

HUNGAROLÓGIAI ISMERETTÁR

8.

HAGYOMÁNYOK ÉS MÓDSZEREK

Az I. Nemzetközi Hungarológia - Oktatási Konferencia
előadásai

II.kötet

Nemzetközi Hungarológiai Központ
Budapest
1990

Sorozatszerkesztő: Giay Béla

Szerkesztette: Egyed Orsolya
Giay Béla
B.Nádor Orsolya

MC 158. 175 k



2006

ISSN 0865-1949

ISBN 963 01 9911 4/Ü

Törölve

ISBN 963 01 9918 II.kötet

Törölve

Felelős kiadó a Nemzetközi Hungarológiai Központ igazgatója

Készült a POLICOOP Nyomdában 400 példányban

Táskaszám:

Felelős vezető:

TARTALOM

III. szekció: A magyar mint idegen nyelv oktatásának nyelvészeti kérdései

Bagi Ferenc: A dativuszi <u>-nak</u> , <u>-nek</u> mint módszeres egység a magyar nyelv környezetnyelvként való tanításában	7
Bencze Lóránt: Ikonikus, kognitív és szisztemikus grammatikai hangsúlyok a magyar nyelvben	22
Zsuzsanna Björn Andersen: Hjelmslev és a magyar nyelv	30
Bokor József: A nyelvi-nyelvészeti képzés sajátosságai a kétnyelvűség körülményei között Mariborban	37
Forgács Tamás: A nyelvtörténet mint segédeszköz a magyarnak idegen nyelvként való oktatásában	44
Győri-Nagy Sándor: Idegenedő anyanyelv. Kisebbségi nyelvökológiáról, nyelvtanításról	53
Hegedűs Rita: A konjunktivusz problémája a németben és a magyarban	63
Mirella Jordanova: Az alany és az állítmány számbeli egyeztetése a magyar és a bolgár nyelvben	75
Natalia Kolpakova: A relatív jelentésű szavak sajátosságai a magyar nyelvben	86
Lengyel Zsolt: A nyelvoktatás néhány szocio- és etnolingvisztikai kérdése	92
Pomozi Péter: Van-e konjunktivusz a magyarban?	97

Peter Sherwood: Nyelvtan, terminológia, nyelvtanítás: nyelvleírás és pedagógia összefüggése két <u>terminus technikus</u> példáján	104
Tatár Mária Magdolna: Kontrasztív megfigyelések a magyar nyelvtan tanításában	121
<u>IV. szekció: Az oktatás módszertana</u>	
Bazsó Zoltán: A "Magyar nyelvkönyv bolgárok számára" c. tankönyv komplex elemzése	129
Beöthy Erzsébet: Magyar nyelvoktatás magyarságtudományi kontextusban. Amszterdami tapasztalatok, eredmények és tervek	136
Csécsey Magdolna: Helyzetközpontú vagy nyelvtan-központú magyartanítás?	147
Erdős József: A vizuális szemléltetés a magyar idegen nyelvként való oktatásában és a Színes magyar nyelvkönyv szemléltetési rendszerének néhány kérdése	154
Fazekas Tiborc: A magyar nyelv oktatásának tapasztalatai Hamburgban	162
Guttmann Miklós: A szlovéniai kétnyelvű oktatás a magyar lektori munka tükrében	166
Horváth Mátyás: A magyar mint idegen nyelv (környezeti nyelv) tankönyvei Jugoszláviában	172
Hollósy Béla: Egy angolul beszélőknek készülő magyar tanulói szótár tervezete és előmunkálatai	180
Kiss Antal: A magyar igeragozás oktatásának kérdései (finnországi tapasztalatok alapján)	189

Kölzow Julianna: A nyelvtan szerepe és súlya a szövegszerkesztésben és a gyakorlatokban	195
Petro Lizanec – Horváth Katalin: Magyar nyelv- tankönyv kezdőknek	201
Somos Béla: A hungarológiai ismeretnyújtás és a nyelvtanítás	206
Szende Aladár: Gyerekek magyarra tanítása nyelv és kultúra egységében	212
Szende Tamás: Didaktika-oktatás és magyar nyelv a párizsi Sorbonne Nouvelle Egyetemen	218
Vavra Klára: A nyelvoktatás kezdeti szakaszának jelentősége	222
<u>Resumé</u>	227

III. SZEKCIÓ

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁNAK

NYELVÉSZETI KÉRDÉSEI

Bagi Ferenc

A datívuszi -nak, -nek mint módszeres
egység a magyar nyelv környezetnyelv-
ként való tanításában

Az idegennyelv-oktatásban és ennek változataiban, a környezetnyelv, az L_2 -nek nevezett nyelv/nyelvek, stb. tanításában ma is aktuális szakmai téma az anyanyelvi ismeretek célnyelvi órán, azaz a célnyelv anyagának feldolgozásában való felhasználása. Szerintünk az anyanyelvi grammatikai ismeret kiinduló alap kell, hogy legyen ezek elsajátíttatásában akkor is, amikor a két adott nyelv, a szerbhorvát és magyar nyelv elemei a sorosmódszeres egységet képező szegmentum esetében ellentétet, és akkor is, amikor éppenséggel hasonlóságokat mutatnak. Így pl. a magyar nyelv környezetnyelvkénti tanításában a névszói viszonyragozás tárgyalásakor igenis beszélhetünk esetragozásról, noha ezek a fogalmak nem olyan értelemben érvényesek a magyarban, mint a szerbhorvátban, vagy a szláv nyelvekben általában, és még számos más nyelvben. Mégis, mindenképpen könnyebb pl. szóbanforgó ragunkat, a -nak, -nek-et esetragként tanítani ifjú és középiskolai végzettségű nyelvtanulóknak, mint viszonyragot emlegetni, amelynek ilyen értelemben vett fogalmát nem csak ki kellene alakítani,

de biztosan használhatóvá is kellene tenni. Ez pedig nem történhetne meg a tanuló ismeretanyagába tartozó esetrendszer fogalmának megkerülésével.

De ahhoz, hogy a nyelvtanár a tanuló feltételezett grammatikai előismereteire, vagy nyelvérzékére hivatkozhasson szüksége van az adott nyelvtani szegmentum, tárgyunk kapcsán az eset/casus, konkrétan a dativusz kiinduló nyelvbeni funkciójának/funkcióinak, valamint a megfelelő célnyelvi szegmentum csakúgy alapkutatási szempontok szerint megállapított szerepkörének/szerepköreinek ismeretére, továbbá az ezekkel kapcsolatos kontrasztív nyelvészeti vizsgálatok eredményeire, hogy az oktatási szintnek és célnak megfelelően megbízhatóan ismertethesse, sajátíttathassa el a módszeres egységben feltüntetett anyagot. És mellékesen bár, meg kell említeni, hogy ez utóbbi ismeretek, a kontrasztív vizsgálatok eredményei, igen gyakran nincsenek meg, vagy annyira elvonatkoztatottak, hogy didaktikai szempontú használatuk kellő adaptációval következhetne csak be. Ennek gyakori előfordulása mellett nem ritka az sem, hogy a kiinduló nyelv, vagy éppen a célnyelv alapkutatásai sem nyújtanak egyértelműen megbízható, kevésbé vitatható megállapításokat a tanításhoz. Így pl. Milka Ivić A dativus respectívus és szinoním konstrukciói a szláv nyelvekben című munkájában arra hívja fel a figyelmet, hogy: "Valamennyi szláv nyelv normatív grammatikájának mindeképpen aktuális problémái közé tartozik ma a dativusz és a vele szinoním értékű előljárós részeshatározói konstrukció viszonyának pontos meghatározása. A standard grammatikákban ugyanis, nehezen lelhető fel olyan adat, amelynek felhasználása révén előrelépés történhetne e probléma részletesebb elemzésében."¹ E megállapításának igazolásaként hozza fel a továbbiakban, hogy tudományosan már régen felfedett az az adverbális használatú szláv dativusz, amelyet d a t i v u s r e s p e c t i v u s - nak neveznek, de ennek szemantikai

sajátosságait még nem írták le, illetve csak annyiban határozták meg, hogy adverbialis típusúnak mondták, és hogy a dativusznak azon változataiba sorolható, amelyekben ennek az esetnek mondatbani alapszóhoz való viszonya, kapcsolata laza, és valamilyen személy részesedésére való vonatkozást fejez ki. Továbbá, hogy egyes szerzők kiemelik ennek az esetnek kapcsán azt is, hogy jelentése alapján nehezen lehet elválasztani ezt a dativusz reszpektivuszt az adverbialis dativusz szemantikai típusaitól. Szerzőnk nézete szerint viszont különbségek léteznek, és éppen ezek leírása teheti lehetővé "...annak feltárását, hogy a szláv nyelvekben milyen jelentéskört vett át a részeshatározói előljárós konstrukció a dativuszból" (i. mű 102. old.), majd pedig megállapítja, hogy: "A szláv nyelvek fejlődésének legújabb szakaszában a dativusz részeshatározói konstrukcióhoz való viszonya a már ismertetett elven alapul: direkt kontaktus implikálásával járó irányultság - dativusz; tisztán részeshatározói tartalom: - előljárós konstrukciót igényel." (i. mű 103. old.) Annak lehetőségéről, hogy e két morfológiai kategória ugyanazon kontextusban egymást nyelvi egyenértékűséggel váltó szerepben fordulhasson elő, szerzőnk azt írja, hogy ez csak akkor következik be, ha az adott "...konkrét szituációban n e u t r a l i z á l t a z a s z e m a n t i k a i o p p o z í c i ó , amelyet az irányultság direkt kontaktussal implikál az irányultság direkt kontaktusának nélküliségével szemben." (i. mű 103. old. A kiemelés a szerzőé - B.F.).

A kiinduló nyelv e nyelvészeti lényeges kérdéseinek áttekintése után azt is számba kell vennünk, ha csak tájékoztató jelleggel is, hogy nyelvtanulóink, akiket fentebb ifjúkorúaknak és középiskolai végzettségűeknek mondtunk, hozzávetőlegesen milyen anyanyelvi-grammatikai előismeretekkel rendelkezhetnek a szóbanforgó nyelvtani egységet illetően.

Ezt az előtudást, ismeretet a következőkben vázolhatjuk:

A dativuszt is, mint az esetek többségét általában az iskolás nyelvtanok előljáró/k nélküliekre és előljárósakra osztják fel. Az előljáró nélküli első csoport keretén belül a következő alcsoportok különíthetők el:

- a) részeshatározói jelentéskör: valakinek valamit adnak;
- b) részeshatározói jelentéskör: vkinek vmit mondanak;
- c) vki hasznára, illetve vki kárára történik vmi (dativus commodi et incommodi);
- d) állapothatározói jelentéskör: kellemes, kellemetlen állapot;
- e) birtokviszony jelentéskör (dativus possessivus);
- f) az érdeklődés kifejezésének jelentésköre (dativus ethicus)
- g) irányultságot kifejező jelentéskör a fentebb ismertetett jellemzőkkel.

Az előljárót felvevő csoport alcsoportjai:

- a) irányt kifejező jelentéskör: k (ka) előljáróval;
- b) részesedést kifejező jelentéskör: za előljáróval;
- c) irányt kifejező jelentéskör: prema (felé) adverbiális szerepben megjelenő előljáró használatát feltételező változat.

Adverbiális szerepekörben a dativusszal állhatnak még a következő előljárók: blizu (közel, közelében), protiv (ellen, ellenben), nasuprot (szemközt, átellenben, ellentétben, szemben), uprkos (ellenére, ellentétben).

A felsorolásból kitűnhet, hogy a szerbhorvátban is elég gazdag jelentéskör fűződik a dativushoz, az utolsó két pont kapcsán pedig megállapítható, hogy szófajtváltó szavak fordulnak elő, amelyek komplikáltabb helyzet elé állítják a tanulót.

Az eddigiek során vázolt kiinduló nyelvre vonatkozó ismeretek birtokában, most forduljunk ugyancsak összefoglaló jellegű, de a célnyelvi anyagot bemutató források felé, a rídszeres egységet, tehát az elsajátítandó ismeretanyagot, idézzünk egy a dativuszi -nak, -nek alkalmazási körét prezentáló műből. A szóbanforgó rag céljainknak megfelelő leírását megtalálhatjuk akadémiai nyelvtanunkban, de felhasználhatjuk Rácz Endre - Szemere Gyula: Mondattani elemzések (Tankönyvkiadó, Budapest, 1972) c. könyvének kérdésünkbe vágó részeit is (83-86. old.). Az előbb említett összefoglaló munkából idézzük a -nak, -nek-ről írottakat² az apróbetűs kiegészítő jegyzeteket elhagyva:

"14. A -nak, -nek határozóragos (dativusi) alak

A) Leggyakoribb mondattani szerepe a részeshatározói (esetleg birtokos részeshatározói, dativus possessivusi): Fenséges Niobéja az égboltnak, - Lobogó gyász, én néked hódolok (Vajda: Az üstökös; HÉ. 645); Vincelér ... úgy sedergette a bajuszát, mint aki nagypénteken... sonkával törte a böjtöt és jól esett neki (Tímár: Kortárs 1959/9. 41o); Kinek hol fáj, ott tapogatja (köz.); Nemcsak az a gazda, kinek hat ökre van (dativus possessivus; népd.; Népkölt. I. 429). De jelelhet m e r r e ? kérdésre felelő helyhatározót is: északnak lejt a Sjan folyó (Mao Ce-tung - Weöres: Ifjúkor; A lélek idézése 164.). A kell, lehet, szabad stb. állítmány mellett ez határozza meg a cselekvéshordozót: a műnek kell leghívebben magyaráznia önmagát (Fodor: Idők u. 5). Nem ritka kifejezője egyes mód-, illetőleg állapotféle határozóknak, például a cél- vagy az eredményhatározónak: A szerszámokhoz nyélnek van ott elég gerenda (Mesterházi: Hazafiak i. 115); stb. Ezenkívül találkozunk néha állandó határozói használatával is, így neki- igekötős igék (például: nekiáll, -fog,

-iramodik) vagy az örül mellett ilyen alakkkal jár a névutóvá fejlődött (vmi-nek) mégfelelően szó is.

B) Alaki szabályosságaira nézve a -nak, -nek egészen olyan természetű toldalék, amilyen a -ban, -ben: könyv-nek, könyvek-nek, könyvé-nek, fá-nak, bokor-nak, ló-nak. - A személyes névmás megfelelő alakjául ezt a személyragos határozószót használjuk: /én/nekem, /te/neked stb.; néha -- ma már egy kissé régies vagy táji stílushangulatban -- hosszú é-vel is: énnékem vagy nékém, ténékéd vagy nékéd stb. -- A főnévi mutató névmás dativusi alakja: en-nek, ugyanan-nak." (A szerző kiemelései. - B.F.)

Ha az anyag szerbhorvát nyelvre vonatkozó részére annak prezentálása után azt a megjegyzést tettük, hogy az anyanyelvén tanuló szempontjából nézve is tartalmaz bonyolultnak nevezhető részegységet/részegységeket, akkor ezt az észrevételünket a magyar nyelv anyagával kapcsolatosan is meg kell ismételtnünk, ugyanis Rácz Endre megállapítása szerint: ...vannak átmeneti alakulatok a részeshatározó és a birtokos jelző között..."³ És ez a tény mindenképpen bonyolítja mind a tanár, mind a tanuló feladatát.

A kontrasztív nyelvészeti munkákból témánkhoz szorosan kötődő, módszeres egységünk feldolgozását elősegítő munkát sajnos, nem említhetünk. A leginkább számbavehető munka, amely témaköre és anyagfeldolgozása szempontjából érdekes lehetne Vajda József: A hely- és időhatározós szerkezetek című műve a m e r r e ? kérdésre felelő, mozgásirányt kifejező dativuszt nem említi (pl.: hegynek fel; Északnak lejt a Sjan folyó. (Tompa József példája), befordul a falnak (Rácz Endre - Szemere Gyula: Mondatelemzések c. munkájából átvett példa, stb.).

A módszeres egység realizálását feltételező kiinduló és célnyelvi nyelvtani anyag egybevető vizsgálatát természete-

sen mi nem végezhetjük el ezúttal, e felvázolás azonban mégis hasznos, ugyanis általa azokat a fogalommezőket és koordinátatengelyt vetítettük le, amelyeken, illetve amelyen a tanuló nyelvelsajátító kognitív tevékenysége mozoghat azaz, amelyek a grammatikai anyag percipiálásának erővonalait rajzolják ki. És ezt eléggé fontos mozzanatnak véljük, noha az anyanyelvhez való kötődéssel semmiképpen sem szeretnénk a negatív interferencia kedvezőtlen hatásait erősíteni. Ezek hatásával számolni kell, de azzal is, hogy a szerzett tapasztalatok, ismeretek is hatnak.

A nyelvtanuló spontán, vagy tanulás útján szerzett fentebb vázolt feltételezhető nyelvtani előismereteinek, valamint a módszeres egység anyagát képező célnyelvi szegmentum funkciójának számbavételezése után következhetnek az előkészületek a módszeres egység gyakorlati megvalósítására, tanórán való kivitelezésére. Most már gyakorlati vonatkozásban kell választ adni a hogyan?, mit? és mennyit? sarkalatos kérdéseire. A hogyan? kérdésének kapcsán, teoretice, választ hatnánk aközött, hogy tisztán nyelvtanozással/grammatikailag/mutatjuk-e be az anyagot vagy funkcionálásában, azaz szövegbe ágyazottan. Ez természetesen több tényezőtől függhet, de ha iskolai vagy tanfolyami nyelvoktatásról beszélünk, akkor csakis a második megoldás mellett dönthetünk, ami újabb szempontok figyelembevételét teszi szükségessé (a tanuló kora, előismeretei, stb.).

A mit? kérdése a módszeres egység ismertetett célnyelvi funkciókörén belüli anyagra értendő, és a mennyit? is, hiszen a választás lehetősége vitathatatlanul fennáll. A választ annak körülménye határozza meg döntően, hogy milyen korú, milyen előtudású, azaz a nyelvtanulás mely szakaszában lévő diákoknak adjuk elő kiszemelt anyagegységünket. Csak természetes, hogy a nyelvtanulás kezdetén járó tanulóval a nyelvtani anyagrésznek is, például a dativuszi -nak, -nek

ragunknak is az alapjelentését ismertetjük meg. Tudnunk kell azonban azt, hogy ez esetben a tanuló folyékonyan, kommunikációban való részvételi érvénnyel, még e szegmentum esetében sem használhatja a magyart, mert amint a -nak, -nek-et valamely más lehetséges szerepkörében szeretné használni, leáll a tudománya, és ha valamennyi esetragunknak csak azok alapjelentését sajátíttatjuk el, akkor tanítványaink valamiféle darabos, tipizált nyelvet ismernek meg, de csak darabosan használhatják, használhatnak, ha élő nyelvet ilyen formában, ilyen ismerettel egyáltalán használni lehetne. A tanítási idő viszont rendszerint szűkre szabott, az alapfunkción kívüli funkciók elsajátítására nem nyújt lehetőséget. És ennek leginkább a tanár, vagy az iskola (nyelvtanfolyam) issza meg a levét, mert - mint mondani szokás - nem képes megtanítani célnyelven beszélni a tanulót. E súlyos vád alól azáltal mentesülhetnek az említettek, ha az anyagot teljes mivoltában ismertetik, de csak a nyelvtanulási stádium programjának megfelelő részegységet/részegységeket gyakoroltatják be, a tanulóknak viszont világosan tudtára adják, hogy az adott körülmények között az adott színvonalú és kiterjedésű nyelvi kompetenciával rendelkezhet tervezett erőbefektetése, tanulása árán; - többet tanulással viszont komplexebb ismeretanyag és teljesebb nyelvi kompetencia alakítható ki. Ezt azonban a tanterv szerint a következő tanévben (a következő szintű tanfolyamon) fejlesztheti tovább rendes úton.

A tananyag graduálásának e nagyobb léptéit váltja kisebbekre a tanmenet. Ennek értelmében a dativuszi -nak, -nek anyagegységét két módszeres egységre oszthatjuk, és pedig magának az esetragnak funkcióköreit ismertető módszeres egységre, amelyhez megfelelő gyakorlatokat is csatolunk, valamint a névmási szerepkörre. Ez utóbbinak a feldolgozása és begyakoroltatása szinte zökkenőmentesen folyhat le, ha az előző fogalomkörének kialakítása és alkalmazásának gyakorlása

jól sikerült, eredményes volt.

A fentebbiek során tettünk már említést a nyelvtanulókról, (ifjúsági korúaknak és középiskolát végzetteknek mondtuk őket), módszeres egységünk, a -nak, -nek alább következő óraterv-vázlatának kidolgozása során azonban mégis kísérletet teszünk arra, hogy az az általános iskola alsó- és felsőosztályaiban, valamint középiskolai (esetleg tanfolyami) kezdő nyelvtanulói osztály vagy csoport tanítására is felhasználható legyen. Hogy e célkitűzésünket megvalósíthassuk, úgy láttuk jobbnak, ha a feldolgozandó módszeres egységhez a szöveget nem tankönyvből választjuk, mert az túlságosan kötődhet ahhoz a tanulói korosztályhoz, amely számára íródott. Így azután olyan szöveget választottunk, amely módszeres egységünk nyelvi anyagát sűrítetten foglalja magába, szóanyagának nagyobb része a tanulók számára már ismert, vagy könnyen megjegyezhető, a szöveg tartalmi mondanivalója viszont olyan népmiszereti vonatkozású információkat is tartalmaz, amelyekkel rokonok a tanulók népi hagyományai is. A legény-, illetve lánycsúfoló népdalokon és népi játékokon alapuló kedves gyermekvers a fiúkból és lányokból álló nyelvtanulói csoportban derűs hangulatot kelthet a népszokások közös elemeinek felismertetése mellett. Weöres Sándor: Szüret után című verséről van szó:

Legények:

Kürtös pogácsa, füstölt szalonna
Itt van rakásra, díszlik halomba.

Lányok:

Minden kopasznak jut hajnövesztő,
Minden ravasznak egy nyírfavessző.

Legények:

Minden leánynak füstös kemence,
Minden legénynek tág-öblű pince.

Lányok:

Minden leánynak szép rózsza, szekfű,
Minden legénynek hátára seprű.⁵

A költeményt és a benne foglalt dativuszi -nak, -nek-et óravázlatunkban három csoport, három korosztály tanulóival tervezzük feldolgozni: az elemi alsóosztályosaival (I-IV. osztály), az elemi felsőosztályosaival (V-VIII. osztály) és középiskolás, (esetleg ilyen végzettségű idősebb) nyelvtanulókkal. Ennek megfelelően alakul az óra levezetése és az anyag, a költemény meg az esetrag ismertetése: az elemi alsóosztályosaival a leírt esemény tényeit, mozzanatait a mesék cselekménysorához való viszonyulás módján tárgyaljuk, az elemi felsőbb osztályosaival már a népszokás mozzanatait is kiemeljük, míg a középiskolások, vagy ilyen végzettséggel rendelkezők csoportjaiban a népies mozzanatok gyermekköltészetbeni felhasználásáról szólhatunk, s hasonló anyanyelvi műköltészeti megoldásokkal hozhatjuk korrelációba. Ezúton nyer megoldást a nyelvtanítás egy igen fontos mozzanata, - a feldolgozandó szöveg elfogadtatása a tanulókkal. Természetesen megtörténhet ez más, anyanyelvi órán feldolgozott anyagrészeire való hivatkozással is. Óravázlatunkban az eddigiek során prezentált anyagot úgy dolgozzuk fel, mintha az egyetlen óra anyaga lenne csupán, noha terjedelme alapján két-három kötött óra anyagát is képezheti. Mint mondtuk, alsós korosztályú tanulókat figyelembevéve készült ez a vázlat, de a korosztályoknak megfelelő eltéréseket is jelezzük.

A -nak, -nek mint módszeres egység. Óravázlat:

I. Hangulatkeltés:

1. Az osztály tanulóinak élménybeszámolója szüreten való részvételről, vagy szüretről szóló anyanyelvi órán tárgyalt olvasmányról, versről. (A nyelvtanár ügyel ar-

ra, hogy tanítványai élménybeszámolóik során használják a magyar nyelven írott versben előforduló szavak, fogalmak megfelelőit.)

2. A szavak jelentésmegfeleltetése szerbhorvát és magyar nyelven. (Előbb a szüret fogalmkörébe szorosabban tartozó szavak megfeleltetése következik, majd a többi szóé is.)

II. A vers bemutató olvasása, elszavalása, lemezről, magnóról való meghallgatása).

III. A vers tárgyalása:

1. A szó-, fogalom- és tartalomértés ellenőrzése.
2. A még mindig meg nem értett szavak, szókapcsolatok, kifejezések megértetése, fogalmi tisztázása magyar nyelven.

3. A vers eseménymozzanatainak rákérdezéssel (kérdések útján) való elmondatása magyar nyelven.

4. A -nak, -nek-re való összpontosítás: Kiknek jut hajnövesztő és kinek nyírfavessző? stb. (A módszeres egység anyagának hangsúlyozott kiemelése, előtérbehelyezése.)

5. Megváltás a vers -nak, -nek ragos szavaitól a szavak magánhangzóinak vizsgálatával a toldalékolás hangrendi törvényszerűségének észrevétetése érdekében. Bevezető szópéldák: Pisti-nek, legények-nek, lányok-nak. További szópéldák:

Ágota	Ede	Évi	ábécé
anya	kefe	babi	tévé
ceruza	teve	bácsi	lé
apa	körte	bambi	parádé
iskola	fecske	bárki	Annáé
adó	bárónő	betű	
alsó	csó	fű	

anyó	erő	hegedű
apó	Ernö	mű
báró	költő	höerömű, stb.

(A tanulókkal az idézett szavakon meg kell figyeltetni: a toldalékolás módját, a szóvégi rövid magánhangzó hosszúra váltását, valamint a hosszú szóvégi magánhangzó változatlanóságát.)

7. Az anyag szópéldákon való begyakorlása után a toldalékos szavakat mondatokba szerkesztetjük, majd ezekből szövegtöredéket próbálunk létrehozni.

8. A feldolgozott vers tartalmát, eseményeit mondatjuk el, illetve beszélgetés tárgyává tesszük, melynek során a költemény szavait toldalékukkal együtt használják.

9. Ezek után az átvett és parciálisan, önmagában különböző módon begyakoroltatott toldalékot más, előzőleg tárgyalt és begyakoroltatott toldalékokkal összefüggően gyakoroltatjuk be a költeményt vagy más szöveget, szövegtöredéket használva fel. Legmegfelelőbbek leckeszövegek lehetnek, olyanok tehát, amelyeket a nyelvtanár állít össze a tanulók által már ismert szavakból és az általuk ugyancsak ismert nyelvtani anyag felhasználásával, szó szerkezetekkel, mondattípusokkal. Hasonló szövegek, szövegtöredékek konstruálása szóban és írásban tanulói feladat is kell, hogy legyen.

Ezzel a -nak, -nek alaptartózkodásának ismertetését és módszeres egységkénti begyakorlását lezártnak tekinthetjük. Attérhetünk tehát használatának, tartózkodásának egyéb vonatkozásokra, azokra, amelyekre a már említett szerzők munkái kitérnek. Ezek közül a fontosabbak és kevésbé bonyolultak:

- IV. 1. Birtokos részeshatározói viszony: Péterének a naza.
2. Merre kérdésre felelő határozó: Az idő hidegebbre fordultával a vándormadarak délnek veszik útjukat. A falnak fordul. Tiszának megy.

3. Dativus ethicus: Nekem itt ne ugrálj!
4. Okhatározóként is felfogható állandó határozó: Nagyon tud örülni minden kis sikernek. Örvendek a jó hír-nek.
5. Célhatározói jelentés: Jó lesz ez polcnak. Házórző-nek nemcsak fajkutya jó. Mi az ördögnek kellett ezt tenned?!
6. Állapothatározó: Utolsónak érkezett a gyűlésre. De jó lenne gazdagnak lenni. Mindvégig tanárnak megmaradni.
7. Állapot-, cél- és eredményhatározó (factitivus): Testőrnek alkalmaz. Postásnak pályázik. Rendőrnek megy. Beiratkozik nyelvtanulónak. Tanárnak készül. Tanúnak megidéző.
8. Figura etimologica: jónak jó; szépnek szép; nagynak nagy; igaznak igaz.
9. Állandó határozó, amelyet igekötőkkel alkothatunk: nekilódul, ellenáll, melléfog, utána néz vminenek.

Az magától értetődő, hogy az általános iskolában, különösen pedig ennek alsó tagozataiban nem fogunk "nyelvtani nyelven" beszélni, hogy a felső osztályban is a már meghonosodott terminológiát fogjuk használni. És a szintnek megfelelően használjuk a szakkifejezéseket a középiskolában is. Azonban az érdeklődőbb tanulókat bizonyos mértékben a kontrasztív vizsgálódásba is bevonhatjuk. A fentebb ismertetett funkciókörökből is csak azokat ismertetjük az említett korosztályokkal, amelyeknek megfelelőit anyanyelvükön használják, de ezeket is olyan mondatokban, amelyek befogadására képesek és csakis példákban, spontánul. Példaanyagunkat az idézett forrásmunkák alapján állítottuk össze, az is hasznosítható tehát, de valamennyi fel is cserélhető, ha az anyagtárgyalás úgy kívánja.

Mindaz, amit tárgyunk kapcsán az eddigiek során elmondottunk, egy kicsit elméletyszerűnek is hathat, mert a tanítás maga, s ezen belül minden egyes óra egy külön kreáció, s mint ilyen még ugyanazon feltételek között sem ismételhető meg. A cél mindenkor a nyelvi kompetencia kialakítása, megszerztetése, amelyet anyanyelvén sem szerez meg egykönnyen az ember. Mert tény az, hogy az anyanyelvüket jól, vagy igen jól használók is e megkülönböztető képességüket az iskolai oktatás által megvetett alapokra építkezően öntevékenységgel szerezték meg, alakították ki. És ez nem hagyható figyelmen kívül bármilyen idegen- vagy környezeti nyelv oktatásakor sem, sőt azt is mondhatnánk, hogy az önművelés igényének kialakítása ennek a tanításnak is nevelői feladata.

IDÉZETT MŰVEK:

- Dr. Ivić, Milka Dativus respectivus i sinonimične konstrukcije u slovenskim jezicima. In: Studia Linguistica in honorem Thaddaei Lehr-Splawiński, Krakow, 1963., 99-104. oldal.
- Tompa József: A névszói viszonyragozás; in.: Mai magyar nyelv rendszere. Leíró nyelvtan. I. kötet. Szerk.: Tompa József. Budapest, Akadémia Kiadó, 1961. 574. oldal.
- Rácz Endre: Mondatelemzések. In.: Magyar Nyelvőr, 94. évf. Budapest, 1970. ápr.-jún., 2. szám, 188. old.
- Vajda József: Hely- és időhatározós szerkezetek. A Hungarológiai Intézet Nyelvészeti Füzetek 4. sz. Szerbhorvát - magyar kontrasztív nyelvtan. Újvidék, 1975.

Weöres Sándor: Bóbita. Móra Ferenc Könyvkiadó. Budapest, 1968.

Bagi Ferenc: A -val, -vel (instrumentalisi-commitativusi) alak mint módszeres egység a magyar nyelv mint környezeti nyelv tanításában. Megjelenés alatt. E dolgozatunkban kifejtett gondolatainkat és szempontjainkat érvényesítettük ebben az írásunkban is.

Bencze Lóránt

Ikonikus, kognitív és szisztemikus
grammatikai hangsúlyok a magyar nyelv-
tanban

Előadásom címe a vásári kikiáltó harsány igyekezete a konferencia piacán. A három hangsúly természeténél fogva összefügg, érintkezik egymással.

Ikonikus hangsúlyok

Az ikonicitás fogalma, megközelítése tudományáganként is igen sokrétű, ezért a mellékelt táblázatban foglaltam össze a magyarnak mint idegen nyelvnek az oktatásával összefüggő típusait (Bencze: Ikonicitás és szimmetria a magyarban. Magyar Nyelvőr. Megjelenés alatt.). A vizsgálat sarkpontja röviden az, hogy a nyelv nem annyira önkényes, ahogy azt Saussure óta a nyelvtudomány előszeretettel hirdette.

A hagyományos nyelvoktatás foglalkozott az éppen szükségesnek ítélt részletességgel az első (imago - hangutanzó szavak stb.) és a harmadik (metafora - trópusok) típussal, de tudomásom szerint nem elegendően a másodikkal (diagram - izomorfizmus, motiváció). Foként Jakobson nyomán kezdtek el vizsgálni a Peirce-féle diagrammatikus ikonicitást magában a nyelvben (Peirce, Ch.S.: Collected Papers. Ed.by Ch.Hartshorne et al. Cambridge, 1966-1966. Jakobson, R.: Hang - jel - vers. A kötetet összeállította Fónagy Iván és Szepe György. Budapest, 1969). A magyar nyelv e jelensegeit

A Z I K O N I C I T Á S T Í P U S A I
(ill.fokozatai Peirce és Haiman nyomán)

I M A G O

A nyelvben

hangutánzó szavak
hangulatfestő szavak
felkiáltások
hangszimbolika

D I A G R A M

- | | |
|---|--------------------------------------|
| a. Nem a részek hasonlítanak,
hanem a részek viszonya
hasonló | izomorfizmus
motiváció (Saussure) |
| b. reprezentál | |
| c. egyszerűsít | |
| d. torzít | |
| e. diakritikus jeleket használ | |
| f. mellőzi az előre látható elemeket ; | |

M E T A F O R A

trópusok

részint már korábban felfedezték és leírták (pl. Klemm A.: Magyar történeti mondattan. Budapest, 1928-1942. 165.), de Haiman kezelte őket először diagrammatikus ikonicitásként (Haiman, J.: Natural syntax. Iconicity and erosion. Cambridge, 1985. Cambridge Studies in Linguistics. 44.) Az alábbiakban ezeknek a magyarra jellemző néhány esetét sorolom fel, és mellőzöm a nyelvi univerzálékat e téren. Persze a magyar nyelvtani jelenségre rögzített egyetemes elvek húzódnak meg, tehát maga az elv más nyelvben is működhet, legfőljebb más grammatikai konkrétumban csapódik le. Ez utóbbi sem elhanyagolandó szempont a magyar mint idegen nyelv oktatásánál.

A.) A "többl" elve:

1.) Bármilyen viszonyba állítok egy szabad morfémát, mint abszolút szótőt, az alanyesetet kivéve mindig valamilyen kötött vagy félszabad morféma hozzáadása jelzi azt a többletet, amit a viszony jelent (képzők, jelek, ragok, névutók).

2.) A nyomatékosítást mindig valami többlet fejezi ki: magam - önmagam, ez - emez, hozzám - énhozzám, ez - ugyanez (azonosítás!). (A példák a továbbiakban is: Bencze i.m. és Bencédy J. - Fábián P. - Rácz E. - Velcsov M.: A mai magyar nyelv. Budapest, 1968.).

3.) Az igekötő ismétlődése ismétlődő vagy tartós cselekvésre utal: meg-megáll, akárcsak a morfémák ismétlése általában: sok-sok (=nagyon sok), ment, ment, mendegélt (=igen sokáig, hosszan ment).

4.) A többes számot "többlet" jelöli (mint a legtöbb nyelvben általában): kutya - kutyák, könyve - könyvei, eszem - eszünk (történetileg!).

5.) A középfokot többletjel, a felsőfokot "még a középfoknál is több" fejezi ki: jó - jobb - legjobb.

6.) Ahogy az arabban az egyes szám első személy elnevezése a "beszélő", a második személyé a "hallgató", a harmadik személyé a "távollevő", a magyarban kap toldalékokat (alanyi ragozásban) az első és a második személy, de a harmadik, aki nincs ott, nem kap: nézek, nézel, nézØ. Hasonlóan zéró toldalékokat kap a jelen idő, a kijelentő mód, a cselekvő ige, szemben a múlt idővel, a felszólító és a feltételes móddal és a szenvedő, műveltető, visszaható és ható igével. Ez a kérdés bonyolultabb, de vizsgálható az akció-aspektus esetében is, valamint külön az igeekötőknél.

7.) Ha két elem mellérendelését akarjuk jelezni, kötőszót alkalmazunk, vagy ha nem, más eszközökkel tüntetjük fel (dallam, szünet, hangsúly, ill. vessző az írásban). Más módon, esetleg oda- és visszautalással történik ez az alárendelésben.

B.) A "közelebb" elve:

1.) A toldalékok sorrendje: képző, jel, rag. A képző áll a legközelebb a tőhöz, természete, tulajdonságai (megváltoztatja a szó jelentését), inherensen kötik hozzá. A rag más szavakhoz való viszonyát jelöli, kifelé irányul, tehát "legkívül" áll, - köztük, képző és rag között pedig a jel, amely tulajdonságaiban is valami "köztest" mutat (módosítja a szó jelentését, a mondatalkotásban is van szerepe).

2.) A jelző mindig a jelzett szó előtt áll, hiszen jeletlen, ha netán mégsem (értelmező jelzőként), akkor egyeztetjük a jelzett szóval.

3.) A birtokos jelző esetében nem kötelező a rag kitétele a birtokoson, ha egymás mellett áll a birtokost és a birtokot jelölő szó, de kötelező, ha távol állnak egymástól

a mondatban: a fiú könyve, - a fiúnak a könyve, - A fiúnak hoztam el tegnap a könyvét.

4.) A jelző közelsége halmazozott jelzők esetében inhe-
rensebb tulajdonságra utal: "nagy arany gyűrűt viselt" (nem:
"arany nagy gyűrűt viselt"), mert az anyag (qualitás) itt
fontosabb, mint a méret (quantitás).

Szemantikai síkon a "többlet" és a "közelebb" kérdése
eltérően jelentkezhethet. Ellentétes jelzőknél szemantikailag
jelöletlen az, amelyik gondolkodásunkban a kvalitással vagy
a quantitással szorosabban összefügg. A kiterjedéssel (di-
menzióval) szorosabban társul gondolkodásunkban a "hosszú",
"sok", "nagy", "magas", ezért beszélünk magasságról, hosszú-
ságról, nagyságról, sokaságról stb., és nem, vagy ritkábban
alacsonyyságról, rövidségről, kevésiségről stb. Ezért jelölet-
len a nagyobb mennyiség, és jelölt a kisebb, - illetve a je-
löletlen vagy semleges (nem utal igazán nagyra az "atommag
nagysága"), vagy kontrasztív ("nagy volt a felhajtás, kicsi
volt az eredmény"). A jelölt mindig a tulajdonság meglétére
utal ("kicsi volt a tömeg"). Ezért a mondat "A szék olyan
kicsi, mint a fotel" informatívabb, mint "A szék olyan nagy,
mint a fotel", hiszen ez utóbbiban csak egyenlőségről van
szó, nem nagyságról. Ha a dolog természete úgy kívánja, for-
dítva is lehet. Az ellentétpárban a kisebb a jelöletlen, s a
nagyobb a jelölt: "Júlia olyan közeli kapcsolatban áll Jan-
csival, mint Jósikával", - "Júlia olyan távoli kapcsolatban
áll Jancsival, mint Jósikával". Az emberi viszonylatokban a
lényegét illetően a közelség, a kisebb távolság a jellemző
fogalmi összefüggés. (Egyéb példákat l. Bencze i.m.).

Azt tapasztaltam, hogy amerikai és szovjet nyelvészek
vért izzadnak a koreai nyelv leírásában. A felsorolt és e-
gyéb magyar rendszerelem-típusok ismeretében erre bizonyára
nem volna szükség (pl. a toldalékolás módját és fajait il-
letően).

K o g n i t í v h a n g s ú l y o k

Itt a sarkpont az, hogy a formális leírás nem kielégítő. A kognitív nyelvtan tehát a jelenségek olyan integrált magyarázatára törekszik, amely elfordul a formalizálástól, és inkább beszélgetés, gondolkodás útján próbálja a nyelvi jelenségeket megérteni. A nyelvi szerkezetet kognitív szerepében jellemzi. A nyelvi egységek pl. mint egymás alkotórészei funkcionálnak.

A "megfelelés" és "alkotórész" kérdésében vegyük a kör és a sugár szavakat. A kör elsődleges fogalom a megismerésben, a sugár másodlagos (l. "kör alakú tárgyak" a mindennapi tapasztalásban, - "sugár" a matematikaoktatásban), és a kör alkotórészének tekintjük. Ráadásul még poliszémia is. Ezért a nyelvtani szerkezet a "kör sugara", s nem a "sugár köre", legfőljebb a "sugárhoz tartozó körről" beszélünk. Van "nap sugara", a "Sugár árukészlete" (mindegyik esetben "részről" lévén szó).

A formálisan azonos szerkezetek sem vezethetők vissza egymásra: a.) népes - néptelen, szemes - szemtelen stb.; b.) elír, elmegy, eltalál stb.; c.) mosókonyha, mosónő, mosószer stb.

Az anyanyelvi beszélőben megvan a képesség, hogy a beszédet hallgassa, megértse, visszaemlékezzen rá, a rávonatkozó kérdésekre feleljen, azonosításokat végezzen el (pl. szinonimákét, proformákét, utalásokét stb.). A nem anyanyelvi beszélőben ez a képesség többé kevésbé akadályozva működik (vö. a fentebbi példákkal). Ezek az akadályok nem feltétlen a grammatikai szabály ismeretlenségében gyökereznek. Lehetnek fiziológiaiak (hangképzés!), kulturálisak, életkoriak stb. Nyelvi szinten pedig megjelenhetnek a fonémák, morfémák, lexémák, szintagmák, mondat, összetett mondatok,

mondattömbök vonalában, mégpedig a következő akadálycsoportok szerint (mindegyik szinten mind!):

1.) v á r h a t ó s á g : pl. a magyarban k után nem következhet a szó elején n, de a szó belsőjében igen (pl. akna). A lexémák jelentésének szintjén az anyanyelvi műveltség, érdeklődés stb. arányában kisebb vagy nagyobb a várhatóság a magyarban mint idegen nyelvben is, és így tovább.

2.) v á l a s z t h a t ó s á g : mindegyik szinten más az inventárium nyelvenként (l. pl. az angol "bell", magyar "csengő", "harang" stb.).

3.) az elemek e l o s z l á s a : az egyes elemek sűrűsége nyelvenként is változó még hasonló szövegtípusban is.

4.) g y a k o r i s á g : szintenként és nyelvenként ismét csak eltérő lehet.

(E négy jelenség közismert és vizsgált a stilisztikában, talán kevésbé a nyelvoktatásban és ilyen szempontból).

S z i s z t é m i k u s h a n g s ú l y o k

E megközelítésben a sarkpont az, hogy a nyelv is rendszer, és a nyelvtan maga is rendszer. A rendszerben különféle viszonylatok találhatók, s ezek nyelvenként ismét csak eltérőek. Egy-egy terminus jelentése különbözőképpen függ a másiktól két nyelv esetében. Pl. a többes szám jelentése "egynél több", de amelyik nyelvben kettes szám is van, ott a jelentése "kettőnél több". Hasonló kérdést vet föl a magyarban a névszók egyes és többes száma. Elvileg azonos a rendszer pl. az angollal a book - books, könyv - könyvek esetében, de nem a two books, két könyvØ jelzős szerkezetben.

A nyelvtani kategóriák finomságának a problémája ismét csak különböző lehet nyelvenként, műveltség, életkor, anyanyelv és az idegen nyelv szintjétől függően. Egy eszkimó igen szegényesnek fogja találni a magyar "víz", "hó", "dara", "jég", "zúzmara" szókincsünket, mivel neki állítólag ötven szava van ugyanezekre. Ez pedig már nem nyelvi, nyelvtani, hanem ismeretelméleti kérdés. Mennyire folyamatosnak (kontinuum) és mennyire egymással érintkező részeknek, quantumosnak (kontiguum) fogjuk fel a világot, és ezt mennyire tartjuk szükségesnek feltüntetni nyelvünkben.

Meg vagyok győződve arról, hogy a mondottakat a gyakorlatlallal rendelkező nyelvtanárok elméleti háttér nélkül is alkalmazták már. Egy orchidea akkor is csodálatos, ha nem tudom, mi a neve, és akkor sem biztos, hogy elmerülök a szépségében, ha tudom. A hétköznapi tapasztalat szerint a két viszonyulás együtt ideális.

Zsuzsanna Björn Andersen

Hjelmslev és a magyar nyelv

A nyelvészet tudománytörténetében Dánia tudósai igen előkelő helyet foglalnak el. Meglepően sok nyelvész, mint Rasmus Rask (1787-1832), Wilhelm Thomsen (1842-1927), Otto Jespersen (1860-1943), Holger Pedersen (1867-1953), Viggo Brøndal (1887-1942), Hans Jørgen Uldall (1907-1957) és nem utolsósorban Louis Hjelmslev (1899-1965) nemzetközi elismerésnek örvend. De meglepő az is, hogy az említett nyelvészek mindegyike foglalkozott munkássága során - többé-kevésbé explicite - a magyar nyelvvel.

A modern nyelvtudomány egyik legnagyobb alakja, Louis Hjelmslev aktívan érdeklődött a magyar nyelv iránt. Előadás-som célja felvázolni azokat a területeket, melyek bizonyítják ezt az érdeklődést és bemutatják e témában való tudományos kutatásainak eredményeit.

Hjelmslev első találkozása a magyar nyelvvel visszanyúl az 1918-19-es évekre. Ekkor került kapcsolatba Pál Gyulával, egy Dániában élő magyar matematikussal, aki gyakori vendég volt Hjelmslev apjánál, Johannes Hjelmslev matematika professzornál. Ezeken az összejöveteleken Harald Bohr, Niels Bohr atomfizikus öccse is gyakran részt vett. Louis Hjelmslev 1919-ben már másodéves egyetemi hallgató volt. Nyelvi érdeklődését felkeltette az "egzotikus" magyar nyelv. Megbeszélte Pál Gyulával, hogy kölcsönösen tanítani fogják egymást. Ez az ismeretség biztosította Hjelmslev magyar nyelvtudásának gyakorlati alapját.

A 30-as évek második felében ismerkedett meg Hjelmslev egy másik magyarral, Horty Bélával, aki hites magyar tolmács és fordító volt Dániában. Horty kiváló informáns volt Hjelmslev számára. A nyelv olyan területein, ahol sem szótár, sem nyelvtan nem tudott eléggé adekvát felvilágosítást adni, ott Horty felbecsülhetetlen segítséget nyújtott. Hjelmslev gyakran feljegyzéseket készített beszélgetéseikről: "A tranzitív ikes igék 3.sz. -Ø végződést kap jelen idő indikativusban 1. és 2. sz. tárgy esetében" - írja Hjelmslev egy találkozásuk alkalmával és Horty példáival illusztrálja a megfigyelést.¹

Hjelmslev életművében több helyen találhatók magyarázatok és utalások a magyar nyelvrendszerre. 1934-ben Hjelmslev docensi minőségben előadássorozatot tartott Nyelvrendszer és nyelvváltozás² címmel. Az 1940. május 16-án tartott felolvasása a magyar kötőhangok és témavokálisok³ problémájával foglalkozik. A Koppenhágai Nyelvész kör közleménye csak a francia nyelvű összefoglalót tartalmazza, mely szűkszavúsága ellenére is bizonyítja az egyedi megközelítést, a glosszemantikai látásmódot.

Második alkalommal Hjelmslev 1951. május 22-én tartott kizáróan magyar vonatkozású előadást a Nyelvész körben "A magyar főnévragozás"⁴ címmel. Előadása során felvázolta és értékelte a magyar esetrendszerrel foglalkozó irodalom meglehetősen divergens felfogásait. Kezdve Riedltől, aki 20 esettel számolt, bemutatta Szinnyei, Lotz, Sebeok, Garvin és Vogt hipotéziseit.⁵ Az 1951-ben írt munkájában Hjelmslev 22 esetet különböztetett meg a magyarban.⁶

Magyaroktatást 1942-től kezdve tartott rendszeresen. Hogy mennyire felkészült minden előadására, azt bizonyítja az a nagy gondnal kidolgozott jegyzetanyag, mely kézirat formában ma is élvezhető. Ezt a jegyzetanyagot 1961-ben átdolgozta és

tömörítette. A kéziratot Magyar váznyelvtan (Ungarsk skeletgrammatik) címmel látta el. Az említett munka mindenekelőtt egy pedagógiailag is jól megszerkesztett leíró nyelvtan. A hjelmslevi rendszerező elvek felszínre jutnak a kézirat áttekinthető felépítésében és világos megfogalmazásában.

Hjelmslev Magyar váznyelvtana a következő kérdéskörökkel foglalkozik:

betűsor, fonémák
szabad implikációk
kötelező implikációk – magánhangzó-illeszkedés
látensek, belső konnektívek, szótaghatár
esetrendszer
névszótő típusok
névszói személyragozás
névutók
esettövek
névmások
névelők
számnév
jelző és állítmány
fokozás
ige
tempus és modus
alanyi és tárgyas ragozás
a főnévi igenév személyragozása
melléknévi igenevek
az igeik perifrasztikus formáinak szerkesztése
az igeik külső és belső konnektívjei
igekötők perfektivizáló jelentéssel
igekötő az igétől különválasztva
szórend

A glosszematikai megközelítés azokban a fejezetekben válik nyilvánvalóvá, melyek az esetrendszert és a kötőhangok

viselkedését tárgyalják.

Hjelmslev szerint sok mindent és túl könnyen nevezünk "kötőhangnak". Az elnevezés (connectif) ellen nincs kifogása, de úgy véli, hogy korlátozni kell a használatát arra az esetre, amikor megjelenése fonológiaiailag megjósolható:

pl.:

pad-o-t, kert-e-t, kürt-ö-t

Ezek tulajdonképpen kényszermagánhangzók, így is lehetne jelölni:

padʏt kertʏt kürtʏt

A kötőhangok szükségessége nyilvánvaló.

Probléma olyan esetekben lép fel, amikor a kényszermagánhangzók, (a kötőhangok) helyett nyílt magánhangzó (a, e) jelenik meg.

ágy-a-k föld-e-k

Megjósolhatatlan módon nem ágy-o-t*, hanem ágy-a-t és nem föld-ö-t*, hanem föld-e-t követel a normatív nyelvhasználat.

Agglutináló nyelvről lévén szó, figyelembe kell venni, hogy minden toldalék újabb önálló tő, mely nem tud arról, hogy tőle balra mi történik. Azaz a hosszabb, összetettebb szóalakoknál pl. a negyedik morféma hozzátételekor - a kötőhangot illetően - elég csak a közvetlenül megelőző (a harmadik) morféma tulajdonságait nézni. Az nem érdekes, mi volt a szó lexikai (azaz legbaloldali) töve. Pl. az utasokat alak nem az utas többesszámú tárgyesete, hanem a -k többesmorféma tárgyesete: -kat, s ebből a szempontból érdektelen, hogy mi áll előtte. (Ugyanis az utasok nem az utas többesszáma, hanem az -s főnévképzőé: -sok.)

Tisztázandó, hogy igaz-e az, hogy minden morféma ragozása érzéketlen a baloldali környezetre? A hangrendi illeszkedés nyilvánvalóan ellenpélda, de ez nem morfológiai, hanem szófónológiai szinten mozog. Ami a kötőhang meglétét és nyíltsági fokát illeti, a morféma elég önállóak. (Az utaskat-ban, az út nyílt magánhangzót kíván: ut-a-s, az -s főnévképző többesszáma -sok, a többesszám tárgyesete -kat, ismét nyílt magánhangzó.)

Az intruziós hangsúly, mely oly gyakori a magyar flexióban (pl. asztal-t, de hal-a-t, pad-o-t az accusativusa az asztal, hal, pad nominativusoknak) nem lehet minden esetben kötőhangzó, és nem tartozhat minden esetben a szó tövéhez (tematikus magánhangzó). E magyarázatok egyike sem mentes el-
lentmondásoktól. Bele kellett tehát törődnünk, hogy a magyarázatok közül néha az egyiket, néha pedig a másikat kell elfogadnunk. Már pedig, hogy azt állíthassuk, hogy egy a/e vagy egy o/ö/e a szótőhöz tartozik, fel kell tételeznünk, hogy bizonyos körülmények között ez az elem zérusként jelentkezik: ez lenne a nominativus egyetlen lehetséges magyarázata.

Valóban elfogadhatjuk, hogy úgy a szó végén, mint néhány más pozícióban (1) a és e zérusként jelentkezik: "ágy" = ágya'; (2) az a és e mint "a" és "e" jelentkezik: "fa" = "fá"; (3) aa és ee mint "á" és "é" jelentkezik: "rá" tulajdonképpen minden szempontból párhuzamos a háza formával, tehát = ráa.

Az a és e zérusként jelenik meg a szótag végén, tehát a szótő végén is, (1) zérus végződés előtt; (2) legalább egy szótagot tartalmazó végződés előtt: "ágy, ágy-a-t, ágy-a-k, ágy-nak, ágy-ban" = ágy, ágya-t, ágya-k, ágya-nak, ágya-ban. A többesszám "k" végződése -ka, innen a "k-a-t" = ka-t accusativus. Az "-m, -d, -nk, -tok, -(j)uk" személyragok eszerint -ma, -da, -nka, -toka, -(j)uka, innen accusativusuk:

"m-a-t" = ma-t, stb.

Ezek a magyarázatok jelentős mértékben leegyszerűsítik a magyar nyelv struktúrájának néhány bonyolult problémáját. A magyar olyan nyelv - írja Hjelmslev - amelyben a norma és a nyelvhasználat közötti feszültség (jelen esetben egyrészt a kifejezési norma, másrészt a kiejtés és a grafikai megnyilvánulás között) rendkívül nagy.

1. "Beszélgetésem Hortyval 1944. július 15-i levelem folytatásaként.", Koppenhága 1944. július 18.
2. "Sprogssystem og sprogforandring" Travaux du Cercle Linguistique de Copenhague, Vol. XV, (1972).
3. Louis Hjelmslev "Connectif et "voyelle thématique" en hongrois." Résumé, Bulletin du Cercle Linguistique de Copenhague, VI. 1939-40, pp. 12-13.
4. Louis Hjelmslev, "The Declension of Hungarian" Hjelmslev angol nyelvű előadásának kézírata. Lásd: megemlítve BCLC, XV-XXIII, p. 27.
5. A.M. Riedl, Magyarische Grammatik, Wien 1858; József Szinnyei, Ungarische Sprache, Berlin/Leipzig 1912, János Lotz, Das ungarische Sprachsystem, Stockholm 1939, Thomas A. Sebeok, Finnish and Hungarian Case Systems. Their Form and Function, Stockholm 1946, Paul L. Garvin, "Pure-Relational Suffixes and Postpositions in Hungarian", Language, Vol. XXI, 1945, pp. 250-256. Hans Vogt, "L'étude des systèmes des cas", Recherches, p. 112ff. (Hungarian pp. 117-122).

6. Ezek a következők: 9 evidens helyhatározói eset: adessivus, allativus, ablativus, inessivus, illativus, elativus, superessivus, sublativus, delativus. 3 evidens nyelvtani eset: nominativus accusativus, genitivus/dativus. Instrumentalis, causativus. Terminativus, translativus, comitativus, essivus. Locativus, modalis I, modalis II, formalis.
7. A szokásos jelölést idézőjelbe tettük. Az idézőjel nélküli jelölés ennek a megjelölésnek ceneamatikus interpretációja.

Bokor József

A nyelvi-nyelvészeti képzés sajátosságai
a kétnyelvűség körülményei között Mariborban

Referátumom lényegében két kérdés köré csoportosítja mondandóját. Az első, a nagyobbik része a nyelvi-nyelvészeti anyag tervezésével, a válogatással és a súlypontozással foglalkozik, ennyiben tehát az alkalmazott nyelvészet tárgykörébe vág. A második, a rövidebb része az anyagfeldolgozás néhány sajátos módjába enged bepillantást, azaz szakmódszertani jellegű. Mindkét kérdéskörben azokra a tapasztalatokra építek, amelyeket maribori magyar lektorként szereztem külszolgálatom idején, 1984 és 1988 között, amikor a magyar nyelv és irodalom tanszékkal együttműködve a pedagógiai karon különféle nyelvészeti tárgyakat is oktattam.

Tudjuk, hogy külföldön a magyaroktatás nagy változatosságot mutat. Mariborban a magyar nem mint idegen nyelv szerepel az oktatás-revelés programjában, hanem - a Szlovénia vegyes lakosságú vidékein ismert kétnyelvűségnek alkotmány biztosította jogából és gyakorlatából adódóan - ott részint magyar szakos, részint kétnyelvű pedagógusok képzése folyik magyar, illetve magyar nyelven is a Muravidéken élő mintegy 9-lo ezer főt számláló magyar nemzetiség számára. Az ottani magyaroktatásnak tehát az az egyik célja, hogy mind a magyar szakos általános és középiskolai tanárok, mind a kétnyelvű tanítók és óvónők magyar nyelvi felkészültsége és módszertani kulturáltsága színvonalas és szakszerű pedagógiai tevékenységet tegyen lehetővé a kétnyelvű területeken.

Természetes, hogy az említett cél elérése Mariborban a tananyag válogatásában és az anyagfeldolgozás módjában egy-

aránt több gondot és nagyobb körültekintést követel, mint hazai körülmények között. Ennek több oka van: 1. a hallgatók nyelvi és szakmai előképzettsége általában alacsonyabb a vártnál; 2. a magyar nyelv és nyelvészet iránti igényük, érzékenységük, motiváltságuk foka nem éri el minden esetben a remélt elevenséget; 3. nincsenek mindig olyan gondolati-érzelmi szinten, hogy a nemzeti kultúrát, a nyelvi atmoszférát minden nehézség nélkül be- és elfogadhatnák. Érdekes, hogy a hallgatók mindezzel többnyire tisztában vannak, ugyanakkor a szakmai igényességet a tanárral együtt fontosnak tartják.

A kétségtelen nehézségek ellenére is van azonban két olyan körülmény, amely jó pedagógiai érzékkel az eredményesség szolgálatába szegődtehető. Az egyik, hogy a maribori hallgatóság mégiscsak magyar (anya)nyelvű, magyar nyelvű családi, óvodai és iskolai nevelésben részesült, ha nyelvi szintje nem azonos is a hazai hallgatóságéval. A másik, hogy mégiscsak könnyebben érdekeltté tehető nemzeti kultúránk, értékeink, nyelvünk megközelítésében, mint az olyan külföldiek, akiknek egyáltalán nincs vagy csak alig van előzetes ismeretük a magyarságról.

Ami a tananyag tervezését, összerendezését illeti, nem tantervmódosításra gondolok. Arra azonban igen, hogy külföldön a műveltségi anyagnak a társadalmi igények, szükségletek és a hallgatói érdeklődés, előképzettség szerinti válogatása és súlypontozása föltétlenül kiemelendő teendő. Magam Mariborban a nyelvi-nyelvészeti képzés anyagát évről évre folyvást alakígtattam, formáltam, figyelembe véve hallgatóim érdeklődését, életkori sajátosságait, attitűdjét, a megcélzott tudást, a kialakítandó készségeket, jártasságokat és a fogadó ország oktatási rendszeréből adódó kívánalmakat. Tapasztalataimat, megjegyzéseimet – akár elvek, javaslatok azok, akár illusztráló, konkrét példák – a továbbiakban az egyes tantárgyakhoz fogom kapcsolni.

A "Leíró magyar nyelvtan" Mariborban a képzés központi stúdiuma. Belőle főként a szókészlettant, a szófajtant és a szóalaktant emeltem ki. Ebben a sorrendben. Elsősorban a szókincsfejlesztés és a tágabban értelmezett nyelvi-kommunikációs készségek fejlesztése végett. Azt tapasztaltam ugyanis, hogy magyarul igazán szabatosan csak szó szerint bemagolt szövegeket tudtak visszaadni. Aktív szókincsük szegényes, főleg újabb szavainkat nem ismerik (pl. dobozol, gólyabál, macskaszem, háztartásbeli), s különösen fogyatékosak szakszókincsaik (pl. a halmazállapot, közigazgatás, szavatossági idő, visszapillantó tükör és a hasonlóknak ismeretlensége miatt). Feltűnő egyrészt, milyen gyakran élnek a magyarban szokatlan képzésmóddal (minőséges, jubiláris, világűri, kommentároz), másrészt következetesen kerülnek egyes képzőket (pl. a -hat, -het képzőt). Meglepett, milyen kevés szólást, frazémát ismernek (köti az ebet a karóhoz, dugába dől). Aki csak egyszerű tereferében, hétköznapi, megszokott társalgási témákról szólva hallja őket beszélni, az el sem hiszi, mennyire megáll a tudomány, ha mélyebb szakmai ismeretekről kell számot adniuk. Ilyenkor szlovén szókészleti egységekkel, esetenként sikertelen tükörfordításokkal tűzdelik tele magyar nyelvhasználatukat. Ezért fáradtam oly kitartóan, hogy rendre tudatosítsam a mai magyar nyelv jellegzetes erőseit: színes, változatos hangzását, tömörségét, finom árnyaltságát, képszerűségét és a pontos fogalomalkotásra való képességét.

A "nyelvtörténet és a dialektológia" oktatásában a nyelv- és művelődéstörténeti tájékozottság egységére törekedve nem a teljesség igényét tartottam szem előtt, hanem a szemléletformálás fontosságát. Néhány kiemelt probléma, mint amilyen pl. a szláv jövevényszavak taglalása (goba>gomba, krog>korong stb.), egy-egy különösen érdekes etimológiai kérdés (pl. a fakó szekér, fakó ló jelzős szerkezet meghatározó tagjának a fa főnévvel való összefüggése), a hangváltozásoknak az olyan

máig jól követhető sora, mint amilyent pl. a vér > vérés > vérés > vörös sor mutat, emlékszem, nemcsak érdeklődésüket csigázta fel, hanem a nyelvtörténeti ismeretek cáfolhatatlan szükségét is megláttatta velük. A némiképp izolált jelenségek mögött a lényeg, nekem úgy tűnt, jobban kidomborodott számukra, mint a teljesen rendszeres, apró tények egymásutánjából, amelyeknek bővebb elősorolását egyébként időszűke sem engedte. - A „Nyelvjárástant” is lényegében hasonló súlypontosítással, élő nyelvtörténetként tanítottam. Sokszor indultam ki tanítványaim saját nyelvjárásiasságainak kiemeléséből és tudatosításából. A köznyelvi alakokkal összehasonlítva megfigyeltük, hogy az ő nyelvjárásiasságuknak pl. az egyik legfeltűnőbb vonása a feltételes mód tárgyas ragozásának a szokásosnál hosszabb alakja: a kitakarítottánája, osztánája el, illetőleg a megbeszélnéjék, gyűjtánájik még. A hozzá fűzött történeti magyarázatnak akkora lett a sikere, hogy ösztönző ereje a további nyelvjárástani tanulmányokra végig megmaradt. Tisztáztuk, hogy a szóban forgó alakokban a XV. és XVI. század nyelvén köszön vissza. Azé az időszaké, amikor az igei személyragok még nem szilárdultak meg teljesen. Az a kor, amelyben az analógiás hatások folytán bizonyos alakváltozatok éltek egymás mellett. Olyan kettősségek, amelyeknek harcából aztán előbb vagy utóbb az egyik győztesként került ki, a másik pedig kipusztult vagy egészen szűk körre szorult vissza. S az már talán csak a véletlen műve, hogy a tárgyas ragozás efféle hosszabb alakja történetesen épp az ő szűkebb hazájuk területére.

A Nyelv- és beszédművelés¹¹ tárgyköre Mariborban mindig megkülönböztetett figyelemben részesül, mivel tapasztalataink szerint a többnyelvű környezet rendszerint előbb kikezdi a nyelvhasználat tudatosságát, mint az egynyelvű. Ezért itt két dolgot külön is hangsúlyoznék: 1. az anyanyelvi tudat, tudatosság szerepének folytonos erősítését; 2. a nyelvhasz-

nálat példaadó erejének, mintaszerepének a fontosságát. Száz meg száz konkrét eset igazolta ékesen, mennyi gondot jelent a kétnyelvűség körülményei között a nyelvhelyességben, a helyesírásban, a beszédművelésben és a stilisztikában való járatlanság, bizonytalanság. Még a "minták" és a "hibák" szembeállításával sem egykönnyen sikerült meggyőzni a hallgatót pl. a többes szám feleslegességéről (sők cselédek, összes országok), a névelő okozta értelmi árnyalásról (Futás az életem. ≠ A futás az életem.), a rokon értelmű szavakkal való helyes bánásmódról (azonnal, rögtön, tüstént, máris, legott), az igeikötők bonyolultabb szerepeiről (agyonbeszél, bedurrant, lepipál), a tö- és toldalékváltozatokban rejlő jelentés- vagy hangulati különbségről (kara - karja, Tükört - tükröt, írj - írnál, aludnék - aludnám) és sok másról. Érdekes viszont, hogy szóba sem kellett hozni az ún. terpeszkedő kifejezések kérdését. Mariborban a nyelvművelés kapcsán mindenestre nem egyszer hangoztattam, hogy az értelmiségi léttel együttjár a nyelvért, az anyanyelvért való felelősség, sőt a magyarságtudat, a magyar nyelvhasználat megőrzéséért folytatott állhatatos küzdelem is.

A "Bevezetés" és az "Általános nyelvészet" a nyelvtudományi tárgyak kerete: a kezdéskor alapvetés, a befejezéskor összegzés, egészben láttatás. Bennük hangsúlyos feladat egyfelől a nyelvrokonság, a finnugor és az indoeurópai nyelvcsalád ismertetése, másfelől a nyelvtipológiának és a kontrasztív nyelvészetnek legalább a magyar-szlovén interferenciákra alapozott bemutatása. Nélkülük hallgatóink számára kemény dió lenne jó néhány speciális nyelvi probléma felismerése (pl. szinte mindig szlovénos szerkezettel fejezik ki az általános alanyt), s nem válna nevelőerejű élménnyé a magyar nyelv finnugor örökségében rejlő sajátosságainak a feltárása sem (mint pl. a kétféle igeragozás, a birtokos személyjelölés, a birtoklást kifejező létigés szerkezet, a határozóragok gaz-

dagsága, a melléknévi jelző ragtalansága, az SOV szórend stb.). E két tárgyban egyébként nagyon sok az általános műveltséget gazdagító ismeret is.

Ami az anyagátadás, -elsajátítás gyakoribb vagy szükséges eljárásait illeti, újra csak tanítványaim érdekeit és a körülményeket mérlegelve lehettem eredményes. A foglalkozások korszerűsítése, módszertani tartalékainak feltárása számomra végig vonzó feladat maradt. Az itthoni jegyzetek, tankönyvek hallgatóimnak általában nehéznek bizonyultak. Ezért a lényeg kiemelésére hosszabb vázlatokat írtunk, nemegyszer szó szerint diktáltam le a fontosabb tudnivalókat. Önálló tevékenységük csúcsát az olvasmányokból készített beszámolók és a saját gyűjtésen, feldolgozáson nyugvó évfolyamdolgozatok jelentették. De a szakszövegek olvasására épülő önálló hallgatói munkát közös olvasmányfeldolgozással elő kellett készítenünk. Először rövidebb, könnyebb, később hosszabb, nehezebb olvasmányokkal. Hazai szakkönyvekben nem volt hiány, de hiányzott a belső oktatási igényeknek és lehetőségeknek megfelelőbb házi jegyzet, illetve feladat- és szöveggyűjtemény. Ennek hiányán magam úgy próbáltam enyhíteni, hogy fénymásolással szemelvényeket, feladatlapokat sokszorosítottam, fóliára pedig vázlatokat, táblázatokat, összehasonlítandó példaanyagokat írtam. Nagy öröömre szolgált, hogy konzultálhattam és eredményes védéshez segíthettem egy dialektológiai témájú szakdolgozatot is.

Őszintén boldog vagyok, hogy Mariborban dolgozhattam. Munkámat, a nyelvi, nyelvészeti képzést igyekeztem tartalmában érdekessé, vonzóvá, módszereiben pedig változatossá, hatékonyá tenni. Bízom benne, hogy Szlovéniában nemcsak a magyar nyelv ápolásának és nemzeti kultúránk terjesztésének nemes feladatát végeztem, hanem az anyanyelv iránti szeretet érzésének táplálásával talán az óhatatlan asszimilációt is hátráltattam, lassítottam kissé. Hiszem, hogy elődeim ta-

pasztalataira is építve azt csináltam rendben, ami minden maribori magyar lektornak elemi, szent kötelessége: odaadón szolgálni nemzetek és nemzetiségek közös céljait.

Forgács Tamás

A nyelvtörténet mint segédeszköz a
magyarnak idegen nyelvként való
oktatásában

A nyelvtörténetnek az anyanyelvi oktatásban és nevelésben való fontossága már régóta ismert nyelvészeink előtt. Oktatásirányítási szakembereink e kérdést jó ideig másképp látták, ennek eredményeként a nyelvtörténet oktatása sokáig kiszorult iskoláink tanterveiből. Néhány éve azonban a helyzet szerencsére megváltozott: a nyelvtörténet újra tananyag lett iskoláinkban (vö. Benczédy József: Az anyanyelvi nevelés programja és a tanárképzés. MNy. LXXV, 2o k.). Sajnos persze, egyelőre inkább a nyelvtörténeti ismeretek blokkyszerű oktatása folyik ezeknek az ismereteknek a leíró nyelvtani ismeretek megtámogatására való felhasználása helyett. (Már ahol egyáltalán a magyar nyelvtan oktatását nem hanyagolják el teljesen, mert - sajnos - az egyetemi felvételik tapasztalatai szerint ez sem ritka jelenség.) Hogy azonban milyen jól és hasznosan alkalmazható a nyelvtörténet a leíró nyelvtani ismeretek kiegészítésére és egyes jelenségek megmagyarázására, arra nézve remek példákat találhatunk D. Mátai Mária egy tanulmányában (Bedeutung und Rolle der Sprachgeschichte im muttersprachlichen Unterricht. FUM. X, 235-241).

Az anyanyelvi oktatás számára tehát jól alkalmazhatók a magyar és a finnugor nyelvek történetének egyes tényei, illetve a nyelvi változások egyes általános törvényszerűségei. Feltehetjük a kérdést: lehet-e a magyarnak idegen nyelvként való oktatásában nyelvtörténeti ismereteket alkalmazni? Szabad-e egyáltalán egy idegen nyelv oktatása során nyelvtörténeti ismereteket "közvetíteni"? Amint az előadásom címéből is kitűnik, mindkét kérdést költői kérdésként fogal-

maztam meg: nemcsak lehet vagy szabad a nyelvelsajátítás megkönnyítésére nyelvtörténeti ismereteket is felhasználni, hanem - szerintem - kell(ene) is ezt tenni. (Hogy ez nemcsak az én véleményem, arra nézve vő. Korchmáros Valéria: A diakronikus szemlélet haszna a magyarnak idegen nyelvként való oktatásában. MNY. LXX, 340-343. A szerző itt a nyelvtörténetnek a tárgyias ragozás használatával kapcsolatos hasznát veszi nagyító alá.)

Természetesen elismerem, hogy az idegennyelv-oktatásnak nem minden módszere tudja hasznosítani a nyelvtörténeti ismereteket. Így például az ún. direkt módszer, amelynek alkalmazásakor az oktatás elsődleges célja a beszédképesség fejlesztése, az idegen nyelven való kommunikálás készségének a javítása, lemondhat ezekről az ismeretekről. Azonban ami a magyaroktatást a német egyetemeken (de szinte bárhol a világon) illeti, nem erről van szó. A finnugor szemináriumokban, ahol a magyar nyelv elsősorban (a finn mellett) a finn-ugrisztikai tanulmányok segéd- és köznyelve, ill. más hallgatók számára a magyar kultúrával való ismerkedés eszköze, ahol tehát a hangsúly nem annyira az aktív nyelvhasználaton (folyékony beszéd), hanem inkább a passzív ismereteken (beszéd- és szövegértés, fordítás szótárak segítségével) van, nagyon jól lehet alkalmazni a nyelvtörténeti kutatás eredményeit az oktatásban. De lássunk néhány példát!

Nyelvtörténeti ismeretekkel nagyon jól meg lehet magyarázni a mai magyar nyelv rendszerének bizonyos "szabálytalanságait", "kivételeit". Mindjárt a magyar ábécé megismertetésekor találunk egy olyan jelet, egy olyan betűt, amely a hallgatók számára (gyakran a magyar anyanyelvűek számára is) problémát jelent: az ly-t. A kiejtés nem jelent problémát, hiszen ezt a hangot j-ként ejtjük, ez a hang pedig a német hangrendszerben is előfordul. A hallgatók azonban rögtön feltehetik a

kérdést: miért szolgál ugyanannak a hangnak a jelölésére két írásjel? Hiszen ennek nincs értelme! (Az idegen nyelvet tanulók legtöbbször igen "érzékeny" a logikátlanak látszó jelenségekre a célnyelvben.) Ha azonban ebben az esetben elmagyarázzuk, hogy az ly korábban nem volt azonos a j-vel, hanem a palatizált l-nek (amely nyelvjárásainkban ma is él még néhol) az írásjegye volt, és csak később, ennek a hangnak a spirantizálódása folytán vált azonossá a j-vel, akkor már logikussá tettük ezt a látszólag logikátlan jelenséget. Sőt a magyarázat révén jól beilleszthető ez a hang a többi palatizált magyar mássalhangzó (l ly, g gy, t ty, n ny) sorába is. Ha pedig még megjegyezzük, hogy az írás minden nyelvben konzervatívabb a beszédnél, s ezért a nyelvi változásokról csak jóval később - néha tradicionális okokból pedig egyáltalán nem - vesz tudomást, akkor már meg is magyaráztuk az írott magyar nyelvnek ezt az "egyenetlenségét".

Maradjunk még egy kicsit a magyar hangoknál! Mindjárt a tanulmányok elején megismertetjük hallgatóinkat a magánhangzó-illeszkedés nagyon fontos törvényszerűségeivel, amelyek jelentős szerepet játszanak a toldalékolás során. A szabályok ismeretében azután a magánhangzóként csak egy i-t tartalmazó szavakat magas hangrendű toldalékokkal látják el (pl. cím:cím-et, cím-ek; rím:rím-el, rím-es; szín:szín-es, szín-ez stb.). Ezt nagyon helyesen teszik. Ha azonban olyan szavakat képeznek, minthíd: *hid-ek; sír:*sír-be vagy *sír-ek "fn. és ige", díj:*díj-et stb., és azt mondjuk, ez nem helyes, a szavaknak így kell hangzaniuk: hidak, sírba, sírok, díjat, akkor ezt a látszólagos szabálytalanságot ismét a nyelvtörténet segítségével lehet megmagyarázni. Pontosan ezek a szavak ugyanis a nyelvi bizonyítékai annak, hogy a magyar hangrendszerben valaha (még a honfoglalás előtt) nemcsak egy palatális, hanem egy veláris i is volt. Így ezek a látszólag "logikátlan" képzésű formák mégis megfelelnek a magánhangzó-illeszkedés törvényszerűségeinek, tehát mégis szabályosak.

Tapasztalataim szerint nagyon hasznosak lehetnek rövid nyelvtörténeti magyarázatok a magyar szótövek tárgyalásakor. A hallgatónak természetesen meg kell tanulni így is az egyes szavak különböző töveit és azok használatát a különböző toldalékok előtt, meg lehet azonban nekik mutatni, hogy a különböző tövek létezése nem egyszerűen a véletlen játéka, hanem létrejöttük különböző hangfejlődési tendenciáknak köszönhető.

Így például be lehet mutatni, hogy az ú.n. hangzórövidítő töltípus (nyár:nyarat, tél:telet stb.) kialakulása a tövéghangzó lekopására vezethető vissza, és történeti szempontból valójában nem hangzórövidítés, hanem hangzónyújtás történt: a szótó hosszú magánhangzója ugyanis a tövéghangzó lekopása folytán bekövetkezett ún. pótlónyúlás eredményeként vált hosszúvá. (Itt egyúttal azt is megemlíthetjük, hogy valójában az általuk kötőhangzónak ismert hangzó semmiféle "kötőfunkcióval" nem rendelkezik, hanem - kivéve a később analógiával keletkezett formákat - nem más, mint ennek a tövéghangzónak a toldalékok előtt megőrzött maradványa.)

Megmutathatjuk azt is, hogy a mögött a szabály mögött, miszerint az -a-ra vagy -e-re végződő magyar szavak minden toldalék előtt megnyúlnak, azaz utolsó magánhangzójuk hosszú -á-vá, ill. -é-vé lesz (fa:fát, alma:almák stb.), ismét csak egy hangfejlődési tendencia bújik meg: a szóvégi -á, ill. -é megrövidülése, amely a XIII. században játszódtott le. Ezeknek a szavaknak az esetében tehát a hosszú magánhangzós forma őrzi az eredeti alakot (éppúgy, mint az előbb említett típusnál a tövéghangzót megőrzött variáns), míg a rövid magánhangzót tartalmazó variáns az újabb, a fiatalabb alakulat.

Éppígy bemutatathatjuk az ún. v-tövéű névszók esetében is (ló:lovat, kő:kövek), hogy a -v- ezekben a szavakban korábban az alanyesetben is a tőhöz tartozott, de a tövégi magán-

hangzó lekopása után szóvégre került, és félhangzóvá gyön-
gült. (Ezt a folyamatot még meg is gyorsította a szóvégi po-
zíció, valamint az a tény, hogy ekkoriban a v artikulációja
még bilabiális, nem pedig dentialveoláris volt. Később a
félhangzó az előtte álló magánhangzóval együtt diftongust
alkotott, amely aztán monoftongizációja során hosszú magán-
hangzóvá lett. A toldalékos formákban a toldalék megőrizte
a tövéghangzót, így természetesen a v sem tudott megváltoz-
ni, ezért fordul elő ezekben a formákban is.

Lehetne még folytatni a példák sorát, legyen azonban
most elég. Az eddigi aspektusok ugyanis csak egyik oldalát
mutatják a nyelvtörténeti magyarázatok hasznosságának a ma-
gyar töltípusok oktatása során. A kialakulás folyamatának a
bemutatásán túl azonban sok mindent hozzátehetünk még ehhez.
A nyelvtörténeti kutatás ugyanis elég pontosan képes megha-
tározni az egyes hangfejlődési tendenciák lejátszódásának
idejét, s azt is tudjuk körülbelül, mikor keletkeztek az e-
gyes toldalékok. Ezeknek a faktoroknak a segítségével aztán
már elég pontos útmutatót adhatunk a hallgatónak az egyes
töltípusok toldalékolását illetően, ezzel pedig már a nyelv
használatában is segítettük őket. Néhány példa:

A hangzórövidítő töltípus (nyár:nyarat stb.) esetében
tudjuk, hogy a típus létrejött a szóvégi magánhangzó el-
vesztésére vezethető vissza. Azt is tudjuk, hogy ez a fo-
lyamat körülbelül a XIII. század elejére már lezárult. Na-
gyon sok magyar esetrag azonban (az ún. fiatal ragok, ame-
lyek a legkésőbb alakultak raggá) csak ekkoriban jött létre.
Így ennél a töltípusnál egészen világosan látszik, hogy
a régiebb toldalékok (a többes szám jele, a tárgy ragja,
stb.), míg az újabb toldalékok már az új töltípusshoz kap-
csolódnak (nyárról, nyártól, télig, télben stb.). Ha tehát
a hallgatók tudják, melyik toldalék régiebb és melyik újabb,
akkor meglehetősen pontossággal el tudják azt is dönteni, me-

lyik toldalék mellett melyik tövariánst kell használni. (Kivételek persze akadhatnak).

Ugyanez a szabály érvényes a -y-töví névszókra is, hiszen ezek létrejötte is nagyrészt a tövéghangzó lekopásának köszönhető (vö. lovat, lovak; követ, kövek - de: lóban, lóra; kőtől, kőhöz stb.).

Az -a-ra vagy -e-re végződő szavak esetében azonban nem válik be ez a szabály, hiszen ezek egyformán viselkednek az újabb és a régibb toldalékok esetében is: a szóvégi magánhangzó megnyúlik. A nyelvtörténeti kutatás eredményeinek fényében azonban ez teljesen rendjén való így, ugyanis az a hangfejlődési tendencia, amelynek ez a tötípus a létezését köszönheti, jóval később játszódtott le, mint a szóvégi magánhangzók eltűnése. Ezek ugyanis csak nagyon lassan koptak le, a folyamat már az őshazában megkezdődött a tövégi magánhangzók redukálódásával, és nagyon sokáig tartott. Így még a honfoglalás után is találunk nyelvemlékben tövéghangzóval rendelkező szavakat (pl. hodu utu, harmu stb.). A szóvégi -á és -é megrövidülésének tendenciája azonban csak a XIII. század elején kezdődött és nagyon hamar lejátszódtott. Ebben az időben azonban szinte minden magyar esetrag már mint toldalék funkcionált, azaz már korábban hozzákapcsolódtak a szótövekhez. Így lehet aztán, hogy ennek a tötípusnak az esetében majdnem minden rag a hosszú magánhangzóra végződő tövariánshoz járul, s a másik variáns szinte csak az alanyesetben fordul elő.

Ennyit ezúttal a tötípusokról. Ha már megemlítettem a magyar esetragok különböző "korcsoportjait", szeretnék most röviden kitérni arra is, milyen párhuzamot lehet vonni a német előljárószók és a fiatal magyar esetragok és névutók között amolyan "kontrasztív-nyelvtörténeti" alapon.

Mind a legtöbb német előljárószó, mind pedig a magyar

névutók és esetragok önálló szavakra vezethetők vissza, amelyeket később - ősi ragokkal kiegészítve - határozószóként használtak. (Kezdetben többnyire helyhatározószóként - vö. pl. Der große Duden. 4. köt. 324.) Ezt az eredeti önállóságot bizonyítja az is, hogy ellátnatók birtokos személyjelekkel is - 'gondoljunk csak az ilyen névmási határozószókra, mint belőlem, mögöttem, rólam stb. Feltehetőleg birtokos szerkezetet alkottak a hozzájuk tartozó szóval (pl. az asztalból kifejezés eredetileg azt jelenthette körülbelül, hogy "az asztal belső részéből". Mivel a birtokos szerkezet sorrendje a finnugor nyelvekben és a németben épp fordított, nagy valószínűséggel ebből fakad, hogy ezek az azonos funkciójú elemek ezekben a nyelvekben éppen fordított pozícióban állnak.

A magyar fonémarendszert és szótöveket érintő nyelvtörténeti fejtegetések után lássunk most még egy példát a mondatban területéről. Külföldi hallgatók számára valószínűleg az egyik legnagyobb (ha nem a legnagyobb) problémát jelenti a két igeragozási rendszer (I. és II., ill. indeterminált és determinált, néha - szerintem nem egészen korrekten - alanyi és tárgyas ragozás) megléte és használata a magyarban. Meg lehet azonban tanítani a különböző határozatlan és határozott tárgyi típusokat a hallgatóknak, s ezután tapasztalataim szerint már csak idő kérdése, míg a tanulók a két ragozási rendszert viszonylag korrekten tudják használni. Mit lehet azonban mondani abban az esetben, mikor egy, a főmondat határozott tárgyára vonatkozó vonatkozó mellékmondatban az igei állítmányt mégis az I. ragozási paradigma szerint ragozzuk: pl. Láttam a tévében azt a színészt, akit te is nagyon szeretsz. Ez a szabályok tükrében valóban "szabálytalan" és "logikátlan". A ragozás itt bizonyára a kötőszótól, a vonatkozó névmástól függ, a főmondatbeli határozott tárgynak pedig nincs elég ereje, hogy az ő határozottságát a mel-

lékmondat állítmányára átsugározza. (Ilyenfajta "átsugárzás" egyébként - ha nem is mellékmondatban, hanem egy igeneves szerkezetben - lehetséges: pl. szeretnék elmondani egy történetet - szeretném elmondani ezt a történetet.) Mivel tehát a vonatkozó mellékmondatok állítmányának ragozása nem függ attól, hogy a főmondat határozott vagy határozatlan tárgyra vonatkoznak-e (Látom a színészt, akit szeretek. - Látok egy színészt, akit szeretek.), a mellékmondat állítmányának ragozása csakis a mellékmondat tárgytól, azaz a vonatkozó névmási kötőszótól függhet. Mitől lesz azonban egy vonatkozó névmás mint tárgy mindig határozatlan tárgy? Hallgatóimnak ezt a jelenséget mindig a magyar vonatkozó mellékmondatok kialakulásával magyarázom. A magyar nyelvtörténeti kutatás a vonatkozó mellékmondatokat korábbi önálló kérdő mondatokból vezeti le. Eszerint a mai főmondatoknak a válaszoló mondatok, a vonatkozó névmási kötőszóknak pedig a kérdő névmások felelőnek meg: pl. Ki korán kel, aranyat lel. - "Valaki korán kel? Aranyat lel."; /A/mit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra. - "Valamit ma megtehetsz? Ne halaszd holnapra. Egy tárgy-esetben álló kérdő névmás mellett az állítmányt mindig határozatlanul ragozzuk. A vonatkozó mellékmondatok az eredeti kérdő mondatnak ezt a sajátosságát megőrizték valószínűleg akkor is, mikor már a korábbi kérdő és válaszoló mondatból már egyetlen összetett mondat lett saját, összefüggő intonációval, és a tagmondatok az alárendeltség következtében már különböző mondatrendi pozíciókat is elfoglalhatnak.

Ez természetesen csak egy hipotézis, akárcsak a magyar vonatkozó mellékmondatok kialakulásának leírása is egy elmélet csupán. Ha azonban ez utóbbi elmélet helyes - s szerintem igen - , akkor azonban valószínűleg az is helytálló, amit én állítottam az igék ragozásáról a vonatkozó mellékmondatokban. Az oktatás során azonban ezt a hipotézist is nagyon jól lehet alkalmazni, mert általa a nyelvhasználat egyébként "logikátlan" jelenségét "logikussá" lehet átértékelni a hallgatók számára.

Ennyit ezúttal ezekről a kérdésekről. Előadásom természetesen csak egy rendkívül szűk keresztmetszetét mutatja be azoknak a problémáknak, amelyek esetében rövid nyelvtörténeti kitekintés hozzájárulhat a magyar nyelvtani rendszer jobb megértéséhez és elsajátításához. Nem állítom természetesen, hogy nyelvtörténeti fejtegetések más, elsősorban kontrasztív magyarázatokat helyettesíthetnek, csupán arra akartam rámutatni, néha milyen jól kiegészíthetnek más magyarázatokat és módszereket. Nagyon örülnék, ha előadásommal más kollégáimat is meg tudtam volna győzni ezeknek az ismereteknek a fontosságáról.

Győri-Nagy Sándor

Idegenedő anyanyelv

Kisebbségi nyelvökológiáról, nyelvtanításról

I. Nyelvünk sok-sok ezer esztendőse fejlődése során az emb-
rionális jelentéstani egységek hangteste ejtésváltozatokká
hasadt. Hozzájuk jelentésváltozatok tapadtak.

Az ejtésváltozatok eleinte az alaphangtestek magánhang-
zóinak - nemcsak a nyelvtanaink /el/ismerte magas-mélyhang-
rendű párban, hanem magánhangzókészletünk teljes skáláján
történő - váltakozásával keletkeztek, imígyen:

d ⁱ g	
d ^a g	aszt
d ^á g	vány
d ^e g	esz
d ^ö g	önyöz
d ⁱ g	óz

Az ejtés- és jelentésváltozatok sarjadása a magánhang-
zókészlet variációs lehetőségeinek kimerültével az illető je-
lentéstani egység mássalhangzóinak módosulása útján haladt
tovább. Az eredeti mássalhangzók mindig csak valamely rokon
képzési szempont, pl. zöngéesség szerint változhattak meg. El-
ső fokon e változás a már esetleg módosult magánhangzós alak-
nak csupán egyik mássalhangzóját érinthette:

d ⁱ k	ics
d ⁱ k	ó
d ^á k	ó
d ^á k	os
d ^a k	u

Másodfokon a tömorféma többi mássalhangzója is fölcserélődhetett zöngés/zöngétlen párjával, akár az elsőfokú változással, akár nélküle:

t ₁ ek	nő
t ₂ ek	e
t ₃ ak	ács
t ₄ ák	ol
t ₅ ok	
t ₆ uk	mál

Természetesen a zöngésség szerinti párképződésen kívül is voltak lehetőségei a mássalhangzó-módosulatos változatsarjadásnak. Ilyen többek közt a palatalizáció. A tömorféma kezdő, avagy egyik mássalhangzójának lágyulása még nem föltétlenül járt azonnali jelentésváltozással is, de az új fonológiai alapból a jelentésgenerálódás fönt ismertetett hangtani útjain újabb alakok s jelentések keltek életre:

d ₁ ug	
d ₂ ug	
gy ₁ ug	
gy ₂ ak	
gy ₃ ík	
gy ₄ ék	ény

A d tehát a képzés helye szerinti kicsinyke elmozdulásával gy-vé, azaz foghangból fog-ínyhanggá vált. Ez az az etimológiai csatorna, amelyik megteremtette a jelentéssarjadás újabb hangtani irányait. A gy-nek képzési hely szerinti közvetlen szomszédja a ly. Amely nyelvben tehát léteznek a fenti hangtaniságú és jelentésű szavak, abban nem a véletlen játéka a lyuk szó sem.

Ám a kettős képzési helyű fog-ínyhang ly-nak kétfelé van rokonsága. A foghangok közt az l, az ínyhangok körében meg a j.

Ugyanúgy a gy-nek a d meg a j (Papp 1971:95).

Ezek után aligha magyarázhatatlan az l-es változatcsoport:

l	ik
l	uk
l	ak
l	ék

Hasonlóképp tisztán értelmezhetők a

J	ak	us
J	ak	ócs

magyar névalakok is, mely típusok latinos-szlávós areánkban (Balázs 1983:81) sok félreértésre s -magyarázásra adtak módot.

II. Követhetnénk még e szókör ágbogait a jelentéssarjadás más fonológiai ösvényein, ám ezúttal fontosabb a fentiek elméleti összegzése.

Nyelvünkben - ahogy a nyelvekben általában - olyan szilárd s ugyanakkor rugalmas etimológiai szervezeteket (Pais 1962:84) alkotnak e fonológiai alapokon családოსult jelentéscsoportok, amelyekben belül valósággal "...szorítja, nyomja, összefogja egyik dolog a másikat".

Erejük önmagát betöltő nyelvi törzsfelföldési törvényként működik. Mennél terebélyesebb ugyanis egy-egy szószervezet, annál kényszerítőbben határozza meg azt is, hogy bizonyos jelentéskörök új fogalmainak szóvá érlelésekor milyen fonológiai vágányokon mozoghat valamely nyelvi közösség.

E finom fonológiai s jelentéstani vágánypárok sok-sok kisebb-nagyobb szószervezetté sűrűsödő hálózata teszi végül az egyes nyelveket. A szószervezetek hang- és jelentéstani szerveződésének főntebb vázolt tehetetlenségi nyomatéka az

a népet s egyedét meghatározó nyelvlélektani jelleg, amelyet Deme László az anyanyelvről oly találóan nevez "anyagondolkodás"-nak (Deme 1984:83).

A szószervezetek sokezeredéves terebélyesedésével bizonyos tagjaik olyan távolra kerültek az illető szószervezetre jellemző hangvariációs skála élő-sarjadó centrumától, hogy vele való genetikai kapcsolataik is elhalványultak az anyanyelvi közösség tudatában.

Ám mert a nyelv szószervezetek hálózata, a családperifériára került tag nem egyszerűen csak "különköltözik", hanem leggyakrabban más szószervezet fonológiai és/vagy jelentéstani vonzásába kerül. S ezzel életben marad. Idővel hangteste idomul a befogadó családhoz, vagy az új fonológiai-jelentéstani vonzásban sarjadásnak indulva új fonológiai-jelentéstani változatokat, új, koherens családot terem.

Ha azonban a származtató családról való leszakadást nem más szószervezet vonzása okozza, avagy a kiszakadás nem jár együtt más családba való betagolódással, akkor a bázisos szó-megmaradás fenti törvénye szerint elsorvadnak a szó emlékezet-asszociatív kötelékei. Az ilyen nyelvi egység aztán teljesen kihull az egyén s nyelvi közössége tudatából, különösen, ha az általa jelölt fogalom is kiavulóban van, vagy ellenlábass szó került forgalomba.

Ez utóbbi eset nem minősül nyelvi eróziónak, ha a vettéltárs ugyanazon nyelvi rendszer valamely szószervezetének tagja, azaz szerves alkotóeleme ugyanannak a saját sokszínű-sokszintű törvényei szerint mozgó-változó nyelvnek. Ezt az esetet szerves helyettesítésnek nevezhetjük. Vele szemben szervetlennek azt, amikor idegen, az illető nyelvben családtalan szó lép valamely szerves fejlemény helyébe.

A monolingvis nemzeti nyelvközösségben az ilyen idegen alak- és jelentéstani helyettesítések nyelvi divatokkal jön-

nek s múlnak. Sorsuk az átmeneti virulás után a nyelv belső törvényeinek győzelmével a gyors pusztulás (Károly 1956:123). Ami viszont megmarad belőlük, arról mindig kideríthető, hogy nem is volt annyira idegen, s tán valójában jövevény sem, hisz megtartó családja van.

Más a helyzet a többsnyelvű közösségekkel. Itt a nyelvek az esetleg deklarált s "törvényileg biztosított" egyenjogúság ellenére sohasem egyenrangúak. Mindig különbözik használati értékük s érvényük, tömegsúlyuk és presztízssarányuk. Emiatt állandó a kétnyelvű ember tudatában nyelveinek érvényköri konfliktusa, s ha még kisebbségi is, reá s közösségére mind szociológiai, mind pszicholingvisztikai értelemben a többségi nyelv tömegnyomása és presztízsvonzása nehezedik.

Emiatt a kétnyelvű kisebbségi ember anyanyelvhasználatában a percepciós aránytalanságok olyan fogalmi-jelentésszerkesztési kiéheződést, olyan nyelvi eszköz- és készséghiányokat teremtenek, melyeket szinte észrevétlen töltik be a másodnyelv kínálkozó elemei (Győri-Nagy 1983:7).

Ezeket a kisebbségi ember anyanyelve szempontjából szervesen másodnyelvi helyettesítő elemeket ugyanaz az erő rögzíti az anyanyelvi beszédben, mint amelyik belekerülésük föltételeit létrehozta: a két nyelv percepciós-produkciós arányainak tartós másodnyelvi irányú eltolódása, az állandósult másodnyelvi túlnyomás.

Ám a túlnyomás teremtette anyanyelvi hiányok helyére súlykolódott másodnyelvi elemek olyan szerves rendszert kezdenek ki, amelynek alkotóit számtalan különféle szintű s jellegű kapocs fűzi össze (Gombocz 1911:3), s melyek együttese az egész néptörténet nyelviesült évezredeit is görgeti magával (Gombocz 1911:7).

A károsodás mindig az anyanyelv valamelyik konkrét szószervezetét éri, ám eleinte "csak" gyengíti, de meg nem töri

fonológiája s jelentésszerkesztése eredeti rendjét.

E szerves rend megbomlása akkor indul meg igazán, amikor az anyanyelvi szószervezeten belül bázisként (Győri-Nagy 1985:342) kezd működni a szervetlen másodnyelvi elem. Rája most már emlékezeti hídfőállásként számíthatnak saját szószervezete egyéb tagjai is. Így megkezdődik az eredetileg egynemű anyanyelvi szócsalád szervesnek mondható különneműsödése.

Az azonos jelentés- és használati körű másodnyelvi szószervezet több elemének bázisos beáramlása az anyanyelvi szószervezet több tagja helyére azonban már új, azaz másodnyelvi fonológiai-jentésszerveződési törvények egyre vehemensebb érvényesülését jelzi, mely konkrétan is tetten érhető. A nyelvi rendszer szintjén ez valamely nyelvpártól függő kétnyelvű anyanyelvi változat létesülésével jár (Győri-Nagy 1984:64).

III. Nyelvészetünkben úgyszólván teljességgel ismeretlen a kétnyelvű anyanyelvi változat fogalma.

A magyar településterület nyelvi tagozódását leíró munkák jószerével csak monolingvis változatokat, nyelvjárásokat, ezek jelenségeinek frekvenciáját csökkentve terjedő köznyelvet s hűtők hidat verő regionális köznyelveket ismernek (Imre 1972:92).

A magyarajkú kisebbségek kétnyelvűségi alapon történő anyanyelvi különfejlődésének veszélyét Deme László sejtette meg, aki Pozsonyban lektorkodva figyelt föl a bilingvis szlovákiai magyarság szóbeli s írásos nyelvhasználatában arra a keveréknyelvre, melynek elemei a fölnevelő anya-nyelvjárásból, az anyanemzeti köznyelv innen-onnan szedezett morzsáiból s az egyre nyomasztóbb erejű szlovák másodnyelv készleteiből kerülnek ki (Deme 1970:passim).

Kossa János egyenest "jugómagyar"-nak nevezte a magyar-szerb kétnyelvűségben élő vajdasági magyarok hasonlóképp egyes nyelvlélektani vonzások szülte különös anyanyelvi termékeit (Kossa 1968:11-91 passim).

Évek óta ugyane bilingvis kisebbségi lét idegenes következményeit gyomlálgatják Népujság-béli írásaikkal a szlovéniai Muravidék magyarjai közt a Szombathelyi Tanárképző Főiskola lektorai.

Noha az erdélyi magyarság kétnyelvűségéről úgyszólván semmilyen adatunk sincsen, különböző nyelvészológiai munkákból következtethetünk kibontakozó anyanyelvi hatásaira.

Bíró Zoltán korondi és székelyudvarhelyi diákvizsgálatai az anyanyelvhasználat analitizálódására, a szófaji arányokra, a névmásgyakoriságra s beszédtagolási sajátosságokra, a jelentéstulajdonítás módjaira, illetve a nyelven túli értéstámogatók megnövekedett fontosságára vonatkozó adatai kísértetiesen emlékeztetnek a Kárpát-medence más kisebbségi területein nyert adatainkra (Bíró 1984:passim).

Szabó Zoltánnak a kalotaszegi nyelvjárást beszélők igeképző-használati sajátosságaira vonatkozó generációs adatai (Szabó 1965:104) sem csupán a nyelvjárások köznyelviesülési folyamatát kísérő expresszivitás-csökkenéssel (Vértess O. 1987:23) magyarázhatók. Pszicholingvisztikai tény, hogy kétnyelvűek éppen morfématikus lokalizációjuk bizonytalansága miatt keverik, s ezért lehetőleg kerülnek a bonyolult morfémaláncokat (Győri-Nagy 1987:18).

A spontán kisebbségi kétnyelvűségben persze erősen függ az anyanyelvi károsodás mértéke a kétnyelvű beszélő társnyelveinek dominancia-viszonyától (Göncz 1985:79). A teljes másodnyelvi alárendeltség állapotába jutott kisebbségi anyanyelv már nemcsak lexikai-jelentéstani vonatkozásokban, hanem valamennyi működési szintjén árulkodik a másodnyelvnek a nyelvtudatban véglegesült uralkodó helyzetéről, amint ezt a

magyar-német nyelvpárban kétnyelvű burgenlandi magyarok nyelvhasználatának példái bizonyítják (Derék 1984:131-159).

IV. Mi mármost a hungarológiai kutatás és oktatás dolga?

Legelőbb is erkölcsi kötelessége, hogy meglássa végre a magyar történelem közelgető legnagyobb nyelvi tragédiájának, ötmilliónyi kisebbségi testvérünk már-már megállíthatatlanná gyorsuló asszimilációját.

Közben azt se feledheti, hogy politikai széljárástól függetlenül a hazai kisebbségekért is közös a felelősségünk a kárpát-medencei sorstárs népek nyelvészeivel, pedagógusaival.

Szakmai kötelessége pedig az, hogy a fenyegető baj mértéke szerinti nagyarányú kutatással s adekvát kutatások támogatása oktatástervezéssel cselekedjék az asszimilációs veszély elhárításáért.

Tartalmilag már rég kijelöltetett a munka. A kutatásnak s a vele társuló oktatásnak a nyelvi szervezetet kell fölismernie s fölismertetnie, azaz a kisebbségi anyanyelv jelentéshordozó, jelentésmódosító és -szervező rendszereit kell föltárnia, éspedig nem leíró-elméleti alakzatokban, hanem működő nyelvéletben, ökológiai valóságukban.

Az egynemű anyanyelvi rendszer illetén kutatására Pais Dezsőtől kapott s el nem végzett feladathoz azonban már újat s még nehezebbet társított a kisebbségek fölött sokszoros sebességgel múló idő.

Korábban egynemű anyanyelvük azóta heterogenizálódott. Most már egy soktényezős kétnyelvűség-dinamikai föltételrendszerben (Győri-Nagy 1985:159-164 passim) kell föltérképeznünk s kiegyensúlyoznunk azokat a valós kisebbségi anyanyelvi változatokat, amelyek nyelvpárkapcsolataik pszicholingvisztikai vágányain növekvő sebességgel közelednek többségi párnyelvükhöz s távolodnak nemzeti testvérváltozataiktól (Győri-Nagy 1989:passim).

IRODALOM

- Balázs János: Az areális nyelvészeti kutatások története, módszerei és főbb eredményei. A Magyar Nyelv-tudományi Társaság Kiadványai. 166. szám, Budapest, 1983.
- Bíró Zoltán: Beszéd és környezet. Kriterion Könyvkiadó, Budapest, 1984.
- Deme László: Nyelvi és nyelvhasználati gondjainkról. Mátyásfalva, Bratislava, 1970.
- Deme László: Az anyanyelv és idegen nyelv konfrontálódása a beszélőben. 78-89. In: Bachát László - Székely Gábor (Szerk.): Anyanyelv-Idegen nyelv. Nyíregyháza, 1984.
- Derék Pál: Magyarok Ausztriában és Nyugat-Németországban. Integratio XVI./1983. Bécs, 1984.
- Gombocz Zoltán: Képzettársulás és jelentésváltozás. 1-14. In: Magyar Filozófiai Társaság Közleményei. XXXVII. füzet I. szám, Budapest, 1911.
- Göncz Lajos: A kétnyelvűség pszichológiája. Forum Könyvkiadó, Újvidék, 1985.
- Győri-Nagy Sándor: Fernsehen und Zweisprachigkeit. In: Neue Zeitung, 19/1983. 7.
- Győri-Nagy Sándor: Probleme der Zweisprachigkeitsontogenese von Ungarndeutschen. 61-70. In: Germanistische Mitteilungen, 20/1984. Brüssel.
- Győri-Nagy Sándor: Analitikus jelenségek a magyar gyermeknyelvben. 342-348. In: Magyar Nyelv, 1985/3.

Győri-Nagy Sándor: Dynamisches Modell zur Minderheitensprachforschung im nordwestpannonischen Raum. 155-167. In: P.H.Nelde (ed.): Methoden der Kontaktlinguistik/Methods in Contact Linguistic Research, Dümmler, Bonn, 1985.

Győri-Nagy Sándor: Basisgebundene Sprachprozesse bei der Aneignung einer Zweitsprache. 14-22. In: Deutschunterricht für Ungarn, 1/1987. TIT, Budapest.

Imre Samu: Megfigyelések a magyar nyelvjárások változásáról. 85-104. In: Általános Nyelvészeti Tanulmányok VIII., Akadémiai Kiadó, Budapest, 1972.

Károly Sándor: Igenévrendszerünk a kódexirodalom első szakaszában. Nyelvtudományi Értekezések, 10., Akadémiai Kiadó, Budapest, 1956.

Kossa János: Magyarul, magyarán. Forum Könyvkiadó, Újvidék, 1968.

Pais Dezső: Szer. Egy szószervezet szétágazásai a magyarban és más finnugor nyelvekben. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1962.

Papp István: Leíró magyar hangtan. Tankönyvkiadó, Budapest, 1971.

Szabó Zoltán: A kalotaszegi nyelvjárás igeképző-rendszere. Nyelvtudományi Értekezések 48. sz., Akadémiai Kiadó, Budapest, 1965.

Vértess O. András: Érzelmi világunk és a nyelv történeti változásainak kölcsönhatása. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai, 179. szám, Budapest, 1987.

Hegedűs Rita.

A konjunktivusz problémája a németben és a magyarban

1.00 Két nyelv bizonyos nyelvtani jelenségét összehasonlítani viszonylag könnyű. Leltárszerűen össze kell gyűjteni a jelek morfológiai jellemzőit a vizsgált nyelvekben, ezt aztán minél alaposabban leírva, akár táblázatszerűen egymás mellé téve tetszetős, látványos elméleti munkát végeztünk, amely akár egy összehasonlító - leíró grammatikának is részét képezheti.

Nehezebb a dolgunk, ha az illető jelenséget használni is akarom, ill. a használatát akarom megteríteni. Ilyenkor a követendő módszer: a pontos morfológiai leírás után minél több példát hozok; ha kicsit igényesebb vagyok, igyekszem a példákat valamilyen szisztéma szerint sorrendbe rakni. Ha egyik nyelvből találom a másikat, természetesen nem hiányozhat a pontos forrás sem.

A legtöbb nyelvtan ezt a módszert követi - az egy nyelvű művek közül elsőként a Duden említhetem; külföldiek számára készült nyelvleírásoknál jó példa a Helbig-Buscha-féle Deutsche Grammatik.

Tehát a paradigma megtanítása, az egyes szerkezetek lefordítására van módszer. Mi hiányzik: hogyan hozható összhangba a kommunikációs cél és a tanult grammatikai rendszer. Más szóval: az adott grammatikai egység hogyan adaptálható a kommunikációs rendszerbe.

Különösen nehéz ez olyan esetben, amikor egy bizonyos nyelvtani egység, egy paradigma nem rendelhető hozzá egyetlen egy kommunikációs célhoz. Ha jobban megnézzük, kiderül: ilyen egy az egybeni megfelelés nem is létezik. Ezzel szemben szinte minden esetben elmondhatom, hogy egy-egy morfoló-

giai egységnek megvan a kommunikációs rendszerben a fő funkciója. Pl. a -t tárgyrag a tárgyat jelöli, amellet, hogy időhatározót, fok/mértékhatózót stb. is jelölhet.

A felszólító mód paradigmája pontosan ebbe a "nehéz" csoportba tartozik. Mint kollégám előbb erre rávilágított, a nyelvtanirodalomban még a pontos helye, elnevezése is vitatott, tehát még leíró szempontból sem tiszta kategória.

A kommunikációs célt tekintve egyszerűsíthetünk: a tényleges felszólítással már a tanulás legkezdetibb fokán meg kell ismertetni a tanulót. Ezután hosszú szünet következik, majd a célhatározói szerkezeteknél jön elő ismét a jelenség. Ilyenkor célravezető az egyéb határozói, az ide tartozó alanyi alárendelő mondatokat, az indirekt kérdést és az indirekt felszólítást is itt tárgyalni. Ennek szép példájával találkozunk a Színes magyar nyelvkönyvben.

A kérdés azonban ezzel nincs lezárva: a gyakorlat azt mutatja, hogy a diákok ennél a pontnál továbbra is makacsul hibáznak, bizonytalankodnak. Német tanulók esetében kézenfekvőnek látszik a megoldás: vegyem az Imperativ és a Konjunktiv 1. paradigmát, s ezeket lefordítva, a magyar felszólító móddal párhuzamba állítva megoldhatok minden problémát. Ez így, sajnos nem igaz. Már az előbb utaltam rá, hogy nyelvtant nyelvtanból - azaz az egyik nyelv grammatikájából a másik nyelv grammatikáját nem lehet tanítani; még kevésbé lehetséges az egyik nyelv grammatikájából a másik nyelven történő kommunikációt elsajátíttatni.

1.2 A német nyelv tanítása során nyilvánvaló, hogy a német Konjunktiv 1. és 2. használata legalább olyan vitatott, mint a magyaré. "In den Lehrbüchern herrscht zuweilen ein buntes Durcheinander von Haupt- und anderen Verwendungsreichen. Die Ursache dafür liegt u.E. daran, dass man nicht vom semantischen (und kommunikativen) Aspekt her, sondern grammatischen Darstellung und Ausübung des Konjunktivs her-

angeht."¹ (A nyelvkönyvekben olykor a fő- és mellékjelentéseknek tarka összevisszasága uralkodik. Ennek többek között az az oka, hogy nem a szemantikai ill. kommunikatív aspektusból indulnak ki, hanem a konjunktivusz grammatikai ábrázolásából és gyakorlatából.)

"Diese Kategorie zur Zeit (Mitte der 80-er Jahre) nicht zu den breit untersuchten grammatischen Erscheinungen der Gegenwartssprache gehört, obwohl es hier nach wie vor zahlreiche strittige und ungelöste Fragen gibt."² (Ez a kategória napjainkban (a 80-as évek közepén) nem tartozik a jelen nyelvének legszéleskörűbben vizsgált jelenségei közé, bár most is, ugyanúgy mint korábban, számos vitás és megoldatlan kérdés merül fel ezen a területen.)

1.2.1 Ezeket a "vitatott" és "megoldatlan" kérdéseket leegyszerűsítve két nagy csoportban foglalhatnám össze:

- A) kommunikatív-szemantikai szempontból a Konjunktív-ot
 - a) a feltételelesség ill. a feltételes mód,
 - b) az Indirekte Rede,
 - c) a beszélő állásfoglalásának kifejezésére haszná-lom.

a) A feltételes mód kifejezésére a Konjunktív 2. szolgál; ez a tanításban szemantikai szempontból látszólag egy-értelműen körülhatárolható, meghatározható.

b) Az Indirekte Rede - mivel a magyarban ennek látszólag nincs megfelelője - nehezen érthető, nagyon sok gyakorlást igényel. Különösen nehezíti a helyzetet, hogy a németen belül is sok a használata körüli ingadozás, ugyanúgy, mint a beszélő állásfoglalásának kifejezésében.

Buscha leszögezi: "...wird die Grenze zwischen indirekter Rede und direkter Rede, zwischen Referat und Zitat fließend" (A közvetett és közvetlen beszéd, a referátum és idézet közötti határ elmosódik.) A mai németben ez tendencia; elsősorban a dass kötőszós mondatokban - mindenekelőtt

az Objektsatz-okban - a Konjunktiv mint ismertetőjegy hiányzik.

c) Kommunikatív - szemantikai szempontból a harmadik kategória - a beszélő állásfoglalásának kifejezése - szintén nem tartozik a legexplicitebben kifejtett, pontosan lefordítható kategóriák közé. A Helbig-Buscha-féle Deutsche Grammatik 7. kiadása "stilistischer Aspekt" megjelöléssel az Indikativ-nak "Identifizierung", a Konjunktiv Präsens és Perfektnek "Neutralisierung" és a Konjunktiv Präteritum és Plusquamperfektnek "Distanzierung" jelentéstöbbletet tulajdonít. (165. l.)³ Ugyanennek a műnek a 8. kiadása már nem tartja olyan fontosnak ezt a kérdést, egy mondatlall elintézi: "Es ist auch nachweisbar, dass mit bestimmten Formen eine besondere Sprechintention (etwa eine grössere Distanz zum Redehalt) ausgedrückt wird."⁴ (Kimutatható, hogy bizonyos alakokkal különleges beszédintenció - a beszéd tartalmához való nagyobb távolságtartás - fejezhető ki.) Ugyanezt az egyszerűsítő tendenciát mutatja az 1984-es mannheimi Duden az 1973-ashoz képest.

A szemléletváltozás oka feltehetően nem az explicitásra való törekvés elvetése, hanem sokkal inkább az élő beszédhez való közelítés igénye lehet. A németben számtalanszor tettenérhető ez az egyszerűsítési tendencia, amelynek ékes bizonyítéka a "Konjunktiv Präsens félcserelése az Indikativval"⁴ (ezt a tapasztalaton kívül az előbb említett Buscha-idézet is alátámasztja), ill. a würde+Inf. forma uralkodóvá válása.

1.2.2 Ezzel eljutottunk a "számos vitás és megoldatlan kérdés" másik oldalához: a leíró szempontból való tisztázatlansághoz, keveredéshez. Ha a mai német nyelvterületen írt német nyelvkönyveket nézzük - pl. a Themen sorozatot - a käme, stürbe, schriebe alakok már teljesen hiányoznak,

s szó sincs a beszélő állásfoglalásáról. Ezzel szemben egyre tágabb körben alkalmazzák a módbeli segédige + Inf. szerkezeteket. "Der einfache Konjunktiv des Präteritums ist nahezu untergegangen in (...) Mundarten; die einfache Form ist hier nur bei Hilfsverben und einer kleinen Anzahl häufig gebrauchter Verba möglich. Der Ersatz wird geschaffen durch die Umschreibung mit ich taete, die jedoch auch auf den andern Gebieten eine Rolle spielt, neben der mit ich würde."⁶ (Az egyszerű konjunktiv präteritum egyes nyelvjárásokból szinte teljesen eltűnt. Az egyszerű alak csak segédigéknél és csak néhány gyakrabban használt igénél lehetséges. A hiányzó alakokat az ich taete, más területeken az ich würde körülírással pótolják) - írja Otto Behagel 1916-ban.

Az egyszerűsödési tendencia természetesen sokkal régiebb keletű. Az indoeurópai nyelvek történetébe nem akarok, s nem is mernék mélyen behatolni, arra azonban mégiscsak utalnom kell: az eredeti optativuszt már az ófelnémetben felváltotta a két teljes módusz: az Indikativ és a Konjunktiv⁷ "und ein, auf das Präsens beschränkte Imperativ" (és egy, a jelenidőre korlátozódott imperativusz).

Az eredeti imperativusz és optativusz érintkezését, a funkciók és formák összeolvadását pontosan végigvezeti Willmanns Deutsche Grammatikájában: a különböző képzésmód ellenére - mivel funkciójuk hasonló, azaz: "Der Imperativ bezeichnet eine Forderung, der Optativ Präsens kann einen Wunsch bezeichnen, und da in dem Wunsch eine bescheiden gestellte Forderung liegt, kann für den Imperativ eintreten. Auch herausfordernd und einräumend, in konzessivem Sinne, können beide Modi gebraucht werden."⁸ (Az imperativusz követelést, az optativusz jelen ideje kívánságot jelöl. Mivel a kívánság tulajdonképpen egy szerényebben megfogalmazott követelés, használható az imperativusz.

Felszólítólag és behatárolólag, megengedő értelemben mindkét mód használható.)

1.2.3 Tehát az egybeesés, a két paradigma összeolvadásának oka a funkciók egybeesése. Ezt a közös funkciót különböző szerzők más-más szavakkal, de lényegében azonosan írják le: "Konjunktiv I. und Imperativ werden gebraucht, um einen Wunsch, eine Bitte, eine Forderung, einen Befehl u.a. auszudrücken. Was im einzelnen Vorliegt, ist bedingt durch den Rede- und Textzusammenhang.

Das, was gesagt wird, ist (noch) nicht gegeben. Die Verwirklichung wird vom Sprecher angestrebt, gewollt. Die Realisierung, der Vollzug ist möglich, aber nicht gewährleistet: nur gewünscht, nur angeordnet, nur befohlen, ohne Gewähr für Vollzug. Grundsätzlich möglich sind der Imperativ und dieser Konjunktiv I. von Verben, mit denen ein Prozess bezeichnet wird, "der in der Hand der aufgeforderten Person liegen kann."⁹ (A Konjunktiv I.-t és az imperativuszt kívánság, kérés, felszólítás, utasítás, követelés kifejezésére használhatjuk. Hogy az egyes esetekben miről van szó, azt a beszéd-ill. szövegösszefüggés határozza meg. Az, amit mondunk, még nem adott. A megvalósítására törekszik a beszélő, akarja azt. A megvalósítása, véghezvitele lehetséges, de nem biztos: csak óhajtott, kívánt, elrendelt, megparancsolt - de a végbemenése nem szavatolt. Alapjában véve az imperativus és a Konjunktiv I. azoknál az igéknél lehetséges, amelyek olyan folyamatot jelölnek, amelynek végbemenése a felszólított személytől függ.)

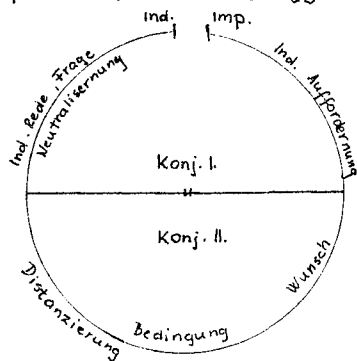
"Als indirekte Sätze kann man meistens auch die untergeordneten Aussage- und Fragesätze ansehen, mit denen man die Vorstellung eines zu erreichenden Zieles, einer Absicht oder Forderung verbindet. Ihr Modus entspricht dem Imperativ oder voluntativen Optativ der direkten Rede."¹⁰ (Indirekt mondatoknak tekintjük azokat az alárendelt kijelentő- és kérdőmondatokat, amelyekkel egy elérendő cél, szándék, követelés képzeke köthető össze. Módja megfelel az impera-

tivusznak vagy a direkt beszéd voluntativ optativusának.)

"Diese Sätze haben dann finalen Charakter, bezeichnen also die vom Hauptgeschehen bezweckte Wirkung." (A mondatoknak célhatározói jellegük van; azt a hatást jelölik, amelyet a fő cselekvés szándékszik kifejeteni.)¹¹.

Egy másik idegen nyelv, a szerb-horvát szemszögéből közelíti meg a kérdést Maria Licen "Der Modus im Konzessivsatz"¹² c. cikkében. Németből szerb-horvatra történő fordításkor feltűnő, hogy a fordított - tehát szerb-horvát mondatokban - keverednek az imperativusz, Konjunktiv 1. és Konjunktiv 2. alakok. Tehát nem egy nyelven belüli egyszerű morfológiai jelenségről, megfelelésről vagy meg nem felelésről van szó, hanem általánosabb, nem pusztán egy nyelvhez kötött jelenségről van szó: ez adta az ötletet, hogy ugyanebből a nézőpontból vizsgáljam a magyar nyelvben az imperativusz - subjunktivusz - konjunktivusz problematikáját.

Leegyszerűsítve, összefoglalva a jelenséget: a németben egymásba fonódott a Konjunktiv 1., Konjunktiv 2. és az imperativusz. Ezeknek funkciója - ha a valóságos, konkrét helyzetből, közlésből, tehát az indikativusból indulunk ki - a következőképp változik, módosul: 1. valaki más szavainak, gondolatainak, véleményének idézése, - állásfoglalás nélkül; 2. ugyanaz bizonytalansággal; 3. ugyanaz távolságtartással, egyet nem értéssel; 4. a megvalósuló-megvalósítandó cselekvés feltételhez kötődik; 5. óhaj, kívánság; 6. konkrét felszólítás, parancs. Az összefüggés a következő ábrán követhető:



2.00 Ahhoz, hogy egy nyelven belül megértsük, megértessük a változásokat, hogy megtanítsuk használni ezt az állandóan változó rendszert, szükségünk van egy valósághoz kötött kiindulóponttra. Ez esetünkben a kommunikációs cél: a meg nem valósult, csak tervezett, előttünk álló cselekvés, történés. Ha a magyarban is ebből a szempontból figyeljük az igemódok használatát, a némettel számos egyezést veszünk észre.

A felszólító mód használatának tanításánál kiindulásként elfogadhatjuk a Színes magyar nyelvkönyv előbb idézett módszerét, de emellett érdemes az egyes kategóriák közötti összefüggést - a közös kommunikációs jegyet - kiemelni. Tehát: felszólító módú az ige, ha a mondattal be nem következett de várt, várható, kívánt, feltehetően beálló eseményt fejezünk ki. A mellékelt táblázat szemlélteti a legfontosabb csoportokat, külön kiemelve a szórendi variációkat. A második sorban - a határozói alárendeléseknél (b, sor) érdemes felhívni a figyelmet a közös formai jegyre; a főmondat igéjének vonzata mindig valamilyen lativusz rag - a hova kérdésre felelő ragok valamilyen célra irányulást fejeznek ki.

Az 1.2.3 pontban megkíséreltem rámutatni az imperativusz és a konjunktivusz kategóriájának összefüggéseire a németben. Ugyanez az összefüggés a magyarban is megtalálható: a történeti összefüggést kollégám bemutatta, a tanításban ezt fel lehet és fel is kell használni.

2.1 A teljesség kedvéért vizsgáljuk meg a következő mondatokat ill. mondattranszformációt:

a) Okosabb annál, semhogy/mintsem feleségül vegye ezt a lányt.

Okosabb annál, semhogy/mintsem feleségül vegye ezt a lányt.

b) Nem tudok úgy lemenni vásárolni, hogy ne költsék el öt-száz forintot.

Nem tudok úgy lemenni vásárolni, hogy el ne költenék öt-száz forintot.

c) Meglátod, a barátunk elmegy anélkül, hogy elbúcsúzzon a házigazdától.

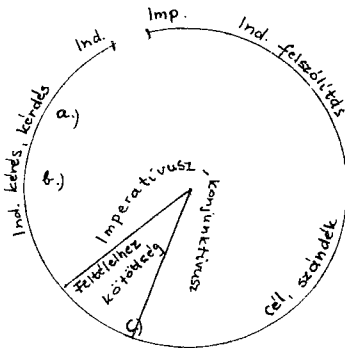
Meglátod, a barátunk elmegy anélkül, hogy elbúcsúzna a házigazdától.

d) Megkérném, hogy segítsen átmenni a másik oldalra.

*Megkérném, hogy/ha segítene átmenni a másik oldalra.

Az a) és b) mondatban mindkét módot egyforma gyakorisággal, a c) mondatban inkább a feltételes módot használjuk; a d) mondatban a felszólító módot érezzük helyesebbnek. A c) mondatban a bizonytalanság, a d) mondatban a felszólítás dominál.

A némethez hasonlóan a magyarban is grafikusán ábrázoltam a módok használatát. A következő eredményre jutottam:



a) Nem tudom, hogy elvigram-e

b) Megkérnélek, vidd el/...ha elvinnéd

c) Jó lenne, ha elvinnéd

d) Elmegyek, hogy elvigram

e) Kérlek, vidd el

f) Vidd el!

1. Az indirekt kérdés; 2. kérdés bizonytalanságot fejez ki; 3. a feltételhez kötöttség egyértelművé teszi a cselekvés bekövetkeztének lehetőségét/feltételét; 4. a célhatározói mondatokban a szándék dominál; 5. az indirekt felszólításnál még erősebb a szándékosság, akaratlagosság, s ez tetőzik a 6. felszólításban.

Az 1. esetben imperativuszt (a) mondat), a 2. esetben imperativuszt ill. felt. módot (b)), 3. esetben feltételes módot (c), 4., 5., 6. esetben imperativuszt használok,(e) f)).

A két grafikont összehasonlítva kitűnik, hogy a magyarban szűkebb a feltételes mód használatának köre a német konjunktivuszénál: amíg a bizonytalanság-aspektus, ill. amint a célra irányultság-aspektus dominál, az imperativusz használata kötelező.

Tapasztalatom szerint az eltérés dacára érdemes ezt az összevetést a tanításban elvégezni. Érdekes módon, amint a saját kommunikációs és grammatikai rendszerük összefüggéseit tudatosítjuk a német anyanyelvű tanulóknál, rögtön jobban megértik a magyar nyelv azonos területén az összefüggéseket.

HIVATKOZÁSOK

1. Irene Zoch: Zur Behandlung des Konjunktives unter besonderer Berücksichtigung des Sprachnorm des Deutschen. Deutsch als Fremdsprache 1984. V. 288.
2. Joachim Buscha: Altes und Neues vom Konjunktiv. Deutsch als Fremdsprache 1984. 2. 68.
3. Buscha: ld. 2. 70.
4. u.a. "der Konjunktiv als Kennzeichen fehlt"
5. ld. 2. 70. 1.
6. Otto Behagel: Geschichte der Deutschen Sprache. Strassburg 1916. 270. 1.
7. Wilhelm Schmidt: Geschichte der deutschen Sprache. Leipzig, 1969. 184. 1.
8. Walter Willmanns: Deutsche Grammatik. Strassburg, 1906. 219. 1.

9. Duden Grammatik. 3. Mannheim 1973. 22o. §
10. Willmanns: 1d. 8. 251. 1.
11. Johannes Erben: Abriss der deutschen Grammatik. Berlin, 1965. 72. §
12. Marina Licen: Der Modus im Konzessivsatz. Deutsch als Fremdsprache, 1981/3. 134-138.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Behagel, Otto: Geschichte der deutschen Sprache. Strassburg, 1916.
- Buscha, Joachim: Altes und Neues vom Konjunktiv. Deutsch als Fremdsprache 1984/2. 68-75.
- Duden Grammatik. 3. kiad. Mannheim 1973.
- Erben, Johannes: Abriss der deutschen Grammatik. Berlin 1965.
- Erdős József - Kozma Endre - Prileszky Csilla - Uhrmann György: Színes magyar nyelvkönyv. Bp. 1980.
- Helbig, Gerhard-Joachim, Buscha: Deutsche Grammatik. Leipzig 1972.
- Licen, Marina: Der Modus im Konzessivsatz. Deutsch als Fremdsprache 1981/3. 134-138.
- Schmidt, Wilhelm: Geschichte der deutschen Sprache. Leipzig 1969.
- Willmanns, Walter: Deutsche Grammatik. Strassburg, 1906.
- Zoch, Irene: Zur Behandlung des Konjunktivs unter besonderer Berücksichtigung der Sprachnorm des Deutschen. Deutsch als Fremdsprache. 1984/5. 288-292.

MELLÉKLET:

	Nyomatéktalan	Nyomatékos / tagadás
Felszólítás	<p>Gyere ide!</p> <p>Ülj le a helyedre!</p> <p>Menj ki!</p>	<p>Ne gyere ide!</p> <p>A helyedre ülj le!</p> <p>Ne menj ki!</p>
Célhatározói, határozói, alanyi-, tárgyas alárendelés	<p>a) Azért hívták, hogy felvágja a fát. Eljött, hogy meglátogassa a fiát.</p> <p>b) Arra készül, hogy elcserélje a lakását. Hozzájárult ahhoz, hogy megváltoztassam a munkahelyem.</p> <p>c) Fontos, hogy elolvassa a könyvet. Illik, hogy megköszönd az ajándékot.</p> <p>d) Megengedték, hogy elvigyem a kutyát.</p>	<p>Elküldték, hogy ne csináljon bajt. Eljött, hogy a fiát látogassa meg.</p> <p>Figyelmeztették arra, hogy ne hagyja el a lakását.</p> <p>Beletörődött abba, hogy nem utazhat el.</p> <p>Fontos, hogy ne tudja meg, mi áll a levélben. Úgy illik, hogy ne vidd magaddal az evőeszközt.</p> <p>Megengedték, hogy ne egyem meg a sárgarépa főzeléket.</p>
Indirekt kérdés, kérdés felszólítás	<p>Megkértek, hogy hozzam el a kutyát.</p> <p>Felszólítottak, hogy fizess az adóhátralékot.</p> <p>Megtiltották, hogy meglátogassam a barátom.</p> <p>Megkérdeztem, hogy eljöjjen-e.</p>	<p>Megkértek, hogy a nagy kutyát hozzam el.</p> <p>Felszólítottak, hogy ne záram be az üzletet.</p> <p>Megkérdeztem, hogy ne jöjjen-e el.</p>

Mirella Jordanova

Az alany és az állítmány számbeli egyeztetése a magyar és a bolgár nyelvben

A magyar-bolgár kontrasztív kutatás eddig nem foglalkozott az alany és az állítmány egyeztetésével. Az említett jelenségnek viszont érdekes egybeeső és ellentétes megnyilvánulásai tapasztalhatók a két nyelvben. Ezeknek a rendszerezése és egybevetése elősegítené a magyar és a bolgár mondat szerkezetnek az áttekintését.

A kongruencia klasszikus kategóriái közül a magyar nyelvben az alany és az állítmány számbeli és személybeli egyeztetését vehetjük számításba, a bolgárban viszont ezen kívül nembeli egyeztetés is megfigyelhető. Mind a két nyelvben alaki és értelmi egyeztetés nyilvánul meg.¹ A mai bolgár nyelvben az értelmi egyeztetés esetei sokkal gyakrabban fordulnak elő a többi szláv nyelvekhez képest.² A dolgozatom tárgyát az alany és az állítmány szintagmán belüli számbeli egyeztetése³ képezi. Az alany irányító hatása a tagmondaton kívül nagyobb terjedelmű vizsgálódást követelne.

"Az egyeztetés a mondatnak (olykor a szövegnek) két tagja között fennálló szerkezeti vagy legalábbis értelmi összefüggést mindkét tagon megjelöli, mégpedig azonos vagy rokon jelentésű morféimakkal; ezek nemegyszer alakilag is egybevágnak, illetőleg hasonlítanak egymáshoz."⁴ A magyar és a bolgár nyelvben a számbeli és a személybeli egyeztetés kifejezői az igei személyragok, illetőleg a személyt jelölő segédigék. A magyar nyelvben a számbeli egyeztetést a névszóhoz járuló -k többesjel is kifejezheti abban az esetben, amikor a névszói-igei állítmány igei része zéró fokon áll, a névszói része viszont egyezik az alannyal, pl.: Ők diákok. A

bolgárban viszont a segédige jelen van: Те са ченици.

A segédige segítségével érvényesül a számbeli és a személybeli egyeztetés a subjectum és a nomen prädicativum között.

Az értelmi egyeztetés elsősorban a számbeliséget érinti.⁵ Mielőtt erre rátérnék érdemes lenne megvizsgálni az udvarias alakot a két nyelvben. A magyarban az udvarias alakban egyes vagy többes szám szerepel attól függően, hány személyre vonatkozik a közlés, pl.: Ön (Maga) olvas, illetve Önök (Maguk) olvasnak, a bolgár nyelvben viszont a személyek számától függetlenül csak többes szám jelentkezik, pl.: Вие четете (2. személy, többes szám). A magyartól eltérően itt a nembeli egyeztetés is szerepel, amely szoros összefüggésben van az állítmány fajtájával és szófajával: ha az udvarias alak egy személyre vonatkozik, és a nomen prädicativum szerepét az ún. szenvedő melléknévi igenév (страдателно причастие) tölti be, akkor a többes számbeli egyeztetés csak az alany és a segédige között következik be: Вие сте смутен/а/. "Ön zavarban van". A példamondattól érthetővé válik kire - nőre vagy férfira - vonatkozik az információ. A szenvedő melléknévi igenév egyes számban marad. Hasonló esetben viszont a cselekvő melléknévi igenév (дентелно причастие) többes számban van, azaz számbeli egyeztetés érvényesül az alany és az állítmány között, a nembeli egyeztetés pedig érvénytelenedik: Вие сте писали. "Ön írt." (Perfectum). A cselekvő melléknévi igenév egyes számba tétele, és ennek következtében a nembeli egyeztetés jelentkezése pongyolának számít: Вие сте писал/а/. Magyar ekvivalense változatlan.

A magyar nyelvben az egy alany és az állítmány számbeli egyeztetése alkalmával inkább az alaki kongruencia érvényesül. A bolgárban viszont az értelmi egyeztetés van túlsúlyban.

Az alábbiakban a következő jellegzetes típusokat vizs-

gálom meg az alany számbelisége és jellege szerint:

I. Az állítmány egyeztetése egy alannyal

1. Többes számú alany

1.1. "A többes számú irányító tag - jelentése révén - akkor vesz maga mellé egyes számú egyeztetett tagot, ha plurale tantum (az aláhúzás az enyém - M.J.) formájú tulajdonnév";⁶ pl.: Az Egyesült Államok tárgyalni kezd. Az akadémiai nyelvtan rámutat a nyelvszokás változására, azaz ilyen esetben a 30-40-es években inkább a többes számú egyeztetés volt a szokásosabb.

A magyartól eltérően a bolgár nyelvben a tulajdonnévnek az egyedi denotátumra utaló jellege nem annyira domborodik ki, és ez a fajta főnév csak többes számmal jár; pl.: Цили заповестите посетители.

1.2. A magyar nyelvben többes számú alany után egyes számban maradhat az -é jeles névszói állítmány, illetőleg a névszói igei állítmány -é jeles névszói része; pl.: Kie lehetnek ezek a könyvek? Bár itt szabatosabb a többes szám.

A bolgárban ilyen esetben többes, illetve egyes számú alany után többes, illetve egyes számú állítmány következik; pl.: Това е твоя книга. / Това е твоя книга.

1.3. A magyar nyelvben ha a többes számú alannak egyes számú értelmezője van, az állítmány egyes számba kerülhet, pl.: A diákok, négy fiú elment segíteni. Tulajdonképpen itt az alany mennyiségjelzős alannya válik, és "az egyeztetési probléma nem az állítmányi, hanem a jelzős szerkezetben lép fel".⁷

A magyartól eltérően a bolgárban a jelzős szerkezetben értelmi egyeztetés jön létre, vagyis a jelzett szó többes számba kerül, s így, ennek következményeként az állítmány -alaki egyeztetéssel - többes számba kerül; pl. Учениците, четирима момчета отидоха на помощ.

A mennyiségjelzős szerkezettel kapcsolatban a bolgár nyelv-

ben másfajta probléma áll fenn. Mivel a bolgárban a hímnemű főneveknek kétfajta többes számú alakja van - ún. szokásos és sorszámnévi (обикновена и бройна), a sorszámnév után a szokásos alakot kell használni, ha a főnév személyre utal; pl.: четири ученици (nem: четири ученика). Ugyanez az alak használandó a sorszámnevek sajátos "férfi számnévi" (мъжко-лични) alakjai után; pl.: четирима ученици. Mind a három bolgár szintagmának a magyar nyelvben egy ekvivalens felel meg:

четири ученици	→	négy diák
четири ученика	→	
четирима ученици	→	

2. Egyes számú alany

2.1. Egyeztetési szempontból érdekes jelenség mind a két nyelvben az, ha az alany gyűjtőnév. Ebben az esetben, bár a többes számú állítmány lehetséges, az értelmi egyeztetés pongyolának számít mind a két nyelvben; pl.: A csoport megérkezett/megérkeztek/; illetve: Групата пристигна/ха/. "A gyűjtőnévnek...az értelmi egyeztetést indukáló szerepe meglehetősen háttérbe szorult..."⁸. Értelmi egyeztetést kiváltó hatása elsősorban a(tag) mondaton kívül hat eleven tényezőként. Ez a bolgár nyelvben is érvényesül az óbolgár nyelvben jelentkező értelmi kongruencia következményeként, de ahogyan már említettem a dolgozatom elején, a mondaton belüli egyeztetésre szorítkozom.

A bolgár nyelvben - ha az alany egyes számú gyűjtőnévből és többes számú konkrét főnévből áll - az állítmány egyeztetés számbelileg vagy az egyik, vagy a másik összetevővel egyezik. Ha a gyűjtőnév előtt határozott névelő áll, jelzője van, vagy "от" előljáró segítségével kapcsolódik a konkrét főnévhez, az állítmány a legtöbb esetben egyes számba kerül. A bolgárban az állítmány egyeztetése a grammatikailag és lexikailag meghatározott alannyal az orosz

nyelv hatására utal, ahol a konkrét főnév genitívusban van, és az állítmány nem kongruálhat vele; pl.: Група туристов пришла.⁹ Bolgárul: Групата туристи пристигна.

Magyarul: A turistacsoport megérkezett. A bolgárban, a nyelv analitikus jellege következtében, olyan fejlődési tendencia tapasztalható, hogy az állítmány inkább a konkrét (reális) alannal egyezik. Ily módon a különbség a magyar és a bolgár nyelvben ezen a téren elmélyül, mert a bolgárban az értelmi egyeztetés válik uralkodóvá, a magyarban viszont a bolgár formális (a gyűjtőnévi) és a reális (a konkrét főnévi) alany összeforr egy összetett szóvá, ill. birtokos szerkezetes, jelzős főneves stb. alanná, amely egyes számú állítmányt vonz maga után. Vagyis, a magyar nyelvben csak az alaki egyeztetés érvényesül; pl.:...отвѣд реката се простира-

ше берица ниски хълмове

Ронк мухи се гонехи из
каниелармата. /ДМ,2-/

Тъпна чени бериха крас-
турци. /ДМ,3-/

...a folyón túl alacsony dombok füzére
húzódott.../SzD,285/

Seregnyi légy kergetőzött az irodában.
/SzD,290/

Az asszonyssereg uborkát szedett.
/SzD, 292/

2.2. Hasonló egyeztetési ingadozások jelentkeznek a bolgár nyelvben, a magyarban viszont csupán az alaki kongruencia érvényesül, ha az alany rész-egész viszonyt fejez ki; pl.:

A diákok egy része element. /Sg/

Egy részük element. /Sg/

Част от учениците си отидоха

Част от тях си отиде.

Една част си отиде.

A magyar nyelvben az egyes számú alany egyes számú állítmányt tételez föl, a bolgárban viszont, ha a "rész" főnév alanyként összekapcsolódik egy többes számú személyt jelölő főnévvel, akkor értelmi egyeztetés követke-

zik be. Ha a személy névmás csak hozzátoldásként csatlakozik a "rész" jelentésű főnévhez, vagy az utóbbi jelzővel jár együtt, akkor az állítmány egyes számú alakot ölt fel.

2.3. "A főnév + comitativus mint irányító tag sok nyelvben jár értelmi egyeztetéssel."¹⁰ Ez a megállapítás másképpen vonatkozik a magyar nyelvre, mint a bolgárra. A magyarban ebben az esetben az értelmi egyeztetés használata pongyolának számít; pl.: A fiú a lánnyal együtt sétálnak.

A bolgár nyelvben viszont az értelmi és az alaki egyeztetés érvényesül. A magyartól eltérően a bolgár mondatban két alanyt különböztetünk meg¹¹; pl.: момчето заедно с момичето отидоха на гости.

"A fiú a lánnyal együtt elmentek vendégségbe." A második alany: момчето "a lány" kapcsolódik az előzőhöz: момчето "a fiú" заедно "együtt" határozószó révén, s itt értelmi egyeztetés érvényesül az állítmány és a két alany között. Ha viszont az "együtt" határozószóval álló alany elkülönül, s előljárás tárgy szerepét kezdi betölteni, akkor az állítmány egyes számba kerül; pl.: Заедно с момчината, и момният студ расече. /Dr. Назов/

"A homállyal együtt az éjjeli hűvösség is fokozódott."

II. Az állítmány egyeztetése több alannyal

Az alaki és az értelmi egyeztetés váltakozása érvényesül az állítmány és több alany kongruenciájánál is. Itt az alanyok közti viszonyt, a mondat fő részei közti szórendet és az alanyok szófaját is ajánlatos szemügyre venni.

1. "A magyar nyelvben az egyes számú halmozott alany és az állítmány egyeztetése alkalmával egyaránt érvényesül az egyes számú, alaki és a többes számú, értelmi egyeztetés."¹² Úgy vélem, hogy ez a megállapítás megállná a helyét, hogy ha csak a magyar nyelvet vizsgálnánk egyeztetési szempontból. Ha viszont összevetési szempontból értelmezzük ezt

a jelenséget, s mégpedig olyan nyelvvel, amelyre a legtöbb esetben nemcsak kétváltozatú egyeztetés, hanem kötelező értelmi kongruencia jellemző, akkor bátran le lehet vonni azt a következtetést, hogy a magyarban az őszibb alakú egyeztetés a gyakoribb, a helyesebb, különösen ha az igei állítmány megelőzi az alanyokat. Állításom bizonyításaként azokat az eseteket emelném ki a magyar és a bolgár nyelvből, amelyekben csakis értelmi egyeztetés érvényesül, az egybeeső egyeztetési típusokkal nem foglalkozom.

1.1. A magyar nyelvben az állítmánynak az egyes számú halmozott alannyal való értelmi egyeztetése kötelező:

a) "ha az egyeztetett névszói tag az irányító tagok denotátumainak kölcsönös viszony fejezi ki",¹³ pl.: A fiú és a lány pajtások.

b) "ha az alanyok különböző személyűek, az állítmány rendszerint többes számba kerül",¹⁴ pl.: Én és a húgom elementünk sétálni. Itt a személybeli egyeztetés velejárójává válik a számbeli értelmi egyeztetésnek, s kötelezővé is teszi.

c) ha a halmozott egyes számú irányító tagokhoz többes számú közös értelmező csatlakozik,¹⁵ pl.: Lajos és Sándor, az ELTE hallgatói az idén angol órákra járnak.

1.2. A bolgár nyelvben viszont az értelmi egyeztetés az őszibb - a népi beszédben található, s onnan került át az irodalmi nyelvbe. A bolgárban az egyes számú halmozott alany és az állítmány számbeli értelmi egyeztetése a következő esetekben érvényesül:

a) ha az alanyok névelős vagy jelzős változatban jelentkezik; ebben az esetben az állítmány követi az alanyokat; pl.: Шумът и пееенето се усиляха . "A zaj és az ének-lés hangosabb(ak) lett(ek)". A magyarban kétváltozatú egyeztetés lehetséges.

b) ha az alanyok olyan tárgyakat, jelenségeket jelöl-

nek, amelyek szemantikailag távol állnak egymástól, pl.: Неудобното и кораво легло, студът, мракът, гладът правят часовете на безсънната мъчително дълги. /Б.Вазов/

"A kényelmetlen és kemény ágy, a hideg, a sötétség és az éhség kínozza és hosszúvá teszi(k) az álmatlanság óráit." Az alanyok a magyar nyelvben is felsorolási viszonyban állnak, s itt is az alaki és az értelmi egyeztetés lehetséges, az alaki kongruencia azonban a szokásosabb.

c) ha az alanyok különböző neműek; pl.: Всяка жена, всеки мъж ми бяха познати.

"Minden nő, minden férfi ismerősöm volt." A nem mint nyelvtani kategória hiányzik a magyar nyelvből, ezért az alanyok között nem áll fenn a nembeli változatosság, amely előidézi az értelmi egyeztetést a bolgárban.

d) ha az или "vagy" kötőszó kapcsolatos viszonyt fejez ki, azaz ugyanaz a jelentése mint az и "és" kötőszóé; pl.: В такъв случай времето или разстоянието/= времето и разстоянието/ са найдобрите лекари. /К. Попов/

"Ebben az esetben az idő és a távolság a legjobb orvos(ok)."

e) ha az alanyok nem különböző személyűek, s közöttük nem egyszerű kapcsolat áll fenn, akkor helyesebb a többes számú állítmány használata; pl.: Нито учителят, нито директорът отидоха на тържеството.

"Se a tanár, se az igazgató nem ment el az ünnepségre."

A magyarban ebben az esetben az egyes számú állítmány használata a helyesebb.¹⁶

f) ha az alanyokat előljáró köti össze; pl.: Остър сърп блещи в ръцете и, к под него падат ръкојка след ръкојка.

"Kezében éles sarló villog, s dől a gabona a szerszám nyomán." (SI, 91) Bár a magyar fordítás nem eléggé szerencsés, a gabona marokba szedését nem érzékelteti, a fordító egyes számba teszi az alanyokat és az állítmány, azaz a magyar nyelv megint az egyes számot részesíti előnyben.

2. Az egyes és többes számú halmozott alany és az állítmány egyeztetésénél a már említett tendencia érvényesül. A magyar nyelvben az állítmány a legközelebbi alannal egyezhet, ezért az alaki és az értelmi kongruencia is bekövetkezik. A bolgárban viszont az alanyok helyzetétől függetlenül csak értelmi egyeztetés lehetséges. Pl.: (alaki

kongr. = A; értelmi kongr. = É)

Anya, apa és a gyerekek elmentek kirándulni. /A, É/

Майката, бащата и децата отидоха на разходка.

A gyerekek, anya és apa elmentek kirándulni. /É/

Децата, майката и бащата отидоха на разходка.

A gyerekek, anya és apa elment kirándulni. /A/

Децата, майката и бащата отидоха на разходка.

Elment kirándulni apa, anya és a gyerekek. /A/

Отидоха на разходка бащата, майката и децата.

Elmentek kirándulni a gyerekek, anya és apa. /A, É/

Отидоха на разходка децата, майката и бащата.

A felhozott példákban kitűnik, hogy ennél az egyeztetésfajtánál a magyar nyelvben az alaki egyeztetés kerül túlsúlyba, a bolgárban viszont egyedül az értelmi kongruencia érvényesül.

Végezetül azt lehet megállapítani, hogy a magyar nyelvben a számbeliség területén az alany és az állítmány egyeztetésének gazdaságosabb érvényesüléséről beszélhetünk, azaz az értelmi kongruenciát sok esetben az alaki egyeztetés váltja fel, amely együtt jár a redundancia elkerülésére való törekvéssel. "Az alaki egyeztetés azért kerekedett az értelmi fölé, mert gazdaságosabb, és eleget tesz a világos, szabatos gondolat közvetítés követelményének."¹⁷

A bolgár nyelv szempontjából az egyeztetés hozzájárul a világos és félreérthetetlen közleményhez, azaz a magyar nyelvtől eltérően itt inkább az értelmi kongruencia érvé-

nyesül.

Az alany és az állítmány számbeli kongruenciája rész-területe a szintaktikai egyeztetésnek. Az utóbbi további kutatásokra vár a magyar és a bolgár nyelv viszonylatában.

JEGYZETEK

1. Rácz Endre: Az egyeztetés főbb kérdései a magyar nyelvben. A Magyar Nyelvtudományi Társaság kiadványai, 149. sz., Budapest, 1977, 14.
2. К.Попов: Синтактичното съгласуване в български език. Наука и изкуство, София, 1964, 6
3. Rácz Endre: i.m. 11.
4. uo. 3.
5. uo. 16.
6. uo. 24.
7. uo. 28.
8. uo. 17.
9. Граматика на съвременния български книжовен език. Том 3. Синтаксис. Изд. на БАН, София, 1983, 151, 152.
10. Rácz Endre: i.m. 30.
11. Попов, 50.
12. Keck Balázs: Az egyes számú halmazott alany és az állítmány számbeli egyeztetése a magyar és a szerbhorvát nyelvben. Hungarológiai Közlemények, IX. évf./1977. 30-31. sz., 69.
13. Rácz Endre: i.m. 22.
14. Bencédy - Fábián - Rácz - Velcsovné: A mai magyar nyelv, Tankönyvkiadó, Budapest, 1976, 255.
15. uo. 254.
16. uo. 253.
17. Rácz Endre: i.m. 31.

IRODALOM

I,

Keck Balázs: Az egyes számú halmozott alany és az állítmány számbeli egyeztetése a magyar és a szerbhorvát nyelvben. *Hungarológiai Közlemények*, IX. évf./1977. 30-31 sz.

A mai magyar nyelv rendszere. Akadémiai kiadó. Budapest, 1962. II.

A mai magyar nyelv. Tankönyvkiadó. Budapest, 1976.

Rácz Endre: Az alany és az állítmány egyeztetésének néhány kérdése a mai magyar nyelvben. *Nyelvtudományi Értesítő* 58.sz.

Rácz Endre: Az egyeztetés főbb kérdései a magyar nyelvben. A Magyar Nyelvtudományi Társaság kiadványai. 149. sz.

Rácz Endre: A tulajdonnevek és az egyeztetés. A Magyar Nyelvtudományi Társaság kiadványai. 160. sz.

Rácz Endre: Nyelvművelő jegyzetek a mondat szerkesztés köréből. *Néprajz és Nyelvtudomány* VIII.

Граматика на съвременния български език. Том 2/Морфология; Том 3/ Синтаксис. Издателство на БАН, София, 1983.

Стефан Брезински: Наблюдения върху български номинативни синтагми. *Език и литература*. XXVIII, 1973, кн. 3.

Константин Попов: Синтактичното съгласуване в български език. Наука и изкуство, София, 1964.

Константин Попов: Съвременен български език. Синтаксис. Наука и изкуство, София, 1979.

М.Хубенова - Д.Сонди: Български език за говорещи унгарски. Народна просвета, София, 1982.

II.

Г е о р г и М а р к о в с к и. Портрет със синя птица./Сб. разкази.
Кълна се в лукавия. Народна младеж, София, 1987;/ПСП/
Е л и н П е л и н. Закъснялата нива./Сб. разкази, София, 1970;/ЗН/

III.

Georgi Markovszki: Kékmadaras arckép (Elb. gyűjt.) A rózsaszínű pelikán. Európa, 1980 (Fordította: Szondi György/SzD)
Elin Pelin: Kései aratás. (Elb. gyűjt. Magyar Helikon, 1977) Fordította Sipos István (SI)

Natalia Kolpakova

A relatív jelentésű szavak sajátosságai
a magyar nyelvben

Közismert tény, hogy a possesszivitás (birtoklás) kategóriájának szemantikai tartalma nem homogén. Itt többféle viszonyról is beszélhetünk: a birtokos és birtok viszonyáról, az egész és rész viszonyáról, az ok és okozat viszonyától, stb. Szintén a birtoklás szférájába tartozik az úgynevezett relatív (vagy immanens, "elidegeníthetetlen") összetartozás. A relatív jelentésű szavak a rokoni összetartozást, a biológiai szervezet (ember, állat, növény) részeit, valamint a tér részeit (vminek az alja, közepe, stb.) jelentik. Ezek valamennyi nyelvben megtalálhatók, de nincsenek

meg minden nyelvben formai (grammatikai) kifejeződik.

Az utóbbi időben az immanens ("elidegeríthetetlen") összetartozás problémáit M.A. Zsurinszkaja alaposan kidolgozta számos tanulmányában a melanéziai nyelvek anyagának felhasználásával, amelyekben legelőször fedezték fel ezt a kategóriát, és amelyekben az immanens összetartozás maximális kifejezésre jutott (a kérdés bibliográfiáját, valamint az erre vonatkozó kutatások történetét l.: M.A. Муринская. Именные possessивные конструкции и проблема неотторжимой принадлежности// Категория бытия и обладания языке. М., 1977. 194-258.

M.A. Zsurinszkaja a relatív jelentésű főnevek megvizsgálása után fontos következtetést vont le: a relatív jelentésű szavaknak univerzális szintaktikai sajátosságaik vannak még azokban a nyelvekben is, amelyekben az immanens összetartozásnak nincs kategória-státusa (illetve amelyekben nincs külön a grammatikai eszközök rendszere). Éppen ez a figyelemre méltó állítás ösztönöz minket arra, hogy megkeressük a fent említett univerzális sajátosságokat a magyarban is, jóllehet nem férhet kétség ahhoz, hogy e nyelvben hiányzik a szóban forgó kategória. Megjegyezzük, hogy a probléma nemcsak az általános nyelvészet szempontjából érdekes, hanem a specifikus nyelvi nehézségek módszertani megközelítése szempontjából is. Magától értetődik, hogy az egyetemi hallgatók abban az esetben sajátítanak el nyelvi anyagot a legjobban, ha nemcsak azt tudják, hogy hogyan kell valamit mondani, de azt is, hogy miért.

A magyarban, amely a birtokos személyragozásnak rendkívül fejlett rendszerével rendelkezik, a relatív jelentésű főnevek sajátosságai elsősorban az említett rendszer keretében (nevezetesen az egyes birtokos személyragos alakokban) mutatkoznak meg, bár mint később látni fogjuk, nemcsak ebben. Tegyük hozzá, hogy a birtokos személyragozás a magyar nyelvnek olyan jellegzetessége, amelyhez hasonlót nyelvi környezetében nem találunk.

Az alábbiakban röviden áttekintjük azon jelenségek sorát, amelyek - véleményünk szerint - arról tanúskodnak, hogy a magyar relatív jelentésű szavaknak bizonyos sajátosságaik megvannak.

A magyar főnevek egy részére az jellemző, hogy csak birtokos személyragos alakban szerepelnek. Ahogy Papp Ferenc "A magyar főnév paradigmatisztikus rendszere" című könyvében hangsúlyozza, többségük nem változik személyek szerint (mindig csak egyes szám 3. személyű birtokosban állnak), a teljes személyragozási rendszerűek pedig jóval kisebb számban vannak (l.: Papp Ferenc. A magyar főnév paradigmatisztikus rendszere. Bp., 1975. 212.), pl.: fia, öccse, alja, eleje, hátlja, stb. Most eltekintünk azoktól az összetett főnevektől, amelyeknek utótagjában "megkövesült" egyes szám 3. személyű birtokos személyrag rejtőzik (pl. városháza, istennya stb.), mert itt másfajta jelenségről van szó, amelyet részletezni most nincs módunk.

Hozzátehetjük: a kétnyelvű (pl. magyar-országi) szótárak is rögzítik, hogy bizonyos szavaknak kizárólag vagy gyakrabban birtokos személyragos formájuk használatos csak. Nem magyar anyanyelvűek részére írt magyar nyelvkönyvek a rokoni összetartozást jelentő szavakkal kapcsolatban kiemelik ezt a sajátosságot (l.: Сий Энико: Курс венгерского языка. Будапешт, 1981. 153-156).

Bánhid Z., Jókai Z., Szabó D.: Learn Hungarian. Bp., 1975. 160, stb.). Tehát az általunk eddig elmondottakból az következik, hogy léteznek bizonyos szabályok. Ezzel azonban nem elégedhetünk meg, mert így újból a tárgyalt szavaknak kizárólag csak a morfológiai felépítéséről lesz szó. Véleményünk szerint azonban az is fontos, hogy mi a szemantikai körük a tárgyalt főneveknek. Ha alaposabban megvizsgáljuk ezeket, nem nehéz meggyőződni arról, hogy túlnyomó többségük relatív jelentésű szó (mégpedig nemcsak a nyelvkönyvekben gyakran említett rokonságnevek sorolhatóak ide, hanem - ahogy utal-

tunk már rá - tér részeit, az egésznek kisebb részét vagy tartozékát stb. jelentő szavak is), pl.: visszája, legteteje, utolja, legvége, legmélye, legbelseje, legjava, stb.

Sajátos csoportot képeznek azok a szavak, amelyeknek nominativusi formájában az egyes szám 3. személyi birtokos személyjel teljesen megcsontosodott, és a mai magyar nyelv szempontjából már nem tekinthetők ilyeneknek, mert a tárgyalt szavak tovább is ragozhatóak: epe - epéje, fej - feje, máj - mája, vese - veséje stb. Az ezekhez hasonló szavak szintén relatív voltak miatt már régóta birtokos személyragos formában szerepelnek, és történeti szempontból a mai birtokos személyragos formájukban "dupla" birtokos személyrag található (erről l.: Károly S. Kinek a mája rossz, kinek a májája. In: Lőrincze L. Édes anyanyelvünk. Bp., 1972. 332-333.).

A relatív jelentésű szavak ezen sajátosságai még erősebben megmutatkoznak olyan esetekben, amikor ugyanannak a szótőnek kétféle birtokos személyragos alakja is lehet, pl.: a tehén borja (relatív jelentés), de a szomszédok borjúja (birtok), vagy a juh gyapja (relatív jelentés), de a gyár gyapjúja (gyártmány). Még szembetűnőbb a különbség, amikor ezzel párhuzamosan megváltozik a fő jelentése is, pl.: nője (barátnője, szeretője, stb.), de neje (felesége, hitvese stb.), vagy fiúja (barátja, aki udvarol neki), de fia (rokonságnév). Érdekes megjegyezni, hogy ezekben az esetekben az úgynevezett okkasionális relatív viszonyról van szó, ami azt jelenti, hogy a relatív jelentésű szavak köre szélesebb, vagy szűkebb lehet, és így a megfelelő alak kiválasztását a kontextus szabja meg (pontosabban a beszélő vagy a szerző szándéka). Hangsúlyozzuk még, hogy itt nem homonímiáról van szó (v.ö.: az egyetem kara, de az ember karja), hanem poliszémiaáról vagy ugyanannak a jelentésnek az árnyalatairól.

A magyar nyelvet tanulóknak nehézségeket okoz az is, hogy két olyan magyar képző van (az -s és variánsai, vala-

mint az -ú/-ű és variánsaik), amelyeknek az általános jelentése "valamivel bíró, valamivel ellátott". A nem magyar anyanyelvűek joggal vethetik fel a kérdést: mely esetekben melyiket használjuk? Pl. miért azt mondjuk, hogy hosszú nyakú fiú, de nyakas edény vagy nyakas ember? Azzal a szabállyal, hogy az -ú/-ű-képzősek előtt kötelező a jelző, nem elégedhetünk meg, mert az -s-képzősek előtt szintén állhat a jelző (pl. gót ablakos templom, háromszáz ágyas kórház stb.). Véleményünk szerint a probléma akkor lesz világosabb, ha megkeressük magyarázatát az említett jelenségnek, legalábbis azokban az esetekben, ahol ez lehetséges. Megfigyelésünk szerint bizonyos tendenciáról beszélhetünk akkor, amikor az emberi testrésznevekhez járulnak az említett képzők. Hasonlítsuk össze a következő példákat: kék szemű (lány) - szemes (kávés), görbe lábú (katona) - lábás (pajta), szőke hajú (nő) - hajás (baba), nagy fülű (gyerek) - füles (sapka) stb. Ezek és hasonló példák viszonylag gyakoriak, és arra engednek következtetni, hogy ha az emberi testrészneveket eredeti (nem átvitt) értelemben használjuk, akkor az -ú/-ű (-jú/-jű) képzők (és nem az -s vagy variánsai) járulnak hozzájuk. A jelző pedig azért kötelező, mert nem arról van szó, hogy van bizonyos testrésze az embernek (ez magától értetődik, hiszen a testrésznév immanens összetartozást jelent), hanem arról, hogy milyen ez a testrész. Ha pedig nem emberi testrészként, hanem tárgyrészként, vagy más, átvitt értelemben használjuk, akkor már nem "elidegeníthetetlen"-t jelent, és így az -s képző (vagy variánsai) csatlakoznak az emberi testrészt jelentő szótőhöz. Bár teljes következetességet, logikusságot itt sem kereshetünk (v.ö.: vállas férfi és széles vállú férfi, vagy fehér szakállas úr és nagyszakállú úr stb.).

Ami az állati testrészneveket illeti, azt mondhatjuk, hogy itt kevesebb a következetesség. Bár érthető, hogy miért. Hiszen pontosan tudjuk, hogy mi jellemző az emberre és mely

testrészei vannak. Az állatvilágban ebből a szempontból sokkal bonyolultabb a helyzet. Ez természetes is, mert minden állatfajnak sajátos, néha csak az adott állatfajra jellemző testrészei vannak. Pl. nincs minden állatfajnak szarva, vagy szárnya, vagy farka stb. Hasonlítsuk össze pl. a következő szavakat: szarvas, szarvasmarha és orrszarvú. Felmerülhet a kérdés, miért az orrszarvú alak él a nyelvben? Véleményünk szerint azért, mert a faj valamennyi egyedére jellemző ez a testrész, és elidegeníthetetlen sajátossága annak.

Befejezésül foglaljuk össze a fentebb elmondottakat:

1. A magyar relatív jelentésű szavak sajátosságai, ahogyan fentebb láttuk, a nyelvi rendszernek nemcsak morfológiai szintjén érvényesülnek, hanem a szóalkotás (nevezetesen a szóképzés) szférájában is.

2. A magyar relatív szavak bizonyos szemantikai mikromezőt képeznek. Rendszerük nem zárt, ha figyelembe vesszük az úgynevezett okkasionális relatív viszonyt is. Tehát mezőjük tágabb vagy szűkebb is lehet. Ezzel magyarázható valószínűleg az is, hogy e mezőnek a határai nem szigorúak. A megvizsgált anyag arról tanúskodik, hogy a magyar relatív jelentésű szavak sajátosságai nem következetesen, hanem szórványosan nyilvánulnak meg.

3. Azoknak a szavaknak a csoportját, amelyeket kizárólag birtokos személyraggal használunk, vagy amelyeknek a nominativusi formájában megcsontosodott egyes szám 3. személyű birtokos személyrag van, az említett szemantikai mező centrumának, magvának tekinthetjük.

4. Tapasztalataink szerint a fentebb említett törvényszerűségek hozzásegíthetnek a megvizsgált nyelvi tények megértéséhez, megmagyarázásához, ami rendkívül fontos a magyar mint idegen nyelv oktatásában, különösen azoknak, akiknek anyanyelvében a relatív jelentésű szavak sajátosságai nem mutatkoznak meg ilyen határozottan (pl. az oroszban).

Lengyel Zsolt

A nyelvoktatás néhány szocio- és
etnolingvisztikai kérdése

1. A nyelv bekapcsol a társadalomba, a nyelv elsajátítása a szocializációs folyamat egyik legfontosabb alkotó része. Akár az első, akár a második (és további) nyelv elsajátítását is tekintsük: hatalmas energiákat, erőfeszítést igényel a "tanuló" részéről.

1.1. Az első (anya-)nyelv esetében a "tanuló" kétféle segítségre is támaszkodhat. Az egyik a nyelvelsajátítás biológiai megalapozottságú motivációs bázisa, ezzel a szubjektum "rendelkezik". A másik forrása a segítségnek - társadalmi megalapozottságú. Az egy-két éves gyermek számára a dajkanyelvi szavak jelentik a szóban forgó támogatást. E szavak egyszerűsített fonetikai formája, tág szemantikai mezeje, rendszerint agrammatikus felhasználhatóságuk - mind megannyi könnyítés (részletesebben ld. Lengyel Zsolt: A gyermeknyelv, Bp. 1981. Gondolat).

1.2. Az anyanyelv elsajátításának későbbi szakaszában is számíthat a gyermek a társadalom segítségére. A 4-12 éveseknek szóló mesék hivatottak - más egyéb mellett - e támogatást biztosítani. A mesék nyelvelsajátításhoz nyújtott segítségének egyik megnyilvánulása a mesehősök állandó jelzői. A mesékben a róka rendszerint ravasz, a farkas gonosz, a király vagy igazságos, vagy éppen ellenkezőleg igazságtalan stb.

A valóságban természetesen a róka, a farkas, a király igen sokféle lehet. A segítséget éppen a kezdeti egyszerűsítés jelenti, hogy majd később bonyolultabb világkép alakulhasson ki a szándékosan egyszerűsített, de éppen egyszerűsés-

gében masszív alapra.

Az eddig írottak kívánták - csak igen nagyvonalakban - felvázolni a nyelvtanulás szociolingvisztikai komponensét, azét a nyelvtanulását, melyet anya- vagy első nyelv elsajátításaként tárgyal a szakirodalom.

E szociolingvisztikai komponensen belül a hangsúly arra a mozzanatra került, hogy a társadalom ad-e, és ha igen, akkor milyen segítséget az első nyelv elsajátításához. A következő részben néhány gondolat erejéig azt vizsgálom, hogy működik-e valamilyen segítségnyújtás a magyar mint idegen nyelv elsajátításakor. Tehát kap-e valamiféle támogatást, segítséget a nyelvünket elsajátító idegen, és - a fentebbiek szellemében - itt a támogatás és segítség nem (oktatási) intézményi formájára gondolok, hanem azokra a társadalomban élő "ösztönös" mechanizmusokhoz hasonlókra, melyek az anya-nyelv elsajátításakor aktivizálódnak.

2. A legrégebbi időkben az idegenekhez, az idegen nyelvhez meglehetősen ambivalens, gyakran pedig inkább elutasító módon viszonyultak a társadalmak.

2.1. Az elutasítás, fenntartás érződik ki a közismert barbár, nyemec stb. megnevezések és e megnevezések etimológiájának szelleme mögött. Diakrón szempontból hosszan lehetne részletezni az idegenkedő, elutasító magatartás különböző formáit és megnyilvánulásait. Meglátásom szerint az idegekkel szembeni befogadó, illetve elutasító magatartás (és ennek nyelvi megjelenítése) változó kategória a történelem és a társadalmak fejlődése során. Az elutasítás-befogadás (elfogadás) egyfelől történelmileg változó kategória. A civilizáció fejlődésével szembeállításuk részben enyhülést mutat annak függvényében, hogy az adott társadalom egyre inkább képes önmagát megvédeni; e védelmet sokoldalúan értelmezve (kellő anyagiak megteremtése önmaga számára, megfelelő katonai erő stb.). Csábító a gondolat pl. a kínai és a római bi-

rodalom összevetése e szempontból (ahogy az előbbi az ismert fallal kívánja az idegent kirekeszteni, míg a rómaiak éppen a "falak" lerombolásával kíván minél több idegent "befogadni"), de e rövid cikk keretén belül ezt részletezni nemigen lehet.

Az elutasítás-befogadás szinkron szempontból viszont nép/nemzet/társadalom függőséget mutathat. A Habsburg és török szorítása között élő korabeli magyarság bőven megtapasztalhatta ezt a kettősséget, amennyiben az osztrákokra inkább a "befogadás" volt jellemző (ez viszont a magyarság, a magyar kultúra elvesztésével fenyegetett). Ugyanakkor a török magatartás inkább elutasító, nem akart mindenképpen "törökössíteni" (végső soron persze ez a magatartás sem rajzolt túlságosan rózsás jövőt a magyarság számára).

Az idegenekkel szembeni elutasító-befogadó magatartás - és ezt nyomatékosan kell hangsúlyozni - nem minősíthető egyszerűen az etika vagy a morál szférájába. Az önmagát éppen csak eltartani tudó közösségek "joggal" érezhetik úgy, hogy az anyanyelv óv, véd, biztosítja a nélkülözhetetlen együttműködést, míg az idegenek, az idegen nyelv ezt az együttműködést kevésbé látszik biztosítani. Persze számtalan konkrét formája van a történelemben annak, hogy a társadalmi viszonyok miként kényszerítik ki, szerencsés esetben pedig miként teszik gyümölcsözővé a különböző nyelvű társadalmak együttműködését.

2.2. A magyar társadalomban mind az elutasító, mind a befogadó (nyelvi) magatartás megtalálható. Az előbbi magatartás nyelvi megnyilvánulása a bükkfa nyelv kifejezés, melynek egyik jelentése "nehezen tanulható idegennyelv". A befogadó magatartásra akár a török időkből is idézhetnék adatokat (pl. Balassi Bálint nem is egy verset "török nótára szerzett"), vagy akár a XIX. (és megelőző) századi városi polgárság kétnyelvűségét függetlenül attól, hogy a polgárság

egy része nem is magyar származású.

2.3. A legutóbbi évtizedek magyar társadalmát egyfajta "tudathasadásos" állapot és vélekedés jellemzi a nyelvi befogadást-elutasítást illetően. Talán az iskolai nyelvoktatás sokoldalú sikertelensége (is) az oka, hogy a befogadásnak gyakran igen primitív mechanizmusai működnek. Ezt érhetjük tetten a néhány éve még hangos hahotát kiváltó viccekben (Párizsban még a gyerekek is tudnak franciául, a négy nyelven érdeklődő lám mire ment nyelvtudásával - így a vicc főszereplője - velünk, azaz a magyarokkal még sem tudott szót váltani).

A befogadó magatartás nem sokkal magasabb szintű megnyilvánulása az a mindennapi bolti jelenet is, amikor az idegen nyelven érdeklődő vásárlóval a magyar bolti eladó nagy hangerővel, tagoltan, az átlagosnál jobban gesztikulálva, de magyarul akarja magát megértetni. A legkisebb kísérletnek sem voltam még tanúja, hogy példánk bolti eladója legalább valamilyen primitív vegyes magyar-angol, magyar-német vagy magyar-orosz mondattal próbálkozott volna. A helyzet ellentmondásosságát csak bonyolítják a (jó-rossz) angol nyelvű különböző feliratok (shop stb.), melyekről olyan érzésünk támad, hogy sokkal inkább a magyar vásárlónak szól (reklámfórásként), sem mint az idegennek jelentenek segítséget.

A befogadó magatartás jelenlegi ellentmondásos megnyilvánulásainak konkrétumait nem sorolom, de e gondolatok lezárásaként szeretném hangsúlyozni, hogy e magatartás kialakulásában és kialakításában az iskolai idegennyelv-oktatás kultúrája és annak színvonala jelentős szerepet játszik.

2.4. A magyar mint idegen nyelv oktatásában nem kisebb jelentőségű etnolingvisztikai tényező az, hogy más népek, más kultúrák miként vélekednek a magyar nyelvről, a magyar kultúráról, azaz milyen magyarságkép alakul ki bennük.

A magyarságkép - összetett, bonyolult kérdés. Elemzé-

séről, taglalásáról a szellemi szféra legkülönbözőbb területein olvashatunk (Szabó Dezső, Németh László, Kodolányi János, de a névsor sokáig folytatható lenne).

Diakrón szempontból alighanem a bizánci és a x. századi nyugat-európai krónikák az elsők, melyekben már határozott magyarságkép is kibontakozik. Főleg az utóbbi nem túl hízelgő ránk nézve: a kalandozó magyarság "ördögi és ocsmány huj-huj" kiáltása évtizedeken keresztül a harccal, pusztulással volt egyenlő.

Terjedelmi okokból történelmi fejlődésében itt nem részletezhető a szóban forgó kérdés, inkább csak néhány kép villantható fel napjainkból, vagy a közel múlt évtizedeiből.

A magyarságkép populáris elemei: a gulyás, paprikás, a Csárdáskirálynő, Puskás, Kocsis stb. Ezek a fogalmak, jelenségek, nevek közzsájon forogtak/forognak Európa legkülönbözőbb országában. Többféle egyoldalúság (is) tetten érhető e jelenségben. Egyfelől nem derül ki, hogy a magyarságról egyforma ismeretei vannak az angolnak, amerikainak, franciának, oroszoknak, svédnek stb. Másfelől valóban megkérdőjelezhető, hogy e populárisnak nevezett (bizonyára szükséges) elemek elegendőek-e egy igényes, komplex magyarságkép kialakításához/kialakulásához. Nyilván nem, és én sem gondolom, hogy Bartók, Kodály, vagy a magyar filmgyártás legjobb termékei ne volnának ismertek.

A magyarságkép még ilyen futólagos vizsgálata is megenged legalább - zárásnak is szánt - két következtetést.

Egyfelől fontos számunkra, hogy a "magyarokról" (angol, francia, német, olasz, orosz nyelvközösségben) milyen magyarságkép él, de legalább ilyen fontos lenne a "kisebbségek" is figyelembe venni (svéd, holland, dán, finn, stb. nyelvi közösségeket).

A magyarságképnek egyszerre kell a komplexitásra és a differenciáltságra törekednie, az utóbbi a fejlett társadal-

mak réteg szerinti szubkulturális megosztottságát kell, hogy figyelembe vegye. A differenciáltság ilyen megközelítésben azt (fogja) jelenteni, hogy a magyarság, annak élete, kultúrája a különböző társadalmi rétegeknek a számukra leginkább vonzó oldalait fogja feltárni.

Pomozi Péter

Van-e konjunktívusz a magyarban?
(A probléma történeti háttere)

A magyar nyelvleírás Simonyi Tüzetes magyar nyelvtana óta három magyar igemódot tárgyal. Régebbi nyelvtanainkban a konjunktívusz is fölbukkan, különféle neveken. (Coniunctivus, subjunctivus, kapcsolómód, foglaló mód, kötőmód stb.). A konjunktívuszt emlegető grammatikák nem feltétlenül sorolhatók a latin vagy német mintára írottak közé. Verseghy Ferenc kitűnő nyelvtana már címében is igazolja ezt: Magyar Grammatika avvagy Nyelvtudomány, mellyben a Hazai Nyelvnek sükeres okokra épített Regulái napkeleti nyelvhez illő tanításrenddel mind és pontosan előterjesztetnek.

Verseghy említett művében a következőket írja: "A magyar igeragasztásban ötféle mód vagyon. Az első a jelentő mód... a harmadik a parancsoló... a negyedik a kapcsoló, melly a magyarban a parancsolótól nem különbözik, és más nyelveken kapcsolónak azért neveztetik, mivel többnyire az egybekapcsolt mondásoknál szolgál, mint akarom, hogy írjatok." A konjunktívuszt igemódként emlegető szerzők, csakúgy

mint Verseggy, konjunktívusz-imperatívuszról, azaz teljes alakú egybeesésről beszélnek. Ezek közül csak Beregszászi ill. a Theoretisch-practische Grammatik der ugrischen Sprache paradigmája kivétel, ezeket azonban jó okunk van a paradigmák vitatható volta miatt figyelmen kívül hagyni. Kérdés azonban, valóban nem találunk-e semmilyen alakú különbséget a két paradigma közt.

Tompa József is imperatívusz-konjunktívuszi igékről beszél a következő mondatokban:

- (1) Elmenjek hozzá, vagy ne menjek?
- (2) A fiatalok jöjjenek az irodába legelsőül!
- (3) Engedélyt kaptam, hogy meglátogassalak a szanatóriumban.

Azon művek szerzői, akik nem említik az imperatívusz-konjunktívuszt, igencsak szűkszavúan nyilatkoznak a felszólító mód használatáról. Azonban még Verseggy viszonylag bő példatárában sem fordulnak elő igekötős igék, noha tudjuk, hogy az igekötő bizonyos esetekben elválik az igétől, s ennek az imperatívusz az egyik klasszikus példája. Tompa sem ad magyarázatot példáiban az igekötők eltérő viselkedésére. Nézzük az alábbi mondatokat:

- (4) Edd meg ezt a kiflit!
- (5) Nincs időd (arra), hogy megedd ezt a kiflit.

Ha (5) megedd-je imperatívusz, nem tudunk számot adni arról, miért nem válik el az igekötő az igétől. Az is világos, hogy számos hasonló mondatban szemantikai abszurdum az imperatívusz feltételezése.

- (6) Töbötöm képtelen rá, hogy megtanuljon finnül.
 - (7) Darnyi most készül, hogy újból megjavítsa a világcsúcsot.
 - (8) Azért jöttem, hogy megnézzem a jégkorongmeccset.
- Világos, hogy (1), (3), (5), (6), (7), (8) igealakjai nem azonosak a (2) és (4) mondatéival. Fölmerül tehát, hogy

utóbbi kettő imperatívuszi, az előbbi mondatok pedig konjunktívuszi igealakokat tartalmaznak. Mindezt azonban igeekötős igeek szintaktikai viselkedésén mutattuk be, holott a grammatikai modus morfológiai kategória, s elvárható lenne, hogy az állítólagos konjunktívusz szuffixumaiban különbözzék az imperatívuszi végződésektől. Ezt viszont nem teszi.

A finnugor nyelvek jelentős részére ma is jellemző, hogy alárendelő összetett mondatok "helyett" a megfelelő szintaktikai viszonyt (tag)mondatértékű participiális és infinitívuszi szerkezetekkel fejezi ki. Vegyünk néhány példát finális infinitívuszi szerkezetekre!

(9) fi. Ihminen syö elääkseen. "Az ember azért eszik, hogy éljen."

(10) Kcser. Šoyalât kanaltaš. "Megállnak, hogy megpihenjenek." = "Megállnak megpihenni."

Az eleddig vizsgált "konjunktívusz-gyanús szerkezetek (10) mintájára szintén egyszerű mondatokká alakíthatók.¹

(6a) Tõhõtõm kõptelen finnõl megtanulni.

(7a) Darnyi kõtõzõl a vilågcsõcs õjbõli megjavítására.

(8a) Jõttem megnõzni a jægkorongmeccset.

Az imperatívuszi igealakokat tartalmazó mondatok esetében hasonló megfelelőt márcsak azért sem lehet találni, mert a függő beszéden kívül imperatívuszi igealak csak főmondatban található. Úgy is mondhatnánk, hogy az imperatívusz jellegzetesen főmondati igemód.

(11) Hívjon meg egy sörre!

(11a)^xEgy sörmeghívásra...

(12) Kérem, hívjon meg egy sörre!

(12a)^xEgy sör(re) meghívásra kérem.

Újabb - sajnos ismét szintaktikai - érvünk van amellett, hogy a konjunktívusz létezése nem csupán fantazmagória.

A finnugor nyelvekből könnyedén sokasítható az efféle példák száma, de ez fölösleges, hiszen nem ezek esetleges

genetikai összetartozása a kérdés, hanem, hogy ilyen szerkezetek a rokon nyelvekben vannak, tehát ilyen tendencia a magyarban is lehet(ett), tehát a szóbanforgó konjunktívuszi szerkezetek ilyen típusú struktúrákra visszamehetnek. Elég egy futó pillantás korai nyelvemlékeinkre, milyen jelentős számban fordulnak elő infinitívuszi és participiális szerkezetek, s hogy milyen látványosan fogyatkoznak már a XV. századtól.

Az 1410-es évek délvidéki nyelvállapotát tükröző Máté evangélium-fordításban (Münch.K.: 1466) még szép számmal sorjáznak infinitívuszi szerkezetek, közöttük a kutatottak is:

(13) Mert nem jöttem törvényt fejtenem, de beteljesítenem. (Mt. 5:17/2)

Ugyanezen vers jó másfélszáz évvel később:

(13a) Nem jöttem, hogy eltöröljem (ti. a törvényt), hanem inkább, hogy betöltsen. (Károli Gáspár ford. 1590). Figyelemre méltó, hogy az infinitívuszi szerkezeteken ugyanúgy lehetett jelölni az ágens személyét, mint a megfelelő mellékmondati verbum finitumokon. Hasonlóképp van ez pl. a finnben és a cseremiszen is, ha a megjelölés szükséges.

A Münch. K. evangéliumai azt az átmeneti állapotot mutatják, amikor mindkét szerkesztési forma egyaránt használatos. A célhatározói alárendelő összetett mondatok mellékmondati igéinek Sx-ai azonban nem az imperatívuszéival, hanem a kondicionáliszéival egyeznek meg.

(14) És jutván lakozék az városban, ki hivaték Názáretnek, hogy beteljesednék, mely vagyon mondván próféta miatt. (Mt. 2:23)

(15) Tehát jövő Jézus Galileából Jordánra Jánoshoz, hogy megkeresztelkednék őtől. (Mt. 3:13).

A kondicionáliszt csak később szorította ki a funkciójából az imperatívusz, teljesen csak a múlt század elején.

Ugyanakkor a Vizsolyi Bibliában az imperatívusz már elsőprő fölényben van. (Természetesen egyes nyelvjárásokon belül e jelenség kronológiája is erősen eltérő lehet.) Megjegyzendő még, hogy hasonló mondattípusban a finn ma is a feltételes módot alkalmazza, a beszélt nyelv esetenként kijelentő módot, felszólítót sohasem.

(16) Ja sinne tultuaan hän asettui asumaan kaupunkiin, jonka nimi on Nasaret, että kävisi toteen, mikä profeettain kautta on puhuttu:... (Mt. 2:23, modern fordítás, 1933.).

Mindezek alapján talán világosabb, hogyan lehetséges, hogy egy morfológiai kategóriának nincs megkülönböztető morfológiai jegye. A konjunktívusz illetén kialakulása a következőképp képzelhető el. A rokon nyelvek tanúsága alapján valószínű, hogy a célhatározói mellékmondat-értékű infinitívuszi szerkezet lényegesen régebbi, mint a megfelelő alárendelés. Ez utóbbi kései megjelenése oka lehet annak, hogy a konjunktívusznak nincs önálló módjele. (A magyar módjelek közül az imperatívuszé és a kondicionáliszé uráli ill. finnugor esetleg uráli, míg az indikatívusz jelöletlen volta szintén beleillik a finnugor (uráli) képbe.)

A konjunktívusz tehát nem lenne más, mint egy relatíve igen kései paralell nyelvi fejlemény által kikényszerített "modus", amelynek pontosabb kronológiáját akkor tudnánk adni, ha tisztázódna, mikortól jelenik meg nyelvünkben a célhatározói alárendelés. Mindenesetre az, hogy nyelvünk írott története folytán is változik a "kölcsonzott" Sx, szintén kései fejleményre utal.

Mindezek alapján igazat adhatunk Verseggy Ferenc Magyar grammatikájának, mert:

1. A magyarban van kötőmód,
2. a kötőmód majdnem csak annyiban különbözik a felszólító módtól, hogy mellékmondatban áll.

A majdnem megszorítást az alábbiak indokolják.

1. Függő beszédben imperatívuszban álló ige is lehet mellékmondati.

2. A kötőmódot igekötős ige esetében világosan megkülönbözteti a felszólító módtól az igekötő eltérő viselkedése. Javaslat a magyar igemódok célszerűbb tanítására:

<u>kijelentő mód</u>	<u>feltételes mód</u>	<u>felszólító mód</u>	<u>kötőmód</u>
...
elmész	elmennél	menj el!	elmenj
elmegy	elmenne	menjen el!	elmenjen
...

Végül szeretném leszögezni: az a tény, hogy a konjunktívusznak nincs önálló módjele, gyakorlatilag értelmetlenné teszi történeti szempontból a modusok közé sorolását. Ez azonban nem jelenti azt, hogy éppen bizonyos történeti tényeket figyelembe véve ne lenne célszerű ma, a tanítás során modusnak tekintenünk, mégha morfológiailag csaknem láthatatlan is.

FORRÁSOK

1. Beke Ödön: Tscheremissische Mäechen, Sagen und Erzählungen. Helsinki, 1938. (MSFOu: LXXVI.)
2. Biblia. Vizsoly, 1590.
3. A Müncheneri Kódex négy evangéliuma (1466). Budapest, 1985.
4. Simonyi Zsigmond: Tüzetes magyar nyelvtan történeti alapon. Budapest, 1895.
5. Tompa József: Kleine ungarische Grammatik. Budapest-Leipzig, 1972.
6. Uusi testamentti ja psalmit. Helsinki, 1987.
7. Verseghy Ferenc: Magyar Grammatika avvagy Nyelvtudomány ...² Buda, 1821.

Peter Sherwood

Nyelvtan, terminológia, nyelvtanítás:
nyelvleírás és pedagógia összefüggése
két terminus technicus példáján

A nyelvtudomány megállapításai más tudományágak műszavait illetően már önmagukban figyelemreméltó kiindulópontul szolgálhatnak e szavak magyarországi értelmezésének-alkalmazhatóságának megvitatásakor. A liberalizmus latinos képzővel ellátott jövevényszó, valószínűleg a német megfelelő átvétele; a felvilágosodás - mely úgy látszik, éppen a francia forradalom évében tűnik föl először a magyarban - német mintára keletkezett tükörszó, azaz calque: lefordított jövevényszó. E könnyűszerrel szaporítható példákból kiviláglik, hogy a történelempolitika-irodalom terén mennyire nélkülözhetetlen a nemzetközi szókincs (akár enyhén adaptált, akár lefordított formában), hiszen a magyar állapotok az európai állapotokhoz viszonyítandók. Legalábbis: ebben a viszonyító folyamatban ragadhatjuk meg az utolsó két évszázad magyar törekvéseit.

A magyar nyelvtudomány műszavaira még inkább jellemző az európai, pontosabban a nyugat-európai állapotokhoz való viszonyítás. E szavak eredete általában a több évszázados, Magyarország számára is meghatározó jellegű latin kultúrában keresendő, annak a nyelvnek a nyelvi-nyelvészeti fogalmaiban, amelyet Bárczi Géza joggal nevezett a magyarok anyanyelvének. Majd erre az alapra rakódott az a felvilágosodás korabeli teher, hogy a nyelv leírásakor is bizonyítani kell azt, amit a nyelv tudatos művelésével-formálásával a nyelvújítás korának írói-irodalmárai váltig bizonygattak: hogy a magyar nyelv éppoly alkalmas közvetítője a kultúrának, mint

a klasszikus nyelvek, (ezen belül főleg a latin), ill. a nagy európai nyelvek (ezen belül főleg a német).

Példaként a nyelvújításkori-reformkori kifejeződésre könnyen idézhetnénk az alany-állítmány-tárgy szóhármastörténetét. A latin subiectum-ra Geleji Katona István az alávetett, Barczafalvi Szabó Dávid az alózmány szót ajánlotta, míg a mai alany először 1790-ben kerül elő. Bár az állítmány szó 1792 óta adatolt, a latin praedicatum fordításaként csak 1832-től, Verseggy tollából ismert. A tárgy szó jelentésfejlődése még érdekesebb: ez az ófrancia jövevény 1495-ben bukkan föl először, de mai "Akkusativobjekt" jelentése csak 1806-ra megy vissza, bár Verseggy még 1818-ban is a "nyelv-tani, illetőleg logikai alany" jelentésben használta.

Az itt tárgyalandó latin mintára alkotott két tükör-szó azonban a magyar nyelv leírásának olyan észre nem vett alappillérvé vált, hogy egyikük sem szerepel külön A magyar nyelv történeti-etimológiai szótárában. A többes jelnek nevezett -K, -I, valamint a vele szorosan összefüggő, birto-kosnak nevezett személyjelek a magyarban tizennégy olyan nominális bázist (névszói alapalakot) képeznek, amelyek leírása a magyartól tipológiailag eltérő jellegű latin nyelvből fordított szavak és kifejezések (pluralis, possessio) segítségével nem oldható meg. Ezt már Lotz János klasszikusnak számító nyelvтанából s mintaszerű tanulmányaiból régóta tudjuk (1). Ezúttal csak arra szeretném föl hívni a figyelmet, hogy eredményei az egyetemi szintű magyar nyelvoktatásban is - amikor a magyart magyarázni is kell - kiválóan hasznosíthatók. Tehát a szám és a viszonyítás (birtokosság) kategóriáiról lesz szó.

A nyugat-európai nyelvekben általában az egyes szám áll szemben a többszámmal. Az egyes (zérus) forma akkor alkalmazandó, ha egy egységről van szó. A többszám (általában szuffixummal és/vagy egyéb szóvég körüli változással kife-

jezve) akkor alkalmazandó, ha egynél több egységről van szó (2). A magyar nyelvben azonban más az oppozíció: névszónál egy általános alak áll szemben egy aggregációt jelölő alakkal (3). Ez utóbbi csak akkor alkalmazandó, ha számjelzővel nem bővített egységek csoportjáról, aggregációjáról van szó (jele: -K, -I). Az általános (zérus) alak alkalmazandó minden más esetben (egy kocsi, két kocsi, száz kocsi, sok kocsi, néhány kocsi).

A -K, -I nem "a többes szám jele", hiszen nem alkalmazandó, ha valamilyen többes szám (számjelző) áll a névszó előtt (4). Két lehetőség van:

(i) Visszafordítjuk nyugat-európaira az onnan kölcsönzött tükörszót (5) s negatívumok hangoztatásával ("nem olyan, mint ...", "nem kell használni akkor, ha...", "csak abban az esetben kell használni, ha....") magyaráztatjuk, hogy a magyarban miért jelent mást az angol plural, a francia pluriel (stb.) szó, mint az illető nyelvben.

(ii) Megmagyarázzuk a magyar nyelv sajátos oppozícióját, párhuzamba állítva a magyart és a tanuló anyanyelvét, s vállalva a szokatlan és a magyarban - s különösen magyarul - tagadhatatlanul idegenszerű nyelvújítást.

E terminológiának további előnyei kerülnek majd elő a következő kategóriával kapcsolatban.

A személyjellel ellátott névszó (az ún. "birtokszó") tipológiailag jellemző ugyan az uráli és az altáji nyelvekre - bár korántsem mindegyikükben található meg, a közép- és klasszikus mongolban vagy a mandzsuban például semmi nyoma -, e jelenséget még nemigen tették helyére e nyelvek leírásában, még kevésbé e nyelvek oktatásában.

Lotz János már fél évszázaddal ezelőtt kimutatta, hogy a magyar névszó szótári alakjának nyelvtani leírásához nem elég a zérussal, ill. zérusokkal jelzett egyes szám s alanyeset (nominativus) meghatározás, hiszen a magyarban van még

egy paradigmaticus, morfológiailag kifejezett oppozíció: a birtokosság. Ezért a leíráshoz még egy zérus kell, melynek jelentése kb. nemviszonyított vagy nembirtokolt. (6). Sok tanuló anyanyelvében rendszertanilag nem elkerülhetetlen annak állandó jelzése, hogy egy entitás valami(k)hez vagy valaki(k)hez viszonyított-e vagy nem. A magyarban ennek jelzése éppoly szükségszerű, mint az ige alakjával történő állandó utalás arra, hogy tegezõ viszonyban állunk-e a címzettel, ill. címzettekkel vagy nem.

Szembetűnő az is, hogy a személyraggal ellátott alakok általában nem egyenértékűek a nyugat-európai nyelvek különálló, analitikus jellegű birtokos személynév-másaival, hiszen az utóbbiakban a határozottság jele is megvan, míg a mai magyar köznyelvi alakokban ez a határozott névelő segítségével fejeződik ki. Tehát csizmám "my boots", mivel létezik pl. csizmám nincs "I don't have (any) boots, I have no boots" (a szoros történeti összefüggés ellenére ettől az alaktól a csizmám mint az a csizmám történeti előzménye, ill. annak stiláris változata a szinkron leírásban gondosan elkülönítendő) (7). Az elhozott két könyvemet például akkor járatos, ha partitív jelentésről, tehát nem eléggé (meg)határozott könyveimről van szó. A magyarban talán azért nincs habeo-szerkezet, mert azok közé a nyelvek közé tartozik, amelyek paradigmaticusan, állandóan utalnak minden névszó viszonyított vagy nemviszonyított voltára.

Lotz János többször és rendkívüli műgonddal foglalkozott e fogalomkörrel, eleinte a függőség, majd a viszonyítás műszavakkal érzékeltetve e kategória sajátos jelentéstartalmát. Ezek – különösen az utóbbi – sokkal pontosabbak, mint a latin possessio alapján alkotott birtokos(ság) tükörszó és ennek (vissza)fordításai a mai nyugat-európai nyelvekre. A nyelvtanításban én a hovatartozás (angolul belonging; ezt Mel'čuk már használja, bár nem egészen ebben az értelemben

(8) műszóval élek, s a következő formában és sorrendben mutatom be e jeleket (ld. a mellékelte ábrát s annak jelmagyarázatait):

A zérus jelentése: "nem tartozik senkihez/semmihez" (ez a negatív jelentés összhangban áll a zérus szuffixummal)

A BESZÉDHELYZETEN BELÜL:

Az -M, ill. -D jelentése:

"a beszélőhöz, ill. a címzethez tartozik"

A -TmK jelentése:

"a címzettekhez tartozik"

az -M, -D, -TmK előtt vagy (m) vagy (l) áll; a -TmK előtt ez néha eltűnhet (9).

pl. házam, házad, házatok(/háztok);
asztalom, asztalod, asztalotok/asztaltok

A BESZÉDHELYZETEN BELÜL (DE AZZAL A LEHETŐSÉGGEL, HOGY AZON KÍVÜL IS):

Az -(hr)NK jelentése: "a beszélőhöz és még legalább egy valakihez tartozik, aki(k) lehet(nek) a címzett(ek), de lehet legalább egy olyasvalaki (is), aki nincs a beszédhelyzetben"

{tehát csak a beszélő kötelező és még egy valaki}

pl. házunk, hazánk

A BESZÉDHELYZETEN KÍVÜL:

Az -/J/hrK jelentése: "egy, a beszédhelyzeten kívüli aggregációhoz tartozik, amely lexikailag (aggregációs -K, -I jellel) az állításban nem szerepel"

pl. házuk, hazájuk; *a magyarok hazájuk

A -/ʃ/1 jelentése: "egy, a beszédhelyzeten kívüli valakihez vagy valamihez tartozik; ha az állításban lexikailag szerepel maga a "birtokos" (szintaktikai "birtokos" szerkezetet alkotva), a beszédhelyzeten kívüli valaki vagy valami lehet akár aggregáció is"
pl. háza, hazája; az asszony(ok) hazája

Lotz már kimutatta, hogy a nazális (M, N) a beszélővel, a dentális (ill. inkább talán dentalveoláris D, T) a címzettel hozható kapcsolatba, míg a veláris (K) az aggregációt jelzi. (lo). De az ismertetett sémának további pedagógiai előnyei is vannak.

A beszédhelyzetben szereplők közös jellemzője, hogy mindhárom alak ugyanazt a magánhangzót igényli, mint az aggregáció -K jele előtt. Megemlíthető, hogy a címzett aggregációs alak az egyetlen a hat közül, amely tiszta CVC szerkezettű, s mindig -TOK/-TEK/-TÖK alakú (alkalmilag el is tűnhet előle a magánhangzó). Ez az igerendszerben is megfigyelhető szilárdság talán azzal függ össze, hogy a beszélőnek általában módjában áll (ill. az írásbeliség és a tömegkommunikációs eszközök kialakulása előtti időkben mindig módjában állt) ellenőrizni, hogy kihez beszél.

A "mi(énk)" átmenetet képez a beszédhelyzeten belüli és a beszédhelyzeten kívüli alakok között, hiszen a beszélő mindig benne foglaltatik, a címzett azonban vagy igen (bennfoglaló, inkluzív jelentés), vagy nem (kizáró, exkluzív jelentés). Az altáji even nyelvben például e két jelentésnek két külön alak felel meg (ll):

a beszédhelyzeten belül: džut "házunk (enyém és tiéd/tiétek)"

a beszédhelyzeten belül
(és kívül) džuwun "házunk (enyém és még valaki(k)é, aki(k) nem te vagy/ti vagytok)"

Noha a magyar névszó rendszerében e kettősség nem lép föl, az igerendszerben található két "mi" alak valóban e két jelentés alapján különíthető el:

látunk (vagy én veled/veletek együtt, vagy mi téged/titeket)

A szereplők száma: legalább 2, mind a beszédhelyzeten belül

látjuk (ő(ke)t, az(oka)t, ez(eke)t, a fiút,*téged/
ket)

A szereplők száma: legalább 3, ebből:

legalább 1 ("én") a beszédhelyzeten belül

legalább 1 (ún. "határozott") a beszédhely-
zeten kívül

A "mi" kizáró (exkluzív) jelentése esetén a címzett nem szerepel. (12)

Az ige tárgyas ragjainak az itt tárgyalt, hovatar-
tást jelölő szuffixumokkal való összefüggésére még visszatér-
rek. Most csak annyit, hogy a "mi" -JhrK igei szuffixum (kér-
jük, látjuk) nagyon hasonlít a beszédhelyzeten kívüli aggre-
gációhoz való tartozást jelző -/J/hrK (kertjük, barátjuk)
jelre, ami elgondolkoztató - s a tanuló számára zavaró. Mind-
kettő csak annyiban különbözik a "mi" -hrNK alanyi ragozási
alaktól, ill. a "mi(énk)", hozzánktartozást jelző - (hr)NK
jeltől, hogy a nazális képviselte "én" már nincs benne. Ez
megfelel annak a ténynek, hogy az olyan aggregáció, amelyben
a címzett nem kötelező szereplő, s amelyben a beszélő maga
állandó kisebbségben van (legfeljebb egyharmadát képezi az
aggregációnak), igen közel áll a beszédhelyzeten kívüli aggre-
gációhoz (13).

Végül ki kell mondani azt, hogy a -/J/l nem mindig
személyjel, önmagában véve csupán azt jelzi, hogy "valami(k)-
hez/valaki(k)hez tartozó, nem önmagában szemlélendő". Ha az
ún. "birtokos(ok)" lexikai és szintaktikai szinten jelen
van(nak) az állításban, aggregáció ill. nem-aggregáció lé-
te/létük közömbös (a fiú háza, a fiúnak (a) háza, (a) háza

a fiúnak, *(a) háza a fiú; a fiúk háza, a fiúknak (a) háza, (a) háza a fiúknak, *(a) háza a fiúk; valamint a tanulónál gyakran előkerülő *a fiúk házuk) (14). Egyik bizonyítéka ennek az, hogy nem kötelező, hogy a "birtokos" szó legyen. A szuffixált alak fizikai elhelyezése olyan -/3/1 jellel ellátott alakok esetében, mint pl. vége, ára, kilója, önmagában elegendő a hovatarozás megállapításához. (15)

Ez a jel olykor határozóban is fellelhető s az időtartam kifejezésére is használatos. Mindkettőnél jellegzetesen magyaros vonásnak tartják, s különösen az utóbbi sok gondot okozhat a tanulónak.

A hamarjában, hirtelenében talán abban különbözik a "hamar (gyorsan, sietve), hirtelen" alakoktól, hogy e jel szorosabban köti a határozót az adott környezethez; helyzet-hez; itt talán pont az utóbbi ("adott környezet, helyzet") tekinthető a ki nem fejezett "birtokosnak" (vö. vége stb.) (16). A százával alak (szemben a százzal) hasonlóképpen "valamire való vonatkozás" jelentéstöbblettel bír.

Az egy éve (egy éve annak, hogy) kifejezés, nem-tagadott múlt idejű igével megfelel az egy évvel ezelőtt kifejezésnek: két, egymástól külön szemlélendő pont a jelen és a múlt, a jelenben állítjuk, hogy valami a múltban megtörtént. Azonban tagadott, múlt idejű igével, vagy jelen idejű igével az utóbbi lehetőség nem járatos, ill. mást jelent:

egy éve	láttam	=	egy évvel ezelőtt	láttam
egy éve nem láttam	≠		egy évvel ezelőtt nem láttam	
egy éve várok rá	≠	(?*)	egy évvel ezelőtt várok rá	

E jel a múltat a jelenhez kapcsolja, a jelen számára teszi relevánssá, a jelenhez viszonyítja.

Az aggregáció és a hovatarozás műszavak együttes alkalmazásával nem egy gyakori hiba viszonylag könnyen megmagyarázható. Amikor a genitivus szerkezetben a "birtokos" és a "birtokolt" között "egy az egyhez" kapcsolat áll fenn,

ilyen nyugat-európai tévedésekkel találkozhatunk:

*a diákok felemelték sapkáikat

*meghívjuk Önöket kedves feleségeikkel

Itt nincs külön sapka-aggregáció, vagy feleség-aggregáció, egy-egy sapka, ill. feleség rendeltetik az aggregáció egy-egy tagjához. Ezt a "többes" szó alkalmazásával nem lehet ilyen egyértelműen megmagyarázni, hiszen vitathatatlanul "több" sapkáról, ill. feleségről van szó.

Továbbá: *a fiúk házuk (helyesen: a fiúk háza)

*az ők házuk (helyesen: az ő házuk)

Az első példában is csak egy aggregáció van: a fiúk, s nincs külön házaggregáció. (17). A második példában is csak egy aggregáció van: ők, s ez magyar névszó esetében elsődlegesen és kötelezően a "főnévszón" jelölendő. A kontraszt vagy emfázis miatt alkalmazott személynév más nem kötelező része a kifejezésnek, s az aggregáció jele nem ismétlődik meg rajta, hiszen a magyar névszó rendszerében nincs ilyen típusú egyeztetés. (18). Az aggregáció iránti viszonylagos közömbösség persze emlékeztet az a fiú háza/a fiúk háza párra. Nem szabad elfeledni, hogy az egyes alakok formája és jelentése hosszabb fejlődési folyamat eredménye, melyben főleg a latin paradigmák normának tekintett rendszere, valamint az egyre tudatosabb egységesítés, rendszerezés játszottak fontos szerepet. Szenczi Molnár Albert 1610-es nyelvtanában például csak 13 nominális bázis található, az "uraik" alak hiányzik (19):

	uroc	dominus eorum	"uruk"
Urai		Domini sui	"urai"
Urai,	uroc	domini eorum	"uraik"

Ebből világos, hogy a beszédhelyzeten kívüli aggregáció(k) pontosabb meghatározása, egymáshoz való viszonyának jelölhetése újabb keletű jelenség. (20)

Ezzel rátérhetünk a már többször is említett -I aggregációs alak státuszára. (Az -I jeles alakok egy-két szabállyal könnyen rávetíthetők a mellékelt ábrára, itt a könnyebb áttekinthetőség végett ezt nem tettem meg.) A -K/-I kettősség a magyarhoz hasonló, egymást kizáró formában több uráli és altáji nyelvben megtalálható. Az akadémiai nyelvtan mindkettőt többesjelnek, a többes szám jelének tekinti, a -K jelet általános többesjelnek hívja, míg az -I jelről megjegyzi, hogy "e többesjel és a személyrag azonban eléggé szerves egységben él" (21), pl. önmagában kifejezheti azt, hogy "a beszédhelyzeten kívüli egy valamihez/valakihez tartozó aggregáció": hajó-i. E "kevésbé szerves/szerves" kontraszthoz még hozzátehetjük, hogy míg a -K eredete nem kellőképp tisztázott, addig az -I eredete minden bizonnyal uráli, s már akkor a casus obliquus-okra volt jellemző (22), továbbá azt is, hogy fonetikailag két hang alig állhat távolabbra egymástól: mássalhangzó (tehát zöngés)/magánhangzó (zöngétlen), maximálisan nyílt (veláris)/maximálisan zárt (palatális). Ezért talán jobb lenne élesebben elválasztani e két jelt egymástól: a régebbi, a hovatarozás jeleivel szerves egységben élő, a valami(k)hez/valaki(k)hez tartozó aggregáció -I jelét külön morfémának kellene tekinteni, s nem a talán újabb keletű, szervertlenebb, senkihez/semmihez nem tartozó aggregáció -K jelének a mindig másodlagosan bemutatott, kiegészítő variánsaként kezelni. (A szuppletizmus a magyarra amúgy sem jellemző). A kettő között akkora a különbség, mint a két igeragozás között (23).

Összegezve az elmondottakat megállapíthatjuk, hogy a valaki(k)hez/valami(k)hez való tartozás, ill. nem tartozás olyan alapvető oppozíciója a magyar névszó rendszerének, hogy az aggregációs jelek is eszerint oszlanak kettőre. A nyelvtanításban lépten-nyomon találkozunk olyan hibákkal, amelyek a nominális bázisok pontatlan értelmezésére vezethetők vissza és

az eredetileg latinból fordított - már eredetileg sem megfelelő - műszavak újbóli, nyugat-európai nyelvekre való visszafordításai segítségével nem magyarázhatók meg.

Ez a névszón kifejezett oppozíció tulajdonképpen a magyar ige kifejezett tranzitív/intranzitív oppozícióhoz hasonlítható, az ige "tárgyas" szuffixumai pedig azért felelhetnek meg a névszó hovatartozást jelző szuffixumainak, mert a határozottság a minimum foka a valahova való tartozásnak, a valamire való vonatkozhatásnak, vö. elhozott két könyvet/elhozta (a) két könyvet. (Az igeragozásban és a birtokos személyjelzésben használt morfémák sok uráli, török és északi tunguz nyelvben azonosak.) A magyarral rokon vogulban a 3Px-nek nevezett jel gyakran pusztán határozottságot fejez ki.

A két alapszófajnak módjában áll kifejezni egy általánosabb szemléletbeli kettősséget:

NEM ÁLL KAPCSOLATBAN SEMMIVEL/SENKIVEL ÖNMAGÁN KÍVÜL, MÁSSAL/MÁSVALAMIVEL NEM FÜGG ÖSSZE, ill.

KAPCSOLATBAN ÁLL, ÖSSZEFÜGG VALAMIVEL/VALAKIVEL ÖNMAGÁN KÍVÜL, NEM ÖNMAGÁBAN SZEMLÉLENDŐ

Elegánsabban: $X / X \sim$, ahol a \sim kapcsolatot, összefüggést, viszonyítást, valahova való tartozást jelent.

Ez a szemlélet a magyar nyelvten más területein is érvényesül, segítségével különösen a sajátosan "magyarosnak" tartott szerkezeteket lehetne sikeresebben leírni és tanítani. Ezért erre a témára más alkalommal még visszatérnék.

JEGYZETEK

(1) Lotz (1939), valamint különösen Lotz (1976) következő dolgozatai: "A magyar nyelv grammatikai kategóriái", "A személy, szám, viszonyítás és tárgyhatározottság kategóriái a magyarban", "A magyar nominális bázisok jelentéstani elemzése" és "Topológiai modellek a magyar nominális bázisok jelentéstani és formai elemzésére"; 121-163.

(2) Lotz (1976) 125.

(3) Lotz maga az aggregation műszavára többféle magyaráítást használt, ill. engedett meg; Lotz (1976) négy dolgozatában három változat található: aggregáció (csoport) (125), aggregátum (130, 151), összesítés (aggregáció) (137). Talán ez is megnehezítette a fogalom térhódítását.

(4) Ugyanígy: a duálissal rendelkező nyelvek esetében sem többes számról van szó, hanem (indoeurópai nyelvek esetében) kettőnél többes számról.

(5) Sylvester János 1539-es Grammatica Hungaro-Latina c. műve óta: "NUMERUS, Szám. Numeri nominum sunt duo: singularis, quae singulariter profertur, vt hic magister, az me - ter; pluralis, quae pluraliter profertur, vt hi magistri, az me terek." Toldy (1866) 23-24.

(6) Lotz (1939) oppozíciója: "Possessivität: Einfach (nichtpossessivisch)/Possessiv mit Zahl der Besitzer (ein und mehrere) und Person der Besitzer (1., 2., 3. Person)"; 56 (kiemelés tölem - PS), majd az első jegyzetben említett dolgozataiban foglalkozik a függőséggel, viszonyítással. - A sajátos a könyv Jánosé szerkezetéről vö. részben Lotz (1976) 185-190.

(7) E pontot Daniel Abondolo és Hollósy Béla kollégáim tisztázták számomra, köszönet nekik érte. Egyikük sem felelős az itteni megfogalmazásért.

(8) Mel'čuk (1973) 322.

(9) Lotz (1939) szerint "Nach mehrsilbigen Stämmen auf -s und -ág/-ég kann der Vindevokal fehlen, z.B. írás-tok oder írás-otok ihr Schreiben; jószág-tok oder jószág-otok ihr Vieh"; 62.

(10) Lotz (1976) az első jegyzetben említett cikkekben foglalkozik a személy kategóriájával, ld. pl. 161.

(11) Sinor (1978) 258.

(12) A szereplő terminus nem azonos sem Lotz participant (Lotz (1976)-ban résztevővel fordított) műszavával, sem a kommunikációelméletben s Lotz által is használt addressee (e dolgozatban és Lotz (1976)-ban) címzett-el fordított műszóval. Vö. Lotz (1976) 363. Inkább az angol entity szó magyarázásának szánom, hiszen tárgy is lehet.

(13) A zárt kerekített magánhangzók megegyeznek, bár világos, hogy az újabbkori nyelvérzék számára zavart okozna az egyszerű aggregációs alakkal való egybeesés miatt, ha a magánhangzó elmaradna (mint a "mi(énk)" alakban elmaradhat: kocsink), így a csúszóhang segítségével megőrződik (kocsik; kocsijuk). A -j- mássalhangzó utáni térhódítása ebben az összefüggésben is további kutatást érdemel.

(14) Mel'čuk (1973) behatóan foglalkozik a hagyományosan 3Px-nak nevezett szuffixum jelentésével, kül. 321-324. Vö. még Lotz (1976) 137-138.

(15) Sinor (1978) hasonló nézetet vall a 3Px jelentéséről, kül. 264.

(16) Ha a múltkor határozó, a múltkoriban, a múltkorjában (az utóbbi nem szótározott, de pl. Radnóti használja (Napló. Budapest, 1989. 52, 91)) talán "határozóbbb".

(17) Feltehetőleg pragmatikus és lexikális tényezőktől is függ a bonyolultabb alakok értelmezése; a latin "logikája" itt is összezavarhatta a képleteket, ld. még alább, a Szenczi Molnár Albert nyelvtanából idézett paradigmarészletet.

(18) Lotz (1976) 154 (például).

(19) Toldy (1866) 145-146.

(20) Ez szuggesztív párhuzamba állítható a magyarral tipológiailag rokon (mai) török nyelv evleri alakjával: jelentése "házai" vagy "házuk", tehát itt se különböztetik meg a kétféle aggregációt a harmadik személyben. Sinor (1982) azt írja, hogy "a belső nyelvi tények alapján megállapítható, hogy a török nyelvekben a többes szám jele csak igen későn fejlődött ki"; 36.

(21) Tompa (1961) 1:515. 544.

(22) Hajdú (1966) 128-130.

(23) Érdekes, hogy a Jánosék/Jánoséi pár éppen és csak abban különbözik, hogy az első alak emberekre, a második pedig tárgyakra vonatkozik.

IDÉZETT IRODALOM

Hajdú (1966): Hajdú Péter Bevezetés az uráli nyelvtudományba.
(A magyar nyelv finnugor alapjai) Budapest.

Lotz (1939): János Lotz Das ungarische Sprachsystem. Stockholm. "Second edition": Bloomington, Indiana.
Eurasian Language Archives, Vol. 1. 1988.

Lotz (1976): Lotz János Szonettkoszorú a nyelvről. Budapest.

Mel'čuk (1973): I.A. Mel'čuk "On the possessive forms of the Hungarian noun" in: F. Kiefer and N. Ruwet (eds) Generative Grammar in Europe. Dordrecht. 315-332

Sinor (1978): Denis Sinor "The nature of possessive suffixes in Uralic and Altaic" in: Mohammad Ali Jazayery, Edgar C. Polomé (and) Werner Winter (eds) Linguistic and Literary Studies in Honor of Archibald A. Hill. III. Historical and Comparative Linguistics. The Hague-Paris-New York. 257-266.

Sinor (1982): Sinor Dénes Tanulmányok. Budapest.

Toldy (1866): Franciscus Toldy/Toldy Ferencz (szerk.) Corpus Grammaticorum Linguae Hungaricae Veterum / A régi magyar nyelvészek Erdősitől Tsétsiig. Pest.
(= CorpGramm)

Tompa (1961): Tompa József (szerk.) A mai magyar nyelv rendszere. Leíró nyelvtan. Budapest.

MELLÉKLET: A HOVATARTOZÁS JELEI A MAGYARBAN (-I nélkül):
BEVEZETÉS

A hagyományos leírás egyik gyakori változata:

	sg	pl	(régebben gyakran:)
1	00	00	3
2	00	00	2
3	00	00	1

A beszédhelyzet erre rávetítve (fekete dobozok):

	sg	pl
1	■ ■	■ 0
2	■ ■	■ ■
3	0 0	0 0

A hagyományos leírás egyszerű matematikai példákat követ, melyek kevésbé alkalmasak a nyelv bonyolultabb szövevényének a leírására. A túloldalon egy más típusú ábrázolás található, amely a beszédhelyzetet veszi alapul. Az előadásban (és a tanításban) a leírást a beszélőtől kezdve, az óramutató forgásának irányában haladva mutatom be.

MELLÉKLET: A HOVATARTOZÁS JELEI A MAGYARBAN (-I nélkül):
EGY ÁBRA

FEKETE KERET: a mindenkori beszédhelyzet

ZÁRÓJELEK: () a benne található magánhangzó szükséges, ha a szótári tő mássalhangzóra végződik és szabályos (produktív)

(()) a benne található magánhangzó szükséges, ha a szótári tő mássalhangzóra végződik és rendhagyó (zárt osztály: könyv, ház)

a benne található magánhangzó alkalmilag hiányozhat (vö. pl: Lotz (1939) 62)

/ / a benne található csúszóhang szükséges, ha a szótári tő magánhangzóra végződik, ill. nem-ritkán akkor is, ha mássalhangzóra (vö. pl.

Tompa (1961) I:541-544)

KISBETŰK: M (mid): középmagasságú magánhangzó (o/ö/ő)
L (low): nyílt magánhangzó (a/e)
HR (high

rounded) zárt ajakkerekíté- magánhangzó (u/ü)
téses

a bilabiális nazális veláris nazálissá [ŋ] hasonul az aggregáció veláris jele előtt (történeti szempontból vö: HB uromc)

az 1. és a 2., ill. 3. személy közötti határ

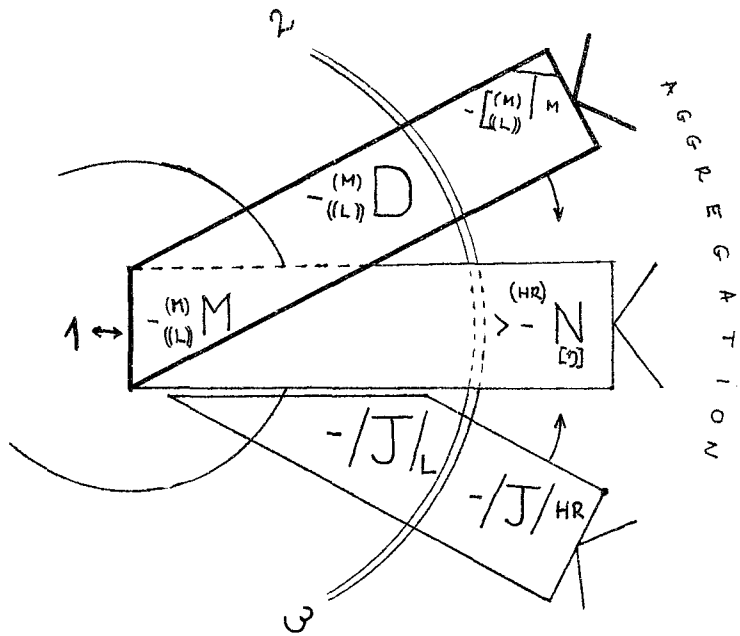
az egyes számok és az aggregációk (-k-ra végződő alakok) közötti határ

a bennfoglaló (inkluzív) "mi(énk)" szerkezete:

"én (enyém) + te/ti (tiéd/tiétek)"

a kizáró (exkluzív) "mi(énk)" szerkezete:

"én (enyém) + ő/ők (övé/övék)"



Tatár Mária Magdolna

Kontrasztív megfigyelések a magyar nyelvten
tanításában

Naponta tapasztaljuk, hogy a nyelvten, különösen az indoeurópai anyanyelvűek számára oly nehezen elsajátítható magyar nyelvten tanításában a kontrasztív módszer a leginkább célravezető, mert ez a problémák elfedése helyett tudatosításukkal megközelíthetőbbé teszi az egyébként idegen jelenségeket. Sajnos, nincsen tanári kézikönyv, sem tankönyv, amely a szakcikkek feltárásait, eredményeit összefoglalná, hasznosítaná, pedig az iskolai nyelvtanítás, a nyelvtani ismeretek szintjének általános csökkenésével egyre inkább ez a módszer kerül előtérbe még az egyetemeken is, bárhogy szívünkhöz nőttek is a szép nyelvtörténeti magyarázatok. Norvég anyanyelvűeket tanítok, akiknek idegen nyelvként angolt, esetleg németet is kellett tanulniok. Az angol azonban oly közel áll a norvéghoz, hogy nyelvten tanulása nélkül sajátíthatnak el belőle annyit, amennyi a középiskolában szükséges, a második, esetleg harmadik idegen nyelvből megkövetelt szint pedig igen alacsony. A legtöbb hallgató már a ragozás tényétől is megdől, bár ez, mégha erősen megkopva, a norvégban is megtalálható.

Egy ilyen, nyelvészeti szakirodalomban igen, de pedagógiai szakirodalomban alig említett problémát szeretnék itt bemutatni, melyet a következő két példamondattal érzékeltethetek a legjobban:

1. Kinyitom a szemem.

Norvégul: Jeg åpner øyene.

A norvég szó szerinti fordítása: Nyitom a szemeket.

2. A villamos elment az orrom előtt.

Norvégul: Trikken gikk rett foran nesa på meg.

A norvég szó szerinti fordítása: A villamos ment az orr előtt rajtam (= a rajtam levő orr előtt).

Mivel a szerzők a magyar nyelvre alapozzák gondolkodásukat, tankönyveink legtöbbször magyarázat nélkül átugorják a szó szerinti fordítás és a helyes magyar megfelelő közti különbséget, amely az idegen (magyar) nyelvből anyanyelvre történő fordításban a diákokat általában nem zavarja, azonban bénítóan hat, ha magyar nyelvre való fordítással, magyar mondatok formálásával foglalkoznak. Különös módon ezekben az esetekben a magyar megoldása hat nyelvtanilag egyszerűbbnek.

Számos, mindkét nyelvre jellemző eltérés mellett itt most a birtokviszony magyarban possesszívussal vagy más módon való jelöltségéről és annak az idegen nyelvben jelentkező hiányáról, illetve helyettesítéséről szeretnék beszélni. Az első példa szinte minden indoeurópai nyelvben ismert jelenséget mutat be: testrészek esetén általában nem jelölik a birtokviszonyt pl. németül, oroszul sem. (A két nyelv közti különbséget, a magyar nyelvérzék elvárását regisztrálta Klaudy Kinga is cikkében (A frazeologizmusok szó szerinti fordításáról: Magyar Nyelvőr 112/3, 1988. július-augusztus, p. 308), amikor az orosz frazeologizmusok fordításában magyarul birtokos személyraggal látta el az orosz közmondások számos fogalmát, mindenesetre a testrészeket, pl. "egyedül, mint az ujj+am".) - A jelenség azonban elterjedtebb, mint első pillanatban gondolnánk. Sok más fogalomra is kiterjed, nem csak a testrészekre. Hogy a jelenség terjedelmét megvizsgáljam, összehasonlítottam Ibsen Vadkacsa c. drámájának eredeti szövegét és annak Hajdú Henrik készítette magyar fordítását. Ez a darab prózában, köznapi, nem ún. polgári nyelvhasználattal íródott, ezért kiválóan alkalmas erre a célra. A norvég eredetivel szemben a magyar fordításban birtokviszony összesen 155 esetben van, nem számítva azon mondatokat, amikor a fordító - a költői szabadsággal élve, - más kifejezést használ, mint az eredetiben található. A 155 esetből 33 testrész, két további kategória pedig tulajdonképpen a testrészekhez sorol-

ható, mégpedig az érzékelés (látás, 2 eset), és a ruhadarabok, amelyek használata, mint tudjuk, gyakran értelemszerűen követi az általuk beborított testrészekét, pl. a zokni, harisnya, cipő, stb. egy illetve fél magyarul, számos idegen nyelvoen pedig párosan többes számban, felpárként egyes számban használatos, akárcsak a láb, melyet öltöztetnek. 44 esetben tehát a ruhadarab mellől hiányzik a birtokviszony valamiféle jelölése, amelyet a magyar fordítás viszont feltűntet. A többi esetben azonban más tárgyról, fogalmakról van szó. Ezeket négy csoportra osztottam:

1. Tárgyi tulajd. t nem jelöl a norvég, de jelöl a magyar 23 esetben (szoba, furulya, nyúl, tinta, vadkacsa, tálmány, stb.);

2. Társadalmi tulajdonnak nevezem azt a 20 esetet, amelyekben az emberhez, mint társadalmi lényhez kapcsolódó személyekről, intézményekről, fogalmakról van szó (apa, anya, fiú, gyermek, barát, Isten, rabszolga, otthon, munka, feladat)

3. Szellemi tulajdonnak nevezem azt a 22 esetet, amelyekben egy emberhez, mint értő/érző személyhez kapcsolódó fogalmakról van szó (öröm, bánat, szégyen, óhaj, lelkiület, közérzet, érték, szükség, lelkielő, önámítás, boldogság, stb.);

4. Elvont fogalomról, tulajdonról van szó 11 esetben (kor, azaz életkor, nap, azaz 24 óra, gyermekkor, élet).

A jelenségre természetesen ellenpéldák is vannak, pl. a norvég is jelöli esetenként a birtokviszonyt, vagy a magyar sem egészíti ki minden esetben evvel a fordítást, sőt arra is akad példa, hogy a norvégban jelölt birtokviszonyt a magyar jelöletlenül hagyja. A jelenség ennek ellenére félreérthetetlen és igen jellemző.

Az első esettel szemben, ahol a birtok iszony egyszerű jelöltségéről, illetve hiányáról van szó, bonyolultabb a második, ahol a birtokoshoz való kapcsoltságot az idegen nyelv

nem birtokos névmással oldja meg, amely a magyar posszeshí-
vusz egyszerű megfelelője lenne, hanem vagy tárggyal, vagy,
gyakrabban, határozós, többnyire helyhatározós szerkezettel,
s ez nem csak testrészek esetében van így. Lássunk néhány
példát (a példák némelyikét itt már a "köznapi nyelvből, nem
csak a drámából vettem, ezért feltüntetem Ibsen nevét, ahol
a kifejezés az ő művéből származik):

1. Det skjaerer meg i hjertet. "Megszakad tőle a szí-
vem", tkp. "vág engem a szívbe".

Han har slått meg på hodet. "Fejbevágott", "megütötte
a fejemet", tkp. "megütött engem a fejen".

Ez a fajta testrészek esetében nagyon gyakori, egyéb-
ként azonban alig fordul elő. Többek között a német nyelvre
is nagyon jellemző ez a megoldás.

2. Vi har det fra hånden (Ibsen). "Túl vagyunk rajta",
tkp. "kint van nekünk a kézből/elkerült nekünk a kéztől".

Berge livet i ham (Ibsen). "Megmenteni az életét",
tkp. "megmenteni éltet benne".

Ta av deg tøyet! "Vetkőzz le!", "Tedd le a ruhád/kabá-
tod!" tkp. "Vedd le rólad a ruhát!".

Han satte bilen fra seg. "Otthagytá/parkírozta az au-
tóját valahol", tkp. "elhagyta magától az autót".

A harmadik és a negyedik példa nem testrésze, hanem
az egész személyre vonatkozik, és talán evvel függ össze,
hogy itt a visszaható névmást használja a norvég. Szintén
igen jellemző különbség az indoeurópai és a magyar, illetve
más ural-altáji nyelvek között, amely további vizsgálatokra
szorul. (Gondoljunk csak az egész személyre vonatkozó, visz-
szaható értelmű ikes igék (pl. mosakodik, török) illetve
birtokként kezelt részre, testrészeire vonatkoztatott tranzi-
tív/intranszítív párjuk (pl. a haját mosta; a fának egy ága
tört le) lehetséges fordításaira a németben, angolban!)

3. Ez a csoport némileg eltér az előzőktől, mivel ezek-
ben az esetekben valamivel való ellátottságot jelölő jelző,

értelmező a norvég határozó legmegfelelőbb fordítása, vagy ha ez túl bonyolult lenne, a jelző mellékmondatral oldható fel magyarban. Mégis szükségesnek tartom ezek megemlítését is, mert a norvég (és még számos indoeurópai nyelv) ismét határozóval, bár másfajta határozóval fejezi ki azt az értelem-szerű birtokviszonyt, amelynek ebben az esetben nem posszesz-szívusz a magyar megfelelője ugyan, de a 2. pontban tárgyalt példákkal több pontban rokonságot mutat. Például:

Skape med bøker i (Ibsen) "szekrények, tele könyvvel", tkp. "szekrények, könyvekkel benne";

hage med traer "fás kert" tkp. "kert fákkal";

skatoll med skuffer og klaffer i (Ibsen); "szekreter, aminek titkos fiókjai is vannak", tkp. "szekreter fiókokkal és lenyitható lapokkal".

A birtokviszony kétségtelen, v.ö. barnefamilier illetve familier med barn "gyermekes családok", azaz "családok, amelyeknek gyermekük van/gyermekük vannak". A második és a harmadik pont közötti hasonlóságok:

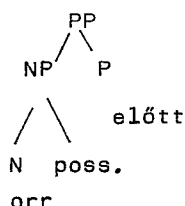
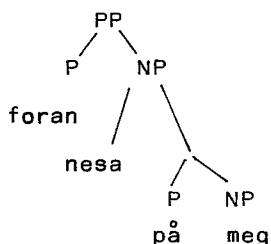
A norvégban mindkét esetben a birtokos utáni határozó fejezi ki a birtokot. Magyarban a jelző használata szorosabb szerkesztést biztosít, akárcsak a posszeszívuszé, a birtoklás/valamivel való ellátottság tényét jobban hangsúlyozza. A teljesség kedvéért meg kell említeni, hogy sok más esetben indoeurópai nyelvekben is jelzős szerkezetet találunk, igen gyakran pl. a latinban vagy az oroszban. Az egyes nyelvek fejlődésétől függően kerül az egyik vagy a másik alternatíva túlsúlyba. A norvégban, az angolhoz, némethez hasonlóan, a határozós kifejezések vannak elsöprő többségben. Az altáji nyelveknek, akárcsak a magyarnak, számos képző áll rendelkezésére valamivel való ellátottságot kifejező jelzők képzésére, sőt, határozós megoldás mongolul például aligha lehetséges, mert a jelző legaktívabb képzője és a társhatározó ragja azonos, szórendi helyük és funkciójuk különbözteti meg őket egymástól. (Egy példa arra, hogy ez a különbség a szertartá-

sokhoz, hagyományokhoz kötött, tehát archaikus, újabb tendenciáktól nem befolyásolt paraszti nyelvhasználatban milyen következetesen jelentkezik a magyaroknál, illetve a velük együtt élő szlávoknál. A magyar paraszti nyelvhasználatban a jeles napoknak ilyesítele, jelzős szerkesztésű neve van, hogy a naptárban többször is előforduló Péter, Boldogasszony, stb. ünnepeket egymástól megkülönböztessék: Üszögös Szent Péter, Havas Boldogasszony, stb. Mohácsi sokácok viszont határozót használnak ugyanerre a célra: Antun sa svinjama "Antal a disznókkal", helyesebben: "Disznós Antal", ez nyáron van, illetve Antun sa magarcem "Antal a szárárral", helyesebben "Szamaras Antal". Viszont: Ognjeni Antun "Tüzes Antal" (Bálint S.: Ünnepi kalendárium I, p. 153. Bp. 1977.).

A szerkesztés lényegi különbségét érzékeltethetjük az itt következő képletek felírásával:

foran nesa pa meg norvégul:

"az orrom előtt" magyarul:



Mint látjuk tehát, a magyar egyszerűbb, tömörebb, szorosabban szerkesztett. A norvég szerkesztés is érdekes. Ugyanis első pillantásra két, a magyar nyelvérzéknek egyenértékű határozós szerkezettel van dolgunk a foran nesa "az orr előtt" és på meg "rajtam". A norvégok azonban a két kifejezést a fent felírt módon, egy egységnek érzékelik, bár erre semmiféle grammatikai jel nem készíti őket, s ennek megfelelően, ha a mondat szórendjét megfordítják, az egészet egyben viszik át, nem választják el egymástól, pl.: Foran nesa på meg gikk trikken i dag! "Az orrom előtt ment el ma a villamos!" A péld-

da leleplező, bár ebben az esetben kissé erőltetettnek tűnik. Norvégul tehát nincs értelme az ismert nyelvész tréfának:

"-Felpróbálhatom a ruhát a kirakatban? (=a kirakatbeli ruhát)

-Csak tessék, de van próbafülke is."

(A határozó megtartásának, posszeszívusszal való magyarításának igénye eredményezte 3 éves, kétnyelvű lányom "találmányát": Mindenemhol fázom Jeq fryser over hele meg, szó szerint: Egész magamon fázom, azaz átfáztam, mindenem fázik.)

Ez az értésbeli különbség, illetve értelemzavar leleplezi azt is, hogy ez a határozós szerkesztésmód a magyartól eredetileg idegen, bár egyre terjed, mondhatnám, sajnos. Véleményem szerint itt a két, eltérő szerkesztésmódú nyelvcsoporthoz, az indoeurópai, illetve ural-altáji jellemző sajátosságáról van szó. A magyar, a legtöbb ural-altáji nyelvhez hasonlóan, nemcsak szorosabban szerkeszt, hanem erre a célra szívesen alkalmazza a birtokviszonyt, illetve ahhoz közelálló jelzős szerkezeteket. Az indoeurópai nyelvekben különböző, köztük a magyarhoz közelálló alternatívák vannak, ezek a nyelvek fejlődésének megfelelően eltérően kerülnek előtérbe az egyes nyelvekben. Ezt nyelvenként és nyelvcsoporthoz jellemző jelenségként is tovább kell kutatni. Két tendencia azonban szembetűnő:

1. A birtokviszonyt következetesen ritkábban jelölik, mint magyarul, illetve a legtöbb ural-altáji nyelvben;

2. A nyelv központi kategóriája ezekben az esetekben úgy tűnik, hogy az alany - állítmány - határozó kapcsolatában van, míg magyarul és a vele szerkezeti rokonságot mutató nyelvekben a cselekvő személyben, illetve a birtokviszonyokban. (Hadd emlékeztessék itt pl. a magyar és a török igei személyragok eredetére. Igen érdekes megfigyelni, hogy ez a fejlődés mongolban most van folyamatban, s míg egyes nyelvjárásokban még éppen hogy csak megindult, másokban már a névmásoknak igei személyragokként való állandósulásával csaknem be is fejeződött.)

Ezt neves nyelvészeink már régebben felismerték, egyetemi oktatásunkban foglalkoztak vele. Az idegen anyanyelvűek magyarnyelv- oktatásában is ezt tudatosítani, kontrasztív módszerként alkalmazni kell, hogy a magyarul tanulók számára a mondatok átépítését megkönnyítsük.

IV. SZEKCIÓ

AZ OKTATÁS MÓDSZERTANA

Bazsó Zoltán

A "Magyar nyelvkönyv bolgárok számára" c.
tankönyv komplex elemzése

A modern nyelvoktatás a gépi segédeszközök egyre terjedő használata mellett sem nélkülözheti a tankönyv alkalmazását a nyelvi képzés folyamatában. Az aduiovizuális hatásokat fokozottan érvényre juttató televíziós nyelvi programok is csak akkor képesek a nézőket/hallgatókat (a tanulókat) tartósan vonzáskörükben megtartani, ha valamilyen nyomtatott, írásos anyagot juttatnak az idegen nyelv iránt érdeklődők kezébe, a látott/hallott részek szintéziseként. Ez a tendencia érvényesül napjainkban is, annak ellenére, hogy egyre terjed az otthoni videózás, és lehetővé vált már sokak számára a sugárzásra kerülő, vagy a videokazettán megvásárolt nyelvi anyag többszöri, tetszőleges ismétlése, az egyes részek képernyőre kiírt mondataival, magyarázataival egyetemben. Mégis, a gyakorlat azt mutatja, az idegen nyelvet tanulók önbizalma és biztonságérzete erősödik, ha az új ismeretek tankönyv formájá-

ban is rendelkezésre állnak a számukra.

A körülményekre való tekintettel még fokozottabban szükséges a tankönyv a külföldön magyar nyelvet oktató vendégtanár számára a napi munkavégzés során: az idegen ajkú nyelvtanuló kezébe ugyanis mindenképpen írott/nyomtatott anyagot kell adni, olyat, amely az adott ország célnyelvi sajátosságaira épül és folyamatos összevetést biztosít a magyar nyelvi egységekkel.

Az oktatás, az elsajátítás hatékonyságának növelése érdekében szakmailag szükséges értékelni az egyes tankönyvek sajátosságait. Ezt az elemző tevékenységet elsődlegesen a külföldön tanító magyar vendégtanárok végezhetik el, a magyar mint idegen nyelv adott képzési területén.

Jómagam négy éven át oktattam a Sumeni Pedagógiai Főiskola Bölcsészettudományi Karán, illetve a Szófiai Magyar Kulturális Intézet városi nyelvtanfolyamain (Citalista "Dobri Vojnikov"), a "Sipos István - Szűcs József: Magyar nyelv-könyv bolgárok számára" tankönyvet használva. A bulgáriai magyar nyelvi képzéssel kapcsolatos, alapvető fontosságú tananyagra vonatkozó megállapításaim tehát konkrét szakmai tapasztalatok alapján jöttek létre.

A hatvanas évek elméleti-gyakorlati nyelvoktatási kutatásaira épült tankönyv 1976-ban jelent meg a Tankönyvkiadó gondozásában. A nyelvkönyv négy oldalas bolgár nyelvű bevezetővel kezdődik, koncentrált tájékoztatást nyújtva a szerzők szándékairól, az alapelvekről, illetve a különböző egységek szerepéről az oktatási/tanulási folyamatban. A nyilvánvalóan a bolgárok számára összeállított egységet azonban hasznos lett volna kiegészíteni a magyar nyelv elhelyezkedésére vonatkozó rövid áttekintéssel, kitérve legalább egy mondatban arra is, hogy tévhit az, mely szerint "a magyar a világ legnehezebben megtanulható nyelve".

A tankönyv következő része a "Fonetika" címet viseli, de egy általános nyelvtani bevezető egységként is felfogható ez a tíz oldal. A szabályok, példák, gyakorlatok alkalmasak arra, hogy a bolgárok megfelelő alapot kapjanak a magyar nyelv rendszeres tanulásához. Nehézséget okoz azonban, hogy a magyar példaszók bolgár megfelelője többször hiányzik. (Bulgáriában igen nehéz magyar-bolgár és bolgár-magyar szó-tárhoz jutni.) Így már az oktatás legkezdetibb szakaszában bonyolult szómagyarázatokba foghat a vendégtanár, kezdve az ábécé 42, majd a mássalhangzó rész $8+18=26$, összesen tehát 68 példaszavával. Ráadásul, akarva-akaratlanul, az "abszolút kezdők" számára igencsak nehezen felfogható, bonyolult nyelvtani magyarázatokba is bele kell kezdeni, egyes határozók, illetve a felszólító mód vonatkozásában. A 18. oldalon levő, legelső feladatok ugyancsak komoly nehézséget okoznak a bolgár "kezdők" számára - a sok ismeretlen szó miatt. Nos, legalább itt, a bevezető egység végén hasznos lett volna egy jó motivációs lehetőséget megragadni. Az első -ban, -ben gyakorlatnál, és a másodiknál is olyan "ismerős" szavakat kellett volna megadni, melyeknek alakja+jelentése (gyakorlatilag) mindkét nyelvben megegyezik, pl.: lámpa = лампа, sál = сал, fotel = фотел, váza = ваза, kolbász = колбас, танц = tánc, тема = téma, драма = dráma, плагер = sláger.

A nyelvtani bevezető rész végén még külön is ki lehetett volna térni a bolgár-magyar szókincs "viszonylag gyakori" hasonlatosságára, amikor ugyancsak "nem nagy gond" a magyar szó megtanulása, pl.: не = nem, плуза = blúz, паркет-parketta, кабина = kabin, рецепта = recept; szendvics - сандвич, szalámi = салам, ebéd = обед.

Nem véletlenül emeltem ki a tananyag kezdeti részének nehézségeit, illetve a pozitív motivációs megoldások hiányát. Véleményem szerint ugyanis az idegen nyelv oktatásának kezdő szakaszában minden lehetőséget meg kell ragadni annak érzé-

keltetésére, hogy é r d e m e s az adott nyelvet tanulni. Ehhez viszont, a lehetőségekhez képest, legalább minimális sikerélmények szükségesek, a fokozatosan növekvő tanulási terhelés megalapozása érdekében. Természetesen a tanár személyisége meghatározó tényező ezen a területen is. A jelentős szakmai gyakorlat zökkenőmentesen megoldhatja az elemzett tankönyv kezdeti szakaszának nehézségeit. Hasonló megállapításra juthatunk a nyelvkönyv gerincét képező, következő anyagrészsel kapcsolatban is.

A 33 lecke 2 tanév (4 szemeszter) heti 2 x 2 órás feldolgozását tételezi fel. Ez a megoldás, a tapasztalatok alapján, tekintettel a rendelkezésre álló tananyag igen nagy mennyiségére, csak úgy realizálható, ha a tanár erőteljesen szelektál, és csak a fontosabb részekre összpontosít, vagyis néhány leckét, témát, nyelvtani részletezést tudatosan elhagy az oktatás folyamán.

Itt kell kitérnem a tankönyvnek az egyetemi hallgatók fakultatív nyelvoktatásban történő felhasználási lehetőségére. Nyilvánvalóan a hallgatók lehetőleg gyorsan és kevés erőfeszítéssel szeretnének magyarul megtanulni. Ezért ebben az oktatási formában még inkább meg kell válogatni/rostálni a nyelvkönyv anyagát, sőt nemegyszer hasznosabb saját készítésű, rövidebb részegységekkel helyettesíteni a túlságosan terjedelmes leckéket. Ez azonban nem jelent ellentmondást a tankönyv használati értékeivel kapcsolatban, hiszen a nyelvkönyv n e m a felsőoktatás számára készült, legfeljebb ott is használható a képzés folyamatában - elsősorban "kézikönyv"-ként. Más kérdés, hogy a deklarált szándék ellenére, különböző vonatkozásokban, mégiscsak "egyetemi szakkönyv" jellegűvé vált a nyelvkönyv. Az ilyen "sokoldalúsággal" azonban már nem lehet egyetérteni. Nyilvánvalóan problematikus lehet ugyanis - pusztán a nyelvi szakképzés színvonalát tekintve - egy általánosan jól alkalmazható, a nyelvтанfolyamok lényeges alkotóelemének tekinthető alapfokú tankönyvet - az egyetemi filo-

lógiai képzés szakkönyvének használni.

Egyik oktatási közegben sem helyeselhető igeragozástunkat a főnévi igenévből kiindulva tanítani. (89. o.) A magyarban az ige fogalma a jelentő mód, jelen idő, 1. sz. 3. személyi alak, melynek a bolgárban az 1. sz. 1. személyű forma felel meg. Éppen ezért jobb lett volna egyszerűen közölni a 7. leckében, hogy a magyarban az ige fogalma - az 1. sz. 3. személy. A továbbiakban pedig a szószerzetekben és a gyakorlatokban ezt a formát kellett volna *i g e k é n t* szerepeltetni, a vele megegyező, 1.sz. 3. személyű bolgár igealakokkal együtt: tanul = *уча* . Mellesleg Hubenova és Szon-di ugyancsak ezt a koncepciót képviselte a Bolgár nyelvkönyv magyarul beszélők számára megírásánál: a bolgár igealak után, értelemszerűen, a vele megegyező magyar szó következik - 1. sz. 1. személyben, mivel ebben az esetben a bolgár igei fogalom a meghatározó nyelvi tényező (az 1. sz. 1. sz.): *кѐрѐжѐ* = kérdezek, *ѐѐѐѐѐ* = jövök (61.o.).

Az igékkel kapcsolatos másik probléma az, hogy nem rendszeres a szószerzetekben a vonzatok megjelölése. A 17. olvasmányban például csak 4 esetben találunk vonzatot, illetve 2 alkalommal az alapszót követő szószerkezeti példában található, lo-szer viszont hiányzik: születni/ik, megnősülni, férjhez menni, közlekedni/ik, megismerni, élni, javítani, felszabadítani, ünnepelni, megünnepelni, holott különösebb erőltettség nélkül jelölhetjük a vonzatot ezekben az esetekben is. Semmi különbség sincs ugyanis például ebben a tekintetben a megadott "ellenőrizni vmit" a hiányzó vonzatú "ünnepelni" összevetésében, legfeljebb a "vmit" a "valakit" vonzattal is ki lehetne egészíteni: ellenőriz vmit, vkít; ünnepel vmit, vkít.

Egészében azonban a nyelvkönyv részletesen, többször visszatérő feldolgozásban tárgyalja az igeragozást, sok-sok példával megalapozva az elsajátítás sokrétű lehetőségét. Ha-

sonló véleményt lehet alkotni a 208 egységből álló teljes grammatikai ábrázolásról is. A különböző táblázatok, a részletes gyakorlatok ugyancsak segítenek abban, hogy a tanulók eredményesen foglalkozhassanak a magyar nyelvtan különböző részterületeivel.

A nyelvkönyv 33 leckéje - a befejező egységet alkotó magyar-bolgár szószerkezet szerint - 2082 szót (szószerkezetet, kifejezést) tartalmaz. A szövegösszefüggésbe ágyazva ez a szó mennyiség megfelelően tükrözi a mindennapi élet alapvető beszédfordulatait.

A leckék belső szerkezeti rendjében a már érintett nyelvtani részt egy párbeszédes egység követi, amely mintegy előkészíti az olvasmány feldolgozását. A dialógusok tartalmát néha túlhaladta már az idő, és így az adott szituációk nemegyszer mesterkéltnek tűnnek, bizonyos átdolgozásra szorulnak.

A "Gyakorlatok és feladatok" egységben elsősorban kérdés - felelet gyakorlatokra épülnek a bevésésre, rögzítésre is alkalmas feladatok, amelyeknek a nyelvkönyv utolsó előtti részében a megoldásai megtalálhatók. A "kulcs" megadása jelentősen segíti az egyéni/otthoni tanulást.

Összefoglalóan megállapítható, hogy a nyelvi anyag tökéletes megtanulása esetén a bolgár hallgató középfokú nyelvi jártasságra tehet szert. Tekintettel arra, hogy ilyen kiemelkedő tehetség az oktatási gyakorlatban ritkán mutatkozik, helyesebb inkább reális célkitűzésként az alapfokú nyelvvizsgát megközelítő/meghaladó szintet megjelölni.

Nemcsak az idő múlása, hanem néhány pontatlanság korrekciója miatt is az anyag már átdolgozásra, kiegészítésre szorul. Kétségtelen azonban, hogy jelen formájában is értékes alapmű ez a tankönyv a magyar mint idegen nyelv bulgáriai oktatása számára.

IRODALOM

- Sipos István - Szűcs József: Magyar nyelvkönyv bolgárok számára. Tankönyvkiadó, Budapest., 1976., 1980.
- Milka Hubenova - Szondi György: Bolgár nyelvkönyv magyarul beszélők számára. Narodna proszveta, Szófia, 1982.
- Dr. Bazsó Zoltán: Az országismeret helye és szerepe a külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásában. A Hungarológia Oktatása, Bp., 1987. I.l. 84-86. p.
- Dr. Bazsó Zoltán: A sumeni magyar nyelvi képzés helyzete és módszertani kérdései. Szakmódszertani továbbképző előadás. Sumen, 1986. (Kéziratban.)
- Dr. Bazsó Zoltán: Az országismeret helye és szerepe a bolgár hallgatók magyar nyelvi oktatásában. Szakmódszertani továbbképző előadás. Szófia, 1987. (Kéziratban.)
- Dr. Bazsó Zoltán: A "Sipos - Szűcs: Magyar nyelvkönyv bolgárok számára" című tankönyv módszertani értékelése az oktatási gyakorlat szemszögéből. Előadás a Szófiai Egyetem nemzetközi tudományos ülésén. Szófia, 1988. (Megjelenés alatt.)

Beöthy Erzsébet

Magyar nyelvoktatás magyarságtudományi kontextusban. Amszterdami tapasztalatok, eredmények és tervek

Magyarországon meglehetősen jól ismert Amszterdam, ez a varázsos hollandiai város, azonban az már kevésbé ismert, hogy miképpen van jelen Magyarország, a magyar nyelv, kultúra és tudomány Amszterdamban. Éppen húsz éve, 1969. szeptemberében nyílt meg az Amszterdami Egyetemen a Finn-ugor szakcsoport, melynek keretein belül egyre bővülő körben elkezdődött a magyar nyelv oktatása az egyetem bölcsészkarának hallgatói számára. A hallgatói kör alakulása és változása önmagában is jól mutatja, hogy a magyarságtudomány és a magyar társadalom iránti attitűdök miként differenciálódtak. Kezdetben elsősorban olyan hallgatóink voltak, akik hírét véve a szakcsoportnak, magyar származásuk, rokoni kapcsolataik, vagy baráti és beteljesült, vagy beteljesülni vélt szerelmeik okán határozták el magukat arra, hogy megismerkedjenek a magyar nyelvvel. Ez a csoport azóta is folyamatosan reprodukálódik, bár mint a későbbiekből kiderül, egyre csekélyebb súllyal reprezentálja a Magyarország iránt megnyilvánuló hollandiai érdeklődést. A magyarok iránti érdeklődés komoly és tartós forrása az a hallatlan presztízs, melyet a huszadik századi klasszikus magyar zeneszerzés és zenetudomány vívott ki maga iránt. Ez persze távolról sem csupán hollandiai specialitás, a magyar zene vonzása megfigyelhető egész Európában, Észak-Amerikában, sőt még Japánban is. A magyar nyelv viszonylagos európai magánya, strukturális különállása, melyet Magyarországon szokás panaszként és árvaság-élmény kiváltó okaként

felróni, Amszterdamban kifejezetten előnyök forrása. Általános nyelvészek számára, mint az köztudomású, a magyar nyelv mind a leíró, mind a generatív és más modern grammatikák vizsgálatakor izgalmas kihívásként és felettébb hasznos összehasonlítási bázisként kínálkozik. Hasonló motivációval számolhatunk a bölcsészkar keretei között létező különféle filológiai szakosok esetében. A szempont ebben az esetben természetesen kiegészül irodalomtudományi, esztétikai, színháztudományi és más, összehasonlító kulturális összefüggésekkel. Újabb fejlemény, mely a szakcsoportban folyó nyelvtanítás kiterjesztését, hungarológiai kontextusba való ágyazását indokolja, hogy a magyarországi reformfolyamat kedvező hollandiai recepciója nyomán a magyarok iránti érdeklődés jelentősen megnőtt a politológiai, szociológiai, antropológiai, nyelvrochológiai szakok hallgatóinak körében. A Kelet-Európában és a Szovjetunióban folyó változások avantgardjaként jelenik meg ebben az esetben Magyarország. Az érdeklődés tehát voltaképpen bővebb körre terjed ki, azonban magyar szempontból előnyösen kihasználható.

A kurzus időtartama maximálisan három szemeszter. A hallgatók közül, azok írnak magyar tárgyú szakdolgozatot, akik a magyart mellékszakként vették fel, s mely mellett főszakjuknak megfelelően írják diplomamunkájukat (a dolgozatok címlistáját a melléklet tartalmazza). A szakcsoport az 1970-es évek közepétől fogva folyamatosan törekedett arra, hogy tudományos kutatói és oktatási kapcsolatokat építsen ki a hungarológia magyarországi és nyugati műhelyeivel. E törekvés jegyében jött létre együttműködés az MTA Nyelvtudományi Intézetével, a debreceni KLTE Finnugor Tanszékével, a Nemzetközi Magyar Filológiai Társasággal, az ELTE Finnugor Nyelvészeti és Magyar Irodalmi Tanszékeivel.

A kutatómunka iránya a szociolingvisztika és a pszicholingvisztika nyomonhaladt. Kutatói együttműködést épít

tettünk ki a University of New Mexico nyelvészeti tanszékével, valamint az ELTE Szociológiai Intézete szociálpszichológiai tanszékével. A kutatás tárgya a magyar nyelv elsajátítása kétnyelvű kommunikációs milióban, valamint a magyar nyelvhasználat szociokulturális háttere.

A nyolcvanas évek elejétől fogva rendszeressé vált szakcsoporthoz az a gyakorlat, hogy külföldi vendégelőadókat hívunk meg, akik előadássorozat keretében szaktudományuk, vagy művészeti águk hungarológiai vonatkozásairól számolnak be. Az előadások angol nyelven folynak és rendszerint egy héten keresztül zajlanak. A hollandiai magyar diaszpóra számára ilyenkor mindig lehetőséget biztosítunk arra, hogy az előadókkal egy este informális találkozásra összejöjjenek (a második mellékletben soroljuk fel a meghívott vendégelőadókat és előadásaikat).

Megérlelődött a gondolat, hogy a szakcsoport egyre kiterjedtebbé váló hungarológiai munkáját oly módon dokumentáljuk, hogy a magyar nyelvet nem ismerő, de a magyarságtudomány iránt érdeklődő tudományos közösség számára is hozzáférhető legyen. E célt valósítottuk meg a Tótfalusi Kis Miklósról elnevezett füzet sorozatunk útjára bocsátásával. (Tótfalusi Series of the University of Amsterdam, Studies in the Cultural Connections in Europe - East and West - No. 1., 1988). A névválasztás nem véletlen, a 17-18. század fordulóján Erdélyben élt nemzetközi hírű nyomdász, tudós, nyelvész, betűmetsző és betűöntő, könyvkiadó, aki a magyar művelődéstörténet egyik legtehetségesebb és legtragikusabb alakjaként írta be nevét a történelembe, 300 évvel ezelőtt, nem messze a helytől, ahol a szakcsoport húsz éve működik, Amszterdamban tevékenykedett. A sorozat első füzete már megjelent, a második előkészületben van. Az előadásokat elhangzásuk nyelvén közöljük, magyar szöveg esetében angol nyelvű kivonatot mellékelünk. A füzeteket Európában és Észak-Amerikában terjesztjük.

Az első holland nyelven írt korszerű leíró magyar nyelvtan 1983-ban jelent meg (E. Beöthy, 1983). Terveink között szerepel e nyelvtan új kiadása, melyre a Londoni Egyetemmel való együttműködésben kerülne sor. Az idegen nyelvként tanított magyar nyelv kurrens tankönyvei, valamint a magyar nyelvi gyakorisági szótár alapján összeállítottuk 500 ige listáját. Az igéket minden módban és minden időben ragozott változataikban, alfabetikus sorrendben, kézikönyvszerűen kívánjuk kiadni. Az igék jelentését infinitívusz formában angol, német, holland, olasz és francia nyelven adjuk meg. Tervezzük egy magyar nyelvvoktatást szolgáló videó sorozat megvalósítását, mely modulszerűen nyelvleckéket, valamint a magyar történelem és társadalom lényeges vonatkozásaira összpontosító, vizuális illusztrációkat (film, fotó, kép, karikatúra) felhasználó előadásokat tartalmazna.

A szakcsoport húszéves munkájának eredményei is belezajátszottak abba, hogy 1989 júniusában a holland-magyar tudományos és kulturális egyezmény keretei között megalakult Hollandiában a Hungarológiai Központ. A Központ alapítása az Amszterdami és a Groningeni Egyetemek közös kezdeményezésének eredménye, mely egyben kezdete a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemmel és a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemmel már fenntartott kapcsolatok kibővítésének. A Központ alapvető célkitűzése a hungarológiai tanulmányok ösztönzése holland nyelvtérületen. A Központ léte szakcsoportunk számára azt jelenti, hogy egy Magyarországról érkezett anyanyelvi lektor részfoglalkozásban bekapcsolódhat a magyar nyelv oktatásába Amszterdamban.

A következőkben röviden néhány olyan módszertani megfontolásról szeretnék számot adni, melyeket tapasztalataim szerint a teljesebb nyelvtudás kialakítása érdekében érdemes figyelembe venni az oktatásban. Úgy találtuk, hogy az alapfokú magyar nyelvismeretet elmélyíti, a közép- és felsőfokú nyelvtudás kialakítását nagymértékben segíti, ha szocioling-

visztikai szempontokat is beépítünk az oktatás folyamatába. Hasznosnak találtuk a beszédaktus-elméletnek azt a felismerését, hogy a szavaknak és a mondatoknak nemcsak grammatikai helyessége, hanem kommunikációs használatukkal összefüggő megfelelése is van. Azokra a cselekvésekre gondolunk, amelyeket csak szavakkal lehet létrehozni, de a szituációk és az odailő szavak felismerése és a megfelelő nyelvi viselkedés megvalósítása már a nyelvi világon kívül eső társadalomlélektani és kulturális világ ismeretét igényli.

A hollandiai magyar nyelvoktatás során az első szociolingvisztikai tény, melyre irodalmi, valamint filmművészeti példákkal a hallgatók figyelmét felhívjuk, hogy a beszéd, mint nyelvi kijelentések sorozata, a magyar kultúrában teljesen más interakciós szerepet tölt be, mint a hollandban. A magyar társadalomban a beszéd sokkal gyakrabban használatos pusztán konzumatórikus, passtime (időtöltés) jellegű funkciók ellátására, mint a holland társadalomban. A beszéd a magyar közlési kultúrában kiterjedt, expresszív és metakommunikációs funkciókat tölt be, szoros összhangban a paralingvisztikai kódok (gesztusok, érintés, testtartás, nézés, arcjáték, távolságtartás, mozgás) egyidejű alkalmazásával. A holland hallgatók közlései nyomán jutottunk arra a következtetésre, hogy e mindennapi benyomás szintjén magától értetődő különbségek mélyén az a történeti és kulturális ok lappanghat, hogy a magyarországi társaséletben a beszédnek és egyáltalán a beszéd által konstituált társas kapcsolatoknak önértékük van, miáltal nem szükséges intimitás és interperszonális közelség ahhoz, hogy a beszéd mint kapcsolatszervező komponens előtérbe kerüljön. Ezzel szemben a hollandiai interakciókra a formális és informális szerepek nagymérvű elkülönülése jellemző, amiből az következik, hogy a beszéd az interakciókban túlnyomó részt mint eszközérték jelenik meg és fő funkciója ezáltal az információ-továbbítás. Ez viszont nyilván kevésbé igényli a nyelven kívüli metakommunikációs kódok használatát. Szó

sincs arról, hogy a kétfajta nyelvhasználat közötti különbséget értékelném, az is meglehet, hogy csupán a benyomás által hitelesített hipotézisről van szó (amíg pontos összehasonlító vizsgálatok eredményei nem állnak rendelkezésünkre, másként nem is lehet) ám az oktatás során ezt a szempontot figyelembe kell venni és a beszéd eltérő társadalmi értékéből adódó kommunikációs implikációkat meg kell tanítani.

A beszéd konkrét interakciós helyzetekben betöltött eltérő szerepét és a nyelvhasználat társas szerepéből adódó, illőnek és helyénvalónak ítélt voltát jól szemléltethetjük a köszönés nyelvi formáinak megtanítása során adódó problémákkal. A magyar nyelv gazdag repertoárban tartalmazza a különböző köszönési fordulatokat, de ezek csupán nyelvi ismerete egy holland anyanyelvű beszélő számára teljességgel félrevezető, ha nem ismeri azokat az udvariassági- és illemszabályokat, melyek az egyes fordulatok alkalmazását előírják. A magyar társadalomtörténet fejlődési megkésettisége, társadalomlélektani értelemben vett, máig fennmaradt feudális ízű strukturáltsága az informális és formális kapcsolati formák végtelen gazdagságát élteti, mely nehezen belátható egy polgáriasult, piacgazdaságra épülő, demokratikus politikai berendezkedésű társadalom polgára számára.

Minden idegen nyelv tudásának próbája a hermeneutikai kompetencia, mert a nyelvi kifejezésformák mögött rejtett értelmek, utalások, ki nem mondott, sőt sokszor kimondhatatlan utalások húzódnak meg. A magyar kultúra produktumainak befogadásához (és itt távolról sem csak az irodalmi alkotásokra gondolunk, ideértjük a filmművészet, a színművészet, de még a zene és a képzőművészet produktumait is) e rejtett jelentésszervező univerzum ismerete elengedhetetlen. Természetesen a magyar nyelv tudásának ez a foka már messze meghaladja a nyelvkönyvek és nyelvórák által szokásosan megcélzott szintet, ugyanakkor tudatában kell lennünk annak, hogy a magyar kultú-

rának igazi hívei és szeretői csak azok táborából toborozhatók, akikben a magyar szavak nemcsak grammatikai, hanem történelmi, kulturális és társadalomlélektani jelentéseikben is élnek.

IRODALOM

- E. Beöthy, V. John-Steiner 1989. A study of narrative cohesion used by Hungarian and Hungarian-English speaking children. Hungarian Papers in Phonetics. No. 22. Budapest (forthcoming).
- E. Beöthy 1983. Hongaars. Fundamentele grammatica voor nederlandstaligen. p. 192. Dick Coutinho, Muiderberg.

1. MELLÉKLET:

Magyar tárgyú diplomamunkák, szakdolgozatok

1. Diplomamunkák, doktori értekezések

Bert van der Schoot: Muzikale vorming in Hongarije (125 p.)
Instituut voor Muziekwetenschap Universiteit
van Amsterdam, 1976.

- Mons Wijers: De Hongaarse revolutie 1956 gezien in het licht van de betrekkingen tussen de Sovjetunie en Joegoslavië (60 p.) Osteuropa Instituut Universiteit van Amsterdam, 1982.
- Sofie van Lier: De handeling in de opera Blauwbaard's Burcht van Béla Bartók. Een onderzoek naar de muziek als uitdrukking van de handeling (121 p.) Instituut voor Muziekwetenschap. Universiteit van Amsterdam, 1982.
- Edvin van Schie: Tendenzen en ontwikkelingen in het hedendaagse Hongaarse drama (86 p.). Instituut voor theaterwetenschappen. Universiteit van Amsterdam, 1988.
- Casper de Groot: Predicate Structure in a Functional Grammar of Hungarian. A doctoral dissertation (236 p.) Vakgroep Algemene taalwetenschap. Universiteit van Amsterdam, 1989.

2. Szakdolgozatok

- Jo de Viet & J.W. Wiggers: Hongarije: Regionale verscheidenheid in economische ontwikkeling I-III (80, 142, 40 p.). Vakgroep Geographie, Rijksuniversiteit Utrecht, 1979.
- Marc van den Muizenberg: Legitimatatie en representatie: Facetten van 19de eeuwse stadsontwikkeling in wenen en Budapest (29 p.). Vakgroep Geschiedenis, Rijksuniversiteit Leiden, 1988.

2. MELLÉKLET:

Vendégelőadások, vendégelőadók
az Amszterdami Egyetem magyar szakcsoportjában

- 1979.10.29. P. Saukkonen (Oulu, Finnország)
Word distribution in different Finnish texts.
H.Fromm (München, NSZK)
Zur Rezeptionsgeschichte des Kalevala

U.Groenke (Köln, NSZK)
Zur Struktur des Finnischen: Landläufige Miss-
verständnisse
- 10.30. P.Nagy (Budapest, Magyarország)
Main trends in modern Hungarian literature

S.A. Varga (Amsterdam, Hollandia)
Hongaarse barokliteratuur

A.D. Kylstra (Groningen, Hollandia)
Het ontstaan van het Lapps: fonetisch-fonolo-
gische aspecten van het differentiatieproces.

M.Korhonen (Helsinki, Finnország)
Typological drift in the Finno-Ugrian languages
with special reference to the case system.
- 1981.11.2. T.Szende (Budapest, Magyarország)
On the soundpattern of present-day Hungarian.
Nieuw vistas in the phonology of Hungarian
- 11.3. Social stratification in the language usage of
present-day Hungarian
- 11.4. Interrogation in Hungarian (semantic, syntactic
and syntagmatic features)
- 11.5. On Hungarian articulation

1982. 3.15. I. Deák (New York, USA)
The poet as political leader: Literature and
Literati in the Hungarian Revolution of 1956.
- 1984.10.18. Gy.Csepeli (Budapest, Magyarország)
Political semantics of Hungarian schoolchildren
10.19. The individual's life-world and foreign language
teaching
10.12. Texts from the Hungarian popular culture.
10.23. National identification and language.
10.24. Hidden structures of prejudice in discourse.
1986. 3.19. J. Pusztai (Budapest, Magyarország)
Irrwege der Verwandtschaftstheorien: das Un-
garische und die Sprachen der Welt
3.20. Kontrastive Untersuchungen im Bereich der Ver-
balpraefixe des Ungarischen
3.21. Die Wurzeln der ungarischen Volkskultur: Scha-
manismus, Totemismus, kosmogonische Vorstel-
lungen
T. Fazekas (Hamburg, NSZK)
Junge ungarische Literatur. Ein literatursozio-
logisches Phaenomen.
1987. 3. 9. F.Földényi (Budapest, Magyarország)
György Lukács between sociology and metaphysics
of art.
3.10. The philosophical background of the rise of the
novel, including the development of the Hunga-
rian novel.
3.11. Trends in modern Hungarian drama.
3.12. The reality of melancholy.

- 6.4. A magyar irodalom nyugati műhelyei. Szimpózium.
Résztevők: Fazekas Tiborc (Hamburg, NSZK)
Méray Tibor (Párizs, Franciaország)
Pomogáts Béla (Budapest, Magyarország)
Csillaghy András (Velence, Olaszország)
- 12.18. E. Beöthy (Amsterdam, Hollandia)
Hongaarse Poezie - Terra incognita?
A. Csillaghy (Velence, Olaszország)
Das Komische und das Tragische in der ungarischen Poesie.
T. Fazekas (Hamburg, NSZK)
Probleme der Übersetzung ungarischer Lyrik.
Gy. Csepeli (Budapest, Magyarország)
Being Hungarian in Europe. A sociological study with examples from Hungarian Poetry.
- 12.19. A közmegegyezés hajszálerői. Kerekasztal beszélgetés. Vitavezető: Sándor Anna (Amsterdam, Hollandia). Résztevők: Csepeli György, Spiró György (Budapest, Magyarország), Fazekas Tiborc (Hamburg, NSZK)
1988. 3.14. L.Honti (Groningen, Hollandia)
Über die Zahlkunst im Uralisch
P.Várdy (Enschede, Hollandia)
Hongaarsestalige publikaties van de jaren 80:
Joden in Hongarije
- 6.15. A Katona József Színház Hollandiában. Videovetítéssel egybekötött beszélgetés Zsámbéki Gáborral (Budapest, Magyarország)

- 10.10. Gy. Csepeli (Budapest, Magyarország)
Communication in the family (kapcsolódó film: Csók, anyu)
- 11.14. Hidden historical structures in Hungarian communication patterns (kapcsolódó film: Kölcsönkért kastély)
- 11.15. Everyday communication in contemporary Hungarian society (kapcsolódó film: Adj király katonát!)
- 11.17. Communication in marginal groups (kapcsolódó film: Kis Valentino)
- 11.22. The influence of subculture on communication (kapcsolódó film: Szabad gyalog)
- 1989. 1.27. A. Kljuchewsky (Novosibirsk, Szovjetunió)
Fonetische problemen van agglutinerende talen met speciale aandacht voor het Jakutisch als een Turkse taal met een bijzonder regelmatige klinkerharmonie.

Csécsy Magdolna

Helyzetközpontú vagy nyelvtanközpontú magyartanítás?

Engedjék meg, hogy a kiszabott 15 percből egy fél percet elvegyek arra, hogy elmondjam, mennyire örülök, hogy itt

lehetek. Néhány évvel ezelőtt Szépe tanár úr meghívására részt vettem már, nem messze innét, egy lektori konferencián, de csak becsöppent vendégként. Ezért különösen örülök, hogy ezen a Hungarológiai Oktatási Konferenciává terebélyesedett találkozón részt vehetek.

Milyen jogcímen, milyen tanítási tapasztalatok alapján? Erre további néhány percet kell szánnom, ez már át fog vezetni a címben jelzett tárgyhoz. Franciaországban éltem 40 éven át, s ez alatt több ízben volt alkalmam, különféle kereketek között, magyart tanítani. Ezekből csak a két legfontosabbat szeretném kiemelni.

A hatvanas évek végén, Párizsban egy kis csoportnak, esti tanfolyamon heti két órában tanítottam magyart három éven át. A kis csoport egy kivétellel, asszonyokból és leányokból állt, 56-os magyar menekülteknek francia felesége vagy menyasszonya volt a legtöbbszörük, akik a szeretett férfi nyelvét akarták megtanulni, érzelmi, de gyakorlati okokból is: hogy t.i. ha magyar látogató jön a házhoz, vagy család érkezik Magyarországról, ne legyenek teljesen kívül rekesztve a beszélgetésen. Óriási érzelmi fűtéssel vetették bele magukat a tanulásba, és ennek a motivációnak tudom, legalább akkora része volt a sikerben, mint magának a módszernek.

Hadd szóljak nyomban pár szót a módszerről. Én akkor főfoglalkozásként a francia nyelvnek idegen nyelvként való tanításával foglalkoztam, egy állami kutatóintézetben dolgozva, (a BELO-ban), amely az akkor még forradalminak ható strukturo-globális nyelvtanítás elveit és gyakorlatát igyekezett kidolgozni a francia nyelv tanításában. Én ezt a strukturo-globális módszert igyekeztem áttenni a magyar nyelv tanításába. Az említett esti tanfolyam a munkahelyem helyiségében zajlott le, igazgatóm beleegyezésével. Ennek a módszernek a lényege pedig már akkor is az volt, hogy a beszélt nyelvbe igyekszik bevezetni a tanulót, nem pedig a nyelvtan leírásába.

Így találkozott a tanítványaim, a magyar-feleségek elvárása az én módszertani ambíciómmal. Semmilyen meglévő tankönyvet nem használtam, sem a Lelkest, sem a Bánhidi-Jókai-Szabót, sem semmi mást; magam dolgoztam ki az anyagot, gépelt és sokszorosított lapokat adtam a tanulók kezébe.

Három évig tartott a tanfolyam. Pályám egyik legszebb pedagógiai élménye volt és az eredmény igazolta a módszert: a tanulók elérték amit akartak, be tudtak kapcsolódni egy egyszerű, mindennapi társalgásba.

Ez volt az egyik magyar-tanítási tapasztalat, amelyet el akartam mondani. A második: évekkel később a nizzai egyetemen, ahol az Általános Nyelvészeti Tanszéken tanítottam, és specialitásom a nyelvtanítás metodológiája volt. A tanítványaim angol, német olasz vagy más nyelvszakos egyetemi hallgatók, jövőd nyelvtanárok, akiknek a nyelvtanítás általános elveit igyekeztem felvázolni, állandó dialektikával elmélet és gyakorlat között. Nos, hogy a modern nyelvtanítási módszerek hatékonyságát egy számukra ismeretlen nyelven is érzékeltessem, bemutató tanítást tartottam magyarból, a hallgatók egy kis önkéntes csoportját véve kísérleti alannak. Óriási siker - a hallgatók tovább akartak tanulni magyarul. Így lépett ki a magyar óra a metodológiai óra keretéből, és kezdett önálló életet - először ingyenesen, szerelemből, később sikerült kiharcolnom, hogy a magyar hivatalosan is felvehető tantárgy legyen a nizzai egyetemen. (Ehhez néhány évvel később hozzájött egy előre nem látható esemény, valódi Deus ex machina, amely váratlan lendületet adott a tanításnak: a francia mint idegen nyelv a nyelvszakon kötelezővé vált egy ismeretlen nyelv tanulását - s a nizzai egyetemen az én magyar órát választották az ennek a követelménynek való megfelelésre. Így egyszeriben 30 tanítványom lett - azt hiszem, a francia egyetemeken működő magyar lektoroknak aligha volt ennyi hallgatója.)

Mindezt megírtam, részletesebben, "Magyartanítás Párizstól Nizzaig" címmel a Nyelvünk és Kultúránk 56. számában, ezért a dolognak erről az életrajzi, anekdotikus történetéről ne is mondjunk többet. Hanem térjünk rá most már tőzetesebben a módszer kérdésére.

Mint mondtuk, az 50-es 60-as évek Nyugat-Európában a strukturo-globális módszer forradalmi áttörésének éveit voltak. Az elmúlt két évtized során ezek a módszertani elvek a nyugati nyelvek tanításában szinte már közhelyszerűvé váltak - a hivatásos metodológusok némelyike szerint részben már túl is haladtak. Annál sajnálatosabb, hogy a magyar nyelv tanításában ezek az elvek csak nagyon félénken, nagyon szórványosan kezdenek utat törni az itthoni nyelvtanításban, a külföldi egyetemeken pedig - szeretném, ha tévednék - a tanítás alapjában máig is a hagyományos módszerekkel folyik. A közközben forgó tankönyvek legtöbbje is görcsösen ragaszkodik a latin nyelv tanításából örökölt, nyelvtanközpontú módszerhez.

De nézzük meg közelebbről, a nyelvtudomány világánál, mik azok a nyelvtani alapok, amelyekre ezek a tankönyvek és ez a módszer épült és sajnos épül ma is még? Mit jelent például az, hogy megtanítjuk a jár ige ragozását jelen időben? Mit jelent, a nyelvünk eleven használata szempontjából az alakoknak az a sora, hogy járok, jársz, jár, járunk, stb.?

Az első tény, amelyet megállapíthatunk az, hogy az alakoknak ilyen sorát soha semmilyen körülmények között, egyetlen normális beszédhelyzetben sem sorakoztatjuk fel így egymás után. Soha. Beszédhelyzetben ezek közül az alakok közül egyszerre csak egyet tudunk használni - a helyzettől függően - ezt a kiválasztott egyet viszont legtöbbször nem egymagában mondjuk ki, hanem más alakok, más szavak közé bizonyos törvények szerint besorolva: kisfiam iskolába jár, vagy nem jár még iskolába, addig jár a korsó a kútra, amíg eltörik, stb. Bizonyos törvények szerint, amelyek nekünk természetesenek, de amelyeket a tanuló idegen nem ismerhet. Az i-

degen hiába ismeri a jár ige minden alakját, ha nem gyakorolja be ugyanakkor annak az egy kiválasztott alaknak a más alakok közé helyes, elfogadható rendben való besorolását.

Saussure Ferdinánd, a nyelvtudomány nagy megújítójának tanításában a nyelvnek illetően működését szemléletesen ábrázolja a két egymást metsző tengely. A függőleges tengely a tudatunkban élő alakokat szimbolizálja, amelyeket a nyelvtani hagyomány bizonyos konvencionális rendbe szokott sorolni, s amelyek közül beszéd közben a helyzetnek megfelelően kiválasztunk egyet; a vízszintes tengely pedig az egymás után sorakoztatott, az idő síkján, az idő dimenziójában egymás után elhangzó vagy leírt alakokat. Görög szóval ezt a tengelyt szintagmatikai tengelynek, az egymás mellé sorolt alakok tengelyének nevezzük, a függőleges tengelyt pedig paradigmatikus tengelynek, a minták tengelyének. Ez a két egymást metsző tengely természetesen csak kép, metafora, soha senki nem látta a két tengelyt (még kevésbé, mint az egyenlítő vonalát a távcsőben, a régi tréfa szerint) de egy sikeres metafora néha közvetlenebbül tapint rá a lényegre, mint sok körülírás. A beszéd időbeli lefolyását, a hangok és szavak időbeli egymásutánját pedig aligha lehetne jobban érzékelteni, mint egy vízszintes egyenessel, hiszen maga az írás, legalábbis a mi nyugati kultúránkban, erre alapul.

Nos, itt jutunk el mondanivalónk csomópontjához, "et nunc veniam ad fortissimum": a hagyományos, állítólag nyelvtanközpontu nyelvtanítás, amely lényegében a különböző paradigmák megtanításán alapul - igeragozás, főnévragozás, határozott és határozatlan névelő, stb. stb., valójában félreismeri a beszéd működését, mert olyan nyelvtani alakokat foglal egy sorba, amelyeknek a jellemzője éppen az, hogy soha normális körülmények között egymás után nem következhetnek. Amikor egy igét elragozunk, valójában egy hamis alaksort állítunk fel, mert időbeli egymásutánba sorolunk olyan alako-

kat, amelyek per definitionem sohasem követhetik egymást. Természetesen, a nyelvtannak ilyen tanítása nem káros a nemzetbeli, az anyanyelvét tudatosító iskolásgyermek számára, mert ő ugyanis tudja, hogyan kell egy ilyen alakot a többi közzé besorolni. De az idegen számára ugyanez a nyelvtanítás teljességgel elhibázott.

Itt a magyarázata annak az ezerszer hallott panasznak, a jó tanuló részéről, aki megtanulta a leckét, remekül ragozza az igéket - csak éppen képtelen hosszas gondolkodás és keresgélés nélkül egy ép mondatot összeállítani. Ez természetes, mert a paradigmaticus tengelyről nincs átugrás a szintagmatika tengelyére.

A strukturo-globális forradalom lényege, hogy a paradigmaticus tengely helyett a szintagmatikus tengelyre helyezi át a tanítás alapját. Mondat-struktúrákat tanítunk, a szavak és szó-elemek megfelelő egymásutánját igyekszünk beidegeztetni - és legfeljebb második ütemben, utólagos tudatosításként rekonstruáljuk a paradigmákat. Hogy ez a fajta nyelvtanítás, amely ismétlem nyugati nyelvek tanításában régen megállta a próbát, milyen különösen alkalmas a toldalékoló, és nagy szórendi variációkat kihasználó magyar nyelv tanítására, ezt részletesebben kifejtettem másutt, a VI. Finnugor Kongresszuson, erre most szintén nem tudok visszatérni. (Még jelent franciául az Etudes Finno-Ougriennes legutóbbi számában.) Mondhatjuk, hogy az ún. nyelvtanközpontú, hagyományos nyelvtanítás végülis a nyelvtannak egy nagyon részleges, nagyon megcsonkított értelmezésén alapult, és a strukturo-globális módszer volt az, amely a nyelv működésének dinamikáját helyére állította.

De ha a szintagmatikus tengelyre építjük a nyelv tanítását, ebből az is következik, hogy ezt a valóságos beszédhelyzeteknek megfelelő, azokat utánzó, azok illúzióját keltő szövegeken, dialógusokon igyekszünk bemutatni. Az utóbbi évek-

ben a metodológia erre vetette a hangsúlyt: nemcsak szintagmatikusan, de helyzetszerűen átadni a nyelvet. Vagyis bevezetni a tanulót annak a társadalomnak a normális, mindennapi nyelvhasználatába, amely ezt a nyelvet elsősorban kommunikációs, kapcsolatteremtő eszközként használja. Ez az, amit a címben helyzetközpontú nyelvtanításnak neveztem. 15 perc nagyon kevés ahhoz, hogy a metodológia részleteibe belemenjek.

Csak még egy szót. A helyzetközpontúság nem tévesztendő össze az ún. direkt módszerrel. "Üljenek le, nyissák ki a könyvet" - az ilyen intuitív módon megértetett mondatok szükségesek, de nem elégségesek. Mert ezek az osztály keretében rekednek, egy olyan helyzetben, amely egy felnőtt ember számára csak átmeneti, mesterséges állapot, de nem jelent valóságos, életbeli beszédhelyzetet. Ugyanezt mondhatjuk az olyan mondatokra, amelyek loo évvel ezelőtt a Berlitz-módszert jellemezték, s amelyek sajnos ma is minden magyar nyelvkönyv nyitó mondatai: "ez asztal" "a ceruza az asztalon fekszik" stb. stb. Ezek leíró, ténymegállapító mondatok, és nem lépik túl a tanterem falait. Vagyis attól, hogy fordítás nélkül, közvetítő nyelv nélkül, "direkt" módon tanítunk, még nem jó a módszerünk. Nem az a negatívum a fontos, hogy nem fordítunk, ez úgyis csak illúzió, hanem az a pozitívum, hogy milyen kommunikációs helyzetet, iskolán kívüli, életbeli beszédhelyzetet tudunk felidézni. Ehhez persze, a tanítás kezdeti fokán vizuális segédeszközök szükségesek, amelyek megkönnyítik a megértést és a helyzetbe való beleélést - de ezt sajnos szintén nincs időm kifejteni.

Leghőbb óhajom, hogy a helyzetközpontú kommunikációs nyelvtanítás elve békés forradalommal bár, de végülis bevegye a hagyományos nyelvtanközpontúság még mindig szilárdan álló bástyáit.

Erdős József

A vizuális szemléltetés a magyar idegen nyelv-
ként való oktatásában és a Színes magyar nyelv-
könyv szemléltetési rendszerének néhány kérdése

A Hungarológia Oktatása című kiadvány 1987-es 2. számában érdekes írást olvashattunk "Vizuális jelek az idegen-nyelv-oktatásban" címmel. A Havasréti-Horányi-Tasi szerzőhármas cikke két okból is felkeltette érdeklődésemet. Egyrészt azzal a kérdéskörrel - a vizualitásnak az idegennyelv-oktatásban játszott szerepével - foglalkozik, amelynek évek óta sok időt és energiát szentelek, másrészt a szerzők elmélgedéséhez az apropót három társammal együtt írt könyvünk, a Színes magyar nyelvkönyv adta. Ez utóbbi tény mindenképpen megtisztelő számunkra, még akkor is, ha a cikk tartalma arra vall, hogy a szerzők az idegen nyelvek oktatásának, ezen belül pedig a magyar idegen nyelvként való oktatásának nem kifejezetten avatott ismerői, amit az is alátámaszt, hogy közülük kettő még egyetemi hallgató, vagy legalábbis az írás születésekor az volt. Persze az is igaz, hogy a szerzők nem a nyelvoktatás gyakorlata szempontjából, hanem tisztán elméleti alapon szedik le a keresztvizet a könyv vizuális rendszeréről és íróiról. Az, hogy a cikk bírálja, sőt elutasítja a könyvben alkalmazott vizuális szimbólumrendszert, nem csoda, és nem is baj. A véleményeltérések a nyelvoktatásban is teljesen természetesek, sőt szükségesek. Az, hogy egy sor kérdésben számomra teljesen meghökkentő következtetésre jut, (pl. hogy tartsuk meg az írásképi vizuális tagolását, ám szüntessük meg a képeken a színszimbólumok alkalmazását), nem bi-

zonyítja, hogy a könyvnek, vagy személy szerint nekem van igazam, aki az egész színszimbolika-dolgát - sokak szerint eléggé el nem ítélni való módon - "kiagyaltam". Ha valamit egyértelműen helyteleníteni lehet a szóbanforgó értekezésben, az csak az a legújabbkori magyar vitahagyományokban nem éppen ritka eljárás, hogy a bíráló tárgyat képező mű szavait, illetve gondolatait félremagyarázzák, meghamisítják, sőt a szerzőnek tőle teljesen távol álló állításokat, elképzeléseket tulajdonítanak, majd ezek téves, hibás voltát látványosan, ha nem is bebizonyítják, kimutatják.

Itt csak egyetlen példát szeretnék idézni erre az eljárásra, bár több tucatot is találhatunk a cikkben.

"Szimbólumai egy olyan elméleti keretbe illeszkednek, amelyik feltételezi, hogy két nyelv - a tanuló anyanyelve és az elsajátítandó idegen nyelv - között a vizualitás teljes értékű megfelelést hozhat létre." Majd pár sorral később: "Alapvető problémának azt az elgondolást tartjuk, amely szerint két nyelv között a valóság - illetőleg annak képe - kifogástalanul közvetíteni tud." Itt például minden helytálló, kivéve két "apróságot". 1. Elképzeléseink szerint szó sincs teljes megfelelésről. 2. Végképp nincs szó az anyanyelv és az elsajátítandó idegen nyelv közötti megfelelés létrehozásáról, hiszen a bírált vizuális jelrendszer alkalmazásának egyik fő célja éppen az, hogy kiküszöböljük az anyanyelvi interferencia negatív hatását. Tehát a szerzők a miénkkel éppen ellentétes elképzelést tulajdonítanak nekünk, majd nagy igyekezettel megcáfolják.

A cikk maga és a szerzőkollektíva összetétele arra enged következtetni, hogy két, a kommunikáció-elmélet és a szemiotika iránt érdeklődő hallgató professzora segítségével végzett első szárnypróbálgatásainak vagyunk tanúi, s mindennek talán teljesen véletlenül lett terepe a Színes magyar nyelvkönyv. Ebből a szemszögből nézve a dolgot nem is kelle-

ne vele foglalkoznunk, legfeljebb azt tanácsolhatom ifjú vagy leendő kollégáimnak, hogy először mindig igyekezzenek megérteni egy munkát, s csak azután alkossanak véleményt róla, mivel a fordított sorrend eleve megakadályozza helyes értelmezését.

Őszintén be kell azonban ismernem, hogy a cikk elolvasása mégis hasznos volt számomra. Ugyanis újólag felhívta a figyelmemet arra, hogy egy tankönyv esetében nem érvényes az a művészetek területén elfogadott szabály, hogy az alkotó ne magyarázza, értelmezze művét, hiszen régen rossz, ha az erre rászorul. A tankönyv nem műalkotás, hanem segédeszköz, "szerzőszám", melyhez világos és részletes "használati utasítást" adni nemcsak joga, hanem kötelessége a szerzőnek. S bár a könyv előszava és a hozzá készült tanári kézikönyv sok mindent megvilágít, a tapasztalat azt mutatja, hogy elképzeléseinkkel és a könyv céljával kapcsolatban nem kevés félreértés adódhat. Ezért szeretném felhasználni ezt az alkalmat, hogy pár lényeges ponthoz néhány megjegyzést fűzzek.

1. Szükséges-e, érdemes-e ilyen mértékben támaszkodni a vizuális szemléltetésre?

Igen, legalábbis esetünkben igen. A könyv alapvetően a NEI kezdő tankönyve. Ott a hallgatók túlnyomó többsége nem filológusnak készül, anyanyelvi nyelvtani ismereteik bizonytalanok, hiányosak. A csoportok nagy része vegyes összetételű, és az egynyelvű csoportokban is sokszor megoldhatatlan, hogy a tanár beszélje a hallgatók anyanyelvét, vagy legalább közvetítő nyelvvvel rendelkezzen. Az anyanyelv egyébként sem lehetne megfelelő vonatkozási alap, legalábbis ha elfogadjuk a modern nyelvoktatási elveket. Nem véletlen, hogy az elmúlt évtizedekben alkalmazott nagyszámú - hol sikeres, hol sikertelen, egymást követő és sokszor egymást tagadó, máskor egymás mellett élő - nyelvoktatási módszer egyike sem támaszkodik az anyanyelvre. Nem valószínű, hogy a magyar idegen nyelvként való oktatása kivételt képezne. Bár tudomásom sze-

rint éppen most folyik a NEI-ben egy kísérlet annak bizonyítására, hogy a magyar idegen nyelvként legjobban anyanyelvi vagy közvetítőnyelvi nyelvtani magyarázatok felhasználásával tanítható. Nem hiszem, hogy így lenne, de mindenesetre érdeklődéssel várom az eredményeket. Mivel tehát az anyanyelvre nem támaszkodhatunk, maga a nyelven kívüli valóság gyakorlati okokból eleve nem jöhet szóba, marad a kép mint vonatkozási alap. Egyébként ha az elmúlt időszakban kiadott legkorszerűbb angol, német, francia stb. nyelvkönyveket megnézzük, azt látjuk, hogy a maga módján mindegyik hasonlóan nagy szerepet tulajdonít a vizuális szemléltetésnek.

2. Szükség van-e arra, hogy a nyelvtan ilyen súlyt kapjon a könyvben?

Erre az arányra nincs szükség, ha a könyv önálló és teljes tananyag. Ez azonban nem azt jelenti, hogy szűkíteni kellene a nyelvtani bemutatásra és gyakorlásra szánt teret, hanem azt, hogy több komplex, önálló nyelvhasználatot biztosító gyakorlatra, társalgási anyagra lenne szükség. Ezzel kapcsolatban persze tudni kell, hogy a SZMNY az eredeti elképzelések szerint egy komplex tananyagegyüttesnek csak egyik összetevője lett volna. A kiegészítő részek közül azonban a mai napig sem készült el - többek között - a tervezett társalgási anyag. Ebben a helyzetben a könyvet átdolgozásakor ilyen irányban kell bővíteni és kiegészíteni, felhasználva természetesen az azóta elterjedt kommunikatív megközelítés pozitívumait is.

3. Szükség van-e a könyvben alkalmazott nyelvtani szemléltetési eljárásra, a színek szintaktikai szimbólumértékkel való felruházására?

Nem spekulatív megközelítési mód eredménye-e ez az egész? A kérdés első felére csak azt tudom válaszolni, hogy valamilyen eljárásra szükség van, ami a nyelvtani jelenségek megértését kezdő szinten az anyanyelv vagy közvetítőnyelv al-

kalmazása nélkül elősegíti. Ha a "színes" megoldásnál van jobb, azt kell használni. Ha van másik, vele egyenértékű megoldás, akkor azt is érdemes alkalmazni. Nem véletlen egyébként, hogy Fábián Pál könyve, valamivel később pedig a Ginter-Tarnóci-féle magyar nyelvkönyv bizonyos nyelvtani jelenségek bemutatásakor - természetesen színek alkalmazása nélkül - hasonló elvek alapján alkalmazta a képeket, szemben a Tankönyvkiadó hagyományaival, miszerint a képeknek a nyelvkönyvekben, talán az első leckétől eltekintve, csak illusztratív funkciójuk lehet.

A kérdés második részére, hogy az egész rendszer nem spekulatív módon született-e, talán úgy válaszolhatok, ha elmondom, hogyan született valójában. 1969-ben, amikor még kezdő tanár voltam, csak három éve dolgoztam a NEI-ben, s így igazán távol állt tőlem, hogy spekulatív úton módszereket ötöljek ki, egyik tanítvánnyal sehogyan sem tudtam megértetni, hogy "A fiú olvassa a könyvet" jó mondat, "A könyv olvassa a fiút" azonban nem. Bármit is csináltam, szinte következetesen összekeverte az alanyt és a tárgyat. Végül elkeseredésemben felrajzoltam a táblára egy pálcikafiút és a kezébe egy könyvet zöld, illetve sárga krétával, mivel véletlenül ezek estek a kezem ügyébe, valamint egy üres zöld mezőt s egy sárga mezőt benne a tárgy ragját képviselő -t betűvel. S a hallgató megalkotta a helyes mondatot. Ezután felrajzoltam még 4-5 szituációt zölddel és sárgával, s a hallgatóm ismét helyes mondatokat hozott létre. Innen indult az egész "színes" rendszer. S a folytatás is hasonlóan gyakorlati jellegű volt. Három év alatt az akkori úgynevezett "szürke" nyelvkönyvünkhöz kb. 700 színes képet rajzoltam, azokról diákat is készítettünk, s ezeket a diákat rajtam kívül rendszeresen használta kb. 4-5 kolléga. Csak ezek után, az 1972-es tankönyvpályázat alkalmából próbáltam meg a tapasztalatokat összegezni, és bizonyos elméleti magyarázatot is találni az el-

járáshoz.

4. Minden nyelvtani jelenséget ezzel a módszerrel kell bemutatni?

Természetesen szó sincs róla. Csak azokat, amelyeket ezzel az eljárással könnyen és világosan szemléltetni lehet. Számos esetben erre nincs lehetőség. Magától értetődik, hogy ez nem zárja ki az írásképi színekkel való tagolását ezekben az esetekben is, mint ahogy a hagyományos aláhúzásos megoldás is alkalmazható lenne, csak a színek erősebb hatásúak. (Egyébként a nyelvtani bemutatásban az írásképen a mienkhez hasonló színes eljárást alkalmaz a népszerű Themen német nyelvkönyv.)

5. Szükség van-e a képek segítségével történő mondatmodelles gyakorlásra?

Teljes bizonyossággal nem állíthatom, hogy a mondatmodelles gyakorlásra szükség van. Ezt bizonyítani nem lehet. Tapasztalataim és a szakirodalom szerint azonban a felnőttek, kb. 18 éven felüliek esetében általában, s a magyar idegen nyelvként való oktatása esetén különösen, ilyen típusú gyakorlatok végeztetése nélkülözhetetlen. Egyébként még a kommunikatív oktatási felfogásban modellértékűnek tekinthető angol nyelvkönyv, a Strategies is következetesen ragaszkodik a mondatmodelles gyakorláshoz, mint a nyelvtani gyakorlatok egyik formájához. (Lásd: Oral Exercises.) Amennyiben pedig a mondatmodelles gyakorlási forma szükséges, vitathatatlan, hogy audio-vizuális - képes és színes - változata a hallgató számára sokkal kevésbé monoton, ugyanakkor kizárja a gépies, tudattartalom nélkül való gyakorlást, azt, hogy a hallgató egyszerű grammatikai műveleteket végezzen, következésképpen hatékonysága is sokkal nagyobb.

6. Érdemes-e minden lexikai elemet vizuális úton megjelölni?

Kezdő szinten nyilván érdemes lenne, de lehetetlen,

tehát törekedni sem kell rá. Mind a nyelvtani bemutatásnál, mind a gyakorlásnál csak a legfontosabb (és egyértelműen ábrázolható) szerkezeteknél kell ezt az eljárást alkalmazni az alapszókincs legfontosabb és szintén egyértelműen ábrázolható elemeivel.

7. Szabad-e a már ismert, anyanyelvi jelrendszer és a célnyelvi jelrendszer közé egy harmadik jelrendszert is beiktatni?

Nem terheli-e ez a hallgatót, nem okoz-e nehézséget a jelrendszer elsajátítása és alkalmazása?

Az új jelrendszer nem az anyanyelv és az új nyelv között, hanem a valóság és az új nyelvi jelrendszer közé kerül, mintegy képviselve azt a valóságrészletet, amelyre a tanult nyelvi forma vonatkozik. Megtanulására pedig nincs szükség, nehézségek csak a szintévesztők esetében adódnak, de a jelrendszer esetükben sem okoz hátrányt, csupán az előnyei kisebbek. A színek bevezetéséhez viszont szeretnék egy gyakorlatban már jól bevált megoldást javasolni. Általában úgy kezdem a munkát az új hallgatókkal, hogy felrajzolok a táblára néhány eltérő szerkezetű mondatnak megfelelő színes ábrát. (Pl.: A kutya a fa alatt ül. A postás bemegy a házba. A lány könyvet olvas. A fiú virágot ad a lánynak. A gyerekek az iskolától a parkig futnak., stb.) Ezután minden típus mellé fehér krétával még 3-4 hasonló ábrát rajzolok, s a hallgatókkal színeztetem ki őket. Általában gyorsan és szívesen végzik el a feladatot, s így még mielőtt egy szót is hallottak volna magyarul, már képesek elvégezni a magyar mondat alapvető összetevőire való bontását. (Ennek jelentőségét az tudja igazán értékelni, aki általános vagy középiskolában tanítva, esetleg saját gyermekével már megküzdött az anyanyelvi mondatelemzés tanításának nehézségeivel.) Az alkalmazott többi szimbólum, a kérdőmondat, tagadó mondat stb. jelei

gyakorlatilag nem igényelnek magyarázatot.

8. Van-e értelme ezeket az eljárásokat (színek, stb.) alkalmazni olyan hallgatóknál, akik anyanyelvükön jól ismerik a nyelvtani kategóriákat, s akikkel a tanár tud anyanyelvükön beszélni, tehát a külföldön dolgozó magyar nyelv-oktatók esetében?

Meggyőződésem, hogy van. Amennyiben a külföldi hallgató nem a nyelvet magát akarja megtanulni, csak a nyelv szerkezetéről, jellegéről akar bizonyos ismereteket szerezni, ami bölcsészhallgatók esetében valószínűleg nem ritka jelenség, természetesen más a helyzet. De ha a hallgató valóban szeretne megtanulni magyarul, s a többség esetében bizonyára erről van szó, minél jobban ki tudjuk kapcsolni az anyanyelvet, annál eredményesebb lesz a nyelvtanulás. Erre eljárásunk nem az egyetlen, de egy lehetséges megoldás.

9. Akkor minden rendben van a Színes magyar nyelv-könyvvel?

Távolról sem. A könyv a NEI előző könyvének továbbfejlesztéseként készült, de mégis egy új úton megtett első lépés volt. Kézirata már 1976-ban készen volt, ma pedig 1989-et írunk. Azóta a könyv átdolgozására, továbbfejlesztésére, kiegészítésére nem volt lehetőségünk. Ennek megfelelően ma már nagyon sok minden, elsősorban a szövegek egy része, elavult, időszerűtlen. A nyelvtan bemutatása, gyakoroltatása terén is számos hiba, aránytalanság stb. van. De meggyőződésem, hogy jó irányban indultunk el, s a megoldás nem a meglevő eldobása, hanem továbbfejlesztése lesz.

Fazekas Tiborc:

A magyar nyelv oktatásának tapasztalatai Hamburgban

A hamburgi egyetemen folyó magyar nyelvoktatás tapasztalatairól szeretnék rövid áttekintést adni.

Hamburgban a magyar nyelv oktatása a finnugor szak keretein belül zajlik, amelyet 1985 óta új tantervek alapján oktatnak. Ebben az új oktatási formában lehetőség van bizonyos szakosodásra, egyfelől nyelvi, másfelől tartalmi jellegűre. Az első esetben a diákok vagy elsősorban a magyar nyelvet vagy elsősorban a finn nyelvet, mint idegen nyelvet tanulják. Tartalmi szempontból lehetőség van arra, hogy elsősorban nyelvészeti, irodalomtudományi illetve társadalmi és történeti jellegű ismeretek szerepeljenek főként a tananyagban. Ehhez a tágabb keretet nyújtó lehetőséghez tartozik az, hogy 1989 óta a hamburgi egyetem finnugor tanszékén belül hungarológiai központ működik, ami az oktatás dinamikáját és tartalmát befolyásolja. A fölépítését tekintve az oktatás kurzusok, kiegészítők, nyelvórak, továbbvivő ill. továbbvezető órátípusok keretében zajlik. Maga a nyelvoktatás négy szemeszteren keresztül folyik kurzus jelleggel. Az első két szemeszterben heti 4-4, a második két szemeszterben heti 3-3 órában tanítjuk a magyar nyelvet, csoportokban. Minden egyes szemeszter nyelvi teszt írásával zárul, ezek a tesztek, mint az egész stúdium is osztályzás nélkül történik, inkább pszichológiai

visszajelző szerepe van. A lezárt négy szemeszter és nyelvoktatás után a diákok kiegészítő órák látogatására kapnak lehetőséget, ahol a magyar nyelv történetével, grammatikájával, stilisztikájával, stb. kapcsolatos kérdésekben egy szemeszteren keresztül külön információkat, külön tudást szerezhessenek. Ezt egészíti ki egy további óratípus, itt fordítást, társalgási gyakorlatokat végzünk. Ez tulajdonképpen a nyelvi kompetencia irányában fejleszti a diákok tudását.

A szigorúan vett nyelvoktatás átmegy egy komplexebb, vegyesebb óratípusba, ahol a magyar irodalom története, a magyar művelődéstörténet, a magyar társadalomtudomány, a magyar történettudomány és a néprajz, stb. kérdéseit tárgyalják. Itt vannak olyan órák is, amelyek csak magyar nyelven folynak, közvetítő nyelv nélkül. A diákok természetesen a negyedik szemeszter alatt eljutnak Debrecenbe és a hatodik szemeszter után esélyük van arra, hogy egy éves ösztöndíjat kapjanak Magyarországra. Ez zárja le nyelvtudásukat, és elviszi őket egy olyan szintig, hogy a magyar nyelvvel már nincsenek alapvető problémáik.

Szeretnék néhány szót szólni a tankönyvekkel kapcsolatos problémákról. Hamburg, az oktatás helyszíne távol van Magyarországtól, sem a rádió, sem a televízió vételére nincs lehetőség, s a sajtótermékek is rendszertelenül és korlátozott számban jutnak el hozzánk. Ilyen esetben, ha lehet, még súlyosabb a tankönyv hiánya. Ez a legfontosabb eszköz, s a forgalomban lévők gyakorlatilag használhatatlanok, elavultak. Ma-napság egészen mások a körülmények és az elvárások. Hamburgban egy szemeszteren keresztül tudjuk csak használni a Ginter-Tarnói féle tankönyvet, s tulajdonképpen csak arra, hogy a diákok kezébe általa valami olyat adjunk, amire hivatkozhatnak, amihez esetleg nyúlhatnak.

Szerintünk a tankönyvnek két alapvető követelménynek kell megfelelnie: egyetemi hallgatóknak kellene, hogy szóljanak, s mindenképpen kontrasztív alapon kellene elkészülnie,

ugyanis nem tudok a franciáknak szóló nyelvkönyvből igazán eredményesen tanítani.

Sürgős feladat lenne írni egy, ezeknek a szempontoknak megfelelő tankönyvet. Minden gyakorló kollégám tudja, hogy az oktatóhelyeken az oktató saját magának kell, hogy összegyűjtse és összeállítsa az anyagot, amiből tanítani akar. Így van ez Hamburgban is, önálló nyelvtani koncepció alapján, saját összeállítású szövegekkel és feladatgyűjteménnyel folyik a négy szemeszteres oktatás. Hiányoznak a tankönyvekhez kapcsolódó auditív anyagok, s ami lényegesebb, az egyetlen, Tompa-féle nyelvtanon kívül igazán hasznavehető nyelvtan nem áll a rendelkezésünkre. A szótárakat kivétel nélkül magyarok írták, s bennük sajátos gondolatok tükröződnek, hiszen más logikával írja meg a magyar anyanyelvű szerző a szótárt, mint írná egy német anyanyelvű. Nem is beszélve arról, hogy a német nyelvterület dialektusokban igen gazdag, és az északnémet diákjainak néha nagy derűtséget okoznak a Halász Előd szótárában előforduló dél-német, bajor dialektusokból származó szómagyarázatok.

Ami a video-anyagok, videotechnika használatát illeti, inkább arra van lehetőség, hogy a nyelvoktatás késői fázisában a diákjainkkal magyar filmeket nézzünk meg a nyelvtanulás utolsó fázisában.

Ám a legfontosabb probléma, mint már említettem, az egyetemi szintű magyar tankönyvet minél előbb el kell készíteni. Ennek a tankönyvnek túl kell tennie magát azon a hagyományos koncepción, miszerint mintegy kb. 30-40 leckével a magyar nyelvtan egész tárházát igyekezzünk belesuvasztani a diákok fejébe. Tapasztalataim szerint a magyar nyelvtan legfontosabb elemeit kellene közvetíteni, és azok számára, akik komolyan akarnak nyelvünkkel foglalkozni, meg kell adni a lehetőséget, hogy a magyar nyelvtan azon jelentős részét, amely a hagyományos grammatikákban sajátságként, kivételként jelent-

kezik, a diák egyéni stúdiumai, olvasmányai, esetleges magyarországi tartózkodása révén fedezze föl.

Elképzelésünk szerint egy körülbelül 15 leckéből álló tankönyvet tervezünk, amely a magyar nyelv optimális grammatikáját tartalmazná. Természetesen ennek a tankönyvnek magyar-német kontrasztív alapon kell elkészülnie, tehát a német anyanyelvűek számára fontos dolgokra kell koncentrálnia. Az egyetemi tankönyv ezenkívül a diákok részéről magasabb tudásszintet és magasabb teljesítőképességet várhat el, s e szempont figyelembevételével szükséges olyan terminus technikusok alkalmazása, amelyek a szélesebb közönséghez szóló nyelvkönyvekbe nem kerülnének bele.

Tervezzük a magyar minimumszótár összeállítását. Wolfgang Veenker professzor irányításával az eddig megjelent magyar tankönyvek közös szókincsét vettük alapul, s így sikerült egy körülbelül 1000-1200 szót, kifejezést tartalmazó, sok szempontból szubjektív alapszókinccset összeállítanunk.

A minimálszótár alapján, vagy anyagának figyelembevételével szükséges lenne egy szöveggyűjtemény összeállítása, amiből a diákok magyarul tanulhatnának, s ugyanakkor magyarul gondolkodni tanulhatnának.

Guttman Miklós

A szlovéniai kétnyelvű oktatás a magyar lektori
munka tükrében

A Magyar Lektori Központ felmérése szerint napjainkban 29 országban 96 egyetemen folyik valamilyen formában a hungarológia oktatása. Minden országnak, egyetemnek megvan a speciális sajátosságai, amelyek befolyásolhatják az ott folyó munka hatékonyságát, eredményességét. Jómagam Szlovéniában, a Maribori Egyetem Pedagógiai Fakultásán láttam el a magyar lektori feladatokat, így a továbbiakban az itt gyűjtött tapasztalataimból kívánok néhányat közreadni.

Köztudott, hogy Szlovéniában mintegy tízezer magyar él. Nagy többségében a Muravidéken (Pomurje): Lendva környékén, az Őrség és a Hetés Szlovéniába átnyúló területein, de szétszórtnak az egész Szlovéniában. A maribori magyar lektor munkáját döntően a magyar anyanyelvű középiskolai tanulók és egyetemi hallgatók hungarológiai oktatása jelenti, de emellett a kétnyelvű iskolákban végzett szlovén anyanyelvűek is bekapcsolódnak. Ez utóbbiak legfőbb nyelvi jellemzője, hogy jelentős részük a mindennapi társalgás szintjén ismeri a magyar nyelvet. A kétnyelvű általános és középiskolában szerzett anyanyelv-, illetőleg magyar nyelvismeret az alap a nyelvápoláshoz, a nyelvfejlesztéshez, s ezen keresztül a tágabb értelemben vett hungarológiai ismeretek megszerzéséhez.

A nyelvhasználatban megfigyelhető jelenségeket alapvetően két csoportba sorolhatjuk. Egyrészt a szókészleti,

másrészt a grammatikai, vagyis a nyelvi struktúra körébe. Mindkét csoportba sorolt jelenségeket döntően két tényező határozza meg. Egyrészt a muravidéki magyarság nyelvjárási sajátosságainak érvényesülése, másrészt a többségi nemzet nyelvének, azaz a szlovénnek a hatása, vagyis a bilingvizmusból fakadó nyelvi, nyelvhasználati hibák.

A szókészleteti jelenségek között a legfeltűnőbb, s egyúttal leggyakoribb a magyar mondatokban, szövegekben rendszeresen használt szlovén szavak nagy száma. A mindennapi nyelvhasználat különböző szituációiban megtaláljuk a magyar mondatba szerkesztett szlovén szót, így a gazdaság, a munkahely, az öltözködés, a táplálkozás, a közlekedés, szórakozás stb. témakörében megjelennek ezek a szókészleteti egységek. Pl. kokice "pattogatott kukorica", pástéta "májkrém", hrenovka "mustár", trénerka "melegítő", mesnica "mészárszék, húsbolt", tájnik ~ szekretár "titkár", borec "harcos, partizán", dnevica "napidíj", dežurni "ügyeletes", naloga "feladat" stb.

Tovább lehetne sorolni a szavakat, amelyek használatával szerkesztődnek az ilyen mondatok: A studenszkiben amikor brucovánjénk volt nagyjából megismertem az egész stukkot. Szombaton a moziban olyan guzsva volt, hogy alig bírtam kapni vstopnicát arra a jó grozlivkára. Hazafelé a potoválkamba elfelejtettem betenni a sminkámat.

Számtalan példával folytathatnám a sort, de az említettek is bizonyítják, hogy a többségi nemzet nyelvének szókészleteti hatása nagymértékű. A kétnyelvű oktatásban résztvevők nyelvi tudatában kell keresni elsősorban az okokat, hiszen tapasztalataim szerint gyakran nem a magyar szó ismeretének a hiánya okozza a szlovén szó használatát, hanem a kényelmesség, nyelvi igénytelenség. El kell azonban ismerni azt is, hogy többször nem tudják az adott dolog, tárgy, közigazgatási egység stb. magyar megfelelőjét, így kénytelenek helyette a szlo-

vén formát alkalmazni. A falusi környezetben felnövő, onnan származó hallgatók nyelvében kisebb mennyiségben fordulnak elő az említett jelenségek. Egyéb nyelvi vizsgálati tapasztalataim abban is megerősítettek, hogy az idősebb generációk anyanyelvismerete és -használata, magyarságtudata még tudatosabban kerüli a szlovén szavakat.

Megítélésem szerint a család, az iskola feladata, hogy a felnövekvő nemzedék nyelvhasználatának ilyen jelenségeit javítsa, s tudatosítsa a helyes szóhasználatot. Nem reménykedem a jelenség teljes visszaszorításában, de csökkentésében, a tisztább magyar nyelv használatában igen, s itt elsődlegesen a különböző iskolatípusokban tanító pedagógusok nyelvi nevelőmunkája hozhat eredményt.

A magyar nyelv oktatásának fő célja a köznyelvi nyelvhasználat megtanítása. Szókészleteti szempontból szívesen hallgattam és jegyeztem fel az alábbi mondatokat. A moszигálót is fölvittük a hegyre. Télen a tókára jártunk csúszkálni. Jól jön a nagymama duncosüvegje telle uborkával. Barátaimmal sürven kilátogatunk az erdőre. Tegnap mostam haját, ezért máma igen szüntös. A mondatokban szereplő moszигáló, tóka, duncosüveg, sürven, szüntös szavak a köznyelvi nyelvhasználatban nem fordulnak elő. Muravidéki tájszavak, amelyek napjainkban is elevenen élnek a fiatalok nyelvében is. Ezek ismerete, használata mellett azonban a köznyelvi alakokat is meg kell ismertetni. Ez tapintatos nyelvi nevelőmunkát igényel, hiszen a kisebbségben élőkben nagyon eleven a nyelvi kisebbségi tudat, a "nem tudunk olyan jól magyarul" szemlélete. Ha a tájszavak és a köznyelvi szavak tanításakor erre nem figyelünk, akkor valóban nem tudjuk tudatosítani, gazdagítani nyelvhasználatunkat. A muravidéki tájszavak használata a szlovén anyanyelvűek nyelvében is megfigyelhető, s ez azt igazolja, hogy a magyar nyelvi környezet döntően befolyásolja a szlovének magyar nyelv ismeretét is.

A szókészleti jelenségek vizsgálatakor felfigyeltem egy másik jelenségre is. A szerkesztett mondatok teljes egészében magyar szavakat tartalmaztak, de a magyar szavak jelentésének pontatlan ismerete miatt hibás, helytelen a mondat értelme. Ezzel együtt jelentkezik a szlovén mondatok tükörfordításának eredményeként a homályos, hibás értelmű magyar mondat is.

Pl. Itt volt rá lét, hogy aktívan dolgozhattam. Iskolánk Vljaj Lajos nevét hordja. Renátával elég jól összeértünk.

A lét - lehetőség, hordja - viseli, összeértünk - egyetértünk szavak jelentésének keveredését tapasztaltuk ezekben a mondatokban.

Esténként nyári moziban is voltunk. Ahol mi fürödtünk, ott nem voltak tengeri kutya. A postojnai cseppkőbarlangban emberi halacska is él. Többféle végtermék lát itt napvilágot.

Ezekben a mondatokban a nyári mozi a letno kino tükörfordítása magyarosan kertmozi, a tengeri kutya morski pes, azaz cápa, az emberi halacska človeska ribnica, azaz barlangi göte, végtermék končni produkt, azaz késztermék.

Magyar és szlovén anyanyelvű egyetemi hallgatók nyelvében egyaránt előfordulnak a fenti jelenségek. A kétnyelvű oktatás eredményessége, hatékonyságának növelése érdekében sokkal hatékonyabb munkára lenne szükség az alsóbb iskolai osztályokban, hogy érvényesüljön a gyakorlatban a kétnyelvű oktatás elméletében megfogalmazott elvárás.

Az elmondott szókészleti jelenségek általános érvényűek, tehát minden tanítványom nyelvében megtalálhatók. A magyar nyelvi alapképzettség megszerzése és ehhez kapcsolódó nyelvi tudat alapján a beszélő saját maga is sokat tehet a hibák kiküszöbölése érdekében.

A magyar nyelv használatának grammatikai, strukturális hibáit a nyelvet használó tanuló már nem képes egyedül

javítani, ehhez szükséges a magyartanár szaktudása a hibák okainak feltárására, illetőleg a magyarázatára. Ebbe a csoportba sorolható jelenségek száma meglehetősen magas, így gyakorisági szempontok alapján az általánosan jelentkezőkről szólok.

A nyugati nyelvjárástípus őrsegi, hetési sajátosságai elevenen élnek az egyetemi hallgatók nyelvében. A jelenségek közül néhány:

- a köznyelvi ó, ő, i helyén u, ü többször diftongusos variánsai állnak pl.: varunő, disznu, iru, kettü, idü, küszolgál stb.

- a köznyelvi é, e, helyén az i ejtése gyakori pl.: estire, nigy, zenit, Csentibe, életi, vennik, szeretnik, környikin stb.

- Az á utáni o-zás is elevenen él a nyelvhasználatban pl.: lábos, ovodábo, iskolábo, mámo, megbántom, jáconni stb.

- A szótagzáró l kiesése is gyakori: körübelü, pörüni, hagatom, tanuni, rosszakodik, gondukosztam, pörünek stb.

- A mássalhangzók hangzóközi nyúlása általános a beszédben: ellemi, röffögnek, képessek, mezzön, mezzitláb, rokonok, számíttani, segíttek, igasságossan, magassak stb.

- A főnévi igenév -ni képzője helyett gyakran -nyi hallható: ennyi, lennyi, mennyi, olvasnyi.

Tovább lehetne sorolni a jelenségeket, de tanítványaim által használt nyelv hangtani, alaktani arculatát ezek a példák is meggyőzően igazolják.

Az említett dialaktológiai vonások mellett a szlovén nyelvnek a magyar nyelvi rendszerre gyakorolt hatását is érzékelhetjük.

A határozóragok használata a szlovén nyelvből való tükörfordítás eredményeként a magyar nyelvhelyesség szempontjából helytelen szerkezetek alkotásához vezetnek, s nagyon gyakran superessivusi és sublativusi formákat használnak.

Pl.: Pedagógiai gimnáziumra iratkoztam. Imádok diszkóba táncra járni. Szeretném, ha kétnyelvű iskolán taníthatnék.

A magyar nyelv egyeztetési szabályai helyett megjelennek a szlovén analógiájára történő egyeztetések. Pl.: Testvéreimek nincsenek. Sok új emberekkel ismerkedtem meg. Elégett a cigányok tanyájuk.

Az igeragozás használatakor az alanyi ikes és iktelen, valamint a tárgyas ragozás közötti különbségek okozzák a legtöbb gondot. Nem, vagy csak nehezen érzékelik a kettő közötti alaki, tartalmi különbséget különösen a szlovén anyanyelvűek. Pl. Most a student kollégiumban lakok. Azokra már nem emlékszek vissza. Találkozok a barátokkal. Nem lakok otthon.

Ritkán ugyan, de a -suk, -sük ragozás is megjelenik a nyelvhasználatban, amely a nyelvjárásban nem volt jelen, de úgy tűnik, napjaink terjedő nyelvi jelensége a korábban érintetlen területeken is érezteti hatását. Pl.: Az elemi iskola ötödik osztályát látogassa.

Előadásomban néhány sajátosság megemlítésére volt lehetőségem. A kétnyelvű oktatásban részesülő fiatalok anyanyelvi, illetőleg magyar nyelvi ismereteinek hiányosságai arra figyelmeztetnek, hogy a tudatos nyelvi nevelésben, az alkalmazott módszerek, eszközök kiválasztásában még nagyobb fokú odafigyelésre van szükség, hiszen a fentebb bemutatott jelenségeket a szervezett iskolai nyelvtanulás utolsó szakaszában résztvevő fiatalok nyelve tartalmazza.

Ha a kétnyelvű oktatás gyakorlata ki tudja alakítani a tanulóknál mindkét nyelv megközelítőleg azonos szintű használatát, akkor tekinthetjük igazán hatékornak, s a nemzetiség nyelve akkor őrződik, fejlődik tovább. Ellenkező esetben a lakóhely, a család nyelvévé válik, amely elvezet az asszimilációhoz, azaz a nyelvcserehez. Ez napjainkban senkinek nem lehet érdeke. A nyelvhasználat jelenségeinek feltárásával, elemzésével lehet igazán tudatos nyelvi nevelést végezni nem-

Sajátos helyzete és jellege miatt a tantárgy segédletei, a tankönyvek sem teljesen az idegen nyelvek tanításához készült tankönyvek hagyományait követik. Egyéni véleményem, hogy nagy hibát követünk el, amikor lemondunk ezekről a gyakorlatban kipróbált és bevált tapasztalatokról. Ezek megfelelő átformálásával sokkal használhatóbb tankönyvek kerülnének mind a tanulók, mind a pedagógusok kezébe. Helyettük a következőkben összegezném a tankönyveinket meghatározó tényezőket:

- a magyartanítás céljai,
- a módszertani doktrína,
- a tanítás tartalmi elemei,
- a hagyományok.

1. A magyartanítás céljai egyértelműen megfogalmazottak. Az általános iskolai nyelvi képzésnek (az óvodaskort is beleértve) legfőbb célkitűzése, hogy a tanulók a leggyakoribb kommunikációs helyzetekben megértsék a magyar beszédet, illetve használni tudják a magyar nyelvet. Ez a gyakorlatias célkitűzés uralkodik a középiskolás fokon is azzal a különleges megszorítással, hogy a beszédhasználatot a különböző foglalkozások szakszókincse, beszédfordulatai keretében fejlesztjük tovább.

Az első helyen említett célkitűzésből következik, és a tanításra fordítható idő is megszabja, hogy a tanulókkal megismertessük a magyar nyelv alapvető működési törvényeit, azaz az anyanyelv grammatikájának elsajátításával párhuzamosan, arra alapozva a tanulók megismerjék a leggyakoribb nyelvi szerkezeteket, nyelvtani fogalmakat.

A magyar nyelv velejárójaként, a tartalmi elemek szerves részeként alkalom nyílik arra is, hogy a tanulók megismerjék a nyelvország tájegységeit, a magyar nemzet művelődési értékeit. Elvben mindabból ízelítőt kellene kapniuk, ami a magyar művelődésben, tudományban európai mércével mérhető a szépirodalomtól a tudományos eredményekig. Nem feledkezhetünk meg

arról sem, hogy évezredek kapcsolat alakult ki a magyarság és a délszláv nemzetek között. Vannak történelmi személyiségek, akik a magyarság és a délszlávok közös hősei, korszakok, amikor közös ügyért harcoltak válllvetve mind a magyarok, mind a délszlávok. Nem árt tehát ma sem tudatosítani, hogy nem aktuális politikai felbuzdulás, hanem a közös történelem és együttélés köt össze bennünket.

2. A célok világosságával szemben a tanítási doktrina már nem ilyen egyértelmű. A tanító- és tanárképzésben a hatvanas évek végétől Petar Guberina zágrábi iskoláját, az audio-vizuális globális-strukturális módszer egy változatát igyekezünk meghonosítani. A tanításban azonban nagy a tarkaság, mert az idősebb pedagógusok semminemű idegennyelv-tanítási módszertant nem ismernek!

3. A tantervek tartalmának szorosan igazodnia kellene a meghatározott célokhoz. Olyan művelődési anyagot kellene előírányozniuk, amelyek lehetőleg maradéktalanul biztosítani tudnák a tervezettek megvalósítását. Ezzel szemben sajnálatlaltal kell tapasztalnunk, hogy bizonyos tartalmi elemeket favorizálnak, amelyek a tanítást más irányba terelik, lehetlenné teszik a gyakorlati nyelvelsajátítás elvének teljesebb megvalósítását. Ezek az elemek a következők:

- az irodalmi szövegek dominanciája,
- a nyelvtani anyag túlerőltetése.

Minden iskolafokozaton a tantervek meghatározzák azokat a témaköröket, amelyek keretében a nyelvi képességek fejlesztése folyik, és amelyek egyben a lexika tartalmát is megszabják. Ez helyes. Nem helyes az, hogy a tanterv készítője túlzottan a szerb mint környezeti nyelv tantervét vette alapul. Az természetes, hogy megtanítjuk a magyar gyereket, hogy a postán, közlekedésben használni tudja a szerbhorvát nyelvet. Ám ha ugyanezt teszem a szerb nemzetiségű tanulóval a magyar

tanítása során, az nevetséges. Miért beszéljen az anyanyelvi környezetében magyarul ezekben a helyzetekben? Természetes lenne, hogy a postaforgalmi vagy közlekedési szakközépiskola tanulója tanuljon meg az ügyfelekkel, az utasokkal magyarul beszélni!

Már az 5. osztálytól kezdve a tankönyvek leckeszövegeinek zömét szépirodalmi szövegek képezik. A középiskolában mindössze hat szerkesztett szöveget engedélyeznek osztályonként. A középiskolai irodalmi szövegek pedig szöges ellentétben állnak a gyakorlatiasság elvével. Pl. az I. osztályban tündérmeséket, a János vitézt tanítjuk. Ne csodálkozzék tehát a tisztelt szegedi vagy dél-magyarországi vásárló a szabadkai áruházban, ha az ifjú elárusító ilyen "népiesen" köszön a "Jó napot, öreganyám!". A II. osztályban a Toldi és Arany János balladái képezik a tananyagot, köztük az V. László is. Hogy egyáltalán értse a szerb tanuló ez utóbbi szöveget, meg kellene ismernie a XV. század magyar történelmét, a Cilleiek és Hunyadiak viszonyát stb. Nem beszélve arról, hogy két évfolyamon át a tanuló a XIX. század irodalmi nyelvvel ismerkedik meg, amitől a mai magyar nyelv ugyancsak különbözik köznap fordulataiban.

A XX. századi irodalmi anyag sem sokkal lelkesítőbb: Mándy Iván, Déry: Anna néni című novellája, Németh László Leányaim című munkájának egy részlete stb. képezik a tanítás anyagát. A Déry-szöveghez hasonlók részletező magyarázatot igényelnek a magyar történelmi és társadalmi körülményekről, a Németh László szöveg esetében pedig szinte elképzelhetetlen, hogy idegen anyanyelvűekkel beszélgetést kezdeményezhünk.

A művelődési anyag sem különb. A képzőművészeket jobbra vajdaságiak képviselik, a magyar tudományt pedig mintha csak Szent-Györgyi Albert jelentené. Azt pedig végképp nem értjük, hogy a magyarországi délszlávokról miért kell a tanu-

lóknak magyarul beszélgetniük?

4. A magyartanítás tömegesedésével úgy 25 évvel ezelőtt ellenállás nélkül sikerült társadalmi eszközöket mozgósítani a tankönyvellátás biztosítására. Tapasztalat hiányában mi sem volt természetesebb, hogy az élőnyelvek tanításához készült tankönyveket vettük példának. Az egyes tankönyvek között annyi volt csak a különbség, amennyi a szerzők ismeretében volt az idegen nyelvek tanítását illetően.

Mihelyt azonban a magyartanítás rendszerré vált, megjelentek a közoktatási hatóságok előírásai egy-egy iskolafokozat tankönyveire. A hivatalnok azonban rendszerint nem szakember, vagy ritkán az. Ha szakember, akkor más relációban gondolkodik, mint a gyakorlat. Így állott elő a jelenlegi helyzet, hogy a tankönyvi koncepciónk korlátozza a szerzők alkotóképességét, elválasztja az elválaszthatatlant, gátolja az egyes tanulók zavartalan nyelvi fejlődését.

Jelenlegi tankönyvi rendszerünk a következő elemekből áll:

- a) a 3-4. osztály számára olvasókönyv és munkafüzet készül;
- b) a felső tagozatos osztályokban olvasókönyvünk van, és a nyelvkönyv az 5-6., illetve a 7-8. osztály számára;
- c) a középiskolákban egységes tankönyv készül minden osztálynak, amelyben szigorúan különválasztott olvasókönyvi és nyelvismereti rész van.

Évente 35 tanítási hetet számolunk. Az általános iskolában heti 3, a középiskolában heti 2 órában tanítjuk a magyart. Ehhez a tanítási időhöz a tankönyvi koncepció általános iskolás fokon 70 olvasmányt ír elő. Az előirányzat azon alapul, hogy a tanárnak legyen választási lehetősége a szövegek között a tanulók nyelvi előmenetele figyelembevételével. Ez az elképzelés azonban több zavart kelt, mint hasznot. Ha a kü-

lőnböző gyermekcsoportok különböző szövegeket dolgoznak fel, nem alakul ki egységes lexikai ismeret, ami alapja a további munkának mind az idősebb osztályokban, mind a középiskolában. Egyszerűen lehetetlen a lexika fejlesztését tervezni! Másrészt az a szerencsétlen szerző, aki a nyelvkönyveket készíti, éppenséggel tanácstalan, melyik szöveghez is fűzze a nyelvi fogalom kialakítását. És ekkor még nem is bonyolódtam számításokba, hogy mennyi idő jut egy-egy szöveg feldolgozására, és a nyelvi anyag begyakorlására!

A tankönyvi koncepció külön-külön előírja az olvasókönyvek és nyelvkönyvek szerkezetét. Irodalmi szövegekről lévén szó, nem szabályozható egy-egy leckeszövegben sem az új lexika számaránya, sem a hozzáfűzhető nyelvi anyag. A lexika feldolgozását erősen akadályozza, hogy tételesen előírják az egynyelvű szómagyarázatot. Ha a jobb sorsra érdemes szerző eleget tesz ennek a követelménynek, vagy úgy kénytelen megmagyarázni egy fogalmat, hogy a magyarázatban halmozza az új, ismeretlen kifejezéseket, vagy nevetségessé válik a magyarázata.

A nyelvkönyv szerzője még azt sem tudja, hogy milyen szövegek kerülnek az általános iskolai olvasókönyvbe, mert pályázatot hirdetnek a tankönyvek megírására. Így kénytelen az előírt nyelvi anyaghoz maga összeállítani szemléltető szöveget. A gyakorlatban a szövegben előforduló lexika egy részét újólag kell magyaráznia a pedagógusnak, másrészt a példákat sem tudja a tanuló megoldani, mert ismeretlen a szókinccse, a témája azoknak. Jobbik esetben, ha a pályázatra nem jelentkezik senki, a szerződéses munka esetén ez az akadály elhárul.

A nyelvi anyag a tantervekben túlméretezett. A részletező taglalás azt a látszatot kelti, hogy az adott iskolafokozaton a tanulónak a helyes nyelvhasználat érdekében el kell sajátítania a teljes magyar leíró nyelvtant. Így a gyakorlat-

ban zömmel a pedagógusok a nyelvtan megerősítésén fáradoznak. Következménye, hogy az önként vállalt nyelvtanulás teherré válik az idegen anyanyelvű tanulónak. Hiszen az anyanyelve nyelvtanát sem szívesen tanulja!

Ezt a negatív attitűdöt fokozza az, hogy sok esetben olyan nyelvi fogalmakat tanítunk, amit a tanuló anyanyelvéből még nem ismer, vagy az anyanyelv tanterve nem is irányozza elő olyan nyelvtani fogalom tanítását. Pl. a középiskola IV. osztályában a magyartanítás keretében szövegtant is tanítunk. Anyanyelvén ezt nem tanulja a középiskolás. Más kérdés, hogy ugyanott mennyire segíti elő az ifjúság magyar nyelvhasználatát a finnugor nyelvcsalád ismerete, amit szintén előíranyoz tantervünk?!

Gyermekcsoportjainkban nem azonos nyelvismereti szintű tanulók vannak. Nyelvtudásuk a nullponttól az anyanyelvi szintű (vagy anyanyelvi) nyelvhasználatig ingadozik. A gyakorlati körülmények tehát egészen más tankönyvi elképzelést követelnek. Közvetlen tapasztalataim alapján a következő tankönyvszerkezetet tartom használhatónak, a körülmények támasztotta követelmények kielégítőjének:

1. Minden évfolyam számára a tankönyv teljes anyagát 15-20 leckére kell osztani, tekintettel arra, hogy a tanítási év 35-38 hétből áll. Mivel a középiskolában csökken a tantárgyra fordítható tanítási idő, ezen az iskolafokozaton elegendő lenne a 15 lecke évfolyamonként.

2. A leckék szerkezete a következő elemekből állna:

a) Eseménydús leckeszöveg, amely feltétlenül párbeszédes elemet is tartalmazna. A szerző a szöveg összeállításakor már szem előtt tartja a feldolgozandó nyelvtani fogalmat, nyelvi szerkezetet. A középiskolában ezek a szövegek egy-egy szakmai csoport, tevékenységi terület fogalomkészletét dolgoznák fel.

b) Ellenőrző kérdések, amelyek segítségével meggyőződünk, hogy a tanuló számára maradtak-e homályos részek a szövegben, s melyekkel a lexika elsődleges megerősítését is végezzük.

c) Az új nyelvi elem kiemelése, értelmezése az anyanyelvi grammatika ismeretében (kontrasztivitás).

d) Általánosítás a tanuló anyanyelvén a magyar nyelvtani terminus megismertetésével. Ui. nem tartom szükségesnek, hogy nyelvtanuláskor a célnyelv grammatikai metanyelvét is megismerjék a tanulók.

e) A nyelvi anyag (lexika, grammatika) sokrétű gyakorlása a lecke szöveggel szituált beszédhelyzetben. Ez a rész tenné ki terjedelemben a lecke szerkezetének zömét. Felépítését a differenciált gyakorlás elve határozná meg. A kezdők (akik között nem egy esetben nemcsak szerbhorvát anyanyelvű van) grafikailag is megkülönböztetett könnyebb feladatrendszereket, nyelvi műveleteket oldanának meg, mint a magyart jól beszélők. Optimális begyakorlottságot a nyelvi anyag intuitív használata jelezne.

f) Irodalmi szöveg zárná le a lecke szerkezetét olyan didaktikai apparátussal, amely a tanulókat önálló nyelvi tevékenységre serkentené. Elsősorban a magyart anyanyelvi szinten beszélőknek szánt szöveg ez, ami nem zárja ki annak a lehetőségét sem, hogy a kezdők is legalább a beszédértés fokán fakultatíve tanulmányozhassák. A kettős és más-más jellegű szövegekkel minden tanuló nyelvi képességei arányában foglalkozhat.

Külön kérdésként kezelem a tankönyvek grafikai megmunkálását, illusztrálását. Jelentős szerepük van a munkáltató jelleg megteremtésében, a tankönyv használhatóságában. A korlátozott idő miatt azonban mellőzöm taglalását.

Hollósy Béla

Egy angolul beszélőknek készülő magyar tanulói
szótár tervezete és előmunkálatai

A magyar nyelv és kultúra iránt egyre komolyabb érdeklődés mutatkozik nemzetközi téren. Az egyik legfontosabb motiváló tényező minden bizonnyal az, hogy az ország az európai politikum és szellemiség legnemesebb hagyományaihoz méltóan, szenvedélyes történelmi és társadalmi önvizsgálattal katar - tikus élmények és megannyi súlyos problémával való küszködés közepette igyekszik megvalósítani a Kelet és Nyugat közötti híd szerepét, ami mindig is történelmi hivatása kellett volna, hogy legyen.

A nyitottság és a reformok, valamint a demokrácia iránti elkötelezettség, az alkotmányos pluralizmus és a jogállamiság felé tett határozott lépések, - a népi-nemzeti értékek és az európai eszme egyöntetű felkarolása mellett - immár lehetővé teszik a magyarság számára, hogy politikai, történelmi és nyelvi kuriózumból számottevő európai entitássá váljék.

Egyre kevésbé kell tehát attól tartanunk, hogy a nemzetközi tudományos közvélemény a magyarságkutatás különböző diszciplínáit vagy a magyar nyelvnek mint idegen nyelvnek a tanítását értetlenül vagy idegengedve fogadná. A megindult pezsgés, a kapcsolatok bővülése, a tudományos témák közös erővel történő feldolgozása, mindez további ragyogó lehetőségek előtt nyitja meg az utat.

Sokatígérőek azok a megállapodások, amelyeket a Londoni Egyetem mellett működő Szláv- és Kelet-Európai Intézet kötött a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemmel, az Eötvös

Kollégiummal, valamint a Magyar Tudományos Akadémia Történettudományi Intézetével. Így sor kerülhet hallgatók, kutatók cseréjére, ösztöndíjas tanulmányút formájában brit könyvtárakban és levéltárakban végzett magyar történelmi és filológiai tárgyú kutatásokra, közös kiadványszerkesztésre, stb.

A Kelet-Európai Nyelvek Tanszékén magyar nyelvet tanító nyelvészek Peter Sherwood által vezetett kutatócsoportja a kétoldalú brit-magyar tudományos kapcsolatokon belül a nyelvészet és a lexikográfia oldaláról kívánja a magyar mint idegen nyelv tanítását előmozdítani. Ehhez annak a magyar tananyagkészítő munkatervnek a megvalósítása szükséges, amelynek egyik központi pillére egy angolul beszélőknek szánt magyar tanulói szótár megszerkesztése.

Ha valamelyik világnyelvről van szó, szakmabeliek és laikusok egyaránt készségesen elismerik akár több különböző típusú tanulói szótár létjogosultságát, míg "kisebb" nyelvek esetében egy ilyen vállalkozás nyilván részletesebb indoklást igényel. Saját tapasztalataim a Debreceni Nyári Egyetemen folyó magyartanítással kapcsolatban, valamint közös megfigyeléseink a londoni magyar szakos képzéssel és a különböző magyar nyelvtanfolyamokkal kapcsolatosan arra engednek következtetni, hogy a magyar nyelv iránti érdeklődés egyre intenzívebb, az igények egyre változatosabbak. Ugyanakkor ezek tananyaggal, tankönyvekkel, különösen pedig a nyelvtanulóra "hangszerelt" nyelvtanokkal, szótárakkal való kielégítése állandó nehézségbe ütközik. A kereslet messze meghaladja a kínálatot. Sajnos, a magyar, mint idegen nyelv tanítása még gyerekcipőben jár; távol állunk attól, hogy eltérő igények kielégítésére változatos, színvonalas magyar tananyagokat, tankönyveket, nyelvtanokat, szótárakat tudjunk nyújtani. Tudomásul kell vennünk, hogy még az erősen motivált nyelvtanulót is komolyan visszaveti a rendelkezésre álló segédeszközök

meglehetősen foghíjas volta. A magyar nyelvészeti és nyelv-
oktatási publikációkat tekintve még mindig nem sikerült i-
gazából átlépni egy bizonyos szemléleti korlátot, nevezete-
sen azt, hogy görcsösen ragaszkodunk a vegytisztán csak ma-
gyarul megjelentetett könyvekhez és tanulmányokhoz, amelyek
nem céloznak meg jelentősebb külföldi piacot. Nem szükséges
anglomániásnak lenni ahhoz, hogy belássuk, a mai világban a
legnagyobb hatásfoka az angolnak mint közvetítő nyelvnek a
felhasználásával közzétett szakirodalomnak van, elismerve
természetesen a többi világnyelv fontosságát is a maga terü-
letén.

Ínséges idők járnak azokra, akik föltették magukban,
hogy angol közvetítőnyelven taglalt magyar nyelvtant vagy a
magyarul tanulóra orientált kétnyelvű, angol-magyar vagy ma-
gyar-angol szótárt kívánnak forgatni, mert ilyet sehol föl
nem lelnek. A hibát persze nemcsak magunkban kell keresni.
Kiadói rövidlátás eredménye lehet csak az, hogy a méltán vi-
lághírű Teach Yourself sorozat több tucatnyi nyelvkönyve kö-
zé a mai napig nem fért be olyan, amely a magyart mutatná be,
miközben például minden velünk szomszédos ország legalább egy
nyelve képviselve van a sorozatban. A Routledge Kiadó által
megjelentetett Colloquial Hungarian c. könyv pedig felemás mű.
Hiánypótló jellege is csak részben menti nyelvi, nyelvészeti
és módszertani hiányosságait.

A tervezett és jelenleg kísérleti stádiumban lévő magyar
tanulói szótárt kétnyelvű magyar-angol szótárként kívánjuk
megalkotni. Az angol nyelv esetében szinte minden rangos brit
kiadó kötelességének érzi valamilyen angol tanulói szótár
(learner's dictionary) megjelentetését. A verseny óriási, kü-
lönösen az Oxford University Press, a Longman és a Collins
kiadó között. Ezek mind a tanuló számára speciálisan szer-
kesztett szótárak, amelyek mozgósították az angol lexikográ-
fia színe-javát. Az Oxford University Press nem nyugodott be-

le abba, hogy az elmúlt évek során először a Longman Dictionary lassan háttérbe szorította az angolul tanulók által évtizedeken át forgatott kedves, hasznos kéziszótárt, az Advanced Learner's Dictionary of Current English-t és 1989-ben teljesen átdolgozott, új kiadásban jelentették meg, ami az angol mint idegen nyelvnek a tanítása területén újfent óriási nyereség. Az egynyelvű tanulói szótárakon kívül több olyan angol-német, angol-francia, angol-olasz szótár létezik, amelyet a tanulói szótárak hasznos vonásainak felhasználásával alkotak meg. Ha mindehhez hozzávesszük még azt a tekintélyes szakirodalmat, ami a tanulói szótárak szerkesztésére vonatkozik és ami angolul hozzáférhető, olyan lexikográfiai háttérrel kezdetünk hozzá a gyűjtő és szerkesztő munkához, amelynek mellőzése megengedhetetlen luxus lenne. (Csak ízelítőül álljon itt: R.R.K. Hartmann (ed.), Lexicography: Principles and Practice Academic Press, Inc., London, etc., 1983; Robert Ilson (ed.), Dictionaries, Lexicography and Language Learning Pergamon Press (in association with the British Council), Oxford, etc., 1985; Sidney I. Landau, Dictionaries. The Art and Craft of Lexicography. Cambridge University Press, Cambridge, etc., 1989; B. Boguraev & T. Briscoe, Computational Lexicography for Natural Language Processing Longman, London & New York, 1989) Kétnyelvű tanulói szótárra jó példa a Folomkina és Weiser által szerkesztett szovjet kiadású angol-orosz tanulói szótár.

Mindezek után, úgy hiszem érthető, miért nem gondolhatunk egynyelvű magyar tanulói szótár megalkotására. A magyar-nak világnyelvnek kellene lennie ahhoz, hogy a tanuló hajlandó legyen magyar ismereteit magyar nyelvű értelmező szótár segítségével fejleszteni. Ugyanakkor az is teljesen világos, hogy arányos kicsinyítéssel az Értelmező kéziszótárból még nem nyernénk magyar tanulói szótárt, hiszen a tanulói szótárak szerkesztési elvei több tucat ponton eltérnek az anyanyelvi

beszélő számára készült értelmező szótáréitól. A forgalomban lévő Országgh-szótárak pedig egyértelműen az angolul tanulók érdekeit tartják szem előtt és nem is tanulói szótárnak készültek, tehát aki magyarul tanul, csak korlátozott sikerrel forgathatja. Mindamellett persze a szerkesztés folyamán támaszkodni kívánunk az említett szótárakra, valamint a hétköznapi Értelmező szótár, a Szóvégműtató szótár, valamint a rövidesen megjelenő Magyar ragozási szótár gazdag anyagára. Ami a példaanyagot illeti, elsősorban mai élő nyelvi gyűjtött anyagra építünk, amit az oxfordi Micro-OCP (OCP = Oxford Concordance Programme) elnevezésű, bizonyos szótárszerkesztési műveletek elvégzésére is alkalmas szoftver segítségével, gépi úton, kemény lemezzel ellátott IBM kompatibilis Zenith márkájú számítógépen kívánunk feldolgozni. Az írott forrásokból merített példákat a tanulói szótárak általánosan elfogadott elvei szerint szerkesztjük és adaptáljuk, ezek hiányában a szerkesztők saját nyelvérzékükre hagyatkozva alkotnak példamondatokat a tipikus szöveggörnyezet bemutatására. A szótár készítésének egyes stádiumaiban természetesen igyekezni fogunk minél több szakvéleményt beszerezni a kontroll biztosítása érdekében.

Nem lehet eléggé hangsúlyozni az előtanulmány (pilot study) fontosságát. Minden komolyabb szótár esetében készül ilyen. Ennek keretei között a szerkesztők megpróbálják kicsiben megalkotni a szótárt, vagyis az előtanulmány tulajdonképpen a modellalkotás célját szolgálja. Ebben az esetben ez hozzávetőlegesen 150 különböző funkciójú és felépítésű szót jelent. Ennek során célszerű meghozni az elvi döntéseket a szócikkek elrendezésére, a jelentések és jelentésárnyalatok problémáira, a stílusminősítésre, nyelvhelyességi utalásokra, nyelvtani kódokra, stb. vonatkozóan, amelyek alapján a tényleges szerkesztést könnyebben el lehet majd végezni.

Tekintettel arra, hogy a tanulói szótárak célja a leggyakrabban előforduló szavak és kifejezések részletes bemuta-

tása, az ezekbe felvett címszójegyzék gondos válogatás, rostálás eredménye. Egy tipikus haladó szintű angol tanulói szótár szókincse 50-60.000 szó körül mozog, szemben az anyanyelvi beszélők számára készült szótárak szóanyagával, amely esetenként a 150.000 címszót is meghaladja. A haladó szintűeken kívül a különböző alsóbb nyelvtanulói szintekre is készültek szótárak. Hogy a közmondásból jól ismert sokat akaró szarka gondjait elkerüljük, a szótár első változatát úgy 2500 szavasra tervezzük. Ez azután a gyakorlatban való megméréstetés után induktív módon tovább bővíthető, először 10.000, majd 25-30.000 címszavasra. Nagyon jó lenne támaszkodni egy magyar gyakorisági szótárra, amely azonban, bár gyakorlatilag elkészült, mindeztideig nem öltött végleges, nyomtatott formát. Ilyen jellegű szótár hiányában általában némileg szubjektív megállapításokra, a szótáron dolgozó lexikográfusok és a munkába bevont anyanyelvi beszélők nyelvérzékére hivatkozva lehet dönteni afelől, valamely szó fölvételessen-e a szótárba vagy sem. Így például az Értelmező kéziszótárban föllelhető mellékneveknél az ábécé első betűi, az "a", ill. "a" alatt található 562 melléknév közül jóegynéhányra nem lesz szükségük a tanulói szótárban. Másokra viszont igen. De melyekre? A döntést megkönnyítendő, részfeladatként az 562 melléknevet számítógépbe tápláltam és intuitív alapon "gyakorisági" kódszámokat rendeltem hozzájuk, a gyakoriság csökkenő sorrendjében 1-9-ig. Ezután a program kódszám szerint, emelkedő számsorrendben csoportosította a szavakat, majd az egyes csoportokon belül ismét ábécé rendbe szedte azokat a megfelelő utasításra. A következő számarányokat kaptam, melyeket néhány példával toldok meg:

- 1-es 1 db: az alacsony melléknév
- 2-es 8 db: pl. álmos, alsó, angol
- 3-as 12 db: pl. adós, afrikai, almás, általános, azonos

4-es 52 db: pl. abszolút, aggodalmas, ajánlatos, alapos, albérleti, álomszép, anyagiás, anyanyelvi, ártatlan, autós

5-ös 162 db: pl. acélkék, adómentes, ágazati, áhított, akadémikus, alkotmányos, áldatlan, amatőr

Legnagyobb esélyük a fenti öt gyakorisági csoportba tartozó mellékneveknek van arra, hogy a szótár címszóállományába bekerüljenek.

6-os 142 db: pl. agancsnyelű, ágbogas, alakhű, alélt, alkoholos, amorf, aranykalászos, ásatag

7-es 120 db: pl. akkád, akusztikus, allegórikus, almásderes, áramfejlesztő, aszályverte

A fenti két csoportot további alapos vizsgálatnak kell alávetni, mert elképzelhető, hogy nem egy melléknevet végül is föl lehet venni a szótárba ezekből is.

8-as 43 db: pl. adventista, agrárszocialista, ajakos, alsószárnnyas, antropomorf

9-es 10 db: pl. affekta, alattos, alluviális, autochton

Az utolsó két csoportba sorolt melléknevekre aligha van szükség egy tanulói szótárban, amely sokkal hangsúlyozottabban hivatott segíteni az aktív, kreatív nyelvhasználatot, mint egy értelmező szótár, amely, amint a neve is mutatja, elsősorban az értelmezést, a megértést segíti elő.

A fent vázolt eljárás természetesen további módosításra szorul, hiszen a szavak csak legfontosabb jelentésük képviselőjében szerepeltek benne. Nyilvánvaló, hogy a többjelentésű szavak jelentéseinek száma a tanulói szótárban szerényebb lesz, de minden egyes jelentés sorsát gondos mérlegelésnek kell megelőznie. Egy tanulói szótár talán legfontosabb jellemzője az, hogy az egyes szócikkeket gazdag példaanyaggal, számos frazeológiai egységgel, idiómával, kollokációval látja el és igyekszik annyi hasznos nyelvtani és nyelvhelyességi tudnivalót be-

lesűríteni ezekbe, amennyi szótári keretek között megvalósítható, amivel a szótár használójának jelentősen megkönnyíti a dolgát.

Míg az idiomákra, frazeologizmusokra, szólásokra, közmondásokra és a szakkifejezésekre általában megfelelő figyelmet fordítanak az értelmező és a kétnyelvű szótárak, természetükénél és terjedelmi korlátaiknál fogva nem szentelhetnek anynyi helyet a nyelvspecifikus, kollokációs típusú jelzős szerkezeteknek, amelyek viszont fontos részét képezik egy tanulói szótárnak. Az anyanyelvi beszélő ritkán tévelyeg a helyes kollokáció megítélésében, legfeljebb nem jut az eszébe. Ezzel szemben az idegen ajkú, aki magyarul tanul, joggal várja el a szótártól, hogy eligazítsa a lehetséges és ajánlott jelzős szerkezetek világában. Gondolom, mindnyájan egyetértünk, hogy az élet főnévhez a magyar nyelvben jól illeszkednek az ilyen jelzők mint nehéz, könnyű, boldog, viszontagságos, hiábavaló, keserves, kicsapongó, eseménydús, küzdelmes, kalandos, hányatott, hajszojt, harmonikus, hazug, erkölcstelen vagy viharos. A szó egyéb jelentéseihez járulhatnak pl. ezek: politikai, gazdasági, városi, falusi, irodalmi, művészeti, tudományos és egy sereg más.

Egy angol anyanyelvű számára ugyanakkor nem kézenfekvő, hogy a love life magyar megfelelője nem szerelmes élet, hanem szerelmi élet, vagy hogy a public life nem közös élet, hanem közélet, ráadásul a megfelelő összetett szó és nem jelzős szerkezet. Meglepheti az is, hogy az exhaustive work és az exhausting work egyaránt fordítható kimerítő munkának, míg a catch question inkább fogós mint fogas kérdés, bár a kettő elég közel áll egymáshoz. Komikus lenne, ha ragadozó betegséget, ill. ragályos madarat mondanánk. Az esti egyetem (angolul evening course/classes) mellett nincs levelező egyetem. És ha Jerry Payne, Colloquial Hungarian c. könyvéből tanulunk, akkor mindenesetre eltűnődhetünk rajta, mit is jelent ez a különös pél-

damondat: János nagy férfi. A tanulói szótárból tehát ki kell derülnie annak, hogy az óriási baklövés, a fejvesztett menekülés, a szemenszedett hazugság, az éktelen baromság vagy az elherdált milliók és számtalan más kollokáció a helyes magyar nyelvhasználat szerves része.

A tanulói szótár szerkesztése közben felmerülő számos más probléma közül csak egyre utalok még befejezésképpen. Megfontolandó, hogy a magyar nyelvben oly fontos igekötős igét ne az igekötők betűrendje szerint soroljuk be, hanem az adott igekötőnél csak utaló címszavak legyenek és az alapigénél tüntessük fel őket, értelmezésükkel és példaanyagukkal együtt. Ezt több nyelvtani, szemantikai és módszertani tényező is indokolja. Ezek közül csak egyet kiemelve: az igekötő az esetek nagy részében a mondatban különválnak az igétől és vagy közvetlenül utána, vagy más szó vagy szavak közbeékelődése folytán az ige elé vagy mögé kerül. Az angol szótárakban a határozószóval bővített ún. "szerkezetes igék" ("phrasal verbs") nem a határozószók (pl. up, down, away, in off) címszava alatt, hanem az igéké alatt szerepelnek. Tehát pl. a give away, give out, give up a give szócikkében. Hasonlóképpen az ad szócikkében szerepelhetnének ezek is: átad, bead, elad, felad, kiad, megad, összead, visszaad, stb.

Kiss Antal

A magyar igeragozás oktatásának kérdései
(finnországi tapasztalatok alapján)

1. A nyelvtanulás során az idegen nyelv jelenségeit igyekszünk anyanyelvünk megfelelő vagy többé-kevésbé hasonló jelenségeivel összekapcsolni. Így kapcsolunk össze például egy finn igei alapalakot (sanoa - mond) a magyar megfelelővel egy-egy finn ragozott igealakot a megfelelő magyarral (sanoin - mondtam), vagy így vethetjük össze formálisan az egész finn és magyar igeragozási rendszert, jól tudva, hogy egy igealak funkcionális megfelelője nem mindig a másik rendszer azonos pontján található. Például: Mondtam már, hogy ne gyere ide! ~ Sanoin jo, ettet tulisi tänne! A magyarban felszólító módú igealak van, a finnben tagadó ragozású feltételes módú (vö. Keresztes: Unkarin kieli. Helsinki, 1974. 156. l.). Ennek ellenére érdekes és hasznos az igeragozás tanításának kezdetén egy rövid áttekintést adni az egész rendszerről.

2. A két igeragozási rendszer vázlatát összehasonlítva (a teljes rendszereket lásd pl. Papp István, Finn nyelvkönyv. Tankönyvkiadó,Bp., 1957. 285-8, ill. MMNyR. I. 512-3) jól látható, hogy a magyar 36 igealakkal (intranszítív igék-nél), ill. tranzitív igéknél 78 igealakkal szemben a finnben 124 igealak van, azaz - és ezt ki is kell emelni - a magyar igeragozási rendszer sokkal egyszerűbb.

Közös az, hogy van kijelentő mód jelen idő, feltételes mód jelen és múlt idő, s hogy van felszólító mód.

A magyarban nincs szenvedő ragozás, nincs tagadó ige-
ragozás, nincs lehetőségi mód. Ezek csak kisebb nehézséget
jelentenek a finnül tanuló magyar számára, s a finnek is
könnyen megtalálják azokat a szerkezeteket, amelyekkel a fen-
tiek helyettesíthetők. Nagyobb nehézség az, hogy a finnben
három múlt idő van, a magyarban pedig csak egy, de az ige
igekötős változataival a magyarban is kifejezhető a cselekvés
befejezettsége.

A finnben viszont nincs jövő idejű igealak, hiányzik
a felszólító mód egyes szám első személyű formája, és - ami
a legnagyobb nehézséget jelenti a finnek számára is - nincs
tárgyas ragozás.

Nem véletlen, hogy ez egy olyan "interferenciapont"
a magyar nyelv tanulásában (vö. A magyar nyelv oktatása kül-
földieknek. Bp., 1981. 16-7. Szerk. Glay Béla), amelyet pél-
dául magyarul tanuló olaszok is a legtöbbször tartottak "nagy-
fokú nehézségű"-nek 15 nyelvi jellegzetesség közül (1. Bátho-
ry Ágnes, in: A Hungarológia Oktatása 1987/2. 46. l.). A szá-
mok ugyan nem mutatnak nagy eltérést, két finn igealakkal
szemben a magyarban szintén két (egyes szám első személyben
három) igealak áll, azonban ezek más alapon jöttek létre (ál-
lító - tagadó, ill. a tárgy határozottsága, személye):

näen	-	látok/látom/látlak
en näe	-	nem látok/látom/látlak
näet	-	látsz/látod
et näe	-	nem látsz/látod

Érdekes, hogyan lehet a másik nyelvre fordítani az e-
gyes igealakokat, szerkezeteket, a tárgy határozott vagy ha-
tározatlan volta helyett a tárgy teljes, ill. részleges vol-
tát figyelembe venni. (Az egyes szám első személyre vonatkoz-
tatva lásd Kiss, in: Folia hungarica 1. Helsinki, 1981. 23-46.
Castrenianumin toimitteita 21.).

3. A finnek számára megnehezítette az alanyi és a tárgyas ragozás helyes használatának megtanulását az, hogy az eddigi tankönyvek általában elszakították a két ragozást egymástól, pedig ezek elválaszthatatlanul összetartoznak különösen a beszéd folyamatban egy adott tárgyas szerkezet létrehozása során.

Vizsgáljuk meg, hogyan magyarázták néhány újabb - finnek számára írt - tankönyvben a kétféle ragozást! (A tankönyvek részletesebb bemutatását lásd: Kiss, in: Magyar nyelv külföldieknek). Az V. Magyar Lektori Konferencia anyaga. Szerk. Gaiy Béla és Ruzsinyák Márta. MM és NEI kiadása Bp., 1981. 55-8). Azóta két újabb kiadvány is megjelent: 1) Keresztes László: Jó napot! 56 lapos kis kiadvány, hangszalag melléklettel, amely az 1984-ben a finn rádióban elhangzott, majd később megismételt nagysikerű nyelvtanfolyam anyagát tartalmazza. E rövid, népszerű nyelvtanfolyam főleg turisták számára készült, nyelvtani anyaga nagyon rövid, egy-egy nyelvtani jelenség (pl. igeragozás) részletezőbb bemutatására nem vállalkozhatott, ezért itt nem is foglalkozom vele; 2) Eva Gerevich-Kopteff - Márta Csepregi: Unkaria suomalaisille. Helsinki, 1989. 193 l. Ezt sajnos még nem ismerem.

Én főleg két tankönyvet használtam: Nyirkos István, Nykyunkarin oppikirja (A mai magyar nyelv tankönyve) SKS. Tietolipas 71. Forssa, 1972., 1979² (174 lap) és Márk Tamás: Tes-sék magyarul I. SKST 347. Pieksämäki, 1978. (233 lap), II. SKST 361. Pieksämäki, 1980 (232 lap + térkép).

3.1 Nyirkos már az első lecke nyelvtani anyagában szól a létige elmaradásáról (névszói állítmány), majd a 20. lapon a van, vannak használatáról, s az ige alapalakjáról, megállapítva ez utóbbiról, hogy "verbien perusmuotona on verbien subjektikonjugation indikatiivin preesensin yksikön 3. persoonassa" (az igék alapalakja az igék alanyi ragozásának kijelentő mód jelen idő egyes szám 3. személye). A tanár talán már

itt is megemlítheti, hogy a magyarban kétféle ragozás van, de itt még nem célszerű részletezni.

A létige ragozását kijelentő mód jelen időben a harmadik lecke nyelvtani anyagában találjuk. A ragozáshoz a szerző nem fűz megjegyzést. (Talán jobb lett volna az itt egyébként sem látható val-, (vol-) "olla" töváltozatokat teljesen elhagyni.

Az igeragozást a negyedik leckében kezdi a tankönyv: "Unkarissa on kaksi verbintäivutusta: subjektiivinen ja objektiivinen. Jos objekti on epämäärittäinen, käytetään subjektiivista taivutusta, jos taas objekti on määräinen, käytetään objektiivista taivutusta" (31). (A magyarban két igeragozás van: alanyi és tárgyas. Ha a tárgy határozatlan, alanyi ragozást használunk, ha pedig a tárgy határozott, tárgyas ragozást használunk). Ez volt az a pont, ahol a két ragozási rendszer vázlatát összehasonlítottuk, kitértünk arra, hogy alanyi ragozást akkor is használunk, ha nincs határozatlan tárgy, s hogy az intranzitív igéknek tulajdonképpen csak alanyi ragozása van. Itt tisztáztuk a határozatlan és a határozott tárgy főbb típusait is, kénytelen-kelletlen egyetemi szinten is betartva bizonyos fokozatosságot (vö. Hegyi Endre, Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? Tankönyvk. Bp., 1971. 24-5; 35-6; és Uő. A magyar mint idegen nyelv a felsőoktatásban. Tankönyvk. Bp., 1971. 33-5.).

A beszélgetést, a tárgyas szerkezetek használatát megnehezítette az, hogy a tárgyas ragozás majd csak a könyv vége felé a 14. leckében kerül elő. (A tankönyv anyaga 22 leckére oszlik.)

3.2. Márk Tamás tankönyvének első része 30 leckéből áll. A két igeragozás itt is nagyon messzire kerül egymástól: az alanyi ragozást a 96. lapon említi (a 13. leckében), a tárgyas ragozást pedig a 205. lapon (a 29. leckében). Talán ez is oka annak, hogy a gyakorlatok többsége elég mechanikus

behelyettesítés, és nem élő szituációs feladat. A könyv a nyelvtani anyagot csupán eszköznek tekinti, és nem célnak (kielioppi on apuväline eikä päämäärä; vö. az előszót), s ezt csak helyeselhetjük, ám a szinte végsőkéig leegyszerűsített nyelvtani magyarázatok már sokszor helytelenek - s ezt már semmiképpen nem fogadhatjuk el. Néhány példa az igeragozás köréből:

Az alanyi ragozásról ennyit ír: Epämääräistä (subjektiivista) taivutusta käytetään, kun lauseessa ei ole objektia (siis yleensä intransitiiviverbien tapauksessa)" (határozatlan (alanyi) ragozást akkor használunk, amikor a mondatban nincs tárgy (tehát általában intranszitiv igék esetében). Érdekes, hogy az általa példának vett három ige közül (kér, ül, vár) kettő nem is intranszitiv! Ezt a megfogalmazást természetesen nem fogadhatjuk el, s később írja is majd a 15. leckében, hogy "epämääräiseen taivutukseen liittyvä epämääräinen akkusatiiviobjekti (joko egy-artikkelilla varustettuna tai ilman artikkelia oleva" (111: 1.)) az indeterminatív ragozáshoz tárgyesetben álló határozatlan tárgy kapcsolódik (vagy az egy névelővel ellátva vagy névelő nélkül).

Nem fogadhatunk el ilyen, az alaktani és a mondattani szempontokat keverő megfogalmazást sem: "Olla-verbi taipuu puutteellisesti kun se liittyy predikatiivina käytettyyn adjektiiviin, lukusanaan tai pronominiin" (103) (A van ige hiányosan ragozódik, ha összetett állítmány névszói részeként álló melléknévhez, számnévhez vagy névmáshoz kapcsolódik). A példa: Zöld vagyok. Zöld vagy. Zöld. Zöldek vagyunk stb.

A tárgyas ragozást bemutató tömör szöveg azonban hibátlan: "määräistä (objektiivista) taivutusta käytetään, kun lauseessa on objekti (siis transitiiviverbien yhteydessä) - jos tämä objekti on määräinen" (205) (Határozott (tárgyas) ragozást akkor használunk, ha a mondatban van tárgy (tehát tranzitív igék esetében) - és ez a tárgy határozott). A ha-

majd fokozatosan a többit, de párhuzamosan az alanyi ragozású és tárgyias ragozású formákat. Ezután jöhetnének az igeragozás többi formái (kijelentő mód múlt idő, jövő idő és a többi módok). Ebben a dologban azonban csak a határozatlan és a határozott tárgyias szerkezetek közötti különbség érzékeltetéséig és bizonyos mértékű begyakoroltatásáig jutottam el, a módszert nem dolgoztam ki részletesen.

Kölzow Julianna

A nyelvtan szerepe és súlya a szövegszerkesztésben és a gyakorlatokban

Tapasztalatból tudjuk, hogy a nyelvtanulónak egy idegen nyelv elsajátítása folyamatában számtalan objektív és szubjektív nehézséggel kell megküzdenie. Az is közismert, hogy a felnőtt tanulónál ezek a nehézségek fokozottabban lépnek fel. Különösen vonatkozik ez a nyelvtanulás kezdeti fá-

zisára.

Az okok között nagy szerepet játszik az a tényező, hogy a felnőtt ember teljesen kialakult nyelvi viselkedési formával rendelkezik, amelyben a mondanivaló az elsődleges, a nyelvi eszköz, a mondanivaló kifejezésének eszköze másodlagos. Az idegen nyelv tanulásának első szakaszában felbukkan ez a rend: a nyelvi eszköz elsőbbséget kap, mivel a tanulónak el kell sajátítania az új nyelvi rendszer szabályait, szókincsét, mondatfűzési rendjét, s így szembekerül egymással az anyanyelvi és az idegennyelvi viselkedési forma.

Emellett a pszichológiailag gátló, mert nem természetes körülmény mellett a nyelvtanulónak meg kell küzdenie az idegen nyelv anyanyelvétől eltérő struktúrájával, és el kell raktároznia emlékezetében egy nagy mennyiségű grammatikai és lexikai anyagot. A külső körülmények is csak ritka esetben ideálisak: az idegen nyelv kizárólag a tanteremben "játsszódik le", kevés vagy hozzáférhetetlen az oktatási segédeszköz és sok a nyelvi aktivitást gátló tényező. Ugyanakkor immár több évtizedes követelmény, hogy ne csak szabályokat és elszigetelt szókincset tanítsunk hallgatóinknak, hanem mindenekelőtt a beszélt nyelvet. És ezt minél korábban kezdjük, hogy az idegen nyelv megközelítőleg anyanyelvi minőséget kapjon és természetes folyamatban tölthesse be kommunikatív funkcióját.

Az említett nehézségek láttán elbátortalanodhatnánk, ha munkánk során nem tapasztalnánk, hogy tanítványaink ennek ellenére is folytatják a harcot, hogy a legtöbb esetben jó alapokkal bocsáthatjuk el őket, és hogy sok esetben egészen becsületesen megtanulnak beszélni is. Ezek a tapasztalatok bátorítanak és továbblépésre ösztönöznek.

A nyelvoktatás folyamatában felmerülő problémák egyik legnehezebbike az, hogyan ágyazzuk be, hogyan adagoljuk és hogyan gyakoroltassuk a nyelvtant úgy, hogy ez az egyébként is kevés szeretetnek örvendő terület ne nyomja agyon a tanu-

lót, de mégis erősen bevéődjék az emlékezetébe. Más oldalról: mennyire legyen az oktatásban a nyelvtan jelen anélkül, hogy akadályozná a tanuló nyelvi aktivitását.

A Humboldt Egyetemen most elkészült nyelvi jegyzet munkálatai során is ez a kérdés foglalkoztatott bennünket a legnagyobb mértékben. A jegyzet a négyéves magyar szakos tolmácsképzés nyelvi alapozását szolgálja, és nulláról induló egyetemi hallgatók képzésének első évében kerül felhasználásra.

A jegyzet koncepciójának elkészítésekor döntenünk kellett arról, hogyan érhetjük el azt, hogy hallgatóink a magyar nyelv nyelvtani szabályainak legnagyobb részét egy éven belül felhasználásra készen elraktározhassák emlékezetükben, elszámíthatassanak egy bizonyos mennyiségű szókincset és ezzel egyidejűleg, vagy legalábbis ezzel szoros egymásutánban valamilyest jártasságra tegyenek szert a magyar beszélt nyelv mechanizmusában. Ennek a célnak az elérése - ami tantervi követelmény is - kényszerhelyzetet eredményez, és mint minden kényszerhelyzetben kompromisszumra kellett törekednünk. A kompromisszum két sarkalatos pontja a nyelvtanulás és a beszélt nyelv megtanulásának látszólagos ellentéte, ennek megszüntetését kellett megkísérelnünk. A kérdéssel kapcsolatosan a jegyzetnek csak két részterületére szeretnék kitérni, és röviden vázolni a velük kapcsolatos gondolatainkat. E két részterület a szövegek és a gyakorlatok.

A magyarnak mint idegen nyelvnek német anyanyelvi környezetben történő oktatási tapasztalatait számbavéve arra az álláspontra jutottunk, hogy a nyelvtan rendszeres, tüzetes leírása és alapos gyakoroltatása abban az oktatási formában, amelyet mi képviselünk, elengedhetetlen követelmény. Enélkül pótolhatatlan hiányok keletkeznek a nyelvi alapozás területén. A nem tudatos és nem alapos nyelvi alapozottság következtében nagyon csekély nyílik a nyelvi hibák önálló

még a haladó tankönyvekben is. E meggondolásaik alapján a leíró szövegek jegyzetünkben elsősorban a nyelvi elemek koncentrált bemutatását, funkcióik szemléltetését célozzák. Különösen alkalmasnak találtuk erre a célra a leíró szöveg olyan típusait, mint a levél, a programleírás, a beszámoló vagy a belső monológ. Ugyanakkor törekedtünk arra, hogy a szövegek magukban hordozzák bizonyos beszédhelyzetek csíráit és beszélgetések kiindulópontjául szolgálhassanak a közös foglalkozásokon. Körülményeink között a beszédképesség fejlesztésének és kialakításának egyik legfontosabb eszköze és színtere az óra.

A nyelvtani szabályrendszer elsajátításának egyik legfontosabb módszertani egysége a gyakorlatok és feladatok tevékenysége. Jegyzetünkben olyan gyakorlat típusokra törekedtünk, amelyek eredményesen szolgálják a nyelvtani elemek bevezetését és ugyanakkor alkalmasak bizonyos szintaktikai szerkezetek automatizálására és a beszédmechanizmus fejlesztésére. Ezzel kapcsolatosan is az volt a cél, hogy a nyelvi elemeket olyan szöveggörnyezetben gyakoroltassuk, amely szemlélteti a nyelvi elemnek a beszéd folyamatában betöltött funkcióját, és amely jellemző a beszédaktusra. Itt kiindulópontul szolgálhatnak a szókapcsolatok és a mondatok. A nyelvtani jelenségek szókapcsolatokban és mondatokban való gyakoroltatása nem újkeletű, szinte minden tankönyv él ezzel a módszerrel. Általánosan ismert tény azonban, hogy a beszélt nyelvben a nyelvi eszközöknek egy speciális helyzetben való használatát nagy mértékben befolyásolja a beszélgető partner megnyilatkozása. Ez a szempont jól érvényesül a párbeszéd típusú gyakorlatokban. A párbeszéd, mint a beszédaktus egyik legjellemzőbb eleme tükrözheti a kérdés-felelet, a megállapítást követő tájékoztató kérdés, vagy a megállapítást követő pozitív vagy negatív megnyilatkozás nyelvi szerkezetét. Azok a párbeszéd típusú gyakor-

latok, amelyekben a nyelvtani szerkezet kötött, de szabadon választható a lexikai anyag nyelvpedagógiai és pszichológiai szempontból is eredményesen felhasználhatók a nyelvtan gyakoroltatásában, mert egyesül bennük a tudatos alkotó és a mechanikus normatív tevékenység. A nyelvtannak jegyzetünkben való erős jelenlétét ilyen gyakorlatok nagyszámú alkalmazásával igyekeztünk ellensúlyozni.

Befejezésül szeretném megjegyezni, hogy a nyelvtannak az oktatásban való szerepét és súlyát a mindenkori tanulói célcsoporttól kell függővé tenni. Esetünkben a normatív nyelvhasználat rövid időn belül való kialakítása a cél. A felnőtt, művelt tanuló rendszerben való gondolkozási törekvése és szakmai ambíciója nagy hajtóerő a kívánt nyelvi szintnek a vázolt módszerekkel való elérésében.

IRODALOM

1. Szentgyörgyvári Artur: Mondanivalóközpontúság. Négy nyelvpedagógiai hipotézis. Modern Nyelvoktatás, XX.1. Budapest, 1983.
2. Fábricz Károly: A beszélt nyelvi szövegalkotás kérdéséhez. Beszélt nyelvi tanulmányok. Linguistica Series A, Studia et dissertationes. Szerk. Kontra Miklós, Budapest, 1988.
3. Sachs, Sabine: Dialogische Muster für die Sprachausbildung als grammatische Lerneinheiten im Russischunterricht. Moderner Fremdsprachunterricht Bd. 5, Berlin, 1974.

Petro Lizanec - Horváth Katalin

Magyar nyelvtankönyv kezdőknek

Napjainkban Kárpát-Ukrajnában megnőtt az érdeklődés a magyar nyelv iránt az orosz és az ukrán ajkú lakosság körében. Ezt egyrészt a Magyarországra való utazási kedvezmények, a vállalatok közötti közvetlen kapcsolatok, másrészt a magyar nép iránti tisztelet; a magyar gazdasági, politikai, kulturális események váltották ki. Területszerte több nyelvi tanfolyam indult. Ez hozta magával az igényt egy olyan tankönyvre, amelyből a felnőttek aránylag rövid idő alatt (kb. egy év) elsajátíthatnák a magyar nyelv alapvető lexikai és grammatikai anyagát, hogy a mindennapi életben eljussanak a kommunikáció szintjére.

Jól tudjuk, jelenleg több sikeres tankönyv közül válasszhatnak.

Miért láttunk hozzá mégis egy újabb tankönyv elkészítéséhez? Rövidebb terjedelmű, az alapszókincs legaktívabb szavait felölelő, az elengedhetetlenül fontos nyelvtani tudnivalókat tartalmazó eszközt kívánunk a magyar nyelvet idegen nyelvként tanulók kezébe adni.

A tankönyv szerkezeti felépítéséről. Az előszóban röviden szólnunk módszertani tanácsainkról. Hangsúlyozzuk, hogy az eredményes nyelvtanulás kitartó munkát, rendszeres tanulást és sok-sok időt igényel. Egy egész éven át, naponta 2-3 órát hangosan memorizálva, párbeszédes formában, szituációk

szerint ajánlatos a tanulást megszervezni. Az egyes leckéket igen hasznos dolog a helyes kiejtés követelményeinek megfelelő formában magnetofonszalagra felvenni, többször visszahallgatni. Minden leckére egy-egy hetet kell szentelni. Az ilyen munka meghozza az óhajtott eredményt.

A tankönyvet 22 leckére terveztük. A 22 lecke lexikai és grammatikai anyagának az elrendezése a következő:

1. A magyar nyelv legjellemzőbb sajátosságainak ismertetése

A magyar ábécé. A magyar nyelv hangsúlya és hanglejtése

Szöveg: Válasz a Mi ez? Ki ez? kérdésre

2. A birtokos személyragozás. A birtokjel. A birtokos névmások. Testrészek. Személyleírás. Népdaltanulás (Az a szép ...)

Szöveg: A Nagy család bemutatása

3. A többes szám kifejezése és a tárgyrag

Ételek és italok. Élelmiszerbolt

Szöveg: Bevásárlás. Vevő és elárusító párbeszéde

4. A magyar igeragozás általános tudnivalói. Alanyi és tárgyas igeragozás. Kijelentő mód, jelen idő.

Szöveg: Étterem. Népdaltanulás (Vörös bort ittam az este...)

5. Az s, sz, z, dz végű és a rendhagyó igék ragozása

A -ban, -ben, -n, -on, -en, -ön (irányhármasság szerint) határszóragok. A -kor rag

Szöveg: A család egy napja. Hány óra?

6. A múlt idő. A -nak, -nek részeshatározórag

Szöveg: A család együtt takarítja a lakást

7. A jövő idő. A -tól, -től, -ig rag

Szöveg: A család Budapestre utazik. Készülődés az útra

8. Az eddig tanult határozóragok ragozása. A -val, -vel használata

Szöveg: A pályaudvaron

8. Az eddig tanult határozóragok ragozása. A -val,
-vel használata
Szöveg: A pályaudvaron. A család megérkezett Bu-
dapestre
9. Az igekötők használata
Szöveg: Itthon vagyunk a családban. A lakás. A
legfontosabb rokonságnevek
10. Az igék ragozása feltételes módban
Szöveg: A család megtekinti Budapest nevezetessé-
geit
11. A melléknevek fokozása. A -hat, -het igeképző
Szöveg: Járművek. Hogy juthatok el?
12. A -nál, -nél, -hoz, -hez, -höz, -ért ragok
A tanult határozóragok összefoglalása
Szöveg: A hónapok nevei. Az évszakok
13. A felszólító mód.
Szöveg: Városnézés
14. A névutók. A főnévi igenév ragozása
Szöveg: Az orvosnál
15. A magyar nyelv képzőrendszere. Az -ás, -és, -z (-ik),
-l képzők. A nemcsak, hanem, is kötőszó használata
Szöveg: Sport
16. A melléknévi igenév
Szöveg: Életrajz
17. A -dik és az -s képző
Szöveg: Kiküldetés. A szállodában
18. A -szor, -szer, -ször. A matematikai alpműveletek
Szöveg: Vásárlás az áruházban
19. A határozói igenév
Szöveg: A színházban
20. Az -l képző
Szöveg: Levelezés, levél. Petőfi Sándor: Szabad-
ság, szerelem; Ha férfi vagy, légy férfi

21. Az -ul, -ül és a -tlan, -tlen, -talan, -telen képző.

Szöveg: A postán

22. Az -i, -beli képző

Szöveg: Magyarország történetéről

Magyarország földrajzáról

A 22 lecke után párbeszédnek következnek (A határon, Útleveélvizsgálat, Vámvizsgálat, Pénzváltás), valamint kérdések és válaszok különböző szituációkban: érdeklődés, bocsánatkérés, üdvözlés, köszönetnyilvánítás.

A tankönyv befejező részében részleteket adunk a magyar szépprózából. Ezeket fordításra és tartalommondásra ajánljuk. A könyvben szereplő mintegy 1000-1500 szót betűrendes szójegyzékben foglaltuk össze az előfordulás oldalszámainak feltüntetésével.

Tekintettel arra, hogy indoeurópai nyelvet beszélő felnőtteknek szántuk a könyvet, az egyes leckék szerkezetének kialakításakor a nyelvtani tudnivalókkal indítjuk a témakifejtést, mégpedig úgy, hogy felhívjuk a figyelmet a magyar és az orosz nyelv grammatikai rendszere közötti különbségekre és esetleges hasonlóságokra. A konkrét nyelvi törvényszerűséget illusztráló példát a köznyelvi használatban szokásos mondatokba ágyazzuk. A mondatokban a lehetőségek szerint a már ismert szavakat alkalmazzuk, hogy a figyelem a nyelvtani tudnivaló megértésére koncentrálódjék.

A nyelvtani ismereteket szótári rész követi. Az új szavak tematikailag egységesek, s ez nagymértékben segíti a memorizálást. Az új szavakat a tanár többször is megismétli a helyes kiejtés szabályai szerint, majd a tanulók egyenként és kórusban is ismétlik a szavakat a tanár után és a tanárral.

A szótári rész a szöveggel folytatódik, amelybe szervesen beleépítettük az új nyelvtani és lexikai anyagot. A szöveget alaposan feldolgozzuk közös munkával és megbeszélő mód-

szerrel: fordítjuk magyarról oroszra, elemezzük a grammatikai alakokat.

A szöveget az adott témához kapcsolódó párbeszédnek követik. Ezeket is fordítjuk, elemezzük, majd aktivizáljuk oly módon, hogy a tanulók egymással folytatnak dialógust, majd önálló munkaként írásbelileg mindenki maga szerkeszt hasonló párbeszédet.

A párbeszéd után hosszabb-rövidebb orosz nyelvű köznyelvi szöveg következik, amelyet magyarra kell fordítani.

Házi feladatként a tanult témával kapcsolatos önálló szöveget kell írni, párbeszédet szerkeszteni. Ezzel a megértett passzív ismeretek a fokozatosság elvének betartásával aktív ismeretökké válnak.

Minden hónap utolsó hetében kollokviumot tartunk, ahol egyenként 4-5 lecke szóbeli és írásbeli anyagából számolnak be.

Kiegészítő anyagként magyar költők verseit, népdalokat, a Ludas Matyi képszövegeit és képeit alkalmazzuk.

Egy-egy leckeanyag felépítésében fő szempontként a lexikai és a grammatikai anyag harmonikus összetartozása szerepelt (pl. birtokos személyragozás - személyleírás stb.). Minden egyes lecke kb. 40-80 új szót (esetleg frazeológiai egységet) foglal magában. A szövegek összeállításában az új szavak és nyelvtani szótagok természetes használatára törekedtünk.

A szövegek és a párbeszéd a lehetőségekhez mérten könnyedek és derűsek, mivel - a gyakorlatban észlelt tapasztalataink szerint - a könnyed játékosság oldja az idegen nyelvtanulással járó feszültségeket.

Ezzel a könyvvel az a célunk, hogy a magyart idegen nyelvként tanulók eljutva a kommunikáció szintjére, a kezdeti sikerélmény alapján a magyar nyelv és kultúra alaposabb megértésére és megismerésére szánják el magukat.

Somos Béla

A hungarológiai ismeretnyújtás és a
nyelvtanítás

Az elmúlt két, két és fél évtizedben a magyar nyelv és kultúra iránt folyamatosan növekvő érdeklődésnek lehetünk szemtanúi s egyúttal e folyamatnak részesei, segítői, közreműködői.

Mondandómat a továbbiakban - kapcsolódva számos előttem szólóhoz - három témakör köré csoportosítom:

1. a magyar kultúra és nyelv iránt érdeklődők összetétele, előzetes ismeretei, érdeklődésük motivációja;
2. a hungarológia fogalma, egy-két értelmezési lehetősége;
3. egy - a hungarológiai ismeretnyújtás és a nyelvoktatás szempontjait összekapcsolni törekvő - tananyag bemutatása.

I. A nyelvünk és kultúránk iránt megnyilvánuló és folytonosan növekvő érdeklődést jelzi, hogy ma már aligha lehetséges számon tartani - még határainkon belül is - hol, hogyan, hányan tanulnak magyarul. A heterogenitást - az életkor, a nemzetiség, az előképzettség tekintetében - jelzi, hogy a nyelvtanulók életkora - amellet, hogy a többséget a huszonévesek alkotják - a tizenéves kortól a nyugdíjkorig vagy an-

nak közeléig terjed. Ez utóbbit a NEI ún. egyéni nyelvtanfolyamának néhány résztvevője képviseli, az előbbit az MVSZ tanulóinak többsége. A tanítványok állampolgárságát ill. nemzetiségét tekintve, a NEI-ben átlag képviselt 65 országhoz az egyéb külföldi oktatóhelyeket hozzászámítva - a tanítványok által évente képviselt országok száma 85-90-re tehető. Az előképzettségben a skála az általános iskolai végzettségtől az egyetemi végzettségig ill. a tudományos fokozatig terjed. S az érdeklődés tekintetében hasonlóan színes a kép: hiszen akad olyan tanítványunk, aki azzal a nemes szándékkal vág neki hungarológiai tanulmányainak, hogy a magyar kultúra egészét a birtokába veszi; s van olyan aspiránsunk vagy tudományos gyakornokunk is, akit a magyar történelem, művészet egy szelete érdekel, s akad olyan is, akit egész Magyarországból semmi más, csak pl. az alma érdekel, az alma termelése és nemesítése, a különböző almafajták tulajdonságai. S van olyan nyelvtanulóink is, akiben a magyar nyelv és kultúra iránti vonzódásnak nyoma sincs; az, hogy Magyarországra került tulajdonképpen a véletlennek, valamely főhivatal döntésének az eredménye, s a hallgatónak a célja, hogy a megszerzendő vagy megszerzett magyar nyelvtudás segítségével - azt, mintegy eszközként felhasználva - valamilyen szakképesítést szerezzen. Az érzelmi skála szintén széles: a közömbös 0 ponttól jobbra és balra - a bizonyos előítéletektől vagy téves előfeltételezésektől táplált - ilyen-olyan érzület-indulat előfordul.

S a Magyarországra, a magyar kultúrára vonatkozó ismeretek? Van olyan diákunk, aki anyanyelvén a Magyarországról szóló, a Magyarországgal foglalkozó valamennyi írást megismerte és feldolgozta szervezett hungarológiai tanulmányai kezdete előtt, s akad, aki a térképen se tudja elhelyezni Magyarországot. Az elmúlt évben tanult az egyik tanfolyamunkon egy ausztrál hallgató, aki, mikor tanára a Magyaror-

szággal szomszédos országokat vette sorra, csodálkozva vette tudomásul, hogy a Szovjetunió Magyarország szomszédja, ő ugyanis Magyarországot Szovjetunió részének tudta. S hogy ez nem is annyira szélsőséges példa, azt jelzi az is: számos diák minősíti akképpen tájékozottságát: "amikor idejöttem" - úgymond - "semmit sem tudtam Magyarországról". - Nagyok az eltérések abban is, hogy ki mennyi időt szán a magyar nyelvvel és kultúrával való megismerkedésre. (Ez a minimális egy-két hónaptól az optimális több évi időtartamig terjedhet). Számos variációt találunk, ha azt nézzük, hogy tanítványunk csak vagy elsősorban a nyelv, s csak vagy elsősorban a kultúra megismerését tervezi-e. Változatos a kép akkor is, ha azt tekintjük, van-e tanítványunknak valamilyen családi vagy rokoni kötődése Magyarországhoz, vagy érdeklődés ettől függetlenül jelentkezik.

A tényeket és momentumokat még nyilván soká sorolhatnánk, melyek a vázolt képet tovább színesítenék. Talán ennyi is elég azonban ahhoz, hogy kimondjuk: tekintettel az egyéni haladási tempó és az ismeretszerezés egyéb különbségeire szinte minden tanítványunk számára külön tananyagot, sajátos tanulási tervet és programot kell (vagy kellene) készítenünk. Ez lényegében összecseng azzal a korábbi lektori konferenciánkon megfogalmazott igénnyel, mely minél több tananyag, jegyzet készítését szorgalmazza, hogy tanárnak, diáknak minél több választási lehetősége legyen.

Mielőtt egy már elkészült tananyagot ismertetnék, engedtessek meg egy kis kitérő a hungarológia fogalmára, értelmezési lehetőségeire vonatkozóan.

II. A hungarológia fogalmi meghatározása körüli vita (egyik) alapkérdése, hogy tudománynak, egy külön tudománynak, vagy több diszciplína gyűjtőfogalmának, esetleg összekötő fogalmának tekintjük-e. Ha egyetlenként szemléljük, azaz a magyarsággal valamilyen módon kapcsolatos ismereteknek mintegy

a tárházaként, akkor oly tágas ez a raktár, hogy alig-alig áttekinthető, s a rendszerezés tudományosnak tekinthető szempontjait sem könnyű egyértelműen meghatározni. Ha viszont több tudományág - a magyar történelem, a magyar irodalom, néprajz, zene stb. - fölöttes kategóriájának tartjuk, akkor a fogalom létjogosultságán is eltűnődhetünk, hiszen az említett diszciplínák bírnak akkora önállósággal, hogy alosztályba való sorolásuk kérdéses lehet.

Ám ha a hungarológia szűkebb vagy tágabb, ilyen vagy olyan értelmezése vita tárgya lehet, az bizonyos, hogy egy Magyarországon kívüli, esetleg tőle távoli egyetemen dolgozó magyar lektornak - azon túl, hogy irodalmár vagy nyelvész, vagy néprajzos, vagy zenetudós - szűkebb szakterülete fontosságát nem kisebbitve, hungarológusnak azaz magyarságszakértőnek kell lennie.

Mivel azonban a polihisztorok kora lejárt, a mostig fölgyűlt tudásanyag már-már lehetetlenné teszi, hogy egy-egy magyar tanár, lektor, (esetünkben: hungarológus) a tanítvány által felvetett minden kérdésre kapásból válaszolni tudjon. Viszont válaszolnia - valamilyen segítséget, eligazítást nyújtania - mégiscsak kell. A megoldás az lehet, hogy a hungarológiát (magát, vagy annak egy fontos részterületét) valamilyen szelekciós metodikának tekintjük, mely lehetőségessé teszi, hogy adott életkorú, előképzettségű, érdeklődésű, nemzetiségű hallgató a magyarságismereti stúdiumaihoz az egyéniségével, ismereteivel, magyartudásával adekvát anyagot, útjelzőt (bibliográfiát, cikkgyűjteményt, könyvtári eligazítást) megtalálja.

Ennek a válogatásnak - miként a hungarológiai kutatásoknak - fontos része lehet annak a számbavétele, és prezentálása, hogy egy adott ország (nyelv, kultúra) szempontjából eltérő vagy épp hasonló sajátosságai s egyéb kapcsolódási pontjai révén a magyarság történetének, művészetének, kultú-

rájának (stb.) mely momentuma lehet különösen érdekes.

III. Visszakanyarodva a bevezetőben említett tananyaghoz, megemlítem, hogy a Magyarországra tanulási céllal érkező külföldiek többsége szakmai ismereteket, szakképzettséget, diplomát akar szerezni. Esetükben tehát a magyar nyelv tanítása a szakmai felkészítéssel, a szaknyelvi oktatással fonódik össze, s hungarológiai ismeretek nyújtására akkor kerül sor, ha az az adott szakma, szakterület szempontjából is érdekes. (Pl. az ún. műszaki szakirányban: Eötvös Loránd tiszti ingája, Puskás Tivadar telefonközpontja, az orvosoknál Semmelweis Ignác, stb.).

Az utóbbi években - öröndetes módon - növekszik azoknak a diákoknak a száma is, akiket a magyar nyelv és kultúra iránti érdeklődés vezet Magyarországra. Az ő számukra írt középfeladók nyelvkönyvek olvasmányainak témái a magyarságismeret köréből kerülhetnek ki.

Ezen hallgatók számára készült a Magyarországról magyarul c. jegyzet. A jegyzet tizennégy leckeje közül három a magyar irodalom, művészet és tudomány néhány kiemelkedő alkotójáról szól, két lecke - egy, a Hősök-terén tett látogatás keretében - a magyar történelem fontosabb eseményeit, s meghatározó egyéniségeit veszi sorra. Öt lecke a mai Magyarországot tájaira, néhány városába viszi el a nyelvtanulót, s bemutatja a Közép-Európa népeit és országait összekötő folyamat, a Dunát. Egy-egy lecke szól a magyar borról, a magyar nyelvről s a magyar mezőgazdaságról. Egy lecke a fiatalok számára általában érdekes sportról, a nemzetit és az internacionálist összekapcsoló olimpiai mozgalomról, ezen belül a magyar sport eredményeiről szól.

A jegyzet alapfokú magyar nyelvismeretre - 1200-1400-as kiinduló szókincsre - építve használható.

A jegyzet nyelvtana felöleli az igenevek alkotását és használatát, bemutatja és gyakoroltatja a szóképzés főbb mód-

jait, áttekinti a hely, az idő és az egyéb határozói viszonyokat, ill. azok kifejezőmódját.

Csaknem minden lecke után egy-két népdal szövege és kottája is megtalálható. (Összesen 31 népdal). A népdalok jelenlétét - gondolom - nem szükséges indokolni, ha mégis, s ha számukat netán valaki sokallná, megemlítem, hogy e népdalok emellett, hogy ezek a magyarságismeret lényegéhez tartoznak, a nyelvórán való gyakorlásuk nemcsak hangulatossá oldja az órát, hanem a kiejtés, a helyes intonáció megtanulásában is nagy segítségünkre lehetnek.

Az olvasmányszövegeket és a nyelvtani egységeket követő gyakorlatok többsége az aktuális nyelvtant forgatja, egy-egy közöttük ismétlődő jellegű. A feladatok közt szereplő társalgási gyakorlatok témasora az Állami Nyelvvizsgán szokásos témák figyelembevételével készült. A "Beszélgetés" című gyakorlatok válaszokat nem, csak kérdéseket tartalmaznak, ez bővebb vagy szűkebb feldolgozást, de mindenképp alkotó jellegű felhasználást, bővítést, kiegészítést, módosításokat is lehetővé tesz.

A jegyzet 1985/86-ban készült, s 1988 őszén jött ki a nyomdából. A jegyzet elkészülte óta eltelt idő bizonyos módosítást ill. kiegészítést tesz szükségessé. Az első olvasmány Petőfiről szól. Az olvasmány végén ez olvasható:

"Petőfi Bem tábornoknak, a nagy lengyel forradalmárnak a seregében harcolt. 1849 végén a harctéren halt meg. A csata után közös sírba temették."

Az olvasmány két utolsó mondata viszont nem igényel módosítást vagy magyarázatot, ma is helytálló:

"A nép nem hitte el, hogy Petőfi meghalt. Hosszú idővel a szabadságharc után is visszavárták Petőfit."

Kiegészítésre szorul a 95. oldalon kezdődő "Olimpiai játékok" c. olvasmány, melyből hiányzik az utolsó, az 1988-as szöuli olimpia említése, valamint az, hogy az ottani tizenegy

aranyéremmel a magyar olimpiai aranyak száma 123-ra nőtt.

Az egyes olvasmányok szövege egy vagy másfél oldalnyi, kiindulópontnak tekinthető, s a tanítványok nyelvtudásától, érdeklődésétől függően bővíthető.

Szendé Aladár

Gyerekek magyarra tanítása nyelv és kultúra
egységében

Nyugati országokban élő szórványmagyarságunk gyermekeit az első Anyanyelvi Konferencia határozatából, 1971 óta tanítjuk magyarra. Ennek formái igen különbözők voltak: hétvégi iskolák, egyesületi foglalkozások, klubdélutánok, jeles napokon rendezett ünnepélyek, családok együttes vállalkozásában alkotott iskolaszerű foglalkozások stb. voltak az oktatás formái odakint. Nagy Károly szociológus tanár először 1964-ben mérte föl az amerikai magyaroktatás helyzetét, s

mozgósította Váci Mihályt mint valamikori tanyai tanítótársát: segítse a kint élő családok gyermekeinek magyartanítását tankönyvekkel. Küldetett is a Magyarok Világszövetségével hazai használatú általános iskolai magyar irodalmi tankönyveket (s a kezdeményezést Illyés Gyula és Kodály Zoltán is felkarolta), de a kísérlet nem aratott sikert: ha elfogadták is a tankönyveket, gondosan kitépték azokat a lapokat, amelyeken a vörös csillagot vagy kommunisták képét fedezték föl.

Politikamentes tankönyvek szerkesztésével, speciális oktatási körülményekhez igazodó tanítási anyagot vonzó táblásban nyújtó sorozatot készítettünk. Kicsinyeknek a Tarka lepket, általános iskolás korúaknak a Magyar szavak világát, fiataloknak a Hogy mondjuk helyesen? című tankönyveket bocsátottunk a tanulók és tanárok rendelkezésére, mégpedig a hetvenes évek közepén-végén.

Mivel Amerikában jártunk idején, 1972-ben még olyan gyermekcsoportok tanítását láttuk, amelyek szinte pontosan megfeleltek a hazai általános iskolák tanulócsoporthajának, tankönyveink az akkor bevált munkáltató-foglalkoztató-munkafüzetes változat típusait követték, voltaképpen tehát az anyanyelvi szinten - magyar családokban beszélt - nyelvet célzott meg kiművelés céljából. Ezeket a tankönyveket még ma is használják azokban a nyelvi táborokban, amelyeket 1971 óta nyaranként szervez a Magyarok Világszövetsége általános iskolás korú nyugati, egészen vagy félig magyar származású gyerekek számára. A Balaton mellett az idén táborozott 150 gyerek a balatonalmádi új - magyar-angol tannyelvű iskola épületében, valamint Esztergomban 30 külföldi gyerek a tanítóképző intézetben.

Nagy azonban a különbség egy valamikori meglehetősen homogén (tehát magyarul jól beszélő vagy legalábbis értő) gyerekcsoport és egy idej, rendkívül vegyes nyelvtudású cso-

port között. A gyerekeknek mintegy fele vagy egyáltalában nem beszél magyarul, vagy csak ért, vagy még csak nem is ért magyarul.

Ez az állapot egy törvényszerű szociológiai folyamat következménye. A nagyobb tömbökben élő magyarság sorai megritkultak az utóbbi évtizedekben, szétköltöztek a belvároson kívüli kertvárosokba. Már voltak ugyan olyan szülők a hetvenes évek elején is, akik mérföldről hozták gyerekeiket az anyanyelvi foglalkozásokra hetenként, szombatonként, most azonban a tömbös településű magyarság szigetmagyarsággá bomlott. Ez a körülmény, továbbá a vegyes házasságok miatt s a megváltozott lakóhelyi környezet miatt és az iskolai hatás következtében a nyelvmegőrzés ereje megcsappant, a magyar nyelvhasználat néha egyéb okokból is háttérbe szorult.

Az Anyanyelvi Konferencia - tapasztalván a társadalmi mozgást - már a hetvenes évek végén tervbe vette egy olyan új tankönyvsorozat megjelentetését, amely a magyart mint idegen nyelvet tekintve dolgozza föl. 1985-ben, a Veszprémben rendezett Anyanyelvi Konferencián vitára bocsátottunk néhány kísérleti fejezetet ebből az új sorozatból, s a kritika nyomán két új tankönyv kidolgozásához fogtunk hozzá, ezeket meg is mutathatom. A legkisebbek részére a Süni kalandjai, a 8-12 évesek számára az Aranyhíd négy színnyomású nyelvkönyv jelent meg ezen a nyáron, s került használatba a gyerektáborokban is. (Ez utóbbinak szerkesztője (részben szerzője) lévén, az alábbiakban erről szólok.) Egy harmadik, a Magyar beszélgetések című megjelenőben van.

A különbség a két sorozat között szembetűnő, mégpedig mind szemléleti-koncepcionális, mind módszertani szempontból. Mindkét megjelent nyelvkönyv simulékonyan szándékozik idomulni ahhoz a követelményhez, hogy a magyar nyelvet kevésbé mint megőrzendő kommunikációs eszközt kell tekinteni, hanem mint "származásnyelvet" (azaz nem teljesen mint idegen

nyelvet), hiszen nemigen számíthatunk arra, hogy a magyarságról mit sem tudó családnak eszébe jut gyermekét magyarra tanítani. Kell élni a családban az érdeklődésnek az óhaza iránt még akkor is, ha már csak emlékei élnek benne az ősök hazájának, s benne esetleg a nyelvnek. Számításunk nem alaptalan. Egyfelől ugyanis feléledt az általános érdeklődés Nyugaton országunk iránt, másrészt az őskeresés felélénkült, a szigetsors pedig kompenzációs hajlamokat ébreszt a magáramaradottság állapotában az emlékeket még őrző emberekben.

Az azonban világos, hogy egymaga a nyelv varázsa már nem elegendő ahhoz, hogy alapos motivációs bázisként legyen vonzó a gyerek számára. Segítségül hívtuk tehát a magyar kultúra vonzását is mind történetiségében, mind jelen sokrétű állapotában. A tankönyv ezért nyelv és kultúra egységének gondolatában fogant, a kultúrafogalmat a lehető teljességben értelmezve.

Amikor előadásomra készültemben számba vettem azt, hogy ebben a harminc fejezetben a magyarság szellemi és tárgyi műveltségének milyen rétegei tárulnak a gyerek elé - persze kellő szülői vagy tanítói irányítással -, magamat is meglepett az anyag sokrétűsége.

A fejezeteket rendszerint költői idézet, egy-egy versszak vezeti be, vagy egy közmondás. Van fejezet, amelyben egy játékos keretben egész füzér kínálja magát a versvarázs befogadására, a kötet végén pedig művészileg illusztrált szöveggyűjtemény csábítja a szülőt, meséljen vagy olvasson föl gyerekének. Ugyeltünk arra, hogy kizárólag esztétikailag értékes alkotások kerüljenek a kötetbe akár klasszikusaink művei közül, akár a népköltészet termékeiből. Így töltik meg az oldalakat Petőfi, Arany, Babits Mihály, József Attila, Szabó Lőrinc, Móricz Zsigmond, Szilágyi Domokos, Weöres Sándor, Tatay Sándor, Csoóri Sándor, de még Balassi Bálint örökszép sorai, Kányádi Sándor és Csukás István gyermekversei. Több mint húsz dal elé-

gítheti ki a gyerek nótás kedvét, s ezek között a népdalok gyöngyszemein kívül Bárdos Lajos és Kodály Zoltán dalai is ott vannak. Népi játékok kínálóznak előadásra a jeles ünnepek megüléséhez, köszöntők új évre és húsvéti locsolásra. Múltunk nagy történelmi személyiségei képeken jelennek meg, s a hozzájuk kapcsolódó történetek - persze ehhez a korosztályhoz illően - mondai szinten ébresztik a történelmi tudatot - magyarságtudatot a gyerekekben. Mondókák, találós kérdések, rejtvények és játékosan megoldandó feladatok kínálják a lehetőségeket a szellemi frissesség táplálékául. Amint hát mind-ebből kiderülhet, ez a kötet voltaképpen egy mikrohungarológiai kísérlet a maga komplexitásában, lévén benne nép- és tájrajz, magyar zenevilág, ékes virágvilág, lakás- és viseletkultúra, népszokások a húsvéti pirostojásfestéstől a szüretig, stb.

És mégis: mindezek alján, a színes és pompázó világ mélyén ott van a nyelv mindent megjelenítő szépsége és ereje - amely rátermett vezetéssel (szakszerűen szólva: "rendelteszerű használat" esetén) bizonyára érvényesülni is képes. Érvényesülhet, valóban: ritmusgyakorlatok, kitapsolók, nyelvpörgetők, labdajátékkal kísért mondóka, stb. formájában.

Központban mégis a nyelvhasználati praktikum áll. Egy családi közösségben az apraja és nagyja egyaránt állandó kommunikatív kapcsolatban van életszerű helyzetek változatos párbeszédeivel, amelyeket szinte kivétel nélkül szemléltető rajzok kísérnek. Hol a nagymama látogatása, hol az iskolába készülés, hol a téli hőemberszobrászat, hol egy tóparti táborozás meglepő eseménye vagy éppen egy tornaóra mozgalmassága vagy a családi fotóalbum nézegetése ad alkalmat a megnyilatkozásra, gondolatcserére.

De a nem verbális jelenségek is szerepet kapnak a játékokban, szerepek megjelenítésében, párbeszédek életszerű re-produkciói során. Rajzolás és festés tevékenysége alapozhatja

meg a nyelvhasználatot. A manuális cselekvés számára is ad anyagot a könyv: egy dominójátékhoz szükséges készlet vágható ki a könyvből, hogy alkalmat adjon a szókép és az íráskép társításához játék formájában. Kutyát is vághat ki a gyerek és ragaszthat. Aztán a végén egy kockadobásos társasjátékot fedezhet föl (209. oldal): tárgyak rajzai sorakoznak rajta csigavonalban, s ahová ezek közül a kockadobás után a gyerek ráléphet, annak meg kell mondania a tárgy nevét, mert ha nem tudja, egy dobásból kimarad.

Ha valaki ezek után azt kérdezi, hogy hol marad a nyelvtan, a grammatika, megnyugtattjuk: benne van - csak rejtett módon. Talán egyetlen egy metanyelvi szó vagy kifejezés sincsen a könyvben. Annál több azonban a könyvben a minta, amely kék színnel véteti észre magát a témérdek feladat élén, amelynek nyomán a gyerek az üresen hagyott helyre (néha több sornyi teret engedve a válaszra) beírhatja a kellő szóalakot, szószerkezetet vagy mondatot, vagy éppen egy szöveget (például az üdvözlő lapra). A lapszéli piktogramok megadják az utasítást arra, hogy mit kell tennie: kiegészítenie egy mondatot vagy egy szóalak hiányzó morféáját, összekötnie az egymáshoz tartozó szódarabokat (szavakat, stb.), áthúznia az oda nem tartozó betűt vagy szóalakot, a kakukkfiókát stb. Üresen hagyott helyre bele kell rajzolnia - persze beszéddel kísérve - egy olyan csokrot, amelynek a virágait édesanyjának szedte a kertben. Elmének, szellemnek és ceruzának egyaránt sok dolga lehet tanulás közben.

Szende Tamás

Didaktika-oktatás és magyar nyelv a párizsi
Sorbonne Nouvelle Egyetemen

Kedves kollégák, új tantárgy született a hungarológia határán; az első tapasztalatokról szeretnék itt beszámolni rövid videofelvétel segítségével. Engedjék meg, hogy néhány szóban elmondjam a szerény produkció születésének körülményeit.

Az elmúlt tanévben örömmel vállaltam a felkérést, hogy lektori munkám részeként - ám a magyar nyelv és irodalom szaktól függetlenül - kísérletképpen foglalkozzam olyan harmadéves hallgatókkal egyetemünk Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén, akik a későbbiekben a franciát mint idegen nyelvet kívánják oktatni.

A "Francia mint idegen nyelv és irodalom" szak képzési programjában kötelező jelleggel szerepel az "Egy idegen nyelv elsajátításának nyelvészeti és didaktikai kérdései" című szeminárium. 16 hallgató döntött úgy, hogy az ajánlott ritka nyelvek közül a számára természetesen ismeretlen magyart választja. Hozzáteszem: korábban egyikük sem járt Magyarországon, állításuk szerint magyar szerzőtől soha nem forgattak könyvet. Az önmagában sajnálatos körülmény azonban nyelvileg és kulturális szempontból homogén csoportot eredményezett.

A tárgy céljai így foglalhatók össze:

- ismerkedés egy lehetőség szerint nem indoeurópai nyelv alapjaival, az adott nép vagy népek történelmével, kultúrájával;

- az elsajátított szókincs és nyelvtani minimum kommunikációs funkciók szerinti alkalmazása,
- továbbá ezek - kontrasztív szempontú - fonetikai, morfológiai és szintaktikai vizsgálata;
- az oktatási és tanulási folyamat, a tanórák, a tananyag, a segédeszközök, felhasznált technikák leírása;
- aktív részvétel a megfigyelési - mindenekelőtt - önfigyelési szempontok kidolgozásában, a tanfolyam tervezésében és folyamatos értékelésében.

A tanszéki hagyományoknak megfelelően az alábbi követelményeket támasztottam hallgatóimmal szemben:

- a.) nyelvtudást ellenőrző írásbeli teszt megoldása, elemzése, bírálata;
- b.) jegyzőkönyv, ún. "hajónapló" készítése a tanulás valamennyi fázisáról, a szerzett tapasztalatokról;
- c.) egy módszertani kérdés részletes ismertetése írásban vagy kiselőadás formájában a szakirodalom és az óráinkon megfigyeltek alapján.

A bemutatásra kerülő felvétel a tanárképzés egy jellegzetes momentumát idézi: hallgatóim mintegy 15 óra nyelvtanulással a hátuk mögött az önképzés és a gyakorlótanítás sajátos ötvözetének vetették magukat alá a kamera lencséje előtt. Azt vizsgáltuk, képesek-e a szerzett ismereteiket kölcsönösen felmérni, ezekkel autonóm módon élni, magyar nyelven viselkedni, kommunikálni? Működik-e, működtethető-e az órákon elsajátított kevés nyelvi építőelem, a redukált szókincs és grammatika? A résztvevők kis csoportokat alkotva összefoglaló-számonkérő foglalkozást szimuláltak: az alaposan előkészített, játékos, igaz, esetenként fájdalmasan drilező gyakorlatokból mutat be néhányat a film első része. Szembetűnnek a metodikai tévedések, aránytalanságok: így a különböző készségek közül erőteljesen koncentráltak a hallás

utáni megértésre, a tanult nyelvi anyagból pedig fokozott hangsúllyal kérdeztek például a tőszámnevekre. De ne feledjük, ifjú tanárjelöltekről van szó, akik nagyrészt életükben először szembesültek az oktatás gyakorlatával, de akik halatlan lelkesedéssel vetették bele magukat nyelvünk tanulásába - tanításába, pedig kezdettől fogva tudták: a magyar nyelv csak ürügy, múltó eszköz a vállalt didaktikai feladatok végrehajtásában, klasszikus nyelvtanári eljárások felismerésében. gyakorlásában.

Néhány héttel később aztán sor került a videora vett laboratóriumi óra visszapergetésére, legapróbb mozzanatainak sokoldalú feltárására. Az értékelés főbb szempontjai a következők voltak:

- Sikerült-e maradéktalanul megvalósítani a tervezett feladatokat?

- A nyelvi ismeretek mely területeit mozgósították a gyakorlatok?

- Milyen módszertani eljárások figyelhetők meg a laboratóriumi órán?

- Befolyásolta-e a szereplők teljesítményét a videokamera jelenléte?

A záró képsor ezen az elemző órán készült. Kérem, tekintsek meg a filmet.

Ia - Szia. - A ruha új? - Nem, a ruha nem új, hanem régi. -

A ruha szép? - Nem, a ruha nem szép, hanem csúnya. - Szomorú vagy? - Nem szomorú vagyok, hanem vidám. - Leülünk.

- Nem ülünk le, hanem állunk. - Megyünk? - Nem megyek. - Viszontlátásra, szia.

b - Milyen? - Nagy és kicsi. - Csúnya és szép. - Nem csúnya, hanem szép. - Milyen? - Jó. Rossz. Nem jó.

- 2 - Felálltok! - A lányok beszélgetnek! - Nem beszélgetnek!
- Jean-Claude és Marie-Wise a tanteremből kimennek....
bejönnek! - Isabelle az asztal fölött (!) leül! - Te
egy virágot rajzolsz! - Nagyon szép.
- 3a - Szervusz Péter! - Szervusz Pál! - Mit csinálsz itt? -
Sétálok a Duna mellett. A tanár nincs az iskola ában: be-
tegy. - Mit csinálsz este? - Tanulok és táncolok. - Hol
a diszkó? - A diszkó az iskola mellett van. - Éva is
megy? - Igen, és Marika is. - Viszontlétásra.
- b - Ők diákok? - Igen, ők diákok. - Ők fiatalok? - Igen, ők
fiatalok. - Hol sétálnak? - A Duna mellett sétálnak. -
Mit csinálnak este? - Táncolnak és tanulnak. - Hol van
a diszkó? - Az iskola mellett. - Ők tanárok? - Ők nem
tanárok, hanem diákok. - Ők lányok? - Nem, ők nem lányok,
hanem fiúk. - Betegek? - Nem ők betegek, hanem a tanár
beteg.
- 4 - Gyakorlatok számnevekkel.
- 5 - Fordítás és ellenkező értelmű szó keresése: fiatal;
öreg; ül; áll.
- 6a - Reggel Kis Éva kimegy. A Duna mellett jár. Éva magyar.
Éva fiatal táncosnár. Éva iskolája nagy és Budapesten
van a Lajos utcában. Éva délután nem tanít. Tíz diák
van: két lány és négy fiú.
- b - Ki Éva? - Táncosnár. - Hol van Éva iskolája? - Budapes-
ten, a Duna mellett.
- 7 - Két diák a Balaton tó (!) körül sétál. - Két diák a Ba-
laton tó körül sétált. - Ők beszélgetnek. - Ők beszél-
gettek.
- 8 - Gyakorlatok számnevekkel.

Vavra Klára

A nyelvoktatás kezdeti szakaszának jelentősége

1. A nyelvoktatásban fontos szerepe van a kezdeti szakasznak. Elsősorban pszichológiai szerepe - a sikeres előrehaladás jelentős mértékben függ attól, mennyire tudunk már a kezdet kezdetén kedvet csinálni a tanuláshoz. Ezt kezelhető eredményekkel, sikerélményekkel tudjuk elérni, amelyek kellő magabiztosságot adnak, hitet a cél megvalósíthatóságában. Pozitívan befolyásolják a tanítvány - tanár közötti kapcsolatot, bizalmat ébresztenek a tanár iránt, ami szintén nem lényegtelen tényező.

Ez vonatkozik a nyelvoktatásra általában, de a magyar nyelvre még fokozottan is, mert nyelvünkkel szemben gyakori az a meggyőződés, hogy különlegesen nehéz.

Nem arról van szó, hogy megpróbáljuk bebizonyítani az ellenkezőjét. (Léteznek-e egyáltalán "könnyű" nyelvek?) Azt éppenhogy érdemes tisztázni, hogy aki hozzáfog egy idegen nyelv tanulásához, komoly munkára vállalkozik, amelyhez időre, kitartásra, türelemre, s némi tehetségre is szükség van. Ebben a vonatkozásban a sajtóban időnként megjelenő, gyors eredményeket ígérő csodamódszerek leírása csak félrevezetik a kezdőt, lehetetlent ígérve, hogy erőfeszítések nélkül érhetnek célba egy olyan nem könnyű tevékenységi területen, mint a nyelvtanulás.

Az első szakasz fontos szerepén azt értem, hogyha megfelelően kialakított módszerrel egy-másfél hónap alatt már

felmutathatunk bizonyos eredményeket, ezzel megadjuk az impulzust a továbbtanuláshoz.

A módszer felnőtt, nyelvészeti képzettséggel nem rendelkező, különböző szakmájú tanulókra számít, olyanokra, akik célja a magyar nyelv minél gyorsabb gyakorlati elsajátítása.

2. Fonetika. Ha a rendelkezésünkre álló tankönyveket vesszük alapul, merőben különböző koncepciókkal kerülünk szembe. Szűj Enikő Kursz vengerszkovo jazika c. könyve a bevezetőben, tehát a tulajdonképpeni tananyagon kívül ismerteti a magyarábécét. Más bevezető fonetikai ismeretek nincsenek. Hasonló a helyzet a Színes magyar nyelvkönyvvel is. Itt is csupán a ábécébemutatására korlátozódik a fonetikai rész. Vagyis a tanulót bedobják a mélyvízbe. Majd csak megtanul valahogy olvasni, kialakul a kiejtése. Nem könnyű feladat se a tanuló, se a tanár számára.

Lényegesen eltér ettől a Szovjetunióban megjelent Praktyicseskij kursz vengerszkovo jazika, szerzője Naumenko-Papp Ágnes. Ebben elég terjedelmes fonetikai rész is van. Nyelvészek kiképzésénél biztosan szükséges és hasznos a beszélőszervek leírását tartalmazó, a hangok képzését részletesen leíró és ábrákon is bemutató tananyag. Elsajátításához azonban hosszú időre van szükség, fel kell eleveníteni bizonyos anatómiai és fiziológiai ismereteket, meg kell tanulni a beszélőszervek tudatos használatát, ennek alapján gyakoroltatni a hangok formálását. Nem vagyok meggyőződve arról, hogy ez szükséges akkor is, amikor nem nyelvészek képzéséről van szó. Nem biztos, hogy ezen múlik a jó kiejtés. A tapasztalat azt mutatja, hogy ez inkább alkati, hangutánzó készség eredménye, és aligha indokolt az első heteket szinte kizárólag fonetikai gyakorlatokkal tölteni. A kiejtés korrigálása nem elhanyagolható feladat az egész oktatási folyamat során.

Véleményem szerint, amikor nem nyelvészek képzéséről van szó, megelégedhetünk az olyan jellegű fonetikai tanácsokkal, amelyeket Deák Sándor vagy Vlagyimir Ivanov adnak tankönyveikben. Pl. a külföldiek számára oly nehéz "a" magánhangzó mindjárt nem annyira ijesztő, ha megmondjuk, hogy ez a hang tulajdonképpen megvan az orosz nyelvben is olyan szavakban, mint a со́лома, ко́рова, ро́рона hangsúlytalan első szótagjában.

Ezek a tankönyvek tartalmazzák a helyes magyar kiejtéshez nélkülözhetetlen tudnivalókat (rövid és hosszú magán-, illetve írássalhangzók, hangsúly, hanglejtés), mindezt egyszerűen magyarázzák és az anyanyelvi ismeretekre építenek.

3. Nyelvtan. Mivel nem nyelvészek képzéséről van szó, a nyelvtant nem öncélúan tanítjuk, nem a grammatikai kategóriák elsajátításáért, hanem csakis alkalmazott, gyakorlati céllal. Ezért kerüljük a lingvisztikai szakkifejezéseket, inkább beszélgetünk a nyelvi jelenségekről. Egyetértek azzal a gondolattal, hogy minél hiányosabb a tanuló nyelvészeti előképzettsége, annál hozzáértőbben kell magyarázni a nyelv, a grammatika filozófiáját. Ehhez még hozzátehetjük, hogy az iskolai anyanyelv-oktatás (és idegennyelv-oktatás) meglehetősen alacsony színvonalú, többnyire nem adja meg a nyelvtani kategóriák ismeretét, úgy hogy minél kevésbé veszik észre, hogy most nyelvtant tanulnak, annál jobb.

Ezekután talán ellentmondásnak tűnik, hogy a nyelvoktatás kezdeti szakaszának módszerét grammatikacentrikusnak, még pontosabban igeközpontúnak nevezném. Vagyis elég hosszú ideig a tananyag egy-egy nyelvtani téma köré épül. Mivel a magyar szókincs annyira sajátos, a tanuló a szövegekben szinte nem talál ismerős szavakat (eltérően azoktól, akik szláv, vagy akár román, germán nyelveket tanulnak), hogy a támpont a szövegek megértésében a megismert nyelvtani formák.

Tehát az első téma - a lenni ige ragozása (vagyok,

voltam, leszek, lettem). Ez rögtön lehetővé teszi, hogy a tanuló egyet-mást közöljön magáról, "róla", kérdéseket tegyen fel csoporttársainak. A ragozás többszámú óhatatlanul kiváltja a névszó többszámú megismerésének szükségességét. Így ez a második téma. Ezt követi az igeragozás - jelen idő alanyi. Érdekesnek tartom azt, amiről az utóbbi időben több cikket is olvastam: hogy az alanyi ragozással egyidőben ismerkednek a tanulók a tárgyas ragozással is. Ez sok vonatkozásban indokolt lehet, de személyes tapasztalat híján nem tudok beszélni róla. Következő témaként mi a helyhatározókat tanuljuk. Ennek külön jelentőséget tulajdonítok, mivel évről-évre a hallgatók szinte első kérdése: igaz-e hogy a magyar nyelvben 27 (esetleg 29, 35 - kit mennyire ijesztettek meg) eset van. Ennek a témának kapcsán tudom bemutatni, hogy az, amit ők olyan nehéznek hittek, egy igen logikus, áttekinthető, könnyen elsajátítható rendszer, egy csapásra lo "esettel" ismerkednek meg. Fontosnak tartom, hogy a helyhatározókat rendszerben ismerjék meg, táblázaton, külön bemutatva. Azokban a tankönyvekben, ahol ez a rendszer nincs meg, s hol az egyik, hol a másik leckében bukkan fel egy-egy helyhatározó, ezt az anyagot a tanulók nehezen sajátítják el. Azonkívül megfosztjuk őket egy szép, logikus szerkezet megismerésétől. Általában a nyelvtan tanításában a deduktív módszer híve vagyok.

4. Szókinsz. A lexikai anyag logikusan kapcsolódik egy-egy nyelvtani témához, megteremtve a kommunikációs lehetőséget. Így, a lenni ige ragozásához tanuljuk az egyes foglalkozások elnevezését (diák, tanár, orvos, mérnök, munkás, diplomata), a nemzetiségeket (magyar, orosz, angol, szovjet), olyan szavakat, mint lány, fiú, gyerek, asszony, férfi, ember, a ki? és mi? kérdőszavakat. A többszámúval együtt a környező tárgyak elnevezését tanuljuk, a színeket, méreteket (kicsi, nagy, magas, stb.), az igeragozásnál, természetesen,

a legfontosabb cselekvéseket kifejező igéket, stb.

Az első témától kezdve tanulunk számolni - tízig, húszig, százig ezt különböző formákban szinte minden órán gyakoroljuk. Az első nagyobb összefüggő szöveg a tankönyvben részben a számok ismeretére épül - "A naptár".

5. Több olyan téma van, amit az első órákon csak érintünk. Így a névelőről már a kezdet kezdetén beszélni kell, hiszen nélkülük egyetlen épkezláb mondatot se tudunk megfogalmazni. Viszont ilyen csekély nyelvi ismeretek birtokában nem érdemes bővebben beszélni arról, mikor milyen névelőt használunk. Megismerkedünk a leggyakrabban használt névutókkal is (a "hol?" kérdésre válaszolókkal), de a névutók rendszerének megismerésére jóval később kerül sor.

Tehát a mintegy hathetes bevezető ciklusról beszéltem, ami az intenzív tanulás időszaka azért is, mert a hallgatók még azzal az örömmel, hogy sikerült bekerülniük a főiskolára, lendülettel, kedvvel tanulnak. És ezt érdemes is kihasználni. Mintegy 400 szót sajátítanak el és bizonyos keretek között használni is tudják ezeket.

R E S U M É

I. SZEKCIÓ

Benedek András: A magyar kultúra és a művelődés fórumai Kárpátalján a csehszlovák időszakban, a visszacsatolást követően és 1945 után. "Valamennyi magyar kisebbségi terület közül Kárpátalja léte és fogalma a legbizonytalanabb, legfeltételesebb. Kis túlzással azt mondhatnánk, hogy már magát a létét is egy vasútvonalnak és egy történelmileg nem igazolt geopolitikai koncepciónak köszönheti."

Berthelné Tátray Katalin: Csepp a tengerben...Több mint 10 éves középiskolai magyartanítás tapasztalatainak összefoglalása. "Kakukkfiókának érzem magam. Nem vagyok lektor, nem egyetemen tanítok, még a végzettségem sem a magyartanításra képezített. Azt hiszem, hogy státuszom egész Nyugat-Európában egyedülálló: a francia közoktatási rendszer keretében egy strassbourgi állami liceumban tanítom a magyar nyelvet."

Jakócs Dániel: A magyar irodalom és a kultúra külföldi oktatásának problémái. "Ez a referátum egy nagyot", legalább 3-4 cikkből álló sorozat része, amelyben a magyar nyelv, irodalom és kultúra külföldieknek történő oktatását és problémáit szeretném áttekinteni. Most csak a külföldi egyetemi képzéssel, elsősorban annak módszertani kérdéseivel foglalkozom."

Kálmán Péter: Aurélien Sauvageot. "Már külföldieket tanítottam magyarra, amikor egy franciául is beszélő amerikai hallgatóm panaszkodott; csak angolul beszélő társainak nem tud olyan tömör és világos magyar nyelvtörténetet ajánlani, mint Sauvageot L'édification de la langue hongroise-ja vagy olyan leíró nyelvtant, mint az Esquisse de la langue hongroise." c. műve."

Paul Kárpáti: Alkalmazott irodalomtudomány művelése Berlinben. "Hangzott már el itt utalás a berlini hungarológia tanulmányos történetére. Fontosak ezek az emlékezések ... A címben jelzett irodalomtudomány kereteire korlátozva hadd mondjam el vázlatosan, hová térünk vissza a berlini hungarológiai örökség hasznosításának szándékával."

Kornya László: Egy hungarológiai műhely történetéhez: magyar lektorok a berlini egyetemen 1917 és 1945 között a Gragger Róbert alapította Ungarische Jahrbücher alapján. "Mostanában különös érdeklődés mutatkozik az intézménykutatás iránt: a berlini hungarológia története többszörös társadalompolitikai, egyetempolitikai és egyetemszervezeti változások keretében kialakult intézmények (Magyar Intézet, Collegium Hungaricum) története. Hosszú a megtett út: a kezdeteket az 1916-os Magyar Szeminárium, a jelent a mai intézményes keret, a Humboldt Egyetem Fachgebiet Hungarologie/Finno-ugristik jelenti."

Kornyané Szoboszlay Ágnes: Hungarológia Finnországban a Jyväskyläi Egyetemen. "1912-ben kerül sor az első kurzusra, ezt általában nyári egyetemnek nevezik. Már az első tanfolyammal egyidőben felmerül a rokonnelvek oktatása, 1923-ban sor kerül a magyar nyelvészkörökben jól ismert Aarni Penttilä vezetésével az első magyar tanfolyamra. A későbbiekben ezt a munkát magyarok végezték."

Korompay Klára: Az első két év tapasztalatai a Bordeaux-i Egyetem magyar lektorátusán. "A föltozuló kérdések sokaságából ötöt emelnék ki részletesebben: 1. A magyaroktatás helye a Bordeaux-i Egyetemen, viszonya más nyelvekhez, kultúrákhoz.

2. A rá vonatkozó szervezeti keretek, tartalmi és formai előírások. 3. A hallgatóság összetétele, a magyar iránti érdeklődést meghatározó főbb mozzanatok. 4. Az oktatás tartalmi és módszertani kérdései... 5. A könyvtár helyzete."

Lars-Gunnar Larsson: A magyar nyelv oktatásának kialakulása a svédországi egyetemeken. "Egy nyelvészeti fakultáson a magyar nyelv vagy önálló tárgyként szerepelhet vagy a finnugor tudománynak egy részeként. A svédországi egyetemeken néhány év óta csak ez a második lehetőség van, és ezáltal a magyar nyelv oktatásának kialakulása a saját kiindulópontjához tért vissza."

Molnár Zoltán Miklós: A hungarológia művelésének és oktatásának néhány jellemzője a maribori Magyar Lektorátuson. "Előadásomban a maribori lektorátus hungarológiai tevékenységéről az egy éve kapott megbízásom eddigi szakaszára vonatkozóan próbálok meg néhány észrevételt tenni. ... eddigi teendőim elsősorban az új munkakörrel való ismerkedést jelentették, ugyanakkor azonban előző kollégáim eredményeinek folytatására is köteleztek."

Norvik Piret: Magyaroktatás a tartui egyetemen az Észtt Köztársaság idején. "Már 1919-től kezdve a bölcsészkar tanács üléssein többször szóba került a finn és a magyar nyelv tanításával kapcsolatos kérdéskör. Hilja Kettunen, a finn lektor hamar megkezdte munkáját a tartui egyetem újraindítását követően, a magyar lektorátust azonban csak néhány évvel később hozták létre. 1922. november 3-án a tartui egyetem magyar lektora Vi-rányi Elemér lett."

Romsics Ignác: Francia-magyar kulturális kapcsolatok és a párizsi Magyar Intézet a két világháború között. "Gróf Bethlen István 1930-ban így fogalmazott: Hát maradunk a kultúrában az egyoldalú német orientációban? ... Mi igenis érintkezést keresünk és kell keresnünk nemzeti érdekeink céljából az összes nagy nyugati nemzetekkel, mert ha ezt nem tesszük, kiszolgáltatjuk nemzetünket annak, hogy kulturális téren saját zsírjába fullad meg, vagy hogy megint egyoldalú orientációba kerül."

Sárközy Péter: Az olaszországi hungarológia úttörői: Várady Imre és Tóth László. "Ha Várady Imre professzor nevéhez fűződik az olaszországi hungarológia önálló diszciplínakénti elfogadtatása, akkor elmondható, hogy az olaszországi nyelvoktatás igazi megalapozója Tóth László volt."

Schneider Márta: A bécsi magyar kulturális intézetek tevékenysége a két világháború között. "Klebelsberg Kúnó kultuszminisztersége idején a tudományos kutatás és a magyar kultúra terjesztésének céljából külföldön magyar intézeteket létesítettek. ... Így jött létre a berlini bécsi és római történeti intézmények és Collegium Hungaricumok láncolata. Tevékenységük kétirányú volt: egyrészt létükkel bizonyítani a külföld számára a magyar kultúra jelenlétét, másrészt biztosítani a magyar értelmiség magas szintű továbbképzését ..."

Andrzej Sieroszewski: A Varsói Tudományegyetem Magyar Filológiai Tanszékének története és jelene. "A Varsói Tudományegyetem Magyar Filológiai tanszéke, amely 1952-ben jött létre, nemcsak az első magyar tanszék a lengyel tudomány és felsőoktatás történetében, hanem mindmáig az egyetlen is. Így, természetes

módon, a magyar filológusok képzésének, a magyar filológiai kutatásoknak, a hungarológiának lengyelországi központja."

Leonyid Szuvizsenko: A "Nyugat" írói az egyetemi magyar irodalomtörténeti előadásokon. "Előadásom célja az, hogy ezen a tekintélyes fórumon vessem vizsgálat alá azokat a módszereket, amelyek segítségével a leningrádi egyetemen a hallgatókat megismertetjük a magyar irodalomtörténet egyik legérdekesebb, az átlagostól eltérő jelenségével, a "Nyugat"-mozgalommal. Az ide tartozó írók szellemi örökségének felismertetése, tudatosítása igen nehéz feladat elé állítja az egyetemi tantervek összeállítóit és az irodalomtanárokat egyaránt...."

Darina Sztefanova: Az irodalomkritika néhány sajtóműfaji jellemzője. ' kutatásunk tárgya négy irodalmi lapnak, a magyar Élet és Irodalom, a bolgár Literaturen Front, a francia Magazine Littéraire és az orosz Literaturnaja Gazjeta 1989 első félévi számainak könyvkritikái voltak. Az összes könyvismertetést, recenziót és könyvbírálatot összevetettük stilisztikai szempontból."

Szűcs József: Igecentrikus kommunikatív nyelvtanítás. "A nyelvoktatás célja alapfokon, hogy a tanuló köznyelvi szituációkba be tudjon kapcsolódni, illetve képes legyen beszédshituációt kezdeményezni, akaratát és szándékát minimális szókincse, kifejezőkészsége révén megvalósíthassa. ... Ehhez a lexikai és grammatikai ismereteiket szinkronba kell hoznunk jártasságaikkal és készségeikkel, különben nincs meg a feltétele a kreatív nyelvtudás létrehozásának."

Takács Győző: A magyar mint idegen nyelv oktatása Bulgáriában. "Mint kommunikatív célirány, a magyar nyelv Bulgáriában két történelmileg kialakult nemzeti közösség reális kapcsolatainak megvalósításának eszköze. Ez azt jelenti, hogy Bulgáriában a magyar nyelv lehetőség a hungarológia fejlesztésére, és arra, hogy azok az emberek, akik ismerik a nyelvet, az ország társadalmi életének különböző szféráiban tevékenykedhessenek."

Varga József: Kétnyelvű (magyar-szlovén) oktatás a Szlovén Szocialista Köztársaságban. "Tájékoztató jellegű beszámolómban a kétnyelvű oktatásunk szervezési és módszertani gondjairól szeretnék szólni; azokról a problémákról, gondokról, amelyek jelen vannak a murántúli kétnyelvű nevelési-oktatási intézményeink mindennapi gyakorlatában, ahol a többségi szlovén mellett egyenlő jogokkal próbáljuk megvalósítani a magyar nyelv és irodalom széleskörű alkalmazását a vegyes lakosságú közösségünkön belül."

Zaicz Gábor: Magyar szak az uppsalai egyetemen: Tárgyak - követelmények - segédeszközök - tapasztalatok. "A magyar szakot Uppsalában elvileg két év alatt lehet elvégezni, de mindez a gyakorlatban rendszerint tovább tart, még a magyar származású hallgatók esetében is. A következőkben sorra veszem a magyar szak egyes tárgyait, ismertetem e tantárgyak követelményeit, az oktatás segédeszközeit, s tapasztalataim felvázolása során kitérek bizonyos módszertani kérdésekre is."

II. SZEKCIÓ

Holger Fischer: A hungarológia kutatásának helyzete az NSZK-ban, különös tekintettel a Hamburgi Egyetemre. "A magyar nyelvoktatás, nyelvészeti és irodalomtudományi kutatások mélyreható elemzéséről most lemondok, de szeretném felhívni figyelmüket a Wolfgang Veenker és Tiborc Fazekas tollából megjelent sokkal részletesebb cikkekre. A következőkben szeretnék arra a magyar filológián túlmenő, interdiszciplináris és regionális szaktudományként értelmezett hungarológiára koncentrálni, amely a magyarság egészét érintő szellem- és társadalomtudományi diszciplínákat is magába foglalja."

Fülei-Szántó Endre: A Magyarország-imázs váltakozása Romániában. "Nem a párizsi pör győzteseként jöttem, hanem mint testvér" - így kezdte kolozsvári beszédét Petru Groza. A Népi Szövetség korában a félig sztalinista manipuláció nemzetközivé igyekezett kialakítani a kölcsönös országimázst. Ez nem sikerült. A legújabb kor viszont a társadalmi-politikai káosz eredményeként imázskáoszt is teremtett. Irányítottan negatív felszíne mögött az etnikum lassú felénk fordulása érhető tetten. Ez azonban még nem vált imázzsá. Inkoherens szövegek uralkalma idején az apró és a nagy tettek határon túli besugárzása készíti elő a jövő új imázsát."

Kovács Ilona: Hungarika kutatás - hungarológiai oktatás. "Népünk és kultúrájának kutatása nem nélkülözheti annak történelméről "tanúskodó" forrásokat és bizonyítékokat, vagyis a kutatás alapját képező dokumentumokat. A dokumentumok köre

széles, írott és tárgyi dokumentumok egyaránt beletartoznak. Én itt ezúttal csak a könyvtári hungarikumok ügyéről szólhatok. A kérdés széleskörű áttekintése Klaniczay Tibor irányításával több mint egy évtizede megtörtént."

Lukács István: A magyar irodalom recepciójának alakulása Szlovéniában a XX. században. "Dolgozatunkban - ha vázlatosan is - áttekintést adunk a magyar irodalom szlovéniai fogadtatásáról ebben az évszázadban. Számba vesszük azokat a szellemi csatornákat, amelyek az irodalmi információkat közvetítették, és szólunk azokról az irodalmárokról is, akik kezdeményezői és ápolói voltak ezeknek az irodalmi kontaktusoknak. Mivel a szellemi mozgások nem egyirányúak - kiváltképpen szomszédos népek esetében nem azok -, ezért a szlovén irodalom magyarországi fogadtatása kapcsán feltétlenül érintenünk kell azokat a körülményeket, amelyek a magyar irodalom szlovéniai befogadására is hatással voltak."

Magyar Miklós: A Párizsi Hungarológiai Központ kutató és oktató munkája. "A Párizsi Hungarológiai Központ (Centre Interuniversitaire d'Études Hongroises), C.I.E.H., 1985 óta működik. Létrehozása annak a nagyszabású koncepciónak része, amelynek során Rómában, Berlinben, Bécsben, Ungváron, Groningenben is létrejöttek hasonló központok, és amiről Köpeczi Béla kulturális miniszter az alábbiakat mondta a hatodik lektori konferencián: "Ha mi azt akarjuk, hogy utánpótlás nevelődjék, illetve olyan képzett szakemberek kerüljenek közel a magyar stúdiumokhoz, akik abban az országban számítanak, akkor saját egyetemi kutató rendszerükön belül kell megtalálni a megfelelő szervezeti formát. Ezért szorgalmazzuk a hungarológiai központok létrejöttét a különböző egyetemeken."

Nagy Géza: Megjegyzések a hungarológia elméletéhez és gyakorlatához, a Lektori Központ tevékenységéhez. "Ez a lektori konferencia olyan körülmények között ülészik, amelyek gyökeresen újaknak minősíthetők a korábbi állapotokhoz képest. Ezek az új fejlemények a magyar kultúra és civilizáció jelenlegi, egészen aktuális fejlődésében figyelhetők meg. Ez arra kell készítse a hungarológia teoretikusait és gyakorlati művelőit, hogy rendszerszerű ténykedésük konstans elemei (irodalom, nyelv, kultúrtörténet) mellett gondolják végig és munkájuk során vegyék figyelembe, mit követelnek tőlük a magyarországi változások."

Jonka Najdenova: A magyar szépirodalom befogadásának kezdete Bulgáriában, s a befogadás jellemzése a történelmi korszakokban, 1944-ig. "Amikor a magyar szépirodalom bulgáriai befogadásáról szólnunk, nem az egész irodalmat értjük rajta, csupán annak meghatározott területeit, amelyeket Bulgáriában is megtalálhatunk. ... - a romantika fejlett formáinak irodalma, amelyre hatott a XIX. századi realista-népies irányzat; - a Nyugat irodalmi mozgalmanak néhány irányzata a XIX. század első felében; - az emigráns proletárirodalom; az ún. népszerű, vagy a tömeg-, ill. a szórakoztató művek."

Pordány László: Közép-európai hungarológia. "Engedjék meg, hogy a továbbiakban egy konkrét példán keresztül számoljak be egyfajta közép-európai típusú hungarológia-oktatásról. A helyszín, illetve a központ Szeged, ahol a JATE (József Attila Tudományegyetem) Bölcsészettudományi Karán mintegy 18 éve oktatunk hungarológiát (pontosabban: eleinte magyar nyelvet), nem további magyarországi tanulmányok előkészítéseként, hanem cél-jelleggel, gyakorlatilag elsősorban amerikaiaknak. Eredetileg ehhez a programhoz csatlakozott egyik jelenlegi partnerünk, az LCC (Lewis and Clark College) az Oregon állambeli Portlandból."

Richard Pražák: Hungarológia Cseh- és Morvaországban 1945 után. "Ahogy e rövid beszámolóból is talán kitűnik, a cseh hungarológia fejlődése nagyon dinamikus és termékeny. A nemzetközi tudományos élet legmodernebb és legproduktívabb módszertani irányzataihoz kapcsolódik, elsősorban az irodalomtudomány és a nyelvészet területén. Itt elevenen él tovább a prágai nyelvészeti kör és Jan Mukařovsky esztétikai iskolájának példája, melyet a mai Szlovákiában a nyitrai irodalomtudományi központ, valamint Rudolf Chmel összehasonlító tipológiai felfogása követett.

Szathmári István: Hungarológia a Helsinkii Egyetemen - levonható tanulságokkal. "Mi a hungarológiának - tartalmát tekintve - olyan változatát választottuk, amelyet "kiszélesített filológiai modell"-nek nevezhetnénk. Ez azt jelenti, hogy a nyelvészeti és irodalmi stb. tárgyak mellé felsorakozik a gazdasági élet alakulását is vizsgáló és több tudományágnak - mint amilyen a történelem, a néprajz, a szociológia, a művelődés- és művészettörténet stb. - az eredményeit értékesítő kultúrtörténet, valamint a szintén sok diszciplínára támaszkodó fordításelmélet és gyakorlat."

Karol Tomiš: A magyar irodalom fogadtatásának időszakai a 20. századi szlovák irodalomban. "A századforduló óta eltelt időszakban a magyar irodalom szlovák recepcióját három fő időszakra bonthatjuk. A korszakhatárok nagyjából egybeesnek a lényeges történelmi eseményekkel. Az első időszak kezdete a 19. század második felébe nyúlik vissza, és az államfordulat évével, 1918-al zárul le. Ennek az időszaknak alapvető meghatározója a szlovák és a magyar nemzet közös államalakulatban élése, a szlovák és a magyar irodalom közös társadalmi, politikai és kulturális légkörben való fejlődése."

Vörös Ottó: A magyar kultúra befogadása és a magyar nemzeti-
ségi kultúra nyelvi sajátosságai Szlovákiában. "Van azonban
egy sajátos helyzet, amely ősidők óta kimutatható kultúrák
találkozásánál, és amely a kultúrák közvetítésének legeredmé-
nyesebb módja napjainkig, a két- és többnyelvűség. "Maga a
kétnyelvűség - kétnyelvű környezetben - egy fenntartható és
természetes állapot. A kétnyelvű lakosságra igen fontos fel-
adat vár, mert ők lehetnek a közvetítők a két nemzet tudo-
mánya és kultúrája között."

III. SZEKCIÓ

Bagi Ferenc: A dativuszi -nak, -nek mint módszeres egység a magyar nyelv környezetnyelvként való tanításában. "Az idegen-nyelv-oktatásban és ennek változataiban a környezetnyelv, az L₂-nek nevezett nyelv/nyelvek. stb. tanításában ma is aktuális szakmai téma az anyanyelvi ismeretek célnyelvi órán, azaz a célnyelv anyagának feldolgozásában való felhasználása. Szerintünk az anyanyelvi grammatikai ismeret kiinduló alap kell hogy legyen ezek elsajáttatásában akkor is, amikor a két adott nyelv, a szerbhorvát és a magyar, elemei a soros-módszeres egységet képező szegmentum esetében ellentéteket, és akkor is, amikor éppenséggel hasonlóságokat mutatnak."

Bencze Lóránt: Ikonikus, kognitív és szisztémikus grammatikai hangsúlyok a magyar nyelvtanban. "Az ikonicitás fogalmát tárgyalva a "vizsgálat sarkpontja röviden az, hogy a nyelv nem annyira önkényes, ahogy azt Saussure óta a nyelvtudomány előszeretettel hirdette." Kognitív hangsúlyoknál: "a formális leírás nem kielégítő. A kognitív nyelvten a jelenségek olyan integrált magyarázatára törekszik, amely elfordul a formalizálástól, s inkább a beszélgetés, gondolkodás útján próbálja a nyelvi jelenségeket megérteni." A szisztémikus hangsúlyok "megközelítésében a sarkpont az, hogy a nyelv is rendszer, és a nyelvten maga is rendszer."

Zsuzsanna Björn Andersen: Hjelmslev és a magyar nyelv. "A modern nyelvtudomány egyik legnagyobb alakja, Louis Hjelmslev aktívan érdeklődött a magyar nyelv iránt. Az előadás célja felvá-

zolni azokat a területeket, melyek bizonyítják ezt az érdeklődést, és bemutatják e témában való tudományos kutatásainak eredményeit."

Bokor József: A nyelvi-nyelvészeti képzés sajátosságai a két-nyelvűség körülményei között Mariborban. "A referátum lényegében két kérdés köré csoportosítja a mondandóját. Az első, a nagyobbik része a nyelvi-nyelvészeti anyag tervezésével, a válogatással és a súlypontoszással foglalkozik, ennyiben tehát az alkalmazott nyelvészet témakörébe vág. A második, a rövidebb része az anyagfeldolgozás néhány sajátos módjába enged bepillantást, azaz szakmódszertani jellegű."

Forgács Tamás: A nyelvtörténet mint segédeszköz a magyarnak mint idegen nyelvként való oktatásban. "... lehet-e a magyarnak idegen nyelvként való oktatásában nyelvtörténeti ismereteket alkalmazni? Szabad-e egyáltalán egy idegen nyelv oktatása során nyelvtörténeti ismereteket "közvetíteni?" ... nemcsak lehet vagy szabad a nyelvelsajátítás megkönnyítésére nyelvtörténeti ismereteket is felhasználni, hanem - szerintem - kell/ene/ is ezt tenni."

Győry-Nagy Sándor: Idegenedő anyanyelv (Kisebbségi nyelvökológiáról, nyelvтанításról). "Az azonos jelentés- és használati körű másodnyelvi szószervezet több elemének bázisos beáramlása az anyanyelvi szószervezet több tagja helyére azonban már új, azaz másodnyelvi fonológiai-jelentésszerveződési törvények egyre vehemensebb érvényesülését jelzi, mely konkrétan is tetten érhető. A nyelvi rendszer szintjén ez valamely nyelvpártól függő kétnyelvi anyanyelvi változat létesülésével jár."

Hegedűs Rita: A konjunktívusz problémája a németben és a magyarban. "Német tanulók esetében kézenfekvőnek látszik a megoldás: vegyem az Imperativ és a Konjunktiv 1. paradigmát, s ezeket lefordítva, a magyar felszólító móddal párhuzamba állítva megoldhatok minden problémát. Ez így sajnos nem igaz. Már az előbb utaltam rá, hogy nyelvtant nyelvtanból - azaz az egyik nyelv grammatikájából a másik nyelv grammatikáját nem lehet megtanítani; még kevésbé lehetséges az egyik nyelv grammatikájából a másik nyelven történő kommunikációt elsajátítani."

Mirella Jordanova: Az alany és az állítmány számbeli egyeztetése a magyar és a bolgár nyelvben. "A kongruencia klasszikus kategóriái közül a magyar nyelvben az alany és az állítmány számbeli és személybeli egyeztetését vehetjük számításba, a bolgárban viszont ezeken kívül nembeli egyeztetés is megfigyelhető. Mind a két nyelvben alaki és értelmi egyeztetés nyilvánul meg. ... A dolgozat tárgyát az alany és az állítmány szintagmán belüli számbeli egyeztetése képezi."

Natalia Kolpakova: A relatív jelentésű szavak sajátosságai a magyar nyelvben. "M.A. Zsurinszkaja a relatív jelentésű főnevek megvizsgálása után fontos következtetést vont le: a relatív jelentésű szavaknak univerzális szintaktikai sajátosságaik vannak még azokban a nyelvekben is, amelyekben az immanens összetartozásnak nincs kategória-státusa (illetve amelyekben nincs meg külön a grammatikai eszközök rendszere). Éppen ez a figyelemre méltó állítás ösztönöz minket arra, hogy megkeressük a fentemlített univerzális sajátosságokat a magyarban is, jóllehet nem fér kétség ahhoz, hogy e nyelvben hiányzik a szóbanforgó kategória."

Lengyel Zsolt: A nyelvoktatás néhány szocio- és etnolingvisztikai kérdése. "E szociolingvisztikai komponensen belül a hangsúly arra a mozzanatra került, hogy a társadalom ad-e, és ha igen, akkor milyen segítséget az első nyelv elsajátításához. A következő részben néhány gondolat erejéig azt vizsgálom, hogy működik-e valamilyen segítségnyújtás a magyar mint idegen nyelv elsajátításakor. Tehát kap-e valamiféle támogatást, segítséget a nyelvünket elsajátító idegen, és - a fentiek szellemében - itt a támogatás és segítség nem (oktatási) intézményi formájára gondolok, hanem azokra a társadalomban élő "ösztönös" mechanizmusokhoz hasonlókra, melyek az anyanyelv elsajátításakor aktivizálódnak."

Pomozi Péter: Van-e konjunktívusz a magyarban? (A probléma történeti háttére). "A rokon nyelvek tanúsága alapján valószínű, hogy a célhatározói mellékmondat-értékű infinitívuszi szerkezet lényegesen régebbi mint a megfelelő alárendelés. Ez utóbbi kései megjelenése oka lehet annak, hogy a konjunktívusznak nincs önálló módjele. ... A konjunktívusz tehát nem lenne más, mint egy relatíve igen kései paralell nyelvi fejlemény által kikényszerített "modus", amelynek pontosabb kronológiáját akkor tudnánk adni, ha tisztázódna, mikortól jelenik meg nyelvünkben a célhatározói alárendelés."

Peter Sherwood: Nyelvtan, terminológia, nyelvtanítás: nyelvleírás és pedagógia összefüggése két terminus technikus példáján. "Az itt tárgyalandó latin mintára alkotott két tükörszó azonban a magyar nyelv leírásának olyan észre nem vett alappillérvé vált, hogy egyikük sem szerepel külön A magyar nyelv történeti-etimológiai szótárában. A többes jelnek nevezett -K, -I, valamint a vele szorosan összefüggő birtokosnak nevezett személyjelek a magyarban tizennégy olyan nominális

bázist képeznek, amelynek leírása a magyartól tipológiailag eltérő jellegű latin nyelvből fordított szavak és kifejezések (pluralis, possessio) segítségével nem oldható meg."

Tatár Mária Magdolna: Kontrasztív megfigyelések a magyar nyelvten tanításában. "A birtokviszony magyarban possesszívussal vagy más módon való jelöltségéről és annak idegen nyelvben (norvég) jelentkező hiányáról, illetve helyettesítéséről."

IV. SZEKCIÓ

Bazsó Zoltán: A "Magyar nyelvkönyv bolgárok számára" c. tankönyv komplex elemzése. "... még fokozottabban szükséges a tankönyv a külföldön magyar nyelvet oktató vendégtanár számára a napi munkavégzés során: az idegen ajkú nyelvtanuló kezébe ugyanis mindenképpen írott/nyomtatott anyagot kell adni, ... amely az adott ország célnyelvi sajátosságaira épül, és folyamatos összevetést biztosít a magyar nyelvi egységekkel."

Beöthy Erzsébet: Magyar nyelvoktatás magyarságtudományi kontextusban. (Amszterdami tapasztalatok, eredmények és tervek.)

"A holland hallgatók közlései nyomán jutottunk arra a következtetésre, hogy e mindennapi benyomás szintjén magától értetődő különbségek mélyén az a történeti és kulturális ok lapanghat, hogy a magyarországi társaséletben a beszédnek és egyáltalán a beszéd által konstituált társas kapcsolatoknak önértékük van, miáltal nem szükséges intimitás és interperszonális közelség ahhoz, hogy a beszéd mint kapcsolatszervező komponens előtérbe kerüljön."

Csécsey Magdolna: Helyzetközpontú vagy nyelvtanközpontú magyartanítás? "A strukturo-globális forradalom lényege, hogy a paradigmatiszós tengely helyett a szintagmatiszós tengelyre helyezi át a tanítás alapját. Mondatstruktúrákat tanítunk, a szavak és szóelemek megfelelő egymásutánját igyekszünk beidegeztetni - és legfeljebb a második ütemben, utólagos tudatosításként rekonstruáljuk a paradigmákat. ... Mondhatjuk, hogy az ún. nyelv-

tanközpontú, hagyományos nyelvtanítás végülis a nyelvtannak egy nagyon megcsonkított, nagyon részleges értelmezésén alapul és a strukturo-globális módszer volt az, amely a nyelv működésének dinamikáját helyreállította.

Erdős József: A vizuális szemléltetés a magyar mint idegen nyelvként való oktatásban és a "Színes magyar nyelvkönyv" szemléltetési rendszerének néhány kérdése. "A cikk maga és a szerzőkollektíva összetétele arra enged következtetni, hogy két, a kommunikációelmélet és a szemiotika iránt érdeklődő hallgató professzora segítségével végzett első szárnypróbálgatásainak vagyunk tanúi, s mindennek talán teljesen véletlenül lett terepe a SZMNY. ... a cikk elolvasása mégis hasznos volt számomra. Ugyanis újólág fölhívta a figyelmemet arra, hogy egy tankönyv esetében nem érvényes az a művészetek területén elfogadott szabály, hogy az alkotó ne magyarázza, értelmezze a művét..."

Fazekas Tiborc: A magyar nyelv oktatásának tapasztalatai Hamburgban. "Szeretnék néhány szót szólni a tankönyvekkel kapcsolatos problémákról. Hamburg, az oktatás helyszíne távol van Magyarországtól, sem a rádió, sem a televízió vételére nincs lehetőség, s a sajtótermékek is rendszertelenül és korlátozott számban jutnak el hozzánk. Ilyen esetben, ha lehet, még súlyosabb a tankönyv hiánya. Ez a legfontosabb eszköz, s a forgalomban lévők gyakorlatilag használhatatlanok, elavultak. Manapság egészen mások a körülmények és az elvárások.

Guttman Miklós: A szlovéniai kétnyelvű oktatás a magyar lektori munka tükrében. "A maribori magyar lektor munkáját döntően a magyar anyanyelvű középiskolai tanulók és egyetemi hallgatók hungarológiai oktatása jellemzi..... Ez tapintatos nyelvi nevelőmunkát igényel, hiszen a kisebbségben élőkben nagyon eleven a nyelvi kisebbségi tudat, a "nem tudunk olyan jól magyarul" szemlélete."

Hollósy Béla: Egy angolul beszélőknek készülő magyar tanulói szótár tervezete és előmunkálatai. "... a szerkesztés folyamán támaszkodni kívánunk ... a hétkötetes Értelmező szótár, valamint a hamarosan megjelenő Magyar ragozási szótár gazdag anyagára. ... Az írott forrásokból merített példákat a tanulói szótárak általánosan elfogadott elvei szerint szerkesztjük és adaptáljuk, ennek hiányában a szerkesztők saját nyelvérzékükre hagyatkozva alkotnak példamondatokat a tipikus szövegkörnyezet bemutatására."

Horváth Mátyás: A magyar mint idegen nyelv (környezeti nyelv) tankönyvei Jugoszláviában. "A Vajdaságban ... idegen nyelv is a magyar, meg nem is. ... Sajátos helyzete miatt a tantárgy segédletei, a tankönyvek sem teljesen az idegen nyelv tanításához készült tankönyvek hagyományait követik. Egyéni véleményem, hogy nagy hibát követünk el, amikor lemondunk ezekről a gyakorlatban kipróbált és bevált tapasztalatokról."

Kiss Antal: A magyar igeragozás oktatásának kérdései (finnországi tapasztalatok alapján). A nyelvtanulás során az idegen nyelv jelenségeit igyekszünk anyanyelvünk megfelelő vagy többé-kevésbé hasonló jelenségeivel összekapcsolni. ... Így vet-

hetjük össze formálisan az egész finn magyar igeragozási rendszert, jól tudva, hogy egy igealak funkcionális megfelelője nem mindig a másik rendszer azonos pontján található. ... Ennek ellenére érdekes és hasznos az igeragozás tanításának kezdetén egy rövid áttekintést adni az egész rendszerről."

Kölzow Julianna: A nyelvtan szerepe és súlya a szövegszerkesztésben és a gyakorlatban.

"A jegyzet koncepciójának elkészítésekor döntenünk kellett arról, hogyan érhetjük el azt, hogy a hallgatóink a magyar nyelv nyelvtani szabályainak legnagyobb részét egy éven belül felhasználásra készen elraktározhassák emlékezetükben, elsajátíthassanak egy bizonyos mennyiségű szókincset és ezzel egyidejűleg, vagy legalábbis ezzel szoros egymásutánban bizonyos jártasságra tegyenek szert a magyar beszélt nyelv mechanizmusában."

Petro Lizanec - Horváth Katalin: Magyar nyelvtankönyv kezdőknek. "Miért láttunk hozzá mégis egy újabb tankönyv elkészítéséhez? Rövidebb terjedelmű, az alapszókincs legaktívabb szavait felölelő, az elengedhetetlenül fontos nyelvtani tudnivalókat tartalmazó eszközt kívánunk a magyar nyelvet idegen nyelvként tanulók kezébe adni."

Somos Béla: A hungarológiai ismeretnyújtás és a nyelvtanítás. Mondandómat ... három témakör köré csoportosítom: 1. a magyar kultúra és nyelv iránt érdeklődők összetétele, előzetes ismeretei, érdeklődésük motivációja; 2. a hungarológia fogalma, egy-két értelmezési lehetősége; 3. egy a hungarológiai ismeretnyújtás és a nyelvoktatás szempontjait összekapcsolni törekvő - tananyag bemutatása.

Szende Aladár: Gyermekek magyarra tanítása nyelv és kultúra egységében. "Mindkét megjelent nyelvkönyv simulékonyan szándékozik idomulni ahhoz a követelményhez, hogy a magyar nyelvet kevésbé mint megőrzendő kommunikációs eszközt kell tekinteni, hanem mint "származásnyelvet" (azaz nem teljesen idegen nyelvet), hiszen nemigen számíthatunk arra, hogy a magyarságról mit sem tudó családnak eszébe jut gyermekét magyarra tanítani. Kell élni a családban az érdeklődésnek az óhaza iránt, még akkor is, ha már csak emlékei élnek benne az ősök hazájának, s benne esetleg a nyelvnek."

Szende Tamás: Didaktika-oktatás és magyar nyelv a párizsi Sorbonne Nouvelle Egyetemen. "A bemutatásra kerülő felvétel a tanárképzés egy jellegzetes momentumát idézi: hallgatóim mintegy 15 óra nyelvtanulással a hátuk mögött az önképzés és a gyakorló tanítás sajátos ötvözetének vetették magukat alá a kamera lencséje előtt. Azt vizsgáltuk, képesek-e a szerzett ismereteiket kölcsönösen felmérni, ezekkel autonóm módon élni, magyar nyelven viselkedni, kommunikálni? Működik-e, működtethető-e az órákon elsajátított kevés nyelvi építőelem, a redukált szókincs és a grammatika?"

Vavra Klára: A nyelvvoktatás kezdeti szakasza. "Az első szakasz fontos szerepén azt értem, hogyha megfelelően kialakított módszerrel egy-másfél hónap alatt már felmutatunk bizonyos eredményeket, ezzel megadjuk az impulzust a továbbtanuláshoz. A módszer a felnőtt, nyelvészeti képzettséggel nem rendelkező, különböző szakmájú tanulókra számít, olyanokra, akik célja a magyar nyelv minél gyorsabb gyakorlati elsajátítása."