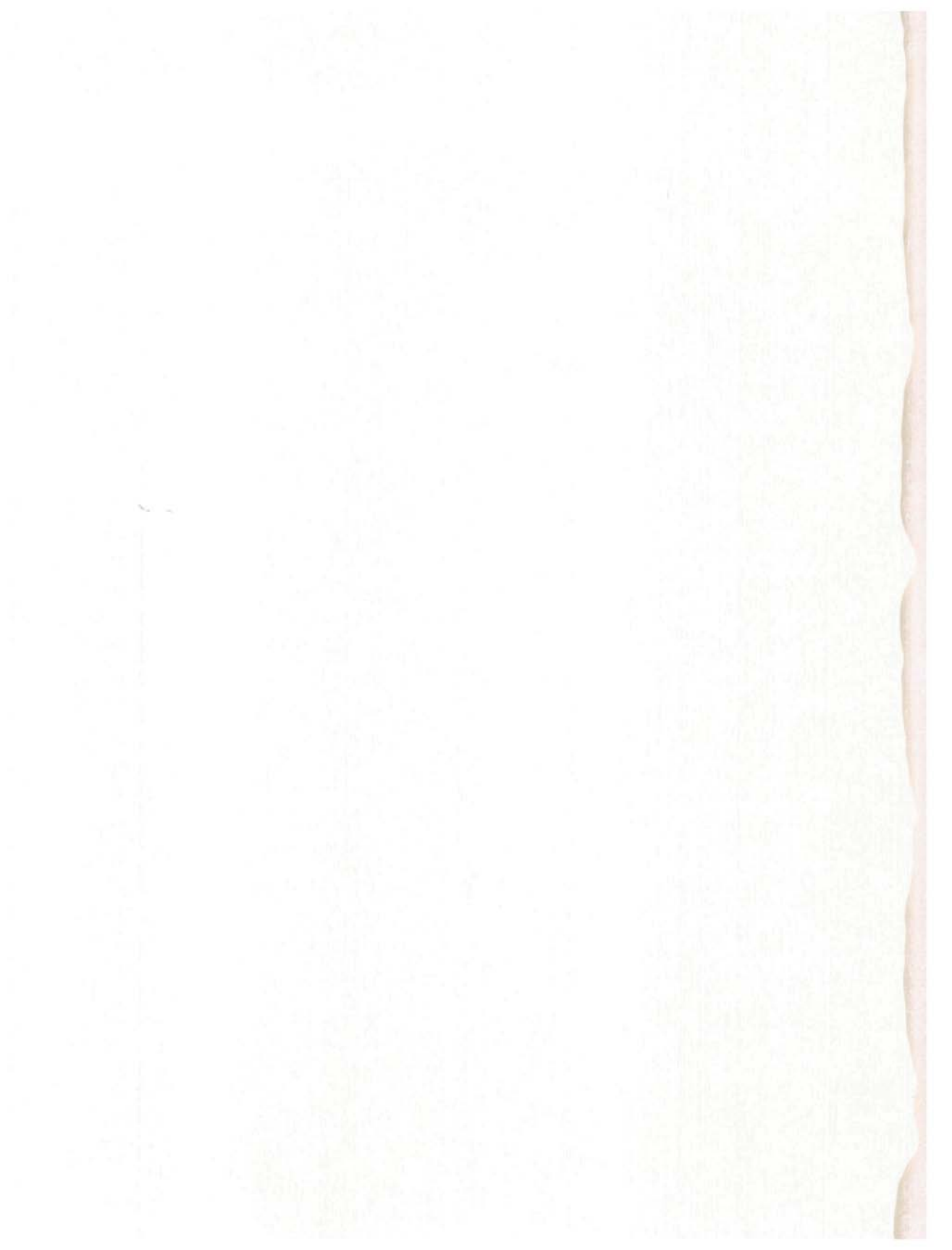


**B**HUNGAROLOGISCHE  
**BEITRÄGE**

12

Universität Jyväskylä 1999



# HUNGAROLOGISCHE BEITRÄGE

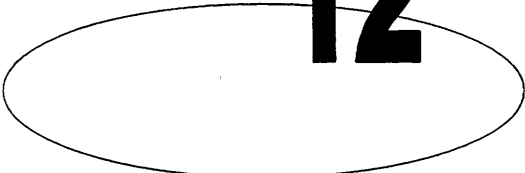
Herausgegeben von

Marianne Bakró-Nagy

Tuomo Lahdelma

Sándor Maticsák

**12**



Universität Jyväskylä 1999

Herausgeber der Publikationsreihe  
Julkaisusarjan toimittajat

Tuomo Lahdelma  
Sándor Maticsák

© Die Verfasser/Julkaisija  
Universität Jyväskylä/Jyväskylän yliopisto  
Humanistische Fakultät, Hungarologie-Projekt/  
Humanistisen tiedekunnan Hungarologia-Projekti

Typographie/Typografia: Sándor Maticsák  
Umschlaggestaltung/Kansi: Vesa Niinikangas & Pertti Kukkola  
Druck/Paino: Kopi-Jyvä, Jyväskylä, 1999

ISBN 951-39-0477-6  
ISSN 1-237-0223



## ELŐSZÓ

A *Hungarologische Beiträge* sorozat legújabb, immáron tizenkettedik kiadványa az 1994-ben, a sorozat második darabjaként megjelent, a nyelv-elsajátítás elméleti kérdéseivel foglalkozó *Probleme des Spracherwerbs* című kötet tematikus folytatása. Jelen kötet elsősorban a gyakorlati kérdésekre helyezi a hangsúlyt: az egyes cikkek szerzői arra a kérdésre próbálnak feleletet találni, hogy a különböző nyelveket beszélő, a különböző kultúrákhoz tartozó nyelvtanulók a magyar nyelv elsajátítása során milyen nehézségekkel szembesülnek. A kötet másik vonulatát a hungarológia oktatásának szervezeti kérdéseivel foglalkozó írások adják.

E kötet alapjául az 1997 májusában Debrecenben, a Jyväskyläi Egyetem Hungarológiai Intézete és a Debreceni Nyári Egyetem által rendezett konferencia szolgált, amely az 1995-ben elindított, ELSA nevet viselő kutatási program egyik állomása volt.

Jyväskylä, 1999. május 19.

Tuomo Lahdelma



**A magyar nyelv elsajátításának nehézségei  
a lengyel anyanyelvű tanulók szempontjából**

**ELZBIETA ARTOWICZ–KOZÁK ILDIKÓ**

A konferencia témájához kapcsolódó problémák bemutatását azzal a már-már triviális állítással kezdjük, hogy nincsenek könnyen vagy nehezen megtanulható nyelvek. Ilyen felosztás csak a tanulók szempontjából vagy valamilyen konkrét okból létezhet. E tanulók alatt természetesen lengyel anyanyelvű hallgatóinkat értjük általában, mivel eddig még nem volt lehetőségünk arra, hogy szisztematikusan vizsgáljuk hallgatóink képességeit, rátermettségét. Csupán általános ismereteink vannak arról, hogy miért választják a magyar filológiai tanulmányokat.

A neofilológiai karon – aminek része a mi tanszékünk is – a különböző világnyelvek közül választhatnak, amelyek sokkal vonzóbbnak tűnhetnek mint a magyar. Az utóbbi években a hozzánk jelentkező fiatalok abból a feltevésből indulnak ki, miszerint a magyar nyelv annyira ismeretlen (hermetikus), hogy a stúdiumok elvégzése után könnyen találnak majd maguknak munkát. A harmadik év körül jönnek rá, hogy tévedtek. Ebből egy fontos tényező adódik, ami a hallgatók motivációjával és pszichikai hozzáállásával van összefüggésben. Egyrészt a magyar tanszékre könnyebb bekerülni, mint például az angol nyelvszakra, másrészt a legtöbb hallgató úgy kezdi el tanulmányait, hogy meg van győződve a magyar nyelv kivételes nehézségi fokairól, ami azt az érzést váltja ki belőlük, mintha valamilyen áldozatot hoznának, amikor ezt a nyelvet választják. A hozzánk jelentkezők középiskolai szintű általános nyelvészeti tudása és a magyar kultúra iránti érdeklődése – amit a felvételi beszélgetések során ismerhetünk meg – közepesnek mondható. Természetesen van még több negatív és pozitív példa is, amiről itt nem szólunk, és vannak olyan esetek is, amikor egy már más szakon tanuló, a nyelvészet iránt érdeklődő hallgató tudatosan választja a magyar nyelvet, mert meg akar ismerni egy nem indoeurópai nyelvet.

Ezt az előadást a következő két forrásra építettük: egyrészt a magyar nyelv tanításakor gyűjtött saját megfigyeléseinkre és tapasztalatunkra, más-

részt a szabad beszélgetések során a tanítványaink által jelzettekre. A hallgatók ismerték a beszélgetésünk célját.

Ezt a két szempontot vesszük figyelembe a problémák későbbi bemutatásánál, amelyeket a következő főbb pontokba tömörítettünk:

- (1) A nem nyelvi tényezőktől függő nehézségek;
- (2) A nyelv elsajátításával kapcsolatos nehézségek;
- (3) A tanár–tanuló közötti viszony, a nyelvi órák vezetésének módjai.

### **1. A nyelven kívüli tényezők**

Tanszékünk programja alapján a magyar nyelv tanítását a következő (hozzáférhető) tankönyvek alapján kezdjük el: *Halló, itt Magyarország!*, *Hungarolingua* és kiegészítő tankönyvként a *Hogy mondjuk helyesen?* Anyagi okokból az alapvető nyelvi kompetencia megszerzésének a fő forrása a *Halló, itt Magyarország!* (A mostani gazdasági helyzetben tanszékünk sajnos nem engedheti meg magának, hogy minden hallgatónkat ellássa a *Hungarolingua* című tananyagcsomaggal, ami több mint száz dollárba kerül és ezért nem is tehetjük kötelezővé, hogy a hallgatók megvegyék maguknak. A *Hogy mondjuk helyesen?* inkább a hagyományos leíró hozzáállást képviseli a nyelvtanításban, így mi csak kiegészítő anyagként használjuk, az olvasás és a nyelvtan gyakorlására.)

Az elsőéves hallgatóink arra a kérdésre válaszolva, hogy milyen a *Hal-ló, itt Magyarország!* című tankönyv, azt felelték, hogy jó, mert érthető. A nehézségeket inkább az egész nyelvi rendszer elsajátításában látják, mivel a magyar nyelv mint nem indoeurópai nyelv, újdonság számukra. Ami a tankönyvek kérdését illeti, azt szeretnék, ha többféle tankönyv, segéd-könyv és munkafüzet létezne, úgy mint a világnyelvek esetében, hiszen már tapasztalatból tudják, hogy például az angol nyelv tanulásához sokféle változatos tankönyv szolgál segítségül. Szerintük az is jó lenne, ha a könyveket az egyes nyelvi egységeket lezáró ellenőrző tesztek is kiegészítenék.

Ahogy ezt már egy pár évvel ezelőtti analízis megmutatta, a *Halló, itt Magyarország!* pragmatikai tartalma körülbelül megfelel a világnyelvek tankönyveiben használt standard beszédaktusoknak. Természetesen, lehetne vitatkozni a részleteken, hogy pontosan kinek is íródott ez a könyv, vagy hogy az itt bemutatott kommunikációs szituációk mennyire természetesek (pl. az első lecke egy hotelben játszódik, vagy hogy miért pont ezeket a beszédaktusokat választották ki a szerzők abból a hetvenből, amely az idegen nyelvek tanításakor szokásos.) Fel kell hívjuk a figyelmet a leckék tartalmának kommunikáció-központú megközelítése és a nyelv-

tani tananyag strukturális bemutatása közötti egyenlőtlenségre. A nyelvtani gyakorlatok összeállítása és tartalma olyan, hogy nem eléggé veszi figyelembe kiindulópontként a nyelv kommunikációs funkcióit, amiket bizonyos nyelvi struktúrák valósítanak meg.

Sokkal komolyabb nehézségek jelennek meg az alapfokú (kb. 2 év) képzés után, tehát amikor befejezzük a *Halló, itt Magyarország!* c. tankönyvet, és elkezdjük középfokon tanítani a nyelvet a Hegedűs Rita–Kálmán Péter–Szili Katalin által írt *Magyar nyelvből*. A harmadéves hallgatóink, akik már gazdagabb nyelvészeti ismeretekkel rendelkeznek és már voltak Magyarországon, azt állítják szó szerint, hogy ennek a tankönyvnek a bevezetése „metodikus sokkot jelentett a számukra”, mivel:

– a természetes környezetben való érintkezés a nyelvvel (Magyarországon) szükségsszerűvé teszi számukra, hogy felhagyjanak aggályaikkal és elkezdjenek beszélni, és akkor eszmélnek rá a nyelvi kompetenciájuk hiányosságaira;

– ennek a tankönyvnek a témakörei nem kapcsolódnak az előző tankönyv tematikai egységeihez;

– a *Magyar nyelvben* található olvasmányok hallgatóink szerint elavultak, a nyelvtani gyakorlatok pedig nem segítenek a kommunikációs készségek fejlesztésében. Ugyancsak hiányolják azokat a gyakorlatokat, amelyek a különböző viták, társalgások folytatásakor és a véleménynyilvánításakor szükséges nyelvi formák használatának a fejlesztését szolgálják, amiket persze alapfokon már ismernek, de ezeket az ismereteiket szeretnék még tovább fejleszteni.

A hallgatóink által jelzett hiányosságok számunkra érthetőek, mivel a könyv címzettje nem lehet konkrét személy, mivel a Magyarországon tanuló humán tagozatú hallgatók számára készült. Ők a kommunikációs készségeiket természetes körülmények között tudják gyakorolni, például a formális (hivatalos) stílust az egyetemi foglalkozásokon, a hivatalokban, gyűléseken, vitáikban stb. A szerzők szándéka szerint ez a tankönyv arra szolgál, hogy mint szöveggyűjtemény segítse elsajátítani azokat az enciklopédiai ismereteket, amelyek szükségesek lesznek a humán tagozat hallgatóinak. A nyelvtani ismeretek inkább csak kiegészítő magyarázatként szolgálnak. Nem az a célunk, hogy bíráljuk a tankönyveket, hanem az hogy rámutassunk az alapvető fontosságú könyvek hiányaira a magyar nyelv közép- és felsőfokú oktatásában. A *Hungarolingua 2* című tankönyv csak részben egészíti ki ezt a hiányosságot.

A problémák, amelyeket szeretnénk bemutatni, a témaköröket és a kommunikációs funkciókat érintik. Az országismeretek a tanítás első szakzaiban érhető okokból csak az alapvető turisztikai ismeretekre terjednek ki. A fent említett *Magyar nyelvben* a hungarológiai ismeretek a magyar történelemre korlátozódnak. Az ebből tanuló hallgatók azt mondják, hogy nem érzik magukat eléggé felkészültnek, hogy a világon, Magyarországon, Lengyelországban történetekről, a politikáról, a gazdasági és társadalmi helyzetről beszélgessenek. Természetesen a lektorok használhatják és használják is az órákon a magyar újságokat, folyóiratokat stb., de ez nem teszi a hallgatóink tudását teljessé sem szemantikai, sem lexikai, sem stilisztikai szempontból. A megoldás az alapvető ismereteket (legalább középiskolai szinten) rendszerező és bemutató munka lehetne, amelyek témakörei lehetnének például: Magyarország állami rendszere, adminisztrációja, gazdasága, népesedése, kultúrája és nemzetközi kapcsolatai. Ezekkel a témákkal összefügg:

– a stílusváltozatok bemutatása, az angolszász nyelvészeti irodalomban elfogadott pragmatikai nyelvészeti leírások értelmezésében, ahol elkülönítik az írott-beszélt, formális (hivatalos) – nemformális, választékos és spontán stílusokat;

– az adott stílusoknak megfelelő kommunikációs stratégiák írott és beszélt változatainak elsajátítása, pl. udvarias beszélgetés „a semmiről”, nézetcserek, negociációk, konfliktusok és megoldásaik, jegyzőkönyvek és jegyzetek készítése stb.

A hagyományos stilisztikai tankönyvek majdnem kizárólag csak az irodalmi nyelvet veszik alapul, ezért a nyelv tanítása szempontjából nem elégségesek.

Mivel ezt a hiányt szerettük volna kiküszöbölni a magyar nyelv oktatásában, tanszékünkön kidolgoztunk egy tantárgyat, amely a negyedik évtől kötelező. E tantárgy *A praktikus stilisztika és retorika elemei lengyel tanulók számára*. Ez az új program egyelőre csak útmutatásként szolgál a lektorok számára, és a sokféle nyelvi nyilatkozatok között főleg a formális változatokra hívja fel a figyelmet:

– beszélt változatok, például egy konferencia megnyitása, a konferencia témájának meghatározása, a hozzászólások sorrendjének meghatározása, más véleményekkel való egyetértés vagy nem értés, a véleménynyilvánítás elkerülése, kényelmetlen válaszokra való feleletek.

– írott változatok: kérvények, kérések, panaszok, apróhirdetések, tárcák (újságban), reklámok, véleménynyilvánítások az aktuális etikai, természetvédelmi és társadalmi problémákról.

Ezeken a foglalkozásokon egy adott szöveg különböző stílusváltozatait is elkészítik, például véleménynyilvánítás egy vitás kérdésről baráti (közvetlen) beszélgetés során és nyilvános vitákban. A problémát ezeken az órákon a különféle nyelvi példák hiánya okozza. Mostanában már újságot, folyóiratokat se kapunk Magyarországról. A lektoroknak a saját nyelvi kompetenciájukra és ismereteikre kell hagyatkozniuk.

Még egy problémát érdemes megjegyezni, ami összefüggésben van a közép- és felsőfokú magyar nyelv oktatásában használt anyagok tematikai és metodológiai hiányosságaival. Véleményünk szerint nem helyes, hogy a tankönyvek szerzői (általában) abból a feltevésből indulnak ki, hogy az átlagos humán érdeklődésű tanulóknak nincs szükségük a fizikát, matematikát vagy biológiát érintő információkra (pl. alapvető matematikai műveletek, mint négyzetre emelés, a geometriai formák megnevezése stb.). Elsősorban a lexikai kompetenciára gondolunk, ami az általános iskolai szintű fizikai ismereteknek felelne meg. A hozzáférhető anyagokat nézve azt mondhatjuk, hogy ezeket az ismereteket a nyelvkönyvekben pl. az ún. meteorológiai igék váltják valóra, amelyek inkább a szépirodalomból ismertek, például az ég és a különböző szelek megnevezései. A testrészek és a betegségek neveit a tanulmányok kezdetén ismerik meg az „Orvosnál” című szövegből.

Az utóbbi években divatos tematikus szótárak, még ha a világnyelvek példájára készültek is, nem fogják megoldani a problémát, ha nem magyar szövegek kontextusaiban fognak létrejönni.

Végül a nyelvtanítás alapvető fontosságú segédeszközeiről, a szótárakról szeretnénk egy pár szót szólni. Az egyetlen kétnyelvű magyar–lengyel (lengyel–magyar) szótár, amely a rendelkezésünkre áll, 40 évvel ezelőtt készült Jan Reychman szerkesztésében és az akkor használatos metodológiai hozzáállást képviseli, minden velejáróival, tehát a definíciók (a címszók ekvivalenseinek megadása) nem rendezett szinonimasorok felsorolása által jönnek létre, a homonimák magyarázatainak leírása nem egyértelmű, és hiányosak vagy egyáltalán nincsenek nyelvtani (mondattani) információk. Ugyancsak gyakran hiányoznak a pragmatikát, stilisztikát és kollokációkat érintő kérdések és példák arra vonatkozóan, hogy hogyan kell az adott kifejezést a szövegekörnyezetben használni.

További nehézség az igék jelentésének és aspektusainak bemutatása. A nyelvészeti irodalomban a magyaroknak ez az igekötős és igekötő nélküli igeként ismert, a lengyeleknek pedig mint perfectiva – imperfectiva – imperfectiva tantum. Általánosan elfogadott vélemény, hogy a hagyományos kétnyelvű szótárak hibáinak okai abban keresendők, hogy ezeket mind a két nyelvet beszélő lexikográfusok készítették, akiknek az egyik nyelv nem volt az anyanyelvük. A kétnyelvű szótárak készítése legújabbban (pl. a Collins kiadó által készített lengyel–angol szótár) három szakaszból áll:

- egynyelvű szótári anyag elkészítése mindkét nyelven,
- ezeknek a lefordítása anyanyelvi lexikográfus által a másik nyelvre,
- az utolsó verzió összetevése egy kétnyelvű lexikográfus által.

A PWN-ben az angol nyelvű didaktikai szótárak mintájára készítik az „Új lengyel nyelv szótár”-át, amely a legújabb lexikográfiai kívánalmaknak is megfelel. Problémaként marad viszont a metodológiailag hozzá nem illő ÉKSz, mivel ez az egyetlen szótári forrásanyag a magyar nyelv számára.

## 2. A nyelv elsajátításával kapcsolatos nehézségek

A lengyel nyelvvel való interferencia következményeként a nyelvi rendszer mindegyik szintjén jelentkeznek problémák a nyelvtani kompetencia megszerzésében a fonológiától kezdve a mondattanig. Az ezeket a problémákat érintő megfigyeléseink és hallgatóink észrevételei nemcsak a magyar nyelvórákról származnak, hanem a leíró nyelvtani órákról is. A leíró nyelvtani órák célja az, hogy megismertesse a hallgatóinkkal a nyelv leírásához szükséges nyelvészeti módszereket és technikákat. Ez kötelező tantárgy a neofilológiai kar filológiai tanszékein. A gyakorlati nyelvtant a magyar nyelvi órák keretében tanítjuk, akárcsak a gyakorlati fonetikát (30 óra az első év első félévben). Természetesen a fonetika helyet kap a leíró nyelvtan keretében is, ahol a hallgatók megismerik a magyar nyelvészeti terminológiát és az artikulációs bázis leírásainak a módszereit.

Az artikuláció interferenciáinak okai a két nyelv magánhangzói közötti – mind minőségi, mind mennyiségi – különbségekben keresendők, főleg a hangszínbén és a hangmagasságban. A hátul képzett fonémák közötti gyenge graduális oppozíció miatt a hallgatóink ezeket – /a/, /a:/, /o/, /o:/, /u/, /u:/ – a függőleges nyelvállással képzett lengyel fonémákkal azonosítják. A legnagyobb artikulációs problémákat az /a:/, /a/, /o/ fonémák okozzák, amelyeket általában a magyarnál magasabb illabiális /a/-val vagy az alacsonyabb és kevésbé illabiális /o/-val azonosítanak. Hasonló eset áll



fenn a közép- és felső nyelvválású labiális magánhangzók csoportjának esetében is /e/, /e:/, /y/, /y:/, amelyek a lengyel magánhangzói rendszerben nem léteznek, ezért ezeket a hallgatóink az /e/ és az /i/ (ij) fonémákkal azonosítják.

A magyar mássalhangzók képzésének problémái nem a két nyelv fonológiai rendszerében levő megkülönböztető jegyek különbségeiből adódnak (zöngés – zöngétlen, kemény – lágy, zár – rés, zár-rés), hanem inkább a különböző használati módjukból és a mindkét nyelvre jellemző különböző morfológiai és fonológiai jelenségekből. Elsősorban a palato-alveoláris mássalhangzók és a lengyel palatális /c'/ azonosítása okoz problémákat.

Sokkal komolyabb artikulációs és percepciós akadályok jelennek meg a fonetika és a morfológia területén. A magyar nyelvórákon és a leíró nyelvtani órákon is megjelennek a magánhangzók illeszkedésének, az úgynevezett kötőhangoknak és a mássalhangzók hasonulásainak a problémái. A hagyományos leíró nyelvtan a hangtannal együtt eddig minket tanárokat és hallgatókat magunkra hagyott ezzel a problémával. Csak egy kis helyet szentel a szótövek típusainak és csak jelzi a kötőhangok szótövhöz vagy raghoz való tartozását, de tulajdonképpen a példákat kívülről kell megtanulni, vagy szótárban kell megkeresni. Az ÉKSz a szófajhoz való tartozáson kívül nem szolgál morfológiai információkkal. Természetesen a tankönyvek alapfokon megemlítik ezt a kérdést a többes szám képzésénél. Szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy a hallgatóink számára nagyon fontos, hogy a tanulmányaik során minél több nyelvtani gyakorlatot végezhesenek el. Az utolsó két évben megjelent különböző (akadémiai szintű) elméleti munkák részben segítséget nyújtanak a számunkra (pl. a *Strukturális magyar nyelvtan 2. Fonológia és a Ragozási szótár*). Egyelőre még nem tudtuk megállapítani, hogy mennyire tudjuk ezeket felhasználni a tanításban, mivel két éve nem volt felvételi a tanszékünkre. Főleg nehéz megállapítanunk, hogy a generatív fonológia segítségünkre lesz-e konkrét szövegek elemzésénél.

Tapasztalatunkból és hallgatóinktól tudjuk, hogy az alaktan (agglutináció) és a mondatban hagyományos tanítása a szakirodalom alapján a gyakorlatban nem sok eredményt ad. Ezt a tanítási módot a tanárok néha megszokásból választják, amikor is a gyakorlati nyelvórákat leíró nyelvtani órákká változtatják át. Mivel a nyelvtani órák többféle funkciót látnak el, pl. segítik a gyakorlati nyelvtani órákat (grammar in use) és a leíró nyelvtan elméleti kognitív céljainak a megismerését, ezért a következő blokkban tanítjuk őket: szóalkotás – szemantika, alaktan – mondatban –

szövegten. A fent említett tankönyveken kívül még két akadémiai nyelv-könyv és a Kiefer Ferenc szerkesztésében megjelent generatív nyelvtan áll a rendelkezésünkre.

A magyar mondatban elsajátításával kapcsolatos problémák bemutatását a következő megtörtént esettel kezdjük. A referátum egyik szerzője egyszer az egyetemre menet az autóbuszban egy magyar könyvet olvasgatott. A mellette ülő idős hölgy megszólalt: – O, látom, hogy jól ismeri a magyar nyelvet! – Elég jól... – Tudja, én is tanultam valamikor magyarul a Magyar Kulturális Intézetben. Nagyon szeretem a magyarokat. Az elején minden nagyon tetszett, ezek a *-ba/-be*, *-ra/-re*, na de később... Ez aztán a nehéz nyelv... Abbahagytam.

Az elsőéves hallgatóinknak tanulmányaik elején nagyon tetszik a magyar nyelv gazdag és precíz morfológiája és mondatnana, de „megijednek a végződések mennyisége láttán”. (A lengyel nyelvben csak hat eset van, de ezzel szemben ötfajta nyelvtani szemantikai nem.) A harmadéves hallgatóink, akik már bővebb nyelvészeti ismeretekkel rendelkeznek, és már elég jól ismerik a magyar nyelvet – volt lehetőségük használni is Magyarországon –, a morfológia és mondatban kérdései között a legnehezebbnek az igekötők és a felszólító mód használatát, valamint a szórendet tartják. A hallgatóink nem veszik észre, hogy problémáik a mondatban szórendjének és formáinak interferenciáiból származnak, vagyis a két nyelv kategóriarendszerének az akkomodációjából, mint pl. az aspektualitás, az idő korrelációi, a műveltető igék és a vonzatok. Ezek az interferenciális hibák nemcsak a nyelvtani tesztekben, írásbeli munkákban, hanem a beszédben is jelen vannak. Nemrég a hallgatók a következő problémát vették észre a magyar újságcikkek mondatnani elemzése közben: „A lengyel és az angol újságokban olyan sokszor használják a szenvedő alakot, és ez olyan természetes. Mi ennek a magyar megfelelője?” A nyelvtani nemek hiányaira viszont senki sem panaszkodott. A beszélt nyelv takarékoságra törekedése szempontjából érdekesnek tűnik, hogy a szenvedő alakok használatával a formális lengyel nyelvváltozatokban összefonódnak az egyszerűbb ún. „személytelen” igék. A tanárok szemszögéből az, amit hallgatók csak az igekötők problémájának tartanak, egy nagyon összetett kérdés és a *különböző igeidők rendszerének a különbségeiből adódnak*, az ún. akció minőségeiből és az aspektualitásból. A lengyel nyelvben szereplő három igeidőt (jelen – múlt – jövő) az ige morfológiai aspektusának két korrelációja is jelzi: perfectiva – az ige múlt és jövő ideje (*przeczytal – przeczyta*), imperfectiva – az ige jelen, múlt és jövő ideje (*czyta – czytal – bedzie czy-*

tal). Ebből következik, hogy a hallgatóink egyrészt túl sokszor használják az analitikus formákat a magyar nyelvben, amikor a jövőről beszélnek, másrészt az igekötős és igekötő nélküli igéket aspektuális párként kezelik. A tanárok számára nagy segítséget nyújt az aktualitás problémájának a felvetése a magyar mondatok szakirodalmában. Főleg Kiefer F. elméletére gondolunk, aki az aspektust a mondat időstruktúrájával veti össze a *Strukturális magyar nyelvtan* 2.-ben, és Wacha B. munkáira. Elsősorban a leíró nyelvtani órákon használjuk ezeket a munkákat, mivel a generatív nyelvészet szemszögéből írják le a nyelvet, ami közvetlenül nincs összefüggésben a nyelvtanítással.

A fent említett problémákkal szorosan összefügg a szórend elsajátítása, vagyis a mondat aktuális tagolása. Ez jelen van a mondat struktúrájának a felismerésében, főleg az írott nyilatkozatokban. A nehézségek forrásai a következők lehetnek:

- rendszerbeli különbségek a magyar és a lengyel egyszerű nominális és verbális szintagmák elrendezésében (felépítésében), tehát a módosító és módosított tagok fordított sorrendje, pl. *dom ojca – az apa háza, siedzi w fotelu – fotelben ül;*

- a lengyel nyelvből hiányzik a határozottság nyelvtani jele és az ezzel a kategóriával összefüggő tárgy pozíciója,

- a lengyel nyelvben a mondat aktuális tagoltsága szabadabb, mint a magyarban, és nem függ a predikátum pozíciójától;

- az állítmány nominális részéhez tartozó 3. személy alaki jelölője Ø, pl. „Az **igekötő** (*praefixum verbale*) *igével, igenévvel vagy igéből képzett más névszóval többé-kevésbé szoros egységben használt, alapjelentésében a valóságos határozószóval rokon szófaj*” [MNyr, 263]; a lengyel nyelvben ez nem Ø, mindig a nominális rész mellett van, és az alkotórészek pont fordított sorrendben szerepelnek: „**Prefiks czasownikowy jest częścią mowy używaną w mniej lub bardziej ścisłym powiązaniu z czasownikiem lub utworzonym od czasownika innym wyrazem, pokrewnym z przysłówkiem w swoim podstawowym znaczeniu;**

- a magyar morfológiai felszólító móddal és funkcionális coniunctivussal összefüggő jelentések kommunikációs módjainak mássága, vagyis a partikula flexiós formája *zeby(m,-s itd. plusz az ige múlt időben);*

A fent említett különbségek a nehézségek felhalmozódását eredményezik az összetett mondatok struktúrájának megismerésében, amelyekben a nominális csoport igen összetett. Ez jellemző az írott tudományos és pub-

licisztikai nyelvváltozatokban. Példaként a következő mondatokat mutatjuk be, amelyet a felsőbb évfolyamokon használunk a szövegten oktatásában:

Az irodalomtudomány és a nyelvészet határán álló *stilisztika alapjában véve* a főként művészeti értékkel bíró nyelvi alkotások nyelvi és stílusjegyeit, azok felhasználhatóságát, a közlés céljától témájától, résztvevőitől stb. függő szerepét *vizsgálta*. [Nagy, 1987, 9], por. **Znajdująca** się na pograniczu literaturoznawstwa i językoznawstwa **stylistyka** (**Stylistyka znajdujaca** się na pograniczu literaturoznawstwa i językoznawstwa), **przyjmująca za podstawę (za podstawę przyjmująca)** cechy stylu i języka przysługujące głównie dziełom literackim, **badala** ich użyteczność, rolę zależną od celu, tematu i uczestników komunikacji.

Strukturális interferenciákból adódó problémák minden nyelvben előfordulnak. A konfrontatív nyelvtan – főleg mondattan – részéről nem számíthatunk gyors elméleti segítségre, mivel a lengyel és a magyar mondattan két különböző iskolát képvisel. A *Strukturális magyar nyelvtan* a generatív értelemben szórenddel foglalkozik, és a szemantikát az interpretáció elemeként kezeli. A lengyel szintaxis (*Gramatyka współczesnego języka polskiego*) a mondattan szemantikus megközelítését választja, ahol bemutatja a jelentés összetartozásainak szabályait a predikatív argumentumok struktúráiban, és ezeket a formákat másodlagosan kezeli.

A magyar tanításban-tanulásban segítségünkre lennének:

- a fent említett hiányzó anyagok, könyvek a haladó szinten tanuló hallgatók számára;
- kommunikációközpontú tankönyvek, amelyek a nemzetközi szakirodalom által már feldolgozott pragmatikai funkciókból indulnának ki, mint például Leech és Svartvik *Communicative Grammar of English* c. munkája, ahol a szerzők tekintetbe veszik a szöveg felépítését is. A nyelv struktúrájának leírása – ami a *Hungarolingua* csomagban is dominál – ebben az elrendezésben tárgymutatóként szerepel;
- olyan leíró és gyakorló anyagok, amelyek a haladó szinten tanuló hallgatóink számára a kongruencia és a szórend elveinek elsajátítását segítenék.

### 3. A tanár és a tanuló közötti viszony, a nyelvi órák vezetésének módjai

Természetesen az előző részekben említett didaktikai segédeszközök hiányosságai fontos problémát jelentenek a nyelvtanításban, mégis úgy

véljük, hogy legfontosabb a lektor személye és szakképzettsége. A tanszékünkön több mint negyven év alatt nagyon sok lektor fordult meg, de mi csak az utolsó tíz év megfigyeléseire hagyatkozunk, a sajtójainkra és hallgatóinkra. A lektorok személyiségére és a magyar órák vezetésének pszichológiai aspektusaira szeretnénk felhívni a figyelmet, nem pedig konkrét személyekre vagy az idegen nyelvek oktatásának elméleteire.

A hallgatóink arra a kérdésre, hogy számukra mi nehezíti meg leginkább a nyelv elsajátítását, elsősorban azt válaszolták „félünk magyarul beszélni”. Sajnos, néha ennek a félelemnek az volt az oka, hogy a lektor bántó megjegyzéseket tett, mérgesen reagált a hibákra. Év közben történő lektorváltáskor előfordulhatott, hogy egy teljesen más temperamentumú személy jelent meg. A hallgatók szerint ez nagyon rossz hatással volt rájuk, mert mint említik: „majdnem teljesen elfelejtettük még azt is, amit eddig tudtunk”. Ez még akkor is úgy volt, amikor az új lektorral jó, baráti kapcsolat alakult ki. Egyes hallgatók szerint a baráti légkör jó hatással van rájuk, mert feloldja a foglalkozások légkörét, és így elfelejtkeznek a félelmekről. Mások viszont azt állítják, hogy így az órák szervezettsége felbomlik. A megfigyeléseink szerint (amit a hallgatók véleménye is alátámaszt) a beszédől való félelem oka az is lehet, ha a tanár a kommunikáció helyessége és folyamatossága közötti arányt helytelenül választja meg. Leginkább az zavarja a hallgatókat, ha a tanár félbeszakítja a feleletüket, nyelvtani kommentárt fűz hozzá, és néha még a helyes formát sem ismétli meg. Az így keletkező félelem szerintük összefügg még azzal is, hogy úgy érzik, tudásuk nem eléggé automatizált.

A hallgatók észrevételei között gyakran előfordul az a kérdés, hogy az órák alatt többször is legyen alkalmuk feleletre. Ezzel összefügg az a világnyelvek tanításában már elfogadott gyakorlat, hogy minden nyelvi egységet (kb. 5 lecke) lezáró tesztekkel ellenőriznek a lektorok (ezeknek a teszteknek a hiányát már jeleztük). A hallgatók észrevételeiben az órák vezetésével és a tankönyvekkel összefüggő problémák általában együtt szerepelnek.

A fent bemutatott problémák egy sajátos jegyzéket tesznek ki, ami segítségül szolgálhat a kutatómunkánk megvalósításához, a vitákhoz. Nagyon tanulságosak voltak számunkra azok a megjegyzések, amelyekből kitűnt, hogy a hallgatók ma már másképpen értelmezik a nyelvtanulás szerepét. Megelégedéssel vettük észre, hogy az utóbbi években a hallgatók a nyelv elsajátításának céljait egyre tágabb értelemben használják, a saját kommunikációs képességüket pedig szeretnék minél magasabb fokra emelni.

### Irodalom

- Artowicz, Előbieta 1994: Mapping of Speech Acts and Problems of Stylistic Differentiation of the Hungarian Language in the New Handbook of Hungarian 'Halló, itt Magyarország!'. *Hungarológia* 6. Budapest. 212–221.
- Artowicz Előbieta 1996: Reprezentacja znaczenia czasowników węgierskich i polskich we współczesnym słowniku dwujęzycznym. Materiały konferencyjne, Warszawa, Węgierski Instytut Kultury.
- Elekfi László 1994: Magyar ragozási szótár. Budapest.
- Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia. Szerk. Topolińska Z. Warszawa. 1984.
- Hegedűs Rita–Kálmán Péter–Szili Katalin 1990: Magyar nyelv I. elsőéves külföldi bölcsészhallgatóknak. Budapest.
- Leech G.–Svartvik J. 1993: A Communicative Grammar of English, Longman.
- Nagy Ferenc 1987: Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába. Budapest.
- Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan. Szerk. Kiefer Ferenc. Budapest. 1992.
- Strukturális magyar nyelvtan 2. Fonológia. Szerk. Kiefer Ferenc. Budapest. 1994.
- Szabadi Béla 1966: Az igekötő jelentésmódosító szerepének néhány szótári kérdése. Szótártani tanulmányok. Szerk. Ország László. Budapest. 215–328.
- Tompa József 1961: A mai magyar nyelv rendszere I. Budapest.
- Wacha Balázs 1989: A folyamatos – nem folyamatos szembeállításáról. Általános nyelvészeti tanulmányok XVII. Budapest. 279–328.

**A magyar nyelv elsajátításának nehézségei  
a német anyanyelvű tanulók szempontjából**

**FAZEKAS TIBORC**

**1. Bevezetés**

A következő gondolatok minden idegen nyelvet oktató kolléga előtt ismert problémákat taglalnak, tehát sajátosságuk is csupán abból adódik, hogy *konkrét példát, a magyarul tanuló német anyanyelvű hallgatók, valamint az őket oktató kollégák nehézségeit mutatom be.* A nyelvtanítás mindig a valós nyelvi rendszerek folyamatos összehasonlítását, ütköztetését és megértését jelenti, az oktatók és a hallgatók egyaránt résztvevői e folyamatnak, még akkor is, ha csupán a mindennapi gyakorlat szintjén adnak választ a folyamatosan felmerülő kérdésekre, az elméleti tisztázásra alig marad erejük-idejük.

A mindennapi nyelvoktatási gyakorlat elméleti elemzésére nagyon ritkán adódik alkalom, s akkor sem jut egyforma figyelem a helyzetet meghatározó valamennyi szempontnak. Magyarországon érthető módon hagyományosan általában a magyar anyanyelvűek idegennyelv-tanulásának nehézségei állottak és állanak a szakmai érdeklődés középpontjában. A magyar mint idegen nyelv oktatásának problémái ugyanakkor az utóbbi évtizedekben egyre többször és mind sokrétűbb formában kaptak hangot a felsőoktatásban és a szakirodalomban egyaránt. Ám ezen kutatási irányzatok is még viszonylag egységesen, a magyar, mint célnyelv szempontjából vizsgálták a helyzetet. Csak a legutóbbi néhány esztendőben indult meg a magyar nyelvoktatás részletesebb kutatása az egyes konkrét idegen nyelvekkel való összefüggéseiben.

Számos ok játszott közre e helyzet kialakulásában. A korábbi évtizedekben a magyar mint idegen nyelv oktatása alapvetően Magyarországon zajlott, a tanulni vágyók a célnyelvi környezetben, intenzív formában tanulták a nyelvet, mert ez volt szakmai képzésük előfeltétele. Itt, egy erre a célra szakosodott intézményhálózaton belül, teljesen más módszerek szerint zajlott a nyelvoktatás, mint a hatvanas évek vége óta mind nagyobb szerephez jutó, külföldön zajló magyar nyelvoktatás esetében. Ott ugyanis többnyire intézményesített háttérhálózat nélkül, illetve egy idegen rendszerbe illeszkedve, a nyelvoktató, *a lektor egymaga állott és áll mai napig*

is az oktatói tevékenység centrumában. Ezért mondható ki, hogy a bármely külföldi tanintézetben folyó magyar nyelvoktatás helyzete elsődlegesen az ott oktató lektor személyétől és helyzetétől függött és függ ma is. Márpedig a lektor – valamennyien jól tudjuk a gyakorlatból – többnyire igencsak kérészerű lény, akinek egyéni szakmai életében a nyelvoktatás csupán néhány, általában 4-5 évet tölthet be, s ezért már szakmai tapasztalatainak összegezése is gyakran nehézségekbe ütközik, átültetésük a nyelvoktatási gyakorlatba vagy az elméletbe pedig még sokkal inkább.

Ez alól csak a magyar emigráció azon tagjai jelentettek kivételt, akik a második világháború és különösen 1956 után Európa és a nagyvilág több egyetemén évtizedeken keresztül oktatták a magyar nyelvet. Az ő tapasztalataikat viszont a kellő kapcsolatok híján csak részben ismerhette meg a hazai szakmai közönség, bár az Anyanyelvi Konferencia a hatvanas évek végétől igyekezett csökkenteni ezt a szakadékot.<sup>1</sup> Hasonló törekvések vezérelték a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaságot is, amikor 1981-es első kongresszusának témájául a hungarológia egykori és mai oktatásának kérdését választotta.<sup>2</sup>

A nyolcvanas években az időközben felállított Nemzetközi Hungarológiai Központ igyekezett kiadványaiban és rendezvényeiben fórumot biztosítani, helyet adni a „másik oldal”, a Magyarországról külföldre kiküldött magyar nyelvoktatók tapasztalatainak. Mindeme kezdeményezések azonban inkább a szubjektív és személyes megfigyelésekre helyezték a hangsúlyt, továbbá csupán egy-egy rendezvényhez kapcsolódva hatottak, s nem alakulhattak át tervszerű, tudományosan megalapozott és összefogott kutatási programmá. S bár az ily módon megjelent anyag mennyisége tetemes, a mozaikszerűen egymáshoz illeszthető publikációk és a magyar nyelv iránt megnövekedett külföldi figyelem ezt indokoltá is tenné, *pragmatikus, kontrasztív nyelvvizsgálatok ma sem folynak szervezeten Magyarországon*.

Erre irányuló kezdeményezés – sokak számára váratlanul – Finnországban bukkant fel, a Jyväskyläi Egyetem Hungarológiai Intézete kezdett a kilencvenes években összehasonlító nyelvoktatási vizsgálatokba, melyek célja immár egyértelműen a magyar/finn nyelv elsajátításának kérdésköre volt, különböző anyanyelvű tanulók esetében.<sup>3</sup> A munkába kezdettől fog-

<sup>1</sup> Lásd pl. a következő kiadványokat: *Nyelvünk és kultúránk a nagyvilágban*. Cikkgyűjtemény. Budapest 1981, 279 o., illetve *Nyelvünk és Kultúránk*. Az Anyanyelvi Konferencia tanácskozásainak összefoglalása. Budapest 1987, 307 o.

<sup>2</sup> Lásd: *Hungarológiai oktatás régen és ma*. Budapest 1983, 235 o.

<sup>3</sup> Lásd pl. a *Hungarologische Beiträge* c. sorozat egyes köteteit: Nr. 2. *Probleme des Spracherwerbs*. Jyväskylä 1994, 165 o.; Nr. 6. *Finnisch-ugrische kontrastive Untersuchungen II*. Jyväskylä 1996, 187 o.



va bekapcsolódott a magyar és finn nyelvet oktató kollégák széles köre, s ma úgy tűnik, hogy valódi és gyümölcsöző nemzetközi szakmai együttműködés alakult ki országok, intézmények és egyes emberek között.

## 2. A nyelvtanulás technikai-szervezeti feltételei

A magyar nyelv Németországon belüli tanulásának feltételeiről már több alkalommal szóltunk és írtunk kollégáimmal, a néhai Wolfgang Veenkerrel és Holger Fischerrel.<sup>4</sup> A mostani konferencián ismételten szólt erről a problémakörrel Holger Fischer, ezért én az elmondott objektív körülményeken kívül csupán egy azok következtében előálló, de inkább szubjektív következményt mutatnék be részletesebben.

Miután a magyar nyelvet a Burg Kastl-i gimnázium kivételével Németországban csak a felső- és felnőttoktatás (egyetemek, népfőiskolák, magán-nyelviskolák) keretei között lehet tanulni, nyilvánvaló, hogy a nyelvoktatás egészen sajátos feltételek mellett folyik. A legfontosabb jellegzetességek a következőképpen összegezhetőek:

– az oktatás célja vagy kifejezetten kommunikatív jellegű (népfőiskolák és magán-nyelviskolák esetében), vagy tipikusan a nem kommunikációs célzatú szakképzés egy komplexebb változata, többnyire a finnugor filológia keretein belül (egyetemen);

– az oktatás maga tartalmilag tulajdonképpen összehasonlíthatatlan, szinte teljesen egyedi formák között zajlik mindenütt, s a nyelvet oktató lektor személye, képességei határozzák meg a nyelvtanítás szinte minden mozzanatát;

– ami azonosság mégis paradox módon kimutatható az egyes intézmények között, az többnyire a negatívumokból áll: a megfelelő tankönyvek és oktatási segédanyagok (audiovizuális és média CD-programok) hiánya, a nyelvet beszélő közösségtől való fizikai távolság stb.;

– közös vonás, hogy a magyar nyelvet tanulók korábban már valamennyien tanultak valamiféle idegen nyelvet, többnyire nem is egyet, s ennek következtében már világos elképzeléseik vannak a nyelvtanulás folyamatáról, tempójáról stb. A gond csupán az, hogy a német anyanyelvű diákok idegennyelv-tanulása genetikailag és tipológiailag rokon nyelvekre vonatkozik (az angol, a latin, a francia, de még az orosz is ilyen nyelv a középiskolai nyelvtanításban). *Valóban idegen nyelvvel* tehát csak most, a magyar nyelv tanulásakor találkoznak először, s ebből elég sok gond szár-

---

<sup>4</sup> Lásd pl. Fazekas, Pusztay és Veenker írását az „Ungarn – Deutschland” Studien zu Sprache, Kultur, Geographie und Geschichte című kötetben (München, 1983).

mazik, mert a tempó, az eredmények – legalábbis kezdetben – messze elmaradnak a „megszokott” nyelvvelsajátítási gyakorlattól;

– éppen a magyar nyelv „idegensége” az oka annak, hogy a nyelv tanulásához, megértéséhez nélkülözhetetlen terminusok, szakszavak készletét és rendszerét a nyelvvel egyidejűleg kell a diákoknak megtanulniuk, ami teljesen új feladat a számukra, hiszen a többé-kevésbé rokon nyelvek tanulásakor az anyanyelv grammatikáját és terminológiáját is alkalmazhatják a tanult idegen nyelvre. Most azonban a nyelvre vonatkozó nyelvtani rendszert és terminológiát a nyelvvel egy időben kell megtanulniuk;

– az „ingerhiányos” környezetben a személyes elszántság, a motiváció sokkal nagyobb szerepet játszik mint megszoktuk, ezért minden lehetséges eszközt, a különbségek következtében előálló érdeklődést, a kihívásokat is alkalmaznunk kell pedagógiánkban, hiszen az áthidalhatatlannak tűnő nehézségek is jelenthetnek pozitív tartalmat.

### 3. A nyelv, mint a nehézségek forrása

Köztudott, hogy a magyar, mint a finnugor nyelvcsalád tagja lényeges eltéréseket mutat szerkezetében, annak minden területén az indogermán nyelvekhez képest. E nagyfokú különbség az oka annak, hogy ha nem csak a nyelv használatát, de az idegen nyelv *megértését* szeretnénk a tanítás során elérni, akkor a megszokottnál jóval nagyobb mértékben és intenzívebben kell elméleti-grammatikai kérdéseket tisztáznunk. Mindez már a tanulás megkezdésekor szükséges, ezért a kezdő fázis viszonylag „száraz” periódust jelent, ahol az aktív nyelvhasználat még nem lehet célunk. A magyar nyelv elsajátítása a német anyanyelvűek számára ugyanis szinte azonos nehézségi fokot jelent azzal, mintha valamilyen Európán kívüli idegen nyelv tanulására adták volna a fejüket.

Valamennyi, a magyar nyelvben rejlő nehézséget itt és most természetesen lehetetlen részletesen felsorolni, ám legalább utalni szeretnék azon jellegzetességekre, melyek döntő módon befolyásolják a nyelvvelsajátítás menetét. Ilyen jelenségek minden területen találhatóak:

– A **hangtan esetében** az artikuláció tisztasága, főleg a redukált magánhangzók hiánya jelent nehézséget a közismerten hosszabb tanulási időt igénylő magánhangzó-illeszkedési törvények megtanulása mellett. Szeretném megemlíteni, hogy a kötőhangzók/tövéghangzók tanulásakor általában szükséges valamiféle „mássalhangzó-illeszkedési törvényről” is beszélnünk (a *-k* többesjel és a *-t* tárgyjel eltérően viselkedik a kötőhangzók tekintetében). A hangtannal függ össze a helyesírás, itt is hosszabb szokta-

tási idő és koncentrált figyelem szükséges a sajátosságok biztos felismeréséhez és aktív használatához.

– Már a hangtan területén elkerülhetetlenül megjelenik a tanítás során a magyar nyelv egyik legfontosabb jellegzetessége, a történet, a *nyelvtörténet* szinte állandó jelenléte a tanítás folyamatában. Ha változatlanul megértő tanulókat és nyelvhasználókat kívánunk képezni, akkor már a hangrendi illeszkedés tanulásakor felbukkan a probléma, hogy a kötőhangzók természetesen nem csak azok, hanem (egykori) tövéghangzók is egyben, és ennek köszönhető a sokféleségük. S a „kivételek” sokasága a nyelvtan későbbi fejezeteiben is minduntalan a történeti előzmények oktatásba való bevonására kényszerít bennünket, ez pedig egy a megszokott „pragmatikus” nyelvtanítási gyakorlattól gyökeresen eltérő szükségszerűség. Végeredményben a diákoknak folyamatosan kell párhuzamos, egymással kronológiai sorrendben álló, korábbi és mai rendszerekben gondolkodni tudniuk ahhoz, hogy az éppen használt szó helyes formáját meg tudják alkotni. Ez a szerkezeti „többsíkúság” jelenti a magyar nyelv megtanulásának egyik legnagyobb nehézségét.

– **Az alaktan területén** a magyar nyelv hallatlanul logikusan alkalmazza az agglutináló szerkezetben rejlő lehetőségeket, a diákoknak ezt is meg kell szokniuk. A tanulás nehézségei viszont már a terminológia használatában, a jelenségek megnevezésekor jelentkeznek. A hagyományos (latinon alapuló) német nyelvtan az indogermán nyelvek szerkezetének megfelelően a főnevek vizsgálatakor *esetrendszerekben gondolkodik*. Az „eset” fogalma ugyanakkor a magyar főnevek *ragozásakor* számos gondot okoz a nyelvet tanulóknak, még akkor is, ha számos német nyelvű magyar nyelv- és nyelvtankönyv maga is használja főneveinkkel kapcsolatban az „eset” kategóriáját. Ha ennek következtében a diák pl. Lotz<sup>5</sup>, Tompa<sup>6</sup>, vagy Szent-Iványi<sup>7</sup> nyelvtankönyvei nyomán *24-27, illetve 18 magyar főnévragozási esetről* hall az órán, akkor érthető módon a menekülés legrövidebb útját fogja keresni mindaddig, amíg nem tisztázzuk, hogy igazában nem is esetről, hanem *a német prepozíció + eset kombinációjáról van itt voltaképpen szó*. Ezek kombinációjával ugyanis a németben is hasonló „formagazdagság” mutatható ki, csak éppen az anyanyelv használata és tanulása során ez nem tudatosul a beszélőkben. Amúgy pedig a német – kombinatorikájában gazdag – főnévragozási rendszeréből kiindulva tanul-

<sup>5</sup> János Lotz: Das ungarische Sprachsystem. Stockholm 1939, 66.

<sup>6</sup> József Tompa: Kleine ungarische Grammatik. Leipzig 1972, 123–124.

<sup>7</sup> Béla Szent-Iványi: Der ungarische Sprachbau. 3. kiadás, Hamburg 1995, 45–48.

ják a diákok a magyar lineárisabb logikájú, de funkcionálisan és szemantikailag pontosan és gyakran részletesebben taglaló főnévragozási rendszerét, vagyis a magyar anyanyelvűek német-tanulásának alaphelyzetétől eltérően, egy komplikáltabb rendszerből közelednek egy formagazdagabb, de funkcionálisan lényegesen világosabb rendszer felé.

A morfológia számukra ettől függetlenül valamiféle nehezebb dominó-játék szabályai szerint működik, de alapvetően, a tipológiai különbségekből fakadóan *fordítva, mint a német nyelvben*. Az áthidalandó szerkezeti nehézségek illusztrálására többféle példa is szolgálhat, itt csupán az elemek illeszkedésének egyik jellegzetesen problémákkal teli esetét szeretném emlékezetbe idézni:

A német nyelv az analitikus szerkezetnek megfelelően az *elemegyüttesek kombinációjára* épít, mint azt a következő példa is mutatja:

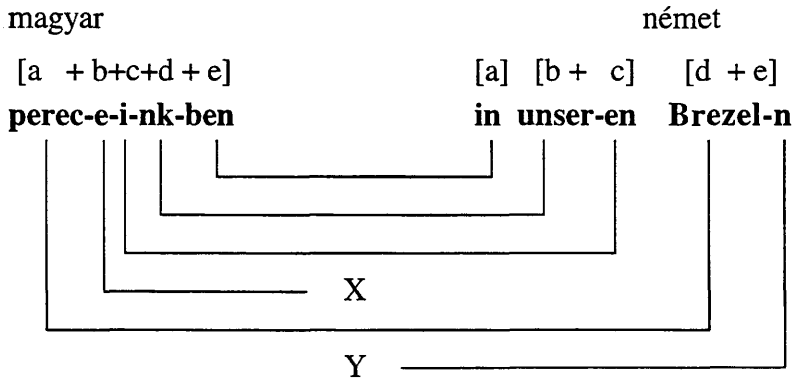
<i>in + die + Vase</i>	( <i>a vázába</i> )
<i>in + die + Vasen</i>	( <i>a vázákba</i> )
<i>in + den + Garten</i>	( <i>a kertbe</i> )
<i>in + das (= ins) + Haus</i>	( <i>a házba</i> )
<i>in + der + Vase</i>	( <i>a vázában</i> )
<i>in + den + Gärten</i>	( <i>a kertekbe</i> )
<i>in + dem (= im) + Haus</i>	( <i>a házban</i> )

Itt tehát az információt lineárisan szűkítve közvetíti a nyelv: az *in* prepozíciót követően még hétféle lehetőség áll fenn; az *in + die* és az *in + den* kombinációk után már csupán 2-2; az *in + das*, az *in + der* és az *in + dem* kombinációk után már csak egyetlen egy marad. Amint a fenti példa is mutatja, a magyar nyelv sokkal „radikálisabban”, direktbben utal a viszonyokra, a ragozással, az egyetlen egy funkciót betöltő ragok révén (legalábbis formailag) sikeresen kerüli el a körülírás nehézségeit.

A magyar főnévragozás megtanulásának legnagyobb nehézségei is a két nyelv tipológiai különbségének köszönhetőek. Korábban is kifejtettem már ezt,<sup>8</sup> most csak illusztrálni szeretném a probléma lényegét. Az alakítani elemek illeszkedésének rendje a két nyelvben alapvetően eltér egymástól, az ismertebb európai nyelvek között nincsen egyetlen egy sem, amelyik a magyar logikájával olyan mértékben állana „tükörképszerűen” szemben, mint éppen a német:

<sup>8</sup> Tiborc Fazekas: Erfahrungen im Ungarisch-Sprachunterricht für deutsche Studierende. Hungarologische Beiträge Nr. 2. Jyväskylä 1994, 81–92.

az alak szavak szerinti formája:



Noha mindkét nyelvi alak öt elemből áll, igen jól látható, hogy az elemek elrendezése és kombinációjuk logikája tulajdonképpen egymással ellentétes. Ugyanakkor mindkét nyelv alkalmaz egy-egy olyan jelenséget (X illetve Y), amely a másikat beszélők számára ismeretlen. A másik nyelv megtanulásakor tehát az idézett alaktani példa esetében a *magyar anyanyelvűeknek* az anyanyelvi logika szerint *egy helyett három szót kell összeállítaniuk*, mégpedig ugyanezen logika szerint a következő sorrendben:

**[e] + [d + c] + [a + Y]**

Persze ugyanez érvényes a *német anyanyelvűek* esetében is. Csakhogy ők a megszokott három szó megszokott sorrendje helyett *mindent egyetlen egy szóba kell tömörítsenek*, méghozzá az anyanyelv eredeti logikájának szimbólumait használva a következő sorrendben:

**[d + X + c + b + a]**

Látható tehát, hogy a morfológiai készlet, a grammatika megtanulásához olyan logikai eljárások megismerésére és elsajátítására van szükség, amelyhez hasonlókkal a korábbi „idegen” nyelvek tanulása során a német anyanyelvű diákok még nem találkoztak. Mindennek a megértéséhez, elsajátításához a korábban megszokottnál lényegesen több türelemre, koncentrációra és időre van szükség a tanulás folyamán.

– **A szókészlet bővítése** ugyancsak komoly feladatokkal és újdonságokkal jár a tanulás során. A magyar szavak formailag és szemantikailag is számos olyan sajátossággal bírnak, amelyek megtanulása csak a megszokottnál lényegesen nagyobb erőfeszítések mellett sikerülhet. Közismert, hogy a magyar *rendőrség* szó a megszokott nemzetközi kifejezésekhez (Polizei, Polis, Politi, Gendarmerie, Miliz stb.) képest önálló, semmi

mással össze nem hasonlítható „kategóriát” képvisel. Noha jelent némi segítséget a tanulásban a magyar nyelvbe az évszázadok folyamán bekerült latin, német és nemzetközi jövevényszavak serege, ám ezek többsége is időközben olyan jelentős alaki változásokon esett át, hogy szinte teljesen idegennek tűnik a tanulók számára (mint pl. *mise, templom, polgár, sofőr* stb.). Lehet az olyan szavakkal is kísérletezni, mint amilyen a *konstitúció*, a *religió*, a *medicina* vagy éppen a *toalett*, de a magyar nyelvújításnak és a nyelvvédelemnek köszönhetően ezek a kifejezések többnyire csak a műveltebb, idegen nyelveket is ismerő emberek körében találnak megértésre.

Különleges, váratlan gondot okoz a német anyanyelvűek magyar nyelv-tanulása, a szavak elsajátítása folyamán a *német nyelv belső, nyelvjárási tagoltsága, sokszínűsége is*. Ez ugyanis nemcsak a hangtan, de a szókészlet területén is óriási különbségeket okoz, s az északnémet emberek nemigen értik meg a délnémet kifejezéseket, s viszont, a kelet és nyugat közötti nyelvi eltéréseket pedig további, nyelven kívüli tényezők is indokolják. Az egyetlen, ma használatos, különféle változatokban és eltérő külsővel számos alkalommal kiadott magyar–német szótár Halász Előd munkája. Ennek egyik legutóbbi, 1990-es magyarországi kiadásában, a második kötet 1074. oldalán találhatjuk meg például az egyik fontos magyar szó, az *ürge* német megfelelőit. A szó zoológiai jelentését (*Ziesel/Zieselmaus*) városlakó diákjaink többsége ma már nem ismeri, tehát átvitt értelmű, emberekre vonatkoztatott jelentésének sem képes felfogni a stiláris és képszerű lényegét.

E kultúratörténeti és nyelvészeti okokra visszavezethető nyelvi változás mellé a területi eltérések érzékeltetésére az ellenkező irányból hozok példát: az 1974-es német–magyar kiadás második kötetének kezdő, 1199. oldalán szerepel a német *Labskaus* szó, ’egytálétel’ értelemben. Nos, nem az a lényeg, hogy e hamburgi kulináris „specialitás” sokkal több és egyben kevesebb is, mint a megszokott egytálételek, hanem inkább az, hogy a közismerten délnémet-osztrák orientációval és anyagra támaszkodóan készített szótár anyagában a gyűjtés földrajzi központjától távolodva a szerkesztői kényszerek miatt egyre kevésbé finom rostáján egyre több szó hullik át. Nem szerepel így pl. a szótárban már a svábok mustivászatok alkalmával süített, s országosan ismert specialitása, a *Zwiebelkuchen* sem.

A felsorolt példák csak azt kívánják illusztrálni, hogy a magyar–német szótárírás területén számos feladat megoldatlan még. Szükség lenne a regionális nyelvi szótárak elkészítésére éppúgy, mint a különböző szaknyelvi és nyelvészeti szempontok szerint összeállított (diák-, katona-, bör-

tönnyelvi és szleng-) szótárak, valamint a praktikus, a nyelvtanulás céljaira szolgáló, frekvenciaszótár-szerű kisszótárak felfrissítésére is.<sup>9</sup>

A magyar szavak tanulása ugyanakkor hallatlanul érdekes összefüggésekre is rávilágít, s a nyelvek, a gondolkodás közötti különbség igen pozitív motiváló tényezőt jelenthet a tanuláshoz. Rengeteg olyan példát tudnak a magyart valaha is idegeneknek tanító kollégák, amikor valamely idegen nyelv szemantikai-filozófiai felfogása a magyarétól gyökeresen eltérő szerkezeteket, hagyományt őrzött meg. Itt elégedjünk meg két magyar–német viszonylatból vett, a tanulás örömét fokozó, a diákok figyelmét felkeltő, jellegzetes példával.

A magyar *szülő* szó mindkét nemű felmenőre használatos ma is, Magyarországon, magyarul az apa is szülő. A szó szemantikája azonban olyan el-lentétben áll a biológiai tényekkel, hogy az ezen feszültségből származó következtetések a magyar nyelvet (s ennek következtében a társadalmat is) igencsak pozitív (ám attól tartok, a mai mindennapok szintjén meg nem érdemelt) tartalommal ruházzák fel emancipáltabb kortársaink körében.

Az is érdekes, elgondolkodtató példa, hogy míg a német a cselekvés lezárását a *beenden*, *vollenden*, *abschließen* (bevégez, végbevisz, lezár) szavakkal fejezi ki, addig ezek egyik magyar megfelelője, a leggyakrabban ilyen értelemben használt *befejez* szavunk, amely szemantikájában világosan őrzi ama szinte mitikus szemléletet, miszerint az emberi tevékenység csak a végén, a lezárás pillanatában nyeri el értelmét, kap, mintegy utólag, „fejet”. Ehhez hasonló példák sorával lehet és kell a figyelmet lekötnünk, a diákokat motivációjukban erősíteni, s közismert, hogy e tekintetben az oly gyakran mumusként emlegetett nyelvtörténeti kitekintések rendkívül fontos szerepet játszanak a nyelvoktatási gyakorlatban.

A **mondattan** a magyar nyelvtanulás legösszetettebb területe, ahol a diákoknak a magyar és a német mondat szerkezete közötti különbségek miatt az alaktanhoz hasonlatosan valamiféle „kapcsolót” kell beiktatniuk a gondolkodásukba azért, hogy a németben a mondat elejére kívánczó állítmány csak akkor kerüljön a magyar mondatban is ide, ha ott a helye. A tárgyas és tárgyatlan igeragozás kérdésköre, noha igen korán szerepel a nyelvtanban, ugyancsak a mondatalkotással, a magyar mondat tárgy-dominanciájával függ össze, s így elsődlegesen szintaktikai probléma. De legalább ilyen mértékben gondolkodási probléma is: a határozott tárgy léte

<sup>9</sup> Ez utóbbira tett kísérletet Wolfgang Veenker, amikor a hamburgi egyetemen a Finnugor Szeminárium kiadványaként számos kisebb finnugor nyelv úgynevezett „minimális szótárát” készítette el. A magyar nyelvű változat is elkészült, a szerző hálála miatt azonban a kézirat immár csak poszthumusz kiadványként jelenhet meg.

eleve eldönti a mondatbeli állítmány formáját, már akkor, amikor erről a tárgyról tudunk, s nem csak akkor, mikor a tárgy kimondására/leírására sor kerül. Ez az a szerkezeti kötöttség, ami a magyar nyelv tanulását nagyon megnehezíti, nevezetesen az, hogy a számos indoeurópai nyelvben megfigyelhető lazább szintaktikai szerkezetek helyett a magyar igen szigorú szintagmákkal és viszonylag laza, szubjektív szándék meghatározta szintagmák közötti sorrendekkel operál. A magyar mondatalkotás tanításának komplex nehézségeiről érzékletes és kiváló cikket írt Keresztes László,<sup>10</sup> akinek megállapításait itt nem ismétlem meg. Csupán azt kell aláhúznom, hogy a magyar nyelvtanulás nehézségei között – be kell valljuk – az a körülmény is súlyos szerepet játszik, hogy a magyar mondat alapvetően új feladatot jelent a nyelvet tanulóknak: egyszerre kell többféle, idegen logika szerint működő szerkezetet és összefüggést fejben tartaniuk. S ami egyértelmű ebből az az, hogy a fej, a gondolkodás frissessége, a másság élvezete, az eltérő logika megértése és elfogadása nélkülözhetetlen a nyelvtanulásban. Némi iróniával úgy is fogalmazhatunk, hogy a szellemi frissesség megőrzésének egyik lehetséges záloga éppen a magyarhoz hasonlóan szerkezetükben alapvető különbségeket mutató nyelvek gyakorlásában és megtanulásában rejlik.

#### 4. Összegezés

A magyar nyelv külföldön folyó tanulásának és tanításának segítéséhez az egyik legfontosabb belső, szakmai feltételt a nyelvoktatás pragmatikai tapasztalatainak összegzése, az ezen ismeretek alapján összeállított tananyagok és módszerek kidolgozása és alkalmazása jelenti. Nyilvánvaló, hogy egy-egy rendezvény, lektori konferencia vagy találkozó nem képes ezen rendkívül összetett téma minden vetületét átfogóan megvilágítani, ám a szervezeten és összehangoltan együttműködő intézmények időben egymás után is képesek körbejárni a legfontosabb feladatokat, s így remélhető, hogy az idő múltával kialakul egy olyasfajta „kánon”, amely a szó jó értelmében segíteni képes oktatóknak és tanulóknak egyaránt.

Most és itt csak érinteni és illusztrálni tudtam a német anyanyelvűek magyar nyelvtanulásának néhány, szembeötlő szervezésbeli/technikai és szerkezeti/tartalmi vonását. Reménykedem az évekkel ezelőtt Jyväskyläben megkezdett nemzetközi együttműködés folytatásában, s abban, hogy munkánk kézzelfogható eredményeket, hasznos könyveket is képes lesz előteremteni a nyelvoktatási gyakorlat hasznára.

---

<sup>10</sup> László Keresztes: Die Probleme der Ungarisch lernenden Finnen. Hungarologische Beiträge Nr. 2. Jyväskylä 1994. 127–139.



## **A magyar nyelv oktatásának formái és keretfeltételei Németországban**

**HOLGER FISCHER**

### **0. Bevezetés**

A Magyarországgal kapcsolatos németországi oktatásról és kutatásról, vagyis a hungarológiáról és ezen belül a magyar nyelv oktatásáról gyakran jelennek meg írások. Szeretnék Karl Nehring, Wolfgang Veenker, Fazekas Tiborc és jómagam különböző előadásaira emlékeztetni, melyek a nyolcvanas évek eleje óta rendszeres időközökben hangzottak el, illetve a filológiai orientációjú hungarológia különböző publikációs fórumaiban kerültek közlésre. Az egyik ilyenfajta rendezvényre 1993 nyarán Budapesten került sor a hamburgi Hungarológiai Központ szervezésében, ahol a Magyarországgal kapcsolatos, különböző diszciplínákban megvalósuló kutatás és oktatás aktuális helyzetéről számoltak be. Az előadások a Nemzetközi Hungarológiai Központ által kiadott „Hungarológia” című folyóirat 1993/4. számában jelentek meg. További helyzetfelmérésre került sor 1995 augusztusában egy szimpozionon a VIII. Nemzetközi Finnugor Kongresszus keretében, „Hungarológia Magyarországon kívül” címmel, melynek előadásai a Jyväskyläi Egyetem által kiadott „Hungarologische Beiträge” c. sorozat 4. kötetében jelentek meg. A jelen írás egyetlen célja csak az lehet, hogy az említett előadásokban és tanulmányokban elhangzott megállapításokat és véleményeket újra összefoglalja és bemutassa. A hungarológia fogalmának fejlődését, a legfontosabb közlési fórumokat, valamint a Németországban művelt hungarológia központi témáinak újratárgyalását e helyütt nem kell elvégezzük. Ehelyett kizárólag az intézményes keretfeltételek, az önmagukban is igen differenciált oktatói, kutatói és hallgatói kategóriák kerülnek bemutatásra.

## 1. Az intézményes keretfeltételekről

### 1.1. Intézményes jellemzők

A németországi egyetemeken elfoglalt helyzetét illetően jellemző az interdiszciplináris és regionális szaktudományként értelmezett hungarológiára, amely a magyarság egészét érintő szellem- és társadalomtudományi diszciplínákat és így egyben a magyar nyelv tanítását foglalja magába, hogy

(1) önálló szakként, saját egyetemi záróvizsgával a Szövetségi Köztársaság régi tartományaiban egyetlen egyetemen sem létezik. A tanulmányok vizsgával való lezárásának lehetőségét tekintve csupán a berlini Hungarológiai Szeminárium (Seminar für Hungarologie) jelent kivételt, ahol a hungarológiai stúdium kb. 1994 óta ismét a hungarológiai magiszteri fokozat elnyerésével zárható le. Viszont a hungarológia itt, a párhuzamosan folyó fordítóképzési szak következtében erős nyelvészeti és főleg irodalomtudományi hangsúlyokkal rendelkezik;

(2) nagyon nagy számú szaktudományra és tudományos intézetre tagoldódik, úgy, hogy tulajdonképpen esetenként nem lehetséges többé interdiszciplináris hungarológiáról, hanem csupán magyarországi, ill. magyar vonatkozású szakoktatásról és kutatásról beszélni;

(3) a hungarológiát egyrészt a finnugrisztika, másrészt az összehasonlító Kelet- és Délkelet-Európa-kutatás keretében művelik;

(4) az oktatás tekintetében a különböző tudományos intézmények között alig létezik összehangoltság;

(5) a szak kicsiny mérete miatt a kutatás és az oktatás terén erősen függ az egyes tudósok személyes érdeklődésétől, tehát nagymértékű az individualizáltság;

(6) a legtöbb intézetnek nincsen kellő számú munkatársa ahhoz, hogy ott nagyobb hungarológiai kutatási programokat meg tudjanak valósítani.

A hungarológiában érdekelt szellem- és társadalomtudományi diszciplínák erős széttagoltsága következtében a berlini Humboldt Egyetem Hungarológiai Szemináriumának történelmileg indokolt különleges szerepétől eltekintve mindeddig egyetlen német egyetemen sem alakult ki a magyarságtudományra koncentrált, oktatást és kutatást egyesítő szakmai és/vagy intézményes központ, amely képes lenne a Magyarországgal kapcsolatos kutatást és oktatást egyesíteni. Magyar témákat tárgyalnak általában az oktatás és kutatás keretén belül a Kelet-Európa-kutatás illetve a Délkelet-Európa-kutatás során, úgy, hogy számos tudományterület és a legkülön-

félébb egyetemi, továbbá egyetemen kívüli intézet létezik, amelyekben időnként magyar témákkal foglalkoznak. A három finnugor intézeten – Göttingen, Hamburg és München –, valamint a berlini Hungarológiai Szemináriumon kívül elsősorban megemlítendő a berlini Freie Universität Kelet-Európa Intézete, a müncheni egyetemen működő Kelet- és Délkelet-Európa Gazdasági és Társadalmi Intézete, a müncheni egyetem Kelet-Európa és Délkelet-Európa Történeti Intézete, a kölni egyetem Keleti Jogi Intézete, a kölni egyetem Kelet-Európa Történeti Intézete és a gießeni egyetem Kontinentális Agrár- és Gazdaságkutató Központja. A kutatásban ennél sokkal erősebben figyelembe veszik a magyar témákat a Kelet- és Délkelet-Európa-kutatás egyetemen kívüli intézményeiben, amelyek felsorolásától e helyütt eltekinthetünk.

### **1.2. A nyelvoktatás beágyazottsága és a tananyag terjedelme**

A hungarológia eredményes fejlődéséhez nélkülözhetetlen előfeltétel az alapos és pedagógiailag is megalapozott, *intézményesen biztosított* és *egy szakhoz tartósan kötött* magyar nyelvoktatás. A következő a kép a német egyetemeken:

- egy egyetemen van magyar nyelvoktatás egy önálló, hungarológiai szak keretében (a berlini Humboldt Egyetemen);

- három egyetemen van magyar nyelvoktatás a finnugrisztika szak keretében (Göttingen, Hamburg, München);

- ezzel a felsorolt négy intézetben a magyaroktatás intézményesen biztosan rögzült és viszonylag magas óraszámú szerepel a tanórák ajánlatában. A nyelvi kurzusok tanrendje összesen kb. 14 szemeszteri órát ír elő, ami összesítve mintegy 200 tanítási órának felel meg. Berlinben ez a szám lényegesen magasabb;

- a kölni egyetem Kelet-Európa Történeti Intézetében ugyancsak tartósan biztosított formák között zajlik magyar nyelvoktatás. Ez esetben a különleges cél a történészek nyelvi kiképzése;

- kevésbé egyértelműen biztosított, azaz nem rendszeresen és többnyire csupán óraadó tanárokkal, valamint lényegesen alacsonyabb óraszámúban – heti 2-6 órában, ami összesítve kb. 28-80 tanítási órát jelent – és többnyire az általános nyelvészet kereteibe ágyazva egész sor egyetemen folyik magyar nyelvoktatás, pl. Freie Universität Berlin, Bochum, Bonn, Freiburg, Gießen, Kiel, Leipzig, Marburg, Münster. Ezen túlmenően csupán néhány népfőiskolán, illetve az egyéni tanulás révén áll fenn a lehetőség a magyar nyelv megtanulására;

– a magyar nyelvoktatásra mind a 14 egyetemen, a kölni egyetem kivételével jellemző célkitűzés a filológiai kiképzés. A berlini Humboldt Egyetem helyzetétől eltekintve – ahol a nyelvoktatás a fordítóképzés célkitűzéseinek megfelelően rendkívül magas szinten folyik – a hallgatók valamennyi egyetemen csupán közepes nyelvi szintet, részben pedig mindössze az alapszintet érik el.

Ami a hungarológiai tanórák nyelvórákon túli részét és témagazdagságát illeti, ott az a helyzet, amit Fazekas 1988-as, Fischer 1985-ös és 1988-as, Veenker 1986-os és 1988-as publikációiban részletesen leírt, nem változott alapvetően.

## **2. Ki foglalkozik hungarológiával?**

### **2.1. Az oktatók és a kutatók**

A hungarológiát oktatók és kutatók szakmai munkaterületeiről összefoglalólag tudósított Fischer publikációja (1995, 11–12). E helyütt mindekelőtt az a kérdés érdekes, hogy ki oktatja a magyar nyelvet. Itt a következőképpen alakul a kép:

– Négy egyetemen (Berlin, Göttingen, Hamburg, München) lektorok oktatják a nyelvet, akik megfelelő szakmai oktatói képesítésüket Magyarországon szerezték meg, és részben több éves lektori tapasztalatokkal rendelkeznek; ezeken az egyetemeken további nyelvoktatási tanórákat, különösen fordítási és nyelvtani gyakorlatokat hirdetnek meg a tantestület más tagjai is;

– egy egyetemen (Köln) oktat magyar nyelvet egy magyar származású történész azzal a célkitűzéssel, hogy az a történészek számára szaknyelvként szolgáljon;

– a többi egyetemen a magyar nyelvoktatást óraadók végzik, akiknek a szakmai képesítése nem minden esetben állapítható meg egyértelműen, ez azonban többnyire valamiféle – gyakran hosszú idővel ezelőtt – Magyarországon befejezett magyar tanulmányokon nyugszik.

### **2.2. A hallgatók**

A hungarológia területén kutatók és oktatók tudományos-intézményi tagolódásának sokféleségéhez hasonló képet mutat a magyar nyelvtanfolyamokon részt vevő hallgatók összetétele is. Több csoport különböztethető meg közöttük, az igen eltérő indítékok, a tanulmányi célok és a követelmények alapján:

1. hallgatók *filológiai* szakmai irányultsággal:
  - 1.1. finnugrisztika főszakos hallgatók
    - 1.1.1. magyar filológia szakosodással;
    - 1.2.1. más szakosodással a finnugrisztikán belül;
  - 1.2. valamely más filológia főszakos hallgatói, akik a finnugrisztikát mellékszakként tanulják, magyar filológiára szakosodva;
  - 1.3. valamely más filológia főszakos hallgatói, akik a finnugrisztikát mellékszakként tanulják, a magyar filológián kívüli valamelyik más szakterületre szakosodva;
  - 1.4. az általános nyelvtudomány szak hallgatói, akiknek valamilyen nem-indogermán nyelvvel is kell foglalkozniuk, és ezért választották a magyar nyelvet.
2. hallgatók *nem filológiai* szakmai irányultsággal:
  - 2.1. a történelem, közgazdaságtan, földrajz, politológia, szociológia, néprajz stb. szak hallgatói, akik általában csak csekély nyelvtudományi érdeklődéssel rendelkeznek, finnugrisztika mellékszakkal, magyarra szakosodva;
  - 2.2. a 2.1 alatt felsorolt szakok hallgatói, akik csupán a nyelvórákon vesznek részt annak érdekében, hogy főszakjukon belül Magyarországra specializálódhassanak;
3. hallgatók és egyre növekvő számban felnőttek, akik a magánéletben, illetve foglalkozási területükön belül rejlő okok miatt tanulják a magyar nyelvet.

Sajnos a hallgatók számadataira vonatkozólag nincsenek pontos adatok, sem az egyes csoportokról, sem összesítésben. A becslések szerint jelenleg Németországban összesen mintegy 250–300 hallgató vesz részt a magyar nyelvórákon. Emellett jelentős az olyan hallgatók száma, akik ugyan különböző diszciplínák keretein belül hungarológiai témájú tanórákat látogatnak, ám egyetemükön nincsen lehetőségük nyelvtanfolyam keretében megtanulni a magyar nyelvet.

Egy, a Hamburgi Egyetem Finnugor Szemináriuma által a berlini, göttingeni, greifswaldi, hamburgi és müncheni egyetem finnugrisztika, fennugrisztika és hungarológia szakos kezdő hallgatói körében végzett felmérés, amelyben 1993 és 1995 között összesen 91 hallgató vett részt, az összetételre, a motivációra és a tanulmányok céljaira nézve néhány konkrét

eredményt hozott, melyek a fenti megállapításokat messzemenően megerősítik.

A főszakos hallgatók közül 42,3% választotta mellékszakjait a nyelvtudományok köréből, 28,1%-nak volt szellemtudományi mellékszakja, ahol ez esetben mindenekelőtt a művészi-alkotói mellékszakok magas, 12%-os részesedése a feltűnő. Társadalom- és gazdaságtudományi mellékszakokat 9,5% választott. A választott mellékszakok körét illetően a Hamburgi Egyetem mutatja a legnagyobb szóródást, míg a többi egyetemen ez sokkal erősebben a nyelvtudományi területekre összpontosul.

A mellékszakos hallgatók esetében a főszakok tekintetében még nagyobb a nyelvtudományok felé fordulás: 55,9% választotta egyik főszakját a nyelvtudományok köréből, 23,5% választott más szellemtudományi területet, főleg történettudományt szakjául, és csupán 5,8% választott valamilyen társadalom- vagy gazdaságtudományi főszakot. A szakok megoszlásánál ismét a Hamburgi Egyetem mutatja a legnagyobb változatosságot.

A felmérés számára az egyik központi kérdésfeltevést a finnugrisztika, fennisztika és hungarológia szak választása okainak kiderítése jelentette. A megnevezett okok (többszörös válasz megadása is lehetséges volt) többféle csoportba foglalhatóak össze. A megkérdezettek 30,3%-a olyan okokat nevez meg, melyek közvetlenül összefüggenek a nyelvvel, mint az általános érdeklődés a nyelvek iránt, a különleges érdeklődés egyik vagy több finnugor nyelv iránt, vagy a meglévő nyelvi ismeretek továbbfejlesztése. Nagyjából ezzel azonos számban (30,8%) nevezik meg döntő okként az egyes finnugor nyelvek, országok és kultúrák jobb megismerését a választás okaként. 22% számára a finnugrisztikai tanulmányok oka a magánéletben rejlik; itt a családi származást 11% jelöli meg, további 5-5% más személyes és szakmai okokat sorol fel. Az, hogy a családi háttérre (vagyis hogy egyik, vagy mindkét szülő valamelyik finnugor országból származik) csupán 11% hivatkozik, kissé meglepő, hiszen valamennyi megkérdezettnek 35,1%-a éppen ezt a tényezőt emelte ki. A megkérdezettek 5,9%-a olyan okokat sorol fel, melyek közvetlenül összefüggésben állnak a tanulmányokkal, mint pl. az értelmes szakpárosítás, a nem-indogermán mellékszak felvételének kötelezettsége, a numerus clausus megkerülése. Az okok egyik utolsó csoportja 7,1%-os értékkel abban rejlik, hogy a diákok a finnugrisztikát szokatlan szaknak tekintik s ismeretlensége teszi azt vonzóvá.

Azon megkérdezettek közül, akiknek nem volt családi kötődésük a tanulmányok tartalma iránt, 24,7% rendelkezik már a tanulmányok megkez-

dése előtt (magyar/finn) nyelvi ismeretekkel. Viszont még mindig nagyjából a kezdő hallgatók közel egyharmada nem hoz semmiféle nyelvi előismereteket magával a szak tanulása érdekében.

Az is figyelemre méltó körülmény, hogy a hallgatók kerek 60%-a rendelkezik 1-3 nyelv ismeretével, 28,6% 4-5 nyelv ismeretével, 13,2% egyenesen több mint öt nyelvet ismer.

Egy további kérdéscsoporttal kísérletet tettünk annak kiderítésére, hogy a nyelvelsajátítás mely területe és aspektusa jelentette eddig a hallgatók számára a legtöbb és a legkevesebb örömet, azt feltételezve, hogy a diákok szemszögéből ezek nagy valószínűséggel azonosak kell legyenek a finnugor nyelvek tanulásakor megnevezett kedvelt/másodlagos területekkel. Ezek szerint a többszörös válaszadók között a nyelvekkel való foglalkozásnál ezideig 22% az olvasmányokat nevezte meg. Ezt követi a társalgás 20,9%-kal, a beszélgetés 18,8%-kal és az országismeret 14,1%-kal. Ha csak az első megnevezéseket vesszük figyelembe, akkor a kedveltségi skála első helyére a beszélgetés kerül 39,6%-kal, amit a társalgás és az olvasmányok követnek, 19,8%-kal. Itt ismét utalnunk kell a társalgás és a beszélgetés közötti különbségre. Az említett 39,6%-kal a kezdő diákok több mint egyharmada részesíti előnyben azt a körülményt, hogy a többi emberrel való érintkezésben a mindenkori idegen nyelven tudja megértetni magát, egyáltalán, hogy külföldön feltalálja magát. A társalgás ezzel szemben a tényleges társalgást, vagy a társasági beszélgetés jelenti egy idegen nyelven. A kedveltségi skálán messze lemaradva szerepel a nyelvtan és a nyelvtörténet, 9%-os illetve 8,7%-os értékkel (a többszörös megnevezések esetében), illetve 7,7%-os és 1,1%-os értékkel (első megnevezések). Míg a megkérdezettek háromötöde nem nevezett meg olyan területeket, amelyek esetükben a nyelvvel való foglalkozás során a legkevésbé okoztak örömet, azok, akik erre a kérdésre feleltek, itt az idegen nyelv tanulásának inkább az „elméleti” területeit nevezték meg. A nyelvtant 19,8%-kal az első helyen nevezték meg (a többszöri válaszadások esetében egyenesen a megnevezések 21,4%-ában), ezt követi a nyelvtörténet 5,5%-kal (első megnevezések) illetve 8,2%-kal (többszörös megnevezések).

A fentebb megfogalmazott feltételezést, hogy ezeket a kedveltségi, illetve elutasítási területeket a diákok a finnugor nyelvekre is átvizik, a kérdőív-eredmények teljes mértékben megerősítik. Arra a konkrét kérdésre, hogy a megnevezett területek ugyanolyan érdekesek lennének a finnugor nyelvek esetében is, a megkérdezettek 68,8%-a azt felelte, hogy azo-

nos mértékben nagyon, illetve kevésbé érdeklődik ugyanazon terület iránt. 22,1% nevez meg egyéb érdeklődési területeket. Ezek között olyan területek találhatóak, amelyeket az előző kérdésnél példaként neveztünk meg (beszélgetés, társalgás, olvasás, nyelvtörténet, nyelvtan és országismeret), de teljesen új területek is, mint a történelem, a művészet- és kultúratörténet, a nyelvészet, az irodalom és a műfordítás.

A felmérés központi kérdésének lehet tekinteni azt, amelyik a diákok elvárásait vizsgálja a tanulmányokkal szemben. Itt kifejezetten alá kell húznunk, hogy semmi esetre sincs szó azon követelés megfogalmazásáról, miszerint a tanulmányok tartalmát populista módon kizárólag a diákság elvárásai szerint kell alakítani. Másrészt azonban el kell gondolkodnunk a túl nagy eltérésről a tartalom és az elvárások között, ami szükségszerűen csalódásokhoz és adott esetben a tanulmányok megszakításához is vezethet. A tanulmányokkal kapcsolatos elvárásokra vonatkozólag a többszörös megnevezések csaknem egyharmada esetében a nyelvi kiképzést nevezik meg (első megnevezések esetében egyenesen a diákok 54,9%-a). Ezt követi az országismereti és az irodalmi képzés 13,9-13,9%-kal (a többszörös megnevezések esetében), illetve 7,7%-kal és 1,1%-kal az első megnevezések között. Ugyanakkor még mindig 8,9% jut a kulturális ismeretekre. Nyilvánvalóan tehát a diákok a hangsúlyt a gyakorlati nyelvismeretekre valamint az ország- és kultúraismereti tartalmakra helyezik. Másrészt feltűnő az összehasonlításban az alacsony érdeklődés 11,8%-kal (többszörös megnevezések), illetve 8,8%-kal (egyszeri megnevezések) a tágabban értelmezett nyelvészeti irány tekintetében. Az „önálló tudományos tevékenység” és a „felkészülés a szakmai tevékenységre”, mint tanulmányi célokra vonatkozó elvárások a maguk 2-2%-ával feltűnően alacsony értéket képviselnek.

Fentebb már kifejtettük, hogy mindössze a hallgatók 2%-a tekinti elvárásnak a tanulmányokkal szemben azt, hogy az a szakmai tevékenységre készít fel. Ezek szerint a szakmai kilátások a tanulmányok megkezdésekor inkább bizonytalanoknak tűnnek. Arra a kérdésre, hogy milyen szakmát szeretnének a tanulmányok befejezését követően gyakorolni, a kérdezettek több mint egyharmada (34,1%) nem tudott semmiféle választ adni. Közel egyharmaduknak olyan szakmai elképzelése van, amely összefüggésben áll a tanulmányokkal: 20,7% szeretne a tudományok területén dolgozni, 11% tolmácsként/fordítóként kívánna dolgozni, ezt követi 8,5%-kal az újságírás/média területe. A további szakmai kívánságok igen nagy szóródást



mutatnak, többnyire nagyon bizonytalanok és jellemző, hogy kevesebb, mint 5%-kal szerepelnek az adatok között.

### 3. A hungarológiai kutatás tématerületei

A már említett közleményekben részletes adatok találhatóak a Magyarországgal kapcsolatos témakörökről is, amelyekkel a különféle tudományterületek a 80-as években és a 90-es évek elején foglalkoztak, az áttekintések egy része a teljes háború utáni időszakot figyelembe veszi. A következőkben a bibliográfiai összefoglalók legfontosabb eredményei, melyek a szűkebben értelmezett filológiai területre vonatkoznak, kerülnek bemutatásra.

A Wolfgang Veenker által összeállított bibliográfia, mely a hungarológiához kapcsolódó nyelvtudományi munkákat vizsgálta (Veenker 1988), 335 címből áll, melyek kivétel nélkül 1948–1988 között a Német Szövetségi Köztársaságban készültek és jelentek meg. Egyebek között azt állapította meg, hogy a nyelvtudomány valamennyi területére kiterjedő viszonylag széles szóródás figyelhető meg. Az érdeklődés homlokterében az interferencia, az etimológia, a szemantika valamint a földrajzínév-kutatás problémái állnak. Ugyanakkor a „klasszikus” területek is, mint a fonetika/fonológia, a morfológia és a mondattan is figyelemre méltó méretekben kerül tárgyalásra. Sajnálatos a segédanyagok, a tankönyvek és didaktikai útmutatók csekély aránya, noha pontosan a gyakorlati nyelvoktatás során hangzik el ismételt panasz a tankönyvek alacsony színvonala miatt.

### 4. Záró következtetések

(a) A hungarológia fogalmának tartalma és használata Németországban nem egységes; minden forma megtalálható.

(b) A hungarológiai oktatás és kutatás a tudományos szakterületek és intézmények számos egységére széttagoltan folyik. Mindenekelőtt a finnugrisztika valamint az összehasonlító Kelet- és Délkelet-Európa kutatás keretében történik mindez. A szakterületek és az intézmények között gyakorlatilag nincs összehangoltság.

(c) Az oktatás területén az intenzívebb magyar nyelvoktatás mindenekelőtt a finnugrisztikához kapcsolódva folyik, csupán a Berliini Humboldt Egyetemen létezik önálló szakként a hungarológia. Emellett sok szellem- és társadalomtudományi intézetben hirdetnek meg Magyarországgal összefüggő tanórákat.

(d) A magyar nyelv tanítása ennek megfelelően nagyon eltérő, erősen az oktatás céljainak megfelelő, mindenekelőtt az oktató személyéhez kötött formákban zajlik.

(e) A körülbelül 250-300 hallgató, aki a magyar nyelvi kurzusokat hallgatja, szak szerinti hovatarozását és érdeklődési területét illetően rendkívül összetett csoportot alkot. Azoknak a hallgatóknak a száma, akiknek az egyértelmű érdeklődése a filológián kívül esik, mind jelentősebb lesz. Itt eltérés mutatkozik a nyelvoktatás műhelyei és az érdeklődők elképzelései között.

(f) A hungarológiai kutatásban a nem egyetemi szellem- és társadalomtudományi intézmények játsszák a vezető szerepet. Ebben további eltérés nyilvánul meg a nyelvoktatás műhelyei és a Magyarországgal kapcsolatos kutatás között.

(g) A hungarológiai kutatás tématerületeit illetően rendkívül változatos. A mennyiségi szempontokat tekintve a filológia tulajdonképpen értelmében vett írások a történelem, a politika, a gazdaság és a társadalom témaköreihez képest egyértelműen alárendelt szerepet játszanak. Ebben is világos eltérés nyilvánul meg az elsődlegesen filológiai irányultságú oktatási és kutatási műhelyek, valamint a többi, kutatásban aktívabb intézmény között.

(h) Mindebből következik, hogy a magyar nyelvoktatás egyetemi intézeteinek, melyek szerkezetüket és intézményi beágyazottságukat tekintve szinte kizárólagosan filológiai orientáltságúak, az eddigieknél sokkal jobban kell megnyitniuk magukat a nem filológiai kérdésfelvetések irányában, keresniük kell az együttműködést más intézményekkel, és az eddigieknél erősebben kell a tényleges igények szerint működniük.

(i) Ebből következik a továbbiakban, hogy a magyar nyelv oktatása továbbra is igen erős mértékben kell igazodjon a kutatás és oktatás azon célkitűzéseire, amelyekhez szükséges a magyar nyelv ismerete, vagyis egy bármiféle formában *egységesített* magyar nyelvoktatás a jövőben sem valósulhat meg.

Irodalom

- Bachofer, Wolfgang–Fischer, Holger (Hrsg.): Ungarn – Deutschland. Studien zu Sprache, Kultur, Geographie und Geschichte. Wissenschaftliche Kolloquien der ungarischen Wirtschafts- und Kulturtage in Hamburg 1982. München 1983 (= Studia Hungarica 24).
- Fazekas, Tiborc: Probleme des Ungarischen als Fremdsprache. In: Bachofer–Fischer 1983, 53–61.
- Fazekas, Tiborc: Hungarologische Themen in Sprach- und Literaturvermittlung in der Bundesrepublik Deutschland. In: A hungarológia oktatása 2 (1988), Nr. 4, 16–21.
- Fazekas, Tiborc–Fischer, Holger–Pusztay, János–Veenker, Wolfgang: Hungarologie in der Bundesrepublik Deutschland. In: A hungarológia oktatása 2 (1988), Nr. 4, 3–36.
- Fischer, Holger: Hungarológia a Hamburgi Egyetem kutatásában és oktatásában. In: M. Róna 1983, 92–96.
- Fischer, Holger: Stand und Aufgaben einer interdisziplinären Landeskunde Ungarns im Rahmen der Finno-Ugristik. In: Hungarian Studies 1 (1985), 235–255.
- Fischer, Holger: Geistes- und sozialwissenschaftliche Forschungen zur Hungarologie in der Bundesrepublik Deutschland in den achtziger Jahren. In: A hungarológia oktatása 2 (1988), Nr. 4, 21–30.
- Fischer, Holger: A hungarológia helyzete Németországban. Az intézményi rendszer. In: Hungarológia 4/1993, 3–12.
- Fischer, Holger: Hungarológia Németországban – kritikai helyzetfelmérés. In: Hungarologische Beiträge 4/1995, 5–22.
- Kárpáti, Paul: Hungarologische Literaturwissenschaft in Deutschland. In: Hungarológia 4/1993, 20–24.
- Nehring, Karl: Studia Hungarica. Forschungen zur ungarischen Sprache und Kultur in der Bundesrepublik Deutschland. In: Südosteuropa-Mitteilungen 20 (1980), 1, 63–69.
- Nehring, Karl: Hungarológia a Német Szövetségi Köztársaságban. In: M. Róna 1983, 87–91.
- M. Róna, Judit (Hrsg.): Hungarológiai oktatás régen és ma. Budapest, 1983.
- Veenker, Wolfgang: Gondolatok a (hamburgi) hungarológiához. In: Hungarológiai Értesítő 8 (1986), 328–333.
- Veenker, Wolfgang: Die Entwicklung der Finnougristik im deutschsprachigen Raum. In: Hungarian Studies 2 (1986), 117–151.
- Veenker, Wolfgang: Sprachwissenschaftliche Forschungen zur Hungarologie in der Bundesrepublik Deutschland. In: A hungarológia oktatása 2 (1988), Nr. 4, 7–15.
- Veenker, Wolfgang: Forschung und Lehre im Bereich der ungarischen Philologie. In: Hungarológia 4/1993, 13–19.

[Fazekas Tiborc fordítása]



**A magyar mondatan elsajátításának néhány nehézsége  
az olasz anyanyelvű tanulók szempontjából**

**DANILO GHENO**

A nehézségek, amelyekkel egy olasznak meg kell birkóznia a magyar nyelv tanulása során, sokrétűek. Jómagam is több ízben foglalkoztam e témával az elmúlt húsz év folyamán (ld. legutóbb *Hungarologische Beiträge* 2, 1994: 93–102). A legkomolyabb problémák szerintem a fonetikával és a morfológiával kapcsolatban merülnek fel. Itt nem egyszer számunkra teljesen vagy nagyrészt idegen jelenségekkel találjuk szemben magunkat: pontosabban az *a*, *gy*, *ty* fonémákra, a progresszív és a regresszív hasonulásra, az olaszok számára szokatlan hangsorokra stb. célok ezzel. Különösen az utóbbi jelenséget illetően észleltem, hogy itt a magyar jóval nagyobb nehézségeket támaszt, mint más európai nyelvek: az elsőéves hallgatóknak nem kis erőfeszítésükbe kerül, hogy helyesen ejtsék pl. az *élet é – e*, vagy az *égő é – ő* váltakozását, az *nyh* kapcsolatot pl. a *konyha* szóban (ezt leginkább úgy ejtik, hogy [konya]), vagy a *hogyha h – gy – h* hangsorát (ez vagy [hogya] vagy [ogyha] lesz a kiejtésben) stb. Morfológiai téren hasonlóképpen nem egyszerű többek között észben tartani és szabályosan alkalmazni az alanyi és a tárgyias igeragozás különböző végződéseit: pl. a feltételes mód ragjait vagy a *-lak/-lek* végződést (vö. *\*látam téged*).

Ami a szókincset illeti, erről azt jegyezném meg, hogy az új magyar szavak elsajátítása – főleg ha azok nem tartoznak a nemzetközi rétegbe –, mint minden más nyelv esetében, inkább csak mnemonikus akadályt jelent. És mindenesetre sokszor segítségünkre vannak itt a klasszikus vagy európai gyökerű szinonimák: így magától értetődő, hogy *henger* helyett könnyebben eszünkbe jut, vagy szívesebben használjuk a *cilindert*, a *szűrő* helyett a *filtert*, a *kocsi* helyett az *autót* stb.

Mondattani téren (amiről itt részletesebben szólnék), mintha csökkenne a nehézségi szint a többi nyelvtani szektorhoz képest, ugyanis a magyar mondat felépítése – legalább elméletileg – nem olyan bonyolult, mint az

olaszé. Persze ez nem sokat jelent, mivel – ahogyan az idézett írásomban (1994: 99) megjegyeztem – nemritkán még az egyszerűsítés is zavarba hozhatja a külföldi hallgatót. Mégpedig éppen az idők és módok egyeztetésére emlékeztettem, amelyet ösztönösen átviszünk a magyarba is: vö. ol. *Gli scrissi* [perf.] *che ero* [imperf.] *malato* – magy. \**Azt írtam neki, hogy beteg voltam*; ol. *Credo/spero/e' possibile che venga* [konj.] – magy. \**Azt hiszem/remélem/lehet, hogy jöjjön* stb. (Az utóbbi kontamináció az igazat megvallva csak azon hallgatók esetében fordul elő, akik olyan tartományból valók, ahol a konjunktívus él és használatos. Ha egy dél-olaszországi hallgatót veszünk, tőle „szabályosan”, nyelvhasználatának megfelelően ezt fogjuk hallani: *Azt hiszem, hogy jön.*) Másrészt, az idők és módok alárendelt mondatbeli alkalmazásánál maradva, az ol. *Spero di partire subito* mintájára előfordulhat magyarul efféle szó szerinti fordítás: \**Remélek (el)indulni rögtön.*

A magyar *(el)indulni* infinitivusi alakjában az *el*-t zárójelbe tettem, mivel biztos vagyok benne, hogy mi olaszok ösztönösen, soha nem vennénk igénybe az igekötőket. Számunkra ez egy túlságosan megfoghatatlan szó-kategória ahhoz, hogy rövid idő alatt el tudjuk sajátítani szerepkörét és alkalmazását. Könnyű azt mondani, hogy az olaszban is létezik az igei aspektus, amelyet magyarban pontosan az igekötők fejeznek ki; ezt a jelenséget mi teljesen más eszközökkel adjuk vissza. Az olaszban az egyszerű „passato prossimo” (közelmúlt) vagy „passato remoto” (régmúlt) eleve magában foglalhatja a befejezett aspektust: ha azt mondom, hogy *Ho letto la lettera*, az engem hallgató olasz máris felfogja, hogy elejétől végéig teljesen elolvastam a levelet, nem szükséges, hogy beletegyek a mondatba valamilyen, a befejezettségre utaló jelet, ellentétben a magyarral, ahol ez esetben kötelező az *el*- igekötő: *Elolvastam a levelet.* Az igekötők körül aztán egyéb komplikációk is fellépnek.

Az például, hogy a perfektív funkció kifejezésére több igekötő is létezik, vagyis az, hogy az egyes igék más-más igekötőt kívánnak meg. A 'finir di leggere' kifejezésre az *el*-t használjuk (*elolvastam*), a 'comprai' esetére a *meg-* (*megvettem*), míg a 'finii il servizio' kifejezésre a *le-* (*leszolgáltam*) felel meg.

Tovább bonyolítja a helyzetet e szócska „mozgékonytsága”. Igen nehéz számunkra emlékezni arra, hogy mikor áll az igekötő egybeírva az ige előtt, mikor előtte ugyan, de külön írva, mikor pedig az ige után (*elment*, *el is ment*, *nem ment el* stb.; az *el is ment* helyett pl. inkább azt mondanánk, hogy \**elment is*).

Számtalan hibalehetőséggel kell számolnunk a létige használatánál is. A paradigmás beidegződés következtében hajlunk rá, hogy az *Én diák vagyok, Te diák vagy, Ő diák volt* formulát a jelen idő 3. személyére is alkalmazzuk: *\*Ő diák van*. Ami pedig a szórendet illeti, az olasz SVO sorrend nem marad következmények nélkül az imént idézett mondatok esetében sem, olyannyira, hogy ösztönösen átvisszük azt a nem-hangsúlyos kijelentésre: *\*Én vagyok diák* (mégpedig az elmaradhatatlan személyes névmással). Továbbá, a létige *nincs* és *nincsenek* tagadó alakjával kapcsolatban azt mondhatom, hogy hajlamosak vagyunk a *nem + van/vannak* szerkezettel helyettesíteni azt, főleg ha a tagadószó az igétől elszakítva áll: pl. *\*Nem jó állapotban van*; vagy pedig csak a tagadószót tesszük ki: *Ma nincs hideg* helyett azt mondjuk: *\*Ma nem hideg*.

És ezzel még nincs vége. Mi, olaszok, nem mindig emlékszünk rá, hogy a felszólító mód egyes szám 2. személyű alakját nyelvünkben rendhagyó módon képezzük (*non + infinitivus*), ezért előfordul, hogy valamilyen kaszárnyanyelven így fordulunk valakihez magyarul: *Nem sietni!* ahelyett, hogy azt mondanák: *Ne siess!* (esetleg még az is kedvez a hibalehetőségnek, hogy a *siess* különleges alakot nehezebb észben tartani, mint azt, hogy *sietni*). Valószínűleg ugyancsak az interferencia játszik közre abban, hogy gyakran téves alárendelő kötőszóhoz folyamodunk tagadó főmondat után, pl. így: *\*Nem tudom, ha a barátunk jön*, a helyes *Nem tudom, jön-e a barátunk* helyett.

Szeretnék most visszatérni a kongruenciára. Amikor 'egy'-nél magasabb számnévvel van dolgunk, nyelvi ösztönünk arra készlet bennünket, hogy többesjellel lássuk el a jelzett szót: *\*négy almák, \*tíz autók* stb., de elég gyorsan hozzászokunk a kongruencia hiányához. Arról azonban nehezen tudunk lemondani, hogy egyeztessük az alanyt és az állítmányt olyan típusú mondatokban, mint pl. *\*Két nő és három gyerek mentek haza*, már csak azért is, mert a magyar megtűri az efféle konstrukciót: *János és Péter beszélgetnek*, ahelyett, hogy *János és Péter beszélget*.

Ezzel szemben, miután megtanultuk és felfogtuk, hogy a jelző sem számban, sem esetben nem egyezik a jelzett szóval, kivéve ha a jelző mutató névmás (pl. *abban a házban*), eszünkbe sem jut, hogy ezt az egyeztetést kiterjesszük az analóg, de névutós szerkezetekre, úgyhogy az *az előtt a ház előtt* kapcsolatot mi így fejezzük ki: *\*az a ház előtt* (vö. ol. *davanti a quella casa*).

Mindenesetre, ahogy megfigyelhetjük, mindenkor az interferencia befolyásolja a választásainkat: az olasz variánsban a *davanti* (az *előtt* megfe-

lelője) valóban csak egyszer fordul elő. Ugyanez a hatás érvényesül a következő esetben is. Bizonyos körülmények között az olaszban határozószóként szerepelhet a melléknév tiszta szótári alakja (a németben ez teljesen megszokott: *schön* mind predikatív szerepű melléknév, mind határozószó); vegyük pl. a *vere forte* szó szerint 'erős inni' stb. kifejezést. Ebből ered, hogy a *Jancsi betegen fekszik* mondat helyén tőlünk könnyen ezt hallani: *\*Jancsi beteg fekszik*.

Persze nemcsak anyanyelvi sablonjaink indítanak bennünket tévedésekre. Gondoljunk csak egyes magyar igék vonzataira, mint pl. *gratulál valakinek* (nekünk: *\*gratulál valakivel*), *gondol valakire* (nekünk: *\*gondol valakinek*), *megköszön valakinek valamit* (nekünk: *\*megköszön valakit valamiért*) stb.; ezek esetében nem találunk semmilyen logikus fogódzót. Hát még amikor a lehetséges vonzatok száma egynél több, annak függvényeként, hogy milyen szemantikai színezetet kívánunk adni a mondandónak! Magyarul mondhatom: *Megyek a kútra* (= *vízért*) és *Megyek a kúthoz* (= *a kút közelébe*, de nem tudni, *vízért-e* vagy sem), az olasz megfelelő itt egyaránt *Vado al pozzo* tkp. *Megyek a kúthoz* (= akkor is, ha *vízért*, akkor is, ha ez csak az *úticélom*).

Felfoghatatlan továbbá számunkra, hogyan lehet szabályos az *Én is azt kérek* mondat, amikor egy valaki által már kifejezett kéréshez csatlakozunk (pl. *Kávét kérek*), és miért kell így felkiáltanunk: *Mit tudom én!*



**A magyar nyelv elsajátításának nehézségei  
a norvég anyanyelvű tanulók szempontjából**

**KERESZTES LÁSZLÓ**

**0. Bevezetés.** Sokan azt tartják, hogy „minden nyelv egyformán nehéz”. Az „egyformán” megszorítás az embernek arra a veleszületett képességére utal, amelynek jóvoltából a kisgyermek normális szellemi képességének birtokában nagyjából egyforma gyorsasággal és eredménnyel képes elsajátítani anyanyelvét. Az anyanyelv elsajátításának képessége az emberi nem univerzális mentális vonásai közé tartozik. Nincs különbség tehát e tekintetben nyelv és nyelv között, hiszen a kisgyermek bármilyen nyelvet képes megtanulni a „legegyszerűbb” alaktani rendszerrel rendelkező nyelvektől a legbonyolultabb ragozási rendszerekig. Különösen gond nélkül megy végbe a különböző fonetikai és szupraszegmentális sajátosságok megtanulása. Többnyelvű környezetben a gyermek egyidejűleg képes elsajátítani az összes használatos nyelvet. Az intonáció vagy a mássalhangzó-kapcsolatok ejtésének nehézségei – az átmeneti problémákat nem számítva – ezen a szinten nem jelentkeznek.

Az, hogy minden nyelv „nehéz”, főként a felnőtt korban történő idegen nyelvtanulásra vonatkozik. E tekintetben idegen nyelvtanulóktól függően – néhány nyelvzenit leszámítva – már tényleg jelentkeznek nehézségek: vannak „könnyebb” nyelvek és nehezebbek. Közismert tény, hogy az angol részben annak köszönheti népszerűségét, hogy az alaki szerkezet egyszerű volta miatt kezdő szinten viszonylag gyorsan lehet sikereket elérni, könnyebben, mint pl. a francia, a német vagy az olasz nyelvtanulásban, s akkor még nem említettem az igen bonyolult szerkezetű finnugor nyelveket. Csak egy példát hozok. Az angolban könnyen összerakható a szavak szótári alakjából a következő szerkezet: *I like coffee*, s ennek megfelelően: *I like tea, beer, milk* stb. Ilyen s ehhez hasonló szerkezetek könnyen produkálhatók már az első tanórákon. Nem nehezebb a helyzet a norvégban sem: *Jeg liker kaffe, te, øl, melk* stb. – Példamondatunkkal a magyarban már nem ilyen könnyű a helyzet. Az *\*én szeretni kávé* vagy az *\*én szeret*

*kávét* talán még érthető az olyan magyar számára, aki hozzászokott a külföldiek beszédéhez, az ilyen mondat azonban még igen távol áll a nyelvi normáktól. A *szeretem a kávét, teát, sört, tejet* több morfológiai és szintaktikai ismeretet feltételez. A külföldinek meg kell tanulnia az indeterminatív és a determinatív igeragozás különbségét, használatának szabályait, s ezzel kapcsolatban a határozott névelőnek a használatát (amely ez esetben is alaposan különbözik pl. az angolétól), továbbá a tárgyrag kapcsolódásának alaktani problémáit: a tövégi *a > á* nyúlást és az accusativus rag mássalhangzós tövekhez járuló alternánsait.

**1. Nyelvelsajátítás – a magyar mint célnyelv.** A következőkben szeretnék rávilágítani azokra a nehézségekre, amelyekkel a norvég tanuló nap mint nap találkozik magyar nyelvtanulása során. Először is igen csekély azoknak a száma, akik gyermekkorukban vagy akár középiskolás korukban ismerkednek meg a magyarral. A norvég tanulók általában felnőtt korban, egyetemi hallgatóként 18–20 éves korukban, vagy még később kerülnek kapcsolatba a magyarral, így nem első idegen nyelvként, hanem már egy vagy két idegen nyelv (angol és/vagy német, esetleg francia) szűrőjén át szemlélve kezdenek hozzá a magyartanuláshoz. Életkori sajátosságaiknak megfelelően a természetes nyelvelsajátítás mechanizmusa már nem segít, ezért szó szerint meg kell birkózniuk a nyelvtanulás minden nehézségével: az artikulációs bázis beidegződéseivel, a közép-európai kultúra eltérő voltával, s nem utolsósorban olyan pszichológiai gát-lásokkal, amelyek univerzálisan jellemzik ezt az életkort.

Norvégiában minden állampolgárnak el kell szóban és írásban sajátítania a két irodalmi nyelv (*bokmål* vagy *nynorsk*) valamelyikét. Aki a *bokmål*t választotta, érettségiznie kell a másik irodalmi nyelvből is, és viszont; más szóval végeredményében mindenkinek kompetenciát kell szereznie mindkét irodalmi nyelvváltozathoz. A besorozott hadköteles személyek között végzett felmérés szerint a két irodalmi nyelv aránya jelenleg 83:17% a *bokmål* javára. A norvégok szóbeli megnyilatkozásaikban mégis inkább saját anyanyelvjárásukat részesítik előnyben. A nyelvhasználatban mutatkozó rendkívüli tarkaság, már-már szabadosság mindenestre hozzászoktatja őket ahhoz, hogy többféle nyelvváltozatot toleráljanak, és ahhoz is, hogy a legfurcsább nyelvjárási változatot is megértsék. A nyelvjárási megnyilatkozás ugyanis egyáltalán nem vonja maga után a kommunikációs partnerek szájbiggyesztését vagy becsmélő megjegyzéseit. Hozzá kell tennünk, hogy egy norvég elég jól megérti a svéd nyelvjá-

rások nagy részét is, de még a dán sem ejti zavarba. (A norvég, a dán és a svéd nyelvészetileg ma is egyetlen nyelv változatának számít; vö. Bergsland 1977. A történelmi államhatárok változásai, továbbá a nyelvmuvelés és helyesírási alapelvek jóvoltából szoktak három-négy külön nyelvről beszélni.) Az idegen nyelvek között az angol vezet, amelyet egy művelt norvég nyolc évig tanul. A felmérések szerint Európában a norvégok (kb. 80%) használják leggyakrabban az angolt a mindennapi életben. A többi európai nyelv tanulási aránya erősen megoszlik. Norvégiában magyarból a tanuló kívánságára már több középiskolában lehet érettségizni második választható idegen nyelvként. Ezzel a lehetőséggel természetesen azok a tanulók élnek, akiknek a szülei vagy nagyszülei magyarok.

### 1.1. Hangtan.

**1.1.1. Magánhangzók.** A forrásnyelv és a célnyelv magánhangzó-rendszere a következő (IPA-átírás):

Norvég

[ʊ] – [u:]	[i] – [i:]	[y] – [y:]	[ɥ] – [ɥ:]
[ɔ] – [o:]	[ɛ] – [e:]		[œ] – [ø:]
[a] – [a:]	[æ] – [æ:]		

(A magyarból hiányzó mássalhangzókat árnyékolás jelzi.)

Magyar

[u] – [u:]	[i] – [i:]	[y] – [y:]
[o] – [o:]	[e] – [e:]	[ø] – [ø:]
[a:] – [ɒ]	[e]	

(A norvégból hiányzó mássalhangzót árnyékolás jelzi.)

Ugyanez egyszerűsítve „magyarosan”:

norvég

<i>u – ú</i>	<i>i – í</i>	<i>y – ý</i>	<i>ü – ű</i>
<i>o – ó</i>	<i>ë – é</i>		<i>ö – ő</i>
<i>a – á</i>	<i>e – ē</i>		

magyar

<i>u – ú</i>	<i>i – í</i>	<i>ü – ű</i>
<i>o – ó</i>	<i>é</i>	<i>ö – ő</i>
<i>á</i> – <i>a</i>	<i>e</i>	

A norvég irodalmi nyelv a magánhangzók mennyiségi különbségeit – bár fonéma értékűek – nem jelöli. A német helyesírási hagyományoknak megfelelően a magánhangzó-hosszúságot a mássalhangzókkal fejezik ki. A mássalhangzók tulajdonképpen a megelőző magánhangzó kvantitását jelzik. A rövid mássalhangzó arra utal, hogy az előtte álló magánhangzó hosszú, a hosszú mássalhangzó viszont a magánhangzó rövidegét jelöli: *tak* [ta:k] 'tető' – *takk* [takk] 'köszönet'. (A régebbi – „dános” – gyakorlat, amely a magánhangzók hosszúságát betűkettőzéssel vagy egy *e* betű beiktatásával oldotta meg, ma már csak a hagyományos írású személy- és helynevekben látható: *Steen, Nielsen*.) A norvég diftongusoknak (*ai, æi, øy, æu, åy*) nincs jelentősége a magyar nyelvtanulás szempontjából.

Lélektani terhet jelent minden norvég számára a magánhangzó-hosszúság mellékjeles jelölése. (Ezt „commaphobia”-nak szoktam nevezni). Ennek a legyőzése nem kis probléma, pedig kevés olyan latin betűs nyelv létezik, mint pl. az angol, amelynek irodalmi írásában semmilyen mellékjel nem használatos (leszámítva a kis *i* és a *j* írásában használatos pontot!). Mellékjeleket és betűkombinációkat használnak a norvégekben is a magánhangzók (*ø, å, æ*) jelölésében.

A magyartanulás első nehézségei közé tartozik, hogy sokan nem az első szótagot hangsúlyozzák, hanem valahol a szó vége felé tolják el a nyomatókat (pl. *\*szállóda* pro *szálloda*), s a vesszőt is hangsúlyjelnek vélik idegen (svéd, olasz, francia) mintára. Az aszimmetrikus magánhangzó-párok (*e – é, a – á*) az írása és kiejtése ugyancsak sok problémát okoz (Keresztes 1993). A rövid *e*-betű nyíltabb *e*-hangot jelöl, amely tulajdonképpen a norvég *æ*-hez áll közelebb, amely viszont igen nyílt, a magyar fülnek inkább valamilyen veláris *á*-hoz hasonlít. A magyar nyelvtanulás szempontjából az lesz a végeredmény, hogy a norvég tanuló norvég *e*-t ejt, amely a magyar *e* és a nyelvjárási *ë* közé esik.

A másik problematikus magánhangzó, az alsó nyelvállású labiális *a* ejtése is kevésnek sikerül: vagy zártabb *o*-t ejtenek helyette vagy norvéges *å*-t. A zártabb ejtés zavaró, nyilvánvalóan idegen a magyar fülnek.

A norvéges *å* a magyar nyelvjárások kis részében is előfordul, ezért kevésbé zavaró az illabiális *å*, ha már végleg nem sikerül a köznyelvi ejtémód. Ha minden egyéb kiejtési probléma elhárulna, a magyarul tanuló legfeljebb palócnak minősülne.

A hangrend és illeszkedés természetes tévesztésnek minősül, hiszen ez a jelenség teljesen ismeretlen a germán nyelvekben. Az umlaut és az illeszkedés egymást kizáró univerzálénak tekinthetők.

**1.1.2. Másállhangzók.** A két nyelv másállhangzó-rendszere a következő (IPA-átírásban):

Norvég:

[p <sup>h</sup> ]		[t <sup>h</sup> ]	[t <sup>h</sup> ]		[k <sup>h</sup> ]	
[p]		[t]	[t]		[k]	
[b]		[d]	[d]		[g]	
	[f]	[s]	[ʃ]		[ç]	[h]
	[v]				[j]	
[m]		[n]	[ɲ]			[ŋ]
		[l]	[l]			
		[r]	[r]			

(A magyarból hiányzó másállhangzókat árnyékolás jelzi.)

Magyar:

[p]		[t]		[c]		[k]	
[b]		[d]		[ʃ]		[g]	
	[f]	[s]		[ç]			[h]
	[v]	[z]	[ʒ]		[j]		
		[ts]	[tʃ]				
		[dz]	[dʒ]				
[m]		[n]		[ɲ]			[ŋ]
		[l]					
		[r]					

(A norvégból hiányzó másállhangzókat árnyékolás jelzi.)

Ugyanez egyszerűsítve „magyarosan”:

norvég:

<i>p<sup>h</sup></i>		<i>t<sup>h</sup></i>	<i>t<sup>h</sup></i>		<i>k<sup>h</sup></i>	
<i>p</i>		<i>t</i>	<i>t</i>		<i>k</i>	
<i>b</i>		<i>d</i>	<i>d</i>		<i>g</i>	
	<i>f</i>	<i>sz</i>	<i>s</i>		<i>ç</i>	<i>h</i>
	<i>v</i>				<i>j</i>	
<i>m</i>		<i>n</i>	<i>n̄</i>			<i>ŋ</i>
		<i>l</i>	<i>l̄</i>			
		<i>r</i>	<i>r̄</i>			

magyar:

<i>p</i>		<i>t</i>		<i>ty</i>		<i>k</i>
<i>b</i>		<i>d</i>		<i>gy</i>		<i>g</i>
	<i>f</i>	<i>sz</i>	<i>s</i>		<i>ç</i>	<i>h</i>
	<i>v</i>	<i>z</i>	<i>zs</i>		<i>j</i>	
		<i>c</i>	<i>cs</i>			
		<i>dz</i>	<i>dzs</i>			
<i>m</i>		<i>n</i>		<i>ny</i>		<i>ŋ</i>
		<i>l</i>				
		<i>r</i>				

A zöngétlen zárhangok szótagkezdő helyzetben aspiráltak. Van egy retroflexív fonémaoszlop, amelyet a helyesírásban *r*-rel jelölnek. Ez a hangsor tulajdonképpen az alacsony pergésű *r* + dentális kapcsolatból jött létre. Hiányzanak a norvégban a zöngés szibilánsok, továbbá a teljes affrikáta-csoport. A palatalizált mássalhangzók is nyelvjárásokban, továbbá az e nyelvjárásokon alapuló *nynorsk*ban használatosak

Megállapítható, hogy vannak nehézségek, amelyek a két nyelv fonéma-rendszerében és fonémakombinációiban fellelhető jelentős különbségek-ből adódnak. Megjósolható, hogy sokaknak nehézséget okoz a zöngés szibilánsok és általában az affrikáták megkülönböztetése és ejtése, hasonlóan problematikus lesz a palatalizált hangok felismerése és képzése.

A betű szerinti kiejtés kényszere kísért azokban az asszimilációs példákban, amelyekben a folyamatos magyar beszédben az egymás mellé kerülő mássalhangzó-kapcsolatok tagjai egymáshoz csiszolódnak vagy másképpen egyszerűsödnek. A jelenségnek egyszerűen az az oka, hogy a heterogén mássalhangzó-kapcsolatok az artikulációenergia takarékoságának érdekében homogenizálódni törekednek. A norvégban is meglévő zöngesség szerinti részleges hasonulás azonban pontosan fordítottja a magyarnak. A magyar regresszív hasonulásnak a norvégban progresszív hasonulás felel meg: *et glass* [-tk-] 'egy pohár' ~ magyar *egyét gondolt* [-dg-]!

**1.1.3. Intonáció.** A hanglejtésnek a kijelentő és az eldöntendő kérdőmondatok megkülönböztetésében van jelentős szerepe: *Hazamész. – Hazamész?* A kijelentő mondat hanglejtése ereszkedő, a kérdőé emelkedő-eső. A skandináv nyelvek közismerten politon nyelvnek minősülnek. A szó-, ill. szólamhangsúlynak jelentésmegkülönböztető funkciója van:

*vannet* [vanne „tunem 1”] ’a víz’ – *vanne* [vanne „tunem 2”] ’locsolni’, *bønner* [bønner „1”] ’babszemek’ – *bønnder* [bønner „2”] ’paraszatok’, *jernet* [jæ:ne „1”] ’vas’ – *gjerne* [jæ:ne „2”] ’szívesen’ stb. A norvég dal-  
lam miatt a magyar hallgatónak az a benyomása támad, hogy a norvég ak-  
kor is kérdez valamit, amikor csak állít. A magyar kérdő hanglejtés inkább  
hasonlít a norvég 2. hanglejtésre. Pedig a kérdés a norvégban nem a „tu-  
nem”-on múlik, hanem e tekintetben a szórendnek van elsődleges gram-  
matikai szerepe: *Kan jeg hjelpe deg?* ’Tudok segíteni?’ – *Jeg kan hjelpe  
deg.* ’Tudok segíteni.’ Már a legfelsőbb fokot jelenti, amikor a magyarok-  
hoz hasonlóan a tanuló a hangsúly és a hanglejtés változtatásával a téma-  
réma problematikáját is ki tudja fejezni: *Õ norvég?* – *Õ norvég?* (Keresz-  
tes 1992, 34).

Megfigyeléseim szerint a magyar hangsúlyozás és intonáció nem okoz  
áthághatatlan akadályt a norvég tanuló számára, hiszen a skandináv nyelv-  
vek zenei intonálása inkább segíti az idegen nyelvek elsajátítását.

**1.2. Alak- és mondattan.** A magyar szavak hosszúsága, a magyar  
nyelv agglutinációs vonása érdekes módon kevésbé zavarja a norvégokat.  
Szinte élvezik, ha hosszú szavakat kreálhatnak. A legnagyobb problémát  
az esetragok megválasztása okozza, mert a norvég prepozíciók és a ma-  
gyar esetragok használatában igen nagyok az eltérések. Különösen proble-  
matikus a magyar birtokos szerkezetek elsajátítása, amelyeknek legtöbbször  
lokális előljáró felel meg a norvégban. Az ezekkel egyenértékű, bár  
kevesbé használatos genitivusrag ráirányítja a norvég hallgatók figyelmét  
a helyes raghasználatra. Nehézségek mutatkoznak az alanyi és a tárgyias  
formák használatában is.

A morfológiai és a szintaktikai különbségekből adódó nehézségekre  
most nem kívánok kitérni. A hungarológiai program keretében készült  
kérdőívek majd választ adnak arra, hogy a norvég magyartanulók hogyan  
ítélik meg e tekintetben felkészültségük szintjét. Noha a tanulásban való  
előmenetel egyénenként más és más időtartamot igényel, a nagy számok  
törvénye értelmében mégis kirajzolódhatnak azok az összefüggések, ame-  
lyek a nyelvtanulás időtartama és a nyelvtanulás szintje között lehetnek. A  
nyelvi-nyelvtani tudás felmérése alapján remélhetőleg választ fogunk kap-  
ni a tanulóktól arra a kérdésre is, milyen nehézségi fokúnak tartják az  
egyes nyelvtani szintek jelenségeit: hangtanban a beszédhangok felismeré-  
sének, kiejtésének, a hallott és a produkált szöveg lejegyzésének, leírásá-  
nak összefüggéseire derülhet fény. Az alaktani jelenségek nehézségi foka

mellett lemérhetőek ezek mondattani használatának problémái is. Külön kell készíteni egy kérdéssort a szintaxisnak.

**1.3. Szókincs és frazeológia.** A magyar germanizmusok és a norvégban kimutatható alnémet hatások sok tekintetben közelítik a két nyelvet egymáshoz.

**2. Kultúrabefogadás – a magyar mint célkultúra.** Az idegen nyelv megtanulása mellett az utóbbi időben egyre nagyobb szerepet kap az idegen kultúra elsajátításának problematikája. A nyelvvel együtt sor kerül a kultúra befogadására is. Ez érvényes mind az anyanyelvnek, mind az idegen nyelveknek az elsajátítására. A kultúra elsajátítása azonban korántsem olyan automatikus és könnyű, mint az anyanyelvé. Igen nagy szerepe van a környezetnek, majd az iskola nevelő hatásának és a gyakorlásnak. A magyar kultúra különböző területei a nyelvhez hasonlóan falként magasodnak a nyelvtanulók előtt. A társadalmi szokások, a horizontális és vertikális rétegek szokásai, a különböző ideológiai nézetek megítélése az új nyelvi környezetben megannyi megoldható és megoldhatatlan feladat elé állítják a norvég magyartanulót. Az otthoni viselkedési mechanizmusok érvénytelen volta még bizonytalanabbá teszi a nyelvileg is bizonytalan tanulót. A modern nyelvkönyvek és audiovizuális eszközök már alkalmasak a pragmatikus szempontok érvényesítésére is. Fel kellene mérni azokat a problémákat, amelyek a nyelvi jelenségeken túlmenően elősegítenék a magyarul tanulók otthonosabb mozgását a magyar nyelvterületen funkcionáló szituációkban.

Magyarországon a hajdani tánc- és illemtan órák anyagába tartoztak ezek a pragmatikus szempontok. Magyarországon a német-osztrák etikett még most is szívósan tartja magát. Ezzel szemben az udvari szokások teljesen ismeretlenek maradtak a vidéki norvégok előtt. Most az amerikai viselkedésformák vonzóak. Az anyanyelv bizonyos szintig mindenkinek sajátja lesz, a nyelvi megnyilatkozások árnyaltsága, finomságai azonban már nagyon sok anyanyelvi beszélő előtt is rejtve maradnak. Fokozottan érvényes ez a megállapítás a kultúrabefogadásra. Az az egyén, aki nem képes vagy hajlandó be- és elfogadni a társadalmi együttélés normáit, anyanyelvi környezetétől is elszigetelődik. A magyart idegen nyelvként tanuló norvégeknek és más külföldieknek sem mindegy, milyen mértékben tudnak asszimilálódni a magyar kultúrához. Most, amikor a magyar tanulás már nem csupán hobbi, hanem sokaknak kenyeret adó foglalkozás is, a nyelvtanulás mellett fel kell készíteni a tanulókat a kultúra elsajátítására is.



**2.1. Köszönés és megszólítás.** Itt van például az emberi kommunikáció sarkköve, a köszönés és a megszólítás problematikája. A hagyományok, a társadalmi hierarchia és az ésszerűtlenség következtében ez maguknak a magyaroknak is bonyolult dolog. A hagyományosan antidemokratikus társadalmi rend miatt másképpen köszönhet a férfi a férfinak, a férfi a nőnek, a nő a férfinak, a férj a feleségnek és a feleség a férjnek, a főnök a beosztottnak, a beosztott a főnöknek, a fiatal az idősnak és fordítva (Ladó 1958–1959, R. Hidasi 1975). A rendszer olyan bonyolult, hogy konkrét esetekre lebontva lehet és kell a szituációkat kidolgozni. Míg egy norvég a *Hei!* 'Szervusz!' és a *Ha det bra!* 'Viszontlátásra!' kifejezésekkel sok mindent meg tud oldani, e fordulatoknak a magyarban számtalan variáció megfelelhet. Praktikus „diplomáciai” tanács lehet a külföldieknek a *Hogy szólítsam?* megtanítása. Ennek alapján ugyanis legtöbbször megoldódik a köszönés, köszöntés dilemmája is. A norvégben a magázó formula csak a hivatalos levelezésben maradt fent, szóban csupán a király öfelségét magázzák. Ettől „lefele” a miniszterelnöktől kezdődően tegezés járja. A tegezés és a magázás aránya tehát más a norvégben és a magyarban, s ezzel a titulusok túltengése is magyarázatot kap. Akármilyen nehéz és mulatságos kimondani a *tanár úr*, *professzornő* vagy a *Gabi kérem* megszólításokat, használatukat muszáj megtanítani. Ehhez járul még a *tessékelés* kínosan udvarias formulája (különösképpen az indicativusi *tetszik*, *tetszett* alakok) vagy a hivatalos *szíveskedjék* kifejezés az írásbeli megnyilatkozásban.

**2.2. Kérés és felszólítás.** Érdekes lehet a kérés, felszólítás és parancs nyelvi kifejezésrendszerének összehasonlítása. A norvég gyakorlatnak magyarra való szó szerinti átültetése teljességgel sértődést válthat ki a megszólítottban vagy a címzettben. Elképzelhetetlen például, hogy a magyarban egy felkérést kategorikus feladatsor kövessen. Az írásban is gondot okozhat a megszólítás. A kereskedelmi iskolákban a levelezés tantárgyként szerepel, a kereskedelmi leveleknek pontosan rögzített szabályrendszere van. A magánlevelezésnek is vannak íratlan szabályai, ha nem is annyira formálisak, mint a bizniszéletben. Hogyan szólítsunk meg egy ismerősünket, akivel már valamilyen kapcsolatban állunk. Ha Péternek hívják, nincs baj, mert a megszólítás lehet: *Kedves Péter!* Ha viszont Pálnak hívják, a *Kedves Pál!* egyszerűen nevetséges. „Lepalizni” senkit sem lehet, így marad a *Kedves Uram!* vagy *Kedves Kolléga!* A női nevekkel még több a gond, különösen ha nem tudni, asszonyról vagy kisasszonyról van-e szó. A magyar nők jelentős része elveszti saját keresztnévét férjhez-

menetelkor. *Kovács Jánosné*ről ugyan ki nem derül, mi a lánykori keresztneve. Erre vonatkozóan még magyar útlevéle sem ad felvilágosítást. Ilyenkor megszólításnak marad a *Kedves Asszonyom!* A birtokos személyragok használata ilyenkor kötelező, még ha nem a saját feleségről van is szó. Nincs viszont *\*kisasszonyom!* csak *kisasszony!* A norvégban ilyen problémák nem adódnak.

**2.3. Társalgási témák.** Ha sikerül a nyelvtanulónak túltennie magát a köszönés és a megszólítás nehézségein, s kimagyarázkodnia, hogy külföldi, s nem a gyerekzsoba, hanem a kulturális ismeretek hiánya okozta botladozásait, megindulhat a társalgás keresztkérdésének áradata. Szimulációs feladatokat kell készíteni a társalgás további menetére és alaposan gyakoroltatni a sztereotip fordulatokat. Tapasztalatom szerint a tanár kérdéseire már szabatos választ adó tanuló is zavarba jön, ha a kérdező személye megváltozik.

A beszédtema kifundálása sem könnyű feladat. Könnyű az angoloknak az időjárásról beszélni, hiszen kétóránként változik. A két hónapja tartó kánikulában legfeljebb csak egy sóhajra telik: *Jaj, de meleg van!* Hamarosan kiderül, hogy ami a norvégeknek tabu, a magyaroknak állandó beszédtema: a fizetések csekély volta, és a megélhetéssel kapcsolatos egyéb sarkalatos kérdések. A magyarok étkezés előtt jó étvágyat szoktak kívánni. A tósztolás azonban nem olyan kedvelt szokás, mint az oroszoknál. A magyar háziasszony kötelező jelleggel kínálja vendégeit, amit érdemes követni, mert különben rossz idő lesz, ha nem fogy el az étel. Inni viszont mindig lehet, nem kell külön felszólítást várni. A „skál” a csinos háziasszonnal régen biztosan párbajt eredményezett volna, ma azonban megmosolyogják. Hasonlóan jár az a személy, aki a következő találkozáskor skandináv módra megköszöni a „sist”-et (azaz a szíves vendéglátást). A háziaknak persze tudtára lehet adni, hogy jól érezték magukat náluk a vendégek.

**2.4. A beszélgetés színezeése.** A különböző szituációk stíluselemeivel, fordulataival legalább a megértés szintjén tisztában kell lennie a tanulóknak. Mindig kedvező hatást vált ki egy-egy szólás vagy közmondás alkalmazásához illő használata. Ezeknek az eredete gyakran magyarázatot ad a mindennapi élet jelenségeire is. Ilyen pl. *Azt se mondta: befellegzett*, amely arra a falusi szokásra utal, hogy nem illet távozni valahonnan anélkül, hogy legalább valamilyen formális indoklást ne adott volna a vendég (O. Nagy 1979, 74–76). A szókincs választékossága és a színes

fordulatokkal teli társalgási nyelv elsajátítása biztonságot jelent a kommunikációban, mert azt tanúsítja, hogy az idegen nyelv elsajátítása mellett megkezdődött vagy megtörtént az idegen kultúra befogadása is.

Jó lenne, ha a kérdőívet közös munkával a kultúra minden területének, a kommunikációs helyzeteknek, a viselkedésnek, a jó és rossz szokásoknak egész tárával sikerülne kiegészíteni, hogy ezáltal fel lehessen mérni a nyelvelsajátítás mellett azokat a jelenségeket is, amelyeknek megtanulása vagy elsajátítása feltétlenül szükséges a magyarországi kultúrába való nyelvi és magatartásbeli beilleszkedéshez.

**3. Összegzés.** Összességében elmondható, hogy amikor tehát egy norvég az egyetemen vagy más oktatási intézményben ráadja a fejét a magyar nyelvtanulásra, már alaposan fel van vértézve az idegen nyelv, ill. az idegen nyelvjárás adta befogadási eszközökkel. A norvég anyanyelvű hallgatóknak nemcsak rendkívül jó érzékük van az idegen nyelvtanuláshoz, hanem az idegen nyelvekhez való viszonyulásuk is általában pozitív.

### Irodalom

- Bartha, Csilla 1995 (mscr.): Sammenlikning mellom norske og ungarske lyder. Ordprosodi i norsk og ungarsk. Semesteroppgave høst 95. Oslo.
- Bergsland, Knut 1977: Saamen kieli ja naapurikielet. Virittäjä 81: 1–11.
- Endresen, Rolf Theil 1996: Fonetikk. In: A. Sveen (red.), Innføring i lingvistikk. Oslo. 139–206.
- R. Hidasi Judit 1975: A köszönés szemiotikájához. In: Jel és közösség. Szemiotikai tanulmánygyűjtemény. Szerk. Voigt et al. Budapest. 181–186.
- Keresztes, László 1992: A Practical Hungarian Grammar. Debrecen.
- 1993: Új magánhangzó-fonémák a magyarban? Hungarologische Beiträge 1. Jyväskylä. 45–51.
- 1994: Die Probleme der Ungarisch lernenden Finnen. Hungarologische Beiträge 2. Jyväskylä. 127–140.
- Ladó János 1958–1959: Köszönés és megszólítás napjainkban. Magyar Nyelvőr 82: 422–430, 83: 23–36.
- O. Nagy Gábor 1979: Mi fán terem? Budapest. 74–76.
- Szende Tamás 1982: A mai magyar nyelv fonémái. In: Bolla K. (szerk.), Fejezetek a magyar leíró hangtanból. Budapest. 233–265.



## Sztereotípiák a nyelvtanításban Magyar–holland összehasonlító vizsgálat

KERÉKJÁRTÓ-DE BIE ÁGNES

### I. A nyelvi sztereotípiák

Példával kezdem, megtörtént esetet idézek: egy harmadéves, magyarul nagyon jól beszélő holland diákom magabiztosan vette fel Budapesten a telefont, majd így szólt bele a kagylóba: „Beával.” Ez a magyar beszédpartner számára kétségtelenül meglepő, sőt néhány másodperces zavart csendet okozó kifejezés tükörfordítása a megfelelő holland sztereotípiának ('met Bea'). Hollandiában szokványosan ezzel kezdődnek az (informális) telefonbeszélgetések.<sup>1</sup>

Magyar nyelven viszont más formulával kezdi a telefonálást mind a hívó (köszönés és bemutatkozás), mind a hívott fél (*halló/tessék!*). A telefonálás sajátos beszédhelyzet, a hozzá kapcsolódó etikett jól szemlélteti, mi is a nyelvi sztereotípia lényege: adott helyzetben állandó, változatlan, visszatérő, az elvárásnak megfelelő nyelvi forma. Az idézett példából az is jól látszik, milyen fontos a szituatív elem.

A nyelvi sztereotípia olyan egy vagy több tagú kifejezés, amelynek használatát egy nyelvközösség meghatározott szituációhoz kötve megszokásból elvárja, sőt egyes esetekben (pl. a köszönési formák) normaként szankcionálta. Ennek alapján az anyanyelvű beszélő automatikusan választ egy bizonyos szituációban a nyelvi készletből egy megfelelő, előre megformált kifejezést. A nyelvi sztereotípiák szemantikájának meghatározója a szövegegész, a konkrét szituáció. A helyes nyelvhasználat, a zavartalan kommunikáció tehát nemcsak a nyelvtani ismeretek korrekt alkalmazásának a függvénye, hanem sokszor azon áll vagy bukik, mennyire adekvátan használjuk egy adott nyelv sztereotípiáit.

A szakirodalomból hiányzik a magyar nyelv állandósult formáinak, nyelvi kliséinek a rendszerezése, pedig a köznyelvben lépten-nyomon

<sup>1</sup> Hivatalos hangvételi telefonbeszélgetés esetén a hívott bemondja a vezetéknevét, a hívó pedig „U spreekt met A” ('Ön A-val beszél') formulával indít.

használunk előre megformált elemeket, nyelvi sztereotípiákat. Nincs e témakörnek egységes terminológiája, és ellentmondásos nyelvhelyességi szempontból való értékelése is.

A Nyelvművelő Kézikönyv „állandó szókapcsolatok” címszava alatt a különböző típusok felsorolásakor ellentmondásba keveredik azzal, hogy köszönéseket és egyéb udvariassági és társalgási formulákat is felvesz: nyilvánvaló, hogy olyan formulák esetében, mint pl. *szia, bocsánat, köszönöm* stb. nem beszélhetünk szókapcsolatokról. A nyelvi sztereotípiák népszerűségének oka nem a „szellemi igénytelenség és kényelmesség, a gondolat- és stílusbeli szegénység” – ahogyan a Nyelvművelő Kézikönyv fogalmaz (I. kötet, 1272). Sokkal bonyolultabban szövődnek bele ezek a kifejezések a nyelvi rendszerbe.

Dolgozatomban kísérletet teszek e sokszínű témakör áttekintésére, a különböző csoportok felállításánál a magyar mint idegen nyelv tanításának módszertani kérdéseit tartva szem előtt.

## II. A nyelvi sztereotípiák fajtái

Három fő csoportot különböztethetünk meg:

### A) szintaktikai sztereotípiák

#### 1. „pattern”-ek:

ami x, x (*ami igaz, igaz*)

ha y, hát y (*ha eljön, hát eljön*)

ha y, hát y (imp, pref) (*ha eljön, hát jöjjön*)

#### 2. grammatikai idiómák:

*vki kétségbe von vmit*

*vki kérdést intéz vkihez*

*vki enged a kérésnek*

*vki látogatást tesz vhol*

*vki számításba vesz vmit*

### B) szemantikai sztereotípiák

#### 1. monofrazémák:

*lélekszakadva*

*szoknyavadász*

*körmönfont*

## 2. idiomatikus kifejezések

*suba alatt*  
*vki két tűz közé kerül*  
*vki nagylábon él*  
*vki rossz fát tesz a tűzre*  
*mézes-mázos szavak*  
*le is út, fel is út*  
*vki ajtóstul ront a házba*  
*vki töri a fejét vmin*

## C) pragmatikus sztereotípiák

## 1. meghatározott cselekvéshez kötődő kifejezések:

- a. kommunikáció-irányítás (bevezetés, befejezés, intenciók)
- b. udvariassági formulák (köszönet, bocsánatkérés, üdvözlés, búcsúzás)
- c. intézményes nyelv (szakrális nyelv, jogi nyelv)

## 2. közhelyek, pl.

*jobb, ha tőlem tudod meg; állandó jelleggel; szerény véleményem szerint; ez van, ezt kell szeretni*

## 3. közmondások, pl.

*Ki mint veti ágát, úgy alussza álmát.*  
*Türelem rózsát terem.*

A szintaktikai sztereotípiák esetében olyan kész, előre megformált szerkezeti sémákról van szó, amelyek megkönnyítik és felgyorsítják a beszéd folyamatot. Lehetnek teljesek vagy hiányosak, utóbbi esetben az üres helyeket ki kell egészítenie a beszélőnek. Ezeknek a szerkezeteknek a helyes ismerete és használata szintaktikai szinten leegyszerűsíti és felgyorsítja a fogalmazást.

A nyelvészeti irodalomban a szintaktikai sztereotípiák mondat-jellegű fajtáit a 'pattern' szakszóval jelölik, a kötött, meghatározott rekciós szintagmákat pedig terpeszkedő kifejezéseknek vagy grammatikai idiómáknak szokás nevezni.

A szemantikai sztereotípiák meghatározó tulajdonsága elsősorban nem a szerkezeti állandóság, hanem az, hogy jelentésük nem kompozicionális, vagyis nem vezethető le az őket alkotó tagok jelentéséből. Monofrazémák (egytágú frazeológiai egységek) esetében is szembeötlő a metaforikus használat.

A pragmatikus sztereotípiák formailag kötöttek, jelentésük pedig a beszédhelyzetből, a beszélők korábbi ismereteiből, a közöttük lévő kapcsolatokból tevődik össze. A szemantikai sztereotípiákkal ellentétben gyakran kompozicionális a jelentésszerkezetük, ezért nem tartoznak hagyományosan a frazeológia tárgykörébe. Számos helyzetet elképzelhetünk, amelyben a kommunikáció furcsán alakul a bevett nyelvi szokások ismeretének hiányában, pl. vajon hogyan reagálna az élelmiszerbolti eladó, ha a „Mit parancsol?” sztereotip kérdésre ilyen feleletet kapna: „egy kiló kenyeret parancsolok”. E sztereotípiák egyes formáit sematikus kifejezéseknek vagy közhelyeknek szokás nevezni, más, erősen szituációhoz kötődő fajtáikkal eddig nemigen foglalkozott a nyelvészeti kutatás.

A táblázatban felsoroltak közül csak a szűkebb értelemben vett közhelyeket tekinthetjük a nyelv üresjáratainak, amelyek a lényegi mondanivalót helyettesítik és a semmitmondás eszközei. Ezt a csoportot kihagyhatjuk a tanítandó anyagból.

A közmondások valamifajta sztereotip tudást fejeznek ki, a 'common-sense' vagy 'gesunder Menschenverstand' címen emlegetett kollektív tudásból. Néprajzi szempontból érdekesek ugyan, és színesebbé is tehetik a közlést, mégis véleményem szerint az idegennyelv-tanításban alárendelt szerepet kell kapniuk az egyéb nyelvi sztereotípiákkal szemben. Az írásos és a szóbeli nyelvi megnyilatkozások elemzése azt igazolja ugyanis, hogy az egyéb típusú állandósult kifejezések nélkülözhetetlen és tartalmas építőelemei a nyelvnek. Az anyanyelvnek és az idegen nyelvnek egyaránt. A tanítás során évről-évre tapasztalom, hogy haladó fokon már nem a ragozási vagy szórendi, nem is a mondat szerkesztési hibák a legjellemzőbbek, zavaró idegenszerűségek és értelmetlenségek a magyar nyelv sztereotípiái kellő ismeretének hiánya folytán kerülnek a diákok beszédébe, ill. írásai-ba. Szemléltetésül összegyűjtöttem egy sor jellegzetes hibát holland anyanyelvű, harmadéves diákok fordításaiból:

- 1) *een zwak hebben voor iets* 'előszeretetük van'; helyesen: 'előszeretettel viseltetnek vmi iránt'. A hiba oka a *hebben* szerkezet egyébként korrekt, szó szerinti fordítása.
- 2) *naar de fles grijpen* 'az üveghez kapnak'; helyesen: 'a pohár után nyúlnak'. A hiba oka a *lexémák* szó szerinti fordítása.
- 3) *een reis boeken* 'megbeszél egy utazást'; helyesen: 'befizet egy utazásra'. A hiba oka: a *boeken* lexéma elsődleges jelentése 'könyvel'. A diák valószínűleg érezte, hogy itt más jelentésben áll és körülírással próbálkozott.



- 4) *de schering en de inslag zijn van iets* 'lánca és vetüleke'; helyesen: 'a legfontosabb eleme vminek'. A hiba oka: a jellegzetesen holland idiómának nincs magyar megfelelője, a szószerinti fordítás teljesen értelmetlen.
- 5) *het derde lustrum vieren* 'harmadik 5 éves jubileuma vminek'; helyesen: 'tizenöt éves jubileuma vminek'. A hiba oka a magyartól eltérő számolási mód, melyet csak évfordulók esetében alkalmaznak.
- 6) *groenstrook* 'zöldsáv'; helyesen: 'zöldövezet'. A hiba oka: a *strook* szó szerinti fordítása.
- 7) *onder woorden brengen* 'szóba hoz'; helyesen: 'megfogalmaz, szóba önt'. A hiba oka: a *brengen* lexéma elsődleges jelentése magyarul 'hoz', az így kapott kifejezés viszont mást jelent, mint a holland eredeti. A *szóba hoz* idióma ('vmit véletlenül megemlít, rátereli a szót vmire') holland megfelelője *ter sprake brengen*. Itt egy ún. 'hamis baráttal' van dolgunk, a megközelítően azonos forma a két nyelvben különböző jelentéseket hordoz.
- 8) *gefeliciteerd met je zus!* 'gratulálok a húgodhoz/nővéredhez!' helyesen: 'Neked is gratulálok a húgod/nővéred születésnapja alkalmából!' A hiba oka: Magyarországon ismeretlen az a holland szokás, miszerint nemcsak az ünnepeltet köszöntik, hanem minden családtagnak, sőt, minden jelenlévőnek gratulálnak a fenti nyelvi séma szerint, amelyben kitölthető kinek-kinek az ünnepelttel fennálló rokonsági, ill. barátsági foka. Ilyen esetben nem marad más hátra, mint a körülírás.

Világosan kiderül ezekből a példákból, mennyire elégtelen segédeszközök sokszor a hagyományos egynyelvű vagy kétnyelvű szótárak. Ha az ilyen jellegű hibák elébe akar vágni a nyelvtanár, tisztába kell lennie a nyelvi sztereotípiák mibenlétével és ezt a tananyag összeállításában és feldolgozásában figyelembe is kell vennie.

Ez a dolgozat a továbbiakban csak a szemantikai sztereotípiákkal foglalkozik, a másik két csoport feldolgozása a magyar mint idegen nyelv tanítása szempontjából külön tanulmány tárgya lehet.

### III. Idiómák a nyelvtanításban

#### A tananyag összeállításának és feldolgozásának módjai

Mivel az idegen nyelv tanulása során az anyanyelv rendszerét nem törölhetjük ki a tanulók fejéből, a didaktikai és metodikai felkészülés során a tanárnak számolnia kell a nyelvi anyag minden szintjét átszövő interferenciával.

A várható nyelvtani és szótanulási, szóválasztási nehézségek leküzdésében igen hasznos módszer lehet a nyelvi összehasonlítás. Többféle szempont szerint lehet összeállítani a tanítandó anyagot. Választhatjuk a globális szerkezeti összehasonlítást, vagy a mikroszintű, lexémákból vagy konceptusokból kiinduló megközelítést. Ez utóbbi esetben lexémák, ill. témakörök szerint csoportosítjuk a tanítandó kifejezéseket. Pusztán szintaktikai alapon is csoportosíthatjuk a célnyelvi anyagot, a kifejezések között fennálló szerkezeti analógia megkönnyítheti a tanulást, összehasonlító vizsgálatot azonban ilyen kiindulásból nincs értelme végezni, mivel egészen biztos, hogy a tanulók anyanyelvében teljesen más szerkezetű csoportok léteznek.

Olyan anyagot kell összeállítanunk, amelyből világosan látszanak az alapvető hasonlóságok és különbségek a tanulók anyanyelve és célnyelve között. Ezáltal betekintést nyerhetünk abba, várhatóan hogyan fog a nyelv-elsajátítási folyamat során a pozitív és a negatív transzfer működni. Az összehasonlítás célja az, hogy a szituációhoz kötött alkalmazásban hasonlóságokat és különbségeket fedezzünk fel és tudatosítsunk a hallgatókban.

Az elsajátítás folyamatában célszerű részletes körülírást adnunk az egyes kifejezésekről, mintegy ezzel szimulálva a szituációhoz való kötődést. Kívánatos, hogy a jelentéstani leírás magában foglalja az esetleges nem idiomatikus szinonimákat, valamint a hasonló jelentésű, de más kép-anyagot tartalmazó idiómákat is.

#### A) Globális szerkezeti összehasonlító módszer

Két nyelv frazeológiai készletének az összehasonlításakor meg kell különböztetnünk a kifejezések tartalmi és formai oldalát, vagyis azt, hogy milyen „üzenetet” és milyen képanyagba öntve hordoznak. Ennek alapján a következő csoportokat különíthetjük el:

a) azonos tartalom – azonos képanyag

Pl. a 'hirtelen éles fizikai fájdalmat érez' jelentéstartalmat a magyarban is és a hollandban is ugyanazzal a képpel jelölhetjük: *csillagokat lát a fájdalomtól*/sterretjes zien van de pijn.

## b) azonos tartalom – különböző képanyag

Pl. a 'nagyon esik az eső' jelentéstartalmat magyarul az *esik, mintha dézsából öntenék* idiómával fejezzük ki, a hollandban ugyanezt teljesen más kép jelöli: *het regent pijpestelen* 'pipaszárak esnek'. Érdekes módon a hollandban tranzitívvá válik ebben a kifejezésben a *regen* 'esik' ige, tehát a szó szerinti fordítás tulajdonképpen 'pipaszárakat esik'. A képalkotás alapjául az egybefüggő vízsugarak pipaszárakhoz való hasonlósága szolgál.

## c) különböző tartalom – azonos forma

Pl. a 'jól megy sora, nem nélkülöz' tartalmat a magyarban a *van mit aprítania a tejsze* idiómával fejezhetjük ki, ugyanez a kép megvan a holland nyelvben is, de más jelentéssel: *veel in de melk te brokkelen hebben* 'nagy befolyással rendelkezik'. Ritka az ilyenfajta megfelelés, de számolnunk kell az idiomatikus kifejezések körében is a 'hamis barátok' meglétével.

## d) sajátos tartalom – sajátos forma

A magyarban többek között a következő tartalmakat nem tudjuk idiomatikus kifejezésekkel visszaadni: 'parancsol, utasít' – holland idióma: *de lakens uitdelen* 'kiosztja a lepedőket'; 'megszervez' – holland idióma: *iets op touw zetten* 'vmit kötélre tesz' Ez a kép idegen a magyar anyanyelvűek számára, a holland hajóséletről való.

A hollandból többek között a következő magyar kifejezések idiomatikus megfelelői hiányoznak: 'magára vállalja a kellemetlen következményeket vmiért' – magyar idióma: *tartja a hátát vmiért*; 'nagyon irigy' – magyar idióma: *eszi a sárga irigység*.

Ez a csoport okozza a legtöbb nehézséget a tanításban. A szótárakban megtalálható jelentések – amennyiben a kifejezés egyáltalán benne van valamilyen szótárban – nem adnak elegendő információt arról, pontosan milyen szituációkban használható a kifejezés. Mivel e kifejezések esetében az anyanyelv sem jelent semmiféle támpontot, nagy a hibalehetőség. Ezekre az idiómákra is igaz viszont, hogy a nyelvi szint csak potenciális lehetőséget kínál megértésükhöz, de végül is a szövegkörnyezet, a konkrét szituáció határozza meg érvényes jelentésüket. Különösen fontos tehát, hogy a tanításban megfelelő példaanyagba helyezve ismertessük meg a diákokat az ilyen jellegű kifejezésekkel.

**B) Lexémák szerinti összehasonlítás (szemasziológiai megközelítés)**

A nyelvtanítás célja az, hogy diákjainkban kifejlesszük a megértés és megértetés készségét a magyar nyelvben. A fentebb felsorolt példákból láthattuk, milyen jellegű problémák gyakoriak magyar–holland viszonylatban ebben a témakörben. A hibák több esetben is abból adódtak, hogy az idiomatikus kifejezéseket nem szemantikai egységként, hanem lexémánként fordították le a diákok. Hasznos lehet tehát egy olyan jellegű összehasonlítás a két nyelv között, amikor a célnyelv egy meghatározott lexémájából indulunk ki és összegyűjtjük az ezzel előforduló legfontosabb idiomatikus kifejezéseket, valamint a kiinduló nyelvben meglévő megfelelőiket.

Hogyan mérhetjük idiomatikus kifejezések esetében az azonosság, a megfelelés fokát?

Ha a sikeres kommunikáció ideáljából indulunk ki, úgy ekvivalencia-kritériumok alapján végezhetjük el az összehasonlítást, melyek hierarchikus sorrendjében egyértelműen az egységek között fennálló szemantikai azonosság tölti be az első helyet. Ennek a megállapítása az összehasonlítás fő célja. A pontos megértés azonban ennél többet, tudniillik idiomatikus ekvivalenciát feltételez. Ennek összetevői pedig: a lehető legnagyobb fokú azonosság szintaktikai-grammatikai szinten, valamint a stílushatást, a pragmatikát és az előfordulási gyakoriságot illetően. Ezeknek a szempontoknak az alapján kell felállítanunk az ekvivalencia-csoportokat, amelyekbe a két nyelv legfontosabb kifejezéseit besorolhatjuk. A következőkben konkrét példával szemléltetem, hogyan valósítható ez meg:

**A 'kéz' testrésznevet tartalmazó idiomatikus kifejezések magyar–holland összehasonlító vizsgálata**

A testrészek megnevezése igen gyakori az idiomatikus kifejezésekben, hiszen az ember elsősorban önmagából indult ki, önmagához, saját testéhez viszonyított a világ jelenségeinek észlelésében és megnevezésében. Ezekben a kifejezésekben, amelyeket a szakirodalomban szomatizmusoknak neveznek, többnyire világosan nyomon követhető a konkrétból átvitt értelművé váló jelentésfejlődés; fellelhető bennük egyfajta ősi, univerzális jellegű szimbolika is, amely mindenki számára érthető, pl. a szív az érzelmek központja, a kéz a hatalom jelképe stb.

## I. csoport (teljes tartalmi és formai ekvivalencia)

Kifejezések	Jelentés
1 M: vki jó kezekben van H: <i>iem. is in goede handen</i>	megbízható emberek gondoskodnak róla
2 M: vki vkinek a kezébe teszi sorsát H: <i>zijn lot in iems. hand leggen</i>	rábízza az élete alakulását vkire
3 M: vki vkinek a jobb keze H: <i>iems. rechterhand zijn</i>	vkinek a legjobb segítsége
4 M: vkinek két bal keze van H: <i>iem. heeft twee linkerhanden</i>	ügyetlen a kétkezi munkában
5 M: vkinek szabad keze van H: <i>de vrije hand haben</i>	szabadon cselekedhet
6 M: kézről-kézre jár H: <i>van hand tot hand gaan</i>	az egyik ember továbbadja a másiknak
7 M: vki megkéri vkinek a kezét H: <i>om iems. hand vragen</i>	házassági ajánlatot tesz

## II. csoport (teljes tartalmi és részleges formai ekvivalencia)

Kifejezések	Jelentés
1 M: vkinek meg van kötve a keze H: <i>iems. handen zijn gebonden</i>	nem cselekedhet szabadon
2 M: vki üres kézzel jön vhová H: <i>met lege handen komen</i>	nem hoz magával ajándékot
3 M: vkinek piszkos a keze H: <i>vuile handen hebben</i>	bűnös vmiben
4 M: vki vmit a kezére játszik vkinek H: <i>iem. speelt iem. iets in handen</i>	vkít látszólag véletlenszerűen előnyhöz juttat
5 M: ráteszi vmire a kezét H: <i>de hand op iets leggen</i>	vmit tulajdonába vesz
6 M: vkinek a kezében van vki/vmi H: <i>iem. heeft iets/iem. in de hand</i>	hatalma van vki/vmi fölött
7 M: vki kézbe veszi a dolgot H: <i>iem. neemt iets ter hand</i>	átveszi a kezdeményezést az ügyben

## III. csoport (tartalmi és formai ekvivalencia hiánya)

## Magyar szomatizmusok

Kifejezések	Jelentés
1 vki meghal vkinek a kezei között	gondos, szeretetteljes ápolás ellenére is meghal
2 vkinek tiszta a keze	ártatlan a dologban
3 szétfolyik a pénz a kezei közül	nem tud bánni a pénzzel, túl sokat költekezik

## Holland szomatizmusok

Kifejezések	Jelentés
1 iem. kan geen <i>hand</i> voor ogen zien	nem lát a szemétől
2 iem. leeft van de <i>hand</i> in de tand	egyik napról a másikra él
3 iem. legt de laatste <i>hand</i> an iets	az utolsó simításokat végzi vmin

Az idiomatikus kapcsolatok stilisztikai hatása a legritkább esetben semleges, gyakran expresszív vagy közvetlen, humoros. Könnyen belátható, hogy pontos szemantikai megfelelés mellett is igen zavaró, ha a kifejezés stílushatása más a két nyelvben. A pragmatika fontosságát pedig már dolgozatom elején példával igyekeztem szemléltetni. Ezekre a szempontokra is figyelemmel kell lennünk.

**C) Konceptusok szerinti összehasonlítás (onomasziológiai megközelítés)**

Kétségtelenül hiányzik egy olyan idióma-szótár, amely a magyar mint idegen nyelv tanításában használható lenne. Az idiomatikus kifejezések konceptusok szerinti összegyűjtése a hagyományos alfabétikus sorrend helyett megfontolásra érdemes alternatívát kínál. E szerint a rendezési elv szerint meghatározott fogalmak köré csoportosíthatjuk az idiómákat. Példaként nézzük meg, milyen kifejezések tartoznak a magyar nyelvben a 'harag' kategóriához:

**A harag-konceptus kifejezése a magyarban**

A harag olyan érzelem, amelyet tulajdonképpen mindenki ismer. Többnyire világos kiváltó oka van és néhány jellegzetes fizikai megnyilvánulás kíséri: a mérges embernek emelkedik a vérnyomása, gyorsabban ver a szíve, emelkedik a testhőmérséklete, vagyis melege lesz.

## 1. hő-metaforák

- a. elvörösödik mérgében (dühében, haragjában, indulatában)
- b. vörös a méregtől (dültől, haragtól, indulattól)
- c. mérges, mint a pulyka
- d. haragra gerjed (lobban, gyullad)
- e. haragra gerjeszt (lobbant, gyújt)
- f. forr benne a harag (méreg, düh, indulat)
- g. haragot forral
- h. felforr a vére (az agya, az epéje)
- i. majd szétveti a harag (méreg, düh, indulat)
- j. majd szétpattan/szétrobban a haragtól (a méregtől, a düttől, az indulattól)
- k. majd megpukkad mérgében (dühében)
- l. kifújja a mérgét (dühét, haragját)
- m. elpárolog a haragja
- n. elszáll a haragja

A harag növekedésével a fizikai szimptómák erősödnek, ez tűnik ki az idiómák képanyagából is. A fellobbanó haragot a vörös szín (a, b, c) és a melegség érzete (d, e) kíséri, a hőérzés egészen a „forrpontig” (f, g, h) fokozódhat. A felgyülemlett energia ezután kiutat keres, és akár a forrásban lévő folyadék gőze, majd szétveti tárolóedényét, az emberi testet. Az érzelmi folyamat akkor csendesedik el, ha a harag által gerjesztett energiát valamilyen módon képes leadni a dühös ember (l, m, n), megnyugszik, és akár a gőz, elszáll a haragja.

## 2. elemi természeti jelenségek képei

- a. előnti/elfutja/elragadja/elfogja a harag (a méreg, a düh, az indulat)
- b. elhatalmasodik rajta a harag (a méreg, a düh, az indulat)
- c. kijön a sodrából – kihoz a sodrából
- d. kiönti haragját (mérgét, dühét)
- e. szabad folyást enged haragjának (mérgének, dühének, indulatának)
- f. kitör belőle a harag (a méreg, a düh, az indulat)
- g. tombol haragjában (mérgében, dühében)
- h. tajtékszik a düttől (méregtől)

A harag egyes kifejezésekben önálló entitásként jelenik meg, amely akarattunktól függetlenül a hatalmába ejt és magával sodor, akár az áradat vagy a szélvihar (a, b). Az árvizet hömpölygető folyó képe villan elő a következő három idióma szerkezetéből (c, d, e). A harag elementáris erejét érzékelteti f, g és h vulkanikus kitörés képét, illetve a tomboló vihart és a tajtékzó árvizet idézve.

### 3. emésztés-metaforák

- a. eszi a méreg
- b. emésztí a harag (az indulat)
- c. dúl-fúl haragjában (mérgeben)
- d. torkig van
- e. előnti az epe

A csendes, visszafojtott harag kifejezései ezek. A harag itt is önálló entitásként jelenik meg, amely lassan károsítja, rombolja a személyiséget (a, b). Másrészt a felgyülemlett, visszafojtott harag szinte fizikai rosszullét-höz, csömörhöz vezet (c, d, e).

### 4. abszurd mozgások

- a. méregbe/dühbe gurul
- b. a falra mászik
- c. a plafonon van

A dühös ember kivetkezik önmagából, szinte abszurd dolgokra képes.

### 5. agresszív cselekvések

- a. ökölbe szorul a keze
- b. viszket a tenyere
- c. földhöz vág
- d. hajba kapnak
- e. kitölti a haragját
- f. öltre megy

A harag egyik levezetési formája a tettlegesség.

### 6. határátlépés, határtalanság képzetei

- a. féktelen/feneketlen harag (düh)
- b. elveszíti a fejét
- c. eszeveszetten dühöng



Ugyanezt ki lehet dolgozni a célnyelvben is. Az összehasonlításból pedig érdekes tanulságokat lehet levonni: egy-egy konceptuson belül az idiomatikus kifejezések összefüggő képrendszereket alkotnak. A képösszefüggések visszatükrözik azokat a részben univerzális, részben kultúr-specifikus asszociációs folyamatokat, amelyek mindennapi életünk kollektív tapasztalataiban gyökereznek és naiv világgépünket uralják. Konceptuális kategóriák szerint áttekinthető idióma-tárat lehet összeállítani, amely megvilágítja a nyelvek sajátos szemantikai szerkezeiteinek, a hungarologizmusoknak, hollandizmusoknak stb. a mélyrétegét.

### Irodalom

- Balázs J. 1966: Szintagmatizálódás és lexikalizálódás. In: Szótártani Tanulmányok. 79–98.
- Everaert, M. 1993: Vaste verbindingen (in woordenboeken). In: Spektator 22/1, 3–27.
- Feilke, H. 1989: Funktionen verbaler Stereotype für die alltagssprachliche Wissensorganisation. In: Kognition und Kommunikation. Beiträge zur Psychologie der Zeichenverwendung (szerk. C. Knobloch). 137–155. Münster.
- Geraerts, D. 1989: Wat er in een woord zit. Facetten van de lexicale semantiek. Leuven.
- Huizinga, A. 1994: Spreekwoorden en gezegden. Baarn.
- Krohn, K. 1994: Hand und Fuss. Eine kontrastive Analyse von Phraseologismen im Deutschen und Schwedischen. Göteborg.
- O. Nagy G. 1966: Magyar szólások és közmondások. Budapest.
- Scholze-Stubenrecht, W. 1995: Äquivalenzprobleme im zweisprachigen Wörterbuch. In: Studien zur zweisprachigen Lexikographie mit Deutsch II (szerk. H. E. Wiegand). 1–16. Hildesheim–New York.
- Sterkenburg, P. G. J. van 1991: Naar een basis-fraseologie voor niet-moedertaalsprekers. In: Forum der Letteren 1: 35–46.
- Verstraten, L. P. 1992: Vaste verbindingen. Een lexicologische studie vanuit cognitief-semantisch perspectief naar fraseologismen in het Nederlands. Utrecht.



**Rövid áttekintés a külföldi felsőoktatásban folyó hungarológiai  
tevékenységről és annak hazai háttéről**

**KISSNÉ PAPP MARGIT**

Lassan másfél évtizede vagyok a művelődési tárca külföldi hungarológiai oktatásért felelős munkatársa. Azóta igyekszem szervezni, irányítani, ösztönözni a külföldi oktatóhelyek létesítését, a hazai tudomány- és oktatásszervezési, szolgáltatási háttér megteremtését.

A kijelentés tele van bizonytalansággal, hiszen a mi rendszerváltással, erkölcsi, anyagi, igazgatási válságokkal terhelt, kontinuitást alig ismerő korszakunkban nemigen élvez megbecsülést a tartós közszolgálat.

Mégis úgy gondolom, hogy ha az ember, hasonlóan sok ismert és ismeretlen elődjéhez, van erre példa a hungarológia történetében is – magára a feladatra összpontosít, nem keveset tehet azért, hogy egy szakterület átvészelje a nehéz időszakokat, vagy talán még gyarapodjon is.

Pozíciómból következően csak azt tekinthetem feladatomnak, hogy egy rövid helyzetképet adjak a hungarológiai oktatás jelenlegi főbb jellemzőiről. A pillanatkép felvillantása a múltban sokkal könnyebb feladatot jelentett, mint ma. A magyarországi háttér fejletlensége, a tanszékek, lektorátusok, szakemberek közötti kapcsolatok kezdetlegessége, az információ-átadás korlátai miatt kisebb volt a rálátás a hungarológiai oktatás hálózatára, illetve az ilyen típusú kutatások csak szűk körben váltak ismertté. Ma már – hála istennek – más a helyzet. Kiterjedt kutatások folynak, rendszeresek a kisebb-nagyobb konferenciák, hallgató- és oktatócserék, Internet-kapcsolatok, periodikák, önálló kiadványok sora jelenik meg, s ezekben gyakran találkozhatunk a hungarológia történetének vagy jelenlegi helyzetének átfogó vizsgálatára vonatkozó munkákkal. Éppen a Jyväskyläi Egyetem 1995-ben kiadott Hungarologische Beiträge című kiadványa a jó példa erre.

Természetesen az én mondanivalóm nem vetekedhet ezekkel a tudományos igényű írásokkal, nem lehet célja a mélyre ásás. Ehelyett az aktualitások, a mindennapi események mögötti szándékok, a pillanatnyi mozgástér felvillantására törekszik. Röviden néhány szót az előzményekről.

Valamennyiünk számára közismert, hogy a hungarológiai intézményhálózat fejlődése a mindenkori társadalmi, politikai viszonyok függvénye. Ahhoz, hogy bárhol a világon új hungarológiai intézet, tanszék, lektorátus jöjjön létre – egyes személyek elkötelezettsége mellett –, élő politikai, gazdasági, kulturális, tudományos kapcsolatokra, s a fejlesztéshez szükséges anyagi feltételekre van szükség. A II. világháborút megelőző 50–60 esztendő – még a trianoni kataklizma ellenére is – nagyon kedvező volt az egyetemi magyar oktatóhelyek kialakulása szempontjából. Gyakorlatilag erre az időre tehető az intézményrendszer megalapozása. A korszakkal foglalkozó tanulmányok szerint, s magam is erre az eredményre jutottam a Magyar Felsőoktatás című folyóiratban közzétett áttekintésemben, ekkor mintegy 30 helyen kezdődött meg a magyaroktatás, közöttük olyan nagy hírű intézményekben, mint a Párizsi és a Londoni Egyetem vagy a Gragger Róbert szervezte Magyar Intézet a Berlieni Egyetemen. Ugyancsak erre a korszakra esett a hungarológia fogalma körüli hazai és külföldi vita kibontakozása, Gragger Róbert, Bartucz Lajos, Németh László, Eckhardt Sándor részvételével, és a ma is autentikus graggeri hungarológia-fogalom körvonalazása.

A II. világháborút követő évtizedek az ismert politikai viszonyok miatt nem kedveztek a hungarológia fejlődésének. Az oktatóhelyek egy része a háborús események során megsemmisült, hadd említsem a finnugor területen lévő Tartut, más részükben megszűnt a magyaroktatás, vagy Magyarországtól függetlenül anyaországi kapcsolatok nélkül folytatódott tovább.

A hálózat újjászerveződése az elmúlt két évtizedben kapott lendületet, a 80-as évek elejétől a művelődési tárca koncepciói alapján és anyagi támogatásával. A szakmai találkozók nem egyszer elhangzik ezzel ellentétes vélemény is, vagyis az, hogy a jelenlegi helyzet kialakulása véletlenszerű fejlődés eredménye volt, s nélkülözött minden koncepcionális megfontolást. Közelebről szemlélve az eseményeket, más kép rajzolódik ki előttünk. Több éves előkészítő munka eredményeként 1985-re megfogalmazódott egy olyan program, amely 13 pontban foglalta össze a hungarológiai oktatás rövidebb és hosszabb távú feladatait. Ezek között volt a hungarológiai háttérintézmény (a jelenlegi Nemzetközi Hungarológiai Központ), a tanácsadó és koordináló testület (a mostani Hungarológiai Tanács), a vendégoktatói hálózat, a publikációs fórumok, a magyar intézetekkel és diplomáciai testületekkel történő együttműködés kiépítésének szükségessége, az országonkénti fejlesztési stratégia kidolgozása, hogy

csak a legfontosabbakat említsem. A programot 1985. március 11-én az akkori művelődési miniszter, Köpeczi Béla vezetői kollégiuma is elfogadta, s az azóta történtek lényegében ehhez a koncepcionális háttérhez nyúlnak vissza.

E csaknem három évtizedes lendületes fejlődés eredményeként mára a hungarológia egyetemi oktatásának egy igen kiterjedt hálózata jött létre, amely 32 ország körülbelül 80 felsőoktatási intézményét foglalja magába. Meggyőződésem, hogy ilyen nagyságrendű, ennyi országot, egyetemet, főiskolát átfogó kulturális-tudományos hálózata nincs több Magyarországnak, természetesen a Külügyminisztérium diplomáciai szolgálatot végző kulturális tanácsosi hálózatát nem számítva. Talán nem szorul bizonyításra az sem, hogy az e hálózathoz kötődő kapcsolatrendszerben a magyar kulturális külpolitika számára nagy lehetőségek rejlenének, ha akarna és tudna vele élni.

Az intézmények megoszlása a különböző régiók között nagyon egyenlőtlen. A legtöbb oktatóhely Európában működik, ezen belül is Németországban (14), Olaszországban (9), Franciaországban (6), Oroszországban (4), Finnországban (3), Lengyelországban (3) és a Magyarországgal határos országokban – leszámítva Ausztriát – (12). Ez természetes is, hiszen a hungarológiai oktatásnak ezekben az országokban van a legnagyobb hagyománya, nyelvünk, kultúránk iránt itt a legjelentősebb az érdeklődés, és az infrastruktúra kiépítéséhez jobbra itt rendelkeznek a legkedvezőbb feltételekkel. Az imponálóan magas számok azonban az oktatás jellegét, színvonalát illetően egymástól nagyon eltérő, heterogén képzéseket takarnak. Míg például Németországban a 14 oktatóhely közül mindössze a Humboldt Egyetemen lehet hungarológus diplomát szerezni, addig Lengyelország mindhárom oktatóhelye (Varsó, Krakkó, Poznan) diplomát nyújtó képzést folytat.

Az európai hálózatban kitüntetett helyet foglalnak el a szomszéd országok oktatóhelyei. Közülük kilenc (Pozsony, Nyitra, Eperjes, Ungvár, Kolozsvár, Újvidék, Eszék, Zágráb, Maribor) magyar nemzetiségi területen található, ahol jelenleg is 3,5 millió fős magyar kisebbség él, és többségük jelentős szerepet játszik a nemzetiségi pedagógusképzésben. További három (Bukarest, Belgrád, Ljubljana) részt vesz a nemzetiségi területek ellátásában. Komoly eredménynek tekintjük, hogy a zágrábi, belgrádi és eszéki magyar oktatás elindítására, illetve újraindítására 1994-et követően, a balkáni háború idején került sor, a Zágrábban és Belgrádban a legintenzívebb forma, a magyar szakos képzés kezdődhetett meg. A felsorolt

szomszéd országokbeli oktatóhelyeken az 1996/97-es tanévben 14 Magyarországról kiküldött vendégoktató dolgozott. Ezek a többségében jól felkészült, tudományos fokozattal rendelkező szakemberek nemcsak a képzésben való részvételükkel nyújtottak segítséget a szakembergondokkal küzdő tanszékeknek, lektorátusoknak, hanem összekötő kapcsot jelentettek Magyarországgal, és semmivel sem helyettesíthető szerepet játszottak a szakmai kapcsolatok építésében és az információ-közvetítésben.

A kelet-európai fejlődés számottevő eredmény a tartui és az izsevszki oktatóhelyek létrejötte, ezekkel ugyanis biztosítottuk jelenlétünket a volt Szovjetunió finnugor területein.

A finnugor együttműködés az oroszországi politikai változások, illetve az 1992-es sziktiivkári I. és az 1996-os budapesti II. világtalálkozó óta nagy lendületet vett. Bizonyára ennek is szerepe van abban, hogy 1997 nyarán először került sor közös fennisztikai és hungarológiai nyári egyetem megszervezésére az Udmurt Állami Egyetemen, s a szaranszki egyetem már 1995 óta szorgalmazza magyar lektorátus létesítését intézményében.

Az európai hungarológiai oktatás komoly hiányossága, hogy egy sor országban egyáltalán nem vagyunk jelen (így pl. Svájc, Spanyolország, Görögország), más országokban viszont jelenlétünk, a magyarországi szakmai segítség korántsem kielégítő (pl. Olaszország, Törökország, Belgium, Norvégia, Svédország, Anglia stb.). Ennek vagy a fogadókészség, vagy az egyezményes feltételek és a pénzügyi lehetőségek hiánya az oka. Például az utóbbiak miatt nem tudunk – a fogadó egyetemek sürgetése ellenére sem – lektort küldeni Rómába, Nápolyba, Monsba, Oslóba, Cambridge-be vagy Isztambulba.

Igen öröndetes jelenség, hogy Ázsiában folyamatosan növekszik a hungarológia iránti érdeklődés, s összesen öt országban (Japán, Kína, India, Dél-Korea és Mongólia) rendelkezünk oktatóhellyel. Ez – tapasztalataim szerint – elsősorban a kereskedelmi kapcsolatok bővülésével és az 1989-ben bekövetkezett politikai változásokkal van összefüggésben. Főként Indiát és Japánt nagyon érdekli, hogy a kommunista korszak után milyen irányt vesz Magyarország fejlődése, várható-e egy sajátos közép-európai harmadik fejlődési modell kialakítása. Ezt az utóbbi feltételezést erősíti, hogy 1994 szeptemberétől az India elit egyetemének számító Nehru Egyetemen a Szociológiai Intézet keretei között indult el a hungarológia oktatása. Érdekes jelenség az is, hogy a mongol–magyar kapcsolatok hazai és mongóliai kutatói évek óta szorgalmazták magyar lek-

torátus létesítését Ulánbátorban, a Mongol Nemzeti Egyetemen, amely 1995-ben teljesült.

Az amerikai felsőoktatási intézmények nagy száma ellenére ezen a földrészen csak három helyen vagyunk jelen: az Amerikai Egyesült Államokban Bloomingtonban és New Brunswickban, valamint Kanadában Torontóban.

Amerikának a kis nyelvek iránti szerény érdeklődését mutatja, hogy az USA-beli két intézmény csak jelentős magyar támogatással jöhetett létre. A magyar oktatást segítő, Bloomingtonban szervezett Alapítványhoz a Magyar Tudományos Akadémia 200 ezer dolláros alaptőkével járult hozzá, a New Brunswick-i Rutgers Egyetem Magyar Intézetében pedig 10 évig Magyarország biztosítja a lektor teljes bérét. Ennek az oktatóhelynek a létrehozása még ilyen áldozatok árán is nagy jelentőségű, mivel New Jersey államban jelenleg is 160 ezer magyar él, s itt található az Amerikai Magyar Alapítvány Molnár Ágoston által vezetett híres gyűjteménye, amely több tízezer értékes könyvet és kiadványt foglal magába, s a magyarul tanulók számára jelentős infrastrukturális háttérrel és kutatási lehetőséget biztosít.

Afrikában és Ausztráliában nem rendelkezünk hungarológiai oktatóhelyekkel, jóllehet érdeklődés mindkét területen volna. Az elmúlt években a Kairói és a Sydney Egyetem kezdeményezte a magyar oktatás elindítását, de anyagi feltételek hiányában erre nem kerülhetett sor.

Arról, hogy az előzőekben ismertetett kiterjedt hálózatban milyen tevékenység folyik, s az intézmények milyen szervezeti keretek között, milyen oktató- és hallgatólétszámmal végzik tevékenységüket, korántsem tudunk eleget. Először és utoljára 1989-ben volt egy 53 oktatóhelyre kiterjedő vizsgálat, amely bizonyos fajta áttekintést nyújtott az előbb felsorolt kérdésekről. Azóta lektoraink éves jelentéseiből próbálunk meg tájékozódni, amelyek más funkciójuk és gyakori hiányosságaik miatt csak töredékes információt nyújthatnak.

A magyar nyelvet és hungarológiát tanuló hallgatók száma – a becslések szerint – kb. 4000-re tehető, s örömdetes tény, hogy számuk több országban (pl. Franciaország, Olaszország és Dél-Korea) folyamatosan növekszik. Az oktatók száma, beleértve a fő és mellékfoglalkozásban dolgozókat is, 300 körül mozog. Jellemző, hogy sok közöttük a magyar nemzetiségű vagy magyar származású. A létszám-adatok között meg kell említenem, hogy jelenleg 42 a Magyarországról kiküldött vendégoktatók (lektorok, vendégtanárok) száma, akik 23 ország mintegy 40 felsőoktatási intéz-

ményében nyújtanak segítséget az oktatáshoz. Mind az oktatók, mind a hallgatók különleges megbecsülést érdemelnek Magyarországtól, hiszen őket tekinthetjük a magyar kultúra legaktívabb befogadóinak és terjesztőinek külföldön.

A képzés formájában annak célja, ideje, tantárgyi struktúrája és végbizonyítványa alapján megkülönböztethetünk fő szakos, nemzetiségi fő szakos, mellékszakos, kötelező, illetve fakultatív nyelvi képzést. Ezek közül nyilvánvalóan a fő szakos képzés jelenti a legmagasabb színvonalú felkészítést. Megszervezése azonban nagyon komoly szellemi és infrastrukturális háttérrel igényel, ezért csak kevés oktatóhelyen tudnak rá vállalkozni. Jelentős eredménynek tekinthető, hogy az európai országok legtöbbször folyik fő szakos képzés, tehát lehetőség van hungarológus diploma megszerzésére. Ebből a szempontból a lengyelországi helyzet egyedülállónak tekinthető, hiszen itt mind a három oktatóhely fő szakos képzést folytat.

A képzés szervezeti keretei nagy eltéréseket mutatnak, s igen sokfélék. Leggyakrabban magyar tanszék, vagy ezzel csaknem azonos státuszú magyar szakterület, szakcsoport, szakirány, szeminárium, illetve magyar lektorátus keretében folyik a képzés. Gyakran előfordul azonban az a megoldás is, hogy a magyar nyelvi vagy hungarológiai tanulmányok finnugor, szláv, kelet-európai, ural-altajisztikai intézet vagy tanszék keretei között kapnak helyet. Ennek a megoldásnak gyakori hátránya, hogy a magyar tanulmányok háttérbe szorulnak más nyelvek és kultúrák oktatása mögött. A korábban említett New Brunswick-i oktatóhelyen éppen a lengyel vált a magyar riválisává. Ezen kívül olyan extrém eseteknek is tanúi lehetünk, amikor a magyar tanulmányok latin vagy német tanszék keretei között folynak. Ilyen – szakmai problémák sorozatát felvető – megoldás általában akkor következik be, amikor egy intézmény szakemberhiánnyal küzd.

Nem hagyományos szervezeti megoldást jelentenek a hungarológiai központok, amelyek Köpeczi Béla kezdeményezésére az 1980-as években alakultak meg, s jelenleg Bloomingtonban, Groningenben, Hamburgban, Párizsban, Rómában és Ungváron működnek. A hungarológiai központok abban különböznek a hagyományos magyar tanszékektől, hogy oktatómunkájuk a nyelvészet és irodalomtudomány mellett más diszciplínákra (pl. történelem, néprajz, földrajz, szociológia, politológia stb.) is kiterjed, s az oktatáson kívül kutatási, koordinációs, információs, dokumentációs feladatokat is ellátnak. Ezzel a komplex funkcióval lényegében visszatérést jelentenek a graggeri interdiszciplináris jellegű hungarológia-fogalomhoz.



Sajnos a felsorolt központok egy része – a legkülönbözőbb okok miatt – csak nevében utal a fenti szándékra, mindennapi gyakorlatában kevésbé követi azt. Az eredeti modellhez a hamburgi és a párizsi intézmények tevékenysége áll a legközelebb, bár jelenleg az utóbbit is szervezeti és személyi problémák terhelik meg.

Az intézményhálózattal kapcsolatos gondolatkör lezárásaként néhány megjegyzés a jövőről.

Az a törekvésünk, hogy az utóbbi években igen dinamikusan jelentkező intézménylétesítési kedvet, magyar vendégoktatók fogadása iránti igényt kihasználva bővítsük az egyetemi oktatóhálózatot. Ez a terjeszkedés azonban – a mai forráshiányos időben – csak hosszabb távon, a jelenlegi hálózat racionalizálásával és a fogadó ország méltányos anyagi hozzájárulásával összhangban történhet meg. A racionalizálás azt jelenti, hogy kormányközi lektorainkat visszahívjuk, vagy egyetemközi kapcsolat és egyéni munkavállalás keretében foglalkoztatjuk azokon az oktatóhelyeken, amelyeknek szakmai hozadéka nagyon kicsi, de fenntartása aránytalanul drága. (Ezek közé tartozhat például az egyszemélyes lektorátusokat működtető Skopje, Sumen, Lyon, Bordeaux, a Szófiai Egyetem második lektori helye stb.). Tapasztalataink szerint a megoldást más országok is alkalmazzák. A finn vendégoktatók foglalkoztatásáért felelős UKAN főttitkára, Anna-Maija Raanamo például arról tájékoztatott, hogy rendszeresen szüneteltetik a finn nyelv oktatását, lektoraik kiküldését a hatékonysági problémákkal küzdő oktatóhelyeken.

A közös teherviselés mint alapelv megfogalmazására azért van szükség, mert egyre nagyobb nyomás nehezedik ránk oktatóhelyek magyar forrásból történő létesítése vagy fenntartása érdekében. A kezdeményezések mögött (példaként említhetem Lundot vagy Isztambult) általunk is fontosnak tartott szakmai törekvések húzódnak meg, a finanszírozás átvállalását azonban sem szűkös pénzügyi lehetőségeink, sem jogi korlátaink miatt nem tehetjük általánossá.

Végül röviden szólni szeretnék arról a hazai szolgáltató háttérről, amely rendszeres segítséget nyújt a külföldi hungarológiai központok, tanzsékek, lektorátusok mindennapi munkájához.

Önök is tapasztalhatják, hogy ez a háttér az ismert társadalmi szervezetek – a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság, az Anyanyelvi Konferencia, a Magyarok Világszövetsége, valamint a tevékenységét Magyar Nyelvi Intézet elnevezéssel folytató hajdani Nemzetközi Előkészítő Intézet – munkájának segítő Hungarológiai Központot jelenti, amely jogelődjéből, az 1983-ban megalakult Magyar Lektori Központból jött létre 1989-ben.

1983-ban megalakult Magyar Lectori Központból jött létre 1989-ben. Megszervezésével az volt a célunk, hogy egy olyan intézményt létesítsünk, amely funkciójában hasonlít a nemzeti kultúrák külföldi terjesztését végző Goethe Intézethez vagy British Councilhoz. Ez a szándékunk természetesen csak részben teljesülhetett, hiszen a Nemzetközi Hungarológiai Központ lehetőségei messze elmaradnak az említett intézményekétől.

A Központ Szervezeti és Működési Szabályzata szerint „a magyar nyelv és kultúra külföldi egyetemi oktatásának és kutatásának felsőoktatási jellegű egyedi intézménye, amely oktatás- és tudományszervezési, koordinációs, információs, dokumentációs és szolgáltató feladatokat lát el”. Erre 1997-ben 80,1 millió forintos költségvetés és 12 fős munkatársi gárda áll rendelkezésére, amelyből mindössze négy fő főállású. A számokból látható, hogy szerény költségvetésű és apparátusú intézményről van szó. Ráadásul keményen sújtja a forintleértékelés és a mindenre kiterjedő, nagyarányú áremelkedés pénzügyi következménye: minden évben újratermelődő költségvetési hiányt görget maga előtt, amely több tízmilliós nagyságrendű.

A közelmúlt kedvező változása, hogy az Országgyűlés 1996. július 3-i ülésén elfogadott módosított felsőoktatási törvény 9/D. §-a olyan több milliárd forinttal rendelkező alap létrehozásáról intézkedett, amelyből a Nemzetközi Hungarológiai Központ, mint felsőoktatási jellegű intézmény, szintén részesülhet, s ezzel enyhülnek a jelzett költségvetési feszültségek. További pozitív változás az is, hogy hosszú átmeneti időszak után, 1997-ben, nyilvános pályázat eredményeként sikerült végleges vezetőt találni az intézmény élére. Tverdota György irodalomtörténész, volt párizsi vendégtanár személyében olyan szakember került a Központ igazgatói székébe, aki reményeink szerint képes lesz arra, hogy megformálja e hagyományok nélküli intézmény arculatát és a költségvetés engedte mértékben túllépjen azon a szakmai minimumon, amelyet az utóbbi időben partnereinknek nyújtani tudtunk.

E szándékok jegyében a következőkre törekszünk:

1. Változatlanul működtetni kívánjuk a jelenleg 40 főt meghaladó vendégoktatói hálózatot, amelynek fenntartása komolya anyagi terhet jelent, de szakmai haszna mind a küldő, mind a fogadó fél számára pótolhatatlan. Sürgős tennivaló a célirányosabb pályáztatás, a meritési bázis bővítése, a fogadóközeg sajátos nyelvi, kulturális igényeihez igazodó kiválasztás, a kiküldetés előtti szakmai felkészítés és folyamatos továbbképzés, az ál-

landó élő szakmai kapcsolat a vendégoktató és az őt kiküldő intézmény között, s a kint szerzett tapasztalatok hasznosítása a magyar felsőoktatásban, tudományos kutatásban.

2. Folytatjuk a külföldi oktatóhelyek könyvtárainak állomány-gyarápítását, amely továbbra is a hagyományos szolgáltatásokon (könyvek, folyóiratok, oktatási segédletek küldése) alapul. A felsőoktatási programfinanszírozásból várható támogatások révén fejlesztési lehetőségeink 1997-ben jelentősebbek lesznek a korábbinál. Hogy a támogatások szakszerűsége növekedjen, pontosítjuk a nyilvántartást egy-egy oktatóhely könyv- és folyóiratállományáról és a reális szükségletekről. A Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság korábbi próbálkozását követve megkíséreljük a különböző nagyságú (intézet, tanszéki, lektorátusi) könyvtárak hungarológiai törzsanyagának meghatározását. Új elemként említhető a nem hagyományos információhordozók beépítése a szolgáltatásokba. Például az Országos Széchényi Könyvtár adatbázisai rövidesen CD-ROM-on és Interneten is elérhetőek lesznek, s ezeket a lehetőségeket a Nemzetközi Hungarológiai Központ is igyekszik majd kihasználni. A könyvtárfejlesztés kritikus pontját képezi a napilapok beszerzése, amely az utóbbi időben irreálisan drágává vált, s ezért a megrendelések egy részét le kellett mondani. E kényszerintézkedésnél – addig is, amíg elkerülhetetlen annak fenntartása – igyekszünk messzemenően figyelembe venni az oktatóhelyek gyűjtőkörét, egyéb speciális igényeit, s a keletkezett hiányt kiegészítő megoldásokkal enyhíteni (magyar intézeti, követségi napilap-példányok átvétele, olcsóbb CD-ROM kiadások megrendelése stb.)

3. A több mint egyéves kényszerszünet után tervezzük a szakma által igényelt és elfogadott Hungarológia és Officina Hungarica című periodikák újraindítását. Ezzel párhuzamosan át kell gondolnunk a Központ kiadói tevékenységét, keresve a bővítés és színvonalemelés lehetőségét.

4. Folytatódnak az intézmény hagyományos augusztusi lektori konferenciái. Az 1997. évi rendezvény témája a magyarságkép vizsgálata, emellett vizsgáljuk kisebb létszámú szakkonferenciák rendezésének lehetőségét, amely egy-egy kitüntetetten fontos témakör intenzív feldolgozására adna alkalmat.

5. A szakmai háttér erősítése érdekében célszerűnek látszik egy olyan tanácsadó testület megszervezése, amely nagy tekintélyű hazai és külföldi szakemberekből, tapasztalt vendégoktatókból, a hungarológia elkötelezett támogatóiból áll, s amely véleményt nyilvánít minden alapvető fontosságú, a Hungarológiai Központ jövőjét érintő kérdésben.

A felsorolt feladatok megoldásához – az anyagi és személyi feltételek lehetséges fejlesztése mellett – nélkülözhetetlen a kooperáció a hungarológiai társintézményekkel. Ezek, ha sikerül áttörni a korábbi elszigeteltséget, hasznos partnerek lehetnek a nyári egyetemek, nyelvtanfolyamok, részképzések, továbbképzések, konferenciák, szemináriumok szervezésében, a kiadói tevékenységben, az információcserében és sok más területen.

Bízom benne, hogy a Hungarológiai Központ a jövőben valóban egy olyan sokféle szolgáltatást nyújtó intézménnyé válhat, amilyennek létrehozásakor szántuk.

**A magyar nyelv elsajátításának nehézségei  
a francia anyanyelvű hallgatók szempontjából**

**KOROMPAY KLÁRA**

**„Nehéz kérdés”**

Ha a címben jelzett „nehézségek” szónak különös nyomatékot akarnék adni, oktatási tapasztalataim köréből a következő (pusztán grammatikainak szánt) példamondatot idézném: „Melyik nyelv a nehezebb: a magyar vagy a kínai?” Az ártalmatlannak látszó kérdést egy kínai szakos francia hallgatónak tettem fel, a középfok gyakorlása végett. De hogy mennyire nem lehet büntetlenül „l’art pour l’art” példamondatokat konstruálni, megtanultam a szabatos válaszból: „A magyar.”

Találkoztam jóval árnyaltabb, tűnődő megközelítéssel is: „Ha a magyar nyelv ilyen nehéz a franciáknak, akkor minden bizonnyal a francia is ugyanolyan nehéz a magyaroknak.” Némi meglepetéssel vettem tudomásul ezt a meggyőzően hangzó, mert korántsem egysíkú kijelentést. Válaszom mégis nyitva hagyta a kérdést, s a megítélés szubjektív elemeit hangsúlyozta: „Lehet, de ezt mi nem fogjuk fel olyan drámaian.”

S végül nem hagyhatom említetlenül azt a csattanós vélekedést sem, mely szerint a magyar igenis sokkal könnyebb, mint más nyelvek, hiszen: nyelvtani nem nincs, az igeidők egyszerűek, kivételek pedig úgyszólván nincsenek – micsoda előny ez ahhoz képest, hogy például a franciában a rendhagyó igék ragozása milyen komoly tanulási feladatot jelent...

Nyilvánvaló, hogy nézőpont kérdése mindez, s az is kétségtelen, hogy a franciák (s nemcsak ők) általában nehéznek tartják a magyar nyelvet. A kérdés az, hogy ők közelebről miért.

Úgy gondolom, mielőtt a két nyelv strukturális eltéréseiből kiindulva bontanánk elemeire a problémakört, érdemes egy futó pillantást vetni azokra a külső feltételekre is, amelyek között a magyar nyelv franciaországi oktatása folyik, s amelyek minden bizonnyal belejátszanak a kérdés megítélésébe.

Ezek közül első helyen azt emelném ki, hogy az oktatás az esetek többségében viszonylag rövid időtartamú, nem túlságosan intenzív, s – alsóbb

szintű előzmények nélkül – az egyetemen kezdődik. (Emlékeztetőül felidézem a következőket: a legteljesebb képzést Párizs adja, ahol a Párizs III. Egyetem és a Keleti Nyelvek és Civilizációk Országos Intézete 5 éves képzést biztosít, közösen kiállított, országos érvényű diplomával. Négy vidéki város – Bordeaux, Lille, Lyon, Strasbourg – egyetemén működik magyar lektorátus, s emellett több más városban is van – egy-egy lelkes oktató munkájának köszönhetően – magyartanítás. Középiskolai szinten egyetlen helyen – Strasbourgban – lehet magyar nyelvet tanulni.) A tipikus helyzet röviden így vázolható: a kezdő szintről induló hallgatók heti 2-3 órában általában 3 évig ismerkednek a nyelvvel, s e szűk keretben kapnak helyet az irodalmi, történeti, civilizációs ismeretek is. Ez a tempó igen távol áll az intenzív nyelvtanulás követelményeitől, s legfőképpen arra alkalmas, hogy szilárd alapokat adjon mindenből. Az élő nyelvtudás többnyire akkor kap nagyobb lendületet, ha a hallgató magyarországi nyelvtanfolyamon és magyar nyelvi közegben fejleszti tovább tudását. Ha arra gondolunk, hogy eleve hány éves munkát jelent *bármely* idegen nyelv becsületes elsajátítása, akkor kétségtelen, hogy a magyarra fordított idő feltűnően rövid, s csak keveseknek tudja megadni a jó nyelvtudás örömét. Annál többeknek viszont a kihívás ösztönző élményét!

Ugyanakkor a fenti helyzetnek vannak olyan következményei is, melyek határozott előnyt jelentenek, s melyeket ritkán hangsúlyozunk. Hallgatóink, amikor a magyarral kezdő szinten találkoznak, már legalább három idegen nyelv tanulási tapasztalataival rendelkeznek! Mindenki tudja, mennyivel könnyebben birkózik meg egy magyar mondat szerkezetével az, aki latinul tanult; milyen ismerős jelenség az igekötő hátravetése annak, aki tud németül; s hogy még a magyartól viszonylag távolabb álló nyelvek is milyen gyakran kínálnak párhuzamot egy-egy jelenség megvilágításához. (Vö. a spanyol *star* és *esser* különbségét, mely azonnal kulcsot ad a létige kapcsán ahhoz, hogy mikor lehet a magyarban nominális mondattal számolni; vagy az angol *How many?* és *How much?* szembenállását, mely kitűnően felhasználható a *Hány?* és *Mennyi?* különbségének érzékeltetéséhez.) Fontos ezeket a markáns hasonlóságokat kiemelni, hiszen túlságosan is sűrűn lehet hallani azt a felületes megjegyzést, hogy a magyar semmilyen más nyelvre nem hasonlít. Nem árt ilyenkor tudatosítani, hogy a nyelvek összevetése során eleve sokkal több a közös jegy, mint ami őket elválasztja; másrészt még az egyedinek látszó sajátosságokhoz is a vártnál gyakrabban lehet találni ismert nyelvekből vett – s ezáltal megnyugtató – párhuzamokat.

E rövid bevezető eszmefuttatást azzal zárnám, hogy az idegen nyelveket tanuló francia és az idegen nyelveket tanuló magyar természetesen más-más nyelvtanulási tapasztalatok birtokában közelít egymás nyelvéhez. Egy magyar számára az első idegen nyelv csak nagyon eltérő lehet; a továbbiakban azonban jólesően érzékelhető az indoeurópai nyelvek egymás közötti hasonlósága (francia alapon tanulni az angolt sokkal könnyebb, mint anélkül). Egy francia viszont többnyire fordított utat jár be: az először tanult nyelvek (angol, spanyol) viszonylag közel állnak saját anyanyelvéhez, s ezekhez a jól ismert struktúrákhoz képest jelent hatalmas újdonságot a magyar. Szándékosan mondok „újdonság”-ot és nem „nehézség”-et: tapasztalataim szerint a magyar éppen azáltal kelti fel és tartja fenn sokak érdeklődését, hogy a nyelvről való gondolkodáshoz szokatlan, egyedi jelenségek egész sorát kínálja.

### Térjünk a fókuszra!

A szorosabb értelemben vett nyelvészeti kérdések közül első helyre a magyar mondat szerkesztés szinte beláthatatlanul gazdag problematikáját tenném. Hiszen a legegyszerűbb, két vagy három tagból álló mondat megalakítása során is „minden” megváltozik a kiinduló francia nyelvhez képest. Egyszerű példán bemutatva: *Je vis en France.* – *Franciaországban élek.* E mondat fordítása során legalább háromszor vagyunk kénytelenek lemondani a lineáris fordítás kényelméről, hiszen az alaptag és a bővítmény helyet cserél, a névmási alany elmarad, s ráadásul a prepozíciónak is névszórag felel meg. Nem lehet tehát túlbecsülni e kérdéskör jelentőségét, s a „jól szerkesztett mondat” követelményét mind elméletileg, mind gyakorlatilag a képzés középpontjába kell állítanunk.

A francia nyelv sajátosságaihoz képest külön hangsúlyozandók a következők:

Igen általános érvénnyel kimondható, hogy az alaptag és a bővítmény sorrendi helye a két nyelvben éppen ellentétes tendenciát mutat. A magyarban a bővítmény rendszerint megelőzi az alaptagot, s az újabb és újabb bővítmények a „balra bővülés” jellegzetes láncait adják, ahol az alaptag (1) a sor legvégén jelenik meg: *a tegnapi (5) értekezleten (4) hozott (3) döntés (2) értelmében (1)*. A francia megfelelő – ennek tökéletes tükörcsképeként – ugyanilyen tisztán mutatja a jobbra bővülés klasszikus esetét: *en raison (1) de la décision (2) prise (3) à la réunion (4) d’hier (5)*. Csodálkozhatunk-e ezek után, ha egyesek úgy fogalmazznak, hogy „a magyarok fordítva beszélnek”?

Persze, túlságosan is egyszerű volna, ha erre a mechanikus szabályra hagyatkozhatnánk. A fenti példa ugyanis nem mondat, hanem szintagma-együttes; könnyű belátni, hogy már az egyszerű bővített mondat szintjén is számolni lehet azzal a törésvonallal, mely az alanyi és az állítmányi részt egymástól elválasztja, s a hátulról előre haladó fordítást hirtelen megtöri. „Hol kell megállni?” – a legegyszerűbb módon így fogalmazható meg a tömbökre bontás műveletének kulcskérdése. Milyen nyelvi kritériumok adhatnak ehhez segítséget? – ez a kérdés már inkább a nyelvtanárokhhoz szól, különösen azokhoz, akik tapasztalatból tudják, milyen hihetetlen nehéz feladat tanítványaik számára a magyar újságok olvasása. Nem túlzás azt mondani, hogy a magyar mondat szerkesztés nehézségeit, sajátos buktatóit szinte karikatúraszerűen példázza ez a műfaj. S ezáltal arra is alkalmas, hogy didaktikai tanulságokat vonjunk le belőle.

A kérdések kérdése – szerény véleményem szerint – a fokalizáció. Az, hogy a közlés szempontjából legfontosabb elem közvetlenül az ige elé kerül, s egyszersmind a mondathangsúly hordozója lesz, voltaképpen világosan megfogalmazható, egyszerű szabály. Az egyszerű szabályokra azonban sokszor igaz az a saussure-i mondás, hogy „következményei megszámlálhatatlanok”.

Elméleti szinten Jean Perrot számos munkájában hangsúlyozza, hogy a szintaktikai elemzés és a kommunikációs szempontú elemzés két világosan elkülönítendő szintet jelent, s hogy az utóbbi megközelítés még a meglehetősen kötött szórendű francia nyelv esetében sem mellőzhető – a magyar pedig egyenesen példászerűen mutatja, hogy a beszélő szándékának érvényesítése a mondat szerkesztés egész koncepcióját illetően milyen központi szórendformáló tényező.

Tény, hogy ennek az elvnek az elsajátítása és alkalmazása nehéz feladat elé állítja a francia anyanyelvű hallgatót. A számára merőben szokatlan variációs lehetőségek nem annyira a szabadság, mint inkább a bizonytalanság érzetét kelthetik. Ráadásul a kiemelés eszközei (szórend, hangsúly) a magyar mondatban korántsem olyan feltűnőek, mint a franciában, ahol külön szintaktikai szerkezet (*c'est ... qui / que*) hívja föl erre a figyelmet – a magyarhoz képest egyébként ritkábban és még hangsúlyosabb módon.

Az, hogy a szórend alapkérdései mennyire nem részesülnek kellő figyelemben, jól lemérhető azon, hogy az igekötők viselkedése milyen egyedi nehézségként jelentkezik. Egy kis túlzással azt is mondhatnánk: nagy szerencse, hogy az igekötőket hol egybe, hol külön írjuk, mert így leg-



alább velük kapcsolatban kiugranak a magyar szórend alapszabályai! Jó ugyanis tudatosítani, hogy az igekötők szórendi helye tökéletes pontossággal megfelel a bővítmények szokásos helyének. (Javasolt gyakorlat: vegyünk két mondatot: *Kati a városba megy. Kati elmegy*, s hajtsuk végre rajtuk ugyanazokat az átalakításokat: tagadó mondat, fokalizált alany, jövő idő, felszólító mód stb.) Nem volna egyszerűbb, s elméletileg is helyesebb, ha az ismert főszabály realizációját látnánk és láttatnánk bennük?

Külön figyelmet érdemelnek a szabad variációkból eredő jellegzetes kétségek is. „Melyik az igazán jó?” – ezt a kérdést sűrűn hallani olyan változatok kapcsán, melyek mindegyike tökéletes. Hadd idézzek egy életbeli példát: „Jó lenne magyarul írni ezt a levelet”, s rögtön utána: „Jó lenne ezt a levelet magyarul írni”. A két változathoz fűzött kérdőjel olyan hangsúlyos – hogy a levél franciául folytatódik! Úgy gondolom, az ilyen és hasonló helyzetekben elsőrendű tanári feladat annak érzékeltetése, hogy a magyar játékos nyelv! Kosztolányit idézve: „A mi nyelvünk azonban határtalan és szabad, korlátlan terület, ahol alkotni, játszani és táncolni lehet. Mindenki a képére formálhatja.” (Lélek és nyelv. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp. 1971, 25.)

Végül az is megfelelő nyomatékot kíván, hogy a fokalizált mondatrész hangsúlya hallható, érzékelhető (s a beszéd során érzékeltetendő) jelenség. „Keressük a fókusz!” Ha az erre való figyelés fontosságát tudatosítjuk, elkerülhetőkké válnak azok a gyakori, s egyben igen tanulságos hibák, amikor pl. mind a kérdő mondat, mind a felelet önmagában kifogástalan, csak éppen kitérő egyenesekként kerülnek el egymást. (*Hova megy Eszter? – Eszter holnap megy Párizsba.*)

A szórendi kérdések lezárásaként hadd idézzek egy teljesen téves, de annál tanulságosabb megjegyzést. Írásbeli dolgozatban találkoztam vele, amikor is – a részletek igen szabatos bemutatása előtt – egy hallgató így exponálta, saját szavaival, a kérdés velejét: „A magyarban a szórend nem lényeges.” Ez a tétel – a maga abszurditásával – arra figyelmeztet, hogy az ún. „szabad” szórend (az idézőjel Keresztes Lászlótól való, vö. Gyakorlati magyar nyelvtan, Hungarolingua) sajátosságait különösen árnyalt módon kell megvilágítani, elsőrendű feladatnak tartva azt, hogy elválasszuk a lényegest a lényegtelenről, s újra meg újra hangsúlyozzuk azt a néhány sarkalatos tételt, melyek nélkül épkézláb magyar mondatot szerkeszteni nem lehet.

### „Lego-nyelv”

Ezt a kifejezést a magyarral kapcsolatban nem is egyszer hallottam: egymástól függetlenül fedezték fel többen ezt a színes és találó metaforát. Hiszen kétségtelen: olyan szóalakok előtt, mint a *kimondhatatlan*, *háboríthatatlanul*, *megvesztegethetetlenség*, a morfematikai bővíthetőségnek olyan régiójába kerül a nyelvünket tanuló, mely szédítő távlatokat nyit egyrészt a szóképzés, másrészt a jelezés, ragozás szempontjából. Könnyebbség ez vagy nehézség? Nyilván mind a kettő; s hogy melyik domborodik ki jobban, az attól is függ, hogy mennyire tudjuk az aktív, kreatív, játékos elemeket hangsúlyozni a szóalakok létrehozásában. Régi meggyőződéselem, hogy a jelenleginél sokkal fontosabb helyet kellene biztosítani az „Alkossunk szavakat!” típusú gyakorlatoknak, annál is inkább, mert a főszabályok igen egyszerűek, s nem elhanyagolható az az öröm, mely a szókincs megsokszorozódásából adódik.

A fönti kérdés (könnyebbség vagy nehézség?) természetesen magára a szótanulásra vonatkozik első helyen, s a következőképpen pontosítható: az a tény, hogy a magyar szókészlet erősen motivált, azaz a különböző származékok háttérben a „közös mag” (az abszolút tő) többnyire jól fölismerhető, hogyan hat a tanulási folyamatra?

Ezzel kapcsolatban a legellentétebb vélekedések egyaránt igazak lehetnek. Sauvageot joggal emeli ki, hogy a *szemészet* a magyarban „önmagáért beszél” – ugyanakkor a francia *ophtalmologie*-ről ez korántsem mondható el. Tehát: a motiváltság előny. Sok tanítványom viszont azt hangsúlyozza, hogy a közös töből származó szavak (éppen egymáshoz való közel állásuk miatt) igen könnyen összekeverhetők, így a *szerkezet* és a *szervezet*, az *értelem*, az *értekezlet* és az *értésítés* stb. Tehát: a motiváltság hátrány. Bizony, mindkettő igaz.

A morfematikai szerkesztés kérdései természetesen tovább bonyolódhatnak, amint a fő szófaji kategóriákon belül a jellegzetes toldalékolási rendszerekhez közelítünk. Lássunk ezek közül néhány kiemelt példát!

Az igei paradigma köréből mi mással is kezdhethetném a nehézségek felsorolását, mint az alanyi és tárgyias ragozás kettősségével? Természetes, hogy ez „kemény dió”, hiszen azon túl, hogy megduplázza az alakok sorát, állandóan megköveteli a szabályok felidézését, s így kétségtelenül lelassítja azt a folyamatot, amelynek során egy igealak végül is előáll. „Valóságos szellemi gimnasztika!” – mondta erre valaki, aki szerint ez a kettősség önmagában is olyan akadály a nyelvtanulásban, mintha egyszerre

két idegen nyelvet kellene elsajátítani: egy határozottat és egy határozatlan.

Hosszan lehetne taglalni az ezzel kapcsolatos problémákat, ám ezek tekintélyes része nemcsak a francia anyanyelvűek számára jelentkezik ilyen élesen: nyelvünknek ez a vonása annyira egyedülálló, hogy szinte bármely ismert nyelv felől közelítve komoly újdonságként jelentkezik. Ezért célszerű lesz néhány rejtettebb, ritkábban emlegetett jelenséget felszínre hozni azok közül, melyek a franciához képest szembetűnőek.

Ezek közül első helyen azt a kérdéskört emelném ki, melyet a sűrítés, implicit jelleg (nyelvészeti műszóval nemegyszer a „ráértés”) szókkal jellemezhetnénk. A francia nyelv kifejezésmódja alapvetően explicit: a különböző grammatikai tartalmaknak általában külön-külön nyelvi kifejezőeszköz felel meg, nemegyszer megannyi szó formájában: *Je (én) te (neked) le (azt) passe (adom)*. A magyar megfelelő gyakran egyetlen szóalak: *Adom*. A nyelvi váltás tehát alapvető szempontváltással jár, melynek csak egyik, s legegyszerűbb összetevője az, hogy a jól felismerhető névmási alany a magyarban jóval hangsúlytalanabb, s nehezebben azonosítható személyrag felel meg. Az igazi kérdés a következő: mi mindent fejezhet ki még ez a személyrag? S a válasz igen összetett lehet: a tárgy határozottságát (1. fent); kivételesen még a névmási tárgy személyét is (*-lak/-lek*); rendszerszerűen pedig azt, hogy ez utóbbi az 1-2. személy vagy a 3. személy kategóriájába tartozik-e, anélkül (!), hogy erre külön eszköz kötelezően vagy általában utalna. S ebben áll a fő nehézség egy francia anyanyelvű számára: ha magyar mondattal találkozik, fel kell oldania a sűrített formákat (fordítás esetén ez kötelező kiegészítést is jelent); ha viszont ő maga alkot meg egy magyar mondatot, rendre törölnie kell olyan eszközöket, melyek az ő nyelvében természetesek. Elhagyni, tömöríteni valószínűleg nehezebb művelet, mint az ellenkezője! Ráadásul – kész mondat kapcsán – a feloldás korántsem automatikus: egy alanyi ragozású igealak elvben a következő személyes névmási tárgyakra utalhat: *engem, téged, minket, titeket*; egy tárgyas ragozású pedig mindig 3. személyűre ugyan, de ez nemcsak *őt* és *őket* lehet, hanem (a magázás nyelvi formáiból adódóan) *önt* és *önöket* is!

Hadd álljon itt a problémák érzékeltetésére néhány irodalmi példa. „Keresem azt, aki enyém: / ő is keres majd. *Megtalál.*” (Weöres Sándor: Akik megtalálnak); „Két karodban nem *ijeszt* majd / a halál nagy csöndje sem.” (Radnóti Miklós: Két karodban). Az, hogy mindhárom fenti ige mellett az *engem* a hozzáértendő névmási alak, az anyanyelvi beszélő szá-

mára „magától értetődik”. Ha azonban belegondolunk, hogy milyen nyelvi eszközök utalnak erre, az eredmény néha igen meglepő: a második idézet értelmezéséhez pl. egyetlen morféma: a *karodban* szó *d*-je jelenti a támpontot.

A következő példa Örkény Macskajáték c. regényéből való. A 13. fejezet a következő szavakkal kezdődik: „És ki van festve a szája. Még a szemem is ki van festve az anyusnak.” Honnan tudhatjuk, hogy itt a lány az anyjával, s nem az anyjáról beszél? Nyelvi szempontból az ambivalencia tökéletes; a kibontakozó dialógus tartalmának sok finom részlete, s főként közvetlen vita-jellege érteti meg az olvasóval azt, amit a fejezetcím azért előre jelez: „Anya és leánya. Ilus magnetofonszalagja”. Ezt átugorva azonban – saját tapasztalatomból tudom – könnyen tévúton indulhat el a magyar anyanyelvű olvasó is.

Itt említem meg, hogy a nyelvtani nem kérdésének – mely átfogó, több szófajra is kiható problémakör – az igei paradigma, s vele összefüggésben a névmáshasználat kapcsán is érdekes vonatkozásai vannak. Egy hétköznapi magyar mondatot hallva vagy olvasva többnyire nem túl nehéz eldönteni, hogy egy 3. személyű igealak fordítása során *il* vagy *elle* lesz-e az alany. Költői szövegben viszont annál tágabb tere van az ambivalenciának, mely a szófajok egész sorát érintheti. „Rab vagy, rózsám, rab vagy, / én meg beteg vagyok”: ki tudná kapásból megmondani, hogy a *rab* szót hímnemű vagy nőnemű alakban kell-e fordítani? S szükségszerű-e eldönteni, ha egyszer annak a számára, aki ezt a népdalt hallja vagy énekli, éppen ezáltal nyílik lehetőség az azonosulásra? Különösen gazdag és tanulságos ebből a szempontból az Énekek éneke, ahol a Völegény és a Menyasszony szavai a magyarban sokszor teljesen azonosak: „keresem azt, akit szeret az én lelkem”; „Kicsoda ez, aki feljő a pusztából?”, a franciában viszont élesen szembeállíthatók: „je chercherais *celui* qui est le bien-aimé de mon âme”, „Qui est *celle-ci* qui s’élève du désert?” (A magyar fordítás Károlyitól való, a francia egy XVII. századi szerzőtől: Pierre Thomas du Fossétól.) Egyszerre érzékelhetjük itt mindkét nyelv sajátosságait: a franciában az utalások félreérthetetlen voltát, a magyarban pedig az ambivalenciából adódó költői lehetőségeket.

Az igeragozás területéről még egy átfogó jelenségkört szeretnék röviden felvillantani: a rendkívül árnyalt francia, s a hallatlanul kevés nyelvi eszközzel dolgozó magyar igeidőrendszer kiáltó ellentétét. Teljes joggal mondta egy műfordító ismerősöm: „A magyarban két és fél igeidő van.” Hogyan adható vissza akkor az egyidejűség és az előidejűség, a folyama-

tosság és a befejezettség szembenállása, nem is szólva olyan árnyalatokról, melyek egyben stiláris jellegűek, s a beszélő nézőpontját domborítják ki? (Vö. Szentkuthy megjegyzését az imparfait kapcsán: „olyan ez az igeidő, mint egy lassított film”, vö. Frivolitások és hitvallások, Magvető Könyvkiadó, Bp. 1988, 303.)

Rövid és egyszerű válaszként csak ezt mondhatom: nagyon nehezen. Mások a szempontok, mások a lehetőségek, sőt még a kérdések is. Sokszor tapasztaltam, hogy egy francia nyelvtani alapon tökéletesen logikus kérdés a magyarban értelmetlenné, vagy legalábbis megválaszolhatatlanná válik; szemléletet kell váltani ahhoz, hogy plasztikus képet tudjunk adni a szóban forgó jelenségről. S ilyenkor derül ki, hogy a szórend, a mondat szerkesztés, a határozószók és módosítószók együttese mire képes egy olyan nyelvben, melynek egyetlen múlt ideje van. Megkockáztatnám azt a feltevést is, hogy a *még, már, is, éppen* típusú elemeknek a vártnál sokkal nagyobb szerepük van az időbeli viszonyok megvilágításában. Azt pedig egész határozottan állítom, hogy az efféle szók pontos jelentésének meghatározása egy mondatban szinte megoldhatatlan feladatot jelenthet még a legjobb nyelvtudással rendelkezők számára is. „Hogy *is* mondtad?“, „*Még* szép!“, „*Ugyan már!*“ – az edzettebb nyelvtanulók ilyenkor legalább egy dolgot biztosan tudnak: hogy a szokványos szótári jelentéstől nagyon messze kell keresni az adott szócskának az adott mondatban betöltött funkcióját.

A névszói paradigma más természetű tanulságokat kínál. Pusztán az a tény, hogy a magyarban 18 eset van, eleve riadalmat kelt az esetrendszer egyáltalán nem ismerő francia nyelvhez képest. Ugyanakkor maguk a használati szabályok elég következetesek ahhoz, hogy ne állítsák feltűnően nagy nehézség elé a magyarul tanulókat. Egy-két jellemző tény külön figyelmet érdemel. Ki hinné például, hogy – különösen a nyelvtanulás kezdeti szakaszában – mennyi gondot okoz a tárgyrag kitétele? Nem mintha nehéz volna a szabály, de az anyanyelvi háttér azt diktálja, hogy a tárgy kapcsán morfológiai kitevéssel nem kell számolni. Ezzel éppen ellentétes tendenciát mutat a *-k* többesjel, mely viszont a kellenél jóval sűrűbben jelentkezik, az egyeztetés automatikus érvényesítéséből adódóan: *sok diákok, három fák* stb. A számhasználat kérdése ugyanakkor ennél messzebbre is vezet, hiszen a magyarban igen gyakori az összefoglaló értelmű egyes szám (*virágot hoz, tojáást vesz, kék a szeme*), melynek a franciában következetesen többes szám felel meg. S talán még ennél is tovább mehetünk: sokszor (hasonlóan konkrét okok nélkül is) azt tapasztaljuk,

hogy egy magyar mondat fordítása akkor lesz igazán franciás, ha a számhasználat tekintetében szabadabban alkalmazkodunk a franciában szokásos kifejezőmóddhoz – mely rendre a többes számnak kedvez.

A névelőhasználat eltérései újabb nagy fejezetet nyithatnának, s megérdemelnének egy alapos kontrasztív vizsgálatot. Különösen feltűnő az, hogy mindkét nyelvben vannak olyan esetek, melyek a másik nyelv felől nézve legalábbis meghökkentőek. A magyar határozott névelő például (különösen az egyes számú) igen sokszor nem tehető át automatikusan franciára. „Képek vannak *a* falon.” – ez a mondat egyszer ezt a kérdést váltotta ki: „Milyen falon?” (Többes számmal fordítva eltűnt az értelmezési nehézség.) Arról nem is szólva, hogy a tipikus magyar vicckezdet („Megy *az* öreg *az* úton...”) francia nyelvtani szempontból annyira elképzelhetetlen, hogy szoros fordításban a legteljesebb értetlenséget váltja ki: „Miféle öregember?”

Francia oldalról is érdemes egy-két példát felvillantani. Jellemző eset, hogy a határozatlan névelő megmaradhat olyankor is, amikor magyar nyelvi logika szerint erős a determináltság. A birtokos jelzővel való bővülés például nem akadályozza annak, hogy az alaptag határozatlan névelővel szerepeljen: „Vous avez écrit *une* histoire de la musique.” Magyar oldalról ez elképzelhetetlen, s a fordítás során csak az összetett szó mentheti meg a helyzetet: „Őn írt *egy* zenetörténetet.”

### Hangsúlyok

A magyar hangrendszer elsajátítása egészében nem jelent rendkívüli feladatot a francia anyanyelvűek számára. Különösen szembetűnő ez számomra olyankor, amikor (alkalomszerűen vagy hosszabb távon) a magyar nyelvről tartok órákat magyarul nem tanuló nyelvészhallgatóknak. Egy-egy szóalak reprodukálása – különösen kórusmunka formájában – legtöbbször első hallásra is szinte tökéletes.

Ugyanakkor van több olyan rendszertani elv, melynek a szemléletbe való beépítése és gyakorlati alkalmazása komoly erőfeszítést kíván. Ilyen például a fonológiai funkciójú hosszú–rövid szembenállás, mely a franciában ismeretlen. Az *örök* : *őrök*, vagy a *futok* : *futtok* típusú oppozíciók ilyen módon komoly tudatosítást kívánnak. Ugyancsak teljesen ismeretlen elv a franciában a hangrend és a magánhangzó-harmónia (vö. az alábbi szóalakokban megfigyelhető kombinációkat: *bousculer*, *statue*, *bonheur*). Ebből az is következik, hogy a két- vagy háromalakú toldalékok illeszkedése korántsem automatikus, s csak elmélyült tanulással sajátítható el.

A szóhangsúly tekintetében eleve nem kis nehézség forrása az, hogy (a franciával éppen ellentétben) az első szótag a hangsúlyos. De talán még ennél is kényesebb pont az, hogy a hangsúly és a magánhangzó-hosszúság az esetek többségében egymástól függetlenül érvényesül: vannak hangsúlyos rövid és hangsúlytalan hosszú magánhangzók (vö. *barát, kerék* stb.). Ezek kiejtése nagyon komoly figyelemösszpontosítást kíván.

A mondathangsúly fontosságát a fokalizáció kapcsán már említettem. Itt csak annyit tennék hozzá, hogy a helyes szórend mellett a helyes hangsúlyozás is központi kérdés kell hogy legyen.

Végül egy markáns különbség, mely ugyanannyi gondot okoz a magyarul tanuló franciáknak, mint (mutatis mutandis) a franciául tanuló magyaroknak: a két nyelv hanglejtésformáinak gyökeresen eltérő jellege. A magyar beszéddallam ereszkedő görbéjét elég könnyen el lehet sajátítani; mindenesetre sokkal könnyebben, mint az eldöntendő kérdés nevezetes kiugró csúcsát – arról nem is szólva, hogy ez utóbbinak meghallását is gyakorolni kell, hiszen a kommunikációban a kérdés-jelleg felismerése múlik e jegy érzékelésén.

E rövid áttekintésben számos, sőt számtalan kérdésről nem szóltam. Joggal hiányolhatók egész kérdéskörök: a nominális mondat, a *van* igének a birtoklás kifejezésében játszott szerepe, az udvariassági formák – és bizonyára még igen sok más. De illúzió lenne azt hinni, hogy egy ilyen előadás (akár felsorolásszerűen) teljességre törekedhet. Céлом nem is ez volt; sokkal inkább az, hogy néhány jellemző vonás felmutatásával olyan kérdésekre irányítsam a figyelmet, melyek reményeim szerint gondolatéberítőek lehetnek.





**A magyar nyelv elsajátításának nehézségei  
a finn anyanyelvű tanulók szempontjából**

**MÁTÉ JÓZSEF**

Dolgozatom váza és szerkesztésbeli felépítése hasonlóságot mutat egy korábbi tanulmányoméval (Máté 1996), de egyrészt több szemszögből igyekszem feltérképezni a magyar nyelv elsajátításának nehézségeit, másrészt példaanyagában is eltér a korábbi cikktől. Különbség továbbá az is, hogy törekszem fokozottabban támaszkodni a finn hallgatók véleményére is. Munkám elkészültében a legtöbb segítséget Pieta Voipio és Tanja Suni nyújtotta. Hosszabb szövegeket leginkább a Helsingin Sanomatból válogattam: az 1995-ös jyvässkyläi finnugor kongresszus anyagából; az 1956-os forradalom 40. évfordulójával kapcsolatos finnországi írásokból és a sportnyelvből.

Cikkem első részében hangtani, alaktani és mondattani kérdésekkel foglalkozom, majd a stilisztikai fejezetben részletesen kitérek a szóhasználat problémáira és az udvariassági formulákra.

## **1. HANGTAN**

### **1.1. Kiejtés**

A magyarul tanuló finn első nehézsége, amivel szembekerül: a kiejtés. A magyar nyelv zöngés és palatális mássalhangzói bizonyára minden európainak könnyebben ejthetők, mint a finneknek. A sok „sziszegő-susogó” réshang és zárrehang (*sz, s, z, zs, c, cs, dz, dzs*) valamint a palatalizált hangok (*ty, gy, ny*) kimondása alaposan megizzasztja a kezdő finn tanulókat. Ezek már így leírva is ijesztőek, mert pl. az *s* előfordul önmagában és *sz, zs, cs* kombinációkban, míg a finn egy hangot egy betűvel jelöl.

A magánhangzók ejtése a finneknek általában könnyű. Nehézséget az *é* okoz, mert az *ee* nem egyenlő a „magasabb” (tisztán középső nyelvéllású) *é*-vel (vö. *Éva – Eeva*). Az *a* és az *á* hangok közti különbség meghallása se könnyű. Ennyi hangtani sajátosság éppen elég ahhoz, hogy észrevehető legyen az akcentus.

A megpróbáltatások a mássalhangzó-kapcsolódásokban jelentkező hangtörvényekkel folytatódnak. A hasonulások és az összeolvadások után hab a tortán a finnek számára az, amikor a gemináta mássalhangzók állnak egy másik mássalhangzó mellett, és a gemináta mássalhangzót röviden kell ejteni, bár hosszan kell írni. Szokatlan ez azoknak, akik minden hangot tisztán ejtenek és olyan hosszan, ahogy azt írják.

## 1.2. Helyesírás

A helyesírási jelenségek számbavételekor a finnek íráshibái három csoportba sorolhatók:

a) A mássalhangzó-törvényekben elkövetett hibák: *\*legelterjettebb* > *legelterjedtebb*;

b) A réshangok, affrikáták felcserélése, keverése: *\*vászlatot* > *vázlatot*; *\*őzhazája* > *őshazája*; *\*összahaszonlított* > *összehasonlított*; *\*finnugországot* > *finnugországot*;

c) A magánhangzók hosszúságának jelölése elmarad, esetleg éppen feleslegesen rakják ki az ékezetet: *\*Eszak-Nemetországban* > *Észak-Németországban*; *\*Daniában* > *Dániában*; *\*magasságában* > *magasságában*.

A hagyományos írásmódot a magyar anyanyelvűeknek is tanulniuk kell. A régies családnevek írott formája szerint a finnek el sem tudják képzelni, hogyan kell ejteni pl. a *Dessewffy*, *Weöres* neveket. Az ilyen esetekben a helyesírás nem tudása – érzésük szerint – műveltségbeli fogyatékoságokat is hordozhat. A helyesírásban az anyanyelv nem feltétlenül segít, hiszen az idegen nyelv ezer kis szabályát kell megtanulni, és az egybeírás-különírás, az írásjelek, nagybetűk használata eltérhet a finn anyanyelvűétől.

A finneknek – legalábbis kezdetben – reménytelen feladat a „*Mit sütsz kis szűcs, sós húst sütsz kis szűcs?*” nyelvtörő mondogatása, de nem kevésbé nehéz a *gyertya*, *Gyöngyi* szavak kiejtése, a *gyűjtsd* szó leírása is.

## 2. ALAKTAN

### 2.1. Ige- és névszótövek

A szépirodalom gyakran él azokkal az alakváltozatokkal, amelyek eltérnek a nyelvkönyvek és a művelt köznyelv ízlésétől. Mi ennek az oka? A ritmikai okokon kívül sok esetben archaikusabbnak, patetikusabbnak tekinthetők, előfordulhat, hogy nyelvjárási ízt kölcsönöz a versbeli vagy epikai műben levő tőváltozat. Stilisztikai jelentősége is van tehát ennek a

tudatos írói módszerek, nevezhetjük tudatos evokálásnak is: egy-egy régebben élt író, egy-egy múltbeli korszak, egy korábbi nyelvállapot felidézése miatt. „*Alusznak némán a faluk*” – mondja Ady Az eltévedt lovasban. (Isten) „*Lélegzet nélkül látja állani árnyékomat*” – vall Pilinszky Az Apokrifokban. „*Ki először piros csőt lel, lakodalma lesz az ősszel*” – szól tréfás-babonásan Arany a Tengeri-hántásban. Mikszáth Kálmán szövegeinek vizsgálata során Kiss Gábor (1993) megállapítja, hogy az írónál előfordul, hogy kétféleképpen használ egy-egy szóalakot: *számon* – *szájamon*; *falvakon* – *falukon*; *bajuszát* – *bajszát*.

### Változatlan igetők

\**tanítani* > *tanítani*; \**nehezítje* > *nehezíti* (jelen idő); *nehezítse* (felszólító mód); *szívrohamot* \**kapt* > *kapott*; \**dagadott* > *dagadt*; \**keresette* > *kereste*; \**leszokt* > *leszokott*; \**közeledettek* > *közeledtek*; \**megváltozottak* > *megváltoztak*. A tévesztés oka az alanyi és tárgyas ragozás kombinálása: *kapott/kapta*; *keresett/kereste*. A mai magyar köznyelvben is előfordul a \**keresette*, \**közeledettek* típushoz hasonló jelenség. Ilyen pl. a *mondotta*, ami régies, irodalmi, esetleg nyelvjárási, a beszélt nyelvben viszont modoros.

### Változó igetők

a) *-t* végű igetők: \**alkotson* > *alkosson*. E típus toldalékolása eltér a változatlan igetőtípustól, melyben a *t* előtt hosszú magánhangzó van, pl. *tanítson*;

b) hangzóvesztő igetők: az ikes igéknek az alapalakjukban van hangzóvesztés. Van tehát *hajol* és *hajlik* ige is, de \**meghajlani* > *meghajolni*;

c) *-z* végű igetők: \**szerezik* > *szerzik*; \**dohányoz* > *dohányzik*. A *dohányoz-* tő pl. a *dohányozni* főnévi igenévben, a múlt időben, felszólító módban áll;

d) *v* tövű igék: \**lövött* > *lőtt* (a jelen idejű *v-s* tő hatott a múlt időre), \**lövünk kell* > *lőnünk kell* (a magánhangzós tőből képezzük a főnévi igenév ragozott alakjait);

e) *sz+d+v* tövű igék: *ne* \**haragsszon* > *haragudjon* (a felszólító módú alakok a *d-s* tőhöz járulnak), \**haragsztam* > *haragudtam*; \**aludok* > *aluszom*; \**törekeshüünk* > *törekednünk* (Az *sz-tő* a jelen idejű paradigmában, a *d-tő* a múlt idejűben van, illetve az infinitívusban, feltételes és felszólító módban használatos.)

### Változatlan névszótövek

Mássalhangzós névszótövek: \**golyózáprai* > *golyózáporai* (A hangzóvesztő tövek analógiája miatt történik a tévesztés.)

### Változó névszótövek

a) hangváltó tövek: *ő* – *e* \**erője* > *ereje*;

b) *v* tövek: \**kőkbe* > *kövekbe* (a *v* tö előtt kvantitatív változás van);

c) hangzórövidítő tövek: *é* – *e* \**gyökéret* > *gyökeret*, \**gyökért* > *gyökéret*, \**gyökreink* > *gyökereink*; \**útlevélt* > *útlevelet*; \**hetig* > *hétig*. A többeli utolsó szótagi hosszú magánhangzó megrövidül azok előtt a toldalékok előtt, amelyeknek magánhangzós variánsaik vannak. A terminativusban nincs rövidülés.

d) hangzóvesztő tövek: \**alkaloma* > *alkalma*; \**eperet*, *epert* > *epret*; \**szatyorába* > *szatyrába*. A mássalhangzós tö előtti (utolsó szótagi) magánhangzó (*o*, *e*, *ö*) kiesik a toldalékok magánhangzós variánsai előtt.

## 2.2. A toldalékok használata

a) Többes szám. A veláris hangrendű szóban *-ak* jelvariáns szerepel: \**madárok*, *madarok* > *madarak*; \**vádok* > *vádak*. A toldalékolásban az *é*, *i*, *e* hangok semlegesesen viselkednek, ezért is lehet a *férfi* (eredetileg *férfiú*) többes száma *férfiak* és nem \**férfik*. Az *-ú*, *-ű*, *-i* végű melléknevek előhangzós alakjukkal állnak többes számban: \**szigorúk* > *szigorúak*; \**külföldiknek* > *külföldieknek*; \**régebbikben* > *régebbiekben*.

b) Tárgyeset. A magyar nyelvben a kötőhangzó-rendszer valóban ijesztő, akkor is, ha van kötőhang a szóban: \**tejt* > *tejet*; \**düht* > *dühöt*; \**Baloght* > *Baloghot*; \**Nagy* > *Nagyot* (a finn magánhangzónak fogja fel az *y*-t); és akkor is, ha nincs: \**blúzt* > *blúz*; \**tavaszt* > *tavas*; \**élményet* > *élmény*; \**finnet* > *finn*. Érdekes felfigyelni *hely* szó tárgy esetére: *helyet foglal*, *helyet ad valakinek*, de *helyt ad a kérésnek*, viszont \**nem ad nekik menedékhelyt* > *menedékhelyet*. A lokativusi *-t* is előhangzó nélkül kapcsolódik a szótóhoz: *sok helyt*.

c) Birtokos személyragozás. A birtokos személyrag kétszeres jelölése a tövön, tőtípustól függetlenül szokott az egyik típushiba lenni: \**álmájában* > *álmában*; \**nagyapája* > *nagyapja*; \**kapujai* > *kapui*.

Megítélésem szerint a legnagyobb ingadozás az egyes szám 3. személyű toldalékolásban figyelhető meg. Mikor kell a *j*-t használni, és mikor nem? Ezen a ponton kevés segítséget tudunk adni az idegen ajkúnak: \**utain* > *útjain* (*utazásain*); \**országját* > *országát*; \**házasságjából* > *házasságából*; \**szórendük* > *szórendjük*; \**barátjai* > *barátja*, de *barátai*.

d) Birtokos szerkezetek. Az egyszeri birtokos szerkezetekben a birtokoson jelölt rag el is hagyható: *\*az évszázadnak közepén > az évszázad közepén*; vagy a hosszabb szerkezet is egyszerűsíthető: *\*ennek az évszázadnak elején > e század elején*. *\*A színházoknak a játékrend nagyon sokoldalú > A színházak játékrendje/műsorrendje nagyon sokoldalú/változatos*. A birtoklást a birtokszón jelölni kell, a birtokoson viszont elmaradhat.

e) Fokozás. Az *-ú, -ű* végű mellénevek középfokban nem állnak előhangzós alakban: *\*legszebb > legszebb*.

### 3. MONDATTAN

#### 3.1. Alanyi és tárgyias ragozás

Minden bizonnyal a legfeltűnőbb és legáltalánosabb hibaforrás nemcsak a finnek, hanem minden idegen ajkú beszédében, még akkor is, ha elméletben tudják, hogy mikor kell tárgyias, és mikor alanyi ragozásba tenni az igét.

a) A határozott névelő után a tárgy is határozott, tehát tárgyias ragozású az ige: *suurimman tutkijaryhmän on lähettänyt Venäjä – \*a legnagyobb kutatócsoportot Oroszország küldött > küldte*.

b) A határozott tárgyon nincs jelölve az akkuzatívuszi *-t*, de tárgyias ragozást követel, mert a birtokos személyrag utal a tárgyra: *\*olyan jól beszéltek nyelvünk > beszéltek*.

c) Nincs jelölve a tárgy a mondatban, de kitehető az *azt* utalószó: *\*de monjál, mit vehetek egy korosabb férfinak > de mondd (azt), mit...*

d) A határozatlan melléknévi névmás (*más*), és a rendszerint határozott névelővel és egyes számú főnévvel álló *többi* melléknév alkalmazásának fő problémája az, hogy névelővel használják a *más* szót tárgyias ragozásban, jobban hangzana a mondatban a *többi*: *muut puoleet viipaloitiin – \*a más pártokat feloszlatták*. Ha a *más* szóval fejezzük ki, alanyi ragozású az ige: *más pártokat feloszlattak*. Tárgyias ragozású lesz viszont a *többi* melléknévvvel: *a többi pártot feloszlatták*.

e) Előforduló ragozási hiba, hogy bár nincs a mondatban tárgy, mégis tárgyias ragozásban használják az igét: *\*el fogom menni > fogok*; *\*ők is menték munkába > mentek*; *\*Kontsek akarta minél gyorsabban hazaérni > Kontsek minél gyorsabban haza akart érni*; *\*és álmodta egy tűzoltósíkos állomásfőnökről > álmodott*.

### 3.2. Igekötők

Valószínűleg könnyebb megbarátkoznia egy lengyelnek, németnek vagy orosznak a magyar igekötőrendszerrel, mint egy finnek. Az igekötő pontosabb jelentést ad az igének, meg is változtathatja azt. Az igekötőrendszer feltétlenül gazdagítja a szókincset, de ugyanakkor megnehezíti a nyelvtanulást. Az igekötő hiányával, vagy helytelen igekötővel a tanuló elronthatja az egész mondat jelentését.

E fejezetben négy problémáról lesz szó.

a) Igekötővel látnak el ígét akkor is, amikor nem kellene: *valtaan istu-tettiin maansa Kremlille myynyt János Kádár – \*a hatalomba az ország-ját a Kremlnek eladta Kádár Jánost leültették > a hatalomba az országát a Kremlnek eladó Kádár Jánost ültették. A leültették sajátos módon azt is jelenti, hogy börtönbe zárták.*

*Kerronpa tuttavastani – \*elmesélek egy ismerősömről > mesélek;*

*Hänen työhuoneestaan avautuu avara näkymä – \*a dolgozószobájából egy széles kilátás nyílik ki egy zöld bécsi dombra > a dolgozószobájából jó kilátás nyílik...*

*\*Úgy tűnik fel nekem, hogy értékel másik embereket > úgy tűnik (nekem), hogy értékeli a többi embert.*

b) Az igekötő elmaradása a másik általános hiba: *tévesztöen hasonló > megtévesztöen; \*a finn mondatrendszer követeli... > megköveteli; \*a kísértettel találkozó ember örülhet is > meg is örülhet; \*Európa osztása ké-szen volt > felosztása; tutkijoiden käytössä oli myös suomalaisista ja virolaisista tehtyjä vastaavia lääketieteellisen antropologian tutkimuksia – \*a kutatók használták a finnekről és észtekről készült megfelelő orvostudományos antropológiai kutatásokat is > ...felhasználták... orvostudományi...; leikkausta edeltävinä viikkoina – \*a műtést előző hetekben > a műtétet megelőző hetekben; \*mindenhez lehet szokni > hozzá lehet szokni.*

c) A magyar nyelv végtelen igekötőrendszerében eltévedni nem meglepő dolog. *Keskiviikkona Litmanen joutui jättämään kesken Ajaxin mesta-reiden liigan ottelun – \*szerdán Litmanen kénytelen volt félbehagyni az Ajax bajnokligá mérkőzést. A szótárak szerint a jättää kesken jelentése: félbehagy, megszakít. A hír szerint: Litmanen kénytelen volt abbahagyni az Ajax bajnokok ligájának mérkőzését.*

*Staalinin patsas kaadettiin – \*Stalin szobrát feldöntötték > a Sztálin-szobrot ledöntötték. Talapzaton állt, ezért kell a le igekötőt használni.*

*Ensimmäisen maailmansodan voittajat pilkkoivat maan – \*az első világháború győztesei összedarabolták az országot > szétdarabolták/feldarabolták;*

*\*A finn mondatrendszer követeli, hogy az alanyt és az állítmányt mindig meg kell írni > megköveteli, hogy ... ki kell tenni. Talán még magyarosabb: mindig kitegyük az alanyt és az állítmányt.*

*\*Kipróbálhatom azt a piros szoknyát? > felpróbálhatom...*

d) Az igekötő mondatbeli helye szórendi kérdés. Vegyünk erre is egy példát! *Unkarilaisten vastarinta lannistettiin pian, mutta kansa torjui kai-ken yhteistyön Kádárin kanssa – \*a magyarok ellenállását nemsokára törték meg, de a nép mindenféle együttműködést vetett el Kádárral > megtörték... elvetett.* (Az eredeti szórend jó lenne az első tagmondatban, ha a magyarok ellenállását csak sokára törték volna meg.)

### 3.3. Igemódok

a) Feltételes mód használata felszólító mód helyett (ld. részletesebben Máté 1996: 77). *Unkarissa on tapana pääsiäismaanantaina kastella tyt-töjä, että he tulisivat kauniiksi – \*Magyarországon húsvét hétfőn szokás meglocsolni a lányokat hogy lennének szépek >...húsvét hétfőjén meg szokták locsolni a lányokat, hogy szépek legyenek.* A finn conditionalist ebben a mondatban magyarra célhatározói alárendeléssel fordítjuk.

b) Kijelentő mód használata felszólító mód helyett. *\*A hagyomány valószínűleg abból keletkezett, hogy a lutheránus egyház igényelte, hogy a testeket eltemetik az áldott földre > ...eltemessék az áldott földbe.* A harmadik, tárgyi alárendelő mondat felszólító módú igét kíván.

c) A III. infinitivus illativusának magyarra fordítását nem lehet egyféle séma szerint végezni. Vizsgáljunk meg néhány lehetséges változatot. A finn III. infinitivus illativusa a magyarban:

- főnévi igenév: *Tule meille pelaamaan korttia. – Gyere hozzánk kártyázni.*
- felszólító mód: *Rukoilin häntä tulemaan. – Könyörögtem, hogy jöjjön el.*
- a fordítás elmaradhat: *Hän valmistaui lähtemään matkalle. – Felkészült az utazásra.*
- ragos főnév: *Seija on kyllästynyt opiskelemaan. – Seija belefáradt/beleunt a tanulásba vagy Seijának elege lett a tanulásból.*
- műveltető ige: *Panin pojat lukemaan lauseet ääneen. – Felolvastattam a fiúkkal a mondatokat.*

### 3.4. Az időfelfogás eltérései

A következő mondatokban a finn imperfektumban álló ige mellett múlt idejű melléknévi igenév áll, míg a magyarban nem zavaró, sőt gyakoribb is a jelen idejű (folyamatos) melléknévi igenév használata.

*Metsästyksellä eläneet kansat puhuivat samaa uralilaista kieltä... – \*vadászatból élt népek közös uráli nyelvet beszéltek...!\**vadászatot folytatott népek ugyanazon az uráli nyelven beszéltek...> *a vadászatból élő...! vadászatot folytató népek...*

*Jo aamulla Taisto tervehti vastaan tullutta naapuria. – \*Taisto már reggel köszönt a szembejött szomszédjának. > Taisto már reggel köszönt a szembejövő szomszédjának/üdvözölte a szembejövő szomszédot.*

*Vaaleissa 17 prosenttia äänistä keräneet kommunistit ottivat haltuunsa salaisen polisin (ÁVH) – \*a választásban a szavazatok 17 százalékot szedte kommunisták foglalták el a titkosrendőrséget > a választásokon ... százalékát összegyűjtő...*

*Valtaan istutettiin maansa Kremlille myynyt János Kádár – \*a hatalomba az országját a Kremlnek eladta Kádár Jánost leültették > a hatalomba az országát eladó K. J.-t ültették.*

Szerkezetek fordítása a legnehezebb: *Lähetystöön eristetty Nagy... – \*a nagykövetségbe elszigetelet Nagy... > a követségre menekült/a követségén elszigetelődő Nagy...*

A finnek gyakran összekeverik a *még* és a *már* időhatározót. Kezdetben véletlennek tűnhet: két rövid, CVC szerkezetű, *m* hanggal kezdődő szó. A tévesztés okai mélyebben keresendők. Képzeljünk el egy időpont-hoz kapcsolódó szituációt: *Ezt a filmet még Magyarországon láttam 1993-ban. (Sen elokuvan näin kun olin vielä Unkarissa vuonna 1993.)*

1994–98 között Finnországban voltam. Most 2000-ben vagyunk. *Ezt a filmet már Magyarországon láttam, 1999-ben. (Näin sen elokuvan jo Unkarissa vuonna 1999.)*

A *még* elméletileg *vielä*, a *már* pedig a finn *jo*-val fordítható: *Még alig írtam egy pár sort, már megzavartak.* A finnre fordításban nem írhatjuk a *vielä* szót: *Olin kirjoittanut vasta pari riviä, kun minua jo häirittiin.*

Ugyanez a helyzet a Petőfi-sorral: *Még alig volt reggel, már megint este van. Vastahan oli aamu, kun jo taas on ilta.*

Az igazán zavaró a finnek számára az *enää* fordítása, mert a magyar *Van még időd?* finnül *Onko sinulla enää aikaa?* Az *enää* jelentése pedig *már, többé*. Igaz, a mondat hangozhat így is: *Onko sinulla vielä vähän aikaa? Van még egy kis időd? Minulla ei ole enää aikaa. Már nincs időm.*



Fejtörést okoznak az alábbi mondatok is:

– *He menivät yhteen, kun olivat vielä nuoria. Még fiatalon összekerültek.*

– *He menivät yhteen jo nuorina. Már fiatalon összekerültek.* (Már akkor, amikor még fiatalok voltak.) A finnek szerint a második mondatban a szereplők biztos, hogy öregek, az elsőben nem feltétlenül.

A mai magyarban gyakorlatilag egy múlt idő van a finn hárommal szemben, éppen ezért gyakran a perfektumot, ezt a múltban kezdődő és a jelenben is tartó cselekvést jelen idővel fordítjuk.

*Minä olen asunut tässä talossa vuodesta 1994. – 1994-től/1994 óta lakom ebben a házban.*

*Minä olen asunut tässä talossa kaksi vuotta. – Két éve (két év óta) lakom ebben a házban.*

*Mitä olet puuhaillut viime aikoina? – Mivel foglalatoskodtál az utóbbi időben?* Jelen időben is használható: *Mivel foglalatoskods az utóbbi időben?*

Az időhatározók közül a *három napja, öt éve, hat óra óta* típust nehezen tanulják meg a finnek.

### 3.5. A létige és a tagadás

A tipikus hiba az, amikor a névszói állítmány mellé igei állítmányt is tesz a magyarul tanuló, a saját anyanyelve alapján. Ha mondatrészek szereznek elemizzük a mondatokat, rájövünk, hogy az állítmányi szerepet a névszó tölti be, és ezt a finn tanulók is megszokják: a névszói állítmány elég a predikatív szerep betöltésére. A példák számszámra sorolhatók: *\*kíváncsi is van > kíváncsi is; \*egy nyíltszívű ember van > nyíltszívű ember; \*a tücsöknek zene a legfontosabb dolog van > a tücsöknek/a tücsök számára a zene a legfontosabb dolog; \*a hangya kétkezi munkás van > kétkezi munkás.*

A fordítottja ritkább: *Nykyään on niin hyviä lääkkeitä meri- ja ilmasairautta vastaan että lapset eiväät huomaa isompaakaan tuulta – \*mostanában olyan jó gyógyszerek a tengeri betegség ellen, hogy a gyerekek a nagyobb szél (szelet) sem veszik észre > olyan jók a gyógyszerek/olyan jó gyógyszerek vannak...*

A tagadásban a kettős tagadást szokták megnevezni a problémás esetek között: *Nincs ott semmi sem. Sehogy sem tudtam megérteni.*

A hangsúlyos tagadásra példa: *\*Ez mégis nem olyan egyszerű. > Ez mégsem olyan egyszerű.*

Már nehezebb megtanulniuk a finn hallgatóknak azt, hogy a *van-e* kezdetű kérdésre ne a *nem*-mel válaszoljanak: *Van-e valakinek kérdése? Nincs.*

Az is furcsa, hogy a *Pitkästä aikaa* magyarra *Régen láttalak* és *Régen nem láttalak*-nak is fordítható az *Ezer éve nem láttalak* mellett.

Fordításban sem egyszerű: *Mitään aivan ratkaisevasti uutta geenitutkimus ei kuitenkaan ole tuonut niihin teorioihin, joihin esimerkiksi arkeologit, kielitieteilijät tai antropologit ovat jo päättäneet omissa tutkimuksissaan.* – \*A génekutatás mégsem hozott semmi radikálisan újat azokba a teóriákba, amelyekre például régészek, nyelvészek vagy antropológusok már rájöttek a saját kutatásaikban > ...rá ne jöttek volna...

Gyakori a tévesztés a kérdőszó + tagadószó/tiltószó használata során:

- *Eljössz moziba?*
- *Nem.*
- *Miért nem?*
- *Mert vizsgára készülök.*
- *Eljössz moziba?*
- *Miért ne?*

Az első párbeszédben a meghívott *nem* megy el, a másik esetben *igen*. A probléma abban van, amikor *igenlő* választ szeretne mondani a kérdezett (*Miért ne?/Miért is ne mehetnék el?*), de mégis *Miért nem?*-mel válaszol, ami helytelen.

### 3.6. Egyeztetés

Még a nyelvtudás magasabb fokán is előfordul, hogy egyes névmásokat (pl. visszaható) *nem* egyeztetnek az utána következő főnévvel, vagy ha a főnév után névutó áll, a névmás (pl. mutató) után is ki kell tenni.

*\*Ezek a hiedelmek sokáig tartották magát több európai népnél > magukat; \*maga a halálceremóniák különböztek a temetési ceremóniáktól > maguk...; itse leikkauksen ajaksi – \*maga a műtét alatti időre > magának a műtétnek az idejére; sen yön aikana – \*az az éjszaka alatt > az alatt az éjszaka alatt.*

Egyes számot használunk az alábbi mondatokban is: *\*az olasz focisták feleségeikkel együtt utaztak > feleségükkel; \*skandinávoknak és a közép-európaiaknak eléggé eltérő véleményeik vannak > véleményük van* (elvont fogalom); *\*a fába a halott monogramjait vésték > monogramját.*

Egyes szám 3. személyű birtokos személyrag használata 1. személy helyett: *\*mikor jókedvében vagyok > jókedvemben vagyok.*

Egyes szám 3. személyű birtokos személyrag többes szám 3. személy helyett: *\*az előbb említett igekötők a saját szórendjét követelik > megkövetelik a saját szórendjüket.*

Az alany és az állítmány egyeztetése: *\*némelyikük javasolják > javasolja* (egyes számú főnévre utaló határozatlan névmás).

*\*A hangya nős van, neki gyerekek is van > a hangya nős* (névszói állítmány), *neki gyerekei is vannak* (többes számú alanyhoz többes számú állítmány társul).

### 3.7. Névelőhasználat

a) A névelőhasználatban a határozott névelő elhagyása a neuralgikus pont: *Esimerkiksi opetuksessa, yritysmailmassa ja poliitikassa olisi logikan ja tosiasiatiedon ohella tunnistettava intuition tunteiden ja laadullisen tiedon arvo täydentävänä tekijänä.* – *\*Például oktatásban, üzletvilágban és politikában logika és tények mellett intuíció, érzelmek és minőségi tudás értékét kiegészítő elemként fel kellene ismerni. > Például az oktatásban, az üzleti világban és a politikában a logika és a tények mellett az intuíció, az érzelmek és a minőségi tudás értékét mint kiegészítő elemet kellene elismerni.*

*\*Akkor nem szeretem a várost, amikor nekem kevés pénzem > ...kevés a pénzem.*

*\*Különösen -ú és -ű rövidnek tűnik a szó végén todalék előtt > az -ú és az -ű tűnik rövidnek a szó végén a todalék előtt.*

*Saamalla ja suomella on sama kantakieli – \*lapp és finn nyelvnek közös alapnyelve van > a lapp és a finn...*

b) A másik eset, amikor határozott névelőt használnak olyankor is, amikor az nem indokolt: *luultavasti lännen rajan siirto itään päin...* – *\*valószínűleg a nyugati határ áthelyezése a kelet felé... > áthelyezése kelet felé...*

*Maanantaina alkaa elämä – a hétfőn kezdődik az élet > Hétfőn...*

*Unkarin Nato-politiikka... – \*a Magyarország NATO-politikáját... > Magyarország...*

c) Határozott névelőt használ határozatlan helyett: *\*a dolgozószobájából széles kilátás nyúlik a békés zöld bécsi dombra >...egy békés...*

*Meillä on hengähdystauko – nekünk a lélegzetvételenyi időnk van > van egy lélegzetvételenyi időnk.*

d) Felesleges a határozatlan névelő (ebbe a hibába mi magunk, magyarok is gyakran beleesünk): *Venäjä on jatkossakin suurvalta – Oroszország a jövőben is egy nagyhatalom lesz > O. a jövőben is nagyhatalom lesz.*

### 3.8. Esetek, vonzatok

Érdemes kiemelni és megtanítani néhány alapvetően eltérő szemléletű típust:

a) Finn partitívus – magyar accusatívus

*Mitä muuta heidän kanssa voi vielä tehdä? – \*Mit mást lehet még csinálni velük? > Mi mást lehet még csinálni velük?*

b) Finn partitívus – magyar nominatívus

*Olkaa ystävällisiä! – Legyetek barátságosak!*

*Minulla on nyt paljon työtä – \*most nekem sok munkát > most (nekem) sok munkám van/sok a munkám.*

*Tänä iltana meille tulee suomalaisia vieraita – \*ma este hozzánk jön a finn vendégeket > ma este finn vendégek jönnek hozzánk.*

c) Finn nominatívus – magyar accusatívus

*Varsovan liitto oli tuolloin juuri perustettu – \*a Varsói Szövetség akkor nemrég alapították > a Varsói Szerződést akkor nemrég alapították/épp akkor alapították.*

d) A nyelvtanuló megtartja az irányszemléletet (hol/honnan/hová), de nem megfelelő viszonyrendszert használ (belső/külső).

Pl. A magyarban gyakori superessívus helyett a finn inessívust használ: *Jyväskylän tapahtumassa – \*jyväskyläi eseményben > eseményen; suuren kongressissa – \*nagykongresszusban > nagykongresszuson; vaaleissa – \*választásban > választásokon.*

A fordítottjára is találtam példát: *\*a párbajon elpusztult > párbajban.*

Egyéb esetek: *tuotannon kasvukäyvä korjattin 240:stä 380:aan prosenttiin – \*a termelést növekedést mutató 240 százaléktól 380-ig > a termelés növekedési görbéjét 240 százalékról 380-ra javították.*

*Irrotimme veneen laiturista – \*eloldottuk a csónakot a stégről > ... stégtől.*

*Hänet haudetaan ... maahan – \*eltemetik az áldott földre > földbe.*

*Suomalaiset-unkarilaiset kansat heränneet kulttuuriseen itsetiedostukseen* – \*...felébredtek kulturális öntudathoz > öntudatra ébredtek;  
*suhtautuu tuloksiin* – \*viszonyul eredményeire > eredményeihez;  
*hänen työhuoneestaan* – \*a dolgozószobától > dolgozószobájából;  
*Paluu juurille näkyy* – \*gyökerekre való visszatérés > gyökerekhez.

e) Nem tartja meg az irányszemléletet: \*a tankönyvek sem értenek erről egyet > ebben; *missä käyt tanssimassa?* – \*hol táncolni jársz? > hová jársz táncolni?; *tanssirymäni kanssa käyn siellä* – \*a táncsoportommal megyek ott > oda; *radio myös muistuttaa dramaattisista avunpyynnöistä* – a rádió emlékeztet a dramatikus segítségkérésekről is > emlékeztet azokra a drámai segítségkérésekre/segélykérésekre is.

f) A helyhatározós, állandó határozós vonzatok fordításában – saját nyelvéből kiindulva – accusativust (tkp. partitivust) használ: \*a rendszeres ragozást is gyakran nyelvtankönyvben utána kell nézni > ragozásnak is utána kell nézni; *Jaltan sopimusta muistetaan katkeruudella...* – \*a Jaltai Szerződést keserűséggel emlékezik > szerződésre ... emlékezünk.

g) Egyéb esetek (dativus, comitativus–instrumentalis, causalis–finalis) helytelen használata (részben a finn vonzatok alapján): *olkaa ystäväillisiä kaikille* – \*legyetek barátságos mindenkinek! > barátságosak mindenkinek; \*a magyaroknak ez rossz benyomást tesz > magyarokra; \*végül is azt érzi, hogy neki igazságtalanok vannak > igazságtalanok hozzá; *Leena tapaa Lassen* – \*Leena találkozik Lassét > Lasséval; *kiitos hyvistä ideastasi* – \*köszönöm jó ideáért > köszönöm a jó ötletet/köszönet a jó ötletért; *ostin sadalla markalla* – \*száz márkával vettem > száz márkáért vettem.

### 3.9. Szórend

Minden magyarul tanulónak fejfájást okoz a magyarok úgynevezett szabad szórendje. A finneknek gyakran sikerül olyan mondatokat alkotniuk, amelyek elméletileg érthetőek, és nem is helytelenek igazán, de mégis magyartalanok. És ha a külföldi nyelvtani hibákat nem is vét, intonációja, kiejtése tökéletes, a helytelen szórend azonnal leleplezi, és fény derül idegen származására.

A két legfontosabb szórendi szabály:

a) Egyenes szórend: SOV (alany, tárgy, állítmány).

b) Fordított szórend, melyben fókuszba kerül a leglényegesebb szó, az állítmány elé.

*Otan kaksi kalaa perunan ja salatin kanssa – \*két halat krumplival és salátával kérek > kérek két halat... Főhangsúlyos az állítmány, mert a rendelés hosszabb. Ha pl. egy tételt kérnének, akkor jobban hangzana így: két sört kérünk.*

*Ajax hävitti ensimmäisen kerran sveitsiläiselle joukkuelle – \*az Ajax először veszteséget szenvedt svájci csapattal szemben > az Ajax először szenvedett vereséget svájci csapattal szemben. Az első mondat szórendje azt sugallná, hogy először legyőzték őket a svájci futballpályán, aztán valami más baj is történt velük, de erről nem volt szó. Az állítmány előtt áll a hangsúlyos először.*

*\*A szleng ennek az évszázadnak elején kialakulni kezdett, és... > kezdett kialakulni. Ha a főnévi igenév lenne elől, azt jelentené, hogy pl. nem befejeződni, véget érni.*

*Minulla on nyt paljon työtä, sillä opiskelen myös yliopistossa – \*most nekem sok munkát, mert az egyetemen tanulok is > most (nekem) sok munkám van, mert az egyetemen is tanulok. Az állítmány után álló is szócska arra utalna, hogy a tanulás mellett pl. takarít is az egyetemen.*

## 4. LEXIKOLÓGIA, STILISZTIKA

### 4.1. Szóképzésbeli tévesztések

Ebbe a csoportba azok a képzett szavak tartoznak,

a) amelyeket a magyarul tanulók kevernek valamilyen hasonló hangzású szóval: *pitkään hän epäili kansan vaatimuksiin – \*sokáig kételkedett a nép követelményeiben > követeléseiben; vetää johtopäätöksiä – \*következményeket levonni > következtetéseket levonni;*

b) amelyek más képzőt kapnak, mint amilyen kellene: *\*születési és halálos idejét > halálozási (halálos sebről, halálos ítéletről szoktak beszélni); útkeresztelés > útkeresztelkedés (mindkét szó helyes, de jóval gyakoribb a visszaható igéből képzett főnév); Virtaranta näkee merkkejä fenno-ugristiikan harrastuksen kasvusta Suomessa – \*Virtaranta a finnugrisztika érdeklődésének a növésére lát jeleket > a finnugrisztika iránti érdeklődés növekedésére (belső történet, mellyel elaprózott tartalmat fejez ki); he pitävät itseään poliittisina pakolaisina – \*politikus menekülteknek tartják magukat > politikai;*

c) amelyekhez nem kellene képzőt tenni: *\*délkeleti-Észtországban* > *Délkelet-Észtországban* (az égtájak + ország szerkezetben nem használunk *-i* melléknévképzőt); *saamelaiset ovat aivan omaperäisen kansa* – *\*a lappok egészen sajátos népség* > *a lappok egészen sajátos/eredeti nép* (a *népség* negatív szó, pl. *Micsoda népség!* – mondhatjuk, ha rossz véleményünk van egy csoportról, családról);

d) amelyek ugyan logikusan és analogikusan képzett szavak, de mégsem léteznek nyelvünkben: *\*félést bocsátanak az emberre* > *félelmet*; *\*keresztetlenül halt meg* > *kereszteletlenül*; *\*nyelvérzés* > *nyelvérzék* (ugyanakkor létezik *érzés* és *érzék* szó is, mindkettő képzett szó); *\*írás formája* > *írott*; *\*a finn beszéd nyelve és a szleng főlegi különbség a szó-készlet* > *fő/lényegi különbsége a szókészletben van (fő > főleg toldalékolt szavunk van, de *-i* képzővel már nem láthatjuk el)*; *turkilaisten väkivaltainen bulgarisointi alkoii vuonna 1984* – *\*1984-ben kezdődött a törökök erőszakos elbolgáritása* > *elbolgárosítása* (három képzővel fejezik ki ezt a folyamatot: orosz/*os/ít/ás*, német/*es/ít/és*; a népnévhez *-ít* képzőre példa: *magyarít*, jelentése: magyarosabbá tesz pl. egy fogalmazást).

#### 4.2. Szóválasztásbeli problémák

A rokon értelmű, a hasonló jelentésű szavak felcserélése is a tipikus hibák közé tartozik. Az adott szövegkörnyezetben egy más stílusminőségű, árnyalatú szó még akár nagyon bántó is lehet. Ezért kell gyakran megkérdezni az anyanyelvű beszélőtől: Mikor mondhatjuk? Milyen kontextusban állhat ez a szó?

*Luulen, että pienempikin numero on hyvä äidillesi, sillä hän on niin hoikka.* – *\*Azt hiszem, hogy kisebb szám is jó lesz anyádnak, mert ő olyan sovány.* Ha valakire azt mondják, hogy *sovány* (vagy *kövér*), nem hat dicsézően, a *vékony* szó semleges és a *karcsú* lenne igazán pozitív. A másik meggondolandó javaslat: az *anyádnak* helyett *édesanyádnak*, *anyukádnak* kedvesebben hat.

*Vanha historioitsija varoittaa* – *\*figyelmeztet a vén történész* > *idős*; *vanha nainen vastaa* – *\*egy öregasszony válaszol* > *egy idős hölgy válaszol* (ez valóban nagyon udvarias, nyelvtanilag az előző is teljesen szabályos).

Másról van azonban szó abban a mondatban, hogy: *vanhat kiinalaiset ovat tuoneet tämän kaksinaisuuden* – *\*az idős kínaiak sikerült módon hozták ezt a kettősséget* > *a régi/ősi kínaiak sikeresen felszínre hozták ezt*

*a kettősséget* (itt természetesen nem arról van szó, hogy a kínaiak öregek vagy fiatalok, hanem arról, hogy régen élt tudós férfiak voltak).

\**A család a saját helyén ült a templomban: tökéletesen érthető mondat, a megszokott helyről van szó, ahol mindig is ülnek.*

*Budapestissä ja muualla he panivat toimeen silmittömiä teurastuksia – \*Budapesten és máshol is szemtelen lemészárlásokat valósítottak meg. A le- igekötő elhagyható, a szemtelen helyett iszonyú, eszeveszett megfelelőbb szavak, a pozitív tartalmú valósítottak meg helyett a semlegesebb hangú, tárgyilagosabb hajtottak végre állhat.*

\**akár ezeknek a hangoknak egy része már az angol alapján ismerős > bár ezeknek...* (általános névmási előtagként jelentésük fedheti egymást: *Oda bárki/akárki elmehet*).

\**A halálos órán halkan kellett viselkedni.* A két szerkezet kontaminációjából keletkezett mondatot így javíthatjuk: *Csendesen kellett viselkedni/halkan kellett beszélni.*

*Hän joutuu omatunnon kriisin eikä voi enää jäädä Aradiin, sen jälkeen kun hän on kokenut kenraalien tragedian henkilökohtaisena kohtalonaan – \*és nem tud maradni Aradon, miután személyesen tábornokok szomorújáték átélt > és nem tudott tovább Aradon maradni, miután személyes sorsként éli át a tábornokok tragédiáját* (műfaji megjelölésként is ritkának, régiesnek tűnik a *szomorújáték* megnevezés, az aradi tábornokok halálára viszont egyértelműen a *tragédia* a pontos szó).

*Keitetty liha – \*főzött hús.* Bár a *keittää* szó első jelentése *főz*, mégsem mondjuk így. A magyar konyha *főtt húsnak* nevezi.

*Geneettinen saamelaisuus katoamassa Kuolan niemimaalla – \*a genetikus lappság elmúlóban a Kola-félszigeten > kihalóban/eltűnőben.*

*Uhkaa uusi vaara: englannin kielisten sanojen ja fraasien maihinnou-su – \*új veszély fenyeget: az angol nyelvű szavak és frázisok partraszállása > beáramlása: A fordítás szó szerinti, mégis a magyarban legalábbis jó példa lehetne a képzavarra!*

*Neuvostojoukot olivat Unkarissa keskeytyksettä 1945–90 – \*a szovjet csapatok folyton/szakadatlanul Magyarországon voltak > a szovjet csapatok 1945 és 90 között megszakítás nélkül voltak Magyarországon. A magyar újságnyelvben állomásoztak szerepelt.*

*Aion kulkea jatkuvasti talvisaappaissa – \*folytatólagosan téli csizmát fogok viselni (folytatólagosan lehet írni, de csizmát viselni, csizmában járni legfeljebb állandóan lehet.)*



*Kansannousussa maan johtajaksi nostettu uudistusmielinen kommunisti Imre Nagy hallituksineen julisti Unkarin puolueettomaksi – \*az újítás hangulatú kommunista Nagy Imre, akit a népfelkeléskor emeltek fel az ország vezetőjének, a kormányával együtt Magyarországot semlegesnek jelentette > a népfelkelés alatt az ország vezetőjévé emelt reformlelkű kommunista, Nagy Imre és kormánya kihirdette Magyarország semlegeségét.*

*itävaltalaistunut – \*osztráknak változott > elosztrákosodott;  
radiotalo – \*rádióház > a Rádió épülete;*

*Sándor Petőfi katseli jalustallaan Tonavan rantaa hiljaisena – \*Petőfi Sándor nézegette halkán az állványán a Duna-partot > csendesen nézegette a talapzatáról... (a halkán azt jelentené, hogy beszél).*

*\*Az Ajax veszteséget szenvedt > vereséget szenvedett (a vereség erkölcsi és anyagi veszteséget jelentett a csapatnak).*

*esihistoriaallisten prosessien selvittämiseen – \*őstörténelmi processzus kiderítésében > őstörténelmi folyamatok tisztázásában (a történelem és a történet szemantikailag különböznek).*

*arktiset kansat – \*sarki népek > sarkvidéki/arktikus népek;*

*László Rajkin teloituksesta lähti hillitön puhdistusten sarja – \*Rajk László kivégzésével kezdődött a szilaj tisztogatások sora > féktelen tisztogatások;*

*Äidinkielen perusopetus onkin monille suomalais-ugrilaiselle kansoille ja kansansirpaleille kulttuurin säilymisessä ja oo – az általános anyanyelvű tanítás számos finnugor népnek és néprésznek/népszilánknak a kultúra megmaradása szempontjából mindennél fontosabb/alfája és omegája > az anyanyelvi alapoktatás számos finnugor nép és néptörzsek kultúrájának megmaradása/fennmaradása szempontjából mindennél fontosabb; vagy: Az anyanyelvi alapoktatás az alfája és omegája számos finnugor nép és néptörzsek kultúrájának megmaradása/fennmaradása szempontjából.*

*Sinnekinnousee englanninkielisiä ravintoloita, rock-yhtyeitä, tv-ohjelmia ja top ten-listoja – \*ott is epäluottamus angolan kieltä oppimassa, rock-együtteset, tv-ohjelmat ja top ten-listat > ott is terjedneet angolan kieltä oppimassa, syntyneet angolul laulevat rock-együtteset, kerääntyvät angolan kieltä oppimassa ja a kymmenen suosittuimmat. (Nem lehet az epäluottamus igével kifejezni az eltérő dolgok születését. Talán a születneket igével.)*

*\*Kórházba kerültem, ... vesegyulladásra találtak meg > állapították meg.*

### 4.3. Komplex javítások

Az eddigiekben általában egy-egy hibatípusra összpontosítottunk, pedig természetes, hogy a fogalmazásokban és a fordításokban egyszerre többféle tévesztés is előfordulhat. El kell fogadni, hogy az anyanyelv szemlélete, szerkezete nem vihető át a másik nyelv gondolkodásmódjára.

*\*Az utcán kérdeznek, honnan tud találni egy kis éttermet > az utcán megkérdezik (kitehető a határozott tárgy), hol (a finn szerint löytää jostakin) lehet (általánosságban) találni egy kis éttermet.*

*\*A szleng szándéka lehet az, hogy összefogja a csoportot és hogy különít a más csoportoktól > ...elkülönítse más csoportoktól/a többi csoporttól.* A mondatból hiányzott az igekötő, az indicativus helyett tárgyas ragozású imperativus áll az alanyi alárendelő mellékmondatban. Ezekhez a hiányokhoz társul a felesleges névelőhasználat. A másik lehetőség szerint határozott névelővel és egyes számú főnévvel használjuk a *többi* melléknevet.

Úgy véljük, a finn tanulók a legritkább esetben élnek a *többi*, *többiek* szavak használatával. A példák sora szaporítható: *Nem tudom, mit gondolnak a mások > mások/a többiek.*

*Ensimmäiset suomalaisten esi-isät astuivat Nooan arkista Altai-vuoristoon, josta lähtivät vaeltamaan länteen – \*első finnek ősapjai a Noa bárkából Altaj hegyekre leszáltak és onnan kezdték nyugat felé vándorolni. > Az első finn ősapák (határozott névelővel) Noé (névelő nélkül) bárkájából (birtokos személyrag szükséges) az Altaj hegységen (a névelő kell a hidak, hegyek stb. neve elé) kiszálltak (az igekötőn változtatni kell és így az esetrag is más lesz: -en) és onnan kezdtek (nincs tárgy, nem lehet kezdték) nyugat felé vándorolni.*

*Nagy joutui pois virasta ja puoleesta 1955, mutta hänellä jäi älymistön tuki – \*Nagyat a hivataláról és a pártról elbocsátották 1955-ben, de az értelmiség támadását tartotta fenn. Helyesen: 1955-ben Nagyot elmozdították a hivatalából, és eltávolították a pártból, de megmaradt számára az értelmiség támogatása. Az elbocsátották ige is jó, a szórenden javítani kell, a vonzatban megtartja a finn irányszemléletet, de nem belső határozót választ, a támogatás szót egy hasonló hangzású szóval felcserélte.*

*Sammallahden mielestä tarvitaan lisää tietoa tutkimuksesta, jotta siitä voitaisiin vetää johtopäätöksiä – \*Sammallahti szerint több információ kell a kutatásból, azért, hogy abból következményeket lehessen levonni. Nagyon jól fordítja a jotta siitä voitaisiin szerkezetet magyarrá, mégis le-*

het egyszerűsíteni egy kicsit. *Sammallahti szerint még több kutatási adat kell ahhoz, hogy végkövetkeztetéseket lehessen levonni.*

*Mutta myös viime aikoina kiihtymistä herättäneet müncheniläisten geenitutkijoiden teorian suomalaisten germaanisesta alkuperäistä ovat vain osatotuus – \*de az utóbbi időkben a felháborítást keltett müncheni génkutatók elmélete a finnek germán eredetéről is csak egy fél igazság. A mondatból kiderül, hogy nem müncheni génkutatók váltottak ki „felháborítást”, sőt még talán felháborodást sem, magunk inkább folyamatos participiumot használnánk. A javasolt fordítás: De az utóbbi időkben a müncheni génkutatók izgalmat keltő/indulatot kiváltó elmélete a finnek germán eredetéről is csak részigazság.*

*Grasshopper tapasi pisteet Sionin kanssa maalein 2:2 – \*a Grasshopper a Sionnal pontokat 2:2 kiegyenlítette > a G. a Sion ellen egyenlített 2:2-re.*

A magyarban nem olyan általános a todalék nélküli használat: *Kun Stalín kuoli 1953... (amikor 1953-ban meghalt Sztálin...)* Az évszámhoz valamilyen rag (inessivus: *-ban/-ben*; terminativus: pl. *1978-tól 1983-ig*) vagy képző (az *1990-es* választások) kapcsolódik. Kivétel a születési és halálozási évszám jelölése: *Ady (1877–1919)*.

*Litmanen on tehnyt kolme joukkueen neljästä viime maalista, eikä joukkueesta näytä löytyvän muita ratkaisijoita. – \*Litmanen härmat csinált a csapat négy utolsó góljáról, és a csapatban állítólag nincs senki más eldöntő > Litmanen härmat lőtt/szerzett a csapat négy utolsó góljából, és úgy tűnik, nem találnak (senki) mást, aki képes lenne eldönteni a mérkőzést. A finn participiumot a magyarban itt célszerű mellékmondattá oldani, a *ratkaisija* (megoldó, eldöntő) nem hangzana jól.*

*Hänen maalinsa ratkaisi voiton Ajaxille kaksi viikkoa sitten mestareiden liigan avaus kierroksella. – \*a gólja győzelmet döntött el az Ajaxnak két héttel azelőtt a bajnok liga megnyitófordulóján > gólja a győzelmet jelentette (más ige kell tárgyas ragozásban) az Ajaxnak két héttel azelőtt a bajnokok ligája (többszörös szám, a birtokon jelölt személyrag) nyitófordulójában (igekötő nélkül).*

*Hänen työhuoneestaan avautuu avara näkymä rauhaisalle, vihreälle wieniläiskukulalle, jossa sodan tuhot ovat vaihtuneet kauan sitten vaurauteen ja linnunluluun. – \*1. A dolgozószobájából egy széles kilátás nyílik ki egy zöld bécsi dombra, amin a háborúi kárai már régen vagyonnosságra és madárénekre cserélődtek. \*2. A dolgozószobától széles kilátás van egy csendes, zöld bécsi dombra, ahol a háborús pusztítás már ré-*

gen fordult jólétre és madárdalra. Érdeemes egybevetni a két fordítást az eredetivel és a harmadikkal, az általunk javasolttal is: *A dolgozósobájából jó kilátás nyílik egy békés/csendes üde zöld bécsi dombra, ahol a háborús károkat már régen felváltotta a jólét és madárdal.*

*Myös Baabelin tornin rakentajia rangaistiin sillä, että osa heistä alkoi puhua muille käsittämätöntä suomen kieltä. – \*A Babel torony építőit is azért büntették meg, mert egy részük a mások számára érthetetlen finn nyelvet kezdtek beszélni. > Babel tornyának építőit azzal büntették (meg) (nem ok, hanem célhatározó/állandóhatározó), hogy egy részük másoknak (névelő nélkül) – vagy ami jobban hangzik: a többieknek – érthetetlen finn nyelven kezdett (alany-állítmány egyeztetése) (el) beszélni.*

#### 4.4. Finomságok

E kis fejezetbe néhány, szerintünk különösen érdekes nyelvi jelenség került. Nehezen lefordítható nyelvi finomságok és olyan fordulatok, melyekhez kultúrtörténeti háttér ismerete szükséges.

*Kesällä 1956 Kreml erotti Rákosin, mutta puoluesihteeriksi tuli yhtä vihattu joskin vähemmän pelätty Gerő. – \*Az 1956-os nyáron a Kreml elbocsátotta Rákosit, de párttitkárnak az éppolyan gyűlölt, bár kevésbé félt Gerő lett > 1956 nyarán ... párttitkár...*

Egy kultúrtörténeti információ szerint az orosz IV. Iván cárt a történetírók *Rettegett Ivánnak* nevezik. Az elnevezés találó, mert azt jelenti az állandó jelző, hogy az uralkodó betegesen félt, és az alattvalók is igencsak tartottak tőle. Ennek a szemantikán túlmutató, leginkább a pragmatikai szinthez tartozó adatnak az ismeretében a finn mondatban a *félt* szó helyett, ami inkább azt jelenti csak, hogy Gerő maga félt, a *rettegett* jelzőt javasolnánk – analógiaként.

*Hänen ystävänsä hiertettiin tekaistuin syytöksin – \*a barátját kitalált vádakkal felakasztották. Inkább: kitalált vádak alapján. A kitalált helyett lehet hazug, hamis, mondvacsinált is, javaslatunk: koholt vádak alapján.*

Tipikus hiba szokott lenni a fordítottja, hogy ti. a finnek nem teszik ki a birtokos személyragot: *\*Ha valakinek két kutya van > ha valakinek két kutya van.*

A névszóval kifejezett idő egész tartama alatt szerepű *hosszat* névutó nem használható minden (főleg az egészen kicsi: *másodperc, perc*; és az egészen nagy: *hónap, év*) időegységben: *lähes viikon kestävän kongressin – \*majdnem egy hét hosszát tartó kongresszus > majdnem egy hétig tartó/egyhetes kongresszus.* Általában ilyen mondatokban használhatók: *Egy*

*óra hosszat beszélgetett a nagymamájával. Órák hosszat várakozott. Nap-hosszat nem csinált semmit.*

#### 4.5. Kulturális különbségek nyelvi szinten

A magyar kultúra – és rajta keresztül a nyelv is – a közép-európai hagyomány szerint udvariasságot hangsúlyoz. A köszönés- és megszólításformák a helyzettől és a jelenlevők egymás közötti hierarchiájától függenek. A finnek – a skandináv egyenrangú gondolkodásnak megfelelően – általában tegeződnek, és a magázást csak akkor használják, ha idegen, idősebb, vagy különösen tisztelt, nagytekintélyű embereket szólítanak meg.

A hivatalos kommunikációhoz hozzátartozik a magázás és az udvarias beszéd, de ez a hétköznapi, mindennapi szituációkban ritkábban fordul elő. Fontos megjegyezni, hogy a skandináv magázás mindig kölcsönös, elmentében a magyar szokással, a ma már tréfásan hangzó „csendőrpertuval”, amelyben csak az egyik fél tegezi a másikat, fordítva nem.

Az egyik hallgatóm véleménye szerint a finn tanárok, professzorok és diákok is állandóan tegeznek egymást, és a finnek számára megalázó, ha beszédben ki kell mutatni a másik ember magasabb pozícióját, társadalmi rangját. Ez szerinte idegen a finnektől, sőt a fiatalok számára egyenesen ellenszenves is. A finneknek ezek a kulturális különbségek kínos helyzeteket okozhatnak a magyarban, illetve a magyarokkal való beszédhelyzetekben.

Az udvarias megszólítás többszintű, a *maga* és az *ön* megszólítások az udvariassági rangsorban különböznek egymástól. A *maga* nem udvarias, inkább semleges, egyes vélemények szerint durva megszólítás. Az *ön* mindig udvarias, de a finneknek néha nehéz megkülönböztetniük a normális magyaros viselkedést a túlzásba vitt udvariasságtól. A *tetszikezés*, a legudvariasabb beszédforma különösen idegennek és szokatlannak tűnik egy finn számára.

Nehéz elsajátítaniuk a változatos, nemegyszer előzékeny köszönéseket (pl. *Kezét csókolom!*); elég gyakran elhagyják a megszólításokat: *uram, asszonyom, kisasszony*.

A *kérem szépen* beszélt nyelvi udvariassági fordulat közismert, viszont az *izé, szóval, hogy is mondjam, tulajdonképpen* kifejezésekhez hasonlóan töltelékelemként is létezik az igénytelenebb beszédben.

Általában udvariassági töltelékelemnek neveznénk az elsősorban meseterek beszélt nyelvében megfigyelhető „*kezétszókolom*” megszólítást: „*Hát tudja, kezétszókolom/kezétszókolom, ezt a porszívót már nem érde-*

*mes megcsináltatni.*”; „*Keziticsókolom, ez a húszezer, amit kérek, nem sok, nekem több van.*” Ezekben a mondatokban nem köszönről van szó tehát, hanem megszólítást helyettesítő udvariaskodó, kicsit fontoskodó frázisról.

Finn szempontból az egyenrangúság elleni nyelvi vonás a *-nő* és a *-né* használata. A finnhez hasonlóan a magyarból is hiányoznak a nemet kijelölő névelők, és az egyes szám harmadik személynek sincsenek külön formái hímnemű és nőnemű személyek kijelölésére.

A foglalkozásnevekben összetételi utótagként szerepel a *-nő*, mintegy jelezve, hogy az illető a női nemhez tartozó személy (*rendőrnő, tanárnő, doktornő*). A finnek feleslegesnek és maradinak gondolják az ilyen jelölést: *opettajatar*. Olyan szó pedig, hogy *poliisitar* vagy *johtajatar* nem is létezik.

Érthetlenséget és sajnálatot vált ki – különösen a fiatal finn nőkből – a magyar *-né* főnévképző, amely személynévhez, foglalkozást vagy címet jelentő főnévhez járulva az illető személy feleségét jelenti (*Nagyné, doktorné, nagykövetné*). A nevüket a házasságban is megtartó finn hölgyekben olyan érzést kelt az, hogy pl. *Kovács Ilonából Fekete Béláné* név, mintha a nő lemondana a személyiségéről és a férje önálló része lenne.

Az ilyen szokások és vélemények mögött kulturális és társadalmi hagyományok különbözőségei húzódnak meg. A nőről, a nő szerepéről, feladatairól és jogairól a skandinávoknak és a közép-európaiaknak eléggé eltérő véleményük van. Minél délebbre haladunk, ez a különbség annál tetemesebb lesz.

### Irodalom

- Karanko-Pap, Outi–Keresztes László–Kniivilä, Irmeli 1985, 1990: Finn nyelvkönyv 1., 2. Budapest.
- Karanko-Pap, Outi–Vilkuna, Maria–Keresztes László 1979: Finn nyelvkönyv (egyetemi jegyzet). Budapest.
- Keresztes László 1992: Gyakorlati magyar nyelvtan. Debrecen.
- Kiss Gábor 1993: Sátort vagy sátrat? A nyelvi változás dinamizmusáról. In: Állapot és történet – szinkronia és diakronia – viszonya a nyelvben. ELTE BTK Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. Budapest. 105–114.
- Máté József 1996: A magyarul tanuló finnek nyelvtani-stilisztikai stílushibáiról. *Hungarologische Beiträge* 6. Jyväskylä. 73–86.
- Maticsák Sándor–Leskinen, Juha 1996: Eltérő irányhasználat a magyarban és a finnben. *Hungarologische Beiträge* 6. Jyväskylä. 87–98.

## A magyar nyelv elsajátításának nehézségei a mondattan szempontjából

PAPP SZILVIA

### 1. Bevezetés

Habár a magyar mint idegen nyelv grammatikájával, pedagógiai leírásával, és oktatásával számos alkalmazott nyelvész foglalkozott a 80-as években (többek között Dezső 1980, Éder, Kálmán és Szili 1984, Szili 1984, Naumenko-Papp és Szili 1985, Naumenko-Papp 1985, 1987, Hegedűs 1988), a magyar mint idegen nyelv elsajátításának empirikus kutatása fiatal tudomány. A magyar fonológia elsajátítását Grúz Ágnes kutatta svéd anyanyelvűek körében (Grúz 1995). Ezenfelül a kínai anyanyelvűek egyidejű angol és magyar elsajátítását Juliet Langman vizsgálta különös tekintettel a *code-switching* jelenségére (Langman p.c.). Azonban a magyar *mondattan* elsajátítását vizsgáló empirikus kutatás tudomásom szerint még nem látott napvilágot. Tanulmányom ezt az űrt próbálja betölteni. Egy nyelvű (angol) anyanyelvi háttérrel rendelkező felnőtt nyelvtanulókkal dolgozom, tehát dolgozatom nem összehasonlító jellegű.<sup>1</sup>

A második nyelv elsajátításának irodalmában az egyik legnagyobb és mindeddig megoldatlan kérdés az anyanyelvi hatás megléte, illetve e hatás mértéke. Különböző elméletek születtek az anyanyelv szerepéről és hatásának mértékéről attól függően, hogy az Egyetemes Grammatika (*Universal Grammar*) szerepét hogyan ítélik meg a kutatók a második nyelv elsajátításának folyamatában. Amennyiben az anyanyelvi hatás meghatá-

---

<sup>1</sup> Itt szeretném megemlíteni, hogy tanulmányom nem tesz különbséget sem a tanulás és elsajátítás, sem az iskolai és „természetes” tanulás között. Legfőbb okot erre az szolgáltat, hogy e jellemzők nem léteznek önmagukban, és nem zárják ki egymást: nem lehet találni olyan nyelvtanulót, aki kizárólag a tanteremben szembesült a célnyelvvel, és nem létezik pusztán „természetes” nyelvelsajátítás sem, hiszen minden felnőtt nyelvtanuló rendelkezik metalingvisztikai érzékkel, amit többé-kevésbé felhasznál a nyelvtanulás során.

rozó szerepét elismerjük, fontos kideríteni, hogy milyen mértékben hozzáférhetőek, illetve megtanulhatóak a tanulók számára azok a szintaktikai szabályok, amelyek nincsenek jelen az anyanyelvükben, és milyen módon tudják megváltoztatni azokat a szabályokat, amelyek megvannak ugyan az anyanyelvükben, de eltérő formában. Erre a célra kiválóan megfelelnek a magyar–angol kontrasztív kutatások eredményei, hiszen a két nyelv közötti tipológiai és mondattani különbségek, úgy mint például a szintaktikailag kijelölt fókusz-pozíció megléte a magyarban és hiánya az angolban, számos elméleti kérdés felvetésére, kutatására és tesztelésére nyújtanak lehetőséget.

Előadásom a magyar fókuszos, kérdő, és tagadó mondatok elsajátításának folyamatáról szól felnőtt angol anyanyelvűek körében. Az angol anyanyelvű tanulók empirikus adatait magyar gyermekek spontán adataival vettem össze, ezúton is vizsgálva az anyanyelv szerepét a második nyelv elsajátításának folyamatában. Ez lehetőséget nyújt a gyermeknyelv és a második nyelv közötti hasonlóságok és különbségek bemutatására és tárgyalására. Azonfelül érdemes megvizsgálni az anyanyelv szerepét az elsajátítás legutolsó lépcsőfokán is, tehát a haladó szintű idegen ajkúak esetében is. Vajon milyen nyelvi reprezentációval rendelkeznek azok a tanulók, akik elérték az elsajátítás legvégző stádiumát, és *majdnem* anyanyelvi szinten beszélnek magyarul? A magyar nyelvről kialakított szabályaik megegyeznek-e az anyanyelvi beszélőkével, vagy eltérnek-e tőlük, vagy esetleg előfordulhat-e, még ezen a szinten is, hogy egy-egy magyar nyelvi szerkezetre nem alakítanak ki konkrét általánosítást? Ebben a cikkben ezekkel a kérdésekkel szeretnék foglalkozni.

Szórendi kutatásaimat háromfajta megfigyelésre építettem:

(1) **tapasztalat.** A magyar nyelv tanulói sokszor panaszkodnak az ún. „szabad szórendűség” általánosan elterjedt fogalma ellen. A nyelvtanulás első fázisa után, amikor is tömbösített, analizálatlan nyelvi egységeket használnak, a tanulók egyre több szabályszerűséget vesznek észre, ha célnyelvi környezetben élnek, illetve tanulnak meg, ha nyelvtanfolyamon vesznek részt. Rá kell ébredniük, hogy a magyarban valóban vannak szórendi megkötések, amelyek megszegése nyelvtanilag helytelen mondatokat eredményez. Egyik kísérleti informánsom, Michael Johnstone (p.c.) a következő megfigyelést tette – irigylésre méltó magyarsággal:

*‘...a szórend ügyben nagyon segített egy előadás, amit a debreceni nyári egyetemen hallottam 1994-ben. Az előadó É. Kiss Katalin volt, és*



*akkor tudtam meg először, hogy pl. a 'mindenki' típusú szavak nem állhatnak fókuszban, a negatívok azonban mindig fókuszban állnak. Az is nagyon hasznos volt, hogy fókusz és (?) quantifier helyek vannak a mondatban. Eddig csak azt olvastam, pl. 'Colloquial Hungarian'-ben, hogy létezik egy ún. fókusz, és ott van a hangsúly, ezért mindig fókuszba tettem a 'mindig', 'mindenki' szavakat – hiszen hangsúly van rajta! Hasonló szabályokkal (jól megoldotta, rosszul oldotta meg) találkoztam tavaly az ELTÉ-n is, de akkor már ismertem ezeket.'* (Johnstone, p.c. 26 Nov, 1996)

**(2) megfigyelés.** Személyes beszélgetés, email üzenetek és levelek tanúsítják a tanulók konkrét nyelvi hibáit. Egy másik informánsom, Steve Matthews így ír egyik email üzenetében kezdetleges problémáiról és konkrét hibáiról:

*'... I recall some things about my difficulties in acquiring Hungarian. The "notional" aspect of putting the focused item before the verb was not difficult to get used to. Where I persistently made errors was in the grammaticalized cases, such as the complementary distribution of focused phrases and operators such as negation and perfective aspect. That is, I was always trying to put something in focus AND have a negative word or perfective prefix before the verb, e.g.*

*\*A német nyelvet AZ ISKOLÁBAN megtanultam.*

*\*NÉMETORSZÁGBAN nem voltam, hanem Ausztriában.'*

(Matthews, p.c. 21 Aug, 1995)

**(3) empirikus bizonyíték.** A fenti kijelentésekből látható, hogy némelyik informánsom metalingvisztikai tudása nagyon fejlett. Ezen nem csodálkozhatunk, hiszen egyikőjük nyelvszakos hallgató, másikőjük pedig nyelvész! A kevésbé fejlett metalingvisztikai érzékkel és analitikus készséggel megáldott nyelvtanulók azonban ugyanilyen, illetve ehhez hasonló problémákkal küzdenek, még ha nem is tudják ilyen tisztán megfogalmazni se kívülállónak, se önmaguknak, hogy mi nehéz a magyar szórend elsajátításában. Eddigi feltáró kutatásaim (Papp 1995, 1996) rávilágítottak az angol anyanyelvűek magyar szórendben vétett típushibáira. Ezekből a hibákból a következőeket említem:

Matt        \*És amikor havazik, a hó nem *elolvad* tavasz előtt.  
helyesen: a hó **NEM** *olvad el* tavasz előtt

Matt        \*És *megforduljál* északi fele.  
helyesen: És *fordulj(ál) (meg)* észak fele

- Patrick     \**Visszaforduljak?*  
az adott szövegkörnyezetben helyesen: *Forduljak vissza?*
- Willy       \**Elképzelni ezt!*  
helyesen: *Képzeld el ezt!*
- Matt        \**Csak ritkán ráérek szórakozni és barátkozni.*  
helyesen: **CSAK RITKÁN érek rá** szórakozni...
- Matt        \**Csak két nap a kezdet előtt elmondta a kötelességemet.*  
az adott szövegkörnyezetben helyes: **CSAK KÉT NAPPAL A TANÍTÁS KEZDETE ELŐTT** mondták el...
- Matt        \**Nem szorgalmasan tanultam, inkább jól szórakoztam.*  
az adott szövegkörnyezetben helyesen: **NEM tanultam szorgalmasan...**
- Matt        \**Az a hét előtt, soha sem szorgalmasan tanultam.*  
helyesen: Az előtt a hét előtt **SOHA SEM tanultam szorgalmasan.**
- Matt        \**Csak ritkán arról gondolkozom, hogy...*  
helyesen: **CSAK RITKÁN gondolkozom arról...**  
vagy még inkább: **CSAK RITKÁN gondolok arra...**
- Matt        \**túl ritkán eszembe jut, hogy...*  
helyesen: **TÚL RITKÁN jut eszembe...**
- Matt        \**a régi tanárok nem mindig komolyan dolgoztak...*  
helyesen: **NEM MINDIG dolgoztak komolyan...**
- Steve       \**A második sort is nem értem.*  
helyesen: A második sort *sem* értem.

Vajon mi okozza az angol anyanyelvűek esetében ezeket a problémákat? Ezen az alapvető kérdésen kívül még nagyon sok kérdés vetődhet fel ezzel kapcsolatban: Vajon ezek a hibák az összes angol anyanyelvű magyar tanulóra jellemzőek? Az elsajátítás melyik fokán jelennek meg ezek a hibák, milyen hosszú élettartamúak, és mikor várható megszűnésük a tanuló nyelvében? Más anyanyelvi háttérrel rendelkező tanulók vajon ugyanezeket a hibákat vétik-e az elsajátítás során? És a magyar gyerekek-nél előfordulnak-e ehhez hasonló hibák?

## 2. Tipológiai különbségek a két nyelvben

Tipológiailag a következő különbségek fontosak a jelenlegi tanulmányhoz: az alapszókinccs az angolban SVO, a magyarban azonban SOV, a semleges, újabb keletű SVO szórend mellett. Habár semmi esetre sem mondható, hogy a magyar szabad szórendű nyelv, mégis az angolnál kevésbé kötött a szórendje. Amíg a magyarban a jelek, képzők és ragok sora segíti a szavak mondatbeli szerepének megállapítását, az angolban ugyanezt a szerepet a szavak mondatbeli pozíciója tölti be. Így a magyarban a szórend felszabadul egy másfajta információ átadására: a mondat hangsúly, illetve a topikalizált elem kiemelésére, azaz a mondat információs struktúrájának alakítására.

## 3. Szintaktikai különbségek a két nyelvben

Köztudott, hogy a magyar nyelv egyik sajátossága, hogy egy szintaktikailag kijelölt fókusz-pozíció van az ige ragozott alakja előtt, ami az angolban hiányzik.<sup>2</sup> Ez a fókuszpozíció a magyarban meghatározza a fókuszos, negatív, és kérdő mondatok lehetséges szórendjét.

### Különböző szabálytípusok a nyelvben

Attól függetlenül, hogy a magyar nyelv kutatói eddig részleteiben egymástól eltérő szerkezetet tulajdonítottak a fent említett mondattípusoknak, a fókuszpozícióra vonatkozó szabályok meglehetősen tiszták, élesen elhatároltak és **kategorikusak** a nyelvben. Mivel a fókusz-szabály háromféle alapvető szerkezeti típusban is jelen van (kérdő, tagadó és fókuszos mondatokban), alkalmazása egyetemesnek mondható a magyar nyelven belül.

**KI** ment el?

**NEM** ment el.

**KATI** ment el.

---

<sup>2</sup> Az angol olyan nyelvkategória képviselője, amelyben a mondat elemei konfigurációs viszonyban állnak egymással, a magyar viszont az ún. *discourse-konfigurációs* nyelvek kategóriájába tartozik. Az érdeklődő olvasó É. Kiss (1995b) könyvében más discourse-konfigurációs nyelvek leírását is megtalálhatja a magyar mellett. A két nyelv közötti leírás technikai részleteitől ezúttal eltekintek ebben a cikkben, hiszen azok nem közvetlenül témái ennek a munkának. Ahol szükséges, megfelelően részletezett magyarázattal támasztom alá mondani valómat.

Ezek a mondatfajták nagyon sűrűn előforduló szerkezetek a nyelvben; egyszerűek, rövidek és nyelvtanilag átláthatóak, tehát könnyen észrevehetőek és általánosíthatóak (angol kifejezéssel élve *robust* nyelvi adatot szolgáltatnak, lásd Clark–Roberts 1993). A külföldieknek készült magyar tankönyvek ezeket a szabályokat legtöbbször explicit pedagógiai szabályok formájában állítják (pl. Bánhidi–Jókay–Szabó 1965, Payne 1987, Pontifex 1993).

*'The stressed, the most emphatic word always precedes the predicate.'*

*'The interrogative sentence may begin with an interrogative word.*

*Being the most emphatic word it must precede the predicate.'*

*'In negative sentences the negative particle is stressed. Therefore the negative particle **nem** must precede the predicate.'* (Bánhidi–Jókay–Szabó 1965: 89).

Azonban nem minden nyelvi szabály ennyire kategorikus és könnyen leírható. Vannak olyan a fókusszal kapcsolatos 'szabályok', amelyek alkalmazása már közel se olyan kategorikus, mint az előbbieké, és a nyelvszerek között is megoszlanak a vélemények e szabályok nyelvbeli státuszáról. Ezek azok a szabályok, amelyek alkalmazása vagy a szövegkörnyezettől függ, vagy olyan finom jelentésbeli megkülönböztetést tartalmaznak, amelyet csak alapos nyelvészeti vizsgálat során lehet feltárni. Ezeket a szabályokat **kvázi-opcionális** szabályoknak nevezem. Példaként említhetem az ún. második, illetve további fókuszpozíciót tartalmazó mondatokat (ezeket többek között É. Kiss 1996, Roberts 1996, Hunyadi 1996 és Puskás 1996 tárgyalja). Ezek tanítása sokkal problematikusabb, hiszen pedagógiai szabályokkal kevésbé leírhatók. Például:

Kíváncsi vagyok, hogy kit vett fel János?

Kíváncsi vagyok, hogy János kit vett fel?

Kíváncsi vagyok, hogy kit vett János fel?

És mióta mosogat el János a legszívesebben?

És/de János mióta mosogat el a legszívesebben?

De mióta mosogat János el a legszívesebben?

Egy másik szerkezetfajta az ún. kettős kérdőmondat, amelyeknek legalább kétféle szerkezete lehetséges a magyarban:

Ki hívott fel kit? (úgy értve, hogy 'melyikőjük hívta fel a másikat?')

Ki kit hívott fel? (mint például egy riadóláncban)

(és egy harmadik lehetőség: És végül ki hívott kit fel?)

Mielőtt ezeket a szerkezeteket pedagógiai célú szabállyal megfogalmazhatnánk, nyelvészeti szempontból kell megvizsgálnunk őket. Az idegen ajkúak számára ezek a finom árnyalatbeli különbségek valószínűleg rejtve maradnak, hiszen még az anyanyelvűek sem tudnak megegyezni nyelvtani helyességükről, nem beszélve a pontos jelentésükről.

A kvázi-opcionális szabályok mellett azonban vannak olyan szabályok is, amelyek **valóban opcionálisak**, még ha csak a nyelv történetének egy meghatározott időszakában is. Kroch (1989) és Santorini (1992) ezt a jelenséget a 'kettős alap hipotézisének' (*double base hypothesis*) nevezi. Szerintük egy személy ugyanazt az adott kifejezést egyidejűleg többféleképpen is analizálhatja, azaz több reprezentációval is elláthatja. Ezek az alternatív reprezentációk egymással versengve egy idő után megszűnnek egyenrangúvá lenni, mivel az egyik kirekeszti a másikat az adott jelentéskörből. Ez egyik elengedhetetlen feltétele a nyelvváltozásnak. A kettős alap hipotézise a generatív nyelvészetben belül alakult ki. Az ebben a nyelvreíró keretben dolgozó nyelvészek egyetemes elvek és paraméterek felállításával írják le a természetes nyelveket és magyarázzák a nyelvelsajátítás folyamatát.<sup>3</sup> Az opcionális szabályok esetében azt is mondhatnánk, hogy két paraméter együttélése és versengése folyik egyazon nyelvi rendszeren belül.<sup>4</sup> A magyar nyelvészeti irodalomból effajta valódi opcionálitásra példaként említhetem a fókuszos infinitív mondatokat, amelyekre Kenesei (1986) és Bródy (1990) hívta fel a figyelmet:

Jobban szeretném JÁNOSZAL levinni a szemetet.

Jobban szeretném JÁNOSZAL vinni le a szemetet.

Az opcionálitás másik említésre méltó példája az, amikor ugyanarra a kifejezésre két egymástól eltérő szerkezetet használ a nyelv. A magyarban a fókuszos elem kiemelésére általában, de nem minden esetben, két szer-

---

<sup>3</sup> Az egyetemes elvek minden természetes emberi nyelv alapelemei, míg a paraméterek azok a választási pontok, amelyek alapján a világ nyelvei különböznek egymástól.

<sup>4</sup> Érdeemes megjegyezni, hogy 'optimalitás elmélete' és a konnekcionista nyelvmegeközelítések is a versengés elvén működnek, így végeredményben ugyanezzel a folyamattal magyarázzák a nyelvelsajátítást.

kezet is használható. Az egyik az ún. mondatátszövődés (*focus extraction*), a másik pedig az *azt*-szerkezet (*partial focus-movement*):<sup>5</sup>

**EZT A KUTAT** szeretném, ha benőné a borostyán.

Azt szeretném, ha **EZT A KUTAT** nőné be a borostyán.

János **PÉTERHEZ** mondta, hogy elviszi a könyvet.

János azt mondta, hogy **PÉTERHEZ** viszi el a könyvet.

Ebben az esetben a célnyelv maga két változatot, azaz két paramétert tartalmaz egy és ugyanazon nyelvi szerkezetre (tehát kevésbé egyértelmű – *robust* –, mint az előbb említett kategorikus fókusz-szabály). A külföldi tanuló mindkét változattal találkozáskor észreveheti, hogy mindkét érték helyes. Ez az idegen ajkúak számára néhány esetben hátrányos felismerésé válhat, hiszen köztudott, hogy az egyik legfontosabb nyelvtanulói stratégia az analógiákra épített általánosítás (*overgeneralisation*). Elképzelhető, hogy a tanuló a célnyelv egy részére vonatkozó opcionalitást észrevéve, más szerkezetre is alkalmazni fogja azt, helytelenül (Bley-Vroman 1986: 363). Az ehhez hasonló túlalánosított szabály megszüntetése nehéz feladat. Ilyen esetben fennáll a veszély, hogy a tanuló nem kap megfelelő információt a célnyelvből, ami elvezetné a felismeréshez, hogy a célnyelvről alkotott nyelvtani reprezentációja túlzott általánosítást tartalmaz, ezért az általánosítás szűkítésre szorul (White 1989).

A negyedik fajta célnyelvi szabály nemcsak hogy nem egyértelmű (*robust*), hanem kifejezetten kétértelmű (*ambiguous*, lásd Clark–Roberts 1993) is lehet a nyelvtanuló számára. Azokról a szerkezetekről van szó, amelyek valamilyen módon *kivételesek*, a kategorikus szabálytól eltérőek. Ezek a szabálytól eltérő szerkezetek meggyöngíthetik a nyelvtanulók kialakított feltevéseit, hipotéziseit a célnyelvről. Ilyen félrevezető szabály több is előfordul a magyarban. Ilyen a tagadás szabályától eltérő kontrasztív mondattagadás, amelyre nem vonatkozik a fókusz-szabály:

Nem megmondtam?

<sup>5</sup> Az *azt*-szerkezetben a fókuszált elem csak az alárendelt mondat fókuszpozíciójába mozog, míg a fókuszált elem hatáskörét egy ragozott mutató névmás (*azt*) jelzi a főmondatban. Ugyanez a kettős szerkezet jellemzi a kérdőszó-kiemelést a magyarban. Meg kell jegyezni, hogy a két szerkezet típus azonban nem mindig egyformán helyes nyelvtanilag. A magyar anyanyelvűek szívesebben használják az '*azt*' és '*mit*' szerkezeteket. Az angolban ezzel szemben csak kérdőszókiemelés létezik (*Who do you think came? Who do you think she loves? etc.*).

A kérdőszavas mondatok között is vannak félrevezető szerkezetek, amelyek megzavarhatják a szabálykialakítást. Az egyik a 'miért'-tel kezdődő kérdő mondat egyik fajtája, a másik pedig kérdőszavas a felkiáltó mondat, ahol ugyancsak nem játszik szerepet a fókusz-szabály:

Miért **JÁNOS** ment el, és nem Zoli?

Miket észreveszel! Hányszor megbeszéltük!

A pozitív és negatív határozószavak közötti különbség is megtévesztheti a tanulókat. A negatív határozószavak csak fókuszpozícióban lehetnek, a pozitívak viszont fókuszpozícióban és csatolt pozícióban is előfordulhatnak. A tanulók könnyen gondolhatják, hogy mindkét határozótípus egyformán viselkedik a magyarban, ami hibához vezethet.

**SOKSZOR** veszem észre.

Sokszor észreveszem.

**RITKÁN** veszem észre.

\*Ritkán észreveszem.

A negatív határozószó mindinkább rossz útra vezetheti a tanulót, hiszen a fent említett infinitívuszos mellékmondatban nem mindig vonja maga után a fókusz-szabályt. A 'Nem lenne jó **HIBÁSAN** beadni' szerkezet arra ösztönözheti a nyelvtanulót, hogy a '**HIBÁSAN** adtam be' szerkezet helyett helytelenül '\*Hibásan beadtam'-ot mondjon.

A fentiekben áttekintettem a második nyelv szabályainak lehetséges változatait (azaz a kategorikus, kvázi-opcionális, opcionális és kivételes szabályokat). Ezek azok a szabályok, amelyek a tanuló rendelkezésére állnak a nyelvi inputban az elsajátítás folyamán. A következőkben az első és a második nyelv elsajátításának jellemzőit vizsgálom annak érdekében, hogy a magyar mint idegen nyelv sajátosságait a magyar gyermeknyelv jellemzőivel összevetthessem.

#### 4. A magyar mint idegen nyelv és a magyar gyermeknyelv összevetése

A nyelvelsajátítás kutatásában egyik alapvető kiindulópont, hogy a tanulónyelvek köztes nyelvi rendszerek (*interlanguages*), amelyeknek saját szisztematikus rendszerük van. Ezek a köztes nyelvi rendszerek a célnyelv egyedi változatai, a nyelvtanuló mindenkori nyelvi reprezentációi. Azonban ebből nem feltétlenül következik, hogy egy nyelv felnőtt tanulóiban ugyanolyan köztes nyelvi rendszereket állítsanak fel, mint amilyenekkel a gyermeknyelv rendelkezik.

A két köztes nyelvnek (a tanulónyelvnek és a gyermeknyelvnek) több hasonló és még több különböző jellegzetessége van. A hasonló jellegzetességek között kiemelendő

- dinamikusságuk, illetve változékonyságuk;
- közös fejlődési sorrendjük néhány adott nyelvi elem esetében (pl. angol morfológia);
- instabilitásuk;
- más idegen nyelvi elemek által való befolyásolhatóságuk.

Ezekből a közös tulajdonságokból adódik, hogy a gyermeknyelv a második nyelvhez hasonló hibákat is tartalmaz. A CHILDES adatbázisban (MacWinney–Snow 1985) szereplő öt magyar gyerek szórendi hibáiból csak egy néhányat említek:

- |           |  |
|-----------|--|
| Zoli 1;8  | nem elvitte<br>nem leszedtem   |
| Zoli 2;0  | csak senki jött ... Barna bácsi  |
| Gyuri 2;3 | miér(t) bemennek?<br>mié(rt) mért kiesett a kereke? miért kiesett?       |
| Gyuri 2;3 | nem elveszi  |
| Móni 2;2  | én nem elrontottam   |
| Móni 2;5  | nem kikapom<br>az nem eldobta  |
| Éva 2;7   | ne nem leülsz ide<br>ne összegörbítsd                                    |
| Éva 2;9   | nem kijött<br>nem megharapta a kutya a cicát                             |
| Zoli 2;2  | én is tudom fölhúzni<br>ezt is kell megmosni                             |
| Gyuri 2;3 | én is akarom megnézni  |
| Éva 2;7   | én is akarok fölszállni<br>belefél ... az is fér bele<br>ez is tör össze |

A két fejlődő nyelvi rendszernek azonban vannak eltérő tulajdonságai is, amelyek a két rendszer élesen különböző eredetéből és végső természetéből adódik.

– A gyermeknyelv *kiindulópontja* zéró, jobban mondva a velünk született kognitív adottság egy nyelvi rendszer kiépítésére (amely nem más, mint az egyetemes grammatika, *UG*). Azonban a második nyelv kiinduló-



pontja a tanuló *anyanyelve*, illetve bármi egyéb általa ismert nyelvi rendszer.

– Az anyanyelv elsajátítása során a gyermek nem rendelkezik más nyelvi rendszerről való ismerettel, de a felnőtt nyelvtanulónak kialakult képzele van az általa ismert nyelvek és a célnyelv közti különbségekről, és a nyelvek közötti vélt távolságról. Kellerman (1983) ezt a kialakult képzetet a tanuló *'pszichotipológiájának'* nevezi, ami különösképpen a második nyelv elsajátításának elején játszhat szerepet.

– A gyermeknyelv *végpontja* kivétel nélkül egy teljes és megkérdőjelezhetetlen reprezentációs rendszer az anyanyelvről. Ezzel szemben kevés felnőtt közelíti meg az anyanyelvi szintet a második nyelv elsajátítása során. Néhány kutató álláspontja szerint egy felnőtt nyelvtanuló általában nem éri el az anyanyelvi beszélő szintjét mind a fonológia, mind a szemantika és a szintaktika szintjén (Coppieters 1987, Sorace 1993). Mások szerint *elméletileg* lehetséges felnőtt korban anyanyelvi szintű reprezentációk kialakulása (White–Genesee 1996), azonban a performancia megkövettségei miatt, mint például fáradtság, figyelemelterelés, újragezdés által okozott hibák miatt, csak ritkán nyerhetünk tudomást róla. Általában elfogadott tény, hogy még ha elméletileg lehetséges is, nagyon ritka jelenség az anyanyelvi szinten beszélő idegen ajkú. Ezek általában kivételes, különösen jó nyelvi adottsággal rendelkező emberek (Schneiderman–Desmerais 1988, Ioup et al 1994).

– Az előző pontból adódik, hogy az anyanyelvi beszélő *nyelvi intuícói* általában erősek, következetesek, és nem változnak az idők során.<sup>6</sup> Ezzel szemben a felnőtt második nyelvi tanulók intuícóinak nagy része bizonytalan, a fejlődés során változik, és többnyire kevésbé következetes.

Ezek a különbségek azt eredményezik, hogy a felnőttek tanulónyelve gyermeknyelvtől eltérő jellegzetességeket is fog mutatni. Az anyanyelv hatásán kívül a felnőtt tanuló más kognitív és emotív folyamatokat is igénybe vesz a nyelvtanulás során. Emiatt a kétfajta nyelvelsajátítás eltérő kognitív állapotot eredményez. Ez a vélemény egybeesik a 'multikompetencia elméletével' (Cook 1992b, 1993). A multikompetencia elmélete kihangsú-

<sup>6</sup> Ez csak akkor nem igaz, ha az anyanyelvi beszélők nyelvi opcionálitással vagy nyelvtanilag kétes értékű mondatokkal szembesülnek. Ilyen esetben az anyanyelvűek véleményei megoszlanak az opcionális, illetve marginálisan elfogadott szerkezetekről, véleményeik bizonytalanná válnak, esetleg egy idő után meg is változhatnak.

lyozza, hogy a többnyelvűek esetében több nyelvtani rendszer párhuzamos jelenlétéről van szó egyazon személyen belül. Ezek a nyelvtani rendszerek egymást is befolyásolják. Az anyanyelv és a célnyelv egymásra hatásából következik, hogy a kétnyelvűek nyelvi reprezentációja nem a két nyelvük összege csupán, hanem egy külön sajátos állapot. Tulajdonképpen a második nyelvben szerzett anyanyelvi tudásszint elérésének nehézsége is azzal magyarázható, hogy a felnőtt nyelvtanuló kognitív rendszere egy megváltozott speciális állapot. Ebből következik, hogy semelyik második nyelvet nem lehet elsőként megtanulni.<sup>7</sup>

### 5. A haladó tanulók nyelvi intuícói

A nyelvi intuícók fenti tárgyalása elvezet cikkem második kérdéséhez. Ez a kérdés a haladó szinten beszélő tanulók 'nyelvtudását' illeti. Mennyire tudják a haladó tanulók megközelíteni az anyanyelvi beszélők nyelvi intuícóit? Vajon az ítéleteik bizonytalanok maradnak, és állandó változásra ítéltetnek, vagy pedig a tanulás *legvégső* fokán végképp kialakulnak, megerősödnek és megállapodnak?<sup>8</sup> Arra az esetre, amikor az idegen ajkú intuícói megállapodnak, Sorace (1993) kétfajta lehetőséget sorol fel. A tanuló kialakult nyelvi reprezentációja *tökéletesen egybeeshet* az anyanyelvűekével (*convergent*), vagy *eltérhet* az anyanyelvi reprezentációtól (*divergent*). Ezt a felosztást én még egy kategóriával szeretném kiegészíteni. A végső nyelvi rendszer *opcionális* reprezentációt is tartalmazhat abban az esetben, ha a tanuló két szerkezetet ugyanolyan mértékben elfogad. Ha a tanuló intuícói instabilnak mutatkoznak, akkor *nem teljes (incomplete)* reprezentációról beszélünk. Ez utóbbi esetben a tanulónyelv elméletileg továbbfejlődhet, azaz akár eltérő, akár egybeeső reprezentációk alakulhatnak ki.

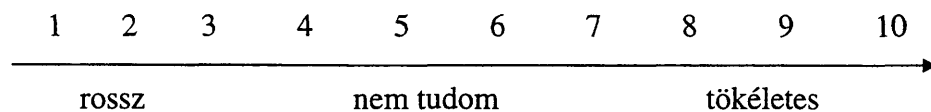
Amennyiben eltérő, illetve opcionális nyelvi intuícóról nyerünk tudomást, jogos megvizsgálni, hogy vajon az anyanyelv hatása okozza-e még ezen a szinten is a különböző reprezentációkat.

Hogyan lehet ezeket a különböző nyelvi reprezentációkat empirikusan mérni? Kétfajta kísérleti technikát is kifejlesztettek erre a célra. A nyelvi

<sup>7</sup> Ez az érvelés pszicholingvisztikai okokat sorol fel az első és második nyelv közötti fundamentális különbségekre. Azonban ezeket az érveket nyelvészeti szempontból is alá kell támasztani.

<sup>8</sup> Ha az intuícók ilyen módon megállapodnak, megkövesülnek, tulajdonképpen már nem is lehet 'tanulónak' nevezni a második nyelven beszélő személyt, mert elvileg nincs lehetőség a további fejlődésre.

elfogadhatóság mérése hagyomány szerint egy skálán történik, amelynek egyik vége az abszolút elfogadhatatlanságot jelöli, a másik pedig az elfogadhatóságot. A közepes értékek a kétes helyességű szerkezeteket illetik, vagy az értékelő személy bizonytalanságát fejezik ki.



A másik technika ennek egy kifinomultabb változata, amelyet először pszichometrikus kísérletekben használtak. Ezt a technikát *magnitude estimation*-nek hívják. A magnitude estimation pontosabb képet nyújt az elfogadhatóság mértékéről, és a szabály természetéről a tanuló köztes nyelvi rendszerében. Kutatásaimban mindkét technikát alkalmazom.

Mivel a nyelvtanuló feladata abban áll, hogy a célnyelvi anyag segítségével kialakítsa saját reprezentációit a célnyelvről, a 3. pontban említett kategorikus, valódi és kvázi-opcionális nyelvi szabályok elsajátításakor a tanulónyelvben tehát elméletileg a fent felsorolt végső reprezentációk alakulhatnak ki.<sup>9</sup>

	<b>kategorikus</b>	<b>kvázi-opcionális</b>	<b>valódi opcionális</b>
<b>nem kialakult,</b> hiányzó célnyelvi szabály (bizonytalan, következetlen intuíciók)	nem alakul ki reprezentáció a két verzióról, a helyeset ugyanúgy értékeli, mint a helytelent	igazi opcióként, egyenértékű formákként kezelik, azaz nem érzik a szemantikai különbséget	nem alakul ki reprezentáció a két verzióról, azaz nem tudják megkülönböztetni a kettőt
<b>opcionális,</b> mind az anyanyelvtől, mind a célnyelvtől eltérő szabály (erős, következetes intuíciók)	mindkét verziót elfogadják, a helyeset ugyanúgy mint a helytelent, opcionális szabályt hoznak létre	mindkét verziót elfogadják, de a célnyelvtől eltérő szemantikai különbséget állítanak fel, átértékelik, átértelmezik, újraanalizálják a célnyelvi szabályt	mindkét verziót elfogadják, de különböző értelmezést adnak a két verzióknak

<sup>9</sup> Szeretném kihangsúlyozni, hogy a táblázat az *elméletileg* lehetséges változatokat tartalmazza. Kutatásom eredményeiről, tehát az általam vizsgált nyelvtanulók *valóságban* kialakult reprezentációról jelenleg készítem a beszámolót.

<b>eltérő,</b> az anyanyelvre épített szabály (erős, következetes intuíciók)	a tanulók a célnyelvtől eltérő kategorikus szabályt hoznak létre, pl. más szerkezetekre használják a szabályt	csak az egyiket fogadják el, a másikat nem, azaz kategorikus szabályt hoznak létre, egybemossák a különbségeket	csak az egyiket fogadják el, azaz kategorikus szabályt hoznak létre
<b>teljes,</b> a célnyelvvel egybeeső szabály (erős, következetes, célnyelvi intuíciók)	csak a helyeset fogadják el, a helytelen nem, a célnyelvnek megfelelő kategorikus szabályt állítanak fel	mindkét verziót elfogadják, és célnyelvi szemantikai különbségeket alakítanak ki	mindkét verziót elfogadják, és célnyelvi opcionális alakítanak ki

Elméletileg ezek a lehetőségek állnak fenn. Ha a második nyelv elsajátítására vonatkozó adatok azt bizonyítják, hogy a haladó tanulóknak teljes célnyelvi reprezentációjuk van, jogosan állíthatjuk, hogy elérték az anyanyelvi szintet. Azonban ha a célnyelvtől eltérő intuícióik alakulnak ki, ez annak a jele, hogy nyelvtudásuk eltér az anyanyelveiktől. Ilyen esetben feltételezhető, hogy az anyanyelv egyike a különbség lehetséges okozójának. Amennyiben intuícióik bizonytalanok maradnak, megfelelő mennyiségű további célnyelvi input vagy célnyelvi, vagy eltérő reprezentációk létrehozására ad lehetőséget.

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy a tanulók végső 'nyelvtudása' (jobban mondva a célnyelvről kialakított reprezentációi) a szabály előfordulásának rendszerességétől (*frequency*) és egyértelműségétől (*ambiguity*) függ. Ha a szabály egyszerűen csak ritkán fordul elő a nyelvi inputban, de egyébként kivétel nélküli, az csupán azt eredményezi, hogy a tanuló csak később tudja kialakítani az általánosítást róla, tehát a paraméter értékét később változtatja át célnyelvre. Azonban ha egy szabály nem egyértelmű, azaz nem egyetemes a nyelven belül, hanem vagy kétértékű, vagy kivételes, akkor nagy a valószínűsége annak, hogy a tanuló a célnyelvtől eltérő szabályt fog felállítani, és intuícióit opcionális fogja jellemezni.

Mindez a *célnyelv* sajátosságaitól függ. Azonban feltételeztük, hogy a tanuló *anyanyelve* is befolyásolja a célnyelvről kialakított reprezentációkat. Abban az esetben, ha az anyanyelv hasonló, de mégis eltérő paramé-

terrel (azaz szabállyal) rendelkezik, a diákoknak nehezebb lesz átváltani a célnyelvi paraméterre. Ilyenkor nagyobb a valószínűsége annak, hogy a végső reprezentációjuk eltérő lesz a célnyelviétől. Ezzel ellenben egy, az anyanyelvükben hiányzó paramétert könnyebben fognak elsajátítani a tanulók (ezt Towell–Hawkins 1995 a *parameter activation* és a *parameter resetting* közötti különbségnek nevezi, rámutatva, hogy a célnyelvi paraméterre való 'átállítás' nehezebb és hosszadalmasabb folyamat, mint egy új paraméter felállítása a célnyelvben).

### Lehetséges pedagógiai következmények

#### Azaz: Kít milyen módon érinthetnek ezek a felfedezések?

Köztudott tény, hogy a második nyelv kutatásának eredményei nem alkalmasak a nyelvtanításban való alkalmazásra. A nyelvtanítás pedagógiai céljai *gyökeresen* eltérnek az elméleti kutatás céljaitól. Az elméleti kutató nyelvészeti okokat keresvén *objektíven* szemléli az elsajátítás folyamatát. A nyelvtanárokat, tankönyvírókat, tanfolyamszerkesztőket, és magukat a nyelvtanulókat más érdekek vezérlik, a legfontosabb köztük a célnyelv minél gyorsabb, hatékonyabb, és maradandóbb elsajátítása. Cook (1992a) ugyancsak óva int attól a hibától, amelybe néhány alkalmazott nyelvész már beleesett: egyes elszigetelt elméleti kutatás eredményeit nem lehet bizonyítékként felhasználni egy egész nyelvtanítási módszer létrehozására és támogatására. Cook azonban az ellen nem emel kifogást, hogy a tanítás egy-egy behatárolható részletét kutatási kísérletek eredményére alapozzuk.

Ennek megfelelően a német szórend elsajátításának sorrendjét ismervén, Pienemann (1989) felállította a 'taníthatóság elméletét' (*teachability hypothesis*), amely szerint a tanulóknak el kell érnie egy bizonyos nyelvi szintet ahhoz, hogy némely célnyelvi szerkezetet be tudjon fogadni. A nyelvtanulás természetes sorrendjét kutatás alapján tárhatjuk fel, vagy longitudinális, vagy cross-szekcionális tanulmányok segítségével. Pienemann feltételezése szerint a megfelelő időben szolgáltatott explicit szabály felgyorsíthatja a tanulás menetét. Ellis (1989) az osztálytermi és természetes nyelvtanulást összehasonlító tanulmányában arra a következtetésre jutott,

hogy habár a tanulók elsajátításának *sorrendje* tanítással nem befolyásolható, a tanítás valóban felgyorsítja a nyelvtanulás menetét.<sup>10</sup>

E cél érdekében a tanároknak és a tankönyvíróknak érdemes ismerniük az **elsajátítás egymásra épülő lépcsőfokait**, amelyeket empirikus kísérletek tárnak fel. Pienemann 'taníthatóság hipotézise' azt hangsúlyozza, hogy a tananyag szerkesztésekor többek között az elsajátítás lépcsőfokait is érdemes figyelembe venni (Pienemann–Johnston 1987). Ez a szemlélet gyökeresen szembenáll a tanítás hagyományosan elfogadott vezető, alakító, domináló szerepével, mivel a nyelvtanulás természetes folyamatára épít.

A tantervi megfontolásokon kívül a tanítás hatékonyságát nemcsak azal lehet növelni, hogyha az követi a nyelvtanulás természetes menetét, hanem ha az maximálisan kihasználja a nyelvtanításra szánt időt. Ennek érdekében a nyelvtanárnak ismernie kell a két nyelv közötti tipológiai és szintaktikai különbségeket, a célnyelvi szabályok természetét (azaz előfordulásuk rendszerességét és egyértelműségét), és a tanulók köztes nyelvének sajátosságait. A nyelvtanítás felgyorsításának céljából építette ki Rutherford és Sharwood Smith az ún. *pedagogical grammar hypothesis*-t. A két nyelv közötti szintaktikai különbségekre építve próbálják meghatározni, hogy milyen szabályokra van szükségük a tanulóknak.

Az elméleti kutatás eredményei tehát nemcsak a tananyag sorrendjének felállításában segíthetnek, hanem a tanítás hogyanjához is adhatnak ötleteket. A következőkben néhány tanítási technikát említek, habár ezek a tanítás gyakorlatában már jórészt elfogadott technikák.

A két nyelv közötti **különbségekre** érdemes felhívni a tanulók figyelmét, habár azt önmaguktól is észrevennék a pozitív célnyelvi inputból (pl.

---

<sup>10</sup> Az ún. *negative evidence* (hibajavítás, explicit szabály formálása stb.) szerepét mai napig is vitatják a kutatók. Az erről szóló irodalomban (White 1991, Schwartz 1993, Trahey–White 1993 stb.) általános nézet, hogy az effajta inputnak csak rövidéletű hatása van, és nem érinti a nyelvelsajátítás alapját képező kognitív folyamatokat, csupán a problémamegoldó képességet fejleszti. Azonban vannak olyan szituációk, amikor csak negatív inputtal lehet a tanulót eltéríteni a túlzott általánosítás hibájából, lásd fentebb (White 1989). Klein (1986) terminológiáját felhasználva azonban a taníthatóság mértéke a köztes nyelvi szabály kritikusságától, azaz instabilitásától (*criticalness*), és a szabály erősségétől (*confirmation*) függ. A szabály erőssége a tanuló szubjektív megítéléséből ered, azaz hogy önmaga mennyire biztos a szabályban. Minél instabilabb egy köztes nyelvi szabály, és minél határozatlanabb a tanuló, annál hatásosabb lesz a hibajavítás, vagy explicit szabály formálása.

a magyar alany és tárgy elhagyását, illetve a fókuszált elem, kérdő-, illetve tagadószó ige előtti pozícióját). Amiben a tanulónak segítségre van szüksége az nem is igazán abban áll, hogy ezt észrevetessék vele, hanem abban, hogy feltárják előtte, hogy e sajátosság milyen **más szintaktikai következményekkel** jár a magyarban. A nyelvtankönyvek közül csak kevés vállalkozik erre a feladatra.

Annak érdekében, hogy a tanulók elkerüljék a két nyelv közötti **túlzott általánosítás** lehetséges csapdáit, amelyben akaraton kívül találhatják magukat, a tanár szerepe abban áll, hogy felhívja a diák figyelmét azokra a célnyelvben helytelen szerkezetekre, amelyeket a tanuló helyesnek vél. Ilyen esetekben a tanuló túl engedékeny, tehát le kell szűkíteni az opciókat egyre, és ez csak explicit hibajavítással oldható meg.

A **kétértékű** (valódi és kvázi opcionális) vagy **kivételes** nyelvi szabályok esetében a tanárnak fel kell hívni a diák figyelmét a szabály természetére. Csak így lehet elkerülni, hogy a tanuló eltérő, illetve opcionális szabályokat hozzon létre. Nem kell attól tartani, hogy a tanulót túlterheljük információval, hiszen ennek a fajta információnak „hibamegelőző” szerepe van! Ugyanakkor fel kell hívni a tanuló figyelmét azokra a szabályokra, amelyek **ritkábban** fordulnak elő a nyelvben. Ezáltal meggyorsíthatjuk a paraméterváltoztatást. Ezt különféle figyelemfelkeltő technikák segítségével lehet elérni. Ezek a következők: *consciousness raising* (Rutherford 1987, Rutherford–Sharwood Smith 1988), *input enhancement* (Sharwood Smith 1993), *input flood* (Trahey–White 1993). Ezek alapja az autentikus célnyelvi anyag igényes szelektálása és prezentálása. A tanulók figyelmét különböző eszközökkel lehet ráirányítani a struktúrára: kiemeléssel, nyelvtani helyesség megítéltetésével, a szerkezetek közötti kapcsolatok feltárásával, és a természetességre való törekvéssel. Ezek a tanítási technikák arra az elvre épülnek, hogy a tanulónak induktívan kell felismerniük a lehetséges általánosításokat, és önmaguknak kell megfogalmazniuk a szabályt. A tanár feladata abban áll, hogy megfelelő mennyiségű és minőségű célnyelvi anyagot szolgáltatson, és a tanuló szabályalakítási folyamatát felügyelje és ellenőrizze.

A fentiekben röviden vázoltam, hogy a nyelvkönyvírókat és a tanárokat hogyan érinthetik az elméleti kutatás eredményei. Azonban a nyelvtanulókról se szabad megfeledkeznünk. Számukra is fontos tudni, hogy milyen lehetőségekkel állnak szemben, amikor belevágnak a magyar nyelv elsajátításának ’embert próbáló’ feladatába! Valószínűleg ösztönző hatással fog

rájuk hatni, hogy a magyar nyelv legtöbb része igenis elsajátítható (azok a paraméterek, amelyek egybeesnek a két nyelvben, és azok a nyelvelemek, amelyeket, sajnos, csupán meg kell jegyezni). A tanári segítség fontosságának elismerése érdekében felhívhatjuk a tanulók figyelmét arra, hogy a magyar nyelv némely részeinek gyors elsajátításához elengedhetetlen a tanári segítség. Végül megvigasztalhatjuk őket azt illetően, hogy azok a problémák, amik még ezután is megmaradnak, valószínűleg javíthatatlannak, azonban nem az ő nyelvtanulási kudarcukból származnak! Sok közrejátszó ok játszik szerepet abban, hogy a megtanulandó nyelvnek még a legmagasabb nyelvtudási fokon is maradnak 'megtanulhatatlan' részei. Ezek között ebben a cikkben a tanuló anyanyelvének és a célnyelvi input természetének meghatározó szerepére, azonkívül a második nyelv tudásának episztemológiai sajátosságaira hívtam fel a figyelmet.

### Irodalom

- Bánhidi, Zoltán–Jókay, Zoltán–Szabó, Dénes 1965: Learn Hungarian (3. kiadás). Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bley-Vroman, Robert 1986: Hypothesis-testing in second language acquisition theory. *Language Learning* 36, 3: 352–376.
- Bródy, Mihály 1990: Remarks on the Order of Elements in the Hungarian Focus Field. In: Kenesei, István (szerk.) 1990. *Approaches to Hungarian Vol. 3*. JATE, Szeged. 95–121.
- Clark, Robin–Roberts, Ian 1993: A computational model of language learnability and language change. *Linguistic Inquiry* 24, 2: 299–345.
- Cook, Vivian 1992a: Relating second language acquisition research to language teaching. *Die Neueren Sprachen* 91/2: 115–130.
- Cook, Vivian 1992b: Evidence for multicompetence. *Language Learning* 42, 4: 557–591.
- Cook, Vivian 1993: *Linguistics and Second Language Acquisition*. Macmillan, London.
- Cook, Vivian 1996: *Second Language Learning and Language Teaching* (2. kiadás). Arnold, London.
- Coppetiers, René 1987: Competence differences between native and near-native speakers. *Language* 63: 544–573.
- Dezső, László 1980: Word order, theme and rheme in Hungarian and the problems of word order acquisition. In: Dezső, László–Nemser, William (szerk.) 1980. *Studies in English and Hungarian Contrastive Linguistics*. 245–298. Akadémiai Kiadó, Budapest.



- É. Kiss, Katalin 1995a: Focus is a non-uniform phenomenon. Kézirat. Magyar Tudományos Akadémia, Nyelvtudományi Intézet.
- É. Kiss, Katalin 1995b: Discourse Configurational Languages. Cambridge University Press, Cambridge.
- É. Kiss, Katalin 1996a: Multiple Topic, one Focus? Kézirat. Acta Linguistica Hungarica.
- É. Kiss, Katalin 1996b: The Focus Operator and Information Focus. Kézirat. Magyar Tudományos Akadémia, Nyelvtudományi Intézet.
- Éder Zoltán–Kálmán Péter–Szili Katalin 1984: Sajátos rendező elvek a magyar mint idegen nyelvleírásában és oktatásában. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből. 5. szám. Különlenyomat a Nyelvünk és kultúránk 56.számából. 3–11. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ellis, Rod 1989: Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition* 11: 305–328.
- Grúz, Ágnes 1995: Avvikelser I sex svenskspråkiga informanters ungerska uttal. Kézirat. Lund University, Lund.
- Hegedűs Rita 1988: Egy külföldieknek írandó magyar nyelvtan elé. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből. 13. szám. Különlenyomat a Magyar Nyelvőr 111. évfolyamából. 287–300.
- Hunyadi, János 1996: Hungarian syntactic structure and metrical prosody. Előadás az Edinburgh Egyetemen.
- Ioup, G.–Boustaoui, E.–Tigi, M. E.–Moselle, M. 1994: Reexamining the critical period hypothesis. A case study of successful adult SLA in a naturalistic environment. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 1: 73–98.
- Kellerman, Eric 1983: Now you see it, now you don't. In: Gass, Susan–Selinker, Larry (szerk.) 1983: *Language Transfer in Language Learning*. 112–134. Newbury House, Rowley, Mass.
- Kenesei, István 1986: On the logic of word order in Hungarian. In: Abraham, W.–de Meij, S. (szerk.) 1986: *Topic, Focus, and Configurationality. Papers from the 6<sup>th</sup> Groningen Grammar Talks, 1984*. *Linguistik Aktuell Band 4*. 143–159. John Benjamins, Amsterdam.
- Kiefer Ferenc 1992 (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan*. 1. kötet. Mondattan. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Klein, William 1986: *Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kroch, Anthony 1989: Reflexes of grammar in patterns of language change. *Language Variation and Change* 1: 199–244.
- MacWhinney, Brian–Snow, Catherine 1985: The child language exchange system. *Journal of Child Language* 12: 271–296.
- Naumenko-Papp Ágnes 1985: A magyar mint idegen nyelv tanításának kérdéséhez (oroszl nyelvű környezetben). Naumenko-Papp Ágnes–Szili Katalin, 1985: *A magyar mint idegen nyelv grammatikájának néhány gyakorlati kér-*

- dése. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből. 8. szám. Különlenyomat a Magyar Nyelvőr 109. évfolyamából. 172–177. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Naumenko-Papp Ágnes 1987: A magyar szórend fő rendező elveiről. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből. 14. szám. Különlenyomat a Magyar Nyelvőr 111. évfolyamából. 435–444. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Papp Szilvia 1995: The Hungarian verbal prefixes in L2 acquisition. Paper given at the Joint Linguistics and Applied Linguistics Departmental Conference, University of Edinburgh, June 2, 1995.
- Papp Szilvia 1996: The acquisition of Hungarian negation, wh-questions and focus by L1 and adult L2 learners. Paper given at the Third International Conference on the Structure of Hungarian, University of Amsterdam, 11–13 January, 1996. Megjelenik az *Approaches to Hungarian* 6. számában.
- Payne, Jerry 1987: *Colloquial Hungarian*. Routledge, London.
- Pienemann, Manfred 1989: Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. *Applied Linguistics* 10: 52–79.
- Pienemann, Manfred–Johnston, Michael 1987: Factors influencing the development of language proficiency. In: Nunan, David (szerk.) 1987: *Applying Second Language Acquisition Research*. NCRC, Adelaide.
- Pontifex Zsuzsa 1993: *Teach Yourself Hungarian. A complete course for beginners*. Hodder & Stoughton, London.
- Puskás, Genovéva 1996: *Word Order in Hungarian. The syntax of A'-positions*. Unpublished PhD thesis. University of Geneva.
- Roberts, Craige 1996: Focus, the flow of information, and Universal Grammar. Megjelenik Culicover, Peter–McNally, Louise (szerk.): *The Limits of Syntax*. Academic Press.
- Rogers, Margaret 1994: German word order: A role for developmental and linguistic factors in L2 pedagogy. In: Bygate, M, Tonlyn–Williams, E. (szerk.) 1994: *Grammar and the Language Teacher*. 132–159. Prentice Hall, London.
- Rutherford, W. E. 1987: *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. Longman, London.
- Rutherford, W. E.–Sharwood Smith, M. (szerk.) 1988: *Grammar and Second Language Teaching. A Book of Readings*. Newbury House, New York.
- Rutherford, W. E.–Sharwood Smith, M. 1985: Consciousness-raising and universal grammar. *Applied Linguistics* 6, 3: 274–282.
- Santorini, B. 1992: Variation and change in Yiddish subordinate clause word order. *Natural Language and Linguistic Theory* 10: 595–640.
- Schneiderman, E.–Desmarais, C. 1988: The talented language learner: Some preliminary findings. *Second Language Research* 4: 91–109.
- Schwartz, Bonnie 1993: On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behaviour. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 147–163.

- Sharwood Smith, Michael 1993: Input enhancement in instructed second language acquisition: theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 165–180.
- Sorace, Antonella 1993: Incomplete vs. divergent representations of unaccusativity in non-native grammars of Italian. *Second Language Research* 9, 1: 22–47.
- Szili Katalin 1984: Nyelvünk a külföldieknek írt nyelvkönyvekben. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből. 6. szám. Különlenyomat a Magyar Nyelvőr 108. évfolyamából. 305–312. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szili Katalin 1985: Grammatika Prokrutész-ágyban. Igeidőrendszerünkről a magyar mint idegen nyelv oktatásával kapcsolatban. Naumenko-Papp Ágnes–Szili Katalin 1985: A magyar mint idegen nyelv grammatikájának néhány gyakorlati kérdése. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből. 8. szám. Különlenyomat a Magyar Nyelvőr 109. évfolyamából. 177–184. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Towell, Richard–Hawkins, Roger 1994: *Approaches to Second Language Acquisition*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Trahey, Martha–White, Lydia 1993: Positive evidence and peemption in the second language classroom. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 181–204.
- White, Lydia 1989: *Universal Grammar and Second Language Acquisition*. John Benjamins, Amsterdam.
- White, Lydia 1991: Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research* 7, 2: 133–161.
- White, Lydia–Genesee, Fred 1996: How native is near-native? The issue of ultimate attainment in second language acquisition. *Second Language Research* 12, 3: 233–265.
- Zolnai, Gyula 1926: Mondatátszövődés. *Értekezések a nyelv- és széptudományok köréből*. XXIV. 8. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.



## Adalékok a zéró alany paraméter működéséhez

RÓZSAVÖLGYI EDIT

Az anyanyelv elsajátításával szemben az idegen nyelv elsajátításának tudományos szintű tanulmányozása és mint önálló kutatási ág kifejlődése csak az utóbbi években történt meg.<sup>1</sup> E folyamat megindulása, azaz az idegen nyelv elsajátításának viszonylatában valóban elméleti kérdéseket középpontba állító megközelítés kidolgozásának kezdetei egybeesnek N. Chomsky *Government and Binding* (Kormányzás és kötés) elméletének közzétételével (1981), ill. azt követik. Ez a késedelem talán annak is betudható, hogy az idegen nyelv elsajátítására vonatkozó tudományos felfogás létrehozása bonyolultabb feladat, mint az anyanyelvéé, ui. az elemzést zavaró változók száma nagyobb. Alapvetően két probléma megoldásának feladata áll a kutató előtt: 1) az ún. „logikai”, azaz megmagyarázni, hogyan lehetséges, hogy korlátozott nyelvi tapasztalatok alapján az ember mégis olyan bonyolult nyelvi tudás, ill. képesség birtokába jut; 2) az ún. „fejlődési”, azaz magáról az elsajátítási folyamat mikéntjéről és szabályosságáról számot adni.

Munkánk a pszicholingvisztika területéhez kapcsolódik, mégpedig a legújabb elméleti megközelítésben. A nyelv elsajátításának, azaz a nyelvi képesség kialakulásának magyarázata alapvető fontosságú a nyelvelméletnek a kidolgozásában, s ily módon a nyelvelmélet is a pszicholingvisztika<sup>2</sup> részévé válik.

<sup>1</sup> Tudományos elméletről olyan értelemben szólnunk, hogy a felvetett problémák alapvetően elméletiek (a nyelvi képességeket magyarázzuk), nem gyakorlati cézzal születtek. Mint minden olyan kutatás számára, amelyet tudományosnak minősítünk, nem a látható, a felszínen megfigyelhető tények a fontosak; a tények mögött rejlő, szemmel nem érzékelhető jelenségekről próbálunk számot adni. S ezt minden tudomány úgy teszi, hogy saját nyelvezetet alakít ki; a szakkifejezések használata tehát szintén a tudományosság váls jele.

<sup>2</sup> A pszicholingvisztika 1953-ban születik meg, s kezdettől fogva, a nyelvre vonatkozó pszichológiai kutatásokkal ellentétben, célja, hogy a nyelv pszichológiai jellegű tanulmányozásában olyan szigorú és formalizálható kritériumokat alkalmazzon, amelyek a nyelvészetben már jelen vannak (a strukturalizmustól kezdve).

A moduláris elemzés kereteiben mozgunk, elfogadva az agy moduláris felépítésének tényét és ezen belül egy nyelvi modulus, az ún. Univerzális Grammatika (a továbbiakban UG) létezését (vö. J. A. Fodor 1988, N. Chomsky 1989). Alapvető felállásunk tehát az, hogy a nyelvi tudást, a nyelv elsajátításáért felelős modulust jellegében különbözőnek ítéljük meg, mint az egyéb tudásunkat, pl. a külső világra vonatkozó ismereteinket meghatározó modulust, bár a kettő hatással lehet, sőt, valószínűleg hatással is van egymásra. Ezen túl az idegen nyelv elsajátításának modularitását is elfogadjuk, azaz nem vonjuk kétségbe, hogy az UG-nek szerepe van eme elsajátítási folyamatban.

Az anyanyelv elsajátításának folyamatát a következőképpen fogjuk fel: minden kisgyermek vele született adottsága a nyelvhasználat lehetősége egy biológiailag adott rendszer, az emberi agy komponensét képező UG alapján.<sup>3</sup> A pozitív nyelvi tapasztalatok hozzák működésbe az UG alapelveit és paramétereit, s készítetik arra a gyermeket, hogy létrehozza belső nyelvtanát. A tökéletes, nyelv-specifikus rendszer természetesen nem egyik napról a másikra alakul ki, hanem egy hosszabb fejlődési folyamat eredménye. Egy a szintén biológiai adottságunk részét képező értékelő eljárás, az ún. LAD (*Linguistic Acquisition Device*) biztosítja a nyelvi képesség tökéletesítését, a gyermek által felvetett, a nyelvre vonatkozó hipotézisek folytonos értékelésével.<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Az egyénben való genetikai kódoltság azért látszik szükségszerűnek, mert különben nehezen tudnánk megmagyarázni azt a tényt, hogy korlátozott tapasztalati adatok alapján az elsajátítás olyan gyorsan és egyformán megy végbe *minden* egészséges emberi egyedben, s hogy az embernek olyan tudása is van, amelyet nem sajátíthatott el korlátozott tapasztalati adatai alapján (pl. a nyelvi intuíció kérdése, vagyis az a tény, hogy helyesnek, ill. helytelennek tudunk megítélni olyan szerkezeteket is, amelyeket még sohasem hallottunk, ill. ilyen szerkezeteket magunk is képesek vagyunk létrehozni): itt nem játszhat szerepet sem a tanulás, sem az analógia.

<sup>4</sup> Bár az anyanyelv elsajátítási modelljét illetően az alapfelállásban, azaz az UG szerepében megegyeznek a kutatók, két fő irányzat alakult ki annak viszonylatában, hogy hogyan és mikor lép működésbe az UG. Vannak, akik meg vannak győződve arról, hogy az UG már a nyelvsajátítás kezdetétől fogva teljes egészében aktív (N. Hyams 1986, D. Antelmi 1992 közvetítésében). Arról a tényről, hogy a gyermek mégsem egyik napról a másikra sajátítja el a nyelvet, az UG által meghatározott lehetséges nyelvtanok körébe eső, a végső nyelvtudás felé vezető köztes nyelvtanok alapján adhatunk számot (H. Clahsen 1989 – *Continuity Hypothesis*, D. Antelmi 1992 közvetítésében). Mások szerint csak később jelennek meg egy (genetikailag) előre meghatározott sorrendben a nyelvtan egyes elemei, amelyek eleinte vagy teljesen hiányoznak, vagy ha jelen vannak, hatásuk nem érvényesül (mű-

Az UG elmélete két, egymásnak látszólag ellentmondó feltételt kell hogy kielégítsen: elég tág kell legyen, hogy minden lehetséges természetes emberi nyelv rendszeréről számot tudjon adni, ugyanakkor elég behatárolt is kell legyen, hogy magyarázatot adjon arra a tényre, hogy minden specifikus nyelvtan igen korlátozott tapasztalati adatok alapján rajzolódik ki az ember agyában.

A mindenki számára egyformán adott univerzális nyelvi képesség és a nyelv-specifikus különbségek között létező feszültség feloldására született meg a paraméter-elmélet. A nyelvek felszíni sokfélesége meghatározott számú és meghatározott, általában kettős (+ ill. –) értékkel rendelkező, s a nyelvtan és az általa generált szerkezetek között egy elvontabb szinten kapcsolatot létesíteni kívánó paraméterek adta választási lehetőségekből vezethető le. Mivel egy-egy alapelv a nyelvi jelenségek egy egész sorát átfogja, az a tény, hogy valamely elv két nyelvben két különböző parametrikus értéket vesz fel, a nyelvi jelenségek egész sorában eredményezhet meghatározott különbségeket.

Ebben a dolgozatban a zéró alany paraméter elsajátításának és működésének elemzésére teszünk kísérletet magyarul tanuló olasz egyetemi hallgatóktól vett tapasztalati adatok alapján. A zéró alany (vagy *pro-drop*) paraméter alapvetően azt a szintaktikai jelenséget szabályozza, amely szerint egy nyelvben előfordulhatnak olyan ragozott igét tartalmazó mondatok, amelyekben az alanyt nem jelentetjük meg fonetikai szinten. Pl:

1. *Egyetemre járok.*
2. *Frequento l'università.*
- 3a. *\*Attend university.*
- 3b. *I attend university.*

ködésképtelenek). Abban sem értenek egyet a kutatók, hogy a nyelvtan mely elemei vannak alávetve a fejlődéshez kötött tényezőknek: néhányan azt vallják, hogy maguk az alapelvek, mások szerint a (lexikális vagy funkcionális) kategóriák érnek meg használatra egy későbbi időpontban (H. Borer–K. Wexler 1987, A. Radford 1990 – *Maturational Hypothesis*, D. Antelmi 1992, 139 közvetítésében). Mindenesetre tapasztalati tények azt mutatják, hogy nehéz pontosan meghatározni, mi is az az esemény, amely egy paraméter érték rögzítését előidézi. Úgy tűnik, hogy bőséges tapasztalati adatokra van szükség ahhoz, hogy a gyermek beállítsa a megfelelő paraméter értéket, s hogy létezik egy átmeneti időszak, amikor egymásnak ellentmondó, már helyes és még helytelen szerkezeteket is használ (vö. D. Antelmi 1992, 131–135).

Ahogy a 3a.–3b. példák mutatják, vannak olyan nyelvek (pl. az angol), amelyekben az alany elhagyása nyelvtanilag helytelen mondatokat hoz létre.<sup>5</sup> Ez utóbbi nyelvek nem zéró alanyos nyelvek. Ezen tapasztalati adatoknak megfelelően a *pro-drop* (a továbbiakban PD) paraméter egy + és egy – értékkel ellátott változattal rendelkezik: vannak tehát +PD nyelvek (mint pl. a magyar, az olasz, a spanyol, a kínai stb.), amelyekben elhagyhatjuk az alanyt, és léteznek –PD nyelvek (mint pl. az angol, a francia, a német stb.), ahol nem megengedhető az alany elhagyása.

A generatív grammatika *Government and Binding* (Kormányzás és kötés) elmélete alapján valójában nem az alany hiányáról van szó: szerkezeti szinten minden nyelvben feltételezzük az alany meglétét a mondatokban (ez tehát egy nyelvi univerzálé): ez +PD nyelvekben egy „láthatatlan”, azaz a felszínen üres kategóriaként fellépő szintagmát eredményez, amelyet a szakirodalom *pro*-val jelöl. Az „üres kategória elve” (*Empty Category Principle* = ECP) szerint egy üres kategóriát egy teljes értékű kormányzó, azaz egy lexikális fejkategória (V, N, A, P) kell hogy kormányozzon (hagyományos szóhasználattal: vonzzon). A +PD nyelvekben az igei morféma (az Inflekszió funkcionális fejkategória) is rendelkezik olyan lexikai jellegű tulajdonságokkal, méghozzá névmás jelleggel (vö. L. Rizzi 1982), amely lehetővé teszi, hogy rendszeren vonzhassa a zéró alanyt, míg a –PD nyelvekben az igei morféma nem rendelkezik ilyen jellegű lexikai tulajdonságokkal, nem alkalmas tehát arra, hogy az üres kategóriájú zéró alanyt rendszeren vonzza: ezekben a nyelvekben az alany kitétele kötelező. A végső soron döntő paraméter-értékek tehát a következők: (A) az igei morféma alkalmas rendes vonzásra (a +PD nyelvek esetében), (B) az igei morféma nem alkalmas vonzásra (a –PD nyelvek esetében). Ezen elméleti fejtegetések könnyen összeköthetők a tapasztalati adatokkal: nem nehéz észrevenni, hogy a +PD nyelvekben általában (de itt is akad kivétel, mint pl. a kínai) gazdag ragrendszerrel találkozunk, tehát maga az igei morféma is testes, lexikai szinten megjelenő és váltakozó elem, mintha a +PD nyelvek ily módon kompenzálnák azt az „információhiányt”, amit az alany elhagyása jelent. Az 1. és 2. mondatokban az ige személy és szám

<sup>5</sup> Témánk szempontjából eltekintünk azoktól a szerkezetileg teljesen más nyelvi formáktól ill. különleges esetektől, ahol az angol is megengedheti az alany elhagyását, mint pl. a felszólító mondatokban, egyes tájnyelvi kifejezésekben, távirati vagy naplónyelvben.



szerinti ragozott alakjából is világos, hogy egyes szám 1. személyről van szó. Ezt a 3a. mondatból nem tudjuk kiolvasni.

A PD paraméter pontos azonosítása, hatásköre és a nyelvelsajátítást befolyásoló kezdeti alapállása még nem teljesen tisztázott. Történtek olyan irányú próbálkozások (l. pl. V. Cook 1988, 75), amelyek azt igyekeznek kimutatni, hogy a mondat alanyának fonetikai szintű jelölésén, ill. elhagyásán túl más nyelvi jelenségek is szorosan kapcsolódnak a PD paraméterhez, s ha ez véglegesen bebizonyosodik, ezek is részét fogják képezni. Ilyen például az alany és az ige fordított (VS) szórendű megjelenésének lehetősége.<sup>6</sup>

4. *Jön János.*
5. *Arriva Giovanni.*
6. *\*Is coming John.*

vagy egy beágyazott mondat alanyára való kérdezés lehetősége (mondatát-szövődés):

- 7a. *\*Ki hiszed, hogy jön?*
- 7b. *Kit hiszel, hogy jön?*
8. *Chi credi che verrà?*
- 9a. *\*Who do you believe that will come?*
- 9b. *Who do you believe will come?*

Ezek azonban, ahogy a példákból is kitűnik, nem mutatnak tökéletes összetartozást minden olyan nyelvben, ahol azt elvárnánk (l. erre vonatkozóan W. Chao 1980 és K. J. Safir 1985 is O. Jaeggli–K. J. Safir 1989 közvetítésében). Jelen munkánkban elhagyjuk ez utóbbi közvetett jelenségek tárgyalását, s csak a szűk értelemben vett zéró alany paraméter működésére koncentrálnak.

Az idegen nyelv elsajátítása mint önálló kutatási ág, bár igen fiatal, mégis sok követőt talál, s van, aki (M. H. Long 1993) a különböző elméletek számát kb. 60-ra becsüli. Ez a szám még akkor is tiszteletreméltó, ha nem is minden idesorolható munka felel meg igazán azoknak a követel-

<sup>6</sup> A VS szórend neutrális (nem fokalizált és nem topikalizált) mondatokban csak az ún. ergatív v. inakkuzatív igékkel lehetséges az olaszban és a magyarban is. Egy tranzitív igét tartalmazó mondat olvasata pl. eltérő:

- (i) *Olvas János.* (az ige hangsúlyt kap)
- (ii) *Legge Giovanni.* (= János az, aki olvas)

ményeknek, amelyeket egy tudományos elmélettel szemben támasztunk. K. R. Gregg (1989) az idegen nyelv elsajátításának vizsgálatakor, hogy azt komoly elméleti kísérletnek tekinthessük, a következő három irányelvhez való ragaszkodást tartja alapvetőnek: 1) egy általánosabb elméleti keretbe való tartozás kritériuma, a nyelvelsajátítás logikai problémájának megoldására; 2) egy sorrendi kritérium, amely azt hivatott megmagyarázni, hogy a nyelv kialakulásában és fejlődésében X fázis miért előzi meg Y-t, s miért nem lehet fordítva; 3) a működésről való számadás kritériuma, azaz részletesen le kell tudnunk írni az elsajátítás folyamatát.

A következőkben felvázoljuk az idegen nyelv elsajátításának menetét és problémakörét, amelyet aztán röviden értékelünk a szakirodalom és saját nézeteink alapján; végül pedig az így teremtett kontextusban helyezzük el jelen dolgozatunk tárgyát képező specifikus jelenség tárgyalását és általunk adott magyarázatát.

**Kezdeti fázis:** az idegen nyelvet elsajátítónak már van egy specifikus, (legalább) egy természetes nyelv elsajátítása alapján létrehozott belső nyelvtana. Itt a problémát annak értékelése jelenti, hogy mekkora ennek a szerepe a későbbiekben. Honnan indul az idegen nyelvet elsajátító: az UG-tól és az anyanyelve nyelvtanából, ill. a széles értelemben vett korábbi nyelvi ismereteiből vagy csak ez utóbbiakból? Fontos, milyen belső nyelvi tapasztalata van a tanulónak?

**Átmeneti időszak:** egy hosszabb, több szakaszos fejlődési folyamat zajlik le, a fázisokat jelölő köztes nyelvtanok egyre jobban megközelítik az idegen nyelv nyelvtanát, míg végül a tanuló eljut egy stabil tudás szintjére.

**Az „input” problémaköre:** a pozitív tapasztalati adatok mellett sok esetben negatívak is (pl. hibajavítás) a tanuló rendelkezésére állnak. Ezek hasznosak? Használhatók?

**Az elsajátítás folyamatának vizsgálata:** szüksége van-e a tanulónak új elemzési technikára? Az az elsajátítást irányító folyamat, amelyet gyermekként használtunk, továbbél-e felnőtt korunkban? Ill. a felnőttek használnak-e olyan mechanizmusokat, amelyeket a gyerekek nem?

Az idegen nyelvi képesség természetére vonatkozóan két alapvető felállítás létezik: a nem moduláris, amely a tanulást egy a tárgyától függetlenül általánosítható folyamatnak fogja fel, és a moduláris, amelynek keretében mi is mozgunk. A moduláris elemzések is alapvetően két táborra osztják a kutatókat: 1) vannak, akik azt vallják, hogy az UG nem kap szerepet vagy legalábbis nem közvetlen szerepet az elsajátításban; 2) mások

meg vannak győződve arról, hogy az UG meghatározza az idegen nyelv elsajátítását, az anyanyelvéhez többé-kevésbé hasonló módon.

Hogy az UG-nek közvetlen szerepe van az idegen nyelv elsajátításában, azt az a tény bizonyítja, hogy a tanulóknak vannak olyan nem tudatos, bonyolult ismeretei, amelyeket csak a tapasztalati adatok alapján nem sajátíthatott el; van egy belső képe az idegen nyelvről (s ez nem feltétlenül azonos az anyanyelvi beszélőével!). A lényeg az, hogy a tudás minden köztes stádiuma tiszteletben tartsa az UG alapelveit. Világos ugyanakkor a különbség az anyanyelv és az idegen nyelv elsajátítása között, mind a különböző fejlődési fázisokat tekintve, amelyeken a tanuló keresztül megy egy stabil tudás elérése érdekében, mind pedig a végső eredményt illetően. Mindenki elismeri, hogy az idegen nyelvet anyanyelvi szinten csak igen kevés ember tanulja meg (az viszont tény, hogy vannak ilyenek), azaz sokan befejezik az elsajátítást egy olyan szinten, ahol belső nyelvtanuk legalább néhány szerkezet esetében különbözik az idegen nyelv nyelvtanától (ezt nevezi L. Selinker 1994, egyike a legelső kutatóknak, akik az átmeneti időszak köztes nyelvtanával behatóan foglalkoztak, betokosodásnak '*fossilization*'). Egyes kutatások azt is megpróbálták bebizonyítani, hogy a majdnem anyanyelvi szinten teljesítő ember tudása sem azonos az anyanyelviével. Ebből kiindulva vannak, akik feltételezik, hogy az idegen nyelv elsajátításakor az UG-vel maximum közvetett kapcsolat képzelhető el (vö. W. C. Ritchie–T. K. Bhatia 1996, 91), a közvetítő szerepet pedig az anyanyelv játssza.

Az ún. kritikai periódus elmélete (vö. W. C. Ritchie–T. K. Bhatia 1996, 103–104) azt vallja, hogy az UG-vel való kapcsolat a korról változik (az UG hatása csökken a pubertás kor után), de ezt a feltevést megcáfoló adatok is léteznek a szakirodalomban (R. Coppieters 1987, W. C. Ritchie–T. K. Bhatia 1996, 106–107 közvetítésében). Azon túl, hogy a felnőttek is képesek nyelv-elsajátításra, az a tény, hogy, amint azt a mi kutatásunk is bizonyítja, az idegen nyelv elsajátításában hasonló fejlődési folyamatot írnak le, mint a gyermekek anyanyelvük elsajátításakor, s ezt nem befolyásolja az idegen nyelv milyensége, arra enged következtetni, hogy az UG működőképes felnőtt korban is, tehát egyetlen, általános nyelvelsajátítási mechanizmus létezését kell feltételeznünk, amely független olyan tényezőktől, mint pl. a kor vagy hogy a tanulás milyen kontextusban megy végbe stb. Természetesen a képet az is bonyolítja, hogy az idegen nyelv elsajátításakor az UG-n kívül két nyelv közreműködik, az

anyanyelv, amelynek hatását senki sem vonja kétségbe, s az elsajátítandó nyelv.

H. Zobl (1994) azt a tényezőt is figyelembe vette, hogy az anyanyelven túl az esetleg tanult más nyelvek is hatással lehetnek egy újabb idegen nyelv elsajátítására. Azt a közhelyszámba menő megállapítást, hogy a már több nyelvet tudók könnyebben sajátítanak el egy újabb nyelvet, Zobl kísérletei azzal magyarázzák, hogy az a hipotézis, amit ezek a tanulók az idegen nyelvi tapasztalataik alapján állítanak fel az újabb idegen nyelv nyelvtanáról, valószínűleg liberálisabb, bővebb teret engedő, s kevesebb adaton alapuló. Egy több nyelvet beszélő csoportot egy csak az anyanyelvét beszélő csoporttal összehasonlítva azt vette észre, hogy ugyanazon adatok alapján a két csoportnak különböző feltevései vannak az idegen nyelv nyelvtanáról. Ez a megfigyelés azt támasztja alá, hogy a széles értelemben vett korábbi nyelvi ismeretek fontos szerepet játszanak az idegen nyelv elsajátításában.

A köztes nyelvtanok létezésére bizonyíték az, hogy az idegen nyelvet elsajátító megért és létrehoz olyan mondatokat is az idegen nyelven, amelyeket még nem hallott. W. Nemser (1971) meghatározása alapján a köztes nyelvtant ('*approximative systems*', l. még S. P. Corder 1971: '*idiosyncratic dialects*' és '*transitional competence*', L. Selinker 1972: '*interlanguage*' – ez utóbbi kifejezés vált a szakirodalomban általánosan használttá) a következőkkel jellemezhetjük: 1) minden adott pillanatban különbözik mind az anyanyelv nyelvtanától, mind az elsajátítandó idegen nyelvétől; 2) a köztes nyelvtanok egymásutánisága egy fejlődési folyamatot képez; 3) egy nyelvi szinten levő tanulók köztes nyelve egy adott összehasonlítási helyzetben nagyjából megegyezik. A köztes nyelvtanokat hasznos lehet önmagukban, önmagukért tanulmányozni, ugyanúgy, mint bármilyen kifejlett, stabil, természetes nyelv nyelvtanát, és nem feltétlenül összehasonlítva az elsajátítandó idegen nyelv nyelvtanával. Komoly módszertani problémákat vet fel azonban ezen nyelvi rendszerek relatív instabilitása. A köztes nyelv rendszere állandóan változik, a rendszernek az adatok alapján történő folytonos ellenőrzésével, csiszolásával, új hipotézisekhez való alkalmazkodással. Mivel a tanuló a maga felállította nyelvtani rendszer alapján szerepel, ugyanúgy, mint az anyanyelv használója a saját belső nyelvtana alapján, megkérdőjelezhető, hogy az elsajátítandó idegen nyelv tanulása közben elkövetett hibák tényleg hibáknak nevezhetők-e: hibák az idegen nyelv nyelvtana viszonylatában, de nem a köztes nyelvtanában. Corder (szakirodalmi utalásokat l. R. Ellis 1985, 309–310) a hibá-

kat mint egy belső folyamatra való bizonyítékot értelmezi: a diákok azért hibáznak, hogy teszteljék hipotéziseiket azon nyelv természetével kapcsolatban, amelyet tanulnak.

Több elmélet próbálja megragadni azt a fejlődési folyamatot, amely egy átmeneti tudást képez a nulla pont és a végső, stabil nyelvi ismeretek között. E problémakör tárgyalásában leghasznosabbnak a paraméter-elmélet alkalmazása tűnik, s általa annak tisztázása, hogy hogyan működnek azok a biológiai adottságunk részét képező, azaz az ÜG-t alkotó alapelvek és paraméterek, amelyek az anyanyelv elsajátítását meghatározzák, az idegen nyelv elsajátításának folyamatában, hogy a paraméterek honnan, milyen értékről indulnak, kapcsolójukat át kell-e váltani a tanulónak, s mi készíti őt arra, hogy, ha szükséges, átkapcsoljon a megfelelő értékre.

A kutatók véleményén túl maguk a tapasztalati adatok sem egyértelműek abban a viszonylatban, hogy hogyan történik a paraméterek rögzítése. Ha elfogadjuk, hogy a nyelv fejlődési folyamata nem egyéb, mint azoknak a megfelelő adatoknak a keresése, amelyek alapján a paramétereket a helyes értékre állítja be a tanuló, különösen érdekesnek bizonyulnak azok a kutatások, amelyek az elsajátítás átmeneti fázisait vizsgálják, s a köztes nyelvi képesség természetének vizsgálatán túl a paraméter értékek rögzítésének mechanizmusára is fényt vetnek.

A magyarul tanuló olasz diákoknál azért tűnik érdekesnek a zéró alany jelenségének tanulmányozása, mert a magyar és az olasz egyébként egymástól mind genetikailag, mind tipológiailag igen távol álló nyelv ebben a viszonylatban megegyezik: a PD paraméter értéke mindkét nyelvben +. Úgy tűnik, az olasz diákok eleinte mégis a – értéket részesítik előnyben. Felmerül tehát a kérdés: vajon mi készíti a diákokat arra, hogy olyan nyelvi szerkezeteket (hisz erre a zéró alany paraméter példája csak egy a sok közül) hoznak létre, amelyeket mind az elsajátítandó nyelv mind a saját anyanyelvük (ez esetben egyforma) paraméter-értékeivel ellentétes módon alkotnak meg? Ez a példa arra is rámutat, hogy a korábban használt összehasonlító és kontrasztív elemzési, ill. hibaelemzési kutatásokon túl kell jutni: ezek önmagukban nem elegendőek, még akkor sem, ha célunk csak egy a nyelvi jelenségek kölcsönzésére vonatkozó elmélet felállítása (vö. M. Phinney 1987, 224). A nyelvi elemeknek egyik nyelvről a másikra való átvihetősége meghaladja az anyanyelv és az elsajátítandó idegen nyelv között létező különbségek és hasonlóságok határát. A kérdést tehát így is megfogalmazhatjuk: mi az, amit átvisz egyik nyelvről a másikra a

tanuló? Pontosabban: mi az, amit átvihetőnek érez? Miért van az, hogy bizonyos nyelvi elemek átvihetők, mások nem?

E. Kellerman (1979, 1983 W. C. Ritchie–T. K. Bhatia 1996, 324–325 közvetítésében) szerint két fő tényező játszik szerepet az átvihető elemek meghatározásában: 1) a tanuló által érzékelt nyelvi távolság az anyanyelv és az idegen nyelv között. Ezt nevezi ő pszichotipológiának, amely több tényezőt magába foglal, s amelynek csak egyik eleme a tényleges nyelvtipológia. E távolság érzete egyre csökken, ahogy a tanuló egyre jobban elsajátítja az idegen nyelvet; 2) egy anyanyelvi szerkezet jelöltségének mértéke. Általánosan elfogadott tény a szakirodalomban, hogy megkülönböztünk konzervatívabb, szűkkörűbb, korlátozóbb, ún. jelöletlen szerkezeteket és markánsabb, ún. jelölt rendszereket. Minél több adat szükséges az elsajátításhoz, minél többször kell az egyszer már felállított nyelvtant újra átértékelni egy szerkezet megtanulásához, annál jelöltebb az a bizonyos szerkezet. Egyes kutatások abba az irányba mutatnak, hogy az anyanyelvi, az idegen nyelvi és az UG-jellegű információkon túl egy bizonyos nyelvi szerkezet jelöltségét is figyelembe kell venni.

M. Phinney (1987) kísérleteket végzett spanyolul tanuló angolok és angolul tanuló spanyoloktól vett adatok alapján a PD paraméter működésére vonatkozóan, s a következőt találta: az angolok viszonylag gyorsan átállították paraméter-kapcsolójukat, míg a spanyoloknak időbe telt. A spanyol +PD értéket tartva jelöletlennek, és azt vallva, hogy az idegen nyelv elsajátítása az anyanyelvi értékről indul, Phinney arra a következtetésre jut, hogy ha jelölt értékről indul a tanuló jelöletlen felé, az elsajátítás könnyen megy, míg ha jelöletlen rendszerrel rendelkezik az anyanyelvében, a jelöltet nehezen tanulja meg. Ha mindkét rendszer jelölt, az a feltevése, hogy nem történik visszakapcsolás a jelöletlen értékre, megmarad a jelölt érték: erre példa az angolul tanuló franciák esete (vö. L. White is 1987, 241 és ugyanitt egyéb szakirodalmi utalások). A jelölt–jelöletlen szerkezetek elmélete, még ha egy fokozatos átmenetet tételezünk is fel két véglet között, kétségesnek tűnik, hisz alapjai kérdőjelezhetők meg: mi alapján döntjük el, hogy melyek a jelölt és melyek a jelöletlen szerkezetek? Különböző kritériumokat próbáltak meg alkalmazni ennek meghatározására (pl. egy jelenségnek a központi vagy a periférikus nyelvtanhoz való tartozása, tipológiai gyakorisága, bonyolultsága, elsajátításához szükséges adatok mennyisége stb.), de eddig még nem találtak olyan általánosan elfogadható irányelveket, amelyek alapján egyértelműen meg tudjuk határozni, hogy két vagy több szerkezet hol is helyezkedik el azon a bizonyos jelölt-

ségi létrán. A PD paraméter viszonylatában e hipotézis alkalmazásának kétségességét mutatja az a tény is, hogy ugyanazt a jelenséget, esetünkben a + értéket egyesek jelöltnek (L. White 1984, 1985), mások jelöletlennek (N. Hyams 1989, M. Phinney 1987) tartják.

Főleg a jelöltségi hipotézis alapján vizsgálták a nyelvi univerzálék hatását mind az anyanyelv, mind az elsajátítandó idegen nyelv viszonylatában, s arra az egyébként várható következtetésre jutottak, hogy ezek jelöletlenek, s meghatározzák az elsajátítás folyamatát, ui. a tanuló először a könnyebb, jelöletlen szerkezeteket tökéletesíti, s csak később a nehezebb jelölteket. Nézetünk szerint a jelöltségi hipotézisen túl, amelyet nem tartunk meggyőzőnek, valószínűsíthető, hogy a minden természetes emberi nyelv részét képező jelenségek elsajátításához nem kell különösebb tanulás vagy újratanulás, helyes használatuk az UG által biztosított. Azon nyelvi jellegek esetében viszont, amelyek különbözőek vagy bár meg egyeznek, de nem képeznek nyelvi univerzálét két nyelv viszonylatában (tipológiai, genealógiai vagy areális egyezésről lehet szó), nem garantálható az egyik nyelv pozitív hatása egy másik elsajátításában. Ezt adatokkal is bizonyította J. K. Gundel és E. E. Tarone (1994) fonetikai szintű kísérlete.

Ahogy már említettük, a kutatás jelenlegi fázisában a köztes nyelvi képesség vizsgálata látszik célravezetőnek. Jelen tanulmányunk is e távlatba kíván beilleszkedni a *pro-drop* paraméter működésének megfigyelése alapján.

Az utóbbi években felmerültek, az itt általunk felhozott példán túl is, olyan a kutatás bázisát képező adatok, amelyek azt mutatják, hogy egy bizonyos idegen nyelvet tanuló különböző anyanyelvűek olyan hibákat is elkövetnek, amelyeket nem tudunk közvetlenül visszavezetni anyanyelvük kész rendszeréhez. Ugyanakkor ezek a hibák hasonlóak azokhoz, amelyeket az anyanyelv elsajátításakor találunk gyermekeknél.

A következőkben röviden összehasonlítjuk a PD paraméter viszonylatában elkövetett anyanyelvi hibákat az egyetemi hallgatók hibáival.

Donella Antelmi (1992) végzett széleskörű és alapos kutatást az olasz mint anyanyelv elsajátítására vonatkozóan, kislánya, Camilla hosszabb ideig (5 hónapostól 40 hónapos korig) tartó megfigyelése, majd saját adatainak másokéival való összehasonlítása alapján, természetes, tehát nem kísérleti közegben. A mi témakörünket érintő eredményei azt mutatják, hogy az olasz gyermek eleinte kötelezően kiteszi a névmási alanyt a mondataiban; csak egy későbbi fázisban rögzíti a zéró alany paraméter + érté-

két, s egy kb. 5 hónapos (22 és 27 hónapos kor közötti) átmeneti időszak elteltével, amely egyébként a nyelvtan elsajátításának egyéb területeit is áthatja, használja azt hibátlanul. Ami számunkra különösen érdekes, hogy ekkor kezdődik a személy és mód szerint változó igealakok használata is a gyermek nyelvében. Ahogy egyre teljesebb és tökéletesebb az igei paradigma elsajátítása, amelyet az alany és az ige közötti helyes egyeztetés követ, úgy egyre gyakoribb a felnőtt olasz nyelvre jellemző zéró alany használata (D. Antelmi 1992, 263–265), tehát ez igazolni látszik azt a szoros kapcsolatot az alany elhagyásának lehetősége és az igei morféma-rendszer között, amelyet elméletileg feltételeztünk dolgozatunk elején.

Camilla esetében a 22 és 25 hónapos kor közötti időszakot a névmási alany szinte 100 %-os kötelező kitétele (10., 11. és 12. példák) és az igevel való helytelen egyeztetés (10. és 11. példa) jellemzi, ugyanakkor, átmeneti időszokról lévén szó, előfordulnak már a felnőtt olasz nyelvre jellemző, a + PD értékkel való „kísérletezés” nyomaira mutató mondatok is (13. példa) (Antelmi példái, 1992, 264):

10. *io piange*  
*én sír*
11. *io prendo occhiali (= [io] prendo gli occhiali)*  
*én hoz szemüveg(et)*
12. *io torno da a nonna (= [io] torno dalla nonna)*  
*én visszamegyek a nagymamához*
13. *amo a casa (= amo la casa)*  
*szeretem az otthonomat*

A harmadik életévben (25 hónapos kortól) az igei paradigma egyre teljesebb és széleskörűbb megfelelő használata a jellemző, amit a zéró alany egyre gyakoribb alkalmazása kísér, bár még előfordulnak hibás alakok is (D. Antelmi 1992, 265 példái):

14. *hai visto capriola?*  
*láttad bukfencet*
15. *chiudo a porta (= chiudo la porta)*  
*bezárom az ajtót*
16. *tu vai sulla moto*  
*te mész motoron*

D. Antelmi (1992) (vö. A. Radford 1990 is, D. Antelmi 1992 közvetítésében) ezt az állapotot a következőképpen magyarázza: egy a fejlődés kezdeti fázisában léteznek olyan tapasztalati adatok, amelyek világosan



utalnak arra, hogy ebben az időszakban az Inflexió, azaz I fejkategória nem létezik még a gyermek nyelvtanában vagy legalábbis nem aktív. Ez a szakasz kb. 22 hónapos korig tart, s Antelmi, Radfordot követve, lexikális fázisnak nevezi (ellentétben a későbbi funkcionális fázissal). Mind Radford, angol adatai, mind Antelmi, olasz adatbázisa alapján, a következőkkel támasztja alá feltételezéseit:

- 1) az igei morféma hiánya;
- 2) az alany és az ige közötti egyeztetés hiánya;
- 3) az nyelvtani eset adásának hiánya;
- 4) a *pro* érték szabad használata;
- 5) a kopula hiánya.

Azt az ellentétet, amely abban nyilvánul meg, hogy a gyermek rendelkezésre álló pozitív tapasztalati adatok a +PD irányba mutatnak, s ő mégis – értékkel vagy legalábbis főleg azzal dolgozik egy kezdeti fejlődési fázisban, Antelmi azzal magyarázza, hogy a zéró alany lehetősége eleinte csak fonetikai szinten jelenik meg a gyermek számára, s csak később a szintaxisban, amikor megtörténik a paraméter helyes értékének rögzítése. Mivel azonban a zéró alany szintakszisa szorosan kapcsolódik az igei morfémaéhoz (és az I fejkategória Agr egyeztetési csomópontjának működésbe hozásához), a szintaxis szintjére való áttevődés csak akkor történik meg, amikor a funkcionális kategóriák aktívvá válnak a gyermek nyelvtanában.

A 26. hónaptól kezdve Camilla korpuszában fontos változás figyelhető meg mind az ige morfoszintaxisát, mind a *pro-drop* paraméter helyes alkalmazását illetően, amely Antelmi szerint világosan jelzi az I fejkategória meglétét és használatát. Az igei paradigma alkalmazásában, az egyeztetésben, az esetadásban, a PD paraméter alkalmazásában egyre kevesebb hibát követ el a gyermek (Antelmi [1992, 318] példája):

17. *quando ti dicio di guardare le barche, guardale, eh!*  
*mikor azt mondom, hogy nézd a csónakokat, nézd őket, jó?*

A szakirodalomban helyet kapnak olyan vélemények is, amelyek a funkcionális kategóriákat már a kezdetektől fogva működőképesnek tartják. Amint arra Antelmi hosszú időszakot átölelő munkája fényt vetett, az ellentétes vélemények nem a tények különbözőségéből adódnak, hanem abból, hogy a gyermek fejlődésének különböző szakaszaiban történtek a megfigyelések (azon túl, hogy különböző alanyoknál), s néhány hónapos eltérés, a kezdeti fázis kezdetének eltérő időszakra való tevése eltérő kö-

vetkeztetésekhez vezethet. Fontos mérlegelni azt is, hogy a helytelen értékről a helyesre való átváltás fokozatosan következik be: Camilla eleinte főleg a helytelen értéket használja, majd egyre inkább a helyeset, míg eljut a felnőtt olasz nyelvre jellemző stabil tudás szintjére. Ebben az értelemben a nyelvi elsajátítás folyamata párhuzamba hozható a gyermek testi és lélektani fejlődésével, s egy természetes és általánosnak tekinthető fejlődés részeként fogható fel.

Nézzük most a pádovai diákok adatait. Először vegyük szemre az I. éves, kezdő szintű hallgatóktól vett jellemző példákat (a 18. és 19. példát írásbeli házi feladatból vettük, tehát a diáknak volt ideje átgondolni a szöveget, a 20. példa tantermi beszédgyakorlatból való):

18. *(Kurt Debrecenben van, ő nem debreceni.) Ő keres Molnár Mártát.*
19. *Márta otthon van, ő nem egyedül.*
20. *(Kérdés: „Szereted az édességet?”)  
Diák: „Igen, én nagyon szeret.”*

Itt is megfigyelhetjük a személyes névmás használatát nem fókusz és nem topik helyzetben (18., 19. és 20. példa). Ezzel párhuzamosan az esetek nagy többségében egyeztetési hibákkal is találkozunk (20. példa), s a személyes névmás mellett általában az ige (e. sz. 3. személyű tárgyatlan ragozású) alapalakja áll, ami az igei paradigma hiányát vagy legalábbis működésképtelenségét látszik alátámasztani, azaz azt a tényt, hogy a tanuló még nem ismeri ezen nyelvi elemeknek mondattan-szintű jellemzőit, sem ezen jellemzőkhöz kötött más nyelvi jellegeket.<sup>7</sup> Az egyeztetési hibák látszólag ellentmondanak annak, hogy egyes jelek (például a személyes névmás nominatívusz alakja) arra utalnak, hogy az I fejkategória már működésben van.

A *pro* üres névmás különösen érdekes szereppel rendelkezik a nyelvészeti szakirodalomban, ui. nagyon sok, egymástól egyébként igen eltérő nyelvben megtalálható, s ez a tény univerzális eredetének feltételezését teszi lehetővé (tehát használata vagy legalábbis annak lehetősége biológiai adottságunk részét képezné). Ugyanakkor a különböző nyelvek nagy mér-

<sup>7</sup> Természetesen a példákat olyan időszakból válogattuk, amelyet megelőzött a jelen idejű, kijelentő módú igei paradigma tanítása, és figyelmüknek a zéró alany lehetőségére való felhívása, ill. elhangzott az a kiegészítő megjegyzés, hogy a névmási alanyt ugyanúgy használhatják, mint az olaszban.

tékben eltérnek egymástól annak viszonylatában, hogy milyen feltételek szabják meg, és milyen helyzetben, alkalmazását. Az egyik végletet a japán példája érzékelteti, ahol széles értelemben vett szabad használata jellemző, a másik végletet pedig a gazdag toldalékrendszerrel rendelkező nyelvek alkotják, mint pl. a magyar, de az olasz is, ahol, ha a névszókön nem is, de a kettős (hangsúlyos és hangsúlytalan) névmás-rendszerben megnyilvánul ez az elv. Ez utóbbi nyelvekben a *pro* használata két feltételhez kötött: az egyik az esetadás (amely a kategória helyzetét szabályozza), a másik az egyeztetés (amely értelmezését teszi lehetővé). Ami az elsőt illeti, *pro* csak ott jelenhet meg, ahol esetet kap egy (nem infinitívuszi, azaz ragozott igét tartalmazó) I fejkategóriától. A másodikra vonatkozóan, *pro* csak ott lehetséges, ahol az ige morfológiája elég gazdag ahhoz, hogy elmenthető legyen a *pro* referenciális jellege, tehát kivehetők legyenek az alany és az ige közötti egyeztetés jellemzői. A 20. példából kitűnik, hogy kezdeti fázisban a diákoknak nehézséget okoz a tárgyas ragozás megkülönböztetése a tárgyatlantól. Mivel nem használják a tárgyas ragozást, mondataikban egy *pro*-t kell feltételeznünk tárgyi helyzetben is, azaz az üres kategória számukra szabadon állhat mind az alany mind a tárgy helyzetében, hiányzik tehát az a megkötés, amit a *pro* alanyi helyzetére vonatkozóan elvárnánk. Ez pedig azt bizonyítja, hogy az esetadás feltételei sem értek még meg.

Végül a kopula hiányára is utalnak jelek: a létigét főigeként használja a diák (19. mondat), de a *nincs* alak (amely a 'nem + van' összevont alakja) helyetti *nem* használata azt mutatja, hogy kopulaként elhagyja.

Mások is vizsgálták már a funkcionális kategóriák működését az idegen nyelv elsajátításában. T. Kaplan (1992, W. C. Ritchie–T. K. Bhatia 1996, 110 közvetítésében) és A. Vainikka–M. Young-Scholten (1994, W. C. Ritchie–T. K. Bhatia 1996, 110 közvetítésében) kutatásai szintén azt mutatják, hogy a kezdő felnőtt nyelvtanban nem működnek. Schwartz–Sprouse (1994) ugyanakkor arra a következtetésre jutott, hogy már a korai felnőtt nyelv-elsajátításban is részt vesznek.

Az elénk táruló kép azt látszik bizonyítani, hogy ugyanazokat a jellegzetességeket, amelyek a *pro-drop* paraméter viszonylatában az anyanyelv elsajátításakor szembetűntek, megtaláljuk az olasz diákok kezdeti fázisú magyar elsajátításában is. Későbbi fejlődési szinten a hallgatók is egyre kevesebb hibát követnek el, tehát megtanulják az igeidők és módok helyes használatát, ezzel párhuzamosan elhagyják a személyes névmással kifeje-

zett alanyt ott, ahol az hangsúlytalan. Álljon itt példaként egy III. éves diák otthoni írásbeli feladatának egy mondata:

21. (Kérdés: „*Ha eladó lennél egy áruházban, melyik osztályon szeretnél dolgozni? Miért?*”)

Diák: *Ha eladó lennék, a játékosztályon szeretnék dolgozni, mert nagyon szeretem a játékokat.*

Tökéletes tudásról, azaz az esetek 100%-ában való hibátlan alkalmazásról azonban még a IV. év végén sem számolhatunk be. Ennek a helyes és helytelen alakok közötti ingadozásnak mi lehet az oka? Az például valószínűsíthető, hogy az itt szóban forgó funkcionális kategóriához kötött nem minden jelenséget sajátít el egyszerre a tanuló, hanem fokozatosan halad azok megtanulásában. Fontos természetesen azoknak a pozitív (és idegen nyelv elsajátításáról lévén szó, esetleg negatív) tapasztalati adatoknak a halmaza, s inkább e halmaz milyensége, mint mennyisége, amelynek a diák ki van téve, s amely alapján létre tudja hozni magában az idegen nyelv nyelvtanát, megfelelő értékekre be tudja állítani paraméter-kapcsolóját.

Feltűnő az a hasonlóság, mind a tárgyalt jelenség mibenlétét mind a sorrendjét illetően, amely az anyanyelvi elsajátítás és az idegen nyelv elsajátítása között található egy olyan nyelvi jelenség tekintetében, amely az anyanyelv és az idegen nyelv viszonylatában megegyezik: mintha a tanuló újra átelné, megismételné azokat a fázisokat, amelyekben gyermekként egyszer már keresztülment, hogy pontosan kalibrálja a paraméter értékét és hatáskörét. Munkánk nem az egyetlen, amely felfigyelt az anyanyelvi és az idegen nyelvi elsajátítás folyamatában mutatkozó hasonlóságra. F. Benucci (1997) is arról tudósít, hogy az olasz és francia klitikumok (hangsúlytalan névmások) helyzetének elsajátításában az idegen nyelvet elsajátítók egy kezdeti fázisban ugyanazokat a hibákat követik el, mint anyanyelvük megtanulásakor. C. Cazden (1972, R. Ellis 1985, 66 közvetítésében), a kérdő és tagadó mondatok elsajátítására vonatkozó vizsgálatában azt bizonyítja, hogy az anyanyelvi és az idegen nyelvi elsajátítási folyamatban feltűnően hasonló a megtanulandó jelenségek sorrendje. Akadnak természetesen olyanok is, akik a két fajta elsajátítás között különbségeket vélnek felfedezni (pl. S. Felix 1978, R. Ellis 1985, 66 közvetítésében); ezek az eltérések azonban általában kisebb horderejűek, s úgy tűnik, az anyanyelv közvetlen hatásának ill. olyan egyéb tényezőknek tudhatók be,

amelyek a tanuló fejlettebb megismerő-megértő, kognitív képességével köthetők össze.

Az elmondottak alapján azt kell tehát feltételeznünk, hogy mind az UG-nek, mind az anyanyelvnek ill. valószínűleg a széles értelemben vett, tapasztalaton alapuló nyelv-ismeretnek szerep jut a nyelvi elsajátítási folyamatban. A hallgatók a magyar mellett mindig tanulnak legalább még egy nyelvet, s hogy ez utóbbi is beleszól a magyarra vonatkozó hipotéziseik felállításába, azt mutatja az a tény is, hogy spontán beszédgyakorlat közben nem ritka, hogy a diák véletlenül egy a másik nem anyanyelvéből vett szót használ ott, ahol nem ugrik be neki a magyar. Ezt a hatást és mértékét egy külön dolgozatban kellene behatóan tárgyalni.

Amint azt a bevezetésben is említettük, s a továbbiakban talán sikerült valamennyire meg is világítani, az idegen nyelv elsajátítása mint elméleti tudományág még gyerekcipőben jár; több a kérdés, mint a válasz. Ha az idegen nyelv elsajátításának folyamatát úgy tekintjük, mint köztes nyelvi rendszerek sorozatát, ahogy azt az empirikus adatok alátámasztani látszanak, a kezdeti fázisok jellegének megismerése központi fontosságú feladatnak látszik. Általánosságban elfogadott tény az, hogy az idegen nyelv elsajátításának legalábbis kezdeti fázisában az anyanyelv paraméter értékei meghatározzák az idegen nyelv használójának nyelvét. Arra azonban, hogy teljesen átvennék az irányítást az UG-től, nincs igazán szisztematikus bizonyíték. Dolgozatunkkal épp azt a nem csupán általunk vallott nézetet szeretnénk erősíteni, amely szerint több tényező összejátszását kell figyelembe venni a téma kimerítő tanulmányozásánál.

Hasznos lenne az ELSA projektumon belül más anyanyelvűek magyar elsajátításában is megvizsgálni a *pro-drop* jelenséget, hisz nagyobb kiterjedésű adatbázis kétségtelenül megbízhatóbb eredményeket hozhatna.

### Irodalom

- Antelmi, D. 1992: L'ipotesi maturazionale nell'acquisizione del linguaggio. Indagine longitudinale su una bambina italiana. Tesi di dottorato, Università di Padova.
- Benucci, F. 1997: Destrutturazione due. Padova, Unipress.
- Borer, H.–Wexler, K. 1987: The maturation of syntax. T. Roeper–E. Williams (eds.), *Parameter Setting and Language Acquisition*. Dordrecht, Reidel, 123–172.

- Brandi, L.–Cordin, P. 1989: Two Italian Dialects and the Null Subject Parameter. O. Jaeggli–K. J. Safir (eds.), *The Null Subject Parameter*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 111–143.
- Broselow, E. 1994: Transfer and Universals in Second Language Epenthesis. S. M. Gass–L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 71–87.
- Cazden, C. 1972: *Child Language and Education*. New York, Holt Rinehart & Winston.
- Chao, W. 1980: Pro-drop Languages and Nonobligatory Control. *University of Massachusetts, Occasional Papers in Linguistics* 7, 46–74.
- Chomsky, N. 1985: *Generatív grammatika (Beszélgetések Mitsou Ronat-val)*. Budapest, Európa.
- Chomsky, N. 1989: *La conoscenza del linguaggio*. Milano, Mondadori (Italian version of 1986. *Knowledge of language: its nature, origin and use*. New York, Praeger).
- Chomsky, N. 1981: *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht, Foris.
- Clahsen, H. 1989: Constraints on parameter setting. A grammatical analysis of some acquisition stages in German child language. Ms., University of Düsseldorf.
- Cook, V. J. 1988: *La grammatica Universale*. Introduzione a Chomsky. Bologna, il Mulino (Italian version of 1988. *Chomsky's universal grammar: an introduction*. Oxford, Basil Blackwell).
- Coppieters, R. 1987: Competence differences between native and near-native speakers. *Language* 63, 544–573.
- Corder, S. P. 1994: A Role for the Mother Tongue. S. M. Gass–L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 18–32.
- Corder, S. P. 1971: Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics* IX, 149–159.
- Corder, S. P. 1983: *Teoria linguistica e linguistica applicata*. A. Ciliberti (ed.), *Glottodidattica e discipline linguistiche: prospettive attuali*. Bologna, Zanichelli, 19–28.
- Éder Z. 1984: A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye. *Magyar Nyelvőr* 108, 63–74.
- Ellis, R. 1985: *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Felix, S. 1978: Some differences between first and second language acquisition. N. Waterson–C. Snow (eds.), *The Development of Communication*. New York, John Wiley and Sons.
- Fodor, J. A. 1988: *La mente modulare: saggio di psicologia delle facoltà*. Bologna, il Mulino (Italian version of 1983. *The modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press).

- Gregg, K. R. 1989: Second language acquisition theory: The case for a generative perspective. S. Gass–J. Schachter (eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 15–40.
- Gundel, J. K.–Tarone, E. E. 1994: Language Transfer and the Acquisition of Pronouns. S. M. Gass–L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 87–101.
- Hoekstra, T.–Schwartz, B. D. 1994: On the Initial States of Language Acquisition. T. Hoekstra–B. D. Schwartz, *Language Acquisition Studies in Generative Grammar: Papers in honor of Kenneth Wexler from the GLOW 1991 Workshops*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 1–19.
- Huang, C. T. J. 1989: Pro-Drop in Chinese: A Generalized Control Theory. O. Jaeggli–K. J. Safir (eds.), *The Null Subject Parameter*. Dordrecht/Boston/London, Kluwer Academic Publishers, 185–215.
- Hyams, N. 1986: *Language Acquisition and the Theory of Parameters*. Dordrecht, Reidel.
- Hyams, N. 1989: The Null Subject Parameter in Language Acquisition. O. Jaeggli–K. J. Safir (eds.), *The Null Subject Parameter*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 215–239.
- Hyams, N. 1987: The Theory of Parameters and Syntactic Development. T. Roeper–E. Williams (eds.), *Parameter Setting*. Dordrecht, Reidel, 1–23.
- Hyams, N. 1994: VP, Null Arguments and COMP Projections. T. Hoekstra–B. D. Schwartz, *Language Acquisition Studies in Generative Grammar: Papers in honor of Kenneth Wexler from the GLOW 1991 Workshops*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 21–55.
- Jaeggli, O.–Safir, K. J. 1989: The Null Subject Parameter and Parametric Theory. O. Jaeggli–K. J. Safir (eds.), *The Null Subject Parameter*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 1–45.
- Kaplan, T. 1992: CP in Japanese as a second language. Paper presented at the Second Language Research Forum. Michigan State University, East Lansing.
- Kayne, R. S. 1989: Null Subjects and Clitic Climbing. O. Jaeggli–K. J. Safir (eds.), *The Null Subject Parameter*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 239–263.
- Kellerman, E. 1979: Transfer and non-transfer. Where we are now. *Studies in Second Language Acquisition* 2, 37–57.
- Kellerman, E. 1983: Now you see it, now you don't. S. Gass–L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Larsen-Freeman, D.–Long, M. H. 1992: *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London/New York, Longman.
- Liceras, M. 1989: On some perspectives of the "pro-drop" parameter: looking for missing subjects in non-native Spanish. S. Gass–J. Schachter (eds.), *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 109–134.

- Long, M. H. 1993: Assessment strategies for second language acquisition theories. *Applied Linguistics* 14, 225–249.
- Mereu, L. 1994: On the status of subject clitics in languages and the null subject parameter. G. L. Borgato (ed.), *Teoria del linguaggio e analisi linguistica – XX Incontro di Grammatica Generativa*. Padova, Unipress, 315–341.
- Nemser, W. 1971: Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics* IX, 115–123.
- Phinney, M. 1987: The Pro-Drop Parameter in second Language Acquisition. T. Roeper–E. Williams (eds.), *Parameter Setting*. Dordrecht, Reidel, 221–239.
- Pizzuto, E.–Caselli, M. C. 1993: L'acquisizione della morfologia flessiva nel linguaggio spontaneo: evidenza per modelli innatisti o cognitivisti. E. Cresti–M. Moneglia (eds.), *Ricerche sull'acquisizione dell'italiano*. Roma, Bulzoni, 165–189.
- Radford, A. 1990: *Syntactic Theory and the Acquisition of English Syntax: the Nature of Early Child Grammars of English*. Oxford/Cambridge, Basil Blackwell.
- Ritchie, W. C.–Bhatia, T. K. (eds.) 1996: *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, Academic Press.
- Rizzi, L. 1982: *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht, Foris.
- Rizzi, L. 1994: Early Null Subjects and Root Null Subjects. T. Hoekstra–B. D. Schwartz, *Language Acquisition Studies in Generative Grammar: Papers in honor of Kenneth Wexler from the GLOW 1991 Workshops*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 151–176.
- Safir, K. J. 1985: *Syntactic Chains*. Cambridge/New York, Cambridge University Press.
- Schachter, J. 1994: A New Account of Language Transfer. S. M. Gass–L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 32–47.
- Schwartz, B.–Sprouse, R. 1994: Word Order and Nominative Case in Non-Native Language Acquisition: A Longitudinal Study of (L1 Turkish) German Interlanguage. T. Hoekstra–B. Schwartz (eds.), *Language acquisition studies in generative grammar: Papers in honor of Kenneth Wexler from the GLOW 1991 Workshops*. Amsterdam, John Benjamins, 317–368.
- Seliger, H. 1988: Psycholinguistic Issues in Second Language Acquisition. L. M. Beebe (ed.), *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. New York, Newbury House Publishers, 17–40.
- Selinker, L. 1972: "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10, 209–231.
- Selinker, L.–Lakshmanan, U. 1994: Language transfer and fossilization: The 'multiple effects principle'. S. Gass–L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Vainikka, A.–Young-Scholten, M. 1994: Direct access to X'-theory: Evidence from Korean and Turkish adults learning German. T. Hoekstra –B. Schwartz



- (eds.), *Language acquisition studies in generative grammar: Papers in honor of Kenneth Wexler from the GLOW 1991 Workshops*. Amsterdam, John Benjamins, 265–316.
- Verrips, M. 1994: *Learnability Meets Development: The Case of Pro-Drop*. R. Tracy–E. Lattey (eds.), *How Tolerant is Universal Grammar? Essays on Language Learnability and Language Variation*. Tübingen, Niemeyer, 111–125.
- Vigliocco, G.–Fava, E. 1993: *Diglossia, forme morfologiche e sistemi sintattici: qualche considerazione di non isomorfismo*. E. Cresti–M. Moneglia (eds.), *Ricerche sull'acquisizione dell'italiano*. Roma, Bulzoni, 291–331.
- White, L. 1987: *A Note on Phinney*. T. Roeper–E. Williams (eds.), *Parameter Setting*. Dordrecht, Reidel, 239–247.
- White, L. 1984: *Implications of parametric variation for adult second language learners: An investigation of the pro-drop parameter*. V. Cook (ed.), *Experimental Approaches to Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press.
- White, L. 1985: *The pro-drop parameter in adult second language acquisition*. *Language Learning* 35, 47–62.
- White, L. 1994: *Universal Grammar: Is it Just a new Name for Old Problems?*. S. M. Gass–L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 197–217.
- Widdowson, H. G. 1983: *Concetti di linguistica teorica e principi di didattica delle lingue*. A. Ciliberti (ed.), *Glottodidattica e discipline linguistiche: prospettive attuali*. Bologna, Zanichelli, 28–33.
- Zobl, H. 1994: *Prior Linguistic Knowledge and the Conservation of the Learning Procedure: Grammaticality Judgements of Unilingual and Multilingual Learners*. S. M. Gass–L. Selinker (eds.), *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 176–197.



## Hungarian as L2: some problems as seen from abroad

PETER SHERWOOD

### Introduction

Hungarian has been taught at the School of Slavonic and East European Studies at the University of London for more than sixty years, the first appointment with the words 'Hungarian language' in its title being offered to Szenczi Miklós in 1936. (For a brief history of Hungarian studies in London, see Sherwood 1993). As in most institutions which teach Hungarian as a foreign language, numbers have always been too small to support research on Second Language Acquisition (SLA), which is one important reason for our warm support not only for the current ELSA project, but also for individual research in this area, such as that of Szilvia Papp. A critical mass must be reached before the serious testing of alternative hypotheses about Hungarian as L2 (indeed: about Hungarian as such) can proceed and, one hopes, feed back into linguistic theory.

Research is needed into the sociolinguistic and psycholinguistic context of the acquisition of Hungarian as L2 in the English-speaking area, probably treating the United Kingdom and North America separately. As English expands as a world language, some non-native speakers of English (e.g. Scandinavians or Indians) may also be expected to use English as the medium for seeking a knowledge of Hungarian. This suggests that the linguistic interface between English (or 'Englishes') as L1 (or pseudo-L1) and Hungarian as L2 will be of especial interest and importance in the future. While, therefore, it is important to move beyond anecdote in studies of such areas as the influence of the local image of Hungary and the Hungarian language, students' motivations and attitudes, or responses and expectations in native-nonnative speaker contacts, in my own work I have perforce concentrated on that strand of L2 acquisition which is concerned with *the pedagogical grammar (PG) and the learner's dictionary (LD) – of Hungarian, written from a (British) English perspective.*

I can present only a few points in the time and space available. More about my approach to the PG of Hungarian may be gleaned from my introductory textbook (Sherwood 1996), while one or two topics were treated in perhaps too ambitious a paper some years ago (Sherwood 1990). I claim little or no originality for many of the fundamental grammatical notions presented; their (and my) debt to Lotz, Austerlitz, Abondolo, Hetzron and others is obvious and wholeheartedly acknowledged. At the same time, no-one but I should be held responsible for the manner in which I have used (or possibly abused) their work in SLA materials for Hungarian. A description of the London learner's dictionary of Hungarian, a project begun about 1989, will be found in Sherwood and Váradi 1993, and my papers on the learner's dictionary's treatment of the verb *ad* 'give' and co-verbs and of the adverb *majd* have yet to appear (Sherwood MSS [1995, 1996 respectively]).

### **The grammar of Hungarian and pedagogical grammars of Hungarian**

Traditional descriptions of Hungarian grammar have evolved over the last two hundred years and have continued to elaborate a basic schema whose original purpose was the demonstration that Hungarian was in every way just as suitable for the transmission of culture as the classical languages or such 'developed' Western European languages as French or (especially) German. This is true of the evolution of Hungarian literature, for example, and the only reason it is not so obvious or well-known is the lack of interest in the study of the evolution of the metalanguage of Hungarian grammar over this period. This has meant that the traditional presentation of Hungarian language and linguistics in schools and even universities has been pressed into the service of an unaggressive but none the less profound and powerful nationalistic ideology, and has utilized a metalanguage that is an admixture of terms that are quasi-political (*magyarosan/magyartalanul fejezi ki magát*) as well as (as is more usual) genealogical (*édes anyanyelviünk*), ethical (*jó/rossz magyarsággal beszél*) and aesthetic (*szépen/csúnyán beszél*) in origin. The absence of an autonomous metalanguage for Hungarian deserves special study, and here I must limit myself to suggesting some enduring consequences for L2 teaching. It is not really possible to draw too deeply from this particular tradition. Problems include: (1) misleading re-translation of metalanguage into 'West European' (an example is given below: *pluralis* > *többes szám* > *plural*); (2) inability to deal with the facts (e.g. concern with whether *-nak/*

*-nek* is one case or two; word-order); (3) simple out-of-dateness (e.g. 'psychological' and 'logical' subject, from the early part of the twentieth century). More modern partial descriptions of Hungarian are, of course, available. From the point of view of L2, however, these by-products of the development of general linguistic theory pose possibly even more serious problems: (1) they are fragmentary; (2) they are written in a variety of (usually) incommensurable (though increasingly autonomous) metalanguages of (often) considerable complexity, which – to cap it all – appear to be constantly being modified as research progresses.

The implications for pedagogical grammar are extremely serious, and compounded by the relative dearth of teachers and scholars interested and qualified in the topic. Often an individual will heroically develop an entire schema – a textbook – which then remains accessible only to learners with one particular mother tongue; Lelkes's French-language textbook is an example. Or a team, as in Debrecen, may develop materials based generally on foreign (usually communicative) models, which are no doubt effective with full-time study in a genuine Hungarian environment with experienced native teachers, but less so when study is limited to a few hours a week outside the Hungarian context and with limited access to native speakers. For all the reasons stated, it is therefore necessary to develop both a PG and a LD of Hungarian on principles appropriate to the Hungarian language and the requirements of its students outside the Hungarian speaking area.

Before giving some examples from my own PG of Hungarian, I should like to quote the most successful language teacher in the Western world, Michel Thomas, in support of my view that simply talking Hungarian to foreign students is not enough. He describes the practice of teaching almost exclusively in the foreign language, with little or no use of the student's first language to explain or prompt, as „teaching the unknown in the unknown”, and „a waste of effort and a waste of time.” (Bald 1997: 5). And he is talking about teaching French or German to English speakers.

### **Vowel harmony**

In presenting vowel harmony, I employ a purely pedagogical notational device which (I believe) is theory-neutral.

The rule has two parts. Part 1 establishes the fundamental phonological (not phonetic!) property of any stem, including foreign stems: its *Vowel*

*Harmony Class.* This rule is based on chapter IV of Papp 1975 and produces a simple either/or result, *Front Vowel Stem (FVS)* or *Back Vowel Word (BVS)*, even for ambiharmonic stems, which is quite adequate at the outset of one's studies. It has a single exception class: stems containing ONLY *i/i/é* are specially marked 'BV' if they are NOT FVS. Thus *ír* BV 'writes', *ír* 'Irish(man)'. More elegant and 'truer' approaches are possible (e.g. Abondolo 1988: 29–34), but the productivity of the rule (*fixre*, *lizingre*) for L2 purposes probably outweighs the benefits of the additional explanatory investment needed for the other approach. Part 2 gives the correct allomorph of any suffix. I abbreviate the alternations by using Greek letters. Thus: **-BαN** 'in', where the presence of a Greek letter indicates that there is vowel harmony in the suffix, while the specific Greek alpha shows that the choice is between A (BVS) and E (FVS). Only four Greek letters are needed for a full account of vowel harmony alternations in Hungarian, although three of them can have an /abstract/ length mark: e.g. **-NáL** 'at, by; German bei'. The β, representing O/Ö/E (= historic *Ë*), needs an extra rule. The primary rule states: O (BVS), Ö or E (FVS), and to choose between the latter, the vowel immediately preceding the suffix decides: if Front Rounded, the choice is Ö; otherwise E. This is, of course, an extra, relatively abstract, intermediate stage; but the advantages of this presentation are unexpectedly wide-ranging.

– **A single (visual) equivalent is given for every suffix morpheme;** paradigms are relieved of variant clutter; invariant suffixes are immediately distinct from variant ones (e.g. **-NÉK** conjugation 1/ conditional mood/s1 from **-NáK** conjugation 2/ conditional mood/p3).

– The historically different Front Unrounded Non-High vowels that have merged in the standard language can be kept distinct, which **helps with morphology** (*fej, fejet; röhej, röhejt*), lexical (*fel, föl; vödör, veder*), and with understanding geographical and historical phenomena ('*ö-zés*') at a more advanced stage.

– The difference between alpha and beta is also useful with BVSs, since the **Greek letters always make clear whether O or A is needed** – sounds which are, for many learners, often hard to keep apart.

– **Vowel harmony is filtered out** of the serious work of learning morphemes.

The 'two types of exception' (*házat*, with an *-a-* instead of productive *-o-*, and *könyvet*, with an *-e-* instead of productive *-ö-*) reduce to one,

**historically accurate**, class: alpha-nouns. And, of course, the student is not taught false and misleading 'exceptions'.

– The presentation paves the way to **general linguistics**: each Greek letter refers to a particular tongue-height (although it is true that beta and omega are both mid; but beta can never be long, while omega nearly always is).

– When introduced with the present indicative, the vowel patterns reinforce the important distinction between full members of **the speech situation** (or axis of discourse: s1, s2, and p2) and others, in that beta is found only in s1 and p2, as well as with sibilant-final verbs' s2.

### The 'plural'

Here I would draw attention to the work of Yip 1994 and others, who say that 'certain areas of grammar call for some form of grammatical instruction, to which consciousness-raising [a cognitive approach to grammatical instruction developed by Sharwood Smith (1981) and Rutherford (1987)] can be an effective approach' (Yip 1994: 123).

I follow Lotz in not labelling -K/-I 'plural' but (perhaps inelegantly) 'aggregational', as the rules for the use of these in Hungarian are not the same as those for the use of plural markers in Indo-European (and other) languages. (Lotz 1976: 121–163, especially 125, 130, 137 and 151, where three different Hungarian translations for 'aggregation' are offered, perhaps discouraging the use of the concept). It should be noted that the (re-)translation 'plural' is more problematic in English than is the use of the analytical compound *többesjel* 'sign of severalness' in Hungarian, since 'plural' has a well-established, simple meaning in English not appropriate for the usage of -K/-I in Hungarian. Historically, the -K is younger than -I and has no incontrovertible etymology, but one suggestion fits this relabelling well: that it is cognate with the Finnish collective derivational suffix =KKO/=KKÖ (Korompay 1991: 259–260, but note Hajdú 1981: 147–148, with serious reservations). The advantages of this usage include:

– A constant reminder that there is no -K/-I suffix on nouns if numbers or number words precede.

– Conversely, there may be -K productively and *directly* on numbers or number words, provided the referents are +HUMAN: *a Nyolcak* 'aggregation of 8 artists'; *többek szerint* 'according to several people'; *sokaknak úgy tűnik* 'it seems to many people' (other sporadic examples are fossils

or fossilized calques: *mindenekelőtt, mindenekfölött, többek között* 'inter alia'). The adverbial forms of these are also +HUMAN: *nyolcan/többen/sokan voltak* 'there were eight/a lot/many (people)'. It is difficult to make this as a single point otherwise. Hungarian place-names in -K are widespread for the same reason, namely that they are not 'plurals' but items marked as aggregations (cf. *többszel-szilárdulás* e.g. Hoffmann 1997: 93).

– By adding the rule that 'no more than one (unquantified aggregation in) -K is permitted in belonging (possessive) constructions', the following common errors can be filtered out:

\**a gyerekek könyvük*: either 'one book in all' or 'one book per child'; in either case (each member of) the aggregation has one book (each) and there is *no distinct and separate unquantified aggregation of books*; each child is, if required, paired with a book;

\**az űk könyvük*: similar, except that this is not a basic form, but an elaboration of (*a*) *könyvük*, and it is therefore the emphatic pronoun that cannot be marked for aggregation. *No distinct and separate aggregation of 'them'*: 'they' are already in the noun's suffix.

Aggregations involving entities both inside and outside the speech situation did not always have a neat pattern in Hungarian; for example, Szenczi Molnár Albert's grammar of 1610 lacks a form *uraik* 'their masters', giving only *Urai, uroc* for 'domini eorum' (Sherwood 1990: 112; more recently, citing the same example, Korompay 1992: 345).

– Compare also: *A gyűjtőnevek több egyedből álló csoportok közös nevei [...]* rendszeren nem is használjuk többes számú alakjukat: *csapat, csoport [...]* (Rácz 1971: 26; my emphases – PS).

### Belonging ('possession')

In this example, the fundamental typological differences between Hungarian and (e.g.) English come to the fore. It is not possible to understand the morphology of the Hungarian noun system simply by adding the belonging (possessive) forms to a paradigm modelled closely on those of (say) Indo-European languages. As the two, completely different, unquantified aggregation markers show, the first split in Hungarian is between 'belonging' and 'non-belonging', and there are two rather different paradigms of the belonging forms. Indeed, to call the dictionary form of a Hungarian noun NOMINATIVE SINGULAR is misleading: it is something like NOMINATIVE GENERAL NON-BELONGING. (This, in part, explains why it is possible for a Hungarian shop to have



only the simple sign KÖNYV or CIPŐ above its doors.) It is once again vital to distinguish between grammatical meaning, which is given by the system, and translational equivalence, a more ad hoc relation, partly dependent on individuals' skills.

The most important point in this connection is that the s3 marker, in my notation  $-/J/\alpha$ , does not mean 'his/her' (or 'sein', 'son/sa', etc.), although it needs to be so translated quite often in practice. *The main function of this suffix is to link two items together in a belonging relationship.* One item or both may be an aggregation, but that fact that a possessor is an aggregation makes no difference to the entity possessed in Hungarian (as shown above). For this reason, attempts to 'explain' difference by appealing to (say) patterns in German are wrong (e.g. 'The Hungarian word-order – *az író könyve* – is the opposite of the English and is closest to the Southern German dialectic [sic] construction: *dem Schriftsteller sein Buch*' Bánhidi–Jókay–Szabó 1965: 191). The reason that there are problems with this suffix is that sometimes the possessor is not immediately apparent. In this case either the possessor is to be found earlier in the discourse (anaphoric use of s3, not usually a problem), or the possessor is not expressed linguistically but is rather embedded concretely in the context of situation (to borrow a Firthian term). This has no parallel in English, but it may be associated particularly with the end-point of certain situations: *vége* ('The End': the final shot of a film); *folytatása következik* ('To Be Continued': end of an episode of a serial on film or a serialization in a periodical); *ára* ('Price': e.g. on back-cover of book); *kilója* ('price per kilo': often of fruit/vegetable, on sign inserted in container). There are parallels in the verb system: *NEM KERESTE* (complete label on uncollected/undeliverable postal item), where the 'object' is not linguistic but the actual physical object to which the label is attached. I have tried to give the meaning of *majd* a unitary explanation by using the concept of non-linguistic embedding in the context of situation (Sherwood MS 1996).

A number of adverbs incorporate this suffix. Where forms both with and without the suffix are found, those with are often thought of as especially *magyaros*: *hirtelen/hirtelenében*; *hamar/hamarjában*; *a múltkor/a múltkoriban*, *a múltkorjában* (Radnóti 1989: 52, 91). Here one might say that the additional suffixes link provide a closer and more intimate link with the event, in a manner analogous to the *vége* forms.

### The two conjugations

Here I offer a chance to compare a 'pure' linguistic description of a well-known crux in Hungarian grammar with its adaptation for teaching purposes.

This distinctive feature of Hungarian has lost much of its original motivation since the evolution of the Hungarian definite article, from about the fourteenth century onwards. This Europeanized Hungarian, in that 'definiteness' of the object could now be expressed in the noun-phrase independently of the verb forms, whose presumably Ugrian duality, vastly extended compared with Ostyak and Vogul, became semantically superfluous. The result is, paradoxically, that it may be best to think of this part of Hungarian grammar in Indo-European terms: as an agreement system. Notice that it will not, especially at the early stages, be worth even attempting to explain any semantic difference between such alternative formulations as *szeretek olvasni/szeretem az olvasást* 'I like to read, I like reading', or *ebédet főz/az ebédet főzi* '(s)he is cooking (the) dinner', that is, where the use of *a(z)* is not readily understood as 'definite'. A second set of verbal endings is required if there is a -T-marked object which includes one of the following **morphological** items:

- the definite article;
- the demonstrative pronouns;
- both the above (corresponding to English demonstrative adjectives);
- a belonging suffix;
- nominal marked with the *-ik* unique specifier;
- a morpheme with unique reference (a capitalized proper name);
- *egymás* 'one another, each other'.

This accounts for 99% of direct objects requiring the second set of verb endings. These morphological items form a template against which putative direct object NPs are matched; if there is no match, there is no switch to the second set of endings. Furthermore, the 'verb last' rule must be applied, by converting English VO structures into an interlanguage OV as an intermediate step, even if the result is not always the most 'unmarked' Hungarian sentence: *János likes music* >> "János music likes" >> *János a zenét szereti*.

The complementary aspect of the two conjugation system is the existence of between 11 and 15 verb forms for each mood or tense. Hungarian exploits this richness to incorporate both subject and object pro-

nouns within the verb form: *szerez* '(s)he loves (me/us/you sg/you pl)' and *szere* '(s)he loves him/her/it/ them'. The clearest way of displaying these meanings known to me is in Abondolo 1988: 89–93, which I have adapted as 'Abondolo circles' in Sherwood 1996: 33–34.

One slight problem is the presentation of p1, and this links up with a question common from students: why *látjuk* 'we see (him/her/it/them)' but *barátjuk* 'their friend'? To explain this, I distinguish between inclusive and exclusive WE in Hungarian. The inclusive is 's1 and s/p2' ('We are all sitting here around the table'), including all in the speech situation. The exclusive is 's1 plus at least one other who is NOT s/p2' ('We [I and at least one other who is not you] went to Greece for our holidays; where did you go?'), thus including only s1 in the speech situation. This is not a distinction so far morphologically recognized in Hungarian; however, the availability of two verbal forms for p1 cannot but interact with such a distinction, not uncommon in languages. The Conjugation 1 form *látunk* can refer ONLY to the Speech Situation (inclusive WE), while the meaning of p1 in the Conjugation 2 form *látjuk* may be EITHER inclusive OR exclusive: it cannot have s/p 2 as object and of all Speech Situation participants only s1 need be in the Speech Situation. That is, in the exclusive interpretation, s1 never represents more than one-third of the total number of participants and could easily represent less than that proportion. It is thus that the nasal (which is the s1 marker; originally *m*: 12<sup>th</sup> century Hungarian *uromc*, now *urunk* 'our Lord') is missing from the second conjugation form. 'They' (all outside the Speech Situation) are what is left if s1, permanently in the minority, drops out of an exclusive WE, leading to conflation with the s3 suffix on nouns: *barátjuk* 'their friend'.

Of course, the teacher (or scholar) may not think it worth bothering with such a relatively difficult exposition. Certainly there is no explanation offered by historical linguists: 'In the case of p1, the suffix of pronominal origin lodges [*kap helyet*] in the general [first] conjugation, and not, as in the case of the other persons, in the definite [second] conjugation', E. Abaffy Erzsébet 1991: 137 [my translation – PS].

### Personal pronoun use, topic and comment, intonation

Because of the complexities of the morphology of Hungarian, some areas of syntax have been relatively neglected in L2 teaching. One answer is to simplify the presentation of the morphology (some ideas are offered

above), while making use (in this case) of recent important work on Hungarian word-order. This is not easy to adapt for L2 purposes. Even my relatively straightforward example involves word-order, intonation, and pronoun-surfacing simultaneously.

As seen above, personal pronouns are not ordinarily required and their presence always adds something extra, even if it may be difficult to specify clearly in every case what that something extra is. The problem is compounded by an understandable but unfortunate piece of teaching practice: cataphoric prompting towards the correct form by giving the personal pronoun in advance: *az én barát...*, *én azt mond... neki, hogy...* to secure the endings *-om*, *-tam*, for instance.

Personal pronouns may surface regularly (even in the absence of a focusing item such as question-word, *nem x, x is*, etc) in three ways. I use s1 accusative as an example in the following informal presentation:

POSITION	INTONATION FUNCTION
<i>^Szeret engem.</i>	post-verbal falling away disambiguatory
<i>Engem ^szeret[, téged ^utál.]</i>	pre-verbal (topic) topic (even, mid) contrastive
<i>^Engem szeret[, nem ^téged.]</i>	pre-verbal (focus) focal (i.e. +stress) emphatic

To be noted is the complex interaction of word-order (topic-comment) and intonation to express three, quite distinct, functions each with its distinct intonation pattern. This must be audially demonstrated. As can be seen, conventional punctuation cannot reflect the intonation patterns and should be supported by a visual display that aligns the additional focus-markers needed; conventional 'left alignment' is unhelpful. Furthermore, the common (mis)use of 'emphasis' and 'stress' (both deriving from the metalinguistically inadequate Hungarian *hangsúly*) as a blanket term to 'explain' all three surfacings of the pronoun is highly misleading. The problems of teaching a (simplified) set of topic-comment terms and the attendant intonation patterns must be addressed from an early stage; in fact, the teacher must be clear about the ways in which pragmatic roles (topic, comment...), semantic roles (agent, patient...) and grammatical relations (subject, object...) act and interact in Hungarian.

It is the task of a pedagogical grammar of Hungarian, organically linked to a learner's dictionary, to address this problem and the many others that remain.

References

- E. Abaffy 1991: E. Abaffy Erzsébet, Az igei személyragozás. In: A magyar nyelv történeti nyelvtana. I. Budapest.
- Abondolo 1988: Daniel Abondolo, Hungarian inflectional morphology. Budapest.
- Bald 1997: John Bald, Guru with an axe to grind. In: *Guardian Education* (London) 29 April 1997: 5.
- Bánhidi–Jókay–Szabó 1965: Zoltán Bánhidi–Zoltán Jókay–Dénes Szabó, *Learn Hungarian*. Budapest.
- Hajdú 1981: Hajdú Péter, *Az uráli nyelvészet alapkérdései*. Budapest.
- Hoffmann 1997: Hoffmann István, Review of Lajos Kiss, *Földrajzi neveink nyelvi fejlődése* (1995). In: *Magyar Nyelv* XCIII (1997).
- Korompay 1991: Korompay Klára, A névszójelezés. In: *A magyar nyelv történeti nyelvtana. I*. Budapest.
- Korompay 1992: Korompay Klára, A névszójelezés. In: *A magyar nyelv történeti nyelvtana. II/1*. Budapest.
- Lotz 1976: Lotz János, *Szonettkoszorú a nyelvről*. Budapest.
- Papp 1975: Papp Ferenc, *A magyar főnév paradigmatisz rendszere (Leírás és automatikus szintézis)*. Budapest.
- Rácz 1971: Rácz Endre (editor-in-chief), *A mai magyar nyelv*. 2<sup>nd</sup> ed. Budapest.
- Radnóti 1989: Radnóti Miklós, *Napló*. Budapest.
- Rutherford 1987: William Rutherford, *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London.
- Sharwood Smith 1981: Michael Sharwood Smith, Consciousness-raising and the second language learner. In: *Applied Linguistics* 2: 159–168.
- Sherwood 1990: Peter Sherwood, *Nyelvtan, terminológia, nyelvtanítás: nyelvleírás és pedagógia összefüggése két terminus technicus példáján*. In: Egyed Orsolya–Giay Béla–B. Nádor Orsolya (eds.), *Hagyományok és módszerek. Az I. Nemzetközi Hungarológiai-Oktatási Konferencia előadásai. II. kötet*. Budapest. 104–120.
- Sherwood 1993: Peter Sherwood, Magyar stúdiók Londonban. In: *Hungarológia* 1: 111–121.
- Sherwood 1996: Peter Sherwood, *A concise introduction to Hungarian*. London.
- Sherwood MS 1995: Peter Sherwood, *Alkalmazott nyelvészet a tanulói szótár felépítésében (Igekötös igék a londoni magyar tanulói szótárban)*.
- Sherwood MS 1996: Peter Sherwood, *MAJD: nyelvtan és szócikk találkozása a londoni magyar tanulói szótárban*.
- Sherwood–Váradi 1993: Peter Sherwood–Váradi Tamás, A londoni magyar tanulói szótárról. In: *Hungarológia* 4: 101–113.
- Yip 1994: Virginia Yip, Grammatical consciousness-raising and learnability. In: Terence Odlin (ed.), *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge. 123–139.



**A magyar nyelv elsajátításának nehézségei  
a francia anyanyelvű tanulók szempontjából**

**SÖMJÉNNÉ CSÉCSY MAGDOLNA**

Egy idegen nyelv elsajátításának könnyű vagy nehéz volta, kisebb vagy nagyobb nehézsége, tudjuk, teljesen relatív fogalom: attól függ, hogy a megtanulandó nyelv mennyire hasonlít, vagy mennyire tér el, szókészletében, nyelvtani szerkezetében vagy hangállományában, a tanuló anyanyelvétől. A nyelvtanítás, a metodológia történetében döntő fordulatot jelentett, a hatvanas években, ennek a felismerése; a felismerés, hogy egy adott nyelv megtanításához nem lehet egy „abszolút”, vagyis csupán a nyelv belső adottságai szerint felépített módszert vagy tankönyvet kidolgozni, tekintet nélkül a tanuló anyanyelvére. Ahol vegyes összetételű csoportok tanulják az adott nyelvet, ott persze kénytelen a tanár egy ilyen „abszolút” tanmenetet alkalmazni (mint pl. az Alliance Française-nek az országon belül működő iskoláiban). De ahol egynyelvű csoport áll szemben az új nyelvvel, ott okvetlenül figyelembe kell venni az anyanyelvet, mint „szubsztrátumot”, amelyre majd az új nyelv épülni fog. Ezért nagy jelentőségű a magyar nyelv idegeneknek való tanítása szempontjából a jyvaskyläi egyetem munkacsoportjának ez a jelen kezdeményezése. Ennyit bevezetőnek.

A magyar nyelvre alkalmazva a relatív nehézség elvét, nyilvánvaló, hogy nyelvünk toldalékoló, agglutinációs szerkezete semmi nehézséget nem jelent a finn és más rokon nyelvekből induló, vagy a török, japán és egyéb ural-altáji anyanyelvű tanulóknak, az indoeurópai nyelveket beszélő próbálkozóknak viszont ez a legnagyobb, alapvető nehézsége. És a flexionális nyelvet beszélő oroszok vagy németek csak nagyon kis előnyben lesznek a főnévragozást nem ismerő, „izoláló” újlatin nyelvűekkel szemben (e tekintetben ide számít az angol is) hiszen az agglutináció lényege éppen az, hogy nem csak egy, hanem két vagy több toldalék is járulhat egymás után, ugyanahhoz a tőhöz. Előadásom tárgya a francia nyelvű tanulók elé tornyosuló nehézségek elemzése; ezeknek javarésze azonban közös a többi fent említett, izoláló nyelvekből induló nyugat-európai tanu-

lókéval. Mivel, gondolom, a konferencián más előadások is elhangzanak ezeknek a nyelveknek a köréből, előadásomban csak röviden fogok utalni az ilyen „közös” újlatin vagy angol nehézségekre, hogy azután behatóbban elemezzem a sajátos, csak-francia problémákat.

### **Közös nyelvtani nehézségek a nyugat-európai nyelvekből induló tanulók számára**

Közös, és teljesen alapvető problémája az összes „izoláló” jellegű nyugat-európai nyelvből induló tanulóknak a toldalékolás. Talán nem mindenki ért egyet az „izoláló” megjelöléssel; ezzel csak azt akarjuk érzékeltetni, hogy ezekben a nyelvekben nincsen főnévragozás, a főnév alakja változatlan, s a főnév különféle mondatbeli szerepeit ugyancsak változatlan alakú szavacskák, prepozíciók, névelők stb. hozzászerzésével éri el. Hasonlóan változatlan alakú, különálló szavacskák hozzáadásával fejezi ki a birtokviszonyt is. Micsoda sokk a nyugat-európai tanulóknak átállni egy olyan rendszerre, ahol nem a főnév elé tett, hanem a főnévhez hozzáragasztott hangelemek fejezik ki a mondatbeli viszonyokat, vagy a birtokviszonyt, s nemcsak egy, hanem két vagy három elem is követheti egymást, bizonyos szigorúan meghatározott rendben, s eközben – ez talán a legmélyebb sokk – maga a főnév hangteste is változáson mehet át, s a toldalékok hangalakja is hasonul a főnévéhez! A toldalékolás, és ennek kísérelő jelensége, a magánhangzó-illeszkedés, ez a nagy, alapvető sokk, a teljes átállást kívánó intellektuális erőfeszítés, amely a francia, s a többi újlatin nyugati nyelvből induló tanulókra vár. És már itt kell utalnom arra, amire majd a végén visszatérek, hogy a nehézségek számbavételét nem lehet elválasztani a nehézségekkel való megbirkózás módszerétől.

A másik, majdnem ugyanennyire fontos nehézség, amelyre azonban sajnos kevésbé szoktunk figyelni, a **szintaxis**, a szórend kérdése. Az izoláló nyelvekben, ahol a főnév alakja változatlan marad, s a mondatbeli viszonylatok nagy részét prepozíciók segítségével fejezik ki, a talán legfontosabb mondatbeli funkciót, az ige és a tárgy kapcsolatát, kizárólag a szórend biztosítja: az ige előtt álló változatlan főnév az alany, az ige után álló ugyancsak változatlan főnév a tárgy. Vagyis a szórend ezekben a nyelvekben funkció-megkülönböztető szerepet tölt be. Szemléltető példa: *Le lion tue le chasseur* és *Le chasseur tue le lion* (*Lion kills hunter – hunter kills lion*).

Úgy is mondhatjuk, hogy ezekben a nyelvekben a szórend is morféma – ha morfémának nevezzük mindazt a materiális vagy nem materiális ele-



met, amely valami funkcióváltozást idéz elő. Nos, a flexionális és – *a fortiori* – a toldalékoló nyelvekben, ahol a tárgyat külön rag jelzi, a szórend mintegy felszabadul ebből a funkciójelző elsődleges szerepéből, és más, hajlékonyabb kifejezés-árnyalatok érzékeltetésére válik alkalmassá. A magyar szórend alapelve – nagy egyszerűsítéssel –, hogy az új közlendő, vagy a legfontosabb elem, a „rhéma” közvetlenül a pusztá ige elé kerül – hacsak nem maga az ige áll ezen a helyen. (Ahhoz a nyelvtani felfogáshoz csatlakozunk, amely szerint a magyarban **nincsen** nyomatékaltalan mondat.) Vagyis az izoláló nyelvekben kötelező S V C – Subjectum-Verbum-Complementum – szórend a magyarban csak egy a sok lehető közül, és egyáltalán nem a leggyakoribb. Ha hasonló formulával próbáljuk megjelölni, inkább a S C V vagy C S V, sőt V C képleteket ajánlanánk alapszórendnek:

S C V  
*Szabóék Párizsba utaznak.*

C S V  
*Holnap szép idő lesz.*

V S  
*Jön a vihar.*

Nos, a szórendi beidegződés az, ami talán a legmélyebben megmarad bennünk anyanyelvünk használatából. A szavakat még hajlandók vagyunk kicserélni, ha új nyelvet tanulunk, de a sorbarakást, azt mintegy nyelvek-alatti, magától értetődő abszolútumnak érezzük. Vagyis a fenti mondatokat egy francia vagy angol tanuló – anyanyelvének mintája szerint – holtbiztosan úgy fogja reprodukálni, hogy: *Szabóék utaznak Párizsba* 'Les Sz. vont à Paris'; vagy *Holnap lesz szép idő* 'Demain il fera beau'; ami persze magyarul is lehetséges, csak éppen nem egészen ugyanazt jelenti. Mert akkor más lesz a rhéma, a kiemelt mondatrész, vagy az új információ – és ehhez a másféle kiemeléshez másféle hangsúlyozás is járul. Mert a magyarban – itt az ideje bevetni – a szórend mellett a hangsúly-elosztás is „morféma”, funkciót jelző jelenség, ami a kötött szórendű és kötött-hangsúlyozású nyugati nyelvekből induló tanulónak újabb nehézséget jelent, újabb átállásra kényszeríti.

A magyar szórendnek ebben az egyszerűsített elvében – kiemelt mondatrész közvetlenül a pusztá ige előtt – természetesen az igekötő használata is benne foglaltatik: az igekötőt, alaphelyzetben, úgy tekinthetjük, mint kiemelt mondatrészt. Amely majd átadja ezt a díszhelyet, ha kell, egy má-

sik kiemelendő mondatrésznek – kérdő névmás, különféle határozók vagy akár alany – maga pedig szerényen visszavonul az ige háta mögé: *Péter elment. Ki ment el? Miért ment el Péter? Péter ment el?* – mindezt a megfelelő hanglejtéssel és hangsúlyelosztással kísérve, s a nyugat-európai tanulónak annál nagyobb nehézséget okozva, minél idegenebb a nyelvétől maga az igekötő jelensége. (A német és főképp az orosz tanulók itt persze nagy előnyben vannak, de még az angol anyanyelvű tanulóhoz is közelebb hozzuk az igekötőket, ha – a szintaktikai különbség ellenére – a postpositiókkal való jelentésbeli hasonlóságra építünk: *up and down* 'fel és le', *away* 'el' stb. A francia s a többi nyugati neolatin nyelv azonban mai állapotában nagyon kevés fogódzót kínál az igekötő megértéséhez – erre még visszatérünk.)

A toldalékolás, és a részben ezzel összefüggő, s az izoláló nyelvekétől gyökeresen eltérő szórend mellett, harmadik „közös” nehézségként említettem a nominális mondatot. Azt a tényt, hogy a magyarban nemcsak az ige, hanem bármilyen névszó (főnév vagy melléknév) is hiánytalanul betöltheti az állítmány szerepét, minden „copula” nélkül – természetesen csak abban az időn és módon kívül álló alaphelyzetben, amelyet hagyományosan jelentő mód jelen idejének hívunk: „*Hallgat, komor, fázik dalom*” (Arany).

Az állítmány részére fenntartott keretet a melléknév épp olyan hiánytalanul betölti, mint az ige: még ha akarnánk, se tehetnénk melléje „copulaként” a *van* igét. (A magam részéről élénken elvetem azt a divatos felfogást, mely szerint itt egy „zérus ígéről” lenne szó, mert így a leírás egységesítése kedvéért elkendőzzük a magyar nyelv egyik legjellegzetesebb sajátosságát.) Az idegen ajkú tanulónak, tapasztalatom szerint, mégsem maga a nominális mondat okoz nehézséget, hanem az, hogy mikor kell a *van* igét mégis használni.

*Hány óra van? Szép idő van. Jó kedved van* stb. – Sebeok Tamás leltározása szerint 17 ilyen használat létezik,<sup>1</sup> de **egyikben sem** a copula szerepét játssza a létige. A nyugati nyelvekben legtöbbször az *es ist, there is, il y a, il est* féle fordulatok felelnek meg nekik. Ha valahol, hát itt igazán a **módszeren** múlik, hogy a létigének a nyugati tanuló számára meglepő hiányát és épp annyira meglepő mégis-használatát elfogadtassuk és aktivizáljuk.

<sup>1</sup> Sebeok, Thomas: The equational sentence in Hungarian, In: Language, tome 19 (1943), 320.

Utolsónak hagytam a „közös” nehézségek között a leghírhedettebbet: a **kettős igeragozást**. Másutt utaltam arra<sup>2</sup> hogyan lehet ezt a kétségtelen nehézséget enyhíteni, ha – mintegy ellensúlyozásul – az igei és névszói személyragok részleges azonosságára, mint pozitív erőmegetakarításra építünk. De bármilyen módszerrel próbáljuk is megközelíteni, ezen a téren a rendszer tökéletes elsajátítását nem várhatjuk el a másajkú tanulóktól.

Még sok „közösnek” nevezhető nehézséget lehetne felsorolni, de ezekre most már inkább a sajátos francia problémák között fogunk visszatérni. A francia anyanyelvű tanulók ilyen jellegzetes nehézségei közül az élőbeszéd elsajátításában mutatkozó fonétikai, pontosabban fonológiai problémákat fogom behatóbban elemezni, majd kitérek néhány, a „közös” nyelvtani nehézségeken belül felmerülő speciálisan francia buktatóra, a szókészletből adódó kérdéseket ezúttal figyelmen kívül hagyva.

### A francia anyanyelvű tanulók sajátos nehézségei az élőbeszéd elsajátításában

Kezdeném a **hangsúlyozással**: magyarban a szó vagy szócsoport eleji hangsúly, különösen a szórenddel összefüggő, kiemelt mondatrész hangsúlyozása – amely teljesen idegen a mondatvégi, vagyis felmenő francia hangsúlyozástól. Ehhez járul a **hanglejtés** – főleg a kérdő mondat sajátos melódiája (egyik tehetséges tanítványom ezt „petite musique”-nek nevezte) – és nagyobb általánosságban a **beszédritmus**, a szavak különállása a magyarban, szemben a franciában egymásba folyó, el nem határolt szavaktól, amelyek néha egy-egy „mondatszóvá” is összefolyhatnak (s a francia élőbeszéd megértésének talán legfontosabb nehézségét jelentik a külföldi számára).

A legnagyobb, alapvető probléma azonban mégis a **mennyiségnek**, vagyis a hosszú és rövid hangok megkülönböztetésének „pertinens” vagyis **értelemváltató szerepe** a magyarban, mind a mássalhangzók, mind a magánhangzók körében.

**Rövid vagy hosszú (kettőzött) mássalhangzók**: franciában a kettőzés pusztán írásjel (és helyesírási buktató a nemzetbeli iskolásoknak!) a valódi kettőzés nagyon ritka (például *je courrais* Conditionnel megkülönböztetése a *je courrais* Imparfait alaktól). Magyarban viszont a kettőzés súlyos ér-

<sup>2</sup> Az igei és névszói személyragok részleges egyezése a magyartanítás szemszögéből, In: Hungarológiai oktatás régen és ma. Budapest, Tankönyvkiadó, 1983. Újra megjelent Etudes de linguistique française et hongroise c. könyvemben, pp 213–217, Nice, 1996.

telemmegkülönböztető szerepet hordoz, nemcsak a szókészletben – ahol a szöveggörnyezet úgyis segít –, hanem a nyelvtani szerkezetben, ahol a két szembenálló szóalak ugyanabba a szöveggörnyezetbe illeszthető: *szeretem* vagy *szerettem*, *keresünk* vagy *keressünk*, *várhatok* vagy *várhattok* – tucatszámra hozhatnánk fel példákat, ahol olyan nyelvtani ellentétek, mint jelen vagy múlt idő, jelentő mód vagy felszólító mód, sőt a nyelvtani „személyek” megkülönböztetése kizárólag a mássalhangzó-kettőzésen múlik.<sup>3</sup> Alapvetően fontos tehát, hogy francia tanulóinkat rábírjuk a kettős mássalhangzók „komolyan vételére”, mert ezek magyarban nem pusztán írásjelek.

A legsúlyosabb fonetikai nehézségeket azonban a **magánhangzók rendszere** tartogatja a francia tanulók számára. A „tisztá” mennyiség-különbség csak az *o/ó* és *ö/ő* fonológiai párok esetében áll fenn. Ennél azonban sokkal nagyobb nehézséget jelent a mennyiséggel együtt járó minőségi, hangszínbeli különbség a *a/á* és *e/é* fonológiai párok esetében – a nyelvnek statisztikailag leggyakoribb magánhangzóinál. Ezeknek beható elemzése tehát feltétlenül szükséges.

A jellegzetes magyar *a* hangot kétféleképpen lehet megközelíteni. Ha **írott szövegben** látja a francia – és minden más nyugat-európai tanuló is –, menthetetlenül illabiális, „palóc” *a*-nak fogja ejteni, és ebbe a legtöbb tanár és tanuló bele is nyugszik. Ha viszont **hallott alakjában** próbáljuk bemutatni, akkor a francia – és alighanem csak a francia – tanuló ezt **nyílt** *o*-nak fogja hallani, amilyen a *cor*, *fort* féle francia szavakban hallható, s amilyen hang a magyarban nincs. Miért?

Elég egy pillantást vetnünk a magánhangzókat ábrázoló hagyományos háromszögre – vagy inkább trapézra –, hogy megértsük. A magyarban a rövid *o* hangszíneben alig különbözik a hosszú *ó*-tól, alig észrevehetően nyíltabb nála – hogy a különbség elég nagy maradjon eme rövid, és mégis inkább zárt *o* és az ugyancsak rövid bilabiális *a* között. Franciában ilyen bilabiális rövid *a* nem létezik, viszont a „két” *o* a nyíltság fokában, és nem feltétlenül a hosszúságban, különbözik egymástól. (Példák a zárt *o*-ra: *eau*, *peau*, *poète*; a nyílt *o*-ra: *cor*, *fort*, *somme*. Más kérdés, hogy a legtöbb esetben a szótaghelyzet, vagy a hangkörnyezet határozza meg, automatikusan, a nyíltság fokát). És, jól tudjuk, egy **hallott** idegen nyelv hangjait mindig a magunkéival, a magunk nyelvében hozzá leghasonlóbbal próbáljuk azonosítani. Ezért hallja a francia tanuló nyílt *o*-nak a magyar *a*-t (és, re-

<sup>3</sup> Más példákat lásd: „Miért nehéz nyelv a magyar?” c. előadásomban. In: Régi és új peregrináció. Nemzetközi Magyar Filológia Társaság, Szeged 1993, és i.m. pp 225–231.

ciprok módon, a franciául tanuló magyarok viszont általában képtelenek a francia nyílt *o*-t megkülönböztetni a zárttól). A magyar *a* kétféle megközelítésére iskolapélda Ady Endre nevének kétféle torzítása francia ajkon: aki az írott képre gondol, az illabiális „palóc” *a*-val fogja ejteni, aki viszont a hallott alakot igyekszik reprodukálni, abból menthetetlenül *Odi* lesz.

Nem elégedhetünk hát meg azzal a banális megjegyzéssel, hogy az *a/á* fonológia pár nehézséget jelent a francia tanulónak – mert az *a* és *o* közötti hasonlóságot, s az egész *a-á-o-ó* „zónát” alaposan kell ismernünk.

Egészen más jellegű problémával állunk szemben az *e/é* fonológiai pár esetében. A franciában is kétféle ilyen hang létezik – a legjellemzőbb írásjelekkel *é* és *è* –, így első közelítésben a két „pár”, a magyar *s* a francia, fedni látszik egymást, még ha a valóságban a francia nyílt (*è*) jóval kevésbé nyílt is, mint a magyar. Az igazi problémát mégsem ez az enyhe hangszínbeli különbség okozza, hanem a két magánhangzónak más-más fonológiai státusa a két nyelvben.

A franciában a szóvég kivételével – sőt a déli nyelvjárásokban még a szóvégen is – a két magánhangzó a szótaghelyzet által automatikusan meghatározott, ún. kombinatorikus variánsok (a nyelvészek ilyen esetben az „archiphonéma” fogalmát szokták bevetni): zárt szótagban csak nyílt, nyílt szótagban csak zárt *e* képzelhető el. Tehát: *mer*, *der-nier*, *es-prit*, *alter-nance* nyílt (mert a szótag mássalhangzóra végződik), viszont *dé*, *pré*, *mé-lodie* zárt. Az elosztásra jó példa a *liberté*, *li-ber-té* szó. A magyarban viszont az *e* és *é* hangok nem variánsok, hanem teljes értékű fonémák, vagyis mindegyikük előfordulhat bármilyen szótaghelyzetben, s a szembenállásuk értelmi különbséget biztosíthat: *deli/déli*, *telet/téli*, *felé/féle*, illetve *fel/fél*, *meg/még*, *megy/mégy*, *mer/mér* stb. Nos, a fentebb vázolt szótaghelyzetbeli elosztás értelmében egy francia ajkú tanuló egyszerűen **képtelen zárt szótagban zárt *é*-t ejteni**. Nem mintha ennek a hangnak nem volna szinte pontos megfelelője az ő nyelvében, hanem mert ott ez a hang ebben a szótaghelyzetben nem fordulhat elő. Tehát: a *Gellért szállóból* /Gelert/ lesz, a *Végh vonósnégyesből* /veg/ és így tovább. Tréfás példaként említettem másutt annak a magyar vizslának az esetét, akit *Vitéz* néven importáltak Nizzába, de mivel ezt gazdái csak *Vitéze*-nek tudták ejteni, ennek viszont nem sok értelmét látták, hát tipikus „népetimológia” folyamattal *Vitesse*-re változtatták, ami sebességet jelent – és jól illett a sebesen futó vizslához.

Lehet-e ilyen beidegzést feloldani?

Mindenképpen „ki kell analizálni” a nehézség okát és meg kell magyarázni a különbségtevés fontosságát a magyarban. De ez aligha elég. Lehet viszont hivatkozni, tréfásan, egy tájnyelvi ejtésre, az egyik keleti (Franche Comté) dialektusra, ahol zárt szótagban is *é*-t ejtenek, tehát például a ’tenger’ jelentésű *mer* szót /mér/-nek ejtik – amit a „standard” francia komikusnak tart, de utánozni persze képes!

Az *ö* és *ü* hangokkal – ellentétben szláv, olasz, spanyol vagy görög anyanyelvű tanulóinkkal – nem lesz probléma, hiszen ezek a hangok, az ún. „harmadik sorozat”, a palatális labiálisok sorozata, a franciában is épp úgy léteznek. És még a mennyiség-különbség sem okoz nehézséget, mivel a franciában is van hosszú és rövid /OE/, az *ü* esetében pedig, tudjuk, a különbség elhanyagolható. (Mindkét nyelv abba az Európa középső és északi részét magába foglaló, a franciától a németen s a skandináv nyelveken át a finnig, illetve a magyarig húzódó, összefüggő zónába tartozik, ahol ez a „harmadik sorozat” magánhangzó ismeretes – szemben a keleti s a déli Európával, a szláv nyelvekkel s a többi újlatin nyelvvel, meg a göröggel s albánnal, amelyben ez a kombináció – palatális nyelvállás ajakcsücsörítéssel – nem képzelhető el. Szép példa lehetne egy „areális” nyelvszemlélethez!)

A magánhangzókról mondottak összefoglalásául: a két nyelv magánhangzó-rendszere sok hasonlóságot mutat, mivel mind a kettőben három sorozat létezik (palatális-illabiális, palatális-labiális és veláris-labiális) és ezek itt is, ott is, négy nyíltsági fokon oszlanak el (zárt, közép-zárt, közép-nyílt és nyílt magánhangzók) de egyrészt a magyar *a* hang sajátos helyzete, a rövid *o*-hoz viszonyítva, másrészt az *e* és *é* hangoknak a francia nyelvben való fonológiai megoszlása nem lebecsülhető nehézségeket okoz a francia nyelvű tanulók számára a magyar magánhangzók elsajátításában.

A nyelv írott képéből adódó nehézségeket viszont – tapasztalatunk szerint – nem kell túldramatizálni. Másféle írásjel alatt – *s*, *sz*, *zs* – franciában is ismert hangokat találunk, az „új” hangoknak (*cs*, *gy*, *ny*, *ty*) pedig vannak megfelelőik, ha két hang egymásutánjában is (például a *gy* – valójában „lágýtott” *d*, nem pedig *g* – a *dieu* szó ejtése, a *ny* esetében pedig az *agneau* szó alkalmas segítség). Még a hírhedett *h* kezdőhang – amelyet a franciák elvben „nem képesek” kiejteni – is kicsikarható, ha az elzásziak beszédére hivatkozunk. A ropogós magyar *r*-t pedig nem kell erőltetni – hiszen vannak magyarok is, akik „raccsolnak”.

A már említett „közös” nyugat-európai nyelvtani nehézségeken túl – toldalékolás, magánhangzó-illeszkedés stb. – sajátos francia többletnehéz-

séget jelent a *honnét? hol? hová?* kérdésekre felelő magyar **ragok és névutók hármastagozódása**.

*Budapestre utazom – Budapesten lakom:* franciában mindkettő *à Budapest*. Vagyis a térbeli viszonylatok kifejezésében nyelvük nem tesz különbséget a valami felé irányuló, „dinamikus” viszonylat és a „statikus” helyzet között. Hasonlóképpen: *orvoshoz megyek* vagy *orvosnál voltam:* a franciában mind a kettő *chez le médecin*. A *-ra* és *-n*, a *-nál* és *-hoz* ragok összekeverése szinte gyógyíthatatlan maradvány a magyarul különben elég jól megtanult francia tanulóink ajkán. És így tovább, a kb. 40 hasonlóan hármastagozódású rag és névutó esetében.

Ha ezt a hármastagozódású rendszert szabad szárnyasó ltárhoz hasonlítanunk, hát a harmadik „szárny”, a *honnét?* kérdésre felelő ragok és névutók – *-ból, -ról, -tól, alól, mellől, felől* stb. – egyöntetűen csak a *de* prepozícióval fordíthatók, így sajátos különbségeik elvesznek a francia tanuló számára.<sup>4</sup>

Tegyük hozzá – bár ez is a közös nehézségekhez tartozik –, hogy a ragokból és névutókból képzett „személyesített” alakok, mint *nálam, nálad* vagy *előttem, előtted* stb. nagyon megdöbbenőek a névmások használatához szokott (*chez moi, chez toi* stb.) francia tanuló számára, ezért azonnali, az említett ragokhoz csatlakozó megtanításuk feltétlenül szükséges.

Az ige használata terén az **igekötős igék** jelentik a legnagyobb nehézséget. A franciában is fellelhető etimologikus (latinból örökölt) igekötők kevés fogódzót nyújtanak, mert csak kettő vagy három (*re/ré, de/dé, pré*), amely ma is eleven, és új kapcsolatokat teremthet. Némi fogódzó az angol postpositiókkal való összevetés (a francia iskolákban az angol az első idegen nyelv). De a legtöbb esetben **más-más igék felelnek meg a magyar igekötős kapcsolatoknak:** *felmegy, lemegy, bemegy, kimegy* stb. helyett *monter, descendre, entrer, sortir* stb. Sőt, néha az igekötőnek magának ige felel meg, mint a sokszor idézett iskolapéldában: *átúsztta a folyót* 'il a *traversé la rivière à la nage*'. A magyarban az eredmény is, meg a cselekmény konkrét lefolyása is egyaránt fontos; a francia ige pusztán az eredményt fejezi ki, azt hogy átért a másik partra, a cselekmény konkrét lefolyását, a hogyan csak egy lazábban hozzákapcsolt határozó jelzi: és ez lényeges szemléletbeli különbség.

Különösen a befejezettséget jelző *meg-* igekötő okoz nehézséget, mert a befejezettség fogalmát a francia sokszor az igeidők, *Imparfait* és *Parfait*

<sup>4</sup> Erről részletesebben l. „Les prépositios: interférences franco-hongroises” c. tanulmányunkat, i.m., 93.

szembeállításával fejezi ki, legalábbis a múlt időkorében: *J'ai eu peur* 'megijedtem' – *J'avais peur* 'féltem'. A módszer: sohasem a puszta igét tanítsuk, hanem leggyakoribb igekötős kapcsolatait. (Tipikus hibák: *a gyerek \*esett, az apja \*verte.*)

Nem térek ki a szintaktikai nehézségre, az igekötő elválására és hátravetésére, mivel ez az általános szórendi elvnek – kiemelt mondatrész a puszta ige előtt – egyszerű alkalmazása.

Nem kezdő szinten, hanem a nyelvtudásnak már magasabb fokán, paradox módon nehézséget jelent az igeidők egyeztetéséhez szokott francia ajkú tanulónak az „átképzeléses” magyar igeidő-használat, vagyis a mellékmondat idejének **nem-egyeztetése** a főmondat idejéhez: *Azt mondta, hogy szép idő van.* A franciában itt a múltbeli egyidejűséget jelző *Imparfait* időt kellene használni, nem pedig jelent. A francia ajkú tanuló tehát hajlamos lesz az *Imparfait*-val azonosított *Praeteritumot*, a magyar múlt időt alkalmazni: *Azt mondta, hogy szép idő volt,* – ami nem ugyanazt jelent. De hát ezek, ismételjük, már csak magasabb nyelvtudás szintjén fellépő „ellen-nehézségek”.

Mint több ízben említettem, a nehézségek számbavételétől nem lehet elválasztani a **módszer** kérdését. A nyelvtanítás hagyományos módszere az elemekből – szóalakokból – indult ki, és ezeknek paradigmákba rendezését igyekezett megtanítani, különös tekintettel az ige- vagy főnévragozás paradigmáira. A strukturo-globális „forradalom”, és az ezt továbbfejlesztő helyzet-központú vagy kommunikációs modern módszerek ezzel ellentétben az **egészből** indulnak ki – ami minden intellektuális „felfedezés” normális útja. Az egészből való kiindulás pedig egy toldalékoló nyelv esetében azt is jelentheti, hogy nem félünk a toldalékoló alakot előbb bemutatni, mint az alapszót, vagy legalábbis a kettőt egyszerre, párhuzamosan. A VI. finnugor kongresszuson Sziktivkarban tartott előadásomban<sup>5</sup> részletesen kifejtettem, hogy ez a strukturo-globális hozzáállás, amely már sok nyelv tanításában sikerrel járt, miért bizonyul **különösen alkalmasnak** a toldalékoló nyelvek nehézségeinek enyhítésére, és ezt a zárótételt ma is vallom. Azzal a reménnyel szeretném befejezni előadásomat, hogy a jyväs kyläi kezdeményezés nem fog megállni a nehézségek számbavételénél és leltározásánál, hanem kellő figyelmet fog fordítani a magyar nyelv tanítására alkalmas sajátos módszerek kidolgozására is.

<sup>5</sup> Problèmes méthodologiques dans l'enseignement des langues agglutimantes. In: Etudes Finno-Ougriennes, XX (1986–87) és i.m., 163.







## TARTALOM

<b>Előszó</b> .....	3
<b>Artowicz, Elzbieta–Kozák Ildikó:</b> A magyar nyelv elsajátításának nehézségei a lengyel anyanyelvű tanulók szempontjából .....	5
<b>Fazekas Tiborc:</b> A magyar nyelv elsajátításának nehézségei a német anyanyelvű tanulók szempontjából .....	17
<b>Fischer, Holger:</b> A magyar nyelv oktatásának formái és keretfeltételei Németországban .....	27
<b>Gheno, Danilo:</b> A magyar mondatban elsajátításának néhány nehézsége az olasz anyanyelvű tanulók szempontjából .....	39
<b>Keresztes László:</b> A magyar nyelv elsajátításának nehézségei a norvég anyanyelvű tanulók szempontjából .....	43
<b>Kerékjártó-de Bie Ágnes:</b> Sztereotípiák a nyelvtanításban. Magyar–holland összehasonlító vizsgálat .....	55
<b>Kissné Papp Margit:</b> Rövid áttekintés a külföldi felsőoktatásban folyó hungarológiai tevékenységről és annak hazai hátteréről ....	69
<b>Korompay Klára:</b> A magyar nyelv elsajátításának nehézségei a francia anyanyelvű hallgatók szempontjából .....	79
<b>Máté József:</b> A magyar nyelv elsajátításának nehézségei a finn anyanyelvű tanulók szempontjából .....	91
<b>Papp Szilvia:</b> A magyar nyelv elsajátításának nehézségei a mondatban szempontjából .....	113
<b>Rózsavölgyi Edit:</b> Adalékok a zéró alany paraméter működéséhez ..	135
<b>Sherwood, Peter:</b> Hungarian as L2: some problems as seen from abroad .....	157
<b>Sömjéné Csécsy Magdolna:</b> A magyar nyelv elsajátításának nehézségei a francia anyanyelvű tanulók szempontjából .....	169

# PUBLICATIONES

- KULTTUURIN UNKARI** ISBN 951-9362-40-1  
Jyväskylä, 1991. pp. 238  
Red. Janhila
- HUNGAROLOGISCHE BEITRÄGE 1.** ISBN 951-34-0166-9  
Jyväskylä, 1993. pp. 283 ISSN 1-237-0223  
Red. Lahdelma–Maticsák–Niinikangas–Parry
- HUNGAROLOGISCHE BEITRÄGE 2.** ISBN 951-34-0426-9  
**Probleme des Spracherwerbs** ISSN 1-237-0223  
Jyväskylä, 1994. pp. 165  
Red. Keresztes–Lahdelma–Maticsák–Parry
- HUNGAROLOGISCHE BEITRÄGE 3.** ISBN 951-34-0584-2  
**Finnisch-ugrisches kontrastive Untersuchungen** ISSN 1-237-0223  
Jyväskylä, 1995. pp. 204  
Red. Keresztes–J. Leskinen–Maticsák
- HUNGAROLOGISCHE BEITRÄGE 4.** ISBN 951-34-0584-2  
**Hungarológia Magyarországon kívül** ISSN 1-237-0223  
Jyväskylä, 1995. pp. 111  
Red. Lahdelma–Maticsák
- HUNGAROLOGISCHE BEITRÄGE 5.** ISBN 951-34-0679-2  
Jyväskylä, 1995. pp. 280 ISSN 1-237-0223  
Red. Lahdelma–Maticsák
- HUNGAROLOGISCHE BEITRÄGE 6.** ISBN 951-34-0680-6  
**Finnisch-ugrisches kontrastive Untersuchungen II.** ISSN 1-237-0223  
Jyväskylä, 1996. pp. 187  
Red. Keresztes–Maticsák
- HUNGAROLOGISCHE BEITRÄGE 7.** ISBN 951-34-0749-7  
**Historische Untersuchungen und Aufsätze** ISSN 1-237-0223  
Jyväskylä, 1996. pp. 156  
Red. Halmesvirta

- HUNGAROLOGISCHE BEITRÄGE 8.** ISBN 951-34-0830-2  
**Béla Gunda: Unkarilaisesta kansankulttuurista** ISSN 1-237-0223  
Jyväskylä, 1996. pp. 152  
Red. Laihonen
- HUNGAROLOGISCHE BEITRÄGE 9.** ISBN 951-34-0942-2  
**Harri Mantila: Suomen ja unkarin nominaalisten ver-** ISSN 1-237-0223  
**bimuotojen kontrastiivista syntaksia ja semantiikkaa**  
Jyväskylä, 1997. pp. 103
- HUNGAROLOGISCHE BEITRÄGE 10.** ISBN 951-34-0134-3  
**Heino Nyysönen: Historia poliittisena argumenttina.** ISSN 1-237-0223  
**Vuoden 1956 tulkinnat Unkarissa Kádárin ajasta**  
**monipuoluevaaleihin**  
Jyväskylä, 1997. pp. 240
- HUNGAROLOGISCHE BEITRÄGE 11.** ISBN 951-39-0243-9  
Jyväskylä, 1998. pp. 287 ISSN 1-237-0223  
Red. Dobos–Lahdelma–Maticsák
- HUNGAROLOGISCHE BEITRÄGE 12.** ISBN 951-39-0477-6  
**A magyar nyelv elsajátításának nehézségei** ISSN 1-237-0223  
Jyväskylä, 1999. pp. 180  
Red. Bakró-Nagy–Lahdelma–Maticsák
- HUNGAROLÓGIAI FÜZETEK 1.** ISBN 951-34-0748-9  
**Báthory Ágnes: Mi újság? (Lexikai gyakorlatok** ISSN 1-239-2421  
**gyűjteménye)**  
Jyväskylä, 1996. pp. 144

**BESTELLUNGEN – TILAUKSET**

UNIVERSITÄT JYVÄSKYLÄ – HUNGAROLOGIE  
Seminaarinkatu 15, FIN-40100 Jyväskylä  
Tel: (358-14) 601300, 601306  
Fax: (358-14) 601290

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO – HUNGAROLOGIA  
Seminaarinkatu 15, 40100 Jyväskylä  
Tel: (914) 601300, 601306  
Fax: (914) 601290





