

HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV

PÉCS, 2002

**HUNGAROLÓGIAI
ÉVKÖNYV
2002**

**III. évfolyam
1. szám**

Hungarológiai Évkönyv 3 (2002)

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 (MTA Irodalomtudományi Intézet)

Ujváry Gábor (Balassi Bálint Intézet)

Szerkesztők

Nádor Orsolya – Szűcs Tibor

A szerkesztőség címe:

Pécsi Tudományegyetem

Bölcsészettudományi Kar

Nyelvtudományi Tanszék

H-7624 Pécs Ifjúság útja 6.

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

E-mail: szucs@btk.pte.hu

ISSN 1585-9673

© Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, Pécs, 2002

© Dialóg Campus Kiadó, Pécs, 2002

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

HEGEDŰS RITA

Határozószók, határozók, vonzatok – kategoriális
és funkcionális szempontból 9

MOLNÁR KRISZTINA

A determinánsok szórendi helyzete a német és a magyar nyelvben 15

PETER SHERWOOD

Hungarian as L2: some problems as seen from abroad 21

SZARKA PÉTER

Az igekötő és szórendi helyének tanítása a magyarban
mint idegen nyelvben 31

SZENDE VIRÁG

A második személyű tárgyra utaló igeragozás tanításának dilemmái 38

II. HUNGAROLÓGIA

CZ. FARKAS MÁRIA

A magyar irodalom közvetítése a két világháború között
a *Nouvelle Revue de Hongrie* folyóiratban 51

GÉRO GYÖRGYI

Magyar irodalom spanyol nyelven 59

HANUS ERZSÉBET

Magyarország: „terra incognita” Franciaországban a XIX. század elején 75

MOLNÁR MÁRIA

Amerikaiak, magyarok és amerikai magyarok 87

III. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSA

BERÉNYI MÁRIA

A magyar mint idegen nyelv szakos hallgatók
gyakorlati képzésének néhány kérdése 99

FAZEKAS TIBORC

A magyar mint idegen nyelv nevelő szerepe – németországi tapasztalatok 106

PELCZ KATALIN

Kétnyelvűség és identitás a magyar mint idegen nyelv oktatásában 112

PUTZ MÓNKAHibaelemzés magyarul tanuló orosz és angol anyanyelvű diákok
fogalmazásai alapján 116**SZOTÁK SZILVIA**

Magyar nyelvoktatás a burgenlandi Felsőpulyán 133

SZŰCS TIBOR

Egy magyar vers – kettős (német és olasz) tükörben 137

IV. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁNAK TÖRTÉNETE**HOPPÁLNÉ ERDŐ JUDIT**

A magyar nyelv és kultúra szerepe és oktatása Kastlban 151

NÁDOR ORSOLYANéhány gondolat a XIX. századi magyarnyelv-oktatásról:
módszerek és tankönyvek 160**PELLES TAMÁS**

A milánói magyar iskola (1934–1943) 170

STURCZ ZOLTÁN

Az első horvát–magyar nyelvkönyv (Pest, 1835) 185

VARGA CSILLA

Nyelvkönyvek a fiumei magyaroktatásban 191

V. BIBLIOGRÁFIA**KORNYA LÁSZLÓ**Bibliográfia Gragger Róbert halálának 75. évfordulóján
– a megjelenés időrendjében 211**VI. RECENZIÓK****NÁDOR ORSOLYA:**Koháry Ilona: Magyar iskola. Magyar nyelv kezdőknek.
Hungarian Language School 219**SZŰCS TIBOR:**Tiborc Fazekas: Bibliographie der in selbständigen Bänden
erschienenen Werke der ungarischen Literatur
in deutscher Übersetzung (1774–1999). 223**WEBER KATALIN:**

Carol Rounds: Hungarian. An Essential Grammar. 230

I. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV GRAMMATIKÁJA

Hegedűs Rita

Határozószók, határozók, vonzatok – kategoriális és funkcionális szempontból *

1. Már-már közhelynek számít, hogy a magyar grammatikai szemlélet erősen történeti alapon áll. Az anyanyelvek számára készült nyelvleírások – főként azok, amelyek az alsó- és középfokú oktatásba beépülnek – különös szemléletről árulkodnak: a középpontban az osztályozás–besorolás–kategorizálás kérdései állnak. A *Mik a mondatrészek?*, *Milyen szófajokat ismersz?*, *Mi a különbség a rag-jel-képző között?*, *Hogy írjuk helyesen?*-féle kérdésekkel végeredményben el lehet tölteni nyolc–tíz tanévnyi nyelvtanórát, hisz a tananyagok összeállítói hallgatólagosan egyetértenek abban, hogy a tanuló úgyis anyanyelvi szinten beszél az anyanyelvét, tehát egy-két gyengébbre sikeredett meghatározás nem okoz senkinek sem maradandó károsodást. A helyzetet ahhoz tudnám hasonlítani, mintha matematika órán kizárólag a szabályokat, az elméletet kérnék számon a diáktól, s nem kerülne sor példamegoldásra. A magyar grammatika tanításának „megmérettetése”, a puding próbája épp a más nyelv rendszerének megértése lehetne. A magyaron keresztül elsajátított készségek gyakorlati alkalmazása megkönnyíthetné az idegen nyelv elsajátítását. További közhely arra hivatkozni, hogy a magyar nyelv szerkezete nagymértékben különbözik a közismert indoeurópai nyelvekétől, ezért megy nehezen szegény magyaroknak az idegennyelv-tanulás. Csak nézőpont kérdése, hogy egy indoeurópainak nehezebb-e magyarul tanulni, vagy egy magyar anyanyelvűnek egy indoeurópai nyelvet elsajátítani: a jelenleg rendelkezésünkre álló magyarnyelv-leírások birtokában egyiknek sincs könnyű dolga.

Abban a pillanatban, amikor sikerül kilépnünk a hagyományos szemlélet okozta szorításból, s megkíséreljük anyanyelvünket egy idegen szemüvegén keresztül figyelni, egészen más helyre kerülnek a súlypontok. A hagyományos, történeti kiindulású, klasszifikáló látásmód és a funkcionális szemlélet ütköztetésére a határozók és határozószók ingoványos területét választottam; ennek továbbgondolására gyűjtöttem össze néhány szempontot.

2. A magyar diákok visszatérő hibája a *határozó* és *határozószó* összekeverése. Ennek oka első pillantásra az elnevezések hasonló hangzása, illetve a

* A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Pécs, 2001. április 19.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában tartott előadás írott szövegváltozata

szófaj – mondatrész különbség elégtelen tudása. Ha mélyebbre ásunk, a „szükséges ismeretek hiányából” eredő hibák kijavítása nem is olyan egyértelmű.

A következő két mondatban a megjelölt mondatrész elnevezése ugyanaz, de szófajilag egészen más kategóriába tartoznak:

(1) Péter **ebéd után** érkezik.

(2) Péter **délután** érkezik.

Miért? Miért nevezzük az első mondat határozóját névtutós névszónak, és a másodikat határozószónak? Kizárólag nyelvtörténeti okokból, amely ma már nem lehetne kritérium egy szinkrón leírásnál.

Az *-an/-en* melléknevekhez járuló toldalék (*nagyon, szépen*) tekinthető ragnak, ugyanúgy, mint a *-t* tárgyrag. Ha viszont képzőnek¹ vesszük, amely a melléknévből határozószót képez, akkor miért ne tekinthetnénk képzőnek a tárgyat „képező” *-t*-t? Ezeket és még számtalan hasonló pusztán osztályozási szemponton akár emberöltőkön keresztül el lehet vitatkozni anélkül, hogy bármelyik álláspont győzne – legfeljebb az állandóan változó nyelvi tények lépnének túl a szembenálló nézeteken és ezek képviselőin. A nyelv állandóan változik, a nyelvi rendszer folyamatosan átrendeződik: miért akarja hát az alkalmazott nyelvész, a nyelvtanár a merev, a valóságban nem is létező állapotot tanítani és számon kérni?

2.1. Természetesen a MID oktatásánál nem merül fel ilyen jellegű rigorózus kategorizálás igénye, hanem elsődleges feladatunk, hogy a kérdéses elem **funkcióját** és használati **szabályait** megtanítsuk. S éppen a funkció az a pont, amelyre az anyanyelvi oktatásnak is figyelemmel kellene lennie. A magyar mondatban a határozó funkciója az (1) igei szófajú mondatrészek, (2) a melléknévi szófajú mondatrészek bővítése valamely körülményt jelölő elemmel, illetve (3) ezek bővítése újabb körülményt jelölő elemmel. Figyeljük meg, hogy a melléknév és az ige egyaránt predikatív funkcióval bír!

A használati szabályt szemügyre véve az alábbiakra kell figyelni:

Az (1) szabály értelmében, amely az igei szófajúságot veszi figyelembe, szabályként rögzíteni kell az igei alapú képzett szavak bővíthetőségi szabályait:

- A főnévi igenevet határozóival bővíthetjük: (3) *Reggel nem szabad **hirtelen felpattanni** az ágyból.*
- Ugyanígy a határozói igenevet is: (4) *Az utcán **jobbra-balra nézegetve** haladt.*
- Ide tartozik a melléknévi igenév is: (5) *A **hirtelen kitört** vihar a házakba **kergette** az embereket.*

¹ É. KISS Katalin – KIEFER Ferenc – SÍPTÁR Péter (1998): *Új magyar nyelvtan*. Osiris, Budapest. 247.

– Érdekes az *-ás/-és* képzős főnevek viselkedése: egy csoportjukat nem határozóval, hanem jelzővel kell bővíteni (már túlságosan elvesztették igei jellegüket): (6) *A korai felkelés egészséges*. Néhány összetett szóként állandósult szerkezetben határozó bővíti az *-ás/-és* képzőjű névszót: (6/a) *nagyravágás, célratörés*, de ezek a határozók finális karakterűek, semmiképpen sem nevezhetők szabad határozónak; ezekre utalok dolgozatom befejező részében, a vonzatok tárgyalásánál. Hasonlóképpen visszaköszön a határozói bővítmény a *való, levő*-s mondatoknál – természetesen a *való, levő* melléknévi igenévi tulajdonsága okán: (7) *A társaságban való viselkedést tanulni kell*. Ennél a pontnál álljunk meg: épp ezek a *való, levő*-s, illetve korlátozott típusú melléknévi igeneves szerkezetek transzformálódnak a Károly Sándor-féle² terminus szerinti *értelmező határozó*vá: (8a) *Találkoztam a szomszéd faluból való ismerőssel*. >*Találkoztam az ismerőssel a szomszéd faluból*. (8b) *Olvastad a Mátyás királyról szóló könyvet?* >*Olvastad a könyvet Mátyás királyról?*

2.1.1. Itt elérkeztünk a használati szabály második részéhez, amelyre valóban csak a külföldieknek van szüksége: a határozó és a jelző helye a fölérendelt tag előtt van, kivétel az értelmezői szerkezet – ez viszont kapcsolópont lehet pl. a németül tanuló magyarok megsegítésére, ahol a fölérendelt tag után elhelyezkedő „határozói jelző” a gyakori: *Frankfurt am Main*. Egy ügyes tanár itt szépen kiemelheti a határozó és jelző közös, bizonyos szófajhoz kötött, mondatrészkísérő funkcióját, pontosan leírhatja a melléknév és a határozói funkciójú elemek formai különbségeit, szembeállítva a tanuló anyanyelvének erre vonatkozó szabályaival.

2.2. Visszatérve a fenti eszmefuttatás egyik elemére, amely szerint határozóval predikatív szerepű elemeket bővítünk, azaz teszünk pontosabbá, adunk róla újabb információkat, tisztázhatjuk a mondathatározók (módosítószók) és partikulák funkcióját. Ezen szófajok igencsak perifériára szorultak a magyar nyelvi leírásokban, ugyanakkor elméletileg és a gyakorlatban is erősen előtérbe kerültek a modern nyugati elméleti szakirodalomban és a nyelvkönyvekben. Dolgozatomnak nem tárgya, s szellemének is ellentmond, hogy elmélyüljek a partikulák és mondathatározók közti kategoriális különbség részletes elemzésébe. Ehelyett inkább a közös vonásokra hívnám fel a figyelmet: alakjukat tekintve megfelelnek a határozói funkciójú elemek kritériumának (ld. később), denotatív funkciójuk viszont szűkebb a „rendes” határozókénál. Erősen kötődnek az adott kommunikációs helyzethez, legtöbbször az egyik résztvevő attitűdjét fejezi ki. Míg a határozók a fentiek szerint predikatív szerepre alkalmas,

² KÁROLY Sándor (1958): *Az értelmező és az értelmezői mondat a magyarban*. NyttudÉrt. 16. Budapest

igei szófajúságot bizonyos mértékig felmutató mondatrészeket bővítenek, addig a mondathatározók magára a propozícióra mint egészre vonatkoznak.

3. A probléma felvetése, a merev osztályozási szempontok elvetése után ideje, hogy megkíséreljük tisztázni a vitatott elemek mibenlétét. Még egyszer hangsúlyozom: a szinkrón leírásban és a nyelvtanításban nem sok keresnivalója van a történeti szempontoknak, ugyanakkor a létrejött állapot része egy pontosan leírható, megragadható, korántsem befejeződött folyamatnak – ezt pontosan megragadja, leírja a frissen megjelent Magyar Grammatika.³

A határozói funkciójú – de különböző szófajú – elemek esetében nem tudjuk követni a szófaji kategóriákhoz rendelt mondatrészi szerepek tárgyalását. Ugyanakkor természetesen meg kell tanítani ezen elemek mibenlétét, használati szabályait, s ez legvilágosabban a közös funkcióból magyarázható. A hagyományos értelemben vett határozószó, a névutó, a határozórag közötti határ nem húzható meg élesen. Ami biztosan leszögezhető: ezek az elemek viszonylag gyorsan változó szabályok szerint részt vesznek a határozó mint mondatrészi funkció betöltésében. Tehát **a határozó mint mondatrész, formailag névszó + határozói funkciót hordozó elem változó arányú kombinációjából áll.** A határozói elemek jelentésfunkciója nem ragadható meg olyan könnyen, mint a főneveké vagy igéké, nem tisztán denotatív jelentés. Főként relációfogalom, mely az adott beszédhelyzet ismeretében ragadható meg. Alakját tekintve lehet kötött: *határozórag* és szabad: *névutó, határozószó*. A „valódi határozószók” száma igen kicsi; s legtöbb esetben ezeknek is erősebb a konkrét, szituációhoz kötött valóság-vonatkozása, mint a fogalomszóknak: *kint, bent, hátul* – csak a konkrét helyzetben tudom eldönteni, hogy mihez képest *kint, bent, hátul*.

Előfordul a kettő kombinációja: *határozóraggal járó névutó és határozóraggal járó határozószó*.

A kötött morfémtől az önálló szóig a határozói funkciójú elemek a következő fokozatokban jelennek meg: **főnévi viszonyrag** (*Az asztalnál ül*) – **névutó** (*Az asztal alatt ül*) – **határozóraggal járó névutó** (*Az erdőn át jutok leg hamarabb az országútra*) – **határozóraggal járó határozószó** (*A templomtól jobbra van a múzeum*) – **valóságos határozószó** (*Péter fent van*) – **igekötő** (*Péter felmegy*).

3.1. Ahogyan formailag egyre „függetlenednek” a főnévtől, megfigyelhető egy másfajta kötődés kialakulása: a határozói funkciójú elem elválik a főnévtől, az ígét már nem mondatrészként bővíti, hanem jelentésében pontosítja. Ez

³ KESZLER Borbála (szerk.)(2000): *Magyar Grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

a folyamat az igekötővé válás. Mai nyelvállapotunkban is tetten érhető a *hová?* kérdésre felelő határozószók igéhez kapcsolódása; s egyre több adat támasztja alá az egyéb határozószók igéhez való kapcsolódását. Nem véletlen, hogy épp a *névmási határozószók/határozószói névmások/valóságos határozószók* váltak és válnak igekötővé: ezek eredetileg deiktikus (utaló) funkcióval is rendelkeznek; másrészt bizonyos mennyiségű háttérismeretet feltételezve ez az utaló funkció adott szituációban jelentésfunkcióvá lép elő.

Ismereteim szerint elméletileg először Molecz Béla⁴ írta le az ige jelentésváltozásának hatását az igekötőrendszer kialakulására: „...mai nyelvünk tovább fejlődött, az ige elé meghatározót tesz, mely az ige fogalmát szűkebbre fogja, de éppen ezzel világosabbá, szabatosabbá, 'határozottabbá' teszi. Bizonyos igék jelentésköre kiszélesedett (túlságosan sokféle szituációban használták őket), ezért jelentéstartalmuk elszegényedett, kiüresedett (túl általános lett a jelentésük). Ahhoz, hogy a konkrét helyzetekben betöltsék információhordozó szerepüket, kénytelenek voltak maguk mellé venni olyan elemeket, amelyek jelentésüket konkréttá, egyértelművé tették az adott szituációban. Ezek az elemek *szemantikai kiegészítők*, azaz: *igemódosítók*.” Az igemódosító egyik típusa az igekötő, mely jelentésében pontosítja, egyértelműsíti az igét: „...megállapíthatjuk, hogy az igekötő olyan ADVP kategóriájú igei vonzat, mely többnyire az ige által kifejezett cselekvés bevégeztségét (*elolvas*), vagy bevégeztségét és irányultságát (*elmegy*) és sajátos módját (*átolvas*) jelöli; vagy az igével elemezhetetlen jelentéstan egységet alkotva (*berúg*) jelöl egy cselekvést/történet/állapotot. Röviden: az igekötő az ige jelentését módosítja.”⁵

3.2. A vonzat problémáját természetesen meg sem kíséreltem e dolgozat szűk keretein belül megoldani. Szem előtt tartva a vonzat *viszonyfogalom* jellegét⁶ leszögezhetjük, hogy egy-egy ige – akár igekötős ige is – egy konkrét szituációban valóságjelölő funkcióját csak bizonyos határozói kiegészítőkkal együtt töltheti be. Ezek a határozói eszközökkel kifejezett relációk különböző mértékben kötődnek az igéhez: ha csak a beszélő szubjektív döntésétől függ, akkor szabad határozóról van szó, ha szintaktikailag elengedhetetlen része az igei predikátumnak, akkor vonzat; ha csak ez a határozó hordozza a predikátum jelentésfunkcióját, akkor funkcióigés szerkezetről van szó.

Mint ahogyan a határozói szerepet betöltő elemek formai kategóriái között nem lehet éles határt húzni, ugyanúgy a funkcionális kategóriák is egy skála

⁴ MOLE CZ Béla (1900): *A magyar szórend történeti fejlődése*. Budapest. 57.

⁵ É. KISS Katalin – KIEFER Ferenc – SIPTÁR Péter (1998): *Új magyar nyelvtan*. Osiris, Budapest. 34.

⁶ KIEFER Ferenc (szerk.)(1992): *Strukturális magyar nyelvtan. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 31.

különböző pontjain helyezkednek el. E pontok közül csak kiemelhetek néhány lényegesebbet, de végeredményben nem élesen elkülönülő jelenségekről, hanem folyamatról van szó.

A fentiekben vázolt meggyőződéseim szerint a nyelvtanár feladata – legyen itt szó akár idegeneket, akár anyanyelvieket tanító kollégáról – nem a nem létező osztályozás rigorózus bemagoltatása, hanem a nyelv használatához elengedhetetlenül szükséges folyamatok megvilágítása.

Molnár Krisztina

A determinánsok szórendi helyzete a német és a magyar nyelvben

1. Bevezetés

Az alábbiakban egy olyan szintaktikai jelenségről esik szó, amelynek a szakirodalomban mind ez ideig kevés figyelmet szenteltek: a determinánsok szórendi helyzetéről. Determinánsoknak azokat a grammatikai elemeket tekintjük, amelyek főnévi kifejezésekben fordulnak elő, és valamilyen módon „meghatározó-zák” azokat. A determinánsok fő szintaktikai funkciója, hogy egy főnévből főnévi csoportot hoznak létre. A determinánsok kategóriájába a névelők, a mutató névmás, a birtokos névmás, illetve a birtokos személyrag, valamint egyes kvantorok tartoznak. Általánosan elterjedt az a nézet, mely szerint a determinánsok minden esetben az előtt a főnév előtt állnak, amelyre vonatkoznak, és mivel nem mondatrész értékűek, csak a hozzájuk tartozó főnévvel együtt mozgathatóak. Ez a legtöbb determináns esetén helytálló megállapítás azonban kiegészítésre szorul. Némely kvantor ugyanis bizonyos szintaktikai korlátok betartása mellett elhagyhatja főnév előtti pozícióját, hogy a mondat egy „távolabbi” pontján jelenjen meg. Jelen tanulmányomban elsősorban ezt a kvantor-lebegtetésnek (quantifier-floating) is nevezett jelenséget vizsgálom a német és a magyar nyelvben, különös tekintettel a magyar mint idegen nyelv oktatására.

A következőkben elsőként a kvantor-lebegtetés fogalmát kísérelm meg definiálni, majd részletesebben is bemutatom a jelenséget mind a határozott, mind a határozatlan főnévi csoport esetében a német és a magyar nyelvben, külön kitérve a két nyelvben megfigyelhető különbségekre.

2. A kvantor-lebegtetés

Mint már említettem, a kvantorok szórendi helyzetének megváltoztatása, vagyis a kvantor-lebegtetés csak bizonyos szintaktikai feltételek mellett valósítható meg. Ezek a feltételek nemcsak az általam vizsgált nyelvek esetében különböznek, hanem egy adott nyelven belül is, attól függően, hogy az adott kvantor a főnévi csoportot határozottá vagy határozatlanná teszi-e.

A kvantor-lebegtetést úgy definiálhatjuk, mint egy olyan jelenséget, amikor a kvantor feladja a hozzá tartozó főnév előtti pozícióját, és a mondatban csak később jelenik meg, azaz „jobbra tolódik”:

- Alle* Studenten haben ein Referat vorbereitet.
 → Die Studenten haben *alle* ein Referat vorbereitet.
Mehrere Bücher hat Peter gekauft.
 → Bücher hat Peter *mehrere* gekauft.

Azt, hogy mely kvantorok esetében lehetséges a lebegtetés, szemantikai szabályok befolyásolják, amelyek határozott, illetve határozatlan főnévi csoport esetén különbözőek, így ezekről a későbbiekben lesz szó.

2.1. Határozott főnévi csoportok

A német nyelvben határozott főnévi csoport esetében három olyan kvantor létezik, amely nem csak a hozzá tartozó főnév előtt állhat: az *alle*, a *beide* és a *jed-*.

- Alle* Bücher habe ich gestern gekauft.
 → Die Bücher habe ich *alle* gestern gekauft.
 → Die Bücher habe ich gestern *alle* gekauft.
Beide Bücher habe ich gelesen.
 → Die Bücher habe ich *beide* gelesen.

Megállapítható, hogy a kvantorok elmozdítása a főnév előtti pozíciójukból csak abban az esetben nem eredményez agrammatikus mondatot, ha a főnév elé egy másik olyan determinánst teszünk, amely jelzi a főnévi csoport határozott voltát. Ez az esetek túlnyomó részében a határozott névelő, de állhat a helyén mutató vagy birtokos névmás is:

- Diese Bücher habe ich *alle* gestern gekauft.

Ha a főnévi csoport már tartalmazott a kvantonon kívül egy másik – határozottságot jelző – determinánst, a kvantor az előző szabály alkalmazása nélkül mozgatható:

- Alle* meine Freunde habe ich eingeladen.
 → Meine Freunde habe ich *alle* eingeladen.

A *jed-* kvantor esetében az előzőektől némileg eltérő szabályt kell alkalmaznunk, ha szórendi helyzetét megváltoztatjuk. Az előző szabály alkalmazása ugyanis ebben az esetben grammatikailag helytelen mondatot eredményez:

Jedes Kind hat ein Eis bekommen.

→ *Das Kind hat *jedes* ein Eis bekommen.

A *jed-* ugyan kizárólag egyes számú alakban, illetve egyes számú főnévvel együtt fordul elő, mégis a főnév által jelölt dolgok összességére utal, azaz szemantikai szempontból többes számúnak tekinthető. Ha a mondatban jobbra helyezzük, a hozzá tartozó főnevet nem elég határozottnak jelölnünk, hanem a többes számot is jelölnünk kell:

→ Die Kinder haben *jedes* ein Eis bekommen.

Meg kell még vizsgálnunk azokat a szintaktikai feltételeket is, amelyek a kvantorok szórendi helyzetének megváltoztatását lehetővé teszik. A kvantorok „mozgathatósága” elsősorban a hozzájuk tartozó főnévi csoport szintaktikai helyzetétől függ. Ha a főnévi csoport a mondat alanya, illetve tárgy- vagy részes esetben álló tárgya (Akkusativ-, Dativobjekt), a kvantor szórendi helyzete megváltoztatható. Birtokos esetben álló főnévi csoport (Genitivobjekt) esetén a kvantor nem mozgatható:

*Nachdem die Versammlung der Verstorbenen *aller* gedacht hatte, begann die Sitzung. (Kniffka; 60)

Prepozíciós kifejezések esetén a kvantor bár megváltoztathatja szórendi helyzetét, nem távolodhat el a hozzá tartozó főnévi csoporttól, azaz közvetlenül utána kell állnia.

Cäsar wurde von *allen* Soldaten gehaßt

→ Cäsar wurde von den Soldaten *allen* gehaßt.

→ *Von den Soldaten wurde Cäsar *allen* gehaßt.

A magyar nyelvben – vizsgálataim szerint – két olyan kvantor van, amely határozott főnévi csoport esetén szórendi helyzetét megváltoztathatja, a *minden* és a *mindkét*. Ezekre azonban – mint látni fogjuk – a német nyelvben megfigyeltnél szigorúbb szintaktikai korlátozások érvényesek.

- Tegnap *minden* könyvet megvettem.
 → Tegnap a könyveket *mind/mindet* megvettem.
 → A könyveket tegnap *mind/mindet* megvettem.
Minden diák szorgalmasan tanul.
 → A diákok *mindannyian* szorgalmasan tanulnak.

A német nyelvhez hasonlóan a magyarban is határozott névelővel (esetleg mutató névmással) kell jeleznünk a főnévi csoport határozott voltát a kvantor főnév előtti pozíciójából történő elmozdítása esetén. Ami azonban a német nyelvtől jelentősen eltér, és amire a nyelvtanulók figyelmét feltétlenül fel kell hívni, az, hogy a magyar nyelvben ezek a kvantorok, amennyiben nem a hozzájuk tartozó főnév előtt állnak, megkapják a főnév esetragját. Fontos különbség továbbá, hogy ezek a kvantorok a mozgatás során hangalakjukat is megváltoztatják, valamint, hogy élő, illetve élettelen dolgot jelölő főnév esetén különböző kvantorokat használunk. A kvantor-lebegtetésnél a magyar nyelvben is meghatározó az adott főnévi csoport mondatbeli szerepe. Alanyi és tárgyi pozícióban lévő főnévi csoportok esetében – vizsgálataim szerint – inkább lehetséges a kvantor szórendi helyzetének megváltoztatása, mint egyéb mondatbeli funkciók esetén.

A *mindkét* kvantor mozgatásának lehetőségei az előzőkben leírtaknál korlátozottabbak. Nézetem szerint ezen kvantor szórendi helyzetének megváltoztatása csak akkor lehetséges, ha az adott főnévi csoport a mondatban az alany szerepét tölti be.

- Mindkét* fiú nagyon szorgalmas volt.
 → A fiúk *mindketten* nagyon szorgalmasak voltak.

A kvantor mondatbeli pozíciójának megváltoztatása itt is együtt jár hangalakjának megváltozásával.

2.2. Határozatlan főnévi csoportok

Határozatlan főnévi csoportok esetében a német nyelvben a *manch-*, *einige*, *viele*, *wenige*, valamint a *kein* változtathatja meg szórendi helyzetét.

- Viele* Bücher hat er gekauft.
 → Bücher hat er *viele* gekauft.
 Er hat nur *wenige* Freunde.
 → Freunde hat er nur *wenige*.
 Er liest *keine* Zeitungen.
 → Zeitungen liest er *keine*.

Sie hat noch *keinen* Roman gelesen.
 → Roman hat sie noch *keinen* gelesen.

A határozott főnévi csoportokkal ellentétben itt nincs szükség arra, hogy valamiféle külön eszközzel jelöljük a főnévi csoport határozatlan voltát, ezt a névelő nélkül álló főnévi csoport mutatja.

A kvantorok szórendi helyzetének megváltoztatásához itt is szükség van bizonyos szintaktikai feltételek teljesítésére. A határozott főnévi csoportokhoz hasonlóan itt is főként alanyi, illetve tárgyi (Akkusativ-, Dativobjekt) pozícióban lévő főnévi csoportokhoz tartozó kvantorok mozgathatóak. További feltétel viszont, hogy a főnévi csoportoknak, amelyekből a kvantorokat máshová helyeztük, a mondat elején kell állniuk. (Ez a tendencia a határozott főnévi csoportok esetében is megfigyelhető, itt azonban egy kötelező érvényű szabályról van szó.)

Es gibt in den Städten recht *wenige* Fahrradwege.
 → Fahrradwege gibt es in den Städten recht *wenige*.
 → *Es gibt Fahrradwege in den Städten recht *wenige*.

Ez a szabály a ragozott igealak utáni szórendre vonatkozó azon szabállyal magyarázható, mely szerint két egymás után álló főnévi csoport közül az elsőnek mindig határozottnak kell lennie.

A magyar nyelvben is lehetséges a kvantorok szórendi helyzetének megváltoztatása határozatlan főnévi csoportok esetében. Itt elsősorban a *sok* és a *kevés*, ritkábban a *néhány* kvantor mozgatása lehetséges. A német nyelvhez hasonlóan a főnév elé a magyarban sem kell ilyen esetben névelőt vagy más determinánst helyezni. Szintén megfigyelhető a magyar nyelvben is az a tendencia, hogy a főnévi csoport, amelyből a kvantort eltávolítottuk, a mondat elején jelenik meg.

A városokban *kevés* kerékpárút van.
 → Kerékpárút a városokban *kevés* van.
Sok barátja van.
 → Barátja *sok* van.

Ahogy a határozott főnévi csoportok esetében, a főnévi csoportból elmozdított kvantort itt is a főnév esetének megfelelően ragozzuk.

Könyvet *keveset* olvas.

3. Összefoglalás

Dolgozatomban megkíséreltem bemutatni egy meglehetősen kevésbé vizsgált területet, a determinánsok szórendi helyzetét, illetőleg a kvantorok szokásos főnév előtti pozíciójukból való elmozdításának, „lebegtetésének” lehetőségeit a német és a magyar nyelvben. Megállapítható, hogy a német nyelvben a kvantor-lebegtetésnek több lehetősége van, mint a magyarban. A német nyelvben mind határozott, mind határozatlan főnévi csoport esetében több kvantor mozgatása lehetséges, mint a magyarban. A németben a kvantorok lebegtetése sokkal kevésbé függ az adott főnévi csoport szintaktikai funkciójától, mint a magyarban, ahol elsősorban alanyi, esetenként tárgyi pozícióban lévő főnévi csoportból távolíthatjuk el a kvantort. A kvantorok a lebegtetés során a német nyelvben nem változtatják alakjukat, eredeti ragozott formájuk változatlan marad, míg a magyarban a főnév után álló kvantor a főnév előtti pozícióban állóval szemben a főnévvel megegyezően ragozandó. Ezen kívül a magyar nyelvben egyes esetekben különböző kvantorokat használunk aszerint, hogy a főnév által jelzett dolog élő-e vagy sem. Fontos, hogy a nyelvtanulók figyelmét felhívjuk mindezekre a különbségekre.

IRODALOM

- É. KISS Katalin (1987): *Configurationality in Hungarian*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- ENGEL, Ulrich (1992): *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Groos
- KIEFER Ferenc (szerk.)(1992): *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- KNIFFKA, Gabriele (1986): Zur Distanzstellung von Quantoren und Qualifikatoren im Deutschen. In: Vater, Heinz (Hg.): *Zur Syntax der Determinantien (=Studien zur deutschen Grammatik 31)*. Tübingen: Narr

Peter Sherwood

Hungarian as L2: some problems as seen from abroad

Introduction

Hungarian has been taught at the School of Slavonic and East European Studies at the University of London (now part of University College London) for more than sixty years, the first appointment with the words ‘Hungarian language’ in its title being offered to the English literature scholar Miklós Szenczi in 1936. (For a brief history of Hungarian studies in London, see Sherwood 1993). As in most institutions which teach Hungarian as a foreign language, numbers have always been too small to support research on Second Language Acquisition (SLA). Specifically, research is needed into the sociolinguistic and psycholinguistic context of the acquisition of Hungarian as L2 in the English-speaking area, probably treating the United Kingdom and North America separately. As English expands as a world language, some non-native speakers of English (e.g. Scandinavians or Asians) may also be expected to use English as the medium if seeking a knowledge of Hungarian. This suggests that the linguistic interface between English (or ‘Englishes’) as L1 (or pseudo-L1) and Hungarian as L2 will be of especial interest and importance in the future. While, therefore, it is important to move beyond anecdote in studies of such areas as the influence of the local image of Hungary and the Hungarian language, students’ motivations and attitudes, or responses and expectations in native-nonnative speaker contacts, in my own work I have perforce concentrated on that strand of L2 acquisition which is concerned with the pedagogical grammar (PG) and the learner’s dictionary (LD) – of Hungarian, written from a (British) English perspective.

Here I can present only a few points. More about my approach to the PG of Hungarian may be gleaned from my introductory textbook (Sherwood 1996). I claim little or no originality for many of the fundamental grammatical notions presented; their (and my) debt to Lotz, Austerlitz, Abondolo, Hetzron and others is obvious and wholeheartedly acknowledged. At the same time, no-one but I should be held responsible for the manner in which I have used (or possibly abused) their work in SLA materials for Hungarian. A description of the London learner’s dictionary of Hungarian, a project begun about 1989, will be found in Sherwood and Váradi 1993, and Sherwood 1997.

The grammar of Hungarian and pedagogical grammars of Hungarian

Traditional descriptions of Hungarian grammar have evolved over the last two hundred years and have continued to elaborate a basic schema whose original purpose was the demonstration that Hungarian was in every way just as suitable for the transmission of culture as the classical languages or such ‘developed’ Western European languages as French or (especially) German. This is true of the evolution of Hungarian literature, for example, and the only reason it is not so obvious or well-known is the lack of interest in the study of the evolution of the metalanguage of Hungarian grammar over this period. This has meant that the traditional presentation of Hungarian language and linguistics in schools and even universities has been pressed into the service of an unaggressive but none the less profound and powerful nationalistic ideology, and has utilized a metalanguage that is an admixture of terms that are quasi-political (*magyarosan/magyartalanul fejezi ki magát*) as well as (as is more usual) genealogical (*édes anyanyelvünk*), ethical (*jó/rossz magyarsággal beszél*) and aesthetic (*szépen /csúnyán beszél*) in origin. The absence of an autonomous metalanguage for Hungarian deserves special study, and here I must limit myself to suggesting some enduring consequences for L2 teaching. It is not really possible to draw too deeply from this particular tradition. Problems include: (1) misleading re-translation of metalanguage into ‘West European’ (an example is given below: *pluralis* > *többes szám* > *plural*); (2) inability to deal with the facts (e.g. concern with whether *-nak/-nek* is one case or two; word-order); (3) simple out-of-dateness (e.g. ‘psychological’ and ‘logical’ subject, from the early part of the twentieth century). More modern partial descriptions of Hungarian are, of course, now available. From the point of view of L2, however, these by-products of the development of general linguistic theory pose possibly even more serious problems: (1) they are still fragmentary; (2) they are written in a variety of (usually) incommensurable (though increasingly autonomous) metalanguages of (often) considerable complexity, which – to cap it all – appear to the would-be user to be constantly being modified as research (rightly, of course) progresses.

The implications for pedagogical grammar are compounded by the relative dearth of teachers and scholars interested and qualified in the topic. Often an individual will heroically develop an entire schema – a textbook – which then remains accessible only to learners with one particular mother tongue; Lelkes’s French-language textbook is an example. Or a team, as in Debrecen, may develop materials based generally on foreign (usually communicative) models, which are no doubt effective with full-time study in a genuine Hungarian environment with experienced native teachers, but less so when study is limi-

ted to a few hours a week outside the Hungarian context and with limited access to native speakers. For all the reasons stated, it is therefore necessary to develop both a PG and a LD of Hungarian on principles appropriate to the Hungarian language and the requirements of its students outside the Hungarian speaking area.

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

Vowel harmony

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

The rule has two parts. Part 1 establishes the fundamental phonological (not phonetic!) property of any stem, including foreign stems: its *Vowel Harmony Class*. This rule is based on chapter IV of Papp 1975 and produces a simple either/or result, *Front Vowel Stem (FVS)* or *Back Vowel Stem (BVS)*, even for ambiharmonic stems, which is quite adequate at the outset of one's studies. It has a single exception class: stems containing ONLY *i/i/é* are specially marked 'BV' if they are NOT FVS. Thus *ír* BV 'writes', *ír* 'Irish(man)'. More elegant and 'truer' approaches are possible (e.g. Abondolo 1988: 29–34), but the productivity of the rule (*fixre, lizingre*) for L2 purposes probably outweighs the benefits of the additional explanatory investment needed for the other approach. Part 2 gives the correct allomorph of any suffix. I abbreviate the alternations by using Greek letters. Thus: **-BαN** 'in', where the presence of a Greek letter indicates that there is vowel harmony in the suffix, while the specific Greek alpha shows that the choice is between A (BVS) and E (FVS). Only four Greek letters are needed for a full account of vowel harmony alternations in Hungarian, although three of them can have an /abstract/ length mark: e.g. **-NáL** 'at, by; German *bei*'. The β, representing O/Ö/E (=historic *Ë*), needs an extra rule. The primary rule states: O (BVS) , Ö or E (FVS), and to choose between the latter, the vowel immediately preceding the suffix decides: if Front Rounded, the choice is Ö; otherwise E. This is, of course, an extra, relatively abstract, intermediate stage; but the advantages of this presentation are unexpectedly wide-ranging.

- **A single (visual) equivalent is given for every suffix morpheme**; paradigms are relieved of variant clutter; invariant suffixes are immediately distinct from variant ones (e.g. -NÉK conjugation 1/conditional mood/s1 from -NÓK conjugation 2/ conditional mood/ p3).
- The historically different Front Unrounded Non-High vowels that have merged in the standard language can be kept distinct, which **helps with morphology** (*fej, fejet; röhej, röhejt*), lexis (*fel, föl; vödör, veder*), and with understanding geographical and historical phenomena ('ö-zés') at a more advanced stage.
- The difference between alpha and beta is also useful with BVSs, since the **Greek letters always make clear whether O or A is needed** – sounds which are, for many learners, often hard to keep apart.
- **Vowel harmony is filtered out** of the serious work of learning morphemes.
- The 'two types of exception' (*házat*, with an *-a-* instead of productive *-o-*, and *könyvet*, with an *-e-* instead of productive *-ö-*) reduce to one, **historically accurate**, class: alpha-nouns. And, of course, the student is not taught false and misleading 'exceptions'.
- The presentation paves the way to **general linguistics**: each Greek letter refers to a particular tongue-height (although it is true that beta and omega are both mid; but beta can never be long, while omega nearly always is).
- When introduced with the present indicative, the vowel patterns reinforce the important distinction between full members of **the speech situation** (or axis of discourse: s1, s2, and p2) and others, in that beta is found only in s1 and p2, as well as with sibilant-final verbs' s2.

The 'plural'

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

I follow Lotz in not labelling -K/-I 'plural' but (perhaps inelegantly) 'aggregational', as the rules for the use of these in Hungarian are not the same as those for the use of plural markers in Indo-European (and other) languages. (Lotz 1976: 121–163, especially 125, 130, 137 and 151, where three different Hungarian translations for 'aggregation' are offered, perhaps discouraging the use of the concept.) It should be noted that the (re-)translation 'plural' is more

problematic in English than is the use of the analytical compound *többesjel* ‘sign of severalness’ in Hungarian, since ‘plural’ has a well-established, simple meaning in English not appropriate for the usage of -K/-I in Hungarian. Historically, the -K is younger than -I and has no incontrovertible etymology, but one suggestion fits this relabelling well: that it is cognate with the Finnish collective derivational suffix =KKO/=KKÖ (Korompay 1991: 259-60, but note Hajdú 1981: 147-8, with serious reservations). The advantages of this usage include:

- A constant reminder that there is no -K/-I suffix on nouns if numbers or number words precede.
- Conversely, there may be -K productively and *directly* on numbers or number words, provided the referents are +HUMAN: *a Nyolcak* ‘aggregation of 8 artists’; *többek szerint* ‘according to several people’; *sokaknak úgy tűnik* ‘it seems to many people’ (other sporadic examples are fossils or fossilized calques: *mindenekelőtt*, *mindenekfölött*, *többek között* ‘inter alia’). The adverbial forms of these are also +HUMAN: *nyolcan/többen/sokan voltak* ‘there were eight/a lot/many (people)’. It is difficult to make this as a single point otherwise. Hungarian place-names in -K are widespread for the same reason, namely that they are not ‘plurals’ but items marked as aggregations (cf. *többesjel-szilárdulás* e.g. Hoffman 1997: 93).
- By adding the rule that ‘no more than one (unquantified aggregation in) -K is permitted in belonging (possessive) constructions’, the following common errors can be filtered out:

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

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

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

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

Belonging ('possession')

In this example, the fundamental typological differences between Hungarian and (e.g.) English come to the fore. It is not possible to understand the morphology of the Hungarian noun system simply by adding the belonging (possessive) forms to a paradigm modelled closely on those of (say) Indo-European languages. As the two, completely different, unquantified aggregation markers show, the first split in Hungarian is between 'belonging' and 'non-belonging', and there are two rather different paradigms of the belonging forms. Indeed, to call the dictionary form of a Hungarian noun NOMINATIVE SINGULAR is misleading: it is something like NOMINATIVE GENERAL NON-BELONGING. (This, in part, explains why it is possible for a Hungarian shop to have only the simple sign KÖNYV or CIPŐ above its doors.) It is once again vital to distinguish between grammatical meaning, which is given by the system, and translational equivalence, a more ad hoc relation, partly dependent on individuals' skills.

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

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

The two conjugations

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

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

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

This accounts for 99% of direct objects requiring the second set of verb endings. These morphological items form a template against which putative direct object NPs are matched; if there is no match, there is no switch to the second set of endings. Furthermore, the ‘verb last’ rule must be applied, by converting English VO structures into an interlanguage OV as an intermediate

step, even if the result is not always the most ‘unmarked’ Hungarian sentence: János likes music >> „János music likes” >> *János a zenét szereti*.

The complementary aspect of the two conjugation system is the existence of between 11 and 15 verb forms for each mood or tense. Hungarian exploits this richness to incorporate both subject and object pronouns within the verb form: *szeret* ‘(s)he loves (me/us/you sg/you pl)’ and *szereti* ‘(s)he loves him/her/it/them’. The clearest way of displaying these meanings known to me is in Abondolo 1988: 89–93, which I have adapted as ‘Abondolo circles’ in Sherwood 1996: 33–4.

Personal pronoun use, topic and comment, intonation

Because of the complexities of the morphology of Hungarian, some areas of syntax have been relatively neglected in L2 teaching. One answer is to simplify the presentation of the morphology (some ideas are offered above), while making use (in this case) of recent important work on Hungarian word-order. This is not easy to adapt for L2 purposes. Even my relatively straightforward example involves word-order, intonation, and pronoun-surfacing simultaneously.

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

Personal pronouns may surface regularly (even in the absence of a focusing item such as question-word, *nem x, x is*, etc) in three ways. I use s1 accusative as an example in the following informal presentation:

	POSITION	INTONATION	FUNCTION
[^] <i>Szeret engem.</i>	post-verbal	falling away	disambiguatory
<i>Engem</i> [^] <i>szeret</i> [, téged [^] utál.]	pre-verbal (topic)	topic (even, mid)	contrastive
[^] <i>Engem szeret</i> [, nem [^] téged.]	pre-verbal (focus)	focal (i.e. + stress)	emphatic

To be noted is the complex interaction of word-order (topic–comment) and intonation to express three, quite distinct, functions each with its distinct intonation pattern. This must be audially demonstrated. As can be seen, conventional punctuation cannot reflect the intonation patterns and should be supported by a visual display that aligns the additional focus-markers needed; conventional ‘left alignment’ is unhelpful. Furthermore, the common (mis)use of ‘emphasis’ and ‘stress’ (both deriving from the metalinguistically inadequate Hungarian *hangsúly*) as a blanket term to ‘explain’ all three surfacings of the pronoun is highly misleading. The problems of teaching a (simplified) set of topic-comment terms and the attendant intonation patterns must be addressed from an early stage; in fact, the teacher must be clear about the ways in which pragmatic roles (topic, comment...), semantic roles (agent, patient...) and grammatical relations (subject, object...) act and interact in Hungarian.

It is the task of a pedagogical grammar of Hungarian, organically linked to a learner’s dictionary, to address this problem and the many others that remain.

REFERENCES

- ABONDOLO, Daniel (1988): *Hungarian inflectional morphology*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- BALD, John (1997): Bald ‘Guru with an axe to grind’ in: *Guardian Education* (London) 29 April 1997: 5
- BÁNHIDI Zoltán – JÓKAY Zoltán – SZABÓ Dénes (1965): *Learn Hungarian*. Budapest: Tankönyvkiadó
- HAJDÚ Péter (1981): *Az uráli nyelvészet alapkérdései*. Budapest: Tankönyvkiadó
- HOFFMANN István (1997): review of Lajos Kiss ‘Földrajzi neveink nyelvi fejlődése’ (1995). *Magyar Nyelv* XCIII: 93.
- KOROMPAY Klára (1991): A névszójelezés. in: *A magyar nyelv történeti nyelvtana*, I. Budapest: Akadémiai Kiadó
- KOROMPAY Klára (1992): A névszójelezés. in: *A magyar nyelv történeti nyelvtana*, II/1. Budapest: Akadémiai Kiadó
- LOTZ János (1976): *Szonettkoszorú a nyelvről*. Budapest: Gondolat
- PAPP Ferenc (1975): *A magyar főnév paradigmaticus rendszere (Leírás és automatikus szintézis)*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- RÁCZ Endre (editor-in-chief)(1971): *A mai magyar nyelv*. 2nd ed. Budapest: Tankönyvkiadó
- RADNÓTI Miklós (1989): *Napló*. Budapest: Magvető Könyvkiadó
- RUTHERFORD, William (1987): *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman
- SHARWOOD SMITH, Michael (1981): ‘Consciousness-raising and the second language learner’ in: *Applied Linguistics* 2: 159-68.
- SHERWOOD, Peter (1990): ‘Nyelvtan, terminológia, nyelvtanítás: nyelvelírás és pedagógia összefüggése két terminus technicus példáján’ in: Orsolya Egyed – Béla Giay – Orsolya B. Nádor (eds.): *Hagyományok és módszerek. Az I. Nemzetközi Hungarológiai-Oktatási Konferencia előadásai. II. kötet*. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ. 104–120.
- SHERWOOD, Peter (1993): ‘Magyar stúdiumok Londonban’ in: *Hungarológia* 1: 111-21.

- SHERWOOD, Peter (1996): *A concise introduction to Hungarian*. London: School of Slavonic and East European Studies, University of London
- SHERWOOD, Peter (1997) [1998]: 'Alkalmazott nyelvészet a tanulói szótár felépítésében (Igekötős igék a londoni magyar tanulói szótárban)' in: *Hungarológia* 9: 154–160.
- SHERWOOD, Peter – VÁRADI Tamás (1993): 'A londoni magyar tanulói szótárról' in: *Hungarológia* 4: 101–113.
- YIP, Virginia (1994): 'Grammatical consciousness-raising and learnability' in: Terence Odlin (ed.): *Perspectives on pedagogical grammar*. Cambridge: Cambridge University Press. 123–39.

Szarka Péter

Az igekötő és szórendi helyének tanítása a magyarban mint idegen nyelvben *

Dolgozatunkban a magyarnak mint idegen nyelvnek a nyelvtanuló szempontjából talán legnehezebb fejezetét, a szórendet vesszük szemügyre. Érdeklődésünk egyetlen tárgya most az igekötő, melynek szórendi viselkedését a mondatösszetevők hangsúlyviszonyai, intonációja és a mondat jelentése szempontjából vizsgáljuk. Előbb azonban röviden áttekintjük az igekötő szófaji és állományi problémáit i.

1. Az igekötő szófaja

1.1. Az igekötő határozószó

Az igekötő határozószói értelmezését elsősorban a hagyományos leíró grammatikák képviselik (MMNyR 1961 I. 263-7; MMNy 1982: 65-8). Érvelésük kettős: Egyrészt az igekötő határozószói eredetére hivatkoznak, melynek bizonyítására az igekötők önálló használatának tényét (az eldöntendő kérdésre adott igenlő válaszként használt igekötő, valamint a *fel a hegyre, Ki innen!* szerkezetek), illetve egyes igekötők fokozhatóságát hozzák fel (pl. *alábbhagy, odébbáll*). Másrészt az igekötő szemantikai tulajdonságát emelik ki, azaz az igekötő az ige „jelentését a határozószókra emlékeztetően módosító szó” (MMNy 1982: 65).

1.2. Az igekötő viszonyzó

A grammatikák egy másik csoportja (Benkő 1980: 397-8; A. Jászó 1991: 228-9; Keszler 2000: 264-7) az igekötőket azon az alapon sorolja a viszonyzóok közé, hogy az igekötők jelentése már nem határozószói, hanem viszonyjelentés, azaz az igekötőnek jelentésmódosító (irányjelölő, aspektus- és akcióminőségképző) szerepe van. Az igekötő viszonyzó jellege mellett morfológiai érvek is szólnak, hiszen nem toldalékolhatók (a nem tipikus fokozástól eltekintve) és nem

* A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Pécs, 2001. április 18.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában elhangzott előadás írott szövegváltozata

szegmentálhatók. Szintaktikailag nem önállóak, azaz önálló mondatrészi szerepet nem töltenek be a mondatban, de megváltoztathatják az ige vonzatkeretét.

Egyéb részleteket elhagyva megállapíthatjuk, hogy e felfogások döntően szemantikai alapúak, ahogy általában is a hagyományos nyelvtanok szófaji rendszereikben a mondattani és az alaki tulajdonságok mellett a jelentésnek tulajdonítanak prioritást.

1.3. Az igekötő igemódosító

A fenti két értelmezésben magyarázat nélkül marad az, hogy az igekötős ige ugyan szótározható fonológiai-jelentéstani egységet alkot, tehát szóként viselkedik, de szintaktikailag ez nem minden esetben érvényes, hiszen az igekötő képes a mondatban önállósulni. Ennek az ellentmondásnak a feloldását ígéri az igekötőnek az igemódosítók tágabb kategóriájába való besorolása, melyet a strukturális grammatikák képviselnek (É. Kiss 1992: 117-29; É. Kiss 1998: 33-5; Kiefer 2000: 453–519).

A strukturális grammatikákban az igekötő igemódosítóként való értelmezésében két felfogás látott napvilágot. É. Kiss (1992) egyrészt elfogadja azt a nyelvtani hagyományt, mely szerint az igekötő a határozószók egyik alfaja, másrészt viszont, mivel az igekötő módosítja az ige jelentését (irányultság, aspektualitás, új jelentés létrehozása), az igekötőt az igemódosítók tágabb kategóriájába sorolja, melynek e felfogásban a mondat kiinduló szerkezetének önálló szórendi pozíciója van: a V' mondatszakaszban az ige után áll hangsúlytalanul az ige más argumentumaival együtt. Így az igekötő É. Kiss szerint nem más, mint az ige egyik vonzata. É. Kiss (1998) az előbbieket azzal a kiegészítéssel tartja fenn, hogy az igekötő [+ igemódosító] jegyénél fogva az ige előtt-i helyzetbe kerül, s így az igekötő és az ige egy fonológiai szót alkot.

Kiefer (2000) szintén igemódosítóként fogja fel az igekötőt, de azzal a nem kevés különbséggel, hogy az igekötőt nem tekinti az ige vonzatának. Ennek bizonyítására az akcióminőség-képző igekötők viselkedését hozza fel (*vki sír*, *vki felsír*). A *fel* módosítja az ige jelentését (új jelentéselemet, kezdő-inchoatív akcióminőséget vezet be és perfektívál), de az alapige vonzatszerkezete nem változik, a *sír* és a *felsír* is egyargumentumú ige, ezért ugyan az igekötő igemódosító, de nem vonzat. A vonzatkeretet változtató igekötős igéket Kiefer (2000)² éppen nem termékeny képzésük folytán lexikalizálódott alakoknak

² Kiefer (2000) az igekötőt a következőképpen határozza meg: (a) az igekötő nem argumentum jellegű igemódosító; (b) az igekötő perfektívál; (c) az igekötő termékeny. Kiefer egyébként kétségbe vonja az igekötő szóképző funkcióját, mivel a nem termékeny igekötős igeképzés körébe tartoznak, így önálló lexikai elemként a helyük a szótárban van.

tekinti, helyüket pedig a lexikonban jelöli ki, s nem a szintaxisban, ahol a termékenny igekötős ige-képzés (I-képzés) foglal helyet.

Ha tehát az igekötőt az igemódosítók tágabb kategóriájába soroljuk, akkor számba kell vennünk az igemódosítók általános szintaktikai és szemantikai tulajdonságait is. Az igemódosítók szintaktikai viselkedésére jellemző, hogy semleges hangsúlyozású mondatban, melyben minden tartalmas összetevő hangsúlyos, azaz a mondatban nincs irtóhangsúly, az ige előtt állnak. Ha viszont más elem kerül a helyükre, akkor az ige utáni pozíciót foglalják el. Elöntendő kérdésre adott válaszban önállóan is használhatók. Szemantikailag az jellemzi őket, hogy az igével komplex predikátumot alkotnak; az ige jelentésének részévé válnak. Ezen integratív szemantikai tulajdonság ellenére a komplex igék összetevői mondattanilag megőrzik relatív függetlenségüket.

1.4. Úgy gondoljuk (immár a magyar mint idegen nyelv szempontjait is érvényesítve), hogy mind a három felfogásban van figyelemre méltó mozzanat.

Ha az igekötőt határozószóként fogjuk fel, akkor az igekötőt nem csupán szófaji eredet szerint minősítjük, hanem a relatív szintaktikai önállóságára is fény derül. Az igekötő történetileg autonóm szófajból alakult ki, s ezért a mondatban önálló mozgásra képes.

Az igekötő szófajiságának meghatározása nyelvelméleti kérdést is felvet, hiszen a határozószói és viszonyozói értelmezés kimondva-kimondatlanul magából a szóból, az igekötős igéből indul ki, a szójelentést tekinti dominánssnak, s a mondattani szempontnak csak másodlagos jelentőséget tulajdonít, s ezzel az igekötő mibenlétének egy jelentős része, mondattani viselkedése homályban marad. Ám a magyar mint idegen nyelv szempontjából éppen az utóbbinak kell meghatározó szerepet tulajdonítanunk, hiszen sok más grammatikai–szemantikai–pragmatikai tényező mellett a magyar mondat grammatikusságának egyik korántsem elhanyagolható eleme annak korrekt szórendje.

2.1. Az igekötők állománya

Az igekötő definiálása körül tapasztalható bizonytalanság következménye az a tény, hogy máig nem sikerült megbízhatóan meghatározni az igekötők számát. Jakab (1976), mely a magyar igekötő-állomány vizsgálatát tűzte ki célul, 62 igekötő-gyanús nyelvi elem közül igyekszik kiválasztani az igekötőket. Komlósy (1992: 495-7) viszont már 90 hasonló elemet listáz szakirodalmi adatok alapján. Kiefer (2000) és Jakab (1976) az igekötők számának megállapításakor azonos szempontot (a gyakoriságot, azaz a produktivitást) vesz figyelembe, de eredményeik nem teljesen azonosak. Kiefer (2000) szerint a magyarban az alábbi igekötők vannak: *agyon-, alá-, át-, be-, bele-, elé-, elő-, fel-, félre-, fölé-,*

hátra-, hozzá-, ide-, keresztül-, ki-, körül-, le-, meg-, mellé-, mögé-, neki-, oda-, össze-, rá-, szét-, tovább-, tönkre-, túl-, utána-, újra-, végig-, vissza- (32 ige-kötő). Jakab (1976) felveszi még az ige-kötők sorába az *egybe-, el-, előre-, haza-* elemeket, de a Kiefer rendszeréhez képest elhagyja az *elé-, fölé-, ide-, mellé-, mögé-, neki-, tovább-, tönkre-, újra-* ige-kötőket. Jakab (1976) összesen 27 ige-kötőről tud. Így a két szerző egyöntetűen 23 morfémát minősít ige-kötőnek.

Az előbbieknél sokkal nagyobb elméleti és gyakorlati problémát okoz Komlósy (1992) 90-es listája. Ebbe olyan elemek tartoznak, mint pl. *abba-, cserben-, egyet-, ellent-, észre-, jóvá-, ketté-, közzé-, végbe-, viszont-* stb. Ezeket az elemeket a verbum finitumokkal együtt a hagyományos grammatikák tárgyas vagy határozós szóösszetételként fogják fel (pl. *abbahagy, cserbenhagy, egyetért, ellentmond, észrevesz, jóvátész, kettéoszt, közzétesz, végbemegy, viszontlát stb.*), csakhogy az előtagok a mondatban képesek elválni az igéjük-től (*nem hagy abba, ki vette észre stb.*), ami viszont a szóösszetételekre egyáltalán nem jellemző. Továbbá Jakab (1976) és Komlósy (1992) tanúsága szerint ezek az elemek ugyan az ige-kötő-gyanús morfémák közé tartoznak, de improduktivitásuk, természetlenségük miatt esnek ki az ige-kötők sorából, így e szavak is a lexikonban találják meg helyüket.

Tiszteletben tartva a nyelvelméletnek az ige-kötők állományára vonatkozó megállapításait, a magyar mint idegen nyelv szempontjából a következő észrevételeink vannak. Az ige-kötők gyakorisági mutatók alapján megállapított korlátozott számát el kell fogadnunk, hiszen ez biztosítja a bonyolult ige-kötős ige-képzés tanulhatóságát morfológiai és jórészt szemantikai értelemben. Igaz viszont az is, hogy a lexikalizálódott elemekkel megnő a lexikon mérete, de inkább ezt kell vállalnunk, mint – a 90-es listára gondolva – egy megtanulhatatlanul hosszú „ige-kötőhalmazt”. Ugyanakkor a hagyományos grammatikák által összetett szónak minősített elemek előtagjait (pl. *abba-, cserben-* stb.) szórendi szempontból rokoníthatjuk az ige-kötők szórendi viselkedésével, pontosabban ezen elemek szórendjét az igemódosítók általánosabb kategóriájának szórendi viselkedésével reprezentálhatjuk. (Vö. még 3.2.)

3.1. Az ige-kötők szórendjéről

Az alábbiakban mondattípusokat állítunk oppozíciókba, melyek az alább közölt formában nyilván sohasem jelennek meg a nyelvtanulás folyamatában. Arra viszont szolgálhatnak, hogy a nyelvtanulás különböző fázisaiban a már ismert anyaghoz visszanyúlva a rendszerezés alapját adják. Példának az első oppozíciót hozzuk fel. Az irányjelölő ige-kötők a nyelvkönyvek tanúsága szerint már igen korán felbukkannak. Ekkor még felesleges szólnunk ezen ige-

kötők aspektusjelölő szerepéről, de pl. az időhatározói mellékmondatok tanításakor már szólnunk kell a szórenddel kifejezett aspektusról.

Még egy megjegyzés a terminológiáról: Úgy gondoljuk, hogy egyrészt az egyenes és fordított szórend terminusokat a magyarban mint idegen nyelvben is használhatjuk, hiszen ez részben ismert is lehet a nyelvtanuló anyanyelvéből vagy más idegen nyelv(ek)ből, másrészt pedig felesleges lenne új terminológiával terhelni a nyelvtanulót. (Az egyenes szórendű mondatok baloldalt, a fordított szórendűek pedig jobboldalt állnak.)

3.1.1. *A befejezett – folyamatos oppozíció*

- (1) 'Kati 'felmászott a 'fára. (2) 'Kati 'mászott ('éppen) 'fel a 'fára.

A mondatok minden összetevőjén azonos erejű hangsúly van, tehát semleges hangsúlyozású mondatoknak számítanak. A különbség az igeekötők sorrendjében fedezhető fel: az egyenes (igeekötő + ige) szórendű mondat befejezett, a fordított (ige + igeekötő) szórendű pedig folyamatos aspektusú.

3.1.2. *A kontrafókuszos és az egzisztenciális olvasat oppozíciója*

- (3) 'Kati "felmászott a fára (, és nem le). (4) 'Kati "mászott (már) fel a fára.

A (3), (4) szórendje megegyezik az (1), (2) szórendjével, de hangsúlyviszonyaik különböznek, azaz irtóhangsúlyt tartalmaznak. Az egyenes szórendű (3)-ban az igeekötő hordozza az irtóhangsúlyt, ami azt jelenti, hogy az ige és az utána álló összetevők elvesztik hangsúlyukat. A mondat így implicit jelentést is hordoz. A fordított szórendű (4)-ben az irtóhangsúlyt az ige hordozza, az igeekötő az ige mögé szorul, s más összetevőkkel együtt hangsúlytalan. Jelentése pedig: 'Volt már rá példa, hogy... / Előfordult már, hogy...' (egzisztenciális olvasat).

3.1.3. *Az eldöntendő és a kiegészítendő kérdés oppozíciója*

- (5) "Felmászott Kati a 'fára? (6) "Ki mászott fel a 'fára?

Az (5) az (1) kérdő változatának tekinthető, ha a fára mászásra kérdezzük rá. Ha viszont az (5)-ben az alanyra vagy a határozóra kérdezzük rá, akkor az utóbbi összetevők fókuszba kerülnek, s a mondat fordított szórendű lesz. A (6)-ban a kérdő névmás a fókuszhoz hasonló: irtóhangsúlyt hordoz, és szórendi inverziót vált ki.

3.1.4. A szerkezettagadás és a mondat-, valamint a mondatrészttagadás oppozíciója

(7) 'Kati nem "felmászott a fára,
hanem csak "kiment az udvarra.

(8) 'Kati 'nem mászott 'fel a 'fára.

(9) Nem "Kati mászott fel a fára (, hanem Zoli).

Szerkezettagadás esetén (*nem felmászott a fára*) az igekötős ige egésze visel irtóhangsúlyt, ezért lehetséges az egyenes szórend. A ragozott ige tagadása (8) nem jár együtt irtóhangsúllyal, de a tagadószó az igével egy fonológiai szót alkot. Mivel pedig a tagadószó mindig az igemódosító helyét foglalja el, ezért az igekötő az ige mögött kénytelen pozícióját elfoglalni. A (9)-ben a tagadott mondatrész a szembeállító jelentésű fókusz helyét foglalja el, tehát irtóhangsúlyú, s így fordított szórendet eredményez.

3.1.5. A konjunktívusz és az imperatívusz oppozíciója

(10) Kati azért ment ki az udvarra, hogy (11) "Mássz fel a fára!
'felmásszon a 'fára.

Az irtóhangsúlyos felszólító módú ige a (11)-ben fordított szórendet eredményez, viszont a (10) semleges hangsúlyozású mellékmondatában a formailag felszólító módú igekötős igealak egyenes szórendű. Véleményünk szerint ez azért lehetséges, mert (11)-ben valójában nem felszólító módú az ige, hanem kötő módú, amit az igekötő, tágabban pedig az igemódosító szórendi helye (egyenes szórend) fejez ki.

3.1.6. Eddig olyan szintaktikai helyzetekben mutattuk be az igekötőt, melyekben az igekötő a komment része volt. Egy esetben, a kontrasztív topik esetében a komment előtt is előfordulhat az igekötő. Ez azonban a magyarban mint idegen nyelvben ritkán fordul elő, ezért csak jelezzük ezt a lehetőséget.

(12) "Föl "liffel megyek, "le "gyalog jövök.

3.2. Az igekötő arra is alkalmas, hogy az igemódosítók szórendi viselkedését is tanítsuk *általa*. Terjedelmi okok miatt itt csak arra szorítkozhatunk, hogy néhány példán keresztül bemutassuk azt, hogy az igemódosítók különböző mondattani környezetben azonos szórendi pozíciókat foglalnak el.

Igemódosítónak tekintjük a/ az igekötőt, b/ a névelőtlen névszóval kifejezett tárgyi vonzatot, c/ a névelőtlen főnévi határozót, d/ a módhatározói vonzatot, e/ az infinitívuszi vonzatot, f/ az összetett állítmány névszói részét, g-h/ a melléknévi és a névelőtlen eredményhatározót és a i/ melléknévi állapotha-

tározót (É. Kiss 1998: 34). Szerintünk az igemódosítók szórendi mintájára viselkednek még *j/* az idiómák tárgyai és határozói, *k/* a személyes névmások ragozott alakjai és *l/* a hagyományos grammatikák által összetételi előtagnak (?) minősített elemek (vö. 2.1.).

a/ Kati <i>felment</i> az emeletre.	Kati nem ment <i>fel</i> az emeletre.
b/ János <i>részt</i> vett az ünnepségen.	János nem vett <i>részt</i> az ünnepségen.
c/ Kati már <i>iskolába</i> jár.	Kati még nem jár <i>iskolába</i> .
d/ <i>Keményen</i> bántak velem.	Nem bántak <i>keményen</i> velem.
e/ <i>Enni</i> akart.	Nem akart <i>enni</i> .
f/ <i>Olasz</i> vagyok.	Nem vagyok <i>olasz</i> .
g/ Kati <i>keményre</i> vasalta az inget.	Kati nem vasalta <i>keményre</i> az inget.
h/ <i>Elnökké</i> választották.	Nem választották <i>elnökké</i> .
i/ Jánost <i>okosnak</i> tartják.	Jánost nem tartják <i>okosnak</i> .
j/ János <i>bakot</i> lőtt.	János nem lőtt <i>bakot</i> .
A tolvajt <i>lépre</i> csalták.	A tolvajt nem csalták <i>lépre</i> .
k/ Éva <i>rám</i> nevetett.	Éva nem nevetett <i>rám</i> .
l/ János <i>észrevették</i> .	Jánost nem vették <i>észre</i> stb.

4. Tudatában vagyunk annak, hogy e dolgozatban nem vettük számba pl. a segédigés szerkezetek szórendi reprezentációit, s számos kérdést fel sem tudunk vetni (pl. az ún. kötelező szórendet). Célunk csak annyi volt, hogy néhány, a magyar mint idegen nyelv szempontjából fontos szórendi jelenséget rendszerszerűen bemutassunk, s megpróbáljuk felhívni a figyelmet arra, hogy a strukturális nyelvtanokban megfogalmazott értelmezések és eredmények felhasználhatók a magyarban mint idegen nyelvben is – természetesen e grammatikák bonyolult fogalmi apparátusa nélkül.

IRODALOM

- A. JÁSZÓ Anna (szerk.)(1991): *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó, Budapest
- BENKŐ Loránd (szerk.)(1980): *A magyar nyelv története*. Tankönyvkiadó, Budapest
- É. KISS Katalin (1992): *Az egyszerű mondat szerkezete*. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 79–177.
- É. KISS Katalin (1998): *Mondattan*. In: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter: *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest. 15–187.
- JAKAB István (1976): *A magyar igekötők állományi vizsgálata*. NytudKözl. 91. Budapest
- JAKAB István (1982): *A magyar igekötő szófajtani útja*. NytudKözl. 112. Budapest
- KESZLER Borbála (szerk.)(2000): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- KIEFER Ferenc (szerk.)(2000): *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- KOMLÓSY András (1992): *Régensek és vonzatok*. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 299–529.
- RÁCZ Endre (szerk.)(1982): *A mai magyar nyelv*. Tankönyvkiadó, Budapest
- TOMPA József (szerk.)(1961): *A mai magyar nyelv rendszere I*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Szende Virág

A második személyű tárgyra utaló igeragozás tanításának dilemmái *

A magyar nyelv idegen nyelvként történő tanításának egyik legnehezebb része az ún. alanyi és tárgyas ragozás. A nyelvtanulónak komoly nehézségekkel kell megküzdenie, amikor először találkozik az anyanyelvében ismeretlen, s más nyelvek tanulása során sem tapasztalt nyelvtani problémával, azzal, hogy a magyarban az általános (azaz alanyi) ragozás mellett létezik egy másik, a tárgy határozottságát is kifejező (határozott) tárgyas ragozás is. De még ezen belül is van egy hiányos paradigma (ikes ragozás) és egy, a teljes paradigmába nem szervesen beépülő második személyre utaló rag (-*lak/-lek*). Nyelvkönyveink fokozatosan vezetik be a nyelvtanulót a határozatlan és határozott tárgy elkülönítésének tudományába, míg végül táblázatban össze is foglalják, s egymással szembeállítva közlik azok rendszerét. A felosztás általában megfelel a Szili Katalin (2000) által felállított általános elveknek:

Határozatlan tárgyak

1. névelő nélkülség
2. *egy* határozatlan névelő
3. kérdő névmások, mutató névmások
4. *vala-*, *se-*, *minden-*, *akár-*, *bár-* kvantorok
5. *akit*, *amit*, *amelyet* stb. vonatkozó névmások
6. 1. és 2. személyű névmások
7. számnevek

határozott tárgyak

1. tulajdonnév
2. *a*, *az* határozott névelő
3. *azt*, *ezt* mutató névmás
4. *-ik* kiemelő jel
5. birtokos személyjelek, birtokjelek
6. 3. személyű névmások

A kezdő nyelvtanuló nem találkozik a magyar anyanyelvűek számára is bizonytalan formákkal, például a *mindkettőnket*, *mindnyájunkat megvár*, *megvárja*; *mindkettőtöket*, *mindnyájakat megvár**lak*, *megvár**om* alakokkal, de igen hamar szembesül az *azt* logikailag részleges (partitívusi) tárggyal (colyante jelentésben), ezt az esetet sem lenne szabad kihagyni a nyelvkönyvekben a felsorolásból. Ami azonban komolyabb zavart okoz, az 1. és 2. személyű tárgy,

* A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Pécs, 2001. április 19.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában elhangzott előadás írott szövegváltozata

amelyről a kommunikáció mind a beszélő, mind a hallgató számára egyértelműen kiderül, melyik konkrét személy megjelölésére vonatkozik az *én*, és a *te* névmás, ugyanakkor az első és második személyre utaló igeragok egy kivétellel az alanyi ragozás paradigmájába tartoznak. A *mi* és a *ti* ebből a szempontból már kevesebb gondot okoz, hiszen – véleményem szerint – a *mi*, illetve a *ti* olyan személyek halmazára vonatkozik, amelynek csak egy eleme (vagy részhalmaza) értelmezhető a kommunikációban részt vevők mindegyike számára egyformán félreérthetetlenül, vagyis az *én* és a *te*.

Mivel a határozott és határozatlan tárgyak egyébként elég jól elkülöníthetők egymástól formai jegyeik alapján, célszerű megvizsgálni, hogy az 1. és 2. személyű tárgy alaki szempontból melyik csoportba sorolható. Az *engem*, *téged* tövében szereplő *-g* egy feltételezett ugor **-h* névmásképzőből alakult, míg a szóvégi *-m*, illetve *-d* az egyes szám 1. és 2. személyű birtokos személyjellel azonos, amely determináló szerepű, s indokolja a tárgyként történő használatot a *-t* tárgyrag megjelenése nélkül is (TESz 1967). Sőt elegendőnek bizonyul a tárgy határozottságának a jelölésére is. Ez a jelenség ugyancsak megfigyelhető a birtokos személyjellel ellátott főnevek esetében, amely alakok szintén állhatnak tárgyrag nélkül is tárgyi szerepben (*Otthon felejtettem a könyvem. Megmutatod nekem a házad?*). Hasonlóképpen csupán determináló szerepe volt a *-t* tárgyragnak a tárgyas ragozás kialakulása előtt, s csak a tárgyas igeragozás kialakulása után kapcsolódott minden tárgyi szerepben álló szóhoz (Klemm 1941). A *minket* és a *titeket* alakokkal kapcsolatosan több nézet létezik. Az egyik vélemény szerint a *minket* alakban az *-nk* személyrag, s a névmás személyjellegét hangsúlyozza, a *titeket* formát pedig a *minket*, *benneteket* mellett analógiásan létrejött pleonasztikus formának tekinti (TESz 1967). Más felfogás szerint ezekben az alakokban is a birtokos személyjel szerepel, s a *-t* tárgyrag kitétele a főnevek analógiájára vált kötelezővé (Benkő szerk. 1967). A harmadik vélemény szerint a *minket*, *titeket* alakoknak egy ősbibb megfelelője, a *bennünket*, *benneteket* határozottságra nem utaló igealakokkal álltak, s a később helyükbe lépő tárgyragos alakok megőrizték elődeik igeragozási rendszerbe illeszkedését (Sipos 1991). Az eddigiek alapján azt gondolhatjuk, hogy az első és második személyű tárgy alaki szempontból inkább a határozott tárgyak közé tartozik, többes számú alakjuk miatt azonban nem lehet teljesen kizárni határozatlan voltukat sem.

Úgy tűnik, hogy a témával kapcsolatosan a mai napig sem alakult ki egységes felfogás. A leíró nyelvtanok különböző véleményeket tükröznek a 2. személyű tárgyra utaló *-lak/-lek* rag igeragozási rendszerben történő elhelyezését illetően. A ragozási paradigmák elnevezései közül én az *általános ragozás* és a *határozott tárgyas ragozás* elnevezést tartanám a leghelyesebbnek, de

praktikus okokból a nyelvtanárok között leginkább elterjedt „alanyi és tárgyias ragozást” fogom használni.

Régi nyelvtanáraink (Sylvester, Szenczi, Komáromi Csipkés, Pereszlényi) egyöntetűen az alanyi ragozásba helyezik a fenti ragot, mert azt az általános *-k* ragos alak második személyű tárgyra utaló *-l*-lel bővült formájának tekintik (Velcsov 1974). Klemm (1941) tárgyias személyragnak tartja, melyben szerinte az *-l* eredetileg igeképző volt, amely ráalkalmazással nyerte 2. személyű tárgyat jelölő szerepét. Hasonló a véleménye a *-lak/-lek* rag alakjáról Simonyinak is: „Jellemző nyelvünkre a **tárgyias igeragozás**, vagyis azok a külön igealakok, amelyek a személyragban nemcsak az alanyt, hanem a tárgyat is kifejezik. Pl. a *látlak* alak (németül három szóval: ich sehe dich) a cselekvésen kívül az 1. személyű alanyt s a 2. személyű tárgyat is kifejezi” (Simonyi 1905: 449 – kiemelés tőlem).

Balassa (1943: 323) véleményét alábbi táblázata mutatja be:

Alanyi személyragok			Tárgyias személyragok	
			3. személyű tárgy	2. személyű tárgy
Egyes sz.		Ikes igék		
1.	-k, -m	-m	-m	-lak, -lek
2.	-sz, -l	-l	-d	-----
3.	-, -n	-ik	-ja, -i, -a, -e	-----
Többes sz.				-----
1.		-unk, ünk	-juk, -jük, -uk, -ük	-----
2.		-tok, -tek, -tök	-játok -itek, -átok, -étek	-----
3.		-nak, -nek, -ak, -ek	-ják, -ik, -ák, -ék	-----

Szerinte tehát a második személyű tárgyra utaló ragozás erősen hiányos, de külön ragozási sort alkot a tárgyias ragozáson belül.

Bárczi (1980: 108) a modern nyelvszemlélet számára is megfontolandó érvelést ad: „A magyar igeragozás nem teljesedett ki oly módon, hogy külön személyragrendszer mutatna rá az első és második személyű tárgyra. De ez a folyamat megindult, mint azt a második személyű tárgyra mutató *-lak, -lek* bizonyítja [...], azonban a fejlődés elakadt. Minthogy így nem fejlődtek ki külön első és második személyű, tárgyra mutató ragrendszerek, az első és második személyű tárgynak vagy a tárgyias vagy az alanyi ragozáshoz kellett társulnia. Az utóbbi állandósult, szilárdult szabállyá, valószínűleg hosszú ingadozások után...” Ezzel azonban nem állítja azt, hogy a már kialakult egyetlen második személyű tárgyra utaló ragot is az alanyi ragozásba kell sorolni. A Magyar ragozási szótár bevezető táblázataiban is így szerepel a tárgyias ragozásra vonatkozó meghatározás: „7–12. present, indicative, definite, including **-lak form**” (Elekfi 1994: 35 – kiemelés tőlem).

A mai magyar nyelv című könyvben ezt olvashatjuk: „A tárgyas ragozásnak csupán harmadik személyű, grammatikailag határozott tárgyra van teljes alaksora, a második személyű – természetesen mindig határozott – tárgyra mindössze egyetlen külön alak vonatkozik” (Rác szerk. 1968).

Hasonló felfogást tükröz A magyar nyelv könyve : „**A tárgyas ragozás.** – Tárgyas ragozása csak a tárgyas igének lehet. Tárgyas ragozással élünk, ha az állítmányként használt igének határozott tárgya van. A 3. személyre utaló ragozási rendszer teljes, a 2. személyű határozott tárgyra mindhárom módban és időben csak az egyes szám 1. személyű alany esetén utal személyrag: *-lak/-lek* (pl. *várlak, néztelek volna*). Ez a ragozásrendszer tehát erősen hiányos, csonka” (A. Jászó főszerk. 1997).

Szintén a tárgyas ragozáshoz sorolja a *-lak/-lek* ragot Velcsov Mártonné, mégpedig kétféle indokkal: egyrészt minden tárgyias igét el lehet látni olyan ragsorral, amelynek tagjai az igealany személyét és az igealany számát jelölik meg, kisebb csoportjukat pedig hármas szerepű szózáró morfémasorral láthatjuk el, melyek az igealany személyén és számán kívül a tárgy személyét is megjelölik. Ez utóbbi szózáró morféma közé tartozik a tárgyalt igerag is. Másrészt a tárgyias igeragozás körébe tartozás kritériuma szerinte az is, hogy a tárgy jelenléte kötelező, az igealak által implikált. Vagyis a *várlak, várom, várod* csak tárgyias igéből alakul, toldalékával rámutat tárgyára, tárgyát akkor is kifejezi, ha az nincs kitéve (Velcsov 1974).

Az új magyar nyelvtan a *vár+lak téged – téged vár* párhuzam miatt az alanyi ragozáshoz sorolja, jóllehet a *téged* szerinte sem határozatlan (É. Kiss – Kiefer – Siptár 1999: 218). Vagyis azt a megállapítást indukálja, hogy lehetséges alanyi ragozás határozott tárgy mellett. Ez annál is inkább érthető a 2. személyű tárgy esetén, mert mint láttuk, a *téged* alak többes számú formája, a *titeket* a nyelvet használó számára már nem egyértelműen határozott, továbbá az *engem, minket* esetében már nem is merül fel a tárgyias ragozáshoz való tartozás gondolata sem.

Éder a személyes névmások oldaláról indulva alkotja meg rendszerét úgy, hogy tulajdonképpen az azonos személyű és különböző számú igealakokat állítja párhuzamba. Így az *én látlak téged, titeket – mi látunk téged, titeket*, továbbá a *te látsz, ti láttok engem, téged*, valamint az *ő lát, ők látnak engem, téged* formákat vizsgálva megállapítja, hogy a többes szám 1. személy analógiájára határozható meg az egyes szám 1. személy is. Tehát a *látlak* alak alanyi ragozású (Szarka 1999).

Vizsgáljunk most meg néhány külföldieknek szánt vagy általuk is használt nyelvtant!

A magyar nyelvet tanuló külföldiek által is forgatott *Kis magyar nyelvtan* a következőképpen írja le a tárgy határozott, illetve határozatlan voltát: „Az igéhez kapcsolódó tárgy akkor határozott, ha a *kit?, mit?* kérdésre válaszoló mondatrész a beszélő és a hallgató számára ismert, határozottan megnevezett személyre vagy dologra utal; az ismeretlen vagy határozatlanul megnevezett személy vagy dolog a tárgy szerepében: határozatlan tárgy” (Rácz – Takács 1987: 235). Ez a meghatározás kétségeket ébreszt az első és második személyű tárgy határozatlanságát illetően. A következő – kicsit nehezen értelmezhető – felosztást tárja elénk:

„Alanyi ragozású az ige a következő esetekben:

- a) ha az igéhez nem kapcsolódik tárgy;
- b) ha az igéhez határozatlan tárgy kapcsolódik;
- c) ha az ige tárgya 1. vagy 2. személyű tárgy.

Tárgyas ragozású az ige a következő esetekben:

- b) ha az igéhez 3. személyű határozott tárgy kapcsolódik;
- d) ha az alany egyes számú, 1. személyű (én), akkor 2. személyű tárgyra (*téged, ti-teket*) az ige a *-lak, -lek* személyraggal utal.” (uo.)

Tompa József német ajkúaknak szánt magyar nyelvtanában a következőképpen ír:

„Auch die objektive Konjugation zerfällt in zwei Gruppen. Es gibt eine, die nur Formen der ersten Pers. Sing. aufweist und sich auf das Objekt in der 2. Person (*dich* eventuell: *euch*) bezieht (*kér-lek, ich bitte dich/euch*). Die andere Untergruppe weist auf ein logisch bestimmtes Akkusativobjekt in der 3. Person (*ich/sie/es* bzw. *sie, das* oder *jenes, diese* oder *jene* usw.) Diese hat lückenlose paradigmatische Formenreihen (im Präs. Ind.: *kér-e-m, -e-d, -i, -jük, -itek, -ik*).” (Tompa 1972/85: 65)

Ez teljes mértékben megfelel *A mai magyar nyelv rendszerében* megfogalmazottaknak: A tárgyas „...ragozásban a 3. személyű határozott tárgyra mindkét számban mindhárom személyű alany esetén külön igealakokkal mutathatunk rá; 2. személyű tárgyra azonban csak az egyes szám 1. személyű *én* alany esetén” (Tompa szerk. 1961).

Keresztes László *Gyakorlati magyar nyelvtanában* a Mondattan fejezetben a tárgyas ragozás leírásánál ugyan, de a különleges eseteknél szól a következőképpen:

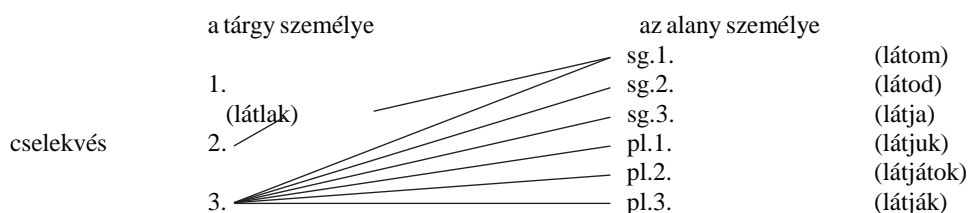
„Az egyes vagy többes szám **2. személyű névmási tárgy** mellett egy különleges determinatív alak használatos, amelynek alanya egyes szám 1. személyű (ez a paradigma nem fejlődött ki a többi személyben):

látlak téged(et) titeket ~ benneteket.

Pl. **Látlak. Látlak** titeket (benneteket). *Arra kérlek, hogy add át üdvözetemet édesapádnak.*

Az összes többi személyben 2. személyű tárgyra utalva alanyi ragozású igealakok állnak, tehát: *Lát, látunk, látnak téged ~ titeket.*” (Keresztes 1992: 99)

Majd a következő ábrában összefoglalja a determinatív alakok rendszerét (Keresztes 1992: 100):



„A folyamatos vonallal jelzett összefüggéseket determinatív (tárgyas ragozású igealakok fejezik ki, a jelöletlen összefüggések kifejezésér az indeterminatív (alanyi) igeragozás alakjai szolgálnak” – írja, s ezzel azt állítja, hogy a 2. személyű tárgy egyes szám 1. személyű alany esetén tárgyas ragozással áll. Ezt igazolja az is, hogy az alaktan igeragozással foglalkozó részében elkülönítve s a lap szélén utalással ugyan, de a tárgyas ragozásban sorolja fel ezeket az alakokat (Keresztes 1992: 39). Meg kell azonban állapítanunk, hogy a *látlak* alak itt is (még szemmel láthatóan is) kilóg a sorból.

Mint láthatjuk, minden besorolás, bármilyen elvek alapján történik is, mindenképpen abból a kényszerből ered, hogy minden megnyilvánulást, minden nyelvi jelet rendszerbe illesszünk. A második személyű tárgyra utaló *-lak/-lek* rag azonban nem simul bele rendszerünkbe. Nem is csodálkozhatunk ezen, hiszen nyelvünk ma is változik, így ma is vannak átalakulóban lévő elemei. A történeti nyelvészet nemcsak a múlt nyelvének tudománya, hanem a nyelvi változások tana. A nyelvi változások tehát folyamatosak, zajlanak a jelen belső mozgásában, s a jövő felé is mutathatnak (Benkő 1999). Ha tudomásul vesszük, hogy létezik dinamikus szinkronia, akkor könnyebb elfogadnunk Bárczi fenti megállapítását, azaz, hogy ez az igealak a rendszerbe sorolódás kényszere miatt előbb-utóbb be fog tagolódni valahova, feltehetőleg az alanyi ragozásba. A legújabb leíró nyelvtanok és a magyarral mint idegen nyelvvel foglalkozó szakemberek közül is sokan ezzel a megállapítással értenek egyet, illetve ehhez hasonlóan vélekednek.

A gyakorló nyelvtanár érthető módon a *-lak/-lek* rag rendszerbeli elhelyezkedését kutatva nem kap egyértelmű eligazítást a nyelvészeti munkákból. Leíró nyelvtanaink bármelyik oldalról közelítik is meg a tárgyalt problémát, nem tudják megnyugtatóan rendszerbe sorolni a *-lak/-lek* ragot. Bármelyik felfogást fogadjuk is el, az a kettősség, hogy a *-lak/-lek* rag a kommunikációban részt vevők által egy határozottnak tekintett és egy csak részben határozottnak érzett; valamint a nyelvészeti felfogás szerint részben határozottnak, részben határozatlannak tartott tárgyra utal, nehezen magyarázható a nyelvtanuló számára. Ha az alanyi ragozásba soroljuk, akkor felmerül a kérdés, hogyan lehetséges ez határozott tárgy mellett. Ha a névmási tárgy felől közelítünk, akkor az igerag alakja okoz nehézséget, mert a nyelvtanuló számára nem kielégítő az Éderféle analógiás elrendezés. Számára ebben a viszonylatban a többes szám 1. személy *-unk/-ünk* ragjával az egyes szám 1. személy *-k* ragja áll párhuzamban, hiszen sokkal több ilyen esettel találkozunk.

A leghasználhatóbbnak az a felfogás látszik, hogy a 2. személyre utaló igerag egy külön paradigma része, amelynek a többi személyben már nem jöttek létre alakjai. De ha besoroljuk a tárgyias ragozásba, akkor a nyelvtanulóban újabb kérdés merül fel: hogyan lehetséges, hogy a *téged, titeket* az összes többi személyben alanyi ragozással áll, itt meg nem. Ezzel a dilemmával akkor is találkozunk, ha elfogadjuk Velcsovne egyébként meggyőző érvelését.

Nézzünk meg néhány példát arra, hogy régebbi és újabb magyar nyelvkönyveink hogyan kezelik a második személyű tárgyat és a hozzá tartozó igeragot.

A Nemzetközi Előkészítő Intézet hallgatóinak magyar nyelvkönyve, amely az audiolinguális módszer szerint készült, a tárggyal, az alanyi ragozással egy leckében tanítja az *engem, téged* személyes névmásokat, de csak az egyes szám 3. személyű alannyal (Hegyí főszerk. 1978. II. 29). Az egyes szám 1. személyű alanyt a következő leckében kapcsolja hozzá a névmásokhoz, ezzel érvényesítve az audiolinguális módszer „kis lépések” elvét (Hegyí főszerk. 1978. II. 48). A személyes névmást mint tárgyat nem minősíti, az igeragozási ismeretek bővítésénél kerüli ezt a formát, ha mégis megadja, akkor az alanyi ragozás alatt külön (Hegyí főszerk. 1978. IV. 82).

Ugyancsak az alanyi ragozás részének tekinti a *-lak/-lek* ragot Kovácsi:

„1. **-lak, -lek** *Es ist ein spezielles Konjugationssuffix, das auch ohne weitere Ergänzungen ausdrücken kann, daß das Subjekt ich und das Akkustivobjekt dich ist.*

Várlak. Ich erwarte dich. / Ich warte auf dich.

Nézlek. Ich schaue dich an.

Szeretlek. Ich liebe dich.

Téged várlak. Du bist es, auf den ich warte.” (Kovácsi 1993: 118)

A következő oldalon az 1. és 2. személyű tárgyat határozatlannak minősíti, ezzel számára a rendszerbe illeszkedés – legalábbis a névmás odaláról – tökéletessé válik (Kovácsi 1993: 131). Ez a nézet egyik nyelvtan szerint sem elfogadható, ugyanis sehol nem találunk olyan véleményt, amely szerint a 2. személyű tárgy egyértelműen határozatlan.

Jónás Frigyes az Éder-féle felfogást követi nyelvkönyvében, mely szerint a 2. személyre utaló igerag az alanyi ragozásba illeszkedik, mivel a többi esetben is alanyi személyragok járulnak az 1. és 2. személyű tárgy állítmányához. A következőképpen mutatja be (Jónás 1992: 102–103):

(én) -(a)lak, -(e)lek (téged)

(Én) várok egy német kollégát.

– Te a német kolléga vagy?

– Igen, (én) az vagyok.

– (Én) vár-**lak** (téged).

(Én) Várok egy lányt.

(Te) Vársz egy lányt.

(Ő) Vár egy lányt.

(Mi) Várunk egy lányt.

(Ti) Vártok egy lányt.

(Ők) Várnak egy lányt.

(Én) Várlak téged.

(Te) Vársz engem.

(Ő) Vár engem, téged.

(Mi) Várunk téged.

(Ti) Vártok engem.

(Ők) Várnak engem, téged.

A Ginter – Tarnói szerzőpáros által írt nyelvkönyv (1976: 176) a főnevek tárgyragos alakjai után egy leckén belül tárgyalja a személyes névmások tárgyi alakjait, a tárgyas ragozást és a *-lak/-lek* ragot:

„DIE -LAK, -LEK ENDUNG DES VERBS

Steht das *Subjekt des Satzes* in der 1. Person Einzahl und das *Objekt* in der 2. Person, also wenn es sich um die Beziehung *ich – dich* bzw. *euch* handelt, erhält das Verb die Personalendung *-lak, -lek*.

Látok egy fiút. – Ich sehe einen Jungen. (I. Konj.)

Látom Ferit. – Ich sehe Feri. (II. Konj.)

Aber: Lát**lak** titeket. – Ich sehe euch.”

Ebből a magyarázatból, a következő oldalon szereplő összefoglaló táblázatból, s különösen a példákban az derül ki, hogy nem kapcsolja egyik ragozási paradigmához sem a *-lak/-lek* ragot. A ragozási paradigma bővítése során is csak külön megjegyzésben tér ki rá: „Zwischen dem Zeichen der Vergangenheit und

der Endung *-lak, -lek* ist der Bindevokal *-a-* bzw. *-e-*: *mostalak, néztelek*” (Ginter – Tarnóci 1976: 242).

Lakos Dorottya (1998: 140) a múlt idővel, a jövő idővel, a tárgyas ragozással egy leckében tanítja a 2. személyű tárgyat, s ugyancsak kerüli a hozzá tartozó egyes szám 1. személyű rag rendszerbe sorolását.

„The second person object

When the person of the agent of the action is the first person singular – **én** – and the objekt is the second person singular – **te** – the special suffixes **-LaK, -LeK** are employed: Szeretlek. Délután meglátogatlak. Várlak. Hívlak. Alig látlak. Ismerlek. This makes it possible to produce very dense structures because neither the personal pronouns referring to the person on the agent of action nor those referring to the objekt are needed. What would be three words in an Indo-European language is one word in Hungarian:

(én) szeretek **valakit** szeretem **Annát** szeretlek (I love you.)
várok **valakit** várom **Pétert** várlak (I wait for you)”

A Hungarolingua sorozatban megjelent Magyar nyelvkönyv még ennél is óvatosabban kezeli a kérdést. A személyes névmások tárgyi formájával együtt megtanítja azt is, hogy milyen személyragok járulnak az igéhez. Nem foglal állást abban, hogy melyik ragozási paradigmához tartozónak gondolja, ami azért is tanulságos, mert az ugyanebben a sorozatban megjelent gyakorlati nyelvtan a tárgyas ragozásnál tárgyalja. Ez azt a véleményt látszik tükrözni, hogy a nyelvésztben kialakult nézeteket nem szükséges a nyelvkönyvekben következetesen tükröztetni. Ez a nyelvkönyv tehát a tanítási célt szolgáló a következőképpen jár el. A két szemközti oldalon helyezi el a nyelvtani probléma ismertetését, bal oldalon így:

ÉN ENGEM
TE TÉGED
Ő Ő
MI MINKET
TI TITEKET
ŐK ŐKET

	lát	engem téged minket titeket
a fiú		
	látja	őt őket Őnt Őnöket

A jobb oldalon a következőképpen:

ÉN VÁR-

-LAK
-LEK

 TÉGED
 SZERET- TITEKET

(Hoffmann szerk. 1996: 108-109)

A sokáig közkedvelt, de mára elavult *Színes magyar nyelvkönyv* először tanítja a 3. személyű tárgyat a tárgyas ragozással, s külön leckében a személyes névmások tárgyi formáját. A hozzá kapcsolódó igeragozást a következő táblázatban mutatja be (Uhrmann szerk. 1990: 214–218):

KI?	K I T ?			
	engem	Téged	őt	önt
KIK?	K I K E T ?			
	minket	titeket	öket	önöket
én	XXXXX	látlak		
te	Látsz	XXXXX	látod	XXXXX
ő		lát		látja
mi	XXXXX	látunk		látjuk
ti	Láttok	XXXXX	látjátok	XXXXX
ők		látnak		látják

Éderhez hasonlóan a névmás oldaláról közelíti meg a rendszert, de nem zárja ki belőle a 3. személyű személyes névmást sem. Így szükségképpen más következtetésre jut, s azokat a nyelvészeti véleményeket tükrözi, melyek a *-lak/-lek* ragot a tárgyas ragozásba sorolják.

Az alanyi és tárgyas ragozást összefoglaló táblázatban sem nevezi a tárgyat határozottnak vagy határozatlannak, csupán tételesen felsorolja, mely tárgyak mellett áll alanyi, melyek mellett tárgyas ragozás. Sajnos az 1. és 2. személyű tárgyakat csak az alanyi ragozásnál tünteti fel, így a *-lak/-lek* rag az összefoglalásnál elvész. Az igeragozási paradigma bővítése során viszont minden esetben a tárgyas ragozáshoz kapcsolja.

A nyelvkönyvek három csoportba sorolhatók: az egyik csoportba azok tartoznak, amelyek az alanyi ragozásba helyezik a *-lak/-lek* ragot, egy a megvizsgált könyvek közül a tárgyas ragozásba, s több olyan is van, amely nagyon óvatosan közelíti meg a problémát, s óvakodik attól, hogy egyértelműen állást foglaljon. A nyelvészeti háttérrel tekintve úgy gondolom, hogy egyik nyelvkönyv sem követ el hibát, mert mindegyik megoldás indokolható. A nyelvtanítás szempontjából azonban az a nyelvkönyv dicsérendő, amelyik nem foglal állást, mert így alkalmas a nyelvet tanulónak, hogy ő maga helyezze el ezt a nehezen besorolható ragot már kialakult saját rendszerében, s ezzel maga számára könnyebben elérhetővé tegye.

A BEMUTATOTT TANKÖNYVEK

- DAVIES, Helen – DR. HALÁSZ Lászlóné (2000): *Vengerszkij jazük dlja russzkih*. Budapest, Holnap
 ERDŐS József – KOZMA Endre – PRILESZKY Csilla – UHRMANN György (szerk.) 1990: *Színes magyar nyelvkönyv*. Budapest, Tankönyvkiadó
 GINTER Károly – TARNÓI László (1976): *Ungarisch für Ausländer*. Budapest, Tankönyvkiadó

- HEGYI Endre (főszerk.) 1978: *A Nemzetközi Előkészítő Intézet hallgatóinak magyar nyelvkönyve*. Budapest, Tankönyvkiadó
- HLAVACSKA Edit – HOFFMANN István (szerk.) – LACZKÓ Tibor – MATICSÁK Sándor (1996): *Magyar nyelvkönyv*. Hungarolingua I., Debrecen, Debreceni Nyári Egyetem
- JÓNÁS Frigyes (1992): *Magyar nyelvkönyv külföldieknek*. Budapest, OMINYOM BT / ELTE TTK
- KOVÁCSI Mária (1993): *Itt magyarul beszélnek*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- LAKOS Dorottya – MEZŐ Anna – TAR Kata (1990): *Forrás*. Budapest, International Language School

IRODALOM

- BALASSA József (1943): *A magyar nyelv könyve*. Dante, Budapest
- BÁRCZI Géza (1975): *A magyar nyelv életrajza*. Gondolat, Budapest
- BÁRCZI Géza, (1980): *A magyar nyelv múltja és jelene*. Gondolat, Budapest
- BÁRCZI Géza – BENKŐ Loránd – BERRÁR Jolán (szerk.)(1967): *A magyar nyelv története*. Tankönyvkiadó, Budapest
- BENCÉDY József – FÁBIÁN Pál – RÁCZ Endre – VELCSOV Mártonné (szerk.)(1968): *A mai magyar nyelv*. Tankönyvkiadó, Budapest
- BENKŐ Loránd (1999): *Nemzet és anyanyelve*. Osiris, Budapest
- ÉDER Zoltán (1980): A magyar igealakok személyes névmási tárgyhatározottsága. In: Imre S. – Szathmári I. – Szűts L. (szerk.): *A magyar nyelv grammatikája*. Nyelvtudományi Értekezések 104.
- É. KISS Katalin – KIEFER Ferenc – SIPTÁR Péter (1999): *Új magyar nyelvtan*. Osiris, Budapest
- ELEKFI László (1994): *Magyar ragozási szótár*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest
- KERESZTES László (1992): *Gyakorlati magyar nyelvtan*. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen
- KLEMM Antal (1942): *Magyar történeti mondattan. A magyar nyelvtudomány kézikönyve* II. 6. MTA, Budapest
- RÁCZ Endre – TAKÁCS Etel (1978): *Kis magyar nyelvtan*. Gondolat, Budapest
- SIMONYI Zsigmond (1905): *A magyar nyelv*. Atheneum, Budapest
- SIPOS Pál (1991): *A magyar nyelv történeti nyelvtana I*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- SZARKA Péter (1999): A *-lak/-lek* rag (implikatívusz) rendszertani megítélésének helye a nyelvtudományban és a magyar mint idegen nyelv grammatikáiban, valamint nyelvkönyveiben. In: *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke* (A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásai). Szerk.: Balaskó Mária – Kohn János. BDTF, Szombathely. II. 341–346.
- SZILI Katalin (2000): A tárgyasság a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 124.
- TOMPA József (1948): *Magyar nyelvismeret*. Egyetemi Nyomda, Budapest
- TOMPA József (szerk.)(1961): *A mai magyar nyelv rendszere*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- TOMPA József (1972/1985): *Kleine ungarische Grammatik*. Akadémiai Kiadó–Enzyklopädie, Budapest–Leipzig,
- VELCSOV Mártonné (1974): A magyar nyelv verbum finitumainak néhány kérdése In: RÁCZ E. – Szathmári I. (szerk.): *Tanulmányok a mai magyar nyelv szófajta és alaktana köréből*. Tankönyvkiadó, Budapest. 125–135.

II. HUNGAROLÓGIA

Cz. Farkas Mária

A magyar irodalom közvetítése a két világháború között a *Nouvelle Revue de Hongrie* folyóiratban

A *Nouvelle Revue de Hongrie* francia nyelvű magyar folyóirat a két világháború közötti időszak szellemi életében meghatározó szerepet töltött be: művelődéstörténetünk jelentős fóruma volt, amely elsősorban hazai kulturális értékeket közvetített Európába, másodsorban pedig az európai értékek hazai megismertetésében és elfogadtatásában vett részt. Azokhoz a pillanatokhoz kötődött, amikor a magyar művelődéspolitikai kezdeményezte a külföld rendszeres tájékoztatását, és megkísérelte fordítások révén kultúráját megismertetni. Ez az orgánus a francia–magyar művelődési kapcsolatok élvonalába tartozik, mégis kultúrtörténetünk, kapcsolattörténetünk és sajtótörténetünk kevésbé ismert szeletét képviseli.

A folyóiratot a *Société de la Nouvelle Revue de Hongrie* nevű társaság hívta életre 1932-ben. Megalapításakor gróf Apponyi Albert és gróf Bethlen István volt a társelnöke, az alelnök pedig Praznovszky Iván volt. A szerkesztőbizottság elnöki feladatait gróf Teleki Pál látta el. Teleszky János a végrehajtó bizottság elnöke volt. A főszerkesztő a folyóirat megindulásától 1939-ig Ottlík György, majd Láng Bertalan veszi át ezt a feladatot. A társaság főtítkára Eckhardt Sándor, majd 1940-től Zolnai Béla. Apponyi Albert halála után a társelnöki széket Esterházy Móric foglalta el.

Sokatmondó nevek ezek, társasággá szerveződésük nem volt véletlenszerű. Valamennyien a magyar szellemi életet jelentős mértékben befolyásoló személyek voltak. Közös volt bennük, hogy mindnyájan hittek a nyugati orientációban. Ők maguk is rendszeresen írtak a folyóiratba, valamint hozzájuk társult egy kiváló szerzői gárda irodalmárokból, művészettörténészekből és néprajzkutatókból. Ezekkel a tudós munkatársakkal vállalkozott az olvasó tájékoztatására a szerkesztő, Balogh József, akinek neve ma már kevesek számára ismert, pedig a két világháború közötti időszak szellemi életének fontos szereplője, az 1930-as években az egyre inkább tudatosodó és hangsúlyt igénylő nyugat-európai orientációnak meghatározó alakja volt.

A folyóiratban a magyar kultúra bemutatása mellett rendszeresen helyet kapott a társadalom- és gazdaságpolitika, a külpolitika, a kisebbségügy és nemzetiségi politika problémája és politikai orientációnk. A folyóiratnak a magyar kultúrával foglalkozó részeiben a szépirodalom áll előtérben. A tizenkét évfo-

lyam több mint száz írást közöl irodalomunkról, és ugyanennyi vers, regény- és novellarészlet fordítása olvasható.

A tanulmányok szerzői az adott időszak ismert irodalmárai, főleg a *Nyugat* esszéírói és szépírói, így például Babits Mihály, Illyés Gyula, Kosztolányi Dezső, Gyergyai Albert, Halász Gábor, Schöpflin Aladár, Sőtér István és Szerb Antal. A szerzői gárda másik nagy körét – amely nem minden esetben különült el az előbbitől – az Eötvös Kollégium tanárai és volt diákjai alkotják. Ez a legendásan franciás szellemű kollégium – a párizsi École Normale Supérieure megfelelője – adta a magyarságnak a francia orientáltságú tudományosság legkiválóbb képviselőit, akikre jellemző volt a nagy igényű európai látókör. Nem véletlen tehát, hogy ebben a folyóiratban is szép számban találkozunk munkáikkal. Eckhardt Sándor, Zolnai Béla, Birkás Géza, Horváth János, Laczkó Géza, Szabó Dezső állandó munkatársa a folyóiratnak. Rajtuk kívül szerepelnek még a folyóiratban a magyarországi franciás szellem további megtestesítői, mint például Győry János, Hankiss János, Lelkes István, Molnos Lipót és Keresztury Dezső. Helyet kaptak ebben a szemlében a francia diplomácia képviselői: François Gachot, a budapesti francia követség kulturális attaséja, aki francia írókat, költőket ismertetett meg a *Nyugatban* és magyarokat francia folyóiratokban; Robert Dampierre követ, Georges Deshusses és Aurélien Sauvageot, az Eötvös Kollégium tanárai. Említést érdemel Gabriel Asztrik is, a Gödöllőn létesített francia nyelvű premontrei gimnázium igazgatója. (Ez az iskola is franciás tájékozottságú írástudókat volt hivatva nevelni.)

A munkatársak kiválasztása feltehetően a szerkesztő, Balogh József és köre sajátos szempontjai és igényei szerint történt. Kétségkívül szerepet játszott ebben a szerkesztő ismeretsége és a kor politikai preferenciája.

Irodalmi válogatásában a lap arra törekedett, hogy megrajzolja a magyar irodalom arculatát a XV. századtól az 1930-as évekig – úgy, hogy irodalmunk korszakaiból a legjellegzetesebbet adja az olvasó kezébe. Nyomon követhetjük irodalmunk jelentősebb korszakait, íróit és költőit a középkoron, a reneszánszon, a humanizmuson, a felvilágosodáson és a reformkoron keresztül a Trianon utáni időszakig, de válogatása elsősorban a kortárs vagy a majdnem kortárs, a századforduló irodalmából merít. Az irodalmi szemelvények műfaját és arányát vizsgálva azt láthatjuk, hogy az első két évfolyam nagy számban tartalmazott versfordítást, majd a költészet lassan eltűnik a lapból, átadva helyét a prózának. (Lehet, hogy ez gyakorlatias nyelvi megfontolásokból történt, hiszen kétségtelen, hogy a verset sokkal nehezebb fordítani, mint a prózát.)

Az irodalomunkról szóló mozaikkockák a maguk síkjában szinte az egész magyar irodalmat az olvasó elé vetítik. Az az általános tendencia figyelhető meg, hogy a folyóirat bemutat egy-egy író, költő, majd művészetének meg-

értéséhez adalékként olvasható egy-egy jellemzőnek tartott vers, novella vagy regényrészlet fordítása. Olvashatunk a nemzeti nyelv fontossága felismerésének és elterjesztésének mozgalmairól, a nemzeti nyelvű magyar irodalom megindulásáról, a XVI–XVII. századi reformáció és ellenreformáció nagy szellemi áramlatainak koráról és képviselőiről.

A magyar humanizmus egyik legkiemelkedőbb alakját, **Janus Pannoniust** például *Huszt József* mutatja be az olvasóknak. Megtudhatja az olvasó, hogy Janus Pannonius az első magyar (bár még latin nyelven író) költő, aki világhírnévre tett szert. *Eckhardt Sándor* pedig, aki a középkori magyar–francia szellemi kölcsönhatások tudós kutatója, a folyóirat lapjain is ezt az időszakot ismerteti meg az olvasókkal. **Balassi Bálintot** mutatja be, akit az akkori Európában a maga nemében egyedülálló költői egyéniségnek tart, és az európai reneszánsz költészet és a magyar teremtőerő szerencsés összefonódását látja benne. Ebből az időszakból még **Szenczi Molnár Albertet**, **Zrínyi Miklóst** és **Gyöngyösi Istvánt** ismerheti meg a *Revue* olvasója. Nem kerüli el a szerkesztő figyelmét, hogy az egykori **Rákóczi**-kultuszt felelevenítse a franciák számára, valamint bemutassa a Mme de Sevigné hatása alatt a levélformát szépirodalmi igényel művelő prózáirót, **Mikes Kelement**.

Olvashatunk a lap hasábjain a magyar felvilágosodást illetően arról az irodalmi mozgalomról is, melyet a Bécsben élő magyar testőrök indítottak el, élükön **Bessenyei Györggyel**. *Halász Gábor* bemutatja az olvasóknak a nyelvújító **Kazinczy Ferencet**, aki a kor irodalmának legjelesebb munkáit fordította, hogy nyugati műveltségű magyar kultúrát teremtsen. Ebből az időszakból **Csonkai Vitéz Mihály** és **Fazekas Mihály** is szerepel egy-egy tanulmányban.

A romantika irodalmából **Kisfaludy Sándort**, **Vörösmarty Mihályt** és **Berzsenyi Dánielt** ismerheti meg a folyóirat olvasója. **Kölcsey Ferencről** halála 100. évfordulója alkalmából *Babits Mihály* emlékezik meg a lap hasábjain. Olvashatunk még **Jósika Miklósról**, **Eötvös Józsefről**, számos tanulmány foglalkozik **Petőfi Sándorral** és **Arany Jánossal**. *Szegő András* néven *Gyergyai Albert* ír tanulmányt **Madách Imre** *Az ember tragédiája* című munkájáról. **Jókai Mórról** többen is írnak a folyóiratban: *Hegedűs Sándor*, *Sötér István* és *Schöpflin Aladár*. *Hegedűs Sándor* például jellemábrázolását Thackeray-hez, humorát Dickenshez, mesélőképességét Dumas-hoz, képzelőerejét V. Hugóhoz hasonlítja.

A századvég magyar novella- és regényirodalmába is betekintést kap az olvasó **Mikszáth Kálmán**, **Justh Zsigmond**, **Ambrus Zoltán**, **Gárdonyi Géza**, **Krúdy Gyula**, **Cholnoky Viktor**, **Petelei István**, **Lovik Károly** művein keresztül. Nem kerüli el a szerkesztő figyelmét, hogy mindazok az írók, költők, akik valamilyen módon kapcsolatban voltak Franciaországgal, képviselve legyenek a folyóiratban. Így találkozhatunk például **Szomorj Dezső** nevével is.

Átlapozva a köteteket azt láthatjuk, hogy a legtöbb tanulmány, vers és próza a *Nyugat* íróinak francia nyelvű fordításai. A *Nyugat* mozgalma igyekezett a magyar irodalmat a művelt Nyugat irodalmának színvonalára emelni, és európai szellemet teremteni irodalmunkban; a *Revue* pedig ezt az európai színvonalra emelt irodalmat akarta az olvasók figyelmébe ajánlani. A *Nyugat* nemzedéke volt továbbá az, amely a francia irodalomból a legtöbbet fordított, és a legtöbb francia élménnyel rendelkezett.

A *Nyugat* első nemzedékéből a következő írók és költők szerepelnek:

Ady Endre, Babits Mihály, Kosztolányi Dezső, Móricz Zsigmond, Kafka Margit, Krúdy Gyula, Laczkó Géza, Móricz Zsigmond, Tóth Árpád, Tersánszky Józsi Jenő. Az irodalmi szemelvények előtt olvasható ismertetések a kor legjobb irodalmárainak tollából származnak. Például **Ady Endrét Babits Mihály** mutatta be, **Kosztolányi Dezsőt** pedig *Schöpflin Aladár*.

Ady Endre már az első évfolyamban többször is szerepel verseivel, és ettől kezdve kiemelt figyelmet kap a folyóirat hasábjain. Írásainak fordításán kívül számos tanulmány foglalkozik munkásságával. *Szerb Antal* például arról ír, hogy Ady magyarsága költészetében nagy tudatossággal él, és verseiben az egész magyar sors fogalmazódik meg. Rámutat továbbá arra, hogy Ady volt az a költő, aki erős intenzitással élte át és fejezte ki azt a törekvést, amit a keletről jött magyarság a Nyugat szellemének meghódításáért vívott. Személyében és költészetében testesült meg az az évszázadok óta folyó harc, amely Kelet és Nyugat összeegyeztetése érdekében folyik. Megtudhatta a folyóirat olvasója, hogy Ady a magyar irodalomban milyen új korszakot nyitott. És azt is, hogy egyik szerelme kapcsán Párizs döntő élmény lett számára.

Figyelmet érdemel *Rónai Pál* tanulmánya, amelyben egy személyes találkozást mesél el Jehan Rictus költővel. Ebben egy – a költővel folytatott – párbeszédet idéz fel, amelynek keserű kicsengése, hogy a franciák mennyire különbözőek irodalmunkkal szemben:

- Je suis de Hongrie. On vous y connaît, on vous y aime. Vos plus beaux vers, on les a traduits en hongrois.
 - Qui donc? fit-il, surpris.
 - Un grand poete nommé Ady.
 - Tiens. Je n'ai jamais entendu ce nom-la.¹
- (Rónai, Paul: Rencontre avec Jehan Rictus, un maître d'André Ady. 1940. I. 77.)

¹ – Magyarországról jöttem, Önt ott ismerik és szeretik. Legszébb verseit magyarra fordítják.

– Ki fordítja? – kérdezte csodálkozva.

– Egy nagy költő, akit Adynak hívnak.

– Nahát. Sosem hallottam ezt a nevet.

Ady verseiből francia fordításban elsősorban olyan témájúakat válogat a folyóirat, amelyek francia vonatkozásúak, így olvasható például franciául a *Párisba tegnap beszökött az Ősz* című költemény.

Ady mellett **Babits Mihály** kap még kitüntetett figyelmet a *Nouvelle Revue de Hongrie* számaiban. Ő azonban aktív közreműködője is volt a folyóiratnak, olyannyira, hogy arculatának kialakításához is nagyban hozzájárult. Babits volt az a költő, aki nemcsak a magyar, de a világirodalomban is jártas volt, és akinek költészete, műveltsége, szellemvilága a külföld figyelmére feltétlen érdemes volt. Érthető tehát, hogy szinte minden évfolyamban találkozunk nevével. Már a folyóirat első évében számos verse, tanulmánya, novellarészlete és könyvnek ismertetése jelenik meg. Az 1938. júniusi szám pedig *Hommage a Babits* címmel a költő munkásságát ismerteti. *Balogh József* Babitsnak erre a számmra vonatkozó levelét a *Magyar Csillagban* tette közzé. Itt a következőket írja a költő a szerkesztőnek:

„A Nouvelle Revue új számának lapjairól szeretet árad felém, mely hálára kötelez és nem tűri, hogy némán maradjak. Meg kell mondanom, hogy milyen jól esik ez – mennyire érzem az erőadó rokonszenv sugárzását – a közt a sok csüggedés közt, mely a magyar írók napjainkban folyton kísérti és környékezi. Meg kell köszönnöm a szerkesztő szép ötletét, a tüntető és kitüntető rámgondolást, a sok törődést és szeretetet, amiről terv és kivitelezés egyformán tanuskodik.

Igaz és jól tudom, a tüntető ünneplés valójában nem nekem szól, hanem a magyar kultúra szellemének, melyet szolgálok. Mégis lehetetlen elfojtanom bizonyos személyes érzések hangját. Vajha munkásságom ismertetése hozzájárulna ahhoz a nagy célhoz, amit a Nouvelle Revue de Hongrie maga elé tűzött!”²

A *Nyugat* nagy nemzedékéből még gyakran szerepel a folyóirat lapjain **Kosztolányi Dezső** és **Karinthy Frigyes** is. A *Nyugat* második és harmadik nemzedékébe tartozó írók, költők a folyóirat irodalmi válogatásában: **Illyés Gyula**, **Hevesi András**, **Ottlik Géza**, **Kodolányi János**, **Márai Sándor**, **Molnár Ákos**, **Szabó Lőrinc**, **Erdélyi József**, **Pap Károly**. Közülük **Márai Sándor** nevével találkozunk a legtöbbször, hét szemelvény olvasható franciául tőle.

A magyar irodalmat ismertető tanulmányok szerzőinek névsora is azt mutatja, hogy *Balogh József*, a szerkesztő igényes folyóiratot szándékozott létrehozni. Itt is a *Nyugat* esszéíróival találkozunk a legtöbbször: *Cs. Szabó László*, *Földessy Gyula*, *Gyergyai Albert*, *Illés Endre*, *Halász Gábor*, *Schöpflin Aladár*, *Sőtér István*, *Szerb Antal* nevével.

² A Magyar Csillag hírei. Magyar Csillag, 1943. I. 251.

A haladó európai szellemet képviselő *Nyugat* köre mellett megtaláljuk a korszak irodalmának másik nagy áramlatát, a konzervatív irodalom képviselőit is. Közülük kitüntetett figyelemben részesíti a folyóirat **Herczeg Ferencet**, a kor népszerű íróját, valamint **Bethlen Istvánt**. Ugyancsak megismerteti a folyóirat a francia olvasóközönséggel **Tormay Cecile**-t, aki a keresztény nemzeti írókat magába foglaló *Napkelet* című folyóiratot szerkesztette. A konzervatív irodalom reprezentáns íróiként szerepelnek még **Földi Mihály**, **Harsányi Zsolt**, **Zilahy Lajos**, valamint az ugyancsak a konzervatív írói körhöz kapcsolódó **Komáromi János**. Megismerhet az olvasó néhány katolikus író és költőt, **Mécs Lászlót**, **Nyíró Józsefet**, **Prohászka Ottokárt**. Közülük a Franciaországban népszerűséget szerzett **Mécs László** kap különös figyelmet, akiről hírül adja a folyóirat, hogy 1935-ben a Sorbonne-on nagy sikerű felolvasást tartott verseiből. Ezt követően egy francia kötet jelent meg műveiből, melyet a költő Raymond Schwab, Molnos Lipót (a Párizsi Magyar Intézet igazgatója) és Aurélien Sauvageot, francia nyelvész fordítottak, a kötet előszavát pedig Paul Valéry írta.

A magyar polgári drámairodalom is képviselve van a folyóiratban **Heltai Jenő**, **Molnár Ferenc** és **Hunyadi Sándor** személyében – konzervatív drámaíró társaik, a már említett Herczeg Ferenc és Zilahy Lajos mellett.

Jelen van a kisebbségi magyar irodalom is, ezen belül kiemelt helyet kap Erdély és irodalma. Elsősorban **Kós Károly**, **Tamási Áron**, valamint **Kuncz Aladár**, akinek nevét *A Fekete Kolostor* című regénye őrizte meg. A folyóirat lapjain is megemlékeznek a Noirmoutier-ba internált magyar íróról. Egy-egy szemelvénnel szerepel még **Ignác Rózsa** és **Karácsony Benő**, továbbá **Kisbán Miklós** írói néven **Bánffy Miklós** is, az erdélyi szellemi élet vezető egyénisége. Az ugyancsak erdélyi származású **Makkai Sándornak** két francia nyelvű szemelvényével is találkozhatunk, és felfedezhetjük **Aranka György** nevét is, akit Erdély Kazinczyjaként mutat be *Jancsó Elemér*.

Az irodalmi szemelvények fordítását a folyóirat állandó munkatársa, Henri Ancel végezte, neve mellett rendszerint szerepelt még egy név. Ez többnyire vagy Rónai Pál vagy François Gachot neve volt.

Az irodalmunkat bemutató tanulmányokban felfedezhetjük azt az általános tendenciát, hogy a magyar irodalomban járatlan olvasót francia párhuzamokkal próbálják a tanulmányok szerzői orientálni. Így például Jókait Dumas-hoz, Lovikot Maupassant-hoz és Mérimée-hez, Mikszáthot Daudet-hoz és Georges Sand-hoz, a Mikszáth-novellákban szereplő felvidéket pedig Gascogne-hoz hasonlítják.

Passuth László írja az irodalmi válogatásról:

„... végiglapoztam például, hogy milyen novellákat fordítottatott le Balogh, aki lelke mélyén, azt hiszem, csak módjával szerette a modern irodalmat, félt tőle, zabolázatlan műfajnak tartotta. Mégis – magyar avantgarde is szerepel a hasábkon, olya-

nok is, akiket az akkori hivatalos irodalmi véleményt formálók nem láttak jó szemmel, mint Nagy Lajos, Pap Károly, Dallos, Gelléri, Sásdi, hogy találmra említsek egy-egy nevet. S a lírai válogatás is a legjobb akkori poézist tükrözte. Ebben nagy volt a szerkesztő, aki ilyenkor nyilván helyesbítette saját ízlésvonalait.”³

Nem okvetlenül sorolhatjuk ugyan a fent említett írókat az avantgárd csoportjába, de abban igaza van Passuth Lászlónak, hogy sok olyan író, költő megszólal a folyóiratban, akik nem voltak népszerűek az akkori hivatalos irodalmi véleményt formálók körében.

Passuth László Balogh József irodalmi válogatásáról még azt mondja:

„A Revue minden hónapban egy-egy élő magyar író novelláját hozta, rendszerint igen jó fordításban. Olyan avantgarde szerzők szerepeltek, akik hogyanis kerülhettek volna be a hivatalosabb irodalom sáncái közé: itt francia köntösben kijutottak a Revue elképzelt világszínpadára.”⁴

A korabeli jelesebb hazai írók közül kevesen voltak, akiknek írása ne jelent volna meg a *Revue*-ben. Ez a válogatás egyaránt jelez ideológiai és szellemi tágasságot. A szerzők között megtalálható protestáns éppúgy, mint katolikus; például Révész Imre és Sík Sándor, vagy konzervatív és liberális, például Herczeg Ferenc és Kaffka Margit. Felkarolta a szerkesztő a fiatalokat, például Illés Endrét vagy Ottlik Gézát, de zászlajára tűzte a már ismerteket is, mint például Babits Mihályt.

Kétségtelen, hogy vannak olyan jeles írók, költők, akik kimaradtak ebből a magyar irodalmat reprezentáló válogatásból. (Mai szemmel a két világháború közötti időszak irodalmát bemutató válogatásban biztosan helyet kapna József Attila, Radnóti Miklós vagy akár Németh Andor, már csak francia kötődésük miatt is.) Minden válogatásban, itt is kétségtelenül számos szubjektív tényező játszhatott közre. Ezek a kiválasztott személyek voltak Balogh József és szerkesztőtársai számára bizonyos értelemben és bizonyos mértékben a magyar irodalom reprezentánsai.

Ebben a sajtóorgánumban Balogh József mögött felsorakoztak irodalmunk legjobbjai, akik közül sokan a francia irodalom alkotásait fordították magyar nyelvre – olyan sikeresen, hogy művészi értékük gyakran felér az eredeti értékével. Ezek a francia irodalmat tolmácsoló irodalmáraink reménykedtek abban, hogy az irodalmi csere a két ország között kölcsönös lehet. Azon fáradoztak, hogy a franciák felismerjék a magyar irodalom sajátos értékeit, és céljuk

³ Passuth 1973: 159.

⁴ Passuth 1970: 102.

az volt, hogy a magyar művek beilleszkedjenek a világirodalmi alkotások sorába. Aurélien Sauvageot – aki az Eötvös Kollégium tanáraként magyarországi tartózkodása idején kapcsolatban állt a kor jeles irodalmáraival – *Magyarországi életutam* című munkájában a következőket írja:

(...) Karinthy, miután elmondta, hogy milyen nagyra értékeli a francia irodalmat, elpanaszolta, hogy mennyire fáj neki, hogy a magyar irodalmat a franciák csak közönnel fogadják. Újra és újra elismételte: „Mondja meg nekik, hogy rettenetes, rettenetes ez a közöny.”⁵

Nem kétséges, hogy a folyóiratban megszólaló irodalmárok egyik törekvése az volt, hogy ezt a közönyt megszüntessék.

A folyóiratot 1944-ben, a német megszálláskor betiltották, szerkesztője, Balogh József pedig a sárvári haláltáborban halt meg.

A *Nouvelle Revue de Hongrie* folyóirat művelődéstörténeti jelentősége elvitathatatlan, hiszen jelentős erőfeszítést tett arra, hogy a magyar irodalmat megismertesse Európával, felhívja a figyelmet egy különlegesen értékes – magyar – irodalomra, s meggyőzze az olvasót arról, hogy a sokszínű európai kultúrának Magyarország mindig is része volt, és az is marad.

IRODALOM

KABDEBŐ Lóránt (1983): *Mint különös hírmondó*. A Petőfi Irodalmi Múzeum és a Népművelési Propaganda Iroda közös kiadványa. Bp.

LAKATOS Éva (1996): Tallózás a „magyar különszámok” birodalmában. *Magyar Könyvszemle*

LAKATOS Éva (1986): *Magyar Irodalmi Folyóiratok*. A Petőfi Irodalmi Múzeum Bibliográfiai Füzetei, Bp.

A Magyar Csillag hírei. *Magyar Csillag* (1943)

PASSUTH László (1970): Balogh József. In: *Magyar mártír írók antológiája*. Magvető, Bp.

PASSUTH László (1973): *Gyilokjáró*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp.

SAUVAGEOT, Aurélien (1988): *Magyarországi életutam*. Európa Könyvkiadó, Bp.

⁵ Sauvageot 1988: 101.

Gérol Györgyi

Magyar irodalom spanyol nyelven

A nyelve által bezártságra kárhóztatott magyar irodalom képe unos-untalan előkerül, ha a magyar kultúra külföldi ismertségéről, esetleg elismertségéről esik szó. Az is közhelyszámba megy, hogy a miénk – mint a kis népeké általában – befogadó kultúra. A hungarológiával is foglalkozó Klaniczay Tibor pedig még tovább megy: „a nemzetközi tudomány szemében a magyar nyelvi, irodalmi, történelmi, néprajzi témák, vagyis együttvéve a hungarisztika nem tűnt elég érdekesnek, a vele való foglalkozásban nem látnak elég fantáziát. Egy külföldi kutató, legyen az holland vagy francia, többet vár, mondjuk a bolgárnak a kutatásától, mint a magyarétól. Nem szabad általánosítanunk, de a tapasztalat azt mutatja, hogy mindenütt többet foglalkoznak más európai kis nemzetekkel, mint a magyarral” (Klaniczay 1990: 133–134). Tehát még a kis népek sorában is hátul kullogunk.

Miként nyithatnánk, ha nem is kaput, de legalább ablakot, amelyen át a külföld pillantást vethet irodalmunk gyöngyszemeire? Természetesen a legkiválóbb művek nem kevésbé kiváló fordításai révén, világnyelvekre lefordítva a magyar irodalom legjobbjai a világ minden tájára eljuthatnak. A kis nyelvek régi bevált módszere ez: Ibsen és Strindberg is német fordításban lett világhírű. Ilyen és hasonló gondolatokkal a fejében láthat neki az érdeklődő, hogy feltérképezze „hírünket a világban”. Okoskodásunk szerint a lassan már 400 milliónyi spanyolajkú könyvespolcain vaskos kötetekben sorakozhat irodalmunk legjava ékes spanyol nyelven. Bár némi gyanúra ad okot, ha belegondolunk: bizony a nem kevésbé kiváló spanyol és latin-amerikai művek magyar fordításai is szerényen elbújnak a francia, angol nyelvű irodalmak képviselőinek népes serege mögött...

A könyvkiadásban az első nyomot a húszas években találjuk. De vajon lehetséges-e, hogy a XIX. század második felében németre, angolra, franciára, olaszra fordított Petőfi, Jókai híre nem jutott el korábban spanyol nyelvterületre? Tudjuk, hogy Európa e két végvára, Spanyolország és Magyarország között már csak földrajzi távolságuk miatt is elenyészőek voltak a kapcsolatok, azzal együtt, hogy történelmünk egy szakaszában egyaránt a Habsburg-ház fennhatósága alá tartoztunk. Közvetlen érintkezés gyakorlatilag nem lévén, csupán a **világirodalom** közvetítésével találkozhat a két kultúra. Ferenczi László felhívja a figyelmet arra, hogy a „világirodalmi műveltség fogalmával rop-

pant körültekintően kell bánnunk. E fogalmak állandóan változnak...” (Bart–Rákos 1981: 19). Koronként is változnak, de nemcsak időben, térben is más lehet a súlya egy-egy nemzetnek. Koronként változhat az irodalom szerepe a befogadó kultúrában, ezen belül a fordítás szerepe – azaz magának a kultúrának a nyitottsága és ennek a nyitottságnak az irányultsága. „A kapcsolat az eredeti és fordítása között [...] koronként változik – aszerint, hogy a két összehaladó tradíció, az eredeti mű eredeti társadalmi, kulturális környezete és a belőle készült fordítást befogadó irodalom környezete hogyan viszonyul egymáshoz, szűkebben pedig, nyilván attól is, milyen szerepe van a fordításnak a befogadó irodalomban, egyáltalán milyen szerepre aspirálhat egy idegen irodalmi mű, miféle várakozást kell kielégítenie, mármint ha egyáltalán van piaca” (Bart–Rákos 1981: 265).

A spanyol irodalom az aranszázadban populáris színháza révén – mint Shakespeare Angliájában – igazán széles közönségre tett szert hazájában, drámaírói a kor művelt Európájának is sikerszerzői voltak. „Itáliában és Franciaországban a komédiások, hogy növeljék nyereségüket, kiírják a plakátokra, hogy Lope de Vega egyik darabját adják elő, és ez elég ahhoz, hogy ne férjen be a sok ember a színházba, a sok pénz pedig a kasszába” – írja 1636-ban az olasz Fabio Franchi (Casado Velarde 1988: 126). Európa „hispanizálódik”. Sorjáznak a Cervantes-művek, a misztikusok, a XVII. századi színház, a pikareszk regény fordításai különböző európai nyelveken, leginkább franciául és olaszul. V. Károly birodalmának széthullásával a spanyol nyelv és kultúra európai hegemoniája is megszűnik. Babits Calderónról írva idézi Shelley-t – hogy az angliai fogadtatásról is szóljunk – *Az európai irodalom történetében*: „Shelley-t annyira meghattotta a Mágico prodigioso, ez a ’spanyol Faust’, hogy nem átalotta, mint szerényen mondja ’reávetni a maga szavainak sűrke fátylát’. Ezen a fátyolon át csakugyan szép...” (Babits 1979: 182). Ez a megjegyzés arra is rávilágít, hogy a magyar irodalom jelesei bizony még a spanyol irodalom legismertebb és legünnepeltebb műveire is fanyalogva tekintettek: nemcsak a kortársak nem vettek tudomást róluk, de a művelt utókor is idegenkedést érzett. „Mindaz persze, amit most mondok, a spanyol vers és szellem tökéletes nem ismerésén alapul. De ahol a megértésnek ilyen akadályai vannak, ott végződik éppen a világirodalom – és kezdődik a nemzeti irodalom... A színdarabokban Calderón, úgy, mint Lope de Vega, ’a spanyol nemzeti lelket fejezik ki’. Ez a folytonos spanyol grandezza számomra, bevallom,emberietlen és elvezhetetlen. Fületem hasogatja a színpadi ékesszólás, s minden érzésemet sérti a nem kevésbé színpadi becsületézés. Itt megint a nemzeti szempont az, amit a megértéshez segítségül kellene hívni, s amit én nem vagyok hajlandó segítségül hívni. Ha nacionalista vagyok, magyar vagyok: mi közöm a spanyolokhoz” (Babits 1979: 181–182).

Szerb Antal már rokonszenvvel fordul a spanyol irodalom felé, sokkal több alkotását és művelőjét ismerteti, mint Babits a világirodalom történetében. „Ha Calderón nagyon is barokk vonásai és a spanyol katolicizmusból folyó különösségei következtében idegen is maradt az európai színpadon – a német romantika rövid lelkesedésétől eltekintve –, költői nagyságához nem férhet kéttség. Mint Shakespeare, ő is elsősorban költő: szavainak ellenállhatatlan gazdagságával ömlő árja még fordításban is magával ragad, és igazat kell adnunk a német romantikusoknak, A. W. Schlegelnek: 'Calderón igazán költő, ha valaki megérdemli ezt a nevet'...” (Szerb 1941: 313) Kosztolányi pedig megtanult spanyolul, és egész sor spanyol költőtől fordított, főleg a 98-as nemzedék verseiből. Calderón *La señora y la criada* [Úrnő és komorna] c. darabját is ő ültette át magyarra, Németh László, Nagy László főleg Lorcát fordít. Láthatjuk, hogy bár néhány jelentős magyar író-költő ráérezett az oly távoli spanyol irodalom lelkére, rátalált „az olvasmányélmény ellenállhatatlan vonzására” – ahogy Géher István fogalmaz (Bart–Rákos 1981: 69), e ritka találkozásokból azonban csak kevés gyümölcs, kevés fordítás született, így Hispánia irodalma továbbra is az ismeretlenség, a távolság ködébe veszett, a magyar kultúra „világirodalmának” nem lett része.

A nyelvi és történelmi okokból egyaránt kevésbé szerencsés magyar irodalom ugyan mikor kerülhetett a spanyol szakemberek és közönség látókörébe? Legkorábban valószínűleg fejlődésének abban a pillanatában, amikor egész Európa a magyarokra figyelt: az 1848-as szabadságharc idején. És ezzel eljutottunk **Petőfi**hez, a szabadságharc vezéralakjához. 1846-ban készül el az első bécsi kiadás, majd 1855-ben a német nyelvű összes, 1872-ben franciául jelenik meg, Cassone fordítja olaszra. E fordítások révén jut el az amerikai kontinensre: tudomásunk szerint 1883-ban spanyolul megjelent verseit francia, esetleg német fordításból ültette át a kubai Diego Vicente Tejera. 1871–1891 között 17 verset fordított le, a ciklus címe *Cantos madgiares*. 1894-ben Benjamin Giberga, ugyancsak kubai költő a legjelentősebb kubai irodalmi lapban, a *La Habana Elegante*-ben megjelenteti a *Fa leszek, ha fának vagy virága* című Petőfi-vers fordítását. De José Martí kubai nemzeti költő korabeli leírásából tudjuk, hogy e néhány fordítástól eltekintve is a literátus értelmiség körében olvasták Petőfi verseit, főleg francia fordításban. Mi motiválta ezt az érdeklődést? Minden bizonnyal a történelmi sorsközösség érzése: Kuba a század utolsó évtizedében függetlenségéért harcolt a gyarmattartó Spanyolország ellen.

Petőfinek Spanyolországban is megjelenik két verse 1888-ban a venezuelai Isaias E. Muñoz fordításában, 1897-ben az *Ilustración Guatamalteca* c. folyóirat közli 5 költeményét. 1907-ben Juan Luis Esterlich cikket jelentet meg a *Revista Contemporánea* c. madridi folyóiratban Petőfiről, és 7 verssel is il-

lusztrálja. Valószínűleg ezek az első fordítások, amelyek magyarból készített nyersfordítások alapján születtek, harmadik nyelv közvetítése nélkül. Még megjelenik néhány költeménye folyóiratokban, de az igazán jelentős esemény önálló, 38 verset tartalmazó kötetének megjelenése 1921-ben a barcelonai Editorial Cervantes gondozásában. A kötet verseit francia, olasz és német nyelvből fordították, két fordító azonban – mint a jegyzetekből kitűnik – a magyar eredeti alapján dolgozott. A fordítók egyike sem nagy név a hispán irodalomban – Enrique Díez-Canedo kivételével, aki a 98-as nemzedék kifinomult modernista költője és egyúttal a francia, német, olasz irodalom kiváló fordítója.

Petőfi tehát az angol, francia, német, olasz irodalom alkotta világirodalom közvetítésével lett ismert és kedvelt a spanyolajkú országok egész sorában. Legközelebb több mint fél évszázad elmúltával, halála 125. évfordulójára több kötet is megjelenik egy időben: 1973-ban Kubában, Eliseo Diego és David Chericrián kubai költők fordításában 43 vers, 1974-ben Budapesten a *Corvina Libertad, amor* című válogatása perui és kubai költők fordításában, prózai munkákkal (levelek, naplók, cikkek) is kiegészítve. Majd ugyanebben az évben, Mexikóban egy újabb könyv Telegdy Róth Lajos válogatásában és fordításában. 1980-ban Juan el Paladín címmel David Chericrián költő fordításában adják ki Havannában a *János vitézt*. Salvador Bueno említi, hogy a kubai költő, Fayad Jamís dolgozott *Az apostol* fordításán, későbbi kiadásáról azonban nem találtam adatot (Bueno, S. 1977: 194). A korábbi fordításokkal szemben ezek az átültetések vagy közvetlenül a magyar eredeti vagy az abból készített nyersfordítások alapján, harmadik nyelv közvetítése nélkül jöttek létre, főleg spanyolajkú költők tollából – átültetve ezzel a magyar műfordítás-irodalom hagyományait a latin-amerikai gyakorlatba. Természetes, hogy így történt – tehetnénk hozzá, hiszen e kötetek a magyar irodalom megmutatkozási vágyából születtek a magyar kultúra misszionáriusaiként.

A Petőfi-fordítások ily módon felmutatják a műfordítás-irodalom létrejöttének jellemző helyzetait: a befogadó kultúrában visszhangot talál az eredeti mű, a magyar kultúra kívánt évszázados lemaradást behozva egy új kontinensen megjelenni, a mexikói kiadás esetében pedig feltehetően magyar emigránsok adóztak így „anyakultúrájuk”-nak.

Az **Ady**-fordítások már ebből a jellegzetes helyzetből születtek: a hazájukat különböző okokból elhagyó vagy elhagyni kényszerülő emigránsok kulturális missziója révén, talán adósságot törlesztenek, a sikeresek talán megélhetési formát is találnak e tevékenységben. A „szocialista” kornak extenzív fordításpolitikáját leszámítva a magyar irodalom ezen a spontán úton jutott el spanyol nyelvterületre – már ami eljutott.

Ady esetében egy – a fordításait Pablo Laslo néven szignáló – temesvári születésű, az I. világháború után Amerikába hajózó fiatalember viszi magával szülőföldje irodalmát. Mozgalmas élete során bejárja a világot, és mindenütt a magyar költészet lelkes terjesztője, még tagalog nyelvre is lefordítja Adyt. 1927–28-ban Kubában él, ekkor publikálja az első spanyol nyelvű Ady-verseket egy havannai újság irodalmi mellékletében, majd 1928-ban Ady, Babits és Heine költeményeit adja ki saját fordításában egy vékony kötetben. Az 1939-es év Argentínában találja, ahol „*El corazón del mundo. Antología exótica de cuatro continentes*” [A világ szíve. Egzotikus antológia négy kontinensről] címmel ismét válogatást jelentet meg, túlnyomórészt magyar költők verseiből (Ady, Petőfi, Babits, Kosztolányi). Nemcsak saját fordításait közli, itt már az a Gáspár Endre is közreműködik, aki később az aranykor drámáinak magyarra fordítója, valamint Brachfeld Olivér, akinek három évtizedes fordítói munkásságát később még méltatjuk. 1977-ben Ady születésének 100. évfordulójára a Corvina Kiadó megjelentette a költő válogatott verseit a kubai David Chericían fordításában.

A magyar líra harmadik alakja, akinek önálló kötetei láttak napvilágot spanyol nyelven, **József Attila**. Érdekes egybeesésként 1963-ban egyszerre Buenos Airesben és Havannában más-más válogatásban és fordításban jelent meg. Az argentin kötetben 33 versen kívül a Curriculum vitae is megjelent. A fordító, Hugo Acevedo magyar eredetiből dolgozott. A kubai irodalomtörténész és kritikus, Salvador Bueno véleménye szerint „ezeken a műveken túlságosan is látszik, hogy fordítások, hogy egyik nyelvről a másikra átültetett versek (Bueno 1977: 203). A *Corazón Puro* [Tiszta szív] címmel kiadott kezdeti kubai válogatás 1967-ben 65 verset tartalmazó köteté bővül, fordításán Fayad Jamís a magyar „nyersek” alapján hosszú éveken át dolgozik. Jamís és József Attila élettapasztalatai azonosak, az életről, a valóságról nagyon hasonlóan gondolkoznak. Úgy olvassuk a magyar alkotó verseit, mintha spontán módon makulátlan spanyol nyelven születtek volna. József Attila „költői hangja élni kezd a másik nyelven” (Bueno 1977: 203).

Már csak néhány **antológia** számbavétele hiányzik ahhoz, hogy képünk a **magyar líra** spanyol nyelvű jelenlétéről teljes legyen. A magyar költészet mindaddig a legteljesebben, a XIII. századtól a 70-es évekig bemutató kötet a Corvina Kiadó és a havannai Editorial Arte y Literatura közös kiadásában jelent meg 1981-ben. A válogatási és fordítási munkálatok 1974-ben kezdődtek, a 8575 verssornyi, 68 költő 230 költeményét átfogó anyagot kubai költők, legnagyobbbrészt a már többször említett David Chericían tette át spanyol nyelvre. A kiadó törekvése az volt, hogy a fordítások filológiai szempontból

hűek és lehetőség szerint formahűek is legyenek, de főképpen: jó versek legyenek spanyolul.

1992-ben más indíttatású és sokkal szerényebb vállalkozás keretében jelenik meg egy mindössze 13 verset közreadó kétnyelvű könyvecske **América Húngara** címmel, látszólag a Sevillai Expo 92 égisze alatt – de alcíméből következően – *El Nuevo Mundo en la poesía magyar* [Az újvilág a magyar költészetben] – Amerika felfedezésének 500. évfordulója előtti tisztelgéséért. Magyar költők Amerikának, a felfedezőknék szentelt versei szólnak meg Szenczi Molnár Alberttől Kányádi Sándorig.

Az irodalmi földrajzban is vannak a leghíresebb kulturális központokhoz vezető kivételezett és favorizált útvonalak. Az ezeken a kizárólagos és kizáró központokon kívül keletkező irodalom nagy része mintha nem is létezne. „Hasonló, bár akaratlan tudatlanságról kell vallomást tennem a magyar költészetrel kapcsolatban, a kortárs magyar költők e csoportjával való találkozásomig, akiknek segítettem abban, hogy megközelítőleg költészetként szólaljanak meg spanyol nyelven is” – olvassuk Jesús Tomé előszavában, melyet az 1999-es Frankfurti Könyvvásáron megjelent **kortárs magyar költői antológiához** írt (99 poesiás 1999: 5). E sorokban újrafogalmazza a „kis” nyelvek örök problémáját, és egyben találóan jellemzi a magyar irodalomnak a külföldhöz fűződő viszonyát és vice versa: a találkozások végletes esetlegességét térben és időben. A *99 poesiás* c. válogatás fogantatásánál és születésénél is egy magyar emigráns író, a Puerto Ricoban élő Ferdinandy György bábáskodott. A fordításokat is ő készítette María Teresa Reyes Cortés-szel és az idézett Jesús Tomével együtt. A válogatás szempontjairól így vall: „Ennek az antológiának a fordítói nem kívánnak teljes, még csak kellőképpen átfogó képet sem adni a kortárs magyar líráról. A lefordított költőknek a magyar irodalomban elfoglalt helyét sem kívánjuk megítélni. Néhány nagyon kedves barátunknak szenteljük munkánkat, akiknek műveiben gyönyörködtünk. Világos, hogy azok a költők, akik már jártak nálunk Puerto Ricoban, inkább vannak jelen e kötet lapjain, mint azok, akik még ezután jönnek majd el hozzánk. Így hát, a 99 vers csak az első lépés – olyasmi, mint egy apokrif – az ezredvégi magyar költészet spanyol nyelvű bemutatásában” (99 poesiás 1999).

A spanyol nyelven megjelent magyar irodalom nagy részét Spanyolországban, illetve Latin-Amerikában fordították, adták ki. Hogy milyen műveket, mikor, hol – azt leginkább a megfelelő fordító jelenléte, ízlése, személyisége, üzleti érdeke és kapcsolatai szabják meg. Ez szerencsés esetben reprezentatív válogatás, minta volt, de voltak szerencsétlenebb évtizedek is, amikor főképpen az olcsóbb kasszasikereket fordították sorozatban, mint Géher István tanulmányából tudjuk, a fordító is a piacról él (Bart–Rákos 1981: 73–75). A for-

dító a mi esetünkben magyar emigráns. A fordításra vállalkozó spanyolok többsége egy-két könyvnel nem jut tovább, a néhány kitartóbb magyar fordítóval dolgozott együtt (mint pl. J. García Mercadal Révész Andrással). A műfordító itt tehát nem író vagy költő, hanem tisztos iparos vagy bölcsész, a fordított művek között pedig nincs vers, csak próza: dráma, novella, regény.

A lefordított művek listáján végigtekintve láthatjuk, hogy viszonylagos folyamatosság van az egyes fordítói életművek között. A legtöbbet, 27 művet fordító RÉVÉSZ ANDRÁS 1920–1945 között tevékenykedett, túlnyomórészt a madridi Calpe Kiadónak dolgozott, kortárs sikerdarabokat, könnyűműfajt fordított. Az ő nevéhez fűződik **Heltai Jenő**, **Herczeg Ferenc**, **Molnár Ferenc** műveinek megjelenése, de ne feledkezzünk meg két **Jókai**-regényről (*A tengerszemű hölgy*, *Sárga rózsa*) és **Mikszáth Szent Péter** *esernyőjéről*, *A beszélő köntöséről* sem.

BRACHFELD OLIVÉR szinte egyenesen folytatja Révész munkáját 1944–1974 között. Három évtized alatt lefordítja **Karinthy** *Utazás Faremidoba* és *Utazás a koponyám körül* c. regényét, négy Márai-regényt, és az ő keze alól kerülnek ki a **Zilahy**-fordítások. (Az átlag spanyol számára máig ő jelenti a magyar irodalmat.) A 60-as, 70-es, 80-as években elég jelentős a fordítások száma, de a fordított művek is – ezeket az évtizedeket nem fémjelzi egy fordító személye. Ekkor adják ki **Déry Tibor**, **Németh László**, **Füst Milán**, **Mészöly Dezső**, **Ottlik Géza**, **Örkény István**, **Pilinszky János**, **Konrád György** műveit, **Madách Imre** *Az ember tragédiáját*. 1989-ban jelentkezik **Krúdy** *A vörös postakocsijának* fordításával XANTUS JUDIT, akinek tolmácsolásában 2001-ig nyolc regény jelent meg. Újrafordítja a Brachfeld-féle változatban 1957-ben már megjelent **Márai**-könyvet: *A gyertyák csonkig égnek*, majd az *Eszter hagyatéka* következik. **Kertész Imre** *Sorstalanság* c. regénye mellett négy **Esterházy**-művet fordít le: Esterházy spanyol fordítójának tekinthető. KOVACSICS ÁDÁM kevésbé termékeny, ő is kortárs prózát fordít: **Konrád György**, **Kertész Imre**, **Nádas Péter** egy-egy regényét.

Az utóbbi évtized fordításpolitikájában fordulat következett be. Korábban, a 60-as, 70-es években a legfőbb törekvés a magyar irodalom bemutatására irányult a maga történetiségében, a legjelentősebb alkotók művein keresztül. A 90-es években pedig már szinte kizárólag a kortárs magyar próza – általában már nemzetközileg is ismert és elismert – nagymestereinek műveiből válogatnak. A spanyol nyelvű fordítások az angol, német, francia nyelvű kiadások sikerei után születnek – minden bizonnyal így biztosítják be magukat a kockázatot viselő spanyol kiadók.

A fordítások részesedését vizsgálva az ország könyvkiadásában meglepően magas számot kapunk: mintegy 25 %-ot tesznek ki. Ez az arány az EU orszá-

gaiban megszokotthoz képest rendkívül magas. A fordított nyelvek elsősége tartományonként változik, az országos átlag szerint pedig az angol részaránya 50 %. Az ifjúsági és mesekönyvek fele fordítás, és ha az irodalmat egészében nézzük, akkor is nagy számot kapunk. A kiadói tevékenység zöme Madridban és Barcelonában összpontosul, a könyvpiacot néhány nagy könyvkiadó uralja, a kicsi, nem elég tőkeerős kiadói vállalkozások tiszavirág-életűek. „Mindenképpen kockázatot jelent az, hogy szellemi érték alapján kell válogatni a külföldön kiadott művek ezreiből, ezek sikerének okai olyan tényezőknek tudhatók be, melyek nem minden országban reprodukálhatók, a nagy könyvkiadók olajozottan működő marketing-gépezetének beindítása ellenére sem” (Cordón 1999: 62). Minél periférikusabb a nyelv, a kultúra, annál nagyobb a kockázat. E kockázat mértékét csökkentendő a spanyol kiadók a már nemcsak hazájában, hanem külföldön is kipróbált sikerkönyvekhez nyúlnak olyan igazán periférikus nyelv esetében, mint a magyar. A kortárs magyar írók fordításai általában több angol, német, francia nyelvű kiadást követően születnek meg, esetleg néhány nemzetközi díj, elismerés is támogatólag áll már szerzőik mögött (Esterházy, Kertész Imre, Nádas Péter).

Eszmefuttatásunk végére érve ezzel visszakanyarodunk a kiinduló gondolathoz. Az UNESCO és az Európai Unió nyilatkozataikban az elmúlt évtizedben többször hangsúlyozták a kölcsönös fordítás fontosságát, különös tekintettel a kis nyelvi közösségek helyzetére. Látjuk Spanyolország nyitottságát a többi nyugat-európai országhoz képest: az elmúlt évtizedekben befogadó kultúrává vált, alapvetően műveket importál, és nem exportál. E közösségi és nemzeti „elvi nyitottság” ellenére is – gazdasági okok miatt – a magyar könyvek útja továbbra is a világirodalmon át vezet Spanyolországba.

IRODALOM

- ANDERLE Ádám (1992): *América en la cosmovisión húngara*. Előszó az *América Húngara. El Nuevo Mundo en la poesía magiar* c. antológiához. Szeged
- Antología de la poesía húngara* (1981). Corvina, Budapest. Bevezető és Utószó (írta Tóth Éva).
- BABITS Mihály (1979): *Az európai irodalom története*. Szépirodalmi, Budapest
- A Barcelonai Katalán Magyar Kulturális és Baráti Egyesület tevékenységéről*. In: *Hungarológiai hírlévl.* 1990/3–4: 63–71.
- BART István – RÁKOS Sándor (1981): *A műfordítás ma*. Gondolat, Budapest
- BUENO, SALVADOR (1977): *Cinco siglos de relaciones entre Hungría y América Latina*. Corvina, Budapest
- CASADO VELARDE, MANUEL. (1988): *Lenguaje y cultura*. Síntesis, Madrid
- CORDÓN, JOSÉ ANTONIO (1999): *La traducción en Castilla y León*. In: *Hermenéus* n° 1: 57–82.
- KLANICZAY TIBOR (1990): *A magyar filológia helyzete külföldön*. In: *A hungarológia fogalma*. Szerk.: GYAI Béla. *Hungarológiai ismerettár* 5. NHK, Budapest. 128–148.
- Klasszikus spanyol drámák I–II*. 1967. Helikon, Budapest. Utószó (írta Hegedűs Géza). 749–768.
- 99 poesías: Antología de la lírica húngara contemporánea*. Előszó (írta Jesús Tomé) 1999. Postdata – Orfeusz, San Juan/Puerto Rico – Budapest

SZERB Antal (1941): *A világirodalom története*. Magvető, Budapest

VALBUENA PRAT, Angel (1968): *Historia de la literatura española*. Editorial Gustavo Gili, S.A. Barcelona

FORRÁSOK JEGYZÉKE

Válogatás magyar humoristák műveiből.

Antología de humoristas húngaros. 1922. Madrid: Calpe. Fordította: Andrés Révesz.

Válogatás kortárs magyar humoristák műveiből.

Antología de humoristas húngaros contemporáneos. 1945. Barcelona: Al Monigote de Papel. Válogatta és fordította: Andrés Révesz és J. Garcia Mercandel.

Válogatás magyar költők műveiből a XIII századtól napjainkig.

Antología de las poesías húnrrara desde el siglo XIII. hasta nuestros días. 1981. Budapest: Corvina. Válogatta és fordította: Tóth Éva, David Chericían és mások.

Válogatás kortárs magyar drámákból.

Teatro húngaro contemporáneo. 1969. Madrid: Aguilar. Fordította: Rónai A. Zoltán.

Ady, E. *Válogatás verseiből és elbeszéléseiből*.

Ady, E. 1987. *Antología*. Madrid: Torre. Fordította: Jesús Pardo és Javier Villán.

Ady, E. *Válogatás költeményeiből*.

Ady, E. 1977. *Poesías*. Budapest: Corvina. Fordította David Chericían, Tóth Éva és mások.

Déry, T. *Számadás*.

Déry, T. 1968. *El ajuste de cuentas y otros relatos*. Mexico: Era, Fordította: Sergio Pitol.

Déry, T. *Alvilági játékok*.

Déry, T. 1963. *Juegos de los infiernos (y otros relatos)*. Barcelona: Luis de Caralt. Fordította: Dolores Herrero Villamor.

Déry, T. 1964. *G. A. úr X.-ben*. Bp: Szépirodalmi.

Déry, T. 1970. *Monsieur G. A. in X*. Barcelona: Luis de Caralt. Fordította: José Luis Beltrán

Déry, T. *G. A. úr X.-ben*. Budapest.

Déry, T. 1992. *El senyor G.A. a X*. Barcelona: Edicions 62. Península. Fordította: Sziij Ildikó (katalán).

Déry, T. 1956. *Niki, egy kutya története*. Bp: Magvető.

Déry, T. 1961. *Niki o la historia de un perro*. Buenos Aires: Proyección. Fordította: A. B. Gómez.

Déry, T. 1973. *Kedves bópeer...!* Bp: Szépirodalmi.

Déry, T. 1976. *Querido suegro*. Barcelona: Noguer. Fordította: Szél Erzsébet.

Esterházy, P. 1990. *Hrabal könyve*. Bp: Magvető.

Esterházy, P. 1993. *El libro de Hrabal*. Barcelona: Península. Fordította: Xantus Judit.

Esterházy, P. 1991. *Hahn-Hahn grófnő pillantása. Lefelé a Dunán*. Bp: Magvető.

Esterházy, P. 2001. *La mirada de la condesa Hahn Hahn. Bajando por el Danubio*. Madrid: Alianza.
Fordította: Xantus Judit.

Esterházy, P. 1993. *A szív segédigéi*. Bp: Corvina.

Esterházy, P. 1999. *Los verbos auxiliares del corazón*. Madrid: Alfaguara. Fordította: Xantus J.

Esterházy, P. 1984. *Kis magyar pornográfia*. Bp: Magvető.

Esterházy, P. 1992. *Pequeña pornografía húngara*. Madrid: Alfaguara. Fordította: Jesús Pardo.

Esterházy, P. *Egy nő*.

Esterházy, P. 2001. *Una mujer*. Madrid: Alfaguara. Fordította: Xantus Judit.

Fejes, E. *Rozsdatemető*.

Fejes, E. 1974. *Cementario de chatarra*. Madrid: Aguilar. Fordította: Rónai A. Zoltán.

Füst, M. *A feleségem története*.

Füst, M. 1970. *Historia de mi mujer*. Barcelona: Lumen. Fordította: Francisco Parcerisas.

Gárdonyi, G. *A láthatatlan ember*.

Gárdonyi, G. 1998. *El esclavo de Atila*. Madrid: Valdemar. Fordította: Jacobo Rodríguez.

Heltai, J. *Vacsora*.

Heltai, E. 1941. *Cena, pan, etcétera*. Madrid.

Heltai, J. 1920. *A III-es*. Bp: Athéneum.

Heltai, E. *El cuarto número III*. Madrid, Calpe.

Heltai, J. 1917. *Az utolsó bohém*.

Heltai, E. 1923. *El último bohemio*. Madrid: Calpe. Fordította: Andrés Révesz és J. Garcia Mercadal.

Heltai, J. 1910. *Írók, színésznők és más csirkefogók*.

Heltai, E. 1927. *Escritores, cómicas y otros sinvergüenzas*. Madrid: Calpe. Fordította: Andrés Révesz és J. Garcia Mercadal.

Heltai, J. *Family Hotel. Második Feleségem*.

Heltai, E. 1921. *Family Hotel y Mi segundo mujer*. Madrid: Calpe. Fordította: Andrés Révesz.

Heltai, J. *A masamód*.

Heltai, E. 1922. *La modistilla*. Madrid: Calpe. Fordította: Andrés Révesz.

Heltai, J. *Krajcáros igazság*.

Heltai, J. 1922. *La verdad a perra chica*. Madrid: Calpe. Fordította: Andrés Révesz.

Heltai, J. *Hét sovány esztendő*.

Heltai, E. 1922. *Los siete años de hambre y otros cuentos*. Madrid: Calpe. Fordította: Andrés Révesz.

Heltai, J. *VII. Emmanuel és kora.*

Heltai, E. 1922. *Manuel VII y sus época.* Madrid: Calpe. Fordította: Andrés Révész.

Herczeg, F. *Északi fény.*

Herczeg, F. 1945. *Blancos y Rojos.* Barcelona: Luis de Caralt. Fordította: C. de B.

Herczeg, F. *Férfiszív.*

Herczeg, F. *Corazón de hombre.* Madrid: Calpe.

Herczeg, F. *A palackba zárt szellem.*

Herczeg, F. 1945. *El demonio embotellado.* Barcelona: Victoria (Ariel). Fordította: Oliver Brachfeld.

Herczeg, F. *A királyné huszárja.*

Herczeg, F. 1946. *El gúsar de la reina.* Barcelona: J. M. Massó. Fordította: Oliver Brachfeld és M. A. de Orbók.

Herczeg, F. *Fenn és lenn.*

Herczeg F. 1945. *El perdido amor.* Barcelona: Luis de Caralt. Fordította: Jorge Garzolini.

Herczeg, F. *Az arany hegedű.*

Herczeg, F. 1947. *El violín de oro.* Barcelona: Luis de Caralt. Fordította: Concepción de Bofarull.

Herczeg F. *Az amerikai kalandor.*

Herczeg F. *El yanqui aventurero.* Madrid: Calpe.

Herczeg, F. *Egy lány története.*

Herczeg, F. 1944. *La diva.* Barcelona: Hispano Americana de Ediciones. Fordította: F. de Ocampo.

Herczeg, F. *A Gyurkovics lányok. A Gyurkovics fiúk. Gyurka és Sándor.*

Herczeg, F. 1963. *La familia Gyurkovics.* Madrid: Espaza Calpe. Fordította: Andrés Révész.

Herczeg, F. *A Gyurkovics lányok.*

Herczeg, F. *Las hermanas Gyurkovics.* Madrid: Calpe. Fordította: Andrés Révész.

Herczeg, F. *A Gyurkovics fiúk.*

Herczeg, F. 1921. *Los hermanos Gyurkovics.* Madrid: Calpe. Fordította: Andrés Révész.

Herczeg, F. *Pogányok.*

Herczeg, F. *Los paganos.* Barcelona: J.M. Massó.

Hernádi, Gy. *A péntek lépcsőin.*

Hernádi, Gy. 1972. *El abandono.* Caracas: Tiempo Nuevo. Fordította: Maria Esther Vázquez.

Hunyadi, S. *A fattyú.*

Hunyadi, S. 1944? *El bastardo.* Barcelona: Aries.

Jókai, M. *A sárga rózsa.*

Jókai, M. 1920. *La rosa amarilla.* Madrid: Calpe. Fordította: Andrés Révész.

Jókai, M. *A sárga rózsza*.

Jókai, M. *La rosa amarilla. Novela de la llanura*. Buenos Aires: Espasa Calpe. Fordította: Andrés Révész.

Jókai, M. *A sárga rózsza*.

Jókai, M. 1982. *La rosa amarilla. Novela de la llanura*. Mexico: Secretaria de Educación Publica. Fordította: Andrés Révész.

Jókai, M. *Szeretve mind a vérpadig*.

Jókai, M. 1947. *Amado hasta el patíbulo*. Barcelona: Ibérica J Pugés. Fordította: Juan Alzina y Melis.

Jókai, M. *Az aranyember*.

Jókai, M. 1960., 1972. *Un hombre de oro*. Barcelona: Sopena.

Jókai, M. *A tengerszemű hölgy*.

Jókai, M. 1927. *La de los ojos de ibón*. Madrid: Calpe. Fordította: Andrés Révész és Garcia Mercadal.

Jókai, M. *A janicsárok végnapjai*.

Jókai, M. 1945. *Bajo la sombra de Ali Bajá*. Buenos Aires: Futuro. Fordította: José Goldstein.

József, A. *Verssek*.

József, A. 1975.. *Poemas*. Madrid: Alberto Corazón. Fordította: Fayad Jamis.

Karinthy, F. *Utazás a koponyám körül*.

Karinthy, F. 1955. *Viaje en torno de mi cráneo*. Barcelona: Victoria. Fordította: Oliver Brachfeld.

Karinthy, F. *Utazás a koponyám körül*.

Karinthy, F. 1961. *Viaje alrededor de mi cráneo*. Barcelona: Plaza y Janés.

Karinthy, F. *Utazás Faremídoba*.

Karinthy, F. 1945. *Viaje a Faremido. El último viaje de Gulliver*. Barcelona: Victoria. Fordította: Oliver Brachfeld.

Válogatás magyar írók műveiből.

Los grandes cuenistas húngaros. Madrid: Biblioteca Nueva. Fordította: Andrés Révész és J. García Mercadal.

Kertész, Á. *Makra*.

Kertész, Á. 1989. *Un hombre cualquiera*. Barcelona: B. Fordította: Basilio Losada és Isi Feuerhake.

Kertész, I. 1990. *Kaddis a meg nem született gyermekért*.

Kertész, I. 2001. *Kadish por el hijo no nacido*. Barcelona: Acantilado. Fordította: Kovacsics Ádám.

Kertész, I. *Sorstalanság*.

Kertész, I. 1996. *Sin destino*. Barcelona: Plaza y Janés. Fordította: Xantus Judit.

Konrád, Gy. 1986. *A cinkos*. Bp: Magvető.

Konrád, Gy. 1989. *El cómplice*. Madrid: Alfaguara. Fordította: Szél Erzsébet és Sándor Edit.

Konrád, Gy. 1983. *Kerti mulatság*. Bp: Magvető.

Konrád, Gy. 1998. *Una fiesta en el jardín*. Madrid: Anaya et Maria Muchnik. Fordította: Kovacsics Ádám.

Kosztolányi, D. *Válogatás elbeszéléseiből (Csók, stb.)*

Kosztolányi, D. 1990. *El peto i altres narracions*. Barcelona: La Magrana. Fordította: Faluba Kálmán.

Válogatás a világirodalom kortárs elbeszélőinek műveiből (Kosztolányi D., Molnár F., Móra F., Tamási Á. műveivel).

Antologia de cuentos contemporáneos. 1964. Barcelona: Labor.

Krúdy, Gy. *A vörös postakocsi*.

Krúdy, Gy. 1989. *La carroza carmesi*. Barcelona: Peninsula. Fordította: Xantus Judit.

Madách, I. *Az ember tragédiája*.

Madách, I. 1978. *La tragedia del hombre*. Bp: Corvina. Fordította: Virgilio Piñero.

Büchner, G. *egy szindarabja* és Madách, I. *Az ember tragédiája*.

Büchner G., Madách, I. 1985. *Teatre*. Barcelona: 62. Fordította Déri Balázs és Jordi Parramón (katalán).

Márai, S. *A gyertyák csonkig égnek*.

Márai, S. 1957. *A la luz de los candelabros*. Barcelona: Destino. Fordította: Oliver Brachfeld.

Márai, S. *A gyertyák csonkig égnek*.

Márai, S. 1999. *El último encuentro*. Barcelona: Emecé. Fordította: Xantus Judit.

Márai, S. 1935. *Válás Budán*.

Márai, S. 1951? *Divorcio en Buda*. Madrid: Mediterráneo.

Márai, S. *Eszter hagyatéka*.

Márai, S. 2000. *La herencia de Eszter*. Barcelona: Salamandra. Fordította: Xantus Judit.

Márai, S. 1941. *Az igazi*.

Márai, S. 1951? *La verdadera*. Barcelona: Nausica. Fordította: Oliver Brachfeld.

Márai, S. 1937. *A féltékenyek*.

Márai, S. 1949. *Los celosos*. Barcelona: José Janés. Fordította: Oliver Brachfeld.

Márai, S. *Zendülők*.

Márai, S. 1931. *Los rebeldes*. Madrid: Zeus. Fordította: Luis de Portela.

Márai, S. *Vendéjáték Bolzanóban*.

Márai, S. 1951. *Música en Florencia*. Barcelona: Destino. Fordította: Oliver Brachfeld.

Mészöly, M. 1968. *Saulus*. Bp: Magvető.

Mészöly, M. 1977. *Saul o la puerta de las ovejas*. Barcelona; Buenos Aires; México: Grijalbo. Fordította: J. Bagnozzi.

Mikszáth, K. *Szent Péter esernyője*.

Mikszáth de, K. 1922. *El paraguas de San Pedro*. Madrid: Calpe. Fordította: Andrés Révesz és García Mercadal.

Mikszáth, K. *Az apró gentry és a nép; A beszélő köntös*.

Mikszáth de, K. 1922. *Gente de rumbo y El caftán de Sultán*. Madrid: Calpe. Fordította: Andrés Révesz.

Molnár, F. *A farkas*.

Molnár, F. 1931. *El cuento del lobo*. Madrid: La Frasa, Estampa. Fordította: Andrés Révesz.

Molnár, F. *A Pál utcai fiúk*.

Molnár, F. 1944? *Las raíces del árbol*. Barcelona: Lara. Fordította: M.A. Orbók.

Molnár, F. *A Pál utcai fiúk*.

Molnár, F. 1965., 1979. *Los muchachos de la calle Pál*. Bilbao: Ediciones Paulinas.

Molnár, F. *Marsall*.

Molnár, F. 1952. *Mariscal y un idilio ejemplar*. Madrid: Escelicer. Fordította: Claudio de la Torre.

Molnár, F. 1928. *Olympia*.

Molnár, F. 1930. *Olimpia*. Madrid: La Farsa, 160. Fordította: Tomás Norrás és Andrés Révesz.

Molnár, F. *Játék a kastélyban*.

Molnár, F. 1929. *Una farsa en el castillo*. Madrid: La Farsa. Fordította: Antonio Fernandez Lepina.

Molnár, F. *Játék a kastélyban*.

Molnár, F. 1960. *Los invitados del duque*. Madrid: Escelicer. Fordította: Cecilio de Valcárcel.

Móricz, Zs. *Égi madár*:

Móricz, Zs. 1977. *Pajarito del cielo (y otros relatos excogidos)* Budapest: Corvina.

Nádas, P. 1977. *Egy családregény vége*. Bp: Szépirodalmi.

Nádas, P. 1999. *El final de una saga*. Barcelona: Muchnik. Fordította: Kovacsics Ádám.

Nádas, P. 1986. *Emlékiratok könyve*. Bp: Szépirodalmi.

Nádas, P. 1998. *El libro del recuerdo*. Barcelona: Seix Barral. Fordította: Ana María de la Fuente.

Németh, L. 1957. *Iszony*. Bp: Szépirodalmi.

Németh, L. 1963. *Asco y horror*. Barcelona: Luis de Caralt. Fordította: Mariano Orta Manzano.

Nyírő, J. *Havasok könyve*.

Nyírő, J. *El libro de las montañas nevadas*. Barcelona: Luis de Caralt. Fordította: M.A. de Orbók.

Ottlik, G. 1959. *Iskola a határon*. Bp: Magvető.

Ottlik, G. 1984. *Una escuela en la frontera*. México: Grijalbo. Fordította: Fernando Caralt.

Örkény, I. 1967. *Tóték*. 1977. *Rózsakiállítás*. Bp: Magvető.

Örkény, I. 1984. *El programa estelar. Un commendante en casa*. Barcelona: Argos Vergara. Fordította: Jordi Mustieles.

Örkény, I. 1974. *Macskajáték*. Bp: Szépirodalmi.

Örkény, I. 1991. *Juego de gatas*. Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena. Fordította: Brigida Alexander és Juan Antonio Hormigón.

Petőfi, S. *Válogatás költeményeiből*.

Petőfi, S. 1974. *Libertad, amor*. Bp: Corvina. Fordította: Fayad Jamis, Antonio Cisneros, Alejandro Corcuera, David Chericán és mások.

Petőfi, S. *Válogatás költeményeiből*.

Petőfi, S. 1921. *Petőfi*. Barcelona: Cervantes. Fordította: Diego Vicente Tejera, Juan Ruíz Estelrich, Enrique Diez-Canedo és mások.

Pilinszky, J. *Szálkák. Kráter*.

Pilinszky, J. 1988. *Estelles*. Barcelona: 62. Fordította: Déri Balázs, Faluba Kálmán és Francesco Vallverdú.

Szabó, M. *Az őz*.

Szabó, M. 1964. *Resentimiento*. Barcelona: Luis de Caralt. Fordította: Julio Gómez de la Serna.

Szerb, A. *Utas és a holdvilág*.

Szerb, A. 2000. *El viajero bajo el resplandor de la luna*. Barcelona: Ediciones del Bronce.

Zilahy, L. *Valamit visz a víz*.

Zilahy, L. *Algo flota sobre el agua*. Barcelona: José Janés.

Zilahy, L. *Szépapám szerelme*.

Zilahy, L. *El amor de un antepsado mío*.

Zilahy, L. *A szökevény*.

Zilahy, L. *El desertor*. Barcelona: Hispano Americana de Ediciones.

Zilahy, L. *Tűzmadár*.

Zilahy, L. 1958. *El pájaro de fuego*. Barcelona: GP. Fordította: Andrés de Kramer.

Zilahy, L. *A fehérszárnyú vitorlás*.

Zilahy, L. 1957. *El velero blanco*. Barcelona: GP. Fordította: Oliver Brachfeld.

Zilahy, L. *A földönfutó város*.

Zilahy, L. 1974. *La ciudad vagabunda*. Barcelona: GP. Fordította: Oliver Brachfeld.

Zilahy, L. *Szépapám szerelme; Halálos tavasz; Valamit visz a víz; Két fogoly; A szökevény; A földönfutó város*.

Zilahy, L. 1965. *Novelas*. Barcelona: Plaza y Janés. Fordította: Oliver Brachfeld.

Zilahy, L. *A lélek kialszik; A fegyverek visszanéznek; Csendes élet; A Dukay család.*

Zilahy, L. 1968. *Novelas.* Barcelona: Plaza y Janés. Fordította: Oliver Brachfeld.

Zilahy, L. *Szépanyám.*

Zilahy, L. 1958. *Retorno al hogar.* Barcelona: GP. Fordította: Oliver Brachfeld.

Zilahy L. *Fatornyok.*

Zilahy, L. 1948. *Torres de madera.* Barcelona: José Janés. Fordította: Oliver Brachfeld.

Zilahy, L. *Csendes élet.*

Zilahy, L. *Vida serena.* Barcelona: Hispano Americana de Ediciones.

Hanus Erzsébet

Magyarország: „terra incognita” Franciaországban a XIX. század elején *

A XIX. századi francia–magyar kapcsolatokat a címben említett gondolat posztulátum formájában kíséri a komparatista irodalom- és nyelvkritikában. Még a bemutatásra kiválasztott század elején is a tudósok és az értelmiségiek Magyarország kapcsán „terra incognita”-ról beszéltek.

Orosz József publicista hírverési szándékkal német nyelven megjelentetett egy munkát 1835-ben, Lipcsében *Terra incognita. Notizen über Ungarn* címmel. Addig ez az elnevezés a régi világtérképeken arra szolgált, hogy a kontinensek még feltáratlan részeit jelölje.

A XIX. század elején Magyarországon szokásban volt a fenti megnevezést ironikus módon alkalmazni, hallatván ezáltal azt, hogy országunk még egyáltalán nem tárgya valamilyen tudományos tanulmánynak etnológiai, földrajzi vagy egyéb szempontból, ami alapján vizsgálni lehetett volna. Orosz József tehát ez az elhatározás vezette műve címválasztásában.

Franciaországnak jól megfelelt ez a kifejezés Magyarországra vonatkozóan. Néhány bátortalan kezdeményezés ellenére a magyar nyelv és a magyar irodalom Franciaországban a XIX. század elején gyakorlatilag ismeretlen volt.

1. Franciaország és a nem francia irodalmak

A priori: Magyarország ismeretlen a határain kívül. Ha Franciaország zárva maradna minden irodalom számára, Magyarország helyzete normális lenne. Épp ellenkezőleg, ha Franciaország számos irodalom előtt megnyílik, és érzéketlen marad a magyarországra, a probléma más formában jelentkezik. Ez fontos elem a magyar irodalom recepciójának jobb megítélésében. A XVIII. században Franciaország egyre inkább szükségét érzi a kifelé nyitásnak, meg akar ismerni más kultúrákat, népeket, irodalmakat. Az utazási irodalom virágzik a XVIII. század végén. A művelt közönségnek szüksége van új látóhatárra,

* A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Pécs, 2001. április 18.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójához tervezett előadás szövege, amelynek francia nyelvű változata: La Hongrie, «terra incognita» en France au début du 19e siècle. In: *Színes eszmék nem alszanak...* (Szépe György 70. születésnapjára). Szerk.: Andor József – Szűcs Tibor – Terts István. Lingua Franca Csoport, Pécs 2001. I. 458-468.

olyan új területekre, mely széttöri azt a zárságot, amely körülveszi, és amely túl szűkké válik.

1.1. Az északi országok

A genfi Paul Henri Mallet-vel a tekintet először az északi területek felé fordul. 1752-ben Koppenhágába neveztek ki professzornak 22 éves korában. 1755-től fedeztetni föl a franciákkal Skandináviát és hívja fel a tudós világ figyelmét az „Introduction a l’histoire du Danemark” [Bevezetés Dánia történelmébe] című könyvének publikálásával. A korszak költői, filozófusai merítenek ihletettségéből és érveiből az „Edda, monuments de la poésie et de la mythologie des Celtes, et particulièrement des anciens Scandinaves” (1788) [Edda, a kelták költészetének és mitológiájának és különösen a régi skandinávoknak emlékkövei] alapján. Az 50–60-as évek fordulóján a „Mémoires sur la Litterature du Nord” [Emlékiratok észak irodalmára] ugyanabban a gondolati rendben gazdag tanítást jelentenek. Paul Henri Mallet a preromantikus témák előfutárának tekinthető.

Az ő munkálkodásával egyidejűleg jelentkezett az ún. „Osszián-jelenség”. A XVI. század előtt csak néhány kézirat volt ismeretes a gael bárdok dalaiból. Osszián – vagy inkább Oisín, Fingal fia, bárd és legendás harcos – a Kr. e. III. században élehetett. Egyedül az orális népi hagyomány élte meg a szövegeket. James Macpherson érdeme (akit barátja, John Home támogató), hogy lefordított néhányat közülük. A mű a szerző neve nélkül jelent meg 1760-ban „Fragments of Ancient Poetry collected in the Highlands of Scotland and translated from the Gaelic or Erse language” (Fragments de poésie ancienne recueillis dans les montagnes d’Ecosse et traduits du gaélique) [Skócia hegyeiben összegyűjtött és gaelből fordított régi verstörödékek] címen. Azonnal nagy sikere lett, és a következő évben a folytatás is megjelent „Fingal (An ancien epic poem in six books)” (Fingal. Poème épique en six livres) [Fingal. Hősköltemény hat könyvben] címmel. Ettől a műtől kezdve vallja, hogy ő a fordító, és állítja a törödékek hitelességét. Az ossziáni költészet szakértői a legbefejezettebb és legelőbb művének tekintik. 1773-ban Macpherson műveinek össziadása bizonyította a szerző és a téma elismertségét.

Egy nagy polémia – főleg Samuel Johnson irodalmi kritikájától táplálva – kétségessé teszi az énekek hitelességét. A mai kritika fenntartja azt a gondolatot, hogy a költemények szépek, és hogy Macpherson találta ki azokat. Ezzel a ténnyel semmit sem veszítenek el szépségükből. Az ossziáni költészet egész Európát föllekesítette. A XVIII. század végén nehezen találunk olyan költőt, aki közléről vagy messziről nem szenvedte el az Osszián-jelenség hatását. Még a legnagyobbak, így Goethe sem tud ellenállni. Új kulturális jelen-

ség teremődik. Napóleon több ízben kijelenti, hogy úgy tekint a skót bárdra, mint kedvenc költőjére. A festők (Gérard, Girodet, Ingres, Gros, Isabey) ihletet merítenek belőle. A zenében szintén megtaláljuk e témát. A költemények, melyek egy lenyűgöző és rejtélyes szép keretben magasztalják az ősi hősiességet a romantika születésekor – ugyanakkor a múlt sajnálatát keverik a jelen szomorúságával –, a közönséget csak megrészesíteni tudták.

Azért mégis: az ossziáni költészet sikere egyedülálló jelenség, és részben magyarázat nélkül marad.

1.2. India és Távol-Kelet

A francia irodalmat kelet folklórával gazdagítja a „Les Mille et une Nuits” [Ezeregy éjszaka meséi] és a „Gulistan”. Az orientalisták Távol-Kelet szellemebe hatolnak.

A pikárdiai Antoine Galland fedezi föl az európai közönségnek a „Les mille et une Nuits”-t. A XVII. század közepén született nagyon szegény családban. A többé-kevésbé szerencsés körülményeknek köszönhetően beiratkozik a nagynevű College de France-ba. A konstantinápolyi franciaországi nagykövet, de Nointel márki fölfigyel rá, és magával viszi keletre. Antoine Galland ekkor mindössze 24 éves.

Öt éves kemény munkával megtanul törökül, perzsául és arabul. Az Académie des Inscriptions et Belles Lettres tagja, 1709-ben a Collège de France arab nyelvet tanító professzora lesz. Nagyon szorgalmas, számos nagy munkát alkot. Néhány közülük: „Journal de son voyage à Constantinople” (1672–1680) [Konstantinápolyi útinaplója], „Coran” [Korán], „Fables indiennes de Bidpaï” (1724) [Bidpaï indiai mesék]. Mégis a tizenkét kötetben fordított „Les Mille et une Nuits” (1704–1717) [Ezeregy éjszaka meséi] teszi híressé. Galland fordításának nyomában az eredetitől többé-kevésbé eltávolodott számos változat került forgalomba keleten éppen úgy, mint nyugaton. A XX. század fordulóján Madrus doktor fordítása nem veszi el Galland érdemeit. Mint számos keletről származó mű, ez is egy elbeszélés-vezérfonalból áll, amelybe több más elbeszélés is belecsúszik vagy egymást követi. Ez a folytatás végtelen lehetne. A „Les Mille et une Nuits”-nek elsősorban szórakoztatás volt a célja. Nem található egy közös eredeti, még kevésbé egyetlen szerző. Találhatunk benne indiai, perzsa, bagdadi, egyiptomi, török, babiloni és zsidó elemeket.

A korszakok is eltérőek. A X. és a XV. század közötti időszakot fogja át. Az alkalmazott nyelv közelebb van a népi rétegek beszélt arab nyelvjárásaihoz, mint a klasszikus arabhoz. Művészi minősége eléggé egyenetlen, közepes. Mindennek ellenére a gyűjtemény teljességgel felkeltette a nyugati emberek képzeletét. Olyan kontextusba került e mű, ahol érzékenyek voltak az

emberek a keleti témákra. Ehhez hozzá kell még tenni az egzotikum, valamint az erotikával kevert kaland iránti ízlés divatját. Tágabb értelemben mondhatjuk, hogy nagyrészt Galland érdeme, hogy az orientalizmus divatja bekerült a francia és az európai irodalomba.

Ha a „Les Mille et une Nuits”-nek nem egyetlen szerzője volt, a „Gulistan ou Gulastân”-nak igen. Egy XIII. századi perzsa költő, a Saadinak mondott Mosarrif ad-Din ibn Abdallah Saadi műve. Születési dátuma bizonytalan (1184 vagy 1193), Chiraz bég környezetében született egy jómódú és művelt miliőben. Nevelése révén annak a Perzsiának válik legjobb moralistájává, mely egyébként is erős e téren. A mongolok invázióitól elbizonytalanított időszakban járja be a világot Indiától Maghrebig. Állandóan ír, alkotása gazdag és változatos. Perzsa biográfusai 108 éves korára teszik a halálát. Munkáinak összegyűjtésére 1325-ig kell várni. Két legismertebb munkáját, a „Bustân”-t versben, a „Gulistân”-t prózával és verssel keverten írta. A nyolc könyvből álló „Gulistân” előszavában Saadi közli, hogy alkotni akart „un livre qui contienne les préceptes les plus utiles” [egy könyvet, amely tartalmazza a leghasznosabb elveket] az élet vezetésére elszórván benne „les fleurs d’une érudition agréable” [a kellemes tanultság virágait]. Bizonyosan Saadi a legismertebb perzsa költő a világon. Többet ajánl, mint erkölcsstant, az embernek saját önvezetési szabályt javasol a létezésen való átkelésre. Saadi hatása meghatározó az orientalista irodalomra, Indiától, saját hazáján keresztül Törökországig. Európában Saadinak köszönhetően kezd ismertté válni a perzsa irodalom. 1634-ben „Gulistân ou l’Empire des Roses” [Gulistân vagy a rózsák birodalma] címmel az orientalista diplomata, André de Ryer adja a Gulistân első francia fordítását. Ezt követi a Gentius fordította latin nyelvű (Amsterdam, 1651) és Olearius által készített német fordítás (Schleswig, 1654). Ez az utóbbi változat lesz Goethe forrása a „Kelet-nyugati dívány”-hoz (Divan oriental et occidental). Számos fordítás követi különböző európai nyelveken egészen napjainkig. A franciából Defrémyét említhetjük 1858-ból.

Mint látható, jelentős számú mű érkezett keletről. Az első orientalisták elcsodálkoztatták a közönséget, mely nyitottnak bizonyult az új gondolatok iránt.

1.3. A héber irodalom

Robert Lowth, teológus és héber professzor 1753-ban „Traité sur la poésie sacrée des Hébreux” (De sacra poësi Hebraorum) [Értekezés a héberek szakrális költészetéről] címmel latin nyelven jelentette meg munkáját Oxfordban. Sicard abbé 1812-ben, Jean François Roger drámai szerző pedig 1813-ban készíti el a mű francia fordítását. Lowth munkájának francia fordításai azt a biblikus utat készítik elő, amely Chateaubriand és Madame Staël munkáival hat a közönségre.

1.4. Amerika és a távoli szigetek

Amerika és a távoli gyarmatok is belépnek a francia irodalomba. Bernardin de Saint Pierre a „Paul et Virginie”-vel [Pál és Virginia] és Parny a „Chansons Madécasses”-szal [Madécasses énekei] Délkelet-Afrika nagy szigetei – Réunion, Madagaszkár – felé vezetik az olvasókat. Mindketten nagyon különbözőek, mindketten más közönséghez szólnak, de az álmodozás felé irányítanak. Bernardin de Saint Pierre, aki szimpatizál ugyan a forradalommal és a rabszolgaság ellenzője, a nyomasztó franciaországi helyzetben a „Paul et Virginie”-t erkölcsi mesévé redukálja. Parny vikomt lelkesedik a forradalomért, antiklerikális, és a XVIII. század nagy erotikus költőjeként ismert. 1787-ben publikálja a „Chansons Madécasses”-t, a malgas énekek szabad adaptációját prózában. A két művet nem lehet remekműnek ítélni, de kapcsolódnak a távoli tájak felé irányuló közönség ízléséhez.

A századvégi sajtó is hozzájárult ahhoz, hogy helyet találjon magának az egzotikus irodalom. Ezt bizonyítja a Sautreau de Masy által alapított Almanach des Muses esete is 1776-ból, amelynek a célja minden évben új művek válogatásának bemutatása; vagy mint a *Journal de la littérature*-é 1801-ben.

Ez az időszak, amikor Franciaország a legközelebbi szomszédai felé is fordul. Először Anglia felé, majd Angliát Németország követi. Itália újra felfedezése folyamatos, valamint Spanyolországé is.

1.5. A franciaországi nyelvjárások és máshonnan

Franciaország magában is keresi a költői alkotás erejét. A franciaországi nyelvjárások is megtalálják helyüket, de ezen a szinten várni kell François Raymond filológiai munkáira – vagy az 1813-ban megjelent Louis Antoine François de Marchangy „La Gaule poétique ou Histoire de France considérée dans des rapports avec la poésie, l'éloquence et les beaux-arts”-ra [A költői Gallia avagy Franciaország tárgyalt történetének kapcsolatai a költészettel, az ékesszólással és a képzőművészetekkel]. Ennek az utóbbi, 1813–1817 között 8 kötetben megjelent hosszú elbeszélő prózának munkának minden hiányossága ellenére óriási sikere volt az irodalmi körökben. A szerző a művészeknek és költőknek ihletet adó alkotást kívánt szolgáltatni.

Mindez keveredik Ossziánnal, Walter Scott-tal, a romancerókkal, észak balladáival vagy a dél dalaival.

Fauriel tudós munkája látszik lezárni a kevésbé tudományos felfedezéseket. Claude Charles Fauriel a forradalmi naptár szerinti II. évben fedezi fel Párizsban az irodalmat. Nagy műveltségű, az „ideológusok” szalonjainak látogatója, Mme de Staël barátja, 1824–1825-ben adja közre a „Chants populaires de la Grèce moderne” [A modern Görögország népi énekei] című könyvét, mely-

nek nemcsak Görögországban van nagy sikere, hanem egész Európában is. 1830-ban az újonnan alakult Lajos Fülöp kormánya a külföldi irodalmak tanszékét adja neki a *College de France*-on. Tanóráin keresztül az összehasonlító irodalmat készítette elő: a modern filológia és az összehasonlító nyelvészet megalapítója volt. Halála után jelent meg a „*Son Histoire de la littérature provençale*” [A provanszál irodalom története] és a „*Dante et les origines de la langue et de la littérature italienne*” [Dante és az olasz nyelv és irodalom története]. Minden munkájának jelentős hatása van a külföldi irodalmak franciaországi megismertetésében. Augustin Thierry, Jules Michelet és Ernest Renan nagy tisztelettel adóznak munkásságának.

2. Franciaország és Magyarország szomszédai

Felfedező és megismerő utazásaiban Franciaország mégis egyre inkább szorosabb kapcsolatba jut Magyarország szomszédaival.

2.1. Az illírismus felfedezése

1827-ben Prosper Mérimée egyik műve a XIX. század egyik legkülönösebb irodalmi misztifikációját teremti meg. Ezt az állítólagos illír népi énekgyűjteményt „*Guzla ou Choix de poésies illyriques recueillies dans la Dalmatie, la Croatie et l’Hercegovine*”-t [Guzla avagy Dalmáciában, Horvátországban és Hercegovinában összegyűjtött illír válogatott költemények] megelőzi a guzlár portréja, akinek Mérimée a *Hyacinthe Maglanovitch* nevet adta. Mérimée elszórákozik történeteinek egy olasz fordítás felhasználásával való bemutatásán, amihez – állítja – neki semmi köze: nevetséges törekvés egy idegen számára eleganciával franciául írni egy irodalomról-irodalmárról.

A szláv kritikák, a költők, mint Puskin, aki néhányat közülük lefordított oroszra, és Mickiewicz, a misztifikáció rászédettségének áldozatai voltak. Franciaországban ez a mű sokat segített az illírismus mozgalmának. Minden miszticizmusa ellenére a *Guzla* az egyik legszebb sikere a XIX. századi költői prózának.

2.2. A szerbek

Vuk Stefanovic Karadzic barátja, a szlovén Kopitár bátorítására szerb népi költemények kiadásába kezd. Kutató élete során tovább bővíti nyelvtannal, szótárral, közmondásgyűjteménnyel. Elise Voiart teszi ismertté ezt a munkát az 1834-es publikációjában német fordítás közvetítésével „*Chants populaires serviens*” [Szerb népi énekek]. A *Catholique* és *Le Globe* újságok az illírismus mozgalmát népszerűsítik azzal, hogy kommentárokkal látják el a közönséget Karadzic énekgyűjteményére vonatkozóan.

2.3. A cseh és egyéb nyugati szláv irodalmak

Az 1830-as években az újságok: Le Globe, az Universel, a Revue Britannique éppen úgy, mint Jean Jacques Ampere a „Littérature et Voyages” (1832) [Irodalom és utazások] című gyűjteményében foglalkoznak a csehországi irodalommal. Az utóbbi is, mint Fauriel, a Sorbonne-on kezdi. Andrieux-t követi kinevezett rendes tanárként a francia irodalomtörténet tanszékén, majd 1833-tól a College de France-ban. Lassanként méltó utódjává válik nevezetes elődjének. 1858-tól az „utazási irodalom” egyik úttörője, mely a kialakuló összehasonlító irodalmat is előre vetíti előre. Ezen a területen találkozik Xavier Marmier-vel és Philarete Chasles-lal.

Az elmúlt XVIII. század végén Oroszország és Lengyelország számos említéssel jelenik meg a sajtóirodalomban. A századvégi figyelemből következően a Lengyelország iránti érdeklődés a 30-as évektől erősödik meg. Az Europe littéraire 1833-ban, a Le Globe, majd annak utóda, az Epoque, 1845-ben továbbra is fokozza az érdeklődést irányukban.

Ez a minden irányban megnyilvánuló pezsgés Magyarország körül mozog. A pillanat kedvező lenne, hogy országunk is visszatérjen az ismertség körébe irodalmával vagy folklórájával. Mégis ritkán említik azonban, mindig csak célzást tartalmazóan. Elise Voiart például a *Chants populaires serviens* előszavában szentel néhány szót Magyarországnak.

3. Magyarország: terra incognita

3.1. A magyar nyelv: nyelv vagy nyelvjárás?

A XVIII. század folyamán a magyar nyelvészet kiskapun lép be a francia tudós irodalomba. 1720-ban a Journal des Sçavans [Tudósok újságja] ismereti Bél Mátyás munkáját: „De vetere litteratura hunno-scyntica” (1718). Az elkövetkező években ugyanebben a szemlében Bél más műveit is elemzik.

1763 fontos dátum: Jean Thomas Sopronban jelenteti meg kézikönyvét Eszterházy Ferencnek ajánlva a „Nouvelle grammaire françoise et hongroise nommée: Le sincere Maître de langue” [Új francia és magyar nyelvtannak nevezett: A hiteles nyelvmester] címen. A szövegek három nyelven (franciául, latinul és magyarul) találhatóak meg benne. Sajnos ez a könyv észrevétlen maradt Franciaországban, és nem tölthette be hivatását.

A magyar nyelv eredetének finnugor elméletét Sajnovics tette közzé 1770-ben a „Demonstracio idioma Ungarorum et Lapporum idem esse” című munkájában. 1772-től szakmai körökben már ismerik – annak az öt oldalas recenzióknak köszönhetően, mely a Journal des Sçavans-ban jelent meg róla.

Sylvestre de Sacy (az Ecole des langues orientales [Keleti nyelvek iskolája] igazi „megteremtője” Franciaországban) publikál egy tíz oldal terjedelmű tanulmányt a *Magasin encyclopédique*-ban 1799-ben Gyarmathy Sámuel „Affinitas linguae hungaricae cum linguis fennicae originis grammaticae demonstrata” címmel ugyanazon évben Göttingenben megjelent művéről.

Mindezeknek a munkáknak csak kevés hatásuk volt a francia tudományos érdeklődésre. Munkáikban nem vették számba az olyan magyar tudósok kutatásainak eredményeit, mint Sajnovics vagy Gyarmathy.

Sablier 1777-ben az „Essai sur les langues”-jában [Esszé a nyelvekről] említést tesz a magyarról mint európai nyelvről, de csupán azért, hogy a hét kis – jelentőség nélküli – nyelvhez kapcsolja, amelyek igazán nem számítanak: „cosaque, albanoise, finlandoise, irlandoise, galoise, biscayenne” [kozák, albán, finn, ír, gall, biskajai].

3.2. Az Enciklopédia és a magyar hiánya

Diderot és D’Alambert nagy Enciklopédiája a maga részéről hozzájárul ahhoz, hogy megismertesse a távoli népeket és nyelveket foglalkozván kelet dolgaival; nevezetesen az arabbal, a törökkel, a perzsával, a héberrel vagy a kínaival. Európában azonban a magyar nyelv csak a „langue esclavonne” [szlavóniai nyelv] egy dialektusa ugyanazon címen, mint Csehország, Lengyelország vagy Oroszország nyelvei. Mentségére mondható, hogy az Enciklopédia 1772-re megjelenik, abban az évben, amikor Sajnovics cikke megismerhetővé lesz Franciaországban. Így egy kicsit későn érkezik az Enciklopédia számára.

3.3. Bonald és a magyar, osztrák nyelvjárás

A Konstanzba emigrált Louis de Bonald 1796-ban névtelenül publikálja három kötetben fő munkáját, melynek nagy hatása lesz az eszmékre Franciaországban a Restauráció kezdetén: „Théorie du pouvoir politique et religieux dans la société civile démontrée par le raisonnement et par l’histoire” [Következtetés és történelem révén bemutatott politikai és vallási hatalomelmélet a polgári társadalomban]. Ez a komoly, de nem túl jól megírt munka az ellenforradalomnak ad elméletet. A harmadik kötetben a francia forradalom jakobinista centralizáló reakciójára védi a regionalizmust, és hogy jobban megvilágítsa a számára alapvető elveket, külföldi példa alapján a Habsburg Császársággal illesztrálja. Védi a magyar nyelvet, de mint Ausztria tájnyelvét.

4. Konklúzió – és a XIX. századi folytatás

A század folyamán számosan emelték föl hangjukat, hogy a magyar nyelvről beszéljenek, de nem meggyőző módon. Ebben a században a tudós körökben dühös vita folyt a magyarok valódi eredetéről. A fentebb említett Sajnovics és Gyarmathy munkái ellenére kevés kivétellel a franciák, akiknek véleményük van, mint Auguste de Gérando, a hun elmélethez kapcsolódnak, mely egyébként az adott időszakban Magyarországon is nagyon népszerű. Charles de Ujfalvyval Franciaország pontosabb periódusba lép. Ugyanis ő elhatározza a finnugor elmélet védelmét. 1871-ben megjelentet egy kis negyven oldalas brosrát Aubert-nél Versailles-ban: „La langue magyare, son origine, ses rapports avec les langues finnoises ou tchouedes, ses particularités” [A magyar nyelv, eredete, kapcsolatai a finn vagy a csúd nyelvvel, sajátosságai]. Munkája folytatásaként a következő évben jelenik meg Párizsban: „La Hongrie, son histoire, sa langue, sa littérature” [Magyarország, története, nyelve, irodalma]. Kevésbé mélyreható tanulmány, egyetlen célja a népszerűsítés. Mégis nagyon hasznos a szerepe az elemi ismeretekkel nem rendelkező olvasóközönség számára. Néhány utazási és átutazó, a tágabb értelemben vett történelmi ihletésű könyvön kívül, Magyarország történetének ez az első francia nyelven való bemutatása egy magyar származású szerzőtől. 1874-től Charles de Ujfalvy Kína és Közép-Ázsia földrajzát bemutató órákat ad az Ecole des langues orientales-on. Kurzusai, több munkája és számos tudós társaságban elhangzott előadása, amelyek közül többnek a tagja is volt, alkalmat adott arra, hogy Magyarországról, nyelvéről, népének eredetéről beszéljen. 1874–1876 között a különböző finnugor nyelvekre vonatkozó írásokat jelentetett meg. Ami a magyart illeti, arról az 1876-os „Eléments de grammaire magyare” [A magyar nyelvten alkotóelemei] tanúskodik. Nem elmélyült és szisztematikus kutatást mutat e munka, inkább a fő nyelvtani szabályok áttekintése. Az olvasót az utóbbi kíváncsivá, ugyanakkor elégedetlenné is teszi. Célja ebben az esetben is a népszerűsítés, de a korszak segédkönyveinek hiányát tekintve sajnálatos, hogy nem ment messzebbre, hiszen az akkori Franciaországban ő volt az egyetlen, aki képes volt a magyar nyelv hiteles bemutatására.

Charles de Ujfalvy ’80-as évek körüli eltűnésével Franciaországban a magyar nyelvnek nem marad lelkes és hatékony védője. Ugyanakkor néhány francia vagy magyar származású nyelvész a század utolsó felében több-kevesebb tudományossággal próbálja meg bemutatni a magyar nyelvet. A szerzők ebben az esetben: Jean Ludwigh, Maurice Grunwald és Alexandre de Cihac. A pári-

zi Société de linguistique [Nyelvtudományi Társaság] külföldi tudósokat kér meg, hogy járjanak közbe a finnugor nyelvekért (Kai Otto Donner, Huszár Vilmos, Charles de Harlez).

A magyar irodalom – éppen úgy, mint a magyar nyelv – madame Adam vagy Justh Zsigmond baráti körének méltánylandó erőfeszítései ellenére csak töredékes módon válik ismertté, és francia nyelven még mindig nem jut el a szintézisig. Ez a munka majd egy fiatal magyar professzorra, Kont Ignácra hárul, aki a '80-as években telepszik meg Párizsban. Neki sikerül majd bevezetnie Magyarországot a párizsi egyetemre, s ezzel valóban megnyílik a kapu Franciaországban Magyarország magas szintű megismertetésére.

IRODALOM (AZ ÉRINTETT TÉMÁK SORRENDJÉBEN)

1. Hanus, Erzsébet: *La littérature hongroise en France au dix-neuvième siècle*. Paris–Pécs, A.D.É.F.O. – JPTE, 1996. 278 p.
2. Hanus, Erzsébet: *La littérature hongroise en France au dix-neuvième siècle*. Anthologie choisie. Paris–Pécs, A.D.É.F.O. – JPTE, 1997. 220 p.
3. Paul Henri Mallet: in *Dictionnaire des littératures de langue française*. Beaumarchais J. P., Couty D., Rey A. éd. Bordas, Paris 1987. T. 3, 2406.
4. Thieghem, Philippe van: *Ossian en France – these*. Paris, 1917. 2 vol.
5. Thieghem, Philippe van: *Les poèmes ossianiques*. in: *Le romantisme dans la littérature européenne*, Albin Michel, Paris 1948 (2. ed.: 1969). 80–84.
6. *Les Mille et une Nuits*. Antoine Galland – Gaston Picard. Préface: Charles Nodier. Garnier (Classiques Garnier), Paris, 1988, 2 vol. 606, 626.
7. Saadi: *Gulistân ou l'Empire de la Rose*. Seghers, Paris, 1991. 128. (Miroir des Mondes)
8. Bernardin de Saint Pierre: *Paul et Virginie*. éd. Danièle Dubois. Bordas, Paris, 1985. 156. (Univers des lettres).
9. Edition critique du manuscrit de «Paul et Virginie» de Bernardin de Saint Pierre intitulé «Histoire de Mlle Virginie de la Tour» – Nizet, Paris, 1975. 554 p.
10. Ibrovac, Miodrag: *Claude Fauriel et la fortune européenne des poésies populaires grecque et serbe*. Etude d'histoire romantique suivie du cours de Claude Fauriel, professé à la Faculté des Lettres de Paris (1831–1832). 1966
11. Voiart, Elise (1834): *Chants populaires serviens*.
12. Etude sur l'ouvrage de Mathias Bél: *De vetera litteratura hunno-scythica (1718)*. in: *Journal des Sçavans*, Paris, 1720, 177.
13. Annonce de l'ouvrage de Mathias Bél: *Hungariae antiquae et novae prodromus*. in: *Journal des Sçavans*, Paris, 1725, 62.
14. Annonce de l'ouvrage de Bél: *Notitia Hungariae novae historico-geographica*, T. 1, 1735. in: *Journal des Sçavans*, Paris, 1736. 8.
15. Thomas, Jean: *Nouvelle grammaire française et hongroise nommée Le sincere Maître de langue – Sopronyban sziesz József Böttüivel*. Találtatik a Ferdinand Krueg Kalmárnál, 2 vol., 18, 232; 10, 242, 6.
16. Etude sur J. Sajnovics: *Demonstratio idioma Ungarorum et Lapponum idem esse*. in: *Journal des Sçavans*, Paris, mai 1772. 268–272.
17. Sacy, Sylvestre de: *Etude sur l'ouvrage de Samuel Gyarmathy: Affinitas linguae hungaricae cum linguis fennicae originis grammaticae demonstrata*. in: *Magasin encyclopédique*, Paris, IV année, T. VI, 1799 (An VII), 85–95.

18. Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers, par une société de gens de lettres – 17 volumes in-folio, 1751–1772; magyar vonatkozás: T. VIII, 285.
19. Bonald, Louis de: Théorie du pouvoir politique et religieux: 1796, T. III, 44.
20. Le Calloc'h, Bernard: Charles de Ujfalvy (1842–1904), pionnier des études finno-ougriennes en France. in: Etudes finno-ougriennes, Paris–Bp, 1986–1987, 20. k., 5–39.
21. Le Calloc'h, Bernard: Charles de Ujfalvy, pionnier des études finno-ougriennes en France, explorateur de l'Asie centrale. in: Journal de la Société finno-ougrienne, Helsinki, 1987, 1–12.
22. Ujfalvy, Charles Eugène: La langue magyare, son origine, ses rapports avec les langues finnoises ou tchoude, ses particularités – Imprimerie E. Aubert, Versailles, 1871, 40.
23. Ujfalvy, Charles Eugène: La Hongrie, son histoire, sa langue, sa littérature – Pagnerre, Paris, 1872, 236.
24. Ujfalvy, Charles Eugène: Eléments de grammaire magyare. éd. Maisonneuve, Paris, 1876, 127.
25. Ludwigh, Jean: Données historiques fournies par les étymologies magyares. in: La Libre recherche, Bruxelles, 1858, T. 11, 261–289.
26. Grunwald, Maurice: Quelques observations sur les affinités du turc avec le magyar. in: Revue de philologie et d'ethnographie, Paris, 1874, T. 1
27. Cihac, Alexandre de: Dictionnaire étymologique daco-roman. Francfort sur le Main, 1870–1879.
28. Donner, Kai Otto: Revue de la philologie finno-ougrienne, 1873–1875. in: Mémoires de la Société de linguistique de Paris, Paris, vol. III, 81–94.
29. Huszár, Guillaume (Vilmos): Progrès de l'étude linguistique du magyar. in: Mémoires de la Société de linguistique de Paris, Paris, 1896, vol. 9, 395–398.
30. Harlez, Charles de: Les affinités linguistiques du hongrois : magyar et chinois, magyar et langues aryques. in: Bulletin de la Société de linguistique de Paris. Paris, mai 1895, no. 39. XXVJ–XLJ.
31. Angyal, Dávid: Kont Ignác. Történeteti szemle, Budapest, 1913.
32. Eisenmann, Louis: Ignace Kont. in: Revue internationale de l'enseignement, Paris, 15 mars 1914.
33. Kiss Sándor: Kont Ignác. Debrecen, 1935. 32 p.
34. Toulouze, Henri: Histoire des études hongroises et finno-ougriennes. in: Etudes finno-ougriennes, Paris, 1995, n° 27, 127–147.
35. Hanus, Erzsébet: 1896. Le Millénaire de la Hongrie. Ignace Kont et la littérature hongroise. Paris, 1996. Cahiers d'études hongroises, 8. 97–109.

Molnár Mária

Amerikaiak, magyarok és amerikai magyarok

A Rutgers Egyetem magyarságtudományi programja

Az amerikai felsőfokú magyarságtudomány és magyartanítás történetét, az Egyesült Államok egyetemlein és főiskoláin alapított magyar nyelvű és/vagy tárgyú programok és előadássorozatok megalakulását és megszűnésük okait végigtanulmányozva azt állapítottam meg, hogy a magyar vonatkozású felsőfokú kezdeményezések a legtöbb esetben úgy jönnek létre, mintha az Egyesült Államokban nem is élnének magyar közösségek. Egyedül a XX. század eleji magyarságtudomány volt „magyar indítékú”, mely az első emigrációs hullám protestáns lelkészeinek képzését célozta. Ezután már csak az amerikai magyarságtól független akadémiai szintű programokat alapítanak.

A múlt század utolsó évtizedében a Rutgers Egyetemen (New Brunswick, New Jersey) létrehozott Magyar Intézetnek mégis háttérül szolgált a New Jersey állam mintegy 160.000 lelket számláló New Brunswick-i magyar közössége. Az 1991-ben felállított Magyar Intézet „amerikai indíttatása” mellett kezdettől fogva számított a magyar mint környezeti nyelv és kultúra pozitív hatásaira. William Derbyshire professzor, a Rutgers Egyetem Szláv Nyelvek és Irodalmak Tanszékcsoportjának igazgatója így vélekedett: „Az egyetemet körülvevő magyar környezet a magyar program gazdag forrásául szolgál majd...” (Haydon 1986: 64)

New Brunswick 160 ezres magyar diaszpórája több emigrációs hullámnak az Egyesült Államokban letelepült magyarjaiból, illetve azok leszármazottai-ból áll: a múlt század elején bevándoroltakból, akik a helyi iparban helyezkedtek el; a második világháborús nagy emigrációs hullám és az 1956-os forradalom idején hazánkból kivándorolt és New Jersey államban otthonra talált magyarokból (Puskás 1982). Ez utóbbiak annak tudatában, hogy összekovácsolódott, erős közösséget alkotnak, célul tűzték ki a magyar kulturális értékek megőrzését és továbbadását. Ebben szinte egyedülállónak tekinthető a New Brunswick-i magyarság, ugyanis a harmadik kivándorlási hullám Pittsburgh-be vagy éppen Portland-ben letelepült közösségei teljesen elzárkóztak a helyi egyetemen vagy főiskolán a felsőoktatásban tevékenykedő magyar származású professzorok által létrehozott kisebb-nagyobb magyarságtudományi program, illetve előadássorozat támogatásától.

Pedig egy helyi magyar diaszpóra már a jelenlétével, de főként együttműködésével óriási támogatást jelenthet a magyar nyelv és kultúra felsőfokú művelése számára. A New Brunswick-i magyar közösség saját templomai, iskolája, könyvtára, atlétikai klubja, cserkészcsapata és egyéb intézménye révén járul hozzá a magyar kultúra megőrzéséhez. Az ő együttműködő segítségük pedig biztosítéka volt annak, hogy sikeres legyen a Magyar Intézet munkája. A kapcsolat azonban kölcsönös, mely abban nyilvánul meg, hogy a magyarságtudományi program megfelelő nyelvi és kulturális tudást nyújt az amerikai magyar diákoknak; az amerikai diákok körében pedig népszerűsíti a magyar nyelvet és kultúrát.

Miért lehetett sikeres a Rutgers Egyetem magyar programja?

Egyrészt azért, mert a magyar nyelv és kultúra oktatása hagyományokkal rendelkezett az egyetemen. Igaz ugyan, hogy a magyar nyelvkurzusok 1956 után nem jelentek meg folyamatosan minden félévben az egyetem tanrendjében, azonban 1959-től újra rendszeresedtek, és egyre több magyar származású diák látogatta ezeket. Ekkor ugyanis Molnár Ágoston a Chicago melletti Elmhurst College magyar programját áthelyezte a Rutgers Egyetemre, ahol 1965-ig működött programvezetőként.

Molnár Ágoston nevéhez fűződik az 1954-ben alapított Amerikai Magyarságtudományi Alapítvány (American Hungarian Studies Foundation), illetve ő a Hungarian Heritage Center igazgatója is. Ez utóbbi anyagi segítséget is nyújtott a Magyar Intézet felállításához. Anyagi támogatás érkezett más amerikai magyar szervezettől is, de sok egyéni támogató is volt (például Ágh László és felesége). Az egyetem magyarságtudományi programját az USIA is támogatta, mely Fulbright-ösztöndíjas vendégprofesszorokkal biztosította a program tekintélyét. Így kerültek New Brunswick-ba magyarországi vendégprofesszorok, mint Kövecses Zoltán (1987–88), Bárdos Jenő (1988–90), Szépe György (1990–92).

A magyarországi vendégoktatók szerepe és jelentősége a Rutgers magyar programja esetében abban is megnyilvánult, hogy oktatói munkájuk mellett fontos szervezői tevékenységeket folytattak, és előremutató lépéseket tettek a magyar program helyzetének megerősítése érdekében. A nyolcvanas évek végén az egyetem magyar vonatkozású kurzusai ugyanis a Szláv és Kelet-Európai Nyelvek és Irodalmak Tanszékcsoporthoz tartoztak. Eleinte csak magyar nyelvet oktatott Clara Lutsky magyar anyanyelvű tanárként, aki akkoriban összehasonlító irodalmat tanult az egyetemen (Haydon 1986: 64). 1987 tavaszi szemeszterében például két különböző nyelvkurzus jelentette az egyetem magyar programját: Magyar nyelv alapfokon (4 kredit), Magyar kommunikáció alapfokon (4 kredit). A nyelvkurzusok azok számára kerültek meghirdetésre, akik vagy akkor szerették volna elkezdni a magyar tanulását, vagy fel kívánták

frissíteni régebben szerzett nyelvtudásukat. A nyelvkurzusok mellett egyetlen olyan szeminárium is működött, mely a magyar kultúra és művelődés aspektusaival foglalkozott angol nyelven. Ezt Kövecses Zoltán, az első magyar vendégprofesszor tartotta 1987 tavaszi és őszi szemeszterében.

A fenti magyar kurzusokhoz képest valóban áttörést jelentett Bárdos Jenő Fulbright-ösztöndíjas vendégprofesszor két és fél éves tevékenysége, aki William W. Derbyshire-rel, a Szláv és Kelet-Európai Nyelvek és Irodalmak Tanszékcsoport vezetőjének támogatásával kibővítette a magyar vonatkozású kurzusokat, és elérték azt, hogy a magyar már nem a szláv nyelvek, hanem külön (Hungarian) címszó alatt kerüljön be az egyetem tanrendjébe. Az új kurzusok között szerepelt magyar költészet, fordítás és a mai magyar kultúrát feltárni hivatott szeminárium is. A kínálat kibővülésével válhatott végül a magyar mellékszakká (Hungarian Minor) a Rutgersen 1989-ben.

Mit is jelentett a magyar mint mellékszak? Az egyetem gyakorlatában ez azt jelentette, hogy az adott főszeres diáknak két esztendő leforgása alatt hat kurzust kellett teljesítenie (18 kredit értékben) magyar nyelvből és kultúrából. Ez ugyan így még nem jelentett magyar szakos diplomát, de az egyetem a magyar mellékszak elvégzését dokumentálta.

Közben a Rutgers magyar programja figyelemreméltó érdeklődésre tett szert mind az egyetemen belül, mind pedig annak környezetében. Állandó sajtóanyaggá vált az amerikai magyar újságokban éppúgy (Ágh 1990, 1991), mint a helyi vagy éppen állami lapokban. Ez nem csak azt eredményezte, hogy lassanként nőtt a magyar programot támogatók száma, hanem azt is, hogy egyre több hallgató iratkozott be magyar „szakra”. A nyolcvanas évek utolsó két évében megnőtt a magyar származású résztvevők száma a nyelvi és kulturális témájú kurzusban. A magyar nyelv tanulásakor a diákok motivációi között a magyar identitástudat erősítésén kívül ott szerepelt a jövő: a magyar és nem magyar gyökerekkel rendelkező hallgatók elsősorban az USA kormányzati szerveinél kívántak elhelyezkedni magyar nyelvtudással, illetve más egyetemen (pl. Georgetown) speciális vizsgát téve az Államok diplomáciai szerveinél próbáltak szerencsét (Top Student 1987: 2). 1987-ben, majd pedig 1989-ben a legjobb eredményt elérőket a magyar program magyarországi látogatással jutalmazta (Top Student 1987: 2).

1989-ben a magyarságtudományi program mint mellékszak sikeréhez a viszonylag gazdag könyvállomány is hozzájárult, hiszen felsőfokú, akadémiai szintű oktatás teljesen elképzelhetetlen megfelelő számú könyv hiányában. A főként irodalmi, történelmi és szociológiai tárgyú könyvekből álló tanszéki állomány 1989 tavaszán ugrásszerűen kibővült. Ekkor ugyanis a MKKE (Magyar Könyvkereskedők Egyesülete) több mint ezer darab könyvet küldött a

Rutgers Egyetemre egy nyilvános könyvkiállításra, melynek legnagyobb része az egyetem Alexander Könyvtárába került, kisebb része a tanszéki állományt gazdagította, bizonyos könyvek pedig az Amerikai Magyar Alapítvány tulajdonába kerültek (Books and LP Records 1991).

Amellett, hogy a Rutgers Egyetem magyarságtudományi programjának kiépítése több tényezőnek is köszönhető, a legnagyobb szervező tevékenységet a magyarországi Fulbright-ösztöndíjas vendégprofesszorok végezték. Bárdos Jenő helyét Szépe György nyelvészprofesszor vette át 1990-ben. Nyelvészeti előadásai mellett magyar nyelvet és művelődéstörténeti kurzusokat is tartott (főként az esti órákban). A magyar templomok, kiállítások és koncerttermek látogatásával nagymértékben hozzájárult a magyarságtudománynak az egyetemi hallgatók körében történő népszerűsítéséhez. Szépe György a program szervezeti és tartalmi koncepcióját továbbfejlesztette, és folytatta a Bárdos Jenő által megkezdett tárgyalásokat az egyetemmel, illetve a magyar diaszpóra meghatározó képviselőivel.

Miután a Nemzetközi Hungarológiai Központ képviselői látogatást tettek az egyetemen 1991 márciusában (Nádor 1990: 1, Giay – Nádor 1991; Visit of Delegation from Hungary 11–12 April 1991), 1991. május 17-én a Rutgers Egyetem képviselőjében az elnök, Francis L. Laurence és a Magyar Művelődési és Közoktatási Minisztérium képviselője, Kálmán Attila megállapodást írtak alá Magyar Intézet létrehozásáról.

A szerződésben az egyetem vállalta, hogy 1991. szeptember 1-jén felállítja a Magyar Intézetet, és létesít egy professzori státust, melynek betöltője egyben az Intézet igazgatója is lesz. Ezt a státust Böröcz József szociológus professzor foglalta el 1995-ben; ő lett a Magyar Intézet első igazgatója.

Az egyezmény továbbá garantálja a Rutgers Egyetemmel és a szélesebb magyar közösséggel való kapcsolatok építését és gazdagítását. A magyar kormány pedig egy magyar lektor kiküldését (és fizetését) vállalta tíz évig, valamint egy magyar alapkönyvtár adományozását is.

Miért jelentett előrelépést az egyetem magyarságtudományi programjának történetében a Magyar Intézet felállítása? Ahogy az Intézet angol nyelvi megfelelője is jelzi (Institute of Hungarian Studies), az egyetemen nem egyszerűen tanszéket vagy egyéb alárendelt részleget hoztak létre, hanem önálló magyar intézetet, amelynek fő funkciója az oktatás és a kutatás; nevezetesen a magyar nyelv oktatása és hungarológiai szaktárgyak (irodalom, történelem, művelődéstörténet, szociológia, kulturális antropológia, néprajz, földrajz, nyelvtudomány) előadása magyar – de főleg angol – nyelven, valamint a hungarológiai kutatások irányítása és szervezése. A személyi feltételek megteremtése két szakaszban folyt: az első (átmeneti) periódusban a

szaktárgyak oktatását Fulbright-ösztöndíjas vendégprofesszorokkal oldották meg, a második szakaszban a két professzori hely betöltésére nemzetközi pályázatot írtak ki. Az intézetet a két eltérő szakterületű Rutgers-professzor, valamint a mindenkori magyar lektor alkotja. Az önálló intézet oktató- és kutatómunkája a megfelelő egyetemi kapcsolatrendszeren keresztül illeszkedik az egyetem Szláv és Kelet-Európai Nyelvek és Irodalmak Tanszékcsoportjának szervezetéhez, valamint bizonyos tartalmi fenntartásokkal a Szovjet és Kelet-Európai Programhoz.

Mit jelent mindez a gyakorlatban? Félévente átlagosan 25–30 diák vesz fel magyar órákat, noha előfordult már az Intézet megalapítása óta, hogy 40 hallgató látogatott rendszeresen magyar nyelvi vagy kultúrtörténeti vonatkozású kurzusokat. Félévente indítanak többszintű magyar nyelvkurzusokat és magyar irodalmi és/vagy kulturális vonatkozású előadást vagy szemináriumot. Külön kurzusok futnak magyar társalgásból (a magyar hétköznapi nyelv, a magyar újságírás, rádió, televízió nyelvezete stb.), valamint magyar–angol, angol–magyar fordítástechnikából, amely elemi tolmácsolásokat is tanít. A művelődéstörténeti kurzusok között gyakori a Mai magyar kultúra, A magyar irodalom és kultúra története, de egy-egy félévben az előadó speciális kutatási területéhez igazodva előfordul egy-egy kurzus a kortárs magyar zenéről és zenei nevelésről, a népi hagyományokról vagy éppen a magyar filmgyártásról. Az egyetemi rendszerben négy kreditpont szerezhető a nyelvi kurzusokért, míg a kultúra és civilizáció témájúak három kreditpontot érnek.

Szervező, kutató és oktató tevékenységük mellett a magyarországi vendégprofesszorok civilizációs és kulturális témájú előadásokat is tartottak. A legrészletesebb és legátfogóbb, történeti szemléletet is nyújtó kurzus A magyar irodalom és kultúra története, amelyen a Bárdos Jenő által összeállított több száz oldalas művelődéstörténeti jegyzetet használják (Bárdos: *Hungarian Literature and Culture*. Kinko's copies. 1988). Szépe György is tartott irodalmi és civilizációs kurzusokat 1990 és 1992 között, és félévente váltakozva vagy társalgási kurzust (conversation), vagy pedig ún. szemináriumot hirdetett meg, amely a magyar fonológia, morfológia és szintaxis különféle irányzatait mutatta be; 1991 ősztől pedig Independent Study („Egyéni tanulmányok”) címmel egyéni konzultációra adott lehetőséget azok számára, akik kimerítőbben kívántak foglalkozni a magyarságtudomány valamely területével.

Kik látogatták a magyarságtudományi kurzusokat? A kilencvenes évek első felében a magyar nyelvi és egyéb magyar vonatkozású kurzusokat kb. fele-fele arányban vették fel a magyar és nem magyar származású hallgatók. A diákok motivációi között mindkét esetben a diplomata-karrier vagy az üzleti életben elérhető siker szerepelt. Mások – mint például a szláv és más ke-

let-európai, illetve a germán nyelveket tanulmányozó hallgatók – érdeklődését a magyar mint a finnugor nyelvcsaládba tartozó nyelv keltette fel.

Amennyiben a hallgató hat kurzust teljesít (18 kredit értékben) két esztendő leforgása alatt nyelvből és kultúrából, a Szláv és Kelet-Európai Nyelvek és Irodalmak Tanszékcsoportja a mellékszak elvégzését az egyetemi alapidiplómában dokumentálja számára.

A Magyar Intézet keretein belül működő magyarságtudományi program kezdeti sikereit mutatja az is, hogy 1991-ben és 1992-ben Szépe Györgynek és Radnai Zsófiának, aki lektori minőségben tanított több szinten magyar nyelvet, sikerült már a nyári szemeszterben is magyar órákat szervezniük. A diákok többsége másod- és harmadgenerációs amerikai magyar származású fiatal volt.

Segítette a sikeres működést az is, hogy az oktatás mellett a Magyar Intézet az 1991/92-es tanév során hat tudományos előadást szervezett a Bessenyei Kör – Magyar Öregdiák Szövetséggel együttesen, többségében magyar nyelven (Szépe 1992: 93–94).

Szépe György és Radnai Zsófia vezetésével készültek tervek többek között az ún. Third Year Abroad programra (ennek keretében a magyart tanuló harmadéves hallgatók egy évet tölthettek volna valamelyik magyar egyetemen), Magyar Ház létrehozására, a New Brunswick-i magyar pedagógusok továbbképzésére, középiskolás csereprogramra és konferenciákra – például a Kárpát-medencei kisebbségi jogokról (Szépe – Radnai, 1991. dec. 1.). „Ezen konferencia és a tervezett kutatások középpontjában az amerikai magyarság kutatása, illetve a magyar nyelv, irodalom, történelem, kultúra amerikai megismertetése állt” (Szépe 1992: 93–94). Mindez azonban a kilencvenes évek végére csak részben valósult meg.

1992 és 1994 között a magyar program kínálatában minden szemeszterben szereplő, a magyar költészetéről szóló szeminárium kurzusvezetője Tamás Mária, az egyetem nemzetközi kapcsolatokért felelős bizottságának vezetője volt, míg a többszintű (alapfokú, intenzív alapfokú és középfokú) magyar nyelvkurzusokat és kulturális vonatkozású előadásokat a magyarországi lektor, Gedeon Mária tartotta. A kurzuskínálatot egy magyar filmekről szóló szemináriummal gazdagította az új lektor, Miklósy Katalin 1995 és 1996-ban. A program sikeres működését mutatja, hogy a nyelvkurzusok mellett ebben az időben 20–25 hallgató járt egyéni konzultációra is. A lektor szerint (Jelentés, 1996) a diákok nagy része elmélyülten foglalkozott a nagyságtudomány egyik vagy másik aspektusával.

A következő két évben is hasonló volt az érdeklődés a magyar kurzusok iránt a Rutgers diáksága körében. Boreczky Elemér, a következő lektor is – ahogy elődei és utódai – hasonlóan összetett feladatot látott el: nyelvi és kul-

turális-civilizációs kurzusokat, valamint magyarországi nyári táborozásokat szervezett. A vendégoktatók szervező szerepe – az intézet mindenkori igazgatója mellett – a legnagyobb, hiszen az évek során egymást követő Fulbright-professzorok – mint Meleg Attila (1996–97) vagy László Andor (1997–98) nemcsak a Magyar Intézethez tartoznak, hanem a kutatási területüknek megfelelő más tanszék(ek)hez is.

A Magyar Intézet napjainkban is viszonylag sikeresen működik, azonban például a bloomingtoni – magasabb tudományos fokozatokat nyújtó – magyar programmal összevetve úgy tűnik számomra, hogy a Magyar Intézet által kiadott B.A. (alapszintű egyetemi diploma) fokozat a program sikeres működését hátráltatja. Így a programot ugyanis még nem lehet a komolyabb, tudományosabb érdeklődéssel rendelkező, ún. „graduate” hallgatókra alapozni. Ezért is lenne előnyös egy magyar főszak kialakítása a Rutgers Egyetemen – ahogy ez az Intézet alapszerződésében benne is foglaltatik.

A Magyar Intézet megalapítása utáni második akadémiai évben meglazult a kapcsolat az Intézet és az amerikai magyar közösség között. Ez főként a helyi magyar szervezetek anyagi támogatásának csökkenésében mutatkozott meg. Míg az 1992/93-as tanévben számos magyar szervezet nyújtott valamilyen formában segítséget a Rutgers magyar programjának (Gedeon 1994: 2), addig a következő tanévben a programnak már csak két támogatója maradt: a Besenyei Kör és az Amerikai Magyar Atlétikai Klub (Miklósy 1996: 3).

A Magyar Intézet nemcsak a második vagy harmadik generációs magyaroknak készült, hanem mindenkinek, aki a magyarságot meg akarja ismerni. Azonban ott, ahol 160 ezer magyar él a környéken, a magyar közösséget nem lehet figyelmen kívül hagyni egy magyarságtudományi program létrehozásánál és működésénél. Persze eredetileg nem is ez volt az elképzelés, hiszen a Rutgers Egyetem és a magyar állam között kötött szerződésben is szerepel az egyetem és a helyi magyar közösség közti kapcsolatok ápolása.

Az amerikai tudós körök és a magyar közösség közti viszony romlása New Brunswick-ban arra az időszakra vezethető vissza, amikor egy nemzetközi keresőbizottság magyarságtudományi professzori állást kívánt betölteni, s a választott személy egyben az intézet igazgatója is lett volna. Ekkor ugyanis különböző nézetek ütköztek a magyar közösségnek az egyetemi magyar programba való bevonásának módjával kapcsolatban. Az a nézet terjedt el a tudós körökben, hogy meg kell óvni az újjáalakított magyarságtudományi programot attól, hogy etnikai tanszékké alakuljon. Az Intézet igazgatója végül 1995-ben Böröcz József szociológus professzor lett, aki a következő évben Dinya László felsőoktatási helyettes államtitkárnak a Művelődési és Köznevelési Minisztériumba címzett levelében a Magyar Intézet nem megfelelő anyagi feltételeiről és

szellemi háttéréről tudósított, s az 1991-es szerződés módosítását javasolta (Böröcz 1996).

Azáltal tehát, hogy az Intézet most már egyre több amerikai magyar intézmény és szervezet anyagi támogatásától eselik, természetes, hogy még kevesebb a működéshez szükséges anyagi feltétel. Semmiképpen sem célom a tárgyban való ítélezés, mégis meglátásom szerint hiba volt, hogy főként a kilencvenes évek második felétől az egyetem és az intézet vezetése ennyire elzárkózott a helyi magyarságtól. Valószínűleg meg lehetett volna találni azt a közéletet, amely mindkét fél számára kedvező lett volna érdekeik érvényesítésében. Nem kellene csak etnikai kérdésekkel foglalkozni, és kizárólag ezzel a szakterülettel foglalkozó tudósokat foglalkoztatni, azonban a magyar diaszpóra támogatása elengedhetetlen a magyarságtudományi program működtetéséhez – tekintettel arra is, hogy a hallgatók többsége magyar származású. Nem szokványos „etnikai” tanszékről van tehát szó, de mindenképpen olyan programról, melynek ez a háttére adott. Lehetetlen lenne olyan megoldást találni, hogy semmi köze se legyen a környéken élő magyarsághoz. A magyar mint mellékszak kétségtelenül létezik a Rutgers Egyetemen, de – ahogy Böröcz professzor is fogalmazott – számos nehézséggel küzd. Részben azért – teszem hozzá –, mert nem használják ki a magyar etnikum adta lehetőségeket. A környezet magyar szervezeteihez fűződő szorosabb kapcsolat még nem jelentené a program tudományosságának és színvonalának süllyedését. A Böröcz József által említett elégtelen személyi feltételeket pedig másként is meg lehet oldani, ahogy ezt az Egyesült Államok több más kisebb-nagyobb magyarságtudományi programja esetében (Californiai Állami Egyetem, Pittsburgi Állami Egyetem, Portlandi Állami Egyetem) is teszik: az adott egyetemen vagy másutt tevékenykedő kiváló magyarságtudósok, illetve magyarságtudománnyal is foglalkozó szakemberek (történészek, néprajz- és földrajztudósok) bevonásával egy hajlékony modellt lehetne kialakítani.

Az Egyesült Államokban működött és működő magyarságtudományi programokat megismerve és alapításuk, illetve megszűnésük okait áttanulmányozva meggyőződésem, hogy elsősorban kiváló amerikai vagy magyar származású magyarságtudósokra van szükség a programok sikeres működéséhez, ezzel együtt pedig megfelelő anyagi bázisra. Ez utóbbit egyrészt a szintén elengedhetetlen magyarországi kapcsolatok útján, másrészt viszont az Amerikában élő magyar közösségekhez fűződő kölcsönös és harmonikus viszony segítségével lehet megszerezni. Nem szabad figyelmen kívül hagyni ugyanis, hogy bármely amerikai magyar program esetében éppúgy nagy a programban részt vevő magyar származású hallgatók aránya, mint a Rutgers Egyetemen. A program fennmaradásához pedig nemcsak megfelelő anyagi, hanem szemé-

lyi bázis is szükséges. Ezek a diákok szinte kivétel nélkül mind a környék magyar diaszpórájából kerülnek ki, ahová visszatérve a közösség(ek) magyarságtudatának, a magyar nyelvnek és kultúrájának fejlesztéséhez járulhatnak hozzá. Jó hungarológusok kinevelése alapvető feltétele annak, hogy a magyar nyelv és kultúra ismertté váljék az Egyesült Államokban.

Ami az első szükséges feltételt, a Magyarországgal való állandó kapcsolattartást illeti, ez azért elengedhetetlen egy külföldön létesített magyarságtudományi intézet számára, mert a diákoknak nyújtott magyarsággépnek mindig hitelesnek kell lennie. A Rutgers magyar programja – a lektorok és professzorok elmondása szerint – olyan tantervvel dolgozik, amely a mai Magyarország élethű képét nyújtja a hallgatóknak. Tantervének komplex szemlélete (a nyelv és a kultúra, a történelem, a művészetek és a mai életmód tanítása) pedig egyedülállóvá teszi az amerikai magyarságtudományi programok között.

Végül: a Rutgers magyar programja az egyetlen magyarságtudományi „vállalkozás” az Egyesült Államok keleti partvidékén! A hagyományokkal rendelkező magyartanítás 1986-tól történő újraindítása óta a program állandó fejlődésének és kibővítésének lehettünk tanúi. Létrejöttében pedig – éppúgy, ahogy fejlesztésében is – fontos szerepet vállalt a helyi nagy létszámú magyar közösség.

A jövőben – ha lesznek is ellentétek a magyar diaszpóra és a tudomány képviselői között – valószínűleg a kettő „ötvözete”, a program tíz éves fennállása során kinevelt magyar származású amerikai hungarológus szakemberek, az új magyarságtudósok lesznek azok, akik a „híd” szerepét vállalva továbbviszik ezeket a programokat.

IRODALOM

- ÁGH László (1990): Magyar nyelv és kultúra: Áttörés a Rutgers Egyetemen. *Szabadság*, 1990. aug. 24. 23.
- ÁGH László (1991): Magyar Intézet a Rutgers Egyetemen. *Magyar Élet*, 1991. júl. 22. 3.
- HAYDON, Tom (1984): New Brunswick Endove Spurs Course in Hungarian. *The Star – Ledger*, 1984. júl. 20. 64.
- PUSKÁS Julianna (1982): *Kivándorló magyarok az Egyesült Államokban (1880–1940)*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- SZÉPE György (1992): Új egyetemi magyar intézet az Egyesült Államokban. *Nyelvünk és Kultúránk*, 86: 93–94.

DOKUMENTUMOK

- Books and LP Records. American Hungarian Foundation. 1991. szept. 1.
- Böröcz József: Dinya Lászlóhoz írt levele. New Brunswick, 1996. jún. 17. 3 p.
- Gedeon Mária: Lectori jelentés. Budapest, 1994. júl. 11.
- Giay Béla – Nádor Orsolya: Jelentés az Amerikai Egyesült Államokban tett tanulmányútról. 1991. ápr. 9–19.
- Interjú Szépe Györggyel (Pécs, 1997 okt. 9., 1998. febr. 20.; 2001. nov. 9.)

- Interjú Miklósy Katalinnal (Budapest, 1997. nov. 5.)
- Miklósy Katalin: Lektorai jelentés. Budapest, 1996. júl. 22.
- Nádor Orsolya: Emlékeztető a Rutgers Egyetem delegációja és a Nemzetközi Hungarológiai Központ közti megbeszélésekről. 1990. okt. 24–26.
- Nádor Orsolya – Giay Béla: Jelentés az Amerikai Egyesült Államokban tett tanulmányútról. 1991. ápr. 9–19.
- New Brunswick Undergraduate Catalog 1991/93.
- Radnai Zsófia: Participants in the first part of the Hungarian Summer Session '92, Signing Ceremony. 1991. máj. 17.
- Szépe György: Memo on Activities Connected to the Hungarian Program at Rutgers. 1991. szept. 26.
- Szépe György: Memo on the Meetings Connected with the Institute of Hungarian Studies. 1991. okt. 15.
- Szépe György: Mr. Scoopakhoz írt levele. New Brunswick, 1991. jan. 14.
- Szépe György: Participants in the first part of the Hungarian Summer Session '92.
- Szépe György: Tájékoztató a Rutgers Egyetemen felállítandó Magyar Intézetéről. 1991. márc. 21.
- Szépe György: WW Derbyshire-höz írt levele. New Brunswick, 1991. nov. 26.
- Top Student in Hungarian Studies Program at Rutgers University Awarded Trip to Hungary. Hungarian Heritage Review, 1987. júl. 2. 2 p.
- Visit of Delegation from Hungary. 1991. ápr. 11–12.

III. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSA

Berényi Mária

A magyar mint idegen nyelv szakos hallgatók gyakorlati képzésének néhány kérdése *

Előadásomban a hallgatók (Károli Gáspár Református Egyetem) szemináriumi oktatása és oktatási gyakorlata során szerzett tapasztalataimat és az azokból leszűrt következtetéseimet ismertetem.

A két féléves, heti egy órás módszertani szemináriumi foglalkozásokon – abból kiindulva, hogy a hallgatók már hallgattak általános, illetve speciális (magyar mint idegen nyelv) módszertani előadásokat – bizonyos általános módszertani bevezetés után egy-egy kiragadott, az anyanyelv idegen nyelvként tanítása szempontjából problematikus témát tárgyaltunk, többnyire a hallgatók kiselőadása alapján, továbbá mikro-órákat mutattak be. Ez utóbbi forma bizonyult eredményesebbnek, hasznosabbnak és emlékezetesebbnek a hallgatók számára. Mivel alapképzettségük a leíró, illetve a funkcionális nyelvtant illetően meglehetősen hiányos volt, nem jutott elegendő idő a részproblémák megfelelő súlyú elemzésére; az alapvető grammatikai, módszertani tudnivalók pótlására pedig a kiselőadásos forma nem bizonyult elegendőnek. Részben ennek is tudható be, hogy jelentős fekete lyukak maradtak a hallgatók elméleti-módszertani ismereteiben.

Amikor az ember egy előadásra vállalkozik, a célja többnyire az, hogy egyéni kutatási vagy gyakorlati tapasztalatait közzétegye, megossza kollégáival. A hallgatók oktatási gyakorlata során szerzett tanulságok összegezésekor azonban meg kellett állapítanom, hogy tapasztalataim nagyobb részt előre kódozhatók voltak, a gyakorlatban valóban előjöttek mindazok a csapdák, buktatók, amelyekre előre is számíhattam – számítottam. Lényegében ugyanazokat a hibákat követik el a gyakorló hallgatók, amelyek nagy részét kezdőként valamennyien elkövettünk vagy elkövethettünk volna, s amilyeneket a nem specializálódott, nem elég igényes gyakorló tanárok sajnos később is gyakran elkövetnek. A kérdés „csak” az, hogy mennyit segített, mennyit segíthetett volna a speciális elméleti-módszertani képzés, hogyan tehető a jövőben eredményesebbé, hatékonyabbá az egyetemen folyó gyakorlati oktatás. A felmerült kérdések, problémák összefoglalásán túl az itt ülő, gyakorló kollégák szá-

* A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Pécs, 2001. április 18.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában elhangzott előadás írott változata

mára feltehetően nem szolgálhatok falrengetően új információkkal, de talán nem fölösleges a lehetséges tennivalók közös végiggondolása, illetve megvitatása. Azt hiszem ugyanis, hogy a tapasztalatok, javaslatok összegezésének nem csak az egyetemi felkészítés esetleges korrekciójára kellene irányulnia (a többi egyetemen folyó képzést nem is ismerem, csak feltételezem, hogy hasonló problémák ott is jelentkezhetnek), hanem létrejöhetne egy olyan *követelményrendszer*, amely szabályozza, rendszerezi, milyen alapvető attitűdök, ismeretek, készségek szükségesek a magyar mint idegen nyelv oktatásához. Amíg ezt nem tesszük meg, csak szubjektív, eseti, netán irigykedő panasznak tekinthető, ha egy-egy iskola képzési módjával, tanártréningjével kapcsolatban lenézően „finnyáskodva” elégedetlenkedünk.

Kovácsi Mária egy előadásában a magyar nyelv megtanulására vállalkozók előtt álló feladatot – gyerekkori meséjére utalva – hatalmas kásahegyhez hasonlította, a nyelvtanuló csak azon átverekedvén magát juthat el „eszemiszom országba”, esetünkben a magyar nyelv birodalmába.

Magyar anyanyelvük tanítására újonnan vállalkozó fiatalok is egy hatalmas, áttörhetetlen kásahegyet láthatnak maguk előtt, ha elég lelkiismeretesek, felmérték a feladat nagyságát és nehézségét, azonban nem kaptak tőlünk megfelelő eszközöket az ösvények vagy alagutak kiásására. Ez persze sokkal pozitívabb hozzáállás, mint az, amely szerint mindenki bátran taníthatja anyanyelvét, hiszen megfelelően ismeri azt – különösen, ha még tanári diplomája is van! Sajnos még a kollégák körében sem mindig idegen ez a szemlélet (egy tisztességben megőszült kolléganőnk éppen mostanában alkotott egy olyan tananyagot, melyet szerinte bárki taníthat, akinek magyar az anyanyelve). Némi e ehhez hasonló szemléletet tükröz az az elv is, hogy a hungarológia specializációt bárki felveheti, főszakjától függetlenül.

A gyakorlati tapasztalatokról, gyakorlati képzésről beszélve nem tekinthetünk el attól, hogy milyen elméleti alapokra építhetjük a hallgatóknak nyújtandó információt. Ez pedig alapvetően annak a függvénye, hogy a hallgató milyen fő (A, B) szakot hallgat az egyetemen. Nem kerülgetve tovább a *kását*:

Az *első kérdés* a képzéssel kapcsolatban: milyen szakos hallgató vehesse fel a magyar mint idegen nyelv / hungarológia szakot / specializációt?

A gyakorlati tapasztalat igazolta azt a „prekonceptiómat”, amely szerint a **magyar szak** elvégzése nélkülözhetetlen feltétel a magyar nyelv tanításánál szükséges grammatikai felkészültséghez, egy féléves leíró nyelvtani stúdium azt nem pótolhatja. A komolyabb megalapozás valószínűleg „csak” annyira szükséges, mint a mérnöknek, matematikusnak az egyszeregy tudása: a számológép *látszólag* pótolja az alapismereteket, s elképzelhető, hogy a nyelvtanárnak sincs soha szüksége sok mindenre abból, amit nyelvtörténetben vagy

akár a leíró nyelvtan bizonyos fejezeteiben tanult, a *nyelvről* való gondolkodás képessége, az anyanyelv *tudatos* ismerete azonban csak ezen az úton szerzhető meg. Ráadásul mindig akadhat olyan, a nyelv iránt mélyebben érdeklődő hallgató, akinek *miértjeire* illik tudni a választ, legalább az esetek nagyobb részében. (Azért csak a nagyobb részében, mert minden felkészültség mellett is előfordulhat, hogy nem tudunk az adott kérdésre kimerítően felelni, a „Csak!” válasz azonban túl gyakran nem alkalmazható.)

A következő kérdés, hogy a gyakorlatra felkészítő elméleti oktatás **milyen stúdiumokat** öleljen fel.

Ha abból indulunk ki, hogy a hallgatók *magyar szakosok*, biztosítottnak látszik, hogy a leíró nyelvtani bázis és a nyelvtörténeti ismeretek mellett bizonyos általános nyelvészeti ismeretekre is szert tesznek. Erre feltétlenül szükségük van, hiszen az anyanyelvet idegen nyelvként oktátónak *kívülről* kell vizsgálnia a nyelvet, ehhez pedig nélkülözhetetlen segítséget ad többek között a különböző nyelvszemléletek megismerése, a *kontrasztív* vizsgálódások lehetősége, a nyelvi univerzálékkal, a nyelvek mélyszerkezetével való ismerkedés. (A kontrasztív vizsgálódás *készsége* véleményem szerint fontos feltétele lehet a nyelvtanításnak. A többi idegen nyelv esetében ez természetesebbnek is tűnik mindenki számára, miért ne lenne az anyanyelvünk tanításakor?)

A fentiek akkor válhatnak igazán hatékonyvá, ha a hallgató másik szakja egy **idegen nyelv**, vagy rendelkezik legalább egy idegen nyelv magas szintű ismeretével. Ez többek között azért fontos, mert a kontrasztív szemlélet csak így válhat sajátjává, általa alkalmazhatóvá, másrészt a tanításban hasznosítható szubjektív tapasztalatai vannak az idegen nyelv elsajátításának élményével kapcsolatban.

A specializációban a mostaninál nagyobb szerepet kellene kapnia a magyar mint idegen nyelv **gyakorlati nyelvtanának**, ahol szisztematikusan megismerhetnék a hallgatók azokat a *formai és nyelvhasználati* jelenségeket, szabályokat, melyek a hagyományos nyelvtanokban nem szerepelnek (pl. az alanyi és tárgyias ragozás esetei, az igék csoportosítása a múlt idő, felszólító mód képzése szempontjából stb.). E feltétlenül megismerendő csomópontoknak a felsorolására még visszatérek.

A konferenciákon évenkénti rendszerességgel felmerülő igény egy gyakorlati nyelvtan megírása, nyelvtanárok és nyelvtanulók számára. Jó lenne, ha végre megszületne: az alapok készen állnak hozzá, hiszen a jobb nyelvkönyvek tartalmazták mindazt, amit „csak” rendszerbe kellene foglalnia valakiknek.

Akár a hungarológia specializáció, akár az idegen nyelv szak, akár a továbbképzés keretében fontos lenne jobban megismerkedniük a leendő, de a gyakorló tanároknak is az idegennyelv-tanítás **általános módszertanával**.

E területen hiánypótló munkának érzem Bárdos Jenő közelmúltban megjelent kötetét (*Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000*). A benne található fontos tudnivalók ismerete nélkül nem lenne szabad nyelvtanításba fognia senkinek.

Csak a fenti alapozó stúdiumok után lehetne **gyakorlati-módszertani szemináriumot** szervezni, ahol a gyakorlatot megalapozó valódi tudás birtokában már a szorosán vett szakma módszertani fortélyaisal, az elérhető tananyagokkal, tankönyvekkel ismerkednének meg a hallgatók.

Ezek után kerülhetne sor a tanítási gyakorlatra, amelynek keretében legalább 20 óra hospitáláson és ugyanennyi gyakorlati oktatáson kellene részt venniük a hallgatóknak, különböző összetételű és szintű csoportokban. Jelenleg ennek a feltételei sem adóttak egyértelműen az egyetlen gyakorló helyen, a Magyar Nyelvi Intézetben.¹

A szemináriumon és a gyakorló tanításon szerzett tapasztalatokról

(Úgy tűnhet, hogy mondanivalómat fordított sorrendben állítottam össze, nem az induktív logika szabályai szerint, de a fenti következtetések – mint már említettem – nagyrészt prejudikációként már előre megvoltak, a tapasztalat nagyrészt csak megerősítette őket. Ezt a valóságban kialakult sorrendet követem a beszámolómban.)

Előjáróban meg kell jegyezni, hogy a hallgatók rendkívüli érdeklődést mutattak / mutatnak a külföldiek magyarra tanítása iránt, a tanítási gyakorlaton sokszor szinte euforikus állapotba kerültek e számukra ismeretlen, idegen, de valóban vonzó közegben. Azt is el kell ismerni, hogy a pedagógusi alkat, a lelkesedés, szuggesztivitás sokszor áthidalja az ismeretekben, gyakorlatban mutatkozó hiányosságokat (az ilyen alkat hiánya viszont rengeteget ronthat az amúgy jól felkészült hallgató teljesítményén).

Most elsősorban ezekre a hiányosságokra térnek ki:

- A) a tárgyi tudás hiányosságai általában (leíró nyelvtan, nyelvtörténet, általános nyelvészet);
- B) a magyar mint idegen nyelv specifikumainak nem kellő ismerete;
- C) módszertani problémák.

A) Mind magyar, mind nem magyar szakosoknál előfordul helytelen nyelvhasználat: pl. ikes igék egyes szám első személyben (megjegyzem, a *Hungarolingua*-ban is van rá példa), pongyola kifejezések használata a kommunikációban.

¹ Az intézet jelenleg a Balassi Bálint Intézet kereteiben működik. (*A szerk.*)

Jellemző a grammatikai fogalmak nem kellő ismerete – főleg nem magyar szakosoknál (pl. alanyi és tárgyias ragozás ← tranzitív és intranszitiv igék; a képzők, ragok, jelek funkciójának összekeverése stb.) A következő példák esetlegesen, kiragadottak, de jellemzőek.

- Az *-é* birtokjel tanításakor (*A könyv Péteré*) hallgatói kérdés: *Ez ugyanaz, mint a „Péternek”?* Tanárjelölt válasza, rövid gondolkodás után: *Igen*. Nem állíthatom, hogy nagyobb körütekintés esetén a tanulók egy életre meg fogják különböztetni az *-é* jelet a *-nak/-nek* ragtól, de ezúttal az esélyük is elveszett erre.
- A több birtokos tanításánál zavar keletkezett a megnevezett többes számú birtokos és az azt helyettesítő névmás utáni birtokos személyjel használatánál: a *gyerekek szobája*, az *ők* (sic) *szobájuk* – a lelkiismeretes felkészülés erre a problémára már nem terjedt ki, a „váratlan” feladat megoldhatatlannak bizonyult.
- Tanárjelölti kérdés nyelvtörténeti témájú olvasmányánál: *A ti anyanyelvetekben egy- vagy többféle múlt idő létezik?* A hallgatói válasz megfelelő nyelvészeti ismeretek hiányában ellenőrizetlen marad; pedig a labdát jól adta fel a jelölt: spanyol, francia anyanyelvű hallgató is volt a csoportban.
- A *műveltető ige* tanításánál (ez nem is hallgató, hanem kezdő (?) kollégától ellesett adalék): sorolja vég nélkül a példákat: *vki sétáltatja a kutyáját, a tanár dolgozatot írat a diákokkal, olvastatja a diákat, felolvastatja vele a levelet*. Az okos külföldi hallgató felfedezi, hogy a műveltető ige tárgya tárgyatlan igéből való képzés esetén a cselekvés végrehajtója, tárgyias ige esetén lehet a cselekvés tárgya is, végrehajtója is, az előbbi esetben a cselekvés végrehajtója *-val/-vel* ragot kap. A tanár, aki ezt a szabályszerűséget nem ismerte fel, meg sem hallja a logikus magyarázatot, sorolja tovább a példákat.

B) Mivel az oktatási gyakorlat során a jelöltek mindig csak az adott csoport(ok) aktuális tananyagával ismerkednek meg mélyebben, kellő elméleti felkészítettség híján nincs biztosítva számukra, hogy szisztematikusan elsajátítsák azokat lényeges formai és funkcionális ismereteket, amelyeket ugyan a nyelvkönyvek többnyire a maguk helyén tartalmaznak, ám a tanításra vállalkozónak illenék eleve ismerni. Nemcsak a tanárjelöltek, hanem az új tankönyvet tanítók általános gondja, hogy „nem vált még vérükké” az adott tananyag lexikája, így magyarázataikba, példamondataikba óhatatlanul becsúszik a tanulók által ismeretlen lexika, ami rossz esetben az egész magyarázatot értelmetlenné teszi.

C) általános nyelvoktatás-módszertani nehézségek:

- Vég- és önkontroll nélküli nyelvtani magyarázat – magyarul, ami a legtöbb esetben csak zűrzavart kelt. Ez eléggé általános kezdő tanári magatartás: „mindent el akarok mondani, amit a témáról tudok” jellegével.
- Az aktuális tananyag problematikus részeinek, nehézségi fokának fel nem mérése, ebből adódóan az egy-egy témára szánt idő rossz ütemezése (hol sok, hol kevés).
- A hallgatók lexikai (és nyelvhasználati) tudásának figyelmen kívül hagyása.
- A következetes hibajavítás hiánya, ez különösen szembeűnő pl. bizonyos anyanyelvűek tipikus hibái esetén: anyanyelvi szerkezetek tükörfordítása „*Tetszik neked az intézetben tanulni?*” „*Hol te szeretsz pihenni?*”
- Alanyi és tárgyias ragozás „következetes” felcserélése, főnevek alany- és tárgy-esetének sorozatos felcserélése – mindez pl. egy haladó szláv csoportban.

A fenti – kiragadott – tanári hibák legalább egy része elkerülhető lenne, ha a felkészítő oktatást körültekintőbben szerveznék.

Az óralátogatások során tapasztalt **pozitívumok** magyar + idegen nyelv szakosoknál: alapos nyelvtani ismeretek, tudatos felkészülés az órákra; (első-sorban) angol szakosoknál: módszertani ismeretek, nyelvi játékok, változatos gyakorlattípusok egyéni kezdeményezése; egyéniségtől függően: szuggesztív, pergő, de nem túlpörgetett órák.

Befejezésül – a teljesség igénye nélkül – visszatérnék arra a tematikus felsorolásra, amelyről a korábbiakban beszéltem: melyek azok a gyakorlati-nyelvtani csomópontok, amelyeket szerintem feltétlenül szükséges megismertetni a magyar mint idegen nyelv leendő tanáraival, végül majd egyetlen módszertani megjegyzéssel zárom a fenti gondolatsort:

- kiejtés, beszédritmus, hanglejtés
- hangrend, illeszkedés
- tranzitív – intranszitiv igék, a tranzitivitás következményei szóképzéskor (műveltető ige, főnévképzés → határozós szintagmából jelzős szintagma)
- határozottság, névelőhasználat
- alanyi és tárgyias ragozás használata
- egyeztetés
- a birtoklás kifejezőeszközei
- igeidők képzése (múlt!), használata mellékmondatban (előidejűség, egyidejűség)

- igemódok képzése (felszólító!), speciális használata (kötőmód stb.) mellékmondatban
- vonzatok
- utaló- és kötőszavaink rendszere
- az összetett mondatok „praktikus” rendszere
- szórend stb.
- gyakorlati feladatként:
 - a fentiek összevetése a hallgatók által ismert más nyelvbéli megfelelőikkel.

A magyar mint idegen nyelv tanításában preferálandó általános oktatási módszerre vonatkozó egyetlen megjegyzésem a „kommunikáljunk és/vagy grammatizáljunk” dilemmával kapcsolatos. A magyar mint idegen nyelv oktatása – szemben a világnyelvekéivel – elsősorban a célnyelvi országra, azaz Magyarországra korlátozódik. A kommunikációs igény így egyrészt sürgetőbb, másrészt a kommunikáció lehetősége a tantermen kívül is adott. Ebből a kettős adottságból számomra egyértelmű a következtetés: a *kezdeti* szakaszban a lehetőségekhez képest (melyek – tekintettel a magyar sajátosságaira – meglehetősen korlátozottak) a *kommunikációt* kell előtérbe állítani, a szűk korlátok ellenére megteremteni a minél korábbi kommunikáció nyelvi alapfeltételeit; ezzel szemben az oktatás *későbbi* szakaszában a nyelvi kifejezés szabatosságára, pontoságára érdemes nagyobb figyelmet fordítani, hiszen a kommunikációs lehetőség most már az utcán *hever*, sőt *mozdul* minden irányból a nyelvtanuló felé.

Fazekas Tiborc

A magyar mint idegen nyelv nevelő szerepe – németországi tapasztalatok *

A szó mindennapi értelmében nem szokás nevelő hatásról, nevelő munkáról beszélni az idegen nyelvek tanítása során. Kétségtelen ugyanis, hogy a nyelvoktatás döntően a kognitív adottságok, képességek alkalmazására és fejlesztésére összpontosít. Tagadhatatlan azonban, hogy lehetséges, s ezért fenn is állhat olyan mértékű különbség a diák által megtanulandó és az általa már ismert nyelvek között, hogy valamely újabb nyelv tanulása során a „megszokott” és bevált nyelvtanulási módszerekkel már nem vagy nem a kellő gyorsasággal, hatékonysággal sikerül megtanulnia az elsajátítandó nyelvet. Ilyen esetben tehát elkerülhetetlenül szükség lesz a nyelvet tanuló magatartási mintáinak, tanulási stratégiáinak megváltoztatására, a konkrét célkitűzésen (valamely idegen nyelv megtanulása) messze túlmutató, esetenként a személyiség egészét, akár életvitelét is befolyásoló, általánosabb változásokra/változtatásokra, vagyis olyan folyamatra, amit már teljes joggal nevezhetünk nevelésnek.

A nyelv szerkezetének, működésének megismerése mind az anyanyelv, mind az idegen nyelvek tanulása során számos olyan következménnyel jár(hat), amelyek mélyebb nyomokat hagynak a nyelvet tanulóban, s ezért személyiségbefolyásoló, nevelő szerepet is játszanak. A szükséges megszorításokkal és korlátozott mértékben igaz ez a külföldön folyó magyar nyelvoktatásra is, ahol többnyire a *felnevelés* kereteiben zajlik a nyelv tanítása, ezért életkori okok miatt a „nevelő” hatásról is csak sokkal szerényebb formában beszélhetünk. Az viszont tagadhatatlan, hogy az anyanyelv és a célnyelv között fennálló szerkezeti, tipológiai és genetikai különbségek megértésére való törekvés, a *magyar mint idegen nyelv* tanulása során messze a konkrét nyelvi ismereteken túlmutató olyan felismerésekig is el lehet jutni, amelyek lényeges változásokkal járhatnak a nyelvet tanuló egész világszemléletében, felfogásában, személyiségében is. Minél jelentősebb különbség áll fenn a két nyelv (s az általuk képviselt kultúra) között, annál több ilyen jellegű kiegészítő „hozádeka” van a nyelvtanulásnak, a kérdés csupán az, hogy a fennálló oktatási

* A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Pécs, 2001. április 17.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában elhangzott előadás írott szövegváltozata

keretek egyáltalán lehetőséget adnak-e az említett járulékos „haszon” felismerésére, az oktatásban való alkalmazására, a tanár pedagógiai eszköztárába történő beépülésére.

A fentebb említettek és saját tapasztalataim alapján kijelenthetem, hogy a magyar nyelv tanulása során két olyan általánosabb jellegzetességet figyelhetünk meg, amelyek ha nem is a szó mindennapi – és elsősorban gyerekekre, családokra, iskolára vonatkozó – értelmében, de mégis nevelő hatásúak, a nevelés fogalmának magatartásalakító értelmében. Jellemző módon e két a magyar nyelv tanulása során érvényesülő vonás egymással ellentétes természetű, ám ezek mégis, éppen a nevelés alternatívákat is kínáló értelmében kiválóan egészítik ki egymást. Ha valaki német anyanyelvvél magyarul tanul, akkor a célnyelv közvetett nevelő hatása:

- egyrészt *akadályt, megszorítást* jelent, mert keményebb, kötöttebb, nehezebb, tervszerűbb munkát követel, mert a célnyelv az anyanyelvhez képest „valóban idegen” és szigorúan szabályozott nyelvtani rendszerrel, nehezen megtanulható szókészlettel rendelkezik;
- másrészt éppen ellenkezőleg: *szabadságot, kalandot* is jelent egyben, mert könnyed, kombinációkban igen gazdag, játékos, „nem lezárt”, továbbfejleszthető rendszer, tehát felszabadítja a kreatív nyelvhasználati képességeket és ilyen értelemben gyakran az anyanyelv „autoritás”-jellegével, a nyelv- és a nyelvtanulással kapcsolatos negatív iskolai élményekkel szemben is ellentétesen hathat.

Talán túlzásnak tűnhet, de bizonyos tekintetben szinte *terápiás szerepe* is lehet a magyar nyelvtanulásnak, mert valóban alkalmat nyújt a tanulóknak nyelvek konfrontációja révén a dolgok relativitásának, sokféleképpen való megragadásának, az egymással ellentétes de mégis igaz és működő rendszereknek a megélésére, felfedezésére.

Németországban a magyar nyelv oktatása egyetlen gimnázium (Burg Kastl) kivételével a felső- (egyetemek), illetve a felnőttoktatás (népfőiskolák, magán nyelviskolák) keretében zajlik. Ez azt jelenti, hogy a magyarul tanulók anyanyelvük mellett már szinte kivétel nélkül megtanultak valamely más (többnyire indogermán, vagyis szerkezetét tekintve rokonnak nevezhető) idegen nyelvet. Éppen erről az „idegen” nyelvtanulásról van kialakult tapasztalatuk, erre emlékeznek, ehhez mérik előrehaladásukat az újabb megtanulandó idegen nyelvek esetében, a nehézségeket és a könnyebb tanulhatóságot egyaránt az iskolai idegennyelv-tanulás során megélt felismeréseikhez viszonyítják. Nyilvánvaló, hogy a magyar nyelv tanulásával a legtöbben egy mindaddig meg nem tapasztalt *nyelvi (tipológiai, genetikai és részben kulturális-szemléleti)*

határt lépnek át, vagyis ténylegesen most kezdenek el először egy „valóban idegen” (vagy egy még a „megszokottnál is idegenebb”) nyelvet tanulni. Ez azzal a következménnyel jár együtt, hogy korábban megszerzett nyelvi, nyelv szerkezeti és grammatikai ismereteiket folyamatosan újra kell értékelnük és tovább kell fejleszteniük. A folyamat mind a tanártól, mind a diáktól a megszokottnál jóval több erőfeszítést igényel, de sikeres, céltudatos alakítása, felhasználása a tanulás és a tanítás módszereiben kezdetben talán csak élményeket, később viszont bizonyosan alapvetően új felismeréseket, a tolerancia fejlesztésének, a sokféleségben rejlő szépség szeretetének és a kíváncsian kérdező kutatás önreflexiójának a lehetőségét is megadja a diákoknak.

A magyar nyelv tanulásakor tehát a tanulók többsége elkerülhetetlenül már kialakult nyelv tanulási készségeinek fejlesztésére kényszerül. Felnőttkorban mindez már csak a korábban megszerzett tanulói magatartásminták és tanulási stratégiák átalakításával lehetséges, ha lehetséges egyáltalán. Ezért a felnőtt-, illetve a felsőoktatás keretei között már az életkori és oktatási körülmények miatt is csupán rendkívül szerény nevelési hatással számolhatunk a magyar nyelv tanítása során. Ugyanakkor nem zárható ki mindaz a következményrendszer, amelyet az imént soroltam föl a magyar nyelv tanulásának tágabb összefüggéseiről. Megfigyeléseim szerint – számos egyéb vonás mellett – két fő területen mutakozhat meg a magyar nyelv tanulásának ilyen nevelő hatása: az egyik a figyelemfokozó, a koncentrációt erősítő, a váratlan (nyelvi) helyzetekre felkészítő, *állandó szellemi készenléetet, gondolkodásbeli nyitottságot megkövetelő jelleg*, a másik a magyar nyelv szókészletéből, annak az indogermán nyelvek szókészletéhez képest idegen hangzásából fakadó *mnemotechnikai-asszociációs-lexikális kihívás*. Bizonyára más példákkal is lehetne mindezt igazolni, a jelen összefoglalás azonban csak e két említett terület vizsgálatára vállalkozik.

Van még egy „nevelési” terület, amit csak megemlítek e helyütt, ez pedig *a kiejtés, az artikuláció* területe, ahol a két nyelv közötti különbségek a hangkészlet számszerű eltérései, a nyitott ejtés és a magyar nyelvben a hangok redukálásának jellemző hiánya, továbbá a sokféle asszimilációs törvény a német diákoktól korábban nem ismert tudatosságot, pontosságot követel meg a beszéd során. Mindez annak rendje és módja szerint lényegesen módosítja az anyanyelvre vonatkozó ismereteket is: tudatosít korábban automatikusan, ösztönösen használt formákat és eljárásokat, vagyis nevel.

A nyelvtanulás ideje alatt a gondolkodás, a figyelem állandó nyitottsága iránti igény a magyarul tanulónál gyakran kelti azt a benyomást, hogy valamiféle „aknamezőn” mozognak, ahol megszerzett tudásukra csak igen kis részben hagyatkozhatnak és a védekező-passzív stratégia a helyes tanulói magatartás. Ezt a meggyőződést kezdetben különösen a magyar nyelv két jellegzetessége erő-

síti meg a diákokban. Egyrészt a magyar nyelvben (az általuk ismert nyelvek gyakorlatához képest) igen nagy számban, sűrűn és a nyelv alsóbb szintjein mindenütt felbukkanó *alakazonosságok* (homonímiák: *szív* – főnév és ige, valamint az ennél sokkal gyakoribb homomorf alakok: *kérnék* – Sg1 és P13) okozzák ezt, amelyeknek egymástól való elkülönítése, s így a kontextus megértése – legalább is kezdetben – óriási erőfeszítéseket és figyelemösszpontosítást igényel. A másik jellegzetesség összefügg az elsővel, szinte belőle következik; ez pedig *az analógia korlátozott használhatósága* a nyelv tanulásakor. Mikor a diák éppen kezdi megtanulni, hogy bizonyos hangkapcsolatok bizonyos morfológiai helyzetekben milyen funkcióval és jelentéssel rendelkezhetnek, szinte azonnal találkozni fog a fenti kritériumoknak megfelelő szóalakokkal, ám ezeknek ott éppen egészen más jelentésük lesz/lehet. Vagyis egyrészt ha már tudja, hogy *lassú* – *lassabb*, *hosszú* – *hosszabb*, *könnyű* – *könnyebb* a – rendszeres (!) – fokozás a hosszú –ú/ű-re végződő szavaknál, akkor bizony hamarosan *keserű* csalódásban lehet része!

Másrészt számára ismeretlen szavaknál képtelenség azonnal eldöntenie, hogy miképpen azonosíthatja akár a már régóta ismert funkciójú hangokat: az alapszó biztos ismerete nélkül állandóan többféle megoldást is kéznél kell tartania, ha a *part* (tőszó, főnév) – *tart* (tőszó, ige) – *mart* (ige, Sg3 múlt idő) – *vart* (főnév, tárgyesetben) szóalakokkal találkozni. Ugyanez megfordítva is igaz: ha tudja is, hogy van egy *lóa lovat* tőtípusunk a magyarban, nem lehet egészen bizonyos abban, hogy a *rovart* szóalak esetleg nem egy általa nem ismert, de mégis létező és a fenti szabálynak megfelelően viselkedő **ró(r)* tőből származik-e. Vagy gondoljuk végig, mi mindennek kell lezajlania egy nem magyar anyanyelvű diák fejében, ha számára viszonylag ismeretlen szövegkörnyezetben találkozik az *álm* szóval. Öt alternatíván kell végigfutnia, hogy megtalálja a helyes megoldás(oka)t:

- **álm* = *ál-o-m*, ige, jelen idő, határozott igeragozású, egyes szám első személyű alak;
- **álm* = *ál-o-m*, ikes ige, jelen idő, egyes szám első személyű alak, mindkét igeragozásban;
- **álm* = *ál-o-m*, főnév, egyes szám harmadik személyű birtokos személyraggal;
- **álm* = *ál+om*, főnév, összetett szó (= 'hamis *om');
- **álm* = *álm*, főnév, tőszó, de akkor meg törövidülései csoport, tehát: *álmok*; *álm-ot*; *álm-os*; *álm-a* stb.

Vagyis mikor számos lehetőség kizárásával sikerül végre megtalálnia a helyes megoldást, gyakran kerül a diák cseberből vederbe, mert a megoldást követően semmiféle „lazítást” nem engedhet meg magának, hiszen nagyon hamar megtapasztalja, hogy máris ott leselkedik rá valamilyen további csapda (a fenti példában a tőtípus révén). Éppen azokban a helyzetekben jellemző az ilyesféle csapdák felbukkanása, mikor a diákok éppen kezdik úgy érezni, hogy ránézésre, „első nekifutásra” is képesek valamely új szóalakat megfejtetni. Nagy örömet szokott okozni ilyenkor pl. a *hasonló* (hason-ló) vagy a *körte* (kör-t-e) szóalajok már-már Karinthy Frigyes híres „Műfordítás”-ának *folyosó-jához* (’fliegender Salz’) hasonlítható, rendszeresen bekövetkező félreértelmezése.

A magyar szavak megtanulása minden diáknak gondot jelent, mert bár vannak ugyan a mai magyar nyelvben is használatos indogermán eredetű szinonimáink (*parlament, unió, filozófia* stb.), mégsem mindegyikük alkalmas a használatra minden szöveggörnyezetben és minden kommunikációs helyzetben. A széles körben és megbízható analógiás jelleggel használható magyar képzőrendszer ugyan meg tudja sokszorozni az ismert szavak mennyiségét, ám az alapszavak döntő többségét vadonatúj, általában *asszociatív támasz nélküli formában* kell a nyelvet tanulóknak megjegyezniük. Igen ritka az olyan szerencsés eset, mint a magyar *vár* (ige) és a német *warten* szavak, amelyek legalább hangzásukban emlékeztetnek egymásra. A *hosszú* szó megtanulásakor legfeljebb csak a játékosan túlzó, hiperlassú „hosssszúúúú”-féle kiejtéssel segíthetjük a jelentés és a hangalak gyors egymáshoz kapcsolását. Jellemző módon az ilyen helyzetekben alkalmazott német *Eselsbrücke* (a „szamárpád” mintájára át lehetne akár „szamárhíd”-ként is venni, de igazában valamiféle diáknyelvi megoldás lehetne a legmegfelelőbb) kifejezésnek még a legújabbban megjelent Halász–Földes–Uzonyi-féle Német–magyar nagyszótárban sincsen egyértelmű magyar megfelelője. Véleményem szerint egyébként ez az utóbbi körülmény az egyik oka annak, hogy az esetleg már megtanult szavak elfelejtése vagy azok jelentésének összekeverése igen tipikus és fájdalmasan gyakori kísérőjelensége a tanulásnak.

A szavak memorizálása, jelentésük biztos megtanulása nehéz és hosszadalmas folyamat. Az alakok sokfélesége, ugyanakkor a szóalajokban felbukkanó, rendszeresen szereplő elemek azonossága, illetve hasonlósága az értelmezés-megértés félreecsúszásának állandó veszélyével jár. Magyar anyanyelvünket használva csak ritkán mérjük fel, hányféle félreértési lehetőség is rejlik pl. a *kérelem*, a *térképész*, a *határ* szavakban, vagy éppen az *ültetek*, a *nem ismertelek meg* ←~ *nem is mertelek meg* (várni) szóalajok között. Csak az vigasztalhatja a tévedéseit felismerő diákot, hogy minden anyanyelvű hallgatója természetesen „korrek-

tív” módon fogja megérteni az általa mondottakat, vagyis – legalábbis magában – kiigazítja az esetlegesen elkövetett hibákat. A magyarok közismerten elismerő lelkesedése pedig – ami mindig megnyilvánul, ha valaki idegen anyanyelvüként meg mer szólalni magyarul – további „nevelő” tényezőként hamar leépíti, leépítheti a nyelvtudással kapcsolatosan kialakult vagy kialakulóban lévő gátlásokat.

Pelcz Katalin

Kétnyelvűség és identitás a magyar mint idegen nyelv oktatásában *

Az előadás címében több fogalmat jelöltem meg, mégis a hangsúlyt az identitás körüljárására helyezem, a hozzá vezető úton azonban érintem a kétnyelvűség kérdését is, hogy e kettő vetületében vizsgálhassam a magyar mint idegen nyelv gyakorlati oktatását.

Nehezen tudunk elképzelni olyan embert, akinek ne lenne identitása. A kisgyermek erkölcsi normái, értékrendje a közvetlen környezete, családjá révén jön létre, formálódik, majd a későbbiekben a tágabb környezet, a társadalom és a kultúrkör alakítja azt tovább.

Az *identitás* latin eredetű szó, jelentése 'azonosság'. Bár ez társadalmilag szükségyszerűen állandónak tekintett fogalom, mégis egyes elemeiben folyamatosan változó rendszer, mely számos módosuló összetevőből áll össze. Főbb kategóriái a társadalom és történelem által meghatározott ismeretek és normák, a tudás, az értékek, valamint az egyéni tapasztalatok (Csepeli 1997). Ezen elemek meghatározzák, hogy ki és mi az egyén, mi számít fontosnak és mi nem, mivel érdemes foglalkozni az életben és mivel nem. Kialakít egy rendszert, aminek segítségével megítélünk másokat és saját magunkat (Atkinson et al. 1995). Nagyon lényeges elem, hogy az identitás csak abban az esetben élő rendszer, ha a környezet visszajelzései is megerősítik azt. Mind az identitás határainak meghatározása, mind a környezet visszajelzései a kommunikációs kapcsolatok által realizálódnak. A környezet visszajelzéseinek és az egyén kompetenciájának harmóniája elengedhetetlen a mentális egyensúly megléténél, annak kialakulásánál. Ha valaki például közelállónak érzi magát a magyarok csoportjához, de a környezete ezt nem fogadja el, ez a helyzet konfliktushoz vezet.

Elgondolkodtató, hogy a közvetlen kommunikációs kapcsolataink során nagy gyakorisággal viszonyulunk személytelenül a partnerünkhöz, s kezeljük őt is egy adott csoport tagjaként.

A környezet visszajelzései szerepekkel ruházzák fel a beszélőt. Ezeknek a szerepeknek az a funkciójuk, hogy megkönnyítsék a kapcsolatteremtést, segítsék a kommunikációt és a megítélést (Csepeli 1987). A kapcsolatteremtést és az interak-

* A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Pécs, 2001. április 18.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában elhangzott előadás írott szövegváltozata

ciót a társadalom a konvenciókon alapuló szabályok segítségével irányítja, melyek minden csoportnál (jelen esetben nemzetnél) eltérő sajátosságokat mutatnak. Ezen a ponton kézenfekvő a sztereotípiák megemlítése, mert ezek azok a kategóriák, amelyek segítik a megismerést és ezáltal a nyelvtanár segítségére sietnek a tanulás kezdeti fázisában. A sztereotípiák minimalizálják az azonos csoportba sorolt emberek közötti különbséget, összesűrített, felületes és ismereteket közvetítenek, de képeznek egy olyan tudást, mely alapként szolgál. Kiindulási pont akár úgy is, hogy megcáfolandó adatokat rögzít. Gondoljunk csak arra, milyen nehéz dolga van a nyelvtanárnak akkor, ha semmilyen információra nem tud építeni!

A magyar nyelv elsajátítása révén szerzett szerepről beszélhetünk (szemben például a veleszületett szereppel); a tanulónak aktív cselekvésre van szüksége, míg a környezete is elfogadja az új szerepben. (Zárójelben jegyzem meg, hogy ha már a környezete elfogadta az egyént az új szerepében, akkor ez a szerep az identitása egy szegmensét képezi, és a későbbiekben ebből a szerepkörből nehezen kerül ki. Ez a gondolat szolgált az előadás alapjául is: vajon mi az alapja annak, hogy a külföldi tanulmányok befejeztével, hazatérve a diák az otthoni környezetében például „angolossá” vagy adott esetben „magyarossá” válik, még abban az esetben is, ha a kompetenciája nem is indokolja ezt; valamint: hogyan tehető hatékonyá a nyelvtanulási folyamat?)

A magyar identitás kialakulása az idegen anyanyelvű, a célországban tanuló diákok esetében erősen észlelhetően artikulálódik. Ennek alappillére az, hogy a magyar identitás a mai napig elsősorban kulturális identitás (szemben a vérségi vagy földrajzi identitással), amelynek legfontosabb összetevője a nyelv. Általános tapasztalat, hogy az idegen anyanyelvű beszélő kezdetben első nyelvének szociális szerepeit viszi át a második nyelvre is. Az idegen nyelv rendszerénél fogva megkívánja, hogy mind a megértés, mind a beszédtevékenység szintjein a tanuló tisztában legyen az adott szubkultúra követelményrendszerével. A Rivers által meghatározott hét nyelvoktatás cél (Zerkovitz 1988) több pontjában is felhívja erre a figyelmünket. Nemcsak a formalisztikus cél, a gondolkodási rendszer elsajátításánál, hanem a megnyilatkozás, új kifejezésforma címmel ellátott pontban is ezt az elvárást írja körül. Bár az általa első pontba sorolt „formalisztikus cél, gondolkodás” számára az anyanyelv által elsajátított viselkedési normák alkalmazását jelenti a célnyelv által meghatározott viselkedési helyzetek esetében, szerintem némely esetekben teljesen különálló rendszerről van szó. Ezen rendszerek között, miután egy személy viselkedésrendjében realizálódnak, természetesen kölcsönhatás áll fenn.

A tanult nyelv elsajátítása és használata során elkerülhetetlen, hogy a kulturális dimenziók a diák nyelvi identitásának részévé váljanak. A jelenség több szinten is megfigyelhető; az interakciót befolyásolják a csoportközi relációk (a

beszélők honnan érkeztek, milyen az első pillanatban könnyen megállapítható státusuk, stb.), a szerepviszonyok által közvetített viselkedési utasítások (milyen az adott szituáció), valamint a nyelvi kompetencia is.

Az anyanyelv és a tanult nyelv kultúrája kölcsönösen befolyásolja egymást, a tanulandó nyelv nemcsak cél, hanem az új ismeretekhez vezető út, az eltérő gondolkodásmód eszköze is.

A nyelvi összefüggések és a nyelvi logika átlátásának első lépése az adott kultúra elfogadása. Így az első tanórától kezdve a nyelv egyszerre tölti be a cél és eszköz funkcióját. Ezt az új rendszert akarja a tanuló elsajátítani, alkalmazni, és az alkalmazáson keresztül szeretne közelebb jutni a kultúrához. Az új rendszer aktív cselekvésre készítet mind az elsajátítás, mind a használat területén. Austin (1990) elmélete értelmében a szavak minden alkalmazása tetté válik.

A kommunikáció nem kizárólag a gondolatok, szándékok cseréjét jelenti, mivel a nyelv gondolataalkotó és formáló munkát is végez. Ha a nyelvtanuló gondolatokat alkot magyarul, s ha ezek a nyelvi formák hatnak a gondolkodásmódjára, akkor elindult a kétnyelvűvé válás útján. E felfogás értelmében a kétnyelvűség meghatározásai közül a leginkább megengedőt, a Weinreich által definiált kétnyelvűséget vehetjük alapul. Weinreich számára a használat volt kulcsfontosságú. „Két nyelv váltakozó használatának gyakorlatát kétnyelvűségnek, az ebben részt vevő egyént pedig kétnyelvűnek nevezzük” (Bartha 1999).

Ha a diák érzelmileg is azonosul a magyarul beszélők csoportjával, ez a viszonyulás könnyebb kommunikációt biztosít számára, hiszen már érzékeli, hogy ebben a kulturális közegben mi számít megszokottnak, tipikusnak és mi nem, mi logikus, vagy mit tart a közösség illetlennek. Ugyanakkor a diáknak képesnek kell lennie önreflexióra, vagyis arra, hogy a magyar nyelvet beszélők csoportjának szemével lássa önmagát, annak elvárásai szerint viselkedjen.

Míg a beszélő az anyanyelvével ideális esetben direkt vagy látens módon egy életen át foglalkozik, addig a magyar nyelv (vagy más tanult nyelv) elsajátítására, az új identitáselem kialakítására szánt idő sokkal behatároltabb. A relatív szűk időintervallumon belül be kell vezetni a diákot a magyar grammatikán túli ismeretekbe, valamint a nyelv használatának rejtjelmeibe. Lengyel Zsolt (1989) meghatározása szerint a grammatikán túli tudást az országismeret foglalja magában. Ennek a minden egyebet magába olvasztó, tág meghatározásnak az értelmében az ország ismerete képessé teszi a nyelvtanulót arra, hogy az idegen nyelv nyelvi-szociális szerepeit betöltse, egy olyan ismerettárat is ad a diáknak, amely tartalmaz az emberekre, környezetre, földrajzra, gazdaságra, szociológiára, politikára stb. vonatkozó tudásanyagot. Ezen felsorolás is mutatja, hogy a diák és a nyelvtanár feladata egyaránt fontos, ha ezen ismerettárat, így az identitás egy szegmensét szeretnék rövid idő alatt kialakíta-

ni. Az országismeret a „kulturális akcentus” megszüntetésének eszköze is (Mayer). Tehát nem magyarrá válási folyamatról van szó, hanem bizonyos fokú identitásmódosulásról, amely az új ismeretekre épül. A nyelvórák alkalmával ezen ismereteket a tankönyv és a kiegészítő anyagok biztosítják.

A tankönyvekben nagyon későn jelennek meg a civilizációs, kulturális ismeretek, pedig alacsonyabb nyelvi szinteken is viszonylag egyszerű beépíteni ezeket a tanításba (például színek tanítása festmények segítségével; lakás részeinek ismertetése egy magyar parasztház segítségével stb.). Ez a hiány egyben szabadságot is ad a kiegészítő anyagok megválasztásánál.

A tanárok és a diákok szelekciós dilemmákkal kerülnek szembe, hiszen ahogy nem lehet mindent megtanítani, úgy képtelenség mindent megtanulni. Az adott csoport összetétele, előismeretei, életkora, korábban megszerzett identitása adja meg a kulcsot ahhoz, hogy mennyit és mit vehetünk bele a tananyagba, és mit nem.

Ezen dilemma az előadás folyamán nem kerül feloldásra; csak Ár Zsuzsannára (1987) hivatkozva annyit jegyeznek meg, hogy a célnyelvi környezetben tanuló diákok számára sokkal maradandóbb élményt nyújtanak az empirikusan megtapasztalható, s ezzel könnyebben elsajátítható, beépíthető ismeretek.

A „magyar” identitáselem, így a kétnyelvűség kialakulásánál és kialakításánál a legfontosabb tényező az új, az élményszerű és maradandó ismeret. A tanár – mint az új elem kialakításának szignifikáns, meghatározó személye – jelentős felelősséggel rendelkezik abban, hogy az új identitáselem kialakulása és koherenssé válása konfliktusmentesen és eredményesen menjen végbe.

IRODALOM

- ATKINSON, Rita L. – ATKINSON, Richard C. – SMITH, Edward E. – DARYL J. Ben (1995): *Pszichológia*. Osiris – Századvég, Budapest.
- AUSTIN, John L.(1990): *Tetten ért szavak*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- ÁR Zsuzsanna (1987): *A vizuális kultúra szerepe a magyarságtudat megőrzésében*. A hungarológia oktatása 1: 77–79.
- BARTHA Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- CSEPELI György (1987): *Csoporttudat – nemzettudat*. Magvető, Budapest
- CSEPELI György (1997): *Szociálpszichológia*. Osiris, Budapest
- KULCSÁR SZABÓ Ernő (2000): A (nemzeti) kultúra – mint változékony üzenetek metaforája. *Tiszatáj* 3: 66–77.
- LENGYEL Zsolt (1989): Országismeret – beszédetikett – szociolingvisztika. In.: *A hungarológiai oktatás elmélete és gyakorlata* (Válogatás a magyar lektori konferenciák anyagából, 1969–1986). Hungarológiai ismerettár 2. Szerk.: B. Nádor Orsolya – Giay Béla – Varga Márta. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest. 275–281.
- MAYER Klára (1983): Magyar nyelv, magyar kultúra. In.: *Hungarológiai oktatás régen és ma*. Szerk.: M. Róna Judit. Tankönyvkiadó, Budapest. 45–49.
- ZERKOVITZ Judit (1988): *Tanítsunk nyelveket! Általános módszertan nyelvtanárok számára*. Tankönyvkiadó, Budapest

Putz Mónika

Hibaelemzés magyarul tanuló orosz és angol anyanyelvű diákok fogalmazásai alapján *

I. Bevezetés

A jelen tanulmány alapja 100 darab – külföldiek által magyarul írott – fogalmazás. A bennük szereplő hibákat több szinten dolgoztam fel. Foglalkoztam a fonémák, a morfémák, a lexémák, az álszintagmák, a szintagmák, a mondatok és a szöveg szintjével, valamint a lexikai hibákkal. Az adott szintek típushibáit csoportosítottam, példákkal illusztráltam; és ezt orosz–magyar, illetve angol–magyar kontrasztív megfigyelésekkel egészítettem ki. Kíváncsi voltam, mennyire meghatározó az angol, illetve az orosz anyanyelv a magyar-tanulásban, elkövetnek-e hasonló hibákat a orosz és angol anyanyelvű tanulók; felmérhető-e előre, mely jelenségek lesznek problémások adott anyanyelvű diákok számára.

A jelen dolgozatot a Károli Gáspár Református Egyetemen készített szakdolgozatom alapján készítettem el. Terjedelmi okokból csak néhány gondolatot emelek ki, a vizsgált hibák közül sem szerepelhet mind, ezért az összes hibaszámot zárójelben jelölöm meg.

51 fogalmazást a *Magyar Nyelvi Intézet* bocsátott rendelkezésemre; ezeket a fogalmazásokat a mérnök, orvos és közgazdász szakirányú képzés résztvevői írták. Egy csoport orvosi, egy csoport mérnöki és négy csoport közgazdász szakirányú, orosz anyanyelvű hallgató dolgozatát vizsgáltam. 49 fogalmazást a *Hungarian Language School*ban kaptam, ezek magyarból különböző nyelvi szinten álló, angol anyanyelvű tanulók munkái.

* Ezúton szeretnék köszönetet mondani témavezetőmnek, Nádor Orsolya tanárnőnek útbaigazító tanácsaiért, kritikai észrevételeiért; valamint Szende Virágnak (Magyar Nyelvi Intézet), Koháry Ilonának és Schmidt Ildikónak (Hungarian Language School) azért, hogy betekintést nyerhettem diákjaik fogalmazásaiba, melyek a dolgozatom alapjául szolgáltak.

II. Néhány nyelvtanulás-elméleti felfogás a hibákkal kapcsolatban

1. A behaviorista felfogás

Az 50-es, 60-as években kialakult behaviorista felfogás szerint a nyelvtanulás utánzásból és megerősítésből álló folyamat. Az anyanyelv és a tanult nyelv közti hasonlóságok pozitív átvitel (transzfert) eredményeznek, az anyanyelvi szokások használhatóak a második nyelvben (L2) is. A különbözőségek negatív átvitel (interferenciát) okoznak, vagyis az anyanyelvi szokások hibához vezetnek a második nyelvben. E felfogás szerint az idegennyelv-tanulás legfőbb hibaforrása a negatív átvitel. Azonban az első és második nyelv eltérései miatt „elméletileg” megjósolt hibáknak csak kis hányada jelentkezik ténylegesen a tanulók nyelvhasználatában, sőt olyan hibákkal is számolni kell, melyeknek nyilvánvalóan nincs kapcsolatuk az anyanyelvvvel (Crystal 462). Egy vizsgálat – melyet a hetvenes években száznegyvenöt angolul tanuló spanyol anyanyelvű gyermek közreműködésével végeztek – kimutatta, hogy az interferencia okozta hibák mindössze 3 %-át jelentették az összes hibának (Dulay 245–257). „A kontrasztív elemzés az idegennyelv-tanulás folyamatának csupán kis részére ad magyarázatot” (Crystal 463).

2. A kognitív felfogás

E felfogás szerint a nyelvtanulók kreatív módon hipotéziseket állítanak fel az idegen nyelvről. Szabályokat alkotnak tehát, és ezeket beszédben, írásban kipróbálják. Ha az általuk felállított szabályok helyesnek bizonyulnak, pozitív visszajelzést kapnak; ha nem, a visszajelzés után újakat állítanak fel. Az elkövetett hibákból a nyelvtanár mindig látja, hol tartanak a tanulók a nyelv elsajátításában. (Ilyen hiba lehet például a helytelen általánosítás; Crystal 463). Julian Edge is azon a véleményen van, hogy a hibákra többnyire mint „problémára” tekintünk, pedig a hiba elkövetése a nyelvtanulás része, „learning step” (Edge 13).

3. A hibák lehetséges okai

A beszédben, illetve a fogalmazásban elkövetett hibáknak sokféle oka lehet. Ide sorolhatjuk

- az anyanyelv hatását, vagy egy már korábban tanult nyelv hatását (transzfer, interferencia);
- a szabályok helytelen értelmezését és felhasználását (a nyelv kreatív használata azonban pozitívum!)
- egy rossz tanítási módszer vagy tananyag miatti hibákat (Crystal, 463.)

- a fáradtságot, sietséget vagy a koncentráció hiányát, valamint
- azt a gyakori esetet, amikor a nyelvtanuló talán tudja, hogy hibázik (nem pontosan beszél vagy ír), de erős benne a kommunikáció vágya, a közlési vágy.

Természetesen nem lehet egyértelműen eldönteni, mikor melyik tényező a hiba oka.

III. Hibaelemzés

A hetvenes évek óta a hibaelemzés különösen népszerű területe a módszertani kutatásoknak. „A nehézségek ellenére a hibaelemzés továbbra is eredményes módszer az idegennyelv-tanulás mögöttes folyamatainak vizsgálatában. A kontrasztív elemzéshez hasonlóan azonban ez sem tud magyarázatot adni mindenre” (Crystal 464). A kontrasztív elemzés segítségével csak az idegennyelv-tanulás potenciális lehetőségei tárhatók fel, amelynek az intenzitását, mértékét hibaelemzéssel kell kiegészíteni, kontrollálni (Budai 170).

A fogalmazásokban szereplő hibákat a nyelvi szinteknek megfelelően dolgoztam fel. A hibák okainak kutatásakor külön figyelmet fordítottam az esetleges anyanyelvi interferenciára – számos esetben a magyar példamondat mellett az angol megfelelő is olvasható a dolgozatban. Érdekelt a kérdés, vajon mennyire meghatározó az anyanyelv (jelen esetben az orosz vagy az angol) a magyar nyelv tanulásakor, elkövetik-e ugyanazokat a hibákat a különböző anyanyelvűek is, mennyire „megjósolható” az, hogy adott anyanyelvű tanuló milyen hibákat fog elkövetni, és hogyan néznek szembe a diákok azokkal a jelenségekkel, amelyek anyanyelvükre nem jellemzőek.

III.1. Az álszintagmák szintje

Míg a szintagma két önálló lexéma kapcsolata, az álszintagma egy lexéma és egy álszó kapcsolata (Rácz 5). Rácz Endre szófaji felosztása szerint az álszók közé tartoznak a névelők, névutók, segédigék, tagadószók és igekötők (Rácz 68). Ebből következően – többek között – a névelős főnév, illetve az igekötős ige álszintagmát alkot.

A névelő problémája

A nyelvtanulóban először az a kérdés merül fel: használjak-e névelőt? (Például a városok neve elé nem kell, de a folyók neve elé igen. Szintén kell általános kijelentések előtt, pl. „*A macskák látnak a sötétben*” – ellentétben pl. az angollal, ahol ezekben az esetekben nem kell névelő: „*Cats can see in the dark*”). A második kérdés: milyen névelőt használjak?

1. A névelő problémája az orosz anyanyelvűeknél

Az orosz anyanyelvűekre jellemző, hogy szinte alig használják a magyarban a névelőket, egyértelműen az L1 hatása alatt, amelyben nincs névelő.

1. 1. A névelő elhagyása (összesen 25 ilyen típusú hibát találtam, álljon itt néhány példaként)

Magyarországon # orvostanítás nagyon jó.

...ha # Föld más részére költöznénk...

nehéz nyilatkozni # jövőről

...ezért # dollár nagyon stabil pénz

szereti # nyugalmat

az életszínvonalban is nagy # különbség

segítsek # szegény embereknek

most # magyar tudásom sokkal jobb

1. 2. A névelő felesleges használata (14 ilyen hiba van összesen)

dolgozni a vidéken

sokáig akartam lenni az orvos

a Magyarországon

És emiatt a munkamegosztás jött létre.

dolgozik egy szerelőként [esetleg tanult már angolul korábban, és ez hatott rá]

1. 3. Más névelő használata (összesen 4 ilyen hiba)

a ott élő emberek [nem érzi szükségesnek a hiátus kitöltését]

az gyerekeim

2. A névelő problémája angol anyanyelvűeknél

A magyar és angol névelőrendszer nem esik egybe, így ez számos hiba forrása lehet. Az angol határozott névelő a *the*, határozatlan az *a/an*. Az angol *the* a magyarban megfelelhet *a/az*-nak; de lehet, hogy a magyar ilyen esetekben egyáltalán nem használ névelőt. Az angol *a/an* megfelelője a magyar *egy* határozatlan névelő, az *a/az* határozott névelő, illetve a névelő hiánya is lehet. Olyan esetekben, amikor az angolban nem használunk névelőt, a magyarban két eset lehetséges: határozott névelőt használunk, vagy nem használunk névelőt (Budai 159–160).

2. 1. Névelőproblémák az anyanyelv hatása alatt (összesen 8 ilyen hibát találtam)

Dávid barátom. (Dávid a barátom.) (...my friend)

Bécsben talákoztam barátommal. (a barátommal) (... my friend)

Szeretne egy író vagy színész lenni. (Szeretne író vagy színész lenni.)

(a writer or an actor)

A mamám egy manager és az apám egy tanár. (A mamám manager és az apám tanár.) (...a manager, a teacher)

2. 2. Névelőproblémák, amelyeket nem lehet anyanyelvi hatásból magyarázni (összesen 6 hiba)

Most magyart tanulok az jó iskolában. (...egy jó iskolában.) (...in a good school)

Szeretek kirándulni a vidéken. (Szeretek kirándulni vidéken.) (...in the countryside)

Leeta a nagyon bájos, udvarias nő. (...egy nagyon bájos...) (a very beautiful...)

a üzletben (az üzletben) [mindössze két ilyen típusú hibát találtam a fogalmazásokban]

(a) feleslegesen használt névelő olyan esetben, amikor az anyanyelvben sem kell névelő (összesen 6 esetben)

A Vancouverben lakik. (...in Vancouver)

Ő él a Budapesten. (...in Budapest)

...a Olaszországba... (...to Italy...)

(b) a névelő hiánya – noha az anyanyelvben is kell! (összesen 10)

El fogok menni Vörösmarty térre. (a Vörösmarty térre) (to the Vörösmarty square)

...aki tanítónő iskolában... (in a school/ in the school)

Hét órakor mentünk étterembe. (az étterembe) (to the restaurant)

Étteremben sok külföldi volt. (Az étteremben...) (in the restaurant)

Aludtunk szép szállodában. (...egy szép szállodában) (in a beautiful hotel)

Érdekes, hogy a hibák nagy részét nem lehet az angol anyanyelv hatásával magyarázni, 30 hibás mondatból mindössze 8 írható az „anyanyelv számájára”.

III.2. A szintagmák szintje

1. Vonzatok

Hegyi Endre dolgozta ki a vonzatközpontú nyelvoktatás módszerét (Hegyi 12). Véleménye szerint egy kész szerkezet vagy példamondat soha nem lehet olyan produktív, aktivizálásra alkalmas, mint a „feltételeiben létező”, létrehozandó struktúra. Egy generatív szerkezetminta nemcsak egy mondatstruktúra generálását teszi lehetővé, de formailag és tartalmilag különböző mondat-típusok transzformációjára is lehetőséget ad.

1. 1. Az orosz anyanyelvűek hibái

1. 1. 1. Öt esetben használnak alanyesetet tárgyeset helyett; nézzünk három példát:

...*tiszteletben tartani az akarata* (akarátát) (tiszteletben tartani vmit)

...*imádom a magyar történelem* (történelmet) (imádni vmit)

...*megalkotni a törvények* (törvényeket) (megalkotni vmit)

1. 1. 2. Két dolgozatban tárgyeset szerepel alanyeset helyett; íme egy példa:

...*tetszik nekem Magyarország*

1. 1. 3. Nem megfelelő vonzat – az anyanyelv hatása alatt (6 ilyen hiba)

...*a pénz a boldogságra nem elég*

...*nincs problémája semmire* (nincs gondja semmire/nincs problémája semmivel)

...*most a nevét nem emlékszem* (Most a nevét nem tudom./Most a nevére nem emlékszem.)

1. 2. Angol anyanyelvűek hibái

1. 2. 1. A hiba az anyanyelvi szabályok magyarban való alkalmazásából adódik (összesen 3)

...*ne haragudj velem* (do not be angry with me)

...*sokat gondolok a parkról* (parkra) (think of/about)

...*gondolok a kislányaimról* (kislányaimra)

1. 2. 2. Nem az anyanyelv hatására elkövetett hibák (összesen 4)

...*azt kérdezte nekem* (she asked me)

...*semmit nem fél* (semmitől) (she is not afraid of anything)

(a) alanyeset használata tárgyeset helyett (összesen 5)

...*mindenki szereti a fagyalt, de Joel csak a vanília.* (fagyaltot, vaníliát) (everybody likes icecream, but Joel only likes vanilla ice.)

...*a feleségem akarna négy gyerek* (gyereket) (my wife wants four kids)

...*csak öt perc töltünk egymással* (percet) (we spend only five minutes together)

(b) tárgyeset használata alanyeset helyett (összesen 2)

...*szeretnék látni sokat híres helyet* (sok híres helyet) (I would like to visit a lot of famous places) [A határozatlan számnevet csak akkor tesszük tárgyesetbe, ha nincs határozott tárgy a mondatban. Például: Szeretnék sokat enni.]

...*kellene sokat szoba a házban* (sok szoba)

2. A határozott és a határozatlan igeragozás

A nyelvtanulóknak komoly nehézséget jelent annak eldöntése, mikor melyiket kell használni; még akkor is, ha elméletben tökéletesen értik a különbséget. Mivel a magyarban különös jelenség, nem rendelkeznek semmiféle kontraszttal az anyanyelvi oldalról. A probléma a tárgy határozottsága ill. határozatlansága. Ha ezt a tanuló nem látja tisztán, akkor hibázik.

A tankönyvírók először kivétel nélkül az alanyi ragozást mutatják be, ezt kisebb-nagyobb távolságra követi a tárgyas. Ezt a későbbi megjelenést nem indokolja kevésbé gyakori használata, inkább a kétféle tárggyal való egyeztetés késleltetésével magyarázható. Ennek következményeként az alanyi ragozás erősebb nyomot hagyhat az emlékezetben, sokáig a tárgyas elé nyomul; sőt a figyelem annyira a személyragok memorizálására irányul, hogy háttérbe szorítja függőségüket a tárgytól. Nagyobb segítséget jelentene a kettős egyeztetés elsajátításához, ha a két ragozás a tankönyvekben szorosan követné egymást, használatukat, a kétféle tárgytól való függőségüket lépésről lépésre mutatná be (Szili 1984: 309–310).

2. 1. Hibák az orosz anyanyelvűek dolgozataiban

Ginter Károly figyelmeztet az *alanyi* és *tárgyas* igeragozás megnevezésével kapcsolatos problémára. Szerinte a(z orosz anyanyelvű) hallgatóknak külön meg kell magyarázni, hogy az alanyi igeragozás nem jelenti azt, hogy nem lehet tárgy a mondatban, sőt, nem az ige tranzitív volta engedi vagy tiltja a tárgy jelenlétét, hanem fordítva, a tárgy minősége (határozott vagy határozatlan volta) határozza meg az igeragozást.

2. 1. 1. Tárgyas ragozás használata alanyi helyett (összesen 16 esetben)

Szeretném alkalmazni minden új találmányt.

Semmit sem tudom.

Sok időt töltöttem a műtőben.

... szeretik téged.

Az országban, amelyben szeretném élni...

Nem akarom máról holnapra élni.

A tévé által óriási csodákat láthatom.

2. 1. 2. Alanyi használata tárgyas helyett (összesen 10 esetben)

Remélem tudok a páciensnek biztosítani a legjobbat.

Minden betegem jól fogok kezelni.

Az a húgaim vágya, hogy beutazznak az egész országot.

Soha nem fogok érteni a magyar embereket.

Ha a televízióban jó műsorokat adnak, addig nézek, amíg nincs vége.

16 esetben használtak tárgyias ragozás helyett alanyit, 10 esetben alanyi ragozás helyett tárgyiasat. Ezeket a hibákat nem vezethetjük vissza az anyanyelv gátló hatására; különféle anyanyelvűek elkövetik ugyanezeket a hibákat (ld. példák az angol anyanyelvűeknél). A hibák oka tehát nem L1-ből magyarázható, hanem az L2 bonyolultságából. Tapasztalt nyelvtanárok elmondása szerint a tesztekben, átalakításos feladatokban a gyakorlottabb diákok szinte alig hibáznak, hiszen a kétféle ragozási rendszert elsajátították, megértették, mikor melyiket kell használni. (Tudják, hogy az adott feladat ezt hivatott számon kérni, így végiggondolják a lehetséges paradigmákat, és ennek alapján döntenek.) Fogalmazás esetében több a hiba, hiszen több tényezőre kell a diáknak odafigyelnie. Az alanyi és tárgyias ragozás problémája a legmagasabb nyelvi szinten állók körében is megjelenik.

2. 2. Hibák az angol anyanyelvűek dolgozataiban

2. 2. 1. Tárgyas ragozás használata alanyi helyett (összesen 13)

Soha nem nyerném a lottón.

Nagyon szeretem játszani a számítógépen.

Utálom aludni és pihenni.

Vásárolni fogod az ABC-ben.

Délig fogom aludni.

Szeretem tanulni magyarul a szabadidőmben.

2. 2. 2. Alanyi használata tárgyias helyett (összesen 12)

És persze nem felejték el a ...

Az asztalt is ő csinált.

Mi szoktunk megnézni sok romantikus filmet, de Joel nem szeret.

Meg fognak enni az ebédet.

A fenti hibákat angol anyanyelvűek követték el. A 25 hibából 13 esetben tárgyias ragozást használtak alanyi helyett, 12 esetben alanyit tárgyias helyett.

III.3. A mondatok szintje

1. A létige problémája

1.1. Létige az orosz nyelvben, az orosz anyanyelvűek hibái

A kopula (lat. *copula* ‘kötél’, ‘kötelék’) funkciója az, hogy két névszót egy mondatra kövacsoljon össze. Jelen időben az oroszban – éppen úgy, mint a magyarban – gyakran el is marad: pl. *Iván katona* – az orosz megfelelőben sincs kopula; múlt időben: *Iván katona volt* – az orosz megfelelőben is van kopula (Papp 242).

Az oroszban jóval szélesebb körű a zéró szintű kopula használata, mint a magyarban, hiszen jelen időben nemcsak a harmadik személyű *Iván katona* típusú mondatok nulla-kopulásak, hanem a többi személyűek is (Papp 259). Mivel a magyarban csak a harmadik személyben marad el a kopula, az orosz anyanyelvű magyarul tanulók jellegzetes hibái lehetnének a következő típusú mondatok: **Én katona.* **Te katona.* **Mi katonák.* **Ti katonák.* Érdekes módon egyetlen ilyen hibával sem találkoztam.

Néhány esetben jellemző azonban a „lenni” hibás használata (összesen 3):
Tiszta levegő lenni. (Tiszta a levegő.)

Az emberek élete biztos boldog lenni. (Az emberek biztos boldogok./

Az emberek élete biztos boldog.)

Múlt időben szükséges a kopula használata (az oroszban is!), mégis két esetben ez elmaradt:

Nálunk 10 évvel ezelőtt egy tévé nagyon drága. (volt)

Csak az tudott vásárolni, aki gazdag. (volt)

1. 2. Létige az angol nyelvben, az angol anyanyelvűek hibái

A *Learn Hungarian* c. nyelvkönyv így magyaráz az angol anyanyelvűeknek:

(én) mérnök vagyok – I am an engineer

(te) mérnök vagy – you are an engineer

(ő) mérnök [Ø] – he is an engineer

(mi) mérnökök vagyunk – we are engineers

(ti) mérnökök vagytok – you are engineers

(ők) mérnökök [Ø] – they are engineers

„The sentences above show clearly that the 3rd Person singular and Plural of the verb “to be” is not used with a compound nominal predicate. In other words, Hungarian does not translate “is” or “are” when these only introduce the subject.” (Tehát – mint a fenti mondatok mutatják –, egyes és többes szám harmadik személyben a létige nem használatos az összetett névszói állítmányban. Más szavakkal: a magyar nem fordítja az *is*-t, illetve *are*-t, amennyiben azok az alanyt vezetik be. – Bánhidi–Jókay–Szabó 75.)

1. 2. 1. Kezdő szinten gyakori a létige elhagyása E/1-ben, pedig az angolban is szükség van rá:

Én diák. (Én diák vagyok.) (I am a student.)

Én 26 éves. Most diák az iskolában. (I am 26. I am a student at a school.)

1. 2. 2. Még több hónapos tanulás után is sokszor előfordul az E/3-ben, illetve T/3-ben kitett létige. Ez az anyanyelv hatására történik. Érdekes, hogy a teszt típusú feladatokban nem követnek el ilyen hibákat, de a spontán fogalmazásban mégis előjönnek ezek (összesen 12):

Ő tanár van. (She is a teacher.)

Beth a barátom van. (Beth is my friend.)

Egy biztos van, jól érzem magam itt. (It is sure that...)

Ő 86 éves van. (She is 86 years old.)

Egyforma vannak. (They are the same.) (Egyformák.)

1. 2. 3. Haladó szinten elkövetett hibák (múlt időben szükség van a kopulára)

Fiatalabb voltam és az élet könnyebb. (könnyebb volt) (I was younger and life was easier.)

Az életem legjobb napja az esküvőm. (volt) (The best day of my life was my wedding-day.)

1. 2. 4. Előfordul, hogy a nyelvtanuló kihagyja a létigének vélt *van*-t, pedig itt a birtoklás kifejezéséről van szó:

Sok barátja. (Sok barátja van.) (He has a lot of friends.)

2. Szórend

2. 1. Szórend az orosz és magyar nyelvben, orosz anyanyelvűek hibái

Az orosz szórendnek két alapszabálya van. Az első szerint előbb jön a téma, azután a réma, tehát először jön a már ismert dolog, azután az új. Ez a magyarban is így van. A második szabály értelmében az oroszban az alanynak és az állítmánynak minél közelebb kell lennie egymáshoz. Ez a magyarban nem így van: az állítmány közel kerülhet az alanyhoz, de messze is állhat tőle. Az orosz SVO típusú nyelv, míg a magyar SOV típusú (bár a magyar esetében lehet SVO is a sorrend). Hosszabb magyar mondatokban az állítmány az SOV szerkezetnek megfelelően orosz szempontból „kibíráhatatlanul messze” kerül az alanytól (Papp 1979: 281–282).

Nézzük, milyen hibákat eredményeznek az orosz és magyar szórend közti különbségek!

2. 1. 1. SVO–SOV problémák

S és V kerülhet egymás mellé a magyarban, de nem mindig szerencsés. Hibák (összesen 8):

Én (mindig) akartam élni Magyarországon. SVO (...Magyarországon akartam élni)

Ha (mi) néznénk gazdasági szempontból... (SVO) (Ha [mi] gazdasági szempontból néznénk...) (SOV)

Talán én nem fogok lakni közel a szüleimhez, ezért... [SVO] Helyesen:

Talán én nem fogok közel lakni a szüleimhez... [SV₁OV₂O] vagy:

Talán én nem fogok a szüleimhez közel lakni. [SV₁OV₂]

Tulajdonképpen az orosz filmek nem érdekesek, csak szeretem nézni a sportműsorokat. [,SVO] (...a sportműsorokat szeretem nézni.) [,SOV]

2. 1. 2. Hibák a „többi mondatrész” szórendjében (összesen 25)

Miért ez olyan csodálatos? (Miért olyan csodálatos ez?)

...de engem főleg érdekel a vásárlók véleményével való foglalkozás
(...érdekel)

problémájáról néha is kell beszélni vele (...is kell néha beszélni vele)

sokáig akartam lenni orvos (sokáig orvos akartam lenni)

olyan gyógymód leghatékonyabb lenne (lenne a leghatékonyabb)

az Angliából érkező áru Európába (az Angliából Európába érkező áru)

A leghíresebb Európában tó a Balaton. (a leghíresebb tó Európában...)

Amikor gyerek voltam a vágyam volt az, hogy sok játékom legyen. (...az volt a vágyam...)

2. 1. 3. A problémás *kell* (modális segédige) (összesen 5 hiba)

Kell maradni ott, ahol az ember született. (Ott kell maradni...)

Minden nap kell harcolnia, mert pénzre van szüksége. (...harcolnia kell...)

...tehát kell figyelnem rájuk. (...tehát figyelnem kell rájuk.)

2. 1. 4. Problémás alárendelések (összesen 3 ilyen hiba)

...hogy hogyan gazdag lesz valaki. [OVS] Helyesen: lesz gazdag valaki
[VOS] / lesz valaki gazdag [VSO].

Nagyon fontos az, hogyan az emberiség használja a természeti kincseit.

[...hogyan SVO] (...hogyan használja az emberiség...) [...hogyan VSO]

2. 2. Szórend az angol nyelvben, angol anyanyelvűek hibái

Az angol mondatstruktúra legáltalánosabb képlete: noun phrase + verb phrase, azaz NP+VP. Az angol szórendre tehát az SVO / OSV szerkezet jellemző.

2. 2. 1. Az angol mondat szerkezetének „lemásolása” okozza a hibát (összesen 8):

Tanulja a drámát és a zenét. She studies drama and music.

Mentem vonattal és ültem nemdohányzó kocsiban. I travelled by train and
I sat in a non-smoker carriage.

És él Johannesburgban. And she lives in Johannesburg.

A másik vezető volt a férjem. The other leader was my husband.

Ausztrália volt egy jó hely nekünk. Australia was a good place for us.

Vasárnap mennek az étterembe. On Sunday they go to the restaurant. They
go to the restaurant on Sunday.

2. 2. 2. Nem az angol mondat szerkezetének lemásolása okoz hibát (összesen 6 esetben):

– *Egy csodálatos volt tapasztalat mindenkinek.* It was a wonderful experience for everybody. (Csodálatos tapasztalat volt mindenkinek.) A hibás mondatban a jelző és a jelzett szó (alany) közé ékelődik be az állítmány. A jelző és jelzett szó az angol mondatban is elválaszthatatlan (“wonderful experience”), az angol mondat szórendjéből következően az ige előrébb foglal helyet.

– *És most szívesen a férjem és én együtt gondolunk rá.* Me, together with my husband, think of that with pleasure now. (...szívesen gondolunk rá...) Módszertározó és állítmány kapcsolata.

– *Tényleg nem okos volt.* She really was not clever. (Tényleg nem volt okos.) Ha az állítmányt tagadjuk, a *nem* szócska (partikula) közvetlenül az állítmány előtt áll.

– *Helyen mindkettő fogok tanítani.* I will teach at both places. A magyar mondat az angol mintájára építhető: „mindkét helyen”, “at both places”.

– *Egy kert virággal, fával akarok.* I would like a garden with flowers and trees. Az *egy kert virággal, fával* szerkezetet az angol mintájára kapta (“a garden with flowers and trees”). Számára idegen a helyes forma (*Egy kert virággal és fával*), hiszen az angolban a “garden” és a “with flowers and trees” közé semmi sem ékelődhet be.

3. Angol anyanyelvi szerkezetek hibás alkalmazása a magyarban, típushibák

Sokszor előfordulnak az angol nyelv analógiájára létrehozott mondatok. Találunk ezek között szó szerinti fordításokat, de adott – angolban létező – nyelvtani jelenség lemásolására is van példa. Összesen öt ilyen jellegű hibát találtam.

Késik volt. (She was late.)

Nagyon sajnálom vagyok. (I am sorry.)

És a nővér, aki azt gondolta, hogy kellett kiabálni, mert... (The nurse thought that she *had to speak* louder...) Az angollal ellentétben a magyarban nincs szükség az igeidők egyeztetésére.

Leeta soha fogja főzni a vacsorát otthon. (Leeta will *never* cook dinner at home.) Az angollal szemben a magyarban kétszeres tagadásra van itt szükség: „Leeta soha nem fogja a vacsorát otthon főzni. / Leeta soha nem fog otthon vacsorát főzni.”

Senki volt a szobában. (Nobody was in the room.) Itt is kétszeres tagadás kell: „Senki nem volt a szobában.”

III.4. Lexikai hibák

1. Nem létező szavak alkotása, „kreatív” nyelvhasználat

1. 1. Orosz anyanyelvűek dolgozataiban (összesen 5 hiba)

fejldött ország (fejlett ország)

Új szerszámokat és gépeket születtettek meg. (hoztak létre/ találtak ki)

1. 2. Angol anyanyelvűek dolgozataiban (összesen 2 hiba)

A másik vezető a férjem volt, de még nem házaskötünk. (kötöttünk házasságot/ házasodtunk össze)

2. Nem megfelelő szóválasztás

A nem megfelelő szóválasztás gyakori hiba magasabb nyelvi szinten is. Mivel a szinonim szavak nem tökéletesen fedik egymást (némelyeknél kötöttségek lehetnek, használatbeli, árnyalatbeli eltérések), egy adott szó helyett egy másik használatával hibás mondatok születhetnek. Nemcsak a szinonimák, hanem a hasonló írásképű szavak is okozhatnak bonyodalmakat.

2. 1. Orosz anyanyelvűek fogalmazásaiban

2. 1. 1. Rokon értelmű szavak (összesen 14 ilyen típusú hibát találtam)

Rokon értelműnek tekinthetők a következő szópárok: *fokozódott – nőtt, érkezni – jönni, tudás – ismeret, arány – fok, menni – haladni, elhelyezkedni valahol – állni valahol, lakik – él, kincs – vagyon*. Mégsem használhatók egymás helyett bármilyen szövegkörnyezetben. Érdekes megfigyelni, hogy az alábbi hibás mondatokban a nyelvtanulók többnyire a „választékosabbnak ítélt” szavakat részesítik előnyben.

fokozódott a gyógy módok lehetősége (nőtt)

Fel fogom hívni a szüleimet, hogy érkezzenek ide. (jöjjenek ide)

Felhalmozódott tudások... (ismeretek)

Fejlettségi aránya magas (foka)

A lusta emberek nem mehetnek együtt a fejlődéssel. (haladhatnak)

Nem úgy csinálnék, mint egyes gazdag emberek, akik egyre távolabb helyezkednek el az ismerőseiktől. (állnak/ kerülnek)

Még akkor is, ha szegény családban lakik. (él)

kincs (vagyon)

2. 2. Angol anyanyelvűek fogalmazásaiban

2. 2. 1. Rokon értelmű szavak alkalmazása (összesen 3 ilyen hiba)

Nem tudom őket. (I do not know them.) (Nem ismerem őket.) Angolul a “know” állhat ‘tud’ és ‘ismer’ jelentésben. Például: He knows the answer. She knows him.

Az Andrássy út magasabb, mint az Eötvös utca. (szélesebb) A ‘magasabb’ is a nagy méretre és a ‘szélesebb’ is erre utal, nem használhatóak azonban egymás helyett.

3. Ellentétes értelmű szavak helytelen használata

3. 1. Orosz anyanyelvűek fogalmazásaiban

A jellemző hibák a *jönni–menni*, *vinni–hozni* és *keresni–találni* ellentétpárok felcsereléséből adódnak (összesen 5 ilyen hiba).

Vissza fogok jönni a hazámba. (menni)

Ezért *elhoztam a saját tévémet a szobámba.* (elvittem)

És ott állítólag könnyen keresnek munkát. (találnak)

3. 2. Angol anyanyelvűek esetében: nincs ilyen jellegű hiba.

IV. Összegzés

A vizsgált hibák egy részének oka valóban az anyanyelvi – vagy egy korábban tanult idegen nyelvi – interferencia, emellett sok esetben tapasztalható a szabályok rosszul értelmezése, a koncentráció hiánya (pl. ékezethibáknál), vagy az impulzív nyelvtanulók esetében az erős közlési vágy miatt az esetleges hibák figyelmen kívül hagyása.

A tanulók idegen nyelvű beszéde tele van az anyanyelvre jellemző módon megszerkesztett mondatokkal, szókapcsolatokkal. Az anyanyelv lappangva, de mégis jelen van a tudat szegletében a nyelvtudás legmagasabb fokán is (Köllő 27). Az anyanyelv és az idegen nyelv viszonyának fontos ténye az, hogy az anyanyelv jelenti az „előtanulmányt” az idegen nyelv tanulásánál. Az anyanyelv mint előtanulmány pozitív és negatív hatásokat is hordoz. Sokévi és korán elkezdett nyelvtanulás után is érvényesül az anyanyelv interferenciális hatása a tanult nyelvre. A korán elkezdett idegennyelv-tanulás sem tudja a második nyelv artikulációs szintjén kialakuló anyanyelvi interferenciákat elhárítani. Az anyanyelv meghatározó szerepe a másodikként tanult nyelvvvel szemben nem kétséges. Az idegen nyelv elsajátításának abban a rendszerben kell megtörténnie, ott kell megszerveződnie, ahol már az anyanyelv előzőleg meghatározó módon ki-

alakította sajátos működését neurofiziológiai szinten is (Papp 1993: 324–326). A fentiek miatt fontos az interferencia okozta hibák feltárása és bemutatása.

Ugyan az **anyanyelv szerepe** a hibák elkövetésében nem kizárólagos – a hibák egy részét a legkülönbözőbb anyanyelvűek is elkövetik (Köllő 28) –, a nyelvtanároknak előnyt jelent, ha beszélnek a tanuló anyanyelvét, hiszen így felkészülhetnek az esetleges interferenciák okozta hibák megelőzésére. Bodolay Géza (303) véleménye szerint az egész oktatómunkát arra kell építeni, hogy milyen anyanyelvűek a tanulók. Ez természetesen nem mindig megoldható, főleg egy különböző anyanyelvűek által alkotott csoportban. Mivel az oktatás folyamán minden pillanatban két nyelv (az anyanyelv és a tanult nyelv) áll szemben egymással, egybevágó és nem egybevágó elemeivel, a tanárnak a forrásnyelv nézőpontjából kell figyelnie a tanítandó nyelvet, így segítheti át a tanítványt az interferenciák akadályain (Hegyí 1978: 302). A két nyelv közötti eltérések mind potenciális hibaforrások, s előre meghatározható a tévedések jellege is, a tanár munkáján és a diák szorgalmán is múlik, hogy a lehetőségek milyen mértékben valósulnak meg (Ginter 242). A kontrasztív nyelvészetben alapuló előrejelzések rámutatnak az eltérések okozta hibalehetőségekre, de más – nem a nyelvi rendszerek különbözőségében rejülő – hibaforrásokat (vagy könnyítő tényezőket) is számításba kell venni, hiszen az előrejelzések és a gyakorlati oktatás tapasztalatai nem mindig erősítik egymást. (Pl. a létige problémáját illetően az orosz anyanyelvűek nem követik el a „várt” – **Én katona* típusú – hibákat.) Érdekes tapasztalat, hogy a hibás alak sokszor nem az anyanyelv tükörfordítása. Megfigyelhettem, hogyan viszonyulnak a tanulók azokhoz a jelenségekhez, melyek anyanyelvüktől idegenek (interferencia-jelenség; pl. a kétféle igeragozási rendszer), illetve azokhoz, melyek anyanyelvükben is megvannak, de a magyarban más szabályok vonatkoznak rájuk (pl. névelők). Ez utóbbinál meglepő, hogy pl. a névelőhasználatban ott is követnek el hibát, ahol a magyar és angol szabály egybeesik (transzfer-jelenség). Megpróbáltam feltérképezni azokat a jelenségeket, amelyek az angol, illetve orosz anyanyelvű diákok esetében alaposabb, részletesebb magyarázatot, több gyakorlást kívánnak.

A szakirodalom sokat emlegeti az **anyanyelv zavaró hatását** az idegen nyelvek tanulásában. Kevés szó esik azonban arról, hogy azért vagyunk képesek második, harmadik nyelvet megtanulni, mert fejlett az anyanyelvi gondolkodásunk. Ennek köszönhető, hogy meg tudjuk érteni a külföldieket, amikor esetleg hiányosan, a szabályokat nem nézve beszélnek magyarul; és hasonló esetekben mi is meg tudjuk magunkat értetni idegen nyelven. Az anyanyelv egyrészt hátráltat abban, hogy tökéletesen elsajátítsunk egy idegen nyelvet, ugyanakkor segít abban, hogy még a hiányosan elsajátított idegen nyelvet is sikeresen használhassuk a kommunikáció eszközeként (Köllő 53–54).

Noha az interferencia miatti hibákat nem lehet elkerülni, a tanárok tudatosan csökkenthetik a homogén gátlást, pl. ha nem a hasonló hangzású szavakat tanítják egymást követően. (Homogén gátláskor az azonos, illetve hasonló elemek gátolják a tanulás folyamatát. Nehezebben tanulhatók meg, könnyebben téveszthetők össze és könnyebben felejthetők el; ezt Ranschburg Pál ismerte fel 1914-ben; vö. Meixner 30.) A tanulók a kontrasztív módon élesen szembenálló elemeket 30 %-kal könnyebben tanulják meg, mint az éles kontraszt nélküli elemeket (Köllő 30). Ennek oka az, hogy az éles kontrasztban megvan a különlegesség, az érdekesség eleme, mely a memória és a pedagógia fontos segítőtársa. Az éles kontraszt megértése szellemi koncentrációt igényel, így emlékezetes marad. Legnehezebben azok a jelenségek automatizálódnak, melyek hasonlítanak az anyanyelvre, de egy kicsit eltérnek attól (pl. az angol és a magyar névelőrendszer). A tanárnak ezekre a jelenségekre újból és újból vissza kell térni, mert hiába értik a tanulók, mégis megint eltévesztik.

Világos, hogy a nyelvtanulók minél jobban tudatában vannak az anyanyelvük és a cél nyelv hasonlóságainak és különbségeinek, annál könnyebben tudnak hatékony tanulási stratégiát kialakítani. A tanár sokat segíthet a nyelvek közti megfelelések természetének és határainak megismerésében, működőképes hipotézisek felállításában, és abban, hogy a diák figyelmét felhívja az anyanyelvben hiányzó elemekre (nyelvtani rendszerek, szófajok stb.). Ellentmond ennek Hegyi Endre (1978: 302) véleménye, mely szerint az órákon a tanár ne alkalmazzon kontrasztivitást, mert ezzel az anyanyelv gátló hatását növeli.

Michael Swan (179) véleménye szerint a tanárok megfelelő felkészítése segíthet abban, hogy megértsük a hibák természetét. Fontosnak tartja annak hangsúlyozását, hogy a nyelvtanulóknak is, tanároknak is meg kell érteniük, hogy a tudás és annak kontrollálása nem egy és ugyanaz, hogy a tanult anyag pontos használatának sorozatos sikertelensége nem szükségszerűen mutat gondatlanságra, a megértés hiányára vagy nem megfelelő tanári munkára.

Azt mindenképpen fontos azonban megjegyezni, hogy a nyelvtanulás lehetőségei egészen mások, ha nem célnyelvi, hanem forrásnyelvi környezetben (nem a tanult nyelv területén) zajlik (Giay – Nádor 29). A célnyelvi környezet azért előnyös, mert a tanuló megismeri az illető nyelvközösség anyagi és szellemi kultúráját, gondolkodásbeli sajátosságát és társadalmilag érvényes szokásrendjét; így nemcsak a nyelvet tanulja meg. A modern idegennyelv-oktatás célja a kommunikatív kompetencia kialakítása a nyelvet tanulóban, mely nem azonos a nyelvi kompetenciával, hiszen magában foglalja a beszéd szociolingvisztikai, szociokulturális vonatkozásait is (Szili 1985: 177).

Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a felnőttkori nyelvtanulás során pszichológiai, biológiai sorompók – gátlások és előítéletek – állják el a haladás útját.

A nyelvtudás **nyelvhasználati készséget** jelent. A tanulás ideje alatt a nyelvhasználat olyan tevékenység, amelynek célja a kommunikatív készségek megszerzése a választott nyelv szókincsének és formai eszközeinek fokozatos elsajátításával. A nyelvtanításban fontos a képességfejlesztő és variációs gyakorlatok alkalmazása, hiszen ezekkel könnyen begyakorolhatók az új lexikai egységek, az új morfológiai anyag és az egyszerű és összetett mondatok használata. Az oktatási folyamat fontos részét jelentik a kommunikatív gyakorlatok, hiszen általuk fejlődik a hallgatók szerkesztési és szituációteremtő készsége. A fogalmazások írásában is erre a készségre kell a tanulóknak támaszkodniuk.

„Nyelvtanításunk hiányossága az, hogy a szókincs, a nyelvtani képesség és a kontextus nem áll össze készséggé, az oktatási folyamatban nem jut el a spontán nyelvhasználatig, ami pedig a nyelvtanulás fő kritériuma” (Hurka – Misad 329–332).

IRODALOM

- BODOLAY Géza (1978): A magyar mint idegen nyelv. *Nyr.* 102: 303–305.
- BUDAI László (1979): *Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés az alap- és középfokú angolnyelvtanításban.* Budapest
- CRYSTAL, David (1998): *A nyelv enciklopédiája.* Budapest
- DULAY, H. C. – BURT, M. K. (1973): Should we teach children syntax? *Language Learning* 23.
- EDGE, Julian (1992): *Mistakes and correction* Longman
- GIAY Béla – NÁDOR Orsolya (1998): *A magyar mint idegen nyelv /Hungarológia.* Budapest
- GINTER Károly (1978): A magyar–angol összevető nyelvészeti munkálatok eredményei. *Nyr.* 102: 239–244.
- HEGYI Endre (1978): A magyar mint idegen nyelv. *Nyr.* 102: 300–303.
- HEGYI Endre (1967): *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonzatközpontú nyelvtanítás és módszere.* Budapest
- HURKA Katalin – MISAD Katalin (1997): A magyar–szlovák nyelvi érintkezés a pozsonyi Magyar Tanárszék hungarisztika szakosainak körében. In: *Hetedik Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia* (Szerk.: Polyák Ildikó). Külkereskedelmi Főiskola, Budapest. II. 329–333.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching.* Oxford University Press
- MEIXNER Ildikó (1998): *A dyslexia prevenció, reedukáció módszere.* Budapest
- NÁDOR Orsolya – GIAY Béla (szerk.) (1989): *Ajánló bibliográfia a magyar mint idegen nyelv tanulmányozásához, 1945–1988.* Budapest
- NAUMENKO-PAPP Ágnes (1985): A magyar mint idegen nyelv tanításának kérdéséhez (orosz nyelvi környezetben). *Nyr.* 109. 172–177.
- PAPP Ferenc (1979): *Könyv az orosz nyelvről.* Budapest
- SWAN, Michael (1988): The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. In: Beebe, L.M. (ed): *Issues in second language acquisition Multiple Perspectives.* New York: Newbury House Publishers
- SZILI Katalin (1985): Az igekötő és az igekötős ige mibenlétéről. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 7. Budapest
- SZILI Katalin (1985): Grammatika Prokrasztész-ágyban. *Nyr.* 109: 177–184.
- SZILI Katalin (1984): Nyelvünk a külföldieknek írt nyelvkönyvekben. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 6. Budapest

Szoták Szilvia

Magyar nyelvoktatás a burgenlandi Felsőpulyán *

Felsőpulya (Oberpullendorf) Burgenland közép-ső részén található járási székhely, 1975 óta város. A legutóbbi népszámlálási adatok szerint (1991) lakóinak száma 2640. A korábban mezőgazdasági termeléssel foglalkozó település napjainkban kereskedelmi és kulturális központ, valamint iskolacentrum.

Felsőpulya azon négy település (még Felsőőr, Alsóőr, Őrisziget) egyike, ahol a magyar kisebbség száma az 1976-os nemzetiségi felmérések alapján eléri az összlakosság 25 %-át, s így az ugyanebben az évben érvénybe lépő népcsoport-törvény értelmében jogosult a kötelező magyar nyelvű oktatás törvényes bevezetésére. (Ezeket a településeket 2000. október 1-től a magyar nyelv hivatalos lett a német mellett. A rendelkezés értelmében hivatalos helyeken, pl. a kormányhivatalokban, a bíróságokon, a rendőrségen és az állami intézmények ügyintézésében a magyar egyenértékűként használható a némettel.)

1921 után egy új közigazgatási egység jött létre Ausztriában *Burgenland* néven. A terület korábban Magyarországhoz tartozott, a trianoni békék eredményeképpen került Ausztriához. Az itt élő magyarság többségi státusza kisebbségivé válik. Igyekszik megtartani magyarságát, de fontos számára, hogy megfeleljen az új ország elvárásainak, hogy „jó osztrák” állampolgár legyen. Ennek fényében nézzük meg Felsőpulya magyar nyelvoktatását – régen, de különös tekintettel napjainkra.

1921 után a községek megtarthatták felekezeti iskoláikat, így az elemi iskola első négy osztályában továbbra is folyt magyar nyelvű oktatás. Bár a hitleri időszak alatt megszüntették a magyar nyelv tanítását, 1945-ben újra megkezdődhetett volna, azonban a tanítás nyelve rövid időn belül német lett annak ellenére, hogy az 1937-es iskolatörvény lehetővé tette a két nyelvű oktatást. Felsőpulyán a polgári iskolában a magyar szabadon választható tantárgy volt. Kísérleti osztályokat is indítottak, és azok a gyerekek, akik a magyart választották, kötelező tantárgyként tanulhatták. A probléma a továbbtanulás volt. A magyar oktatás folyamatos intézményi rendszere nem volt biztosítva sem a gimnáziumban sem a felsőoktatásban, mert a határok módosulásával a közeli Szombathelyen, Sopronban, Kőszegen lévő oktatási intézmények már nem áll-

* A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Pécs, 2001. április 18.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában elhangzott előadás írott szövegváltozata

tak rendelkezésre, és nem tudták kínálni a továbbtanulás lehetőségét. Akinek továbbtanulási szándéka volt, annak ezt német nyelven kellett tennie. Sokaknak így sokkal ésszerűbb volt már a polgári iskolát is német nyelven kijárni. Ha elvégezték az általános iskola első négy osztályát magyarul, utána különbözeti vizsgát kellett tenniük. Gondot jelentett a második világháború után a nem megfelelő képesítésű és nyelvtudású magyar tanerő hiánya is.

Pulya ma oktatási központ, s eleget tesz az egész járás szellemi és kulturális igényeinek. A városnak általános iskolája¹, 1962/63-as tanévtől gimnáziuma, 1970-től kereskedelmi szakközépiskolája van, s az intézmények száma még tovább gyarapodik: 1972-ben kereskedelmi főiskola nyitotta meg kapuit a településen. A régmúltba nyúlik vissza a felsőpulyai zeneiskolai képzés, amely gondoskodik a tehetséges utánpótlásról.

Felsőpulyán ma, a rendszerváltás utáni időszakban jelentős erőfeszítéseket tettek a magyar nyelvű oktatás terén – szép eredményekkel, mégis megjegyzem, kicsit későn. Nem szabad elfelejtenünk, hogy a trianoni békék után a határainkon túl rekedt magyarság körében az ausztriai magyarok asszimilációja a legnagyobb mértékű. A Burgenlandban szórványban élő magyarságnak ma már csak a töredéke beszéli a magyart, s minél fiatalabb generációról van szó, annál kevesebb. Legtöbbször a szülők sem tartották fontosnak az anyanyelv átadását, mert nem volt rá szükségük, hiszen a mindennapi élet teljes területén a németet használták, német nyelven tudtak érvényesülni. A vasfüggöny megszűnésével azonban a pulyaiak is szívesebben szólaltak meg magyarul, s tartották egyre fontosabbnak a magyar nyelvű oktatást.

Ennek megvalósulásáért azok a lelkes pedagógusok is sokat tettek, akik korábban Magyarországról települtek át. Ez a nyelvtudás szempontjából nagyon előnyös a helyiek számára.

A magyar nyelvű oktatás már az óvodában megkezdődik Felsőpulyán. Az óvodába járó 110 gyerek közül 2000-ben 75–80 jár magyarra (osztrák gyerekek, vagy olyan magyar szülők gyerekei, akik nem beszélik a nyelvet; 90%-ban német ajkúak), és a korábbi három, illetve hat óra helyett az óvónő már heti húsz órában foglalkozhat magyarul a gyerekekkel. Célja, hogy megszerettesse a magyar nyelv muzsikáját, egy idegen nyelvnek a szeretetére, valamint toleranciára nevelje őket úgy, hogy közben a gyerekek megismerkedjenek a magyar népdalokkal, mesékkel, mondókákkal.²

¹ Az 1–4. osztályos általános iskolai képzés (Volksschule) a csatlakozás utáni időktől működik folyamatosan; a magyar általános iskolai 5–8. osztálynak megfelelő képzés (Hauptschule) 1942-től.

² 2001 februárjában zenei CD jelent meg *Wir singen ungarisch* címmel, amelyen az óvodás gyerekek magyar dalokat énekelnek Karal Viola és Kóger Katalin vezényletével. Ugyancsak az ő munkájuk eredménye az a három nyelvű (német, magyar, horvát) énekes könyv kisgyerekeknek, amelynek kiadása anyagi gondok miatt még csak folyamatban van.

Az általános iskola (Volksschule) első négy osztályában az 1998/99-es tanévtől vezették be a magyart kötelező tantárgyként. Ez azt jelenti, hogy aki a magyar osztályba jelentkezik, annak négy évig tanulnia kell, és jegyet kell belőle szereznie.

Osztály	Gyerekek száma	Heti óraszám	A tanulás formája
1.	12	2/hét	kötelező
2.	19	2/hét	kötelező
3.	15	3/hét	kötelező
4.	9	1/hét	szabadon választott

A gyerekek szülei már általában nem beszélnek a magyart, tehát a gyerekek idegen nyelvként tanulják. Ellentmondás, hogy a magyart tanuló osztályok osztályfőnökei sem beszélnek a magyar nyelvet, kivételt a másodikos osztályfőnök képez. A szülők között vannak olyan osztrák nemzetiségű kereskedők, orvosok, akik a magyar kapcsolataik miatt küldik gyerekeiket a magyar osztályba.

Az első osztály első félévében a gyerekek ismerkednek a nyelvvel. Magyarul nem olvasnak, nem írnak, hogy a német nyelv tanulása zavartalan legyen. Olvasni második, írni harmadik osztályban kezdenek el, s a negyedik osztály végére képesek egy bemutatkozó levél megírására, s alapszókinccsel rendelkeznek.

Hasonló a magyar oktatás helyzete az általános iskola 5–8. osztályában is.³ Ha a gyerekek úgy döntenek, hogy tanulják a magyar nyelvet, akkor négy évig kötelező tantárgyként szerepel a bizonyítványukban. Az osztály fele magyar, a másik pedig horvát nyelvet tanul heti 4 órában. Ez osztályonként 10–12 magyar tanulót jelent. Ebből a létszámból két gyerek magyar anyanyelvű, az anyuka Magyarországról jött át, a többiek szülei németajkúak, ebben az esetben a nagyszülők tudnak még magyarul.

A gimnáziumban az 1987/88-as tanévtől indult be az ún. „pannon osztály”, amely egy közös horvát–magyar nyelvű osztályt jelent. A gyerekek heti három órában tanulják kötelező tantárgyként nemzetiségük nyelvét. Az oktatási formát nem zárja hivatalos állami nyelvvizsga. Aki a pannon osztályba jelentkezik, annak négy évig kötelező tantárgyként tanulnia kell a magyart vagy a horvátot, s a negyedik év végén érettségit tehet. Évente kb. 10–15 diák jelentkezik magyar tanulásra a pannon osztályba, s ebből kb. kettő él az érettségi lehetőségével. A magyar érettségi két részből áll: egy otthon elkészített írásbeli dolgozatról és egy szóbeli feleletből, amely a kommunikációs készséget méri le különböző témakörökben. Eddig magyar ajkú tanárnő tanította a diákokat, ettől a tanévtől egy német ajkú tanárnő vette át a pannon osztályt, aki a magyart mint idegen nyelvet tanulta meg Ausztriában. Osztrák lévén kulturális kötődése nincs.

³ Hauptschule, ahol egy nagyon szép, új, dekoratív magyar terem van berendezve. A falakat a gyerekek színes rajzai díszítik magyar feliratokkal.

Pulyán nemcsak iskolai keretek között folyik nyelvoktatás. Kb. tíz éves múltja van annak a nyelvtanfolyamnak, amelyet a helyi felnőtt lakosság számára hirdettek meg. A tíz hetes tanfolyam heti egy alkalommal 2x50 percben ad lehetőséget a magyar mint idegen nyelv tanulására. A tanulók kereskedők, szállodatulajdonosok és tanárok, többnyire osztrák nemzetiségűek, csak egy-kettő a magyar etnikumhoz tartozó. A tanfolyam kezdő és haladó szinten is működik kb. tíz olyan tanítvánnyal, akik hat éve folyamatosan tanulják a nyelvet. A tanfolyamot tartó tanárnő évente egy magyarországi kirándulásra is elviszi őket. Tanítványai nyelvtanulását vagy a hobbijuk, vagy magán-, illetve üzleti kapcsolatok motiválják. Ezt a kurzust a rendszerváltás lendítette fel. A pulyai osztrák, illetve magyar ajkú üzletemberek, gazdák, kereskedők megragadták a határon túl rájuk váró lehetőségeket, s az osztrákok belátták, hogy az üzlet sikeréhez a nyelv ismerete elengedhetetlen. Ez számukra is motivációt jelent a magyar nyelv tanulására.

A városban hat éve gyerekek részére is lehetőség van arra, hogy az iskola mellett magyart tanuljanak saját kedvükre. Ezen a foglalkozáson főleg a 6–11 évesek vesznek részt. A kezdeményezést a Burgenlandi Magyar Kultúregyesület pulyai szervezete támogatja. A foglalkozásokon a magyar kultúra és népművészet hagyományaival ismerkedhetnek meg a gyerekek játékos formában, de közben az írást, olvasását, a zenei készséget is továbbfejlesztve, tehát nemcsak hallás után tanulva a nyelvet. Kedvenc írójuk Kányádi, Sarkadi és Weöres Sándor. *„Cél, hogy ne úgy tanulják meg a magyar nyelvet, mint a pullendorfi 40-es, 50-es generáció, akik hallás után tanulták a nyelvet, és kötődésük a kultúrához nincs.”* (KK)

Az oktatásban a helyi vezetés és a lelkes tanárok összefogásával ígéretes eredmények születtek. Sikertől elvárni, hogy a magyart kötelező tantárgyként oktassák a legtöbb intézményben. A gyerekek versenyeken mérettetnek meg határainkon innen és túl. Ezt a jó kapcsolat teszi lehetővé a határ közeli településekkel. Sikerként könyvelhető el, hogy a rendszerváltás óta az osztrákok érdeklődése is megnövekedett Pulyán a magyar nyelv tanulása iránt a határ közelsége és a gazdasági lehetőségek miatt. Fontos, hogy a többségben lévő etnikum érdeklődése fokozódott a kisebbségi nyelv iránt, és szívesen tanulja. A helyiek célja a magyarság megtartása, s a helyi magyar értelmiség utánpótlásának felnevelése, hogy legyen, ki munkájukat továbbviszi.

Persze a pulyai magyart tanító pedagógusok munkája sem problémamentes. Nincs egységes tanterv a kezükben, amely összehangolná a magyar nyelv oktatását az óvodától a gimnáziumig. Nincs szintenként kidolgozott követelményrendszer. Munkájuk nem mindig egymásra épülő, mert nem tartják egymással a kapcsolatot. Hiányoznak magyar nyelvű szemléltetőeszközök, tankönyvek. Ebben sokat lehetne nekik segíteni.

Szűcs Tibor

Egy magyar vers – kettős (német és olasz) tükörben *

Az 1998-as szombathelyi konferencián tartott előadásom témájához visszanyúlva a magyar mint idegen nyelv hungarológiai keretében, ám ezúttal még tágabb hungarológiai horizonton és a magyar–német–olasz kontrasztív nyelvészet – különösen a fonológia és a szemantika – alkalmazott szintjén kívánok foglalkozni a művészi fordítás (mint formaközpontú szövegfordítás-típus) messze ható tanulságaival. Továbbra is vallom, hogy a párhuzamos (összevető) verselemzések két meghatározó szempontrendszere: a versek **képszerűsége és zeneisége**. Eszerint a versfordítás mint „áthangszerelés” minősítésének főbb kritériumait a költői nyelvhasználatban felidézett képi réteg és a hangzásban érvényesített deklamáció megfeleltetései nyújtják. A szövegek egybevetésének összképe azonban nem volna teljes, ha az **intertextualitás** szélesebb kereteit figyelmen kívül hagynánk, hiszen éppen ezáltal rajzolódnak ki a hungarológiai lényeges körvonalak a versszövegek (eredeti és fordításai) körül, hogy ekként tehát kiegészülhessenek a kontrasztív nyelvészeti vonások a komparatív szövegjellemzőkkel is. Tanulságosnak ígérkező példánk KOSZTOLÁNYI DEZSŐ *Halotti beszéd* című költeménye (1935). Német fordítása ANDREAS KÁRPÁTI műve, amely a „Heute (MA)” c. antológiában is megjelent (Corvina Verlag, 1987). Az olasz fordítás STEFANO DE BAROLO alkotása, akinek XX. századi antológiáját a szegedi egyetem adta ki (JATE, 1994).

Előljáróban érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a magyar nyelv sajátos jellegéből (tipológiai alkatából, képi és hangzásvilágából stb.) és verselési rendszereink összetettségéből adódóan eleve számolnunk kell bizonyos fordítást nehezítő körülményekkel, amelyekkel érdemben foglalkozott már „A magyar vers” témája köré szervezett I. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus több előadása is (BÉLÁDI–JANKOVICS–NYERGES 1985). PETŐFI S. JÁNOS (1993: 1212) szerint a szépirodalmi fordítás irányait illetően – magyar szempontból – közismerten meglehetősen egyenlőtlen helyzet javításához egyrészt a még nem igazán létező költői fordításkritika járulhatna hozzá, másrészt pedig az, ha – miként most mi is, szerény lehetőségeinkhez mérten – minden alkalmat megragadunk a magyart érintő, különféle irányú versfordítások szövegtani elem-

* A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Pécs, 2001. április 17.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában elhangzott előadás írott szövegváltozata

zésére, amelyekben „a metrikai-ritmikai felépítettségnek nyelvi természetű az alapja, a képszerűség inkább szociokulturális.”

Fordítási irodalmunkban egyébként mennyiségi és minőségi tekintetben is fokozatosan és folyamatosan javul a helyzet, de máig sem ideális. Számos szerzői válogatást tartalmazó kötet, tematikus vagy valamilyen reprezentatív szempontú gyűjteményes kiadás, antológia jelent meg német fordításban, kisebb részben olaszul is, sőt fordítói pályázatokat is kiírnak ma már, de még mindig alig akadnak például kétnyelvű kiadások, pedig éppen a lírában (nyelvünk sajátos adottságai miatt különösen is) erre nagy szükség lenne. Itthon immár a Magyar Fordítóház Alapítvány fogadja a magyar irodalom alkotásainak fordítására vállalkozó külföldi ösztöndíjasokat. Ez egyben az 1999-es frankfurti könyvvásár előkészítését is jól szolgálta, amelynek éppen a magyar irodalom lett a kitüntetett szakterülete. Talán nem véletlen, hogy ekkor jelent meg FAZEKAS TIBORC (1999) hiánypótló fordítási bibliográfiája is, amely végre áttekinthetővé teszi legalább a németül megjelent magyar szépirodalmat. Hasonló kezdeményezésekre bizony nagy szükség volna más nyelvek esetében is.

Megelőlegezhetjük, hogy a jelen vállalkozáshoz hasonló párhuzamos verselemzések tanulságai egyrészt közvetlenül kifejezetten hungarológiai érdekűek (itt például konkrétan magyar–német, illetve magyar–olasz viszonylatban kontrasztív nyelvészeti és komparatív irodalomtudományi jellegűek), másrészt általánosabb érvennyel szemiotikai-szövegnyelvészeti, kognitív szemantikai, művelődéstörténeti, fordítástudományi, prozódiai és poétikai-metrikai természetűek, amennyiben a jelrendszerek és szövegvilágok közötti összefüggések és váltások, a nyelvi képalkotás, a kulturális reáliák, az adott szervező elvet képviselő globális kompenzáció, a nyelvsajátos deklamáció és a verselési rendszerek megfeleltetési problémái felé mutatnak.

A pécsi hungarológiai programban mindössze néhány szemeszterre tekint vissza az e témakörön belül önállóan is meghirdetett kurzus: *A magyar irodalom a fordítások tükrében*. A szeminárium munkáját újabban jelentősen megkönnyíti FAZEKAS TIBORC említett bibliográfiájának (1999) és BART ISTVÁN angol, majd német nyelvű magyar reália-szótárának (1999/2000) megjelenése. Máris érzékelhető az efféle kurzusokhoz hasonló megközelítésnek a kedvező hatása, amikor is a magyar irodalom fogadtatásának részeként a fordítások mennyiségi és minőségi tényeiből kiindulva sikerül a szemléletmódban a nyelv és az irodalom, a nyelv és a kultúra, illetve a nyelv és a művészi jelrendszerek egységét megvalósítani. Az imént említett hungarológiai és egyéb vonatkozások kapcsolatlenszere is ezt a többszörös kötődést, ezt a szintézist támogatja.

Párhuzamos elemzésünk tehát kettős (német és olasz) tükörben kívánja kibontani a hangzás és a képszerűség síkján érvényesülő remotiváció (a

deklamáció, a hangszimbolika, a versforma, a rím, illetve a metafora rétegében tartalmasuló) stílushatását, valamint az intertextualitás jelentőségét. Érdeemes megfigyelni, miként sikerül más nyelvi közegben visszaadni vagy legalább kompenzálni az eredeti vers erősen evokatív konnotációit, muzikális és vizuális asszociációit, a veretes magyar szövegidézetek egyetemes sugallatát.

Kosztolányi modern, profán és egyénített *Halotti beszéde* már címszerűen is közvetlenül visszautal – a magyar nyelvtörténet, a magyar írásbeliség, a magyar művelődés hosszú századain átívelve – az ismert ómagyar szövegemlékre. Az itt kézenfekvően feltárható intertextualitás azonban nem merül ki a szállóigévé vált idézettörédeknek a szövegben is megszólításként vagy utalásszerűen fel-felbukkanó nyelvtörténeti ódonságában, illetve a vendégszöveg módosult változataiban, hanem egész retorikus kompozíciójában emlékeztet a nyelvemlékre, s emellett igen jelentős szerepben jelenít meg közkeletű mesefordulatokat idéző folklorisztikus motívumokat, a magyar költészetből jelzőket, a Faustból szállóigét idéz, sőt az egyszerű, de egyedüli emberi élet hétköznapjait megidéző köznapi társalgás szövegmorzsáit is megszólaltatja.

Kezdjük a keretet alkotó, s egyben fontos izotópiásíkot szervező *egyszer* kulcsszóval, illetve ennek a fordításokban tükröződő szerepével. Szűkebb értelemben, a poétikai kód szintjén már a fordításokban is megidézett német és olasz mesekezdő fordulat („*Es war einmal...*” és „*C' era una volta...*”) sem teljesen ekvivalense az eredeti magyar változatoknak („*Hol volt, hol nem volt...*” illetve „*Egyszer volt, hol nem volt...*”), mivel a jellegzetes magyar billegő formulák a maguk talányos állító-tagadó egységükben – a mese világába hívogatva, a mese és a valóság határküszöbén – felfüggesztik, nyitva hagyják a létezés érvényességét, s ennek a lebegtetésnek bizony fontos szerep jut Kosztolányi versében, aki egészen mély értelmű konnotációkat teremtve a költői egyénítéssel variált idézet szöveghelyének keretében hangsúlyosan rájátszik a kettősség adta nyitottságra, hogy aztán végül még határozottabb egyértelműséggel zárhassa le az *egyszer* kulcsszó kérlelhetetlenségével. Az idézettel űzött intertextuális játék tehát ezen a ponton tartalmasul igazán, telítődik a költői üzenet legmélyebb rétegével, amelyet az *egyszerre, egyedüli, egyetlen, egyetlenegy, egyszer* szó körül szerveződő izotópiásík hordoz a szöveg világában. Ez a sík végig jelen van, sőt szerkezeti keretet alkot, amelyben maga a szokásos mesekezdés a versbeszéd végére kerül, hogy az igenlés és tagadás kettősére még élesebben szétbontott meseformula végül az örök emlékezésbe fordítva oldja fel a feszültséget. A halotti beszéddel megtisztelt névtelen – a megismételhetetlen csoda egyik hordozójaként – ezzel mesehőssé nemesedik, akit immár az emlékezet őriz, akárcsak Kékszakállú álomkamrájában.

A német és az olasz szövegváltozatban tudatosan követett negatív hozzátoldások („*es war keinmal*”, illetve „*non c'era*”) viszont – bár találó fordítói ötletet képviselnek a hapax legomenon szintjén – nem gyökereznek a hagyományos meseformula hiteles eredetiségében, amelyhez ott nem tapad oly szervesen a tagadó variáció (különösen a németben nem, de az olaszban sem szokványosan). Ezért a kulcsszó (*einmal*; *una volta*) záróhatása sem épülhet olyan szervesen és elemi erővel a feszült kettősségre, mint a magyar vers esetében.

Hasonló okokból – nyelv és kultúra egységében – nem adható vissza teljes mértékben az ómagyar nyelvemlékként közismert Halotti Beszéd veretes idézettörédékeinek módosított stílushatása sem, minthogy a lehetséges szó szerinti megfeleltetés nem képes hasonlóan archaikus és ugyanakkor tiszteletet parancsoló képzeteket kelteni. Márpedig ez ily módon is lényeges tartalmakat fedhetne, hiszen az egyetemesen közös emberi lét és az egyéni sors szembeállításában maga az intertextuális utalás az ősbibliai közösséghez vezet vissza, a szolipszista felhangokkal módosított költői beállítást pedig a modern individualizmus felé mutat. Ekként tehát a nyitó megszólítás a német és az olasz fordításban („*Seht, Brüder*” – „*Vedete fratelli*”) szükségszerűen nem rendelkezik az eredetihez társuló intertextuális vonatkozások asszociációinak gazdagságával („*Látjátok feleim*”). A befogadás teljességéhez ugyanis ráadásul még hozzátartozik néhány további rejtett utalás eredetének az ismerete is: például az „*Akár a föld*” mögött a „por és hamu”, az „*összedőlt a kincstár*” mögött halványan még az elveszett paradicsom is, a lelkészi hangú felszólítás („*Okuljátok mindannyian e példán*”) mögött a nyelvemlékben is megjelenített bibliai emberpár példája stb.

Ami így a fordításokban megőrződik, az végső soron pusztán az egyházi hagyományban szokásos kollektív megszólításnak a persze önmagában is fontos konnotációja – anélkül, hogy bármiképpen intertextuálisan utalna valamely ősi szöveghelyre. Ugyanez érvényes az egyházi megszólítás újrafelvételére is, amely a Halotti Beszédhez híven Kosztolányinál is szövegtagoló érvénnyel és variált formában tér vissza („*Édes barátaim*” – a „*Szerelmes bratim*” mintájára). Katarzist hozó szimbolikus jelentőségét növeli – miként a Kékszakállú-opera prólógusában –, hogy ez a fatikus elem ezúttal is átvezet az intertextuálisan adott metanyelvi értelmezés konnotációs síkjába: egyrészt a szövegemléken át, másrészt a mese világán keresztül: „*olyan ez épen, mint az az ember ottan a mesében*”. A nyelvemlékbeli Halotti Beszéd itt fordul át a vigasztalást nyújtó Könyörgésbe; a Kosztolányi-vers szövegvilága pedig a mese megnyugvást adó szelíd emlékeztetébe. A fordítások ismételt megszólításai („*Ihr Lieben*” – „*Miei cari amici*”) ehhez az összetettséghez képest csupán a személyesebb, közvetlenebb hangnemre váltó baráti hangvétel révén érzékeltetik a szövegtagolásnak ezt a határát.

Éppen ebben az utolsó szakaszban nyeri el mélyebb értelmét a mesekezdő formula variált idézete – kettészakítva: a reményteljes állító frázis után hirtelen a reményvesztett tagadásba fordulva („*Hol volt*” – „*Nem volt*”), hogy élet és halál, illetve kollektív hagyomány és individuális létértelmezés kontrasztjában még döbbenetesebben fejtse ki hatását. A felszín szójátéka mögött tehát meseszerű nyelvhasználat és filozofikus mélység rejlik egyszerre. S itt a nyelvezet is a mesei hétköznapi világát idézi („*egyszer csak*”, „*ottan*”, „*őrája*”), s ennek stílushatását sem tudták átmenteni a fordítások.

Az ember nembeli, egyetemes sorsával szemben az egyén köznapi életének intim apróságai jelennek meg, s közben magától az elhunytól származó idézet-töredékek is: „*Édes fiacskám, egy kis sajtot ennék.*” (Ezen a szinten zárójelben érdemes utalni arra az elemi evokatív erőre, amely a magyar idézőkor – a szó etimológiájában megkövült konkrétuságból még metanyelvi szintre is kisugározva – mintegy megjelenít valamit: *ide* > *idéz.*) Az olasz fordítás visszaadja ennek a verbális emlékfoslányként megidézett beszédhelyzetnek a meghittségét („*Figliolo, mangerei un po' di formaggio*”), a német idézet viszont kevésbé bensőséges hangulatú, mert éppen a megszólításban hordozott gyengéden családi-as mozzanat maradt ki belőle („*Ein wenig Käse gönnt ich jetzt vertragen...*”)

Ne feledjük: éppen e konkrétan szemléletes és élményszerű köznapiság hordozza azt a távlatot, amelyből kibontakozik a megismételhetetlenül egyszeri lét fensége és a mulandóság tragikumja: „*Szegény a forgandó tündér szerencse, / hogy e csodát újólag megteremtse.*” Még az egyébként szófajváltásában dinamikus rím is kiemeli a véletlen csoda esélytelenségét. Lényegében ez a kapcsolódás cseng össze halványabban – ‚sors‘ és ‚csoda‘ főnéviségére egyneműsítve – az olasz fordítás kérdéses rímpozíciójában is (*destino* – *miracolo*). Más konnotációkat mozgósít a német változat rímhelyzete: „*Unstetes Feen-Glück, bist zu gehaltlos, / Ein zweites Wunder wird gestaltlos.*” Ez a költői megfogalmazás önmagában, illetve egészében ugyancsak kifejező, noha mondatszerkezetében, jelzőhasználatában és morfológiai egyezésre épülő éles rímelésével teljesen más felépítést mutat.

A magyar „*szerencse*” szó egyébként is két állandósult jelzővel rendelkezik a versben, s mindegyik gazdag irodalmi múltra tekinthet vissza, így tehát intertextuális értékük van a magyar költészetben. Az egyik, a „*forgandó*” például egészen Faludi lírájáig visszavezethető, a másik, a „*tündér*” melléknévi szerepben például Berzsenyi és Petőfi költői világát is idézi, főnévként pedig az egész magyar mesevilágot. Emellett ez a szó még mindig eleven motivációs erővel hat, mivel máig is könnyedén sugall bizonyos játékos vibrálást az „*(el)tűnik*” és a „*tündököl*” konnotációja között. És épp ilyen rejtélyes pillanatfelvételt rögzít a vers az idézett sorpárt megelőző mosoly képében: „*Többé soha / nem gyül ki halvány-*

furcsa mosolya” – „*Gelöscht für immer / Ist seines Lächelns seltsam blasser Schimmer.*” – „*Mai piu / si accendera il suo sorriso pallido e strano*” A fordításokban közvetített kép hű marad az eredetihez, a német esetében ráadásul még a rím is mesteri. Az eredetiben szereplő kettős jelző azonban ezúttal is egészen sajátos mögöttes képzeteket indít, melyek a sorrend és az írásmód révén összetartozást mutatnak. A „*halvány-furcsa*” jellegzetesen Kosztolányira és a kortárs költőkre vall. Ez az összetett költői jelző ekként szervesen – a stilisztikai intertextualitás szintjén – a modern magyar költészet frazeológiájához kötődik.

Kosztolányi mélyrehatoló gondolatmenetében nem üres játék a rím. A rímhelyzetek nagyon is tartalmasan további mély értelmű összefüggésekkel gazdagítják a vers világát: „*meghalt – megcsalt*”, „*példán – példány*”, „*itt e kéz – ködbe vész*”, „*meredve – ereklye*”, „*ritka – titka*”, „*hangja – harangja*”, „*meredt a – cigaretta*”, „*jegy – egy*”, „*jövőben – csak ő nem*”, „*soha – mosolya*”, „*szerencse – megteremtse*” stb. Mint e példákban is kitűnik, az így teremtetett összefüggések elsősorban az élet egyszeri csodáját és kérlelhetetlen mulandóságát teszik még hangsúlyosabbá. A német fordítás rímei is megkísérik ezt a hatást visszaadni, illetve itt-ott rekompenzálni: „*gegangen – gefangen*”, „*Größe – Blöße*”, „*gedenken – verschenken*”, „*nie – Kopie*”, „*Hände – Nebelwände*”, „*erstarrt in Stein*” – „*Reliquiensein*”, „*verzweigend – zeigend*”, „*Nachklang – versank*”, „*getrunken – versunken*”, „*das Zeichen – keiner gleichen*”, „*für immer – blasser Schimmer*”, „*gehaltlos – gestaltlos*”, „*einmal – keinmal*”. Az olasz változat rímélése sokkal visszafogottabb: vagy eleve nem juttatja érvényre a rímet, vagy – többnyire – egészen tompított (rendszerint az utolsó magánhangzó egybecsengésében kimerülő) rímhatással él, és semmiképpen sem alkalmaz több szótagnyi mélységű rímeket, ami pedig az eredetire – ha némileg asszonáncszerűen tompítva is – alapvetően jellemző, s amire láthatóan még a német fordító is törekedett. Az eredeti versben igen harmonikus összjáték van a zenei és képi kompozíció együttesében, a rímek és az áthajlások finom építkezésében, ahogyan ezek a képekben felvillanva a gondolatmenet hullámvázába simulnak. Az áthajlások egyébként mindkét fordításban elég jól szolgálják ezt a természetes hatást.

Az emberi élet tragikumuma és apoteózisa a Kosztolányi-versben – az említett nyelvtörténeti és folklorisztikus intertextualitás révén az egyetemes-közöségi sorssal szembesítve – egyénített módon értékelődik fel, s a lét megismételhetetlen egyszeri csodája metanyelvi magának az ugyancsak megismételhetetlen műalkotásnak a költői szövegében tükröződik. Ez az aspektus – a már említettekből következően – szükségszerűen hangsúlytalan marad a fordításokban, minthogy más nyelv és kultúra egységében lehetetlen azonos módon mozgósítani ezeket az összefüggéseket.

A versben a tömörre fogott mondatok költői sűrítései is varázserejük van. A fordításban helyenként nélkülöznünk kell ezt a hatást. Így például a német változattal összevetve: „*De nincs már. / Akár a föld.*” – „*Nur Lehm wird sein / Von seinen Knochen.*” Vagy: „*a homlokán feltündökölt a jegy, / hogy milliók közt az egyetlenegy*” – „*So leuchtete auf seiner Stirn das Zeichen: / Es wird ihm unter Tausend keiner gleichen.*” – „*Tutto come un segno brillante sulla sua fronte, / unico fra milioni.*” S itt további két intertextuális utalás rejlik az eredeti szövegben: egyrészt a Madách Tragédiájából származó szállóige számbeli ellentéte („*Milliók egy miatt*”), amellyel e formában is visszatér a névtelen közösségiség és a személyes egyéniség szembenállása; másrészt a régi hősi mítoszokból ismert szimbolikus motívum, a beavatottak azonosítására szolgáló homlokjel. A szövegnek ez az egyedüli személyiséget középpontba helyező izotópiásíkja további utalásokat is tartalmaz az itt megörökített egyszerű emberélet köznapi hősi létére („*Nem volt nagy és kiváló*”): a Kékszakállúéhoz hasonló, de egyben jellegzetesen kosztolányis kincs-motívummal („*kincstár*”), amely jelentőségteljesen megnövekszik, s a maradandó lét további szimbólumaival kiegészülve a halhatatlanság képzetét kelti („*kővé meredve, / mint egy ereklye / s rá ékírással van karcolva...*”). E motívumokat a fordítások is mozgósítják a maguk módján, ám az említett számszerű kontraszt nyelvi megformáltságának és a rímhelyzetnek köszönhetően az eredeti szöveg gazdagabb holdudvarában az „*egyetlenegy*” eleve pozitív entitásnak számít, amely a „*jegy*”-re rímel, s ezáltal a patetikusan hősiesség individualizmust támogatja. A német fordítás rímje tartalmilag szintén telitalálat: tagadó formája ellenére az azonosító jel („*Zeichen*”) és az üres „*ohne gleichen*” közötti összefüggés valóban fokozott ellentétet alkot a sokasággal („*Tausend*”). Az olasz fordítás itt is híven követi az eredeti számszerű szembeállítás („*unico fra milioni*”), de kapcsolódását semmiféle rímmel nem nyomatékosítja.

Hétköznapi hősünk életének mérlege meglehetősen kedvező értékelést kap: „*ki küzdve tört a jobbra*”. Ez az elismerés megfogalmazásában erősen emlékeztet Goethe fausti szállóigéjére: „*Wer immer strebend sich bemüht...*” – A német fordító mégsem élt ennek a látens intertextuális hazautalásnak a lehetőségével, s így a kínálkozó reminiscenciát idézés helyett szabad parafrázissá homályosítja: „*wollte schaffend mehr erreichen.*”

Kosztolányi Halotti beszéde paradox módon az élet csodájának himnuszává alakul, mintha a halál csupán a tragikus keretet határozhatná meg, nem pedig a lírai gondolatmenet egészét, hiszen még a nemlét egyedülisége is hozzájárul a lét egyszeri kincseinek fölértékelődéséhez. Merthogy ennek az életnek még a legapróbb mozzanatait is nemcsak az egyetemes mulandóság hatja át, hanem az anyagi-spirituális monumentalitás is, melynek alapvető életszimbó-

lumai, a „fény” és a „hő” a dicsőség glóriájával veszik körül az egyszerű handót: „*Akárki is volt ő, de fény, de hő volt. / Mindenki tudta és hirdette: ő volt.*” A rím itt voltaképpen nem is az utolsó szótagok nyelvtanilag túlon túl egyszerű összecsengésében fejt ki varázslatos hatását, hanem magyszerű éles séggel egy szótaggal előbb, tompa bevezetéssel pedig már az előző szótagban is, hogy előkészítse a totális és általános érvényű „hő”, valamint a partikuláris és individuális természetű „ő” érintkezési felületét. A német szöveg megfelelő rímhelyzete másféle, de ugyancsak kifejező kérdés-felelet játékban terem t összefüggést az általános és kérdő „*wer*”, valamint a személyes és állító „*er*” között, mégpedig itt is az egyszerű grammatikai összecsengést megelőző szótagban (ezúttal is hárm as mélységig): „*Licht, Wärme war er uns, gleich wer er war. / Ein jeder wußte, rieß, daß: er er war.*” Íme, ez is dicséri a fordító kitűnő forma- és stílusérzékét, amelynek jegyében értékelni és újraalkotni képes Kosztolányi gyakran jelentőségteljes rímszerkezeteit. Más kérdés, hogy az utóbb idézett sorozat staccato hangzása nem helyettesíti az eredeti legato eufóniáját. E tekintetben az olasz változat eleve előnyös helyzetből indul, viszont ezen a ponton sem állítja a mélyebb összefüggések szolgálatába a rímélet. (Mindössze soron belüli formális – morfológiailag adott – rímek halmozódnak: „*Ognuno lo sapeva e lo diceva: lui esisteva.*”)

A mikro- és makro-képek kontrasztja, lét és nemlét ellentéte, egyén és közösség szembenállása, a költői világ időt és teret átfogó teljessége egyaránt a művészi univerzum általános érvényét érzékelteti, ahol a föltárható szövegek közötti összefüggések mélyén összhangba kerül a lét tragikuma és csodája. Idézettöredékek és képek sorjázásában, rímek tompa mélységének és áthajlások hömpölygésének áradó hangzásában, a magas és mély hangrendű szakaszok kiegyenlített váltakozásában, az emelkedett, ám természetesnek ható versbeszéd közvetlenségében és hol meditatív, hol lendületes ritmusában, kétség és remény hullámzásában, elegáns könnyedséggel feszes retorikus kompozícióban, az idősíkokat az állítással és a tagadással egymásba játszó ellentétek és párhuzamok gondolatritmusba foglalt építkezésében. Ezt az összhatást kellene tehát számon kérnünk a fordításokon. A költői üzenet közvetítését illetően ez nagyjából-egészében sikerült is a két fordítónak. Egy-egy részletben kompenzációval érték el, másutt nem érvényesítették, s bizonyos egységek esetében – a nyelv és a kultúra együtteséből szükségszerűen adódó korlátként – hiányos, töredékes a tükörkép.

A Halotti Beszéd kompozíciójának szövegyelvészeti vizsgálatával BÉKÉSI IMRE (2001), a Kosztolányi-vers ahhoz kapcsolódó intertextuális utalásrendszerével – más magyar irodalmi művek bevonásával is – részletesen elsősorban

SZIKSZAINÉ NAGY IRMA (1998, 1999), valamint GÁSPÁRI LÁSZLÓ (1998) foglalkozott az újabb szakirodalomban. E tanulmányok tanulságainak tükrében – természetesen az eredeti magyar szövegből kiindulva – még elmélyültebben, a szörványos utalásokon túl már eleve a szövegszerkezet szintjén is megfogalmazódik a szövegvilágok közötti kapcsolat jelentősége, s ennek folytán nyilvánvalóan az az igény is, hogy a közöttük lényeginek bizonyuló összefüggéseket valamiképpen a fordításokon is számon kérjük.

IRODALOM

- BART István (2000): *Ungarn. Land und Leute*. Konversationslexikon der ungarischen Alltagskultur. Corvina, Bp.
- BÉKÉSI Imre (2001): A Halotti Beszéd mint kompozíció. In: *Oszlatlan filológia*. Nyelvészeti-irodalmi tanulmányok. Tiszatáj Könyvek, Szeged. 266–287.
- BÉLÁDI Miklós – JANKOVICS József – NYERGES Judit szerk. (1985): *A magyar vers* (Az I. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus előadásai). Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság, Budapest
- BERNÁTH Árpád (1971): A motívum-struktúra és az embléma-struktúra. In: *Formateremtő elvek a költői alkotásban* (Szerk.: Hankiss Elemér). Akadémiai K., Budapest. 439–468.
- BOSCO COLETSOS, Sandra (ed.) (1997): *Italiano e tedesco: un confronto*. Edizioni dell’Orso, Alessandria/Torino
- FARKAS Mária (2000): *Lingue a confronto: alcuni aspetti della contrastività italo-ungherese*. JATEPress, Szeged
- FAZEKAS Tiborc (1999): *Bibliographie der ungarischen Literatur in deutscher Übersetzung*. Hamburg
- FÓNAGY Iván (1972): Motivation et rémotivation. *Poétique* 11, 414–431.
- FÓNAGY Iván (1999): *A költői nyelvről*. Corvina, Budapest
- GÁSPÁRI László (1998): Az összöveg érvelése és Kosztolányi Dezső „Halotti beszéd” című verse. In: *Stilisztika és gyakorlat* (Szerk.: Szathmári István). N. Tankönyvkiadó, Budapest. 38–42.
- KLAUDY Kinga (1994): *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Scholastica, Budapest
- PETŐFI S. János (1993): A szemiotikai szöveg tan mint határtudomány. In: *Régi és új peregrináció* (A III. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus előadásai. Szerk.: Békési—Jankovics—Kósa—Nyerges). Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság, Scriptum, Budapest /Szeged. III. 1203–1218.
- SZIKSZAINÉ Nagy Irma (1998): HB. – halotti beszédek – Kosztolányi: Halotti beszéd. In: *Stilisztika és gyakorlat* (Szerk.: Szathmári István). N. Tankönyvkiadó, Budapest. 43–69.
- SZIKSZAINÉ Nagy Irma (1999): *Leíró magyar szövegtan*. Osiris, Budapest
- SZILÁGYI N. Sándor (1996): *Hogyan teremtünk világot?* Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár
- SZÜCS Tibor (1999): *Magyar–német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában* (Pécsi Nyelvészeti Tanulmányok 4.) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

VERS FORDÍTÁSOK

- BARTOLO, Stefano de (1994): „*Su questa terra desolata...*” Antologia di poesie ungheresi del Novecento. Szeged
- TÓTH Éva (Hg.) (1987): *Ma / Heute*. Anthologie der modernen ungarischen Literatur. Corvina, Budapest

MELLÉKLET

	HALOTTI BESZÉD	
GRABREDE		DISCORSO FUNEBRE

Látjátok feleim, egyszerre meghalt
és itt hagyott minket magunkra. Megcsalt.
Ismertük őt. Nem volt nagy és kiváló,
csak szív, a mi szívünkhöz közel álló.
De nincs már.
Akár a föld.
Jaj, összedőlt
a kincstár.

Seht, Brüder, er ist nun von uns gegangen,
Geprellt sind wir, im eignen Kreis gefangen.
Erinnert euch, ihm fehlten Ruhm und Größe,
Er stand uns bei mit seines Herzens Blöße.
Nur Lehm wird sein
Von seinen Knochen,
Ach, zerbrochen
Ist der Schrein.

Vedete fratelli, e morto all'improvviso
e ci ha lasciato soli qui. Ci ha ingannato.
Lo conoscevamo. Non era grande né illustre,
solo un cuore accanto al nostro cuore.
E non c'è più.
E' come la terra.
Si è distrutto
il tesoro.

Okuljatok mindannyian e példán.
Ilyen az ember. Egyedüli példány.
Nem élt belőle több és most sem él,
s mint fán se nő egyforma-két levél,
a nagy időn se lesz hozzá hasonló.
Nézzétek e főt, ez összeomló,
kedves szemet. Nézzétek, itt e kéz,
mely a kimondhatatlan ködbe vész
kővé meredve,
mint egy ereklye,
s rá ékírással van karcolva ritka,
egyetlen életének ősi titka.

Laßt solcherart uns seiner jetzt gedenken:
Natur kann sich nicht zweimal gleich verschenken,
Ihn gibt's nicht mehr und gab's auch vor ihm nie.

Approfittate tutti di quest'esempio.
Tale è l'uomo. Esempio unico.
Non c'era un altro come lui ed ora neanche
lui vive
e come sull'albero non cresce foglia uguale
a foglia,
in eterno non ci sarà chi gli somigli.
Guardate il volto, i cari occhi
disfatti. Guardate le mani,
che verso un'indicibile nebbia porta

So wie ein Blatt mehr ist als eines Blatts Kopie,

Wird auch in all der Zeit ihm keiner gleichen.
Aus seinen Augen wird das Leben weichen,
Seht seinen Kopf, seht seine bloßen Hände,
Die sich verlieren im Dunst der Nebelwände,

Erstart in Stein –
Reliquiensein,
Darauf sind, ornamentengleich verzweigend,
Linien geritzt, sein Lebensrätsel zeigend.

pietrificate,
come una reliquia
e sopra scalfito con scrittura cuneiforme
l'antico segreto di una vita unica.

Akárki is volt ő, de fény, de hő volt.
Mindenki tudta és hirdette: ő volt.
Ahogy szerette ezt vagy azt az ételt,
s szólt ajka, melyet mostan lepecsételt
a csönd, s ahogy zengett fülünkbe hangja,
mint vízbe süllyedt templomok harangja
a mélybe lenn, s ahogy azt mondta nemrég:
„Édes fiaskám, egy kis sajtot ennék”,
vagy bort ivott és boldogan meredt a
kezében égő, olcsó cigaretta
füstjére, és futott, telefonált,
és szötte álmát, mint színes fonált:
homlokán feltündökölt a jegy,
hogymilliók közt az egyetlenegy.

Licht, Wärme war er uns, gleich wer er war.
Ein jeder wußte, riefs, daß: er er war.
Er mochte diese und auch jene Speise,
Sein Mund sprach ganz auf eigne Weise,
Versiegelt von der Stille nun, Nachklang,

Chiunque era, era luce, calore.
Ognuno lo sapeva e lo diceva: lui esisteva.
E come preferiva questo o quel cibo, o come
parlavano le labbra, che ora il silenzio sigilla
e come la sua voce echeggiava nelle nostre
orecchie,

Geläute eines Tempels, der versank

come una campana di templi sprofondati in
acqua

Im Wasser tief, noch höre ich ihn sagen:
„Ein wenig Käse könnt ich jetzt vertragen...”,
Seh ihn beim Wein, den er getrunken,

giù nel profondo, e come diceva poco fa:
„Figliolo, mangerei un po' di formaggio”,
o beveva il vino e felicemente fissava lo
sguardo

Selig im Tabaksqualm versunken,
Dann wieder rannte er zum Telefon –
Spann seiner Träume farbigen Kokon.
So leuchtete auf seiner Stirn das Zeichen:
Es wird ihm unter Tausend keiner gleichen.

sul fumo della sigaretta accesa fra le dita,
correva, telefonava
e tesseva i suoi sogni, come fili colorati:
tutto come un segno brillava sulla sua fronte,
unico fra milioni.

Keresheted őt, nem leled, hiába,
se itt, se Fokföldön, se Ázsiába,
a múltba sem és a gazdag jövőben
akárki megszülethet már, csak ő nem.
Többé soha
nem gyúl ki halvány-furcsa mosolya.
Szegény a forgandó, tündér szerencse,
hogy e csodát újólág megteremtse.

Du magst ihn suchen, findest ihn nirgendwo,
 Am Kap, in Asien nicht noch irgendwo,
 Auch im Vergangnen nicht: Es mehrt sich
 Gewesnes, alles wird einmal – nur er nicht.
 Gelöscht für immer
 Ist seines Lächelns seltsam blasser Schimmer.
 Unstetes Feen-Glück, bist zu gehaltlos,
 Ein zweites Wunder wird gestaltlos.

Puoi cercarlo, invano, non lo trovi,
 né qui, né a Città del Capo, né in Asia,
 né nel passato né nel ricco avvenire,
 chiunque può nascere, ma lui no.
 Mai più
 si accenderà il suo sorriso pallido e strano.
 Povero è l'incostante e magico destino,
 perché ricrei di nuovo questo miracolo.

Édes barátaim, olyan ez éppen,
 mint az az ember ottan a mesében.
 Az élet egyszer csak őrája gondolt,
 mi meg mesélni kezdtük róla: „Hol volt...”
 majd rázuhant a mázsás, szörnyű mennybolt,
 s mi ezt meséljük róla sírva: „Nem volt...”
 Úgy fekszik ő, ki küzdve tört a jobbra,
 mint önmagának dermedt-néma szobra.
 Nem kelti föl se könny, se szó, se vegyszer.
 Hol volt, hol nem volt a világon egyszer.

Ihr Lieben, dies ist ebenso gewesen,
 Wie wir's in Märchen oft gelesen:
 Auf ihn auch schien vom Firmament ein Strahl,
 Wir gingen ans Erzähl'n: „Es war einmal...”,
 Einstürzt' es, ihn begrabend, auf einmal,
 Verweint erzähl'n wir nun: „Es war keinmal...”
 So liegt er, wollte schaffend mehr erreichen,
 Als einem Denkmal seiner selbst zu gleichen.
 Arzneien, Worte, Tränen – nichts weckt ihn noch einmal,
 Er war einmal... ein- oder keinmal.

Miei cari amici, tutto è così,
 come l'uomo in quella favola.
 La vita all'improvviso pensò a lui,
 noi cominciammo a raccontare: „C'era...”,
 poi crollò la pesante e tremenda volta del
 cielo
 e diciamo di lui piangendo: „Non c'era...”
 Così giace, lui che mirava al bene lottando,
 muta e rigida statua di se stesso.
 Né le lacrime, né la voce, né il farmaco lo
 desteranno.
 C'era nel mondo, una volta.

IV. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁNAK TÖRTÉNETE

Hoppálné Erdő Judit

A magyar nyelv és kultúra szerepe és oktatása Kastlban *

1. Kastl rövid története

Burg Kastl neve nemcsak egy festői szépségű környezetben található egykori bencés apátságot jelöl, hanem Nyugat-Európa egyetlen magyar gimnáziumát is itt találjuk. A magyar gimnázium létrejöttének történelmi háttere van. A második világháború végén, 1945-ben hatalmas emigrációs hullám indult meg Magyarországról. Közel százezer ember keresett menedéket Nyugat különböző országaiban.¹ 1945-ben több tízezer magyar menekült zsúfolódott össze Bajorország területén, köztük sok diák. Passautól 6 km-re, a waldwerkei menekülttáborban Csejtey Béla gimnáziumi tanár, az iskola első igazgatója, valamint Kálódy Nándor, a tábor katolikus lelkésze arra vállalkoztak, hogy magyar iskolát nyitnak a menekült fiatalok számára. A tábor mögött álló amerikai hatóságok megadták az engedélyt, és 1946-ban megalakult az első németországi magyar elemi iskola és gimnázium. Még a Magyarországról kitelepített svábok is oda küldték gyermekeiket tanulni. Az intézmény fenntartásáról az első Magyar Iskola Bizottság gondoskodott, amely szervezet magyar főlelkészekből és a segélyszervezetek vezetőiből állt. Niederaudorfban egy leányiskolát is alapítottak internátussal, amely később beolvadt a passauai magyar iskolába. 1951 júliusában a menekülttábor felosztatás előtt állt, így az iskola Lindenbergbe (a Bodeni-tó közelébe) költözött át, egy üres szállodát béreltek ki az iskola és az internátus céljaira. A lindenbergi évek alatt több tanuló is elérkezett az érettségéhez. Hogy államilag elfogadott legyen az érettségi vizsga, Lindauból küldtek ki egy német miniszteri biztost, és az ő elnökletével folyt a vizsga. 1954 májusában ismét költözött az iskola, Bauschlottba, Baden-Württemberg tartományba. Az új tartományban a tanügyi hatóságok megnehezítették az érettségi vizsga letételének körülményeit, ugyanis nem engedték meg, hogy mind az írásbeli, mind a szóbeli vizsgát az iskolában tegyék le. Így az írásbelit az egyik közeli német gimnáziumban, német tanárok felügyelete alatt kellett letenniük, a szóbelit viszont megtarthatták az iskolában.

* A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Pécs, 2001. április 17.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában elhangzott előadás írott szövegváltozata

¹ Borbándi Gyula: *A magyar emigráció életrajza 1945–1985. I-II. kötet.* Európa Könyvkiadó, Bp. 1989.

Drámai fordulópontot jelentett 1956. A forradalom hatására mintegy kétszázezer ember hagyta el az országot, akik közül több ezer fiatal érkezett Németországba. Sokan voltak közöttük olyanok, akik érettségi előtt álltak, viszont a német iskolarendszerbe nem tudtak beilleszkedni, hiszen nem ismerték a nyelvet. Megoldásokat kellett keresni erre a helyzetre. Többfelé szerveztek a magyar fiatalok számára tanfolyamokat. Ideiglenes jelleggel például hat magyar gimnázium is működött Ausztriában. A legkézenfekvőbb megoldás természetesen a meglévő, Bauschlottban működő magyar gimnázium kibővítése lett volna. Nagyon sok tanulót fogadott be az iskola, de több száz további jelentkezőt egyszerűen már nem tudott elhelyezni. A válságállapot miatt egy új Magyar Iskola Bizottság alakult, amely jelentős német szervezetek (Caritas, Innere Mission, Rotes Kreuz) képviselőit is magában foglalta. Az iskolának olyan állandó helyet akartak keresni, amely legalább 300 tanuló megfelelő elhelyezésére alkalmas, és iskolai szempontból mind a tradicionális magyar, mind a korszerű német követelményeknek megfelel. Az iskola történetében rövid közjátékot jelentett a münchen-fürstenriedi tartózkodás 1957 októberétől, míg a következő év januárjában meg nem találták Kastl várát. A helyszín kiválasztásánál már ott volt dr. Galambos Iréneusz plébános úr, akinek a nevéhez fűződnek Kastl várának átalakítási és bővítési munkálatai, és aki egyébként 1957–69 között az igazgatói posztot töltötte be.

2. Az iskola indulása

1957. december 18-án kapta meg az iskola a bajor kultuszminisztérium engedélyének feltételeit, amely a következőket tartalmazta:

- (1) tárgyi feltételek biztosítása: az iskolának rendelkeznie kell internátussal, világos, nagy tantermekkel, jól felszerelt szertárakkal, kémiai és fizikai előadóval és gyakorlóval, torna- és rajzteremmel;
- (2) személyi feltételek biztosítása: csak megbízható, pedagógiai tapasztalattal rendelkező, okleveles tanári gárda taníthat.

Az iskolának tantárgyfelosztásában és tanmenetében teljes mértékben a német iskolai követelményeknek kellett eleget tennie, így válhatott egyenrangúvá a német iskolákkal. A tanítás nyelve természetesen a magyar maradt. A követelmények teljesítésén túl teljesen szabadon rendelkezhetett az iskola az ún. nemzeti tárgyakkal. A magyar nyelvet és irodalmat, a történelmet, a földrajzot, az éneket és a képzőművészet órákat a tanítás tengelyévé tették, és a német érettségi követelményeken kívül ezekből a tárgyakkól is kellett minden érettségizőnek szóbeli vizsgát tenni.

1958. május 13-án tartották Kastlban az iskola ünnepélyes megnyitását. Több száz vendég érkezett erre az ünnepségre, köztük két bajor államminiszter, egyházi méltóságok, különböző segélyszervezetek vezetői, a magyar emigrációs szervezetek vezetői és képviselői. Walter Stain bajor munkaügyi miniszter és helyettes miniszterelnök mondta az iskolát avató ünnepi beszédet, amelynek néhány gondolata igen figyelemre méltó:

„Az új Európában nem lehetnek nemzetiségi ellentétek. Ennek az új intézetnek is arra kell törekednie, hogy jó magyarokat neveljen, akik részt vesznek az új Európa szellemi újjáépítésében [...]. Legfőbb célunk: minden erőnkkel lehetővé tenni, hogy ezek a fiatal menekültek az intézet falai között még jobb magyarokká nevelődjenek!”

Ezzel a gondolattal szorosán összecsengett az iskola alapítóinak és irányítóinak is igénye, miszerint olyan alapos általános műveltséget és gazdag magyar ismeretanyagot kell átadni itt a diákoknak, hogy egyetemi tanulmányaik elvégzése után egyrészt a nyugati magyarság, másrészt a majdani Magyarország értelmiségi vezetői rétegévé váljanak. Borbándi Gyula szerint² az emigráció tapasztalatait figyelembe véve nem járt sikerrel ez a törekvés: a nyugati magyar emigráció szellemi, kulturális és politikai intézményeiben messze a számarányuk alatt vettek részt a munkában Burg Kastl nevelői; persze ezzel nem az iskola értékét és szerepét vonja kétségbe Borbándi, de megjegyzi, hogy mintha pontosan az ellenkező hatást fejtette volna ki az iskola a tanulóikban.

3. Az iskola célrendszere, pedagógiai vezérfonala, modellje

3.1. A rendszerváltás utáni évek

1990-ben kapta meg az iskola az *Európai Magyar Gimnázium* nevet. Egy akkori évkönyvben a következőket olvashatjuk: az intézet célja, hogy a magyar fiúk és lányok megszerezhessék a teljes értékű európai középiskolai műveltség és érettségi mellett a magyar műveltséget is. Az internátus feladata még, hogy fegyelmzetté és kötelességtudóvá tegye ezt a nyugati világba szakadt magyar ifjúságot. Az iskola a bajor közoktatási minisztérium által jóváhagyott, és annak felügyelete alatt működő 9 osztályos reálgimnázium. A tanítás nyelve a magyar. Emellett a legfontosabb tantárgy a német nyelv, amelyet a tanulóknak tökéletesen el kell sajátítaniuk. A tanulólétszám kb. 10 országból verbuválódik, 1989-től pedig megnyílt az anyaországiak előtt is a tanulás lehetősége. A következő tantárgyakat tanítják: magyar irodalom, német, latin,

² Borbándi: uo., II. kötet, 74.

angol, matematika, fizika, biológia, kémia, történelem, földrajz, rajz és művészettörténet, ének, testnevelés és a lányoknak kézimunka. Emellett különféle szakkörre is lehet járni, mint például néptánc, cserkészlet, kertészet. A gimnázium érvényes német állami érettségít ad. A végzősöknek egy német miniszteri biztos elnökle mellett vegyes német–magyar vizsgáztató bizottság előtt kell számot adni tudásukról. A vizsga német nyelven folyik, kivéve a magyar irodalmat és történelmet. Az 1998/99-es tanévtől kezdve az iskola a Pázmány Péter Katolikus Egyetem és a Károli Gáspár Református Egyetem gyakorló iskolája, a Robert Bosch Alapítvány jóvoltából.

3.2. Iskola a XXI. században

Az iskoláról a legfrissebb információkat egyrészt az internetről, másrészt az iskola évkönyvéből tudhatjuk meg. A magán jogbirtokban lévő, állami modern 9 osztályos kéttannyelvű gimnázium a Bajor tantervek szerint tanít. Az oktatás nyelve magyar és német, ez szaktól függően változik. Csak magyarul a magyar irodalmat és a hittant tanulják. Vegyesen tanulják a fizikát, matematikát, éneket és a rajzot. Csak németül pedig a történelmet, kémiát, jog-és gazdaságtant, az ún. Európa-tant, valamint a szociológiát. A hagyományokban gazdag Európai Magyar Gimnázium az 1994/95-ös tanévtől kezdve egy európai együttműködés iskolai modelljeként működik. Az „Európai Gimnázium” modelljének három típusa ismert. Az első modell – ahova Kastl is tartozik – a nyelvi gimnáziumok számára mutat fel alternatívát, a másik két modell a természettudományi tárgyakra specializálódott gimnáziumokra vonatkozik. Az első modell szerint a 6. osztálytól kezdve be kell vezetni a második idegen nyelvet, a „kastlisok” számára ez a nyelv az angol, és már ötödiktől tanulják. Kilencedik osztálytól kezdve pedig a harmadik idegen nyelvet vezetik be, ez a nyelv Kastlban a francia. Általában az általános iskola 4. osztálya után veszik fel ide a diákokat, de bármelyik osztályból, akár más profilú iskolai ágazatokból is a nekik megfelelő osztályba kerülhetnek a diákok egyéni teljesítményük és tudásuk szerint. Nagyon rugalmasan kezelik tehát a felvételt, és ennek eredményeképpen nagyon nagy a fluktuáció az iskolában. Vannak, akik csak egy évig maradnak, például az a 30 magyar diák, akiknek a Bajor állam minden évben állami ösztöndíjat biztosít, és vannak, akik egy félév után feladják. Gyakorlatilag osztályközösségről nem is beszélhetünk, az osztályok kis létszámúak, a tanulók igényeit veszik elsősorban figyelembe. A nemzetköziségre való tekintettel nagyon sok a kiscsoportos foglalkozás, szerveznek felzárkóztató csoportokat is. Az évkönyv tanúsága szerint a múlt év végén a következőképpen alakult az iskola tanulóinak megoszlása aszerint, hogy szüleik melyik országban laknak:

Osztály	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	Össz.
D	9	14	11	9	11	5	11	8	15	93
H	3	6	6	10	6	11	10	11	9	72
JU	1	1	—	—	—	—	—	—	—	2
PO	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1
USA	—	—	—	1	—	—	—	—	—	1
CH	—	—	—	1	1	4	2	3	—	11
A	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1
Össz.	13	22	17	21	18	20	23	22	25	181

A statisztikai adatok szerint körülbelül 40%-a a diákoknak anyaországi magyar, a többség Németországból jön, de szép számmal érkeznek Svájcból is tanulók. A legnépesebb évfolyamok a 9–13. osztályok, hiszen a külföldről, így Magyarországról érkező diákokat ebben az életkorban már szívesebben engedik el a szülők. A Magyarországról érkező diákok ilyen magas létszáma merőben új helyzetet teremtett az iskolában, ugyanis így a magyartanítás színvonalát egy differenciált oktatás formájában emelni tudták.

3.3. A magyar nyelv és kultúra oktatása

Jancsó Jeromos, az iskola református lelkipásztora a következő gondolatokat fogalmazta meg a kastli intézményről és annak feladatáról:

„A személyiség csakis anyanyelvén (mely egyben az etnikum jelképe is) tud kialakulni, erre épül a műveltség, a politikai és gazdasági kultúra. Nagyon fontos tehát az a közeg, mely elsőként tudja közvetíteni anyanyelven a műveltséget, kultúrát. Az iskola mindig a jövőépítés eszköze volt és az is lesz, [...]. Az iskola – helyzetéből adódóan – két feladatot tart a legfontosabbnak:

- (1) egyfelől az oktatás mellett meg szeretné ismertetni és szeretettni a fiatal nemzedékekkel a nemzeti kultúrát, hagyományainkat, tudatosítani akarja bennük az összetartozást a közös sors, nyelv és történelem parancsán;
- (2) másfelől a diákoknak itt kell vallásos, keresztyén meggyőződésüknek biztos alapot rakni, ezáltal erősítve a nemzeti öntudatot.”³

Hogy miként látja el az iskola ezt a kettős feladatot, erre kerestem a választ évkönyvek beszámolóiból, valamint olyanoktól, akik ebben a nagy múltú intézményben tanulhattak/tanulnak.

A magyar nyelv tanítása alsó tagozaton (5–8.) nagy kihívást jelent a pedagógusok számára. Azoknak az ötödikeseknek, akik nem Magyarországon, hanem már külföldön születtek, sőt esetleg már a szüleik is kint születtek, a magyart kezdő szinten kell tanítani. Vannak olyan gyerekek, akik egy szót sem

³ Jancsó Jeromos: A Kastl Magyar Gimnázium. In: Református Ifjúság, XI. évf. 4. szám (1997), 5.

tudnak magyarul, a többség azonban valamennyire érti a magyart, de írni, olvasni nem tud. A nagyobb gond viszont az, hogy ezeknek a gyerekeknek érzelmileg semmilyen kötődésük nincs a magyarsághoz, kultúrához. (Könnyebb lenne a nevelő-oktató munka, ha családi körben felelősséggel viseltetnének a szülők, nagyszülők a felnövekvő gyermekek magyarsághoz, magyarsághoz való viszonyulásuk iránt.) A kezdő magyar órákon a feladat tehát az, hogy meg kell tanítani a gyerekeket írni, olvasni. Általában a nevelést beszélgetéssel kezdik, majd az ábécé betűinek a megismertetésével, aztán az olvasási gyakorlatok következnek. A szavakat szinonimákkal vagy a német fordítás segítségével adják meg. Az első nagyobb erőpróba a karácsonyi műsor, amelyen mindig az ötödikeseknek kell részt venniük. Év végére kb. 900–1000 szót kell tudniuk, illetve az alapvető nyelvtani ismereteket úgy, hogy a diákok egy egyszerűbb társalgást már megérthessenek. Az első év végén egy ún. kiegészítő vizsgát kell tenniük magyarból, ha sikerül, akkor folytathatják a tanulmányaikat. Egészen a nyolcadik osztályig fejlesztik, mélyítik a gyerekek nyelvtudását, beszédképességét. Mindenkinek személyre szabottan kell vagy nem kell felzárkóztató kurzusokra járni, viszont kivétel nélkül mindenkinek ott kell lennie az anyanyelveknek tartott órákon. Ez vonatkozik azokra a magyarországi diákokra is, akik csak kezdő vagy haladó szinten vannak német nyelvből, nekik is kötelező a passzív részvétel az anyanyelvek óráin. Hatodik osztálytól kezdve megkezdődik a nyelvtanóra mellett az irodalom tanítása, amit összekapcsolnak a művészeti és zenei neveléssel. Az anyanyelvi nyelvtanórák tananyaga és a hozzá kapcsolódó gyakorlatok a hétköznapi élet helyzeteiből valók, hozzájárulnak az aktív nyelvhasználat fejlesztéséhez. Alsó tagozaton irodalomórán a népköltéssel, a klasszikusnak számító magyar költők verseivel, illetve Arany, Mikszáth, Móricz, Kosztolányi egy-egy művével ismerkednek meg a diákok. A felső tagozatban az irodalomtanítás nagyban megváltozott a fordulat éve után. Azelőtt a magyarországi tankönyvek használatát tiltotta a Bajor Állam Kultuszminisztériuma, de a tanulók szókincse sem volt elegendő az eredményes tanításhoz. A fordulat után egyre nagyobb számban érkeztek az iskolába anyaországi magyarok, így a magyar nyelv és irodalom tankönyveket és szöveggyűjteményeket kezdték használni (főleg a Mohácsy-féle tankönyvet). A Németországban gyakorolt oktatási módszertől eltérően (ők eklektikusan veszik az anyagot), a magyar irodalom tanítása kronologikus rend szerint történik. A Bajor Kultuszminisztérium azonban a 12. és 13. osztály tananyagát központilag írja elő még a magyar irodalom esetén is, és csak az ebben a négy félévben tanult anyagból lehet érettségit tenni.

A **történelem** mint tantárgy aktívan hozzájárulhat a magyar identitás kifejlesztéséhez ezeknél a diákoknál. A szomorú az, hogy mindegyik évfolyamon a

történelemtanítás a bajor tanterv szerint halad. Tankönyvük is megegyezik a bajor közoktatási intézményekben használt tankönyvekkel. Hatodik osztályban kezdik a történelmet. Az első órákon az alapfogalmak meghatározása során (Mi a történelem? Mit tekintünk forrásnak?) felmerül a generáció fogalma. Ennek definiálásához elkészítetik a gyerekekkel saját családfájukat, hoznak régi fényképeket a családtagokról. Ez a feladat kétség kívül a gyökereikkel való megismerkedést szolgálja, de folytatása nincsen. A korai civilizációkkal való ismerkedés után a görög és római történelem alkotja a tananyagot ebben az osztályban. Hetedikben a középkor történelmével foglalkoznak, forráselemzéseket végeznek. Nyolcadik osztályban az Amerikai Egyesült Államok példáján ismerik meg a tanulók, hogy milyen befolyást gyakoroltak az új politikai eszmék az első alkotmányos köztársasági állam képződésére. Kilencedik osztályban az 1864–1945 közötti időszakot tárgyalják, míg 10.-ben eljutnak a II. világháború végétől egészen napjainkig. A 11–13. évfolyamokon – a bajor tanterv néhány éve módosított változata szerint – súlypontozzák az európai és egyetemes történelem főbb eseményeit. Összefoglalva tehát külön magyar történelmet nem tanulnak a diákok. A magyar irodalom órákon többé-kevésbé szó esik magyar történelemről, hiszen elengedhetetlen egy-egy mű vagy író tárgyalásánál a történelmi háttér bemutatása. A bajor tankönyvekben egy-egy mondat erejéig találunk utalást a magyarországi eseményekre, de ezek a kiszólások néha torz tükörben mutatják be a ténylegesen történeteket.⁴ Néhány példa: az 1848/49-es forradalomról szólva megemlítik, hogy Pesten is volt forradalom. A magyarok ugyan a Habsburgok ellen keltek fel, de valójában az országban élő nemzetiségeket akarták magyarosítani („magyarisieren”). Az első világháborút lezáró Párizs környéki szerződéseket egy önálló leckében tárgyalja a kilencedikes tankönyv, amelyben helyet kap – felsorolás szintjén – az, hogy Magyarország mely területeit csatolták mely országokhoz, de számokról nem beszélnek. (Bezzeg Törökországnál megjegyzik, hogy a korábbi Oszmán Birodalom mintegy 90%-át veszítették el!) Az 56-os forradalomról 10 soros bekezdésben szólnak, és Nagy Imre, illetve Bibó István nevét említik meg.

Az **iskolai élet** fontosabb eseményei között viszont találunk olyan programokat, melyek szorosan összekapcsolják a kinti gyerekeket a magyar kultúrával. Minden évben ünnepi műsorral emlékeznek meg október 23-áról és március 15-éről. E két ünnepséggel kapcsolatban azonban aggodalmukat fejezték ki az anyaországi diákok, hiszen szerintük formálissá vált ez az ünnepség. Az alsó tagozatosok, illetve a nem anyaországiak nem tudják átélni e két emléknap jelentőségét, ezért magyar tanulók egy csoportja megszervezte, hogy

⁴ Vö. Szabolcs Ottó: Külföldi tankönyvek magyarságképe. Tankönyvkiadó, Budapest 1990.

az ünnepek előtt bemennek az osztályokba, és elbeszélgetnek diáktársaikkal ezeknek az eseményeknek a fontosságáról a magyar nép számára. Másrésztől újraindították az egykori iskolaiújságot, a *Koldusdiákot*, amely mindig is a hazafias tudat erősítésére szolgált. Ebben az újságban állandó rovata van a magyar történelmi tárgyú írásoknak. Minden évben megrendezik a szavalóversenyt ismert szerzők, illetve a tanulók saját verseiből. Az iskola vezetését dicséri, hogy minden évben igyekeznek neves előadókat meghívni magyar nyelvterületekről. A múlt évben ellátogatott az iskolába Csoóri Sándor, akkor még a Magyarok Világszövetsége elnökeként, Pozsgai Imre, valamint Gyórfy László, aki a magyar diaszpóra irodalmáról tartott előadást. Október 6. tiszteletére a nagyváradi Kiss-Stúdió vendégszereplésével „Az aradi vértanúk” című darabot adták elő. Október 23. előestéjén pedig Császár Angéla tartott irodalmi estet a diákoknak. Az iskola egyik legeredményesebben működő szakköre a színjátszókör. A múlt tanévben „1956 hősei” címmel mutattak be egy darabot, de előadták már Örkény *Tóték*-ját is, ebben az évben pedig Petőfi *A helység kalapácsa* című művével készülnek a hagyományos pünkösdi ünnepekre. A pünkösdi nagy ünnep a „kastlisok” számára. Ekkor ballagnak el a végzősök, ekkor jön vissza nagyon sok öregdiák a világ minden részéből. Kulturális előadások, táncmulatság, szavalóverseny színesíti a programot. Nagy sikere van minden évben az iskola néptáncsoportjának is.

Az **iskola egyházi jellege** megalakulása óta fennáll, hiszen a kezdetekkor pedagógusok és lelkészek egy emberként harcoltak a menekülttáborban lévő fiatalok taníttatása érdekében. Amikor az egykori bencés kolostort Kastlban megkapta az iskola, a bajor római katolikus egyház nagylelkűen járult hozzá a felújítási munkálatokhoz. Évtizedeken keresztül szigorú rend és fegyelem mellett folyt az oktatás, papok, szerzetesek, apácák tanítottak, neveltek. Mivel idővel aggasztó méreteket öltött Németországban is a paphiány, a megüresedett állásokat világiakkal kellett betölteni, de arra mindig ügyeltek, hogy ne vesszen el a keresztény/keresztyén szellemiség. A tanulók nagy része római katolikus vallású, a többiek evangélikusok (a reformátusokat is ide sorolják, mert őket Németországban az „evangélium szerint reformált” egyháznak hívják). Heti két óra a hittan, ezen kívül vasárnap misét, illetve istentiszteletet tartanak. A legújabb információ szerint ebben a tanévben nincs katolikus papja az iskolának, így vasárnaponként német nyelvű misét kell a diákoknak hallgatniuk, vagy a magyar nyelvű református istentiszteleten vesznek részt. Sokan inkább ez utóbbit választják, ami annak is a jele, hogy nagyon jó a kapcsolat a két felekezet között. Nagy ünnepekkor mindig közös ökumenikus istentiszteleti alkalmakat tartanak. A hittanórák menete is a Bajor Oktatásügyi Minisztérium által előírt tanmenet szerint folyik, mégis mindig találunk arra

lehetőséget, hogy a diákok saját lelki problémáit megbeszélhessék. Alkalmanként filmklubot is rendeznek számukra, az ezeken vetített filmek is hozzájárulnak tárgyi tudásuk és erkölcsi viselkedésük pozitív alakulásához. Céljuk ezzel, hogy európai szinten gondolkodó, művelt és kulturált magatartással rendelkező fiatalokat bocsássanak ki az iskolából, akik büszkék származásukra és Magyarország jó hírét terjesztik az egész világban.

Végezetül hadd tegyem fel a kérdést: Elérte a célját ez az iskola? Válasz helyett álljon itt befejezésül egy idézet egy végzős diáktól:

„Az a tény, hogy mindannyian „kastlisok” voltunk, összekapcsol bennünket, és az összetartozás érzése továbbra is bennünk fog élni. Bátran és büszkén mondhatjuk, hogy ez az iskola önálló, szabadlelkű és szabadon gondolkodó felnőttet formált belőlünk. Ezért mindig hálásak leszünk.”⁵

⁵ In: A Magyar Gimnázium Évkönyve 1999/2000. 121.

Nádor Orsolya

Néhány gondolat a XIX. századi magyarnyelv-oktatásról: módszerek és tankönyvek *

1. A korszak általános jellemzése a magyartanítás szemszögéből

A XIX. század áttörést jelent az élő idegen nyelvek, így a magyar mint idegen nyelv tanításában is. A fejlődés kétirányú, egyfelől megjelenik a sztenderdizált és kodifikált nemzeti nyelv – mint anyanyelv – állami előírásokkal szabályozott iskolai oktatása, illetve ezzel szoros összefüggésben az adott országban élő kisebbségek számára mint második, és ha már törvény is született, akkor államnyelv tanítása, másfelől pedig a különféle politikai és gazdasági érdekek, esetenként pedig a nyelvtudomány motiváló hatásaként egyre nagyobb teret hódít a magán- és intézményesen szervezett idegennyelv-oktatás is.

A magyar mint *anyanyelv* kötelező és szabályozott iskolai tanítása az 1791/92-ben hozott nyelvi és oktatási törvényeknek köszönhetően bontakozik ki, ez a terület azonban kívül esik a mostani előadás tárgykörén. Mind oktatáspolitikai, mind módszertani szempontból kiemelkedő jelentőségű a magyar mint *második*, illetve 1844-től mint *hivatalos* nyelv oktatása az ország területén élő, őshonosnak tekinthető kisebbségek számára. A harmadik körbe azok az *idegennyelv-oktatási* formációk tartoznak, amelyek az ország területén kívül valósultak meg, a motivációk között pedig megtalálhatóak a közös történelmi, művelődéstörténelmi kapcsolatok (pl. olasz és német nyelvterületen), a magyar imázssal összefüggő, átmeneti érdeklődés fellángolása (pl. a Kossuth-emigráció angliai tevékenysége), az összehasonlító történelmi nyelvtudomány térhódítása (pl. Prága, Helsinki).

Amikor egy idegen nyelv tanítását igyekeznek feltérképezni a kutatók, mindig felteszik a következő kérdéseket:

- a) Kik tanulják, és miért éppen azt a nyelvet választják?
- b) Kik tanítanak és miből?
- c) Az alkalmazott módszerek fényében hatékonyak tekinthető-e a nyelvoktatás?

* A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Pécs, 2001. április 17.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában elhangzott előadás írott szövegváltozata

Más szóval: eléri-e a hallgató a kitűzött célját?

Nincs könnyű helyzetben, aki ennek a korszaknak a nyelvoktatás-történetét próbálja föltárni. Az egyik kiemelkedő szakíró, A. P. R. Howatt *A History of English Language Teaching* (Oxford, 1984) című munkájában a nehézségek egyik fő okának azt tartja, hogy a korszak oktatástörténetére vonatkozóan kevés a dokumentáció és a feljegyzés.¹ Ez a mi esetünkben sincs másképp. Kevés az a terület, ahol több közvetlen vagy közvetett dokumentum támasztja alá a megfigyeléseket. Ilyen kivétel például Deáky Zsigmond, vagy Márton József és Riedl Szende munkássága, akik több írásukban is kifejtették nyelvoktatói koncepciójukat

A magyar mint idegen nyelv XIX. századi oktatástörténetét vizsgálva a fentiekkel kapcsolatosan a következő általános kép rajzolódik ki: nagyon keveset tudunk arról, hogy a több tucatnyi külföldön kiadott magyar nyelvtant és nyelvkönyvet kik forgatták. Kivételt maguk a szerzők tesznek, amikor az előszóban vagy a könyv ajánlásában megemlítenek egy-két nevet. Nyelvoktató könyveink többségét akár magányosan, akár csoportosan tanulók használhatták, de erre 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 nyelvoktatás területével, illetve a tanulók anyanyelvével. A felépítésre általánosságban 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 beszédpaneleket 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 nyelvéírás, 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 keltethet a mai fogalmaink szerint. A fentebb már idézett Howatt megfogalmazásában: ma a „gyakorlati” a „hasznos ismeretek” szinonimája, a XIX. században

¹ Howatt, 1984. 131.

azonban azt jelentette, hogy a tanulás „gyakorlást” igényel, s könyvek is ezt az igényt követve építik fel gyakorlataikat.²

2. *A magyarországi nemzetiségek magyarnyelv-oktatásának főbb vonalai a XIX. században*

A század folyamán hozott nyelvi-nyelvhasználati törvények egyik sarkalatos pontja az oktatás volt, nevezetesen, hogy a magyar nyelv mint tantárgy, később pedig mint több tantárgy tanítási nyelve melyik iskolatípusban és hogyan fog érvényesülni, és milyen hatékonyan szolgálja az asszimiláció ügyét.

Az 1806-ban kiadott II. Ratio Educationis előrelépést hozott az iskolák anyanyelvűségében, ugyanis lehetővé tette a magyar és a többi Kárpát-medencei nyelv számára, hogy közvetítő, kiegészítő nyelvként felhasználják, a gimnáziumokban pedig két nyelven, magyarul és a tanulók anyanyelvén is el kellett magyarázni a tananyagot. Ez persze nehézségekbe ütközött, hiszen sok iskolában nem volt erre felkészült tanító, tanár.

Annak ellenére, hogy a magyar 1844-ben elnyerte hivatalos státusát, csak lassan – a közigazgatásánál lényegesen lassabban, de az egyháznál gyorsabban – volt kimutatható a magyarul tudók számának a növekedése. Ennek számos oka van, így például a tanító- és tanárképzés hiányosságai, a módszertani felkészültség kezdetlegessége, a nagy létszámú osztályok, és a nemzetiségek önszerveződése, aminek egyik fontos pillére volt az írni-olvasni tudó embereket nevelő községi és városi fenntartású, elemi és középfokú iskolák létrehozása.

Egyetlen olyan oktatási törvény született a XIX. században, amely valóban kedvezett a nemzetiségek anyanyelvű oktatásának, az Eötvös-féle népoktatási törvény, az 1868. évi XXXVIII. törvénycikk. Ebben a parlament előírta a 6 és 15 év közötti gyermekek tankötelezettségét, és felszabadította az államilag elismert iskolák körét. Eszerint nemcsak az állam tarthat fenn elemi és magasabb szintű iskolákat, hanem felekezetek, egyesületek, vagy akár egyének is. A törvény figyelme kiterjed a különböző etnikumok által lakott településekre is, és nemcsak azt mondja ki, hogy minden diákot az anyanyelvén kell tanítani – persze az állam nyelvének oktatása mellett –, hanem azt is, hogy a vegyes lakosságú településeken olyan tanítót kell alkalmazni, aki az ott használatos nyelven képes tanítani, szükség esetén pedig, ha kettő-háromnál több nyelvet is kellene ismernie, segédtanítót is kell választani. A törvénnyel összhangban megjelennek az első többváltozatú tankönyvek, megjelenik az iskolai tantervekben a nemzetiség-történet, fejlődik a tanítóképzés, megindul az első egyetemi tanszékek szervezése. Alig néhány év múlva, már az 1870-es évek közepén megkez-

² Howatt, 1984. 132.

dődik ennek a kedvező folyamatnak a megállítása – például hosszas vizsgálódás után 1874/75-ben a szlovákok számára alapított mindhárom középiskolát bezárják, mert úgy találják, hogy azokban a pánszláv ideológia jegyében magyargyűlöletre tanítják a diákokat. A korábban megszerzett és biztosított nemzetiségi jogok erőteljes megnyirbálása 1879-ben kezdődik, amikor minden népiskolában kötelezővé teszik a magyar nyelv tanítását, ezzel együtt pedig a tanítóképzőkben is olyan óraszámokban kellett tanulniuk a leendő tanítóknak, hogy képesek legyenek magyarul is tanítani. Akik a türelmi idő lejártáig sem tanulták meg a nyelvet, azoknak 1885-ben érvénytelenítették a diplomáját.

A magyarórákra – iskolatípustól és életkortól függően – átlagosan heti 6 óra jutott, ennek keretében főként az írás és az olvasás alapjait tanulták, de magasabb fokon magyar beszédgyakorlatokat is végeztek a tanulók. A század utolsó harmadában már a történelmet és a földrajzot is magyarul tanulták, kivéve a nemzetiség történetét. Bellér Béla adatai szerint³ „Míg 1880-ban a 21 664 tanító közül 15 488 volt magyar nyelvű, és mintegy 4500 egyáltalán nem vagy csak keveset tudott magyarul, tíz évvel később már lényegesen kedvezőbb a megoszlás a magyar nyelv javára. A 24 908 tanító közül most már 22 025 a magyar nyelvű, és csupán 1800 nem tud semmit, vagy nem tud jól magyarul.” A századforduló idején, az 1900-ban megtartott népszámlálás szerint az ország nem magyar népességének 83,2 %-a nem tudott magyarul, az abban az időszakban működő 3343 nem magyar tannyelvű népiskola közül 1340-ben sikertelen volt a magyar nyelv oktatása – annak ellenére, hogy folyamatosan születtek a kor legmodernebb módszertani elveire alapozott nyelvtanító könyvek és a tanítók munkáját megkönnyítő vezérkönyvek.

3. A magyar mint második nyelv tanításának módszerei és tankönyvei

3.1. A módszerekről

A XIX. századot két uralkodó módszertani irányzat határozza meg, a továbbélő, és kisebb módosításokkal átalakított nyelvtani-fordító módszer, valamint ennek ellentéte, a direkt nyelvtanítási megközelítés. Eltér egymástól a két irányzat kiindulópontja és célja egyaránt. A hagyományos módszer a tanulók anyanyelvének felhasználásával, a nyelvtan középpontba állításával, oda-vissza fordítással az írott nyelvet tanította, a négy alapkészség közül tehát az olvasást és az írást, a megértésre és a beszédre nem fordított figyelmet. A direkt módszer az anyanyelv természetes elsajátításából indul ki, a szóbeliséget, a beszéd-

³ Bellér Béla: A nemzetiségi iskolapolitika története Magyarországon 1918-ig. Magyar Pedagógia 1974. 55.

értést és a beszédprodukciónak tartja elsődlegesnek, a nyelvtant csak jóval később tudatosítja. A nemzetközi metodikai szakirodalomban az asszociáció, az utánzás és a memorizálás elsődlegességét hirdető Francois Gouin, Gottlieb Heness és Lambert Sauveur, a gyermek családon belüli nyelvelsajátítását mintázó természetes módszer hívei, valamint BRASSAI SÁMUEL, aki korának tudományos eredményeit jól ismerte, sőt azokat sok tekintetben már évtizedekkel korábban meghaladta. Wilhelm Viëtor, aki a direkt módszer elméleti alapjait kidolgozta, sokban támaszkodott Brassai Sámuel 1881-es német nyelvű tanulmányára, amely *Reform des Spachunterrichtes in Europa: ein Beitrag zur Sprachwissenschaft* címmel jelent meg az Összehasonlító Irodalmi Lapokban. Brassai már 1845-ben a német nyelv hatékony tanulását elősegítő könyvet adott ki *Okszerű Vezér a német nyelv tanulásában I. Az egyszerű és az egyszerűen bővített mondat* címmel, ahol az idegennyelv-tanítás ma is korszerűnek számító alapelveit fogalmazza meg, a mondatközpontúságot, a szó helyett a mondatból való kiindulást, az ige fontosságát, a fokozatosság elvét, a következetességet (csak a már tanult szókincsen gyakoroltassunk), a nyelvtant pedig induktív alapokra helyezi, szétválasztva egymástól a nyelv és a nyelvtan fogalmát.⁴ Sajnos a kortársak nem sokat tudtak a polihisztor tudós úttörő szerepéről, szemben a külföldiekkel, akik felfedezték értékeit. Viëtor 1882-ben tett közzé egy vitairatot *Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage* címmel, amelyben elutasítja a fordító-grammatizáló módszert, és a beszélt nyelv tanítását nevezi meg elsődleges célként. Ehhez szükség van a jó kiejtésre és beszédminták kialakítására. A fordítást nem veti el teljesen, de kezdő szint helyett a haladók próbatételévé kívánja tenni. A magoltatást mind a nyelvtan, mind a szókincs tanításában ellenzi.⁵ Az új módszernek sok követője akadt – így például Maximilian Berlitz is, a nevével fémjelzett iskolahálózat megalapítója –, hiszen egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy az élő nyelveket azért tanulják az emberek, hogy beszélni tudjanak, a deklinációk és a konjugációk öncélú magoltatása pedig inkább elriasztotta az utazásra, új barátokra, más kultúrák megismerésére vágyó nyelvtanulókat a rájuk váró erőfeszítések-től. A problémát főként a tanárok felkészületlensége okozta, ami a tananyag tervezésének egyenetlenségeihez, valamint a diákok túlterheléséhez vezetett. Az újdonság iránti lelkesedéstől nem vették észre, hogy nem minden nyelvtanuló (és tanár) alkalmas a direkt módszerű idegennyelv-tanításra. A későbbiekben az alapelvek némiképpen módosultak, a direkt módszernek sokféle változata alakult ki annak a célnak megfelelően, amiért tanították.

⁴ Vö. Gál Kelemen: Brassai Sámuel. Nyelvtanulás és nyelvtanítás. In: Brassai Sámuel emlékezete. Bp., 1997. 82–84.

⁵ Vö. Bárdos Jenő: A nyelvtanítás története és a módszerfoglalom tartalma. Veszprém, 1997. 40–41.

Magyarországon a magyar államnyelv tanítása hozta meg a módszertani változtatás igényét. Ez megjelent a tankönyvekben és a vezérkönyvekben egyaránt, de a mindennapok gyakorlatában nem érvényesült maradéktalanul. A századvégi szakírók cikkek és tanulmányok tucatjaiban elmélkedtek a magyar nyelv hatékony tanításáról. Abban mindenki egyetértett, hogy a fordító-grammatizáló módszer erre nem alkalmas, ugyanakkor még hosszú ideig alkalmazták a nemzetiségi elemi iskolák nagy létszámú osztályaiban, aki pedig a magyar sajátosságok figyelembe vételével akart újítani, azt keményen megbírálták. A XX. század első évtizedében⁶ Rakodczay Pál és Kolombán Samu között bontakozott ki vita a Magyar Paedagogia című lapban.⁷ Rakodczay Pál kijelenti, hogy „az idegen ajkú gyermek tanítása egy kaptára van húzva a tősgyökeres magyar gyermekével”, majd felhozza példának a korábbi nemzedékek latinnyelv-tudását, akik azért tudtak olyan jól deákul, „mert az egész tananyagot latinul vágták be. De mit vágatunk be mi a tót, oláh, német gyermekkel? Hosszú lére eresztett valamiket, a miket nem ért. A konstrukciók rakvák tekervényes határozós jelzőkkel, miket a magyar gyermek is alig ért meg. Tankönyveinket oly emberek írják, a kik nem ismerik a nem magyar gyermeket, s olykor a magyart sem.” (549). A következőkben megállapítja, hogy „egészen más nyelvtan kell a magyar és más a nem magyar gyermek számára” (549). Az ígét állítja középpontba, a határozott és határozatlan igeragozást (egyben kárhoztatja a terminológia megváltoztatását!), amit párhuzamosan, példákön keresztül tanít. Fontosnak tartja a fokozatosság elvét, a nyelv és nem a nyelvtan tanítását, a kiejtés beillesztését a tantervbe, valamint a többi, szintén magyarul előadott tantárgy erősítő hatását. A szerző nem utasítja el teljes egészében a hagyományos módszernek azokat az elemeit, amik közelebb vihetik a cél eléréséhez. Ezt rója fel neki Kolombán Samu, aki maga is számos cikket írt „a magyar nyelvnek az iskolák segítségével való terjesztésének természetes és könnyű módjáról” a Néptanítók Lapja 1895-ös évfolyamában. Véleménye szerint Rakodczay módszere nemcsak hogy nem új és modern, „nem más az, mint *nyelvtani alapon tanító módszer*, a mely *direkt* ugyan, mert nem fordítottan tanít, hanem beszélgetve, de sablonos, unalmas, nem természetes s mint ilyen felette nehéz” (22). Ismerteti a két fő módszer sajátosságait, és megjegyzi, hogy lehet egy harmadik is, amely ezeknek a keveréke, de Rakodczay nem dolgozta ki kellőképpen a magáét (22). Ő is megemlíti, hogy a természetes módszer bevezetését akadályozza, hogy az 1879. évi

⁶ A XX. század már kívül esik a dolgozat vizsgálódási körén, de módszertani szempontból a századforduló, illetve a Monarchia felbomlásáig tartó időszak a XIX. század végének szerves folytatása.

⁷ Rakodczay Pál: A magyar nyelv tanításának új módszere a nemzetiségi iskolákban. Magyar Paedagogia 1902. XI. 548–556.; Kolombán Samu: A magyar nyelv tanításának új módszere a nemzetiségi iskolákban. Magyar Paedagogia 1903. XII. 21–26.

törvényhez készült tantervek még a hagyományos fordított módszeren alapulnak, így például a középiskolákban sem változott a kiindulópont, legfeljebb a tanár beszélgető gyakorlatokat illeszt az órába. Az a módszer, amit a szerző részletesen ismertet, voltaképpen a direkt módszer általános leírása, és egy-két kisebb utalástól eltekintve nem veszi figyelembe a magyar nyelv sajátosságait.

3.2. A módszertan elmélete és szemléltetése: Groó Vilmos és Madzsar János vezérkönyvei és tankönyvei

A magyar nyelv hatékony tanítását szolgáló módszertani tanári kézikönyvek többsége a XX. század első harmadában jelenik meg, számuk növekedése egyben a tankönyvek mennyiségét is jól mutatja. Erre az időszakra érnek be és tisztulnak le azok a kísérletek, amik az 1800-as évek második felében arra irányultak, hogyan lehet hatékonyan megtanítani az ország nem magyar anyanyelvű lakosságát az államnyelv teljes körű használatára.

A XIX. század végéről két szerző, MADZSAR JÁNOS és GROÓ VILMOS nevét említsük meg, akik számos tankönyvet és vezérkönyvet írtak, többet közülük más nemzetiségi nyelvekre is átdolgoztak.

GROÓ VILMOSnak 1881-ben jelent meg egy útmutatója a szlovák ajkú gyerekek tanítói számára *Vezérkönyv a magyar nyelv tanítására tót ajkú népiskolákban* címmel. A könyvben javasolt módszer ötvözi a hagyományos és a természetes megközelítés előnyeit, nyelvreírása azonban sokkal több leíró jellegű, belső szemléletű magyarázatot tartalmaz, mint idegen ajkúaknak szánt, funkcionális megközelítést. Nem ragaszkodik mereven az egynyelvűséghez, ugyanakkor a direkt módszer javasolta sorrend szerint igyekszik élővé varázsolni a nyelvtani anyag bemutatását. A tanítók közül csak nagyon kevesen ismerték fel – és tudták a gyakorlatban alkalmazni – a nyelv- és a nyelvtanítás különbségét. Groó vezérkönyve a *nyelvtan* tanítását szolgálja, ehhez mérten kell értékelnünk a következő kiragadott példát, a határozott és a határozatlan ragozás bemutatását (94–96).

Először utal az előzőekben tanított paradigmákra, majd így folytatja:

„Mondok egy mondatot: *Én várok valakit*. Lehet-e ezen mondatból megtudni, kit várok? Èi je v tej vete doplòok vety urèeny Preèò nevieme z tejto vety, koho èakám? Lebo je doplòok vety neurèeny. Ezen mondatban határozatlanul (neurèite) van kifejezve a cselekvés.

Én várom Károlyt. Tudjátok-e most már, kit várok: Hogy van ezen mondatban a cselekvés kifejezve? Urèite. Határozottan. Mondjatok több mondatot, melyekben a cselekvés határozatlanul van kifejezve és ugyanazokat úgy, hogy a cselekvés határozottan legyen kifejezve. Az alany legyen minden mondatban személyes névmás: *én*.

Vety takto tvorené napíšeme na tabužu, osobite urèité a neurèité.
pl. Én látok valamit. Én látom az ablakot.” (94–95.)

Ezután a tudatosítás, majd a meghatározás megfogalmazása következik. Első látásra talán zavaró a magyar és a szlovák mondatok váltogatása a magyarázat során, de nagy valószínűséggel így magyarázhattak a nemzetiségi vidékek tanítói. A könyv valóban igyekszik a diákok környezetéhez igazodni, és anyanyelvükön is megmagyarázni a tananyagot, azonban nem képes elszakadni a hagyományos grammatika kötöttségeitől, a főnévnél például csak a szokásos négy esetet tünteti fel, a többit a ragok között tárgyalja, és nem hívja fel a figyelmet a magyar nyelv sajátosságaira. Az előbb bemutatott példa az egyik legnehezebb nyelvtani jelenséget tanítja, s ugyan szembeállítja a határozott és a határozatlan igeragozást, de túl sok nyelvtani műszó ismeretét kívánja meg, ehhez képest viszont túl kevés példát alkalmaz.

Ugyancsak Groó Vilmos a szerzője a II., III. és IV. osztályosoknak készült tankönyvnek: *Magyar olvasó- és gyakorlókönyv a tót ajkú népiskolák II., III. és IV. osztályai számára. Írta és szerkesztette Groó Vilmos kir. tanfelügyelő. A sárosi tájnyelvre átídomította Lesskó István képes. képezdei tanár. Budapest, 1898. 151 lap.* Ez könyvecske négy fő részre oszlik: az első részben 16 olvasási és írási gyakorlat található írott és nyomtatott formában. A második rész 110 olvasmányt tartalmaz. Ezeknek a szövege nem hordoz semmi különlegességet, a gyakorlatok azonban már némi kreativitást igényelnek, illetve a más órákon tanult alkalmazását is: pl. 105. olvasmány: *Az ég – a feladat: Írjatok 4-4 mondatot 1) a nap, 2) a hold, 3) a felleg, 4) az esőről;* valamint a 101: *A haza – itt a szövegfeldolgozó kérdések közé ilyenek is bekerültek: Melyik megyében van a mi helységünk? Nevezd meg megyénk hegyeit, vizeit, városait! Mivel foglalkoznak megyénk lakosai?* stb. A harmadik egység a szlovák–magyar szótár, amely a leckék sorrendjében tartalmazza a szavakat és a fontosabb nyelvtani alakokat (pl. *nekem van = ja mám*), a negyedik részben pedig a rendszerezést segítő kétnyelvű nyelvtani táblázatok kaptak helyet. Végignézve a tankönyvet és egy korábbi, hasonló könyvhöz készült tanári útmutatót, még jobban megérthetjük a Magyar Paedagogia vagy a Néptanítók Lapja vitatkozó tanítóit.

MADZSAR JÁNOS nevéhez több mint tíz nemzetiségeknek szánt nyelvtanító könyv és tanítói segédlet írása fűződik. *Vezérkönyv a magyar nyelv tanításához. Tanítóképezdek és néptanítók számára. I. füzet. Népiskolai második osztály (Budapest, 1876)* című munkája Groó Vilmos útmutatójával szemben a gyakorló pedagógus nézeteit és jó tanácsait foglalja össze. A direkt módszer híve, mindig mondatból, élő nyelvi szituációból indul ki, és induktív módon, spirális szerkesztésre törekedve tanítja a nyelvtant: „E művemmel csak azt akartam kimutatni,

hogy a gyermekeknek nyelvtanra nincs szüksége s az egyes részleteket összemléletekben (!) kell nyújtani, nem pedig összefüggéstelen mondatokban. A tanító ne gondolja, hogy ezzel a nyelvtanítás ki van merítve, a nyelvtanítás főképpen az olvasmányok helyes értelmezéséből, elmondásából s a fogalmazás helyes vezetéséből áll”(43). Elveit a gyakorlatokban is igyekeznek érvényesíteni, nem fordítottat, hanem egy-egy szó köré építi fel az éppen tanított nyelvtan összefoglalását és bevésését. Sajnos ebből a könyvből is hiányzik a beszélt nyelv külön gyakoroltatása, bár a második elemi osztályban ez még nem tartozott a tananyaghoz, csak az írás, olvasás és a nyelvtan alapjait tanították.

4. A külföldi és a magyarországi magyarnyelv-oktatás eltérései

A XIX. századi magyarnyelv-tanítás egyik meghatározó jegye a *külföldön történő nyelv és kultúra-oktatás meggyökeresedése*, valamint az, hogy megkezdődik az *intézményesülés*. A másik fő irány a magyarországi *nem magyar anyanyelvű lakosság számára előírt oktatás*. Ez nemcsak földrajzi jellegében, hanem a résztvevők körében, az oktatás időtartamában, céljaiban és módszereiben is eltér az önkéntes, szervezett formában vagy véletlenszerűen létrejött külföldi formációktól.

Lényeges különbség, hogy míg külföldön *önként*, a nyelv, a kultúra vagy az 1848/49-es időszak rebellis politikája iránti érdeklődésből vagy más egyéb motivációtól vezérelve kezdett valaki magyarul tanulni, addig Magyarországon ez szoros összefüggésben volt a nyelv elterjesztésére vonatkozó törvényekkel, tehát mindenki számára előbb-utóbb *kötelező* lett. Így az érzelmi viszonyulás is eltérő: külföldön egyértelműen pozitívnak mondható, Magyarországon azonban a kezdeti, már akkor is hullámozó mértékű lelkesedést hamar felváltotta az ellenérzés, az anyanyelv háttérbe szorításának és elsorvasztásának a félelme.

Különbözik a résztvevők köre és az oktatás szervezeti kerete is: Magyarországon graduált módon, a közép-, majd az elemi iskolákban, a tanítóképzésben és más felsőoktatási intézményekben, a század utolsó harmadában pedig már az óvodában is bevezették a magyar nyelvi órákat, így a tanulók többsége a 4–18 éves korosztályból került ki, és éveken át folyamatosan tanult magyarul. Emellett az iskolák – vagy pl. a zsidó lakosság esetében a hitközségek – a felnőttek számára is szerveztek tanfolyamszerű magyarórákat. Külföldön ezzel szemben – néhány kivételtől eltekintve – felnőttek tanultak, főként magánórákon, a tanulási idő hosszáról és intenzitásáról pedig csak elvétve vannak adataink. Ez alól csak a köztes jogi helyzetben lévő Fiume és a század folyamán megszervezett néhány egyetemi tanszék (Bécs, Prága, Helsinki) jelentett kivételt.

A nyelvtanulási célok és motivációk függvényében alakulnak a módszerek is. Míg a külföldi magyarnyelv-oktatásban a XIX. századi fő irány, a fordító-grammatizáló módszer uralkodott, s csak elvétve találkozhatunk a direkt módszer első jeleivel, Magyarországon ez éppen ellenkezőleg alakult, bár térhódítása és hatékonysága elmaradt a kívánatostól, majd csak a XX. század első harmadában érik be a módszertani kísérletezés, s születnek meg az első, valóban célszerű és korszerű *nyelvkönyvek*.

Pelles Tamás

A milánói magyar iskola (1934–1943)

1. Bevezetés

1934 őszén egy lelkes magyar tanítónő érkezett Milánóba, hogy az ottani magyar gyerekeket anyanyelvükre tanítsa. A kezdeményezés sikerében nem sokan bíztak, hiszen a milánói magyar közösség összetartása, egyesületi élete nem mutatkozott eléggé erősnek egy iskola fenntartására. Klimkó Lászlónénak azonban néhány éves kitartó munkával sikerült elérnie azt, amire eleinte talán még ő sem gondolt: a magyar nyelvtanfolyam 1938-ban magyar–olasz elemi iskolává alakult, majd 1941-ben középiskolai osztályokkal bővült. Az iskola népszerűségét mutatja, hogy tanulói között jelentős számban voltak olasz gyerekek is. A lendületes fejlődést a háború törte meg.

A milánói magyar iskola tevékenységének vizsgálata iskolatörténeti és hungarológiai szempontból is érdekes, hiszen a szoros értelemben vett iskolai feladatok ellátása mellett jelentős munkát végzett a magyar nyelv és kultúra olaszországi terjesztésében is.

2. Magyarok Milánóban

A milánói magyar kolónia eredetére vonatkozóan nem sikerült megbízható adatokat találnom, az azonban biztosnak látszik, hogy már az első világháborút megelőzően is éltek magyarok a városban. A Tanácsköztársaság bukása után sok magyar kommunista próbált olasz városokban, így Milánóban is megtelepedni. Rajtuk kívül kereskedők, üzletemberek és egyszerű munkások is szép számmal érkeztek. Akiről kiderült, hogy Kun Béla diktatúrájának idején bármilyen tisztséget betöltött, könnyörtelenül kiutasították az országból. (A milánói prefektúra az 1920-as évek elején több mint 50 magyarral szemben hozott kiutasító határozatot.) A két világháború közötti időben az olasz városok közül Milánóban élt a legnagyobb lélekszámú magyar kolónia.

A *Milánói Magyarok Egyesülete (Circolo Ungherese di Milano)* megalakulásának pontos dátumát nem ismerjük. Az egyesülettel kapcsolatos első hír az 1920-as évek közepére datálódik, és annak újjászervezéséről számol be. 1926. augusztus 22-én – Szent István ünnepének alkalmából – az egyik milánói templomban szentmisét tartottak magyar nyelvű prédikációval. A mise után a

magyar kolónia tagjai banketten vettek részt. Az egyesület 1925-től egy folyóiratot is kiadott *Milánói magyar újság* (*Gazzetta ungherese di Milano*) címmel, amelynek helyébe 1927-től az ugyancsak Milánóban szerkesztett *Itáliai magyar újság* (*Rivista italo-ungherese*) lépett. Sajnos a folyóirat számait sem magyarországi, sem olaszországi közkönyvtárakban nem sikerült fellelnem, egyedül a Római Magyar Akadémia könyvtárában találtam néhány példányt (az utolsó 1927-ből való).

1927-ben az egyesület anyagi segítségért fordult a magyar Külügyminisztériumhoz, hogy megfelelő helyiséget tudjanak bérelni:

„A milánói magyar Egyesület [...] az Olaszországban létező magyar szervezetek között ugyan a legjelentékenyebb mértékben fejlődhetett, de [...] nem volt képes a meglehetősen nagy számú milánói magyar kolónia tömörítése érdekében [...] oly előrehaladásra szert tenni, mely e kolónia jelentőségének és gyors szaporodásának megfelelő. A mi mindaddig megakadályozta, hogy a milánói magyarság jobb módú és műveltebb körei élénkebben részt vegyenek az Egyesület életében, annak tagszámát szaporítsák és támogatásukkal céljait előremozdítsák, az a körülmény, hogy az Egyesület egy túlságosan szerény és szűk, tényleg csak egy nagyobb sötét udvari szobából álló helyiséggel rendelkezik, melynek állapota és állandó túlzásfoltossága kényesebb ízlésű egyénekre visszataszítólag hat és felolvasások s hasonló társadalmi rendezések megtartását majdnem lehetetlenné teszi.” (MOL K-60-1928-I/4)

A Külügyminisztériumtól kapott segítség sem tudta megoldani a problémákat, az egyesület életében újabb zavarok keletkeztek. 1928. február 4-én Póczel Tibor főkonzul ismét újjászervezte az egyesületet. Az alakuló ülésen megjelent minden Milánóban élő magyar előkelőség, és rajtuk kívül több mint 200 tag. Az egyesület működése ettől kezdve a második világháborúig folyamatos volt, de aktivitása és a magyarok összefogásában betöltött szerepe nem vált meghatározóvá.

A magyar–olasz kulturális kapcsolatok erősödésének következtében Milánóban – mint más olasz városban is – megalakult a *Magyarbarátok Egyesülete* (*Associazione „Amici dell’Ungheria”*). Az egyesület minden évben több magyar vonatkozású kulturális programot szervezett, ami még szorosabbra fűzte a két nép barátságát.

A gazdasági kapcsolatok növekedése folytán 1932-ben megalakult a milánói *Magyar–Olasz Kereskedelmi Kamara* (*Camera di Commercio Ungherese e Italiana*). A kamarai közlönyből (*Bolletino della Camera di Commercio Ungherese e Italiana*) megtudhatjuk, hogy Milánóban magyar étterem is nyílt, és több magyar cég tartott fenn képviselőket a városban.

3. *A Julián Egyesület*

A milánói magyar iskola létrehozásában és fenntartásában központi szerep jutott a *Julián Egyesület*nek, ezért szükségesnek tartom röviden bemutatni az egyesület történetét és fontosabb működési területeit.

A Julián Egyesület 1904. április 16-án alakult azzal a kimondott céllal, hogy – ahol szükséges – a magyarságot kulturálisan, társadalmilag és gazdaságilag támogassa. Ténylegesen azonban az egyesület a kormány fedőszervezete volt, amelynek elsődleges feladata Horvát-Szlavónország növekvő magyar lakosságának kulturális gondozása, magyar iskolák fenntartása. Ez irányú tevékenysége később Bosznia-Hercegovinára is kiterjedt.

Az első világháború után az egyesület az elcsatolt területeken (ha hagyták), majd egyéb olyan nagyvárosban tevékenykedett, ahol jelentős magyar lakosság élt. 1933-ban a Julián Egyesület és a Magyar Iskolaegyesület fuzionált *Julián Iskola Egyesület* néven.

Az egyesület 1924-ben Berlinben és Bécsben, 1928-ban Párizsban és Szófiában, 1934-ben Milánóban, 1936-ban Grazban és Sao Paulóban nyitott magyar iskolát. Az 1936/37-es tanévben ezekbe az iskolákba összesen közel ezer magyar gyerek iratkozott be.

4. *A milánói magyar iskola*

4.1. **Előkészületek**

A berlini magyar iskola megszervezője, Mezey Emil kormányfőtanácsos, 1932-ben Milánóba költözött. Itt felmérte a magyar kolónia helyzetét és egy magyar iskola megnyitásának lehetőségét. Ezzel kapcsolatban a Julián Egyesülettel közli, hogy a konzulátus 150 magyar családot tart nyilván, kb. 50 tanköteles gyerekekkel. A városban élő magyarok számát 6–700-ra becsülik, de nincs megfelelő egyesületük, amely összefogná őket. Mezey – a Berlinben bevált minta alapján – javaslatot tesz egy iskolaegyesület létrehozására, amelynek vallás és társadalmi állásra való tekintet nélkül minden magyar tagja lehetne. Az iskolaegyesület a magyar gyerekek anyanyelvi nevelésének megszervezését tűzné ki fő céljául.

A Milánói Magyarok Egyesülete 1934. március 24-én tartott közgyűlésén Mezey Emil javaslatára magyar tanfolyam felállítását határozta el abból a célból, hogy a milánói magyar gyerekeket délutáni foglalkozás keretében megismertesse a magyar nyelvvel, irodalommal, Magyarország történelmével és földrajzával. Az egyesület a következő feltételek teljesülése esetén tartja szükségesnek a tanfolyam megszervezését: (1) a tanerőt az állam, illetve a Julián

Egyesület biztosítsa, (2) a tanszereket, tankönyveket ingyen kapják, (3) a költségek fedezésére 6000 líra biztosítottassék.

A Julián Egyesület késznek mutatkozott az első két pontban foglalt kérés teljesítésére, a 6000 lírát pedig Mezey gyűjtéssel kívánta előteremteni (maga 1000 lírát ajánlott fel). A döntés után egy négyfős előkészítő-bizottság alakult, amelynek tagjai egyesével végiglátogatták a magyar családokat.

A Julián Egyesület 1934 augusztusában Milánóba küldte várpalánkai Klimkó Lászlóné Szabó Frida budapesti polgári iskolai igazgatónőt, és megbízta a magyar tanfolyam további szervezési munkáinak, majd vezetésének ellátásával. Klimkóné nagy lelkesedéssel látott munkához, saját maga látogatta végig a magyar családokat, hogy meggyőzze a szülőket gyermekeik magyartanulásának fontosságáról. A Magyarok Egyesülete pedig körlevélben fordult a magyar családokhoz az iskola ügyében.

Az erőfeszítések meghozták az eredményt, a milánói magyar tanfolyam 1934. október 14-én megtartotta első szülői értekezletét.

4.2. Az iskola megnyitása

A magyar iskolának nevezett tanfolyam 1934. október 29-én nyitotta meg kapuit. Az olasz hatóságok hozzájárultak, hogy a tanfolyamot – az érvényes rendelkezésekkel ellentétben – magyar állampolgárságú tanerő vezesse. Nem engedélyezték viszont, hogy nem magyar állampolgárságú gyerekek is látogathassák a tanfolyamot. (Ez elsősorban az elcsatolt területekről származó magyar anyanyelvű gyerekeket érintette hátrányosan.)

Az első évben 32 magyar gyerek iratkozott be a délutáni iskolába. A szükséges tantermet egy helyi elemi iskola (via Carlo Poerio, 8) bocsátotta az egyesület rendelkezésére, térítésmentesen. Hamarosan megérkeztek Magyarországról a kért tankönyvek, szemléltető anyagok és egyéb iskolai felszerelések, aminek következtében minden akadály elhárult az eredményes munkavégzés elől.

1935 márciusában az olasz hatóságok engedélyezték, hogy nem magyar állampolgárságú gyerekek is látogathassák a tanfolyamot. Ezután öt olasz kislány jelentkezett felvételre, akik a későbbiekben is szorgalmasan látogatták az iskolát.

Az első tanév legnagyobb része „a magyar nyelv tanításával, az összefüggő magyar beszédre való szoktatással, a magyar könyv megszerettetésével telt el.” (MOL K-127-1944-411) Ezen kívül a tanulók nagy vonalakban foglalkoztak Magyarország történelmével és földrajzával is. Az iskola több ünnepséget, rendezvényt tartott, amelyeken a tanulók magyar népviseletben jelentek meg és kétnyelvű, magyar jellegű műsort adtak elő. Legsikeresebb a májusban megtartott anyák-napi ünnepség volt, amelyen mintegy 600 vendég vett részt,

köztük a milánói állami, városi és egyházi vezetők. A magyar iskola ilyen módon már megalakulásának évében bekapcsolódott a város kulturális életébe, és jelentős tevékenységet fejtett ki a magyar kultúra terjesztésének területén. Tevékenységéről a helyi sajtó is részletesen beszámolt.

4.3. A következő tanévek

Az 1935/36-os tanév elején az iskola új, önálló helyre költözött (*viale Maino*, 26). A tantermek berendezését Milánó városa térítésmentesen bocsátotta rendelkezésre. A tanfolyamra 39 magyar és 29 olasz gyerek iratkozott be. A gyerekeket két csoportra osztották, az első csoport (6–10 év közötti gyerekek) számára heti két alkalommal volt foglalkozás, a második csoport (10–16 éves gyerekek) tagjai pedig hetente három délutánt töltöttek az iskolában. Az olasz gyerekek ezen kívül még egy újabb alkalom is rendelkezésükre állt. Az iskola által szervezett ünnepségek egyre népszerűbbek lettek, (az Anyák napján már ezernél is többen vettek részt), ami tovább növelte az iskola presztízsét a városban. Klimkóné nevelt fia, Da Rin Rudolf titkárként fontos feladatot látott el a szervezési munkák elvégzésével, és az iskola olasz hatóságok előtti képviselőjével. A tanév folyamán több olasz és magyar előkelőség is látogatást tett az intézményben, az év végi vizsgák is a főkonzul jelenlétében zajlottak. A nyári szünetben több mint 20 magyar gyerek hosszabb időt tölthetett Budapesten. Magyarországi kirándulást a későbbi években is szerveztek, volt olyan nyár, amikor száz milánói olasz és magyar gyerek érkezett Budapestre és a Balatonra.

Az 1936/37-es tanévre 36 magyar és 34 olasz tanuló iratkozott be. A gyerekek életkorát 14 évben maximálták, mert Klimkóné egyedül nem tudott volna több gyerekkel foglalkozni, és az iskola helyiségeinek mérete sem tette lehetővé a létszám további növelését.

A következő tanév ismét költözéssel kezdődött. Egy nagyobb, több helyiségből álló lakást béreltek (*via Daniele Manin*, 3) iskolai célokra, amely jobban megfelelt a megnövekedett érdeklődésnek. A tanulók száma 119-re emelkedett, akik közül mindössze 35 volt magyar. (Az olaszok ilyen magas száma azzal magyarázható, hogy a helyi tanítóképzőből egy teljes csoport iratkozott be a magyar tanfolyamra.)

Az 1938/39-es tanévtől az intézmény rendes délelőtti elemi iskolává alakult át, aminek következtében a délutáni tanfolyamok jelentősége csökkent. Olaszok számára a következő tanévtől már nem is indítottak ilyeneket, mondván, hogy az érdeklődőknek rendelkezésre áll a magyar elemi iskola, a nagyobbak pedig a felnőttek tanfolyamát látogathatják. Mivel azonban az elemi iskola osztályait fokozatosan nyitották meg, néhány évig még szükség volt a felsőbbéves magyar gyerekek délutáni tanításának megszervezésére.

A milánói magyar tanfolyam gyermek tanulóinak létszáma

Tanév	1934/35	1935/36	1936/37	1937/38	1938/39	1939/40	1940/41	1941/42	1942/43
Magyar	32	39	36	35	12	10	10	?	?
Olasz	5	22	34	84	36	—	—	—	—
Összes	37	61	70	119	48	10	10	?	?

4.4. Magyar nyelvtanfolyam felnőtteknek

1935. január 15-én Klimkó Lászlóné ingyenes magyar nyelvtanfolyamot indított olasz felnőttek számára, amelyet mindössze hét fő látogatott. Később elterjedt a tanfolyam jó híre, ami a jelentkezők számát lényegesen megnövelte. A tanítónő elfoglaltsága és megfelelő terem hiánya miatt szükségessé vált a létszám maximálása. Volt olyan év, hogy közel száz jelentkezőt is el kellett utasítani. A tanítás így is több csoportban folyt, minden csoport számára heti két alkalommal voltak órák.

Az 1936/37-es tanévtől a kezdők és a haladók számára külön csoport létrehozása vált szükségessé. Az eredményekről Klimkóné a következőket írja: „az olasz felnőtt hallgatók közül többen elég jól beszélnek magyarul, sokan nehéz fordításokat végeznek, magyar költők költeményeit olaszra fordítják”. (MOL K-127-1944-411) Ebben a tanévben a milánói tanítóképzőben is bevezették a magyar nyelvet, mint választható tantárgyat. A Klimkóné által tartott nyelvórákat több mint harminc diák látogatta, annak ellenére, hogy csak a felsőbbéveseknek engedélyezték választását.

A tanfolyam nem csupán a hallgatóknak volt ingyenes, hanem Klimkóné is minden térítés nélkül dolgozott. Sokszor még a terem fűtési és világítási díját is saját pénzből fizette. 1938-tól a tanfolyamokat Da Rin Rudolf vette át, aki időközben magyar nyelvmesteri oklevelet szerzett a Debreceni Egyetemen.

A tanfolyamot látogatók összetétele minden szempontból heterogénnek mondható. Életkoruk 17-től 60 évig változik, foglalkozásukat tekintve pedig megtalálhatók közöttük egyetemi hallgatók, tisztviselők, közigazdászok, mérnökök és tanárok éppúgy, mint háztartásbeliek.

A milánói magyar tanfolyam felnőtt tanulóinak létszáma

Tanév	1934/35	1935/36	1936/37	1937/38	1938/39	1939/40	1940/41	1941/42	1942/43
Tanuló	7	122	104	115	68	65	52	?	?

5. A Milánói Magyar–Olasz Iskola

5.1. A magyar tanfolyam átalakításának terve

Klimkóné már a magyar tanfolyam első tanévének sikerein felbuzdulva eltervezi egy önálló, rendszeres iskola felállítását. Amíg azonban erre nincs lehetőség, legalább annyit szeretne elérni, hogy a magyar gyerekeket levizgáztathassa és államérvényes kiegészítő bizonyítványt adhasson nekik.

Az olasz tanügyi hatóságok örömmel vették a magyar iskola átalakításának gondolatát, és már 1936 őszén beleegyeztek volna annak megnyitásába. (Minden bizonnyal ehhez hozzájárult, hogy ekkor zajlottak a budapesti olasz iskola magyarországi elismerésével kapcsolatos tárgyalások, amelyeken az olaszok így kedvezőbb pozíciókhoz juthattak. A kölcsönösség elvét a két iskolával kapcsolatban a későbbiekben is gyakran hangsúlyozták mindkét oldalról.)

A magyar tanfolyam vezetője által kidolgozott, és a milánói tanügyi hatóságokhoz 1936-ban benyújtott elképzelések szerint 8 osztályos iskolát terveztek, amely az olasz iskolaszervezetnek megfelelően 5 elemi és 3 kiegészítő (középiskolai) osztályból áll. Az elemi iskolában a tanítás a magyar tanterveknek megfelelően folyt volna, amelyet a lehető legnagyobb mértékben igyekeztek közelíteni az olaszországi tantervekhez. Az öt elemi osztályban 15–16 tanórát terveztek olasz nyelven, és 10–11 órát magyar nyelven tartani. A három felső osztály óratervével ekkor még nem foglalkoztak, ott teljes mértékben igazodni szerettek volna az olasz elvárásokhoz.

Annak ellenére, hogy Klimkóné Milánóban végzett munkáját mindenki messzemenően elismerte, és iskoláját továbbfejlesztésre érdemesnek tartotta, a változásra még két évet kellett várni. Ekkora ugyanis nyilvánvalóvá vált, hogy az iskola nem csupán a milánói magyar gyerekek anyanyelvi oktatását lesz hivatott biztosítani, hanem – elsősorban – a magyar nyelv és kultúra terjesztése által kultúrdiplomáciánk jelentős bázisintézményeként fog működni. Összetett feladatának megvalósítását két minisztérium (külügy és közoktatásügy) különböző ügyosztályinak anyagi támogatásával tudta volna ellátni. Elviekben valamennyi érintett ügyosztály támogatta az intézmény átalakítását, a finanszírozásba azonban csak a lehető legkisebb mértékben volt hajlandó bekapcsolódni.

Bizonyos kérdések a végső döntés megszületése után is nyitva maradtak. Nem volt ugyanis világos, hogy az olasz fél mekkora összeggel fog hozzájárulni az iskola működési költségeihez az olasz tanítók fizetésén kívül.

5.2. A Magyar–Olasz Iskola megnyitása

1938 őszén új székhelyén (via Donizetti, 35) az első két elemi osztállyal megnyílt a *Milánói Magyar–Olasz Iskola* (*Scuola Italo-Ungherese di Milano*).

A korábbi tanfolyamok – mind a gyermekek, mind pedig a felnőttek számára – továbbra is fennmaradtak. A magyar kormány a Julián Egyesületen keresztül egy új tanítónőt (Fónayné Mihályffy Magdolna) küldött Milánóba, az olasz tanügyi hatóságok pedig – az állandó tanerő kinevezéséig – hozzájárultak egy olasz tanítónő (Gay Ernestina, aki korábban a magyar tanfolyamot diákként látogatta) alkalmazásához. A délutáni tanfolyamok tartásába az időközben magyar nyelvmesteri képesítést szerzett Da Rin Rudolf is bekapcsolódott, aki addig, négy éven keresztül, térítésmentesen dolgozott az iskoláért.

Az iskola megnyitásáról a magyar kormány csak későn hozott döntést, és mire az ezzel kapcsolatos rendelet szeptember végén megjelent már nem volt túl sok idő a tanév megkezdéséig. Ennek következtében a két osztályba csak 18 tanuló iratkozott be. A tanulók alacsony számához az Olaszországban bevezetett zsidótörvények szigorú előírásai is hozzájárultak, több zsidó gyerektől meg kellett tagadni a felvételt.

Az iskolát az olasz hatóságok különösebb nehézségek nélkül felruházták a nyilvánossági joggal, engedélyezték, illetve előírták az egyesített olasz–magyar címer és az olasz állami iskolák által használt bizonyítvány használatát, amely engedélyeket általában magániskolák nem kaptak meg.

5.3. Az iskola további működése

Az 1939/40-es tanévben megnyílt a harmadik és a negyedik osztály is. Az osztályok megnövekedett száma még egy olasz tanárnő (Zappa Maria Teresa) alkalmazását tette szükségessé, aki rendes órái mellett a hittant is tanította. Ebben a tanévben nagy megtiszteltetés érte az intézményt: Ciano olasz külügyminiszter jegyzékben fordult a Római Magyar Nagykövetséghez, amelyben a milánói iskola munkájáról a legnagyobb elismeréssel nyilatkozik.

A következő tanévben az elemi iskola az öt osztállyal teljessé vált. Az olasz kormány – korábbi ígéretének megfelelően – három olasz tanítót (Rossi Fernanda, Jori-Dainelli Maria és Carnazzi Ubaldo) nevezett ki az iskolához. A tanulók száma 68-ra emelkedett. Az iskola tevékenységét olasz és magyar részről is minden területen kimagaslónak értékelték, ezért a magyar kormány – az eredeti elképzelések szerint – megerősítette a középiskolai osztályok megnyitásának tervét. Mivel az olasz tanulók túlnyomó többségbe kerültek, a Julián Egyesület megkezdte kivonulását az intézmény fenntartásából, hiszen annak tevékenysége már nem illett profiljába.

Az iskola számára bérelt épület ismét szűkösnek bizonyult, megfelelőbb helyiségek kibérlése azonban nem mutatkozott egyszerű feladatnak. Milánóban – a gyors fejlődés következtében – kevés iskolának is alkalmas szabad épület volt. A város segítségével azonban az 1941/42-es tanév elején mégis

sikerült egy tágas villát találni (via della Passione, 1). Ugyancsak erre a tanévre esik az első középiskolai osztály megnyitása, és egy újabb magyar tanító (Fok László) kinevezése.

Az iskola felügyeletét a milánói magyar főkonzul látta el Tassy Ferenc genovai és Unghváry Iván milánói magyar lektorok szakmai segítségével. Mind a főkonzul, mind a két lektor gyakran tett látogatást az iskolában, és általában meg voltak elégedve a látottakkal. Hasonló eredménnyel zárultak az olasz szakfelügyelők és a magyar minisztériumi küldöttségek látogatásai is.

Az 1942/43-as tanévben a középiskolai osztályok ellátására az olasz kormány újabb két tanárt, egy irodalom és egy számtan szakost rendelt az iskolához. Magyarországról is érkezett egy felsőbb leányiskolai tanárnő (Damin Margit). A háborús események már a tanév megkezdését is bizonytalanná tették. A tanulók száma lényegesen lecsökkent, mert sok gyerekes család elhagyta a várost. A helyi hatóságok az állami elemi iskolákat 1942 végén bezárták, a magyar Külügyminisztérium azonban továbbra is ragaszkodott a magyar–olasz iskola működéséhez. A tanulók számának jelentős csökkenése miatt három magyar tanítót hazarendeltek, és az olasz tanerők munkavégzését is felfüggesztették. Egyedül Klimkóné maradhatott a városban, hogy a diákokat tanítsa, és a jogfolytonosságot biztosítsa. A tervek szerint az iskola a következő tanévben sem szüneteltette volna tevékenységét.

1943 augusztusában Milánót súlyos bombatámadás érte, aminek következtében a magyar iskola épülete is teljesen romba dőlt. A tanítás folytatására gondolni sem lehetett. Később a két ország között megszakadtak a diplomáciai kapcsolatok is, ami szintén nem kedvezett a kulturális kapcsolatok újraélesztésének. Mire kapcsolataink normalizálódtak, már egyik fél részéről sem mutatkozott igény a magyar iskola újbóli megnyitására. 1947-ben a magyar–olasz kulturális vegyes bizottság ülésén a magyar fél fenntartotta magának a jogot a milánói iskola későbbi időpontban – esetleg más olasz városban – történő megnyitására. Az olasz fél a jogfenntartást tudomásul vette. Az ügy azóta feledésbe merült.

A milánói Magyar–Olasz Iskola tanulóinak száma

Tanév	1938/39	1939/40	1940/41	1941/42	1942/43
Tanuló	18	47	68	?	?

6. A magyar tantárgyak tanterve

1940 decemberében a milánói magyar főkonzul, valamint Unghváry Iván és Tassy Ferenc magyar lektorok – mint tanulmányi felügyelők – az iskola valamennyi osztályában tanórákat látogattak. A látogatás után tartott értekezleten megvitatták a látottakat és véleményezték az iskola tantervét.

A helyi tanterv magyar részének összeállításánál az iskola tanítói a magyarországi népiskolai tantervet vették alapul, de annak tárgyköreit átcsoportosítva és lényegesen kisebb terjedelemben építették be. A magyar nyelven megtartott órákat ugyanis elsősorban a nyelvtanításra kellett fordítani, hiszen az iskola tanulói között ekkor már túlsúlyba kerültek az olaszok. A tanulók anyanyelv szerinti megoszlására vonatkozó adatok nem ismeretesek, de utalásokból és néhány fellelt névsorból arra következtethetünk, hogy osztályonként mindössze 1-2 magyar gyerek lehetett, számuk az összes tanuló 10%-át sem tette ki.

A felterjesztett helyi tantervet a magyar Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium az 1940/41-es tanévre jóváhagyta, egyben elrendelte, hogy az iskola vezetése a következő tanévre – az addig megjelenő új népiskolai tantervnek megfelelően – dolgozza át és terjessze fel.

6.1. A három alsó osztály tanterve

Az első osztályban heti 6 magyar órájuk volt a gyerekeknek. A tananyag elsősorban a legfontosabb szavak és egyszerű mondatok tanítására korlátozódott. A húszas számkörben a négy alapművelet végzését magyarul is megtanították. Az órákat vers- és énektanulással tették színesebbé.

A második osztályban 1 számtan, 2 olvasás, 1 írás, és 5 beszélgetés, összesen tehát 9 tanóra folyt magyar nyelven. Ekkor már az egyszerű mondatformálás elsajátíttatására is törekedtek a tanítók, legfontosabb feladatuk azonban a helyes magyar írás, olvasás, hangsúly és kiejtés megtanítása volt. A számtan az olasz számtanórák tananyagával párhuzamosan haladt.

A harmadik osztályban igyekeztek elérni a tanulók nyelvtani ismereteken alapuló önálló mondatformálását. Az olvasmányok feldolgozásánál a helyes kiejtést és hangsúlyt fontosabbnak tekintik a szöveg megértésénél. A tartalomra elsősorban kérdésekre bontással világítanak rá. Ebben az évben kezdik egyszerűbb mondatok mindkét irányú fordíttatását is. Számtanból a száz-as számkörben való biztonságos műveletvégzés, és a nagyobb számok nevének ismerete volt a tananyag. A heti 12 magyar nyelvű óra 2 számtanra, 2 olvasásra, 1 írásra és 7 beszélgetésre volt felosztva.

6.2. A negyedik és ötödik osztály tanterve

Az 1940/41-es tanévben a két felső osztály – a tanulók alacsony száma és egy újabb magyar tanító érkezésének elmaradása miatt – összevonva tanult.

Az olvasás tantárgynál a tanterv továbbra is a helyes kiejtést tartja a legfontosabbnak. Hetenként azonban egy rövid, könnyű szöveget teljes alapos-sággal való feldolgozásra is javasol.

Szépírással a magyar órákon nem foglalkoztak, azt az olasz tanítókra bízta. Fontos szerep jutott viszont a nyelvi magyarázatok és helyesírás tantárgynak. Az első félév tananyaga a következő nyelvtani fogalmak feldolgozását tartalmazza:

- a hosszú magánhangzók, ezek helyes kiejtése, jelentésmódosító szerepük,
- a hangrendi illeszkedés szabályai,
- egyes mássalhangzók olasztól eltérő kiejtése,
- kétjegyű mássalhangzók
- névelők,
- a főnevek többes száma, a kötőhangzó használatának szabályai, a főnevek tárgyragja,
- személyes névmások,
- birtokos eset,
- melléknévek, melléknév fokozása,
- számnevek, az óra számlapja,
- névmások.

Az alkalmazott módszerekről a következőket írja a tanterv:

„Minden egyes nyelvtani leckének el kell, hogy veszítse a grammatikálási jellegét. A nyelvtan-óra, mint olyan nincs, ez száraz és unalmas. A tanító találékonyságára van bízva, hogy ezeket milyen módon hozza a gyermek tudomására. [...] Lehet pld. úgy is eszközölni egy-egy újabb szabály észrevétlen betanítását, hogy az olvasókönyvből egy olyan olvasmányt olvastatunk, amely a gyermeket érdekli. Amit tudnak azt együtt fordítjuk le, amit nem azt én fordítom le. Igyekeznünk kell olyat keresni, ami leköti a figyelmüket. Amikor már odáig jutottunk, hogy az olvasmány érdekli őket, megállok egy olyan szónál, névmásnál, főnévnél, melléknévnél, birtokosnál, amelyet éppen tanítani akarok s azt mondom, ha ezt mindenki megértette, folytatjuk az olvasást és fordítást.” (MOL K-639-1941-28188)

A második félévre szánt tananyag elsősorban az ige tanítását irányozza elő. Az olasz gyerekek könnyen veszik az első akadályokat, hiszen a magyarban kevesebb az igeidő és a nemek szerinti egyeztetésre sem kell figyelni. A nehezebb részek pedig a középiskolára maradnak. Az igével kapcsolatos ismeretek tanítása a következő sorrendben történt:

- főnévi igenév,
- kijelentő mód jelen idő,
- -s/-sz/-z tövégződésű igék,
- múlt idő, jövő idő,
- feltételes mód (jelen időben), felszólító mód (jelen időben),

- ikes igék,
- igekötők.

A tanterv az ige esetében is tartalmaz módszertani megjegyzéseket:

„Nyelvtant tanítani nem lehet másképp, mint mindenkori általános ismétléssel. Beszélgetés, olvasás közben mindig van alkalmunk kitérni, egyes, már tanult nyelvtani dolgokra. Nem is szabad a gyermekekkel kimondottan grammatizáltatni.” (MOL K-639-1941-28188)

A tanév hátralévő részében ismertetésre és begyakoroltatásra kerülnek még a következő nyelvtani fogalmak:

- névutók,
- hely-, idő-, ok-, mód- és célhatározói ragok,
- szóképzések.

A magyar történelem tanterve a tananyaggal kapcsolatban megjegyzi:

„Tekintettel arra, hogy a gyermekek gyenge magyar tudása csak igen rövid és lehetőleg könnyen érthető mondatokra terjedhet ki, a magyar történelem legkimagaslóbb eseményeire szorítkozhat. Minden mondat, amelyet magyarul elmondanak, olaszul is megtanítandó és elmondandó, természetesen minden egyes szónak tökéletes ismerete mellett. Ez nem azt jelenti, hogy a történelmet olasz nyelven nem mondhatjuk el bőven és érdekesen, csak azt nem kívánhatjuk tőlük, hogy mindezt magyarul is megtanulják.” (MOL K-639-1941-28188) A tárgyalandó anyagrészek a következők:

- A magyarok eredete, Árpád vezér, Átkelés a Kárpátokon,
- Szent István, Szent László, Könyves Kálmán, II. Endre, Aranybulla, IV. Béla, Tattárjárás, Nagy Lajos,
- Hunyadi János, Mátyás király,
- Mohácsi vész,
- II. Rákóczi Ferenc,
- A XIX. század kimagasló alakjai: Széchenyi, Kossuth, Deák,
- Ferenc József, Világháború.

Magyarország földrajzát – a történelemhez hasonlóan – két nyelven tanították a következő tanterv szerint:

- Magyarország fekvése, Magyarország határai,
- A megcsonkított és újabban kiegészített határok,
- A Kárpátok és részei,
- Az Alföld, A Duna, a Tisza és mellékfolyói, A Balaton,

- Budapest, Nagyobb magyar városok,
- Magyarország és szomszédai,
- Magyarország éghajlata, Magyarország terményei, Magyarország bányái,
- Magyarország lakosai.

6.3. A tanfelügyelők véleménye a tantervről

Az iskola tanfelügyelői – mint korábban már említettük – általában meg voltak elégedve az intézményben végzett munkával. A tantervet és az iskolában tett látogatásukat értékelő értekezleten azonban néhány kritikai észrevételt is megfogalmaztak, ezeket ismertetjük most.

Tassy Ferenc hiányolja a hetekre lebontott tanmenetet, amelyet annak figyelembevételével kellene kialakítani, hogy nem hazai kisebbségi intézményről, hanem olasz környezetben élő, túlnyomórészt olasz gyerekeket tanító iskoláról van szó. Véleménye szerint a nyelvtanításra a jelenleginél nagyobb súlyt kell helyezni, a magyar kultúra bizonyos elemeit is a nyelvtanítás kereteiben kellene megtanítani. A memoriterekkel kapcsolatban megjegyzi, hogy semmi értelme a magyar könyvekből vett bonyolult szövegek betanításának, amelyet a tanulók nem értenek. A magtanult szövegek legyenek versek és a tanítónők által készített egyszerű, a gyerekek számára érthető szövegek. Felhívja továbbá a figyelmet a magyar tanítónők olasz nyelvtudásának hiányosságára, amely sok esetben azt eredményezi, hogy nem megfelelő szakkifejezéseket használnak, és olasz nyelvű magyarázataik nyelvileg hibásak, fordításaik rosszak.

Unghváry Iván nem tartja helyesnek azt a gyakorlatot, hogy a két nyelven egyszerre tanulnak olvasni és írni a gyerekek. Szerinte először az anyanyelv ábécéjét kellene megtanítani, és csak ezután következhet a magyar, kiemelve az eltéréseket. Nem tartja megfelelőnek azt a gyakorlatot, hogy a történelem és földrajz tanításánál a gyerekek a magyar szövegeket értelem nélkül betanulják. Szerencsésebb lenne rövid olasz nyelvű összefoglalók megtaníttatása. Végül ő is megjegyzi a tanítónők hiányos olasz nyelvtudásából eredő problémákat, amelyek ellen egy olasz tanfelügyelő joggal emelhetne kifogást, és ez nem tenne jót az iskola hírnevének. Szükségesnek tartja, hogy a tanítónők minden órára az olasz anyanyelvű kollégáik által nyelvileg ellenőrzött óravázlatot készítsenek.

A tanítónők előadták, hogy tapasztalataik szerint a gyerekeknek nem okoz nehézséget a két nyelven történő olvasás és írás egyszerre tanulása, de a későbbiekben figyelembe veszik a tanfelügyelők javaslatait.

7. Összegzés

A két világháború közötti időszakban a magyar–olasz kapcsolatok minden területen rohamosan fejlődtek. A több évszázados hagyományok alapján álló kulturális kapcsolataink ekkor a közoktatás területére is kiterjedtek. Magyarországon két olyan iskola is működött, amely olasz–magyar két tanítási nyelvűnek tekinthető: a *Savoyai Jenő Olasz Királyi Iskola* Budapesten (1935–1947) és a *Szent Benedek Rend Gróf Galeazzo és Costanzo Ciano* (később *Dante Gimnáziuma*) Pannonhalmán (1939–1948). 1924-ben az olasz nyelv – az angollal együtt – mint a gimnáziumokban kötelezően tanítandó második modern idegen nyelv bekerült a magyar közoktatás rendszerébe.

Olaszországban természetesen nem alakult ki ilyen mértékű igény a magyar nyelv tanítására. Több olasz egyetemen tanítottak, és ma is tanítanak magyart, az alsóbb fokú iskoláztatás területén azonban a milánói volt az egyetlen próbálkozás.

A milánói magyar iskola sikere, valamint az a tény, hogy az iskola tanulóinak túlnyomó része olasz anyanyelvű volt, azt mutatja, hogy feltehetően más olasz városokban is lett volna létjogosultsága hasonló intézmény megnyitásának. Akkori kultúrpolitikusaink és oktatáspolitikusaink azonban nem tartották fontosnak nyelvünk és kultúránk ilyen formában történő terjesztését. Ennek sem megfelelő anyagi, sem személyi feltételeit nem teremtették meg.

Olaszország – a régi barátság jegyében – nemcsak engedélyezte, hanem jelentősen támogatta is a milánói magyar iskola működését. Az olaszok ugyanis Európa-szerte több olasz (vagy olasz tannyelvű) iskolát tartottak fenn, illetve támogattak (mint ahogyan ezt ma is teszik), köztük a budapesti olasz iskolát is. Milánói iskolánknak adott kedvezményeik alapul szolgáltak ahhoz, hogy budapesti iskolájuk számára hasonló elbírálást kérjenek és kapjanak a magyar kormánytól.

A második világháború után a megváltozott politikai légkör nem kedvezett a kétoldalú kapcsolatok fejlődésének. A hidegháború enyhülése, majd a magyar rendszerváltás azonban újra utat nyitott az évszázados magyar–olasz barátság előtt. A magyar nyelv és kultúra olaszországi jelenléte azonban – véleményem szerint – nem meríti ki az igényeket és a lehetőségeket. Ezen a területen lehet még tennivalónk.

IRODALOM

- BERNICS Ferenc (1994): *A Julián akció*. Baranya Megyei Könyvtár, Pécs
Conferenza di Aladár Haász a Milano sul costume ungherese. *Corvina*, 1939. 60–62.
Corvina. A Korvin Máttyás Egyesület folyóirata. Budapest, 1923–

- HÓMAN Bálint (1938): I rapporti italo-ungheresi nel loro significato politico. *Corvina*, 1938.
Jegyzőkönyv a Milánói Magyar Egyesület magyar tanfolyamának első szülői értekezletéről. Milánó, 1934. október 14. In: *Magyarok kisebbségben és szórványban*. Teleki László Alapítvány, Budapest, 1995.
- KLIMKÓ Lászlóné emlékére. *Milánói Levelek*, 1947. 20.
- L'attività della scuola ungherese di Milano. *Corvina*, 1939. 502–503.
- La Commissione Culturale Italo-Ungherese. *Corvina*, 1942. 159–163.
- Milánói levelek. A Milánói Magyar Egyesület hivatalos közlönye*. 1947/3–6. szám. Milánó 1947. december 31.
- NAGY Iván (1936): La convenzione culturale fra Ungheria e Italia. *Corvina*, 1936. 10–39.
- PETRI Pál (1937): *A Julián Egyesület története. 33 év küzdelme és munkája*. Budapest
- PETRI Pál (1942): *A Julián Iskola Egyesület 1940–41. évi működése*. Julián Iskola Egyesület, Budapest (MOL K-66-1942-III-6/a-35753)

LEVÉLTÁRI DOKUMENTUMOK

ACM – Archivio Civico di Milano – Milánói Városi Levéltár
Ripartizione dell'Educatione, fascicolo 9-1942

ASM – Archivio di Stato di Milano – Milánói Állami Levéltár
Gabinetto di Prefettura I versamento, cartella 54, 384, 539, 747
Gabinetto di Prefettura II versamento, cartella 17, 109, 141, 369

ASMAE – Archivio Storico-Diplomatico del Ministero degli Affari Esteri – Az Olasz Külügyminisztérium Diplomáciatörténeti Levéltára, Róma
Archivio Scuole (1936–45), busta 136, 155
Serie Politica (1931–45) Ungheria, busta 35

MOL – Magyar Országos Levéltár, Budapest
K-60: 1928-I/4
K-66: 1937-6/a, 1938-III-6/a, 1939-III-6/a, 1940-III-6/a, 1942-III-6/a, 1943-III-6/a, 1944-III-6/a
K-127: 1944
K-639: 1941, 1942, 1943
XIX-I-1-e-41

Sturcz Zoltán

Az első horvát–magyar nyelvkönyv (Pest, 1835) *

Millakovich (Nepomuk) János a XIX. századi magyar reformkori értelmiség egyik tipikus alakja. A szorgos és elkötelezett polihisztorok egyikeként több tudományágat és foglalkozást is űz: jogász, közíró, nyelvész, fordító, művelődésszervező egyszerre. Több nyelven beszél, és több nemzeti – nemzetiségi – kulturális örökségből táplálkozik. Legjobb kortársaihoz hasonlóan a magyar politikai, gazdasági és kulturális felemelkedésért tenni akaró személyiség. Ennek a sajátos állapotnak és sokszínűségnek a kifejezője az is, hogy nevét is többféleképpen használja: magyarosan, horvátosan, németesen, latinosan váltakozva az adott foglalkozás, mű, cél és a támogató környezet függvényében, de magyarságát mindvégig megtartva. A délvidéki Szerém megyében született, s többnyelvű közegben élt, majd ifjúsága jelentős részét Horvátországban töltötte, mielőtt a pesti egyetemre került, ahol jogász tanulmányai közben a reformkori eszmékkel és irodalmi élményekkel telítődött. Élete nagyobb részét Pécsen töltötte, ahol ügyvédként dolgozott, de pesti és egyéb kapcsolatait továbbra is megőrizte. Műve horvát nyelvű bevezetőjében Horvátországot „másik hazájának és ifjúkora világának” nevezi.¹

Mint említettem, többnyelvű közegben nőtt fel, ezt a nyelvtudást tanulmányai és önképzése során jelentősen tágitotta és bővítette. Életrajzából és műveiből kikövetkeztethetően nyolc nyelven (magyar, görög, latin, német, francia, horvát, ukrán, olasz) beszélt és írt különböző szinteken, és a tanulmányai során valószínűleg a bibliai nyelvekkel is behatóbban megismerkedett. Mindebből következően műveit is magyar–német–francia–latin–horvát megközelítésben írja, leszámítva a jelen bemutatás és elemzés tárgyát képező horvát–magyar nyelvkönyvet. Bár néha itt sem maradnak el a latin idézetek vagy a latin és német nyelven is megadott azonosítások, rövid magyarázatok, ha kevésnek és nem megnyugtatónak érzi a kétnyelvű megközelítést, de a tartalom és a műfaj miatt azért visszafogottan él ezzel a rásegítő eszközzel ebben a műben.

Az 1830-as években kiadott négy jelentősebb munkájából francia nyelvkönyve és leginkább horvát magyar nyelvkönyve emelkedik ki, ez utóbbi –

* A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Pécs, 2001. április 17.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában elhangzott előadás írott szövegváltozata

¹ Életrajzáról és műveiről alapvető kiindulás: Szinnyei József: *Magyar írók*. Budapest, 1891–1914 (14 kötetben). VIII. kötet, 1412.

mint egy „kis nyelvre” figyelő és irányuló kuriózum – „kilóg” a korabeli nyelvkönyvek halmazából.² Két politikai, közirói jelleget felmutató írása is kéziratban maradt. Egyik ezek közül „censurai példány” maradt németellenes megnyilvánulásai miatt.

Na kratko izpelijani put című 122 oldalas horvát–magyar nyelvkönyvét 1835-ben, Pesten adta ki – „Ocskai Ocskay Antal bácsi választott püspök ő nagyságának”, a mű szponzorának ajánlva.³ Művét első és hiánypótló műnek tekinti ebben a témában, ezért így fogalmaz a bevezető ajánlásban: „...Hazám’ Nevendékei várakozásának megfelel az, hogy Magos Nevednek Pártfogása alatt ezen a’ maga nemében első, és régen óhajtott Horvát–Magyar Grammatika világot láthat. Bölcsességed előtt eléggé világos, hogy ezen Grammatikának hijánya Horvátországban a’ magyar nyelv’ tanulását leginkább nehezítette.”⁴ Művét elsősorban a horvát fiatalságnak és értelmiségnek szánta, de példaszövegei, témái, szóanyaga a polgárság és a nemesség igényeit is kielégítették. Címei, alcímei, fejezetcímei és magyarázatai az általa ismert és használt horvát nyelven (nyelvjárásban), az általa és a nyomdása által használt helyesírásban jelennek meg, ami persze nem mindenben követte a formálódó horvát normákat, de ez nem zavarta az alapvető célt, és nem okozott kommunikációs zavart. Magyar nyelvhasználat is magán hordozza egyrészt akadémiai korába ért nyelvújításunk jegyeit, másrészt „saját magyar” nyelvét. A mű egy jelentős része némi nehézséggel ugyan, de visszafelé irányuló vagy fordított (magyar–horvát) megközelítésre is alkalmas (szövegek, szószedetek).

A mű a korabeli tankönyvek több elemét ötvöző, kicsit enciklopédikus jellegű szerkezeti felépítést mutat. Alapvetően két részre bontja művét: az első, a nagyobbik rész a tulajdonképeni nyelvkönyv funkcióját, a második, a hozzá kapcsolódó a szövegtár funkcióját tölti be. Ahhoz, hogy a mű egészét és szándékait átlássuk, célszerű bemutatni az egész szerkezetet:

² Műveiről: lásd az 1. jegyzet szerint. A XIX. század nyelvkönyveinek jellegét és válogatásban példatárát bemutatja a következő kötet: *Ne sajnálja a száját kinyitni* (Társadalmi szokások a nyelvkönyvek tükrében). Magvető Kiadó, Budapest, 1978. 330 p. A mű két helyen is hivatkozik Millakovichra: 23–25, 308.

³ A mű címlapja: *Na kratko izpelijani put. Po kojem magyarzki jeziki vu kratkom vremenu navčit isze more.* Izdan po Janku Nep. Millakovich. Vu Pestu, Laztovitozt Josefa Beimel, 1835. p. 122. (A címben szereplő *izpelijani* szó *izpejani* írásalakban is szerepel: így írja némely hivatkozás.) A mű címe megközelítő értelmezésben: ’Röviden teljesíthető út, amelyen a magyar nyelv rövid időn belül elsajátítható.’ Szinnyei (1. jegyzet) csak annyit jelez: „Rövid utasítás a magyar nyelv megtanulására.” Megjelentetését a bácsi püspök mint szponzor tette lehetővé (Délvidék).

⁴ *Na kratko izpelijani put.* Pest, 1835. Bevezető szöveg oldalszám nélkül.

Első rész: A.) Theoria (1–8. főfejezetben és 1–48. §-ban elrendezett és megírt magyar nyelvi leírás, bemutatás);
 B.) Beszélgetések; C.) Szótárak.
 Második rész: A.) Mesék; B.) Regényrészletek; C.) Kortárs magyar prózairók; D.) Kortárs magyar költők.

A „Theoria” a magyar nyelv szisztematikus leíró-rendszerező bemutatása horvát magyarázatokkal, magyar–horvát példákon, néha más nyelvű (német, francia, latin) példák, rövid magyarázatok csatolásával. Jellegét részben a klasszikus Debreceni Grammatika nyomvonalán íródott művek befolyásolták, de sokkal inkább a Vörösmarty–Toldy-féle „Magyar helyesírás és szóragasztás főbb szabályai”, mint a nem sokkal előtte megjelenő alapvető és mintamű befolyásolta.⁵ Ez utóbbit elrendezésében, táblázatai kialakításában és fogalomhasználatában is mintául vehette. A magyar helyesírás és a szaknyelvi stílus szempontjából is ez lehetett a mérvadó mű, de leginkább a „szóragasztás” ihlette meg, hiszen Millakovich felfogása és rendszere is erősen ragozasközpontú: az igeragozás és a névszóragozás teljes bemutatására törekszik. A nyelvtani fejezetek jelentős érdeme, hogy szükség esetén nyelvtani összehasonlító elemzéseket végez, vagy eleve a horvát nyelvű tanuló szemszögéből közelíti meg a bemutatást. Erre példa az összevető „fonetikai bevezető”, vagy mindjárt utána a „magyar esetrendszer” horvát szempontú tállalása. Általában végig figyelmet szentel a szláv–magyar oppozícióknak, de ki kell emelni, hogy jó érzékkel dolgozott a magyar mint idegen nyelv tanításának módszertani oldaláról is. Ezt mutatja a példasor is, hogy ti. mely pontokat hangsúlyoz és kezel nagyobb figyelemmel: igeragozás; töváltozások problémája; *van – nincs* használata; *nekem tetszik / illik* stb. szerkezet; *nekem van/kell/lehet* stb. szerkezet; számnevek – főnevek kapcsolatai; egyes szám – többes szám; melléknév – főnév jelzős szerkezeti sorrendje; birtokos ragozás és birtokos szerkezetek; irányhármasság; tagadás; névelőhasználat; névmások; jelzők; hátravetett jelző; cselekvő – szenvedő szerkezetek; határozói szerkezetek. Az utóbbi négy kiemelés azt is jelzi, hogy többnyire a romantikus és klasszikus stílus, stíluseszmény van erős hatással a szerzőre. Ezt példázhatja a fonetikai bevezető olvasási gyakorlatának példaszövege, illetve az abból kiemelt idézet:

⁵ *Magyar helyesírás' és szóragasztás' főbb szabályai.* A Magyar Tudós Társaság különös használatára. Pesten. Nyomt. Petrózai Trattner J. M. és Károlyi Istv. M.DCC.XXX.II. p. 32. Vörösmarty Mihály és Toldy Ferenc szerkesztésében. (Valószínűleg hatással lehetett vagy mintául szolgálhatott Vörösmarty 1832-ben megjelent német nyelvű nyelvtana, nyelvkönyve: *Kurzgefasste ungarische Sprachlehre.* p. 167; illetve a szintén Vörösmarty társszerkesztésében 1834-ben megjelent *A magyar nyelv rendszere* is.)

„Hol találhatom föl szívem nyugalmát? Hol teljesedhetnek-be forró kívánatim? Mikor gyönyörködtethet engem’ az elmúlt? mikor lehet nekem kedves a’ jelen való? mikor várhatom örömmel a’ jövődőt? mert mindenek hiúság, ’s lélek’ gyötrelme! A’ tudós mélyebb tudományokra törekszik, a’ tiszt nagyobb méltóságokra vágyódik, a’ gazdag több kincsek után szomjúhozik, a’ világfija újabb multságok után sohajtozik, ’s így kiki nyughatatlankodik; mert mindenek hiúság és lélek’ gyötrelme. Nemde a’ régiség roppant városait most gyepek takarja? Nemde a’ világ rémitő hősök csontjait egy sírhalom borítja, ’s a jelenvaló örömet is a’ jövődő szomorúság elhajtja? és így múlik-el minden; mert mindenek hiúság ’s lélek gyötrelme!” (Szaniszló Ferencz szövege nyomán).⁶

A nyelvtani fejezet lezárását a „Beszélgetések” című fejezet követi, amely öt párbeszédés társalgásból, azaz öt nagyobb egységből (ezen belül pedig nagyon megfogható, de rövid tematikus mikroszövegek sorozatából) áll a következők szerint:

1.) Ferenc és Zsigmond (napirend, alvás, reggel, köszönés, iskolába menés); 2.) Magyar és Horvát (nyelv, nyelvtudás, magyar – horvát nyelv); 3.) János és Márton (időjárás, ősz, tél, játék); 4.) János és Mihály (tavasz, állatok, növények, kert); 5.) András és Gáspár (nyár, falu).

A beszélgetések egymás melletti hasámban magyar–horvát, azaz kétnyelvű változatban jelennek meg, és amennyire ez lehetséges, a grammatikai példatárát – az előző fejezetét – is igyekszik bővíteni a szerző a célzatosan válogatott kifejezésekkel, a „grammatikai gyógymondatokkal”. Már a nyelvtani anyag példatárán – a példamondatokon – is érezhető bizonyos nevelő és erkölcsi célzat, de a Beszélgetések és minden további szöveg, szövegválogatás egyértelműen ilyen tartalmat hordoz: az udvarias és baráti viselkedés, a politikai türelem, az erkölcsösség, az istenhit jegyében. A két társalgónak: Magyar-nak és Horvátnak a nyelvről szóló beszélgetése is ilyen mederben folyik:

„M. Mivel foglalatokodol barátom? H. Magyar nyelvnek tanulásával. M. Valljon nehéz-é a magyar nyelv? H. Valamint minden nyelv kezdőnek nehéz, úgy szinte a magyar nyelv is első tekintettel nehéznek látszik. M. Igazságod van, barátom, de ha egyszer hozzászoktatsz [!] magadat a magyar hanghoz, majd akkor könnyűnek fog látszani. H. Úgy vagyon barátom, mink horvátok könnyebben szoktathatjuk magunkat a magyar hanghoz, mint akármely más nemzet. M. Igen, mert barátságban, sőt atyafiúságban élünk és élünk egymással. ... H. Hát magyar nyelv ázsiai nyelv-é vagy sem? M. Magyar nemzet Ázsiából eredetét vette, magával Ázsiából nyelvet is hozott, és így a magyar nyelv valóságos ázsiai nyelv. H. Mít gondolsz, a

⁶ *Na kratko izpelijani put.* Pest, 1835. 2.

horvát nyelv micsoda nyelv lehet? M. A horvát nyelv európai nyelv és pedig a szláv nyelvtől eredetét vette. H. E szerint, barátom, mink Európában élvén, mind európai, mind ázsiai nyelvet tanulnunk szükséges és tanácsos.”⁷

A mű első része többfunkciós szótárral, illetve szószedetekkel zárul. Tudatosan válogatott lexikai minimum kialakítására és a leggyakrabban használt szavak, szócsaládok bemutatására törekedett a szerző. Csak magyar–horvát irányú, ábécé rendbe szedett szótárt közöl, de rendszere igen sajátos: négy egységben csoportosítja anyagát, és külön-külön ábécé szerinti egységként közli azt, az alábbi fejezetcímek szerint: Főnevek, Melléknevek, Igék, Szócsaládok (két példa ez utóbbira: ember, emberi, emberséges, emberségesen, embertelen, embertelenség, emberül; orvos, orvosság, orvosol, orvoslás).

A második rész, amelyet korábban a szövegtárnak neveztem, igyekszik tematikusan bővíteni a társalgási témákat – lassan összeáll egy teljes nyelvvizsga-tételsor –, de igazából a nevelési, a szórakoztatási, az irodalmi szempontok a döntőek. Az első fejezet tíz állatmese-példázat feldolgozásából áll. A tíz klasszikus történet a „Beszélgetések” című egységéhez hasonlóan kétnyelvű; a bemutatás, a feldolgozás valószínűleg mindkét nyelven saját alkotás; a séma egyszerű: történet és erkölcsi tanulság az oroszlán, a hangya, a róka, a nyúl stb. meséjén keresztül. A második fejezet a „Báró de Maux utazásai” című divatos európai ponyvaregény három, magyarra lefordított részletén keresztül izgalmas – léggömbös, tengeres, kalandos – koppenhágai, rigai utazásra és ezzel együtt főleg a városi világ tematikus feltárására invitálja a nyelvet már értő és kíváncsi tanulót. A regényből közölt harmadik részletben a tolerancia jegyében ismét „szóba ered” a történelem, a népek, a jellemek témaköre – nem kevés nevelő célzattal. Az utolsó két fejezet az újabb magyar szépirodalom, a filozófiai és a teológiai irodalom anyagából közöl rövid prózai részleteket (Szalay Imre, Fejér György, Szaniszló Ferenc műveiből), továbbá költeményeket (Kisfaludy Sándor, Guzmics Izidor, Szeder Fábián, Berzsenyi Dániel – két verssel is –, Szalay Imre, Vass László verseiből válogatva).

Ha a könyv ívében, illetve szöveganyagában valamiféle fokozatosságot vélünk felfedezni – és van ilyen benne –, akkor a nehézségi mutatót tekintve itt érünk el a legmagasabb fokra – a filozófáló, moralizáló, esztétizáló témák és a vágatlan eredeti szövegek révén: itt a szerző a tanulót (az olvasót) némi naivitással és bőséges optimizmussal anyanyelvi partnernek tekinti.

Mindebben benne van az a végig és sugallatszerűen érezhető törekvés, hogy egyrészt a szerző a saját többnyelvű és multikulturális világából kiindulva megteremtse a maga horvát–magyar kiegyezését; másrészt pedig az, hogy

⁷ Uo., 66–67.

könyvét nemcsak a magyarul tanulóknak, hanem a magyarul így vagy úgy tudóknak is szánta; és harmadrészt egy nem elhanyagolható praktikus szempont is, hogy támogatója – a bácsi püspök – elvárásainak is megfeleljen. A válogatásban ismét a tematikus és a nevelési szempontok (ez utóbbiak nagyobb súllyal) érvényesültek. Ezt mutatja a fejezetet, de egyben a könyvet lezáró, ismét saját fogalmazású eszmei-erkölcsi példázat egy részlete is:

„Nem jól tanácskozik magával, a’ ki maga erkölcsére nem tekint; a’ máséban piszkál. Csendes és rendbe szedett személynek tartatik, a’ ki maga környéke mellett maradván maga felől gondoskodik, maga vétkeire úgy vigyáz, mint élesszemű hiúz ...”⁸

A leírtak alapján és némi összegzés felé törekedve feltehetjük a kérdést, hogy milyen műfajú könyvvel is állunk szemben: leíró vagy összevető nyelvtani mű, magyar nyelvtankönyv, kétnyelvű nyelvkönyv, szöveg- vagy forrásgyűjtemény, szótárkezdemény? A válasz erre a kérdésre az lehet, hogy mindezek elemeit vegyítő, a nyelvtanítás igényeit azonban mindvégig szem előtt tartó nyelvkönyv, amelynek fő érdeme, hogy a „nyelv” állt a középpontjában – persze fontos másodlagos szándékai mellett. Igazából a műnek van módszertani „hitvallása” is: a nyelvtani-fordító módszerből eredő totális nyelvtani szemlélet, a „klasszikus” példaszövegek (mesék, példázatok, irodalmi szövegek) bevezetése. Ezzel együtt jól megférnek a műben a praktikus nyelvhasználat felé vezető magyarázatok és példák. Hiányoznak az elvárható fordítási feladatok, de ezt ellensúlyozzák a kétnyelvű szövegek, amelyek bizonyos értelemben modernnek, elevenek, tematikusak, sőt „országismeretiek”; és ez többé-kevésbé az egynyelvű szövegekre is érvényes. A könyv a magyar mint idegen nyelv szempontjából is eredményes, hiszen problémakiemelési, meglátásai, összevetései jók és szakszerűek innen szemlélve is. A mű nyelvről, osztályozási, fogalomhasználati szempontjai újabb vizsgálat tárgyát képezhetik – abból a szempontból, hogy mennyire egyéni vagy árnyalja a „korabeli hivatalos vagy akadémiai” állásfoglalást. Lényegében egy nyelvtantörténeti, nyelvoktatás-történeti, illetve szakmatörténeti emlékekkel és forrással állunk szemben, amelynek a vesztét és ismeretlenségét a viszonylag alacsony példányszám, a kis nyelv választása, a történelmi események alakulása és valószínűleg – mindkét részről – a „támogató recenzálás és reklámozás” hiánya okozta. Mindez nem kisebbíti a mű úttörő érdemeit és a benne rejlő szakmai, történeti értékeket.

⁸ Uo., 121.

Varga Csilla

Nyelvkönyvek a fiumei magyaroktatásban

1.1. A hungarológia történetében fontos helyet foglal el az olasz nyelvterületen kialakult magyaroktatási hagyomány, amely több száz éves múlttal, igen szép eredményekkel és mára már kifejlett intézményrendszerrel dicsekedhet. Ennek gyökereit a XIX. századi Fiumében kell keresnünk. A mai Horvátország területén fekvő Rijeka, a hajdani Fiume egykor fontos központja volt a magyar–olasz kapcsolatoknak. A hungarológia szempontjából az a száz éves időszak szolgál hasznos adalékokkal, amikor a város a Magyar Királysághoz tartozó külön testet alkotott. A három egymást követő magyar korszak (1779–1809, 1822–1848, 1868–1918) nemcsak gazdasági fellendülést hozott a város életébe, hanem a szellemi élet is felpetreződött. Folyóiratok, szépirodalmi és tudományos művek láttak napvilágot, megindult az olasz–magyar fordításirodalom és a magyaroktatás is. A hungarológia történetében itt alakult ki először a graduált nyelvoktatás, itt készültek el az első magyar–olasz és olasz–magyar szótárak, és mintegy hatvan év leforgása alatt hét olasz közvetítőnyelvű magyar nyelvkönyv született.

1.2. A XIX. századi Fiume nem először kap helyet a Hungarológiai Évkönyvben. Az első számban JÓZSA Judit a város szociolingvisztikai helyzetét vizsgálta, a második kötetben pedig PELLE Tamás a fiumei iskolarendszert mutatta be. Hogy megértsük a város különleges helyzetét, szükséges ismerünk annak történelmét, művelődéstörténetét és nyelvi sokszínűségét egyaránt. Mivel az említett írások átfogó képet adnak minderről, ebben a tanulmányban nem térek ki ezekre a témákra. A céloom inkább az, hogy – e két közleményhez kapcsolódva – bemutassam a korszak magyar nyelvkönyveit, ezeken keresztül a magyar mint idegen nyelv módszertanának fejlődését, valamint a felsorolt könyvek közül egyet, a legutolsót részletesebben ismertessem.

2.1. Az olasz közvetítőnyelvű nyelvkönyvírásnak már azelőtt is volt némi előzménye, hogy a fiumei tanárok elkészítették volna segédeszközeiket diákjaik részére. Az első ilyen kiadvány 1827-ben látott napvilágot Rómában. Szerzője, DEÁKY Zsigmond a lucchai Bourbon Károly Lajos hercegnek dedikálta *Grammatica Ungherese ad uso degl'italiani* című nyelvтанát. Erről azonban a fiumeieknek nem volt tudomásuk.

Fiumében az első magyar időszakban a magyar nyelv oktatása még nem volt jelentős. Az iskolákban még nem tették kötelező tárggyá, épp csak megbújt a többi stúdium között, és alig néhány diák látogatta az órákat.

2.2. 1822-ben, amikor a város ismét magyar irányítás alá került, az elemi iskolák második osztályától bevezették a magyar nyelv oktatását is. A gimnáziumban 1829-től volt kötelező a magyar nyelv tanulása. 1830-tól Császáz Ferenc töltötte be a magyartanári állást, és hároméves tapasztalatára alapozva 1833-ban jelentette meg magyar nyelvkönyvét *Grammatica ungherese* címmel. Nem volt tudomása Deáky Zsigmond könyvéről, így abban a hitben élt, hogy elsőként készítette az olasz anyanyelvű tanulóknak nélkülözhetetlen segédeszközt.

Császáz Ferenc a klasszikus latin grammatikák hagyományán nőtt fel, amely a beszélt nyelvvel szemben a nyelvtan tanítását részesítette előnyben. Ezek a leíró nyelvtanok a szabályokat hosszán, részletesen taglalták. Egyetlen kivételt sem felejtettek ki, mivel a teljes rendszer leírására és a tökéletes nyelvtani ismeretek átadására törekedtek. Ennek a célnak az elérésére a deduktív eljárás bizonyult a leghatékonyabbnak: a szabályismertetések után ragozási mintákat és példákat hoztak, a gyakorlásra szánt feladatok kizárólag kétirányú fordításokból álltak. A hétköznapi nyelvhasználatot nem tartották méltónak a grammatika tudományának közvetítésére, ezért a nyelvtanulók elsősorban szépirodalmi (főleg klasszikus) szövegekből ismerték meg a nyelvet, s ezek fordításával és mondatainak memorizálásával sajátították el a szókinccset. E nyelvtani-fordítói módszer során az olvasás- és íráskészség fejlődött, a beszédértés és a kommunikáció viszont teljesen háttérbe szorult.

A XVII. században egy olyan irányzat indult hódító útjára, amelynek során már nem leíró nyelvtanok, hanem valódi nyelvkönyvek (vagy a kor szóhasználatával élve: nyelvmesterek) születtek. Ezek már nem kizárólag rendszeres grammatikát adtak a nyelvtanuló kezébe, hanem egy könyvben egyesítették a nyelvtanulás eddig különálló eszközeit: a nyelvtant, a társalgási gyakorlatokat és a szótárt.

Császáz Ferenc is ilyen nyelvmestert készített 1833-ban (*Grammatica ungherese*), nyelvtanában a nyelvtani-fordítói módszer nyomdokain járt. Grammatikája a leíró nyelvtanok szerkezetét követi: hangtan, szótan és mondat; ez utóbbi azonban szinte alig jut szerephez: vizsgálódásának tárgya mindvégig a szó marad, ami viszont a szintetizáló módszer sajátja. A nyelvtan ismertetése rendkívül részletes, de nem közérthető. Stílusa nehézkes, a magyar nyelvre jellemző sajátosságokat nem képes átadni és rendszerben láttatni. Leginkább azok a részek állnak össze stabil szerkezetté, amelyeket a latin (és olasz) nyelvi rendszer mintájára próbál a magyarra is átültetni. Ilyen például az ige-rendszer, amely könyvének végére hiánytalan, kerek egészé formálódik; csak

az a probléma, hogy ez nem a valóságos magyar struktúra, hanem annak „olasz változata”. Olyan igeidőket tanít meg, amelyek már teljesen kikoptak (az általa idézett szépirodalmi alkotásokban is csekély a jelenlétük). Nyelvezete egy olyan fentebb stílt képvisel, amely a diákok hétköznapi beszélt nyelvtől igencsak távol áll, példamondatai mesterkélték, nehézkesek. Ebben a korszakban ez az egy nyelvkönyv készült csak el, a következő fiumei magyar grammatika közel ötven évet váratott még magára.

2.2. A magyartanítás szempontjából a harmadik korszak bizonyult a legtermékenyebbnek: tizennégy év leforgása alatt hat nyelvkönyv jelent meg. 1879-ben látott napvilágot a gimnázium magyartanárának (1870–1882), GRESITS Miksának *Grammatica metodica della lingua ungherese* című nyelvtana. (Sajnos a könyvhöz nem sikerült hozzájutnom, csak utalásokból próbáltam kikövetkeztetni, milyen lehetett a felépítése.) A Budapesti Szemlében – Kőrösi grammatikája mellett – egy fél mondat erejéig az író beszél Gresits művéről is: „Volt ugyan már olasz nyelven írt magyar nyelvtan, így egy Rendszeres magyar nyelvtan, melyet Gressits írt, de ugyan kinek volna lelke 10–13 éves gyerekekkel egy rendszeres grammatikát megtanítani, kivált a mely a nyelvtudománytól már rég sutba vetett neolog alakokat, mint «várni fogtam, várni fogandottam» tanít.”¹ Ez a nem túl hízelgő kijelentés arra enged következtetni, hogy Császár óta nem sokat változott a nyelvkönyvírás, ismét a nyelvtani-fordítói módszerre alapozott leíró nyelvtan született. Éder Zoltán cikkéből az derül ki erről a könyvről, hogy a nyelvismertetés előtt egy elemzést is közöl a szerző a gimnáziumban folyó magyartanításról.

2.3. Az addigi hagyományokhoz képest áttörést hozott GYÖRÖK Leó György *Grammatica metodica della lingua ungherese con esercizi pratici* (1880) című nyelvkönyve. Azt, hogy ő is képes rendszeres magyar grammatikát írni, bizonyította két évvel korábban, amikor kiadta *Elementi di grammatica ungherese* című művét. Ebben az új nyelvkönyvében viszont szakít a leíró nyelvtanok hangtan – szótan – mondatan hármasságával, ehelyett a könnyebbtől a nehezebb felé halad. Két kötetesre szánta művét: az elsőben az egyszerű, a másodikban az összetett mondatokat akarta ismertetni. (Nincs tudomásom arról, hogy e második kötet valóban megjelent-e, vagy mindvégig csak terv maradt.)

Györök vizsgálódásának középpontja nem a szó, hanem a mondat, így képes a beszélt nyelvre irányítani a figyelmet. Az egyes szófajok tárgyalásánál sem kiragadva tanítja meg a szabályokat, hanem mondatba ágyazva. Minden lecke végén *Regole di sintassi* címen összefoglalja a legfontosabb aktuális mondattani ismereteket, s a szabályokat már nem a Császár-féle dagályos

¹ Recenzió: Budapesti Szemle, 1893: 309.

stílusban fogalmazza meg, hanem közérthetően, röviden és logikusan önti szavakba. Az összes nyelvkönyv közül talán az ő táblázatai sikerültek a legjobban. Eljárása ugyan még deduktív, és a feladatok is kizárólag fordítandó anyagok, mégis életszerű példamondatai, rövid leckéi, logikusan egymásra épülő nyelvtana és a szerző törekvése, hogy diákjainak érdeklődését is felkeltse nyelvünk iránt (hangtan nyelvtörténetbe ágyazva), már előre mutatnak a beszéd-központú módszerek irányába.

2.4. LENGYEL János *Corso teorico-pratico di lingua ungherese ad uso scolastico e privato* (1883) című könyvében eltávolodott a leíró nyelvtanoktól, s inkább visszatért a jól megszokott hármás felosztáshoz, és – ahogy elődei – ő is a mondattannal foglalkozott a legkevesebbet. Ugyan a morfológia fejezetén belül a szófajok sorrendjén változtatott, de Györök Leó könyvéhez képest visszalépést jelent a struktúrája. A nyelvtan megtanításában ő is a szabályokból indul ki, amelyeknek megfogalmazása közérthető és lényegre törő. A leckék nála is rövidek, felépítésükben a deduktív eljárás szerint a szabály – példa – gyakorlás (fordítás) sorrendet követik. A szavak megválasztásában is Györöknél kevésbé használatközpontú, inkább a nyelvtani anyag kínálja azokat a kifejezéseket, amelyeket tanít. Összefüggő szövegeket is közöl, ezek közül akadnak könnyebbek és nehezebbek, hosszabbak és rövidebbek (fél oldaltól négy oldalig terjedőek), leírások és párbeszédtek, kultúráközvetítő és tanító-nevelő szándékú olvasmányok egyaránt, a bennük felhasznált szókincs azonban legtöbbször messze van a mindennapi nyelvtől.

2.5. A fiumei nyelvoktatásban KÖRÖSI Sándor volt a legnagyobb újító. Az általam vizsgált könyvek közül a *Grammatica teorico-pratica della lingua Ungherese scritta ad uso delle scuole e dello studio privato* (1891) az első, amelynek előszava is van. Ebből a néhány oldalnyi szövegből rengeteg hasznos információt megtudhatunk, többek között például azt, hogy elődei közül mely külföldi és magyar szerzők munkájára támaszkodott.

A deduktív eljárással szakítva nála a szöveg áll a leckék élén. Ezekből az olvasmányokból kell kikövetkeztetni a szabályokat. Ő már nem a nyelv felől halad a beszéd irányába, hanem fordítva, így nála a nyelvhasználat döntő fontosságú szerephez jut. Rengeteg példát hoz a szerkezetek begyakorlására, a szintetizáló módszeren is túllépve példáiban mondat- és nem szóközpontú. A saját szerkesztésű szövegek (fordítási gyakorlatok) egytől egyig a modern beszélt nyelvet tükrözik, az általa kiválogatott szépirodalmi művek (olvasmányok) pedig érdekesek és szintén viszonylag könnyen érthetőek. Nála a feladattípusok skálája is kibővül: fordítások, ragozási feladatok és megválaszolendő kérdések váltják egymást a leckén belül.

Könyvének első kötetében, az 1891-es *La proposizione semplice*-ben csak az egyszerű mondatok keretén belül mozog. Nemcsak mondattani szinten nem szándékozik a bonyolultabb anyagokig eljutni, morfológiájában is csak a legszükségesebb és legkönnyebb részeket tanítja meg. Az ige kijelentő módján túl nem tekint, szerkesztő elve a gyakoriságon alapul. Sokat ismétel, fokozatosan építkezik, és nem csak tanítani, hanem megtanítani akarja a diákokat nyelvünkre. Hogy az előző könyvekhez képest mennyi időt és gyakorlást szán az anyag rögzítésére, összehasonlításképpen vessük össze Lengyel János és Kőrösi Sándor könyvét. Mindkét könyv 145 oldalas. Lengyel ebben a terjedelemben minden morfológiai szabályt megtanít, és néhány szöveget is közöl. Kőrösi a Lengyel-féle anyag felét dolgozza fel, viszont ezt annyi példával, olyan alaposággal gyakoroltatja be, mintha azonos terjedelműek lennének.

Az anyag feldolgozását a leckék élén álló szöveg meghallgatásával (tanári felolvasásban) és olvasásával kezdték, azután a példamondatok alapján levonták a szabályt, és azt szóban és írásban gyakorolták. Ezután következtek a beszédgyakorlatok, a megválaszolendő kérdések. Ebben a leírásban az olvastató módszerre ismerhetünk, amely a grammatikai-fordítói módszernél nagyobb hangsúlyt fektet arra, hogy ne csak az írás- és olvasási készség fejlődjék.

3. Az eddig említett könyvek mindegyike iskoláskorúaknak íródott (8–18 évesig), DONÁTH Imre viszont a felnőttek esti nyelvtanfolyamára állította össze nyelvtanát. 1892-ben jelent meg a *Grammatica ungherese e libro di lettura* című könyve, amelynek bővített változata 1898-ban került ki a nyomdából. Előszavában ő is hivatkozik forrásaira, ezek között nem szerepel Kőrösi neve, így nem az ő nyelvtanával vetem össze és emelem ki az újításokat, hanem az általa is említett Györök- és Lengyel-féle könyvekkel.

A két grammatika folytatásának tekinthetjük abból a szempontból, hogy ő is szeretné a teljes nyelvrendszert bemutatni: fonetikai fejezete után a morfológia és az egyszerű mondat szabályai vegyesen kapnak helyet. A könyv végén két lecke foglalkozik az összetett mondatokkal: az első a mellérendeléssel, a második az alárendeléssel (ő az első, aki ezt külön tárgyalja). Újdonsága, hogy induktív eljárással jut el a szabályalkotásig. Kőrösinél erre autentikus szövegek, főleg irodalmi alkotások álltak példaként, Donáth viszont elsősorban maga készítette mondatokból indul ki. Az első kiadásban egy idő után közbeékel olvasmányokat is, a második kiadásban ugyanezek a szövegek – sok újjal kiegészülve – a könyv végére kerülnek. Az 1898-as kiadásban a szövegek után kérdéseket is feltesz, ami lehetséges, hogy Kőrösi könyvének a hatása. Szókincese jól használható, nem rugaszkodik el a valóságtól.

Másik fontos újítása a fonetika lassú, módszeres tanítása. Az új kiadásban ehhez gyakorló feladatokat is készít, amelyek nagyon jól használhatóak, bátran ajánlhatóak ma is az olasz anyanyelvűek körében.

Ahogy fentebb említettem, az első fejezet a hangtannal foglalkozik. A magyar betűket és hangokat nehézségi szintekre bontva tárgyalja. Az első leckében azokat a hangzókat veszi sorra, amelyek az olasz nyelvben is megvannak (*a!*, *á*, *e*, *é*, *z...*). A másodikban olyan egyjegyű betűket sorol fel, amelyek vagy hiányoznak az olasz nyelvből, vagy máshogy ejtik őket (*g*, *ö*, *ü*, *i*); a harmadikban pedig azokat a kétjegyű betűket mutatja be, amelyek az olasz nyelvben is megvannak, írásmódjuk azonban különbözik (*cz*, *cs*, *ly*, *ny*, *sz*). Az ötödik lecke tartalmazza azokat a hangokat és kétjegyű betűket, amelyek az olaszból hiányoznak (*gy*, *ty*), vagy írásmódjuk teljesen eltérő (*ds*). A hangokat nemcsak önmagukban mutatja be, hanem szavakba ágyazva is; ezeknek olasz fordítását is megadja. A leckéket rövid szószedet zárja, amelyben a magyar főnevek előtt is kiteszi a határozott névelőt („*A szőlő, a szék, a szó*”²).

A betűk – hangok bemutatásán kívül néhány szabályt is megfogalmaz. Az elsőben a határozott névelők használatáról szól és arról, hogy a magyarban nincsenek nemek; a másodikban az egyszerű mondatról és a két fő mondatrészről, az alanyról és állítmányról ír, valamint arról, hogy névszói mondatainkban nem tesszük ki a létige harmadik személyét; a harmadikban a névszók többes számának képzését, valamint a jelző és jelzett szó viszonyát ismerhetjük meg (melléknév állítmányi és jelzői pozícióban). Néhány példa a leckét záró fordítási gyakorlatokból: „*A kis fiú jó. A kis fiúk jók. [...] A nyúl kicsiny. Ezen pincze nem kicsiny*”; „*La buona parola e cara. Questa tavola e nuova. [...] Quei piccoli ragazzi sono buoni. [...] Questa capra e piccola.*”³

A IV. lecke a magánhangzóké: a hosszú–rövid; majd a magas–mély és középső magánhangzók csoportosítása után rátér a szavak hangrendjére és az illeszkedés törvényére. A lecke fordítási feladatait követően két olvasmányt is találunk: egy 4–5 soros, tanulságos történetet *A rossz fiu*-ról, valamint egy Petőfi-verset (*Szeresd a virágot*).

Az V. leckében említést tesz a határozatlan névelőről, de – mivel állítása szerint a magyarban többnyire elhagyjuk a mondatból – alakját meg sem adja. A melléknévfokozást is szabályba önti, magáról a hasonlító szerkezetről azonban nem tesz említést, pedig a leckét követő fordítási gyakorlatban több ilyen példamondatot is ad („*A tej fehér. A cukor fehérebb, mint a tej. A hó a legfehérebb.*”⁴).

² Donáth 1892: 4.

³ Donáth 1892: 5–6.

⁴ Donáth 1892: 8.

A VI. leckében mutatja be azokat a betűket, amelyek más nyelvekből kerültek bele a magyarba (*w, y, q, x*), és néhány idegen szón és személynéven kívül nem is találkozhatunk velük. A lecke végén ismét visszatér a melléknév fokozásához: itt a kétalakú formákat mutatja be („*bátorabb – bátrabb, szörnyűbb – szörnyebb*”⁵). Ezek után a hasonlító szerkezet is előkerül. Magyarázata az olasz nyelv felől közelíti meg.

A VII. leckében összefoglalja a mássalhangzókat, majd ír a szótagolás problémájáról is, valamint még mindig a melléknévfokozásnál maradva igyekszik a magyar nyelvben is alkalmazni az olaszban létező abszolút felsőfokot. Erre ő a *fölette, rendkívül* és *kimondhatatlan* szavainkat találja alkalmasnak. A nyelvteni magyarázatok az *-i* melléknévképzővel zárja. A gyakorlatok után itt is két olvasmányt találunk: az első néhány gyakran használatos mondatot („*Szerencsés útát! Jó napot kívánok! [...] Jó étvágyat! Boldog ünnepeket kívánok!*”⁶), valamint szólásokat és közmondásokat tartalmazó felsorolás, a második pedig egy lírai szöveg, Kisfaludy Károly *Szülőföldem szép határa* című verse.

A második fejezet témája a morfológia. A fejezet nem jelent igazán határt, hiszen az előzőekben is találkozhattunk morfológiai és szintaktikai szabályokkal. A harmadik leckében tárgyalta a főnév többes számát, a nyolcadik és kilencedik leckében ezt a láncolatot viszi tovább, és a rendhagyó alakokkal ismerteti meg a diákokat (*szél – szelek, madár – madarak, tó – tavak, daru – daruk, darvak, kehely – kelyhek*). A kilencedik lecke végén felsorolja a személyes névmásokat.

A X–XIX. leckében az igeragozással foglalkozik különböző igeidőkben és -módokban. Elsőként a jelen idejű alanyi ragozást mutatja be az alapalakokon és az *-s, -sz, -z* végű igéken. Ezután a tárgyias ragozás, valamint maga a tárgy (*L’Oggetto diretto*) bemutatása következik (a lecke végén apró betűvel a személyes névmás tárgyias alakját is megadja). Már itt előhossa az igekötőket is, de nem az irányt jelölő igekötőkről ír, hanem a *meg-, el-, át-, fel-* igekötők jelentésmegkülönböztető szerepéről („*köszönni – ’salutare’, megköszönni – ’ringraziare’, adni – ’dare’, átadni – ’consegnare’, eladni – ’vendere’, feladni – ’spedire’...*”⁷). A XII. leckében már az egyszerű jövő időről (*Il tempo futuro*) van szó, valamint a részes esetről (*Il complimento di termine – dativo*). Folytatva az előző leckében elkezdett igekötők tárgyalását bemutatja, hogy hogyan ékelődik be az igekötő és az ige közé a *fog* segédige.

A XIII. lecke a „végzett jelen időt”, a mai múlt időnket (*Il tempo passato*), a XIV. lecke a „történeti vagy elbeszélő múlt időt” (*Il passato remoto*) és a

⁵ Donáth 1892: 10.

⁶ Donáth 1892: 13.

⁷ Donáth 1892: 21.

„végzett jövő időt” (*Il futuro perfetto*), a XV. lecke pedig „a végzett, valamint a folyamatos múlt idő” (*Il trapassato* és *L'imperfetto*) ragozását tárgyalja. A három lecke anyagát egy összefoglaló táblázatban rendszerezi. A nyelvtani részek közé itt is beágyaz néhány irodalmi szöveget Alvinczytól, Jámbor Páltól, Vörösmarty Mihálytól, Arany Jánostól és Heltai Gáspártól. Itt is elköveti azt a hibát, hogy bár a könyv a deduktív eljárás alapján, olyan szövegeket választ, amelyeknek a nyelvtana még új a diákok számára. Például a *Meg ne vess senkit!* című Alvinczy-szövegben többnyire feltételes és felszólító módú igealakok vannak, amelyeket majd csak az ezt követő leckében mutat be.

A XVI. lecke a feltételes mód jelen és múlt idejű alakjait, a XVII. lecke a felszólító mód alakjait, a XVIII. ennek rendhagyásait foglalja össze. A XIX. lecke az összes eddig tárgyalt alanyi ragozást táblázatba foglalja: a végződések, a ragozott szavakat és azok olasz megfelelőit is beilleszti. Az ikes és a rendhagyó igéket további négy leckében (XXII–XXV. lecke) veszi sorra.

Ezek elé ékelődik be két olyan lecke, amelyek a tőszámnevekkel és azok ragos alakjaival (XX. lecke), valamint a határozatlan, a tört- és sorszámnevekkel foglalkozik (XXI. lecke). A leckéket követő szószedet is matematikai fogalmakat, illetve mértékegységeket tartalmaz.

Az igeveket – a főnévi igeveket és annak személyragos alakjait, valamint a melléknévi igenév három alakját – a XXVI. leckében tárgyalja, majd itt is a végén egy táblázatban összefoglalja őket.

A birtokos személyjelekre is két leckét szán (*Il suffisso del possessore*): először az egy/több birtokos – egy birtok (XXVII. lecke), majd az egy/több birtokos – több birtok (XXVIII. lecke) formát viszi végig. A XXIX. leckében ugyanezt már a habeo-szerkezetekbe ágyazva mutatja meg (*Il concetto del verbo „avere”*).

A tárgyas ragozást összefoglaló táblázatot a XXX. leckében találjuk, ugyanitt sorolja fel a használatára vonatkozó szabályokat. Ezek között ő a következőket jelöli meg:

Határozott névelő használata.

Birtokjellel ellátott főnevek.

Tulajdonnév.

Mutató névmás.

Tárgyragos személyes névmás harmadik személye.

A visszaható (*nézem magamat*), műveltető (*levelet íratok*), szenvedő (*váldotatom*) és ható igék egyetlen lecke tárgyát alkotják.

A névmások a XXXII. (birtokos, visszaható, mutató és kérdő) és a XXXI-II. (vonatkozó és határozatlan), a határozószók a XXXIV. leckében szerepelnek. A határozószavakat – akárcsak a következő lecke anyagát képező toldalékokat

is – csoportosítja (helyet, időt és módot kifejezők), a helyhatározószavakat pedig az irányhármasság szerint olasz megfelelőikkel együtt egy táblázatban összefoglalja. A XXXV. leckében a személyes névmások ragos alakjait is bemutatja.

A névutókat is (XXXVII. lecke) az irányhármasságnak megfelelően szerkeszti táblázatba.

A vonzatos igék a XXXVIII. leckében kapnak helyet, ezeket a megfelelő vonzatok szerint gyűjti egybe és rendszerezi. A XXXIX. lecke a szóképzést tárgyalja. Az összetett szavak és az indulatszók zárják a morfológia fejezetet. Az indulatszavakat az alábbiak szerint osztályozza:

- Öröm, tetszésnyilvánítás (*Letizia, piacere*): *egészségedre!, éljen!*
- Dicséret, beleegyezés (*Lode, approvazione*): *jól van!*
- Buzdítás (*Eccitamento*): *menjünk!*
- Csodálat (*Meraviglia*): *teringettét!*
- Rosszallás és megnyugtatás (*Disapprovazione é abbonimento*): *dehogy!, elég!*
- Óhaj (*Desiderio*): *segítség!*
- Szidalom, átok (*Imprecazione*): *jaj neked!*
- Félelem (*Paura*): *Jaj Istenem!*
- Fájdalom (*Dolore*): *Jaj Istenem!*
- Együttérzés (*Compassione*): *szegényke!*
- Intés, figyelmeztetés (*Ammonizione*): *vigyázz!, csend!*
- Hívás (*Chiamata*): *állj!*

A harmadik fejezet – a szintaxis – máris az összetett mondatlal indít. Ez a legrövidebb egység, mindössze két lecke alkotja. A XLI. lecke a mellérendelő mondatokkal (*Proposizioni coordinate, Congiunzioni coordinate*) foglalkozik. Ezek mindegyikét bemutatja, a következő kifejezéseket használja rájuk:

- Kapcsolt (*Aggiuntive*)
- Elválasztó (*Disgiuntive*)
- Ellentétes (*Avversative*)
- Következtető (*Conclusive*)
- Magyarázó (*Esplicative*).

A XLII. lecke az alárendelő mondatok (*Proposizioni subordinate, Congiunzioni subordinate*) fajtáit tárgyalja. Felsorolásában a leggyakoribb mellékmondatok szerepelnek, ezeket átlátható rendszerbe foglalja, a bemutatás jól követhető, logikus. Az általa tárgyalt mellékmondatok a következők:

1. Alanyi (*Soggettive*)
2. Tárgyi (*Oggettive*)
3. Jelzői (*Attributive*)
4. Határozói (*Avverbiali*)
 - a. Helyhatározói (*Locali*)
 - b. Időhatározói (*Temporali*)

- c. Módhatózó (Di modo, maniera e guisa)
 - d. Okhatózó (Causali)
 - e. Célhatózó (Finali)
5. Feltételes (Condizionali)

A nyelvtani fejezetekbe huszonhat irodalmi szöveget ékelt be, s a könyv végén levő szöveggyűjteményben ezeken felül még tizenhat irodalmi olvasmány van. Ezek között viccek, mesék és tanulságos történetek egyaránt akadnak. A magyar költők tollából származó verseknek párhuzamosan az olasz fordítását is megadja, a prózai szövegek előtt pedig találunk egy hasznos, jól használható kis írást, ahol a leggyakrabban használatos rövidítéseket gyűjti egy csokorba.

A tankönyv elején rögtön egy jól átlátható, részletes tartalomjegyzéket találunk, ahol külön adja meg a nyelvtani részek, külön a szöveggyűjtemény részét képező olvasmányok fellelhetőségét. Az előszó is arra szolgál, hogy felkészítse a tanulót, mire számíthat a könyv használata során. Az előszóban megfogalmazott elvekhez valóban tartja magát. Könyvének nyelvezete közérthető, tipográfiája átlátható.

A leckék rövidek, egy-két oldalasak, a szabályba foglalásnál igyekezett viszonylag egyszerűen fogalmazni. Tartva magát ahhoz, hogy nem akar eltévedni az apróbb nyelvtani szabályok sűrűjében, elég gyakran (főleg olyan esetekben, amikor a lecke témájától eltérő anyagot mutat be) apró betűs lábjegyzetben tesz említést bizonyos jelenségekről.

A hangtani fejezet hét leckéből áll. Az előszóban arról ír, hogy szándékosan halad lassan az elején, és ennek köszönhető, hogy ennyire elnyújtja a hangok leírását. Ez a valóságban azonban túlságosan töredezetté teszi az egészet; felesleges, sőt, hiba volt ennyire feldarabolni és részletezni a témát. A betűket felsorolja, de a végén nem foglalja össze őket, nem írja le a magyar ábécét, holott – ha máshol nem is – szótárhasználatnál mindenképp szükséges és alapvető lenne az ismerete, már csak azért is, mert éppen ő maga hangsúlyozza a szótárhasználat jelentőségét. A negyven betűt hét leckére elosztva vizsgálja, a leckékben mégsem elsősorban a hangtan körébe tartozó problémákat vizsgálja. Ha már a hangtan a fő témája és valóban az a célja, hogy alaposan elsajátítsák a diákok a helyes ejtést és írást, akkor helyet adhatott volna a magánhangzók és mássalhangzók kapcsolódási törvényeinek, a kétjegyű mássalhangzók megkettőzésének, a fontosabb helyesírási szabályoknak. Gyakoroltathatta volna a hosszú és rövid magánhangzók differenciálását, valamint az olasz nyelvből hiányzó hangok és betűk ejtését és írását. (Valószínűleg ezt a hiányosságot érezhette meg a szerző is, és igyekezett pótolni a könyv második kiadásának *Esercizi di pronuncia* című gyakorlati fejezetével.)

A szerző mindvégig törekedett arra, hogy minden szabályt példákkal is illusztráljon, példamondatait pedig igyekezett a mindennapi köznyelvből meríteni. A leckék felépítése hasonló, a deduktív módszert követi: először példakön bemutatja a tárgyalandó nyelvtani jelenséget, rögzíti a szabályt, újabb példákat hoz, végül egy rövidke szöveget követően mindkét nyelvből fordításra szánt mondatokat kínál, amelyekben az adott lecke nyelvtana és lexicája szerepel.

A morfológia fejezete harminckét leckéből áll. Mivel a főnévvel és a melléknévvvel már az előző fejezetben elkezdett foglalkozni, a fejezet első leckéje a rendhagyó többes számmal indul. Ebből is láthatjuk, hogy bár a könyv fejezeteire tagolódik, mégsem következetes azok fő témájának követésében: a hangtani leckébe szótani és mondattani szabályokat egyaránt beékel. A pedagógiai, nyelvtanításra szánt könyveknél természetes, hogy a használat felől közelítenek a nyelvhez, és a könnyebbtől a nehezebb felé, nem pedig a nyelv legkisebb egységétől a legnagyobb felé építkeznek. Donáth Imre viszont – úgy tűnhet – nem tudja eldönteni, melyik rendszert kövesse. Gyakorlati nyelvkönyvet ír, érzi tehát ő is, hogy egy külföldieknek szánt könyvnek nem a leíró nyelvtanok felosztását kellene követnie, azonban az eddigi hagyományokkal sem akar szakítani, így megtartja a hangtan – szótan – mondattan hármas tagolását. Ugyanez a határozatlanság észlelhető az igeragozások tárgyalásában is: elődeihez és a leíró nyelvtanok hagyományaihoz híven szeretné a különböző ragozásokat egy csoportba gyűjteni, érzékeli viszont, hogy használatuk gyakoriságában eltérést mutatnak, ezért három-négy kisebb tömbre osztja őket. Először az alapalakokon mutatja be az alanyi és a tárgyias ragozást (X–XI. lecke). Ezután a különböző igeidők felsorolása következik (XII–XIV. lecke), majd összefoglalásként az összes alanyi ragozású végződést egy táblázatba helyezi (XV.) Ez a táblázat nagyon jól átlátható: megadja az igeidők jelét, majd csak azokat az alakokat írja ki külön, amelyeket nem szabályszerűen képzünk. Az igemódok ezután kapnak helyet (XVI–XVIII. lecke), a XIX. leckében pedig ezeket is rendszerezi. Kicsit később, a XXII–XXV. leckében találkozunk az ikes és rendhagyó igeik ragozásával.

Csak hosszú kihagyás után, a XXX. leckében foglalja össze a tárgyias ragozást, holott a XI. leckében már bemutatta a jelen idejű alapalakokat. Ahogy az előszóban is leírta, valóban a birtokos személyjelek után hozakodik elő vele újra, ami nagyon jó ötlet, hiszen az alakok nagyon hasonlóak. Nem értem viszont, hogy miért érezte szükségesnek a XI. leckében is felvillantani ezt a ragozást, hiszen ott még a használatáról sem árul el semmit, jelenléte az alanyi ragozás után így sem formai, sem tartalmi szempontból nem indokolt. A ke-

vésbé használatos visszaható, műveltető és szenvedő (XXXI.), valamint a vonzatos igék (XXXVIII.) zárják az igék bemutatását.

A két- és háromalakú todalékok Donáth által használt ábrázolása (pl.: *-n^a-k*) rendkívül találó és hasznos, azonban e forma táblázatba helyezése már nem elég átlátható. Hogy jobban rögzüljenek a végződések, eleinte a ragozott magyar igéket még a fordítási feladatokban is úgy adja meg, hogy a személyragot leválasztja a töről: „*Én kér-e-k. Te kér-sz.*”⁸

A könyv lexikai anyagában már viszonylag hamar előkerülnek a mindennapi életben gyakran használatos mondatok (például a harmadik lecke után álló jókívánságok, köszönési formák vagy az ötödik leckében található napok, hónapok nevei), vagy hétköznapi idilli jelenetei elevenednek meg előttünk: pl. „*Il mio amico gioca e mia sorella suona il pianoforte, il nostro ospite canta, tutti siamo allegri*”⁹ – *Barátom játszik, nővérem zongorázik, a vendégünk énekel, mindnyájan vidámak vagyunk.* Természetesen még nála is találunk erkölcsi nevelési szándékkal megfogalmazott mondatokat: „*A jó társ kedves*”¹⁰, „*Mindig igazat beszéljete, mert a hazugság utálatos bűn*”¹¹, „*Studiate bene, e farete piacere ai genitori.*”¹² Ennél is gyakoribb a magyarországi vagy fiuemei témájú példamondat: „*Fiume szép tengeri város. A fiuemei kikötő igen erős és biztos. A fiuemei kereskedelem fölötté élénk.*”¹³ A XXVIII. lecke magyar nyelvű fordítási anyaga egy összefüggő szöveg Fiume gazdasági földrajzáról, az olasz nyelvű pedig Magyarország általános ismertetője: „*L’Ungheria, nostra patria, giace nella (-n) parte di sud-ovest dell’Europa. [...] Sua Maesta Francesco Giuseppe e il re apostolico dell’Ungheria. Noi tutti siamo sudditi fedeli di Maesta, il nostro amatissimo Re (-nak).*”¹⁴ A mondatok elsődleges célja azonban mégis az aktuális nyelvtan gyakoroltatása.

A feladatok és olvasmányok a szövegfajták tekintetében párbeszédet és leírást egyaránt tartalmaznak, ami szintén a könyv javára írható.

A részben közbeékelte és a könyv végére illesztett szöveggyűjteménynek inkább már a szórakoztatás és a gyönyörködtetés volt a célja, nem a konkrét lexikai és grammatikai anyag gyakoroltatása. Szerette volna az idegen nyelven való olvasás élményével megörvendeztetni a diákokat, ezért humoros, érdekes történeteket és szépirodalmunk néhány gyöngyszemét tárta olvasói elé. Jó, hogy a magyar verseknek olasz fordítását is közölte, így ugyanis a bonyolul-

⁸ Donáth 1892: 18.

⁹ Donáth 1892: 65.

¹⁰ Donáth 1892: 6.

¹¹ Donáth 1892: 31.

¹² Donáth 1892: 32.

¹³ Donáth 1892: 12.

¹⁴ Donáth 1892: 70.

tabb szerkezetű, nehezebben érthető versek tartalmával is tisztában lehettek a tanulók, az eredeti vers ritmusa és dallama pedig a magyar nyelv szépségét adhatta vissza nekik.

Itt is találunk az országismeret bővítésére szánt olvasmányokat is, a bennük foglalt történelmi események azonban nincsenek időrendi rendszerbe foglalva, nem adnak globális képet a diáknak.

Általánosan elmondható, hogy a szöveggyűjteményben található szövegek szókincese és mondatszerkezete egy nyelvtanuló számára nehezen érthető; gyakran elavult, az irodalmi példák esetében pedig olykor túlságosan választékos a szóhasználat.

3.2. 1898-ban megjelent a könyv javított kiadása. A nyelvtani rész semmiben sem változott, azonban néhány nagyon hasznos kiegészítéssel bővült a szókincese.

A három nyelvtani fejezetet egy kiejtési gyakorlatokat tartalmazó, két oldalas lista (*Esercizi di pronuncia*) követi, amelyben az olasz anyanyelvűek által legnehezebben elsajátítható hangokat gyakoroltatja, differenciálja. Szintén ennek a résznek egy darabja az a – sajnos csak négy oldalas – gyűjtemény (*Esercizi di conversazione*), amely a mindennapi élet legfontosabb területeit felölelve témakörönként csokorba szedi a legfontosabb kifejezéseket, és azokat mondatba ágyazva tanítja. Például: *álmos / éhes / szomjas vagyok, Mi a neved? Hol lakol? Hogy vagy?* – tegező és magázó formában, iskolai párbeszéd a tanórán és azon kívül, párbeszéd a terített asztalnál, időjárás, vásárlás írószerboltban, utazás, menetjegyvásárlás. Ez a szöveget szinte javítás nélkül (néhány reália kivételével, mint például az *itatós*) átvehető lenne egy mai tankönyvben vagy társalgási zsebkönyvben is, annyira életszerűek, aktuálisak és diákközpontúak a kifejezések.

Donáth Imre azt is észrevette, hogy az előző nyelvkönyvében idézett olvasmányok inkább szöveggyűjteménynek, kiegészítő olvasmányoknak, nem pedig szorosan a nyelvtanhoz tartozó egységnek felelnének meg. Ezért az új kiadásban ezen is módosít: először is az összes szöveget kiemeli a nyelvtan fejezetből és *Letture* – 'Olvasmányok' cím alatt gyűjti össze őket, másodszer pedig megkétszerezi az olvasmányok számát. Még egy nagyon fontos újítást vitt a könyvébe: az olvasmány végén a szöveg tartalmára vonatkozó kérdéseket tesz fel, így a megértést ellenőrizni tudja, és az olvasásnak immár más célja is van a helyes kiejtés gyakorlásán túl. (Sajnos csak az első után fogalmazza meg ő a kérdéseket, de hozzáfűzi, hogy az írásokat minden esetben így kell feldolgozni.) Amit az első kiadásban még felesleges helyfoglalásnak tartott (ti. az olvasmányok új szavainak kigyűjtését), az a második kiadásból már nem

hiányzik. A hatodik rész egy rövidke szógyűjtemény, amelyben az olvasmányok száma alatt előfordulási sorrendben felsorolja az új lexikai egységeket (álló betűvel) és azok jelentését olaszul (dőlt betűvel).

Szöveggyűjteményében először kizárólag prózai szövegekkel dolgozik, a sorrendet közöttük pedig nehézségük és terjedelmük alapján állítja fel. Az első tizenöt (többnyire a szerző által írt) szöveg alig pár soros, majd a harmincadiktól hosszuk már az egy oldalt is eléri, az utolsók között pedig már négy-öt oldalas is akad. Arra is kiterjed a figyelme, hogy a szövegekben előforduló archaizmusoknak újabb keletű szinonimáját zárójelben megadja, így a megértést is nagyban megkönnyíti.

A tematika szerinti beosztást is elvégzi: eleinte bizonyos témakörök szavait foglalja rövid szövegbe (az iskola, az iskola épülete, a könyv felépítése, az emberi testrészek, hétköznapiak, ünnepek stb.), aztán néhány állat és növény meghatározása következik (ló, kutya, tyúk, fa) és végül néhány csattanós, tanulságos történetet is elmesél róluk.

Ezeket olyan erkölcsi tanítói szándékú, vagy az emberi furfangot dicsérő olvasmányok követik, amelyeket jobbra régebbi iskolai olvasókönyvekből vagy nyelvtanokból vett át. A harminckettedik olvasmánytól már szépírók munkáit idézi, lehetőség szerint olyanokat, amelyből hazánk történelmét, mondavilágát ismerhetik meg a diákok. Itt már az időrendre is odafigyel: *A magyarok első kijövele Szkhütiából* című Heltai-szöveggel indul ez a rész, és egy eredeti újságcikkkel, *Andrássy Gyula gróf életének bemutatásával* zárul. A nehezebben érthető szövegek feloldása végett két Jókai-történetet olvashatunk: egy szomorú végű novellát *A koldus gyermekéről*, és egy humoros háborús történetet arról, hogy *Hogyan fogott a huszár ellenségét*.

Ötvennégy prózai szöveg után az ötödik fejezetben harminc verset közöl a kortárs irodalomból (*Poesie – Költemények*). Itt is előnyben részesíti a hazafias szellemben íródott költeményeket, vagy azokat, amelyek útmutatást adnak a gyermekeknek a helyes viselkedésre.

Ilyen például Dobos János *Fohász*¹⁵ vagy Pósa Lajos *Megy Ilon az iskolába* című rövidke verse, ami könnyen skandalizáló, valószínű tehát, hogy ezeket megtanulták, és kórusban szavalták a diákok a tanórán. Petőfi *Honfidalán*ának és *A rab oroszlánjának*, valamint Vörösmarty *Szózatán*ának az olasz műfordítását is közli, T. Grossi *La rondinella* című versének pedig magyar műfordítását adja meg az olasz eredetivel párhuzamosan. A költeményeket Kölcsey *Himnusa* zárja.

¹⁵Donáth 1898: 184.

A második kiadásban végrehajtott változtatásokkal Donáth Imre nyelv-könyve komplex és korához képest modern szemléletű mű lett. Sajnos még ő sem mert elszakadni az évszázados múltra visszatekintő leíró nyelvtanok által kitaposott ösvényétől, azonban egyre inkább érezhető az a törekvés, hogy a nyelvet gyakorlati oldalról közelítse meg.

3.3. Hogy konkrét tanítási körülmények között hogyan is működött ez a módszer, az Donáth egyik kollégájának, Kuvalyák Györgynek a cikkeiből derül ki. A módszer kidolgozásában az volt a kiindulópontjuk, hogy a felnőttektől nem várhatják el, hogy grammatizáló módszer alapján tanulják meg a nyelvet, mivel a tanulásra kevesebb időt tudnak szánni, és náluk valóban a nyelv használata, nem pedig a szerkezetének ismerete a mérvadó. (A magyarázat logikája elfogadható, a tudomány azonban meghaladta ezeket a nézeteket. A felnőttek ugyanis sokkal inkább hajlamosak a rendszerező nyelvtanok elsajátítására, mint a gyerekek, sőt igényük is van arra, hogy tudják, mi miért van.)

Az elérendő célok között nemcsak a társalgás képessége szerepel, hanem a felnőttek eddigi ismereteinek felelevenítése, kibővítése és a hazafias szellem ápolása is.

Az órákon először a fonetikával foglalkoznak behatóan; ennek a menete a következő:

A tanítandó hangzó kiválasztása, ennek alapján olyan szavak gyűjtése, amelyekben a hang szerepel.

A tanár előre mondja a szót, a diák elismétli.

Ha már mindenki helyesen ejti, fel lehet írni a szót a táblára.

Ezután mindenki lemásolja a füzetébe.

A tanár leellenőrzi, hogy jól írták-e le.

A szó jelentését is megadja a tanár (csak gyakori szavakat keres példaként).

A füzetbe leírt szavakat otthon meg kell tanulni.

A szavak után egyszerű, rövid mondatokat is tanulnak; a módszer ugyanaz, mint az előbb. Ha már az összes betűt ismerik, össze lehet foglalni a magyar ábécét, általános gyakorlatként pedig itt lép be az olvasás. Ezen a ponton válik szükségessé egy jól használható tankönyv vagy olvasókönyv. A bennük szereplő szövegeket úgy kell összeválogatni, hogy az a felnőttek foglalkozásának vagy érdeklődési körének megfeleljen. A fokozatosságot betartva legyenek közöttük hosszabb és rövidebb, könnyebb és nehezebb párbeszédes és narratív szövegek.

A százhusz perces tanórát a következőképpen javasolják beosztani:

Házi feladat ellenőrzése.

Új tananyag, nyelvtani szabály tárgyalása és begyakorlása.

Olvasás.

Az olvasmányt itt is a tanár előadásában hallgatják meg először, aztán egy ügyesebb diák, majd a többiek is felolvassák. Mikor már majdnem fejből tudják, felírják a táblára is. Együtt lefordítják, nyelvtanát megmagyarázzák, a hozzá kapcsolódó házi feladatokat megoldják, végül kérdések alapján a tartalmát összefoglalják.

A jó tankönyv kritériumai a következők:

A magyarázatok a felnőttek anyanyelvén készülnek.

Egyszerű, rövid, világos szabálymegfogalmazásai vannak.

Minden szabály után példák és gyakorlatok állnak.

A gyakorlatok szövegét a közélet legfontosabb szavaiból merítik.

A leckék nem tartalmaznak sok felesleges dolgot (sok kivételt, apróbb szabályokat).

Elengedhetetlen a tananyag jó megválasztása és megfelelő beosztása.

A tanfolyamokat általában télen indították, és félévesre tervezték. A hat hónap alatt heti 3x2 órában tanultak. Az első hónapban az egyszerű nominális mondatok alkotásáig jutottak el. A második és harmadik hónap témája az ige-
ragozás volt három igeidőben, alanyi és tárgy-
ragozásban. A negyedik hónapban a birtokviszonnyal, az ötödikben a ható, műveltető és szenvedő igék ragozásával, a hatodikban pedig az összetett mondat-
tal és annak szórendjével foglalkoztak. A következő, téli kezdésű tanfolyam is hat hónapos; ezen jóformán ugyanazt az anyagot veszik át, csak magasabb szinten. Kuvalyák ajánlatosnak tartja a harmadik féléves kurzus elvégzését is a biztos nyelvtudás érdekében.

A Donáth Imre által használt módszer leglényegesebb elemei: a fokozatos-
ság, a sok gyakorlat, a kontrasztív szemlélet és a rendszeres ismétlés – szem előtt tartva a gyakoriság és a grammatikai/lexikai minimum elvét, melyek még ma is a legalapvetőbb elvárások egy jó nyelvkönyvvel szemben. A végcél a kommunikáció, és minden lépés ennek érdekében történik: „[...] egész tanításunk elintézésénél arra vagyunk kiváló figyelemmel, hogy tanítványaink a magyar nyelvet olyan mértékben s úgy sajátítsák el, a mint ez a magyar nyelven való társalgáshoz szükséges s a mint ezt a közélet megköveteli. [...] Általában arra ügyeljünk, hogy a felnőtteknek nem mint tudományt tanítjuk a magyar nyelvtant, hanem mint a magyar beszédnek a közéletben szükséges eszközét.”¹⁶

Ebből kiindulva a legfontosabb szófajnak az igét tartja: „Az igeragozás tanítását minél előbb megkezdeni s azt jól begyakorolni, igen ajánlatos; mert az ige az, mely a mondatbeli cselekvést kifejezi, így az ige a beszéd főtényezője s ha tanítványaink az igét, mely valamely mondatban mint állítmány áll, értik s tisztában vannak vele, többnyire az egész mondat értelmét is kitalálják.”¹⁷

¹⁶ Kuvalyák 1886: 98.

¹⁷ Kuvalyák 1886: 97.

A fenti összevetésből jól látható tehát, hogy alig hatvan év leforgása alatt milyen irányban fejlődött a nyelvtanítás. A grammatizáló-fordító módszertől eljutott a direkt módszer határáig, olyan köztes eljárásokat kifejlesztve, amelyekkel egyre könnyedebben és egyre szórakoztatóbban tudták a beszélt nyelvet átadni. Ennek a fejlődésnek a koronája Fest Aladárnak, a gimnázium igazgatójának az a célkitűzése (1903/1904), hogy a tanórákon mindinkább a direkt módszert vezessék be, a tanítás nyelvébe pedig építsék be a magyart segédnyelvként.

A nyelvtanok lényeges különbségei után befejezésül néhány **közös** vonásra szeretném felhívni a figyelmet.

Mind az öt könyv a kontrasztív szemléleten alapul, tehát figyelembe veszik a diákok anyanyelvét, jelen esetben az olaszt. Az interferencia-jelenségek megmagyarázására Császár Ferenc még nemigen volt képes, az évek során azonban egyre világosabb magyarázatokat találunk például a tárgyas ragozás vagy az irányhármasság témakörében. Mindannyian elkövetik viszont azt a hibát, hogy az indoeurópai nyelvek felől közelítenek: a latin jól rendszerbe foglalt nyelvtanába próbálják a magyart beilleszteni, ezáltal olyan keretet erőltetnek rá, amely saját struktúrájától idegen. Ilyen például a főnevek esetrendszere, amelyet – a kordivatnak megfelelően négy- (Császár) vagy hat esetű (Lengyel, Györök) beosztásban alkalmaznak; továbbá az olaszban aktív használatban lévő, de a magyarból egyre inkább kihaló igeidők és az egyáltalán nem kedvelt passzív szerkezet megtanítása. Az olaszban az aktív igeiktől márkánsan elkülönül a visszaható igék csoportja, ami ugyan megtalálható a magyarban is, használata elenyésző és nem rendhagyó, a szerzők mégis mindig megkülönböztetett figyelemmel vizsgálják őket. Általánosságban elmondhatjuk tehát, hogy amennyit használ a kontrasztivitás néhány jelenség ismertetésében, annyira árt is, hiszen az írók nem szívesen veszik tudomásul, hogy nyelvünk rendszere alapvetően eltér az olasztól, ezért megközelítésére is másfajta magyarázatok és nézetek szükségeltetnek.

Dolgozatomban igyekeztem átfogó képet nyújtani arról a rövid, de annál termékenyebb időszakról, amely az olasz közvetítőnyelvű magyaroktatás alapjait fektette le. Elkészültek az első szótárak és nyelvkönyvek, felélénkült a fordításirodalom, népszerűsítve ezzel a magyar nyelvet és kultúrát. A magyartanárok keze alatt sok jeles italianista és fordító nevelkedett.

A XIX. századi fiumei viszonyok nagyon sok tanulással járnak az új évezredben is. Nemzetiségi politikája, művelődés- és közoktatásügyi intézkedései, iskolarendszere – és még sorolhatnám, mi minden állhatna itt jó vagy rossz példaként előttünk, amelyeknek sorában – levonva a megfelelő következteté-

seket – követendő példákat vagy elkerülendő hibákat láthatunk magunk előtt. Az olasz nyelvű magyaroktatás fejlődése semmiképpen sem érthető meg az itt folyó több évtizedes lelkes munka megismerése nélkül.

IRODALOM

- BALASSA József (1891): Kőrösi Sándor: *Grammatica teorico-pratico della lingua ungherese*. *Egyetemes Philológiai Közöny* XV. 1092–1093.
- BÁRDOS Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest
- CSÁSZÁR Ferenc (1833): *Grammatica ungherese*. Pestino
- DONÁTH Imre (1892): *Grammatica ungherese e libro di lettura*. Fiume. 143 p.
- DONÁTH Imre (1898): *Grammatica ungherese e libro di lettura*. Fiume. 239 p.
- ÉDER Zoltán (1981): *Contributi per lo studio della convivenza delle lingue e cultura italiana ed ungherese nella città di Fiume*. Roma. 181–199.
- ÉDER Zoltán (1983): Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből. *Magyar Nyelvőr* 3: 309–323.
- FRIED Iлона (2001): *Emlékek városa Fiume*. Ponte Alapítvány, Budapest
- GIAY Béla – NÁDOR Orsolya (1998): *A magyar mint idegen nyelv / Hungarológia*. Osiris Kiadó, Budapest
- GYÖRÖK Leó Giorgio (1878): *Elementi di grammatica ungherese. I. Parte. Etimologia*. Fiume
- GYÖRÖK Leó Giorgio (1880): *Grammatica metodica della lingua ungherese con esercizi pratici vol. 1*. Fiume
- JÓZSA Judit (2000): Olasz–magyar nyelvi találkozások. In: *Hungarológiai Évkönyv 1*. 85–92.
- KŐRÖSI Sándor (1891): *Grammatica teorico-pratica della lingua ungherese scritta ad uso delle scuole e dello studio privato. Parte I.: La proposizione semplice*. Budapest
- [Rec.] sz.n.: Kőrösi Sándor olasz–magyar grammatikája. *Grammatica teorico-pratica della lingua Ungherese*. In: *Budapesti Szemle* 1893. LXXIII. 309–312.
- KUVALYÁK György (1886): A nem magyar ajkú felnőttek oktatása a magyar beszéd oktatása érdekében. In: *Iskolai Szemle* 1886. V–VI. 71–75, 95–99.
- LENGYEL János (1883): *Corso teorico-pratico di lingua ungherese ad uso scolastico e privato*. Fiume
- PELLES Tamás (2001): A magyar nyelv Fiume közoktatásában. In: *Hungarológiai Évkönyv 2*. 171–187.

V. BIBLIOGRÁFIA

Kornya László

Bibliográfia

Gragger Róbert (Aranyosmarót, 1867 – Berlin, 1926) halálának 75. évfordulóján – a megjelenés időrendjében

Megemlékezések Gragger Róbert haláláról

Dem Andenken Robert Graggers. *Ungarische Jahrbücher*. Begründet von Robert Gragger. Herausgegeben vom Ungarischen Institut an der Universität Berlin. Band VII, Berlin 1927.

C. H. Becker: Robert Gragger. Uo. 1–22. (Eine Gedächtnisrede, gehalten in der Alten Aula der Berliner Universität)

Biographische Daten [von Robert Gragger]. Uo. 23.

[Bibliographie der Nekrologen]. Uo. 23–24.

Biobiographia Graggeriana. Uo. 25–32.

Randbemerkungen zu den Ungarischen Jahrbüchern. [Az „Ungarisches Institut an der Universität Berlin” válasza Halász Gábornak a Magyar Szemle 1927. szeptemberi, „Az Ungarische Jahrbücher margójára” c. cikkére, 101–102.] Uo. 451–454.

Eckhardt Sándor: Gragger Róbert. *Napkelet*, 1926/10. 981–982.

Gyulai Ágost: Gragger Róbert. *Egyetemes Philológiai Közlöny*, 1926.

Farkas Gyula: *Gragger Róbert emlékezete*. Kiadja az Eötvös-Collegium volt diákjainak Szövetsége, Pécs, 1927.

Gragger-emlékkönyv. Forschungsarbeiten des Ungarischen Instituts in Berlin. Berlin 1927.

C. H. Becker porosz kultuszminiszternek a Berlieni Egyetem régi aulájában mondott emlékbeszéde. *Gragger Róbert emlékezete*. Minerva-könyvtár IV, Budapest, 1927. 3–27. Különnyomat a *Minerva* 1927. évfolyamából. (Vö. C. H. Becker, *Ungarische Jahrbücher* VII, 1927.)

Szekfü Gyula: Gragger Róbert művelődésünk történetében. Uo. 28–42.

- Farkas, Julius: Die Zeitschriften der Ungarnkunde. Dem Andenken R. Graggers gewidmet. Begründet von R. Gragger. Unter Mitwirkung von W. Bang, Z. von Gombocz, E. Lewy, K. Schünemann; herausgegeben von J. von Farkas; *Ungarische Jahrbücher* XI. Berlin 1931. 1–14.
- Bessenyei Ákos: *Gragger Róbert*. Budapest 1944. [Az egyetlen Gragger-monográfia.] 63 p.
- Szent-Iványi, Béla: Finnisch-ugrische Sprachwissenschaft und Ungarnkunde an der Berliner Universität. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin*. Beiheft zum Jubiläumsjahrgang IX, 1959/60. 45.
- Bodolay, Géza: Die Glanzzeit der Hungarologie in Berlin. *Budapester Rundschau* 24/1978: 6.
- Décsy, Gyula: Nachwort des Herausgebers: Dem 50. Band der Jahrbücher zum Geleit. *Ural-Altäische Jahrbücher* 50. Göttingen. 1978. 187–190.

I. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus (Budapest, 1981)

- Keresztury Dezső: Egy magyarságtudományi műhelyről. *Hungarológiai oktatás régen és ma*. Szerk.: M. Róna Judit. Tankönyvkiadó, Budapest, 1983. 82–86. (Elhangzott a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság rendezésében tartott I. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson, Budapesten 1981 augusztusában.)

Megemlékezések Gragger Róbert születésének 100. évfordulóján

- Barta, János: Erinnerungen an Gragger. *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 3. Schriftenreihe des Fachbiets Hungarologie und Finnougristik der Humboldt-Universität zu Berlin. Herausgegeben von Paul Kárpáti und László Tarnói. Berlin–Budapest, 1988, 11–13. (Elhangzott a hungarológia oktatása és kutatása megalapítójának, Gragger Róbertnek 100. születésnapja alkalmából rendezett nemzetközi tudományos kollokviumon a berlini Humboldt Egyetem rendezésében, 1987. november 4–5.)
- Tarnói, László: Versuch eines Porträts des Gelehrten und Wissenschaftsorganisations Robert Gragger. Uo. 15–38.
- Vízkelety, András: Robert Gragger als Mediävist. Uo. 39–48.
- Sauer, Gert: Zu den finnougristischen Beiträgen in der Zeitschrift „Ungarische Jahrbücher“. Uo. 127–129.
- Kornya, László: Das Wirken ungarischer Lektoren an der Berliner Universität 1917–1945 im Spiegel der von Robert Gragger gegründeten „Ungarischen Jahrbücher.“ Uo. 131–140.

- Rózsa, Mária: Robert Gragger, der Begründer der deutschen Hungarologie. Hans-Hermann Bartens – János Gulya – Klaus Röhrborn – Klaus Sagaster (Hg.): *Ural-Altäische Jahrbücher*. Neue Folge. Göttingen, 8/1988, 197–202.
- Rózsa, Mária: Robert Gragger – „Botschafter” der ungarischen Kultur in Berlin. *Germanisches Jahrbuch*, DDR – UVR VIII, Budapest 1988.
- Rózsa Mária: Gragger Róbert és a berlini Magyar Intézet könyvtára. *Magyar Könyvszemle* 1988/4. 304–310.

I. Nemzetközi Hungarológia-oktatási Konferencia (Budapest, 1988)

Kornya László: Egy hungarológiai műhely történetéhez: magyar lektorok a berlini egyetemen 1917 és 1945 között a Gragger Róbert alapította „Ungarische Jahrbücher” alapján. *Hagyományok és módszerek. Hungarológiai Ismerettár* 7. (Szerk.: Giay Béla) Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest, 1990. 70–75. (Elhangzott az I. Nemzetközi Hungarológia-oktatási Konferencián, Budapesten 1988 augusztusában.)

75 éves a berlini Magyar Tanszék (1991)

- Schneider Márta: A Berlini Magyar Intézet és Collegium Hungaricum. *Regio* 4, 1992. 72–101.
- Schneider Márta: A Berlini Magyar Intézet és a Collegium Hungaricum.: *Hungarológia* 2. (Szerk.: Hegedűs Rita – Kőrösi Zoltánné – Tarnói László). Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest, 1993. 4–35. (Elhangzott a berlini egyetem magyar tanszéke alapításának 75. évfordulója alkalmából rendezett nemzetközi Gragger-szimpoziumon, Budapesten 1991. szeptember 20-án.)
- Kornya László: Gragger Róbert és az Ungarische Jahrbücher. Uo. 36–44.

Gragger Róbert, Klebelsberg Kunó és C. H. Becker együttműködése

- Kornya László: Adalékok a magyar–német szellemi kapcsolatok történetéhez: Gragger Róbert, Klebelsberg Kunó és C. H. Becker együttműködése a berlini hungarológia alakulásában. *Hungarológia* 4. Budapest 1993. 235–248.
- Keresztury Dezső: *Emlékezéseim – Szülőföldeim*: Valami a „hungarológiáról”. 144–145; Berlinben. 162–163. Argumentum Kiadó, Budapest, 1993.
- Ujváry Gábor: „Tudós kolostor csöndes kolostori kerttel” – A berlini Collegium Hungaricum története (1924–1944). *Levéltári Szemle* 1998/2. 3–28.

- Brandt Györgyi: Gragger Róbert, a hungarológia tudományág megeremtője. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 37. (Szerk.: Szili Katalin) ELTE BTK Központi Magyar Lektorátus, Budapest, 1998 (60 p.)
- Brandt Györgyi: Gragger Róbert, a hungarológia atyja – levelei tükrében. *Hungarológiai Évkönyv* 1. (Szerk.: Szűcs Tibor – Nádor Orsolya) Pécsi Tudományegyetem, Pécs 2000. 97–106. (Elhangzott a IX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus „magyar mint idegen nyelv” szekciójában, Veszprémben 1999. április 9-én.)
- Ujváry Gábor: Baráti háromszög (Carl Heinrich Becker, Klebelsberg Kunó, Gragger Róbert és a hungarológia megszületése). *Hungarológia* 2 (2000)/3 (Tverdota György főszerk.; Stauder Mária felelős szerk.). Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest. 99–120.
- Ujváry Gábor: Kultúrpolitikus, diplomata és tudományos menedzser – Hetvenöt esztendeje hunyt el Gragger Róbert. *Európai utas – Az európai együttműködés folyóirata*, 2001/3, 68–72.

Gragger Róbert a magyar lexikonokban

- Magyar írók élete és munkái. Írta és összeállította: Gulyás Pál. Budapest, 1992. XI. 318–324.
- Magyar Irodalmi Lexikon. Budapest, 1926, 312.
- Magyar Irodalmi Lexikon. Főszerkesztő: Benedek Marcell. Akadémiai kiadó, Budapest, 1963. I, 406.
- Új Magyar Irodalmi Lexikon. Főszerkesztő: Péter László. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2000. A–Gy, 759–760.
- Magyar Életrajzi Lexikon. Főszerkesztő: Kenyeres Ágnes. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1967. I, 618.
- Új Magyar Életrajzi Lexikon. Főszerkesztő: Markó László. Magyar Könyvklub, Budapest, 2001. II, 1087.
- Új Idők Lexikona. Singer és Wolfner Irodalmi Intézet Rt. kiadása. Budapest, 1938. XI, 2807.
- Magyar Emigráns Irodalmi Lexikon. Szerkesztő: Nagy Csaba. Argumentum Kiadó, Budapest, 2000. 331–332.
- Magyar Nagylexikon. Nagylexikon Kiadó Budapest, 1999. VIII, 794.

Gragger Róbert a német lexikonokban

Kürschners Deutscher Gelehrten-Kalender 1926, 573–574.

Wer ist's? (8. Ausgabe). Leipzig, 1922. 513.

Taschenlexikon Ungarn. Bibliographisches Institut, Leipzig, 1981. 102.

A Berlieni Egyetem Hungarológiai / Finnugrisztikai Szakcsoportjának, illetve Hungarológiai Szemináriumának archívumából

Robert Gragger: Die jüngste ungarische Dichtung. Közzéteszi: Paul Kárpáti. *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 3. Robert Gragger zum 100. Geburtstag. Berlin–Budapest, 1988. 221–244.

„Ungarische Kultur”. Skizze zu einem Nachschlagewerk. *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 4. Berlin–Budapest, 1989. 213–225.

Robert Gragger: Kulturwerte Ungarns für Deutschland (Aus dem Gragger-Nachlaß). *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 5. Berlin–Budapest, 1990. 219–242.

Miniszterelnöki „irodalmi actió” 1916-ban [valószínűleg Gragger elaborátumának kéziratos másolata]. Közzéteszi: Paul Kárpáti. *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 7. Berlin–Budapest, 1994. 263–273.

C. H. Beckers Konzept und R. Graggers Ausführungen zur Gründung des Ungarischen Instituts in Berlin 1917. Közzéteszi: Paul Kárpáti. Uo. 275–299.

Miniszterelnöki „irodalmi actio” 1916-ban. II. rész. Közzéteszi: Paul Kárpáti [Gragger Róbert előterjesztése és tervezete: Ungarische Bibliothek]. *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 8. Julius von Farkas zum 100. Geburtstag. Budapest–Berlin, 1995. 189–212.

Egyéb

Gragger Róbert: Munkatervünk [bevezetés az Ungarische Jahrbücher I. kötetéhez, 1921, 1–8.]. Fordította: Hegedűs Rita. In: A hungarológia fogalma. *Hungarológiai ismerettár* 5. (Válogatta: Giay Béla) Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest, 1990. 5–16.

VI. RECENZIÓK

Koháry Ilona:

**Magyar iskola. Magyar nyelv kezdőknek.
Hungarian Language School / Fabylon, Budapest 1999**

Koháry Ilona és a Hungarian Language School nem ismeretlen a szakmában, ennek megfelelően nagy várakozás előzte meg a nyelvkönyv megjelenését.

A Hungarian Language School egyike volt azoknak a magyarországi nyelviskoláknak, amelyek a rendszerváltás nyelvi-nyelvtanulási igényeit a leg-hamarabb felismerték, és megtalálták azt a módot, hogyan lehet kiszolgálni azokat a nyelvtanulókat, akik nem akarnak sem a felsőoktatáshoz, sem pedig magántanárhoz kötődni. Persze más és más az elvárása egy középkorú magyar üzletembernek, akit a (jobb) megélhetés lehetősége vezet egy külföldi tulajdonú vállalathoz, illetve egy kalandvágyó fiatalnak, akinek hatalmas szakmai előrelépést kínál fel az anyacége, ha a fejlődő piacot bekapcsolja a nemzetközi gazdasági vérkeringésbe. Az előbbi esetben sürgető követelmény a magas szintű szóbeli és írásbeli kifejezőkészség és a nemzetközi tárgyalásokon is megfelelő idegennyelv-tudás, az utóbbi esetben pedig – egy-két kivételtől, pl. a diplomatáknak kötelező nyelvtanulástól eltekintve – inkább udvariassági gesztus a magyartanulás. Ennek megfelelően a magyar nyelv tanítására szakosodott nyelviskolának meg kellett találnia azokat a modelleket, amelyek segítettek az arculatának kialakításában, a célnak megfelelő, hatékony módszerek megtalálásában. Látszólag mindent készen kínál – például – az angliai nyelviskolai gyakorlat, azonban az ember menet közben döbben rá, hogy az egyszerű mintakövetés (vagy más szóval: „testreszabás”) nem vezet el a kívánt sikerhez, ki kell alakítani a saját modellt. A Hungarian Language Schoolnak ez sikerült, hiszen már több mint tíz éve működik, tanulói száma már ezrekben mérhető, saját módszert alakított ki a nyelvoktatásra és a tanárok továbbképzésére egyaránt – és most itt van a saját tankönyve is.

Ez a könyv kezdők számára készült, főként azoknak, akik Magyarországon – tehát célnyelvi környezetben – integratív motivációval látnak neki a magyartanulásnak. Ennek a nyelvtanulói csoportnak van egy olyan sajátossága, amelyik a kevéssé ismert és tanított nyelveket általában jellemzi: a diákok rövid idő alatt akarnak jártasságot szerezni az alapfokú beszédértésben és közlésben egyaránt, az olvasásra még szükségük van, de az írással szemben meglehetősen nagy bennük az ellenállás. Ha pedagógiai (és üzleti) sikert akarunk elérni, és sikerélményhez szeretnénk juttatni hallgatóinkat, akkor a nekik ké-

szült tananyagokat is eszerint kell terveznünk. A nyelvtanfolyamok nem lehetnek versenytársai az egyetemi kurzusoknak, nyelvi előkészítőknél, de az utóbbi években a felsőoktatás is nyitni kényszerült a piac felé, így mégiscsak versenytársak az egyetemek és a nyelviskolák. Az utóbbiakat gyakorta éri az a vád, hogy felszínes ismereteket közvetítenek. Ez inkább úgy igaz, hogy más-más közönség keresi meg az egyetemeket és a nyelviskolákat. Az előbbieknél erősebb az instrumentális motivációjuk, ezért a magyar nyelvi és kulturális ismereteket is mélyebben, rendszerezettebben, az összefüggésekre koncentrálnak, igénylik, hosszabb ideig, általában évekig tanulnak. A magyar nyelviskolák diákjainak a nagy része csak a „túlélés szintjéig” jut el, és a minimális nyelvtani ismeretekre alapozott kommunikációs készség minél rövidebb idő alatt történő elsajátítása a célja, valamint szeretne „valamit” megtudni Magyarországról és a magyarokról.

Koháry Ilona saját nyelviskolájának tapasztalatai alapján, sok éves munkával gyűjtötte össze könyvének az anyagát. Természetesen vannak benne olyan elemek, amelyek szinte minden kezdőknek szóló nyelvkönyvben ugyanott is ugyanúgy szerepelnek (pl. a köszönési és bemutatkozási formák, a tájékozódás és a helyviszonyok összekapcsolása, a vásárlás és a tárgy tanítása, a család és a birtoklás kifejezése), de megjelenésében, az egyes leckék felépítésében sok újdonság található.

Az eddig piacra került nyelvkönyvekkel összehasonlítva azonnal szembe-tűnik az újítás: nem hagyományos kötött-fűzött formában készült, hanem sokféleképpen felhasználható és variálható, esztétikailag is gondos, szép kivitelű, színes képekkel és fotókkal illusztrált *kapcsos könyvet* tarthat kézben az újdonságokra vadászó nyelvtanár.

A könyv felépítése is ennek a „műfajnak” megfelelően alakul: az **A)** részben, amely a *Beszélgetések* címet viseli, kétszer tíz lecke található; a **B)** egység, amint a neve is mutatja, *Képes szókinccsépítő*, a **C)** rész (*Nyelv, nyelvtan*) pedig ugyancsak 10–10 nyelvtani egységet tartalmaz. Kiegészítésként három *társasjáték* is tartozik a könyvhöz. Mindegyik egy-egy nehezebbnek ítélt nyelvtani jelenség (igeragozás, irányhármasság, birtokviszony) játékos gyakoroltatását szolgálja. (A játékoság mint módszertani alappillér szerepel a HLS eszköztárában, ennek megfelelően a könyvben is sokszor előfordul, pl. memóriajátékok formájában.) Az önálló tanulást, de természetesen az órai munkát is segítik a hangkettők, amelyeknek az alkalmazására piktogram hívja fel a figyelmet. Érdekeségük, hogy nemcsak egy-egy lecke párbeszédeit és olvasmányait lehet meghallgatni, hanem a könyv szókinccséhez szorosan kapcsolódó dalokat is.

Ez a forma a napjainkban más területeken már bevált tananyag-megjele-
nitést követi: a kapsos könyv, illetve egy másik hordozó, a CD-ROM lehetővé
teszi a tananyag modulokra bontását, ami egyben a távoktatás alapja is lehet.

A *Beszélgetések* húsz leckéje a nyelvkönyvekben megszokott témákat öleli
fel. A sorrend kialakításánál nyilvánvalóan szerepet játszott a célnyelvi környe-
zet: először a köszönéssel, a hétköznapi legegyszerűbb udvariassági kifejezé-
sekkel találkozik a nyelvtanuló, majd egy fontos téma: a vásárlás következik
a tárgy fogalmával együtt, s utána rögtön az ezzel szinte egyenrangú problé-
ma: a tájékozódás és a helyviszonyok grammatikai kifejezése kerül sorra. Nem
riad vissza a szerző a „panelek” tanításától; ilyen pl. a „*Betűznél, kérem? /Be-
tűznéd?*”. Udvarias forma, jól használható, de a feltételes mód megvilágításá-
ra még valóban nincsen szükség. Később, a vásárlás témakörénél kerül elő a
„*Felpróbálhatom?*”, illetve a „*szeretnék*” forma, amelyeket szintén mint lexi-
kai egységeket tanít a könyv. Később tárgyalja a feltételes módot és a *-hat/
-het* képzőt is, tehát ha valaki ragaszkodik hozzá, akkor már ezen a szinten is
tudatosíthatja a nyelvi formát. Nem tetszett viszont a „*Mi az angolul?*” kérdés,
helyette talán jobb lett volna a „*Hogy mondják angolul?*” A személyes névmás
használata célszerű még olyan mondatokban is, amelyekben egy anyanyelvű
beszélő biztosan nem tenné ki, de véleményem szerint a 11. leckében már
nincs rá szükség. („*Én szőke vagyok... Ő 30 éves... Ő szőke és ő is nagyon
okos.*”). A „*Beszélgetéseket*” a szókincs bővítésére szolgáló képes szótár egé-
szíti ki, amelyből annyit tanul meg a hallgató, amennyit akar. A képek általá-
ban jók, didaktikusak, legfeljebb a szövegben elhelyezett kisméretű piktogra-
mok olyan kicsik, hogy nem mindig lehet tudni, mit is ábrázol a kép.

Külön értéke a könyvnek a számtalan gyönyörű kép, amely az ország-
ismeret tanítását szolgálja. Jó ötlet a kihajtható Budapest-kép, amelynek az
egyik oldala a nappali, másik oldala pedig az esti várost ábrázolja, valamint
hasonlóképpen a „Magyarország” című lecke nem szokványos képei. Általá-
ban az a kritika éri a tankönyveket, hogy a sok évtizede kialakult csikós–gu-
lyás–Hortobágy szemléletet erősítik. Ezt a könyvet nem érheti ilyen vád, mert
inkább az jellemzi, hogy összhangba hozza a nyelvtanuló magyarországi sze-
mélyes tapasztalatait és a magyarságkép nyelvpedagógiai közvetítésének mo-
dern igényét. Fontos, hogy a szövegeken keresztül a fővároson túlra is kite-
kinthet a nyelvtanuló. A képek mellett a könyv értékét emelik az olyan
nyelvi-országismereti adalékok is, mint például a magyar személy- és család-
nevek rendszere, a „hétköznapi udvariasság” címszó alatt összefoglalt nyelvi
fordulatok, a 19. lecke ünnepi köszöntései, valamint a „Babonák” nyelvi
megformálása („*Ha kiömlik a bor, akkor keresztelő lesz.*”). A nyelvtanulók ál-
talanában szeretik, ha többnyelvű szótár is kapcsolódik egy tankönyvhöz – ta-

lán egy újabb kiadásnál célszerű lenne ilyet is kapcsolni a meglévő anyaghoz. A megfeleltetett nyelvek kiválasztásában segíthet a statisztika: többségében mely nyelvterületekről érkeznek hozzánk a diákok.

A nyelvtani egység valószínűleg vitára ingerli majd a szakmát, ugyanis csak példákkal és táblázatokkal mutatja be a szerző az egyes nyelvi jelenségeket, és hiányzik az eddig megszokott, legalább néhány mondatos magyarázat. Ezért a könyv ebben a formában elsősorban tanfolyami oktatásra alkalmas, amelynek keretein belül a tanár hozzáfűzhet magyarázatot – a diákok igényei szerint. Talán a nyelvtanulók grammatikai felkészületlensége készítette arra, hogy eltekintsen ettől. Mégis jó lett volna, ha a modulok kiegészítéseképpen esetleg egy szótárszerű magyar nyelvi összefoglaló, esetleg egy hagyományos, a fonetikától a szintaxisig terjedő, rendszerszerűen megfogalmazott és sok-sok példával illusztrált „kis magyar nyelvtan” tájékoztatná az érdeklődőket, ahová egy ikon segítségével lehetne eljutni. A jól szerkesztett, áttekinthető táblázatok iránt egyébként nagy igény van – erre szép példa a könyvben az irányhármasság bemutatása. (Esetleg jó lett volna megemlíteni-megrajzolni a *-hoz/-hez/-höz, -nál/nél, -tól/-től* stb. esetében a személyhez való kötődést is.) Kitérnőnek tartom az időgrafikont, amely valóban összefoglaló módon szemlélteti az idő kifejezési lehetőségeit.

Noha még nem tanítottam ebből a könyvből, eddigi sok éves tapasztalatom alapján azt hiszem, nagyon nagy segítség lehet a nyelvtanárok kezében. Nem oldja meg az „egyedül üdvözítő könyv” problémáját – ilyet valószínűleg nem is lehet írni –, de könnyed szövegeivel, egyszerű nyelvtani gyakorlatokkal kedvet ébreszt a magyartanuláshoz azoknak is, akik anyanyelvük nyelvtani rendszerében sem igen jártasak, s emellett még félnek is egy meg tanulhatatlannak kikiáltott nyelvhez közelíteni.

Tiborc Fazekas:
Bibliographie
der in selbständigen Bänden erschienenen Werke
der ungarischen Literatur in deutscher Übersetzung (1774–1999).
Eigenverlag des Verfassers, Hamburg 1999

A magyar irodalom (önálló kötetekben) német fordításban megjelent műveinek bibliográfiáját az 1999-es Frankfurter Könyvvásárhoz („Középpontban Magyarország” rendezvénysorozatához) időzítve – saját kiadásban – jelentette meg a szerző. Óriási vállalkozás, hiszen a magyar–német szépirodalmi fordítások rendszeres áttekintéséhez korábban nem készült ilyen átfogó és részletes bibliográfia. Még akkor is, ha szükségszerűen le kell mondania a teljesség igényéről: miként a címbeli pontosítás is jelzi, az összeállítás – a bő két évszázad feldolgozott fordítói termésén belül – az önálló kötetekben megjelent fordításokra korlátozódik. A munka időszerűségét a régóta folyamatos igény (ti. a hungarológia kapcsolattörténeti kutatásaihoz nélkülözhetetlen adattár, illetve a magyar irodalom recepciójával és fordítási kérdéseivel foglalkozó egyetemi oktatás mindennapi gyakorlatát szolgáló megbízható kézikönyv sürgető szükséglete) és egy kitüntetett jelentőségű alkalom (ti. a tavalyi könyvvásár reprezentatív kerete) egyaránt megkérdőjelezhetetlenné teszi. Ennek fényében annál inkább érthetetlen, miért nem támogatták e kiadványt hazai részről (például a Frankfurt ’99 Kht. vagy a Magyar Fordítóház Alapítvány intézményes háttérében).

Fazekas Tiborc összeállítása tekintélyes adatmennyiség áttekinthető elrendezésével nyújt jó szolgálatot mindazoknak, akik különféle német nyelvű magyar antológiák vagy egyes magyar irodalmi művek német fordításának bizonyos konkrét adatait keresik, vagy éppen csupán böngészve arra kíváncsiak, kinek mely művét hányan is tolmácsolták németül; mindezen túl pedig azoknak is, akik az adatok mögött szeretnének képet alkotni maguknak egy-egy mű, szerző vagy korszak fogadtatásának, visszhangjának sokatmondó körülményeiről (párhuzamos, ismétlődő vagy éppen sorjázva halmozódó fordítások időbeli megoszlásának, illetve a kortárs fogadtatás intenzitásának megítéléséhez). E sokoldalú felhasználhatóság hitelesíti az Előszóban is deklarált önzetlen szerzői szándékot, de – lám – túl is mutat azon, hiszen a bibliográfia for-

gatásától nemcsak a fáradságos adatvadászat megkönnyítése és a további kapcsolattörténeti kutatások adatfeltáró vonulatának ösztönzése várható, hanem az adatsorok mögött megbúvó, a fentiekhez hasonló összefüggések fölfedezése felé mutató inspiráció is.

A tételes bibliográfiát megelőző részletes használati útmutató ismerteti a bibliográfiai tételek felépítését, differenciáltan értelmezi a bejegyzéseket, feloldja a rövidítéseket, felsorolja az adatforrásokat, utal esetleges könyvtári adatellenőrzések feltüntetésére, sőt egyes különleges megjegyzések (pl. „kétnyelvű kiadás”) kiemelt szerepeltetésére is. Maga a bibliográfia két nagyobb részre tagolódik: külön sorolja fel – német betűrendben – előbb az antológiák, majd pedig az egyes szerzők bibliográfiai tételeit. A kötetet két mutató zárja: a névmutató a fordítók (továbbá a német kiadásban közreműködő szerkesztők, a feldolgozást, illetve az előszót vagy utószót jegyző szerzők) nevének és névváltozatainak jegyzékével, valamint a kiadók mutatója.

Az antológiák körében 231 bibliográfiai tétel szerepel. Ez tehát a leltára a magyar líra, epika és dráma válogatott gyűjteményeinek német nyelvű kiadásában. Többségük egyértelműen verses és novellás antológia, illetve népköltészeti válogatás (dalok, mesék, mondák). Egyik-másik kötet – a műnemi-műfaji besoroláson belül vagy felül, illetve azt éppen keresztezve – valamely tematika köré (pl. szerelmi, történelmi, politikai-hazafias tárgykör, „pusztai” vagy nagyvárosi élet, cigány folklór szálaira felfűzve) szerveződik, illetőleg egy-egy korszak irodalmi termékeire összpontosít, de akadnak tisztán műhelyfordítói közlések is (pl. az *Umschlag* sorozat). Ez utóbbi megoldásban különösen vonzó, hogy nemcsak a kívánatos kétnyelvű kiadványok körét gazdagítják, hanem tanulságos keretet kínálnak különféle igényes fordítási verziók párhuzamos bemutatására is. Ez önmagában is kitűnően szolgálja az irodalom szervezettebb hungarológiai közvetítésének ügyét, ahol a nyelvtanulás és az esztétikum kiválóan összekapcsolható egy megbízható folyamat medrében: az irodalmi művek élvezetére fogékony nyelvtanuló ekként fokozatosan eljuthat az először fordításban megismert szövegtől – a párhuzamos (kétnyelvű) közvetítés kivételes lehetőségeket magában rejtő állomásán keresztül – az eredeti szöveg befogadásáig.

Az összeállításban felsorolt viszonylag sok kötet egyébként már magában is jelzi, megerősíti a magyar irodalom német fogadtatásának különösen kedvező összképét, amelynek intenzitását e mennyiségi mutatón túl szerencsére a folytonosság és a sokoldalúság is jellemzi. Emellett persze tisztában kell lennünk azzal, hogy e számos fordítás igen tarka képet mutat a fordítások színvonalának egyenletességét illetően. Igaz, a világirodalom remekeinek többnyire mesteri magyar tolmácsolásához hozzászokva hajlamosak vagyunk talán túlságosan is

szigorú mércét állítani a fordított irányú fordítások minőségi színvonala elé. Köztudott, hogy lírai művek fordításakor halmozottan érvényesülnek a tartalom és a forma egységére vonatkozó elvárások: a költői üzenet tolmácsolása akkor hiteles, ha összhangban marad az eredeti (nyelvileg kódolt) képi és hangzásélménnyel, s ugyanakkor természetesen rásimul a másik nyelvben megvalósítható képi és zenei rétegre. Valljuk meg, hogy ezt csak ritka pillanatokban sikerül teljes egészében és valóban hiányérzet nélkül elérni a versfordításakor. Mindenesetre már annak is örülhetünk, ha az átültetés az eredeti vers gondolati-képi világának megőrzése mellett még a hangulatot is valahogy átmenti, s hogy szélsőséges negatív esetként egyre kevésbé jellemző a Karinthy Frigyes *Műfordítás-paródiájából* (egy Ady-verset végül fölismerhetetlenné torzító elrettentő iskola-példából) ismert fordítás (többszörös „leiterjakab”) jelensége.

A válogatott művek fordításainak különféle gyűjteményes kiadásait egyébként szerencsére mindkét részről, tehát a külföldi és a magyarországi kiadók körében egyaránt hagyományos közkedveltség övezi. Ezen belül külön is figyelemre méltó az antológiáknak az a típusa, amely más népek irodalmával együtt kínál összeállítást. Ez a törekvés amúgy szépen beleilleszkedik a német fogadtatás várákozásaiba, ahol a sokszínű körkép rendteremtő igénye mögött a regionális érdeklődést tükröző szemlélet jegyében kiegyensúlyozott válogatások sorjázó építkezésében jelennek meg a közép- és kelet-európai irodalmak műnemi-műfaji, tematikus vagy kronológiai szerveződésű válogatásai. A kiadók mellett nagyjából ebben a kontextusban építkeznek maguk az újabb németországi irodalmi rendezvények is, s nem véletlen, hogy az első nemzetközi tavaszi könyvhét Bajorországban (1990 májusában) is ebben a szellemben igyekezett megerősíteni a hagyományt, amikor – „*Bayern liest grenzenlos*” jelmondatát hitelesítve – az akkori Albánia, Bulgária, Jugoszlávia, Lengyelország, Románia, Szovjetunió, Csehszlovákia, Magyarország és Németország irodalmi életének néhány jeles képviselőjének meghívásával és bemutatásával az értékek egymásmellettiségéből merített.

E vegyes típusú válogatásnak párhuzamos megfelelői – elsősorban a hazai kiadók részéről – azok a kötet-sorozatok, amelyek több nyelven is tartalmazzak egy-egy reprezentatív összeállítást (vagy éppen akár egyes műveket): egyik válfajuk a kétnyelvű kiadás (a már említett magyar–német megoldáson túl például a német–angol párhuzamosság), a másik a több nyelven megjelenő, illetve nyelvenként külön építkező sorozat, mint pl. az *Arion* c. nemzetközi költői almanach (1966-tól Somlyó György szerkesztésében, a Corvina kiadásában), amelyet egyébként sorozatként nem találtam a bibliográfia antológiái között. A magyar–német kétnyelvű közlést egyébként pedig már egyes folyóiratok is megkísérelték meghonosítani: egészében így építkezik például a *Stádium/Stadium*.

A szerzők szerint haladó – részletező jellegéből következően terjedelmesebb – bibliográfiai fejezet a magyar irodalom élvonalbeli és szerényebb vonulatához tartozó írókat, költőket egyaránt tartalmazza. Mindazokat tehát, akiknek műveit vállalkozó kedvű fordítók valaha is méltónak találták németül (nemritkán újabb és újabb fordításokban) is hozzáférhetővé tenni, s amelyeket ugyancsak vállalkozó szellemű kiadók érdemesnek tartottak önálló kötetben (gyakran újabb kiadásban is) megjelentetni. Ha először csak felületesen végiglapozzuk a fordítások felsorolását, a leltár többnyire mintha meg is felelne várakozásainknak, hiszen kiugró tételszámokkal szerepel a kétségtelenül jelentős életművek képviseletében például Ady Endre (16), Arany János (25), Déry Tibor (22), Jókai Mór (185!), Mikszáth Kálmán (42), Móricz Zsigmond (23), Petőfi Sándor (68). Esetleg meglepően soknak találjuk viszont az előbbiekhöz képest – mai hazai szemmel – például Beniczky Lenke (13), Harsányi Zsolt (15), Hágy Gyula (16), Herczeg Ferenc (35), Illés Béla (18), Molnár Ferenc (39), Tatár Péter = Medve Imre (18), Vaszary Gábor (22) német kötetszámát.

E számszerű arányok értelmezésével, a belőlük levezethető következtetésekkel persze óvatosan kell bánnunk: sokatmondó és megtévesztő számoknak bizonyulhatnak egyszerre, mert nemcsak a népszerűséget vagy az érdeklődést jelző fogadtatási tényezők mutatói, hanem kortól (sőt kordivattól, illetve uralkodó ízléstől), stílustól, műnemtől (sőt műfajtól) függő fordítói visszhangot is tükrözhetnek. Ez pedig kifejeződik a fogékonyság éppen jellemző irányultságában, alkalmanként jelezheti még akár az emigráció irodalmának sajátos (a külföldi kiadóügyi kapcsolatok tekintetében gyakran kedvezőbb) körülményeit is, kedvező kapcsolattörténeti viszonyok közepette megmutatkozhat a mindenkori kortárs irodalom iránti fokozottabb nyitottságban stb.

A kötetszámokról alkotott összképet ugyanakkor még sok más tényező is árnyaltabb megvilágításba helyezheti. Egy-egy költői életműből vett fordításválogatás általában egy-két kötetben is elegendőnek bizonyulhat a külföldi érdeklődés kielégítésére, hacsak nem ihlet meg a szerző időről időre újabb és újabb fordítókat. Ilyenkor tehát a többszörösen rendelkezésre álló fordítások is szaporítják a jelzett kötetszámok sorát. A még a magyar köztudatban is egy művesként ismert szerzők (mint például Katona József és Madách Imre) esetében is örömmel beérhetjük a főművek német köteteivel, amelyek a *Bánk bán* esetében három bibliográfiai tételhez (mint három német címváltozathoz) sorolva öt fordításban (mint öt külön kiadványban), *Az ember tragédiája* esetében pedig két tételként szerepeltetve állnak rendelkezésre: a teljes mű azonos német címmel tizenegy fordítótól, közülük számos esetben több kiadásban is (s itt-ott különféle feldolgozásban, illetve előszóval); a Tragédia 13. színe pedig külön fordításban is megjelent. Ebből is kitűnik, hogy az első megközelí-

tésre kínálkozó aránybecslés könnyen megtévesztő lehet, ha a tételes felsorolás számozását nem szembesítjük az egy-egy tételen belül közös német címhez felsorolt különféle fordításváltozatok és további kiadások, valamint az esetenként több kötetes kiadványok számszerűségével.

Számomra külön örvendetes, hogy még librettók is előfordulnak a bibliográfiában, amelyben így tehát például Balázs Béla (Bauer Herbert) és Lengyel Menyhért is szerepelnek – Bartók Béla zenéjének köszönhetően méltán világhírűvé vált – műveikkel, *A kékszakállú herceg vára* c. misztériumdrámával és *A fából faragott királyfi* c. mesejátékkal, illetve *A csodálatos mandarin* c. pantomim-történettel. Azt is csak üdvözölni tudjuk, hogy a szépirodalmi fordítások bibliográfiájába bekerültek a művészportrékat valóban igényes stílusban megrajzoló életrajzok és naplók is (mint pl. Ambrózy Ágoston *Carmencita* c. Bizet-regénye, Bókay János Puccini-regénye, Eörsze László és Gál György Sándor Verdi-történetei, Hankiss János Liszt-életregénye, Keszi Imre Wagner-regénye, Ormay Imre Paganini-krónikája stb.), amelyek egyben annak is ékes bizonyítékai, hogy a német olvasóközönség érdeklődése valószínűleg nemcsak a hagyományosan magyaros tematikára nyitott fogadtatást jelenti. Hasonlóképpen szerencsésen szétfeszíti az arisztokratikus irodalmi kánonokat a gyermek- és ifjúsági irodalom remekeinek felvonultatása is (Csukás István, Fehér Klára, Fekete István, Janikovszky Éva, Károlyi Amy, Kolozsvári Grandpierre Emil, Lázár Ervin, Mátyás Iván, Örsi Ferenc, Szabó Magda, Szepes Mária, Weöres Sándor és mások halhatatlan írásai közül).

A bibliográfia forrásműveinek felsorolásában nem találtam a *Handbuch der ungarischen Literatur* c. irodalomtörténeti kézikönyvet (Klaniczay Tibor szerkesztésében, Corvina, 1977), amely pedig függelékében viszonylag részletes áttekintést nyújt a magyar irodalom német fordításairól – ugyancsak tételesen antológiák és önálló szerzői kötetek kettősében építkezve (608–625). Az e kötet önálló mellékletként kiadott „*Vom Besten der alten ungarischen Literatur*” c. válogatás viszont természetesen szerepel Fazekas Tiborc összeállításában. Itt jegyzem meg az egyébként ilyenkor kézenfekvő és olcsó kifogással kapcsolatban: természetesen könnyen előfordul egy ilyen nagy vállalkozás során, hogy valami mégis kimarad a felsorolásból, mint pl. Páskándi Géza németül megjelent elbeszéléskötete (éppen az idézett Klaniczay-függelék adataival szembesítve). Ennek a recenzióknak azonban nem az esetleges hiányok és adat-tévesztések, illetve elírások ünneprontóan kicsinyes feltárása a célja (ezeket majd bizonyára pótolja és helyesbíti egy későbbi kiadás, valamint az anyagra építkező további kutatások), hanem az örömteli híradás egy mindeddig nyugtalanító szakmai adósság törlesztéséről.

A bibliográfia adatsorai mögött is meggyőzően tükröződik a mindenkori kortárs irodalom kedvező visszhangja, s ezen belül is feltűnő a mai kortársak

intenzív fogadtatása (kiemelten pl. Dalos György, Eörsi István, Esterházy Péter, Kertész Imre, Konrád György, Krasznahorkai László és Nadas Péter művei). Az elmúlt évtizedekben, különösen pedig a nagy társadalmi fordulat óta egyre egyértelműbben szép új hagyományt teremtettek a németországi könyvesboltokban és könyvtárakban rendezett magyar író–olvasó találkozók, irodalmi életünk nyilvános vitafórumai, az irodalmi ösztöndíjak és a fordítási pályázatok. Az e téren német részről tanúsított nyitottság ismeretében tehát bizvást állíthatjuk, hogy Frankfurt kitüntetett jelentőségű tavalyi szerepe nem előzmények nélküli szintéren teljesedett ki. Ennek köszönhetően például még az sem csupán akkor és ott először vagy kivételesen esett meg, hogy egyes művek előbb kerültek német fordításban a nyilvánosság elé, mint itthon eredeti közlésben. A német fordítások alapja ugyanis nemritkán kézirat volt (miként e bibliográfiában a *Manuskript* alapulvételére utaló „Ms” rövidítés is gyakran jelzi egyes tételeknél). Ezért szerencsére nem is kell kishitűen amiatt aggódnunk, hogy a könyvvásár soha vissza nem térő alkalom volt.

A fogadtatás folyamatos készenléti állapota különösen meggyőző egy-egy egészen friss kötet esetében. Bertók László *Ceruzarajz / Skizze* c. kétnyelvű verseskötete például ilyen: 1999 tavaszán adta ki a pécsi Magyar–Német Nyelvű Iskolaközpont; külön érdekessége, hogy a válogatás verseit maguk a diákok fordították: a naprakész folytonosság bizonyossága és a jövő ígérete. Ezt a kiadványt természetesen a jelen bibliográfia még nem tartalmazhatja, de szerencsére éppen az efféle újdonságok halmozódása (is) néhány év múlva várhatóan újabb, bővített feldolgozásra adhat ösztönzést. Fazekas Tiborc hiánypótló bibliográfiájának köszönhetően immár nem nulláról kell indulni, elegendő lesz 1999-től folytatni.

A sokoldalúan felhasználható kötet méltatásához engedjék meg két személyes mozzanat megemlítése is! Mennyire örülhettem volna ilyen segédlet meglétének, amikor annak idején (immár tíz éve) kezdő müncheni lektorként az irodalomórákhoz amúgy is sokszor nehezen elérhető anyagok felkutatása és gyűjtése során magamnak kellett hosszadalmas és körülményes bűvárkodással utánajárnom a rendelkezésre álló fordításoknak. (Másfelől viszont szerencsém volt a személyes kapcsolatokkal, az ott élő vagy éppen ott tartózkodó magyar írók, költők körül szervezett irodalmi rendezvények közvetlen élményeivel, az igen tehetséges helybeli Inke Rudolf kitűnő Ady-, Babits-, Kosztolányi- és Radnóti-fordításainak megismerésével, valamint a Gulya János és Norbert Lossau publikációiból meríthető információkkal, amelyek a göttingai Petőfi-archívum gazdag fordításanyagának értékes kincseit számomra is hozzáférhetővé tették.) Maga ez a bibliográfia pedig igazából most könnyíti meg a dolgomat, amikor a pécsi hungarológiai program keretében rendszeresen szemináriumokat is tartok a magyar irodalom német fogadtatásáról, s

összehasonlító műelemzéseket végzünk egy-egy eredeti vers és fordításai megközelítéséhez. Köszönet ezért a könnyebbségért az összeállítás szerzőjének!

Végezetül, midőn Fazekas Tiborc e munkáját minden hungarológusnak szíves figyelmébe ajánlom, aki hivatásával együtt szívén viseli irodalmunk fordításokban tükröződő nemzetközi visszhangjának ügyét, érdemes hangsúlyozni, hogy ez a bibliográfia olyan fontos állomás, ahova szorgos gyűjtéssel és gondos összegzéssel jutott el a szerző, s ahonnan kiindulásul nélkülözhetetlen adatokat meríthetünk, sőt újabb ösztönzéseket kaphatunk – nemcsak a német fordítások, nem is csak a német recepció kutatásához, hanem általában a magyar irodalom külföldi fogadtatásához, sőt akár kedvbresztő mintaként más nyelvterületek hasonlóan igényes fordítási bibliográfiáihoz. Az összeállításban történő elmélyedés előtt azonban feltétlenül ajánlatos alaposan tanulmányozni az előszóban és a valóban használati útmutatónak szánt bevezetőben olvasható gondolatokat és magyarázatokat, amelyekből az is kiderül, hogy a fordításon túl bibliográfiát írni is kell („... necesse est”), s hogy ez nemcsak szükséges és nyilvánvalóan hasznos dolog, hanem érdekes és élvezetes munka is tud lenni. Mert humor és (ön)íronia is foglaltatik a szinte szükségszerű hibaforrásokat elrettentő bátorsággal tudatosító előzetes „Magamentségében”, s miközben a mai Misztótfalusi Kis Miklós – mint említettük, saját kiadású művének tanúsága szerint – otthonosan mozog a számítógépes szövegszerkesztés és az on-line-katalógusok világában is, a tételes rendbe sorakoztatott adatok megbízható szavahihetőségének ellensúlyozására egy mulatságosan kitalált példán keresztül vezet be az adatok értelmezésébe, a rövidítések kulcsának kezelésébe. Ő maga is óvatosságra int. Aki nem hiszi, járjon utána!

SZÜCS TIBOR

Carol Rounds:

Hungarian. An Essential Grammar. Routledge, London – New York, 2001.

A közelmúltban nem egy hungarológiai kutatóhelyen született idegen ajkúaknak írott magyar nyelvtan. Forgács Tamás *Ungarische Grammatik* című munkája 2001-ben látott napvilágot a bécsi Edition Praesensnél, s immár egy ugyancsak 2001-ben kiadott, angol nyelven írott magyar nyelvtan is hozzáférhető. Ez utóbbi azonban abban a tekintetben is különleges, hogy nem magyar anyanyelvű szerző tollából született.

Carol Rounds, a New York-i Columbia University professzora – miként a könyv alcíme is utal rá – a magyar nyelvtan leglényegesebb jellegzetességeit kiemelő – műfaja szerint – *essential grammar*-t írt. Minthogy hazánkban a magyar nyelvtanok sokféleségével nem számolhatunk, ez a megközelítés már önmagában is újszerű. Rounds könyvével nem funkcionális nyelvleírást vehetünk kézbe, hiszen munkájában nem a kommunikációs funkciók alá sorolódnak a nyelvi formák, s nem is elsődlegesen az iskolai tanítás–tanulás menetének szempontjai szerint rendezett pedagógiai nyelvtant, de még csak nem is leíró nyelvtant. A magyar mint idegen nyelv „kis nyelvtana” mégis ötvözi az előbbi megközelítések főbb erőnyeit: él a leíró nyelvtanok szisztematikusságával, és nem feledkezik meg egy-egy nyelvi forma mindennapos kommunikációs használati körének (*usage*) megemlítéséről sem. Bőséges példaanyagának jellege, a mondat szintű példák használata (még az alaktani részben is) az iskolai nyelvtanok gyakorlatiasságáról árulkodik. Egy távoli hasonlattal azt mondhatnánk, hogy miként a képtárban is meg kell keresnünk azt a pontot, ahonnan – nem túl közletről, de nem is túl távolról – jól beláthatunk egy képet, Carol Rounds is felvett egy olyan nézőpontot, ahonnan részleteiben, de nem túlrészletezően áttekinthette a magyar nyelv egészét.

A könyv bevezető sorai szerint egy igen érdekesnek tartott nyelv legfontosabb szerkezeteinek tömör számbavétele és „felhasználóbarát” leírása volt a cél a kiadvány közreadásával, melyet szakzsargontól mentes jellegénél fogva a nyelvünket egyénileg vagy csoportosan tanuló idegen ajkúak egyaránt forgathatnak majd bármely nyelvtanulói szinten. Rounds egy olyan nyelvet tárt fel az érdeklődők számára, melyet maga is tanult (s kiváló – nem anyanyelvi – tanárának nevét is megtudhatja a könyv figyelmes olvasója). Munkája így a magyarnak (mint idegen nyelvnek) a saját rendszerén belüli leglényegibb

grammatikai szerkezeivel¹ foglalkozik – úgy, hogy didaktikailag egyszerűsített rendszerezéssel, kezelhető mennyiségű és főként praktikus klasszifikációval és szabályrendszerrel, emészthető mennyiségű kivételt feltárva és a nyelvtörténeti szempontokat mintegy a háttérbe utalva közelít nyelvünk felé. A didaktikai egyszerűsítés nem a tanításmódszertani szempontok, hanem a deskriptivitás korlátozása jegyében történik. S minthogy e nyelvtan angol nyelven íródott, angol–magyar kontrasztivitásban közelíti meg a magyar nyelvtani szerkezeteket. A két nyelv szinkron rendszerének megfeleltetéséről azonban nincs szó. A szerző a kiugróan eltérő nyelvi formák hozzávetőleges azonosításakor a különbözőségekre, illetve adott esetben az egyik nyelv rendszerében megfigyelhető hiányjelenségekre is felhívja a figyelmet.

Talán már az eddigiekből is kezd körvonalazódni Rounds maga elé tűzött feladatának számos dilemmája. Számunkra érdekesebb azonban, hogy milyen érvényességű szabályokat állít fel, hogyan emeli ki és mélyíti el a szabályalkalmazást, milyen mértékben él nyelvtörténeti magyarázatokkal, miként kezeli a normán belüli sokféleséget. Az előbbiekhöz még hozzátehetjük azt a nyelvészeti antropológia felől elgondolandó és a hungarológia egészét tekintve egyáltalán nem elhanyagolható kérdést, hogy ez a más nyelven, másik kontinensen írott nyelvtan milyen képet is mutat nyelvünkről – e nyelvet nem beszélőknek és nekünk, magyar anyanyelvűeknek?²

Az *Essential Grammar* három fejezete tulajdonképpen a hangtan–alaktan–mondattan felosztást követi, ám mégsem ezeket a fejezetcímeket használja, ami előrevetíti a nyelvtan taglalásának módosulását. Az *ábécé, a kiejtés és a magánhangzó-harmónia* című rész könyvbeli aránya meglepő, mindössze kilenc (!) oldal. A második részben (*A szófajok*) külön fejezetet kapnak – sorban – az igék, a főnevek, az esetrendszer kérdései, a névmások, a birtoklás kifejezőeszközei, a névutók, a melléknévek, a határozók, a szóképzés tudnivalói, a kötőszavak, a számnevek és az indulatszavak. Rounds az elsődlegesen tárgyalt igék és főnevek után az eseteket veszi sorra, tehát a beszéd irányába mutató mondatformálás grammatikáját. A szófajok pusztán számbavételét megtöri a külön fejezetre érdemesített birtoklás, csakúgy, mint a szóképzés. A szóképzés hátrább kerülése jó megoldásnak tűnik, ily módon némileg eltávolodik az igéknél, a főneveknél és az esetrendszerrel tárgyalt todalékolástól: a szerző a szó-

¹ vö. Jespersen: *Essentials of English Grammar*, 1933.

² Érdemes megemlíteni, hogy a Routledge korábban már két magyar nyelvi vonatkozású könyvet is kiadott: egy leíró nyelvtant és egy, a beszélt magyar nyelvvel kapcsolatos kiadványt: Jerry Payne: *Colloquial Hungarian*; István Kenesei – Rober M. Vago – Anna Fenyvesi: *Hungarian: Descriptive Grammar*.

fajoknál csak a leglényegesebb sorozatképzésekre tér ki (például a *-t* tövű igét alkotó – s ezáltal „nehéznek” számító – ható, műveltető, gyakorító igék képzésére), tovább nem növelve e helyütt a toldalékoknak a külföldiek számára amúgy is megterhelően nagy számát. A birtoklás és a névutó kiemelése a magyar grammatika szembeötlően eltérő jelenségeire irányítja a figyelmet. A harmadik – és egyben utolsó (*A mondat szerkezete* című) – rész nem a hagyományos nyelvtan mondatrészeit vagy a mondatszegmenseket sorra véve tárgyalja a leglényegesebb mondattani elveket. Már csak azért sem, mert számos szerkezet – mint például az igekötők vagy a névelők, az esetek (és az imént említett névutók vagy a birtokos szerkezet) idevágó vonatkozásai – a beszéd részeként a könyv középső részében már helyet kaptak. A magyar mondatszerkezetet, a szórendet a topic, a fókusz, azaz az ige előtti pozíció bemutatásával világítja meg. Minthogy a külföldiek számára a magyar mondat szintaktikai szerkezetének teljessége nem átlátható, a szabályok itt egyértelműen és előíró érvénnyel fogalmazódnak meg. E részben kapnak még helyet az olyan nyelvsajátos szerkezetek, mint pl. a többfunkciós létigével alkotott birtoklást kifejező struktúrák, a ‘habeo’ szerkezet magyar megfelelői, majd e két szerkezet típus összehasonlítása, aztán a ‘habeo’ magyar kifejezésének, valamint az egy vagy több birtokkal járó pronominalis és nominális birtokos szerkezetnek az összevetése, a hozzájuk kapcsolódó válaszok, illetve a személytelen konstrukciók.

A kötet függelékében néhány rendhagyó ige ragozása is megtalálható, továbbá egy angol alapú, kb. 40 mondatból álló inflexió/derivációs mondat sor a *kivasal* igével, főnévragozási minták és az alaktani szemszögből kiemelt főnévtípusok és kivételek listája (*Appendix 1–3*). Természetesen a könyvet a nyelvtani jelenségek visszakeresését segítő tárgymutató zárja.

A hangtan radikális lerövidítésének a fonetikai ismereteket kikerülő módját először megmosolyogtatónak vélhetjük. Például: „a *g* (mindig kemény), mint a *go* szóban.” Az angol nyelv ejtési-betűzési következetlenségein nevelődött beszélőnek viszont néhány jól működő szabály mellett tetemes mennyiségű kivételt is tudnia kell kezelni. Talán a bázisnyelv e sajátosságának tulajdonítható, hogy a szerző a magyar beszédhangok *szisztematikus* részletezése helyett, a korrelációk mindegyikének kifejtését elhagyva csak az angol ajkúak szempontjából mindenképpen hangsúlyozandó eltérésekre tér ki: a palatális mássalhangzókra, a rövid–hosszú mássalhangzók különbségére, a zöngésülés / zöngétlenülés jelenségére, a szibilánsok hasonulására. Fölmerül azonban az a gyanú, hogy az angol szavakkal illusztrált palatális magánhangzót esetleg hanghelyettesítés takarja le (*gy* és *ty* helyett csúsztatott *dj* és *szj* hangkapcsolatok). Ezen a helyen a mássalhangzó–kölcönhatások leírásából is sok minden

kimarad. Érdekes módon azonban ezek a hangtani egyszerűsítések jótékony hatásúak: nem is a két nyelv másságára, hanem összevethetőségükre helyezik a hangsúlyt, pedagógiai értelemben pedig ez a stratégia inkább ösztönzi a magyar nyelv iránt érdeklődőt. Az első részből hiányzó lényeges mássalhangzó-kölcsönhatások (például a teljes hasonulás) később mégiscsak sorra kerülnek, de nem a hangtan keretén belül elvonatkoztatva, hanem mindig a legaktuálisabb helyen (az előbbi példánál maradva az instrumentalis és a translativus toldalékolásakor). Ekként tehát a beszédképzés-beszédformálás nyelvspecifikus mozzanatai *A szófajok* című egységben jelennek meg érdemben.

Általában véve is fontos elve ennek a nyelvtannak, hogy a nyelvsajátos vonásokat és ezek (eltérésben vagy visszatérő hasonlóságokban megnyilvánuló) kapcsolatait a nyelvi rendszeren belüli pregnáns helyeken (és ne elvonatkoztatottan vagy elszigetelten) mutassa fel. Így a magánhangzókat Rounds szintén absztrakt fonetikai specifikációktól mentesen, inkább példákkal szemléltetett praktikus magyarázatokkal mutatja be. A magánhangzó-harmónia, az illeszkedés külön fejezetben történő tárgyalásmódja kellőképpen hangsúlyozza kiemelt fontosságukat. Sok kivételes toldalékolás terhétől óvja meg a leendő érdeklődőket az *e, é, i, í* magánhangzóknak a harmónia szempontjából gyakorta semleges jellegének (*neutral vowels*) kiemelésével. A hangtörvények gyakorlati működésének sorozatos példái mellett lábjegyzetben (és nem főhelyen) azonban több helyen hozza a számos kivételt is. Egyébként már a könyv elején felhívja a figyelmet a homonim alakok (*szívem – szívom*) fontos problémáira.

A szófajok című középső tömb a rövid meghatározások, lényegre törő magyarázatok mellett példákkal és „ragozási” mintákba rendezve (konjugáció, főnévi, névmási és birtokos deklináció) illusztrálja a tárgyalt alapvető nyelvi formákat. Idő- vagy módjeles és egyéb bonyolódó változataikat is lehetőleg paradigmaticusan közli, s az áttekinthetőség kedvéért nemritkán táblázatba rendezi több paraméter mentén a mondatok gyakori – egészsleges, de morfológiailag többszörösen összetett – alakulatait (mint pl. az udvarias használatú, magázó értelmű névmás deklinációját). Máskor is gyakran él a táblázatba foglalás áttekinthetőségével (főnevek csoportjai a többes szám jelének kapcsolódása szerint). Így az *Essential Grammar* szerzője a magyar nyelv gazdag – szabályokkal jól megragadható – grammatikus tagolódását és építkezését helyezi előtérbe a különben nem titkoltan számos kivétel hangsúlyozásával szemben. A levegős tipográfia és a rendezettség mindezt fölerősíti. A toldaléktípusok elkülönítésében terminológiailag a nyelvtan nem foglal állást. A paradigmaticus igény, a táblázatba foglaló rendszerezés a különböző toldalékoknak a tőhöz és egymáshoz viszonyított sorrendi helyzetét azonban így is újra és újra megvilágítja. A komplex szóalakokat építő szegmensek kombinatorikájában a paradigmaticus

megközelítésnek ez a sorozatos és következetes érvényesítése valósággal be akarja állítani a nyelvsajátos paramétereket az olvasó fejében.

Az *Essential Grammar* igéről szóló fejezetében hat igecsoport különül el: az ikes, a hangkivetéses, a *v*-töví, a *-szik* végű igék, a közismerten sajátos külön csoportot alkotó – négy töv változatú – hét ige (*lesz, tesz, vesz, hisz, visz, eszik, iszik*) és az *n*-es változattal rendelkező rendhagyó igék (*van, jön, megy*). Mint-hogy ez nem magyarázó nyelvtan, nem nyilvánvaló, hogy a csoportok elkülönítése itt és minden hasonló esetben elméleti állásfoglalásként vagy gyakorlati elvek mentén értelmezendő. Mindenesetre figyelemre méltó az ikes igék külön-állása. Keresztes László nyelvtanában (*Gyakorlati magyar nyelvtan*) az *-ik* végű igék nem alkotnak külön csoportot, külön ragozási csoportot azonban igen. Pomozi Péter újabban javasolt elrendezésében (*Hungarológiai Évkönyv 2.*) az ikes ige szintén nem külön csoport, mivel az *-ik* nem a töv része. A másik érdekesség a találó *szikes* igék csoportja, mely magában foglalja az *sz/d/v, sz/d, sz/z* és *sz/z/v* tövívéket egyaránt. A harmadik érdekesség: a *-t* végű igék nem kerülnek külön csoportba. A szerző általában a jelen és múlt idejű, a (felszólító mód alakjával megegyező) kötőmódú, a feltételes módú és a főnévi igenévi alakokat táblázatba rendezve, egy táblázatban több igét az említett alaktani sorok mentén végigpásztázva mélyíti el az igecsoportokon belül megjelenő szabályosságokat. A szabályokat még a már-már norma alatti alakokban is igyekszik láttatni: *tanakszik, meghidegszik, al(ud)tat, al(ud)hat, esküdtet* stb. A kétféle ragozás megértését igen hatékonyra teszi az *overt* és *implied* (kifejtett és beleértett) tárgy elkülönítése, valamint az anaforikus–kataforikus névmáshasználat különbségének illusztrálása (ez utóbbi máshol is szerepet kap).

Mind a táblázatokban, mind pedig a rendszeresen sorjázó példamondatokban megtalálható a magyar szavak, szintagmák, mondatok fordítása. A személyragoknál előkerülnek a hangtani háttérmagyarázatok. A nyelvtani forma sokirányú használatát rövid példamondatok világítják meg, a kontrasztivitás a szükséges helyeken kap szerepet. Az ige további alakjainak tárgyalásakor is elsődleges elv az egyszerűsítés, a túlzott klasszifikációktól való tartózkodás. A múlt idő tárgyalásakor három igecsoporttal dolgozik a szerző (ezek alatt persze alcsoportok vannak). A felszólító- és a kötőmódot azonosítva tárgyalja, az azonosítást azonban jelzi. Itt kerülnek elő a *-t* végű igék nehézségei, a függő kérdés, a célhatározás, és még a helyenként szükségesnek bizonyuló szintaktikai ismeretek is hangsúlyt kapnak. A szerző tehát a grammatikai formához rendeli a fonológiai szabályokat és a funkciókat is. Nem kérhetünk persze számon egy nyelvtanon tankönyvi dramaturgiát, ennek ellenére az *Essential Grammar* segítője lehet a nyelvtanárnak egy-egy nyelvi forma funkcióinak feltárásában. Az illusztrációként használt nyelvi anyag redukciójától való tar-

tózkodásra, a rejtett tömörítésre jó példa a feltételes múlt igealak mintájának használt *megy* rendhagyó igénk. A magyar nyelvtanban igen nehéz fejezetnek számító igeekötő (*coverb*) kérdéseivel is hosszan foglalkozik az ígéről szóló fejezet, mégpedig rendkívül jól részletezve, elmélyítve és több oldalról (irány, aspektus, szórend stb. felől) megközelítve a kérdést. Az igeekötő tárgyalása itt és később is a könyv egyik erőssége.

E helyütt nincs mód a további fejezeteknek az igééhez hasonló részletezésére, csupán néhány megfontolásra érdemes könyvbeli megoldásra térnek ki. A szerző a névelőket a főnévről szóló fejezetben tárgyalja. A magyar nyelv meglehetősen nyitott esetrendszerét illetően 22 esetet sorol fel, ami leginkább Szili Katalin 23 esetet elkülönítő elgondolásához (*Hungarológiai Évkönyv 2.*) áll a legközelebb. (Rounds nem veszi fel az esetragok közé a mód *(-képpen)* és a szerep-állapot esetét *(-ul/-ül)*, a locativusi *-t/-tt* azonban külön eset, a „kevésbé produktív esetek” címke alatt a *-kor*, a *-nta*, a *-stul/-stül* társaságában.) A különálló alany- és tárgyeset mellett van a helyhatározói eseteknek egy külön csoportja, melyek mindegyikét megfelelteti angol prepozíciókkal (*into, in out of / out from, onto, on/at, off/from, about, toward, near/at, (away) from*). Úgynevezett *oblique* (függő, közvetett, egyéb) eset a részes eset (genitívus nincs!), instrumentalis, translativus, causalis-finalis, essivus-formalis, terminativus és distributívus. Az esetragok kötő- vagy előhangjainak megállapításakor az egyes szám alanyi, tárgyi és többes szám alanyi alakokat veti össze. A tárgyrag kötésével kapcsolatban figyelmet érdemel a jelzett kb. 100 főnév (*ház-a-t, kez-e-t; őz-e-t*) és a nem rendhagyóan toldalékolt csoport (*kalap-o-k, kalap-o-t*) elválasztásának módja. A 100 tagú csoport (*low vowel words*) memorizálására külön is felhívja a figyelmet. Szembetűnő módon a szerző nem történeti érveket hoz fel, bizonyos lexikonelemeket szinkrón felszíni viselkedésük alapján különít el.

Hasonlóképpen máshol is a szabály érvényén kívül álló változatokat normaszempontokra hivatkozva vagy csak tényszerűen felsorolja (*a Gyuláék*), ami a magyar nyelvteni rendszer dinamikus szemléletére enged következtetni. Talán e példák – és néhány korábban említett is – jól megvilágítják azt a háttérben megbúvó igyekezetet, hogy az *Essential Grammar* a modern nyelvelméleteknek (a kognitív nyelvészetnek, illetve a generatív nyelvelírásnak) a maga számára jól használható eredményeit igyekszik integrálni, azok kiegészítő szempontjait hasznosítani. Hermeneutikai alapállása, miszerint az angol nyelv felől igyekszik nyelvünket megérteni és nyelvtenát értelmezni, mindenképpen feljogosítja erre. Nem állítom, hogy e nyelvtennek ily módon minden nyelvteni jelenséget sikerült megnyugtatóan világos módon reprezentálni abban az összetettségben, ahogyan az a mai magyar nyelvben jelen van (például többesség), ám folytonosan előre-hátra irányuló utalásai, a visszakeresést megkönnyí-

tő és a kapcsolatokat megláttató felépítése kiváló alapot nyújt egy-egy probléma feltérképezésére tanárnak, diáknak egyaránt.

Végül, de nem utolsósorban érdemes a nyelvtant letakarva a könyvben foglalt nyelvet is önmagában megnézni. Azt, hogy a gyakoriság, a keresettség, az autentikus nyelvhasználat szempontjai szerint a nyelvtani anyagot szemléltető korpuszminta miként értékelhető (*Csak kíváncsiságból kérdeztem meg. – A pulóverem összement a forróvízben. – Úgy kell vágni a hajamat, hogy ne lássák, hogy kopaszodom.*). Kiváló.

WEBER KATALIN

A 3. szám szerzői

- BERÉNYI MÁRIA, Balassi Bálint Intézet, Budapest
CZ. FARKAS MÁRIA, DE Idegennyelvi Központ, Debrecen
FAZEKAS TIBORC, Institut für Finnougristik / Uralistik, Universität Hamburg
GÉRO GYÖRGYI, Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem,
Spanyol–Portugál Nyelvi Tanszék, Budapest
HANUS ERZSÉBET, PTE BTK Klasszikus Irodalomtörténeti
és Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszék, Pécs
HEGEDŰS RITA, ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátus, Budapest
HOPPÁLNÉ ERDŐ JUDIT, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs
KORNIA LÁSZLÓ, DE Idegennyelvi Központ, Debrecen
MOLNÁR KRISZTINA, PTE BTK, Pécs (PhD hallgató)
MOLNÁR MÁRIA, PTE BTK, Pécs (PhD hallgató)
NÁDOR ORSOLYA, Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest /
PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs
PELCZ KATALIN, PTE Nemzetközi Oktatási Központ, Pécs
PELLES TAMÁS, PTE BTK, Pécs (PhD hallgató)
PUTZ MÓNIKA, Semmelweis Egyetem, Nyelvi Kommunikációs Központ, Budapest
SHERWOOD, PETER, School of Slavonic and East European Studies,
University College London
STURCZ ZOLTÁN, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem,
Nyelvi Intézet, Budapest
SZARKA PÉTER, Tessedik Sámuel Főiskola, Körös Főiskolai Kar, Békéscsaba
SZENDE VIRÁG, Balassi Bálint Intézet, Budapest
SZOTÁK SZILVIA, Kolumbusz Kristóf Humángimnázium, Budapest
SZÜCS TIBOR, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs
VARGA CSILLA, PTE BTK, Pécs (PhD hallgató)
WEBER KATALIN, PTE BTK, Pécs (PhD hallgató)