

THL₂

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

2014/1. szám

 Balassi
Intézet

Budapest, 2014

Szerkesztőbizottság:

Bárdos Jenő, Hatos Pál, Johanna Laakso, Richly Gábor, Szili Katalin, Szűcs Tibor,
Szónyi György Endre, Töttössy Beatrice, Tverdota György, Wagner-Nagy Beáta

Főszerkesztők:

Maróti Orsolya
Nádor Orsolya

Szerkesztő:

Majzer Mónika

A folyóirat korábbi számai elérhetők az Elektronikus Periodika Adatbázisban:
epa.oszk.hu

Lektorok:

Árvay Anett, Cz. Farkas Mária, Fóris Ágota, H. Varga Márta, Lengyel Zsolt,
M. Pintér Tibor, Maticsák Sándor, Nádor Orsolya, Szili Katalin

ISSN 1787–1417

Felelős kiadó: a Balassi Intézet főigazgatója: Hammerstein Judit

Szerkesztőség: 1016 Budapest, Somlói út 51., 1. em. 200.

E-mail: thl2szerkesztoseg@gmail.com

Tipográfia és nyomdai előkészítés: Király Zoltán

Nyomda: A-Z Buda Copycat Kft. • www.copycat.hu

Felelős vezető: Könczey Áron

TARTALOM

NYELVI SZINTEK A MAGYAR MINT IDEGEN NYELVBEN

Szili Katalin	
PROKRUSZTÉSZ-ÁGY, AVAGY A KÖZÖS EURÓPAI REFERENCIAKERET	
A szintezés kérdéséhez a magyar mint idegen nyelvben	5
Wéber Katalin	
AZ ECL NYELVIZSGA ÉS A NYELVIZSGASZINTEK	15
Schmidt Ildikó	
A MAGYAR KÖZOKTATÁSBA BELÉPŐ	
MIGRÁNS TANULÓK KOMPLEX NYELVI SZINTFELMÉRÉSE	22

MAGYAR MINT IDEGEN NYELV – ELMÉLET ÉS GYAKORLAT

Bándli Judit	
A PRAGMATIKAI KOMPETENCIA FOGALMA A NYELVOKTATÁSBAN	34
H. Varga Márta	
NÉVSZÓI SZÁMJELÖLÉS A MAGYARBAN	44
Borsos Levente	
AZ EXTENZÍV OLVASÁS A MAGYAR MINT	
IDEGEN NYELV TANÍTÁSÁBAN ÉS TANULÁSÁBAN	61
Durst Péter – Szabó Martina Katalin – Vincze Veronika – Zsibrita János	
MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANKÖNYVEK	
NYELVI ANYAGÁNAK SZÁMÍTÓGÉPES ELEMZÉSE	81

NYELVI VILÁGKÉP

Magyari Sára	
A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV A CSINÁL ÉS A FACE IGÉK TÜKRÉBEN	93
Anna Sobczak	
A SÁRGA (ŽÓŁTY) ÉS A ZÖLD (ZIELONY) ALAPSZÍNNEVEK HASZNÁLATA	
A MAGYAR ÉS A LENGYEL NYELVBEN	101

IRODALOM ÉS KULTÚRA

Balogh Andrea

A MAGYAR IRODALOM ROMÁN RECEPCIÓJA

A KORTÁRS KÖZEGBEN 115

Čurković-Major Franciska

A ZÁGRÁBI HUNGAROLÓGIAI TANSZÉK MŰFORDÍTÓ MŰHELYE 129

Bedecs László

HOGYAN TANÍTSUNK IRODALMAT KÜLFÖLDIEKNEK? 141

Bánhegyi Mátyás és Nagy Judit

MAGYAR KULTURÁLIS OLVASÓKÖNYV KÖZVETÍTŐNYELVEN,

ÖSSZEHASONLÍTÓ MEGKÖZELÍTÉSben 148

ISMERTETÉSEK

Thomas Szende

SECOND CULTURE TEACHING AND LEARNING. AN INTRODUCTION.

Peter Lang AG, International Academic Publishers, 2014. Bern. 462 oldal 166

Kodaj Bálint – Kiss Gabriella

HUNGARY INSIDE AND OUT: PUZZLES

AND RIDDLES SPRINKLED WITH CURIOSITIES.

2014. Pons Kiadvány. Klett Kiadó. 128 oldal 169

Szili Katalin¹

PROKRUSZTÉSZ-ÁGY, AVAGY A KÖZÖS EURÓPAI REFERENCIAKERET A szintezés kérdéséhez a magyar mint idegen nyelvben

Abstract

This article argues the importance of creating the system of levels for the teaching of Hungarian as a Second Language that would designate levels of knowledge according to various competencies. The need for this system can be summarized in the following three points: 1) it would serve as a directing force in the compilation and planning of textbooks. 2) It would conform to the type of future textbook series already aiming to develop certain kinds of competencies at designated levels. 3) It would unify how language ability is judged throughout a variety of educational institutions or exam systems, thereby decreasing the staggering gap between the teaching process and evaluation. The circumstances surrounding the development of this level system not only provide constructive criticism of directives suggested by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), they also emphasize the demands necessitated by the nature of the Hungarian language.

Keywords: *language levels, communicative functions, Common European Framework of Reference for Languages, pragmatic competence, culture-specific characteristics*

Kulcsszavak: *nyelvi szintek, kommunikatív funkciók, Közös Európai Referenciakeret, pragmatikai kompetencia, kultúraspecifikus sajátosságok*

1. A szintek megállapításának szükségességéről

A magyar mint idegen nyelvet oktatók közössége előtt álló sok feladat közül az egyik – sokáig nem halogatható – hogy meghatározza – a lehető legszélesebb konszenzusra törekedve – a nyelvi szinteket és (meglehető részletességgel) a hozzájuk rendelhető kompetenciakövetelményeket. Egy szintrendszer megléte számos gyakorlati

¹ Dr. habil Szili Katalin tanszékvezető, ELTE BTK Magyar Mint Idegen Nyelv Tanszék, szilikatalin5@gmail.com

haszonnal járna, több nehézségen is túllendítene az oktatás mindennapjaiban. Hogy néhányat említsek közülük. 1. irányító erőként szolgálna a tananyag-összeállításban, -tervezésben. Miért? Mert zömében évtizedes vagy több évtizedes könyvekből tanítunk, amelyek érhető módon nem a mai elvárások szerint színteződtek, így nekünk, tanároknak kell egyéni meggyőződésünk vagy az adott oktatóközösség által lefektetett elvek alapján válogatni az anyagukban, s az így összevágott leckék, lecketöredékek segítségével elérni a kitűzött célokat. 2. Biztos alapul szolgálna a jövőben megjelenő, már szintekre bontott – merjünk álmodozni –, részkompetenciákat is fejlesztő tankönyvcsaládok számára. Megjegyzem, van már egy nyelvkönyv, a Szita – Pelcz szerzőpáros MagyarOK című munkája, amely az Európa-szerte elfogadott mérce szerint jelöli meg (A1–A2) a segítségével elérhető nyelvtudást (Szita–Pelcz 2013). 3. Egységet teremtené a nyelvtudás megítélésében az egyes oktatóhelyek és a vizsgarendszerek között, csökkentve a tanítási folyamat és az értékelés között tátongó szakadék mélységét. A szintkritériumok leegyszerűsítésének az egyik oktatóhelyről a másikba történő átlépést, hiszen a küldő és fogadó felek „egy nyelvet” beszélnek, így legfeljebb gondosságból, óvatosságból kellene ellenőrizni a kurzusokon újonnan jelenteket. Ennél is nagyobb segítséget jelentene a nyelvvizsgára vállalkozóknak és az őket felkészítőknak. Egyfelől megkímélnék a diákokat attól a csalódástól, hogy erőfeszítéseik nem jártak sikerrel, mert „rosszat”, „mást” tanítottak neki. De a tanárt is sok dilemmától, bizonytalanságtól mentenék meg, mert ő jelenleg a bőbeszédűnek nem mondható, sokszor többféleképpen értelmezhető vizsgaleírásokból kénytelen megfejteni, melyik tananyag is szolgálna leghatékonyabban a felkészülést, s csak irigyelni tudja az angolt, franciát, németet tanító kollégáit, akik a vizsgarendszerek elvárásaival szinkronban levő nyelvkönyvek, vizsgára felkészítő tesztek tucatjából válogathatnak.

E megfontolásoktól vezérelve hívtam össze az Eötvös Loránd Tudományegyetem Magyar mint Idegen Nyelv Tanszéke 2014. január 24-re a témával foglalkozó szakmai napot a tanárok és az érintett vizsgarendszerek képviselői számára. No de minek kell bajlódni ezzel a problémahalmazzal akkor, amikor vannak egységes szint- és vizsgarendszerek, teheti fel a kérdést a külső szemlélő. Ott van a Közös Európai Referenciakeret, angol nevén a Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), kiadták a Threshold Level (van EK, J. A. – Trim, és J. L. M. 1990) magyar változatát (Erdős 2000). Nem elég a vizsgák közül a legmegfelelőbbet kiválasztani s előírásainak megfelelni, az utóbbi munkákat pedig követni?

A vizsgarendszerekhez való alkalmazkodás csak akkor lenne megoldás, ha nem lennénk egy kicsit úgy velük, mint a mobilfeltöltőkkel, amelyek a gyártók jól felfogott érdekei miatt márkakompatibilisek, vagyis a másik termékéhez nem köthetők. Ez az esetünkben azt jelentené, hogy a kezdetektől fogva el kellene döntenie, melyik vizsgát tetetjük le a diákkal. A „nagy” nyelveknél ez többé-kevésbé így is történik. A magyarul tanulóknál viszont jóval szűkebbek a lehetőségek: egyrészt csak kis hányaduk akarja nyelvtudását megmérgettni, másrészt mindössze két vizsgarendszer közül választhat: az ECL (European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages) és az ELTE Idegennyelvi Továbbképző Központ Kft. (közismertebb nevén Rigó utca) által

kínált ORIGÓ közül. Az ORIGÓ laikusok számára is szembeűnő vonása, hogy kétnyelvű, fordítást is tartalmaz, elfogadja ugyan a KER ajánlásait, de tartalmában elég távol áll tőle, a szintfelosztásban is csak hasonlóságokat állapíthatunk meg közöttük (lásd. 1. táblázat). Az ECL-nek nyomatékosan deklarált célja „az EU tagállamok és tagjelölt országok nyelvére kidolgozott *standardizált*” tesztrendszerek kidolgozása a vizsgaeredmények, vizsgabizonyítványok egységesítése érdekében (idézet a Tájékoztató az ECL nyelvvizsgálóról kiadványból). Az alapkészségek (hallás utáni megértés, olvasott szöveg megértésének készsége, szövegalkotási készség, beszédkészség), a kommunikációs funkciókra összpontosító vizsgakövetelmények világosan mutatják, hogy ennek az 1992-ben életre hívott vizsgarendszernek a fő ihletője a KER volt. Érdekes módon ennek ellenére a fokozatai, sőt részben az elnevezései is különböznek amazétól (1. táblázat). Kiemelendőnek és dicsérendőnek tartom az ECL-ben, hogy kezdő szinten is vizsgáztat, a magyart klasszikus idegen nyelvként tanulók legszélesebb rétege ugyanis erre a szintre jut el, s bizony egy ilyen kevesek által tanult nyelv esetében a kezdő készségek is értékkel bírhatnak a piacon. (Tudomásom szerint hasonló megfontolásból született EMMI határozat ez év tavaszán az A1 vizsgák akkreditálhatóságáról.)

1. táblázat: Az ORIGÓ, az ECL vizsgarendszerek és a KER szintjei

ELTE Idegennyelvi Továbbképző Központ	KER	ECL
	C2 mesterfok (Mastery)	D szint – felsőfok
C1 felsőfok	C1 haladó (Effective Operational Proficiency)	
B2 középfok	B2 középszint (Vantage)	C szint – középfok
B1 alapfok	B1 Küszöbszint (Threshold)	B szint – alapfok
belépő szint magyar mint idegen nyelvből	A2 alapszint (Waystage)	A szint – kezdő szint
	A1 minimumszint (Breakthrough)	

2. A forrás, a Közös Európai Referenciakeret régen és ma

A célszerűség azt diktálja, hogy a magyar mint idegen nyelv szintjeinek kialakításakor a legelterjedtebb, Európában irányadónak tekintett KER-hez igazodjunk, illetve a nyelvvizsgák közül az annak szellemében fogant ECL-hez. A KER tartalmát felesleges lenne részleteznem, hiszen ajánlásai mindannyiunk előtt ismertek, a szintleírásai, a hozzájuk kapcsolt kompetenciák pedig ott vannak fiókunkban. Ehelyett, ezért az alábbiakban tágabb összefüggésbe helyezem nyelvészeti, nyelvoktatás-pedagógiai üzeneteit. Mint tudjuk, az Európai Tanács megbízásából dolgozták ki 1989 és 1996 között a nyelvtudás szintjeinek Európa-szerte egységes meghatározására, következésképpen tekinthetjük egységes európai gondolatnak a nyelvtanításra, a nyelvtudás mérésére alkalmazott megtestesülésének. Célja, hogy a nyelvtudás kulcsfontosságú szintjeit tartalmazó referenciakeretet hozzon létre, amelynek viszonylatában a vizsgák objektív módon mérhetők.

Nyelvészeti, nyelvpedagógiai tekintetben a 70-es, 80-as évek pozitív történéseinek lenyomata. Hogy csak néhányat említsek a számos, egymást erősítő, konvergáló pozitív hatás közül a nyelvészet akkori irányzatainak, a funkcionális nyelvészetnek, a szocio-lingvisztikának, a pragmatikának a történéseiből: Hymes kommunikatív kompetencia fogalmának köszönhetően gyökeres, ún. kommunikatív fordulat következik be a nyelvoktatásban (Hymes 1971). A nyelvi forma helyett a funkció kerül előtérbe a haladási menetek rendezőelveként, megszületnek olyan funkcionális-fogalmi modellek, amelyek a beszédfunkciókat, a beszélő attitűdjeit, a különféle kommunikatív funkciókat a nyelvtani jelentés részeivé teszik, és így alkotják meg az azokra építő haladási meneteket (Wilkins 1976.; Brumfit–Finocchiaro 1983). Az utóbbi változásokat a nyelvnek mint társadalmi, pszichológiai fenoménnek a felfogása, a nyelvi forma jelentéspotenciálként, illetve a grammatika funkcionális rendszerként való értelmezése inspirálta (Halliday 1973; 1975; Dik 1980). Ugyanakkor azt sem hallgathatjuk el, hogy a funkcionális fordulat a nyelvi univerzálék fogalmának a nyelvhasználatra történő kiterjesztésével járt együtt. (Ebben a nyelvhasználatot, a nyelvi viselkedést kutató pragmatika is elől járt, gondoljunk csak arra a tényre, hogy a két meghatározó munka (Leech 1983, Brown–Levinson) a nyelvi viselkedés, az udvariasság univerzális vonásainak leírását tűzte maga elé célul.

3. A KER által megvetett Prokrusztesz-ágyról

A KER vitathatatlanul ötvözi a fenti pozitív hatásokat, de a dicsérendő nemes elképzeléseket elfogadva sem mehetünk el ma, 2014-ben két tény mellett. Az egyik a betűszó „reference” eleme, amelynek jelentése ‘tájékoztatás’, ‘ajánlás’, s nem, ‘előírás’, ‘utasítás’, vagyis olvasatomban nem a szó szerinti utánpótlást, hanem a benne lefektetett fő elvek követését, bizonytalanságok esetén pedig a támpontok megadását jelenti. A másik körülmény még ennél is fontosabb: az azóta eltelt 25 év. Mert bizony ez alatt a negyed évszázad alatt sok víz lefolyt a nyelvtudomány és a nyelvoktatás vizén! Először is előtérbe

kerültek a nyelvek egyedi jellemzőit is elismerő, azokat számításba vevő irányzatok a nyelvtudományban: a kognitív nyelvészet a nyelvet a világ feldolgozásának eszközeként fogja fel, amely ebből adódóan tükrözi az adott beszélőközösség világlátását, gondolkodásmódját. A szociokulturális tényezők nyelvhasználatot befolyásoló szerepét hangsúlyozó interkulturális pragmatikai munkák számának növekedésével, a kulturális nyelvészet létrejöttével egyre kritikusabbá vált a viszonyulás a nyelvhasználati univerzálékkal szemben, ami nem jelenti azok teljes tagadását, de felveti a nyelvoktatásban a kommunikatív funkciók abszolutizálásának s ezzel együtt a nyelvek közötti formai különbségek relativizálásának megkérdőjelezhetőségét.

Márpedig a KER-nek a lényegi vonása éppen az, hogy úgy próbál a nyelvek tipológiai, genetikai különbözőségeiből adódó egyenetlenségeken úrrá lenni, hogy nem a nyelvek formális rendszeréből indul ki, hanem a nyelvi funkciókat állítja a középpontba. Ennek ékes bizonyítéka a J. A. van Ek és J. L. M. Trim által összeállított, már említett Threshold Level (1990). A B1 szinten elvárt készségek megállapításához alkalmazott funkcionális-fogalmi keretről J. L. M. Trim többek között ekképpen ír: „nem a nyelvek formális szerkezetéből indul ki, amely elválaszt bennünket, hanem arra összpontosítja a figyelmet, hogy a nyelvhasználónak mit kell tennie a mindennapi élethelyzetekben való sikeres kommunikáció érdekében, ezek az élethelyzetek pedig mindannyiunk esetében azonosak” (a magyar változatban, Erdős 2000: 7). Vitathatatlan, hogy a nyelvi funkciók, a fogalmak kifejezésének előtérbe kerülése – ahogy a nyelvoktatásban általában – a magyar mint idegen nyelv oktatásban is számos változást indított el (gondoljunk a 90-es évektől kiadott nyelvkönyveink haladási menetére, témáira, a nyelvi anyagot érintő újításokra, olyan egyszerű tényekre, hogy a tanulónak nem kell már átrágnia magát 200 oldalon, hogy egy pohár vizet tudjon kérni. Az irányhármasság esetrágjait sem zúdíttuk egyszerre a nyakába, hanem az általuk kifejezett térfogalom altípusai (elhelyezkedés, irány, mozgás stb.) mentén tárgyaljuk őket.

Ennek ellenére a nyelvhasználat abszolutizálása, vagyis az a kiindulópont, hogy a sikeres kommunikáció vágya, az azonos szituációk (lásd a Trimtől idézettek) átlendítik a tanulót az eltérő formarendszerek okozta nehézségeken, többféle problémát vet fel. Először is azt a pedagógiai aggályt, hogy törölhetjük-e negatív következmények (az ismeretek szétesése, fosszilizációja) nélkül az egyszerűtől a bonyolult felé haladás elvét vagy a tudatosítást mint eszközt az oktatási folyamatból. Másfelől beszélhetünk-e azonos szituációkról? Szerintem csak részben, mert a beszéd bonyolult összetevő-együttes által determinált tevékenység. Utalok itt Hymesnek (1974, magyarul 1979) a kommunikációs esemény tényezőit egybefoglaló SPEAKING betűszavára. Ezek közül a keretben (Setting), más szóval a fizikai körülményekben, a kommunikációs célokban (Ends) vannak hasonlóságok, de a többbit, a díszlet (Scene), az eszközhasználat (Instrumentalities) egyes vonásait a kultúra, a kulturális normák befolyásolják, nem beszélve a résztvevőknek (Participants) az adott társadalom által meghatározott viszonyrendszeréről. És mindenekelőtt a kultúrában gyökereznek a nyelvi megnyilvánulásokat irányító szabályok is, vagyis az, hogy mondunk. A Küszöbszintnek (az angolból szó szerint lefordított!) nem egy viselkedési szabálya ezért Wierzbickának egy hasonló helyzetről írt gondolatait jut-

tatja az eszembe: „a szerzők egyértelműen az angol nyelvre alapozzák a megfigyeléseiket és természetesnek veszik, hogy ami az angol beszélőre igaz, igaz általában minden emberre” (Wierzbicka 1991: 25). A magyarul tanulókat például ezzel a tanáccsal látja el a könyv: „Ne erőltessük, hogy a partnerünk megtegyen valamit! Érezze úgy, hogy tőle függ, mit csinál” (Erdős 2000: 154). A partner tartózkodó arcának a védelme, a közvetett ráhatói stratégiák kerülése vitathatatlanul alapelvárás az individuális angolszász kultúrában, de nem (kiváltképpen közvetlen viszonyban) a direktebb, felszólító módú alakokat is megengedő magyarban! A következmény: több (az angolszász kultúrában helyénvaló) tanács pragmatikai szempontból nem helyénvalóvá vagy hamis szándékok kifejezővé válik magyarra fordítva. A következő példákat a direktívumok, a partnerre való ráhatás aktusai közül veszem. A *Mi lenne, ha becsuknád az ablakot?* olvasatunkban nem udvarias ráhatás, sokkal inkább a beszélő bosszúságának kifejeződése tehetetlenségünk, lustaságunk miatt (Erdős i. m. 155). A miért nem szerkezettel való ráhatás (a munka két pontot is szentel neki, tehát fontos ráhatói formának tartja) a magyarban a ritka stratégiák közé tartozik. A *Why don't you visit your friend?* megnyilatkozás illokúciós ereje az angolban 'látogasd meg a barátodat', mi leginkább a *Mert nincs időm* közléssel válaszolnánk a magyar megfelelőjére szó szerint értve a kérdést.

A nyelvi funkciók elnevezésének nehézségeit a dolgozatomban terjedelmi okokból most nem részletezem, de mindnyájan találkoztunk a leírásokban talányos fogalmakkal: nekem komoly fejtörést okozott, hogy a Küszöbszintben a *Hol van, kérem, a mosdó?* kérdésben a kérem vajon miért a rábeszélés egy fajtája (Erdős i. m. 154). Szerintem egyszerű fatikus elem, megszólítás. Máskor az nem egyértelmű, hogy egy-egy megjelölt beszédcselekedethez mit rendel a vizsgarendszer összeállítója, mondjuk pontosan milyen ajánlatok, javaslatok megtételét kéri számon az ECL A1 szinten.

Nem kis csalódással kell azt is tudomásul vennünk, hogy ha a szituációkat vagy a szituációkhoz rendelhető beszédfunkciókat tesszük meg a tanulási folyamat rendező elvévé és egyben a nyelvtudás szintjeinek mércéjévé (függetlenül attól, hogy milyen formák hivatottak megjeleníteni őket), éppúgy Prokrusztész-ágyba fektethetjük az alapnak tekintett nyelvektől eltérőket, mint ahogy az a formális grammatikai megközelítésben történik. (Prokrusztész, a görög mitológiában Poszeidón fia, híres rabló. Áldozatait az ágyába fektette és megkínózta. Ha áldozata nagytermetű volt és kilógott az ágyból, akkor levágott belőle, hogy éppen beférjen. Ha alacsony volt, akkor addig nyújtotta, míg az ágygal azonos hosszúságú nem lett.) A nyelvtan központú nyelvoktatásban a formák jellegzetességei, nehézségi fokuk szabták meg helyüket, tárgyalási módjukat a nyelvkönyvekben, így nagy kommunikációs értékkel bíró jelenségek kerültek háttérbe (lásd a tárgyesetet), a formák használatával kapcsolatos ismereteket pedig egyszerűen „levágták”, következésképpen a diák a saját következtetési képességeitől függően jutott hozzájuk (a rátermett tanárok kiegészítő magyarázatai mellett). De torzulásokat a funkciót irányító elvnek állító, a nyelvek formabeli eltérései fölött elsikló igyekezet is eredményezhet.

Illusztrációként vegyünk két esetet. Az elsőben a funkció s a hozzá tartozó nyelvi eszközök egyszerűbbek a magyarban, mint az angolban. Jó példa erre időrendszerünk:

a magyarban elméletben három igeidő van, de ezek közül valójában csak a múlt idő jelölt, az ún. jelen idő jövőbeli cselekvések kifejezésére is alkalmas, sőt az igekötős igék jelene (a szláv nyelvekhez hasonlóan) valójában jövő időt jelez. Mi következik ebből? A jelen és jövő idejű cselekvések, történések megjelenítése a nyelvtanulás legkorábbi szakaszának része lehet, felesleges tehát késleltetni tanításukat (a képzeletbeli ágy nagyobb keretéhez nyújtva őket). Csak helyeselni tudjuk tehát, hogy az ECL a kezdő szinten kéri számon a jelen idő jövőként való használatát (bár „körülírást”-nak ezt a módot nem nevezném).

Az persze gyakrabban megtörténik, hogy a (lényegesnek tartott) kommunikatív funkciót bonyolultabb forma jeleníti meg a magyarban, mint az indoeurópai nyelvekben. Ennek a helyzetnek a feloldására ez idáig két megoldás született, de egyikkel sem lehetünk maradéktalanul elégedettek. Az egyik, a Küszöbszint által mutatott megközelítési mód, mely relativizálja, figyelmen kívül hagyja az adott forma kiáltó magasabb nehézségi fokát (vagyis belefekteti a magyart az indoeurópai ágyba, nem törődve az ágyból kilógó részeivel).

A germán nyelvekben formailag nem okoz különösebb kihívást a cél kifejezése, mivel nagyrészt főnévi igenévvel történik, következésképpen a *Why do you learn Hungarian?* kérdésre a nyelvtanulás korai szakaszában is megfelelően képes válaszolni a nyelvtanuló: *To understand my relatives / Because I want to understand my relatives.* Ugyanennek a jelentésnek a visszaadása a magyar nyelvben már jóval gazdagabb morfológiai, szintaktikai háttérismereteket követel: az alábbi 1. mondatban a felszólító mód, az igekötő használatának ismeretét a hogy-os konjunktívuszi mondatokban, a 2.-ban a perfekтивitással, az igekötő elválásának eseteivel kell tisztában lennie, a 3.-ban emellett még a műveltetés fogalmával.

Why do you learn Hungarian? Miért tanulsz magyarul?

To understand my relatives.

1. Hogy **megértsem** a rokonaimat.
2. Mert **meg akarom érteni** a rokonaimat.
3. Mert **meg akarom értetni magamat** a rokonaimmal.

Így nem csodálkozhatunk azon, hogy a Küszöbszint elvárása szerint „a nyelvtani szerkezetek és a szókincs terjedelme szentpontjából körülbelül a szokásos értelemben vett alapfokon, a nyelvhasználat szempontjából azonban ennél valamivel magasabb szinten” (Erdős 2000: 11), azaz a B1 szinten álló tanulójának kommunikációs képessége (elméletben) vetekszik az anyanyelvi beszélőével. Partnere egyetértését többek között a következőképpen keresi: „*Nem gondolod, hogy inkább ötkor kellene indulnunk?*”, sajnálkozását választékosan fejezi ki („*Igazán sajnálom, de a teljesítménye még mindig nem elfogadható.*”), ha kell, kellő tapintattal fejezi ki a véleményét: *Nem mondhatnám, hogy nagyon szeretem* (Erdős i. m. 154). Szintaktikai ismeretei hasonlóképpen gazdagok, hiszen ilyen mondatokat tud létrehozni:

Fontos (az), hogy elvégezzétek az egyetemet.

Akkora volt a kutyánk, mint egy borjú.

Az a fő, hogy ne menjen el tőle a kedved. (Erdős i. m. 346-47)

Magda arra gondolt, akivel tegnap ismerkedett meg.

Ez a helyiség alkalmas arra, hogy irodának használjuk. (Erdős i. m. 351).

Noha a Küszöbszint megemlíti, hogy a tanulás hatékonysága több tényezőtől függ, de a leírt célokat 360 órában elérhetőnek tartja Magyarországon tanulva. Ez őszintén szólva frusztráló mind a tanárok, mind a diákok számára. (Valóságos tanulókkal szerzett némi tapasztalattal a hátam mögött azt mondom, legalább ennek duplája szükséges ehhez az eredményhez.) Megjegyzem, az ORIGÓ nyelvvizsgában a szóban forgó ismeretek nagyjából a C1 szintnek felelnének meg.

A másik lehetőséget a bonyolultabb formák által okozott nehézségek megszüntetésére az ECL vizsga kínálja fel. Ez pedig a funkció redukálása a legegyszerűbb formára. (A Prokrusztesz-ág metaforánál maradván a funkciót a formával együtt a lehető legkisebbre nyesik.) Persze ez legtöbbször a szituációs tényezők, a regiszter jellemzőinek, végső soron a nyelvhasználat szociokulturális szabályainak a megsértésével jár együtt. Ez történik, ha az angol *sit down* kérés megfelelőjének a *Tessék leülni*, vagyis a *tessék + infinitívuszt* tesszük meg, nem foglalkozva a szociopragmatikai tényezőkkel, jelesül azal, hogy ez az alakzat a ráhatás ritka módja, a felek tegeződése esetén egyáltalán nem használatos, inkább ismeretlenek között, valamint hierarchikus, hivatalos viszonyban jelenít meg kéréseket vagy instrukciókat.

4. A szintezés kettős megfelelésen alapuló alapelveinek kidolgozásához

Az nem kétséges, hogy ha vállalkozik a szakma a saját, tartalommal megtöltött szintrendszerének kidolgozására, kettős kötésben kell ezt tennie; támaszkodnia kell a KER, a Küszöbszint minden előrevívő, az idők próbáját kiállt ajánlására, de nem hagyhatja figyelmen kívül finnugor nyelvünk formai sajátosságait, a magyar beszélőközösség nyelvhasználatának szociokulturális jellemzőit.

A *hogyan?* kérdésének kidolgozása az első közös feladatunk lenne. Befejezésül ezért csak néhány továbbgondolásra, vitára szánt alapelvet fogalmaznék meg.

1. Ne tartsunk attól, hogy a kommunikatív funkcióknak a magyar nyelv sajátosságaihoz való igazítása együtt jár azzal, hogy át kell írunk a KER-nek a szókinccsel, az egyes részkompetenciákkal szembeni elvárásait. A1 szinten a társalgási készségek továbbra is az egyszerű kapcsolatteremtésre, a mindennapi szükségletek konkrét kifejezésére stb. irányulhatnak, legfeljebb hangsúlyeltolódások lehetnek. A jövő idő említett sajátossága miatt például már itt elvárható, hogy ki tudja jövőbeli terveit fejezni, tudjon egyszerű, jövőbeli történéseket interpretálni. A tanácsok, javaslatok adását viszont a felszólító mód összetettsége miatt magasabb szinten várhatjuk el (az ECL-ben az A szint beszédszándékai között találkozunk velük).

2. Nem példa nélküli, követendő megoldásnak tűnik az elválaszthatatlannak vélt jelenségek eltérő szintekre helyezése, így egy-egy funkció könnyebb-nehezebb for-

mái mintegy kapcsot képeznének az alacsonyabb és magasabb szint között. Az igergo-
gozáson illusztrálva a gondolatot: a tárgyas alapragozás egyes száma (néhány fontos
határozott tárggyal) zárhatná az A1 szintet, a többes száma, valamint az *s*, *sz*, *z* végű
igék tárgyas paradigmája pedig nyithatná az A2 -t. Az A2-es szint a -t időjeles múlt idő
leggyakoribb igéivel zárulhatna egyes számban mindkét ragozásban (a többes számot
a percepció szintjén kellene ismernie). A B1-es szint a teljes múlt időt foglalná magába
a felszólító mód -j jeles alakjaival kifejezhető ráhatásmódokig, valamint a létige, a *megy*,
jön, *alszik*, *fekszik*, *eszik*, *iszik* igék általános ragozását imperatívuszban. Megjegyzem,
a Profile deutsch-nak német nyelvre példamutatóan, német precizitással kidolgozott
elvárásrendszerében (Glaboniat–Müller–Rusch–Schmitz–Wertenschlag 2005) rokon
megoldásokat találunk.

3. Építhetnénk az egyes funkciók és a különféle szintekhez rendelhető formai meg-
jelenítőik spirális vissza-visszatérésére. (A spirálisan tervezett haladási menet előnyeit
sokszor, sokan hangoztatták.) Az elv alkalmazásában rejlő lehetőségek szükségességét
hadd érzékeltessem (terjedelmi okokból vázlatosan) a főnévi igenévvel az ECL szint-
követelményein. Itt először a B szinten szintaxisbeli tudnivalóként találkozunk vele,
mégpedig lakonikus tömörséggel: „a főnévi igenév funkciói”. Feltehetőleg a „szükség-
szerűség, kötelezettség és lehetőség kifejezése” beszédszándékok megjelenítését ren-
delik hozzá az összeállítók. (Hogy a megfogalmazás az alábbi szerepeit mind magába
foglalja-e, nem tudom: *Itt lehet dohányozni; Fontos tanulni; Ezt a problémát meg kell ol-
dani. Meg kell tanulnod a matematikát. El kellene gondolkodnod.*). Tudjuk, hogy a jövőbeli
cselekvések kifejezése is történhet főnévi igenévvel. Meg is találjuk e minőségében,
de már a morfológiánál „igei személyragozás jövő időben” elnevezéssel. A hiányokról:
az A1 szint beszédszándékai között ott találjuk a kedvelés, szeretet kifejezését (*szere-
tek/nem szerettek futni*), de a morfológiai követelmények között nincs ott az infinitívuszi
alak. Megjegyzem, a beszédszándékok sora is bővíthető lenne a megszerzett/tanult
képeségekre (tudok síelni, nem tudok táncolni), az indirekt kérésekre, meghívásokra
(*Jössz táncolni?*), a mozgásigékhez köthető célok visszaadására: *Megyek vásárolni*. Nem
találtam sehol a mindenképpen magasabb szintekre helyezendő, a cselekvések ismét-
lődését, szokásos voltát tükröző szerepét (*El szoktam felejteni.*).

Talán a fentiek alátámasztják az a meggyőződésemet, hogy a formák és funkciók, il-
letve a funkciók és formák kölcsönös megfeleltetésére épülő spirálisan építkező szintk-
ritérium-rendszerrel egyfelől könnyebben rendet lehetne teremteni a szintek között,
másfelől teljesebbé tehetnők a funkciók és formák leírását.

Írásom tárgya, a szintezés problematikája a magyar mint idegen nyelvben nyil-
vánvalóan érinti az oktatási folyamat minden fázisát a célok meghatározásától, a tan-
anyag-tervezéstől a tananyagíráson, az osztálymunkán át a piramis csúcsán elhelyez-
kedő értékelésig. A mind a KER-nek, mind a magyar nyelv sajátosságainak megfelelő
szintrendszer kidolgozása nem sokáig halasztható feladata a szakma művelőinek, de
egyben izgalmas kihívás is. Az ELTE Magyar mint Idegen Nyelv Tanszéke készséggel vál-
lalja az irányító, koordináló szerepét e munkában, ezért kérek minden lelkes kollégát,
hogy megkeresésünkre csatlakozzon hozzánk.

Irodalom

- Brown, P. – Levinson, S. 1987. *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Brumfit, Ch. – Finocchiaro, M. 1983. *The Functional-Notional Approach*. New York, Oxford University Press.
- van EK, J. A. – Trim, J. L. M. 1990. *Threshold Level*. Council of Europe. Cambridge, CUP.
- Dik, S. C. 1980. *Studies in Functional Grammar*. London, Academic Press INC.
- Erdős József 2000. *Küszöbszint*. Budapest, Műegyetemi Távoktatási Központ.
- Glaboniat, M. – Müller, M. – Rusch, P. – Schmitz, H. – Wertenschlag, L. 2005. *Profile deutsch*. Berlin, Madrid, München, Varsó, Bécs, Zürich, Langenscheidt.
- Halliday, Michael, Alexander 1973. *Explorations in the Functions of Language*. London, Edward Arnold.
- Halliday, Michael, Alexander 1975. *Learning How to Mean*. London, Edward Arnold.
- Hymes, D. 1971. *On Communicative Competence*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. 1974. *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press. Magyarul: A nyelv és a társadalmi élet kölcsönhatásának vizsgálata. In: Pléh–Terestyéni szerk. *Beszédaktus, kommunikáció, interakció*. Budapest, Tömegkommunikációs Kutatóközpont, 1979.
- Leech, G. N. 1983. *Principles of pragmatics*. London, Longman.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2013. MagyarOK 1. *Magyar nyelvkönyv és nyelvtani munkafüzet A1–A2*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem.
- Wierzbicka, A. 1991. *Cross-cultural pragmatics: The semantics of human interaction*. Berlin, Mouton de Gruyter.
- Wilkins, D. A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford, Oxford University Press.

Wéber Katalin¹

AZ ECL NYELVVIZSGA ÉS A NYELVVIZSGASZINTEK

Abstract

The present article is aimed at presenting the ECL exam of Hungarian as a foreign language consisting of reading, listening comprehension test as well as written and oral communication.

Keywords: *assessment of Hungarian as a foreign language, ECL exam of Hungarian*

Kulcsszavak: *magyar mint idegen nyelvi értékelés, ECL nyelvvizsga magyar mint idegen nyelvből*

1. Bevezetés

Cikkemben az ECL magyar mint idegen nyelvi vizsgájával, szintjeivel, tudáselemeivel foglalkozom.

AZ ECL Nyelvvizsgaközpont magyar mint idegen nyelvi vizsgája Magyarországon államilag elismert, akkreditált nyelvvizsga B1, B2 és C1 szinten, s emellett nemzetközi nyelvvizsga-bizonyítványt is ad. Az A2 szintet 2014-ben akkreditálta a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület. Az ECL Nyelvvizsgaközpont a 2015-ös júniusi vizsgaidőszaktól már A2 szintből is akkreditált nyelvvizsga-bizonyítványokat bocsát ki magyar mint idegen nyelvből.

A nyelvtanulás–nyelvoktatás–nyelvtudásmérés folyamatára vetítve egy működő magyar mint idegen nyelvi vizsga előfeltétele az, hogy a vizsgarendszer rendelkezzen az idegennyelvtudás szegmenseinek (a magyar mint idegen nyelv esetében pl. Hegedűs 2005) szintre bontott követelményrendszerével. Ahogyan a tankönyvek, tanmenetek is a Közös Európai Referenciakeret szintjeihez illeszkednek a különféle idegen nyelvek, szillabuszok, nyelvtanítási stratégiák, nyelvvizsgák összehasonlíthatósága érdekében, úgy az ECL magyar mint idegen nyelvi vizsga specifikációi is leírják a Közös Európai Referenciakerethez illesztett A2, B1, B2, C1 szinten elvárt magyar mint idegen nyelvi tudás kompetenciáit. Vannak azonban a magyar mint idegen nyelvi tudásnak olyan területei, amelyekre nézvést a KER is csak érintőleges, kevés eligazítást ad. Ilyen a nyelvsajátos szókincs és a nyelvtan, amelyeknek a szintekhez igazítását a nyelvvizsgarendszer specifikációi dolgozták ki.

¹ Wéber Katalin, Pécsi Tudományegyetem, Idegen Nyelvi Titkárság, ECL Országos Nyelvvizsga Központ, Pécs, weber@inyt.pte.hu

2. Az ECL nyelvvizsga szintjei

2.1 A Közös Európai Referenciakeret és az ECL

A KER hat szintjéből az ECL nyelvvizsga 4 szinten évente két alkalommal (június és december) működtet nyelvvizsgát. A nyelvvizsgázó egy ún. önértékelési skála kitöltésével (lásd pl. www.keronline.hu) vagy az ECL honlapján (www.ecl.hu) is közzétett szintkövetelmények alapján maga is tájékozódhat arról, hogy melyik szinten is kellene a nyelvvizsgát letennie (addig megszerzett nyelvtudásához viszonyítva) az ECL nyelvvizsgarendszer által felkínált vizsgaszintekből. Rendszerint azonban az oktatóhelyek vagy a magyar mint idegen nyelvet oktató tanár kalibrálja diákja tudását valamelyik nyelvvizsgaszinthez:

Az államilag elismert nyelvvizsga szintjei	Az ECL vizsgarendszer szintjei	Az Európa Tanács hatfokú skálájának szintjei
<i>Nem akkreditálható</i>	–	Mesterszint – C2
Felsőfok	ECL „C1” szint: magyar	Haladó szint – C1
Középfok	ECL „B2” szint: magyar	Középszint – B2
Alapfok	ECL „B1” szint: magyar	Küszöbszint – B1
<i>2014-től akkreditált</i>	ECL „A2” szint: magyar	Alapszint – A2
<i>Nem akkreditálható</i>	–	Minimumszint – A1

Az akkreditált nyelvvizsgák szintillesztési folyamatának (lásd erről bővebben Huszti–Háry 2005, Szabó 2011) követelményeit pontosan előírja az *Akkreditációs Kézikönyv* (lásd www.nyak.hu). Természetesen ezeket a folyamatszerű követelményeket, mint amilyen például a tesztrók KER-ismereteinek tréningelése, a tesztek itemekre bontott szintillesztése és előtesztelő populáción történő kipróbálása, a vizsgaközpontnak összhangba is kell hoznia magának a nyelvvizsgának a sajátosságaival, teszt- és feladattípusaival, mérési gyakorlatával.

Habár a Közös Európai Referenciakeret deskriptorai nem egyszerűen a készségekhez kötött kompetenciákat írják le, hanem eleve komponenseken, részterületeken működtetett készségek (pl. anyanyelvűek közötti társalgás vagy médiából közvetített hanganyag megértése) fokáról adnak leírást, a KER mégsem részletező olyan mértékben, hogy a leírtakat a magyar nyelv sajátosságaihoz, gazdag grammatikai alrendsze-

réhez, és idegen nyelvként való oktatásának akár régebbi vagy újabb gyakorlatához közelítené. Ennek – azon túl, hogy a természetes nyelvekre általában hivatkozik – elsősorban az az oka, hogy a KER a kommunikatív nyelvtudást, azaz a meghatározott kommunikációs célú nyelvhasználatot tekinti az idegen nyelvi tudás lényegének. (A szociolingvisztikai és pragmatikai kompetencia értékelése az ECL vizsgán is megjelenik a produktív készségek, azaz a szóbeli és az írásbeli kommunikáció értékelésének szempontjai között). A nyelv minden, a tanítási gyakorlatból ismerős olyan területe, mint a szókincs vagy az alaktani formák a kommunikatív értékű megszólalás (vagy írás) érdekében implicit módon jelenlévő, de nem részletezett tudáselemekként feltételeződnek benne.

A komplex nyelvi tudást a tanítási gyakorlat graduálja, sorrendezi, és különösen a nyelvtani jelenségeket magyarázza is. Míg a tanításmódszertan, a nyelvoktatás, a nyelvtanulás tehát elemzi, szétbontja, majd pedig egymásra építi az idegen nyelvi tudás részeit, addig a kommunikatív kompetenciát középpontba állító KER esetében a részek újra együvé integrálódnak.

A kommunikatív magyar mint idegen nyelvi tudást mérő ECL vizsga esetében is (Husztai 2002) a többi tizennégy ECL vizsganyelv tesztjéhez hasonlóan az alapvető mérési egység a szöveg. A tesztfeladatok szövegek központúak, annak ellenére, hogy pl. az A2 szint esetében szövegről csak igen redukált értelemben beszélhetünk (pl. begyakorlott panelekből álló rövid dialógus vagy rövid, alapvető szókincsre támaszkodó információkat hordozó mondatok képezik a szöveget).

Az ECL magyarvizsgán elsődlegesen a szövegegész globális és lokális megértésére helyeződik a hangsúly, amit a megértési pontokon, mérési egységeken (itemeken) ellenőriz a teszt. A sokszor emlegetett gazdag morfológia, mint például az igeragozás vagy az esetrendszer a főnevek esetében mint a megértés, a kommunikatív üzenet befogadásának eszköze csak a használatban, implicit módon jelenik meg. Tehát az ECL magyarvizsgán nincsen explicit nyelvtani teszt. A nyelvi formák helyes használata úgy a produkció (beszéd, fogalmazás), mint a recepció (olvasás- és hallásértés) szintjén mégis megjelenik, csak éppen használatukban, működésükben, a megértés elengedhetetlen részeként. A kommunikatív ECL magyarvizsga a KER-hez hasonlóan integráns módon kezeli a magyar mint idegen nyelvi tudás elemeit.

2.2 Az ECL vizsga elvei, tesztírási gyakorlata

A vizsga négy készséget mér, két produktív készséget („szóbeli kommunikáció” és „írásbeli kommunikáció”) és két receptív készséget („olvasott szöveg megértése” és „hallott szöveg megértése”). A tesztek mintavétele vagy mintaadása kettős, azaz mindig két egymástól sajátosságaikban és tematikájukban különböző szövegen alapuló feladat tartozik egy készséghez. Magától értetődően a szövegek nehézségi fokával részben összefüggő tematikájuk, terjedelmük és az ezekkel együtt járó nyelvi formákat illető komplexitásuk is szintről szintre nehezedik. Ugyanakkor a két feladat típusában is eltér egymástól: egyikük mindig diszkrét pontosan értékelhető (pl. feleletválasztós), a másik

leggyakrabban rövid választ igénylő szemi-objektív feladat, ún. nyitott kérdés. Azonban ugyanazon feladattípus itemsora is tartalmazhat nem jelentős mértékben nehezebb itemeket. Például a felsőbb szintű (B2, C1) szövegek implikált jelentéstartalmaira egyes itemek rákérdezhetnek a rövid választ igénylő feladat esetében. A nem explicit, nem szó szerinti vagy nem lokális információkra kérdező itemek intenzívebb szövegértést igényelnek a vizsgázótól.

Felmerülhet az a kérdés, hogy maguknak a szövegeknek a nehézségi foka miként állapítható meg. Különösen akkor, ha a KER – mint említettem – kevésbé specifikálja a szókinccselemeket. Az ECL nyelvvizsgarendszer mindegyik vizsganyelvére és mindegyik vizsgaszintre vonatkozóan specifikálta a vizsgán elvárt témákat, amelyek irányadóak a szinthez társított szókinccskövetelményekkel kapcsolatosan. Ezen kívül a vizsgaspecifikáció meghatározza az egyes szinteken elvárt beszédaktusokat, a morfológiai és szintaktikai magyar mint idegen nyelvi tudás elemeit. A tesztírási gyakorlat az előbb említett tematikai bontáshoz és ECL-sajátos specifikációkhoz igazodik.

A címszavakra épülő szintre bontott tematika megtalálható az ECL honlapon. A tematikai bontás egyrészt mutatja azt, hogy a felsőbb szinteken már specifikusabb és komplexebb témák is szerepelnek, másrészt pedig távolról bár, de a témák utalnak is a lehetséges lexikára. Egy valamiféle idealizált beszélőre kivetített, elvárt szókinccs, melynek terjedelme nehezen számszerűsíthető a szóképzés vagy a felsőbb szinteken megjelenő idiomatikus fordulatok miatt, amúgy sem jelölhető ki éles határokkal. Kereteire, strukturáltságára azonban következtetni lehet a témakörökből.

Az alábbi táblázat összefoglalja a szintenként növekvő, elvárt szószámot, a feladatok számát és a teszt kitöltésére hagyott időt. A hallott szöveg megértésénél (ahol az időtartamba a szinthez igazított instrukció és a kétszeri meghallgatás is beszámítandó) a szószámnál megbízhatóbb a hallott szöveg időtartama (és természetesen a KER releváns deskriptorai által is körülírt beszédsebességnek is illeszkednie kell a szinthez):

Szintek	A2	B1	B2	C1
Olvasott szöveg megértése	500–600	600–700	800–1000	1000–1300
Írásbeli kommunikáció	150	250	400	600
Hallott szöveg megértése	20–25 perc	25–30 perc	30–35 perc	35–40 perc

Az ECL specifikációit, szintkövetelményeit magyar mint idegen nyelvi oktatási tapasztalatokkal rendelkező szakértői csapat alakította ki. A nyelvvizsga korábban említett holisztikus elvei, szövegközpontúsága, a kommunikatív kompetenciát, a használatalapú nyelvi tudást előtérbe helyező szemlélete miatt a követelményrendszernek nem

szükséges olyan mértékben részletezőnek lennie, mint egy nyelvtanítási tanmenetnek. Mindazonáltal a tesztírási gyakorlatban követendő zsinórmértékként rögzíti egy adott szinten elvárt nyelvtani tudáselemeket. Példaként említhető az, hogy az A2 szinten inkább a felszólító mód kifejezésének elkerülő stratégiái kapnak szerepet. A KER-hez illesztett ECL nyelvvizsga a kommunikálni tudást várja el a nyelvtanulótól, amihez hozzátartozna a felszólító formát alkalmazó kérések használata. Ám a felszólító mód olyan komplex alaktani ismereteket igényelne a nyelvtanulótól már A2 szinten, aminek a teljességét ezen az alsóbb szinten nem vár el a nyelvtanulótól az ECL nyelvvizsga.

Természetesen jelen tanulmányban nem közölhető a teljes követelményrendszer, de néhány részlet a szintenkénti elvárásokból helyet kaphat. A következőkben a KER szerint alapvetően a „mindennapos, számára ismerős” helyzetekben eligazodni képes A2-es szintű nyelvtanulónak a vizsgán elvárt beszédcselekvéseiből álljon itt példa:

1. kommunikáció létesítése és fenntartása (írásban a nyelvhelyességi szabályok figyelembe vételével)
2. társas kapcsolatok létesítése
 - 2.1. üdvözlés (találkozáskor és búcsúzáskor)
 - 2.2. bemutat(koz)ás
 - 2.3. köszönetnyilvánítás
 - 2.4. figyelemfelhívás
3. személyes információcsere
4. személyek, helyek és dolgok térbeli meghatározása
5. személyek, helyek és dolgok azonosítása és leírása
6. személyes viszonyulás (kedvelés/szeretet, elutasítás, tetszés-nemtetszés, előnyösség/dicséret), összehasonlítás kifejezése
7. ajánlat/javaslat, kérés, meghívás, engedély megfogalmazása; elfogadás-visszatartás kifejezése
8. események időbeli elbeszélése
 - 8.1. múltbeli eseményekről és cselekvésekről szóló információkat nyújtani és megérteni
 - 8.2. szokványos eseményekről és cselekvésekről információkat adni és megérteni (jelen)
 - 8.3. jövőbeli eseményekre és cselekvésekre utaló információkat adni és megérteni
9. bocsánatkérés
10. adatokra, időpontokra, mennyiségekre, számokra, árakra, időjárásra stb. vonatkozó sajátos információkat adni és megérteni.

A szintaxis tekintetében elvárt az alapvető állító és tagadó kijelentő mondatok, a kiegészítendő és eldöntendő kérdések, a körülírással felszólítások (*Tessék / Szíveskedjék / Legyen szíves + infinitívus*); a körülírással jövő idő kifejezése (jelen idővel), az ige és bővítményei, esetleg alapvető vonzatai. A nyelvtanulónak tudni kell használnia a mellékneveket, a határozókat, néhány módbeli segédigét, a határozott és határozatlan tár-

gyas szerkezeteket. Nem kell azonban ezen a szinten képeznie *hog*y-os mondatokat vagy igeneveket. Ami pedig a morfológiát illeti, a napi cselekvéseket kifejező igéket kell ismernie (ideértve az ikéseket is), ezeket azonban mindkét ragozásban. Magától értetődően elvárt a létige ismerete is vagy a legalapvetőbb igekötők. Tudjuk, mindez már éppen elég nehézséget hordoz az A2-es szintű nyelvtanulók számára.

3. Értékelés

3.1. Értékelés és készségek

Az ECL magyar mint idegen nyelvi vizsga három készséget („olvasott szöveg megértése”, „hallott szöveg megértése” és „írásbeli kommunikáció”) írásos formában tesztel. Az olvasási és a fogalmazási feladat esetében ez magától értetődő. A hallásértés esetében ugyanez már nem triviális. Ez utóbbi készséget is tehát írásos formában méri az ECL vizsga és nem a szóbeli kommunikáció vizsgarészben. Az írásos tesztelési gyakorlat ki-
hat az értékelés szempontjaira is. Így például az írásosan mért hallásértési tesztben a vizsgázó betűzési vagy nyelvtani hibái nem számítanak bele az értékelésbe, mert ennek a vizsgarésznek a kommunikált tartalom megértésének tesztelése a cél. Ugyanakkor a nyelvtanuló írásbeli készségeit mérő írásbeli kommunikáció tesztben az értékelési szempontokban külön szerepel a nyelvtani tudás, a helyes betűzés, szövegtagolás (a lexikális és a stílusra, a regiszterek ismeretére vonatkozó tudáselemek mellett). Vagyis adott értékelési szempont súlyozottan a releváns készség tesztjénél válik az értékelés részévé.

Az írásbeli és a szóbeli kommunikáció vizsgarészeknél, azaz a produktív készségek esetében öt értékelési szempont mentén adják az értékelők egy ötfokú skálához illeszkedő pontszámokat. A receptív készségeknél a két diszkrét pontos feladat kétszer tíz ítemet tartalmazó tesztjében összesen 25 pontot kaphat a vizsgázó. (Azaz egy ítem több mint 1 pontot ér.) A négy készség tesztjén maximálisan 100 pontot kaphat a vizsgázó.

3.2. Megfelelési szint

Az ECL komplex nyelvvizsga két vizsgarészből áll: írásbeli és szóbeli vizsgarész. Az olvasott szöveg megértése és az írásbeli kommunikáció készségek együttesen alkotják az írásbeli részvizsgát. A hallott szöveg megértése és a szóbeli kommunikáció készségek adják együttesen a szóbeli részvizsgát. A vizsgázó nemcsak komplex, hanem részvizsgát is tehet. A vizsgázó akkor felel meg a nyelvvizsgán, ha részvizsgánként átlagosan legalább 60%-os teljesítményt nyújtott úgy, hogy mindegyik készségen legalább 40%-os teljesítményt elért. Azaz adott esetben hiába ért el az egyik részvizsgán akár 60% fölötti pontszámot, ha a részvizsgát alkotó egyik készség tesztjén kevesebb, mint 40%-nyi teljesítményt nyújtott.

Összességében elmondható, hogy a vizsgázó a KER szintjéhez illesztett ECL nyelvvizsgán akkor felel meg és magyar mint idegen nyelvi tudása akkor feleltethető meg a Közös Európai Referenciakeret adott szintjével, ha a komplementer készségek esetében is megközelítően azonos, megbízhatóan stabil, egymással összhangban álló, szintjében közel álló kompetenciákkal rendelkezik. Ezeknek a kompetenciáknak a részletes bemutatását, a vizsgán elvárt követelményrendszer részleteit és az ECL vizsga specifikációit egy vizsgázóbarát és a felkészítő tanárt is segítő könyvben (*Hogyan menjünk át az ECL magyar mint idegen nyelvi vizsgán?*) szeretnénk a jövőben közzétenni.

Irodalom

- Hegedűs Rita 2005: *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Kiadó.
- Husztai Judit – Hány László: 2005: Az ECL nyelvvizsga szintjeinek harmonizálása a CEFR vizsgaszintjeivel. In: Klauzy Kinga, Kegyesné Szekeres Erika (szerk.) *A világ nyelvei és a nyelvek világa: Soknyelvűség a gazdaságban, a tudományban és az oktatásban*. XV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus Miskolc, 2005. április 7–9. 317–321.
- Husztai Judit 2002: Kommunikatív szempontok a nyelvvizsgán. In: Szűcs Tibor, Kárpáti Eszter (szerk.) *Nyelvpedagógia*. 166–173.
- Szabó Gábor 2011: Relating language examinations to the CEFR: ECL as a case study, In: Waldemar Martyniuk (szerk.) *Aligning Tests with the CEFR Reflections on Using the Council of Europe's Draft Manual*, Cambridge: Cambridge University Press, 2011. 133–144.
- Wéber Katalin 2011: Testing Hungarian as a Foreign Language: Text in Focus, *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 16 pp. 223–234.
- Wéber Katalin 2013: Elvárt és használt szintaktikai szerkezetek megoszlása B1, B2 és C1 szintű magyar mint idegen nyelvi fogalmazásfeladatokban, In: Szűcs Tibor, Nádor Orsolya (szerk.) *Hungarológiai Évkönyv* 14. Pécs: Dialóg Campus Kiadó. 63–73.

Online források:
www.ecl.hu
www.keronline.hu

Schmidt Ildikó¹

A MAGYAR KÖZOKTATÁSBA BELÉPŐ MIGRÁNS TANULÓK KOMPLEX NYELVI SZINTFELMÉRÉSE

Abstract

This study aims to present the potential challenges students with immigrant backgrounds may face when entering the public education system, with a particular focus on the characteristics of Hungarian language placement tests. A theoretical framework, which is sensible of the characteristics of the Hungarian language, will also be presented, designed to provide guideline, on the basis of international research findings, for a highly practice-oriented activity, namely complex language placement testing. The study outlines the most important steps which should be taken in this field in the future to allow practicing teachers involved in the relevant training programmes to be prepared for handling real-life situations during their everyday work.

Keywords: *complex language placement tests, linguistic anamnesis, students with immigrant backgrounds, further training for teachers, teacher training*

Kulcsszavak: *komplex szintfelmérő tesztek, nyelvi előképzettség, migráns tanulók, tanártoábbképzés, tanárképzés*

1. Bevezetés

Magyarországra a világ minden részéről érkeznek külföldiek, akik hosszabb-rövidebb ideig tartózkodnak itt. Számuk világviszonylatban alacsonynak mondható, összehasonlítva más országokkal ugyanakkor jelen vannak a magyar mindennapokban, részt vesznek a magyar társadalom életében, gazdagítva annak sokszínűségét. A kulturális és gazdasági jelenlét mellett megjelennek a magyar oktatási rendszerben a közoktatástól a felsőoktatásig egyaránt.

Jelen írás célja, hogy bemutassa a közoktatásba lépéskor a migráns háttérű tanulók esetén esetlegesen felmerülő nehézségeket, különös tekintettel a nyelvi szintfelmérés sajátosságaira vonatkozóan. Bemutatásra kerül egy olyan, a magyar nyelv jellegzetességeit magába foglaló elmélet keretében, amely nemzetközi kutatási eredményekre reflektáltan kíván útmutatást adni egy alapvetően gyakorlati orientáltságú területen,

¹ Schmidt Ildikó, a PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola hallgatója, az ICCR-Budapest Alapítvány és a Deutsche Schule munkatársa, schmidtildi@yahoo.com

nevezetesen a komplex nyelvi szintfelmérés terén. A tanulmány konkrét, gyakorlati lépéseket is javasol, amelyek segítségével lehetőség nyílhat az oktatásban résztvevő gyakorlati szakemberek felkészítésére a mindennapi éles helyzetek kezelésében.

2. Migráns háttérű tanulók csoportjai

A jelenlegi helyzetet tekintve alapvetően két nagy csoportba oszthatók a közoktatásba lépő migránsok: a nyugati világból érkezőkre és az úgynevezett harmadik országbeli migránsokra. A nyugati országokból származók társadalmi státuszukból fakadóan alapvetően olyan nemzetközi iskolahálózatokban tanulnak, mint az American International School, a British International School, a Deutsche Auland Schule és a Lycée Francais. Ezekén kívül vannak még nem hálózatosodó intézmények, mint a spanyol SEK Budapest Általános Iskola és Gimnázium, az Oszrák–Magyar Európaiskola Budapest, a Budapesti Japán Iskola, amelyekben hasonló törekvések valósulnak meg a nyelv és a kultúra átadását illetően. Valamennyi felsorolt oktatási intézmény, ha különböző mértékben is, de jelentős anyagi terheket ró a szülkre. Ebből adódóan az elérhetőségük korlátozottabb mértékű az anyagilag kevésbé jól szituált migránsok részére. A harmadik országbeli migránsoknak, vagyis akik kevésbé tőkeerősek és a társadalmi státuszukból adódóan kevésbé konszolidáltak, marad a magyar közoktatás.

A migráns háttérű tanulók lakóhelyük szerinti megoszlását tekintve főként Budapesten (46,2 %) és a nagyvárosokban (36,8 %) koncentrálódnak, jóval kisebb számban a kisvárosokban és a községekben (20,6 %). A tanulói létszám a 2007/08-as tanévet és a 2011/12-es tanévet összehasonlítva nem szmotteveen ugyan, de növekszik (lásd 1. táblázat).

1. táblázat: Migráns tanulók száma a közoktatásban

Tanév	sszesen
2007/08	9313
2008/09	8747
2009/10	8329
2010/11	8434
2011/12	10664

Forrás: OKM, Oktatási vknyv 2011/2012

A tanulok oktatási intézmények szerinti bemutatása előtt fontos megjegyezni, hogy az vodk is idesoroldnak. Ezt az a speciális helyzet motiválja, hogy a gyerekek későbbi-

ekben bemutatásra kerülő nyelvi sajátosságait jelentősen befolyásolja az a tény, hogy jártak-e egyáltalán, és ha igen, mennyi ideig óvodába. Az időintervallumra nem volt fellelhető adat, de így is elég jól látható, hogy lényegesen kevesebb gyerek jár óvodába, mint ahányan később iskolába. Ennek okaira a spekuláción kívül nem áll rendelkezésre kutatási eredmény.

A 2. táblázatot nézve minden oktatási intézménytípusra vonatkozóan két oszlop jelenik meg. Az „Egyéb” kategória a harmadik országbeli migránsok száma, vagyis aki a Kínából, Vietnámból, arab országokból származó bevándorlók, továbbá menekült családokból kikerülő afrikai, közel-keleti tanulók. Az „Összesen” oszlopban pedig a Horvátországból, Szlovéniából, Bosznia-Hercegovinából, Szerbiából, Romániából, Szlovákiából és Ukrajnából származók és az egyéb országokból érkezők száma látható összesítve. Ez azért fontos, mert a Magyarországot övező térségben található országokból érkezők bizonyos – feltehetően nagyobb része – beszél már magyarul az országba érkezésük előtt, míg az egyéb kategóriába esők szinte biztos, hogy nem rendelkeznek előzetes magyar nyelvtudással.

A harmadik országbeli migránsok az óvodákat nagyobb arányban veszik igénybe a határon túli területekről – illetve a felsorolt országokból – érkezőkhöz képest. Az általános iskolákban körülbelül ugyanez az arány hozzávetőlegesen fele-fele arányra módosul, majd a középfokú oktatásban kisebb arányban részesülnek az oktatásban az „Egyéb” kategóriába eső tanulók, mint a többiek. Ebből az a kép rajzolódik ki, hogy az általános iskola befejezése után nem tanulnak tovább a harmadik országbeli diákok. Ennek oka az lehet, hogy egyrészt nagy valószínűséggel munkába állnak a saját családjuk vagy a rokoni, ismeretségi körükbe tartozó vállalkozásokban, másrészt idősebb korban fejezik be a közoktatási intézmények látogatását, így az iskolakötelezettségi korhatár betöltése után már nem tanulnak tovább.

2. táblázat: Migráns tanulók száma oktatási intézmény szerint

Tanév	Óvoda		Általános iskola		Szakiskola		Középiskola	
	Egyéb	Össze- sen	Egyéb	Össze- sen	Egyéb	Össze- sen	Egyéb	Össze- sen
2007/08	1089	1603	2060	4399	109	633	1420	4281
2008/09	1030	1629	2336	4224	89	448	1477	4075
2009/10	914	1516	2007	4200	57	462	964	3667
2010/11	1019	1701	2093	4288	61	487	1236	3659
2011/12	1580	2366	3504	5954	106	520	1827	4190

Forrás: OKM, Oktatási Évkönyv 2011/2012

3. A komplex nyelvi szintfelmérés elméleti háttere

A fentebb bemutatott célcsoportra vonatkozó kutatások átfogóan a migrációkutatásba sorolódnak, szűkebben véve a migránsok társadalmi integrációjának témájába, ahonnan hirtelen átkerül a téma a két- és többnyelvű integratív oktatás területére. A törvényi szintű bemutatást adó átfogó nemzetközi elemző rendszerek az egyes országok bevándorláspolitikáját indexálják, ilyen a MIPEX (MIPEX 2014) és a Civix (Goodman 2010). A társadalmi integráció kutatásában úgy országonként, mint összehasonlításban könyvtárnyi szakirodalom áll rendelkezésre az integráció különböző szintű elemzéseinek megismerésére, amelyek közül különösen jól használhatók az alapos összehasonlító eredményeket közlők (Joppke 2007ab, Favell 2001, Massey et al 2005).

A tanulmány témáját szorosan érintő kutatási területen jelentős mennyiségű tapasztalat halmozódott fel a nemzetközi szakirodalomban. Főként az amerikai és ausztrál kutatási eredmények figyelemre méltóak, mivel egyrészt hosszú távú, másrészt nagy mintavételű vizsgálatokból tájékozódhatunk (Geva 2006 Lesaux et al 2006). Alapvetően két irányú a megközelítés: egyrészt a két- és többnyelvűség szempontjából alkalmazott nyelvészeti, másrészt az oktatási intézménybe való beilleszkedés szociális és egyéni faktorait elemző alkalmazott pszichológiai. A magyarországi migránsokra vonatkozóan most az első, vagyis az alkalmazott nyelvészeti tárgyú irányt követjük. Az alkalmazott nyelvészetben belül ennek értelmében az idegennyelv-tanulás, -elsajátítás és az anyanyelvi készségek szoros összefonódását látjuk. Konszenzus helyzet rajzolódik ki annak tekintetében, hogy a különféle tanulási és elsajátítási stratégiákat alapvetően meghatározzák az első nyelvi készségek szintjei. Olyannyira, hogy bizonyos országok integrációjának felnőttekre vonatkozó nyelvi integrációs részének szerves részét képezik az első nyelvi anyanyelvi kompetenciák mérései, mint például Dánia (Faludi–Schmidt 2013) vagy Norvégia (The Children Act 2014) esetében. Migráns háttérű gyerekek és fiatalok esetében az első nyelvi anyanyelvi kompetenciák fejlesztése kulcsfontosságúnak bizonyult (Lindholm–Leary 2003, Cummins 2004) az ország tanítási nyelvének elsajátítása során. Ennek alapján a gyermek első nyelvét első nyelvként beszélő fejlesztő pedagógusok foglalkoznak a diákokkal Németországban (Benz 2011), Svédországban, az Amerikai Egyesült Államokban (Freeman 2006), Ausztráliában (DEECD 2008). Az említett országok nyilvánvaló 'előnye' a fejlesztésben, hogy nagyszámú azonos nyelvű bevándorló csoportot kell ellátniuk nyelvi képzéssel, miközben rendelkezésükre állnak már kétnyelvűvé vált fejlesztő pedagógusok. Ez a rendszer nehezen működtethető olyan országok esetében, mint Magyarország, ahol a bevándorlók száma az ország lakosságának még mindig nem éri el az 1,5 %-át (Központi Statisztikai Hivatal 2014:19), és a nyelvi háttérrel tekintve igen sokszínűek. Ennek ellenére tény, hogy a gyerekek és a fiatalok sikeres iskolai integrációjának feltétele az első nyelvi anyanyelvi kompetenciák folyamatos fejlesztése. Így mindenképpen meg kell említeni, hogy az úgynevezett vasárnapi iskolák rendszere, amikor a diákok hétvégén saját első nyelvükön szervezett oktatásban vesznek részt üdvözlendő, sőt bátorítandó, még akkor is, ha adott esetben olybá tűnik, hogy a gyerek esetleg túlterhelt a heti iskolai feladatok és a kiegészítő első nyelvi oktatás miatt (Schmidt 2013a).

4. A komplex nyelvi szintfelmérés módszertana

A magyar közoktatásba belépő migráns háttérű tanulók esetében a jelenlegi helyzet ismeretében tehát nehéz, szinte lehetetlen megoldani az oktatási intézményeken belüli első nyelvi kompetenciák fejlesztését. Ezen kompetenciák felmérésére viszont van lehetőség nyelvi anamnézis felvételével. A nyelvi anamnézis felvételének kidolgozása-kor alapul szolgált a dániai nyelvi anamnézis felvételekor használt módszertan (Faludi – Schmidt 2013). Mindenképpen szükséges, hogy a felmérést vezető tanár előismeretekkel és felkészültséggel rendelkezzen a diák származási országáról. Az internet és az ezen a területen dolgozó civil szervezetek könnyen el tudják látni a pedagógusokat a megfelelő országinformációkkal. Nevezetesen milyen nyelvet vagy nyelveket beszélnek az adott területen, milyen a vallási és interkulturális háttér, milyen az oktatási rendszer felépítettsége, eltérő-e az iskolázottság a nemek tekintetében, milyen szintű a szülők valószínűsíthető iskolázottsága. Ezt követően a tanuló szüleivel folytatott beszélgetés során a családi és az egyéni jellemzőkről gyűjthet információkat a felmérő. Az iskolával való kapcsolatfelvétel alkalmával a szülők általában segítőtől érkeznek – baráttal, rokonnal –, aki beszél magyarul és képes a tolmácsolásra. Ugyanakkor nem szerencsés, ha valamelyik testvér vagy akár maga a gyerek a tolmács.

Az általános információk kapcsán kirajzolódik, hogy a tanuló hány éves, hány évet töltött iskolában, amiből következtetni lehet az első nyelvi alfabetizáltság mértékére. Az alfabetizáltsághoz az út az alfabetizáláson keresztül vezet, ami *per definitionem* a latin betűs ábécét nem ismerők, és / vagy írni-olvasni egyáltalán nem tudók írás-olvasás tanítását jelenti. Általában a folyamat az elemi számolás elsajátítását is magába foglalja. Alfabetizáltak az az ember tekinthető, aki rendelkezik az írás-olvasás-számolás alapkészségeivel. Azok a személyek, akik részt vettek ugyan iskolai oktatásban – anyanyelvi neveléshez és számolási ismeretekhez hozzájutottak – azonban nem tudják a munkahelyükön és életük egyéb területein a szükséges alapvető készségeket használni, funkcionális analfabétának számítanak (Majzik 1998). Az alfabetizálás alapdefinícióján túl, a magyar nyelv nagyszámú és sajátos, más nyelvekétől nagymértékben eltérő hang-betű megfeleléseinek tanítása fontos cél, amely a diákok kezébe eszközt ad a magyar mindennapok megértéséhez a vizuális közlések rengetegében való eligazodáson keresztül (Schmidt 2013b).

Az oktatási intézményekben eltöltött évek alapján kikövetkeztetett alfabetizáltságon túl fontos részletes képet kapni az írás-olvasás-számolás készségeiről, vagyis szokott-e olvasni a gyerek, ha igen, mit, milyen nyelven, hogyan szerzik be az első nyelven íródott könyveket vagy az internet segítségével válik elérhetővé az olvasott szöveg. Szokott-e első nyelven írni, tud-e egyáltalán, és ha igen, milyen tempóban ír – eléri-e a szülei írástempóját. Itt válik fontossá a szülők iskolázottságáról szerzett előzetes információ. A matematikai készségek esetében nem elsősorban a számolásban szerzett jártasság a lényeges, mint inkább az, hogy milyen nyelven számol, kialakult-e belső számolási nyelv, vagyis elaborált-e számfogalom. Jár-e valamilyen első nyelvi társaságba, csoportba, akár csak informálisan is, ahol beszél, használja nyelvtudását, bővíthet a szókészlete, vagy a beszélt nyelv használata kizárólag családi körben valósul meg.

Az első nyelvi anyanyelvi kompetenciák ilyen módon történő feltérképezése után a következő lépés a magyar nyelvtudás felmérése. A nyelvi mérés a Közös Európai Referenciakeret (KER 2002) szintrendszerének deskriptív skálái alapján elvégezhető, azonban ennek használatához jártasságra van szükség a magyar mint idegen nyelv tanításának módszertanában. A közoktatásban dolgozó pedagógusok elenyésző számának van magyar mint idegen nyelv szakos diplomája, vagy akár tapasztalata ezen a téren, ami nagymértékben megnehezíti a folyamatot. A szintfelmérésben további problémát okozhat az írásbeli és szóbeli készségek nem azonos fejlettségi szintje. Általánosan jellemző, hogy a beszéd, és a beszédértés magasabb szinten áll, mint az írásbeli készségek, ami adott esetben azt a képet festi a tanulóról, hogy képes megkezdeni a tanulást egy bizonyos évfolyamon, ugyanakkor az évkezdés után hamar kiderül, hogy az alapvetően írásbeliségen alapuló magyar oktatási rendszerben képtelenek becsatlakozni az órai munkába, és elfogadható szinten teljesíteni. A leírt helyzetből egyértelműen fakad az a következtetés, hogy minden diák esetében az iskolába kerülés első pillanatától szükséges az írásbeli kommunikáció fejlesztése. Egészen addig, amíg fel tudja venni a ritmust az osztálytársaival, és képes az osztálytermi kommunikációban felmerülő esetleges új szavak, kifejezések önálló megértésére, feldolgozására és a meglévő tudásába való integrálásra.

A leírt felmérési rendszer adja a komplex nyelvi szintfelmérés részeit és menetét. A felmérés eredményei egy szintrendszert alkotnak. A szintrendszer Christopher Baker amerikai kétnyelvű-oktatás kutató taxonómiája alapján készült. Baker e nagyszerű munkájában részletesen bemutatja az Amerikába bevándorlók – főként spanyol anyanyelvű – egynyelvű világából a kétnyelvűségbe haladó útját, annak különböző stációit és elérhető kimeneti szintjeit (Baker 2011). Baker rendszerének a magyar oktatási rendszerre történt adaptálása után hat kimeneti szint határozható meg (Schmidt 2013a). A vizsgált bemeneti kompetenciák tehát: az első nyelvi / anyanyelvi kompetenciák szintje, vagyis az alfabetizáltság mértéke, a magyarországi oktatási intézményekben – beleértve az óvodát is – eltöltött időszak, a tanuló életkora és a magyar nyelv tudásának szintje.

1. A gyerek az első nyelven nem ír és nem olvas, magyar óvodába járt, ami alapján feltételezhető, hogy magyar első nyelvű gyerekek magyar nyelvi kompetenciájával bír.
2. A gyerek az első nyelven nem ír és nem olvas, magyarul nem tud, és az első osztályt kezdi.
3. A tanuló az első nyelven ír és olvas, magyarul nem tud, és az alsó tagozaton kezd osztályt.
4. A diák az első nyelven ír és olvas, magyarul nem tud, és a felső tagozaton kezd osztályt.
5. A tanuló az első nyelven nem ír és olvas, magyarul nem tud, és az alsó tagozaton kezd osztályt.
6. A diák az első nyelven nem ír és olvas, magyarul nem tud, és a felső tagozaton kezd osztályt.

A szintek alapján nyilvánvaló, hogy az első csoportba tartozók minden nehézség nélkül tudják elkezdni az iskolát. A tanítók részéről azonban szükség van a gyerek fejlődésének folyamatos megfigyelésére, mivel nem támaszkodhatnak a szülők segítségére a házi feladatok és az otthoni gyakorlás terén, tekintettel arra, hogy a szülők általában alacsonyabb szintű nyelvtudással rendelkeznek, mint a gyermekük.

A második csoportban jelentős mennyiségű segítségre szorul a gyerek az iskola részéről, mert relatíve gyorsan kell megtanulnia magyarul egy olyan alapszinten, ami lehetővé teszi számára az írás-olvasás elsajátítását. Az iskolákban bevett gyakorlat az évismételtetés, amikor a diák újra járja az első osztályt már meglévő magyar nyelvtudásával, és így másodszori nekifutásra képessé válik az első osztályos tananyag teljesítésére (Schmidt 2013a). Ennek a gyakorlatnak a bevalására és kritikájára is rengeteg példát lehet hozni, az viszont bizonyos, hogy azokban az iskolákban nincs szükség erre, ahova nagyobb létszámban járnak bevándorló hallgatók, és a tanítók felkészültebben, több tapasztalattal felvértezve foglalkoznak a tanulókkal.

A harmadik szinten hasonló módon történik a diákok integrálása az osztálytermi munkába, mint a második szinten annyi különbséggel, hogy magát az írás-olvasás műveleti alkalmazását nem kell tanítani, mert azt a tanuló az első nyelven már elsajátította. Számítani lehet arra, hogy az életkori sajátosságok miatt a magyar nyelvtudás megszerzése viszonylag gyorsan halad, különösen akkor, ha a magyar nyelvet oktató tanító megfelelő módszertani megközelítést alkalmaz. Az iskolák gyakorlata az, hogy a diákokat az életkorukhoz képest egy évvel alacsonyabb osztályba sorolják, annak érdekében, hogy a korosztályuknak megfelelő tananyagot már magyar nyelvtudás birtokában tudják megközelíteni. Felmerül persze a kérdés, hogy mennyire kompatibilisek a különféle iskolarendszerek egymáshoz, vagyis a diák a saját országában vajon ugyanazt tanulta-e, mint a magyar oktatásban. Így erre nem feltétlen lenne szükség, valószínűleg magát az iskolát és a pedagógusokat nyugtatja meg ez az osztályba sorolási technika. Talán hatékonyabb lenne a gyerekeknek egy összefoglaló megelőző tudás átadása a magyar nyelvtudás fejlesztése mellett, ez azonban olyan tartalomalapú magyarnyelv-oktatást igényelne, ami a jelenlegi tananyag-kínálati viszonyok ismeretében nem lehetséges. Maradna a pedagógusok innovatív munkája, ami a munkaterhelésük mellett nem elvárható.

A negyedik csoportba eső tanulók esetében különösen nehéz helyzetben vannak a pedagógusok és az iskola. A felső tagozaton olyan mennyiségű tananyagot kell megtanulnia a gyerekeknek, ami magyar nyelvtudás nélkül lehetetlen. Ugyanakkor a nyelvtudás megszerzése a tanulók életkora miatt lassabb, mint a harmadik csoportban. Mindenképpen szükséges a magyar nyelvórák látogatása és a szaktantárgyakat tanító kollégák összehangolt munkája. Ebben a munkában nagy segítséget jelent az *Együtthaladó – Migráns gyerekek az iskolában* című program (Együtthaladó 2014) tankönyvcsaládja, ami lehetőséget ad a diákoknak alacsony szintű nyelvtudás esetén is a szaktárgyi órákba való érdemi bekapcsolódásra. Jellemző technika ezeknél a tanulóknál az alacsonyabb évfolyamba sorolás, ami ugyanazokat a kérdéseket veti fel, mint a harmadik csoportba tartozók esetében. Továbbá lehetőség van fejlesztő szaktanárok

segítségének igénybevételére, akik civil szervezetek által szervezett korrepetatív órák keretében segítik az iskolákat. Kiemelkedő fontosságú munkát végez ezen a téren a Református Missziói Központ Menekült Missziója (RMSZ), akik migráns háttérű és nemzetközi védelem alatt álló tanulóknak szerveznek szaktárgyi felzárkóztató foglalkozásokat (Menekültmisszió 2014).

Az ötödik és hatodik szinten álló gyerekeknek saját anyaországukban nagy valószínűséggel nem állt módjukban korábban iskolába járniuk, amelynek oka lehet egyrészt nemi diszkrimináció, vagyis a lánygyerekek kizárása az oktatásból. A másik tipikus eset, hogy az anyaországban összeomlott az oktatási rendszer, vagy a család olyan pillanatban kényszerült otthona elhagyására, amikor a gyerek éppen elérte az iskolaköteles életkort, és a szülők nem tudták biztosítani a tanulás megkezdését. Az is előfordulhat, hogy a gyerek csak időszakosan tudott iskolába járni több különböző migrációs ponton, ahol adott esetben különféle idegen nyelveken kellett volna megtanulnia írni-olvasni. Ez roppant nagy lelki terhet ró a családokra, és jelentősen megterheli a gyerekeket. A nyelvi anamnézis felvételekor erre minden bizonnyal fény derül, és kiemelt odafigyelést igényel a gyerekek és diákok fejlesztésekor. Ezeknek a fiataloknak a viselkedése nagyon különböző lehet, ugyanakkor a korosztályi viselkedéstől való nagymértékű eltérés esetén érdemes szakemberek bevonása a gyerekekkel való munkába, mert a tanulás kimenetelét erőteljesen befolyásolják az esetleges traumatizáltságra utaló tünetek. Traumatizált migránsokkal foglalkozó civil szervezet Magyarországon egy működik, a Cordelia Alapítvány a Szervezett Erőszak Áldozataiért (Cordelia 2014), akik nagy erőket mozgósítanak a traumán átesett bevándorlók segítésére.

Mindkét csoportban lévő tanulók esetében az iskolába szoktatás mellett elsődleges cél az írás-olvasás műveltségének tanítása és a magyar nyelvtudás elsajátítása. Az alfabetizáltság minél hamarabbi eléréséhez szükséges speciálisan alacsony magyar nyelvtudásra adaptált alfabetizáló tananyag alkalmazása lehetőséget ad a kezdő alapszókészlettel történő írás-olvasás tanítására. A szépírás bár fontos, de nem elengedhetetlen tanítása helyett, funkcionális írásképen keresztül juttatja el a diákokat a magyar nyelvű alfabetizáltsághoz. Ezen a kezdeti magyar nyelvtanulási és alfabetizálási szakaszon túljutva a tanulók könnyebben tudják elmélyíteni tudásukat magasabb nyelvi szinten, illetve a hatodik csoport esetében a szaktárgyi tudás megszerzésében. Ez utóbbi csoport esetében ugyanakkor nagy a veszélye az iskolából való kimaradásnak, így mindenképpen javasolt az RMSZ fejlesztő pedagógiai szolgáltatásait igénybe venni. Az iskolák ebben a két csoportban (Schmidt 2013a) mindenképpen az életkorhoz képest alacsonyabb évfolyamba sorolást alkalmazzák. Nehéz persze megmondani, hogy egy iskolát soha nem látott tanuló esetében van-e egyáltalán bármi jelentősége az évfolyamok és tananyagok figyelembevételének a beiskolázásnál, miután nyilvánvaló, hogy semmilyen oktatásban szerzett előzetes tudásra nem számíthatunk esetükben.

A szintrendszer alapján felvett nyelvi anamnézis után elindulhat az iskolákban a munka, amihez az említett tananyagok és az évfolyamokhoz kapcsolódó órarenden kívül szervezett magyar nyelvórák és tantárgyi felzárkóztató foglalkozások elősegítik az iskolai integrációt.

5. A pedagógusok felkészítése a migráns háttérű tanulókkal való munkára

A felállított szintrendszerből és annak leírásából jól látszik, hogy a közoktatási intézmények és az ott dolgozó pedagógusok munkája sokoldalú ismeretet igényel a komplex nyelvi szintfelmérés során. Az ők és az egyéb civil szervezetek összehangolt kooperációja azonban nagymértékben megkönnyíti a migráns háttérű tanulók bekapcsolódását az iskolai és tanórai munkába. Ugyanakkor mindenképpen beszélni kell arról, hogy milyen módon készíthetők fel a fejlesztő munka résztvevői.

Két alapvető fontosságú terület szorul említésre. Egyrészt a magyar nyelvi képzést biztosító többnyire magyartanárok és tanítók, másrészt a szaktárgyi órákat oktató szaktanárok, különös tekintettel a természettudományokat tanítóokra. A humán végzettségű pedagógusokhoz képzettségük folytán eleve közelebb áll a nyelvvel való foglalkozás. Jól ismerik a magyar leíró nyelvtant, a nyelv szerkezetét, vannak nyelvtipológiai ismereteik. Mindennek ellenére nem feltétlenül rendelkeznek a magyar nyelv oktatásának módszertani tudásával, aminek fókuszában a nem magyar első nyelvű nyelvtanulók állnak. Mindenképpen szükség van magyar mint idegen nyelvi szemléletre a nyelvtanítás során. Ma már nagy számban vannak a tanári pályán olyanok, akik rendelkeznek magyar mint idegen nyelv -, hungarológia szakos diplomával, amelyek leegyszerűsítik a tanári munkát. Számukra tanulmányaik okán ismertek azok a módszertani fogások, amelyek fentebb említésre kerültek. Hiába van relatíve sok szakképzett tanár a pályán, ha ők kevésbé jelennek meg, ugyanis magyar mint idegen nyelv valamilyen egyéb szakpárral kevésbé vonzó egy iskolának, azok inkább a Nemzeti Alaptantervhez szorosan kapcsolódó két szak birtokában lévő pedagógusokat alkalmaznak.

A feladattal egyébként legkönnyebben megbirkózó pedagógusok a tanítók. Hozzájuk áll legközelebb az anyanyelvi készségek fejlesztése, tudják, hogy mennyire fontos a beszélt nyelvhez kapcsolódó írás-olvasás tanítás. A tanítóképzés rendszerében kidolgozottabb a magyar anyanyelvi tantárgypedagógia, és annak átadása a leendő tanároknak, így hozzájuk alap végzettségükből fakadóan közelebb áll a nyelvi fejlesztés, valamint az ehhez kapcsolódó módszertani lehetőségek.

A reál végzettségű szaktanárok bevonása a munkába lényegesen nehezebb. Önmagában a világlátásuk mássága is akadályokat gördít a kooperáció elé, másrészt pedig az a tévhit tartja magát, hogy nyelvet a magyar tanárnak kell tanítania. Ez az alapállás egyébként úgy tűnik univerzális, a nemzetközi szakirodalom is reflektál erre a tanári hozzáállásra (Windle – Miller 2012). Ugyanakkor szükség van elfogadtatni a természettudományokat oktató pedagógusokkal azt a tényt, hogy a szaktárgyi órákon felmerülő sajátos szókészlet és kifejezőmód megtanítása az ő feladatuk. Nehezen lehet elképzelni egy magyar nyelvű órát úgy, hogy a tanár természettudományos szókészletet tanít a diákoknak, anélkül, hogy demonstrálni tudná a jelenségeket. Mindenképpen integráltan kell megoldani a szaktanárnak ezt a sajátos nyelvi fejlesztést és a tényleges szaktárgyhoz kapcsolódó ismeretátadást.

Az iskolákban oktató tanárok bevonása a fejlesztő munkába nyilvánvaló fontosságú. A hatékony együttműködés elősegítésére azonban szükség van speciális, a témához kapcsolódó felkészítésre. Tekintettel arra, hogy ők már praktizáló tanárok, az egyetlen lehetőség a tanártovábbképzésbe történő bevonásuk. Olyan jellegű, gyakorlat orientált tanártovábbképzések szervezése célszerű, amelynek keretében felkészítést kaphatnak a migráns tanulókkal való elméleti és gyakorlati munkára vonatkozóan. A tényleges napi munka segítésére kell a képzésnek összpontosítania, hogy a pedagógusok onnan kilépve az osztályteremben rögtön tudják alkalmazni a megszerzett tudást és szemléleti megközelítést. Ilyen jellegű tanártovábbképzést jelenleg a Menedék Egyesület szervez. 2013-ban a TÁMOP-3.4.1.B-11/1-2012-0005 számú, *Pedagógusokkal a befogadóbb iskoláért* című projekt – amely az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozása által támogatott program – keretében egy több részből álló tanártovábbképzési program-sorozat futott. Ennek során egyrészt általános képzést nyújtottak migráns háttérű diákokat oktató tanárok részére, másrészt tartalomalapú magyar mint idegen nyelv oktatás fókuszú tréninget szerveztek. Mindkét részben hangsúlyos volt a magyar mint idegen nyelv oktatásának sajátossága és az általános idegennyelv-oktatás módszertana (Menedék 2014). Lényeges hangsúlyozni, hogy az e képzésen keresztül elért tanárok száma jelentős, de még mindig elenyésző számú ahhoz képest, hogy hány iskolában, hány pedagógus kénytelen az elméleti és gyakorlati ismeretek hiánya miatt önerőből építkezve végrehajtani a fejlesztő munkát. Nem beszélve a diákokról, akiknek akár teljes életútjuk függhet attól, hogy az iskolába kerülésükkor milyen fejlesztés volt elérhető számukra.

Felismerve ennek felelősségét mindenképpen érdemes lenne már a tanárképzés során felkészíteni a leendő tanárokat erre az egyébként roppant érdekes munkára. Mindhárom említett területen – tanítóképzés, humán és reál tanárképzés – meg kellene jelennie e szemléletnek és módszertannak. Természetessé kell tenni a tanárjelöltek számára, hogy a mai magyar társadalomban élnek bevándorlók, akiknek gyermekei nyilvánvalóan a magyar közoktatásba kapcsolódnak be, és az egész magyar társadalomnak, szűkebben véve az iskoláknak, egészen közelről pedig az osztályközösségeknek elemi érdeke a migráns tanulók minél zökkenőmentesebb átmenettel való integrálása. Szükség van tehát az alapszintű általános migránszociológiai ismeretek, a magyar mint idegen nyelv szemléletű módszertan és a tartalomalapú oktatás technikájának átadására. Ez kiegészülhet további elméleti és gyakorlati ismeretekkel a kétnyelvűséget, az idegennyelv-tanítás általános módszertanát illetően. Roppant fontos lenne az iskolai gyakorlatok szervezésekor, hogy mindenképpen kötelező legyen olyan iskolákban is hospitálni és gyakorló tanítást lehetővé tenni, ahol vannak migráns háttérű tanulók. Nyilván erre nem elsősorban a hagyományos gyakorló általános- és középiskolák a legalkalmasabbak, mivel ott a migráns háttérű tanulók száma alacsony, illetve az ott tanulók szociálisan és nyelvilag jól integráltak.

A vázolt képzési struktúra lehetővé tenné, hogy a már a közoktatásban dolgozó pedagógusok és a leendő tanárok egyaránt betekintést nyerhessenek a migránsok iskolai integrációjának technikáiba és módszertanába. Hangsúlyozottan fontos a folyamat során a gyakorlatorientáltság, hogy az elméleti alapozás is a praktikus tudás elsajátítását segí-

tené. Nem egy újabb terhes, kötelezően teljesítendő tárgyként kell megjelennie ennek a felsőoktatásban és a tanártovábbképzésben, sokkal inkább a problémaközpontú megközelítés lenne javallott, megfelelő, a területen dolgozó szakemberek bevonásával.

Irodalom

- Benz, V. (2011) Koordinierter Lese-Schreib-Lehrgang Türkisch-Deutsch im ersten Schuljahr. Durchführung und Evaluation eines Unterrichtskonzeptes *Deutsch als Zweitsprache* (2), 29–40.
- Baker, C. (2011) *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cordelia Alapítvány a Szervezett Erőszak Áldozataiért. Letöltés: <http://www.cordelia.hu/index.php/hu/> 2014. 08.23.
- Cummins, J. (2004) *Language, power, and education: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DEECD (2008) *Strengthening Outcomes: Refugee Students in Government Schools*. Department of Education and Early Childhood Development (Victoria). Melbourne.
- Együtthaladó – Migráns Gyerekek az Iskolában. <http://egyutthalado.uni-miskolc.hu/bem.html> Letöltés: 2014. 08.23.
- Faludi J. – Schmidt I. (2013) Nyelv és munkaerőpiac. Bevándorlás és integráció Dániában. In: Bodolai A. B. – Kovács A. (szerk.) *A nyelvtanulástól a politikai részvételig*. ICCR, Budapest: 131-153.
- Favell, A. (2001) Integration policy and integration research in Europe: a review and critique. *Citizenship Today: Global Perspectives and Practices*. Aleinikoff, T. A. Klusmeyer, D. (szerk.). Washington, DC: Brookings Institute/Carnegie Endowment for International Peace: 349–399.
- Freeman, R. (2006) Reviewing the Research on Language Education Programs. García, O. – Baker C. (szerk.) *Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters. 2–18.
- Geva, E. (2006) Second-Language Oral Proficiency and Second-Language Literacy. August, D. – Shanahan, T. (szerk.) *Developing Literacy in Second-Language Learners*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. 123–140.
- Goodman, W. S. (2010) Integration Requirements for Integration's Sake? Identifying, Categorising and Comparing Civic Integration Policies. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Vol. 36, No. 5: 753–772.
- Joppke, C. (2007a) Beyond national models: Civic integration policies for immigrants in Western Europe. *West European Politics*. 30/1: 1–22.
- Joppke, C. (2007b) Transformation of Immigrant Integration: Civic Integration and Antidiscrimination in the Netherlands, France, and Germany. *World Politics* 59/02: 243–273
- Közös Európai Referenciakeret (2002) *Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht*. Budapest.

- Központi Statisztikai Hivatal (2014) Magyarország, 2013.
- Lesaux N. – Koda, K. – Siegel, S. L. – Shanahan, T. (2006) Development of Literacy. August, D. – Shanahan, T. (szerk.) *Developing Literacy in Second-Language Learners*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. 53–74.
- Lindholm-Leary, K. J. (2003) *Dual language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Massey, D. S. – Arango, J. – Hugo, G. – Kouaouci, A. – Pellegrino, A. – Taylor, J. E. (2005) *Worlds in Motion. Understanding International Migration at the End of the Millennium*. Oxford University Press, Oxford.
- Majzik L. (1998) Cseppben a tenger. Esélyegyenlőségről a felnőttoktatás perspektívájából. *L'éducation des adultes dans un monde deux vitesses. Éducation pour tous. Situation et tendances (Oktatást mindenkinek. A helyzet és a tendenciák.)*. 1977, UNESCO, 47. alapján. *Új Pedagógiai Szemle* 1998. május: 89–101.
- Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület (2013) „Tehát egymástól tanulni nagyon-nagyon sok mindent lehet.” Hazai és európai jó gyakorlatok az interkulturális pedagógia és a migráns gyerekek integrációja területén. http://tudastar.menedek.hu/sites/default/files/hazai_es_europai_jo_gyakorlatok_az_interkulturalis_pedagogia_es_a_migrans_gyerekek_integracioja_teruleten_tanulmany_2013_0.pdf Letöltés: 2014. 08. 12.
- MIPEX <http://www.mipex.eu/> Letöltés: 2014. 08. 20.
- Menekültmisszió. <http://www.rmk.hu/menekultmisszio/> Letöltés: 2014. 08. 23.
- Schmidt I. (2013a) Pedagógusokkal a befogadóbb Iskolákért. Egy tanártréning tapasztalatai a Menedék Egyesületnél. Kézirat.
- Schmidt I. (2013b) Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelvi órákon. *Hungarológiai Évkönyv* 14: 88–96.
- Schmidt I. (2014) Alfabetizálás a magyar mint idegen nyelv órákon. *MANYE XXIII. Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák I-II.* (Szerk.) Ladányi M. – Vladár Zs. – Hrenek É. MANYE – Tinta Könyvkiadó, Budapest: 388–393.
- The Children Act (Act No. 7 of 8 April 1981 relating to Children and Parents). (2014) Ministry of Children, Equality and Social Inclusion, Norway.
- Windle, J – Miller, J. (2012) Approaches to teaching low literacy refugee-background students. *Australian Journal of Language and Literacy* 35/3:317–333.

Bándli Judit¹

A PRAGMATIKAI KOMPETENCIA FOGALMA A NYELVOKTATÁSBAN

Abstract

Pragmatic competence is necessary to communicate effectively in a language. The aim of this paper is to define the concept of pragmatic competence in language teaching and learning. Pragmatic and communicative competence is closely related to each other, so the paper analyses the content of pragmatic competence using the best-known communicative competence models of language teaching and the CEFR. In Bachman's model (1990) pragmatic competence consists of two parts: illocutionary and sociolinguistic competence, which wholly or partly appear in other communicative competence models. Deficiencies of pragmatic competence cause pragmatic (sociopragmatic and pragmalinguistic) failures also introduced in this paper.

Keywords: communicative competence, pragmatic competence, pragmatic failure, language teaching, CEFR

Kulcsszavak: kommunikatív kompetencia, pragmatikai kompetencia, pragmatikai félresiklás, köztesnyelvi pragmatika, nyelvoktatás

1. Problémafelvetés

A nyelvtanárok tisztában vannak azzal, hogy a nyelvórákon a grammatikai szabályokon túl nagy súlyt kell fektetni a nyelvhasználat problémakörére is. A nyelvtanuló számára közvetíteni kell az adott beszélőközösség kommunikációját irányító elveket, és a lehetőségekhez mérten a legtöbb beszédhelyzetre fel kell készíteni őket. Ez a tanárok mellett a tankönyvírók felelőssége is, mert nagyon fontos, hogy a szövegek megfelelő nyelvhasználati mintákat közvetítsenek.

A nyelvórai képességfejlesztés sarkalatos pontja tehát a pragmatikai kompetencia fejlesztése, melynek jelentőségére kitér a nyelvoktatás alapidokumentuma, a Közös Európai Referenciakeret is. A nyelvoktatással foglalkozó szakemberek számára nyilvánvaló, hogy a pragmatikai kompetencia a nyelvhasználatra vonatkozó fogalom, de nem feltétlenül egyértelmű, hogy pontosan milyen alkompetenciákat takar, s az sem magától

¹ Bándli Judit PhD, az ELTE BTK Magyar Mint Idegen Nyelv Tanszékének oktatója, bandli.judit@btk.elte.hu

értetődő, hogy miként viszonyul a nyelvoktatás másik fontos fogalmához, a kommunikatív kompetenciához. Az alábbiakban a nyelvoktatásra legnagyobb hatást gyakorló-kommunikatív kompetenciafelfogások (modellek) segítségével elemzem a pragmatikai kompetencia és a kommunikatív kompetencia viszonyát, és megvizsgálom, hogy a különböző források milyen tudást rendelnek a pragmatikai kompetencia fogalmához, végül kitérek a pragmatikai kompetencia hiányosságából fakadó jelenségekre is.

2. Kompetencia – kommunikatív kompetencia

Chomsky (1965) vezette be a nyelvészetbe a kompetencia fogalmát, amely a nyelvoktatásban is nagy szerephez jutott. Definíciója szerint a nyelvi kompetencia olyan képesség, amely lehetővé teszi, hogy a nyelvet működtető szabályok alapján grammatikailag helyes közléseket alkossunk, illetve elkülönítsük a helyes mondatokat a helytelenektől. A kompetenciát tehát mondatokat generáló szabályrendszerként fogja fel, amelynek az ideális beszélő és hallgató a birtokában van. Hymes (1972) szűknek találta ezt az értelmezést, mert nem veszi figyelembe a nyelv társadalmi dimenzióit. A nyelvhasználónak ugyanis céljai elérése érdekében nem csupán grammatikailag helyes mondatokat kell létrehoznia, hanem a társadalmi normáknak és az adott szituációnak megfelelő megnyilatkozásokat kell alkotnia. Hymes ezt a képességet kommunikatív kompetenciának nevezte el kitérítve ezzel a kompetencia fogalmának érvényességi körét.

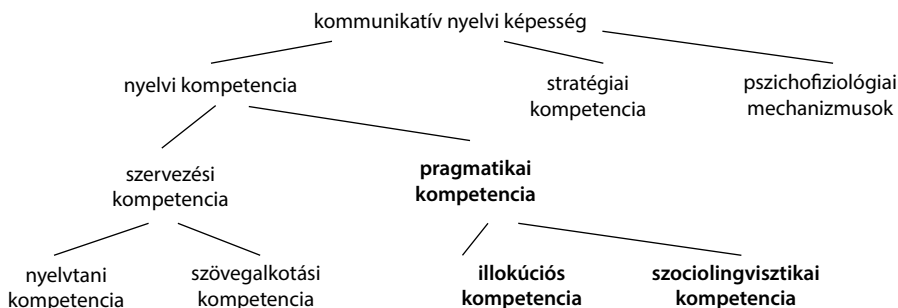
A hymes-i elmélet közvetlenül hatott a nyelvpedagógiára és az idegennyelv-oktatás gyakorlatára, így a kommunikatív kompetencia a 70-es években kibontakozó kommunikatív nyelvoktatás alapkifejezésévé vált. Az évtized második felétől kezdve az alkalmazott nyelvészeti kutatások tovább árnyalták az értelmezését és különböző kommunikatív kompetencia modellek születtek, amelyek arra törekedtek, hogy minél alaposabban definiálják a nyelvoktatásnak ezt a komplex „célképzetét” (Bárdos 2005: 162). Mivel ezeknek a modelleknek a célja a korszerű nyelvtudás leírása, nyilvánvaló, hogy tartalmuk az időben előrehaladva változik, bővül, formálódik (Bárdos: 2005: 162).

A klasszikus kommunikatív nyelvoktatás legismertebb modelljei Canale és Swain nevéhez fűződnek. Az előbbi a kommunikatív kompetenciát az alábbi alkompetenciákra bontja: grammatikai, szociolingvisztikai és stratégiai kompetencia (Canale–Swain 1980). Canale (1983) később negyedik tényezőként bevezeti a beszéd- és szövegalkotói kompetenciát (discourse competence) is. A grammatikai kompetencia fonetikai, morfológiai, szintaktikai, szemantikai ismereteket tartalmaz, és lényegében megegyezik a Chomsky-féle nyelvi kompetenciával. A szociolingvisztikai kompetencia az adott szociokulturális kontextusnak, a társadalmi elvárásoknak megfelelő nyelvhasználat képessége, a beszéd- és szövegalkotói kompetencia pedig a szövegkohéziót és a koherenciát biztosító tudás. A stratégiai kompetencia itt a beszélő hiányosságainak leplezésére szolgáló elkerülési technikák ismeretét jelenti. Mint látható ebben a felfogásban a kommunikatív kompetencia magában foglalja a grammatikailag helyes mondatok alkotását (nyelvi kompetencia) és a szituációnak megfelelő nyelvi viselkedést (szociolingvisztikai kompetencia) is, sőt ezeken kívül további képességeket is feltételez.

3. A pragmatikai kompetencia a nyelvtudásmodellekben

A továbbiakban olyan modelleket vizsgálunk meg, amelyekben megjelenik a pragmatikai kompetencia kifejezés, és megvizsgáljuk a fogalom tartalmát. Canale és Swain modelljét Bachman (1990), majd Bachman és Palmer (1996/2010) gondolta tovább. A modellek nem egységesek a leírt nyelvtudás megnevezésében: a kommunikatív kompetencia terminus mellett léteznek egyéb kifejezések is, Bachman rendszerében (1990) például a *kommunikatív nyelvi képesség* (*communicative language ability*) szerepel.

1. ábra: A pragmatikai kompetencia helye és összetevői Bachman (1990) modelljében



Bachman modelljében a kommunikatív nyelvi képesség három fő összetevője a nyelvi kompetencia, a stratégiai kompetencia, valamint a pszichofiziológiai mechanizmusok (a produktív és receptív nyelvhasználatot segítő fiziológiai és neurológiai folyamatok). A nyelvi kompetenciát (*language competence*) szervezési és pragmatikai kompetenciára bontja. A számunkra legérdekesebb pragmatikai kompetencia szociolingvisztikai és illokúciós kompetenciából áll. Előbbi a beszélőnek azt a képességét jelenti, hogy az adott kontextusnak megfelelő megnyilatkozásokat tud létrehozni, utóbbi pedig arra utal, hogy a nyelvet hatékonyan tudjuk használni a különböző kommunikációs szándékok megvalósítására, azaz megnyilatkozásaink valódi szándékainkat tükrözik.

Bachman és Palmer 1996-os modelljükben a *kompetencia* helyett már a *tudás* (*knowledge*) kifejezést használják anélkül, hogy ezt a változtatást részletesebben megindokolnák (1996: 67). Bachman rendszeréhez hasonlóan a nyelvi tudás itt is két részre oszlik: szervezési és pragmatikai tudásra, amely a szociolingvisztikai és az ún. funkcionális tudásból épül fel. A funkcionális tudás lényegében megegyezik Bachman illokúciós kompetenciájával.

A két modellt összehasonlítva azt tapasztaljuk, hogy a pragmatikai kompetencia/pragmatikai tudás tartalma lényegében ugyanaz. A szociolingvisztikai kompetencia a beszédhelyzethez és beszédpartnerhez való alkalmazkodás képességére vonatkozik,

és a különböző nyelvváltozatok, regiszterek, kulturális utalások, alakzatok, idiómák ismeretét feltételezi. Bachman és Palmer 2010-es munkájában, amely kisebb eltéréseket tartalmaz az 1996-oshoz képest, a szociolingvisztikai kompetencia részeként megjelennek a speciális műfajra (hivatalos levél, baráti e-mail stb.) vonatkozó ismeretek is. Az illokúciós kompetencia (Bachman 1990), illetve a funkcionális tudás (Bachman és Palmer 1996/2010) a beszédszándékok kifejezését jelenti. A modellekben a következő funkciók tartoznak ide:

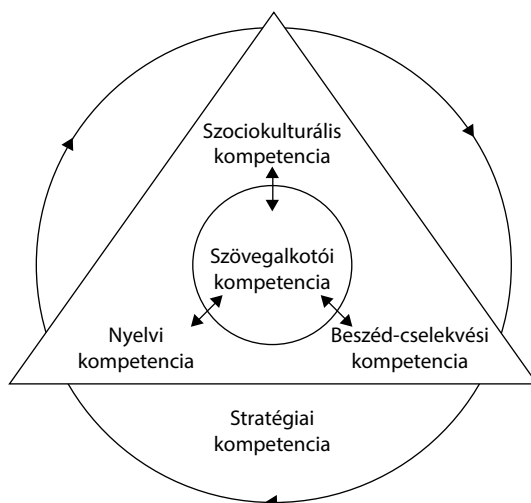
- a. referenciális funkció²: érzelmek, gondolatok kifejezése,
- b. manipulatív funkció: a beszédpartner tetteinek befolyásolása (kérés, javaslat, parancs), kapcsolattartás (köszönés, bocsánatkérés, bók, sértés),
- c. heurisztikus funkció: a világról való tudásunk gyarapítása, kezelése (problémamegoldás, az információ megszerzése/visszatartása),
- d. imaginatív funkció: képzeletünk működtetése, különböző nyelvi tartalmak kitalálása (humor, költészet).

Bachman, valamint Bachman és Palmer, modelljeinek pragmatikai kompetenciafogása párhuzamba állítható Leech (1983) szemléletével, amely a pragmatikán belül megkülönbözteti a szociopragmatika és a pragmalingvisztika fogalmát. A szociopragmatikát a pragmatika szociológiai felületeként, a pragmalingvisztikát pedig a pragmatika nyelvészethez legközelebb álló területeként definiálta (Leech 1983:10-11). A szociopragmatika a nyelvhasználat szociokulturális aspektusaival foglalkozik, a pragmalingvisztika pedig a megnyilatkozáshoz felhasznált nyelvi eszközök és az általuk közvetített illokúció kapcsolatával.

Mint látjuk, ezek a modellek a pragmatikai kompetenciát a kommunikatív nyelvi képesség szerves részeként értelmezik. Canale és Swain (1980), illetve Canale (1983) modelljeiben nem szerepel a pragmatikai kompetencia, csak a szociolingvisztikai kompetencia fogalma, amely azonban Bachman (1990), valamint Bachman és Palmer (1996/2010) elméletében a pragmatikai kompetencia része. Ezt szem előtt tartva megállapíthatjuk, hogy ha a pragmatikai kompetencia fogalma nem is, de annak részkompetenciája jelen van már Canale és Swain modelljeiben is.

Celce-Murcia, Dörnyei és Thurrell (1995) kifejlesztették a kommunikatív kompetencia pedagógiai modelljét. Eredetileg az orális kommunikáció leírására hozták létre, de sok szempontból érvényes az írás- és olvasáskészség elemzésére is.

² *ideational function*, Bárdos fordításában *referenciális funkció* (2002:100)



2. ábra: Celce-Murcia–Dörnyei–Thurrell: A kommunikatív kompetencia modellje
(1995) Bárdos (2005:100) alapján

Az előzőektől eltérően ebben a rendszerben nincs jelen a pragmatikai kompetencia fogalma, megjelenik viszont a beszéd-cselekvési (actional) és szociokulturális kompetencia, amelyek szoros kapcsolatban állnak az előző modellek pragmatikai kompetenciájával.

A beszéd-cselekvési kompetencia a kommunikatív szándék közvetítésének és megértésének képességére vonatkozik, két területe a nyelvi funkciókkal és a beszédaktusok eszközkészletével kapcsolatos tudás. A nyelvi funkciók tudása itt az alábbi alfunkciókat tartalmazza: kapcsolattartás a beszédpartnerrel (pl. fatikus nyelvi elemek), információkérés és -adás, vélemények, attitűdök és érzelmek kifejezése, a beszédpartner meggyőzése, a beszélők közti konfliktus „kezelése” (hibáztatás, kritizálás, bocsánatkérés, megbocsátás stb.), valamint a jövőre vonatkozó szándékok megfogalmazása (ígéret, szándék, terv, vágy). A beszédaktusok eszközkészletére vonatkozó tudás arra utal, hogy milyen összekapcsolódó stratégiákat alkalmaz(hat)unk egy beszédaktus megvalósításakor. Celce-Murcia és szerzőtársai Olshtain és Cohen (1991: 156) példáját idézik, amely szerint a bocsánatkérés aktusának létrehozásakor öt lehetséges stratégia közül választunk: a bocsánatkérés kifejezése vagy a felelősség elismerése kötelező elemek a beszéd-cselekvés megvalósulása szempontjából, a magyarázat, a jóvátétel felajánlása, valamint az ígéret a jövőbeli elkerülésre szituációs-specifikus és opcionális (Celce-Murcia et al. 1995: 21, Szili 2004: 295-6).

A szociokulturális kompetencia a beszélőnek az a képessége, hogy a kommunikáció szociokulturális kontextusának megfelelő megnyilatkozásokat hozzon létre. Alkomponensei a társadalmi kontextuális, a stilisztikai, a kulturális és a nem verbális kommunikációs faktorok.

A társadalmi kontextus a beszédpartnerek jellemzőire (kor, nem, társadalmi státusz stb.) és a beszédhelyzet (helyszín, időpont stb.) vonatkozik. Stilisztikai faktorok a formalitás foka és a regiszterek, nem verbális kommunikációs faktorok a testnyelv, a térkezelés, az érintés vagy a paralingvális kódok. A modellben a kulturális faktorok nagyon sokrétűek, többek között ide tartozik a kultúra produktumainak, a társadalmi szerkezetnek, a társadalmi konvencióknak az ismerete, illetve a kulturális különbségek felismerése és a sztereotípiák, előítéletek megfelelő kezelése is.

Amint korábban említettük, a beszédcselekvési kompetencia és a szociokulturális kompetencia Bachman (1990), illetve Bachman és Palmer (1996/2010) modelljének pragmatikai kompetenciájával hozhatók összefüggésbe. Előbbi az illokúciós kompetenciával/funkcionális tudással, utóbbi a szociolingvisztikai kompetenciával/szociolingvisztikai tudással rokonítható, bár meg kell jegyeznünk, hogy a szociokulturális kompetencia jóval tágabb fogalom a szociolingvisztikai kompetenciánál.

Canale és Swain 1980	Canale 1983	Bachman 1990	Bachman és Palmer 1996/2010	Celce-Murcia– Dörnyei–Thurrell 1995
szociolingvisztikai kompetencia	szociolingvisztikai kompetencia	pragmatikai kompetencia: a. szociolingvisztikai kompetencia b. illokúciós kompetencia	pragmatikai tudás: a. szociolingvisztikai tudás b. funkcionális tudás	szociokulturális kompetencia beszédcselekvési kompetencia

3. ábra: A nyelvtudásmodellek érintkező területei a pragmatikai kompetencia szempontjából

A fentiek alapján a kommunikatív kompetenciát olyan összetett, átfogó tudásként értelmezhetjük, amely a nyelvről való formális ismereteken túl az adott szituációnak megfelelő sikeres kommunikálás képességét is magába foglalja. Ennek szerves része a pragmatikai kompetencia, azaz a beszélőnek az a képessége, hogy a megnyilatkozásait az adott szociokulturális helyzetnek, a társadalmi elvárásoknak megfelelően hozza létre, valamint megnyilatkozásait úgy formálja meg, hogy azzal elérje a célját, azaz a hallgató a szándékolt illokúciós erőt tulajdonítsa neki, és annak megfelelően cselekedjen.

4. A pragmatikai kompetencia a KER-ben

A nyelvtanulással, nyelvtanítással és értékeléssel foglalkozó alapidokumentum, a Közös Európai Referenciakeret (2002) is meghatározza a kommunikatív kompetenciát, de az előbbieken ismertetett modelleknél jóval tágabban értelmezi a fogalmat: „minden emberi kom-

petencia hozzájárul valamilyen módon a nyelvhasználók kommunikációs képességeihez, és így a kommunikatív kompetencia valamely alkotóelemének tekinthető” (KER 2002: 121). A dokumentum a kommunikatív kompetenciát a továbbiakban általános kompetenciákra és kommunikatív nyelvi kompetenciákra bontja. Utóbbiak közé tartoznak a nyelvi kompetenciák (lexikális, grammatikai, szemantikai, fonológia, helyesírási, ortoépikai), a szociolingvisztikai és a pragmatikai kompetenciák. Már az elnevezésekből egyértelmű, hogy a KER az előző részben tárgyalt modellektől némileg eltérően értelmezi a pragmatikai kompetencia fogalmát, hiszen azokban a szociolingvisztikai kompetencia a pragmatikai kompetencia részeként jelent meg (Bachman 1990, Bachman és Palmer 1996).

A dokumentum leszögezi, hogy a nyelv szociokulturális jelenség, így számos tényezővel összefügg, de a szociolingvisztikai kompetenciát ezek közül kizárólag a következő nyelvhasználati szempontokhoz kapcsolja: társadalmi viszonyok nyelvi jelölése (üdvözlés, megszólítási formák), udvariassági szokások (pozitív és negatív udvariasság), népi bölcsességek kifejezése (közmondások, idiómák), stílusrétegbeli különbségek (a formalitás szintjei), dialektusok, akcentus (143). A szociokulturális ismereteket az általános kompetenciák közé utalja, és külön tárgyalja. Olyan témákat sorol ide, amelyek speciálisan jellemzőek egy adott társadalomra: interperszonális viszonyok, értékrend, attitűdök, testbeszéd stb.

A KER szerint a pragmatikai kompetenciák közé azok az elvek tartoznak, amelyek alapján a beszélő mondanivalója:

- a) szerveződik, strukturálódik és elrendeződik (beszédalkotási kompetencia);
- b) betölti kommunikatív funkcióját (funkcionális kompetencia);
- c) interakciós és tranzakciós sémák szerint sorba rendeződik (tervezési kompetencia). (148).

A fenti részterületek közül a beszédalkotási kompetencia Canale beszéd- és szövegalkotói kompetenciájával, a funkcionális kompetencia pedig az illokúciós kompetenciával / funkcionális tudással / beszédcselekvési kompetenciával állítható párhuzamba, mivel a „különböző szóbeli és írott szövegek bizonyos funkcionális célok érdekében történő alkalmazását öleli fel” (KER 2002: 151). A funkcionális célok között megkülönbözteti a mikrofunkciókat (üdvözlés, javaslat, bocsánatkérés stb.) a megnyilatkozás szintjén, illetve a makrofunkciókat (leírás, elbeszélés, magyarázat, érvelés stb.), amelyek az összekapcsolódó mondatokból felépülő szóbeli és írott szövegekhez kapcsolódnak. Amint láthatjuk, a KER az elemzett nyelvtudásmodellektől eltérően értelmezi a pragmatikai kompetenciát: A szociolingvisztikai és a funkcionális kompetenciát eltávolítja egymástól, és csak az utóbbit tekinti a pragmatikai kompetencia részének.

5. A pragmatikai félresiklások

A fentiekben megvizsgáltuk a nyelvoktatás nézőpontjából a pragmatikai kompetencia fogalmát, de nem ejtettünk szót a pragmatikai kompetencia hiányosságaiából fakadó

jelenségekről, amelyekkel a nyelvoktatás – nyelvtanulás folyamatában részt vevők is nagyon gyakran találkozhatnak. Jenny Thomas (1983) pragmatikai félresiklásnak (pragmatic failure) nevezi azt a jelenséget, amikor ellentét feszül a beszélői szándék és a megnyilatkozás hatása között. A szakirodalomban a pragmatikai félresiklás mellett a pragmatikai hiba terminus is használatos, bár kétségtelen, hogy a grammatikai hibák természetével összehasonlítva az előbbi megnevezés írja le pontosabban a jelenséget (Thomas 1983, Maróti 2003). A pragmatikai félresiklások nem csupán a beszélőkhöz köthetők, hiszen hallgatóként is követhetünk el értelmezési hibákat, s félreérthetjük a beszédpartner szándékát. Mindezek olykor humoros helyzetekhez vezetnek, de fontos látnunk azt is, hogy gyakran megdöbbenünk, zavarba ejtik vagy megbántják a másik félt. Ezért is fontos hangsúlyoznunk a pragmatikai aspektus érvényesítésének fontosságát, a pragmatikai fejlesztés jelentőségét a nyelvórákon (Maróti 2003, Szili 2006).

Bachman (1990), illetve Bachman és Palmer (1996/2010) modelljeihez hasonlóan Thomas (1983) pragmatikafelfogásában is Leech elmélete tükröződik. Thomas az interkulturális kommunikációs helyzeteket vizsgálva megkülönböztet szociopragmatikai és pragmalingvisztikai félresiklásokat. Szociopragmatikai hibát akkor követ el a célnyelvi beszélő, ha nincs tisztában a beszélőközösség nyelvhasználatát irányító szociokulturális elvekkel, társadalmi elvárásokkal. Ilyen típusú félresiklás például, ha beszédpartnerünknek felteszünk egy kérdést egy olyan témával kapcsolatban, amiről az adott közösségben nem illik beszélni, vagy a célnyelvi szokáskultúrától eltérően szólítunk meg egy ismeretlen járókelőt az utcán, esetleg *szíával* köszönünk a szomszédban lakó idős hölgynek. Thomas (1983) a szociopragmatikai hibák négy különböző forrását különbözteti meg: (1.) *a tolakodás mértéke, azaz a szabad és nem szabad hozzáférésű információk és dolgok köre* azzal a jelenséggel van összefüggésben, hogyha bizonyos dolgokhoz vagy információkhoz jogunk van, akkor sokkal direktbben viselkedünk nyelvileg, mint ha nincs jogunk hozzájuk. Problémát okozhat azonban, hogy kultúránként eltérő azoknak a dolgoknak és információknak a csoportja, amelyekhez jogunk van (szabad hozzáférésű dolog/információ), illetve amelyekhez nincs jogunk (nem szabad/kevésbé szabad hozzáférésű dolog/információ). Mi, magyarok például nagy valószínűséggel tolakodónak ítélnénk azt a beszédpartnert, aki nyíltan érdeklődne a keresetünk, a vallásunk vagy a politikai meggyőződésünk felől, bár hozzá kell tenni, hogy a beszédpartnerek közti társadalmi távolság mértéke jelentősen árnyalhatja a kérdést. A szociopragmatikai hibák további forrásai (2.) *a tabuk*, (3.) *a hatalom és a társadalmi távolság változatai* és nyelvi leképeződése, illetve (4.) *a világlátás és az értékek rangsora* (Thomas 1983, Maróti 2003). Ez utóbbi arra vonatkozik, hogy értékrendünk miképpen mutatkozik meg a nyelvhasználatunkban, például véleményünk kifejtésekor a tapintatot vagy az őszinteséget részesítjük-e előnyben.

Pragmalingvisztikai félresiklásról akkor beszélünk, ha a nyelvhasználó nem megfelelő nyelvi eszközöket alkalmaz beszédszándékának kifejezésére, ezért megnyilatkozásának pragmatikai ereje különbözik a beszélő által neki tulajdonított pragmatikai erőtlől. Amikor magyarul tanuló külföldi adatközlőm a vonaton azt mondta az utastársának, hogy *Nem jó itt dohányozni*, beszédpartnere könnyen tanácsként értelmezhetette az ere-

detileg kérésnek/udvarias felszólításnak szánt megnyilatkozást. A pragmlingvisztikai hibák jellemző forrása az anyanyelvi transzfer, azaz a nyelvtanuló az anyanyelvéből hoz át olyan formulákat, kommunikációs stratégiákat a célnyelvbe, amelyek teljesen félreérthetők az adott szituációban. Ha az amerikai nyelvtanuló a *Good luck!* jókívánságot *Jó szerencsét!*-ként átülteti a magyar nyelvre, egy olyan köszönést valósít meg, ami csak a bányászok körében használatos (Maróti 2003: 168). Félreértéshez vezet az is, amikor a kínai adatközlő anyanyelvének *Nǐchī quo ma? (Ettél már?)* udvariassági formuláját szó szerint lefordítja a célnyelvre. Ez a kifejezés ugyanis a kínai nyelvben udvarias köszönés, mellyel a beszélő ebéd- vagy vacsoraidőben a beszédpartner hogyléte felől érdeklődik, de egy más kultúrából származó feltehetőleg furcsa, esetleg tolakodó kérdésnek fogja tartani ebben a helyzetben. Thomas (1983) rámutat a tanítás okozta pragmlingvisztikai félresiklások jelenségére is, s ezzel felhívja a figyelmet a tanórai input szerepére. A tananyag, az órán közvetített nyelvi minták ugyanis nagy hatást gyakorolnak a nyelvtanuló nyelvhasználatára, de nem feltétlenül tükrözik az adott szituációkra jellemző valós kommunikációt.

A szociopragmatikai és pragmlingvisztikai félresiklásoknak a felsoroltak mellett más forrásaik is lehetnek, amelyeket a köztes nyelvi pragmatikai kutatások térképeznek fel.

A fentiekben a legismertebb kommunikatív kompetencia modellek, valamint a Közös Európai Referenciakeret segítségével elemeztem a pragmatikai kompetencia fogalmát. Természetesen léteznek más elméletek, definíciók is, de fontosnak tartottam a nyelvoktatás szempontjait szem előtt tartó felfogások bemutatását, amelyek segítenek tudatosabbá tenni a pragmatikai kompetencia fejlesztésének összetett folyamatát.

Irodalom

- Bachman, L.F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.F.– Palmer, A.S. 1996. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F.– Palmer, A. 2010. *Language assessment practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford University Press, USA.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Bárdos Jenő 2002. *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- Bándli Judit – Maróti Orsolya 2003. Kultúra és nyelvi viselkedés. Japán diákok kérésí vizsautasítási stratégiái magyar nyelven. In: Szűcs Tibor (szerk.) *Hungarológiai Évkönyv* 4. Pécs 137–152.

- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: J.C. Richards, & R.W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2–27). Harlow: Longman.
- Canale, M. – Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Celce-Murcia .– M., Dörnyei, Z. – Thurrell, S. 1995. Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5–35.
- Hymes D.H. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). London: Penguin.
- KER 2002. Közös Európai Referenciakeret. Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht
- Leech, G. N. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Maróti Orsolya 2003. *Szia professzor úr! Pragmatikai hibák idegen ajkúak magyar nyelvhasználatában*. Nádor Orsolya – Szűcs Tibor (szerk.) *Hungarológiai Évkönyv* 4. 166–172.
- Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest, Tinta Könyvkiadó
- Szili Katalin 2006. Grammatika – pragmatika? *THL2 Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture* 22–28.
- Thomas, J. 1983. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 91–112.

H. Varga Márta¹

NÉVSZÓI SZÁMJELÖLÉS A MAGYARBAN

Abstract

The category of grammatical number exists in most languages. Although nouns have the inherent concept of quantity, not every noun expresses numbers. That is why nouns have been traditionally classified as either countable or uncountable nouns. Since different languages apply various methods to denote number, the analysis and interpretation of it seem to be a very complex task.

Nouns can usually be classified as countable or uncountable nouns. The various roles they play in a language might be the result of the different conceptualization of those speaking the language, reflected in language usage.

In case of the Hungarian language the traditional opposition of „singular vs. plural” is not as obvious as in other languages. Hungarian has a unique attribute: it uses the unmarked (singular) form, even when the reality proves otherwise, even if the meaning of the word is certainly plural, even if the plural is widely used in these particular cases in most Indo-European languages.

The aim of this paper is to analyse the functions of singular and plural forms in the Hungarian language on the one hand, and to interpret and define nouns with defective paradigms (*singulare tantum* and *plurale tantum*) on the other.

Keywords: *morphology, cuontable ~ uncountable nouns, defective paradigms, singulare tantum (numerus absolutus / numerus indefinitus), plurale tantum*

Kulcsszavak: *morfológia, megszámlálható ~ megszámlálhatatlan főnevek, hiányos (defektív) paradigma, singulare tantum (numerus absolutus / numerus indefinitus), plurale tantum*

1. A „numerus” kategória

A „numerus” kategória elemzése, értelmezése nagyon komplex feladat, ugyanis a számjelölés és annak eszközei meglehetősen nagy tarkaságot mutatnak a különböző nyelvekben. A grammatikai szám olyan kategória, mellyel a nyelvek nagy része rendelkezik. A névszói számjelöléssel rendelkező nyelvekben a számjelölés ugyan a főnevek *inherens tulajdonsága*, a szám-megkülönböztethetőség azonban nem érvényes minden főnévre.

¹ H. Varga Márta PhD, KRE BTK Budapest, hvm@t-online.hu

Számjelölés szempontjából a főnevek – hagyományosan – megszámlálhatók vagy megszámlálhatatlanok lehetnek.

2. A megszámlálható főnevek

Több nyelv releváns adatait vizsgálva megállapítható, hogy a megszámlálható főnevek esetében a számjelölés a nyelvek többségében az „egyes szám ~ többes szám” alappozícióban jut kifejeződésre, pl. ang. *paper* ~ *papers*, ném. *das Papier* ~ *die Papiere*, ol. *la carta* ~ *le carte*, or. *бумага* ~ *бумагу*, m. *papír* ~ *papírok*. Léteznek azonban olyan nyelvek is, amelyekben az Európában beszélt (ismertebb) nyelvek kötelező „egyes szám ~ többes szám” distinkciója mellett több oppozíció is létezik. A gazdagabb számrendszerrel rendelkező nyelvek a két egység jelölésére a duálist (pl. szamojéd, vogul, osztják, máltai, lapp), három egység jelölésére a triálist alkalmazzák (pl. némely óceániai nyelv), megint mások pedig a kis mennyiség jelölésére képesek, erre a „paucal”-t (lat. *pauculus* ‘csekély, édeskevés’) használják (pl. a Szudánban beszélt baygo nyelvben). Még különlegesebb lehetőségekről is olvashatunk a szakirodalomban: vannak olyan kiterjedt rendszerek, amelyek ötféle szám jelölésére alkalmasak (pl. a Pápua Új-Guineában beszélt sursurunga nyelv). A numerus-jelölés szabadon választhatóságára is találunk példákat: a baygo nyelvben vannak olyan speciális formák, amelyek lehetővé teszik a főnévi használatot az entitások számjelölésére való utalás nélkül (vö. Corbett 2000: 2). Létezik olyan nyelv is (pl. a Braziliában beszélt pirahã), amelyből a szám-kategória teljességgel hiányzik. Ebben a nyelvben a többes szám fogalma a komitatív / asszociatív posztpozíciók és különféle kvantorok (mennyiségjelző szavak) összekapcsolásával jut kifejeződésre (vö. Corbett 2000: 50–51).

3. A megszámlálhatatlan főnevek

A megszámlálhatatlan főnevek általában nem rendelkeznek számdistinkcióval: vagy csak egyes számúak (singulare tantumok), pl. m. *sár*, *homok*, *tej*; ang. *wheat* ‘búza’, *air* ‘levegő’, *health* ‘egészség’, vagy csak többes számúak (plurale tantumok) lehetnek, pl. m. *javak*, *törtétek*, *léptek*, *mézeshetek*; ang. *oats* ‘zab’, *measles* ‘kanyaró’, *trousers* ‘nadrág’. Számuk, szerepük nyelvenként változó; ez pedig az adott nyelvet beszélők eltérő megfigyelésével, a szóalkotásban és a nyelvhasználatban tükröződő eltérő (egységes vagy kevésbé egységes) konceptualizációval magyarázható. Az eltérő konceptualizáció miatt egyetlen nyelvben sem lehet teljes biztonsággal megjósolni vagy logikai úton kikövetkeztetni, hogy egy adott entitást jelölő főnév megszámlálható-e vagy sem. Igaz ugyan, hogy például az anyagnevek az angolban is és a magyarban is többnyire megszámlálhatatlanok (pl. ang. *oil*, *gold*, *wood*, ma. *homok*, *tej*, *liszt*), de hogy mi tekinthető anyagnévnek és mi nem, azt is meglehetősen nehéz pontosan definiálni. Az angolban pl. a *bread*, *soap*, *chalk* anyagnevek megszámlálhatatlanok, míg magyar megfelelőik (*kenyér*, *szappan*, *kréta*) megszámlálhatók.

Az angolban vannak olyan (nem anyagnév-jelentésű) főnevek is, amelyek megszámlálhatatlanok (nincs többesük), míg magyar megfelelőikre megszámlálhatóként tekintünk (van többesük), pl. *advice* 'tanács(ok)', *furniture* 'bútor(ok)', *information* 'információ(k)', *permission* 'engedély(ek)', *homework* 'házi feladat(ok)'.
 Az angol anyanyelvű beszélők a borsószemet (*pea*) például elég nagyméretűnek tartják ahhoz, hogy egyedként kezeljék, szemben az orosz anyanyelvű beszélőkkel, akik az apró szemekből álló zöldségeket és az apró bogyókból álló gyümölcsöket egységként, homogén masszaként kezelik, és csak egyes számban létező főnévvel jelölik meg, pl. *горох* 'borsó', *малина* 'málna', *вишня* 'meggy'. Az arab nyelvben a 'fa' jelentésű *shajar* gyűjtőnévi jelentésben megszámlálhatatlan főnév. Egyetlen fa (az egyed) megnevezése az *-a* egyedítő képzővel történik (*shajar-a*). Érdekes, hogy mind az egyedi név, mind a gyűjtőnév használható többes számban, de míg a gyűjtőnévi többes a típusra (type), addig az egyedi név többese a példányra, az egyedre (token) utal (Cruse 1994: 2858).

4. Az egyes szám jelentése a magyarban

Az egyes szám olyan szóalak, illetve nyelvtani kategória, amely egyetlen dologra vagy személyre utal, szemben a többes számmal, amely egynél (bizonyos nyelvekben csak kettőnél, háromnál, négyenél) több dologra vagy személyre vonatkozik. Általában az egyes szám a jelöletlen forma, a többes szám előállítására pedig – nyelvtípustól függően – történhet toldalékkal (pl. m. *asztal* ~ *asztalok*), flexióval (pl. ang. *foot* ~ *feet* 'láb ~ lábak') vagy reduplikációval (pl. japán *yama-yama* 'hegyek'). Bizonyos nyelvekben, illetve a nyelvek bizonyos szófajainál a többes számnak nincs külön jele, ekkor a módosítószókból vagy a szövegkörnyezetből állapítható meg a nyelvtani szám. Speciális eset a 0 ('nulla'), amely egyes nyelvekben szintén többes számot vonz (pl. angol 0 *persons* vagy spanyol 0 *personas*, '0 személy').

Érdekes a magyar nyelvnek az a – minden bizonnyal – ősi sajátossága, hogy benne a fentebb vázolt – hagyományon alapuló – „egyes szám ~ többes” szám szembenállás nem mindig valósul meg élesen. Bizonyos esetekben jelöletlen (azaz formailag egyes számú) alak jelentkezik olyankor is, „amikor a valóságvonatkozást tekintve a többség mozzanata kétségtelen, s amikor számos más nyelv – pl. az indoeurópai nyelvek jó része – kötelező jelleggel többes számot használ” (Korompay 1991: 259). A számhasználatnak ezek a ma is érvényben lévő szabályai – az uráli nyelvek és a magyar nyelvtörténet egybehangzó tanúsága alapján – már az ősmagyar korszakban is érvényesültek. Ezek az egyes számú alakok voltaképpen összefoglaló értelműek, a többségre azonban – nyelvünk hagyományai szerint – külön grammatikai eszköz (a többesjel) többnyire nem utal. Lényeges ingadozást csak az ősmagyar kori latin hatás indít meg (vö. *mindenszentek*, *háromkirályok*, *összes angyalok és szentek* stb.), de a hagyományok komolyabb módosulását az sem idézi elő (vö. Korompay 1991: 270–271). Az egyes szám jelentése a magyarban tehát lehet többes is, pl. a *könyv*, a *paradicsom*, az *alma* alak akárhány könyvre, paradicsomra, almára vonatkozhat, így számilag közömbös (indifferens, semleges). Ezzel ellentétben a jelölt alternatíva min-

dig a többes szám: a *könyvek, paradicsomok* alakok vonatkozása mindenképpen többes. Nádasdy tréfás megfogalmazásában „az *alma* alakot helyesebb volna »számталannak«, az *almákat* »számosnak« nevezni” (Kálmán – Nádasdy 1999: 233).

Az uráli nyelvek morfoszintaktikai kérdéseit taglaló munkák (pl. Winkler 1913, Ravila 1935, 1941) a jelöletlen (0 számmal ellátott) egyes számú alakok többes számú – határozatlan mennyiséget vagy azonosíthatatlan számú egyedet megnevező – funkciójára általában a „*numerus absolutus*”, „*numerus indefinitus*” terminussal szoktak utalni. Ravila állapította meg elsőként, hogy az egyes szám *numerus absolutus* funkcióban már az alapnyelvben létezett, ahogyan a legtöbb uráli nyelvben is (Ravila 1935: 49, 1941: 2–3). Később Fokos-Fuchs jellemezte behatóbban a *numerus absolutus* (1962). Ebből a tanulmányból nyilvánvalónak tűnik, hogy a *numerus absolutus* nem számot, nem explicit mennyiséget jelöl, nem is konkrét egyedre vagy fajtára utal, sokkal inkább funkcióként értelmezendő. Az egyes számú formák használatát *numerus absolutus* jelentésben az alábbi esetekben tekinthetjük szokásosnak a magyarban.

4.1.

Meghatározatlan mennyiségekre (határozatlan számosságra) történő utaláskor – nemcsak megszámlálhatatlannak tekintett mennyiségek (anyag- és gyűjtőnevek), hanem – megszámlálható mennyiségek esetén is a magyar általában az egyes szám használatát kedveli és érvényesíti. Amit csak lehet, egyes számban használunk, pl. *Virágot / bogyót / epret szedünk* (és nem *virágokat, bogyókat, epreket*); *Paradicsomot / krumplit / banánt veszünk a piacon*; *Rágjuk a körmünket*; *Fogat mosunk*; *Bélyeget / jelvényt / szalvétát gyűjtünk*; *Tetű ment a hajába*; *A ruhámat megette a moly*; *Folyik a szó belőle* stb. A fenti példamondatok főnevei jelentésánál nem egyes számúak, hanem sokkal inkább határozatlan számosságúak; azaz lehet egy, lehet több, nem tudom, vagy nem releváns. Grammatikailag azonban ezek a példák egyes számú egyeztetők” (Kádár 2007: 136–137). Az egyes szám kedveltsége arra enged következtetni, hogy a magyar anyanyelvű mintha nagy(obb) egységben látná a dolgokat, inkább kategóriákban gondolkodna.

Több azonosíthatatlan individuumra is utalhatunk a magyarban egyes számú főnévvel, pl. a *Jön a török!*, *A konyhakertet lerágta a nyúl* vagy az *Inget vettem* mondatokban az egyes számban álló *török, nyúl*, illetve az *ing* főneveknek nincs mennyiségi vonatkozásuk. Szemantikai tartalmukra csak a kontextusból, a szituációból vagy további információkból lehet következtetni. Tartalmi interpretációjuk lehet egyes számú: ‘jön egy török nemzeti-ségű ember’, ‘egyetlen nyúl tette tönkre a konyhakertet’, illetve ‘egy darab inget vettem’ vagy többes számú: ‘jönnek a törökök’ (= a fosztogató török katonák csapata), ‘a nyulak rágták le a konyhakertet’, illetve ‘több inget vettem’ (vö. Honti 1995: 164).

4.2.

Az anyagnevek (egyes élelmiszerek, a betakarított gabona, a kicsévelt mag) használatában is az egyes szám dominanciája figyelhető meg. Bármennyire sok van belőlük, a

hó, a sár, a homok, a szén, az olaj, a alma, a kukorica, a paradicsom, a tej stb. akkor is csak egyes számban létezik, pl. *A kukorica már a magtárban van, A rozst már learatták, Bogyót szed, Epret eszik.* A példaként itt szereplő főneveknek elvileg, nyelvtanilag van (lehetséges) ugyan többes számuk, de meglehetősen szokatlanok. A *homok, levegő, zsír, víz, tej* többes számát csak akkor használjuk, ha mennyiség helyett fajtát jelölnek, pl. *murvás homokok, ipari levegők, nyomástűrő zsírok, ásványvizek, anyatejek.* Ez utóbbi Papp Ferenc nevezetes példája, melyet egy népszerű tudományos hetilap (*Élet és Tudomány* 1970/18: 856) egyik cikkének címében talál; a cikk azt tárgyalta, miben különbözik az emberi anyatej a különféle állatok anyatejétől. Papp kommentárja: „kellett az »anyatejek« szóalak, talán ezer évben egyszer, de képezhettük” (Papp 1979: 132).

Az anyagnévi minősítő jelentésű névszói állítmány is mindig egyes számban marad, és ilyenkor elmarad a számbeli egyeztetés, pl. *Csupa sár vagytok! Tiszta víz lettünk a nagy eső miatt!*

4.3.

A mennyiségjelzős szerkezetekben a főnévi alaptag mindig jelöletlen (egyes számú). Ezekben a szerkezetekben tehát a főnév maga nem, de a jelzői bővítmény, azaz a mennyiségjelzővel jelölt számosság (amely lehet tőszámnév, határozatlan számnév vagy a *minden, mind, összes* általános névmás) egyértelműen tud utalni a számbeli viszonyokra, a többség mozzanatára, pl. *öt / sok / minden hajó.* A hagyományos magyar nyelvszókás csak a jelző révén (egyszeresen) fejezi ki ugyanazt a grammatikai tartalmat, amelyet az indoeurópai nyelvek kétszeresen: a jelző és a többes számú jelzett szó révén.

4.4.

A magyar anyanyelvű gyakran két vagy több dolgot is egységként, egy kategóriaként értelmez. Különösen igaz ez a páros testrészeket és a hozzájuk tartozó ruhadarabokat jelölő szavak esetén, pl. *szem, fül, kar, láb, váll / cipő, csizma, papucs, harisnya, zokni, kesztyű* (pl. *fáj a lába, szép a szeme, cipőt húz a lábára, papucsot vásárol*); természetesen ilyenkor is általában egyes számot használunk, bár nem kizárt a többes szám használata sem, vö. pl. *fájnak a lábaim, „látom... megrezzenni lágy emléidet...; újra látom, hogy fakad a kerek fehér köveken fogaidon a tündér nevetés...”* (József Attila: Óda). Ezekből a példákából is egyértelműen kitűnik az egyes számú használat kedvelése. Nádasdy szerint is „ha a magyar nyelv az egyes számmal olyasmit is jelöl, amiből több van, akkor az nem is »egyes szám« – a név pontatlan. A könyv alak akárhány könyvre vonatkozhat, így számilag közömbös, vagyis jelöletlen. (Inkább »semleges számnak« kéne hívni.) A többes szám a jelölt alternatíva: a könyvek alak mindenképpen több könyvre vonatkozik” (Nádasdy 2003: 192).

A páros testrésznevek egységként való felfogását azok a cselekvések is jelzik, amelyek végrehajtásához legalább két egyed szükséges, pl. *szeme közé néz valakinek, idegen kutjának lába közt a farka, összeüti a bokáját, kezét a szívére kulcsolta, eltalálta szarva közt a tőgyét* (vö. Kertész 1913: 307–313).

A páros testrészekkel kapcsolatos nyelvspecifikus vonás az is, hogy a páros testrészek egyikének megjelölése nem az *egy*, hanem a *fél* szóval történik a magyarban (és a többi finnugor nyelvben), pl. *félszemű, fél lábbal, fél fogára (!) sem elég*. Ilyesmi az indoeurópai nyelvekben elképzelhetetlen lenne. Ez a jelenségkör távolabbról összefüggést mutat a duális kérdésével is. (Az alapnyelvi duális jelnek a magyarban nincs folytatása, talán a *kettő* forma elhomályosult végződése őrzi a hajdani *-k (> *-y) nyomát.)

4.5.

Halmozott egyes számú alanyok esetén is általában egyes számú állítmányt használunk, pl. *Mária és Péter is eljött* (értelmi egyeztetéssel: *eljöttek*).

4.6.

Általában egyes számot használunk akkor is, ha több birtokosnak egy-egy birtokáról van szó, pl. *A képviselők feleségükkel együtt érkeztek a fogadásra* (szemben *A sejkék feleségeikkel együtt érkeztek* mondattal), vagy *A férfiak megemelték kalapjukat* (nem *kalapjaikat*).

4.7.

Bizonyos kopulatív kifejezésekben a várt pluralisi forma helyett singularisi áll, pl. *Ezek a párok szinonimának tekinthetők* (nem *szinonimáknak*), *Ezeket a lexémákat singulare tantumnak nevezzük* (nem *plurale tantumoknak*).

5. Hiányos paradigmájú lexémák a magyarban

A főnévi paradigmában vannak teljes számrendszerű szavak és vannak hiányos, úgynevezett defektív paradigmájú szavak. A defektív csoportba sorolhatók a singulare és a plurale tantumok.

5.1. Singulare tantumok

A singulare tantumok – a klasszikus meghatározás szerint – olyan lexémák, amelyek ragozási sorából szisztematikusan hiányoznak a többes számú szóalakok. Úgy tűnik, a magyarban egy szóról nem lehet teljes biztonsággal megállapítani, vajon singulare tantum-e vagy sem, mert a magyarban talán nincs olyan főnév, amelynek elvileg, nyelvtanilag nem lenne képezhető a többes száma (legfeljebb furcsán, szokatlanul hangzik a kapott szóalak, pl. *sarak, levegők*). Szerencsésebbnek tűnik a singulare tantumok következő definíciója: olyan lexémák, amelyeknek potenciálisan teljes ragozásuk van, de ebből a teljes paradigmából általában csak az egyes szám használatos.

Az oroszban is hasonló a helyzet: a *лаи* 'káromkodás', *гордость* 'büszkeség', *медь* 'réz' (mind formájukat, mind jelentésüket tekintve) singulare tantumok hiányzó többes számú alakjai is könnyedén megalkothatók a külső jelekkel szükség esetén, pl. *лаи, гордости, меди*.

5.1.1.

A magyarban vannak olyan lexémák, amelyek anyagnévi jelentésükben singulare tantumok (pl. *homok, víz, levegő, zsír*), fajtajelölőként azonban megalkotható belőlük a többes számú forma (*murvás homokok, ásványvizek, ipari levegők, nyomástűrő zsírok, anyatejek*). Ugyanez megfigyelhető az angolban is, pl. *five Dutch cheeses* 'öt holland sajt(fajta)', *many light beers* 'sok világos sör(fajta)'.

5.1.2.

Vannak olyan lexémák, amelyek csak speciális esetekben, pl. irodalmi szövegekben szerepelhetnek többes számban (*ég ~ oh, egek!, menny ~ fölment a mennyekbe*). Különleges esetnek tekinthető például az *Isten* szó, amely a monoteikus vallásokban (zsidó, keresztény, iszlám) teológiai és grammatikai okok miatt csak egyes számú főnév lehet. Többes száma csak a politeista tartalmú vallási szövegekben képzelhető el, pl. *A mitológia a görög istenek életéről szól*.

5.1.3.

Az anyagnevek mellett a gyűjtőnévi jelentésű főneveket is általában a singulare tantumok közé soroljuk. A gyűjtőnév összefoglaló jelentésű szó: több egyedből (élőlényből vagy élettelen dologból) álló csoport megnevezője. Jelentéstartalmában eleve benne foglaltatik a többség fogalma, pl. *lakosság, személyzet, gulya*, tehát voltaképpen egyes számban is több egyedet jelölnek. Vitatott, hogy gyűjtőnév-e több alárendelt (különböző) fogalom fölrendelt (nem)fogalma. A Keszler 2000 a *bútor, gyümölcs, virág, szerző* típusú nemfogalmat jelentő főneveket is gyűjtőnévnek tekinti (Keszler 2000: 129), más munkák azonban nem (vö. A. Jászó 1995: 161, Hangay 1995: 224–227, Laczkó 1997: 35, Nagy 2003: 41): megítélésük szerint az „igazi” gyűjtőnév egyetlen egyedre sohasem vonatkozatható (pl. **Kovács János, a falu lakossága, úgy nyilatkozott, hogy...* Nagy példája, vö. 2003: 41), a *bútor, a gyümölcs, a virág* stb. nemfogalmak azonban egyes számú használatukban előfordulhatnak egyedi névként (fajfogalomként) is, pl. *Egyik bútor sem tetszett az áruházban, Add már ide azt a szerszámot!*

Úgy tűnik, a gyűjtőnévi értelem is meglehetősen viszonylagos, néha a gyűjtőneveket is használhatjuk többes számban, jóllehet akkor már egyedi jelentésben szerepelnek, pl. *erdők, népek, tömegek, osztályok*. Mivel a szoros értelemben vett gyűjtőnév – jelentéstartalmának megfelelően – nemigen használatos többes számban, lehetséges, hogy a gyűjtőnévi terminussal célszerűbb lenne csak azokat a képzett főneveket illetni,

amelyek nevében, morfológiai felépítettségében már benne van, hogy milyen azonos egyedekből álló csoportot jelölnek. Ilyenek pl. a következők:

- *-s* képzősök, pl. *cseresznyés, cserjés, kukoricás, fenyves, tölgyes, akácos, bükkös*;
- *-sÁg* képzősök, pl. *magyarság, ifjúság, igazgatóság, katonaság, vezetőség, rokonság, parasztság, értelmiség, hegység, erdőség, rendőrség, helyhatóság*;
- *-zAt* képzősök, pl. *csillagzat, billentyűzet, fegyverzet, személyzet, növényzet, virágzat, ruházat, állványzat*.

5.1.4.

Az elvont, általános fogalmat kifejező főnevek is általában egyes számban használhatók, pl. *létezés, élet, ég, Isten, növekedés, fejlődés, elmúlás, négyszögletűség, fertőzöttség, rabság, szabadság, boldogság, becsület, jóság, harag, stressz, egészség, düh, siketség, vak-ság, matematika, fizika*.

5.1.5.

Az egyetlennek ismert vagy tekintett dolgok neveit is egyes számban használjuk, pl. *világ, földkerekség, földközép, Dózsa György, Egyenlítő, Európa, Magyarország, Debrecen*.

5.1.6.

Azokra a természeti jelenségekre és természeti képződményre utaló szavakat sem használjuk többes számban, amelyeknek nincsenek jól körülrajzolható határaik, pl. *füst, köd, hó, por, levegő, talaj*. A *ködfolt, füstjel* már más, azoknak vannak érzékelhető határaik, és a *folt*, a *jel* már eleve olyan szavak, amelyek túriuk, sőt szívesen veszik a többes számot.

5.1.7. A singulare tantumok főbb szemantikai csoportjai

A korpusz alapján a magyarban a következő szemantikai csoportok állapíthatók meg:

I. Egyedi nevek:

1. anyagnevek, pl. *homok, sár, tej, víz, genny*;
2. élelmiszerek, gabonafélék, kicsévelt mag (anyagnévi értelemben), pl. *hús, hal, paradicsom, paprika, rozs, kukorica*;
3. (körülrajzolható határok nélküli) természeti jelenséget jelentő szavak, pl. *köd, füst, por, levegő, talaj*;
4. elvont fogalmat jelentő szavak, pl. *stressz, feszültség, szenzáció, szleng, ártatlanság, jóság, becsület, egység, egészség*;
5. egyetlennek ismert vagy tekintett dolgok nevei, pl. *földközép, Egyenlítő, Ráktérítő, Baktérítő, Európa, Magyarország, Debrecen, Dózsa György*.

II. Gyűjtőnevek:

1. emberek csoportját jelentő szavak, pl. *zsúri, kollektíva, nép, elit, csapat, bizottság*;
2. gyűjtőnévképzős főnevek: *kukoricás, lucernás, állványzat, növényzet, lakosság, diákság*;
3. hivatalos szervek, intézmények, pl. *rendőrség, katonaság, határőrség, hatóság*.

5.2. A plurale tantumok

A plurale tantum-jelenség a világ számos nyelvében megtalálható, de számuk és szerepük nyelvenként változó. Általánosságban elmondható, hogy ezek a szavak a teljes szókincsnek csak töredékét alkotják, a velük jelzett szemantikai mezők nem töltenek be jelentős szerepet a nyelvhasználatban, és legtöbbször meglehetősen ritkán fordulnak elő: Ingo szerint az ezer leggyakoribb szóból a franciában és a svédben 4-4 (*gens* 'emberek', *vacances* 'szünidő', *parents* 'szülők', *Pâques* 'húsvét'; *förälder* 'szülők', *myndigheter* 'hivatalos szervek', *pengar* 'pénz', *resurser* 'anyagi eszközök'), az angolban 3 (*clothes* 'ruházat', *heavens* 'mennybolt', *news* 'hírek'), a németben és az oroszban pedig csak 2-2 (*Leute* 'emberek', *Kosten* 'költségek', *lüdi* 'emberek', *xasy* 'óra') adat sorolható ide (vö. Ingo 1978 és 1997 alapján Maticsák 2004: 266).

Úgy tűnik, hogy a leíró grammatikák és a nyelvészeti kézikönyvek is viszonylag keveset foglalkoznak ezzel a nyelvi jelenséggel. A magyarban különösen periférikus helyzetben vannak, annál is inkább, mert a magyar szókincsben relatíve kevés ilyen elemet találunk (az ÉrtSz.-ban „tbsz-ú fn” megjelöléssel ugyan 20-nál is kevesebbet, valójában ennél azért jóval többet), szemben pl. az oroszral, amelyben kb. 600-ra tehető a plurale tantumok száma (vö. Papp 1979: 133) vagy az angollal, ahol százegynehány plurale tantumot tartanak számon (http://en.wiktionary.org/wiki/Category:English_pluralia_tantum). Rune Ingo (1978: 33–35) hat indoeurópai (latin, angol, német, svéd, francia, orosz) nyelvben vizsgálta a plurale tantumokat; számításai szerint ezekben a nyelvekben 100 és 700 között van az ide sorolható szavak száma. Meglepő, hogy a plurale tantumok a finnben – számukat és használati körük fontosságát tekintve is – mintha egyre jelentősebb szerephez jutnának az utóbbi időben (vö. Maticsák: 2004: 264). Az északi lapp plurale tantumairól – Kelemen jóvoltából – ismertek a számadatok: Pekka Sammalahiti lapp–finn szótárában (1989) 319 plurale tantum található (vö. Kelemen 2008: 42).

Annak érdekében, hogy a magyarban teljes biztonsággal ki tudjuk választani a grammatikai szám szempontjából hiányos paradigmájú, csak többes számban létező lexémákat, objektív kritériumokra van szükségünk. A plurale tantumok esetében következetlennek és elégtelennek tűnik az az állítás, miszerint bizonyos lexémákat azért használunk többes számban, mert olyan tárgyakat jelölnek, amelyekből rendszerint több van, pl. *hópelyhek, könnycseppek, tüdőhólyagocskák*. Az igaz, hogy *hópehelyből, könnycseppből, tüdőhólyagocskából* általában több szokott lenni, de belőlük – szükség esetén, ha a szituáció úgy kívánja meg – minden nehézség nélkül képezhetők egyes számú formák is, pl. *hópehely, könnycsepp, tüdőhólyagocska*. Az ÉrtSz.-ban ezek mellett

a szavak mellett általában a „főleg vagy rendszerint többes számban” megjegyzés áll. Ezekre a lexémákra Papp is a „pluralia saepe” (*saepe* ‘gyakori, ismételt’) elnevezést javasolja, jóllehet maga állapítja meg: „egy ilyen elnevezés részint elég semmitmondó, részint még mindig magán hordozza a forma és a jelentés összekeverésének jegyét” (Papp 1975: 188).

A magyar plurale tantumokat jórészt Papp Ferenc szóvégmутató szótárából (1969) gyűjtöttem össze (amely „A magyar nyelv értelmező szótára” [1959-1962] alapján készült). Az abban talált plurale tantumokat igyekeztem kiegészíteni azokkal a főnevekkel, amelyeknek léteznek mind egyes, mind többes számú alakjai, csakhogy azok eltérő jelentést hordoznak. Ez utóbbiak csak lexikai jelentésük miatt tartoz(hat)nak ebbe a kategóriába. Az így kialakított korpusz adatait vizsgálva úgy tűnik, célszerű a plurale tantumok szűkebb és tágabb értelmezését elkülöníteni.

5.2.1. A plurale tantumok alaktani vizsgálata

5.2.1.1. A plurale tantum szűk(ebb) értelmezése: az ún. valódi plurale tantumok

Klasszikus értelemben azokat a lexémákat tekintjük plurale tantumnak, amelyeket azért használunk csak többes számban, mert egyes számú alakjainak a létrehozása grammatikailag lehetetlen, pl. *elei*, *léptek*, *üzelmek*. Ha ezekhez a lexémákhoz rokon jelentésű szavakat keresünk, azt tapasztaljuk, hogy a szinonim lexémákból létre lehet hozni – a nekik mindenben megfelelő – egyes számú nominativusi szóalakokat, pl. *elei* ~ *ósei* → sg. *ős*; *léptek* ~ *lépések* → sg. *lépés*; *üzelmek* ~ *ügyek* → sg. *ügy*; *skacok* ~ *fiúk* → sg. *fiú*; *gázművek* ~ *gázszolgáltatók* → *gázszolgáltató*; *összülők* ~ *az első emberpár* → sg. *Ádám* vagy *Éva*; *törtétek* ~ *esetek* → sg. *eset*, *javak* ~ *jószágok* → sg. *jószág*²

Míg a szinonim lexémákból létre lehet hozni egyes számú szóalakokat, addig a plurale tantum-alakokból nem: *elei* → **elej?* **elő?*, *léptei* → **lép(e)t?*, *skacok* → **skac*, *üzelmek* → **üzel(e)m?*, *törtétek* → **történt?*, *javak* → **jó?*, *gázművek* → **gázmű?*. A fenti példák igazolják, hogy a nyelv – kikerülendő a hiányzó alakot, a „lyuk”-at – mégiscsak meg tudja valósítani a feladatot: a hiányzó egyes számú alakokat egyéb eszközökkel, pl. más lexémával juttatja kifejezésre. A rokon jelentésű párhuzamok meggyőzően mutatják, hogy az *elei*, *léptek*, *skacok* lexémák esetén nem a mögöttük meghúzódó fogalom / jelentés gátolja az őket jelző lexéma egyes számba kerülését (vö. Papp 1975: 189). Ez is azt a feltételezést látszik igazolni, miszerint a nyelvtani kategóriák nem tartalmi-jelentésbeli, nem is logikai kategóriák, hanem a nyelv belső rendszeréből kiszakított egységek.

A fenti példák aligha állhatnak számjelző után a magyarban (pl. **Több kétes üzelmek is fűződnek hozzá*, **Ebben a városban három gázművek is van*), és mivel nincs voltaképeni egyes számuk, így szemantikailag utalhatnak egy vagy több denotátumra is, pl. *A gázművek dolgozói sztrájkkal fenyegetőznek* mondatban a *gázművek* főnév egy vagy

² Ez utóbbi példához egy rövid megjegyzés: a mikroökonómiában a pénzért vehető legkülönbébb dolgokat *goods*-nak hívják angolul; ennek a magyar fordítása a *javak*. Ennek egyes számaként a közgazdasági szakirodalom, a tankönyvek a *jószágot* használják, vagyis a hiányzó egyes számot szuppletív alakkal, egy másik szóval igyekeznek pótolni. Úgy tűnik, a mindennapi szakszóhasználatban a többes számú *javakat* kezdi kiszorítani a szabályosan képzett *jószágok* többes szám.

több áramszolgáltató cégre is utalhat: 'egyetlen áramszolgáltató vállalat dolgozó' vagy 'több áramszolgáltató vállalat dolgozó'.

A valóságos plurale tantumok közé sorolhatók azok a tulajdonnevek is, amelyekből lehetetlenség egyes számú alakokat létrehozni. A magyarban ezt a névátvételek egy sajátos csoportjában, a teljes vagy a részleges tükörnevekben figyelhetjük meg, pl. *Alpok (Alpesek)* ~ sg **Alp, Kárpátok* ~ sg **Kárpát* (bár Kölcsey „Himnusz”-ában: *Őseinket felhozád Kárpát szent bércére*; családnévként is az egyes számú alak szolgál a képzés bázisául: *Kárpáti*), *Pireneusok* ~ sg **Pireneus, Dardanellák* ~ sg **Dardanella, Antillák* ~ sg **Antilla, Amerikai Egyesült Államok* ~ sg **Amerikai Egyesült Állam, Fülöp-szigetek* ~ sg **Fülöp-sziget*.

A valódi plurale tantumokat érdemes további vizsgálatoknak alávetni, ugyanis ezek a többes számú lexémák nem minden esetben rendelkeznek teljes esetrendszerrel: vannak olyanok, amelyek csak egy vagy több függő esetet engednek meg, nominativusuk nincs. Így tehát „nemcsak »plurale tantumok«-ról beszélhetünk, hanem ezzel egyidejűleg »plurale obliquus tantumok«-ról is” (Papp 1975: 190).

Plurale tantumok, amelyek csak (bizonyos) függő eset(ek)ben használatosak: *világméretekben fertőz, a fertőzés világméreteket ölt* (vö. **világméretek*), *ólomlábakon jár az idő* (vö. **ólomlábak*) és *katonáéknál* ('a katonaságnál'; vö. **katonáék*) *móresre tanítják a fiatalembereket, rohamléptekkel v. rohamléptekben* ('nagyon gyorsan, rohamlépésben'; vö. **rohamléptek*). A *skacok* plurale tantum leggyakrabban vocativusi funkcióban használatos, pl. *Hé, skacok!* (bár más függő esetben is előfordul, pl. *Elementem a skacokkal moziba, Vettem a skacoknak ajándékot* stb.).

A plurale tantumok osztályozásába a szám és az eset kategóriáján kívül érdemes figyelembe vennünk a (birtokos) személyét is, ugyanis előfordulnak olyan plurale tantumok, amelyek csak (vagy leggyakrabban) birtokos személyjeles, Px-es nominativusi alakban léteznek, pl. *szeretteim, szeretteid, szerettei...* (*vö. *szerettek*); *eleim, eleid, elei...* (*vö. *elek*); *szavaim, szavaid, szavai...*; *védőszárnyaim, védőszárnyaid, védőszárnyai...*; *arcvonásaim, arcvonásaid, arcvonásai...* Ezek a lexémák már alapjelentésükben is utalnak valamiféle „összetartozás”-ra (pl. rokoni, családi kapcsolatra, inherens birtoklásra), tehát szemantikai szerkezetükben eleve benne foglaltatik a „kiegészülésigény”, amely szintaktikailag a birtokos személyjel használatában realizálódik. Ezek a 'valamihez / valakihez tartozást' jelentő, egy birtokos meglétét eleve feltételező relációfogalmak a megnyilatkozásokban önmagukban tehát nemigen fordulnak elő. A birtokos személyjel megjelenése mindig arra utal, hogy a vele ellátott főnév valamilyen kapcsolat részesévé válik. Ez a viszony a birtokos szerkezetben válik explicitté, amelyben a viszony másik pólusát leggyakrabban a birtokos jelző nevezi meg. Ezekkel a plurale tantumokkal szemben pl. a *szűzermék* olyan plurale tantum, amelynek aligha képezhető birtokos személyjeles alakja, pl. **A te szűzerméid finomabbak*. Helyette inkább átépítjük a mondat szerkezetet, pl. így: *Az általad készített szűzermék finomabbak* vagy *A neked hozott szűzermék finomabbak*.

5.2.1.2. *A plurale tantum tág(abb) értelmezése*

A tapasztalat azt mutatja, hogy meglehetősen nehéz szétválasztani a valóságos plurale tantumokat azoktól, amelyek csak lexikai jelentésük miatt tartoznak ebbe a kategóriába. Tágabb értelemben plurale tantumnak tekinthetők azok a teljes paradigmával rendelkező szavak is, amelyeknek mind egyes számú, mind többes számú alakjaik léteznek, csakhogy azok eltérő jelentést hordoznak.

Ebbe a csoportba azokat a lexémákat sorolom, amelyeknek elvben létezik egyes számú alakjuk, de az egyes és a többes számú alak jelentései elkülönülnek egymástól, jelentésmegoszlás lép fel, pl. *alábbiak* (fn) 'a szöveg további részei, illetve tartalmuk' ~ *alábbi* (mn) 'következő'; *eddigiek* (fn) 'előzmények' ~ *eddig* (mn) 'eddig tartó'; *későbbiek* (fn) 'a későbbi dolgok, események' ~ *későbbi* (mn) 'a később bekövetkező'; *továbbiak* (fn) 'a további dolgok, körülmények, események' ~ *további* (mn) 'időrendben vmi után következő'; *emlősök* (fn) 'az élőlények egyik osztálya: mammalia' (a zoológiában és a botanikában a faj-, fajta-, osztály- stb. kategóriák megnevezéseként) ~ *emlős* fn és mn 'gerinces élőlény, amelynek nőténye az utódát emlőiből táplálja'; *hívek* 'valamely felekezethez, párthoz, csoportosuláshoz tartozó emberek összessége' ~ *hívő* 'istenhívő, vallásos ember'; *hamvak* 'valakinek elporladt maradványai, holtteste' ~ *hamv* ritk 1. 'hamu', 2. 'gyümölcs héján finom viaszos réteg', 3. 'valaminek fiatalos üdesége, tisztasága'; *havasok* (fn) '(csúcsain nyáron is havas) magas hegy(ség) ~ *havas* mn 'hóval borított, havazással együttjáró'; *ikrek* fn 'egy terhességből született két vagy több utód' ~ *iker* mn 'kettős'; *javak* fn 1. közg. 'mindenféle pénzért vehető dolgok, amelyek emberi szükségleteket elégítenek ki', 2. 'vagyon-tárgyak' ~ *jó* mn 'megfelelő, alkalmas'; *filharmonikusok* fn zen 'kiváló hivatásos zenészek hangverseny-zenekara' ~ *filharmonikus* mn 'a filharmonikusokkal kapcsolatos'; *szavak / szavai* 'kifejezés, szóhasználat, mondandó', pl. *Keresetlen szavak, Valakinek a szavaiba kapaszkodik, Félreérti valakinek a szavait* ~ *szó* 'a nyelv hangalakkal és önálló jelentéssel bíró egysége', (vö. német sg. *das Wort* 'a szó' ~ pl. *die Wörter* 'a szavak' / *die Worte* 'valaki szavai'); *választások* pol. 'vezető testületnek szavazással való megválasztása' ~ *választás* 'az a tény, hogy valaki több személy vagy dolog közül választ'.

Plurale tantum jellegűek azok a főnevek is, amelyek többes száma nem egyszerűen többséget, mint inkább összességet, rendszert jelent. A többes számú alakok gyakran összetételi utótagok, illetve a jelzős szintagma alaptagjai, pl.:

- *(éghajlati, ár-, élet-, köz-, lakás-, osztály-)viszonyok* 'azon körülmények összessége, amelyek közt valaki él, lakik', pl. *Magyarország éghajlati viszonyai* (**viszonya*) *kedveznek a mezőgazdaságnak* ~ *viszony* 'kapcsolat';
- *körülmények* 'valamely jelenséget alakító vagy meghatározó viszonyok, összefüggések összessége', pl. *a körülményekhez* (**körülményhez*) *képest, rendezett körülmények* (**körülmény*) *között él* ~ *körülmény* 'valamivel összefüggő, valamivel együttjáró jelenség';
- *feltételek* 'teljesítendő követelmények összessége', pl. *Hiányoznak a szükséges feltételek* (**feltétel*) ~ *feltétel* 'valaminek a létezéséhez, megvalósulásához, fejlődéséhez szükséges körülmény', pl. *A szerves élet feltételei*;

- *egyetemi évek / diákévek / jogászévek* 'diakként töltött időszak' ~ *egyetemi év* 'két szemeszterből álló oktatási időszak';
- *normák* 'az élet valamely területén kialakult szabályok, irányelvek összessége', pl. *erkölcsi normák* (**norma*), *hőmérsékleti normák* ~ *norma* 'egységnyi érték', pl. *mun-kanorma*;

Az e csoportba tartozó példák egyes és többes számú alakjainak gyakoriságát ellenőrizendő a Google-t hívtam segítségül. A következő megfeleléseket találtam:

	egyes szám	többes szám
éghajlati viszony(ok)	3 950	10 200
rendezett körülmény(ek)	12 600	42 600
életfeltétel(ek)	4 670	6140
diákév(ek)	119	1250
erkölcsi normá(k)	4 850	15 800

Úgy tűnik, a fenti megfeleltetések igazolják azt a feltételezést, hogy az ebbe a csoportba sorolt főnevek többes számban (jóval) gyakrabban fordulnak elő, mint egyes számban (összehasonlításképpen: *könyv* [egyes szám] 1 660 000 : *könyvek* [többes szám] 861 000 vagy *ablak* [egyes szám] 1 941 000 : *ablakok* [többes szám] 332 000).

Még bonyolultabb a helyzet, amikor a pluralia tantum összetett szó; ilyenkor a többes számú és az (elvileg) lehetséges egyes számú forma grammatikailag ugyan kapcsolódik egymáshoz, de megszűnik az összetétel: az egyes számú formák szó szerkezetre esnek szét, és jelentésük különbözik, pl. *mézeshetek* ~ ?*mézes hét*, *mindenszentek* ~ *minden szent*, *aprószentek* ~ *apró szent*, *háromkirályok* ~ *három király*, *szűzémék* ~ ?*szűz érem*, *krokodilkönnyek* ~ *a krokodil könnye*, *jogászévek* ~ ?*jogász év*, *párthívek* ~ *a párt híve*. Nyilvánvaló, hogy ezekben a párokban az „egyes szám ~ többes szám” oppozíció jelentésbeli különbséget eredményezett. A plurale tantum alakok sajátos, lexikalizálódott jelentéssel rendelkeznek, míg az egyes számú formák vagy nem léteznek (pl. **mézes hét*, **szűz érem*, **jogász év*), vagy jelentésük konkrét, pl. *háromkirályok* 'ünnepnap: Vízkereszt' ~ *három király* 'három uralkodó', *hozzávalók* 'valaminek az alkotórészei' ~ *hozzá való* 'illik hozzá'; *krodilkönnyek* 'képmutató, őszintétlen sajnálkozás, képmutatás' ~ *a krokodil könnye* 'a hulló könnymirigyének nedve'.

5.2.2. A plurale tantumok főbb szemantikai csoportjai

A Rune Ingo által vizsgált hat indoeurópai nyelv, illetőleg a finn nyelv adatai alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy a plurale tantumok jelentésmezeje a legtöbb nyelvben hasonló (vö. pl. a páros testrészek nevei: ang. *lungs*, or. *legkie*; a páros testrészekkel

kapcsolatos ruhaneműk, lábbelik nevei: ang. *trousers*, fr. arch. *chausses* 'rövid nadrág [és harisnya]', ném. *Hosen*, sv. *Benkläder*, or. *Ētany*, fi. *housut* 'nadrág'). Maticsák szerint mind ez azt bizonyítja, hogy „ezek a szavak nem véletlenszerűen születtek, hanem bizonyos logikai-szemantikai folyamatok révén jöttek létre” (2004: 266). A különböző nyelvekben (latin, angol, német, svéd, francia, orosz, finn, észt, mordvin, északi-lapp) végzett kutatások adatai alapján (Papp 1979, Ingo 1978, Palo 2001, Maticsák 2004, Kelemen 2008) a plurale tantumok legfőbb szemantikai csoportjait a következőképpen jelölhetjük ki: 1. ünnepek, rendezvények, 2. összetett tárgyak, munkaeszközök, szerszámok, 3. (páros) testrészek, 4. (páros testrészekkel kapcsolatos) ruhaneműk, lábbelik, 5. betegségek, 6. anyagnevek, élelmiszerek, árucikkek, 7. emberek, élőlények csoportja, 8. időtartamok, 9. földrajzi nevek, 10. állatnevek, 11. növénynevek, 12. természeti jelenségek.

Arra voltam kíváncsi, vajon a magyar plurale tantumok szemantikai csoportjai megegyeznek-e a fenti szemantikai kategóriákkal, vagy különböznek-e tőlük. Vajon vannak-e jelentősnek mondható eltérések a vizsgált nyelvekben felállított szemantikai csoportok és a magyar között. Ami első látásra megjósolható, az az, hogy a magyarban hiányozni fognak a testrészeket, a ruházatot, az anyagneveket, élelmiszereket jelentő plurale tantumok (ld. 3., 4., 6. szemantikai csoportok). A korpusz alapján a magyarban a következő szemantikai csoportok állapíthatók meg:

1. ünnepek, rendezvények: *aproszentek, háromkirályok, mindenszentek* (a keresztény egyházak terminusai), *olimpiai játékok, pánamerikai játékok*,
2. idő(tartam) kifejezése: *egyetemi évek, jogászévek, mézeshetek*,
3. tulajdonnevek:
 - földrajzi nevek: *Alpok (Alpések), Dardanellák, Fülöp-szigetek, Gyergyói Havasok, Karácsony-szigetek, Kárpátok, Pireneusok*,
 - országnevek, pl. *Amerikai Egyesült Államok, Fülöp-szigetek*,
 - intézménynevek, pl. *Fővárosi Csatornázási Művek, Gázművek, Budapesti Filharmonikusok, Ózdi Kohászati Művek*,
 - címek, pl. *A Karamazov testvérek, A Pál utcai fiúk, A nagyidai cigányok, Színek és évek, Évgyűrűk, Életképek* (televízió-műsor), *Vasárnapi Hírek* (újság),
 - sportegyesületek, pl. *Bácskai Sasok*,
4. párt alkotó dolgok nevei (párban alkotnak egységet), pl. *ikrek*,
5. emberek, élőlények csoportja, pl. *elei, jelenvoltak, megjelentek, hívek, skacok, (visegrádi) négyek, huszonhetek* ('az EU tagországai'), *Jánosék / szomszédék / keresztanyámék* 'János / a szomszéd / keresztanyám rokoni, baráti köre', *ízeltlábúak / puhatestűek / emlősök* stb.,
6. összességet, rendszert jelentő főnevek, pl. (*ár-, élet-, kor-, köz-, lakás, osztály*)*viszonyok, körülmények, feltételek, normák, (roham)léptek, üzelmek*,
7. szervek, betegségek, pl. *légutak* 'üreges szervek, amelyekben át a levegő a tüdőbe jut'; *emésztési / légzési zavarok* 'az emésztés / légzés működésében, folyamatában beálló szabálytalanság, rendellenesség' (de: *memória-zavar*),
8. cselekvést kifejező elvont főnevek, pl. *törtétek, választások*,

9. konyhai terminológiába tartozó szavak, pl. *szűzermék* 'szűzpecsenyéből kis, kerek szeletekben sült húsétel', *hozzávalók*,

5.3. Az egyeztetés kérdése a defektív paradigmával rendelkező lexémákkal kapcsolatban

A korpuszban található singulare és plurale tantum alanyok és állítmányaik között alakí és értelmi egyeztetésre is találunk példát.

5.3.1. Singulare tantumok

1. A gyűjtőnévi singulare tantum alanyok – többségi jelentésük ellenére – általában egyes számú állítmányt kívánnak maguk mellé: *A nép elégedetlen, A tömeg énekel.* Állítmányi szerepükben sem egyeztetjük őket a többes számú alannyal: *Az első osztályosok a versenyben a legügyesebb **csapat voltak**, A magyarok régóta élő **nép** a Kárpát-medencében* (vö. Keszler 2000: 129).
2. Az anyagnévi minősítő jelentésű összetett állítmány névszói része mindig egyes számban marad, ilyenkor elmarad a számbeli egyeztetés, pl. *Csupa sár vagytok! Tiszta víz lettünk a nagy eső miatt!*

5.3.2. Plurale tantumok

1. A plurale tantum alannyal általában alakilag egyeztetjük az állítmányt, pl. *léptek halálatszottak, a diákévek emlékeztetése maradnak, a körülményeim kedvezőek, a választások számunkra kedvezően alakultak, a történetek nem leptek meg.*
2. Nem egyeztetjük az állítmányt az olyan többes számú (plurale tantum) alannyal, amely egyetlen, egységes, egyes számú fogalmat fejez ki. Ilyen esetben az alakilag többes számú alanyoknak az egyes számú állítmánnyal történő egyeztetése logikátlanak tűnhet (hiszen az egyeztetett tag az irányító tagnak nem az alakjához, hanem a jelentéséhez igazodik), de éppen nem logikátlan, hiszen a többes számú alanyok csak forma szerint többes számúak, de tulajdonképpen egyetlen egységes fogalmat fejeznek ki, pl. *A mindenszentek szép ünnepnap, Az Amerikai Egyesült Államok elnökválasztásra készül, A Bácskai Sasok elvesztette ezt a mérkőzést, A Pál utcai fiúk érdekes olvasmány, A Vasárnapi Hírek nagy példányszámban jelenik meg.* A magyar nyelvérzék ezekben az esetekben úgy döntött, hogy a tartalmi (értelmi) egyeztetést tartja lényegesnek, nem a formait (így Lőrincze 1968: 306).

6. Összegzés

A „numerus” kategória elemzése, értelmezése a nyelvek nagy részében nagyon komplex feladat (Lyons 1968: 283). Jespersen érdekes kettősséget fogalmaz meg a nyelvek szám- kategóriájáról: „Ez az egyik legegyszerűbb természetes kategória, olyan könnyűnek tűnik, mint az egyszer egy. Csak behatóbb vizsgálódások során derül fény arra, mennyi nehézséget jelent az értelmezése mind logikai, mind nyelvészeti szempontból” (Jespersen 1924: 188) (én fordítottam, H. V. M.). A fenti példákból és a magyar defektív ragozású főnevekkel kapcsolatos vizsgálódásokból is látható, hogy a számjelölés meg lehetőségen nagy tarkaságot mutat, és a számjelölés eszközei is rendkívül sokfélék és változatosak a különböző nyelvekben.

Irodalom

- A. Jászó Anna (szerk.) 1995. *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Bárczi Géza – Ország László (főszerk.) 1959–1962. *A magyar nyelv értelmező szótára I–VII*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Corbett, Greville G. 2000. *Number*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Cruse, D. Alan 1994. Number and number system. In: Asher, R. E. (ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Pergamon Press, Oxford. 2857–2861.
- Fokos-Fuchs, D. R. 1962. Rolle der Syntax in der Frage nach Sprachverwandtschaft mit besonderer Rücksicht auf das Problem der ural-altäischen Sprachverwandtschaft. *Ural- Altaische Bibliothek XI*. Otto Harrassowitz, Wiesbaden.
- Hangay Zoltán 1995. A jelentésmező. In: A. Jászó Anna – Hangay Zoltán (szerk.) *Nyelvi elemzések kézikönyve*. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged. 224–227.
- Honti László 1995. Der uralische Numerus absolutus – was ist er eigentlich? *LU* 31: 161–169.
- Ingo, Rune 1978. *Suomen kielen pluratiivit eli monikkosanat*. Numeeris-semanttinen tutkimus I. Väenkokouksia ja teknisiä laitteita tarkoittavat sanat. Åbo Akademi, Turku.
- Ingo, Rune 1997. *Suomen kielen pluratiivit eli monikkosanat*. Numeeris-semanttinen tutkimus II. Ruumiinosia ja vaatteita tarkoittavat sanat. Åbo Akademi, Turku.
- Jespersen, Otto 1924. *The Philosophy of Grammar*. Allen and Unwin, London.
- Kádár Edit 2007. *Alaktan és szófajtan*. Egyetemi Műhely Kiadó, Bolyai Társaság, Kolozsvár.
- Kálmán László – Nádasy Ádám 1999. Hárompercesek a nyelvről. Osiris, Budapest.
- Kelemen Ivett 2008. A pluralia tantum az északi lappban. *FUD* 15: 35–49.
- Kertész Manó 1913. A duális a magyarban. *MNy*. 9: 307–313.
- Keszler Borbála 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Korompay Klára 1991. A névszójelezés. In: Benkő Loránd (szerk.) *A magyar nyelv történeti nyelvtana I*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 259–283.
- Laczkó Krisztina 1997. Tipikus grammatikai hibák általános és középiskolás nyelvtankönyvekben. *Nyr*. 121: 30–38.

- Lőrincze Lajos 1968. *Nyelvőrségen*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lyons, John 1968. *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Maticsák Sándor 2004. A pluralia tantum a mordvinban. In: Csepregi Márta – Várady Eszter (szerk.) *Permiekt, finnekt, magyarok. Írások Szij Enikő 60. születésnapjára*. ELTE BTK Finnugor Tanszék, Budapest. 264–276.
- Nádasdy Ádám 2003. Számháború. In: Nádasdy 2003. *Ízlések és szabályok. Írások nyelvről, nyelvészetről 1990-2002*. Magvető, Budapest. 191–194.
- Nagy Katalin (szerk.) 2003. *Szófajtani elemzések*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Palo, Triinu 2001. Suomen ja viron pluratiivit eli monikkosanat. In: *CIFU 9/6*: 22–28. Papp Ferenc 1969. *A magyar nyelv szóvéghmutató szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Papp Ferenc 1975. *A magyar főnév paradigmatis rendszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Papp Ferenc 1979. *Könyv az orosz nyelvről*. Gondolat, Budapest.
- Ravila, Paav 1935. Die Stellung des Lappischen innerhalb der finnisch-ugrischen Sprachfamilie. *FUF 23*: 20–65.
- Ravila, Paavo 1941. Über die Verwendung der Numeruszeichen in den uralischen Sprachen. *FUF 27*: 1–136.
- Sammallahti, Pekka 1989. *Sámi-suoma sátnegirji. Saamelais-suomalainen sanakirja*. Jorgaleaddji Oy, Ohcejohka.
- Winkler, Heinrich 1913. Samojedisch und Finnisch. *FUF 13*: 120–163. http://en.wiktionary.org/wiki/Category:English_pluralia_tantum

Borsos Levente¹

AZ EXTENZÍV OLVASÁS A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSÁBAN ÉS TANULÁSÁBAN

Abstract

This paper examines the possibilities of implementing extensive reading in the teaching and learning of Hungarian as a foreign language. After presenting the major theoretical aspects of this approach of second language learning and teaching, the second part of the paper presents the results of a survey carried out on two book series of language learner literature for learners of Hungarian. The goal of the survey, based on the entire text of all seven books published in the two series to date, is to examine in what measure the lexical features of these publications meet the requirements for the materials for extensive reading. The three main questions addressed are: What is the size of the vocabulary used in each publication? How frequent is the reoccurrence of the lexical items in the texts? What is the relation between the vocabulary used in each publication, and the patterns of frequency in standard Hungarian?

Keywords: *extensive reading, vocabulary, frequency, reading skills, literature in second language education*

Kulcsszavak: *extenzív olvasás, szókincs, gyakoriság, olvasási készség, irodalom a nyelvtanításban*

1. Bevezetés

Nincsenek könnyű helyzetben azok a magyarul tanuló külföldiek, akik nyelvtudásukat magyar nyelvű szövegek olvasásával szeretnék fejleszteni, vagy egyszerűen csak szívesen olvasnának célnyelven. A tankönyvi szövegeknek és az olvasott szövegek értését fejlesztő kiadványoknak (Laczkó 2002, Kiss–Molnár 2009) köszönhetően rövidebb szövegekből viszonylag nagy a választék, ám alig akadnak olyan kiadványok, amelyek külföldiek számára írt hosszabb szövegeket tartalmaznak. Talán nem túlzás az az állítás sem, hogy a szövegértés, illetve az olvasási készség fejlesztése a magyar mint idegen nyelv esetében (is) döntő részt rövid, viszonylag nehéz szövegek tanári felügyelet mellett való olvasását és a szöveghez tartozó feladatok megoldását jelenti.

¹ Borsos Levente magyar lektor, Oszakai Egyetem, l.borsos@lang.osaka-u.ac.jp

Kevesebb figyelem jut a hosszabb szövegek olvasására, noha ez a célnyelven történő olvasási készség fejlesztésének elengedhetetlen eleme (Grabe 2009), az extenzív olvasás pedig az idegen nyelvek didaktikájának fontos módszere, amely az anyanyelven történő olvasáshoz hasonló élményt adó olvasás által próbálja fejleszteni a célnyelvi olvasási készséget.

A gyakran tanult idegen nyelveken az extenzív olvasás céljára készített nyelvtanulói irodalom (*language learner literature*), illetve a nyelvi szint szerint kategorizált olvasmányok (*graded readers*) kiadására egész iparág épült, a kiadványok készítésének és használatának is komoly didaktikai irodalma van. A magyar mint idegen nyelv esetében sajnos nem beszélhetünk akkora kínálatról, mint a világnyelvek esetében, de két olyan kiadványsorozat (*Hungarolingua Klasszikusok, Könnyen Magyarul*) is létezik, amely koncepciójában, elnevezésében és megjelenésében párhuzamba állítható a fent említett külföldi kiadványokkal (bár egyik sorozat sem állítja magáról, hogy kifejezetten extenzív olvasásra szánják).

Dolgozatomban az extenzív olvasással kapcsolatos legfontosabb elméleti tudnivalók összefoglalása után a fent említett sorozatok nyelvi jellemzőit, elsősorban a bennük megjelenő szókincset megvizsgálva arra keresem a választ, hogy a két sorozatban megjelent kiadványok mennyire alkalmasak arra, hogy a magyart idegen nyelvként tanulók extenzív olvasással olvassák őket. A vizsgálat fő kérdései a következők: Mekkora szókincset használnak a kiadványok? Mekkora a kiadványokban a szavak ismétlődése? Hogyan viszonyul a kiadványokban használt lexika a magyar köznyelv szókincsének gyakorisági mintázatához? Úgy vélem, a fenti kérdések megválaszolása és az egyes olvasmányok szintjének pontosabb megismerése egyrészt hozzájárulhat ahhoz, hogy a magyar mint idegen nyelv tanárai könnyebben beépíthessék a szóban forgó szöveget a tanítás folyamatába. Ezen kívül a kutatás az olvasási készség tanításával kapcsolatos általános kérdésekre is rávilágít, így hasznos lehet hosszabb nyelvtanulói szövegek összeállításakor is.

2. Elméleti kérdések

2.1. Az extenzív olvasás tágabb és szűkebb értelmezése

Az alábbiakban röviden bemutatandó módszer számos néven ismert, az angol nyelvű szakirodalomban többek között az *extensive reading*, *graded reading*, *sustained silent reading*, *free voluntary reading* és *pleasure reading* megnevezésekkel találkozhatunk. Az elnevezések esetenként némileg eltérő fogalmakat takarnak, ám fő jellemzőikben megegyeznek egymással. Dolgozatomban a mind a nemzetközi, mind a magyar nyelvű szakirodalomban legelterjedtebbnek számító *extenzív* jelzőt használom a módszer megnevezésére.²

² A terminus a módszer egyik úttörőjének tartott Harold Palmer 1917-es *The Scientific Study of Languages* című művében jelenik meg először (Day–Bamford 1998: 5).

Extenzív olvasásról beszélve fontos különbséget tennünk a fogalom tágabb és szűkebb értelmezése között.³ Az olvasó kognitív tevékenységét, illetve az olvasás célját középpontba állító szűkebb értelmezés szerint az extenzív olvasás az olvasás egy típusa, amely hosszabb szövegek (általában) néma olvasását jelenti, és amely a szöveg általános jelentésének megértésére irányul (Brown 2000: 313). Az extenzív olvasás ebben az értelemben szembeállítható az intenzív olvasással, amelynek célja az olvasott szöveg „lehető legkisebb részeinek feltárása és aprólékos magyarázata” (Bárdos 2000: 138), és amelyet – érthető módon – az anyanyelven történő olvasás esetében csak különleges helyzetekben alkalmazunk.

Az e dolgozatban is használt tágabb értelmezésében az extenzív olvasás (illetve az egyéb korábban felsorolt terminusok) fogalma nem korlátozódik az olvasó személyére és a benne lejátszódó kognitív folyamatokra, hanem komplex nyelvtanítási és nyelvtanulási stratégiát jelöl (Krashen 2004, Grabe 2009).⁴ E megközelítés szerint az extenzív olvasás különböző módszereket és eszközöket foglal magába, amelyek célja az olvasási készség, illetve az általános nyelvi készségek fejlesztése a fogalom szűkebb értelmezése által megfogalmazott olvasás típusgyakorlása révén.

Az idegennyelv-oktatási stratégiaként értelmezett extenzív olvasást a különböző szerzők részben eltérő módon definiálják, a módszer különböző aspektusait, illetve jellemzőit helyezve előtérbe. Krashen (2004: 1) például az önkéntességre helyezi a hangsúlyt az extenzív olvasás (a szerző terminológiájában *Free Voluntary Reading*, azaz szabad önkéntes olvasás) kapcsán, Grabe (2009: 311) pedig azt emeli ki, hogy a hosszabb szövegek hosszú időn át történő olvasása kulcsszereppel bír a folyékony olvasás készségének elérésében. A meghatározások közös pontjait alapul véve mindenesetre elmondható, hogy a módszer lényege nagy mennyiségű, szabadon választott, rendszerint hosszabb szöveg önálló olvasása, és hogy az extenzív olvasás nyelvoktatási stratégiaként értelmezve is szemben áll az intenzív olvasással (mint nyelvoktatási stratégiával), amely rövidebb szövegek osztályteremben, tanári irányítással végzett alapos feldolgozását jelenti (Johnson–Johnson 1999: 334).

2.2. Az extenzív olvasás mint idegennyelv-oktatási stratégia

A tanulmány keretei nem teszik lehetővé a módszer szerteágazó vonatkozásainak részletes bemutatását, így az alábbiakban csupán az extenzív olvasás néhány fontosabb jellemzőjét veszem sorra, szembeállítva a nyelvórákról mindenki által jól ismert intenzív olvasással (lásd 1. táblázat).⁵

A célnyelven történő extenzív olvasás talán legfőbb jellemzője, hogy céljait illetően az anyanyelven történő olvasáshoz áll közel: általában a szórakozás, az információ-

³ Mind a tágabb, mind a szűkebb értelmezést használják mind anyanyelven, mind idegen nyelven történő olvasás vonatkozásában.

⁴ Az oktatási stratégia fogalmához lásd Falus szerk. (1998).

⁵ Az extenzív olvasással kapcsolatos további tájékozódáshoz jó kiindulópontot jelent Day–Bamford (1998) monográfiája, az interneten is hozzáférhető *Reading in a Foreign Language* című folyóirat témával kapcsolatos cikkei (<http://nflrc.hawaii.edu/rfl/>) és az Extensive Reading Foundation honlapja (<http://erfoundation.org>).

őszerzés és a szöveg általános megértése jelenti az olvasás célját. Ilyen szempontból élesen szemben áll tehát a tantermi intenzív olvasással, amelynek elsődleges célja rendszerint a nyelvtanulás, az olvasott szöveg teljes, részletekbe menő, pontos megértése révén.

A fentiekből kitűnik és fontos hangsúlyozni, hogy az extenzív olvasásnak nem elsőrendű célja az olvasó nyelvtudásának fejlesztése, bár az önmagáért végzett örömteli olvasásnak lehet ilyen járulékos haszna is. Mindez igaz a későbbiekben részletesebben tárgyalt szókinccs vonatkozásában is, azaz az extenzív olvasásnak nem kifejezett célja a szókinccs fejlesztése, sőt mint látni fogjuk, azzal a kérdéssel kapcsolatban is megoszlanak a vélemények, hogy lehetséges-e egyáltalán extenzív olvasással fejleszteni a szókinccset.

Az extenzív olvasásban az olvasási készség fejlesztésének legfőbb eszköze maga az olvasás, ennek megfelelően a cél, hogy a nyelvtanuló minél több időt töltsön a célnyelven történő olvasással, ami jelentős különbséget jelent az olvasási készséget fejlesztő egyéb módszerekhez képest.⁶ Ezzel kapcsolatban érdekes megfigyelni azt az ellentmondást, hogy miközben az olvasástanulás eredményességének (mind az anyanyelven mind idegen nyelven) meghatározó tényezője az olvasással töltött idő, az olvasási készséget fejlesztő óráknak és feladatoknak rendszerint csak kisebbik részét teszi ki maga az olvasás az olvasást megelőző, követő és azt kiegészítő feladatokkal szemben.

A célnyelven történő extenzív olvasásban a szövegek kiválasztása is az anyanyelven történő olvasáshoz hasonló módon történik, azaz a nyelvtanulók olyan szövegeket választanak, amelyekről úgy gondolják, hogy azok megfelelnek érdeklődésüknek, illetve aktuális tudásuknak. A tanárnak tehát csak segítő, tanácsadó szerepe van az olvasmányok kiválasztásában. A saját érdeklődésnek megfelelő olvasmány választása egyrészt növelheti a motivációt, másrészt elősegítheti az önálló nyelvtanulóvá válást, illetve a saját nyelvtanulási folyamatért való felelősségvállalást is.

Mivel a módszer lényege a folyamatos, gyors és élvezetes olvasás, az extenzív olvasás szakértői nem javasolják, hogy az olvasó olvasás közben szótárt használjon (természetesen ez csak megfelelő szöveg olvasása esetén valósítható meg) (Day–Bamford 1998: 93–94). Ez azon kívül, hogy megadja a folyamatos olvasás élményét az olvasónak, azt is elősegíti, hogy az olyan stratégiákat alakítson ki, amelyek elengedhetetlenek a folyamatos olvasáshoz (például kikövetkezteti a nem értett szavak vagy részletek jelentését, vagy akár figyelmen kívül hagy bizonyos részeket a továbbhaladás érdekében).

⁶ Az extenzív olvasás szakértői egyöntetűen körülbelül heti egy (rövid, 40–100 oldalas) könyv elolvasását tartják szükségesnek az extenzív olvasás pozitív hatásainak eléréséhez (Day–Bamford 1998: 84–86, ERF 2011).

1. táblázat: Az intenzív olvasás és az extenzív olvasás összevetése (Day–Bamford 1998: 123 alapján)

	Intenzív olvasás	Extenzív olvasás
Pedagógiai cél	pontos olvasás	folyékony olvasás
Az olvasás célja	a szöveg lefordítása, kérdések megválaszolása	információszerzés, az olvasás élvezete
Fókusz	a szavak és a kiejtés	jelentés
Az olvasott szöveg	gyakran nehéz, a tanár választja	könnyű, a diákok maguk választanak
Mennyiség	kevesebb	sok
Sebesség	inkább lassú	inkább gyors
Módszer	muszáj végigolvasni a szöveget, szótárhasználat szükséges	abba lehet hagyni, ha nem tesszik, nincs szótárhasználat

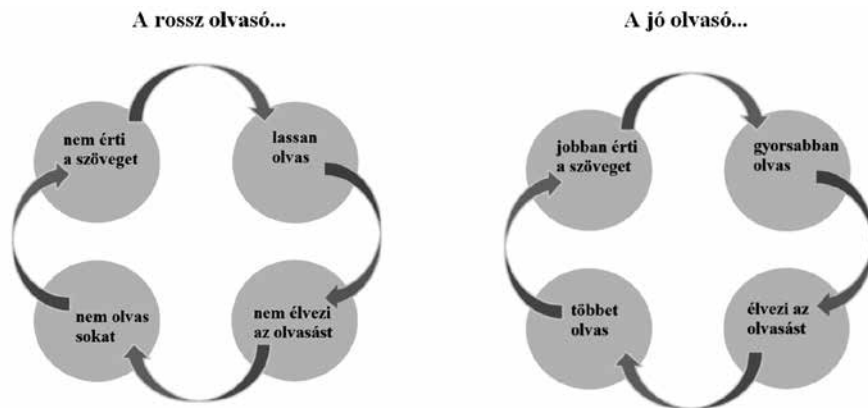
Az extenzív olvasás lényegét jelentő hosszú időn át tartó, folyamatos, gyors olvasáse-léréséhez elengedhetetlen, hogy az olvasott szöveg nehézsége összhangban legyen az adott olvasó olvasási készségének aktuális szintjével (Grabe 2009). Ezt persze nem nehéz belátni, hiszen az olvasott szöveg nyelvi jellegzetességei még gyakorlott olvasók anyanyelven történő olvasásakor is döntő módon befolyásolják az olvasás sebességét és folyamatosságát. Idegen nyelven történő olvasás esetében pedig az olvasó hiányos nyelvi kompetenciája miatt még fontosabbá válnak a szöveg nyelvi sajátosságai. Ennek megfelelően az extenzív olvasás gyakorlatában kezdetektől fogva az egyszerűsített szövegek használata az általánosan elterjedt gyakorlat. A kiadók az olvasmányokat nyelvi jellegzetességeik alapján szintekbe sorolják (innen ered az ilyen olvasmányokra használt angol *graded reader* elnevezés), amelyeket rendszerint az adott szövegben előforduló szótári szavak számával jelölnék.⁷ Az olvasmányok minden szinten meghatározott szókincset használnak, illetve a szöveg egyéb tulajdonságai (pl. morfológiai, szintaktikai, szövegtani jellemzői) is szintenként válnak egyre nehezebbé.⁸ Mindez könnyen azonosíthatóvá teszi a nyelvtanulók számára az egyes kiadványok nehézségét és segít nekik abban, hogy a nyelvi szintjüknek megfelelő olvasmányt válasszanak.

Amennyiben az olvasó által olvasott szöveg jól illeszkedik annak érdeklődéséhez és nyelvtudásához, lehetőség nyílik az olvasási készség öngerjesztő módon történő fej-

⁷ Az Extensive Reading Foundation a *nyelvtanulói irodalom (Language Learner Literature)* elnevezést is használja, rámutatva arra, hogy az ilyen szövegek valódi, autentikus szövegek, amelyek egy specifikus olvasói közösséghez szólnak.

⁸ Bár jelen vizsgálat a szókincssel kapcsolatos kérdésekre szorítkozik, a magyar mint idegen nyelv kapcsán különösen fontos hangsúlyozni a szöveg egyéb tulajdonságainak (morfológia, szóképzés, mondaszerkesztés stb.) jelentőségét is. Későbbi kutatások számára érdekes téma lehet e tényezők szerepe a magyar nyelvű szövegek nyelvtanulók általi olvasásában.

lődésére. A megfelelő nehézségű olvasmányok olvasásakor megtapasztalható sikerélmény hatására a nyelvtanuló felfedezi, hogy a célnyelven történő olvasás élvezetes és a nyelvtanulás szempontjából is hasznos tevékenység. Ez a felfedezés pozitív attitűdöt és nagyobb motivációt eredményez, amelynek hatására a nyelvtanuló egyre többet olvas a célnyelven. A több olvasás révén egyre rutinosabbá válik a célnyelven történő olvasásban, egyre könnyebben érti az olvasott szöveget, így egyre inkább élvezi az olvasást, ami az olvasás sebességének további növekedéséhez vezet. Mindez megint csak hatással van az attitűdre és a motivációra, és így tovább (Day–Bamford (1998: 30).⁹ Ezzel ellentétes folyamatok játszódnak le, ha a nyelvtanuló az aktuális nyelvi szintjéhez és olvasási készségéhez képest nehéz szövegekkel találkozik. Mivel csak lassan, akadozva tud haladni a szövegben, nem élvezi a célnyelven történő olvasást, a motivációja csökken, negatív attitűdje alakul ki a célnyelven történő olvasással kapcsolatban, így egyre kevesebbet olvas. A kevés olvasás miatt nem fejlődik a szövegértési és olvasási készsége, ez pedig az olvasás további lassulását eredményezi. (vö. 1. ábra)



1. ábra: A jó és a rossz olvasó teljesítményének öngerjesztő köre (Nuttall 1996 és ERF 2011 alapján)

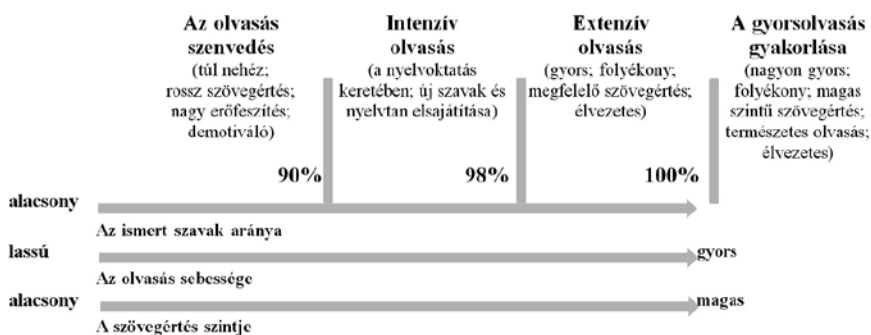
2.3. A szókincs szerepe az extenzív olvasásban

Az olvasási készség fent leírt fejlődésének alapvető feltétele többek között, hogy a szöveg szókincse megfeleljen az olvasó aktuális nyelvtudásának. A lexika és az extenzív olvasás közötti összefüggéseket (elsősorban az angol mint idegen nyelv vonatkozásában) számos kutatás vizsgálta (pl. Nation–Wang 1999, Waring–Takaki 2003, Waring–Nation 2004, Brown–Waring–Donkaewbua 2008), e kutatások fő irányait és eredményeit foglalom össze röviden az alábbiakban.

⁹ Az ebbe az öngerjesztő folyamatba belépő olvasók által megtapasztalt élményt több szerző is a Csik-szentmihályi (1997) által flow-élménynek nevezett jelenséggel hozza összefüggésbe (vö. Day–Bamford 1998, Krashen 2004).

A kutatások egyik legfontosabb kérdése, hogy az olvasott szövegben előforduló szavak mekkora részét kell ismernie az olvasónak ahhoz, hogy lehetővé váljon az extenzív olvasás. A kérdésre adott válasz az olvasó nyelvi szintjétől is függ. A kutatások szerint kezdő nyelvtanulók esetében oldalanként 1–2 ismeretlen szónál több már nem teszi lehetővé az extenzív olvasást, középfeladók szinten pedig oldalanként legfeljebb 5 ismeretlen szót tartanak megengedhetőnek, ami 300 szavas oldalakkal számolva a szavak 98–99%-ának ismeretét jelenti (Day–Bamford 1998, Nation–Wang 1999, Krashen 2011).

Waring–Nation (2004) az olvasás célja felől közelíti meg az ismert és ismeretlen szavak arányának különböző eseteit. A szerzők szerint még az intenzív olvasás hatékony működéséhez is legalább a szövegben szereplő szavak 95%-át kell ismernie a diáknak. A nyelvtanulási célból folytatott extenzív olvasáshoz az ismert szavak 95–98%-os részaránya tűnik megfelelőnek, míg a folyékonyabb olvasást megcélzó extenzív olvasás esetében 99–100% kell, hogy legyen az ismert szavak aránya.



2. ábra: Az olvasási módok összefüggése a szókinccsel, az olvasás sebességével és a szövegértéssel (ERF 2011: 3)

Az extenzív olvasás és a szókinccs kapcsolatával foglalkozó kutatások jelentős része irányul a szókinccsfejlesztés lehetőségének kérdésére. Bár ezzel kapcsolatban van némi ellentmondás a kutatási eredményekben (vö. Day–Bamford 1996: 17–18, Nation–Wang 1999, Waring–Nation 2004, Grabe 2009: 265–267, Krashen 2011: 27–29), ebben szerepet játszhat a kutatások rendkívül eltérő módszertana is (Waring–Nation 2004). Összességében mindazonáltal elmondható, hogy a szerzők többsége egyetért abban, hogy az extenzív olvasás révén lehetséges a szókinccsbővítés (vö. Day–Bamford 1998, Waring–Takaki 2003, Waring–Nation 2004, Krashen 2004, 2001).

Bár a különböző kutatások e kérdésben is némileg eltérő eredményekre jutottak, annyi biztosnak tűnik, hogy átlagosan legalább 6 előfordulás szükséges ahhoz, hogy az olvasó megtanulhassa az adott szót (Waring–Nation 2004). Elmondható továbbá, hogy

az olvasók az ismeretlen szavak 5–15%-át sajátítják el a szó első előfordulása után, és az első előfordulás után minden újabb előfordulással nő az esély a kérdéses szó elsajátítására (Grabe 2009: 273, 323).

3. Extenzív olvasás a magyar mint idegen nyelv tanításában és tanulásában

3.1. Szükség kínálat

A magyarul tanuló külföldiek extenzív olvasással kapcsolatos lehetőségei sajnos egy lapon sem említhetők a gyakran tanult nyelveket tanulókéval, akik minden nyelvi szinten a legkülönbözőbb műfajú, stílusú és témájú olvasmányokból válogathatnak.¹⁰ A magyar mint idegen nyelv esetében sajnos nem beszélhetünk hasonló választékról, ami kétségkívül a külföldiek magyar nyelven történő extenzív olvasásának legfőbb akadályát jelenti, hiszen az olvasmányok széles választéka alapvető feltétele annak, hogy az olvasók a nyelvtudásuknak és érdeklődésüknek megfelelő olvasmányt találhassanak. Mindazonáltal érdemes már csak azért is alaposabban szemügyre vennünk a magyarul tanuló külföldiek számára készített egyszerűsített olvasmányokat, mert a vizsgálatban szereplő mindkét sorozatról elmondható, hogy a kiadó nem sok információt közöl a kiadványok elkészítésének módjáról, a könyvekben használt szókincs kiválasztásakor követett elvekről, de még csak az egyes szintek mibenlétéről sem. A fentiek ismerete pedig mindenképpen szükséges ahhoz, hogy a kiadványokat beépíthessük a tanítás folyamatába vagy ajánlhassuk őket diákjainknak. Az alábbiakban bemutatott vizsgálat eredményei talán nemcsak ebben segíthetnek, hanem hozzájárulhatnak az extenzív olvasásnak a magyar mint idegen nyelv tanításában való szélesebb körű elterjedésében és újabb olvasmányok születésében is.

3.2. A vizsgált szövegek¹¹

3.2.1. Hungarolingua Klasszikusok

Az 1990-es években a Debreceni Nyári Egyetem *Hungarolingua Klasszikusok* címen indított könyvsorozatot, amelyben máig négy magyar regény egyszerűsített változata jelent meg. Móricz Zsigmond *Légy jó mindhalálig* (Móricz 1995) című regényét egy évvel később Örkény István *Tóték* (Örkény 1996) és Molnár Ferenc *Pál utcai fiúk* című műve (Molnár 1996) követte, majd több mint tíz évet váratott magára a sorozat negyedik (és máig utolsó) tagjának (Mikszáth Kálmán: *Szent Péter esernyője*; Mikszáth 2010) megjelenése. Mind a négy mű átdolgozása Goretity József munkája.

¹⁰ A kínálatot szemléltetendő megemlíthetjük, hogy csupán egyetlen kiadó, a Penguin gondozásában összesen több mint 500 angol nyelvű egyszerűsített olvasmány jelent meg a különböző szinteken.

¹¹ A vizsgált szövegekkel kapcsolatos legfontosabb adatokat lásd a 2. táblázatban.

A kiadó könyvkatalógusa alapján a Debreceni Nyári Egyetem sorozatának fő célja, hogy a magyar irodalom klasszikus műveit hozzáférhetővé tegye a haladó nyelvtanulók számára. A kiadványok az eredeti művek „rövidített, nyelviileg egyszerűsített, szókincsében csökkentett változatai” (DNYE é.n.: 11), és elkészítésükkor fontos szempont volt, hogy a szövegek „nyelvi és művészi értékeiből minél többet” (DNYE é.n.: 11) megőrizzenek.

A kiadó a kiadványokat nyelvi szint alapján egy ötfokozatú skálán helyezi el, ám arról sem a könyvek sem a kiadó katalógusa nem ad felvilágosítást, hogy az egyes nyelvi szinteket milyen kritériumok alapján határozták meg. További érdekesség, hogy bár a szövegeket öt szintbe sorolták, az összes kiadvány a három legfelső szint valamelyikén van. A kiadó katalógusa szerint az olvasmányok terjedelme 60–80 oldal, ami meg is felelne a nemzetközi gyakorlatnak, ám a valóság az, hogy a legrövidebb könyv is 84 oldalas, a leghosszabb pedig 136, ami nemzetközi összehasonlításban kifejezetten hosszúnak mondható.

A *Hungarolingua Klasszikusok* köteteinek végén egynyelvű szójegyzék található, amely a kiadó szerint „a megértéshez nélkülözhetetlen ritkább szavakat” (DNYE é.n.: 11) tartalmazza. A lista az egyes könyvek esetében megközelítőleg 80–80 szót tartalmaz. Fontos megjegyezni, hogy a *Tóték* kivételével az olvasmányok szövegében semmilyen utalás nincs arra, hogy egy adott szó szerepel-e a könyv végén található szójegyzékben. Ez a megoldás az extenzív olvasással foglalkozó szakirodalom szerint problematikus: egy ismeretlen szóval találkozva az olvasó csak a könyv végére lapozva tudhatja meg, hogy a szó szerepel-e a szövegben, ami megakasztja az olvasás folyamatát. Rosszabb esetben pedig csak akkor fedezi fel a szöveget, amikor a könyv végére ér (Day–Bamford 1998: 78).

Végezetül fontos megemlíteni, hogy a *Hungarolingua Klasszikusok*hoz hanganyag is tartozik, hiszen az extenzív olvasás extenzív hallgatással való kiegészítése elősegítheti, hogy még jobban érvényesüljön az extenzív olvasás hatása az egyéb nyelvi készségekre (ERF 2011: 12).

3.2.2. Könnyen Magyarul

2012-ben, magánkiadásban indult el egy újabb külföldieknek szánt sorozat, *Könnyen Magyarul* címmel. A sorozat első tagja Gárdonyi Géza *Láthatatlan ember* című regényének egyszerűsített változata (Gárdonyi 2012) volt, ezt követték Kosztolányi Dezső (Kosztolányi 2012) és Móricz Zsigmond (Móricz 2013) novellái. Az első két művet a kötetek belső borítója szerint Grand Edit dolgozta át, a harmadikon nem szerepel, hogy ki végezte el a szöveg egyszerűsítését. A sorozat szakmai háttéréről keveset tudni, a könyvek a magánkiadások gondozására és kiadására szakosodott Underground Kiadó nyomdájában készültek.

A kiadványok borítóján olvasható szöveg szerint „a sorozat célja, hogy híres magyar írók nagy regényeinek újraírt, egyszerűsített kiadásával segítse azokat, akik most tanulják a magyar nyelvet és szeretnék megismerni a magyar irodalmi kultúra értékes darabjait.” A sorozat 6 szintbe sorolja kiadványait, az eddig megjelent könyvek közül Kosz-

tolányi-novellák a második, *Láthatatlan ember* és a *Móricz-novellák* a harmadik szinten vannak. A szintekbe sorolás szempontjai e sorozatnál sincsenek megadva.

Ami a kiadványok terjedelmét illeti, mindhárom könyv rövidebb, mint a másik sorozat kötetei, terjedelmük 40 és 60 oldal között van. A sorozat különböző tagjaiban eltérő megoldásokat alkalmaznak a nehéznek ítélt szavak megmagyarázásához. A Kosztolányi-novellák esetében az egyes novellák után található egy kb. 10–20 szóból álló szójegyzék, amelyben magyarul határozzák meg a szavakat. A sorozat másik két kötetében az oldalak alján, lábjegyzetben találjuk a szómagyarázatokat.

2. táblázat: A vizsgálatban szereplő kiadványok fő jellemzői

	Nyelvi szint	Megjelenés éve	Terjedelem	Hanganyag	Szómagyarázatok	Feladatok
Hungarolingua Klasszikusok						
Móricz Zsigmond: <i>Légy jó mindhalálig</i>	****	1995	100 oldal	van	a kötet végén	nincsenek
Molnár Ferenc: A Pál utcai fiúk	***	1996	90 oldal	van	a kötet végén	nincsenek
Örkény István: Tóték	****	1996	84 oldal	van	a kötet végén	nincsenek
Mikszáth Kálmán: Szent Péter esernyője	*****	2010	136 oldal	van	a kötet végén	nincsenek
Könnyen Magyarul						
Gárdonyi Géza: <i>Láthatatlan ember</i>	3	2012	57 oldal	nincs	lábjegyzetben	nincsenek
Kosztolányi Dezső: Novellák	2	2012	68 oldal	nincs	a novellák után	a novellák után
Móricz Zsigmond: Novellák	3	2013	68 oldal	nincs	lábjegyzetben	a kötet végén

3.3. A vizsgálat módszerei

A szkener használatával végzett digitalizálás és a gépi karakterfelismerő program hibáinak manuális kijavítása után a művek teljes szövege elektronikus formában volt használható a vizsgálathoz. A szövegeket szavakra tördelve, majd az így kapott szólistákat ábécérendbe rendezve létrejött a könyvekben szereplő szavak alfabetikus listája. A szavak morfológiai elemzése után kialakulta a szövegek által tartalmazott szótári szavak listája, amelyen minden szótári szó mellett feltüntettem az adott szövegben való előfordulásainak számát is.

Ahhoz, hogy a szövegek szókincsét összevethessük a magyar nyelv gyakorisági mintázataival, a szólistákat össze kellett kapcsolni egy általános magyar szógyakorisági listával. Vizsgálatomhoz a Magyar Nemzeti Szövegtár (Váradai 2002, a továbbiakban

MNSZ) 187,6 millió szövegszót tartalmazó anyagának szógyakorisági listáját használtam. A vizsgált szövegekben szereplő szótári szavak listájának és az MNSZ gyakorisági listájának összekapcsolása a Microsoft Access 2010 adatbázis-kezelő programmal történt. Az így létrejött adatbázis a következő információkat tartalmazza:

- az egyes szövegekben szereplő szótári szavak;
- a szótári szavak előfordulásainak száma az egyes szövegekben;
- a szótári szavak előfordulásainak száma az MNSZ anyagában;
- a szótári szavak helyezése a magyar nyelv szavainak gyakorisági listáján;
- az egyes szótári szavakat tartalmazó szöveg adatai.

A szóelőfordulások szótári szavak alá történő besorolásakor a hasonló külföldi kutatásokhoz hasonló módon próbáltam eljárni, ahol az egyszerűsített olvasmányok szókincsének megadásakor általában nem a szótári szavak, hanem a szövegben szereplő szócsaládok számát adják meg. Ennek megfelelően a lista összeállításakor általában egy szótári szó alá kerültek nemcsak az adott szótári szó ragozott és jelezett alakjait tartalmazó szóelőfordulások, hanem a szónak az adott szóosztály esetében automatikus vagy nagy produktivitással rendelkező képzővel ellátott előfordulásai is. Például a *nézeget* szóalak a *néz*, a *kiabálás* főnév pedig a *kiabál* előfordulásaként került a statisztikába.

A vizsgálat során használt technikai eljárások, illetve az MNSZ-ben alkalmazott módszerekhez való alkalmazkodás néhány esetben problematikusnak mondható döntéseket szült. Így például az *egy darabig* 'egy ideig' kifejezésben szereplő *darabig* szóalak a gyakorisági listán a *darab* előfordulásainak számát gyarapítja, bár jelentése jelentősen eltér annak egyéb előfordulásaitól, és a kifejezés megértését nem garantálja a szó jelentésének ismerete. Hasonló problémákat vetnek fel az olyan régies kifejezések, mint például *A Pál utcai fiúk*ban szereplő *egyiktektől* szóalak. Ez a kifejezés az általános elvek szerint az *egyik* előfordulásának számít, ám a szóalak megértéséhez valószínűleg nem elegendő ennek a szótári szónak az ismerete. A fentiekhez hasonló kifejezéseket célszerű lett volna külön címszóként kezelni, ám sajnos erre a vizsgálatban használt technikai megoldások nem adtak lehetőséget. Mindezekkel együtt és a gépi adatfeldolgozás okozta esetleges torzításokat is figyelembe véve azt gondolom, hogy a kiadványok szövegéből létrehozott korpusz, illetve az azon végzett számítások eredményei hű képet adnak a vizsgálatban szereplő kiadványok szókincséről.

3.4. A vizsgálat eredményei

3.4.1. Általános jellemzők

Mint már szó volt róla, a kiadók nem sok információt szolgáltatnak azzal kapcsolatban, hogy milyen elvek mentén születtek az irodalmi szövegek nyelvtanulóknak szánt változatai. Az olvasmányokat a hozzájuk tartozó eredeti művekkel összevetve azonban könnyen felfedezhetjük, hogy a két sorozat jelentősen eltérő koncepciót követ, ami az olvasmányok mind nyelvi, mind irodalmi jellegzetességeit döntő módon befolyásolja.

A két sorozat által követett módszerek megfeleltethetők a Day–Bamford (1998: 56–57) által felállított tipológia egy-egy típusának. A szerzők a jelen vizsgálatban is szereplő, eredetileg anyanyelvi beszélők számára írt, általában széles körben ismert, gyakran klasszikus irodalmi művek alapján készült egyszerűsített olvasmányoknak két fő típusát, az egyszerűsítést és a teljes újraírást különböztetik meg. Az első típusba tartozó *Hungarolingua Klasszikusok* szorososan, egyes részeket szó szerint megtartva követi az eredeti műveket, csupán bizonyos nehéznek ítélt szavakat, fordulatokat egyszerűsített le az egyszerűsített változat készítője. Ezzel szemben a *Könnyen Magyarul* esetében nem mutatható ki ilyen szintű párhuzam az eredeti szövegekkel, láthatóan nem az eredeti szöveg egyszerűsítéséről van szó tehát, hanem azok teljes újraírásáról.¹²

A két módszer jelentősen eltérő hatással van az egyszerűsített szövegek nyelvi jellegzetességeire. A *Hungarolingua Klasszikusok* által alkalmazott egyszerűsítés mind a szókincs, mind a nyelvtani szerkezetek és a stílus tekintetében sokat megőríz az eredeti szövegből, ami egyrészt lehetőséget ad az olvasók számára az irodalmi klasszikusok nyelvvel való találkozásra, az írók egyéni stílusának megismerésére, másrészt egy ilyen szöveg befogadása egyértelműen magasabb nyelvtudást és nagyobb figyelmet igényel, mint egy kifejezetten nyelvtanulók számára írt szöveg. Az újraírással ezzel szemben az eredeti szöveg jellegzetességei nem jutnak el a nyelvtanulóhoz, azonban ez a technika több lehetőséget ad a befogadók nyelvtudásához való alkalmazkodásra, könnyebben olvasható szövegek megalkotására. Mint a későbbiekben látni fogjuk, mindkét módszer hatásai tetten érhetőek a kiadványok szókincsének tekintetében is.

Noha az egyszerűsítéstől azt várnánk, hogy többet megőríz a mű irodalmi értékéből, időnként épp ennek ellenkezőjét tapasztaljuk. A rövidítéssel együtt járó kihagyások ugyanis nem egy esetben megbolygatják az eredeti mű dramaturgiáját, azaz egyes, az eredetihez való hűség jegyében pontosan megtartott részek következmény nélkül állnak a történetben. Ennek példaként megemlíthetjük Boka János különleges tintatartójának esetét *A Pál utcai fiúkban*. A tintatartóról az egyszerűsített változat is részletesen leírja, hogy csak akkor folyik ki belőle a tinta, ha zsebre vágják. Azoknak a jeleneteknek a leírása azonban, amelyekben újra előkerül a tintatartó (Boka a tanártól megijedve zsebre vágja, egy későbbi részben pedig észreveszi, hogy kiömlött a zsebében, majd tintás kezét a falba törli), az egyszerűsített változathoz már hiányzik.

A fentihez hasonló kihagyások miatt felvethető, hogy mennyire teljesül a készítők azon célja, hogy megőrizzék az eredeti mű irodalmi értékét és autenticitását. Ezzel kapcsolatban érdemes felidéznünk Day–Bamford (1998: 60–61) gondolatmenetét is. A két szerző az autenticitás kérdését a kommunikáció általános meghatározásból kiindulva próbálja értelmezni, és rámutat, hogy az egyszerűsítés tulajdonképpen nem más, mint a befogadóhoz való alkalmazkodás (vö. Tátrai 2011: 45–50), ami a kommunikáció egyik legfőbb ismérve. Felmerül tehát, hogy az eredeti műből megtartott, eredeti kontextu-

¹² Day–Bamford (1998) tipológiájában a feldolgozások melletti másik nagy kategóriát az olyan egyszerű olvasmányok jelentik, amelyek nem egy korábbi szöveg feldolgozásai, hanem kifejezetten nyelvtanulók számára írt eredeti művek. A magyarul tanuló külföldiek számára azonban egyelőre nem készült ilyen könyv.

sukból kiszakított részek mennyire nevezhetők ebből a szempontból a kommunikáció autentikus formájának, hiszen alapvetően más befogadókat szem előtt tartva születtek, mint azok az egyszerűsített olvasmányokat olvasó nyelvtanulók.

3.4.2. A szövegek szókinccse

A 3.3. részben bemutatott elvek alapján összeállított szólisták választ adnak arra, hogy hány szótári szó jelenik meg a vizsgált olvasmányokban, és ezáltal következtethetünk arra, hogy hány szótári szó ismeretét követeli meg az adott szöveg olvasása a különböző olvasási módokon. A 3. táblázatban összefoglalt adatokra ránézve azonnal szembeütik, hogy a *Hungarolingua Klasszikusok* kivétel nélkül jóval nagyobb szókinccset használnak, mint a *Könnyen Magyarul* sorozatban megjelent olvasmányok. Még a kiadó színtezése szerinti közepes nehézségű *A Pál utcai fiúk* több, mint 2227 szavas szókinccse is magasnak mondható a nemzetközi példákat figyelembe véve. A *Könnyen Magyarul* kiadványainak 800–1000 szó közötti szókinccse a különböző külföldi sorozatok közepes nehézségű kiadványainak szókinccsével állítható párhuzamba.

A *Könnyen Magyarul* sorozatban megjelent olvasmányok szókinccse ismét rávilágít a szintek meghatározásával kapcsolatos bizonytalanságokra. Míg a *Hungarolingua Klasszikusok* kiadványainak szókinccse többé-kevésbé párhuzamban van a kiadó által megállapított szintekkel, a *Könnyen Magyarul* esetében ez nem mondható el. Az elvileg legalacsonyabb szintű Kosztolányi-novellák szókinccse a legmagasabb, a 3-as szintű Móricz-novellák szókinccse pedig mintegy 160 szóval alacsonyabb a vele azonos szintűként kategorizált *Láthatatlan ember*énél. A szintek megállapításának természetesen lehetnek a szókinccsen kívüli szempontjai is, ám mint már szó volt róla, a szintekbe sorolás elveit egyik sorozat esetében sem ismerjük. Mindenesetre a fentiek ismét rámutatnak arra, hogy a kiadók nem könnyítik meg az olvasók számára a nekik megfelelő szintű olvasmány kiválasztását.

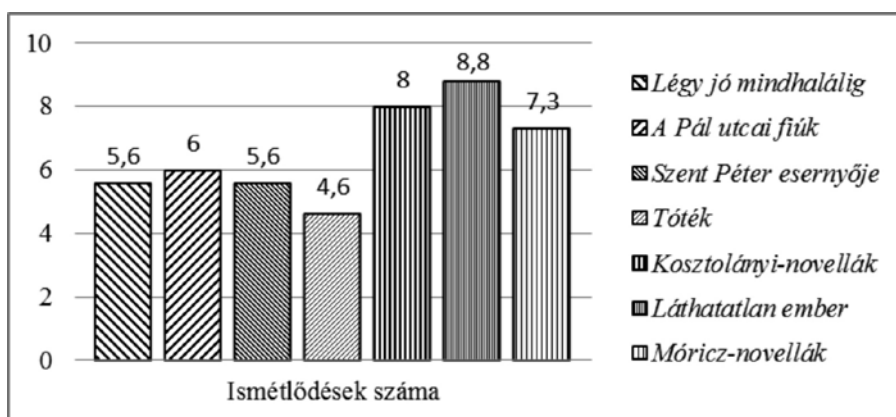
3 táblázat: A vizsgálatban szereplő szövegek szókinccse és a kiadók által megadott szint

	Nyelvi szint	Szótövek száma
Móricz Zsigmond: Légy jó mindhalálig	****	2788
Molnár Ferenc: A Pál utcai fiúk	***	2227
Örkény István: Tóték	****	2446
Mikszáth Kálmán: Szent Péter esernyője	*****	4273
Gárdonyi Géza: Láthatatlan ember	3	935
Kosztolányi Dezső: Novellák	2	979
Móricz Zsigmond: Novellák	3	775

Bár már a fenti számok is sokat mondanak a vizsgált szövegek legfontosabb lexikai jellemzőiről, pontosabb képet kapunk a lexika kezeléséről, ha megvizsgáljuk a művek által tartalmazott szótári szavak ismétlődését és az MNSZ gyakorisági listájához való viszonyukat.

3.4.3. A szavak ismétlődése

A szövegek szókincséről, olvashatóságáról sokat elárul az, hogy a szövegben előforduló szótári szavakkal hányszor találkozik az olvasó. A szavak nagyobb ismétlődése könyvebbé, gyorsabbá teszi az olvasást, így az ilyen szövegek alkalmasabbak arra, hogy extenzív olvasással olvassuk őket. A 3. ábrán bemutatott adatok alapján e tekintetben is különbség mutatkozik a két sorozat között. Míg az egyes *Hungarolingua Klasszikusok* szövegében szereplő szavak átlagosan 4,6–6,0 alkalommal fordulnak elő az adott kötetben, addig a *Könnyen Magyarul* tagjai esetében ez a szám 7,3 és 8,8 között van. Fontos azonban, hogy a szövegben előforduló gyakori szavak nagy súllyal szerepelnek az átlag kiszámításakor, ezért érdemes közelebbről is megvizsgálni a szóismétlődés kérdését.



3. ábra Az egyes szövegekben szereplő szavak átlagos előfordulása

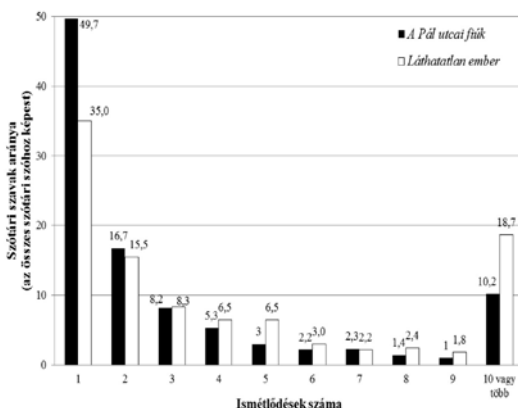
A 4. táblázat az egyes szövegekben többször, illetve kevesebbszer ismétlődő szavak egymáshoz viszonyított arányát foglalja össze. Látható, hogy a *Hungarolingua Klasszikusok* tagjainak szövegében meglehetősen magas az olyan szavak aránya, amelyek mindössze egyszer fordulnak elő az adott könyvben. Mind a négy kiadvány esetében a szövegben szereplő összes szótári szó körülbelül 50%-a csak egyszer jelenik meg a szövegben. Ez a szám a másik sorozat esetében jóval alacsonyabb, 35 és 39% között van.

Megfigyelhetjük továbbá, hogy a *Könnyen Magyarul* sorozatban megjelent kötetekben lényegesen nagyobb arányban vannak jelen gyakran ismétlődő szavak, az e ki-

adványokban szereplő szavak 15,4–18,7%-a tízszer vagy többször fordul elő az adott szövegben. A másik sorozat esetében az ilyen szavak aránya 7,6 és 10,2% között van. Természetesen az ilyen nagy gyakorisággal előforduló szavak jelentős része az összes vizsgált szöveg esetében a magyar nyelv leggyakoribb szavai közül kerül ki. Ezek nagy része nyelvtani természetű szó (névmás, kötőszó, névelő stb.). A *Szent Péter esernyőjében* legtöbbször ismétlődő öt szó például az *a* (2103 előfordulás), az *az* (1042), a *van* (478), a *hogy* (364) és az *és* (344). A szemléltetés végett grafikus formában mutatja be az ismétlődést két olvasmány szövegében a 4. ábra.

4 táblázat: Szótári szavak ismétlődésének aránya a vizsgált szövegekben

	Légy jó mindhalálilig	A Pál utcai fiúk	Szent Péter esernyője	Tóték	Kosztolányi novellák	Láthatatlan ember	Móricz novellák
1	51,7%	49,7%	54,7%	54,1%	37,8%	35,0%	39,0%
2	17,4%	16,7%	16,4%	17,1%	14,7%	15,5%	15,1%
3	7,7%	8,2%	7,4%	8,0%	9,4%	8,3%	8,9%
4	4,8%	5,3%	4,5%	4,5%	6,3%	6,5%	6,5%
5	3,0%	3,0%	2,8%	2,5%	5,0%	6,5%	5,2%
6	2,3%	2,2%	2,0%	2,5%	2,9%	3,0%	2,5%
7	2,0%	2,3%	1,8%	1,4%	3,1%	2,2%	2,7%
8	1,4%	1,4%	1,1%	1,6%	2,3%	2,4%	2,3%
9	1,0%	1,0%	1,0%	0,8%	2,1%	1,8%	2,6%
10 vagy több	8,8%	10,2%	8,3%	7,6%	16,3%	18,7%	15,4%



4. ábra: Szótári szavak ismétlődésének aránya *A Pál utcai fiúk*ban és *Láthatatlan ember*ben

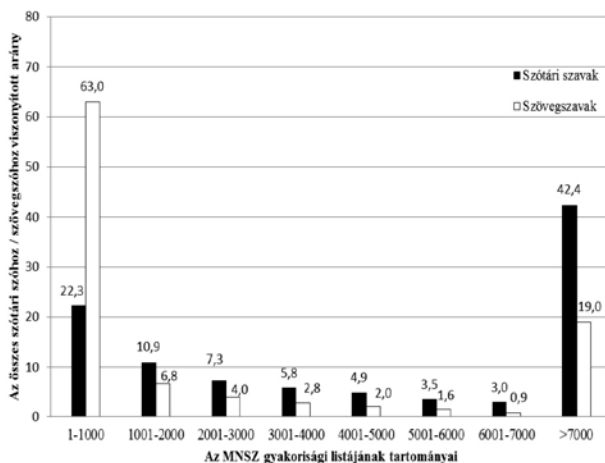
Az extenzív olvasás révén történő szótanulásról a korábbiakban elmondottak alapján kijelenthetjük, hogy a vizsgált szövegek olvasása lehetőséget adhat a nyelvtanulóknak a járulékos szótanulásra. Olyan szavak esetében számolhatunk ezzel, amelyeket az adott nyelvi szinten még nem ismer az olvasó, ám a szövegben viszonylag sokszor találkozunk velük. Az egyes szövegekben leggyakrabban előforduló szavak listájából kiszűrve a már említett nyelvtani természetű és a magyar nyelvben egyébként is gyakran előforduló, a nyelvtanulók által korán elsajátított szavakat (pl. *megy, jó, nap* stb.), minden olvasmányban számos olyan szót találunk, amelyek az adott szöveg témája miatt jelennek meg gyakran a szövegben. Különösen e szavak esetében merül fel annak a lehetősége, hogy az olvasó a szöveg olvasása révén elsajátítsa őket. A *Láthatatlan ember* szövegében ilyen szavak például az adott nyelvi szinten még talán nem ismert *palota* vagy *rabszolga*, A *Pál utcai fiúk*ban pedig egyebek mellett a *tiszteleg* vagy a *tábornok*.

A szóismétlődések kapcsán fontos elmondani még, hogy a *Hungarolingua Klasszikusok* esetében gyakran azt tapasztaljuk, hogy az adott nyelvi szinten nagy valószínűséggel még nem ismert szavak csak kevés alkalommal ismétlődnek a szövegben. Mindez pedig nemcsak annak a lehetőségét csökkenti, hogy az adott szót elsajátítsa az olvasó, hanem az olvasás sebességének csökkenéséhez, nehezebb olvasáshoz is vezet. Ez pedig az 1. ábrán bemutatott jelenség miatt azt jelenti, hogy az ilyen szavak csökkentik annak az esélyét, hogy az olvasó extenzív olvasással olvashassa ezeket a szövegeket.

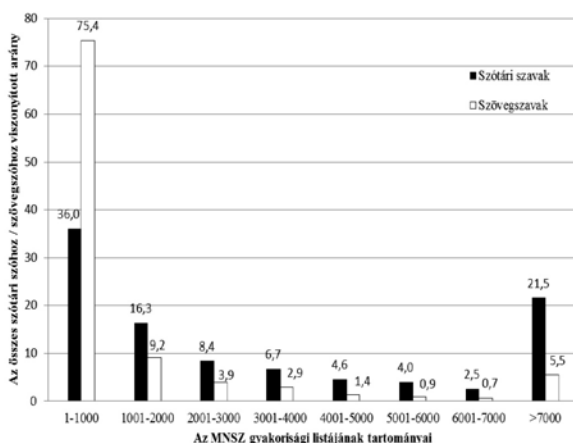
3.4.4. A kiadványok szókincsének összevetése az MNSZ gyakorisági listájával

Az olvasmányokban megjelenő lexika kérdésének további árnyalása érdekében a szövegek szókincsét összevetettem az MNSZ gyakorisági listájával. Az MNSZ gyakorisági adatait a vizsgált szövegekből kinyert adatokra vetítve képet kaphatunk arról, hogy a magyar nyelv különböző gyakoriságú szavai milyen súllyal szerepelnek a vizsgált szövegekben. Általánosságban elmondható, hogy a *Könnyen Magyarul* szövegében nagyobb arányban vannak jelen az MNSZ gyakorisági listájának élén szereplő szavak. Az MNSZ szerinti 200 leggyakrabban használt magyar szó különböző alakjai teszik ki a sorozatban megjelent könyvek szövegének több mint 58,6–60,5%-át. A szövegben megjelenő összes szótári szóhoz viszonyítva a 200 leggyakoribb szótári szó aránya 14,3% és 16,2% között van a sorozat köteteiben. A *Hungarolingua Klasszikusok* esetében mindkét mutató jelentősen kisebb: a szövegszavak esetében 47,8–50,4%, míg a szótári szavak esetében 4,0–7,2%.

A két szöveg közötti különbség a gyakorisági lista következő sávjában is megmarad. Ezt szemlélteti az 5. és 6. ábra, amelyeken az MNSZ gyakorisági listájának 1000 szavas sávjaira vetítve látható, hogy a két sorozat egy-egy tipikusnak tekinthető darabja esetében a szövegszavak, illetve szótári szavak hány százaléka esik a lista adott tartományába.



5 ábra: Az MNSZ gyakorisági listáinak különböző sávjaiban szereplő szavak aránya *A Pál utcai fiúk* szövegében



6. ábra: Az MNSZ gyakorisági listáinak különböző sávjaiban szereplő szavak aránya *a Kosztolányi novellák* szövegében

A Kosztolányi-novellákat tartalmazó kötet szövegét megvizsgálva azt tapasztaljuk, hogy az MNSZ szerinti 7000 leggyakoribb magyar szó különböző alakjai teszik ki a mű teljes szövegének 94,4%-át. *A Pál utcai fiúk* esetében ez a szám alacsonyabb, 81%. Látható tehát, hogy a Kosztolányi-kötet szövegében egyértelműen nagyobb súllyal vannak jelen a magyar nyelvben gyakoribb szavak.

4. Következtetések

Mit jelent mindez az extenzív olvasás lehetőségeit illetően? A kérdésre természetesen csak egy konkrét nyelvtanuló teljes magyar szókincsének ismeretében tudnánk pontos választ adni, hiszen bár az MNSZ által szolgáltatott gyakorisági adatok sokat elmondanak az anyanyelvi beszélők által használt magyar köznyelvről, a magyarul tanuló külföldiek nem egyértelműen a gyakoriságnak megfelelő sorrendben sajátítják el a célnyelv szókincsét.

A szövegek szógyakorisági adatait érdemes lenne összevetni a magyar mint idegen nyelv oktatásában leggyakrabban használt tankönyvek szókincsével, illetve egy tanuló korpusszal (Durst–Szabó–Vincze–Zsibrita 2013) is, hogy pontosabban meghatározassuk, kik jelenthetik az egyes kiadványok célközönségét. Erre vizsgálatomban sajnos nem volt lehetőségem, ám a kiadványokban előforduló szavak listájának áttekintésével megfogalmazhatunk egy hozzávetőleges becslést azzal kapcsolatban, hogy milyen nyelvi szintű nyelvtanulók olvashatják extenzív olvasással az egyes kiadványokat.

A *Könnyen Magyarul* sorozat mindhárom darabját illetően erős B1–B2-es nyelvtudással már lehet esély arra, hogy a nyelvtanuló extenzív olvasással olvassa a szövegeket. Bár szókincse kisebb a másik két kiadványénál, a Móricz-novellák olvasása valóban nehezebb feladat, mint azoké, így végső soron indokolt lehet a kiadó által alkalmazott szintezés. Összességében azt mondhatjuk tehát, hogy a sorozat olyan nyelvtanulók számára biztosít hozzáférést a magyar irodalomhoz, akik számára az eredeti művek még sokáig elérhetetlenek lennének a nyelvtanulás folyamatában.

A *Hungarolingua Klasszikusok* esetében nehezebbnek tűnik az extenzív olvasáshoz szükséges nyelvi szint meghatározása, hiszen az eredeti szövegekből megtartott hosszabb szövegrészek miatt gyakorlatilag a XX. század első felének irodalmi nyelvével találkozunk az olvasó. A sorozat alacsonyabb szintű darabjainak extenzív olvasással történő olvasásához is legalább C1-es nyelvtudás tűnik szükségesnek, de – különösen a *Szent Péter esernyője* esetében – csak a C2-es nyelvtudás garantálja az extenzív olvasás lexikával kapcsolatos feltételeinek teljesülését. Összességében úgy tűnik, hogy a *Hungarolingua Klasszikusok* elkészítésénél az eredeti művek szövegéhez való ragaszkodás, azok irodalmi értékének megtartása nagyobb súllyal esett latba, mint a könnyű olvashatóság. Fontos még egyszer megjegyezni azonban, hogy (bár ez csak a kiadó katalógusából derül ki, a könyvek borítójáról nem) a sorozat haladó nyelvtanulóknak szól, és nem állítja magáról, hogy extenzív olvasásra szánják.

A fentiek természetesen nem jelentik azt, hogy alacsonyabb nyelvi szintű nyelvtanulók ne lennének képesek megbirkózni az egyes szövegekkel, ám úgy vélem a szótárhasználat nélküli, gyors, lendületes, megszakításmentes és élvezetes olvasáshoz a fent említett szintekre van szükség. A szintek pontosabb meghatározására egy különböző szintű nyelvtanulók körében végzett empirikus vizsgálat (az ismeretlen szavak megjelölésével, az olvasás sebességének mérésével) nyújthatna lehetőséget.

A dolgozatban bemutatott vizsgálat számos további kutatás lehetőségét nyitja meg. A Magyar Nemzeti Szövegtárral való összevetés mellett érdemes lenne megviss-

gálni az egyszerűsített olvasmányok és a magyar mint idegen nyelv oktatásában leggyakrabban használt tankönyvek szókincse közötti összefüggéseket is. Egy ilyen vizsgálat nemcsak az extenzív olvasással kapcsolatos kérdésekre adhatna választ, hanem hozzájárulhatna a magyar szókincs gyakorisági mintázatainak jobb megértéséhez, és ezáltal a szókincs hatékonyabb tanításához is.

Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Brown, Douglas H. 2000. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains: Longman.
- Brown, Ronan – Waring, Rob – Donkaewbua, Sangrawee 2008. Incidental Vocabulary Acquisition from Reading, Reading-while-listening, and Listening to Stories. *Reading in a Foreign Language* 20. 2: 136–163.
- Csikszentmihályi Mihály 1997. *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Day, Richard – Bamford, Julian 1998. *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DNYE = *Hungarolingua. Könyvek. Books. Bücher*. Debreceni Nyári Egyetem. é.n. http://www.nyariegyetem.hu/_downloads/nye_tankonyvek.exe
- Durst Péter – Szabó Martina Katalin – Vincze Veronika – Zsibrita János 2013. A „Hun-learner” magyar tanulói korpusz fejlesztése és várható hozadéka. *THL*₂ 1–2. 28–41.
- ERF = The Extensive Reading Foundation 2011. *Guide to Extensive reading* 2011. http://erfoundation.org/ERF_Guide.pdf
- Falus Iván szerk. 1998. *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gárdonyi Géza 2012. *Láthatatlan ember*. Átdolgozta Grand Edit. Magánkiadás.
- Grabe, William 2009. *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, Keith – Johnson, Helen 1999. *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Kiss Gabriella – Molnár Ilona 2009. *Jó szórakozást magyarul!* Molilla Könyv.
- Kosztolányi Dezső 2012. *Novellák*. Átdolgozta Grand Edit. Magánkiadás.
- Krashen, Stephen D. 2004. *The Power of Reading: Insights from the Research*. Portsmouth: Heinemann.
- Krashen, Stephen 2011. *Free Voluntary Reading*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.
- Laczkó Zsuzsa 2002. *Szemezgető*. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Mikszáth Kálmán 2010. *Szent Péter esernyője*. Nyelvoktatási célokra átdolgozta Goretity József. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.

- Molnár Ferenc 1996. *A Pál utcai fiúk*. Nyelvoktatási célokra átdolgozta Goretity József. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Móricz Zsigmond 1995. *Légy jó mindhalálig*. Nyelvoktatási célokra átdolgozta Goretity József. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Móricz Zsigmond 2013. *Novellák*. Magánkiadás.
- Nation, Paul – Wang, Karen Ming-tzu 1999. Graded Readers and Vocabulary. *Reading in a Foreign Language* 12. 2: 355–379.
- Nuttall, Christine E. 1996. *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann.
- Örkény István 1996. *Tóték*. Nyelvoktatási célokra átdolgozta Goretity József. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Várad Tamás 2002. *The Hungarian National Corpus*. In: *Proceedings of the 3rd LREC Conference*. Las Palmas. 385–9. URL: <http://corpus.nytud.hu/mnsz>.
- Waring, Rob – Nation, Paul 2004. *Second Language Reading and Incidental Vocabulary Learning. Angles On The English-speaking World* 4: 11–23.
- Waring, Rob – Takaki, Misako 2003. At What Rate Do Learners Learn and Retain New Vocabulary from Reading a Graded Reader? *Reading in a Foreign Language* 15. 2: 130–163.

Durst Péter¹ – Szabó Martina Katalin² –

Vincze Veronika³ – Zsibrita János⁴

MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANKÖNYVEK NYELVI ANYAGÁNAK SZÁMÍTÓGÉPES ELEMZÉSE⁵

Abstract

This paper presents the results of an analysis carried out on six coursebooks of Hungarian as a foreign language with the help of *magyarlanc*, a sentence splitter, morphological analyzer, POS-tagger and dependency parser. The same analysis was performed on data from two corpora (HunLearner – a learner corpus of Hungarian as a foreign language and a subcorpus of the Szeged Treebank – the largest fully manually annotated treebank of Hungarian), which was then compared to data from the coursebooks. Our results include the proportions of different conjugated verb forms according to personal endings, the different types of definite objects marked on verbs and frequency lists of nouns and verbs.

Keywords: *learner corpus, computational linguistics, coursebook of Hungarian as a foreign language*

Kulcsszavak: *tanulói korpusz, számítógépes nyelvészet, MID nyelvkönyv*

1. Bevezetés

A THL2 előző számában megjelent tanulmány (Durst–Szabó–Vincze–Zsibrita 2013) bemutatta a *HunLearner* tanulói korpuszt, és röviden összefoglalta a korpuszon végzett elemzések eredményeit, köztük a Károli Gáspár Református Egyetemen 2013. december 14-én „*A magyar mint idegen nyelv napja*” című rendezvényen tartott előadását is. Miután többen jelezték, hogy szeretnék felhasználni munkájukhoz az előadáson bemutatott adatokat, úgy döntöttünk, hogy azokat a fent említett tanulmányban található rövid összefoglalónál részletesebb formában is közzéadjuk.

¹ Durst Péter, PhD, Szegedi Tudományegyetem, Hungarológia Központ, durst.peter@gmail.com

² Szabó Martina Katalin, Szegedi Tudományegyetem, Magyar Nyelvészeti Tanszék, szabomartinakatalin@gmail.com

³ Vincze Veronika, PhD, MTA-SZTE Mesterséges Intelligencia Kutatócsoport, vinczev@inf.u-szeged.hu

⁴ Zsibrita János, Szegedi Tudományegyetem, Informatikai Tanszékcsoport, zsibrita@inf.u-szeged.hu

⁵ A jelen kutatás részben a futuriICT.hu nevű, TÁMOP-4.2.2.C-11/1/KONV-2012-0013 azonosítószámú projekt keretében az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

A jelen tanulmány tehát hat MID-tankönyv szövegét elemzi és veti össze a Hun-Learner tanulói korpusz anyagával valamint a Szeged Treebank egy alkorpuszával. Az elemzésben szereplő tankönyvek (megjelenésük sorrendje szerint és a jelen elemzésben használt rövidítésekkel): *Halló, itt Magyarország! I (HALLÓ)*; *Hungarolingua 1 (HL1)*; *Lépésenként magyarul 1 (L1)*; *Új színes magyar nyelvkönyv 1. (SZÍNES)*; *Hungarian the Easy Way 1-2. (HEW)*, *MagyarOK 1. (MOK)*. A *Hungarian the Easy Way* a többi tankönyvtől eltérő módon kettő helyett három részben tartalmazza hozzávetőleg ugyanazt a nyelvismereti anyagot, így ebből a sorozatból az első részt és a második rész felét vontuk be az elemzésbe. A tankönyvek anyagát részben a szerzők bocsátották rendelkezésünkre digitális formában, részben pedig a SZTE BTK Hungarológia mesterképzés hallgatói érték számítógépre.

Az elemzésben csak a tankönyvek olvasmányai szerepelnek, a feladatok anyaga nem. A hallott és az olvasott szöveg értését gyakran fejlesztik kiegészítendő feladatokkal, de az ilyen „hiányos” szövegek nem szerepelnek az elemzésben, még abban az esetben sem, ha a teljes szöveg a könyv függelékében megtalálható. Nagy előfordulási arányuk miatt több ilyen jellegű szöveggel kivételt tettünk a MagyarOK esetében.

A jelenlegi elemzésben a teljes tanulói korpusznak csak egy része szerepel, amelyben többféle szöveg található: horvát anyanyelvű diákok által írt esszék (*Egy szimpatikus ember*, *Nehézségek a magyar nyelv tanulásában*, illetve *Magyar bevándorlók Angliában* címmel), valamint különböző anyanyelvű nyelvtanulók fogalmazása (*Egy szimpatikus ember* címmel). Az elemzésben szereplő korpusz 1427 mondatból és 22 000 tokenből áll.

2. Az elemzés módszere és eszközei

A *magyarlanc* nevű programcsomag (Zsibrita–Vincze–Farkas 2013) magyar nyelvű szövegek automatikus nyelvi elemzését hajtja végre a szövegek mondatra bontásától kezdve egészen a szintaktikai (függőségi) elemzésig. Az elemző nemzetközi mércével mérve is kielégítő pontosságot ér el sztenderd magyar szövegeken mind a szófaji egyértelműsítést, mint a függőségi elemzést tekintve, így vizsgálatainkban is ezt az eszközt alkalmaztuk.

Az elemző első lépésben a nyers szövegeket mondatokra, majd szavakra (tokenekre) bontja. A következőkben a szófaji egyértelműsítés során minden egyes szóhoz hozzárendeli annak az adott környezetben érvényes morfológiai elemzését, illetve a hozzá tartozó szótövet. Ezáltal rendelkezésünkre áll a szövegnek egy morfológiailag elemzett és lemmatizált verziója, mely lehetővé teszi, hogy elemzésünkben egységesen tudjuk kezelni egy adott szó (szótó) előfordulásait toldalékolástól függetlenül, továbbá a homonim szavakat is képesek vagyunk szófaj szerint elkülöníteni (tehát például a *nő* igei és főnévi előfordulásait külön tudjuk figyelembe venni).

Az alábbiakban bemutatunk egy példát a morfológiailag egyértelműsített és lemmatizált szövegre. A felső sorban látható az eredeti mondat, alatta az egyes tokenekhez

tartozó szótövek, majd a morfológiai elemzések láthatók. A morfológiai elemzések első karaktere határozza meg a szófajt (pl. V – ige, N – főnév), a további pozíciók a részletes morfológiai jellemzést adják (eset, szám, személy stb.).

Tudod	,	hogy	feleségül	akartalak	venni	?
tud	,	hogy	feleség	akar	vesz	?
Vmip2s---y	,	Cssp	Nn-sw	Vmis1s---2	Vmn	?

A magyarlanccal elemzett tankönyvi szövegekben automatikusan megszámoztuk az igei, illetve főnévi elemzéssel rendelkező szótöveket, a leggyakrabban előforduló szótövek részletesen a 3-6. táblázatokban láthatók. A részletes morfológiai elemzés segítségével pedig az igealakokat szám-személy szerint is csoportosítani tudtuk, a számszerű adatokat az 1. táblázat mutatja.

A magyarlanc egy további modulja segítségével a szövegeket szintaktikai elemzésnek is alávetettük, így minden egyes mondatához hozzátársítottuk annak függőségi elemzését. Jelenleg részletesebben a határozott és határozatlan ragozás kérdéseit kutatjuk (lásd még pl. Vincze–Zsibrita–Durst–Szabó 2014), így elsődlegesen az ige-határozott tárgy kapcsolatokra fókuszáltunk vizsgálataink során. A szavak közti szintaktikai kapcsolatok felhasználásával automatikusan összegyűjtöttük az ige-tárgy párokat a szövegekből, majd a morfológiai és szintaktikai elemzés segítségével megállapítottuk a tárgy típusát is. A részletes eredmények a 2. táblázatban láthatók. A táblázatokban látható adatokban a jobb áttekinthetőség érdekében mindenhol egy tizedesjegyig kerekített adatok szerepelnek.

3. Az adatok és rövid értelmezésük

3.1. Az igealakok gyakorisága az egyes tankönyvekben és a korpuszokban

Az igealakok gyakoriságának vizsgálatakor szembeűnik a tananyagok közti viszonylag nagy eltérés: míg a HEW összesen 500 igét tartalmaz, addig a SZÍNES 2518-at. Ez a tankönyvek közti alapvető különbséget is tükrözi, hiszen az utóbbi jóval hosszabb szövegekkel és nagyobb terjedelemmel dolgozik.

A ragozott igealakok eloszlása azonban – néhány kiugró adattól eltekintve – meglehetősen hasonló, és az arányok mögött valószínűleg könnyen azonosítható okok húzódnak meg, így például a kommunikációban betöltött szerepe és gyakorisága miatt érthető az E/1 igealakok nagy aránya. A MOK esetében ez még hangsúlyosabb, ami vélhetően a könyv tudatosan kialakított célrendszerének köszönhető. Az E/2 igealakok használatának súlyát a tipikus tankönyvi beszédhelyzeteken és szövegtípusokon túl a tegezés/magázás közti választás is befolyásolja, így jól érthető a HL1-ben a többi tan-

anyagnál érezhetően magasabb arányuk is, ugyanis a könyvben túlnyomórészt párbeszédeket folytatnak az egymás között tegeződő állandó szereplők. Szintén a tegeződés használatára utal a többi tananyagnál gyakoribb (ugyanakkor még így is igen ritkán előforduló) T/2 igealak is. Minden tananyagra igaz, hogy a narratív szövegeken túl a magázó formát használó párbeszéd is az E/3 igealakok arányát növelik. Meg kell jegyezni, hogy ugyan a magyarázatok között említettük egyes igealakok (pl. E/1) gyakoriságát a mindennapi kommunikációban, beszélt nyelvi korpuszban ezt megfelelő nyelvi adatok hiányában nem vizsgáltuk, tehát hivatkozható formában ezt nem lehet alátámasztani. A legnagyobb, kézzel annotált magyar nyelvű szintaktikai adatbázisban, a Szeged Dependencia Treebankben (Vincze et al. 2010) azonban megvizsgáltuk az iskolai fogalmazások alkorpuszban található igei eloszlásokat, hiszen ezeket a szövegeket magyar anyanyelvű diákok írták, így a fogalmazás mint műfaj sajátosságai megjelennek itt is és a HunLearnerben is. Az igealakok hasonló eloszlást mutatnak a magyar és nem magyar anyanyelvűek által írt fogalmazásokban, az E/3 és T/1 alakok kivételével. A T/1 alakok nagyarányú használatának az lehet a magyarázata, hogy a Szeged Treebankben a diákok egy érdekes napjukról írtak, ahol az események több, a mesélő csoportjába tartozó szereplőt is érinthetnek, míg a HunLearner esetében a fogalmazások témája inkább az egyénhez kapcsolódott, és kevesebb csoport szintű eseményt szerepeltettek a szövegben.

1. táblázat: Az igealakok megoszlása az egyes tananyagokban és a korpuszokban

Tankönyv neve (összes ige)	E/1	E/2	E/3	T/1	T/2	T/3
HALLÓ (695)	25,5%	4,2%	43,5%	10,9%	0,7%	15,3%
HEW (500)	16,8%	8,8%	57,2%	5,4%	0,8%	11%
HL1 (1667)	32,3%	12,5%	36,1%	9,7%	3,4%	6%
L1 (1114)	20,3%	6,1%	51,2%	7,8%	0,5%	14,2%
MOK (844)	44,8%	3,8%	34,1%	7,5%	0,1%	9,7%
SZÍNES (2518)	19,4%	3,9%	54,8%	6,1%	0,8%	15%
Összesen (7338)	25,8%	6,5%	46,7%	7,8%	1,2%	11,9%
Teljes tanulói korpusz (2423)	29,1%	1,2%	51%	7,7%	0,1%	10,9%
Szeged Dependencia Treebank (iskolai fogalmazások) (50218)	28,2%	0,5%	39,2%	21,8%	0,1%	9,7%

3. 2. A határozott tárgyak megoszlása az egyes tankönyvekben és a korpuszokban

Tudatos nyelvhasználók, nyelvtanárok, nyelvészek és tankönyvszerzők minden bizonnyal intuitív módon is a táblázat adataihoz hasonló megoszlást feltételeznének a

határozott tárgyak gyakorisága között. Igazi érdekességnek inkább a pontos arányok számíthatnak, illetve a tankönyvek szövegében és a tanulói korpuszban megfigyelhető arányok összevetése. Látható, hogy a határozott tárgyak közül mindkét vizsgált korpuszban a tulajdonnév, a határozott névelős köznévfő, a birtokos szerkezetek, valamint a mutató névmás fordul elő számottevő rendszerességgel. Ez a hasonlóság valószínűleg nem a tananyagoknak a későbbi nyelvhasználatban játszott közvetlen szerepét mutatja, sokkal inkább a tankönyvek szerzőinek a helyes választását. Ez a választás pedig minden bizonnyal a hétköznapi beszélt nyelvben megfigyelhető gyakoriságon (ami statisztikai adatokkal ismét nem támasztható alá), valamint az általános nyelvtanári tapasztalaton alapszik. Összehasonlításképpen ismét közöljük a Szeged Dependencia Treebank iskolai fogalmazások alkorpuszából származó adatokat, melyek megerősítik, hogy a HunLearner korpuszban és a Szeged Treebankben hasonló arányokat mutat a határozott tárgy különböző típusainak előfordulási aránya, azaz a nyelvtanulók a valós magyar nyelvhasználatnak megfelelően használják e tárgytípusokat.

2. táblázat: A határozott tárgyak egyes típusainak előfordulása a tananyagokban és a tanulói korpuszban

Elemzett anyag (elemzett igék száma)	Halló (94)	HEW (61)	HL1 (214)	L1 (174)	MOK1 (64)	SZÍN (511)	Össz (1118)	Tanulói kor- pusz	SZDT
Határozott tárgy típusa									
Tulajdonnév	35,1%	42,6%	23,8%	44,8%	43,8%	42,7%	38,8%	63%	51,2%
Határozott né- velős köznévfő	34%	36,1%	44,9%	31,6%	31,3%	27%	32,5%	16%	18,8%
Birtok	18,1%	8,2%	7,9%	8,6%	7,8%	17,2%	13,1%	7%	12,2%
3. személyű névmás	4,3%	0%	8,4%	2,9%	4,7%	1,8%	3,5%	2%	1,5%
Visszaható névmás	2,1%	1,6%	0%	0%	0%	2,7%	1,5%	2%	2,7%
Kölcsönös névmás	3,2%	1,6%	0%	0%	0%	0,6%	0,6%	0,3%	0,4%
-ik végű kérdő névmás	0%	0%	2,3%	0%	0%	0%	0,4%	0,4%	0%
Mutató névmás	3,2%	9,8%	12,6%	12,1%	12,5%	7,8%	9%	9,4%	8,5%

3.3. A tankönyvekben és a tanulói korpuszban gyakran előforduló igék

A MID tankönyvek szókincsét – legalábbis a kezdő tananyagokban – általában nagymértékben meghatározza a grammatikai alapon szerveződő tanmenet, valamint az alap szintű kommunikációban természetesen előforduló szituációk. Jelentőségük és a

hozzájuk kapcsolható grammatikai ismeretek miatt is érthető a listákon szereplő igék nagy részének magas gyakorisága, valamint a tananyagok között megfigyelhető nagy egybeesés. Az előfordulásban nagyságrendi különbséget a SZÍNES és a többi könyv között figyelhetünk meg, de ennek oka ismét a tananyagok terjedelme közti eltérés.

A statisztika valószínűleg ismét nem kínál sok meglepetést a tankönyveket használó és ismerő tanároknak, de a számadatokat érdemes értelmezni és persze néhány kiemelkedőbb adaton is hasznos lehet elgondolkodni. Mindenképpen meg kell jegyezni, hogy általában még a gyakorinak számító igék sem fordulnak elő tíznél többször az olvasmányokban, így mondhatjuk, hogy az olvasmányok funkciója leginkább az új nyelvtan bemutatása, a gyakorláshoz, a tanultak megerősítéséhez azonban nem adnak elég teret. Ennek a vizsgálatához érdemes lenne szemügyre venni a feladatok szóanyagát is.

Egy-egy ige kiemelkedően sokszor szerepel egy adott tankönyvben, így például a HL1-ben és a Hallóban a *kíván* és a *parancsol* igék. Ennek igen kézenfekvő magyarázata a *Jó napot kívánok* köszönésforma, valamint az éttermi szituációkban a *Mit parancsol?* kifejezés használata, ami talán az adott tananyagok arculatára, stílusára, jellemző téma-választásaira utal. Ugyanakkor azt is meg kell jegyezni, hogy például a HEW esetében már olyan ige is szerepel az első 40 igét tartalmazó gyakorisági listán, amelyik mindössze egy olvasmányban szerepel (*kertészkedik*).

Ha a tanulói korpuszsal hasonlítjuk össze a könyvek anyagát, akkor jónéhány olyan igét találunk, amely a könyvekben is gyakori (pl. *van, tud, tanul, szeret, beszél, megy*), ami a nyelvtanulók valós nyelvhasználata és az autentikus nyelvhasználatra alapozni szándékozó könyvek sikeres törekvése közti kapcsolatot is mutatja. Meg kell jegyezni azt is, hogy a fogalmazások témája valamennyire leszűkítette a felhasználható igék körét (pl. vásárlási szituációkban előforduló *parancsol* vagy *kíván* igék ezért sem szerepelnek itt).

3. táblázat: A leggyakrabban előforduló igék az egyes tananyagokban (az előfordulás számával)

HALLÓ				HEW			
1. van	136	21. ismer	7	1. van	84	21. mond	7
2. megy	34	22. táncol	7	2. tud	22	22. segít	7
3. kér	31	23. vár	7	3. szeret	21	23. áll	7
4. köszön	21	24. iszik	6	4. megy	16	24. kap	6
5. nincs	20	25. jön	6	5. dolgozik	15	25. lát	6
6. szeret	17	26. tölt	6	6. jön	15	26. megnéz	6
7. kíván	15	27. ad	5	7. beszél	13	27. ismer	5
8. lesz	14	28. akar	5	8. lesz	12	28. késik	5
9. tetszik	14	29. bemelegy	5	9. tanul	11	29. utazik	5
10. lakik	13	30. elmegy	5	10. beszélget	10	30. figyel	4
11. tud	13	31. eszik	5	11. csinál	9	31. kertészkedik	4
12. dolgozik	11	32. játszik	5	12. vesz	9	32. kiabál	4
13. jár	11	33. lehet	5	13. ül	9	33. lakik	4
14. parancsol	11	34. megnéz	5	14. dolgoz	8	34. lehet	4
15. beszél	9	35. mond	5	15. eszik	8	35. olvas	4
16. találkozik	9	36. olvas	5	16. kell	8	36. ráér	4
17. keres	8	37. él	5	17. köszön	8	37. találkozik	4
18. lát	8	38. beszélget	4	18. nincs	8	38. él	4
19. örül	8	39. csókol	4	19. akar	7	39. örül	4
20. csinál	7	40. felmegy	4	20. kér	7	40. ebédel	3

HL

1. van	319	21. tanít	15
2. megy	91	22. érkezik	15
3. kér	77	23. akar	14
4. jön	76	24. dolgozik	13
5. tud	59	25. olvas	13
6. köszön	56	26. él	13
7. lesz	55	27. beszélget	12
8. szeret	50	28. ismer	12
9. tanul	32	29. mond	12
10. vesz	31	30. találkozik	12
11. kíván	29	31. ajánl	11
12. parancsol	29	32. ül	11
13. vár	23	33. iszik	10
14. bemegy	22	34. siet	10
15. nincs	21	35. tesz	10
16. csinál	19	36. fest	9
17. beszél	17	37. fáj	9
18. néz	17	38. lakik	9
19. hoz	15	39. ráér	9
20. lát	15	40. tetszik	9

Lépésenként

1. van	235	21. kell	12
2. megy	49	22. dolgozik	11
3. tud	44	23. ad	10
4. szeret	31	24. bemegy	10
5. jön	29	25. beszélget	10
6. köszön	25	26. elmegy	10
7. csinál	23	27. hisz	10
8. lesz	22	28. nincs	10
9. kér	18	29. utazik	10
10. lehet	18	30. fizet	9
11. találkozik	18	31. segít	9
12. tanul	18	32. hoz	8
13. lát	17	33. iszik	8
14. vesz	16	34. kimegy	8
15. akar	15	35. lakik	8
16. visz	15	36. indul	7
17. mond	14	37. jár	7
18. olvas	14	38. pihen	7
19. ül	13	39. tetszik	7
20. beszél	12	40. vár	7

MAGYAROK

1. van	207	21. játszik	10
2. szeret	39	22. kell	10
3. tud	38	23. főz	9
4. köszön	34	24. lehet	9
5. nincs	28	25. olvas	8
6. tanul	26	26. tölt	8
7. él	21	27. alszik	7
8. beszél	20	28. dolgozik	7
9. megy	20	29. eszik	7
10. kér	17	30. utazik	7
11. lesz	17	31. hallgat	6
12. kíván	15	32. hoz	6
13. tetszik	15	33. működik	6
14. vesz	14	34. néz	6
15. lakik	13	35. pihen	6
16. ír	13	36. sportol	6
17. csinál	12	37. beszélget	5
18. örül	12	38. gyakorol	5
19. jön	11	39. vár	5
20. segít	11	40. vásárol	5

SZÍNES

1. van	447	21. indul	21
2. tud	78	22. segít	21
3. megy	70	23. él	21
4. dolgozik	60	24. beszél	20
5. nincs	52	25. keres	20
6. lesz	50	26. elmegy	19
7. kér	44	27. érkezik	19
8. szeret	42	28. fog	18
9. jár	39	29. gondol	18
10. tanul	35	30. beszélget	17
11. akar	33	31. dolgozik	17
12. köszön	31	32. vesz	17
13. lát	31	33. eszik	16
14. jön	30	34. ismer	16
15. lakik	28	35. ül	16
16. kell	25	36. néz	15
17. mond	25	37. tölt	15
18. kíván	24	38. vár	15
19. áll	24	39. iszik	14
20. csinál	21	40. utazik	14

4. táblázat: A leggyakrabban előforduló igék a tanulói korpuszban (az előfordulás számával)

Tanulói korpusz			
1. van	491	21. csinál	27
2. tud	119	22. jön	27
3. kell	86	23. olvas	27
4. tanul	73	24. talál	25
5. lesz	68	25. dolgozik	24
6. mond	61	26. okoz	24
7. szeret	59	27. lát	22
8. beszél	48	28. létezik	21
9. lehet	48	29. tesz	20
10. megy	47	30. hisz	19
11. használ	45	31. ír	19
12. akar	38	32. néz	16
13. gondol	38	33. hall	15
14. nincs	38	34. keres	15
15. megtanul	36	35. marad	15
16. dolgozik	32	36. tűnik	15
17. kezd	32	37. válik	15
18. él	29	38. ért	15
19. fog	28	39. ismer	14
20. kap	28	40. találkozik	14

3.4. A tankönyvekben és a tanulói korpuszban gyakran előforduló főnevek

A MID területén jártas kollégákban intuitív módon megfogalmazódó gyakorisági listákra, a szavak grammatikai sajátosságainak jelentőségére és a tananyagok terjedelmének fontosságára vonatkozó eddigi megállapítások természetesen a főnevek statisztikájára is érvényesek. Az alábbi eredményeket megfigyelve persze ismét kiemelhetünk néhány olyan sajátosságot, amely kifejezetten a főnevek gyakoriságára jellemző. Ilyen például a tulajdonnevek magas előfordulása. Felmerült annak a lehetősége, hogy a tulajdonneveket kizárjuk a statisztikából, hogy nagyobb rálátásunk legyen a köznevekre, azonban végül úgy döntöttünk, hogy az adatok a tulajdonnevekkel együtt mutatnak igazán teljes képet, és ezeknek a számoknak is van információértékük. A tulajdonnevek gyakorisága például rámutat arra, hogy egy állandó szereplőkkel dolgozó tankönyvben elkerülhetetlen ugyan a nevek gyakori említése, más könyveknél azonban a változtatott, csupán egy-egy szituációban használt tulajdonnevek helyett hasznos lehet hivatalos megszólítások, foglalkozásnevek alkalmazása, mert ezek tizenöt-húsz körüli előfordulása már segíthet a szó rögzülésében, továbbá a pragmatikai kompetenciát is fejlesztheti.

Természetesen a gyakori főnevek is «arulkodnak» az adott tananyagban jellemző helyekről és beszédhelyzetekről. Az ilyen jellegű következtetésekkel kapcsolatban ugyanakkor óvatosságra intenek olyan példák, mint a L1 egyik leggyakoribb tulajdonneve (*Hófehérke*), amelyik a könyv 55 leckéjéből mindössze kettőben szerepel.

Összességében a számokat megfigyelve azt látjuk, hogy a főnevek esetében még a leggyakoribb szavak is kevesebb alkalommal fordulnak elő, mint a gyakoribb igék, és akár a lista első felében is találunk olyan szavakat, amelyek csupán egy vagy két leckében szerepelnek. Az egyes tankönyvek között jelentősebb különbségeket fedezhetünk fel a főnevek tekintetében, és lényegesen kevesebb a hasonlóság, mint az igék gyakoriságában. Alapvetően jóval több főnév jelenik meg a szövegekben, de kisebb az ismétlődés, ami nyelvpedagógia szempontból azt is jelenti, hogy az olvasmányok az egyes főnevek gyakorlására, rögzítésére még annyira sem lesznek alkalmasak, mint az igék esetében.

A tanulói korpusz adatai szintén meglehetősen nagy eltérést mutatnak a tananyagoktól, amit a korpusz gyűjtésekor leginkább a témaválasztás által beszűkített lehetőségek magyarázhatnak.

5. táblázat: A leggyakrabban előforduló főnevek az egyes tananyagokban (az előfordulás számával)

HALLÓ				HEW			
1. lecke	20	21. egyetem	7	1. Lóri	49	21. úr	7
2. szálloda	16	22. István	7	2. igazgató	31	22. asztal	6
3. úr	16	23. Marika	7	3. Erzsike	19	23. Einstein	6
4. étterem	14	24. újságíró	7	4. Zoli	19	24. irodalomóra	6
5. jegy	13	25. autó	6	5. polgármester	17	25. könyv	6
6. óra	13	26. Barta	6	6. gimnázium	16	26. nagy	6
7. Laci	12	27. barát	6	7. óra	16	27. szék	6
8. Miklós	12	28. bérlet	6	8. diák	15	28. év	6
9. lakás	11	29. ház	6	9. iskola	15	29. Éva	6
10. asztal	10	30. Kati	6	10. Anikó	12	30. ajtó	5
11. feleség	10	31. kocsí	6	11. iroda	11	31. gyerek	5
12. Géza	10	32. Péter	6	12. tanár	10	32. ló	5
13. nap	10	33. szoba	6	13. Csaba	9	33. perc	5
14. Paul	10	34. utca	6	14. Jenny	9	34. tanya	5
15. Braun	9	35. város	6	15. ember	8	35. város	5
16. forint	9	36. bor	5	16. idő	7	36. épület	5
17. gyerek	9	37. család	5	17. kert	7	37. Albert	4
18. hely	9	38. előadás	5	18. köpeny	7	38. Anna	4
19. villamos	8	39. emelet	5	19. lány	7	39. anyuka	4
20. Budapest	7	40. este	5	20. pénz	7	40. baj	4

HL1				Lépésenként			
1. nap	46	21. diák	15	1. ház	25	21. János	10
2. Márta	44	22. fiú	15	2. Hófehérke	19	22. könyv	10
3. Gábor	43	23. Mustafa	15	3. lány	19	23. pulóver	10
4. Jean	41	24. baj	14	4. szekrény	15	24. törpe	10
5. egyetem	37	25. Carla	14	5. ember	14	25. vonat	10
6. apa	32	26. lakás	14	6. óra	14	26. étterem	10
7. John	30	27. szoba	14	7. asztal	13	27. buli	9
8. úr	30	28. bank	13	8. Szeged	13	28. busz	9
9. lány	29	29. sör	13	9. gyerek	12	29. bácsi	9
10. Debrecen	27	30. feleség	12	10. baj	11	30. egyetem	9
11. család	24	31. anya	11	11. hétvége	11	31. Gyula	9
12. Eszter	22	32. lecke	11	12. kert	11	32. gyémánt	9
13. tévé	22	33. férfi	10	13. Kovács	11	33. Gábor	9
14. Mike	21	34. gyerek	10	14. Móni	11	34. mozi	9
15. Kurt	20	35. magyar	10	15. nap	11	35. Silvia	9
16. óra	20	36. mozi	10	16. Péter	11	36. Tamás	9
17. forint	18	37. állatkert	10	17. Sándor	11	37. utca	9
18. Mary	17	38. állomás	10	18. épület	11	38. ágy	9
19. Baker	16	39. újság	10	19. újság	11	39. állat	9
20. bocsánat	15	40. buli	9	20. diák	10	40. ajtó	8

MOK				SZÍNES			
1. Magyarország	23	21. rend	8	1. Budapest	48	21. ország	26
2. nap	22	22. utca	8	2. lakás	47	22. ház	24
3. nyelv	22	23. édesapa	8	3. óra	44	23. nő	24
4. ember	20	24. év	8	4. autó	40	24. hely	23
5. barát	14	25. forint	7	5. utca	40	25. kocs	23
6. gyerek	13	26. Gábor	7	6. nap	39	26. János	22
7. óra	13	27. magyar	7	7. munka	38	27. szálloda	21
8. elnézés	11	28. Nóra	7	8. év	38	28. barát	20
9. hét	11	29. nő	7	9. egyetem	37	29. férfi	20
10. kiló	11	30. ország	7	10. ember	36	30. diák	19
11. asztal	9	31. autó	6	11. Kati	36	31. szoba	19
12. család	9	32. baj	6	12. Magyarország	34	32. vendég	19
13. idő	9	33. főnök	6	13. autób	32	33. pincér	18
14. iroda	9	34. ház	6	14. nyelv	32	34. család	17
15. munka	9	35. japán	6	15. város	32	35. perc	17
16. édesanya	9	36. kenyér	6	16. Béla	30	36. busz	16
17. barátnő	8	37. mozi	6	17. idő	29	37. feleség	16
18. egyetem	8	38. szerda	6	18. úr	29	38. híd	16
19. konyha	8	39. Zsolt	6	19. asztal	28	39. konyha	16
20. Kovács	8	40. étterem	6	20. gyerek	26	40. kulcs	16

6. táblázat: A leggyakrabban előforduló főnevek a tanulói korpuszban (az előfordulás számával)

Tanulói korpusz			
1. nyelv	268	21. jelentés	28
2. ember	91	22. London	25
3. szó	88	23. baj	23
4. magyar	77	24. egyetem	23
5. Magyarország	77	25. barát	22
6. igekötő	69	26. helyzet	22
7. ige	62	27. nap	22
8. nehézség	59	28. Anglia	19
9. idő	54	29. gyerek	19
10. munka	51	30. film	18
11. év	48	31. pénz	18
12. élet	44	32. eleje	17
13. probléma	43	33. eset	17
14. tanulás	42	34. hely	16
15. mondat	39	35. kiejtés	16
16. ragozás	37	36. magánhangzó	16
17. szórend	35	37. ország	16
18. horvát	32	38. Szeged	15
19. dolog	31	39. világ	15
20. család	28	40. hang	14

4. Összefoglalás

A fentiekben olyan adatokat mutattunk be, amelyeket MID tankönyvek és két nyelvi korpusz számítógépes feldolgozásával nyertünk. Az igealakok és az egyes tárgytipusok megoszlását, továbbá az igék és a főnevek gyakorisági listáit szemügyre véve egyrészt igazolhatjuk a gyakorlati nyelvtanári munkánk során kialakult feltételezéseinket, másrészt pontos adatokra támaszkodva kapunk képet a tananyagok néhány jellemzőjéről. Mindenképpen megállapíthatjuk, hogy a tananyagok elemzéséhez is érdemes segítségül hívni a számítógépet, és így megfogalmazhatunk további célokat is (például az olvasmányokon kívül a gyakorlatok anyagának elemzését vagy az újabb tananyagok szókincsének az itt látható adatok figyelembe vételével történő kiválasztását).

Irodalom

- Durst Péter – Szabó Martina Katalin – Vincze Veronika – Zsibrita János 2013. A „HunLearner” magyar tanulói korpusz fejlesztése és várható hozadéka. *THL2 1–2*: 28–41.
- Vincze Veronika – Szauder Dóra – Almási Attila – Móra György – Alexin Zoltán – Csirik János 2010. Hungarian Dependency Treebank. In: *Proceedings of the Seventh Conference on International Language Resources and Evaluation (LREC’10)*, Valletta, Malta.
- Vincze Veronika – Zsibrita János – Durst Péter – Szabó Martina Katalin 2014. Automatic Error Detection concerning the Definite and Indefinite Conjugation in the HunLearner Corpus. In: *Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC’14)*. ELRA, Reykjavik, Izland. 3958–3962.
- Zsibrita János – Vincze Veronika – Farkas Richárd 2013. magyarlanc: A Toolkit for Morphological and Dependency Parsing of Hungarian. In: *Proceedings of RANLP 2013*. Hissar, Bulgaria. 763–771.

Az elemzésben szereplő tankönyvek

- Durst Péter 2004. *Lépésenként magyarul. Első lépés*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem
- Durst Péter 2012. *Hungarian the Easy Way 1*. Szeged: Design Kiadó
- Durst Péter 2013. *Hungarian the Easy Way 2*. Szeged: Design Kiadó
- Erdős József – Prileszky Csilla 2002. *Halló, itt Magyarország! I.* 4. kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Erdős József 2007. *Új színes magyar nyelvkönyv*. Budapest: Balassi Intézet
- Hlavacska Edit – Hoffmann István – Laczkó Tibor – Maticsák Sándor 1996. *Hungarolingua 1.*, 2. kiadás. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2013. *MagyarOK 1*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem

Magyari Sára¹A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV
A *CSINÁL* ÉS A *FACE* IGÉK TÜKRÉBEN

Abstract

Analyzing the keywords we reconstruct the conceptions created by the two speaking communities in their languages, in order to understand their interpretation of reality. We analyze if by evaluating the collocations and expressions, is possible to identify common basic principles reflecting the connections between the language and thought. Based on linguistic relativity we use methods recommended by Bańcerovszki Janusz (2008), Nyomárkay István (2006), Pátrovics Péter (2010), Péntek János (2007), for searching connections between language and culture, language and thought. By adapting the recommended evaluation methods we created an evaluation model, able to reconstruct the Hungarian and Romanian linguistic image of to make (do).

Keywords: *language, linguistic image of the word, meaning; to make (do).*

Kulcsszavak: *nyelv, nyelvi világkép, jelentés, „csinál” vmit*

A kétnyelvűség szerencsés helyzetben olyan lehetőségeket teremt az egyén számára, amelyek képessé teszik a másik ember előítéletektől mentes elfogadására; amelyek felébresztik bennünk a természetes kíváncsiságot a másik ember iránt és nem utolsó sorban önmagunk, valamint a világban elfoglalt helyünk iránt. De képessé tehetnek akár arra is, hogy tudatosan keressük azokat a vonásokat, amelyek közősek bennünk, hiszen a közös dolgok összekötnek, míg a különbségek főleg szétválasztanak. A magyar mint idegen nyelv oktatásában gyakran és tudatosan kell keresnünk az összekötő elemeket a célnyelv és a forrásnyelv között nemcsak a grammatika vagy a kultúra tanítása kapcsán, hanem a pragmatikai vagy a szemantikai magyarázatok során is.

Magyartanár vagyok: magyar anyanyelv szakos és magyart mint idegen nyelvet oktató. Ebből a kettősségből adódóan két viszonyulási sémával szembesülhetünk a magyar nyelvet illetően: az anyanyelvbe természetes módon beleszületett ember gondolkodásmódja és a nyelvet tanuló, úgymond mesterségesen bele kerülő ember gondolkodásmódja feszül egymásnak mindennapjaimban, miközben mindezek mellé/főlé odakerül a román nyelv is az ezt beszélő közösséggel. Nagyon izgalmasnak tartom a két

¹ Magyari Sára adjunktus, Partiumi Keresztény Egyetem BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék, Nagyvárad, saramagyary@yahoo.com

kultúra, a két gondolkodásmód összehasonlítását a nyelv irányából, de nem a nyelvhasználat céljával. A nyelvi világgép kutatását tartom a legalkalmasabbnak erre, hiszen – mint ahogyan azt az alábbiakban látni fogjuk – a világról alkotott elképzeléseink megértésének és felszínre hozatalának legmegfelelőbb módját találtam meg benne.

A *csinál* ige alapján mutatom be a két világmodell építőelemeit. Olyan igét választottam, amely rámutathat arra, hogy egy-egy beszélőközösség a világ dolgait milyen cselekvések mentén észleli: melyek azok a cselekvések (vagy nem-cselekvések), amelyek képes (vagy nem képes) meg*csinálni* az ember. Vagyis olyan témát és olyan módszert kerestem, ami közelebb visz ahhoz, hogy megértsem a magyar és a román embert a maga hétköznapijaiban.

A nyelvi világgép rekonstruálásával foglalkozó munkák tárgya leggyakrabban egy-egy főnév és a köré csoportosuló képszerű jelentések feltárása (Bańczerowski 2008; Nyomárkay 2006; Pátrovics 2010). Ebben a tanulmányban kísérletet teszek a *csinál* és *face* (= *csinál*) igék nyelvi képeinek feltárására; azt vizsgálom, hogy alkalmazható-e, s ha igen, mi módon a nyelvi világgép rekonstrukciós modellje igék szemantikai elemzésére is.

Mivel a köznyelvben előforduló szerkezeteket vizsgálom, a legalkalmasabbnak az bizonyult, ha az egynyelvű, illetve kétnyelvű szótárak anyagát tekintem át.² Így a magyar és román nyelvű értelmező kéziszótárak, magyar–román szótáraknak, a magyar–román kifejezések szótárának és magyar, román közmondásgyűjtemények anyagát használtam forrásként (l. Források), illetve a Magyar Nemzeti Szövegtár (továbbiakban MNSz.) adatait, valamint internetes keresők szövegeit is bevontam.

Az elemzés jelen esetben nem terjed ki a fenti lexémák igekötős alakjaira, mivel ebben a részben a két ige használati- és jelentéskörének alapvető eltéréseire és hasonlóságaira szeretnék rámutatni, nincs lehetőségem egy teljes körű szemantikai elemzésre.

A korpuszba elsődlegesen csak olyan címszavak, szócikkek kerültek be, amelyekhez a különböző szótárak megadtak néhány, a kulcsszóval alkotott szó szerkezetet is. Másodlagosan ezeknek inkább köznyelvi előfordulásúaknak kellett lenniük, harmadrészt a mai magyar és román szókincs alapvető rétegéhez tartozó elemek, amelyek a mindennapi nyelvhasználat bázisát képezik. Helyenként mégis kénytelen voltam olyan kifejezéseket is feldolgozni, amelyek közmondásnak, szólásnak, szóláshasonlatnak minősülnek vagy népies színezetűek ugyan, de ha a mindennapi nyelvhasználatot vesszük alapul, akkor a kommunikációs bázis elengedhetetlen részei.

A *csinál* ige köznyelvi előfordulására az ÉKsz.¹ 11 jelentésváltozatot határoz meg, de a korpuszban ennél több jelentésben is használatos:

Csináld, ahogy akarod!; Csinálj, amit akarsz!; bajt csinál vkinek; Egy fecske nem csinál nyarat; nagy dolgot csinál vmiből; mit csinál, mit nem; tovább csinálja; egyebet sem csinál, csak olvas; csináljátok utánam!; mit csinálsz?; mit csináljak?; így csinált a kezével;

² Amikor a különböző magyar egynyelvű szótárakra hivatkozom, a Magyar Nyelv honlapján (<http://www.c3.hu/~magyarnyelv/>) található rövidítéseket használom, a román egynyelvű szótárak esetében pedig azt a rövidítést, amit a szótár előszavában megad (l. Források).

asztalt, rántottát csinál; viccet csinál; forradalmat csinál; jó üzletet csinál; ultimót csinál; milyen napot csinál magának; milyen képet, arcot csinál; orvost csinált a fiából; mártírt csinál magából; úgy csinált, mintha...; a nadrággjába csinált; csinálmány; csinálódik; csinált; csinált bor; csinált ürügy; csináló; angyalkacsináló; csigacsináló; kedvcsináló; csináltat; ruhát csináltat; adósságot csináltatott vele; a szakácsné vmit csinál; közben mit csinál a lábával; presztízskérdést csinál belőle; összeadást csinál.

Lengyel Zsolt kutatásai alapján (2008: 78–79) az adatközlők az alábbi fogalmakat tár-sították a *csinál* kulcsszóhoz: *dolgozik* (13,2%), *tesz* (8,9%), *készít* (7,2%), *gyerek* (4,8%), *valamit* (4,4%), *munka* (3,9%), *gyereket* (2,6%), *dolog* (1,2%). Eszerint a megkérdezettek elsődlegesen a munkavégzéssel asszociálnak leginkább (ezt támasztja alá a *dolgozik*, a *munka*, *dolog* szavak megjelenése), valamint egyéb cselekvésekkel, tettekkel. A korpusz alapján is kitűnik, hogy gyakran fordul elő a vizsgált lexéma olyan szó szerkezetekben, kollokációkban, ahol a munkával kapcsolatos tevékenységek megnevezésére szolgál (*Mit csinál ma a szakács?*). „Szókészletbeli státusza szerint a *csinál* ige a köznyelvben is hiperonima, azaz fölérendelt fogalom jelölője, és mint ilyennek nagy a nyelvhasználatbeli gyakorisága (...). Nem kétséges azonban, hogy a *csinál* abszolút hiperonima, fogalmilag fölötte áll szinte minden cselekvésfogalmat jelölő igeinek (...). A köznyelvi megfelelők a fogalmi hierarchia különböző szintjein helyezkednek el: vannak a *csinál*-hoz hasonló, hiperonimának tekinthető szinonimái, és vannak fogalmilag alárendelt, cselekvést kifejező igék. A MSZkt. ezeket a következő sorokba rendezi:

- tesz, cselekszik, ténykedik, tevékenykedik, művel, dolgozik, végez, végbevisz, véghezvisz, űz, folytat
- készít, formál, alkot, barkácsol, gyárt, alakít, létrehoz, létesít, sikerít (*biz*), szerkeszt, kreál, buherál (*szleng*), bonyolít (*táj*), makherál (*táj*), mesterkél (*táj*), kigondol, kitálál, kiötöl
- rendez, okoz, [hibát] ejt, [arcot, grimaszt] vág, [rendet] rak, [lármát, botrányt] csap
- <vmivé, vmilyené>: formál, alakít, farag <vkiből vmit>
- <vmibe>: ürít, ereszt, székel, piszkít” (Péntek 2007: 207–208).

A *csinál* vezérjelentését egy alapvető jegy alkotja: olyan cselekvés, tett végrehajtása, amely változást, változtatást idéz elő. Az ige elemzésekor szükséges megvizsgálni azt a szituációt, amelyben a tevékenység megvalósul (Hegedűs 2004: 224). A *csinál* esetében irányított, szándékos cselekvésekről van szó, azaz a kiindulópont és a végpont között valamilyen különbség észlelhető (*asztalt csinál* ‘készít’ – a cselekvés megkezdése előtt nem létezett az a bizonyos tárgy, de a cselekvés eredményeként létrejön valami új).

A magyar igékben gyakran kódolt a cselekvés eredménye (Magyar 2012: 91–99). Ennek a kijelentésnek a bizonyítására az egyik legalkalmasabb igeelemzés a *csinál* szavunkon keresztül valósítható meg. A korpusz alapján 24 esetben találunk tárgy-as szó szerkezetet (*bajt csinált, viccet csinált, forradalmat csinált; csigacsináló, kedvcsináló*), ebből 19 esetben határozott tárgyról van szó, vagyis olyan esetekről, amelyekben az igeiben kifejtett cselekvés intenzív módon irányul valamilyen entitásra, a cselekvés

hatására létrejön, megváltozik valami (Hegedűs 2004: 141). Csinálni csak valamit (ritkábban valakit) lehet, ezt bizonyítja a *Mit csinál/csinálsz?* fatikus funkciójú kérdésünkben szereplő *mit* tárgyragos kérdő névmás jelenléte is. Ezekben a szerkezetekben a *csinál* ige gyakran a létrehoz, valamit teremt szinonimájaként használatos (*paprikást csinálok ma ebédre; jó színházat csinálunk*), és kimutatható a szándékosság: úgy, hogy a cselekvés irányultsága valamilyen eredménnyel jár, a létrejövő változás jelen esetben grammatikai tárgyként is „kézzelfoghatóvá” válik. De az ige jelentésébe beletartozik egyfajta „emberiesítés”: a létrehoz, teremt igéink olyan cselekvésekre utalnak, amelyekhez a magasztosság, a fennköltség is hozzátartozik az alkotás révén, az által, hogy a cselekvéshez milyen alanyt és/vagy tárgyat rendelünk hozzá: vagyis nem hétköznapi, megszokott dolgokról, eseményekről van szó. Ha megvizsgáljuk, hogy ki, mi teremthet meg, hozhat létre dolgokat, akkor olyan kontextusban találjuk ezeket az igéket, mint: *a teremtő, Isten; a művész, az alkotó; vmilyen intézmény* stb. Ha azt vizsgáljuk, hogy mit lehet teremteni, létrehozni, akkor azt találjuk, hogy: *világot, embert, műalkotást, szervezetet, egységet, munkahelyet* stb. Ezzel szemben a *csinál* igéhez az ember maga rendelhető hozzá alanyként a leggyakrabban a maga hétköznapiságában (*a gyerek bajt csinált; a szomszéd adósságot, a szakács rántottát*), és olyan tárgyra irányul a cselekvés, amelyek szintén a mindennapisághoz tartoznak hozzá (*jó üzletet csinál; a nadrágjába csinált*). Ugyanakkor ennek az igének van valamilyen elhomályosító jellege is, amikor olyan cselekvésekre vonatkozik, amelyeket a beszélő nem szívesen nevez meg (*gyereket csinál; a nadrágba csinál*) vagy egyszerűen csak leértékeli, kevésbé értékesnek tartja azt (ez jelenik meg az olyan származékokban, mint *csinálmány* pejor v. tréf. 'hozzaértés nélkül készült munka', ÉKsz.¹).

A szándékos változás, változtatás aspektusa a műveltető (faktitív) szituációkban realizálódik talán a legnyilvánvalóbban: a *csináltat* származék esetében a grammatikai alany az irányító, de az ún. eszközlő alany a cselekvés valódi végrehajtója általában véve a műveltető igékben (i. m. 228). Az irányító szerep abból a szempontból is vizsgálható, hogy az eszközlő alany tevékenysége milyen irányba hat. Előfordul, hogy egyenesen hat vissza az irányító alanyra (*ruhát csináltat a szabóval magának; gyereket csináltatott a férjével magának*), illetve az eszközlő alany cselekedete valaki másra is irányulhat (*adósságot csináltatott a férjével; gyógyteát csináltatott a betegnek*). Mindkét esetben a szándékosság mögött érzékelhető valamilyen haszon, nyereség megszerzésének igénye.

Az „emberiesítés” folyamata a műveltető helyzetben is kimutatható, ha megvizsgáljuk, hogy ki, kivel és mit *csináltat*. A korpusz alapján olyan szerkezetekről van szó, ahol a grammatikai (irányító) alany mindig személy jellegű, pontosabban ember (*cipőt csináltat – a vevő, a kliens, a megrendelő* stb.; *adósságot csináltatott – a feleség, a szerető, a testvér* stb.), és az eszközlő alany is személy (*ruhát csináltat a szabóval/a varrónővel/ az anyjával/a szomszédal magának; gyereket csináltatott a férjével/a szeretőjével magának*). A *csináltat* esetében olyan kollokációkról van szó, amelyekben az eszközlő alany csakis személy lehet (olyan valaki, aki megéri, hogy mit kérnek tőle, hogy mi a feladat). Nem szoktunk olyan szerkezeteket alkotni, ahol egy géppel, állattal, egyéb valamivel *csináltatunk* valamit.

A fenti adatok alapján a *csinál* révén a szándékos változás doménje profilírozható, melynek képszerű jellemvonása az „emberiesítés” folyamata, egyfajta nyelvi törekvés az emberi cselekedetek hétköznapi szférájának aktivizálására.

A *face* (= *csinál*) a román köznyelvben is hiperonima. Nagy a nyelvhasználatbeli gyakorisága, több olyan ige, esetleg szó szerkezet fölé boltozódik, amelyek valamilyen cselekvést jelölnek.

Ez az ige a cselekvést jelölő, tranzitív igék kategóriájába tartozik elsődlegesen a DEX alapján (*face un gard* = kerítést csinál, *face focul* = tüzet csinál, rak), de jelentésköre kiterjedt, és gyakran fordul elő kopulaként (*se face + névszó*) is. Általában véve tevékenységet fejez ki anélkül, hogy meghatározná a cselekvés tárgyát, eszközét, célját vagy más aspektusát (Evseev 1974: 50). Jelentésének absztraktságából fakadóan a *face* analitikus igék összetevőjeként funkcionál gyakran (*a face o vizită* = látogatást csinál, tesz 'meglátogat'; *a face o analiză* = elemzést csinál, 'elemez'; *a face de mâncare* = enivalót csinál, készít 'főz'). A különböző kollokációkban és igés kifejezésekben (*locuțiune verbală*) betöltött szerepe (uo.) az, hogy kifejezze az aktivitást, hogy aktivizálja a nominális részt, amely a cselekvés tárgyát (*a face găuri* = lyukat csinál 'lyukaszt', *a face cunoștință* = ismeretséget csinál, köt 'megismerkedni'), eszközét (*a face cu ochiul* = a szemével csinál 'kacsint'), a tevékenység révén létrejövő tulajdonságot határozza meg (*a face pe cineva sănătos* = egészségessé csinál vkit 'meggyógyít'), illetve rávilágít a cselekvés mennyiségére vagy helyére (*a face două ceasuri* = két órát csinál, 'két órát megy').

Az adatok alapján kitűnik, hogy a *face* gyakran szerepel olya főnevek mellett, amelyek valamilyen foglalkozást neveznek meg (*a face slujba de cioban* = a csobán/juhász munkáját csinálja 'juhászcodik'). Ha az igék mellett lévő nominális részt vizsgáljuk, akkor a román nyelvben tipikus igei szemantikai kategóriákat állíthatunk fel (i.m. 51–55). Ennek alapján a *face* a következő két kategóriába sorolható Evseev (uo.) munkája alapján:

- *verba agendi*, amikor olyan igék helyett áll, amelyek foglalkozásnevet jelölő főnévből származnak (*a ciobăni* – *a face slujba de cioban* 'juhászcodik');
- *verba factiva*, ha olyan ige helyett fordul elő, amely a dolgok minőségi változását jelzi (*a albi* – *a face să devină albă* 'fehérít').

A *face* jelentéskörének ilyenyszerű kiterjesztése arra utal, hogy a beszélő a grammatikai alany aktivitását megnöveli, azaz a cselekvés szándékosságát aktívabban hangsúlyozza. A *csinál* esetében is érzékeltük a szándékosságot, de ez a román nyelvben árnyaltabban jelenik meg, gondoljunk az olyan szerkezetekre, mint *face febră* (= lázat csinál 'lázás'), *face pneumonie* (= tüdőgyulladást csinál 'tüdőgyulladásos'), *a face burtă* (= hasat csinál 'pocakot ereszt').

Az adatok alapján a *face* intranszitiv igeként is szerepel az egyes kifejezésekben, ilyenkor főként valamilyen viselkedésre vonatkozik, a cselekvés módjára utal (*Fă cum știi!* = csináld, ahogy tudod!; *Fă mai bine!* = csináld jobban!), de mozgást, helyváltoztatást is kifejezhet (*face la dreapta* = csináld jobbra 'fordulj jobbra!'; *face drum* = utat csinál

'utazik'), valamint gyakori előfordulású reflexív szituációkban is az *a se face* formában, amikor intranszítív kopulaként szerepel (*el se face mare* = nagyra csinálja magát 'nagy lesz'; *se face inginer* = mérnökre csinálja magát 'mérnök lesz'). Mindez arra enged következtetni, hogy olyan igéről van szó, amely fontos szerepet tölt be a román nyelvben. Vezérlését nehéz meghatározni a szótári előfordulás alapján, de a beszédhelyzetekben való előfordulása alapján is, mert olyan tág jelentésmezővel rendelkezik, amellyel csak kevés más szó (pl. 55 rokon értelmű szót, kifejezést rendel mellé a román szinonimaszótár).

A *face* főnévi származéka a *facere* (= cselekedet, tett; teremtés; építés; szülés). A négy jelentésből következtethetünk vissza az alapige sokrétű jelentésmezőjére is. Ha olyan cselekvést jelentő igéről van szó, amelynek elsődleges jelentése már önmagában is cselekedetként, tettként konceptualizált, elképzelhető, hogy ennek az igének az elsődleges funkciója a bármilyen tevékenység kifejezése (*face ceai* = teát csinál; *face o casă* = házat csinál, épít; *face o rochie* = ruhát csinál, varr; *se face medic* 'orvosnak tanul'; *se face bolnav* 'megbetegszik'), így fölé emelkedik azon igéknek, amelyek szinonimájaként használatos. Továbbá a *face*, *facere* teremtéssel való összekapcsolása arra enged következtetni, hogy a román nyelvben ehhez az igéhez olyan képzetek társulnak, amelyek ennek a jelentéskörét nem redukálják az emberek mindennapjaira (mint azt a *csinál* „emberiesítésében” láttuk), hanem kitágítják, úgymond megemelik a nem-emberi, a mindenható szférája felé; ez főként azokban a szerkezetekben érzékelhető, ahol az elvárás, megront jelentésben használatos analitikus szerkezetekről van szó (*face vrăji* = varázslatot csinál 'varázsol, megront'; *a face de dragoste* = szerelemre csinál 'varázsol, megbűvöl'), illetve az életre kelt, létrehoz, terem, szül jelentésben használatos kifejezésekből (*face flori* = virágot csinál, hoz 'virágzik'; *face pui* = kicsinyeket csinál, hoz világra 'fiadzik'; *face copii* = gyerekeket csinál 'szül').

Ha az alany szempontjából vizsgáljuk meg ezt az igét, feltűnik, hogy elsődlegesen a román nyelvben is az ember, személy kerül a cselekvést végrehajtó szerepkörébe (*a face pe cineva de poveste* = mesének valót csinál vkiből 'híret kelti v. híret viszi v. a világ szájára juttatja'; *a face pe cineva din cal măgar* = lóból szamarat csinál vkiből 'kigúnyol vkit'), sokkal kevesebb esetben fordul elő, hogy más élőlény funkcionál alanyként (*copacul face flori* = a fa csinál virágot 'virágzik'; *pisica face pui* = a macska csinál kicsinyeket 'kölykedzik'), illetve nem feltétel, hogy ember-, személyjellegű legyen az alany, lehet nem-ember is (*a face bucăți v. bucățele v. fărâme v. țândări* = darabot v. darabkákat v. szilánkokat csinál [vkiből, vmiből] 'diribdarabra tör v. izzé-porrá zúz'). Viszont a szándékosság nem olyan egyértelmű a román adatok alapján, mint a magyar nyelvben; egyfajta aktív részvétel hangsúlyozódik a tett, a cselekvés megvalósulásában, ami nem feltétlenül szándékos, lehet véletlenszerű is. Például a *face burtă* (= pocakot csinál, ereszt), *face febră* (= lázat csinál 'lázas lesz'), *se face galben* (= sárgát csinál magának, 'elsápad') esetében nem szándékos megbetegedésről, hízásról, elsápadásról lehet szó, sokkal inkább az hangsúlyozódik ezekben a szerkezetekben, hogy maga az alany is aktív részvevője ezeknek a történeteknek.

Izgalmasak az olyan kifejezések, mint az *i s-a făcut frică* (= félelmet csinált magának 'fél'), *a-și face (singur și însuși) seama* (= számadást csinál egyedül és magának 'végez

magával'), *a se face stăpân pe ceva* (= urat csinál magából valamin 'ura a helyzetnek'), *a se face trup și suflet cu cineva* (= testet és lelket csinál vkivel 'testi-lelki jóbarátok lesznek'). Ezek a reflexív helyzetek mintha azt jeleznék, hogy a románban a grammatikai alany nagyobb mértékben irányítója az egyes tevékenységeknek vagy akár történéseknek, hogy a cselekvés, történés úgy hat egyenesen vissza az irányító alanyra, mintha sokkal kisebb lenne a köztük levő távolság.

A fenti adatok alapján a *face* a többszörösen aktivizált cselekvés, történés képzetét kelti. Nagyon komplex jelentéskörrel rendelkező ige lévén, arra következtetünk, hogy többfunkciójú igeről van szó jelen esetben, amelynek alapelemei a cselekvés, tett – a mozgás maga; a teremtés, építés, létrehozás, de leginkább az aktív részvétel generalása.

A két korpusz alapján megállapítható, hogy más a *csinál* ige státusza a magyarban, más a *face* státusza a románban. A *csinál* ige jelentésmezője szűkebb, és a szándékosság, a változtatás igénye társul hozzá elsődlegesen; a *face* sokkal tágabb jelentésmezővel rendelkezik, és az aktivizált részvétel hangsúlyozódik elsődlegesen a használati körében. Mindkét ige hiperonimaként szerepel ugyan, a *csinál* szándékosan végrehajtott cselekvésekre utal általában, de a *face* emellett állapotot, mozgást kifejező igék szinonimájaként is gyakran fordul elő, valamint kiterjedése jóval nagyobb. A MID tanításában elkerülhetetlen, hogy a tanuló ne vegye észre – ne hívjuk fel rá a figyelmét –, más helyzetekben és összefüggésekben használjuk a fenti igéket a két nyelvben; nem elég csak lefordítani egy-egy szó jelentését a célnyelvre, néha elengedhetetlen a használati körének, grammatikai státuszának pontosítása is. Jelen dolgozat erre tett kísérletet.

Források

- Bakos Ferenc – Borza, Lucia (szerk.) 2002a. *Magyar–román kisszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bakos Ferenc – Drogman György (szerk.) 2002b. *Román–magyar kisszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Breban, Vasile (szerk.) 1997. *Mic dicționar al limbii române*. Editura Enciclopedică, București.
- Bucă, M. – Evseev, I. – Király F. – Crașoveanu, D. – Vasiliuță, L. (szerk.) 1978. *Dicționar analogic și de sinonime al limbii române*. Editura științifică și enciclopedică, București.
- Ciobanu, Elena – Popescu-Marin, Magdalena – Păun, Maria – Ștefănescu-Goangă, Zizi (szerk.) 1997. *Dicționar explicativ și enciclopedic al limbii române*. Editura „Floarea darurilor”, București.
- Comșulea, Elena – Șerban, Valentina – Teiuș, Sabina (szerk.) 2008. *Dicționar explicativ al limbii române de azi*. Litera Internațional, București.
- Dobrescu, Alexandru (szerk.) 1997. *Dicționar de expresii și locuțiuni românești*. Editura Litera, Chișinău.
- Eőry Vilma (szerk.) 2007. *Értelmező szótár*. Tinta Kiadó, Budapest (ÉrtSz.+).

- Juhász József – Szőke István – Ó. Nagy Gábor – Kovalovszky Miklós (szerk.) 1972/2002. *Magyar értelmező kéziszótár*. Akadémiai Kiadó, Budapest (ÉKsz.).
- Kelemen Béla (szerk.) 1961. *Magyar–román szótár*. Editura Științifică, Bukarest.
- Lengyel Zsolt (szerk.) 2008. *Magyar Asszociációs Normák Enciklopédiája I*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Murvai Olga 2001a. *Román–magyar kifejezések kéziszótára*. Sprinter Publisher, Kaposvár.
- Murvai Olga 2001b. *Magyar–román kifejezések kéziszótára*. Sprinter Publisher, Kaposvár.
- Vöö István 1984. *Dicționar de proverbe maghiar–român*. Editura Științifică și Enciclopedică, București.
- Dicționar explicativ al limbii române*. 2008. <http://dexonline.ro> (2008. február) (DEX).
- Magyar Nemzeti Szövegtár* <http://corpus.nytud.hu/mnsz/> (2008. február) (MNSzt.).
- Magyar Nyelv*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság szakfolyóirata. <http://www.c3.hu/~magarynyelv/> (2011. április).

Irodalom

- Bañcerowski Janusz 2008. *A világ nyelvi képe*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Evseev, Ivan 1974. *Semantica verbului: Categoriile de acțiune, devenire și stare*. Editura Facla, Timișoara.
- Magyari Sára 2012. A magyar mint idegen nyelv az *áll* és *stă* igék tökrében. In: *Nádor Orsolya – Szűcs Tibor (szerk.): Hungarológiai Évkönyv 2012*. PTE BTK, Pécs, XIII/1., 91–99.
- Nyomárkay István 2006. A hazugság fogalmának képe a magyar nyelvben. In: *Magyar Nyelvőr* 130/4, 389–399.
- Pátrovics Péter 2010. Az idő nyelvi képe és kategóriája. In: *Bárdosi Vilmos (szerk.): Világkép a nyelvben és a nyelvhasználatban*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 223–233.
- Péntek János 2007. A *csinál* ige a moldvai magyar nyelvjárásban. In: *Guttman Miklós – Molnár Zoltán (szerk.): V. Dialektológiai Szimpozium. Szombathely, 2007. aug. 22–24, Szombathely*, 207–210.

Anna Sobczak¹

A SÁRGA (ŻÓŁTY) ÉS A ZÖLD (ZIELONY) ALAPSZÍNNEVEK HASZNÁLATA A MAGYAR ÉS A LENGYEL NYELVBEN

Abstract

According to the idea that language and worldview are inextricable we can argue that there is a connection between worldview and use of colour terms in different languages. The paper presents results of research on use of the colour terms *żółty* (yellow) and *zielony* (green) in the Polish language compared to use of the colour terms *sárga* (yellow) and *zöld* (green) in Hungarian. A basis for the research was a survey, and interviewees were native speakers of Polish or Hungarian.

Keywords: *linguistic image of the world, categorization, basic colour terms, yellow, green*

Kulcsszavak: *világ nyelvi képe, kategorizáció, alapszínnevek, sárga, zöld*

1. Bevezetés

A színnevek a mindennapi szókincsünk egyik jelentős része, amelyeknek a használatán keresztül nemcsak a világról, hanem a nyelvünkben rögzített világképről is információt kaphatunk, ezért érdemes vizsgálni a színnevek használatát a nyelvészet keretében is, ami többféle megközelítésből végezhető, de ennek ellenére viszonylag kevés az e témával kapcsolatban készült magyar és lengyel szakirodalom.

E tanulmány kiindulópontja a világ nyelvi képének az elmélete, amely alapja a magyar és a lengyel nyelv közötti kontrasztív vizsgálatnak, amit az alapszínnevek kapcsán kérdőíves empirikus kutatás útján végeztem. A célom az alapszínnevek használatának a vizsgálata volt, pontosabban az érdekelt, hogyan értelmezik őket a magyar és a lengyel anyanyelvűek, milyen színűnek látják a világ bizonyos elemeit, és a színnevek konkrét felfogása mellett, hogyan használják őket szintén átvitt értelemben, milyen szimbólumként, milyen tulajdonságok, fogalmak, sőt állandósult szókapcsolatok, kifejezések, szólások, elnevezések kapcsolódnak hozzájuk. Továbbá, hogy milyen különbségek érzékelhetőek a magyar és a lengyel nyelv között. A főhipotézisem azon alapult, hogy a

¹ Anna Sobczak MA képzésben résztvevő diák, Magyar Szak, Nyelvészeti Intézet, Modern Filológiai Kar, Adam Mickiewicz Egyetem, Poznań, Lengyelország, anna.w.sobczak@gmail.com

színnevek használatán keresztül értelmezhető a világ nyelvi képének egy részterülete, ennek megfelelően más lehet a színnevek használata a magyar és a lengyel nyelvben. Jelen dolgozat két nagyobb egységre tagolódik: az első részben ismertetem az elméletet, a második egységben a nyelvi anyag interpretálásával foglalkozom.

2. A világ nyelvi képe

A világ nyelvi képével kapcsolatos kutatásoknak és elméletnek kezdeteit már Martin Luther nevéhez köthetjük, de az e elméletet később, az európai felvilágosodás korán kezdték el fejleszteni. Azonban a világ nyelvi képének kialakítása igazából Wilhelm von Humboldt alakjához kapcsolódik – ő a *Weltanschauung*-elméletének szerzője (vö. Anusiewicz–Dąbrowska–Fleischer 2000: 14–16, Bańcerowski 1999: 188–189).

A 20. században az amerikai nyelvészetben jelentős helyet foglal el a világ nyelvi képének kutatása. A Sapir-Whorf hipotézisből következő nyelvi relativizmus szerint „a nyelv nemcsak kommunikációs eszköz, hanem meghatározott világgépét is tartalmaz, mivel az ember gondolatvilága szoros kapcsolatban áll a nyelv struktúrájával” (Bańcerowski 1999: 190).

A 80'-as évektől kezdve a világ nyelvi képének a problematikájával több lengyel nyelvész is foglalkozik, ekképp sokféle szempontból kutatják e nyelvészeti elméletet, és több módon értelmezik a világ nyelvi képének fogalmát (ld. Anusiewicz–Dąbrowska–Fleischer 2000, Bartmiński 2006, Grzegorzczkova 2004, Tokarski 2004 és mások).

Renata Grzegorzczkova szerint „a világ nyelvi képét fogalmi struktúráként kell értelmezni, amely az adott nyelvi rendszerben, azaz a grammatikai és a lexikális tulajdonságaiban rögzült, és amely a nyelvi szövegek (megnyilatkozások) révén jut kifejezésre” (Bańcerowski 1999: 191). Jerzy Bartmiński (2006) úgy véli, hogy a nyelv nemcsak kommunikációs eszköz, hanem egyben a valóság interpretációjának eszköze is, amely magában foglalja a világ bizonyos képét és rá jellemző kommunikációs formákat – ezek egy adott közösség történelmi fejlődésének, kialakított kultúrájának, emberi tapasztalatoknak az eredményei, amelyeket közösségnek minden tagja a szocializáció folyamán sajátítja el (vö. Bartmiński 2006: 14). Továbbá Tokarski szerint „a világ nyelvi képét olyan törvényszerűségek halmazaként értelmezi, amelyek a grammatikai kategoriális kapcsolatokban (flexió, szóképzés, szintaxis), valamint a lexika szemantikai struktúráiban realizálódnak, és amelyek egyfelől az adott nyelvre jellemző világnézetnek a módjait, másfelől pedig a világ szerveződésének általános megértését, az adott nyelvközösség által értékeket tükrözik” (Bańcerowski 1999: 191).

Magyar vonatkozásban a nyelvi világgép kutatásának elméletét Janusz Bańcerowskihoz kötjük (vö. Koutny 2012: 158), aki úgy véli, hogy „a világ nyelvi képe nem más, mint a nyelvhasználók által tapasztalt objektívan létező valóságnak a képe, azon nyelvhasználóké, akik hasonló tapasztalatokkal rendelkeznek és hasonló értékeket vallanak. A világ nyelvi képét a valóságról szóló tudásfajtaként is értelmezhetjük, amely a tudás hordozóját is feltételezi. Ez nem más, mint az ember mentális információs térképe,

amelynek a nyelv integráns része, mivel benne létezik, benne van kódolva és rögzítve a nem lineáris fogalmi struktúra formájában” (Bańcerowski 1999: 192).

3. A világ nyelvi képe és a kategorizáció

A kognitív megközelítésben a kategorizáció arra vonatkozik, hogy az ember a világ-megismerés folyamán feldolgozza és interpretálja a valóságot, ekképp csoportosítja a tapasztalt tárgyakat, jelenségeket, gondolatokat, érzéseket, cselekvéseket, folyamatokat, tudajdonságokat, viszonyokat stb., kategóriákat teremt és besorolja azokat a példányokat, amelyekkel érintkezésbe jut, másokhoz viszonyítva, közös tulajdonságokat keresve és alá vagy fölé rendelve a csoportok hierarchiáján belül. Az ekképp működtetett és értelmezett kategorizáció szoros kapcsolatban áll a világ percepciójával, megértésével, interpretálásával és ennek megfelelően a világ nyelvi képének a kialakulásával (vö. Tolcsvai Nagy 2010: 24).

Minden nyelv esetében másképpen történhet a kategorizáció, ezért lehetséges, hogy különböző nyelvekben nem ugyanúgy vannak besorolva a példányok a csoportokba (a kategóriákba) – különbségeket lehet találni a kategóriák hatáira és a prototípuselvekre nézve is (vö. Maćkiewicz 2004: 54).

Különböző nyelveket összehasonlítva számos különbség található tehát például a színnevek megnevezése esetében is, mert minden közösség másképpen láthatja, csoportosíthatja és használhatja a színeket – vannak nyelvek, amelyekben több színnév található, és olyanok is léteznek, amelyekben csak néhány színnevet használnak; néha több elnevezése van olyan színnek, amelyre egy másik nyelvben csak egy szót használnak; különbözőek lehetnek a prototípuselvek is (vö. Berlin-Kay 1969, Koutny 2011, Maćkiewicz 2004).

4. A színnevekkel végzett vizsgálatok

A színnevekkel végzett kutatások szempontjából jelentős és innovációs tanulmány, amely befolyásolta az e témával foglalkozó nyelvészek további munkáját, a „Basic Color Terms: Their Universality and Evolution” c. publikáció (1969), amelyben a szerzők Brent Berlin és Paul Kay azt állítják, hogy a nyelveknek vannak univerzális tulajdonságai és ezek a szemantikai univerzálialak megnyilvánulnak a színek elnevezéseiben is, továbbá a nyelvek történelmi fejlődésével is kapcsolatban vannak. Majdnem száz nyelv vizsgálatának eredményei alapján felvetik, hogy minden nyelvben létezik a színnevekre vonatkozó alapvető szókincs.

Berlin és Kay vizsgálata befolyásolta tehát a színnevekkel foglalkozó nyelvészeket – sokan továbbvizsgálták az alapszínneveket, módosították a szerzők által bemutatott elméletet, illetve kritizálták is (ld. B. Papp 2006, Gage 1999, Koutny 2007, 2011, 2012). Ez elméletet Anna Wierzbicka utasította el – azt állította, hogy nincsenek univerzálialak

a színek területén és olyan nyelvek is találhatók, amely beszélőinek tudatában nincs absztrakt felfogás színekről, így a természeti népek tárgyra szokták vonatkoztatni az ismert színeket, mert az ember környezete jelentősen befolyásolja minden nyelv kialakulását és használatát (vö. B. Papp 2006, Koutny 2011).

Berlin és Kay szerint akkor alapvető egy színnév, amikor a következő négy kritériumnak megfelel:

- monolexémikus, azaz csak egy morfémából áll, nincs alárendelve egy másik színnévnek és nem egy másik szó összetevője;
- nem egy másik színnév árnyalata és az elnevezése nem származik egy tárgy nevéből;
- jelentése és használata nem korlátozódik egy bizonyos területre, dolgok csoportjának jelölésére;
- pszichológiailag kifejező, azaz általánosan ismert és gyakori használatú (vö. Berlin-Kay 1969, B. Papp 2006, Kicsi 1988, Kiss-Forbes 2001, Tokarski 2004, Tolcsvai 2010).

A szerzők szerint univerzálisan legfeljebb 11 alapvető színnévről és ennek sajátos hierarchiájáról lehet szó:

						purple lila fioletowy
white fehér biały		green zöld zielony		blue kék niebieski		pink rózsaszín różowy
	red piros czerwony		yellow sárga żółty		brown barna brązowy	orange narancssárga pomarańczowy
black fekete czarny	<	<	<	<	<	grey szürke szary

Az alapszínnevek egy adott nyelvben az ábrán megmutatott fejlődési sorrend szerint jelennek meg, azaz a sorban jobbra levő alapszínnevek akkor lexikálizálódnak, amikor az előttük álló színnevek már megvannak.

Azonban előfordulhat, hogy egy nyelvben másként történik a felosztás, pl. a japán *aoi* vagy a vietnámi *xanh* egyben a 'zöld' és a 'kék'; az is lehetséges, hogy több alapszín található egy adott nyelvben, pl. a magyarban a *piros* és a *vörös*, vagy az oroszban a *sinij* 'sötét kék' és a *goluboy* 'világoskék' (vö. Berlin-Kay 1969, Koutny 2011).

Ami a *zöld* és a *sárga* színneveket illeti, Berlin és Kay szerint nem egyidőben jelennek meg, mert találhatók olyan nyelvek, amelyekben a korábban lexikálódott színek után következik csak *sárga* vagy csak *zöld*. Ha az a színnév a *zöld*, akkor magában foglalhatja

a *sárgás-zölde*s árnyalatokat is, viszont ha a *sárgáról* van szó, akkor e színnév a *világoszölde*ket is illeti. Azonban a vizsgálatom eredményeinek alapján állíthatom, hogy létezik kapcsolat a *sárga* és a *zöld* színnevek között.

5. A kérdőív

A kutatás folyamán összeállítottam két nagyon hasonló kérdőívet, amelyet elektronikusan töltöttem ki: a www.kerdoivem.hu és a www.ankietka.pl honlapokon. Figyelembe vettem 78 kérdőívet, amelyet magyar adatközlők töltöttek ki (életkor: 19–66; a nők száma: 63 – 81 %; a férfiak száma: 15 – 19%), és 58 kérdőívet, amelyet lengyel adatközlők töltöttek ki (életkor: 19–40, legtöbbször 21–30 év között – 45 válaszadó, azaz 78%; a nők száma: 45 – 78%; a férfiak száma: 13 – 22%).

E dolgozatban szeretném bemutatni a kutatás azon eredményeit, amelyek az alábbi kérdésekre adott válaszokból következnek.

Az első kérdésben megkértem, hogy az adatközlő soroljon fel három dolgot, amely többek közt sárga színű, zöld színű. Főleg konkrét elnevezéseket vártam, mint pl. tárgynevek, és az adatközlők határozott többsége ilyen elnevezéseket írt. [„Soroljon fel (...) d) 3 dolgot, ami sárga; e) 3 dolgot, ami zöld”].

Elég hasonló **a második kérdés**em, amelyben megkértem, hogy az adatközlő sorolja fel vagy fogalmazza meg röviden, hogy mi jut eszébe, amikor a megadott színekre gondol. Arra számítottam, hogy az adatközlő absztrakt fogalmakat, szimbólumokat, szabad asszociációkat is leír. [„Sorolja fel vagy fogalmazza meg röviden, mi jut eszébe, amikor az alábbi színekre gondol (...) d) sárga; e) zöld”].

A harmadik kérdésben szerettem volna megtudni, hogy az adatközlő szerint milyen színűek az emberi környezet alapvető összetevői, amelyek mindenki számára ismerősek – itt a *sárga* szín esetében a *nap* színére voltam kíváncsi, mert kérdéses, hogy a *napot* e színnévnek prototípuspéldájának lehet-e tekinteni. [„Ön szerint milyen színű (...) e) a nap?”].

Az ötödik kérdésben azt kértem az adatközlőtől, hogy soroljon fel öt szót vagy kifejezést, amelyben valamilyen szín szerepel. Kíváncsi voltam, hogyan használják a magyarok és a lengyelek a színneveket, és hogy melyek közülük a leggyakoribbak. A *zöld* igen gyakran szerepelt a megadott példákban, a lengyel adatközlők 55 kifejezést írtak, a magyarok 52-t. A lengyel adatközlők válaszaiban a *zöld* jelent meg a legtöbbször. A magyar adatközlők viszont a *sárga* színnév kapcsán írták a legtöbb példát (67). Érdekes, hogy a lengyeleknél alig akadt ez a színnév (7). [„Soroljon fel 5 szót vagy kifejezést, amelyben valamilyen szín szerepel! ”].

6. A zöld – zielony

A zöldet a **növényzet**, illetve a **tavas** színének szoktuk tekinteni. Ennek megfelelően az adatközlők az első kérdésre való válaszában felsoroltak számos fogalmat, amely a **természettel** kapcsolatos. A magyar adatközlők összesen 238, a lengyel adatközlők 164 példával szolgáltak. Természetesen voltak ismétlődések. Az összesített eredményeket táblázatba foglaltam, melyekben csak a kettőnél többször említett válaszokat közlöm.

Mind a magyar, mind a lengyel adatközlők többsége olyan fogalmakat említett, melyek:

- a növények világával kapcsolatosak: fű, levél, lomb, tő, fa, erdő, park, tavaszszal, moha, bokor, sportpálya, karácsonyfa, fenyőfa, domb, kaktusz, alga, tavasz, növény, lóhere, mező, tavaszi búzamező, rét, virág, hóvirág, marihuána, pázsit;
- zöldségek: saláta, uborka, brokkoli, zöldbab, spenót, sáska, spárga, rucola, metélőhagyma, paprika, borsó;
- gyümölcsök: alma, kivi, dinnye, görögdinnye, körte, éretlen banán, szőlő, sárgadinnye, avokádó, lime;
- fűszernövények, gyógynövények: petrezselyem, menta, csalán, citromfű;
- állatok: béka, teknős, tücsök, gyík, krokodil;
- nemes kő: smaragd, jáde;
- jelzőlámpa;
- szem.

A lengyel adatközlők említették a budapesti Szabadság-hidat, pénzt, úrlényeket, tankot és zöld teát. A magyar adatközlők válaszai között található még: Greenpeace, környezetvédelem, iskolatábla, iskolai padok, sportszelet csomagolása, LMP ('Lehet Más a Politika' – a párt lógójában zöld szín is van); emellett **kórházzal** kapcsolatosak: műtétes ruha, az orvosi szoba fala, kórházi csempe, Betadine.

1. Táblázat:

„A zöldnek nevezett dolgok gyakorisági listája”	
Példa	Válaszok száma
fű	65
levél	25
fa	10
lomb (ill. falomb)	9
falevél	8
béka	6
moha	5
alga	4
növény	4
saláta	4
uborka	4
bokor	3
brokkoli	3
erdő	3
mező	3
jelzőlámpa	3

**2. Táblázat:
„A zielony-nek nevezett dolgok gyakorisági listája”**

Lengyelül	Magyarul	Válaszok száma
trawa	fű	51
liście	levelek	25
ogórek	uborka	9
sałata	saláta	7
oczy	szem	5
żaba	béka	5
drzewa	fák	3
jabłko	alma	3
kiwi	kivi	3

6.1 A zöld szín szimbolikája

A kérdőív második kérdésében megkérdeztem az adatközlőket, hogy mi jut eszükbe, amikor a *zöld* színre gondolnak. Mind a magyar, mind a lengyel adatközlők hasonló példákat írták és nem vehetők észre jelentős eltérések a szín szimbolikája kapcsán. A *zöld* szín jelképezhet tehát olyan fogalmakat, mint:

- természet: ősiség, falu;
- nyugalom, harmónia: béke, pihenés, megnyugvás, szabadság, túrázás, piknik;
- öröm, vidámság, pozitív energia, frissesség;
- remény;
- környezetvédelem, ökológia;
- élet;
- éretlenség.

A lengyel adatközlők említették még a következő fogalmakat: semlegesség, átlagoság. Két magyar adatközlő *anyát* említett – ez a fogalom kapcsolódhat a természethez. Egyszer előfordult a *csalfaság* is.

6.2 A zöld az állandósult szókapcsolatokban

A *zöld* színnév **féltékenységet**, **irigységet** szimbolizálhat, mind a magyarok, mind a lengyelek számára. Lengyelül 'valaki zöld lehet az irigységtől' (*zielony z zazdrości*), a magyaroknak pedig óvakodniuk kell a *zöldszemű szörnytől*. Mindkét nyelvben létezik hasonló szólás *a szomszéd füve/kertje mindig zöldebb* (lengyelül 'a szomszéd füve zöldebb').

E színnévvel **fiatalságot**, **tapasztalatlanságot**, egy bizonyos ismeret hiányát is kifejezhetjük. Magyarul valaki *zöldfülű* azaz 'kezdő', lengyelül viszont 'sárgacsőrű' (*zóttodziób*) vagy 'zöld egy témában', illetve 'zöld van a fejében' (*mieć zielono w głowie* – ha valaki ráadásul kissé gyerekes és nem veszi komolyan a dolgokat). Azonban az is lehet, hogy valakinek 'zöld fogalma sincs' – magyarul: *halványlila fogalma/gőze sincs* (tehát ebben az esetben is más színneveket használunk), de amikor valaki félrebeszél, nem ért valamihez, akkor már *zöldeket/zöldségeket beszél*.

3. Táblázat: A zöld színnév az állandósult szókapcsolatokban.

Példa	Válaszok száma
zöld ágra vergődik	10
zöldfülű	9
zöldszemű szörny, szörnyeteg	4
a féltékenység a zöldszemű szörny	3
a szomszéd kertje mindig zöldebb	3
óvakodj a zöld szemű szörnytől	2
zöld az irigységtől	2
a szomszéd füve mindig zöldebb	2
fűzöld	2
zöldeket beszél	2
zöldségeket beszél	1
tavaszi zöld ár	1
zöldmezős beruházás	1
zöld utat ad (enged) vminek	1
zöldelő fák	1
kék az ég és zöld a fű	1
almazöld	1
zöld pokol	1
zöldbe fordul	1
méregzöld	1
elzöldül a rosszuléttől	1
elkapott a zöldszemű szörny	1
a szomszéd nője mindig zöldebb	1

A *zöld* a **tavaszi** és a **természet** színe, amelyre az adatközlők válaszaik utalnak, pl. ha valakinek 'zöld ujjai vannak' (lengyel kifejezés), ez azt jelenti, hogy ő nagyon jó kertész. Olyan példák is akadtak, amelyek nem kötődnek szorosan a *tavaszi* motívumához: *zöld ágra vergődik*, azaz **boldogul**, sikeres és elégedett lett az életével egy nehezebb időszak után. Elég hasonló gondolatot fejez ki a *zielono mi* ('zöldül érzem magam') szókapcsolat, s valójában ez címe egy dalnak, amelynek a szereplője **boldog, nyugodt** és jó a kedve, mert szerelmes. Régebben Lengyelországban a szerelmesek néha 'zöldet

játszottak' (grać w zielone) – bizonyos időszakban mindig kellett legyen náluk valami zöld, amikor egymással találkoztak.

A *zöld* tehát egyben az **élet** és a **halál**, a **méreg** színe is, arra utalhat, hogy valaki rosszul lett (pl. *elzöldül a rosszulléttől*), ill. dühös – de csak a lengyelben, mert magyarul azt szoktuk mondani, hogy valaki *elvörösödik a dühtől*, lengyelül viszont mind a két kifejezés használható.

Emellett az adatközlők szerint a *zöld* a **reményt** is jelképezheti, hiszen azt szoktuk róla mondani, hogy *a zöld a remény színe*. **Engedélyre** utalhat, amire vonatkoznak olyan kifejezések, mint: *zöld utat kap/ad*, a lengyelben *dać komuś/dostać zielone światło* ('zöld fényt kap/ad').

Továbbá a lengyel adatközlők azt írták, hogy valakit „elküldenek zöld fűre”, azaz **elbocsátanak a munkahelyéről**. Analogikusan, ha valaki „zöld fűre megy el”, ez azt jelenti, hogy elveszti az állását. Azonban a magyar nyelvben létezik a „zöldmezős beruházás” kifejezés olyan típusú ipari vállalkozásra utalva, amelyet korábban mezőgazdasági művelés alatt álló területen hoztak létre.

A **szemszínnel** kapcsolatos lengyel közmondás is megjelenik: „oczy zielone - życie szalone”, azaz 'ha valakinek zöld a szeme, annak örült élete lesz'.

4. Táblázat: A zielony színnév az állandósült szókapcsolatokban.

Lengyelül	Magyarul	Válaszok száma
zzielenić z zazdrości, ill. zieleniący, zielony z zazdrości	zöld az irigységtől, elzöldül az irigységtől	22
być zielonym w jakimś temacie	'vki zöld egy témában'	7
nie mieć zielonego pojęcia	halvány lila fogalma sincs ('zöld fogalma sincs)	6
zielono mi	'zöldül érzem magam'	5
u sąsiada trawa jest zieleńsza	a szomszéd fűje mindig zöldebb ('a szomszéd fűje zöldebb')	2
dawać komuś/dostać zielone światło	'zöld fényt ad vkinek/kap'	2
oczy zielone - życie szalone	'zöld szem - örült élet'	2
mieć zielone palce	'vkinek zöld ujjai vannak'	1
zielony ze złości	'zöld a dühtől'	1
morska zieleń	tengeri zöld	1
jechać na zieloną trawę	'zöld fűre elmegy, elutazik'	1
posłać kogoś na zieloną trawę	'elküld vkit a zöld fűre'	1
grać w zielone	'zöldet játszik'	1
mieć zielono w głowie	'zöld van a fejében'	1
zielony to kolor nadziei	zöld a remény színe	1
po drugiej stronie rzeki trawa jest bardziej zielona	'a folyó másik oldalán a fű zöldebb'	1

7. A sárga – żółty

A kérdőív ama kérdésére, hogy mi *sárga* színű, a magyar adatközlők összesen 228 példát írtak, a lengyelek viszont csak 164-et. A példák itt is ismétlődtek. Az összesített eredmények az alábbi táblázatokban láthatók, most is csak a kettőnél többször említett válaszokat közlöm.

5. Táblázat: „A sárgának nevezett dolgok gyakorisági listája”

nap	42
citrom	17
napraforgó	14
nárcisz	14
banán	10
villamos	7
virág	6
arany	4
méz	4
rózsa	4
sajt	3

Szembeszökő, hogy mind a magyar, mind a lengyel adatközlők a leggyakrabban a **napot** sorolták ide. Wierzbicka szerint a *sárga* színnév prototípusa a *nap*, bár Tokarski úgy véli, hogy a lengyel nyelv esetében kissé kérdéses ez a megállapítás, tudniillik nem gyakoriak olyan szókapcsolatok, amelyekben a *sárga* és a *nap* szerepelnek együtt (vö. Tokarski 2004: 97). Lengyelül nem szoktuk mondani, hogy valami *sárga*, *mint a nap*, hanem inkább *világos*, *mint a nap* ('jasne jak słońce'), azonban gyakoriak más hasonlatok is, pl. *sárga*, *mint: a citrom, a kanári, a szalma, a viasz, az arany*. Sárga lehet a beteg vagy idős ember bőre (tehát e színnév az **öregség** fogalomhoz kapcsolódhat), a *nap* viszont a szókapcsolatokban inkább *aranyszínű*. Azonban az is igaz, hogy az idiómákban, kifejezésekben gyakrabban az *arany*, mint a *sárga* színnév fordul elő (vö. Tokarski 2004: 97–99). Magyarul sem szoktuk a *sárgát* a naphoz hasonlítani. A válaszokból az is kiderült, hogy az adatközlők többsége (a magyar adatközlők 56%-a és a lengyel adatközlők 67%-a) a nap színének a *sárgát* tekinti. Érdekes, hogy majdnem senki nem írta az arany, arany-sárga színnevet.

6. Táblázat: „A żółty-nek nevezett dolgok gyakorisági listája”

Lengyelül	Magyarul	Válaszok száma
słońce	nap	33
cytryna	citrom	22
słoneczniki	napraforgó	14

żonkil	nárcisz	10
banan	banán	7
kurczaczek, kurczak	kiscsibe	7
żóltkó	tojássárgája	6
kaczeńce	gólyahír	5
kanarek	kanári	4
mlecz	pitypang	4
ananas	ananasz	3
rzepak	repce	3

Tipikusan sárga színű dolgok lehetnek tehát:

- a nap, illetve: napsugár, napfény;
- csillag;
- fény, lámpafény, fényvisszaverő csík;
- a virágok, virágszirom, növénye: napraforgó, nárcisz, rózsa, tulipán, gólyahír, kikerics, aranyeső, krókusz, krizantém, liliom, százszorszép, pitypang, repce, búza, búzakalász, búzamező, gabona, kukorica;
- méz, méh, darázs;
- csibe, csirke, kacska, kanári, pillangó;
- gyümölcsök: citrom, banán, barack, narancs, alma, ananasz, birsalma, homoktövis, körte, sárgadinnye, Mirabella szilva;
- ennivalók: sajt, tojás, tojássárgája, vaj, sárgarépa, paprika, bab, köles, nyalóka, pudding;
- innivalók: fehérbor, narancslé, Fanta üdítő, tea;
- fűszerek: kurkuma, mustár;
- budapesti villamos, kisközpont;
- irigység (ezt csak a magyarok sorolták fel);
- epe, májsárgaság, májbetegség okozta szín;
- drágakő: borostyán, citrin, topáz;
- arany;
- jelzőlámpa, közlekedési jelzőtáblák;
- sárgalap;
- csekk, régi papír;
- Pikachu, Simpson család, smiley;
- homok.

7.1 A sárga szín szimbolikája

Bár az első kérdésre adott válaszok alapján megállapítható, hogy a magyarok és a lengyelek ugyanazokat a dolgokat tekintik *sárga* színűnek, némileg más fogalmakat jelképezhet számukra ez a szín. A lengyelek szerint a *sárga* inkább pozitív fogalmakhoz kap-

csolódik. A lengyelek számára a sárga főképpen a **vidámság** színe (12), a magyaroknak inkább az **irigység** jelképe (14). Ezen kívül nincsenek nagyobb eltérések a sárga szín szimbolikája kapcsán.

Az adatközlők szerint a *sárga* színnév szimbolizál tehát olyan fogalmakat, mint:

- irigység, árulás, féltékenység;
- vidámság: eufória, energia, boldogság, öröm, mosoly, optimizmus;
- betegség, mérge, alkoholisták, epe (a májbetegség okai és tünetei kapcsán)
- kreativitás, ötletesség, spontaneitás;
- nyár: nap, napfény, napsütés, melegség, strand;
- ősz (a levelek színe miatt);
- sivatag (a homok színe miatt);
- idétlen, rikító, undorító, csúnya;
- keleti (valószínűleg a fűszerekkel, gyümölcsökkel, sivataggal kapcsolatos asszociáció);
- húsvét (mert sárga színű a csibe).

7.2 A sárga szín az állandósult szókapcsolatokban

A lengyelben a **tapasztalatlanság**ot nemcsak a *zöld* színnévvel fejezzük ki, hanem a *sárgával* is – erre a példa a *zółtodziób* ('sárgacsőrű') összetett szó, amelynek a magyar megfelelője a *zöldfülű*, tehát ráadásul más testrészt használunk ebben a kifejezésben.

Továbbá a sárga a **betegség** jelképeként jelenik meg a szókapcsolatokban, pl., ha valakinek *zółte papiery* – 'sárga papírai' vannak, akkor egy nem kiegyensúlyozott személyiségű lelki beteg emberről van szó (a *sárga papírok* a dokumentumok, amelyek igazolják a betegségét). A magyar adatközlők példáiban egy betegség neve, *sárgaláz* is akadt, amely létezik a lengyelben is (*zółta febra*), de nem fordult elő a válaszokban. Viszont ha *kogoś zalewa zółć*, azaz 'valakit elönt az epe' (az *epe* szót lengyelül a *sárga* színnévvel fejezzük ki), ez nem azt jelenti, hogy az illető beteg, hanem mérges, dühös – tehát a **méregre** vonatkoznak a zöld és a sárga egyaránt. Továbbá az **alkoholfogyasztás** következményeként: *leissza magát a sárga földig* és *dob egy sárgát* ('hány') – **rosszullétre** vonatkozik.

A magyar adatközlők válaszaiban viszont a *sárga* a leggyakrabban szereplő szín és főleg az **irigység** szimbólumaként jelenik meg különböző szókapcsolatokban (43 példában).

7. Táblázat: A sárga színnév az állandósult szókapcsolatokban.

Példa	Válaszok száma
sárga az irigységtől	18
leissza magát a sárga földig	13
(el)sárgul az irigységtől	9
sárga irigység	8
(meg)eszi a sárga irigység	4
belesárgul az irigységbe	2

sárga bögre, görbe bögre	2
sárga láz	2
sárga mint a kukorica	1
nyílik már a sárga rózsa	1
aransárga	1
popper sárga*	1
elfogta a sárga irigység	1
sárga mint az irigység	1
dob egy sárgát	1
sárgállik a látóhatár	1
napsárga	1

*popper – kémiai vegyület, amelynek sárga színe van

8. Táblázat: A zólyt színnév az állandósult szókapcsolatokban.

Lengyelül	Magyarul	Válaszok száma
zóltodziób	zöldfülő ('sárgacsőrű')	3
kogoś zalewa zólc	előnti az epe ('előnti a sárga, a sárgaság')	2
zólte papiery	'sárga papírok'	1
zólyt śnieg	sárga hó	1

8. Összefoglalás

A *zöld* és a *sárga* színnevek Berlin és Kay (1969) által szerkesztett az alapszínnevek fejlődési sorrendjében egy különleges helyet foglalnak el: egy adott nyelvben eleinte megjelenik vagy *zöld* vagy *sárga*, és csak utána a másik szín. Ha az első a színnevek közül a *zöld*, akkor magában foglalhatja a *sárgás-zöldes* árnyalatokat is, viszont ha a *sárgáról* van szó, akkor e színnév a *világoszöldet* is illeti. Talán ez a közeli viszony a két színnév között befolyásolhatja a *zöld* és a *sárga* színnevek percepcióját, a szimbolikáját és a használatát. A vizsgálatomból következik, hogy a két nyelvben nem mindig ugyanazt jelképezi a két szín. A magyar nyelvben a *zöld* és a *sárga* egyaránt a féltékenységet, az irigységet jelképezheti, de a lengyel adatközlők szerint erre csak a *zöld* vonatkozik. A *zöld* mint a tapasztalatlanság, a fiatalság színe mind a két nyelvben szerepel, de a lengyelben a tapasztalatlanságot a *sárga* is szimbolizálhatja. A *zöld* és a *sárga* egyszerre az életre és a halálra utalnak – *zöld* lehet a tavasz és a méreg, *sárga* lehet a húsvéti csibe és a májbetegségben szenvedő ember bőre. Egy lengyel közmondás szerint, ha valakinek *zöld* a szeme, annak örült élete lesz (de talán sok pozitív élményben gazdag), viszont ha 'valakinek *sárga* papírai vannak', akkor komolyabb lelki betegségben szenved.

Irodalom

- Anusiewicz, Janusz – Dąbrowska, Anna – Fleischer Michael 2000. Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej. In: Dąbrowska, A. – Anusiewicz, J. (red.) 2000. *Językowy obraz świata i kultura*. Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego. Język a kultura 13.
- B. Papp Eszter 2006. Néhány színnév terminológiai vizsgálata. In: Fóris Ágota – Pusztay János (szerk.) 2006. *Utak a terminológiához*. Szombathely, BDF. 7–25.
- Bañcerowski, Janusz 2004. A világ nyelvi képe mint a szemantikai kutatások tárgya. *MNy*. 188–195.
- Bartmiński, Jerzy 2006. *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Berlin, Brent – Kay, Paul 1969. *Basic Color Terms: Their Universality and Evolution*. Berkeley – Los Angeles, University of California Press.
- Földvári Melinda 2005–2011. *Színnév – színszótár*. <http://www.szintan.hu>
- Gage, John 2010. *Kolor i znaczenie: sztuka, nauka i symbolika*. Kraków, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS. [Eredeti: Gage, John 1999. *Colour and meaning: art, science and symbolism*. London, Thames and Hudson]
- Grzegorzczkova, Renata 2004. Pojęcie językowego obrazu świata. In: Bartmiński, Jerzy (red.) 2004. *Językowy obraz świata*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. 39–45.
- Kicsi Sándor András 1988. Az alapszínnevek lexikalizálásáról. *Magyar Nyelvőr* 112: 456–460.
- Koutny Ilona 2007. Mennyiben magyar színek a piros-fehér-zöld? Kontrasztív frazeológiai vizsgálat. In: Maticsák Sándor (szerk.) 2007. *Nyelv, nemzet, identitás II*. Budapest–Debrecen: Nemzetközi Magyarágtudományi Társaság. 229–238.
- Koutny Ilona 2011. *In welchen Farben sehen die Ungarn die Welt? Kontrastiv-phraseologische Untersuchung*. [<http://www.slawistik.hu-berlin.de/institut/fachgebiete/ungarlit/publ/BBH/bbh16/koutny>]
- Koutny Ilona 2012. Kolory, które łączą. In: Koutny Ilona, Dávid Mária, Németh Szabolcs, Paweł Kornatowski (szerk.) 2012. *Magyar–lengyel kapcsolatok: kontrasztív nyelvészeti, irodalmi és kulturális kutatás*. II. kötet. Poznań: ProDruk. 158–171.
- Maćkiewicz, Jolanta 2004. Kategoryzacja a językowy obraz świata. In: Bartmiński, Jerzy (red.) 2004. *Językowy obraz świata*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. 47–55.
- Pléh Csaba 2011. Beszéd és gondolkodás. In: Kenesei István (szerk.) 2011. *A nyelv és a nyelvek*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 352–353.
- Tokarski, Ryszard 2004. *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2010. *Kognitív szemantika*. Konstantin Filozófus Egyetem: Nyitra.

Balogh Andrea¹

A MAGYAR IRODALOM ROMÁN RECEPCIÓJA A KORTÁRS KÖZEGBEN

Abstract

The topic of the present research is the Romanian perception of Hungarian literature. This research studies mostly the way of reception in the Romanian bibliography of the translation literature and the Hungarian literature from the 1990's until today. Also it is emphasizing shortly the contemporary system of literature institutes which assure the cultural interaction in present. This study could be developed in further researches.

Keywords: *literary interactions, translation literature, cultural institutions*

Kulcsszavak: *irodalmi kölcsönhatások, fordításirodalom, kulturális intézmények*

1. Bevezetés

A kortárs magyar irodalom román recepcióját vizsgálni több szempontból is nehéz feladat, elsősorban azért, mert kortárs folyamatokról lévén szó, a kutatónak azzal a szorongással kell számolnia, hogy lehet olyan szerző vagy mű, akire vagy amire nem terjedt ki a figyelme. Problematikusságát mutatja az is, hogy a mai magyar irodalomtörténészek közül kevesen foglalkoztak a témával. Az egyik tanulmányt, ami a *Látóban* valamint egy tanulmánykötetben is megjelent, Selyem Zsuzsa (Selyem, 2003), a másikat Vincze Ferenc írta (Vincze, 2008). Továbbá egy antológiakötet előszavában Balázs Imre József vázolt fel néhány aspektust a recepcióra vonatkozóan (Balázs 2002).

Selyem Zsuzsa tanulmánya hét román irodalmi lapra koncentrálni vizsgálja az 1990 és 2003 közötti időszak irodalmi kölcsönhatásait, melyek a *22*, a *Dilema*, az *Apostrof*, a *Vatra*, az *Observator Cultural* és a román *Lettre International*. Megállapításai a következők: bár viszonylag sok fordítás jelenik meg, de a reflexió, az értékes kritika és tanulmány, esetleg szakkönyv elmarad, ami azt bizonyítja, hogy éppen az irodalmi közbeszédben szánnak kevés figyelmet a témának. Ismerteti azt az ankétot is, amit a marosvásárhelyi *Vatra* indított az 1999-es év 8. számában a romániai magyar irodalom helyzetéről. A megkérdézett román értelmiségiek többségének nyilatkozata tájékozatlanságról árulkodik. Vincze Ferenc írása abból a nézőpontból indít, hogy az ideológiák által meghatá-

¹ Balogh Andrea PhD, egyetemi adjunktus, Partiumi Keresztény Egyetem, andrea.balogh@yahoo.com

rozott posztkommunista országban hogyan alakult az irodalmi kölcsönhatások sorsa. Balázs Imre József pedig főként az addig megjelent antológiákkal foglalkozik, ír azokról a hiányosságokról, amelyeket Selyem Zsuzsa is észrevételez, valamint a saját válogatási szempontjairól ejt szót.

Az irodalmi kölcsönhatások ügye több helyen is felvetül annak az anekdotának az apropóján, amit a kilencvenes években Vida Gábor indított a romániai magyar irodalomtörténet megírásával kapcsolatosan, de tételesen nagyon kevesen foglalkoztak a témával.

A tanulmányban először az utóbbi húsz-huszonöt év fordításiirodalmára térek ki. Arra ebben a tanulmányban nincs lehetőség, hogy az összes folyóiratot és a bennük közölt fordításokat feltüntessem, ezért kutatásomat a könyv formában megjelenő önálló kötetek vagy antológiakötetek tárgyalására szűkíttem. Igyekszem – a teljesség igénye nélkül – a legismertebb kortárs magyar szerzők román recepcióját ily módon megvizsgálni. Ezek után a magyar irodalomról szóló román nyelven írott szakirodalmat (szakkönyveket, tanulmányokat) ismertetem. Valamint utolsó szempontként a recepciót egyéb kortárs kulturális intézmények, például az oktatás vonatkozásában vizsgálom.

2. Fordításiirodalom

A tanulmányírók abban megegyeznek, hogy a rendszerváltás után nem volt könnyű és problémamentes a román–magyar irodalmi párbeszéd elindítása. Sok szempontból felül kellett írni a korábbi totalitárius diskurzusmintákat, amelyek hosszú időn keresztül meghatározták az irodalom intézményrendszerét. A kommunista internacionalizmus jegyében ugyan sok fordítás született, viszont azok az elméleti és válogatási szempontok, amelyekkel ez a kánon operált, érvényüket veszítették, és meg kellett/kell találni azokat az esztétikai jegyekre épülő szempontokat, amelyek mentén a megváltozott helyzetben a fordításiirodalom létrejöhet. Ez a folyamat pedig nem problémamentes. Sok esetben a kortárs szerzők nyugat-európai közvetítéssel kerülnek be a román köztudatba. Előbb van meg a német, francia, olasz stb. fordítás, és csak utána a román.

Mindez igaz Esterházy Péter műveire is. Az utóbbi öt-hat évben viszont mintha ez változott volna, ugyanis többet írnak róla, műveit irodalmi lapok közlik, talán ő a legismertebb a kortársak közül. A tordai születésű költő és műfordító, Anamaria Pop 1997-től rendszeresen fordít Esterházy-műveket, valamint a magyar irodalom számos más alkotóját is tolmácsolta románul. Esterházy művei közül legelőször *A szív segédigéi* (Verbele auxiliare ale inimii) jelent meg 1997-ben a Iași-i Institutul European kiadónál, ami 2007-ben még egy kiadást megért, majd az *Egy nő* (O femeie) a Humanitasnál 2002-ben, illetve a *Curtea Veche* kiadónál 2008-ban. A *Harmonia caelestis* valamint a *Javított kiadást* (Ediție revăzută) ugyancsak a Curtea Veche adta ki 2008-ban. 2009-ben három műve is megjelent: a *Hanh-Hahn grófnő pillantása* (Privirea contesei Hahn-Hahn), a *Hrabal könyve* (Cartea lui Hrabal), továbbá a *Rubens és a nemeuklideszi asszonyok* (Rubens și femeile neeuclidiene). Ez utóbbi, dramoletteket tartalmazó kötet a román fordításban még egygel bővült, a *Harminchárom változat Haydn-koponyára* cíművel.

A kötet bemutatója Bukarest legnagyobb könyvesboltjában, a Cărturești-ben volt, ahol felolvasószínház keretében adták elő az egyik darabot a kötetből². Ezt követően pedig Esterházy 60. születésnapja alkalmából 2010-ben egy interjúsorozat látott napvilágot, ami Esterházy és Iolanda Malamen beszélgetéseit tartalmazza életről, írásról, irodalomról, címe *La început eram încă un om normal* (Az elején még normális voltam).

2009-ben nemcsak Esterházy, hanem Nádas Péter neve is többször megjelenik a román irodalmi lapokban, ugyanis az *Observator Cultural* közli Nádas *Goldene Adele* című esszéjét Anamaria Pop fordításában. A román *Lettre Internationale* őszi száma (71. szám) pedig mindkettejük frissen megjelent könyvéből közölt egy-egy részletet, így olvasható a lapban Nádas *Leni sîr* (Leni plânge) című esszéje, illetve Esterházynak a *Legyünk együtt gazdagok* (Să fim bogați împreună) című dramolettje.

Nádas Péter regényeit ugyancsak A. P. fordítja románra. Az *Egy családregény vége* 2001-ben a Poliromnál, esszékötete, a *Rănila bătrânului continent* (Az öreg kontinens sebei) 2010-ben látott napvilágot a Curtea Veche kiadónál. A kötet válogatás Nádas 1990–2008 között írt esszéiből. Az *emlékezet apokalipszise* (Apocalipsa memoriilor I-II.) című kétkötetes regénye pedig 2011-ben jelent meg, ugyancsak a Curtea Veche kiadásában. Az esszékötethez Carmen Mușat írt előszót, ami több szempontból is kiválóan mondható. Egyrészt belehelyezi a szerzőt abba a kelet-közép-európai kontextusba, melynek hiányában félreérthető volna Nádas néhány kijelentése. Mușat Nádashoz hasonló szókimondással felvet olyan kérdéseket is, amelyek az európai politikai elitnek vannak célozva. Továbbá ír a válogatás szempontjairól, ugyanis a fordító, A. P. főleg azokból az esszékből válogatott, amelyek a posztkommunista országok kritikus pontjait tárgyalják. Ugyanakkor a szerző Nádas filozófiai állásfoglalását is kiemeli, melynek kulcsszavai ezek: individualizmus, szabadság és a másság elfogadása. Az előszó érdeme még, hogy Nádas életművét kortárs közép-európai írók és gondolkodók diskurzusában helyezi el, például Esterházy, Herta Müller, Vaclav Havel, Dubravka Ugrešič, Czesław Miłosz, Adam Michnik, a román írók közül pedig Norman Manea nevét említi, akik hasonló nyitottsággal és európeér magatartással írtak Európa múltjáról, jelenéről és jövőjéről (Mușat, 2010: 5–16.).

Kertész Imre román befogadástörténete a Nobel-díjjal kezdődik. Selyem Zsuzsa 2002-ben még a fordítások hiányáról ír, valamint egy különös párhuzamról, ugyanis Kertészt éppen az az író, Norman Manea méltatja, aki sokáig a román irodalmi élet száműzöttje volt (Selyem, 2003: 24). A párhuzam nem meglepő, ugyanis mindkét szerző életművében kiemelt szerepet kap a Holokauszt-tematika, illetve életútjuk is számos vonatkozásban megegyezik. A Nobel-díj után a *România Literară* irodalmi lap 2002/42-es számában Adriana Bittel arról számol be, hogy Kertész nevét egészen addig Romániában senki sem ismerte, ezért igazi meglepetés volt a díj, ugyanakkor megjegyzi, hogy Kertész németül és franciául már régóta olvasható. Románul a *Sorstalanság* a Nobel-díjat követően, 2003-ban jelent meg *În afara destinului* címmel a bukaresti Est kiadónál Hajdú Georgeta Delia fordításában. Tapodi Zsuzsa írása az *Observator Cultural*

² Lásd a sajtóhíreket pl. a Kultúrpart 2009. nov. 23-i számában.

ban (2002. okt., 139. sz.) igyekszik megismertetni a román olvasóközönset a kertészi gondolatmenettel, a történelmi traumák sematizmusoktól mentes ábrázolására helyezve a hangsúlyt. Ugyancsak az Est kiadó vállalja Paul Drumaru fordításában a *Kaddis a meg nem született gyermekért* (Kadiş pentru copilul nenăscut) című esszéregényének kiadását 2005-ben. A *Valaki más* (Altceineva) esszékötet és az *Angol lobogó* (Drapelul englez) a Humanitasnál jelent meg Anamaria Pop fordításában 2004-ben.

A Nobel-díj hatására elkezdődik egyfajta Kertész-kultusz, például az *Observatorul Cultural* 2003. februári száma (154. sz.) közli Kertész Stockholmban, a díjátadó ünnepségen elmondott beszédét, és Balázs Imre József illetve Krebsz János írását az életműről. A fordítások is többnyire ekkor készültek, azóta viszont Kertész életműve igazából visszhangtalan a román recepcióban, aminek valószínű az lehet az oka, hogy ez a téma, mint ahogy a kommunizmus is, máig kibeszéletlen. Az utóbbi időben keletkezett román filmek kezdték el a traumatikus történelmi tapasztalatok tematizálását. Akik a kortárs román írók közül ezzel foglalkoztak, többnyire olyan emigráns szerzők, mint például Herta Müller, Norman Manea, vagy Matei Vişniec. A magyar irodalomtörténészek írásain továbbra is az a törekvés látszik, hogy megismertessék a román olvasóközönset Kertész gondolatmenetével. Például Balázs Imre József a *Kaddisról* írva próbálja felvázolni azt az egzisztencialista létfilozófiát, ami Kertész mindegyik művében jelen van. Párhuzamot von Kafka, Paul Celan és Thomas Bernhard műveivel, hogy érthető legyen, miért egy hosszú nem-re épülő monológ a regény (*Observator Cultural* 154. száma).

Ottlik Géza és Mészöly Miklós műveinek fordítása is főként az utóbbi két évtizedben valósult meg. Mészöly *Saulusát* (Saul) Cristina Băzu, esszékötetét, *Az ember, akit megölt* (Omul, pe care l-a ucis) címmel Paul Drumaru és Alexandru Skultéty fordította, mindkettő 1998-ban a magyarországi Pont Kiadónál jelent meg. Ottlik 1988-as fordítású *Iskola a határonja*, románul *Şcoală de lângă graniţă*, teljesen visszhangtalan maradt. Tovább szemlélve a kortárs magyar írók között, hogy csak néhányat említsünk, Krasznahorkai László, Kukorelly Endre, Spiró György, Tóth Krisztina, Szilasi László nevét kereshetnének még a román könyvesboltok polcain.

Krasznahorkai *Sátántangója* 2012-ben jelent meg a Curtea Veche kiadónál Anamaria Pop tolmácsolásában. A *România Literară* 2013/21-es számában Mihai Răzvan Năstase írt a regényről. Arra fókuszál, hogyan jelenik meg a kommunizmus idejének apokaliptikus színezetű, lepusztult világa. A Krasznahorkai-fordítások Angliában többször is díjazottak lettek, például 2013-ban George Szirtes *Sátántangó*-fordítása, 2014-ben pedig a *Seiobo járt odalent* című novelláskötet fordítója, Ottilie Mulzet kapta a Three Percent kiadó díját. Romániában a BUN DE TIPAR 2012-ben Anamaria Popnak ítélte a legjobb fordításért járó díjat.

Kukorelly *A Memória-part* (Malul-Memoria) című rövidpróza-kötetével 1999-ben jelentkezett románul, szintén Anamaria Pop tolmácsolásában. A könyv Budapesten a Pont Kiadónál jelent meg Simona Popescu előszavával. Azóta nem tudunk újabb román fordításról. Spiró György nem annyira regényeivel, mint inkább drámáival arat sikert Romániában. *Prah* című darabját több színház is játszotta. A Szatmári Északi Színház román tagozata a 2013–2014-es évadban tűzte műsorára, a Marosvásárhelyi Nem-

zeti Színház ötvenéves jubileumán játszotta ugyanezt 2012-ben. A bukaresti Művész-színház pedig 2013 decemberében adta elő a darabot Fodor Zénó fordításában *6 din 49* (6 a 48-ból) címmel. De játszották Nagyváradon és Temesváron is, ez utóbbi helyen magyarul. A darab jó kritikákat kapott (lásd M. Morariu az *Adevărul* hasábjain között cikkét 2014. máj. 9-én). Művei önálló kötetben nem, viszont egy 2012-es antológiában napvilágot láttak Kiss Csaba, Háy János, Bereményi Géza és Kovács Krisztina műveivel együtt Scarlet Anna fordításában *Dramaturgie Ungară Contemporană* (Kortárs magyar dráma) címmel.

Darvasi Lászlónak *A lo-jangi kutyavadászok* (Vânătorii de câini din Loyang) c. novel-láskötete jelent meg románul a Nemira kiadónál 2005-ben, Konrád Györgynek pedig előbb *A látogató* (Vizitatorul) 1998-ban, 2003-ban pedig az *Elutazás és hazatérés* (Călătoria) P. Drumaru fordításában.

A felsorolt fordítások mellett számos kortárs szerzőt lehetne említeni, akiket a román olvasóközönség még nem fedezett fel, ilyen Parti Nagy Lajos, Oravecz Imre, Závada Pál, Tóth Krisztina, Borbély Szilárd, Szilasi László stb.

Ugyanakkor vannak olyan klasszikusok, akik a román irodalmi köztudatba az utóbbi két évtizedben kerültek be, ilyen például Márai Sándor. Bár Márai nem tekinthető kortársnak, de művei a kilencvenes évektől reneszánszukat élik a magyar és a külföldi recepcióban is. Román nyelven három regénye jelent meg, mindhárom A. Pop tolmácsolásában: *A gyertyák csonkig égnek*, az *Eszter hagyatéka* és a *Vendégjáték Bolzanóban*. Műveinek kiadását a Humanitas és a Curtea Veche vállalta fel. *A gyertyák csonkig égnek* (Lumânărilor ard până la capăt) két kiadást is megért, az elsőt 2004-ben a Humanitas, 2011-ben pedig a Curtea Veche adta ki. Ugyanitt jelent meg két másik regénye is, az *Eszter hagyatéka* (Moștenirea Eszterei) 2006-ban, a *Vendégjáték Bolzanóban* (Turneu la Bolzano) pedig 2008-ban. Valamint olyan ifjúsági irodalomnak nevezhető művek is napvilágot láttak az utóbbi időben románul, mint Szabó Magda *Abigélje* (2003, Institutul European), vagy Méhes György *Ginája* (2003, Institutul European). A nagy klasszikusok közül megemlíthető Babits Jónás könyvének 2002-es fordítása (*Cartea lui Iona*, Kriterion Kiadó, fordítója Paul Drumaru). Kocsis Francisko tolmácsolásában új József Attila-fordítások készültek. Az 51 vers a *Vatra* című folyóiratban látott napvilágot (2012/10–11. és 2013/6–7. számokban), a MEK-en pedig elektronikus könyv formájában érhető el.

Kérdés, hogy külön fejezetet képeznek-e a román fordításiirodalomban az erdélyi vagy erdélyi származású, illetve erdélyi (romániai) témát megszólaltató szerzők. A kommunizmus idejének fordításiirodalmában nyilvánvaló volt, hogy a romániai magyar szerzőket nem lehetett a magyarországiakkal vagy más, határon kívüliekkel együtt említeni, hanem a román szerzők sorában írtak róluk. Erről később részletesebben is említést teszek. Azóta sokat változott a helyzet, a korábbi skatulyázás megszűnt, viszont ennek fényében érthetjük meg igazán, hogy a rendszerváltás utáni írásokban miért sürgetik főleg erdélyi magyar irodalmárok a romániai/erdélyi magyar irodalom kapcsoltságát az összmagyar irodalmi folyamatokba (Lásd Balázs 2002: 7–8.).

Ha maradunk a kultikus „hazai” szerzőknél, a kortársak közül talán Bodor Ádámmal kell kezdenünk a sort. Első fordítása 1979-ből való, a *Plusz-mínusz egy napot* (Plus-mi-

nus o zi) még az író Magyarországra telepedése előtt a Kriterion adta ki Grünberg Ferenc fordításában. A *Sinistra körzet* több kiadást is megért, az első 1999-es (*Sinistra*), a második 2005-ös (*Zona Sinistra*), a harmadik pedig 2010-es kiadás (*Zona Sinistra*). A fordítások, továbbá a téma aktualitása ellenére Bodor Ádám román recepciója igazából az utóbbi öt-hat évben indult meg, addig a szerző neve nem került be a köztudatba. Ezt Vincze Ferenc is megerősíti már említett tanulmányában. Kiemeli, hogy a *Sinistra-körzet* több európai nyelvre lefordították, a német, francia, olasz, dán, norvég, szerb, szlovák, bolgár kiadás után jelent meg a román (Vincze 2008: 135). Selyem Zsuzsa pedig 2003-ban arról ír, hogy Marius Tabacu munkája sok éven keresztül kiadásra várt az Institutul European kiadónál (Selyem 2003: 25). 2010-ben viszont két kötet is megjelenik: *Mirosul pușcăriei* (A börtön szaga) a Curtea Veche kiadónál, illetve *Az érsek látogatása* (Vizita Arhiepiscopului) a Poliromnál, mindkettő Marius Tabacu közreműködésével, valamint kritikák, recenziók, tanulmányok láttak napvilágot román nyelven, például Andreea Răsuceanu írása az *Observator Cultural* 2010. decemberi (555. sz.) számában, vagy Claudiu Constantinescu kritikája a *Dilema veche* hasábjain 2010. novemberében, illetve Balázs Imre József *Índepărtearea de ideologie* (Távol az ideológiáktól) című írása az *Echinox* 2011. jan. 12-i számában. Bodorról megjelent több román nyelvű tanulmány is magyar irodalomtörténész, jelesül Bányai Éva tollából, amelyek kétségkívül segítik, hogy az életmű bekerüljön a román kultúra horizontjába (Bányai 2002, 2006).

Ugyancsak ún. „hazai” és Bodorhoz hasonló tematikát szólaltat meg Dragomán György *Fehér királya* (Regele alb), valamint Józsa Márta *Amíg a nagymami megkerül* (Bunicuța pierdută) című regénye, melyek közül előbbi a Poliromnál 2008-ban, utóbbi a Curtea Veche kiadónál jelent meg 2010-ben. Szócs Géza verseiből 1999-ben látott napvilágot egy válogatás Anamaria Pop és Mircea Dinescu fordításában *Rănită, sepia* (Sebzett tintahal) címmel, azóta viszont nem jelent meg önálló fordításkötete.

Demény Péter azon kevés magyar írók közé tartozik, aki nemcsak magyar, hanem román nyelven is ír szépirodalmat. 2013-ban publikálta tárcakötetét *Ghidul ipocriților* (Képmutatók kalauza) címmel a Cartea Românească könyvkiadónál, továbbá román nyelvű blogot (is) vezet. A kötetet Bukarestben a 2013-as Bookfesten mutatták be. Az egyik könyvbemutatóján (*Garantált pihenés*, Kolozsvár, 2013. márc. 26.) ő maga fogalmazza meg, mennyire fontosnak tartja, hogy a (romániai) magyar írók és irodalomtörténészek publikáljanak románul is. A fentebb említett könyvről Daniel Cristea-Enache írt kritikát az *Observator Cultural* 2013. augusztusi (688. sz.) számában, melyben annak humoros-szatirikus társadalombírálatát Molière *Tartuffe*-jével és Shakespeare *III. Richárdjával* rokonítja. Egyébként a tárcák különböző képmutatás-fajtákat tipologizálnak, vannak az alkalmi képmutatók (ipocriți ocazionali) és a gyakorlottak (ipocriți școliti), mindez játékos formában tálalva.

Balázs Imre József versei önálló kötet formájában nem, hanem folyóiratokban vagy gyűjteményes kötetekben jelentek meg a *Dilema Veche* hasábjain, illetve az *Apostrof* 2000-ben több versét is közölte Paul Drumaru fordításában. Ugyancsak ő fordította Markó Béla 1989-ben a Kriterionnál megjelent, *Despre natura metaforelor* (A metaforák természetéről) című kötetének darabjait, valamint az 1997-es *Kannibál idő* (Timp cani-

bal) verseit is ő ültette át románra. Markó az utóbbi időben kétnyelvű verseskötetekkel jelentkezett. A Curtea Veche 2010-ben *A kert erotikája – Erotica grădinii*, majd 2012-ben *Az egyhangúság dicsérete – Lauda monotoniei* címűt adta ki. Kovács András Ferenc (KAF) verseit szintén Paul Drumaru fordította, ezekből *Vară colonială* címmel a Kriterionnál jelent meg kötet 2002-ben. Egyébként Paul Drumaru az egyik leghűségesebb tolmácsolója nemcsak KAF-nak, hanem Pilinszkynek, Babits Mihálynak, Salamon Ernőnek, Király Lászlónak, Konrád Györgynek és még sokaknak.

Igazi hiánycikknek számít ellenben Láng Zsolt műveinek román megjelenése. Szilágyi István regényei közül is csak a *Kő hull apadó kútba* (Cad pietre în fântăna seacă) található meg románul egy 1984-es kiadásban Balla Corneliu tolmácsolásában, viszont az *Agancsbozót és a Hollóidő* nem, így Szilágyi prózája a kortárs román olvasóközönség előtt ismeretlen. Csupán a *Travers* című antológiakötetben, amit később még tárgyalunk, jelent meg a *Jámbor vadak* (Fiare blinde) című novellája, ugyanitt Láng Zsoltnak az akkor még kiadás alatt lévő *Bestiárium Transylvaniae* második kötetéből olvashatunk egy részletet.

Az erdélyi szerzők közül Visky András nevét kell még megemlíteni, akinek több kötetét a Koinónia Kiadó közölte románul P. Drumaru fordításában, például a 2001-es *Betlehem-i éjszakát* (Noaptea din Betlehem), a 2007-es *Aranylevél* címűt (Foi de aur), valamint a 2009-es *Dă semn* [Jelet hagy(j)] válogatott verseskötetet. A LiterNet kiadásában jelent meg 2004-ben az *Al cui e Ardealul?* (Ké Erdély?), aminek címadó írása már 2002-ben napvilágot látott a *Provincia* folyóirat március-áprilisi számában. Továbbá Daniel Vighivel és Alexandru Vladal közösen írták a *Fals tratat de conviețuire* (Hamis együttélési határozat) című regényt, ami 2002-ben jelent meg a Dacia Kiadónál. *Júlia* című darabját ugyancsak Paul Drumaru fordította, amit a Kolozsvári Nemzeti Színház valamint a Iași-i Nemzeti Színház is játszott. A dolog érdekessége, hogy Visky drámáit többször adták elő külföldön, például New Yorkban, Chicagóban, mint Romániában.

Néhány fordítástervezetet ismertetek még, amelyek betekintést adnak a fordítási-irodalom műhelytitkaiba is. Elena Dumitru, aki a Bukaresti Egyetem Hungarológiai Tanszékén tanult, elmondása szerint Balassi Bálint verseit fordította románra. A szövegek egyelőre csak kéziratban érhetők el, kiadásuk még nem valósult meg. Továbbá Marius Tabacu egy nemrégiben megszervezett rendezvénysorozaton, a veszprémi *Erdélyi napokon* számolt be folyamatban lévő Bánffy-fordításáról³. Mindkét esetben a fordítás nehézségét az okozza, hogy a fordítónak meg kell teremtenie egy olyan nyelvváltozatot – lásd udvarló szerelmi költészet vagy az arisztokrata és nagypolgári kultúra nyelve – amelyik hiánycikk a román irodalomban.

Mindezek alapján megállapítható, hogy az utóbbi időben sok fordítás jött létre, de még most is tapasztalni egyfajta esetlegességet és rendszertelenséget ezen a területen. Selyem Zsuzsa és Vincze Ferenc korábban említett tanulmányukban ugyancsak erről számolnak be. Ugyanakkor ehhez hozzátennem, hogy a fordítási irodalmat egyszerre jellemzi egyfajta kultikusság és divatjelleg. Azokat az írókat kezdik fordítani, róluk többet írni

³ Elhangzott az Erdélyi napok rendezvénysorozaton Veszprémben, 2014. ápr. 2-án a Műfordítói kerekasztal (Tudományos előadások IV.) keretében.

és őket a nyilvánosság előtt szerepeltetni, lásd Esterházyt, akikhez valamilyen esemény vagy külföldi szereplés köthető. De programszerű, tervezett fordításokról továbbra sem beszélhetünk. Mégis a kétezres évek elején kisebb-nagyobb hiátusokkal ugyan, de elkezdődik egyfajta párbeszéd a román és magyar irodalom képviselői között.

Több antológiakötet is napvilágot látott. A továbbiakban ezeket ismertetem. Az első 1999-ben jelent meg Paul Drumaru válogatásában két kötetben *Transland* címmel. Drumaru igyekszik átfogó képet adni a XX. századi magyar irodalom határokon átívelő folyamatairól. Szerepeltet magyarországi és romániai szerzőket is. Ez egyfajta szemléletváltást jelez, mert mint Vincze Ferenc tanulmánya is igazolja, alapvetően két tendencia volt meghatározó a román recepciót tekintve: az 1989 előtt megjelenő antológiák és irodalomtörténeti munkák igyekeztek a kisebbségi irodalmat mint nem létező jelenséget kezelni, abból indultak ki, hogy annak az összmagyar irodalomhoz semmi köze, hanem beolvad a román irodalomba. Erre példa lehet a négykötetes *Antologia literaturii maghiare* (A magyar irodalom antológiája), ami nem szerepeltet egyetlen kisebbségi helyzetben élő magyar szerzőt sem. Ennek ellenére egy kiválóan átgondolt és reprezentatív antológiakötetről van szó (Constantin Olariu 1965, 1966, 1968, 1969). Később, a kilencvenes évektől pedig ennek ellentettjeként egyesek úgy írnak a romániai magyar irodalomról, mint ami a román irodalomtól és kulturális folyamatoktól teljesen független. Vincze ezzel részletesen foglalkozik Marian Popa irodalomtörténeti munkáin keresztül tárgyalva a kérdést (Vincze 2008, 144–147.)

A kilencvenes években még további antológia-próbálkozások születtek, az egyik például *BESTiarium* címmel 1998-ban, melyben szerepelnek román és magyar szerzők, utóbbiak közül a transzközép képviselői, Lövétei Lázár László, Orbán János Dénes, Fekete Vince és Sántha Attila. Balázs Imre József a *Travers. O antologie a literaturii maghiare din Transilvania* (Keresztül. Az erdélyi magyar irodalom antológiája) című gyűjteményes kötet előszavában, melynek társszerkesztője is, arra keresi a választ, hogy a fent felsoroltak miért nem voltak sikeresek abból a szempontból, hogy nem kerültek be az irodalmi köztudatba. A probléma gyökere szerinte az, hogy az eddigi kötetek nem törekedtek arra, hogy az irodalmi kontextust is felmutassák a lefordított szövegek mellett (Balázs–Válcan 2002, 6.). A 2002-ben megjelent kétnyelvű antológia éppen ezt igyekszik kivédeni: viszonylag kevés fordítást tesz közzé, de azt jó minőségben: a költők közül Kányádi Sándor, Lászlóffy Aladár, Király László, Visky András, KAF, Jánk Károly és Orbán János Dénes, illetve a prózaírók közül Bodor Ádám, Szilágyi István, Láng Zsolt és Molnár Vilmos szerepel. Az irodalmi fordításokat három tanulmány vezeti be: Láng Gusztáv, Cs. Gyimesi Éva és Balázs Imre József egy-egy írása, valamint a szerkesztő (már hivatkozott) előszava.

2004-ben Nagyváradon Costa Carei fordításaiból adtak ki kötetet a Literátor Kiadónál (*Poezii – Verseki*), 2006-ban pedig Marosvásárhelyen *Efectul admirației. Poeți maghiari din Transilvania* (A csodálat hatása. Erdélyi magyar költők) címmel Kocsis Francisko szerkesztésében. Ebben például KAF 23 versét találjuk meg. Szerepelnek olyan lokális jellegű antológiakötetek is, amelyek önkormányzati támogatásból egy-egy város köré csoportosítva jelentettek meg irodalmi szövegeket. Ilyen a 2006-os kiadású *Várad* tör-

ténetek – *Istoriei orădene* antológia, mely több, Váradhoz kapcsolódó esszét tesz közzé például Ady Endre, Kosztolányi Dezső tollából, de az írások nem mindegyike irodalmi jellegű, vannak életrajzrészletek stb. Valamint Kolozsváron is megjelent egy ehhez hasonló, de sokkal inkább irodalmi jellegű antológia Molnos Lajos szerkesztésében 2007-ben. Ez utóbbiak nagyon szerény kezdeményezések.

Antológiakötetet talán azért is nehéz ma szerkeszteni, mert sokféle ízlésirány rendezi a kortárs irodalmi folyamatokat. Az irodalomtörténészek manapság a monumentális irodalomtörténetektől is ódzkodnak, ennél fogva a hosszú és ráadásul sok költséget igénylő antológiák sem igazán népszerűek. Az igényesebbek inkább kisebb szövegkorpusssal dolgoznak, de annak a válogatási szempontjait alaposan körülírják. Ilyen például a 2002-es antológia. Gyakori az is, hogy egy-egy műfaj illetve műnem köré csoportosítva jelennek meg antológiák (lásd a fentebb említett drámaantológiát).

3. Szakkönyvek, tanulmányok, kutatói műhelyek, kulturális intézmények

A szakkönyvek sorát két irodalomtörténettel indítom, melyek nem számítanak a recens szövegek közé, ennek ellenére fontos megemlíteni őket. Az egyik Nicolae Balotă munkája, aki 1981-es könyvében rendkívüli alapossággal arra vállalkozik, hogy az 1920-as évektől egészen a hetvenes évek végéig felvonultassa a romániai magyar prózaírókat (Balotă 1981). A szerző nem csupán ezt a könyvét szentelte a témának, hanem még számos tanulmányt jelentetett meg a magyar irodalom tárgyköréből. Balotă könyvéből az derül ki, hogy a romániai magyar szerzők munkásságát kiválóan ismeri, és igyekszik a bemutatott életművek legfőbb poétikai jegyeit megragadni. Gavril Scridon monografikus igényű irodalomtörténete az első világháborútól kezdve egészen 1989-ig mutatja be a romániai magyar irodalmat. A könyv Kolozsváron jelent meg 1996-ban. Általános jellegű bevezető fejezetek után egy-egy életművet emel ki és azt elemzi, továbbá a könyv utolsó fejezetében a korszak meghatározó kritikussait is felsorakoztatja (Vö. Vincze 2008, 140.). Könyve alapos és átfogó, de szemléletmódja mára eléggé elavultnak számít amiatt, hogy zömében a kommunista rezsim meghatározó kritikussait és irodalomtörténészeit sorakoztatja föl, szerepel Csehi Gyula, Engel Károly stb. Ami azért is probléma, mert ha egyfajta hiánypótlásként a román olvasók számára akar reprezentatív szakirodalmat nyújtani a romániai magyar irodalomról, akkor a könyv éppen ezt a feladatot nem tudja teljesíteni (Scridon 1996). Ennek ellenére Balotă és Scridon célkitűzése mindenképpen dicséretes, mert megpróbálták felhívni a román olvasóközönség figyelmét a magyar irodalmi folyamatokra úgy, hogy a fordított művek számára egy átfogó irodalomtörténeti kontextust próbáltak felrajzolni.

Amint az antológiákról írva már kifejtettük, a rendszerváltást követően irodalomtörténeti jellegű szakkönyv nem született, csak egy-egy konkrét életművet tárgyaló monográfia, valamint több tanulmány napvilágot látott.

Éppen ezért figyelemre méltó Pomogáts Béla irodalomtörténész *Épülő hidak*, románul *Reconstruirea podurilor – maghiarii și românii* címmel 2002-ben a Pont Kiadónál

megjelent tanulmánykötete Anamaria Pop fordításában. Pomogáts könyve sok aktuális és fájdalmas pontot érint a magyar és a román történelemből, egyben a párbeszéd szükségességére hívja fel a figyelmet. Gabriel Andreescu kötethez írt előszavát Vincze Ferenc részletesen elemzi (Vincze 2008, 137.). A *România Literară* 2003/48-as számában Radu Ciobanu írt recenziót a könyvről. Megemlíti, hogy egy olyan műről van szó, amely több figyelmet érdemelne a román közvélemény részéről, de valójában visszhangtalan. Kiemeli a könyv érdemeit, ugyanakkor több ponton vitathatónak véli a román–magyar kérdést illetően. A könyv fogadtatása bizonyítja, mennyire problematikus erről a kérdéstről írni, mert bármilyen reflexióra a másik nemzettel kapcsolatban visszavágással válaszolnak – és ez valószínűleg igaz mindkét kultúrára vonatkozóan.

A félreértések és a dolog problematikussága ellenére a kortárs romániai magyar irodalomtörténészekben igény mutatkozott arra nézve, hogy a párbeszédet elkezdjék. Ennek legkézenfekvőbb módja saját kutatásaik románul való megjelentetése. A totalitárius diskurzusok után tulajdonképpen egy új „nyelvet” kellett kitalálni, ami az internacionalista szólamokat levetközve tudja megszólítani a másik kultúrát. Ez a folyamat máig nem zárult le. A rendszerváltás után Cs. Gyimesi Éva az elsők között szorgalmazta a párbeszédet, amit később mások folytattak.

Balázs Imre József több recenziót, kritikát közölt román nyelven, melyek közül néhányat tárgyaltam, itt inkább azt a szakkönyvét említem, ami *Avangarda în literatura maghiară din România* címmel jelent meg 2009-ben Temesváron a Bastion Kiadónál Kocsis Francisko fordításában. A könyv először magyarul volt olvasható (*Az avantgárd az erdélyi magyar irodalomban*, Mentor Kiadó, 2006). Ez a szerző doktori értekezésére épül, alapvető tézise az, hogy az erdélyi magyar irodalomban a transzszilvanizmus kánonja perifériára szorította az avantgárd kezdeményezéseket. Kiemelten foglalkozik az erdélyi szemszögből „nyugati peremvidék” (pl. Arad, Temesvár) szerzőivel, a Periszkóp, a Genius és az Új Genius írói körével. Ez a téma azért lehet aktuális a román irodalom számára is, mert pl. az aradi lapokba román költők is publikáltak. BIJ könyvéről Ștefan Borbély írt kritikát az *Apostrof* 2009/11-es számában. Szerinte a könyv kiváló iránymutató a téma kedvelői számára, viszont azt kifogásolja, hogy a román olvasókra való tekintettel bővebben ki kellett volna fejteni a transzszilvanizmus programját, hogy érthetőbbé váljék az avantgárddal való szembenállása.

Egyébként Kocsis Francisko, Balázs könyvének fordítója, 2008-ban Marosvásárhelyen maga is megjelentetett egy könyvet *Avangarda maghiară* (A magyar avantgárd) címmel. Olyan szövegeket válogatott és fordított, amelyek három kiemelkedő avantgárd művész, jelesül Moholy-Nagy László, Uitz Béla és Mattis Teutsch János alakja köré szerveződnek. A könyvben irodalmi szövegek is szerepelnek, többek között Kassák Lajos és Radnóti Miklós írásai.

A kortárs irodalmárok közül könyvvel csak Bányai Éva jelentkezett még *Aspecte geoculturale în proza maghiară contemporană* (Geokulturális aspektusok a kortárs magyar irodalomban) címmel, mely többek között Bodor Ádám regényeinek kronotopikus vizsgálatát nyújtja. Különösen arra figyel, hogy a kortárs irodalom térrel kapcsolatos reflexiói milyen többletjelentést eredményeznek, alkalomadtán hogyan válnak az irónia

forrásává (Bányai 2012). Még egy összehasonlító jellegű tanulmányt emelek ki Tapodi Zsuzsa tollából, amely Babits *Jónás könyvét*, valamint a román költő, Marin Sorescu *Ionáját* elemzi (Tapodi 2006). Több rövidebb tanulmány is napvilágot látott, amelyek egy-egy életmű poétikai jegyeit vizsgálják, valamint recenziók illetve irodalmi szócikkek is születtek a magyar irodalomról⁴.

Nyilvánvaló, hogy az irodalmi színtereken elkezdődött a párbeszéd, de ezek még csak az első lépések, főként ami a román nyelvű szakirodalmat illeti. Pedig éppen az elemző tanulmányok és monográfiák révén lenne esélye a magyar irodalomnak, hogy jelen legyen a kortárs román kulturális közegben.

A párbeszéd létrejöttében nagy szerepük van a már emlegetett folyóiratoknak: Dilema Veche, Observator Cultural, Lettre International, valamint ki kell emelnünk a kolozsvári háromnyelvű Echinox folyóiratot, ami a hetvenes–nyolcvanas években összefogta a neoavantgárd elkötelezettségű román és magyar írókat. A folyóirat 1968-tól napjainkig megjelenik. Továbbá a *transindex.ro* internetes oldal Adatbankja érdemel figyelmet, ez a kétnyelvű adatbázis a romániai magyar tudományos életéről, ami írói és kutatói vendégoldalakat is tartalmaz. Itt irodalmi jellegű tanulmányok is elérhetők román nyelven. A magyar és román irodalom közeledésében nagy szerepet játszanak a kiadók is. A magyarországi kiadók közül különösen a Pont Kiadó Conflux programjának keretében látott napvilágot több, már említett kötet, valamint a Balatonfüreden működő Magyar Fordítóház ösztöndíjainak köszönhetően készült el nagyon sok fordítás. Erről bővebben Vincze Ferenc ír már idézett tanulmányában (Vincze 2008, 136–137.). A romániai kiadók közül pedig a iași-i Institutul European, a bukaresti Curtea Veche, a Polirom, a Kriterion, újabban pedig a romániai magyar kiadók közül a Koinónia vállalja fel a fordítások megjelentetését. Az, hogy a lefordított művek nem kerülnek be a román köztudatba, sokkal gyakoribb, ha a könyv magyarországi kiadónál jelenik meg, ami nyilván a terjesztés és népszerűsítés problematikuságának tudható be.

A továbbiakban szeretnék néhány romániai intézményi háttérű kutatást feltüntetni. A másság-tapasztalatokat tematizálja a Csíkszeredában, a Sapientia Tudományegyetemen rendszeresen megrendezésre kerülő imagológiai konferencia-sorozat. A konferenciakötetekben olvasható tanulmányok irodalmi vagy egyéb kulturális színterekről gyűjtik az elemzés anyagát, amelyek aktuális kérdéseket vetnek fel (Lásd Tapodi–Pap 2011). Ezzel az imagológiai megközelítéssel valamelyest rokonítható Magyarai Sára ku-

⁴ Balázs Imre József: Îndepărterea de ideologie. Echinox, 2011. jan. 12.; Rîs, corp, culpabilizare, avangardă literară. In: Cornel Haranguș et alii (szerk.): Eseuri de fenomenologie a culpabilității. Artpress–Augusta Kiadó, Temesvár, 2004, 5–13.; Anavi Ádám; Pongrácz P. Mária (szócikk). In: Alexandru Rujă (szerk.): Dicționarul Scriitorilor din Banat. Nyugati Egyetemi Kiadó, Temesvár, 2005, 38–41., 592–595.

Balogh Andrea: Dimensiuni ironice și construcție spațială în romanele lui Karácsony Benő. Introducere la o poetică a ironiei. In: Barna, Mariana (szerk.): Cartea, poartă de acces la cunoaștere. Aoreo Kiadó, Nagyvárad, 2014, 7–13.

Bányai Éva: Modelele și metamorfozele denumirilor în proza lui Bodor Ádám. In: Irímia–Voicu–Diaconu–Ivana (szerk.): Modele și metamorfoze inter-și intraculturale. Inter- and intra Cultural Models and metamorphoses. Bukaresti Egyetemi Kiadó, 2006, 152–159.; Atemporalitatea prozei lui Bodor Ádám. In: Derer–Murvai (szerk.): Lingua Pax II – Timpul, timpurile. Cavallotti Kiadó, Bukarest, 2002, 74–78.; Statui rămase în tors. György Dragomán: Regelealb. Arca, 2011/7–8–9., 153–166.; „Să spui și să redai totul...” (Despre romanul lui Závada Pál: Perna Jadvigăi). Luceafărul, 1999/36.,20.

tatása, aki antropológiai nyelvészettel foglalkozik, több tanulmányában a magyar és román nyelvi világképet vizsgálja bizonyos domének, azaz kulturális reprezentációk szintjén, melyekbe román és magyar irodalmi szövegeket, például verscímekeket von be (Magyari 2010, 2011).

A nagyváradi Gheorghe Șincai Megyei Könyvtár már több alkalommal szervezett kétnyelvű konferenciája szerény kezdeményezés, de a közeledést sejteti. A konferenciakötet esetében nagy a szórás a tanulmányok tudományos igényességét illetően, de mint kezdeményezés mégis figyelmet érdemel (Lásd ez utóbbi kötetet: Barna 2014).

A magyar idegen nyelvként való tanításában a Bukaresti Egyetem Hungarológiai Tanszéke játszik kulcsszerepet, ahol a magyar szak hungarológiai képzéséért (is) működik, és ahol sok román anyanyelvű hallgató tanult, például a már említett Elena Dumitrescu is, aki a Balassi-fordításokat készítette. A Nyugati Egyetemen Temesváron 2011-ben kezdeményezték az ún. kultúratudományok szakon a magyar, szerb és roma kultúrával kapcsolatos tárgyak bevezetését, aminek keretében nyelvvoktatásra és a magyar kultúra tanítására került sor (ez utóbbi román nyelven). A Babeș-Bolyai Tudományegyetemen (Kolozsvár) valamint a Partiumi Keresztény Egyetemen (Nagyvárad) a magyar nyelv és irodalom szak oktatása főként a magyar anyanyelvűeket célozza, akik potenciálisan gyakorló magyartanárok lesznek.

Érdekes azt is megvizsgálni, hogyan van jelen a magyar irodalom, egyáltalán jelen van-e az iskolai oktatásban. Bár Romániában magyar tannyelvű vagy magyar tagozatos iskolák működnek, tehát intézményi szinten a két kultúra, nyelv, irodalom gyakori találkozásának vagyunk a tanúi, mégis bizonyos esetekben nagyon nehezen működik a párbeszéd és az együttműködés. Először az volna a kérdés, hogy a román anyanyelvű diákoknak van-e lehetőségük magyar nyelvet tanulni az iskolában. A magyart idegen nyelvként kötelező jelleggel – környezetnyelvként – nem tanulják, erre nézve semmiféle kezdeményezés nem indult. Viszont azokban az iskolákban, ahol nem működik magyar anyanyelvű oktatás, a diákok és a szülők kérésére ún. fakultatív rendszerben tanulhatnak magyart heti egy órában. Eredetileg ezt a lehetőséget a magyar anyanyelvű diákok számára hozták létre, viszont sok esetben felveszik a tárgyat román diákok is.

Magyar irodalmi szövegekkel találkozhatnak ezeknek az óráknak a keretében, illetve a világirodalom órákon, amit csak a humán profilú középiskolákban oktatnak XI. és XII. osztályban. Romániában az iskolai tantervek a következő logikára épülnek: feltüntetnek azokat a képességeket, amelyeket fejleszteni kell, illetve megadnak néhány szövegjavaslatot, de valójában a konkrét olvasmányok kiválasztásában a tanárnak nagy szabadsága van. A tanterv szövegjavaslatai között egyetlen magyar irodalmi alkotás sem szerepel⁵. Érdekességként kiemelhető, hogy ezzel szemben a Moldovai Köztársaság világirodalom tanterve három Petőfi-verset ír elő: *A Tisza* (Tisa), *A XIX. század költői* (Către poezii veacului XIX.) valamint az *Olaszország* (Italia) címűt.

Az oktatási intézmények után néhány sort szenteljünk a színházaknak is. A kortárs romániai magyar színházak népszerűsítéseként és a román közönség felé való nyitás-

⁵ A tanterv elérhető a következő internetes honlapon: <http://www.edu.ro/index.php/articles/curriculum/c556+587++681/>

ként értelmezhető, hogy a magyar előadások elektronikus táblán román fordításban is követhetők.

4. Összegzés

Végül néhány következtetést szeretnék megfogalmazni. A magyar irodalom kortárs román recepciója inkább csak egy szűk elit számára érhető el, amit éppen az oktatás szintjén lévő hiánya bizonyít. De ez nem annyira meglepő, mert a kortárs irodalom az anyanyelvű olvasók körében sem annyira népszerű, ez a jelenség eléggé általános, igaz mind a magyar, mind a román irodalomra nézve. A fordításirodalom hézagosságára és annak okaira már több helyen utaltam. Ehhez tenném még hozzá, hogy ennek okát még abban látom, hogy az irodalom intézményrendszerét ma a piaci viszonyok által befolyásolt ízlésirányok, divatok, hírek irányítják. Manapság azt hiányoljuk, ami a kommunizmus keretei között éppen a rendkívül merev irodalompolitikának köszönhetően valósult meg. Társadalmunk jelenlegi működésmódjának gyengéje, hogy ellehetetleníti a szisztematikus fordítási programokat, amelyekre törekedni és ezt az igényt kifejezni talán nem hiábavaló vállalkozás.

Irodalom

- Balázs Imre József 2002. Lecturi paralele ale aceluiași fenomen (előszó). In: Balázs Imre József – Vâlcan, Ciprian (szerk.): *Travers. O antologie a literaturii maghiare din Transilvania. Válogatás az erdélyi magyar irodalomból*. Polirom, Iași. 5–9.
- Balázs Imre József 2009. *Avangarda în literatura maghiară din România*. Ford. Kocsis Francisko. Bastion Kiadó, Temesvár.
- Balotă, Nicolae 1981. *Scritori maghiari din România (1920–1980)*. Kriterion, Bukarest.
- Bányai Éva 2002. Atemporalitatea prozei lui Bodor Ádám. In: D. Derer – O. Murvai (szerk.): *Lingua Pax II. – Timpul, timpurile*. Cavallotti Kiadó, Bukarest. 74–78.
- Bányai Éva 2006. Modelele și metamorfozele denumirilor în proza lui Bodor Ádám. In: Mihaela Irimia – Mihaela Voicu – Luminița Diaconu – Dragoș Ivana (szerk.): *Modele și metamorfoze inter- și intraculturale. Inter- and intra Cultural Models and metamorphoses*. Egyetemi Kiadó, Bukarest. 152–159.
- Bányai Éva 2012. *Aspecte geoculturale în proza maghiară contemporană*. Casa Cărții de Știință–RHT Kiadó, Kolozsvár.
- Barna, Mariana 2014. *Cartea, poartă de acces la cunoaștere*. Aoreo Kiadó, Nagyvárad.
- Constantin Olariu (szerk.) 1965–1969. *Antologia literaturii maghiare I-IV*. Világirodalmi Könyvkiadó, Bukarest.
- Drumaru, Paul 1999. *Transland I-II*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
- Magyarai Sára 2010. Az élet–halál nyelvi képe a magyar és román nyelvben, [Imaginea lingvistică a vieții și a morții în maghiară și română]. In: Banyai Éva (szerk.): *Kultúrák határán II*. RHT Kiadó, Bukarest – Sepsiszentgyörgy. 129–138.

- Magyari Sára 2011. Az idő nyelvi képe a magyar és román nyelvben [Imaginea lingvistică a timpului în maghiară și română]. In: Gécz János (szerk.): *Iskolakultúra* 8-9. Gondolat Kiadó, Eger. 17–22.
- Muşat, Carmen 2010. Simţul moral în zodia comodităţii imperturbabile. In: Nádas Péter: *Rănilă bătrânului continent*. Curtea Veche Kiadó, Bukarest. 5–16.
- Pomogáts Béla 2002. *Reconstruirea podurilor (maghiarii și românilor)*. Pontfix–Pont Kiadó, Sepsiszentgyörgy – Budapest.
- Scridon, Gavril 1996. *Istoria literaturii maghiare din România (1918–1989)*. Promedia, Kolozsvár.
- Selyem Zsuzsa 2003. A kortárs magyar irodalom recepciója a román folyóiratokban (1990–2003). In: Bernáth Árpád – Bombitz Attila (szerk.): *Magyar irodalmi jelenlét idegen kontextusban*. Grimm Könyvkiadó, Szeged. 24–32.
- Tapodi Zsuzsa 2006. Metamorfozele istoriei profetului Iona în operele Jónás könyve (Cartea lui Iona) de Babits Mihály și Iona de Marin Sorescu. In: Mihaela Irimia – Mihaela Voicu – Luminița Diaconu – Dragoș Ivana (szerk.): *Modele și metamorfoze inter- și intraculturale. Inter- and intra Cultural Models and metamorphoses*. Egyetemi Kiadó, Bukarest. 142–152.
- Tapodi Zsuzsa 2012. Interkulturális és interetnikus terek. In: Pieldner Judit – Uó (szerk.): *A tér értelmezései, az értelmezés terei*. Erdélyi Múzeum-Egyesület – Kolozsvár, Státus Kiadó – Csíkszereda. 222–230.
- Tapodi Zsuzsa – Pap Levente (szerk.) 2011. *Tükörben. Imagológiai tanulmányok*. Kolozsvár, Scientia Kiadó.
- Vincze Ferenc 2008. A magyar irodalom román fordítása és recepciója. In: Józán Ildikó – Jeney Éva (szerk.): *Túl minden határon. A magyar irodalom külföldön*. Balassi Kiadó, Budapest. 134–156.

Čurković-Major Franciska¹

A ZÁGRÁBI HUNGAROLÓGIAI TANSZÉK MŰFORDÍTÓ MŰHELYE

Abstract

The article presents the translation workshop of the Zagreb Department of Hungarian Studies. It gives an overview of its history from its beginnings to this day and also gives an account of its translation methods. Subsequently, it follows the translation activity from year to year. Finally, it gives an list of the translated literary works (or their excerpts) in the order they were published.

Keywords: *translation workshop of the Zagreb Department of Hungarian Studies, translation methods, chronicle of translation activity, published translations*

Kulcsszavak: *a zágrábi Hungarológiai Tanszék műfordítói műhelye, a fordítás módja, a fordítói tevékenység krónikája, megjelent fordítások*

1. A kezdetektől máig

A műfordító műhely létrejöttét a Zágrábi Egyetem Bölcsészettudományi Kara Hungarológiai Tanszékén többféle műfordítói tevékenység előzte meg. Mivel a tanszékre főleg olyan hallgatók iratkoznak, akik nem tudnak magyarul és csak az első évben kezdik tanulni a nyelvet, így az első néhány évben az előadások nyelve horvát. Emiatt a magyar irodalom oktatása igen nagy nehézségekbe ütközik, mivel különösen a tanszék indulása kezdetén a magyar irodalmi kánonba sorolható műveknek nem volt horvát fordításuk. Ezt áthidalandóan az oktatási programba hamarosan bevezettük az *Irodalmi szövegek értelmezése* tantárgyat, amely keretében a hallgatók lefordították a következő irodalmi szemináriumi órán tárgyalandó költeményeket vagy prózai művek részleteit, majd a tanár segítségével értelmezték. Ezeknek a fordításoknak a minősége igencsak megkérdőjelezhető volt, hiszen a tanév kezdetén még csak egy éve tanultak magyarul. Ezért az értelmezés jórészt a téves fordítások javításában és a szöveg érthetővé tételében jutott kifejezésre, ám maga a fordítási munka igen kedvezően hatott a hallgatók nyelvi kompetenciájának fejlesztésére.

Tanszékünk 2003 őszén konferenciát szervezett a Rijekai Egyetem Kroatisztika Tanszékével és az ELTE Művelődéstörténeti Tanszékével Fiume és a magyar kultúra cím-

¹ Čurković-Major Franciska PhD, egyetemi docens, University of Zagreb, curkovicmf@gmail.com

mel. A konferencia bevezetésül Tanszékünk munkatársai Fiuméhez kapcsolódó tanulmányokból és a városhoz kapcsolódó témájú, magyar szépirodalmi szövegek horvát nyelvű fordításából készítették egy összeállítást, amelyet a Književna Rijeka nevű folyóirat megjelentetett közvetlenül a konferencia kezdete előtt. Az irodalmi szövegeket a Tanszék néhány, főleg magyar származású hallgatója fordította le Ladányi István, a Hungarológiai Intézet kiküldött lektorának vezetésével a 2002/2003-as tanév nyári szemeszterében. Ezzel párhuzamosan, 2003 tavaszán a Magyar Írószövetség vendégeként Magyarországra utazott az akkor még egységes Horvát Írószövetség, amely ebből az alkalomból ellátogatott a Magyar Fordítóház Alapítvány Balatonfüreden működő Fordítóházába is. Kiss Gy. Csaba, a Zágrábi Egyetem Bölcsészettudományi Kara Hungarológiai Tanszékének akkori kiküldött vendégtanára is tagja volt a csoportnak, amely a horvát író vendégeket kalauzolta. Ő vetette fel a Fordítóház vezetőjének, Rácz Péternek azt az ötletet, hogy a zágrábi hallgatók is részt vehetnének egy fordítóházi gyakorlaton. Rácz Péter nyitott volt az együttműködésre, így a hallgatók első, egyszeri alkalomra készült fordítás-összeállítását még a 2003-as év őszén követhette a balatonfüredi Fordítóházban töltött tábor, s így megkezdődött az együttműködésünk a Fordítóházzal. Ebben nagyon fontos szerepet játszott az a fentebb említett tény, hogy a hallgatók már a második év kezdetétől fordítottak irodalmi szövegeket. A fordítóházi tábort évente újabbak követték, majd az egyetemi oktatáson kívüli fordítások, míg végül a fordítási tevékenység fordítói szemináriumként hivatalosan is az oktatás részévé vált. Ma a zágrábi Hungarológia mesterképzésében választott tárgyként szerepel az Irodalmi szövegek fordítása tantárgy, amely két szemeszteres, és amely keretében magyar szövegeket fordítunk horvát nyelvre. E szemináriumon részt vevő hallgatók közül kerülnek ki azok, akik azután a fordítóházi táborba is eljutnak.

2. A munka módja és nehézségei

Kezdetben a fordítótáborban más kollégáim is vezettek csoportot, de miután távoztak Zágrábból, a fordítási tevékenység irányítását magam vettem kézbe. Mivel az az elképzelésem, mely szerint a fordítói munkafolyamatot az első alkalommal vezetem, bevált, a későbbiekben is így dolgoztam a csoportommal. Fordításelméleti előadásokat nem tartottam a hallgatóknak, mivel eleinte időszaki tevékenységről volt szó, így nem is volt rá sem mód, sem idő. A fordítandó szöveget én választottam ki és javasoltam a hallgatóknak, hogy olvassák el a teljes szöveget. A szöveg kiválasztása után egy olyan szövegmenyiséget, amelyről feltételeztem, hogy a Fordítóházban eltöltendő idő alatt fel tudjuk dolgozni, több részre osztottam és kb. egy hónappal az indulás előtt kiosztottam a hallgatóknak, hogy készítsenek belőle nyersfordítást. Ennek az átadása volt a fordítóházi tartózkodás „belépőjegye”. Ezeket a fordításokat átnéztem és bejelöltem a hibásan vagy tévesen fordított részeket. Ennek alapján már láthatóak voltak a csoport tagjaira jellemző hibák, erről a fordítótábor kezdetén tartott bevezetőben szoltam nekik. A szöveg magyar eredeti változata megvolt a hallgatóknak, a horvát nyersfordítást

a Fordítóházba érkezésünk után a bejegyzett észrevételeimmel együtt fénymásolatban megkapták. A munka kezdetekor tehát jól láthatták, hol és mi a hiba. Ezután kezdődött az igazi munka. Mondatról mondatra olvastuk a horvát szöveget, és minden olyan mondatnál, amely nem felelt meg az eredetinek, megálltunk, és közösen megkerestük a helyes megoldást. Az első lépés a lexikai és nyelvtani hibákból adódó helytelen megoldások javítása volt. Legelőször a szókészlettel, azután a szó szerkezetekkel, majd a mondat szerkezettel kapcsolatos problémákkal foglalkoztunk. Ezután tértünk rá arra, hogy stilisztikai szempontból is megfelelő, árnyalt megoldást találjunk. Ilyenkor igyekeztünk megtalálni egy-egy szó megfelelő szinonimáját. Ha a magyar szövegben voltak állandósult szókapcsolatok, akkor kerestük, hogy van-e a horvát nyelvben annak megfelelő frazéma. Volt eset, amikor találtunk megfelelő szólást vagy közmondást, volt, amikor nem. Mindenkor szem előtt tartottuk azt az elvet, hogy ha egy-egy esetben nem tudtunk a magyar eredetihez hasonló, találó kifejezést találni, akkor ezt a hiányt meg kell kísérelni máshogy pótolni. Ha a magyarban nem volt állandósult szókapcsolat, de a horvátban találtunk egy lexikailag vagy frazeológiai szempontból érdekes kifejezést, akkor azzal igyekeztünk az előző – vagy netalán később előforduló – kifejezés hiányát kompenzálni. Természetesen arra is gondot kellett fordítanunk, hogy a fordítandó szöveg irodalmi nyelven, köznyelven, archaikus nyelven vagy beszélt nyelven íródott-e, milyen nyelvjárási-, szakmai- vagy szleng kifejezések jellemzik vagy tarkítják.

A hallgatóknak fordítás közben nehézséget okozott az, hogy nem volt megfelelő magyar horvát szótár. Húsz-harminc éve megjelent magyar-szerbhorvát kéziszótár segítségével fordítottak a közelmúltig, csak néhány hónapja készült el és jelent meg a magyar–horvát kéziszótár. Munkánk közben azonban felhívtam a figyelmüket arra a fontos tényre is, hogy a két nyelvű szótár használata nem elég, mindenképpen tanácsot kell kérni akár a magyar nyelv, akár a horvát nyelv értelmező szótáraitól. Gyakran előfordulhat ugyanis, hogy egy-egy szónak több jelentése van, ilyenkor ezek a szótárak jó szolgálatot tehetnek, különösen akkor, ha a szavak szövegbeli jelentése archaikus vagy irodalmi. Az is előfordult ugyanis, hogy az egyéni szóhasználat bizonyos mértékben eltért a köznyelvi jelentéstől. Ugyancsak fontos és hasznos volt a szinonima- és frazeológiai szótárak használata is. Régebbi irodalmi szövegeknél meg kellett néznünk a kritikai kiadásokhoz fűzött tárgyi magyarázatokat is. Volt eset, amikor történész és néprajzos szakemberek segítségét kértem bizonyos tárgyak, fogalmak horvát nyelvű megnevezéséhez.

3. Mit fordítottunk

Márai Sándor *Füves könyvén* kívül eleinte elsősorban kortárs magyar írók műveiből fordítottunk, ezek a fordítások először elhangzottak a Horvát Rádió III. műsorán a *Világirodalmi próza (Svjetska proza)* című műsorban, de szinte mindet sikerült megjelentetni horvát folyóiratokban is. A megjelentetett fordításokhoz minden esetben írtam valamilyen kísérőszöveget: ismertetést, recenziót, teljes mű esetében pedig előszót. A tanév

közben fordított szövegek már nagyobb témakört öleltek fel. Írók születésének vagy halálának, történelmi eseményeknek az évfordulói, magyarországi írók horvátországi látogatása jó alkalom volt arra, hogy meg tudjuk jelentetni a fordításokat. Felkérésre is fordítottunk, sőt saját magunk is kezdeményeztük egy-egy mű kiadását. Később, amikor már nemcsak nagyobb tapasztalattal rendelkezünk, hanem bizonyos eredményeket is felmutathattunk, épp a fent említett bajt orvosolandó, megkezdtük a 19. századi irodalom egyes kiemelkedő műveinek fordítását. Mikszáth elbeszélésekkel kezdtünk, majd három féléven át *Az ember tragédiáját* ültettük át horvát nyelvre. Ez volt az első olyan mű, amely teljes egészében tanszéki vállalkozás volt. A hallgatók a vezetésemmel fordították a szöveget, a tanszéken dolgozó kollegina lektorálta, a nyomtatás anyagi költségeit tanszéki eszközökből fedeztük, és a kari kiadó, az FFpress vállalta a kiadást. *Az ember tragédiája* kiadásán felbuzdulva fogtunk a *Bánk bán* fordításába, majd ezt követte a *Csongor és Tünde*. E három drámának mindeddig nem volt horvát fordítása. Ezekkel a fordításokkal a legjelentősebb 19. századi drámák kerülhettek nemcsak a hallgatóink, hanem a horvát olvasó kezébe is. A könyvek küllemét emelendő, a címdalt az illető művek illusztrációival díszítettük. *Az ember tragédiája* címlapját Zichy Mihály, a *Bánk bán*-ét Konecni György, a *Csongor és Tünde* címlapját pedig Hinz Gyula illusztrációi díszítik, az utóbbi kettőt a jogutódok szíves beleegyezésének köszönhetően.

4. A fordítótáborban részt vevő hallgatók

A Balatonfüredi fordítói tábor tagjainak kiválasztása eleinte a tábor megkezdése előtt történt meg. A hallgatóknak az első két szemeszterben magyar nyelvgyakorlatot tartottam (heti 6, majd 8 órában), a második éven pedig irodalmi szemináriumot, illetve szövegértelmezési szemináriumot, így két év alatt jól megismertem őket és az érdeklődők közül aránylag könnyen ki tudtam választani azokat a hallgatókat, akikkel a fordítóházban jól tudtam dolgozni. Ez idő alatt a csoport összeforrt, és utána, a tanév közben is megmaradt, és alkalom adtán fordított. A csoport összeállításakor fontos volt, hogy olyan hallgatók alkossák, akiknek nemcsak a nyelvtudása jó, hanem van munkafegyelmeük, és akik tudnak együtt dolgozni a csoport többi tagjával. Előfordult, hogy egy-egy csoportban két domináló hallgató is volt, ha ez pozitívan hatott a munkánkra, akkor szerencsés körülménynek tudhattuk be, de volt olyan eset is, amikor, különösen a fordítóházban való munka alatt, szükség volt a feszültségek elhárítására, az ellentétek elsimítására is, ami szintén a munka velejárója. Általában azonban a közösségi szellem, a jó atmoszféra, a munka minél eredményesebb elvégzésére való törekvés jellemezte a csoportokat. A fordítóházi tartózkodáskor előfordult, hogy a hallgatók lemondtak a délutáni sétáról, vagy kirándulásról, házhoz hozattunk ebédet, hogy azzal se veszítsünk időt. Amikor a tanév alatt fordítottunk, akkor szinte gyakorlattá vált, hogy az előrelátott időt mindig meghosszabbítottuk, csak hogy befejezzük egy-egy rész fordítását. A fordítói műhely munkájához való hozzáállás egész idő alatt pozitív, sőt bátran állíthatom, hogy lelkes volt.

5. A fordítói tevékenységek krónikája

2003/2004-es tanév

2003 szeptemberének utolsó hetében két öt-öt főből álló fordítói csoport érkezett Fűredre. Telt ház volt tehát, amit az az érdekes tény is bizonyít, hogy az egyik hallgatónk pótágyát a könyvtárszobában állítottuk fel. Az egyik csoport vezetője Mann Jolán, a zágrábi Hungarológia külső munkatársa volt, ők Darvasi László *A lojangi kutyavadászok* című novelláskötetéből fordítottak. A másik csoportot jómagam vezettem, mi Márai Sándor *Füves könyvéből* fordítottunk részleteket. Meghívott előadóként Ladányi István, Tanszékünk akkori kiküldött lektora a *Multikulturalizmus a gyakorlatban: a vajdasági Symposium-jelenség* címen tartott előadást, továbbá vendégünk volt Papp Márió budapesti író és költő, aki fordítási érdekességekről beszélt. Az ott töltött idő alatt sikerült lefordítanunk a fordítóházi műhelymunkára kiválogatott részleteket a *Füves könyvből*, ám a hallgatóknak annyira megtetszett a mű és a fordítási tevékenység is, hogy hazatérve maguk ajánlották, folytassuk tovább Márai könyvének fordítását. A tanév folyamán lefordítottuk az egész *Füves könyvet*. Sajnos, annak ellenére, hogy Márai népszerűsége akkortájt emelkedőben volt, a szerzői jogcím körüli bonyodalmak miatt, nem tudtunk kiadót találni, akit érdekelt volna az elkészült fordításunk. Munkánknak mégis lett eredménye. Fordítási találkozóink során megismertem a hallgatóimat, nemcsak fordítói képességük szempontjából, hanem emberileg is, ami a későbbi tevékenységünk szempontjából nagyon fontos volt.

2004/2005-ös tanév

2004-ben a horvátországi ITI felkért, hogy szerkesszek egy kortárs magyar drámakötetet, és a válogatás mellett a fordítást is rám bízta. Ez jó alkalomnak bizonyult, hogy az előző tanévben a *Füves könyvet* fordító hallgatók bizonyíthassanak. Miután elhatároztam, mely drámák jelennek meg a kötetben, kiválasztottam közülük azokat, akikről tudtam, hogy meg tudnak majd birkózni a feladattal. Ketten közülük 2004 augusztusában a Fordítóház ösztöndíjasaiként dolgoztak a fordításon. A kötetben Németh Ákos *Júlia és a hadnagya* című drámájának már előzőleg elkészült fordításán kívül Szilágyi Andor *El nem küldött levelek*, Pozsgai Zsolt *Prófétakeringő*, Háty János *A Gézagyerek*, Spiró György *Koccanás* című drámája jelent meg a mi négy hallgatónk fordításában.

2004 őszén nem tudtam vállalni a csoport vezetését Balatonfűredre, de a Fordítóház vezetőjének beleegyezésével 2005 februárjában hat hallgató mégis eljutott Fűredre, ahol az általam válogatott József Attila versekből fordítottak egy csokornyit a költő születésének századik évfordulójára készülve. Ezeknek a verseknek a fordítását Zágrábba való visszatértük után véglegesítettük. A csoport tagjai az akkor Veszprémben tartózkodó Ladányi István szervezésében találkoztak a Veszprémi Egyetem hallgatóival is.

2005/2006-os tanév

2005. október 9. és 15. között ismét két öt-öt főből álló csoport tartózkodott a Fordítóházban. Az egyik csoportot Ladányi István vezette, de pár napra Mann Jolán is bese-

gített. Ők Garaczi László *Körbezuhanás* című novelláját fordították. Az általam vezetett csoport Vörös István *Novemberi köd áztatja Budapestet* című elbeszélését fordította. Meghívott vendégként érkezett Garaczi László és Vörös István, de szép számban eljött az előző évben megismert veszprémi hallgatók is.

2006/2007-es tanév

2006. szeptember 24-étől október 1-jéig egy nyolc hallgatóból álló csoport dolgozott a Fordítóházban a vezetésemmel. Dragomán György *A fehér király* című regényének első, *Tulipánok* című fejezetét fordítottuk. Ezzel a szöveggel az 1956-os forradalomról szerettünk volna megemlékezni. Két Mikszáth elbeszélés fordítását is terveztük, a *Bede Anna tartozása* és *A néhai bárány* című novellákét, azzal, hogy ha Füreden nem tudjuk befejezni, folytatjuk majd a tanév folyamán, amit meg is tettünk. A fordítóházi tartózkodás idején egy napra meglátogatott bennünket Branko Čegec horvát költő, aki egyben könyv- és folyóirat kiadással is foglalkozik. Szerettük volna, hogy munka közben lásson bennünket abból a célból, hogy eloszlassuk a kiadóknak a csoportos fordítás minősége iránti (gyakran nagyon is indokolt) bizalmatlanságát. Meggyőzősi kísérletünk sikerült, a *Tulipánok* fordítása nemsokára megjelent a TEMA nevű folyóiratban.

2007 áprilisában a Szépirok Társaságának tagjai, Csaplár Vilmos, Csordás Gábor, Garaczi László és Németh Gábor Zágrábba látogatott, és tanszékünk hallgatói számára is szerveztünk egy találkozót a magyar írókkal. Erre az alkalomra fordítottunk részleteket az ez évi fordítói tábor hallgatóival Csaplár Vilmos *Igazságos Kádár János* című regényéből. Ezek a részletek elhangzottak a szépiroknak a Društvo hrvatskih pisaca, a Horvát Írók Társaságában rendezett irodalmi estjén is.

A két Mikszáth elbeszélés és a *Csaplár* regényrészletek után a csoport szeretett volna további szövegeket fordítani. Elfogadta javaslatomat, hogy fordítsunk részleteket Lovas Ildikó: *Kijárat az Adriára. James Bond Bácskában* című regényéből azzal, hogy a részletek fordítását a következő tanévben folytatjuk.

A 2006/2007-es tanév fordítási tevékenysége eredményének tekinthetjük azt, hogy a Balassi Intézet műfordítói képzésén első ízben vett rész egy hallgatónk.

2007/2008-as tanév

A balatonfüredi fordítótáborba tizenegy pályázó hallgató közül hatot választottam ki. 2007. szeptember 30-tól október 6-ig Lázár Ervin *Csillagmajor* című kötetéből *A porcelánbaba* és *A keserűfű* című elbeszélést fordítottuk. Zágrábba hazatérve lefordítottuk még *Az óriás* című elbeszélést is.

Ezzel párhuzamosan a szemeszter végén az előző évi csoporttal, amelyhez egy újabb hallgató is csatlakozott, folytattuk Lovas Ildikó regényrészleteinek fordítását azzal a céllal, hogy elkészítsünk annyit, amennyi elegendő, hogy megjelenjen egy folyóiratban. A TEMA nevű folyóiratban jelent meg, és a szerkesztő, aki egyben egy kiadó szerkesztője is, érdekesnek találta. Megbeszéltük, hogy lefordítjuk az egész regényt, és így folytattuk a fordítást.

Ebben a tanévben vendégtanárként tanszékünkön dolgozott Ladányi István, az ő vezetésével a hallgatók Lovas Ildikó *Spanyol, menyasszony* című regényéből fordítottak részleteket.

A 2007/2008-as tanévben újabb két hallgatónk sikeresen beiratkozta a Balassi Intézet műfordítói képzésére.

2008/2009-as tanév

A fordítói tábor szeptember 14-től 20-ig tartott. Két csoport volt a Fordítóházban. Az egyiket Ladányi István vezette, ők Krasznahorkai László *Az urguai fogoly* című könyvéből fordítottak részleteket. A másik csoport a vezetésemmel Háy János *Házasságon innen és túl* című kötetének két elbeszélését fordította: a *Lajos utolsó levele Feri feleségéhez* és a *Petőfi* című elbeszéléseket. Hazatérve Zágrábba folytattuk a munkát és lefordítottunk Háy *Nehéz* című elbeszélését is. Ez alkalommal meghívott vendégünk Háy János volt, aki könyveiről és azok visszhangjáról beszélt.

Az előző évi csoporttal rendszeresen dolgoztunk Lovas Ildikó: *Kijárat az Adriára. James Bond Bácskában* című regényének fordításán, mellyel a tanév végére el is készültünk.

A Hungarológiai Tanszék tantárgy kínálatában fakultatív tantárgyként ebben a tanévben hirdettük meg először hivatalosan az egy félévig tartó fordítói szemináriumot a mesterképzés első és másodéves hallgatói számára, vagyis ebben a félévben kaptak a hallgatók először érdemjegyet a munkájukra. A tavaszi szemeszterben elkezdtük fordítani Madách Imre *Az ember tragédiája* című drámai költeményét. Elsődleges célunk az volt, hogy a BA képzés harmadik és negyedik félévének tantervében szereplő drámák a horvát anyanyelvű, ekkor még csak második éve magyarul tanuló hallgatók számára is olvashatóvá váljanak, és hogy a mű ismeretében tanulhassanak róluk. Célunk elsősorban az oktatás megkönnyítése volt, ezért szöveghű fordításra törekedtünk, nem pedig a drámák átköltése, annál is inkább, mert ahhoz költői tehetség is szükségeltetett volna. Mivel nem voltunk meggyőződve arról, hogy rendelkezünk vele, a mű verselését nem is próbáltuk meg betartani. A sorok hosszúságát azonban az eredetinek megfelelően igyekeztünk alakítani. Oktatási cél volt az oka annak is, hogy azt a – műfordítók által jogosan nem kedvelt – megoldást is alkalmaztuk, amikor lábjegyzetekben magyarázatot fűzünk a szöveg bizonyos részeihez. A fordításnak ezt a módját megtartottuk később is, amikor a *Bánk bánt* és a *Csongor és Tündét* fordítottuk.

2009/2010-es tanév

A fordítóházi tábort 2009 őszére terveztük, de több okból el kellett halasztanunk, és csak 2010. február 28-tól március 5-ig tudtuk megszervezni négy hallgató részvételével. Rakovszky Zsuzsa *A kígyó árnyéka* című regényének részleteit fordítottuk.

2009 novemberében megjelent L1 ovas Ildikó: *Kijárat az Adriára. James Bond Bácskában* című regényének horvát fordítása. A könyvbemutatóra, amelyen az író is megjelent, 2010 januárjában került sor.

2010 tavaszán Mikszáth halálának századik évfordulója alkalmából szerettük volna megjelentetni azt a két Mikszáth elbeszélést, amelyet még 2006-ban fordítottunk a

Fordítóházban, de akkor még néhány kifejezés horvát megfelelőjének hiányában nem fejeztük be, ezért 2010 tavaszán újra elővettük és véglegesítettük őket.

Ugyancsak 2010 tavaszán kezdtük el fordítani Kossuth két cikkét, Széchenyi és Wes-selényi Ferenc naplójából részleteket a *Novi Kamov* nevű rijekai folyóirat számára.

A tanév mindkét félévében folytattuk *Az ember tragédiája* fordítását, ami most már nem az *Irodalmi szövegek fordítása* szemináriumon belüli tevékenység volt. A három szemeszter alatt voltak, akik abbahagyták, voltak, akik csatlakoztak a fordítókhoz. A *Tragédia* fordítói közé végül azok kerültek, akik a munka végéig kitartottak.

2010/2011-es tanév

2010. szeptember 29-e és október 5-e között azokkal a hallgatókkal voltam a Fordítóházban, akik mindvégig a fordító csoport tagjai voltak, és el tudtak jönni, hogy a *Tragédia* horvát fordítását végleges formába öntsük. Ez sikerült is, habár ezután még néhányszor ellenőriztem a fordítást, nehogy valamilyen pillanatnyi figyelmetlenség következtében hibás fordítási megoldás maradjon benne.

2010 októberében a Društvo hrvatskih pisaca, a Horvát Írók Társasága meghívására Zágrábba látogatott a Szépirok Társaságából Fenyvesi Ottó és Kerékgyártó István, akik a Tanszéken is szerepeltek. Ez alkalomból Kerékgyártó István *Trüffel Milán avagy Egy kalandor élete* című regényéből fordítottunk részleteket a hallgatókkal, amelyek mindkét rendezvényen elhangzottak.

2010 decemberében Aliona Frankl látogatott Zágrábba. Azok a hallgatók, akik előzőleg a *Tragédia* fordításán dolgoztak erre a rendezvényre több író (Balázs Attila, Falcsik Mari, Finta László, Györe Balázs, Jánossy Lajos, Józsa Márta és Németh Gábor) Aliona Frankl fényképeire írt szövegét fordították a vezetésemmel, és a fényképek projekcióján fel is olvasták. A folyóiratban közölt szövegek alatt az ő nevük szerepel fordítóként.

Ebben a tanévben az *Irodalmi szövegek fordítása* szemináriumon az első félévben Krasznahorkai László *Háború és háború* című regényéből kezdtünk fordítani részleteket. 2011. március 22. és 28. közt a Fordítóházban öt hallgatóval folytattuk a munkát. Hazatérve folytattuk a fordítást, hogy megfelelő mennyiségű szöveg készüljön el ahhoz, hogy folyóiratban közölhessük.

2011. május 12-én volt *Az ember tragédiája* könyvbemutatója.

A 2010/11-es tanévben ismét két hallgatónk vett részt a Balassi Intézet műfordító képzésén.

2011/2012-es tanév

Ebben az évben két szemeszterben fordítottuk Katona József *Bánk bán* című drámáját, hat hallgatóval. 2012. február 25-től március 3-ig a Fordítóházban ugyancsak a drámán dolgoztunk, majd hazatérve a tanév végéig befejeztük a fordítást.

2012/2013-es tanév

2012 őszén Ottlik Géza: *Hajnali háztetők* című regényéből fordítottunk részleteket az

Ottlik évforduló alkalmából. Ezeket a részleteket az akkor induló fordítói szeminárium tagjai készítették, közösen.

2012 őszén az előző évi csoport tagjai, akik a *Bánk bán* fordításán közösen dolgoztak, most már egyenként, de még a segítségével a következő Örkény egyperceseket fordították az Örkény évfordulóra: *Arról, hogy mi a groteszk* (saját fordításom, az összeállításához írt ismertetőn belül), *Egy lelkiismeretes olvasó*, *Az ember melegségre vágyik*, *Rossz álmom*, *Sokszor a legbonyolultabb dolgokban is jól megértjük egymást*, *de előfordul, hogy egészen egyszerű kérdésekben nem*, 170-100.

2013 elején megjelent a *Bánk bán* horvát fordításának kiadása. A könyvbemutató április 18-án volt.

Az *Irodalmi szövegek fordítása* szeminárium keretén belül elkezdtük a *Csongor és Tünde* fordítását nyolc hallgatóval. 2013. február 24-től március 2-ig a Fordítóházban dolgoztunk rajta, majd onnan hazatérve a tanév végéig be is fejeztük.

2013 tavaszán Lovas Ildikó a zágrábi *Rövidpróza* fesztivál vendége volt és így tanszékünkre is ellátogatott. Ebből az alkalomból a *Kis kavics* című regényéből válogattam részleteket, amelyeket a szemináriumi csoport két tagja fordított le az ellenőrzésem mellett.

2013 őszén Gárdonyi Géza születésének százötvenedik évfordulójára készítettünk összeállítást, amelyben három hallgató fordításában *A kék pille* és a *Festő falun* című elbeszélések mellett részletek szerepeltek a *Szunyoghy miatyánkja* című regényéből is.

2013/2014-es tanév

Ekkorra elérkezettnek láttam az időt, hogy annyi év után végre megszűlessen egy olyan szöveggyűjtemény, amely orvosolja a tanszék fennállása óta meglévő problémát, vagyis amely a 19. század irodalmának oktatásához szükséges kanonikus, de más szövegeket is tartalmazna. Kiválogattam a verseket és a prózai műveket vagy azok részleteit, majd négy hallgatót felkértem erre a munkára, amelyet az eddigiekhez hasonlóan terveztem elvégezni. Ketten közülük már dolgoztak a *Bánk bánt*, ketten pedig a *Csongor és Tündét* fordító csoportban. Ezek a hallgatók már annyiszor részt vettek a fordítói szemináriumokon, hogy a leckönyvükbe nem tudták hivatalosan is fölvenni ezt a tárgyat, csupán a fordítás iránti szeretetük miatt vállalták az újabb munkát. Ezért indokoltnak tartottam, hogy miután a verseket lefordították, a közös munkát és a versek végleges fordítását a Fordítóházban végezzük, mert egyedül ezt a jutalmat tudtam nekik felkínálni. A szövegek mennyisége azonban megkívánta, hogy hazatérésünk után is folytassuk a fordítást. A 2013/2014-es évi fordítói szemináriumon részt vevő hallgatókkal is a szöveggyűjteménybe fordítottunk, Mikszáth Kálmán *Lapaj, a híres dudás* és a *Közgazgatási történetek* című elbeszéléseit. Emellett még néhány prózai szöveg is bekerült a szöveggyűjteménybe, azokat az előző években készült fordítások közül válogattam.

A 2013/2014-es tanév végén megjelent a *Csongor és Tünde* horvát fordításának kiadása.

2014. november elején megjelent a 19. század irodalmából válogatott szöveggyűjtemény, amely röpiratokat, verseket, regényrészleteket és elbeszéléseket tartalmaz.

6. Megjelent fordítások

2003-ban Mann Jolán vezetésével Darvasi László *A legrövidebb novella* horvátul *Najkraća novela* címmel a Fordítói füzetek 2004-es kiadásában.

2003-ban Ladányi István vezetésével Fiuméhez kapcsolódó magyar szépirodalmi szövegeket fordított egy csoport, megjelent: Književna Rijeka, 2003/3, 71–89.

2005-ben *Ladányi István* vezetésével (Mann Jolán is besegített) Garaczi László *Körbezuhanás* horvátul *Strmoglavica* címmel, Tema, 2005/11-12. 10–16.

Lovas Ildikió: *Spanyol menyasszony* horvátul Španjoska nevjesta, Quorum, 2008/2. 32–58. Čurković-Major Franciska vezetésével.

József Attila: Pjesme (válogatás a költő verseiből), Forum, 2005/10-12, 1161–75.

Szilágyi Andor: *El nem küldött levelek*, horv.: Neotposlana pisma, Pozsgai Zsolt: *Prófétakingő*, horv.: Valcer proroka, Háy János: *A Gézagyerek*, horv.: Mali Géza, Spiró György: *Koccanás*, horv.: Sudar. In: Franciska Čurković-Major: *Nova mađarska drama*, Zagreb, Hrvatski centar ITI-UNESCO, 2005.

Vörös István: *Novemberi köd áztatja Budapestet*, horv.: Novembarska magla natapa Budimpeštu, elhangzott 2006. ápr. 7-én a Horvát Rádió III. műsorán a Világirodalmi próza (Svjetska proza) című műsorban, megjelent: Književna republika, 2006/7-8, 186–192.

Dragomán György: *Tulipánok*, horv.: Tulipani elhangzott 2007. febr. 9-én a Horvát Rádió III. műsorán a Világirodalmi próza (Svjetska proza) című műsorban, megjelent: Tema, 2006/11-12, 57–60.

Madách Imre: *Az ember tragédiája*, horv.: Čovjekova tragedija, Zagreb, Filozofski fakultet u Zagrebu, Katedra za hungarologiju: FFpress, 2011.

Mikszáth Kálmán: *A néhai bárány, Bede Anna tartozása*, horv.: Pokojno janje, Dug Ane Bede, Forum, 2010/10-12, 1175–1183.

Csaplár Vilmos: *Igazságos Kádár János* (részletek), horv.: János Kádár Pravedni (ulomci romana) elhangzott 2007. szeptember 21-én a Horvát Rádió III. műsorán a Világirodalmi próza (Svjetska proza) című műsorban, megjelent: Književna republika, 2008/3-4, 131–138.

Lázár Ervin: *Csillagmajor* elbeszélés-kötetből *Az óriás, A keserűfű, A porcelánbaba*, horv.: Div, Kiseličasti dvornik, Porculanska lutka. Tri pripovijetke iz zbirke: Zvezdani majur, elhangzott 2008. január 11-én a Horvát Rádió III. műsorán a Világirodalmi próza (Svjetska proza) című műsorban, megjelent: Forum, 2008/7-9, 907–923.



Lovas Ildikó: *Kijárat az Adriára. James Bond Bácskában* (részletek), horv.: Izlaz na Jadran. James Bond u Bačkoj, (ulomci romana). TEMA, 2008/1-2. 20–24.

Ildikó Lovas: *Kijárat az Adriára. James Bond Bácskában*, horv.: Izlaz na Jadran. James Bond u Bačkoj, Zagreb, Meandar Media, 2009.

Háy János: *Házasságon innen és túl* című kötetéből a *Lajos utolsó levele Feri feleségének, Nehéz, Petőfi*, horv.: Lajosevo posljednje pismo Ferijevoj ženi, Teško je, Petőfijev most. Tri pripovijetke iz zbirke: S ove i s one strane braka, elhangzott 2008. december 14-én a Horvát Rádió III. műsorán a Világirodalmi próza (Svjetska proza) című műsorban, megjelent: Književna republika 2009/4-6, 256–263.

Összeállítás Kossuth Lajos: *A Duna és Fiume*, horv.: *Dunav i Rijeka*, részletek Széchenyi István naplójából és Wesselényi Miklós naplójából, Novi Kamov, 2010/4, 41–45

Rakovszky Zsuzsa: *A kígyó árnyéka* (részletek), horv.: Zmijina sjena (ulomci romana), elhangzott 2010. június 3-án a Horvát Rádió III. műsorán a Világirodalmi próza (Svjetska proza) című műsorban, megjelent: TEMA, 2010/5, 79–86.

Kerékgyártó István: *Trüffel Milán avagy Egy kalandor élete*, horv.: Milan Trüffel iliti život jednog pustolova (ulomci romana), elhangzott 2011. január 12-én a Horvát Rádió III. műsorán a Világirodalmi próza (Svjetska proza) című műsorban, megjelent: Književna republika 2011/4-6, 232–241.

Hét esszé Aliona Frankl fényképeire, horv.: Sedam eseja o fotografijama Alione Frankl: Finta László: A varrógép, horv.: Šivaći stroj, Jánossy Lajos: *Madlein-kesztyű*, horv.: Madeleine rukavica, Györe Balázs: Világ írógépei, egyesüljete! horv.: Pisaći strojevi svijeta, ujedinite! Falcsik Mari: *Der Puppenkopf, a babafej*, horv.: Der Puppenkopf – Lutkina glava, Németh Gábor: *Huzatban*, horv.: Na propuhu, Józsa Márta: *Csizma Tatu nélkül*, horv.: Čizme bez djeda, Balázs Attila: *Édesem*, horv.: Slatko moje, TEMA, 2011/1-2, 125–132.

Katona József: *Bánk bán*, horv.: *Ban Bánk*, Zagreb, Filozofski fakultet u Zagrebu, Katedra za hungarologiju: FFpress, 2013.

Krasznahorkai László: *Háború és háború* (részletek), horv.: Rat i rat, (ulomci romana), elhangzott 2012. január 18-án a Horvát Rádió III. műsorán a Világirodalmi próza (Svjetska proza) című műsorban.

Ottlik Géza: *Hajnali háztetők* (részletek), horv.: *Krovovi u svitanju*, (ulomci romana) TEMA, 2012/3-4, 66–72.

Örkény István: *Egy lelkiismeretes olvasó*, horv.: *Jedan savjesni čitatelj*; *Az ember melegsége vágyik*, horv.: *Čovjek čezne za toplinom*; *Rossz álom*, horv.: *Noćna mora*; *Sokszor a legbonyolultabb dolgokban is jól meg-*



értjük egymást, de előfordul, hogy egészen egyszerű kérdésekben nem, horv.: Često se u najzameršnijim stvarima dobro razumijemo, no događa se da se oko najjednostavnijih pitanja ne možemo se složiti; 170-100, Forum, 2012/10-12. 1226–1240.

Lovas Ildikó: *A kis kavics*, horv.: *Kamenčić*, elhangzott 2013. augusztus 14-én a Horvát Rádió III. műsorán a Világirodalmi próza (Svjetska proza) című műsorban, megjelent: *TEMA*, 2013/ 3/4, 46–50.

Gárdonyi Géza: *A kék pille, Festő falun, Szunyoghy miatyánkja* (részletek), horv.: *Plavi leptir, Slikar na selu, Szunyoghyjev Oče naš* (ulomci romana), Forum, 2013/10-12. 1192–1209.

Vörösmarty Mihály: *Csongor és Tünde*, horv.: *Csongor i Tünde*, Zagreb, Filozofski fakultet u Zagrebu, Katedra za hungarologiju: FFpress, 2014.

Hrestomatija mađarske književnosti. 19. stoljeće, Urednica: Franciska Čurković-Major, Zagreb, Filozofski fakultet u Zagrebu, Katedra za hungarologiju: FFpress, 2014.



7. Összegzés

Az elmondottak alapján talán nem tűnhet szerénytelenségnek az az állítás, hogy a zágrábi Hungarológián igen eredményes fordítási munka folyik. Ez több dologgal magyarázható. A hallgatók mindig rendszeresen elkészítették a fordításaikat, nem nyugós házi feladatnak tekintették. Nagy kedvvel jártak fordítói találkozókra, mindig készek voltak többet dolgozni az előrelátott időnél, gyakran, mondhatnám „Isten nevében” dolgoztak, mert még a leckekönyvükben sem szerepelt a fordítási tevékenység. Azt hiszem ez annak is köszönhető volt, hogy tudták, az én helyzetem is hasonló. Ugyanakkor abban is biztosak voltak, hogy mindent megteszek azért, hogy a munka jó hangulatban folyjon, a kiválasztott szöveget jól le tudjuk fordítani és megjelentethessük valahol. A nevük a fordított szöveg alatt egy-egy kiadványban, esetleg szerény honorárium elegendő jutalom volt számukra. Nemkülönben a Fordítóházban töltött napok is, amikor amellet, hogy gyakran reggeltől-estig dolgoztunk, találtunk alkalmat arra is, hogy sétáljunk a Balaton partján, kiránduljunk Tihanyba, Veszprémbe, vagy elmenjünk egy-egy színházi előadásra. És utoljára, de nem utolsósorban: hiszem, hogy a fordítások közben sok mindent megtanultak. Nemcsak magyarul, hanem emberileg is.

Bedecs László¹

HOGYAN TANÍTSUNK IRODALMAT KÜLFÖLDIEKNEK?

Abstract

This paper aims to address the question of what and how we should teach for foreigners when we are teaching Hungarian literature. Why do we teach literature at all? We try to make the case for revising our curriculums and required readings and let's move towards the more popular texts. Popular culture is often viewed by academics as superficial and underneath the realm of academic composition. Many teachers fight against using popular texts in the classroom as anything more than an enhancement tool. These teachers think that students need to be enveloped in the protection of classic literature. We seek to counteract this idea of popular culture by showing that the „popular” may be used effectively in the composition classroom to teach valuable lessons in literature and generally in Hungarian studies.

Keywords: *preparing curriculums, making lists of required readings, teaching literature, literary translation, interdisciplinarity, adaptation, popular culture*

Kulcsszavak: *tantervkészítés, olvasmányjegyzék-készítés, irodalom-oktatás, műfordítás, interdiszciplinaritás, adaptáció, populáris kultúra*

A Szófiai Egyetemen, magyar szakosoknak tartott, a huszadik századi és a kortárs magyar irodalomra fókuszáló kurzusok számos olyan didaktikai kérdéssel szembesítettek, melyekre egyáltalán nem volt egyszerű választ találni. Sokféle diákkal, sokféle problémával, sokféle reakcióval találkoztam már, volt tehát alkalmam átgondolni, mit és hogyan kellene a tananyagban és az órákon, az olvasmánylistákon és a bemutatandó szerzők listáján, illetve a szövegekről folyó beszélgetések kiindulópontjain és irányán változtatni ahhoz, hogy az órák után és a kurzus végén a lehető legtöbbeknek legyen kedve az ott tárgyalt könyveket önállóan is elővenni, és hogy a lehető legtöbb információ és összefüggés ragadjon meg a hallgatók fejében a vizsga után is. Már ezekben a mondatokban is elbújik néhány értékválasztás, hiszen az is kérdés lehet, mi a fontosabb egy efféle kurzuson: az élményszerűség, a magyar irodalom és azon belül egy-egy szerző megszerettetése, újabb olvasók és esetleg későbbi fordítók toborzása, vagy egy szigorúbb akadémiai követelményrendszer érvényesítése, tehát nevek, évszámok és műcímek, illetve az ezek közötti kapcsolatok lediktálása és számonkérése? Kell-e egyáltalán?

¹ Bedecs László, PhD, vendégtanár, Ohridi Szt. Kelemen Tudományegyetem, Szófia, laszlo.bedecs@bbi.hu

talán e két látszólag valóban ellentmondó stratégia között választani, és ha igen, egyik vagy másik esetben milyen szempontok szerint válasszuk ki az órán szóba kerülő neveket és szövegeket, hogyan építsük fel az órákat?

A magyar irodalom még mindig a hungarológia egyik legfontosabb részterülete, annak köszönhetően, hogy a magyar kultúra erősen írás- és olvasás-centrikus, és a könyvnek hagyományosan nagy presztízse van, az oktatásban – egyébként az országhatáron belül is – különösen nagy hangsúlyt kap az irodalom. Ez azonban nem törvényszerű: a képzőművészet, a zene, a film vagy a tánc is betölthetné ezt a szerepet, és könnyen lehet, hogy a következő évtizedekben ezek valamelyike át is veszi majd az irodalom ma még vezető szerepét. De addig marad a feladat: az irodalomtörténeti ismereteken keresztül beszélni a kultúra egészéről, melybe, ahogy a magyarságtudomány témái közé is, már beletartozik a futballmérkőzéstől a ruházkodáson át a könnyűzenei koncertekig, sőt az utcaképig és az egyetemi autonómiát érintő elképzelésekig minden. De az irodalom ma még mindezek gyűjtőhelye, a kultúra olyan centruma, ahol minden másról is lehet információkat és impressziókat szerezni.

Persze ez a kijelentés is több problémát vet fel, hiszen az elmúlt évtizedben egyre több vita volt a kultúra mibenlétéről, határaitól, taníthatóságáról, és ezen belül a hungarológiai témáiról és megújulásának lehetséges útjairól. Volt, aki már azt is kérdéssé tette, hogy vajon a hungarológia hagyományos területei kultúratudományi diszciplínaként alkalmasak-e egyáltalán a magyar identitás mibenlétének megértésére és megértetésére, illetve hogy egy monocentrikusan vezérelt hungarológia képes-e hatékonyan működni². A hungarológiai történetében felhalmozott kultúraközi tapasztalat az elmúlt időben teret nyert interkulturális megértésméletek jegyében definiálja újra önmagát. Ennek első pontja a „címezett-központúság”, illetve a kiszámíthatatlanság és a tervezhetetlenség – aminek az az oka, hogy maga az anyanyelvi kultúra sem biztos helye a magunkról való „igaz és identikus tudásnak”. Az elmúlt két évtizedben felerősödött viták eredményeképpen ma már mindenki elfogadja, hogy a magyar tudomány sem képes pontosan megmondani, mi a magyar, ahogy lassan azt is, hogy talán nem is neki van ebben a legnagyobb kompetenciája (hiszen a magyar kultúra fenoménja nem csak a magyarok tudatában jelenik meg, de még csak az sem igaz, hogy a magyarok véleménye előbbre valóbb lenne a magyar kultúráról, mint a külföldieké.) Közhelynek számít, hogy önmagával csak egyféleképpen azonos kultúra nem is létezik, és különösen látványos ez, ha egy kultúrát nemzetközi viszonylatban vizsgálunk. Mégis fontos újra és újra elismételni, hogy mindig csak egy bizonyos magyar kultúra az, amely az adott kulturális dialógusban érvényre jut – ez pedig az a kultúra-kép, amit a fogadó (?) ország igényel. Mindezt csak a saját elidegenítésében érthetjük meg, tehát csak akkor, ha képesek vagyunk a magyar irodalmat kívülről, külső szemmel nézni. A kortárs diskurzusokat meghatározó interkulturális fordulat lényegéhez tartozik annak belátása, hogy az idegen megértése másban érdekelt, mint miénk – az anyanyelvi illetékesség nem ad előjogokat. Mindezt a gyakorlatra fordítva: a külföldieknek magyar irodalmat

² Kulcsár Szabó Ernő: A (nemzeti) kultúra – mint változókéony üzenetek metaforája. = K. Sz. E.: Szöveg – medialitás – filológia. Akadémiai, Bp., 2004, 123.

oktató tanár akkor jár el helyesen, ha igyekszik a külföldiek ismereteihez és igényeihez igazítani mondandóját. De nem kell ettől megijedni: az így értett kulturális találkozás olyan értékeket is felszínre hozhat, amiről a küldő fél nem is tudott, vagy amiről nem akart tudni. Be nem vallott előítéletekre és sztereotípiákra gondolok itt – például a „Bolgár kalauz” történetére, melynek újabb értelmezései rámutattak, hogy benne a magát felsőbbrendűnek képzelő Esti Kornél lekezelően és megalázóan bánik a műveletlennek és voltaképp érdektelennek elgondolt kalauzzal³. Tehát a hungarológia rá van utalva a nem-magyar magyarságkutatás látószögére és eredményeire is.

Fontos már itt leszögeznünk, hogy az irodalomtörténet külföldi tanításának módszertani kérdései sokkal később vetődtek fel, mint a nyelvtanításéi. A hetvenes évektől kezdődően lehet erről cikketek találni, de akkor igen fontos szerzők is megszólaltak az ügyben: Szauder József⁴ és Fábíán Pál⁵ akadémikusok, Szatmári István⁶ nyelvész és mások, kutatók, gyakorló lektorok⁷. Számukra elsősorban az volt a kérdés, hogyan lehet kiszabadítani az irodalom oktatását a nyelvtanítás dominanciája aló, hiszen akkoriban még elterjedt volt az a nézet, írják ők, hogy az irodalmi szövegek olvasása csupán praktikus okokból fontos: a nyelv gazdagságát, a szókincs bővítését egy szint fölött már az irodalmi művek szolgálják a legjobban – az irodalom és a kultúra magasabb szintű oktatására ekkor még nem volt igény. Ez csak a lektorátusok helyét sokfelé átvevő hungarológiai szakok elterjedésével vált fontosabb kérdéssé, mint ahogy ez Szófiában is történt (1983-ban indult el a magyar szak). Segítette ezt az a felismerés is, hogy ugyan mondhatjuk, hogy az irodalom csupán eszköz, hiszen kiválóan segíti a nyelvtanulást, de közben a nyelvtanítás is csak eszköz, hogy aztán a megfelelő nyelvi kompetenciával lehessen a szaktárgyakhoz közelíteni és professzionális, esetleg filológiai munkát végezni. Hiszen a magyar szaknak nem lehet csak a magyarul is tudó munkaerő képzése (az üzleti szféra, ezen belül a call-centerek részére), hanem legalább olyan fontos a fordítói- és tolmácsolás, valamint a tudományos utánpótlás és az egyetemi oktatók következő generációjának kinevelése is.

Én magam épp ebből ez irányból szoktam hozzákezdeni a tanterv összeállításához. Mert ne is tagadjuk: a diákok egy része valóban csak nyelvtanfolyamnak tekinti az egyetemi képzést, vagyis a hungarológiai tárgyakat oktató kollégáknak szinte nap mint nap szembe kell nézniük a magyar irodalmat és kultúrtörténetet fogadó közönnyel. Persze mindnyájan bízunk abban, hogy például a magyar irodalom ereje és perspektívája képes lesz legyőzni ezt a közönnyt, bízom tehát én is abban, hogy ha jó szövegeket viszek az órára és azokról tudok valóban érdekesen, a diákok nyelven beszélni, akkor kedvet

³ Vö: Bedecs László: A bolgár kalauz újraértelmezései. Hameus, 2011/2, 29–42.

⁴ Szauder József: A magyar irodalom külföldön való oktatásának módszertani kérdéseiről. *Mtan-Külf*, 1974/4: 20–34.

⁵ Fábíán Pál: A magyar nyelv és irodalom oktatása a külföldi egyetemeken. *AKonf.* 1974/2, 239–250.

⁶ Szatmári István: A magyar nyelv és irodalom oktatása külföldi egyetemeken. *Magyar Hírek* 1981/19, szept. 19. 6. és 7. lap.

⁷ Például: Gay Béla: A magyar irodalom külföldi egyetemi oktatása *HungOkt.* 1987/1, 23–28. Magyar Miklós: Az irodalom szerepe a magyar nyelv tanításában és az irodalom mint diszciplína oktatásának lehetőségei a Paris III. egyetemen. *HungOkt.* 1990/7-8, 47–54. Tarnói László: A magyar irodalomtörténet egyetemi oktatása külföldön, idegen anyanyelvűek részére. *HungOkt.* 1990/7-8, 36–42.

kapnak majd ezek megismeréséhez. De mindig gondolhatunk arra is, hogy a teremben a szélszórta diákok mellett ott ül egy leendő műfordító, esetleg egy leendő kutató, irodalomtörténész, aki épp a mi inspirációnkra indul majd el a magyar irodalom felfedezésének hosszú, az egyetemi oktatás keretein messze túlnyúló útján. De ha csak azt elérjük, hogy valaki egy magyar irodalmi témának szenteli a szakdolgozatát, azaz egy konkrét problémával foglalkozik majd hosszabb időn át, már megérte. Végző soron arra kell törekednünk, hogy diákjaink közül minél többen váljanak a magyar kultúra népszerűsítőivé – mert ők mindig jobban fogják érezni (egy vendégtanárnál), mi lehet az ő kultúrájukban fontos, mit érdemes fordítani és terjeszteni, mi tud valódi párbeszédet kezdeni a magyar irodalomból a befogadó ország irodalmával. A tanítványaink lelkes és képzett kultúráközvetítőkké válhatnak, és ebben fontos szerepe van az irodalomórának is. Hiszen a kulturális másság, a kulturális különbségek tapasztalata identitás-építő és -erősítő hatású, és ezt a tapasztalatot az irodalom tudja talán a leghatékonyabban közvetíteni.

Itt lép be az a probléma, hogy voltaképp mit érdemes tanítani: azt, ami a magyar irodalomban hagyományosan fontosnak tűnik, vagy azt, ami a fogadó ország kultúráján belül párbeszédképes lehet, magyarul: ami érdeklí, megszólítja az idegen anyanyelvű olvasókat. Én az utóbbira szavazok, és az óráimon igyekszem is ennek megfelelni, vagyis olyan, egyébként számomra is kitüntetett szövegekről beszélni, amelyek feltételezhetően a hallgatók számára fontossá válhatnak, melyek valamiképpen róluk és nekik szólnak. Szerencsére a magyar irodalom van annyira gazdag, hogy erre elég választási lehetőséget kínál. Érintetté válhatnak a hallgatók, ha képesek vagyunk az alapvető komparatiztikai igényt kielégíteni, azaz ha a tanult jelenségeket képesek vagyunk az általuk már ismert nemzeti és világirodalmi sémák valamelyikéhez kapcsolni. Ehhez persze ismernünk kell azt az általános ismeretanyagot, amire az órákon utalhatunk, amit ők a korábbi tanulmányaik során már birtokba vettek. Feltételeznünk kell, hogy a diákjaink tisztában vannak az alapvető irodalmi fogalmakkal, a korszakok, a stílusok és a műfajok jellemzőivel, ismerik a klasszikus szerzők legfontosabb műveit, és képesek megérteni és használni a legközvetlenebb retorikai és irodalomelméleti terminusokat. Ezeket természetesen magyarul is meg kell tanítani, de valamire tudnunk kell építkezni – vagy inkább tudnunk kell, hogy mire építkezhetünk.

Állandóan tudatosítani kell hallgatónkban, hogy a magyar irodalom nem független a világirodalomtól, abban létezik. Azt azonban nekünk magunknak kell tudnunk, hogy egy külföldi hallgató számára önmagában a magyar irodalom nem érdekes, ami érdekessé teszi, az az, ami a saját önmegértéséhez segíti. Azt a szöveget fogja szeretni, ami róla szól és hozzá szól – és ez esetenként más, mint amit egy magyar ember a sajátjának tart. Egyébként ez magyarázza, miért lesznek a Magyarországon csak közepesnek tartott művek külföldön sikeresek (pl: *A gyertyák csonkig égnek*), és fordítva: miért nem tud az otthon néha a legnagyobbnak tekintett mű külföldön befutni, más anyanyelvűek számára igazán fontossá válni. Ady, Kodály vagy Rippl-Rónai ha egyáltalán ismert lesz a határon túl, sokszor egészen más művek miatt lesz az, mint otthon – hívhatjuk ezt hatáskülönbségnek, amivel minden szerző esetében számolni kell. (Megjegyzem,

gyakran elfeledkezünk róla, hogy ez fordítva is igaz: magyar nyelven sem az egy-egy nemzeti irodalomban legnagyobbnak tartott művek jelennek csak meg, megjelenik gyengébb irodalom is, és néha az lesz sikeres.) De mindez azért is alapvető. mert egy irodalmi jelenséget csakis szélesebb irodalom- és művelődéstörténeti kontextusban lehet értelmezni.

Fontos megjegyezni, hogy a nyelvi, nyelvtörténeti és az irodalomtörténeti stúdi-umok összekapcsolása elengedhetetlen. Gondoljunk Kosztolányi *Halotti beszéd* című versére – ehhez kapcsolódik a *Halotti beszéd*, mint nyelvemlék, ahhoz annak művelődéstörténeti vetülete, a temetések szokás-hagyománya, az ott elhangzó beszélek formai és tartalmi elvárásai, de kapcsolódik Márai-vers is, ami viszont fontos történelmi ismereteket tár fel az '56-os forradalomról, illetve a magyar emigráció történetéről. De ugyanez elmondható, mondjuk, *A kőszívű ember fiáról*, vagy akár bármelyik Móricz-regényről is. Ezen túlmenően minden mű vizsgálható stilisztikai, mondattani szempontból, a verseknek elvégezhetjük hangtani és szókészletteni elemzését is. Az efféle kitekintések azért is hasznosak, mert a hallgatók érdeklődése nagyon változatos, és persze nagyon hullámzó – vannak érzékeny, sokat és szívesen olvasó, gondolkodni és a művekről beszélgetni is hajlandó diákjaink, de van olyan, egyébként intelligens hallgató is, aki látványosan unja az irodalomról folyó beszélgetést, és nem is érti, mi értelme a művek által felvetett kérdésekről gondolkodni. És persze van olyan is, akit egyáltalán nem érdekel semmi kultúrával és irodalommal kapcsolatos információ – ők azok, akiket a szövegek által felvetett történelmi, nyelvészeti vagy művelődéstörténeti szempontok tehetnek érdekeltté.

Van azonban még egy lehetőségünk: olyan, a populáris kultúrához tartozó szövegeket emelni be a tananyagba, melyek közelebb állnak a hallgatókhoz, mint a klasszikus irodalmi kánon kötelező darabjai. A kérdés tehát az: helyet kaphat-e a populáris irodalom is a tananyagban? Ki lehet-e törni a hagyományos kánonból, lehet-e népszerűbb szerzőket vagy épp kevésbé tárgyalt női szerzőket bevonni (ez utóbbi azért is fontos, mert a nyelvszakon hagyományosan több a női hallgató)? Lehet-e több kortárs a klasszikusok kárára? Nem is kérdés, hogy a próza jobban és könnyebben tanítható külföldieknek, mint a líra, de mit tegyünk, ha a magyar irodalomtörténet legnagyobb alakjai, megkerülhetetlen szereplői épp verset írtak: Petőfi, Arany, Ady, Kosztolányi, József Attila – a tanterv elkészítésekor az anyanyelvi olvasó számára fájdalmasnak látszó döntéseket is kell hoznunk.

Ami a népszerűbb műfajokban született műveket illeti: meggyőződésem, hogy ezeknek helye van az oktatásban. Már csak azért is, mert sok hallgatónk soha nem is olvasott mást, mint efféle könyvet, ha egyáltalán olvas bármit. Sokan azt hiszik, ez a valódi irodalom, egy krimi vagy egy sci-fi a csúcs. Velük nagyon nehéz rögtön a magas irodalomba tartozó művet olvasni, unni fogják, nem értik, nem tudnak vele mit kezdeni – a kudarc pedig elriasztja, zárkóztató teszi őket. Hiszen mindnyájunkkal megessük, hogy örömeinket leljük egy alacsony esztétikai színvonalú szövegben, viszont nem okoz örömet egy remekmű befogadása. Következésképpen hibás döntésnek tűnik az kritikai sikert szorosan összekapcsolni az esztétikai élvezettel: az irodalomtörténet által

kiemelkedőnek tartott művek nem feltétlenül okoznak esztétikai élvezetet, és az esztétikai élvezetet okozó művek nem feltétlenül értékesek. De az is fontos érv a népszerűbb irodalom tanítása mellett, hogy ez ma már egyáltalán nem tabutéma: a tudományos közösség egyre intenzívebben és egyre árnyaltabban tárgyalja a populáris kultúra termékeit, próbálja elhelyezni őket, ami mellesleg azt is jelenti, hogy fentről alkotja meg a populáris irodalom kategóriáját, ismerveit, teóriáját – de ezzel el is mossa a magas és a populáris közti különbséget. Ha Agatha Christie regényei, a Gyűrűk Ura-trilógia vagy a Sherlock Holmes-történetek ma már lehetnek az angol szakon tananyagok, miért ne lehetnének a hasonló műfajú magyar regények is azok? A magyar szakokon még nagyon merev a kettéosztottság, és ami nem magas irodalom, az vagy giccsnek, vagy dilettáns munkának van kikiáltva. Az irodalom másféle felfogásainak és használatainak lehetősége viszont megmutatja, hogy az irodalom – beleértve a szövegek egész spektrumát – bizonyos kulturális tartalmak feldolgozásának, kollektív szorongások és félelmek rejtett kódolásának eszköze is lehet. Vagyis: minden szövegben ott van a kultúra nyoma, a jó elemzések pedig ezt felszínre is tudják hozni. Mindez lehetővé teszi, hogy a hungarológia folytonosan változó tárgya érdekessé és vonzóvá váljon. A didaktikai fordulat természetesen nem a populáris szövegek esztétikai felemelését jelenti, és nem is a magas irodalom szövegeinek lefokozását, csupán az esztétikai kategóriák ahistorikus tisztaságának és a magas, populáris kultúra között húzott merev és természetlen metafizikus határvonalnak a megkérdőjelezését⁸.

Összefoglalva tehát: mivel külföldiek számára úgy kell magyar irodalmat tanítanunk, hogy nekik legtöbbször nincs előzetes ismeretük, szinte a nulláról kell kezdeni az oktatást, ami épp ezért nem is hasonlítható a magyarországi felsőoktatásban tartott kurzusokhoz, de igazán még a magyar gimnáziumi oktatáshoz sem. Ez még olyan európai országban is nehéz feladatot jelent, ahol megvan a magyar kultúra iránti hagyományos érdeklődés – így tehát elsősorban ismeretterjesztő tevékenységet folytatunk, ráadásul egyre inkább olyan diákoknak, akik saját anyanyelvükön sem olvasnak igényes irodalmat, akik úgy érkeznek a középiskolából, hogy alig van világirodalmi ismeretük. Őket hiába is próbálnánk klasszikusok olvasására és megértésére bírni. Mindeközben ott ülnek az órákon a leendő műfordítók, vagy a tanári pályára készülők is, akiknek az átlagnál alaposabb és élményszerűbb ismeretekre van szükségük. Az egyik oldalon tehát korlátozott információk átadása zajlik, a másikon pedig szakmai kihívásokra való felkészítés. De a megoldás mindkét esetben az, ha a kötelező neveken és szövegeken felül megtaláljuk a hallgatók érdeklődését felkeltő, róluk, az ő problémáikról szóló, őket megszólító műveket. Ezek, úgy látom, inkább a kortárs művek, mint a klasszikusok, inkább a próza, mint a vers, és inkább a népszerűbb műfajokba tartozó könyvek, mint a magas irodalom képviselői. Tehát a korábbiaknál nagyobb szerepet kap az oktatásban a tanár nyitottsága, rugalmassága és tájékozottsága – tájékozottsága a szigorú szakmai-tantervi kereteken túl is. Mindez eredményeket hozhat, még a hallgatók nyelvi kompetenciájának hiányossága, előtanulmányaik elégtelensége és a könyvtári lehető-

⁸ Vö: BÉNYEI Tamás: Kategóriaváltások: a krimi elolvashatatlansága. *Alföld*, 2009/5, 49.

ségek szűkössége ellenére is. A kultúratudományként felfogott hungarológiának lehet a leginkább esélye arra, hogy ne záruljon önmagába: ne legyen tisztán nyelvészeti vagy filológiai diszciplína és leltár, viszont képes legyen a magyar kultúra dimenzióinak izgalmas történeti jelenségeit értelmezni és bemutatni – nemcsak egy feltételezett külföldi közönség számára, hanem saját nemzeti önismeretünk számára is⁹.

Irodalom

- Bényei Tamás 2009. Kategóriaváltások: a krimi elolvashatatlansága. *Alföld* 5, 49.
- Bedecs László 2011. A bolgár kalauz újraértelmezései. *Hameus* 2, 29–42.
- Fábián Pál 1974. A magyar nyelv és irodalom oktatása a külföldi egyetemeken. *AKonf* 2, 239–250.
- Gíay Béla 1987. A magyar irodalom külföldi egyetemi oktatása. *HungOkt.* 1, 23–28.
- Kulcsár Szabó Ernő 2004. A (nemzeti) kultúra – mint változékony üzenetek metaforája. *Szöveg – medialitás – filológia*. Budapest: Akadémiai. 123.
- Magyar Miklós 1990. Az irodalom szerepe a magyar nyelv tanításában és az irodalom mint diszciplína oktatásának lehetőségei a Paris III. egyetemen. *HungOkt.* 7–8, 47–54.
- Menyhért Anna 2003. Megjegyzések a Balassi Intézet hungarológiai oktatási programjához. In: Gramsperger László és Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatása az Európai Unió csatlakozás jegyében*. Budapest: Balassi Bálint Intézet. 91–100.
- Szatmári István 1981. A magyar nyelv és irodalom oktatása külföldi egyetemeken. *Magyar Hírek* szept. 19. 6. és 7.
- Szaunder József 1974. A magyar irodalom külföldön való oktatásának módszertani kérdéseiről. *MtanKülf*, 4: 20–34.
- Szilágyi Márton 2002. Hungarológia és önszemlélet. *Jelenkor* 9, 951.
- Tarnói László 1990. A magyar irodalomtörténet egyetemi oktatása külföldön, idegen anyanyelvűek részére. *HungOkt.* 7–8, 36–42.

⁹ Vö: Szilágyi Márton: Hungarológia és önszemlélet. *Jelenkor*, 2002/9, 951.

Bánhegyi Mátyás¹ és Nagy Judit²

MAGYAR KULTURÁLIS OLVASÓKÖNYV KÖZVETÍTŐNYELVEN, ÖSSZEHASONLÍTÓ MEGKÖZELÍTÉSBEN

Abstract

The *Canadian-German-Hungarian Cultural Reader* is a teaching resource pack for teachers and students interested in various aspects of modern Hungarian culture and cultural diversity in general. Embedded in a comparative framework and presenting Hungarian cultural content through the English language, the *Reader* provides access to Hungarian cultural content to the widest possible readership. This study briefly introduces culture teaching and methodology related theoretical foundations used for the preparation of the *Reader* and describes their practical application in the units contained in the book. This is followed by the thematic presentation of cultural contents included in the *Reader*. It is concluded that the *Reader* can serve both as a starting point for cultural comparisons and as an example for the preparation of future similar readers.

Keywords: *Hungarian culture, cultural reader, cultural comparison, teacher training, additional material*

Kulcsszavak: *magyar kultúra, kulturális olvasókönyv, kulturális összehasonlítás, tanárképzés, kiegészítő anyag*

1. Bevezetés

Az angol nyelvoktatás és ehhez kapcsolódóan az angolul beszélő népek kultúrájának oktatása terén több évtizede jelen vannak a tankönyv piacon olyan kiadványok, amelyek kifejezetten ezeket a kultúrákat mutatják be, vagy ezekről adnak kiegészítő háttér-információkat az angol nyelvet beszélők számára. E kiadványok célja nem feltétlenül a nyelvi készségek fejlesztése, hanem a kulturális ismeretek elmélyítése. Ezzel ellentétben a magyart mint idegen nyelvet tanulók számára írott nyelvkönyvekben

¹ Bánhegyi Mátyás PhD, egyetemi adjunktus, Károli Gáspár Református Egyetem, Angol Nyelvészeti Tanszék, Budapest, banhegyi.matyas@kre.hu

² Nagy Judit PhD, egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem, Angol Nyelvészeti Tanszék, Budapest, nagy.judit@kre.hu

kevésbé hangsúlyosan vannak jelen a kulturális információk és ezek is az aktuálisan oktatott nyelvi elemekhez kapcsolódva adnak többlettudást, tehát a magyarul nem vagy nem megfelelő szinten beszélők számára sajnos nem hozzáférhetők. Olyan könyv viszont tudomásunk szerint nem létezik, amely hétköznapi témákon keresztül modern, könnyen érthető és feldolgozható, magyar kulturális tartalmakat jelenít meg és taglal komparatív kontextusban olyan világnyelven, amely ezeket az ismereteket egy közvetítő nyelv segítségével minél nagyobb számú olvasóhoz hozza közel. A szerkesztőtársainkkal közösen szerkesztett és célközönségként elsősorban fiatal diákoknak szánt – ám valójában bárki érdeklődő számára haszonnal forgatható – *Canadian–German–Hungarian Cultural Reader* c. kulturális olvasókönyv ezt a hiányt igyekszik saját szerény eszközeivel pótolni.³

Tanulmányunk először röviden áttekinti az olvasókönyv elkészítéséhez használt, kultúratanítással és módszertannal összefüggő elméleti alapokat, majd bemutatjuk, hogy ezek az elméleti alapok hogyan jelennek meg az olvasókönyv feladataiban és gyakorlataiban. Végül az olvasókönyvben tárgyalt kulturális tartalmakat ismertetjük a könyvben megjelenő témák szerint.

2. Elméleti alapok

A kiadvánnyal célunk elsősorban az volt, hogy olyan kulturális olvasókönyvet alkossunk, amely a modern magyar kultúra egyes aspektusait egyszerű, de mégis motiváló módon tudja bemutatni az olvasók számára. Ebből kiindulva Brown kultúrameghatározását fogadtuk el (2007: 58), amely a kultúrát a diákok számára bemutatható életstílusként írja le. Ez a tág értelmezési keret segített abban, hogy (elsősorban) a fiatal korosztályt érdeklő témákat keressünk, és hogy ezeknek olyan aspektusait válasszuk ki, amelyek órai interakció révén sikeresen feldolgozhatóak. Berrell és Gloet (1999: 13) alapján az olvasókönyvre úgy tekintünk, mint olyan oktatási segédletre, amely osztálytermi kontextusban elősegíti a kulturális diskurzust és a kultúrákon átívelő tanulást.

Ennek a tanulási folyamatnak viszont tervezettnek és irányítotttnak kell lennie, hiszen különben a diákok számára esetlegesen nem lesznek érthetőek a közvetített kulturális ismeretek. Éppen ezért a Gochenour és Janeway (1993: 7) által megalkotott kulturális tanulás elméletére építettünk, akik szerint a diákokat fokozatosan kell bevezetni a kulturális ismeretekbe, azaz a kulturális tartalom bemutatását és az arról való tanulást úgy kell megszervezni, hogy először a diákok által ismertebb vagy az ő kultúrájuktól kevésbé különböző kulturális tartalmakról szóljon az óra, és az csak ezután kerüljön sor a számukra nehezebben érthető, elvontabb kulturális tartalmak tárgyalására.

Moran (2001) elméletét használtuk fel arra, hogy a kulturális tartalmakat a tananyag megalkotásához kisebb egységekre (azaz megtanítandó tartalmakra) oszthassuk fel. Moran a kultúrát kulturális termékekre, gyakorlatokra és nézőpontokra bontja. A kultu-

³ Az olvasókönyv pdf-formátumban ingyenesen letölthető a következő weblapokról: <http://www.kre.hu/btk/index.php/nemzetkoezi-kapcsolatok.html> és www.education-canada.de

rális termékek egyes kultúrák által előállított olyan produktumok, amelynek egy része kézzel fogható tárgyi realizáció, másik része pedig bonyolult, elvont, mentális termék, mint pl. a nyelv vagy éppen a művészet. Moran szerint a gyakorlatok olyan tevékenységek vagy interakciók, amelyek révén bizonyos törvényszerűségek, szabályok, habitusok, tabuk, önkifejező tevékenységek és a fenti termékek használatával kapcsolatos szokások jönnek létre. A nézőpontok pedig olyan eszmék, magatartásbeli szabályok, hitek és értékek, amelyek az adott kulturális közösségben meghatározzák, hogy a közösség tagjai hogyan gyakorolják, éljék meg saját kultúrájukat. Mindennek fényében törekedtünk arra, hogy az olvasókönyvben kulturális termékek, gyakorlatok és nézőpontok egyaránt helyet kapjanak.

Annak érdekében, hogy a diákok ne pusztán passzív tudásbefogadók legyenek, hanem aktívan és gondolkodó módon részt tudjanak venni a tanulási folyamatban, a Gay-féle (2002: 106) kulturális fogékonyság fogalmára építettünk és könyvünkkel – többek között – ezt a készséget kívánjuk fejleszteni. Gay értelmezésében ez a fogalom a más kultúrák megértését, az azokkal való rokonszenvezést és az azokkal, illetve azokban való boldogulást jelenti. Ennek gyakorlati megvalósulását segíti elő a Seelye (1988: 21) által megalkotott kultúrák közötti kommunikációs készség elmélete, amely azon készség fejlesztését tűzi ki célul, amely révén tudatosan, hogy minden viselkedés kulturálisan kondicionált, illetve amely segít abban, hogy az egyes kultúrák kapcsán a gyakran előforduló általánosításokat legyőzhessük és azok iránt empátiát tudjunk tanúsítani.

Az elméleti alapozásba ezenkívül beépítettünk több olyan módszertani elméletet is, amely a kultúrátanítást hangsúlyozza. Ezek közt kiemelendő Byram és Morgan (1994: 6-8), illetve Hinkel (2000: 1-2), akik mindezt a nyelvtanítás kontextusában alkalmazzák. A tanár kulturális ismereteinek fontosságát és a tanár kultúráközvetítő szerepét emeli ki Prodromou (1992: 44) is, aki szerint a tanári munka része az ilyen jellegű információk diákok számára történő sikeres átadása.

A kulturális információk átadásának módja szintén fontos kérdés volt a kiadvány megalkotásakor. Grabbe és Stoller (1997: 12), valamint McKay (2002: 86) a tartalomközpontú oktatásért száll síkra, azaz véleményük szerint minden tanórának kell tartalmi elemeket közvetítenie, mégpedig valamilyen olyan rendszerben, amelyet a hallgatók előző ismereteikhez kapcsolni tudnak. Ennek egyik módja a kulturális ismeretek egymáshoz és a diákok saját kultúrájához kapcsolása, amit Jenkins (2007: 24) *interkulturálisnak* nevez.

Mindezen elméleteket a fenti kapcsolódási pontok szerint egy egységbe dolgoztuk és a kiadvány megtervezésekor szem előtt tartottuk. Az elméleti alapvetések ismertetése után az alábbiakban azt mutatjuk be, hogy a gyakorlatban hogyan épül be mindez az olvasókönyv anyagába.

3. Az elméleti alapok gyakorlati felhasználása

A kulturális olvasókönyvet a fent bemutatott elméleti alapok szerint elemezzük. Így tehát sorrendben a következő témákat tárgyaljuk, amelyeket az olvasókönyvből és a hozzá kapcsolódó tanári kézikönyvből vett példákkal illusztrálunk: Brown kultúrameghatározását (2007); a Berrell és Gloet (1999) által fontosnak vélt kultúrákon átívelő tanulást; Gochenour és Janeway (1993) kulturális tanulás elméletét; a Moran-féle (2001) kulturális termékeket, gyakorlatokat és nézőpontokat; a Gay-féle (2002) kulturális fogékony-ságot; Seelye (1988) kultúrák közötti kommunikációs készség elméletét; a Jenkins-féle (2007) interkulturalitást; a Byram és Morgan (1994), illetve Hinkel (2000) által hangsúlyozott kultúratanítást, illetve a Prodromou (1992) által is kiemelten kezelt tanári kultúraközvetítő szerepet; valamint a Grabbe és Stoller (1997), valamint McKay (2002) által hangoztatott tartalomközpontú oktatást. Egy-egy elmélet gyakorlati megvalósulását külön-külön alpontokban ismertetjük és megkíséreljük bemutatni azt, hogy az elméleti alapokra támaszkodva hogyan építettük fel egy-egy lecke tartalmát, illetve hogy egy-egy lecke hogyan segíti elő az adott elmülethez kapcsolódó gyakorlati célokat.

3.1. Kultúrameghatározás

Fontosnak tartottuk, hogy az olvasókönyvben a felhasználók életstílusához közel álló és általuk könnyen befogadható kulturális ismeretek kapjanak helyet. Így esett például a választás többek között a fürdőkultúrára, amelynek évszázados hagyományai vannak Magyarországon, és amely minden korosztály számára élményeket tartogató egyik turisztikai slágerterméke az országnak. A 16. lecke 1. feladata három rövid ismertető szöveg segítségével a történeti kontextust is érintve mutatja be, hogy mi minden tar-tozhat a wellness és a fürdőkultúra fogalomkörébe, így invitálva az olvasót, hogy saját kapcsolódó élményei alapján a témával azonosuljon, és hogy az információtartalmat aktívan feldolgozza. A szöveg Magyarország vonatkozásában kitér a törökfürdőkre, termálfürdőkre és a barlangfürdőkre, valamint számszerű adatokat is közöl a magyar-or-szági fürdőkultúráról. A számszerű adatok jó összehasonlítási, illetve kutatási alapot képezhetnek az olvasó saját fürdőkultúrájával kapcsolatos vizsgálódásokhoz.

A 2. feladat – amelyben a fürdőkultúrához leggyakrabban kapcsolódó különféle egész-ségtudatos kezelési módokat kell azok leírásával párosítani – elmélyíti az olvasó fürdő-kultúrával kapcsolatos ismereteit, és szintén kézzelfogható élményekre, illetve ennek hiányában a téma divatos és aktuális volta miatt az olvasók érdeklődésére alapoz. Ily módon az olvasók háttértudására és motivációjára építve ezt a témát alaposan fel-lehet dolgozni projektfeladatok és a tanári kézikönyvben található kiegészítő feladatok segítségével (a különböző kezelési módok részletes ismertetésével és hátterével kap-csolatos projektmunka, vita a wellness népszerűségének okairól és ár-érték arányáról, valamint az egészségre és a környezetre gyakorolt hatásáról). Hasonló kiegészítő fe-la-dat lehet továbbá pl. több ország fürdőkultúrájának összehasonlítása vagy egy magyar fürdőkultúrával kapcsolatos brosúra adott célközönség számára történő összeállítá-

sa. Összegzőképpen elmondható tehát, hogy az olvasók magyar kultúrával történő azonosulását segíti a magyar és a saját kultúrájukat összekötő fürdőkultúra alaposabb megismerése, az arról való anyaggyűjtés és eszmecsere.

3.2. Kultúrákon átívelő tanulás

A fiatalok és az idősebb korosztályok életében is meghatározó kulturális élmény a zenehallgatás és a zenéhez fűződő koncertélmények. Erre alapoztuk az 5. leckét, amely számos zenei stílus kiválóságait vonultja fel: míg az 1. feladatban minél több információt kell gyűjteni az ott felsorolt művészekről, addig a 2. feladat egy külföldi példán keresztül az 1. feladatban felsorolt zenészek jótékonyági tevékenységével kapcsolatos adatgyűjtésre összpontosít, a 3. feladatban pedig szövegek mutatnak be részletesebben néhány ma élő és méltán népszerű zenészt. Az olvasókönyv már anyagában is segíti a kultúrákon átívelő tanulást, hiszen több kultúrát helyez egymás mellé, ezzel is előmozdítva azok akaratlan-akaratlagos összehasonlítását. A tanári kézikönyv feladatai további ötleteket adnak a téma kibővítéséhez és továbbfejlesztéséhez, amelyek között megtaláljuk a további információgyűjtést, a társadalmi felelősségvállalás kérdéseit, valamint a társadalmi, illetve politikai ügyek zene által történő felkarolását is. Ha mindezen feladatokat különféle kultúrák tekintetében használjuk, akkor magával a kulturális tartalom, illetve akár a különféle kultúrákból érkező személyek segítségével megvalósulhat az órákon a kultúrákon átívelő tanulás. Fontos még e téma kapcsán megjegyeznünk, hogy a zene – mint kultúrákon átívelő és könnyen befogadható, ugyanakkor potenciálisan társadalmi és politikai hatásokkal is bíró kulturális elem, a sokféle stílus közötti azonosságok és különbségek, a zene modern kulturális tartalmakat megjelenítő természete és a hozzá kapcsolódó személyes élmények miatt – önmagában is elősegíti a kulturális párbeszédet, továbbá fesztiválokon és rendezvényeken történő személyes találkozásokat is generál, így még erőteljesebben mozdítva elő a kultúrákon átívelő tanulást.

3.3. Kulturális tanulás

Az elvontabb, összetettebb és nagyobb mennyiségű kulturális háttér-információt igénylő témák esetében alkalmaztuk az olvasókönyvben azt a megközelítést, hogy az olvasókat fokozatosan és megfelelő háttér-információkkal ellátva vezettük be egy-egy témába. Ezt jól megfigyelhetjük a 18. leckében érintett magyar 1956-os forradalom és szabadságharc kapcsán. A szükséges mennyiségű háttér-információt az olvasókönyv rövid bevezető szövege és a tanár adja meg pl. egy rövid bevezető előadás és beszélgetés vagy akár egy korabeli újságcikk elolvasása keretében. Ez az első lépés, ahol csak általánosabb információkat kapnak az olvasók. Ezt követi a téma tényleges feldolgozása a könyv feladatai segítségével. A leckében található 1. és 2. feladat az '56-os forradalom mögött húzódó személyes sorsokat tárja fel egy Kanadába emigrált magyar hegedűművész életútjának bemutatásával: míg az 1. feladat faktuális tényekre szorítkozik, a

2 feladat egy korabeli kanadai újságcikk alapján mutatja be az illető sikereit. A feladatok mögött meghúzódó célunk az volt, hogy egy konkrét példa alapján és a feladatok megoldása után az olvasókban összeálljon a személyes sorsok által megjelenített nemzeti történelem és tragédia. A kérdéskörben való további és alaposabb elmélyülést segítik a 3. feladatban található, személyes jellegű kérdések, amelyek révén az olvasók még mélyebben átélhetik a magyar történelemnek e világtörténelmi szempontból is jelentős szeletét. Az olvasók ezenkívül pedig elgondolkodhatnak a kulturális tanulás valós, gyakorlati megvalósulásán, amennyiben képesek beleképzelni magukat a feladatban felvetett kérdések által megjelenített élethelyzetekbe. Ebben a leckében tehát a személyes vonatkozásoktól az egyetemes kérdések felé történő elmozdulás révén valósul meg a kulturális tanulás fokozatos jellege.⁴

3.4. Kulturális termékek, gyakorlatok és nézőpontok

A nemzeti parkok olyan kézzelfogható kulturális termékeket jelenítenek meg, amelyek megismerése révén a természetélmény, a kirándulás és a természeti környezet megbecsülésének és védelmének gyakorlata tudatosul az olvasóban. Az ehhez kapcsolódó, természet- és értékvédő nézőpont szintén fontos, hiszen ennek kapcsán biztosítható az, hogy ezt a kulturális terméket és gyakorlatot másoknak is át tudjuk adni, illetve hogy mindennek készségét tanítani is tudjuk. Ezt a fontos témát jeleníti meg és segíti elő a 22. lecke, amely egy nemzeti parkokról szóló feladatsort tartalmaz. Az 1. feladat egy-egy szöveg segítségével részletesen megismerteti az olvasót három nemzeti parkkal, különös tekintettel azok élővilágára; magyar vonatkozásban pedig a Bükk Nemzeti Park legfontosabb jellemzőit írja le. A 2. feladatban az előző feladat szövegében említett három olyan állatról kell információt gyűjteni, amelyek a nemzeti park területén élnek. Ezután a 3. feladatban néhány kanadai nemzeti parkot soroltunk fel, amelyeket az ott található főbb nevezetességekkel és azok nemzeti parkon belüli pontos helyszínével kell összepárosítani. A 4. feladatban pedig – a 3. feladatban felsorolt parkok közül válogatva – egy kanadai nemzeti parkról szóló ismertető írására kérjük az olvasókat órán megvalósított internetes vagy teljesen önálló, otthoni kutatás alapján. Ezek a feladatok, illetve a mögöttük húzódó módszertani ötletek kiválóan alkalmazhatók magyar nemzeti parkok vonatkozásában is. A tanári kézikönyvben található további javasolt projektfeladatok révén a diákok még alaposabban megismerhetik egy-egy nemzeti park természeti kincseit. Ezenfelül az UNESCO Világörökség magyar természetvédelmi vonatkozásainak kérdései jó tematikus alapot jelenthetnek a magyar természeti értékek megőrzésének feldolgozásához is, például figyelemfelhívó poszter vagy brosúra formájában. Mindezek a feladatok és a hozzájuk kapcsolódó tudásanyag révén a kulturális termékek, gyakorlatok és nézőpontok bemutatása, illetve azok aktív „használata” biztosítható és begyakorolható.

⁴ Az olvasókönyv vonatkozó lapjai a 1. mellékletben találhatóak.

3.5. Kulturális fogékonyság

A kulturális fogékonyság egyik leghangsúlyosabb kérdése véleményünk szerint a spirituális, világnézeti és értékalapú témák iránti nyitottság erősítése, illetve az ezzel összefüggő kritikai szemlélet kialakítása. Erre tesz kísérletet a 9. lecke, amely a vallásokról való aktív gondolkodást, a különféle vallások közt az analógiák és különbségek felfedezését, valamint a vallásokkal szembeni toleranciát hivatott elősegíteni. Az 1. feladat többek között a legnagyobb magyarországi egyházakat mutatja be röviden egy szövegkitöltős feladaton keresztül, kitekintést kínálva más országok felekezeteire is. A 2. feladat mintául szolgálhat a magyar kultúrához köthető, különféle vallási rítusok és szokások leírásához. A 3. feladat pedig három különböző, kevésbé ismert, közép- és kelet-európai eredetű vallási felekezet történeti bemutatása mellett a vallási, illetve felekezeti alapon való üldöztetésre és meghurcolásra is felhívja a figyelmet. A feladatok a háttér-információk mellett a vallás kultúrafüggő természetét is előtérbe állítják, valamint a bemutatott hiteken keresztül általában a vallások iránti tiszteletet, az általuk hordozott értékeket, a bennük rejlő társadalmi összetartó erőt is megjelenítik, illetve mindezekkel szemben az olvasókban rokonszenvet próbálnak ébreszteni. Mindezek segítségével ez a lecke a kulturális fogékonyság készségét fejleszti, jelen esetben a valláshoz kapcsolódva. Ehhez az olvasókönyv kiindulásként minden esetben az olvasó saját kulturális hátterét használja kiindulópontként, hiszen erre alapozva tudja az olvasó legjobban befogadni a vallásokkal kapcsolatos kulturális tartalmakat.

3.6. Kultúrák közötti kommunikációs készség

A kultúrák közötti kommunikációs készség fejlesztésének egyik iskolapéldája a nemzeti szimbólumok tárgyalása. E téma révén bemutatatható, hogy a nemzeti elkötelezettség minden kultúrában másképpen fejeződik ki, és hogy ezek között nem lehet alá- vagy fölérendeltségi viszonyokban gondolkodni. Ezt jeleníti meg az 1. lecke, amely hagyományos kulturális szimbólumokról – mint pl. a nemzeti himnuszokról vagy a zászlóról –, illetve a nemzeti hovatartozást kifejező populáris kulturális szimbólumokról egyaránt szól. A nemzeti himnusz legfontosabb szövegrészletét tartalmazó 1. feladatból a számos önkifejezési forma kapcsán az olvasók leszűrhetik a nemzeti érzés mint viselkedési forma kulturálisan kondicionált voltát, és egyúttal empátiát tanúsíthatnak adott nemzetek iránt. A 2. feladat egy-egy nemzet zászlójának a történetét tárgyalja az ahhoz kapcsolódó legfontosabb történelmi események tükrében igaz/hamis állítások segítségével. A 3. feladatban bemutatott nemzeti állatszimbólum pedig – mint kulturális tárgy – gyakorlati példán keresztül mutatja be a nemzeti szimbolikát, és az olvasók számára példával szolgál más hasonló szimbolikus jellegű állatok leírására. A 4. feladatban található használati tárgyak és jelképek továbbá megmutatják a nemzeti identitás kifejezésének egyéb, populáris, illetve nem hivatalos formáit. A lecke feladatai segítenek a nemzeti identitás és annak különböző aspektusai felfedezésében, valamint azt tudatosítják az olvasóban, hogy ezen identitás megjelenési formái nagyon eltérők és egyediek

lehetnek, ám ettől még mindegyik azonos értékű és elfogadható. Fontos azt is látnunk, hogy a sokféle önkifejezési formából bizonyára talál olyanokat az olvasó, amelyekkel szimpatizálni tud. Így elmondható, hogy ez a lecke a kultúrák közötti empátiás készség kialakulását segíti elő.

3.7. *Interkulturalitás*

Az interkulturalitás az olvasókönyv egészén végigfutó mozzanat, hiszen minden feladatban a kiindulópontot – kimondva vagy kimondatlanul – az olvasó kulturális ismeretei és háttere jelenti, hiszen erre építve tudjuk befogadni és megérteni az újonnan közölt kulturális tartalmakat. Ezt nagyban segíti az olvasókönyv komparatív kulturális kontextusa is, illetve a benne levő számos olyan feladat, amely az éppen megtanított kulturális tartalom és az olvasó saját kultúrája vagy általa ismert más kultúrák összehasonlítását és az ezen alapuló következtetések leszűrését tűzi ki célul. Erre példa többek között a 3. Ünnepek c. lecke, amelynek 1. és 2. feladata ugyan kanadai ünnepek bemutatásával és leírásával foglalkozik, azonban a 2. feladat végén lévő kérdések már az interkulturalitásra helyezik a hangsúlyt, arra keresvén a választ, hogy német vagy magyar kultúrkörben, illetve az olvasó saját kultúrájában léteznek-e megfelelői az adott kanadai ünnepeknek, illetve hogy vannak-e ezekhez hasonló ünnepek. A 3. feladat a kanadai multikulturalizmusról és az ahhoz kapcsolódó fesztiválokról szól: a kanadai kulturális kontextus sokszínűségével e feladat már önmagában is az interkulturalitás irányába mutat. A feladatban említett kanadai kulturális fesztiválok érdekes helyszínei a Kanadában jelenlevő számos etnikai csoport kultúrája keveredésének, míg a befogadó kultúra rájuk gyakorolt hatása, illetve az etnikai csoportok egymásra gyakorolt hatása is megfigyelhető ezen fesztiválok kapcsán. Így ez a feladat ahhoz a kérdéskörhöz is jó kiindulási alapot adhat, hogy vajon a magyar kultúra milyen egyéb kulturális hatásoknak volt kitéve a történelem során, valamint hogy jelenleg milyen hatások érik (pl. szokások, ételek, zene, divat). Az olvasó először kapcsolódási pontokat keres az adott kultúra és a saját kultúrája között, majd ezek alapján próbálja megérteni a számára ismeretlen kultúra egyes mozzanatait és az azokhoz kapcsolódó ünnepeket, majd visszacsatol a saját kultúrájához: ezzel pedig megvalósítja az interkulturális tanulást.⁵

3.8. *Kultúratanítás és a tanár kultúráközvetítő szerepe*

Az olvasókönyv teljes anyaga a kultúratanítás fontosságát hangsúlyozza, hiszen komparatív kontextusban egy közvetítőnyelven keresztül ismerteti meg az olvasót különféle kulturális tartalmakkal. Fontos megállapítani, hogy az olvasókönyv neutrális álláspontot képvisel az általa bemutatott kultúrákkal kapcsolatban: egyiket sem emeli ki, hangsúlyozza túl vagy helyezi a többi fölé. A tárgyalt kultúrák egyenrangúságának illetően bemutatása fontos elem, hiszen az olvasóban ez is a kulturális nyitottságot, a kultúrák-

⁵ Az olvasókönyv vonatkozó lapjai a 2. mellékletben találhatóak.

ról alkotott értékítéletek megalapozatlanságát erősíti meg. A tanárnak is ugyanezt a megközelítést kell alkalmaznia, különben az olvasókönyv használata nem lehet sikeres. Az olvasókönyv kulturális tartalmának sikeres és elmélyült átadása érdekében a tanárnak aktív kultúráközvetítő szerepet kell vállalnia, amelynek kapcsán információforrásként el kell tudnia magyarázni a megtanított tartalmak vonatkozásában a kulturális, történelmi stb. hátteret, az olvasók munkáját pedig oly módon kell irányítani, hogy ösztönözze a kultúrabefogadást, a kulturális azonosulást és a kulturális nyitottságot. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a tanárnak megfelelő információkkal kell rendelkeznie az általa tanított kulturális tartalmakról, illetve képesnek kell lennie utánanézni ilyen információknak, valamint azokat érthető formában közölni kell tudnia a hallgatókkal. A megtanított kultúrák tekintetében pedig a tanárnak magának is nyitottnak kell lennie, és a diákokat is erre kell biztatnia. A tanár tehát csak ezen szerepek megfelelő megvalósításával tudja az olvasókönyv anyagát sikerrel oktatni.

3.9. Tartalomközpontú oktatás

Az olvasókönyv egy-egy leckéje egy vagy több kapcsolódó tartalmi elem köré rendeződik. Jelen esetben ezek a tartalmi elemek kulturális tartalmak. Minden egyes leckének van egy főtémája, amely lehet szerzteágazó, vagy amelyhez több kisebb téma is szervezsen kapcsolódhat. Ezek mind olyan tematikus egységet képeznek, amelyek az olvasók vagy a tanár igényei és érdeklődése szerint bővíthetők, szűkíthetők, illetve kiegészíthetők. Erre jó példa a 17. fejezet, amely a televíziózás köré épül. Az 1. feladatban az állami televíziókat – köztük a Magyar Televíziót – bemutató szövegek számos adatot és információt közölnek TV-csatornákról szövegkiegészítő, feleletválasztós és összepárosító feladatok formában. A 2. feladat egy ismert kanadai multikulturális sorozatról ír – modellt adva ezzel magyar sorozatok ismertetéséhez –, míg a 3. feladat tágítja a témát a médiafogyasztási szokások és a népszerű műsorok irányába. Ezek a témák megfelelően alakíthatók, jól szűkíthetők vagy bővíthetők, illetve az olvasók vagy a tanár igényei, elképzelései szerint adaptálhatók függően attól, hogy éppen melyik részlettel kívánnak behatóbban vagy kevésbé behatóan foglalkozni az órákon vagy házi feladatként. Elmondható tehát, hogy az egyes leckék megközelítésükben tartalomközpontúak és hogy a tanárnak kiindulásként anyaggal és inspirációval szolgálnak, azonban felépítésüknek köszönhetően szükségtelenül nem korlátozzák a tanár munkáját.

Az elmélet gyakorlati megvalósításának fent ismertetett elemzése után térjünk át az olvasókönyv felhasználására! A kiadvány könnyebb felhasználását elősegítendő az alábbiakban a tárgyalt kulturális tartalmi egységeket és a hozzájuk tartozó témákat ismertetjük.

4. Az olvasókönyvben feldolgozott kulturális tartalmak

Az olvasókönyv öt nagyobb tematikus egység köré rendezi a benne található összesen 28 leckét. A tematikus egységek olyan kulturális tartalmakat jelenítenek meg, amelyek tág témaköröket ölelnek fel, és amelyek több oldalról körüljárhatók, megközelíthetők. Arra törekedtünk, hogy olyan tematikus egységeket hozzunk létre, amelyek könnyen kapcsolhatók az olvasók saját korábbi kulturális élményeihez, és amelyek jó kiindulási alapul szolgálhatnak az új kulturális ismeretek és elemek befogadásához. Az is célunk volt, hogy modern, a mai élethez kapcsolható, aktuális és más kiadványokban kevésbé feldolgozott témákat válogassunk egybe. Ebből kifolyólag az olvasókönyv a következő tematikus egységeket tartalmazza: kulturális sokféleség, demokrácia és emberi jogok, gazdasági fejlődés és versenyképesség, béke és biztonság, valamint a környezet.

E tematikus egységeket több kisebb, de egymáshoz kapcsolódó témára osztottuk. Olyan témák tartoznak egy-egy tematikus egység alá, amelyek feladatokkal megfelelően illusztrálható és motiváló módon jelenítik meg a tematikus egységek hallgatókkal feldolgozható aspektusait. Ezen aspektusok feldolgozása révén teljesebbé válik a hallgatók előtt egy-egy tematikus egység kulturális sokszínűsége. Ezért is döntöttünk amellett, hogy a tematikus egységbe tartozó egyes témákat az olvasókönyvben külön, de egymást követő leckékben adjuk közre. Ez a megközelítés egyrészt ciklikus tananyag-feldolgozást tesz lehetővé, másrészt pedig a feldolgozás egymásutánisága miatt erősíti az olvasókban az összefüggések keresésének igényét és képességét. Így tehát több lecke segítségével lehet egy-egy tematikus egység kulturális tartalmát elmélyíteni, az azokban tárgyalt kulturális tartalmakat többféle vagy éppen egységesítő megközelítésben tárgyalni. Az olvasókönyvben megjelenő tematikus egységek és az alájuk tartozó leckék a következők:

Kulturális sokféleség

1. Nemzeti jelképek (National Symbols)
2. Híres emberek (Famous People)
3. Ünnepek (Holidays and Festivals)
4. Oktatás (Education)
5. Zene (Music)
6. Sport (Sports)

Demokrácia és emberi jogok

7. Emberi jogok (Human rights)
8. Kisebbségek (Minorities)
9. Vallás (Religion)
10. Híres történelmi személyiségek (Famous Historical Figures)

⁶ A pontosság és a jobb követhetőség kedvéért a leckék címeit az eredeti nyelven, azaz angolul is megadtuk.

Gazdasági fejlődés és versenyképesség

11. Felfedezések (Inventions)
12. Híres márkák (Brands)
13. Édességek (A Sweet Tooth)
14. Világhírű vállalatok (World Famous Companies)
15. Turisztikai látnivalók (Tourist Attractions)
16. Gyógyfürdők (Wellness Spas)
17. Televízió (Television)

Béke és biztonság

18. Az '56-osok (The '56ers)
19. Az afganisztáni szerepvállalás (Engagement in Afghanistan)
20. Terrorizmus (Terrorism)
21. Segítségnyújtás környezeti katasztrófák esetén: Haiti (Disaster Response: Aid for Haiti)

A környezet

22. Híres természetvédelmi területek (Famous Natural Parks)
23. Az állatvilág megóvása (Wildlife Conservation)
24. Veszélyeztetett állatfajok (Endangered Species)
25. Globális felmelegedés (Global Warming)
26. Ökoturizmus (Ecotourism)
27. Tájképfestészet (Landscape Painting)
28. Természetművészet (Environmental Art)

Amint a fenti témákból is látszik, számos emberi tevékenység kulturális aspektusait öleli fel az olvasókönyv, mégpedig olyan modern témákra támaszkodva, amelyek az olvasók saját életéből vett élmények és az őket éppen körülvevő világból származó ingerek (újságcikkek, híradások stb.) feldolgozása révén sokrétűen tárgyalhatók. Ez biztosítja az olvasók számára az éppen aktuális kulturális helyzetbe, életképekbe való betekintést, a tanárnak pedig a tananyag feldolgozásához modern, aktuális tartalmakkal szolgál. Így módon az éppen aktuális témák, hírek, médiaesemények keresése és tárgyalása sem lesz egy másik realitásba való bepillantás, amely szinte független az adott kurzuson használt kurzuskönyv elemeitől, hanem a kiegészítő anyagok egy egységet képeznek majd az olvasókönyv újszerű tartalmi egységeivel. Így véleményünk szerint áthidalható az a kultúratanítás kapcsán gyakran megjelenő szakadék, amely a kurzuskönyv hagyományosabb elemei és témái, valamint az aktuális – szinte percre kész – kiegészítő anyagok között tematikusan feszül.

5. Összegzés

A fent röviden bemutatott kulturális olvasókönyv a felhasznált elméletekre támaszkodva és az angolt mint közvetítőnyelvet használva nagy számú olvasónak elérhető, magyar kultúra tanításához, illetve kultúrák összehasonlításához kínál tanítási anyagot. Bár az olvasókönyv magyar nyelvoktatáshoz adaptáció nélkül nem használható, az angolul értő olvasók számára elérhetővé tesz számos nem klasszikus, magyar, modern kulturális tartalmat. Az olvasókönyvhöz felhasznált elméletek, illetve a könyv anyaga jó alapja lehet bármilyen egyéb jellegű vagy témájú kulturális összehasonlításnak, megfelelő kiindulási pontot jelenthet egyéb, kapcsolódó kulturális témák tárgyalásához, illetve jövőbeni kulturális olvasókönyvekhez is továbbfejleszhető projektként szolgálhat.

18. THE '56ERS

One of the most tragic events of Hungarian history in the 20th century was the uprising of October 23rd, 1956. It was a desperate grasp for freedom, a revolution against the Soviet oppression. But it failed. Many of the Hungarians escaped from the country in the following days and weeks. It was not an easy choice for them, families were separated for a long time and most of them didn't even know where they would find shelter when they left Hungary. From the 200,000 Hungarians who escaped the country, 40,000 found a new home in Canada.



*The '56 memorial plaque in Városliget, Budapest
Photo: Judy Young-Draibe
(President, Canada-Hungary
Educational Foundation)*



Activity 1

Put the sentences in the correct order to find out how violinist Róbert Verebes got to Canada.

- After the revolution was mercilessly suppressed by the Soviets he faced a very hard dilemma.
- He was a member of the Montreal Symphony Orchestra for 40 years.
- When they heard that Canada was still accepting refugees, they changed their plans and went there.
- His family remained in Hungary, but his wife went with him. However, because of the circumstances, they had to leave separately.
- In the end, he decided on leaving the country, which also meant leaving the Quartet.
- They hoped to go to the United States, but many of the Hungarians went there, and the quota for accepting refugees filled up quickly.
- Preparing for a concert, they walked right into the revolt unknowingly.
- One of these people is Róbert Verebes, who was 22 years old in 1956; a young violist with a promising career.
- He was a member of the Bartok Quartet, and they had a live concert scheduled at the Hungarian Radio on October 23rd.
- With many hardships, Róbert found a way to pursue his career as a professional musician.

Activity 2

Read the following excerpt from a Canadian newspaper article which appeared after Hungarian refugee Róbert Verebes's recital. Try to find the correct preposition to go with each gap.

about, about, at, for, for, for, from, from, in, in, in, in,
in, in, of, of, of, of, of, of, on, on, out, to, to, with

One thing was certain ____ the end of Robert Verebes recital yesterday: it was Montreal's gain when this fine violist decided ____ leave Hungary and settle here. Apparently his skill was already known ____ many people ____ this city because there was a larger audience than one usually finds in this afternoon series ____ the auditorium of the YWCA.

Verebes' well-developed musical sense probably deserves first place ____ the list of his attainments. It was obvious that he had thought a great deal ____ everything he played, and yet this celebration did not prevent him ____ showing a good deal ____ heart ____ his performance.

It would be difficult to be casual ____ his technique in commenting ____ the recital. When a violist plays so consistently ____ tune and handles difficult passages ____ such fluency as Verebes did, it's not something to be taken ____ granted. The viola is a more awkward instrument than the violin, and there is more cause to wonder when a violist achieves a degree ____ virtuosity. His tone, too, is sweet, and capable ____ great subtlety, although it is not very full.

A feature ____ Verebes' program which should be pointed ____ is the fact that none ____ these pieces was written expressly ____ the viola.

Only the mysterious encore (which I later learned was a slow movement ____ a Sonata by Dittersdorf) was written exclusively ____ Verebes' instrument. This, however, did not alter the fact that the soloist established the validity ____ each of these works ____ musical terms.

Source: Prints, Andrew. *Bridging the Divide - Canadian and Hungarian Stories of the 1956 Revolution*. Budapest: ontheglobe.com, 2006.

Activity 3

Discuss the following questions with your partner(s).



Do you have relatives who left Hungary after the revolution?

Where did they go?

What have they told you about their story?

What would you have done if you had lived at that time? Would you have stayed in Hungary or would you have left for another country? Why?

Do you know of any other people who had to leave their country for political reasons?

What other reasons are there for someone to leave their home country behind?

What do you think the biggest problems are for the newly arrived in a country?

3. HOLIDAYS AND FESTIVALS

Activity 1

Holidays and festivals are a vital part of any nation's culture. Each anagram has the name of a Canadian holiday or festival. Can you decipher them?

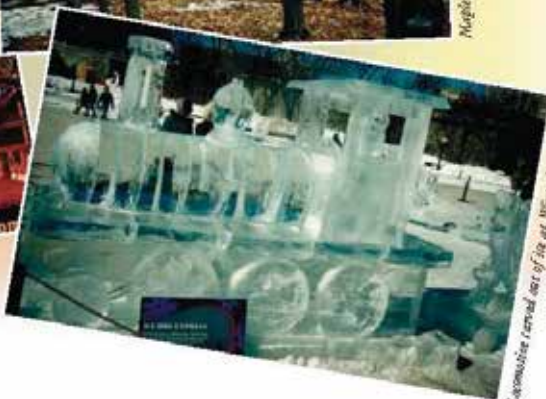
1. HLLNWAEEO
2. DLNRTWEEIU
3. LMPAE GRSAU GKMNAI
4. CGLRYAA DMPSTAE
5. GGHKNSTVAII
6. CDNAAA DYA

7. TS JNAE BPSTTAI DYA
8. BCNRAAAI
9. CLMSAIU DREI
10. BCMNNRRAEE DYA
11. LMNRTAEO JZZA FLSTVAI
12. CRTVAIIO DYA

Calgary Stampede flyer



Maple sugar making - collecting the sap



Locomotive carved out of ice at Winterlude

Activity 2

Read the short descriptions, and match them with a holiday or festival from Activity 1.

<p>This carnival takes place in Toronto in celebration of the Caribbean community. Among the highlights is the Parade: thousands of brilliantly costumed masqueraders and dozens of trucks carrying live soca, calypso, steel pan, reggae and salsa artists party on the 1.5 km parade route. The first such carnival took place in 1967.</p>	<p>Each Canadian city has its own winter festival. This festival takes place in Ottawa, the national capital region. Ice and snow carvers make beautiful sculptures which are exhibited until they melt. Figure skaters perform a show on the ice of Rideau Canal, a 7.5 km long skating rink, which people can also use to skate to work!</p>
<p>It is a world-famous military show performed with 32 horses and riders, which was first produced in Regina in 1887. The red coats and graceful horses of the RCMP are internationally recognized as a Canadian symbol of pride and justice. Originally formed in 1873 to preserve peace on the Canadian frontier, today they are Canada's federal police force.</p>	<p>A sweet celebration of freshly made syrup spread on pancakes which takes place in March. People get together for a taste of new syrup at <i>cabanes au sucre</i>. Boiling sap is an ancient trade also practised by First Nations people. 300 litres of sap will give you 8 litres of syrup. The higher the heat of the stove, the darker the syrup will get.</p>
<p>This is a day to commemorate the sacrifice of veterans and civilians in World War I, World War II, and other wars. It is observed on November 11 to recall the end of World War I on that date in 1918. At 11:11 the country falls in silence for two minutes, one representing each world war.</p>	<p>A 10-day festival, agricultural exhibition and rodeo. It features a rodeo competition, a midway, stage shows, concerts, agricultural competitions, chuckwagon races, First Nations exhibitions, and pancake breakfasts around the city.</p>
<p>In 1977, Alain Simard teamed up with André Ménard and Denys McCann to form an agency named Spectra Scene with the idea of creating a summer festival that would bring a number of artists together. The first festival was held in 1980. Since then, the event has hosted distinguished guests such as Ray Charles, Vic Vogel, Chick Corea and Gary Burton, and it has become known worldwide.</p>	<p>Children look forward to trick-or-treating on October 31st, when they dress up in costumes and ring the doorbell for candy and chocolate bars. Teenagers and adults may hold fancy dress parties on this occasion. This holiday is observed in other English-speaking countries, too.</p>
<p>This holiday is also celebrated in the United States. In Canada, it is celebrated on the second Monday in October. On this occasion, families get together to have a big dinner, which traditionally consists of turkey, cranberry sauce, steamed vegetables, corn bread and pumpkin pie.</p>	<p>It became a national holiday in 1901. It is celebrated on May 24th, or on the Monday before this date. This holiday is connected to a queen of England. Canada is not the only country where this holiday is observed. It is also related to the beginning of the spring. Some people may re-open their cottages on this occasion, if the weather is nice. Young people get together to party.</p>
<p>The July 1 holiday was established in 1879, under the name Dominion Day. Each year 300 new Canadians take a public oath of citizenship on Parliament Hill during the celebrations. There are Canadian flags everywhere. Some people paint a maple leaf on their face.</p>	<p>This holiday is a public holiday only in a single Canadian province: Québec. Québécois celebrate their patron saint, Saint John the Baptist. They march on the street with blue and white fleurs-de-lis flags and sing folk songs. In the evening there are concerts and people go to pubs to sing popular songs.</p>
<p>Do these holidays and festivals have their German or Hungarian equivalents? How are these equivalents celebrated? Do you know of any unique German or Hungarian festivals? What other Canadian holidays or festivals have you heard of, apart from the above mentioned ones?</p>	

Canadian–German–Hungarian Cultural Reader**Activity 3**

Canada has many multicultural festivals, where you can learn about the customs, traditional dishes, dances or music of different ethnic groups. Where are the following multicultural festivals located? What ethnic group(s) do they feature? What activities do they offer?



1. Caravan
2. Carousel of Nations
3. Carnival of Cultures
4. Tulip Festival
5. Carabram
6. Kitchener-Waterloo Multicultural Festival
7. Kitchener-Waterloo Oktoberfest
8. Brantford Six Nations Indian Pageant
9. The Fête acadienne
10. Festival of Tartans
11. Folklorama
12. Mosaic
13. Heritage Days
14. The National Ukrainian Festival

Irodalom

- Berrell, Michael and Gloet, Marianne. 1999. *Reflections on the cultural dimensions of educational administration*. *Journal of Educational Administration and Foundations* 13.2: 10–32.
- Brown, Monica R. 2007. Educating all students: *Creating culturally responsive teachers, classrooms, and schools*. *Intervention in School and Clinic* 43.1: 57–62.
- Byram, Michael and Morgan, Carol. 1994. *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gay, Geneva. 2002. *Preparing for culturally responsive teaching*. *Journal of Teacher Education* 53.2: 106–16.
- Gochenour, Theodore and Janeway, Anne. 1993. Seven Concepts in Cross-Cultural Interaction: A Training Design. In: Gochenour, Theodore: *Beyond Experience*. Yarmouth: Intercultural Press, ME. 1–9.
- Grabbe, William and Stoller, Fridericka L. 1997. Content-based instruction: Research foundations. In: Snow, Marguerite A. and Brinton, Donna M. (eds.) *The Content-based Classroom: Perspectives on Integrating Language and Content*. New York: Adison Wesley Longman Publishing Company. 5–21.
- Hinkel, Eli. 2000. *Culture in Second Language Teaching and Learning*. London: Cambridge University Press.
- Jenkins, Jennifer. 2007. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.
- McKay, Sandra L. 2002. *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Moran, Patrick R. 2001. *Teaching Culture: Perspectives in Practise*. Boston: Heinle and Heinle.
- Prodromou, Luke. What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning. *ELT Journal* 46.1: 39–50.
- Seelye, Ned H. 1984. *Teaching Culture*. Lincolnwood, IL.: National Textbook Company.

Thomas Szende

SECOND CULTURE TEACHING
AND LEARNING. AN INTRODUCTION.

Peter Lang AG, International Academic Publishers,
2014. Bern. 462 oldal

Az utóbbi két évtizedben a nyelv és a kultúra viszonya, valamint az idegen nyelv kultúrájának nyelvoktatásba való integrálása (pl. Kramsh, Byram, Seely, Holló, Lázár) a külföldi és a hazai nyelvpedagógia egyik népszerű és meghatározó kutatási területévé vált. Szende Tamás átfogó és alapos munkája is ebbe a tematikába illeszkedik. A szerző a párizsi INALCO nyelvész professzora, aki több évtizede oktatja és kutatja a magyar nyelvet heteroglot, azaz idegen nyelvi környezetben. Nyelvészeti és nyelvpedagógiai megfigyeléseit tehát gazdag gyakorlati tapasztalata, valós pedagógiai helyzetben elhangzott, osztálytermi példák támasztják alá. Kiemelkedő értéke a könyvnek a multikulturalitás, amely egyrészt azáltal valósul meg, hogy egymástól igen különböző kulturális háttérrel bíró nyelvekből hoz példákat a szerző: angol, francia, magyar, orosz, arab és kínai megnyilatkozásokat idéz és vet össze könnyen áttekinthető, táblázatos formában; másrészt az egész könyv egy tágabb perspektívából, nemcsak az angolszász kultúra szempontjából tárgyalja a második kultúra elsajátításának folyamatát és buktatóit.

A könyv logikusan felépített, hét nagy fejezetből áll, amely számos alfejezetre tagolódik. Az első, bevezető fejezet, a második nyelv kultúrájának elsajátításához kapcsolódó nyelvészeti (Chomsky, Jacobson, Fillmore, Hymes), kultúratudományi (Hall, Bennett, Geertz, Hofstede), pragmatikai (Goffmann, Fairclough, Searle) és nyelvpedagógiai (Krashen, Kramsh, Ellis, Selinker, Byram) elméleteket próbálja ötvözni, valamint körbejárja a téma fontosságának társadalmi okait. Az egyre meghatározóbbá váló hallgatói mobilitás azt eredményezte, hogy a világban (szűkebben: a felsőoktatási intézményekben) ugrásszerűen megnőtt az interkulturális kommunikáció jelenléte, ezért olyan értékek, mint például a nyitottság, rugalmasság, empátia, tolerancia, magasabb szintű önismeret előtérbe kerültek és különösen fontossá váltak az oktatásban is.

A fejezet és tulajdonképpen az egész kötet kiinduló gondolata az, hogy az idegen nyelven megszólaló nyelvtanuló mindig a saját kultúrájának értékei és szokásai szerint kezd el kommunikálni, mivel minden nyelv egyfajta világlátás, világértelmezés, egy speciális prizma, amely által szemléljük a saját és az idegen kultúrát (21-24). Ennek tudatában kellene tehát a tanárnak felépítenie a második kultúrát a nyelvórán, azaz megtanítani a diákokat máshogyan látni, ez azonban igen összetett feladat. Szende

számos tanulmányt idéz, miszerint sok helyen még ma is egymástól elkülönítve oktatják a nyelvet és a kultúrát, ez utóbbi egy adott kultúrához kapcsolódó, sokszor száraz, enciklopédikus ismereteket tartalmaz. Ennek hozadéka, hogy a kulturális kompetencia másodlagosnak számít a nyelvi készségekhez képest¹. A könyv célja, hogy megmutassa, hogy a nyelv önmaga a kapu a kultúrához, ezért csak nyelv által lehet igazán megismerni az adott idegen kultúrát.

A következő fejezetek a bevezetésben megjelölt altémákat bontják ki. A második fejezet (*Languages – Cultures – Globalization*) sorra vesz jó néhány kultúra-definíciót, ismerteti a kultúra kis és nagy C-s jelentését, és felhívja az olvasó figyelmét, hogy a kulturális globalizáció nem csupán a külföldi modellek utánzásából áll, hanem a helyi és a globális kultúra találkozásából született új szokások és identitások kialakulásából is (65).

A harmadik fejezetben (*Mother Culture – Foreign Culture*) Szende – Saphir nyomán – tárgyalja az anyanyelv és az anyanyelvi kultúra elsajátításának egymásba ágyazottságát. Szó esik az univerzális szemantikai elemekről Wierzbicka fogalmi alapkategóriáit (conceptual primitives) felhasználva, valamint a térrel és az idővel kapcsolatos kifejezések különböző felfogásairól. Kis kitérőnek tűnik az iskolai oktatás általános jellemzése és a szocializáció során elsajátított kulturális emlékezet említése. A fejezet az első nyelv elsajátításának és az idegen nyelv tanulásának rövid összefoglalásával zárul.

A negyedik fejezet (*Words and Ways of Saying Things*) górcső alá veszi két nyelv szavainak kapcsolatát: a kvázi-egyezéseket, az ekvivalens hiányát, egy szó kulturális konnotációját, amely indirekt jelentést hordoz, megértéséhez pedig implicit tudást szükséges. Ennek illusztrációjaként említi a szerző az Aix-en-Provence ötven szavát a kenyérre, amely a fogalom kulturális fontosságát bizonyítja, de számos példát hoz a szerző kevésbé ismert (pl. indián, nigériai Ikwere) nyelvekből is. Érdekes a szavakhoz tapadó értékítéletek felfejtése is, pl. a jobb ill. bal kéz morális kettősége vagy a színekhez tapadó jelentések. Külön alfejezet foglalkozik az ún. kulturális markerekkel, azaz olyan szavakkal, amelyek önmagukban tipikusak egy adott kultúra jellemzésénél, pl. a *melankólia* szó az orosz nyelvben. A 4.2-es részben Szende egyes szavak esetében a mikro-szintaxis tanítását javasolja a nyelvek közötti eltérések miatt: pl. a *hív* ige franciában és magyarban használható taxira és liftre, de ez utóbbira németben már nem.

Az ötödik fejezet (*Discourse and Interaction*) szövegtani és diskurzuselemzési elméletekre alapozva mutatja be a nyelvhasználatbeli különbségeket, megidézve a kontrasztív retorika eredményeit. Nagyon hasznos, mikor a szerző kiemeli, hogy egy idegen nyelvű szöveg létrehozásánál előfordulhat, hogy a szintaktikailag helyes mondatok mégsem elfogadhatóak az adott kultúra számára pl. a kohézió, a hiányzó vagy éppen a túlzott udvariasság vagy a diszkurzív gyakorlatok (pl. feliratok, pincér asztalhoz hívása) nem kellő ismerete miatt. Ebben a részben olvashatunk még a média nyelvhasznála-

¹ Szende a kulturális kompetencián a kontextusnak megfelelő diskurzushasználatot érti, megjegyzendő azonban, hogy ugyanezt a szakirodalom a kommunikatív kompetencia részeként, szociokulturális kompetenciaként is említi (Canale, 1983).

tának, a társalgási szabályok (beszédaktusok használata, forgatókönyvek, versengés) különbözőségeiről, a nyelvi udvariasság, a non-verbalitás és a csend és az irodalmi szövegek kultúráját reprezentáló szerepéről.

A rövid hatodik fejezet (*Alterity and Imagination*) a kultúrák reprezentációjával, az auto- és heterosztereotípiáival foglalkozik. A szerző kiemeli, hogy a vizuális elemek (képek, kártyák, rajzok stb.) használata kifejezetten motiváló a nyelvtanuló számára, mert ezek elemzésekor interakcióba léphet a másik kultúrával, sőt filmnézés esetén a kulturális különbségek észlelése még fokozottabban érvényesül. A fejezet utolsó részében Szende visszatér a bevezetésben feltett érdekes kutatási kérdésre, arra, hogy hogyan befolyásolja a nyelvtanulás folyamatát két nyelv, ill. két kultúra viszonya? Miként segíti a nyelvrokonság vagy éppen a kulturális hasonlóság a nyelvtanulást? Bár a rokon nyelvek tanulása egyszerűbb, de a hamis barátok, a félrevezető szintaktikai hasonlóságok nehézséget okozhatnak. Másfelől, egy nagyon távoli, egzotikus nyelv sokszor kíváncsiságot ébreszt a nyelvtanulóban.

A kötet leghosszabb és egyben az utolsó fejezete a pedagógiai kihívásokat veszi sorra. Logikusan és áttekinthetően taglalja az osztálytermi munkában rejlő lehetőségeket, az oktató (anyanyelvi vagy nem), a tankönyv, a tanuló szerepét és motivációit és számtalan pedagógiai stratégiát. A gazdag anyagból most csupán néhány potenciális problémát emelünk ki. Szende hangsúlyozza, hogy az anyanyelvükön beszélők nyelvi és intellektuális készségei összhangban vannak, míg a nyelvórán pontosan ez veszik el, és ez feszültséget okozhat a diákokban. Emellett azonban a nyelvórán „veszélytelenül” folyhat a kommunikáció, a félreértéseknek semmilyen következménye nem lesz. El kell fogadnunk, hogy egy heteroglot közegű nyelvóra sohasem készítheti fel a nyelvtanulót az összes általános kommunikációs helyzetre, azonban az interneten található autentikus anyagok segítségével egyre könnyebben becsempészhető az idegen kultúra. Szende a kultúraátadás egyetlen szeletét sem felejt el, részletesen bemutatja Bennett interkulturális érzékenység fejlesztési modelljét (331), amely azért is jelentős, mert végző soron a nyelvtanulónak az idegen nyelv órán nemcsak megértenie kell egy másik kultúra jelenségeit, hanem elfogadnia és tisztelnie is.

A kötet használatát nagyban megkönnyíti a név- és tárgymutató valamint a kivételesen gazdag szakirodalmi jegyzék is. Ajánlom ezt a könyvet mindazok figyelmébe, akik érdeklődnek a kulturális különbségek nyelvi megjelenési formái iránt, vagy mindazoknak, akik kezdő vagy gyakorló MID tanárként saját oktatási gyakorlatukat szeretnék átformálni a kultúrák közvetítés jegyében.

Árvay Anett

Kodaj Bálint – Kiss Gabriella

HUNGARY INSIDE AND OUT: PUZZLES
AND RIDDLES SPRINKLED WITH CURIOSITIES.

2014. Pons Kiadvány. Klett Kiadó. 128 oldal

A Klett Kiadó gondozásában jelent meg Kodaj Bálint és Kiss Gabriella munkája, a Hungary inside and out: Puzzles and riddles sprinkled with curiosities, amit magyarra talán így fordíthatnánk legegyszerűbben: Magyarország kívül-belül: rejtvények és rejtélyek érdekességekkel fűszerezve.

Egy angol nyelvű kalauz a magyar kultúrához. Felkészültem rá, hogy megnézzem a kétezer-nyolcszázötvenhatodik képet a gulyáslevesről, olvassak egy kicsit Mátyásról, az igazságosról, végigböngésszem a magyar Nobel-díjasok névsorát, megtudjam hány híres templomunk és kastélyunk van, no meg persze, hogy ki is volt az a Puskás Öcsi. Ne ijedjen meg senki, a felsoroltak természetesen mind benne vannak a könyvben, de szerencsére ennél sokkal több mindenről is szó esik. Előkerül a Taxidermia, a PASO, a Kőleves Kert, az Ásító Inas, Móra Ferenc, Ötvös Csöpi, a Puskás-fröccs, sőt még Adrian Brody is – a hogyan?-okra adott válasz pedig legyen most azok privilégiuma, akik a kezükbe veszik a kalauzt.

Az olvasó tehát rengeteg információval gazdagodhat a kultúra szinte minden területéről, s a szerzők még arról is gondoskodtak, hogy ne vesszen el közöttük: a könyvet 10 fejezetre tagolták (pl. *The Hungarian Sea / A magyar tenger; Worlds beyond Budapest / Világok Budapest mögött*), melyeket további 4-4 alfejezetre osztottak. Az alfejezetek mindig ugyanazt a négy témát próbálják meg körüljárni: *Back to school / Vissza az iskolába* (itt kerülnek bemutatásra a történelmi és földrajzi ismeretek), *Culture and arts / Kultúra és művészetek, Language and communication / Nyelv és kommunikáció, Puzzles and riddles / Rejtvények és rejtélyek*. A tájékozódást segítő 4 különböző alfejezetet 4 különböző színnel is megjelölték. A könyv használata így valóban egyszerű, az ismeretők, képek, feladatok elhelyezése rendezett és áttekinthető.

Ezzel el is érkeztünk a kalauz legfontosabb részéhez, a feladatokhoz. A borítón már előre ígéri nekünk, hogy az ismereteket „játékos” módon próbálják meg eljuttatni hozzánk, s a könyvet lapozgatva egyértelműen kiderül, hogy ez nem is csak a marketingesek ügyes fogása. A feladatok változatosak, van közöttük keresztrejtvény vagy éppen kiegészítő, feleletválasztós, összekötős is. Vannak egyszerűek és nehezebbek. Vannak kétnyelvűek és egynyelvűek. Azonban, ami a legérdekesebb, hogy mindeközben szinte észrevétlen módon csempészi be a magyar szavakat, kifejezéseket, és tanítja meg azokat az olvasónak. A könyv célközönsége az A1 nyelvi szintű tanuló, s a legtöbb megtanít

tandó magyar szó és nyelvtani jelenség ennek meg is felel. A helyes kiejtés elsajátítását is próbálják segíteni egy hangmegfeleltetési táblázattal a kalauz végén. Így alapvetően valóban megteremtik a feltételeket az autodidakta módon való tanulásra. Fontos azonban kiemelni, hogy a kalauz elsősorban a szókincs és a kulturális háttérismeret bővítését szolgálja, a nyelvtant csak helyenként gyakoroltatja.

Kinek ajánlom tehát ezt a könyvet? Minden olyan kezdő vagy újrakezdő nyelvtanulónak, aki tud angolul, s aki szórakoztató módon szeretné egy kicsit színesíteni ismereteit a magyar kultúráról. Sőt, minden olyan magyar anyanyelvűnek, aki a kitűnő angol-sággal megírt könyvet olvasva angol tudásának gyarapítása mellett szeretné próbára tenni magát. Ön tudja például, hogy hány méter a margitszigeti futópálya, vagy hogy mikor nyitotta meg kapuit az Állatkert? Ha nem, akkor sincs probléma, mert a könnyű, kislakú kalauz még a megoldókulcsot is tartalmazza...

Csanaky Bettina

