

HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV

PÉCS, 2001

**HUNGAROLÓGIAI
ÉVKÖNYV
2001**

**II. évfolyam
1. szám**

Hungarológiai Évkönyv 2 (2001)

A magyar egyetemek hungarológiai műhelyeinek kiadványsorozata

Szerkesztőbizottság

Lengyel Zsolt (Veszprémi Egyetem/Pécsi Tudományegyetem)

Maticsák Sándor (Debreceni Nyári Egyetem)

Nádor Orsolya (Károli Gáspár Refomátus Egyetem/Pécsi Tudományegyetem)

Szépe György (Pécsi Tudományegyetem)

Szili Katalin (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

Szőnyi György Endre (Szegei Tudományegyetem)

Szűcs Tibor (Pécsi Tudományegyetem)

Tverdota György (Nemzetközi Hungarológiai Központ)

Szerkesztők

Nádor Orsolya–Szűcs Tibor

A szerkesztőség címe:

Pécsi Tudományegyetem

Bölcsészettudományi Kar

Nyelvtudományi Tanszék

H-7624 Pécs Ifjúság útja 6.

Tel./fax: (36-72) 327-622/4335

E-mail: szucs@btk.jpte.hu

ISSN 1585-9673

© Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, Pécs, 2001

© Dialóg Campus Kiadó, Pécs, 2001

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

TARTALOM

I. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV GRAMMATIKÁJA

CSONKA CSILLA

A névszói toldalékok tanításmódszertani csoportosítása
a magyar mint idegen nyelv szempontjából 9

POMOZI PÉTER

A magyar igeragozás egy lehetséges rendszeréről – nemcsak külföldieknek 18

SZILI KATALIN

A magyar főnévi esetrendszer sajátosságairól
(a magyar mint idegen nyelv tanításának szempontjait is tekintve) 34

II. KONTRASZTÍV NYELVÉSZET

HOPPÁLNÉ ERDŐ JUDIT

Szintaktikai hibák a mondatalkotási folyamatban 51

MOLNÁR KRISZTINA

Névelő nélkül álló főnévi csoportok a német és a magyar nyelvben 64

SZŰCS TIBOR

A felszíni zérus jelentősége a magyar nyelv rendszerében
(indoeurópai kontrasztivitásban) 73

III. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSA

DÓLA MÓNKA

„Megnézni a kertet” (Szempontok a nyelvviskolai magyaroktatásban
– célnyelvi környezetben) 83

JÓNÁS FRIGYES

Sarkalatos pontok a magyar mint idegen nyelv oktatási célrendszerében 105

PÁL ERIKA

A kultúraspecifikus ismeretek jelentősége a magyar mint idegen nyelv
oktatásában 128

PELCZ KATA

- A magyar mint idegen nyelv oktatása a Pécsi Tudományegyetem
Nemzetközi Oktatási Központjában 135

SZENDE VIRÁG

- Kommunikáció – felszólító mód nélkül?
(A felszólító mód a nyelvtanokban és a nyelvkönyvekben) 139

IV. A HUNGAROLÓGIA MÚLTJÁBÓL**CZ. FARKAS MÁRIA**

- The Hungarian Quarterly (1936–1944) 149

HEGYI ILDIKÓ

- In memoriam dr. Hegyi Endre (1916–1995) 160

NÁDOR ORSOLYA

- Az itáliai hungarológia kezdetei:
Deáky Zsigmond, a luccai trónörökös nevelője és magyartanára 166

PELLES TAMÁS

- A magyar nyelv Fiume közoktatásában 171

V. BIBLIOGRÁFIA**MOLNÁR MÁRIA**

- A hungarológus Lotz János 191

SZÉPE GYÖRGY

- Írások a magyar mint idegen nyelv/hungarológia, a nyelvpolitika
és a nyelvi jogok témaköréből (Válogatás) 192

I. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV GRAMMATIKÁJA

Csonka Csilla

A névszói toldalékok tanításmódszertani csoportosítása a magyar mint idegen nyelv szempontjából*

A magyar agglutináló nyelvként képzőkben, jelekben, ragokban nagyon gazdag, így a magyar mint idegen nyelv tanításának is egyik legfontosabb kérdése a toldalékmorfémák oktatásának mikéntje. Ennek kidolgozásához nem sok segítséget kapunk az ismert indoeurópai nyelvek oktatásmódszertanától.

A toldalékmorfémák megjelennek a magyar nyelv szófajainak többségén: az *igéken*, a legtágabban értelmezett *névszókon*, a *határozószók* többségén és a *névutókon*. A határozószók egy kisebb hányadán vannak ugyan toldalékok (pl. *egykor*, *egyszerre*, *nagyjából*, *hanyatt*, *örömet* stb.), de ezek olyan megkövesedett kapcsolatban vannak az alapszóval, hogy nyugodtan utalhatjuk őket a lexika körébe.

A magyar anyanyelvűeknek készült leíró nyelvtanok értelemszerűen a magyar nyelv toldalékmorfémáinak egészével foglalkoznak. Mi, akik a magyar mint idegen nyelv szempontjából vizsgálódunk, már eleve egy kisebb számú toldalékcsoportot veszünk górcső alá: azokat, amelyeket külön is meg kell tanítanunk.

Általános megállapítások

A legszerencsésebb természetesen az, ha a magyar mint idegen nyelv szempontjából is együttesen beszélhetünk az *igei* és *névszói toldalékmorfémákról*, hiszen e két nagy csoport tagjainak tanítása egymással párhuzamosan folyik, s a toldalékok időben úgy következnek egymás után, mint a cipzár fogai. S amit elmondunk az egyikről, az a legtöbbször vonatkozik a másikra is. A magyar nyelv toldalékait vizsgálva nyugodtan kijelenthetjük, hogy többségében az *általános megállapítások* vannak. Ilyen például az illeszkedés által irányított *toldalékválasztás* mikéntje, a toldalékok egy-, két-, három- vagy ennél *többalakúsága*, az *alakvariációk* megléte, a *képző-jel-rag* hármasság, a toldalékok különböző tőtípusokhoz való *kapcsolódása*, a *hasonulás* fellépésének lehetősége, a *keletkező-* és *elavulófélben* lévő toldalékmorfémák megléte, a toldalékmorfémák *produktivitásának*, *gyakoriságának* és *társulásának* problematikája stb.

Az általános megállapítások között vannak olyanok is, amelyek főhelyen csak a magyart idegen nyelvként tanulóknak készült nyelvtanokban található; például

* A X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Székesfehérvár, 2000. április 18.) „Magyar mint idegen nyelv” szekciójában elhangzott előadás írott szövege

az, hogy az illeszkedés jelenségét az összetett szavaknál csak az *utótag* határozza meg (pl. *könyvtár*>*könyvtárak*, *tankönyv*>*tankönyvek* stb.), míg az ugyanezen a helyen lévő *képzők* az illeszkedést nem befolyásolják (pl. *tanít*>*tanítok*, *Pálék*>*Pálékhoz* stb.).

Igei toldalékmorféma-specifikus megállapítások

Az általános megállapítások mellett vannak azonban olyanok is, amelyek csak az *igei* vagy csak a *névszói toldalékokra* vonatkoznak. Jelen dolgozatomban a névszói toldalékokkal foglalkozom, így csak illusztrációképpen mutatnék be egyet az igei toldalékmorféma-specifikus jelenségekből: az *-s/-sz/-z/-dz*-re és a *-t*-re végződő igék viselkedését a *j*-vel kezdődő toldalékokkal szemben (*olvas+ja*>*olvassa*, *játszik+jon*>*játsszon*, *fut+jál*>*fussál*, *tart+jon*>*tartson*, *választ+junk*>*válasszunk* stb.). Van *j*-vel kezdődő névszói toldalékmorfémánk is (*-a/-e/-ja/-je*, *-uk/-ük/-juk/-jük*, *-u/-ű/-jú/-jű*), de az *e* toldalékokkal való találkozásakor az *-s/-sz/-z*-re végződő névszóknál „semmi sem történik”, bár egyfajta „menekülés” az effajta találkozás elől kétségtelenül megfigyelhető (pl. *has*>*hasa/hasú/*hasja/*hasjú*, *busz*>*busza/*buszja*, *méz-méze/*mézje* stb.).

Névszói toldalékmorféma-specifikus megállapítások

Mielőtt belekezdenénk a *névszói toldalékmorféma-specifikus* megállapítások tárgyalásába, tisztázni kell néhány erre a területre vonatkozó alapkérdést. Ezek többségében olyan kérdések, amelyek megjelennek a magyaroknak készült leíró nyelvtanokban is, de az ott található válaszok – még optimális esetben is – mások, mint amit mi várnánk, amelyek a mi munkánkat megkönnyítenék. Az első és legfontosabb alapprobléma annak a tisztázása, hogy mi is a *névszó*.

A tradicionális leíró magyar nyelvtanban a „névszó” *főnevet*, *főnévi igenevet*, *melléknévet*, *melléknévi igenevet*, *számnevet* és *névmást* jelent(ett). Az újabban megjelent összefoglaló művek ezt már *főnévre*, *melléknévre*, *számnévre* és *névmásra* redukálják, a *főnévi*, a *melléknévi* és a *határozói igenevet* pedig egy külön kategóriába, az „igenevek” kategóriájába teszik.

A magyar mint idegen nyelv szempontjából egy harmadik megoldás lenne ideális. Nekünk a „névszóra” leginkább a toldalékolás tanításakor van szükségünk, s e szempontból a *főnevek*, a *főnévi igenevek*, a *melléknévek*, a *melléknévi igenevek*, a *számnevek*, a *határozósók egy része*, a *névmások* és a *névtók* viselkednek nagyon hasonlóan. A fő probléma itt természetesen a *határozósó* és a *névtó*, amelyek sohasem tartoztak a névszók körébe. Ráadásul még az igenevek kategóriáját is meg kell bontanunk, hiszen a toldalékolható *főnévi* és *melléknévi igenévre* – ebből a szempontból – szükségünk van, míg a nem toldalékolható *határozói igenévre* nincs.

A másik alapprobléma a *képző–jel–rag* toldalékhármaság. Ez a megkülönböztetés a magyar anyanyelvűek számára megindokolható és logikus. A *magyar mint idegen nyelv* oktatásának szempontjából azonban célszerűbb a *képző↔jel/rag* szembeállítás, mert hasznosabb, ha nem teszünk különbséget a nagyon hasonlóan viselkedő jelek és ragok között, de nagyon is külön kezeljük a külön utakon járó képzőket.

A harmadik alapprobléma a *toldalékmorfémák száma*. Ez a magyaroknak készült nyelvtanoknak is akut problémája, de természetesen másképpen. A magyar mint idegen nyelv szempontjából ezt a kérdést úgy tesszük fel, hogy mekkora a száma azoknak a toldalékoknak, amelyeket külön is meg kell tanítani. (Megjegyzem, hogy jelen vizsgálódásaim során én is csak azokkal a toldalékmorfémákkal foglalkozom, amelyek – a tapasztalat szerint – a magyar mint idegen nyelv kezdő és haladó nyelvkönyveiben mint külön is megtanítandó toldalékok megjelennek.)

A magyar mint idegen nyelv szempontjából az is alapkérdés, hogy a toldalékmorfémákat *milyen sorrendben* tanítsuk. Ez természetesen azt is magában foglalja, hogy vissza kell-e térni, s ha igen, hányszor egy-egy toldalékra, mert például újabb tulajdonságait csak egy későbbi időpontban tudjuk közvetíteni.

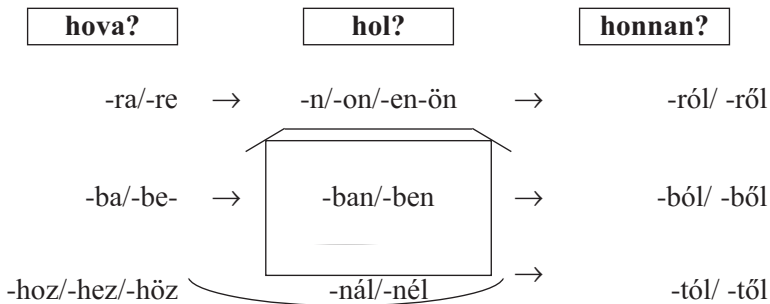
Nagyon izgalmas, s részleteiben keveset kutatott téma, hogy *mihez járulhatnak* a névszói toldalékmorfémák. Gondoljunk például a *melléknevek*, a *melléknévi ige-
nevek* és a *számnevek* határozóragokkal való kapcsolódására, amelyet mindig az adott szintaktikai helyzet határoz meg! Más okból problémás a *névmások*, a *határozósók* és a *névtutók* toldalékolhatósága. Ezek paradigmájában nagyon sok a rendhagyó alaksor, és sok a „lyuk” is.

A névszói toldalékmorfémák csoportosítása

Az *illeszkedés* rendező elvét vizsgálva a mindkét oldalon meglevő „veláris *i*” csoport mellett (vö. *ír>írok*, *hív>hívok* stb., *híd>hidak*, *sír>sírok* stb.) a *névszóknál* találkozunk más, az illeszkedés szabályait (következtesen) nem követő „renitens” csoportokkal is. Az egyik ilyen a „*könyv, föld, öv*” csoport (\leftrightarrow *bőrönd, sör, kör* stb.), amelynek tagjai egyszer az illabiális, máskor a labiális toldalékvariánst választják, igaz, mindezt következetes következetlenséggel (pl. *könyv>könyvek, könyvet, könyvön, könyvhöz, könyvel* stb., *föld>földek, földet, földön, földhöz, földel* stb.). Az *öröm* szó mintha nem tudna dönteni: *öröm>örömet~örömöt*. A másik az „*Ágnes, hotel, farmer*” csoport, amelynek tagjai mind a veláris, mind a palatális toldalékot megtűrik (pl. *Ágnessal~Ágnessel, hotelban~hotelben, farmerban~farmerben* stb.). Ez utóbbinál a többes számú alakok között a Nyelvművelő kézikönyv már jelentésmegosztást vél felfedezni: *farmerok* ‘farmernadrágok’, *farmerek* ‘gazdálkodók’. A harmadik a „*cél, héj, derék*” szavak alkotta csoport (csak három főnév!), amely veláris toldalékokkal kapcsolódik (*cél>célok, héj>héjak, derék>derekam* stb.).

Hasonulás a névszóknál csak a *-v*-vel kezdődő toldalékoknál van, a *-val/-vel* és a *-vá/-vé* esetragoknál. A hasonulás előreható: *asszony+val>asszonnyal*, *ember+vé>emberré* stb. Az *ez / az* mutató névmásnál a hasonítás a *-val/-vel* raggal kapcsolódva (egyes számban) mind előreható, mind hátraható lehet: *ez>ezzel~evvel*, *az>azzal~avval*, de a *-vá/-vé* raggal társulva már csak az előreható hasonítás a helyes: *ez>ezzé*, *az>azzá*. Megjegyzendő, hogy *v*-vel kezdődő toldalékok az igéknél is vannak (a *-va/-ve* és a *-ván/-vén* határozói igenévképző), de ha e képzők az igékhez kapcsolódnak, semmi sem történik (*játszva*, *sietve*, *mondván*, *belépvén*).

A *nyújtás* jelensége csak a névszóknál figyelhető meg. A többalakú toldalék-morfémák mindig megnyújtják a szóvégi *-a* és *-e* hangokat (*alma>almában*, *körte>körtében* stb.). Az egyalakú toldalék-morfémák viszont kétarcúak, az egyik csoport megnyújtja a szóvégi *-a/-e* magánhangzót, a másik nem. Nem nyújt az *-i* (*Kuba>kubai*, *megye>megyei*), a *-beli* (*korabeli*), a *-si* (*tanya>tanyasi*), a *-kor* (*öt óra>öt órakor*), a *-ként* (*ruhaként*, *zeneként*), a *-képp(en)* (példaképpen), de nyújt az *-ig* (*fá>fáig*, *lecke>leckéig*), a *-né* (*Barta>Bartáné*), az *-ék*, (*Béla>Béláék*) az *-é* (*Imre>Imréné*), a *-nyi* (*alma>almányi*, *körte>körtényi*), az *-ért* (*almáért*, *körtéért*) és a *-nként* (*almánként*, *körténként*).



1. ábra

A névszói határozóragok között felállítható az *irányhármasság* kategóriája, még-hozzá három szinten, a 'rajtalevés', a 'bentlevés' és a 'közelben levés' szintjén (1. ábra). Az élőbeszédben az inessivusi *-ban/-ben* helyett sokszor használjuk a *-ba/-be* alakvariánst (pl. *a kertbe vagyok*, *a garázsba voltam* stb.). Ezek a határozóragok tovább toldalékolhatók (pl. kapcsolódhatnak személyes névmásokhoz) anélkül, hogy a hármasság korreláció sérülne: *rám→rajtam→rólam*, *hozzád→nálad→tőled* stb.

A személyes névmások névszói toldalék-morfémákkal történő kapcsolódásának mindenképpen külön fejezetet kell alkotnia a magyar mint idegen nyelv funkcionális grammatikájában. A jelek közül kapcsolódhatnak a többes szám *-k* jelével (*ő→ők*, *ön→önök* + kivételek), az *-é* birtokjellel (*ő→övé*, *ön→öné* ... + kivételek), valamint az *-i* birtoktöbbsítő jellel (*ő→övéi*, *ön→önéi* ... + kivételek). E két utóbbit

külön névvel is illetjük: *birtokos névmások*. A ragok közül 13-mal kapcsolódhatnak, a már említett kilenc irányhármasság-rag mellett még a *-t* tárgyraggal (*ő*→*őt*, *ön*→*önt* + kivételek), a *-nak/-nek* dativusi esetraggal (*ő*→[*ő*]neki, *ön*→*önnek* + kivételek), a *-val/-vel* eszköz- és társeset-raggal (*ő*→[*ő*]vele, *ön*→*önnel* + kivételek), az *-ért* ok- és céleset-raggal (*ő*→[*ő*]érte, *ön*→*önért* + kivételek).

Az *ez / az* mutató névmásoknak a névszói toldalékmorfémákkal való kapcsolata szintén külön tárgyalandó, ha külföldieknek tanítjuk a magyart. A kapcsolódás egész rendszere sok hasonlóságot mutat a személyes névmásokéval, ám számos részterületen el is tér attól, hiszen ez a névmáspár (mint egyetlen a magyarban) elől álló jelzői helyzetben is toldalékot kap (*ebben a házban* « *nagy házban, ilyen házban, melyik házban* stb.). Ez azonban sok új, külön is megtanítandó problémát is okoz: *kedden* – *ezen a kedden*, *ősszel* – *ezen az őszön*, *karácsonykor* – *ezen a karácsonyon* stb. A ragok közül – ha a genitivusi és dativusi *-nak/-nek* ragot külön számoljuk – a két névmás 19-cel kapcsolódhat, de nem minden fonetikai probléma nélkül (*ez+nek>ennek*, *ez+vel> evvel~ezzel*, *ez+vé>ezzé*, *ez+ig>eddig* stb.). A jeleken és ragokon kívül még a *-féle* és a *-fajta* képzőszerű utótaggal is kapcsolódhatnak: *ez>efféle*, *az>afféle*, *ez>effajta*, *az> affajta*.

A *szinonimitás*nak több szintje van; a *teljes szinonimitás* az lenne, ha két (vagy több) toldalék ugyanazon szóhoz hozzájárulva ugyanazt a jelentéstöbbletet hozná létre. Ilyen azonban nincs, még legközelebb ehhez az állapothoz a *kicsinyítő képzők* állnak, amelyekkel olyan szósorokat tudunk létrehozni, ahol a tagok között csak stilisztikai különbség van: *asztal>asztalka~asztalocska*, *láda>ládikó~ládácska*, *Pál>Pali~Palika*, *Éva>Évi~Évácska* stb.

Az *-l(ik)* és a *-z(ik)* denominális verbunkképzők, amelyeknek helyük van a névszói toldalékmorfémák között is, szintén képesek szinonim szó párokat létrehozni: *sí>síel~sízik*, *fax>faxol~faxozik*, *szörf>szörföl~szörfözik*, *vacsora>vacsorázik~vacsorál* stb. A szó párok között természetesen néhol komoly stilisztikai különbség van.

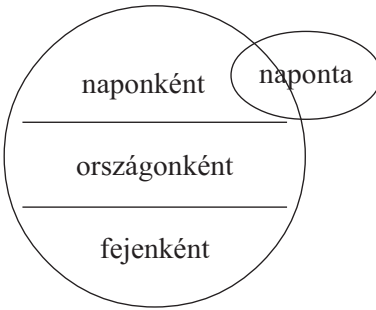
A *hogyan?* kérdésre felelő három rag (a *-lag/-leg*, az *-n/-on/-an/-en* és az *-ul/-ül*) néhány esetben szintén felcserélhető: *egyöntetűleg~egyöntetűen*, *józanon~józanul*, *rosszabban~rosszabbul* stb. (Van azonban példa az ellenkezőjére, a jelentésmegoszlásra is: *egyhangúlag 'ellenvélemény nélkül'*, *egyhangúan 'monoton módon'*.)

A *-nként* és a *-nta/-nte* ragok közti viszonyt ábrázolva jól tetten érhető a *részleges szinonimitás*. A többfunkciójú *-nként* rag egyik funkciója az időjelölés, s itt – de csak itt – szinonim partner a *-nta/-nte* rag azzal a megszorítással, hogy e rag csak bizonyos szavakon jelenhet meg: pl. *naponként~naponta*, *hetenként~hetente* (vö. 2. ábra).

A *-val/-vel* és a *-stul/-stül* ragok viszonya is sajtáságos; elmondhatjuk, hogy amikor a *-stul/-stül*-t használjuk, majd' mindig használhatjuk helyette a *-val/-vel* ragot, de fordítva ez már nem igaz (vö. 3. ábra).

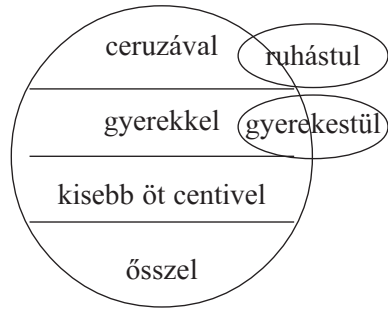
Hasonló kapcsolat van a *-ban/-ben*, az *-n/-on, -en, -ön* és a *-t/-ott, -ett, -ött* lokatívuszi ragok között a városnevek egy jól körülhatárolható, kis csoportjánál (vö. 4. ábra). Köznyelvi példa csak egy-kettő van erre a jelenségre: *ezen a helyen ~ e helyt, a bal oldalon ~ bal oldalt* stb.

-nként ~ **-nta/ -nte**

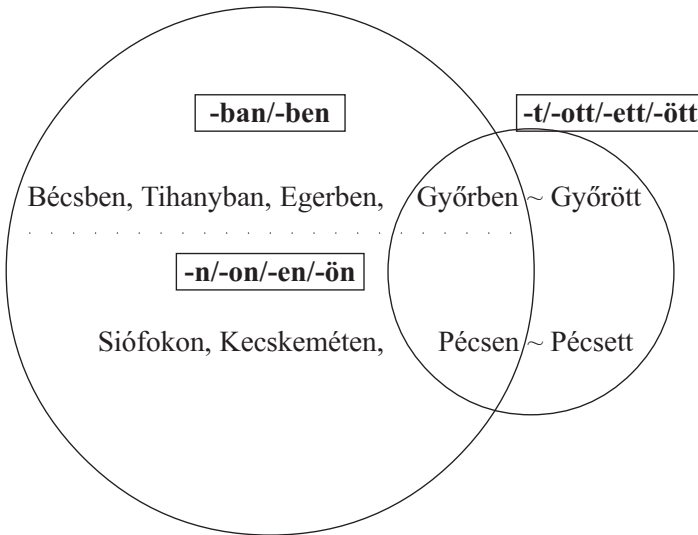


2. ábra

-val/-vel ~ **-stul/-stül**



3. ábra



4. ábra

A *szinonimitás* legtávolabbi pontján helyezkednek el azok a todalékok, amelyeknek leírható funkciója ugyanaz, de grammatikailag jól körülírható feladatmegosztás van közöttük. Ilyen például a magyar nyelv két többesjele: a *-k/-ok/-ak/-ek-ök* és az *-i* birtoktöbbesítő jel (pl. *házak ↔ házaim, házaid, házai* stb.).

További példát szolgáltat erre a *-mány/-mény* és a *-vány/-vény* képző, amelyeknek funkciója ugyanaz: 'a cselekvés eredménye', de nincs olyan ige (vagy más szó-fajú szó), amelyhez mindkettő hozzájárulna. Az *-ás/-és* és az *-at/-et* képzőnek is van ilyen funkciója, s bár itt már vannak olyan igék, amelyekhez mindkettő hozzájárulhat, de mindig markáns jelentésmegoszlás jön létre: *mond*>*mondás, mondat, ír*>*írás, irat* stb. Ugyanilyen egyértelmű jelentésmegoszlás lép fel akkor is, ha az adott igehez a *-mány/-mény* vagy *-vány/-vény* képzők egyike (is) kapcsolódhat: *kér*>*kérés, kérvény, esik*>*esés, eset, esemény* stb.

A toldalékok közti *poliszémia* és *homonímia* is komoly problémát jelent a magyar mint idegen nyelv oktatásában. Bár e toldalékok között egyesek nyelvtörténetileg kapcsolatban vannak egymással, de a tapasztalat szerint a nem magyar anyanyelvűek még ezeket is teljesen szuverén toldalékoknak érzékelik.

Az első ilyen toldalék az *-i* melléknévképző, amely a *Kuba*>*kubai, Budapest*>*budapesti* relációban bukkan fel először. A tankönyv szövegeiben, illetve a diákok ismerősei között biztosan van *Laci*<*László, Kati*<*Katalin* stb. Hogy itt két különböző toldalékról van szó, nem árt tudatosítani. Ehhez hamarosan hozzáadódik egy harmadik (?) *-i*, amelyet külön nem tanítunk, de a diákok kívülről hozzák a köznyelvi példákat: *fagyi*<*fagylalt, csoki*<*csokoládé, cigi*<*cigaretta* stb. A negyedik *-i* mint birtoktöbbséítő jel (*házaim, könyveid*) annyira elbújik, hogy a diákok nem is érzékelik külön toldaléknak.

A második ilyen többjelentésű toldalék a *-nak/-nek* rag, amelyet a birtokviszonynál (pl. *Péternek a könyve*), illetve a részeshatározó kifejezésekor használunk (pl. *Péternek adom az almát*).

Az *-n/-on/-en/-ön* (superessivusi) helyhatározó ragot viszonylag korán megtanítjuk (*házon, széken, könyvön*) s később, amikor a *hogyan?* kérdésre felelő *-n/-on/-an/-en* módhatározói (modal-essivusi) ragot tanítjuk (*gazdagon, gyorsan, kedvesen*), tudatosítani kell, hogy e kettő nem ugyanaz. A két toldalék elég távol áll egymástól, nemigen zavarják egymást.

Annál jobban zavarják egymás „köreit” az *-s/-os/-as/-es/-ös* képző(k). Az első jelentése, amellyel megismerkedik a nyelvtanuló, a 'valamivel ellátott' (*kréta*>*krétás, víz*>*vizes, piszok*>*piszkos*). Ezzel egy időben tanítjuk a 'számjegy'-jelölő funkcióját (*egy*>*egyed, kettő*>*kettes, öt*>*ötös*). A 'foglalkozásnév' funkciója általában csak ezután következik (*posta*>*postás, könyvtár*>*könyvtáros*). A 'gyűjtőnév' biztosan csak utolsó a sorban (*gyümölcs*>*gyümölcsös, nád*>*nádas*).

Az *-a/-e/-ja/-je* birtokos személyjel újbóli felbukkanása – új jelentésben – az időt jelentő szavakon (*egy éve, két évszázada, három napja, négy esztendeje* stb.) csak a birtokos személyjelezés teljes paradigmájának megtanítása után következik.

Az *-ul/-ül* toldalékmorféma a nyelvtanulás második felében okoz problémát. Az első találkozáskor a *magyarul, németül beszél* összefüggésben tanítjuk, később a

hogyan? kérdésre felelő *-n/-on/-an/-en* viszonyraggal párhuzamosan (*rosszul, kényelmetlenül, modernül~modernen*). Eltelik egy kis idő, mire az *-ul/-ül* rag újabb arcát megmutatjuk: azt, amikor szókapcsolatokban, vonzatstruktúrákban lép fel (vki *feleségül vesz* vkit, vki *célul/feladatul tűz ki* vmit stb.). Itt szívesen meg is állnánk, s tovább már nem komplikálnánk a helyzetet, de mindig van diák, aki „felfedezi”, hogy a *sárgul, kékül, zöldül* szavakban is van egy *-ul/-ül* végződés. Így már nem hallgathatjuk el, hogy van nekünk egy *-ul/-ül* igeképzőnk is...

Ellentétes jelentésű *toldalékmorfémák* is vannak, de ezt bemutatni csak azoknak a szavaknak a segítségével lehet, amelyek egyrészt a *-tlan/-tlen/(-talan/-telen, -atlan/-etlen)* képzővel társulhatnak, másrészt ellentétes jelentéstartalmukat ugyanazzal a szóval fejezik ki:

-tlan/-tlen (+alakváltozatok)	-s/-os/-as/-es/-ös	(sótlan↔sós, láztalan↔lázás)
	-szerű	(céltalan↔célszerű)
	-ékony/-ékeny	(terméketlen↔termékeny)
	-ó/-ő	(független↔függő)
	-t/-ott/-ett/-ött	(tanulatlan↔tanult)
-hatatlan/-hetetlen	-ható/-hető	(érthetetlen↔érthető)

5. ábra

(Megjegyzendő, hogy szép számmal vannak olyan „párok” is, amelyek a formai követelményeknek ugyan megfelelnek, de nem egymással ellentétes tartalmat fejeznek ki (‘látó’↔)világtalan-világos(↔‘sötét’), anyáttalan-anyás, számtalan-számos stb.).

A *-tlan/-tlen* fosztóképző antonim párja több képző is lehet, attól függően, hogy az adott szó mely képzővel társulhat, de a leggyakoribb közülük kétségtelenül az *-s/-os/-as/-es/-ös* (*sótlan↔sós, végtelen↔véges*, de: *íratlan↔írott* stb.; vö. 5. ábra). Az *-s/-os/-as/-es/-ös* képzővel hasonló módon sokszor párba állítható a *-tlan/-tlen* fosztóképzővel rokon jelentésű *-mentes* képzőszerű utótag (*alkoholmentes↔alkoholos, lázmentes(~lázatlan)↔lázás* stb.).

A másik (komplex) fosztóképző, a *-hatatlan/-hetetlen* ellentétpárja csak a *-ható/-hető* képző lehet (*ihatatlan↔iható, ehettelen↔ehető, járhatatlan↔járható* stb.).

Az így létrejött antonim melléknévpárok aztán tovább bővíthetők a *hogyan?* kérdésre felelő *-ul/-ül* és *-n/-on/-an/-en* módhatározó raggal (*sótlanul↔sósan, láztalanul↔lázasan, érthetetlenül↔érthetően*), s ily módon az eredetileg szinonim jelentésű raggár (vö. *józanul~józanon*) e képzőkkel társulva már ellentétes tartalmat közvetít.

Irodalom

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna (szerk.)(1995): *A magyar nyelv könyve*. Budapest
- BALOGH–GÁLFFY–J. NAGY (1971): *A mai magyar nyelv kézikönyve*. Bukarest
- BENCÉDY–FÁBIÁN–RÁCZ–VELCSOVNÉ (1971): *A mai magyar nyelv*. Budapest
- É. KISS–KIEFER–SIPTÁR (1998): *Új magyar nyelvtan*. Budapest
- KESZLER Borbála (szerk.)(2000): *Magyar grammatika*. Budapest
- TOMPA József (szerk.)(1970): *A mai magyar nyelv rendszere I–II*. Budapest

Pomózi Péter

A magyar igeragozás egy lehetséges rendszeréről – nemcsak külföldieknek

Bevezetés

A magyar nyelvnek meglehetősen gazdag ige- és névszóragozási rendszere van, ezért nehezen nélkülözheti a tő- és ragozási típusok világos premisszákon nyugvó felosztását. Pusztán deskriptív szempontból akár egy nem túl gazdaságos, nem feltétlenül egységes szempontú leírás is kielégítő lehetne. A magyar mint idegen nyelv oktatásakor viszont csak konzekvens és elviselhető bonyolultsági fokú rendszer jelenthet támaszt. (Rendszerre az igeragozásban bizonyosan szükség van, mert nagyon jó verbalitású, szorgalmas középhaladó, sőt haladó diákok is lépten-nyomon követnek el **haragudott, *kenett, *futtam, *tanított* típusú hibákat, a helytelen imperatívuszi alakokról nem is szólva.) A bonyolultsági fokról annyit, hogy a ma talán legáltalánosabban ismert javaslat KERESZTES László 112 típusos táblázata, melyet feltehetően a *Nykysuomen sanakirja* (A mai finn szótára) 45 ragozási típust megkülönböztető, egyébként igen korrekt rendszere ihletett (KERESZTES 1974:163–170, 1992: 128–131). (Ennek és más műveknek a rövid, kritikai áttekintését l. POMOZI 1996: 3–5.) A finn mint idegen nyelvi munkák azonban ragyogóan elboldogulnak hat igitípussal is (pl. KARLSSON 1982: 66–71, WHITE 1993: 166–175). Természetesen csak azokat tekinthetjük – legalábbis a külföldiek szempontjából – használható igeragozási rendszereknek, ahol minden paradigmatis kulcs- vagy alapalakokból kiindulva, egységes kritériumok szerint megállapított alaptípusokra épül. A finn hatos rendszer ilyen. Kérdés tehát, hogy a magyarban minden egyes árnyalatnyi, sokszor történeti vagy nyelvjárási okú, esetleg stilárisan motivált rendhagyóságot, vagy hangugrató dublettet (pl. *omol* 1/ *omlik* 4) önálló alosztályként tárgyalva, végtelenül cizellált rendszert alkossunk-e, hiszen az ilyen változatok folyamatosan új típusokként való beépítése végtelenítené a rendszert. Ennek ellenkezőjére is akad példa: ha a székely nyelvjárásban szélkében használt *futtam, süttem* alakváltozatok egybeesnének az irodalmi normával, akkor rendszeremben 9 helyett csak 8 igitípussal kellene számolni.

Igitípus-táblázatom régebbi változatának ismertetésekor (POMOZI 1996) részleteztem a kapcsolódó terminológiai és metodológiai kérdéseket is, így ezeket most terjedelmi okokból elhagyom. Ugyanezért mellőzöm az egyébként bőséges példanyagot és a közismert rövidítések feloldását is. A dolgozat nyelvezete a további-

akban egyszerű, néhol talán primitívnek is hathat, de elsődleges célom volt, hogy a középhaladó szintű, tehetséges diák is haszonnal forgathassa ezt az anyagot, a szövegezés tehát az ő igényeit tartotta szem előtt.

Írásomban néhány alapelv tisztázása után (ígető, egytövű és kéttövű igék, ikes igék stb.) az idő- és módjel-variációk típusokhoz kötése következik, majd a hangzóhiányos (hangugrató) tövek melléklete, végül pedig az esszencia, a szinoptikus ige típus-táblázat. E táblázat jellemzői:

- (a) Az egyszerűbb ige típusoktól halad a bonyolultabbak felé;
 - (i) Egytövű típusoktól a két- és többszövegek felé;
 - (ii) A szuffixumként legegyszerűbb allomorfokat alkalmazó 1. típusú a bonyolultabbakat (is) alkalmazó típusok felé.
- (b) Az ikes ige nem tekintendő típusnak, mert az *-ik* elem nem része a tőnek.
- (c) A hangugratás nem típus, hanem pozíciófüggő, és annak (mor)fonológiai kritériumai vannak, tehát hangzóhiányos (hangugrató) ige nem hoz létre *ab ovo* új ige típusot. Ezért a mellékletből kiindulva, az egyszerű főtáblázat segítségével lehet adott hangzóhiányos ige ragozott alakjait megállapítani.
- (d) Ismert információkat a táblázat – a jobb áttekinthetőség érdekében – nem ismétlem meg, hanem *mint 1.*, *mint 3.* stb. utalásokat tartalmaz helyette.

A táblázat első változata 13 éve készült, egy sajnos még mindig kéziratban lévő nagy terjedelmű magyar–finn, finn–magyar kontrasztív vonzatszótár számára. Azóta az oktatómunka során több ponton csiszolódott az anyag, ennek ellenére bizonyosan nem fedti, nem is fedheti 100%-osan az összes magyar irodalmi nyelvi ige ragozását. Azt azért szívesen megemlítem, hogy *A magyar nyelv szövegmutató szótárával* végzett ellenőrzés sem szerkezeti hiányosságot, sem konkrét hibát nem mutatott ki az itt közlendő táblázatban. Emiatt jó szívvel ajánlom a magyar mint idegen nyelv szakos kollégáknak.

A jelenlegi változat elkészültéért hálás köszönet illeti a Pro Arte Chimica Helveto-Pannonica alapítványt, amely támogatásával hathatósan segítette munkámat 1998 ősze és 2000 tavasza között. Hálás szívvel gondolok azokra a magyar szakos diákjaimra is, akik 1993 és 1998 között a Tartui Egyetemen hallgatóim voltak, s sokan közülük kísérleti anyagaim segítségével az első hangoktól a nyelvel-sajátításig jutottak.

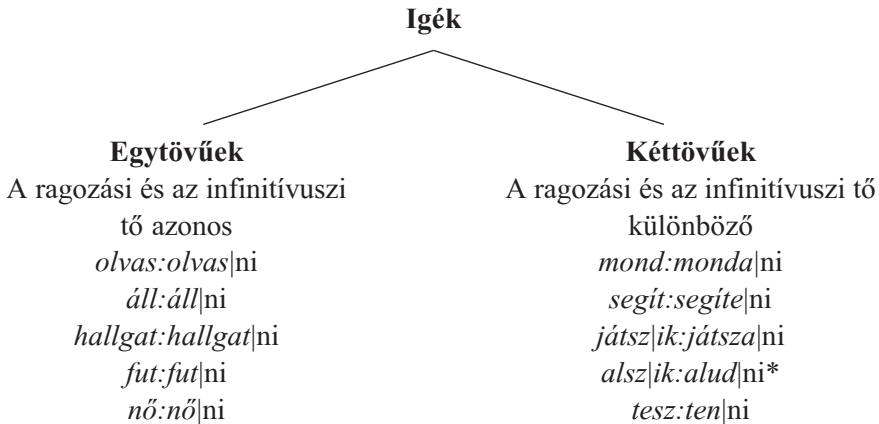
1. Igetövek

A magyar igéknek két kulcsalakja van:

- (a) Kijelentő mód jelen idő egyes szám harmadik személyben a határozatlan ragozású forma (IndPraesSg3Indet), a továbbiakban *ragozási tő*: *olvas, segít, mond, játszik*;

(b) *Infinitívuszi tő*, melyet az infinitívusz *-ni* képzőjének elhagyásával kapunk meg: *olvas|ni, segíte|ni, monda|ni, en|ni*;

Ha a ragozási és az infinitívuszi tő azonos, akkor az ige egytövű, ha különböző, akkor pedig kéttövű.



A magyar igéket 9 csoportba lehet sorolni aszerint, hogyan ragozzuk őket, és hogyan képezzük belőlük a főnévi, melléknévi és határozói igenevet. Az 1, 2, 3. és 5. típusba egytövű, a 4, 6, 7, 8, 9. típusba kéttövű igék tartoznak.¹ Fontos, hogy az ikes igék *-ik* végződése nem számít bele a ragozási tőbe: *játsz|ik, úsz|ik, ugr|ik* stb.

Ezeket a ragozási csoportokat más szóval igeragozási típusoknak, rövidebben igitípusoknak hívjuk.

2. Igeragozási típusok (Igitípusok)

Az igék ragozásában bizonyos fonetikai és nyelvtörténeti okokból eltérések vannak kijelentő mód jelen időben, kijelentő mód múlt időben és felszólító módban. Ezek az eltérések tipikusak, tehát típusokat alkotnak.

Ezek alapján a magyar igéket 9 ragozási csoportba lehet osztani. Az 1. típusba tartozó igék ragozása a legegyszerűbb, ezekből vezetjük le a további típusokat. A „legbonyolultabbak” a 7–9. számú típusok. A magyar igék legnagyobb része az 1–4. típusba tartozik. Az 5. és a 6. típus az 1–4. típusok „keveréke”. Ezenkívül kulcsfontosságú a hét alapvető igit tartalmazó 7. típus.

¹ *A 7. és a 9. típusban az *-sz* nem a ragozási tő része, hanem jelenidőjel, tehát a ragozási tő valójában: *te|sz7, ve|sz7, e|sz|ik7, al|sz|ik9, mosak|sz|ik9*. Jelenidőjelre számos európai nyelvben is van példa.

MINDEN X IGETÍPUSBA TARTOZÓ IGE ÚGY RAGOZÓDIK, MINT AZ ÖSSZES TÖBBI X TÍPUSBA TARTOZÓ IGE.

1. típus

A *-j, -n, -l, -r*, vagy többszótagú *-ad/-ed* ragozási tövű, egytövű igék tartoznak ide: pl. *fúj, fáj, ken, rohan, pihen, él, ül, öl, hal, tanul, fordul, telefonál, kér, tör, takar, marad, halad, éled*.

	Kijelentő mód Jelen idő Határozatlan	Kijelentő mód Jelen idő Határozott	Kijelentő mód Múlt idő Határozatlan	Felszólító mód Határozatlan
E/1	kérek	kérem	kérrem	kérjek
E/2	kérsz	kéred	kérrél	kérj(él)
E/3	kér	kéri	kért	kérjen
T/1	kérünk	kérjük	kérünk	kérjünk
T/2	kértek	kéritek	kértetek	kérjetek
T/3	kérnek	kérik	kérrek	kérjenek

A táblázat adataiban félkövér betűvel az igei személyragokat, dőlt betűvel pedig az igeidő vagy az igemód jelét jelöltük. A feltételes módot minden típusban azonosan képezzük az infinitívuszi tőből, ezért külön nem jelöljük.

2. típus

A *-b, -d* (kivéve többszótagú *-ad/-ed*), *-gy, -g, -p, -k* és a többszótagú *-at/-et* ragozási tövű, egytövű igék tartoznak ide: pl. *dob, ad, hagy, fagy, vágy(ik), fog, lép, harap, rak, lök, mosogat, látogat, fektet, csókoltat, hihet, olvashat*.

A második típus csak abban különbözik az elsőtől, hogy a kijelentő mód múlt idejű határozatlan alak E/3 személyben *-ott/-ett/-ött* végződést kap.

	Kijelentő mód Jelen idő Határozatlan	Kijelentő mód Jelen idő Határozott	Kijelentő mód Múlt idő Határozatlan	Felszólító mód Határozatlan
E/3			dobott	

3. típus

Az *-s*, *-sz*, *-z* ragozási tövű igék tartoznak ide. Ezek egytövű igék: pl. *mos*, *keres*, *úszik*(ik), *mász*(ik), *böngész*(ik), *húz*, *hoz*, *sóz*, *tévézik*, *kávézik*, *labdázik*, *fényképez*.

A harmadik típusban a *-j* kezdetű személyragok, ill. a felszólító mód *-j* jele asszimilálódik a *-s/-sz/-z*-re végződő ragozási tőhöz. Így részben ismét újabb igei személyragok állnak elő, a következő asszimilációs szabály szerint:

$-s + j > ss$, $-sz + j > ssz$, $z + j > zz$

Ezenkívül a kijelentő mód jelen idő E/2 határozatlan alakja *-sz* helyett *-l* (*-ol/-el/-öl*) ragot tartalmaz, mert különben kellemetlen *s+sz*, *z+sz* hangkapcsolat jönne létre.

Kijelentő mód múlt idejű határozatlan alak E/3 személyben a második típus-hoz hasonlóan *-ott/-ett/-ött* a végződés.

	Kijelentő mód Jelen idő Határozatlan	Kijelentő mód Jelen idő Határozott	Kijelentő mód Múlt idő Határozatlan	Felszólító mód Határozatlan
E/1				<i>hozzak keressek</i>
E/2	hozol			hozz keress
E/3		hozza	hozott	hozzon keressen
T/1		hozzuk, keressük		hozzunk keressünk
T/2		hozzátok		hozzatok keressetek
T/3		hozzák		hozzanak keressenek

4. típus

A hosszú magánhangzó + *t* ragozási tövű igék nagy csoportja tartozik ide. Ezenkívül a valamilyen mássalhangzó + *-t*, *-l*, *-r* tövű igék: pl. *segít*, *készít*, *tanít*, *boldogít*, *hűt*, *fűt*, *vét*, *halaszt*, *akaszt*, *fest*, *ajánl*. Az ebbe a csoportba tartozó igék két-tövűek, vagyis a feltételes módban használt infinitívuszi tövük más, mint a ragozási tő, pl. *segít:segíte|ni*, *fest:feste|ni*, *ajánl:ajánla|ni*.

A negyedik típusban a *-t* tövvégződés miatt mind a hat személyben *-ott/-ett/-ött* a múlt idő jele.

	Kijelentő mód Jelen idő Határozatlan	Kijelentő mód Jelen idő Határozott	Kijelentő mód Múlt idő Határozatlan	Felszólító mód Határozatlan
E/1			ajánlottam segítettem	
E/2	ajánlasz segítesz		ajánlottál segítettél	
E/3			ajánlott segített	
T/1			ajánlottunk segítettünk	
T/2	ajánlotok segítetek		ajánlottatok segítettetek	
T/3	ajánlanak segítenek		ajánlottak segítettek	

5. típus

Az egyszerűtagú *-at/-et* ragozási tövű igék tartoznak ide. Nem sok ilyen ige van, viszont gyakran használjuk őket: pl. *fut, süt, köt, vet*.

Egytövű igék. Jelen időben az első-második típus szerint ragozódnak. Múlt időben viszont úgy, mint a negyedik típus.

Felszólító módban a *-t* véghangzó kiesik, és *-ss* végződést kapnak.

	Kijelentő mód Jelen idő Határozatlan	Kijelentő mód Jelen idő Határozott	Kijelentő mód Múlt idő Határozatlan	Felszólító mód Határozatlan
E/1			futottam	
E/2	futsz		futottál	fuss

6. típus

Kis típus, nem fontos típusként megtanulni. Döntően *-n* + mássalhangzó ragozási tövű igék tartoznak ide: pl. *mond, cseng, leng, int*. Kéttövűek: *mond: monda|ni, int: int|eni*. Jelen időben a 4., illetve az 1-2. alaptípus szerint is ragozható:

Szám, személy	4. típus szerint	1-2. típus szerint
E/2	mondasz	mondsz
T/2	mondotok	mondtok
T/3	mondanak	(mondnak)

Múlt időben pedig a 2. vagy a 4-5. alaptípus szerint lehet őket ragozni. (Utóbbi régiesebb.)

Felszólító módban egyszerűen *-j* módjelet kapnak.

7. típus

Hét nagyon fontos ige tartozik ide, ezek a *tesz, vesz, hisz, visz, lesz, eszik, iszik*. Jelen időben a 3. típussal azonosan ragozódnak, a többi időben és módban azonban kivételesen. Az *-sz* csak kijelentő mód jelen időben jelenik meg a ragozásban: *teszünk, tesszük, de tettem, tenni, tennék, tegyen, tevő, teendő, téve*.

A felszólító mód jele ebben a típusban *-gy*.

	Kijelentő mód Jelen idő Határozatlan	Kijelentő mód Jelen idő Határozott	Kijelentő mód Múlt idő Határozatlan	Felszólító mód Határozatlan
E/1			<i>ittam lettem</i>	<i>igyak</i>
E/2	iszol		<i>ittál lettél</i>	<i>igyál (így)</i>
E/3		issza	<i>ivott lett</i>	<i>igyon</i>
T/1		isszuk	<i>ittunk lettünk</i>	<i>igyunk</i>
T/2		isszátok	<i>ittatok lettetek</i>	<i>igyatok</i>
T/3		isszák	<i>ittak lettek</i>	<i>igyanak</i>

8. típus

Néhány *-tsz*, illetve mássalhangzó + *z* tövű ige tartozik ide: pl. *játszik, metsz, edz, vonz*. Ugyanúgy ragozódnak, mint a negyedik típus, kivéve azokat az eseteket, ahol *-j*-vel kezdődő személyrag vagy imperatívuszjel kapcsolódik az ige-tőhöz. Ekkor a harmadik típusban megismert *-sz + j > ssz, z + j > zz* asszimiláció történik. A jelen idő határozatlan E/2 alak szintén a harmadik típussal egyezik meg.

	Kijelentő mód Jelen idő Határozatlan	Kijelentő mód Jelen idő Határozott	Kijelentő mód Múlt idő Határozatlan	Felszólító mód Határozatlan
E/2	játszol		játszottál	játszsz
E/3		játszsa stb.	játszott stb.	játszszon stb.

9. típus

A legbonyolultabb típus, olyan mássalhangzó + sz tövű igék alkotják, ahol a mássalhangzó $\neq t$. A legfontosabb példák: *alszik, fekszik, haragszik, mosakszik, nyugszik*. Kéttövések, és a ragozási és az infinitívuszi tő jelentősen különbözik egymástól: *alszik:aludni, fekszik:feküdni, mosakszik:mosakodni*.

Fontos, hogy a hetedik típushoz hasonlóan, csak kijelentő mód jelen időben jelenik meg az -sz, pl. *alszol, átalszod, de aludtam, aludnék, aludjon, alvó, alvatlan, alva*.

A 9. típus azért is nehéz, mert múlt idejét rendhagyóan az infinitívuszi tőből képezzük: *alud|ni* → *alud|tam, alud|tál, alud|tak, átalud|ták* stb.

Ragozásával a teljes igeragozási táblázat alapján érdemes megismerkedni.

3. Időjelek, módjelek, igerítípusok

Mint a kilenc igerítípus ismertetéséből látszik, nincs kilencféle jelen idő, múlt idő és felszólító mód a magyarban. A kilenc típust egészen egyszerű megtanulni, mert valójában csak néhány jelen idő, múlt idő, ill. felszólító módú ragozás kombinációi. A típusok összefoglalásában ezt a néhány jelen és múlt idejű alapelakot mutatjuk be, valamint az imperatívuszi ragválasztást. (Jelen időben természetesen csak a személyragokat.) Ez a felosztás tehát nem a tényleges igerítípusokból, hanem éppen fordítva, a végződésekben kiindulva csoportosít.

Határozatlan személyragok jelen időben

Típus	1 = 2 = 5	3 = 7	4 = 6	8 = 9
Szám személy				
E/1	-ok/-ek/-ök			
E/2	-sz	-ol/-el/-öl	-asz/-esz	-ol/-el/-öl
E/3	Ø, -ik			
T/1	-unk/-ünk			
T/2	-tok/-tek/-tök		-otok/-etek/-ötök	
T/3	-nak/-nek		-anak/-enek	

Határozott személyragok jelen időben

Típus	1, 2, 4–6	3, 7–9*
Szám személy		
E/1	-om/-em/-öm	
E/2	-od/-ed/-öd	
E/3	-ja/-i	-sa/-sza/-za/-i
T/1	-juk/-jük	-suk/-szuk/-zük/-sük/-szük/-züik
T/2	-játok/-itek	-sátok/-szátok/-zátok/-itek
T/3	-ják/-ik	-sák/-szak/-zák/-ik

* A 9. típus többes száma egyes igéknél az infinitívuszi tőből is képezhető, ez esetben az ide tartozó igék a bal oldali személyragokat kapják.

Ragozás múlt időben

Típus	1, 9	2, 3, 6	4, 5, 8
Szám személy			
E/1	-tam/-tem		-ettem/-ottam/ -öttem
E/2	-tál/-tél		-ottál/-ettél/-öttél
E/3	-t	-ott/-ett/-ött	-ett/-ott/-ött
T/1	-tunk/-tünk		-ettünk/-ottunk/-öttünk
T/2	-tok/-tek/-tök		-ettetek/-ottatok/-öttetek
T/3	-tak/-tek		-ettek/-ottak/-öttek

A hetedik típus igéinek, *tesz, vesz, hisz, visz, lesz, eszik, iszik* múlt ideje csak abban különbözik a 4, 5, 8. típusok múlt idejétől, hogy a *te-, ve-, hi-, vi-, le-, e-, i-* tőhöz természetesen nincs szükség *-e/-o/-ö-* kötőhangzóra, mert maga az igező is magánhangzóra végződik. Tehát: *ve- + -ettem* → *vettem*.

7
-ttam/-ttem
-ttál/-ttél
-tt
-ttunk/-ttünk
-ttatok/-ttetek
-ttak/-ttek

Múlt időben a határozott ragozást nem szükséges külön bemutatni, mert ugyanazok a különbségek az egyes típusok között, mint a határozatlan ragozásban.

Ragozás felszólító módban

A felszólító mód jele *-j* vagy *-s*, *-sz*, *-z*, a 7. iger típusban pedig *-gy*. A 4. iger típusban *-cs*, de ez írásban nem jelenik meg, hanem *-ts* áll helyette. A felszólító mód alapalakja az E/2 határozatlan rövid forma, mert az igerő után kizárólag a megfelelő módjel áll. Mivel nem egy, hanem több módjel van, használatukat táblázatban összefoglaljuk.

A FELSZÓLÍTÓ MÓD JELÉNEK KIVÁLASZTÁSA		
Módjel	Módjel előtti tőváltozat	Példa
-s	-s(ik)	<i>moss!</i>
-s	-st	<i>fess!</i>
-s	Vt, lát, (meg)bocsát	<i>fuss! láss! bocsáss meg!</i>
-s	-Vt	<i>segíts! [šęgi:è:]</i>
-sz	-sz(ik) (kivéve 7. típus)	<i>ússz!</i>
-sz	-szt	<i>halassz!</i>
-z	-z(ik)	<i>húzz!</i>
-gy	-V (7. iger típus)	<i>egyél!</i>
-j	MINDEN MÁS ESET	<i>adj! ülj le! mondj! lőj! aludj! menj!</i>

A 2. és a 4. iger típusnak felszólító módban 2a, 2b, illetve 4a, 4b, 4c. imperatívuszi altípusa is van, ezért a végződések/típusok altáblázatát itt elhagyjuk.²

² A teljes anyagból ezek a táblázatok sem hiányoznak, azonban ezek pedagógiai értéke viszonylagos bizonytalanság miatt csekély.

Más módok és összetett (analitikus) igealakok

Feltételes módban csak egyetlen ragozás van, ezért nem is lehet ragozások közti különbségekről és összefüggésekről beszélni. Több idő és mód a magyar irodalmi nyelvben formálisan nincs, mert a többi (kijelentő mód jövő idő, feltételes mód múlt idő) az itt ismertetett alapformákból összeállított analitikus igealak.

4. Az igék ikes ragozása³

Vannak, olyan magyar igék, amelyek kijelentő mód jelen idő E/3 határozatlan alakjukban *-ik*-re végződnek. Ilyenek lehetnek:

(a) az *-s/-sz/-z* tövű igék (*úszik, eszik, iszik, tetszik, játszik*);

(b) az *-ik* képzőelemet is tartalmazó képzős igék (pl. *-odik/-edik/-ödik // -ozik/ ezik/-özik: fésülködik, akadozik* vagy a mai magyarban nagyon produktív *-z* igekepző, amely gyakran inkább *-zik* alakban jelenik meg: *kávézik, teázik, kólázik, kosárlabdázik, szörfözik*);

(c) elvétele más tövű igék is (pl. *tojik, folyik, kopik, romlik, ugrik*).

Az ikes igék ragozása – ige típustól függetlenül – csak néhány ponton tér el a megszokott ragozástól. Ez úgy lehetséges, hogy az *-ik* elem nem része az ige tőnek, hanem kiegészítő elem. Ezért nem is határozza meg az ige típusát. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy néhány ponton figyelni kell az apró változásokra. Ezek a pontok:

(i) **Az *-ik* elem biztosan megjelenik** kijelentő mód jelen idő E/3 határozatlan alakban, pl. *úszik, iszik, folyik, ugrik*;

(ii) **Az *-ik* elem megjelenhet** a feltételes és felszólító mód és kötő mód E/3 határozatlan alakban, valamint a ható ige kijelentő mód jelen idő E/3 alakjában: *gondolkodik* → *gondolkodnék* (CondPraesSg3), *gondolkodjék* (ImpSg3), *gondolkodhatik* (ható ige);

(iii) **Általában határozott alakot használunk a határozatlan helyett** E/1 személyben (a bennfoglaló alakot az ikes ragozás nem érinti): *iszom egy kávét, úszom egy kicsit, most éppen gondolkodom, holnap beugrom hozzád* stb.

5. Hangzóhiányos (hangugrató) igék

Vannak olyan magyar igék, melyek bizonyos személyragok, illetve jelek előtt „hangot vesztenek” vagy „hangot ugratnak”. Ezeket éppen ezért általában hangugrató vagy hangzóhiányos/hangzóvesztéses igéknek szokták nevezni. A hangzóvesztés (hangugratás) akkor következhet be, ha az alábbi két fonetikai feltétel teljesül.

³ Az eredeti kézirat lényegesen rövidített változata, a stílári instrukciók elhagyásával.

- (a) Az igező minimum kétszótagú ...**(C)VCVC**- szerkezetű (hangzóvesztést előidéző-*ik* elem beszámítása nélkül);
- (b) Az igezőhöz kapcsolódó toldalék **-V(C)**... szerkezetű.

Például:

é r e z + e m → é r z e m

VCVC+ VC → VCCVV

A jelenség lényege tehát, hogy a morfémahatáron történő CVCV (CVC+V) találkozásnak (l. a fenti példa aláhúzott részét) CCV egyszerűsödés, hangzóvesztés lesz az eredménye. Még egyszer hangsúlyozni kell, mindez lehetőség, amely nem minden esetben valósul meg, amikor a fonetikai lehetőségek adottak, vö. *teker/takar: tekerek/takarok: tekeritek* (igező: IndPraesSg1Indet: IndPraesPl2Det), jóllehet a *tükör/cukor* hasonló szerkezetű főnevek esetében igen: *tükör/cukor : tükrök/ cukrok : tükrötök/cukrotok* (SgNom: PlNom: NomPxPl2).

A hangzóvesztés jelensége jórészt független az ige típusától. (Attól csak annyiban függ, hogy az ige típusok elkülönülésének fonetikai okai is vannak, ill. csak bizonyos -CV végződésű képek hangugratásra, s ezek esetenként eleve meghatározott ige típusba tartoznak.) Ezért pl. *omol 1, ömöl 1* is lehetséges *omlik4 ömlik 4* mellett, vö. *omol 1: omlok : omolsz*, ill. *omlik4 : omlok: omlasz*.

Mivel a hangugratás (hangzóvesztés) fonetikai jelenség, természetesen nemcsak az ige, hanem a névszók között is előfordul, l. a fentebbi példákat és pl. *söpör1* (ige): (én) *söpörök, vödör* (főnév): *vödörök* (többes szám).

A hangugratásban (hangzóvesztésben) részt vevő igezők listája

TŐ	TÍPUS	FONTOSABB PÉLDÁK
-Vl	1	<i>bérel, igényel, ismétél, javasol, pótol, töröl, vásárol, omol, ömöl</i>
-Vr	1 v. 2	<i>pödör, söpör</i>
-Vg	2	<i>forog, morog, mosolyog, pörög, sűrög-forog</i>
-Vz	3	<i>érez, szerez, őriz, dohányzik, hiányzik, lélegez, kínoz</i>
-Vz(ik)	3	<i>lélegzik, hiányzik</i>
-Cl(ik)	4	<i>megbotlik, ömlik, omlik, romlik, bomlik, csetlik-botlik, feslik</i>
-Cr(ik)	4	<i>ugrik</i>
-Csz és C≠t*9		<i>cselekszik, mosakszik, alszik, haragszik</i>

* A nem hangzóvesztésű alakok száma csekély, és ezek régiesek.

Fontos: vannak teljesen hangzóvesztéses igék is, mint pl. *vedlik*⁴. Ezeknek nincs nem hangzóvesztéses alakjuk, tehát a *vedl(ik)* igeet egyszerű alpalaknak is tekintetjük. Hasonló a helyzet a 9. ragozási típus többszóú igéinek hangzóvesztéses tövével: azokban a paradigmákban, ahol a hangzóvesztéses *tő* az alpalak, csak elvétve fordulnak elő nem hangzóvesztéses alakok. *Haragszom, haraszol, haragszik, haragszunk, haragszotok, haragszanak* lényegesen gyakoribb, mint a kissé régiesnek ható P2, P13 *haragusztok, haragusznak* vagy *alusztok, alusznak* forma.

A hangugratás (hangzóvesztés) típusai

Típus	1, 2		3		4	
Igealak	Indet	Det	Indet	Det	Indet	Det
Jelen idő E/1	±	+	+	+	+	+
E/2	–	+	+	+	+	+
E/3	–	±	–	+	+	±
T/1	+	+	+	–	+	–
T/2	–	±	–	+	–	±
T/3	–	±	–	+	–	±
Múlt idő E/1	–		–		+	
E/2	–	–	–	–	+	+
E/3	–	–	+	–	+	+
T/1	–	–	–	–	+	+
T/2	–	–	–	–	+	+
T/3	–	–	–	–	+	+

Jelmagyarázat a táblázathoz

+ Rendszerszerű hangzóvesztés

– Nincs hangzóvesztés

± Esetenkénti hangzóvesztés vagy allomorftól (pl. *-i/-ja*) függő

6. Igeragozási típusok áttekintő táblázata

Típus	Kijelentő mód Jelen idő Határozatlan	Kijelentő mód Jelen idő Határozott	Kijelentő mód, Múlt idő, Határozatlan	Múlt idő, Határozott	Kijelentő mód Múlt idő Határozott	Feltételes mód Jelen idő Határozatlan	Feltételes mód Jelen idő Határozott	Felszólító mód Határozatlan ragozás	Felszólító mód Határozott ragozás	Melléknévi igenev Folyamatos alak	Főnévi igenev	Ragozott főnévi igenev
1. -j, -n, -l, -r	-ok/-ek/-ők -sz	-om/-em/-öm -od/-ed/-öd	-tam, -tál/-él	-tam/ -tál/-él	-em -ad/-ed	-nek -nál/-nél -na/-ne	-nam/-ném -nál/-nél -né	-jak/-jek -jál/-él	-jam/-jem -d (-jad/-jed)	váró, kérő	vámi	-om/-em/-öm -od/-ed/-öd -te/-te -unk/-ünk -otok/-otok -itok/-itok
2a. -b, -d, -g, -gy, -p, -k	mint az 1. típus	mint 1.	mint 1. de	mint 1.	mint 1.	-nak -nál/-nél -na/-ne -nánk -nál/-nél -nék -nél/-nél	-nam/-ném -nál/-nél -né -nánk -nál/-nél -nék -nél/-nél	2a. mint 1. 2b. a -t-ből s lesz, a módjel -s	adó	adói	Minden további főnévi igenev	
3. -s, -sz, -z	-ok/-ek/-ők -el/-él/-öl	-om/-em/-öm -od/-ed/-öd -ol/-él/-öl	E/3-ban -ot/-et/-öt	-om/-em/-öm -od/-ed/-öd -ol/-él/-öl	-em -ad/-ed	A feltételes mód jelen idejé az összes típusban ugyanúgy ragozódik, mint az elsőben. Ne felejtse, hogy a -na/-ne módjelt az infinitívuszi tőhöz kell tenned!	A feltételes mód jelen idejé az összes típusban ugyanúgy ragozódik, mint az elsőben. Ne felejtse, hogy a -na/-ne módjelt az infinitívuszi tőhöz kell tenned!	A személynevek az összes típusban mindkét ragozásban ugyanúgy ragozódnak, mint az elsőben. A módjel azonban változhat. Az E/2 határozott rövid alak mindig -d, a hosszú alak pedig -ad/-ed végű.	mutató	mutatói	Mint az elsőben, ha elhagyod az -i végű hangzót, és a kapott alakváltozathoz hozzáteszed az 1. csoportban megadott végződéseket.	
4a. -Vt	-ok/-ek/-ők	mint 1.	-ot/-et/-öt	-ot/-et/-öt	-em -ad/-ed	-nek -nál/-nél	-nam/-ném -nál/-nél	4a. -s módjel	segítő	segítői	-nek -nek	
4b. -Ct	-ok/-ek/-ők	mint 1.	+ személynevek	+ személynevek	-em -ad/-ed	-nek -nál/-nél	-nam/-ném -nál/-nél	4b. -st/-sz-t esetén a -t kiesik, a módjel -s/-sz	omló	omló	-nek -nek	
4c. -Cl, -Cr	-ok/-ek/-ők	mint 1.	mint az 1. típusban	mint az 1. típusban	-em -ad/-ed	-nek -nál/-nél	-nam/-ném -nál/-nél	4c. -j módjel	ajánló	ajánló	-nek -nek	
5. egyszerű -Vt	mint 1.	mint 1.	mint 4.	mint 4.	mint 4.	-nek -nál/-nél	-nam/-ném -nál/-nél	a -t helyett -s, a módjel -s	futó	futói	-nek -nek	
6. -Cd, -Cg	mint 4.	mint 1.	mint 2.	mint 2.	mint 2.	-nek -nál/-nél	-nam/-ném -nál/-nél	a módjel -j	mondó	mondói	-nek -nek	
7. „es(z)-típus” hét igéje	sz. jelenidejű + mint a 3. típus	sz. jelenidejű + mint a 3. típus	t + mint 1., de E/3: evett, ivott	t + mint 1., de E/3: evett, ivott	t + mint 1.	-nek -nál/-nél	-nam/-ném -nál/-nél	a módjel - a módjel - egy E/2 rövid alak végződése -dd	evő	evői	-nek -nek	

Irodalom

- ELEKFI László (1994): *Magyar ragozási szótár*. Budapest
- KARLSSON, Fred (1982): *Suomen peruskieloppi*. Pieksämäki–Helsinki
- KERESZTES László (1974): *Unkarin kieli*. Helsinki
- KERESZTES László (1992): *Gyakorlati magyar nyelvtan*. Debrecen
- MARKUS, Kaija–POMOZI Péter: *Suomi-unkari-suomi kontrastiivinen rektiosanakirja* (Kézirat)
*Nykysuomen sanakirja*² 1-3. Porvoo–Helsinki–Juva, 1967.
- PAPP Ferenc (szerk.)(1969): *A magyar nyelv szövegmutató szótára*. Budapest
- POMOZI Péter (1996): *A magyar ige típusok*. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből 34. Budapest
- Sz. KOVÁTS Ervin: *Hangugrató igék* (Kézirat)
- WHITE, Leila (1993): *Suomen kieliooppia ulkomaalaisille*. Loimaa–Helsinki

Szili Katalin

A magyar főnévi esetrendszer sajátosságairól (a magyar mint idegen nyelv tanításának szempontjait is tekintve)

Amikor nem magyar ajkúaknak nyelvünk gazdagságáról szólunk, vagy anyanyelvüktől eltérő fő vonásait igyekszünk eléjük tárni, a kétféle igeragozás, az összetett mondataink építésének jellegzetességei mellett a névszókat követő végződéseknek a külföldieket zavarba ejtő gazdagságát említjük. A toldalékok kapcsolásának, szótóhöz ragasztásának mikéntje, egymáshoz való viszonyuk a magyar nyelv sajátos jegyeinek egyik legfontosabbika. Így nem kis büszkeséggel hangsúlyozzuk magát az esetragozás fogalmát sem ismerő angol, francia, a négy esetet ismerő német, az ennél valamivel hosszabb, hat esetű paradigmással bíró orosz beszélőknek azt, hogy bizony a magyarban az esetragnak tekinthető szuffixumok száma úgy 20 körülire tehető. A laikust meglepő bizonytalanságnak, némely elem szinte nyelvtanonként változó megítélésének a háttérben két egymással szorosan összefüggő problémakör húzódik meg. Egyrészt a toldaléktípusok biztos elméleti alapokon nyugvó elkülönítésének folyamata (a téma összefoglaló leírását l. T. SOMOGYI 2000), másrészt a főnévi esetragok pontos meghatározásának, a névutóktól, képzőktől, más nem főnévi „ragok”-tól való megkülönböztetésének csak látszólag egyszerű feladata. Annak érzékeltetése végett, hogy milyen nehézségekbe ütközött az első deklinációk megalkotása, illetve milyen objektív és a megközelítési módokban rejlő gátjai voltak az egységes, mindenben összezsengő főnévi esetrendszer létrejöttének, kövessük végig – csak a jelentős állomásokat érintve – sok esetű főnévragozásunk fejlődését.

1. A sok esetű deklináció kialakítása

A latin nyelvhez, leírásának hagyományaihoz való általános ragaszkodás folyamánként első nyelvtanunk hat esete – nominativus, az *-é* elemben meglelni vélt genitivus, a dativus, az accusativus, a vocativus és a *-tul/-tül* ablativus – mintegy háromszáz évig meghatározta a főnévi esetragozásunkat. A *-tól/-től* számunkra nyilvánvaló társainak, az irányhármasságot kifejező helyhatározói végződéseknek rag volta csak a XVIII. század végén sejlik fel. Az öttagú rendszer érintetlenül hagyásának oka nyilvánvaló: mivel a magyar szuffixumok latin megfelelői előljárók, esetragként való besorolásuk igencsak idegen és merész gondolatnak számított volna. Ez tűnik ki a

Debreceni Grammatika (Bécs, 1795) óvatos felosztásából is, amely az tanúsítja, felismerték ugyan a helyhatározó ragoknak a korábban esetragként azonosított öt végződésével való rokonságát, de ahelyett, hogy mint a deklináció új elemeit jelölték volna meg őket, inkább igyekeztek helyüket a régiek mellett kijelölni. Ezzel magyarázható, hogy a *-nak/-nek* mellett mint a dativus rag másodlagos kifejezőjét találjuk meg a *-ba/-be, -ra/-re, -vá/-vé, -ul/-ül*, de a *felé, alá, mellé* névutókat is tartalmazó konglomerátumot. Eleink védelmében jegyzem meg, a latin grammatika egyetemességének, minden nyelv fölöttiségének középkorban gyökeredző gondolata más nyelvek nyelvtaníróit is hasonlóképpen sokáig gúzsba kötötte. Egészen a XVII. század végéig, a XVIII. század elejéig kell várnunk, hogy érződjék az egyes nyelvekről való gondolkodást, a szemlélésük módját erőteljesen felszabadító elveknek, nevezetesen a Port Royal-i grammatika tanításainak, a racionalizmus, az empirizmus filozófiájának hatása a nyelveírásra. Megjegyzem, a főnévi esetragozást tekintve a latin nyelv rendszeréből való kilépés a különböző nyelvekben érdekes, ellentétes irányú folyamatokhoz vezethetett. A francia grammatikaírásnak meg kellett szabadulnia a deklinációnak a franciában valóban üres kategóriáitól. A főnévi esetragozást nem tartalmazó művek sorát Restaut 1741-ben kiadott nyelvtana indítja el náluk (az adatot idézi: ÉDER 1999a: 106). A magyar grammatikusokra ezzel szemben az esetrendszer kiteljesítésének, az esetragok meglelésének, azonosításának feladata várt, tehát egy jóval összetettebb, új megoldásokat követelő munka.

Mindezt tudván, a magyar nyelvtanírást semmiképpen sem illethetjük a maradiság, a lassúság vádjával, hiszen a XVIII. század végén megszületik az első, mégpedig nem is akármilyen sok esetű sor, amely tagjainak számában, tartalmában rokon a mai rendszerekkel. Megalkotója Verseggy Ferenc, akinek tárgyammal kapcsolatos főbb nézeteit most ÉDER Zoltán tanulmányai segítségével követem nyomon. Verseggy fő törekvése, ami kezdettől meghatározta nyelvtanírói munkásságát, az, hogy a „magyar nyelvet mint úgynevezett „napkeleti” nyelvet kiszabadítsa a „napnyugoti” nyelvek, elsősorban a latin nyelv grammatikájának a jármából” (ÉDER 1999b: 153). A magyar nyelv sajátosságainak előtérbe állítása előbb egy 20 tagú paradigmásor megalkotásához (*Proludium*, Pest, 1793) vezette, amit a *Neuverfaßte Ungarische Sprachlehre*ben (Pest, 1805) már 15-re módosított. Ahogy Éder megjegyzi, ha számításba vesszük, hogy mondatában megemlíti a vocativust, illetve ma is elismerést kiváltó okfejtéssel helyesbíti az *-é* genitivus ragként való besorolásának több évszázados hibáját, s helyette a latin birtokos eset magyar megfelelőjének a *-nak/-nek*-et mondja, valójában 17 esetet kapunk. A számbéli egyezés szintén kínálja az összehasonlítást a főnévi esetragozás körüli legújabb kutatásokat, polémiaikat megindító munkával, Antal Lászlónak *A magyar esetrendszer* című tanulmányával (ANTAL 1961). Antal főnévi esetragként definiált végződéseinek listája csupán abban különbözik Verseggyétől, hogy nála szerepel a faktivus *-vá/-vé*, a

formalis *-ként*, természetesen nincs vocativus, a genitívust pedig nem tekinti külön esetnek (1. táblázatom első 17 tagját).

Éder Zoltán nyomon követi Verseghy rendszerének hatását is a XIX. század első felének nyelvtanaira (ÉDER 1999c), amely munkák egy részéről tudnunk kell, hogy egyben a magyart idegen nyelvként tanító grammatikák fontos mérföldkövei. Márton József *Praktische Ungarische Sprachlehre für Deutsche* kilenc kiadást megért művében (3. kiad. Bécs, 1820) a főnévi deklináció ugyan négy esetből áll (Nominativ, az azonos *-nak*, *-nek* végződésű Genitiv és Dativ, Accusativ), de az ún. elválaszthatatlan posztpozíciókról szóló fejezetben megtaláljuk azokat a végződéseket, amelyekkel tizenhétre bővül a főnévhez kapcsolható végzések száma. Deáky Zsigmond *Grammatica ungherese ad uso degl' italiani* (Róma, 1827) című munkájában Verseghy gondolatainak hatása közvetve, Márton rendszerén keresztül érhető tetten. Ő a főnévi esetek számát háromban jelöli meg elhagyván a genitívust a részesesettel való egyezése miatt. A névutóknál, az ugyancsak elválaszthatatlan posztpozíciók címszó alatt találjuk a Márton felsorolta alakokat, de még a következő négy formával megtoldva sorukat: *-ul/-ül*, *-kor*, *-ként*, *-kép*. A feltételezett ragok száma így nála tizenkilencre nő. (Táblázatom első 21 tagja a *-vá/-vé* és a *-stul/-stül* kivételével). Az utóbbi négy rag Vörösmarty Mihálynak a csak osztályozási elveiben eltérő felosztásában is megjelenik (*Kurzgefaßte ungarische Sprachlehre für Deutsche*, Pest, 1832). Mint ahogy Éder megjegyzi, ha beszámítjuk a példatárban szerepeltetett *-vá/-vé*-t, Vörösmartynál húszra nő az esetek száma. (Táblázatom 21-ig felsorolt tagjai az alanyesettel együtt.) Első akadémiai nyelv-tanunk, 'A magyar nyelv rendszere' (Buda, 1846) „névragozása” a Verseghy-féle sok esetű felfogások összegzéseként is felfogható, nem minden alap nélkül: a Vörösmarty és Nagy Nepomuki János hathatós közreműködésével megalkotott grammatika a főnévragozásban a nagyrészt Nagy János által írt *A' magyar szókötés' főbb szabályai* (1843, Buda) című munkát követi, csak a klasszifikációja más. Átveszi az ott új elemként megjelenő *-astul/-estül/-ostul/-östül* „tömegesítő” és az *-enként/-onként/-önként* osztó esetvégzódéseket, de – helyesen – kiiktatja a többes szám jelét, a két-féle *-nak/-nek* ragot, az *é*-t mint birtokos ragot, így 22 tagúvá válik ragozása. Ha a nominatívust hozzátesszük, ebből a deklinációból már csak a *-nta/-nte* hiányzik a táblázatomban foglaltakhoz képest. Ugyancsak 22 esetet számlál a Prágában magyar nyelvet is oktató Riedl Szende „viszonyragozása” (*Kisebb magyar nyelvtan*, Pest, 1866), amely csupán abban különbözik a táblázatomban foglaltaktól, hogy szerepel benne a *-tt* locatívust, s a *-ként*, *-kép* elemek nem külön esetek. A *-nta/-nte* végzödést itt sem találjuk. Az érezhetően egyre terebélyesedő deklinációkat felvonulató grammatikák sorát egy a szempontunkból fontos munka, Szvorényi József *Magyar nyelvtan, tanodai és magánhasználatra* című tankönyve szakítja meg (Pest, 1866), amelynek esetragozás fejezetét nem véletlenül tekinti Antal sajátja előzmé-

nyének. Az eltérés köztük csupán az, hogy a 18 esetet megnevező Szvorényinél kétszer jelenik meg a *-nak/-nek*, ragnak tartja az *-ul/-ül-t*, míg Antal nem, a *-ként*-ről, ami Antalnál esetrag, viszont megfelelkezik.

A XIX. század második felének meghatározó irányzata, a történelmi nyelvészet az esetragok számának tetemes felduzzasztásával s ezzel összefüggésben az esetragozás létének megkérdőjelezésével köthető össze tárgyunkat tekintve. A jelenség két okra vezethető vissza. Minthogy kutatásainak figyelme a szavak, szóelemek történetére irányult, egyre több toldalék vált leírásának tárgyává, köztük persze kihalt, a nyelvhasználatban passzív elemek is. Másrészt a történelmi munkák osztályozásuk elvéül – szinte a közelmúltig hatóan – a toldalékolt alakok mondatbéli szerepét választották, így e toldaléktípusok tárgyalásának igazi színterének a mondatant tekintették. A következmény: a deklináció elvesztette rendszer jellegét, így eltűntek a főnévragozási sorok a grammatikákból, az egyes ragok a különféle határozók közé kerültek, szétszóródtak. Jól példázzák ezt a megközelítésmódot a feltehetőleg legnagyobb hatással, tekintéllyel bíró Simonyi Zsigmond munkái. Tüzetes Magyar Nyelvtanának (Bp., 1985.) A névragozás című fejezetében így definiálja a ragokat: „Határozó ragoknak nevezzük itt mind azokat a ragokat, melyek az igét kiegészítő mondatrészeket jellemzik (tehát a tárgy ragját is)...” (i.m. 640). A magyar névragozás című 1887-ben kiadott összegző művében 29 rag történetét tárja fel, köztük a ritka használatú locativus *-tt* ragét és az elavult, passzív *-ént*, *-lan/-len*, az egy esetenek tartott *-nott*, *-nó*, *-ni* alakokét is. A szemlélet továbbélésének bizonyítéka, hogy a MMNyR 28 esetű névszói viszonyragozása Simonyiéval majdnem teljesen megegyezik: itt a kihalt toldalékokat nem találjuk, ellenben külön ragként ott van a genitivusi *-nak*, egy modális *-n* rag, valamint új tagként a *-nta* distributívus. De említhetném azokat a munkákat is, amelyek szerint a magyarban tulajdonképpen nincs főnévi esetragozás. (Az esetrendszer gondolatának fejlődéséről l. KOROMPAY 1991.)

A rendszer újrafogalmazása, a valóban főnévi esetragnak tekinthető végződések azonosítása végett dolgozta ki Antal László hármas kritériumhoz kötött klasszifikációs elvét, melynek alkalmazásával előbb 18 (ANTAL 1960), majd az *-ul* kizárásával 17 esetű deklinációs sort állított össze (ANTAL 1961, 1977). Emlékeztetőül: Antalnál a rag olyan kötött, szóalakzáró morféma, mely rendelkezik a következő tulajdonságokkal: szabadon kapcsolódik (a) névmással, (b) tulajdonnévvel, (c) melléknévvvel, (d) számnévvvel, (e) jelekkel, (f) társulási képessége független a főnév jelentésétől. Valamely végződés rag voltának meghatározásában nála a harmadik elv, az adott végződés társulási képessége bizonyul döntőnek. Segítségével zárja ki a főnévi ragok sorából és teszi a képzők közé az alábbi elemeket: *-nként*, *-stul*, *-lag*, *-kor*, *-nta*, *-képp*, *-szor*, *-szám*, *-nyi*, *-ul*. A főnévi esetragok elkülönítésének antali gondolata kétségkívül megszüntette a névszóragozás parttalanságának képzetét, s új, az esetragok és a képzők elkülönítését szolgáló pontosabb elkülönítési metódusok kidolgozására kész-

tette a kutatókat, kiváltképpen a kétséges – a táblázatomban a 17. sortól szereplő – szuffixumok tekintetében. Érdekes módon Kiefer Ferencnél Antal kritériumainak éppen a társulási képességet érintő pontja vált a legingatagabbá, mivel szerinte a ragozási paradigmák lehetnek hiányosak, a teljes kapcsolódás képessége tehát nem abszolút tulajdonsága az esetragoknak, egyesek eleget tesznek az (a)–(f) követelménynek, mások nem (KIEFER 1998). Van például *segítségül*, *támaszomul*, de ritka, furcsa a *Lajosul*, *Lajosként*, még szokatlanabb a *Lajosokkul* szóalak, ami még nem zárja ki a szóban forgó toldalékokat minden kétséget kizáróan a ragok közül – érvel Kiefer (i.m. 200). Az általa kimunkált graduált feltételrendszerben valamely végződés rag voltának szükséges, de nem elégséges feltétele az, hogy a szuffixum ne változtassa meg az alapszó szófaját, vagyis az esetrag főnévhez járulva ismét főnevet adjon eredményül (i.m. 201), az alapfeltétele pedig az, megjelenhet-e a végződés az ige vonzatkeretében: „Valamely toldalék akkor és csak akkor esetrag, ha a vele toldalékolt főnév (tulajdonképpen főneves szerkezet) lekötheti az ige valamely, alakja szempontjából is meghatározott vonzatát” (i.m. 202). Az utóbbi tételnek nála 18 végződés felel meg, vagyis eggyel, az *-ul*, *-ül* formális raggal több, mint Antal rendszerében (l. a táblázatomban első 18. eleme).

Összegzésül azt mondhatnók, a két megközelítési mód alapján egybehangzóan a képzők körébe utalhatók a *-stul/-stül*, *-képpen*, *-kor*, *-nta*, *-ként* végzések, kétséges ugyan az *-ul/-ül* hovatartozása, de 17 végződés esetrag voltát a grammatikák túlnyomó többsége nem vonja kétségbe: a sok esetű főnévi deklinációs sor tehát majdnem 150 éves vargabetű után kisebb korrigálásokkal, most már biztosabb elméleti alapokon nyugodva, visszatért majdhogynem eredeti, Verseghy lefektette, Szvorényinál kiteljesedett állapotához.

Legújabb nyelvtanunk, a *Magyar Grammatika* (2000) főnévragozási fejezete azonban mintha megingatná utóbbi állításomat. Balogh Judit az esetragok megítélésében leggyakrabban követett három szempont – jelekkel való társulás képessége, vonzatkeretben való előfordulás, a beszédaktusokban való viselkedés – közül a másodikra helyezve a hangsúlyt, „célszerűnek és áttekinthetőnek” a 18 esetű főnévragozást tartja ugyan, ám az alaprendszer fő kategóriái mellé felállított két alosztályában ott találjuk az Antal és Kiefer által a képzők közé utalt alakokat. A *-képp*, *képpen*, *-kor* suffixumokat az ún. **átmeneti típusú toldalékok** közé sorolja. Közös jellemzőjüknek azt tekinti, hogy szemantikailag erősen korlátozott használatúak, jelek után nemigen állnak, de valamelyest teljesítik a ragokkal szembeni alapkövetelményt: vonzatként szerinte előfordulnak (i.m. 200). A **korlátozottabb használatú elemek** (*-nként*, *-stul/-stül*, *-képp/-képpen*, *-anta/-ente*) még kevesebb ragszerű tulajdonságot hordoznak: jellel ellátott szótóhoz nem járulhatnak, a velük ellátott főnév a mondatban szabad határozó, és vonzatkeretben sem jelennek meg. Szerinte leginkább **képzőszerű ragoknak** tekinthetjük őket (i.m. 2001).

2. *A magyar esetrendszer a magyar mint idegen nyelvi oktatásának szempontjait tekintve*

A Magyar Grammatikának a XIX. századi hagyományokat és az új felosztásokat ötvöző rendszerezésének tükrében felvetődik a kérdés, melyik felfogáshoz igazodjunk az idegen ajkúak tanításában, hogy diákjaink minél kevesebb kétséges jelenséggel szembesüljenek. A továbbiakban e kérdés megválaszolására törekedve vizsgálom az esetragság minél teljesebb kritériumegyüttesét. A szakirodalom ismeretében alapfeltételezésem ugyanis az volt, hogy a ragszerű toldalékok fonetikai viselkedése, funkcionális és egyéb jellemzői olyan sokrétűek, hogy egyetlen feltétel érvényesülése, még ha a legjelentősebb is, igen elnagyolt képet nyújt az adott esetrag használatáról. Módszeremet kezdetben egyszerű összegzésnek szántam: azt akartam vizsgálni, hogy az eddigi fő szelekciós szempontok alapján milyen vonásokkal bírnak azok a végzések, amelyeket egyértelműen esetragként taníthatunk, és amelyek nem találtattak annak, miben nem felelnek meg a ragság feltételeinek. Mivel azonban az alapul vett munkák a problémakörnek a magyar nyelven belüli leírását adják, hamar világossá vált, hogy az elemzések nemegyszer átsiklottak olyan jelenségek fölött, amelyeket a nyelvoktatás megkövetelte kontrasztív szemlélet és pragmatikus elvek jóval hangsúlyosabbá tesznek. Az esetragság általam elemzett vonásai között tehát ott vannak a szakirodalomból már jól ismertek (1.,4.,5. feltétel), de néhány más nézőpontból szemügyre vett, másképp értelmezett kérdés is (2.,3.,6. feltétel). A 7. vizsgálati szempontot pedig egyértelműen az egyes esetragok tanításában követett módszerek indokolták. Reményeim szerint így együttesen pontosabbá tehetik, árnyalhatják az anyanyelvi megközelítések eredményeit, s kiváltképpen a 17. helytől szereplő formák esetében hasznos adalékkal szolgálhatnak egyik vagy másik vélemény alátámasztásához. Kövessük tehát végig a mellékelt táblázat feltételeit alapul véve a magyar főnevek valós vagy vélt eseteinek sajátosságait. (A + jel mindig a szóban forgó vonás meglétét, *+ korlátozott voltát, a – hiányát jelöli.)

A legszembetűnőbb, nem tartalmi eltérés a rendszeremben az anyanyelvi ragozási soroktól az esetek bemutatási sorrendje: gyakorisági és vonzatszótár híján csupán nyelvtanári tapasztalatomra és kollégák véleményére támaszkodhattam, de a paradigmásor tagjaival hozzávetőlegesen ebben a sorrendben kellene a diáknak találkoznia.

1.feltétel: jelekkel való társulás képessége. A jelekhez való kapcsolódás antali kritériuma – mint Kiefer okfejtésből kitűnt – nem tekinthető megbízható tesztnek valamely toldalék esetragságának eldöntésében. Hogy mégis foglalkozom vele, annak célja éppen a kérdéses, 17–23. elemek jelekkel való viselkedésének vizsgálata. Ez a megkötés egyértelműen kizárja a 20., 22. és 23. végzések rag voltát: *cipőköstül, *asztalokonként, *nyarakanta. A 18., 19., 21. alakok előfordulása a -k

többsjellel szintén nem jellemző (?*tanárokkal*, ?*barátokképpen*, ?*karácsonyokkor*), talán csak a 17. -ként előtt gyakoribb: *barátokként*, *emberekként*. Birtokos személyjelek, kiváltképpen 3. személyűek, ezzel szemben megítélésem szerint a 17., 18., 19., 21. végződéssekkel az eddig vélnél gyakrabban fordulnak elő: *barátjaként*, *tanárodként*; *testvéremül*, *barátaimul*, *gyerekéül*; *vmi példájaképpen*, *mintájaképpen*; *indulásakor*, *születésemkor*, *befejezésekor*. (Táblázatomban az oszlop első sora a többsjellel, a második a birtokos személyjelek kötődését jelöli.)

2.feltétel: főnévi (mutató, kérdő) névmással való előfordulás. Mivel dolgozatom a főnévi esetragozást vizsgálja, nem vettem figyelembe a más szófajú névmásokhoz való társulásokról szóló megállapításokat. Ezzel szemben külön vizsgáltam kötődésüket a főnévi – mutató, valamint a kérdő – névmásokhoz. Ellenőrizve Antal ama állításának érvényesülését, hogy az „esetragszerű elemek tekintélyes része társulhat névmásokkal, mindenekelőtt az *az* és *ez* mutató névmással, valamint a *ki* és *mi* kérdő névmással, de több más névmással is” (1961: 33), azt kell tapasztalunk, hogy ez a teszt ellentmondásos eredményt hoz: míg a ragszerűbbnek tartott 18. -*ul*, -*ül* toldalék előtt nem jelenik meg sem kérdő, mutató névmás: **ezül*, **miül*, a hátrébb rangsorolt -*képpen*, -*kor* után ellenben igen: *ekkor*, *akkor*, *ekképpen*, *akképpen*. A kapcsolódásnak ez a módja tehát nem szolgál döntő adalékkal a ragok és képzők elválasztásához. (A vizsgált toldalékoknak a két névmással való viselkedése – ahogy a táblázatból kiolvasható – párhuzamot mutat.)

3.feltétel: ragozhatóság. Személyragozott alakjaik alapján a vizsgált végzódések három csoportba oszthatók: (1) Az ide tartozók ragozás közben szó eleji helyzetbe kerülnek. 11 ilyen végződésünk van: a helyhatározó ragok az -*n* kivételével: *ben-nem*, *tőlem*, *rólam*, *belőlem*, *hozzám* stb., valamint a részeshatározó, eszközhatározó, okhatározó ragja. Tudjuk, az idegen ajkúaknak formáik bonyolultsága mellett használatuk okoz nehézséget, hisz az igei vonzatok biztos ismeretét és meglehetősen magas szintű szintaktikai tudást követelnek: *Régen nagyon jó barátok voltunk, de ma már nem sok közöm van hozzájuk*. (A táblázatomban kiemeltem a többalakúak közül a ragozásban résztvevőket, de az esetleges alakváltozásokat nem jelöltem.) (2) A birtokos személyjelek egy új tőhöz járulnak: *rajtam*, *rajtad*... (3) Nem ragozható végzódések: a 18 alapesetből az -*ig*, -*vá*, -*vé*, -*ul*, -*ül*, -*ként*, valamint a 19.-től a 23. sorig található elemek. A jelenség a négy ragnak tartott végződés használatának korlátjaira figyelmeztet, hiszen vonzatként nem jelenhetnek meg személyes névmásokkal: míg mondhatom azt, hogy *elegem van belőled*, *elégedett vagyok veletek*, *felugrom értük*, nem alkothatom meg a *(*mi*)*vénk alakul*, **miig*, **teig ér* stb. formákat.

4.feltétel: vonzatkeretben történő megjelenés. A ragság alapfeltételeként számon tartott elv teljesüléséről a Magyar Grammatika leírására támaszkodva célszerű véleményt mondanunk, mivel Balogh Judit teljes elemzést ad arról, megjelenhetnek-e az egyes végzódések vonzatként. A bővítmények egyik oldalán nála a tárgy,

a kötött határozók, azok két válfaja: (a) aszemantikus vonzatok, (b) szemantikus vonzatok, a másikon a szabad határozók helyezkednek el. A kötött határozók olyan vonzatok, amelyek szervesen hozzátartoznak az alaptagjuk jelentésszerkezetéhez, olyan mozzanattal egészítik ki annak jelentését, amelyet szükségképpen megkíván: *fél vkitől, szerelmes vkibe, távol van vmitől* stb. A szabad határozók jelenlétét nem kívánja meg alaptagjuk, azaz régensük: ***Délután*** *elmegyek sétálni*. Megjegyzem, hogy az aszemantikus vonzat, (*fél vkitől*) és a szemantikus vonzat (*bízik vkiben*) között éles határvonalat húzni talán nem lenne szerencsés a nyelvoktatásban, ugyanis a magyarban szemantikainak mondott vonzat más nyelveket beszélő számára néha értelmezhetetlen lehet (*mérgében csinál vmit, meghal vmiben* stb). Kötelező vonzatként – bár vonzatszótár hiányában elég kétséges ezt kijelenteni – az *-ul/-ül, a -ként* előfordulása valóban nem gyakori (*tudomásul vesz, szolgál vmiként*). Egyetértek Balogh Judittal abban, hogy igen ritkán ugyan, de a *-kor* megjelenhet vonzatként: *a születik vmikor; történik vmikor* igék mellett szerintem a *kel* ige is megköveteli az időhatározóját: **Péter kel. Péter 6-kor kel*. Kiefer szerint nincs olyan igénk, melynek vonzatkeretében megtalálható lenne a *-stul/-stül* társashatározói végződés, hasonlóképpen vélekedik Balogh is. Vele ellentétben kétségesnek tartom viszont a *19. -képp, -képpen* végződés szemantikai vonzat voltát, mivel nem tudok olyan használatáról, melyben nem lehetne kiváltani valamely más eszközzel: *példaképpen említ = mint példát említ*. (Egymással való helyettesíthetőségük – mint a következő példák is érzékeltetik – tüzetesebb vizsgálatokat igényelne: *fiául fogad = fiának fogad, *fiaként fogad; cselédként szolgál = mint cseléd szolgál *cselédképpen szolgál*.) Összegezve az előbbieket: a *-képp, -képpen, -nként, -nta* toldalékokat a legfontosabb feltétel kizárja az esetragok sorából, míg az *-ul, -ként, -kor* ragszerű viselkedését, ha nem is túl meggyőzően, de nem cáfolja.

5. feltétel: a szófajtartás feltétele. Az a már idézett tétel, hogy az esetragnak főnévhez járulva ismét főnevet kell eredményeznie, Kiefer meghatározásában játszik fontos szerepet. A toldalékolt szavak főnév voltát ő abból az alap gondolatból kiindulva ellenőrzi, hogy minden főnév módosítható melléknévi jelzővel és vonatkozó mellékmondattal (i.m. 201). A teszttel ő a *-nként, -stul, -képpen -nta* és *-kor* esetrag voltát zárja ki. Megítélésem szerint a szóban forgó suffixumokkal ellátott szavak szófaji hovatartozását ezzel a módszerrel nem lehet megnyugtatóan tisztázni. Egyfelől mert a melléknévi jelzővel való ellátottság nem egyedül a főnévi szófaj sajátja, határozók előtt is gyakorta előfordul (*kora reggel, szép lassan, halálos betegen*), másfelől a javasolt szintaktikai eljárás közben mintha cserben hagyna bennünket nyelvérzékünk annak eldöntésekor, melyik mondat a helyes, és melyik nem:

1. *Barátomul fogadtam, akire majd mindenben számíthatok.*

2. *Kanálként, ami nélkül nehéz lenne levest enni, a kenyér héját használta.*

3.a. *Cipőstül, ami csupa sár volt, ugrott az ágyba. !?!*

3.b. *Cipőstül, ahogyan nem illik, ugrott az ágyba.*

4.a. *Követendő példaképpen, ami talán lelkesíti a többieket, Pétert említette. /?/*

4.b. *Követendő példaképpen, ahogyan élnie kellene, Pétert említette.*

5.a. *Húsvétkor, ami az idén április elejére esik, még lehet a hegyekben síelni. /?/*

5.b. *Húsvétkor, amikor már a tavasz illata érződik, vágyom a természetbe.*

6. **Családonként, amik az utcában élnek, ötezer forint ajándékot kaptak.*

A kétféle vonatkozói mellékmondattal felépített 3., 4., 5. mondatok kiemelt mondatrészei a kötőszók tanúsága szerint főnévi és határozói funkciót egyaránt betölthetnek, ami köztes, a ragok és képzők közötti helyüket valószínűsíti.

6. feltétel: fonetikai viselkedés. Új és hangsúlyos elemként építettem be vizsgálatomba az egyes végződések fonetikai jellemzőinek megadását. Jelöltem, illeszkedő végzések-e, kötőhangzóval (új elnevezéssel előhangzóval) kapcsolódnak avagy anélkül. Hangsúlyozom, hogy míg az utóbbi megjegyzések a nyelv belső vizsgálatában szinte szükségtelennek tűnnek, igazán nem is fordítunk rájuk nagy figyelmet, hiszen az anyanyelvi beszélő nem véti el őket, a kötőhangzók pontos megadása az idegen ajkúak oktatásában a toldalékolás alapfeltétele. Nyelvkönyveinkben tehát a tárgyrag nem egyszerűen *-t*, hanem *-t*, *'-t*, *-ot/-at*, *-et/-öt*. A 6.b oszlopban megadott *a→á*, *e→é* tőtípus-változtatást azért is tekintettem fontosnak, mert a szóelem kötött morfémmá válásának igen árulkodó fonetikai: önálló szavak összetétellé válását nem követi (*leckekönyv, szállodalánc*), a biztosan kötött morfémmák kapcsolódását viszont kötelezően kísérő jelenség: *táskában, táskán, táskáról, almás, gazdátlan* stb., következőképp a változás esetleges hiánya az alapszó és a toldalék laza kapcsolatát jelentheti, utalhat az utóbbi önállóságára, kapcsolódásuk viszonylag rövid történetére. A *-ként*, *-képpen*, *-kor* nem hosszabbítja meg ugyan a két szóvégi magánhangzót, de ez képzői tulajdonságuk mellett nem döntő érv, mivel a képzők a ragokhoz hasonló változásokat okoznak a szótövekben. A 6.c szempont, a végzéseknek a más tőtípusokra gyakorolt hatása szintén az idegen ajkúaknak jelent nem kis gondot. A tárgyeset tőtípus-alakító, minden jelentős tőváltozás bekövetkezik kapcsolásakor (*urat, bokrot, havat*), a superessivus *-n* ellenben nem rövidíti meg a töveget (*nyáron, vízen*).

7. feltétel: szemantikai kiüresedés (tanítási problémák). Az esetragok egyszótagú, vitathatatlanul grammatikalizálódott, tehát önálló szóból lett, fonetikai testükben megváltozott, redukálódott nyelvi elemek, így érthető, hogy használatuk megvilágítása, jelentésük megragadása nem tartozik a nyelvtanítás legkönnyebb feladatai közé, különösen akkor, ha a tanuló nyelvéből hiányzó esetekről van szó. Amint az oszlopból nyomon követhető, a ragszámba menő toldalékok jelentésüket tekintve három alcsoportba sorolhatók: (a) nem körülírható szuffixumok, (b) saját ragjukkal, esetleg más szinonim raggól álló szintagmával kifejezhetőek, (c) szintag-

mával helyettesíthetők. Különösebb bizonyítást nem igényel az, hogy a (c) típus tanítása a legkönnyebb. A *-nként* és *-nta*, *-nte*, *-stul*, *stül* végződéseket szó szerkezettel való kifejezhetőségük is kizárja a ragok sorából: a képző és képzett szó viszonya, a képzett szó jelentése ugyanis az esetek zömében könnyen szintagmába foglalható: *asztalocska* = kis asztal; *kaszál* = kaszával dolgozik; *családonként* = minden család, *havonta* = minden hónapban. (A képzőket e sajátosságuk alapján osztályozza NAGY Ferenc A lexikális szóképzés című tanulmányában, ÁNyT VI. / 1969/ 329-51.) A (b) alcsoportba tartozó úgynevezett lexikai esetragok bemutatásakor vagy jelentéseik illusztrálásával élhetünk (9 helyhatározó ragunk), vagy a tanuló nyelvében is azonos esettel álló, illetve az esetnek megfelelő prepozíciót kívánó igét hívunk segítségül. Mondanom sem kell, hogy ehhez a tanárnak viszonylag jól kell ismernie tanulója nyelvét. Persze a két nyelv hasonló jelenségeire építő módszer is foglal magában megpróbáltatásokat mind a tanár, mind a diák számára. Az irányhármasságot kifejező ragokból véve a példát, míg az orosz anyanyelvűek esetében az esetragok és az orosz előjárók, valamint kötelező eseteik a két rendszer kölcsönös megfelelését eredményezik, német megfelelőikkel összevetve a magyar végződéseket, valamivel szerényebb formai eszköztárat találunk a németben. Gondoljunk a *von* kifejezésére a magyarban: *-ról*, *-ről*, *-tól*, *-től*. Az irányhármasság el-sajátítása azonban a franciául, angolul beszélők számára jelent igazi kihívást, hiszen a *hol?*, *hova?*, *honnan?* kérdésre válaszoló helyhatározó ragok használatának elkülönítése szinte újfajta látásmódot követel meg tőlük. A tanításuk során három módszertani elvet mindenképpen szem előtt kell/ene tartanuk: (1) a bázisnyelvben esetlegesen meglévő hasonlóságokra való támaszkodást, (2) az egyes ragok funkcionális leterheltségét, azaz kommunikációs értékét, (3) a fokozatosság elvét. A nyelvkönyvek nagy része sajnos ezzel ellenkezően az irányhármasság totális és egyidejű bemutatására helyezi a hangsúlyt. Milyen változásokat jelent az általam javasolt három elv együttes alkalmazása, mondjuk az angol nyelvűek tanításában? Csak a domináns megfeleléseket figyelembe véve, kilenc pontos használati körrel bíró, hármas oppozíciót alkotó nyelvi jel állítható szembe öt prepozícióval: **in** = *-ban*, *-ben*; **to** = *-ba*, *-be*, *-hoz*, *-hez*, *-höz*; **on** = *-n*, *-on*, *-en*, *-ön*, *-re*, *-re*; **from** = *-ból*, *-ből*, *-ról*, *-ről*, *-tól*, *-től*, **at** = *-nál*, *-nél*. Elég aránytalan soruk egyfelől utal a lehetséges negatív transzferekre, tehát arra, hogy hol és hogyan egyszerűsíti, idomítja a saját nyelvéhez az angol diák a túl bonyolultnak talált magyar rendszert, másfelől azonban ki is jelöli a tanításkor követendő utat. Az angolban is meglévő különbségre építve első lépésként a *hol?* kérdésre felelő belső helyviszonyt és a rajtalevést kifejező ragok jelentését kellene illusztrálnunk, a *-ban*, *-ben* ? *-n*, *-on*, *-en* *-ön* oppozíciót. A második lépés a statikus, ott levést kifejező szituációk és a dinamikus helyzetek közötti eltérés megláttatása. (Az utolsó szót szó szerint kell értenünk.) A statikus egy helyben levés és a helyváltoztatás ellentétét legjobban a *van* és a *megy*

igékkel érzékeltethetjük. Ha a két rag használatának rögzítése után megjelentetjük a diákok szótárában a *megy* igét, majd feltesszük a kérdést, *Hova megy Péter?*, zömük magabiztosan, kicsit értetlenkedve feleslegesnek vélt kérdésünkön, azt válaszolja, hogy *iskolában*. (A *hova?* kérdés újdonságát még nem fogják fel.) Péter holletének tisztázása, nevezetesen annak megállapítása, hogy az iskolában van-e vagy éppen arrafelé tart, az új jelentéshez (*to the inside of*) kapcsolt új rag bevezetését célozza. Hasonló metódust követhetünk a *-ból*, *-ből* (*from the inside of*), a *-ról*, *-ről* (*from the surface of*) ragok funkcióinak elválasztására. Olvasóimnak feltűnhetett a külső helyviszonyt kifejező ragok *-nál*, *-nél*, *-hoz*, *-hez*, *-höz*, *-tól*, *-től* „elhallgatása”. Megítélésem szerint az előbbi hat végződésnél jóval szerényebb leterheltségük nem indokolja, hogy velük egy időben jelenjenek meg. A *-nál*, *-nél* legtöbb használatában kiváltható a *mellett* névutóval, a személyekhez kötődő alakjaik pedig jóval gazdagabb nyelvtani ismereteket (például a birtokos személyjelekét: *nálam*, *nálad*...) kívánnak.

E kis kitérő után, mely csak érintette a helyhatározó ragok tanításának problémáit, szöjlünk az ún. grammatikai esetragok, az (a) csoportba tartozó nominativus, accusativus, dativus közül a második bemutatásáról. Ezek csak a mondattani viszonyokból következtethetőek ki, illusztrálásuk, körbeírásuk tehát hiábavaló vállalkozás lenne. Ha diákunk nyelvében létezik ez az eset, nyugodtan élhetünk a grammatikai címkézéssel, vagyis nevezhetjük nevükön őket. Ha ellenben nyelvi markerrel nem jelölt viszony a megfelelőjük a nyelvükben, ez a módszer nem vezet eredményre. A francia és angol tanulók nagy részénél az *objet direct*, *direct object* terminusok bevezetése nem menti fel a tanárt magának a tárgy fogalmának meghatározása, a tárgyrag használatának megvilágítása alól. A feladat: lexikailag igen részlegesen, csupán szórenddel kifejezett tárgyfogalomból átvezetni a tanulót a mindig és egyértelmű grammatikai jelölővel ellátott tárgyhasználathoz. Ezt a folyamatot az alábbi mondatok segítségével és lépésekben követhetjük végig.

1. lépés: a szórenddel kifejezett tárgyfogalom megvilágítása anyanyelvükben. (Annak felismertetése, hogy az „alanyi pozíció” és a „tárgyi pozíció” felcserélése értelmetlenné teszi vagy megváltoztatja az angol mondat jelentését.) 2. lépés: a nyelvükben meglévő, lexikailag jelölt tárgyak felismertetése, az alany és tárgy fel nem cserélhetőségének újabb alátámasztása. 3. lépés: a szórendi ellenpróbával a raggal jelölt tárgy funkciójának megvilágítása a magyarban. (A szórendi csere ellenére a mondat jelentése nyelvünkben nem változik meg, hisz a tárgyi marker, a *-t* végérvényesen kijelöli alapszavának szerepét a mondatban.)

1. lépés

*The dog is eating a bone.***A bone is eating the dog.**Mary loves John.**John loves Mary.*

3. lépés

*A kutya eszik egy csontot.***Egy csontot eszik a kutya.**Mari szereti Johnt.**Johnt szereti Mari.*

2. lépés

*Mary loves him.**John loves her.***Her loves him.***Him loves her.***A táblázat adatainak összegzése**

A dolgozatomban elemzett feltételeknek való megfelelés alapján a ragszerű toldalékok négy csoportja különíthető el:

(1) Az 1-től 16-ig felsorolt szuffixumok az összevont kritériumegyüttesnek egy kivétellel megfelelnek. Hogy mégsem kivétel nélkül, az annak tulajdonítható, hogy az *-ig* és a *-vá*, *-vé* birtokos személyjelekkel nem ragozhatók (A véghatározói és a célhatározói rag illeszkedésének elmaradását egyalakú toldalékokról lévén szó, szükségtelen figyelembe vennünk.) E csoportosulást tekintem a főnévragozás **alapeseteinek**. Társulási készségük magas, igei vonzatként előfordulnak, más raggal nem helyettesíthetők, fonetikai viselkedésük szerint is erősen grammatikalizálódott elemek.

(2) az *-ul*, *-ül*, valamint a *-ként* három-három esetben nem felelnek meg a vizsgált elvárásoknak. Jelek korlátozottan, de kapcsolhatók hozzájuk. Fonetikai viselkedését tekintve az *-ul*, *-ül* toldalékszerűbb, a *-ként* nem tőhosszabbító, ami viszonylag késői kialakulásának tudható be. Az, hogy vonzatkeretben ritkán jelennek meg, illetve hogy egymással vagy a *-nak* raggal, valamint az alapszó és a *mint* alkotta szerkezettel felcserélhetők (l. 7. oszlop), szükségszerűen valamelyikük fokozatos háttérbe szorulásához vezet. Feltehetőleg ez a legrégebb *-ul*, *-ül* lesz, amely már csak az igényes nyelvhasználatban jelenik meg, funkcióját lassan átveszi a részeshatározó rag vagy a két újabb keletkezésű forma közül valamelyik. Funkcionális sajátosságaik miatt **másodlagos esetrágoknak** tekintem őket.

(3) A *-képpen*, *-stul*, *-stül*, *-kor* négy-négy eltérő vonásban különböznek az alap esetrágoktól. A *-képpen* akár az előző csoportba is kerülhetett volna a már említett funkcionális egyezések miatt. A társashatározói végződés sem a társulás 1.,2.,3. pontokban vizsgált feltételeit nem teljesíti, sem igei vonzat nem lehet. Mindez erősen megkérdőjelezi rag voltát. Jelentése birtokos személyjellel ellátott főnév és az együtt névutó alkotta szerkezettel vagy helyhatározó ragos főnévvel adható vissza: *cipőstül* = *cipőben*, *családostul* = *családjával együtt*. A *-kor* igencsak ellentmondásos toldalék: önálló szó voltát fonetikai viselkedését tekintve teljesen megőrizte,

szemantikailag ellenben kiüresedett, hiszen jelentése ma már nehezen körülírható: *5 órákor* =? '5 óra korában'. A szófajtartásukat vizsgáló teszt alapján a ragok és a képzők között elhelyezkedő **képzőszerű ragoknak** tűnnek. A 22., 23. sorban elhelyezkedő *-nként*, *-nta* az első öt feltétel egyikéneknek sem feleltek meg, vonzatként nem fordulnak elő, szófajukat tekintve határozószók, jelentésük szintagmával visszadhatható. Inkább korlátozott funkciójú **képzők**, mint ragok.

Az elemzési módszeremből körvonalazódó kategóriák egyfelől megerősítik Balogh Juditnak a ragszerű toldalékok árnyaltabb klasszifikációjára figyelmeztető gondolatát: „A névszóragozással kapcsolatba hozható elemek nyelvünkben nem alkotnak egészen szorosan strukturált, zárt rendszert” (Magyar Grammatika 2000: 192), de egyben el is térnek az övétől. Mint ahogy az a táblázatból kiolvasható, a főnévi esetragoknak tekintett 23 tagot számláló konglomerátum 16 dominánsan esetrag tulajdonsággal bíró elemre s az e vonásokat egyre halványabban mutató kisebb csoportosulásokra bomlik. Ez utóbbiak hármas tagolása (másodlagos ragok, képzőszerű ragok, képzők), az egyes végződés helye a rendszeremből következően jelöltetett ki. Egy a képzői sajátosságok érvényesülését vezérelvül választó leírás bizonyára újabb adalékokkal szolgálna a kérdéses toldalékok mibenlétének meghatározásához, de ez már egy újabb dolgozat tárgya lenne.

Irodalom

- ANTAL László (1960): *Hány esete van a magyar főnévnek?* MNy. LVI. 52-56.
- ANTAL László (1961b): *A magyar esetrendszer*; Nytud.Ért. 29.
- ANTAL László (1977): *Hány esetünk van?* In: *Egy új magyar nyelvtan felé*. Magvető Kiadó, Bp.
- ÉDER Zoltán (1999a): *Gyarmathi Sámuel Nyelvmesterének egyik fő forrása*. In: *Túl a Duna-tájon*. Mundus Kiadó, 97-110. Bp.
- ÉDER Zoltán (1999b): *Verseghy Ferenc nyelvtanai, tekintettel a magyar mint idegen nyelv oktatására*. In: *Túl a Duna-tájon*. 150-161. Mundus Kiadó, Bp.
- ÉDER Zoltán (1999c): *Verseghy Ferenc nyelvi rendszere és a kortársi grammatikák*. In: *Túl a Duna-tájon*. 185-197. Mundus Kiadó, Bp.
- KESZLER Borbála (szerk.)(2000): *Magyar Grammatika*. Tankönyvkiadó, Budapest
- É. KISS Katalin – KIEFER Ferenc – SIPTÁR Péter (1998): *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó, Bp.
- KIEFER Ferenc (1987): *A magyar főnév esetei*. MNy. 83. 481-6.
- KOROMPAY Klára (1991): *A rendszer gondolatának alakulása a magyar névszóragozás leírásában*. In: *Tanulmányok a magyar nyelvtudomány történetének témaköréből* (Szerk.: Kiss Jenő–Szűts László). Akadémiai Kiadó, Bp.
- T. SOMOGYI Magdolna (2000): *Toldalékrendszerünk vitás kérdései*. Tinta Könyvkiadó, Bp.

eset	végződése	társulási képesség			4. vonzatkeret- -ben való előford.	5. szófaj- tartás	grammatikai-áltsátság foka			7. szemantikai kiüresedés
		1. jelekkel való társ.	2. főnévi névm. mutató, kérdő	3. ragozha- tóság			6. fonetikai viselkedés	a) illesz- kedés	b) a-á e-é	
1. alanyeset	Ø	-	az,cz ki?mi?	+	-	+	+	+	-	-
2. tárgy eset	-t, -ot, -at -et, -öt	-	azt,czt kit?mit?	+	-	+	+	+	+	-
3. belviszony- eset	-ban -ben	-	abban miben?	+	-	+	+	+	-	vminek a belsejében
4. belső közeli eset	-ba -be	-	abba mibe?	+	-	+	+	+	-	vminek a belsejébe
5. távolító eset	-ból -ből	-	abból miből?	+	-	+	+	+	-	vminek a belsejéből
6. rajtlevés eset	-n, -on -en, -ön	-	azon min?	+	-	+	+	+	+	vminek a felületén, tetején
7. ráhelyezés eset	-ra -re	-	arra mire?	+	-	+	+	+	-	vminek a felületére, tetejére
8. eltávolítás eset	-ról -ről	-	arról miről?	+	-	+	+	+	-	vminek a felületéről, tetejéről
9. közelében levés eset	-nál -nél	-	annál minél?	+	-	+	+	+	-	vmi közelében/ melletti
10. külső közeli eset	-hoz -hez, -höz	-	ahhoz mihhez?	+	-	+	+	+	-	vminek a közelébe/ vmi mellé
11. távolító külviszony	-tól -től	-	attól mitől?	+	-	+	+	+	-	vmi közeléből el, vmi mellől
12. eszköz- eset	-val -vel	-	azzal mivel?	+	-	+	+	+	-	vmivel mint eszközzel
13. részes- eset	-nak -nek	-	annak minek?	+	-	+	+	+	-	-
14.	-ig	-	addig meddig?	-	-	+	-	+	-	vminek a végéig
15. okhatározó eset	-ért	-	azért miért?	!	-	!	-	!	-	vminek az okából/okáért
16. eredmény- eset	-vá -vé	-	azzá mivé?	-	-	+	+	+	-	vmiből vmivé lesz

eset	végződés	1.	2.	3.	4.	5.	6. fonetikai viselk.			7. szemantikai kiüresedés
		jelekkel való társ.	főnévi névm.	ragozhatóság	vonzatke-reiben való előf.	szófaj-tart.	a) illeszk.	b) a-á e-é	c) tőtíp. vált.	
17. állapot-eset	-ként	+* +	akként miként?	-	+*	+	-	-	-	-mint -ul, -ül -nak, -nek -képpen
18. szerep-állapot eset	-ul -ül	- +	-	-	+*	+	+	-	-	mint -ként -nak/-nek -képpen
19. mód eset	-képpen	- +	akkép-pen mikép-pen?	-	-	+?	-	-	-	mint -nak/-nek -ul, -ül -ként
20. társas-határozó alak	-stul -ostul -astul -stül -estül -östül	- - - - - -	-	-	-	+?	+	+	+	-jával együtt -ban, -ben
21. idő eset	-kor	- +	akkor ekkor mikor?	-	+*	+?	-	-	-	-
22. osztóhatározó alak	-nként -onként -anként -enként -önként	- - - - -	-	-	-	-	+	+	+	minden+ ragos névszó
23. ismétlődő időhatározói alak	-nta/-nte -onta -anta -ente	- - - -	-	-	-	-	+	+	+	minden+ ragos névszó

II. KONTRASZTÍV NYELVÉSZET

Hoppálné Erdő Judit

Szintaktikai hibák a mondatalkotási folyamatban

1. Az idegennyelv-tanulás során elkövetett hibák és a mondatalkotás szabályai

Az idegen nyelvet oktató tanárok interlingvális jelenségeket vizsgálva rendszerint arra szeretnének választ kapni, hogy a tanulók által elkövetett hibákat elkerülendő létre lehet-e hozni egy ún. interlingvális nyelvtani szabályrendszert. Mint minden nyelvtani szabály, az interlingvális szabályok is csak a megfigyelhető nyelvi jelenségek absztrakciói lehetnek. A tanuló „kimenetét” (output) azonban közvetlenül a *nyelvi alkotás* szabályai határozzák meg, így közvetlen kapcsolat nincs az interlingvális jelenségek és az interlingvális szabályrendszer között. Mivel a kimeneti jelenségek a nyelvi teljesítményt mutatják, ezért ezek magyarázatát a nyelvi alkotás modellje adhatja meg. 1982-ben Kempen és Hoenkamp¹ fejlesztette ki a mondatok alkotását segítő műveleti nyelvtant (*Incremental Procedural Grammar*), amely magyarázatot ad a mondatalkotás jellemzőire.

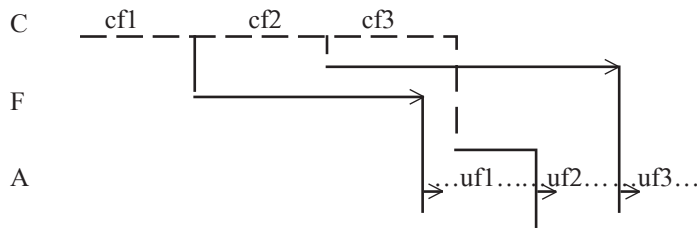
A nyelvi alkotási rendszer egyik fő jellemzője, hogy a kijelentéseket úgy hozza létre, hogy azt annak összetevőivel folyamatosan bővíti. Ellentétben azokkal a nyelvtani szabályokkal, amelyeknek segítségével csak korrekt mondatokat szerkeszthetünk, a nyelvi alkotás szabályaival létrehozhatunk olyan szerkezeteket, amelyeket helyes mondatokká bővíthetünk, és kizárhatóak olyan szerkezetek, amelyeket nem lehet helyes mondattá bővíteni. A nyelvi alkotási rendszer másik jellemzője, hogy a bővítéses mondatalkotáskor a részeket egyidejűleg és egymástól viszonylag függetlenül is létre lehet hozni. Fontos hangsúlyoznunk azonban, hogy ez a függetlenség relatív, mert a mondat azon részeinek, amelyeket később alkotunk, illeszkedniük kell a már addig alkotott szintaktikai szerkezetekhez. Az egyidejűség és a mondatrészek egymástól viszonylag független viselkedése magyarázza az olyan sajátos hibák előfordulását a nyelvhasználatban, mint például a funkciójukban összefüggő szavak felcserélése, vagy a mondatalkotási folyamatban egymás után következő lexémák felcserélése². Ahhoz, hogy ezeket az agrammatikus szerkezeteket elkerüljük, a beszélőnek fejben kell tar-

¹ Kempen, G. – E. Hoenkamp (1982): An incremental procedural grammar for sentence formulation. Nijmegen: Katholieke Universiteit.

² Vö. Garret, M. (1975): The analysis of sentence production. In: G. Bower (ed.): The psychology of learning and motivation. Volume 9. New York: Academic Press, pp. 133-177.

tania azokat a szintaktikai információkat, amelyek később fontosakká válhatnak a mondatalkotási folyamatban. Utolsó fontos jellemzője a nyelvi alkotásnak, hogy a benne résztvevő lexikai elemek aktívak. Így az a tény, hogy a nyelvi alkotás lexikálisan vezérelt, megmagyarázza az olyan nyelvi hibákat, mint a keveredés, a „szintaktikai összeolvasztás”, a rossz lexikai elemek kiválasztása.

A fent említett hibákat, felcseréléseket és helyettesítéseket az magyarázza, hogy az elemeket egyidejűleg állítjuk elő, habár a bővítéses mondatalkotási folyamat linearitása azt jelenti, hogy a mondatalkotás elemei egymástól viszonylag függetlenül is létrehozhatók (1. ábra). Röviden tehát szintaktikai hibák a szabályok következetlen használata révén jöhetnek létre. Az ok pedig a mondatalkotási folyamat tartalomorientáltságában rejlik, vagyis a beszélő mindig arra törekszik, hogy a tartalmi részletek gondolatilag és tematikailag is illeszkedjenek egymáshoz, és kevésbé törődik azzal, hogy intencióját szintaktikailag is helyes mondatokban fejezze ki. Ez rendszerint nem érinti a relatív gyakori morfológiai és szintaktikai szabályokat, ugyanis a nyelvi szabályok alkalmazása ezeknél nagymértékben automatizált. Tehát ha a figyelem a gondolati és tematikai alkotásra irányul, akkor kisebb a szintaktikai helyesség kontrollja.



C = fogalmi alkotás cf = fogalmi rész
 F = megformálás uf = kiejtési rész
 A = artikuláció

1. ábra: Bővítéses mondatalkotási folyamat³

2. *A mondatalkotás folyamatában bekövetkező hibák a magyart mint idegen nyelvet tanulók körében*

A mondat esetében a kulcsszó a konstrukció, a megszerkesztettség. Emellett a legtöbb mondatban érvényesül valamiféle szintézisre való törekvés: a mondatban lexémákat, a lexémákban morfémákat, a morfémákban hangokat tudunk megkülönböztetni, s ezek a nyelvre jellemző szabályok szerint vannak egymáshoz illesztve.

³ Kempen, G. – E. Hoenkamp: i.m., 28.

Persze ettől még nem biztos, hogy értelmes mondatokat fogunk kapni. A nyelvoktatás középpontjába metodikailag a mondatalkotást kell helyezni, hiszen itt derül ki igazán, ki milyen mértékben birtokolja az adott nyelvet. A legtöbb hibát ezen a nyelvi szinten követik el, mert itt csúcsosodnak ki a nyelvben rejlő közlési lehetőségek. Vizsgálataimat német anyanyelvű tanulók között végeztem, így a hibák feltárása egy adott korpuszon elemzett anyagra épül. A hibák elsődleges oka kétségtávol az anyanyelv erős interferencia-hatásában, és az ebből adódó transzfer-jelenségekben keresendő. Míg a morfológia szintjén nem találtak a tanulók kapcsolódási pontokat a magyar és a német között, addig a mondattan szintjén annál jobban próbálták átvinni a németes struktúrákat a magyar nyelvre. Rengeteg hiba adódik a szupraszegmentális elemek helytelen alkalmazásából – főleg a kérdőszó nélküli kérdő mondatoknál. A hanglejtésnél kell megemlíteni azokat az eseteket, mikor a közlési szándék gyökeresen ellentétes a mondat fajtájával és jelentésével, hiszen ennek a pragmatikai jelentésnek a felismeréséhez nagymértékben segít a mondatdallam. Például:

Kell is az neked! (kérdő tartalom felkiáltásban)

Bánom is én! (valódi értelme: 'egyáltalán nem bánom')

Mit érdekel ez engem?! (funkciója szerinti jelentése: 'egyáltalán nem érdekel')

Állandóan visszatérő hibaforrás a szórend. E kérdésen belül külön kategóriát alkotnak az igekötők. A mondat szintagmatikus tengelyén elkövetett hibák közé sorolandó a hibás egyeztetés alany–állítmány–tárgy relációban, valamint a németek részéről „illogikusnak” aposztrofált mennyiségjelző–jelzett szó viszonyban. A mondaton belüli szemantikailag nonekvivalens szavak megválasztása vagy az alaki hasonlóságból kiinduló tartalmi azonosítás („faux amis”) a szókincs paradigmikus tengelyén keletkezik, ezért az már lexikai-szemantikai hibának számít. Lexikai-szemantikai szinten sok esetben segíti a nyelvtanulást az átvitel, hiszen rengeteg német átvételünk van, sok szavunk német mintára alkotott tükörszó, és a frazeológiai egységekben is tudunk egy az egyben megfelelő fordításokat mutatni.

3. Szintaktikai hibák kategorizálása

Szinte mindegyik hiba negatív transzfer eredménye. A hibákat – fajtájuktól függetlenül – aszerint csoportosítottam, hogy melyik hibát követték el transzferálás miatt (objektív okok), és melyek azok, amelyek egyéb (szubjektív) okok miatt következtek be. A hibák akkor jelentkeztek nagy számban, mikor spontán módon, szóban kommunikáltak a tanulók, de az írásbeli fordítási feladatukban is talákoztam átvitelre visszavezethető hibákkal. Csoportosításom a következő szempontokon alapul:

I. A magyar nyelvnek a némettől eltérő szerkezetéből és jellegéből adódó nyelvhasználati hibák:

1. az „alanyi” (határozatlan) és a „tárgyas” (határozott) ragozású igék helytelen használata határozott, illetve határozatlan tárgy előtt.

II. Magyar sajátosságon alapuló, de a német nyelvtanban részben szintén megtalálható jelenségek helytelen használata (magyar sajátosság + transzfer):

1. a névszói állítmány megléte,
2. a kettős tagadás kérdése.

III. A magyar és német nyelvben egyaránt meglévő nyelvi jelenségek transzferálása:

1. a jelző és a jelzett szó egyeztetése határozott és határozatlan számnevek után,
2. a birtoklás kifejezése,
3. a német nyelvtől eltérő vonzatok kérdése,
4. szórend:
 - 4.1. az igekötős igék helyes használata,
 - 4.2. a névutó helyzete két főnév viszonyában,
 - 4.3. az alany és az állítmány szórendi viszonya,
5. a kérdőszó nélküli kérdő mondatok hanglejtése.

I/1. Az „alanyi” és a „tárgyas” igeragozás személyragjainak problémája alapvetően a morfológiához tartozik ugyan, ebben a részben viszont a mondatban betöltött szerepüket (elsősorban a tárgyhoz viszonyítottan) vizsgáltam meg.⁴ A idegennyelvtanulók számára igen nehéz eldönteni, hogy melyik tárgy minősül határozott tárgynak, és melyik határozatlannak⁵. A szabályokat megtanulják, de alkalmazni nem nagyon tudják. Ez derül ki a következő hibákból:

- (a) **Én mindenkit látom.* **Ő elviszi valamennyit.*
- (b) **Én is azt kérem, amit ti isszátok.* **Azt csinálom, amit te mondos.*
- (c) **Elviszi két könyvemet.*
- (d) **Felírhatod engemet a papírra.*

Egyedül a tárgy alapjelentéséből nem lehet kiindulni, ismerni kell annak az éppen aktuális mondatban betöltött jelentéstartalmát is. Ilyen esetekben a névmások viselkedhetnek kétértelműen. A *mindenkit* és *valamennyit* névmások jelentése ezekben

⁴ Vö. Szili Katalin: A tranzitivitás morfoszintaktikai összefüggései. In: Hungarológiai Évkönyv I./1. 2000. 41-53.

⁵ Határozott a tárgy, ha tulajdonnév, 3. személyű névmás, kölcsönös, visszaható, birtokos, ill. mutató névmás (*ezt, azt*), az *-ik* kiemelő jellel ellátott névmások, sorszámnév, határozott névelős névszó, birtokos személyjellel ellátott névszó, birtokjeles névszó, a *mindet, valamennyit*, főnévi igenév mint határozott tárgy, tárgyi mellékmondat. Határozatlan tárgynak minősülnek a névelő nélküli vagy az *egy* határozatlan névelővel ellátott névszók, kérdő és mutató névmások, névmások *vala-, se-, minden-, akár-, bár-* előtagokkal, az 1. és 2. személyű névmások, számnevek. (vö. uo.)

a mondatokban nem összefoglaló, határozott értelmű, hanem általános, meghatározatlan. A harmadik és negyedik mondatnál nem egyértelműek a hibák elleni kifogások, hiszen a szabály szerint főnévi mutató névmás után tárgyias igeragokat kap az ige. Itt viszont nem lehet teljes határozottsággal rámutatni, vagy kijelölni a tárgyat. Ilyen esetben a tárgy csak minősít, és nem kijelöl, ezért sem jó a tárgyi vonatkozó kötőszóval bevezetett második tagmondat igéje. Az ötödik mondat ismét kivétel. Hiába erősíti meg a határozott tárgyat a mennyiség pontos megadása, az ige mégis alanyi személyragokat vesz fel, mert ez esetben a tárgy részelő (partitivuszi) mondatrész. Az igében megjelölt cselekvés irányulhat első és második személyű tárgyra is, ami természeténél fogva mindig határozott, de sohasem utalhat rá a harmadik személyű határozott tárgyak mellett használandó tárgyias igeragozási paradigma, csak az alanyi. Így a (d) pontban szereplő mondat helytelen. Ha nem tennénk ki a második személyű tárgyat, akkor a tárgyias igealak egy harmadik személyű tárgyra utalna. A *Felírhatsz a papírra* mondat pedig automatikusan a második személyű tárgyra utal, mert a harmadik személyű határozatlan tárgyat ki szoktuk tenni: *Felírhatsz egy telefonszámot a papírra*.

II/1. A második pontba azokat a nyelvtani problémákat soroltam, amelyeknek helyes elsajátítása nemcsak a magyar nyelv eltérő rendszerének megértésén múltott. A hibák kialakulásában nagy szerepet játszott a németből már részben ismert szerkezetek transzferálása a magyar nyelvbe. A névszói állítmány az első igazán nehéz mondattani probléma, amivel a nyelvtanulók találkozhatnak. Ennek az állítmányfajtának a megmagyarázása egyáltalán nem könnyű, hiszen nem különálló állítmányról van szó valójában, hanem a névszói-igei állítmány egy olyan speciális alakjáról, amelyben az alany személyét mutató segédelem zéró fokon van jelen. Ha megnézzük a névszói-igei állítmány paradigmasorát, akkor azt látjuk, hogy egyes és többes szám harmadik személyben hiányos ez a paradigmasor. Ugyanakkor a névszói állítmány használata is szűk körre korlátozódik, kijelentő mód, jelen idő, egyes és többes szám harmadik személyében van egy-egy paradigmája. Ebből a két hiányos paradigmasorból kapunk egy teljes ragozási rendszert:

Névszói-igei állítmány	Névszói állítmány
<i>én beteg vagyok</i>	
<i>te beteg vagy</i>	
	<i>ő beteg</i> Ø
<i>mi betegek vagyunk</i>	
<i>ti betegek vagytok</i>	
	<i>ők betegek</i> Ø

A németben szintén létezik névszói-igei állítmány, ebben tehát megegyezik a magyarral, viszont ott mindegyik esetben kiteszik az igei állítmányt. Ez utóbbi eltérés okozza a hibákat, melyek egyszerű átvitel útján keletkeznek:

**Ő van* tanuló. (Er ist Schüler.)

**Ő van* beteg. (Er ist krank.)

**Ő van* nagyon okos. (Sie ist sehr klug.)

*Ezek *vannak* kicsi. (Diese sind klein.)

*Ezek a házak *vannak* nagyok. (Diese Häuser sind gross.)

Ezeket a hibákat csak nagyon nehezen tudják kiküszöbölni a németek, haladóbb szinten is be-becsúszik a létigei forma harmadik személyben. Ehhez a ponthoz kell sorolni azt a hibát is, amikor nincs megfelelő egyeztetés az alany és állítmány között. A németben is előfordul olyan eset, mikor nem e szerint alakul a mondat: *Wir sind fleissig, Die Tische sind braun, Die Jungen sind sehr müde*. A német ezekben a mondatokban a névszói-igei állítmány névszói részét nem egyezteti az igei résszel, a többes számot csak az igei rész fejezi ki az állítmányi szerkezetben. A magyarban viszont éppen azért, mert egyes és többes szám harmadik személyben nincs igei összetevője az állítmánynak, a névszói résznek kell jelölnie a számot, vagyis azt a részt kell egyeztetni az alannyal. Amikor már ügyeltek a névszói állítmányra, nem követtek el ilyen hibákat: **A fiúk fáradt voltak*. **Mi szorgalmas vagyunk*. **Az asztalok barnák vannak*.)

II/2. Az egyszerű tagadás mibenlétét, kifejezését, funkcióját hamar megértik a nyelvtanulók, és tudják is alkalmazni a feladatokban. A negáció és negatíváció különbségét is értik, sőt még a létige tagadó formáját (*nincs*) is jól használják. Mindezek részint vagy egészében megegyeznek saját nyelvük tagadó formájának a kifejezésével.⁶ A tagadás tagadásával azonban nem tudnak mit kezdeni, hiszen nem értik annak logikáját, ezért jöttek létre ilyen alakok, mint például:

**Én nézek senkit*. (Ich sehe niemanden.)

**Én sehova megyek*. (Ich gehe nirgendwohin.)

A magyarban a logika szabályaival ellentétben a tagadás tagadásával nem erős állítást fejezünk ki, hanem a tagadást többszörösen nyomatékosítjuk. A potenciális hibák előfordulása igen nagy ezen a területen, a megokolásukhoz igénybe kell venni a kontrasztív nyelvészet eredményeit. Abból kell kiindulni, hogy a szókincsünket alapvetően két nagy csoportra lehet osztani annak szintagmatikus, illetve paradigm-

⁶ A németben is megkülönböztetik a *nicht* tagadószó segítségével az egész mondatra, illetve egy-egy mondatrészre vonatkoztatott tagadást. Ha a teljes mondatot akarjuk tagadni, akkor a tagadószó a mondat végén áll, ha csak egy bizonyos mondatrészt, akkor a tagadott mondatrész előtt helyezkedik el. Az *igen* opozíciójában, a mondat élén álló *nem* felelőszo német megfelelője azonban a *nein*. Bonyolítja még a helyzetet a *kein* tagadó névelő használata egyes névszók előtt.

matikus tengelye mentén. A szintagmatikus (x) tengelyen megjelenő szavak egymáshoz kapcsolhatók, grammatikailag egymáshoz rendelhetők, ezeket a kapcsolatokat vizsgálja többek között a szintaxis is. A paradigmaticus (y) tengely mentén megjelenő szavak akár egy tulajdonság vagy szófaj szerint alkothatnak csoportokat, melyeknél a szavak szemantikája a döntő. Míg a német tagadásnál a tagadó formák paradigmaticus differenciáltsága figyelhető meg, addig a magyar sajátosság, a ketős tagadás szintagmatikus szinten értelmezett művelet.⁷

III/1. A harmadik kategóriában felsorolt nyelvtani problémák helyes megoldását megnehezíti az anyanyelv gátló hatása. A magyar nyelvet telítik germanizmusokkal, amelyeket igen nehéz kiirtani. Tipikus hibának számít jelzős szerkezetekben a számbeli különbség „magyaros” kifejezésének be nem tartása. A magyar egyértelműen a redundanciára törekszik, míg a német a logikát részesíti előnyben, ebből pedig ilyesfajta hibák adódnak: **két székek* (‘zwei Stühle’), **sok házak* (‘viele Häuser’), **több könyveket* (‘mehrere Bücher’).

III/2. A birtoklás kifejezése újabb gondot jelentett a tanulóknak. A magyar nyelv szám-talan variációs lehetőséget rejt magában a birtok és a birtokos kifejezésére. Gondoljunk csak a birtokos személyraggal ellátott névszókra, a birtokos névmásra, a birtokjelre vagy magára a birtokviszonyra, sőt kifejezetten magyar sajátosság a birtoktöbbsítő jel. A birtoklás kifejezésére – latin terminussal – ‘habeo’-szerkezeteket alkotnak az indogermán nyelvek. Már az is problémát jelent, hogy mi a magyar megfelelője ennek az igenek. Legjobban a *bírni*, *birtokolni* ige hozná közel a német ige jelentését, de a magyarban mégsem ezzel az igével fejezzük ki a birtoklást:

Nekem van – egy házam, egy autóm, egy kertem...

Ich habe – ein Haus, ein Auto, einen Garten...

Mind megformáltságában, mind jelentésében gyökeresen különbözik e két kifejezés egymástól. Egy mondaton belül két súlyos hibát követett el a kezdeti időkben egyik tanítványom (ehhez persze figyelmetlenség is társult): **Én van egy házat*. Egyrészt szó szerint lefordította a személyes névmást, nem ügyelve arra, hogy az egyik esetben datívusról van szó, a másik esetben pedig nominatívusról. Másrészt nem érzett rá a főnév birtokos személyragos alakjára. Érdekes módon később nem is a megformálásban teljesen eltérő személyes névmásokat tévesztette el, hanem mindig elhagyta a birtokos személyragot a főnévről.

⁷ Vö. Szűcs Tibor: Magyar–német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában. Pécsi Nyelvészeti Tanulmányok 4. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999. 130-131.

III/3. A német és a magyar hasonlít abban, hogy bennük az igék meghatározzák a mondat szerkezetét „vegyértékük” szerint. Habár a magyar nyelvtudományban a vonzat fogalma körül bizonytalanság uralkodik⁸, azt mégis megállapíthatjuk, hogy a vonzat állandó szintagmatagként jelenik meg a mondatalkotási folyamatban. Akármelyik oldalról (német mint idegen nyelv, magyar mint idegen nyelv) vizsgáljuk a vonzatokat, mindenképpen azok az igék okoznak fejtörést, amelyeknek vonzatstruktúrája eltér az anyanyelvünktől. A nonekvivalens vonzatpároknak több fokozata ismert a részleges nonekvivalenciától az abszolút megfelelésig.⁹ Ez oda-vissza is ható jelenség. Így nem is csodálkozunk az ilyen kifejezéseken:

**Én megérkezem Budapesten. ~ Ich komme in Budapest an.*

**A szülőkhöz irtam egy levelet. ~ Ich habe einen Brief an den Eltern geschrieben.*

III/4. A szintaxis egyik legfontosabb kutatási területe a szórend. A szintagmán belüli és szintagmák közötti szórendi szabályok teljes körű feltárása a külföldieknek egyáltalán nem jelent egyszerű feladatot a nyelvtanár számára. Elsődleges hibaforrásként említem a szórend igen erős, anyanyelvi interferenciára visszavezethető hatását. A német kijelentő (és semleges jelentéstartalmú) mondatokra jellemző SVO szórendjével szemben sokkal változatosabb formát mutat a magyar nyelv a maga kétfajta (ugyancsak semleges) szórendi alaptípusával: míg a finnugor örökségnek számító SOV szórend igekötő nélküli állítmányt tartalmazó mondatoknál jelenik meg, addig az újabb keletű SVO szórend kizárólag igekötős állítmánnyal fordul elő. A német nyelv alapvetően szintaktikailag kötött szórendjével szemben a magyar nyelvi mondatok alkotórészei igen nagy szabadsággal változtatják helyüket a mondatban, persze nem minden funkció nélkül. A magyar szórend funkcionalitása a már ismert és az új jelentéstartammal rendelkező mondatrészek sorrendjében rejlik a beszélő intenciójának megfelelően.¹⁰ A magyar szórend szabad és szubjektív, de egyben kötött és objektív. Nem minden grammatikailag helyesen megszerkesztett mondat eredményez (egyértelműen) helyes szórendű mondatot: **Holnap megyek az orvoshoz el.* Elsőként az igekötős igék körül kialakult nehézségről szólok, ugyanis az új fejleményként kialakult igekötők használata az SVO szórendet erősítik, mégis az elsődlegesen szemantikailag meghatározott mondatok gátat szabnak a szintaktikai szabályoknak. Másodsorban a viszonzások szórendjének tévesztéséről teszek említést, harmadsorban pedig az alany és állítmány mondatbeli pozíciójának transzferálása miatti hibalehetőségeket sorolom fel.

⁸ Vö. Komlósy András: Régensek és vonzatok (Fejezetek a strukturális magyar mondattanból). JPTE/MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest/Pécs 1992.

⁹ Vö. Székely Gábor: Ekvivalens és nonekvivalens vonzatok. Habilitációs tézisek. Nyíregyháza 1997.

¹⁰ Vö. Szűcs Tibor: i.m., 121-133.

III/4.1. Az igekötős igéknél két probléma vetődik fel, az egyik kimondottan nyelvhasználati probléma, és – mint ilyen – az igekötők jelentésével függ össze, így ez a szemantika kategóriájába sorolandó. Szintaktikai szinten sokkal inkább az igekötők mondatbeli szerepe érdekel minket.¹¹ A következő táblázat ebben akar valamilyen rendszert felmutatni:

Nem elváló igekötő	Elváló igekötő
Elmegyek.	Nem megyek el.
Nem fogok elmenni.	El fogok menni.
Nekem kell elmenni.	Nekem el kell menni.
Holnap elmegyek.	Holnap megyek el.
Elmész?	Hova mész (el)?
Elmenjek?	Menjek el? ‘
Elmenj! ‘	Menj el!
Soha nem megyek el. ‘	
Soha el nem megyek. ‘	
El soha nem megyek. ‘	

Ebből a táblázatból többek között az derül ki, hogy nagyon fontos szerepe van az igekötő helyzetének alakulásában a hangsúllynak. A magyarban minden hangsúlyos elem az állítmány előtti ún. fókuszpozícióban foglal helyet. Lehetne alkotni szabályokat az egyes példamondatokhoz, de ha a hangsúlyozásra összpontosítunk, akkor arra mindent vissza lehet vezetni: *Nem megyek el. El fogok menni.*

Itt is voltak hibák, amelyek a németről magyarra történő fordításkor keletkeztek, például:

*Ich steige in den Zug ein und nicht aus. ~ *Én be a vonatba szállok, és nem ki.*

A nem szokványos, és ezért kivételnek számító mondatokat vonallal jelöltem meg. Ezek azok a mondatok, amelyeket a tanulók vagy hibásan ejtenek ki, vagy nem értik a mondatok szórendjével együtt változó kifejezések értelmét. A megjelölt mondatokat az köti össze, hogy bennük a pusztán kérdésen, felszólításon és ténymegállapításon kívül az érzelmenek, emóciónak is nagy szerepe van. Ez az érzelmi töltet az oka annak, hogy a mondatok szórendje eltér a normától. A *Menjek el?* kérdő mondat féltéken, kétkedően, kérdően fordul a másikhoz, mintha nem akarná tudomásul venni annak kérését. Az *Elmenj!* felszólítás igen szigorú parancsot fejez ki, amivel nem érdemes szembehelyezkedni. Az elváló igekötős igék oszlopában utolsóként három lát-

¹¹ Vö. Fülei-Szántó Endre: Gondolatok a magyar igekötők státusáról. MNy. 85: 309-319. (1989), ill. Szili Katalin: Az igekötő és az igekötős ige mibenlétéről. In: Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből, 7. Budapest 1985.

szólag azonos mondat olvasható. Egyik tanuló sem jött rá arra, hogy mi a jelentésbeli különbség a három mondat között. Az első mondat értelmét még meg tudták fejteni ('Soha nem megyek el'). Szórendjét tekintve a tagadószó mindig az állítmány előtt, fókusz szerepben áll. A második és harmadik mondat szórendje szintén valamiféle érzelmi töltést sejtet, a mondatok zeneiségét a tempó lassulása is fokozza.

III/4.2. A németben előljárászónak nevezzük azt a szót, amellyel egy adott szó előtt kifejeződik annak a többi szóhoz való viszonya. (Éppen ezért viszonzszónak is nevezik őket.) A magyarban a viszonyt több eszközzel tudjuk kifejezni: egyrészt viszonyragokkal (a szótőhöz illesztve), másrészt névutókkal (a viszonyítandó főnév után). A németek számára éppen ez a pozicionális eltérés okozza a hibákat. Egy fordítási feladatban például (magyarról németre):

*Az ágy előtt szőnyeg van. ~ * Vor dem Teppich ist ein Bett.*

A magyar mondatban két viszonyítható főnév is van, az *ágy* és a *szőnyeg*. A fordítót megtévesztette a magyar névutó pozíciója, ami valójában az előtt a főnév előtt van, amit viszonyítunk, így az *ágy* az, amihez viszonyítunk, a *szőnyeg* pedig, amit viszonyítunk.

III/4.3. Szórendileg olyan sok kapcsolódási pont van a magyar és a német között, hogy mindkét esetben a mondat legfontosabb részének az állítmányt kell tekinteni. A német szórendet az állítmány pozíciója határozza meg (a ragozott állítmányi rész egyenes szórendben a második helyet tölti be, fordított szórendben az első helyet, míg összetett mondati szórendben a mondat végére kerül). A magyarban az állítmánynak nincs ilyen kötött pozíciója, viszont a többi mondatrész helyzetét mindig ahhoz kell viszonyítani. Vannak szabályok, amelyek eligazíthatnak bennünket; ilyen többek között az, hogy az általunk hangsúlyozni vélt mondatrészeket (korlátlan számban) az állítmány elé kell helyezni, ugyanúgy, mint a tagadószót vagy a kérdőszót.¹² Persze ez még nem jelenti azt, hogy a fókusz előtti kvantorpozícióban nem állhatna egyetlen más mondatrész sem:

Kitől kaptad ezt az új ruhát? – Ezt az új ruhát *kitől* kaptad?

A következő pontban szólok az eldöntendő kérdések intonációs problémájáról. Előzetesen annyit említek meg, hogy szórendileg ezek a mondatok egyáltalán nem különböznek az egyszerű, kijelentő mondatok szórendjétől, csak a hanglejtéssel tudjuk ezt kifejezni, ezért az egyértelműen grammatikai eszköz. A németben maga a mondat szórendje határozza meg a mondat fajtáját. A tanulói hibákat két mondatrész köré csoportosíthatjuk; az egyik leggyakoribb hiba az **állítmány** pozíciójának

¹² Vö. É. Kiss Katalin: A magyar mondatszerkezet generatív leírása. NytudÉrt. 116. Akadémiai Kiadó, Budapest 1983.

megválasztása, a másik hiba pedig a névmási szófajú **alany** szerepeltetése a mondatokban. Mindkét jelenségnél az anyanyelvi hatások átviteléről van szó, amely a magyar nyelvérzék számára helytelen mondatokat képez.


Az állítmány pozíciójának transzferálása	
Hibás forma	Helyes forma
* Az utasok szállnak <i>be</i> a vonatba.	Az utasok <i>beszáll</i> nak a vonatba.
* Van <i>itt</i> asztal?	<i>Itt</i> van az asztal?
* Reggel ittam <i>kávét</i> az iskolában (és nem tejet).	Reggel <i>kávét</i> ittam az iskolában.


Önmagukban az általam helytelennek minősített mondatok önálló szöveggörnyezetben helyes alakoknak számítanának. A hibák érzékeltetésére kurzívval jelöltem azokat a szavakat, melyeknek hangsúlyos pozícióba kellett volna kerülniük. Szóban persze nyomatékkal ejtették a kijelölt szavakat, így még jobban érzékeltetni lehetett a magyartalanságot.

Személyes névmás transzferálása	
Hibás forma	Helyes forma
* Én vagyok <i>kint</i> .	<i>Kint</i> vagyok.
* Te mész <i>holnap</i> ?	<i>Holnap</i> mész?
* Te <i>szorgalmas</i> vagy.	<i>Szorgalmas</i> vagy.
* Ti vagytok <i>ötkor</i> a <i>moziban</i> .	Ötkor a <i>moziban</i> vagytok.

Német mondatok nem nélkülözhetik az alanyt, amely – ha kell – személyes névmás formájában is megjelenik. Habár a németek köznapi beszédjükben már nem ragaszkodnak szigorúan ennek betartásához, mégis igen erős a hatása a magyarra.

III/5. Eddig nem esett szó kiejtésbeli problémákról szintaktikai szinten, ezért az utolsó pontban ezeket gyűjtöttem össze. Hibák nemcsak leírt nyelvtani szerkezetek tévesztéséből keletkezhetnek. A hangzó beszéd is rejthet hibalehetőségeket. Élőszóban a szavakon és sorrendjükön kívül egy igen összetett hangzásforma is részt vesz a gondolat és az érzelm kifejezésében, ezt a sajátos „jelrendszert” mondatfonetikai eszköztárnak hívja a nyelvtudomány. A mondat szintjén a legfontosabb ilyen szerepet a hanglejtés tölti be. Ennek a mondatfonetikai eszköznek azért tulajdonítunk nagy jelentőséget, mert segítségével két – megformáltságukban teljesen meg egyező – kifejezést tudunk megkülönböztetni:

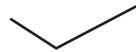

Itt van az asztal.


Itt van az asztal?

A kijelentő mondat hanglejtése eső-ereszkedő, míg a kérdő mondaté emelkedő-eső. A németben formai különbség is van a kétféle mondat között. Tanítványaim mindenáron jelölni akarták ezt a különbséget a magyarban is, így lett az előbbi kérdő mondatból *Van itt asztal?* szórendű mondat. Kétségteljesen ezt a hanglejtést a legnehezebb megtanítani németeknek, hiszen arra is kell figyelni, meddig emelkedik a mondat intonációja, mikor éri el a tetőpontot, ahonnan meredeken esik lefelé.

További nehézség forrása az is, amikor az eldöntendő kérdés vagy (1) csak két szóból vagy (2) csak két szótagból áll, ugyanis ezekre nem érvényes az előbbi szabály:

(1)


Feri orvos?


Ez szék?

Ebben az esetben az első szó után megszakad a lejtés, majd utána alacsonyabb hangfekvésről szökik meredeken fel a mondat végére.

(2)



Látod?


Itt van?

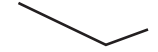

Olvas?

A második esetben az első szótag alacsonyan van, a második szótag pedig magasan.

Gyakori a hiba az efféle kérdő mondatoknál:


*Látod?


*Hallod?


*Juli beszél?


*Ez Pécs?

Egy szótagból is állhat a kérdés, ekkor a szó magánhangzóját nyújtjuk meg, amelynek eleje alacsonyan van, vége magasabban:


Te?


Jó?


Ő?

Gyakran találkozunk azzal a stilisztikai hatással, mikor egy mondat tartalma és formája között ellentét feszül. Ilyenkor a beszélő valódi szándéka és a megalkotott mondatfajta ellentmond egymásnak. A stilisztikai hatás elérésében a hanglejtés is szerepet játszik olyan emfatikus mondatokban, mint például:



Elment az eszetek?



Nem megmondtam?



Mit érdekel ez engem?

Külföldiek nagyon nehezen értik meg ezeknek a mondatoknak a valódi értelmét, sorozatosan emelkedő-eső hanglejtéssel ejtik ki ezeket. Tanítványaim sem éreztek rá e mondatok pragmatikai jelentésére. Ez érthető, mikor még az egyszerűbb kérdő mondati hanglejtéssel is problémáik voltak. Mindenesetre a nyelvtanítás lényeges fázisa a helyes intonáció megtanítása, hiszen a nyelvtanulók kezdeti monoton, érzelem nélküli megszólalásai mondatdallamon keresztül válnak színessé, árnyalttá.

Mivel a kontrasztív nyelvi elemzés és az interferencia-kutatás az idegennyelvtanulás potenciális nehézségeit tárja fel, szükséges azok intenzitását és mértékét a hibaelemzéssel, a hibák feltárásával kiegészítenünk, kontrollálnunk. Dolgozatomban ezért is próbáltam kategóriákba sorolva gyűjteni a mondatalkotási folyamatban észlelt szintaktikai hibákat.

Irodalom

- ALTHAUS, Hans Peter–HENNE, Helmut–WIEGAND, Herbert Ernst (Hg.)(1980): *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Band IV. Max Niemeyer Verlag, Tübingen, 646-651.
- HEGYI Endre (1988): *A vonzat és a transzformáció szerepe a magyar mint idegen nyelv oktatásában*. A Hungarológia Oktatása 4. NHK, Budapest, 48-61.
- JORDENS, Peter (1989): *Case Errors in German as a Foreign Language*. In: Reinhold Freudenstein (ed.): *Error in Foreign Languages. Analysis and Treatment*. IFS der Philipps-Universität, Marburg . 31-39.
- JUHÁSZ János (1970): *Probleme der Interferenz*. Akadémiai Kiadó — Max Hueber Verlag, Budapest/München
- KIEFER Ferenc (szerk.)(1992): *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- SZÜCS Tibor (1999): *Magyar–német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában*. Pécsi Nyelvészeti Tanulmányok 4. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Molnár Krisztina

Névelő nélkül álló főnévi csoportok a német és a magyar nyelvben

A névelők helyes használatának elsajátítása mind a magyarul tanuló németek, mind a németül tanuló magyarok számára első közelítésben egyszerűnek tűnik. Való igaz, hogy a névelőhasználat szabályai nem olyan rettegettek a nyelvtanulók számára, mint például a német Konjunktiv vagy a kétféle magyar igeragozás. A helytelen használat sem vezethet olymértékű félreértésekhez, mint az említett esetekben. A probléma súlyát az is csökkentheti a nyelvtanulók szemében, hogy mindkét nyelvben a névelők azonos típusai találhatók meg.

A névelők használata azonban mutat fel eltéréseket, melyek sok esetben jelentősek. Jelen tanulmányomban azokat az eseteket vizsgálom, amikor nem használunk névelőt, azaz a sokak által alkalmazott terminológia szerint „zéró névelőt”, vagyis „Nullartikel”-t használunk.

A névelők helyes alkalmazása nézetem szerint azért is fontos, mert éppen az ilyen jelentéktelennek, esetleg részletkérdésnek tekintett jelenségek ismeretén lehet a valódi nyelvtudást lemérni.

Az összehasonlító vizsgálat kiinduló nyelve az esetek nagy részében a magyar, de néhány használati mód esetében a német nyelvből kellett kiindulni. Az elemzés rendszernyelvészeti alapú, a példák túlnyomó többsége tőlem származik.

A tanulmány első részében azokat az eseteket mutatom be mind a német, mind a magyar nyelvben, amikor a főnévi csoport előtt nem áll névelő. Elsőként a tulajdonnevek névelőhasználatáról esik szó, mivel ez a terület körülhatároltabb, és a névelőhasználatra vonatkozó szabályok is némileg átláthatóbbak, mint a köznevek esetében, amelyekről a következő részben esik szó. A tanulmányt az elemzés eredményeinek összefoglalása zárja.

Tulajdonnevek

Elsőként a személynevek előtti névelőhasználatot mutatom be. Itt a részben eltérő használat miatt külön esik szó a vezeték-, illetve a keresztnemekről.

Sem a magyar, sem pedig a német nyelvben nem használunk névelőt a vezetéknemek előtt abban az esetben, ha jelző nélkül állnak. Jelzővel ellátott vezetéknemek előtt mindkét nyelvben kitesszük a határozott névelőt:

*Schmidt**der gute Schmidt**Kovács**a jó Kovács*

A beszélt nyelvben mind a magyarban, mind a németben megfigyelhetjük a határozott névelő használatát is:

Der Schmidt ist ein guter Kamerad. A Kovács jó haver.

A német nyelvben nők vezetékneveinél kitesszük a határozott névelőt, ezzel utalva az adott személy nemére. Mivel a magyarban nincsenek nyelvtani nemek, erre nincs lehetőség, így ezeket a neveket is névelő nélkül használjuk:

Liebmann elmondta ...

Die Wolf ist eine gute Schriftstellerin.

Ha a nők teljes nevét használjuk, már nincs szükség a névelő alkalmazására, hiszen az adott személy neme egyértelművé válik:

Rita Süßmuth war die Bundestagspräsidentin.

A magyar nyelvben lehetőség van híres, köztiszteletnek örvendő személyek, főként színészek esetében is a határozott névelő használatára. Ez a használati mód a németben ismeretlen, így ott ezek a nevek is névelő nélkül használatosak:

A Latabár

Keresztnevek előtt a választékos beszédben szintén nem használunk névelőt a vizsgált nyelvekben. A köznyelvben azonban lehetséges a határozott névelő használata. A keresztnevekről is elmondható, hogy ha jelzővel állnak, szintén használunk határozott névelőt:

Peter ist in der Bibliothek.

Péter a könyvtárban van.

Állandó jelzővel ellátott személynevek esetén a magyar nyelvben nem használunk névelőt, míg a németben történelmi személyiségek esetében a határozott névelő használatos, egyéb neveknél viszont a magyarhoz hasonlóan nincs névelő:

Karl der Große

Nagy Károly

klein Erna

Értelmezővel ellátott személynevekhez a német nyelvben nem használunk névelőt, ha az értelmező egy, a névhez szorosan kapcsolódó címet jelöl:

Direktor Müller

Müller igazgató (úr)

Professor Schulze

Schulze professzor (úr)

Ha azonban az értelmező foglalkozást jelöl, mindkét nyelvben kitesszük a névelőt:

der Dichter Goethe

a költő Goethe

Többes számú tulajdonnevek esetében a német nyelvben kitesszük a határozott névelőt, míg a magyarban ezek a nevek névelő nélkül használatosak. Kivételt ez alól a történelmi személyiségek neve képez, amelyek a magyar nyelvben is határozott névelővel állnak. Ezeket a neveket a magyarban eltérő képzésű többes számuk is megkülönbözteti:

Die Müllers sind angekommen. *Megjöttek Müllerék.*
die Bismarcks *a Bismackok*

Földrajzi nevek előtt többnyire szintén nem használunk névelőt sem a magyar, sem a német nyelvben.

A földrészek elé nem tesszük ki a határozott névelőt, ha nincs jelző. Kivételt ez alól – mindkét nyelvben – csak a két sarkvidék neve képez, amelyeket határozott névelővel használjuk:

Kolumbusz felfedezte Amerikát. *Kolumbus hat Amerika*
entdeckt.
Az Antarktison nem élnek *Auf der Antarktis leben keine*
jegesmedvék. *Eisbären.*

Országnevek előtt a magyarban szintén nem használunk névelőt. Kivételt ez alól csak a *Szovjetunió*, valamint a több szóból álló országnevek képeznek. A német nyelvben a névelőhasználat az országnév nemétől függ. A legtöbb országnév esetében (ezek a semlegesneműek) nem használunk névelőt. A nőnemű és a (kis számú) hímnemű országnevekhez a határozott névelő használata kötelező. Ugyancsak kötelező a határozott névelő használata a többes számú, valamint – a magyarhoz hasonlóan – a több szóból álló országnevek előtt:

Németország Európa egyik legnagyobb hatalma.
Deutschland ist eine der größten Mächte Europas.
die Vereinigten Staaten *az Egyesült Államok*

A németországi tartományok, a magyarországi megyék, valamint a városok és a községek esetében sem használunk határozott névelőt:

Bielefeld Észak-Rajna- *Bielefeld liegt in Nordrhein-*
Vesztfáliában van. *Westfalen.*

Két vagy több országnévből álló felsorolás esetén a német nyelvben lehetőség van a névelő elhagyására akkor is, ha ezek az országnevek egyébként névelővel használatosak:

Vertreten sind: Frankreich, Schweiz, Griechenland, Türkei.

Míg az utcák, terek esetében mindkét nyelvben a határozott névelő használata az általános, olyankor, amikor ezek a tulajdonnevek címzésben fordulnak elő, nem használunk névelőt sem a magyar, sem a német nyelvben:

A Parlament a Kossuth téren van. *Das Parlament ist auf dem*
Kossuthplatz.

Ha ugyanezek a nevek a tömegközlekedési eszközök megállóinak nevében fordulnak elő, a német nyelvben névelő nélkül, míg a magyarban határozott névelővel állnak:

A Kossuth tér következik. *Nächste Station: Alexanderplatz*

Más tulajdonnevek körében (mint pl. intézmények, vállalatok nevei, könyvcímek) a névelőhasználat mind a német, mind a magyar nyelvben ingadozik.

Feliratoknál, újságcikkek címénél a német nyelvben sok esetben megfigyelhető a névelő elhagyása. Ez a magyar nyelvben nem szokásos.

A németben nem használunk névelőt a gyógyszerek neve előtt, míg a magyarban a határozott névelő alkalmazása az általános.

Aspirin ist gut gegen Kopfschmerzen. Az Aszpirin jó fejfájás ellen.

Köznevek

A köznevek esetében is sokszor találkozhatunk a zéró névelő használatával. Ez a névelőnélküliség következhet a főnevek szemantikai tulajdonságaiból, valamint – elsősorban a németben – egyes szintaktikai szerkezetekből.

A „Nullartikel”-nek talán a legismertebb és a leggyakrabban előforduló használata mind a német, mind a magyar nyelvben, amikor a határozatlan névelő hiányzó többes számát helyettesíti:

Er kaufte Bücher. Könyveket vett. / Könyvet vett.

Itt kell megjegyezni, hogy a németben az általánosító kifejezésekben, definíciókban mindhárom fajta névelő használata lehetséges, míg a magyarban a határozott névelő használata az általános:

Der Löwe ist ein Raubtier. Az oroszlán (egy) ragadozó.

Die Löwen sind Raubtiere. Az oroszlánok ragadozók.

*Ein Löwe ist ein Raubtier. *Egy oroszlán (az) ragadozó.*

*Löwen sind Raubtiere. *Oroszlánok ragadozók.*

[Uzonyi 485]

Nem használunk névelőt egyes számban anyagneveknél, ha határozatlan mennyiséget jelölünk:

Er trinkt gern Bier. Szívesen iszik sört.

Milch ist gesund. A tej egészséges.

A második mondat magyar megfelelőjében azért használunk határozott névelőt, mivel itt is általánosító megállapításról van szó, amikor a magyar nyelvben nem lehetséges a névelő elhagyása.

Ha azonban az ezekkel az anyagnevekkel jelölt dolgok bármilyen módon ismeretek a beszélő számára, a németben is kötelező a határozott névelő használata:

Nimm die Milch aus Vedd ki a tejet a hűtőszekrényből!

dem Kühlschrank!

Foglalkozást, funkciót, nemzetiséget jelölő kifejezéseknél szintén nem használunk névelőt, amennyiben ezek a kifejezések jelző nélkül fordulnak elő:

Er ist Lehrer. (Ő) tanár.

A németben nem használunk névelőt érzéseket, állapotokat, tulajdonságokat, folyamatokat kifejező főnevek esetében. A magyarban ezeket a főneveket többnyire határozott névelővel használjuk:

<i>Schönheit vergeht,</i>	<i>A szépség múlandó, az erény örök.</i>
<i>Tugend besteht.</i>	[DUDEN 216]
<i>Widerstand ist nutzlos.</i>	<i>Az ellenállás hiábavaló.</i>
<i>Sie braucht Ruhe.</i>	<i>Nyugalomra van szüksége.</i>
<i>Arbeit ist die Grundlage</i>	<i>A munka a siker alapja.</i>
<i>des Erfolges.</i>	[HELBIG/BUSCHA 378]

Az említett csoportba tartozó főnevek előtt állhat a német nyelvben is névelő, ha valamilyen módon – jelzővel vagy mellékmonddal – specifikáljuk őket.

Die Arbeit / Arbeit ist die Grundlage seines Erfolges.

A munka a sikerének az alapja.

Nem használunk névelőt a németben azoknál az időhatározóknál, amelyek előljárószó nélkül, jelzővel fordulnak elő, valamint a hét napjai esetében, amennyiben ezek előljárószó, illetve jelző nélkül állnak. Ezek a kifejezések a magyarban is névelő nélkül fordulnak elő:

Nächsten Sommer fahren wir nach Griechenland.

Jövő nyáron Görögországba utazunk.

Heute ist Donnerstag.

Ma csütörtök van.

Szintén névelő nélkül használjuk a németben azokat a többé-kevésbé állandósult kifejezéseket, amelyek egy igéből és egy elvont főnévből állnak, és egy igének, illetve egy melléknévnek megfeleltethetők. Az ilyen kifejezésekben szereplő főnevek előtt a magyarban sem használunk névelőt:

Er holt Atem (= Er atmet.)

Levegőt vesz. (= Lélegzik.)

Er hat Geduld.

Van türelme. (= Türelmes.)

(= Er ist geduldig.)

Ha ezeket a főneveket jelzővel vagy mellékmonddal specifikáljuk, a németben lehetséges elsősorban a határozatlan névelő használata, de egyes esetekben határozott névelő is állhat. A magyar nyelvre ilyenkor is inkább a névelőnélküliség jellemző:

Er holt einen tiefen Atem.

Mély lélegzetet vesz.

A németben nem használunk névelőt azon főnevek előtt, amelyek olyan – hátravetett jelzőként szolgáló – előljárószós szerkezet részei, amelyek melléknévvel helyettesíthetők. Magyarra ezeket a kifejezéseket minőségjelzős szerkezettel fordítjuk:

Das ist ein Problem von großer Bedeutung.

Ez (egy) jelentős / nagy jelentőségű probléma.

Ugyancsak nem áll névelő a németben olyan előljárószós kifejezésekben, amelyek valamilyen határozót fejeznek ki, és így egy határozószóval helyettesíthetők. A magyarban ezeknek a kifejezéseknek többnyire határozószók felelnek meg:

Sie wendeteten sich in freundlicher Weise an uns.

Barátságosan fordultak hozzánk.

Elmarad a névelő a németben olyankor is, ha az egy melléknévből vagy melléknévi igenévből és egy főnévből álló szókapcsolat birtokos esetben van. Az ilyen mondatok magyar megfelelőiben szintén nem áll névelő:

Er ging schnellen Schrittes durch die Straße.

Gyors léptekkel ment át az úton.

Szintén nem használunk névelőt a németben azokban az esetekben, ha a főnév előtti pozíciót már elfoglalta egy olyan szó, amely nem kombinálható a névelőkkel. Ez lehet egy másik determináns, mint például a birtokos vagy a mutató névmás, a *viel* és a *wenig* szó, esetleg egy birtokos esetben álló tulajdonnév:

die Lehrerin, deren Sohn *a tanárnő, akinek a fia*

mein Buch *az én könyvem*

dieses Buch *ez a könyv*

Dort kommt Karls Mutter. *Ott jön Karl(nak az) édesanyja.*

A magyarban is elmarad a névelő, ha az adott szintagma vele nem kombinálható determinánst tartalmaz:

mindkét könyv *beide Bücher / die beiden Bücher*

Míg a magyarban a felsőfokú melléknevek és határozók esetében a névelőhasználat ingadozó, a németben abszolút felsőfok esetén általában nem használunk névelőt:

Es war tiefster Winter.

Der Betrieb arbeitet mit (den) modernsten Maschinen.

Az üzem a legmodernebb gépekkel dolgozik.

Névelő nélkül állnak mindkét nyelvben a parancsszavak, a felkiáltások és a megszólítások:

Hände hoch! *Kezeket fel!*

Hilfe! *Segítség!*

Vorsicht! *Vigyázat!*

Verehrter Herr Professor! *Tisztelt Professzor Úr!*

Ugyancsak névelő nélküli formák szerepelnek többnyire a hiányos mondatokban is, főleg a köszöntésekben, de a távirati nyelvben is a névelők elmaradása figyelhető meg.

Guten Tag! *Jó napot!*

A németben névelő nélkül állnak azok a szavak, amelyek saját magukra utalnak, míg ezek a szavak a magyarban határozott névelővel fordulnak elő:

Wie heißt „Brot“ auf Englisch? Mi a „kenyér“ angolul?

„Straße“ soll nach der neuen Rechtschreibung mit Doppel-S geschrieben werden.

A „Straße“-t az új helyesírás szerint két s-sel kell írni.

A magyar irodalmi nyelvben nem használunk névelőt a főnévi állítmány előtt. Kivételt ez alól csak a hasonlat képez. E mondatok német megfelelőiben mindig szerepelnie kell egy igének, amely az esetek túlnyomó részében a létige. Ezekben a mondatokban egyes számban a határozatlan névelő használata kötelező, míg többes számban a magyarhoz hasonlóan névelő nélkül állnak:

<i>Ez szekrény.</i>	<i>Das ist ein Schrank.</i>
<i>Ezek szekrények.</i>	<i>Das sind Schränke.</i>

A németben nem használunk névelőt egyes funkcionális igével alkotott szókapcsolatokban. Ezek a szókapcsolatok vagy névelő nélkül, vagy határozott névelővel fordulnak elő; a névelőhasználatra nézve általánosan érvényes szabályok nincsenek. A magyar nyelv hasonló szókapcsolataira inkább a névelő nélküli forma jellemző:

<i>Vertrauen haben</i>	<i>bizalommal van</i>
<i>zur Verfügung stehen</i>	<i>rendelkezésre áll</i>

Szintén nem használunk névelőt egyes, már állandósultnak tekinthető kifejezésekben. Itt azonban különbségek lehetnek a két vizsgált nyelv között. A magyarban több olyan esetben sem használunk névelőt, amikor a németben a határozott névelő kitétele kötelező:

<i>nach Hause gehen</i>	<i>hazamenni</i>
<i>auf See sein</i>	<i>tengeren van</i>
<i>zur Schule gehen</i>	<i>iskolába jár</i>
<i>ins Kino gehen</i>	<i>moziba megy</i>

Nem használunk névelőt az állandósult szópárokban sem:

<i>Satz für Satz</i>	<i>mondatról mondatra</i>
<i>weder Fisch noch Fleisch</i>	<i>se hús, se hal</i>

A németben nem áll névelő a tantárgyak, egyetemi szakok neve előtt sem. Ha azonban egy adott tudományterület nevééről van szó, a határozott névelőt használjuk. A magyarban a névelőhasználat ingadozó:

<i>Er hat eine Fünf in Deutsch bekommen.</i>	<i>Ötöst kapott németből.</i>
--	-------------------------------

Sie mag Geographie am besten. Legjobban a földrajzot szereti.

Er hat neue Untersuchungsmethoden in die Physik eingeführt.

(Helbig/Buscha 387)

Új vizsgálati módszereket vezetett be a fizikában.

A németben nem áll névelő egyes ünnepek (*Weihnachten, Ostern, Pfingsten*) neve előtt, míg a többi ünnep nevét határozott névelővel használják. A magyarban a névelőhasználat ingadozó:

<i>Wo hast du Weihnachten verbracht?</i>	<i>Hol töltötted a karácsonyt?</i>
--	------------------------------------

Zu Ostern fahren wir zu den Großeltern. *Húsvétkor a nagyszülőkhöz utazunk.*

Végül meg kell említeni, hogy a német köznyelvben egyes rokonságot jelölő szavak előtt (*Vater, Mutter, Großvater, Großmutter*) általában nem áll névelő. Ez a magyar nyelvben is megfigyelhető:

Vater ist nicht zu Hause. *Apa nincs itthon.*

Összefoglalás

Amint vártuk, a névelő elhagyásának szabályai sok esetben megegyeznek a német és a magyar nyelvben, de jelentős eltérések is tapasztalhatók. A tulajdonnevek esetében ezek egy részét az okozza, hogy a magyarban nincsenek nyelvtani nemek, míg a német három ilyen nemet különböztet meg. Ezzel magyarázható a határozott névelő használata a német nyelvben nők vezetékneve előtt, valamint ugyancsak a határozott névelő kitétele azon országnevek előtt, amelyek a többségtől eltérően nem semleges, hanem nő- vagy hímneműek. A magyar nyelv ilyen megkülönböztetés híján ezekben az esetekben sem használ névelőt.

Nem elhanyagolható különbség az sem, hogy a magyarban az állandó jelzővel ellátott személynevekhez nem használunk névelőt, míg a németben történelmi személyiségek neve elé kitesszük a határozott névelőt.

A németül tanulók számára fontos annak az ismerete is, hogy a német nyelvben felsorolásokban elmaradhat az egyébként kötelező névelő a földrajzi nevek előtt.

A köznevekre vonatkozóan talán a legfontosabb különbség az, hogy a magyar nyelvben általánosító kifejezésekben nem maradhat el a névelő, míg a német nyelvben az ilyenfajta állításokban mindhárom névelőtípus alkalmazható. Ennek az ismerete elsősorban a magyarul tanuló német anyanyelvűek számára elengedhetetlen.

Jelentős különbség mutatkozik az elvont főnevek előtt névelőhasználatban is. A német nyelvben e főnevek előtt többnyire nem áll névelő (természetesen csak akkor, ha nincsenek más módon is specifikálva), a magyar nyelvben azonban az esetek túlnyomó részében határozott névelővel használatosak. Különösen igaz ez azokban a mondatokban, amelyekben ezek a főnevek az alany szerepét töltik be.

Egyik nyelvben sem állhat névelő a főnévi csoport élén abban az esetben, ha ezt a helyet egy másik determináns foglalja el. Az azonban, hogy mely determinánssok, illetve determinánsi funkciót betöltő egyéb kifejezések nem kombinálhatók a névelőkkel, eltérő a két nyelvben. Ez külön vizsgálatot igényel, így jelen tanulmány kereteibe nem fér be.

Fontos tudni, hogy a névelő nélkül álló magyar főnévi állítmánynak a német nyelvben egyes számban a határozatlan névelő felel meg – természetesen kiegészülve a kopulával –, míg többes számban a névelő nélküli alak használatos.

Jelentős különbséget mutat az állandósult kifejezések, frazeologizmusok névelőhasználata is, amely azonban egyértelmű szabályok híján nem leírható, így nem is hasonlítható össze.

Irodalom

DROSDOWSKI, Günther (szerk.)(1984⁴): *Duden. Die Grammatik*. Mannheim: Dudenverlag

ENGEL, Ulrich (1992²): *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos

HELBIG, Gerhard – BUSCHA, Joachim (1991¹⁴): *Deutsche Grammatik*. Leipzig: Langenscheidt

TOMPA József (szerk.)(1961): *A mai magyar nyelv rendszere. Leíró nyelvtan I.* Budapest, Akadémiai Kiadó

UZONYI Pál (1996): *Rendszeres német nyelvtan*. Budapest: Aula Kiadó

Szűcs Tibor

A felszíni zérus jelentősége a magyar nyelv rendszerében (indoeurópai kontrasztivitásban)*

Előadásomban a zérus jegynek a magyarban betöltött, különösen jelentős szerepével foglalkozom, mégpedig a vázlatos áttekintés igényével az egyes nyelvi szinteken működő változatait követve, tehát tipológiailag a **komplex típus** jegyében vizsgálódva. Előljáróban célszerű leszögezni, hogy zérus jelről mint valamilyen jelölt hiányról természetesen kifejezetten felszíni realizációja szerint beszélhetünk, hiszen a mélyszerkezet rendszere ilyenkor is funkcionálisan kitöltött helyeket tartalmaz. Az általános nyelvészet tanulsága szerint azt is előrebocsáthatjuk, hogy funkciója elsősorban a gazdaságosság elvét szolgálja (különösen az alaphelyzetek gyakoriságával összefüggésben), és emellett – mint látni fogjuk, a magyarban például igen jellemző módon – a hangsúlytalan pozíciók felszíni jelöletlenségében nyilvánul meg. Szemiotikai értelemben, a rendszerben természetesen jelöltséggé értéklődik át az efféle jelöletlenség is.

E jelenség lényegi természeténél fogva csak a jelentéssel rendelkező morfológiai egységek szintjének részrendszereiben működik, de hatása gyakran a felsőbb szinteken teljesedik ki. A működési motiváció tekintetében funkciója igen hasonló az alakkiegészülés (szuppletivizmus) rendeltetéséhez, hiszen abban is a paradigmák rendszerbeli kiteljesedése valósul meg, miként általában is az ún. rendszerkényszer különféle eseteiben, noha felszíni jelenséggént a kiegészülésre nem a jelöletlenség, hanem a viszonyításváltó jelöltség a jellemző.

A fonológiában a fentiek szorosabb értelmében fel sem merül a zérus mint jel működése, minthogy erre a legalsó nyelvi szintre még nem a jelek, hanem összetevőik, a jelemek működése jellemző. A hangzó szinten ugyan ismerős jelenség a mássalhangzó kiesése, a különféle hasonulások és felszíni hangtörlések bekövetkezése, ezek a látszólag hasonló szintagmatikus (simító) parole-redukciók azonban a rendszer szempontjából sem azonos lényegűek a zérus jel langue-paradigmatikus szerepével. Arra ugyanis – a közkeletű megfogalmazás szerint – az jellemző, hogy testetlenül jelöl valamit, ami éppen azáltal van megjelölve, hogy a felszínen nincs külön megjelölve. Igaz ugyan, hogy éppen az oppozíciókra építő modern fonológia számol egyes hangképzési kettősségeken belül az adott sajátosságok negatívu-

* A X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Székesfehérvár, 2000. április 18.) „Magyar mint idegen nyelv” szekciójában elhangzott előadás írott változata

mával a megkülönböztető jegyek rendszerében, ezek azonban csupán összetevői egy-egy jelemnek, s így tehát közvetlenül és egészében nem a jelszerű vagy jelentéses szinten működnek. Az viszont valóban tény, hogy a prozódia szupraszegmentális szintjén, illetve a fonoszintaxisban tudomásul kell vennünk egyrészt a fő- és mellékhangsúllyal szembeállított zérus-hangsúly létét, másrészt az ún. zérus-ellentézés irtóhangsúlyát, illetve a hagyományosan kontrasztív hangsúlyozásnak nevezett jelenségkör (Édesapád miniszter volt? – Nem, miniszter /van = 'még mindig' /; Nem le'ült, hanem le'feküdt). Minthogy azonban e parole szintű kiemelésekben a zérus helyzetfüggő eltolódása morfológiai és szintaktikai „hiányjelenségeknek” csupán hangzó-kifejező és következményes-kiegészítő jelensége, a langue szempontjából önmagában még nem tekinthető szemiotikailag teljes értékű jelnek.

Igazából a **morfológia** szintjén él és működik a zérus mint szemiotikai entitás; még akkor is, ha – miként a későbbiekben is láthatjuk – gyakran felsőbb nyelvi szintekről vezérelve tölti be jelölő szerepét. Először azonban lássuk a magyarban legidézettebbeknek számító példákat! Ezek pedig elsősorban az igei paradigmában működő idő- és módjel, valamint az E/3. személy jelölését érintik, mégpedig sajátos rendszerbeli munkamegosztásban. A morfológiai jelöltség ugyanis az igemód és az igeidő jelének vaglyagosságában valósul meg, vagyis a jelentő módú jelen idő zéró fokú jele így a másik három konfigurációhoz (a jelentő módú múlt időhöz, a felszólító módhoz és a jelen idejű feltételes módhoz) képest számít jelöletlen alaphelyzetnek, azaz a zérus a *-t*, *-j* és *-na/-ne* jelekkel áll szemben. Ez a példa egyben azt is jól szemlélteti, hogy a zérus halmazotlan is előfordulhat akár egyetlen morfológiai alakulaton belül is, így tehát a *fut-∅∅∅∅* igealak pontos és teljes morfológiai elemzése több zérussal is számol (külön-külön a mód, az idő, a szám-személy, illetve az általános-határozatlan ragozás funkciójának jelöletlenségéért).

A rendszeren belül ez látványos következetességgel nem véletlenszerű, hiszen ezek az igei kategóriák a leggyakoribb viszonyítási alaphelyzetet tükrözik. Eleve ilyennek számít a kijelentő mód jelen idejének egyes szám 3. személyű határozatlan ragozású igealakja, valamint a felszólító mód egyes szám 2. személyű határozatlan alakja. Mindkettőben jelöletlen a személyrag és az időjel kategóriája, s az előbbiben a módjel is testetlen. A személy alaki kitevőjének hiánya az utóbbi esetben mindazonáltal viszonylagos, hiszen a felszólítás stilisztikai nyomatékát árnyalhatjuk a testes változat szembenállásában (*vár-j-ál*) is.

A hagyományos „zérusmorféma” elnevezéshez persze hozzá kell tennünk, hogy a modern morfológia feszesebb terminológiája szerint ilyenkor a zéró-allomorf negatív megjelenéséről van szó, hiszen egy bizonyos funkcióra szolgáló morféma nulla fokon realizálódó morfváltozatával állunk szemben. (Ennek a következetesen elkülönülő szóhasználatnak egyébként az alaktani tipológiában is megnő a jelentősége, amikor a morféma–morf megfeleltetések egyértelműsége alapján jellemezhetjük az

agglutináló típust a flektálóval szemben.) Szemiotikai megközelítésben pedig a maga hármasságában ítélnélhetjük meg a jelenség lényegét: azt, hogy az alaki testetlenségnek is lehet szemantikai értéke, a pragmatika felől az alaphelyzet gyakorisága, illetve valamely kiemelés igényének hiánya váltja ki, szintaktikailag viszont a paradigmatiszmas kombinációk alaktani egyértelműségének, vagyis a testes morfémákkal együtt alkotott oppozíciók viszonyítási rendszerének köszönhető.

A névszó alaktanában is szembesülhetünk a zérus jelenségével, ha a birtokos személyragos paradigmában – KIEFER FERENC (1998) elemzési javaslatát követve – a mássalhangzóra végződő tőhöz járulva minden személyben (birtoktöbbséteskor különösen látványosan) megjelenő $-(j)a/-(j)e$ toldalékelemet paradigmatiszmas birtokviszonyjelnek tekintjük még a 3. személyben is, amikor így tehát ott hiányzik a személyrag (vagy más értelmezés szerint személyjel): *testvére/i, vára/i, kertje/i, kalandja/i*. (Ha ehhez az elemzési módhoz következetesen értelmezzük a magánhangzóra végződő egyalakú töveket is, akkor pedig még azt is tapasztalhatjuk, hogy egyes számú birtok esetén az 1-2. személyben ez a bizonyos általános birtokviszonyjel is elmarad (*hajó-m* stb.), birtoktöbbséteskor pedig mind e jel, mind a személyrag hiányával számolhatunk az E/3. személyben (*hajó-Ø-i-Ø*).

A **szerkezetek** szintjén, a névszói paradigmával összefüggő szerkezeti egyeztetés hiányával viszont már nem az előbbi paradigmatiszmas logika működteti a többes szám zérusra redukált jelét a különféle mennyiségjelzős szerkezetekben (*két alma, sok körte* stb.) és összefoglaló értelmi egyeztetést kiváltó viszonyításokban (*A kutya és a macska az udvaron futkározik; Mindegyik ugrándozik* stb.). Ilyenkor amúgy is a LOTZ JÁNOSTÓL szépen feltárt, a redundancia ellenében ható, jellegzetes magyar többségi elv (az ún. aggregátum mint nem kvalifikált többség) érvényesül a felszíni jelölétszempontban, s ma már csak archaikusnak ható állandósult szerkezetek őriznek jelöltséget (*mindenszentek, háromkirályok, Petőfi összes költeményei, Ady „Minden titkok versei”* stb.). Mindehhez két nyelvtörténeti megjegyzés kívánkozik. Az egyik az, hogy mint tudjuk, ősi finnugor sajátjának számít, hogy a számnevek mellett – a többség ellenére – a jelzett szó egyes számban áll, s ennek az elvnek az ellenében legfőljebb a latin mintára ható értelmi egyeztetéses tendencia archaikus hatása érvényesülhetett átmenetileg. A másik az, hogy a fent említett magyaros többségi szemléletnek a forma oldaláról az is külön kedvezhetett, hogy a $-k$ névszói többesjel eredetileg gyűjtőnévképzőből alakult a magyar nyelv külön életében, s már az ősmagyarban állandósult, sőt funkciója áterjedt az igei paradigmába is.

Ezen túlmenően is szemléleti elvvé válik a nominális zérus, amennyiben a semleges alaphelyzet ha nem is hiányban, de mindenképpen egyszerűbb nyelvtani alakulatban tükröződik, hiszen a kettős (egyeztetett) jelölési típust is redukcióra kényszeríti pl. a határozottság jelölésében. Ilyen eset a tárgyhatározottságnak az igén és a névszón történő együttes jelölésével szemben érvényesülő egy pólusú jelölésmód:

Megnézem a filmet. > *Megnézem Enyedi filmjét* (hiszen maga a birtoklás is már határozottá teszi a tárgyat, s az igeragozás ehhez igazodik). De már megint más a vonatkozó névmási utalás mögött működő logika: *Egy/a film, amelyet megnézek.* (Itt marad tehát az alaphelyzetnek tekinthető határozatlanság, mivel a vonatkozó névmás egyértelmű referenciája önmagában is képes a határozottság implicit jelzésére is. Történetileg természetesen az eredeti kérdő névmáson keresztül örökítődtött át a formális határozatlanság: *Mit nézek? – Amit nézek.*)

Itt kell még megemlítenünk, hogy a ragozási paradigmákon kívül, a szóalkotás ritkább módozatainak körében a jelöletlen szófajváltás mint implicit (zérus szintű) szóképzés még ugyancsak eléggé termékeny morfológiai alakulatokat eredményez a magyarban, ám mintegy fölülről, szintagmatikus elvonásból (*mentsvár; hübelebalázs* stb.). Erre azért érdemes ebben a keretben is kitérni, hogy lássuk: a magyarban nemcsak a jel és a rag, hanem alkalmilag még a képző is lehet zérus. A toldalékolás agglutináló jellegének megfelelően pedig még azt is kiemelhetjük, hogy a toldalékhalmozás jelenségéhez hasonlóan – mind a névszók, mind az igék körében, de az utóbbiak esetében jellemzőbb módon – a zérus is előfordulhat sorozatszerűen (*ház* = egyes szám, alanyeset; *kér* = kijelentő mód, jelen idő, E/3. személy, határozatlan ragozás).

Valójában a **szintaxis** szintjére emelve kell megemlítenünk, hogy az igei paradigma gazdaságos zérus-elve magában az ősi eredetű nominális mondat szerkezetben is működik, vagyis a névszói állítmányban fölfedezhető felszíni zérus az összetett állítmány igei részének hiányaként jelentkezik, amikor a névszói állítmány 3. személyben az összetett (névszói-igei) állítmányi szerkezet kopulájának zérus fokú képviselőjével jelenik meg (*ő tanár; ők tanárok;* vö. *én tanár vagyok* stb.) Ezzel összefüggésben érdemes felfigyelni a szórendi kiemelések tanulására is: névszói állítmány esetén a fókusz (ige előtti) pozíció megállapításához éppen a transzformációval bevont kopula is segítségünkre lehet: *Bence szorgalmas* (\emptyset / *volt*) ~ *Bence* (\emptyset / *volt*) *szorgalmas*. Ezúttal is érdemes kitekinteni a nyelvtörténet tanulására, hiszen amikor KLEMM és GOMBOCZ óta hangsúlyozzuk a névszói állítmányú nominális mondat szerkezet ősi, eredeti voltát, akkor történetileg persze értelmetlennek tűnik e zérus fokú kopulában a *van/vannak* hiányát annak paradigmatisztikus eltűnésével magyarázni, minthogy ott sem volt. Leíró szempontból azonban – a rendszer teljességének feltárásaként – joggal beszélhetünk akkor is felszíni zérusról, ha mélyszerkezeti visszavezetésének egyedüli értelmét a paradigma kikerekedése adja. Külföldiek számára egyébként is ilyen megközelítésben állíthatjuk szembe a névszói állítmányi szerkezet kopulájának efféle hiányát a határozói szerkezetekben megjelenő *van/vannak* teljesen más esetével („*Hol van a ház?*”), illetve az ebből elvonható kihagyásos szerkezetek tematikus ellipszisének zérusával (*Itt a ház; Nyitva az ajtó* stb.).

Ez utóbbival most nem is foglalkozom, hiszen a zérusnak ez a szöveg szinten motivált típusa egyáltalán nem magyar sajátosság, e takarékos tömörség számos nyelvben megtalálható, főként állandósult fordulatokban (*In vino veritas; Ohne Fleiß kein Preis; Meglio un asino vivo che un dottore morto*).

Miként egyébként ez az utóbbi zérustípus, maga a nominális szerkezet zérusa is előremutat a szöveg szintje felé, ugyanis értelme szerint szintén a hangsúlytalanság jegyében alakul, hiszen hangsúlyos kopulapozícióban kitöltődik: *Van ő olyan ügyes!*

Mondatkeretben, mégpedig a kettős egyeztetés keretében feltűnhet még a jelző jelöletlensége is az értelmező, a határozó, illetve az állítmány jelöltségével szemben (*piros almák – almák, pirosak; gyors futás – gyorsan fut; szorgalmas diákok – a diákok szorgalmasak*).

A **textológia** szintjén elsősorban a névmás- és névelőhasználat körében él a magyar a zérus adta lehetőségekkel. Ebben a körben a legszembeütőbb jelenség a névmás-használat hangsúlytalan zérus fokán bekövetkező kihagyás: a topikalizált anaforikus névmás törlése. Ez alapvetően a személyes névmást érinti (*Kata sokat tanul. Ø Ügyes*). A tipológia tanulságából jól tudjuk, hogy a morfológia és a szintaxis egyetemes viszonya szerint ezt is kifejezetten gazdag alaktanunk egyértelmű igei paradigmája teszi lehetővé. Mindezen túl lényegében ugyancsak a redukciót képviselik egyrészt a birtokos névmási funkció változatai (*az enyém: az én kabátom – a Ø kabátom*), másrészt a birtokos jelöltségének változatai: *Péter-Ø kabátja – Péternek a tavaly vásárolt kabátja*). Itt megemlíthetjük, hogy – a *várj ~ várjál* idézett igei alak-tani példájához, valamint a *magam ~ magamat* típusú névmási kettősségekhez hasonlóan – ezúttal is relatív zérussal van dolgunk, s a megfelelő változat a kiemelés igényének, illetve a teljes szintaktikai szerkezetnek megfelelően választódik ki. Az alaphelyzet mindazonáltal a semleges, hangsúlytalan felszíni jelöletlenség.

Mindezekkel szemben abszolút értelemben zérusnak számít a szöveg szintjén például a határozatlan névelő többes számban. Ez viszont korántsem nyelvsajátos jelenség (valószínűleg inkább annak tekinthető a fordítottja, a jelöltség például a spanyolban vagy a franciában), miként egyébként másfelől a névszói alanyeset és az egyes szám, valamint a melléknévi alapfok jelöletlensége is elég univerzális, legalábbis az európai nyelvek körében (az esetjelölést illetően az ergatív nyelvektől eltekintve).

A teljesség kedvéért idekíváncozik még az elhallgató eufemizmus („...”) ugyan-csak szöveg szintű zérusa, azonban e kifejezetten pragmatikai természetű parole-jelenség természetesen egyáltalán nem nyelvsajátos vonás, hanem egyenesen stilisztikai univerzálé.

A kitekintés némi igényével végezetül érdemes – mindenekelőtt az indoeurópai kontrasztivitás keretében – megemlíteni, hogy bár egyes nyelvi szinteken, illetve bizonyos részrendszerekben természetesen számos nyelv él a zérus-elv gazdaságos működtetésével, de a magyaréhoz hasonló átfogó, együttes érvénnyel, az egyes szin-

teket ennyire következetesen áthatva általában nem jellemző az elv ilyen mérvű kiterjedése az indoeurópai nyelvekben. A részletek tekintetében persze feltétlenül látnunk kell, milyen jelentősége van például a konverzióknak mint kiterjedt zérószóképzési lehetőségnek az angolban, valamint az esetjelöletlenségnek egészében ugyanott, illetve részlegesen akár a németben (accusativus singularis: *die/das*; többes számban pedig mindhárom nemben megegyezik a tárgyeset az alanyesettel), s hasonlóképpen számos neolatin nyelvben is. A németben – a viszonylag sokféle jelölt variáció mellett – előfordul egyébként még a többes szám főnévi jelöletlensége is, mégpedig szó szerkezettől független szóalakként (ti. a magyarral szemben). Az oroszban is ismert a semleges kopula elmaradása a jelen idejű névszói állítmányban, sőt ott ez a zérus kiterjed a harmadikon túl valamennyi személyre, illetve az azonosító állítmányi szerepkörön kívül a helyhatározói állításokra is. Vagy megemlíthetjük még például az olasz személyes névmások hangsúlytalan helyzetben szokásos törlését is, bár a rendszerbeli oppozíciók ott némiképpen másként működnek, ugyanis az alanyeseten, illetve a harmadik személyen túlmenően a zérussal eleve két névmásváltozat áll szemben: egy hangsúlyos és egy-egy hangsúlytalan, s ezeknek szórendi helye is elég szigorú, de egységesen következetes szabályokhoz igazodik. Egyébként azonban az olasz példája a mi esetünkben azért tanulságos, mert a személyes névmás alanyként – a magyarhoz hasonlóan – igazából csak értelmileg hangsúlyos helyzetben jelenik meg, egyébként pedig az igei alaktan egyértelműségének köszönhetően hangsúlytalan helyzetben törlődik.

A zérus következetessége a magyar rendszerében tehát nyelvi szinteket átkötő elvnek, egész rendszereket átható nyelvsajátos szemléletnek számít. Értelmét az **alsóbb** (morfológiai) nyelvi szinten az egyszerűsítés (a szokványos alapesetek gyakoriságából kínálkozva) adja, a **felsőbb** (szintaktikai és textológiai) nyelvi szinteken viszont egyre inkább a hangsúlytalanság (mint a külön kiemelészt igénylő hangsúlyos helyzettel szembenálló semleges funkcionális pozíció) idézi elő. A zérus mint jel e szintenként részben megkülönböztetett funkciójától függetlenül általában semleges alaphelyzetű kiindulást, viszonyítást képviselő, egyébként pedig alaki szempontból mindenképpen morfológiai szintű vagy eredetű negatív entitás. Ez jelszerűségéből következik is. Miként a fonológiában a jelemek még nem, a szintaxisban a jelkomplexumok már nem számítanak olyan egységnyi jeleknek, amelyeknek alaki paradigmáiban számolni lehetne a felszíni zérus mint a rendszert kitöltő elem megjelenésével.

Fontos tehát, hogy a magyar mint idegen nyelv leírása és oktatása is föltárja, rendszerében bemutassa és más nyelvekkel szembeállítva tipológiailag (mint részben egyetemes, részben nyelvsajátos jelenséget) meghatározza a zérusjelölés e kiemelkedő szerepének érvényesülését. Ebben tehát külön hangsúlyozni kell, hogy a magyarban nem itt-ott, elszigetelten és szórványosan, hanem minden jelentéses nyelvi szintet áthatva, a nyelvtani rendszer több részrendszerében következetesen

kihasználva, vagyis a komplex típus szellemében mintegy **átfogó szemléleti elvet** megvalósítva működik a zérus jegy. Mindezt azért igyekeztem kiemelni, mert a hagyományos nyelvleírás nem is mindig nevezi meg metanyelvileg zérus-jelölésként az említett jelenségek valamennyi esetét, hiszen a morfológián kívül a leíró, illetve a generatív szintaxisban terminológiailag gyakran egyeztetés-hiányról, kihagyásos szerkezetről vagy törlésről esik szó, pedig mindezeket egyöntetűen és egységes keretben is be lehet mutatni, s akkor a zérus mint szemléleti elv nyelvsajátos jelentősége nyilvánvalóan megnő. Tágabb összefüggésrendszerben pedig könnyen belátható, hogy tendenciaként a magyar nyelv sokat emlegetett tömörségének is kedvez, s morfológiai-tipológiai szempontból nyilvánvalóan a szintetikus-agglutináló jelleg paradigmatiszta lehetőségeit hasznosítja.

Az elvi kiindulópontozhoz végül visszakanyarozva itt megfogalmazódik a valamelyest remélhetőleg már megválaszolt kérdés: miként is kapcsolódik a zérus e konferencia vezérmotívumához („a nyelv szerepe az információs társadalomban”)? A redundancia ellenében ugyanis a zérussal történő gazdaságos jelölésmód az entropiát éppen nulla képviselési fokozatig képes működtetni a paradigma oppozíciókra épülő, minimálisan bináris rendszerű szervezettségében, s így eleve egységnyi (egy-egy bit) információval járul hozzá a nyelv elemi szintű felépítéséhez. Vagyis maga a nyelv (langue) ekként mintegy csírájában mintát kínál a kommunikáció gazdaságos és mégis egyértelmű szövegszerű (parole) kiterjesztésének elvéhez, amelynek szerencsés megvalósulásával valóban joggal fel is értékelődhetik „a nyelv szerepe az információs társadalomban.”

Irodalom

- É. KISS Katalin – KIEFFER Ferenc – SIPTÁR Péter (1998): *Új magyar nyelvtan*. Osiris, Budapest
LOTZ János (1976): *Szonettkoszorú a nyelvről* (Szerk.: Szépe György). Gondolat, Budapest
RÉDEI Károly (1998): *Őstörténetünk kérdései*. Balassi, Budapest

III. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSA

Dóla Mónika

„Megnézni a kertet”

(Szempontok a nyelviskolai magyaroktatásban – célnyelvi környezetben)

A nyelviskolák helyzete a magyartanításban

„– Honnan jössz? – kérdezte a Királynő. – Hová tartasz? (...) Alice (...) elmagyarázta: (...) nem leli az útját. – Nem tudom, hogy érted azt, hogy az *utadat* (...), erre felé minden út az én tulajdonom... De miért jöttél ki ide egyáltalán? (...) – Én csak a kertet szerettem volna megnézni, felség...”

(Lewis Carroll:

Alice Tükkországban)

Az elmúlt évtizedekben hangsúlyos szerepet kapott a magyarországi felsőoktatási intézményekben tanuló külföldi hallgatók tanítása. A legtöbb ehhez kapcsolódó munka (a NEI típusú nyelvkönyvek, illetve a különböző egyetemi karok tankönyvei) ebben a keretben született, az e téren összegyűjtött tapasztalatokra épül, és részeiben, illetve kiegészítve ma is jól hasznosítható anyagot biztosít bármely osztálytermi keretben. A kilencvenes évektől kezdve azonban az ösztöndíjas hallgatók elmaradásával párhuzamosan egyre inkább növekszik azoknak a külföldieknek a száma, akik gazdasági, illetve magánéleti indíttatásból érkeznek Magyarországra, és nyelviskolai keretben igyekeznek elsajátítani a magyar nyelvet.

A magyarországi nyelviskolák kialakulásával és történetével többek között Bárdos Jenő foglalkozik (BÁRDOS 1988: 174-184). Az, hogy bizonyos külföldi felnőttek miért a nyelviskolai magyartanfolyamokat választják, több okkal magyarázható. A legfontosabb az, hogy a felsőoktatási intézmények hallgatóival szemben, akik „alapvetően instrumentális motivációval tanulják a magyart, amelyre egy meghatározott szakma elsajátítása érdekében van szükségük” (GIAY 1999: 354), ezeknek a tanulóknak integrációs a motivációjuk: szeretnének beilleszkedni a magyar nyelvi környezetbe, s érdekeltek a mindennapi kommunikáció elsajátításában. A másik fontos tényező az életkor: a nyelviskolában az idősebbek is velük egykorúakkal tanulhatnak együtt, és csökkenhet kisebbségérzetük. Nem elhanyagolható szempont továbbá a megfelelő propaganda és az ár: plakátok, szórólapok, újsághir-

detések és egyéb reklámok útján a nyelviskolák gyorsan eljutnak a külföldiekhez. Sok esetben alaptalanul gyors sikereket, korszerű felszereltséget, sokrétű szolgáltatást, szakképzett oktatókat, modern módszereket, rugalmas tanulászervezést és alacsony óradíjat ígérnek.

A magyaroktatás nyelviskolai keret-jellege mindeddig mostohagyermeké volt a szakmának: abból kiindulva, hogy a nyelviskolák mellékállásban dolgozó, nem szakosodott tanárokat foglalkoztatnak, mellőzik az alkalmazott nyelvészeti és didaktikai-metodikai alapokat, a kutatók és a professzionális tanárok eddig figyelmen kívül hagyták ezeket az oktatási központokat. Mivel azonban egyre inkább növekszik az igény a nyelviskolákban folyó magyaroktatás iránt, a szakma többé nem engedheti meg magának, hogy elhanyagolja az ilyen jellegű tanítási-tanulási formát; mi több, feladatának kell tekintenie e terület felkarolását. A rendszerbe történő bevonásra egyfelől azért van szükség, mert a magyarul tanuló külföldi csoportok száma viszonylag kevés (bővíteni kell tehát azt a területet, ahonnan tapasztalatok gyűjthetők, és ahova az egyetemen képzett szakemberek eljuttathatók); másfelől azért, mert „a *nyelvtanulás helye és környezete* eltérő lehetőségeket jelent” (GLAY 1999: 354), ki kell tehát fejleszteni a nyelviskolai magyartanítás didaktikáját és szervezett oktatási kereteit. Ha a nyelviskolai magyaroktatást a MIH illetékességi körébe tartozónak fogjuk fel, biztosítani kell annak „rendszeres vizsgálatát, az analízis és szintézis módszerének alkalmazását, s egy olyan fogalmi rendszer meglétét, amelyben különféle megfigyelések, jelenségek és tevékenységek világosan elrendeződve találhatóak meg ..., továbbá ... a diszciplína komponensei egységbe (kell) forrjanak, de akár részeikben vizsgálhatók (kell) legyenek” (MEDGYES 1995: 15).

A vállalkozásnak kétoldalúnak kell lennie: egyrészt az egyetemeken belül kell differenciált oktatásformát kialakítani, és ennek keretében olyan különböző oktatási célú tanfolyamokat szervezni, ahol azok is tanulhatnak, akik nem vendéghallgatók, és ahol az árak és a reklámpolitika versenyképes a nyelviskolák által kínált tanfolyamdíjakkal és propagandával; másrészt a nyelviskolai oktatásba kell bejuttatni az egyetemeinken képzett hallgatókat, illetve az onnan kikerülő szakembereket, akik mind a kutatás, mind az oktatás szempontjából összefognák a magyar mint idegen nyelv oktatásának e színtereit.

A nyelviskolai magyaroktatás és az egyetemen a magyar mint idegen nyelv/hungarológia körében folyó képzés közötti szintézis megvalósítására irányuló kezdeményezésnek lehetünk tanúi Pécsen. A PTE MIH szakos/szakosodású hallgatóinak az egyetem magyar nyelvóráin kívül alkalmuk nyílik arra is, hogy nyelviskolai órákat látogassanak, az ott tapasztaltakat különböző szempontok alapján összegyűjtsék és feldolgozzák, sőt megfelelő didaktikai irányítás alatt akár tanítási gyakorlatukat is az ott működő csoportok körében végezzék el. Mindennek természetesen előfeltétele volt egy egyetemi oktató bevitele a nyelviskolába, akinek egy-

részt az volt a feladata, hogy ebben a keretben megszervezze a magyar nyelv oktatásának egységességét és a csoportok graduált rendszerét, másrészt az, hogy teret biztosítson az egyetemi kutatásnak és oktatási gyakorlatnak a nyelviskolán belül, és a tapasztalatokat visszavezesse az egyetemi tanulmányok körébe.

Noha az együttműködés egyelőre a kezdeti szakaszban jár, mindenképpen sikernek könyvelhető el az eddig megvalósult átkötés az egyetem és a nyelviskola között. A nyelviskoláknak igényük van egyetemen képzett szakemberekre színvonaluk emeléséhez, hiszen magas szintű tanfolyamokkal több diákot képesek megtartani és vonzani, az egyetemnek pedig érdekében áll az egyre bővülő tanfolyamjellegű oktatási formát a szakma részévé tenni, hiszen annak professzionalizálásával a MIH gazdag kutatási területet és gyakorlati terepet nyerhet.

A továbbiakban megkísérlem körvonalazni, milyen tanulási-tanítási folyamattal kell számolni a nyelviskolai magyaroiktatásban: a tanulók, a tanárok, a nyelviskolák és a célok feltérképezése után egy funkcionizált tananyag kifejlesztésének, valamint a mérés és értékelés folyamatának aspektusaival foglalkozom – a pécsi gyakorlat tapasztalatainak tükrében.

A tanítási-tanulási folyamat tényezői

„...olyan ez, mint egy nagy sakktábla! – mondta végül Alice. – Valahol itt kell lenniük a figuráknak... Ott is vannak, ni! (...) Hiszen egy nagy sakkjátszma folyik itt az egész világon át mármint ha valóban világ ez, amit látok. De jó mulatság lehet! De szeretnék köztük lenni én is! Azt se bánám, ha csak gyalog lennék, csak játszhaszak. Persze leginkább királynő szeretnék lenni.”

Finnocchiaro és Brumfit (1983: 50-55) nyomán a tanítási-tanulási folyamat tényezőinek meghatározásában nagyjából a következő szempontokat követjük:

I. A TANULÁSI FOLYAMAT RÉSZTVEVŐI

A. A TANULÓK

1. Viszonyulás – 2. Motiváció – 3. Szükségletek –
4. Előzetes nyelvtanulás – 5. A nyelvtudás szintje – 6. Tanulási stílusok és stratégiák

B. A TANÁR

1. Viszonyulás – 2. Képzés – 3. Nyelvi kompetencia – 4. Oktatási kompetencia

C. AZ INTÉZMÉNY

1. Jellege és működési sajátosságai – 2. A tananyag (Miből tanítsunk?)

II. AZ OKTATÁS CÉLKITŰZÉSEI

1. A cél specifikussága – 2. A tanulási helyzet – 3. A fejlesztendő készségek és kompetenciák 4. Tanulásszervezés

III. A NYELVTANÍTÁS ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA

1. Megközelítés – 2. Alapelvek – 3. Metodika – 4. Tanmenet – 5. Eljárások

IV. MÉRÉS ÉS ÉRTÉKELÉS

1. Mit? – 2. Mikor? – 3. Ki? – 4. Hogyan?

1. A nyelviskolai tanuló

1.1. A nyelviskolai tanulók célja és motivációja

A nyelviskolákat felkereső külföldiek többsége a mára megsokasodott multinacionális cégek munkavállalójaként vagy oktatóként, illetve munkavállaló házastársa kíséretében érkezik Magyarországra, s itt beilleszkedve tölt el 2-4 évet. A pécsi nyelviskolákban tanuló külföldi felnőttek többsége horvát, szerb, német, finn, illetve amerikai, de vannak szlovákok, franciák, ukránok és más nemzetiségűek is. Mivel munkanyelvük többnyire az angol, a német vagy más idegen nyelv, nyelvtanulásuk elsősorban integrációs motiváltságú: azon túl, hogy szeretnének elboldogulni a hétköznapokban, nagy fokú nyitottságot mutatnak a magyar emberek, az ország és a kultúra iránt. Nagy számban vannak olyan diákok is, akik letelepedési szándékkal érkeznek az országba – az integrációs motiváltság náluk természetesen erősebben jelentkezik.

Mindkét csoport nyelvtanulásának célja elsősorban a mindennapi kommunikációhoz szükséges kompetencia megszerzése, azon belül is főként a szóbeli készségek (hallás utáni értés, beszéd) elsajátítása. Az ideiglenesen hazánkban tartózkodó külföldiek többsége csupán annyit vár el a nyelviskolai tanfolyamtól, hogy birtokába jusson a legszükségesebb nyelvhasználati alapoknak: képes legyen igénybe venni a különböző szolgáltatásokat (étterem, üzletek, orvosi rendelő, posta, bank, közlekedés, benzinkút, fodrászat, sport, szórakozás stb.), és tudjon kommunikálni a legegyszerűbb közléscserét igénylő mindennapi beszédhelyzetekben. A letelepedni vágyók magasabb célt tűznek ki maguk elé: szeretnék az anyanyelvihez közeli szinten elsajátítani a magyar nyelvet. A kezdeti szakaszban a két csoport szükségletei természetesen hasonlóak (a „túléléshez” szükséges beszédzándékok és jelentések kifejezése és megértése), bár az utóbbiak esetében a tanulási folyamat üteme gyorsabb, jellege átfogóbb.

A motiváció alakulására jellemző, hogy a néhány évig hazánkban tartózkodóknál (első csoport) csak egy bizonyos idő eltelte után fejlődik ki igény bármilyen fokú nyelvtudásra, míg az itt maradni szándékozók (második csoport) általában azonnal

beiratkoznak egy nyelvtanfolyamra. Egy alacsonyabb szintű nyelvtudás megszerzése mindkét csoport esetében motiválónak hathat a nyelvtanulás folytatására, amennyiben a tanfolyam megfelel a tanulók szükségleteinek, érdeklődésének és felkészültségének, de – mivel nyelvtudásuk sokszor jelentősen eltérő ütemben fejlődik – gyakran van szükség csoportbontásra folytatólagos kurzusok szervezésekor.

A nyelvtanítás során a motiváció fenntartására kell törekedni: általában és az egyes feladatok szintjén is kíváncsivá, érdeklődővé és aktívvá kell tenni a tanulókat, tanulási céljukat hasznosan és változatosan kell szolgálni, tanulásuk minden szakaszát a leoptimálisabb módon (környezet, gyakorlattípus) kell elősegíteni, biztatni kell őket az önkifejezésre, növelni kell magabiztosságukat, és fokozni kell bennük a tudásigényt (ZERKOWITZ 1988: 28-29).

A kezdeti szakaszban például jellemző, hogy jelentésükben érthető kész tömbökre (pl. *Köszönöm, csak nézegetek; Eszékről jöttem* stb.) koncentrálnak a diákok, egy idő után azonban elkezdnek a formára is figyelni; ez a második csoport esetében hamarabb bekövetkezik. Egyes nyelviskolai tanulók úgy gondolják, hogy egy grammatikailag kevésbé pontos köztes nyelv teljes mértékben elegendő tanulási és kommunikációs céljaik eléréséhez, és a nyelvtannal nem kívánnak behatóan foglalkozni. Mások számára (akár előítéletből, akár presztízből, akár tényleges motivációból) fontos a grammatikai pontosság, ám kognitív fejlődésüknél, életkoruknál vagy megelőző tanulmányaiknál (például megrögzült hibáiknál) fogva nem képesek magas szinten elsajátítani a nyelvtant. A motiváció mindenestre kulcsfontosságú a nyelvtanulásban: aki integrálódni akar, behozhatatlanul nagyobb eséllyel rendelkezik az anyanyelvihez közeli nyelvtudás megszerzésére, mint aki eleve csak „túlélni” szeretne. A későbbi nyelvtanulás során személyenként és beszédhelyzetenként változik, hogy a tanulók a pontosságot vagy a folyamatosságot részesítik-e előnyben. A grammatikusságra való igény, ugyanakkor a hibák elkövetését megkockáztató kreatív nyelvhasználat és a váratlan szituációkban való kommunikáció mindenestre sokkal inkább a második csoport sajátja.

Az első csoport motivációja hazatérés előtt hirtelen visszaesik, ha úgy érzik, hogy magyar nyelvtudásukra visszatértükkor már nem lesz szükségük; a második csoport motiváltsága a nyelvtudás alakulásával párhuzamosan periodikus jellegű: egy magasabb szintre való eljutás együtt jár a motiváció stagnálásával, amit ugrás követ mind a motivációban, mind a nyelvtanulásban.

Noha általában osztják azt az előfeltevést, hogy összetett morfológiai jellegnél és az indoeurópai nyelvekkel közvetlen rokonságban nem álló szókincsénél fogva nehéz megtanulni a magyar nyelvet, jellemző, hogy a nyelviskolák mai nyelvtanulói minél kevesebb energia-befektetéssel, minél gyorsabban szeretnének a kommunikációban azonnal hasznosítható ismeretekhez jutni; és még azok is, akik megközelítőleg anyanyelvi szinten kívánják elsajátítani a nyelvet, kezdeti türelmet-

lenségükben nem akarnak „nyelvtanozni”, csak egyszerűen „beszélni”, a kommunikációban közvetlenül felhasználható kész nyelvi paneleket tanulni. További nehézséget okoz, hogy sokszor az alapvető nyelvtani terminusokkal sincsenek tisztában, így olyan fogalmakat is meg kell érteniük, mint például az ige vagy a tárgy. A pontos és kreatív nyelvhasználat érdekében természetesen elengedhetetlen a grammatika, ám a nyelvtanulóknak csak egy minimális kompetencia elérése után alakul ki igény a jelentésen túl a formára történő figyelésre.

Minimum-kompetenciáról akkor beszélhetünk, ha a tanuló a számára legszükségesebb témákban elég jól megérti a hozzá intézett közléseket (lassabb beszédtempó, körülírások és ismétlések mellett), és tud reagálni rájuk, bár beszédebeszségét és mondatainak hosszát szemmel láthatóan befolyásolják a nyelvi nehézségek, szókincse erősen korlátozott, gyakran követ el akár az érthetőséget is zavaró grammatikai, illetve szórendi hibákat, és erős akcentusa van.

1.2. A tanulók életkori sajátosságai

1.2.1. Kialakult egyéniség

A nyelviskolákban meghatározóan fontos tényező az életkor. Elegendő kutatás hiányában kénytelenek vagyunk egységesen a „felnőtt” kategóriát használni, figyelmen kívül hagyva a például 30 és 50 évesek közti különbségeket. Felnőttként kialakult személyiségjegyekkel rendelkeznek a tanulók, s ezekkel együtt szakmai státuszukat, magánéleti körülményeiket és anyaországuk kultúráját is magukkal hozzák az osztályterembe. Rendkívül fontos számukra a kellemes tanulási környezet, a jó közösség, ahol a tanárt is beleértve partnerekkel dolgozhatnak együtt, és ahol megbecsülik értékeiket. Egy sikerrel kialakított baráti légkörben létjogot nyerhet a kölcsönös tisztelet és megbecsülésen alapuló tegeződés is. A tananyag országismereti aspektusai és a tanulók önálló gondolatai teret engednek a kulturális információcserének és a vélemények kifejtésének, amelyek személyessé teszik és kibővítik a tananyagot, s ezáltal növelik a motivációt.

1.2.2. Előzetes tudás

A felnőttek egy vagy több nyelv birtokában fognak neki a magyartanulásnak, és azt több-kevesebb tudatossággal folyamatosan összevetik első vagy második nyelvükkel. „... a hallgató (...) az idegen nyelvet mindig az anyanyelv prizmáján keresztül érzékeli. Szükségtelen és eredménytelen tehát az anyanyelv visszaszorítására tett minden erőfeszítés” (GIAY 1999: 466). Az előzetes nyelvtudás és a tanulási stratégiák tudatos aktiválása fontos szerepet kaphat a magyartanulás során, hiszen az összehasonlítás segít a nyelv természetének megértésében, erősíti a nyelvi tudatosságot, továbbá mindennapos gyakorlat. Mivel általában vegyes összetételű-

ek a csoportok, az összevetés megvalósulhat a közvetítő nyelv vagy akár több nyelv és a magyar vonatkozásában (ez természetesen feltételezi a tanár több nyelvben való jártasságát). A kontrasztív nyelvészet eredményei, a transzferek és interferenciák feltárása jelentősen megkönnyítheti a tanítást-tanulást, lehetővé teszi a stílusok/regiszterek tanulmányozását, továbbá sikerrel hasznosítható a hibák megértésében (nem megelőzésében), melyek megjelenése és eltűnése a tanulási folyamat fokjelzője. („... a nyelvtanulás különböző szintjein más és más jelenségeket kell hibának tekintenünk”; MORROW – idézi BÁRDOS 1988: 150.)

Sokrétű előzetes tudásuk miatt (pl. a nyelvtan iránti fogékonyság, a rendszerező készség, a verbális emlékezet, az igényesség és a céltudatosság) a felnőttek bizonyos tekintetben könnyen, illetve gyorsan tanulnak nyelveket, bár a végeredmény – például a kiejtés terén – nem lesz olyan tökéletes, mint a korán kezdők esetében. Az anyanyelvi szinthez közeli nyelvtudás megszerzésére azonban rosszabb kilátásokkal rendelkeznek azok a tanulók, akik megrögzült hibákkal terhelt nyelvtudással érkeznek a nyelvtanfolyamra (fossilizálódás).

1.2.3. Kommunikatív diszkrepancia

A felnőtt ember invalidus állapotban érzi magát, amikor nem képes olyan szinten kommunikálni a tanult nyelven, mint ahogyan anyanyelvén tudna: ez a kommunikatív diszkrepancia az introvertáltságtól és a társadalmi, illetve munkahelyi előmeneteltől függően növekvő mértékben képezhet gátat az idegen nyelv tanulásában és gyakorlásában. Bárdos szerint „sok felnőtt szinte a »pszichikai halál« állapotába kerül, amint a nyelvórán elveszíti egy élet keserves munkájával összehozott egyéniségét” (BÁRDOS 1984: 116). Az ilyen fajta pszichológiai korlátokat próbálják enyhíteni a terápiás elvű, úgynevezett humanisztikus módszerek: a szuggesztopédia „helyettes egyéniség” választásával, a tanácskozó módszer szolidáris, a csoportkohéziót elősegítő légkör kialakításával, a cselekedtető módszer pedig a „hallgatási fázis” bevezetésével igyekszik csökkenteni az idegen nyelven kialakult egyéniséggel még nem rendelkező tanulók személyiségzavarát (BÁRDOS 1988: 120-138). Ezen irányzatoknak elsősorban a fent említett pszichológiai probléma megoldására irányuló törekvések miatt tulajdoníthatunk jelentőséget a nyelviskolai magyartanításban, hiszen a nyelvoktatásban nem mellőzhetjük a lingvisztikai alapokat, a tanulóknak minél hamarabb alkalmazniuk kell a nyelvórán megszerzett ismereteiket a gyakorlatban, és sok felnőtt gyerekes gondolatnak tartja a felvett személyiség ötletét.

A felnőttek nyelvtanulással kapcsolatos belső feszültségeit egy olyan tanulás-szervezés enyhítheti, amelynek során életkoruknak és szükségleteiknek megfelelően partnerként vehetnek részt az oktatási folyamatban: oda kell figyelni gondolkodásmódjukra, érzéseikre, ki kell alakítani bennük az önállóság és a magabiztosság érzését, helyet kell adni a közös döntéshozatalnak, az igények és problémák megbe-

szélésének, a folytonos visszacsatolásnak, világosan meg kell fogalmazni a várható eredményeket és az elvárásokat, és mindenekelőtt olyan feladatokkal kell élni a nyelvtanítás során, amelyek megfelelnek értelmi képességeiknek és közvetlen kommunikációs szükségleteiknek.

1.2.4. Tanulói típusok

A felnőtteket általában analitikus stratégiákat alkalmazó, a dedukciót kedvelő nyelvtanulóként jellemzik az alkalmazott nyelvészeti munkák, kognitív tanulási folyamatukhoz pedig a nyelvtani vezérelvet illesztik. A nyelvtanulás során a felnőttek gyors, kézzel fogható eredményeket várnak, de egyúttal bizonytalanok is – ezért van az, hogy valóban nagy mértékben bíznak a szókincs és a nyelvtan közvetlen formában történő megismerésében, valamint a drillek erejében, és gyakran gondolják úgy, hogy csupán ez a tudás elegendő lesz a magyarul történő kommunikációhoz. Az ilyen fogódzót természetesen nem szabad elvenni tőlük, de egyúttal meg kell őket győzni, hogy a nyelvtan és a szókincs csak egy része a nyelvtudásnak, és hogy a sikeres kommunikáció érdekében túl kell lépni a hagyományos gyakorlatokon.

Valójában a felnőttek különböző stílusokkal és stratégiákkal élnek nyelvtanulásuk során; egyéniségüktől és körülményeiktől függően (a motiváció természete és foka, beszédhelyzet, kockázatvállalás, hangulat, feladattípus stb.) más-más módszereket alkalmaznak. Nyelvtanulásuk elősegítésére fel kell fedeztetni velük, milyen tanulói kategória(k)ba sorolhatók, és hogy mikor milyen stratégia alkalmazása szolgálja legjobban tanulásuk sikerességét. A bal agyfélteke dominanciája miatt például a felnőttek inkább analitikus beállítottságúak, egy merőben új tanulási helyzetet mégis holisztikusan közelítenek meg, és csak azután váltanak az analitikus stílusra (CELCE-MURCIA–HILLES 1988: 5). Ellis és Sinclair megfigyelései alapján a tanítás során arra kell ösztönözni a diákokat, hogy tudatos, realista, nyitott és aktív nyelvtanulók legyenek (idézi MEDGYES 1997: 25).

Annak megismerése, hogy a csoporton belül ki milyen tanulótípusba tartozik, és mikor milyen stratégiákkal él, nemcsak a diákok fejlődését, hanem a tanár munkáját is segíti. Az óra megtervezésekor és vezetésekor ugyanis többféle tanuló igényeit tudjuk kielégíteni, ha ugyanazt a dolgot mind a bemutatás és magyarázat szakaszában, mind a gyakorlattípusokban több módon járjuk körül: figyelünk kell az introvertált–extrovertált beállítottság és a rugalmasság–merevség fokára, és élnünk kell az analitikus-racionális és a holisztikus-érzelmi, az interferencia-érzékeny és a transzfer-orientált, a vizuális és az auditív, illetve a tevékeny és reflektáló, az elméleti és a pragmatikus tanulási módokat aktiváló eljárásokkal (MEDGYES 1997: 25, ZERKOWITZ 1988: 36-7). A tanulás-tanítás során tehát egyaránt helyet kell adni a drilleknek, a hagyományos gyakorlatoknak és a változatosságnak, a személyes témákat érintő beszélgetéseknek, a játéknak, a tények, szabályok ismertetésének, illetve felfedeztetésének,

az írásbeli és szóbeli feladatoknak, az olvasásnak, a fordításnak, a szerepjátéknak, a társalgásnak, valamint a frontális, a csoportos, a páros és az önálló munkának. Ezeknek alkalmazása során építhetünk a felnőttek nyelvórai nyitottságára, amely az osztálytermi egyezmények és a diák-szerep elfogadásából ered (MEDGYES 1995: 76).

Az eklektikus jelleget alátámasztja továbbá az a tény, hogy a tanítás célját képező kommunikatív kompetencia háttérének csak egy részét képezi a nyelvtani rendszer és a szókincs ismerete; ezek mellett fejleszteni kell a nyelvi funkcióknak, beszédszándékoknak, a szó- és írásbeliség szabályainak és a nyelvi helyénvalóságnak az ismeretét és használatát is (MEDGYES 1997: 124).

1.2.5. Kiejtés

A felnőttek a „szenzitív periódus” után kezdenek bele a magyar tanulásába, ezért viszonylag ritka, hogy anyanyelvi szintű kiejtés birtokába jutnak. Mivel a pubertás kor elteltével náluk már megszilárdult az anyanyelvre jellemző artikulációs bázis, az idegen nyelvi kiejtés elsajátítása annál nehezebbé válhat, minél nagyobbak az eltérések a két nyelv hangtani jellegzetességei között. Felnőtt nyelvtanulók számára ugyanakkor pszichológiai korlátok is emelkedhetnek az anyanyelvihez közeli kiejtés produkálása elé: egy az anyanyelvüktől nagy mértékben eltérő hangrendszer, hanglejtés és mondatritmus utánzása Krashen szerint például gyakran azért nehéz a felnőtteknek, mert gondot jelent a számukra, hogy a megtanulandó nyelven nincs egyéniségük (KRASHEN 1976: 157). Mindezzel szoros összefüggésben áll, hogy a nyelvtanuló milyen mértékben kíván azonosulni az idegen nyelv beszélőivel mint csoporttal; az alkalmazkodás és az identifikáció foka, valamint az egyéni motiváció erőssége jelentősen meghatározhatja a kiejtés minőségét. A célnyelvi környezet – és kisebb mértékben az anyanyelvű tanár – pozitívan hathat a kiejtés fejlődésére, amennyiben a nyelvtanuló kihasználja a kommunikációs lehetőségeket. További fontos tényező lehet a nyelvi hallás minősége, azaz hogy a tanuló milyen pontossággal képes megkülönböztetni, illetve utánozni a különféle hangtani jelenségeket.

A nyelviskolai tapasztalatok azt mutatják, hogy a kiejtés helyességének elérésében azok a tanulók a legsikeresebbek, akiknek azért fontos a minél tökéletesebb kiejtés, mert megvan bennük az azonosulás érzése, valamint az igény az alkalmazkodásra és a közösségbe való beilleszkedésre, és céljuk megvalósítása érdekében a nyelvi környezet maximális kihasználására törekednek (pl. anyanyelvi beszélgetőpartnerek keresése és kiejtésük imitálása).

Az anyanyelvihez hasonló kiejtés azonban nem okvetlenül célja a nyelvtanításnak. A „könnyen érthető” beszéd (MEDGYES 1997: 148) elegendő feltétele a hatékony kommunikációnak, és sok felnőtt számára reálisabb cél is. A magyartanár feladata egyrészt az, hogy meggyőzze a diákokat a kiejtés fontosságáról a sikeres kommunikáció érdekében (pl. a hangok minőségének és hosszúságának jelentésmegkülön-

böztető szerepe, az intonáció és a beszéddallam információs és emocionális értéke stb.), másrészt az, hogy a lehetőségekhez mérten fejlessze a kiejtést (pl. nyelvspecifikus, illetve egyénre szabott segítségnyújtás, intonációs drillek, bizonyos szerepjátékok, párbeszéd, illetve rövidebb szövegek felolvastatása, megnyilatkozások elisméltetése anyanyelvi beszélők után, a mondatritmus kórusban való gyakoroltatása stb.).

1.2.6. A nyelvtudás szintje

A nyelviskolákban magyar nyelvet tanulók száma a nyelvtudás szintjének emelkedésével csökken: a kezdő és a középhaladó szintű tanfolyamokon jóval több külföldi tanul, ami elsősorban a hazánkban tartózkodás viszonylag rövid időtartamával, illetve azzal magyarázható, hogy egy magasabb szint elérése után sokan teljes mértékben a célnyelvi környezetre bízzák további nyelvfejlődésüket. Haladó szintre általában csak a kisebb számú letelepedők jutnak el.

2. A nyelviskolai tanár

2.1. A tanár feladatai

A nyelviskolai magyartanár feladata és felelőssége, hogy biztosítsa a sikeres tanulás feltételeit. Ennek akkor tehet eleget, ha

- megfelelő szakmai tudással és képesítéssel, gyakorlati tapasztalattal, valamint a szakmai fejlődés állandó igényével rendelkezik,
- a tanítás szempontjából ismeri a magyar nyelvet (külső szemlélettel is rendelkezik),
- alkotó metodikai felkészültséggel a megfelelő technikákat alkalmazva szervezi meg a tanítási-tanulási folyamatot, s képes alkalmazkodni az adott körülményekhez,
- jó szervezői, színészi és empatikus-fatikus képességgel rendelkezik,
- motivált, nyitott, lelkes, és tisztában van azzal, hogy hozzáállása, személyisége és hangulata meghatározóan hat a csoport és az óra légkörének alakulására és a nyelvtanfolyam egészére,
- tudatosan törekszik a motiváció fenntartására és fokozására, hiszen a nyelvtehetségnél döntőbb mozzanatnak tartja a nyelvtanuláshoz érzett kedvet,
- ismervén a diákok tanulási stílusát és stratégiáit, valamint azt, hogy melyik készségben mennyire jártasak, mindig az egyénileg legmegfelelőbb módon segíti nyelvtanulásukat,
- segíti a diákok akkulturációját, ugyanakkor nyitott a tanulók személyisége és kultúrája iránt, és ösztönzi diákjait saját kulturális és személyes értékeik megvitatására és a célnyelvi kultúrával történő egybevetésére.

Mivel a felnőttek bizonytalanságérzete – különösképpen a nyelvtanulás elején – magas, nagymértékben támaszkodnak a tanárra, akinek a kezdeti szakaszban a direkt segítségnyújtás a feladata. A későbbiekben azonban – az önállóság és a magabiztosság érzésének erősödésével – a tanár szerepe módosul: a vezérlés, közvetlen irányítás az óra megfelelő szakaszaira korlátozódik (a bemutatás és a gyakorlás szakaszára, amikor a tanár feladata a magyarázat és információátadás, illetve a javítás); a tanár inkább támogatja, elősegíti a nyelvtanulást (az alkalmazás szakaszában a tanár legfőbb szerepe az ösztönzés és a tanácsadás).

A tanár feladatai közé tartozik továbbá az optimális ülésrend kialakítása az osztályteremben: a patkó vagy kör alakú elhelyezés erősíti az egyenlőség érzését, csökkenti az erősebb és gyengébb tanulók megnyilatkozásai közti mennyiségi különbséget, és lehetőséget ad a mozgásra (a tanár és a diákok aktuális szerepüknek megfelelő helyet foglalhatnak el).

2.2. Az anyanyelvű tanár

A hazai nyelviskolákban anyanyelvű tanárok oktatják a magyart. A tanári anyanyelvűség egyes szempontjai jól kiaknázhatók a tanításban: a tanár hiteles modellt nyújt a nyelvtanulók számára, mert anyanyelvi szinten beszél a nyelvet (különböző regiszterekben), változatos anyagokat használ, a nyelvhasználatra figyel, és sok kulturális információt ad (MEDGYES 1995: 58).

Az anyanyelvűségnek azonban hátrányai is vannak: ezek elsősorban abból adódnak, hogy a tanár természetes nyelvelsajátítás útján jutott a magyar nyelv birtokába, így a nyelvre való rálátása, illetve nyelvi tudatossága más természetű, mint a nyelvtanulóké. Az anyanyelvű tanárnak ezért figyelnie kell arra, hogy a folyékonyság, a jelentés és a kontextus mellett nagyobb hangsúlyt fektessen a pontosságra, a formára, a nyelvtani szabályokra, a nyelvi példák elkülönített tanítására és a hibajavításra. Ügyelnie kell továbbá, hogy irányítottan közelítse meg a nyelvet és a nyelvtanítást; az anticipáció és a reflexió szempontjából pedig fontos, hogy figyeljen a diákok előzetes nyelvtudására és saját nyelvtanulási tapasztalataira (MEDGYES 1995: 58).

A tanár több nyelvben való jártassága és egy közvetítő nyelv használata azért fontos, mert – noha a nyelvórán törekedni kell a célnyelv minél szélesebb körű használatára – segíti a tanárt, hogy jobban megérthesse a diákok magyar nyelv-tanulási folyamatát, pontosabb magyarázatokat adhasson, bonyolultabb utasításokat is kioszt-hasson, és pszichológiai értelemben közelebb juthasson a tanulókhöz.

2.3. Hibajavítás

Sok felnőtt igényli, hogy hibáit kijavítsa a tanár; máskor azonban sérti érzéseit a korrigálás, vagy annyira fél a hibázástól, hogy az a kommunikáció rovására megy. A tanárnak tudnia kell, mikor, hogyan és milyen hibákat javítson: a nyelv-

botlásokat például nem, a begyakorláskor elkövetett hibákat viszont azonnal javítani kell, mivel ilyenkor a pontosságon van a hangsúly, és visszacsatolás hiányában rosszul rögzülhet a tanulandó szerkezet. A közvetlen tanári javításnál szerencsésebb, ha felhívjuk a diákok figyelmét a hibákra, és velük próbáljuk meg előhívni a helyes alakot, hiszen amire maguktól jönnek rá, jobban megmarad az emlékezetükben. Az alkalmazás szakaszában a folyamatosság fejlesztése a cél: az a lényeges, hogy mit mond a diák, s nem az, hogy hogyan mondja – ezért csak az érthetőséget lerontó és a krónikus hibákat javítjuk azonnal. A kisebb hibákat nem vagy késleltetetten érdemes javítani; a gyakorlat végén felhívjuk rájuk a figyelmet. Írásban kifizetődő, ha jelrendszert használunk, és hosszabb munka esetén a tartalomra vonatkozó visszajelzést is adunk.

3. A nyelviskola mint intézmény

3.1. Az intézmény jellege és működési sajátosságai

A nyelviskolák oktatáspolitikája egy-két hangzatos szlogentől eltekintve ritkán volt körülhatárolt, illetve rögzített (a nyelvpedagógiai szemlélet, a módszer, a tananyag stb. tekintetében), az utóbbi időben azonban többnyire igyekeznek koherenssé és professzionálissá válni: saját arculatot és profiljuknak megfelelő tananyagot próbálnak kialakítani, magas szakmai követelményeket támasztanak tanáraikkal szemben (képesítés, bemutató tanítás, alkalmazott módszerek és eljárások stb.), és a nyelvtanítás egységessé és folyamatossá tételére törekednek (szintfelmérő és kimeneti vizsgák, gondos csoportba sorolás, individualizált tanítás, sokféle tananyag biztosítása, oktatói találkozók szervezése stb.). Sajnos, a nyelviskolákban most is gyakori, hogy olyan nyelvtanárokat alkalmaznak a magyar tanítására, akik szakképzettek ugyan, de nem a magyar mint idegen nyelv tanítására szakosodtak, s hosszú tapasztalatszerzés útján sajátítják el a szakmát. A jövőben egyre inkább az egyetemeink magyar mint idegen nyelv szakán képzett hallgatók biztosíthatnák a nyelviskolák szakképzett magyartanár-utánpótlását, akik elsajátították a magyarnyelv-tanítás elméletét és módszertanát, alapos magyarságtudományi ismeretekkel rendelkeznek, és bekapcsolhatják a nyelviskolákban folyó nyelvtanítást a gyakorlati és a kutatómunkába.

Mivel a nyelviskolák a magánszférába tartoznak, nem vonatkozik rájuk állami, illetve egyetemi szinten meghatározott központi tanterv, tananyag vagy kötelező óraszám, viszont a különféle nyelvvizsgák kimeneti úton szabályozzák a tanítási tartalmakat, illetve a tankönyveket. Amennyiben megvalósul a nyelviskolák professzionalizálása a fent említett módon, vizsgálhatóvá és egységesíthetővé válik a nyelviskolai magyartanítás (a célok, valamint a tanulókör jellegzetességeinek és szükségleteinek felmérése, a tananyag kijelölése és kifejlesztése, a tanítás mikéntje, az értékelés stb.).

A (pécsi) nyelviskolák további jellemzője, hogy 50-80 órás kurzusokat hirdetnek, ahol heti kétszer kettős, illetve kétszer hármas felbontásban, 5-10 fős csoportokban oktatják a magyar nyelvet. A kurzus előtt felméri a diákok nyelvtudásának szintjét, a tanfolyam elején a tanár és a tanulók közösen meghatározzák a célokat, 2-3 hét után kiválasztanak egy tankönyvet. A tanulóknak a továbbiakban lehetőségük nyílik a visszacsatolásra (kérdőívek és beszélgetések formájában értékelik a tanári munkát). A kurzust szóbeli, illetve írásbeli vizsgával zárják.

3.2. A tananyag (Miből tanítsunk?)

Mivel kifejezetten nyelviskolai célokra egyelőre nem készült külön (közzétett) tananyag, a nyelviskolai tanár kénytelen az eddig publikált, a maga által írt, valamint különböző autentikus anyagok segítségével összeállítani a tananyagot. Mivel azonban a kész anyag megkönnyítheti a tanári munkát, a tanulóknak pedig szükségük van a tankönyv által nyújtott biztonságra és komfort-érzésre, a tanár és a diákok többnyire kiválasztják azt a kiadványt, amelyik legjobban illik az adott csoporthoz (mostanában főként a *Halló, itt Magyarországra* vagy a *Hungarolingua*-ra esik a választás); abból válogatnak, azt egészítik ki a nyelvtanfolyamon.

A nyelviskolai magyartanításban szükség volna egy egységes tananyagra, s ennek ismeretében készítenék el a tanárok a különböző csoportok konkrét tanmenetét: szükség van tehát egy olyan kerek oktatócsomagra (tanulói nyelvkönyv, munkafüzet, megoldó kulcs, hang- és videokazetta, tanári kézikönyv, tesztek), amely Magyarországon készül anyanyelvű és nem anyanyelvű szerzők együttműködésével, és tananyaga összhangban áll a tanulók sajátosságaival és a tanulási helyzettel, emellett változatos, tetszetős, ugyanakkor világos és ciklikus elrendezésű.

4. A nyelviskolai magyaroktatás célkitűzései

4.1. A cél specifikussága

A MIH körébe tartozó – így a nyelviskolai – oktató és kutató munka elméleti alapját a kommunikatív kompetencia „(fogalma) és az ebből kiteredélyesedő elméleti (rendszer)” képezi, mivel „nem következik belőle egyetlen «üdvözítő módszer» alkalmazása, ellenben lehetőséget (nyújt) a különféle módszerek integrálására” (ÉDER 1993: 313).

A nyelviskolai oktatás konkrét célja nem a hungarológus szakember-, nyelvész-, tolmács-, illetve fordítóképzés vagy a szakismeretek feldolgozásához szükséges nyelvtudás megszerzése, hanem a mindennapi kommunikációt elősegítő ismeretek és készségek specifikus fejlesztése. A cél specifikus jellege abban áll, hogy célnyelvi környezetben segítjük elő felnőttek akkulturációját és a várható beszédhelyzetekben való boldogulni tudását.

4.2 A tanulási helyzet

A célnyelvi környezet többféle módon befolyásolja a tanulási folyamatot. A kényszer, hogy a tanórán megszerzett ismereteket a tantermen kívül azonnal hasznosítsák, egyfelől ösztönzi a diákokat, és sikerélményhez vezethet, másfelől frusztráló hatású lehet az, hogy a mindennapi életben a nyelvnek nem egy pedagógiai szeletével találkozunk – a nyelv szüretlen egészével való találkozás kudarcélményt is eredményezhet. A külvilág inputáradata „nyelv-, illetve kultúrsokkos” állapotba sodorja a felnőtt nyelvtanulót, akinek egyrészt folytonosan birkóznia kell az óriási inputmennyiséggel, másrészt el kell viselnie, hogy „fejletlen idegennyelvtudása meggátolja őt abban, hogy saját igazi arcát mutassa meg a társas érintkezés során” (MEDGYES 1995: 76). Ilyen értelemben az osztályterem alkalmasabb színhelye lehet a felnőttek nyelvtanulásának, mint a külvilág, amennyiben a nyelvórán realiztikus és reális szituációk segítségével olyan – a felnőtt nyelvtanulókra szabott – beszédhelyzeteket teremtünk, amelyekben megtervezzük az input mennyiségét és minőségét, ugyanakkor „a hallgatót körülvevő társadalmi valóságot, a mikro- és makrokörnyezetet kezdettől fogva lehetőség szerint a maga teljességében és idealizálás nélkül” mutatjuk be (GIAY 1999: 465). Ezáltal egyrészt enyhíthető a csökkent személyiségtudat kialakulása, valamint megkönnyíthető az eligazodás és a sikerélmények szerzése, másrészt erősíthető az oktatás hitele, és növelhető az „intake” mértéke (KRASHEN 1976: 165).

Célnyelvi környezetben fokozottan jelentkezik a szociális nyelvhelyesség problémája is (CORDER 1973: 104); a diákoknak – a nyelv kifinomult szokásrendszer lévén – meg kell tanulniuk különbséget tenni a különböző regiszterek között (magázás – önözés – tetszikelés – tegezés; irodalmi nyelv – argó stb.), hiszen könnyen nevetségesnek vagy udvariatlannak tűnhetnek egy-egy rosszul megválasztott regiszterbe tartozó kifejezés alkalmazásával (vö. *Mit parancsolsz? Mit kérsz? Mi kell?*). Szerencsére a magyarok általában nagyra értékelik, ha valaki az anyanyelvükön próbál meg kommunikálni velük, és elnézőek mind a nyelvhelyességet, mind a szituatív nyelvhelyességet sértő hibákkal szemben.

A célnyelvi környezet elsősorban azzal segíti a nyelvtanulást, hogy növeli a tanulók motivációját, s gyakori közvetlen nyelvi találkozást, sok valódi kommunikációs helyzetet és folyamatos visszajelzést biztosít. A nyelvtanfolyam arcukat annyiban módosítja a célnyelvi környezet, hogy a „túlélés” elősegítésére fel kell gyorsítani a tanulás ütemét, a tananyag egyes részeit pedig előnyben kell részesíteni másoknál (pl. a beszédszándékok, készségek terén). A konkrét nyelvórai tanulás annyiban profitálhat a célnyelvi környezetből, hogy az órák gyakorlata közelebb kerül a mindennapos szükségletek kielégítésére irányuló beszédtevékenységhez (és ezáltal fokozódik a tanulók motivációja az osztálytermi kommunikációra); valamint

annyiban is, hogy közvetlen, oda-visszaható transzfer teremődik az osztályterem és a külvilág között (MEDGYES 1995: 65-7).

4.3. Tanulásszervezés

Az egyes nyelvi-kommunikációs készségeket diskurzusközpontúan, gondosan kiválasztott pedagógikus, illetve autentikus szövegek feldolgozásával célszerű fejleszteni.

A tanulásszervezés másik fontos kérdése a nyelvórák időpontja. A felnőttek számára – munkahelyi elfoglaltságuk miatt – általában késő délután szervezhetőek nyelvórák. Az órák megtervezésekor figyelembe kell venni, hogy az egész napos munka után koncentrációképességük nem tartható kétszer vagy háromszor negyvenöt percen át a tetőfokon; az óradinamikát aktív és passzív szakaszok váltogatásának kell jellemeznie.

5. A nyelviskolai magyartanítás elmélete és gyakorlata

5.1. Megközelítés

A tananyag (Mit tanítsunk?) természetét meghatározza, milyen rendszerben közelítjük meg a nyelvtanítás / tanulás egészét: mivel a nyelviskolai oktatásban a köznyelvi – elsősorban élőszóbeli – kommunikációhoz, a nyelv *használatához* szükséges kommunikatív kompetencia kialakítása a cél, a nyelv szabályainak ismeretén túl azoknak szituatív keretben, referenciálisan és szociálisan (CORDER 1973: 104) helyes használata, a funkcionális, illetve kommunikatív szemlélet igénye jellemzi a tanulási folyamat megszervezését.

5.2. Néhány alapelv a tananyag kiválasztásában és elrendezésében

1. A tananyag kiválasztásában, elrendezésében és tanításában, a gyakorlatitípusok tekintetében, a készségek arányában és fejlesztésük módjában figyelembe kell venni a tanulók céljait, kommunikációs szükségleteit, kognitív szintjét, kulturális-szociális háttérét, életkorát, érdeklődési körét és tanulási helyzetét. Mind a bemutatás, mind a gyakorlás, mind az alkalmazás szakaszában több oldalról kell megközelíteni a nyelvi anyagot, hiszen a módszerek és eljárások változatossága többféle tanulói típus és igény kielégítését teszi lehetővé.

2. A nyelvtan elengedhetetlen része, de nem célja a nyelvtanulásnak – a nyelvhasználat ugyanis sokkal komplexebb annál, amit a nyelvtani szabályok és a szavak megtanulása önmagában nyújthat. A grammatika ugyanakkor feltétlenül szükséges a kommunikatív kompetencia megszerzéséhez is, hiszen egyedül a nyelvtani

szabályrendszer elsajátítása teszi lehetővé a kreatív nyelvhasználatot. Nyelvi kompetencia nélkül a tanuló nem képes végtelen számú megnyilatkozásra és bármely beszédszándék kifejezésére.

3. A pedagógikus szövegek mellett, amelyek a nyelvi elemeket rendezetten tartalmazzák, a tanulóknak találkozniuk kell autentikus anyagokkal is, amelyek az elsajátításkor működő kevésbé tudatos mechanizmusokat hozzák működésbe azáltal, hogy strukturálatlan, természetes nyelvi anyagot tartalmaznak. A célnyelvi környezetben tanulók számára a valódi életből vett (nem leegyszerűsített) szóbeli és írott szövegek megértésének fejlesztése különösen fontos, hiszen a hétköznapi életben ilyen formában találkoznak a nyelvvel. A tanulóknak ezért el kell sajátítaniuk azt a készséget, hogy átfogó képet nyerjenek a szöveg tartalmáról (gist, skim), illetve hogy kiszűrjék a számukra fontos információkat (scan). Az autentikus szövegek ugyanakkor a stílusok/regiszterek széles skáláját képviselhetik, amelyek között a nyelvtanulónak meg kell tanulnia eligazodni.

4. Mivel a kommunikáció során gyakran élünk nem verbális eszközökkel, amelyek erősíthetők, helyettesíthetők vagy akár meg is cáfolhatják a verbális közléseket, meg kell próbálnunk az anyanyelvi kultúra paralingvisztikai eszközeinek oktatásával – annál is inkább, mert ezek segíthetik az értést és a kifejezést (MEDGYES 1995: 26).

5. A tananyag spirálszerkezetben történő elrendezése mellett szükség van a nagyobb egységek összefoglalására és az ismétlésre, hogy a tanulók lássák, hol tartanak a nyelvtanulásban, és hogy a kisebb egységek hogyan állnak össze koherens egésszé.

5.3. Metodika

A nyelviskolai magyartanításban kombinatív, eklektikus, technikáiban szabad módszert érdemes alkalmazni. A következő metodikai megfontolásoknak célszerű érvényesülniük:

1. A nyelvi elemeket az élőnyelvhez közeli, illetve autentikus szövegeken, kontextusban, realisztikus szituációkban kell bemutatni, ahol a szavakon és mondatokon túl jelentőséget kap a szöveg szerkezete és felépítése (kohézió, koherencia), továbbá a jelentésen túl tisztázódik az érvényesség köre.

2. A bemutatás és a gyakorlás szakaszában építeni kell mind a szokásformáló (drillek), mind a kognitív elméletekre (önálló felfedezés, illetve tanári magyarázat).

3. A célnyelv oktatásakor támaszkodni kell a forrásnyelv(ek)re (magyarázat, fordítás).

4. Helyet kell adni a nyelvi rendszerezésnek és a formális gyakorlásnak, de sohasem önkényesen: a nyelvtannal való foglalkozásnak mindenkor a tényleges kommunikációt kell szolgálnia.

5. A gyakorlás szakaszában a szokásformáló, a pontos nyelvhasználathoz vezető irányított feladatoktól a folyamatosságot igénylő kötetlenebb nyelvhasználat felé kell haladni.

6. Az alkalmazás szakaszában helyet kell adni a szabad választásnak: a tanulóknak spontán módon, kreatívan kell felhasználniuk megszerzett ismereteiket (a tanulók életszerű beszédhelyzetekben gyakorolják a nyelvet, és kifejtik nézeteiket, véleményüket).

7. A frontális munka mellett fontos szerepet kell tulajdonítani a csoportos és páros feladatoknak, mert fokozzák a nyelvgyakorlás minőségét és mennyiségét.

8. A szókincset az egyes szavakon túl különböző kommunikatív kifejezési eszközök tanításával (szófordulatok, töltelékszók, indulatszók, érzelmeket kifejező megnyilvánulások, testnyelv) kell bővíteni.

9. A korábban megismert nyelvi anyagot a későbbiekben tágabb kontextusokba, illetve teljesen eltérő szituációkba kell helyezni (spirális megközelítés).

5.4. Tananyag és tanmenet

A tanmenet kijelöli a tananyagot, de az alkalmazás sorrendje és a technikák terén meglehetősen szabadságot biztosít a tanárnak: az adott csoport ismeretében kijelöli, sorba rendezi a témaköröket, és megválasztja a készségfejlesztés módjait. Az állandó visszacsatolást részben maga a tanmenet biztosítja: a lexika és a funkciók szükségszerűen vissza-visszatérnek az egymásra következő egységekben (ezért csak az új beszédszándékokat jelöljük), és magukkal hozzák a már tanult nyelvtani szerkezeteket. Ugyanakkor a funkciók és a szerkezetek megfelelése nem egy az egyhez, ezért lehetőség nyílik egyre bonyolultabb nyelvtani elemek tanítására. A természetes ismétlődést ezen túl minden egység végén összefoglalásnak (és mérésnek) kell kiegészítenie.

A jelen terjedelmi keretek szűkek egy teljes tanmenet részletes ismertetéséhez, ezért csupán egyes elemeit közlöm egy *lehetséges* tanmenetnek a kezdő és a közép-haladó szintre vonatkozóan. A példa kedvéért az egyik témakör részletesebb.

EGYSÉGEK	TEMAKÖRÖK	BESZÉDSZÁNDÉKOK
1. Ismerkedés	Személyi adatok és információk Társas érintkezés Társas kapcsolatok Dolgok körülöttünk Országok, népek, nyelvek Hogylét Időjárás Idő	Üdvözlés, elbűcsűzés, köszönetnyilvánítás, bemutat(koz)ás, figyelemfelhívás, párbeszéd létesítése és fenntartása, érdeklődés a hogylét felől, dolgok és emberek azonosítása és jellemzése, érzetek és érzelmek kifejezése, adatok, mennyiségek kifejezése, bocsánatkérés, megbocsátás - a fentiekre történő kérdezés és válaszadás
2. A városban	Helyek, épületek Eligazodás Használati cikkek, tárgyak, ételek, italok Szolgáltatások és igénybe vételük (vásárlás, rendelés, pénzváltás, tankolás stb.) Foglalkozások Találkozás, meghívás Tevékenységek a városban	Emberek és dolgok térbeli meghatározása, útbaigazítás, segítségkérés, kérés, elfogadás, visszautasítás, személyes viszonyulás kifejezése, ajánlat, javaslat, lehetőség, akarat, kívánság, képesség és tetszés-nemtetszés kifejezése, meghívás, találkozó megbeszélése, a találkozás formulái - a fentiekre vonatkozó érdeklődés és válaszadás
3. Környezetünk	Életkörülmények Öltözködés Vendégségben	Érdeklődés, kínálás, dicséret, bókolás, szabadkozás (pl. késés miatt), problémák megvitatása, egyetértés-egyet nem értés kifejezése, rábeszélés, lebeszélés, jókívánások - a fentiekre vonatkozó érdeklődés és válaszadás
4. Tevékenységek	Napirend Évszakok Szabadidő, szórakozás Munkahely	Kedvtelés, negatív vélemény vagy hozzáállás, valószínűség, kötelezettség kifejezése, programegyeztetés, meggyőzés, értékelés, közömbösség kifejezése, események elbeszélése (jelen idő v. jövő idő jelen idővel kifejezve) - a fentiekre történő kérdezés és reagálás
5. Társasági élet	Társas összefügetések Ünnepek, szokások Kommunikáció (telefon, levél, képeslap, e-mail)	Öröm, meglepetés, elégedettség, remény, csalódottság, elégedetlenség kifejezése, gratuláció, hízelgés, összevetés, hasonlítás, pohárköszöntő, étkezés megkezdése - a fentiekre történő kérdezés és reagálás
6. Múlt és jövő	Közeli és távoli személyes múlt Közeli és távoli személyes jövő, tervek	Múltbeli események elbeszélése, bosszankodás, megbánás, együttérzés kifejezése, megnyilatkozások közvetítése, témaváltás, vádolás, védekezés, helyeslés, helytelenítés, bizonyosság kifejezése, logikus következtetés - a fentiekre vonatkozó kérdések és reagálás
7. Utazás	Közlekedés Nyaralás Veszélyek, gondok	Szándék, panasz kifejezése, engedélykérés, tiltás, hipotézis felállítása, véleménynyilvánítás, vita - a fentiekre történő kérdezés és reagálás
8. Egészség	Az orvosnál A gyógyszerértárban és az illatszertárban Sport Táplálkozás	Figyelemfelhívás, figyelmeztetés, tanácsadás, fájdalom kifejezése, parancs, utasítás adása, jóslatok - a fentiekre történő kérdezés és reagálás
9. Munka és karrier	Szakma Házimunka Javítás, szerelés Iskola Életszakaszok Ügyintézés	Pozitív (meglepettség, izgalom, elégedettség, bizalom) és negatív (fáradtság, harag, elégedetlenség, félelem, aggodalom) érzetek és érzelmek kifejezése, vágy kifejezése, felkérés, ígéret, spekulációk, fenyegetés - a fentiekre történő kérdezés és reagálás
10. Kultúra	Országjárás, városnézés Hírességek Művészetek Tudományok Történelem Oktatás	Szembeállítás, hasonlóságok és azonosságok fellelése, összevetés, vélemény kifejtése, közbeszólás, képzeletbeli események (vers, elbeszélés) megvitatása, értékelés - a fentiekre történő kérdezés és reagálás

Egy egység részletes tanmenete:

EGYSÉG	TÉMA-KÖR	BESZÉD-HELYZET	SZÁNDÉK, FOGALOM	NYELV-TAN	KIEJTÉS	HALLÁS	BESZÉD	OLVASÁS	ÍRÁS
4. Tevékenységek	Napirend	<p>Magánszemélyek, harmonikus viszony, otthon, férj és feleség v. barátok</p> <p>Hivatalos személyek, hierarchikus viszony, munkahely, főnök és beosztott</p> <p>Magánszemélyek, egyenrangúak, osztálytársak, csoporttársak</p>	<p>Kedvtelés ill. negatív vélemény, érzés v. hozzáállás kifejezése – ezekre történő kérdés</p> <p>Jelen ill. jövő idejű események, szokások elbeszélése jelen idővel kifejezve - kérdés ezen adatokra, információkra</p> <p>Kötelezettség, valószínűség kifejezése - ezekre történő kérdés</p> <p>Időpont és időtartam kifejezése – érdeklődés ezek felől</p> <p>Program-egyeztetés</p> <p>Meggyőzés</p>	<p>Időhármasság, gyakoriságot kifejező időhatározók és szórendi helyük</p> <p>Kell+főnévi igenév</p> <p>lehet,hogy ...</p> <p>ha.... akkor...</p> <p>biztos, hogy...</p> <p>szerintem/d/ e...</p> <p>nincs kedved+fni igenév</p> <p>szeret/imád/ utál/gyűlöl stb.+fni igenév</p> <p>jobb lenne+fni igenév</p>	<p>Intonáció, beszéd-dallam, mondatritmus (eldöntendő és kiegészítendő kérdés, fókuszos kijelentő mondat, összetett mondat)</p>	<p>Mit csinálunk a hétvégén?</p> <p>Milyen programot szervezünk a vendégünknek?</p>	<p>Kedvenc foglalatosságok</p> <p>Csoportmunka: képek sorba rendezése, esemény-sor elmesélése</p> <p>Pármunka: az óra leolvasása (Mikor? Mettől meddig?) Mennyi ideig?</p> <p>Térkép alapján egyes emberek napjának megtervezése</p> <p>Foglalkozások kitalálása előre gyártott kérdések alapján</p> <p>Pármunka: Te mit csinálsz egy nap általában? Elmesélni a partner egy napját</p> <p>Kártyák alapján program-egyeztetés egy barátal (telefonon v. egy találkozás alkalmával)</p> <p>Interjú a tanárral</p> <p>Társasjáték</p> <p>Konfliktus megoldása: a program megvitatása, egyezményre jutás</p> <p>Népek szokásai - Kultúrák közti azonosság</p>	<p>Egy hivatalos látogatás programjának két tervezete</p> <p>Újságcikk(ek): Híres emberek hétköznapijai; Hogyan osztják be a magyarok az idejüket?</p>	<p>Mondatok kiegészítése képek alapján, nyelvtani gyakorló feladatok (kérdés, beillesztés, átalakítás, tagadás stb.)</p> <p>Kérdések írása</p> <p>Szöveg újraírása módosításokkal</p> <p>Táblázat kitöltése</p> <p>Ki vagyok? - 15 mondat egy csoporttárs v. egy híres ember egy (képzelt) napjáról</p> <p>Levélírás: 3 napot tölt nálad egy barátod – Írd meg neki, milyen programot tervezel a számára erre az időre!</p>

5.5. Eljárások, gyakorlattípusok

A tanítás konkrét technikáinak, műveleteinek láncolata a közvetlen oktatási folyamatot biztosítja. A gyakorlattípusok három nagy szerkezeti eleme a bemutatás, a gyakorlás és az alkalmazás, melyeknek során a kötöttől a kötetlenebb nyelvhasználat felé kell haladni. Ezek a lépések természetesen nem választhatók el élesen egymástól, inkább a didaktika és az óratervezés szempontjából fontosak. A nyelviskolai magyartanításban a következő feladattípusok kombinatív és rugalmas alkalmazása ajánlott:

5.5.1. Bemutató

A tanulók megismerik az új nyelvi anyagot.

- Ráhangolás a célnyelvre, a tanórára, az új nyelvi anyagra
- A házi feladat ellenőrzése és kötése az új anyaghoz
- Az új nyelvi anyag bemutatása szövegen (pedagógikus vagy eredeti dialógus, illetve rövidebb olvasmány)
- Az új nyelvi anyag (intenzív/extenzív) feldolgozása

5.5.2. Gyakorlás

Az ismereteket automatizáljuk, készségszintre emeljük.

- Fókuszált gyakorlás: mechanikus drillek kontextus nélkül
- Kiterjesztettebb gyakorlás: (ál)situatív drillek

5.5.3. Alkalmazás

A nyelvelsajátításhoz szükséges összetett készségeket fejlesztjük, azaz olyan realiztikus/reális helyzeteket teremtünk, amilyenekkel a tanulók az osztályterem kívüli életben találkoznak. Ezzel beszédhelyzeteket létrehozó szükségleteket teremtünk, melyekben a tanulóknak a tanult nyelvi struktúrákat és lexikát egy-egy beszédszándék kifejezésére kell használniuk.

5.5.4. Visszacsatolás: *hibajavítás, értékelés, összefoglalás, az új házi feladat kijelölése*

6. Mérés és értékelés

Tesztelésre azért van szükség a nyelviskolai tanfolyamokon, mert a felmérés irányjelző a tanárnak (értékeli a diákokat és a tanítási folyamatot), fokjelző a diáknak (értesül arról, mit kellene tudnia, és mit tud, ugyanakkor motivál, mert tudatosítja a tanulóban, milyen szinten képes kommunikálni; kijelöli a célokat, továbbá a felnőttekben bizalmat kelt a tanfolyam iránt).

Igyekezünk a nyelvhasználatot mérni: a performancia tesztelése az idegen nyelven való értés és kifejezés képességének, a négy alapképességnek, a beszédszándékoknak, a regiszterek felismerésének mérését jelenti. Ugyanakkor a kompetencia (a nyelvtan és a szókincs) mérése is ajánlott – azzal a feltétellel, hogy a nyelvtani tesztek kurzusspecifikusak, és a diákok számára nem idegen a feladatok jellege. A nyelviskolákban használt leggyakoribb tesztípusok a következők:

- a. teljesítményteszt (azt méri, mit tanult meg a diák az adott tananyagrészből);
- b. diagnosztikus teszt (sokszor a teljesítményteszt részeként: a diákok erős és gyenge pontjainak felmérésére);
- c. szintfelmérő / besoroló teszt (azt méri, mit tudnak a diákok a tanfolyam előtt).

A tesztnek hitelesnek, megbízhatónak és következetesnek kell lennie, s a készségek szerint kell mérnie a nyelvtudást szóbeli és írásos formában, továbbá elkülönített egységeket mérő és integratív jellegű feladatokat is tartalmaznia kell. Tesztelhető a receptív és a produktív kommunikatív kompetencia (realisztikus helyzetek), az elkülönített nyelvi elemek (nyelvtan), a fogalmak értése, a hallás és olvasás utáni értés, a beszéd és az írás, valamint a kultúra értése. A tesztekben előforduló leggyakoribb feladattípusok a következők:

- * a tesztre ráhangoló könnyű feladat, amely esetleg nem is pontozandó (pl. adatlap kitöltése)
- * feleletválasztó teszt
- * táblázatok kitöltése, képek azonosítása
- * verbális válaszadás a kérdésekre
- * üres helyek kitöltése
- * átalakítás, transzformáció
- * igaz–hamis állítások
- * dialógusban való részvétel, szerepjáték
- * történet rekonstruálása képek alapján
- * szöveg tartalmának összefoglalása
- * fogalmazás, levélírás stb.
- * véleménykifejtés, személyes jellegű témák kifejtése.

A teszt értékelőjének a performanciát mérő tesztek során nem tanárként, hanem egyszerű nyelvhasználóként kell viszonyulnia az adott teljesítményhez, és nem a szándékolt, hanem az egyes beszédhelyzetekben realizálódott jelentést kell figyelembe vennie. Az értékelés szempontjai a következők: kommunikációs érték, értés, szókincs, nyelvhelyesség (valamint kiejtés, illetve helyesírás).

Összegzés

„De örülök, hogy végre megérkeztem!... Mi ez itt a fejemen? (...)
 Hogyan kerülhetett a fejemre anélkül, hogy észrevettem volna? –
 töprengett, miközben levette a valamit a fejéről (...)
 Egy aranykorona volt.”

A dolgozat a hazai nyelvviskolákban folyó magyaroktatás elemeit tekintette át – annak reményében, hogy a magyar mint idegen nyelv tanításában egyre nagyobb szerephez jutó nyelvviskolai oktatási forma elnyeri méltó helyét a hungarológia rendszerében, és a szakma kutatási és gyakorlati terepévé válik, azaz előbb-utóbb rá is felkerül a korona.

Irodalom

- BÁRDOS Jenő (1984): *Az idegen nyelvek tanítása a '80-as években*. Pedagógiai Szemle 1984/2.
- BÁRDOS Jenő (1988): *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Budapest, Magvető
- CARROLL, L (1980): *Alice Tükörországban* (Ford.: Tótfalusi István). Budapest, Móra Ferenc Könyvkiadó
- CELCE-MURCIA, M. – HILLES, S. (1988): *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford University Press
- CORDER, S. P. (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Education
- ELLIS, R. (1987): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press
- ÉDER Zoltán (1993): *A magyar mint idegen nyelv a felsőoktatásban*. Nyr. 117/3: 311-320.
- FINNOCCHIARO, M. – BRUMFIT, C. (1983): *The Functional-Notional Approach (From Theory to Practice)*. Oxford University Press
- GIAY Béla – NÁDOR Orsolya (szerk.)(1999): *Bevezetés a magyar mint idegen nyelv / hungarológia tanulmányozásába*. Pécs, JPTE–Osiris
- JOHNSON, K. – MORROW, K. (eds)(1981): *Communication in the Classroom*. Longman
- HYMES, D. (1972): *On Communicative Competence*. In: Pride and Holmes (eds): *Sociolinguistics: Selected Readings*. Penguin Books
- JESPERSEN, O. (1904): *How to Teach a Foreign Language*. London, Allen and Unwin
- KÓSÁNÉ ORMAI Vera (szerk.)(1996): *Személyiségfejlesztő játékok*. ALTERN Füzetek 8. Budapest, Országos Közoktatási Intézet
- KRASHEN, S. D. (1976): *Formal and informal Linguistic Environments in Language Acquisition and Language Learning*. TESOL, Quarterly
- KRASHEN, S. D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press
- KRASHEN, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press
- MEDGYES Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó
- MEDGYES Péter (1997): *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana. Dialógus* (Major Éva). Budapest, Corvina
- RIVERS, W. M. – TEMPERLEY, M. S. (1978): *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. Oxford University Press
- SZÜCS Tibor – NÁDOR Orsolya (szerk.)(2000): *Hungarológiai Évkönyv I/1*. Pécs, PTE BTK
- WIDDOWSON, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press
- WILKINS, D. A. (1972): *Linguistics in Language Teaching*. Edward Arnold
- WILKINS, D. A. (1976): *Notional Syllabuses*. Oxford University Press
- ZERKOWITZ Judit (1988): *Tanítsunk nyelveket!* Budapest, Tankönyvkiadó

Jónás Frigyes

Sarkalatos pontok a magyar mint idegen nyelv oktatási célrendszerében

I. Az oktatási cél és a nyelvpedagógia

A magyar mint idegen nyelv lényegéből következik, hogy elmélete és gyakorlata – természetesen – kizárólag a magyar nyelv külföldieknek történő oktatásán keresztül művelhető. Az oktatás tartalmát a tananyag (a művelődési javak), a magyar nyelv és kultúra anyaga biztosítja, de már a célképzés meghatározza e tananyag kiválasztását, amelynek közvetítése további didaktikai szempontok szerint valósul meg.

A magyar mint idegen nyelv oktatásának legfőbb célja a kommunikatív kompetencia (inkább kvázi kommunikatív kompetencia) kialakítása az idegen tudatban. E célnak rendelődnek alá az oktatási folyamat kisebb célkitűzései, alkalmazható stratégiái, a tanári-tanulói eljárások és attitűdök.

A magyar mint idegen nyelv tehát a magyar nyelvnek speciális célú, pedagógián keresztül való alkalmazása. Hogy azonban ez az egyszerűnek tűnő definíció ne értesék félre, s a magyar mint idegen nyelvet ne utalja az ún. tantárgy-pedagógiák, szakmódszertanok lekicsinyelt körébe, kénytelen vagyok épp a speciális célú kitétel miatt az alkalmazott nyelvészet bizonyos szempontjaira egy rövid kitérével rávilágítani.

A nyelvoktatás (a nyelvnek pedagógián keresztül való alkalmazása) szokásos elnevezése a nyelvpedagógia műszó, amelyet Medgyes Péter az alkalmazott nyelvészet szinonimájaként említ – szellemesen kiegészítve némi diplomáciai megmondolással: „A nyelvpedagógia interdiszciplináris tudomány; a nyelvészet és a pedagógia határmezsgyéjén helyezkedik el. A két határtudományból nőtt ki, továbbra is szoros kapcsolatban áll velük. De rokoni szálak fűzik számos más tudományághoz is, így a pszicholingvisztikához és a neurolingvisztikához – hogy csak néhányat említsek. A köztük lévő kapocs természetesen maga a nyelv... Az én használatomban az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia rokon értelmű szavak. Ugyanazt a valamit a nyelvészek körében alkalmazott nyelvészetnek, a pedagógusok körében nyelvpedagógiának hívom” (MEDGYES 1997).

Én azonban úgy vélem, hogy e szellemes diplomáciai érvelés elkerülhető, ha figyelembe vesszük, hogy a nyelvoktatás a nyelvnek és a nyelvészet eredményeinek együttes alkalmazása pedagógiai céllal. Ezzel a megjegyzéssel nem állítok merőben újat, csupán – a nyelvpedagógiai modellek Bárdos-féle összefoglalását

áttekintve (BÁRDOS 2000) keresem a szakmai érvelés alapját. A Spolsky által képviselt „educational linguistics” csupán elméleti kutatásokra támaszkodó értelmezését ki kell egészítenünk a Stern-, majd a Medgyes-féle modell alkalmazott-központúságával. Ám e tekintetben nem mindegy az alkalmazás tudományos megítélése. Bárdos saját állásfoglalása és interdiszciplináris modellje az alkalmazott pedagógia irányába mutat. Így vélekedik: „...a nyelvpedagógiát döntően alkalmazott pedagógiának tekintjük és nem az alkalmazott nyelvészet részének” (i.m. 34). Medgyes modellje azonban (i.m. 20) világosan ábrázolja, hogy a tanítandó nyelv anyagával való munkálkodás – lett légyen elméleti vagy gyakorlati – a nyelv és a nyelvészet alkalmazása – oktatási célok érdekében.

Nem feledkezhetünk meg arról a tényről, hogy mára a nyelvi leírás-kutatásnak is be kellett vonnia szempontrendszerébe a pszichológiát és a szociológiát, sőt a nyelvelsajátítást (vö. CHOMSKY 1981). Ezek a szempontok jelentik ugyanakkor – hiszen az emberi szellem lehetőségeit kutatják – a pedagógia létalapját is.

A nyelvvoktatás ilyen értelemben pedagógiai alkalmazott nyelvészet. Ha tehát tudatában vagyunk eme árnyaltabb értelmezésnek, bátran használhatjuk akár a „nyelvpedagógia” műszót is. (Az általam jelzett elnevezés sejtetni engedi, hogy az alkalmazott nyelvészet nemcsak nyelvpedagógia, hanem pl. nyelvtervezés, nyelvpolitika, fordítás-tolmacsolás, interlingvisztika stb. is.)

Létezik azonban a hazai nyelvpedagógiának egy – tudománypolitikánkat is érdeklő – másfajta tisztázatlansága. Nyelvpedagógián a hazai illetékes körök csupán az idegennyelv-oktatást értik, pedig az anyanyelvi oktatás ugyancsak szerves része a diszciplinának. Eme leszűkített értelmezésről nem annyira az idegennyelv-oktatás tehet, mint inkább az elkülönülésre hajlamos anyanyelvi oktatás. (Meg kell jegyezni, hogy egyéb alkalmazott nyelvészeti területen – így a nyelvművelés vonatkozásában – az „anyanyelviesség” mindenható zártsága mára engedni látszik (vö. BALÁZS 1998; 2000).

Ha Herman Józsefnek az alkalmazott nyelvészetről immár több mint három évtizede megjelent – és nemzetközi modellek iránymutatását is figyelembe vevő meghatározását ide idézzük, a nyelvpedagógiának is két fő csapáson, de mégis integritásban kell mozognia. Ennek lényege: a nyelvvoktatás olyan alkalmazott nyelvészeti terület, ahol az interdiszciplináris alkalmazás a társadalmon belüli és a társadalmak közötti kommunikációt segíti elő (HERMAN 1985). Vagyis a nyelvpedagógia mono- és interlingvális terület, s az anya- és idegennyelv-oktatást jelenti. E két – különbségei ellenére – lényegileg összetartozó terület egységét (nyelvvoktatás) épp a magyar mint idegen nyelv reprezentálhatja, amely nyelvi-kulturális anyagában magyar, alkalmazásában azonban – elismerve a nyelvi specifikumok érdemi szerepét – egyetemes. Véleményem szerint – s ez régi vesszőparipám – a magyar mint idegen nyelv – szemlélete és nyelvi-nyelvészeti alkalmazása alapján

– valójában az idegennyelv-oktatáshoz tartozik. A magyar mint idegen nyelv oktatási célrendszere is a fentiek figyelembe vételével alakítja ki azon sarkalatos pontokat, amelyek az egész oktatási folyamatot meghatározzák.

II. Céltörekvések a magyar mint idegen nyelvi tananyagokban

Egy nyelv oktatási rendszerben történő elsajátítása (nyelvtanulás), anyagának feldolgozása, curriculáris és oktatási folyamatai elvileg az előre kijelölt oktatási célok koherens rendszere szerint zajlanak.

Erre a princípiumra a magyar mint idegen nyelv oktatási gyakorlata rácsafolni látszik, hiszen nem annyira tantervekkel operál, mint inkább az elérhető tananyagokkal, időnként pedig – tananyag nélkül – az anyanyelvű oktató ösztönös eljárásaival. Bizonyos „eredmények” még ily módon is érezhetők, mégpedig: a célnyelvi kontextusba való „merülés” motivációja és tudásgyarapító faktora által. Ha azonban a nyelvtanulás kezdő szakaszában tananyagok és elsajátítási mechanizmusok nem igazán tudnak összekapcsolódni, a nyelvtudás ingatag talajra épül.

A magyar mint idegen nyelvi tananyagok célképzés-elemzéséhez a módszer-tani felfogásra is utaló öt szempontra támaszkodhatunk: a szövegkiválasztás, a nyelvtani bemutatás, az egyes leckék elrendezése, a gyakorlatrendszerek és a haladási menet szempontjaira (JÓNÁS 1999).

Az alábbiakban magyar mint idegen nyelvi könyvekből, jegyzetektől hozott példákon keresztül igyekszem megvilágítani, mindenekelőtt a problémás célképzésből adódó ellentmondásokat, ezúttal rendhagyó módon – érzékenységeket nem kívánva érinteni – konkrét adatok (szerzők nevének és tananyagok adatainak megjelölése) nélkül.

Általában egy tananyag nyelvi inventáriuma nem lehet csak mennyiségileg redukált válogatás. Minőségileg is úgy kell meghatározni, hogy önmagában zárt funkciós egységet képezzen. A túlzott autenticitásra való törekvés előtérbe helyezi a diszponzibilitás kritériumát, amely szerint alacsonyan frekvenciált szavakat, kifejezéseket is fel kell venni a válogatásba, ha azok szükségesek a kommunikációhoz. Mégis úgy gondoljuk, hogy a szociolingvisztikailag annyira alulreprezentált kifejezések, mint pl. a *hogy csak na!, te örült!* stb., nem feltétlenül szükségesek a beszédhelyzet autentikusságának nyelvi interpretálásához.

Affektív szférát érinthet a tanulók személyiségvilágával nem harmonizáló állatszereplős szövegek (oroszlán, légy, nyúl stb.) és egyéb „homo ludens”-kedések. Nem indokoltak pl. egy haladó tananyagban a következő beszélő nevek: *Zöld Gábor, Kék Géza* stb. Az efféle „abszurdítás” a nyelvkönyvekben komolytalan, s még csak pragmatikus haszonnal sem jár, hiszen e nyelvismeret-szint oktatási célja rég túllépett a színek tanításán.

Az oktatási cél centrális faktora a nyelvi anyag begyakorlása, így annak alappillére, a gyakorlatrendszer. A gyakorlás fokozza az újonnan tanult jelenségek értethetőségét, stabilitását, a disszociálhatóságot és az emlékezetben való megőrzést (AUSUBEL 1980).

A magyar mint idegen nyelvi tananyagok gyakorlattípusaira is érvényes az alaptudományokból levezethető jellemzők figyelembe vételének kívánalma (pl. tanulás-, motivációs pszichológia, szociálpszichológia stb.). Példákkal alátámasztva: az idegennyelv-oktatásban amúgy is kényes kérdésnek számít a gyakorlatok megoldás-instrukcióinak terminológiája, s egyáltalán a forrás- és célnyelv idevonatkozó nyelvészeti kultúrája. Vajon megéri-e az idegen ajkú a következő gyakorlat-instrukciókat: „*Írja be a hiányzó igeragokat! Tegyen mutató névmást a tárgy elé!*” Továbbá: a korszerű magyartanítás megkívánja a gyakorlatokban is a kommunikatív célok érvényességét. Ezzel szemben a tananyagok – jobbára nyelvtani és szókinccsgyakorlataikkal – nem igazán jutnak el a beszédhelyzetig. A hagyomány a mondat szintig való kontextus megteremtése. Ezt a kényelmes állapotot sokáig, mint nyelvkönyvszerző, magam is elfogadtam, mondván: A mondat a jéghegy csúcsa (értsd: a beszédhelyzet „csúcsa”), amelyet a tanárnak kell eljuttatnia a beszédhelyzetig. Mára ez a vélemény tarthatatlan, ám az is kétségtelen, hogy a „beszédhelyzet-központúság” explicitté tétele jelentősen megnehezíti a tananyagszerzők helyzetét. Hogyan legyen pl. egy nyelvtani gyakorlat kommunikatív? A latívszi *-hoz,-hez,-höz* rag gyakorlására szolgáló mondat pl. *A pincér a vendégek-hez lép.* A gyakorlatot a mondat szituációba helyezése teheti kommunikatívvá, efféle beszédhelyzetben: *Parancsolnak étlapot? Milyen italt óhajtanak?* stb.

A magyar mint idegen nyelv oktatási céljaihoz nem illeszkedő a kiejtés dekontextualizált tanítása, az a fonetizálás, amely a hangsorokig, legfeljebb a prozodikus struktúrákig juttatja el a hangokat, s figyelmen kívül hagyja a pragmatikus kontextusok feldolgozását. Ezt támasztják alá egy hangdifferenciálási gyakorlat példái: *Ők szörnyű szülők. Fülöp vörös fülű, pöttyös bőrű, gyönyörű.* stb. Véleményem szerint a magyar mint idegen nyelv oktatásában (és általában a célnyelvi kontextusos oktatásban) kevésbé van szükség önálló kiejtési gyakorlóprogramokra. A tanulási célokat inkább segíti a készségek állandó iskolázása a nyelvtanulás egész időszakában.

III. A célok kumulatív hierarchiája

Az oktatási cél a pedagógia meghatározása szerint: a tanuló személyiségében a tanítási-tanulási folyamat eredményeként tervezett, megvalósított változás. A célkitűzések a személyiség különböző területeinek fejlesztésére, valamint különböző távlatokra fogalmazódnak meg (Kotschy 1998).

Helyhatározói irányhármasság

<i>Honnan?</i>	<i>Hol?</i>	<i>Hova?</i>
asztalról	asztalon	asztalra
házból	házban	házba
kerttől	kertnél	kerthez

Időhatározói irányhármasság

<i>Mióta?</i>	<i>Mikor?</i>	<i>Meddig (Mikorra)?</i>
erről a hétről	ezen a héten	erre a hétre
–	ebben az évben	–
ettől a naptól	ennél a napnál	ehhez a naphoz

Való igaz, hogy az igazi célhierarchiát könnyebb megteremteni a nyelvtani vezérelv szerinti elrendezésben, mint a beszédhelyzetek világában.

Ha a külföldi tanuló tanulmányainak kezdetén hitelesen óhajt információt kérni pl. egy járókelőtől, akkor nem elég a *Hol van a Nyugati pályaudvar?* mondat, hanem: *Bocsánat, tessék mondani, hol van a Nyugati pályaudvar?* A funkcionális elrendezésben több az asszociatív vonás az átlátás rovására. Az oktatási célnak ezért több gyakorlást, változatosabb gyakorlatrendszert (szerepjátékok, beszédszándékok, véleményalkotási lehetőségek) kell kumulatív hierarchiába rendezni.

IV. Céltaxonómia egyes módszerekben

Benjamin S. Bloom oktatási céltaxonómiája, kognitív, affektív és pszichomotorikus szempontú felosztás (BLOOM 1956), ami végeredményben felhívja a figyelmet az intellektuális avagy a verbalizáló fejlesztés egyoldalúságának konkretizálására. Az intellektuális fejlesztés túlsúlya a nyelvtani-fordító módszerben jelentkezik, ahol a cél a konstrukciós szabályok megtanulása és alkalmazása, a formális szellemi iskolázás, a rendszerező gondolkodásra való nevelés, azaz a nyelvtani szabályok birtoklása mind anyanyelvről idegen, mind idegen nyelvről anyanyelvre való fordítani tudás és meghatározott szókinccsel való rendelkezés. A példát – a kicsinyítő képző megtanításáról – egy külföldieknek (orosz forrásnyelvűeknek) szóló magyar nyelvkönyvből idézem:

Ńóô ôèèñû –ka, -ke, -cska, -cske ñ ôíáíüøèðáëüíûì çíà÷áíèáì ìîãóò
 îðèñîáäèíýðüñý íá ôíëüêî é ñóùáéñðâèðâëüíûì, íí è è îðèäââðâäëüíûì, è
 îðèääâð èì ôíáíüøèðâëüíûíâ çíà÷áíèâ:

vékony: ôííèèé

A fiatal Petőfi nyurga, vékonyka
 legény volt.

vékonyka: ôííêîâàðûé

Ì í è ñâíé Îâðâðè áûè ääëâî ààðûé
 ôôââíüèèè îðâíû

...

Éí í ò ð ì è ü í ú á â ï ï ð ñ û:

...8. Êâèèâ ôíáíúøèðâëüíúá ñóòòèèñû íããò ìðèñíáäèíýðüñý é ìðèèããàðâëüíúì...?

A verbalizálás túlsúlya a direkt módszer sajátja, ahol a tanár által megadott nyelvi példák utánzásával (hallgatás-utánmondás), valamint a példamondatok és dialógusok memorizálásával, utánjátszásával szerveződik az oktatási stratégia. A tanulás alapja az imitatív, asszociatív és induktív irányú felfogás. A grammatika és az anyanyelvi kitérők ki vannak zárva az oktatásból. Ilyen mozzanatok szöveges részét idézem egy audiovizuális tananyagból. Természetes, hogy a szöveges dialógus ide nem idézhető képi és hangzásbeli alkalmazása is biztosítva van az oktatás folyamatában:

Dialógus:

Péter: – Hogy érzitek magatokat Magyarországon?

Többen: – Nagyon jól. Kitűnően.

Péter: – Mikor is voltatok utoljára nálunk?

Többen: – Van annak már tíz éve is.

A magyar mint idegen nyelv hazai oktatásában az oktatási célok ún. köztes módszerű összekapcsolódásban is kumulálódnak. Mivel e módszer sajátja az egynyelvűség, bizonyos megoldást jelent a tanulói forrásnyelvűség okozta csoportheterogenitás nehézségeire. Az egynyelvű (célnyelvi) tanulás feltételezi a tanuló aktivizálását, pl. az új szavaknak értelmi összefüggésben való bevetésével, így: *reggel eszem > reggelizem, délben eszem > ebédelek, este eszem > vacsorázom; ha éhes vagyok, eszem; ha szomjas vagyok, iszom; ha kócos vagyok, fésülködöm* stb. A grammatikai közlés induktív eljárással történik, pl. „*Mennyivel ...-bb?*” *A körte 120 Ft, az alma 100 Ft.* Mennyivel drágább a körte az almánál? *20 Ft-tal.* A nyelvtani közlés ciklikus progresszió által szervesül a célrendszerbe, pl. *Mennyibe kerül egy kiló krumpli?*, majd az ismeretek magasabb fokán: *Hogy kilója a krumplinak?* E tekintetben először elemi feladatok megoldása a cél, majd a gyakorlatok bővítése és differenciálása, pl. *Milyen színe van a barátnőd ruhájának? – ...zöld színe van. A barátnőm ruhája zöld színű.* Később így: *A barátnőm a zöld színű ruhájában feltűnően csinos.*

A köztes módszerű céltételezés szóbeliség-központúságát a célnyelvi környezet is indokolja. Ezért a gyakorlatok is a szóbeliséghez igazodnak. Típusaik az audiolingvális módszerére emlékeztetnek. Szituációs képek és dialógusok, rövid szövegek és példamondatok, fotó és információs szövegek által megjelenített országismeret (pl. a Gellért Szálló éttermének fényképe, majd étlapkínálata lefényképezve stb.). Fontos szerepet szánunk a nyelvtani táblázatoknak, nyelvtani össze-

foglalásoknak. Ezen eszközök a közvetítő nyelvet pótolják. Ajánlott e módszer oktatási célrendszerét intenzív keretekbe illeszteni.

V. Az oktatási cél és a tanulói igények

A céltaxonómia egyik említett módszerben sem érvényesül igazán, mert a tanulás egyes lépéseinek, helyes sorrendjének megtervezését kitűző célok nem fogalmazódnak meg, s a tanuló személyiségének affektív területe háttérben marad. Az affektív terület mozgósítása nélkül pedig az oktatás folyamata nélkülözi a szükséges motivációt. E hiány kiküszöbölését szolgálja az individualizált oktatás – a különböző teljesítményű tanulók ugyanazon célok eléréséhez segítése, pl. differenciált stratégiákkal, így: a szöveg-hosszúság időráfordítási igényének, a nyelvi anyag komplexitási fokának az egyéni teljesítőképességhez való igazítása, a tanulói önállóság fokának figyelembe vétele stb. Az individualizáció szervezési szférájához tartozik a csoportstabilitás-variabilitás, a csoport-homogenitás-heterogenitás, a csoport-nagyság kérdése, amely a magyar mint idegen nyelv oktatási céljait – a felnőtt- és magánoktatás, a tanfolyam-jelleg okán – lényegesen befolyásolja. Különösen a csoport-heterogenitás tekintetében, ahol a nyelvtudás felépítése alapelveinek egyike, mégpedig a forrás- és célnyelv azonosságainak és különbségeinek problematikája, objektiválódhat. Ha például ugyanazon jelenség az egyes nyelvekben más-más formák és struktúrák által fejeződik ki, pl. a német *mit dir – ohne dich* (prep.+dat. – prep.+acc.), egy németül tanuló angol forrásnyelvű számára nemcsak hangzás, hanem morfoszintaktikai területen is különbségtételi kötelezettség áll fenn. Az angol megfelelő ugyanis: *with you – without you* (prep.+„acc.” – prep.+„acc.”). Az efféle különbségtételi kötelezettség a magyart idegenként tanuló angol vagy német számára olyan mértékű (*veled – nélkülöd*), hogy a magyar mint idegen nyelv didaktikájának merőben más szekvenciákban kell gondolkodnia, mégpedig: a birtokos személyjelekkel ellátott határozó ragok oktatási céljához való elrendezésben. Ez a tipológiai okokra utaló didaktikai különbözőség – mélyen megragadva az idegen tudatban – olyannyira szembetűnő, hogy a célnyelvi tanulás hasznára válik. Tudomásom szerint soha nem fordult még elő olyan tanulói hiba, hogy **téged nélkül* vagy **nekeddel*. De ezen „ellenpéldán” kívül számos eltérő kifejezési mód, „language gap” igazolhatja állításainkat. A legismertebbek a morfoszintaktikai eltérések közül: a magyar birtoklás sajátos volta, a magyar nyelv „igéző” jellege (minden szó „igésíthető”!), valamint a négy egymással összefüggő, ám „megtanulhatatlan” nyelvi jelenség: az alanyi-tárgyas ragozás*, a névelőhasználat, a szórend és az igekötés.

* Az újabb terminológiát („általános és határozott” ragozás) nem használom, mert dichotómiába rendezése nem logikus.

Céltételezésük tehát önmagában sem könnyű, hátha még számolnunk kell a magyar tanuló idegenek különféle forrásnyelveinek egymástól vagy épp a magyar-oktatás közös közvetítő nyelvtől egyenként való eltéréseivel. A magyar tárgyeset pl. névszói jelöltségű (-t tárgyrag), az angol – bizonyos névmások kivételével (*him, them*) – jelöletlen, a német a tárgyat a hímnemű névelőn jelöli (*den*), míg az orosz pl. az -à, -ÿ, -èÿ végű nőnemű főnevek esetében a szóvég szempontjából ugyanolyan jelöltségi karakterrel bír, mint a magyar. A tanulási folyamatban a magyar tárgyrag-használat nehézségi foka is a tanulók forrásnyelve szerint oszlik meg. Az angol, a francia és a német nehezebben, az orosz anyanyelvű könnyebben barátkozik meg a magyar tárgyrag használatával.

Míthogy a magyar ún. kis nyelv (ez csupán arra utal, hogy idegenként közoktatási rendszerben nem tanítják), a tanfolyami csoportok különféle forrásnyelvű tanulókból tevődnek össze. Emiatt a magyar mint idegen nyelv tananyagainak és kezelésüknek széles skálán kell mozogniuk, s az oktatási célokat rugalmasan – az életkor, a nehézségi szint, a témák szerinti variálhatóság igényeivel – kell kitűzniük.

Végül nem hagyható figyelmen kívül a tanuló személy-konstitúciója, az „én” központi területe sem, amely a belső képről, a világban elfoglalt saját helyzetről és az abban betöltött feladatról, a saját és mások szükségleteiről és lehetőségeiről tudatosan vagy tudattalanul alkotott elképzelések összessége (GLINZ 1987). Végso soron innen kerül irányításra minden nyelvalkalmazás. A saját tanulási igények, célok felismerésének elősegítése, a tanulói felelősség célkitűzése az individualizáció egyik lényeges pontja, amelynek tetten érhető terepe az autonóm tanulás, perspektívája pedig a legújabb oktató-technológiák (pl. CD-ROM-programok) fejlesztése. A magyar mint idegen nyelv területén folyik efféle tananyagok készítése, ám nyelvészeti és pedagógiai alapjaik részletes és szakszerű elemzése szükséges ahhoz, hogy a velük kapcsolatos tanulságokat levonjuk. Az azonban bizonyos, hogy ezek a tananyagok – a szakszerű tanári segítség szórványos hazai lehetősége miatt is – misszió értékűek.

VI. Céltaxonómia a kommunikatív didaktikában

Míg a nyelvi norma szempontjai szerint való oktatási célok – a rendszernyelvészet alapján – a nyelvet kommunikációs feltételektől elvonatkoztatott „semleges, homogén” jelrendszernek fogják fel, a kommunikatív módszerű oktatás célkitűzései a szociolingvisztikai normafogalmat hangsúlyozzák. Az egész nyelvet regisztrerek sokaságának fogják fel, és fontosnak tartják a nyelv kommunikatív megfelelőségét (erről részletesebben: KLEINEIDAM 1986). Ugyanakkor az oktatási célok nemcsak a nyelvre vonatkoznak – itt elsősorban a négy kommunikatív készségre (beszéd-, értés-, írás-, olvasáskészség (vö. még IX. rész) –, hanem a nyelvről alkotott tudásra is (a fonológiai, a lexikai, a morfoszintaktikai, a szemantikai – pragmatikai – országismereti jellemzőkre), amelyeknek ismeretét besorolják a nyelvtudás

előfeltételei közé. Természetesen itt már nem hagyható figyelmen kívül a tanuló anyanyelve az oktatási folyamatban és/vagy akár egy közvetítő nyelv. Úgy tűnik, hogy a fenti kritériumok a tanulás autonómiájának oktatási célját szolgálják. A cél: az oktatási folyamatban az idegen irányítást saját tanulói irányítás váltsa fel. Ehhez az oktatási célnak tartalmaznia kell instrumentális elemeket is, vagyis „a tanulás megtanulásának” célját. Itt már szükség van ún. deklaratív tudásra (kategóriák, fogalmak és terminus technicusok ismeretére), procedurális tudásra (a készségeket alkalmazni tudására), valamint metakognitív tudásra (a saját mentális folyamatok ismeretére) (vö. MANDL et al. 1986).

A magyar mint idegen nyelv hagyománya – idegennyelv-oktatási hagyományának megfelelően – a „kincstári nyelvezetet” alkalmazta. Ma már inkább hozzá mer nyúlni a nyelvváltozatok alkalmazásához. Természetesen olyat még nem írnak le magyar nyelvkönyvekben, mint az angolban, pl. „*Do put down that bloody book!*”, de talán nem is szükséges. Mindazonáltal a kommunikativitás igénye a magyar mint idegen nyelvi tananyagokban előtérbe került.

Nehézség mutatkozik azonban egy másik kommunikatív kritérium célkitűzésében, a deklaratív tudás kijelölésében. Oka az ehhez szükséges előzetes tudás tudományozási és individuális különfélesége. Vagyis: a tanuló nyelvészeti műveltségének mássága, amelyre más-más nyelvészeti felfogások iskolai alkalmazásában tett szert. (Már az is problémás, ha csak a keleti és a nyugati nyelvtudomány meghatározta tanulói tudásának különbségeit vesszük alapul!)

Könnyebb volna a magyar mint idegen nyelv helyzete a procedurális és metakognitív tudás oktatási céljaival, hiszen egyfelől célnyelvi, másfelől felnőtt magyartanulóról van szó, s a célok kedvező „terepre” s bizonyos eredményekre (pl. kognitív érettségre és élettapasztalatokra) támaszkodhatnak. A szociokulturális kiszakítotttság azonban elbizonytalanítja az én-konstitúciót. Így a mentális folyamatok paidotropikus bátorításra, a készségek alkalmazni tudása pedig sokoldalú gyakorlásra szorul.

A kommunikatív célok kitűzése gondot jelent a tanulási nehézségi szint elrendezése szempontjából. Csak a nyelvi jellemzők lehetnek könnyebbek vagy nehezebbek. Az oktatási-tanulási folyamatban – a felnőtt-oktatásban pedig hangsúlyozottan – az ismeretek növekvő komplexitásának céltételezéséről van szó, s ennek valamilyen módon a kommunikatív oktatásban is érvényt kell szerezni. Meg kell teremteni a nyelv és kommunikatív elrendezés szintézisét, ún. ciklikus haladással kell az általánostól a különösebb, a leggyakoribb alkalmazástól a kevésbé fontos funkciókig, a szokásostól a ritkább, az egyszerűbbtől a nehezebb realizációkig.

Célnyelvi környezetben inkább van realitása egy efféle szintézist teremtő oktatási célrendszernek. Ám a realitáson belül mégis megmarad – erre már fentebb utaltunk – a pragmatikus-funkcionális és a nyelvi elrendezés ellentmondása. Mind

a tananyagszerző, mind az oktatási gyakorlat érzékeli, hogy a növekvő komplexitás épp a kommunikatív faktorokon (pl. a beszédhelyzeteken) bicsaklik meg. Nehéz olyan beszédhelyzetet elővarázsolni, amely egyszerre szintetikus, és a nyelvtani anyagot erősíti, s egyszerre autentikus, tehát a kommunikáció szempontjait támasztja alá. Vegyünk egy példát, de ne a nyelvtantól induljunk, hanem a kommunikációs szükséglettől. A „megismerkedés” beszédhelyzetében efféle megnyilatkozással élhetünk: *Engedje meg, hogy bemutatkozzam*. Tudvalevő, hogy a megismerkedés kezdő szintű téma, de a kifejezés grammatikája (tárgyas ragozású felszólító módú igealak, tárgyi mellékmondat modális imperatívuszban funkcionáló állítmánnyal) legalábbis a középhaladó szinthez tartozik. Ilyenkor ajánlatos elővenni a ciklikus haladás módszerét. A kezdő szinten pl.: *Most bemutatkozom: XY vagyok*, s majd a haladóbb szinten elővehető ismét az adott kommunikációs helyzet egy bonyolultabb megnyilatkozás interpretálásában.

Mindazonáltal a kommunikatív didaktika rugalmasságot tanúsít nemcsak a fenti helyzetek megoldásában, hanem az oktatási célok rendszerében is. A korábbiaknál jobban figyelembe veszi a tanulási folyamat alanyát, a tanulót. Továbbá: a szociokulturális faktorokat, a tanulási tradíciókat és magatartásokat, az előzetes tudást, a személyiség és az idegen világ találkozását, az individuális és célcsoport-specifikus stratégiákat, a befogadást és tárolást, az elméletalkotást és a gyakorlati megoldást. Az oktatási célrendszer rugalmassága a tanulási célok irányába mutat.

A magyar mint idegen nyelv hazai oktatásában különösen a pragmatikus irányvonal alkalmazható, ám mérséklettel. Összefoglalásul: a magyar mint idegen nyelv kommunikatív módszerű oktatásában a következő szempontokra ajánlatos figyelemmel lennünk:

– A felnőtt-oktatás jelleg örömmel látja a tanár új szerepét, azaz a tanárt mint az oktatási folyamat segítőjét, aki a célokat a gyakorlatban realizálható tanulási célokhoz igazíthatja.

– A tanuló reális szituációkban való aktivizálásának követelményét könnyíti a célnyelvi kontextus lehetősége. Ajánlatos a tananyag szövegéből való kilépés – Hegyi Endre szóhasználatával a „szituálás”, így: *Ali kenyeret és szalámit vásárol a csemegében. – És ön mit vásárol a csemegében? Vagy: Erika kollégiumban lakik. – Hát maga hol lakik?* A személyes kontaktus megteremtése nyomán a tanuló gátlásai is jobban oldódnak.

– A tananyag rugalmas összeállításának problematikus voltáról már szoltam, hiszen a differenciálás és individualizálás az előzetes tudás- és kultúrakülönbség vegyes forrásnyelvű, -kultúrájú tanulók esetében szinte tervezhetetlen. E nehézségen segíthet a professzionális tanár, a tanári anyanyelvűség és a célnyelvi környezet nyújtotta lehetőségek jobb kihasználása, a közös „terepgyakorlatok”. Emellett az autonóm tanulási lehetőségek növelése a minél differenciáltabb tananyagok készítésével – az elektronikus média bevonásával.

– A külföldiek hazai magyaroktatásában a frontális tanítással szemben előnyös az egyedüli, a partnerszerű és a csoportmunkán alapuló oktatás. A kommunikatív didaktika a csoportok létszámát is néhány, esetleg 5-6 főben tartja ideálisnak. A pi-acorientáltság magyarországi gyakorlata még a gyors meggazdagodás szakaszában leledzik, s a mennyiségi szemlélet – főként a nyelviskolák esetében - a minőség rovására uralkodik.

– A konstruált (szintetikus) szövegek mérsékelt és csak szükséges esetben való bevetése nem nélkülözhető, mert a tanári idegennyelv-tudás, amely esetleg a tanuló megértést pillanatnyilag kiegészít, hiányos. Ha azonban lehetséges, autentikus szövegekkel dolgozzunk, vagy legalább éljünk a – fent említett – Hegyi-féle „szituálás” lehetőségével. A növekvő nyelvtani komplexitás kritériuma – véleményem szerint – nem nélkülözhető. A konstruált szövegek tartalmi üressége is túlzás, hiszen épp az idegennyelv-tanuló előzetes kommunikatív tudása által irányítva, a célnyelvi „merülésben” a konstruált szöveg természetessé, autentikussá igazodik.

– Kívánatos a megértési tevékenység különféle gyakorlása magában a környezet adta lehetőségek szerint. A megértési tevékenység ugyanis nem az egyes szavak, szerkezetek, mondatok megértése az idegen tudatban, hanem szociopragmatikai, -kulturális és etnokulturális ismeretek transzferálása a szociális interakcióban tanúsított nyelvi magatartás alapján. Miről is van itt szó? A külföldi tanuló egyénileg elsajátított tudásának a prior knowledge-hez rendeződéséről a nyelv- és kultúrközösség gondolkodási sémái szerint, amelyet jelek, szemiotikai befolyások, genre-k és regiszterek vezérelnek (KÜHLWEIN 1990). A magyar köznyelvi nyelvhasználat – különösen a fiataloké – a külföldiek számára nehezen érthető, mert a magyar beszédtempó felgyorsult, az artikuláció elnagyoltta – fluiddá – egyszerűsödött, az intonáció eltér a magyar nyelv természetétől... A magyar anyanyelvi oktatásnak méltán figyelmébe ajánlható gyakorlókönyvként a Magyar Nyelvi Intézet „Hangoskönyv”-e, amely kiejtés- és beszédtanító program külföldieknek (HÁZ és mások, 2000). De nem az *azt mondja* helyett való *aszogya* realizáció-típusokról van szó a magyar kiejtésben, hanem arról a szűkített nyelvi kódról, a szegényesebb szókincsről, a korlátozott mondattani szervezésről s a beszédöltelések nagy számáról, amelyek egyre inkább a szubszociális kapcsolatok nyelvhasználatára hasonlítanak, hatással vannak mondani-valóra és kifejezésre egyaránt – s szinte elkülönítő, a külföldiek számára mindenesetre megértést nehezítő nyelvi kódrendszert alkotva (vö. még: JÓNÁS 2000a). Az anyanyelvű nyelvhasználók számára mindez nyelvhasználati divatnak tűnik, nem igazán jelent megértési nehézséget, mert a beszédhelyzet és a mögötte rejlő szociokulturális háttérismeret – a beszélőközösség közös tapasztalatán nyugodván – pótolja a nyelvi kifejezést. Ehhez a nehézséghez képest a külföldiek számára a magyarok egyéb nyelvi hibái a megértés szempontjából bocsánatos bűnnek számítanak.

– A gyakorlatrendszer és az elsajátítási mechanizmus harmonizálása általában is az idegennyelv-oktatás Achilles-sarka, ám ez már a következő fejezet témája.

VII. Oktatási célok a gyakorlatban

Az oktatási célok a tudatos és tervszerű oktatási folyamatban – ha nem is mindig deklaráltan, s főként nem elszakadva a valós tanulói igényektől, de – irányítási szerepet töltenek be. Meghatározásuk azonban nemcsak elméleti és curriculáris feladat, hanem – pedagógiai tudatosságának fontos kritériumaként – a gyakorló tanár is. Különösen a magyar mint idegen nyelv területén, ahol – mint fentebb már említettük – a célok meghatározását a legtöbb esetben formális feladatnak tekintik. Haladó szintű tananyagaink ezért – nyelvpedagógiai színvonalukat tekintve – értékelhetetlenek. Nem mondom, hogy az idegennyelv-tanításban könnyű megfelelő tananyagokat készíteni, főként a célnyelvi kontextus tanulói számára. Kimondhatjuk, hogy a kutatások e téren még nem tudják megadni azokat a szempontokat, amelyek a környezet – többször elmondtam már – frontális nyelvi hatását figyelembe tudnák venni. Nagy várakozással tekint az idegennyelv-oktatás a Second Language Acquisition további kutatásaira (vö. ELLIS 1990; JÓNÁS 2000b). A külföldiek hazai magyaroktatásában még jó ideig többé-kevésbé a tartalomtól, a tanításra szánt szövegből adódó eseti grammatikai, s még jó, ha néha kommunikatív lehetőségek adják az „oktatási célokat”. Világos, hogy ezek az ad hoc célok semmiképp sem szervezhetők kumulatív hierarchiába. Az elterjedt gyakorlat szerint a szövegválasztás még csak nem is valami szövegbankból, hanem véletlenszerűen elérhető szövegyangból történhet – a Nők Lapjától a szakácskönyvekig.

Előrelépésnek számítottak a felsőoktatás haladó szintű szaknyelvi tanításában, ahol a megfelelő tananyagok még ma sem állnak igazán rendelkezésre, talán a magyar mint idegen nyelv műszaki szaknyelvoktatását kivéve!), a 80-as évek átmeneti, de gyakorlati hasznát tekintve korántsem megfelelő tematikái, amelyeket az egyes csoportokat tanító tanárok állítottak össze. Ezek a tematikák valamely szakszöveg, téma, esetleg a szövegből következő, vagy önkényesen hozzárendelt grammatikai jelenség megjelölései voltak. (Az igényesebb tanárok az általuk kiválasztott szövegeket is a szakmai felügyelet rendelkezésére bocsátották!)

Az efféle köznyelvi oktatás szövegmagyarázatai, lexikai értelmezései előbb-utóbb a tanár-tanuló oktatási szakadékát eredményezik, míg az egy-egy nyelvtani részjelenség mániákus grammatizálása, pl. a magyar igekötő-használat erőltetett oktatási célja végső soron csak szemantikai „subfeeling”-ekbe torkollhat. A cél- és követelmény-taxonómiák, operacionalizálási technikák túlerőltetése – mint fentebb tárgyaltam – a skinneri alapon megkonstruált audiolingvális módszer kezdő szakaszát is jellemezték. Ott azonban a túlerőltetés nem az egyes nyelvtani jelenségek fixa

idea-szerű bevetése, hanem a nyelvet magatartásformaként szemlélő drill-szerű gyakorlással, jól graduált tanulási egységek szerint való haladással. Igaz, hogy a nyelvi fantázia, a felfedezés nem jellemző e módszerre, mert a struktúrákra való tananyagfelosztás (a rész és egész mechanikus viszonyrendszere) a kognitív mechanizmusok működésére korlátozólag hatnak. E felfogásban megtanult szerkezetek és bemagolt konstrukciók kerülnek tárolásra, s az élethelyzetekben majd' mindig megjelenik a tananyagban tanult beszédhelyzetek ügyeletes szereplője. E módszer azonban betöltötte hivatását, s épp a magyar mint idegen nyelv területén teljesítette a kezdő oktatás alapvetését (vö. HEGYI 1969). Ismerjük csak el: fellelhető nyelvkönyveink e gyakorlati szempontból is a maga idejében értékes munka továbbfejlesztései – többé-kevésbé a kommunikativitás irányába.

VIII. Oktatási és tanulási célok a magyar mint idegen nyelv területén

Olrich a célok kitűzését az oktatásban pozitív hatásúnak ítéli (OLRICH 1980), míg mások az oktatási célrendszer korlátozott használatát javasolják, félve az egyéni gondolkodás, a kreativitás eme célok általi gúzsbakötésétől (MACDONALD 1991).

Ez a dilemma elsősorban az általános didaktikáé, s az országos (így az elmúlt években a hazai) közoktatási rendszerek elképzeléseiben ütközik pl. a NAT kontra kerettanterv vitában.

A magyar mint idegen nyelv hazai gyakorlatának alapja a piacorientáltság, a tanulói pragmatizmus-funkcionalizmus. A tervezés makroszekvenciái legfeljebb irányvonalat szabhatnak az oktatási folyamat kvalifikációinak. A konkrétabb célokat (ezeket néha tanítási céloknak is nevezik) az élethelyzetek „language needs”-központúsága, az ún. „rejtett tanterv” hívja életre, amely nem más, mint az előre számításba nem vehető csoportfolyamatok, -igények célképzése. Irányelvszerű oktatási célok azért vannak. Például a külföldi turisták igényeit az alapvető beszédhelyzeteken nyugvó kontaktusküszöb eléréséhez szükséges nyelvismeret oktatási célja, a tudományos munkavégzésre érkező külföldiekét a tárgyalóképes magyar szaknyelvismeret, míg a származástudatú külföldiekét a múltba is tekintő, identitást életre keltő, tehát hungarológián alapuló köz- és irodalmi nyelvismeret elérése elégítené ki. A célképzés tehát – a tanulási célok által motiváltan – tartalmi választásokat is feltételez.

A fentiek arra utalnak, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásában inkább a tanulási célok dominálnak, semmint az oktatásiak. A gyakorlat tehát területünkön régóta igazolja azt, amelyet a korszerű pedagógia csak nemrég hangsúlyoz, mégpedig: a tanulói partnerség (interakció), a fent említett individualizáció (a tanuló centrális szerepe) megvalósítását az oktatási-tanulási folyamatban, amelynek következtében az oktatási célok csak korlátozott mértékben tölthetik be a vezérlés szerepét. Helyette „az irányított rendszer visszajelzései szerint a programot módosító, hajlékonyan működő szabályozást” helyezi előtérbe (NAHALKA 1998).

Különösen fontos eme megállapítás a felnőttoktatásban, ahol mind pszichológiai, mind szociológiai szempontból az önvezérlés szerves része az egyén cselekedeteinek. Ezek után méltán merül fel a kérdés: mi a különbség az oktatási és a tanulási cél között?

Ha az oktatási cél a tanulók személyiségében bekövetkező tervezett változás, amely a tanítási-tanulási folyamat eredményeként valósul meg a korszerű műveltségfelfogást reprezentáló művelődési anyag feldolgozása során (KOTSCHY 1998), akkor a tanulói cél a tanulók által maguk elé tűzött célok az oktatás folyamatában, hogy „a tanulási eredményeket – előzetes tudásuk függvényében – a gyakorlat kommunikatív eljárásaiban alkalmazni tudják” (MEYER 1986).

Ha a fenti célmeghatározásokat alaposan átgondoljuk, kiderül, hogy – a helyesen értelmezett oktatási folyamatban – ugyanazon célok két oldaláról van szó. Mindkét oldalon kompetenciák, ismeretek, magatartások objektiválódnak (vö. BLOOM: i.m. fentebb). Akkor tehát az oktatási célok felfoghatók tanulási célokként is? Ennek megvilágítására a két célképzés kiinduló pontját kell megvizsgálnunk. Az oktatási cél – igaz, egy társadalmi (esetleg intézményi) igényből indul ki, ám – valószínűleg curriculáris indíttatású, pedagógiai és alkalmazott nyelvészeti beágyazásban (mit, mikor és miért tanítsunk); míg a tanulási cél szociológiai és pszichológiai szempontból a tanulóban pragmatikus-funkcionális igényeket támasztó cél, amely az elsajátíttatás folyamatában az oktatási céllal integritásban határozza meg a tartalmakat és a stratégiákat (mit, mikor és miért érdemes tanulni). A tanuló centrális szerepe, a partnerség és interakció-igény a tanulási célt helyezi előtérbe, amely egy feléje tekintő oktatási célrendszer dominál. A német Schulz és társai három oktatási céldimenziója tehát a tanulási célok dimenziójaként ugyanúgy érvényes (JÓNÁS 2000b). E klasszikus célképzési dimenziókat a magyar mint idegen nyelv területén a következőképpen szemlélem:

IX. A Heiman-Schulz-féle oktatási célok a magyar mint idegen nyelvben

A Heiman-Schulz-féle célképző dimenziók: pragmatikai, kognitív és emocionális jellegűek (HEIMANN 1965).

1. A pragmatikai dimenzió kompetencia célképzése a tanuló nyelvhasználatához és megértéséhez szükséges gyakorlati képességek elsajátítása, s nem a nyelvről vallott ismeret. A gyakorlati képességek fölérendelt fogalma a „kommunikatív képesség”, amely négy alapvető „kompetenciából” tevődik össze. Mégpedig aszerint, hogy az idegen nyelven való kommunikációhoz mely szerep betöltése szükséges: a nyelvi produkció és recepció szóban és írásban. A *kommunikatív képesség* helyett ma a nyelvtudomány a szélesebb értelemben vett *kommunikatív kompetencia* elnevezést használja, s az előbbieket rész-kompetenciáknak nevezi; erről l. fentebb. (Megjegyzem, hogy létezik egy ötödik rész-kompetencia is, a közvetítő kom-

petencia, amely forrás- és célnyelv kontrasztív alkalmazását jelenti.) A kommunikatív kompetencia jogosságát a beszédaktus szempontjainak figyelembe vétele indokolja, ugyanis: a valós nyelvhasználatban nem válik el a mondatalkotás, a hangsorok kiejtése, hanem a nyelvi cselekvés komplex módon jelentkezik a nyelvhasználatban, pl. üdvözlés, útbáigazítás stb. És az ezekhez szükséges nyelvi jeleket meg kell tanulnia a nyelvhasználónak egy aktusban alkalmazni. Ismeretes, hogy a 80-as évek idegen nyelvi tantervei ezeket a szintaktikai és lexikai egységeket a beszédaktusok listái szerint rendezték el (vö.: BALDEGGER et al. 1980), pl. információcsere (közlés, megállapítás, ábrázolás, emlékeztetés stb.).

Mégis felmerült a kérdés: Mi lesz a részkompetenciákkal, a nyelvtani, lexikai stb. részletekkel? Egyes nyelvpedagógusok mereven elutasították a rész-kompetenciák oktatási céljait, mások szerint pedig aki nyelvileg cselekszik, annak szüksége van szókincsbeli és szintaktikai, kiejtésbeli célok megvalósítására külön-külön, tehát ezeknek külön-külön is oktatási célokat kell képezniük, ám a kommunikatív kompetenciába integrálásukat mindig el kell végezni. A magyar mint idegen nyelv – nagyon helyesen – céltételeket képez rész-kompetenciák tekintetében, a kommunikatív kompetenciáig való nyelvi integráció tekintetében azonban még van pótolnivaló. A magyar mint idegen nyelv nyelvpedagógiai felfogása eljutott már a kommunikativitás-érvényesítés szükségességének megfogalmazásáig, a gyakorlatban azonban inkább csak az audiolingvális-vizuális módszerek ma is divatozó eszközeit alkalmazza, amelyek inkább zavarják, mint segítik a nyelvtanulást. Ezen túl: nem elegendő a nyelvi szinteknek megfelelő nyelvi jelenségek izoláltan, majd rekontextualizáltan való gyakorlása a mondat szintjéig. El kell jutnunk a beszédhelyzetig. Nem mondhat ellent a kommunikatív didaktika oktatási céljának tehát, ha részkompetenciák külön céltételként szerepelnek, mert az idegennyelv-elsajátítás folyamata nem az $L_1=L_2$ felfogás szerint zajlik. Legalábbis eleddig még nem bizonyították meggyőzően (vö. pl. ELLIS 1990). Kétségtelen azonban, hogy az oktatási-tanulási céloknak minél inkább meg kell felelniük a „természetes” elsajátítás menetének, mert a szekvencia már az L_1 elsajátítási folyamatban az idegen tanuló tudatában kialakult. Erre utal Pieneman „Teachability Hypothesis”-e (PIENEMAN 1989). A lehetséges kommunikatív kompetenciát tehát nem a konkuráló, hanem inkább multidimenzionális kognitív elsajátítási modellek szerint lehet céltételezni (FELIX 1985; CLAHSSEN et al. 1983). A kérdés azonban még így is nyitott marad, hiszen az individuális tanulói változók (főként a szocioaffektív faktorok) a nyelvi anyag szempontjai szerint elvégzett méréseket lényegileg befolyásolhatják.

2. A kognitív dimenzió ismeret-felismerés célképzése a célnyelvi ország- és kultúraismeret területe. Elnevezése („országismeret”) ma is vitatott, mert nem igazán felel meg a XXI. század politikai jövőképének, ahol a cél a merev országhatárok helyett a beszélő közösségek nyelvileg artikulálódó régióinak kialakítása. Az idegennyelv-ok-

tatás angol-francia nyelvű szakirodalma ezért használja a *background studies*, *cultural studies*, *culture étrangere*, *area studies*, *international studies*, *culture learning* elnevezéseket is a régi angol *civilisation* és a francia *civilisation* mellett. Byram és Buttjes kutatók szerint tudományosan javasolható az *intercultural studies*, az oktatás számára pedig az *intercultural learning* elnevezés (BYRAM-BUTTJES 1989).

Már az elnevezésekben kitapintható, hogy nem a térségekre vonatkoztatásról van szó, inkább egy nyelvileg artikulálódó kulturális gyakorlatról, és nem elhatárolódó tudásterületről („ismeret”), mint inkább (Bárdos Jenő kifejezésével) egy „nyelvbekötött” interkulturális kompetenciáról.

A magyar mint idegen nyelv területén mégis szerencsésebb az *országismeret* elnevezés, mint a hungarológiának nem túl sikeres fordítása, a „magyarságismeret”, mely – véleményem szerint – ellentmondásosan fémjelzi a magyar kultúrának az egyetemes kultúrához való viszonyát. Ezen túl pedig közel áll a történelmi-politikai negatívummal megterhelt *Deutschkunde*, *Kulturkunde*, *Wesenkunde* fogalmakhoz.

Anélkül, hogy az *országismeret* megnevezést a magyar kultúrát határok közé szorító turisztikai inventáriumként értelmeznénk, fogadjuk el, s értelemszerűen terjesszük ki a magyar kultúrának didaktikánkhoz szükséges elemeire is. A *magyarságismeret* fogalmat pedig – véleményem szerint – a diaszpórában és a kárpáti régiókban élő magyarság sorsát és kultúráját átfogó, ám elsősorban az anyanyelvi oktatás részdiszciplínájaként kell kezelnünk. Az elnevezés-probléma is mutatja: az ember és a táj, a szülőföld elválaszthatatlanok. (A kényszerű elválasztások: menekülések, lakosságcserek, emigrációk mindig traumatikus diszkrepanciát eredményeztek egyén és társadalom között.)

Maga az országismeret mint didaktikai faktor még mindig az idegennyelv-oktatás mostohagyereke. Pedig a nyelvtanulásban betöltött szerepét nyelvészeti és pedagógiai érvek egyaránt alátámasztják. Szemantikai érv: a jelek tartalma és formája közötti összefüggés, mert nincs nyelvtanulás tartalom, kultúra nélkül. Pedagógiai érv: az idegen tanuló látókörének bővülése, amelynek eredménye az ún. konceptuális váltás, amikor is a tanuló az oktatás-tanulás folyamatában pozitív szándékkal nyitja meg tekintetét az idegen kultúra elismerésére.

A kommunikációban a nyelvi mellett az országismereti (rész)kompetenciának is helyt kell állnia, mert különböző nyelvi rendszerek mellett különböző társadalmi tapasztalatok is találkozhatnak.

A 60-as, 70-es években a filológusok az országismeret témáját pusztán „reálakként” tartották számon. A pragmatikus vizsgálatok eszmélt rá, hogy a beszédaktusok a jelentést a társadalmi kommunikáció konkrét szituációból nyerik, ezért a nyelvek különbözősége mellett a nyelven kívüli kulturális különbségeket is figyelembe kell venni. Intenzívebb munka indult meg a szemantika területén, amely rámutatott a kultúraspecifikus társadalmi vonatkozásokra az általa vizsgált fogalmi területen.

Eredmény: a megértés és megértetés csak akkor lehetséges, ha ezeket a szociokulturális vonatkozásokat teljesen bevonják az idegennyelv-oktatásba.

Az országismeret célja az oktatás-tanulás folyamatában a szociokulturális vonatkozások háttérismeretének bemutatása. A szociokulturális vonatkozások a célnyelv eredeti használati összefüggéseit mutatják be, amelyek akkor válnak érthetővé az idegen tudatban, ha a tanulókat felkészítik az idegen nyelvű beszélővel vagy szöveggel való interkulturális találkozásra. Miről is van szó itt? Az idegen nyelv tanulási folyamatában az „én” és az idegen közötti viszonyban az analógiás gondolkodás és a sokszerű idegenség-tapasztalat váltakozik egymással, és interferenciákat hoz létre, amelyek pusztán szemantikai jelentéseltérésként haladnak tovább (MÜLLER 1981, 1986; ELBESHAUSEN/ WAGNER 1985). A megértés és a megértetés állandó összehasonlító folyamatként jelenik meg. Ennek meghatározói: a saját helyzet és a kulturális determináltság, valamint az idegen kultúráról szerzett tapasztalatok és információk. Ez nem más, mint interkulturális kommunikáció, amely még alárendelődik pszichológiai mechanizmusoknak is (kedv, félelem stb.). Kulturális és pszichológiai interferenciák keletkeznek, amelyek az idegen kultúra befogadását meghatározzák.

A kultúra manifesztációi az oktatási-tanulási célokban: a társadalmi struktúra, a településforma, a viselkedési mód, a nyelv, a szellemi élet, művészet. Ezek alakját és jelentését történelmi és funkcionális együttthadások határozzák meg. Nem izolálódhatnak nemzeti kultúrákként, hanem állandó nemzetközi kölcsönös kapcsolatokban léteznek.

Az oktatás didaktikai elrendezése során azonban felmerül a kérdés: mit és mennyit kell tanítanunk a célnyelvi kultúrából? Az oktatási-tanulási cél kritériumai e tekintetben egybeesnek: a beszédaktus-függőség, a tanulói érdeklődés, a reprezentativitás és a kultúra konfrontálta szempontjai (JÓNÁS 2000b).

a) A beszédaktusokat az országismeret háttérismeretként teljesíti ki. (A háttérismeret pragmatikai fogalom, amely a mondatjelentés szemantikai, a kommunikációs jelentés beszédaktusbeli elemeit egészíti ki pragmatikai jelentéssé.) Az országismeret e didaktikai megjelenését „nyelvországismeretnek” is nevezhetjük.

Az oktatási cél egyik fontos követelménye, hogy a nyelvi haladás mellé egy tematikus haladást is kitérít. Ezek a témák univerzálisak, de a célnyelvi kultúra specifikumaival átszőve. A magyar mint idegen nyelv anyagaiban is fellelhetők a szokásos idegennyelv-tanítási témák, pl. családi élet, lakáskörülmények, vásárlás, utazás, étkezés, betegség, sport stb. Természetesen a célnyelvi ország színtereivel, az egy- vagy kétgyermekes magyar család környezetével, a két-, háromszobás lakásokkal, a csemegében, az áruházakban való klasszikus vásárlási szituációkkal, a helyi és helyközi utazási viszonyokkal, a magyar vendéglátás körülményeivel és étkezési szokásaival, a betegség-kezelés nyelvi-pragmatikai tudnivalóival, a magyar sportlehetőségek felvillantásával stb. A magyar nyelvkönyvekben megjelenített

beszédhelyzeteknek a magyar sajátosságokat hangsúlyozottan, de az univerzálákból kiindulva kell figyelembe venniük. Az interferenciák e tekintetben természetesen magában a tanulóban zajlanak, mert a magyar mint idegen nyelv területén minde-
nekelőtt külföldieknek általában szóló tananyagok készülnek, még akkor is, ha két-
és többnyelvűek. Kétnyelvű tananyagok – természetesen a régi kontrasztív nyelv-
könyveknél korszerűbb feldolgozásban – a tanulói igény szerint azért készülnek:
vállalkozói vagy szakmai céllal – angol, kínai, esetleg görög nyelven.

b) A tanulói érdeklődés az országismereti anyag kiválasztását érinti. Az okta-
tási célnak ügyelnie kell arra, hogy:

– Az anyag feleljen meg a magyar társadalom történelmi fejlődésének és társadal-
mi differenciálódásának. Megjegyzem, hogy a rendszerváltozások Európában a magyar
mint idegen nyelvi tananyagok tematikus körülményeit (pl. elnevezés stb.) is érintették.
Például a nyelvkönyv diákszereplője nem lehet szovjet, a délszláv térség egésze nem
lehet Jugoszlávia, nem beszélhetünk az NDK-ról, nem lehet a megszólítás *elvtárs(nő)*,
de egyáltalán a megváltozott intézményrendszerek elnevezéseinek, szereplőinek, keze-
lésüknek, amelyek lehetnek célképző tananyagok, a realitást kell tükrözniük.

– A tartalmak felismerhetők és nyelvileg artikulálhatók legyenek. Ha például a
magyar étteremben valamit rendelünk, a *Tessék hozni...* kifejezést használjuk, de ha
a boltban vásárolunk valamit, a *Tessék adni...* formát. A magyar súlymérték a gramm
tízszeresét, a dekagrammot (a dekát), a folyadék esetében a decilitert (decit) használ-
ja, pl. a csemegeben *húsz deka* sajtot kérek, a presszóban *fél deci* konyakot.

– A tartalmak létező valóságot tükrözzenek. Ez összefügg a fentebb jelzett re-
alitás szintjének céljával. Nem lehet ugyanis egy nyelvkönyvben a Varsói Szerző-
désről beszélni, ha az már nem létezik. De nem lehet egyetemi tanulói csoportok-
ról sem szó a régi értelemben, mert a csoportok tanegységek szerint szerveződnek
újra és újra a képzés során. Nem lehet szó immár a régi posztgraduális tudományos
képzés „aspiráns” szereplőiről sem, hiszen ma már elnevezésük „doktorandusz”.

Az országismereti céloknak elő kell segíteniük a tanuló szocializációját (hasznos
ismereteket kell tükrözniük a nyelvi tartalmaknak). A legfontosabbak a hétköznapi
témák, amelyek a „language needs” meghatározói: hogyan kell bemutatkozni, infor-
mációt kérni, vásárolni, valamit elintézni vagy valami ellen védekezni stb. – az alap-
vető élethelyzetek nyelvi és tartalmi céljai. Figyelnünk kell az adolescencia-szem-
pontokra (a tanári magatartás az oktatás folyamatában ne legyen paternalista, pl.
tegezés, mutogatás, lekezelés; de ne legyen rideg, mert a felnőtt érzékenység mélyebb,
s összefügg tanulásának motiváltságával). A kisebbségi téma, az etnikumok az etni-
kai identitás finom és inkább önkritikus, de nem önpusztító tanári magatartást kíván.
A cigánykérdést vagy romakérdést már felvetik a külföldi nyelvtanulók. Hasznos, ha
a cigányok és egyéb magyar kisebbségek rövid története oktatási cél. Ugyanakkor ki
kell térnünk a külföldi magyar kisebbségek történetére is. Átfogó gazdasági-politikai

témák is lehetnek célképzők, de ezen belül inkább az ökológia, a munkanélküliség, a szexuál-politika vagy a média. Ritkán vagy egyáltalán nem fordul elő az országismeretben a béke, az emberi igazság, vagy az alvilág témája.

c) A reprezentativitás követelménye: a tanulói érdeklődés akkor optimalizálható, ha az országismereti szövegek általánosan érvényesek a magyar valóságra, ugyanakkor perszonalifikálhatóak. E szempontok érvényét szolgálják az interjúk, az életrajzi szövegek, a történelmi témájú szépirodalom, de mindenekelőtt a sajtószövegek (ám a sajtónyelv nehézkes), amelyek az eseményeket és a folyamatokat a közös hétköznapi tudatba emelik. Ilyen szempontból hasznosak a médiumok – a hírközléssel és a magazin-műsorokkal.

d) A kultúra-konfrontáltatás célkritériuma a forrás- és célkultúrának olyan jelenségeit érinti, amelyek között az idegen tudatban az elsajátítás során konfliktus „culturale gap” támad. Ilyenkor figyelniünk kell a saját és partnerségi illemszabályokra, pl. öltözködés, emberi magatartás a társas érintkezéskor stb., de ehhez ismernünk kell az egyes tanulók hazájának sajátosságait. Az oroszok például szeretik a hideg előételeket mindennapi étkezésükben, s minden poháremelésnél pohárköszöntőt mondanak, míg a magyarok csak ünnepélyes alkalmakkor adnak előételt, s a poháremelésnél csupán azt mondják: *Egészségére!* A bolgár és görög „igen” kísérője a fejrázás, míg a „nem”-é a fejbólintás. A kínaiak inkább teát isznak, a magyarok inkább kávé, a távol-keletiek általában pálcikával esznek, a magyarok klasszikus evőeszközökkel. A távol-keletiek érzelmeiket mosoly mögé bújtatják, a magyarok inkább reagálnak közvetlenül. Az északi emberek szótlanabbak, a magyarok beszédesebbek stb. (HERMAN 1981).

3. Az emocionális dimenzióban magatartási célok válnak az oktatási célok sarokpontjaivá. Igaz, ez a dimenzió szorosan összefügg az előzővel. Szakmai vélemények támasztják alá, hogy az affektivitás a tanulásban csak akkor lehet eredményes, ha kognitív tanulással jár együtt. Az interkulturális kommunikáció azonban alárendelődik a „kedv” és a „félelem” pszichológiai mechanizmusainak. A szenzibilitás mindenképp szükséges az idegenség megismeréséhez.

Oktatási céljaink itt három magatartás-célban valósulhatnak meg. Ezek: a nyitottság, a tolerancia és a kommunikációs készség.

a) A nyitottság nem más, mint az előítéletektől mentes tanulói magatartás kialakítása a célkultúra tárgyaival, személyeivel szemben. Annak megértetése, hogy egy beszélő közösség valósághoz való viszonya eltérhet a másiktól, ugyanakkor annak kifejezése, hogy az eltérések nem jelentenek áthidalhatatlan szakadékot. Az eltérések kezelésére, tisztázásra mindkét oldalnak késznek kell mutatkoznia. Ki kell mondanunk, hogy a nyugati idegen bizonyos előítéletekkel terhelve érkezik Magyarországra. Nem egyszer szemrehányással illetik a magyarokat etnocentrizmusért, nacionalizmusért (angolok, hollandok, skandinávok). Nyilvánvaló, hogy itt a magyarokról szóló alapos

ismeretek hiányáról, sőt a magyarok nyugaton itt-ott elvetett igazságtalan történelmi megítélésének sárkányfogáról van szó. Ha a magyar múlt befogadó politikáját nézzük: a kunok és a jászok, a hajdúk népcsoportjait, a cigányság Zsigmond király adta menlevelét (a nyugat nem engedte be őket!), akkor nyilvánvalóak a félreértések. Az országismeretnek tehát – hivalkodás nélkül – kemény logikával el kell oszlatnia a félreértéseket. Mégpedig: a történelem pártatlan, szinte külső szemmel való reális megítélése s a magyar jelen politikamentes megismertetése által. Csak efféle realitás teremtheti meg az idegen tanuló nyitottságát. E tekintetben különösen a romakérdés reális megítélésére kell ügyelnünk. Magyarországon a külföldi munkavállalókkal szembeni ellenszenv alapja talán nem a xenofóbia, hanem a szociális helyzet féltése. De mégsem merényletek célpontjai a magyarországi idegenek.

b) A tolerancia: ez az oktatási célkitűzés nemcsak a megértést segíti elő az idegen tudatban, hanem a másság érvényesülésének útját is egyengeti. A befogadás előítéletmentességét az idegen hallgatónak szünös-szüntelen érzékelnie kell, hiszen a magyar közegben másnak éli meg az egyébként saját közegében szokásos tapasztalatokat. (Remélhető, hogy az idegenek iránti tolerancia nyilvánul meg a hazai beszélőközösség részéről, amikor a külföldiek magyar nyelvi hibáit nem javítják ki. Efféle türelem tapintható ki a pidgin-magyar nyelv terjedésében is a keleti országok üzletembereinek nyelvhasználatát illetően a magyarországi piacokon.) Az oktatási cél itt az interkulturális kompetencia elérése, a másság szabadságban való elismerése. E téren a tanuló tehet társadalomtudományi megfigyeléseket, rendelkezésére állnak hétköznapi kulturális tapasztalatok (pl. a médiumok által) a célnyelvi környezetben akár személyesen is, mégpedig az individuálisan megélt valóságreszletekkel együtt. Figyelembe kell vennünk az attitűdöket, az affektivitást, a nézeteket és a tudást. Mivel általában vegyes magyartanuló csoportokról van szó, az etnospecifikus, a szenospecifikus, esetleg a politikai-világnézeti különbségekkel, más-más előképzettséggel érkező külföldiek magatartását kell kezelnie már az oktatási céloknak, de különösen a gyakorló tanárnak. A magyar mint idegen nyelv didaktikájának rendelkeznie kell azzal az „interkulturális kompetencia” célrendszerrel, hogy pl. arab és izraeli tanulókat – ha épp nem is egy csoportban, de – párhuzamosan elfogulatlanul tudjon magyar nyelvre tanítani. A tartalmak interkulturális összefüggésben utaljanak a kulturális különbségek és azonosságok területeire. Toleranciával kell kezelni az arabok kérését, a szlávok váll-lapogatását, az angolok kimért auratiszteletét, a koreaiak evés közbeni csámcsogását stb. Ugyanakkor kínosan kell ügyelnünk a svájciak „adott szó” szerződésértékű tiszteletére. A lengyelekkel kapcsolatban a lengyel–magyar barátság történelmi szerepe ugyanúgy lehet a nemzetközi szolidaritás egy példája, mint a magyarok fent említett történelmi xenofíliája.

Érzékelhető, hogy a tolerancia célkitűzés a magyar mint idegen nyelv diszciplínájában inkább a befogadó közeggel szemben megfogalmazott követelmény. Igen,

mert a nyelvi kulturális integrációban a kezdeményezést mindig a befogadó közeg faktorainak kell megtenniük. Az integráció kétoldalú közeledést kíván ugyan, de az integráló fél nyitottsága, toleranciája az affektív faktorokon keresztül növeli az idegenben a tanulási kedvet.

c) A kommunikációs készség oktatási célja még egy lépéssel tovább megy. A célnyelvet tanulónak ugyanis nemcsak megérteni, sőt elviselni kell a magyar kultúra másságát, hanem ki kell fejlődnie benne az idegen környezettel való pszichológiai és szociolingvisztikailag motivált kommunikációs igénynek.

A kutatások jelezték, hogy egyes még egymáshoz közelálló európai népek között is észrevehető „mentalitáskülönbség” van, amely kommunikációs nehézségeket okoz, pl. egy mélyebb európai együttműködésben is (vö. Robert Bosch/ Fondation de France 1988 és Fondation Européenne de la Culture 1988). Ezen túl: mindenki előtt ismeretes a francia–német mentalitáskülönbségből még ma is fakadó kommunikációs nehézség.

Ez a tény arra utal, hogy az idegennyelv-oktatásban az oktatási céloknak túl kell mutatniuk még az interkulturális kompetencián is. Amint ezt a számítógépes kódnyelv eluralkodása már jelzi, egy ún. transznacionális kompetenciára van szükség, azaz egyes helyzetekben felül kell emelkednünk mind a magunk, mind idegen partnerünk saját világán, s egy semleges szemlélettel kell megoldanunk a nézetek és cselekedetek összeegyeztetését. Ehhez természetesen nagyfokú vágy kell az „összehangzó értelem” elérésére, s olyan kommunikációs készség, amely csak a tudásalapú társadalmak sajátja.

Irodalom

- AUSUBEL, D. P. et al. (1980): *Psychologie des Unterrichts*. Bd. 1. Weinheim
- BALÁZS G. (1998): *Magyar nyelvkultúra az ezredfordulón*. A-Z Kiadó, Budapest
- BALÁZS G. (2000): *Lehetséges nyelvi szabványok*. A-Z Kiadó, Budapest
- BALDEGGER, M. – MÜLLER, M. – SCHNEIDER, G. (1980): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Europarat, Strassburg
- BÁRDOS J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 19-23.
- BLOOM, S. B. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive domain*. McKay, New York
- BYRAM, M – BUTTJES, D. (1989): *Mediating languages and cultures. Intercultural studies and foreign language learning*. Clevedon
- CHOMSKY, N. (1981): *Principles and Parameters in Syntactic Theory* In: Hornstein und Lightfoot (eds), 32-75.
- CLAHSEN, H. J. – MEISEL – PIENEMANN, M. (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen
- ELBESHAUSEN, H. – WAGNER, J. (1985): *Konstruktiver Alltag – Die Rolle von Alltagsbegriffen in der interkulturellen Kommunikation*. In: Rehbein, J. (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen. 42-59.
- ELLIS, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford, Basil Blackwell
- FELIX (1985): *More Evidence on Competing Cognitive System*. In: *Second Language Research*, 1/1. 47-72.

- GLINZ, H. (1987): *Die Sprachtheorien in und hinter den Lehrern und die Entwicklung der Sprachfähigkeit in den Schülern*. In: Wimmer, R. (Hrsg.): *Sprachtheorie. Der Sprachbegriff in Wissenschaft und Alltag*. Jahrbuch 1986 des Instituts für deutsche Sprache, Düsseldorf. 206-236.
- HÁZ A. – MAKRA H. – SZENDE V. (2000): *Hangoskönyv*. Magyar Nyelvi Intézet, Budapest
- HEGYI E. (főszerk.) (1969): *Magyar nyelv külföldieknek I-V. kötet*. Kísérleti jegyzet, Tankönyvkiadó, Budapest
- HEIMAN, P. – GUNTER, O. – SCHULZ, W. (1965): *Unterricht, Analyse und Planung*. Hannover
- HERMAN, G. (1981): *Affektives Lernen im landeskundlichen Unterricht. Ein sozialpsychologischer Ansatz*. In: Dieter Buttjes (Hrsg.): *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*. Paderborn 50-62.
- HERMAN J. (1985): *Beszámoló a magyarországi alkalmazott nyelvtudomány helyzetéről*. In: Szerdahelyi I. (szerk.): *Alkalmazott nyelvészeti alapfogalmak*. Kézirat. 41.
- JÓNÁS F. (1984): *Az országismeret szerepe a magyar mint idegen nyelv oktatásában*. *Nyelvünk és Kultúránk* 56. 44-49.
- JÓNÁS F. (1999): *Nyelvészet és pedagógia a magyar mint idegen nyelv diszciplínájában*. Intézeti Szemle, Magyar Nyelvi Intézet, 22-28.
- JÓNÁS F. (2000a): *A Ganxsta rap való világa*. Rádióműsor. In: Tetten ért szavak. Szerk.: Balázs Géza. Kossuth Rádió, 2000. XI. 20.
- JÓNÁS F. (2000b): *A magyar mint idegen nyelv tanulója*. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Székesfehérvár, 2000. április 18.
- KLEINEIDAM, H (1986): *Fremdsprachengrammatik: Analysen und Positionen*. Tübingen
- KOTSCHY B. (1998): *Az oktatás célrendszere*. In: Didaktika. Szerk.: Falus Iván. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 161.
- KÜHLWEIN, W. (1990): *Kontrastive Linguistik und Fremdsprachenerwerb – Perspektiven und historischer Hintergrund*. In: *Kontrastive Linguistik* (Hrsg.: Guntzmann, C.). Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, 13-33.
- MACDONALD, R. E. (1991): *A Handbook of Basic Skills and Strategies for Beginning Teachers*. California State University
- MANDL, H. – FRIEDRICH, H. F. – HRON, A. (1986): *Psychologie des Wissenserwerbs*. In: Wiedemann–Knapp–Hafer–Huber–Mandl (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim. 143-218.
- MEDGYES P. (1997): *A nyelvtanár*. Corvina, Budapest, 40.
- MEYER, M. A. (1986): *Shakespeare oder Fremdsprachenkorrespondenz? Zur Reform des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundärstufe II*. Wetzlar
- MÜLLER, B. D. (Hrsg.)(1981): *Konfrontative Semantik. Zur Kritik am Fremdsprachenunterricht aus grundlagentheoretischer Sicht kritischer Psychologie und sozialwissenschaftlicher Linguistik*. Tübingen
- NAHALKA I. (1998): *A tanulás*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 131.
- OLDRICH, D. C. (et al.)(1980): *Teaching Strategies – Guide to Better Instruction*. Laxington-Massachusetts-Toronto
- PIENEMANN, M. (1989): *Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses*. In: *Applied Linguistics*. 10/1. 52-79.

Pál Erika

A kultúraspecifikus ismeretek jelentősége a magyar mint idegen nyelv oktatásában*

A nyelv – kulturális beágyazottsága révén – idegen nyelvként való tanítása során „megköveteli” a kultúrájával való egységet; kulturális háttérismeretek nélkül nem lehet igazán megérteni egy nyelvet, miként a kultúra tényleges megismeréséhez is szükség van a nyelvtudásra. A nyelv kifejezései, frazeológiai a kulturális, történelmi örökség *lenyomatai*, ezek felfedezése és megfejtése, akár az etimologizálva tanítás-tanulás már kezdő szintű nyelvtanulók számára is hallatlan intellektuális élmény és motiváló erő.

A saját anyanyelvét idegen nyelvként tanító tanárral és főként a nyelvkönyvíróval szemben támasztott elvárás egyfajta meghasonult állapot, miszerint elidegenítve magától anyanyelvét, az idegenek szemszögéből, azaz kívülről, külső szemlélőként, mégis az anyanyelvi beszélők biztonságával és természetességével közelítsen nyelvéhez: akkor tudja a nyelv szabályait, törvényszerűségeit, a társadalmi konvenciókat és ezek nyelvi vonatkozású megnyilatkozásait megérteni és megértetni.¹ Külföldiek magyaroktatása során talán könnyebb szerep – ugyanakkor nagyobb kihívás és sikerélmény – anyanyelvi mivoltunktól elvonatkoztatni, és a nyelvet működése közben tetten érni; nyelvkönyvíróink is jórészt ezt a szerepet vállalják fel, s a nyelvre (a grammatikára) összpontosítják figyelmüket. A saját kultúránk természetes számunkra, éltető közegünk, és kevésbé véljük feladatunknak a magyar „valóság” megfoghatóvá tételét, azonban az idegen kultúrkörből érkező nyelvtanuló számára – különösen célországi tartózkodása során – az adott kultúra „másság”-jegyei a legszembetűnőbb vonások, mégis megértésük, elsajátításuk és alkalmazásuk a legnehezebb a nyelvtanulás során, és több időt vesz igénybe, mint a nyelvi kompetencia kialakítása. A befogadó társadalom viselkedés-etikettje, a célnyelvi gesztusnyelv, illetve mimika rendszerének dekódolása, majd produkálása, a célnyelvi térközszabályozás és az ehhez hasonló problémák a nyelvtanuló számára mind megtanulandó ismeretek ugyanúgy, mint az ezekhez kapcsolódó idegen nyelvi kontextusban használatos nyelvi kifejezésmód. A sikeres kommunikáláshoz a nyelv-

* Az eredetileg a X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszusra készült előadás szövegváltozata

¹ Másokat könnyű kívülről látni, majd sztereotípiákba sűríteni, de magunkról képet igazán akkor kapunk, ha konfrontálódunk másokkal, ugyanis így rögtön kiütözik az a *sajátosság*, ami valójában a *másság* – az, ami eltér, megkülönböztet és egyedivé tesz bennünket.

tanulónak tehát a nyelvi kompetencián túl birtokolnia kell a szociolingvisztikai, szövegalkotói és stratégiai kompetenciákat is, azaz a nyelvtanítás során a kommunikatív kompetencia kiépítése a cél, a *mit* és *hogyan* mellett a *hol*, *mikor* és *kinek* válaszai.² Az anyanyelvi beszélők kultúraspecifikus szociolingvisztikai érzékenysége és önkéntelen hibátűrési mechanizmusa – miszerint jobban tolerálják a nyelvi hibákat, mint a célnyelvi kulturális szokások (beleértve a nyelvi konvenciók) elleni „vétségeket” – mutatja a kulturális ismeretek domináns szerepét a társas kapcsolatokban. A dominancián kívül a kulturális ismeretek egzisztenciális szerepe is magától értetődő, esetlegesen nemcsak negatív irányba befolyásolhatja a kommunikáció sikerességét, akár meg is gátolhatja azt.³

De vajon magyar nyelvkönyveink felvállalják-e az országismereti, a kultúrkörünkhöz szervesen tartozó tudnivalók közvetítését, valamint fektetnek-e arra hangsúlyt, hogy metanyelvi kommunikációs rendszerünket is bemutassák?

Úgy vélem, általánosságban elmondható a magyar nyelvkönyvek szerzőiről, hogy elsődleges feladatuknak – a Chomsky által definiált – nyelvi kompetencia és performancia kiépítését tekintik, s mivel nem áll rendelkezésükre a magyar nyelv átfogó, funkcionális szemléletű grammatikai leírása, munkáikat ennek pótlása nagymértékben uralja.

A magyar nyelvkönyvek alapvető tipizálása szerint egyrésztől *egynyelvű*, illetve *közvetítő nyelvet használó*, másrésztől *hazai*, illetve *külföldi kiadású* könyvekről beszélhetünk. A közvetítő nyelv bizonyos értelemben a megelőlegezett „tanári hang”, magyarázat; segítségével a diák alkalmas önálló tanulásra forrásnyelvi környezetben és a célországban egyaránt. Általában a határainkon kívül jelennek meg közvetítő nyelvű könyvek (l. *Hungarian – Anglia, Lépésről lépésre – Ausztria, Szia – Ausztria, Szituációk – Németország*) a célzott befogadói réteg heterogenitása miatt, de az egyedülálló vállalkozásban három közvetítő nyelvű *Itt magyarul beszélnek* c. és az angol közvetítő nyelvű *Hungarian for foreigners* c. nyelvkönyvek hazai kiadásúak. Az egynyelvű könyvek – a célszági, azonnali kommunikációs igény miatt – a nyelv használhatóvá tételére törekednek, a mai magyar nyelvet és valóságot kiválóan ábrázolják, a közvetítő nyelvet használó könyvek viszont szívesen írnak a *nyelvről*, nagy kedvvel bocsátkoznak grammatikai magyarázatokba, levezetésekbe – akár a beszélt nyelv, a nyelvhez tartozó kultúra háttérbe szorítása árán is. A legtöbb szerző – függetlenül attól, hogy használ-e közvetítő nyelvet vagy sem, itthon vagy külföldön jelenteti-e meg könyvét – ígéri, hogy nyelvkönyve ország-

² Vö. Canale–Swain (1980) négykomponensű kommunikatív kompetenciamodelljével (In: Bárdos Jenő: Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata, Bp., 2000. 94-95.).

³ Hiába ismeri a tanuló pl. az összes köszönési formát, ha nem tudja, mely szociolingvisztikai kontextusban melyiket használhatja, s a variációk bőségében, kétségei és gátlásai közepette elnémul.

ismereti, kulturális tudnivalókat is tartalmaz, azonban csupán két könyv vállalkozott arra, hogy állandó rovatot, tematikus egységet teremtsen ehhez.⁴

Mindkét könyv angol közvetítő nyelvet használ, azonban a párhuzamba állítás érdekességét fokozza a megjelentetési helyszín különbsége: PONTIFEX ZSUZSA *Hungarian* c. könyve a Teach Yourself-sorozat keretében, 1993-ban Angliában jelent meg, LAKOS DOROTTYA *Hungarian for foreigners - Magyar nyelvkönyv külföldieknek* c. nyelvkönyve pedig 1998-ban, Magyarországon; mindkettő kapható itthon könyvesbolti forgalmazásban. A két könyv hasonlóságot mutat abban, hogy a magyar kultúrára, nyelvhasználatra vonatkozó ismeretek nem öncélú információk, a tananyag megértését segítik; olyan szociolingvisztikai magyarázatok, melyek életszerűvé, hitelessé és érthetővé teszik a lexikai, grammatikai alakokat, azonban kiragadva, önálló olvasásban is egészek. Megjelenési formájukban különböznek: PONTIFEX ZSUZSÁNÁL a *Magyarország és a magyarok* c. fejezet a leckeépítkezés szerkesztésére, minden leckében kötött helye van; LAKOS DOROTTYA nyelvkönyvében az értelmezés, a magyarázat igénye tagolja a párbeszédet figyelemfelhívó tipográfiai kiemelésekkel (a *lexikai* anyag zöld, az *országismereti* tudnivalók sárga és a *nyelvtani* ismeretek kék színnel jelölt táblázataival). A két könyv tartalmi összevetését nehezíti nyelvi ütemezésük és ebből adódó nyelvi szintjeik különbözősége; ámbar mindkét nyelvkönyv kezdőknek íródott: LAKOS DOROTTYA 10 leckében (144 oldal terjedelemben), PONTIFEX ZSUZSA 21 leckében (328 oldal terjedelemben) írta meg könyvét, ezzel középhaladó szintre eljutva.

Vizsgáljuk meg, mely sajtáságokat tekinti magyar országismereti tudnivalónak a fent említett két nyelvkönyv.⁵

Mindkettő foglalkozik a *magyar név* sajátos sorrendjével, az asszonynevek választható változataival, a *köszönési* rendszerrel, a *megszólítással*, a *telefonálás* terminológiájával és forgatókönyvével, a *címzéssel*, említik a *páros testrészek* egyes számú használatát, bemutatják *fizetőeszközeinket*, a városi *közlekedést*, szolgálnak beszél nyelvi kifejezésekkel és használatukkal (LAKOS: *bocs*, *viszlát*, PONTIFEX: *tes-sék*, *foglalt*, *szabad*). Ezenkívül PONTIFEX ZSUZSA leírja a *bemutakozás* és a *tegeződés* protokollját, megmagyarázza a *tegezés*, *magázás*, *önözés*, *tetszikelés* különbségét⁶, szót ejt a *magyar konyháról*, a *magyar vendégszeretetről*, az étkezés és vendégeskedés udvariassági kötöttségéről, definiálja a *vendéglátóhelyeket*, tájékoztat a *borravaló* módozatairól és mértékéről, bevezet a magyarországi *bevásárlás* rej-

⁴ Állításom az utóbbi tíz éven belüli (hazai és külföldi kiadású), elterjedt és kedvelt magyar nyelvkönyvekre vonatkozik.

⁵ Bár közvetve minden egyes megnyilatkozás „nyelvet tanít” és kultúrát közvetít, az értékelésben a kifejezetten országismeretnek szánt részekre (LAKOS DOROTTYA könyvében a sárgával jelölt, *Information* című, PONTIFEX ZSUZSA könyvében a *Magyarország és a magyarok* c. fejezetekre) utalok.

⁶ LAKOS DOROTTYA a *Grammar* (18.) keretében mutatja be a *tegezést* és a *magázást* (*ön* és *maga*, de nem részletezi a kettő használatbeli különbségét).

telmeibe és a *postai* ügyintézésbe. Figyelemre méltó a bevezetőben említett „kívülről közelítő”, a külföldi szerepébe bújó magatartása és problémamegoldó gondolkodása: ”If you do not know the name of the item you want to buy, just point to it and say: **Ezt** (pron. „eszť”), **legyen szíves**. *This one, please*”, „If you cannot say where you want to go in Hungarian, write the address down, show it to the driver and say: **Ide, legyen szíves**. *Here, please*” etc.⁷ Könyvének második részében⁸, a tananyag koncentrikus építkezésével mélyíti a már tanultakat és kiegészíti a *magyar életstílus és szabadidő, lakhatási szokások, a magyar közvetlenség, a tabutémák hiányának* (l. jövedelem), *családi ünnepek, szinterminológia, vallási, esküvői szokások, a házasodás terminológiája* stb. bemutatásával. Mindezekből következik, hogy PONTIFEX ZSUZSÁNÁL a *Magyarország és a magyarok* domináns leckerész; olvasmányosan és hitelesen, a nyelvi használhatóságot szem előtt tartva segíti a nyelvtanulást.

Azonban engedjék meg egy negatív megjegyzés, amely már túlmutat az említett két vizsgált nyelvkönyvön, de érinti azokat is: sajnálatos, hogy magyar nyelvkönyveink (különösen a közvetítő nyelvet használók, melyek alkalmasak idegen nyelvű magyarázatokra) a magyar nyelvet nem egységében, szerveződő logikáján keresztül, szemléleti – és ebből fakadó szerkezeti – sajátosságait megragadva mutatják be.

A kultúraspecifikus ismeretek tanítása nem merül ki az ún. országismereti tudnivalók bemutatásával, kultúrkörünk nyelvi viselkedésünkben is megmutatkozik, verbális kommunikációnkat társadalmi és kulturális konvenciók szabályozzák; ennek szemléletes példái a *tegezés–magázás–önözés–tetszikezés* választéka, a *köszönés* kifejezései, a *megszólítás* fajtái stb.

A továbbiakban – kiválasztva a külföldiek által egyik legnehezebbnek ítélt problémát – a **köszönési rendszer** bemutatását értékelem LAKOS DOROTTYA és PONTIFEX ZSUZSA könyvében. A köszönési rendszer hűen tükrözi kultúránk sajátos verbális szokásrendszerét (l. a nem-, kor- és státus-specifikus nyelvhasználatot), ugyanakkor e terület szociolingvisztikai megközelítése felhívja a figyelmet arra, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásban a nyelvi formák tanítása elképzelhetetlen a kulturális, szociális tényezők és a kontextus összefüggése nélkül.

A napszakok szerinti köszönési formák

Első lépésként mindkét könyv a napszakok szerinti köszönési formát mutatja be. LAKOS DOROTTYA könyve rajzos képek segítségével ábrázolja a különböző kommunikációs viszonyokat, PONTIFEX ZSUZSA időintervallumok közé szorítja a felosztást: vé-

⁷ 56. oldal

⁸ PONTIFEX ZSUZSA két részre tagolja könyvét, meghatároz egy ún. túlélő szintet (Part One 5 leckéje – az imént ebből vettük a címszavakat) azok számára ajánlva, akik üzleti útra, rövidebb itt-tartózkodásra érkeznek hazánkba, majd felkínálja a kötetben belüli továbbtanulás lehetőségét (l. a Part Two 16 leckéjét).

leménye szerint kb. délelőtt 10 óráig mondható a *Jó reggelt (kívánok)!*, 10 és este 7 óra között a *Jó napot (kívánok)!*, 7 óra után a *Jó estét (kívánok)* és késő este a *Jó éjszakát (kívánok)!* köszönési forma. Szerintem a 'reggel' és az 'este' napszakok használata erősen összefügg a beszélő pihenéshez való viszonyával, utal felkelésének, illetve lefekvészi szándékának idejére,⁹ s megfeleltethető a sötétedés folyamatával.¹⁰

A *Jó éjszakát (kívánok)!* csak formailag mutat egyezést a többi napszakot használó köszönéssel, ugyanis ez az elköszönést, a búcsúzást árnyalja; abban az esetben használjuk, ha beszélgetőpartnerünknek tudtára kívánjuk adni: készülünk a lefekvésre/elalvásra.¹¹ Egyik vizsgált könyv sem tér ki e sajátos attitűdbeli utalásra, csupán a késő esti időpontban szokásos elköszönési formaként mutatja be.

PONTIFEX ZSUZSA a napszaknak megfelelő köszönést hivatalos szituációkban véli használhatónak¹², LAKOS DOROTTYA definíciója szerint e köszönések semleges töltetűek, használható hivatalos és személyes ismerősök körében egyaránt.¹³ Mindkét állítás igaz (noha egymásnak némiképp ellentmondanak), és mi, anyanyelvűek értjük, miért ezeket az aspektusokat emelik ki a szerzők, de a külföldiek számára ez nem elegendő, bővebb kifejtést igényelnek. Valóban inkább a személytelen, hivatalos szituációk köszönése a napszakok szerinti teljes(!) forma (megfelelő hangsúllyal, testtartással, esetleg mosollyal), az idegenek, távolabbi ismerősök udvarias, kissé távolságtartó üdvözlése. Ugyanakkor a *Jó reggelt!*, *Jó éjszakát!//Jó éjt!* köszönések újabb funkciót nyernek az ébredés és elalvás intim szituációiban: legközelebbi hozzátartozóinkat is – és azokat is, akikkel osztozunk ebben a helyzetben – reggel, este így köszöntjük. Ezekben az esetekben a rövid forma nem udvariatlan, gyakran teszünk hozzá megszólítási formákat is; a teljes forma egyfajta körülményességet, merevséget tükrözne ilyenkor (*Jó éjt, anyu!* – *Jó éjszakát kívánok, anyu!*).

Mindkét könyv említést tesz a *kívánok* igével bővített teljes köszönési forma udvariasabb voltára (vö. *Jó napot!* – *Jó napot kívánok!*), párhuzamot vonva a *Viszontlátásra!* – *Viszlát!* elköszönő alakokkal, ahol a rövid alak bizalmaskodó, hétköznapi, kevésbé udvarias¹⁴. A telefonos szituáció leírásakor a *Viszontlátásra!* példáján megemlíti LAKOS DOROTTYA a *Viszonthallásra!* elköszönő formát.¹⁵ (A külföldiek körében szerencsére nem népszerűsíti ennek egyre inkább terjedő, hátborzongató rövid alakját, a *Viszhall!-t!*)

⁹ Innen eredhet az álmodozó ironikus visszarángatása a valós világba, a realitások közé a *Jó reggelt!* köszönéssel.

¹⁰ Nyáron gyakran hallani *este 7 óra körül is Jó napot (kívánok)!*-ot, ugyanakkor télen már délután 6 óraker is mondják a *Jó estét (kívánok)!* formát.

¹¹ Tehát hajnalban a taxisofőr elköszönhet így utasától, mivel feltételezi lefekvészi szándékát, de a korrekt elköszönési forma az utas részéről a *Viszontlátásra!*, főként, ha még tudja, hogy szolgálatban marad.

¹² 19. oldal

¹³ 13. oldal

¹⁴ LAKOS: 40, 49; PONTIFEX: 19.

¹⁵ Az eredeti könyvben lévő tipográfiai kiemelés felhívás a szó értelmezésére (37.).

A tegezés köszönései

Mindkét könyv a tegező viszonyban szokásos *Szia!*, *Szevasz!*, *Szervusz!* köszönési formákat nevesíti, de a stiláris különbségekre és az ebből fakadó használati szórodásra egyik sem hívja fel a figyelmet. LAKOS DOROTTYA szabályában leírja, hogy ezek az alakok használhatók a gyerekek egymás közötti beszédében és a családtagok, a baráti kör, a fiatalok, kollégák körében¹⁶. PONTIFEX ZSUZSA kiegészíti a köszönési formákat többes számú alakjakkal, s megemlíti, hogy ezek a köszönések napszaktól függetlenül, találkozáskor és távozáskor egyaránt használhatók. Úgy vélem, nincs igaza abban, hogy a *szervusz* alakot régimódinak, az idősebb generáció kifejezésének tartja.¹⁷ A *szervusz* ma is használatos, emelkedettebb, finomabb hangvételű a *sziá*-nál, fiatalok idősebbek tiszteletteljes tegezésekor köszönnek így – akár hozzáfűzve nevet, státuszt, a családban betöltött pozíciót, hogy ezzel nyomatékosítsák tiszteletüket és egyben köszönetüket a tegezési lehetőségért (*Szervusz, Pista bácsi! Szervusz, Tanárnő! Szervusz, nagymama!*). A *szervusz*-hoz a *szevasz*-t érzem közelebb, annál viszont bizalmasabb, kevésbé elegáns; az ifjúsági szóhasználatot kevésbé jellemzi. A *szia* – mint a legközvetlenebb forma – kifejezetten a gyerekek és a fiatalok körében, az azonos korosztályon belül és a közvetlen családban használatos.¹⁸

A tiszteletadás sajátos formája a magyar köszönési rendszerben

Egyedülálló nyelvünkben a *Kezét csókolom!*¹⁹, *Csókolom!* köszönés, nem- és korszpecifikus: a nő és az idős emberek kivételezett státusát tükrözi kultúránkban, őket illeti ez a forma. PONTIFEX ZSUZSA szerint minden napszakban mondhatjuk találkozáskor és távozáskor egyaránt. Azt az eshetőséget, hogy felnőtt nő *Csókolom*-mal köszönjön idős férfinak, kevésbé tartja valószínűnek, a *Kezét csókolom*-ot teljességgel kizárja.²⁰ Igazat adhatunk a feltételezésnek: kultúránk elsősorban a nőt „tisztelettel”, majd utána veszi figyelembe a kort; azonban a nyelvszokás élteti ezt a szituációt is, különösen, ha régi, közvetlen kapcsolatról van szó, ilyenkor megszólítási forma is gyakran társul hozzá (*Csókolom, Szabó bácsi!*, *Csókolom, Béla bácsi!*). *Kezét csókolom*-mal férfi köszön nőnek, fiatal nő idős hölgynek, vagy kisgyerekek felnőtteknek – állítja fel a szabályt LAKOS DOROTTYA²¹. A férfi–nő kommunikációban a teljes forma jelen esetben is udvariasabb, bár gyakran hallani *Csókolom, Kézcsókom* formákat is.

¹⁶ 13. oldal

¹⁷ 29. oldal

¹⁸ Egyik könyv sem említi a *Helló! / Hellósztok!* nemzetközivé vált „jövevény-köszönéseket”, de használatuk gyakorisága, a magyaros átírás, illetve többesítés, valamint búcsúzasként is betöltött szerepe miatt érdemes rá odafigyelnünk.

¹⁹ kiejtésben gyakran: *Kezi(t)csókolom!*

²⁰ 129. oldal

²¹ 13. oldal

Úgy vélem, a magyar köszönési rendszer nem könnyű, és számunkra, anyanyelvi beszélők számára sem minden esetben egyértelmű a megfelelő forma kiválasztása (amint láthattuk, a két szerző sem volt mindig azonos véleményen); ráadásul a nyelvi divat és a változás ez esetben könnyen megdöntheti a bejáratott nyelvi szokásokat.²² Külföldiek számára köszönési formáink tanítása egyrészt akkor lehet eredményes, ha a funkcionalitás dominál (mely a nyelv szituációtól függő, az adott kultúrába ágyazott, szociálisan helyes használatára figyel), másrészt ha sikerül a *rendszer* egészében, pontosan bemutatnia. A vizsgált nyelvkönyvek helyesen a szokást, a használatot vették alapul, azonban rendszerük némiképp széttöredezett: LAKOS DOROTTYA *Hungarian for foreigners* c. könyvében a köszönés témája az 1. leckében (13. o.), az ehhez kapcsolódó stiláris magyarázat a 2. lecke nyelvtani fejezetében (!) (40. o.) olvasható, valamint a témával foglalkozik még 2. (37.) és a 3. lecke (49.) egy-egy utalása is. PONTIFEX ZSUZSA *Hungarian* c. könyvében a köszönéssel az 1. (19.), a 2. (29.) és a 9. leckében (129.) foglalkozik.

Nem térnek ki a szerzők a különböző köszönési formák funkcionális használhatóságára, a köszönéssel kifejezhető udvariassági fokozatok magyarázatára és a köszönés etikettjére sem, holott a közvetítőnyelv használata lehetővé tenné ennek kifejtését. Ezek hiányában nem teljes a magyar kultúrát bemutató törekvésük, így csupán egy ország, nép vagyunk, akik egyaránt literben mérik a benzint és tejet, dkg-ban kérik napi bevásárlásuk során a felvágottat és sajtot, születésnapjuk mellett megünneplik névnapjukat is, erős kávé és citromos-cukros teát isznak, fűszeres (pirospaprikás) ételt esznek, családtagjaikon kívül *bácsinak*, *néninek* szólítják az idegeneket is (akár tegezés mellett!), az ismerősök belépnek egymás intim zónájába, és puszival köszöntik egymást... Hol maradnak azok a tájékoztatók, amelyekből kiderül, hogy a köszönési forma megválasztásánál a beszélők viszonyát, nemét, státusát és korát, valamint bizonyos esetekben a napszakot kell figyelembe venni; s hogy a nők és az idősek megkülönböztetett tiszteletnek örvendenek kultúránkban, így mindig a férfi a nőnek, a fiatalabb az idősebbnek, a gyerek a felnőttnek köszön előre?! Valamint: a felénk érkező (gyakran baráti kézfogással párosuló) *Szervusz* a tegezésre való engedély megadása, ilyenkor a megismételt *Szervusz* a köszönés fogadásán túl a tegezés elfogadását is jelenti – s ezek csupán e most vizsgált témakör hiányzó sarkalatos problémái!

A beszélő (akár magyar anyanyelvű, akár idegen ajkú) a kommunikációs helyzetet mérlegelve a birtokában lévő nyelvi lehetőségekből választja ki a megítélése szerinti legjobbat. Rajtunk áll, hogy felkészítjük-e a külföldieket a különféle kommunikációs helyzetekre, és megtanítjuk-e számukra a szükséges – verbális és nem verbális – kultúrafüggő viselkedésformákat.

²² Az *Üdvözlöm, Tiszteletem* köszönések reneszánszukat élik a mobiltelefonon üzenet kötők körében, hiszen ezek sokkal megnyerőbbek, udvariasabbak és nyájasabbak a személytelen, „elcsépel” *Jó napot kívánok!*-nál, másrészt használóik számára az „egy közös kasztba való tartozás” és az „egy nyelvet beszélünk” üzenetrege is megvan.

Pelcz Kata

A magyar mint idegen nyelv oktatása a Pécsi Tudományegyetem Nemzetközi Oktatási Központjában

2001 a nyelvek éve Európában

Az Európa Tanács egyik célkitűzése, hogy a nyelvtanulást minél sokoldalúbban közelítsék meg a különböző oktatási intézmények a demokrácia elvein alapuló európai gondolkodásmód és polgárság kialakulásának érdekében. Az elv kulturális optimizmusra vall, amely szerint a globalizáció nem a nemzeti nyelvek és kultúrák elhalványodását hozza magával; sőt, a folyamat éppen ellentétes irányú, a sokszínűség megőrzésére és ápolására törekszik.

Talán ez is hozzájárul ahhoz a tényhez, hogy egyre nagyobb az érdeklődés az ún. kis nyelvek iránt, egyre több külföldi anyanyelvű tanul magyarul határainkon innen és túl. Ehhez a növekvő igényhez alkalmazkodik, ennek előnyeit próbálja hasznosítani a Pécsi Tudományegyetem Nemzetközi Oktatási Központja is; az egyetemnek az az egysége, amely felelős a magyar mint idegen nyelv gyakorlati oktatásáért.

A Nemzetközi Oktatási Központ

A Nemzetközi Oktatási Központ (a továbbiakban: NOK) 1987-ben alakult. Fő feladata – a külföldi egyetemekkel való kapcsolattartás és az oktatói mobilitás szervezése mellett – a külföldi vendéghallgatók számára előkészített idegen nyelvű oktatási programok lebonyolítása. A pécsi NOK-ban tanulni vágyók számára biztosítani tudjuk a lehetőségeket a kétéves tanfolyamtól az egy éves időtartamú részképzésig. A mobilitás elősegítése érdekében a kurzusok, tanfolyamok elismertethetők a külföldi oktatási rendszerekben.

Különösen fontos az eltérő kultúrákat egymással megismertető, interkulturális jellegű oktatás, amely párhuzamok segítségével vezet be a tágabban értelmezett régió, Közép-Európa, ezen belül Magyarország kultúrájába és életébe. A programok célja az, hogy megismertesse a hozzánk érkezőket azokkal a politikai, történelmi, gazdasági, szociális, környezetvédelmi és kulturális tényezőkkel, amelyek hatással voltak és vannak Közép-Európára, illetve Magyarországra.

A NOK idegen nyelvű oktatási programjait az egyetem oktatóinak, illetve meghívott vendégelőadóknak a közreműködésével szervezi.

A rendszeresen működő programok mellett egy-egy külföldi intézmény vagy pályázat előírta keretek közötti speciális képzések, tréningek, továbbképzések szervezése és lebonyolítása folyik.

A nemzetközi diákcsere-programokban való aktív részvételével lehetőséget biztosít a Pécs Tudományegyetem hallgatóinak külföldi tanulmányok folytatására.

Magyar nyelvi programok

A magyar mint idegen nyelv oktatása 1989-ben vette kezdetét, amikor az első külföldről érkezett, részképzésen Pécssett tanuló vendéghallgató megkezdte tanulmányait.

Az eltelt több mint egy évtized alatt az oktatás rendszere több változáson ment át. Kezdetben három külön szemináriumban tanulhattak a diákok nyelvtani ismereteket, írásbeli és szóbeli kommunikációt. Tíz szemeszter leforgása alatt mintegy negyvenöt diák tanult ebben a formában magyarul.

1994-től már nem elkülönítve, hanem nyelvi órák folyamatában történik a nyelvvoktatás.

1999-ben született meg az a döntés, hogy, már nemcsak a Pécsi Tudományegyetemre érkező külföldi diákoknak van módjuk magyart mint második nyelvet tanulni, hanem nyitva áll ez a lehetőség mind a Pécssett élő, mind a rövidebb ideig, kifejezetten a nyelvtanulás céljából hozzánk érkező idegen anyanyelvűek előtt is.

Ettől az évtől lépett életbe a ma működő tanterv és programcsomag. Az alapelvek kidolgozásának egyik támpillére volt a kétnyelvűség Skutnabb-Kangas-féle meghatározása: *„Kétnyelvű az a személy, aki egy- vagy többnyelvű közösségben is képes két (vagy több) nyelven kommunikálni, a közösség és az egyén kommunikatív és kognitív kompetenciájára kirótt szociokulturális követelményeknek megfelelően, és aki mindkét (ill. valamennyi) nyelvi csoporttal (és kultúrával) vagy azok részeivel képes azonosulni.”* Tehát feladatunknak érezzük a nyelv, a kultúra és a mindennapi élet területeinek megismertetését.

A minden kurzusra jellemző, általános jegyek a következők:

- Ötlépcsős képzési rendszer biztosítja az alapfokú kommunikációs ismeretek megszerzésétől egészen a felsőfokig a nyelvelsajátítás hosszú távú lehetőségét.
- Az oktatás kommunikáció-központú; a jelentésre helyezi a hangsúlyt, ez egyben a tanítás célja és eszköze is.
- A szinteket a nemzetközi ECL nyelvvizsgálóhoz igazodó követelményrendszer választja el egymástól. A négylépcsős nyelvvizsga-rendszerhez szükséges kínálatot kiegészítettük egy ötödik – az egyéni hiányosságokon, nehézségeken átsegítő

– ún. álkedző szinttel. Ezekben a csoportokban azok a diákok tanulnak, akik pl. kiejtési, olvasási vagy írásbeli hiányosságokkal küzdenek.

- A csoportok létszáma 4-8 fő. Ez a létszám lehetőséget ad a csoportos oktatás előnyeinek kiaknázására, de elég idő jut az egyén nyelvi fejlődésének elősegítésére is; ekkora létszámnál felmérhetőek és használhatóak az egyén céljai, szükségletei, illetve nyelvtanulási stratégiái. A csoportos oktatás szintén motiváló tényező a diákok körében; tanul nálunk olyan csoport, amely már a negyedik félévet kezdi el.

Folyamatos (egész féléven át tartó) kurzusaink mellett a programjainkat úgy dolgoztuk ki, hogy mindenki megtalálja a számára legjobban megfelelő oktatási formát.

Az őszi szemesztert megelőző (négyhetes) programunk a „*Magyar nyelv és kultúra*” nyári egyetem. A 120 tanórát magában foglaló tanfolyam lehetőséget biztosít mintegy két szemeszter tananyagának elsajátítására. Egy csoport három nyelvtanár irányításával napi hat órában tanulja a nyelvet. Az intenzív képzési forma minden előnyére épít az egy hónapos tanfolyam; a diákoknak ugyan feszes tempóban kell elsajátítaniuk a nyelvet, de jut elég idő a gyakorlásra, elmélyítésre is. A célnyelvi környezet motivációs erejére a szervezés is épít; a közös étkezések, kirándulások, vásárlások alkalmával rá vannak kényszerítve a magyar nyelv használatára, az első naptól kezdve kommunikációs helyzeteket kell megoldaniuk tantermen kívül és belül.

A Nyári Egyetem lehetőséget ad a nyelvi órákat követő kulturális tanulmányokra is, amelyek betekintést nyújtanak a jelen magyar valóságába, valamint a magyar szellemi és tárgyi értékekbe, hagyományokba. Ezek nem kötelező részei a kurzusnak, s ismeretterjesztő céljuknak megfelelően angol nyelvűek, így a kezdők számára is könnyen befogadhatóak. A „*Magyarország és Közép-Európa*” című kurzus bepillantást ad a magyar és a szomszédos államok gazdaságába, szól az elmúlt negyven év eseményeiről, felvázolja a jövőbeli változások lehetséges irányait. A „*Kultúra, történelem, politika Közép-Európában*” című szeminárium taglalja a közép-európai művészetnek, tudománynak és kultúrának a világra gyakorolt hatását. A „*Magyar népművészet*” kurzus nemcsak a hagyományos népi kultúra értékeit ismerteti, hanem foglalkozik annak mai megnyilvánulásaival, külföldi kapcsolódási pontjaival, valamint az identitás kérdésével is. Szintén négy órás előadást hallgathatnak a piacgazdaság kialakulásáról; a magyar társadalom szociális helyzetéről és problémáiról.

A „*Magyar nyelv és kultúra*” nyári egyetem rövidebb változata a *kéthetes intenzív nyelvtanfolyam*, amely azzal a céllal jött létre, hogy rohanó világunkhoz alkalmazkodva gyors nyelvtanulási lehetőséget biztosítson, elsősorban kezdők számára. A feladat kicsit nehezebb, mint az előbb részletezett nyári egyetem esetében, mert bár a kurzus 60 tanórás, mégis sokkal kevesebbnek érzik az időt mind az oktatók, mind a diákok az elmélyített tudás megszerzéséhez. Két hét leforgása alatt egy

félév anyaga jut el a hallgatókhoz; így ahhoz, hogy ez használható nyelvismeretté alakuljon, le kellett mondanunk a kulturális szemináriumok nyújtotta színes magyarságkép alakításáról, viszont konzultációs időpontok szerepelnek a programban a további tanári segítség biztosítására.

Mindkét program esetében megismerkednek az ideérkezők a város és a környék nevezetességeivel is.

Új kezdeményezésként kívánjuk újtárra indítani a „*Magyar nyelv a családért*” elnevezésű kéthetes nyári programunkat. Ezen a programon lehetőségük van a szülőknek, nagyszülőknek, rokonoknak és a gyermekeknek a közös nyelvtanulásra. Ebben az esetben keveredik legjobban a nyelvoktatás és a kikapcsolódás. A kicsik mellé huszonnégy órás felügyeletet biztosítunk, így a hozzátartozók nyugodtan tanulhatnak, részt vehetnek a szervezett előadásokon, kirándulásokon.

A gyerekek programjában négyszer harminc perc nyelvoktatás, játszóház, néptánc- és népdaltanulás, valamint kézműves foglalkozás szerepel. A felnőttek napi négyszer negyvenöt percben tanulják a magyar nyelvet. Szervezünk számukra előadásokat, kirándulásokat, de gyermekprogramokon is részt vehetnek.

A NOK-ban oktató nyelvtanárok a Pécsi Tudományegyetem magyar mint idegen nyelv/hungarológia szakán, illetve specializációjában szerezték képesítésüket. A célnyelvi környezet, Pécs városnak és környékének adottságai, az egyetem biztosította szakmai felügyelet – mind olyan tényező, amelyek nagymértékben elősegítik a magyar nyelv színvonalas és eredményes elsajátítását.

Szende Virág

Kommunikáció – felszólító mód nélkül?

(A felszólító mód a nyelvtanokban és a nyelvkönyvekben)

A magyarnak mint idegen nyelvnek a tanulása során a kezdeti szakaszban a nyelv sajátosságaiból adódóan nincs lehetőség arra, hogy a kijelentő mód mellett más igemódokat is bevezessünk. Nem képzelhető el olyan eljárás, amilyen akár az angol, akár a német vagy az orosz nyelv tanításában minden nehézség nélkül megtehető, amelynek során szinte az első leckétől használjuk a felszólító módot. Ennek oka az, hogy a magyarban néhány igét kivéve a felszólító mód *-j* jele oly módon hasonul, hogy az a szinkrón nyelvi leírás eszközeivel induktív módon nem magyarázható, illetve olyan bonyolult rendszert alkot, hogy hátráltatná a nyelvsajátítást, ha az ugyancsak bonyolult igeragozási paradigmákkal együtt próbálnánk tanítani.

Kiesik tehát a kommunikatív kompetencia kialakításához oly igen nélkülözhetetlen eszköz, s helyette – legalábbis kezdetben – különféle áthidaló megoldások kell alkalmaznunk. Ezek közé tartozhat a *tessék + infinitivus* forma vagy a *kell + infinitivus* forma, esetleg egy-két elkerülhetetlennek tűnő igét használhatunk felszólító módban, de csak mint lexikai elemet, nem mint nyelvtani kategóriát.

Míg a kijelentő mód esetében nem okoz nehézséget formája és használatának definiálása, a nyelvtanulónak komolyan meg kell küzdenie az alanyi és tárgyas ragozással, a múlt idő kissé komplikáltabb alaki rendszerével, az igeragok illeszkedésével, sőt az igerendszerrel is. Ugyanakkor a felszólító módú igealakok létrehozása és használatuk okoz komolyabb nehézséget. Mivel a felszólító mód oktatásának sikere nagymértékben függ a tanári tudástól, felkészültségtől, ennek áttekintését fontosnak tartom akkor is, ha az olvasó talán evidenciának hiszi a leírtakat. Szükséges ugyanakkor a felszólító mód kétféle használatából adódóan rövidebb gyűjtemények közlése is.

I. A felszólító módú igealakok

1. A felszólító mód jele a *-j*, amely az igék szótári alakjához járul: *ad - adj, szól - szólj*. A hangzóvesztős tövek esetében a teljes mássalhangzós tőhöz kapcsoljuk a felszólító mód jelét: *ugrik - ugrunk - ugorj, forog - forgunk - forogj, érez - érzünk - érezz*. Az *sz/d* tövű igék esetében a *d*-tövet használjuk: *fekszik - feküdni - feküdj, alszik - aludni - aludj*. Az *sz/z* tövű igéknek a *z* tövéhez járul a felszólító mód jele: *emlékszik - emlékezni - emlékezz, szándékszik - szándékozni - szándékozz*.

2. A felszólító mód jele gyakran hasonul az ige szóvégi mássalhangzójához. Négy főbb csoportot különböztethetünk meg:

2.1. A szibiláns hanggal (*s, sz, z*) és a *dz*-vel végződő igéknél a szóvégi mássalhangzóhoz hasonul a felszólító mód *-j*-je: *játszik - játssz, ás - áss, hoz - hozz. edz - eddz.*

2.2. A *t* végű igéket újabb három csoportba osztjuk.

2.2.1. Ha a *t* előtt *sz* vagy *s* áll, ehhez a hanghoz hasonul a *-j*: *halaszt - halassz, fest - fess.*

2.2.2. Ha a *t* előtt hosszú magánhangzó vagy nem szibiláns mássalhangzó áll, a felszólító mód *-j* jeléből *s* lesz: *fordít - fordíts, sért - sérts.* A tárgyas ragozás egyes szám 2. személyű rövidebb változatában kivételesen megmarad a felszólító mód jele: *fordíts - fordítsd, érts - értsd.* Kivételt képeznek ebben a csoportban a *lát* és a *bocsát*, amelyek másképpen képezik felszólító módjukat.

2.2.3. Ha a *t* előtt rövid magánhangzó van, továbbá a *lát* és a *bocsát* esetében a felszólító mód *-j* jelén kívül a többeli *t* is *s*-sé változik, így az eredmény gemináta (hosszú) *ss* lesz: *fut - fuss, üt - üss, lát - láss.*

2.3. Külön csoportot képez a *jön* ige, amelynél (*jö-*) a felszólító mód jele *-jj*, ezen kívül az egyes szám 2. és a többes szám 1. és 2. személyében egy más tőből származó alakot használunk a köznyelvben: *jön - jöjj - gyere, jöjjünk - gyerünk, jöjjetek - gyertek.*

2.4. A hét *sz/v* tövű igében *gy* a felszólító mód jele. Ez a nevezetes hét ige: *tesz, vesz visz, hisz, eszik, iszik, lesz.* Pl. *tesz (tevő) - tegyél - tedd, eszik (evő) - egyél - edd.* Kivétel a *hisz* ige, melyben a felszólító mód jele *-ggy*: *higgy.*

3. Felszólításnál az igekötős igék esetében az igekötő elválik, és az ige mögé kerül. Pl. *Megírod a leckét. – Írd meg a leckét!* Ez különösen akkor nyújt segítséget annak eldöntésében, hogy vajon felszólításról van-e szó, ha az ige kijelentő és felszólító módú alakja azonos Pl. *Megírjátok a leckét. – Írjátok meg a leckét!*

A 2. személyben mindkét ragozásban két-két párhuzamos alak van: az alanyi ragozásban a rövidebb forma személyrag nélkül szerepel, s így azonos a felszólító mód tövével (*mondj, áss, játssz, ébressz, fordíts, jöjj*). A tárgyas rövidebb alakból (1) a felszólító mód jele hiányzik, a *-d* személyrag így közvetlenül a tőhöz kapcsolódik (*várd, játssd, ásd*); (2) a *t* végűeknél eltűnik a *t* (*ébressd*) vagy átalakul (*üssd*); (3) a felszólító mód *s*-sé vált jele azonban megmarad azokban a *t* végű igékben, amelyekben a *t* előtt hosszú magánhangzó vagy nem szibiláns mássalhangzó van (*fordítsd, értsd*). (4) A magánhangzós tövekhez a személyrag gemináltan járul (*lődd, edd*). Az ikés ragozás a felszólító módban is elavulóban van. Az eredeti paradigma (*aludjam, aludjál, aludjék; egyem, egyél, egyék*) ma régies színezetű, a ragozási sor ugyanis az iktelen igékhez igazodott (*aludjak, aludjál, aludjon; egyek, egyél, egyen*) Régebben a felszólító mód ikés alakjait következetesebben használták: *Aki nem dolgozik, ne is egyék! Ég a gyertya ég, el ne aludjék!*

II. A felszólító mód használata

1. A felszólító mondatl akarátát fejezi ki a beszélő, s célja az, hogy a hallgató ennek megfelelően járjon el. A felszólító mondat nem tartalmaz logikai ítéletet. Intenzitása a parancstól a megengedésig terjed: parancs, kérés, tanács, buzdítás, megengedés. (*Álljatok fel!, Légy szíves segíteni nekem!, Légy jó mindhalálig!, Mondd csak bátran!, Hát csak csináld!*) A felszólító módú állítmány a felszólító mondatokban 2. vagy 3. személyű (magázás), lehet többes szám 1. személyű is, ha a felszólításba a beszélő saját magát is beleérti (*Menjünk sétálni!*) Egyes szám 1. személyben csak a *hadd* módosítószóval együtt használjuk. (*Hadd meséljek el egy viccet!*) A *hadd* eredetileg tárgyi mellékmondat felszólító módú főmondata volt. (*Hagyd, hogy elmeséljek egy viccet!*) Az intonációra jellemző a nagyobb hangerő és az elől meredeken eső hanglejtés. Az ilyen intonáció segítségével kijelentő módú igealak is kifejezhet felszólítást. (*Ideadod a könyvet?, Nem mondanád meg?, Most azonnal hazamész!*) Hiányos szerkezetű mondat is lehet parancs. (*Ki innen! Mars!*)

2. A felszólító módú igealak nem jelent felszólítást, ha egyes szám 1. személyben használjuk: *Megmondjam a véleményemet?* Jelentése: 'Meg kell mondanom a véleményemet?' A felszólító mód állhat kijelentő mód helyett is: *Megvesszük a könyvet, kerüljön akármibe.*

III. A felszólító mód a mellékmondatban

1. **Függő felszólítás, óhaj és felkiáltás.** A főmondatban használt ige eligazítja a nyelvtanulót abban, hogy a mellékmondatban felszólító módot kell-e használni vagy nem.

A FELSZÓLÍTÁS MINŐSÉGE	IGÉK A FŐMONDATBAN
erős vágy, akarat kifejezése	kíván, óhajt, szeretné, alig várja, akar, kér, követel, könyörög, esedezik, imádkozik
elhatározás, ebből következő parancs, rendelkezés	dönt, határoz, úgy tetszik neki, parancsol, elrendel, meghagy, intézkedik, megbíz, rábíz, kényszerít, kötelez, odahat, vmire ítél, vmire kárhoztat
folyamatban lévő vagy eredményes enyhébb ráhatást jelez	biztat, készlet, ösztönöz, sürget, unszol, rávesz, (meg)hív, kínál, marasztal, indítványoz, tanácsol
vágy és akarat közlésére is felhasználható egyébként semleges igék	szól, kiált, (meg)mond, kijelent, közöl, tudósít, tudtul ad, tudomására hoz, üzen, jelent, sugall, figyelmeztet, (levelet) ír
megengedést, tiltást fejez ki	(meg)enged, hagy, ráhagy, felhatalmaz, nem enged, (meg)akadályoz, visszatart, gátol, elkerül, tilt, óv, lebeszél, parancsol, vigyáz, ügyel, órkodik
törekvést, hajlandóságot, elhatározást, beletörődést jelölő ige vagy kifejezés	ígyekszik, törekszik, azon van, készül, megpróbál, elér, letesz/lemond róla, felhagy vele, hagyja, rászánja magát, vállalkozik rá, erőt vesz magán, megállja, nem állja meg
felszólítás és kérdés kereszteződése (megvalósítás bizonytalan, kérdéses, az egész mellékmondat kérdőformát nyer)	kérdez, gondolkodik, nem tudja, találgat, tanakodik, töpreng, tűnődik, tóri a fejét
a szóbeli közlést jelentő ige elmarad, helyébe a kísérfő jelenség lép	int, mutat, jelt ad, intést ad, felemeli a kezét, csenget stb.

személytelen igék és kifejezések a főmondatban, amelyek előre jelzik a szükségletet vagy tiltást	az kell, nem kell, illik, nem illik, illő, nem illő, szabad, nem szabad, az hiányzik, lehet, nem lehet
érintkezés a célhatározói mondatokkal (olyan a bevezető mondat, amelybe bele kell értenünk a felszólítást)	Elmentem az orvoshoz, hogy adjon nekem gyógyszert.

2. A célhatározói mellékmondat

	FŐMONDAT	KIFEJEZÉSEK A FŐMONDATBAN	PÉLDÁK
ALAPHELYZET	valamely határozószó v. kifejezés kényszerrel teremt a közlés továbbvitelére	azért, avégett, abból a célból, arra, ahhoz	Azért jöttem ide, hogy megmutassak önnek egy levelet.
	a tartalomadó határozó mellett módosító szó áll	csak, csupán, egyedül, csakis azért, nem másért, csak hogy, hanem hogy	A hajó egyedül azért várt ott, hogy a menekülteket felvegye.
LAZABB VISZONY	a főmondat tartalma megkívánja a cselekvés céljának megjelölését		Még éjszaka is dolgozott, hogy az előadás elkészüljön.
	a főmondat a cselekvéssel jelzi, hogy célmegjelölés következik		Bementem az üzletbe, hogy megvegyem a kirakatban levő sálat.
	a mellékmondatot tagadást kifejező kötőszó vezeti be	hogy ne, ne hogy	Fanny szeméit behunyta, és füleit eltakarta, hogy ne lásson, hogy ne halljon.
	a főmondat önmagában kielégítő, zárt		A lány nevetett, hogy ne lássák szomorúságát.
ELŐRETETT MELLÉKMONDAT	az elérendő (megakadályozandó) dolgot előtérbe helyezi		Hogy ne gondoljon a szüleiére, olvasni kezdett egy izgalmas regényt.
	bevezető mondat	hogy őszinte legyek, hogy az igazat megmondjam, hogy rövid legyek, hogy úgy mondjam	Hogy az igazat megmondjam, nem szívesen megyek ma moziba.

3. A fentiekén kívül létezés, hiányt, szükségességet, lehetőséget, fontosságot, képességet, rátermettséget jelentő kifejezéseket követő mellékmondatokban is felszólító módot használunk. Pl. **Nincs**, akivel magyarul beszéljek. **Van**, hova menjek. **Meg kell**, hogy mondjam. A pénz **nem elég** arra, hogy megvegyék a házat. **Nem képes** arra, hogy megbirkózzon ezzel a feladattal. **Lehetősége van** arra, hogy ösztöndíjat kapjon. **Fontos**, hogy részt vegyen az előadáson.

IV. Helyesírási kérdések

A felszólító módú igealakok írásánál a következőkre kell figyelemmel lenni:

1. A magánhangzóra végződő igéknél minden alakban csak egy *j*-t írunk, mert a felszólító módban nincs *j*-vel kezdődő személyrag: *lő* — *lőj* — *lőjete*k. Ez utóbbi alakban dupla *j* hallatszik, ez okozza a hibás írást. Ugyanakkor vigyázni kell arra, hogy a *j*-re végződő igéknél a felszólító módban minden esetben dupla *j*-t kell írni: *bújik* — *bújj* — *bújj be*, még akkor is, ha bizonyos betűkapcsolatban csak egy hallatszik.

2. A felszólító mód jelének kétjegyű mássalhangzókhöz (*dz*, *sz*) történő hasonulásakor a mássalhangzónak csak az első jegyét kettőzzük meg (*ddz*, *ssz*). Pl. *edz*

- *eddz, játszik - játssz, csúszik - csússz*. Elválasztáskor viszont kétszer írjuk le a két-jegyű mássalhangzót: *edz-dzen, játsz-szon, csúsz-szon*.

3. A *d*-re végződő igéknél a *d* és a *j* találkozásakor összeolvadás történik, egy harmadik hangot, *gy*-t ejtünk, de ezt az írásban nem jelöljük. Pl. *aludjon, feküdjön maradjon* stb. Hasonló jelenséggel találkozunk azoknál a *-t* végű igéknél, amelyekben a *-t* előtt hosszú magánhangzó, illetve nem szibiláns mássalhangzó áll. Pl. *taníts, érts, fűts*. Itt a *t* és az *s* *cs*-vé olvad össze, amit az írásban ugyancsak nem jelölünk.

4. Az egyes szám 2. személy tárgyas ragozású rövid alakjában a személyrag egy *d*, amely természetesen megkettőződik, ha az ige töve *d*-re végződik. Ennek az elmulasztása félreértésekhez vezethet. Pl. *told - toldd, áld - áldd*. Mondatokban: *Told félre innen a motorodat! - Toldd meg a kötelet, mert rövid!* A magánhangzóra végződő igéknél a kiejtéshez igazodunk, tehát a ragot megkettőzzük: *lódd, ródd*.

V. Nyelvhelyességi kérdések

1. A *suksükölés*. A *suksük* (*szukszük*) forma nyelvjárási eredetű, használata azonban némiképp a köznyelvbe is bekerült. Kiinduló pontja az, hogy az igék egy részének tárgyas ragozású kijelentő mód jelen idejű alakja azonos a felszólító móddal. Pl. *mondjuk - mondjuk!, mossátok - mossátok!, rázzák - rázzák!, nézzük - nézzük!* Más részüknél hasonlóság van: *látja — lássa!, szeretjük - szeressük!, osztja - ossza!, eresz-tjük - eresszük!, festjük - fessük!* A *Holnap kifessük a lakást* semmiképpen nem lehet felszólítás, hiszen akkor az igekötő az ige mögé kerülne. *Ki tanítsa a számtant?* Ez a mondat megfelelő szövegkörnyezetben felfogható a bizonytalanság kifejezésének, vagyis kiegészíthető így: *Nem tudom, ki tanítsa a nyelvtant. vagy Mi a véleményed, ki tanítsa a nyelvtant?* Még egy példa a helytelen igeformára: *Majd meglásátok, mindjárt kinyissák az üzletet.* A „*suksük* nyelv” ma a művelt nyelvhasználat fokmérője, ellentétes az irodalmiság felé emelkedő köznyelvünk fejlődési irányával. Ilyen egységesülés, amely eltünteti a különbséget kijelentő és felszólító mód között (legalábbis bizonyos igéknél), szegényedéshez vezet. Pl. *Mikor vetjük el a búzát? – Mikor vessük el a búzát?; Hova szállítjuk az árut? – Hova szállítsuk az árut?*

2. Udvariatlan és helytelen felszólító módú igealak helyett főnévi igenevet használni. Pl. *Fizetni! – Szeretnék fizetni. Megállni! – Állj(atok) meg!*

3. Gondot okoz néha azoknak az igéknél a felszólító módba tétele, amelyeknek végén mássalhangzó + *l/z* van. Ilyenek: *csuklik, botlik, áramlik, lélegzik, pattozlik*. Körülbelül 70 ilyen igénk van. Lehetséges így létrehozni a felszólító módot: *botoljon, kékeljen* stb. Helyettesíthetjük más szóval: *fényeljen = ragyogjon*. Körül is írhatjuk a felszólítást: *ne csukolj = csinálj valamit, hogy elmúljon a csuklásod., ízeljen = mit tegyek bele, hogy kedvedre v. ízlésed szerint való legyen?*

VI. A felszólító mód a nyelvkönyvekben

Az alább felsorolt néhány nyelvkönyv mindegyike az alapfokig vezeti el a nyelvtanulót. Ezeket a könyveket forgatva kiderül, hogy a nyelvkönyvírók számára sem egyszerű a felszólító mód tanítása.

1. A sokak által kedvelt, ma már nem kapható **Színes magyar nyelvkönyv** éppen egyik erénye – a kis lépésenkénti építkezés, a szigorú nyelvtanközpontúság – miatt csak a könyv harmadik harmadának közepe táján jut el a kommunikációhoz oly nélkülözhetetlen felszólító mód bemutatásához. Az bizonyos, hogy ebben a szakaszban a nyelvtanuló az igeragozás összes nehézségén túljutott, tehát kellően tud koncentrálni a tárgyalt igen bonyolult problémára. A *tanul* és a *figyel* ige egyes és többes szám 2. és 3. személyén keresztül mutatja be a felszólító módot, s azonnal fűszerezi is az egyenes idézet és a függő beszéd mondattani problémájával: *Orvos: „Ülj le!” – Az orvos azt mondja a fiúnak, hogy üljön le.* A következő lépésben a *vár, emel, küld* igék teljes felszólító módú paradigmája következik alanyi és tárgyas ragozásban, s ezeket követi a hangzóvesztős igék (1. I.1. pont) bemutatása. Majd a következő oldalon találjuk a hasonulásos alakokat a cikkem I.2. pontjában leírtakhoz hasonlóan. A következő leckebe került a felszólító módú igealakok használatának kérdése: a szerzők szembe állítják a függő felszólítást a másik nagy, több részre tagolódó csoporttal, amely tartalmazza a következőket: cél, szükség, lehetőség, tiltás. A bevezető mondatok közül kiválogatják a leginkább használatosakat: *A diákok azért jöttek ide,...* *Az a célom,...* *A közönség arra vár,...* *Igyekszünk,...* *Szükséges,...* *Szükségünk van arra,...* *Fontos,...* *Az a feladatunk,...* *Lehetőségünk van arra,...* *Szüleim megengedték,...* *A tanár hagyja,...* *Apám megtiltotta,...* . Majd röviden felhívják a figyelmet az igekötő szórendjének kérdésére is. Ez a felépítés kétségtelenül teljes képet ad a felszólító mód alakjának és használatának nehézségeiről, a kérdés csupán az, hogy nem sok-e egyszerre, s elegendő-e ugyanakkor a teljes eligazodáshoz.

2. A **Halló, itt Magyarország!** szerzői – akik a Színes magyar nyelvkönyv megalkotásában is részt vettek – a felszólító módot jóval előbbre helyezték, a könyv fele táján tárgyalják, talán érezték a kommunikációban nélkülözhetetlen voltát. Ezt valószínűsíti az, hogy az új nyelvtant kommunikatív szituációban mutatják be, ezzel az életszerűséget is hangsúlyozzák. A bemutatás menete lényegében azonos a Színesével, de a teljes anyag 5 leckére van elosztva, s ugyanabban a leckében más nyelvtani anyag is található. Ebben a könyvben a felszólító mód megelőzi a jövő időt és a feltételes módot is.

3. Az **Ungarisch für Ausländer** című, német ajúaknak készült nyelvkönyvben szintén a harmadik harmadban, a teljes ragozási rendszer után szerepel a felszólító mód, a szerzők azonban élnek a közvetítő nyelv használatának előnyeivel, s már az elején tisztázzák, mire használható ez a nyelvtani forma: „Die ungarische Befehlsform entspricht meistens dem Imperativ und der Gegenwart von *sollen* + Infinitiv wie auch

der Gegenwart des I. Konjunktivs im Deutschen, falls sie die Funktion einer Aufforderung oder eines Wunsches hat. (z. B. *So sei es!*)” Ez a lehetőség természetesen megkönnyíti mind a tanár, mind a nyelvtanuló dolgát, ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy miért nem kerülhetett előbbre a felszólító mód ismertetése.

4. **Lakos Dorottya** sajátos beosztással él. Míg az alanyi ragozást a tárgyas igével és a tárggyal együtt már a második leckében megtanítja, addig a felszólító módot az utolsó előtti (9.) leckébe zsúfolja, s a múlt idő, a jövő idő és a tárgyas ragozás az utolsó leckébe szorul. A felszólító mód mellékmondati használatát nem érinti, ugyanakkor számos példát hoz a nyelvi illem szférájából. (Pl. *Jöjjön be! – Tessék bejönni! – Legyen szíves bejönni! – Tessék befáradni!*)

5. **Kovácsi Mária** a húsz leckéből a tizedikben tárgyalja a felszólító mód alakját és részben használatát is, azaz a teljes alakrendszert és a függő felszólítást. A célhatározói mellékmondat és a többi eset a következő leckébe kerül, meglehetősen szűkszavúan. A szükség, lehetőség kifejezésére csupán a következő bevezető mondatokat tanítja: *Azt akarom,...* *Szükségem van arra,...* *Nincs kedvem ahhoz,...* *Nem engedjük,...* *A vendégek arra vágnak,...* . A következő magyarázatot olvashatjuk: „*Konjunktiv wird in allen Typen der Nebensätze (nicht nur in Finalsätzen) gebraucht, wenn im Hauptsatz ein Wort steht, das mit dem Begriff 'Ziel' in Verbindung gesetzt werden kann. Dieses Problem wird später noch erörtert, wenn der Wortschatz schon größer ist.*” Megnyugtató az ígélet, hogy ezt a kérdést még tovább tárgyaljuk (majd egy másik könyvben), de nem könnyű a nyelvet tanulónak eldönteni, hogy mely szavak hozhatók kapcsolatba a „cél”-al. Ezzel a meghatározással tehát inkább ködösített a szerző, mint segített. Megjegyzem: a *Nincs kedvem ahhoz,...* nem tudom, milyen megfontolásból lehetne 'cél' jelentésű.

6. A **Hungarolingua** sorozat, amely az egyik leginkább kommunikációközpontú nyelvkönyv, az 1-2. kötet 24 leckéjéből már a tizedikben és a tizenegyedikben tárgyalja a felszólító mód teljes paradigmáját, s csak a második kötet nyolcadik leckéjében tér ki a felszólító mód mellékmondati használatára, s a következő főmondatokat sorolja fel példaként: *Kérte,...* *Kívánom,...* *Azt javaslom,...* *Azt akarta,...* *Azt ajánlom,...* *Azt tanácsolom,...* *Mondtam,...* *Üzenem,...* *Nem tudja,...* *Fontos,...* *Azért jöttem,...* *Azért tanulok,...* . Nem minősíti, csupán felsorolja a fenti bevezető mondatokat, így megkíméli a tanulót a túlzott – talán a kommunikáció sebességét is negatívan befolyásoló – absztrahálástól, elméletieskedéstől.

Összefoglalva: Láthatjuk, hogy azok a nyelvkönyvek, amelyek a kommunikációközpontú nyelvtanítást célozzák meg (*Hungarolingua, Itt magyarul beszélnek*), a felszólító módot lényegesen előbb tanítják, mint a nyelvtanközpontúak (*Szines, Ungarisch für Ausländer*). A sorból némiképp kilóg Lakos Dorottya könyve talán a kis terjedelem okozta túlzott tömörítés miatt, valamint a *Halló! Itt Magyarország* valószínűleg azért, mert nem tudott eléggé elszakadni „nagy testvérétől”, a Szines-

től. Úgy tűnik tehát, hogy a cikk elején fölvetett feltételezést (hogy ti. a felszólító mód ismerete a valóban életszerű kommunikáció lényeges eleme) a nyelvkönyvek is igazolják. Azt gondolom tehát, hogy egyéb nyelvekkel (pl. orosz, angol, német) összehasonlítva a nyelvtanulás során a magyarban lényegesen később jön el az a pillanat, amikor a nyelv már nem cél többé, hanem eszköz. Éppen ezért tudomásul kell vennünk, hogy a kommunikatív kompetencia kialakításához hosszabb időre van szükség, mint a fent említett nyelvekben. Véleményem szerint ez a momentum az, ami miatt a magyart sokan „nehéz” nyelvnek tartják, és sikertelennek érzik fáradozásait. A nyelvtanárnak tehát vigyáznia kell arra, hogy tanítványaitól a nyelvről ne várjon el túl korán hibátlan, „életszerű” beszélgetést, ugyanakkor meg kell találnia azokat az eszközöket, amelyek a korai szakaszban is beszédre ösztönöznek.

Irodalom

- BÁRCZI Géza (1975): *A magyar nyelv életrajza*. Budapest, Gondolat
- BÁRCZI Géza (1980): *A magyar nyelv múltja és jelene*. Budapest, Gondolat
- BÁRCZI Géza – BENKŐ Loránd – BERRÁR Jolán (1967): *A magyar nyelv története*. Budapest, Tankönyvkiadó
- BENCÉDY József – FÁBIÁN Pál – RÁCZ Endre – VELCSOV Mártonné (1968): *A mai magyar nyelv*. Budapest, Tankönyvkiadó
- DEME László és KÖVES Béla (szerk.)(1969): *Magyar nyelvhelyesség*. Budapest, Tankönyvkiadó
- ERDŐS József – KOZMA Endre – PRILESZKY Csilla – UHRMANN György (szerk.)(1990): *Színes magyar nyelvkönyv*. Budapest, Tankönyvkiadó
- FÁBIÁN Pál – SZATHMÁRI István – TERESTYÉNI Ferenc (1971): *A magyar stilsztika vázlatja*. Budapest, Tankönyvkiadó
- GINTER Károly – TARNÓI László (1976): *Ungarisch für Ausländer*. Budapest, Tankönyvkiadó
- HADROVICS László (1969): *A funkcionális magyar mondattan alapjai*. Budapest, Akadémiai Kiadó
- HLAVACSKA Edit – HOFFMANN István (szerk.) – LACZKÓ Tibor – MATICSÁK Sándor (1996): *Magyar nyelvkönyv, Hungarolingua 1*. Debrecen, Debreceni Nyári Egyetem
- HLAVACSKA Edit – HOFFMANN István (szerk.) – LACZKÓ Tibor – MATICSÁK Sándor (1993): *Magyar nyelvkönyv, Hugarolingua 2*. Debrecen, Debreceni Nyári Egyetem
- KERESZTES László (1992): *Gyakorlati magyar nyelvtan – Hungarolingua*. Debreceni Nyári Egyetem
- KOVÁCSI Mária (1993): *Itt magyarul beszélnek*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- LAKOS Dorottya (1998): *Hungarian for foreigners/ Magyar nyelvkönyv külföldieknek*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- SZEMERE Gyula (1987): *Hogy is írjuk?* Budapest, Gondolat

IV. A HUNGAROLÓGIA MÚLTJÁBÓL

Cz. Farkas Mária

The Hungarian Quarterly (1936–1944)

„Midőn Szent István az első évezred fordulóján magára vállalta a magyar állam és a magyar egyház megalapításának végzetterhes feladatát, különböző lehetőségek előtt állt. A pogányság fenntartásával megőrizhette volna a magyarság ázsiai jellegét és az új államra ennek bélyegét nyomhatta volna rá; csatlakozhatott volna Kelet-Róma keresztény egyházához, ami Kelet-Európának ortodox államrendszerébe illesztett volna bennünket; végül népét a nyugat-római egyházhoz vezethette, mely akkor a nyugati műveltség legmagasabb és legáltalánosabb képviselője volt. Szent István az utóbbi utat választotta és így mindjárt a magyar állam megalapításakor a nyugati orientációnak kötötte le magát és népét.”¹

Ez a nyugati orientáció újra kiemelt feladat lett az első világháborút követő időszakban, amikor is Magyarország legfőbb külpolitikai célja a revízió, az új határok megváltoztatása volt. A trianoni döntés kedvező befolyásolásának egyik eszközét a kor kormányzata abban látta, hogy igyekeztek Magyarországról kedvező képet alkotni a külföld számára. Bethlen István miniszterelnök (1921–1931) és Klebelsberg Kunó kultuszminiszter (1922–1931) kultúrpolitikájának lényeges eleme volt a magyar kultúra fontosságának hangsúlyozása. Erről Klebelsberg Kunó a vallás- és közoktatásügyi tárca költségvetése alkalmából *A kultusztárca programja* című beszédében a következőket mondja: „Szeretném a köztudatba belevinni, hogy a trianoni béke következtében lefegyverzett Magyarországon a kultusztárca voltaképpen honvédelmi tárca is. Honvédelmi tárca olyan értelemben, hogy most elsősorban a szellem, a művelődés fegyvereivel kell védeni hazánkat és ezekkel az eszközökkel kell mindig újból és újból bebizonyítanunk a világ nemzetei előtt, hogy a magyar viszontagságos életének második ezer esztendejében is életképes, erős és hogy bántani nagy történelmi igazságtalanság.”²

A revíziós célokat szolgáló magyar külpolitika figyelmének központjában Nagy-Britannia és Franciaország állt, mint az európai konstellációt továbbra is meghatározó nagyhatalom. A bethleni konszolidációnak szerves részét képezte a győztes hatalmak angolszász csoportjával létrejött korábbi kapcsolatok megerősítése. Ennek elsősorban gazdasági okai voltak, de a külpolitika taktikai szempontjai is indokolták a kapcsolatok megerősítését.

¹ Gróf Klebelsberg Kunó beszédei, cikkei és törvényjavaslati 1916–1926. Budapest, 1927. Az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai R.-T. Kiadása. p. 224.

² Uo., 516.

A harmincas években a Gömbös-kormány (1932–1936) fő külpolitikai szövetségese Olaszország, ahol Mussolini a magyar revíziós igényeket teljes mértékben támogatja. Ezzel párhuzamosan az első világháború befejezésével meglazult magyar–német kapcsolatok is kezdenek egyre szorosabbá válni.

Bethlen István ennek ellenére továbbra is a francia és angol orientációt tartja fontosnak, ennek a politikának megvalósítására két folyóiratot hív életre a francia olvasóközönségnek szánt *Nouvelle Revue de Hongrie* (1932–1944), valamint az angolszász területekre a *Hungarian Quarterly* (1936–1944) című szemléket. Ezek az orgánumok a két világháború közötti magyar szellemi életnek reprezentatív lapjai voltak.

Mindkét folyóirat szerkesztője Balogh József, aki Bethlenhez és Klebelsberghez hasonlóan azt a véleményt képviselte, hogy a kis nemzetekre végzetes lehet, ha izolálódnak a nagy kultúrnépektől. Ő is elengedhetetlen feladatnak tartotta a nyugati kapcsolatok kiépítését, valamint a magyar kultúra külföldi terjesztését és népszerűsítését, továbbá az ország gazdasági és politikai helyzetének megismertetését. Erről a következőket mondja: „A múlt világháborút nem a harctéren vesztette el a magyarság, hanem a nyugat-európai közvéleményben: a magyarnak azzal a képével szemben, amelyet ellenfelei állítottak a világ elé, nem tudott olyan képet vetíteni, amely meggyőző erővel védhette volna meg jogait. Ezért a magyarságról szóló külföldi irodalom az önvédelem parancsoló érdeke.”³

Mindkét folyóirat Bethlen István politikai elképzeléseit szolgálta, elsődleges céljuk az volt, hogy az angol, illetve a francia értelmiségi közvéleményt tájékoztassák, valamint gondoskodtak arról, hogy a magyar kultúra teljesítményei rendszeresen és szervezett formában eljussanak angol, valamint francia nyelvterületre. Anyagi alapjukat a Külügyminisztérium és a Bethlenhez közel álló nagytőkés csoportok biztosították.⁴

A *Hungarian Quarterly* megindulásának körülményeit vizsgálja Frank Tibor angol nyelvű munkájában, az *Ethnicity, Propaganda, Myth-Making* című könyvben. Itt ír arról, hogy 1933-ban Bethlen István Nagy-Britanniában járt és ott előadásokat tartott, amelyek egy évvel később könyv formájában is megjelentek *The Treaty of Trianon and European Peace* (London–New York–Toronto, 1934) címen.⁵ Előadásai vegyes visszhangot váltottak ki. Az egyik negatív reakció egy könyv megjelenése volt: R. W. Seton-Watson, *A History of the the Roumans: From Roman Times to the Completion of the Unity*,⁶ amely a dákoromán kontinuitás elméletét támasztja alá.

³ Balogh József: A nemzeti önismeret eszközei. In: Magyar Csillag, III. évfolyam 4. szám. p. 620.

⁴ vö. Kókay Gy.–Buzinkay G. – Murányi G: A magyar sajtó története Sajtókönyvtár, Bálint György Újságíró-iskola kiadása, Pécs, 1988.

⁵ Vö. Tibor Frank: *Ethnicity, Propaganda, Myth-Making* Akadémiai Kiadó, Budapest, 1999. p. 265.

⁶ R. W. Seton-Watson: *A History of the the Roumans: From Roman Times to the Completion of the Unity*, Cambridge: University Press, 1934.

Bethlen István erre a *Magyar Szemle Társaság* 1934. május 14-i ülésén felvette egy angol és francia nyelvű magyar történelem megírásának szükségességét.⁷ A „szellemi honvédelem” egy másik terve pedig egy angol nyelvű folyóirat elindítása volt. Bethlen 1934. július 4-én megvitatta a tervet olyan politikai, gazdasági szakemberekkel, valamint a szellemi élet vezetőivel, akiknek jó kapcsolataik voltak az angolszász világgal. Megnyerte az ügynek Széchenyi Lászlót, Magyarország londoni nagykövetét, valamint Pelényi János washingtoni nagykövetet. Tervét támogatta számos magyar bankár, közgazdász, üzletember, mint például Chorin Ferenc, Imrédy Béla, Korányi Frigyes, Kornfeld Móric, Madarassy-Beck Marcell, Reményi-Schneller Lajos, Scitovszky Tibor, Weis Fülöp.⁸ A folyóirat 42.000 pengő költséggel történő kiadását 40%-át különböző nagytőkés körök biztosították, mint például a Magyar Nemzeti Bank, Gyáriparosok Országos Szövetsége. A fennmaradó költséget a Külügyminisztérium fedezte.

1934-ben a *Magyar Szemle Társaság*on belül Bethlen István létre hozta a *Society of the Hungarian Quarterly*-t.⁹ A folyóirat minden számában szerepel a társaság vezetőinek neve: elnök Bethlen István, társelnökök Festetics György és Kornis Gyula, alelnökök Eckhardt Tibor és Ottlik György, a főtítkári feladatokat pedig Balogh József látta el. A társaságon belül működött egy kilenc tagú amerikai tanácsadó testület, akiknek a neve szintén megtalálható a folyóiratban. Szerepel még továbbá az angol szerkesztő Owen Rutter, valamint az amerikai szerkesztő, Deák Ferenc neve. A *Society of the Hungarian Quarterly* tagjai között olyan ismert neveket találunk, mint Szekfű Gyula, Hóman Bálint, Zilahy Lajos, Gratz Gusztáv volt külügyminiszter, Ravasz László református püspök. Frank Tibor Balogh József és Bethlen István levelezésére hivatkozva utal arra, hogy ugyanakkor létrejött egy tanácsadói testület Londonban is. Az 1930-ban létrehozott *The Anglo-Hungarian Society*-t újra életre hívták, és a *Quarterly* brit patrónusa lett. Többek között azt a feladatot látta el, hogy a brit arisztokrácia körében, elsősorban a liberális gondolkodásúak között előfizetőket toborozzon. A brit előfizetők között számos gróf, báró, vikomt található, valamint nevek a Rothschild család brit ágából. 1939-ben a társaság közel háromszáz tagot tartott nyilván.¹⁰

A *Hungarian Quarterly* szerkesztője, Balogh József a két világháború közötti időszak szellemi életének egyik különös alakja. Az ókeresztény irodalom és a kora középkori történelem nemzetközileg is elismert szakértője és kutatója volt. Apja, Balogh Ármin (1877-ig Blum Ármin) professzor, tudós, bibliakutató, az Országos

⁷ Vö. Tibor Frank: i.m., 266.

⁸ Uo., 267.

⁹ Vö. Frank Tibor: *Literature Exported: Aspects of the Hungarian Quarterly (1934–1944)*. In: *Studies in English and American*, Vol. 4, Budapest: Eötvös Loránd University, 1978. p. 261.

¹⁰ Vö. uo., 262.

Rabbiképző Intézet magyar–történelem szakos tanára. Ő tanította a magyar plutokrácia idősebb sarjait magyarrá, köztük az adott időszak egyik legbefolyásosabb emberének, báró Kornfeld Móric apját. Tanítványai, akik később komoly szerepet vállaltak a magyar gazdasági és szellemi életben, barátjukká fogadták tanáruk fiát. Balogh József a szülői házból két – a jövődöntő útját meghatározó – örökséget hozott magával: mély ószövetségi kultúrát és egész Magyarországot behálózó kapcsolatokat. (A Kornfeld barátság révén kerül Bethlen szellemi körébe is.)

Egyik kigondolója és első titkára volt a *Magyar Szemle Társaságnak*. Ennek a társaságnak (1927–1945) a kiadásában jelent meg a *Magyar Szemle* folyóirat, kezdetben Szekfű Gyula, majd Eckhard Sándor szerkesztésében, a könyvkiadással pedig a társaság főtáskára, Balogh József foglalkozott 1935-ig. (Ezt követően Bisztray Gyula folytatta ezt a munkát a *Szemle* megszűnéséig.) Ugyancsak a *Magyar Szemle Társaság* kiadásában indul 1932-ben a *Nouvelle Revue de Hongrie* című folyóirat, ahol Ottlik György főszerkesztő mellett Balogh József a felelős szerkesztő. 1933-ban megeremti a *Société de la Nouvelle Revue de Hongrie*-t, amely megveszi a *Revue de Hongrie* című folyóiratot. 1936-ban megválnak a *Magyar Szemle Társaságtól*, és önálló szerzői gárdával szerkeszti tovább folyóiratát, amelynek angol nyelvű testvérlapjaként 1936-ban elindítja a *Hungarian Quarterly*-t. Ő a főtáskára 1935-től 1944-ig a *Society of the Hungarian Quarterly*-nek.

1936-ban a tavaszi számmal megindul a *Hungarian Quarterly*, a negyedévenként megjelenő művelődéspolitikai és kulturális szemle. Minden szám elején olvasható programja:

„A periodical designed to spread knowledge of Danubian and Central European affairs and to foster political and cultural relations between Hungary and the Anglo-Saxon world.”

A beköszöntő cikket maga Bethlen István írja, *The Hungarian Quarterly its Aim and Scope* címmel. Ebben kifejti a folyóirat létrejöttének nem titkolt indítékait: „The period which followed the conclusion of the Peace Treaties taught the nations another painful lesson by showing that they could not lead isolated existences ; that, for good or ill, their fortunes were bound up with those of other countries, and that a policy of reckless national selfishness must injure not only the hated rivals but also those who bent on harming others out of sheer egotism.”¹¹

A folyóirat célját a következőkben látja: „(...) to make people better acquainted with one another, to help them to discover the hidden treasures of more or less isolated national cultures and disclose them to the the world at large, to let the nations draw closer to each other through mutual intercourse and understanding, and to eliminate from amongst the principal causes of mutual hatred and competition those

¹¹ The Hungarian Quarterly 1936. Vol. I. No. I. Spring, p.4.

which spring from ignorance, misunderstanding and the resultant atmosphere of misrepresentation: formidable obstacles to the development of mutual solidarity.”¹²

A *Magyar Hírlap* 1936. május 20-i száma adja hírül a magyar olvasóknak a *Quarterly* megjelenését: „Megjelent az első füzetek annak a negyedéves folyóiratnak, amelynek az a célja, hogy ébrentartsa az angol és amerikai közvélemény érdeklődését a magyar probléma iránt. Ezt a célkitűzést teljes jelentősége szerint méltányolni kell, mivel az angol szónak és az angolszász felfogásnak döntően nagy szerepe lesz a magyar sors végleges kialakulásánál. Az új folyóirat tudvalevőleg gróf Bethlen István irányítása alatt indul útjára és az első szám tartalmilag rendkívül gazdag, rendkívül változatos.”¹³

Balogh József törekedett arra, hogy igényes, tudós munkatársakat nyerjen meg folyóirata számára. A *Quarterly*-ben megjelent tanulmányok szerzői az egyes tudományágak jeles képviselői, a hivatalos tudományosság terén elismert magyar és külföldi szakemberek, valamint újságírók és diplomaták. Gyakran találkozunk olyan nevekkel, mint például Gratz Gusztáv volt külügyminiszter, Pethő Sándor a Magyar Nemzet alapítója, Révész Imre a Debreceni Református Kollégium tanára, Eckhardt Tibor újságíró, valamint szellemi életünk egyéb kiemelkedő alakjainak nevével.

A folyóirat tematikáját vizsgálva azt látjuk, hogy betekintést kap az olvasó a magyar politika és gazdaság történeti és aktuális kérdéseibe, a magyar irodalomba, továbbá a magyar építészetéről és képzőművészetről is kap ízelítőt, ezen kívül megismerkedhet néprajzunkkal és zenénkkel. Különös figyelmet fordított a szerkesztő arra, hogy a tanulmányok – szóljanak akár történelemről vagy képzőművészetről – kiemelten kezeljék az angol–magyar kapcsolatokat. Például Fest Sándor, a budapesti, majd a debreceni egyetem tanára az angol–magyar szellemi kapcsolatokról ír (Fest Alexander: *Political and Spiritual Links between England and Hungary*. Spring 1936. Vol. I. No. 1. p. 72; Sir John Marriott: *Great Britain and Hungary in 1848*. Spring 1938. Vol. IV. No. 1. p.58; Siklóssy László: *King Edward VII and Hungary*. Summer 1938. Vol. IV. No. 2. p. 255). A *Quarterly* számaiban különös figyelmet kap Széchenyi István mint a magyarországi angol orientáció legrepresentatívabb személye; Vernon Duckworth Barker ír róla: *Széchenyi and his "English Bridge"* (Autumn 1938. Vol. IV. No. 3. p. 451). Megemlékezik a folyóirat Komáromi Csipkés Györgyről és angol nyelvtanáról: Kerékgyártó Elemér: *English in Hungary A Seventeenth Century Grammar* (Winter 1939/40. VOL. V. No. 4. p. 695).

Különösen nagy szerepet töltött be a *Hungarian Quarterly* a magyar kultúra terjesztésében. A külföld számára irodalmunk nagyon sokáig teljesen ismeretlen volt, legfeljebb csak Petőfi és Jókai nevével találkozhatott az angol olvasó. Irodalmunk egészéről azonban aligha alkotott reális képet. Ha megvizsgáljuk, hogy mi állt az

¹² Uo.

¹³ Magyar Hírlap, 1936. május 20. p. 4.

angolul olvasó közönség rendelkezésére attól kezdve, hogy 1830-ban Sir John Bowring kiadta a *Poetry of the Magyars* című antológiáját, akkor Eötvös József, Petőfi Sándor és Jókai Mór nevével találkozunk. Figyelmet érdemel például, hogy 1890 és 1912 között látványosan megnő az angolra fordított magyar irodalom, 51 művet adtak ki angolul, ebből 43 Jókai Mór regényeinek fordítása, a többi Jósika Miklós és Mikszáth Kálmán munkái, valamint egy *Magyar poems* gyűjtemény. Ezt követően bővül a kínálat, 1921-ben és 1922-ben egy-egy Tormay Cecile könyv jelenik meg angolul, majd az elkövetkezendő tíz év a korábinál sokkal változatosabb képet mutat: Molnár Ferenc, Szép Ernő, Vértesi Arnold, Fodor László, Kosztolányi Dezső, Szabó Mária, Biró Lajos, Móra Ferenc, Hatvany Lajos, Heltay Jenő, Zilahy Lajos, Körmendy Ferenc, Madách Imre, Kuncz Aladár és Körmendi Ferenc munkái olvashatók angol fordításban.¹⁴

Balogh József folyóiratában törekedett arra, hogy a magyar irodalmat is megismertesse a lap hasábjain. Azon túl, hogy a szerkesztő irodalmunk korszakaiból egy-egy jellegzetes író vagy költőt bemutat, az irodalmi válogatásban többnyire a kortárs vagy majdnem kortárs, a századforduló irodalmából történik. Átlapozva a folyóiratokat azt láthatjuk, hogy a legtöbb tanulmány és szemelvény a Nyugat íróinak, költőinek és esszéíróinak angol nyelvű fordításai. Nem lehet véletlen ez a válogatás, hiszen ők voltak azok, akik a magyar irodalmat a Nyugat irodalmának színvonalára emelték, és európai szellemet teremtettek irodalmunkban. A Nyugat első nemzedékéből megismerkedhet az olvasó Ady Endrével, Babits Mihállyal, Kosztolányi Dezsővel, Karinthy Friggyessel, Móricz Zsigmonddal. A Nyugat második nemzedékéből Márai Sándor, Németh László és Illyés Gyula nevével találkozunk. A kor legjobb esszéírói közül Halász Gábor és Szerb Antal munkái olvashatók.

Balogh József igyekezett a magyar kultúrát minél több oldalról bemutatni, a magyarságról kialakítani szándékozott képet minél színesebbé tenni. Így jelentős helyet kap a folyóirat lapjain a magyar népi kultúra is. A tanulmányok felhívják a figyelmet arra, hogy az eltérő műveltséggel érkezett magyarság mindig készségesen befogadta az újat, amivel gazdagította hagyományát. Így népköltészetünk és népszokásaink jelentős maradványokat őriz a honfoglalás előtti kultúránkból, amely sajátos színezetet ad a magyar műveltségnek. A tanulmányok írói a magyar néprajztudomány ismert kutatói: Ortutay Gyula a folklór kutatója, Szendrey Ákos, aki elsősorban a magyar néphit és népszokások kutatójaként vált ismertté, Solymossy Sándor, aki szintén a magyar folklorisztika vezető egyénisége, valamint Fél Edit, a népi társadalom kutatója és Gunda Béla néprajzkutató. Különös figyelmet kap a magyar mesekincs, amely az európai mesevilág része, de számos keleti elemmel gazdagabb. Kiemelten foglalkoznak a tanulmányok erős keleti sajátságot mutató, magas színvonalú népzeneinkkel

¹⁴ Vö. Magda Czigány: *Hungarian Literature in English translation published in Great Britain 1830–1968*, Szepsi Csombor Literary Circle, London, 1969.

is. Nem kerüli el a szerkesztő figyelmét az sem, hogy a magyar kultúra bemutatása során építészetünk és képzőművészetünk is képviselve legyen, hiszen a pécsi dóm éppúgy hozzátartozik műveltségünk járulékaikhoz, mint irodalmunk vagy zenénk. A tanulmányok a két világháború közötti időszak ismert művészettörténészeitől származnak. A magyar építészetet Bierbauer Virgil mutatja be a *Quarterly* olvasóinak. Bierbauer maga is építész, valamint sokoldalú szakirodalmi tevékenységet fejtett ki az adott időszakban. A *Magyar Szemle Társaság* adta ki 1937-ben *A magyar építészet története* című munkáját. Olvashatunk tanulmányokat továbbá Dercsényi Dezsőtől, aki a középkori magyar művészet szakértője volt, valamint Csabai István és Farkas Zoltán, Petrovics Elek művészettörténészekről. (Farkas Zoltán a *Nyugat* című folyóirat képzőművészeti rovatát is vezette.)

Kiemelten kezeli a folyóirat Erdélyt. Az erdélyi írók közül külön tanulmánnyal szerepel Tamási Áron, Kós Károly és Kuncz Aladár. Észak-Erdély visszacsatolása alkalmából pedig az 1940/41-es téli szám teljes egészében Erdéllyel foglalkozik. A 250 oldalas erdélyi szám elején két amerikai szerző méltatja Erdély szerepét és jelentőségét a magyar művelődésben. Louis C. Cornish, a bostoni egyetem tanára ünnepli Erdély visszatérését, valamint Henry Miller Madden, a kaliforniai Stanford egyetem tanára *Transylvania: a Sub-nation* címmel ír cikket. Szász Zsombor a magyar-román viszony kialakulását vizsgálja, Kászonyi Ferenc az oláhokról ír, Bónis György, a kolozsvári egyetem tanára Mátyás királyt mutatja be. Farkas Zoltán a magyar barbizont, Nagybányát ismerteti, Illyés Gyula Kemény Zsigmondot mutatja be. Ortutay Gyula pedig a székely népmesegyűjtéséből közöl. Tolnai Gábor Misztótfalusi Kis Miklós-ról ad portrét, Palotay Gertrud az erdélyi népviselettel foglalkozik. Olvashatunk továbbá a középkori erdélyi síremlékekről is, Vernei Emil tollából.

Minden szám végén olvasható egy *Notes and Letters* rovat, ahol az olvasók levelei és a szerkesztőség közleményei kapnak helyet. Található továbbá egy *Hungarian Bookshelf* fejezet is, amely az angol–magyar kapcsolatok szempontjából figyelmet érdemlő könyvújdonságokat közöl. Állandó rovat még a *Danubian Chronicle* Frey András szerkesztésében, itt az aktuális politikai kérdések szerepelnek.

Szembetűnő a folyóirat kiváló nyomdatechnikája. Hubay Miklós azt írja, hogy mielőtt Balogh József a *Quarterly*-t elindította, egy fél évre elment nyomdászlegénynek. Ő hozta haza Kis Miklós óta a legszebb betűk dúcait, az *Old Kentonian Facet*. Nehéz ugyan elképzelni a társadalmi formákat, a *decort* olyan nagy mértékben tisztelő Balogh Józseféről, hogy nyomdászlegényként dolgozott Angliában, de kétségtelen, hogy a folyóirat nyomdászati szempontból is magas színvonalon állt. Rend szerint minden szám tartalmazott néhány jó minőségű illusztrációt is. A Magyar Hírlap is kiemeli a folyóirat tipográfiáját: „Külön elismerés illeti a tipográfiai kiál-

lításért az Athenaeum nyomdavállalatot, amely nagy mértékben tudott alkalmazkodni az angol ízléshez, az angol szem szokásaihoz.”¹⁵

A harmincas évek vége és a háború kitörése egyre nehezebbé teszi a szerkesztő munkáját. Hubay Miklós, aki Balogh József titkára volt a szerkesztőségben a következőképpen emlékszik erre az időszakra: „A háború kitörése után is vitték a hírt folyóiratai Magyarországról a nyugati szövetségesek országaiba meg a semleges országokba, és onnan is jöttek a hírek hozzánk. Ekkor látszott csak, hogy mennyi kapcsolatot teremtett a folyóiratainak, hogy a háború dúlta Európában is mindig akadtak levelezőpartnerei. Balogh megírta a maga mindennapi néhány palackpostáját, és nem is mind maradt válaszolatlanul. (...) Tehát jöttek a levelek. Előbb közvetlenül, majd hogy mi is hadba lépegettünk: a semleges országokon át. A persze aztán egyre ritkulóbb (és becsebb) híradásokat Veréb kisasszony másolta, és az érdekesebbek mentek a *Revue* és a *Quarterly* urainak. Videant consules! Víttem néha én is a postát a 44-es villamoson Bethlen Istvánnak.”¹⁶

A *Quarterly* 1942/43. évfolyamának számai már nem jelenhettek meg, helyettük a szerkesztő kiadott egy 532 oldalas könyvet angol nyelven Magyarországról, amelynek *A Companion to Hungarian Studies* volt a címe (Bárczy Géza, Dercsényi Dezső, Farkas Zoltán, Gál István, Gunda Béla, Laky Dezső, Nagy Tibor, Szabolcsi Bence, Szász Zsombor, Szerb Antal, Török Pál és Zichy István írásaival). Az 1943-as évfolyamot hasonló módon tervezte megjelentetni a szerkesztő. Keresztury Dezsőt kérte fel, hogy az elmúlt 25 év magyar irodalmát mutassa be¹⁷ *Twenty-five Years of Hungary* címmel. Ez a kötet azonban már nem jelent meg. 1944-ben sikerült még egy számot kiadni, a 200 oldalas tavaszi számot.

A német befolyás magyarországi erősödésével Balogh József folyóiratai kezdtek veszélyessé válni mint a németbarátsággal szemben álló politikának a bázisa. Balogh József azonban továbbra is folytatta a magyar kultúra és a humanizmus védelmét folyóirataiban. Ezeket keresztül juthatott el szavunk egy világnyelven az utóbbi háborús bezártság ellenére is.

„Bámulatos hierarchiában volt együtt e folyóiratok bizottságaiban mindenki, akire – nemzeti-casinói látókörből – számítani lehetett Magyarországon a háborúból való kiugrás esetén. A szervező, Balogh József aztán életével fizetett kártyavár remekművéért.”¹⁸ – emlékezik vissza Hubay Miklós. Balogh József, jóllehet a legjobb értesülésekkel rendelkezők között volt, nem számított a közelgő katasztrófá-

¹⁵ Magyar Hírlap, 1936. május 20. p. 4.

¹⁶ Kabdebó Lóránt: A háborúnak vége lett. Kozmosz Könyvek, 1983. p. 16.

¹⁷ Vö. Frank Tibor: Literature Exported: Aspects of the Hungarian Quarterly (1934–1944). In: Studies in English and American, Vol. 4, Budapest: Eötvös Loránd University, 1978, p. 273.

¹⁸ Kabdebó Lóránt: i.m., 12.

ra: „(...) ez a valóban enciklopedikus, színes elme mily hibásan ítélte meg végül is a számára oly tragikusan végződő időket.”¹⁹

A német megszálláskor Balogh József „the most wanted man”²⁰ volt a Gestapo listáján. A *Revue* és a *Quarterly* szerkesztőségét feldúlták, Balogh József bujkálni kényszerült. Sorsának további alakulásáról több változat is van. Hubay Miklós azt írja, hogy a szegedi jezsuiták rejtegették, ahol Borbély István volt a házfőnök, Balogh Józsefnek az eszmetársa a patrisztikai tudományokban. Barátjára reverendát húzott és beültette a könyvtárba. Egy világi tanárnak szemet szúrt az új könyvtáros atya, aki mindentudó volt és hét nyelven beszélt. Ez vezette nyomra az üldözött után szimatolókat.

Dessewffy Gyula visszaemlékezése szerint a Tihanyi Apátság könyvtárában talált ideiglenes menedéket: „... amikor egy német őrzőparancsnok faggatni kezdte és közben pocskondiázta a magyar múltat, Balogh Jóska nem bírt magával és kirobbant, leleplezte önmagát. Soha többé nem láttuk. Menekülés közben reszketett, alig lehetett elkerülni, hogy el ne árulja magát, de amikor viszonylagos biztonságban volt és szidalmazták a magyar múltat, nem félt többé. Ilyen kiszámíthatatlanok a félelem és bátorság reakciói.”²¹

Sok kéz nyúlt utána, a legmagasabb helyekről is, de az erők, amelyek nyilván ismerték Balogh József sok esztendő munkáját, nem engedték ki karmaikból. Az utolsó nyom a sárvári haláltáborba vezetett.

Balogh József azokat a törekvéseket, amelyeket Bethlen István a folyóirat programcikkében felvázolt, mindvégig igyekezett teljesíteni. A folyóirat 1936-tól 1944-ig tartó fennállása alatt arra törekedett, hogy a két nemzet közötti közeledést előmozdítsa, s Magyarországot és a magyar kultúrát megismertesse.

„Akkoriban sokat használták – Kardos Tibor nyomán – a ’virtuális Magyarország’ kifejezést. Baloghnak is volt egy ilyen virtuális Magyarországa, amelynek az illúzióját lázas tevékenységgel – főként levelezéssel – igyekezett fenntartani. Társadalmi formák, Európa, humanizmus, a nagyvilág számára érthetővé tenni egy ’néma nemzetnek’ a szavát (ez is az ő kifejezése), a napi postájában mindez eleven valóságként hatott. Túlméretezett volt-e a buzgalma? Akkor annak éreztem. Bár egy magyar közéletben, amelynek rosszabbik feléről ne is beszéljünk, de amelyik jobbik részében meg a fatalizmusra hajlott, ez az elszánt aktivitás olyasmit jelenthetett, mint a halastóban a lusta pontyokat megkergető csukáé.”²²

A *Hungarian Quarterly*-ben egy jobb Magyarország képe rajzolódik ki a lap olvasói előtt. A folyóirat felmagasztalta kulturális életünk fejlettségét, kapcsolataink bőségét, a magyar szellem nagyságát, kiemelt minden olyan jelenséget, amely valami reményteltjesre vet fényt.

¹⁹ Passuth László: Barlangképek. Szépirodalmi Kiadó, 1978. p. 31.

²⁰ Vö. Tibor Frank: Ethnicity, Propaganda, Myth-Making. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1999. p.272.

²¹ Dessewffy Gyula: Tanúvallomás. Agroinform Kiadóház, Budapest, 1997. p.80.

²² Kabdebó Lóránt: i. m., 14.

Ahhoz az időszakhoz kötődött, amikor művelődéspolitikánk ki kívánt lépni az addigi egyoldalú német kötődésből és Európa más nyelvterületeivel kereste a kapcsolatot. Arra törekedett, hogy a külföld valami rendszeres tájékoztatást kapjon hazánkról. A folyóirat egy korszak olvasható emlékanyagát adja.

A válogatást vizsgálva láthatjuk, nem tagadható, a folyóirat kötődik a pártpolitikához, de emellett a szerkesztőt nagyfokú értékisztelet jellemezi. Balogh József a magyar kultúra széles spektrumát adja, amit ideológiai és szellemi tágasság egyaránt jellemez. A szerzők között megtalálható protestáns éppúgy, mint katolikus, vagy konzervatív és liberális. Felkarolta a szerkesztő a fiatalokat, de a folyóirat zászlajára tűzte a már ismerteket is.

A folyóirat tematikájának összeállítása azt is szolgálta – minden bizonnyal –, hogy az angolszász világban a Magyarországról kialakított kép a magyar elvárásoknak megfelelő legyen. Tanulságos, hogy a külföldi közvéleményt formáló erők mit mutattak be országunk gazdaságából, politikájából és kultúrájából.

Az utókor szemével nézve biztosan vannak olyanok, akik ezt a válogatást nem minden szempontból találják helytállóknak. Kérdőre vonhatóak esetleg a súlypontok és az arányok, a jelenlétek és a mellőzések. Erre bizonyára meglenne a szerkesztő saját magyarázata, hiszen mint minden válogatásban, itt is kétségtelenül sok szubjektív tényező játszott közre. Ezek a kiválasztott személyek voltak Balogh József és szerkesztőtársai számára a magyar kultúra reprezentánsai és fokmérői. Az ő saját nézőpontjukból történt ez a válogatás.

1960-ban Boldizsár Iván szerkesztésével újra indul a folyóirat *The New Hungarian Quarterly* címmel. A szerkesztőbizottság tagjai: Bognár József, Bóka László, Erdei Ferenc, Jánossy Lajos, Molnár Erik, Németh László, Ország László, Straub Brunó, Szabolcsi Bence, Tamási Áron, Vajda Imre, Vas István, Zádor Anna. Ez folyóirat is hasonló a célt tűzött ki, mint Balogh József és munkatársai: „... promoting mutual knowledge and deeper understanding among the nations. (...) Particular intention will be paid to Hungary's relations, past and present, with Britain, the United States and other countries where English is also current.”²³

A szerkesztő a folyóirat elődjének és szerkesztőjének is szentel néhány sort: „Members of the older generation who have, in the past, taken an interest in things Hungarian will recall the periodical which was published in Budapest in the years preceding the second world war, under the title *The Hungarian Quarterly*. In paying tribute to the memory of the late editor of that magazine, József Balogh, who fell victim to the Nazi terror in Hungary in 1944, we are sure that both the staff and the readers of this magazine are at one in their determination never to allow the return of a world in which such as he has to face annihilation.”²⁴

²³ *The New Hungarian Quarterly* Vol. I. No. 1. September, 1960. p. 3-4.

²⁴ Uo., 5.

A *Hungarian Quarterly* kapcsolattörténeti, művelődéstörténeti és sajtótörténeti jelentőségével egyaránt érdemes az utókor érdeklődésére. A szerkesztő, Balogh József elvitathatatlan érdeme pedig az, hogy a kedvezőtlen politikai körülmények ellenére is nyíltan helytállt a magyar műveltség terjesztésében. Ezzel nagy szolgálatot tett a magyar kultúrának, valamint olyan folyóiratot adott az angolul olvasó közönség kezébe, amelyhez hasonlóval kevés kis nemzet dicsekedhetett.

Irodalom

- CZIGÁNY, Magda (1969): *Hungarian Literature in English translation published in Great Britain 1830-1968*. Szepsi Csombor Literary Circle, London
- DESSEWFFY Gyula (1997): *Tanúvallomás*. Agroinform Kiadóház, Budapest, p. 80
- FRANK, Tibor (1999): *Ethnicity, Propaganda, Myth-Making*. Akadémiai Kiadó, Budapest, p. 266
- FRANK Tibor (1978): *Literature Exported: Aspects of the Hungarian Quarterly (1934-1944)*. In: *Studies in English and American*, Vol. 4, Budapest: Eötvös Loránd University
- KABDEBŐ Lóránt (1983): *A háborúnak vége lett*. Kozmosz Könyvek
- Gróf Klebelsberg Kunó beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916-1926. Budapest, 1927 Az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai R.-T. Kiadása.
- LAKATOS Éva (1986): *Magyar Irodalmi Folyóiratok*. A Petőfi Irodalmi Múzeum Bibliográfiai Füzetek, Budapest.
- LAKATOS Éva (1996): *Tallózás a „magyar különszámok” birodalmában*. In: *Magyar Könyvszemle*, p. 206.
- PASSUTH László (1978): *Barlangképek*. Szépirodalmi Kiadó

Hegyi Ildikó

In memoriam dr. Hegyi Endre (1916–1995)

*«Kukoricaszár dérverten reszket,
szelekbe sajdul, hogy sorsa ez lett.
Levágják csövét, szárának felét
S meghagyták sírni fonnyadt levelét.»*
(In: Fenyőtoboz, 1986)

A szerző szándéka, hogy megismertesse a magyar szellemi élet egy érdekes, mégis méltatlanul elfeledett alakját. A magyar mint idegen nyelv diszciplináját tanító tanszékeken mindig megemlítik a nevét, ha a kezdetekről esik szó. De aztán meg is feledkeznek róla. Élvezetes stílusa, közölt nyelvi példáinak humora a költőzseni humanizmusáról árulkodik, aki egy rossz korban született, amelynek egyetlen uralkodó eszmerendszerével sem érthetett egyet. 1947 – az Erdélyből Magyarországra átköltözés éve. Itt még kiad egy verseskötetet és egy Omar Chajjam-fordítást, egyébként nyelvészettel foglalkozik. Ez termékenyítőleg hat a nyelvész Hegyi Endrére, de tönkreteszi a benne élő művész-ént, amely szárnyalni szeretne. A nyelvészeti munkák tömör, szabatos stílusa mögött ott lapul a költői báj és a finom humor, amely a legszárazabb szakszöveget is könnyen érthetővé képes tenni. Érződik a megfeszített munka, a lélek vergődése. A család itteni ága nem fogadja be az erdélyi rokont. Később kiderül: a szellemi közélet sem tud vele igazán mit kezdeni. A lelki teher nyomot hagy: elvágyódást és fásultságot. Saját maga fogalmazta meg a „Fenyőtoboz” című kötetében ars poeticáját, amely egy nemzedék jelszava is lehetne: ő maga a levágott kukoricacső, amely a szelekbe sajdul, de a fonnyadt levelét meghagyták – sírni. Üzenet ez a jövő nemzedékének is egyúttal: a meg nem alkuvás eredménye tragikus, de elviselhető. Egy dolog viszont megbocsáthatatlan: az árulás.

A művész

1916-ban született Gilvács–Nagymajtényon, parasztszülők gyermekeként. A két világháború között az erdélyi kulturális élet egyik fontos alakja lett. A kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem bölcsészkarán 1942-ben magyar–román szakos diplomát szerzett; ekkor felfigyelt rá Dsida Jenő, s meghívta a Keleti Újsághoz. Bölcsészdoktori disszertációját „Szász Gerő élete és irodalmi munkássága” címmel írta meg 1942-ben. Ekkor a Márton Áron püspök által alapított „Erdélyi Iskola” című neveléstudományi és népi folyóirat szerkesztésével is megbízták.

A háború éveiben élénk, pezsgő szellemi élet zajlott Erdélyben, a magyar értelmiség hallatni akarta hangját; Hegyi Endre munkássága ekkor volt a legsokoldalúbb. Az erdélyi magyar értelmiségnek nem volt igazi kapcsolata Nyugat-Európával, kevés dolog szivároghatott át a politika gyűrűjén. Az irodalmi közélet emiatt egy kissé provinciális maradt. Két verseskötete jelent meg Erdélyben: *Napóra* (1938, Minerva, Kolozsvár) és *Címer* (1942, Pásztortűz, Kolozsvár) címmel. Ezeket a verseket a racionális-gondolati líra körébe soroljuk. Két antológiában szerepelt: *Versben tündöklő Erdély* (1939) és *Üdvözlégy, Szabadság!* (1942) Eközben rendszeresen fordított román nyelvből magyarra kiváló költőket (Cosbuc, Pilot, Goga, Bacovia, Jebelenau), és számos betyárballadát is átültetett magyarra. Ezzel nagyon fontos kulturális missziót is véghezvitt: a versben kifejeződő gondolati tartalmakat akarta segítségül hívni, hogy a két nép, a magyar és a román végre közelítsen egymáshoz. Hidakat épített, a művészet hídjait, hogy azon áthaladva győzzön a humánus, s az emberi elme a háborús idők sötét poklából minél kevesebb sérüléssel kerüljön ki. Több erdélyi költőelődje s szellemi társa gondolt hasonlókat, mint pl. Ady, Babits, Dsida.

1945 után alapító tagja lett a Romániai Magyar Írószövetségnek, s állandó munkatársa az „Utunk” című folyóiratnak. 1946-tól a „Világosság” című kolozsvári napilap kulturális rovatának vezetője lett. 1947-ben még a Pen Klub tagja Romániában. Egy vezércikk megírását nem vállalta el, mert politikai elkötelezettséget vártak tőle, így még ugyanabban az évben át kellett települnie Magyarországra, s ekkortól számíthatjuk pályájának második szakaszát.

A Műszaki Tanárképző Főiskolán kezdett el tanítani, majd az ELTE bölcsészkarán dolgozott. Jelentős alkotása Omár Chajjám „Robáiyat” című művének magyar nyelvre fordítása közvetítő nyelv nélkül. 1959-ben adták ki ezt az impozáns kötetet Szász Endre rézkarcaival.

A magyar mint idegen nyelv elvi és módszertani kérdéseivel kezdett el foglalkozni, majd 1963-tól 1966-ig a pekingi egyetemen tanított magyart mint idegen nyelvet kínai hallgatóknak, a saját módszerei és eredményei felhasználásával, igen sikeresen.

A nyelvész

A színikritikus, a művész és a költő a közvetlen elődje a modern gondolkodású tudósaknak, aki a mai napig ható gondolatokkal ajándékozta meg a nyelvészetet. Tanulmányaiból kiderül, hogy jól ismerte és alkalmazta a legmodernebb nyelvészeti modelleket. Hegyi Endre a magyar nyelv vonzatközpontú leírásával alkotott eredetit, s mindezt már negyven évvel ezelőtt. A tanulmányaiban megjelenő példák az óráin elhangzott mondatokat és kommunikatív szituációkat tartalmazzák. Bloomfield

nyomán azt vallotta, hogy a nyelv beszéd és nem írás, ezért az első órákon egyáltalán nem is írt. A beszéd szokásrendszer, amely állandó utánzással sajátítható el. Az automatizálás gondolata is foglalkoztatta, amely hasznos alapötletnek bizonyult később megalkotott nyelvoktatási modelljében. Saussure hatására meggyőződésévé vált, hogy a struktúrák elemeit kell a maguk összefüggéseiben tárgyalni, s vizsgálódásainak tárgya a mondat szerkezet lett. Másik mesterének Tesnière-t vallotta, akinek valencia- és transláció-elméletét fejtette ki a vonzat mint szintaktikai kapcsolódási érték leírásával. A transzformáció fogalmát Chomsky munkássága nyomán ismerhette meg, s a pedagógiai adaptációk miatt visszakanyarodott a vonzathoz, amelyet a szintaktikai funkció aspektusából vizsgálva kiderül, hogy fontos szerepe van a mondatok generálásában és további transzformálhatóságában. A vonzatos szerkezetekkel könnyen lehet grammatikailag irányított műveleteket létrehozni. A kérdőmondati struktúra áll a másik fókuszban, illetve ennek szórendet meghatározó jellege. E formációkra támaszkodva Hegyi Endre a formát tartotta elsődlegesnek a nyelvet tanulók számára az első időszakban.

A célnyelv grammatikai struktúráit mintegy „rákényszerítjük” a nyelvet tanuló hallgatóra. A vonzatközpontúság azért válhatott központi kérdéssé ebben a rendszerben, mert a vonzatstruktúra segítségével nemcsak szabályos egyszerű mondatokat hozhatunk létre, hanem ezeket alárendelő összetett mondatokká is transzformálhatjuk, majd mellérendelő mondatokat toldhatunk hozzájuk. Játékos hasonlata a szétterített, majd összecukott legyező, hiszen a vonzatstruktúrából alá-, illetve mellérendelő mondatláncot produkálhatunk, s ugyanígy a mozgásformának fordított irányt is szabhatunk, vagyis az összetett mondatot egyszerű mondattá alakítva összecukhatjuk a legyezőt.

A hatékony nyelvi kommunikáció mielőbbi elsajátítása szempontjából fontos, hogy a különböző mondatfajtákat egymáshoz való viszonyukban és transzformálhatóságukban vizsgáljuk és oktassuk.

A vonzatközpontúság

A transzformáció- és vonzatközpontú nyelvoktatás rendszerességen alapuló megismerő tevékenység. Az irányítás kulcsa a kérdőstruktúra. A kérdés–felelet természetes beszédet modelláló (dialógus) helyzeteiben ez jelenti a nyelvtanuló számára a természetes beszédprodukciót – mint szabályozó rendszer. A kérdőszónak több funkciója is van: (1) utal a végződésre (*mire törekszik? – arra törekszik*); (2) szabályozza a szórendet (*Miben forraljuk a vizet? – Az edényben forraljuk a vizet*), s ezzel együtt az igekötő helyét is meghatározza (*Mikor csinálod meg a házi feladatot? – Holnap csinálom meg a házi feladatomat*).

A modern nyelvtudomány Saussure és Chomsky után biztos ismeretekkel rendelkezik arról, hogy a nyelvet mozgásában, működésében kell vizsgálni és tanítani. Hogy

a tételes grammatizálást elkerüljük, a leghatékonyabb eszközeink azok a formális eljárások lehetnek, amelyek szerkezetek matematikai pontosságú mozgatói. Logikailag azokra a bázisstruktúrákra támaszkodhatunk, amelyek állandóak vagy kötöttek. A bázisstruktúra mindenkor feltételezi a VP-t, az NP-t és a hozzájuk tartozó bővítményeket (szintagmatagot). Az állandó szerkezetek *vonzatstruktúrák*. Nemcsak az ige-
nek lehet vonzata, hanem állhat vonzattal igenév, melléknév, sőt még névutó is (pl. *valamin belül, valamivel együtt* stb.). A vonzatos struktúrákban a vonzat szerepe kétszeres: egyrészt kötődik a lexikához, másrészt pedig a szintaxishoz. A vonzatstruktúra jelentőségét növeli, hogy segítségével nemcsak szabályos mondatokat hozhatunk létre, hanem produktív módon alárendelő összetételeket transzformálhatunk. A transzformáció a generatív grammatika térhódításával került a nyelvészet fókuszába. Szabályaival a mélystruktúra átalakul felszíni szerkezetté. A transzformáció – aszerint, hogy mondatdifferenciálás vagy -integrálódás eszköze – lehet decentrikus vagy koncentrikus irányú. Aszerint, hogy csak formailag megy végbe az átalakulás vagy tartalmilag is újat hoz, kötött vagy szabad transzformációról beszélünk.

A decentrikus transzformációban az egyszerűtől a bonyolult felé haladás elve jut érvényre. A kiinduló bázisstruktúra az alanyi–állítmányi szerkezet, illetve a hozzá kapcsolódó bővítmények.

A mondatbontás során az egészből indulunk ki, és így eljuthatunk az alapokhoz. A bázisstruktúrából a mondatprodukción felül halad a mondatégeszig. A bázisstruktúra lehet változó és állandó (vonzatos) szerkezetű. A változó szerkezetre példa: *új valami, régi valami*. Az állandó vonzatos szerkezet: *híres valaki valamiről, büszke valaki valamire, könnyű valami valakinek*. A decentrikus kötött transzformációra hozott példaanyag jól szemlélteti, hogy egy egyszerű mondatból miként tudunk alárendelő összetett mondatokat generálni a fentebb említettek kombinációjával:

- a. *Az elégedetleneeknek minden kevés.*
- b. *Minden kevés azoknak, akik elégedetlenek.*
- a. *A külföldieknek nehéz a magyar nyelv.*
- b. *A magyar nyelv nehéz azoknak, akik külföldiek.*
- a. *Péter büszke a jó vizsgajegyeire.*
- b. *Péter büszke arra, hogy jók a vizsgajegyei.*

A vonzatosság grammatikai, formai és logikai szempontok alapján

1. Grammatikai adottságok szerint

A vonzatstruktúra alárendelő tagja képes helyhatározó: *bízik valamiben, valakiben*. Ha az állítmány tárgyias ige, a tárgy része a vonzatstruktúrának: *tekint valakit valaminek, valakinek, tart valamit valakiről*. Az ige vonzatképeségét képző csat-

lakoztatása esetén is megőrzi: *valamitől fáradtan.*, *valamivel elégedetten*, *valamire vonatkozóan*, *valaminek megfelelően*.

2. Formai adottságok szerint

Az a tény nyújthat formális segítséget, hogy az igekötő meghatározhatja a vonzat ragját: *hozzáfog valamihez*, *nekilát valaminek*.

3. Logikai struktúrák szerint

A cselekvés körülményei közül kiemelkednek a jelentés szempontjai. A jelentést módosíthatják a körülmények (hely, idő, mód, eszköz, állapot stb.), a vonzat azonban mindenképpen állandó: *ad valakinek valamit* vagy *kap valaki valakitől valamit*; ez olyan szilárd váz, amire ráépülhet a többi szempont.

A tranzitív–intranszitiv igepárok közötti oksági összefüggés vonzatszerűen ölt formát:

<i>barnít</i> (valami valamit)	<i>barnul</i> (valami valamitől)
<i>ragaszt</i> (valamit valamivel)	<i>ragad</i> (valami valamitől)
<i>old</i> (valamit valamivel)	<i>oldódik</i> (valami valamitől)

Hegy Endre hatása

Így vall a nyelvész-irodalmár egy tanulmányában:

„Azt reméljük, hogy a magyar mint idegen nyelv diszciplinája, mint alkalmazott nyelvészeti, az elkövetkező évek folyamán bekerül a tervszerűen kutatott és fejlesztett tudományterületek közé, amelynek – az igények növekedésével párhuzamosan – egyre nagyobb számban lesznek értő elméleti és gyakorlati szakemberei, valamint az oktatást elősegítő segédeszközei.”

A „jóslat” beigazolódott, egyre nagyobb számban képeznek alkalmazott nyelvészeket a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Tanszékén is, s az alkalmazott nyelvészet itt immár doktori program keretében is működik. A magyar mint idegen nyelv is létező egyetemi szak. Hegyi Endre úttörőnek számít egy új tudományszak, a hungarológia és a magyar mint idegen nyelv tanításának módszertani kidolgozásában. Módszereit lehet vitatni, de időszerű mondanivalóját máig sem veszítette el.

Hagyatékának tanulmányozása azonban fölfedi: a nyelvtanár költő is, aki nemcsak a tudásával oktatja hallgatók több nemzedékét, hanem a lelkével is. Aki Omar Chajjam műveit perzsa diákjai segítségével ülteti át magyarra, s közben a négysoros verseken érezni lehet a perzsa nyelv lüktetését... Hegyi Endre első alkalmazott nyelvészeink egyike, aki a nyelvész szívósságával és a művész zsenialitásával tette a dolgát: terjesztette a magyar nyelvet és kultúrát az idelátogató külföldieknek, s külföldön több alkalommal öregbítette hazánk jó hírét. A család Hegyi Endre hagyatékából egy gyűjteményes kötet kiadását tervezi, amelyben komplex képet próbál nyújtani a szerkesztő a művész-nyelvtanár eddig még kevésbé ismert alkotásaiból.

Irodalom

- ANTAL László (1964): *A formális nyelvi elemzés*. Budapest
- ANTAL László (1985): *A hatodik mondatrész*. Magvető, Budapest
- BOAS, FRANZ (1975): *Népek, nyelvek, kultúrák*. Budapest
- CHOMSKY, Noam (1995): *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Osiris – Századvég Budapest
- DEZSŐ László (1969): *A főnévi csoport*. ÁNYT VI.
- FÜLEI-SZÁNTÓ Endre (1975): *A kontrasztív nyelvészet és a nyelvoktatás*. Modern Nyelvoktatás 1975/1-2.
- FÜLEI-SZÁNTÓ Endre (1989): *Hungarológia és európaiság*. A Hungarológia Oktatása 5-6.
- GIAY Béla (szerk.)(1990): *A hungarológia fogalma*. Hungarológiai ismerettár 5. NHK, Budapest
- GIAY Béla–NÁDOR Orsolya (1998): *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. JPTE–Osiris, Pécs
- É. KISS Katalin (1983): *A magyar mondat szerkezet generatív leírása*. NytudÉrt. 116. Akadémiai Kiadó, Budapest
- HEGYI Endre (1969): *Magyaroktatás idegen anyanyelvűeknek*. In: Magyartanítás külföldön I. 4-21.
- HEGYI Endre (1971): *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonzatközpontú nyelvoktatás és módszere*. Tankönyvkiadó, Budapest
- HEGYI Endre (1972): *A magyar mint idegen nyelv a felsőoktatásban*. Tankönyvkiadó, Budapest
- HEGYI Endre (1988): *A vonzat és transzformáció szerepe a magyar mint idegen nyelv oktatásában*. A Hungarológia Oktatása 4. 48-61.
- HEGYI Endre – MIHÁLYI József (1967): *Nyelvtani útmutató a külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásában*. Tankönyvkiadó, Budapest
- KÁROLY Sándor (1963): *Tesnière szintaxisa és a szintaxis néhány kérdése*. ÁNYT I.
- KÁROLY Sándor (1970): *Általános és magyar jelentéstan*. Akadémiai Kiadó Budapest
- KENESEI István (1989): *Logikus-e a magyar szórend?* ÁNYT XVII.
- KISS Jenő (1975): *Schwierigkeiten für Deutsche beim Erlernen des Ungarischen*. Annales (ELTE) Sectio Linguistica 6. Budapest
- SAUSSURE, Ferdinand de (1997): *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Corvina, Budapest
- SZÜCS Tibor (1999): *Magyar–német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Nádor Orsolya

**Az itáliai hungarológia kezdetei:
Deáky Zsigmond, a luccai trónörökös nevelője
és magyartanára**

**1. *A magyar mint idegen nyelv tanításának általános helyzetképe
a XIX. századi Európában***

A magyar mint idegen nyelv XIX. századi oktatástörténetét vizsgálva a következő általános kép rajzolódik ki: nagyon keveset tudunk arról, hogy a több tucatnyi magyar nyelvtant és nyelvkönyvet kik forgatták. Kivételt maguk a szerzők tesznek, amikor az előszóban vagy a könyv ajánlásában megemlítenek egy-két nevet. A külföldön kiadott nyelvtanító könyveink többségét akár magányosan, akár csoportosan tanulók használhatták. Erre azonban csak következtetni lehet, ha vannak dokumentumok a mű keletkezési körülményeire vonatkozóan. A módszerek tekintetében valamivel könnyebb a helyzet: maga a mű felépítése árulkodik arról, hogy a szerző milyen módszert követ. A könyvek mindegyike élő közvetítő nyelvet használ, amely megegyezik a nyelvtanítás területével, illetve a hallgatók anyanyelvével.

A felépítésre általánosságban az jellemző, hogy először bemutatják a nyelvet (a bemutatás módja azonban már nem egységes: a latin esetrendszeren alapuló, leíró szemlélettől a sokesetű, funkcionális megközelítésig terjed a skála), majd az egyes nyelvi tényekhez kapcsolódó fordítási gyakorlatok következnek, ezek után általában több kiegészítő fejezetet is közölnek, amelyekben a fontosabb beszédpéldákat teszik közzé, esetleg irodalmi szöveggyűjteményt és szótárt is csatolnak a kötet végére. A külföldön készült tankönyvek között kevés olyan van, amely a mai értelemben vett nyelvkönyvekkel szemben támasztott elvárásoknak megfelel, inkább a szerző felkészültségétől függően, jól-rosszul sikerült nyelvléírás, több-kevesebb irodalmi, történelmi és földrajzi kiegészítésekkel.

Alapvető módszernek a magyar mint idegen nyelv tanítása esetében is a korszak uralkodó irányzata, a fordító-grammatizáló módszer tekinthető. Több magyar nyelvkönyv címében olvasható a „*gyakorlati*” szó, ami csalódást kelthet a mai fogalmaink szerint. A fentebb már idézett Howatt megfogalmazásában:

„To us ‘practical’ is more or less a synonym for ‘useful’ but in the nineteenth century a practical course was also one which required *practice*. That is, it contained exercises of various kinds, typically sentences for translation into and out of the foreign language, which were another novel feature of the grammar-translation method. There is, of course, another reason for the emphasis on practice, namely the high priority attached to meticulous standards of accuracy which, as well as having an intrinsic moral value, was a prerequisite for passing the increasing number of formal written examinations that grew up during the century.”¹

2. Deáky Zsigmond Luccában

Itália már a középkortól kezdve kiemelt helyet foglal el a magyar művelődés történetében. A reneszánsz kori diákok egyetemjárása valószínűleg itt is meghozta a magyartanulás első fecskéit – ugyanúgy, ahogyan ez Prágában is történt Husz János idején. A közös szellemiség miatt, a fiatal értelmiségiek újra, szokatlanra való nyitottsága miatt a nemzeti nyelvek iránti érdeklődés első fellobbanásainak idejére tehető valószínűleg a modern idegen nyelvek tanulásának első virágkora. Dantéről tudjuk, hogy megírta anyanyelve grammatikáját, de tudomásunk van arról is, hogy Janus Pannonius is írt – latinul – magyar nyelvtant. (Ennek a műnek sajnos nem sikerült nyomára bukkanni). Szintén ebben a korban érkezett Magyarországra a legtöbb itáliai képző- és iparművész, zenész, humanista tudós. Közülük sokan megtanultak magyarul. Talán a legismertebb név Galeotto Marzióé, aki már nyelvészeti fejtegetésekre, megfigyeléseinek leírására is vállalkozott².

Az első *itáliai* nyelvtanuló, akiről biztos tudomásunk van, Giuseppe *Mezzofanti* bíboros (1744–1849). Az élete során megismert számos nyelv között a magyar elsajátításával is megpróbálkozott, és két szonettet is írt ezen a nyelven.³ Utána Lucca hercege, *Bourbon Károly Lajos*, majd *Ferdinánd*, a fia következett. DEÁKY ZSIGMOND tanította mindkettejüket. Bármilyen kedves is volt a lelkének, mégsem az akkor még gyermek tanítványnak, hanem a megjelenésben segítő apának ajánlotta 1827-ben megjelent *Grammatica ungherese ad uso degl' Italiani* című könyvét. Ismereteink szerint ez az első olasz közvetítő nyelven írott magyar nyelvkönyv.

Deáky Zsigmond, aki több teológiai tanulmányi évet is eltöltött külföldön, többek között Olaszországban is, hazatérése után már mint felszentelt pap lépett gróf Eszterházy Miklós szolgálatába. A feladata a gyermekek nevelése és oktatása volt. Az egész korabeli Európában kulturális és művészeti központként közismert Eszterházy-udvarban került kapcsolatba Bourbon Károly Lajos luccai herceggel, aki 1827-ben meghívta Ferdinánd nevű kisleány mellé nevelőnek.

¹ Howatt 1984: 132.

² Galeotto Marzio 1977: 85.

³ Teza 1880: 11.

Valószínűleg nem ekkor kezdett foglalkozni a magyar nyelv tanításával, hanem még korábban, olaszországi tanulói alatt. Erre enged következtetni Guzmics Iszidor Deákyról szóló írása a Tudományos Gyűjteményben:

„Mert midőn maga az olasz nyelvet ugyan tökéletesen, az angolt pedig nem csekély előmenetellel tanulta meg, ő viszontag a’ magyarnak tanulására serkenté az olaszokat. Én itt egy hazafiui buzgóságból örömmel jelentem, hogy egy tanítványának, Rossinak, Római Urfinak, magyar levele /.../ melly kivévén a’ nehéz szókötésben tett egykét botlást, olly jól, ‘s tisztán vagon irva, hogy mind a’ tanítványnak, mind a’ mesternek nagy dicséretére válik. Az Ortographiában, a’ név és ige hajtogatásban, semmi hiba; ‘s a’ szavak jól vannak a’ foglalatokhoz ‘s tárgyokhoz választva.”⁴

Ugyanezt a nevet említi Vörösmarty is⁵, aki fontosnak tartja közölni az olvasókkal, „hogy ezen említett Felső Királyi Herceg magyarul beszél és imádkozik: a’ mit ő nem Jesuitátul tanult, a’ mint hibáson a’ becses hazai Tudósításokban hirteltetett, hanem Deáky Zsigmond, Győri Megyének Papjától, Gróf Eszterházy Miklósnál a’ kis Grófok Tanítójától.” A nyelvtanítói előzményekről és a mű keletkezésének háttéréről így ír:

„A’ Lukkai Uralkodó Herceg már 1825-dik esztendőben kezdett Deáky Zsigmond Úrtól magyar leczkéket venni, és honni nyelvünk’ tanulásában csak hamar óriási lépésekkel nagy előmenetelt tett. Ennek könnyebb megtanulása végett magyar cselédet is fogadott. Innen történt, hogy már 1826-dik esztendőben magyarul nem csak jól értett, hanem meglehetősen beszéllett is. Magyar Tanítója magyar imádságos könyvet (P. Isaurus könyvét) ajánlott neki, és ő azt kimondhatatlan örömmel fogadta, és azolta minden nap abból imádkozik.

Deáky Zsigmond többi tanítványai között vagon de Rossi Ferencz is (fija ama nevezetes de Rossi Gellértnek, ki mint költő ragyog az Olasz Parnassuson), a’ ki már Fáy András szép meséjinek felét lefordította, és nem sokára sajtó alá fogja adni. Minthogy pedig Rómában a’ magyar nyelvkedvelők, és tanulók száma napról napra nevededik, szükségesnek találta Deáky Zsigmond Úr azok számára egy grammatikát ezen cím alatt: *Grammatica ungherese ad uso degl’ Italiani* kiadni.”

Ez a néhány – eddigi tudomásom szerint nem közölt – kortársi tudósítás nemcsak pontosítja a luccai herceg és a kis trónörökös magyartanulásával kapcsolatos eddigi ismereteinket, hanem arra is utal, hogy Deákytól többen is tanultak magyarul, még jóval a nevelői munka megkezdése előtt, s valószínűleg aközben is – tekintettel arra, hogy csak 1841-ben tért haza Itáliából.

A *Grammatica ungherese* három nagyobb fejezetre tagolva mutatja be a magyar nyelv rendszerét: az első a fonetikai sajátosságokkal foglalkozik (*Della Pronunzia*),

⁴ Guzmics Iszidor: *Külföldi Literatura. Grammatica ungherese. Ad uso degl’ Italiani.* – Roma. 1827. (n. 8d. r. VIII. és 246 l.). Tudományos Gyűjtemény 1829. III. 117-119.

⁵ Vörösmarty Mihály: *Külföldön a’ magyar Literaturának terjesztése.* Tudományos Gyűjtemény 1828. V. 122-123.

a második a szófajokkal és a szóképzés módjaival (Dell’etimologia), a harmadik pedig a mondatalkotással (Della Sintassi). Rövid, célratörő magyarázatokkal mutatja be az egyes nyelvtani egységeket, majd olasz–magyar példákkal szemlélteti az elmondottakat. A magyar nyelv egyik sajátosságáról, kopula hiányáról például így ír:

„La terza persona del presente indicativo tanto singolare *van* che plurale *vanak*, si omette sempre: se pero questa riene usata in qualunque altro significato, come *vi e, ci e, o fa* ec. deve esprimersi.

Esempio:	én boldog vagyok	io sono beato
	a’ tél kemény volt	l’ inverno e stato rigido
	a’ nyár kellemetes	l’ estate e aggradevole.”

A kor szokásainak megfelelően a könyv gyakorlatai fordítások, amelyek változó számban fordulnak elő az egyes nyelvi jelenségek után, pl. a szóösszetételek tanítását követően megszaporodnak a gyakorlatok. Maguk a fordítandó szövegek nem a könnyebbtől a nehezebb felé haladnak, hanem a segítségül megadott szavak száma könnyíti meg a grammatikai jelenségeknek alárendelt mondatok megértését: az első gyakorlat például 12 sorból áll, amihez 30 ismeretlen szót ad meg a szerző a szöszedetben. A könyv végén Deáky Fáy András meséiből közöl válogatást – a fentiek ismeretében már érthető az ok: a készülő olasz fordítás esetleg újabb lelkes tanítványokat hozhat... A korábban már idézett kritikus, Guzmics Iszidor a következőképpen értékeli Deáky olasz anyanyelvűeknek szóló nyelvtanító könyvét:

„Ez a’ Grammatika azon felül, hogy a’ nyelv törvényeit és formáit, tulajdonit és különösségeit, világosan, s’ nagy részben kimerítőleg adja elő, azzal is különösen ajánlja magát, hogy a’ szókötést bőven tanítja, és alkalmas példákkal világosítja, hasznos gyakorlásokkal segíti, melyek nagy részben Magyar ország geogr. hiszt. és literatúrai tárgyakat foglalnak magokban: ajánltatnak itt Kazinczy és több jeles Iróinknak munkáik az olvasásra.” (118.)

Kortársaihoz hasonlóan tehát Deáky is felismerte a nyelv kultúraközvetítő szerepét, és nem öncélúan, a nyelvről tanított, hanem nyelvi példáin keresztül igyekezett becsempészni a magyar kultúra értékeit is.

Gyakorlati nyelvtanári munkájáról saját írása tájékoztat; ez azon ritka kivételek közé tartozik, amikor pontosan tudjuk, hogy hogyan is dolgozott egy XIX. századi nyelvmester. (Igaz, hogy ez munkájának csak egy kis szeletébe enged bepillantást: a gyermek trónörökös nyelvtanulásának módszereiről szól.)

A beszámoló a Tudományos Gyűjteményben jelent meg *Mért tanult a Lukkai Örökös Herczeg magyarul?*⁶ címmel. A kérdésre adott válasz egyszerű: „Mert kedve vala.” Tekintettel arra, hogy egy ötéves gyermekről van szó, „kinek ereiben csupa hangyák tanyásznak”, nem választhatta a divatos fordító-grammatizáló módszert,

⁶ 1830. III. 129-132.

ehelyett olasz közvetítő nyelv segítségével, cselekedtető módon tanít. Sétálnak, és megnevezik a környezetükben lévő tárgyakat, a cselekvéseket jellemző igéket (*iil, áll, sétál* stb.). A bonyolultabb nyelvtani jelenségeket, például a birtokos szerkezetet példákkal tanította: „Mi különösebb mint nyelvünkben a’ definitum, potentiale és factivium ige. Adj neki egy példát, és ne aggódj, felfogja egyszerre az egész titkot. Így a’ prepositiókkal és a’ nyelvnek minden különösségeivel. A’ kivételekkel nem sokat törődtem: ha előjöttek megmondottam és ő megtanulta.” Hat hónappal az első lecke után már tudtak beszélgetni. Érdekes motiváló tényező lehetett a gyermek számára, hogy Deáky a nyilvánosság előtt magyarul fegyelmezte: „A’ magyar nyelv közöttünk a bizodalom nyelvvé lett. Örvendünk, hogy mások előtt is bizton beszélhetünk. Veszedelmes és bajos mások előtt inteni, de talán még veszedelmesebb és bajosabb nem inteni. Mi mind ezen tul vagyunk. Egy csendesebb magyar szóval akármelly nagy gyülekezetben a’ legelevenebb gyermeket minden rendtelentől vissza tartom.”

Deáky, amint erre maga is utal a cikkében, valószínűleg jól ismerte a korszerű nyelvoktatási módszereket. Említi pl. *Jacotot* nevét, akinek 1830-ban jelent meg könyve *Enseignement universal des langues étrangères* címmel.⁷ Ennek a módszernek az a lényege, hogy egy dolgot kell alaposan megtanítani, a többit pedig ahhoz kell viszonyítani – tehát analógiákra építve érdemes megközelíteni egy-egy jelenséget.

Jelenlegi tudomásunk szerint Deáky munkájának nem volt közvetlen folytatása. Megjelent ugyan több nyelvtan és nyelvkönyv is olasz nyelvterületen, de szerves folytatásról nem beszélhetünk.

Irodalom

- BÁRDOS Jenő (1997): *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*. Veszprém
- DEÁKY Zsigmond (1827): *Grammatica Ungherese ad uso degl’ Italiani*. Róma
- DEÁKY Zsigmond (1830): *Mért tanult a Lukkai Örökös Herczeg magyarul?* Tudományos Gyűjtemény III. 129-132.
- GALEOTTO Marzio (1977): *Mátyás királynak kiváló, bölcs, tréfás mondásairól és tetteiről szóló könyve*. Ford. Kardos Tibor. Budapest, Magyar Helikon
- GUZMICS Iszidor (1829): *Grammatica Ungherese. Ad uso degl’ Italiani*. Tudományos Gyűjtemény III. 117-119.
- HOWATT, A.P.R. (1984): *A History of English Language Teaching*. OUP
- PELLEGRINI, Giovan Battista (1983): *Magyartanítás Olaszországban*. In: M. Róna Judit (szerk.): *Hungarológiai oktatás régen és ma*. Budapest, Tankönyvkiadó. 121-126.
- TEZA, Emilio (1880): *Mezzofanti kiadatlan magyar nyelvű két disztichonja*. Összehasonlító Irodalomtörténeti Lapok, Kolozsvár. Vol. III. 11. p.
- TÓTH László (1959): *Adalékok a XIX. századi olaszországi magyartanítás történetéhez*. Róma, Katolikus Szemle

⁷ Vö. Bárdos Jenő: *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*. Veszprém, 1997. 37.

Pelles Tamás

A magyar nyelv Fiume közoktatásában*

1. Bevezetés

Fiumét és kerületét Mária Terézia csatolta a magyar koronához 1776-ban Horvátországon keresztül. 1779-től 1918-ig a város közvetlenül Magyarországhoz tartozott, leszámítva a francia (1809–13), az osztrák (1813–22) és a horvát (1848–68) megszállás idejét. A magyar fennhatóság összesen több mint száz éve alatt a város politikai, gazdasági és kulturális életében mindvégig az olasz nyelv maradt a vezető szerep, ami mellett évszázadok óta jelen volt a horvát és a német is. A magyar nyelv a korszak elején teljesen idegen és ismeretlen volt a városban, a korszak végére viszont jelentős helyet vívott ki magának.

A vizsgált 150 év alatt – különösen az utolsó 50 évben – Fiume hatalmas fejlődésen ment keresztül. Egy viszonylag jelentéktelen kikötőből a Földközi-tenger egyik legjelentősebb kikötővárosává vált. A fejlődés a népesség robbanásszerű növekedésével járt együtt: 1780 és 1910 között a lakosság ötezerről ötvenezerre nőtt. A betelepülők túlnyomórészt magyarok és az osztrák-olasz tartományokból való olaszok voltak. A lakosság anyanyelv szerinti összetételéről 1880-tól vannak megbízható adataink. A statisztikák szerint 1880 és 1910 között az olaszok számaránya emelkedik (44,1%-ról 48,5%-ra), a szlávoké (horvátok, szlovének) csökken (48,7%-ról 30,6%-ra), a németeké alig változik (4,5% körül), a magyaroké nagymértékben nő (1,8%-ról 13%-ra). A lakosság ilyen vegyes összetétele a városi élet egyes területein több nyelv használatát feltételezi.

A város közoktatási rendszerében az egyes időszakok alatt a magyar nyelv különböző formában és mértékben volt jelen. Nulláról indulva fokozatosan vált meghatározó nyelvvé úgy is, mint tantárgy, és úgy is, mint tannyelv. Szerepének erősödését a magyarnyelvű népesség számbeli növekedése mellett azok a kormányintézkedések is elősegítették, amelyek az államnyelv elterjedését igyekeztek előmozdítani a kikötővárosban.

* A Fiumei Állami Levéltárban végzett kutatásaimat a Soros Alapítvány támogatta (222/1/3997).

2. Az első magyar időszak (1779–1809)

A város Magyarországhoz való csatolásának idején Fiumében a következő négy iskola létezéséről sikerült adatokat találnom: gimnázium, elemi fiúiskola, elemi leányiskola, tengerészeti iskola (BOROVSKY–SZIKLAI 1900: 112-113, 126-127; HORVÁTH 1999: 8-9).

Az iskolák belső életéről nem áll sok információ a rendelkezésünkre, de azt tudjuk, hogy a tanítás az elemi és a tengerészeti iskolában olaszul, a gimnáziumban pedig – mint akkor Magyarországon általában – latinul folyt (BOROVSKY–SZIKLAI 1900: 113). A magyar nyelv tanítására vonatkozóan Teleki Domokos 1795-ből való útleírásának Fiuméről szóló részében találtam az első utalást: „Vagyon ugyan itt egy magyarnyelv-professzor, a normális iskola mellett, de minthogy a magyar nyelv tanulását necessarium studiummá itt sem tették, [...] nem sok hasznot teszen a professzor. Négy-öt járja leckéjét; nékem maga bizonyította, hogy a fizetést sajnálja oly ingyen venni” (TELEKI 1796: 135).

Ez a helyzet nem változhatott lényegesen 1809-ig, a város francia kézre kerüléséig. A négyéves francia megszállás, majd az 1822-ig tartó osztrák kormányzás ideje alatt a magyar nyelv az addig kiépített csekély pozícióit is elvesztette.

3. A második magyar időszak (1822–1848)

Miután a város 1922-ben ismét magyar irányítás alá került, a közoktatás átalakítását is napirendre tűzték. Fest Aladár szavait idézve: „a gymnasium a magyar tantervhez képest átszerveztetik”, majd 1829-ben „a magyar nyelv a fiumei gymnasiumban tanszéket nyer” (FEST 1904: 12-17). Az iskolai oktatás nyelve továbbra is olasz maradt, segédnyelvvül pedig a németet használták. A magyar nyelv tanítását a második elemi osztályban kezdték meg, de az osztrák tartományokból valóknak ez nem volt kötelező (BOROVSKY–SZIKLAI 1900: 113).

A városban ekkor a következő iskolák működtek: magyar királyi gimnázium, olasz-német nemzeti főelemi fiúiskola, királyi tengerészeti iskola, a bencés nővérek olasz-német nemzeti főelemi leányiskolája, városi zeneiskola (*Scematismo del Litorale ungarico* 1838: 157-162).

A gimnázium magyar nyelvtanárai közül a legjelentősebb Császár Ferenc, aki a magyar nyelv tanításának megkönnyítésére magyar nyelvkönyvet szerkesztett olaszok számára. Az iskola 1838/39. tanévi latin nyelvű értesítője (*Classificatio studiosae*, 1839) közli a tanulók érdemjegy-sorozatát magyar nyelvből (*lingua hungarica*). A névsorban néhány egyértelműen magyar vezetéknevet is találunk. A szintén latin nyelven kiállított iskolai bizonyítványok tartalmazzák a magyar nyelvből kapott minősítést (*Classis in Studio Linguae Hungaricae*) és a magyar nyelv és

irodalom tanárának (*Linguae et Literat. Hung. Prof.*) az aláírása is szerepel rajtuk. A magyar nyelv az érettségi vizsgán is kötelező tantárgy volt.

Nyelvünk fiumei erősödésének az 1848-as horvát bevonulás vetett véget. A horvátok kitiltották az iskolákból a magyar szót, és – ígéretükkel ellentétben – az olasz használatát is korlátozták (BOROVSKY–SZIKLAY 1900: 77). Az iskolákban a horvát vagy tanyelv, vagy kötelező tantárgy lett. 1860-tól a gimnázium tanyelve is horvát volt.

4. A harmadik magyar időszak (1868–1918)

Az 1867-es osztrák–magyar kiegyezés után egy évvel megszületett a horvát–magyar kiegyezés is. Fiume hovatarozásának kérdésében viszont nem sikerült megegyezésre jutniuk a feleknek, ennek következtében 1870-ben magyar provizóriumot vezettek be a városban, ami majdnem ötven évig tartott. A horvátok 1867-ben kivonultak Fiuméből. A városi iskolák tanyelve ismét olasz lett, a gimnázium viszont megtarthatta horvát tanyelvét. Ez az intézmény csak 1896-ban költözött át a szomszédos Szusákra, horvát területre (BOROVSKY–SZIKLAY 1900: 113).

4.1. Elemi iskolák

Az 1870-es évek elején a fiumei elemi iskolák községi, felekezeti vagy magán kézben voltak. A város a közoktatásügy tekintetében teljes autonómiával rendelkezett. A községi iskolák olasz tanyelvűek voltak, leszámítva két – többségében horvátok lakta – alközséget (Cosala és Drenova), ahol az olasz mellett horvátul is tanítottak (BOROVSKY–SZIKLAY 1900: 114).

A községi iskolákban a magyar nyelv csak választható tantárgy volt, amit a fiúiskolákban a második, a leányiskolákban az ötödik osztálytól kezdve lehetett tanulni (*Statuto Fondamentale* 1876: §52-56). A város lakosságának gyarapodásával lépést tartva az iskolák száma is folyamatosan növekedett. Mind az óvárosban, mind pedig az alközségekben újabb iskolákat nyitottak.

1876-ban a közoktatás rendszere átszervezésre került. Ekkor nyílt meg az első állami népoktatási intézmény, amelynek szükségességét az alábbi szavakkal indokolta Trefort Ágoston vallás- és közoktatásügyi miniszter: „Fiume város polgárainak köz- és magánérdekei kívánják, hogy gyermekeiknek az állam hivatalos nyelvének megtanulására alkalom szolgáltatassék [...]; e végből elhatároztam, hogy [...] Fiumében mind a fiú-, mind a leánygyermek számára oly állami elemi iskolákat állítok fel, melyekben a tanulóknak saját anyai nyelvek gyakorlása mellett módjok legyen a magyar nyelv megtanulására is” (BOROVSKY–SZIKLAY 1900: 116). A tanyelv kezdetben kizárólag olasz volt, a magyar kötelező tantárgy. Az osztatlan iskolában szerény körülmények között indult meg a munka, az első évben mindössze

53 gyerek iratkozott be. Később az intézmény egyre népszerűbb lett a városban, így először különvált fiú- és leányiskolára, majd mindkettőben párhuzamos osztályokat, illetve a külvárosban tagiskolákat kellett nyitni, de új iskolák alapítására is sor került. A tanulók többsége nem magyar anyanyelvű volt, ennek ellenére a magyar, mint tannyelv is egyre nagyobb szerepet kapott. Az első osztályban elsősorban az olaszt használták, a magyarra fokozatosan tértek át (BOROVSZKY–SZIKLAY 1900: 116-119). Az 1894/95. tanévben az elemi leányiskolában az olasz és a hittan kivételével már minden tantárgyat magyarul tanítottak (*Leányisk. Értesítő* 1894/95: 5).

Az elemi iskola szintjén az olasz és a magyar nyelvű oktatás párhuzamosan jelen volt a városban, mindenki tetszése szerint választhatott az állami és a községi, esetleg a felekezeti vagy magániskolák között. Hiányzott viszont a horvát nyelvű iskola. A város lakosságának 30-40%-át kitevő horvát lakosság joggal tartott igényt anyanyelvű iskoláztatásra, ezt azonban a város vezetése és a magyar kormány rendre megtagadta (COP 1988: 207-219).

4.2. Polgári iskolák

A *Magyar Királyi Állami Polgári Fiúiskola* 1884-ben alakult. Az iskola tannyelve magyar volt, az olaszt kötelező tantárgyként tanították. Az 1884-1918-as évek összesített adatai szerint a tanulóknak 35%-a volt magyar, a 31% olasz, 22,5% horvát és 10% német nemzetiségű mellett. Az iskolában munkásgimnázium is létesült, amit többségében magyarok látogattak (COP 1988: 183-186).

Az állami elemi leányiskola 1882-től felsőbb leányiskolai tagozattal bővült. A felsőbb leányiskola 1884-től polgári iskolai tanterv szerint tanított, majd az 1900/1901. tanévtől polgári leányiskolaként (*Magyar Királyi Állami Polgári Leányiskola*) önállósult. A tanítás nyelve itt is magyar volt, az olaszt pedig kötelező nyelvként tanították. Az 1910-1918-as évek összesített adatai alapján tanulók 45%-a volt magyar, 29%-a olasz, 15%-a horvát és 10%-a német (COP 1988: 186-187, 256).

A *Községi Polgári Fiúiskola (Scuola Cittadina Comunale Maschile)* 1891-ben nyílt meg olasz tannyelvvvel. 1893-tól az állami polgári iskolákkal egyenrangúnak ismerték el, aminek feltételeként a magyar nyelvet kötelező jelleggel tanították. Ez volt az ország egyetlen olyan nem magyar tannyelvű polgári iskolája, amely az állami iskolákkal egyenlő jogokat élvezett (BOROVSZKY–SZIKLAY 1900: 114; COP 1988: 130-132).

A *Községi Polgári Leányiskola (Scuola Cittadina Comunale Femminile)* 1899-ben jött létre a községi felsőbb elemi leányiskola két utolsó osztályának önállóosodásával és kibővítésével (COP 1988: 132-133). A magyar nyelv kezdetben fakultatív, később kötelező tantárgy lett (BOROVSZKY–SZIKLAY 1900: 114; GIGANTE 1914: 34).

Az elemi iskolákhoz hasonlóan a polgári iskolák szintjén is kialakult a párhuzamosság az olasz és a magyar tannyelvű intézmények között. Az állami elemi és polgári iskolák, nem magyar anyanyelvű tanulóik magas száma miatt, a magyar

nyelv fiumei elterjedésének bázisaivá váltak. Ezek az iskolák teremtették meg az alapját annak a folyamatnak, amelynek eredményeként egyre nőtt a városban a magyarul tudók aránya.

4.3. Szakképző iskolák

A fiumei ifjak szakképzésének elméleti és bizonyos esetekben gyakorlati részét az elemi, a polgári és a középiskolák mellett működő tanfolyamokkal igyekeztek megoldani. Ilyen tanfolyamokat a községi és az állami iskolák is szerveztek. A tanfolyamok tannyelve általában megegyezett az adott iskola tannyelvével (COP 1988: 154-157, 183, 186). A város iparának és kereskedelmének fejlődése miatt megnövekedett igényeket egy idő után ezek a tanfolyamok már nem tudták megfelelő szinten kielégíteni. Szükségessé vált önálló ipari és tanonciskolák szervezése.

Az 1904-ben megnyílt *Magyar Királyi Állami Kereskedő Tanonciskola* (*Regia Ungarica Scuola per Apprendisti Commerciali*) olasz tannyelvű intézmény volt, de a magyar nyelvet is tanították. A tanulóknak alig több mint 3%-a volt magyar anyanyelvű (COP 1988: 195-196). Az iskola értesítői kétnyelvűek.

A *Magyar Királyi Állami Hajógépipari Szakiskola* 1913-ban létesült magyar tannyelvvvel. A tanulók többsége magyar anyanyelvű volt, akiknek mintegy fele Magyarország más vidékéről érkezett (*Szakisk. Értesítő*, 1915/15–1917/18). Az iskola értesítői magyar nyelvűek.

4.4. Középiskolák

A középiskolák közül az állami főgimnáziummal és jogelődjével, a felső középiskolával foglalkozunk részletesen. Ennek a két intézménynek a történetén keresztül követhetjük leginkább nyomon a magyar nyelv megerősödését a városban.

4.4.1. Az állami felső középiskola

Az olasz anyanyelvű fiumei ifjak középszintű oktatását a magyar kormány egy olasz tannyelvű gimnázium felállításával próbálta biztosítani. A községi alreáltanodát, amelyet a horvát uralom alatt létesített a város, fejlesztették felső középiskolává (*Állami Felső Középtanoda – Scuola Media Superiore di Stato*). Ez tulajdonképpen egy vegyes intézmény volt, hiszen egy négyosztályú alreálgimnáziumból és az e fölé helyezett főgimnáziumból és főreáliskolából állt (BOROVSKY–SZIKLAY 1900: 121).

Az új iskola 1871 januárjában nyitotta meg kapuit az alsó négy osztállyal. A felsőbb osztályokat fokozatosan iskolázták be. Az iskola tannyelve olasz volt, a magyar, a német és a horvát nyelv csak választható tantárgyként szerepelt a kínálatban. A 124 beírt tanulóból az első évben még 42-en választották a magyart, később ez a szám 10-12-re apadt (*Classificazione* 1870/71–1874/75).

A tantestület már 1871-ben egyhangúlag megszavazta, hogy a magyar és a német nyelv kötelező tantárgy legyen (DAR DS-3-49), a kormányzó azonban ezt nem támogatta, nehogy az a rosszemlékű horvát uralomra emlékeztesse a lakosságot (DAR JU-5-XI-1-794/1870-71). A minisztérium csak négy év múlva, az 1875/76. tanévtől rendelte el a magyar és a német kötelező oktatását. E két nyelv bevezetése nem felmenő rendszerben, hanem minden osztályban egyszerre történt (*Classificazione* 1875/76).

A magyart kezdetben az igazgató, Dunay Ferenc, tanította. 1872-ben az ő hívására érkezett az iskolához Gressits Miksa, aki 1882-ig maradt az intézet tanára. Gressits a magyar nyelv eredményesebb tanítása érdekében rendszeres magyar nyelvtant írt olaszok számára (Borovszky–Sziklay 1900: 122). Magyarország történelmének és földrajzának tanításához pedig olaszra dolgozott át egy magyar történelem és egy földrajz könyvet (*Főgimn. Értesítő* 1882/83: 62).

4.4.2. A főgimnázium

A fiumei állami felső középtanoda nem tudott megfelelni a vele szemben támasztott elvárásoknak. Ez indította a magyar kormányt arra az elhatározásra, hogy e vegyes profilú intézményből főgimnáziumot (*Magyar Királyi Állami Főgimnázium – Regio Ungarico Ginnasio Superiore dello Stato*) hozzon létre. Az átszervezéssel kapcsolatos VKM rendelet a létesítendő főgimnázium tannyelvéről a következőket írja elő: „Habár az intézetben a tannyelv továbbra is az olasz marad, mégis azon célból, hogy az ifjúság magyar nyelvtani ismereteit gyakorlatilag is alkalmazhassa, de azért is hogy a magyar államiság ezen intézeten is kellő kifejezést nyerjen, föltétlen szükséges egy tantárgynak magyar nyelven tanítása. Erre legalkalmasabb maga a magyar nyelv és megfelelő mérsékelt terjedelemben a magyar irodalom ismertetése” (DAR DS-3-11-665).

A fiumei gimnázium felvirágzásának korszaka az új igazgató, Erődi Béla kinevezésével kezdődött. Erődi teljesen átalakította az iskolát. Elsősorban a tanári testület megerősítésére törekedett. A megüresedett álláshelyeket olaszul is jól tudó magyar tanárokkal töltötte be, a tantervet teljesen átdolgoztatta. A magyar nyelv és irodalom óraszámát megnövelte, az olasz vagy osztrák szellemű tankönyvek helyett a gimnázium tanárai által olasz nyelvű, de magyar szellemiségű tankönyvek írását szorgalmazta (BOROVSKY–SZIKLAY 1900: 121-122).

Az 1880-as évek közepétől a gimnázium adminisztrációjában és belső ügykezelésében is egyre nagyobb szerepet kapott a magyar nyelv. 1883-ban elrendelte a minisztérium, hogy a harmadévi értesítőket és a bizonyítványokat az addigi olasz helyett két nyelven, olaszul és magyarul állítsák ki (DAR DS-3-62-107/1883-84). Az 1883/84. tanévtől az évkönyv is kétnyelvű lett. 1884-ben az olasz nyelvű névkönyvek helyett is kétnyelvű nyomtatványt vezettek be (DAR DS-3-15-65). Ugyanabban az évben a minisztérium – megszüntetendő a kétnyelvű ügykezelést – elren-

deli, hogy a gimnázium tanárai a következő tanév elejéig olyan mértékben tanuljanak meg magyarul, hogy a magyar nyelvű utasításokat és rendeleteket megértsék, továbbá „három év lefolyása alatt [...] a magyar nyelvet teljesen sajátítsák el úgy, hogy [...] mindennemű jelentéseiket is magyar nyelven tehessék meg” (DAR DS-3-62-132/1884-85).

Az 1880-as évek végére a magyar anyanyelvű tanulók száma 10-15%-ra emelkedett. Kőrösi Sándor új magyar nyelvkönyvet írt, aminek segítségével az alsóbb osztályokban is élő nyelvet és nem csupán nyelvtant tanulhattak a tanulók. Több tantárgyból is kétnyelvű tankönyvek készültek (DAR DS-3-19-8). 1890-ben Magyar Társalgókör alakult, amely 1903-ban a Korvin Mátyás Kör nevet vette fel. Ezek mellett az iskolai ünnepélyek alkalmával tartott beszédek, szavatelők, énekek és színelőadások is elősegítették a magyar nyelv jobb megismerését (*Főgimn. Értesítők* 1881/82–1918/19).

1889-ben Berghoffer József foglalta el az igazgatói széket, aki legfontosabb feladatának a tanulmányi helyzet javítását tekintette. Nagy hangsúlyt helyezett továbbá megfelelő tankönyvek beszerzésére, a hiányzó könyvek megíratására is.

1891-ben, a magyar nyelv tanításának alakulásával foglalkozó tantestületi értekezleten Kőrösi Sándor a következők szerint jellemezte az addig elért eredményeket: Míg néhány évvel korábban a végzős diákok sem nagyon értették a hozzájuk magyar nyelven intézett kérdést, ma a negyedik osztálytól kezdve alig akad olyan, aki ne tudna válaszolni is a kérdésre. Azok a volt diákok, akik magyarországi egyetemekre mentek, néhány havi ott tartózkodás után nyelvi nehézségek nélkül tudták folytatni tanulmányaikat magyar nyelven. „A mi gimnáziumunk olasz tannyelvű, városunk tisztán olasz, környéke messze földön horvát. Ifjaink az életet, a társadalmat, az ismeretek minden ágát olasz nyelven ismerik meg. [...] az elmúlt évig sem a municípium tisztviselői, sem az ügyvédek, sem az orvosok között egyetlenegy magyarul beszélő, vagy magyarul pár szót is értő ember nem találkozott. Csak mostanában kerülnek ki az egyetemről azon volt növendékeink, kik már a magyar szó ismeretével foglalnak helyet a fiumei társadalomban. Ilyenformán eddigelé teljesen s még ezentúl is sokáig minden, még a legközönségesebb magyar szónak és szóhasználatának is az iskolából kell a növendékek közé jutnia.”

Az eredmények további javítására a következő javaslatokat teszi Kőrösi:

- A hetedik osztályában a politikai földrajzot, a nyolcadikban a történelmet magyarul adják elő.
- Egy jó magyar–olasz és olasz–magyar szótár, továbbá egy magyar szinonimaszótár megírása, továbbá egy olcsó áron beszerezhető egynyelvű magyar szótár elérhetővé tétele.
- Az intézet alsó osztályaiba a magyar nyelv ismeretével jövő tanulók a magyar nyelvet külön, magyar előadásból tanulják.

- Az intézet harmadik osztálya számára a *Grammatica teorico-pratica della lingua ungherese* című magyar nyelvtan második része kétnyelvű, vagyis olasz és magyar nyelvű legyen (DAR DS-3-58-64/1892).

A minisztérium nem emelt kifogást a földrajz és a történelem magyarul való tanítása ellen, azzal a fenntartással, hogy az olaszt segédnyelvként ezeken az órákon is használni kell (DAR DS-3-22-350). Ezzel a rendelkezéssel a magyar nyelv lényegében második tannyelvé vált a fiumei gimnáziumban, legalábbis az utolsó két évfolyamon.

Berghoffer 1896-ban bekövetkezett halála után Fest Aladár kapott igazgatói kinevezést. Fest tanári és igazgatói munkája mellett sokat foglalkozott Fiume történelmével, ezzel kapcsolatos publikációi, kiváló olasz nyelvtudása, és közéleti tevékenysége által a város megbecsült polgára lett.

A tanári testület feladatairól a következő volt Fest véleménye: A fiumei gimnázium tanári karának – az általános feladatán kívül – az a speciális feladat jutott, hogy Fiume kultúrájának magyar irányt, magyar tartalmat adjanak anélkül, hogy ezzel ellenszenvet keltenének a városban. A Fiumében működő tanárnak tehát elsősorban e téren kell érdemeket szereznie. Első feladata a magyar kultúra terjesztése, és csak második feladata a kultúra fejlesztése (DAR DS-3-27-120/1896).

1898. június 9-én a kormányzóhoz írt jelentésében az igazgató így összegzi a magyar nyelv helyzetét: „A magyar nyelvben elért eredmény a múlthoz képest valóban jelentékenynek mondható [...] Mindazonáltal az eredmény fokozása e főfontosságú tárgyban az igazgatóság és tanári testület állandó gondját képezi annyival is inkább, mert a tanulók folyékony beszélő képessége még a felső osztályokban is sok kívánni valót hagy. [...] Hogy az eredmény [...] biztosítva legyen, szükség volna legalább egy tárgynak a gymnasium valamennyi osztályán keresztülmenőleg magyar nyelven való előadására.” Ezt az is indokolja, hogy az utóbbi években a tanulók 50-60%-a magyar tannyelvű elemi iskolából jön, ahol már megszokták a magyar tannyelvet, majd a „magyar állami gymnasiumban ismét elszoknak tőle [...] Szüleik [...] kénytelenek őket nem csekély költséggel Magyarországra küldeni a szünidőkre, hogy míg a magyar állami gymnasiumba járnak, a magyar nyelvet el ne felejtsek” (DAR DS-3-28-560).

Erre válaszul a minisztérium engedélyezte, hogy a történelmet a felsőbb osztályokban magyarul tanítsák (DAR DS-3-32-578).

Az 1902/1903. tanévi zárójelentésében az igazgató, többek között, a magyar anyanyelvű tanulók számának további gyarapodásáról számol be, ami már megközelíti a 30%-ot. Ezt a növekedést a magyar nyelv és szellem térnyerése szempontjából is öröndetesnek tartja: „Ha ez az arány továbbra is emelkedik, bizonyos kilátás lehet arra, hogy az ifjúság idegen ajkú része minden külső kényszerítés nélkül is nyelvben és érületben jó magyarrá válik, anélkül hogy az itt gyökeret vert olasz kultúra előnyeiről le kellene mondania. A magyar tanulókkal való állandó baráti

érintkezés ebben a tekintetben mindennél jobban hathat; ezáltal az idegen ajkúak is mind jobban megerősödnek a magyar nyelvben, a hazafias érzésben s az anyahaza megismerésében” (DAR DS-3-33-535).

A következő tanévi jelentésében tételesen felsorolja a magyar nyelv eredményességét növelő intézkedéseket:

- a direkt módszer következetes alkalmazása az összes osztályokban;
- a magyarnak mint segédtnyelvnek lehető legbővebb igénybevétele;
- a történelemnek és a görögpótló tárgyaknak magyar nyelven való tanítása;
- az ifjúsági Korvin Mátyás Kör tevékenysége;
- magyar egyházi és világi énekek daloltatása;
- a torna magyar vezényszava;
- a Fiumében szereplő magyar színtársulat ifjúsági előadásainak látogatása;
- annak lehetősége, hogy a felsőbb osztályok nem magyar tanulói a szünidőt magyar helyeken töltsék (DAR DS-3-34-209).

Az 1907/1908. tanév végén megállapítja az igazgató, hogy a magyarnak, mint segítő tanítási nyelvnek az alkalmazása egyre fontosabbá válik, és ez a tanároktól megkívánja a magyar nyelv tökéletes ismeretét. A magyarul nem tudó tanárok kezdő osztályokban nem alkalmazhatók (DAR DS-3-38-654).

A községi főreáliskola 1912-ben történt megnyitása a főgimnáziumot is új helyzet elé állította. Az új igazgató, Mozog István, arra számított, hogy ezentúl kizárólag magyar anyanyelvű tanulók fognak a gimnáziumba jelentkezni (DAR DS-3-42-234). Eből a megfontolásból kiindulva, továbbá abból, hogy a magyarul nem tudó tanulóknak rendelkezésükre áll az olasz középiskola, kérvényezte a magyar tannyelvre való fokozatos átállás engedélyezését (DAR JU-5-XI-1-846/1912). A felterjesztésre válaszul a VKM a következőt rendelte el: „A fiumei áll. főgimn. olasz tanítási nyelve fokozatosan a városi középiskola fejlődésével lépést tartva [...] magyarrá változtassék át oly módon azonban, hogy a magyarozati kiegészítő nyelv gyanánt az olasz nyelv ezentúl is használható legyen és a tanulók a tanárok kérdéseire, mint eddig, úgy átmenetileg, kiegészítésként ezentúl is olasz nyelven felelhessenek” (DAR JU-5-XI-1-4907/1902).

Az 1915/16. tanévben az alsó négy osztályban már magyar volt a tannyelv, a felsőbb osztályokban pedig a következők szerint alakult: Magyar nyelven tanították a magyar nyelvet és a történelmet. A vallástant és a földrajzot a magyaroknak magyarul, az olaszoknak olaszul, a tanár is két nyelven magyarozott. Olaszul folytak az olasz nyelv, a latin, a természetrajz, a mennyiségtan és a mértani rajz órák, de ezek tanításánál a magyar diákokkal szemben magyar volt a segédnyelv. A német nyelv tanítási nyelve a német volt, segédnyelve olaszoknál az olasz, magyaroknál a magyar. A tantestület egyébként úgy látta, hogy a következő évtől minden nehézség nélkül behozható lenne a teljes magyar nyelvű oktatás (DAR DS-3-46-187).

Az igazgató tanév végi jelentésében sürgeti egy internátus felállítását, hiszen a gimnáziumban a magyar szellemet, magyar nevelést a tanárok és a tanulók vegyes volta miatt nehéz megvalósítani. A felállítandó internátusban erre lehetne mód (DAR DS-3-46-745).

A tantestületben többször is heves vita bontakozott ki a nyelvhasználat körül, ugyanis a kezdő osztályokban ismét növekedésnek indult az olasz tanulók számára. Az 1916. november 22-i értekezleten Urbanek Sándor, a magyar nyelv tanára ezzel kapcsolatban megjegyezte, hogy az alsóbb osztályokban a magyar óra a nem magyar anyanyelvű tanulókkal való foglalkozással megy el. Ez ellen joggal tiltakozik a fiumei magyarság, „mert hiszen a fiumei olasz reáliskola megnyitását annak idején főleg azzal az érveléssel sürgették, hogy a bilinguitástól meg kell szabadulni. Ez meg is szűnt az olaszok részére az olasz reálban, azonban újból kezd kialakulni a fiumei magyar gimnáziumban.” Nem szabad ugyanakkor elzárni az utat az olaszok elől, de ez nem mehet a magyar tanulók rovására. Az olasz segédtnyelvet továbbra is fenn kell tartani. Az elsős osztályfőnök véleménye szerint viszont azok az olasz szülők, akik ide íratták gyerekeiket, azt szeretnék, ha azok minél jobban megtanulnának magyarul. Ha az olasz nyelvű feleletet továbbra is elfogadják, a tanulók a könnyebbik megoldást fogják választani. Ebben az esetben „ne csodálkozzunk, ha nem tanul meg a gyerek magyarul” (DAR DS-3-49-1916).

Az 1916/17. tanév értesítője már tisztán magyar nyelvű, bár a címlap még a korábbi kétnyelvű minta szerint készült. Az 1917/18. tanév végi zárójelentésében a magyar tanulók számának további csökkenéséről számol be az igazgató. Ez a körülmény ismét szükségessé tette a tanítási nyelv kérdésének felülvizsgálatát. Az intézet akkori oktatási rendje ellen igen sok volt a panasz a nem magyar ajkú diákok szüleinek a részéről. Többen is elmentek a tanév során, amit veszteségként értékelték. Számukra a magyar nyelv leküzdhetetlen akadályt jelentett. A magyar nyelvnek nem volt túl nagy a presztízse a városban, erről azonban alapvetően nem a tanárok és a tanítás módja tehetett. „Fiumében máig sem gyökerezett meg az a felfogás, hogy előmenetelük miatt van szükség a magyar nyelvre.” Az utóbbi évek ugyan hoztak javulást, de ezt a háború megtörte – írja Mozog István (DAR JU-5-XI-1-870/1917-18).

Az 1918/19. tanévet még rendben megkezdte az iskola. A minisztérium engedélyezte a magyar nyelv csoportbontásban való tanítását is (DAR JU-5-XI-1-931/1917-18). 1918. október 28-án viszont a magyarok elhagyták Fiumét. A hatalmat magához ragadó Olasz Nemzeti Tanács december 20-tól engedélyezte a tanítás folytatását és a tanév befejezését, azzal a feltétellel, hogy az olasz tanulókat mentsék fel a magyar nyelv tanulása alól. A tantestület ugyan nem értett egyet ezzel a rendelkezéssel, de nem volt abban a helyzetben, hogy vitatkozhasson. A magyar tanulók érdekében folytatta az oktatást (DAR JU-5-XI-194/1918). A következő tanévtől az

intézmény – mint magyar királyi állami főgimnázium – megszűnt, Fiume iskolarendszere átalakult.

A fiumei főgimnázium tanulóinak – az 1881–1918 közötti évek összesített adatai szerint – 29%-a volt magyar, 59%-a olasz, 7%-a német, 4%-a horvát és 1%-a egyéb anyanyelvű.

4.4.3. A leánygimnázium

A polgári leányiskolához hasonlóan a *Magyar Királyi Állami Leánygimnázium* is az elemi és felsőbb leányiskolából nőtt ki. Az 1912-ben létesült intézmény magyar tannyelvű volt, és kevés kivételtől eltekintve az anyaországi leánygimnáziumokra vonatkozó előírások szerint működött (COP 1988: 193-194). Az egyetlen lényeges különbség talán csak az, hogy ebben az iskolában az olasz nyelvet kötelező jelleggel tanították.

A gimnázium fontos szerepet kapott volna a tehetősebb fiumei családok leánygyermekének magyar nyelvű és szellemiségű nevelésében. A kormány ezt egy modern iskolaépület felépítésével is igyekezett előmozdítani. A háború és az azt követő események miatt azonban az intézmény nem tudta teljesíteni feladatát.

4.4.4. A községi főreáliskola

Régi vágya teljesült a fiumei olaszágnak, amikor 1912-ben a város megnyithatta önálló, olasz tannyelvű középiskoláját (*Községi Főreáliskola – Civica Scuola Reale Superiore*). Az iskolában a magyar nyelvet és irodalomtörténetet heti 3-4 órában kötelező jelleggel tanították – amennyire lehetett magyarul. A tanulók 90%-a olasz volt (*Annuario* 1912/13-1918/19). Az intézmény megnyitását évek óta a fiumei autonomista és az olasz irredenta körök szorgalmazták, ennek megfelelően a tanítás inkább olasz szellemiség szerint folyt – az állami iskolákban erősödő „magyarosítás” ellensúlyozására (DAR DS-3-37-641; GIGANTE 1928: 129). Ahhoz, hogy a reáliskola az anyaországi hasonló intézményekkel egyenrangú lehessen a tantervet a magyar rendeletek alapján kellett összeállítani, ezért a történelem és a földrajz tanításánál a magyar szempontok kerültek előtérbe.

4.4.5. A kereskedelmi akadémia és a felső kereskedelmi iskola

1881-ben, a főgimnázium megnyitásával egyidőben, a kormány kereskedelmi akadémiaát (*Magyar Királyi Állami Kereskedelmi Akadémia – Regia Ungarica Accademia di Commercio*) is felállított Fiumében. A lakosság nagy örömmel fogadta a korábbi középiskola reálosztályainak kereskedelmi akadémivá való átalakítását, hiszen így olyan iskolához jutott, amely a város „földrajzi fekvésének és lakói foglalkozásának leginkább megfelel” (*Keresk. Értesítő* 1895/96: 4).

A tanítást hároméves rendszerben szervezték meg, kizárólag olasz tannyelven. A magyar kötelező tantárgy volt. Az iskola értesítőjét két nyelven, magyarul és olaszul szerkesztették. 1885-ben a tantervet – a helyi viszonyok figyelembevételével – hozzáigazították az anyaországi kereskedelmi iskolák tantervéhez. Ekkor került átdolgozásra a magyar nyelv tananyaga is, ami óraszámemeléssel járt együtt. Az intézetet nemcsak fiumei tanulók látogatták, többen jöttek Magyarországról, Horvátországból és az osztrák tartományokból is. A nem fiumei illetőségű diákok általában nem ismerték az olasz nyelvet, és a többi tantárgyban szerzett előismereteik is nagyon különbözőek voltak. Ebből kifolyólag a tanári kar kötelező felvételi vizsga és egy előkészítő osztály megnyitásának lehetőségét kérte a minisztériumtól, ugyanakkor továbbra is ragaszkodott az olasz tannyelv fenntartásához. A minisztérium az 1891/92. tanévtől engedélyezte az előkészítő osztály megnyitását és elrendelte a kötelező felvételi vizsgát. A felvételi tantárgyai között a magyar, az olasz és a német nyelv is szerepelt. Akik a vizsgán nem feleltek meg, azokat az előkészítő osztály elvégzésére kötelezték (*Keresk. Értesítő* 1895/96: 3-22).

1895-ben az iskolát átszervezték, beillesztve a magyar kereskedelmi iskolák rendszerébe. Ekkor kapta a felső kereskedelmi iskola (*Magyar Királyi Állami Felső Kereskedelmi Iskola – Regia Ungarica Scuola Superiore di Commercio*) nevet. Az átszervezés nem érintette a tannyelv kérdését, az továbbra is olasz maradt (COP 1988: 197-198). Kötelező nyelvként a magyart és a németet tanították. A magyar nyelv tanulásának eredményesebbé tételére 1895-ben az iskola magyartanára – a főgimnáziumhoz hasonlóan – magyar társalgókört szervezett. (BOROVSKY–SZIKLAY 1900: 126).

Az 1881/82–1917/18. tanévek összesített adatai szerint a kereskedelmi iskola tanulóinak 34%-a volt magyar, közel 45%-a olasz, több mint 9%-a német és 11%-a horvát. 1905-re a magyar tanulók száma már megközelítette a 40%-ot, később 50%-ra emelkedett (COP 1988: 189, 249). A magyar tanulók relatív többségbe jutása, továbbá a főgimnáziumnál ismertetett okok és kormányzati törekvések előtérbe kerülése, a tannyelv megváltoztatásához vezetett. Az 1905/1906. tanév értesítőjében már ezt találjuk: „Az intézet tannyelve a magyar, segédannyelv az olasz” (*Keresk. Értesítő* 1905/1906: 71).

4.4.6. A tengerészeti főtanoda és a tengerészeti akadémia

1870-ben a többi fiumei iskolával együtt a tengerészetit is kivették a horvát fennhatóság alól, és a Tengerészeti Hatóság felügyelete alá helyezték. Az intézményt ekkor egyesítették a fiumeiek által 1852-ben alapított olasz tannyelvű tengerészeti magániskolával. Így jött létre a *Királyi Tengerészeti Főtanoda (Regia Scuola Nautica Principale)*. Az iskola olasz tannyelvet használt és kétéves képzést folytatott. A tanított idegen nyelvek között a magyart is megtaláljuk, arra vonatkozóan viszont nincs adatunk, hogy rendes vagy rendkívüli tárgyként tanították-e. Az 1881/82. tan-

évben az intézmény átszervezésre került, aminek leglényegesebb eleme a képzési idő három évre emelése volt. A tannyelvet és a tanított idegen nyelveket az átszervezés nem érintette (HORVÁTH 1999: 27-31, 90-104).

Igazán nagy változásokat az 1894-es év hozott, amikor az iskolát teljesen átalakították. Ekkor kapta a *Magyar Királyi Tengerészeti Akadémia* (*Regia Ungarica Accademia Nautica*) nevet. Az olasz tannyelv ekkor is megmaradt: „Kereskedelmi tengerészetünk gyakorlati és üzleti nyelve az olasz, és ebből kifolyólag az oktatás a m. kir. Tengerészeti Akadémián szintén olasz nyelven történik. A tannyelv ezen megválasztása mellett szól az olasz anyanyelvűekre való jóakaró tekintet is, mert a magyar nyelvű oktatással legnagyobb részben el volnának zárva az intézet látogatásától.” A tanulók nagy része viszont magyarországi iskolából jött, ezért az első félév lényegében előkészítő félév volt, ahol elsősorban az olasz tannyelvet tanították. Az idegen nyelvek közül a rendes tantárgyak között a magyar és az angol található (*Teng. Értesítő* 1896/97: 4-26). A felvételit olasz vagy magyar nyelven kellett letenni, a vizsga tantárgyai között e két nyelv valamelyike is szerepelt (*Teng. Értesítő* 1899/1900: 10). Az akadémia értesítőit kezdettől fogva két nyelven adták ki, a bizonyítványok is magyar-olasz nyelvűek voltak.

Az 1903/1904. tanév már az iskola számára készült modern épületben kezdődhetett meg. Ekkor nyílt lehetőség előkészítő osztály nyitására is, amit elsősorban az intézet kétnyelvűvé válása tett szükségessé. A közismereti tantárgyak esetében ugyanis áttértek a magyar tannyelvre, míg a szaktárgyakat továbbra is olaszul tanították. Az előkészítő évnél tehát elsősorban az volt a feladata, hogy a különböző anyanyelvű tanulókat mindkét tannyelvből a tényleges tanulmányok folytatásához szükséges szintre hozza. Ennek megfelelően a magyar és az olasz nyelvet külön tanították a magyar és az olasz anyanyelvűeknek. Egymás nyelvének kölcsönös megismerését nagymértékben segítette az internátusi együttlét is (HORVÁTH 1999: 51-53).

A megüresedett álláshelyeket többnyire magyar tanárokkal töltötték be. 1903-ban megjelent az első magyar-olasz kétnyelvű tankönyv a hajógéptan tantárgyhoz. Az első tiszta magyar nyelvű tankönyvet 1911-ben adták ki, amit 1914-ben újabb követett. Az olasz tannyelvet azonban nem sikerült teljesen felszámolni, néhány szaktárgyat mindvégig ezen a nyelven tanítottak (HORVÁTH 1999: 41, 55-56, 61).

1894-től 1918-ig az akadémia tanulóinak 66%-a volt magyar, 25%-a olasz, közel 6%-a horvát és 1%-a német anyanyelvű (COP 1988: 202).

4.4.7. A haditengerészeti akadémia

A *Császári és Királyi Haditengerészeti Akadémia* (*Imperiale e Regia Accademia di Marina*) története a XVIII. század végére nyúlik vissza. Az intézet neve és székhelye többször változott az évek folyamán. Tannyelve kezdettől fogva olasz volt. Fiuméba 1866-ban került az iskola, ekkor már német tannyelvvél. Az

oktatás nyelve a kiegyezés után is német maradt, a magyar azonban kötelező tantárgy lett. Ezen kívül még olaszt, horvátot, franciát és angolt is tanítottak. Az intézmény az osztrák iskolarendszerbe illeszkedett (BOROVSKY–SZIKLAY 1900: 130-131).

4.5. Főiskola

A város egyetlen főiskolája, a *Magyar Királyi Kiviteli Akadémia (Regia Ungarica Accademia di Esportazione)* 1912-ben nyitotta meg kapuit. Az akadémia elsősorban a helyi felső kereskedelmi iskolában és a főgimnáziumban érettségizett tanulók beiratkozására számított, ezért tannyelve kizárólag magyar volt, ami sok anyaországi fiatalt is idevonzott. A fiumeiek többször is szót emeltek a magyar tan nyelv ellen, úgy érezték, hogy ez gátolja a helyi ifjakat a külkereskedelmi tanulmányok folytatásában. A magyar anyanyelvű hallgatóknak kötelezően kellett olasz nyelvet tanulniuk, az olaszoknak pedig magyar stílusgyakorlatokat. Kereskedelmi levelezést és gyorsírást magyar, olasz és német nyelven is tanítottak.

A képzési idő két év volt. Az elméleti tantárgyak mellett nagy hangsúlyt fektettek a gyakorlati képzésre. Minden héten helyi tanulmányi kirándulásokat szerveztek, évente egy külföldi körútra vitték a diákokat, a nyári szünidőben pedig különböző európai városok külkereskedelmi cégeinél végezheték gyakorlatukat.

Az iskola nagyon jó hírnévre tett szert az ország határain belül és kívül. Minden évben legalább kétszeres túljelentkezés volt a jellemző, amit csak a háború előrehaladása fogott vissza (DAR DS-10). Az 1918/19. tanévben ez volt a város egyetlen olyan oktatási intézménye, amit a Nemzeti Tanács meghagyott magyar tannyelvűnek, azzal a kikötéssel, hogy az olasz anyanyelvű hallgatók olaszul is vizsgázhassanak (DAR DS-1-371/1918). Az akadémia fennállása alatt hallgatóinak 88%-a volt magyar, 2 %-a olasz, 6%-a német, valamivel több mint 1%-a horvát, 2%-a román és közel 1%-a szerb (COP 1988: 204).

5. A magyar nyelvű iskoláztatás megszűnése

A magyar hatóságok távozása után megalakult Fiumei Olasz Nemzeti Tanács (*Consiglio Nazionale Italiano di Fiume*) 1918 decemberében úgy ítélte meg, hogy a fiumei polgároknak nincs szükségük a magyar iskolák további működésére. A magyar tanárokat a magyar kormány rendelkezési állományába helyezte, akik maradni akartak, azoknak ezt külön kérvényezniük kellett. A magyar lakosság érdekeit figyelembe véve a Tanács hozzájárult, hogy a tanévet a magyar iskolák is rendben befejezzék az alábbi változtatásokkal:

- az elemi iskolákban párhuzamos olasz–magyar osztályokat kell indítani,
- a tanulókat kérésükre fel kell menteni a magyar nyelv és történelem tanulása alól,

- minden tanárnak, aki tud olaszul, ezen a nyelven is el kell magyaráznia az anyagot, és el kell fogadnia az olasz nyelvű feleletet (DAR DS-1-371/1918).

A következő tanévben a magyar tanulók számára külön iskolát nyitottak a városban maradt magyar tanárokkal (DAR DS-17-344/1919). Egy másik dokumentum viszont arról tanúskodik, hogy „az utóbbi időkben – nem tudni kinek az engedélyével – több magyar iskola alakult, amelyeket a vasutas gyerekeken kívül a Nemzeti Tanács szolgálatában álló állami alkalmazottak gyerekei is látogatnak. [...] az igazgatóság a Nemzeti Tanácsnál határozott lépéseket fog tenni ezeknek az iskoláknak a bezárása végett” (DAR DS-17-1/1920). Az Iskolaszék (*Consiglio Scolastico*) iratai (DAR DS-17) között a későbbi években nem sok szó esik magyar iskolákról, amelyek egy kivételével valószínűleg gyorsan megszűntek.

Az utolsó magyar iskola 1932-ig működött. Megszűnéséről a Pesti Hírlap 1933. március 15-i száma adott hírt. Az iskola bezárásáról nem az olasz hatóságok, hanem a magyar kormány döntött.

A magyar Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium idevonatkozó feljegyzése (MOL K-636-711-213269/1933) az elnéptelenedést továbbá az aránytalanul magas fenntartási költségeket jelöli meg az iskola megszüntetésének fő okaként, kiemelve, hogy az olasz hatóságok semmiféle akadályt nem gördítettek annak működése elé. A megszűnéshez nagyban hozzájárult még Sándorffy Nándor igazgatónak, aki korábban a gimnázium hitoktatója volt, a halála is, hiszen az ő személye tartotta össze a tantestületet.

Így ért véget Fiumében a magyar nyelvű iskolai oktatás és ezzel együtt a magyar nyelv intézményes tanítása.

6. Összegzés

A magyar nyelv fiumei oktatásának történetén keresztül nyomon követhetők a magyar kormányok fiumei nyelv- és oktatáspolitikájának változásai. Kezdetben Budapest nagyon óvatos nyelvpolitikát folytatott a városban, a fiumeiek pedig kitörő lelkesedéssel üdvözölték a vissza-visszatérő magyar fennhatóságot. A város egyedül a magyaroktól remélhette több évszázados belső autonómiájának megőrzését, és olasz jellegének fenntartását, hiszen az osztrákokkal és a horvátokkal ellentétben csak a magyarok biztosították a lakosság nyelvi és önrendelkezési jogait. Később az osztrák–olasz tartományokban erősödő olasz irredenta eszmék Fiuméba is áterjedtek, az egységesülő Itáliához való csatlakozás lehetősége is felcsillant. Eközben a magyar nyelvpolitika is változott, egyre több olyan intézkedés született, ami a magyar nyelv terjesztését és az ifjúság magyar szellemben történő nevelését szolgálta. Ez a két folyamat kölcsönösen gerjesztette egymást: a kormányok az olasz irredentizmus és autonómizmus, míg a fiumeiek a magyarosítás rémképétől vezérelve cselekedtek.

A magyar hatóságok intézkedéseit nem csekély mértékben befolyásolták a helyi kormányzati szervek jelentései és javaslatai. Sok függött az iskolák igazgatóitól, a magyar tanároktól, de legmeghatározóbb a kormányzó személye volt. Egy olyan kormányzó, akinek Budapesten megfelelő tekintélye volt, sokat tudott javítani, de rontani is a város és a kormány viszonyán.

A tannyelv kérdésével foglalkozó dokumentumok többsége hangsúlyozza, hogy az oktatás nyelve nem politikai, hanem pedagógiai, didaktikai és gazdasági kérdés. A sorok között azonban felbukkannak a politikai szándékok. A gyengébb képességű vagy kevésbé szorgalmas diákok nem megfelelő tanulmányi előmenetele minden esetben lehetőséget adott a nyelvi kártyák kijátszására. Mindenki számára elfogadható megoldást talán a párhuzamos magyar-olasz iskolarendszer kiépülése jelenthetett volna, ami a háború elejére lényegében meg is valósult. A háború azonban felerősítette a fiumeiek olasz nemzeti érzéseit és tovább növelte magyarellenségüket, ami újabb bizalmatlanságot szült kormány részéről az „irredenta város” lakóival szemben.

A magyar nyelv tanulásának szükségességét csak a legszélsőségesebb nézeteket valló fiumeiek tagadták, nyelvünk mégsem tudott kellő gyökeret verni a városban. A németet mindvégig hasznosabbnak ítélték, és előnyben részesítették a magyarral szemben. Hosszú évek alatt azonban sikerült elérni, hogy Fiume lakosságának iskolázottabb rétege teljesen kétnyelvűvé (ténylegesen a németet és a horvátot is figyelembe véve három- vagy négynyelvűvé) váljon. A magyar szó a városi élet szinte minden területén jelen volt.

Mi maradt mindebből mára? – Magyar felirat nyoma egy korabeli épület homlokzatán, magyar sírkövek a temetőben, magyar nevek a telefonkönyvben (meglepően sok), néhány idős ember, aki tökéletes kiejtéssel tud *jó napot* kívánni, magyar könyvek a könyvtárakban és az antikváriumokban...

Minden hiábavaló volt tehát? – Természetesen nem! Elegendő arra gondolnunk, amit a magyarországi italianisztika és az olaszországi hungarológia köszönhet ennek a városnak, és bátran állíthatjuk, hogy – bár a történelem kereke a magyarok számára kedvezőtlen fordulatot vett – a sok befektetett munka mégsem volt eredménytelen.

Irodalom

Annuario della Civica Scuola Reale Superiore di Fiume. [A Fiumei Főreáliskola Évkönyve] 1912/13–1918/19, Fiume, Stabilimento Tipo-Litografico E. Mohovich

BOROVSKY Samu – SZIKLAY János (szerk.)(1900): *Magyarország vármegyéi és városai. Fiume és a Magyar-Horvát Tengerpart*, Budapest, „Apollo” Irodalmi és Nyomdai Rt.

Classificatio studiosae juventutis Regii Majoris Gymnasii Fluminensis altero quimestri anni 1839. e progressu in litteris deducta. Fiume, Regia Typographia Guberniali Fratrum Karletzky

Classificazione degli allievi del R. Ginnasio Reale Superiore in Fiume per l'anno scolastico ... [A Fiumei Állami Felső Középtanoda tanulóinak érdemsorozata ...] (1870/71–1880/81)

- COP, Milivoj (1988): *Rijecko školstvo 1848-1918* [Fiume iskolaügye 1848–1918], Rijeka, Izdavački Centar Rijeka
- FEST Aladár (1904): *A fiumei tanulmányi és konviktusi alap és a fiumei gymn. mai állapotának történeti előzményei*. In: *Főgimn. Értesítő* 1903/1904, 3-33.
- Főgimn. Értesítő 1881/82–1917/18. *A fiumei M. Kir. Állami Főgimnázium Értesítője a ... tanévről*, Fiume, Stabilimento Tipo-Litografico E. Mohovich
- GIGANTE, Silvino (1914): *Per la nostra scuola. Considerazioni e proposte*. [A mi iskolánkért. Észrevételek és javaslatok] Fiume, Stabilimento Tipo-Litografico E. Mohovich
- GIGANTE, Silvino (1928): *Storia del comune di Fiume* [Fiume városának története], Firenze, R. Bemporad & Figlio Editori
- HORVÁTH József (1999): *A „Nautica”. A fiumei M. kir. állami Tengerészeti Akadémia története*. Budapest, HA-JÓS Bt.
- Keresk. Értesítő 1881/82–1917/18. *A Fiumei Magyar Királyi Állami Kereskedelmi Akadémia értesítője a... tanévről* (1881/82–1894/95), Fiume, Stabilimento Tipo-Litografico E. Mohovich; *A Fiumei Magyar Királyi Állami Felső Kereskedelmi Iskola értesítője a ... tanévről* (1895/96–1917/18), Fiume, Tipografia P. Battara
- Leányisk. Értesítő 1894/95. *A Fiumei Magyar Királyi Állami Elemi és Felsőbb Leányiskola és a fiumei állami kisdedóvó Értesítője az 1894-95. tanévről*. Fiume, Tipogr. P. Battara
- Scematismo del Litorale ungarico* [A Magyar Tengerpart vázlatos leírása] 1838. Fiume, Tipografia governiale
- Statuto Fondamentale per le Scuole Comunali della città di Fiume 1876* [A fiumei községi iskolák alapszabályzata 1876] Fiume, Stabilimento Tipo-Litografico 1888.
- Szakisk. Értesítő 1914/15–1917/18. *A fiumei magyar királyi állami hajógépípari szakiskola értesítője az ... tanévről*
- TELEKI Domokos (1796): *Egynéhány hazai utazások leírása*, Bécs, g. T. D. (Új kiadás: Éder Zoltán gondozásában 1993, Budapest, Balassi Kiadó)
- Teng. Értesítő 1896/97–1917/18. *A Fiumei Magyar Királyi Tengerészeti Akadémia értesítője a ... tanévről*, Eger, Egri Nyomta Rt.

DAR (*Dr•avni Arhiv u Rijeci*) – Fiumei Állami Levéltár

MOL – Magyar Országos Levéltár

V. BIBLIOGRÁFIA

Molnár Mária

A hungarológus Lotz János

„Lotz Jánost mint a külföldön legismertebb magyar nyelvészek egyikét kell számon tartanunk”
(Lakó 1986: 265)

Írások Lotz Jánosról

- Hajdú Péter: *Lotz János (1913–1973)*. Magyar Tudomány 1974/3: 188-190.
- Lakó György: *Lotz János részessége a korabeli amerikai nyelvészeti intézmények munkájában*. Magyar Nyelvőr 110 (1986)/3: 262-265.
- Lotz János*. In: Életrajzi Lexikon. pp. 481-482.
- Parker, William Riley: *Introduction to John Lotz: The Uralic and Altaic Program of the American Council of Learned Societies (1959–1965)*. In: Indiana University Uralic and Altaic Series, vol. 63. pp. VIII-IX. (Bloomington, 1966).
- Ruffy Péter: *Halotti beszéd*. Magyar Nemzet, 1974. jan. 6. pp. 12.
- Sebeok, A. Thomas: *Memory of John Lotz*. in: Ural-Altäische Jahrbücher, vol. 46. (1974).
- Sebeok, A. Thomas: *Emlékezés Lotz Jánosra*. In: MTA I. Osztályának Közleményei, 1978. 30. sz. pp. 267-280 [Décsy Gyula megbízásából Bihari Anna fordította az angol eredetiből. Az első számú jegyzet nem található meg a magyar fordításban.]
- Sötér István: *Lotz János (1913–1973)*. Helikon 1973/1: 207-209.
- Sötér István: *Lotz János*. In: Sötér István: Gyűrűk. pp. 540-544.
- Szépe György: *Lotz János (1913. március 12 – 1973. augusztus 25)*. Magyar Nyelv 1973/3: 374-376. [Nekrológ].
- Szépe György: *Lotz János emlékezete*. In: A magyar nyelvért és kultúráért. vol. 13. pp. 52-53. (Bp. 1973) [Nekrológ]
- Szépe György: *John Lotz (1913–1973)*. The New Hungarian Quarterly, vol. 15 (1974), fasc. 54. pp. 136-141. (Bp. 1974). [Angol nyelvű nekrológ.]
- Szépe György: *Szerkesztői utószó*. In: Lotz János: Szonettkorszorú a nyelvről. Gondolat Kiadó: Bp. 1976. pp. 333-345.
- Szépe György: *Lotz János műveinek bibliográfiája*. In: Lotz János: Szonettkorszorú a nyelvről. Gondolat Kiadó: Bp. 1976. pp. 346-352.
- Szili Katalin: *Lotz János nyelvtanáról*. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és hungarológia köréből, 24. Bp. 1991. pp. 3-17.

Szonettkorszorú a nyelvről

- Kálmán Béla: *Lotz János: Szonettkorszorú a nyelvről*. Magyar Nyelv 1977/3: 370-375.
- Kálmán C. György: *Lotz János: Szonettkorszorú a nyelvről*. Magyar Filológiai Szemle 1978/5: 689-692.
- Reffle Gyöngyi: *Lotz János: Szonettkorszorú a nyelvről*. Hungarológiai Közlemények, 1976. pp. 137-139.
- Szijjártó István: *Lotz János: Szonettkorszorú a nyelvről*. Somogy 1977/1: 115-116.
- Vadai István: *Lotz János: Szonettkorszorú a nyelvről*. Irodalomtudományi Közlemények 1983/4: 443-445.
- Wickman, Bo (szerk.): *Symposium in memoriam János Lotz (1913–1973)*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Studia Hungarica Stockholmiensia 4. Stockholm, 1985. 122 p.

Szépe György

**Írások a magyar mint idegen nyelv/hungarológia,
a nyelvpolitika és a nyelvi jogok témaköréből
(Válogatás)**

Rövidítések:

A = MIH (magyar mint idegen nyelv/hungarológia);

B = nyelvpolitika;

C = több témájú (de idevágó) írás;

D = nyelvi jogok

C Ismertetés. „Punya Sloka Ray: Language Standardization.” in: *Magyar Nyelvőr*. vol. 88, pp. 326-334 (Bp., 1964); a magyar ismertetés angol változata, in: *Acta Linguistica Hung.* vol. 24, 384-388 (Bp., 1964).

A Ismertetés. „Joshua Fishman: Hungarian Language Maintenance.” in: *Acta Linguistica Hung.*, vol. 17, pp. 188-189 (Bp., 1966); az angol ismertetés magyar változata, in: *Magyar Nyelvőr*. vol. 91, pp. 253-254 (Bp., 1966).

A „A magyar mint idegen nyelv tanítása és az alkalmazott nyelvészet.” in: Ginter Károly (szerk.): *Magyartanítás külföldön*. Az 1969. augusztus 29-i lektori értekezéslet anyagából. Művelődésügyi Minisztérium és a Kulturális Kapcsolatok Intézete: Bp., 1969. pp. 63-67. (Az értekezésleten elhangzott hozzászólás írásbeli formája.)

A „Ungarisch als Fremdsprache.” in: *Budapester Rundschau*. vol. 3, nr. 39. p. 8 (Bp., 1969).

A „Gastprofessor für Finno-ugristik in Wien. Gespräch mit Prof. Péter Hajdú.” in: *Budapester Rundschau*. vol. 3, nr. 52. p. 9 (Bp., 1969).

A „A külföldön magyart tanító tanárok tanácskozása.” in: *Magyar Nyelvőr*. vol. 94, p. 132 (Bp., 1970).

A „Mit mutassunk be a magyar kultúrából és hogyan?” in: Ginter Károly (szerk.) *Magyartanítás külföldön*. Az 1970. augusztus 28-i lektori értekezéslet

anyagából. Művelődésügyi Minisztérium 1970. pp. 64-65. (Az értekezleten elhangzott hozzászólás írásbeli formája.)

C „A magyar kiejtés oktatásának alapjairól.” in: Ginter Károly (szerk.) *Magyartanítás külföldön*. Az 1970. augusztus 28-i lektori értekezlet anyagából. Művelődésügyi Minisztérium 1970. pp. 97-99. (Az értekezleten elhangzott hozzászólás írásbeli formája.)

C [Hozzászólás „Az angol-magyar kontrasztív nyelvtan kérdéseihöz.”] in: Imre Samu (szerk.) *Tájékoztató az 1970. augusztus 1-15-e között Debrecenben és Budapesten megrendezett konferencia anyagából*. Anyanyelvi Konferencia Védnöksége: Bp., 1971. p. 138. (A konferencia budapesti részén elhangzott hozzászólás írásbeli formája.)

C „Az angol-magyar összevető nyelvtani munkálatok.” in: *A magyar nyelvért és kultúráért*. Tájékoztató. vol. 6, pp. 16-17 (Bp., 1972).

C „Megjegyzések a magyarországi kontrasztív nyelvészet néhány tapasztalatáról. problémájáról.” in: Bañcerowski Janusz (szerk.): *A lengyel nyelvoktatás Magyarországon*. Lengyel Kultúra: Bp., 1976. pp. 14-33. (Felkért referátum írásbeli változata.)

A Szerkesztés, bevezetés, összefoglalás. „A magyar mint idegen nyelv. (Az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának 1977. június 21-i ülése.)” in: *Magyar Nyelvőr*. vol. 102, pp. 299-332 (Bp., 1977). (Szerkesztőtárs: Szende Aladár.) – Ezen belül, Szépe György: „Tanulások és tennivalók a magyar mint idegen nyelv ágazatában.” pp. 330-332. – Újraközlés, in: Giay Béla (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Nemzetközi Hungarológiai Központ: Bp., 1991. pp. 52-138.

B *Less taught languages in Europe. Their place in education and their role*. UNESCO: Paris, 1980. 118 p. (A párizsi UNESCO Központ személyes felkérésére; eredetileg 1978 októberében Párizsban.)

C „Vorwort zur Reihe »Studia comparationis linguae hungaricae.«” in: Juhász János (szerk.). *Kontrastive Studien Ungarisch-Deutsch*. Akadémiai Kiadó: Bp., 1980. pp. 7-15. (A sorozat első könyve elé írt sorozatszerkesztői bevezetés.)

A „A »magyar mint idegen nyelv« néhány diszciplináris kérdése.” in: Giay Béla és Ruzsinyák Márta (szerk.): *Magyar nyelv külföldieknek. Az V. Magyar*

Lectori Konferencia anyaga. Bp., 1981. pp. 9-27 (Bp., 1981). – Újraközlés, in: Giay Béla (szerk.) *A magyar mint idegen nyelv fogalma.* Nemzetközi Hungarológiai Központ: Bp, 1991. pp. 145-184. (Felkért referátum írásbeli változata.)

A „Javaslatok az anyanyelvi konferencia számára.” in: Imre Samu (szerk.): *A IV. Anyanyelvi Konferencia tanácskozásainak összefoglalása. Pécs, 1981.* Az anyanyelvi konferencia védnöksége: Bp., 1981. pp. 212-213.

B „Politique linguistique nationale ‘globale’ et ouverte a une coopération européenne et mondiale.” in: J.-P. van Deth és J. Puyo (szerk.). *Statut et gestion des langues. Actes du 2e colloque internationale „Langues et coopération européenne”.* CIREEL: Paris, 1982. pp. 207-218. („Lingue e Cooperazione Europea” – Urbino, 1981. szeptember 16-20. – kollokvium megnyitó előadása.)

B „Remarks on European language policy.” in: G. Braga és E. Monti Civelli (szerk.). *Linguistic Problems and European Unity.* Franco Angeli Editore: Milano, 1982. pp. 253-256. (A meranói konferencián elhangzott hozzászólás írásbeli változata.)

A „Magyarországi tudományos segítség a nyelvfenntartó tevékenységhez.” in: *Nyelvünk és Kultúránk.* vol. 48, pp. 26-33 és vol. 49, pp. 32-43 (1982). (Az 1981. évi pécsi anyanyelvi konferencián elhangzott előadás kidolgozott írásbeli változata.)

B „Niektóre problemy europejskiej polityki jazykowej po konferencji w Helsinkach w 1975 godu.” in: Janusz Bańcerowski (szerk.): *A lengyel nyelvoktatás Magyarországon.* Lengyel Kultúra: Bp., 1982. pp. 1-26. [Lengyelül magyar kivonattal.] (A Lengyel Kultúrában tartott referátum lengyelre fordított írásbeli változata.)

C *L’expérience hongroise dans le domaine de la planification et de méthodologie de l’enseignement des langues relativement peu enseignées en Europe.* UNESCO: Paris, 1983. 107 p. [Szerzőtárs: Herman József.] (Az UNESCO Központ által felkért tanulmány.)

A „A magyar tanulmányok tartalmáról és szerkezetéről a Magyarországon kívüli felsőoktatásban.” in: M. Róna Judit (szerk.). *Hungarológiai oktatás régen és ma.* Tankönyvkiadó: Bp., 1983. pp. 201-208. (Eredetileg a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság (Béládi Miklós által megfogalmazott) felkérésére készült háttér-tanulmány. Ennek átdolgozása került bele ebbe a kötetbe.)

B „Mother tongue, language policy and education.” in: *Prospects*. vol. 14, nr. 1, pp. 63-67 (Paris, 1984). [Egyidejűleg megjelent arab, francia, kínai, orosz nyelven. - Magyar változata: Anyanyelv, nyelvi politika, oktatás.” in: *Magyar Nyelv*, vol. 81, pp. 267-279 (Bp., 1985); ennek újraközlése, in: Hajdú Mihály (szerk.) *A magyar nyelv rétegződése, táji tagozódása*. Tankönyvkiadó: Bp., 1988. pp. 33-54. (Az UNESCO Központ folyóirata számára készült felkérésre.)

B „Jegyzetek a nyelvi tervezésről és nyelvpolitikáról.” in: *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*. vol. 15, pp. 303-329 (Bp., 1984). Újraközlés, in: Szépe György. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra: Pécs, 2001. pp. 11-42. (A Telegdi-Emlékkönyv számára készült.)

A „Applied linguistics in the service of the language of the diaspora.” in: J. den Haes és J. Nivette (szerk.). *AILA Brussels 84 Proceedings*. VUB: Brussels, 1984. vol. 4. p. 1462. [Szerzőtárs: Dovala Márta.] (A brüsszeli AILA Kongresszuson elhangzott szekcióelőadás előzetes összefoglalása.)

C „Általános nyelvészet, alkalmazott nyelvészet, idegennyelv-oktatás.” in: Giay Béla (szerk.). *A magyar nyelv külföldieknek. A VI. Magyar Lektori Konferencia anyaga*. Magyar Lektori Központ: Bp., 1985. pp. 31-48. (Felkért referátum írásbeli változata.)

A „Énektanítás többnyelvű környezetben.” in: *Nyelvünk és Kultúránk*. vol. 59, pp. 31-33 (Bp., 1985). (Az eredetileg Árpai István kandidátusi értekezésén bizottsági tagként elmondott hozzászólást a *Magyar Nemzet* című napilap számára foglaltam írásba. Ennek átdolgozott változatát rendelte meg a periodika.)

B „Nyelvoktatás és nyelvi tervezés.” in: *Modern Nyelvoktatás*. [Régi sorozat.] vol. 21, nr. 1, pp. 17-38 (Bp., 1986). (Egy Pécsen rendezett országos TIT-konferencia plenáris előadásának írásbeli változata.)

B „Nyelvpolitika – nyelvoktatás.” in: Klaudy Kinga – Lengyel Zsolt (szerk.): *Az idegen nyelvi nevelés-oktatás néhány iránya és lehetősége*. Művelődési Minisztérium: Bp., 1986. pp. 1-36. (Egy Pécsen megrendezett országos nyelvtanári továbbképzési konferencián elhangzott előadás írásbeli változata.)

C „Opening remarks on language teaching in Hungary.” in: Hegedüs József (szerk.): *Applied Linguistics and Language Teaching Methods*. Közgazdaságtudományi Egyetem Nyelvi Intézete: Bp., 1986. pp. 5-17. (A Közgazdaságtudomá-

nyi Egyetem Nyelvi Intézete által – Budapesten 1983-ban – megrendezett konferencia egyik napjának megnyitó előadása.)

C „A pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Karáról, az ott folyó nyelvi és kommunikációs programról.” in: *A Hungarológia Oktatása*. vol. 1, pp. 20-34 (Bp., 1987). (A Magyar Lektori Központ 1986. évi konferenciáján elhangzott előadás írásbeli változata.)

B „Language policy, language planning, status planning.” in: L. Mac Mathúna, N. French, E. Murphy és D. Singleton (szerk.). *The less widely taught languages in Europe*. Irish Association of Applied Linguistics: Dublin, 1987. pp. 179-194. (Az Ír Akadémián – Dublinben, 1987-ben – elhangzott előadás írásbeli változata.)

C „On the training of language teachers.” in: *Applied Linguistics and Language Teaching: Present Trends and Future Aspects*. Greek Association of Applied Linguistics: Thessaloniki, 1988. pp. 56-58. (A Thessalonikiben, 1987-ben rendezett AILA/GAAL-konferencián elhangzott előadás írásbeli változata.)

B „Remarks on language policy and language learning in Europe (demonstrated by the problems of Hungary).” in: *Teaching Foreign Languages and Promotion of Cooperation and Understanding in Europe*. Charles University: Prague, 1989. pp. 71-79. (Az UNESCO által 1988-ban Prágában rendezett konferencián elhangzott előadás írásbeli változata.)

B „Sprache als politisches Streitobjekt?” in: *A Helyzet*. 1989. szeptember 8, p. 7 (Pécs, 1989).

B „Language teaching in the twenty-first century.” in: A. Harvey & M. Horsella (szerk.). *Second Latin American ESP Colloquium Proceedings*. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas: Santiago de Chile, 1990. pp. 59-67. (A FIPLV keretében – Santiago de Chilében, 1990-ben – elhangzott előadás írásbeli változata; a szöveg ott is készült.)

A „Új egyetemi magyar intézet az Egyesült Államokban.” in: *Nyelvünk és Kultúránk*. vol. 86, pp. 93-94 (Bp., 1992). (A periodika által kért írás. Készült 1991-ben New Brunswick NJ városában.)

B *Language policies for the world of the twenty-first century*. World Federation of Modern Language Associations (FIPLV): Paris, 1993. 50 p. [Szerző-

társak: E. Batley, M. Candelier és G. Hermann-Brennecke; francia változata: *Les politiques linguistiques dans le monde pour le 21eme siecle*. Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes: Paris, 1993. 50 p.] – Ennek a műnek a 4. fejezete: „Nyelvpolitikai irányelvek a XXI. század számára: Anyanyelvek és az állam hivatalos nyelvei.” in: Szépe György. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra: Pécs, 2001. pp. 130-142. (Az UNESCO által felkért írás. Készült 1993-ban Osnabrückben. Az UNESCO számára közösen írt jelentésnek ezt a fejezetét Szépe György írta angolul, majd a francia változatban is – Jacques Girard társaságában. Az angol szöveget magyarra fordította Domján Krisztina; a szerző ezt a fordítást – a francia változatot is figyelembe véve – nézte át.)

C „Az alkalmazott nyelvészet kutatásáról és oktatásáról.” in: *Harmadik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. 1993. április 2-3*. Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Intézet, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék: Miskolc, 1993. pp. 17-28. (A konferencia egyik plenáris előadásának írásbeli változata.)

B „Central and Eastern European Language policies in transition (with special reference to Hungary).” in: *Current Issues in Language & Society*. vol. 1, nr. 1, pp. 41-64. (Clevedon, 1994). (A folyóirat első számába – Sue Wright szerkesztő által – felkért tanulmány, amelyet megjelenése előtt Birminghamben megvitattak konferencia keretében. A vita anyaga is megjelent ugyanabban a folyóiratszámában.)

B „Language policy in Central and East Europe after the changes.” in: Györi György (szerk.). *Lingua 802 English*. vol. 7, pp. 5-20 (Bp., 1994). (A Közgazdaságtudományi Egyetem Nyelvi Intézete által Budapesten, 1993-ban megrendezett konferencián elhangzott előadás.)

B „Major language issues of the region.” in: *Neofilolog*. vol.7, pp. 16-20 (Poznań, 1994). (A lengyel FIPLV konferenciájára készült előadás; mivel nem tudtam ezen részt venni, ezért a szöveget utólag kérték be publikálásra.)

C „Egynyelvű alkalmazott nyelvészet a többnyelvű világban.” in: *Folia Practico-Linguistica*, vol. 24, no. 1, pp. 24-35 (Bp., 1994). - Újra-újraközlések: „Alkalmazott nyelvészet a többnyelvű világban.” in: *Nyelv.Info*, vol. 2, pp. 3-7 (Bp., 1994). - Újra-újraközlés, in: Szépe György. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra: Pécs, 2001. pp. 43-51. (Az 1994. évi országos alkalmazott nyelvészeti konferencián elhangzott plenáris előadás írásbeli változata a konferencia kötetében. A második cím: az előadás szövegének egyedi közlése; azonos az előző tétellel; címet a szerkesztő adta. A harmadik tétel az első változatnak az újra-újraközlése.)

B „Recent changes in language policy in Hungary.” in: W. Scott és S. Mühlhaus (szerk.). *Languages for Specific Purposes*. Kingston University and CILT: Kingston/London, 1995. pp. 24-29. (A Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskola Idegennyelvi Tanszéke által Budapesten, 1994-ben megrendezett nemzetközi konferencián elhangzott plenáris előadás írásbeli változata.)

B „Language policy for the 21st century: lessons from history.” in: R. Phillipson és T. Skutnabb-Kangas (szerk.). *Papers from the Round Table on Language Policy in Europe, April 22, 1994*. = *Rolig Paper*. vol. 52, pp. 4-8 (Roskilde, 1995). (A Roskildében, 1994-ben megrendezett konferencián elhangzott előadás írásbeli változata; a szöveg ott is készült.)

B „Nyelvpolitikai keret a kisebbségi nyelvhasználat kérdés-köréhez.” in: Kassai Ilona (szerk.). *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat*. MTA Nyelvtudományi Intézet: Bp., 1995. pp. 49-56. [Szerzőtárs: Zimmermann Claudia.] (Az MTA Nyelvtudományi Intézet által Budapesten, 1994-ben megrendezett konferencián elhangzott előadás írásbeli változata.)

B „New era, new peace, new language policy.” in: *LINGUAPAX IV*. Centre Unesco de Catalunya: Barcelona, 1995. pp. 111-120. (A Barcelonában, 1994-ben megrendezett UNESCO-konferencián elhangzott előadás írásbeli változata.)

C „Hankiss János, a diplomata professzor.” in: Gorilovics Tivadar (szerk.). *Hankiss János redivivus. Hankiss János Tudományos Ülésszak*. Debrecen, 1993. szeptember 17-18. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Francia Tanszék: Debrecen, 1995. pp. 27-39.

C Ismertetés. „R. Siguan és F. Mackey. Educación y bilingüismo.” in: *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*. vol. 18, pp. 292-294 (Bp., 1995).

D „A nyelvi jogokról (a nyelvész szemével.” in: Lengyel Zsolt és társai (szerk.): *Szociolingvisztika*. Budapest – Pécs – Veszprém, 1996. pp. 87-100. Változtatlan újranyomás, 1998. – Másodközlés, in: *Vigilia*. vol. 61, nr. 7, pp. 501-509 (Bp., 1996). [Eredetileg ide készült, de a fenti könyvben hamarabb és teljesebb formában jelent meg.] – Újra-újraközlés, in: Csernusné Ortutay Katalin – Forintos Éva (szerk.): *Nyelvi jogok*. Veszprémi Egyetemi Kiadó: Veszprém, 2000. pp. 118-131.

D „Az anyanyelv-használat mint emberi jog.” in: *Nyelvünk és Kulturánk*. vol. 94-95, pp. 101-117 (Bp., 1996). – Újra-újraközlések: Csernusné Ortutay Katalin –

Forintos Éva (szerk.). *Nyelvi jogok*. Veszprémi Egyetemi Kiadó: Veszprém, 2000. pp. 132-150; in: Szépe György. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra: Pécs, 2001. pp. 52-71. (Az Egerben, 1996-ban megrendezett anyanyelvi konferencián elhangzott szekció-előadás írásbeli változata.)

D „Út a barcelonai nyilatkozatig.” in: *Európai utas*. vol. 6, nr. 4, pp. 48-49 (Bp., 1996).

BD Fábíán Péter: „Szépe György egyetemi tanár korunk nyelvpolitikájáról, a nemzeti kisebbségekről.” in: *Népszabadság*. Bp., 1996. november 30. p. 28. (Interjú.) – Újraközlés: „Az autonómia nem az ördög szava.” in: Fábíán Péter. *Közelkép-tár*: MTA Jász–Nagykun–Szolnok Megyei Testülete: Szolnok, 1999. pp. 258-265. (*Jászkunsági Füzetek*, 13. szám.) – Szépe György: „Anyanyelv és emberi jogok.” in: *Nyelvünk és kultúránk*. vol. 97, pp. 82-83 (1997). (Az eredeti interjú némileg rövidített szövege.)

BD „Language Policy and Language Rights.” in: János Pusztyay redigit: *Die sprachliche Situation bei den uralischen Völkern*. Materialien zweier Konferenzen über *Die sprachliche Situation bei den uralischen Völkern* (Szombathely 1994) und *Areale Kontakte der uralischen Sprachen* (Szombathely 1995) = *Specimina Sibirica*. Tomus XII. Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola: Savariae [Szombathely], 1997. pp. 7-24. (A Szombathelyen, 1994-ben elhangzott előadás írásbeli változata.)

B „Language policy for a wider Europe.” in: *Modern Language Learning in the New Europe. The Role of the European Centre for Modern Languages in Graz*. Proceedings of the First Annual Colloquy of the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe. 8 and 9 December 1995, Graz, Austria, 1997. pp. 20-25. [Angolul; francia változata: „Une politique linguistique pour une Europe élargie.” in: *L'apprentissage de langues vivantes dans la nouvelle Europe. Le rôle du Centre européen pour les langues vivantes à Graz*. Actes du Premier Colloque Annuel du Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe. 8 et 9 décembre 1995, Graz, Autriche, 1997. pp. 63-69.] (A Grazban, 1995-ben elhangzott angol nyelvű előadás írásbeli változata és annak francia fordítása.)

C „Az internet-korszak nyelvészete.” in: *Modern Nyelvoktatás*. [új sorozat.] vol. 3, nr. 1-2, pp. 76-89 (Bp., 1997). – Újraközlések: in: G. Molnár Barbara (szerk.). *Nyelvpolitika*. Veszprémi Egyetemi Kiadó: Veszprém, 1998. pp. 59-73. – in: Szépe György. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra: Pécs, 2001. pp. 85-99. (Elhangzott 1996-ban Győrött, a Széchenyi István Főiskola által rendezett konfe-

rencián. Ők feltették az elkészült szöveget internetre, onnan átvette egy másik internet-forrás is. Ennek alapján került közlésre.)

C „A romániai magyar felsőoktatás néhány kérdéséhez.” in: *Nyelvünk és Kultúránk*. vol. 98, pp. 47-52 (Bp., 1997). – Újra közlés, in: Szépe György. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskola-kultúra: Pécs, 2001. pp. 100-106. (Elhangzott felkért hozzászólásként a Anyanyelvi Konferencia által Budapesten, 1997-ben rendezett konferencián.)

D „Some remarks on the education rights of national minorities in Central and Eastern Europe.” in: *International Journal on Minority and Group Rights*. vol. 4, pp. 105-113 (The Hague, 1997). (Felkérésre készült a Foundation of Inter-Ethnic Research által összeállított folyóiratszám bevezető cikkének.)

BD „Sketches on glotto-political & glotto-juridical considerations connected with language acquisition & language learning.” in: Lengyel Zsolt, Navracsecs Judit és Simon Orsolya (szerk.). *Applied Linguistic Studies in Central Europe*. vol. 1, pp. 220-228 (Veszprém, 1997). (Elhangzott Balatonalmádiban, 1996-ban a Pszicholingvisztikai Nyári Egyetemen.)

C [Hozzászólás.] „Anyanyelvünk védelme a Kárpát-medencében (A Duna Televízió Heti Hírmondó műsorának kerekasztal-beszélgetése Kassán).” in: *Nyelvünk és Kultúránk*, nr. 99, pp. 18-19, 20-21, 23 (Bp., 1997). (Egy része a Kassán, 1997-ben rendezett televíziós vitán elhangzott hozzászólásnak.)

B „Az európai »csatlakozás« néhány nyelvi vonatkozása.” in: Polyák Il-dikó (szerk.) *Hetedik országos alkalmazott nyelvészeti konferencia. Budapest, 1997. április 3-5*. Külkereskedelmi Főiskola: Bp., 1997. vol. 1, pp. 10-18. – Újra közlés: in: G. Molnár Barbara (szerk.). *Nyelvpolitika*. Veszprémi Egyetemi Kiadó: Veszprém, 1998. pp. 75-88. – in: Szépe György. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskola-kultúra: Pécs, 2001. pp. 72-84. (Az 1997. évi országos alkalmazott nyelvészeti konferencián elhangzott plenáris előadás írásbeli változata.)

D „Az anyanyelvhasználat emberi jog.” in: *Nyelvünk és Kultúránk*. vol. 100, pp. 36-41 (1997). (Felkért hozzászólás 1997-ben, Budapesten a Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága és a Magyar Írószövetség közös kerekasztal-beszélgetésén, a magyar nyelv állapotáról és műveléséről szervezett vitautülésen; az átirrt szöveg fésülés nélkül jelent meg.)

D „Előszó a magyar fordításhoz.” in: A nemzeti kisebbségek oktatási jogai. Hágai ajánlások és értelmező megjegyzések. *A Horizont XXVI.* évfolyam 1, számának melléklete. Veszprém, 1998. pp. 1-2. – Újra-kiadás: in: Csernusné Ortutay Katalin – Forintos Éva (szerk.): *Nyelvi jogok.* Veszprémi Egyetemi Kiadó: Veszprém, 2000. pp. 13-15.

C „Előszó.” in: Lanstyák István. *Nyelvünkben - otthon.* NAP Kiadó: Dunaszerdahely, 1998. pp. 5-10.

C „Előszó.” in: Kontra Miklós – Saly Noémi (szerk.). *Nyelvmentés vagy nyelvárulás. Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról.* Osiris: Budapest, 1998. pp. 7-13.

D „Two glotto-juridical documents of 1996.” in: Cs. Jónás Erzsébet (szerk.): *Nyelvpolitika és nyelvoktatás. Könyv Bakonyi Istvánnak.* Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Önkormányzat Megyei Pedagógiai Intézete és Továbbképző Központja: Nyíregyháza, 1999. pp. 11-21.

C „Anyanyelvi nevelés a többnyelvű világban.” in: Lengyel Zsolt & Navracsics Judit (szerk.): *Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok. Közép-Európa.* vol. 2, pp. 1-9 (Veszprémi Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék: Veszprém, 1998). – Újra-kiadás, in: Szépe György. *Nyelvpolitika: múlt és jövő.* Iskolakultúra: Pécs, 2001. pp. 121-129. (Elhangzott Balatonalmádiban, 1997-ben, a Pszicholingvisztikai Nyári Egyetemen.)

AD „A média lehetőségei a nyelvi jogok képviselésében.” in: Nádor Orsolya & Komlós Attila (szerk.): *Kiút a csapdából? Nyelvi és nyelvhasználati jogok a Kárpát-medencében.* Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága – Anyanyelvi Konferencia: Budapest, 1998. pp. 100-140. (Az Anyanyelvi Konferencia által Budapesten, 1998-ban rendezett vita vezetéséről van szó.)

B Szépe György – Derényi András (szerk.): *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások.* Corvina: Budapest, 1999. 293 p.

2B „A szerkesztők bevezetője.” in: *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások.* Corvina: Budapest, 1999. pp. 7-14. [Szerzőtárs: Derényi András.]

C „The position of Hungarians in Romania and Slovakia in 1996.” in: *Nationality Papers.* vol. 27, no. 1, pp. 69-92 (1999). (A Nemzetközi Szociológiai

Társaság 1995-ben Varsóban tartott kongresszusán rendezett kelet-európai szimpóziumra kértek fel ezzel a témával. A kongresszuson nem tudtam részt venni. A szöveget 1999-ben véglegesítettem.)

B „Az európai nyelvpolitika problémája.” in: *Új Horizont*. 1999. évi különszám, pp. 133-136 (Veszprém, 1999. május). – Az előadás vázlata megjelent, in: Lengyel Zsolt, Navracsics Judit és Nádasi Edit (szerk.): *Nyelvi kihívások a harmadik évezredben. A IX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*. Veszprémi Egyetem: Veszprém, 1999. p. 139. (Az 1997. évi országos alkalmazott nyelvészeti konferencián elhangzott szekció-előadás írásbeli változata.)

C „Szakemberek és beszélők együttműködése a magyar nyelv jelenével és jövőjével kapcsolatos kérdésekben.” in: Glatz Ferenc (szerk.): *A magyar nyelv az informatika korában*. Magyar Tudományos Akadémia: Bp., 1999. pp. 119-128. – Újraközlés, in: Szépe György. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra: Pécs, 2001. pp. 143-153. (Az MTA által – Budapesten, 1997. június 30-án „Magyar nyelv és jövője” címmel – rendezett anketon elhangzott felkért hozzászólás írásbeli változata.)

B „Magyarország nyelvpolitikája és a kutatás.” in: Balaskó Mária és Kohn János (szerk.): *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke. A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásainak gyűjteményes kiadása. 1998. április 16-18.* Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola: Szombathely, 1999. vol. 1, pp. 13-24. – Újraközlés, in: Szépe György. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra: Pécs, 2001. pp. 107-120. (Plenáris ülésen elhangzott referátum.)

B. „Bevezető a »Világnyelv – regionális nyelv« kerekasztal-vitához.” in: Lengyel Zsolt – Navracsics Judit – Nádasi Edit (szerk.): *Nyelvi kihívások a harmadik évezredben. A IX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*. Veszprémi Egyetem: Veszprém, 1999. p. iii. (A kidolgozott változat „»Világnyelv – regionális nyelv« és néhány nyelvpolitikai kérdés” címmel sajtó alatt van egy Szekszárdon megjelenő tanulmánykötetben.)

A „A magyar mint idegen nyelv/hungarológia koncepciójának kialakulása a munkám során.” in: *Hungarológiai Évkönyv*. vol. 1, nr. 1 (Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar). Pécs, 2000. pp. 11-23.

BD „Tézisek a magyar nyelvről (Az emberi nyelvi jogok keretében).” in: Földi Éva – Gadányi Károly (szerk.): *Vox Humana. Bolla Kálmán professzor hetvenedik születésnapjára*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Fonetikai Tanszéke:

Budapest, 2000. pp. 386-389. – Újraközlések: [azonos címmel] in: *Kritika*. vol. 29, nr. 7, pp. 19-21 (Budapest, 2000); in: *A Hét*. 2000. szeptember 14. p. 5 (Bukarest); „Tíz tézis a magyar nyelvről.” in: Balázs Géza – Voigt Vilmos (szerk.): *Jeles jogok - jogos jelek. Nyelvi jogok - társadalmi konfliktusok*. Magyar Szemiotikai Társaság: Budapest, 2000. pp. 53-56.

C „Gondolatok az európai iskoláról és az európai nevelésről.” in: *Hogyan Tovább*. A Győr–Moson–Sopron megyei pedagógusok lapja. vol. 2000. nr. 2, pp. 2-4. – Újraközlés, in: Szépe György. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra: Pécs, 2001. pp. 193-202.

C [Cím nélküli válasz a „Sorsunk és jellemünk. Kortársak kötődéséről, közérzetről, magyar jövőképről” című kérdésre.] in: *Új Horizont*. vol. 28, nr. 4, pp. 104-107 (Veszprém, 2000).

AC „Jegyzetek a jubileum alkalmából.” in: *Nyelvünk és Kultúránk*. vol. 110, pp. 72-73 (2000). (A IX. Anyanyelvi Konferencia (Marosvásárhely, 2000. augusztus 10-15.) és az Anyanyelvi Konferencia 30. évfordulója alkalmából – felkérésre – készült írás.)

B Dancs Szabolcs: „Az európai integráció lehetséges következményei. Beszélgetés Szépe György nyelvészprofesszorral, a Pécsi Tudományegyetem tanárával.” in: *Magyar Napló*. vol. 12, nr. 4, pp. 70-72 (Budapest, 2000).

B „Nyelvészeti és nyelvpolitikai megjegyzések az idegennyelv-oktatással kapcsolatban.” in: *Educatio*. 2000. évi 4. szám, pp. – Párhuzamos közlés, in: Szépe György. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra: Pécs, 2001. pp. 208-223.

D „A nyelvi emberi jogokról (különös tekintettel az 1999. évi szlovákiai nemzeti kisebbségi nyelvtörvényre).” in: Szépe György. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra: Pécs, 2001. pp. 154-171. (Előadásként hangzott el 1999. február 23-án Pozsonyban „A nyelvhasználat és nyelvpolitika – a kisebbségi nyelvtörvény multidiszciplináris megközelítésben” című konferencián, amelyet a Mercurius Társadalomtudományi Kutatócsoport rendezett. A tanácskozás előadásait tartalmazó kötet még nem jelent meg.)

AC „A magyar nyelvű tudományos közlemények távlatai.” in: Szépe György. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra: Pécs, 2001. pp. 172-178. (Előadásként elhangzott 1999. november 5-én Nyíregyházán a Magyar Professzorok

Világtanácsa által rendezett nyelvi anketon. A tanácskozás előadásait tartalmazó kötet még nem jelent meg.)

BD „Nyelvpolitikai kérdések a magyar jelnyelv elismertetésével és használatával kapcsolatban.” in: Vasák István (szerk.): *Siketek Nemzetközi Hete. 2000. szeptember 18-24. Konferenciák, tanácskozások anyagai*. Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége: Budapest, 2000. pp. 10-19. [Szerzőtárs: Szabó Mária Helga.] (Előadásként hangzott el 2000. szeptember 19-én, Budapesten, a SINOSZ által rendezett „A jelnyelv gyakorlati megközelítései” című konferencián.)

B „A magyar nyelv helyzete az Európai Unióban.” in: Szépe György: *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra: Pécs, 2001. pp. 203-207. (Egyik vitaindító előadás volt az ugyanilyen című kerekasztal-konferencián 2000. november 7-én Budapesten, amelyet az ELTE Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke és a Magyar Eszperantó Szövetség rendezett. A tanácskozás előadásait tartalmazó publikáció még nem jelent meg.)

B „A nyelvpolitikai diskurzus szemiotikája.” in: Balázs Géza – Voigt Vilmos (szerk.): *Jeles jogok - jogos jelek. Nyelvi jogok - társadalmi konfliktusok*. Magyar Szemiotikai Társaság: Budapest, 2000. pp. 57-71. [Szerzőtárs: Derényi András.] (Előadásként hangzott el 2000. november 27-én Budapesten a Magyar Szemiotikai Társaságban.)

[Lezáratott 2001. április 4-én.]

A 2. szám szerzői

CSONKA CSILLA, Magyar Nyelvi Intézet, Budapest
DÓLA MÓNICA, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék (demonstrátor)
CZ. FARKAS MÁRIA, DE Idegennyelvi Központ, Debrecen
HEGYI ILDIKÓ, PTE BTK (PhD hallgató)
HOPPÁLNÉ ERDŐ JUDIT, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs
JÓNÁS FRIGYES, ELTE BTK Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest
MOLNÁR KRISZTINA, PTE BTK (PhD hallgató)
MOLNÁR MÁRIA, PTE BTK (PhD hallgató)
NÁDOR ORSOLYA, Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest /
PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs
PÁL ERIKA, PTE BTK (PhD hallgató)
PELLES TAMÁS, PTE BTK (PhD hallgató)
PELCZ KATALIN, PTE Nemzetközi Oktatási Központ, Pécs
POMOZI PÉTER, ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátus, Budapest
SZENDE VIRÁG, Magyar Nyelvi Intézet, Budapest
SZÉPE GYÖRGY, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs
SZILI KATALIN, ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátus, Budapest
SZÜCS TIBOR, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs