

# HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV

PÉCS, 2006

7. kötetünket  
a **75** éves  
*Szépe György*  
köszöntésének ajánljuk.



# HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV 2006

**VII. évfolyam  
1. szám**

A kötet (a címek után \* megjelöléssel) tartalmazza  
**a XV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus**  
(Miskolc, 2005. április 7–9.)  
**4. szekciójának előadásait is**  
(*A magyar mint idegen nyelv határon innen, határon túl*)

PTE BTK ❖ Pécs, 2006

## Hungarológiai Évkönyv 7 (2006)

*A magyar egyetemek hungarológiai műhelyeinek kiadványsorozata*

### Szerkesztőbizottság

*Lengyel Zsolt* (Veszprémi Egyetem / Pécsi Tudományegyetem)

*Maticsák Sándor* (Debreceni Nyári Egyetem)

*Nádor Orsolya* (Károli Gáspár Református Egyetem / Balassi Bálint Intézet)

*Szépe György* (Pécsi Tudományegyetem)

*Szili Katalin* (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

*Szőnyi György Endre* (Szegedi Tudományegyetem)

*Szűcs Tibor* (Pécsi Tudományegyetem)

*Tverdota György* (MTA Irodalomtudományi Intézet)

Szerkesztők

### **Nádor Orsolya – Szűcs Tibor**

A szerkesztőség címe:

**Pécsi Tudományegyetem**

**Bölcsészettudományi Kar**

**Nyelvtudományi Tanszék**

**Hungarológiai Szeminárium**

H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

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

E-mail: [szucs@btk.pte.hu](mailto:szucs@btk.pte.hu)

<http://www.btk.pte.hu/tanszekek/nyelvtud/hung.html>

ISSN 1585-9673

© Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, Pécs, 2006

© Dialóg Campus Kiadó, Pécs, 2006

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

# TARTALOM

Köszöntő **SZÉPE GYÖRGY** professor emeritus 75. születésnapjára ..... 7

## I. NYELVLEÍRÁS – NYELVOKTATÁS

### ARADI ANDRÁS

A szórend és a névelőhasználat néhány összefüggése  
a magyar mondatokban\* ..... 11

### DÓLA MÓNICA

Formulaszerű nyelvhasználat és következményei  
a magyar mint idegen nyelv oktatásában ..... 20

### DURST PÉTER

Rendezőelvek a magyart idegen nyelvként oktató tananyagok és tantervek  
összeállításában – különös tekintettel az elsajátítás sorrendjére ..... 33

### PETER SHERWOOD

Hungarian has no future... ..... 39

### SZENDE VIRÁG

Beszédértés és artikuláció kapcsolata  
a magyar mint idegen nyelv kontextusában\* ..... 44

### VÍGHNÉ SZABÓ MELINDA

Magyartanulás – észttanulás – nyelvi oppozíciók\* ..... 52

## II. KULTÚRÁK PÁRBESZÉDE

### ERDŐSI VANDA

Empirikus beszédaktus-kutatás a magyar mint idegen nyelv kommunikatív  
oktatásában – A köszönetnyilvánítás beszédaktusának vizsgálata ..... 69

### NÉMETH DOROTTYA

A migráns gyermekek magyar mint idegen nyelvi integrációjának  
kérdései\* ..... 85

### PIROS BORBÁLA

Az interkulturális dimenzió bevonása  
a magyar mint idegen nyelv oktatásába ..... 90

### III. NYELV – KULTÚRA – NYELVI KULTÚRA

**BAUMANN TÍMEA – JÁMBOR EMÍLIA**

A kopácsi magyarok nyelvhasználata és anyanyelvi iskolázása ..... 99

**ROBERTO CRUGNOLA**

A magyar nyelv az Európai Unió és a Vajdaság között ..... 119

**NYIRKOS ISTVÁN**

Adalékok a finnországi magyartanításhoz ..... 125

**SZABADI LAURA**

„Hajszálgökökerek”

Magyarok a világban – legendák, kérdések, tények II. .... 131

### IV. MŰVÉSZET

**CZ. FARKAS MÁRIA**

A magyar festészet közvetítése Európa felé a két világháború között ..... 149

**SZŰCS TIBOR**

A magyar vers fordítása\* ..... 159

### V. TANANYAGOK

**KOVÁCS TÜNDE**

Magyarul tanuló(ó)k – színes nyelvi magazin magyarul tanulóknak\* ..... 173

**RÁCZ EDIT**

Haladó-e a haladó üzleti nyelvkönyv?\* ..... 179

### VI. KRÓNIKA

**HAJNAL WARD JUDIT**

Tizenöt éves a Rutgers Egyetem Magyar Intézete ..... 187

**OSZETZKY ÉVA – SZŰCS TIBOR**

Jean-Luc Moreau, a Pécsi Tudományegyetem díszdoktora ..... 202

**PELCZ KATALIN**

Egy Socrates/Lingua 1 program ismertetése ..... 210

**A 7. szám szerzői ..... 215**

**Útmutató a Hungarológiai Évkönyv munkatársai számára ..... 216**

## Köszöntő

### Szépe György professor emeritus 75. születésnapjára

„... ha dolgoztok,  
beteljesíttek egy darabkát  
a föld legmesszibb álmaiból,  
azt a darabkát,  
melyet rátok szabtak,  
amikor az álom megszületett.”

(Kahlil Gibran: A próféta.

Fordította: Révbíró Tamás.

Édesvíz Kiadó, Budapest, 1998. 40.)

Ezt a kötetünket Szépe tanár úrnak ajánljuk – szeretetünk és tiszteletünk jeléül, őszinte nagyrabecsüléssel. A 70. születésnapra akkoriban átnyújtott két vastkos kötethez képest ezúttal szerény köszöntésként, ám mégis az akkori könyv szellemiségében fogant folytatásként, hiszen a „*Színes eszmék nem alszanak...*” – továbbra sem. Ünnepeztünk közismerten sziporkázó ötletei ugyanis éppen ebben a teremtő közegben – a folytonos alkotókedv, a végtelenül változatos elevenség jegyében – élnek, hatnak, ihletnek.

Talán még nem minden mai olvasónk tudja, hogy a *Hungarológiai Évkönyv* ötlete is eleve tőle származik: ő álmodta meg az ezredforduló előtt, mi pedig – szerkesztők és szerzők – 2000-ben megjelent első számunktól kezdve egyszerűen csak igyekeztünk és igyekszünk valóra váltani ezt a magyarságunkat és egyetemünket remélhetőleg egyaránt gyarapító álmot. Gazdag életművének színes munkásságában egyébként az 1970-es évektől folyamatosan jelen van szűkebb szakterületünk, a *magyar mint idegen nyelv / hungarológia* iránt tanúsított megkülönböztetett elkötelezettsége. (Erről az Évkönyv olvasói is meggyőződhetnek az 1. számot megnyitó írásából.)

Reméljük, hogy Ünnepeztünk e számunk – szándékunk szerint – sokoldalú tematikájában méltóképpen visszatükröződni látja mindazt, amivel ő maga mindig is érzékelhető szakmai szeretettel és hozzáértéssel foglalatoskodott a hungarológia terén is, s ekként szívesen veszi különösen kedves témáit: a nyelvleírás, a nyelvpedagógia, a határon túli magyarsággal kapcsolatos nyelvpolitika, a nyelv és a kultúra egységét hirdető filológia, az interkulturális kérdéseket is feszegető szociolingvisztika e kötetben érintett megközelítéseit, s bizonyára ma is magáénak érzi az annak

idején személyesen is átélt Rutgers Egyetem ugyancsak itt olvasható magyar vonatkozású krónikáját.

Kezdeményezéseire, tanácsaira, javaslataira továbbra is számítva szeretnénk kiteljesíteni az Évkönyv küldetését, s ezúton is hálásan köszönjük az eddigi ösztönzéseket. Szívből kívánunk neki minden jót, életető alkotókedvet, újabb és újabb csillogó szemű tanítványokat, hogy továbbra is fiatal maradhasson közöttünk – Isten áldásával!

NÁDOR ORSOLYA – SZŰCS TIBOR

# I. NYELVLEÍRÁS – NYELVOKTATÁS



*Aradi András*

## A szórend és a névelőhasználat néhány összefüggése a magyar mondatokban\*

1. A magyar mint idegen nyelv tanárának gyakori tapasztalata, hogy számos szórendi jelenség magyarázatát csak a különböző nyelvi szinteken érvényesülő szabályszerűségek együttes figyelembevételével lehet megadni. A mondat szerkesztés szintjén megvalósuló szórendet a szűkebben értelmezett szintaktikai szabályok mellett lexikális-jelentéstani, mondatszemantikai és pragmatikai tényezők is alakítják. Szükségszerű tehát többféle szempont együttes alkalmazása a szórend vizsgálatában. A komplex szemlélet érvényesülését mutatja szakterületünkön, hogy az igekötők szerepének, a névelőhasználatnak és a szórendnek az összefüggéseiről a magyar mint idegen nyelv tanítása szempontjából is egyre több elemzés készül. Elég csupán a Hungarológiai Évkönyv 5. kötetére utalnom, melyben Dóla Mónika az igekötős igékkel, Héger Ágnes pedig a névelőhasználat kérdéseivel foglalkozik a szórend szempontjait is alkalmazva (Dóla, Héger 2004). A névelőhasználat, igekötő, szórend összefüggéseinek számos szabályszerűségét találjuk tömör megfogalmazásban Hegedűs Rita *Magyar nyelvtanában* is (Hegedűs 2004). Noha bizonyára hasznos lenne a névelőhasználat és szórend összetartozó jelenségeinek rendszerező bemutatását megkísérelni, ez alkalommal a téma egy részterületének vizsgálatára vállalkozom.

**2.1.** A következőkben az (1) és (2) példákban bemutatott szórendi jelenséggel kívánok foglalkozni, vagyis azzal a szabályszerűséggel, hogy ha a mondatban névelőtlen köznévi, névelőtlen főnévi csoport áll közvetlenül az ige előtti pozícióban, akkor a főnévi kifejezés kötelezően az igekötő és az ige fordított szórendjét eredményezi.

(1) a. A közgyűlés óta *súlyos ellentétek* osztják meg a tagságot.

(1) b. \* A közgyűlés óta súlyos ellentétek megosztják a tagságot.

(2) a. Az utóbbi időben *hibás döntések* zavarták meg a két cég együttműködését.

(2) b. \* Az utóbbi időben hibás döntések megzavarták a két cég együttműködését.

A névelőtlen főnévi kifejezés ekkor – a szokásos mondat szerkezeti leírások fogalmait használva – fókuszpozícióba kerül, noha az így szerkesztett mondatok – megítélésem szerint – semleges, nyomatéktalan mondatokként is értelmezhetők.

**2.2.** Az alapproblémát az alábbi mondatok egybevetésével és értelmezésével kívánom bemutatni:

(3) János este elolvasott tíz verset.

(4) János este felolvasott tíz verset.

Az előbbi mondatokkal leírt két eseményt a következő módon is felidézhetjük:

(3) a. János este verseket olvasott. el

(4) a. János este verseket olvasott fel.

Kérdésünk: van-e különbség az utóbbi két mondat, (3) a. és (4) a. között a hangsúlyviszonyokat, a mondatok információs szerkezetét, a közlési szándékot tekintve? A kérdés azért indokolt, mert a nyelvreírás, a nyelvtani elemzés hagyományosan eltérő értelmezést ad a két mondathoz; e szerint: (3) a. semleges mondat, melynek igéje igekötő nélkül áll, és az igét igemódosító szerepű köznévv előzi meg, míg (4) a. fordított szórendű igekötős igét tartalmazó mondat, melyben az igét közvetlenül megelőző főnév nyomatékos elemként áll az igei csoport, a rémaszakasz élén. Mennyire helytálló ez a különbségtétel (3) a. és (4) a. mondatok között? Erre a fő kérdésre szeretnék válaszolni további elemzéseimmel.

**2.3.** A jelzett szerkesztésmóddal kapcsolatban a következő részkérdések merülhetnek fel (melyeknek nem mindegyikére tudok kellően alapos választ adni vagy legalább javasolni a jelen keretek között): mi az igével szerkezetet alkotó névelőtlen főnév, főnévi kifejezés jelentéstani szerepe, illetve hogyan jellemezhető az igei szerkezet egésze, a létrejövő predikatív viszony szemantikai szempontból; a névelőtlen köznévv lehetséges mondatrészi szerepei a szerkezetben; a kifejezés határozatlansága, viszonya különböző determinánsokkal álló, mindenekelőtt a határozatlan névelős főnevekhez; a fókuszpozícióban álló névelőtlen főnév nyomatékosságának kérdése; a szerkezet fordított szórendjének oka, lehetséges magyarázata.

**3.1.** A magyar mint idegen nyelv oktatásában számunkra a gyakorlat szintjén felvetődő imént említett kérdésekkel természetesen az elméleti jellegű nyelvészeti kutatások is foglalkoznak. Az elméleti igényű munkáknak a megismerése és eredményeiknek megfelelő gyakorlati hasznosítása, úgy gondolom, segítheti a magyartanárokat egyes összetettebb nyelvi jelenségek nyelvhasználati szempontú rendszerezésében, magyarázatokra is támaszkodó bemutatásában és végső soron a tanulók szabályismertének bővítésében. A névelőtlen főnévi bővítmények mondatbeli megjelenésének tanulmányozásához jól hasznosítható, a vizsgált nyelvi jelenségek összefüggéseit meggyőző érveléssel feltáró elemzéseket nyújtanak Maleczki Mártának a magyar mondatok információs szerkezetével, az igék vonzatstruktúrájával, a határozottság és határozatlanság kérdéseivel foglalkozó tanulmányai (pl. Maleczki 2000, 2001). Közülük mindenekelőtt a *Határozatlan argumentumok a magyarban* című munkájára támaszkodom a továbbiakban (Maleczki 2000), mely a magyar igei vonzatszerkezetekkel foglalkozó tanulmánygyűjteményben jelent meg (Kenesei szerk. 2000).

**3.2.** Maleczki Márta, mint jelzi, kizárólag semleges (nyomatéktalan) magyar mondatokra korlátozza kutatásait, s arra utal, hogy nem semleges mondatokban szük-

ségszerűen mások a vizsgált jelenségek (Maleczki i.m.: 287). Az általam elemzett mondat szerkezetek szintaktikai formája nem semleges (fókuszos) mondatokat képvisel. A fókusz különböző értelmezéseire nem térek ki (a fókuszértelmezéshez l. É. Kiss 2001); fókusznak tekintem a magyar mondatoknak fókuszként meghatározott pozíciójában álló szót, szerkezetet, ehhez a *Strukturális magyar nyelvtan. Mondattan* kötetének leírásait veszem alapul (Kiefer szerk. 1992).

**3.3.** A különböző mondat típusok egybevetésével, az igekötős igék és határozatlan főnévi bővítményeik jellemzésével a következőkben azt kívánom megmutatni, hogy a Maleczki által semleges mondatok elemzésében érvényesített szempontok és értelmezések hogyan alkalmazhatók a nem semleges mondatokra, amelyekben a névelőtlen főnévi bővítmény hátravetett igekötős igei szerkezethez tartozik. Végül – a jelenségek vizsgálatának összegzéseként – arra szeretnék rámutatni, hogy a névelőtlen főnévi kifejezések az igekötős igék bővítményeként alapvetően hasonló módon alakítják a mondatok információs szerkezetét, mint amikor pusztán igehez tartoznak; a két mondat szerkezet különbsége lényegében szintaktikai természetű.

**4.** A gondolatmenet kifejtésének részeként először néhány példa bemutatásával a főbb problémaköröket foglalom össze. Ezek a következők: a határozott-határozatlan szembeállítás, a határozatlan főnevek specifikus és nem specifikus értelmezése, a névelőtlen főnevek jelentése az igei szerkezetekben.

**4.1.** Maleczki felhívja a figyelmet arra, hogy noha a határozott és a határozatlan főnévi csoportok megkülönböztetése főként a hozzájuk tartozó névelő alapján történik, a határozott-határozatlan szembeállítás jellemzéséhez vizsgálni kell más determinánsok viselkedését is, melyek vagy a határozott vagy a határozatlan névelő mintájára jelennek meg a kifejezésekben, azaz előfordulási lehetőségük megegyezik valamelyik névelőjével, ahogy az alábbi példák összevetéséből látható (Maleczki i.m.: 289):

(5) Egy turista érkezett a nemzeti parkba.

(6) \* A turista érkezett a nemzeti parkba.

(5) a. Néhány/sok/pontosan öt/legalább két/legfeljebb tíz turista érkezett ...

(6) a. \* Minden/mindkét/az összes turista érkezett a nemzeti parkba.

(5) és (6) példák azt mutatják, hogy a határozott és a határozatlan főnévi csoportok előfordulása nem egyformán megengedett a semleges mondatokban (ill. a semleges mondatok bizonyos igei mellett). Ez a különbség a névelők eltérő szemantikai tulajdonságaival áll kapcsolatban. A (5) a.-ban, illetve (6) a.-ban megjelenő főnévi szerkezeteket és a hozzájuk tartozó determinánsokat a szakirodalomban a *gyenge/erős* terminusokkal is szokás jelölni. A lexikális tulajdonságaik alapján gyengének tekintett determinánsok állhatnak a határozatlan névelő helyén: (5) a. példa.

**4.2.** Számunkra a gyenge determinánsokkal álló főnevek számontartása, elkülönítése, mint látni fogjuk, azért is érdekes, mert mondatbeli megjelenésük párhu-

zamat mutathat a névelőtlen köznevek szerkezetbe épülésével a nem semleges mondatokban. Tekintsük ehhez a következő példákat:

(7) A két partot hidak kötik össze.

(8) A két partot néhány híd köti össze.

(9) A két partot nyolc híd köti össze.

(10) A két partot két híd (még) összeköti (a többit lerombolták).

(10) esetében a *két híd* kifejezés két meghatározott hídra vagy legalábbis a közlés háttéréből ismert, azonosítható hidakra vonatkozik, azaz specifikus értelmezésű, szemben (7), (8), (9) főnévi szerkezeteivel, amelyeknél ez az értelmezés vagy nem áll fenn, vagy más jellegű, a specifikusság más fokozatának felel meg.

**5.1.** Ezzel tulajdonképpen rá is tértünk vizsgálódásaink következő szempontjára, a specifikus-nem specifikus megkülönböztetés kérdésére. Maleczki Márta hangsúlyozza, hogy a specifikusságot célszerű több fokozatú tulajdonságként magyarázni (Maleczki i.m.: 292, 294). Bár a specifikusság problémakörében természetes módon vetődik fel a generikus jelentésekkel való szembeállítás, számunkra a vizsgált jelenségekkel kapcsolatban fontosabb a specifikusságnak mint fokozatokat képviselő tulajdonságnak az értelmezése. Egy főnév, főnévi csoport specifikusságának megítélésében döntő szempont, hogy adott közlési helyzetben a kommunikáció szereplői hogyan, milyen mértékben tudják azonosítani a kontextusban a főnévi kifejezéssel jelölt dolgot, személyt, a főnévi kifejezés referensét. Az azonosíthatóságot tekintve lényeges a főnév előtt álló determinánsok szerepe. A határozott névelő jelezheti a főnév általánosított, generikus értelmezését, vagy jelölheti a kontextusbeli teljes azonosíthatóságát a specifikusság pozitív szélső értékeként (vö. Maleczki i.m.:295).

**5.2.** Az azonosíthatóság mértékének kérdése valójában a határozatlan főnévi csoportok esetén merül fel, s ez a mérték nem csupán a determinánstól, hanem a mondatban megfogalmazott állítás egészétől vagy a predikátum bizonyos tulajdonságaitól is függ. Ezt szemléltetik (11)-(14) példák Maleczki példasorához hasonló szemantikájú mondatai:

(11) Egy diák jegyzeteket készít a könyvtárban.

(12) Egy diák már levizsgázott.

(13) Egy diák mindig számon tartja a szünnapokat.

(14) Egy diák elhagyta a termet.

A mondatok határozatlan alanya (*egy diák*), illetve az általa jelölt személyek eltérő mértékben azonosíthatók ezekben a mondatokban. (11)-ben az alany egy feltehetően teljesen ismeretlen diákra utal, (12)-ben viszont egy valamilyen módon ismert csoport pontosabban nem azonosított diákját jelöli. (13)-ban a diákokra általában érvényes, ún. normatív-generikus állítás fogalmazódik meg, míg (14) alanya értelmezhető olyan meghatározatlanul is, mint (11)-é, de specifikusabban is, ahogy (12)-ben.

**5.3.** Az előbbi példasor tehát azt mutatja, hogy mondatainkban az állítmányi szerkezet megválasztása befolyásolja a főnévi csoport azonosíthatóságának mértékét, (11)-(14)-ben ugyanis éppen az állítmányi részt változtattuk egy mindvégig azonos határozatlan alany mellett. Ugyanakkor az is megmutatkozott, hogy beszélhetünk a határozatlan főnév referensének részleges azonosíthatóságáról is. Ez esetben a referens valamilyen módon kapcsolódik egy kontextushoz, vagyis rendelkezik a specifikusság bizonyos mértékével. Ha azonban a kontextusbeli felidézés lehetősége hiányzik, azaz a határozatlan főnévi kifejezés teljesen új elemet vezet be, a főnévi csoport nem specifikus. Mint láttuk, határozatlan névelős főnév esetén mindkét értelmezési lehetőség megvalósulhat a mondat predikátumától és a hozzá rendelhető kontextustól függően. Ugyanakkor egyértelműen nem specifikusnak tekinthető a névelőtlen (puszta) köznévfőjelöltje, denotációja. Meg kell jegyezni, hogy a specifikusságnak léteznek másféle, kevésbé a kontextushoz kötött értelmezései is.

**5.4.** A határozatlan névelős és névelőtlen főnévvel álló mondatok jelentéskülönbségének vizsgálatához nézzük az alábbi példákat, melyekben a *rosszul* szóalak igemódosítónak tekinthető, azaz a mondatok egy része – a fordított szórendűek – nem semleges állításokként (is) értelmezhető:

- (15) Egy diák rosszul lett.
- (16) \* Diákok rosszul lettek.
- (17) Több/néhány diák rosszul lett.
- (18) Diákok lettek rosszul (az üdülőhelyen).
- (19) Egy diák lett rosszul.

(15) specifikusan is értelmezhető semleges mondatnak nyilvánvalóan nem többes számú megfelelője a hibás (16) és a jól formált (18) sem. (15) többes számú párhuzamos mondata (17), amelyben a határozatlan névelős főnév többesét – ez esetben – a *több/néhány* determinánssal módosított főnév képviseli. A fordított szórendű igei szerkezetet tartalmazó (18) mondatban a többes számú névelőtlen főnév – nem specifikus értelmezéssel – a *rosszul lett* jelentését egyedíti, határozza meg közelebbről. A mondat egyes számú formája megítélésem szerint (19), melyben az *egy diák* főnév szintén nem specifikusan is értelmezhető, legalábbis a specifikusság alacsonyabb fokát mutatja a korábban mondottak értelmében. A határozatlan névelős főnevek vizsgálata számunkra azért volt fontos, mert – úgy látjuk – ha az ilyen főnévi kifejezés nem specifikusként értelmezhető, akkor ugyanolyan szemantikai szerepet tölthet be az ige előtti pozícióban, mint a névelőtlen főnevek. Ezzel valójában a névelőtlen köznevek jelentéstani szerepének kérdéséhez érkeztünk.

**6.** A névelőtlen köznevek szemantikai tulajdonságainak alaposabb elemzése szükséges ahhoz, hogy az ige bővítményeként betöltött funkciójukat és az igés kifejezésekben elfoglalt szerkezeti helyüket magyarázni tudjuk, akár semleges mondatokban, akár a hangsúlyos szórendi formát mutató mondatban. Ismeretes, hogy

névelőtlen főnév szerepel állítmányként a besorolást megfogalmazó mondatokban. Hegedűs Rita említi a névelőtlen főnévnek a típust, osztályt jelölő szerepét is, továbbá azt a szempontunkból lényeges esetet, amikor nem cél a jelölt dolog pontos kiválasztása, az egyes individuumokkal való azonosítás, a tulajdonképpeni referálás (Hegedűs 2004: 123).

**6.1.** A névelőtlen köznevek megengedett előfordulásait vizsgálva Maleczki Márta is azt hangsúlyozza tanulmányában, hogy e köznevek valójában nem „referáló természetű argumentumok” és mennyiségi szempontból sem meghatározottak, akárhány egyedre utalhatnak. Ezekkel a vonásokkal függ össze, hogy a névelőtlen köznevek inkább tulajdonságok, helyesebben (az igék mellett) tulajdonságok jelölőként értelmezhetők, és így szerepük az, hogy pontosabban meghatározzák, tovább-specifikálják az igék jelentését (Maleczki i.m.: 319). A névelőtlen főnév tulajdonság természetét támaszthatja alá a (20)-ban található megfeleltetés:

(20) a. Kutyák támadták meg a postást.

(20) b. A postást kutyatámadás érte.

Ezek a mondatok kontextusban is helyettesíthetik egymást, míg a *kutya* főnévvel kifejezett konkrét referencia esetén a (20) b. mondat nem lehetne pontos megfeleltetés.

**6.2.** Maleczki a névelőtlen köznévi további jellemzésekként – Szabolcsi Anna nyomán – utal arra, hogy ezek a köznevek „egy ’általánosított’ lexikális egységet alkotnak az igével.” Emellett a pusztai köznévi kifejezések megjelenése számára egy sajátos mondatstruktúrát feltételezve (L-struktúra), hangsúlyozza, hogy e meghatározott típusú mondatstruktúrában a névelőtlen főnevek (más lehetséges, hasonló szerepű elemekkel együtt) korlátozó jellegű összetevők, s e korlátozás célja az ige jelentésének már említett egyedítése, az igét alkotó jelentésekből egy részjelentés kiválasztása. Pl.: a *Turisták érkeztek a nemzeti parkba* mondatban a *turisták* köznévi az ’érkezés események’-ből kiválasztja a turistákhoz tartozó érkezés eseményeket (vö. Maleczki i.m.: 320).

**6.3.** Hangsúlyoznunk kell a további értelmezéshez, hogy a jelzett korlátozó szerepű elemek, összetevők körébe beletartozhatnak az igekötők is, vagyis az igekötők ugyanúgy betölthetik az igék jelentését specifikáló, korlátozó szerepet, mint a névelőtlen köznevek, amelyek névelőtlenségüknél fogva egyszersmind igemódosítóknak is tekinthetők. Itt szükségszerűen fogalmazódik meg a kérdés, hogy lehet-e egyszerre igekötő és pusztai köznévi, azaz több igemódosító ugyanabban a szerkezetben. Maleczki az alábbi példákkal mutatja be a két igemódosító összeférhetetlenségét:

(21) a. Szerzetesek érkeztek (a bennszülött faluba).

(21) b. \*Szerzetesek megérkeztek (a bennszülött faluba).

Megállapítja, hogy (21) a. olyan állítmánytípus, melyhez nem kötődnek előfeltételek, ezért az esemény (*a szerzetesek érkezése*) nem korlátozható a *meg* igekötővel. A *meg* igekötő használatakor ugyanis előfeltételként van jelen az igekötős ige alanyának

specifikussága, a kontextusban való azonosíthatósága: pl. *Megérkeztek a szerzetesek a faluba*. Másfelől a csak nem specifikusként értelmezhető névelőtlen *szerezetsek* alany nem szerepelhet az igekötős igével alkotott, specifikus alanyt váró mondatban: tehát a *meg* igekötő és a névelőtlen alany kölcsönösen kizárják egymást. (A kétféle igemódosító neutrális szerkezetekben való megjelenéséhez vö. Aradi 1999.)

**7.1.** Vizsgáljuk meg ezek után azokat a nem semleges, nyomatékos szórenddel álló mondatípusainkat, amelyekben az igekötős igét névelőtlen főnévi kifejezés módosítja, ahogy a korábbi (1) a., (2) a. példákban. Szeretném megjegyezni velük kapcsolatban, hogy a jelzősítés általában nem zárja ki a puszta köznevek tulajdonságairól, szerepéről a korábbiakban adott jellemzést, értelmezést. (1) a. jellegén nem változtat, ha a *súlyos* jelzőt elhagyjuk a főnév előtt, és azt gondolom, hogy a főnév egyes számú formájával is elfogadható a mondat (*ellentét osztja meg a tagságot*).

**7.2.** Lényeges kérdés: a nem semleges mondatok esetén vajon mennyiben más a puszta főnév viselkedése, funkciója, az igei szerkezet szemantikai és a mondat információs struktúrája, mint a semleges mondatokban. Természetesen nem feledkezhetünk meg arról, hogy a semleges és nem semleges vagy más szakkifejezéssel narratív és hangsúlyos mondatok valóban eltérő módon viselkedhetnek a szórendi szabadságot vagy éppen a lehetséges névelőhasználatot tekintve (itt elég csak a határozottsági korlátozás jelenségkörébe tartozó megszorításokra és a fókuszos mondatokban való feloldásukra utalni).

**7.3.** Ugyanakkor a névelőtlen kifejezések szerepéről, tulajdonságairól azt állapíthatjuk meg, hogy az igekötős igeik bővítményeként a puszta köznevek ugyanúgy lexikai egységet alkotnak az igével, mint a semleges mondatokban. Alapvető szerepük ez esetben is az igei jelentések egyedítése, korlátozása; az ige általánosabb jelentését specifikálva egy jelentéstípust különítenek el az általánosabból: (1) a., (2) a. példáinkban az 'ellentétek általi megosztás', a 'hibás döntések okozta zavar' eseményét, történést. Ha igemódosítónak tekintjük a névelőtlen névszót, akár többes számú formájában is, akkor természetesen két igemódosító áll az általunk vizsgált nem semleges mondatokban. Ezek szerint bennük fel kell függeszteni a puszta köznév és az igekötő összeférhetetlenségét kimondó – semleges mondatokra vonatkoztatott – megszorításokat, vagy más módon kell magyarázni az igekötő megtartását a szerkezetben. Megítélésem szerint egyszerűen arról van szó, hogy nagyon sok igénken – mint tudjuk – az igekötőnek jelentésmódosító, új jelentést adó szerepe van az általában jelen levő perfektiválás mozzanatán túl, és ezek az igeik szükségszerűen megtartják, nem veszíthetik el igekötőjüket az adott jelentés bármilyen szintaktikai formában és eszközökkel való kifejezése során sem. Másfelől az igekötős igeik sem mondanak le – pontosabban a nyelvhasználat nem mondhat le – jelentésüknek „a jól bevált módon”, puszta köznévvvel történő egyedítéséről. Az eredmény az igekötő és a névelőtlen főnévi kifejezés együttes jelenléte a mondatban:

(22) a. A múlt héten *turistákat csaptak be* az utcai árusok Budapesten.

(22) b. Rendszeresen *utcai árusok csapják be* a fővárosba érkező turistákat.

Nyilvánvalóan a *becsap* ige jelentését egyrészt nem állíthatjuk össze elemeinek jelentéséből, másrészt nem fejezhetjük ki igeikötője nélkül.

**7.4.** Előző példáink azt is mutatják, hogy az igeikötős tranzitív ige alanyi és tárgyi bővítménye egyaránt állhat módosító szerepű névelőtlen formában az ige előtt. A tárgyi szerepben álló pusztá főnévvel kapcsolatban megjegyezhetjük még, hogy egyenes szórendű igeikötős ige tárgyaként legfeljebb generikus értelmezéssel, az ige utáni felsorolás elemeként jelenhet meg a mondatban (vö. Hegedűs: 286):

(23) A kutyák megtámadtak postásokat, kéményseprőt, fináncot.

E szabályszerűségekhez hozzá kell tennünk azonban, hogy fordított szórendű igeikötős igével – ahogy korábbi példáinkban is láthattuk – a névelőtlen tárgy már alkothat szerkezetet:

(24) Délután Kati leveleket adott fel/csomagot adott fel.

E példa kapcsán érdemes még kitérni a következőkre. Ahogy (25) is mutatja, nem minden igeikötős ígének lehet tárgyi kiegészítője fordított szórend esetén sem:

(25) \*Kati délután leveleket írt meg.

Ez esetben az igeikötő csupán a befejezettség jelölője, s úgy tűnik, ha csak ebben a funkciójában áll az ige mellett, az igeikötő valóban összeférhetetlen a névelőtlen tárggyal, (ugyanúgy, mint a *megérkezik* ige a névelőtlen alannyal). Ez a jelenség megmutatkozott a témánk alapproblémáját szemléltető példában is. Végül térjünk vissza ehhez a példasorhoz:

(3) a. János este verseket olvasott. (\*János este verseket olvasott el.)

(4) a. János este verseket olvasott fel.

Mint láttuk, ha (3) a.-ból elvesszük az igeikötőt, jól formált semleges mondatként értelmezhető állítást kapunk. De vajon nem ugyanúgy semleges is értelmezhető mondat (4) a., amelyből – mivel az ige jelentéséhez hozzátartozik – nem hagyható el az igeikötő? Válaszunkból az következik, hogy ha névelőtlen köznévv, névelőtlen főnévi kifejezés előzi meg a fordított szórendű igét, a fókusz pozíciójában álló főnevet – semleges intonációval –nyomatéktalan összetevőként értelmezhetjük. Adhatunk hangsúlyos értelmezést is neki, de ezt megtehetjük az igeikötő nélküli ige névelőtlen bővítményével is: János este “verseket olvasott (nem leveleket).

**8.** Összegzésként: úgy látom tehát, hogy ha névelőtlen főnévi kifejezés előzi meg a fordított szórendű igeikötős igét, akkor vele lexikai egységet alkot, szerepe az ige jelentésének szűkítése, a közlés egészéhez igazodó pontosítása. Ezt a szerepét a névelőtlen köznévv csak az igeikötő hátravetése esetén tudja betölteni. Ezekben a szerkezetekben az igeikötő az egész ige lexikális jelentésének részeleme, ezért nem hagyható el. Az ilyen szerkezeteket tartalmazó mondatok – noha szintaktikai megformálásukban nem semlegesek – közlési funkciójukkal a semleges mondatok sajátos

típusát képviselik. Ezekkel a megállapításokkal természetesen nem tekinthetjük lezártak a vizsgált témakört. Szándékom inkább az volt, hogy – mások mellett – én is ráirányítsam a figyelmet egy olyan nyelvi jelenségre, amelynek alaposabb tisztázása további tanulmányozást és elemzéseket igényel.

#### IRODALOM

- ARADI András (1999): Fordított szórendű igekötős ige az igei csoport élén. In: Balaskó M. – Kohn J. (szerk.): *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke*. II. kötet. BDTF, Szombathely. 301-306.
- DÓLA Mónika (2004): Az igekötős igék tanítása. *Hungarológiai Évkönyv* 5: 60-79.
- É. KISS Katalin (2001): Az azonosító fókusz és az információs fókusz. In: Kabán A. (szerk.): *Funkcionális mondatperspektíva és szövegszerkesztési stratégia*. MEK, Miskolc. 9-16.
- HEGEDŰS Rita (2004): *Magyar nyelvtan*. Tinta Könyvkiadó, Budapest
- HÉGER Ágnes (2004): A névelő használatának problémái a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Hungarológiai Évkönyv* 5: 92-105.
- KENESEI István (szerk.) (2000): *Igei vonzatszerkezet a magyarban*. Osiris Kiadó, Budapest
- KIEFER Ferenc (szerk.) (1992): *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- MALECZKI Márta (2000): Határozatlan argumentumok a magyarban. In: Kenesei (szerk.) 2000: 287-331.
- MALECZKI Márta (2001): Az információs szerkezet, a szintaktikai szerkezet és az aspektus összefüggései a magyarban: a progresszív és az egzisztenciális aspektus. In: Bakró-Nagy M. et al. (szerk.): *Újabb tanulmányok a strukturális magyar nyelvtan és nyelvtörténet köréből*. Osiris Kiadó, Budapest. 165-181.

*Dóla Mónika*

## **Formulaszerű nyelvhasználat és következményei a magyar mint idegen nyelv oktatásában**

*“Az idiomatikus jelleg sokkal nagyobb mértékben  
hatja át a nyelvet, mint azt valaha is képzeltük,  
és sokkal nehezebb elkülöníteni a szintaxis  
függetlenségétől, ha valóban létezik olyan  
robbanásveszélyes terület,  
mint az önmagában létező szintaxis.”  
(Bolinger 1961: 371)*

### **1. Formuláris nyelvhasználat: nyelvi rutin és emlékezet**

Az idegennyelv-oktatásban ma már evidencia, hogy nem elegendő erős grammatikai és lexikai alapot nyújtani a tanulóknak ahhoz, hogy képesek legyenek kiépíteni kommunikatív kompetenciájukat. A nyelv szerkezetének ismertetésén túl figyelmet kell fordítani a nyelvhasználat tanítására is. A jelen cikk arra világít rá, milyen előnyöket tartogat a magyar mint idegen nyelv beszélői számára az úgynevezett formulaszerű nyelvhasználat kutatása és az eredmények beemelése az oktatási gyakorlatba.

Az utóbbi időben a nemzetközi szakirodalom rámutatott (pl. Bates et al. 1988, Becker 1975, Coulmas 1979, Ellis 1984, Kecskes 2000, 2002, Vihman 1982, Wray 1999), hogy a sikeres kommunikáció nemcsak a nyelvtani szabályok és a lexikai egységek ismeretén, illetve azok szabad kombinációján alapul. A nyelvi szerkezetek biztos kezelése és az azokból történő legőszerű építkezés szükséges, de nem elégséges feltétele az anyanyelvihez közelítő nyelvhasználatnak. Az idegen nyelvet tanulók sokszor szembesülnek azzal a problémával, hogy egy adott beszédhelyzetben képesek grammatikailag tökéletes mondatokat alkotni, de nem rendelkeznek azzal az idiomatikus tudással, amivel az anyanyelvi beszélők, akik tudják, az adott közlést éppen milyen nyelvi formába *szokásos* önteni, *hogyan kell mondani*.

A formulaszerű nyelvhasználat (*formulaic language*) elnevezés arra utal (Wray 1999), hogy minden beszélőközösség rendelkezik egy olyan terjedelmes kifejezéstárral, amely morfémák és/vagy szavak többé-kevésbé rögzült láncolataiból áll, és amelyeket a beszélők rutin beszédhelyzetekben szokásszerűen használnak (pl. *köszönöm szépen*). Nemcsak a nyelvelsajátításra és nyelvtanulásra, hanem a felnőtt anyanyelvi beszélők nyelvhasználatra is jellemző, hogy olyan több elemből álló

morféma- vagy szósorokat használnak, amelyeket egyetlen előre szerkesztett nagy egységként tárolnak a hosszú távú memóriában, és onnan elemezetlenül mint lexikai egységet hívnak elő a használat során (pl. *Jó napot kívánok!*). Ilyenkor a kódolást és a dekódolást támogatja, hogy a rutinhelyzetekben szokásszerűen használt alakzatokat a nyelvhasználók az emlékezetükre támaszkodva egészben reprodukálják, mintsem hogy valós időben nyelvtani szabályok alapján generálnák őket, és az üres helyekre szavakat tennének be. Wray-t idézve a nyelv jelentős része „inkább formulaszerű, mint kreatív” (Wray 1999: 214; ford.: D.M.).

A magyar mint idegen nyelv oktatásának – főként a globalizálódó világ nyelvtanulási igényeit szem előtt tartva – új irányt szabhat a szociális interakció pragmatikai vizsgálata és a nyelvelsajátítás pszicholingvisztikai valóságának kutatása, amely keretben fény derülhet a magyar nyelv formulaszerű használatára, és az eredmények beilleszthetők lehetnek az oktatási gyakorlatba. A mindennapos nyelvhasználat konvencionális, szabályszerű, rutinszerűen ismétlődő jellegére és a többemű nyelvi konstrukciók valós idejű nyelvi produkcióban betöltött szerepére a nyelvtudomány több részterületén felfigyeltek már. A következő fejezetek ezeket az ismereteket tekintik át.

## 2. Az általános nyelvészet eredményei

A magyar nyelvű általános nyelvészet a tipikusan együtt előforduló szavak sorait az összeforrottság foka szerint a következőképpen nevezi meg:

1. többszavas lexikai egységek: *aforizmák, állandósult szókapcsolatok, frazeológiai egységek, frazeologizmusok, frazémák, helyzetmondatok, idiomatikus egységek, idiómák, klisék, közmondások, maximák, szállóigék, szólásmondások;*
2. többszavas grammatikai konstrukciók: *funkcióigés (vagy terpeszkedő) szerkezetek, jelentéstapadásos szerkezetek, kollokációk, lexikális fokozás.*

Az első csoport idiomatikus és szemantikailag, valamint formailag többé-kevésbé kötött elemei együttesen alkotják a nyelv frazeológiáját (Fedosov 2004: 214, Földes 1997, Hadrovics 1995; Szűcs 1999: 164–169, 178, 190; Tolcsvai 2000). A magyar nyelvben olyan egységek tartoznak ide, amelyek a diskurzusban tipikusan együtt előforduló szavak olyan együtteseire utalnak, amelyek valahol a szó és a mondat szintje között helyezkednek el, strukturálisan és szemantikailag stabilak, és jelentésük nem vagy csak részben vezethető le alkotórészeik jelentéséből (Földes 1997). A formális kategorizálás ugyanakkor rámutat, hogy a csoport elemei a kompozicionalitás (transzparencia) és a variabilitás (flexibilitás) különböző fokain állnak; egy kontinuum mentén helyezkednek el, melynek pontjai egymással átfedésben vannak. A formulaszerűségnek fontos ismérve lehet a fent említett két változó, de – amint Wray (1999: 215) megjegyzi – önmagukban nem szükséges és elégséges feltételei annak.

A második csoport elemei szintén tipikusan együtt használatos szavak/morfémák láncolatai, de ezek transzparenssebbek, mint az előző kifejezések: egészen jelentésük levezethető alkotórészeik jelentéséből (Balogh 2004: 15; Földes 1997; Gombocz 1997: 190; Hegedűs 2004: 247; Pinker 2000: 290; Szűcs 1999: 97; Tolcsvai 2000). Ezek azonban nem egyértelműen különíthetők el az első csoporttól. Szűcs (2000: 97) például megjegyzi, hogy a szóban forgó szerkezetek – mivel ellenállnak bizonyos formabeli módosításoknak – hasonlatosak a frazeologizmusokhoz; Balogh (2004: 15) állítása szerint a kollokációk féléton vannak az állandósult és az alkalmi szókapcsolatok között, Tolcsvai pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy a frazémák egy része több formai változatot megenged (Tolcsvai 2000). Földes a kollokációk szemantikai, Crystal (1998: 138) azok szintaktikai vezéreltségére és nyelv-, illetve beszélőközösség-specifikus jellegére hívja fel a figyelmet. Az utóbbi szerző továbbá megemlíti, hogy minél gyakrabban használ bizonyos szavakat tipikusan együtt egy beszédközösség, annál inkább idiomatikusnak érzi azt. Következésképpen azt állítja, hogy ezeket a kifejezéseket egészükben kell megtanulni (uo.).

Az általános nyelvészet tehát formai alapon kísérel meg meghatározni a nyelvi formulák fogalmát: olyan több szóból álló elemek sorozataként definiálja, amelyek gyakran együtt szerepelnek az adott nyelvben, grammatikailag és szemantikailag teljesen vagy részlegesen kötöttek – ebből a szempontból egy egységet alkotnak –, de transzparenciájuk és flexibilitásuk mértéke változó.

A formuláris nyelvhasználat a fent említett szókapcsolatok mindegyikét magában foglalja, de olyan egységekre is kiterjed, amelyek az utóbbi időben elkerülték az általános nyelvészek figyelmét (pl. *mi-t-tud-om-én, nincs-kedv-ed X-ni?, tévé-t-néz, haza-megy, példa-ul, el-ad-ó* stb.) A nyelv univerzális vonatkozásainak vizsgálata és a szintaxis primátusa az utóbbi időben háttérbe szorította a lexikonnal, illetve a szavak szintjével kapcsolatos kutatásokat, de az olyan morfológiailag erősen terhelt nyelvek esetében, mint amilyen például a magyar, a nyelvhasználat formuláris természete ismét ráirányíthatja a figyelmet a szavakra. A vizsgálódásoknak ugyanakkor arról is számot kell adniuk, mi motiválja a formulaszerű nyelvhasználatot. A következő fejezetben összefoglaljuk a pragmatika és a pszicholingvisztika területén a formuláris nyelvhasználattal kapcsolatban elért eredményeket, hogy megállapíthassuk, milyen előnyökkel jár a beszélők és a tanulók számára a szokásos nyelvhasználat ismerete és alkalmazása.

### 3. *Pragmatikai vonatkozások*

A pragmatikában és a szociolingvisztikában előre gyártott, konvencionálizálódott szósorokként utalnak a nyelvi formulák jelenségére, és a következő terminusokat használják: *conventionalised recurrent patterns* (konvencionálizálódott, gyakran ismétlődő minták), *lexicalised sentence stems* (lexikalizálódott mondattö-

vek), *linguistic routines* (nyelvi rutinok), *prefabs* (előre gyártott elemek), *prefabricated situation-bound utterances* (előre gyártott, beszédhelyzethez kötődő megnyilatkozások), *discourse-structuring sequences* (diskurzusszervező szósorok).

A kutatások rámutatnak, hogy a szociális interakció során az egyes beszélőközösségek különböző beszédhelyzetekben a grammatikailag lehetséges kifejezések közül bizonyos szólancokat előnyben részesítenek másokhoz képest. (Pl. *“Hozzám jössz feleségül?”*, nem pedig *“Szeretném megtudni, volna-e kedved frigyre lépni velem.* Vagy: *“Fél kiló kenyeret kérek”* – mondjuk a boltban, nem pedig *“Fél kiló kenyeret szeretnék vásárolni.”*). Hymes (1968: 126–127) nézetei szerint verbális viselkedésünk nagy része visszatérő mintákból, nyelvi rutinokból áll, melyek konvencionális jelentőséggel bírnak az egyén, a csoport és az egész kultúra számára. A Pawley–Syder (1983) által megalkotott fogalom, a lexikalizálódott mondattó (*lexicalised sentence stem*) szintén a nyelv konvencionalizálódott, kulturálisan előírt használatára utal. Definíciójuk szerint a „lexikalizálódott mondattó egy tagmondatnyi hosszúságú vagy hosszabb egység, amelynek grammatikai formája és lexikai tartalma teljesen vagy részben kötött, s melynek rögzült elemei egy kulturálisan elfogadott fogalom standard címkéjét, nyelvi terminusát alkotják” (Pawley–Syder 1983: 191; ford.: D.M.).

Austin (1962) és Searle (1975) beszédaktus-elméletének megjelenése óta a kutatók arra a megállapításra jutottak, hogy a beszédaktusok nagy része (pl. rituális beszédaktusok: megszólítás, üdvözlés, búcsúzás, köszönetnyilvánítás, kérés, meghívás, bók stb.) szokásszerű jelleggel, idiomatikus vagy előírt szósorok által valósul meg (pl. Brown–Levinson 1987, Coulthard 1977, 1985, Ferguson 1976, Fraser 1990, Goffmann 1967, Grice 1975, Huszár 1994, Lakoff 1957, Szili 2004). A kutatások alátámasztják, hogy – noha ezeket a beszédszándékokat sokféle módon el lehetne érni – úgy tűnik, a beszélők egy olyan előre gyártott, nagy mértékben konvencionalizálódott kifejezéstartárral rendelkeznek, amelynek elemeit rendszeresen és tipikusan használják az egyes standardizált beszédhelyzetekben (Kecskes 2000, 2002). Kuiper (2003) nézetei szerint a memorizált frázisok, illetve a frázislexikon szerepe szerint hozzásegíti a beszélőt a szociálisan helyénvaló nyelvhasználathoz (regiszter, stílus, műfaj, szocio-kulturális tér). Wray (1999: 216) emellett azt hangsúlyozza, hogy a mind a beszélő, mind a hallgató által ismert formuláris nyelvhasználat központi funkciója az, hogy segítsen a beszélőnek gyorsabban és egyértelműen elérni kívánt interakciós szándékát, jelölje a beszélők hatalmi viszonyát, és jelezze az egyén közösséghez való tartozását vagy különállását.

A diskurzus-pragmatikai kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a klisészerű elemek egy csoportja, a diskurzusszervező szósorok (*discourse structuring sequences*) hozzájárulnak a beszélgetés, illetve a diskurzus sikeres megszervezéséhez és lefolytatásához is: jelzik a beszédlépés-váltásokat, jelölik az egyes műfajokat vagy stílus-

kat, bevonják a hallgatót a közléscserébe, felhívják figyelmét a fontos információra, megmutatják a szöveg szerkezeti elemeinek kapcsolatát, illetve mederben tartják a gondolatokat és azok verbális kifejezését (Wray, 1999: 216.)

A formuláris nyelvhasználatra vonatkozó pragmatikai és szociolingvisztikai kutatások azt igazolják, hogy a formájukban és funkciójukban rögzült, nyelvhez, kultúrához, beszédzándékhoz és beszédhelyzethez kötődő szósorok célja az interakciós szándékok elérése és diskurzus-marker szerepben a diskurzus szervezése.

A magyar nyelvre vonatkozó pragmatikai kutatások száma elenyésző. A magyar mint idegen nyelv szempontjából elengedhetetlen, hogy felmérjük, hogy az egyes beszédzándékokat milyen tipikus nyelvi formát választva érik el a beszélők az egyes beszédhelyzetekben. Hogyan kérünk segítséget? Hogyan érvelünk? Hogyan teszünk javaslatot? E nyelvi funkciók tanításakor empirikus vagy korpuszlingvisztikai kutatások nélkül az intuíciónkon kívül semmire sem támaszkodhatunk.

#### 4. *Pszicholingvisztikai kutatások*

Noha magyar nyelvi kutatások is születtek a nyelvvesztéssel, az elsőnyelv-el-sajátítással és a mentális lexikon természetével kapcsolatban, a formuláris nyelvhasználat egyelőre kívül esik a vizsgálódások körén. A nemzetközi irodalomban a pszicholingvisták és neurolingvisták „egészségesen tárolt és előhívott szósorok” című szó alatt nevezik meg a jelenséget a következő terminusok segítségével: *prefabs* (előre gyártott elemek), *ready-made frameworks* (készen előállított keretek), *units of signs* (jelek egysége), *preassembled speech* (előre összeállított beszéd), *lexical phrases* (lexikális frázisok), *listemes* (lisztémák), *multiword expressions* (többszavas kifejezések), *underanalysed forms* (alulelemzett formák), *fixed formulae* (rögzült formulák), *fused utterances* (összemosott megnyilatkozások), *gestalt utterances* (gestalt megnyilatkozások, amalgámok, tömbök).

A beszédfeldolgozás és -észlelés kapcsán, a Chomsky-féle generatív tanok ellenében vagy kiegészítéseként, több – a beszédfeldolgozással, beszédzavarokkal és a gyermeknyelvvvel foglalkozó – szerző is amellett érvel (Wray 1999: 213; Nattinger-DeCarrico 1992: 1; Pinker 2000: 252–255; Sag–Baldwin–Bond–Copestake–Flickinger 2001), hogy nem minden nyelvi formációra igaz, hogy szabályok generálásával állítjuk elő őket. Nézetük szerint léteznek olyan alakok, amelyek a deklaratív memóriában tárolódnak előre gyártott elemként. A nyelvi formulákat (idiómákat, kollokációkat, kliséket, lexikális vagy lexikalizálódott frázisokat, többszavas kifejezéseket) eszerint egészben – mint egy *nagy egységnyi szót* vagy lisztémát – tároljuk a memóriában (Pinker 2000: 24), és a beszédprodukción során egészként hívjuk onnan elő.

Ebben az értelemben a formuláris nyelvhasználat összetett szerepet játszik a felnőtt anyanyelvi beszélő beszédprodukciónak és a megértésben. Használatával feldolgozási előnyökhöz jut mind a beszélő, mind a hallgató, mivel rövidebb utat kell be-

járniuk a produkció és a megértés során, ha a szósort egészes jelentéssel asszociált egyetlen egységként használva – mintegy bekötőúton – kikerülnek a szabály alkalmazását és analízisét. A formuláris nyelvhasználat rutinja ugyanakkor segíti az ismert és ismeretlen információ strukturálását, hiszen a beszélgető partnerek számára könnyebb a hozzáférés és a dekódolás, ha elemzetlen tömbök formájában dolgoznak az üzenet egyes részeivel: a nyelvi formulák kiemelik az új információt (Wray 1999: 215). A formuláris nyelvhasználat továbbá hozzájárul a folyamatos beszédhez, növeli a beszédsebességet, és segít megtartani a beszédporondot, hiszen olyan időnyerő elemeket biztosít a beszélő számára, mint a töltelékelemek, beszédporond-megtartó szósorok, ismétlések és egy szó helyett szereplő hosszabb kifejezések (Wray 1999: 216).

Megfigyelések szerint az afáziások (Wray 1999: 217) az egészesen tárolt, elemzetlen szósorokat felhasználják a kommunikációs képességeik és az elérni kívánt interakciós szándékaik közti szakadék áthidalására. Az egészes jelentéssel használt elemzetlen interakciós szóláncokkal a gyermekek szintén kikerülnek azokat a hiátusokat, melyek akkor jelennének meg, ha ezeket a szósorokat nyelvtani és szemantikai tudás segítségével az apró, pontos jelentések elemzésével kellene összerakniuk, nem pedig a pragmatikát és a kontextust használva egy általános jelentést tulajdonítva nekik (Wray 1999: 219–222). Egyes kutatások szerint a nyelvi formulák hozzájárulnak a gyermek nyelvelsajátításához is (Lieven et al. 1992, Peters 1985, Wray: *ibid*). A különböző mondókák és rituális kifejezések által a gyerekek másfelől szociális kötelekeket építenek környezetükkel a játék során, illetve hatalmi viszonyokat és társadalmilag illedelmes viselkedésmódokat tanulnak meg (Opie & Opie 1959: 17; Wray: *ibid*).

A pszicholingvisztikai kutatások szerint a formuláris nyelvhasználat olyan ismerős szóláncokkal operál, amelyeket egészesen tárolunk a deklaratív memóriában, és onnan holisztikusan hívunk elő a használat során: előre gyártottak, holisztikusan hozzáférhetőek, s nem képzik tárgyát valós idejű grammatikai szintézisnek vagy analízisnek. Funkciójuk szerint növelik a beszédfolyamatosságot, segítik a beszédprodukción és a feldolgozást.

A fent említett eredmények arra engednek következtetni, hogy a formuláris nyelvhasználat körébe tartozó szóláncok tanulása-tanítása igen hatékony eszköz lehet a magyar mint idegen nyelv oktatásában: nemcsak a szociális interakcióban való helyes megnyilatkozást segítheti elő, hanem hozzájárulhat a tanulók beszédfolyamatosságának növeléséhez és szövegszervező készségük fejlesztéséhez is.

## 5. Új szempont a nyelvoktatásban

A másodiknyelv-elsajátítással és az idegennyelv-tanulással foglalkozó szakirodalom a következő terminológiával fedi le a nyelvi formulák körét: *automatic language* (nyelvi automatizmusok), *chunks* (nyelvi panelek, tömbök), *collocations*

(kollokációk), *collocates*, *lexical phrases* (lexikális frázisok), *polywords* (többelemes szavak), *prefabs* (előre gyártott elemek).

A másodiknyelv-elsajátítással és az idegennyelv-tanulással foglalkozó alkalmazott nyelvészetben, illetve nyelvpedagógiában azért bír nagy jelentőséggel a formuláris nyelvhasználat, mivel részben ebben rejlik az anyanyelvihez hasonló nyelvi output, és mert nagyrészt ez biztosítja a szociális interakció, a feldolgozás és a diskurzusszervezés dinamikáját. Noha kevés empirikus kutatást folytattak a témában – nem is beszélve az osztálytermi keretek között tanuló felnőtt diákokról –, általános feltételezés, hogy a nyelvtanulók hatékony eszközként hasznosíthatják az előre gyártott nyelvi formulákat a nyelvtanulás során (Aguado 2002; Butler 2003; Hüttner 2001; Pienemann 2002; Simpson 2002; Tucker 2003; Warren 2003; Wood 2001, 2004).

Az angol nyelvű szakirodalom 9 éves kor alatti gyermekek másodiknyelv-elsajátítása kapcsán a következőkről számol be: a gyermekek az általuk használt nyelvi panelekkel olyan teljesítményre képesek, mely meghaladja aktuális nyelvtudásukat – társaik szósorainak szóbeli ismétlése, sőt játékos ismételtetése egyrészt a nyelvi elemzést segíti, másrészt a közösséghez való tartozást, a közösséggel való azonosulást segíti elő, illetve az interakciót támogatja (Wray 1999: 223–224.) A gyerekek kezdetben gyakorlási célzattal ismételtetik az egyes paneleket anélkül, hogy teljes egészében értenék őket, mígnem kialakul egy látszólagos kompetencia, melyet folyamatos, pontos és pragmatikailag helyénvaló módon használt nyelvi formulák jellemeznek (Vihman 1982, Wray: *ibid*). Bizonyíték van rá, hogy a gyermekek esetében a nyelvi panelek segítik a nyelvelsajátítást, mert azokat bizonyos mértékben szegmentálják és variálják (behelyettesítés). A nyelvi paneleknek a feldolgozásban és a szociális interakcióban betöltött szerepe együttesen segíti nyelvelsajátításukat (Wray 1999: 224).

A tizenévesek és a felnőttek természetes nyelvelsajátításával foglalkozó kevés kutatás arra enged következtetni, hogy van kapcsolat a nyelvi panelek használata és az interakciós szándék között (Schmidt 1983, Wray 1999: 225.) Az azonban, hogy van-e fejlődés a nyelvi formuláknak a kezdetleges kommunikációt segítő szerepétől a szegmentáláson át az anyanyelvi képességek felé, tehát, hogy a nyelvi panelek segítik-e a feldolgozást és az elsajátítást, egyelőre nem nyert elég bizonyítékot (Aguado 2002, Krashen–Scarcella 1978, Wray 1999: 216). Ugyanakkor megfigyelték, hogy egyes – a célnyelvi kultúrával azonosulni nem vágyó – beszélők szándékosan kerülnek az anyanyelvi paneleket, és helyettük köztes nyelvi változatokat fejlesztenek ki; ld. a vendégmunkások által beszélt németben (Rehbein 1987, Hinnenkamp 1980, Wray: *ibid*). Kecskes (2000: 158) arra hívja fel a figyelmet, hogy a nyelvi formulák elsajátítása és produkálása azért okoz gondot a nem anyanyelvi beszélőknek, mert a nyelvtanulás kezdeti szakaszában túlságosan támaszkodnak első nyelvi konceptuális bázisukra, azaz

nem rendelkeznek multikompetenciával, később pedig elérkeznek a nyelvtudás azon haladó fázisába, amikor az egyéni választás és a kulturális különbségek nagyobb szerepet játszanak a formuláris nyelv használatában, mint a pragmatikai kompetencia. Megemlíti ugyanakkor, hogy az idegen nyelvi beszélők által használt, konkrét beszédhelyzethez kötődő kifejezések alkalmazása annak jele, hogy az illető integrálódni kíván/integrálódott az új beszédközösségbe (ibid).

A nyelvi formulák osztálytermi körülmények között folyó tanulására vonatkozó korábbi írások arról számolnak be, hogy az idegen nyelvi tanulók nehezen azonosítják be és veszik birtokba a nyelvi formulákat (Pawley–Syder 1983, Wray, 1999: ibid): alulhasználják, illetve nem helyesen vagy nem ugyanazokat az alakzatokat használják, mint az anyanyelvi beszélők (Wray: ibid). A friss, 2000 utáni kutatások (Butler 2003, Hüttner 2001, Pienemann 2002, Scmitt 2004, Tucker 2003, Warren 2003, Wood 2001, 2004) azonban arra utalnak, hogy a nyelvi formulák memorizálása segíti a beszéd- és íráskészség fejlődését. Raupach (1984, idézi Wray 1999: 227) szerint az anyanyelvi beszélőkkel való érintkezés segíti a nyelvi formulák elsajátítását, Ellis (1984: 60f) pedig bizonyítékot talált arra nézve, hogy a nyelvi formulákat a diákok kezdetben – főleg az osztályteremből adódó – kommunikációs szükségleteik kielégítésére használják, majd egy későbbi fázisban szegmentálják és kombinálják őket, azaz grammatikai tudást nyernek belőlük. Ezt Myles és munkatársainak eredményei is alátámasztják (idézi Wray 1999: 227).

Wood (2001, 2004) empirikus kutatásaira és egy speciálisan a nyelvi panelek tanítására kidolgozott módszerre alapozva azt állítja, formális oktatással taníthatók a nyelvi formulák, és ennek legnagyobb előnyét a beszédfolyamatosság növelésében látja. Pienemann (2002) szintén amellett érvel, hogy a nyelvi formulák taníthatók, és hogy ezeket a nyelvtanulók nemcsak a kommunikációs szükségleteik kielégítésére használják, hanem általuk sikeresen imitálnak morfológiai konstrukciókat, amelyeket később elemeznek, beépítenek grammatikai kompetenciájukba, azaz általuk produktívabbá, kreatívabbá válik nyelvtudásuk. Kecskes (2000: 149) három kutatásra hivatkozva (Irujo 1993, Kövecses–Szabó 1996, Bouton 1994) azt állítja, hogy a nyelvi formulák tanulását segíti, ha formális keretek közt úgy foglalkozunk velük, hogy felhívjuk a figyelmet a mögöttük meghúzódó kognitív mechanizmusokra – ezáltal fejleszthetővé válhat az idegen nyelvi konceptuális bázis és vele együtt a metaforikus kompetencia.

Szeretném felhívni a figyelmet az egyetlen olyan magyar nyelvű írásra, amely a formuláris nyelvhasználat fontosságát hangsúlyozza, s 1990-ben jelent meg *A hungarológia oktatása* című folyóiratban (!). Ebben a rövid (egyetlen hivatkozást sem tartalmazó) cikkben Murvai Olga azt írja, hogy a magyar nyelvhasználat bővelkedik az olyan szőláncokban, amelyeknek elemei tipikusan együtt szerepelnek a diskurzusban, formájukat és funkciójukat illetően stabilak, egészenletesen tárolódnak az

emlékezetben, és készen hívjuk őket elő a használat során. Murvai ezeket nyelvi automatizmusoknak, kliséknek nevezi. Javaslatára szerint nagyban segítené a külföldiek magyartanulását, ha nagyobb hangsúlyt fektetnénk az ilyen készen kapott tömbök tanítására, hogy fejlesszük a tanulók nyelvi folyamatosságát és interakciós készségét szóban és írásban. A tanulmány sajnálatos módon nem talált folytatásra a szakmában.

Noha a nyelvi formula definícióját kevésbé megfoghatóvá teszik az idegennyelvtanulással és a másodiknyelv-elsajátítással foglalkozó munkák, amennyiben a fent listázott jelenségek közti különbségeket elmosás, amikor a fogalmakat egymással definiálják, rá is világítanak a bennük rejlő hasonlóságokra. Értelmezésükben a listázott fogalmak olyan szósorokra utalnak, amelyek tipikusan együtt fordulnak elő a nyelvhasználatban; lehetnek rögzült vagy behelyettesítéseket tűrő formációk, amelyeket a nyelvhasználó előre szerkesztett, automatikusan feldolgozott egységekként, mint egyetlen szót, kezel. Funkciójuk az, hogy növeljék a beszéd folyamatosságát, szervezzék a konverzációt és az írást, az anyanyelvihez hasonló nyelvhasználatot és gondolkodást eredményezzenek, és csökkentsék a feldolgozáshoz szükséges energia-befektetést, azaz segítsék a kódolást és a dekódolást.

## 6. *A formuláris nyelvhasználat eseteinek azonosítása*

A fentiekben rávilágítottunk, milyen előnyökkel járhat a formuláris nyelvhasználat tanítása a magyar mint idegen nyelv oktatásában. Azt is említettük, milyen kevés az erre vonatkozó kutatás a magyar szakirodalomban. Ahhoz, hogy a szakmában kutatható és tanítható legyen a formuláris nyelvhasználat, meg kell alkotni egy olyan terminust, amelynek alapján a nyelvi produkcióban azonosíthatóvá válik a fogalom. Alison Wray definíciója a következőképpen hangzik: „a *formuláris szekvencia* olyan folyamatos vagy nem folyamatos szósor, illetve jelentéssel rendelkező elemek sorozata, amely előre gyártott vagy látszólag előre gyártott, azaz a memóriában egészként tároljuk, s onnan egészként hívjuk elő a használat során, semmint hogy nyelvtanilag generálnánk vagy elemeznénk” (Wray 1999: 213; ford.: D.M.). Wray meghatározása azonban nem ad teljes képet a nyelvi formulárisnak a magyar mint idegen nyelv oktatásában releváns szempontjairól. A tanulmány a formuláris nyelvhasználat fogalmát a szakma körében könnyebben használható módon az alábbiak szerint definiálja:

A magyar mint idegen nyelv tanulásában és tanításában a formuláris nyelvhasználaton azokat a szokásszerűen használt, nyelv-, kultúra- és helyzetspecifikus – több, jelentéssel bíró elemből (legalább két morfémből vagy akár több szóból) álló – nyelvi konstrukciókat értjük, amelynek alkotórészei a diskurzusban tipikusan együtt szerepelnek. Jelentésük egészeleges, a nyelvhasználatban bizonyos beszédhelyzethez és beszédszándékhoz/beszédaktushoz kötődnek. Formailag egészben vagy részben kö-

töttek. Olyan előre szerkesztett (vagy annak tűnő) nyelvi tömbök, amelyeket a nyelvtanuló egészlegesen vesz birtokba, és hív elő, de nem vet alá valós idejű elemzésnek.

A formuláris nyelvhasználat körébe a MID-ben a következő konstrukciók tartoznak:

- a társas interakció során gyakorta együtt használt kifejezések, beszédpanelek, nyelvi rutinok, klisék, töltelékelemek
- funkcióigés szerkezetek, kollokációk, lexikális fokozás
- nyelvspecifikus diskurzus-markerek
- állandósult szókapcsolatok, szólások, közmondások, idiómák, frazeologizmusok, képes beszéd, funkcióigés szerkezetek, nyelv- és kultúraspecifikus kifejezések, kollokációk

A formuláris nyelvhasználat MID-ben betöltött szerepét a következőképpen határozzuk meg:

Funkciója szerint a formuláris nyelvhasználat úgy segíti a diákot a nyelvtanulásban és a nyelvhasználatban, hogy elemezetlen jellegénél fogva gyorsítja a feldolgozást, a beszédprodukción és a beszédsebességet, ugyanakkor hozzájárul ahhoz, hogy a tanuló szociálisan és pragmatikailag helyénvaló módon nyilatkozzon meg, gyorsan és a beszédhelyzetnek megfelelően érje el interakciós szándékát, és nagyobb mértékben valósuljon meg nyelvi akkulturációja. A formuláris nyelvhasználat elemeiben tárolt grammatikai információ továbbá segít áthidalni a kezdő tanuló nyelvi kompetenciái és az elérendő kommunikációs szándék közti szakadékot, egy későbbi szakaszban történő tudatosítás és elemzés révén ugyanakkor elősegítheti a tanuló nyelvtani kompetenciájának fejlődését.

A formuláris nyelvhasználatot a következőképpen lehet azonosítani a szóbeli nyelvi produkcióban:

A formuláris nyelvhasználat két szünet között fluensen kimondott – egy fonológiai egységet alkotó – elemek sorozata. Figyelembe kell venni a beszéd temporális változóit, főként a szünettartást (a szünet helye és hossza) és a szünetek közti folyékony beszéd mennyiségét és minőségét; több elemből álló egység, amelynek belső szerkezete elmosott nyelvtant, redukciókat tartalmazhat (pl. *asszem, nemtom, mittomén, aszongyahogy* – Wood 2004).

Fontos támpont lehet a nyelvtani jelöltség/jelöletlenség is. A formuláris nyelvhasználat olyan jelöletlen (grammatikus) szerkezeteket tartalmazhat, amelyek nem vagy jelölt (agrammatikus) formában jelentkezhetnek a nyelvi produkció egyéb részeiben (pl. *tudod* vs. *\*tudsz, hogy*).

Jó mutató lehet az előfordulási gyakoriság is: a formuláris nyelvhasználat bizonyos beszédhelyzetekben, az egyes beszédfunkciók kifejezésekor gyakran és tipikusan alkalmazott elemsorozatokat tartalmaz (pl. *jó napot kívánok, viszontlátásra, köszönöm, szerintem, azt hiszem, az a helyzet, hogy, attól függ, például, szóval, utána, nincs kedved*).

## 7. *További teendők*

A magyar nyelvvel foglalkozó kutatóknak első lépésben fel kell ismerniük a formuláris nyelvhasználat jelentőségét és azt, milyen haszonnal jár a formulák alkalmazása a beszélők számára a folyamatos beszédprodukción és a szociális interakció területén. Kutatni kell, milyen tömböket használnak gyakran és tipikusan az anyanyelvi beszélők az egyes beszédfunkciók elérésére az egyes beszédhelyzetekben. Ehhez elsődlegesen arra van szükség, hogy olyan kutatási módszereket dolgozzunk ki, amelyek képesek megbízhatóan beazonosítani és leírni a formulákat.

Második lépésben kísérleti tananyagot kell kidolgozni a fellelt nyelvi formulák tanítására. Formailag és funkcionálisan csoportosítani és graduálni kell a formális nyelvhasználat elemeit, és módszereket kell kidolgozni oktatásukra. Kutatni kell, milyen változók játszanak szerepet abban, mit miért és hogyan tanulnak a magyar mint idegen nyelv beszélői a formuláris nyelvhasználat körében (tanulási környezet, módszer, életkor, pszichológiai sajátosságok, tanulási stílus, attitűd, motiváció, a tanulás hossza és intenzitása stb.)

Az eredmények tükrében reményeink szerint beilleszthető lesz a formuláris nyelvhasználat tanulása a magyar mint idegen nyelv oktatásába, és javítani fogja a tanítás minőségét, növeli annak hatékonyságát. Annál is inkább hiszünk a magyar nyelv oktatásának ezen megközelítésében, mert a nyelvhasználat természete maga is a heterogenitás és a komplexitás felé mutat: ha a nyelv nem mindig szereti a szétélémezést és a túlszegmentálást, miért próbálnánk meg mindent a legapróbb részletekig szétbontani, feldarabolni, és onnan újraépíteni a tanítás során, amikor sok esetben hatékonyabbnak bizonyulhat a formuláris (egészleges formai és jelentéses) megközelítés?

### IRODALOM

- AGUADO, Karin (2002): *Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb*. ZFAL 37
- AUSTIN, J. L. (1962): *How to Do Things with Words*. Clarendon Press, Oxford; Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- BALOGH Péter (2004): Variabilitás a kollokációk használatában. In: Gecső Tamás (szerk.): *Variabilitás és nyelvhasználat*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 14-17.
- BATES, E. – BRETHERTON, I. – SNYDER, L. (1988): *From first words to grammar*. Cambridge University Press, Cambridge
- BECKER, J. (1975): The phrasal lexicon. Bolt Beranek & Newman Report, no.3081, *AI Report*, no.28.
- BOLINGER, D. (1976): Meaning and memory. *Forum Linguisticum* 1, 1-14.
- BROWN, P. – LEVINSON, S.C. (1987): *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press, Cambridge
- BROWN, R. – HANLON, C. (1970): Derivational complexity and order of acquisition in child speech. In J.R. Hayes (ed.), *Cognition and the development of language*.: Wiley, New York 11-53.
- BUTLER, Chris (2003): *Formulaic Language Workshop*.  
[www.swan.ac.uk/cals/calsres/events/conf03\\_programme.htm](http://www.swan.ac.uk/cals/calsres/events/conf03_programme.htm), 2004.01.10.

- COULMAS, F. (1979): On the sociolinguistic relevance of routine formulae. *Journal of Pragmatics* 3., 239-266.
- COULTHARD, M. (1977, 1985): *An Introduction to Discourse Analysis*. UK, Longman Group Limited
- CRYSTAL, David (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest
- ELLIS, R. (1984): Formulaic speech in early classroom second language development. In: J. Handscombe, R.A. Orem – B.P. Taylor (ed): *On TESOL '83*. Washington DC: TESOL, 53-65.
- FEDOSZOV, Oleg (2004): Állandósult szókapcsolatok és variabilitás. In: Gecső Tamás (szerk.): *Variabilitás és nyelvhasználat*. Tinta Könyvkiadó, Budapest 96-102.
- FERGUSON, C.A. (1976): The structure and the use of politeness formulas. *Language in Society* 5: 137-151.
- FÖLDES Csaba (1997): *Linguistisches Wörterbuch Deutsch–Ungarisch*. Generália, Szeged
- FRASER, B. (1990): Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics* 14: 219-236.
- GOFFMAN, E. (1967): *Interaction ritual: essays on face to face behaviour*. Anchor Books, Garden City, New York
- GOMBOCZ Zoltán (1997): *Jelentéstan és nyelvtörténet*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- GRICE, H.P. (1975): Logic and Conversation. In: Cole–Morgan (eds.): *Syntax and Semantics*. Vol. 3, Speech Acts, New York: Academic Press
- HADROVICS László (1995): *Magyar frazeológia Történeti áttekintés*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- HEGEDŰS Rita (2004): *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Könyvkiadó, Budapest
- HINNENKAMP, V. (1980): The refusal of second language learning in interethnic context. In: H.Giles – W.P. Robinson – P.M. Smith (ed): 179-84.
- HUSZÁR Ágnes (1994): Az együttértés beszédaktusai. *Studia Nova* 1: 99-109.
- HÜTTNER, Julia (2001): *Formulaic Sequences in Advanced Learners' Student Papers. 2001 CALS Network Conference*. [www.swan.ac.uk/cals/calsres/events/02\\_contents/02\\_Huettner.htm](http://www.swan.ac.uk/cals/calsres/events/02_contents/02_Huettner.htm), 2004.01.05.
- HYMES, Dell (1968): The ethnography of speaking. In: J.A. Fishman (ed.): *Readings in the sociology of language*. The Hague: Mouton, 99-138.
- KECSKES, Istvan (2000a): Conceptual fluency and the use of situation-bound utterances in L2. *Links & Letters* 7., 145-161.
- KECSKES, Istvan – PAPP, Tünde (2000b): *Foreign Language and Mother Tongue*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- KECSKES, Istvan (2000,2002): *Situation-Bound Utterances in L1 and L2*. Berlin/New York: Mouton de Gryfer. [www.albany.edu](http://www.albany.edu), 2004.01.09.
- KRASHEN, S. – SCARCELLA, R. (1978): On routines and patterns in language acquisition and performance. *Language Learning* 28: 283-300.
- KUIPER, Koenraad (2003): *Formulaic Performance. LOT Winter School 2003 course description*. [www.lot.let.uu.nl/Graduate Program/LotSchools/Winterschool2003/cdKuiper.htm](http://www.lot.let.uu.nl/Graduate%20Program/LotSchools/Winterschool2003/cdKuiper.htm), 2004.02.10.
- LAKOFF, R. (1957): The Logic of Politeness: Minding Your p's and q's. *Papers from the 9<sup>th</sup> Regional Meeting*, Chicago: Linguistics Society, 292-305.
- LANGACKER, R.W. (1991): *Concept, Image, and Symbol*. Berlin
- LIEVEN, E.V. – PINE, J.M. – BARNES, H.D. (1992): Individual differences in early vocabulary development: refining the referential-expressive distinction. *Journal of Child Language* 19, 287-310.
- MURVAI Olga (1990): A nyelvi automatizmusok modellálásának kérdéséhez. *A hungarológia oktatása* IV/7-8. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest. 98-104.
- NATTINGER, J.R. – DECARRICO, J.S. (1992): *Lexical phrases and language teaching*. Oxford University Press, Oxford
- NELSON, K. (1981): Individual differences in language development: implications for development and language. *Developmental Psychology* 17/2: 170-87.
- OPIE, I. & OPIE, P. (1959): *The lore and language of school children*. Clarendon Press, Oxford

- PAWLEY, A. – SYDER, F.H. (1983). Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. *Language and Communication*. Longman, New York. 191-226.
- PETERS, A.M. (1985): Language segmentation: operating principles for the perception and analysis of language. In: D.I. Slobin (ed): *The crosslinguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1029-1067.
- PIENEMANN, Manfred (2002): Unanalysierte Einheiten und Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb. *ZfAL* 37
- PINKER, Steven (2000). *Words and Rules*. London: Wiedenfeld & Nicolson
- REHBEIN, J. (1987): Multiple formulae: aspects of Turkish migrant workers' German in intercultural communication. In: K. Knapp – W:Enninger – A.Knapp-Potthoff (eds.): *Analysing intercultural communication*. Mouton, Berlin. 215-48.
- SAG, I.A. – BALDWIN, T. – BOND, F. – COPESTAKE, A. – FLICKINGER, D. (2001): *Multiword Expressions: A Pain in the Neck for Natural Language Processing*. www.lingo.stanford.edu, 2004.01.10.
- SCMITT, Norbert (ed)(2004): Formulaic Sequences. Acquisition, processing and use. *Language Learning and Language Teaching* 9
- SEARLE, J.R. (1975): A Taxonomy of Illocutionary Acts. In: K. Gunderson (ed.): *Language, Mind and Knowledge*. Minneapolis. 344-369.
- SIMPSON, Rita (2002): A corpus-based study comparing students' and professors' use of formulaic expressions. *Abstract for the 4<sup>th</sup> North American Symposium on Corpus Linguistics and Language Teaching*. www.lsa.umich.edu/eli/micase/Simpson\_AAACLabstract.htm, 2004.01.05.
- SZÉKELY Gábor (2005): A lexikai fokozás általános kérdéseiről. www.c3.hu/~magyarnyelv/00-3/szekely.htm, 2005.01.15.
- SZILI Katalin (2004): Miért zöldebb a szomszéd kertje? (Leech udvariassági elveinek megnyilvánulása a magyar nyelvben). *Hungarológiai Évkönyv* 5: 244-252.
- SZÜCS Tibor (1999): *Magyar–német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában*. Pécsi Nyelvészeti Tanulmányok 4. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- TOLCSVAI NAGY Gábor (2000): *Nyelvi fogalmak kisszótára*. Korona Kiadó, Budapest
- TUCKER, Gordon (2003): *Formulaic Language Workshop*.  
www.swan.ac.uk/cals/calsres/events/conf03\_programme.htm, 2004.01.15.
- VIHMAN, Marylin May (1982): Formulas in First and Second Language Acquisition. In: Obler, L.K. – Menn, L (ed): *Exceptional Language and Linguistics*. New York – London, 261-283.
- WARREN, Beatrice (2003): *Formulaic Language Workshop*.  
www.swan.ac.uk/cals/calsres/events/conf03\_programme.htm, 2004.01.15.
- WOOD, David (2001): In Search of Fluency: What Is It and How Can We Teach It? *Canadian Modern Language Review*, Vol. 57, No. 4.
- WOOD, David (2004). An Empirical Investigation into the Facilitating Role of Automatised Lexical Phrases in Second Language Fluency Development. *Journal of Language and Learning*, Vol. 2, No. 1
- WRAY, Alison (1999). Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching* 32: 213-231.

*Durst Péter*

## **Rendezőelvek a magyart idegen nyelvként oktató tananyagok és tantervek összeállításában – különös tekintettel az elsajátítás sorrendjére**

### **1. Bevezetés**

Ebben a dolgozatban azt tekintem át, hogy milyen elméleti alapok szerint készültek és készülnek a magyart idegen nyelvként oktató tananyagok, illetve ismeretek egy eddig figyelmen kívül hagyott szempont alapján. A tantervek és tananyagok készítésében alapvető a tartalom és a módszer kérdése, azaz a *mit* és a *hogyan* kérdéseinek megválaszolása. Az alábbiakban a *Mit?* kérdésnek egy sajátos aspektusát fogom vizsgálni, amely a grammatikai tartalom elrendezésében nyújthat gyakorlati segítséget.

A magyar mint idegen nyelvi tananyagok összeállításában igen fontos szerepet játszik a sorrendiség meghatározása, amihez új szempontokat nyújthat a természetes elsajátítás sorrendjének vizsgálata. A nemzetközi – főleg angol nyelvvél végzett – kutatások eredményeinek rövid összefoglalását követően felvázolom egy – a magyar nyelvvél végzendő– kutatás körvonalait.

### **2. Tantervtípusok**

A tantervekkel kapcsolatos alapvető megfigyelési szempont a *Mit tanítsunk?* és a *Hogyan tanítsunk?* kérdése, amelyek eltérő jelentőséget kapnak a különféle elképzelésekben. Kurtán (2004: 39–45) az alábbi tantervtípusokat különbözteti meg:

1. Grammatikai tantervek
2. Tematikus tantervek
3. Szituatív tantervek
4. Funkcionális tantervek
5. Tevékenység központú tantervek
6. Készségközpontú tantervek
7. Feladatközpontú tantervek
8. Lexikális tantervek
9. Célnyelvi tartalomközpontú tantervek
10. Multifunkcionális tantervek
11. Euro-tantervek

A listán szereplő tantervtípusok közül az utolsók már bizonyos tekintetben a többi ötvözetét tartalmazzák, illetve az „Euro-tantervek” esetében követelményrendszert láthatunk a leírásokban. Az alábbiakban – ahogy azt célul is kitűztem – a tantervek *Mit tanítunk?* kérdésre válaszoló oldalára (és leginkább a grammatikai tartalomra) fogok összpontosítani, ezért a fentiekben említett tantervtípusok közül is azokra térek ki, amelyek a grammatika tanításában szolgáltak újdonsággal, illetve amelyek a magyar mint idegen nyelvi tananyagok tervezésében lényeges szempontot alkottak / alkotnak.

A magyar mint idegen nyelv oktatásában mindig alapvető szerepet kapott a nyelvtan tanítása. Hosszú ideig a grammatikai tantervek kizárólagos érvényesülése volt jellemző a tananyagokban, s a grammatika a tanulás alapvető irányát és menetét meghatározó tényezőként a mai napig a legfontosabb szervezőerőnek tűnik a mellette megjelenő egyéb szempontok mellett.

A tantervek elemzésekor alapvető a grammatikai és a funkcionális tantervek szembeállítását. A kommunikatív nyelvoktatásban fontos szerepet kap a beszédzándékok tanítása – szemben a pusztán formaközpontú nyelvtanítás hagyományával. A funkcionális megközelítés jelenik meg az Európa Tanács által készített tantervekben, melyekben leírják, hogy az adott szinteken a nyelvtanulónak milyen beszédzándékokat kell ismernie. A *Threshold level* 1975-ös indulásakor még jóval több figyelmet kaptak a funkciók a nyelvi rendszernél, azonban később már a nyelv formai leírása is nagyobb súllyal jelent meg. A magyar változatban (Erdős 2002) a szerzők nagyjából egyenlő arányban vonultatják fel a nyelv formai és funkcionális aspektusait, ami a gazdag alaklattal magyarázható (vö. Kövérné 2004).

Bár nagy jelentőséggel bír a beszédzándékok tanítása, az mégsem jelentheti a rendszerezett grammatika tanításának mellőzését, főleg azért, mert nehezen foglalható nyelvkönyvekben is követhető rendszerbe.

Főleg a kezdő nyelvtanulóknak szóló tananyagokban meghatározó a grammatikai vonal, a haladóbbak számára készített tananyagokban pedig egyre inkább előtérbe kerülnek a funkcionális szempontok és a tematikus, lexikális vagy téma-lexika központú (Csonka–Jónás 2004: 25) tantervek. A tartalom tekintetében tehát a grammatika, a funkcionalitás és a lexika-központúság közti egyensúly kialakítása tűnik a legalapvetőbb kérdésnek. A nyelv használatának szabályai, azaz a pragmatikai ismeretek szintén elengedhetetlen részei a nyelvtanulásnak.

A *Hogyan?* kérdésre is számos tantervtípus ad választ. Kurtán (i.m. 39) a kiemelt-szabályozású és a folyamatközpontú tanterveket különbözteti meg aszerint, hogy melyik összpontosít a nyelvi tartalomra (pl. grammatikai tantervek), és melyik a tanulási folyamatra (pl. feladatközpontú tanterv). Az utóbbiak nem kaptak elég figyelmet a magyar mint idegen nyelv tanításában, pedig vitathatatlan előnyük, hogy nagyobb mértékben segítik az órák tervezését és a nyelvi tartalom megfelelő feldol-

gozását. Az utóbbi időben ezek a szempontok is egyre inkább érvényesülni látszanak a kurzuskönyvekben és a nyelvi készségeket fejlesztő kiegészítő anyagokban egyaránt. A tantervtípusok gyakran keverednek egymással egyazon tananyagon belül is, így leginkább a különböző tantervek jellemzőinek aránya fogja meghatározni az egyes tananyagok arculatát.

Igaz, hogy a tanítandó grammatikai tartalom már hosszú ideje kutatás tárgya, s inkább a *Hogyan tanítsunk?* kérdésre adott válaszok gyakorlati alkalmazásával vagyunk adósak a magyar mint idegen nyelvi tananyagok fejlesztése terén, mégis létezik egy eddig alig tárgyalt szempont, amely inkább tartalmi kérdésekkel kapcsolatos. A *Mit tanítsunk?* kérdés részletesebb vizsgálatához tartozik a *Mit tanítsunk ma, és mit tanítsunk holnap?* problémája, azaz a sorrendiség. Minden tananyag írójának és minden tanárnak el kell döntenie, milyen sorrendben tanítja meg a magyar alak-tan elemeit, és ebben a döntésben különféle szempontok érvényesülnek. A nyelvtanifordító módszert követő tankönyvek viszonylag nagy egységeket mutattak be egyszerre, az újabb tankönyvek már kisebb részekre osztva mutatják be és gyakoroltatják a nyelvtant.

A sorrend meghatározásában alapvető szerepet játszik a logikai sorrend és az egyszerűbbektől a bonyolultabb szerkezetek irányába történő haladás elve. A használhatóság is igen fontos szempont; ennek alapján gyakran döntünk úgy, hogy formailag esetleg összetettebbnek tűnő szerkezeteket hamarabb tanítunk meg. A nyelvtanulás és nyelvtanítás, illetve a kommunikatív nyelvtanítás új céljainak köszönhető, hogy a pusztán grammatikai-logikai megfontolás mellett a funkcionalitás szempontja is meghatározóvá vált a sorrendiség eldöntésében. Bár ésszerűnek tűnik egy adott nyelvtani szerkezet gyakoriságát figyelembe venni, ezt eddig legfeljebb intuitív módon tehattük meg, hiszen nem állnak rendelkezésre megfelelő statisztikák.

A mindennapi nyelvtanári tapasztalat szerint léteznek ugyan olyan nyelvtanulók, akik a nyelvórán a könyvből tanultakat használják a legjobb tudásuk szerint, azonban vannak olyanok is, akik nyitott szemmel és füllel járnak a célnyelvi környezetben, és az órán kívül is „összeszednek” némi nyelvtudást. Sőt, akad szép számmal olyan is, aki könyvek nélkül, az „utcán” tanul meg magyarul – és közöttük is előfordulnak olyanok, akik a formális nyelvtanítás nélkül is helyesen tanulják meg nyelvünket. Akik nem nyelvórákon nyelvkönyvekből sajátítanak el egy nyelvet, időnként meglepően egyszerű és a nyelvkönyvek elején tárgyalt jelenségekkel nincsenek tisztában, mégis igen nehéz nyelvtani szerkezeteket gond nélkül használnak. Felmerülhet tehát a kérdés, hogy hogyan működik az idegen nyelvek természetes elsajátítása, illetve, hogy a nyelvórákon mennyire haladunk a nyelvtanulás természetes folyamata mentén. Az idegen nyelvek természetes elsajátításának sorrendjét évtizedek óta vizsgálják főleg az angol nyelv vonatkozásában. Az alábbiakban ezeknek a kutatásoknak az eredményeit foglalom össze abban a reményben, hogy egyes

eredményeket a magyar idegen nyelvként történő tanításával kapcsolatos kutatásokban is fel lehet használni.

### 3. *Az elsajátítás természetes sorrendje – elméleti alapok, nemzetközi eredmények*

Az elméleti alapokat felvonultató szakirodalom nagyrészt angol nyelvű, s az angol idegen nyelvként való tanulását vizsgálta, azonban számos megfigyelés univerzális érvényű, minden nyelvre vonatkozik.

A másodiknyelv-elsajátítással (*second language acquisition* – *SLA*) kapcsolatos kutatások az 1970-es években kezdték el vizsgálni a morféma elsajátításának sorrendjét. Dulay–Burt (1974) az angolt második nyelvként tanuló 60 spanyol és 55 kínai anyanyelvű gyermek nyelvi produkcióját vizsgálta azzal a céllal, hogy megfigyelje, létezik-e egyfajta természetes sorrend a morféma elsajátításában. A vizsgálat eredményeképpen megállapíthatták, hogy a különböző anyanyelvű gyerekek gyakorlatilag ugyanolyan sorrendben sajátították el a vizsgálatban szereplő 11 morfológiai elemet, ráadásul ezt az eredményt három különböző módszer használatával is elérték. Hasonló eredményekre jutottak a különböző anyanyelvi háttérrel rendelkező felnőttek nyelvtanulásával kapcsolatban is (Bailey–Madden–Krashen 1974). Azt is megfigyelték, hogy az angolt második nyelvként tanuló gyermekek és felnőttek hasonló utat járnak be a nyelvtanulás során, és közelebb állnak egymáshoz, mint az angolt második nyelvként tanuló felnőttek, illetve az angolt anyanyelvűként tanuló gyermekek adatai.

Eleinte a kutatások mindössze az elsajátítás sorrendjére és az eredmények valódiságára irányultak, illetve arra, hogy milyen feltételek között kapták az eredményeket. Később került sor arra, hogy az elsajátítás sorrendjét magyarázó okokat is keresni kezdjék. Az elmúlt 25 év kutatási eredményeit összegzi Goldschneider–DeKeyser (2001) az összesen 12 vizsgálatban szereplő több mint 900 alany adatait figyelembe véve. Öt tényezőt mutatnak be, amelyek együtt magyarázatot adhatnak a megfigyelt jelenségekre: perceptuális észlelhetőség (*perceptual salience*), szemantikai komplexitás (*semantic complexity*), morfofonológiai rendszeresség (*morphophonological regularity*), szintaktikai kategória (*syntactic category*) és gyakoriság (*frequency*). Ezek a tényezők mind az adott nyelvtani elemek saját jellemzőin alapszanak, azonban a szerzők nem zárják ki más, ezeken kívül eső tényezők szerepét sem (pl. L1 transzfer – i.m. 13).

A magyar mint idegen nyelv területén ismeretem szerint eddig egy tanulmány született, amely a magyar igerendszer elsajátítását vizsgálta kínai anyanyelvű alanyokkal (Langman–Bayley 2002). A szerzők megfigyelték az igeragozás morfológiájának elsajátításában egy bizonyos sorrendiséget, és megállapították, hogy az

eredményeket a fent említett tényezők közül leginkább a gyakoriság és a perceptuális észlelhetőség magyarázza. Magyarnt idegen nyelvként tanuló vagy használó alanyoktól gyűjtött korpuszon alapuló, hasonló jellegű kutatások ezen kívül nem készültek, a magyar idegen nyelvként történő oktatásával kapcsolatos kutatások eddig a nyelvészet más területeire irányultak. Az ilyen jellegű kutatások pedig több szempontból is igen hasznosak lennének: jelentősen hozzájárulhatnának a nyelvelsajátítással kapcsolatos nemzetközi kutatásokhoz, és természetesen a magyar mint idegen nyelv tanítását is előremozdítanák.

Az eredményeket a magyar mint idegen nyelv tanításában használt tananyagok és tantervek összeállításához lehetne felhasználni. Amennyiben valóban megállapítható egy természetes elsajátítási sorrend, mindenképpen érdemes azt figyelembe venni a tananyagokban a morfológiai elemek sorrendjének megállapításakor, hiszen ellenkező esetben a nyelvtanár szinte az „árral szemben úszik”.

#### 4. *A kutatás körvonalai*

Különösen fontos a jelen dolgozat szempontjából, hogy összehasonlították az anyanyelv elsajátításával kapcsolatos adatokat az idegennyelv-elsajátításban megfigyeltekkel, ugyanis felmerült a kérdés, hogy a kettő azonos-e. A hasonlóság bizonyítására és cáfolatára is találhatunk példát (Dulay–Burt–Krashen 1982: 211–214), összességében viszont egyikről sem áll rendelkezésre megfelelő bizonyíték. Mindenképpen leszögezhetjük azonban, hogy megfelelő kiindulási pontot jelenthetnek a gyermeknyelvi kutatások a következő szempontok miatt:

- (a) segítenek a vizsgálandó kategóriák megállapításában; a morfológiai rendszer nyelvelsajátítási szempontból is célszerű felosztása alapvető a megfelelő kutatási módszerek tervezéséhez;
- (b) a gyermeknyelv sajátosságainak magyarázata hozott egyes pszicholingvisztikai elgondolások jól használhatóak lehetnek a magyar idegen nyelvként történő megfigyelésében is.

Az alapvető cél a magyar morfológiai rendszer elsajátításának sorrendiségét megállapítani, ez azonban igencsak nagyszabású cél, amelyet csupán apró lépésekben lehet megvalósítani, igen hosszú idő alatt. Az eredményekről (részeredményekről) is meg kell állapítani, hogy mennyire használhatók a magyart idegen nyelvként oktató tananyagok és tantervek elkészítésében, s hogyan lehet a gyakorlatban is felhasználni azokat.

A fent meghatározott célok teljesítéséhez számos kutatási eredmény szükséges. A teljes morfológiai rendszer elsajátításának feltérképezése – ha egyáltalán lehetséges – hosszú évek munkáját igényli, de még kisebb egységek vizsgálatához is egy nagy méretű korpusz összeállítása és elemzése lesz az első feladat.

**IRODALOM**

- BAILEY, N. – MADDEN, C. – KRASHEN, S. (1974): Is there a „natural sequence” in adult second language learning? *Language Learning* 24: 235-243
- CSONKA Csilla – JÓNÁS Frigyes (2004): Tanterv-didaktikai szempontok a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Hungarológiai Évkönyv* 5: 24-35
- DULAY, H.C. – BURT, M. K. (1974): Natural sequence in child second language acquisition. *Language Learning* 24: 37-53
- DULAY, H.C. – BURT, M. K. – KRASHEN, S.D. (1982): *Language Two*. Rowley, Mass.: Newbury House
- ERDŐS József (szerk.)(2000): ARADI A. – ERDŐS J. – STURCZ Z.: *Küszöbszint, Magyar mint idegen nyelv*. Műegyetemi Távközpont, Budapest
- GOLDSCHNEIDER, J.M. and DEKEYSER, R.M. (2001) Explaining the „natural order of L2 morpheme acquisition” in English: a meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning* 51:1, 1-50
- KÖVÉRNÉ Nagyházi Bernadette (2003): Küszöbszint (recenzió). *Hungarológiai Évkönyv* 5: 272-279.
- KURTÁN Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest
- LANGMAN, J. – BAYLEY, R. (2002): The acquisition of verbal morphology by Chinese learners of Hungarian. *Language variation and Change* 14: 55-77

*Peter Sherwood*

## **Hungarian has no future...**

Not, I hasten to add, in the sense of Herder's infamous prophecy (Herder 1791: 20), but of a tense indicating the future in the way that it possesses (say) a tense indicating the past: with a suffix, followed by personal markers.

It was not always so. Since the time of the very first continuous text in Hungarian, the *Funeral Oration* of c. 1192, there is evidence of a morphological future marker, originating in the reinterpretation and accompanying phonetic reduction of the momentaneous and inceptive formative sequence *-amod-/-emed-* to *-and-/-end-*. Though ossified traces of it remain in the contemporary language in a few lexical items such as *állandó* 'permanent' or *leendő* 'future, x-to-be', its development in the paradigm of the verb in literary forms of Hungarian was largely attributable to the fact that there is a morphological future in Latin (the official language of Hungary until 1844), and it never managed to take root in the spoken language (MNyTNy II/1 1992: 168). Despite its popularity in the Reform period, it finally died out, even in the literary language, towards the end of the nineteenth century, and is today resurrected, if at all, only for humorous purposes (Grétsy–Kovalovszky 1980: 1107).

What machinery, then, exists for talking about the future in contemporary Hungarian? The number of constructions available is generally underestimated.

(1) It is sometimes possible to use a present tense form to express future meaning. This relies on the fact that it is clear (from the context of the utterance) that the action is not taking place at the time of utterance.

*Vonattal utazom* I am travelling by train (when it is clear from the context of the utterance that travel is not taking place at the time of the utterance).

(2) It is possible to add a time adverbial to make it clear that the action is not taking place at the time of utterance.

*Vonattal utazom holnap.* I am travelling by train tomorrow.

(3) It is possible to use the auxiliary verb *FOG* with an infinitive to create a more definite future. (I shall henceforth abbreviate this to 'FOG future'). First documented in the fourteenth-century Jókai Codex, the *FOG* future is very much in use by the sixteenth century. In the first grammar of Hungarian, dating from 1539, János Sylvester uses it liberally in his metalanguage, while failing to present it as a tense

in his paradigms, thus clearly demonstrating the cleavage between the literary and the spoken forms (MNYTNY 1992 II/1: 168). Further evidence that the literary forms were on the way out by the nineteenth century comes from the early ‘textbooks’ for learners of Hungarian. Although János Farkas (whose work is almost contemporary with Révai’s tables of notoriously far-fetched *-and-/-end-* forms (Révai 1806: 582–619)), and Sigismund Wékey both offer *-and-/-end-* (or *-ánd-/-énd-*) in their paradigms as the ‘future subjunctive’, it is striking that in both works only the front-vowel examples are glossed correctly:

*kérendek* ‘d[ass] ich bitten werde’;

*ismerendek* ‘if I shall know’.

The corresponding back-vowel examples are given exactly the same gloss as the ‘future indicative’ forms with *FOG*:

*írandok*: ‘ich werd[e] schreiben’; *fogok írni*: ‘ich werde schreiben’;

*várandok*: ‘I shall wait’; *várni fogok*: ‘I shall wait’

(Farkas 1805: 96; 80, 88; Wékey 1852: 40; 37, 34).

The small but interesting inflexional developments in the past tense and the inflected moods of Hungarian (fused forms such as *vártak* ‘they waited’, *várnók* ‘we would wait’ (‘definite’ conjugation)) are spectacularly absent from all the forms used to express future time, whether we are looking at *-and-/-end-*, the sole verb with ‘future-only’ meaning (*lesz* ‘be, become’), simple present, or (of course) the only personal endings of auxiliary *FOG*: the personal suffixes of these forms are always those used for the present tense. Or, to put it another way, the ‘tense+person’ suffixes for ‘present’ and ‘future’ are identical. This is not merely evidence that ‘future’ lacks the status of ‘past’ in the verb system, but suggests that in this two-tense system ‘present’ is more accurately labelled ‘non-past’.

It was sometimes claimed that use of the *FOG* future is a Germanism, but today even the strictest guardians of the language grant that this is not so and regard the construction as ‘useful and necessary’ (Grétsy–Kovalovszky 1980: 1107). Perhaps surprisingly, a recent innovative and original reference grammar for those teaching Hungarian as a foreign language in Hungary claims that the *FOG* future is beginning to lose ground. Apparently, after six centuries of active use in the spoken language, it is being replaced by the ‘use of time adverbials referring to the future’ (*sc.* when these are used with present tense forms of the verb), and by the ‘increasingly frequent use of co-verbed verbs’ (Hegedűs 2005: 249). As far as the latter point is concerned, aspectuality – the internal time-structure of an event – is unrelated to external time and it is not clear how it could take over the ground covered by the *FOG* future. But the difference between the use of a NON-PAST AS NON-PRESENT with an adverbial and the *FOG* future is clear and seems unlikely to fade away.

NON-PAST AS NON-PRESENT (NPANP) with an adverbial presents an event as being in an external time-sequence, with the adverbial clarifying that reference is to a time subsequent to that of the utterance. The *FOG* future, in line with the semantics of the full verb from which it historically derives (*fog* 'grasp, clasp, grip'), presents an event as having a high degree of intentionality at the time of utterance, likely to occur along an uninterrupted time-line that begins at the time of utterance and moves ahead in time. The first of the sentences that follow corresponds to 'I'm going to England in April', the second to 'I shall be going to England in April':

NPANP+Adv:        *Áprilisban Angliába utazom / Áprilisban utazom Angliába.*  
*FOG*                    *Áprilisban fogok Angliába utazni.*

The marking of sequence may be particularly relevant in a language such as Hungarian, which (now) has a dearth of tense forms. In fact, not only is the *FOG* future not fading away, but new forms of expressing futurity are evolving.

(4a) The adverbial *MAJD* is often listed (and often listed first) as a time adverbial associated with Type 2 future above. I suggest that *MAJD* is on the road to grammaticalization and in some uses deserves to be considered independently of the other time adverbials. In fact, it has developed two distinct roles in the expression of the future in Hungarian.

(4b) PREVERBAL *MAJD*

This usage may be associated with the (admittedly somewhat literary) 'sequencer' role of *MAJD*: between two past tense forms to mean 'and then/next', as in

*Evet, majd ivott.* He ate and (then) drank.

When a Type 1 non-past is prefixed with *MAJD* the result is that the utterance is taken to mean 'after now, the time of utterance', that is to say, the action following *MAJD* is in a sequence: it is preceded by the time of the utterance:

*Majd meglátjuk.* We shall see (later than now, the time of utterance)'.

When Type 1 non-past is reinforced by *MAJD* in this way, the tendency is to imply that the occurrence is 'not now, but later, in the future' and the gloss should therefore include the notion 'not now': We shall see, not now (but later). Compare: *Majd holnap* (turning away a salesman on the doorstep, say) and its nearest English translation: Not today, thank you.

It should be noted that this *MAJD* may combine freely with the *FOG* future: *Majd meg fogom csinálni*. I will (definitely) do it (, but not now).

(4c) POSTVERBAL, UNSTRESSED *MAJD*

Another kind of future meaning has also evolved in Hungarian. This is the result of the grammaticalization of *MAJD* in postverbal position, with formal shrinkage (stabilized as *MAJD*, with no occurrences of *MAJDAN*, *MAJDÉG* etc.) and, crucially, loss of stress, as well as no pause (and hence nothing insertable) between the non-past verb form and *MAJD*. Unfortunately the Hungarian National Corpus has not been available online while this article was in the writing, but I have looked at the corpus of the historical dictionary being produced at the Linguistics Institute of the Hungarian Academy: a random sample of 1,500 lines containing *MAJD* revealed that about 3% had postverbal *MAJD* with the simple future sense ‘in due course’. This is a selection (the examples are incomplete and no consistency is claimed in transcription):<sup>1</sup>

- 127 szágúldozván, tengerbe futítja Majd a vizit [sc. vízét], melyet költsön vett  
 225 Elsiet majd lelkem kirendelt helyére  
 226 s barátságos tanács tesz' majd jó szomszédokká bennünket  
 245 Mint katzag majd rajtam, ha meg-látja, hogy én  
 304 kiált majd egész nap toroka szakadtábann  
 329 Sírnak, óhajtoznak majd el-enyészésén  
 398 Ha miattam ordít majd Afrika' partja  
 411 Semminek sem tartja majd nagy palotáit  
 531 csak a halál írja Enyhíti majd, midőn szerelmesed sírja  
 573 mit mondanak majd Leány  
 579 De mit tsinál majd az öreg vak hegedüs  
 660 lássuk majd mit fog-választani (!)  
 673 fogadom, másra akad majd személyében  
 684 öszve zúzza majd bosszúságában Neptunusnak  
 751 tsókolgassanak majd, egy olyan konyha-szolgálot  
 866 ő körülte töltök majd egy kis Időt!  
 880 így hó szín kezetek közt ázik majd több tsókkal  
 915 Ahol a' Múzsákkal foghatok majd kezét.  
 958 külföldről sem jön majd Sz. György napkor több Particulis  
 1065 'S akkor megköszönik majd szorgalmatosságodat  
 1150 És végzek majd holnap  
 1207 vén banyák is vannak: búvok majd azokba  
 1259 Itt hagy 's vissza se tér majd gyönyörű korom

<sup>1</sup> The use of the historical database of Hungarian held by the Linguistics Institute of the Hungarian Academy is hereby gratefully acknowledged.

- 1315 megrostálom majd én ezeket  
 1342 Megörül majd azon, hogy az urfi ma kijön  
 1347 szeretném mégis tudni, mit mondanak majd a mi kisasszonyaink, ha meghallják  
 1413 az ablakbúl nézem majd a' nagy világnak habzásait  
 1427 jól megajándékoz majd az is, úgy véltem  
 1492 minden megvidul majd s új színbe öltözik  
 1499 Még dolgot ad majd azt a szájából kivenni, hogy

I invite readers to see if this observation is confirmed by their own reading and experience of the contemporary language.

My conclusion, therefore, is that, far from not having any future, Hungarian has at least three explicit ways of indicating it: (3) a 'more definite' future, (4b) a 'not now but later' future, and (4c) an 'in due course' future.

#### REFERENCES

- FARKAS, Johann (1805): *Ungarische Grammatik, wodurch der Deutsche die ungarische Sprache richtig erlernen kann. Sechste Auflage* (umgearbeitet von Joseph v. Márton). Wien: Joseph Gerold
- GRÉTSY László – KOVALOVSKY Miklós (chief editors)(1980): *Nyelvművelő kézikönyv. Első kötet, A-K*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- HEGEDŰS Rita (2005): *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Kiadó
- HERDER, Johann Gottfried von (1791): *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit IV*. Riga/Leipzig: Hartknoch [20: "Da sind sie jetzt unter Slawen, Deutschen, Wlachen und andern Völker der geringere Theil der Landeseinwohner, und nach Jahrhunderten wird man vielleicht ihre Sprache kaum finden."]
- BENKŐ Loránd (chief editor)(1992): *A magyar nyelv történeti nyelvtana, II/1. A kései ómagyar kor. Morfematika* [MNyTNY II/1]. Budapest: Akadémiai Kiadó
- RÉVAI [Miklós] (1806): *Elaborator Grammatica Hvngarica*. Pest: Mathias Trattner
- WÉKEY, Sigismund (1852): *A Grammar of the Hungarian Language, with Appropriate Exercises, a Copious Vocabulary, and Specimens of Hungarian Poetry*. London and New York: Trelawney Saunders and John Wiley

## *Szende Virág*

# **Beszédértés és artikuláció kapcsolata a magyar mint idegen nyelv kontextusában\***

### *Bevezetés*

Az adott nyelv felismerését lehetővé tevő mechanizmus, a percepciós bázis nyelvfüggetlen vázára egy nyelvfüggő szabályrendszer épül rá, azaz az idegen nyelvi beszédet a hallgató az anyanyelvi percepciós bázis működése szerint azonosítja (Lotz et al. 1960). Tehát a nem magyar anyanyelvű egyén a szegmentumok azonosítását is anyanyelvi rendszerének szűrőjén keresztül végzi el.

A beszédmegértés modelljeit áttekintve két alapvető gondolat tűnik relevánsnak témánk szempontjából. A beszédmegértési modellek egy része kiemelt szerepet tulajdonít egy artikulációs komponens közbeiktatásának a beszédmegértés folyamatában – például az ún. motoros elmélet (Lieberman 1957) vagy az „analízis szintézissel” modell (Stevens 1960) –; valamint szerepe van az intonációs struktúrának is; erre támaszkodik a globális beszédmegértés modellje (Wingfield 1975). Más értelmezési keretek viszont a beszédmegértés folyamatának összetett voltát emelik ki, melyek szerint a beszédmegértés különböző szintek egymásra épülésével valósul meg: magában foglalja az akusztikai hallási, fonetikai, morfológiai, szintaktikai elemzést (Bondarko-féle elmélet), illetőleg kiemeli a nyelvi meghatározottság fontosságát (hierarchikus megértési modell). A legújabb – kognitív – koncepciók pedig a jelentés és forma kapcsolatának egymástól eltérő megítélése mellett kiemelik az előfeltevések, illetőleg a már tárolt ismeretek szerepét.

Mindebből két feltevés következik: (1) a beszédmegértés nyelv- és kultúrafüggő folyamat; (2) a beszédfeldolgozási műveletek és a beszédképzési folyamatok nem függetlenek egymástól. A hipotézisek ellenőrzése végett gyakorlatias ihletésű kísérleteket végeztünk.

### *A kísérlet leírása*

Az alapkérdés az volt, hogy a célnyelvi környezetben tartózkodó és rendszeres nyelvoktatásban részt vevő kísérleti személyek beszédértésében milyen változás tapasztalható a két mérés között eltelt kb. két és fél hónap alatt. Egy későbbi alkalommal kitérek majd arra is, hogy ugyanazon kísérleti személyek esetében ez a változás tetten érhető-e a kiejtés minőségének változásában is.

A mérésben 15 fő eredményeit tudtam figyelembe venni. Velük mind a két beszédértési tesztet, illetőleg mind a két hangfelvételt el lehetett készíteni. Az első mérés a nyelvtanfolyam kezdete után két héttel történt, a második pedig újabb két és fél hónap elteltével. A kísérletben részt vevő személyek nemzetiség szerinti megoszlása: 8 koreai, 4 vietnami, 1–1 japán, malajziai és orosz. Életkoruk 19 és 29 év között van, tehát mindannyian a fiatal korosztályhoz tartoznak. Magyarországi tartózkodásuk időtartama 11 nap és 1 év között volt a mérés kezdetekor, korábban többen is tanultak – saját bevallásuk szerint – magyarul: ez 3 hét és 3 év közé esett. Meg kell jegyezni, hogy a koreaiak tanultak hosszabb ideig magyarul valamelyik koreai egyetemen, ez azonban inkább a magyar nyelvről anyanyelvükön szerzett ismereteket jelenti, semmint magyar nyelvi tanulmányokat. A két mérés közötti időszakban a nyelvrák száma a nyelvtanulás intenzitásától függően 144 és 240 között volt.

A teszt a klasszikusan ismert *Az északi szél és a Nap* című szöveg adaptált változatán alapult. A szöveget úgy írtam át, hogy grammatikája és lexikája az első mondatban a lehető legegyszerűbb, majd fokozatosan nehezedik a nyelvtanítás logikája szerint (1. sz. melléklet). A kísérleti személyek a szöveget az én előadásomban, de magnetofonról hallgatták meg, tehát az értéshez vizuális támogatás (szájmozgás, mimika, gesztus) nem járult. Az első lehallgatás után megkapták a tesztet, majd ennek áttanulmányozása után ismételten meghallgatták a szöveget.

A hozzá tartozó teszt feleletválasztós, illetőleg *cloze* teszt 13 kérdésből, illetőleg kiegészítendő kijelentésből áll; mindegyik pont tartalmazza a helyes megoldást és három *distractort* (2. sz. melléklet).

### *Hipotézisek*

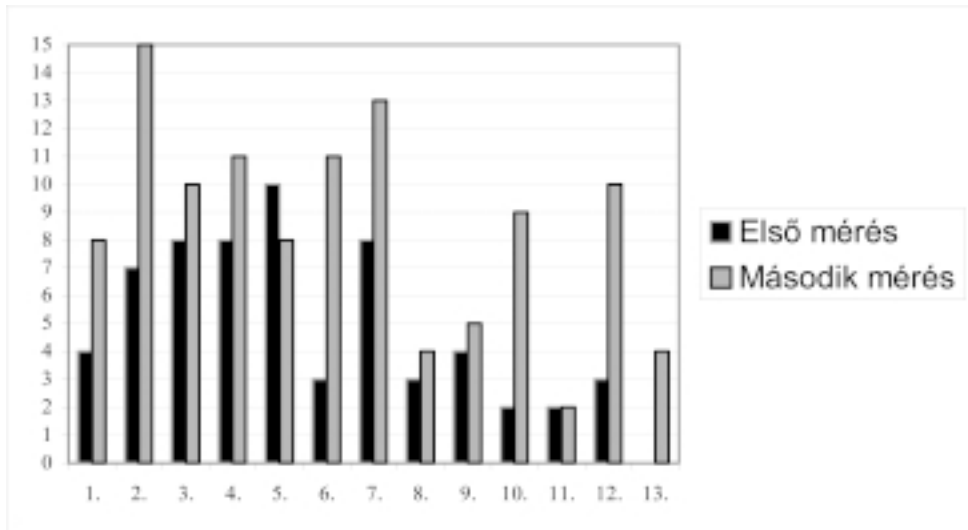
1. Előzetes elképzeléseim szerint a második mérés eredményei jelentősen meg fogják haladni az első mérését.
2. Azt vártam, hogy a helyes találatok a lexikai és grammatikai szintnek megfelelően fognak bekövetkezni, azaz az 1-4. pontra esik az első méréskor a legtöbb helyes válasz, a második méréskor ez kiegészül az 5., 7., 10., 11. és 12. pontokkal. (A 6., 8., 9. feladat összetett mondatot tartalmazott, a 13-ban pedig az azonosítás a személyes névmás miatt nehezített, ezért azt gondoltam, hogy ezek megoldása később is nehézséget okoz.)
3. Mivel a magyar mint idegen nyelv oktatásában mai gyakorlatunk a morfológia nagyobb súllyal szerepel, azt gondoltam, hogy a helyes megoldás kiválasztásában erősen fog érvényesülni a grammatika síkja.
4. Értési bizonytalanság esetén kevésbé a logikai következtetések mentén, inkább a hangzásbeli hasonlóság alapján döntenek a válaszáadásban.

## Eredmények

Az első számítások eredményeképpen kiderült, hogy a 13 feladatban a 15 közlő által maximálisan elérhető 195 helyes válaszból az első mérés során 63 találat volt, a második mérésben pedig 110. Ez reális növekedést jelent, de az eredmények részletes összevetésekor kiderült, hogy a két mérésben mindössze 44 volt az azonos helyes válasz. 19 esetben tehát az történt, hogy a kísérleti személyek a második méréskor elrontották korábbi jó válaszukat. Lehetséges, hogy az első mérés helyes válaszainak 30%-a véletlen találat volt, ami igazolja azt a feltevést, miszerint a feleletválasztós teszteknel (4 lehetőség esetén) 25% körüli az esélye annak, hogy az illető véletlen találatot ér el.

### A helyes válaszok vizsgálata

Ha megvizsgáljuk, hogy feladatonként milyen változások történtek a két mérés adatsorai között, az alábbi képet kapjuk:



1. ábra

*A helyes válaszok számának változása feladatonként*

Mindössze egyetlen olyan feladat van (11. sz.), amelyben a helyes válaszok száma nem változott, bár csak az egyik közlő tartott ki másodszor is a véleménye mellett, így mindössze három személy találta el legalább egyszer a helyes választ. A tesztkérdés a szöveg 10. mondatára vonatkozott, a feladat helyes megoldása a következő lett volna: *A Nap **rásütött** az utasra*. Az első mérésnél 5, a másodiknál 10 személy választotta a helytelen *A Nap **melegített** az utasra* megoldást. Hiába szem-

betűnő az igekötő és a határozórag homofóniája és funkcionális egyezése, a legtöbben mégis az eredeti mondatban szereplő *meleg* szót társították az alanyhoz, és ezt indukálta a háttérismeret is (ti. a Nap).

Nézzük meg az 5. kérdést, melynek az első mérésnél jobbak lettek az eredményei. A szöveg 4. mondatára vonatkozó feladatban a helyes válasz az *utas* szó fölérendelt kategóriája: az *ember*. Ezt a megoldást az első esetben 10, a másodikban csak 8 fő választotta, míg mindkét esetben négyen döntöttek a hasonló hangzású *utat* szó mellett, a második méréskor pedig ketten a *lány* szót választották.

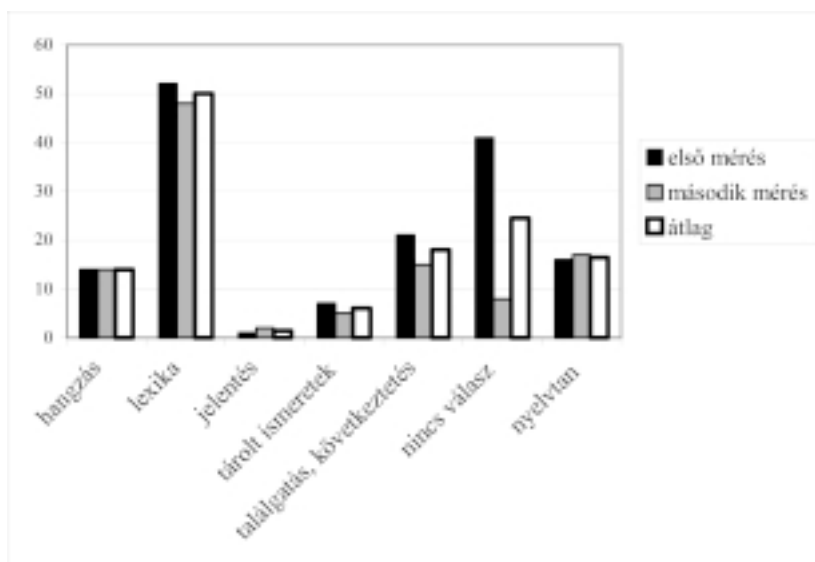
A 2. volt az egyetlen feladat, amelynél másodjára maximális eredmény született, s amely a szöveg 2. mondatára vonatkozott. Ez pedig nyilvánvalóan a tárolt ismeretek és a két mérés között megszerzett nyelvi ismeretek összehatásának köszönhető.

Az 1. sz. ábráról leolvasható, hogy hipotéziseim közül a második nem egészen állta meg a helyét: a 2., 3. és 4. feladatra a mondatokban szereplő nyelvtan, illetve lexika nehézségi szintje, valamint a nyelvtanulás időtartama szerinti eredményeket kaptuk, viszont a várakozásoktól eltérően jó eredmény született az 5. és 7. feladatnál is. Az 1. feladat eredménye mindkét mérésnél messze elmaradt a nehézségi szint alapján várhatótól. Hiába volt a grammatika és a lexika is a lehető legegyszerűbb, a tárolt ismeretek és a mondat tartalma közötti ellentmondás erősen negatív irányba befolyásolta a mondat megértését (a *Nap* és a *szél* a valóságban *siüt* és *fúj*, nem pedig *sétál*). A második mérésre vonatkozó sejtéseim csak a 11. feladat esetében nem igazolódtak, ebből következik, hogy nemcsak a feladatokban szereplő bonyolultabb mondatok befolyásolják negatívan az eredményt, hanem a hallott szövegé is (10. mondat). Úgy tűnik tehát, hogy a szintaktikai elemzés erősen meghatározó szerepű a beszédfeldolgozásban.

### *A tévesztések vizsgálata*

Bár önmagukból a mennyiségi eredményekből is levonhatók bizonyos következtetések, számunkra mégis a tévesztések adnak releváns információkat. Érdemes tehát megvizsgálni, hogy a beszédfeldolgozás mely szintjei azok, amelyek mennyiségileg is igazolhatóan fontos szerepet játszanak. Ezért a tévesztéseket összesítve megvizsgáltam, hogy az egyes tévesztésekhez mi szolgálhatott alapul, s a következő kategóriákat határoltam el: hasonló hangzás, lexikai azonosíthatóság a mondaton belül, ill. a tágabb szöveggörnyezetben (azaz a választott szó / szavak valahol szerepeltek már, de nem ez a helyes megoldás), a jelentés hasonlósága, tárolt ismeretek (nem a szöveg alapján választ, hanem kognitív tudáskészlete szerint), találgatás, következtetés (tulajdonképpen csak tippel). Mivel a két mérés közötti összefüggések szempontjából nem lényegtelen, hogy összesen hány helyen nem született semmilyen válasz, ezt is feltüntettem. Külön kell kitérni a grammatikai tévesztések-

re, mert itt tulajdonképpen negatív eredmény született. Nem igazolható, hogy a kísérleti személyek közül bárki is egyértelműen morfológiai jegyek alapján döntött volna hibásan. Sokkal inkább arra találtam példát, hogy az egyértelmű grammatikai azonosíthatóság ellenére született hibás eredmény. Ez történt a 11. feladat esetében, ahogy azt fentebb elemeztem, sőt többen választották a *Milyen?* kérdésre a *melegít* választ, ami tulajdonképpen súlyos grammatikai hiba.



2. ábra

A tévesztések változásai a beszédfeldolgozás szintjei szerint

Fonetikai szinten a teszt 1. pontjában a *sétál* ige a *siet* igét hívta elő; az 5. pontban pedig az *utas* helyett a hasonló fonotaktikai szerkezetű *utat* szót választották. A lexika szintjén azért döntöttek – tévesen – az adott szó mellett, mert vagy a mondatban, vagy a szövegben elhangzott. Példaképpen a teszt 3. pontját említem, amely a szöveg 2. mondatához kapcsolódik: a *Milyen a Nap?* kérdésre ketten a *d) erős* feleletet választották, amely valóban elhangzott a mondatban, de nem a Napra, hanem a szélre vonatkozóan. De sokkal távolabbi hatás is felfedezhető, pl. a teszt 10. pontjában, amely a szöveg 9. mondatához kapcsolódik: *A szél nem vitatkozott tovább.* (helyesen: *harcolt*), ami a szövegben a 3. mondatra vezethető vissza.

A fogalomstruktúrák szerinti finomabb felbontás a nyelvtanulásnak ezen a szintjén nem vezértényező, talán a teszt 5. pontjában szereplő *utas – ember – lány* lehet példa rá. A tárolt ismeretek a teszt 1. pontjának megoldásában jelentek meg markánsan, mint ahogy korábban már felhívtam rá a figyelmet: ha általános ismereteink mást mondanak, mint a hallott szöveg, komoly feldolgozási nehézségekkel találkozunk.

Nem véletlen, hogy a nyelvtanulás kezdeti szakaszán sem mesét, sem viccet nem tudunk értelmezni.

A második mérésben a találgatások és a kihagyott válaszok mennyisége jelentősen csökkent, ami azt jelenti, hogy a tévesztések számának kis különbsége ellenére az arányok a második mérés tanúsága szerint javultak.

## Összegzés

Nagy általánosságban megállapítható, hogy a második mérésnél jelentős javulás következett be a beszédértésben, noha nem az általam várt mértékben: az első mérés 32,3%-os eredményével szemben a második mérésnél 56,4% volt a helyes találatok aránya. Mivel a két mérés között viszonylag kevés idő telt el, még ez a közel 25%-os javulás is jelentősnek mondható. A hallott szöveg megértését nem dominánsan annak grammatikai, illetve lexikai nehézségi foka határozta meg, hanem az előismeretek és a logikai következtetések is fontos szerepet játszottak benne. A megértés folyamatában messze kiemelkedik a mentális lexikon szintjén történő azonosítás, amely a legtöbb esetben szintaktikai elemzéssel társul. A fogalomstruktúrák szerinti azonosításnak igen kicsi volt az aránya mindkét mérésnél, ami azonban főleg annak tudható be, hogy a nyelvtanulás első szakaszában ugyanarra a fogalomra kevés szinonimát ismernek. A legmeglepőbb eredményt a grammatikai azonosítás szintjén kaptuk: kiderült, hogy a vizsgálati személyek el sem jutnak a részletes grammatikai elemzésig, már az azt megelőző gyors tematikus elemzés során döntést hoznak.

Az anyag további – részletesebb – feldolgozása remélhetőleg meg fogja mutatni, hogy az itt nagy vonalakban felvázolt eredményeket mennyiben befolyásolja a kísérleti személyek által kapott nyelvórák száma, az anyanyelv, a korábbi magyarnyelvtanulás, más nyelvek ismerete, magyarországi tartózkodás ideje. Majd megtörténik az összevetés a beszédprodukció eredményeivel is.

## IRODALOM

- LIBERMANN, A. M. (1957): Some results of research in speech perception. *JASA* 29. 117-123.
- LOTZ, J. – ABRAMSON, A. S. – GERSTMAN, L. J. – INGEMANN, S. – NEMSER, W. J. (1960): The perception of English stops by speakers of English, Spanosh, Hungarian and Thai: A tape cutting experiment. *Language and Speech* 3: 71-78.
- STEVENS, K. N. (1960): Toward a model for speech recognition. *JASA* 32. 47-55.
- WINGFIELD, A. (1975): The intonation-syntax interaction: prosodic features in perceptual processing of sentences. In: Cohen, A. – Nooteboom, S. G. (ed): *Structure and Process in Speech Perception*. Berlin. 146-160.

**1. sz. melléklet****AZ ÉSZAKI SZÉL ÉS A NAP**

1. Az északi szél és a Nap a mezőn sétálnak.
2. A szél erősen fúj, a Nap pedig melegen süt.
3. A szél és a Nap azon vitatkoznak, hogy ki az erősebb.
4. Egyszer csak egy utast látnak, aki meleg kabátban jön az úton.
5. Megbeszélik, hogy a vitában az nyer, akinek az utas odaadja a kabátját.
6. Az északi szél összeszedte minden erejét, és fújni kezdett.
7. Azt gondolta, ő tudja levenni az utasról a kabátot.
8. De amikor még erősebben fúj, akkor az utas még jobban összefogta a kabátját.
9. Az északi szél nem folytatta tovább a harcot.
10. Ekkor a Nap küldte meleg sugarait az utasra, akinek végül olyan melege lett, hogy levette a kabátját.
11. Az északi szélnek tehát el kellett ismernie, hogy a Nap az erősebb.

2. sz. melléklet

TESZT

- |  |  |
|--|--|
| <p>1) A szél és a Nap _____ .</p> <p>a) a mezőn ülnek.</p> <p>b) futnak</p> <p>c) a mezőn mennek</p> <p>d) sietnek</p> <p>2) Mit csinál a szél?</p> <p>a) erőś</p> <p>b) észak</p> <p>c) fúj</p> <p>d) sűt</p> <p>3) Milyen a Nap?</p> <p>a) melegít</p> <p>b) fénylik</p> <p>c) meleg</p> <p>d) erőś</p> <p>4) Mit csinál a szél és a Nap?</p> <p>a) olvasnak</p> <p>b) beszélgetnek</p> <p>c) dolgoznak</p> <p>d) esznek</p> <p>5) Egy _____ látnak az úton.</p> <p>a) lovat</p> <p>b) embert</p> <p>c) utat</p> <p>d) lányt</p> <p>6) A vitában annak van igaza, _____.</p> <p>a) aki nyer.</p> <p>b) akinél az utas leveszi a kabátot.</p> <p>c) akivel a férfi beszélget.</p> <p>d) akiről leveszik a kabátot.</p> <p>7) Az északi szél _____.</p> <p>a) összeszedte az összes levelet.</p> <p>b) még erősebben fűjt.</p> <p>c) énekelni kezdett.</p> <p>d) egész jól közeledett.</p> | <p>8) Az északi szél _____.</p> <p>a) azon gondolkodott, hogy levegye-e a kabátot az utasról.</p> <p>b) levette a kabátot az utasról.</p> <p>c) azt hitte, hogy le fogja venni a kabátot az utasról.</p> <p>d) felvette a kabátját.</p> <p>9) Amikor a szél még erősebben fűjt, az utas _____.</p> <p>a) begombolta a kabátját.</p> <p>b) levette a kabátját.</p> <p>c) összeszorította a fogát.</p> <p>d) fogott egy másik kabátot és felvette.</p> <p>10) A szél nem _____ tovább.</p> <p>a) vitatkozott</p> <p>b) harcolt</p> <p>c) keresett</p> <p>d) ment</p> <p>11) A Nap _____ az utasra.</p> <p>a) melegített</p> <p>b) rásűtött</p> <p>c) sugárzást küldött</p> <p>d) ráadta a kabátját</p> <p>12) Az utas levetkűzött, mert _____.</p> <p>a) a szél elfűjta a kabátját.</p> <p>b) hirtelen nagyon meleg lett.</p> <p>c) napozni akart.</p> <p>d) a Nap elkérte tőle a kabátot.</p> <p>13) A Nap végűl úgy látta, hogy _____.</p> <p>a) a szél nyert.</p> <p>b) az utas boldog lett.</p> <p>c) ő gyűzött.</p> <p>d) a szél szomorű.</p> |
|--|--|

## Víghné Szabó Melinda

### Magyartanulás – észttanulás – nyelvi oppozíciók\*

Közép-Európát nyelvileg az indogermán és az uráli nyelvek határozzák meg. Areális nyelvészeti megközelítésben e földrajzi area két finnugor nyelvét erős német hatás éri, amely párhuzamos nyelvi fejlődést és a típusváltás jegyeinek felbukkanását eredményezi a két nyelvben. A két rokon nyelv ily módon ismét megkezdte a közeledést egymáshoz, csak éppen az őstipológiai jegyek megváltoztatásával egy „erőszakosabb” nyelv hatására.<sup>1</sup> Mivel észt–magyar nyelvi érintkezésekről nincs tudomásunk, a megegyező nyelvi elemeket párhuzamos nyelvi fejlődés vagy azonos idegen nyelvi (elsősorban német) hatás eredményeként értékelhetjük. Pusztay szerint a típusváltásban az uráli nyelvek közül az észt tette meg a legnagyobb lépést, amelyben a flektáló jelleg erősödött (Pusztay 1996).

Glatz szerint a Kelet-Közép-Európában élő népek számára a német nyelv a 21. század lokális *lingua franca*-ja, és a német kultúra az egyik természetes közvetítő és testvérkultúra (Glatz 2001). Habár a statisztika azt mutatja, hogy az angol nyelv tanulása elsőbbséget élvez a némettel szemben, azt nem lehet állítani, hogy a Magyarországon észt nyelvet és az Észtszágban magyar nyelvet tanulóknak ne lennének német nyelvi előismereteik.

Felméréseim szerint a *Tartui Egyetemen* magyar nyelvet tanulók 80,5 %-a beszél németül, illetve találkozott már e nyelvvel. A kérdés már csak az, hogy ezek a nyelvi rendszerekben fellelhető egyezések és különbségek mennyiben segítik a kölcsönös nyelvtanulást. Különösen érdekes azokat a típushibákat megfigyelni, amelyek – az anyanyelvhez viszonyítva – kifejezetten egy azonos tipológiájú és egy nyelvcsaládból származó célnyelv elsajátítása esetén jelennek meg. Emellett vizsgálat tárgya lehet az is, hogy melyek azok a nyelvi sajátosságok, amelyek elsajátí-

---

<sup>1</sup> A 17. század végéig az írott észt nagyon németes képet mutatott szókincsét, alaktanát és mondatánát tekintve is: nagy számban használtak a németből átvett kifejezéseket. Az írásmód sem volt egységes: egymás mellett, keverve használták a latin, az al- és felnémet írásmódot. A század végén a német eredetű szerkezetek egy részét elhagyták, de a szigorú német írásmódot vették használatba. A 19. század közepén Eduard Ahrens dolgozta ki a finn alapú észt írásmódot; ezt használják a mai napig.

tásában jelen esetben éppen a német nyelv ismerete nyújt segítséget (pl. igekötők, egyes esetragok, igevonzatok, birtokos névmási szerkezetek, szórend stb.).<sup>2</sup>

Alkalmazott nyelvészeti megközelítésben vannak olyanok, akik megpróbálkoznak az area finnugor nyelveinek reménytelennek tűnő elsajátításával. A magyarországi észt oktatásnak és az észtországi magyar nyelv oktatásának szerencsére már régi hagyományai vannak az egyetemeken, tanárképző főiskolákon. A magyar és az észt a nehezen elsajátítható nyelvek közé tartozik: gazdag morfológiai rendszerük növelheti a hibaszázalékot, hiszen sok az a transzformációs hely, amelyet figyelni kell. Az agglutináló nyelvek esetében különösen fontos a morfémák típusának helyes meghatározása és sorrendje. A helyes alaktani értelmezés segít a szavak felépítésének elemzésében és a mondattani szerepek eldöntésében. Külön nehézséget jelentenek a feldolgozásban azok a morfémák, amelyeknek több jelentésük van. Mivel a magyar erősen agglutináló nyelv, felnőttkori tanítása során érdemes figyelemmel lenni a gyermekkori feldolgozási és elsajátítási tapasztalatokra is. Magyar és észt kutatásaimban különös figyelmet fordítok az analógiás jelenségek feltérképezésére, a szabályok és kivételek helyes, illetve helytelen alkalmazására, elsajátítására. Az analógia mint nyelvi teremtő folyamat – a hibák mellett – sok esetben nagy hasznára válhat a nyelvtanulásnak, hiszen az analógia során a stabil formák segítenek a megfelelő nyelvi alakzat létrehozásában. A stabil formák elsajátítása gyakoriság függő: minél gyakrabban előfordul egy kivételes szóalak vagy egy szóalak megváltozott formája, annál ritkább a hiba lehetősége.

A nyelvtanításban nem ismeretlen az egységes és a megosztott nyelvi reprezentáció körül dúló vita. A vita lényege, hogy vajon egy vagy két fonetikai, lexikai stb. központ szolgálja-e ki a kétféle nyelvi rendszert. Vajon a beszédfunkciók egységes központot képeznek-e, vagy a két nyelv megosztott használata a beszédfunkciókban is különbségeket okoz. Ez a tipikusan a kétnyelvűeknél jelentkező probléma véle-

---

<sup>2</sup> Az észtben jelen időt, egyszerű múlt időt, összetett múlt időt és régmúlt időt különböztetnek meg. A beszélt nyelvben egyre inkább terjed a *saama*-szerkesztésű jövő idő, amelyet a német *werden*-segédigés jövő idő analógiájára képeznek: megfelelő alakba helyezett *saama* ige, valamint a főige *-ma-* főnévi igenévi alakja. Az igeek ragozása lehet aktív és passzív. Az észt *olema* létige használata rokonságot mutat a német *sein* létige alkalmazásával (igei-névszói állítmány igei része Sg3-ban is, segédige perfektumban és plusquamperfektumban).

Az észt nyelv szókincsé saját és kölcsönszavakból áll, de mivel a szóképzés lehetőségei szinte megszámlálhatatlanok, talán helyesebb, ha saját és kölcsöntövekről beszélünk. A saját tövek vagy közösek a többi finnugor nyelv saját töveinek egy részével, vagy csak az észtre jellemzőek. Alnémet kölcsönzés 771–850 tő (a 13. századtól), német kölcsönzés 486–520 tő (a 16. század közepétől).

ményem szerint a késői nyelvtanulásban és így a nyelvtanításban is jelen van. A kontrasztív nyelvi vizsgálatok, az észtil és magyarul tanuló diákok nyelvelsajátításának vizsgálata erre a kérdésre is megtalálhatja a választ.

A típusváltás mellett ma már a kisnyelvek eltűnésének veszélye is fenyeget. Egy modern fogalomvilággal operáló, korszerű világnyelvet vagy világnyelveket beszélő, azon író, gondolkodó réteg elnyomhatja azokat, akik csak saját anyanyelveket beszélnek.

A kis nyelvek modernizálása a nemzetállamok feladata, viszont e kis nyelvi kultúrák elismerése és elismertetése az EU teendői közé tartozik. Ez meg is történik egyelőre annyiban, hogy az EU kijelenti a tagállamok nyelvének egyenjogúságát. Az Európai Unió sok dokumentumában kinyilvánítja, hogy őrizni kell Európa nyelvi sokszínűségét – olyannyira, hogy az Európai Unióban minden tagország nyelve egyúttal hivatalos nyelv is – az EU Nyelvi Chartája kimondja a hivatalos és munkanyelvek egyenjogúságát. Ez a szép eszme azonban nehezen tud megvalósulni.

Az európai 21. századi versenyképesség alapja a világnyelv (vagy világnyelvek), a lokális lingua francák és a modernizált anyanyelvek harmonikus egysége lehet (Glatz 2001). A csatlakozás után a magyar és észtil nyelv – a többi kelet-közép-európai nyelvhez hasonlóan – az unió hivatalos nyelvei lettek, de mint kevésbé ismert és tanított nyelvek a periférián helyezkednek el. A kelet-közép-európai kis nemzetek és nyelveik a globalizáció és az informatikai forradalom hatására egyformán igen komoly kihívások előtt állnak (Szarka 2001). Ugyanakkor a magyar és az észtil mint veszélyeztetett nyelvek kiemelt támogatásra tarthatnak igényt. E kis nyelvek esetében az lesz a döntő, hogy mint kevésbé ismert nyelvek mennyire lesznek taníthatóak, mennyire képesek gyorsan, korszerű, akár távtanulással is elsajátítható tananyagokat kifejleszteni (Nádor 2003).

A magyar mint idegen nyelv megnevezés alkalmazott nyelvészeti, nyelvoktatási terminológiaként az utóbbi 3–4 évtizedben terjedt el a szakmai köztudatban. Az első magyarnyelv-leírások, tudományos és gyakorlati nyelvtanok, nyelvismeretek és nyelvkönyvek, társalgási könyvek az anyanyelvi megfigyelések mellett olyan észtilveleket is tartalmaztak, amelyek a magyar nyelv más nyelvekkel való összevetésének eredményeképpen kerültek felszínre. A módszertani munkához azonban viszonylag kevés segédeszköz áll rendelkezésre, fontos elméleti és gyakorlati alpmunkák hiányoznak (pl. szótárak, grammatikák, a korszerű módszerekkel és módszertani eljárásokkal számoló tankönyvek, szemléltető anyagok stb.).

A magyar mint idegen nyelv diszciplína döntően a felnőttoktatás, ezen belül is a felsőoktatás kereteiben alakult ki és formálódott. A magyar mint idegen nyelv mindenekelett szemléletet jelent. Azt, hogy nyelvünket idegen szemszögből nézzük, ami korszerű módszerekben, módszertani eljárásokban realizálódik a tanítás folyamán. Az azonban specifikumnak számít, hogy a magyar mint kevésbé elterjedt nem

indogermán nyelv tanulása számos nyelvpedagógiai nehézséggel jár együtt. Kutatásaimban ez utóbbi jellegzetesség vizsgálata a meghatározó.

Észtországban a magyar nyelv és kultúra sokkal fontosabb szerepet kap az egyetemi oktatásban, mint azt a nyelvek „rangsorában” elfoglalt helye indokolná. Ennek okát a nyelvrokonság megítélésében kereshetjük. A Tartui Egyetemen 1922 óta működik magyar lektorátus (1940-ig magyar anyanyelvű lektorral; majd 1991-től újra magyar anyanyelvű tanárral). Magyar nyelvet oktatnak a Tallinni Pedagógiai Egyetemen, a Tallinni Műszaki Egyetemen, valamint az egyéb intézmények által szervezett nyelvtanfolyamokon, többek között különböző szinteken a Tallinni Magyar Intézetben. Az egyetemi képzésben több intézményben kötelező az észti szakosoknak a féléves magyar nyelv és kultúra kurzus. Emellett a magyar nyelv fő- vagy mellékszakként is választható. A magyar nyelv iránti nagyobb érdeklődést valamilyen személyes, Magyarországhoz vagy a magyar kultúrához kötődő élmény (utazás, kiállítás, könyv, ismerős stb.) váltotta ki; sokak számára a magyar nyelv viszonylag ritka, különleges volta bír vonzerővel.

A magyar nyelvet általában már a sokadik idegen nyelvként tanulják Tartuban, ahol kutatásaimat végeztem.<sup>3</sup> A korábban tanult idegen nyelvek elsősorban indogermán eredetűek, ezen belül is a germán nyelvek (angol, német, dán, svéd, holland), a latin és újlatin nyelvek (latin, spanyol, olasz, francia), a szláv nyelvek (orosz, ukrán), egy balti nyelv (lett), valamint az altaji nyelvek közé tartozó török és a szintén finnugor finn nyelv. Legnagyobb népszerűségnek az újlatin nyelvek örvendenek. Kiderült, hogy a magyar nyelv sok diáknál már az ötödik-hatodik tanult idegen nyelv, ami természetesen nem jelenti azt, hogy a már korábban tanult nyelvekből megfelelő kompetenciával is rendelkezik. Viszont kialakulhatott egy aránylag biztosnak mondható grammatikai háttér, amely számos nyelv strukturális felépítésére, szabályrendszerére, szemantikai és lexikai bázisára épít. Kiindulási és összehasonlítási alap tehát van, a kérdés már csak az, hogy ez a nyelvi kompetencia, illetve annak a ténye, hogy az észti és a magyar rokon nyelvek, mennyiben segít a magyar nyelv tanulásában?

Lengyel (1996: 18) szerint az idegen nyelv tanulásában már kész hangzó és írott szervi adaptáció áll a háttérben (amelyet az anyanyelv elsajátításának köszönhetünk), de a nehézségeket is éppen ez a kész állapot okozza. Krashen (1985) szerint – aki amerikai nyelvtanárként az 1980-as években új nyelvtanítási módszert fejlesztett ki az Egyesült Államokba érkező külföldi diákok, bevándorlók hatékony nyelvtanulásának megkönnyítésére – a hibázás meghatározói a második nyelv (és így az idegen nyelv)

<sup>3</sup> A Tartui Egyetemen Erdős József – Prileszky Csilla 1996-ban megjelentetett *Halló, itt Magyarország* című nyelvkönyvből tanítanak.

tanulása során a kerülés és az interferencia. Bizonyos hibák, nyelvtani alakzatok az anyanyelvhez hasonló sorrendben kerülnek elsajátításra, és ezt a sorrendet a tanulás sem tudja megváltoztatni. Pléh és Lukács (2002) a magyar tőtípusok változatosságából kiindulva ragozási feladatokban vizsgálták az életkor és tőtípusok összefüggését. Megfigyelték, hogy a magyar alaktan elsajátítása kisgyermekkorban lépcsőzetes viszonyt mutat és függ a gyakorisági hatásoktól.

Az anyanyelvi és az idegen nyelvi tudás összefüggése az univerzális grammatika kérdéskörét is felveti. A második nyelv tanulása során három utat látnak járhatónak: (1) A második nyelvnél az egyetemes nyelvtan nem hozzáférhető, „gondolkodva” tanuljuk az idegen nyelvet; (2) A második nyelvnél az egyetemes nyelvtan részlegesen hozzáférhető – ez vezet az ún. interferencia hibákhoz, vagyis az első nyelv rögzített paraméterei sokszor zavart okoznak az idegen nyelv rendszerében; (3) A második nyelvnél az egyetemes nyelvtan teljesen hozzáférhető, ám az út tele van az első nyelv keltette akadályokkal (Epstein – Flynn et al. 1996). Mivel a vizsgált nyelvtanulók körében a magyar már a sokadik idegen nyelv, az ő esetükben az univerzális grammatikára mint általános grammatikai ismeretek tárházára tekintek, amelyben anyanyelvüknek köszönhetően az agglutináló nyelvekre jellemző elemek hangsúlyosabbak.

A hozzáférést a szóhasználati gyakoriság, a nyelvtani kategória, valamint szótagbéli és fonológiai tulajdonságok is befolyásolják. Juhász (1975: 30) szerint egy nyelv valamennyi eleme egy fonológiai, lexikai és grammatikai oppozíció tagja. Idegen nyelv tanulásakor nemcsak az anyanyelvben és az idegen nyelven belül szembesülünk oppozíciókkal, de az anyanyelv és az idegen nyelv között is számos potenciális hibalehetőség megjósolható. Az inter- és intralingvális hibák vizsgálata számos oppozíciós jelenségre derít fényt.

A következőkben tekintsük át a magyar és észt nyelv tanulása során leggyakrabban jelentkező típushibákat.<sup>4</sup>

Nézzük először a magyar és az észt **névszóragozást**, amelyet mindkét nyelvben a ragozási típusok és tőváltozatok bősége jellemez. Az 1980-ban Tallinnban kiadott Nyelvhelyességi szótár kilencven névszóragozási típust különböztet meg. A névszók áttekinthetőbb osztályozására hét névszóragozási osztályt és ezek fő-, illetve altípusainak csoportjait alkották meg. A magyar nyelvben a két nagy csoportot az egyalakú és a többalakú névszótövek megkülönböztetése jelenti, az utóbbinál még két alcsoportot és ezek osztályait különítik el.

---

<sup>4</sup> A hibás magyar nyelvi példákat a Tartui Egyetemen magyar nyelvet tanulók megfigyeléseiből szereztem 2004-ben; az észt hibás nyelvi alakzatokat a Magyarországon észt nyelvet tanulók dolgozataiból válogattam, valamint önmegfigyelés útján gyűjtöttem össze.

A tárgy ragja sokszor járul a magyarban mássalhangzóra végződő névszótőhöz (-*r*, -*s*, -*sz*, -*zs*, -*n*, -*j*, -*ly* esetén), -*cs*-re végződő névszóknál ez az a szabály azonban nem érvényesül. Gyakori hibás todalékolás volt a kötőhangzó elhagyása, így született meg a \**szendvicst* alak is a *szendvicset* alak helyett.

Ha elfogadjuk azt a feltevést, hogy a todalékmorfémák külön és önállóan kódoztak a mentális lexikonban, akkor bizonyos nehézséggel találjuk szembe magunkat. A tárgy -*t* ragja vagy a többes szám -*k* jele nem okoz gondot, hiszen egyalakúak; a kötőhangzóként ismert magánhangzó specifikációja azonban már nehezebb kérdés. Talán könnyebb az akkuzatívuszi rag és a többes szám jelének elsajátítása, ha párosítjuk őket az összes lehetséges kötőhangzóval, vagyis a magyar mint idegen nyelv tanulásában a többes szám jele -*Vk* (-*ok*, -*ak*, -*ek* és -*ök*), a tárgy ragját pedig a -*Vt* (-*ot*, -*at*, -*et*, -*öt*) jelöli. Az észttben a valódi akkuzatívuszi eset még annyival bonyolódik, hogy az akkuzatívuszt partitívusz, genitívusz és nominatívusz is jelölheti. A partitívuszi ragok gazdagsága az egyik legnehezebben elsajátítható része az észtt nyelvtannak.

*Pane tomateid külmkappi! (... tomatid...) ~ Tedd a paradicsomokat a hűtőszekrénybe!*<sup>5</sup>

*ilust, linnt (ilusat, linna) ~ szépet, várost*

Az első esetben a helyes észtt imperatívuszi mondat tárgya többes szám nominatívuszban áll; a magyar nyelv hatására használtak partitívuszi esetragot. A második esetben a -*t* partitívuszi rag helytelen használata mindaddig általánosnak mondható, amíg a partitívusz nem rögzül. A helyes partitívuszi alakok használata nagymértékben függ a szavak gyakoriságától.

Az észtt tagadáskor használt partitívuszi rag az észtt magyar tagadó mondataiban akkuzatívuszként jelentkezik: *Mul ei ole vihikut. \*Nekem nincs füzetet.* Az észtt számnévi szerkezetekben a tőszámnév után – 2-től kezdve – a névszó partitívuszban áll: *Minu sõbral on kaks koera.* Ugyanez a magyar szerkezetben hibásan jelenik meg: \**A barátomnak van kettő kutyát.*

A partitívuszhoz hasonlóan ugyancsak problémát okozhat a névszók genitívuszi alakja, pl. \**põrandil (põrandal) ~ padlón.* A névszókat érdemes mindig a genitívuszi és partitívuszi alakjukkal együtt megtanulni, mivel az esetragok a névszó genitívuszi alakjához járulnak. A hibás alkalmazás vagy helytelen szóhasználatot eredményez, vagy egy teljesen új jelentést kapunk (*koores ~ tejszínben, kooris ~ énekkarban; kurgi ~ uborkát, kurgu ~ torkot*).

<sup>5</sup> A példák a következőképpen épülnek fel: *hibás szerkezet (helyes alak) ~ magyar megfelelő*; a szövegen belüli hibás alakok \*-gal jelöltek.

A névszóragozásban különösen nagy gondot jelentenek a helyhatározóragok. Ha a fonológiai szint definiálja a szabály működési eredményét, akkor a helyhatározóragok csupán *-bV*, *-bVl*, *-hVz* vagy *-rV* stb. formában kell, hogy kódolva legyenek a lexikonban. Az ugyanis, hogy *-ba* vagy *-be*, *-ból* vagy *-ből*, *-hoz*, *-hez* vagy *höz*, *-ra* vagy *-re* a szükséges forma, a fonológiai szabály működési eredménye. Tárolásuk a felsorolt formákban tehát felesleges (Gósy 1998). Az esetrendszerben kifejezésre jutó irányhármasság a finnugor nyelvekben ősi eredetű. A magyarban az irányhármasság maradéktalanul és eredetileg a helyhatározók rendszerében alakult ki, és két szempont szerint rendeződik: (1) az adott ponthoz viszonyítva az annak irányába történő mozgás, illetve az attól való távolodás szerint; (2) az adott pont belsejében, a külső felületén, illetve azzal érintkező elhelyezkedés szerint. Az észti irányhármasság alapján szintén megkülönböztet belső és külső helyviszonyokat. Az esetrendszer is érzékeny a hangrendi illeszkedésre, gyakori hiba nemcsak az alkalmas esetrag, de a megfelelő magánhangzó megtalálása is (\**kiment az erkélybe*, *erkélyra* ~ *erkélyre*).

Az észti *-sse* illatívszt egyes számban rövid illatívszt helyettesíti abban az esetben, ha a *hová?* kérdésre felelő névszónak van rövid illatívszta (pl. *Eva läheb majja*. (és nem \**majasse*) ~ *Éva bemege a konyhába*)

*Ma lähen suuresse kontserdisaalisse. (...suurde kontserdisaali.) ~ A nagy koncertterembe megyek.*

A szavak rövid illatívszti alakjának elsajátítása is függ az adott szó gyakoriságától.

*Ma reisiksin kodusse. (... koju.) ~ Haza utaznék.*

A *kodusse~kodus~kodust* (*haza* ~ *otthon* ~ *hazulról*) belső helyhatározóragos paradigmasor helytelen. Ebben az esetben nem alkalmazhatók az illatívszti és elatívszti esetek ragjai (*-sse* és *-st*), az alakok (*koju~kodunt*) rendhagyóak.

*Me võtsime võlga pangas. (... pangalt.) ~ Kölcsönt vettünk fel a bankban.*

*Mina ostan poes. (...poest) ~ Boltban vásárolok.*

A magyar nyelvben általánosabb az inesszívuszi esetrag használata (pl. *boltban vásárolok*), ezzel szemben az ősbibb, finnugor ablatívuszi és elatívuszi esetrag jelenik meg az észti példamondatban (*-lt* és *-st*). Finn hatásra gyakran keverednek az azonos funkciójú esetragok, pl. az allatívuszi finn *-lle* és az észti *-le* (*-nak/-nek*, *-ra/-re*).

A magyar és észti **igeragozást** szintén a típusgazdagság jellemzi. A fent említett észti Nyelvhelyességi szótár 24 igeragozási típust különböztet meg, amelyet a könnyítés kedvéért a nyelvtanok négy igeragozási osztályra és ezek további típusaira osztanak. A magyar két nagy tőtípust különböztet meg az igéknél: egy- és többtöví igéket. A többtöví igék öt nagy csoportra, ezen belül is a *v*-s töví igék további három osztályra bonthatók.

Ha a magyar főnévi igenév alaktanát tekintjük, akkor az alapige tőtípusa szerint nyolcféle variánst kell elkülöníteni. Ezért sokszor nem könnyű a megfelelő alakot eltalálni (\**kezdni* ~ *kezdeni*, \**eszni* ~ *enni*). Az észti főnévi igenévnek több képzője is van, használatukat a mondatban betöltött szerepük határozza meg. A *-ma* és *-da* képző a leggyakoribb, így analógia útján a rendhagyó alakokat is hibásan képezhetjük:

*tuleda, käida (tulla, käia) ~ jönni, jáрни*

A *-t* végű igék különlegessége (ahol a *-t* előtt hosszú magánhangzó vagy más hangzó áll), hogy a ragozás során egy magánhangzó előzi meg a személyragot (\**segítség* ~ *segítesz*, \**készítenek* ~ *készítenek*). E szabály analógiájára születhetett meg a *sietesz (sietsz)* igealak. A túlzott általánosítás, a nyelv már ismert szabályaiból történő következtetés, illetve az egyszerűsítés jelensége fakadhat az adott nyelv sajátos belső nehézségeiből is.

A grammatikai homonímia is sokszor okozhat meglepetéseket. Gyakran ez is megtorpanásra készítette a hallgatókat (*ő mossa (a ruhát) ~ mossa!*).

Az indogermán nyelvektől eltérően a magyar igerag utal a cselekvő személyre, számára, a cselekvés módjára, megmutatja, hogy a cselekvés irányul-e valamire, illetve a cselekvés határozott vagy határozatlan tárgyra irányul. Így a magyar igét az alanyon kívül a tárggyal is egyeztetni kell. Ez a komplexitás igencsak megnehezíti a magyarul tanulók tanulási folyamatát. Emellett az igék egy sajátos funkcionális-morfológiai csoportját alkotják az ikes igék. Eredetileg az *-ik* rag a passzivitás, szenvedés, visszahatás jelzésére szolgált (ennek a *tör* ~ *török* ige párna ma is megvan a nyoma). Emiatt az ikes ige nem lehet tárgyas (kivéve *eszik, iszik*). Habár az ikes igék az igeragozás során eltérést a Sg1-ben mutatnak (az alapragozás *-k*-ja helyett *-m* jelenik meg), a legtöbben mégis az *-s*, *-sz*, *-z* töví ikes igék ragozásánál tévednek, ahol Sg2-ben *-sz* helyett *-l* jelentkezik (\**vacsorázosz* ~ *vacsorázol*, \**alszosz* ~ *alszol*).

Ennek analógiájára követhették el a következő hibát: \**belépel* ~ *belépsz*. Habár a *lép* ~ *belép* igekötős ige nem ikes, nem merték Sg2-ben az *-sz*-es ragot alkalmazni.

A hangrendi szabályok az igeragozásnál is érvényesülnek. Néha ez is hiba forrásául szolgált (\**iszek* ~ *iszom*, \**eszok* ~ *eszem*).

Az *-s*, *-sz*, *-z*, *-dz* végű nem ikes igék szintén hangtani változást mutatnak: Sg2-ben az *-sz* *-l*-re változik (határozatlan igeragozás esetén) – hasonlóan az *-s*, *-sz*, *-z* tövű ikes igékhez. Sg2-ben az *-sz* rag alkalmazása tűnik a legáltalánosabbnak a magyar nyelv tanulása során (\**mososz* ~ *mosol*).

Az észti igeragozásban a leggyakrabban előforduló hibák a magyarból átemelt igevonatok alkalmazása, például:

*Sina aítad täna mulle, ma aitan homme sulle. (... mind... sind.) ~ Ma te segítesz nekem, holnap én segítek neked.*

Itt partitívusz helyett a részeshatározót is jelölő allatívuszi esetrag jelenik meg a személyes névmásokon (*-le*). Hegyi Endre szerint – aki kidolgozta a vonzatközpontú nyelvoktatás módszerét – a nyelvek egyik legnagyobb buktatója valóban a vonzatok alkalmazása (Hegyi 1967). A legtöbb interferencia ezen a területen tapasztalható.

Mivel az észti nyelvet megelőzően vagy azzal párhuzamosan finnül is tanultak a megfigyelt magyar hallgatók, nemegyszer keltett zavart az észti nyelvhez oly közel álló rokon nyelv. A finn nyelvi hatás elsősorban a fonémák és morfémák szintjén érvényesül. Gyakori hiba a névszón megjelenő tövéghangzó, amelyet az észti és magyar nyelvtől eltérően csak a finn nyelv tudott megőrizni (fi *pirni*, észti *pirn* ~ *körte*; fi *kassi*, észti *kass* ~ *macska*). Gyakori hiba írásban a finn *y* és az észti *ü* graféma keverése is (*yksi*, *üks* ~ *egy*).

*Siin olivad punased lilled. (... olid...) ~ Piros virágok voltak itt.*

Amellett, hogy a létige finn hatásra helytelen ragozása, a P13. igei személyrag hibás használata sokáig tipikus hibának számít, mivel az észti P13. igei személyrag a *-vad* (pl. *kirjutavad* ~ *írnak*). Kivételt a létige P13. alakja képez (*olid*). Így ez a példa nemcsak a nyelvek közötti, de a nyelven belüli oppozícióra is szép példa.

Az imperfektum helytelen használata szintén gyakori hiba: az egyszerű múlt idő jelének használata (*-si-*, *-(i)s*) a legtöbb ige esetében érvényes, ám egyes igeragozási osztályokban ettől eltérő morféma használatos.

*Ta tulis turult. Ta tulib turult. (... tuli...) ~ A piacról jött.*

*Ema osti piima. (... ostis...) ~ Az anya tejet vett.*

Mint már korábban szó volt róla, a balti-finn nyelvek erős indogermán (ezen belül is erős német) hatásnak vannak kitéve. A flektáló nyelvekre jellemző formák betörni látszanak az alapvetően agglutináló típusú észti nyelvbe, bár tipológiailag tiszta nyelveket nehéz elkülöníteni. (Az észti nyelv északi nyelvjárásaiban – amelyekre az

észt irodalmi nyelv is támaszkodik – jobban megőrződött az agglutinatív állapot). Az **igekötők** – amelyek a gazdag német igekötő rendszer hatására alakultak és terjedtek el mind a magyar, mind az észt nyelvben – sok esetben segítenek abban, hogy a megfelelő ragot tegyük a főnévhez, pl. *bemegy a konyhába*. Nehézséget általában a helyes igekötő alkalmazása (\**kinyitom a kiállítást ~ megnyitom a kiállítást*) és bizonyos helyzetekben az igekötő igétől való elválása okoz (\**Ki megette a levest?*). Külön területe a hibaforrásoknak a látszólag igekötő és a nem elváló igekötő.

Egyes finnugristák szerint a **jelző és jelzett szó közötti egyeztetés** az ősi alanyelvben ismeretlen volt. A melléknevek a magyarban leggyakrabban állítmányi vagy jelzői szerepet töltenek be a mondatban. A többtagú állítmány melléknévi részét számban egyeztetni kell az állítmánnyal (\**Az autók kicsi. ~ Az autók kicsik.*) Az észtben a magyartól eltérően a jelzőt mindig egyeztetjük a jelzett szóval, pl. *hallid juuksed (ősz haj, az észtben többes szám)*. Négy esetben azonban a melléknév genitívuszi alakja elegendő. Ha csak a főszabály elsajátítására kerül sor, akkor a következő hiba adódik:

*Tahan ilusaga tüdrukuga tantsida. (... ilusa tüdrukuga...) ~ Egy szép lánnyal akarok táncolni.*

Nézzünk még példákat a nyelven belüli és nyelvek közötti, a **fonémák és morféma** szintjén megjelenő egyéb oppozíciós hibákra.

*Koosneb kolmast osast. (... kolmest osast.) ~ Három részből áll.  
kolmaspäev (kolmapäev) ~ szerda*

A *kolmas~kolme~kolma* (nom. *kolm ~ három*) számnév tőváltozatai sokszor okoznak zavart a nyelvtanulásban. A *kolmas* sorszámnév, míg a *kolme* a *kolm* alak genitívuszi és partitívuszi alakja.

*võõrlinnas (võõras linnas) ~ idegen városban  
rongteejaam (rongijaam, raudteejaam) ~ vasútállomás*

Az első esetben a szóösszetétel helyett összetett szót használtak a *võõrkeel (idegen nyelv)* analógiájára. Az utóbbi példában a többszörösen összetett szó első tagjában látunk egy kis zavart a zárójelben lévő alakok mintájára.

*heam, halbem (parem, halvem) ~ jobb*

A középfok jele *-m*, amely általában a melléknév genitívuszi tövéhez járul. Ám vannak rendhagyó alakok, amelyek töve eltér az alapfok tövétől.

*inimeselik (inimlik) ~ emberi*

A *naiselik (nőies)* mintájára született analógia, amely szintén a genitívuszi tőből képezi a melléknevet.

Hangzótévesztést nemcsak a finn *y* és az észti *ü* esetében figyelhetünk meg; hallás után mind a magánhangzórendszerben, mind pedig a mássalhangzórendszerben tévedhetünk, ami jelentésváltozással is együtt járhat:

*leksime (läksime) ~ mentünk; peäv (päev) ~ nap*

*kurk (kurg) ~ uborka, torok; daru 'madár'*

*rebane (räpane) ~ róka; piszkos*

*sitrun (sidrun) ~ citrom*

Az első esetben az *e ~ ä* fonémák nehezen különíthetők el a magyar fül számára, mivel csak egy nyelvválásban eltérő (középső és alsó nyelvválású) palatális illabiális magánhangzóról van szó. A következő három esetben, míg a *p~t~k* fonémák a magyarban és az észti-ben is teljes értékű zöngétlen zárhangok, addig a *b~d~g* fonémák az észti-ben „félzöngés” zárhangok. Ezek a hangok hiányoznak a magyar nyelvből, képzésük sok esetben gondot okoz (Kippasto 1995). Érdekes megfigyelés, hogy bár a magyarban és a lengyelben ezek teljes értékű zöngés–zöngétlen párokat alkotnak, a magyarul tanuló lengyelek sem hallják a különbséget.

A hangzórendszerben nem ritka az időtartam-tévesztés:

*asta (aasta) ~ év*

*õppin (õpin) ~ tanulok*

*vappil (vapil) ~ címerben*

A pontos kiejtés az észti-ben öt hosszúsági fok megkülönböztetését teszi szükségessé. Ezek közül három jól elkülöníthető egymástól (rövid, hosszú és igen hosszú). Eszközfonetikai vizsgálatok bizonyítják, hogy a magyar hosszú időtartam az észti hosszú és igen hosszú időtartam között helyezkedik el. Emiatt nehezen halljuk meg a különbséget. Emellett a ragozás során a névszói és az igei tövekre minőségi és mennyiségi fokváltakozás is jellemző (vagy a hang, vagy a hosszúsági fok változik meg). Ezért nemcsak a névszókat, de az igéket is érdemes a négy szótári alapalakjkkal együtt tanulni.

A **szintagmák szintjén** megjelenő hibákról már esett szó a vonzatok tévesztése, a hibás igeragozás és a helytelen egyeztetés kapcsán.

A **mondatok szintjén** elsősorban szórendi tévesztéssel találkozhatunk. A magyar nyelvhez hasonlóan az észti-ben sem kötött a szórend, de léteznek bizonyos sza-

bályszerűségek az egyenes (SVO) és fordított szórend alkalmazására. Fordított szórend esetén a hangsúlyozni kívánt mondatrész kerül a mondat elejére vagy végére. Kiegészítendő kérdő mondat alkotásánál is gyakori hiba, hogy az ige nem a megfelelő helyre kerül: \**Mis on seal?* (*Mis seal on?*) ~ *Mi van ott?* (A létige a mondat végére kerül.)

**Lexikai szinten** gyakori hiba a szótévesztés eltérő jelentéstartalommal, amelynek (a) hangzásbeli hasonlóság az oka, illetve (b) a szótévesztés történhet hasonló jelentéstartalommal. A szavak szintjét gyakran éri idegen nyelvi hatás (c), de nem ritka jelenség a teljes szózavar/szóteremtés sem (d):

(a) *maha* ~ *mahl* (*le-, el-, meg-, a földre* ~ *gyümölcsle*)  
*vaba* ~ *vana* (*szabad* ~ *idős, öreg*)  
*kõigekool* ~ *kõrgkool* (felsőfok képzésekor használt *kõige* (*leg-*) ~ *fõiskola*)

(b) *läheb* ~ *käib* (*megy* ~ *jár*)  
*kodus* ~ *majas* (*otthon* ~ *házban*)  
*oleme koju* ~ *oleme kodus* (*haza vagyunk* ~ *otthon vagyunk*)

(c) \**tea* (*tee*) ~ magyar, angol hatás  
 \**Theater algab kell kuus.* (*Teater...*) ~ *A színház hat órákor kezdődik.* (a német *das Theater* hatása)  
 \**ülikoolil* (*ülikoolis*) ~ magyar és német mintára külső helyhatározói esetrag: *egyetemen, an der Universitât*; észtbén szó szerint 'egyetemben')  
*Ma saan \*saksa aru.* (*Ma saan saksa keelest aru.*) ~ szó szerinti fordítás magyarból *Értek németül. Értem a németet.* ~ az észtbén *Értem a német nyelvet.*  
*Ta läheb \*zakoo ostma* (... *pintsakut ostma*) ~ *Zakót megy vásárolni.*

(d) \**Puhu tuleb.* (*Tuul puhub.*) ~ *Fúj a szél.*  
 \**maadiskas* (*maasikas*) ~ *eper*

## Összegzés

A példákban kitűnik, hogy az idegen nyelv tanulása során jelentkező hibák forrása leginkább az anyanyelv. Nemcsak a hibás szerkezetekben, de a helytelen, téves előhívásokban is könnyen felfedezhető az anyanyelv hatása. Az anyanyelv mintájára próbáljuk a másik nyelv kivételeit és az anyanyelvünktől eltérő jelenségeit kiküszöbölni.

A szabályok, amelyeknek segítségével az alapformák más formát nyernek, a fenti példákban nem működtek. Gyakori hiba a hasonló alakok zavara és összetett

szavak alkotása a meglévők mintájára. A paradigmarendszerek helytelen használata vélt hasonlóságokon alapszik. Analógia jön létre akkor (elsősorban az észtenyi és minőségi fokváltakozás nehézsége miatt), ha a szóalak változása bonyolult, nem lineáris, illetve a szó variánsa kivétel. Az azonos és/vagy hasonló jelentéssel bíró szavak szintén hibaforrásnak számítanak. A szózavar vagy szóteremtés szintén analógiás folyamat, amely gyakran vicces vagy érthetetlen szavakat, szóösszetételeket eredményez. Az idegen nyelv szabályait és az idegen nyelv anyanyelvünktől eltérő jelenségeit mindig megpróbáljuk a gyakoribb, általánosabb megoldások mintájára átalakítani (a minta adott lehet mind az anyanyelvben, mind pedig az idegen nyelven belül).

Az analógia sok esetben segíthet is az elsajátításban, hiszen a nyelvi részrendszerek felépítésében különösen fontos szerepe van. Ha azonban az analógia hibaforrás, az annak a következménye, hogy a szabálytalan, kivételes, szűkebb osztályokba tartozó elemekre megjelenik a főszabály általánosítása. A konkrét létező formákkal való analógia felfüggeszti az általános szabály használatát.

Bár tipológiailag tiszta nyelveket nem lehet elkülöníteni (így a magyar és az észtenyi nyelv sem tisztán csak agglutináló vonásokkal rendelkezik), az agglutinatív szerkesztésmód során a lexikai szintet éri a legnagyobb terhelés. A szavakat alkotó morféma – a toldalékok és egyéb nyelvi elemek – felismerése során megnő a feldolgozási idő, hiszen nemcsak a lexikai elemeket kell felismerni, hanem azok mondatbeli szerepét is el kell dönteni. Ha Pléh (2000) nyomán feltételezhetjük, hogy a megértés során az asszociatív és értelmező szint között létezik a „gondolkodás nyelve”, akkor talán azt is állíthatjuk, hogy a nyelvtanulásban mindig ott van egy „köztes nyelv” az anyanyelv és idegen nyelv között. Ha a nyelvtanulás kezdeti stádiumban van, a „köztes nyelv” nem képes még a nyelvek közötti oppozíciók helyes értelmezésére és a hibák korrigálására.

## IRODALOM

- EPSTEIN, S. D. – FLYNN, S. – MARTOPHARDJONO, G. (1996): *Second language acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research*. Behavioral and Brain Sciences 19.
- GLATZ F. (2001): Hét tézis az Európai Unióról és a nyelvekről. *Magyar Tudomány* 7. <http://www.matud.iif.hu/01jul/glatz.html>. 2004. április 16.
- GÓSY M. (1998): A zöngésségi hasonulás a (spontán) beszédben. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédkutatás '98*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest. 1–21.
- HEGYI E. (1967): *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonatkozó pontú nyelvtanítás és módszere*. Tankönyvkiadó, Budapest
- JUHÁSZ J. (1975): Elmélet és gyakorlat a nyelvek szinkron egybevetésében. *Magyar Nyelv* LXXI/1.
- KIPPASTO, A. – NAGY J. (1995): *Észtenyi nyelvkönyv*. Bíbor Kiadó, Miskolc
- KRASHEN, S. (1985): *The input hypothesis*. Longman, London
- LENGYEL Zs. (1996): *Nyelvsajátítási és nyelvtanulási formák*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém
- NÁDOR O. (2003): Magyar nyelv – magyar mint idegen nyelv – Európai Unió. <http://www.bbi.hu/documentumok/200311/Nador%20Orsolya.doc>. 2004. május 6.

- PLÉH Cs. (2000): A magyar pszicholingvisztika évtizedei: mi magyar, mi nyelvészet és mi pszichológia belőle? In: *Helyzetkép a magyar nyelvtudományról*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest
- PLÉH Cs. – LUKÁCS Á. (2002): A szabályok és a kettős disszociációs elv a nyelv agyi reprezentációjában. In: Vizi E. Sz. – Altrichter F. – Nyíri K. – Pléh Cs. (szerk.): *Agy és tudat*. Budapest: BIP
- PUSZTAY J. (1996): A magyar és az észti nyelv összehasonlító vizsgálatához. In: *Folia Estonica IV*. Szombathely
- SZARKA L. (2001): Államnyelv, hivatalos nyelv – kisebbségi nyelvi jogok Kelet-Közép-Európában. [http://www.adattar.mtaki.hu/dokument/ese meny/domus/Szarka\\_Allamnyelv.htm](http://www.adattar.mtaki.hu/dokument/ese meny/domus/Szarka_Allamnyelv.htm). 2004. május 12.



## **II. KULTÚRÁK PÁRBESZÉDE**



*Erdősi Vanda*

## **Empirikus beszédaktus-kutatás a magyar mint idegen nyelv kommunikatív oktatásában – A köszönetnyilvánítás beszédaktusának vizsgálata<sup>1</sup>**

### **1. Bevezetés – A beszédaktusok empirikus kutatása**

A beszédaktus-kutatás célja, hogy feltérképezze, milyen nyelvi eszközök alkalmasak egy adott beszédaktus létrehozására, s milyen tanulságok vonhatók le a választott stratégiák minőségi és mennyiségi elemzésével. A vizsgálatok alkalmasak a nyelv- és kultúraspecifikus vonások megállapítására, interkulturális összehasonlításra, valamint olyan problémák felvetésére, melyek például a magyar mint idegen nyelv oktatásában komoly jelentőségre tesznek szert. A kutatás célja, hogy a pragmatika, a beszédaktusok a kommunikatív szemléletű idegennyelv-oktatás, valamint a funkcionális nyelvelírás összefüggéseinek elméleti ívére felfűzve rávilágítson a beszédaktusok és a beszédaktusokat megvalósító stratégiák oktatási szempontjaira a magyar mint idegen nyelv tanításában. Dolgozatomban a köszönetnyilvánítást megvalósító stratégiák elemzésére vállalkozom.

### **2. A köszönetnyilvánítás beszédaktusa**

Kutatásom tárgya a köszönetnyilvánítás beszédaktusa. A köszönetnyilvánítás az egyik leggyakoribb és legfontosabb társas kommunikációs cselekvés, melyet nap mint nap – nemtől, korosztálytól, társadalmi helyzettől függetlenül – mindenki alkalmaz, hiszen a közvetlen emberi kapcsolatfenntartás fontos eleme.

A köszönetnyilvánítás az illokúciós típusok osztályozásában Searle (1975), valamint Allan (1986) besorolása szerint a kifejezők (expresszívumok) csoportjába tartozik. Ezekre a beszédaktusokra jellemző, hogy tipikusan a hallgatóval való szociális interakciót fejeznek ki (vö. Szili 2004: 94-96).

---

<sup>1</sup> A jelen írás alapja: Erdősi Vanda: *A magyar mint idegen nyelv kommunikatív oktatása. A köszönetnyilvánítás beszédaktusának empirikus vizsgálata*. Diplomadolgozat. Pécsi Tudományegyetem, 2005. – A PTE BTK téli/nyári egyetemi magyaroktatási projektuma keretében egy kommunikatív szemléletű nyelvoktató tananyag (a későbbiekben tankönyv) is készül (*Csevegő* munkacímrel). Munkatársai: Dóla Mónika, Erdősi Vanda, Varga Róbert.

A köszönetnyilvánítás kutatásában megemlíteném M. Eisenstein és J. Bodman, valamint F. Coulmas empirikus kutatásokon alapuló dolgozatait. Eisenstein és Bodman »*I very appreciate*«: *Expression of gratitude by native and non-native speakers of American English* című (1986-os) cikkükben amerikai, illetve nem-amerikai angolt beszélő alanyokat kérdőíves módszerrel vizsgálva (hat különböző szituáció segítségével) elemezték a köszönetnyilvánítás beszédaktusát.

### 3. *A magyar köszönetnyilvánítási stratégiák vizsgálata (a kutatás módszerei, körülményei)*

A kutatás módszere az úgynevezett diskurzus-kiegészítő teszt, illetve kérdőív, mely különféle társadalmi jellemzőkkel meghatározott szituációkat jelenít meg, röviden leírja az egyes szituációkat, valamennyi fontos információt, pontosan meghatározza a szituációban résztvevők közötti viszonyt. Az adatközlőknek az egyik résztvevő megnyilatkozása ismeretében kellett megnyilatkozniuk, azaz a kérdőíven található dialógus őket illető hiányzó felét kitölteniük. A vizsgálat során 50 darab kitöltött kérdőívet dolgoztam fel. A megkérdezettek 15 és 72 év közötti magyar anyanyelvű nők és férfiak voltak. A kutatás során igyekeztem mind a korosztálybeli, mind a társadalmi, mind pedig a nemi arányok tekintetében egyensúlyra törekedni (a megkérdezettek között egyaránt szerepeltek például diákok, tanárok, értelmiségiek és kétkézi munkások).

A beszédaktust megvalósító nyelvi stratégiák kiválasztásában és direktségi fokozatában meghatározó szerepet kapnak a külső és belső kontextuális tényezők. A külső kontextuális tényezők közé a megnyilatkozók társadalmi és hatalmi viszonyai tartoznak. A belső kontextuális tényezők közvetlenül határozzák meg az adott beszédaktus jellegét, a köszönetnyilvánítás esetében ilyen a köszönetnyilvánítás tárgya.

A megadott szituációk a következők: (1) segítségnyújtás ajándék kiválasztásában; (2) mobiltelefon kölcsönadása; (3) toll kölcsönadása; (4) kölcsönadott könyvek visszaadása; (5) névnap felköszöntés; (6) karácsonyi ajándékozás.

Valamennyi szituációban a válaszadónak köszönetet kellett mondania az adott gesztusért, figyelembe véve, hogy mindegyik szituáció-típusnál a másik fél először egy hatalmi pozícióban lévő személy (tanár, főnök), a másodiknál egy ismeretlen vagy a válaszadóval semleges viszonyban levő személy, míg a harmadik esetben egy közeli barát illetve a válaszadóval szoros kapcsolatban lévő egyén. Ezáltal ugyanazon szituáción belül a hatalmi viszonyok, a társadalmi távolság, a kommunikáló felek közötti kapcsolat figyelembe vételével összehasonlíthatóak a választott köszönet-stratégiák.

A belső kontextuális tényezők meghatározó szempontja a köszönetnyilvánítás tárgya, maga a gesztus, amire a másik fél reagál. A szituációk igyekeztek változa-

tos lehetőségeket biztosítani az összehasonlító elemzés számára, így a válaszadó szembekerült egy apró tárgy és egy értékes vagyontárgy kölcsönadásával; egy segítségnyújtó konkrét cselekvéssel; szóbeli jókívánsággal, valamint egy tárgyi ajándékkal. A negyedik szituáció szerint a válaszadó a saját maga által rég kölcsönadott könyveket kapja vissza. A választott stratégiák ilyen szempontból történő vizsgálata lehetővé teszi az összehasonlítást, azt, hogy egy adott beszédaktus – a köszönetnyilvánítás – különböző szituációkban milyen stratégiák alapján nyilvánulhat meg.

A vizsgált területek közé tartozik az a kérdés, hogy a stratégiák megválasztásában mennyiben működnek a férfi–női nemi nyelvhasználati különbségek. Ez az oka a kérdőív harmadik szituációját (a toll kölcsönadása) kísérő instrukciónak, mely szerint minden adatközlőnek egy ellenkező nemű megnyilatkozó gesztusára kell reagálnia, valamint annak, hogy a kérdőívek adatközlői nagyjából egyenlő arányban férfiak és nők.

#### 4. A köszönetnyilvánítás beszédaktusának empirikus vizsgálata a magyar nyelvben – elemzés és eredmények

##### 4.1. A köszönetnyilvánítást tartalmazó megnyilatkozások szerkezeti vizsgálata

A beszédaktus kutatásának fő célja, hogy meghatározzuk azokat a stratégiákat, amelyekkel az adott „beszédcselekvés” megvalósítható. A megnyilatkozás több fő részre osztható: (1) a főcselekmény (maga a köszönetnyilvánítás aktusa); (2) a főcselekményhez hozzájáruló egyéb, támogató elemek; (3) az illokúciós erőt fokozó vagy enyhítő elemek, melyek lehetnek a főcselekményen belül vagy kívül.

A megnyilatkozások felbontásának lehetőségei beszédaktusonként eltérhetnek. Nehéz objektív és egyetlen lehetséges megoldását adni egy bizonyos beszédaktust kifejező stratégiáknak. A köszönetnyilvánítás aktusának általam meghatározott fő stratégiái a következők lehetnek (a legdirektebb stratégiától kezdve a legindirektebbig):

- I. főcselekmény
  - (1) köszönet kifejezése
    - explicit performatívum (a szándék explicit módon az illokúciót megtestesítő igével fejeződik ki): *köszönöm; köszi*
    - beágyazott performatívum (a szándékot kifejező ige módosult formában jelenik meg benne): *szeretném megköszönni; hadd köszönjem meg*
  - (2) érzelem kifejezése (öröm, meghatottság, zavar, meglepetés stb.)
    - öröm kifejezése: *borzasztóan örülök*
    - meghatottság kifejezése: *teljesen meghatódtam*
    - zavar kifejezése: *nem is tudom, mit mondjak; teljesen zavarba hoztál*
    - meglepetés kifejezése: *micsoda meglepetés!*
  - (3) bók kifejezése (a beszédpartnerre irányul): *fantasztikus vagy*

- (4) a gesztus minősítése, illetve a gesztushoz való viszonyulás kifejezése (szívesség, ajándék minősítése stb.; egyetértés, elfogadás stb.): *szép tőled, csodálatos ez a virágcsokor, ez egy nagyon szép gesztus Öntől, jó tipp, elfogadom*
- (5) viszonzás, kompenzálás, a beszédpartner kárának enyhítése
- viszonzás: *te is nézd meg az én ajándékomat, hadd hívjalak meg a névnap bulimra*
  - kompenzálás, kárenyhítés: *csak egy pillanatra kérem, máris visszaadom, természetesen kifizetem a telefonköltséget*
- (6) megerősítés kérése: *biztosan nem probléma?, ezt tényleg nekem hoztad?*
- (7) színlelt visszautasítás: *ezt nem fogadhatom el, meg sem érdemlem*
- (8) visszautasítás: *ilyen nagy szívességet ismeretlenül nem fogadok el, ennyire semmi sem lehet fontos*
- II. a főcselekményt támogató, megerősítő, de attól elkülönülő, szituációfüggő elemek: *nem is tudom, hogyan választottam volna, ha nem segítész*
- III. az illokúciós erőt fokozó és enyhítő elemek
- (1) a főcselekményen belüli fokozó elemek
- határozók: **nagyon** köszönöm
  - határozók ismétlése, halmozása: **nagyon-nagyon** köszönöm, **végtelenül hálásan** köszönöm
- (2) a főcselekményen kívüli fokozó elemek
- érzelemkifejezők: *ó, jaj*
  - megszólítások: *köszönöm, tanár úr*
  - szünetkitöltők: *hmmm..., izé...*
  - performatívum ismétlése, halmozása: *köszö-köszö, köszönöm, nagyon örülök neki, még egyszer köszönöm*
- (3) a főcselekményen belüli lefokozó, enyhítő elemek (az általam feldolgozott anyagban ilyen nem fordult elő)
- (4) a főcselekményen kívüli lefokozó, enyhítő elemek:
- a köszönet és egy másik megnyilatkozás közötti ellentétet kifejező elemek (partikulák): *elég sokat késtél, de köszö, azért köszönöm*
  - nyelvi humor, tréfa: *Köszö, hogy visszahoztad, de nem te vagy a gyorsolvasás bajnoka...*

A fenti stratégiák nyelvi, minőségi és mennyiségi elemzésével megállapíthatók a magyar anyanyelvi beszélők köszönetnyilvánítási szokásainak sajátosságai, vagyis hogy milyen nyelvi eszközök fejezik ki a fenti stratégiákat, ezek gyakorisága; mennyire befolyásoló tényezők a hatalmi viszonyok, a felek közti ismeretségi és érzelmi viszony, a nemi nyelvhasználati különbségek, életkor stb. (Az egyes stratégiák nyelvi elemzése természetesen elengedhetetlen része a beszédaktus-vizsgálatnak, de ennek részletes kifejtésére a jelen dolgozatban nincs módom és lehetőségem.)

#### 4.2. Az adatok feldolgozása és a konkrét eredmények

Az elemzés során arra a következtetésre jutottam, hogy érdemes a megadott szituációkat valamelyest csoportokba rendezve tárgyalni. Ilyen tekintetben egy csoportot alkot az első három szituáció, mert mindhárom esetben egy szívesség gesztusát kell megköszönni (három különböző súlyú gesztusról van szó). Külön tárgyalom a negyedik szituációt, mert a válaszadónak egyszerre több beszédaktusra kell reagálnia (köszönet, bocsánatkérés), saját magának is köszönetet kell mondania, el kell döntenie, él-e a kirovó szerepéből adódó megrovás lehetőségével. Együtt elemzem az ötödik és hatodik szituációt, melyek tárgyukból adódóan kapcsolódnak össze (szóbeli névnap felköszöntés, ünnep alkalmából való megajándékozás).

Az első szituációban egy nem tárgyi szívességre (ajándékvásárlásban való segítségnyújtás) kellett reagálni, az (a), (b) és (c) szituációkban különválasztva egy hatalmi pozícióban lévő személy, az eladónő és egy barát részéről történt segítségnyújtás. Mindegyik helyzetben ötven válaszadó (huszonöt nő és huszonöt férfi) köszönetnyilvánítást tartalmazó megnyilatkozásait elemeztem. A stratégiák mennyiségi adatait számszerűen, zárójelben adom meg. Egy szituáció (a), (b), (c) esetét és az összes válaszadó létszámát tekintve (50 fő) összesen 150 db köszönetnyilvánítási aktushoz lehet viszonyítani a megadott számokat. Az eredetileg alkalmazott táblázatos elemzést jelen dolgozat terjedelmi megkötései nem teszik lehetővé.

##### 4.2.1. Az ajándékvásárlás során nyújtott segítség megköszönése

Az (a), (b), (c) szituációkban a női és férfi adatközlők válaszait összegezve az első beszédhelyzet leggyakrabban alkalmazott stratégiája a köszönetnyilvánítás (132), azaz a legdirektebb lehetőség. Általánosságban elmondható, hogy a női válaszadók esetében kevéssel magasabb, közelítőleg megegyező a köszönetnyilvánítás kifejezésének aránya. A köszönet-kifejezés leggyakoribb formái a következők voltak: *köszönöm, köszönöm szépen, nagyon szépen köszönöm, nagyon köszönöm, köszi, köszi szépen*.

A köszönet kifejezése után a második leggyakrabban alkalmazott stratégia a gesztus minősítése, gesztushoz való viszony kinyilvánítása (54). Ezek száma azért is magas, mert ez a kategória a tárgyra való reagálás meglehetősen változatos formáit foglalja magába: ide helyeztem a nehezen besorolható „gesztushoz való viszonyulás” eseteit (elfogadás, az adott jó tanács értékelése, minősítése, a tanács tartalmával való egyetértés, egyet nem értés stb.). A válaszok tanúsága szerint ennek kifejezését az adatközlők egyaránt fontosnak tartották a hatalmi pozícióban lévő személy és a barát esetében is, és egyiknél sem mutatható ki számottevő különbség férfiak és nők válaszaiban. Ilyen szempontból az egyetlen kivételes eset a (b), ahol a nők nagy része, tizenhárom esetben alkalmazta az adott stratégiát, a férfiaknál pe-

dig huszonöt válaszadóból csak hét tette ezt, valószínűleg komolyabb jelentőséget tulajdonítva annak a ténynek, hogy az eladónóval való viszony semleges, valamint annak, hogy az illetőnek ez a munkája és feladata.

Érdekes, hogy a bók stratégiája (31) mennyiségi szempontból ugyancsak ki-egyenlített férfiak és nők között, és a szituációk közül a (b) esetben volt a leggyakoribb. Az érzelmek kifejezése nem jellemző az (a) szituációban, a (b) szituációban férfiak és nők között jórészt kiegyenlített, a (c) helyzetben pedig, nyilván a közeli, kötetlen viszonyra való tekintettel, kizárólag női válaszadók alkalmazták.

A megerősítés kérésének (13) kifejezése mennyiségileg értékelve a köszönet-kifejezéssel összehasonlítva alacsony, az érzelmek kifejezéssel (14) összevetve viszont meglehetősen jelentősnek tekinthető. Az adatok szerint ez ebben a szituációban sokkal inkább női stratégia, hiszen férfiak egyedül a (c) szituációban alkalmazták. Annál érdekesebb, hogy előfordulása bizalmas viszonynál a leggyakoribb: eszerint közeli baráttól várhatjuk el leginkább, hogy újra és újra megerősítsen, biztosítson bennünket.

A főcselekmény vizsgálatán túl érdemes összehasonlítást tenni a támogató magyarázatok (18) sorában: férfiak ritkán és kimondottan a főnökkel/tanárral szemben erősítik meg külön magyarázatokkal a köszönet aktusát. Női válaszadók esetében pedig minden szituációban előfordultak az ilyen magyarázatok, az (a) helyzetben szintén magasabb számban és majdnem hasonló mennyiségben a szoros baráti viszonynál, ahol a beszédpartner a közeli viszonyra való tekintettel női válaszadók szerint ismét erősen megérdemli annak kihangsúlyozását, hogy milyen sokat segített, milyen nehéz volt dönteni stb.

#### 4.2.2. A mobiltelefon kölcsönadása

A második szituációban a meghatározó elem egy nagy szívesség, egészen pontosan értékes vagyontárgy (mobiltelefon) kölcsönadása – erre kell reagálni az adatközlőnek a köszönet kifejezésével.

A legmeghatározóbb stratégia ebben az esetben is a köszönet direkt kifejezése (138), még nagyobb számban, mint az első szituáció esetében, ebben legnagyobb szerepet feltétlenül a szívesség nagysága játszik. Leggyakoribb köszönet-kifejezések: *köszönöm, köszönöm szépen, nagyon szépen köszönöm, hálásan köszönöm, nagyon köszönöm, hogyan köszönjem meg, köszi, köszi szépen, nagyon köszi* stb. Ugyanennek köszönhető, hogy ebben a helyzetben kiugró számot képvisel a vizon-zás, kárenyhítés alkalmazása (64). Figyelemre méltó, hogy ebben a tekintetben még a hatalmi viszonynál is meghatározóbb az ismeretség foka. A hatalmi pozícióban lévő személy esetében kevesebben alkalmazták ezt a stratégiát, mint egy ismeretlen úti-társsal szemben – bármennyire is főnök/tanár a másik fél, az ismeretség meghatározó szempont, ezért a válaszadók kevésbé érezték szükségét a kár enyhítésének,

mint a (b) esetben. Ennek a kategóriának olyan stratégiáit is alkalmazták néhány esetben, amelyek nem kimondottan a kárenyhítés (telefonbeszélgetés kifizetése), hanem a viszonzások körébe tartoznak (például: *Meghívhatom cserébe valamire a büfékocsiban?*). Itt említeném meg, hogy a stratégiaválasztások erőteljesen kapcsolhatóak az elméleti bevezetésben felvázolt Leech-féle udvariassági elvekhez. Nem véletlen a viszonzás/kárenyhítés stratégiájának nagy száma, különösen a második-harmadik szituáció esetében. Leech tapintat-elve előírja, hogy minimalizáljuk a mások kárára vonatkozó kijelentéseket, és igyekezzünk maximalizálni a hasznára utaló megnyilatkozásokat. A második szituációban a beszédpartnert mobiltelefonja kölcsönadásával szimbolikus és valóságos kár érte – ezt igyekeznek enyhíteni a megnyilatkozók a kár enyhítésére tett kísérleteikkel: *hadd fizessem ki a beszélgetést, természetesen nem fogadom el ingyen.*

Szólni kell a gesztus minősítésének (33) és a bók stratégiájának (29) alkalmazásáról is. Az összesítést tekintve számszerűen nagyon nem különböznek egymástól, az első szituációval való összehasonlításban azonban különösen a gesztus minősítése esetén tapasztalhatunk eltérést. Ennek oka, hogy a második helyzetben sokkal nagyobb hangsúly helyeződött olyan stratégiákra, amelyek az első szituációra kevésbé jellemzőek. A második szituációban fontosabbnak tartották a kárenyhítés, az elutasítások kifejezését, mint az ugyancsak nem kis számban alkalmazott minősítést.

Érdeemes megemlíteni a színlelt (7) és nem színlelt elutasítások (10) kategóriáit is. Az elutasítás a köszönetnyilvánítás legindirektebb stratégiája. A számok magukért beszélnek: férfiak esetében tíz alkalommal használták – hatalmi pozícióban lévő és ismeretlen személy részéről ilyen méretű szívesség elfogadását nem tartották lehetségesnek. A színlelt elutasítás stratégiája az udvariasság szabályaihoz kötődik: a konvencionális társadalmi illemszabályok alapján illik kifejezni, hogy *ilyen óriási szívességet nem fogadhatunk el*, a stratégia alkalmazásának célja mégis az, hogy a beszédpartner meggyőzzön, rábeszéljen minket annak elfogadására.

Egy gondolat a támogató elemekről (19). Férfiak ismét csak a (b) szituációban használták, csakis ott érezték szükségét, hogy a szívesség elfogadását támogató magyarázatokkal erősítsék meg – megint az ismeretlenség ereje a meghatározó. Ezzel teljesen ellentétes a nők támogatóelem használata: nagy számban alkalmazták a hatalmi pozícióban lévő személynél, és kis mértékben (a közeli barát esetében) itt is újra működött a bizalmasság ereje.

#### 4.2.3. A toll kölcsönadása

A harmadik szituációban leírt szívesség egy jelentéktelen tárgy kölcsönadása. A szituáció körülményeinek leírása pontosan meghatározza, hogy a diskurzusban ellenkező nemű a beszédpartner. Vizsgálni kívántam, mennyire alkalmas a helyzet

a férfi–női nyelvhasználat összehasonlítására ellenkező nemű beszédpartnerek esetében (vö. Tannen 2001: 125-181).

A köszönetnyilvánítás direkt stratégiája (131) ebben a helyzetben is a legmeghatározóbb. A leggyakoribb formák: *köszönöm, köszönöm szépen, nagyon szépen köszönöm*; valamint a leginformálisabb (c) helyzetben a *köszí és a köszí szépen*. Az (a) és (c) esetben közel hasonló számú köszönet-kifejezést használtak, a nők kevéssel több alkalommal választották a legdirektebb stratégiát. A (b) szituációban viszont kicsivel több a férfiak részéről a köszönet direkt kifejezése – a valószínű magyarázat megint csak az ismeretlen partnerrel szemben érzett távolság, mely a férfiak részéről a direkt forma alkalmazását követelte meg. Az érzelem stratégiáját csak nők és csupán kis számban használták, érdekes módon a hatalmi pozícióban lévő és az ismeretlen személy esetében.

A bókok használata (33) a (b) szituációban teljesen kiegyenlített, az (a) és (c) esetekben viszont kevéssel többször alkalmazták a férfiak a nőkkel szemben. Ennek oka az lehet, hogy a hatalmi pozícióban lévő hölgy és a közeli barátnő valamint a hozzájuk fűző viszony erősebben megkívánja a bókolással kifejezett köszönetet, sőt, megkockáztatom: az udvarlást.

A gesztus minősítése (22) gyakorlatilag elhanyagolható az (a) esetben, (b) és (c) helyzetekben viszont számottevő többséggel használták a férfiak – külön hangsúlyozták a beszédpartner hölgy részéről történő gesztus értékelését.

A viszonzás/kárenyhítés (62) a második legmeghatározóbb stratégia, ami azért figyelemre méltó, mert a második szituáció nagyon nagy szívességével szemben itt apró dolog rövid távú kölcsönadásáról van szó. Mégis, az ebben a szituációban adott összes válasz majdnem felének része volt e stratégia (például: *máris visszaadom, csak egy pillanatra kell, legközelebb én segítem ki stb.*).

A támogató magyarázatokat (22) inkább a női válaszadók használták, érdekes módon nagyobb számban, mint az ajándékválasztásban nyújtott segítségnél és a mobiltelefon kölcsönadásánál.

#### 4.2.4. A kölcsönadott könyvek visszaadása

A negyedik szituáció elemzése kevés összefüggést mutat a többi beszédhelyzetével, ezért némileg a többi szituációtól elkülönítve tárgyalom. A megnyilatkozó olyan körülmények közé kerül, hogy a saját maga által kölcsönadott és már régóta szükséges könyveit kapja vissza. Az adatközlőnek egyszerre kell a visszaadott könyveket megköszönnie, reagálni a másik fél köszönetnyilvánítására, a késés miatti bocsánatkérésére, valamint döntenie kell arról, hogy a késedelem miatt megszidja-e beszédpartnerét. Kérdés volt, hogy ilyen helyzetben kifejezi-e a beszélő köszönetét, reagál-e a többi stratégiára, illetve melyekre reagál ezek közül. Mint látható, ezekre a fő pontokra helyeztem a hangsúlyt, és elhagytam a köszönetnyilvánítás

eddig vizsgált stratégiáit, mert ebben a szituációban az eddigi módszer nem tűnt célravezetőnek.

A leghangsúlyosabb stratégia a bocsánatkérésre adott válasz (71), ezt követi a köszönet kifejezése (69), melyről meg kell jegyezni, hogy használata nőknél sokkal gyakoribb, mint férfiaknál. A késés miatti figyelmeztetés, megrovás (42) gyakorisága szintén meghatározó, érthető módon ritkábban fordul elő a hatalmi pozíciót képviselő személy esetében és egy kicsivel gyakrabban a bizalmas baráttal szemben – a viszony közelsége jobban megengedi a helytelenítés kertelés nélküli kimondását.

A támogató magyarázatok (53) gyakorisága szemmel láthatóan az (a) helyzetben a legmagasabb. Leggyakoribb formái egyrészt bocsánatkérésre reagálnak, megerősítik, mennyire nem okozott problémát a dolog, másrészt a köszönetre reagálva hangsúlyozzák azt, hogy milyen szívesen segítettek, sőt, egy újabb kölcsönadás lehetőségét pendítik meg, harmadrészt bizonygatják, mennyire szükségesek a könyvek, egyéb esetben nem lett volna sürgős visszaadni. A köszönet kifejezése leggyakrabban a *köszönöm* és a *köszí* nem fokozott formuláival történt, a köszönetnyilvánítás kevésbé direkt stratégiáit ebben a szituációban gyakorlatilag nem használták a válaszadók. A stratégia-kombinációk alkalmazásáról röviden annyit lehet megállapítani, hogy az egyetlen stratégiától a négy-öt stratégia alkalmazásáig, a lehető legváltozatosabb variációkban számtalan kombináció fordul elő.

A köszönetre (34) és a bocsánatkérésre (71) adott válasz, valamint a megrovás kifejezésének stratégiáit részletező elemzés önálló kutatások tárgyát képezi, ebben a dolgozatban nincs lehetőség ezek részletezésére és analízisére.

Valamelyest összekapcsolja az ötödik és a hatodik szituáció elemzését azok tárgya, a névnapi jókívánság és a karácsonyi megajándékozás gesztusa – ezeket kellett a válaszadóknak megköszönni.

#### 4.2.5. Névnapi felköszöntés

A köszönet direkt kifejezésének (137) gyakorisága első pillantásra szembetűnő. Leggyakoribb konkrét megvalósulásai a *köszönöm*, *köszönöm szépen*, *nagyon szépen köszönöm*, *nagyon köszönöm*, *köszí*, *köszí szépen*, *nagyon köszí* stb. A direkt köszönetnyilvánítás nőknél a b.) párbeszédben (semleges viszony) volt a leggyakoribb, férfiak részéről pedig a közeli barát esetében volt a legkevésbé az, de ezzel együtt is a különböző helyzetekben a direkt stratégiák száma kiegyensúlyozott. A hatodik szituációval való összevetésben ez az arány nagyon hasonló.

A második leggyakoribb stratégia a bók (44), azaz a személyre irányuló dicséret. A férfiak esetében használata ritka, és a három beszédhelyzetben kiegyenlített. A nők válaszaiban határozottan gyakoribb, ebben a helyzetben tehát egyértelműen női stratégiának tekinthető.

A harmadik a sorban az érzelem kifejezése (40), mely magába foglalja a meglepetést, meghatottságot, örömet, zavart stb. Ezt az eszközt a nők gyakrabban alkalmazták, kivéve a (b) szituációt, ahol a férfiak valamivel nagyobb számban használták.

A gesztus minősítése – azaz a gesztusra és annak tárgyára irányuló stratégia (21) – alkalmazása csak kicsivel gyakoribb a női válaszadók megnyilatkozásaiban.

A viszonzás stratégiájának használata (15) meglehetősen alacsony számú, ennek magyarázata a belső kontextuális tényezők között keresendő – a névnapi köszöntés gesztusa egyirányú, tehát nem viszonzható jókívánsággal és ajándékkal, mint a hatodik szituációban, a karácsonyi ajándék esetében. A viszonzás megnyilvánulásai ezért ehhez hasonlóak voltak: *meghívhatlak valamire?, gyere el a névnapi bulimra!*

A színlelt elutasítás stratégiája (19) összekapcsolódik Leech szerénység-maximájával, mely megköveteli az öndicséret minimalizálását és önmagunk leszólásának maximalizálását. Ennek betartása nagyon izgalmas szerepjátékot eredményez – a nyilvánvalóan örömmel fogadott jókívánságot, ajándékot ezekhez hasonló megnyilvánulásokkal vesszük át: *igazán nem kellett volna, meg sem érdemlem*. Férfi és női válaszok esetében a stratégia alkalmazásának száma kiegyenlített, nők az (a) és (c), férfiak a (b) szituációban használták elhanyagolható többséggel.

Az adatok tanúsága szerint ez a szituáció nem igényel támogató magyarázatokat.

#### 4.2.6. Karácsonyi ajándékozás

A legmeghatározóbb stratégia ebben az esetben is a direkt forma (123), megoszlására és nyelvi megvalósulására az ötödik szituációban a direkt stratégiáról tett megállapítások érvényesek.

A köszönetnyilvánítás után számában a második legjelentősebb megoldás a viszonzás (74); ezt az udvariasság ide vonatkozó illemszabálya is igazolja: az ajándékot illik viszonzni! A viszonzás stratégiája nők válaszaiban valamivel gyakrabban használatos. Sok válaszadó beleképzelte magát a váratlan megajándékozás azon helyzetébe, amikor a megajándékozott nem készül az ajándék viszonzására. Az ilyen helyzetekben bekövetkező zavar, kellemetlenség érzése már az érzelmek kifejezésének (72) nagy számú, változatos csoportját gazdagítja, mint az öröm, meglepetés, meghatottság stb.

A gesztus minősítést (48) (mely szintén nagy számban fordul elő, főként női megnyilatkozásokban) az ajándékozás mint nagyon hangsúlyos gesztus indokolja. Ugyanez vonatkozik a bók stratégiájára (42), melynek alkalmazásakor a válaszadó a beszédpartner dicséretét, a másik fél arcának megerősítését tartja fontosnak hangsúlyozni.

A színlelt elutasítás (17) érdekes módon a férfi válaszadónál volt gyakoribb – kérdés persze, megfelel-e ez az eredmény annak a sztereotípiának, hogy a férfiak kevésbé szívesen fejezik ki érzelmeiket (ezt a jelen szituáció érzelem-stratégiáinak

mennyisége mindenesetre igazolni látszik), ezért könnyebb az ajándék elfogadásakor indirekt módon kifejezni a köszönetet. A megerősítés kérése (4) kevés számban fordul elő.

#### 4.2.7. A hat szituáció eredményeinek összefoglalása

A hat szituáció eredményeinek összehasonlításával elmondható, hogy a leggyakoribb köszönetnyilvánítási stratégia a köszönet direkt kifejezése. Az érzelem-stratégia leggyakoribb az ötödik és a hatodik szituációkban, a bókok esetében ugyanez a helyzet. A gesztus minősítése leginkább az első és hatodik szituációkban gyakori. A viszonzás, kárenyhítés stratégiája a második, harmadik és hatodik szituációkban hangsúlyos. A megerősítés kérése a leggyakrabban az első és második helyzetben történt. Tényleges elutasítás csak a második szituációban fordult elő, a színlelt elutasítás pedig kimondottan a hatodik, ötödik és második szituációra jellemző. Támogató magyarázatok leginkább a negyedik valamint az első, második, harmadik esetekben jelentkeztek nagyobb számban.

A feldolgozott adatok alapján arra a következtetésre jutottam, hogy lehetetlen felvázolni a stratégia-kombinációk teljes rendszerét, annyira változatos képet mutatnak, gyakorlatilag bármilyen variáció alkalmazható. Ebben a válaszadó szándéka, az adott gesztus, a külső és belső kontextuális tényezők játszanak szerepet.

A férfi–női nyelvhasználat különbségeinek vizsgálatában megállapítható, hogy a köszönetnyilvánítás stratégiáinak megválasztásában és alkalmazásában határozott különbségek fedezhetőek fel. A különböző korosztályok nyelvhasználatában alapvetően a közismert evidenciák érvényesültek (vagyis a fiatalok – általában, de nem kizárólagosan – „lazább” formulákat alkalmaztak, mint az idősebbek), ezt az eredményt valószínűleg maga a köszönetnyilvánítás aktusa, annak kötött nyelvi formái, esetleg a feldolgozott anyag behatárolt mennyisége is indokolja.

#### 4.2.8. A fokozó elemek vizsgálata

A köszönetnyilvánítás elemzése nem volna teljes, ha nem vizsgálnánk azokat az elemeket, melyek a főcselekményen belül és azon kívül fokozzák, illetve enyhítik az illokúciós erőt.

A fokozó elemek minden szituáció válaszadásaiban jelen voltak, legkevésbé a negyedik helyzetben, ahol már az is kérdés volt, alkalmazzák-e egyáltalán a megnyilatkozók a köszönet kifejezését. Viszont a köszönetet enyhítő elemek szinte kizárólag a negyedik szituációban fordultak elő, az első helyzetben pedig csak a humor számított lefokozó erőnek (például: *köszí a tippet, de ha ez neked ennyire tetszik, inkább téged kellene megajándékoznom vele, mint őt*). Az enyhítő elemek azért sem jellemzők (a speciális eseteket, például a negyedik szituációt leszámítva), mert a köszönet olyan aktus, amely nem igazán kívánja meg ezeket, annál gyakoribb viszont

a köszönet illokúciós erejének fokozása, amely a határozók révén már a performatívumban is rögzülni látszik: *nagyon szépen köszönöm*.

Valamennyi köszönetnyilvánítási stratégiát vizsgálva szinte valamennyi stratégia esetén előfordult a tréfa, a nyelvi humor megnyilvánulása. Néhány példa az első szituációból: *Ha ez neked ennyire tetszik, inkább téged kellene, hogy megajándékozzalak vele*; a harmadik szituációból: *Köszönöm a tollat. Megtarthatom?*; a negyedik szituációból: *Legközelebb inkább a macskámat adom kölcsön, az hamarabb hazatalál*.

## **5. A kutatás eredményeinek gyakorlati felhasználása – pragmatikai és kommunikatív szempontok a magyar mint idegen nyelv oktatásában**

A pragmatika, a beszédaktusok, és a kommunikatív nyelvoktatás szemléletének megfelelően az idegen nyelvek tanítása nem merülhet ki a nyelvtan és a szókincs elemeinek megtanításában. A nyelvtanulás nem akkor sikeres, ha a nyelvtanuló a szókincs elemeiből a nyelvtani szabályok alapján grammatikailag helyes mondatokat tud alkotni. Egy idegen nyelv szókincse és nyelvtani szabályai képezik az alapját a megvalósítandó tényleges célnak, azaz a kommunikatív kompetencia kialakításának, hogy a nyelvtanuló képes legyen bármilyen kommunikációs helyzetben megvalósítani célját, minden szituációban szándékának megfelelően sikeresen kommunikálni. Másként fogalmazva: bármely lehetséges kontextusban el kell tudnia érni kommunikációs célját. A nyelvtani szabályok mellett ehhez el kell sajátítani a nyelv használatára vonatkozó ismereteket, meg kell tanulni a nyelv szociálisan helyes funkcionális használatát (vö. Szili 2000).

A köszönetnyilvánítás elemzése során világossá vált, hogy a köszönetet nem meríti ki a direkt formula, hanem a köszönet kifejezésének szándéka stratégiák egész sora által valósítható meg. Ha hozzáteszem, hogy az említett stratégiák a nyelv használatának alapvetően fontos műveletei, és sok más kommunikációs szándék kifejezésében meghatározó szerepet játszanak, talán nem joggal azt mondani, hogy érdemes lenne ezeket más megközelítésben, nagyobb hangsúllyal tanítani.

Az ilyen és ehhez hasonló elemzések jelentőségét elsősorban a nyelvhasználat működésének pontosabb megismerésében látom. A másik fontos szempont, hogy ezek a kutatási eredmények és problémák erősen kötődnek a magyar mint idegen nyelv oktatásának célkitűzéseire is. Az idegen nyelvek tanításának egyaránt fontos összetevői a nyelvi, kommunikatív, sőt a kulturális kompetencia is. Ezek összefüggése a beszédaktusok kutatásában is kimutatható: megismertetjük azokat a nyelvtani szerkezeteket, melyek alkalmasak az adott beszédaktus kifejezésére, megtanítjuk, mely stratégiák a legmegfelelőbbek a különböző kommunikációs szituációkban, természetesen nyelvi szintekre lebontva. Mivel például a köszönetnyilvánítás is erősen kapcsolódik az udvariassági szabályokhoz, kulturális tényezőkhöz, a kutatás eredményeinek

elemzése hozzájárulhat ahhoz, hogy a nyelvtanuló az adott beszédaktushoz kötődő kulturális ismereteket is elsajátítsa.

Bár a köszönetnyilvánítás beszédaktusát használtam példának, nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy nemcsak a beszédaktusok oktatás-módszertani kérdéseivel kell foglalkoznia a pragmatikai szempontokat figyelembe vevő idegennyelv-oktatásnak, hanem legalább ennyire fontos az udvariasság és a társalgást irányító szabályok (hogyan kell elkezdni egy beszélgetést, hogyan történjek a szó átvétele, hogyan kell a dialógust berekeszteni stb.) oktatás-módszertani vizsgálata. A módszertani problémák és elméletek megalkotása egy újabb lehetséges folytatása az empirikus vizsgálatoknak.

### IRODALOM

- AUSTIN, John L. (1990): *Tetten ért szavak*. A Harvard Egyetemen 1955-ben tartott William James előadások. Ford.: Pléh Csaba. Budapest, Akadémiai Kiadó
- BÁRDOS Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
- COULMAS, F. (1981): "Poison to your soul": Thanks and apologies contrastively viewed. In: COULMAS, F. (ed.): *Explorations in standardized communication situations and patterned speech*. Netherland, The Hague. 69-91.
- DEME László – GRÉTSY László – WACHA Imre (szerk.) (1987): *Nyelvi illemtan*. Budapest, Ifjúsági Lap- és Könyvkiadó
- EISENSTEIN, M. – BODMAN, J. W. (1986): "I very appreciate": Expressions of gratitude by native and non-native speakers of American English. *Applied Linguistics*, 7 (1986/2): 167-185.
- HEGEDŰS Rita (2004): *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest, Tinta Könyvkiadó
- HIDASI Judit (2004): *Interkulturális kommunikáció*. Budapest, Scholar Kiadó
- MEDGYES Péter (1995): *A kommunikatív nyelvvoktatás*. Budapest, Eötvös József Könyvkiadó
- REBOUL, Anne – MOESCHLER, Jacques (2000): *A társalgás cselei. Bevezetés a pragmatikába*. Ford.: Gécszeg Zsuzsanna. Budapest, Osiris
- SEARLE, John R.: Közvetett beszédaktusok. Ford.: Síklaki István. In: PLÉH Csaba – SÍKLAKI István – TERESTYÉNI Tamás (szerk.) (2001): *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Budapest, Osiris Kiadó. 62-81.
- SEARLE, John R.: A nyelv működése: a beszéd mint emberi cselekvés. In: *Elme, nyelv és társadalom. A való világ filozófiája* (2000). Ford.: Kertész Balázs. Budapest, Vince Kiadó. 137-161.
- SZILI Katalin (2000): A pragmatikai kutatások a nyelvvoktatásban (különös tekintettel a magyar mint idegen nyelv tanítására). *Hungarológiai Évkönyv* 1: 113-119.
- SZILI Katalin (2004): *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest, Tinta Könyvkiadó
- TANNEN, Deborah (2001): *Miért értjük félre egymást? Kapcsolataink a beszélgetési stíluson állnak vagy buknak*. Ford.: Reményi Andrea Ágnes. Budapest, Tinta Könyvkiadó
- WARDRAUGH, Ronald (1995): Beszédaktusok: Austin és Searle. In: *Szociolingvisztika*. Ford.: Pap Mária. Budapest, Osiris-Századvég. 256-262.

## Melléklet

Neme:

Életkora:

### Kérdőív

Az alábbi kérdőív a köszönetnyilvánítás stratégiáit, és a stratégiaválasztást befolyásoló tényezőket vizsgálja. Kérem, reagáljon írásban a leírt szituációnak megfelelően köszönetnyilvánítással, írja le, amit az adott kommunikációs helyzetben, szóban mondana!

1. Egy üzletben próbál ajándékot vásárolni valakinek, de nincs ötlete, vagy nem tud dönteni.

a. Véletlenül éppen abban az üzletben vásárol főnöke/tanára, aki próbál segíteni. Köszönje meg!

Főnöke/tanára: *Ha ezt választja, biztosan nem okoz csalódást. Egy ilyen ajándékot mindenki szívesen fogadna.*

Ön:.....

b. Az eladónőtől kap segítséget. Köszönje meg!

Eladónő: *Ezt csak ajánlani tudom, nagyon népszerű ez a termék, sok vásárlónk választja. Ha mégis bármi probléma lenne, őrizze meg a számlát, és kicseréljük.*

Ön:.....

c. Közeli barátjától kap segítséget. Köszönje meg!

Barátja: *Én a helyedben ezt ajándékoznám, én is ilyet kaptam múltkor, és nagyon örültem neki. Biztosan neki is tetszeni fog.*

Ön:.....

2. Telefonálnia kellene a vonaton nagyon sürgős ügyben, de telefonja lemerül.

a. Kisegíti telefonjával a főnöke/tanára, aki szintén azon a vonaton utazik. Köszönje meg!

Tanára: *Tessék, használja az én telefonomat!*

Ön:.....

b. Kisegíti telefonon egy ismeretlen utastársa. Köszönje meg!

Utastársa: *Tessék, kölcsönadom az én telefonomat!*

Ön:.....

c. Kisegíti telefonjával közeli barátja, akivel együtt utaznak. Köszönje meg!

Barátja: *Tessék, itt az én telefonom, használd ezt!*

Ön:.....

3. A könyvtári anyaggyűjtés során tollat kell kölcsönkérnie néhány percre, mert a saját tolla nem fog.

a. Kölcsönadja Önnek tollát ellenkező nemű főnöke/tanára. Köszönje meg!

Tanára: *Tessék, kölcsönadom az én tollamat, parancsoljon!*

Ön:.....

b. Kölcsönadja Önnek a tollát egy ellenkező nemű ismeretlen. Köszönje meg!

Ismeretlen: *Tessék, szívesen kölcsönadom az enyémet, én most úgysem használom.*

Ön:.....

c. Kölcsönadja Önnek a tollát egy ellenkező nemű közeli barátja! Köszönje meg!

Barátja: *Tessék, használd csak az én tollamat!*

Ön:.....

4. Végre visszakapja a régóta kölcsönadott könyveit, melyekre sürgősen szüksége van.

a. Főnöke/tanára adja vissza a neki kölcsönadott könyveket. Köszönje meg!

Tanára: *Visszahoztam a könyveket, ne haragudjon, hogy ilyen sokáig magamnál tartottam.*

Ön:.....

b. Egy kevésbé ismert kollégája/diáktársa/ismerőse adja vissza a neki kölcsönadott könyveket. Köszönje meg!

Kollégája/diáktársa: *Köszönöm a könyveket, és elnézést kérek, hogy késve adom vissza őket.*

Ön:.....

c. Közeli barátja adja vissza a neki kölcsönadott könyveket. Köszönje meg!

Barátja: *Végre visszahoztam a könyveket, kösz, és bocs, hogy ennyi ideig nálam voltak.*

Ön:.....

5. Névnepja alkalmából szóban felköszöntik Önt.

a. Főnöke/tanára/osztályfőnöke köszönti. Köszönje meg!

Tanára: *Úgy tudom, ma ünnepli a névnapját. Engedje meg, hogy boldog névnapot kívánjak!*

Ön:.....

b. Kollégája/diáktársa/ismerőse köszönti, akivel semleges viszonyban vannak egymással. Köszönje meg!

Kollégája: *Ha jól tudom, ma van a névnapja. Isten éltesse sokáig!*

Ön:.....

c. Közeli barátja köszönti. Köszönje meg!

Barátja: *Sok szeretettel köszöntelek és nagyon boldog névnapot kívánok!*

Ön:.....

6. Karácsony, névnap stb. alkalmából váratlan ajándékkal köszöntik önt.

a. Főnöke/tanára/osztályfőnöke ajándékozza meg. Köszönje meg!

Főnöke: *Karácsonyig már nem fogunk találkozni. Engedje meg, hogy egy apró ajándékkal szép ünnepeket kívánjak!*

Ön:.....

b. Olyan kollégája/ismerőse/diáktársa ajándékozza meg, akivel semleges kapcsolatban állnak. Köszönje meg!

Kollégája: *Boldog karácsonyt kívánok, és fogadja szeretettel ezt az apró karácsonyi ajándékot!*

Ön:.....

c. Közeli barátja ajándékozza meg. Köszönje meg!

Barátja: *Nagyon boldog karácsonyt kívánok neked, és fogadd nagyon sok szeretettel ezt az apró ajándékot. Remélem, tetszeni fog. Azonnal rád gondoltam, mikor megláttam.*

Ön:.....

*Németh Dorottya*

## **A migráns gyermekek magyar mint idegen nyelvi integrációjának kérdései\***

### **1. Bevezetés**

A migránsok társadalmi integrációjának kérdése a legtöbb európai uniós országban valós probléma. Az Európai Unió 1999 óta, az Amszterdami Szerződés hatálybalépésével egy egységes menekültpolitika kialakítására törekszik a migránsok esélyegyenlőségére és integrációjára ügyelve. Az új tagállamoknak, köztük Magyarországnak is szembe kell néznie azzal, hogy egyre magasabb azoknak a migránsoknak a száma, akik már nem tranzit országgént tekintenek Magyarországra, hanem letelepedési céllal érkeznek hazánk területére. Az Európai Unió normatíva alapján a tanköteles migráns gyermekek oktatását 3 hónapon belül el kell kezdeni a tagállamokban, így Magyarországon is.

### **2. A migráns gyermekekre vonatkozó törvényi szabályozások**

*Az ENSZ 1951. évi egyezménye a menekültek helyzetéről*

Ez a jogszabály a menekültügy alapja. Az egyezmény meghatározza a menekült fogalmát, és rögzíti a menekültstátuszt elnyerő személyekkel szemben alkalmazandó bánásmód minimális követelményét. Az egyezmény elsősorban olyan személyekre összpontosít, akik Európában és másutt 1951. január 1-jét megelőzően lezajlott események miatt tartózkodtak származási országukon kívül, vagy onnan kényszerültek elmenekülni.

*Az ENSZ 1967. évi jegyzőkönyve a menekültek helyzetéről*

Az ötvenes évek második, majd a hatvanas évek első felének újabb menekültválságaival azonban a menekült egyezmény időbeli és földrajzi hatályának kiterjesztése egyaránt szükségessé vált. Az 1967-es jegyzőkönyv oldja fel ezt az időbeli és térbeli korlátozást.

Az oktatás területén az első közösségi szabályozás 1977. július 25-én született, az *Európai Közösségek Tanácsának 1977. július 25-i 77/486/EGK irányelve a migráns munkavállalók gyermekeinek oktatásáról*.

Az irányelv az Európai Unió tagállamainak polgáira vonatkozik; célja, hogy az EU tagállamaiban munkát vállalók szabad mozgásának feltételeit javítsa, különös tekintettel gyermekeik fogadására és oktatására. A gyermekeknek – a fogadó ország iskolarendszerébe való könnyebb beilleszkedése érdekében – megfelelő oktatásban kell részesülniük, beleértve az állam nyelvének tanítását is. Másrészt a fogadó országnak a migráns gyermekek oktatásának megszervezésekor olyan intézkedéseket kell hoznia, amely elősegíti a gyermekek újbóli beilleszkedését a származási tagállamukba, vagyis az oktatási programban biztosítani kell a gyermek anyanyelvének és a származási ország kultúrájának oktatását.

Az irányelvet 2003 januárjától kiterjesztik azokra a gyermekekre is, akik menedékjog iránt folyamodók gyermekei, *a Tanács 2003. jan. 27-i, 2003/9/EK sz. irányelve a menedékjog iránt folyamodók fogadásának egységes minimális szabályairól.*

Az irányelv szerint a tagállamokban a menedékjog iránt folyamodók kiskorú gyermekeit, továbbá a menedékjog iránt folyamodó kiskorúakat azonos jogok illetik meg az oktatás területén, mint a tagállamok állampolgárait. Azonban a kérvény benyújtásától számított harmadik hónapban el kell kezdeni a tanulást. Az oktatás egy évig halasztható speciális körülményekre hivatkozva, ilyenkor a fogadó állam előírhat más oktatási formát is. Az oktatást a befogadó állomásokon is meg lehet szervezni.

### 3. Statisztikák, tendenciák

#### 3.1. Az Európai Unió tagállamaiban

A migrációs demográfiai adatokat és a migránsok arányát az egyes tagállamokban az Eurostat készítette 2002-ben az **1985 és 2001 közötti évenkénti migrációról**. A statisztikai adatok alapján a migrációs tendenciákat figyelembe véve az EU tagállamai három csoportot alkotnak:

*1. csoport:* több egymást követő éven keresztül az össznépeség számához viszonyítva a migránsok aránya **magasabb 1,5%-nál**. Ebbe a csoportba négy ország tartozik: *Németország, Ciprus, Luxemburg és Izland.*

*2. csoport:* a migráció éves aránya **0,5% és 1,5% között** van. Ebben a csoportban van *Belgium, Dánia, Franciaország, Írország, Hollandia, Ausztria, Svédország, az Egyesült Királyság* és Norvégia. Norvégia (egyébként nem tagállamként) és Írország gazdasági fejlődésük eredményeként váltak migrációs célországgá, a többi ország pedig gyarmatbirodalmi múltja miatt már fejlett migrációs hálózatokkal rendelkezett korábban is.

*3. csoport:* a migráció éves aránya **kevesebb, mint 0,5%**. Itt kapnak helyet Ciprus kivételével *az újonnan csatlakozott Európai Unió országok*, s ebben a csoportban van *Görögország, Olaszország és Finnország* is. Az 1990-es évek végéig ide tartozott Spanyolország és Portugália is. A legkisebb a migráció Máltán: kevesebb, mint 0,2% évente az 1985–2001 közötti vizsgált időszakban.

A 15 év alatti migráns gyermekek arányát a tagállamok oktatási rendszereiben tanuló 15 év alatti tanulókhoz viszonyítva szintén vizsgálták. Az adatot szolgáltató tagállamok többségében a migráns gyermekek **6% alatt** vannak jelen az iskolákban. *Németországban és Ausztriában ez az arány kicsit **magasabb, mint 10%**.* Az alacsonyabb migrációs rátával rendelkező országokban a migráns gyermekek aránya **kevesebb, mint 3%**. Ez vonatkozik *Csehországra, Görögországra, Spanyolországra, Írországra, Magyarországra, Szlovéniára, Finnországra, az Egyesült Királyságra és Izlandra*, ahol az arány fordított. A legmagasabb arányban Luxemburgban vannak a 15 év alatti migráns gyermekek, a 15 év alattiak több mint egy harmada, **39%** migráns gyermek.

### 3.2. Magyarországon

Magyarországon a bevándorlók legnagyobb számú csoportját a *határon túlról* érkező magyarok alkotják. Nagy részük áttelepül, vagy munkavállalás céljából érkezik Magyarországra, de nem ritka a határok mentén az iskolába átjárás sem. A bevándorlók második legnagyobb csoportját a *Nyugat-Ázsiából* vagy a *Közél-Keletről* érkezettek teszik ki. Ebben a csoportban nagy számban vannak politikai menedékjogot kérők, akik legtöbbször illegálisan lépik át a magyar határokat. A hivatalos előrejelzésekkel ellentétben Magyarország EU-csatlakozásával a menedékjogot kérők száma nem nőtt drasztikusan, viszont akik jönnek, huzamosabb ideig vagy letelepedési szándékkal tartózkodnak Magyarországon.

Az Oktatási Minisztérium statisztikai szolgálata 2000 óta megkezdte a migráns gyermekek oktatásával kapcsolatos összehasonlító és elemző adatok módszeres gyűjtését. Az eredmények szerint a közoktatásban résztvevő migráns gyermekek száma lassú, de folyamatos növekedést mutat. Az OM Statisztikai Osztályának adatai szerint a magyar közoktatási intézményben tanuló külföldi gyermekek *12%-a óvodás (1554 fő), 51%-a általános iskolás (5002 fő), 28 %-a a szakképzésben (3540 fő) és 21%-a a gimnáziumban tanul (2664 fő).*

## 4. A migráns gyermekek kulturális identitása

A migráns gyerekek kulturális identitásában nagy szerepet játszik a vándorlás, majd bevándorlás. Kiindulópontként kijelenthetjük, hogy a migráns gyermek nem önmaga dönt a migrációról; ha a szülő indul, nekik sincs más választásuk, legtöbbször menniük kell. A befogadó országban meg kell találniuk saját helyüket a többségi társadalom csoportjában és a saját etnikumokban is.

Identitásukat főként három tényező alakítja: a *társadalmi, kulturális és etnikai tényező*. Olyan flexibilis identitást kell kialakítaniuk, amely a különféle társadalmi kapcsolathálózatokban (otthon, iskola, munka) hatékonyan működik, jöllehet mind-egyik helyszínen más kulturális és nyelvi, nyelvhasználati helyzeteket feltételez. A

migráns szülők támogatják a domináns kultúra néhány kulturális kompetenciájának elsajátítását (*nyelv*), ugyanakkor az új kultúrával szemben megfogalmazzák fenntartásait is (*öltözködés, társasági viselkedés*). A befogadó országban a szülő elveszíteti gyermekével szembeni társadalmi vezető szerepét, sokszor a gyermek tolmácsol hivatalos ügyekben a szülőnek, vagy a gyermek tapasztalatai, ismeretei alapján értelmez egy befogadó országra jellemző helyzetet. A migráns gyermekek többsége *transzkulturális identitást* alakít ki, amely saját etnikuma tradícióinak és az új kultúrának a keveréke.

Az iskolának kiemelkedő szerepe van a migráns gyermekek integrációjának segítésében. A felmérések tanulsága alapján megállapítható, hogy a gyermekek általában pozitív attitűddel viseltetnek az iskola és tanárok iránt is. Ha azonban leküzdhetetlen akadályokkal, saját kultúrájukkal szembeni ellenséges megnyilvánulásokkal, identitásuk formálását veszélyeztető helyzetekkel találják szemben magukat, pozitív hozzáállásukat kénytelenek feladni.

## 5. *Az interkulturális modell*

Az EU tagállamainak közös célja a bevándorlók minél gyorsabb integrációja a választott ország életébe, ezért a migráns gyermekek oktatásakor használatos modellek közötti különbséget az integráció elérésétől való távolság határozza meg. A kiindulási pont a nyelvi integráció: ha a migráns nem képes – nyelvtudásának hiányában – követni az órákat, ez minden modellben speciális igényt jelentő helyzetnek számít. A hagyományos nyelvpolitikai, kétnyelvű oktatási modellektől eltérő új modellek bevezetése szükséges – egyrészt a megváltozott társadalmi-kulturális közeg miatt, másrészt az Európai Unió egységesülő menekültpolitikájának köszönhetően. Maga az Unió nevezi meg az általa támogatott *interkulturális* modell kereteit. Ennek hármias alapköve:

(1) *kulturális diverzitás*: az Unió alkotmányában kifejezett kulturális és nyelvi sokszínűség alapelvét követve;

(2) *nemzetközi dimenzió*: gazdaság- és társadalomtörténet a nemzetközi kapcsolatok erősítése céljából;

(3) *európai dimenzió*: az európaiak kultúrájának ismerete, az integráció története.

Magyarországon a külföldi állampolgárságú gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai és iskolai nevelésének irányelvét a *közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. (79.) törvény 110. §-a (8) bekezdésében foglalt felhatalmazás* alapján tette közzé az oktatási miniszter az Oktatási Közlöny 2004/24. számában. Alapelvei megegyeznek az EU interkulturális modelljével, amely az iskola nevelési-oktatási rendszerében értéként veszi figyelembe a tanulók kultúrája és anyanyelve közötti különbséget. A pedagógiai irányelvek alkalmazásakor tekintettel vannak arra, hogy a bevándorló diákok a tanév különböző szakaszaiban kezdik

meg tanulmányaikat, és iskolázottságuk, nyelvtudásuk eltérő szinten lehet a magyar közoktatásban elvárttól.

Az interkulturális programban a *magyar mint idegen nyelv* elsajátítása kerül a középpontba, a program megszervezésének feltétele, hogy az iskola legalább egy magyar mint idegen nyelv szakos pedagógust foglalkoztasson, vagy olyan pedagógust, aki részt vett egy legalább 90 órás magyar mint idegen nyelvi továbbképzésen. Az interkulturális programot bevezető intézménynek ki kell alakítania az alábbi elemeket tartalmazó migráns-programot: a magyar mint idegen nyelv elsajátítása, oktatása; interkulturális pedagógia; a tanulás támogatása, segítése; nevelői, tanári együttműködés, továbbképzés, kooperáció.

A program szerint az iskolában a magyart mint idegen nyelvet *nívócsoportok*-ban sajátíthatják el a külföldi gyermekek; az ilyen csoportokat több osztályból is több évfolyam tanulóból is szervezhetik a kötelező órakeret terhére. A külföldi diákok anyanyelvét és kultúráját a magyar diákok a külföldi tanulókkal közösen szervezett kötelező tanórai vagy nem kötelező, tanórán kívüli foglalkozásokon tanulhatják. Az interkulturális program minimum két éves időtartamú.

A magyar mint idegen nyelvi aspektus nemcsak a nyelvi órákon van jelen; minden más tantárgyban is jelentkezik, tehát szükséges a szaktárgyak anyagának magyar mint idegen nyelvi vizsgálata, átdolgozása. Célszerű számításba venni a más *idegen nyelvek tanulásával összefüggő* tantárgypedagógiai kérdéseket: idegen nyelvi órán a migráns elvileg nincs hátrányos helyzetben.

Az interkulturális program megoldást kíván jelenteni a migráns gyermekek magyar mint idegen nyelv elsajátítására is, ami új irányba mozdíthatja el a magyar mint idegen nyelv tanítását, hiszen hiányoznak a tantervek, taneszközök és a tanárképzésnél is végig kell gondolni, hogy az általános és középiskolai tanárok képzsében hol jelenhetne meg a magyar mint idegen nyelvi tartalom.<sup>1</sup>

## IRODALOM

- Menekültvédelem. 2002. *Útmutató a nemzetközi menekültjoghoz*. Budapest: Interparlamentáris Unió, 2001.
- Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Euridyce European Unit, 2004

---

<sup>1</sup> Az előadáshoz nyújtott támogatásért köszönet a Magyar Iskola Kht.-nek

*Piros Borbála*

## **Az interkulturális dimenzió bevonása a magyar mint idegen nyelv oktatásába**

A globalizációs folyamatok, az európai egyesülés, az információs forradalom, az emberek növekvő mobilitása és még sok egyéb tényező következtében a mai kor embere gyakran kerül olyan helyzetbe, hogy az övétől eltérő kulturális háttérű emberekkel kell szót értenie, ami nem könnyű feladat. Mindnyájan tudjuk, hogy két különböző kulturális háttérű ember kommunikációja során a nehézségeket nem kizárólag a grammatikai kompetencia hiányosságai okozzák. Az interkulturális találkozások nagy kihívás elé állítják kulturális identitásunkat és kommunikációs képességünket. Meg kell tanulnunk, hogyan kezeljük a váratlan dolgokat, a kétértelműségeket, a másságot, és az ezekből adódó kulturális félreértéseket, ütközéseket, valamint a kultúrsokkot. Ha a nyelvoktatás a sikeres kapcsolatteremtésre akarja felkészíteni a nyelvtanulót, az új kihívásokra reagálnia kell. Az interkulturális kommunikáció problémái, valamint a kölcsönös megértés és tolerancia iránti általános igény új megközelítést hívott életre a nyelvoktatásban, melyet meggyőződésem szerint a magyar mint idegen nyelv oktatásában is figyelembe kell vennünk. Ez a megközelítés ötvözi a nyelvi és a kulturális tanulást, pozitív hozzáállást igyekszik kialakítani mások iránt a nyelvtanulóban, és azokat a készségeket fejleszti, melyek az interkulturális szituációkban való sikeres kommunikációhoz szükségesek. Ez a kommunikatív kompetenciára épülő tanulásmódel kibővítését jelenti: nagyobb hangsúlyt helyez a nyelvtanulás nevelésben, személyiségformálásban betöltött szerepére, arra az elvre építve, hogy a nyelvtanulás célja „a sikeres információátadáson túl az is, hogy emberi kapcsolatokat építsünk más nyelvet beszélő, más kultúrából származó emberekkel” (Byram – Gribkova – Starkey 2002: 7). Az interkulturális dimenzió nagy hangsúlyt kap az egyesülő Európában, a közös európai értékek formálásában és az integráció kihívásaira adott válaszokban, ezért az Európa Tanács által kidolgozott *A nyelvtanulás, nyelvtanítás és nyelvi értékelés európai keretei (Common European Framework of Reference, 2001)* című ajánlásban is helyet kapott (Byram – Gribkova – Starkey 2002: 40–41).

Az egyének közötti kommunikáció olyan társas érintkezés, melyben a résztvevők társadalmi identitása kulcsszerepet játszik: meghatározza, mit mondunk, és hogyan mondjuk, milyen feleletet várunk a másiktól, s miként értelmezzük mondanóját. Amikor két különböző országból származó ember kommunikál egymással, nemzeti identitásuk, kulturális hovatartozásuk fontos szerephez jut, mivel a másikkal rendszerint mint egy másik nemzet, kultúra képviselőjére tekintenek. Az előbbi-

ek azt a veszélyt is magukban hordozzák, hogy csak az előítéleteinkre támaszkodunk a kommunikációban. A nyelvtanításnak éppen ezért olyan tudást és készségeket kell biztosítania a beszélők számára, melyeknek segítségével komplexebb helyzetekkel, összetettebb identitásokkal is meg tudnak birkózni, és elkerülik a sztereotipizálást, mely a beszélőpartner identitásának túlzott leegyszerűsítéséből, egysíkúvá tételéből következik (Byram – Gribkova – Starkey 2002: 9). A tanuló – miközben felfedezi a másik kultúrát – állandó „párbeszédet” tart fenn a sajátjával, hogy a hasonlóságokat, illetve a különbségeket kikristályosítsa. Ezáltal határozottabban körvonalazódik a kulturális öntudat, és egyben alkalom nyílik a meglévő sztereotípiák „lebontására” is (Csernusné 1997: 118).

Hosszú ideig a nyelvoktatásban a nyelvtanulók elé állított modell az adott nyelv **anyanyelvi beszélője** volt. A nyelvtanuló végső (és egyben elérhetetlen) célja az volt (és sok esetben ma is az), hogy anyanyelvi szintű nyelvtudás birtokába kerüljön, tökéletes kiejtéssel, a szókincs és a nyelvtani szabályok mesteri szintű elsajátításával. Ehhez természetesen az „ideális” anyanyelvi beszélő kulturális kompetenciájának elsajátítása is járul.

Kramsch (1998) élesen bírálja ezt a modellt, az anyanyelvi beszélő fogalmát „divatjamúlt mítosznak” nevezve (i. m. 23). Érvelésének egyik alappillére az, hogy az ún. „ideális anyanyelvi beszélő” éppúgy a való élettől elrugaszkodott, meghatározhatatlan fogalom, mint Chomsky (1965: 4) „ideális beszélő-hallgató” koncepciója. Nincsenek olyan egzakt szempontok, amelyeknek alapján definiálhatnánk „az ideális anyanyelvi beszélőt.”

A második probléma ezzel a fogalommal az, hogy a nyelvtanuló számára elérhetetlen célt tűzünk ki; nemcsak azért, mert valójában valószínűleg soha sem fogja egy anyanyelvi beszélő kompetenciáját birtokolni, de azért is, mert ennek a beszélő identitását fenyegető hatása is lenne. Amikor magyar nyelvet tanítunk, nem az a célunk, hogy a nyelvtanulóból egy magyar embert faragjunk, annak gondolkodásmódjával, világlátásával, kulturális kompetenciájával. Mint Mikóné (1997: 95) is utal rá, nem egyértelmű, hogy a nyelvtanulónak meg kell-e szabadulnia akcentusától, át kell-e vennie a célnyelvi kultúra nonverbális eszköztárát, használnia kell-e a célnyelvi szólásokat, idézeteket stb. Kasper és Blum-Kulka (1993) a pragmatikai hiba fogalmának létjogosultságát is megkérdőjelezi, mivel a nyelvtanulók sokszor tudatosan ragaszkodnak anyanyelvük, saját kultúrájuk normáihoz a célnyelven is. Bár ez eltérést okozhat a célnyelvi normától, mégsem tekinthetjük hibának, ha a tanuló tudatos döntéséről, saját identitása kifejezéséről van szó. Egy idegen kulturális közegben élő nyelvtanulónak sokszor éppen az az érdeke, hogy ne tévesszék őt össze az anyanyelvi beszélőkkel, mert így hamis kulturális elvárásokat támasztának vele szemben. A célnyelvi beszélők körében sokszor visszatetszést is kelt, ha egy idegen ajkú az ő kulturális identitásukhoz szorosan kötődő kommunikációs eszközöket (pl.

közmondásokat, gesztusokat) átveszi, mert ezt betolakodásnak érzik saját „kulturális intimitásukba.” A nyelvtanuló elé e helyett azt a célt tűzzük ki, hogy megtanulja saját identitását, saját valóságát kifejezni a célnyelvi közösség által érthető és elfogadható módon, hogy megtalálja **saját hangját** a célnyelven (vö. *acquiring a 'voice'*; Kramersch 2001: 12).

Kramersch harmadik fő érve az anyanyelvi beszélő privilégiumának megdöntésére az, hogy az anyanyelvi beszélők nem élveznek előnyt az interkulturális kommunikáció nyelvtudáson túlmutató nehézségeinek megoldásában. Ha egy amerikai és egy kínai üzletember angolul beszélgetve kulturális háttérük különbözősége miatt félreértik egymást, ebben a helyzetben nem biztos, hogy az amerikai jobban boldogul a nehézségekkel pusztán azért, mert ő tökéletesen beszél angolul. Itt tehát a nyelvtudáson túlmutató kompetenciáról van szó. Kramersch ezért egy új modellt javasol a nyelvtanulás és a nyelvtanítás modelljének: az **interkulturális beszélőt** (*intercultural speaker*).

Az interkulturális beszélő a szövegeket és a beszédhelyzeteket kulturális kontextusukban tudja értelmezni, kritikával kezeli őket, felismeri társadalmi és kulturális vetületüket. (Szövegen tágabb értelemben véve minden írásos és szóbeli nyelvi jelentésközvetítő megnyilvánulást értünk.) Az interkulturális beszélő megfelelő tudással, készségekkel és attitűdökkel rendelkezik, melyek segítségével sikeresen tud közvetíteni kultúrák között, sikeresen boldogul összetett kulturális háttérű helyzetekben is.

Mint Byram, Gribkova és Starkey (2002) megállapítja, ahhoz, hogy valaki sikeres interkulturális beszélővé váljon, nincs szüksége teljes és tökéletes kompetenciára. Egyrészt azért, mert lehetetlen előre megjósolni és elsajátítani minden tudást, amelyre a kultúrák közti kommunikáció során szükség lehet. Másodsorban pedig azért, mert az ember identitása és kulturális érzéke nem statikus, hanem állandóan változik, éppen a kultúrák közti találkozások során formálódik, fejlődik vagy kérdőjeleződik meg. Ebből következően az interkulturális felfogásban nincs olyan modell, amit utánoznia kell a nyelvtanulónak: ilyen értelemben nincs az anyanyelvi beszélőnek megfelelő modellfogalom, a nyelvtanulónak nem célja senki másnak a kulturális vagy társadalmi identitását elsajátítani. Ehelyett a nyelvtanulónak egy ún. **harmadik pozíciót** (*third place*) kell keresnie, egy olyan nézőpontot, ahonnan kritikus megértéssel tekinthet saját és beszélőpartnere kultúrájára és értékeire (Kramersch 1993).

Mint már kifejtettük, ebben a megközelítésben a kommunikatív kompetencia mint elsajátítandó cél kibővül: a nyelvtanuló célja a sikeres interkulturális beszélő birtokában lévő **interkulturális kompetencia** elsajátítása. Byram, Gribkova és Starkey (2002) az Európa Tanács ajánlásában meghatározzák azokat a **tudás**elemeket, **készségeket** és **attitűdöket**, melyek a beszélő saját társadalmi identitásából következő **értékekkel** kiegészülve az interkulturális kompetenciát alkotják.

A legfontosabb **attitűdök** a kíváncsiság, a nyitottság és a hajlandóság arra, hogy relativizáljuk saját értékeinket és meggyőződéseinket. Ez utóbbit Byram „denaturalizációnak” nevezi (1989). Szerinte a kulturális érzékenység fejlesztése szempontjából nagyon fontos, hogy megtanuljuk elfogadni: az általunk képviselt értékek nem maguktól értetődőek, abszolút érvényűek. Ahogyan mi élünk és gondolkozunk, az mások számára éppúgy meglepő és furcsa lehet, mint az ő kulturális szokásaik a mi számunkra.

A **tudás** tekintetében a hangsúly nem az egyes kultúrákról való ténybeli tudáson van, sokkal inkább azoknak a folyamatoknak az ismeretén, melyek a társadalmi és az egyéni interakciókban működnek (Byram 1997). Ezzel együtt ezeknek a folyamatoknak és jelenségeknek bizonyos konkrét példákkal, konkrét kulturális jelenségekkel való illusztrálására is szükség van.

Mivel nem lehet előre látni, milyen konkrét tudásra lesz majd szüksége a nyelvtanulónak az interkulturális helyzetekben, ezért a tudás mellett a **készségek** fejlesztésének is nagy szerep jut, hogy a tanulók meg tudják jósolni, felismerjék és kezelni tudják a kulturális különbségekből adódó félreértéseket. Byram, Gribkova és Starkey (2002) szerint a legfontosabb készségek a következők. **Összehasonlító készségek** (*skills of comparison*), hogy a különböző kultúrákból származó gondolatokat, eseményeket, dokumentumokat egymás mellé tudjuk állítani, és más nézőpontból is meg tudjuk világítani. **Értelmezői és összefüggés-teremtő készségek** (*skills of interpretation and relation*), hogy meg tudjunk magyarázni bizonyos kulturális jelenségeket, és saját kultúránkhoz tudjuk kapcsolni őket. **Felfedezői és kapcsolattartó készségek** (*skills of discovery and interaction*), hogy képesek legyünk új tudás birtokába jutni egy másik kultúráról, hogy tudjunk kérdezni, és interkulturális kompetenciánkat valós idejű kommunikációban használni. És végül a **kritikus szemléletű kulturális érzékenység** (*critical cultural awareness*), hogy saját kultúránk és más kultúrák jelenségeit kritikusan szemléljük, explicit irányelvek alapján, azaz tisztában legyünk azokkal az értékekkel, amelyek az egyes jelenségek háttérében állnak, és amelyre ítéleteinket alapozzuk. „A nyelvtanításnak nem célja, hogy megváltoztassa a tanulók értékeit és elveit, de az igen, hogy ezeket explicitté és tudatossá tegye a másokról való ítélezés folyamatában” (Byram – Gribkova – Starkey 2002: 13). Az egyetlen általánosan elfogadott érték, melyet az interkulturális megközelítés alapvetőnek feltételez, „az emberi méltóság tisztelete és az egyenlő emberi jogok mint a társas érintkezés demokratikus alapjai” (uo.).

A kultúra nyelvoktatásban betöltött szerepének hagyományos felfogása nem foglalkozik a nyelvtanuló saját kulturális háttérével. Mint Jin és Cortazzi (1998) megállapítja, a tanulók saját kultúrája nem csupán háttérhatás. Alapjaiban befolyásolja a nyelvtanulás folyamatát, mivel meghatározza a tanár és a nyelvtanulók felfogását a nyelvtanulásról, a szocializáció folyamatáról, a nyelvi viselkedésről, va-

lamint a tanár és diák szerepéről és hozzáállásáról. Cortazzi (1990) szerint a tanuló **elvárásai** elsősorban a kulturális háttéréből következő rejtett meggyőződésekből fakadnak. Világfelfogásának, értelmezési stratégiáinak és jelentésalkotó mechanizmusainak alapja a kultúrája. Jin és Cortazzi (1998) tanulságos példát szolgáltat ehhez nyugati angol anyanyelvi tanárok és kínai nyelvtanulók „tanulási kultúrájának” elemzésével: a két csoport tanításról, tanulásról, kérdezési technikákról, osztálytermi viselkedésről stb. alkotott felfogása annyira különbözik, hogy az a nyelvtanulást gátló nehézségekhez és félreértésekhez vezethet. A probléma megoldásához egy olyan modellt javasolnak, melyben mind a tanár, mind a diákok tudatosítják magukban saját elvárásait és tanításról-tanulásról alkotott felfogásukat, ugyanakkor megismerik a másikat is. A **kulturális szinergia-modell** a különböző kultúrák és kommunikációs stílusok kölcsönös megértésén alapszik, és magában foglalja a másik fél kulturális mintáinak, elvárásainak és értelmezési stratégiáinak megismerését és elfogadását. A nyelvtanuló saját identitása a másokkal való kommunikáció során formálódik, megkérdőjeleződik és változik, így az interkulturális kommunikáció erősíti az egyén önértelmezését, identitásának kialakítását. Ez azonban csak akkor igaz, ha saját kultúrája ebben a kölcsönös folyamatban egyenrangú partnerként vesz részt, tiszteletet kap, és a tantermi interakciót **kölcsönös** tanulási folyamatként fogjuk fel.

Az interkulturális dimenzió bevonása a nyelvoktatásba mindezek ellenére nehézségekbe ütközik. Mivel nem elsősorban a ténybeli ismeretek elsajátításáról van szó, az adott ország ún. magas kultúrájának nyelvoktatástól elkülönítve történő tanítása önmagában nem vezet az interkulturális kompetencia kialakulásához. A kulturális célok csak a nyelvtanulás folyamatába integrálva valósulhatnak meg, de gyakran nem könnyű a kulturális és a nyelvi célokat összekapcsolni egy nyelvóra keretén belül.

Az interkulturális kompetencia fejlesztésére irányuló feladatok főként középfokú szinten és afölött jelenhetnek meg, amikor a tanuló már egy biztos nyelvi bázisra építve képes kommunikálni. Az interkulturális dimenzió azonban az első perctől átfűzheti az oktatást, szemléletként, hozzáállásként. Az interkulturális megközelítés elsősorban egyfajta rejtett tantervként lehet jelen az órákon, a csoportnormákban, a közösen elfogadott szabályokban, illetve a tanár és a diákok hozzáállásán keresztül. Másodsorban az interkulturális kompetencia fejlesztésére (is) irányuló, a fentiekben ismertetett képességeket fejlesztő feladattípusokban. Fontos kihasználható forrás a nyelvi viselkedés és a kulturálisan meghatározott nyelvi normák tanítása, a gondolkodásmód nyelvi kivetüléseinek és a nyelvi sokszínűségnek a bemutatása. Mivel a magyar mint idegen nyelv általánosan használt tankönyvei nem fektetnek kellő hangsúlyt az interkulturális kompetencia fejlesztésére, a tanárookra nagyobb feladat hárul. Az alábbiakban öt feladatsort ismertetek, amelyet az interkulturális szempontok figyelembe vételével állítottam össze magyarórák számára. A feladatok leírásai és a feladatlapok a *Függelék*ben találhatóak.

Az I. feladatlap arra szolgál, hogy feltérképezze a diákok elvárásait, tanár és diák szerepéről való nézeteiket, melyek egy kultúra alapvető sajátosságai közé tartoznak. A tanár számára rendkívül fontos, hogy tisztában legyen a tanulók elvárásaival (vö. a tanuló saját kultúrájának hatásáról elmondottakkal). Ez nem jelenti azt, hogy szolgai módon követnie kell azokat, de mindenképpen számításba kell vennie őket, és meg kell értenie az eltérő elvárásokból és mintákból adódó nehézségeket. Ez segít a hatékony óratervezésben, a problémák megjósolásában és megoldásában. A diákok számára is fontos, hogy tudatosítsák magukban ezeket, és ütköztessék más kultúrákból származó emberek véleményével, mert ez fejleszti összehasonlító készségeiket és kritikus szemléletű kulturális érzékenységüket.

A II. feladatlap célja, hogy a diákok észrevegyék és meg tudják fogalmazni a kulturális különbségeket, azokat a meglepetéseket, amik az eltérő környezetben érik őket, azokat a nehézségeket, amikkel szembesülnek. A kulturális sokk enyhítése céljából nagyon hasznos ezeket a tapasztalatokat más hasonló helyzetben lévőekkel megosztani. Ezzel a feladattal fejlesztjük az összehasonlító és az értelmező-összefüggésteremtő készségeket. A kijelentések az én diákjaimtól származnak (szerkesztett formában), de minden tanár a saját diákjaitól, ismerőseitől vett példákat használhatja, hogy az anyagot minél autentikusabbá, személyesebbé tegye. Ennél a feladatnál nem a nyelvi formákra koncentrálnunk, hanem a tartalomra: a diákokat a szókincsben, mondandójuk megfogalmazásában segíthetjük, de nem javítjuk.

A III. feladatlap a kulturális különbségek egyik legfontosabb hordozójával, az időkonceptióval foglalkozik (vö. Csernusné 1997). Az I. rész az értelmezői és összehasonlító készségeket, a II. rész a kritikus szemléletű kulturális érzékenységet és a relativizáló attitűdöt fejleszti, míg a III. rész a felfedezői és kapcsolattartó készségekre koncentrálnak, miközben konkrét tudást is adunk a tanulóknak a különböző szokásokról. A feladatok tetszőlegesen bővíthetők további anekdotákkal, megbeszélésekkel, projektmunkával. A feladatok egy részét a *Mirrors and Windows* című interkulturális szöveggyűjtemény (Huber-Kriegler–Lázár–Strange 2003) ötleteiből adaptáltam.

A IV. feladatlap célja egy másik fontos kulturális mező, az ételek feltérképezése, a relativizáló attitűd és nyitottság kialakítása, valamint az értelmezői, összefüggés-teremtő és fölfedező készségek fejlesztése. A közmondások a kulturális szimbólumok nyelvi vetületét mutatják be. A kóstolási verseny célja (a tanulók motiválása és a változatosság mellett) az, hogy az ismeretlentől való ódzkodást enyhítse a tanulóknak, nyitottabbá tegye őket más kultúrák ízei iránt (vö. Abrate 1997), és hogy az érzékszerveiket is bevonjuk a kulturális tanulásba: érzékszervi élménnyé tegyük a tanulást. A többi feladat egy-egy részét ugyancsak az előbbi szöveggyűjtemény ötleteiből adaptáltam (Huber-Kriegler–Lázár–Strange 2003).

Az udvariassági indikátorok, köszönések és megszólítások minden kultúra fontos részei, és az interkulturális kommunikáció egyik legnehezebb pontját jelentik.

A magyar nyelv különösen gazdag ezekben, kulturálisan érzékenyek vagyunk a társadalmi távolságokra és a hatalmi viszonyokra, ezért ebben sok támpontot kell adnunk a nyelvtanulónak, hogy céljainak megfelelően tudjon viselkedni magyar környezetben. Az V. feladat a külső és belső kontextuális tényezők befolyását és az udvariasság különböző nyelvi eszközeit tudatosítja a tanulóknál, valamint a különböző kultúrák közötti összevetésre ad lehetőséget, így fejlesztve az összefüggés-teremtő és összehasonlító készségüket, bővítve a társadalom és nyelvhasználat kapcsolatáról szóló tudásukat.

## IRODALOM

- ABRATE, J. E. (1997): *French Cuisine in the Classroom. Using Culture to Enhance Language Proficiency*. In: Heusinkveld, P. R. (ed.): *Pathways to Culture: readings on teaching culture in the foreign language class*. Yarmouth: Intercultural Press. 411-428.
- BYRAM, M. (1989): *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. – GRIBKOVA, B. – STARKEY, H. (2002): *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Strasbourg: Európa Tanács.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Common European Framework of Reference [A nyelvtanulás, nyelvtanítás és nyelvi értékelés európai keretei]* (2001). A Cambridge University Press és az Európa Tanács közös kiadványa, Cambridge.
- CORTAZZI, M. (1990): *Cultural and Educational Expectations in the Language Classroom*. In: Harrison, B. (ed.): *Culture and the Language Classroom*. London and Basingstoke: Macmillan Publishers. 54-65.
- CERNUS Sándorné (1997): *Interkulturális tanulás és országismeret*. In: *Hetedik Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia* (Szerk.: Polyák Ildikó). Külkereskedelmi Főiskola, Budapest. 117-120.
- HUBER-KRIEGLER, M. – LÁZÁR Ildikó – STRANGE, J. (2003): *Mirrors and Windows. An intercultural communication textbook*. Európa Tanács, Modern Nyelvek Európai Központja.
- JIN, L. – CORTAZZI, M. (1998): *The culture the learner brings: a bridge or a barrier?* In: Byram, M. – Fleming, M. (eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press. 98-118.
- KASPER, G. – BLUM-KULKA, Sh. (eds.) (1993): *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (1998): *The privilege of the intercultural speaker*. In: Byram, M. – Fleming, M. (eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press. 16-31.
- KRAMSCH, C. (2001): *Language, culture and voice in the teaching of English as a Foreign Language*. *novELTy* 8 (1): 4-21.
- MIKÓ Pálné (1997): *A következtetlen nyelvi formák és az idegen kultúrák ismerete*. In: *Hetedik Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia* (Szerk.: Polyák Ildikó). Külkereskedelmi Főiskola, Budapest. 93-95.

# **III. NYELV – KULTÚRA**

## **– NYELVI KULTÚRA**



*Baumann Tímea – Jámbor Emília*

## **A kopácsi magyarok nyelvhasználata és anyanyelvi iskolázása**

### **1. Bevezető**

Tanulmányunkban a horvátországi Kopácson (Kopacevo) élő magyar nemzetiségű lakosság nyelvhasználati szokásait, magyar nyelven történő oktatásuk lehetőségeit és magyarnak való megmaradásuk esélyeit kívánjuk bemutatni.

Írásunk elsősorban a Pécsi Tudományegyetem BTK Nyelvtudományi Tanszéke által 2005 tavaszán szervezett terepmunka eredményeit dolgozza fel. Kutatásunk során a társadalomtudományok módszertanából kölcsönzött, a szociolingvisztika által is alkalmazott módszereket vettük alapul. Egy önbevalláson alapuló, kérdezőbiztosok által kitöltött nyelvhasználatra és a magyar kultúra iránti érdeklődésre, a nemzeti identitás formáira irányuló kérdőívvel mértük fel a falu lakosságát. Emellett életút- és vezérfonal-interjúk segítségével térképeztük fel a falunak és lakóinak helyzetét, gyermekeik magyar nyelvű oktatásának lehetőségeit. Információink kiegészültek a faluban töltött időszak alatt átélt tapasztalatokkal.

### **2. A horvátországi magyarok helyzete és identitásvállalása**

A Horvátországban élő magyarok identitásvállalását több tényező határozza meg. Mivel Közép-Kelet-Európában a nemzettel való azonosuláshoz elsősorban a kulturális tényezőkön keresztül vezet az út,<sup>1</sup> ezért a magyarságtudat vizsgálatakor figyelembe kell vennünk az anyanyelvhez kapcsolódó attitűdöket, használatának gyakoriságát, továbbá a magyar kultúra ápolására irányuló tevékenységeket, illetve a kulturális tőkéhez való hozzáférést. A kulturális tőkéhez és részben az anyanyelv széles körű használatához is főként az oktatási intézményekben juthat hozzá a kisebbséghez tartozó egyén. Így a magyar identitás tudatos vállalását jelentősen befolyásolja a magyar anyanyelvi oktatás intézményrendszerének kiterjedtsége és minősége. További fontos pillére a nemzettudatnak az egyház, az általa képviselt értékek és a liturgia nyelve.

---

<sup>1</sup> Brubaker 1996; Hroch 2000

Ha az elmúlt másfél évszázad népszámlálási adatait áttekintjük, szembetűnő a horvátországi magyar nemzeti kisebbség igen nagy mértékű fogyására. A 2001. évi népszámlálás szerint Horvátországban jelenleg 16.595 magát magyarnak valló és magát magyar anyanyelvűnek tartó személy él.

1880	49.560 fő
1910	119.875 fő
1921	76.436 fő
1941	64.431 fő
1949	51.399 fő
1971	35.488 fő
1991	22.355 fő (19.684 magyar anyanyelvű)
2001	16.595

A táblázatból látható, hogy míg 1910-ben 119.875 magyart számoltak Horvát-Szlavónország területén, addig 1921-re már kb. 35%-os fogyást tapasztalhatunk, majd 1971-re a magyarok száma közel a felére zsugorodott, és 1991-re már ennek a népességszámnak is csak 62%-a mutatható ki. Ez a szám pedig 2001-re még inkább csökkent.

Nyilvánvaló, hogy e nagy mértékű népességfogyás nem magyarázható csupán az egész Európában tapasztalható demográfiai lejtővel, az alacsony születésszámmal. A számok egyrészt a horvátországi magyarok erős asszimilációját mutatják – melynek okaira a későbbiekben igyekszünk válaszokat találni –, másrészt az időszak különböző történelmi eseményeinek nyomait is magukon viselik. Az 1921-re produkált 35%-os fogyás oka nyilvánvalóan a terület Szerb–Horvát–Szlóven Királysághoz történt csatolása: „több százezer magyar repatriált az anyaországba, Jugoszláviából 1918-24 között regisztráltak 44.093 fő, főként közigazgatási alkalmazottak, értelmiségiek, nagybirtokosok és cselédek.”<sup>2</sup> További veszteségeket okozott a második világháború, majd a jugoszlavizmus eszméje<sup>3</sup> és a titói politika engedékenysége a nyugati államokban való munkavállalással és a kiutazással kapcsolatban. Emellett a népszámlálási adatok szándékos vagy szándékolatlan elferdítése is közrejátszott a hivatalos népességszám csökkenésében, így a névelemzés módszere<sup>4</sup> vagy az, hogy hol az anyanyelvre, hol a nemzetiségre kérdeztek rá.

<sup>2</sup> Sebők 1994: 140

<sup>3</sup> A jugoszláv népszámlálások alkalmával a nemzetiség megjelölésekor a válaszadók a jugoszlávot is választhatták.

<sup>4</sup> „A magyar népesség statisztikai visszaesésének egyik oka az ún. névelemzés volt: szláv(os) családi neveket a számlálóbiztosok szerb-horvát nemzetiségűnek írták be, és így gyermekeik csak államnyelvű iskolába járhattak, még akkor is, ha a család minden tagja magyarul beszélt.” (Arday 1994: 19)

Érdekes még továbbá összevetni az 1880-as és az 1910-es adatokat, amelyek szerint a területen 30 év alatt több mint duplájára nőtt a magyarok száma. Ez a növekedés Magyarország nemzeti irányultságú politikájának és a nemzeti nyelv használatának, tudásának megkövetelésének köszönhető (bár az akkori Horvát-Szlavónország e tekintetben külön jogokkal rendelkezett). A magyar identitás vállalását az 1904-ben alakult Julián Egyesület és a Horvát-Szlavónország területén létrehozott ún. MRV-iskolák is segítették. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a létszám-növekedés az itt élő horvátok asszimilálásával jött volna létre. „Az egykori és későbbi vádak ellenére a Julián Egyesület nem volt a magyarítás eszköze. (...) a Julián Egyesület is csak magyar anyanyelvű iskolások oktatását vállalta a horvát törvényeknek megfelelően, horvát tanfelügyelők ellenőrzésével. Előírta és megkövetelte a horvát nyelv eredményes oktatását és elsajátítását, s ezért lehetőleg magyarul és horvátul egyaránt tanítani tudókat alkalmazott.”<sup>5</sup> Ezek a számadatok is bizonyítják tehát, hogy a megfelelő anyanyelvi oktatás mennyiben járul hozzá az identitás vállalásához.<sup>6</sup>

A területi elhelyezkedés is hatással van a nemzettudat alakulására. A Horvátországban élő magyar nemzeti kisebbség jelentős része a Drávaszögbe,<sup>7</sup> Kelet-Szlavóniára és Nyugat-Szerémsegre koncentrálódik. Itt él a 19. század második fele óta őshonos magyar kisebbség (illetve néhány kelet-szlavóniai településen az Árpád-kori eredetű magyar népesség): a Drávaszögben és ezen belül a horvát-magyar határ mentén kisebb-nagyobb mértékben tömbösülve, Kelet-Szlavóniában és Nyugat-Szerémsegen szórványban, erős asszimilációs tendenciával. A magyar települések többsége falu, részben aprófalú, a vidék elsősorban mezőgazdasági jellegű és elmaradt az ország többi részéhez képest. Ez a tény megnehezíti a magyar fiatalok megtartását ezekben a falvakban. Ők részben Magyarország, részben Eszék, Zágráb és a tengerpart felé orientálódnak (amely vidékeken már nagyszámú magyar kolónia található).

### 2.1. Helyzetkép a kopácsi magyarokról

Az általunk vizsgált település, Kopács (Kopacevo) a Drávaszög csücskében, a Duna és a Dráva folyók összefolyásánál, Eszéktől csupán néhány kilométerre helyezkedik el. A település elnevezése egy kopácsi helytörténész és tanító szerint:

„Kis Vörösnek az etimológiája szerint a diónak a külső zöld burka az a kopács. De hát sehogy nem lehetett erre... Itt volt egy római erődítmény, és pannon szolgáltak benne. A pannonok pedig a balti szláv térségekből érkeztek. És óoroszul a Kopács fás sziget. Ez jobban [illik] mert mielőtt ezek a gátak voltak, itt valóban egy sziget volt.

<sup>5</sup> Arday 1994: 15

<sup>6</sup> Természetesen akkoriban ennek a politikai légkör is kedvezett. Kisebbségi helyzetben ekkora növekedést már sokkal nehezebb elérni.

<sup>7</sup> Más néven Baranya-háromszög, az egykori Baranya vármegye délkeleti csücske, a Duna és a Dráva folyók által határolt terület. Ma Eszék-Baranya megye részét képezi.

Tehát óoroszul Kopács, és az első följegyzésekben is Kopács néven van. A fás sziget.” (Tanító, helytörténész, Kopács, 2005. ápr.)

Kopács történetével kapcsolatban a következőket tudhatjuk meg a helytörténésztől:

„Kopács már nagyon hamar föltűnik az oklevelekbe. 1212-be II. Endre adományozta. Akkor a tatárok kivonulása után elpusztul a falu, meg a szomszéd falu is. Van egy rejtély itt Kopácson. Ugyanis a század végén, tehát a 13. század végén újra lakott. 1290 körül volt egy Szent Zsigmondra szentelt templom. Szent Zsigmondnak a kultusza csak a 14. század után jelenik meg Pannóniában. Ez egy burgund király volt. Frankok ölték meg, mert a frankok akkor még nem voltak keresztények. A burgundok akkor már keresztények voltak, úgyhogy szentté is avatta a pápa. Hogy került ez a kultusz ide? Ezen töprengtem. Azt derítettem ki, mivel a kopácsiakat kopácsi buriknak nevezték, hogy kopácson nyugati telepések éltek. Mert a tatárjárás után nem csak keletről a kunok jöttek, hanem nyugatról telepések is jöttek. A Szerémségben tudjuk, hogy van egy francia falu. Itt Eszék környékén is. Tehát én feltételezem, hogy burgundok jöttek ide. Mert van ez a Szent Zsigmond templom, és ezt úgy hozták magukkal, ezt a kultuszt. Mert akkor itt még nem tisztelték ezt, szóval nem volt kultusza Szent Zsigmondnak. Majd csak Zsigmond magyar király, német-római császár után lesz. A hódoltság alatt Kopács nem tartozott a baranyavári török járáshoz, hanem alapítványbirtok volt. Kászim pasa alapítványbirtokához tartozott Bellye, Kopács és a szomszédos Várdaróc. Mindig olyan 50 családot írtak össze a törökök. Na, most mikor a tatárok fosztogattak, mikor észak felől már közeledtek az ellenséges csapatok, akkor a tatárok végigdúlták ezt a tájat. De Rétfalu, Kopács, Daróc és Bellye megmenekül a tatár fosztogatástól. (...) 1752-ben 61 család lakta Kopácsot. Volt egy vízimalom a Dráván, meg volt egy foltozó varga, meg ilyesmik voltak a faluban, egy-két mester. A többi, az halász volt, meg földműves.” (Tanító, helytörténész, Kopács, 2005. ápr.)

A falu horvát és magyar falvakkal egyaránt határos, de lakossága egészen az 1960-as évekig zárt, elszigetelt társadalmi struktúrát alkotott. Ennek oka a falu jellegzetes környezetét alkotó lápvidék, a Dráva-holtág – ahogy a kopácsiak nevezik: „a rét”, mely a falu lakóinak életmódját meghatározta. Az itt élő magyarok fő kereseti forrása a halászat volt, és e tevékenység köré szerveződött / szerveződik sajátos lokális kultúránk, hagyományuk, sőt még szokásuk egy része is.<sup>8</sup> Ezt a szokásrendszert és önmagát fenntartó zárt társadalmat bontotta meg az 1960-as évek közepén tett intézkedés: a kopácsi rét a bellyei mezőgazdasági kombinát kezelése alá vonása, majd később természetvédelmi területté nyilvánítása. A kopácsi halászokat kitiltották a korábban általuk fenntartott és gondozott területről. A területet egy gáttal leválasztották a Dráváról, ahonnan a legfőbb halállomány származott. „(...) a hal- és vadgazdaság egy körgát

<sup>8</sup> A kopácsiak például *porontynak* nevezik gyermekeiket – a kishal iránti megbecsülésük jelenik meg e kedves becéző szavukban. Ugyanígy sajátos és részletekbe menő elnevezéseik vannak a halászat eszközeivel és módzataival kapcsolatban.

építésével Kopácsot megfosztotta a halászzattól, pedig évszázadokon át főleg abból élt a falu; az ágazatot Belgrádból igazgatták (Tito kedvenc vadászterülete volt; később pénzes németeket és olaszokat láttak vendégül), és lehetőleg sem horvátokat, sem magyarokat nem alkalmaztak.”<sup>9</sup> A kopácsiakat így nem csak legfőbb kereseti forrásuktól tiltották el, hanem kultúrájuk központi tárgyától is. Ez az intézkedés – bár a kopácsi rét védetté nyilvánítása mai szemmel valóban elengedhetetlennek tűnik, hiszen ez a terület a vándormadarak egyik fontos szálláshelye – a kopácsiak körében mély felháborodást váltott ki. A területet jelenleg is felügyelő nemzeti parkkal szemben kialakult ellenérzés a mai generációkra is átöröklődik:

„Az én apukám halász volt. Mi mindennap halat ettünk, nem is ismertem sokáig más ételt! (...) aztán, amikor kitiltották, nagyon magába fordult, nem tudott mit kezdeni magával a rét nélkül. Nem értem, miért kellett ezt csinálni...” (kopácsi középkorú asszony, Kopács, 2005. április)

Ez az intézkedés a kopácsi magyarok identitásvállalását, a következő generációk magyarságtudatát is befolyásolta, hiszen egy zárt, lokális társadalmat bontott meg, amelynek lakosai – főként a fiatalok – ettől kezdve a szomszédos településeken és leginkább Eszéken igyekeztek munkát találni. Ennek következtében megnőtt számukra a befolyása és státusa a horvát nyelvnek és az esélye a vegyes házasságoknak. Emellett egy teljes hagyományrendszer vesztette értelmét, bár elemeit még őrzik, „*de ez már nem a régi halászfalu*” (kopácsi idős férfi; Kopács, 2005. április).

Az 1991-ben kirobbant délszláv háború különösen nagy szenvedést mért a magyarok lakta falvakra, köztük Kopácsra is. A Drávaszög magyar falvai a szerbek által kikiáltott, ám nemzetközileg el nem ismert krajjinai Szerb Köztársaság fennhatósága alá kerültek. Gyakorlatilag 1993-ig a frontvonal kellős közepén helyezkedtek el. A falvak lakosainak több mint 50%-a menekült el (többségében Magyarországra), főként a fiatalok, a hadköteles férfiak, a családosok és az értelmiségiek. „A Drávaszögben a lakosság fele elmenekült: a mintegy 10-12 ezer magyarból tán a negyede, a tizenkilencezer horvátból csak néhány százan maradtak, de elmenekült a lakosság egyéb nem szerb részének többsége is.”<sup>10</sup>

Kopácsról 400 ember<sup>11</sup> menekült el – innen is jellemzően a fiatalok és az értelmiségiek, köztük a falu lelkésze is, aki a háború alatt a magyarországi menekültek között látott el missziós feladatot. A faluban főként az idősek maradtak – védeni a házat és a vagyont a fosztogatók elől.

<sup>9</sup> Arday 1994: 26

<sup>10</sup> Sebők 1994: 155

<sup>11</sup> www.htmh.hu

„Nem mentem el, mert azért nem mentem el, mert nem akartam a házat itt hagyni (...) Hát, bejöttek a katonák. Kiraboltak mindenkit. A pénzeket kérték. Aki azt mondta, hogy nincs, mert tényleg nincs neki. Mert én is magam voltam. Hát, hunnan van énnekem is annyi pénzem? Rabolnak, úgyis, meg így is. De mégis nem mertem, mert mégis, ha látik, hogy valaki van a háznál, akkor nem mernek olyan csudákat csinálni.” (idős asszony, Kopács, 2005. április)

1997/98 táján a drávaszögi menekültek nagy része hazatért falujába, ám a háború miatti elszakadás úgy tűnik, végképp megbontotta a közösséget: a hazájuktól hét évig távol élő, már egy másik kultúrához alkalmazkodott (gyermekként abban szocializálódott) menekültek és a háborút testközelből átélt helyben maradtak nehezen tudnak újra egységes közösséget alkotni.

„Az azt hiszem, hosszú évekre menő hatása van. Mert tényleg téma, és minden esetben visszatérünk rá. Mi is, akik elmenekültünk, meg azok is, akik itt maradtak, azok is. Úgyhogy tényleg ezt nem lehet kiirtani. Akik itthon maradtak, attól szenvedtek. Féltetek. A félelemtől... az életükért. Mi meg hát féltettük is őket, meg hát a honvágy. A hontalanság. Hát, nehéz erről beszélni. Lehet beszélni, de csak az, aki átélte, az tudja. Mert ez egy érzés. És egy olyan törés az ember életében. (...) Nagyon szétszóródtunk. Nagyon mások lettünk. Ez egy olyan mérföldkő. Most függetlenül attól, hogy szerb vagy horvát, vagy milyen a politika, a nagypolitika. Az az ő dolguk. De, amit mi átértünk, ez akkora kárt tett bennünk. Anyagit is persze, de lelkit mélyebbet. Az ember azért bölcsebb is lett. Hogy végül is nem az az érték... hogy összetörték a bútoromat, meg kipakoltak, hanem sokkal nagyobb veszteség ért minket. Nagyon nagy. A közösséget. És végig... és az emberek viselkedésében. És szerintem ez vezetett oda, hogy... most is... olyan széthúzóok lettek, olyan... Ez olyan, mikor lefejeznek egy réteget. Mert azért a java, a fiatalság, az értelmiség, az vagy elment. Vagy ha visszajött, akkor is ilyen... apátiába süllyedt. És nem úgy végzi a munkáját, ahogy azelőtt. Olyan lendülettel, olyan szívvel, olyan optimizmussal. Még ha erőlködik, akkor se.” (kopácsi nő, Kopács, 2005. április)

Kopács lakosainak száma jelenleg 609 fő – 90 %-ban magyarok lakják, ezen kívül élnek itt horvátok és szerbek is. A magyarok és a horvátok közötti vegyes házasságok a délszláv háború óta gyakoriak, mivel akkor sok kopácsi férfi vállalta a szolgálatot a horvát gárdában vagy egyéb katonai egységeknél, és szökött Eszékre (katonaként vagy menekültként). A háború előtt jellemzően a faluba került más nemzetiségű egyének alkalmazkodtak a faluban használt nyelvhez, a magyarhoz. Ma a gyerekek és a fiatalok szívesen beszélnek horvátul.

„Kopácsnak azért így szerencséje volt, egészen 1991-ig, a háborúig, mert valahol el volt szigetelve. El volt szigetelve a nagyvilágtól, és ahogy jött ez a háború, úgy minden kinyílt az emberek előtt. Már csak azért is, mert menekültségbe éltek Magyarországon, nyugaton. Valakik idehaza maradtak. És valójában egy nagy meghatározó ereje volt ennek a háborúnak a mi létünkre. Úgyhogy nem jobbat, hanem rosszabbat

hozott. (...) a fiatalok körében nagyon divat lett a horvát beszéd, horvát beszélgetés. Ez észrevehető az utcán is: magyar gyerekek egymással horvátul beszélnek. A mi világunkban – ugye hát én olyan középkorú ember vagyok, 50 éves ebben az évben – na elég az hozzá, hogy a mi gyermekkorunkban a horvát gyerekek vagy a szerb gyerekek vagy a Boszniából jött telepesek, azok mind megtanultak magyarul. Most viszont ezek az új fiatalok nem akarnak, tehát lehetnek húszan, ha van egy közöttük, akkor mind horvátul beszél. Ez olyan divattá vált valahogy. Értik ők mind a kettő nyelvet. Most nem tudom, hogy egy ilyen ellenszenv van bennük, vagy egy ilyen könnyelműség: Miért beszéljek én? Majd beszélnek ők velem! És akkor a gyermekeink viszont alkalmazkodnak ugye.” (lelkész, Kopács, 2005. április)

A polgármester elmondása szerint a lakosok többsége a zöldség- és gyümölcs-termesztésből él. Terményeiket az eszéki piacon értékesítik – ám a multinacionális cégek Horvátországban való megjelenése óta egyre kisebb haszonnal. A polgármester és néhány helyi fiatal – a kopácsi rét mint turisztikai nevezetesség közelségét és a falu hagyományos építészeti képét felhasználva – szeretnék a falusi turizmus beindításával fellendíteni a település gazdaságát.

## 2.2. A magyar nyelvű oktatás helyzete és szerepe az identitásvállalásban

Az oktatás a magyar nyelv és a magyar kulturális tőke közvetítése szempontjából elsőrangú szerepet játszik. A horvátországi magyarok körében az anyanyelven oktató intézményrendszer gyakorlatilag az egykori MÁV- és Julián-iskolák megszüntetése óta nehéz helyzetben van, és a délszláv háború újabb sebeket ejtett rajta. Az 1980-as években Lábadi Károly felmérései szerint 31 magyarok által is lakott községből 15-ben horvát nyelvű, továbbá hétben magyar tagozatot is működtető horvát nyelvű, 8-ban magyar tannyelvű általános iskola volt, és csupán 3 iskola rendelkezik magyar nyelvápolási programmal.<sup>12</sup> A kétnyelvű (horvát–magyar) iskolák kétféle módszert alkalmaznak az oktatásban: „amikor az óra leforgása alatt [a tanár] mindkét nyelven előadja az anyagot, illetve a másik, amikor egyes tantárgyakat magyarul, egyes tantárgyakat horvátul tanulnak a diákok.”<sup>13</sup> Középfokon a háború előtt az egyetlen magyar tagozat a Pélmonostori Középkolai Központban működött 1969 óta.

A szerb megszállás a Drávaszögben teljesen szétzilálta az oktatást. „A pedagógusoknak szerb tanterv szerint kellett tanítaniuk, a tanulók 50–60 %-a elhagyta az iskolát – Magyarországra menekült, így a tanulók létszáma a felére csökkent. (...) a szerb hatóságok megszüntették a kétnyelvű általános iskolákat Hercegszöllősen, Darázson, Bellyén, Dárdán, és a pélmonostori kétnyelvű középiskola sem működ-

<sup>12</sup> Lábadi 1994: 170–171

<sup>13</sup> Faragó 2002: 84–85

hetett tovább.”<sup>14</sup> A magyar nyelvű pedagógusok többsége is elmenekült a térségből. A területéről elmenekült magyar diákok többsége menekült iskolákban folytatta tanulmányait Magyarországon vagy Horvátország felszabadított területein. Az oktatás Magyarországon is horvát tantervek szerint folyt – horvát illetve magyar nyelven. „Voltak olyan iskolák, mint például a zánkai, mohácsi vagy a siklósi, ahol csak magyarul folyt az oktatás elsőtől egészen a nyolcadik osztályig. A tanulók között akadtak olyanok is, akik magyarországi iskolákban folytatták tanulmányaikat (...)”<sup>15</sup>

Amikor a Drávaszög újból visszakerült Horvátországhoz, újra kellett építeni a magyar nyelvű oktatás rendszerét. A pélmonostori magyar tagozat helyett (2001-ben szűnt meg) a magyar nyelvű középiskolai oktatást az 1998-ban megnyílt Eszéki Magyar Művelődési Központ biztosítja, ahol a magyar származású gyermekek az óvodától a középiskola befejezéséig tanulhatnak magyarul.

„Annak idején Budapesten a horvátok számára épült egy ilyen központ. Akkor kértük, hogy már csak a párhuzam kedvéért is, hiszen mi nagyon jó kapcsolatba vagyunk a magyarországi horvát barátainkkal, és a reciprocitás elvének alapján is kértük. De akkor is, ha ez nem lett volna, mi akkor is szerettük volna ezt létrehozni. És hát sikerült is. Gyönyörű lett. A maga fizikumában is egy nagyméretű, tetszetős épület. Csak most be kell laknunk. Feltölteni tartalommal. Sokkal több diákot el tudnánk látni. Sokkal több diák járhatna, mint amennyi. Hát, most már a magyarok, az egykori magyarul beszélő többségében ide jönnek. Amit mi szeretnénk, vagyis ami a hiányossága, hogy nem épült kollégium mellé. Szeretnénk egy kollégiumot létrehozni.” (a HMDK ügyvezető elnöke, Kopács, 2005. április)

A magyar központ nem versenytársa kíván lenni a falvak magyar iskoláinak, óvodáinak, hanem azoknak kíván esélyt nyújtani a magyar nyelvű művelődésre, akik számára ez saját falujában nem elérhető.

„Ez óvodától középiskoláig [működik]. A középiskolában két szakágazat van. Azt éppen most cserélnék. Kértük a Minisztériumot, hogy idegenforgalmat engedélyezzenek. Most 150-től 180-ig van a diákjaink száma. Egyébként 400 tanulót is elláthatnánk itt. De ha már elérjük a 200-at, akkor már jó. Az átlag iskolákat nem akarjuk a falvakból kihozni, mert akkor az a falu meghal.” (a HMDK ügyvezető elnöke, Kopács, 2005. április)

A horvát felsőoktatásban a továbbtanulásra magyar nyelven nincs lehetőség. Ezzel kapcsolatban fontos még megemlíteni, hogy Horvátországban nincs magyar szakos tanárképzés, csak Zágrábban működik hungarológiai tanszék, amely a magyar mint idegen nyelv oktatását látja el. A horvátok közül leginkább azok tanulnak magyarul, akik a turizmus valamely ágazatában helyezkednek el. Az Eszéki Egye-

<sup>14</sup> Faragó 2002: 85

<sup>15</sup> Faragó, 2002: 83

temen is csak a magyarnak mint idegen nyelvnek a tanítása folyik egy kihelyezett magyar lektor közreműködésével. A diákok két félévig tanulják a magyar nyelvet. 1997-ben ugyan már elkészült a magyar tanszék programja, de mindeddig még nem alakulhatott meg, anyaországi segédlet hiányában. Ezzel szemben Magyarországon négy helyen van a felsőoktatásban horvát oktatás nagyrészt a horvát állam támogatása jóvoltából: az Eötvös Loránd Tudományegyetemen (Budapest), a Pécsi Tudományegyetemen, a Szombathelyi Főiskolán, valamint a bajai tanítóképzőben.

1991 előtt azok, akik felsőoktatásban szerettek volna tanulni, vagy az Újvidéki Egyetemre (Novi Sad), vagy Szabadkára (Subotica) mentek, ahol a mai napig folyik magyar nyelvű tanárképzés. Ekkor a Délvidéken tanulóknak még kb. a fele tért vissza szülőföldjére. A háború után azonban jelentősen csökkent azoknak a száma, akik ott végeztek egyetemet vagy főiskolát. Manapság már azok közül viszont, akik magyarországi felsőoktatási intézményekben tanulnak alig 20%-uk tér vissza otthonába. Ennek oka részben, hogy a magyar ajkúak anyanyelvükön nehezen találnak állást, valamint a magyar diploma honosítása is gondot okoz.

A kopácsi gyermekek számára a magyar nyelvű iskolázás jelenik meg legfőbb hiányként. Ugyanis a gyermekek többsége a belyei horvát tannyelvű iskolába jár első osztálytól kezdve, ahol csak magyar nyelvű programban részesülnek.<sup>16</sup> Annál is megdöbbentőbb ez a tény, mert Kopácson a 2005/2006-os tanévig működött magyar tannyelvű alsó tagozatos iskola – a laskói magyar nyelvű általános iskola kihelyezett tagozataként. A helyi iskolába azonban az elmúlt négy évben nem írtak be egyetlen elsőst sem – és nem a gyermekhiány miatt. A 2004/2005-ös tanévben két negyedikes diákkal működött az iskola. A szülők választása több okkal magyarázható. Egyrészt a egyes házasságokban született gyermekek esetében a szülők könnyebben hajlanak afelé, hogy a gyermek az államnyelven tanuljon az iskolában. Ám a horvát nyelv magasabb státusa a magyar szülők többségét is arra a döntésre viszi, hogy a horvát tannyelvű iskolát válasszák, hogy „*gyermekiünk ne szenvedjen hátrányt, jobban boldoguljon az életben*” (kopácsi nő; Kopács, 2005. április). Való igaz, hogy a csak magyar nyelven tanuló diákok hátrányos helyzetből indulnak, hiszen ha Horvátországban akarnak felsőbb tanulmányokat végezni, és nem Magyarország felé orientálódnak, akkor szükségük van a horvát nyelv megfelelő szintű elsajátítására is. Ugyanígy elengedhetetlen az államnyelv tudása a munkavállalás esetében. Ennek ellenére a diákoknak – főleg kisiskolás korban – szükségük volna arra, hogy anyanyelvükön tanuljanak meg írni, olvasni, illetve sajátítsák el az alapműveltség elemeit.

<sup>16</sup> Néhány horvát tannyelvű iskolában magyar nyelvű oktatás is folyik. A program keretében van lehetőségük a horvát és horvátul tanuló magyar ajkú tanulóknak, anyanyelvük ápolására, használatára. Minderre szakkör keretén belül kerül sor, ahol a diákok heti öt alkalommal 45 percet tölthetnek. Itt főként lehetnek olyan eseményekre is, mint például az évente megrendezésre kerülő József Attila szavalóverseny, amelyen anyanyelvű és magyar tagozatos diákok is fellépnek.

„Hát, itt is. Most egyelőre két kisdíák van csak, pedig sokkal több lehetne. De itt is eluralkodott a magyar szülőknél, meg a vegyes házasságokban főleg az a hit, hogy majd a szomszéd faluba járnak horvát iskolába, és akkor könnyebb lesz nekik.” (a HMDK ügyvezető elnöke, Kopács, 2005. április)

A kopácsi, illetve laskói iskola elleni további ellenérv a szülők részéről az állítólag rosszabb minőségű oktatás. Ez az elgondolás részben az alsó tagozatban működő osztatlan oktatási módszerrel szembeni ellenérzésnek, részben személyi problémáknak tulajdonítható.

„Sajnos Kopácson oda kerültünk, hogy most már csak két gyerekünk van az elemi iskolában, azok jövőre kilépnek, kész, bezárhatjuk a magyar iskolát. És nem a horvátok zárták be! Mi magunk, magyarok zártuk be, amikor ugye elvittük innen a gyermekeinket! Na, van ennek egy másik oldala is, ugye, hogy nem csak a szülőben van a hiba, hanem az oktatókban is. Tehát: ha úgy foglalkoztunk volna a gyerekekkel, ahogy kellett volna, vagy ahogy a pedagógia megköveteli és a lelkiismeret, akkor maradtak volna gyermekek.(...)”

[ – És akkor gyerekek is többen lennének, ha jobb minőségű lenne az oktatás?]

„Igen. Igen. Igen. 100%. Ebben biztos vagyok. Mert én azért sokat beszélgetek a szülőkkel, és akkor szülők mondották eztet el, hogy nem akartak... Hát, ez kisközösség. A kisközösségnek megvan az előnye, megvan a hátránya és megvan a veszélye. Tehát: itt mindenki mindenkiről mindent tud, mindenki mindenkit ismer, mindenki mindenkinek sógora, komája vagy jó barátja. Senki senkit nem akar megsérteni. És akkor mi lesz a vége? (...) Na, és akkor itt vannak ennek a veszélyei. És akkor arról nem is szólva, hogy a könnyedebb részt válasszák, nem az ellenállást. Nem veszekszünk, ugye, hanem a gyereket elvisszük Bellyére horvát iskolába. Korábban mindenki Laskóra járt, Kopácson volt a tagozati iskola. 1948-ig volt nyolcosztályos iskola Kopácson. Akkor az egyházi iskola volt, utána államosították. Később csak tagozati iskola lett négy osztályal. A másik négy osztály viszont '53-tól Laskóra jártunk 5-től 8-ig. Tele volt a busz. Most viszont van 6-7 gyermek, aki Laskóra jár, de van 30-40, 42, aki viszont Bellyére jár.” (lelkész; Kopács, 2005. április)

Ez a negatív tendencia egyébként csak a háború óta érzékelhető.

[ – Az iskola is jobban működött akkor?]

„Hogyne. Hát, hogyne. Több gyerek volt akkor. Most nagyon kevés gyerek van. Meg ideírátták, mondom. Elvértve két-három gyerek, akinek tényleg mind a két szülője, vagy az egyik szülője. Egy 4-5 gyerek ha járt Bellyére. Nem is volt iskolabusz, alkalommal mentek, mert nem volt érdemes. Ide jártak. Utána meg a központi iskolába Laskóra. Szintén a magyar nyelven végig. És mentek bizony továbbtanulni onnan. És lett belőlük... értelmiségi is van közülük, meg szakmát tanultak. Úgyhogy érvényesültek.” (kopácsi nő; Kopács, 2005. április)

A magyar tannyelvű iskolától való látható elfordulás nem csak az alsó tagozatos kopácsi iskolát érinti. Úgy tűnik, a gyermekek horvát iskolába való íratása

nem csak helyi stratégia, hanem általában jellemző a drávaszögi magyarságra napjainkban.

A laskói magyar tannyelvű általános iskola igazgatója elmondta, hogy 2001-re az iskola tanulóinak száma 100 alá csökkent, ami a mai napig nem változott. Ez a jelentős létszámcsökkenés részben annak a következménye, hogy a háború ideje alatt a tanárok kb. 90%-a, a diákoknak pedig 50%-a ment el az iskolából. Ma így a legnagyobb osztály 17 főt számlál, legkevesebben pedig ketten vannak egy osztályban. Számukra a tanítás a magyar tanterv szerint folyik. Alsó tagozaton osztatlan formában történik (függően a létszámtól), a felsős diákok (5. osztálytól) pedig osztott tagozaton tanulhatnak. Ebbe az iskolába a 650-700 lakosú Laskón kívül még a kb. 700 lakosú Kopácson és a 6–700 lelket számláló Várdarócról (Vardarac) is járnak diákok. A szülők többsége azonban Bellyére írta a gyermekét, horvát tagozatra, ahol a maximális osztálylétszám kb. 30 fő.

Ami az iskola támogatását illeti, a magyar államtól kapja a magyar tankönyveket, Zágrábról pedig a horvát tankönyveket. A horvát nyelv tanítása a háború előtt második osztályban kezdődött, s ez azóta sem változott. Ekkor kezdték tanulni a magyar diákok a horvát írást és olvasást. Ott jártunkkor a horvát nyelvtanár egy horvát-magyar kétnyelvű tanárnő volt, aki nagy hangsúlyt fektetett arra, hogy ha szükséges a magyar nyelvet közvetítő nyelvként használja az órákon például a nyelvtan elmagyarázásához. A horvátton mint környezetnyelven kívül idegen nyelvként angol és német nyelv tanulására teremtette meg az iskola a feltételeket.

A horvát tannyelvű iskolába járás a gyermekeknél és fiataloknál már érezteti az identitástudat legfőbb meghatározójára, a nyelvre tett hatásait. A magyar hagyományokra büszke faluban, ahol az idősebb generációk szinte kizárólag magyarul beszélnek, a fiatalabb generáció körében egyre inkább csak horvát szót hallani. Talán az eszéki központ nyújthat olyan minőségi anyanyelvi oktatást, amely megállíthatja ezt a negatív tendenciát.

### *2.3. A magyar nyelvű vallási élet helyzete és szerepe az identitásvállalásban*

Amint már említettük, az egyházaknak, a magyar nyelvű vallási életnek, a magyar lelkészek jelenlétének nagyon fontos szerepük van az identitástudat erősítésében. A horvátországi magyarok felekezeti megoszlását tekintve: 70%-uk római katolikus, 30%-uk református vallású.<sup>17</sup> A magyar nyelvűség és a magyar nemzettudat közvetítése szempontjából úgy tűnik, hogy a református egyház teljesít nagyobb feladatot. A református istentiszteletek magyar falvakban magyarul folynak, míg a

<sup>17</sup> Faragó 2002: 87

katolikusoknál magyar anyanyelvű gyülekezet esetében is a legtöbb településen horvát anyanyelvű pap teljesít szolgálatot.<sup>18</sup>

Kopácson a magyar nemzetiségű lakosok túlnyomó többsége református vallású. A falu lelkésze tudatosan vállalja magyarságát, így az istentiszteletek nyelve is természetesen a magyar. Az egyház nemcsak lelki, vallási szempontból tölt be fontos szerepet, hanem kulturális tekintetben is. A helyi iskola hanyatlását (mára már hiányát) is pótolva vasárnapi iskolát működtetnek a kopácsi gyermekek számára.

„Próbáljuk itt a hittanórákon valamennyire ezeket a dolgokat pótolni, ugye, amennyire lehet. Ha minden nap volna oktatás, akkor azért sok mindent meg tudnánk csinálni. Lehet, hogy előbb-utóbb amúgy is rá leszünk kényszerülve erre, hogy ha már az iskolában nem kapják meg eztet, akkor az egyháztól megkapják. Legalábbis azokat a leglényegesebb dolgokat, hogy tudják, hogy kik voltak a mi elődeink, kik voltak a mi ősünk, és hát azért milyen gazdaságot hoztunk mi ide, mert hogy hoztunk, az biztos.” (lelkész; Kopács, 2005. április)

A vasárnapi iskola azért is fontos, mert itt megjelennek azok a gyerekek is, akik horvát nyelvű általános iskolába járnak, és csak anyanyelvű órákban részesülhetnek saját iskolájukban.

### 3. *A kopácsi magyarok nyelvhasználata – egy kérdőíves felmérés eredményei*

2005 áprilisában egy kérdőíves felmérést készítettünk a kopácsi lakosok körében, amelyben a válaszadók nyelvtudására, nyelvhasználati szokásaira és a magyar nyelvű kultúrához való kötődésére kérdeztünk rá. Az 58 válaszadót a véletlen mintavétel elvével választottuk ki, így különböző korú, nemű, nemzetiségű lakosoktól kaptunk válaszokat kérdéseinkre. A kérdőíveket 29–29 kopácsi férfival és nővel töltöttük ki, akik közül a legfiatalabb válaszadó 10, a legidősebb 78 éves volt. A válaszadók átlagéletkora 42 év volt.

0-18 éves	7
18-30 éves	9
30-50 éves	19
50- éves	23

Kopácson még nem tapasztalható a falvak előregedésének folyamata, sok fiatal, bár a gyerekek száma itt is csökkent (a válaszadókra átlagosan 1,15 gyerek jut, a gyermekes családok 70 %-ban a gyerekek száma 2).

<sup>18</sup> Faragó 2002: 87

Megkérdezettjeink többsége a háború időszakát leszámítva Kopácson élte le eddigi életét. Iskoláikat tekintve azt tapasztalhatjuk, hogy míg a legidősebb és a középső generáció tagjai mind magyar nyelvű iskolába jártak, addig a most húszas éveikben járó fiatalok egy része már a horvát nyelvű oktatásban részesült, és ez még inkább igaz a 18 év alattiakra. Az 50 év feletti korosztály tagjai Kopácson járták ki a hat elemi osztályt, és amennyiben továbbtanultak, Laskón végezték tanulmányukat. A középső korosztály tagjai hasonlóan a kopácsi és a laskói magyar iskolákban tanultak, későbbiekben legtöbbször a pélmonostori középiskola magyar tagozatára járt, majd a felsőoktatásban Eszékre. Azonban három válaszadó már ebből a generációból is a belyei horvát tannyelvű iskolába járt, a középfokú oktatásban pedig két válaszadó már magyarországi képzést is megjelölt. A 18 és 30 év közötti megkérdezettek közül a belyei iskolába már ketten jártak, és heten jelöltek meg valamely magyarországi iskolát is (Siklós, Mohács, Pécs, Budapest). A magyarországi iskolába járást nem ezeknek az iskoláknak a vonzerejével, hanem a délszláv háborúval magyarázhatjuk: Magyarországra iskolába járók menekülteként kerültek ezekbe az intézményekbe. A legfiatalabb generáció szintén érintett volt ebben a kérdésben: hatan jártak magyarországi iskolákba (Siklós, Mohács, Drávaszabolcs). Ketten végzik a megkérdezettek közül tanulmányaikat a belyei általános iskolában, egy válaszadó pedig az eszéki Magyar Oktatási Központot jelölte meg iskolájául. A kérdőívet kitöltők közül csupán három felsőfokú végzettséggel rendelkező van, 33 fő végzett középiskolát, ebből hatan szakmunkásképzőt, 19 válaszadó pedig csak 6, illetve 8 osztályt végzett. A megkérdezettek közül csupán 11 főnek van állása.

Érdekes eltérés mutatkozik a hivatalos nemzetiség és az önbevallás útján megadott nemzeti hovatartozás között. Hivatalosan a válaszadók közül 10 fő horvát nemzetiségű, ám közülük öten magukat magyarnak vallják. Ennek okát pedig abban látják, hogy magyar családtagjaik vannak, magyar faluban élnek, így hétköznapjaikban inkább magyarul, mint horvátul beszélnek. Mivel Kopács hagyományosan református falu, és csak a református egyház képviselteti magát helyileg, a lakosok többsége a református felekezethez tartozik. A megkérdezettek 81%-a (47 fő) református, és csak 18 %-uk katolikus. A katolikusok zömmel a horvát nemzetiségűek, bár vannak magyar katolikusok és horvát reformátusok is a válaszadók között (2–2 fő).

A kérdőív második szakaszában a megkérdezettek nyelvtudására voltunk kíváncsiak önbevallásuk alapján, melyet az alábbi öt kategória közül választva adtak meg.<sup>19</sup> Hat nyelvvvel kapcsolatban kértük meg az adatközlőket a nyelvtudásuk meg-

<sup>19</sup> Az öt kategória a következők: 4 – nagyon jól; 3 – jól; 2 – kicsit; 1 – értem, de nem beszélem; 0 – nem értem, nem beszélem.

ítélésére: a magyarral, a horváttal, a szerbhorváttal,<sup>20</sup> a szerbvel, a szlovénnel és az angol nyelvvel kapcsolatban.

Anyanyelvként az 58 válaszadó közül 6-an jelölték meg a horvátot és 52-en a magyart. A kategóriák alapján az egyes nyelvekre a következő átlagadatokat kaptuk:

magyar	3.78
horvát	3.12
szerbhorvát	2.05
szerb	1.92
szlovén	0.14
angol	0.64

A táblázat alapján láthatjuk, hogy a magyar nyelvet mind a magyar, mind a horvát nemzetiségű kopácsi lakosok nagyon magas (anyanyelvi) szinten beszélik. Ez ugyanúgy igaz a legfiatalabb, mint a legidősebb generációra. Egyetlen válaszadó, egy fiatal horvát férfi gondolta úgy, hogy ő csak kicsit beszél magyarul. A horvát nyelv esetében ez az átlag ugyan kicsit csökken, de még mindig magas fokú nyelvtudásról tanúskodik. Itt már hat adatközlő választotta a „kicsit” kategóriát, hárman gondolták úgy, hogy ők csak értik, de nem beszélik a horvát nyelvet, és egy megkérdezett vallotta, hogy nem is érti a horvátot. A kisebb horvát nyelvtudással rendelkezők többségében a legidősebb generáció tagjai, akik még csak magyar nyelvű iskolába jártak, és viszonylag alacsonyan iskoláztak. A fiatalabbak közül azoknak okoz problémát a horvát nyelv, akik menekülteként Magyarországon magyar nyelvű iskolába jártak. A szerbhorvát nyelv igen alacsony átlaga főként azzal magyarázható, hogy a válaszadók többsége már nem ismeri el a horvátból és a szerbből létrehozott egykori hivatalos nyelvet valódi önálló nyelvváltozatként. Ugyanakkor az idősebb generáció egyes tagjai a szerbhorvát nyelv esetében is jó, vagy „kicsi” nyelvtudást vallottak be. A szerb nyelv alacsony fokú tudása a kopácsiak körében érthető, hiszen csak az idősebb generáció kerülhetett vele valódi kapcsolatba (a szerbhorvátot keresztül), a fiatalabbak viszont egyáltalán nem. Általában jellemző, hogy az tud magasabb fokon szerbül, aki horvátul is jól beszél. A horvát anyanyelvűek mind jól beszélnek szerbül is. A kopácsiak körében a szlovén nyelvtudás egyáltalán nem releváns. Az angol nyelvvel kapcsolatban is elmondhatjuk, hogy nagyon kevesen beszélik. Csak egy válaszadó gondolja úgy, hogy nagyon jól, ketten pedig, hogy jól

<sup>20</sup> A „szerbhorvát” a jugoszláv állam által hivatalosan létrehozott nyelv volt, nem valódi nyelvváltozat. Kérdőívünkben azért tüntettük fel mégis, mivel a helyi lakosok közül az idősebb generációk ezzel a hivatalos nyelvváltozattal találkozhattak.

beszélnek angolul. Többek által megjelölt egyéb nyelv viszont a német (16 fő), ám ezt is többségében (10 fő) csak kicsit beszélik. Öt válaszadónál tapasztalhattuk, hogy anyanyelvén kívül más nyelvet nem vagy csak kicsit beszél. Ezek az adatközlők mind magyar anyanyelvűek, és egy kivétellel a legidősebb generációhoz tartoznak.

Az adatközlőket megkértük arra is, ítélik meg gyermekeik nyelvtudását ugyan-ezen nyelvek esetében.<sup>21</sup>

magyar	3.87
horvát	3.58
szerbhorvát	1.39
Szerb	1.64
szlovén	0
Angol	1.25

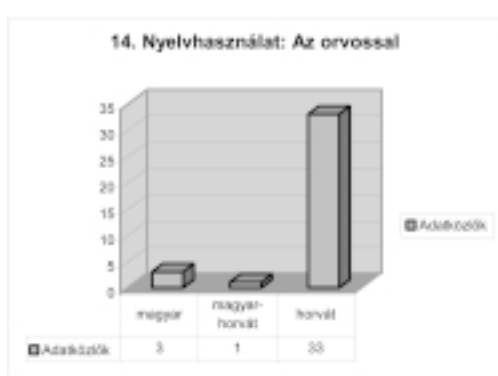
A táblázat alapján úgy tűnik, hogy habár sok gyermek jár horvát iskolába, magyar nyelvtudásuk a szülők szerint nem romlott, viszont a horvát nyelv terén sokkal nagyobb tudással rendelkeznek az idősebb generációknál. Érdekes, hogy a szerbhorvát nyelvtudás átlaga csökkent ugyan, de még mindig megvan. A szerb nyelvtudás is valamelyest alacsonyabb a szülőkhöz képest, a szlovén nyelvet pedig egyáltalán nem beszélik. Ezzel szemben megnőtt az angol nyelvtudás aránya. A gyermekek közül szüleik szerint egy nagyon jól és négyen jól beszélik a nyelvet. Ugyanígy a német nyelv terén is előrehaladottabbak az újabb generációk. 10 válaszadó szerint gyermeke beszél németül (ebből négy esetben jól, egy esetben nagyon jól). A német nyelv mellett más nyelvek is megjelölésre kerültek, így a francia és a svéd.

Összefoglalóan azt mondhatjuk a megkérdezett kopácsi lakosok és gyermekeik nyelvtudásával kapcsolatban, hogy míg az idősebb korosztályoknál nagyobb problémát jelent az idegennyelv-tudás – többször előfordul, hogy a válaszadó csak magyarul tud –, addig a fiatalabb generációknál már megnő a horvát, az angol és a német nyelv tudásának szintje, ezzel együtt azonban megmarad a magyar nyelv magas fokú tudása is. Másrészt viszont az idősebb generációhoz tartozók jobban beszélik a volt Jugoszlávia népeinek nyelveit, mint a fiatalabbak.

A kérdőív harmadik szakaszában a magyar, a horvát és a szerb nyelvek hétköznapi situációkban való használatát vizsgáltuk. Különböző beszélgetőpartnereket és

<sup>21</sup> Itt figyelembe kell vennünk az adatok elemzésénél, hogy ezek a számok nem a gyermekek saját maguk által bevallott nyelvtudását, hanem a szülők véleményét tükrözik, ezért némileg torzítanak. Ugyanakkor a tendenciákkal kapcsolatban vonhatunk le következtetéseket belőlük.

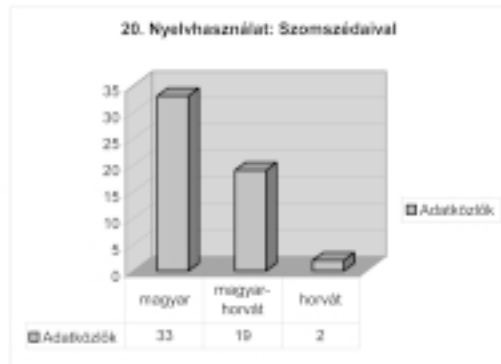
élethelyzeteket<sup>22</sup> adtunk meg, melyekhez mérten az adatközlőknek meg kellett határozniuk az ilyen esetekben általuk használt nyelvet. A kapott eredmények azt tükrözik, hogy a megkérdezett kopácsi lakosok a magánszférában inkább a magyart használják (kivéve a horvát anyanyelvű adatközlőket), míg a hivatalos illetve közéleti szférában – amennyiben ehhez át kell lépni a falu határait, már előtérbe kerül a horvát nyelv használata.



A magánszférán belül sem egységes a magyar nyelv használata. A házastársakkal a válaszadók 80%-a magyarul beszél, de 11%-uk a horvátot és a magyart is használja. Veszekedés közben pedig a mindkét nyelv használata 19%-ra növekszik. A gyermekekkel való kommunikáció nyelve is többségében (74%) a magyar – függetlenül attól, hogy a beszélgetés odahaza, vagy az utcán történik. A szülőkkel a válaszadók 88%-a magyarul beszél, 6%-a horvátul (a horvát anyanyelvűek). Ebben a szituációban előfordul még a két nyelv keverése is (6%), míg a nagyszülők esetében ez már lehetetlen. Ennek magyarázata nyilvánvalóan abban rejlik, hogy a szülők generációjában már előfordul a vegyes házasság, és így más nyelven kell szólni az apához, mint az anyához, de a nagyszülők generációjára ez még nem jellemző. A szomszédokkal is többnyire magyarul beszélnek a megkérdezettek (61%), viszont 35%-uk vegyesen használja a magyart és a horvátot is. Ennek az oka abban rejlik, hogy a fiatalabb generációk vegyes házasságai által egyre több horvát kerül Kopácsra,

<sup>22</sup> A következő 25 szituáció szerepelt a kérdőívben: 1. naponta, házastársával; 2. házastársával, amikor mérget; 3. házastársával, gyermekei előtt; 4. szerelmével az utcán; 5. gyermekeivel otthon; 6. gyermekeivel az utcán; 7. szüleivel; 8. nagyszüleivel; 9. keresztanyjával; 10. barátaival; 11. a boltban az eladókkal; 12. a hivatalokban; 13. főnökével; 14. az orvossal; 15. egy ismeretlen öltönyös férfival; 16. a templomban; 17. az iskolai tanítóval; 18. az óvónővel; 19. Eszéken az utcán; 20. szomszédaival; 21. buszon; 22. imádkozás közben; 23. káromkodás közben; 24. amikor valami bensőségeset akar mondani; 25. alkohol fogyasztása közben. Mivel nem minden szituáció valósítható meg az egyes adatközlőknél (pl. nincs mindenkinek gyermeke), a válaszok száma különbözik szituációnként.

akikkel a helyieknek horvátul kell beszélniük. A barátokkal való kommunikáció nyelve még vegyesebb képet mutat. Csak magyarul csupán a válaszadók 22%-a beszél barátaival, 67%-uk mindkét nyelvet használja, 7%-uk pedig csak a horvátot (főként a horvát anyanyelvű válaszadók). További 4% pedig a szerb nyelvet is igénybe veszi. A barátaival csak magyar nyelven társalgók egy kivétellel az idősebb generáció tagjai közül kerülnek ki, míg a fiatalabb generációk nyitottabbak, mobilabbak, így különböző anyanyelvű barátokkal rendelkeznek.



Érdekes még a 15. szituációra („egy ismeretlen öltönyös férfival”) adott válaszok, amely szintén nagyon vegyesek. Ez azt mutatja számunkra, hogy a kopácsi válaszadók 38% egy hivatalos vagy legalábbis fontos személynek tűnő idegen előtt is nyugodtan megszólal magyarul, nem tart semmiféle következménytől. Sokan egyébként megjegyezték, hogy a nyelv megválasztása attól függ, hogy a falun belül vagy a falun kívül találkoznak ezzel az idegennel. Buszon utazva viszont – ahol a falun kívül vannak, és már több idegennel kerülhetnek kapcsolatba – 53%-uk már vegyesen a horvátot és a magyart használja, 17%-uk pedig csak a horvátot.

A vallás magyar nyelven való megtartását mutatja, hogy a válaszadók 90%-a a magyar nyelvet használja a templomban és magyarul imádkozik. Ugyanúgy a szépek, a bensőségesnek a kifejezésére is még 78%-uk a magyart használja (fiatalabbak és idősebbek vegyesen), míg a nyelvek alantasabb használati körében már inkább előkerül a horvát nyelv is. A válaszadók 55%-a káromkodásra, 40%-uk alkohol fogyasztása közben mindkét nyelvet használja.

Az eredményeket áttekintve láthatjuk, hogy a magyar és a horvát nyelv használata a *magánszféra – közélet, a falun belül – falun kívül, a nyelv szép használata – alantas használata* oppozíciók mentén rajzolódik ki. Továbbá a generációk közti különbséget is megfigyelhetjük, amennyiben az újabb generációk inkább hajlanak a magyar–horvát kétnyelvűség felé, bár a falun belül még ők is inkább a magyart használják.

Kérdőívünk következő szakaszában az adatközlők magyar kultúrával való kapcsolatára voltunk kíváncsiak. A médiahasználatra általában jellemző, hogy ugyan leginkább a magyarországi médiumokat veszik igénybe a megkérdezettek, de emellett a fiatalabb generációk a horvát nyelvűeket is szívesen használják. A televíziózás esetében a válaszadók 32%-a csak magyar nyelvű, leginkább magyarországi adásokat néz, viszont 56%-uk a magyar mellett a horvát nyelvű televízióműsorokat is megnézi. Emellett az elérhető szerb és német csatornákat is igénybe veszi néhány százalékuk (12%). Csak horvát nyelvű műsorokat viszont egyikük sem néz. A rádióhallgatás esetében is hasonlókat tapasztalhatunk: 40% csak magyar műsorokat, 45% magyar és horvát nyelvű csatornákat hallgat. Viszont ennél a kérdésnél 13% válaszolt úgy, hogy csak horvát nyelven hallgat rádiót. Az újságot viszont már nagyobb százalékban olvasnak az adatközlők horvátul is: 20%-uk csak horvát, 47%-uk horvát és magyar, s 33%-uk csak magyar újságokat olvas. A szépirodalmi olvasásnál erőteljesebben jelentkezik az anyanyelven való olvasás igénye: a megkérdezettek 69%-a csak magyarul olvas könyvet, 22%-uk a magyar mellett horvátul is és csupán 9% preferálja a horvát nyelvű olvasmányokat (leginkább a horvát anyanyelvű kopácsiak). Ugyanígy gyermekeiknek is a válaszadók 84%-a magyarul olvas fel mesét. Kíváncsiak voltunk arra is, milyen jellegű kulturális tevékenységekben vesznek / vehetnek részt az adatközlők. Általánosan elmondhatjuk, hogy a megkérdezett lehetőségek egy részéhez kevésbé jutnak hozzá a kopácsiak: kevesen járnak rendszeresen színházba, moziba, könyvtárba. Moziba 70%-uk, színházba 80%-uk, könyvtárba pedig 68%-uk ritkábban, mint évente egyszer jut el. Bálokból már inkább megjelenhetnek, mivel Kopácson három havonta rendeznek bálokat, ezekre 40%-uk el is megy, 21%-uk évente egyszer vesz részt rajtuk, viszont 30%-a a megkérdezetteknek nem veszi igénybe ezt a lehetőséget. A kopácsiak templomba járási szokásai meglehetősen eltérőek. A megkérdezettek 32%-a csak a karácsonykor és húsvétkor megy el a templomba, 18%-uk egyáltalán nem jár, 20%-uk viszont minden

vasárnap részt vesz az istentiszteleten. Az állandó szórakozási lehetőséget a helyi kocsmá biztosítja. Ezt főleg a fiatalok vették birtokukba, az idősebbek nem nagyon járnak ide. Ennek oka, hogy a régi kopácsi „parasztkocsmá” (ahogy a helyiek nevezték) a délszláv háború óta felújításra szorulva roskadozik a falu közepén. Ennek következtében az idősebb generációk számára nincsen egy állandó helyszíne a találkozásnak, beszélgetésnek. A megkérdezettek 35%-a egyáltalán nem jár a kocsmába, de 18%-uk naponta és 13%-uk hetente (főként a fiatalabbak).

A kérdőív negyedik szakasza a kopácsiak Magyarországra látogatására kérdezett rá. A megkérdezettek nagyobb hányada viszonylag gyakran jár az anyaországba: 19%-uk havonta, 16%-uk kéthavonta, 15–15%-uk évente, illetve félévente, 13%-uk kéthetente és 11%-uk hetente jut el Magyarországra. Ennek ellenére úgy tűnik a válaszok alapján, hogy a Magyarországra utazás fő célja nem a munkavállalás (csak 4% jelölte meg), hanem leginkább a rokonlátogatás (51%) és a bevásárlás (29%). További 16% jelölte meg a turizmust is utazása céljaként.

A legutolsó szakaszban az adatközlőket gyermekeikkel kapcsolatos terveikről, nyelvi stratégiáikról kérdeztük. A válaszokból láthatjuk, hogy a megkérdezett kopácsiak nem érzik egységesen úgy, hogy gyermekeik csak horvát nyelven érvényesülhetnének Horvátországban – ez 43%-uk véleménye, viszont 38%-uk a magyar nyelvvel is lehetségesnek tartja az érvényesülést. 19%-uk pedig a kétnyelvűséget tartja a legjobb megoldásnak. Ezt a vélekedést tükrözi az iskola nyelvének megválasztása is: 42% magyar, 37% horvát, 21% kéttannyelvű iskolába íratná gyermekét. Ez az eredmény látszólag ellentmond azzal a ténnyel, hogy a kopácsi gyerekek többsége a bellyei horvát tannyelvű iskolába jár. Viszont ha figyelembe vesszük azt is, amit választásuk okaként megjelölnek, vagyis, hogy a magyar iskoláknak nem megfelelő a színvonala, akkor arra a következtetésre juthatunk, hogy a szülők többsége nem a magyar nyelvűség elkerülésének stratégiáját követi, amikor horvát iskolába adja gyermekét. A megkérdezett szülők 68%-a támogatná azt is, hogy gyermeke magyar egyetemen tanuljon tovább, mert jobbnak találják a magyarországi egyetemek színvonalát, presztízskérdésnek tekintik ezt, és sikeresebb elhelyezkedést remélnék a magyarországi diplomától. Az ellenzők viszont leginkább attól tartanak, hogy gyermekek nem térnének vissza többet Magyarországról.

#### 4. Összefoglalás

Ha összevetjük a horvátországi magyarok nyelvi és identitásbeli helyzetének általános vonásait – különös tekintettel az oktatásra és a vallásra mint identitásképző tényezőkre – a kérdőív és az interjúk eredményeivel, a kopácsi magyarokra vonatkozólag árnyaltabb következtetéseket vonhatunk le. Egyrészt láthatjuk, hogyan jelenik meg Kopácson az az általános tendencia, mely szerint a horvátországi magyarok szá-

ma folyamatosan csökken, és milyen okai vannak ennek. Kutatásunk eredményei azt mutatják, hogy a magyar nyelv és a magyar identitás Kopácson még ma is meghatározza a mindennapokat, nemcsak az idősebb, de a fiatalabb generációk számára is. Azonban a legutóbbi évek tendenciái (a közösség felbomlása, a fiatalok nagyobb mobilitása, a vegyes házasságok és a magyar iskola helyett a horvát nyelvű iskola választása) mind arra utalnak, hogy a településen is megindult a fiatalabb körében a kétnyelvűvé válás folyamata. Ahhoz, hogy ez a kétnyelvűség ne vezessen nyelvcserehez, fontos a magyar nyelv státusának emelése, amihez a térségben leginkább a magyar nyelvű oktatás színvonalának javítására volna szükség. „A falun belül magyar, falun kívül horvát” stratégia, amit a kopácsiak folytatnak, a mobilabbá vált fiatalok esetében már nem nyújt elegendő használati teret a magyar nyelvnek.

### IRODALOM

- ARDAY Lajos (1994): A horvátországi magyarok története. In: (Arday Lajos szerk.) *Fejezetek a horvátországi magyarok történetéből*. Teleki László Alapítvány, Budapest. 9–34.
- BRUBAKER, Rogers (1996): *Nationalism reframed: nationhood and the national question in the New Europe*. Cambridge University Press, Cambridge
- FARAGÓ Ferenc (2002): Magyarok megmaradni Horvátországban. In: (Maróti István – Székely András Bertalan szerk.) *„A nyelv ma néktek végső menedéktek...”* Anyanyelvápolók Szövetsége, Budapest. 78–89.
- HROCH, Miroslav (2000): A nemzeti mozgalomtól a nemzet teljes kifejlődéséig: a nemzetépítés folyamata Európában. *Regio* 2000/3
- LÁBADI Károly (1994): *Kopács, a víz melletti falu*. Budapest
- LÁBADI Károly (1994): Magyarlakta települések Horvátországban. In: (Arday Lajos szerk.) *Fejezetek a horvátországi magyarok történetéből*. Teleki László Alapítvány, Budapest. 161–177.
- SEBŐK László (1994): A horvátországi magyarok a statisztikák tükrében. In: (Arday Lajos szerk.) *Fejezetek a horvátországi magyarok történetéből*. Teleki László Alapítvány, Budapest. 135–159.
2005. évi jelentés a horvátországi magyarság helyzetéről (2005). Határon Túli Magyarok Hivatala, Budapest. [www.htmh.hu](http://www.htmh.hu)

## Roberto Crugnola

### A magyar nyelv az Európai Unió és a Vajdaság között<sup>1</sup>

1. A vajdasági magyarok számára – a Kárpát-medencében élő többi magyarhoz hasonlóan – a nyelv a nemzeti önazonosság legalapvetőbb eleme, noha a magyarországi magyarokhoz képest eltérő a nyelvi érzékenységük, és olykor más álláspontot képviselnek. A vajdasági magyar közösség számára például vajmi keveset változott a nyelv az utolsó tizenöt évben, és a jövevényszavakat – köztük is kiemelt módon az anglicizmusok megjelenését – nem fenyegető veszélyként élik meg. Annak sem érzik szükségét, hogy helyesírásiilag adaptálják azokat az idegen szavakat, amelyeket rendszeresen használnak a magyar beszédben. Másképpen vélekedik erről a magyarországi nyelvi közösség, főképpen a budapestiek, akik jelentősnek ítélik meg az utóbbi tizenöt évben végbement változásokat a magyar nyelven belül, s a legfőbb veszélyt az anglicizmusokban vélik felfedezni. Számukra úgy tűnik, hogy ha ezeknek a szavaknak a helyesírását és kiejtését a magyar nyelv szabályaihoz igazítanák, az megfelelő megoldást jelentene erre a problémára. A két nyelvi közösség nyelvi tudata közötti – a jelen dolgozatban vizsgált – különbség főként az eltérő szociolingvisztikai közegből következik. Nem szabad például figyelmen kívül hagynunk azt a tényt, hogy a Vajdaság magyar ajkú lakossága zömében kétnyelvű, szóban és írásban is hozzászólt a kódváltáshoz, és ezáltal is jobban hozzá van szokva az idegen kifejezésekhez. Eltérő volt a két közösség életében az utolsó tizenöt év története is; elegendő, ha csak azokra az eseményekre gondolunk, amelyek Magyarországot illetve a Vajdaságot érintették a '90-es évek során és a XXI. század lekelelén.

2. Igen érdekes a két közösség részéről az Európai Közösséggel szemben tanúsított alapállás, amit vizsgáltunk, ugyancsak a nyelvi tényező kapcsán. A vajdasági magyarok a magyarországiaknál sokkal inkább látják Brüsszelben azt a *super partes* (vitakozó felek fölött álló) szervezetet, amely képes megvédeni a magyar nyelvet az esetleges külső fenyegetésektől. Úgy gondoljuk, hogy a Milošević-éra elnyomó és visszaszorító nyelvpolitikája után a vajdasági magyar közösség az Európai Unióban a megmentőt látja a kisebbségek, köztük a nyelvi kisebbségek védelme tekintetében. Nem véletlen, hogy ugyancsak a vajdasági magyarok a magyarországiaknál sokkal inkább vélik úgy, hogy éppen az európai közeg biztosítja a magyar nyelv

---

<sup>1</sup> Jelen írás Roberto Crugnola doktori munkájára támaszkodik, amelynek címe „Nyelvközi és interkulturális kapcsolatok Magyarország és a Vajdaság között” (*Relazioni interlinguistiche ed interculturali tra Ungheria e Voivodina* Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano).

terjedését és presztízsének növekedését, s elvetik annak lehetőségét, hogy e növekedés közege inkább a magyar uralom alatti egykori Habsburg-birodalomban mehette végbe. Egészen pontosan: az érintett terület egy része egybeeshet azon területek egy részével, amelyeket Budapest irányított 1867 és 1918 között, ám a magyar nyelv terjedésének és presztízsnövekedésének ideális helye az Európai Közösség, és nem egyszerűen a szomszédos államok közötti valamiféle együttműködés, amely a közép-európai és balkáni térségben a történelem során nem kevészer ütközött nehézségekbe.

Ezen előzmények után, valamint egy sor konkrét előny miatt logikusan érthető, miért szeretné a vajdasági magyarok legnagyobb része, ha megkaphatná a magyar (és következésképpen az uniós) állampolgárságot. Sokkal óvatosabbak az ezzel kapcsolatos vélemények Magyarországon, ami a szomszédos államokban kisebbségként élő magyaroknak nyújtandó állampolgárságot illeti, amint ez megmutatkozott a 2004. december 5-i népszavazáson is.<sup>2</sup> Természetesen mindkét gondolkodásnak megvan a maga legitimitása, ám jól mutatják egyben azokat az eltérő alapállásokat, amelyek a kutatásban vizsgált két közösséget jellemzi.

Végezetül álljon itt egy olyan vélemény, amely az előzőekkel ellentétben egyformán jelentkezik a vajdasági és a magyarországi magyaroknál. Mindkét közösség úgy véli, az angol nyelv az Európai Közösségben a *lingua franca* (közlekedő nyelv), még ha e vélemény hangsúlyosabb is a vajdaságiaknál, mint a magyarországiaknál. Érdekes azt is kiemelnünk, hogy a megkérdezettek körében a legidősebb (a 40 év feletti) korosztályba tartozók körében a német nyelv is számos helyeslő választ kapott Magyarországon csakúgy, mint a Vajdaságban, mindazonáltal nem voltak ezek elengedőek, hogy az angol elsőségét megkérdőjelezzék.

3. A fenti következtetések a kiosztott kérdőívek közül az elsőre adott válaszokból vonhatók le, és noha olykor nem elhanyagolható eltérés mutatkozott a két vizsgált nyelvi közösség között, kétségtávol kiemelhetjük, hogy *a magyarok számára a nyelv a nemzeti identitás legfontosabb összetevője – a Vajdaságban is, ahogyan ezt ők maguk állítják.* Ez az állítás, amely az általunk Magyarországon és a Vajdaságban kiosztott kérdőívekből következik, megerősíti azt, amit más tanulmányok fogalmaztak meg.<sup>3</sup> Erre támaszkodva kijelenthetjük, hogy a vajdasági magyarok – éppen azért, mert a nyelvi tényező alapján tekintik magukat magyarnak, noha sok jellemzőben eltérnek az anyaországiaktól – teljes mértékben magyarnak mondhatók (kivéve mind a mai napig ennek jogi elismerési formáját). Érdekes lesz ezért megvizsgálni az ő

<sup>2</sup> A magyar állampolgároknak azt a kérdést tették fel, hogy támogatják-e a magyar állampolgárság kiterjesztését a határon túl lakó magyarokra. A népszavazás eredménytelenül zárult, mivel a résztvevők létszáma nem érte el a szavazásra jogosultak megfelelő arányát.

<sup>3</sup> L. pl. Gereben Ferenc (szerk.) (2001): *Hungarian minorities and Central Europe: regionalism, national and religious identity*. Piliscsaba: Pázmány Péter Katolikus Egyetem. 144. o.

véleményüket, és ezt összevetni a Magyarországon élőkével, a szerb valósággal kapcsolatban, amely igen lényeges tényező a régió nyelvi és geopolitikai összetételében.

4. Kiindulási pontként érdemes arra emlékeztetnünk, hogy a kérdőív által vizsgált kérdéskör, vagyis a szerb valóság az együttélésben és a mindennapi kapcsolatban létezik a vajdasági magyarság számára, míg a magyarországi megkérdezettek véleménye nagyon nagy részben e valóságnak a tömegkommunikációban megjelenő képére támaszkodik. Noha a vajdasági magyarok nagymértékben használják mind a helyi, mind a magyarországi magyar nyelvű tömegtájékoztatót, a kutatás eredménye azt igazolja, hogy merőben eltérő, sőt olykor ellentétes álláspontot képviselnek a két közösség tagjai. Míg Magyarországon a tisztán negatív előítélet él a szerbekkel és a szerb valósággal szemben (példának okáért a szerb lakosságot teszik felelőssé az egykori Jugoszlávia széthullásáért), és elterjedt az az álláspont, hogy a vajdasági magyar kisebbség hátrányos helyzetben van nyelvpolitikai és a szerb közösséggel való együttélés tekintetében, maguk a vajdasági magyarok sokkal elnézőbbek a szerbekkel szemben. Noha kritikusan ítélik meg anyanyelvüknek a közszférában való használatát illetően, összességében sokkal biztatóbb képet festenek a helyzetről, mint a magyarországiak. Sőt, erősen kötődnek földjükhöz és nagy részben pozitívan értékelik azt a tényt, hogy többnyelvű és sok-kultúrájú régióban élnek. Egyenesen elutasítják azt a lehetőséget, hogy nyelvi és kulturálisan homogén országban élhessenek, és kijelentik (szinte egyhangúlag), hogy pozitívum számukra az őket jellemző kétnyelvűség. Egyes esetekben (bár nem sokban) problémákat jeleznek a szerbekkel való együttélés terén, ám még így is jelentősen jobb az egészről alkotott kép, mint amit a magyarországi megkérdezettek felvázolnak – a tömegkommunikációs eszközökből (főként a televízióból) szerzett információk alapján; nekik ugyanerről a valóságról határozottan negatív elképzeléseik vannak.

5. Hogyan lehetséges tehát, hogy ugyanaz a nép, amely a határ két oldalán egyaránt a nyelvben látja identitásának legfőbb tényezőjét, ilyen eltérő álláspontokat képvisel ugyanarról a valóságról? Kétségtávol más környezet veszi körül a két nyelvi közösséget, s ez a területi tényező (hogy ti. a Vajdaságban a magyarok és a szerbek évszázadok óta egymás mellett élnek) alapvető szerepet játszik abban a válaszban, amit kérdéseinkre megfogalmazhatunk. Mindazonáltal úgy véljük, hogy a látásmódbeli különbözőség mégis a tömegkommunikációs eszközöknek tulajdonítható leginkább, illetve annak az ábrázolásmódnak, ahogyan a szerbeket ezek megjelenítették. Nem áll szándékunkban mélyen belemenni a média elemzésébe, mégis a jelen kutatás eredményéből világosan megmutatkozik a Magyarországon működő tömegkommunikációs eszközök technikájának hatása, amelyek nyilvánvalóan kitapintható nyomokat hagytak a megkérdezettekben. Miközben a vajdasági magyarok számára teljesen tiszta a megkülönböztetés a szerb népesség és a politikai vezetők között, s ezért e kettőről alkotott véleményük külön jelenik meg, és el is tér egymástól,

Magyarországon e két szint gyakran egymásra van vetítve, s így a szerb népnek tulajdonítanak olyan jellemzőket és felelősségeket, amelyek nem őket, hanem a politikai vezetőket illetik. Úgy gondoljuk, hogy ez lényegében visszavezethető arra a metonímiára, amellyel a különböző magyar médiumok éltek akarva-akaratlan. Egy rész, a szerb politikai elit lassanként az egészszel, a szerb néppel azonosult.

6. Ugyanakkor a sztereotípiák is jelentős szerepet játszottak a szerbek ábrázolásában. A magyarok jelentős hányada úgy vélekedik, hogy a szerbek agresszívek, és ez az asszociáció (szerb = agresszív) minden bizonnyal elterjedt volt már a '90-es évek előtt is. A tömegkommunikációs eszközök ehhez nyúltak vissza, és ezt a sztereotípiát használták intenzíven a széles magyarországi közönség előtt a balkáni válság háborúi, a Milošević-korszakban és azután is.

Egy másik sajátos aspektusa a szerbek megjelenítésének Nyugaton (és Magyarország ebből a szempontból teljes mértékben ehhez a makrozónához tartozik) a „szemantikai kategóriák kisiklása.”<sup>4</sup> Különösen a *nácizmus* vádja,<sup>5</sup> amely a '90-es években lejátszódott drámai szerbiai eseményeket explicit módon a teljes mértékben eltérő nácizmussal állította párhuzamba. Magyarországon kevesen emlékeznek rá, hogy ezt az összevetést nyilvánvalóan a média táalta, mégis tökéletesen elegendő ahhoz, hogy valaki kijelentse, valóban végbement eseményekről van szó. Amellett, hogy megmutatjuk a média tényleges szerepét ebben az ügyben, jogosan gondolhatjuk, hogy hatása mély nyomokat hagyott a média használóinak emlékezetében, akiket érzelmileg is befolyásolt a párhuzamosság felvetése.

Lényegében azt állítjuk, hogy ha Magyarországon a szerbekkel szembeni magatartás nyilvánvalóan negatív, ennek az is az oka, hogy sikerrel járt a különböző médiumok által végzett polarizációs makro-folyamat, vagyis az a szándék, hogy az egyik félnek csak pozitív, a másiknak csak negatív jellemzőket tulajdonítsanak. Ezzel tudjuk megmagyarázni a vajdasági és a magyarországi magyar közösség álláspontjai közötti különbségeket ugyanazzal a valósággal kapcsolatban. Nem zárjuk ki, hogy az, amit a magyarországi média és annak hatásai kapcsán megállapítottunk, a nyugati országokban általában lezajlott, ahol vitathatatlanul nagyon kedvezőtlenül ítélik meg a szerbeket.

A Magyarországon kitöltött kérdőívekből ugyanakkor az is világosan megmutatkozik, hogy a magyarok nem táplálnak nagyon nagy bizalmat a saját médiájukban, és különösen szkeptikusak azzal kapcsolatban, hogy ezek milyen képet adtak a szerb valóságról. (Úgy ítélik meg, hogy a kép nem áll közel a valóságoshoz.) Mégis hatása alatt vannak ezen eszközöknek, már csak az alternatív információk híján is,

<sup>4</sup> Limes (1/99-es rendkívüli melléklet). *Kosovo. L'Italia in guerra*. Roma: Gruppo Editoriale l'Espresso. p. 9.

<sup>5</sup> Hume, M. In: Hammond Philip – Herman Edward S. (2000): *Degraded capability. The media and the Kosovo crisis*. London: Pluto Press. 74. o.

s véleményük kialakításakor mégis arra támaszkodnak, amit a média állít. Ez látszólag ellentmondásban van korábbi állításunkkal. A média által megvalósított polarizációs folyamatot így foglalhatjuk össze tehát: tudjuk, hogy nem állnak közel a valósághoz azok az ábrázolások Szerbiával és a szerbekkel kapcsolatban, amelyeket a mi médiánk nyújt, mégis – ha véleményt kell alkotnunk e valóságról – ezekre a képekre támaszkodunk, mert nincsen más alternatívánk.

Vajdaság – a '90-es évek nyelvpolitikája által okozott tényleges nehézségek ellenére, amelyeknek egy része ma is fennáll, főként az ország gazdasági nehézségei miatt – szeretne újra úgy tündökölni, mint a jól működő, integrált, multikulturális (következésképpen interkulturális) régiók mintapéldája. Itt is fújtak természetesen a nacionalizmus másutt keletkezett szelei, ám többnyire csak gyengén, mivel ez idegen a környéktől. Ez a nyelvi értelemben vett miniatűr Európa (ahol többek között beszélnek finnugor nyelvet, a magyart, továbbá délszláv nyelveket, a szerbet, a horvátot, és a bolgárt, nyugati szláv nyelveket, a csehet és a szlovákot, egy keleti szláv nyelvet, a rutént, valamint egy újlatin nyelvet, a románt, egy germán nyelvet, a mára itt már csaknem eltűnt németet, valamint a cigány nyelvet is) egyik részről az autonómiára támaszkodhat, amely kiemeli irányíthatóságát, másrészt beleilleszkedik a tágabb, transzregionális – vagy még inkább euroregionális – dimenzióba, mint ezt számos vajdasági magyar kiemeli. Az európai keret volna ideális ennek a multikulturális közegnek a számára. Amennyiben Szerbia és Montenegro valóban érdekelt az Európai Unióhoz történő közeledésben, úgy ezt a kisebbségek védelmével kellene elkezdenie. Ez pedig legkönnyebben itt, az Európai Unió határához legközelebb eső területen valósítható meg számára a legkönnyebben, ahol adva van a történelmi tapasztalat is a gyümölcsöző együttélésre, a tolerancia és az interkulturalitás tudatossága alapján. Egyébiránt úgy véljük, hogy ez a Habsburg-korszakhoz köthető aspektus alapvetően járult hozzá, hogy a terület mentes legyen a nacionalista túlzásoktól, amelyeket igyekeztek rákényszeríteni (a Milošević-rezsim részéről). Többek között az alábbi két ok is közrejátszott abban, hogy Boszniához vagy Koszovóhoz hasonlóan nem fogalmazódtak meg itt is szélsőséges követelések. (1) Ebben a tartományban „történelmileg” is jelen voltak a különböző kisebbségek, köztük a legnagyobb létszámú magyar (tehát *nem* szláv) kisebbség, s ez eleve csökkentette a követelések lehetőségét, mint (2) olyan területét, amely alapvető a szerb történelem (és mítosza) szempontjából, mint például Koszovó. Tényelegesen ugyanis a Vajdaság nem ilyen terület, és ezt Belgrádban is jól tudják. A Vajdaságban a nemzeti jelleget meghatározó négy alapvető elem (terület, történelem, nyelv és vallás) egyike sem emeli ki erősen a szerb jelleget.

Bizonyára számos más járulékos ok is hozzájárult, hogy a '90-es évek konfliktusai ugyan megsebesítették, de nem zúzták agyon ezt a tartományt. A kutatás megmutatja, hogy a vajdasági magyar közösség nagy reménységgel tekint Európára –

még inkább, mint magán Magyarországon, s ennek oka a régió sajátosságaiban keresendő. Úgy véljük, hogy a *környezetnyelvi oktatás* (vagyis az adott régió többségi nyelvének oktatása) – amennyiben megfelelően alkalmazzák, s természetesen akkor, ha a körzeteket igazságosan alakítják ki a régión belül – kiváló eszköz arra, hogy egyszerre valósuljon meg a *kisebbségek védelme és a (szerb) többség kétnyelvűsége*, amely a disztribúció módja alapján kedvező helyzetbe kerülhet a régió számos nyelvi és kulturális valóságának megismerése révén. Azt sem szabad lebecsülni, hogy ez a fajta oktatás természetesen biztosítja az „államnyelv”, vagyis a szerb nyelv oktatását is mindenki számára.

Szilárdan meg vagyunk győződve afelől, hogy a nyelvekre való odafigyelés (mint például ez az utóbbi javaslat is mutatja) a kiindulópont a vajdasági nyelvi közösségek, különösen a szerbek és a magyarok közötti kapcsolatok javításához. Innen rugaszkodhat el az ország Európa irányába, amelyben a régiók, azoknak sajátosságai és különbözőségei olyan erősségekké válnak, melyeknek segítségével a másikkal való dialógust megtanulhatjuk. Ugyancsak kívánatos volna, ha ilyen értelmű lendületet vennének a szerb intézmények is. Tagadhatatlan, hogy ezeknek most legfőbb gondjuk a tíz esztendő óta konfliktusok és mindenfajta megszorítások által sújtott ország szanálása, és ezért *de facto* nem képesek azonnal elősegíteni a hatékony nyelvpolitikát (hiszen ez jelentős összegek odaítélését is megkívánná). Addig is lehetne tovább haladni azon az úton, amelyet a jelenlegi törvényhozás kijelölt (különösképpen 2002 óta), amennyiben igyekeznek a számos nyelvi kisebbség számára biztosítani az őket megillető jogokat (tehát legalább *de iure* előrelépni). Egyébként ez határozott lépés lenne abban az irányban, hogy felmutassák Európa és az egész világ felé a radikális változás iránti szándékot a Milošević-érához képest, amikor a kisebbségek, köztük a vajdasági magyarság is – *de iure* és *de facto* is – hátrányokat szenvedett.

Azt reméljük, hogy a szerb állam támaszkodni tud a különböző vajdasági nyelvi és kulturális közösségekre, hogy javíthasson ezek helyzetén, s így konkrétan megmutassa demokratikus nyitottságát a másság tiszteletben tartása területén. Amint a kutatás eredményeiből kimutathattuk, a tartomány magyar lakossága készen áll elmozdulni ebbe az irányba, s vele Vajdaság egész lakossága, a szerbek is, akiknek nagy része jó kapcsolatokat ápol a többi nemzetiséggel.<sup>6</sup> A nagy minőségi ugrást az intézmények szintjén kell megvalósítani.

---

<sup>6</sup> Úgy tűnik számunkra, nem másodlagos kiemelniünk, hogy a Vajdaságban őshonos szerb lakosság részéről nincsen különösebb nehézség a multikulturális és többnyelvű együttélés területén, ami a régió interkulturális lényegét meghatározza. A nehézségek általában a más tartományokból beköltözött szerbeknél keletkeznek, akiket kényszerítettek a Vajdaságba történő áttelepülésre – az igazságtalan állami intézkedéseknek felróható okokból, főként a Milošević-korszakban.

*Nyirkos István*

## Adalékok a finnországi magyartanításhoz

A magyar nyelv rendszeres oktatása Finnországban igen régi múltra tekint vissza, kezdetei a 19. század második felében fedezhetők fel, s rögtön igen színvonalas, tudományosan megalapozott formában jelentkeznek. Noha az 1860-as évektől kezdve a magyar és a finn nyelvtudósok – például August Ahlqvist, Hunfalvy Pál és Budenz József – élénk kapcsolatban voltak egymással, de jelentős változás akkor történt, amikor ebbe a folyamatba bekapcsolódott Oskar Blomstedt. Ő volt tulajdonképpen Finnország első hungarológusa, aki már terjedelmes magyar nyelvtörténeti munkával, 1869-ben megvédett doktori értekezésével adta jelét annak, hogy komoly szándékai vannak a magyar nyelv és nyelvtörténet művelése területén. Erről leginkább könyve: *Halotti Beszéd ynnä sen johdosta Wertailevia Tutkimuksia Unkarin, Suomen ja Lapin Kielissä* [Összehasonlító tanulmányok a Halotti Beszéd alapján a magyar, finn és lapp nyelvekben. Helsinki, 1869. 115 p.] tanúskodik, s ennek is köszönhető, hogy ugyanezen év novemberében kinevezik a finn és a magyar nyelv docensévé (l. Aulis J. Joki: Oskar Blomstedt ja József Budenz kirjeenvaihossza. In: Lakó-émlékkönyv. Budapest, 1981. 88–111).

Az egyetemeken természetesen – mondhatni – folyamatosan tanították a magyar nyelvet (Oskar Blomstedt, majd 1880–1909 között Antti Jalava stb.), különösen azután, hogy 1928-ban a Helsinki Egyetemen létrehozták a Magyar Intézetet, ahol kezdetben annak igazgatói és az egyetem magyar lektorai, később vendégtanárai irányították a finn és finnugor nyelvészet követelményeihez igazodó magyartanítást.

Az egyetemen kívül igen szerény mértékű magyartanítás folyt, melynek egyik fóruma volt az 1930-as években megalakult *Unkarin Ystäväin Kerho* [Magyar Barátok Köre], ahol az órákat az akkori magyar nagykövetségen szolgálatot teljesítő Kulai Sándor tartotta éveken át.

A második világháború után azonban politikai okokból a szélesebb néprétegek körében jelentősen csökkent a magyarul tudók száma. Az érdeklődés maga viszont nem lanyhult. 1950-ben, az imént említett *Unkarin Ystäväin Kerho* mellett létrehozták a *Finn–Magyar Társaságot* [*Suomi-Unkari Seura*], mely felismerte ezt a szükségletet, s közvetlenül Merimiehenkatui [Merimiehen utcai] székházának – az akkor magyar nagykövet, Szipka József lakásának – átvétele után elindította a magyar nyelv oktatását, egyelőre kezdő tanfolyamokat szervezve. A nyelvtanítást folytató tanárok színvonalas munkát végeztek, többnyire az egyetemi magyar nyelvi lektorok révén.

Feladatomban ez alkalommal nem azt tartom, hogy a felsőoktatásban folyó magyar nyelvoktatást mutassam be, hanem inkább arra a szintén igen jelentős – ha nem is tudományos jellegű – civil szervezetek által végzett tevékenységre mutassak rá, melyek természetesen színvonalukban is megbízhatóknak és nagyon hasznosnak tekinthetők.

Azt lehet mondani, hogy a Finn–Magyar Társaság a magyar nyelv és kultúra iránti szélesebb körű érdeklődés szervezőjeként, és a települések finnországi irányító munkája színvonalának mai napig tartó fokozatos emelésével, különösen az 1960-as évek második felétől, illetve az 1970-es évek elejétől egyre nagyobb súlyt helyezett az országos társasági hálózat fejlesztésére, s ezen belül a magyar nyelv oktatására, színvonalának emelésére, az oktatást szolgáló kiadványok megjelentetésére, az oktatási módszerek kidolgozására és elterjesztésére, a formák és a fórumok bővítésére.

Ha nem is a teljesség igényével, de célszerű szólnunk konkrétan is az imént jelzett munkáról.

Mindenekelőtt egy páratlan kezdeményezést említünk meg, azt a sorozatot, amelyet a társaság kezdeményezésére a *Finn Rádió (Suomen Yleisradio)* vállalt fel, s indított meg 1983-ban, mert ez a világon is az elsőnek tekinthető magyarnyelv-oktató rádiósorozat megindítását jelentette *Jónapot!* címmel, s ehhez magnetofon-kazetták is kapcsolódtak. 2006 tavaszán ugyancsak a Finn Yleisradio jóvoltából következik egy hasonlóan igen jelentős, a Finn–Magyar Társaság által készített kulturális és turisztikai tartalmú és célú rövid nyelvtanfolyam programba iktatása *Magyar – Ország, emberek, nyelv* címmel (DVD-video, 5x15 perc, finn–magyar–angol–német kísérelő szöveg, Roman Schatz rendezésében).

Örvendetes továbbá, hogy jelenleg (2005-ben) mintegy negyven tanár áldozatkész munkájának köszönhetően oktatnak magyart mintegy harminc településen (fórumon), (esti) nép-, illetve munkásfőiskolákon – szinte kizárólag a Finn–Magyar Társaság szervezésében.

Újnak tekinthető a társaság utóbbi időkbeli tevékenységében is, hogy szerencsére már nem elégszenek meg a tanári munka, az oktatás kizárólag szóbeliségre összpontosító módszereivel, hanem felvállalták a magyar művelődés és társadalmi élet iránti igényes érdeklődés felkeltését, fokozását, s vállalkoznak szakkönyvek, tankönyvek írására is. Ezt annál inkább is megtehetik, hiszen rendkívül jól felkészült diplomás magyar és finn nyelv (és irodalom) szakos tanárok állnak rendelkezésükre, akik mind elméleti, mind nyelvtanítás-módszertani, azaz szakdidaktikai szempontból alaposan felkészültek, sokéves gyakorlattal rendelkeznek, s a gyakorlati nyelvoktatás szinte minden csínját-bínját ismerik. E mellett a két ország oktatási-tudományos–kulturális életének kiváló ismerői, aktív részesei és ápolói. Hadd szóljak kissé részletesebben is erről az elismerést érdemlő munkáról!

Hasznos és érdekes kiadvány Outi Hassi *Unkari auki – Nuorten Unkariopas* [*Nyitott Magyarország – Fiatalok Magyarország-kalauza*; Helsinki, 1990. SUS. 139]

munkája, amely nem magyar gyakorlókönyv, hanem amint címéből is kitetszik, általános ismereteket kíván adni a finn fiataloknak az elszállásolás, a közlekedés kérdéseiről, arról, hogy milyen kirándulásokat érdemes tenni Magyarországon, rövid általános képet is nyújtva Magyarországról, a magyar kultúráról, iskolákról, a tanulásról stb. Nyelvoktatási szempontból csupán egy-egy rövid fejezet érdemel említést (a kiejtésről, az étlapról, köszönésekről stb.).

Az első finn nyelvű szakácskönyv *Tuija Lindqvist* szerkesztésében jelent meg *Makuja Unkarista* [Magyarországi ízek. Helsinki, 1997. SUS]. A más-más étkezési kultúra bemutatása a szó- és kifejezőkészlet szempontjából is tanulságos lehet.

Az *Unkaria taskukoossa – matkailusanasto* [Magyarország zsebméretben – útitisztár. Helsinki, 1998] kimondottan gyakorlati célú, általános ismereteket adó kiadvány Kaija Markus és Irene Wichmann szerkesztésében a Magyarországra utazó turisták számára.

Ugyancsak Outi Hassi vállalkozott arra, hogy növelje az intimebb ismereteket is a magyarokról, s érdekes tartalmú füzetet jelentetett meg: *Pieni unkarilainen juhla* [Kis magyar ünnep-könyv. Helsinki, 2000. SUS], mely az első finn nyelvű könyv az év magyar ünnepeiről, a hozzájuk fűződő szokásokról, s a családi ünnepekről. A *Meidän Unkari – Suomi-Unkari Seura 1950–2000* [A mi Magyarországunk – a Finn–Magyar Társaság, 1950–2000. Helsinki, 2000] című könyv a társaság fennállásának 50. évfordulójára jelent meg Helena Honka-Hallila szerkesztésében. Értékes kiadvány, de természetesen nem tartalmaz magyar nyelvoktatással összefüggő fejezeteket.

Megemlítendő még, hogy a *Survival.hu-projekt* keretében egy tananyag-összeállítás született az érdeklődő csoportok és a magántanulók részére (EU, Sokrates, Lingua 2). Az is figyelmet érdemel továbbá, hogy a magyartanítás érdekében a Finn–Magyar Társaság koordinálásával szervezett finn–magyar–észt projekt keretében rendeztek többek közt magyar nyelvi intenzív tanfolyamot, a magyartanárok számára pedig két szemináriumot, illetve létrehozták a magyartanárok hálózatát.

A következőkben tárgyalandó két terjedelmesebb gyakorlókönyvnek mintegy előkészítéseként jelent meg Kaija Markus – Ildikó Vecsernyés – Irene Wichmann tollából egy kis füzet: *Unkaria helposti – taskukoossa* [Könnyen magyarul – zsebméretben. Helsinki, 2005. 111]. Ez mintegy kibővített és korszerűsített változata az imént említett, 1998-ban megjelent kis formátumú kiadványnak (*Unkaria taskukoossa – matkailu-sanasto*). A nyelvoktatás szempontjai itt természetesen csak mellékesen kerülhetnek szóba (de l. mégis: 6., 8.13, 18, 21, 51–58).

A tulajdonképpeni igényesebb nyelvoktatási célt szolgálja az *Unkaria helposti 1. Unkarin alkeisoppimateriaali* [Könnyen magyarul 1 – Magyar kezdő tananyag. Jyväskylä, 2001. SUS. 95] című gyakorló könyv kezdőknek. A szerzőhármas (Kaija Markus – Ildikó Vecsernyés – Irene Wichmann) rendkívül alaposan megtervezett

tankönyvet készített. A tizenöt leckéből (és megoldókulcsból) álló kötet változatos és színes anyagot kínál, a bemutatkozástól az ünnepnapokig (közben számos érdekes téma kerül elő: a finn és a magyar nyelv közti különbségek, a nyelvek és a nemzetiségek, család és rokonság, ügyintézés, állatnevek, az éttermi étkezés, vásárlás, tanácsok a tájékozódáshoz, a lakás, bútorzat stb.), valamennyi hasznos szókészlettel és nyelvtannal, nyelvtani gyakorlatokkal. A szókészleti elemek nemcsak az egyes leckékhez kapcsolódnak, hanem a könnyebb megtalálás érdekében a könyv végén is (180–192, illetve 167–175) szerepelnek. A könyv láthatóan a gyakorlati nyelvtudás megszerzésére összpontosít, gondolva a magántanulókra is, megadva mindkét könyvhöz a megoldási kulcsokat (174–179, illetve 160–166), a nyelvtan viszont – érthetően – kevésbé nyomatékosan szerepel. Nyomdatechnikailag helyeselhető, mert a szemléltetést szolgálja, hogy zöld alapon, zöld mezőben található azok a nyelvtani ismeretek, amelyekkel feltétlenül meg kell ismerkedni, zöld keretbe helyezett formákban (négyzetekben) viszont azok az ismeretek, amelyeket tovább lehet vizsgálni, amelyek megismerésében el lehet mélyedni. A szerzők a bevezetésben utalnak arra, hogy a nyelvtani és a nyelvszerkezettani kérdésekre kíváncsi tanulók az esetleg szükséges alaposabb ismereteket Csepregi Márta könyvéből (*Unkarin kielioppi [Magyar nyelvtan]*) vagy Csepregi Márta – Gerevich-Kopteff Éva *Unkaria suomalaisille [Magyar finneknek]* című könyvéből) szerezhetik meg.

A szókészleti elemek kiválogatása során a szerzők a hétköznapi élet történéseire, eseményeire összepontosítottak. Az is jó módszernek látszik, hogy már az egyes leckék elején elolvashatjuk a téma könyvbe való felvételének célját, s újszerű, hogy minden leckéhez tartozik egy általános ismereteket röviden tárgyaló fejezet (pl. bemutatkozás, üdvözlések, család és rokonság, lakáskörülmények stb.) a magyar élet, a kultúra egy-egy kis szeletének leírása. A tanuló tehát nem „száraz” nyelvleckét, nyelvtant kap, hanem lehetőséget arra, hogy belehelyezkedjék egy életkörbe, egy emberi-környezeti szituációba. A régebbi úgynevezett „országismeret” olykor kisére merev és szókészletileg sokszor mereven kötött szerepeltetése helyett egy oldottabb, de az ország, a kultúra, a társadalmi viszonyok megismertetését mégis megoldó módszert követ. Azt mondhatom, hogy a szerzők a mai szociolingvisztikai kutatások figyelembevételével is számolnak, ennek következtében a mai nyelvhasználat szempontjai érvényre jutnak a szövegek, a kifejezés- és a szókészlet, sőt bizonyos értelemben a nyelvtani formák gyakorisági alapon való kiválasztásában is.

Külön kell szólnunk a szövegek „laza”, természetes voltáról, s ez nem egészen magától értetődő, hiszen a tankönyvszerzők általában jó szándékkal ugyan, de igyekeznek „belepasszírozni” minden általuk fontosnak tartott tudnivalót a leckébe. A gyakorlatok gazdagsága egészen kivételes. Aligha van sok olyan tankönyv szerzője a világon – legalábbis az én ismereteim szerint –, amelyik annyira gondosan, annyira empatikusan, annyira változatosan igyekezett volna összeállítani a témához, a lec-

kéhez adekvátan kapcsolódó és illő, annak megértését, megtanulását elősegítő gyakorlatokat. S ez igen nagy elismerést érdemel, mert azt bizonyítja, hogy nem kímélték a fáradságot, az időt a legszükségesebbnek vélt, legérdekesebb, legszínesebb gyakorlatok kidolgozására.

Az *Unkaria helposti 2 – Unkarin jatko-oppikirja* [Könnyen magyarul – magyar haladó tankönyv. Jyväskylä, 2003] tulajdonképpen folytatása az első kötetnek, s ez természetes. Szerkezetében, felépítésében is hasonló elveket követ, s ez mondható el a leckék megformálásáról is. A témák itt szintén rendkívül hasznosak és változatosak (levélírás, megszólítás, munkahelyi miliő, hobbik, magyar / finn földrajzi ismeretek, utazás Magyarországra, szüret, állatkerti látogatás, a magyar és a finn természet egybevetése, autózás, véleményformálás magyar nyelven stb.). A feladatok megoldási kulcsát és az úgynevezett összefoglaló szókincset itt is a könyv végén (160–175) találjuk.

Külön említést érdemel, hogy a szerzők mindig a modern nyelvoktatási folyamatokat és módszereket ismerve tervezik meg a tananyagot. A 2. kötetben elsősorban a kontrasztivitás nyújtotta lehetőségeket ragadják meg a leckék szövegének szerkesztésében is, de különösen a nyelvtani fejezetek, részletek tárgyalásában fordítanak gondot a finn és a magyar nyelvi hasonlóságokra és különbségekre (pl. a határozott és határozatlan igeragozás: 2–3, 8–9. lecke; a birtokviszony kifejezése: 7. lecke; az esetek egybevetése: 1. lecke stb.). Nagyon jó didaktikai megfontoláson alapul az az eljárásuk, hogy a gyorsabban haladni akaró tanulóakra tekintettel többletgyakorlatokat és teljesebb szókészletű „csomagot” is adnak (l. pl. 13., 27, 43, 54 stb.). A különféle névszói és igei nyelvtani formák bemutatása és tárgyalása világos, egyértelmű, tekintettel vannak a rendhagyó, kivételszerűen jelentkező nyelvi sajátosságokra is (pl. 46–47, 155–156 stb.).

Összefoglalóan azt mondhatom, hogy az utóbbi két kötet nagyon átgondoltan, valóban koncepciózusan és fantáziadúsan van megtervezve; nem jellemző rá sem az elnagyoltság, sem a túlzott egyszerűsítés vagy túlzúsúfoltság. A könyvek nyomdatechnikai kivitelezése elismerésre méltóan szép és igényes, az illusztrációk leleményes és fáradságot nem kímélő kidolgozása Vecsernyés Ildikó szakértelmét és fantáziáját dicséri. A szerzők finn és magyar anyanyelvűsége, kétnyelvűsége, azonos hullámhosszon jelentkező, eredetiségre törekvő munkája mindkét kötetben keresztül érezhető.

A maga területén – úgy tűnik – mindhárom szerző: Kaija Markus – Ildikó Vecsernyés – Irene Wichmann kitűnő munkát végzett. A leckék és a nyelvtani részek harmonikusan és jól elosztva épülnek egymásra. A gyakorlatok változatossága élénk kreativitást és szüntelen újra való törekvést jelez. Azt hiszem, sok tankönyvszerző hasznosíthatná, illetve bővíthetné a saját repertoárját az itt látható példátlanul gazdag, sokoldalú, érdekes és színes gyakorlatkészítési módszerekkel. Didaktikai szem-

pontból is tanulságosnak mondhatók a tanulók saját ismereteinek felismerését szolgáló (*Testaa taitosi* [*Teszteld a tudásod!*]) s a köteteken végigvonuló „önellenőrző” pontok.

A Finn–Magyar Társaság nagyszerű ötlete volt a magyar nyelvtudás „iskolán kívüli” elsajátításának elősegítése, a civil szervezetek (társaságok, népfőiskolák stb.) magyar iránt érdeklődő csoportjainak, tagjainak szánt nyelvoktatás ilyen formában történő felvállalása. A magunk részéről csak elismerés és köszönet jár érte, a szerzőknek különösen, de mindenkinek, aki ezt a munkát bármilyen szinten segítette. Az EU-projekt keretében folyó munka (*Unkaria helposti I-II.*) nagyon sikeresnek mondható, az EU-támogatás tehát korántsem volt hiábavaló.

Végül hálásan köszönöm *Marjatta Manni-Hämäläinen*nek a Finn–Magyar Társaság ügyvezető igazgatójának a cikk megírásához nyújtott segítségét, s azt az odaadást, mellyel a társaság ezer más ügyének gondos szervezése, irányítása mellett a magyarnyelv-oktatás ügyét is folyamatosan és intenzíven támogatta. Ugyancsak köszönöm a magyar kultúra és nyelv igaz barátjának, *Viljo Tervonen* tanár úrnak is az értékes információkat.

Azt hiszem, nem volt felesleges szólnunk a fenti munkákról, hiszen a magyar-tanítás ügyét szolgálják, s csak örülhetünk annak, ha az egyetemeken, főiskolákon kívül is lehetőséget teremt egy társaság, civil szervezet a magyar nyelv iránti érdeklődés színvonalas támogatására, a társadalmi igények maradéktalan kielégítésére, különösen a jelen európai folyamatok időszakában.

*Szabadi Laura*

**„Hajszálgyökerek”**

**Magyarok a világban – legendák, kérdések, tények II.**

*És ha mégis legenda az egész? De hisz a kérdésnek épp legendabeli része foglalkoztat a „való tényeknél” is jobban. A léleknek az a különös szomja, mely még legendát fakaszt, hogy kielégüljön.*

*(...)*

*Mi azért jöttünk ide, mert hitünk szerint valamiféle árvákat, világgá sodródott testvéreket akartunk fölkeresni.*

*Ők meg azért fogadnak szívesen bennünket, mert azt hiszik, létünk legrejtelmesebb kérdését közelíthetik meg egy lépéssel: hogy honnan eredünk, kik vagyunk.*

*Így vegyük hát valóságnak, mégha legendás is, ezt a helyzetet, mely nem mindennapi kísérletet kínál.*

(Illyés 1971: 241)

### **Bevezető**

A külföldi magyarság témakörét néhány kevésbé ismert, különleges csoporton keresztül vizsgálom meg. Ilyen például az Afrikában élő **magyarabok**, a franciaországi **Régusse** vagy a törökországi **Maçarköy** (Magyarfalva) lakóinak esete. A kiválasztott három csoport közös vonása, hogy a feltételezések szerint körülbelül 500 éve, a török időkben kerültek el, vagy vitték el őket erőszakkal Magyarországról; egyikük sem beszéli a magyar nyelvet; asszimilációjuk előrehaladt és mégis hangoztatják magyar kötődésüket. Tanulmányom előző részében a núbiai magyarabokkal kapcsolatos forrásokat ismertettem, jelenlegi írásomban Régusse és Maçarköy magyar kötődéseit elemzem.

Dolgozatom célja annak bemutatása, hogy milyen érveket és ellenérveket lehet kibontani a forrásanyagokból a magyarabok, a régusse-iek és a maçarköyiek magyarságát illetően. Adatgyűjtő és rendszerező munkámnak nem feladata a vitás esetek eldöntése; célom a legendák kialakulásának feltérképezése, az esetek minél sokoldalúbb megismerése, az érvek és ellenérvek teljes körű bemutatása, egy esetleges további kutatás alapjainak lefektetése.

## Magyarok Provence-ban?

Illyés Gyula és Garamvölgyi Artúr

Illyés Gyula 1967-ben, a *Népszabadság* oldalain<sup>1</sup> adott hírt az olvasóközönségnek a régusse-i magyar betelepülés legendás történetéről. Az elképzelés szerint a török hódoltság idején egész magyar falvak kerültek a konstantinápolyi rabszolgavásárra. Ezzel egy időben belső háborúk és a járványok Provence-ban falvak egész sorát tette néptelenné. A kiürült föld ura a Johannita Szék lett, mely a pusztá francia vidéket az oszmán rabságból kiváltott magyar keresztényekkel tette újra lakottá. A feltételezett magyar ősök érkezését 1533-ra datálják.

Az eredetet kutató Régusse-i Történelmi Bizottság mintegy 250 magyar család nyomát vélte felfedezni az anyakönyvekben és a falu iratainak archívumában. Ezekben az iratokban hátrafelé lapozva, a bejegyzések alapján bontották ki a mai francia családnevekből az eredeti, feltételezett magyar neveket.<sup>2</sup>

Illyés Gyula – átnézve az anyakönyveket – az egyik keresztelési bejegyzés alapján azt föltételezi, hogy 1660-ban a faluban még voltak, akik magyarul beszéltek. Ehhez kiegészítésként megjegyzi, hogy máshonnan származó adatok szerint a Régusse-be települt magyarok három nemzedéken át kizárólag egymás között házasodtak, valamint semmi nyoma annak, hogy az óhazával valaha is összeköttetésbe kerültek volna. Illyés megemlíti, hogy a Régusse-be hozott magyarok megtartották otthoni társadalmi rétegződésüket. Érdekes további adatnak tartja, hogy a közeli város, *Barjols* máig is tímárjairól, franciául *hongroyeur*-nak ('magyarosok') nevezett finombőr-cserzőiről híres.

Illyés Gyula cikksorozatának köszönhetően fellendült az érdeklődés a magyarok Provence-ban élő rokonai iránt. Mivel a költő többször is Garamvölgyi Artúr nyomozására hivatkozott, az *Élet és Tudomány* olvasói kérésére megkereste a külföldön élő újságírót, aki bemutatta franciaországi kutatását és eredményeit (Garamvölgyi 1968).

Garamvölgyi figyelmét egy 1966-ban megjelent francia ismeretterjesztő könyv egyik megállapítása keltette fel (Belgrano 1966). A Var megye helységeinek történelmét, földrajzát, műemlékeit tárgyaló műben a következő mondat állt: „A XVI. század végén, a vallásháborúk következtében, Régusse teljesen elnéptelenedett. Újra népesítésére magyarokat hívtak be” (idézi: Garamvölgyi 1968: 536).

<sup>1</sup> *Népszabadság*, 1967. december 24. és 30., 1968. január 6-8. Kötetben: Illyés Gyula: *Hajszálgyökerek*, Bp., 1971. 235-266.

<sup>2</sup> Így a helyi kutatók szerint mai *Fouque* családnév az eredeti magyar *Fokos* név évszázadokon át tartó el-franciásodása során alakult ki: *Fokos* > *Foquos* > *Fouquos* > *Fouques* > *Fouque*. Így lett a magyar *Papp*-ból a francia *Sappe*. A régi iratokból így követték nyomon, hogyan lett a *Béressi*-ből *Bressi*, *Pór*-ból *Porre*, *Márton*-ból *Marton*, *Fábri*-ből *Fabrè*.

A nyomozás első lépéseként a magyar újságíró Belgranot kereste fel, aki elmondta, hogy az információt Louis Henseling touloni történész *egyik* munkájából (Henseling 1935) vette át. Sajnos Henseling 1947-ben elhunyt, így Garamvölgyi csak egykori munkatársával, a hagyatékot őrző, J. B. Gaignebet történelemprofesszorral tudott beszélni. A történész hagyatékában talált jegyzetekből kiderítette, hogy Henseling néhány 18. századi munkából<sup>3</sup> szerzett tudomást a magyarok hajdani betelepüléséről, és a felső-provence-i falvak adattáiraiban kutatva további bizonyítékokra lelt.

Garamvölgyi ezután Régusse-be utazott, hogy saját maga is megvizsgálhassa a falu iratait. Az 1553-tól fennálló irattárat tanulmányozva megfigyelte, hogy 1569 és 1574 között nincsenek anyakönyvi bejegyzések.<sup>4</sup> Erre az ötévnyi „fehér foltra” alapozva azt gondolta, hogy ebben az időben a belső vallás- és polgárháborúk, majd a pestisjárvány következtében a község elnéptelenedett. 1574-ben az anyakönyvi bejegyzések újra folytatódtak, s rögtön 11 születést jeleztek.

„Az új születési bejegyzések a »friss vérről« adnak hírt. Magyar nevek serege jelent meg a pergameneken (közülük a legtöbb kezdettől fogva torzult alakban került lejegyzésre): Jánosi, Teleki, Kereti (Kereszti?), Vér, Piros, Fokos, Furkos, Papp, Bogár, Boros (Bőrös?), Pór, Angyal, Szabó, Dormánd, Várhida, Vértes stb.” (Garamvölgyi 1968: 538)

Ezen a ponton Garamvölgyi szakértők segítségét kérte, s levelet írt a Magyar Tudományos Akadémia Történettudományi Intézetének. A történészek válaszát figyelembe véve dolgozta ki azt az elméletet, amelyet Illés Gyula is ismertetett.

A korabeli dokumentumok áttanulmányozása során Garamvölgyi a betelepülők szakmai és szociális megoszlásáról is talált adatokat. Ezek szerint a betelepülők egy része kisiparos volt, akik addig ismeretlen szakmákat honosítottak meg. Garamvölgyi a régi iratok alapján több ilyen magyar eredetű iparos-dinasztiát rekonstruált.<sup>5</sup> Véleménye szerint a 16. századi magyar betelepülés a francia szókinszben is nyomot hagyott. Olyan új kifejezések születtek, amelyek a magyarokhoz köthető szakmákkal kapcsolatosak. Így a ’magyar’-t jelentő *hongrois* szóból származtatja a *hongrer* ’lovat miskárol’, *hongreur* ’lómiskároló’ kifejezéseket. Ugyancsak a *hongrois* tőre vezeti vissza a *hongroyer* ’timsóval bőrt cserez’, s ezzel összefüggésben a *hongroirie* ’bőr-cserző műhely’ vagy ’bőrkereskedelem’, *hongroyage* ’bőr-cserző művelet’ és a *hongroyeur* ’bőr-cserző kisiparos’ szavak.

<sup>3</sup> Achard: *Dictionnaire Historique et Géographique de Provence* (Provence történelmi és földrajzi szótára); Papon: *Histoire generale de Provence*. Paris, 1777–1786.

<sup>4</sup> 1569-ben megszakadnak a bejegyzések, majd ugyanazon a lapon, de már 1574-től folytatódnak.

<sup>5</sup> Garamvölgyi tizenhét magyarok által űzött szakmát talált: kovács, pék, szabó, cipész, csizmadia, bocskorkészítő, len-, kender- és gyapjúfűtésülő, takács, asztalos, kőműves, molnár, bognár, kádár, kötélverő, bőr-cserző és lómiskároló.

A magyar eredet kutatására „Régusse-i Testvérfa Kutató Bizottság” is alakult, melynek tagjai<sup>6</sup> magyar származásúaknak vallották magukat, s céljuk az volt, hogy megtalálják azt a magyarországi falut, ahonnan őseik származtak.

### *Hegyi Klára cáfolata*

Garamvölgyi Artúr levelei, majd a régusse-i magyarokról szóló tudósítások felkeltették a Tudományos Akadémia figyelmét is, így Franciaországba küldték Hegyi Klára történészt, aki 1970-ben három hónapig kutatta a magyar telepítés tényét a francia levéltárakban. Eredményeiről, valamint Garamvölgyi munkájának elemzéséről a *Magyar Tudományban* számolt be (Hegyi 1973).

Tanulmányában először is tisztázta a Történettudományi Intézet és Garamvölgyi Artúr kapcsolatát. Elmondása szerint az újságíró felfedezéséről tudósító levelének lényege az volt, hogy az anyakönyvek kétséget kizáróan bizonyítják, Régusse a 16. század 70/80-as éveiben színtiszta magyar faluvá alakult, s az egykori telepések lezármazottai meg szeretnék találni őseik magyarországi faluját. A Történettudományi Intézet válasza elsősorban a tömeges, szervezett áttelepülés tévhitét oszlatta szét, és annak a hipotézisét kínálta fel, hogy ha valóban magyarokat telepítettek, akkor a konstantinápolyi rabszolgapiacról kerülhettek oda, és a közvetítő a Jeruzsálemi Szent János Lovagrend lehetett. A válaszlevél ugyanakkor azt is hangsúlyozta, a kérdés megoldásához a teljes helyi forrásanyag feldolgozásán túl, át kell nézni a Francia Külügyminisztériumi Levéltár konstantinápolyi követjelentéseit és a johannita lovagrend levéltárának anyagát is. Garamvölgyi Artúr a történészek feltételezését később már bizonyított megoldásként kezelte.

A magyar újságíró által magyar telepítésűnek megjelölt Draguignan környéki falvakban<sup>7</sup> gazdag helyi forrásanyag maradt fenn, általában a 16. század közepéig (egy-egy falvakban a tízes-harmincas évekig).

Hegyi Klára megjegyzi, hogy az újságíró elsősorban anyakönyveket nézte végig, a többi forrást nem, vagy alig használta, így több hibát is vétett. Az anyakönyvek névanyagának feldolgozásában – a kusza kézírás, a még kialakulatlan helyesírás miatt és más forrásokkal való egyeztetés hiányában – Garamvölgyi munkájában négy típushibát figyelt meg:

(1) Az egymáshoz hasonlóan írt *e*, *a* és *o* betűket olyan magánhangzóknak olvasta, hogy azok megfeleljenek a feltételezett magyar név hangalakjának.

<sup>6</sup> Norbert Fanquitire, Gabriel Sappe, Mireille Agnes iskolai igazgatónő, Marcel Jean

<sup>7</sup> Baudinard, Bauduen, Artignosc, Moissac, Montmeyan, Régusse, Aups, Fox-Amphoux, Salernes, Sillnas, La Verdrière, Barjols, Brue-Auriac, Cotignac, Seillons, Bras.

(2) Névmagyarázataiban nem volt tekintettel a francia hangtörténet szabályaira, sem a francia, sem a magyar nyelv eltérő hangalakjaira és az azoknak megfelelő, eltérően leírt betűkapcsolatokra.

(3) Nem vette figyelembe azt, hogy a 16. században sok helyi családnévnek létezett hím- és nőnemű alakja, pl. *Peyr/Peyresse, Fouquc/Fouquesse* stb. A nőnemű formákat régebbieknek feltételezte, és ebből következtetett az *-oss* végződést magukba foglaló magyar nevekre.

(4) Európa-szerte elterjedt keresztnevek francia alakját magyar eredetűnek vélte, pl. *André* > András, *Jaques* > János, *Johannesse* > Jánossi stb.

Hegyí Klára számára a félreolvasások mellett már a nevek összetétele is gyanút keltett. Garamvölgyi a régusse-i 16–17. századi anyakönyvi bejegyzésekben 145 magyar családnevet talált,<sup>8</sup> de ezek közül teljesen hiányoznak a 16. századi magyar névadásra jellemző – testi tulajdonságokra utaló – nevek (*Sánta, Balog*), illetve nagyon kevés számú a foglalkozásokból eredő elnevezés. A korabeli névadási szokásokra jellemző harmadik csoport, a helységnévből eredő családnevek ugyan nagy számú csoportot képviselnek, de a történész szerint e helységek (*Várszék, Arnót*,<sup>9</sup> *Várdörög, Zsigód* stb.) nagy része **soha nem is létezett**, vagy a 16. században **más alakjuk** volt használatos (*Várpalota, Sárospatak*).

A névmegfejtések egy része magyar vagy magyarosan hangzó közszó, köztük olyanok, amelyek Hegyí Klára szerint az adott évszázadban még nem léteztek. Emellett megfigyelte, hogy a magyaroknak tulajdonított nevek más része ismert volt már a megelőző évszázadokban is Provence-ben, vagy pedig régi franciaországi településnevekből származtak. Ilyen a *Grambois, Arnaud, Sicaud, Varadier Dolle, Bagarris* stb. Nemcsak ezekben, de más forrásokban sem találta a magyar telepések nyomát. Garamvölgyi Artúr kutatásának egyik alaptézise abból indult ki, hogy a régusse-i anyakönyvekben 1569–1574 között öt év szünetet talált, így ebből a falu elnéptelenedésére következtetett. Egyéb forrásokban is megvizsgálta ezt az üres öt évet, s teljesen eltérő eredményre jutott: a községi tanácsulési határozatok folyamatos falusi életet mutatnak, és a királyi jegyző is több kötetet töltött meg a lakosság jogi ügyeivel. Hegyí Klára más dokumentumokban sem találta a magyar betelepítés nyomát.

Átnézte a provence-i történeti munkákat (elsősorban a 18. századi Papon és Achard munkáit, melyeket Garamvölgyi forrásként megjelölt), de nem találta ma-

<sup>8</sup> Hegyí Klára munkáját nagyban segítette, hogy Garamvölgyi ceruzával aláhúzta az általa magyarnak vélt neveket.

<sup>9</sup> Arnót valójában létezik, egy Árpád-korig visszanyúló történelemmel rendelkező, Borsod-Abaúj-Zemplén megyében található kis falucska. Azt, hogy a 16. században a helység nevének pontosan mely formája volt használatos, nem tudom (www.arnot.hu).

gyar telepések nyomát. Kivétel Louis Henseling 1932-es munkája volt, amelyben további forrás, illetve hivatkozás nélkül a következőket olvashatjuk:

„A 16. század végén spanyolok és génuaiak népesítették újjá Artignosc-ot, a magyarokat ugyanekkor hívták be, hogy felélesszék Régusse városát, amelyet a polgár- és vallásháborúk hasonlóképpen megviseltek; a provanszi föld azonban úgy hatott rájuk, hogy ez az idegen hozzájárulás sem a helységnevekben, sem a nyelvben, sem a szokásokban nem hagyott nyomot.” (Idézi: Hegyi 1973: 657)

Hegyi meggyőződése, hogy a magyar eredet csak Garamvölgyi Artúr lelkesedéséből született meg, sőt maguk a régusse-iek is tőle hallottak először magyar eredetükről.

Az *Élet és Tudomány* 1973/45. számának *Kedves Olvasók!* című rovatában a szerkesztőség Hegyi Klára tanulmányára hivatkozva két oldalas helyreigazítást közölt: „...a XVI. századi provence-i magyar betelepítéstől, mint egy talán kedves, de a történelmi valóságnak nem megfelelő legendától el kell búcsúznunk.”

Garamvölgyi Artúr időközben elhunyt, így már nem tudott reagálni Hegyi Klára eredményeire. A történész megállapításai azonban nem szegték kedvét a téma iránt érdeklődőknek. A megjelent cikkek nyomán sok egyre többen foglalkoztak a „magyar telepések” ügyével.<sup>10</sup>

### *Kiszely István*

Kiszely István és felesége 1991 nyarán ment Régusse-be. Mivel a levéltárak és könyvtárak zárva voltak, empirikus tapasztalatokat gyűjtöttek a lakosság magyarságtudatáról:

„A helyiek kedvesen, örömmel fogadtak, akárcsak egy honfitársukat. Megtudtuk, hogy a magyar kapcsolat tudata jóval Garamvölgyi Artúr ittléte előttről él e területen, mindenkiben igen régtől fogva.” (Hankó–Kiszely: é.n.)

A helyiekkel beszélgetve felvetődött egy régészeti ásatás – a 16. századi lakosság temetőjének feltárásának – kérdése is. A mindent átfogó szakértői csoport által végzett kutatás azonban máig sem valósult meg, de a magyar eredet legendája nem halt el. Csókos Varga Györgyi (régebben Franciaországban, most Etyeken élő festőművész) kezdett el közben foglalkozni a magyar betelepítés ügyével: a falubeliekkel együtt egy Régusse-ben létesítendő magyar ház – és egy szakember vezetésével abban működő kutatóbázis – létrehozásán gondolkodva. Dr. Valter Ilona, az

<sup>10</sup> Kiszely István és Pásztor Zoltán közlései szerint: A Kanadában élő Jean-Claude Grenier, Mireille Agnès, a Toulonban élő H. Andrau (aki Magyarországon is járt), az Entrevau-ban élő magyar származású festőművész, Nagy Niké (akinek férje Michael Montanaro, a neves provanszál zenész) és M. René Herviaux, aki a régusse-i turista iroda vezetője.

Országos Műemléki Felügyelőség régésze 1989-ben támogatást kért az Etyeki Képzőművész Csoport által Régusse-ben létesítendő magyar ház ügyében.<sup>11</sup>

A kilencvenes évek elején magyarországi kutatók ottléte idején, a franciaországi lapok is sokat foglalkoztak Régusse „magyar” múltjával, különösen a *Var Matin* című lap Régusse rovata.<sup>12</sup>

### *Pásztor Zoltán*

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem francia szakos hallgatója, Pásztor Zoltán<sup>13</sup> 1993 őszén a budapesti Francia Intézet ösztöndíjasaként két hónapot töltött Nizza, Draguignan, Marseille könyvtárainak és levéltárainak tanulmányozásával, a „franciaországi magyarok” történetének kutatásával. Munkáját szakdolgozatában foglalta össze (Pásztor 1995).

Kiinduló anyagként Illyés Gyula és Garamvölgyi munkáira, Régusse „magyar” múltját megemlítő útikönyvekre, Henseling már többször idézett művére hivatkozik. Bemutatja Hegyi Klára ellentmondó tanulmányát is. Munkája során azonban talált egy régebbi, 19. századi forrást, amely a magyar betelepítésre is vonatkozhatott. A dokumentum alapján több olyan esemény történt a faluban, mely elnéptelenedéshez vezethetett: vallásháborúk, valamint különböző járványok. A múlt században élő pap (Mireur) feljegyzéseire alapozva megállapítja, hogy a 16. század végén új telepések érkeztek a faluba.

„Mireur, ahogy írja, nagy rendetlenségbe találta a XVI. és XVII. században élt jegyzők írásait, így ő maga is kihagyott néhány évet. Tette ezt például az 1592–98-ig terjedő időszakban. Különös fontosságúak számunkra ezek az évek, hiszen 1598-ban jelennek meg az évkönyvben az »új betelepültek«, valamint azok, akik semmilyen joggal és címmel nem rendelkeznek. Mindenesetre ezek az emberek (idegeneknek is említi őket Mireur) felforgatták a falu eddigi életének menetét, hiszen elfoglalták az elhagyott házakat, javakat, istállókat” (Pásztor 1995).

A fiatal kutató megemlíti, hogy ottjártakor már csak három családon belül élt a magyar eredet hagyománya. (Illyés Gyula idején még 25 család tudott magyar ősökről, de 25 év leforgása alatt ezek a régusse-i dinasztiák kihaltak.) A falu történeti anyagaiban még egy érdekességre akadt: 1648-ban Jean Rigaud (franciául ki- ejtve *Rigó*) jutalmat kapott a falu templomtornyának építéséért. Megjegyzi, hogy a

<sup>11</sup> Dr. Valter Ilona: *Javaslat az Etyeki Képzőművész Csoport által Régusse-ben (Franciaország, Provence) létesítendő magyar ház ügyében* (levél a Soros Alapítványnak).

<sup>12</sup> Herviaux, Denis: *Rhapsodie provençale, Var Matin*, 1991. március 28, Uó: Régusse. A l’Est ien de nouveau. *Var Matin*, 1992. július 24.; André Valere: *Les Hongrois de Régusse: Une passionante conférence de Mlle Agnès*

<sup>13</sup> Pásztor Zoltán jelenleg a Kossuth és a Petőfi Rádió munkatársa.

torony a provanszál hagyományoktól eltérően olyan színes cserepekkel díszített, melyek Magyarországon népszerűek. Dolgozatában nem jelenti ki a magyar betelepítés tényét, a névmegfejtésekhez francia illetve magyar nyelvészek további kutatását tartja fontosnak. „Mindenesetre a franciák álláspontja igen pozitív, hiszen a faluban most épülő Történelmi Múzeum egy részét szívesen szentelnék úgymond a magyar ügynek” (Pásztor 1995).

### *Kocsis Iván fotókiállítása*

Kocsis Iván fotóművész<sup>14</sup> 1992-ben Franciaországba utazott, hogy felkutassa a magyarok leszármazottait és az érdekes legendáról riportjellegű fotóalbumot készítsen. Tizenkét várost, azok környékét, a provence-i tájat és a magukat magyar eredetűeknek valló embereket örökítette meg. A közel félezer fotóból 1999-ban készült kiállítás, de a könyv nem készült el.

A fotóművész alaposan tanulmányozta a témát, megismerte Garamvölgyi és Illyés beszámolóját, de ugyanígy Hegyi Klára kutatását is. Régusse-ben tolmáccsal beszélgetett a falubeliekkel, de az elhangzottakat hangszalagra vette.<sup>15</sup> „Én nem amatőr kutatóként, hanem fotósként utaztam Provence-ba, (...) de találtam olyan dolgokat, amelyek arra utaltak, hogy nem szabad elvetni ezt az elméletet” (N. n. 1999).

### *Hajszálvékony gyökerek*

A Régusse környéki magyarok hajdani betelepítésére sajnos kevés kutatás irányult. A törökök magyarországi rabszedése és a konstantinápolyi rabszolgavásár történelmi tény, de mindez nem bizonyítja, hogy a Régusse-be és környékére így kerültek volna magyarok vagy más csoportok. A johannita közvetítés lehet igaz, de jelenleg csak egy hipotézis.<sup>16</sup>

A névanyag (Régusse) tanulmányozása francia és magyar történész, illetve nyelvész szakértők bevonásával érdekes eredményeket hozhatna. Az igazság valószínűleg Garamvölgyi Artúr és Hegyi Klára megállapítási között helyezkedhet el. Míg Garamvölgyi egy kissé elfogultan vizsgálta a dokumentumokat, és elhamarkodottan vont le következtetéseket, addig Hegyi Klára inkább az újságíró hibáinak feltárásán fáradozott, mintsem a legenda bizonyításán.

<sup>14</sup> Vácott született fotóművész, a Római Magyar Akadémia ösztöndíjasa; főtitkára a Magyar Diaporáma és Multivízió Egyesületnek.

<sup>15</sup> Az 5–6 órányi beszélgetés még szakértő fordításra, illetve feldolgozásra vár.

<sup>16</sup> A Máltai Lovagokkal kapcsolatosan dr. Vajay Szabolcs (Svájcban élő, a johanniták történetével foglalkozó történészprofesszor) egy másik lehetséges változatot ismertetett: a johanniták az elfogott oszmán gályák keresztény-rabszolga evezőseit felszabadították, szolgálatukba fogadták, vagy birtokaikon (akár Provence-ban) letelepítették. Akár így is kerülhettek Régusse környékére magyarok (Vajay Szabolcs levele, 2003. november 8.).

Egy komplex (régészeti, etnográfiai, nyelvészeti, történeti stb.) kutatás valószínűleg minden kétséget kizáró eredményt hozhatna. Addig azonban azt a – további bizonyítást nem igénylő – tényt kell elfogadni, hogy a régusse-iek egy része magyar származásúnak vallja magát.

## *Magyar falu Törökországban? Maçarköy*

*Ispay Ferenc*

Maçarköy<sup>17</sup> létezéséről dr. Ispay Ferencnek<sup>18</sup> az *Élet és Tudomány*ban írt beszámolóiban olvashattunk először, s az ő nevéhez fűződik a falu felfedezése is (Ispay 1981, 1983).

A Törökországban utazgató Ispay figyelmét *Vendel János*<sup>19</sup> hívta fel arra, hogy valahol az országban létezik egy falu, melyet Maçarköynek, azaz ’Magyarfalvának’ hívnak. Ispay több éves keresgélés után sem bukkant a falura. Újabb évek teltek el, míg ismét Törökországba, a Taurusz hegység közelébe jutott, és a környékbeli pásztoroktól megtudta, hogy valóban létezik Maçarköy, de ma már Gebiznek nevezik.

A falu magyar eredetének hirdetőjétől, az idős Küçükatastól így hallotta a hely történetét:<sup>20</sup>

„A mi őseink 420 évvel ezelőtt jöttek Magyarországról az isztambuli Gebze vidékére. Ott letelepedtek, és falut alapítottak. Egy közeli cserkesz falu lakosságával nem tudván megférni, a falut feladták, s az Isparta melletti Sorkum jajlára menekültek. A helyet birtokukban vették, és téli szállást keresvén ide jöttek. Itt letelepedve elhatározták, hogy a helynek olyan nevet adnak, amely mindkét hazájukra emlékezteti őket. Így lett a falu neve Gebiz Maçar.” (Ispay 1981: 1561)

Dr. Ispay Ferenc két napot töltött „Magyarfalván”, s a szájhagyományon kívül egyéb bizonyítékokat is keresett a magyar eredetre: megvizsgálta a falu temetőjét, ahol azt tapasztalta, hogy a sírkövek formája és díszítési elemei eltérnek a vidéken megszokottól.

1982-ben még egyszer visszatért a faluba, és egy újabb beszámolót írt a lakók életéről. Ebből megtudhattuk, hogy Maçarköy lakói a mohamedán vallást követik, s őseik a pásztorok életmódját választották, így ma már teljesen beilleszkedtek a környék nomád pásztorai, a jürükkök közé.

<sup>17</sup> Kiejtve: ’madzsarköj’.

<sup>18</sup> New York-ba emigrált földrajztanár volt.

<sup>19</sup> Isztambulban élő, magyar származású jezsuita szerzetes

<sup>20</sup> A történetet hangfelvételre rögzítette. Ispay Ferenc időközben meghalt, már Beder Tibor sem tudott kapcsolatba lépni vele, így a felvételt sem sikerült megszerezni.

„Ezzel véget ért Magyarfalva keresése. Az igazi munka azonban csak most kezdődik! Szolgáljon ez a beszámoló ösztönzésül valamely érdemes honfitársamnak, aki (...) feleletet talál mindarra a kérdésre, amelyre jómagam – avatatlan révén – nem tudok felelni.” (Ispay 1981: 1561)

### *Beder Tibor*

Ez az üzenet készítette Beder Tibor<sup>21</sup> csíkszeredai tanárt arra, hogy elinduljon Törökországba gyalogszerrel. Amíg a politikai helyzet miatt nem indulhatott, kutatásba kezdett a témával kapcsolatban. Egyetlen írásos adatot dr. Rásonyi László *Tarihte Türlik* című, 1971-ben Ankarában megjelent dolgozatában talált, ami nagy általánosságban Gebiz-Maçarra is vonatkozhatott:

„A nagy háborúk sok áldozattal jártak. Magyarországról sok magyart, esetenként egész falvakat hurcoltak át Anatóliába. Aztán a 15–20 évi ott tartózkodás után szabadon engedték őket, vagy felvéve az iszlám hitet, eltörökösödtek. Napjainkban a Sivas mellett egy egész övezetben vannak magyar elnevezések. Giresun mellett és Balikesirben is egy falut magyarnak neveznek.” (Idézi: Beder 2001: 202)

Beder Tibor végül is 1990. június 9-én indult el Törökországba, s 2600 kilométer és 84 napi gyaloglás után ért Zágomból Maçarköybe.

„Iyi günler – (Jó napot!) – mondtam szaporán, és mutatóujjamat a mellemnek szögezve bemutatkoztam: Ben macarin, vagyis” Én magyar vagyok!« majd a földre mutattam: Bura maçar? Ez a hely magyar! Madzsar-Madzsar- mondták többen is (...) aztán Mehmet Çakman, akinek arca olyan, mint egy töről metszett csíki székelyé, elővette személyazonossági igazolványát és büszkén tette rá mutatóujját a »konut« rovatra (lakhely), ahova »maçar« (Madzsar), azaz magyar van írva. Tehát ez a hely magyarként vésődött be az itt lakók emlékezetébe. Így jelenik meg személyazonossági igazolványukban is, bár újabb neve Karapinar (Feketeforrás). Olyan ez, mint nekünk, erdélyi magyaroknak Kolozsváron a Farkas utca, amelynek román nevét sok magyar nem is tudja.”(Beder 2001: 201)

Beder Tibor néhány napot Magyarfalván töltött Mehmet Çakman otthonában vendégeskedve, majd a falu polgármesterével találkozott, kinek édesapja az a Kücükates volt, aki Ispay Ferenc legfőbb „adatközlője” volt. A polgármester elmondta Beder Tibornak a legfontosabb tudnivalókat Magyarfalváról.

A 4022 lakosú Gebiz, több kerületből áll: legelső település a két és fél kilométerre fekvő Maçar volt, melyet ma hivatalosan Feketeforrás kerületnek (*Karapinar mahallesi*) neveznek, jelenleg még két település tartozik Gebizhez. A községközpon-

<sup>21</sup> Földrajz–geológia szakos tanár, Hargita megyei nyugalmazott főtanfelügyelő; a Magyarok Székelyföldi Társaságának és a csíkszeredai Julianus Alapítványnak az elnöke.

tot Atattürknek hívják. Ezeket összevonva kapta a helység a *Gebiz-Maçar* nevet, mely napjainkra *Gebizre* rövidült. A lakosság többsége földművelésből tartja el magát.

A régi település, az *Eski Maçar* (’Ős-Magyar’), melynek mára nyoma sincs, egy fennsík tetején állott, alatta fekszik a temető, melynek régi részét (*Eski Mezarla*, ’Ősi temető’) *Maçarca Mezarlanak* (’Magyar temető’) is nevezik. Annak ellenére, hogy a falu lakói szinte semmi lényegeset nem tudnak Magyarországról, a származás legendája elevenen él bennük. Beder Tibort legalább húsz-harminc „magyar” török próbálta vendégül látni, vagy legalább beszélni vele, mint „testvérel”.

„Mégis hogy van az, hogy tizennyolc generáció után is ... megmaradt az itteniek tudatában a magyarsághoz valamilyen módon való tartozás tudata? Ha még ez csak a »maçar« helynévben van is meg és egy apáról fiúra örökített szájhagyományban. (...) Így ők minden törökök legmagyarabb törökjei, akik bizonyíthatóan is rokoni szálakkal kötődnek a magyarsághoz.” (Beder 2001: 217)

### *Magyarok falva?*

A három vizsgált csoport közül a legkevesebb adattal a Maçarköyben élő magyarok történetéről rendelkezünk. Őket csak két kutató kereste fel, és beszámolóikon kívül más adat talán nem is található róluk. „Fölfedezésük” jóval később történt, mint a magyaraboké vagy Régusse lakóié. A további kutatások szempontjából tehát ez a legérintetlenebb terep. Szerencsére a „régii magyar” temető még megvan, ez a terület szolgálhat adatokkal egy szakértői vizsgálat számára.

### **„Hajszálgyökek”**

A vizsgált három csoport néhány szempont szerint megegyezik.<sup>22</sup> Magyarok tartott őseik a török hódoltság idején, a 16. században kerültek el Magyarországról. Az azóta eltelt majdnem fél évezred alatt is megőrizték magyarságtudatukat, bár más tekintetben asszimilációjuk teljesen végbement.

Eredetmondáikról összegezve lemondható, hogy történelmileg *bizonyított tényeken alapulnak*: a török rabszedése Magyarországon, a rabok janicsárrá nevelése vagy értékesítése a Konstantinápolyi rabszolgapiacra, a török hadseregben magyar zsoldosok alkalmazása, I. Szelim egyiptomi uralma.

Fontos bizonyítékul szolgálhat, hogyha a *befogadó környezet* is különbözőnek látja az érintett nációt. A magyaraboknál ez az elnevezésben is tetten érhető: „magyar törzs”, Régusse környéki magyarok jelenlétére a foglalkozás-elnevezések, míg a törökországiakra a származást jelölő falunév (Magyarfalva) szolgálhat érvként.

<sup>22</sup> Hipotéziseim a rendelkezésre álló források alapján születtek. Elképzelhető, hogy a csoportok újabb vagy alaposabb primer kutatása más adatokat hozna felszínre, melyekből más elképzelések következethetők ki.

A régészeti, tárgyi bizonyítékok utáni kutatás a magyaráboknál nehézkesen valósulhat meg – a valóban értékes területek víz alatt vannak, de Franciaországban és Macarköyben valószínűleg hozna eredményeket egy ilyen vizsgálat. Mindhárom csoportnál érdemes lenne a levéltári anyagokat átböngészni. Ezen tényezőkhöz még hozzátehetünk egy nem annyira tudományos, mint inkább észérvet: nehezen hihe-tő, hogy a provençe-i tengerparton, a törökországi jajlán vagy egy nílusi szigeten élő emberek csak *kitalálták* maguknak a „magyar rokonokat”. (Ha mégis így van, a le-gendaképzés okainak kiderítése egy újabb érdekes feladat lehetne.)

Az új helyre csöppent közösségek bármilyen zártak is voltak, mégis szórvány helyzetben éltek. Ha kommunikálni akartak környezetükkel, meg kellett tanulniuk az ő nyelvüket. Az egymás között beszélt magyar nyelv használata valószínűleg fokoza-tosan csökkent: először visszaszorult a családi közegbe, végül teljesen felváltotta a környezet nyelve. Ezzel párhuzamosan – az elkerülhetetlen vegyes házasságok révén – felvették a környezet életmódját (pl. Maçarköyben a nomád pásztorkodását), szo-kásait és vallását. Mindezek azonban asszimiláció külső, objektív tényezői, melyek a négy-öt száz évig tartó folyamat természetes következményei. Ami igazán érdekes esetükben, hogy a szubjektív jellegű magyar identitás ennyi idő alatt sem tűnt el.

### *Miért maradt meg a magyarságtudatuk?*

„Így nőttünk fel. Így tanultuk. Ez sosem volt számunkra kétséges. Ezt kaptuk örökségként az őseinktől. Ettől vagyunk mások, s közösek azokkal, akik szintén magyarok. Igaz messze, messze” – válaszolta egy magyarab férfi (n. n. 1992).

Az ember társas lény, mindenki-ben él a csoporthoz való tartozás vágya, a kö-zösség igénye. Csoportformáló erő lehet a közös eredet, a közös ő, a misztikus le-származás kollektív képze-te. A vizsgált népcsoportok is a magyar eredet legendája alapján szerveződtek közösségekbe. Az etnikai azonosságtudat egyenlő az önbeso-rolással: a saját csoporttal való azonosulással, a közös vonások felismerésével és vállalásával, illetve a másoktól való különbözőségek tudomásulvételével. (A „mi” és az „ők” megkülönböztetésével; vö. Szántó 1983; Bereczkei 1988; Hunyady 1999.)

Az egyik legfontosabb identitásformáló tényező a *család*. Senki sem születik magyarnak, vagy más nemzet tagjának: az identitás kialakulása folyamat eredmé-nye. A forrásokból jól látható, hogy mindhárom csoport tagjai a családi szocializá-ció során a magyarságtudatot (is) örökölték.

Az identitás a különbözőség és az azonosság felismerése és vállalása. A 16. szá-zadban a világ három különböző pontjára került magyar ősök szinte mindenben különböztek új környezetüktől: szokások, nyelv, külső megjelenés. (Gondoljunk a fehérbőrű magyarokra Núbia népei között!) A fokozott kisebbségi helyzet felerősít-heti a kisebbségi identitás vállalását: *büszkéek* lehettek az „idegen vérükre”, hogy nem

olyanok, mint a „többiek”. Itt a büszkeség a kulcsszó, a saját csoporttal való *pozitív azonosulás*, mely erős csoporttudatot eredményez.

Az asszimilációt befolyásoló tényezők közül a legérdekesebb az *anyaországgal való kapcsolat*, ami esetünkben – egészen a csoportok „fölfedezéséig”, tehát több mint négyszáz évig – *nem létezett*. A két elzártabb csoport (magyarabok és a macarköyiek) tehát *semmit sem tudtak* Magyarország jelenéről. Az is lehet, hogy ez az elszigeteltség okozta a magyarságtudat konzerválódását: az óhaza az emlékezetben megszépült, az élő kapcsolat híján legendás elemekkel gyarapodott, misztikus tartalma lett. Annyit tudtak, hogy máshonnan, messziről származnak, valahonnan, ahol „testvéreik” élnek. Ez olyan önmegkülönböztetési lehetőséget kínált, melyet egyik szomszédos csoport sem tudott reprodukálni. „Felfedezésük”, a magyar testvérek látogatása és érdeklődése megerősítette ezt a különleges magyarságtudatot. Beder Tibor találóan fogalmazott könyve végén: „Gyalogutam legnagyobb megvalósításának azt tartom, hogy sikerült felerősítenem és meghosszabbítanom a már-már kialvó emlékezést” (Beder 2001: 220; kiemelés tőlem: Sz.L.).

#### *A magyarságtudat szerkezete és változásai*

A magyarságtudat mélysége és szerkezete azonban mindhárom csoportnál eltér. A diaszpóra-kutatások szerint szórványhelyzetben az identitástudat szerkezete megváltozik: az értelmezési keretként működő *közösségi azonosságtudat helyébe az alacsony érzelmi töltetű egyéni származás- vagy eredettudat lép* (Bodó 2003). A vizsgált csoportoknál ez a szint nem vagy csak részben következett be, illetve a folyamatot lelassította vagy visszafordította a „felfedezés”.

A közösségi azonosságtudat legkevésbé talán *Maçarköyben* van jelen, bár ott is közösségformáló erőt jelent a magyar származás. Hangsúlyoznám azonban, hogy ezzel a csoporttal foglalkozott a legkevésbé kutató, ami magyar kötődésük alakulására is kihat.

A *Régusse* környéki magyar betelepülés ügye jóval több helyi és magyarországi publicitást kapott. A források alapján egyértelműen nem derült ki, hogy Garamvölgyi kutatása előtt milyen szinten él a magyar származás tudata. Úgy tűnik, hogy a magyarországi kutatók látogatása „újjáélesztette” a magyar kötődést. A helyiek most már tudatosan keresik a magyar ősoket.

A *magyarabok* ezzel szemben nem a magyar múltat keresték – hiszen az soha nem volt kétséges számukra –, hanem a magyar kapcsolatokat. „Fölfedezésük”, a magyarországi kutatók és érdeklődők látogatásai azonban felerősítették, illetve át is alakították a magyar kötődést. Ez a csoport nagyon zárt közösséget alkotott sokáig, amely négyszázötven évig őrizte a magyar közösséghez való tartozás tudatát. Mivel azonban az óhazával semmiféle kapcsolatuk sem volt, a magyar fogalom óha-

tatlanul más, saját tartalommal telítődött. Mindezt fokozta, hogy a magyarábok a biológiai asszimiláció során az európaiktól markánsan különböző jegyekkel rendelkező afrikai rasszba olvadtak be. Így fordulhatott elő az az érdekes eset, hogy a Magyarországról jött kutatót így jellemezték egymásnak: „Ő is olyan magyar, mint mi, jóllehet a bőr- és hajszíne más” (Fodor 1966a: 8).

Bár tudtak arról, hogy valahol Európában élnek testvéreik, a „magyar törzs” meghatározást magukra használták. Tehát a *magyar* népnév önmagukat takarta, míg az európai testvéreket a több száz év és a több ezer kilométer távolság misztikuma takarta.

A magyarabokról szóló források alapján magyarságtudatuk sajátos változását lehet rekonstruálni. „Rátalálásukkor” nem rendelkeztek élő tudással a mai Magyarországról. Őseik a 16. században hagyták el az országot, az akkori állapotokról való ismereteiket örökíthették csak tovább leszármazottaiknak. Így azoknak a magyaráboknak, akikkel Almásy vagy Esch találkozott, semmit sem jelentett Budapest, a Himnusz vagy a nemzetiszín lobogó. Sőt a mai *magyar nemzet* kifejezés sem, mert az a 18–19. század során új értelmet nyert.

Mára ez a helyzet megváltozott: a Magyarországgal kialakult kapcsolat következtében, a kutatók látogatásai során olyan információkhoz jutottak, melyek a mai tartalommal töltötték meg a *magyar* fogalmat. A magyaráb közösségek igyekeznek minél több adatot megtudni az óhazáról, szeretnének magyarul (is) beszélni, „hivatalosan” is magyarrá válni (példa erre a Magyarok Világtalálkozóján való részvételük).

### *Magyarok?*

Arra a kérdésre, hogy valóban magyar származásúak-e a vizsgált csoportok, egyértelmű választ nem kaptunk a forrásokból. Hogy lehetnek-e ’a magyar nemzet tagja’ értelemben magyarok, azt az egyéni identitásuk dönti el. A Kárpát-medencei kutatások alapján a magyarok identitástudata három fő tematikus elemből építkezik: a szellemi kultúra értékeiből, a pozitív töltésű érzelmekből (büszkeség) és a vállalás etikai tartásából (Gereben 1999).

Az általunk vizsgált csoportoknál a *vállalás* és a *pozitív érzelmek* tetten érhetők. A szellemi kultúra értékeinek jelenléte azonban komplexebb kérdés. Ahogy rámutattam, az elmúlt évszázadok során kialakult kulturális értékeknek, szimbólumoknak nincsenek – a csaknem félévezredes magyar kapcsolat híján nem is lehetnek – birtokában. Ez a helyzet azonban a kapcsolatok elindulásával könnyen megváltozhat: amint a magyarul szavaló kairói magyarábok példája is mutatja, ezekkel az értékekkel könnyen tudnak azonosulni.

A magyarság egyik legfontosabb kritériuma az *önbesorolás*. Azt, hogy milyen mély ez a magyarságtudat, kívülről, források alapján szintén nem lehet megállapí-

tani. Ha tehát valamelyikük magyar közösséghez tartozónak vallja magát – még ha arabul vagy törökül teszi is ezt –, és mindehhez őszinte, mély érzés társul, akkor függetlenül attól, hogy valóban magyarok voltak-e az ősei, nyugodtan tekinthetjük magyarnak.

## IRODALOM

- BERECZKEI Tamás (1988): Etnikum és biológia. *Világosság*, 1988/8–9: 519–528.
- BODÓ Barna (2003): Identitás és szórványdiskurzus. *Kisebbségkutatás*, 2003/2: 384–397.
- CSEPELI György (2002): *A nagyvilágon e kívül... Nemzeti tudat és érzésvilág Magyarországon, 1970 – 2002*. József Műhely Kiadó, Bp.
- FÜZES Miklós (2003): *A nemzetfogalom mibenlétéről* (kézirat)
- GEREBEN Ferenc (1999): *Identitás, kultúra, kisebbség*. Osiris Kiadó, Bp.
- HÓDI Sándor (1987): Azonosságkeresés – identitástudat. *Híd*, 1987/2: 209–226.
- HUNYADI György (1999): A nemzeti identitás és a sztereotípiák görbe tükré. In: Pataki Ferenc – Ritoók Zsigmond (szerk.) (1999): *Magyarsággép és történeti változásai. Magyarország az ezredfordulón*. MTA, Bp. 45–59.
- ILYÉS Gyula (1982): *Ki a magyar?* Magvető Könyvkiadó, Bp.
- KISS Jenő (1995): *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- NAGY Károly (2000): Szigeteket, szórványokat is megtartó haza a magasban. In: Olasz Sándor (szerk.) (2000): 213–220.
- SOMLYÓI TÓTH Tibor (1984): Asszimiláció hungarika. *Valóság*, 1984/12: 34–47.
- SZÁNTÓ Miklós (1983): Magyarság és etnikai azonosulás. *Világosság*, 1983/8–9: 555–560.
- SZÜCS Jenő (1992): Történeti „eredet”-kérdések és nemzeti tudat. *Valóság*, 1985/3.
- TÓTH Pál Péter (2001): Magyarok a nagyvilágban. *Kisebbségkutatás*, 2001/4: 40–46.
- TRÓCSÁNYI András – TÓTH József (2002): *A magyarság kulturális földrajza II*. Pro Pannónia, Pécs.
- VÁRINÉ SZILÁGYI Ibolya – NIEDERMÜLLER Péter (szerk.) (1989): *Az identitás kettős tükrében*. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Bp.

## FORRÁSOK A RÉGUSSE KÖRNYÉKI MAGYAROKRÓL

- BELGRANO, Jean (1966): *Le Var. Ses monuments, ses sites, ses objects d'art, ese légendes*. Dragagnin.
- DOBOSSY László, Dr. (1967): Magyar eredetű falvak Franciaországban. *Magyar Nemzet*, 1967. január 8.
- GARAMVÖLGYI Artúr (1968): XVI. Századbeli magyar települések Provence-ban. *Élet és Tudomány* 1968/12: 536–540.
- HANKÓ Ildikó – KISZELY István (é.n.): *Magyar telepések nyomai Provence-ban. Hajszálgyökök a lélek mélyrétegéig* (kézirat)
- HEGYI Klára (1973): Egy legenda története. A Provence-i magyar telepítés kérdése (16. század). *Magyar Tudomány*, 1973/10 (különlenyomat)
- HENSELING, Louis (1935): *En Zig-Zag dans le Var*. H. n.
- ILYÉS Gyula (1971): *Hajszálgyökök*. In: *Hajszálgyökök*. Szépirodalmi Kiadó, Bp. 1971. 235–266.
- N. n. (1967): Négy száz éves magyar falu Dél-Franciaországban. *Magyar Nemzet*, 1967. január 1.
- N. n. (1973): Kedves Olvasóink! *Élet és Tudomány* 1973/ 45. sz. 2114, 2119.
- N. n. (1999): Egy legenda nyomában Provence-ban. *Népszabadság*, 1999. április 24.
- PÁSZTOR Zoltán (1995): *Souvenirs hongrois en Provence* (szakdolgozat, ELTE BTK Francia Nyelv és Irodalom Tanszék)
- TRÓCSÁNYI András – TÓTH József (2002): *A magyarság kulturális földrajza II*. Pro Pannónia, Pécs.

**A CSAK HIVATKOZÁSOKBAN SZEREPLŐ FORRÁSOK**

ACHARD (é.n.): *Dictionnaire Historique et Géographique de Provence.*

HERVIAUX, Denis (1992): Régusse. A l'Est ien de nouveau. *Var Matin*, 1992. július 24.

HERVIAUX, Denis (1992): Rhapsodie provençale, *Var Matin*, 1991. március 28.

PAPON (1777–1786): *Histoire generale de Provence.* Paris

VALERE, André (é.n.): *Les Hongrois de Regusse: Une passionante conférence de Mlle Agnès*

**EGYÉB**

Interjú KISZELY Istvánnal, tőle kapott anyagok (2003. december 10.)

Interjú KOCSIS Ivánnal, tőle kapott anyagok (2003. november 13.)

HEGYI Klára levele (2003. november 10.)

PÁSZTOR Zoltán levele

VAJAY Szabolcs levele (2003. november 8.)

VALTER Ilona, Dr. régész (Országos műemléki felügyelőség) levele: Javaslat az Etyeki Képzőművész Csoport által Regussé-ben (Franciaország, Provence) létesítendő magyar ház ügyében.

**FORRÁSOK MAÇARKÖYRŐL**

BEDER Tibor (1999): A legmagyarabb törökök között Maçarköyben. Útinapló Törökországból. *Nyelvünk és Kultúránk* 1999/105.

BEDER Tibor (2001): *Gyalogosan Törökországban*, Pro-Print Könyvkiadó, Csíkszereda.

ISPAJ Ferenc, Dr. (1981): Négy száz éves falu Törökországban? *Élet és Tudomány* 1981/49.

ISPAJ Ferenc, Dr. (1983): Újra a törökországi „magyarok” között. *Élet és Tudomány* 1983/32.

TRÓCSÁNYI András – TÓTH József (2002): *A magyarság kulturális földrajza II.* Pro Pannónia, Pécs.

**A CSAK HIVATKOZÁSOKBAN SZEREPLŐ FORRÁSOK**

RÁSONYI László, Dr. (1971): *Tarihite Türlik.* Ankara.

**EGYÉB**

BEDER Tibor levele (2003. december 10.)

# IV. MŰVÉSZET



*Cz. Farkas Mária*

## A magyar festészet közvetítése Európa felé a két világháború között

„A háború után szinte lélektani szükség gyanánt feltámadt közösségi ösztön sehol olyan tisztán és őszintén nem nyilatkozott, mint a művészetben, a művészi érzés áramlásaiban, irányok hatásában és kölcsönhatásában, kapcsolatok újra felvételében és megszerzésében, nemzetközi kiállítások, kongresszusok és összejövetelek rendezésében. Mennyivel hatékonyabb és őszintébb volt ez a szellemi közeledés, ez a szolidaritás, mint maga a Népszövetség, amely a háború utáni első, legnehezebb évtizedben alig volt más, mint a győztes hatalmak zsákmányt biztosító kartelje. A művészet újra megmutatta magas erkölcsi hatását. Leghamarabb tudott felülkerekedni a gyűlölet légkörén.”<sup>1</sup>

Az első világháború után Franciaország és Magyarország kulturális kapcsolatainak csendjét egy művészeti esemény törte meg. A háború óta először került sor francia–magyar kulturális rendezvényre. 1929. március 3-án egy francia képzőművészeti kiállítást nyitott meg a kormányzó Budapesten. François Gachot a *Nyugatban Franciák a Nemzeti Szalonban*<sup>2</sup> címmel ad hírt az eseményről: „Körülbelül száz festmény, köztük vagy negyven elsőrangú, egynéhány kitűnő szobormű, válogatott metszetek, rajzok, aquarellek, litográfiák, azonkívül pár díszes könyv alkotják ezt a kiállítást, amelyet ezer nehézség árán sikerült csak létrehozni, s amely a háború után először, végre alkalmat nyújt Budapestnek, hogy a mai francia képzőművészetről megfelelő képet nyerhessen.”

A budapesti francia követ az esemény politikai jelentőségéről a következőket írta: „Az újonnan megnyitott kiállítás alapján konstatálható annak az áramlatnak az ereje és fontossága, amely a magyar közvéleményt – majdnem minden területen, de különösen az irodalomban és a művészetekben – Franciaország felé közelíti. (...) Fontos, hogy ezt a mozgalmat hasznosítsuk, ösztönözzük és fejlesszük.”<sup>3</sup>

A két ország képzőművészetének közeledésében jelentős szerepet játszott a Balogh József szerkesztette *Nouvelle Revue de Hongrie* folyóirat (1932–1944) is. Megindulásától kezdve a képzőművészet, ezen belül elsősorban a festészet rendsze-

<sup>1</sup> Gerevich Tibor: Az új európai művészet. *Magyar Szemle*, 1936. I. 35.

<sup>2</sup> Gachot, François: Franciák a Nemzeti Szalonban. *Nyugat*, 1929. I. 123.

<sup>3</sup> Romsics Ignác 1990, 112.

resen jelen volt a lap hasábjain és igyekezvén az európai olvasónak bemutatni mindazt, amit a magyar szellem az évszázadok folyamán ezen a terén létrehozott. A folyóiratban szereplő tanulmányok egy-egy magyar festő bemutatásával festészetünk történetébe adnak bepillantást, ismertetve a Magyarországon megjelent főbb eszmeráramlatokat, egyes festőink életútját, munkásságát és egy-egy jellegzetes munkáját.

Az ismertetések nagy részét Farkas Zoltán, François Gachot, Genthon István, Oltványi-Artinger Imre és Ybl Ervin írták. Farkas Zoltán a két világháború közötti időszak egyik legismertebb művészeti írója volt. Rendszeresen publikált napi- és hetilapokban, folyóiratokban. A *Nyugat*, a *Napkelet* és a pozsonyi *Forum* képzőművészeti rovatának is dolgozott. François Gachot, a francia–magyar irodalmi és művészeti kapcsolatok egyik fő közvetítője. Oltványi-Artinger Imre, az *Ars Hungarica* művészeti monográfia sorozat szerkesztője. Szerepelnek még írásaikkal Ybl Ervin, Gerevich Tibor, Jajczay János, Kállai Ernő és Nagy Zoltán művészettörténészek.

A magyar festészetet bemutató tanulmányok:

Csabai, Etienne: *Les transformations de l'art hongrois* (ill.). 1942. I. 122.

Detré, C.: *Artistes hongrois à Paris*. 1932. II. 76.

Depuis, René: *Le Salon de peinture*. 1932. I. 506.

Farkas, Zoltán: *L'art d'Etienne Csók* (ill.). 1932. II. 6.

Farkas, Zoltán: *Béla Iványi-Grünwald* (ill.). 1933. I. 6.

Farkas, Zoltán: *La vie et l'art d'Adam Mányoki* (ill.). 1934. II. 157.

Farkas, Zoltán: *Barthélemy Székely* (ill.). 1936. I. 5.

Farkas, Zoltán: *Oscar Glatz* (ill.). 1937. I. 522.

Farkas, Zoltán: *Ladislav Mednyánszky* (ill.). 1938. I. 5.

Farkas, Zoltán: *Géza Mészöly* (ill.). 1938. II. 52.

Farkas, Zoltán: *Munkácsy à Paris*. 1941. I. 55.

Farkas, Zoltán: *Peintres hongrois à Paris*. 1941. I. 169.

Farkas, Zoltán: *Ladislav de Paál*. 1941. II. 539.

Farkas, Zoltán: *Les peintres de la mer hongroise*. 1943. II. 297.

Gachot, François: *La peinture hongroise et l'Ecole de Paris*. 1933. II. 846.

Gachot, François: *Un grand animateur de la vie artistique hongroise*. 1934. II. 177.

Gachot, François: *Jean Vaszary* (ill.). 1939. I. 551.

Gachot, François: *Béla Czóbel* (ill.). 1941. I. 247.

Gachot, François: *La Suisse et la Hongrie (Objets d'art hongrois dans les collections suisses)*. 1941. II. 373.

Gachot, François: *Vaszary*. 1942. I. 88.

Gachot, François: *Le peintre Jules Hincz*. 1943. I. 287.

Gachot, François: *Le peintre Domanovszky*. 1943. II. 97.

Gachot, François: *Trois mois de peinture*. 1944. I. 55.

Genthon, Etienne: *Aurélien Bernáth* (ill.). 1932. I. 264.

Genthon, Etienne: *Le nouvel art hongrois* (ill.). 1933. II. 722.

Genthon, Etienne: *François Hatvany* (ill.). 1934. I. 59.

- Genthon, Etienne: *Jean Vaszary* (ill.). 1934. II. 78.
- Genthon, Etienne: *Charles Kernstok* (ill.). 1940. II. 42.
- Gerevich, Tibor: *Réponse à M. Gachot*. 1933. II. 848.
- Gillet, Louis: *Les artistes et Mathias Corain* (ill.). 1940. I. 433.
- Hubay, Nicolas: *Guillaume Aba-Novák*. 1941. II. 342.
- Jajczay, Jean: *Emeric Szobotka* (ill.). 1939. II. 56.
- Jajczay, Jean: *Béla Vidovszky* (ill.). 1939. II. 250.
- Kállai, Ernest: *Les tableaux de Jules Pap*. 1939. I. 445.
- Kállai, Ernest: *Eugène Barcsay* (ill.). 1939. II. 139.
- Kállai, Ernest: *Quelques artistes de Transylvanie*. 1940. II. 328.
- Kállai, Ernest: *L'esprit de l'art hongrois* (ill.) 1941. I. 144.
- Kállay, Nicolas: *Jules Rudnay* (ill.). 1933. I. 268.
- Kálnoky, Comte Hugo: *Un monument historique du temps des Árpád: l'église de Gelence et ses fresques* (ill.). 1938. I. 145.
- Keresztury, Désiré: *Joseph Egry* (ill.). 1933. II. 928.
- Keresztury, Désiré: *Joseph Bató* (ill.). 1935. II. 196.
- Kopp, Eugene: *Charles Markó* (ill.). 1935. I. 512.
- Lázár, Béla: *Ladislav de Paál* (ill.). 1933. I. 157.
- Lyka, Charles: *La colonie d'artistes de Szolnok*. 1932. II. 463.
- Magyar, Valentin: *Paul C. Molnár* (ill.). 1934. I. 284.
- Oltványi-Artinger, Emeric: *Jules Derkovits* (ill.). 1934. II. 288.
- Oltványi-Artinger, Emeric: *Charles Ferenczy* (ill.). 1935. I. 266.
- Oltványi-Artinger, Emeric: *Robert Berény* (ill.). 1936. I. 350.
- Oltványi-Artinger, Emeric: *Ladislav Mattyasovszky-Zsolnay* (ill.). 1939. I. 248.
- Oltványi-Artinger, Emeric: *L'art de Rodolphe Dénes* (ill.). 1940. II. 233.
- Oltványi-Artinger, Emeric: *Béla Iványi-Grünwald* (ill.). 1940. II. 408.
- Oltványi-Artinger, Emeric: *L'art d'André Basch* (ill.). 1941. I. 527.
- Oltványi-Artinger, Emeric: *Etienne Réti*. 1943. I. 173.
- Quatre peintres hongrois*. 1932. I. 414.
- Radocsay, Denis: *Victor Madarász* (ill.). 1942. I. 71.
- Rippl-Rónai sur lui-même (Extrait de ses "Mémoires")*. 1932. I. 170.
- Rózsa, Nicolas: *Gustave Magyar-Mannheimer* (ill.). 1937. I. 167.
- Rózsaffy, Didier: *Trois peintres hongrois indépendants* (ill.). 1937. II. 320.
- Sebestény, François: *Le Don Quichotte dans la peinture Csontváry* (ill.). 1940. II. 515.
- Tinayre, Louis: *Encore une fois Barthélemy Székely*. 1936. I. 182.
- Vernei, Emile L: *Jean Andrásy-Kurta* (ill.) 1942. II. 458.
- Ybl, Ervin: *Joseph Rippl-Rónai et son art* (ill.). 1932. I. 169.
- Ybl, Ervin: *L'art de Guillaume Aba-Novák* (ill.). 1932. I. 484.
- Ybl, Ervin: *Etienne Szőnyi* (ill.). 1932. II. 370.
- Ybl, Ervin: *Charles Lotz* (ill.). 1933. II. 1022.
- Ybl, Ervin: *Philippe E. de László* (ill.). 1936. II. 56.
- Ybl, Ervin: *Edouard Balló* (ill.). 1936. II. 550.
- Ybl, Ervin: *Nouvelles peintures décoratives de deux églises de Budapest* (ill.). 1939. I. 343.
- Zichy-Pallavicini, Comtesse Edina: *Jules Batthyány* (ill.). 1936. II. 536.

A magyar festőket bemutató tanulmányok egészen a barokk festészetig tekintenek vissza. Megismerkedhet az olvasó II. Rákóczi Ferenc udvari festőjével, Mányoki Ádámmal, aki a kor divatos portréművészetét képviselte. A klasszicizmus, amely építészetben jelentős alkotásokat hozott létre, festészetünkben csak néhány arcképfestő munkáját jelenti. Közülük kiemeli a folyóirat Markó Károlyt, aki főleg Rómában és Firenzében alkotott, de ő volt az első magyar festő, akit szárnyára kapott a világhír. Festészetünk következő korszaka a bécsi biedermeier hatása alatt alakult, melynek leghíresebb képviselőit, Barabás Miklóst és Borsos Józsefet mutatja be a folyóirat. Láthatjuk, hogy a XIX. század elején, a romantika idejében hogyan alakul a magyar festészet gazdag és sokrétű művészetté. Olvashatunk a nemzeti romantika nagy alakjainak Madarász Viktornak és pályatársainak Székely Bertalannak és Lotz Károlynak művészetéről. Majd az őket követő nemzedékből a portréfestő László Fülöpöt emeli ki a folyóirat, és Van Dyckhoz hasonlítja.

Megfigyelhetjük azt a tendenciát, hogy a magyar festészetben járatlan olvasót külföldi analógiával próbálják a tanulmányok szerzői orientálni:

„C'est à juste titre qu'on a pu comparer l'art de Laszlo à la peinture de Van Dyck.”<sup>4</sup>  
(Ybl, Ervin: Philippe E. de László. 1936. II. 56.)

Az olvasó megtudhatja, hogy Magyarországon későn indul meg a művészi intézmények szervezése, így minden magyar festő Bécsben, Münchenben vagy Rómában tanul festészetet, onnan hozza haza az átlagos korstílust, mígnem a XIX. században Párizs kezd a művészi világ központja lenni.

„Au XIXe siècle, la France occupe, dans la peinture, une place prééminente. C'est en France que le langage de la peinture atteint à son expression la plus parfaite et à sa richesse la plus abondante. Pendant tout un siècle, c'est Paris qui donne l'exemple à l'art du monde entier. Delacroix, Ingres, les peintres de Barbizon, Manet, Monet, Renoir, Degas, Cézanne, - pour ne mentionner que les plus éminents, car de combien d'autres noms brillants ne pourrait-on allonger cette liste ! (...) Comme ceux des autres pays, les artistes de la Hongrie ont subi cette influence qui, dans la suite, s'est révélée fort avantageuse pour l'évolution de l'art de ce pays.”<sup>5</sup> (Zoltán, Farkas: Peintres hongrois à Paris. 1941. I.169.)

Emlékezteti a folyóirat a francia olvasókat Munkácsy Mihályra, aki a XIX. századi festészet legérdekesebb és legkülönösebb sorsú alakja, Párizs ünnepelt és nagy-sikerű, de hamar elfelejtett festője volt.

<sup>4</sup> Joggal hasonlíthatjuk László művészetét Van Dyck festészetéhez.

<sup>5</sup> A XIX. század folyamán Franciaország kiemelkedő helyet foglal el a festészetben. Franciaországban éri el legtökéletesebb kifejezési formáját, legnagyobb gazdagságát. Egy évszázadon át Párizs mutatott példát a világ művészetének. Delacroix, Ingres, Barbizon festői, Manet, Monet, Degas, Cézanne, csak a legkimagaslóbbakat említjük, de hány névvel folytathatnánk még ezt a listát! [...] A többi országokhoz hasonlóan, Magyarország is érezte ezt a hatást, amely jelentősen befolyásolta művészetének fejlődését.

„Le Paris actuel ne se le rapelle plus guère ; aucun de ses tableaux ne figure dans les collections publiques françaises de l'art, et c'est tout juste si les historiens français de l'art, dans leurs manuels, consacrent quelques mots au maître jadis tant fêté. Aujourd'hui, quarante ans après la mort de Munkácsy le moment de la révision est peut-être venu. (...) Le maître hongrois devait beaucoup à Paris; mais il n'était point ingrat et ce qu'il a donné en échange a, en grande partie, survécu à son époque.”<sup>6</sup> (Farkas, Zoltán: Munkácsy à Paris. 1941. I. 55.)

Ízelítőt kapunk a 80-as és 90-es évek tájképfestészetéből, annak két kimagasló egyéniségéről, Paál Lászlóról, aki a barbizoni festőcsoportban élt Párizs közelében és idegen kultúrán nevelkedett, de szervesen tudta azt beolvasztani a maga saját magyar világába. A másik kiemelt festő Mészöly Géza, aki Magyarországon dolgozott és motívumait a Balaton adta. Láthatja a francia olvasó, hogy a magyarok is fogékonyak voltak a francia plein-air festészetre, ami Magyarországon egyéni stílust alakított ki.

Elénk tárul a magyar századforduló és századelő nagy korszaka, a Münchenből Nagybányára települt iskola, az első szervesen fejlődő egységes művészi irányzat, ami új korszakot nyit a magyar festészetben. A nagybányaiak közül Iványi-Grünwald Béla, Csók István, Glatz Oszkár, Rudnay Gyula művészetét fedezhetjük fel külön tanulmányban. Megismerhetünk olyan egyéni utat járó festőket is, akiket nem lehet besorolni egyetlen csoportosulásba sem, de remekművekkel gazdagítják a magyar festészetet. Így például Szinyei Merse Pált, aki a francia impresszionistáktól függetlenül alkotott maradandót, vagy a szecesszió néhány kiemelkedő képviselőjét, mint például Rippl-Rónai Józsefet, aki párizsi tartózkodása során elsajátított stílust mesterien olvasztotta össze a hazai élménnyel. Művészi portrét kapunk Vaszary Jánosról, aki a legkülönbözőbb törekvéseket mutatta, és aki kezdetben Bastien-Lepage, majd Chavannes dekoratív stílusának hatása alá került. Megismerkedhetünk a *Nyolcak* festőcsoport szellemi vezérével Kernstok Károllyal, továbbá a Gödöllői Iskolával, amely a magyar szecessziós művészet társulása volt, és a Szolnoki Művészteleppel. A korszak meg nem értett művészt, Csontváry Kosztká Tivadart Don Quijote-ként mutatja be a tanulmány szerzője, aki Cervantes alakjához hasonlóan különc volt, de hitt tehetségében és az emberek jóindulatában.

A festőinket bemutató írások nagy része kiemelten tárgyalja a francia hatást, ami kétségtelenül nem vitatható művészeink többségének munkásságában, de föltehető-

<sup>6</sup> A mai Párizs már alig emlékszik Munkácsyra, egyetlen képével sem találkozhatunk nyilvános francia képtárakban, az egykor annyira ünnepelt mesterről csak néhány szó esik a francia szakkönyvekben. Most negyven évvel a halála után talán elérkezett az a pillanat, hogy újra értékeljük őt. [...] A magyar művész sokat köszönhet Párizsnak, de Munkácsy soha nem volt hálátlan, amit viszonzásul nyújtott, az nagyrészt maradandó.

en volt a folyóiratnak egy olyan szándéka is, hogy a francia olvasónak szánt folyóiratban hangsúlyozni kell ezt a szerepet.

Megismerhetjük báró Hatvany Ferencet mint festőt és mint műgyűjtőt, a francia művészet rajongóját.

„Hatvany est un admirateur fervent de l’art français, mais surtout du classicisme. De merveilleuses toiles d’Ingres et de Chassériau ornent sa demeure et cette prédilection se relie à son art mille fils invisibles.”<sup>7</sup> (Genthon, Etienne: François Hatvany. 1934. I. 59.)

Dénes Rudolfot is a francia művészet nagy rajongójaként mutatja be Oltványi-Ártinger Imre:

„(...) on vit disparaître de son cercle tout ce qui l’avait influencé jusqu’à cette époque pour ne laisser subsister qu’un seul amour, un amour qu’il n’a plus jamais quitté depuis, celui de l’art français. En Hongrie, il n’avait pu que prendre goût à l’art français. A Paris où il put pendant des années s’adonner à la magie de la peinture française, il se laissa tellement envahir par ses profondes impressions qu’il resta longtemps sans oser travailler. Il passa tout son temps au Louvre et au Luxembourg et, comme il dit lui-même, « c’est ici que l’art classique devint clair à mes yeux, que je compris l’impressionnisme et que j’appriis à aimer Cézanne et Renoir pour toujours. » Il est indéniable que c’est de Paris que son art a tiré le maximum de profit.”<sup>8</sup> (Oltványi-Ártinger, Emeric: L’art de Rodolph Dénes. 1940. II. 234.)

A folyóirat tanulmányai rámutatnak, hogy a századfordulón Párizsban jelentkező új irányzat, amit egyrészt Cézanne, másrészt Matisse képviselt, Magyarországon is követőkre talált Berény Róbert, Basch Andor, Tihanyi Lajos, Hatvany Ferenc, valamint Czóbel Béla és Kernstok Károly festészetében. Látható, hogy valahányszor kapcsolatba került egy magyar művész valamelyik nyugati eszmeáramlattal, megható erőfeszítéssel igyekezett azt magába és népének művészetébe olvasztani, ugyanakkor megőrizte sajátos magyar vonásait. Farkas Zoltán írja Iványi-Grünwald Béla művészetéről:

„Dans notre époque de renouveau national, chaque peuple est en quête de signes attestant son caractère particulier. Sur les toiles d’Iványi-Grünwald ces signes sont

<sup>7</sup> Hatvany a francia művészet, de elsősorban a klasszicizmus lelkes csodálója. Ingres és Chassériau csodálatos vásznai díszítik otthonát, és ez a megkülönböztetett szeretet ezer láthatatlan szállal kapcsolódik művészetéhez.

<sup>8</sup> Látható, hogy köréből eltűnik minden, ami korábban hatással volt rá, és csak egy szerelem maradt meg, ami azóta sem hagyta el, ez a francia művészet iránti rajongás. Magyarországon csak ízlelgethette a francia művészetet. Párizsban azonban átadhatta magát a francia festészet varázsának, és olyannyira hatása alá került, hogy sokáig dolgozni sem mert. Minden idejét a Louvre-ban és a Luxembourg kertben töltötte. Ő maga a következőket mondta: «Itt vált világossá számomra a klasszikus művészet, itt értettem meg az impresszionizmust, és itt tanultam meg Cézanne-t és Renoirt örökké szeretni.» Kétségtelen, hogy Párizs volt az a hely, ahol művésze a leginkább gazdagodott.

si éclatants que même aux yeux de l'Europe occidentale ils doivent être facilement compris. Nos traits de caractère nationaux, le triomphe de la couleur sur la forme, un sentimentalisme qui voile doucement une certaine sensualité, la prédominance de l'imagination sur la logique sévère de la composition, la subjectivité de la poésie picturale au lieu de la fidélité objective: voilà autant de traits caractéristiques du style hongrois qui ont définitivement marqué l'art d'Iványi-Grünwald et qui ont fait de ses œuvres, en dehors de leur qualité individuelle, une valeur éternelle de l'art hongrois. ”<sup>9</sup> (Farkas, Zoltán: Béla Iványi-Grünwald. 1933. I. 6.)

A francia iskola mellett nem feledkezik meg a folyóirat a Rómát járt festők csoportjáról sem. Aba-Novák Vilmos, Molnár C. Pál tanulni, ihletet meríteni, egyéniséggé izmosodni Rómába mentek, hogy majd magyarságukat minél gazdagabb kultúrával fejzhesék ki.

Olvashatunk Szőnyi István egyéni tartalmú és kifejezésű stílusáról, akinek festményeiben a Balaton környéki élet jelenik meg, vagy az ugyancsak a balatoni témát kedvelő Egrý Józsefről.

Bemutat a folyóirat a kortárs festők közül néhány jelentősebb tehetséget, aki egy-egy új színnel gazdagította a magyar festészetet, mint például Rudnay Gyula, akit a magyaros jellegre való tudatos törekvés jellemez.

Hangsúlyozzák az írások, hogy mindegyik festőnk európai igényű, de félreismerhetetlenül nemzeti, magyar, akik európai horizontok szem előtt tartása mellett magyar művészetet teremtettek.

A folyóirat lapjain tanúi lehetünk egy szakmai vitának, ami Gerevich Tibor és François Gachot között alakult ki. Gerevich Tibor az 1933. júniusi számban egy nagyszabású országos kiállításról ír, amely Hóman Bálint kezdeményezésére jött létre. Ezt a kiállítást úgy értékeli Gerevich Tibor, mint a kor képzőművészetének szintézisét, amely hű és aktuális képet ad a magyar képzőművészetről. Tanulmányában a szerző ismerteti a kiállításon szereplő művészeket, és a kiállított képeiket elemzi röviden. Itt Vaszary János munkásságát bemutatva a következőket írja:

„Nous sommes heureux de voir cet artiste délivré du cauchemar de l'école de Paris.” (Gerevich Tibor: Une exposition nationale des Beaux-Arts. 1933. II. 609.)

<sup>9</sup> Korunk nemzeti megújulásában minden nép olyan jegyeket keres, amely kivételes egyéniségét bizonyítja. Iványi-Grünwald vásznain ezek a jelek olyannyira szembetűnnek, hogy még a nyugat európai szem is könnyen felismeri. Nemzeti vonásaink, a szín diadala a forma felett, az érzékiséget finoman elrejtő sentimentalizmus, a kompozíció szigorú logikája felett álló képzelőerő, a hűség objektivitása helyett a festőiség szubjektivitása, ezek a magyar stílus ismérvei, amelyek határozottan jellemzik Iványi-Grünwald művészetét, és ezek a jegyek az egyéni vonásokon túl a magyar művészet örök értékét is képviselik.

Majd később megjegyzi:

„Depuis quelques années, il est intéressant d’observer comment Paris et Rome se disputent nos jeunes peintres. Aujourd’hui, la plupart d’entre eux tournent plutôt leurs regards vers la Ville Eternelle. L’Académie Hongroise de Rome y est certainement pour beaucoup, mais il est certain que de plus en plus la nouvelle peinture européenne s’écarte de Paris pour suivre le Novecento. Une parti de la nouvelle génération française, comme la jeunesse artistique de la plupart des nations européennes, subit l’influence de ce dernier ou tout au moins s’engage dans une voie similaire et abandonne les anciens principes abstraits de «l’école de Paris» pour un style sain, soucieux de vérité et cherchant une synthèse nouvelle; le style qui incontestablement s’est révélé pour la première fois dans l’art Casorati, Oppi, Sironi et de leurs émules.”<sup>10</sup> (Gerevich, Tibor: Une exposition nationale des Beaux-Arts. 1933. II. 609.)

François Gachot az októberi számban a következőképpen reagál Gerevich Tibor megállapításaira:

„Pourquoi nier Paris au profit de Rome? Nous sommes plus généreux: Paris et Rome. Et c’est bien ainsi que l’entendent tous les artistes hongrois qui, même lorsqu’ils se sentent attirés par l’Italie, n’en négligent pas pour cela d’observer ce qui se passe en France. L’art a besoin de tous les éléments qui viennent l’enrichir. Et quand bien même les académies de Rome recevraient autant de visiteurs étrangers que Montparnasse, quand bien même dans toutes les galeries, collections et expositions de n’importe quelle partie du monde, l’école italienne d’aujourd’hui, ce qui n’est tout de même pas tout à fait le cas, retrouverait la place qu’elle occupait autrefois, nous ne pourrions que nous en réjouir. Paris, pour cela n’en garderait pas moins sa suprématie, la ville qui depuis cent ans n’a cessé de donner les plus grands peintres, et il ne suffit pas d’une simple affirmation, en contradiction avec les faits, pour que ce courant soit tari.”<sup>11</sup> (Gachot, François: La peinture hongroise et l’Ecole de Paris. 1933. II. 846.)

<sup>10</sup> Örömmel látjuk, hogy ez a művész megszabadult a Párizsi Iskola lidércnyomásától. [...] Érdekes megfigyelni, hogy festőinknél évek óta hogyan versenyez Párizs és Róma. Ma legtöbbször inkább az Örök Város felé fordítja tekintetét. Kétségkívül nagy szerepe van ebben a Római Magyar Akadémiának, de nem vitatható, hogy az új európai irányzat eltávolodik Párizstól, hogy a Novecentot kövesse. A legtöbb európai ország fiatal művészeihez hasonlóan a fiatal francia generáció egy része is ez utóbbi hatása alá kerül, legalábbis hasonló hangot üt meg, és felhagy a Párizsi Iskola régi absztrakt elemeivel egy egészséges, valószínű stílus kedvéért, új szintézist keresve. Ez a stílus először Casaroti, Oppi, Sironi és társaik művészetében jelent meg.

<sup>11</sup> Miért tagadjuk meg Párizst Rómával szemben? Mi nagylelkűbbek vagyunk: Párizs és Róma. És bizonyára így gondolkodik minden magyar művész, aki – még akkor is, ha Olaszország vonzza – nem mulasztja el figyelemmel követni azt, ami Franciaországban történik. A művészetnek szüksége van mindenre, ami gazdagíthatja. Még akkor is, ha a római akadémiák ugyanannyi külföldi látogatót fogadnának, mint a Montparnasse – ami nem teljesen így van –, és ha a világ bármelyik részén a galériákban és kiállításokon a mai olasz iskola újra elfoglalná azt a helyet, ami egykor az övé volt, mi ennek csak örülnénk. Ezért még nem veszítene elsőbbségéből. Párizs, az a város, amelyik száz éve szüntelenül a legjobb festőket adja, és nem elegendő egy egyszerű kijelentés, a ténnyel szembeni állítás ahhoz, hogy ez a folyamat megszűnjön.

Még ugyanabban a számban a szerkesztő közli Gerevich Tibor egyoldalas válaszáat, amellyel lezárja ezt a vitát a következőképpen:

„Autant j'éprouve d'admiration pour toutes les manifestations artistiques du génie français, y compris bien entendu et en premier lieu un Matisse, un Derain, un Maillol ou un Despiau, autant je suis en mesure de faire une différence non seulement d'école mais d'esthétique entre eux et Picasso, Gleizes ou Chagall, tout en reconnaissant leur rôle important de pionniers dans la formation de l'art nouveau. Que l'« école française » ait déjà fait faillite, c'est une chose notoire. Elle a rempli sa tâche et quitté l'arène, comme son chef lui-même, Picasso. ”

Majd Vaszaryra utalva a következőket írja:

„Mais que M. Gachot permette et comprenne que nous soyons heureux de voir un maître tel que Vaszary retrouver – malgré toutes ses hésitations présentes – l'arôme individuel et bien hongrois de son extraordinaire talent.”<sup>12</sup> (Gerevich, Tibor: Réponse à M. Gachot. 1933. II. 848.)

A folyóiratban nyomon követhetjük továbbá a két világháború közötti időszak képzőművészeti eseményeit is. A *Revue* beszámol egy-egy jelentősebb időszaki vagy állandó kiállításról, vagy a külföldön elért sikerekről, amiről a következőket írja Gerevich Tibor: „Európai helyzetének javulásában, szellemi tekintélyének visszaszerzésében nagy segítségére volt friss tehetségeket osztó művészete, (...) amidőn külpolitikai nehézségekkel küzdött, valósággal körülzárták, megalázták, művészei babért hoztak haza. Midőn politikailag nem ismerték el egyenrangúnak, művészete a legfontosabb nemzetközi fórumokon, a kultúrában vezető nagy nemzetekkel egy sorba küzdötte fel magát és messze megelőzte azokat, akik kedvéért letiporták.”<sup>13</sup>

Az itt szereplő írások rávilágítanak arra, hogy a magyarság festészete viszonylag fiatal, és Európa nagy része évszázadokon át folyamatosan alakította ki ezt a művészetet. A magyar festészetben minden európai stíluskísérlet megtalálható. A magyar festők mindig arra törekedtek, hogy munkájukkal, művészetükkel önmagukból a legjobbat és legtöbbet adják. Igyekeztek a kor és viszonyai által eléjük szabott feladatot elvégezni, és azon voltak, hogy a festészetet is bekapcsolják a magyar művelődésbe. Ezeket a tanulmányokat olvasva azt látjuk, hogy a folyóirat segítsé-

<sup>12</sup> Amennyire csodálom a francia zsenialitás minden művészi megnyilvánulását, beleértve első helyen Matisse-t, Deraint, Maillolt vagy Despiau-t, olyannyira képes vagyok különbséget tenni nemcsak az iskola, de az esztétika területén is közöttük, és Picasso, Gleizes vagy Chagall között, felismerve azt a fontos és úttörő szerepet, amit az új művészet kialakításában betöltenek. Köztudott, hogy a „francia iskola” már letűnt. Elvégezte szerepét és eltűnt, mint vezére, maga Picasso. [...] De engedje meg Gachot úr, hogy örülhessünk, amikor azt látjuk, hogy egy olyan művész, mint Vaszary – minden jelenlegi tétovázása ellenére – újra megtalálja rendkívüli tehetségének egyéni és igazán magyar aromáját.

<sup>13</sup> Gerevics Tibor: Az új európai művészet. *Magyar Szemle*, 1936. XXVIII. 35.

gével a két világháború közötti időszak legnevesebb művészettörténészei közvetítették a magyar művészet értékeit Európába, főként Franciaországba. A tanulmányok szerzői rámutatnak arra, hogy a magyarság saját műveltségét más európai kultúrákkal való érintkezésben fejlesztette, jóllehet ez a kultúra recepció a jelen tanulmányokban határozott szelekciós elveket érvényesít a francia irányba. A folyóirat meglehetősen historizáló tónusban kezelte a magyar művészetek történéseit, nem vállalta fel az új magyar művészet megismertetését. Művészettörténészeink bizonyára számon kérnék – többek között Derkovits Gyula, Kassák Lajos és Nemes Lampérth hiányát. Ennek ellenére a *Nouvelle Revue de Hongrie* művészettörténeti jelentősége elvitathatatlan, hiszen arra törekedett, hogy bemutassa művészeti életünk feljattságát, kapcsolataink sokoldalúságát, gondosan kiemeljen minden olyan jelenséget, amely európai értelemben is értéket hordoz. A szerzők arra törekedtek, hogy a magyar képzőművészetről gazdag és teljes képet alakítsanak ki, növeljék tekintélyünket az európai országok előtt. Igyekeztek meggyőzni az olvasót arról, hogy az Európai sokszínű kultúrának Magyarország mindig is része volt és az is maradt.

#### IRODALOM

AKNAI Tamás *egyetemi előadásai*. Pécsi Tudományegyetem Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program, 1997–1999.

BALOGH József (1937): *A néma nemzet*. Franklin Társulat Nyomdája, Budapest

BALOGH József (1927): *A magyar műveltség sorsa*. Pesti Könyvnyomda Részvénytársaság, Budapest

BIERBAUER Virgil (1937): *A magyar építészet története*. Magyar Szemle Társaság, Budapest

HANKISS János (1936): *A kultúrdiplomácia alapvetése*. Magyar Külügyi Társaság, Budapest

LYKA Károly (1944): *A művészetek története*. Új Idők Irodalmi Intézet RT, Budapest

ORMOS Mária – MAJOROS István (1998): *Európa a nemzetközi küzdőtéren*. Osiris Kiadó, Budapest

ROMSICS Ignác (2000): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest

ROMSICS Ignác (2002): *Mítoszok, legendák, tévhitek a 20. századi magyar történelemről*. Osiris Kiadó, Budapest

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

SÓTÉR István (1946): *Magyar–francia kapcsolatok*. Teleki Pál Tudományos Intézet, Budapest

*Szűcs Tibor*

## A magyar vers fordítása\*

Céлом annak magyar alapú kontrasztív vizsgálata, hogy milyen nyelvi és kulturális tényezők határozzák meg a formaközpontú művészi szöveg legköttöbbszű műfajának, a versnek a fordítását; ennek megfelelően milyen sajátos fordításkritikai szempontok követésével célszerű az irodalmi fordítás sikerülttségét megítélni, miként tárható fel az eredeti szöveg és a fordítás kettős nyelvi-kulturális kötődése az összehasonlító (párhuzamos) műelemzés során. Ekként kirajzolódhat az eredeti forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg kettős meghatározottsága és a fordítások egy-egy eltérő tükre is. A kérdéskör ugyanakkor szorosán összefügg a magyar költészet fogadtatásával, irodalmunk közvetítésével (nyelv és kultúra egységében, illetve a többi művészeti ággal összefüggésben). Ez utóbbi szempont pedig már önmagában is igen bonyolult kettős kötődés kutatását föltételezi, hiszen az említett belső – nyelvünk és kultúránk között fennálló – kapcsolatrendszeren túl a nyelv és a nemzeti civilizáció külső kapcsolatrendszerének egybevető-összehasonlító (kontrasztív, illetve komparatív-interkulturális) vizsgálatára is kiterjed a vizsgálatba bevont nyelvek és kultúrák viszonylatában.

Ezúttal tehát az összehasonlító elemzés megközelítésével, a fordításkritika igényével, a hungarológiai horizontján, a magyar–német/olasz kontrasztív nyelvészet alkalmazott szintjén foglalkozom a művészi fordítás (mint formaközpontú szövegfordítás-típus) egyes tanulságaival, mégpedig elsősorban két meghatározó szempontrendszer, az eredeti magyar versekben **nyelvileg kódolt képszerűség és zeneiség**, vagyis a jelentéses rétegek és a hangzó szintnek a nyelvi jelek motiváltságából levezethető tartalom–forma megfelelései, valamint a **kulturálisan kódolt intertextualitás** mint alapvető kritériumok alapján.

A fordítástudomány éppen azt a szakterületet képviseli, amely a nyelvoktatás mellett a legtöbb ösztönzést nyújtja, s napjainkban is a legnagyobb kihívást jelenti a kontrasztív nyelvészet számára. Az alkalmazás szintjén – esetünkben konkrétan a fordításkritikai szövegelemzés összefüggésében – az érintkezés jegyében vetődik fel a **kontrasztív nyelvészet** és a **fordítástudomány** viszonya, mégpedig a *langue* és a *parole* szembenállása mentén. A kontrasztív nyelvészet figyelmének középpontjában a nyelvi rendszer felépítése áll, a fordítástudományi vizsgálódás pedig a parole-szerűen szerveződő szöveg körül mozog. Sőt még a szöveget is a maga értelmezett kontextusában, a szituáció teljes pragmatikai keretében, intertextuális vonatkozásaiban kell tekintenie. Mindez jócskán túlmutat a nyelvi kompetencia hatókörén, hiszen interkulturális tájékozottságot is kíván.

A szöveg szintű kontrasztivitás és a fordításkritika együttes kritériumainak követésével egyébként többszörösen is tanulságosnak ígérkezik két ilyen meglehetősen eltérő indoeurópai nyelv: a német (mint germán nyelv) és az olasz (mint újlatin nyelv) bevonása, vagyis a fordításelemzéshez előálló nyelvi háromszög, amelyben a magyar szöveget – nyelvével és kulturális háttérével – két olyan nyelv (és kultúra) szövegeihez viszonyítjuk, amelyek tőle genetikai és tipológiai szempontból egyaránt meglehetősen távol, areális tekintetben viszont valamelyest közelebb állnak (különösen a német), ugyanakkor egymással (ti. a német és az olasz) mindhárom szemszögből – ha eltérő mértékben is – viszonylag közeli kapcsolatokat mutatnak, ám hangzásviláguk, képi logikájuk és háttérkultúrájuk jelentős mértékben különbözik.

Bevezetésül néhány gondolat a **nyelvi alapokhoz**. A különféle nyelvi szinteken megragadható **motivációs** jelenségek főbb típusai áthatják a nyelvi jelek és jelkapcsolatok hangzó és képi tartományait, szerkezetes egységeit – a fonetikai-fonológiai-szupraszegmentális motiváció típusaitól a strukturális (morfológiai-szintaktikai) és szemantikai motiváció egyes típusaiig (Szűcs 1999: 163). Mindezek az esetek egyben különböző szintű lecsapódásai a kognitív szellemenben feltárható nyelvi ikon működésének (Bańcerowski 2000: 71-72). A relatív motiváltság körébe tartozó szemiotikai jelenségeket vizsgálva arra keresünk választ, milyen fontosabb típusokban telítődnek funkcióval a motiváció analóg kódolású esetei, hogyan járul hozzá például a hangszimbolika és a prozódia a hangzás kifejező hatásaihoz, a metaforák hálózata a nyelv képszerűségéhez, a tagoltság a szókészlet transzparenciájához, a szerkezetek átláthatóságához, s mennyiben képviselnek nyelvsajátos jellemzőket vagy arányokat.

A művészi nyelvhasználatot alapvetően jellemzi a remotiváció (Fónagy 1966: 1972). Fónagy Iván (1966) is hangsúlyozza, hogy a nyelvet éppen a kettős kódolás teszi minden tekintetben árnyaltan működő jelrendszerré (a poétikai és esztétikai funkciók igényeit is messzemenően kielégítve). A fenomenológia szintjén – ha például a művészi nyelvhasználat mélyértelműen talányos (nyitottan többértelmű) szimbolikus konnotációit hordozhatja, s amikor a tudattalanból merített ezoterikus etimológia jelképeit mozgósíthatja – a felködlő ősi egység transzcendens ideája szembeül a mindent megosztó tagolás kettősségének evilági princípiumával (vö. Thienemann 1967).

A költői nyelvhasználat lényegében a „pars pro toto” elvet ülteti a poétikai kódba. A költészetre különösen – és tágabb értelemben persze lényegében az egész művészetre – jellemző a teljességnek ez az igénye, illetve megragadásának ez a részekből – ismétléssel, párhuzammal, ellenpontoszással stb. – építkező (sőt tipikusan egyben formszervező) megoldási elve, amely végül keltheti a teljesség hatásának érzetét. A gyakorta alkalmazott poláris megoldás a kettősségben ragadja meg az egységet, hogy közelítsen a teljesség kifejezése felé. Ezáltal sajátos szintézisbe hozza a nyelvi kód két ellentétes jellegű tagolási módját is, hogy a szegmentáltságban rejlő precíziós és manipulációs lehetőségeket – érzékletes konkrétságban legalább kód-

szerűen és talányos nyitottsággal – holisztikusan, vagyis az egészlegesség jegyében árnyalni és ellenpontoszni tudja.

Mínthogy a vers szoros tartalom–forma egységében – mint szövegszinten sajátosan összeforrott jelentett–jelentő kapcsolatban – poétikai funkcióhoz jut a motiváció, illetve a remotiváció, mint már jeleztem, a következőkben az eszköztárból kiemelem a hangzó szint zeneiségéhez és a jelentéses réteg képszerűségéhez hozzájáruló (re)motivációs eszközöket, forrásokat, tényezőket. A versfordító művészi tevékenysége természetesen nem merül ki abban, hogy csupán a „formába” kódolt zenei és a képi réteg nyelvi-stilisztikai eszköztárával gazdálkodva mindent átültethetne, átmenthetne az eredetiből, hiszen az említett egység elválaszthatatlan „tartalmi” síkján mindezt a gondolat- és érzésvilág ugyancsak hű tolmácsolásával együtt kell tennie. Ez utóbbi (a költői üzenetet képviselő) összetevő pedig – egyetemes voltán túl – számos szálon kötődik a nyelv hordozta kultúrához is.

Zenei hasonlattal élve méltán fogalmazhatunk úgy, hogy az irodalmi szöveg mint művészi nyelvalkotás – s ezen belül is különösképpen a vers – más nyelvre történő átültetése emlékeztet a zenében is meglehetősen gyakori **áthangszerelés** műveletére, mégpedig művészi nehézségeivel és befogadói következményeivel együtt. A „fordítás” szemiotikailag kitágított értelmében (vö. Jakobson 1972) tehát arról van szó mindkét esetben, hogy az új mű alkotója megkísérli – az eredeti mű világához híven, s egyben a rendelkezésre álló „célnyelvi” eszköztár maximális mozgósításával – másik közegben, némiképpen nyilvánvalóan eltérő hatással, ám az eredeti felismerhetőségével áthangszerelni az alkotást. A nyelvi műalkotás fordításakor ez az adaptáció tehát többszörös értelemben is hasonlít a zenei áthangszerelés műveletére: a hangzásvilágban kézenfekvő módon szinte konkrét értelemben, a képi világban metaforikusan, a szerkezetek szintjén pedig áttételesen, tágabb értelemben.

Maga az áthangszerelés természetesen igen összetett jelenséggé köthető a zenében. Hasonlóképpen az irodalomban is ideszámíthatjuk mindazokat az eseteket is, amikor – az egyik nyelvről egy másikra váltó művészi fordításon (illetve utánköltésen) túl – egy konkrét szöveg tágabb értelemben vett adaptációjával állunk szemben (az eredeti műfajt vagy műnemet, sőt művészeti ágat átlépő átírással). Az efféle intertextuális vonatkozású műveletekben azonban egyaránt kritériumként könyvelhetjük el, hogy az egész eredeti mű újjáalkotásával önálló, teljes művet képviselnek (tehát az ugyancsak intertextuális érvénnyel működő idézés töredékjellegén ekként túlmutatnak), s kettős kötődést mutatnak: egyfelől elvárható, hogy híven igazodjanak az eredetihez (tartalmi és formai szempontból), másfelől idomuljanak az új eszköztár adta eltérő lehetőségekhez (persze tudomásul véve és mégis valamilyen módon ellensúlyozva a szükségszerű korlátokat is).

Teljesen természetesnek vesszük, hogy ugyanannak a kottának, partitúrának a megszólaltatása igencsak másként hangzik egy-egy szólóhangszer vagy valamely

hangszeregyüttes előadásában. Mindez szükségszerűen következik ugyanis az adott eszköztár lehetőségeiből (hangterjedelem, hangerő, hangszín stb. tekintetében). A hangszerelés kapcsán voltaképpen igen hasonló a helyzet a versben megtestesülő művészi nyelvhasználattal is, s a fordítás ezt nyilvánvalóvá is teszi az érintett nyelvek (s tegyük hozzá: a hozzájuk kapcsolódó irodalmi hagyomány, illetve kultúra) adott eszköztárának lehetőségeit és korlátait szembesítve.

A **hangzás nyelvi szintjeit** illetően, a magyar fonémák paradigmatisztikus rendszerével kapcsolatban közhelyszerűen mindenekelőtt a magánhangzók és a mássalhangzók, illetve a zöngés és a zöngétlen mássalhangzók kedvező arányára kell utalnom, továbbá az időtartam jelentőségéről és szintagmatikus viselkedésükkel összefüggésben a tipikus hangkapcsolódási törvényszerűségekről érdemes néhány olyan észrevételt tennem, amelyek kiindulópontul szolgálhatnak a magyar vers sajátos hangzásvilágához is, s egyben előre jelezhetnek a német, illetve az olasz nyelvű fordítás szempontjából bizonyos kritikus pontokat.

Az **időtartam** a magyarban a rövid–hosszú párok kérdésköréeként merül fel. A fonológiai kvantitás mint megkülönböztető jegy nyelvünk teljes hangrendszerét áthatja, tehát a magánhangzókén kívül a mássalhangzók részrendszerét is. Az időtartam német és olasz rendszerbeli megítélése teljesen más természetű, ugyanis sajátos korreláció figyelhető meg a szomszédos magánhangzók és mássalhangzók között. A vers(fordítás) szempontjából a metrikában jelentős szerephez jut az időtartam kérdése: egyfelől az időmérték rövid és hosszú egységeinek változataiban (egyben a nyílt és zárt szótagokkal összjátékban), másfelől a hangsúlymegoszlásokkal kapcsolatban. Mindkét tekintetben – de különösen ez utóbbit illetően – számottevő eltérés mutatkozik a magyar és a német, illetve az olasz között.<sup>1</sup>

A hangszerelésben azzal is számolni kell, hogy a magyar és olasz koartikulációs folyamatok szintagmatikusan simítják a paradigmatisztikus oppozíciókat. Ezzel szemben jelentősebb hasonulások és összeolvadások nem érvényesülnek a német hangsorban. Ekként a szintagmatikus síkon a magyar és olasz **simító** hasonulások túlsúlyba átkötéses hangzasképet, a német **kiemelő** tagolások dominanciája pedig tagoltabb hangzasképet eredményez. Mindezt – némi egyszerűsítéssel – zenei hasonlaltal érzékeltethetjük: a német koartikuláció tagolva kiemelő vonásai *staccato* ('szaggatott, szétagolt'), a magyar és az olasz simító tendenciái viszont *legato* ('kötött') előadásmódra emlékeztetnek.

A zeneiség **nyelvi és irodalmi** megnyilvánulásai fölvetik a prozódia és a deklamáció érvényesülését zene és beszéd, illetve irodalmi és zenei tényezők kap-

<sup>1</sup> Míg ugyanis a magyarban nincs korreláció a magánhangzó hosszúsága és az érintett szótag hangsúlyosága között, s egyébként következetesen élhangsúlyos nyelv, a német és az olasz lexikálisan (szavanként vagy szóegységenként), illetve a szótagszámtól is függően alakuló kötött hangsúlyai jelentős mértékben összefüggenek az időtartammal, mégpedig annak hosszú egységeivel.

csolatában. Beszéd és vers ilyen viszonyítású kapcsolatából nyelvenként sajátos meghatározottság is adódik: a metrikai lejtésviszonyok a beszédnyelvekhez alkalmazkodnak, a vers **deklamációja** igazodik a prozodiához. A két eszköztár között szükségszerűen jelentkező kompromisszum egyébként kétféle irányban tolódhat el: vagy *rubato* jellegű alkalmazkodással, vagy pedig *giusto* módjára történő igazodással. Mindez persze a lehetőségek határain belül mozgó folyamatos kölcsönhatásként: a metrika bizonyos mozzanataiban vagy az irodalmi mű simul szükségszerűen erőteljesebben az adott nyelvi sajátosságokhoz, vagy a nyelvi adottságok „kénytelenek” valamelyest idomulni a vers diktálta ritmusviszonyokhoz. Ha pedig a megfelelő műfordítást is bevonjuk e körbe, a deklamáció nemcsak többszintű viszonyítási alappá, hanem kontrasztív jelenséggé is válik, hiszen az adekvát művészi fordítástól minimálisan az eredeti műre emlékeztető, maximálisan pedig a célnyelvi lehetőségekhez is igazodó prozódia várható el.

Érdemes röviden megemlíteni a szöveg sajátosságait is, minthogy ezek tendenciaszerűen – grammatikai, illetve fonotaktikai okokból – gyakori képleteikkel meglehetősen egynemű képet mutatnak a németben és az olaszban, s a vers formavilágában gyakran problematikussá teszik a változatos és eredeti magyar művészi rímek fordításban történő visszaadását. Ami pedig a metrikát illeti, köztudott, hogy nyelvünk mind az **ütemhangsúlyos** (szólamnyomatékos), mind az **időmértékes** (szótagmérő) verselési ritmuselvhez képes igazodni, s az utóbbi két évszázad költészete kimagaslóan szép példákkal szolgál a nyelvünkben adott kettős ritmus változatos kiemeléséhez, a kétféle elvet kiegyenlítően egyesítő **szimultán** mértékkapcsoláshoz is.

A **képi** rétegre áttérve látnunk kell, hogy a **térszemlélet** nemcsak a tényleges helyviszonyok igen árnyalt megjelölésében nyilvánul meg, hanem áttételesen a belőlük levezethető átvitt értelmű kifejezések képszerűségében is, amikor is szemléletes konkrétságban jelenít meg elvont tartalmakat. Az alapvető egyszerű szóképek (a metafora és a metonímia) mellett a komplex képek (a szimbólum és az allegória) eszköztára köztudottan sűrített előfordulásban hatja át a költői nyelvhasználatot, amelyben azonban esetenként talán még ennél is fontosabb szervező erővé nőhet a nyelvben kódolt kognitív metaforák hálózata is.<sup>2</sup> Emellett a reáliák mint a non-

<sup>2</sup> Éppen napjainkban föllendülőben van a **kognitív metafora** kutatása. A kognitív modell már magában is arról tanúskodik, hogy az egyes nyelvi szinteken külön-külön elvégzett analízis közös tanulságai a szintézis fokán már azt igénylik, hogy a szintek rendszerét végül egyben lássuk, vagyis a nyelvi szintek átjárhatóságát kell hangsúlyozni (Bańczerowski 2000: 53). Ez egyébként tökéletesen összhangban áll a funkcionális szemlélet lényegével, de egyben a tipológia újabb tanulságaival is. A kognitív szemantika pedig várhatóan megújítja magát a kontrasztív nyelvészetet is, amennyiben – annak látókörét kitérítve – a nyelvi megismerés és a nyelv szerkezeti szerveződése között föltételezett általános összefüggésrendszeren túlmenően a figyelmet a minél mélyebb értelmű átfogó látásmód felé tereli, ahonnan még egyes részrendszerek is – újabb megvilágításba kerülve – lényegi kötődéseik révén egységesebb keretben szemlélhető és magyarázható jelenségekörökké válhatnak.

ekvivalens lexikai réteg kultúraspecifikus egységei sajátos képzettársító erővel, evokatív konnotációval rendelkeznek, s a fordítás során igényelt megfeleltetést éppen ez a körülmény nehezíti meg (ti. abban az esetben, ha az adott egységet hordozó szó ismeretlen a másik nyelv/kultúra közegében).

A szövegalkotásra és szövegmegértésre kihatnak azok a következmények is, amelyek a nyelvtani, illetve természetes **nemek** meglétéből vagy hiányából adódnak. A fordítás gyakorlatának tükrében mindez természetesen mindkét irányban megfogalmazódik a nemek konkretizálódása (magyar–német/olasz) és generalizálódása (német/olasz–magyar) folytán alkalmazandó átváltási műveletekben (vö. Klaudy 1994: 287-300).

A következőkben már csak egyetlen példára futja az időmből: egy magyar vers két fordításának párhuzamos elemzésére. A fordításokkal szembeállított rövid vers kitűnő példa annak megfigyelésére, hogy miként fonódik össze a hangzó, a képi és a gondolati-érzelmi réteg a szöveg szervező elvében. Az itt következő párhuzamos elemzés ekként tehát kettős (német és olasz) tükörben kívánja kibontani a hangzás és a képszerűség síkján érvényesülő remotiváció stílushatását. Érdemes megfigyelni, miként sikerül más nyelvi közegben visszaadni vagy legalább kompenzálni az eredeti vers erősen evokatív konnotációit, muzikális és vizuális asszociációit.

Radnóti Miklós „*Két karodban*” című közismert versének (1941) fordítói: Franz Fühmann és Stefano de Bartolo. A szerető gyöngéden meghitt „bölcsődalát” hitelesítő szervező elv maga az ismétlődő párhuzamot hordozó ringatózó ritmus, mégpedig nemcsak a hangzás szintjén, hanem a személyes nyelvtani formák szimmetrikusan kiegyenlített váltakozásában (szerkezeti szintű érvénnyel a férfi és női fél kölcsönösen ide-odaterő 1. és 2. személyű formái között), a kompozíciónak a kiszámíthatóság biztosságérzetét sugalló gondolatritmusában, valamint a képi világ stilizált egyszerűségében is (a ringató kilengések végső kioltódásával, a halálos álomban történő elcsitulásával). Az olasz többlete a nyelvtani (névmási és személyragozási) formák változtatásában még abban is megnyilvánulhat, hogy a gyermeki idill ősbizalmának kölcsönösségében a férfi–nő párost nemi elkülönítéssel is kifejezetté teszi (*un bambino – una bambina*). A bölcstől asszociáló ringat(ó)zás képét az olasz és német ige (*cullare, sich wiegen*) is földidzi a maga áttetsző etimológiai motiváltságával, s a német fordításban a „csöndesen” (*still*) mellé járuló *sanft* jelentéstöbblete (‘szelíd, enyhe, gyengéd, lágy’) is ezt az evokációt erősíti.

A szöveg világában jelentőségre tesz szert a mindvégig szerves láncolatot adó kulcsszavak kiemeltsége: *csönd–hallgatás, kar–ölelés, félelem/ijesztés–álom–halál*, s ily módon a kezdés meghittség-csöndje fokozatosan – a magát az átkaroló ölelést megjelenítő játékos nyelvi kölcsönösség könnyedségével – átvezet a befejezés szelíd halál-csöndjébe. E kulcsszavak sorában külön is figyelemre méltó a szójáték kettőse (*hallgatag – hallgatlak*) és a fordulóponton mintegy ennek hangulati ellentételezéseként kiemelt állítás–tagadás kettőssége (*félek – nem félek*).

Az idézett szójáték felváltva a *hallgat* mindkét alapjelentését mozgósítja: először (a megelőző *csöndesen* folytatásaként) a lírai énrre vonatkoztatva 'csendben lenni', majd a társra utalva 'odafigyelni' értelemben. A két fordítás mindkét alkalommal ez utóbbit veszi alapul: a német annak fokozásával (*lauscht – wohlbelauscht*), az olasz a személyességet kiemelő alaki variációval (*in ascolto – ti ascolto*) kísérli meg elérni az ismétlődés konkretizálódását. A másik említett kifejezéspár esetében – a félelemmel kapcsolatban – a német szavak (*zag – unverzagt*) a bizonytalanság–bizalom ellentétét emelik ki inkább, az olasz pedig szó szerint ülteti át az eredeti szembenállást (föltételes állítás – tagadás kettősével).

A biztonság összefogottságát megvalósító kompozíció a címet alkotó kifejezés szakaszokat bevezető ismétlődésével kelti a folytonosság érzetét. Ezt a szerkezeti támaszt, amely formailag is hitelesíti az átölelés megtartó erejét, mindkét fordítás híven követi is. Radnóti vershelyzete egy örökkévalóságig kinagyított jelen pillanatot idéz a maga egységes ívelésében. A zárókép fordítói megoldásaiban viszont közös, hogy az eredetivel szemben a halál csöndjének érkezése a jelen idilljéből kiköknözve a jövőbe vetül (németül az *einst*, olaszul az *igealak* révén), s elvész a halálon való „átésés” mozgásképzete is (helyette németül 'átadja magát', olaszul 'legyőz, meghalad, átmegegy' képzetek érzékeltetik).

Az eredeti vers a feloldódás (*álom–halál*) gyengéden lefelé eső nyugvópontjával zárul: a szerelmi „altató” – mint magyaros dúdoló dal – a ritmus és a rím végső finom zökkenésével (a halál említésével együtt az utolsó két sorhármas áthajlásában) ér véget. Kétsoros egységeinek eddigi ütemtagolását ( $/4+4/ + 3$ ) itt átvezető betoldással fölvaltja a háromsoros ( $/4+4/ + 4 + 3$ ), ám a hangsúlyos mérték mögött továbbra is megbúvik az időmérték is. Hasonlóképpen módosul a második, illetve harmadik sorokat összecsengető rím is: az egész sornyi egybeeséstől kezdve – a módosító ismétlődésen át – végül kissé letompul, de mélységében hangsúlyos marad, sőt – visszafogottabban – belső helyzettel is kiegészül.

Az olasz szótagszámok ütemtagolása nem mutat állandóságot vagy következetességet – igazából még a rímhelyzet (szakaszonként) második, illetve harmadik soraiban sem. Az első teljes sornyi rímet ugyan kétszer is még variált sortartalmú mély rímek követik, ám éppen a két utolsó szakasz harmadik sorainak bármilyen összecsengetése teljesen elmarad. A német fordítás azonban végig nagyon híven követi az eredeti vers szótagszám-képletét és ütemtagolását, sőt még a két jelentőség-teljes áthajlást is visszaadja a végén. Ennek ellenére – a német eltérő prozódiajából adódóan – persze mégsem keletkezhet ugyanaz az összhatás, hiszen a szólamhangsúlyok az eredetiben természetesen simulnak rá a szóhangsúlyokra, s egyben a magyaros deklamációnak megfelelően finom összjátékban erősítik föl a trocheusi lüktetést. (Ezt az egybeesést már eleve a szakaszokat ismételtelen bevezető „*in deinem Arm*” lejtése sem engedi meg.) Emellett a „ringatózás” eleve kínálkozó – mozgás-

élményt támasztó lejtésének – hangszimbolikáját a hangkörnyezet is kedvezően erősíti a magyarban; az olasz változat halványan emlékeztet rá, a német azonban mellőzni kénytelen.

Egészében tekintve azonban mindkét fordítás a szerencsés megoldások közé sorolható: az eltérő nyelvi lehetőségekhez képest többé-kevésbé visszaadják az eredeti vers költői alaphelyzetét és hangulatát, felidéznek képi világot, tükrözik kompozícióját, sőt emlékeztetnek jellegzetes hangzásvilágára is (különösen Fühmann fordításában). Tehát nagyjából híven közvetítik költői üzenetét.

Egyébként az eredetit illetően a vershelyzet, a nyelvtani személyes formák szervező jelentősége, a népiessé stilizált dalszerűség lebegése intertextuálisan egyaránt emlékeztet például József Attila hasonló – magyaros dúdoló – ihletésű verseire (*Tedd a kezed; Ringató*).

Az e példából is érzékelhető **fordításkritikai tanulságok** szerint a magyar nyelv sajátosságaiból (tipológiai alkataból, képi és hangzásvilágából stb.) és verselési rendszereink hagyományos összetettségéből adódóan jelentős fordítást nehezítő körülményekkel kell számolni.<sup>3</sup> Az ennek tudatában végzett – a jelen vállalkozáshoz hasonló – párhuzamos verselemzések tanulságai egyrészt közvetlenül kifejezetten hungarológiai érdekűek (itt például konkrétan magyar–német, illetve magyar–olasz viszonylatban kontrasztív nyelvészeti, illetve komparatív irodalomtudományi vonatkozásúak), másrészt általánosabb érvennyel szemiotikai-szövegnyelvészeti, kognitív szemantikai, művelődéstörténeti, frazeológiai, fordítástudományi, prozódiai és poétikai-metrikai természetűek, amennyiben a jelrendszerek és szövegvilágok közötti összefüggések és váltások, a nyelvi képalkotás, a kulturális reáliák, az adott szervező elvet képviselő globális kompenzáció, a nyelvsajátos deklamáció és a verselési rendszerek megfeleltetési problémái felé mutatnak.<sup>4</sup>

A világirodalom remekeinek többnyire mesteri magyar tolmácsolásához hozzászokva egyébként hajlamosak vagyunk talán túlságosan is szigorú mércét állítani a fordított irányú fordítások minőségi színvonalára. Az előzőekben többször is hangsúlyt kapott az a gondolat, hogy lírai művek fordításakor halmozottan érvényesülnek a tartalom és a forma egységére vonatkozó elvárások: a költői üzenet tolmácsolása akkor hiteles, ha összhangban marad az eredeti (nyelvileg kódolt) képi és hangzásélménnyel, s ugyanakkor természetesen rásimul a másik nyelvben megvalósítható képi és zenei rétegre. Valljuk meg, hogy ezt csak ritka pillanatokban sike-

<sup>3</sup> Ezekkel érdemben foglalkozott már „A magyar vers” témája köré szervezett I. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus több előadása is (Béldi – Jankovics – Nyerges 1985).

<sup>4</sup> A fordításokban is tükröződő fogadtatás hungarológiai felmérését és megítélését újabban jelentősen megkönnyíti – legalább német vonatkozásban – Fazekas Tiborc bibliográfiájának (1999) és Bart István angol, majd német nyelvű magyar reália-szótárának (1999/2000) megjelenése.

rül teljes egészében és valóban hiányérzet nélkül elérni a magyar vers fordításakor. Mindenesetre már annak is örülhetünk, ha az átültetés az eredeti vers gondolati-képi világának megőrzése mellett még a hangulatot is valahogy átmenti, s a szükségszerű veszteségeket a maga módján kompenzálja.

Érdeemes még kiemelni egy-egy szembeötlő minőségi és mennyiségi tényt a fordítás irányával kapcsolatban. A művészi színvonalat illetően azt, hogy míg más nyelvekről magyarra irodalmi életünk szép missziós hagyományaként többnyire élvonalbeli költőink, íróink fordítottak és fordítanak, a magyarról más nyelvre történő irodalmi fordítások igényessége rendszerint kevésbé egyenletes. A másik különbség egyszerűen mennyiségi, de hatásában minőségi hiányérzetet is kelt: a magyar költészetből sokkal kisebb szelet vált (válík) ismertté idegen nyelven, mint az ellenkező irányban.<sup>5</sup> Fordítási irodalmunkban persze mennyiségi és minőségi tekintetben is folyamatosan javul a helyzet, de máig sem ideális. Számos antológia jelent meg német fordításban, valamivel kisebb részben olaszul is, sőt fordítói pályázatok is kiírnak ma már, de a kívánatosnál még mindig jóval kisebb mértékben jelennek meg például kétnyelvű kiadások, pedig éppen a lírában (nyelvünk sajátos adottságai miatt különösen is) erre nagy szükség lenne. Viszont szerencsére szaporodnak a színvonalas fordítói műhelyek, amelyek a magyar költészet tolmácsolására is egyre inkább vállalkoznak.<sup>6</sup>

## IRODALOM

- BAŃCZEROWSKI Janusz (2000): A kognitív nyelvészet mint a posztmodernizmus megnyilvánulása. *Nyelvünk és Kultúránk* 109: 50-73.
- BART ISTVÁN (2000): *Ungarn. Land und Leute. Konversationslexikon der ungarischen Alltagskultur*. Budapest: Corvina
- BÉLÁDI Miklós – JANKOVICS József – NYERGES Judit (szerk.) (1985): *A magyar vers* (Az I. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus előadásai). Budapest: Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság
- FAZEKAS, Tiborc (1999): *Bibliographie (der in selbständigen Bänden erschienenen Werke) der ungarischen Literatur in deutscher Übersetzung (1774–1999)*. Hamburg
- FÓNAGY Iván (1966): A beszéd kettős kódolása. *ÁNyT* IV. 69-76.

<sup>5</sup> Petőfi (1993a: 1211-1212) ezzel összefüggésben arra is felhívja a figyelmet, hogy míg saját fordításirodalmunk nyelvünk közismert metrikai-ritmikai hajlékonyságát „optimálisan igyekszik felhasználni műfordítások létrehozásakor, költészetünk más nyelvekre való fordítása művésziességben messze kevesebbet nyújt, mint amennyit a szóban forgó nyelvek – adottságaikból következően – lehetővé tennének.” A helyzet javításához Petőfi szerint éppen a költői fordításkritika, illetve a magyart érintő, különféle irányú versfordítások szövegtani elemzése járulhatna hozzá.

<sup>6</sup> Éppen a vizsgált nyelvek viszonylatában ebben jó példával élen jár mindkét érintett főváros: a berlini *Collegium Hungaricum* (illetve a *Haus der Ungarischen Kultur*) és a római *Magyar Akadémia* egy-egy rangos fordítói műhelyközössége, amelyek az utóbbi időkben folyamatosan gondozzák az újabb fordítások (főként gyűjteményes, részben kétnyelvű) kiadását, s amelyeknek egyébként kitűnő szakmai hátteret, illetve utánpótlást biztosít az ottani egyetemek hagyományosan hírneves hungarológiai képzése is.

- JAKOBSON, Roman (1972): Fordítás és nyelvészet. In: Fónagy Iván – Szépe György (szerk.): *Hang-jel-vers*. Budapest: Gondolat. 424-434.
- KLAUDY Kinga (1994): *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Scholastica
- PETŐFI S. János (1993): A szemiotikai szövegtan mint határtudomány. In: Békési Imre – Jankovics József – Kósa László – Nyerges Judit (szerk.): *Régi és új peregrináció. Magyarok külföldön, külföldiek Magyarországon* (A III. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus előadásai). Budapest/Szeged: Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság, Scriptum. III. 1203-1218.
- SZŰCS Tibor (1999): *Magyar–német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában* (Pécsi Nyelvészeti Tanulmányok 4.) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- THASS-THIENEMANN, Theodore (1967): *The Subconscious Language*. New York: Washington Square Press

**Függelék****Radnóti Miklós: Két karodban (1941)****In deinem Arm****Fra le tue braccia**

Két karodban ringatózom  
csöndesen.

In deinem Arm wiege ich mich  
sanft und still.

Fra le tue braccia mi cullo  
in silenzio.

Két karomban ringatózol  
csöndesen.

In meinem Arm wiegest du dich  
sanft und still.

Fra le mie braccia ti culli  
in silenzio.

Két karodban gyermek vagyok,  
hallgatag.

In deinem Arm bin ich ein Kind,  
das dir lauscht.

Fra le tue braccia sono un bambino,  
in ascolto.

Két karomban gyermek vagy te,  
hallgatlak.

In meinem Arm bist du ein Kind,  
wohlbelauscht.

Fra le mie braccia sei una bambina,  
ti ascolto.

Két karoddal átölelsz te,  
ha félek.

In deinen Arm schließt du mich ein,  
wenn ich zag.

Con le tue braccia mi cingi,  
quando ho paura.

Két karommal átölellek  
s nem félek.

In meinen Arm schließ ich dich ein  
unverzagt.

Con le mie braccia ti cingo,  
e non ho paura.

Két karodban nem ijeszt majd  
a halál nagy  
csöndje sem.

In deinem Arm schreckt mich auch nicht,  
wenn er still naht,  
einst, der Tod.

Fra le tue braccia non mi spaventa  
neanche il grande  
silenzio della morte.

Két karodban a halálon,  
mint egy álmon  
átesem.

In deinem Arm, als träumte ich,  
Gebe ich mich  
still dem Tod.

Fra le tue braccia supererò  
la morte  
come in un sogno.

(Fühmann 1971: 97)

(Bartolo 1994: 80)

#### FORRÁSOK

BARTOLO, de Stefano 1994. „*Su questa terra desolata...*” Szeged: JATE

FÜHMANN, Franz 1971. *Wie könnte ich dich nennen?* (Hg.: Engl Géza – Kerékgyártó István) Budapest: Corvina

RADNÓTI Miklós 1976 [1946]. Tajtékos ég. In: *Radnóti Miklós Művei* (Réz Pál szöveggondozásában és jegyzeteivel). Budapest: Szépirodalmi Kiadó

# V. TANANYAGOK



## *Kovács Tünde*

# **Magyarul tanulo(ó)k – színes nyelvi magazin magyarul tanulóknak\***

### *Új műfaj a magyar mint idegen nyelv oktatásának piacán*

2004 májusában látott napvilágot a *Magyarul tanulo(ó)k* magyar nyelvi magazin első száma. A magazin 40+4 oldalas, színes, igényes kivitelezésű, félévente megjelenő tankönyvkiegészítő anyag.

A magazint négyen szerkesztik: Dragaschnig Edina Grazban tanít az egyetem tolmácsképző szakán, Szelp Ágnes Wiener Neustadtban és Mödlingben tanít magyart mint anyanyelvet másod- és harmadgenerációs gyermekeknek, felnőtteknek és középiskolásoknak pedig magyart mint idegennyelvet. Szita Szilvia a hollandiai Hágából segíti munkánkat, jómagam pedig Bécsben tanítok magyart többek között a Bécsi Közgazdasági Egyetem kelet-európai mesterképzésén.

A szerkesztőség munkáját segítik a lektorok (Császtvay Tünde, Heinz Pál, Luxon Claudia), a kézi rajzoló (Doszkocs Zsuzsa), a fordítók (Bori Martina – holland, Csire Márta – finn, Heinz Pál – német, Maruszki Judit – francia, Szita Szilvia – angol), a webmester (Szelp Attila) és kiváló grafikusunk, a szintén magyartanár végzettségű Csizmadia Katalin.

### *Az ötlet*

A kollégáimmal folytatott szakmai eszmecsere és többéves tanítási tapasztalatom vezetett arra a felismerésre, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásában szükség lenne egy rendszeresen megjelenő, aktuális és autentikus híreket közlő sajtóorgánusra. A szerkesztőség munkatársai szerint főleg a forrásnyelvi országokban kell fokozottan motiválnunk a tanulókat, hogy a heti egy-, másfélórás tanfolyamokon látványos sikerélmény híján ne apadjon magyartanulási kedvük.

### *A magazin szerkezete és tartalma*

Mivel magazinunk féléves rendszerességgel jelenik meg, lehetőségünk nyílik arra, hogy gyorsan és rugalmasan reagáljunk az olvasók kéréseire. Így a legelső számot követő kiadványok folyamatosan új tartalommal bővülnek.

Az első szám nyolc önálló rovattal indult, a későbbiek során ez a nyolc állandó rész egészült ki a második számban a *Gyerekjáték*, az *ECL* és az *Ajánló* rovattal, a harmadik számban pedig a *Könyvjelző*vel.

Az *Előszó*ban a magazin létrejöttéről és felépítéséről, illetve a későbbi számokban az újdonságokról tájékoztatjuk az olvasókat. A magazin szerkezetét és tartalmát gondos mérlegelés után úgy állítottuk össze, hogy a magyarul tanulók a nyelvtanulás bármely szakaszában járva találjanak kedvükre való és tudásszintjüknek megfelelő anyagot. Három rovat kivételével (*Tarka-barka*, *Nyelvtan*, *Gyerekjáték*) a közlekedési lámpa színeivel jelöltük a cikkek nehézségi fokát. Vannak könnyebb (zöld lámpa), közepesen nehéz (sárga lámpa) és nehezebb szövegek (piros lámpa); az egyes szintek között természetesen nem húzható szigorú határ. Szándékosan nem a kezdő–középhaladó–haladó jelöléseket használtuk, mert az egyes rovat jellegétől függően, valamint a grammatikai, a lexikai nehézségi szint, a mondat- és a szöveg-hosszúság és a szöveg szerkesztettségének bonyolultsága alapján a „lámpás“, illetve a klasszikus kezdő–középhaladó–haladó besorolás nem mindig fed egymást. (A *Sajtófigyelő* zöld lámpával jelölt cikkeit például általában középhaladó szinttől olvassák, a *Fókuszban* című rovat szintén zöld lámpával jelölt cikkei sok esetben már kezdő csoportok óráin is felhasználhatóak.)

Mindegyik számunkban több *Nyereményjáték* is található, a helyes megfejtések beküldői között értékes ajándékokat sorsolunk ki.

A *Sajtófigyelő*-ben aktuális és autentikus újságcikkeket olvashatnak másodközlésben a *Népszava* és a *Délmagyar* friss számaiból. E cikkek feldolgozásakor a magyarul tanulók megbizonyosodhatnak afelől, hogy a tankönyvekből elsajátított tananyagot és nyelvtani szerkezeteket a mindennapokban is fel tudják használni. Újságolvasásra bátorítjuk a tanulókat, hiszen véleményünk szerint akár 2–3 féléves magyartanulás után is már sok mindent megértenek a magyar sajtóból, csupán a szavaknak kell utánanézniük. A szótárzás kevésbé örömteli feladatát átvállaljuk, és az ismeretlennek ítélt szavak jelentését megadjuk németül és angolul. A rövid cikkeket a szövegértést segítő, illetve a nyelvtant és a szókinccset gyakoroltató didaktizált feladatok követik.

A *Fókuszban* című rovatban egy-egy kiemelt témához található játékos gyakorlatok, rövid szövegek, érdekességek. Az első számban az Európai Unió keleti bővítéséről, a második számban az interkulturális kommunikációról, a harmadikban pedig a találmányokról írtunk. E rovat kiválóan alkalmas több nemzetiségből álló csoportok tanítására, mivel a szövegek és a feladatok elsősorban az interkulturális kommunikációt, egymás megismerését szolgálják.

Az *Országismeret* a kommunikáció központúság követelményét szem előtt tartva *riportok* és *interjúk* formájában nyújt hasznos információkat magyar városokról,

tájokról. Első számunkban Győrőről, a másodikban Szentendréről, a harmadikban pedig Pécsről írtunk. Olvasóinkat egy-egy hosszabb lélegzetvételű cikkben a várost jól ismerő és érdekességek birtokában lévő helybéli lakos kalauzolja végig a városban. A személyes hangvételű cikket rövidebb legendák, érdekes történetek egészítik ki, amelyek kiválóan alkalmasak meséltetésre. Szívügyünknek tekintjük a jellegzetes magyar termékeket, hungaricumokat gyártó vállalatok, kisiparosok és művészek bemutatását is – a róluk készült interjúk híruket viszik a világba. E rovat olvasmányai nagyon jól felhasználhatóak a külföldön élő másod- és harmadgenerációs magyarok honismereti oktatásában is.

Szintén ebben a fejezetben élethű *körkép* is készül, amelyben egy-egy aktuális témával kapcsolatban olvashatjuk az utca emberének véleményét.

Az *Országismeret* rovat általában valamely jellegzetes magyar étel *receptjével* zárul.

A *Nyelvtan* című részben az évek során kidolgozott *almafa-elmélettel*© szemléltetjük az egyes nyelvtani jelenségeket. Tanítási tapasztalatom alapján a magyarul tanuló külföldieknek a nyelvtanulás kezdeti szakaszában a magyar nyelv agglutináló jellege jelenti a legnagyobb gondot. Német ajkú diákjaim sokszor csak „hosszú virslinek” nevezik a – véleményük szerint megtanulhatatlan – magyar szavakat. E hozzáállás örökös cáfolásába belefáradva dolgoztam ki az almafa-elméletet, amely segítségével leegyszerűsítve, jól érthetően, képi módon magyarázható a magyar nyelv logikus felépítése. A módszer előnye, hogy a nyelvtani fogalmak használatában jártas és kevésbé jártas diákok körében is nagyszerűen alkalmazható. (Gondoljunk arra, hogy nemcsak középiskolai és egyetemi végzettségűek tanulnak magyarul, hanem sokszor olyanok is, akik saját nyelvtanuk felépítésével sincsenek tisztában. Ilyen esetben nagyon nehéz a latin eredetű nyelvtani fogalmakkal dolgozni.)

Az elmélet a magyar nyelvet *háromágú almafaként* képezi le. A fa törzse egyben a szótő is, amely lehet főnév, melléknév, számnév, ige vagy bizonyos esetekben névmás is. Az első ág a képzőket, a második a jeleket, a harmadik pedig a ragokat jelképezi. Az ágak elnevezése nem véletlenszerű, hanem a toldalékolás sorrendjének felel meg. Az almákat balról jobbra szüreteljük. (Ezért mondjuk, hogy *házakban* – és nem *\*házbanak*.)

Az első ág almái zöld színűek, mert az almák még éretlenek. A zöld almákkal csupán újabb szavakat képzünk, amelyek egyébként a szótárban is megtalálhatók (*hal, halász, halászat, halászik* stb.). A második ágon már sárgulnak az almák, kezdenek beérni, mivel a jelekkel már több tartalmat tudunk kifejezni. A harmadik ág almái teljesen érettek, ezért piros színnel jelöljük őket. Miután a piros almákat is megtanultuk, már a mondatalkotás sem okoz nehézséget. Minden ágon több alma

is függ, amelyeket magazinunk egyes számaiban jelképesen leszüretelünk. A kivételeket nehézség fokuk szerint mosolygó vagy lebiggyedő ajkú kukaccal jelöljük.

A *Nyelvtan* összeállításai nem tetszőlegeseek, hanem szervesen illeszkednek az adott szám tematikájához. Az első számban például a foglalkozásnevek képzőit tárgyaltuk, mert a magazin több rovatában is előfordultak a foglalkozásnevek (*Fókuszban, Országismeret, Tarka-barka*). A keresztutalásokat stilizált mutatóujjal és a vonatkozó oldal megadásával jelöljük. A nyelvtani magyarázatokhoz rövid feladatok kapcsolódnak.

A *Tarka-barka* rovat különböző nyelvi játékokat (keresztrejtvény, szóvadászat), horoszkópot, vicceket, humoros összeállításokat tartalmaz, amelyekből minden olvasó kedve szerint válogathat.

A *Portrétár* három fő cím köré rendeződik. A *Magyarok a nagyvilágban* című részben külföldön élő híres magyarokkal készül interjú. Az első számban Dalos György magazinunknak írt verssel (*Lingua Hungarica*) kedveskedett az olvasóknak. A második számunkban Malek Andreát látogattuk meg bécsi otthonában, a harmadik számban pedig a Hollandiában élő 90 éves Ilonka nénival készült képriport, aki még mindig tanít. Olvasói visszajelzések alapján tudjuk, hogy a képriportok különösen pozitív fogadtatásra találnak.

A *Magyar közélet* alfejezetben Magyarországon élő közéleti személyiségekkel készül riport (1. szám: Csisztu Zsuzsa; 2. szám: Náray Tamás; 3. szám: Fellegi Ádám). Olvasóink motiválására az *Akiknek már sikerült ...* (ti. megtanulniuk magyarul) olyan külföldieket vonultat fel, akik már elsajátították anyanyelvünket. Eddigi számainkban egy szudáni anyukával, egy katalóniai tanárnővel és egy osztrák ügyvezető igazgatóval készült interjú.

Az *Élethelyzetek* című rovat összeállításai elsősorban a Magyarországon élő külföldieknek próbálunk segíteni olyan esetekben, amikor magyarul kell boldogulniuk. Az első számban az álláskereséssel, a másodikban a külföldiek magyarországi házasságkötésével kapcsolatban kaptak hasznos tippet, a harmadikban pedig a helyes levélcímzést mutattuk be.

Mindegyik szám *megoldókulccsal* zárul. Olvasói kéréseknek eleget téve egészült ki a második számunk három új rovattal. Kisgyermekes szülők és gyermekeket tanító pedagógusok jelezték, hogy igény lenne az egészen fiatal korosztálynak készült feladatokra is. Így a második számunktól rendszeresen találkozhatnak a *Gyerekjáték* rovat derűs, színes gyakorlataival, amelyet természetesen felnőtt olvasóink is örömmel olvasnak.

Második számunktól gondoltunk azokra az olvasóinkra is, akik magyarból nyelvvizsgát szeretnének tenni. A Pécsi Tudományegyetem Idegen Nyelvi Titkárságával együttműködve indított *ECL* rovatunkban mintateszteket közlünk, amelyek segítenek olvasóinknak a nyelvvizsgára való felkészülésben.

A könyv-, film- és CD-tippeket felsorakoztató *Ajánló* szintén állandó rovatként jelenik meg.

Harmadik számunktól azoknak az olvasóinknak is eleget teszünk, akik eddigi számainkból hiányolták az irodalmat. *Könyvjelző* című rovatunkban magyar meséket, népmeséket, mondákat és egyéb érdekes olvasmányokat közlünk illusztrált, egyszerűsített formában, hogy olvasóink minél szélesebb körét megismertethessük a magyar irodalom gyöngyszemeivel.

### ***A magazin célcsoportjai és célja***

A magazint eredeti elképzelésünk szerint három célcsoportnak szántuk: a magyarul tanuló külföldieknek, a külföldön élő másod- és harmadgenerációs magyaroknak és a határokon túl élő magyaroknak. Nagy örömünkre szolgál, hogy az első szám után egy negyedik célcsoport is kikristályosodott: az idegen nyelvű szöszedetek miatt egyre több német- és angoltanár vásárolja lapunkat. Az ő kérésüket figyelembe véve második számunktól megadjuk a német főnevek névelőjét és az igék vonzatát is.

A magazin nyomtatott formában angol és német magyarázatokkal és szöszedetekkel jelenik meg, de második számunktól a cikkek szöszedete finn, francia és holland nyelven is letölthető az internetről ([www.magyarultanulok.com](http://www.magyarultanulok.com)). Ezt az ingyenes szolgáltatásunkat folyamatosan bővítjük.

A magazin célja, hogy élvezetesebbé és színesebbé tegye a magyar tanulását és tanítását. A cikkek sokszínűsége és olvasóbarát feldolgozása segít abban, hogy az olvasók szinte észrevétlenül tanuljanak. Az újságot az érdeklődők forgathatják akár szabadidejükben, önállóan, vonaton vagy buszon, utazás közben is, de ugyanúgy elővehetik a tananyag kiegészítőjeként is, szervezett magyartanítás keretében. A magazinnal szeretnénk tanártársainkat is segítséget nyújtani, hiszen cikkei, feladatai kiválóan alkalmasak a tananyag kiegészítésére, a rövid órai „üresjáratok” kitöltésére. Tanári irányítással az egyes cikkeket még számos játékos feladattal, nyelvtani gyakorlósorral is ki lehet egészíteni – a tanári fantáziának semmi sem szab határt. Örülünk, hogy mind Magyarországon, mind külföldön számos kolléga használja a magazint – immár 15 országban vagyunk jelen. Nem üdvözlünk viszont azt a sajnálatos gyakorlatot, hogy sokan fénymásolják a lapot. A tartalom igényességéhez kialakított tetszetős megjelenés az újság küldetésének tudatosan megtervezett része, ezért a silány fekete-fehér fénymásolatok rontják az anyagok hatékonyságát. Még egy „jó minőségű” fénymásolat sem nyújtja az olvasónak azt az élményt, amelyet a színes, illatos magazin kézbevétele jelent. A magazin szép küllemével és kivitelezésével is szeretnénk olvasásra ösztönözni a magyarul tanulókat. Kérjük, támogassanak minket e küldetés teljesítésében! Tanároknak, intézményeknek és könyvtáraknak 10 példány megrendelése esetén egy példányt ajándékba adunk. Második

számunktól minden lapban megrendelőlap is található, amelyen az ajándékpéldány iránti igényt is jelezni lehet. Együttműködésüket köszönjük!

A magazin 1840 forintba, illetve 6,95 euróba kerül; a postázás költségét Magyarországon és Ausztriában a kiadó vállalja. Megrendelhető a kiadónál: *Magyarul tanulo(ó)k*, A-1195 Wien, Pf. 60 vagy [www.magyarultanulok.com](http://www.magyarultanulok.com), illetve [abo@magyarultanulok.com](mailto:abo@magyarultanulok.com) címen.\*

---

\* Vö. *Dóla Mónika* ismertetésével (előző számunkban)! (A szerkesztők)

*RÁCZ EDIT*

## **Haladó-e a haladó üzleti nyelvkönyv?\***

### **1. Bevezetés**

Az alábbiakban bemutatom a *Laczkó Tibor – RÁCZ EDIT* szerzőpáros *Magyar üzleti nyelvkönyv* című munkáját. Először megvizsgálom, hogy milyen piaci környezetben született a nyelvkönyv, milyen nyelvtanulói populációnak szánták, valamint azt, hogy mi volt a szerzők célja a tankönyv elkészítésével. Ezután választ keresek arra, hogy milyen nyelvtanítási koncepció tükröződik a munkában, milyen módszertani megközelítést alkalmaz annak érdekében, hogy a nyelvtanulók a legeredményesebben sajátítsák el azokat a készségeket, amelyekkel a célnyelven kommunikálni tudnak. Mindezt néhány összefoglaló megjegyzés követi.

### **2. A tankönyv általános jellemzése**

#### *2.1. A belépési szint*

Ez a haladó üzleti nyelvkönyv a Debreceni Nyári Egyetem *HungaroLingua* tankönyvcsaládjának legfrissebb tankönyve. Tükrözi a kiadó eddig megjelent általános nyelvkönyveinek arculatát, de számos szempontból el is tér azoktól. Középhaladó nyelvtudást feltételez, amely megszerezhető a sorozat első két (általános tematikájú) kötetéből, de természetesen más tankönyvekből elsajátított középhaladó tudásanyag birtokában is használható.

#### *2.2. A piac*

A magyarnak mint idegen nyelvnek az oktatására szakosodott piacon egyre bővül azoknak a nyelvtanulóknak a száma, akik szakmájuk miatt vagy célnyelvi környezetben (Magyarországon működő külföldi vállalatok munkatársai) vagy idegen nyelvi környezetben (például: Brüsszelben dolgozó idegen ajkú diplomaták) a magyar gazdasági-üzleti szaknyelv iránt érdeklődnek. Ezek a nyelvtanulók általában erősen motiváltak, magas szinten szeretnék elsajátítani a nyelvet, amelyet főleg a szakmájukkal kapcsolatos beszédhelyzetekben kívánnak használni.

Ezen a piacon a tankönyvkínálat egyre bővül, azonban a szaknyelvi tankönyvek száma csekély. Tudomásunk szerint a budapesti Corvinus Egyetem jogelőd intézménye jelentetett meg egy alapfokú üzleti nyelvkönyvet (Bencze–Lakos–Papp

1995). Középszintű vagy haladó üzleti nyelvkönyv nincs kereskedelmi forgalomban. Ezt a piaci űrt szándékozik kitölteni a jelen nyelvkönyv.

### *2.3. A célcsoport igényei*

Az üzleti szaknyelvet tanulók célcsoportja sem homogén. Ha kizárjuk a szakterületeket (pénzügy, humán erőforrás stb.), és egy általános szaknyelvi kurzusra gondolunk, akkor is meg kell különböztetni a szakmában már aktívan dolgozókat és a szakmát még tanulók csoportját (Ellis–Johnson 1994).

A szakmában dolgozók elsődleges célja, hogy megértsék üzlettársaikat (szóban és írásban) és minél pontosabban meg tudják értetni magukat. Különösen igaz ez a haladó üzleti szaknyelvet tanulóakra, akik arra töreksenek, hogy folyamatosan tudjanak kommunikálni szakmai szituációkban is, képesek legyenek a célnyelven beszélőkkel saját gondolataikat megosztani.

A szakmát még tanuló diákok (főiskolai, egyetemi hallgatók) mindezt csak távlati célként tűzik maguk elé. Ők a nyelvtanulással párhuzamosan magával a szakmával is ismerkednek, és bizonyos oktatási követelményeknek is meg kell felelniük (vizsgák, dolgozatok). Az ő céljaik részben eltérőek. Ezért igyekszik a tankönyv minél több és változatosabb alkalmat teremteni ahhoz, hogy a nyelvtanulók közelebb kerüljenek a természetes idegen nyelvi kontextusban végbemenő kommunikációhoz. Ennek érdekében próbálja a realizisztikus tankönyvi (tantermi) szituációkat közelíteni a reális nyelvi szituációkhoz (Medgyes 1995: 68).

### *2.4. Kiegészítő anyag*

A tankönyvhöz munkafüzet is készült, amely szerves egységet alkot a könyvvel. A szerzők elképzelése szerint a könyv és a munkafüzet leckéi ideális esetben egymással párhuzamosan használandók. Ennek formai jelzései a munkafüzet számos gyakorlatának instrukciójában található. Tartalmi szempontból a munkafüzet feladatai kiegészítik a tankönyvet, és elsősorban nyelvtani, szókészleti, nyelvhasználati és szövegértési jellegűek.

## **3. A tankönyv részletes elemzése**

### *3.1. Szerkezet*

A tankönyv alapegysége a lecke. Tizenkét egyenlő hosszúságú (tízoldalas) leckéből áll. A tananyag átgondolt tervezésére utal, hogy vannak ismétlődő elemei a szerkesztésnek (például: minden lecke nyitó oldalpárja a főtéma bevezetésére szolgál, a záró oldalpárok pedig a főtémához kapcsolódó olvasmányok változatos gyakorlatokkal történő feldolgozását nyújtják). A szerzők nem alkalmaznak merev szer-

kesztési elemeket, de az altémák legtöbbször oldalpárokba rendeződnek. Mindig a témák köré szerveződnek a feladatok, és nem a feladatok köré a témák.

A leckéken és az oldalpárokon belüli viszonylag kötetlen felépítés ellenére sok a visszatérő elem. A feladatok típusát ikonok és tónusok jelölik. A feladatokat a tantermi oktatásban történő utalások megkönnyítése és az általunk a tankönyvben gyakran alkalmazott (kereszt)utalások lehetővé tétele érdekében sorszámokkal láttuk el.

A témák és a feladatok közötti gyors eligazodást segíti a tankönyv végén található mutató, amely leckénként és feladattípusonként csoportosítva táblázatba foglalja a tankönyv valamennyi feladatát, így segítségével célirányos, tematikus gyakorlás is végezhető.

A tankönyv egynyelvű, ami haladó szinten nem megfelelő. A nyelvtani fejezetben előforduló terminus technikusok magyarázata a glosszáriumban található.

### *3.2. Tartalmi felépítés*

Az üzleti szakterület jellegzetességeinek megfelelően a könyv tematikus szerveződésű. Hat fő témacsoport köré (például: pénzügyek) és ezeken belül tizenkét témába (például: a bank) rendeződik. Az egyes témák altémákra oszlanak (például: a számlakivonat). Ezek az altémák jelentik a keretet a nyelvi, nyelvhasználati, szókincsfejlesztő, szociokulturális és egyéb készségek gyakorlásához.

A fokozatosság elve érvényesül abban a szerkesztési elképzelésben, hogy a nyelvtanulók a közvetlen környezetüktől haladnak a tágabb környezet felé (a munkahelytől a vállalatokon, bankokon keresztül a nemzetközi kereskedelemig és végül az Európai Unióig). Ez az elrendezés segíti az általános és a szaknyelvi témák közötti minél simább átmenetet, ami alap- és középszintű szaknyelvkönyvek hiányában különösen indokolt.

### *3.3. A nyelvtan tárgyalása*

Minden lecke tartalmaz már ismertnek (réginek) és ismeretlennek (újnak) tekintett nyelvtani jelenségeket gyakoroltató feladatokat. Mindegyik nyelvtani feladat instrukciója megnevezi az adott nyelvtani jelenséget, és új nyelvtan esetében egy paragrafusjellel és a megfelelő alpont számával a könyv végén található leíró nyelvtani fejezet releváns részéhez utalja a nyelvtanulót.

Nyelvtani fejezetünk három alfejezetből áll. Az első az újnak tekintett morfológiai elemeket (képzőket, ragokat és jeleket) tárgyalja egységes keretben, számos példával illusztrálva. A második rendszeres gyakorlati mondattani ismereteket nyújt. A morfológiai alfejezettől eltérően ez nemcsak haladó, új információkat tartalmaz, hanem a modern magyar nyelvészeti kutatások időtállóan bizonyult empirikus általánosításait foglalja viszonylag könnyen érthető gyakorlati nyelvtani keretbe. A

harmadik alfejezet, a glosszárium teszi az egész fejezetet önállóvá és önjáróvá. Ebben a nyelvtani kifejezésgyűjteményben megtalálható (ugyancsak példákkal szemléltetve) minden olyan terminus magyarázata, amely a morfológiai és/vagy mondat-tani alfejezetben legalább egyszer előfordult.

### 3.4. A szókincs

A tankönyv jellegéből adódóan elsősorban a szakmai szókincs fejlesztésére fektet hangsúlyt. A szakszókincs elrendezése tematikus, az általános szóanyag pedig a kommunikációs szituációkhoz igazodik. A tankönyv bemutatja mind a beszélt, mind az írott nyelv sajátosságait, és ciklikusan elrendezve tanítja a mindennapi és a hivatalos közlések közötti stilisztikai, szóképzési különbségeket.

Külön figyelmet fordít a tankönyv a szóképzés tanítására. Szisztematikusan gyakoroltatja a különböző szófajú szavak képzőinek használatát, az igekötős igéket és a szóösszetételeket.

Mivel ez haladó nyelvkönyv, a szóképzés olyan stiláris elemeire is ráirányítja a figyelmet, mint a szólások és közmondások, vagy az idegen eredetű szavak helyettesíthetősége a magyar nyelvben.

### 3.5. A szövegek

A tankönyv szövegeinek túlnyomó része leíró jellegű. A szövegek hossza és műfaji sokfélesége a haladó nyelvtanulók igényeihez igazodik. Ahhoz, hogy a tanuló érdeklődése fenntartható legyen, olyan korszerű tartalmú szövegekre van szükség, amelyeket anyanyelvükön is szívesen olvasnának.

A szakszövegek túlnyomó része magyar vállalkozásokkal kapcsolatos. Ezzel is erősíteni kívánják a szerzők a külföldi nyelvtanuló (szakmai) országismeretét. Ugyanakkor nem hiányoznak a nemzetközi üzleti élet kiemelkedő szereplői sem. A szakmai tartalom jól összeegyeztethető az általános intelligencia szélesítésének igényével. A kulturális ismeretanyag bővítését szolgálják a pénzről és az Európai Unióról szóló kvízkérdések, a márkanév történetét vagy a *franchise* eredetét ismertető szövegek.

A leckék utolsó oldalpárján található, kifejezetten az írott szöveg értésének fejlesztését segítő gyakorlatokhoz az utóbbi évek írott vagy elektronikus sajtótermékeiből kerültek a szövegek a tankönyvbe teljes vagy részleges átvétellel, ami az autentikus jelleget is biztosítja. Ellis–Johnson (1994: 157) szerint számos érv szól amellet, hogy az üzleti nyelvkönyvek autentikus anyagokat használjanak. Elsősorban a „rövid, autentikus szövegek olyan nyelvezetet tartalmaznak, amellyel a tanulóknak találkozni kell ahhoz, hogy kifejlessze azokat a készségeit, amelyek a megértéshez, és valószínűleg a produkcióhoz is szükségesek” (fordítás tőlem: R.E.). Másodsorban az ezekkel a szövegekkel közvetített információ pontosabb, hitelesebb,

aktuálisabb és relevánsabb a nyelvtanuló számára, mint a nem autentikus jellegűekkel közvetített.

### 3.6. A készségek fejlesztése

A tankönyv a négy alapkészség közül háromnak a közvetlen, rendszeres és fokozatos fejlesztésére összpontosít: beszédképesség, írásképesség és olvasott szöveg értése. (Hangzó anyag hiányában a hallott szöveg értésének fejlesztése egyelőre nem valósítható meg.) Az üzleti szaknyelvet tanulók szükségleteire való tekintettel a beszédképesség és az olvasott szöveg értésének fejlesztése kap elsőbbséget.

#### 3.6.1. Beszédképesség

A haladó nyelvtanuló már képes arra, hogy folyamatosan részt vegyen szóbeli kommunikációban, szakterületén ismerős kérdésekről nyilatkozzon. Ahhoz, hogy a kommunikációs képessége minél több területet öleljen fel, és hogy nyelvileg minél igényesebben tudjon megnyilatkozni, sokféle beszédképesség-fejlesztő gyakorlatra van szüksége. Számos (szakmai vagy társasági) témával kapcsolatban vesz részt interakciókban kisebb vagy nagyobb csoportokban, ahol a betöltött szerepe is változatos. Egy haladó szintű multikulturális tanulócsoport – amelyet a tankönyv is feltételez – kiváló közeg reális beszédhelyzetek kialakítására (például: véleménynyilvánítás, érdeklődés társadalmi szokások felől). Azonban Ellis–Johnson (1994) felhívja a figyelmet arra, hogy egy üzleti nyelvórán bizonyos kulturális különbségek mérsékelhetik a legkörültekintőbben megtervezett feladatok sikerét is. Például más a közbeszólás társadalmilag elfogadott szabálya Magyarországon vagy a mediterrán országokban.

#### 3.6.2. Az olvasott szöveg értése

A 3.5. pontban utaltunk a tankönyvi szövegek szerepére, valamint arra, hogy mind a tankönyvben, mind a munkafüzetben nagy hangsúlyt fektetünk a szövegértelmező képesség javítására. Ehhez különféle szövegértési, szövegfeldolgozási technikákat mutatunk be.

A hagyományosnak tekinthető, szövegértést ellenőrző kérdéseken kívül kiegészítendő, szókincsbővítő, szókészleti (szócsaládokkal, kollokációkkal foglalkozó) feladatok segítik a nyelvtanulók készségfejlesztését. Ezenkívül a mondatok és a szöveg kohézióját biztosító elemekre (kötőszavakra, utalószavakra stb.) is ráirányítjuk a figyelmet, sőt szöveghez kapcsolódó intonációs feladat is található a tankönyvben.

#### 3.6.3. Írásképesség

Noha az üzleti életben az írásbeli szövegalkotás aránya elmarad a szóbeliétől, fontossága megkérdőjelezhetetlen. Az írott szövegek pontosak, tömörek és formai-

lag kötöttek. Megismertetjük a nyelvtanulókat a klasszikus üzleti műfajokkal (üzleti levél, jegyzőkönyv, cégismertetés stb.) és az elkészítésükhöz szükséges stilisztikai és formai jellemzőkkel (például: megszólítási formák). Ezen túlmenően kevésbé formális szövegalkotási szituációkat is gyakoroltatunk (például: vázlatírás egy prezentációhoz).

#### 4. Összegzés

Az általam bemutatott – több szempontból hiánypótlónak tekinthető – üzleti nyelvkönyv célja, hogy hozzásegítse a nyelvtanulót ahhoz, hogy minél sikeresebben valósítsa meg kommunikációs céljait. Ehhez megfelelő nyelvhelyességi (*accuracy*) és folyamatos nyelvhasználati (*fluency*) készségekre van szüksége. A tankönyv az üzleti élet általános témáin keresztül fokozatosan ismerteti meg a nyelvtanulót azokkal a nyelvi, nyelvhasználati, szókészleti és funkcionális elemekkel, amelyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy anyanyelvi beszélőkkel folyamatosan kommunikálni tudjon mind szakmai, mind általános témákról, értse a szakterületéhez kapcsolódó szövegeket, és világosan ki tudja fejteni véleményét az üzleti élet különféle területein.

#### IRODALOM

- BENCZE, I. – LAKOS, D. – PAPP, J. (1995): *Basic Business Hungarian*. Aula Kiadó, Budapest  
ELLIS, M. – JOHNSON C. (1994): *Teaching Business English*. OUP, Oxford  
HARMER, J. (1991): *The Practice of English Language Teaching*. Longman, London  
KURTÁN Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest  
MEDGYES Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Kiadó, Budapest

# VI. KRÓNKA



## *Hajnal Ward Judit*

### **Tizenöt éves a Rutgers Egyetem Magyar Intézete**

A XIX. század végétől kezdődően több hullámban érkeztek bevándorlók Magyarországról az Egyesült Államokba. A bevándorlások történetéről és hátteréről, az amerikai magyarság rétegződéséről és életkörülményeiről számos könyv és tanulmány született ez alatt az idő alatt Magyarországon és Amerikában (pl. Souders 1922, Máté 1942, Lengyel, 1948, Weinstock 1969, Puskás 1975, Puskás 1982, Várdy 1985, Varga 1988, Puskás 2000, Várdy 1985, Várdy 2000). A 2000. évi népszámláláskor 1.398.724 amerikai vallotta magát magyar származásúnak, közöttük körülbelül százötvenezer New Jersey államban, ami a 2004-es év becslései szerint a teljes lakosság 0,5 százaléka. Az adatok szerint a magyarok összetartanak, az Magyar Távirati Iroda sajtó-adatbank név- és címggyűjteménye jelenleg 503 amerikai magyar szervezetet sorol fel, kis cserkészcsapatoktól kezdve magyar csendőrök bajtársi közösségén és magyar focicsapaton keresztül kisebb-nagyobb egyházi, politikai és kulturális szervezetekig. Ebben a közegben kezdte meg működését a Rutgers Egyetem Magyar Intézete 1991-ben New Jersey államban, amiről eddig egy írás született (Molnár M. 2002).

#### ***Az amerikai magyarok és a hungarológia***

New Jersey államot hagyományosan magyarlakta vidékként emlegetik, jelenleg a lakosság 1,4 százaléka vallja magát magyar származásúnak. A legutóbbi nagy bevándorlási hullám 50 éve érte el a keleti partot, amikor a New Brunswickhoz közeli Kilmer katonai bázison több tízezer 56-os menekültet fogadtak és támogattak az amerikaiak és amerikai magyarok. A magyar kultúra és a magyar szó tehát nem ismeretlen a környéken (Gimagine). New Brunswick város, ahol a Magyar Intézet is található, korábban teljes utcáknak adott otthont, ahol a magyar templomok mellett jól megfér a magyar hentes, étterem, sőt a kocsmá is. Ma a páratlan értékű archívummal és könyvgyűjteménnyel rendelkező Magyar Örökség Központ, a Szent László katolikus templom, a református templom, és számos ifjúsági, kulturális és politikai szervezet őrzi a magyar hagyományokat.

A magyar nyelv és kultúra megőrzése a legtöbb magyar bevándorló csoport számára fontos cél lett, az oktatás változatos formában, szinten és színvonalon folyt és folyik az Egyesült Államokban. A legnépesebb tanulói réteg az óvodás és általános iskolás korosztály, akik számára hétvégi magyar iskolák és egyházak kínálnak

anyanyelvi és országismereti oktatást a tanév közben szombaton vagy esténként, illetve a nyári vakáció alatt táborok formájában. A magyar cserkészcsapatok is beillesztik programjukba a magyar történelmi, földrajzi, irodalmi és nyelvi tanulmányokat profiljuknak megfelelő perspektívából. Sok igazán tiszteletreméltó törekvés található szerte az országban (pl. Széchenyi Magyar Iskola, 1998), és kiváló oktatás folyik sok helyen főként a Magyarországról kiszakadt diplomások segítségével (Kovács 2005). A külföldi magyar iskolák szerepéről írt összefoglalójában azonban jogosan jegyzi meg Nagy Károly, hogy az amerikai magyar iskolák és szervezetek sokszor „a környezet valóságaitól egyre távolodó, szintetikus és fiktív magyarság- és ember-élményt kialakító, tanító, szolgáló és legitimizáló szervekké válnak” (Nagy 1984: 59).

Az eredmények mellett legnagyobb problémát mindig is a pedagógusképzés megoldatlansága jelentette, erre már évtizedekkel ezelőtt felhívták a figyelmet az amerikai magyarság szellemi vezérei (Nagy 1972: 24, Bodnár 1974: 4, idézi Tarján 2003). Megfelelő képzés és pedagógus-utánpótlás hiányában a magyar iskolák és cserkészcsapatok a szerencsére hagyatkoznak, és megesik, hogy az alkalmi tanár a véletlenszerűen környéken tartózkodó, nem szakképesített, de lelkes amatőrök sorából kerül ki, akik közül nem egy „gügyögve tanít”, ahogy Bérczes László Amerikai Naplójában szemléletesen leírja (Bérczes 1998). A cserkészek talán még nehezebb helyzetben vannak, ahogy Tarján Gábor megállapítja: „Manapság az is előfordul, hogy a közelmúltban kivándorolt családból származó kiscserkész jobban beszél magyarul, mint a másodgenerációs cserkészvezető” (Tarján 2003).

Ami a felsőoktatást illeti, az Egyesült Államokban több egyetemen és főiskolán nyílt lehetőség magyar nyelvtanulásra vagy magyar vonatkozású előadások hallgatására az elmúlt évtizedekben (pl. Beloit College, Columbia Egyetem, Kaliforniai Egyetem Los Angelesben, New York-i Egyetem, Ohio Állami Egyetem, Pittsburghi Egyetem, Portlandi Egyetem stb.). Ez azonban a legtöbb esetben félévente néhány fakultatív nyelvóra vagy előadásra korlátozódik kis létszámú, 5–15 fős csoportokban. Várdy Béla megállapítása szerint a legtöbb amerikai felsőoktatási intézményben a magyarságtudomány egyszemélyes vállalkozás, és a programot fenntartó generáció kiöregedése után utánpótlás nem várható (Várdy 1996). A magyar mint főszak egyedül az Indiana Egyetemen Bloomingtonban vehető fel az Egyesült Államokban (Hungarian Studies).

A magyarságtudományi tárgyak meghonosítása a Rutgers Egyetemen számos oktató, szervezet és magánszemély nevéhez fűződik. Az egyik legfontosabb szervezet az ötvenéves Amerikai Magyar Alapítvány, amely 1959-ig az Illinois állambeli Elmhurst College Magyar Tanszékének programját támogatta Molnár Ágoston irányításával, majd 1959-ben New Jersey államba, New Brunswickba költözött. Választásukban jelentős szerepet játszott a Rutgers Egyetem, ahol magyar nyelvi program-

jukat is folytatni kívánták. Mason Gross, a Rutgers Egyetem elnöke 1959–1971 között, a magyar nyelvoktatás lelkes híve, lehetővé tette, hogy 1959-től magyar kurzusokat tanítsanak a Rutgers Egyetemen. Az Alapítvány három év alatt szándékozott megteremteni a megfelelő anyagi bázist. Az Amerikai Magyar Tanulmányi Alapot ötszáznál is több magánszemély és számos szervezet adakozásából hozták létre 1955-ben (Founding 1959), Molnár Ágoston oktatói státuszt, az Alapítvány pedig irodát és titkárnőt kapott a Rutgers Egyetemen (Molnár 2005). Anyagi támogatás hiányában a hatvanas évek közepétől szörványosan folyt magyar nyelvoktatás.

A magyar nyelvoktatás húsz évvel ezelőtt, 1986-ban indult újra az Ágh-házaspár kezdeményezésére és anyagi támogatásával a Szláv és Kelet-Európai Tanszék keretein belül, William Derbyshire, a Szláv Tanszék vezetőjének szakmai irányításával. A Fulbright Alapítvány jóvoltából 1988-tól magyarországi vendégprofesszorok is oktattak magyar vonatkozású tárgyakat angolul. Az első magyar nyelvtanár ebben az időben Lutsky Klára volt (1986/87), a Fulbright-professzorok pedig Kövecses Zoltán (1987/88), Bárdos Jenő (1988/90) és Szépe György (1990–1992). A magyar nyelvoktatást 1990-ben Radnai Zsófia vette át, s ő lett az újonnan alapított Magyar Intézet első lektora is.

### *A Magyar Intézet a Rutgers Egyetemen*

Az 1766-ban alapított Rutgers egyetem az Egyesült Államok keleti partján található New Jersey állam állami egyeteme, az USA egyik legnagyobb és legrégebbi felsőoktatási intézménye. A legfrissebb adatok szerint a 2004/2005-ös tanév második félévében összesen 48.279 diák iratkozott be a Rutgers egyetemre, ebből 35.745 a BA fokozatért, 12.534 az MA és PhD programokban tanul. Az egyetem három kampuszon és négy városban helyezkedik el, 29 fakultása mellett több mint 130 kutatóintézettel rendelkezik. A 175 tanszék 270 különféle szakterületen oktat 704 épületben 2645 főállású oktató és 6221 főállású dolgozó alkalmazásával, több mint 5500 undergraduate és 1500 fölötti graduate kurzuson (Rutgers Adattár 2004/2005).

Az intézet alapítását megelőzően itt oktató Fulbright-vendégprofesszorok kétségkívül hozzájárultak a Rutgers jelenlegi magyar intézetének megalapításához. A magyar előkészítő bizottság látogatása után a szerződést a Magyar Köztársaság Művelődési Minisztériuma részéről Kálmán Attila államtitkár, a Rutgers részéről pedig Francis L. Lawrence elnök írta alá New Brunswickban 1991. május 17-én ünnepélyes körülmények között (Memorandum 1991).

Az alapítóokirat szerint a szerződés a Magyar Köztársaság Művelődésügyi Minisztériuma és a Rutgers Egyetem között jött létre tízéves időtartamra a magyar nyelv, kultúra és történelem, valamint a szomszédos közép-európai kultúrák és történelem kapcsolódó elemeinek tanulmányozására és e tanulmányok erősítésére a

Rutgers Egyetemen. Az Intézet az 1991-es szerződés szerint „támogatja a magyar nyelv, irodalom, történelem és kultúra oktatását és a tanterv kidolgozását, egyéni kutatók projektjeit és a Rutgers Egyetem más kutatási központjaival közös projekteket, valamint a Rutgers és egy, vagy több magyar oktatási intézmény közös kutatási projektjeit” (Memorandum 1991). A hosszabbításként funkcionáló megállapodást 2005-ben írta alá a Rutgers és a Balassi Intézet képviselője (Megállapodás 2005) két évre, illetve felmondás hiányában újabb kétéves időtartamra.

A Minisztérium az eredeti szerződésben azt vállalta, hogy tíz évig magyar nyelvi lektort finanszíroz, a szövegben azonban nincs utalás inflációkövetésre. A megállapított járadék első pillanatban sem érte el a New Jersey állam létminimumát, ami alapvető feltétele annak, hogy a lektor és családja beutazó vízumot kapjon. Ennek következtében a Rutgers Egyetem évente növekvő összeggel volt kénytelen kiegészíteni a lektor bérét. A szerződés hosszabbítása elsősorban a lektori állás közös finanszírozását jelenti a dollárösszeg pontos megoszlásának megjelölésével, valamint a kiutazásra, egészségügyi biztosításra és egyéb feltételekre vonatkozó kötelezettségek felsorolásával (Megállapodás 2005). Ezt az összeget egyelőre nem sikerült az amerikai oktatói státusznak megfelelő szintre hozni.

A Magyar Intézet szerény működési költségkerete, amelyet a Rutgers Egyetem biztosít, távolról sem fedezi a valós költségeket. A napi működést az Orosz és Kelet-Európa Intézettel és egyéb intézetekkel történő együttműködés által lehet fenntartani (Böröcz 1999), ami természetesen függő helyzetet teremt. Infrastruktúra és adminisztratív segítség híján sem komoly pályázat beadására, sem pedig a tevékenységi kör bővítésére nincs esély. Böröcz József intézetigazgató többször nyújtott be módosítási javaslatot a minisztériumhoz, amelyeket a lektorok és Fulbright vendégprofesszorok levelei, jelentései és beszámolóí további adatokkal támogatnak. Az aszimmetrikus érdekviszonyok azt diktálnák, hogy a magyar félnek kellene tennie valamit, amennyiben az intézet működését egyáltalán fontosnak tartja. Mindezek ellenére mégis értékelni kell ezt a támogatást, hiszen a magyar állam nélkül nem lenne magyar mellékszak a Rutgers Egyetemen.

Az Intézet komoly anyagi nehézségei ellenére is sikeres, angol nyelvű előadás-sorozatot tart fenn, ami a nagy nyilvánosság előtt is nyitott, csakúgy, mint az 1998-ban megrendezett kortárs művészeti minikonferencia, a 2002-es diákkonferencia, valamint a szakestek. Ez utóbbi kivételével szinte minden rendezvényen csak az egyetemről mutatkozott érdeklődés.

A hungarológiai tárgyak oktatása az Orosz és Kelet-Európai Nyelvek és Irodalmak Tanszék keretein belül történik, ami jelenleg a Német Tanszékcsoporthoz tartozik. A magyar mellékszak tanulmányi részéért ezen tanszék vezetője a felelős, jelenleg Gerald Pirog egyetemi tanár. Az amerikai oktatási rendszerben a baccalaureatusi fokozat megszerzéséért tanuló diákok a negyedik félév végére választanak főszakot,

emellett egy mellékszak választása is kötelező, 18 kreditpont értékben. A magyar szak jelenleg, 2005-ben tizenhat választható tantárgyat sorol fel (1. sz. melléklet). A nyelvtudás igazolásáról az egyetem külön kérésre bizonyítványt állít ki. A magyar lektor félévente három kurzust tanít, a Fulbright-vendégprofesszor egyet, angol nyelven. Ez azt jelenti, hogy egy adott félévben a legjobb esetben is mindössze négy kurzus közül választhatnak a diákok.

A magyar program óráit látogató diákság összetételét és számát nehéz pontosan meghatározni. Valószínű, hogy összességében a magyar származású diákok vannak és voltak többségben, de az intézet fennállásának tizenöt évre kiterjedő pontos és megbízható demográfiai adatok, felmérések hiányában nem lehet sem látogatottságot, sem tendenciákat kimutatni. Az intézet alapításakor az 50 diák négyötöde volt magyar származású (Radnai 1992). Ez az arány az 1999/2000-es tanévben a következő: a lektor 27+36, a Fulbright professzor 19+22 diákot tanított a két félév során, ebből magyar származású volt 21+31, illetve 5+5, tehát a nyelvórán nagyjából hasonló, de a média szakkal párhuzamosan meghirdetett kurzuson pontosan a fordítottja, vagyis átlagosan a diákok közel fele nem volt magyar származású.

A magyar szakosok jelentős része nem feltétlenül a humán területekről kerül ki, a magyar szakot a legváltozatosabb főszakok mellett veszik fel. Emellett sokan mellék- vagy főállásban dolgoznak is az egyetem mellett (pályamódosítók vagy az élet-hosszig szóló tanulás jegyében egyetemi oktatásban résztvevők), az órák időbeosztása viszont kizárólag a nappali szakos, mellékállással nem rendelkező egyetemistáknak kedvez, és az elmúlt tizenöt évben szinte alig változott. A diákok teljesítménye széles skálán mozog, a felelősségteljes és intelligens részvételtől kezdve a kevésbé elmélyült és a határidőket teljesíteni nem tudó diákokig (Kovács 2005). A kis létszámú csoportok miatt viszont szinte minden oktató nagyon jó emberi kapcsolatot képes kialakítani a diákokkal, hiszen egyébként a „mamut-egyetem” tömegoktatási rendszerében intézeti és tanszéki szinten kevés figyelmet kapnak (Molnár M. 2005).

A Magyar Intézet kiváló, ám gyakran cserélődő oktatói nem sokat tudnak segíteni a létszám növelésében, a folytonosság hiánya több problémát okoz. Az amerikai adózási szabályok miatt a lektort két évre szerződtetik, a Fulbright-professzorok egy vagy két félévet tanítanak. Ennyi idő alatt nem sok lehetőségük nyílik az egyetem rendszerének kiismerésére, tantárgyuk népszerűsítésére, az amerikai diákok ismeretszerzési és tanulási szokásaihoz alkalmazkodó tananyag összeállítására, vagy akár előkészületekre és az oktatás feltételeinek megteremtésére (megfelelő tanterem, vetítési lehetőség, laborhasználat) a következő félévi kurzust illetően. Ennek egyik mutatója lehet például az egyetemi források, oktatástechnikai segédeszközök és újdonságok (WebCT, Blackboard, ECompanion, Digiclass) szembevetésén alacsony kihasználtsági foka a hungarológia terén. Az Egyetemi Könyvtár adatbázisa alapján a könyvtár nyomtatott és elektronikus kötelező olvasmánylistáján (*course reserve*) nem szerepelt ed-

dig egyetlen magyar kurzusra előírt könyv vagy tanulmány sem. Összehasonlításképpen: a 2005/2006-os tanév első félévében körülbelül 5600 cikk és könyvrészlet található az elektronikus listán (a *Reserve Group* közlése alapján), ami nem tartalmazza a könyv formájában felsorolt olvasmányokat. Az sem véletlen, hogy mindössze a négy évig itt tanító lektornak volt alkalma a nyelvi laborban tartott órákat órarendbe beállítani vagy a korábbi Fulbright oktatóval karöltve online oktatással kísérletezni (Molnár 2004, Hajnal Ward 2005, Hajnal Ward – Molnár 2006). Több vendégoktató nehézkessé találta a megfelelő szakmai kapcsolat kialakítását a fogadó tanszékek oktatóival leszámítva a Magyar Intézetet, és a másik munkája iránti teljes érdektelenség sem szokatlan (Molnár M. 2005).

A hungarológia oktatásának legnagyobb problémája a beiratkozott hallgatók rendkívül alacsony száma. A tandíj összegének ismeretében (a 2005/2006-os tanévben a legolcsóbb éves tandíj 9221 dollár, ennyit fizet a bejáró New Jersey lakos, legmagasabb a kollégiumi szállást igénylő más államból származó lakos 25.734 dolláros tandíja) érthető, hogy a Rutgers számára az egyik legfontosabb mérce a beiratkozott diákok száma. Az egyetemen nem ritka, hogy egy előadást 200, sőt akár 300 fő hallgat, a magyar kurzusok viszont nem érik el az egyetem által meghatározott létszámminimumot (30, illetve 20 fő – kurzustól függően). Gerald Pirog szerint rengeteg múlik az oktató személyén is. A diákok nem szívesen jelentkeznek egy ismeretlen tanár órájára, bár voltak kivételes oktatók, akik magas létszámú csoportokat tanítottak (Pirog 2005). Az alacsony létszám okát az intézetigazgató részben abban látja, hogy amerikai részről csökkent a Magyarország és Kelet-Európa iránti érdeklődés. A nyelvtanulás iránti érdektelenség oka az a döntés is, miszerint az észak-amerikai egyetemek többsége eltörölt minden, az idegen nyelvek tanulására vonatkozó előírást. Emiatt a legelítéletesebb (nyugat-)európai nyelvek ugyanúgy akut érdeklődés-hiánnyal küszködnek, mint a magyar. Ebben az összefüggésben Böröcz József szerint az a tény, hogy eddig minden évben húsz és ötven között volt a magyarul tanuló hallgatók száma, „valóságos csoda” (Böröcz 2005).

A rendszeres és megfelelő nagyságrendű anyagi támogatás hiánya okozza a másik legnagyobb problémát. Az igazgató számos javaslatot tett a magyar kormány vonatkozó minisztériumainak, miként lehetne a Rutgers Magyar Intézet működését jobb, biztosabb, nagyobb teret biztosító anyagi alapokra helyezni. De nemcsak itt volt sikertelen a próbálkozás.

„... megdöbbenő, milyen mértékben nincs érdeklődés sem a magyarországi tőke, sem pedig a rendszervált(oz)(tat)ás óta Magyarországra települt, észak-amerikai központú multinacionális tőke részéről a Rutgers Magyar Intézet iránt, annak ellenére, hogy nagyon konkrét projektekhez – így például egy online „Hungarian Studies” folyóirat létrehozatalához és fönntartásához – próbáltam támogatást szerezni” (Böröcz 2005).

Ehhez azt kell hozzátenni, hogy az Ulrich's folyóirat-adatbázis szerint 2810 etnikai folyóirat és újság létezik a világon, ebből 1849-et adnak ki az USA-ban. Ezek között mindössze tíz magyar témájú található, de egyik sem referált szakmai folyóirat. Ki más lenne hivatott arra, hogy egy ilyen elindítson és működtessen, ha nem a Rutgers Magyar Intézete?

### *A Magyar Intézet jövője*

Visszatekintve a tizenöt évre óhatatlanul is felmerül a kérdés: hogyan tovább? Van-e bármiféle létjogosultsága vagy távlata a magyar nyelvoktatásnak egy amerikai egyetemen? Fennmarad-e a magyar szak, van-e arra esély, hogy valaha is főszakká váljon? Milyen módon lehetne az anyagi támogatást folyamatosan biztosítani?

A Magyar Intézet helyzetét Fulbright vendégprofesszorként és az amerikai magyarság egyik avatott szakértőjeként és kutatójaként ismerő Kovács Ilona minden fórumon kiáll az intézet érdekeiért. A jövőt tekintve a versenyképességet tartja kulcskérdésnek, amihez viszont „a folyamatosság és a helyismeret, az amerikai intézmény működési struktúrájának ismerete, az amerikai felsőoktatás stílusának, technológiai szintjének ismerete és hosszú távú kapcsolatépítés képessége szükséges. A legjobban felkészült, de egy-két évre kikerkező lektor előzetes tapasztalatok nélkül ennek nem tud eleget tenni. Ez hosszú távú stratégiai kérdés” (Kovács 2005).

Az intézetigazgató egy komoly szakmai alapokra helyezett intézet kiépítésében látja a jövőt, amelynek anyagi és személyi vonatkozásai vannak:

„A Rutgers Magyar Intézetnek ahhoz, hogy tevékenysége minőségileg értelmezhető, a mai kiszolgáltatottság és szűkösség helyett koncepciózusabb és jövőbe mutatóbb legyen, legalább három-négy, a társadalom- és bölcsészettudományok meghatározott területén otthonos, nyitott gondolkodású, fiatal és ambiciózus, *főállású* oktatóra volna szüksége. Ehhez csatlakozhatna 4-5 vendégoktató (akik mondjuk egy-egy évre jönnének ide), továbbá ugyancsak 4-5 részfoglalkoztatású PhD-hallgató, s az ezen szervezet összetartásához szükséges adminisztratív segédkör. Mindehhez épületre, oktatás- és kutatástechnikai berendezésekre volna szükség, és rendszeres programtámogatásra” (Böröcz 2005).

A tanulmányi vezető a magyar nyelvoktatásról nyilatkozva úgy véli, hogy minden nyelvi program fontos a Rutgersnek. A magyar különleges szerepét Pirog a környékbeli magyarok jelenlétének tulajdonítja, bár megjegyzése szerint kockázatos vállalkozás etnikai alapú nyelvi programot működtetni (Pirog 2005). Tény, hogy az egyes vendégoktatók személyes kapcsolatait leszámítva, jelenleg az intézet nem képes arra, hogy az amerikai magyar szervezetekkel lehetséges kapcsolatot kihasználja. Ennek legnagyobb hátrányát az Böröcz professzor így látja:

„Azért is „rossz hír” a helyi magyarok nagy, politikailag nem mobilizált csoportjainak a Rutgers Magyar Intézet iránti közönye, mert anyagi vonatkozásban az egyetem

a maga részéről az abszolút minimumot biztosítja csak a Magyar Intézet (és a hozzá hasonló, nagy számú egyéb intézet) számára. Az egyetem elvárása – s ez az elvárás számos egyéb interdiszciplináris intézet vonatkozásában igazolódik is – hogy létezik New Jersey-ben egy az adott intézetet „etnikai alapon” támogató csoport, amely tettekben is kifejezi, hogy fontosnak érzi az egyetemen működő, az „ő kultúrájukkal” foglalkozó intézetet. Az egyetem azt várja tehát, hogy az amerikai (New Jersey-i stb.) „magyarság” kisebb-nagyobb (de ha lehet, inkább jelentős) adományokkal támogassa a Rutgers Magyar Intézetet. Ezen adományokat az egyetem természetesen a lehető legtisztességesebb és legprofesszionálisabb módon kezelné és használná föl. Erre az egyetemnek külön szervezete van, szakemberekkel: könyvelőkkel, ügyvédekkel, s évi több-tízmillió (jövedelemadóból természetesen leírható) dollár érkezik ilyen formában az egyetemhez. *Ilyen támogatás azonban a Rutgers Magyar Intézet vonatkozásában nincs*” (Böröcz 2005).

Pirog professzor szerint a folytatás titka abban rejlik, hogy sikerül-e megnyerni a helyi magyarok támogatását, amire talán lenne is esély, ám megerősíti, hogy az egyetem ugyanakkor, joggal, meglehetősen egyértelműen állást foglal abban, hogy nem enged beleszólást sem tanulmányi, sem pedig személyi ügyekbe (Pirog 2005). Nem kedvez a helyzetnek az intézetigazgató és az amerikai magyarok egy részének jelentősen eltérő álláspontja sem a hungarológia tartalmi kérdéseivel kapcsolatban (Böröcz 1996).

Az utóbbi években öröndetesen feléledt a kapcsolat az amerikai magyarok és a Rutgers Egyetem között, Molnár Ágoston egykori Rutgers-oktató (jelenleg az Amerikai Magyar Alapítvány elnöke) és az amerikai magyarság egy kisebb csoportja kezdeményezésére. Korábban már az egyik nemzetközi ügyekért felelős dékán terve között szerepelt, hogy az amerikai magyar közösség tagjai közül egy tanácsadó testületet szervez, amelynek szerepe az lett volna, hogy a magyar program hírért a közösség számára elvigye és támogatást szerezzen a Rutgersnek. Ez a testület azonban akkor nem alakult meg, és Molnár Ágoston elmondása szerint az amerikai magyarság azóta is nehezményezi, hogy a közösség kimaradt például az igazgató választása körüli eseményekből. Bár a Rutgers egyetem attól fél, hogy a közösség befolyásolni kívánja a személyi döntéseket, az orvosi egyetem dékáni tanácsadó testülete példa arra, hogy lehet hangot találni az amerikai magyar közösséggel (Molnár Á. 2005).

Ebben az új keletű kapcsolatban az egyetem képviselőjét Pirog professzor vállalta, aki úgy véli, hogy egy semleges egyetemi képviselő talán sikeresebb lehet az amerikai magyarokkal. Pirog reménykedik, hogy sok magyar szívesen támogatná a programot, magánszemélyek és szervezetek is, de kérdés, hogy lesz-e, aki felvállalja ezen lehetőségek kiaknázását és képes lesz-e valóban jelentős adományokat szerezni a magyar program számára. Meggyőződése, hogy az amerikai magyarok egy csoportja elkötelezett híve a Rutgers magyar programjának és az együttműködésnek az

egyetem és az Amerikai Magyar Alapítvány között. Pirog úgy véli, minden azon múlik, hogy az egyetem milyen alapokra tudja helyezni a kapcsolatait ezen szervezetekkel. A tanulmányi vezető szerint az amerikai magyaroknak be kell látniuk, hogy egy egyetemi szintű magyar program az egyedüli módja, hogy megőrizték az anyaországról alkotott képet a maga valóságában, ahelyett, hogy valamilyen hamis ábrándot dédelgetnének. A lengyel származású szláv tanszékvezető az amerikai lengyelekkel von párhuzamot: a fiatalabb amerikai magyar generáció tagjai már utazhatnak, és megláthatják, milyen Magyarország vagy Lengyelország a valóságban. Az egyetemi program mindenképpen elősegíti, hogy megmaradjon a valós érdeklődés az ország iránt, nemcsak „*chardash-goulash*” szinten (Pirog 2005).

Az amerikai magyar közösség nagy reményeket fűz a közelmúltban a Debreceni Egyetemmel létrehozott egyetemi szintű kapcsolatokhoz, hiszen a szerződés aláírásakor a közösség képviselői is jelen voltak. Molnár Ágoston optimista, véleménye szerint a szerződés aláírásával talán egy új fejezet kezdődhet a magyar szak életében, amelyhez az Alapítvány mozgósíthatja a jelenleg rendelkezésére álló szélesebb társadalmi támogatást a kormányzói bezáróan, és ez közvetve kihat a Rutgers magyar szakjának jövőjére is (Molnár Á. 2005). Pirog a magyar mint főszak beindítására nem lát esélyt jelen feltételek között, de az Európai Tanulmányok főszak keretében talán a magyar is nagyobb figyelmet kap, mivel ennek vannak nyelvi követelményei. A debreceni egyetemmel folytatott tárgyalások több tervet is körvonalaznak, és minden rendkívül időigényes, de az egyetem részéről érdemes több időt és figyelmet szentelni a magyar programnak, mint eddig, és erre Pirog professzor hajlandónak mutatkozik.

Az Intézet jelenléte egy szélesebb, New Jersey állam közepső részén túlmutató amerikai közegben, akár online folyóirat vagy online nyelvoktatás formájában ugyancsak hozzásegíthetne diákok toborzásához, szervezetek és magánszemélyek támogatásához, mindezekhez azonban – és ebben minden megkérdézett egyetért – az anyagi támogatás mellett több idő és figyelem szükséges.

## IRODALOM

- BÉRCZES László (1998): Amerikai álm(napló). *Alföld*, 1998/7.
- BODNÁR Gábor (1974): *A külföldi magyar oktatás 1974-ben. Cserkészlet a magyar iskolákért*. Garfield, New Jersey, USA
- BÖRÖCZ, József (1996): Hungarian Studies? Considerations for a possible dialogue. Előadás az *American Hungarian Educators' Association* konferenciáján. Montclair, NJ, USA, 1996. április 25-28.
- BÖRÖCZ József (1999): Levél a Magyar Köztársaság Oktatásügyi Minisztériumához.
- BÖRÖCZ József (2005): Válaszok Hajnal Ward Judit interjúkérdéseire. New Brunswick, NJ, USA, 2005. nov. 13–17.
- Gimagine, a pillanat varázsa. New York és környéke magyar eseményei fotókon megörökítve. <http://www.gimagine.com>

- HAJNAL WARD Judit (2005): *Hungarológia a XXI. században*: Rutgers Egyetem, USA. *THL2*, 2005/1: 84-93.
- HAJNAL WARD Judit – MOLNÁR Miklós (2006): *Kultúrák találkozása az Interneten: Kísérleti amerikai-magyar program a Fulbright Alapítvány támogatásával*. *THL2*, 2005/2 [megjelenés előtt] Hungarian Studies at Indiana University. <http://www.indiana.edu/~reeiweb/index/Hungarian.shtml>
- KOVÁCS Ilona (2005): *Válaszok Hajnal Ward Judit interjúkérdéseire*. Budapest – New Brunswick, 2005. okt. 1.
- Founding roll of the American Hungarian Studies Foundation, 1959.
- LENGYEL, Emil (1948): *Americans from Hungary*. Lippincott, Philadelphia
- Magyar Távirati Iroda listája az amerikai magyar szervezetekről. <http://www.mti.hu/magyarsag/>
- MÁTHÉ Elek (1942): *Amerikai magyarok nyomában*. Dante, Budapest
- Megállapodás lektori állás közös finanszírozásáról. s.l., 2005. július 5. és július 7.
- Memorandum of agreement regarding the creation of an Institute of Hungarian Studies at Rutgers University, 1991. május 11., New Brunswick, New Jersey, USA.
- MOLNÁR, Ágoston (2005): Interview given to Judit Hajnal Ward. New Brunswick, USA, 2005. okt. 19.
- MOLNÁR Mária (2002): *Amerikaiak, magyarok és amerikai magyarok*. *Hungarológiai Évkönyv* 3: 87-95.
- MOLNÁR Miklós (2005): *Válaszok Hajnal Ward Judit interjúkérdéseire*, Budapest – New Brunswick, 2005. okt. 8.
- MOLNÁR, Miklós (2004): *New Approaches to American Studies: Interactive Ways of Developing Cultural Contacts*. In: *Voices*, pp. 49-59. ELTE, Budapest.
- PIROG, Gerald (2005): Interview given to Judit Hajnal Ward. New Brunswick, NJ, USA. 2005 nov. 15.
- PUSKÁS, J. (1975). *Emigration from Hungary to the United States before 1914*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- PUSKÁS, J. (1982). *From Hungary to the United States (1880-1914)*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- PUSKÁS, J. (2000). *Ties That Bind, Ties That Divide: 100 Years of Hungarian Experience in the United States*. Holmes & Meier, New York
- Rutgers Egyetem Orosz és Kelet-Európai Nyelvek és Irodalmak Tanszék weboldala. <http://seell.rutgers.edu/>
- SOUDERS, D. A. (1922): *The magyars in America*. George F. Doran, New York
- SZÁNTÓ Miklós (1970): *Magyarok a nagyvilágban*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest
- Széchenyi Magyar Iskola és Óvoda Jubileumi Emlékkönyv, 1973–1998*. 1998, New Brunswick, New Jersey, USA.
- TARJÁN Gábor (2003): *Nemzedékváltás az amerikai magyarságnál*. *Magyar Szemle*, 2003/7-8. ([http://www.magyszemle.hu/archivum/12\\_7-8/tarjan.html](http://www.magyszemle.hu/archivum/12_7-8/tarjan.html))
- U.S. Census Bureau (2000): *Census 2000 Summary File QT-P13. Ancestry: 2000*
- U.S. Census Bureau (2004): *American Community Survey: Ancestry*
- Ulrich's Periodical Directory. <http://www.ulrichsweb.com> (előfizetéssel)
- VÁRDY, Béla (1985): *The Hungarian Americans*. Twayne Publications, Boston
- VÁRDY Béla (1996): *Az egyetemi szintű magyarságtudomány helyzete a kilencvenes évek közepén Észak-Amerikában*. *Nyelvünk és Kultúránk*, 1996/94-95:70-82.
- VÁRDY Béla (2000): *Magyarok az újvilágban. Az észak-amerikai magyarság rendhagyó története*. Budapest, A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága.
- VARGA, Yolan (1988): *Children of Ellis Island.*, I.H. Printing, New Brunswick
- WEINSTOCK, Alexander (1969): *Acculturation and occupation: a study of the 1956 Hungarian refugees in the United States*. Nijhoff, Hague

## 1. sz. melléklet: A magyar mellékszak követelményei a Rutgers Egyetemen

### Magyar mellékszak

A magyar mellékszak hat 3 vagy több kreditpontos kurzusból áll 01:535:102 / 121 szint fölött. Követelmények: 01:535:201, 202 (vagy magasabb szintű, a nyelvi szint-felmérés alapján), a 259, és legalább három 300-as vagy magasabb szintű kurzus sikeres elvégzése.

### Nyelvvizsga bizonyítvány

Az egyetem a baccalaureatusi fokozat adományozásával egy időben nyelvvizsga bizonyítvány állít ki azon diákok számára, akik hat kreditpont értékű, 300 vagy magasabb szintű kurzuson B vagy annál jobb érdemjegy megszerzésével bizonyították magyar nyelvtudásukat a négy alapkészség (írás, olvasás, szövegértés és beszéd-készség) terén.

### ANGOL NYELVŰ KURZUSOK

01:535:259. Magyar irodalom és civilizáció (3)

01:535:260. A mai magyar kultúra (3)

01:535:360. Magyarságtudomány: Topics in Hungarian Studies (3)

01:535:460. Magyarságtudomány: Advanced Topics in Hungarian Studies (3)

### MAGYAR NYELVŰ KURZUSOK

#### Bevezető kurzusok

Kezdő szintű vagy magyar nyelvet középiskolában két évnél rövidebb ideje tanuló diákok általában a 01:535:101, 102 kurzusokkal kezdenek. Akik több mint két évet tanultak középiskolában magyarul, a 01:535:201, 202 kurzusra jelentkezhetnek.

Azok a diákok, akik a családban magyarul beszélnek, de nem részesültek iskolai oktatásban magyar nyelven, a 01:535:121 kurzusra jelentkezhetnek a 01:535:201, 202 megkezdése előtt. Magyar anyanyelvű, magyar iskolai háttérrel rendelkező diákok számára a tanszék engedélye szükséges, mielőtt bármelyik kurzusra beiratkoznának.

01:535:101,102. Magyar kezdő (4,4)

01:535:121. Magyar intenzív kezdő (4)

01:535:201,202. Magyar középhaladó (4.4)

01:535:301. Társalgás (3)

01:535:303. Magyar nyelvgyakorlat (3)

01:535:305. Magyar nyelvi laborgyakorlat (1)

01:535:321. Költészet (3)

01:535:355. Fordítástechnika (3)

01:535:401. Haladó nyelvtan, stilisztika és fogalmazás (3)

- 01:535:402. Haladó íráskészségfejlesztés (3)  
 01:535:403. Haladó magyar nyelvgyakorlat (3)  
 01:535:490. Irodalom szeminárium (3)  
 01:535:493,494. Egyéni tanulás (3,3)

Forrás: Rutgers Egyetem tanulmányi szabályzata (Rutgers Undergraduate .... 2005, ford. Hajnal Ward Judit)

## **2. sz. melléklet: A Rutgers Egyetem Magyar Intézetével kapcsolatos publikációk, újságcikkek, dokumentumok és weboldalak bibliográfiája**

### **DOKUMENTUMOK**

- Boreczky Elemér lektor beszámolója (1997–1999)  
 Böröcz József (1996): Dinya László felsőoktatási államtitkárhoz írt levele. 1996. január 17.  
 Böröcz József (1999): Háttérinformációk és javaslatok a Rutgers Egyetem Magyar Intézetének helyzetéről és lehetséges továbbfejlesztéséről. Kézirat.  
 Hajnal Judit – Molnár Miklós (szerk.) (2000): Rutgers első magyar hírmondó. New Brunswick, New Jersey, USA.  
 Hajnal Ward Judit a Hungarológiai Bizottságnak írt tájékoztatója. 2001. június 10.  
 Hajnal Ward Judit lektor beszámolója (1999–2003)  
 Hajnal Ward Judit levele a 2002-es lektori konferenciára. 2002. augusztus 11.  
 Megállapodás lektori állás közös finanszírozásáról. s.l., 2005. júl. 5. és júl. 7.  
 Megállapodási jegyzőkönyv Magyar Intézet létrehozásáról a Rutgers Egyetemen. New Brunswick, New Jersey, USA. 1991. máj. 17.  
 Memorandum of agreement regarding the creation of an Institute of Hungarian Studies at Rutgers University, 1991. május 17, New Brunswick, New Jersey, USA.  
 Miklósy Katalin lektor beszámolója (1995-1997)  
 Minutes of the Meeting of the Rutgers Hungarian Alumni Society. 1991. márc. 8.  
 Rutgers Factbook. <http://oirap.rutgers.edu/instchar/factbook.html>  
 Rutgers University, Institute for Hungarian Studies. A Balassi Intézet adatbázisa mellékletekkel.  
 Rutgers, the State University of New Jersey, New Brunswick Undergraduate Catalog, 1991–1992.  
 Rutgers, the State University of New Jersey, New Brunswick Undergraduate Catalog, 1999–2001.  
 Rutgers, the State University of New Jersey, New Brunswick Undergraduate Catalog, 2005–2006.  
 Sántha Mária lektor beszámolója (1992–1995)

### **ÚJSÁGCIKKEK**

- Ágh László (1990a): Magyar nyelv és kultúra: Áttörés a Rutgers egyetemen. *Magyarság*, 1990. aug. 18. 1, 7.  
 Ágh László (1990b): Magyar nyelv és kultúra: Áttörés a Rutgers egyetemen. *Amerikai Magyar Népszava*, 1990. aug. 24. 22-23.  
 Ágh László (1991): Magyar Intézet a Rutgers Egyetemen. *Magyar Élet*, 1991. jún. 22.  
 Apgar, Evelyn (1991): RU signs Hungarian studies pact. *The Home News*, 1991. máj. 18.  
 Borbándi Gyula (1991): A magyarságtudomány új amerikai műhelye. *Bécsi Napló*, 1991. máj.-jún.

- Borbándi Gyula (1992): Adományozzunk itthonról is! Magyar Intézet Amerikában. *Magyar Nemzet*, 1992. ápr. 22.
- Hajnal Judit (2000): A Rutgers Egyetem Magyar Intézete. *Debreceni Nyári Egyetem*. 2000/2.
- Hajnal Ward Judit, a Rutgers Egyetemen magyar lektorának beszámolója a Magyar Öregdiák Szövetség – Bessenyei Körben. *Amerikai Magyar Népszava/Szabadság*, 2002. április 6.
- Haraszi Endre (1987): Újra tanítják a magyar nyelvet a Rutgers egyetemen! *Magyar Élet*, 1987. máj. 30.
- Haydon, Tom (1984): New Brunswick enclave spurs course in Hungarian. *The Star-Ledger*, 1984. júl. 20. 64.
- Hungarian Institute at Rutgers. *Hungarian Studies Newsletter*, 1998, Spring-Summer, 12.
- Hungarológia a Rutgers Egyetemen. *Amerikai Magyar Szó*. 1999. okt. 21.
- Hungarológia a Rutgers Egyetemen. Magyar Öregdiák Szövetség – Bessenyei Kör sajtótájékoztatója. 1999. október 2. <http://www.hhrf.org/bessenyei/hun.htm>
- Hungarológia a Rutgers Egyetemen. *Nyugati Hírlevél*, 2000/8.
- Institute of Hungarian Studies created at Rutgers University. *American Hungarian People's Voice*. 1991. jún. 4. 19.
- Interjú Hajnal Judittal, a Rutgers Magyar Intézet lektorával. Készítette Marschalkó Gabriella. *Debreceni Nyári Egyetem*. 2000/2.
- Interjú Molnár Ágostonnal. Készítette Hajnal Ward Judit. *Debreceni Nyári Egyetem*. 2002/1.
- Interjú Sylvia C. Clarkkal. Készítette Hajnal Judit. *Debreceni Nyári Egyetem*. 2000/2.
- Interjú Tim Meyersszal. Készítette Hajnal Ward Judit. *Debreceni Nyári Egyetem*. 2002/1.
- Jaffe, Jonathan (1998): Hungary's new prime minister to speak at Rutgers. *The Star-Ledger*, 1998. okt. 8. 43.
- Knox, Adrienne (1991): Rutgers unveils Hungarian studies as cultural aide attends ceremony. *The Star-Ledger*, 1991. máj. 18.
- Magyar Intézet a Rutgers Egyetemen. *Amerikai Magyar Népszava*, 1991. jún. 21. 26.
- Magyar Intézet a Rutgers Egyetemen. *Katolikus magyarok vasárnapja*, 1991. júl. 21.
- Magyar Intézet a Rutgers Egyetemen. *Magyarság*, 1991. júl. 17. 4.
- Magyar Intézet Amerikában. *Bécsi Napló*, 1992. júl. 1.
- MTI-hír a Rutgers Magyar Napokról. Washington, 2002. március 7.
- Origo vizsgarendszer. *Az ITK hírei*, 2002.
- Program in Hungarian language and literature. *American Hungarian People's Voice*. 1991. jan. 4.
- Radnai Zsófia (1992a): Kik tanulnak a Rutgers Egyetem Magyar Intézetében? *Magyar Élet*, 1992. szept. 12.
- Radnai Zsófia (1992b): Kik tanulnak a Rutgers Egyetem Magyar Intézetében? *Amerikai Magyar Népszava/Szabadság*, 1992. aug. 1. 14.
- Radnai Zsófia (1993): Kik tanulnak a Rutgers Egyetem Magyar Intézetében? *Katolikus magyarok vasárnapja*, 1993. jan. 3-10. 11.

#### TANULMÁNYOK, ELŐADÁSOK

- Böröcz József (1996): Hungarian Studies? Considerations for a possible dialogue. Előadás az American Hungarian Educators' Association konferenciáján. Montclair, NJ, USA, 1996. április 25-28.
- Clark, Sylvia C. – Ward, Judit H. (2003): Culture Contacts: An experimental online American-Hungarian project. Előadás az American Hungarian Educators' Association konferenciáján. Columbia University, New York, NY, 2003. április 24-25.
- Clark, Sylvia Csűrös – Ward, Judit Hajnal (2004): Culture Contacts without borders: An experimental online American-Hungarian project. In: *Proceedings of the XLIIIth Annual Conference of the Hungarian Scientific, Literary, and Artistic Association*. Ed. Somogyi, L.F. (pp. 275-277). Cleveland, Ohio: Arpad Publishing Co.

- Hajnal Ward Judit – Mészáros Ábel (2003): Culture Contacts: Rutgers, the American connection. Előadás az ELTE-Rutgers konferencián, ELTE, Budapest, 2003. március 17-19.,.
- Hajnal Ward Judit – Molnár Miklós – Hohol Anikó – Tóth Judit – Mészáros Ábel (2002): Rutgers students linking cultures. Poszter-sorozat a Rutgers Magyar Intézetéről és a Fulbright Projectről a Rutgers–ELTE konferencián, Rutgers Egyetem, New Brunswick, NJ, 2002. április 29.– május 1.
- Hajnal Ward Judit (2005): Informatika a nyelvoktatásban: Digiclass@Rutgers. *THL2, 1*: 117-125.
- Hajnal Ward Judit – Molnár Miklós (2006): Kultúrák találkozása az Interneten: Kísérleti amerikai-magyar program a Fulbright Alapítvány támogatásával. *THL2, 2* [megjelenés előtt]
- Hajnal Ward Judit – Ursula Atkinson (2005): *Digiclass@Rutgers*. Poszter a Balassi Bálint Intézet vendégtanári konferenciáján, Budapest, 2005. augusztus 22-23.
- Hajnal Ward Judit (2005): Culture Contacts: An online American–Hungarian language learning project. Idegennyelvet oktatók és kutatók 2. online nemzetközi konferenciája. Readingmatrix weboldal, 2005. szeptember 16-18, <http://www.readingmatrix.com/>.
- Hajnal Ward Judit (2005): Hungarológia a XXI. században: Rutgers Egyetem, USA. *THL2, 1*, 84-93.
- Hajnal Ward Judit (2005): Informatika a hungarológia-oktatásban Digiclass @Rutgers. A Balassi Bálint Intézet vendégtanári konferenciája, Budapest, 2005. augusztus 22-23.
- Honigsfeld Andrea – Hajnal Ward Judit (2000): Velünk könnyebb! A Hungarolingua oktatócsomag használata amerikai diákokkal. Előadás az Indiana Egyetemen a Magyar nyelvoktatás módszertana konferencián, Bloomington, 2000. június 2-4.
- Molnár Mária (2002): Amerikaiak, magyarok és amerikai magyarok. *Hungarológiai Évkönyv, 3*, 87-95.
- Molnár, Miklós (2004): New approaches to American studies: interactive ways of developing cultural contacts. In: *Voices*, pp. 49-59. ELTE, Budapest.
- Ward, Judit Hajnal – Clark, Sylvia Csűrös (2005): Culture Contacts: An experimental American–Hungarian project in the online language-learning environment. *Proceedings of the 2nd International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research*. September 16-18, 2005. (pp. 79-86).

## WEBOLDALAK

- Rutgers Egyetem Digiclass Program weboldala. <http://fas-digiclass.rutgers.edu/index.jsp>
- Rutgers Egyetem Magyar Intézetének weboldala. <http://hi.rutgers.edu/>
- Rutgers Egyetem New Brunswick-i campus weboldala. <http://nbp.rutgers.edu/>
- Rutgers Egyetem Orosz és Kelet-Európai Nyelvek és Irodalmak Tanszék weboldala. <http://seell.rutgers.edu/>
- Rutgers Egyetem Összehasonlító Európai Tanulmányok Tanszék weboldala. <http://cces.rutgers.edu/>
- Rutgers Egyetem tanórák katalógusai. <http://catalogs.rutgers.edu/>
- Rutgers Egyetem Tanulmányi Osztály weboldala, New Brunswick Campus. <http://registrar.rutgers.edu/NBINDEX.HTM>
- Rutgers Egyetem Tanulmányi Osztály weboldala. <http://registrar.rutgers.edu/>
- Rutgers Egyetem weboldala. <http://www.rutgers.edu/>
- Rutgers Egyetemi Adattár (Rutgers Factbook). <http://oirap.rutgers.edu/instchar/factbook.html>
- Rutgers Egyetemi Könyvtár web oldala. <http://www.libraries.rutgers.edu/>
- Rutgers Egyetemi Könyvtár weboldala. <http://www.libraries.rutgers.edu/>

**MAGYAR NYELVOKTATÁS A RUTGERS EGYETEMEN A MAGYAR INTÉZET ALAPÍTÁSA ELŐTT  
(VÁLOGATOTT DOKUMENTUMOK, CIKKEK ÉS KIADVÁNYOK AZ AMERIKAI MAGYAR ALAPÍTVÁNY  
ARCHÍVUMÁBÓL)**

A magyar nyelv és kultúra tanítása a Rutgers egyetemen. *Szabadság*, 1989. júl. 14. 20.

American Hungarian Studies Foundation Founders' Roll, 1960.

Az 5. Magyar Hét meghívója. Fifth Annual Hungarian Week, February 19-23, 1964.

Budai Bálint (1988): "Kismagyarország" a Rutgers egyetemen. *Magyar Élet*, 1988. aug. 6.

Budai Bálint (1989): Magyar nyelvtanítás a Rutgers egyetemen. *Magyar Élet*, 1989. ápr. 8.

By-laws of the American Hungarian Institute, 1959.

Rutgers, the State University, University Extension Division, New Brunswick Center. 1964. List of Hungarian courses.

Top student in Hungarian studies program at Rutgers University awarded trip to Hungary. *Hungarian Heritage Review*, 1987. júl.

Van Tassel, Priscilla (1986): Colleges offering Hungarian courses. *The New York Times*, 1986. nov. 2.

Tzigane, but not forgotten. *Magyar Hírnök*, 1960. jan. 14.

A Rutgers Magyar Nap meghívója, 1961. jún. 11. American Hungarian Institute Day.

*Oszetzký Éva – Szűcs Tibor*

## Jean-Luc Moreau, a Pécsi Tudományegyetem díszdoktora

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Francia Tanszéke, valamint Nyelvtudományi Tanszékének Finnugor Szemináriuma és Hungarológiai Szemináriuma 2005. november 10-én (a kari tanácssteremben) közös rendezvényt szervezett *Jean-Luc Moreau* professzor (Párizs – INALCO) **díszdoktoravató ünnepi székfoglalójának** alkalmából. A következőkben a kari tudományos előadást kísérő – az ünnepelt munkásságát magyarul és franciául méltató – köszöntők írott változatát közöljük.

*Jean-Luc Moreau* professzor úrnak, a Párizsi Keleti Nyelvek Egyeteme (INALCO) Finnugor Tanszéke vezető egyetemi tanárának neve régóta igencsak ismerősen cseng itthon is a finnugrisztika és a hungarológia nyelvész és irodalmár nemzedékeinek, s egyáltalán a magyar irodalmi folyóiratok rendszeres olvasóinak fülében.

Poliglott és polihisztor kutatóként, illetve alkotóként nyelvész, irodalmár, költő és műfordító ideális egységét testesíti meg egy személyben. Gazdag életművével valóban kiérdemelte, hogy a magyar kultúra elkötelezett barátjaként, a magyar irodalom kitűnő ismerőjeként és francia tolmácsolójaként tartsuk számon. A kultúra-közvetítés kiemelkedő jelentőségű missziójában hitelességét tehát éppen az elmélet és a gyakorlat, illetve a tudós és a művész alkat egysége adja. Számos egyéb, tudományos tevékenységi köre mellett ugyanis maga is költő, s a fordított költőkről többnyire egyben tanulmányokat, illetve kiadói előszókat is közölt (pl. Petőfi, Ady, Krúdy, Kosztolányi, Radnóti, Illyés, Karinthy, Hubay esetében). Hungarológiai szempontból egyébként is eleve külön szerencsés körülménynek számít, hogy versfordításra nyelvünket kitűnően ismerő avatott költőként vállalkozik, ami ebben az együttállásban meglehetősen ritka, és ekként igényesen magas színvonalat képvisel a magyar költészet tolmácsolásának hagyományában.

Szélesebb kontextusban tekintve pedig régóta kutatja a finnugor népek irodalmát, folklórját, hitvilágát, s a keleti múlt követésében a nyelvtörténeti érdekű etimológia is jócskán helyet kap. De munkásságának sokoldalú figyelme a 80-as években kiterjedt még a francia–magyar kontrasztív nyelvészet oly kritikus morfológiai fejezetére, illetve a magyar és a finn testrészek-nevek grammatikalizációjára is. Mindamelllett megbízhatóan tökéletes áttekintéssel rendelkezik a teljes magyar irodalom-

történetről, miként ezt enciklopédia-fejezetei is bizonyítják (*Larousse*). Egészében jellegzetes megközelítésmódját már címében is híven kifejezi „*Finnugorság, európaiaság*” című vallomása, amelyet a Magyar Nemzet 1997. szeptember 27-i számából, illetve a 125 éves budapesti finnugor tanszék 1998-as kötetéből (Uralisztikai tanulmányok 9.) ismerhetünk.

Tudományos kutatói és alkotó művészi tevékenysége mellett a hungarológiai értékek népszerűsítő ismeretterjesztésére is jutott ideje. A Párizsi Magyar Intézet régóta rendszeresen aktív vendégeként (a nagy elődök, illetve társak, pl. Jean Perrot, Bertrand Boiron, Gara László fordító és Kassai György mellett) jelentős mértékben hozzájárult pl. a franciaországi Magyar Kulturális Évad (MAGYart) 2001-es sikeréhez is. Szélesebb körben is elmondható, hogy a párizsi INALCO, a Párizsi Magyar Intézet, a Párizsi Magyar Intézet Baráti Kör és a párizsi CIEH (Hungarológiai Tanulmányok Egyetemközi Központja, Párizs III Egyetem) közös összefogásának állandó személyi képviselője.

A meghatározó franciaországi előzmények, illetve bizonyára sorsdöntő jelentőségű hatások közül ezúttal kettőt szeretnék kiemelni. Az egyiket illetően manapság már nyilvánvaló, hogy Sauvageot mester alakja szimbolikus értékű a hungarológia számára. Azon kevés magyarbarát franciák közé tartozott, akik nemcsak a kuriózumot keresték a Duna mentén, s akiknek magyarság iránti érdeklődése egész életművüket meghatározta. Nyelvünket és kultúránkat együtt közvetítette a Nyugat felé, honfitársainak, s egész szellemi hagyatéka hozzánk kötődött, igazi missziót tükröz. Tanítványai között volt többek között Radnóti Miklós, Madácsy László, Kosáry Domokos és Jean-Luc Moreau is. Legtöbb tanítványával élete végéig kapcsolatban maradt, magyar irodalmi fölfedezéseit mindig is nekik ajánlotta, s általuk kiteljesíthette még valóra nem váltott álmait. Ilyen szellemi örököse Jean-Luc Moreau professzor is. A másik – de ettől persze nem független – szál az a tény, hogy a Magyar Műhellyel szinte egy időben született meg a Gara László-féle nagyszabású francia nyelvű magyar antológia a régmúlttól napjainkig (*Anthologie de la Poesie hongroise*). S az akkori nagy generáció negyvennyolc francia fordítója között ugyancsak ott volt Jean-Luc Moreau is.

Már fiatalon a magyar líra megigéztette, s immár több mint három évtizede szólalt meg francia nyelven főként huszadik századi magyar költőket, írókat. Költészetünk avatott francia tolmácsolásából elsősorban Petőfi-, Ady-, Radnóti-, József Attila-, Illyés-, Kosztolányi-, Karinthy-, Krúdy-, Pilinszky- és Kormos István-fordítóként, illetve Hubay-drámák és Bánffy-regények fordítójaként ismerhetjük. Még a fordíthatatlannak tekintett Weöres Sándortól is fordított. Radnóti-fordításkötete („*Erőltetett menet*” címmel) 1975-ben jelent meg. Az „*Arion*” 1976-os kötetében egy-egy versfordítása (Vas Istvántól és Illyés Gyulától) szintén helyet kapott. 1987-

ben és 1988-ban pedig a magyar költészetből már önálló fordításköteteit adták ki Párizsban.

Emellett az uráli népek költészetét bemutató antológiát is (Domokos Péter válogatásában) franciára fordította (a Corvina Kiadó 1980-as kiadásában).

Ami pedig saját műveit illeti, magyarul is megjelent kötetei például a „*Versek*” (Littera Nova; Horizont, 2000. Tóth István fordításában), „*Mimi és a sárkány*” (SOPHIE könyvek 21. Littera Nova Kiadó, Budapest, 2001. Fordította: Balázs Tibor), sőt még a mifelénk újabban oly népszerű megzenésített vers műfajához is hozzájárult „*A mokus*” című alkotásával (mégpedig a Kaláka együttes előadásában; fordítója: Végh György; a „*Nálatok laknak-e állatok?*” című válogatásban).

Sokoldalú munkásságát rangos elismerések is méltatják. Közülük magyar vonatkozású például a Munka Érdemrend arany fokozata (1978) és a Pro Cultura Hungarica (1994). A 80-as években Déry-díjat is kapott.

Mindezekon kívül a Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság Lotz-díjasa a II. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson (1986), s a Magyar Tudományos Akadémia Füst Milán Fordítói Alapítvány Kuratóriuma 2001-ben fordítói nagydíjban is részesítette. Hungarológiai aktivitását jelzi, hogy a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság tagja és a Berzsenyi Társaság pártoló tagja.

Kultúraközvetítő munkássága híd a francia és a magyar műveltségi hagyomány között. Jól tudjuk, történelmünk folyamán sokak számára – főként éppen értelmiségi, művészi körökben – Párizs jelentette a művelt Nyugatot, s az újkori peregrináció vonzó központjává vált. Emellett a Rákóczi-szabadságharctól kezdve egészen az 1956-os magyar forradalomig a vesztes politikai küzdelmek vezetőinek és résztvevőinek jelentékeny hányada Franciaországban, különösen annak fővárosában talált menedéket. A hazánkból elüldözött, elmenekült emigránsok között igazi franciabarát magyarok voltak: például Fejtő Ferenc, Gara László, Márai Sándor, Cs. Szabó László. A második világháború után a nyugati magyar politikai és kulturális emigrációnak egyébként is központja lett a magyarokat befogadó Párizs. Mindennek fényében különös figyelmet érdemel egy 2003-ban megjelent érdekes antológia enciklopédikus összeállítása A. Szabó Magda és Ablonczy László szerkesztésében, a veszprémi Új Horizont Alapítvány gondozásában, Az „*Állj fel*” *torony árnyékában* címmel, amelynek témája: magyarok francia földön a 20. század évtizedeiben (Ady Endre, József Attila, Bartók Béla, Kodály Zoltán, Szabó Dezső, Kosztolányi Dezső, Rippl-Rónai József, Illyés Gyula, Németh László, Hubay Miklós és mások alkotásaival, vallomásaival). (A könyv címét a szerkesztők Bartók Béla Párizsból 1905-ben hazaküldött verses üzenetének szójátékából merítették.)

Kosztolányi gyakran idézett mondása szerint irodalmi műveket fordítani annyi, mint „gúzsbakötötten táncolni.” S ez fokozottan áll a versfordításra. Nos, ünnepelelünk mesterien tud táncolni! Mi pedig a professzor úrnak ehelyütt is hálás köszönettel

tartozunk kiemelkedő jelentőségű hungarológiai missziót képviselő áldozatos munkálkodásáért, melynek méltó elismeréseképpen immár tehát pécsi díszdoktori címéhez is szívből gratulálhatunk.

SZÜCS TIBOR

## Jean-Luc Moreau, professeur honoris causa à l'Université de Pécs

*Jean-Luc Moreau* est professeur à l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales et titulaire de la Chaire des langues finno-ougriennes. Il est né à Tours, en 1937 et y a fait ses études secondaires. Après le baccalauréat,<sup>1</sup> il s'installe à Paris pour suivre ses études supérieures à la Sorbonne et aux Langues'O.

Avant la fin de ses études, il bénéficie d'une bourse d'études en Pologne et à la fin des années 1950 il suit un stage d'un an à l'Université Lomonosov de Moscou. Diplômé à l'Ecole des Langues Orientales en hongrois, en polonais, en russe et en albanais il complète sa formation en philologie allemande.

Il obtient son agrégation de russe en 1963 et la même année il commence sa carrière universitaire à la Faculté des Lettres de l'Université de Lille, comme assistant de russe.

L'année 1967 porte des changements profonds dans sa carrière : il accepte l'invitation du Professeur Aurélien Sauvageot à l'Ecole Nationale des Langues Orientales Vivantes, où il est nommé professeur délégué à la Chaire des langues finno-ougriennes. Deux ans plus tard il est nommé professeur titulaire à la même institution. Depuis sa nomination à l'INALCO, il n'a jamais quitté cette école et depuis quarante ans il y travaille, excepté les missions d'enseignement qu'il effectue dans des universités différentes en Finlande (Helsinki, Jyväskylä, Turku).

« C'est un homme modeste et un excellent chercheur », disait Gyula Illyés en 1978. On peut ajouter également qu'il s'agit d'un professeur qui parle une quinzaine de langues étrangères – hors les langues déjà mentionnées, il maîtrise l'anglais, le finnois, l'estonien, le basque et d'autres. Il reste toujours calme et est prêt à expliquer les phénomènes à son auditoire, que ce soit un sujet littéraire, politique ou autre.

---

<sup>1</sup> Lycée Descartes de Tours, 1954

Monsieur Moreau est enseignant, chercheur, spécialiste des littératures finno-ougriennes, linguiste, critique, anthologiste et aussi traducteur et poète.

Dans le domaine de l'enseignement, il suffit d'évoquer les 26 témoignages de ses amis, anciens étudiants et collègues, édité à Paris, dans les *Mots offerts à Jean-Luc Moreau*<sup>2</sup> à l'occasion de son soixantième anniversaire. Tous ces petits textes et poésies en hongrois, en français et en finlandais rendent hommage de ces cours, de ces entretiens qu'ils ont vécus ensemble pendant cette période. Permettez-moi d'en citer quelques passages : « Jean-Luc Moreau, c'est le fiancé de toutes langues ... (qui) s'est enfin porté sur les Finno-Ougriennes, belles délaissées, qu'il caresse pour le plaisir de son auditoire ravi. » (Bertrand Boiron,<sup>3</sup> p.4). « ... je suis fier de notre amitié de trente ans. Nos chemins se sont souvent croisés et chacune de nos rencontres m'a laissé un souvenir plus qu'agréable. Laisse-moi aussi te redire mon admiration pour tout ce que tu as déjà *produit* à la fois dans le domaine finno-ougrien et dans celui de la poésie » (Georges Kassai,<sup>4</sup> p. 12). Une dernière citation : « ... dès le début de la 2<sup>e</sup> année, nous avons traduit ensemble des nouvelles de D. Kosztolányi. Quel bonheur que cet atelier collectif ! Oui, nous nous sommes bien amusés,... » (Sophie Kepes,<sup>5</sup> p.13).

Les traductions littéraires et les activités scientifiques du professeur Moreau embrassent la grande partie de la littérature hongroise. Il traduit des poèmes, des romans et aussi des drames, c'est ainsi que le public français connaît Miklós Radnóti, Endre Ady, Gyula Illyés, Frigyes Karinthy, Gyula Krúdy, Dezső Kosztolányi, Miklós Bánffy (*Vos jours sont comptés*, roman, Ed. Phébus, 2002 et *Vous étiez trop légers*, Phébus, 2004), Sándor Hunyady (*La maison à la lanterne rouge*, In fine, Paris, 1994) et Miklós Hubay<sup>6</sup> (*L'empire des songes*, Académie Littera Nova, Budapest, 2000). L'un des ouvrages les plus connus de sa plume est la *Marche forcée*, paru en l'an 2000, chez les Editions Phébus.<sup>7</sup> Le recueil contient la traduction des poèmes de Radnóti, écrits entre les années 1930 et 1944, les œuvres de ce grand poète hongrois dont M. Moreau dit dans son étude introductive l'appréciation suivante : « (Radnóti est) l'un des six ou sept très grands poètes que cette terre de poésie qu'est la Hongrie peut s'enorgueillir d'avoir donnés à l'Europe et au monde ... » (p.13).

<sup>2</sup> INALCO, 1997

<sup>3</sup> Professeur à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris III

<sup>4</sup> Chercheur au CNRS, traducteur

<sup>5</sup> Traductrice, ancienne élève de l'INALCO

<sup>6</sup> Miklós Hubay a fêté son 85e anniversaire lors de la présentation de sa tragédie, intitulée *Elnémulás* [*Silence*], oeuvre qu'il a dédié à son ami, à Jean-Luc Moreau.

<sup>7</sup> *Marche forcée*, poèmes suivis de *Le Mois des Gémaux*, présentation et traduction par Jean-Luc Moreau, Ed. Phébus, Paris, 2000

Il donne une série de conférences en France sur des sujets différents de la littérature hongroise et aussi sur des auteurs précis, tels que Sándor Petőfi, Bálint Balassi, Attila József, István Örkény, Ádám Bodor, Sándor Márai et d'autres. Le Professeur Moreau participe également à la Radio française, il présente sur France-culture une émission consacrée à Zsigmond Móricz, et participe régulièrement dans des entretiens radiophoniques où il présente l'activité de Dezső Kosztolányi, de Gyula Illyés, de János Pilinszky, de Sándor Weöres et d'autres auteurs éminents. Le professeur est un représentant compétent non seulement de la littérature hongroise entre les frontières, mais aussi au-delà de nos frontières.

En tant que linguiste, il focalise ses recherches sur l'étymologie du finnois et de certains mots hongrois, sur certaines questions de corrélation – du sujet et de l'objet en finnois, mais il s'intéresse pareillement à la syntaxe, dont l'article « *Notes pour une réflexion sur l'organisation générale de la phrase et en hongrois et en français* » (1981). Plusieurs articles voient le jour grâce aux colloques de linguistique et aux travaux qu'il publie dans la revue *Etudes Finno-ougriennes*, comme par exemple : *La grammaticalisation des parties du corps en hongrois et en finnois* (Paris 3, 1985), *Du jeu des morphèmes objectaux dans le mot verbal en hongrois et en français* (Mátrafüred, 1987).

Le Professeur Moreau s'adresse à tous les publics. Il écrit des poèmes aux enfants : il suffit de mentionner les titres, tels que *La cour de mon école*, *La rentrée*, *L'écureuil* (mis en musique et chanté par l'ensemble hongrois Kaláka), *Poèmes de la souris verte*<sup>8</sup> ou le recueil de l'année 2005 : *Donne ta langue au chat*,<sup>9</sup> et également son roman *Mimi et le dragon* (1988).<sup>10</sup> Il a publié des contes pour les enfants, tels que *L'extravagante histoire du 24 bis décembre*.<sup>11</sup> Il donne des conférences à tous les niveaux, dans les écoles primaires, dans les écoles secondaires, au niveau supérieur et vise le grand public. Lors de ces conférences, il a l'habitude de citer des poèmes par cœur, de lire des passages dans de différentes langues, avec une prononciation parfaite à émerveiller son auditoire.

Comme auteur de poèmes, il a édité huit recueils dans la période entre 1964 et 2005, dont *Poèmes et chansons de Hongrie*<sup>12</sup> en 1987, et *La bride sur le coeur* en 1990.<sup>13</sup> Ses nouvelles ont vu le jour sous le titre *Une affaire de style* (2002).

<sup>8</sup> Hachette jeunesse, Paris 1992 et 2003

<sup>9</sup> Hachette Livre, Gautier-Languereau, Paris, 2005

<sup>10</sup> Ed. Milan, Collection Zanzibar n° 29

<sup>11</sup> suivi de *Le chat de la mère Michel*, Hachette, Paris, 1995

<sup>12</sup> Les Editions ouvrières et Pierre Zech éditeur, Collection Enfance heureuse, 1987

<sup>13</sup> La Maison de Poésie, Paris

Le nombre de ses préfaces et articles dans le domaine de la littérature (et de la linguistique<sup>14</sup>) dépasse une centaine, écrits parus à travers le monde dans des revues (*Ady* in Kortárs,<sup>15</sup> *Vallomás Radnótiról* in Nagyvilág,<sup>16</sup> *Irodalom–Társadalom* in MÉRLEGEN<sup>17</sup>), encyclopédies (*Encyclopédie Littéraire Larousse* sur la littérature hongroise, 1973 et 1974), actes de colloques universitaires.<sup>18</sup>

Le travail de M. Moreau a été récompensé par de nombreux prix durant sa carrière, en France, en Finlande, en Hongrie, en Estonie et en Russie. Je ne cite que quelques unes de ces distinctions : Prix Ronsard (1963), Prix Verlaine (1973), Grand Prix de la Maison de Poésie (1985), Prix Tristan Tzara (1986), Prix Mirabilia (1995) en France ; Prix Tibor Déry (1998), Prix Milán Füst (2001), Médaille d'or du travail (1978), Médaille János Lotz de la Société Internationale d'Etudes Hongroises (1987), Médaille Pro Cultura Hungarica (1994) en Hongrie et plusieurs distinctions en Finlande, en Oudmourtie et ailleurs. Il est professeur honoris causa à deux universités finlandaises, à Joensuu et à Turku, comme à l'Université oudmourte d'Ijevsk en Russie.

Hormis ses multiples activités, le professeur accomplit aussi d'autres fonctions dans la vie littéraire : administrateur et vice-président de la Maison de Poésie à Paris (depuis son élection en mai 1987) ; membre du comité directeur du PEN Club français ; co-fondateur et membre du conseil d'administration de la Nouvelle Pléiade ; membre de la Société des Gens de Lettres, de la Société des Auteurs, de l'Association des Traducteurs Littéraires en France. Membre de divers jurys littéraires, notamment aux Etats-Unis (Prix Neustadt), en Belgique (Prix Maurice Carême), Grand Prix de Poésie pour la Jeunesse en France. Codirecteur de la revue *Etudes Finno-ougriennes*,<sup>19</sup> membre du conseil scientifique de la revue *Cahiers d'Etudes Hongroises*<sup>20</sup> et membre du Comité de rédaction de la revue *Le Coin de Table*.<sup>21</sup>

Il est important d'évoquer les rapports privilégiés de Monsieur le Professeur Moreau avec le Département d'Etudes Françaises et Francophones de l'Université de Pécs. Depuis la fondation de notre chaire, il vient régulièrement à donner des

<sup>14</sup> *Notule sur l'étymologie du mot hongrois pip « pépie »*, *Etudes Finno-Ougriennes*, vol. XII, Paris, 1975 ; *Chardons, cordons et contrebasse (sur diverses étymologies hongroises)* in *Mélanges en l'honneur de J. Erdődi*, Budapest.

<sup>15</sup> Budapest, 1969.

<sup>16</sup> Budapest, 1976. december

<sup>17</sup> *Hollandiai Mikes Kelemen Kör*, Utrecht, 1978.

<sup>18</sup> Colloques organisés à Mátrafüred, à la Sorbonne Nouvelle à Paris, à l'Université d'Oklahoma, à Loccum en Allemagne, à l'INALCO, à Barcelone, à Turku, à Budapest, à Pécs et ailleurs.

<sup>19</sup> Librairie Klincksieck & Cie, Paris – Akadémiai Kiadó, Budapest

<sup>20</sup> Revue publiée par le Centre Interuniversitaire d'Etudes Hongroises et l'Institut Hongrois de Paris, Sorbonne Nouvelle Paris III, Paris – Balassi Kiadó, Budapest

<sup>21</sup> La revue de la poésie, Centre National du Livre, Plein Chant, Bassac

conférences et il participe aux colloques de traduction. Trois étudiants bénéficiaires d'une bourse Erasmus passent chaque année au moins un semestre à l'Institut National des Langues et Civilisations Orientales pour se perfectionner et rentrent avec des connaissances culturelles et linguistiques qui marquent leur avenir professionnel à jamais. Grâce aux rapports entre les deux institutions, nous avons également accueilli plusieurs boursiers français dont une qui a obtenu un poste de lecteur et est restée à Pécs pour plusieurs années comme notre collègue.

« Mens sana in corpore sano » – a dit le poète romain Juvenalis. Le professeur Moreau est un bon exemple pour prouver qu'on peut toujours unir ces qualités. Nous espérons tous qu'il continuera à donner des conférences et qu'il pourra témoigner que le respect des autres et celui de la recherche scientifique sont une valeur à garder à Pécs, à Paris et partout dans le monde.

EVA OSZETZKY

## *Pelcz Katalin*

### **Egy Socrates/Lingua 1 program ismertetése**

*Milyen az illata Észtországnak?*

*Milyen tapintása van Litvániának, Lengyelországnak vagy Ciprusnak?*

*Milyen hangokat hallat Lettország Szlovákia vagy Csehország?*

*Milyen íze van Szlovéniának vagy Magyarországnak?*

*Hol van Málta?*

Ilyen kérdéseket tett föl, és válaszolt meg a 2005. szeptember 24–25-én megrendezett **Európai Nyelvek Fesztiválja** Brüsszelben. A program koordinátora és főszervezője a litvániai Vytautas Magnus Egyetem, a résztvevők a fentebb érintett tíz ország képviselői, valamint megfigyelői státusban Románia; a program helyszíne pedig Brüsszel volt.

#### ***Az alapötlet megszületéséről***

A Vytautas Magnus Egyetem Regionális Tanulmányok Tanszékének munkatársai azon gondolkodtak, hogyan tudnának maradandó és hasznos, informatív ajándékkal kedveskedni külföldi partnereiknek és tanítványaiknak. Így jött egy olyan naptár készítésének az ötlete, amely a litván nyelvi, országismereti és kulturális ismereteket szórakoztató és könnyen megjegyezhető formában mutatja be, és amely felkelti azok érdeklődését Litvánia iránt, akik keveset tudnak erről az országról, illetve hasznos információkat tartalmaz azok számára, akik korábban már szereztek benyomásokat és verbális információkat (vö. Csapó 1992: 44-77) erről a nemzetről. A naptár arculatát tekintve pedig az volt a cél, hogy a megajándékozott szívesen vegye azt a kezébe, s legyen kedve megjegyezni az ott olvasottakat. A naptár elkészült, nagy sikert aratott, s az ötlet továbbfejlesztéséből megszületett az a pályázat, amely elnyerte a brüsszeli bírák tetszését is. Az ötlet és a megvalósulás között nem is telt el hosszú idő.

#### ***A részletes program kidolgozásának vezérelvei***

A projekt címe „érezékletesen” szimbolizálja annak tartalmát. A **FEEL** (’érezék(elés), érzet, érez valamit’ stb.) elnevezés egyben mozaikszó is, melynek feloldása így hangzik: *Funny, Easy and Effective Learning* (tehát ’mulatságos, könnyű és hatékony tanulás’). A program ugyanis azt tűzte ki célul, hogy szórakoztatóan, könnyedén és hatékonyan mutassa be a 2004-ben csatlakozott országok nyelvét és kultúráját.

A megvalósításához **Ciprus** (University of Cyprus), **Csehország** (VŠB-TU Ostrava), **Észtország** (OU Miksike), **Lengyelország** (Uniwersytet Jagielloński w Krakowie), **Lettország** (Valodu Mācību Centrs), **Litvánia** (Vilniaus Universitetas), **Magyarország** (Pécsi Tudományegyetem), **Málta** (University of Malta), **Románia** (Soros Educational Center Foundation) **Szlovákia** (Žilinská Univerzita) és **Szlovénia** (Ljudska Univerza) oktatási intézményei csatlakoztak. A kibővített programterv kidolgozása és megvalósításának előkészítése, a résztvevők közös munkája bő egy évvel a brüsszeli rendezvény előtt kezdődött.

A projekt célja, hogy elősegítse a sikeres interkulturális kommunikációt, a csatlakozottak nyelvébe engedjen bepillantást, alap szintű nyelvi tudást nyújtson a szókincs, a nyelvtan és a fonetika területén; bemutassa az országok kultúráját, mindennapi életét, összpontosítva a sajátosan nemzeti elemekre; cizellálja a térségre vonatkozó sztereotípiákat; felkeltse az érdeklődést az Európai Unió új hivatalos nyelvei iránt, elősegítse az új tagországok felé irányuló mobilitást. A program kidolgozói abból indultak ki, hogy ahhoz, hogy „szót értsünk” egymással, szükséges, hogy a régi tagországok polgárai adekvát ismereteket és tapasztalatot szerezzenek az újonnan csatlakozott országok nyelvéről, kultúrájáról és társadalmáról.

Az *ismeret* fogalmát Magyar Értelmező Kéziszótár ekként határozza meg: 'a valóságra, illetve ennek valamely területére vonatkozó tapasztalatok, általánosítások, fogalmak összessége'. Ahhoz, hogy az információk megtapasztalhatóvá váljanak, szükséges, hogy eljussanak a befogadóig. Olyan program került kidolgozásra, amely a továbbítani kívánt ismereteket úgy szemlélteti, hogy irányítja a tudatos megfigyelést. Asszociatív módon, a személyes tapasztalaton keresztül teszi az információkat átélhetővé, és elhelyezi azt a befogadó ismereteinek rendszerében. (vö. N. Kollár – Szabó 2004:178) Természetesen sokszor ezek az ismeretek a sztereotípiák világából kerültek elő. A sztereotípiák segítségével történő megismerés az azonos kategóriákba sorolt emberek közötti különbségeket minimalizálja, ezáltal megkönnyíti az észlelési egység létrehozását. Ez a priori megismerő funkció (vö. Csepeli 1987), melyre építve a később szerzett információkat rendszerbe tudja helyezni a befogadó.

A program a szenzualista pedagógia felfogásra épített, mely szerint az ismeretszerzés érzékszervek által történik, s a középpontba a szemléltetést állította. (vö. Falusi 1998: 122, 303) A szenzuális pedagógia elveinek megfelelően az ismeretek közvetlenül, az érzékszerveken keresztül jussanak el a „tanulóhoz”, miközben a szemléltető anyagok arra törekcsenek, hogy objektív adatokat közöljenek, melyek elsősorban eszközjellegűek.

Az ismeretek annál maradandóbbak, minél aktívabban vesz részt a befogadó az ismeretszerzés folyamatában. A kiállítás olyan médiumokat vonultatott fel, amelyek biztosították a látogatók cselekvésére épülő, önálló ismeretszerzését. A Nyelvek Fesztiválja komplex tanulási környezetet teremtett; a kiállítás egységei valamennyi

érzékszerv bevonásával közvetítette az információkat, ezáltal növelve az ismeretszerzés hatásfokát. A tíz ország anyanyelvi beszélői és az érdeklődők között ezért folyamatos interaktív viszonyt kellett kialakítani, s az egyes modulokat a látogatók aktivitása keltette életre, akik nem pusztán befogadók voltak, hanem saját új tudásuknak létrehozói is. A kapcsolatteremtést és az interakciót társadalmi szabályok irányítják, melyek minden csoportnál (jelen esetben nemzetnél) eltérő sajátosságokat mutatnak. Folyamatosan interperszonális kapcsolat állt fenn a program látogatói és megvalósítói között, kitüntetett szerepet kapott a kapcsolatteremtés és az együttműködés.

### *A fesztivál brüsszeli előkészületei*

Az Európai Nyelvek Fesztiváljának a brüsszeli Saint-Géry csarnok adott otthont. A csarnok a város közepén található; ezt pedig onnan tudjuk ilyen pontosan, mert a város közepét jelképező obeliszk köré építették. A gyönyörű épület egyszerre emlékeztet a budapesti vásárcsarnokra és a Műcsarnokra. A város szívében fekvő épület különböző kiállítások és kulturális rendezvények otthona, ahova a látogatókat az egyedi hangulatú kávézó is csalogatja.

A kétnapos program pihentetőnek, szórakoztatónak és tanulságosnak hirdette magát a célközönség számára, ahol megérintheik „az új tagországok nyelvének és kultúrájának egzotikus virágát” – hangzott a hívogató plakáton. Az EU-n belüli kommunikációt szükséges módon átalakították a tavaly csatlakozott országok, tehát nemcsak a politikusok, hanem az utca embere számára is kívánatos, hogy megismerjék a tizek kulturális sajátosságait, gondolkodás- és viselkedésmódját. Az „utazók” erről a sétáról gyakorlati tapasztalatokkal gazdagodva térnek haza, olyan tapasztalataikkal, melyeket az eszük és az érzékszerveik csatornáin egyszerre fogadhattak be a megismerés több szintjén.

Reményeink szerint azt is tudtuk érzékeltetni a látogatókkal, hogy a tizek országai nem beláthatatlan, megfoghatatlan és megismerhetetlen világot takarnak, hanem a kevés idővel rendelkező átlag utazó is fel tud deríteni sok érdekességet; a megismerésre fordított idő és energia hasznos befektetés. Bár tíz országot megismereni nem kis feladat. Nem az volt a kiállítás célja, hogy mind a tíz tagországról minél nagyobb mennyiségű ismerettel lássuk el a látogatókat, hanem az, hogy nyújtsunk egy olyan nyelvi és kulturális alapot, amely pontos, jellemző és speciális információkkal látja el az odalátogatót. Olyanokkal, amelyekre bátran támaszkodhat akkor is, ha felkeresi valamelyik bemutatott tagországot. Aki pedig csak egy rövid körsétát tett a fesztiválon, az is pontos – s lehetőleg a hosszú távú memóriába elraktározott – információkkal térjen vissza a hétköznapi életbe.

Építhettünk a látogatók előismereteire, arra, hogy lesznek a kiállításnak olyan ismeretelemei – akár egy bizonyos ország, akár egy téma ismeretére vonatkozóan

–, amelyeket az iskolai oktatás során szerezhettek meg, vagy egyéni érdeklődés nyomán jutottak el a befogató ismeretrendszerébe. Lesz, aki ismeri a térképet, otthon van az ízek vagy a zene világában, esetleg valamelyik bemutatkozó országban töltött pár évet, vagy ezen országok egyikének szülőtte. Ezeket a látogatókat könnyen bevonhattuk a szekció életébe, saját ismereteikkel tették érdekesebbé és hívogatóbbá a többi „utazó” számára a fesztivál programjait.

### *Az Európai Nyelvek Fesztiváljának megvalósulása*

Az első napon inkább a hivatalos külképviseletek, meghívott hivatalos vendégek képviseltették magukat, míg másnap „az utca embere” hétvégi belvárosi sétájával kötötte egybe ismerkedését a nyelvek csarnokában. Amikor megérkeztek az utazók, mosolygós litván hallgatók siettek a fogadásukra, hogy rövid idegenvezetéssel szolgáljanak, megosszák velük, mi vár rájuk a nyelvek és kultúrák birodalmában. Hogy el ne tévedjenek, kaptak egy nyelvi útilaput is. Az „utazó” pedig elindult.

Az érzeteket öt stand képviselte. Minden szekcióban a tíz csatlakozott országra jellemző tárgyak várták az utazót. A „Látás” szekcióban kirakós játék segítségével kellett megtalálnia az új tagországok helyét a térképen. Ha a látogató kiállta a próbát – válaszolt az útlevelelben található kérdésre, s teljesítette a meghatározott „továbbutazási feltételeket” –, kapott egy pecsétet az útlevelebe, és összegyűjthette azokat a kiadványokat, amelyeknek segítségével könnyebben elboldogul a szervező tíz ország nyelvében. Valamennyi szervező készített egy ún. túlélő füzetet, amely – az alapkoncepciónak megfelelően – arra hivatott, hogy az érdeklődést felkeltve minél praktikusabb és figyelemfelkeltőbb ismereteket közvetítsen az adott országról. Itt különösen a lengyel és a magyar kiadvány aratott nagy sikert.

A „Tapintás” felségterületén minden ország két jellegzetes tárgyával ismerkedhettek meg, s a játékos kedvűek bekötött szemmel próbálták felismerni a litván borostyánderabot vagy a lengyel kristálycsengőt. A „Hallás” szekció neve csalóka, mivel itt nem csupán az országok népzenejéből hallgathattak ízelítőt az utazók, hanem azok énekeiből és táncaiból is tanulhattak néhányat.

„Útközben” a csarnokban elhelyezett tematikus poszter-sorozatok mutatták be az országokat, s kivetítőn voltak megtekinthetők az országok látványosságait bemutató filmek. Az „Ízlelés”, az étkek és italok standja és a „Szaglás” szekciója szomszédosak voltak egymással, hiszen volt a birodalomnak olyan területe, amelyet mindketten felügyeltek. Az ízek világában egy édes, egy sós étel; egy alkoholmentes és egy alkoholtartalmú ital mozgatta meg az ínyencek érzékszerveit.

Magyarországot a következő eszközök és tárgyak segítségével mutattuk be. A posztereken az Európa kulturális fővárosa címért pályázó városokat, védett természeti értékeket, néphagyományokat, őshonos állatfajtaikat, hagyományos magyar

ételeket mutattunk be. A rozmaring illata, a szilvapálinka és a málnaszörp, valamint a paprikakrém, a szalámi és a ropi íze idézte a magyar íz- és illatvilágot. Tapintással a mákot és a lúdtollat kellett felismernie a látogatóknak. A vállalkozó kedvűek a dunántúli és széki népzene dalait és táncait tanulhatták meg.

A kitarató utazó helyesen kitöltött útlevele az út végén lottószelvényé alakult, amivel értékes nyereményeket lehetett nyerni: többek között nyelvtanfolyamot, könyveket, ételeket, italokat, valamint a tíz országot bemutató naptárt. Azt a naptárt, amelynek köszönhetően az alapötlet is megszületett.

A fesztivál bemutatta, hogy az új tagok milyen színeket, illatokat, mozdulatokat és ízeket tettek hozzá az EU világhoz; s hogy nem lehetetlen közel kerülni ezekhez a népekhez, és nem lehetetlen feladat megtanulni nyelvüket. Reményeink szerint azt is illusztrálta, hogy megéri az energiabefektetés, mert értékes, szép és tartalmas tudással lesznek gazdagabbak, akik elindulnak erre a kirándulásra.

## IRODALOM

CSAPÓ Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest

CSEPELI György (1987): *Csoporttudat – nemzettudat*. Magvető Könyvkiadó, Budapest

FALUSI István (szerk.)(1998): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

*Magyar Értelmező Kéziszótár* (2003) CD-ROM. Akadémiai Kiadó, Budapest

N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva (szerk.)(2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest

[www.hallessaintgery.be](http://www.hallessaintgery.be)

[www.feel.vdu.lt](http://www.feel.vdu.lt)

## *A 7. szám szerzői*

ARADI ANDRÁS, BME Nyelvi Intézet, Budapest

BAUMANN TÍMEA, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Hungarológiai Szeminárium, Pécs (demonstrátor)

CRUGNOLA, ROBERTO, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia

DÓLA MÓNIKA, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Hungarológiai Szeminárium, Pécs

DURST PÉTER, SZTE BTK Hungarológia és Közép-Európa Tanulmányok Tanszéki Program, Szeged

ERDÓSI VANDA, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Hungarológiai Szeminárium, Pécs (demonstrátor)

CZ. FARKAS MÁRIA, DE Idegennyelvi Központ, Debrecen / Strasbourg

HAJNAL WARD JUDIT, Rutgers University, New Brunswick, New Jersey, USA

JÁMBOR EMÍLIA, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Hungarológiai Szeminárium, Pécs (egyetemi hallgató)

KOVÁCS TÜNDE, Magyarul tanulók, Bécs (Wien), Ausztria

NÉMETH DOROTTYA, Hungarian Language School, Budapest

NYIRKOS ISTVÁN, DE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Debrecen

OSZETZKY ÉVA, PTE BTK Francia Tanszék, Pécs

PELCZ KATALIN, PTE FEEK Nemzetközi Oktatási Központ, Pécs

PIROS BORBÁLA, ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátus, Budapest (egyetemi hallgató)

RÁCZ EDIT, DE KTK Üzleti Nyelvoktatási Csoport, Debrecen

SHERWOOD, PETER, School of Slavonic and East European Studies, University College London, UK

SZABADI LAURA, PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs (PhD-hallgató)

SZENDE VIRÁG, Balassi Bálint Intézet, Budapest

SZŰCS TIBOR, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Hungarológiai Szeminárium, Pécs

VÍGHNÉ SZABÓ MELINDA, VE BTK, Veszprém (PhD-hallgató)

# Útmutató

## a *Hungarológiai Évkönyv* munkatársai számára

Szerkesztőségünk a **magyar mint idegen nyelv / hungarológia** témaköréből vár tanulmányokat, tankönyvelemzéseket, ismertetéseket (max. 25.000 n terjedelemben). Évente megjelenő köteteinkben rendszeresen közöljük a MANYE előző évi alkalmazott nyelvészeti kongresszusának hungarológiai szekciójában megtartott előadások írott szövegváltozatait is.

Minden írást elektronikus rögzítésben (számítógépes lemezen vagy e-mail küldeményhez csatolt RTF formátumban) kérünk. (Ha ábrákat, táblázatokat is tartalmaz, nyomtatott példányt is kérünk.)

### Formai követelmények:

- betűtípus: Times New Roman
- sortávolság: 1 (szimpla)
- szerző neve: **kurzív és félkövér**, középre zárva (16-os betűméret)
- cím: **félkövér**, középre zárva (16-os)
- szöveg: sorkizárással (12-es)
- lábjegyzet (automatikus beszúrással számozva): sorkizárással (10-es)
- irodalom: sorkizárással, 0,5-ös függő behúzással (10-es) – az alábbi minta szerint:

GIAY Béla – NÁDOR Orsolya (szerk.)(1998): *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia*. Janus/Osiris, Budapest

SZILI Katalin (2002): A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Nyr.* 2002/1: 12-30.

- fejezetcímek: **kurzív és félkövér** (14-es); további tagolásban: **kurzív** (12-es)
- nyelvi példák (szövegben): *kurzív*
- értelmi kiemelések: **félkövér**
- hivatkozás szövegen belül: zárójelben a szerző(k) vezetékneve, évszám, oldalszám: (Szili 2002: 12)
- hosszabb szövegbeírtet alkotó idézetek és összefüggő példaszorok: elkülönített bekezdésben (10-es)