

Intézeti Szemle

Tudományos és módszertani folyóirat

XXII.

évfolyam

2000

1. szám

Nem volt 2. szám

Magyar Nyelvi Intézet

Budapest

Intézeti Szemle

Tudományos és módszertani folyóirat

XXII.

évfolyam

2000

1. szám

Magyar Nyelvi Intézet

Budapest

Szerkesztőbizottság

Imre Klára
Novotny Júlia
Szende Virág

ISSN 1418 – 222X

Kiadja a Magyar Nyelvi Intézet
Felelős kiadó a Magyar Nyelvi Intézet főigazgatója
Nyomdai előkészítés: Pavék Ferenc
Készült a Magyar Nyelvi Intézet nyomdájában, 150 példányban
Nyomdavezető: Holló István

TARTALOM

SZAKMAI KÖZLEMÉNYEK

CSONKA CSILLA: Az infinitívusz helye a magyar mint idegen nyelv oktatásában	5
HEGEDŰS RITA: Az igenemekről – funkcionális megközelítésben	15
WALESI OTTILIA: A távol-keleti boldogságfilozófiák hatása az európai irodalomra (Weöres Sándor: A Teljesség felé)	26
CERNUSNÉ ORTUTAY KATALIN: A francia nyelvpolitika és a kisebbségi nyelvek	38
DR. H. TÓTH ISTVÁN: A nyelvválasztás motívumainak moszkvai sajátosságai	54

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

SZILI KATALIN: Lehet-e ezt megtanítani? (Az igekötők tanításának kérdéséhez)	60
DR. H. TÓTH ISTVÁN: „A mi életünk akár a sínyom fehér tarhegyen, mit befú a szél hajnalban”	71

TANANYAGOK BEMUTATÁSA

SZABÓ LÁSZLÓ: Magyar Mozaik III. Nyelvoktató cd-rom	78
---	----

SZAKMAI KÖZLEMÉNYEK

Csonka Csilla

Az infinitívusz helye a magyar mint idegen nyelv oktatásában¹

Bevezetés

Sokszor és sokan elmondták már, hogy a magyar mint idegen nyelv leíró grammatikája csak tárgyat tekintve ugyanaz, mint a magyar anyanyelvűeknek készült leíró nyelvtanok. Valójában ez a nyelvtan egészen más (helyesebben egészen másnak kellene lennie, s mind strukturáltságban, mind súlypontozásban különböznie kellene a hagyományos nyelvtanoktól, s nem egyszer olyan dolgokról is beszélnie kell(ene), amelyek nem, vagy csak nyomokban fellelhetők a magyaroknak készült nyelvtanokban.

Ezen tézis illusztrálására tulajdonképpen bármelyik nyelvi jelenséget ki lehetne választani a fonetikától kezdve az alaktanon, szintaxison át egészen a stilisztikáig, de engem egy nyelvi jelenségnek, a főnévi igenévnek a státusa, egész leírása már régóta izgat, ezért itt és most ezen keresztül szeretném a fent említett tézist illusztrálni.

A főnévi igenév leírása a magyaroknak készült leíró nyelvtanokban

Általánosságban elmondhatjuk, hogy a főnévi igenevet a magyar anyanyelvűeknek készült nyelvtanokban meglehetősen röviden tárgyalják. Igaz, nem komplikált jelenség, de annál azért mégis bonyolultabb, mind alakilag, mind funkcionálisan, mint ahogy ezt egy-egy nyelvtankönyv elintézi.

¹ Elhangzott a Nemzetközi Hungarológiai Központ által szervezett vendégoktatói továbbképzésen 1999. augusztus 26-án.

Több kézikönyvet kell kézbe venni, s azokból összeszedgetni az adatokat - a legteljesebb az ún. Akadémiai Leíró Nyelvtan -, hogy mindent elmondhassunk vele kapcsolatban. Nekünk pedig szükségünk van a főnévi igenév teljességére, mert a tanítási folyamatban többször is elő kell vennünk.

A főnévi igenév megjelenése a magyar mint idegen nyelv szakkönyveiben

Általánosságban elmondható, hogy a főnévi igenévnek a státusa a magyar mint idegen nyelv tanítási folyamatában is meglehetősen sajátos. A nyelvtanokban ugyanolyan kurtán-furcsán kevés van róluk, illetve talán még kevesebb is, mint a magyaroknak készült leíró nyelvtanokban, a tankönyvekben pedig az a kevés is szétdarabolva, több részletben, későn, s akkor is hiányosan.

Általános, hogy a magyar mint idegen nyelv tankönyveiben az első lecke-kben az igéknek csak az egyes szám 3. személyű alakját adják meg, s egyszerűen elhallgatják, hogy van ezeknek az igéknek egy infinitívuszi formájuk is, ugyanúgy, ahogy az angolban is van to go, to dance forma, a németben gehen, tanzen, az oroszban идти, танцевать stb.

A főnévi igenév elnevezése

Kettős elnevezése van, egy latin: az infinitívusz és egy magyar: a főnévi igenév. Sok nyelvben ugyanígy van, pl. az angolban: the infinitive és the „to” form of the verb, a németben: das Infinitiv és das Nomenverb, az oroszban: инфинитив és неопределённая форма глагола.

Ez a párhuzamosság nagy kincs, s a másik nagy kincs az, hogy ezen a fogalmon minden nyelv ugyanazt érti. (Gondoljunk csak az ellenpéldákra, pl. az objekt vagy az adverb körüli fogalomzavarra!) Az infinitívusz tehát érthető, nemzetközi elnevezés, amelyet mindenki ismer, s amelyen minden nyelvtanuló ugyanazt érti. Örvendjünk neki, végre egy EU-kompatibilis nyelvi jelenség és elnevezés a nyelvünkben, s rögtön az elején. Használjuk fel bátran céljaink érdekében! A magyar elnevezés, a főnévi igenév is találó, s mind nyelvileg mind fogalmilag könnyen elmagyarázható. Már kezdő szinten megmagyarázhatók a komponensek, a fő, a név és az ige szavak, valamint az -i melléknév képző. Gondoljunk csak ismét az ellenpéldákra, milyen nehéz később értelmezni az alanyi ragozás, tárgyas ragozás, ható ige stb. terminus technicusokat!

Az első találkozás a főnévi igenévvel a magyar nyelv tanulásakor

Ahogy már említettem, általános, hogy a magyar mint idegen nyelv tankönyveiben az első leckékben az igéknek csak az egyes szám 3. személyű alakját adják meg, s elhallgatják, hogy van ezeknek (tisztességes) főnévi igenévi formája is.

Aztán amikor eljutunk a rendhagyó igék első csoportjához (a van, jön, megy, tesz, vesz, visz, hisz, eszik, iszik igékhez), a tankönyvek már együtt tanítják a két formát, felismerve, hogy ezen igék infinitívuszát nem lehet sem kikövetkeztetni, sem felismerni tudatos megemlékezésük nélkül. Átmenetet képeznek az alszik, fekszik, hiányzik, ugrik igék, ezeket az egyik tankönyv rendhagyónak tartja, a másik nem, de infinitívuszi formájukat mindenképpen külön meg kell tanítani. Egyértelműen kihagyja viszont minden tankönyv jó okkal a lő, nő, sző, ró igéket.

Itt már ellentmondást érzek, hiszen jó néhány úgy mond „normális igenél” is elég nehéz kikövetkeztetni a főnévi igenévi formát (pl. lakik→lakni, játszik→játszani, hiányzik→hiányozni stb.), s ha ezt időben nem tanítjuk meg a diákoknak, sok olyan problémát okozunk, amelyek megelőzhetőek lettek volna.

Tegyük most egy kis nyelvészeti kitérőt, s nézzük meg, mi mindennek kellene benne lennie az infinitívusról egy teljességre törekvő, nem magyar anyanyelvűeknek készült nyelvtanban, ill. tanári kézikönyvben, ha lenne ilyen.

A főnévi igenév képzése, kapcsolódási szabályai

A főnévi igenév képzője nagyon termékeny képző, amelyet minden ige felvehet. A köznyelvi formák mellett: -ni, (-nni), -ani/-eni, (pl. táncolni, tenni, játszani, tölteni) van egy általános nyelvjárási alakváltozat: -nyi, -anyi/-enyi (pl. csinálni, nézni), és van egy marginális nyelvjárási alakváltozat: -nya (pl. sírnya, innya stb.). A nyelvjárási változatok írásban nem jelennek meg.

A magyarban minden igének van mássalhangzóra végződő formája, s az igék ehhez az alakjukhoz kapcsolják a főnévi igenév képzőjét. Az igék többsége a főnévi igenév képzéséhez a -ni képzőformát veszi fel, az -sz/-v-re végződő igéknél azonban a -nni forma lép fel (tesz→tenni, vesz→venni stb.), ám a lő, nő, sző, ró típusúakhoz ismét a -ni forma kapcsolódik (lő→lőni, nő→nőni stb.). Az alszik/fekszik-féle igék (ezek az -sz/-v/-d-t váltakoztatják) a

főnévi igenévi formát a d-s változatból képezik (pl. aludni, feküdni, gazdagodni, dicsekedni, öregedni stb.).

A megy igének a *men alakjához kapcsolódik a képző (menni). A jön ige mindkét töve felveszi a képzőt: jönni~jöni, az egyik a köznyelvi változat, a másik az irodalmi.

Több mássalhangzó, valamint az -ít képző után az -ani/-eni forma lép fel (pl. mondani, érteni, hallani, tanítani, segíteni stb.), de itt már vannak kivételek is: pl. varrni, forrni, zöldellni, szökellni stb.

Kettős alakok a kezdő szinten a hangkivetős formáknál vannak: ugor-ni-ugrani, fürödni~fürdeni, hiányozni~hiányzani stb. A nyelv általában kihasználja a kettősségben rejlő lehetőséget, ennél a képzőnél ritka „fegyelmeztett”, és „fegyelmeztettek” a képződmények is. A különbségek (ha vannak) csak stilisztikaiak, jelentéshasadás, jelentésváltozás csak egy igepárnál áll be: a hajolni~hajlani kettős alak esetében, de a ragozás során ez is elveszik. További kettős alakok: inogni~ingani, sodorni~sodrani, pödörni~pödreni, seperni~sepreni, forogni~forgani (hangzóhiányosak), lézengni~lézengeni, vonagolni~vonaglani, fuldokolni~fuldoklani, virágzani~virágozni, vérezni~vérzeni, hullámozni~hullámozni, ömleni~ömleni, hajolni~hajlani (hangzóhiányos+ikések), szólni~szólani, állni~állani, szállni~szállani (-l, -ll végűek), szárguladni~szárguldni, küzdeni~küzdni, jönni~jöni (egyéb).

A képzők után magától értetődően oda tehető a főnévi igenév képzője: csináltatni, dolgoztatni, szaladgálni stb., de a ható képző után már problémás a használata. A nyelvben azonban élnek az ilyen alakok: mondhatni, tudhatni (pl. Nem tudhatni, mi mire jó.)

Nem kaphatják viszont a -ni képzőt még figura etymologicákban sem a nincs, sincs és lesz igealakok.

A lenni ige sajátos helyet foglal el a figura etymologicákban, ezekben több infinitívuszi képzővel ellátott formája is van: vanni van, volni volt ~ vóni volt, lehetni lehet. A figura etymologicában még a köznyelvi muszáj is képes igenevesülni: muszájni (nem) muszáj.

Érdekes, hogy más szófajú szóhoz csak nyelvjárásokban járul a -ni képző: jóni jó, de ... ~Jónak jó, de ... (Nyelvművelő Kézikönyv adata).

A főnévi igenév a frazémákban

Az általánosan ismert szállóige: Lenni vagy nem lenni (Shakespeare: Hamlet) nagyon jól használható a tanításban, kár hogy a tankönyvek (az adott helyen) meg sem említik, a Tessék parancsolni! beszédfordulatot viszont anélkül inkább.

Mijét használhatjuk fel a főnévi igenévnek a tanítás során?

Két részét használhatjuk fel, egyrészt a benne foglalt (alaki) információt, másrészt őt magát.

Alaki részét jól hasznosíthatjuk, amikor a *jelen idő, kijelentő mód alanyi ragozást* tanítjuk: ahol a főnévi igenévben -ani/-eni forma van (pl. tanítani, segíteni, mondani, küldeni), a ragozás során -asz/-esz, -otok/-etek/-ötök, -anak/-enek, -alak/-elek ragvariáció lép fel, a *múlt időben* -ott/-ett/-ött, -ettelek, ottalak, *alanyi szerepben* pedig: -anom/-enem/↔-nöm, -anod/-ened/↔-nöd, -ania/-enie, -anunk/-enünk, -anotok/-enetek/↔-nötök, -aniuk/-eniük.

Magát a főnévi igenevet használjuk: a *jövő időnél* (tanulni fogok, írni fogok stb.), *tárgyként* (szeretek táncolni, tud úszni stb.), *alanyként* (tanulni-tanulnom kell, szabad kérdezni-kérdeznie stb.), a *felszólító módban álló mellékmondatok egy részének helyettesítésére*: (pl. Célom, hogy elmenjek. ~ Céлом elmenni.), a *felszólító módnál* (pl. Beszállni! Tessék leülni!), a *szóképzésnél* (a jelen idejű melléknévi igenév tanulásánál: elintéznivaló, olvasnivaló), *tekintethatározói szerepben*: (pl. Látni látom, de hallani nem hallom.)

További találkozások a főnévi igenévvel (a tanítás sorrendjében)

A jövő idő képzésénél

Sok tankönyv csak ekkor foglalja össze a főnévi igenév képzését. Ha a jövő idő tanítását megelőzi a tárgyi szerepben való előfordulás (pl. szeretek táncolni) megtanítása, ezt az összefoglalást értelemszerűen ott találjuk meg. Magáról a jövő időről alig van mondanivalóm, a tanítás során csak az igekötőkre kell odafigyelni (alapformák: telefonálni fogok/↔el fog menni). Az igekötős igék egész problematikája egy olyan jelenség, amely alapvetően fontos minden részletében a nem magyar anyanyelvűeknek, de nem fontos – mert ösztönösen jól használják – a magyar anyanyelvűeknek.

A következő három téma nagyon sok hasonlóságot mutat egymással, mindháromnál az igék egy bizonyos csoportja mellett használható a főnévi igenév, hol tárgyi, hol alanyi, hol egyéb szerepben (ezen belül igen markáns a célhatározói szerep). Erre a három szerepre általánosságban jellemző, hogy hiányzik az az alap kutatás, amely legalábbis megközelítő pontossággal megadná azoknak az igéknek a teljes listáját, amelyek mellett a főnévi igenevet ilyen szerepben használni lehet.

Tárgyi szerepben

Az első igék, amelyeket a kezdő nyelvkönyvek megemlítenek, s amelyek mellett a főnévi igenév tárgyi szerepben áll általában az akar, tud, szeret, kezd igék, de a relatív teljes ige sor a következő kb. 20 ige: akar, bír, elfelejt, enged, érez, hagy, hall, igyekszik, kezd, kíván, lát, mer, óhajt, próbál, szeret, szeretne, szokott, tessék, tetszik, tud, utál. Nagyon hasznos, ha ezt az ige csoportot különböző szempontok szerint további vizsgálatoknak vetjük alá:

- 1) Ki kell emelni, mert bővebb magyarázatot igényelnek a szokott-szokik, az igyekszik és a tud igék,
- 2) A 20 ige mellett állhat egyszerű főnévi tárgy is (szeret úszni~szereti a kávé), kivéve a mer és a tetszik, tessék igéket,
- 3) Vizsgálandó, hogyan viselkednek az ige kötős igék ezek mellett az igék mellett (erről később bővebben).

A minket érintő legfontosabb kérdés azonban az, hogy ezekben a szerkezetekben mikor kell alanyi, és mikor tárgyas ragozást használni? Alanyi ragozást használunk, ha ezen igék mellett csak a főnévi igenév áll tárgyi szerepben. Ám ha a főnévi igenév mellett névszói vagy névmási tárgy is van a szerkezetben, a nem főnévi igenévi tárgy milyensége a meghatározó. Itt lép be a magyaroknak készült leíró nyelvtanokban a halmozott tárgy, kettős tárgy és összetett tárgy (al)fejezetek alatt található információ. Ezt nekünk saját igényeink szerint át kell írunk. A kettős tárgy és az összetett tárgy (szeretek zenét hallgatni, látja anyját jönni) különbözőségének problematikáját nyugodtan összevonhatjuk, s elmondhatjuk, hogy ezekben az esetekben az infinitívuszi tárgy melletti névszói/névmási tárgy milyensége határozza meg, hogy a mondat állítmánya alanyi vagy tárgyas ragozásban áll-e: Meg akarok mindent tudni. Meg akarom az igazságot tudni. Meg akarlak tartani téged. A halmozott tárgy esetében (Szeretek táncolni, olvasni, sportolni, szeretem a klasszikus zenét.) arra kell felhívni a diákok figyelmét, hogy ha új típusú tárgy kerül a felsorolásba, az igeragozást újra kell gondolni.

A másik magyar mint idegen nyelv specifikus probléma: az igekötőhasználat problémája. Ha megvizsgáljuk a listát, akkor az akar, bír, enged, hagy, igyekszik, kezd, kíván, mer, óhajt, próbál, szeret, szeretne, szokott, tetszik, tud igék után az ige kötős ige ugyanolyan szabályok szerint mozog, mint a jövő idő képzésénél (pl. fel foglak hívni~fel akarlak hívni), de az elfelejt, érez, hall, lát, tessék, utál igék után csak egy helyes forma van (elfelejtettelek felhívni, utálok elkészni stb.)

A nyelvjárások ismerik az ilyen formákat: Adjál ennit! Adjál innit!, ám ez olyan távol áll a köznyelvtől, hogy a magyar mint idegen nyelv tanítása során nyugodtan figyelmen kívül hagyhatjuk.

Alanyi szerepben

Ezt a funkcióját biztos, hogy később tárgyalja minden tankönyv, mert itt már ragozás, személyragozás is van. Alanyként csak akkor léphet fel a főnévi igenév, ha a mondatban állítmányi szerepben a következő melléknév, ige vagy főnév valamelyike áll. A rendelkezésre álló nyelvkönyvekből kigyűjtöttem 14 melléknévet, 8 igét és 7 főnevet, ezek kétségtelenül a leggyakoribbak, de nincsenek arra vonatkozó alap kutatások, igazából hány ilyen szó van. Ezek a szavak: bolondság, bűn, csoda, érdemes, fáj, fölösleges, hiábavaló, hiba, illik, illő, jó, jólesik, kár, kell, kellemes, kellemetlen, késő, kín, kínos, korai, könnyelműség, könnyű, kötelező, lehet, lehetetlen, lehetetlenség, muszáj, nehéz, ostobaság, öröm, rossz, rosszul esik, sikerül, szabad, szükséges, szükségtelen, tanácsos, tilos, van mit stb. s ezek tagadó, múlt és jövő idejű, illetve feltételes és felszólító módú alakjai.

Régi nyelvünkben nemcsak az alanyi szerepű főnévi igenév kapott személyragot, hanem gyakran a tárgyi, illetőleg a határozói szerepű is, ennek maradványai a mai köznyelvi fordulatok az ad, enged, hagy, kér és segít igék mellett: Adj ennem!, Kérj innom!, Engedj bemennem!, Hagyi pihennem! Segítek a csomagot vinned. stb.

Itt is van kettős alany és összetett alany problematika, de igazából ez megint nem a mi problémánk. A kettős alany (pl. A hajó közeledni látszik.) nagyon ritka, s csak a nyelvtanulás végén találkozunk vele (mindig a látszik, hallik, hallatszik, érzik igék után). Az összetett alany (pl. De jó volna gazdag lenni.) képzése nagyon egyszerű, a gond leginkább az, hogy a magyar diákokat meg kell tanítani arra, hogy ez a névszói-igenévi szerkezet a magyar leíró nyelvtanban „összetett alanynak” minősül.

A magyar mint idegen nyelv tanárainak problémája azonban a ragozási sor megtanítása. Ez legalább olyan komplikált, időigényes fejezete a magyar mint idegen nyelv tanításának, mint egy adott igeragozás megtanítása. Ezen személyragozás megtanításához újból elő kell venni a főnévi igenév (elvileg már kész, automatizált) formáit, fel kell frissíteni az -ani/-eni információt és át kell venni a rendhagyó igéket (kibővítve!). Az itt fellépő szuffixumok vagy két- vagy háromalakúak, s itt van egy speciális jelenség, egy furcsaság is, amely csak itt jelenik meg: az örülni/kötni ↔ küldeni/tölteni igepár kétféleképpen viselkedik, az egyikhez (egyes szám 1. és 2. személyben, valamint többes szám 2. személyben) ő-ző forma járul, másikhoz nem (örülnöm/kötnöm ↔ küldenem/töltenem). Ez példa nélküli jelenség. A diákok mindig alkudoznak, hogy nem lehetne-e elhagyni a főnévi igenév ragozásának megtanulását, hiszen általában azt mondjuk nekik, hogy mind a ragozott, mind a ragozatlan forma jó. Az az érv, amelyet a magyar leíró nyelvtanok mondanak, hogy

bizonyos esetekben a ragozás megszünteti a kétértelműséget (pl. *A barátomnak vissza kell fizetni a pénzt. Nekem is segíteni kell az új munkatársaknak.*), nemigen hatja meg őket. Az alanyi és tárgyas ragozás problematikáját általában a diákok vetik fel, s nem akarnak hinni a fülüknek, amikor közöljük, hogy itt bizony ilyen nincs, egyformán hangzik : el kell olvasnom egy könyvet, és el kell olvasnom a könyvet.

Nemcsak a **nyelvjárásokban**, hanem a köznyelvben is felbukkan a többes szám 3. személy ragvariánsa, a -niuk/-niük helyett a -niok/-niök forma (aludniuk~aludniok, feküdniük~feküdniök).

A főnévi igenév a mellékmondati felszólító mód helyettesítésére

Ez a problémakör természetesen már csak akkor kerül elő, amikor a felszólító módot megtanítottuk, majd ezt követően azt is, hogy mikor kell a mellékmondatokban felszólító módot használnunk.

Célhatározói szerepben

A legmarkánsabb csoport ezen belül az „azért..., hogy” konstrukcióban szereplő, főleg mozgást jelentő igék egy csoportja: *Azért megyek, hogy ebédeljek.*~ *Ebédelni megyek.* Ez a transzformálás azonban nem végezhető el, ha a mellékmondatban a létige van: *Azért indulok korán, hogy időben ott legyek*→0. A legjellemzőbb ide tartozó igék: jön, megy, utazik, siet, szalad, rohan stb. de: készül „*Készülök nyaralni.*”, volt „*Pihenni voltam.*”.

Tárgyi, alanyi és állandó határozói (vonzat) szerepben

Egyes igék és névszók mellett alternatív módon használhatjuk a főnévi igenevet is, de nem mindegyik mellett. Erre az a magyarázat, hogy a nagyon nehezen értelmezhető „cél”, „szükségesség”, „lehetőség” hármas szemantikai kategória igéi és névszói közül egyesek igen, mások nem tolerálják maguk mellett a főnévi igenevet, s ehhez kell még hozzávenni a már említett „célhatározói alárendelt mellékmondat” kategóriáját. A leggyakoribb szavak: alkalom, enged, felesleges, fél, fontos, hagy, igyekszik, illik, jog, jogos, kedv, vmi kell, vmi kell vmire/vmihez, kényszerít, kényszerül, kénytelen, képes, képesség, képtelen, képtelenség, készül, köteles, kötelesség, kötelező, lehetetlen, lehetőség, mód, ráér, segít, szükséges, szükségtelen, tanít, tilos, vágyik stb.

Néhány példa ezekre a mondattanilag különbözőképpen elemezhető szókapcsolatokra: *Fontos, hogy tanuljunk.*~*Fontos tanulni.* *Hagyta, hogy elmenjek.*~*Hagyott elmenni.*, de: *Megparancsolta, hogy maradjak.*→0

Tekintethatározói szerepben

Ez a már említett figura etymologicák mondatbeli szerepe, jelentése, magyarázata az, hogy a fennálló helyzet milyen megszorítással érvényes: Hallani hallom, de érteni nem értem. Természetesen a főnévi igenév ebben a szerepben csak a nyelvtanulás végén fordul elő.

A felszólító mód képzések

Ebben a szerepben a főnévi igenév egyrészt durva, idegenszerű, s csak alárendeltségi viszonyban (pl. katonaság) használatos: Felállni! Leülni!, másrészt már elfogadott: Ebédelni! Lefeküdni! Kezet mosni!.

A másik módzat az, hogy megkerülve a felszólító mód ragozását, egyes szavakkal kombinálva az igazi felszólító mód helyett használjuk: Tessék leülni! Tessenek bejönni! Legyen szíves aláírni! stb. Ez nemcsak nagyon gyakori forma, hanem nagyon praktikus is. Ha nem akarunk magázni, tegezni, nénizni, bácsizni, ezt a formát bátran használhatjuk.

A melléknévi igenév tanításakor

A melléknévi igenév tanításának második szakaszában bukkan fel, amikor a való + főnévi igenév formát tanítjuk. Majd minden igével lehet képezni, de néhányat már egybe is kell írni. A szóvégmutato szótár szerint már egybe kell írni a mondanivaló, tudnivaló, féltenivaló, szégyellnivaló, kívánnivaló, ennivaló, tennivaló, innivaló, harapnivaló, csapnivaló, olvasnivaló, keresnivaló, takargatnivaló, látnivaló, kivetnivaló, kötnivaló, sütnivaló szavakat.

Összefoglalás

- 1) Hogy nyelvünk agglutináló jellegű, sok problémát okoz a magyar nyelvet tanuló, s újabban igencsak az „angol nyelv grammatikájában” gondolkozó hallgatóinknak. Ezért hasznos, ha főleg a nyelvtanítás elején kiemelten rávilágítunk a közös, az általános jelenségekre. Erre nagyon alkalmas a főnévi igenév (is), mert egyszerű, s teljesen megegyezik - főleg a kezdő szinten - a többi nyelvben meglevővel.
Érdemes rögtön megtanítani ezt a formát is a favorizált egyes szám 3. személyű forma mellett, mert szükség van rá, egyáltalán nem megterhelő, ad némi ritmikát az igei szótanulásnak, s a főneveknél is két/három alakot tanítunk meg.

- 2) Nemcsak túlélő helyzetben, turista kurzusoknál nagy segítség a „tessék + főnévi igenév” forma, hanem mi tanárok is sokat használjuk: Tessék ki-nyitni a könyveket!, Tessék válaszolni!, Tessék olvasni!.
- 3) Fontos, hogy kiemeljük a magyar nyelvben rejlő általános vonásokat, ezzel ugyanis egy kicsit megpihen a gondolkodás. A diák, ha ismert jelenségre bukkan, megnyugszik, megéli az „otthonosság érzését”. Megkérdőjeleződik ezen kívül a magyar nyelvnek az az 'imázsa' is, hogy „más, mint a többi”, „nehéz”, „megtanulhatatlan”.
- 4) Kár lemondani azokról az információkról, amelyek az infinitívuszban benne foglaltatnak mind alaki értelemben, mind magában.
- 5) Többször vissza kell térni az infinitívusz tanítására, hiszen többször (8-szor) van szükségünk rá, s a mai nyelvoktatási gyakorlatra az a jellemző, hogy ezt anélkül tesszük meg, hogy egyszer is tisztességesen megtanítottuk volna.
- 6) Nagyon hiányoznak azok az alapkutatási eredmények, amelyek megnyugtatóan elmondanák, melyek azok az lexémák, amelyek után - különböző szerepben - felbukkanhat a főnévi igenév. Ez kívül reked a magyar anyanyelvűeknek készülő nyelvtanok fókuszán, de nekünk nagyon fontos.

A tanítás kezdetén a főnévi igenév általános tulajdonságaira van szükség, a specifikusak (pl. a személyragozása, a „való+ inf.”) csak később jönnek.

Irodalom

A mai magyar nyelv rendszere. Leíró nyelvtan. Budapest, 1970.

BENCÉDY-FÁBIÁN-RÁCZ-VELCSOVNÉ: A mai magyar nyelv. Budapest, 1971.

ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA: A magyar nyelv könyve. Budapest, 1995.

Nyelvművelő kézisztár. Budapest, 1996.

É. KISS-KIEFER-SIPTÁR: Új magyar nyelvtan. Budapest, 1998.

KERESZTES LÁSZLÓ: Gyakorlati magyar nyelvtan. Debrecen, 1992.

BALOGH-GÁLFY-J. NAGY: A mai magyar nyelv kézikönyve. Bukarest, 1971.

ERDŐS-KOZMA-PRILESZKY: Színes magyar nyelvkönyv. Budapest, 1999.

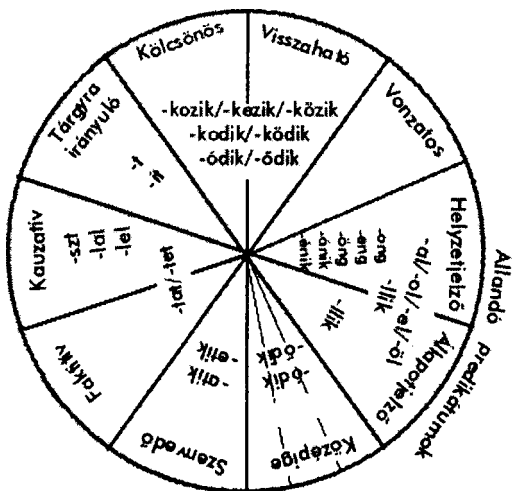
CHIKÁN-CSONKA-GARAY: Magyar nyelvkönyv (Közgazdász szakirány) (Kézirat). Magyar Nyelvi Intézet, 1996.

KOVÁCSI MÁRIA: Itt magyarul beszélnek. Budapest, 1991.

Hegedűs Rita²

Az igenemekről – funkcionális megközelítésben

Lassan egy évtizede, hogy papírra vetettem kétségeimet a magyar igenemek megváltoztathatatlannak tűnő kategorizálásával kapcsolatban. Hiába idéztem a régi nyelvtanok gyakorlatát, hiába hivatkoztam elismert szaktekintélyek elemzésére, s hiába próbáltam állításomat a tanítási gyakorlat adta tapasztalatokkal alátámasztani, úgy látszik, a *cselekvő-visszaható-szenvedő-műveltető-ható* felosztás szilárdan tartja magát. Alapjait tekintve az én elképzelésem is szilárd maradt; s örömmel nyugtáztam, hogy az azóta napvilágot látott s számomra elérhetővé vált hazai és külföldi szakirodalom is megerősíti állításaimat. Az itt következő elemzés nagyobb munka, egy külföldiek magyartanítására szánt összegző grammatika egyik kulcsfejezete – lerövidítve. Az alábbi ábra az igenemek egymással szorosan összefüggő kategóriáit igyekszik szemléltetni, maga a tanulmány pedig az ábra értelmezése. A teljes fejezet a következő alapszempontokra épül: a cselekvő – a cselekvés – a cselekvés irányulásának viszonya, a grammatikai és logikai alany viszonya, a szándékoság és dinamizmus (a változás megléte vagy hiánya); ezeket természetesen ott részletesen kifejtem.



² ELTE Központi Magyar Lektorátus

A kategóriák jellemzésével, a képzők polifunkcionalitásának kiemelésével szerettem volna kidomborítani a nyelvi rendszer állandó változását. Ez látszólag szemben áll azzal a törekvéssel, hogy lehetőség szerint minél explicitebb szabályokban mutassuk be a nyelvet. Ugyanakkor a nyelvtanárnak kötelessége, hogy igazat tanítson – tehát képes legyen megragadni és diákjaival megértetni a változás hajtóerőit és logikáját.

Az egyes kategóriák részletes elemzése:

Az egyes predikátumtípusok a magyarban a szó határain belül jönnek létre: igéhez kapcsolt igeképzőkkel állítjuk elő azokat az alakokat, amelyeknek nagy részét az indoeurópai nyelvekben szintaktikai szerkezetek fejeznek ki. Így az egyes kategóriák vizsgálata egyben az igéből igét képező (deverbális verbum) toldalékok – képzők – elemzését is jelenti.

állapotjelző igék

Az igei tartalom (történés) azt fejezi ki, hogy valamilyen tárgy, személy, élőlény nem szándékosan térben, időben valamilyen állandó/változatlan pozícióban van, állandó jelleggel valamilyen – semmire nem ható – cselekvést hajt végre. Nem irányul semmire, nincs kiindulása. A mondat grammatikai alanya megegyezik a logikailag pozicionális alannyal. Határozóként főként mód-, idő-, ill. *hol?* kérdésre felelő helyhatározót vehet magához.

Gyakori képzői: *-l(ik)*, *-al*, *-ol/-el/-öl*, *-ll(ik)*/*-all/ -ell/ -oll*

A ház előtt fák állnak.

A hegy kéklik a ködben.

Ebbe a predikátum-kategóriába tartozik az ún. nominális állítmány:
Péter beteg. Az étel ízletes.

középigék (mediális) igék

A középigék csoportja heterogén kategória: jellemzője, hogy a predikátumban nincs jelen egyértelműen szándék, az igitartalom nem irányul semmire, és rá sem irányul semmi. A történés **grammatikai alanya** olyan tárgy, élőlény, személy, aki/amely logikailag passzív résztvevője a történésnek. A történés

a) vagy magától megy végbe, nem vezethetem vissza semmilyen kiváltó okra, hatásra: *kezdődik*, *befejeződik*, *hallatszik*; ekkor az állapotához áll a legközelebb; gyakori képzői: *-ódik/ődik*, *-ik*

b) vagy belső történést jelentő cselekvés – félúton a szándékos és a szándékolatlan között: *vívódik*, *őrlődik*, *tépelődik* (ezek az igék erős

rokonságot mutatnak a visszaható igékkel is: épp a kifejezett szándékosság különbözteti meg őket); gyakori képzői: -ódik/ -ódik

- c) külső - belső okozóját ismerem, amelyet okhatározóval adhatok meg: *gyógyul, húzik, becsukódik, apad, felháborodik* (vmitől, magától); gyakori képzői: -ódik/-ódik, -ik, -ul/-ül, -dul/-dül, -ad/-ed, -odok/-edik/-ódik

Leegyszerűsített megfogalmazással:

- az a) "igazi középige",
 a b) "kicsit" önmagára irányul,
 a c) "kicsit" kiindul valahonnan
 a) és b)-ben nincs jelen változás, c)-ben jelen van, tehát dinamikus.

folyamat	cselekvés
A távolból hallatszik a zaj.	A távolból halljuk a zajt.
Az ajtó becsapódik (a szélről, magától, véletlenül).	A szél becsapja az ajtót.
A jószág húzik, mert a gazda figyel rá.	Gazda szeme hizlalja a jószágot.
A beteg gyógyul a szakszerű ápolás következtében.	A szakszerű ápolás gyógyítja a beteget.

szenvető igék

A levél megíratik.

A beszéd felolvastatik.

A középigék kategóriájából a szenvetőbe való átlépést az jelenti, hogy a szándékosság egyértelműen jelen van, és a mondat grammatikai alanyára egy külső résztvevő hat. Ezt a hatást az alany elszenvedi.

A cselekvés szándékos, de végrehajtója, a cselekvő személy nem fontos, nem lényeges. A hangsúly a cselekvés megtörténtén, eredményén van. Ez a mondat szerkezet viszonylag ritka, épp személytelensége miatt hivatalos, főként jogi, esetleg műszaki szövegekben használjuk. Ha valamilyen okból mégis jelezni akarjuk a cselekvő személyét, ezt az által névutós határozóval tesszük. Gyakori képzője: -atik/-etik; -ódik/-ódik (ez a középigéhez közelálló szenvető árnyalatú igék képzője).

grammatikai alany		grammatikai "object"	
*A levél	MEGÍRATIK	Péter által.	szenvedő mondat
Péter	MEGÍRJA	a levelet.	cselekvő mondat

Mivel a középigék és a szenvedő igék kategóriája közt sok az átfedés, ezért azt, hogy az ige melyik kategóriába tartozik, sok esetben csak a mondatban, ill. a szituációban lehet egyértelműen eldönteni.

A *gyermek megszületik.* mondat igéje tulajdonképpen szenvedő ige, ahol a logikai alany az anya. Bár kérdéses, hogy az anya adott esetben szándékosan vállalta-e a gyermeket, s mennyire áll irányítása, ellenőrzése alatt maga a szülés/születés. A nyelv kikerüli ezt a kérdést: az anya által logikai alanyt sohasem teszi ki az adott igénél. Ha az anya aktív részvételén van a hangsúly, aktív alakot használunk: Az anya megszüli a gyermeket.

A *Gyermek született!* mondatban tulajdonképpen a középige kategóriájába tartozik a predikátum [A pragmatikai szempontok figyelembevételével fogalmazhatnánk úgy, hogy a szerelemgyerek esetében középigét, a családtervezés eredményeként világra jött gyermek esetében szenvedő igét használok – vö. szándékosság.]

faktitív igék

A cselekvés szándékos. A mondat alanya a cselekvést mással végezteti, a cselekvés tényleges végrehajtóját *-val/vel* ragos névszóval fejezem ki:

A tanár a diákkal olvastatja a verset.

A háziasszony kitakarítottatja a lakását (a takarítónővel).

Tehát: a cselekvés indítója/okozója egy személy –, ő a grammatikai alany –, a cselekvés tényleges végrehajtója egy második személy (eszközli alany); s végül a cselekvés egy tárgyra irányul. Gyakori képzője: *-at/-et, -tat/-tet.*

Ha a mondatban nincs megadva a cselekvés tárgya, az eszközli alany kapja a *-t* tárgyragot.

A tanár olvastatja Pistikét. – Itt bizonyos esetekben már kauzatív szituációról van szó: pl. a tanár azért olvastatja Pistikét, hogy az gyakoroljon, megtanuljon olvasni.

kauzatív igék

A cselekvés szándékos, a végrehajtója megegyezik a szándékozóval, az irányulása egy másik személy/élőlény, amelynél az első szándékos cselekvés egy második cselekvést idéz elő; s e második cselekvésnek ez a második személy – okozó alany – nem szándékos elindítója, de többé-kevésbé aktív résztvevője. A második személy/élőlény tárgy pozícióban jelenik meg:

A mama fürdeti/fürösztí a gyereket. (→ a gyerek fürdik)

A gazda diszót hizlal. (→ a disznó hízik)

A faktitív és a kauzatív predikátumok közötti különbség: a faktitív predikátumok grammatikai alanya nem tevékeny résztvevője a cselekvésnek, a kauzatív predikátumoknál pedig a grammatikai alany az aktív, a cselekvő alany. Gyakori képzője: -at/-et, -tat/-tet, -aszt/-eszt, -al/-el, -al/-lel

tárgyat vonzó igék

E predikátumcsoportnál a grammatikai alany és a cselekvő alany megegyezik. A cselekvés szándékos, kiindulópontja és a cselekvés végrehajtója ugyanaz. Amire irányul, az -t ragos tárggyal van kifejezve.

Alakjukat tekintve lehetnek töigék:

Péter levelet ír.

A nagymama ruhát mos.

és -t (-at/-et, -ít) képzős igék:

A fiú leejti a labdát.

A mama képeket mutat.

A kislány szépíti a lakást.

a kauzatív igék és a tárgyas igék közötti különbség

A kauzatív igék grammatikai alanya okozó alany, azaz kiváltja, hogy egy másik személy, élőlény valamilyen cselekvést végrehajtson;

A tárgyas igék grammatikai alanya a közvetlen cselekvő, amire/akire hat, az már csupán elszenvedője, de nem többé-kevésbé aktív résztvevője a cselekvésnek. A két kategória között grammatikailag nincs különbség.

kauzatív ige	tárgyas ige
<i>Péter bosszantja Pált. (Szegény Pál aktívan és intenzíven bosszankodik.)</i>	<i>Péter megveri Pált. (Pál passzívan tűri, elszenvedti a verést.)</i>
<i>A gazda előbb hizlalja, majd</i>	<i>levágja a disznót.</i>

kölcsönös igék

A cselekvés szándékos, egy objektumra irányul, majd az objektumról vissza a cselekvés elindítójára. Tehát a cselekvő alany és a cselekvés tárgya váltakozik, oda-vissza hatnak egymásra. Ezért értelemszerűen vagy többes számú alannal állnak, vagy a *valakivel* vonzattal.

A gyerekek veszekszenek. A két gyerek veszekszik egymással.

Péter és Pál veszekszik. Péter veszekszik Pállal.

Az idős házaspár magázódik. Mária néni és Péter bácsi magázódnak.

Mária néni világ életében magázódott Péter bácsival. (Mária néni magázza Péter bácsit.)

A szomszédok állandóan veszekszenek (egymással).

A két szomszéd már régen nem érintkezik (egymással).

Ne csókolóddzatok az utcán!

Gyakori képzői: -ódik/-ődik; -ózik/-őzik (-ódzik/ődzik); -edik/-edik/-odik, -kodik/-kodik/-ködik/-akodik/-ekedik, -kozik/-kezik/-közik.

visszaható igék

A cselekvő alanytól kiinduló szándékos cselekvés visszafelé irányul, visszahat magára a cselekvőre. Tehát a cselekvő alany megegyezik a cselekvés tárgyával; de ezt nem névmás, nem a -t acc. rag jelöli, hanem az igeképző.

Péter mosakszik, utána megtörölközik.

Olyan igéknél, amelyek nem vehetnek fel visszaható képzőt, a visszaható jelentést a *maga* névmás + határozott ragozású igealak adja. Olyan igéknél, amelyeknél mindkét alak létezik, konkrét jelentés – átvitt jelentés eltolódást észlelünk:

vi ssz aha tó i ge	ma ga + t ő i ge
mos akszik ko nkrét je lentés	mossa ma gát ('megpróbálja megma- gyarázni valamely hibás tettét' – átvitt je lentés)
men te get ő zik ('bocsánatot kér')	men ti ma gát (ko nkrét je lentés: vmely nehéz helyzetben védi az éle- tét, helyzetét stb.)

Gyakori képzők: -ódik/-ődik; -ózik/-őzik (-ődzik/ődzik), -kodik/-kedik/
-kődik/-akodik/-ekedik, -kozik/-kezik/-közik.

vonzatos igék

A cselekvés szándékos, a kiindulópontja és a cselekvés végrehajtója ugyanaz. Amire irányul, azt *hová?* kérdésre felelő határozóraggal jelöljük (véghatározó típusú). A mozgást jelentő igék, ha valamely célra irányulnak, ebbe a kategóriába tartoznak: *A diákok iskolába mennek.* Ha a mozgás szándékos, de nem irányul semmilyen célra, akkor a helyzetjelző igék kategóriájába tartozik. *A diákok a tornaórán futnak.*

Az irányulást jelentő határozó bizonyos esetekben kötelező vonzatként, bizonyos esetekben szabad határozóként jelenik meg.

Az utas a vonat indulása iránt érdeklődik.

A sportolók a célba futnak.

Alakjukat tekintve lehetnek tő- és képzett igék.

A vonzatos igék kiegészíthetők a *hol?* és *honnan?* kategóriába (kezdet- és tartamhatározói típusú) vonzatokkal is: *Az iskolából haza megy. Az iskolából a parkon keresztül megy haza.*

helyzetjelző igék

Az igei tartalom (esemény) azt fejezi ki, hogy valaki szándékosan térben, időben valamilyen állandó/változatlan pozíciót elfoglal, állandó jelleggel valamilyen – semmire nem ható – cselekvést hajt végre. Nem irányul semmire, nincs kiindulása. A mondat grammatikai alanya megegyezik a logikailag pozicionális alannyal. Határozóként főként mód-, idő-, ill. *hol?* kérdésre felelő helyhatározót vehet magához.

A gyerek ül, áll, sétál.

A diákok zsibonganak.

A fecskék az ereszünk alatt fészkelnek.

A mozgást jelentő ige különböző szituációban más-más kategóriába kerülnek: ha a mozgás célirányos, fontos a kiindulása és a végpontja, akkor a vonzatos ige csoportjába tartoznak; ha csak a mozgás tényéről, folyamatáról van szó, akkor a *helyzetjelző* ige csoportjába. Az ige kötők segítségével (is) lehet kategóriát váltani:

helyzetjelző	vonzatos ige
A kutya ül.	A kutya leül az ajtó elé.
A fiú sétál.	A fiú elsétál a hídig.

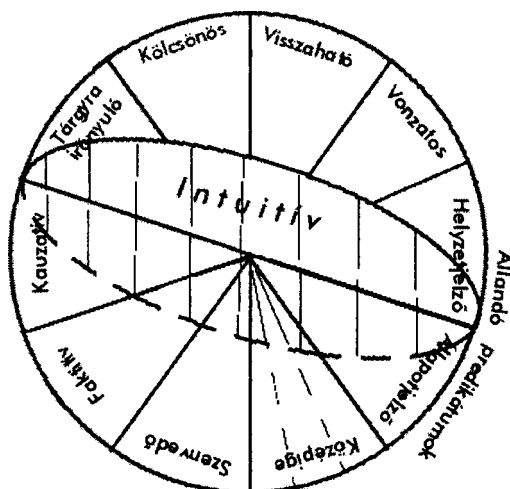
Ebben az esetben nagyon nagy szerepe van a szituációnak: az ige vonzatkeretét végeredményben az adja meg, a valóságot milyen szempontok szerint tükrözöm vissza. Ha a közlő a hallgatónak csak azt akarja közölni, hogy a mondat alanya éppen milyen aktust hajt végre, elég a vonzat nélküli ige

Mit csinál a kutya? Ül. (helyzetjelző ige)

Ha a külvilágról több információt akar hallgatójával megosztani: *A kutya leül az ajtó elé.* (vonzatos ige)

Gyakori képzők: *-l(ik), -al, -ol, -el, -öl, -ong/-eng/-öng, -ászik/-észik.*

intuitív ige



A grammatikai alany hat a logikai alanyra, amelyet *-nak/-nek* esetragos névszó fejez/fejezhet ki.

A folyamat nem szándékos. Passzivitást, állapotjellegét fejez ki (magától, külső okból, nem szándékosan). A logikai alany még a középigéknél is kevésbé aktív. Ami történik vele, ami érinti őt, annak szinte kívülállóként részese. Mivel legkevésbé sem cselekvésjellegű az igei jelentéstartalom, az okozóját, előidézőjét sem lehet megadni (l. középigék); sem -tól/-től ragos, sem által névutós (l. szenvedő igék); nem lehet jelölni az okozóját, végrehajtóját.

Nekem nagyon tetszik Péter. Vajon én is tetszem Péternek?

Péternek tetszik ez a könyv.

A templomban senkinek sem illik olvasgatni.

Nektek hánykor kell elmennetek?

Ebbe a kategóriába tartozó igék, predikatív szerkezetek:

vmi/vki, elég, előnyös, fáj, hátrányos, illik, ízlik,

kell, látszik vkinek, vminek sikerül, szabad, szükséges, tetszik, tilos, túl sok stb.

Birtokos szerkezetek: Nekem van

Van időd? Van apród? Sajnos, csak ezresem van!

Nekünk három testvérünk van!

Képzeld! Kovácséknak megvan a harmadik gyerekük!

Általános megfigyelések:

A cselekvő – a cselekvés és a cselekvés irányulása szempontjából alkotott csoportok között - mint láttuk - átfedések vannak. Az átfedések abból adódnak, hogy az igenemek képzői több funkciót hordoznak, és egy funkciót több képző is betölt. (l. Igeképzés) Az igenemek grammatikai/szintaktika viselkedésének legfontosabb kritériuma, hogy az illető ige **tárgyra irányul-e** vagy sem. A mondat és a szöveg összefüggésének egyik eszköze a mondatrészek **tárgy szerinti egyeztetése**.

Az igenemek fontosabb ellentétpárjai:

tárgyas	tárgyatlan
(tárgyra irányuló, faktitív, kauzatív, visszaható, kölcsönös)	(helyzetjelző, állapotjelző, középige, szenvedő ige, hová? típusú vonzatos, intuitív)

A tőigék lehetnek tárgyasak: ilyenkor a tárgyatlan párját képzővel nyerjük:

tárgyas	tárgyatlan
lát	látszik
ír	íródik, íratik
csuk	csukódik

A tőigék lehetnek tárgyatlanok, ilyenkor a tárgyas párjukat képzővel nyerjük:

tárgyas	tárgyatlan
állít	áll
ültet	ül
mulaszt, mulat (!)	múlik
növel	nő

Passzív tövek, ill. névszói tövek esetén a tárgyas és a tárgyatlan alakot egyaránt képzővel nyerjük:

tárgyas	tárgyatlan
szépít	szépül
okosít	okosodik, okoskodik
épít	épül
mutat	mutatkozik
fejleszt	fejlődik

A szándékosság hiányát; a cselekvés passzív voltát jelzi az *-ik*:

aktív (szándékos, hat)	passzív (nem szándékos, rá hat vmi)
tör (poharat tör)	törik (a pohár eltörik)
hajol (a barátjához hajol)	hajlik (a szélben hajlik a fa)

Tárgyas igéknél az *-ik* nem jelenhet meg (kivétel: eszik, iszik).

Helyzetjelző és középigék gyakran szembenállnak kauzatív igékkel:

helyzet	más személy által kiváltott, okozott cselekvéssel, folyamattal
A gyerek fürdik.	A mama fürdeti a gyereket.
A kutya sétál.	Sétáltatom a kutyámat.
történés	
Pistike bajusza nő.	Pistike növeszti a bajuszát.
A kacsák híznak.	Mariska hizlalja a kacsákat.
A beteg szépen gyógyul.	Az orvos gyógyítja a beteget.
A törtétek miatt rettenetesen felháborodtam.	A törtétek felháborítottak.
A család szépen gyarapodik.	A családfő gyarapítja a család vagyonát.

Felhasznált irodalom:

HEGEDŰS RITA: Az igerendszer összefüggései a magyar mint idegen nyelv szempontjából. Hungarológia 1. Bp., 1993.

KOMLÓSY ANDRÁS: NyK.LXXV.

DIK, SIMON C.: Functional Grammar. 1978. North-Holland Publishing Co.

DIK, SIMON C.: Studies in Functional Grammar. New York. 1980.

Walesi Ottilia

A távol-keleti boldogságfilozófiák hatása az európai irodalomra

(Weöres Sándor: A Teljesség felé)

Mindjárt az elején megállapíthatjuk, hogy az ázsiai hatás sohasem volt az európai kultúrára igazán erős, de a múltó divatnál többet jelentett, különösen napjainkban.

Több hullámban bukkant fel, pontosan körülírható időszakokban. Az első ilyen szöveg szerint tettenérhető hatás a görög civilizáció végső fázisában, a második a hellenizmus végén, a harmadik Róma szétesése előtt az ókeresztény tanokban, a negyedik a romantika időszaka, az ötödik és legerősebb a XX. század.

Első ránézésre nyilvánvaló, mi a közös ezekben a periódusokban: a bizonytalanság, a hit elvesztésével járó magárahagyottság érzése, egy stabilnak és öröknek hitt kulturális felépítmény teljes megrendülése, az egyén befelé fordulása és ennek következtében az egyéni szenvedés érzésének elviselhetetlenné fokozódása. Közös annak a megtapasztalása is, hogy az emberközpontú világkép az embereket szembefordította egymással is, a természettel is, a totalitásélmény eufóriája Isten nélkül csonkává válik, pusztán a szerelmi érzésre korlátozódik, amely, miután nem örök, semmi más, mint két kétségbeesett ember egymásbakapaszkodása, a nagy misztikus egység helyett pusztán a szexualitás rövid fizikai öröme.

Az egyéniségkultusz ellenreakciójaképpen visszatér az őseredeti, az ókeresztény tanokban és a középkor elején még oly nyilvánvaló önfeladás, feloldódás igénye, de Isten nélkül ez is csupán halálvágygá torzul.

Természetes tehát, hogy a figyelem olyan tanokra összpontosul, melyben az ősegység valamilyen formában megtalálható /a kereszténység részekre szakadásával és államvallássá válásával erre már nem alkalmas/, ugyanakkor tartalmazza a szenvedéstől való megszabadulás ígéretét is. A hatás azonban csupán átmeneti lehet. Ennek egyik fő oka az európai és az ázsiai boldogságfogalom különbsége. Mint már említettem, az európai boldogságérzet eufóriában nyilvánul meg, amelynek nagyon meg kell sérülnie ahhoz, hogy a könnyed, derűs nyugalmat, vagyis az ázsiai boldogságélményt egy európai ne unalomnak, hanem megkönnyebbülésnek, vagyis alapvetően kellemesnek

érezze és persze alapvető lelki alkat is kell hozzá, mint majd később utalok rá.

Ezt a lelki alkatot megtalálhatjuk Hoffmann-nál is Anzelmus alakjában, egyáltalán nem véletlen, hogy ő, csakis ő képes megszerezni az Arany Virágcserepet, de ő is csak úgy, hogy idegen iratok másolásával (a Bhagavad Gitát konkrétan meg is említi) úgymond beavatást nyer, vagyis keleti út szükséges hozzá, a másképpen látás képessége, az abban való szilárd hit, hogy ez a másképpen látás a helyes, és persze a szerelem, amely nem egyéb, mint a legerősebb ösztön energiaforrássá alakítása a különben nagyon nehéz feladat végrehajtásához.

Ez a lelki alkat, melyet általában „művészlélek”-nek nevezünk, speciális, szemlélődő, alapvetően passzív, hiányzik belőle a birtoklásvágy, a praktikum, a külvilág, a társadalom és azok elvárásai iránti érdeklődés.

Weöres Sándor ilyen volt. A politikától, a társadalmi mozgásoktól való viszolygás, a belső harmónia keresése a líra segítségével Kosztolányiéval rokon: „borzaszt a forradalmár”- akár Weöres is írhatta volna.

„Általános felfogás – írja Weöres nagyon korán –, hogy a látható történelmi változások nem lényegiek, csak a felszínét adják valamilyen igazában időtlen folyamatnak.” (Kosztolányihoz írt levél)

„Mindig a valóság a hihetetlen:

élünk-forgunk és semmi változás” (Tűzkút)

„A látszat és valóság, a felszín és a lényeg merőben más szférában léteznek csak az álom vékony szála vagy művészi tevékenység talál köztük kapcsolatot.” (Kosztolányihoz írt levél, lásd még Jung: Az ember szimbólumai)

„A közvetlenül tapasztalt létezés nem lényegi.” (De profundis)

„Gyerekgyilkos mindannyi szülő:

nem lévőt létbe rántott,

és meghal, aki e világra jó.” (Ábrahám áldozása)

„Míg úgy véltem, hogy személy vagyok személyek és dolgok között, a létező nem bírt velem szóba-elegyedni. De a múlt napokban ... nem voltam én ... Most valósággá vált az életem és immár a valóság nem bír szólalni a látszaton keresztül.” (Örvényben)

„Nem lehet igazi látás, ha az anyagi lét dolgaira irányul” (Őrültekháza)

Ez az idézetgyűjtemény világossá teszi, hogy Weöres számára a keleti gondolkodás nem múltó benyomás volt, megmerítkezés az egzotikumban, mint Szabó Lőrincnél, nem is felületes elképzelés, vagy külső behatásra keletkezett érdeklődés, hanem alapvető beállítódás és meggyőződés, amely végigvonul egész líráján.

A kelet felé orientálódás jóval megelőzi a pécsi időszakot. Általában szeretik túlbecsülni Hamvas Béla, Várkonyi Nándor stb. Weöresre gyakorolt hatását.

Szerintem ez a hatás egy már kialakult stabil világnézet megerősítésére korlátozódott. Keleti vonzalmai Smidt József munkáiból indulnak. Mind az „Ázsia világossága”, mind a „Szanszkrit irodalom” megtalálható könyvtárban, de ott találhatóak Annie Besant teozófiai írásai is. A teozófiával való kapcsolat úgyszólván családi volt, egyik irányzatának fő képviselői több ízben megfordulnak Weöresnél és (ha műveit nem olvassuk) jogos feltételezés, hogy a teozófia erős hatást gyakorolt rá. Nem volna szégyen, hiszen a mozgalom megdöbbenően népszerű volt az első világháború előtt és után mind Európában, mind Amerikában főként a polgári értelmiség körében.

Sokszor történt kísérlet (már a görögöknél: Platon, Plotinos, később a reneszánsz újplatonisták) az európai és az ázsiai filozófiák szintézisére, sőt az újplatonistáknál az indiai filozófia és a kereszténység összehasonlítására. Noha az őskeresztény tanok erős buddhista hatást mutatnak (egyes német vallástörténészek egyenesen azt állítják, hogy Jézus buddhista volt) az államvallássá lett kanonizált keresztény tanítások és a szöveggörnyezetükből kiragadott egyes keleti tanok egybeolvasztása egy többé-kevésbé komolyan vehetetlen egyveleget eredményezett, amelyet 1870-ben, az alapításkor teozófiának neveztek el. A kiinduló gondolat az újplatonizmus folytatása volt, de tanításai alapvetően mások voltak, mint hivatkozási alapjai: Pláton és Plotinos. Az alapítói is: egy jószándékú angol ezredes, egy német és egy angol, korábban már számos ideológiában megmerítkezett, sok országban és ágyban megfordult kalandornő. Mindketten áttértek a hinduizmusra. Központjuk is eleinte Indiában volt. Helena Blavatsky volt a főideológus, Annie Besant vállalta a népszerűsítést, teljes sikerrel. 1905-ben, a Magyar Teozófiai Társulat alapításakor ő is közreműködött. 1912-től folyóiratot is adnak ki, amely – bár nem volt hosszú életű – megkísérelte összefoglalni mindazt, amit addig teozófia címen összehordtak. Steffe és Baltz a 20-as, 30-as években járnak Weöreséknél.

A másik hatás, amely Európát és Amerikát is lázba hozta, szintén a század első évtizedeiben tetőzik, Freud és főként továbbfejlesztője: Jung szinte tudományosan bizonyítja a korabeli kulturális antropológia, összehasonlító nyelvészet és vallástörténet elméletét az ősi szimbólumok képződésével és azok meglétének felfedezésével, tehát egyáltalán nem tűnt sem abszurdnak, sem utópiának, hanem majdhogynem tudományos igazságnak a korábbi világegység elmélete. Jung szerint az ősi mítoszok, rítusok, képek az emberi tudattalanban megőrződnek, de a művészek esetében a műalkotásokban realizálódnak, hozzáférhetővé válnak a tudat számára. Eszerint a művész úgy

is felfogható, mint az ősi rétegek tolmácsa a hasonló képességekkel nem rendelkező külvilág számára, mint az ősi egység megőrzője és képviselője. Úgy gondolom, hogy ez a feladat Hamvas Béla hatása nélkül is ugyancsak kedvére való lehetett a helyét kereső Weöres számára.

Jung megfogalmazása a „psziché” tartalmáról és lényegéről megfelel a buddhista „tudat” fogalmának, amelyet mind a mai napig a buddhizmusról alaposabb ismeretek nélkül írók a rációval azonosítottak, és ez alapvető félreértelmezésekhez vezetett és vezet most is. Meg kell jegyezni, hogy már a görögök is tudták, hogy a keleti „tudat” fogalom nem azonos a rációval, sőt, ezért külön fogalmat, ill. kifejezést használtak rá: nús.

Köztudott, hogy Buddha tanításai középutat képeznek a materializmus és az istenhit között. Az örök, abszolút és végtelen Tudat képzeletében valóban szükségtelessé teszi az Istennel való foglalkozást. Buddha meghatározása mind a tudatról, mind a Nirvanáról negációkban fogalmazódik meg, vagyis (ugyanúgy, ahogy Weöres a Teljesség felé c. művében teszi) azt határozza meg, hogy mi nem a Tudat vagy a Nirvana. A módszer nem a ködösítés, a misztika szándékával jön létre, hanem természetes módja a Felfoghatatlannak, a Megfoghatatlannak, a Végtelen körülírásának akkor, ha véges és múló érzékelésekhez szokott emberek számára próbál érzékeltetni valami megközelítő Istent, úgy általában Buddha sem nem tagadja, se nem állítja és konzekvensen visszautasítja a választ minden metafizikai kérdésre azzal a nagyon helyes indoklással, hogy ő nem erről beszél, hanem a szenvedésről (ami nem hit kérdése, ezt mindenki átéli) és annak megszüntethetőségéről, vagyis az útról, melynek végén megszűnik a szenvedés. Brahmanban Buddha nem hitt, ez világosan kiderül egy brahmannal való vitájából, de senkinek se mondta, hogy ne higgyen. Lélekről szóló kritikájában megjegyzi, hogy se anatómiai felépítésünkben (a jóga iskolát végzett az anatómiát a boncoló orvosnál is jobban ismeri), se a „funkcionálásukban” nem tapasztaljuk, hogy volna lélek. A jógázók fizikai és szellemi energiáik összpontosítása révén jutnak el a Tudathoz (ahol megszűnik minden gondolat – vagyis nem ráció –, ahol megszűnik minden duális, minden fogalom) annak a tudatrésznek a segítségével, ami minden lényben megvan, ami azonos az Örökkel. Minél kisebb az ego és a ráció kontrollja, annál kevésbé zavarja ennek a tudatrésznek, a buddhacittának a kibontakozását és a meditációt.

Maga Jung is felhasználja a buddhizmus tanításait, mert noha Buddha semmi „tudatalatti”-ról nem beszélt, lényegében mégis ilyesmit mond akkor, amikor azt mondja: „minden szenvedés és rossz oka a nem-tudás, vagyis amikor a dolgokat nem annak látjuk, amik”. (Követői, a buddhista orvosok Alexandriában híresek voltak, maga a „terapeuta” szó is tőlük származik.)

Noha a buddhizmus történetileg és némely tanításában a hinduizmusból, főleg a számkja-jógából indult ki, azt teljesen meghaladja és attól élesen elválik. A látszólagos hasonlóságok és az időnkénti azonos szóhasználat egészen más értelmezéseket takar. A buddhizmus nem lélekhit, ezen az alapon a kereszténységgel nem lehet összehasonlítani, a taoval sokkal inkább. (Nem véletlen a tibeti buddhista jelkép: kör alakban elhelyezkedő 8 buddhista főszimbólum, a kör közepén pedig a két egymásba fonódó hullám, a tao ismert yin és yang ábrázolása.)

Némely vallástörténész azonban úgy gondolja, hogy a lélek szó eredeti őskeresztény értelmezése és a buddhista tudat-fogalom teljesen azonos.

A lélek szó etimológiailag a lélegzés szóból ered, legalábbis a két világháború közötti igen kiterjedt jógakönyvek, jógaszakirodalom ezt állítja, márpedig a jóga és a buddhizmus meditációs technikája, mely által a tudat megközelíthető, elképzelhetetlen a speciális és nem túl könnyen megtanulható légzésgyakorlat nélkül.

Az őseredeti indiai „istenfogalom”, a világot létrehozó, a világot uraló és magába foglaló (eddig teljesen megegyezik a tao fogalmával) ősenergia neve OM, vagy AUM, az elnevezésben azt a hangot próbálják meg visszaadni, ami belégzéskor keletkezik. OM fogalma megtalálható a jóga szinte minden irányzatában és buddhizmusban is, jelét is (egy különös farkincával rendelkező hármas számhoz hasonlít), mantrákban a szótagot is használják.

A tao, az állandó áramló energia képi megfogalmazása a körkörösen, vagy egymásba fonódó hullámokban előrehaladó víz. (Ilyen a Teljesség felé felépítése is, a fő téma, a Forrás, a résztémákban újra és újra visszatér, a résztémák ennek a variációi, az egész egy jól megkomponált zenemű képzetét kelti, de méginkább a hullámzó vizét, annak egyszerű, mégis erőteljes zenéjét.) A világ négy alkotórésze: a föld, a víz, a tűz és a levegő ősi keleti jelképek.

Jézus alakja és tanítása, Buddha alakja és tanítása régóta foglalkoztatja a teológusokat, vallástörténészeket, művészeket és laikusokat. A keresztény és a buddhista tízparancsolat feltűnő, szinte szó szerint egyező szövege, az ego felszámolásának tana, a szeretet és együttérzés minden élőlény iránt, a szerzetesség intézménye Jézus előtt, Buddha idején még mind forradalmian új és egyértelműen buddhista tanítás volt. Egyáltalán nem nehéz tehát a buddhizmust és a kereszténységet közös nevezőre hozni, de érdekes módon sokkal nehezebb a hinduizmussal. A teozófiának az a kísérlete, hogy a kettőt egyesítse és azonosnak tüntesse fel, a legbiztosabb jele annak, hogy fogalma sincs, se az egyik, se a másik tanítás lényegéről. Külön-külön mindhárom hitvilág nagyszerűen megfér egymással, sőt a hasonlóságok erősítőleg hatnak mindháromra, de értelmetlen próbálkozás egyveleggé gyúrni őket. A teozófia

bőven használja a középkori misztikát (a taonak valóban van ilyen irányzata – aranycsinálás, az élet meghosszabbítása stb., amellyel a rózsakeresztesektől a szabadkőművesekig mindenki foglalkozott). de a buddhizmusban és a tao hozzá közeli és Weöres által használt, a Tao te Kingben kifejtett nézetrendszerében nyoma sincs a misztikának.

Lao-ce és legjobb tanítványa, irányzatának továbbfejlesztője, Csuang-ce nem volt misztikus. Tanításuk nem szól másról, mint az igaz útról, vagyis: hogyan lehet boldog az ember, buddhista fogalmazás szerint: hogyan szabadulhat meg a szenvedéstől. Mindkét vallás ezt tanítja, se többet, se kevesebbet, mindkettő abból indul ki, hogy a legtöbb, amit a világ jobbításáért tehetünk, az az, hogy magunkat átalakítjuk. Miután mindez megtapasztalható, a gyakorlatban alkalmazható (ha nem is könnyen), nincsen benne semmi misztikus. Sőt: Buddhára is, és különösen a kínaiakra nagyon jellemző, hogy hasonlataikat is az egyszerű ember hétköznapijaiból veszik, és mindannyian azt a nézetet vallották: „ne azért hidd el, amit mondtam, mert én mondtam, hanem tapasztald meg.”

Ami Weöres Sándornál azonnal feltűnik mindezek ismeretében, az az, hogy mennyire pontosan, fogalmilag is és az érzékelés szintjén is tisztában volt a keleti világgal. Ismerte a teozófia tanait, érdeklődéssel olvasta, de számára könnyűnek találtattak. Ő is használja néha a lélek és Isten fogalmát a Teljesség felé c. könyvében, de nála nem keveredik a kereszténység a keleti vallásokkal, kioltva egymást, hanem a kínai univerzalizmus értelmében újra-fogalmazza Istent, aki nem személyes Isten, hanem OM-mal azonos. Léte meditációban és zenei hangokban közelíthető meg.

Egy-két bibliai utalást leszámítva az egész könyv a buddhizmus és a tao szerint halad előre, s csúcspontjában, a 10 Erkély c. részben 10 mondatban összefoglalja mindkét vallás lényegét.

Weöres talán az egyetlen európai író, aki ennyire mélyen belemerült a keleti gondolkodásba, és nyilvánvalóan értette is, sőt lényegileg átélte a tartalmát, szimbolikáját, zenéjét, ellentétben néhány róla szóló monográfia szerzőjével. Szinte általánosnak mondható, hogy a Weöressel foglalkozó írások vagy átugorják, vagy néhány mondattal elintézik, vagy elmarasztalják a Teljesség felé c. kötetet. Láthatóan nem tudnak vele mit kezdeni. Érthető. Ahhoz, hogy a könyv értékét teljes egészében meglássák, legalább alapszinten tisztában kell lenni néhány ázsiai „szent könyvvel”.

A könyv öt alcíme egy-egy szimbólum. A Forrás, vagyis mindennek kezdete a fő téma, teljesen megegyezik a Tao te King nyitó verseivel:

„Ezért:

aki vágytalan,

a nagy titkot megfejltheti,

de ha vágya van,
csak a dolgokat szemlélheti.
E kettő mögött közös a forrás,
csupán nevük más,
Közösségük csoda,
s egyik csodától a másik felé tárul
a nagy titok kapuja.”

A nyitó vers fontos alapfogalma a forrás, a Teljesség felé viszont a címen kívül nem használja a szót, de mind a 24 részdarab erről szól.

Nyitódarabja az Őstudás című rész. Ugyanabból indul ki, mint a buddhizmus: minden szenvedés oka a nem-tudás. Az űs tudás, a forrás azonos a buddhista tudattal. Weöres magyarázatában világosan megkülönbözteti a rációtól, amely, miután agytevékenység, „szétmáló”. Ebben a részben található Weöres összes metafizikai fejtegetése, ezek után újra visszatér a fő gondolatához, amivel kezd, és ezúttal Alaprétégnek nevezi. Az Őstudás, az Alaprétég és a Tíz lépcső, amely logikailag szorosan összetartozik. Eszerint az őstudás az ősegyiség egy darabja, mely mindenkinben megvan, megközelítési módja nem a gondolat, hanem a képzelet. Az őstudás passzív, a meditációs állapothoz hasonló (vagy ugyanaz), örök, gyenge, de mégis erős (a tao kedvelt víz-hasonlata), az élet és a halál nem érinti, hiszen az őstudásban nincsen semmi duális, az őstudás birtoklója sértetlen marad, s ez a legtöbb, ami emberileg elérhető. Ez az őstudás az alap-rétég minden emberben. A hozzá vezető út a Tíz lépcső. Itt szó szerint a Tao te King fentebb már idézett nyitóverséhez tér vissza. A tao a buddhizmussal szemben a természeteset tekintette lényegesnek, a tudást elítélte, az egyszerűséget a tanulatlansággal, a tanultságot a ravaszsággal azonosította. A Tíz lépcsőben a világi kötöttségekről, a világi boldogságforrásokról szól elítélőleg, az egészet egyre fokozódó érzelmi erejű himnuszhoz lehetne hasonlítani, melyet lezár a bizonyosság: aki mindezekről elfordul, azon nem fog az élet és a halál, mert számára – túl a duális világon – a kettőnek nincs értelme: ugyanaz. Maga a teljesség. A szimbolika világiak számára is érthető: egy-egy ember számára a születés és a halál közé eső időszak az élet, a teljesség, az élethez hozzátartozik a halál, az igazi élet csak a halál vonatkozásában érthető, értelmezhető és élhető igazán értékesen, így egyáltalán nem paradoxon a „teljesség te magad”, az élet és a halál egyben, vagyis múlandóság. A felszólító mód és a „te magad” állandó ismétlése ritmikussá és örökérvényűvé teszi a rövid darabot.

Logikailag a fő témához kapcsolható még a két utolsó rész: a Teljes ember és a Találkozás egy teljes emberrel című. Mindkettő az egyéniség felszámolásának szükségességéről szól: a befelé haladó meditációnak, amíg el

nem éri a célt, „tizenkét ruhát kell levetnie”. Az apáca, az a teljes ember, „akinek már csak poggyász volt a saját teste is.”

A fő témákhoz egyenként kapcsolódnak a melléktémák, melyek egyben az egészhez is kapcsolódnak, magyarázó, értelmező szerepük van. A teljesség minden fogalmi, értelmi, logikai és érzelmi kiterjedését körüljárja, ezért tűnik ismétlésnek vagy túlmagyarázónak. De nem szabad elfelejteni, hogy a mű olyanok számára készült, akik a témában nem rendelkeznek felkészültséggel, akik számára az egyéniség még mindig a világ közepe, számukra meggyőzővé kell tenni, hogy mindent megnyerhetnek azzal, ha mindent elveszítenek.

Ez nem paradoxon. A lelki nyugalom legerősebb veszélyeztetői a félelem és a vágyak, a kötöttségek, a kötődések. Ha mindettől megszabadulunk, az abszolút szabadság állapotát éljük át, melyben megszűnik a félelem is. Erről szól a Mozdulatlan utazás, A képzelet, a Ki vagy te?, Az egyéniség szétbontása, A vágyak idomítása, Az élet idomítása.

A mozdulatlan utazás jellemző mondata: „magam vagyok a mindenség.”

Vagyis a térbeli, gondolati és képzeleti világ végtelen, de a személyiség börtön, korlát, sohasem tudjuk emiatt az összes lehetőséget végigutazni.

A képzelet jellemző mondata: „a jelenségvilág álvégtelenjétől képzeleteden át vezet az út a benned rejlő igazi végtelenbe”. A buddhizmus tanítása szerint a jelenségeket nem látjuk, hanem a fény, a szem, az agy és a tudat bonyolult rendszerén keresztül „elképzeljük”. A meditáció arra való, hogy ezt az utat tudatosítsa, ezáltal valóban annak látjuk a dolgokat, amik. A meditációban jelenlévő szelektív tudati összpontosítás megláttatja velünk a „változó megnyilvánulások mögötti változatlan léteezést.”

Mind a tao, mind a buddhizmus határozottan tagadja, hogy azonosak volnánk akár a testünkkel, akár az értelmünkkel, akár az ún. egyéniségünkkel. A Ki vagy te? c. részben Weöres ezt írja: „ahol megszűnik az érzés, az érzéketlenség, gondolat és gondolatlanság, változás és változatlanság, ahol azt hinnéd, hogy semmi sincsen: tulajdonképpen lényed ott kezdődik”. (Az üresség tana a buddhizmusnak is, a taonak is vezérgondolata, a műben sok helyütt más és más formában, de újra ismétlődik. Az Üresség örök és végtelen, mindennek lényege. A buddhista meditáció tanítása szerint az igazi Tudat üres, ehhez az ürességhez úgy jutunk el, ha erős koncentrációval megbénítjuk, nullára redukáljuk az agy tevékenységét. A vibráló gondolatoktól, képek, benyomások összevisszaságától megtisztított tudat üressé válik és feltöltődik igazi tartalmával, ami átélhető, de szavakban nem rögzíthető. Ez a Weöres által leírt „fogalmak nélküli gondolkodás”, „hangok nélküli zene”. Lao-ce

szerint is az üresség mindennek a lényege: a korsó is, a ház is attól használható, hogy belül üres.

Weöresnél nem paradoxon, hanem ezeknek a tanításoknak a pontos értése, hogy „a semmi-sem-tudás azonos a minden-tudással”, vagy „abban, ami független a tértől és az időtől és minden káprázattól: a Van és a Nincs ugyanaz.” Itt a két kulcsszó a „káprázat”, vagyis a szenvedés oka, hogy káprázatokat valóságnak vélünk, egyszóval a nem-tudás, és az ugyanaz. A meditációs csúcspan, a számadhiban megszűnnek a dualitások, megvalósul a teljes üresség, a teljesség: „merülj önmagadba, személyed alá, s ahol nincs tovább, ahol minden mindennel azonos, ez a teljesség.”

Weöres szó szerint idézi Buddhát, hogy az egyéniség nem más, mint vágyak és szenvedélyek kusza keveréke. Az egyéniség megsemmisítésének útja a vágyak és szenvedélyek felszámolásán át vezet.

A vágyak idomítása különleges darab. Egyfelől a buddhista középút tanítása látható: „ne mondj le semmiről.. de kívánságaid rabja se légy”, ugyanakkor Freudot is idézi: „ha a vágyakat elfojtod, kísértetként visszajárnak”. E látszólagos dilemmát a buddhizmus teljesen megoldja.

Buddha szerint a 4 nemes igazság első kettője, vagyis a helyes elhatározás és a helyes gondolkodás, alkalmas arra, hogy némi gyakorlással a vágyakat mintegy „maguktól” megszüntessék. A buddhizmus semmilyen önmegtartóztatást, önmegerőszakolást nem tart helyesnek, mint ahogy az önsanyargatást és az aszkézist elveti. Szerinte a helyes elhatározás kitartó próbálgatása előbb-utóbb azt eredményezi, hogy módosul az a tudatállapot, amely azt a bizonyos dolgot olyannyira kívánatosá tette, végül már szabadulni szeretnénk attól, amire korábban vágytunk, végül magától a vágytól is, és ettől kezdve a vágy lassan felszámolódik. Ezt Weöres nem tudhatta.

Weöres változata a vágyak megszelídítése vagy szublimálása.

A „nem-cselekvés” taoista ideálja az Élet idomítása c. fejezetben bukkan fel. Érdekesen hozza a tao buddhista kritikáját: Lao-ce szerint a tétlen remeteség az ideális – ezt Weöres elveti és a buddhista megoldás teszi magáévá: vagyis a tudat által vezérelt, önérdektől mentes cselekvés azonos a nem-cselekvéssel, mert nincs karmaképző ereje.

A Kard c. részben található a közélettel foglalkozó fejezetek. Szinte mindegyik értékelője felrója Weöresnek a mindenféle politikától való undorát, hogy „helytelenül” minden népboldogító eszmét elvet, egy kalap alá vesz, és valamennyihez negatívan viszonyul. Ez igaz.

Az érzelgősségről, Az emberismeretről, A közösség-gyűlöletről és főleg A közösség-javításról szóló fejezetekben különösen érezhető, már a címek is sokatmondóak. Ő azt a buddhista társadalomjavítást tartja egyedül elfogad-

hatónak és követendőnek, mikoris a javítást az ember saját magán kezdi és ott be is fejezi. Az együttérzés szó értelmezése is a buddhizmusé.

A Kard betétdarabjai a XX. századi freskó rettenetes képsorait vetítik előre, ez az egyetlen erősen képi és nem gondolati része a műnek. Itt több egymást követő jóslat szól a világ pusztulásáról. Ez és az ezt követő Noé bárkája című darab a kevés keresztény gondolat a műben. Se a tao, se a buddhizmus nem jósol világvégét és borzalmakat, szerintük épp elég borzalmas az is, hogy újra és újra meg kell születnünk.

Itt Weöres kilép a keleti vallások fedezékéből, és egyértelmű a háború és az azt követő „szocialista” korszak kapcsán keletkezett pesszimista jövőkép.

A Fészek fejezetben a tao férfi-nő, yin-yang együttes harmóniáját rajzolja meg.

A Szárny fejezet az egyetlen, ahol a keresztény világ körvonalazódik a manókkal, angyalokkal, szentlélekkel. Ám a keresztény felszín alatt tovább folytatódik a buddhizmus gondolatmenete.

A Ne várj csodát című részben újra felbukkan az egyéniség felszámolásának igénye, méghozzá ezúttal a tiszta buddhista megközelítést alkalmazva, mintegy jelezve, hogy az egyéniség felszámolása az igazi keresztény értelmezésben is fontos. „Bontsd szét személyedet és szemléld, mint idegent. Ne maradjon benne semmi rejtett, vagy vizsgálatlan. Ne maradjon benne semmi, amihez ragaszkodsz, vagy amitől utálkozol. A ragaszkodás és az utálat is hamisít.” A Haláltánc rész egyszerre idézi a keresztény középkort, a gótikát és a szanszára körforgását. A Hírvágy című darab ismét a tao jellegzetes tanítása: „a hírnév nem dicsőség, hanem nyomorúság és megaláztatás, a dicsőség és a halhatatlanság bennünk van.”

A Kristály című fejezet az utolsó rész, utal a megvilágosodás mindent tudására. Ebben a fejezetben jóformán csak költői aforizmák vannak, formailag kissé hasonlóak a buddhista koanokhoz. Ilyen például a Teljes gyönyörűség: „Hogy milyen tökéletes az élet minden dolga, csak az tudja igazán, aki már nem óhajtja őket. A csont szépségét nem a kutya látja, amely rágni kívánja, hanem az ember, aki nem akarja rágni.”

A Tíz erkély című darab az egész könyv, sőt, az egész tao és buddhizmus eszencia-szerű összefoglalása, és tökéletesen világos annak számára, aki a buddhizmus és tao világában otthon van. Tamási bizonytalanságának és paradoxon-játéknak fogja fel, és azt állítja, hogy nem kell és nem is lehet szó szerint értelmezni. Pedig szó szerint kell és persze lehet is. Ami pedig a „bizonytalanságot” illeti, az a tíz sor úgy van ott, mint egy kőszikla, az átélt, megélt valóság és szilárd meggyőződés, a bizonytalanság inkább Tamásira jellemző. Lássuk tehát:

„A teljes lét: élet-nélküli”

A lét és az élet között az egzisztencialista filozófia is különbséget tesz. A mondat szó szerinti értelmét az egész kötet kifejti: amit az élet alatt szokás érteni, az mind akadályozza a teljes lét megjelenését, amely: üres.

„A teljes hatalom: erő-nélküli”

A tao gondolata kedvenc hasonlata az áramló víz, gyenge, de mégis képes hegyeket és sziklákat is elhordani.

Európai szemnek a legmegdöbbentőbb ez a két sor:

„A teljes szeretet: érzés-nélküli.

A teljes boldogság: öröm-nélküli.”

A könyv más részein, pl. A szeretetről című darabban kifejti, hogy az igazi szeretet leginkább a közönyre hasonlít. Megint a buddhizmus gondolata. Itt is a látszat és valóság örök szembeállása tapasztalható: miután a szeretet érzése, ha egy, vagy kevés emberre irányul, megnyilvánulásában intenzívebbnek tűnik, mint amikor minden élőlény felé szétszóródik. A buddhizmus szerint az igazi szeretet a nem-ragaszkodás, így ugyanis nem jön létre az európai szeretet és különösen szerelem-viszonyokat annyira megfertőző és tönkretevő birtoklásvágy, vagyis az önzés, amely épp arról szól, hogy magunkat szeretjük, nem a másikat.

A második mondat a Nirvana-t elért emberről szól. A Nirvana nem egy hely, mint pl. a mennyország, hanem egy állapot. Ebben az állapotban megszűnik a kettősség, márpedig az öröm a kettősség szféráján belül létezik.

Lao-ce öreg parasztról szóló példázata pedig a tao magyarázatát adja, vagyis értelmetlen az öröm és a bánat, mert nem tudhatjuk, hogy az, amit adott pillanatban tragédiának élünk meg, hosszútávon nem jó-e nekünk, és fordítva.

Tehát az a boldog ember, aki jót és rosszat is egykedvűen fogad.

A többi mondat a meditációs állapotot írja le tömören. A Tíz erkély maga a Kristály. A többi darabot utána feleslegesnek, túlbeszéltnek érzem.

A kozmikus harmónia könyve ez. Semmiféle misztikát ne találok benne, miképpen a Tao te King teozófiai fordításában sem, és ez főleg akkor feltűnő, ha összevetjük a Tao te King teozófiai fordításával és lábjegyzeteivel. A különbség kiáltó, noha ugyanazt a szöveget használták.

Weöres intuitív közelítése kelethez helyesnek bizonyult. Lénye belseje felé gyorsan utat találtak az igazi értelmezések, pontosan úgy, mintha évtizedekig tanulmányozta volna a témát.

A teljesség felé alapján az a benyomásom alakult ki, hogy az alkotó tevékenység vagy ihlet, és a meditatív állapot nagyon hasonlatos.

Weöres Sándor kifejezései, leírásai egy olyan állapot élményszerű megjelenítései, amit se külső befolyások, se keleti utazás, se tanulmányok, szimbólumok, mítoszok olvasása önmagában nem tud létrehozni.

Ez egy áradó belső világ őszinte, nagyon intenzív élménye.

Felhasznált irodalom

- WENINGER A.: A jóga (1940 Bp.)
BAKTAI E.: A diadalmas jóga (1990 Bp.)
ELIADE: A jóga (1990 Bp.)
ELIADE: Vallási hiedelmek és eszmék története I., II., III. (1991 Bp.)
KACZVINSZKY: Kelet világossága (1990 Bp.)
India bölcsessége (1994 Bp.)
A buddhista ürességmeditáció fokozatai (1997 Bp.)
SRI CHINMOY: Meditáció (1994 Bp.)
DHAMMAPADA (1994 Bp.)
SZA-SZKJA PANDITA (1984 Bp.)
Buddha beszédei (1989 Bp.)
Kínai buddhista filozófia (1994 Bp.)
Tibeti buddhista filozófia (1994 Bp.)
Buddhista logika (1995 Bp.)
LÁMA ANAGARIKA GOVINDA: A korai buddhizmus lélektani attitűdje (1992 Bp.)
Egyetlen szál virág az egész világ
(265 buddhista, keresztény és taoista példázat és koan (1997 Bp.)
COOMARASWAMY: Hinduizmus és buddhizmus (1994 Bp.)
GRUBER-KERSTEN: Der Ur-Jesus
(Die buddhistischen Quellen des Christentums) (1994 München)
STOJITS I.: Tao te King (újra kiadás 1994 Bp.)
WEÖRES S.: Tao te King (1992 Bp.)
LAO-CE: Wen-ce (Lao-ce utolsó tanításai) (1995 Bp.)
Csuang-ce bölcsessége (1994 Bp.)
FREUD: Rossz közérzet a kultúrában (1989 Bp.)
JUNG: Az ember szimbólumai (1990 Bp.)
KENYERES Z.: Tündérsíp (1984 Bp.)
TAMÁSI Á.: Weöres Sándor (1978 Bp.)

Csernusné Ortutay Katalin³

A francia nyelvpolitika és a kisebbségi nyelvek

Bevezetés

A tanulmány címe már önmagában is ellentmondást rejt, mivel bárki megkérdezhetné: milyen kisebbségekről van egyáltalán szó, vannak-e egyáltalán kisebbségek Franciaországban?

Mivel Franciaország Európa egyik legkorábban centralizálódott nemzetállama, ebből következően vele kapcsolatban kisebbségekről beszélni még ma is elég kényes dolog. A hivatalos francia politika nem is használja a kisebbség kifejezést, e helyett etnikumokról, etnikai csoportokról beszél, amikor a területén élő, identitásukat mai napig őrző, regionális nyelvet beszélő közösségekről van szó.

Egészen az 1960-as évek második feléig a francia kormány képviselői azt állították, hogy nemzetiségek náluk nincsenek, tehát nemzetiségi, kisebbségi probléma Franciaországban nem is létezik. A két világháború között a Népszövetség egyik ülésén – amikor az európai kisebbségi problémákról esett szó – a francia küldött kijelentette, hogy hazája azért nem írta alá az ún. kisebbségvédelmi szerződéseket, mert nincsenek kisebbségei.

Az Alkotmány 2. cikke kimondja, hogy Franciaország egy és oszthatatlan Köztársaság, amelynek alapját egy homogén nemzet képezi, és a Köztársaság nyelve a francia. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy minden nyelv életében, tehát a francia nyelv életében is működnek elkülönítő és egységesítő erők, amelyek nyelvjárást, regionális nyelveket hoznak létre, illetve a kiegyenlítődés irányába hatnak.

A francia nyelv történetében – különösen az V. és XII. század között – erősebben hatottak az elkülönítő erők, ezért a középkori Franciaországra a nyelvjárást sokszínűsége volt a jellemző.

Ezek kialakulásában szerepet játszott Gallia területének szakaszos, időben elhúzódó romanizálása, a keletről érkező germán törzsekkel való érint-

³ Veszprémi Egyetem

kezés, a kezdetleges műveltség, a hűbéri szétagoltság, háborúk, járványok, természeti akadályok (hegységek, mocsarak stb.).

A fenti okok hatására alakult ki az a nyelvileg sokszínű Franciaország, amelyben a latin eredetű nyelvek mellett germán, kelta, sőt a nem indoeurópai eredetű baszk is megtalálható.⁴

Valójában nincs még egy olyan ország Európában, amely nyelvileg ilyen változatos képet mutatna, mégis az a kép él a köztudatban, hogy Franciaország egységes, homogén nemzetállam, ahol legfeljebb bevándorlókról lehet szó, ha két- vagy többnyelvűségről, netalán kisebbségekről beszélünk. S ez a közkeletű nézet nemcsak ránk, közép-európaiakra jellemző, hanem ezt a franciák egy része is így gondolja.

Pedig nem kis területről van szó, ha egy-egy regionális nyelv hatósugarát nézzük, és ha az egyes nyelvek beszélőinek számát tekintjük, milliókról kell beszélnünk.

Íme tájékoztatásul néhány adat a kisebbségek francia népességen belüli számarányára vonatkozóan. Az adatok az 1991-es év statisztikájából származnak.⁵

Franciaország összlakossága	56.652.000
Francia	53.055.400
Külföldi	3.596.600
Német	1.260.000 ebből 1.160.000 Elzászban
Baszk	80.000
Breton	550.000
Katalán	200.000
Korzikai	162.500
Flamand	100.000
Okszitán	1.500.000

⁴ Bárdosi Vilmos–Karakai Imre: A francia nyelv lexikona, Corvina, Budapest, 1996, 103-104. old.

⁵ Martina Boden, *Nationalitäten, Minderheiten und ethnische Konflikte in Europa*, Olzog Verlag, München, 1993, 95. old.

Miért él mégis ez a hamis kép sokakban, mi lett a sorsa a regionális nyelveknek ebben a hatalmas országban, és milyen tényezők befolyásolták ezen nyelvek fennmaradását avagy eltűnését?

Egy adott ország nyelvpolitikája nyelvtörvényeiben, nyelvre vonatkozó rendeleteiben kiválóan tetten érhető, így megkísérlem ezeket röviden bemutatni a kisebbségi nyelvek nézőpontjából.

I. A középkori Franciaország nyelvpolitikája

Vissza kell nyúlnom a középkorba, a valóban soknyelvű Franciaországba, ahol a latin nyelv, mint *lingua franca*, a mindennapi élet hivatalos területét, a kultúrát, a művészeteket, a jogot, a vallást egyértelműen uralta, de ahol a nép különböző nyelveken beszélt, és természetesen nem tudott latinul.

Olyannyira nem, hogy XII. Lajos 1510 júniusában hozott egy rendeletet, amely így szólt:

„Elrendeljük, hogy ezentúl minden büntető eljárás és vizsgálat, bármilyen formában is történjen, a vidék népének nyelvén íródjon (...), mivel egyébként semmilyen hatásuk és érvényük nem lesz.”

Pontosan huszonkilenc évvel később, 1539. augusztus 15-én, I. Ferenc végrehajtotta a francia nyelv történetében az első nagyhatású nyelvpolitikai tettet: kiadta a Villers-Cotterêts-i rendeletet (*Ordonnance de Villers-Cotterêts*). A rendelet arról a helységről kapta nevét, ahol I. Ferenc kihirdette. Természetesen nem a király maga fogalmazta meg 192 cikkelyből álló rendeletét, hanem kancellárja, Guillaume Poyet, aki formába öntötte uralkodója akaratát.

I. Ferenc valójában egyházjogi reformot akart végrehajtani, az egyházi regisztráció, a matrikulák vezetése meglehetősen pontatlan és zavaros volt ebben az időben, a keresztelesek, esküvők és temetések helyét és idejét nem, vagy nagyon pontatlanul jegyezték fel, még hozzá egy zavaros, „makaróni” latin nyelven. Mivel a nép nem értett latinul, ezeket a feljegyzéseket, a különböző rá vonatkozó fontos iratokat sem értette. A király rendet akart tenni, és úgy döntött, hogy a latin nyelvet felváltja a franciával.

1539. augusztus 15-e fordulópontot jelentett a francia nyelv presztízse szempontjából. A rendelet 111. cikke ugyanis kimondja:

„És mivel hasonló dolgok (félreértések) gyakran előfordultak a rendeletekben lévő latin szavak értelmezését illetően, azt akarjuk, hogy ezentúl minden, a legfelső vagy alsóbbrendű bíróságoktól származó rendelet vagy eljárás, legyen az jegyzék, vizsgálati irat, szerződés, megbízólevél, jogi ügylet és érte-

sítés, vagy ami ezekkel összefügg, az érdekelt feleknek francia anyanyelven és ne másképpen hangozzék el, írássék le és szolgáltatassék ki.”⁶

A rendelet célja világos, a humanizmus és a reformáció korában vagyunk, amikor Európa fellázad a latin mindenhatósága ellen, Itália a toszkán nyelv presztíziséért harcol a latinnal szemben, tehát a francia szándék nem példanélküli.

De ki beszél Franciaországban franciául? Hiába születnek a rendeletek, törvények, egyházi matrikulák ezentúl franciául, ha az okszitánok, bretonok, elzásziak stb. továbbra sem értik őket. Az előző rendeletekben még szerepeltek a regionális nyelvek, ebben kizárólag a franciáról, a király nyelvéről van szó. Hiába tiltakoztak a regionális parlamentek, süket fülekre találtak.

A francia lett fokozatosan az adminisztráció, a jog és a mindennapok nyelve - a nemzeti monarchia megszilárdult. A XVII. század folyamán a francia nyelv behatol az iskolákba is, kezdi visszaszorítani az első helyről a latint. Talán Colbert (1669-1683) értette meg a legvilágosabban, hogy a francia nyelv elterjesztése az iskolákban és az iskolán keresztül a királyság egyesítését szolgálja. Ő volt egyébként az első, aki francia anyanyelvű tanárokat küldött a különböző régiókba. Azonban le kell szögeznünk, hogy az *ancien régime* feudális, arisztokrata társadalma nem tett komoly erőfeszítéseket, hogy a néptömegek körében elterjessze a francia nyelvet. A központi hatalom helyi képviselői és a régiók lakossága között a kétnyelvű helyi előkelők közvetítettek. A nép nagy része írástudatlan volt, sok helyütt maguk a tanítók sem tudtak az ország nyelvén, franciául, a tanítás saját regionális nyelvükön folyt. A vallási élet fellendülése a helyi nyelvek valóságos reneszánszát eredményezte, Bretagne-ban a papok bretonul prédikáltak s a Bibliát, amely az egyetlen könyv volt a háztartásokban, lefordították breton nyelvre.

A francia nyelv térhódítása azonban tovább folytatódott, bár a vidék lakossága a mindennapi életben, otthon, a piacokon, az utcán továbbra is saját nyelvét beszélte, a regionális nyelvek teljes háttérbe szorítása nem sikerült. A következő nagy jelentőségű nyelvpolitikai fordulópont a regionális nyelvek szempontjából a Francia Forradalom idején érkezett el.

II. A forradalom és a regionális nyelvek

A forradalom döntő változást hozott a regionális nyelvek életében. A király nyelve, a francia, a forradalom, a szabadság, az Emberi és Polgári Jogok Nyilatkozata, azaz a Köztársaság nyelvévé vált. A demokratikus és republiká-

⁶ Uo. 423. old

nus elvek köré szerveződő nemzet a haza új fogalmát alkotta meg, az új eszméknek új szavak és kifejezések kellettek. A forradalmi láng Párizsból indult, de végigsöpört egész Franciaországon, és vajon mi lett volna belőle a vidék lelkes hazafiai nélkül, akik a Marseillaise-t énekelve meneteltek a főváros felé?

A Nemzetgyűlésben már a kezdetek kezdetén is nagy vita folyt a képviselők között az „egy és oszthatatlan” Köztársaság nyelvéről, a regionális nyelvek tiszteletben tartásáról.

A forradalom kitörése után kardinális kérdés volt az új eszmék elterjesztése az egész országban. A forradalom vezetői már a jakobinus diktatúra előtt törekedtek a forradalmi gondolatok megismertetésére az egész országban. A forradalom nyelvpolitikája kezdetben inkább liberális és toleráns volt, az Alkotmányozó Nemzetgyűlés, a Konvent 1790 júniusában elrendelte a dekrétumok lefordítását minden regionális nyelvre. Csakhogy, a forradalomnak nem volt elég képzett fordítója, s a kevés szakembernek is óriási problémákat okozott az irodalmi francia nyelven kiadott törvények lefordítása a regionális nyelvekre, mivel ezekből hiányoztak a modern élet legfontosabb kifejezései. Arról nem is beszélve, hogy a tisztviselők nyíltan vagy titokban igyekeztek sabotálni ezt a munkát. Így aztán hamarosan más szelek kezdtek fújni. Már 1791-ben megindult az első támadás, amely az alsófokú oktatást célozta meg.

Talleyrand polgártárs jelentésében már ez állt:

*„Az általános iskolák véget fognak vetni e különös egyenlőtlenségnek: az Alkotmány és a törvények nyelvét fogják azokban mindenkinek tanítani, a feudalizmus utolsó maradványait képező romlott dialektusok tömege pedig eltűnésre ítéltetik: így kívánja ezt a dolgok kényszerítő ereje.”*⁷

A helyzet a forradalom külső és belső fenyegetettségével egyre súlyosabbá vált, a jakobinusok módosították nyelvpolitikájukat, már nem azon volt a hangsúly, hogy a dekrétumokat mindenki saját nyelvén olvassa, hanem hogy mindenki tudjon a forradalom nyelvén. Több forrás tesz említést olyan esetekről, amikor a vidékre küldött jakobinus megbízottak jelentéseikben panaszkodnak: nem ismerik a helyi nyelvet, nem értik a nép szokásait, ezért nem tudnak megfelelő hatékonysággal dolgozni. A dialektusok szempontjából a döntő csapást a Vendée-felkelés jelentette 1793-ban, hiszen a royalisták felkelése, a támadás a jakobinus uralom ellen, éppen Bretagne-ból indult, ahol a breton nagyon is élő nyelv volt még. Ezután Párizs egyenlőségjelet tett a dialektust beszélők és az ellenforradalmárok közé, azaz a forradalom ellen-

⁷ Uo. 109. old.

ségei regionális nyelven beszélnek. A jakobinusok álláspontját a legvilágosabban Barère fejtette ki. A Konventben hosszú beszédben foglalta össze, miért van szükség arra, hogy a franciaországi népek nyelvei eltűnjenek és kizárólag franciául beszéljen mindenki. A francia Európa legszebb nyelve, ezen a nyelven születtek meg először a világon az emberi és polgári jogok, ezen a nyelven terjedtek el a szabadság gondolatai - de még mindig nem az egész nép nyelve. Franciaországban több nemzet él egy nemzeten belül, s az egyes nyelvek társadalmi korlátokat jelentenek a népek között. A közoktatás legfontosabb feladata tehát, hogy megtanítsa franciául az embereket. A tudatlanság ugyanis az ellenforradalom melegágya.

Barère így érvelt a Nemzetgyűlésben:

„A föderalizmus és a babona bretonul beszél, az emigráció és a köztársaság elleni gyűlölet németül, az ellenforradalom olaszul és a fanatizmus baszkul.”

Majd hozzátette:

„Semmisítsük meg a tévedésnek és ártalomnak ezen eszközeit.(...) Egy szabad nép nyelve egy és ugyanaz mindenki számára.”⁸

Közvetlenül ezután határozta el a Közjóléti Bizottság, hogy francia anyanyelvű tanítókat küldenek tíz napon belül minden Barère által megnevezett regionális nyelvet beszélő megyébe, azaz a bretonul, baszkul, elzásziul (németül), oksztánul és korzikaiul (olaszul) beszélő régiókba. A tanároknak még az is feladatuk volt, hogy a helyi nyelvre szóban lefordítsák a Köztársaság törvényeit. Persze, ezt a határozatot nem tudták végrehajtani, mivel ehhez sem elegendő ember, sem elegendő pénz nem állt rendelkezésre.

Eközben már negyedik éve végezte felmérését Grégoire abbé, Blois püspöke, aki 1790 augusztusában óriási munkába kezdett, az egész országra kiterjedő kérdőíves felmérést folytatott a franciaországi dialektusokról (patois). Munkájának eredményét 1794. június 16-án ismertette a Konvent előtt. A jelentés a következő sokatmondó címet viselte: *„Jelentés a nyelvjárárok megsemmisítésének szükségességéről és eszközeiről, valamint a francia nyelvhasználat egyetemessé tételéről”*.

A jelentés pontos láttelet a kor nyelvi sokszínűségéről, amelyet meg kell szüntetni, mert az egyetlen fennmaradásra méltó nyelv a francia. A helyzet súlyos és sürgető, mivel az akkor mintegy 25 milliós francia népességből legalább 6 millió, főleg vidéken élő „polgár” egyáltalán nem beszélt franciául. A dialektusok szegényesek, a fordításnak ellenállnak, hátráltatják a forradalom

⁸ Hagège, Claude: *Le français, histoire d'un combat*. Éditions Michel Hagège, Paris, 1996, 83. old.

helyi tisztségviselőinek munkáját. A mezőgazdaság fejlődését is lehetetlenné teszik, hiszen a gazdák egymást sem értik. Grégoire abbé hosszasan fejtegeti a nyelvjárások használatának hátrányait és végső következtetésként ezt mondja:

„Mindabból, amit eddig elmondtunk, az következik, hogy az előítéletek kiirtásához, mindenféle igazság, tehetség, erény fejlődésének elősegítéséhez és ahhoz, hogy minden polgár eggyé válhasson a nemzet nagy tömegében, s a politikai mechanizmus egyszerűbbé, a politikai gépezet működése könnyebbé váljon, mindenkinek egy és ugyanazon nyelven kell beszélnie.”⁹

A jelentés következményeként újabb dekrétumokban erősítették meg a francia nyelv használatát, a dialektust használó tisztségviselőket például 6 havi börtönre ítélték az 1794 júliusában hozott törvények értelmében.

III. A polgári Franciaország és a regionális nyelvek

A Forradalmat követően, a polgári Franciaországban a nemzetiségeknek, még ha lett volna nemzeti-nemzetiségi tudattal áthatott vezető rétegük, akkor is óriási nehézségekkel kellett volna megküzdniük. Az ipari fejlődés olvasztókemencéjében a francia városokba ármaló breton, baszk, katalán, oksztán parasztfiatalok a természetes asszimiláció révén beolvadtak a francia nemzetbe, nyelvükben, szokásaikban elfranciásodtak. Ezt a természetes asszimilációt támogatta a nacionalista propaganda is. A modern polgári nacionalizmus nagyobb tömegeket először a nemzetiségek beolvasztását igen hatékonyan elősegítő szervezetben, a hadseregben tudott magának megnyerni.

Ami a közoktatást illeti, a polgári Franciaországban az iskolai tankönyvek francia nyelvűek voltak, és a hatóságok mindent elkövettek, hogy az országban élő nemzetiségeket mihamarabb nyelvükben is elfranciásítsák. A regionális nyelvek gyakorlatilag nem sokat fejlődtek az eltelt időszak alatt. Sajnos, a regionális nyelvet beszélők vezető rétegei elvándoroltak, a nagyobb városokba, a fővárosba mentek és elszakadtak nyelvüktől, régiójuk kultúrájától és hagyományaitól.

Bretagne-ban a XIX. század közepére megszűnt az analfabétizmus, de ez egyben a breton nyelv visszaszorulásával járt együtt, mivel az oktatás nyelve kizárólag a francia volt. Jellemző a korra, hogy az iskolában a gyerekek még a szünetben is csak franciául beszélhettek, a dialektust használó megalázó büntetésben részesült, ez volt a *plaque* vagy *symbole*. Ennek lényege az volt, hogy amelyik gyerek megszólalt az anyanyelvén, és nem franciául be-

⁹ Rapport de Grégoire, [http:// www.bzh.com/grégoire.html](http://www.bzh.com/grégoire.html)

szélt, facipőt akasztottak a nyakába, vagy egy kis kavicsot, botot adtak neki, amitől csak úgy szabadulhatott meg, ha egyik társa is elszólta magát. Ekkor a tárgy ahhoz került át. A tanítási nap végén annak a diáknak, akinél a tárgy volt, általában valamilyen takarítási feladatot kellett elvégeznie.

Bretagne-ban a köztereken feliratok hirdették: „*Földre köpni és bretonul beszélni tilos!*”

Mivel a szülők egyértelműen látták, hogy szoros kapcsolat van a társadalmi felemelkedés és a regionális nyelvtől való megszabadulás között, gyakorlatilag a tanítók pártján álltak.

Azért akadtak ebben a korban is olyanok, akik felismerték, hogy a regionális nyelvek pusztulása egy közös nemzeti örökség elszegényedését is jelenti, és megpróbáltak valamit tenni ez ellen. Közéjük tartozott egy bizonyos *Charles de Gaulle* is, a tábornok-elnök nagybátyja. Ő és néhány jó szándékú francia nyelvész kidolgozott egy tervezetet a regionális nyelvek megmentéséért.

A nyelvészek tervezete hat regionális nyelvvel foglalkozott (a *langue d'oïl* különféle nyelvjárásait nem tekintették önálló nyelveknek), a provanszál, a baszk, a breton, a flamand, az elzászi és a korzikai nyelvekkel. Indítványozták, hogy az alapfokú oktatásban a helyi nyelveket a tanítók használhassák a francia nyelv oktatásához, valamint javasolták, hogy adjanak ki tankönyveket is a felsorolt nyelveken és tegyék lehetővé a tanulók számára, hogy megtanulhassanak írni-olvasni és helyesen beszélni az anyanyelvükön. A középfokú intézményekben (*lycée, collège*) tanítsák ezeket a nyelveket és érettségi tárgyak is legyenek. Az egyetemeken tanszékek felállítását szorgalmazták, ahol a nemzetiségek irodalmát, történelmét, nyelvét kutatják és oktatják.

De Gaulle-ék javaslatát az illetékesek válasza sem méltatták.

A XIX. századból egy jelentős nyelvpolitikai intézkedés emelkedik ki, s ez *Jules Ferry* nevéhez fűződik, aki 1880 és 1886 között bevezette az ingyenes, kötelező és világi oktatást. Az esélyegyenlőség eszméjét szem előtt tartva, mindenütt egységes tantervek, programok létrehozására került sor, egy közös nyelven, amely természetesen a francia volt.

IV. A XX. század és a regionális nyelvek

A huszadik század elején az első világháború mért jelentős csapást a nyelvjárásokra. A háború elején az újoncokat egy területről behívott katonákból álló ezredekbe szervezték, ahol egymás között dialektusban beszélhettek. A háború vége felé ezeket az ezredekét átcsoportosították, és a katonák kü-

lönböző ezrekbe kerültek, így kénytelenek voltak egymás között franciául beszélni, és szép lassan elszoktak saját anyanyelvük használatától.

Jellemző a nagyságrendre, hogy az első világháborúban például 240 000 breton halt meg, kétszer annyi, mint a Franciaország más nagy történelmi vidékeiről besorozottak közül. Kezdetben a sorozó plakátokat bretonul is kinyomtatták, ám a háború során a francia hadsereg egyes tisztjei és hadbírószágai többször is elfeledkeztek arról, hogy nem minden breton tud franciául, és több breton katonát is kivégeztek, akiknek legfőbb bűnük az volt, hogy nem értették a francia vezényszavakat.

A második világháború alatt, 1941-ben a breton nyelv és történelem tantárgy lett, a rádióban breton nyelvű adások hangzottak el, létrehozták a Kelta Intézetet. Ugyanakkor sajnos a második világháború különösen szomorú és ellentmondásos időszak volt Bretagne számára. Breton szakadárók egy csoportja a németekkel kollaborált, annak reményében, hogy Németország majd segíti autonómiájukat. A helyzet vésszen emlékeztetett a Francia Forradalom alatti időszakra, amikor a bretonokat ellenforradalmároknak kiáltották ki, és a jakobinus diktatúra vésszen megtorolta Bretagne ellenállását. A bretonok nagy többsége egyáltalán nem volt kollaboráns, de a franciák megtorlásul közel ezer embert végeztek ki, és ezeket vetettek börtönbe. A francia kormány és Bretagne viszonya a háború után nagyon feszült volt, a bretonok továbbra sem adták fel a nyelvükért, önállóságukért folytatott harcot, és a terrorcselekményektől sem riadtak vissza.

Ugyanakkor a második világháború után újjáéledtek a különböző nemzetiségi mozgalmak is. Bretagne-ban már a XIX. század végén, 1898-ban megalakult a Breton Regionális Unió (*Union Régionaliste Bretonne* - URB), amely egy kicsiny, művelt értelmiségi csoport szervezete volt, akik nagy érdeklődéssel fordultak a breton múlt, nyelv és kultúra felé. Az URB képviselői folyamatosan követelték a francia kormánytól a breton nyelv tanításának lehetővé tételét. Ez a mozgalom más egyéb szervezetekkel együtt, kitartóan küzd a breton nyelv és kultúra felemelkedésért.

Bretagne mellett a másik régió, amelynek sorsa, nemcsak népének, hanem nyelvének, kultúrájának sorsa is a legellentmondásosabb és sajnos legvéresebb is, Elzász. Elzász-Lotharingia történelmének viharairól nem lehet egy ilyen rövid tanulmány keretén belül írni, csak utalni szeretnék az itteni helyzetre. Az elzászi nyelv, amely gyakorlatilag egy német dialektus, az alemann egyik változata, az itt lakók anyanyelve, de – és ez a különös a dologban – nem nemzeti identitásuk meghatározója. A helyzet teljesen különböző a bretonokétól, ahol nyelv és nemzettudat egy és ugyanaz. Az elzásziak ugyanis csak nyelvükben „németek”, lelkükben egy sajátos, külön népcsoportnak tartották magukat. Nem alakult ki bennük a német nemzeti tudat, és éppen a

kíméletlen náci elnémetesítő politika erősítette meg bennük francia nemzettudatukat. Ez a furcsa kettősség lett e nép tragikus sorsának okozója is, hiszen a németeknek sosem voltak eléggé németek, a franciáknak pedig nem voltak elég franciák. Francia identitásukat hangsúlyozandó, a második világháború után a francia nyelv tanulása fellendült, mivel hatékony módja volt a francia nemzeti érzés, a Franciaország iránti lojalitás kimutatásának. Ezzel párhuzamosan természetesen csökkent az elászi nyelv presztízse, és előbb kétnyelvűvé, majd egyre inkább francia egy nyelvűvé vált ez a régió. Napjainkban erőteljes kétnyelvűvé válás zajlik ismét, az elászi nyelv presztízse újra megnőtt.

A regionális nyelvek helyzete a második világháború után mindenképpen valamiféle rendezésre szorult. Bár az asszimilációs folyamat felgyorsult, és legalábbis a kétnyelvűség volt a meghatározó ezekben a régiókban, a regionális mozgalmak képviselői továbbra is megoldást sürgettek. Párizs nem tudott többé kitérni e problémák elől, lépnie kellett.

Ami a jogi hátteret illeti, a várva várt törvény 1951. január 11-én született meg, egy Deixonne nevezetű szocialista képviselő javaslatára, ezért viseli a törvény az ő nevét. A képviselő szerint a nemzeti összetartó erő már elég nagy ahhoz, hogy Franciaország megengedhessen magának egy ilyen mértékű decentralizációt.

A törvényjavaslat lehetővé teszi a regionális nyelvek használatát az oktatás során, heti egy óra fakultatív nyelvvóra megtartását az elemi iskolákban. A tanárképző főiskolákon fakultatív kurzusokat vehetnek fel azok a tanárjelöltek, akik valamely regionális nyelvet beszélő körzetben kívánnak dolgozni. De a gimnáziumokban is lehet ezeket a nyelveket tanulni, sőt fakultatív érettségi vizsgatárgy is lehet egy regionális nyelv ismerete. Az egyetemeken ilyen jellegű tanszékek is alakulhatnak. Az érintett nyelvek: a breton, baszk, katalán és okszitán.

3. cikk:

„Minden ezt kérő tanító számára megengedhető, hogy heti egy órában a helyi nyelv olvasásának és írásának alapvető szabályait oktassa és ennek megfelelően kiválasztott irodalmi műveket tanítson. Ez az oktatás fakultatív a tanulók számára.”¹⁰

Ez a törvény, bár a XX. század francia nyelvpolitikájában nagy jelentőségűnek mondható, nem hozott látványos áttörést a regionális nyelvek számára.

¹⁰ <http://www.culture.gouv..../lang-reg/lang-reg4.htm>

Ebben minden valószínűség szerint nagy szerepe volt a helyi végrehajtó szervezeteknek, iskolaigazgatóknak, akik nem nagyon siettek a törvényt végrehajtani.

Éppen ezért az ún. *Haby-törvény* 1975 júliusában újra megerősítette az előbb említett *Deixonne-törvényt*.

12. cikk:

„A regionális nyelvek és kultúrák oktatása az iskoláztatás teljes időtartama alatt biztosítható.”¹¹

Az 1982-ben kiadott *Savary-körlevél* a regionális nyelvek körét kiegészíti a flamanddal. 1984 januárjában megszületik a *Savary-törvény* a felsőoktatásról, amelyben többek között ez áll:

7. cikk:

„A felsőoktatás feladata a francia nyelv és a regionális nyelvek és kultúrák gazdagításának és fejlődésének elősegítése. Részt vállal a nemzeti és regionális kulturális örökség tanulmányozásában.”¹²

Alain Savary, közoktatási miniszter, egyébként valóban sokat tett a regionális nyelvek és kultúrák oktatásáért. Az általa benyújtott törvény megteremtette az alapját a különböző képzési ciklusok pedagógiai célkitűzéseinek, és három alapelvet is kimondott, amelynek alapján a francia állam részt vesz a regionális nyelvek oktatásában. Ezek a következők:

1. Az állam vállalja a regionális nyelvek és kultúrák oktatásának megszervezését. (Ez először szerepelt hivatalos szövegben.)
2. A regionális nyelvek és kultúrák oktatása a nemzeti közoktatás része.
3. Az oktatás a tanítók és tanulók önkéntességén alapul a közoktatás koherenciájának tiszteletben tartásával.

A *Savary-törvény* a kétnyelvű oktatás alapelvét is rögzíti, azaz a francia- és a nemzetiségi nyelv oktatását, és lehetővé teszi olyan programok kidolgozását, amelyek ezt a fajta kétnyelvűséget fejlesztik.

A regionális nyelvek és kultúrák terjesztésének kiemelkedő eszközei napjainkban a médiák. Ezért nagy jelentőségűek az 1987-től kezdődően folyamatosan születő, illetve módosított francia médiatörvények, amelyekben a

¹¹ <http://www.culture.gouv.../lang-reg/lang-reg6.htm>

¹² Uo.

regionális nyelvek szerepéről is szó esik. A *Radio France* állomás feladatai közé tartozik például annak ellenőrzése is, hogy a helyi rádióállomások elősegítik-e a regionális nyelvek megjelenését a médiában. (1987. nov. 3. 3. és 6. cikkek)

A *France 3* televíziós társaságra is hasonló rendelkezés vonatkozik. (1984. szept. 16. 16. cikk)

V. Napjaink francia nyelvpolitikája

A kilencvenes évek európai nyelvpolitikájának mérföldköve az Európa Tanács által 1992. november 5-én kiadott Karta, a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartája.

A Karta gyakorlatilag az élet minden területén széleskörű használati jogot biztosít a regionális vagy kisebbségi nyelveknek az oktatástól az igazságszolgáltatáson át a médiáig és mindenféle kulturális tevékenységig.

A Karta megszületése óta folyik a vita az egyes európai államokban arról, hogy melyik rendelkezés mely pontjait vagy bekezdését írják alá, melyeket pedig ne.

Több évi hallgatás után megtört a jég Franciaországban is, a szocialista kormány lépni akart, és komolyan fontolóra vette az aláírást. A pozitív irányú elmozdulás első jele az ún. Poignant-jelentés volt. Bernard Poignant, Quimper (*Bretagne*) polgármestere, Lionel Jospin miniszterelnök felkérésére 1998. július 1-ével elkészített egy huszonötoldalas jelentést a regionális nyelvek és kultúrák helyzetéről. Ebben igen részletesen áttekinti a nyelvekre vonatkozó eddigi törvényeket és rendelkezéseket, a regionális nyelvek oktatásának helyzetét.

A regionális nyelvek és kultúrák oktatása három iskolahálózat keretén belül folyik ma Franciaországban:

1. Az állami közoktatás keretén belül
2. A magániskolákban
3. A kulturális egyesületek keretén belül szerveződő magániskolahálózatban

Az óvodákban és általános iskolákban két formában történhet a regionális nyelv oktatása: bevezető nyelvről és kéttannyelvű oktatás keretében. A kéttannyelvű oktatás a szülők kérésére szervezhető meg és akkor, ha van olyan önkéntes tanító, aki megfelelő képzettséggel rendelkezik az oktatás biztosításához. Az általános iskola felső tagozatán (*collège*) szintén több variáció létezik, heti egy órától a kétnyelvű oktatásig. A gimnáziumokban választ-

ható tárgy a regionális nyelv és választható érettségi tárgyként is. Poignant megállapítja, hogy a törvényadta lehetőségekkel nem mindenütt élnek, és vannak olyan régiók, ahol egyáltalán nem kínálnak az oktatási intézmények regionális nyelvoktatást. Ez világosan kiderül a számokból.

1996-97-ben, mintegy százezer tanuló tanult valamilyen regionális nyelven az általános és középiskolákban. Ezenkívül 80 000 tanuló tanult németül (!), mint regionális nyelven Elzász-Lotharingia megyéiben. Az összes tanuló 5,3%-a tanulta a nyelvet kétnyelvű osztályban.

Az összes oktatási szintet figyelembe véve mintegy 335 ezren tanultak ezeken a nyelveken, és ha azt is figyelembe vesszük, hogy a tanulók száma ebben az évben 12 millió volt, ez a szám nagyon alacsonynak tűnik. A legtöbben egyébként Elzászban tanulnak, de – amint láttuk – németül, ami nem a régió nyelve, hiszen az az elzászi lenne.

Ami a felsőoktatást illeti, 1995-ben, az összes francia egyetemet figyelembe véve, 78 *DEUC* (első két év után kapott diploma), 78 *licence* (a harmadik év után szerzett diploma) és 17 *maîtrise* (öt év után szerzett diploma, a magyar rendszernek megfelelő egyetemi diploma) típusú oklevelet adtak ki, amelyekben a regionális nyelv szakként szerepelt.

A Tanárképző Intézetek (*IUFM*) lehetőséget nyújtanak a regionális nyelven történő képzésre, Rennes-ben a breton nyelv, Corte-ban a korzikai, Montpellier-ben és Toulouse-ban az okszitán, Bordeaux-ban a baszk nyelv tanulására van lehetőség, azaz tulajdonképpen itt képzik a leendő regionális nyelvet/ nyelven tanító tanárokat.¹³

Külön meg kell említeni a rendkívül fontos szerepet játszó egyesületi iskolákat, amelyek minden régióban megtalálhatók. A legjelentősebbek: a *DIWAN* a breton nyelv, a *CALANDRETA* az okszitán nyelv, az *ISKATOLA* a baszk nyelv, a *BRESSOLA* a katalán, az *ABCM* *Zweisprachigkeit* az elzászi nyelv oktatására.

Ezek az iskolák, az 1983-ban a Köznevelési Minisztériummal kötött megállapodás értelmében ingyenesek, világiak és mindenki számára nyitottak. A totális bementés módszerét alkalmazzák, az óvodában csakis regionális nyelven beszélnek, a francia csak az első iskolaév végén lép be, és emellett magas óraszámokban tanulják az angolt is, ezt természetesen csak később. Az itt tanító tanárokat egy központi intézmény képzik, a Montpellier-ben található a Köztársaság Nyelveinek Legfelsőbb Intézete (*Institut Supérieur des Langues de la République Française*), amely magánintézmény ugyan, de jelentős állami támogatást is kap.

¹³ <http://www.chez.com/buan1/poignant.htm>, p.9-10.

Ezek az egyesületi iskolák közös alapokon működnek: azonos a státuszuk, a bemelegítő pedagógiai módszerük, az államhoz fűződő viszonyuk és tanárképzésük. Ma ötezer tanulójuk van, és intézményeik száma folyamatosan nő. A DIWAN hálózat esetében rendelkezésemre állnak pontos adatok is: 1997-ben összesen 1753 iskolájuk volt, ebből 752 óvoda, 674 általános iskola (alsó tagozat), 268 felső tagozat és 59 gimnázium. Különösen a felső tagozatok és gimnáziumok esetében nagy a növekedés az előző évhez képest, 34, illetve 59 %.¹⁴

Az oktatási intézmények mellett jelentős kulturális szervezetek is tevékenykednek a különböző régiókban. Ezek közül csak néhányat említek meg: Baszk Kulturális Intézet és Akadémia, Oksitán Tanulmányok Intézete (IEO), Bretagne Kulturális Intézet, Elzászi Kulturális Szervezet, vagy szintén Elzászban a Kétnyelvűség Regionális Hivatala (ORB).

A rádió- és televízióadások rendszeresen sugároznak regionális nyelvű műsorokat, kétnyelvű újságok jelennek meg, és a mai számítógépes világban természetesen az Internet sem maradhat ki ebből a felsorolásból, hiszen a regionális nyelvek ott vannak a világhálón is.

A Poignant-jelentés részletesen elemzi a Karta elveit és célkitűzéseit is, és végül levonja azt a következtetést, hogy Franciaországnak mindenképpen alá kellene írnia, majd ratifikálnia a Kartát. Ezt a véleményét Poignant igen hatásos érvekkel támasztja alá:

„Egy regionális nyelv támogatása nem jelentheti a mindnyájunk által beszélt nyelv visszafejlődését. A francia teljes mértékben gyökeret vert, és szilárd a Köztársaság területén. Nem fenyegeti veszély...”

A francia nyelv és a regionális nyelvek baráti nyelvek az országon belül, és Franciaország külvilág felé történő kisugárzása szempontjából szövetségeseik... A francia kultúra nemcsak a francia nyelv kultúrája...

Egy regionális nyelv jelenlétét ne a hatalom elleni támadásként éljük meg: ha Franciaország beleegyezett abba, hogy lemondjon saját pénzéről, elfogadhatja a bretont vagy a katalánt is... anélkül, hogy nyelvi egységét elveszítené.”¹⁵

A Poignant-jelentés nagyon nagy jelentőségű a francia nyelvpolitika szempontjából, különösen, ha párhuzamba állítjuk Grégoire abbé jelentésével. Míg ez utóbbi a regionális nyelvek teljes megsemmisítését irányozta elő, Poignant e nyelvek és kultúrák maximális támogatását tartja a nyelvpolitika fő célkitűzésének.

¹⁴ <http://www.chez.com/buan1/buandiwan.htm>, p.2.

¹⁵ <http://www.chez.com/buan1/poignant.htm>, p. 5-6.

Talán éppen a Poignant-jelentés hatására, Franciaország 1999. május 7-én, Budapesten aláírta a Kartát. Aláírója egyébként a francia kormány nevében *Catherine Trautmann*, az elzászi képviselőből lett kulturális miniszter volt. De a Kartát nem elég aláírni, ahhoz, hogy ezek a célkitűzések törvényerőre emelkedjenek, a francia parlamentnek ratifikálnia kell az okmányt. És itt van egy kis bökkenő. A már fentebb említett francia alkotmány 2. cikke ugyanis „egy és oszthatatlan” Köztársaságról beszél, amelynek egyetlen hivatalos nyelve a francia. Alkotmányjogászok, politikusok és írók azóta vitatkoznak a sajtóban, rádióban és televízióban azon, hogy a Karta elfogadása összeegyeztethető-e a francia alkotmánnyal.

A vita azonban nemcsak az értelmiségek között folyik a nyilvánosság előtt, hanem a kormányfő, *Lionel Jospin* és a köztársasági elnök, *Jacques Chirac* között is. Chirac elnök ugyanis nem járul hozzá az alkotmánymódosításhoz, amely lehetővé tenné a Karta ratifikálását. A baloldali kormány és a jobboldali köztársasági elnök közötti politikai ellentét a Karta kapcsán, úgy tűnik, egyre élesebbé válik. Az alkotmány módosításával kapcsolatos huzavona mindenképpen késlelteti annak a reális esélyét, hogy a francia nyelvpolitika az eddigieknél sokkal toleránsabban viszonyuljon a regionális nyelvekhez és kultúrákhoz, és a területén élő kisebbségi nyelvet beszélő közösségek, annyi viszontagságos év után, végre fellélegezhessenek.

E rövid nyelvpolitikai áttekintés után, azt hiszem, teljesen nyilvánvaló, hogy még az egynyelvű nemzetállamnak kikiáltott Franciaország sem mentesülhet a kisebbségekkel kapcsolatos problémák megoldása alól, és az Európai Unió egyik megálmodójaként, csak remélhetjük, hogy az európai szellemiségnek megfelelő döntést fog hozni ebben a jelentős kérdésben.

Irodalom

- BÁRDOSI VILMOS-KARAKAI IMRE: 1996. *A francia nyelv lexikona*. Budapest: Corvina
- BOCHMANN, KLAUS: 1993. *Sprachpolitik in der Romania*. Berlin, New York: de Gruyter
- *Communiquées de presse du Premier Ministre*: 1998. <http://194.2.1.108/PM/071098.htm>
- HAGÈGE, CLAUDE: 1996. *Le français, histoire d'un combat*. Paris: Éditions Michel Hagège.
- JOÓ RUDOLF: 1977. *Nemzetiségek és nemzetiségi kérdés Nyugat-Európában*. Budapest: Kossuth.
- JOÓ RUDOLF: 1988. *Etnikumok és regionalizmus Nyugat-Európában*. Budapest: Gondolat
- KARSAI LÁSZLÓ: 1983. *A nemzetiségi kérdés Franciaországban*. Budapest: Kossuth.
- LA LOI DEIXONNE: 1951. <http://www.culture.gouv.../lang-reg/lang-reg4.htm>
- LA LOI SAVARY: 1984. <http://www.culture.gouv.../lang-reg/lang-reg6.htm>
- RAPPORT DE CARCASSONNE: 1998. <http://www.bzh.com/bzh/carcassonne.html>
- RAPPORT DE GRÉGOIRE: 1997. <http://www.bzh.com/grégoire.html>
- RAPPORT DE BERNARD POIGNANT: 1998. <http://www.ches.com/buan1/poignant.html>
- VADÁSZ SÁNDOR: 1989. *Emberek és eszmék a francia forradalomban 1789-1799*. Budapest: Gondolat

dr. H. Tóth István¹⁶

A nyelvválasztás motívumainak moszkvai sajátosságai

A világ egyik leglendületesebben fejlődő fővárosában, Moszkvában tanítom anyanyelvünket, a magyar nyelvet. Ám nemcsak a város fejlődése vonatkozásában érvényes az iménti felsőfok jelenléte, hanem az állomáshelyemet, a *Lomonoszov Egyetemet* is megilleti, kiváltképp a nyugati értékek iránti odafigyelés, illetőleg az azokra felfigyelés tekintetében. Nevezetesen arról van szó, hogy az orosz gazdasági nehézségek ellenére határozottan törekszenek az egyetem mai vezetői arra, hogy minél több európai országgal alapozhassanak, építhessenek sikeres együttműködést elsősorban a diákok szellemi pallérozásáért. Hogy az általánosnak nevezhető tapasztalataimat kézzelfoghatóbbá tehessem, utalok *dr. Nanovszky György* nagykövet úr és a *Lomonoszov Egyetem* rektora közötti azon megállapodásra, miszerint Moszkvában a magyar nyelv egyetemi szintű oktatása továbbra is fontos politikai kérdés marad. A Filológiai Fakultás dékánja, *Marina Remnyova* professzor asszony határozottan kiállt a magyar nyelvészet és irodalom további oktatása mellett.

Abban az időben érkeztem vendégoktatói helyemre, amikor vészfelhők tündeztek fel a hungarológia moszkvai oktatása körül. A Budapesten tudományos fokozatot nyert *Antonyina Guszkova* kandidátus asszonynak és a Moszkvában élő, a *Lomonoszov Egyetemen* hosszú évek óta eredményesen tanító *Mayer Klárának* köszönhetően jó bázisa van a hungarológia oroszországi érdekeinek.

Mivel először tanítottam magyar nyelvet egyértelműen idegen nyelvi közegben - korábban az Ungvári Egyetemen magyar nyelvű kisebbségeket már igen -, természetesen *ismerni szerettem volna a tanszékünkön tanuló fiatalok nyelvválasztásának sajátos motívumait*. Jelen dolgozatomban a vizsgálati tapasztalataimról adok számot.

Eredetileg a Nemzetközi Hungarológiai Központ 1997. augusztus 27-én megtartott tanévnyitó konferenciáján ismertettem a résztvevőkkel adatgyűjtésem és -elemzésem egy-két pontját. Az Intézeti Szemle hasábjain napvilágot látott *Somos Béla*-tanulmány, amely az imágó-kutatás néhány kérdését

¹⁶ Egyetemi vendégoktató, *Lomonoszov Egyetem, Moszkva*

taglalja, készítetett arra, hogy orosz anyanyelvűeknek, illetőleg orosz nyelvű közegben élő nem orosz diákoknak a magyarhoz mint idegen nyelvhez való vonzódásáról közlétegyek érdeklődésre számot tartó információkat.

Mindenekelőtt arról tájékoztam, hogy az előttem Moszkvában oktató kollégák foglalkoztak-e az általam hangsúlyozott problémával. *Szűj Enikő*, aki magyar nyelvkönyvet írt oroszul beszélőknek, az 1970-es évek elején már rendszerezte tapasztalatait a témában, hogy még helytállóbb nézőpontból készíthesse el a ma is forgalomban levő sikeres taneszközét.

Vizsgálatom alaprésességét 23 hallgató képezte. Ők nemcsak írásban, hanem szóban is az adatszolgáltatóim voltak, valamennyien igen készségesen. Az írásbeli adatgyűjtés alkalmat adott arra, hogy a jelöltek verbális kommunikációjának írásos szegmenseit is szemügyre vehessem a helyesírási és a szövegképzési felkészültségük mellett. A szóbeli megnyilatkozások a hallgatók dialogizáló készségét mutatták meg, miközben szemrevételezhettem szókincsük jellemzőit is. Mind az írásbeli, mind a szóbeli adatfelvétel alapjául ugyanazok a kérdéseim szolgáltak, nevezetesen:

- a) Miért a magyar nyelvet választotta a fakultás bőséges kínálatából?
- b) Miért tanulja a magyar nyelvet?

A kétféle, tehát a szóbeli és az írásbeli vizsgálati módszert azért tartottam szükségesnek, mert az írásos megnyilvánulás adatait szembesíthettem egy oldott légkörű, információkban kétségtelenül gazdagabb beszélgetés tapasztalataival.

Szűj Enikő udmurtológusnak, a Lomonoszov Egyetem első magyar lektorának egy 1981-ben készült tanulmányából tudjuk, hogy 1970-ben, amikor Moszkvában indult a magyar filológusképzés, már akkor sokféle indokot lehetett összegyűjteni arra nézvést: *Miért akarják a nyelvünket tanulni az ottani 17-18 évesek?* Ime néhány ok ízelítőül:

- a) *filológusok*, azaz nyelv- és irodalom szakosok, illetőleg nyelvészek, vagy irodalomtörténészek akarnak lenni;
- b) *fordítóként, idegenvezetőként, publicistaként* kívánják hasznosítani hungarológiai ismereteiket;
- c) eszköznyelvként fogják kamatoztatni nyelvtudásukat, mint például magyar problémákra szakosodott történészek, közgazdák stb.

Ezeket a motívumokat - jellemző jegyeik alapján - általánosoknak is nevezhetjük, ugyanis más országok egyetemein szintén fel lehet kutatni és mutatni ilyeneket vagy hasonlókat. De sohasem feledkezhetünk el

- a) az adott szociokulturális környezetről, valamint
- b) a konkrét művelődési hagyományokról, továbbá

c) a politikai meghatározottságról sem.

Lényegében ezek jelölik ki a hallgatók mozgásterének igen érzékeny határait a *nyelvválasztás vonatkozásában* - különösen Oroszország első egyetemén, a moszkvai Lomonoszov Egyetemen.

Közismert tényező a nyelvtanulás esetében a *hobby*, amikor nem a vizsgakötelezettség, hanem a *személyes indíttatás, érdeklődés* motiválja a magyar nyelv tanulását. A sokféle indokot felmutató palettán megtaláljuk az úgynevezett *nyelvi egzotikum* iránti vonzódást nyelvünkkel kapcsolatosan.

Az ismertetett körkép birtokában kezdtem kutatni a Lomonoszov Egyetem Filológiai Fakultásának Finnugor Tanszékén a magyar nyelvet tanuló fiatalok körében a nyelvválasztás motívumait. A kutatott populációról az alábbiakat célszerű figyelembe vennünk.

A vizsgálatba bevont 23 hallgatóból 20 fő (= 86,95%) orosz anyanyelvű, 2 diák (= 8,70%) hanti, 1 jelölt (= 4,35%) kazah.

Az önálló magyar szakos képzésben 3 hallgató (= 13,04%) a földrajzi nevek alak- és jelentéstani kutatásával, illetőleg összehasonlításával foglalkozott.

A finn nyelvészet mellett a magyart 6 fő (= 26,09%) tanulta.

Történésznek készül 2 diák (= 8,70%). Az ő számukra egyértelműen eszköz lesz a magyar nyelv, ugyanis a magyar és az orosz történelem kapcsolódási pontjait, találkozásait akarják kutatni. Az egyikük a 16-17. századdal, míg társa a 20. századdal kíván majd behatóan foglalkozni. A vizsgálatban résztvevő hallgatóink többsége (18 fő = 76,26%) az általános és alkalmazott nyelvészet szakon tanul, ahol anyanyelvünkkel 2-4. idegennyelvként ismerkednek.

Júlia Laukó szép, érdekes, logikus nyelvnek tartja a magyart, amit az oroszhoz képest kevés ember beszél, ő ezért kezdett el vele ismerkedni. (Érdekességgéppen említem meg, hogy a nagykövetségünk egyik titkárának lett a felesége.)

Marina Ajpina hanti származású. Hosszú távon a magyar-hanti összehasonlító nyelvészettel szeretne foglalkozni.

Irina Sztjepanovát középiskolás korában érték olyan érzelmi hatások Magyarországgal kapcsolatban, amelyek eredményeképpen egyetemi tanulmányait nyelvünk megismerésének szentelte, s a továbbiakban kultúránk oroszországi népszerűsítésén akar fáradozni.

Jurij Svecov magyar szakos hallgatóként intenzíven tanult finnül is, mert magyar-finn-orosz nyelvű tolmácként dolgozhat egy nemzetközi vállalatnál.

Kirill Resetnyikov, e rendkívül tehetséges, eredeti problémalátású fiatalember finn szakosként Petőfi és Arany magyar nyelvű versesköteteit forgatja,

tanulmányozza minket, magyar anyanyelvűeket is zavarba ejtő felkészültséggel. Az uráli nyelvcsalád ugor ágának és a Jenyiszej menti nyelveknek a történeti-összehasonlító kutatásával szeretne foglalkozni, szeptembertől már tudományos ösztöndíjasként.

Jekatyerina Nedzveczkaja az alsó tagozat 1-3. osztályát Budapesten végezte. Jelenleg germanisztika szakos hallgatóként magyar nyelvészetet is tanul, mert - elmondása szerint - a magyar kultúra fontos szerepet játszott és játszik Közép-Európában.

Anna Galinszkaja 5 éves korától 12 éves koráig élt, tanult Magyarországon, magyar anyanyelvű gyermekekkel együtt. Amikor nagyszüleivel visszatért Moszkvába, akkor az orosz nyelvű gimnáziumi tanulmányai mellett nagykövettségünk honismereti iskolájába is járt, ahol szintén tett érettségi vizsgát. Kiváló alapokkal rendelkezik ahhoz, hogy magyar-orosz összehasonlító nyelvészettel eredményesen foglalkozzék.

Feltétlenül meg kell említenem *Jekatyerina Jeszinszkáját*, aki egy komikus véletlennek köszönhetően kezdett el magyarul tanulni. Úgy érezte, akkor tekintheti önmagát alaposan felkészült általános nyelvésznek, ha nemcsak az indoeurópai nyelvcsaládból való orosz, angol, francia, német, olasz nyelveket ismeri, beszéli, hanem egy más struktúráját is. Tanrendjének egyeztetésekor derült ki - itt a komikus mozzanat -, hogy nincs a magyaron kívül másik nyelv, amelyre járhatna a többi, már egyeztetett órái újrendezése nélkül. Jelenleg kedvenc kutatási területe a magyar-orosz-német határozószemlélet összehasonlító vizsgálata mellett a szövegnyelvészet matematikai módszerekkel történő tanulmányozása.

Úgy vélem, hogy a meggyőző példák, az írásbeli adatok és a szóbeli interjúk további idézése helyett jelentékenyebb hatású lesz a nyelvválasztást befolyásoló motívumok csoportosítása.

a) Vannak, akik

- előzetes középiskolai ismereteik alapján, a rendszerezett tudás megszerzése érdekében tanulnak magyarul;
- a nemzetközi gazdasági életben bekövetkezett eredmények, illetőleg annak körvonalazódó lehetőségei ismeretében veszik fel a magyar nyelvészet szakot;
- a kulturális, idegenforgalmi jellegű kapcsolatokban való részvétel biztosabb esélyeit látva akarnak hungarológiával foglalkozni.

b) Néhányan

- évekig tartó magyarországi, magyar tannyelvű iskoláztatás után sem mondtak le nyelvünk egyetemi szintű tanulmányozásáról;

– *kutató nyelvész*ként akarnak foglalkozni a magyar nyelvvel.

c) A hallgatók jelentős köre

- *tantervi követelményt* teljesítve kezdte tanulmányozni a hungarológiát;
- miután *örömet leli* a magyar nyelv elsajátításában - nagy erőfeszítésekkel ugyan, de eredetiben olvassa irodalmunkat;
- több alkalommal is utazhat Magyarországra *nyári egyetemi nyelvgyakorlatra*, illetőleg *évközi részképzésre*. Ezek a lehetőségek egyrésztől igen vonzóak, mivel *házánkra mint nyugati országra* tekintenek az orosz diákok, másrésztől tudni kell, hogy a Lomonosov Egyetem Filológiai Fakultásán a hallgatóknak csoportos utakat, a választott célnyelv országába nyelvi készségeket, nyelvhasználati szinteket kondicionáló programokat az utóbbi egy-két évben kezdtek szervezni. E vonatkozásban a mi tanszékünk kivétel a kétoldalú államközi szerződésnek köszönhetően, mivel korábban is természetes volt a magyarországi 4-6 hónapos részképzés.

Úgy látom a moszkvai tapasztalataim alapján, hogy a hallgatóinkra az eredményesség vonatkozásában nagy hatással voltak és vannak a tanszék oktatói mellett - értelemszerűen - a lektorként kiküldött vendégoktatók is.

Jelentős motivációs bázisnak nevezhetjük a közelmúltig, amíg nem kellett elhagynia épületét, a Moszkvai Magyar Kultúra Házának gazdag programkínálatát. Nemcsak a hangversenyek, a képzőművészeti kiállítások vonzották - sokak mellett - a Finnugor Tanszék hallgatóit, hanem a rangos magyarországi előadók, a napjaink költészetét reprezentáló alkotók bemutatkozásai is, továbbá a színvonalas vitaestek és az igényes filmsorozatok is. Általuk, a mi szemszögünkből nézvést sokat segített ez az intézmény a tanszékünk hallgatóinak a nyelvhasználati készségeik formálásában. A Ház könyvállománya gazdagításában kétségtelenül szerepet játszott az a tény, hogy dr. Mayer Rita igazgató asszony hosszú évekig magyar lektorként tanított a Lomonosov Egyetemen.

Véleményem szerint hasznos lenne valamennyi vendégoktatási helyünkről ismereteket szerezni arra nézvést, hogy

- a) Miért választották és tanulják a magyar nyelvet?,
- b) Milyennek látják a mai Magyarországot?

az ottani nem magyar anyanyelvű diákok, akik nyelvünket idegen nyelvként tanulják.

Irodalom

SZÍJ ENIKŐ 1983: *A magyar mint cél- és eszköznyelv a moszkvai Lomonosзов Egyetemen*. In: M. Róna Judit (szerk.): *Hungarológiai oktatás régen és ma*. Tankönyvkiadó, Budapest

MAYER KLÁRA 1983: *Magyar nyelv, magyar kultúra*. In: M. Róna Judit (szerk.): *Hungarológiai oktatás régen és ma*. Tankönyvkiadó, Budapest

SOMOS BÉLA 1998: *Az imágó-kutatás néhány kérdése határon túli diákok villanásnyi Magyarország-képe kapcsán*. Intézeti Szemle, I.: 69-77. p.

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

Szili Katalin¹⁷

Lehet-e ezt megtanítani? (Az igekötők tanításának kérdéséhez)

Mind a laikusok, mind a magyar nyelvet külföldieknek tanító szakemberek előtt vitathatatlan tény, hogy az igekötők a magyar nyelv egyik legnehezebb elemét képezik.

A használatuk rejtelseiben elmélyedő tanulóban kialakuló reményvesztettség érzését talán Kosztolányi szavai adják vissza a legérzékletesebben. „ – Látni. Meglátni valamit. Fellátni a hegyre. Ellátni messzire. Ellátni valakinek a baját, megverni, elpáholni. Ellátni valakit valamivel. Jelen időben, állító módon az igekötő nem válik el az igétől. Ellátok valakit. Ha tagadok, az igekötő elválik. Nem látok el valakit. A jövőben megfordítva van: az állításban válik el az igekötő, s a tagadásban az igéhez tapad. El fogok látni valakit. Nem fogok ellátni valakit. Mihelyt valamit kiemelek a jelenben, az igekötő elválik. Viszont a jövőben éppen akkor nem válik el. Akkor látok el valakit, ha megérdemli. Akkor fogok ellátni valakit, ha megérdemli. Most már határozottan szédülök. Lehet ezt megtanulni?” (Kosztolányi, 1979: 175-6).

Habár Kosztolányi a diák előtt tornyosuló problémák egyikéről, az igekötő szórendi helyéről szól, joggal tehetjük fel a kérdést gondolatát továbbfűzve: lehet-e ezt megtanítani?

Dolgozatomban e kérdés megválaszolásához kívánok hozzájárulni a terjedelem megszabta kereteken belül csupán néhány problémára helyezve a hangsúlyt.

¹⁷ ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátus

1. Az igekötők funkciói

Mivel az oktatás mikéntje nem választható el tárgyától, jelen esetben az igekötőktől, előljáróban vázolom azokat az elméleti megfontolásokat, amelyekre munkámat építem.

Az igekötők funkcióinak tekintetében Kiefer Ferenc meghatározását tartom mérvadónak, amelynek értelmében „A magyarban az igekötőknek három különböző funkciója van: (a) a **perfektiválás** (aspektusképzés), (b) **akcióminőségképzés** és (c) **szóképzés**” (Kiefer 1992: 830), azzal a megítélésem szerint fontos kiegészítéssel, hogy e szerepek legtöbbször egymásba olvadnak vagy olvadhatnak, néha azonban elhatárolódnak. Csak perfektiválásról például akkor beszélhetünk, ha az alapige és az igekötő nélküli között kizárólag aspektusbeli a különbség: *ír- megír, főz – megfőz, készít – elkészít, olvas – elolvas* stb. Az akcióminőségre, azaz a cselekvések, történetek lefolyásának módjára utaló képessége legtöbbször a perfektív igeszemlélet megjelenítésével társul. Így a főként meg- igekötővel alkotott kezdő (ingresszív) igék – *megtud, megszeret, meggyűlöl, megkíván* stb., az eredményt kifejező (terminatív-rezultatív) *meg-, el-* igekötős alakok – *megkeres, megtalál, megír, elolvas, elkészít* stb., vagy az egyszerűséget, mozzanatosságot magukba foglaló *megcsúszik, meginog, meghúz, megnyom, megzörget* igék egyben perfektív aspektusúak is. Imperfektív szemléletű ellenben a duratív akcióminőséget megerősítő *el-*: *elbeszélget, elüldögél, eldolgozgat* stb.

Harmadik, szóképző s egyben a perfektiválással ugyancsak összekapcsolódó szerepe az általam képviselt felfogásban a hagyományosnál jóval tágabb, hisz ez utóbbi értelmében csak akkor beszélhetünk képzett igekötős igéről, ha az igekötő az adott jelentésben nélkülözhetetlen kelléke a szónak, és a származékszó jelentése nem vezethető le az alapszóéból, illetve az alapszó nem létezik: *berúg, becsap vkit, elfogódik, meglepődik, elkótyavetyél*. A többi eset e gondolatmenet szerint vagy az irányjelölő, vagy a jelentésmódosító szerepéhez sorolható. Az előbbire a *kimegy, bemegy, felmegy, lemegy*, az utóbbira az *olvas → felolvas, leolvas, ráolvas, átolvas, beolvas, megoldvas* lehetnek a példák. Mivel az e funkciófelosztástól eltérő álláspontom részletes kifejtése szétfeszítené dolgozatom kereteit, csupán azokat a fő elméleti és pragmatikus szempontokat említem, amelyek megítélésem szerint megkönynyíthatik az igekötős igék kétségtelenül sok átmeneti tagot számláló konglomerátumának besorolását, valamint tanításukat.

A *megy → bemegy, kimegy, felmegy, lemegy, elmegy* igék opozíciójában az igekötős formák felfoghatók ugyan az irányjelölő igekötő és az alapige összetételének, mivel az igekötő eredeti irányjelentése valóban nem sérül bennük, de éppannyi érv szól képzett szó voltuk mellett is. Az igekötő nagy-

számú kapcsolódási lehetőségén kívül például az, hogy az igekötő megjelenésével az ige valenciá szerkezete, így mondatbeli viselkedése is jelentősen megváltozik, nem beszélve jelentéséről. Vö.:

1. Péter ül az autó**ban**.
2. Péter **beül** az autó**ba**.

Az irányjelentésnél jóval kétségesebb jelentésmódosító szerepük elkülönítése, mert bizonytalan kimenetelű s egy idő után káoszba fulladó szemantikai méricskélésre kényszerít az alapszó és az igekötős jelentése között. Valahogy így: vajon miért olvasok, ha *beolvasok* valakinek, hangosan olvasván miért éppen *felolvasok*, és miért nem *kiolvasok* stb. Az idegen ajkú helyzetét az is bonyolítja, hogy a definíciót követő oktatási metódus, amely az alapigék jelentésével köti össze minden „módosulások” előfordulásukat – *ír* → *kiír*, *átír*, *felír*, *összeír*, *elír*, *leír*; *ad* → *kiad*, *bead*, *lead*, *átad*, *felad*, *összead*, *rád* –, az anyanyelvében gyakran másképpen képzett vagy távoli, önálló lexikai egységek közötti összefüggések meglelését várja el tőle. Az alapige és a kopula egyezéseinek, eltéréseinek szövevényes rendszerét példázzák az első igecsoport angol megfelelői: *kiír* = *copy out*, *transcribe*; *átír* = *rewrite*; *felír* = *note down*, *prescribe*; *összeír* = *draw up*, *write down*; *elír* = *misspell*, *misswrite*, *leír* = *write down*. A diák mellett oktatója sincs könnyű helyzetben: őszintén szólva tanár legyen a talpán, aki megmondja, milyen mértékű a jelentésváltozás az alapigék és az igekötősek között példának okáért a *kicsinál*, *lehord*, *elmarad* stb. szavakban. (Ennek megállapítására elméletben azért van szükség, mert ha még jelentésmódosításnak minősíthető az igekötő okozta változás, az igekötős alakokat az alapigéhez rendelve kell tanítani, ellenkező esetben pedig önálló szóként.)

Az említett buktatókat elkerülendő tekintsük az igekötőket poliszemantikus előelemeknek, melyek a különféle jelentésű alapigék tömegéhez csatlakozván, azok jelentésével is feltöltekezvén eredeti irányjelentésükben kisebb-nagyobb mértékben módosultak, többjelentésűvé váltak. Az *el*- igekötő például a *szakad*, *törik*, *válik*, *vág* jelentésekkel szinonim családban a 'részekre', 'darabokra' jelentést hordozza, a *hibázik*, *ront* igékből ellenben a 'rosszul' elemmel töltekezik, amely jelentéssel aztán több alapige nélküli vagy az említett „ihlető” igék jelentésével kevés hasonlóságot mutató származék képzőjévé is válik: *elszúr*, *elbaltáz*, *elpuskáz*, *elnéz*, *elolvas*, *elrajzol* stb. Hasonló szempontú vizsgálataim azt igazolják, hogy az egyes szemantikai, morfológiai jegyekkel könnyen meghatározó igecsoportok, családok és a velük kompatibilis, már módosult jelentésű igekötők kapcsolódása rendszert alkot. Az egyes homogén jelentésű szemantikai családok három különbözőképpen jellemezhető igecsoportból állnak: 1. a „családalapító”, az ige-

kötött sajátos jelentéstartalommal feltöltő alapigékből (a 'rosszul', 'hibásan' elemet tartalmazó el- igekötős igékből véve a példát a *ront*, *hibázik* és szinonimáik sorolhatók ide), 2. a csoportban elnyert jelentést hordozó igekötő és a kevésbé karakteres alapigék alkotta származékokból (*elszúr*, *elnéz*, *elolvas*, *elrajzol*), 3. az alapige nélküli, az igekötő jelentése által determinált alakokból (*elbaltáz*). Könnyen belátható, hogy az első típust alkotók képzése szabályba foglalható, a második és harmadik alcsoport tagjainak pedig a dekódolását könnyíthetjük meg tanulóink számára, ha szemantikai családjukba tagolva tanítjuk őket. Az elmondottak illusztrálására vázolom a *fel-* igekötő jelentésmódosulásának fokozatait néhány, az egyes szemantikai családokat reprezentáló alakkal: 1. felfelé irányulás (mozgásigékkal), 2. mennyiségi növekedés, pozitív irányú lelki, fizikai állapotváltozás (*felszaporodik*, *fellelkesül*, *felcsigáz*), 3. valamely felületre kerülés, oda jutás (*felragaszt*, *felvarr*, *felrögzít*, *felcsavaroz*, *feldíszít*), 4. mélyből a felszínre kerülés (*felás*, *felkavar*, *felbolygat*), 5. álomból, állapotból való visszajutás, múltból, feledésből való felbukkanás (*felidéz*, *felocsúdik*, *felretten*, *felrezen*, *felkiabál vkit*), 6. nyílás, felszíni sérülés keletkezése, valaminek a kibontása, kinyitása (*felbont*, *feltép*, *felszakít*, *felhorzsol*), 7. részekre, darabokra bontás (*felvág*, *felszel*, *feloszt*), 8. hivatalos jelentésnyilat (*felküld*, *felszólal*, *felhatalmaz*). Bővebben: Szili 1996.

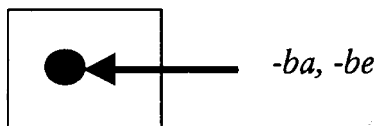
Úgy gondolom, nem igényel hosszabb bizonyítást az, hogy az oktatás folyamatában úrrá lenni az igekötők vázlatosan érintett összetettségén az elméleti szakirodalom eredményeinek legteljesebb bevonásával, a tanítás céljaihoz való alkalmazásával s pontos tervezéssel lehetséges. A tervezésben a fokozatosság elvének, az ismeretek egymásra építésének fontos módszertani elvnek kell lennie. A továbbiakban az igekötő perfektiváló, illetve a szóképzésben játszott szerepének bemutatásánál felmerülő problémákat érintem, teszek javaslatokat megoldásukra. Az vitathatatlan, hogy mindkét jelenséggel már a kezdő szinten kell találkozni a tanulóknak, ám pontosan körülhatárolandó a jelenségeknek az a köre, amely a nyelvtudásnak eme szintjén a sikeres kommunikáció elengedhetetlen részét képezik, illetve kellő alapul szolgálnak a komplex szerepkör későbbi kiteljesítéséhez.

2.1. Szóképzés – irányjelölő szerep

A szóképző és perfektiváló funkció együttes megjelenésének legegyszerűbb példáit az ún. irányjelölő előfordulásokban szolgáltatják. (Hangsúlyozom, hogy felfogásomban az irányjelölés csak egyike az igekötő szóképzői funkcióinak.) Nyelvkönyveinkben ebben a minőségükben korán, az irányhármasság tárgyalása után jelennek meg. A nyelvhasználatbeli összetartozá-

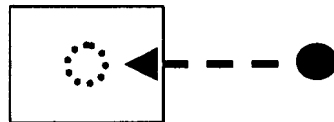
suk messzemenően igazolja szoros egymás utáni tárgyalásukat. Korrigálandó lenne ellenben kapcsolatuk természetének erőteljesebb feltárása, tudatosítása, valamint a bennük megjelenő befejezettséget kifejező jelentéselem megjelenítése. Bemutatásuknak következésképpen az irányhatározós szerkezetekkel közös és azoktól elkülönülő sajátosságaikra, valamint befejezettséget jelölő tulajdonságukra kell összpontosítani. A cél megvalósításához tehát már a *hova?*, *honnan?* kérdésekre felelő ragok prezentálásában kisebb módosítások szükségeltetnek a hagyományos tárgyalásukhoz képest. Az egyes lativus ragok jelentését illusztráló, esetlenségükben bájos, de pontosnak a legjobb jóindulattal sem mondható „valósághű” rajzokat újabb nyelvkönyveinkben nyilak váltották fel. (A régiak védelmében szólva a háromdimenziós térben történő mozgások – *bemegy*, *kijön*, *felmegy* – pontos megjelenítése elég nehéz feladat.) A választás szerencsésnek mondható, hisz az irányok univerzális vektorfogalmak, s a vektor megjelenési módjából következően (→) magában hordja a kezdés és a nyíl vége által szimbolizált végpont képzetét. Csakhogy az alábbi bal oldali ábrázolásból a ragok jelentésének két, majd az igekötők tanításába is beleépíthető eleme halványul el: egyfelől az általuk kifejezett szituáció dinamikussága, másfelől az, hogyan is teszik befejezetté a cselekvést. A jobb oldali megjelenítés nüánsznyi tűnő eltéréseinek jelentése: a) a szaggatott nyíl az elkezdett és célja felé irányuló mozgások dinamikusságára utal (A *hol?* kérdéssel járó zömében statikus igéket a lativus ragok mellett általában dinamikus mozgás igék váltják fel.), b) az alanyt megtestesítő ugyancsak szaggatott gömb a cselekvés jövőbeli célhozérését, azaz performatív válsát hivatott érzékeltetni. (Az én olvasatomban a bal oldali ábra inkább a *Péter a házba ment* mondattal azonosítható.)

Hova megy Péter?



Péter a házba megy.

Hova megy Péter?



Péter a házba megy.

Az irányjelölő igekötős igék és a már „tudott” lativus ragos határozók alkotta szintagmák jelentésének eltérő és azonos komponenseinek megvilágításakor a tanár előtt álló feladat kettős. Egyfelől a jelentésükben fellelhető egyezést, azaz a szituációt befejezetté tevő képességüket kell tudatosítani, amit Pais Dezső a következőképpen határoz meg: „Például a *leesik* nem olyanféle viszonymozzanatot fejez-e ki, mint a *földre*, *padlóra*, *fűbe*, *sárba* stb. esik, úgy hogy a *le* a tárgyi vagy dologi helyzethez képest módosuló je-

lentésárnyalatban általában helyettesíti a *földre, padlóra, fűbe, sárba* stb. elemeket” (Pais 1959 :182). Másfelől rá kell mutatnia az igekötős igében rejlő komplexebb jelentéstartalomra, amely mellett a határozói bővítmény csupán kiegészítésül szolgál. Egyszerűbben fogalmazva, a diákban a következő végkövetkeztetésnek kellene kialakulnia: a *földszintre megyek* vagy *lemegyek* a *földszintre* mondatokkal - más-más szórenddel! -, de egyaránt azt fejezem ki, hogy ‘a földszinten leszek’, de míg az első esetben a cselekvés iránya a fő információhordozó, azaz a jövőbeli földszinten levés ténye, addig a második mondatban maga a lekerülés (*lemegyek*), s az irányt kifejező bővítmény (a *földszintre*) csupán ennek pontosítását szolgálja.

A kettős cél megvalósítását kétségkívül a szerkezetek kérdéseinek szembesítése segítheti. Amikor az igekötők bevezetésekor a *mit csinál?* kérdéssel élünk, s éppen a *bemegy* jelentésének megfelelő cselekvést illusztráljuk, a diák még nem ismervén fel a tudásában tátongó hiányt – minden tanítási helyzet kiinduló pontját –, helyesen a *házba megy* szerkezettel válaszol, majd kételkedve nyugtázza nemtetszésünket. Az új, másfajta kérdés kihangsúlyozása, felismertetése után adott válaszukat (*Mit csinál?* → *Bemegy.*) a teljesebb jelentés magyarázatának kell követnie: *bemegy* = ‘bent lesz’, mégpedig a *megy* igében kifejezett cselekvéssel: A következő lépés éppen a cselekvésmódok lehetőségének feltárása lehetne, a *befut, berohan, besétál, berepül*, de akár a *benéz* alakok létrehozása. Megjegyzem, jól megválasztott szemléltetések esetén a diákok önállóan, az alkotás folyamatát élvezve képezik az újabb és újabb igéket. Feltűnhetett módszeremben a határozói bővítmény elhagyása, késleltetett megjelenítése, ami annak másodlagos, kiegészítő szerepéből következik. Ez a tanulók számára is evidens: ha megnevezzük a cselekvések irányát (*szoba, konyha, ebédlő* stb.), aktivizálják korábbi tudásukat, s létrehozzák a már teljesnek mondható szerkezeteket: *bemegy a szobába / konyhába / ebédlőbe* stb.

Megjegyzem, az egyértelmű irányjelentésüket őrző *ki-, be-, fel-, le-* igekötőkön kívül a homályosabb jelentésű *el-* és *oda-* tanítása is könnyebben megvalósítható a fenti fő elvek követésével. Az *el-*ről könyveink azt sugallják, távoli vagy bizonytalan irányok megjelölésére alkalmas, ami részben igaz: *Elmegyek. Elutazom a nagymamámhoz.* A milyen messze? dilemma felvetése helyett célszerűbbnek látszik a *Ma este moziba megyek. / Ma este elmegyek moziba.* mondatok felcserélhetőségére építenünk. (Az utóbbi mondatban az *el-* irányjelölő jelentésénél határozottabban van jelen perfektíváló funkciója.) Ugyanezt a metódust követhetjük az *oda-* használatának tudatosításakor: *Péter a megállóhoz megy. ~ Péter odamegy a megállóhoz.*

2.2. Perfektiváló szerep

2.2.1 Az aspektus, a perfektivitás fogalma

Az aspektus – általánosan elfogadott meghatározása szerint – a cselekvések, történések belső időstruktúrája. A perfektivitás az aspektuális szembenállások (statikus – dinamikus, duratív – nem duratív, telikus – atelikus) csúcspontján elhelyezkedő fenomén.

Definíciójában szemantikai összetevőikhez a következő jelentések soroltatnak: 1. A cselekvések, történések egész volta, azaz teljessége. Ez azt jelenti, hogy a perfektív cselekvés mint elemezhetetlen egész jelenik meg, pontszerűen, valódi időtartamának figyelembe vétele nélkül: *Felöltözött, aztán becsomagolta a szükséges dolgokat.* 2. Eredményesség, célhozérés: a perfektív cselekvés, történet meghatározott végeredménnyel bír, avagy nyilvánvaló állapotváltozásra utal: *megfőzte az ebédet, elkészítette a szekrényt, befestette a falat, megőszült.*

A cselekvések, történések időbeli lefolyását tekintve a szakirodalom vagy belső idejük behatároltságát, korlátozottságát (főként a szláv munkák) vagy oszthatatlanságát (Comrie, Kiefer) emeli ki.

Bár az aspektus kifejezésének képessége számos nyelv sajátja, nyelvi univerzálé, kialakulásának eltérő volta, más-más fejlődési útja miatt összetevői, így a perfektivitás is, eltérő módon jutnak kifejezésre, és legtöbbször másképp hangsúlyozódnak.

Tárgyunkat tekintve meghatározó kérdés, melyek azok a sajátos szemantikai jellemzők, amelyek nyelvünkben a perfektivitáshoz köthetők, s milyen grammatikai eszközök jelenítik meg őket.

Mivel a forma felől megközelíteni a funkciót egyszerűbbnek látszik, a továbbiakban formai megnyilvánulását igyekszem röviden meghatározni. A magyar szakirodalomban főként Kiefer munkáiból ismert, hogy a már említett lativus ragok mellett vannak egyéb nyelvi elemek, melyek prefektiválhatnak (Kiefer, 1983, 1992, Szili, 1985), nevezetesen a határozatlan névelős eredménytárgy (*épített egy házat*), az *-ig* rag (*bőrig áztam*), a *-vá,- vé* eredményhatározó rag (*múzeummá alakították*), de a perfektivitás grammatikai jelölőjének ettől függetlenül az igekötőket kell tekintenünk. Az igekötő az az elem, amely a cselekvések belső idejét behatárolja avagy oszthatatlanná teszi. (A magyar nyelvben inkább az első szerep helytálló, de ennek bizonyítása nem tárgya a dolgozatnak.) A belső határoló hatással van az ige szintaktikai valenciájára is, ami abban nyilvánul meg, hogy az igekötős ige a cselekvésnek külső határt szabó ún. külső határolót is kíván maga mellé. A **Péter megír* mondat például ennek hiánya miatt rossz. Szerepét a tranzitív igéknél a tárgy,

mégpedig a határozatlan vagy határozott névelős tárgy tölti be: *Péter megírta a levelet. Péter megírt egy levelet. *Péter megírt levelet.*

Együttes megjelenésük magyarázatát a mai aspektusfelfogások tükrében is helytállóan Budenz József adja a *meg-* igekötőről szólván: "a perfekciót kifejező *meg-es* ige *meg* a maga haladó, s egyszersmind hátmegé-tevő, azaz egyre perfectiót eszközölő cselekvésének határ- és végpontot kíván, minthogy csak ez által állhat be a teljes perfectio: e határ- és végpont pedig azáltal adatik meg, hogy a tárgyat, mint a cselekvés által elvégzendő, mintegy megjárando, kiszabott mennyiségű és mértékű föladatot kitesszük" (Budenz, 1863: 182).

A fentiek összegzéseként a perfektív aspektus megjelenítésének fő sajátosságának a belső és külső határolók egymást feltételező egységét, azaz az igekötők és a cselekvéseknek külső határt szabó tárgyak együttes megjelenését tartom, fő szemantikai jellemzőjének pedig a cselekvések, történések célhoz érését, beteljesedését. A perfektív aspektus kettős pillérre épülését úgy tűnik, az intranszitiv igék sem cáfolják: esetükben általában az alapige morfológiai felépítése, nevezetesen képzőjük jelentése szab határt az adott cselekvésnek. Így a visszaható igék képzője névmási tárgyat foglal magába (*mosakodik* = *mossa magát*), a denominális *megőszül*, *megfeketedik*, *megöregedik*, *elszegényedik* - féle származékokban pedig a képzett alapige jelöli ki a változások végpontját: *őszül* = 'ősz lesz', *feketedik* = 'fekete lesz'.

2.2.2 A befejezettség tanítása

Felmerül a kérdés, mi és hogyan vihető át a fentiekből az igekötők tisztán perfektiváló szerepének tanításába. Mi az, amit a nyelvhasználat nem enged megkerülni, és a pedagógiai megfontolások milyen utakat jelölhetnek ki a tárgyalásukra?

Sajnos, nyilvánvaló didaktikai szükségszerűség, hogy a fogalom megközelítését a tanításban – nem úgy, mint az elméleti vizsgálatokban – szemantikai elveknek kell irányítaniuk. De hogyan is prezentáljuk a cselekvések célba érését, beteljesedését egyértelműen, pontosan? (Igazság szerint a nyelvtanár hathatós segítséget nemigen kap nyelvkönyveinkből, melyek vagy szemérmeesen elhallgatják a jelenséget, vagy túl általánosan közelítik meg, de a kaotikus csapongás sem példa nélkül való az igekötők aspektusmeghatározó, akcióminőség-kifejező funkciói között.)

Célszerűnek és elég egyszerűnek látszik, hogy a befejezettséget a külső határoló, a grammatikai tárgy „kész” voltaival társítsuk, ahogy ezt a 3-4. mondatok mutatják:

3. Az anya megfőzte az ebédet. (Az ebéd kész.)
4. A diák megírta a házi feladatot. (A házi feladat kész.)

Ellenpéldák sokasága bizonyítja azonban, hogy e jelentéssel a befejezett szituációk igen szűk – főként eredménytárgyas – körét tudnánk csak meghatározni, azonosítani, és az 5-9. mondatokhoz hasonlókat kirekesztenénk a perfektivitás köréből:

5. Megette a csokoládét.
6. Megnézte a filmet.
7. Elolvasta a könyvet.
8. Elénekelte a dalt.
9. Kitakarította a lakást.

A befejezettség teljesebb megközelítését s a tisztán perfektiváló igekötők szerepének tudatosítását sokéves tapasztalataim szerint legteljesebben az elég egyszerű „abbahagy” teszt segítheti. Az különösebb logikai bizonyítást nem igényel, hogy a célját elérte, befejezett cselekvés abban a minőségében tovább már nem folytatható, tehát a feladat különösebb elméleti bevezetőt nem igényel. Ha az alábbi 10-17. mondatokkal kapcsolatban azt a kérdést tesszük fel, melyek a befejezettek, s melyek nem, a diákok nagy része az összes múlt idejűt annak tekinti. A félreértés oka az, hogy a kérdés elmosza a múlt idejű és félbehagyott, valamint a perfektív cselekvések közötti különbséget. Ha ellenben a jobb oldali mondattal való párosításra kérjük őket, az eredmény sokkal árnyaltabb lesz.

10. Az anya a konyhában főzött. 11. Az anya bement a konyhába és megfőzte a kávé. 12. Péter bement a konyhába és megitta a kólát. 13. A gyerek egész délután az asztal mellett ült és a verset tanulta. 14. A gyerek leült és megtanulta a verset. 15. Ült és hallgatott. 16. Ült és hallgatta a szimfóniát. 17. Leült és meghallgatta a szimfóniát.	Abbahagyta egy kicsit, aztán folytatta.
---	---

A csoport képességeitől függően egyedül vagy tanári segítséggel elvégezhető feladat célja annak tudatosítása, hogy a befejezettség a cselekvés célba érésével – ami persze lehet az, hogy tárgya kész lesz és sok más is –, végérvényes lezárulásával azonos, így abban a minőségében újra nem kezdhető, szemben az imperfektív cselekvésekkel, amelyek vég nélkül megszakíthatók, újakezdhetők. A mondatok múlt ideje és a már ismert irányjelölői

szerepben megjelenő igekötők szerepeltetése célzatos. A múlt idő és a befejezettség logikai együvé tartozását szükségtelen bizonygatnom. Az igekötők irányjelölő szerepe, illetve az azzal együtt járó perfektiválás már nem ismeretlen a diák számára, következésképpen hasznosnak bizonyulnak annak percipiálásában, megértetésében, hogy a meg- s el- velük hasonló funkciókat töltenek be azok irányjelentése nélkül. (Hatásukra esetleg felmerül benne a gyanú: ahogy a „leülést”, „bemenést” nem lehet abbahagyni, aztán folytatni, feltehetőleg a hasonlóképpen előelemmel ellátott cselekvéseket sem.)

A perfektivitás fogalmának bevezetését, kognitív úton való megértetését követő lépésnek a perfektivitást kifejező grammatikai eszközök meghatározásának kell lennie. A névelős tárgyak használatának indoka: csak valamilyen fokon egyeditett cselekvéshatár érhető el. A könyvet olvas szintagma tárgya túl általános, nem emel ki a könyvnek tekinthető tárgyak széles köréből egyet sem, az olvasás így vég nélkül folytatható. Az egy könyvet, a könyvet tárgyak ellenben már a könyvek konglomerátumából kiemelt egyedi könyvekre utalnak, melyeknek utolsó lapjához érven olvasásuk befejeződhet. (A névelők és az aspektus kapcsolata kiváltképpen a szláv anyanyelvűeket sújtja, teljesebb, szabályosabb aspektusrendszerük azonban segíti őket.) A tárgy jellemzőinek leírásánál jóval bonyolultabb feladatot jelent a tanításban az, hogy nyelvünkben az elhomályosult jelentésű meg-, el- igekötőkön kívül valamennyi bír „tisztán” perfektiváló szereppel is, vagyis ugyanannak a jelentésnek nagyszámú jelölője lehet.

Az igekötőknek a dolgozatomban tárgyalt kérdései képezik megítélésem szerint a kezdő szint velük kapcsolatos anyagát. Ez persze nem jelenti azt, hogy lexikai egységként ne találkozhatnak a tanulók más szerepkörükkel is! A továbblépést a nyelvoktatás következő fokán a perfektív funkció kiterjesztése, a szóképzésben, az akcióminőség kifejezésében játszott szerepüknek rendszerszerű feldolgozása jelentheti. Hangsúlyozom, hogy egyik feladat sem szorítható egy-két lecke anyagába, tehát az eddigi gyakorlattól eltérően az igekötők akár folyamatosan jelen lévő részét képezhetnék a magyar nyelv oktatásának.

Irodalom

BUDENZ JÓZSEF 1863, A magyar *meg* igekötőről. Bevezetésül az árja nyelvek néhány állítólagos hatásáról a magyar nyelvre. NyK. 2. 161-88.

KIEFER FERENC 1983, Az előfeltevések elmélete, Akadémiai Kiadó, Bp.

KIEFER FERENC 1992, Strukturális magyar nyelvtan I. Akadémiai Kiadó, Bp.

KOSZTOLÁNYI DEZSŐ 1979, Európai képek, összeállította Réz Pál, Bp.

SZILI KATALIN 1985, A magyar mint idegen nyelv grammatikájának néhány gyakorlati kérdése, Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből. 8. szám.

SZILI KATALIN 1996, Az igekötős igék képzéséről. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és hungarológia köréből. 33. szám.

Dr. H. Tóth István¹⁸

"A mi életünk akár a sínyom fehér tarhegyen mit befú a szél hajnalban"

Az 1996-97. tanév óta tanítok a Lomonoszov Egyetemen magyar nyelvet, magyar nyelvészetet és hungarológiát. Már az első hetekben szembesültem kellett azzal a ténnyel, hogy mind a hallgatók, mind az egyébként igen felkészült oktatótársaim fájdalmasan hiányolják - velem együtt - a magyar nyelv és nyelvészet tanításához elengedhetetlenül szükséges korszerű szemléletű irodalmi, valamint nyelvészeti szöveggyűjteményeket.

A Lomonoszov Egyetem Filológiai Fakultása Finnugor Tanszékének ideiglenes könyvtárában elegendő példányszámban megtalálhatni azt a külföldi egyetemi hallgatók számára szerkesztett szépirodalmi szemelvénygyűjteményt, egységes jegyzetet (Bánhidi - Bencsáthné - Mihályi, 1971), amelyből majd' harminc éven át a legkülönbözőbb szerzőktől szemezgethettek olvasnivalókat oktatók és hallgatók egyaránt. Kétségtelen, hogy időt álló, valóban klasszikus művekkel is találkozhattak az érdeklődők ebben a kötetben, hiszen a meséktől, valamint a Jókai, Mikszáth, Gárdonyi, Móra stb. nevével fémjelzett anekdotáktól, regényrészletektől Petőfi és Arany örökbecsű versein át sokféle szemelvény kapott helyet.

Az antológia érdeméül említhetem - nyelv- és olvasáspedagógiai aspektusból -, hogy a szövegek terjedelme is változatosnak mondható, talán a következetesség elve sem sérült, sőt a fokozatosságot is igyekeztek szem előtt tartani a szerkesztők. S ezek az értékek egyáltalán nem mellékesek, amikor a magyar mint idegen nyelv tanítása kerül szóba. De nem hagyhatom említetlenül azt a tényt sem, hogy a szóban forgó kötetet olyan diákoknak készítették, akik magyar anyanyelvi közegben igyekeztek megtanulni magyarul, azaz elsajátítani a magyar nyelvet, továbbá megismerkedni a magyar irodalom - többnyire klasszikus - értékeivel. Nyelvpedagógiai tény, hogy egészen más feltételekkel, módszerekkel, lehetőségekkel dolgozunk, amikor idegen nyelvi közegben, továbbá közvetítő nyelv alkalmazásával tanítjuk a magyar nyelvet, például a Lomonoszov Egyetemen is.

¹⁸ Egyetemi vendégoktató, Lomonoszov Egyetem, Moszkva

Az idő azonban túlhaladt az előzőekben említett antológián. Színe-sebb, a megcélzott populációhoz - életkorban, iskolázottságban, érdeklődés-ben, nem utolsó sorban nemzetiségre való tekintettel stb. - mindenképpen közelebb álló, az igényekkel és a gyakorlattal is harmonizáló(bb) szemelv-nyekre van szükség. Nemcsak az irodalomtörténetiséget, hanem a műfaj- és témagazdagságot, valamint a nyelvi szinteket is figyelembe vevő válogatást kell(ene) végeznie annak, aki vállalja ezt a szerkesztést. Természetesen alkotó/szerkesztő közösségnek célszerű elvégeznie ezt a sokirányú munkát, de mindenképpen a magyar mint idegen nyelv tanításában autentikus szakem-bereknek kell(ene) összefogniuk egy komplex nyelvpedagógiai feladatokat segítő olvasókönyv összeállítása érdekében. Ezt a munkát PÉLDÁUL a Nem-zetközi Hungarológiai Központ szakmai, erkölcsi és anyagi támogatásával látom megvalósíthatónak rövid időn belül.

A magyar mint idegen nyelv tanításában szerzett oktatói tapasztalataim alapján jutottam el annak a felismeréséig, hogy a fentiek mellett egyéb okok is befolyásolják, sürgetik új antológiá(k) szerkesztését. Az uráli népek művelődés-, irodalom-, nyelv- stb. történetéről az úgynevezett magyar/hungarológia szakos hallgatók a képzés ideje alatt jelentékeny mennyiségű információhoz, számottevő műveltségtartalomhoz jutnak. Vannak azonban olyan hallgatók is - a Lomonoszov Egyetemen mindenképpen -, akik nem első idegen nyelvként, hanem az illetékes kar konkrét tanrendje alapján második, harmadik stb. nyelvként veszik fel a magyar nyelvet, illetőleg úgynevezett eszköznyelvként szeretnék alkalmazni szakmai, tudományos vagy éppen magán szférában (H. Tóth, 1997). Meggyőződése, hogy őket is tájékoztatnunk kell az uráli népekről, így a származásukról, nyelvük sokféleségéről, irodalmuk fejlődéséről, folklórjuk gazdagságáról. Ha elmulasztjuk ezt a felelősségteljes kultúráközvetítő feladatunkat, akkor nehezen pótolható veszteséget okozunk, s akkor igaza lesz Pávlus Utsi számi lapp költőnek, aki az életünkért való aggódását - olvasható jelen írásom címében - drámai sűrítettségű metaforába fogta össze (Utsi, 1982).

Jelen dolgozatomat rögtön udvarias szabadkozással kell folytatnom. Arról van szó, hogy mondanivalóm nem fogja az uráli nyelvekkel foglalkozó tudomány, azaz az uralisztika előrevivő eredményeit újabb, részletesen bizonyított hipotézissel gazdagítani; nem célom a magyar szókészlet finnugor elemeinek etimológiai szótárát (Lakó, 1972) friss szófejtésekkel bővíteni; nem vizsgáltam kiterjedt példaanyagon az uráli elemeket egyetlen nyelvrokonunk képzőrendszerében sem (A. Kövesi, 1965); nem vállalkoztam arra, hogy például a szőlőkup nyelvjárások osztályozásához járuljak hozzá (Janurik, 1978); nem mélyedtem el egy-egy uráli nép nyelvének és kultúrájának gondos elemzésében sem annak ellenére, hogy a komi-permjákokkal, röviden:

permjakkal (Rédei, 1982) egy szerencsés véletlennek köszönhetően közelebbi szakmai: folklorisztikai és nyelvpedagógiai jellegű kapcsolatba kerültem; s bizony még nem éreztem elegendő erőt ahhoz, hogy "a folklór alapú kis finnugor irodalmak" (Domokos, 1982) eredményes kutatására biztassam magam.

Az elmondottak ellenére mégis a nyelv- és irodalomtudomány közelében maradok az ismertetendő kutatási témámmal.

Évek óta izgat engem az a nyelvpedagógiai probléma, hogyan lehetne az etnográfia és a folklór, valamint a nyelvrokonság-kutatás eredményeit hasznosan összekapcsolni a performancia, az egyéni beszélő beszéde teljesítőképeségének eredményes fejlesztésével. A Joskar-Olában (1991), Kudimkárban (1994) rendezett uralisztikai konferenciákon, valamint az 1997. évi Lomonoszov Napon nemcsak a feltevéseimet fejtegettem, hanem a tapasztalataimat is ismertettem. A felhalmozott kutatási anyagot könyvben foglaltam össze (H. Tóth, 1994).

Amióta a Lomonoszov Egyetem lehetőséget adott számomra a magyar nyelv és kultúra tanítása mellett a magyarságtudomány, vagy a nemzetközi szakirodalomban ismertté vált elnevezéssel szólva: a hungarológia tanítására, új impulzusokkal gyarapodott az eddigi szemléletem, új, elsősorban gyakorlati természetű célokat fogalmazhattam meg, s mindezek alapja: a *magyar nyelv mint idegen nyelv tanításának fontossága*. Erről a megoldandó, kidolgozásra váró feladatról szövegek a továbbiakban.

Talán illetékességgel, mert a természet közelségét kedvelő uráli népek kultúrájával, irodalmával, nyelvével is foglalkozom, mivel a jelenben és a közeljövőben idegen ajkúaknak a magyar nyelv használatával összefüggő készségeit fogom fejleszteni. Ehhez a misszióhoz pedig az uráli népek irodalmát (Jávori, 1995) hívom segítségül.

Hangsúlyozni kívánom, hogy a célom a nyelv- és irodalomtudomány, továbbá az etnológia vonatkozó elméleti megállapításainak, eredményeinek az egybekapcsolása a gyakorlat: a *nyelvpedagógia kihívásaival*. Az adatközlők emlékezetének köszönhetően megőrzött, a kutatók által feltárt, gyűjtött és elemzett finnugor nyelvű szemelvényekből szándékozom összeállítani egy pragmatikus jellegű magyar nyelvű antológiát. A feladat megvalósításával összefüggő jelentősebb kutatási szempontjaim ezek:

- a) Kiket akar megszólítani a könyv?
- b) Miről szándékozik tájékoztatni mind a potenciális, mind a reális olvasókat ez a kötet?
- c) Milyen nyelvű legyen a szöveggyűjtemény?
- d) Hogyan épül fel a könyv szerkezete?
- e) Mire lehet majd használni ezt az antológiát?

Mindenekelőtt azoknak szükséges ez, a nyelvhasználatot fejlesztő, a népismeretet segítő olvasókönyv, akik a magyar nyelvet idegen nyelvként tanulják. Természetesen forgathatják a magyar nyelvész és hungarológus jelölt hallgatók is, de a képzés struktúrája és metodikája miatt azokat az idegen ajkúakat akarja megszólítani ez a könyv, akik nem foglalkoznak részletesebben az uráli népekkel a magyar mint idegen nyelv tanulása időszakában.

A kötet a mintegy húsz nyelvet és kultúrát magába foglaló *finnugorságról* kíván jeleket rakni az olvasók elé azért, hogy az őseik szokásaihoz és a nemzeti múltjukhoz ragaszkodó kis finnugor népekről benyomásokat szerezhessenek a magyarul beszélni tanulók. A fejezetek és bennük a szemelvények azt akarják elmondani, hogy a természet: a föld, a levegő, a víz, az erdő közelségéhez, az ősi hagyományokhoz, a nyelvközösséget erősítő rítusokhoz ragaszkodás nem idejétmúlt, elkoptatott téma, "hanem élve élő" történelem (Domokos, 1982).

A legközelebbi, a közelebbi és a távolabbi fokon kimutatható nyelvrokonság folklórából válogatott szemelvények - éppen a könyv alapcélja miatt - magyar nyelvűek az *útbaigazító*, feltétlenül szükséges rövid szövegek és az értelmező *magyarázatok orosz nyelvűek* lesznek - más nyelvterületen az illetékes ország nyelvén szólalhatnának meg. A mi esetünkben, az oroszul is történő megszólalásnak a földrajzi meghatározottság és a környezetnyelv az oka, legalábbis itt, a nagy folyók: a Volga-Káma-Ob vidékén.

A könyv szerkezete mindenképpen változatos, figyelemösszpontosító akar lenni. A folklór szemelvények éppúgy informálni fogják az olvasókat, mint az egyes finnugor rokonok öltözetéről, környezetéről, földjeiről, szokásairól hírt adó *illusztratív képek*. A folklór szövegek és a nélkülözhetetlen, a szókincsfejlesztést is szolgáló képeket *körülvevő magyarázatok* a megértést, a nyelvtanulást, az uráli népek iránti érdeklődés felizzítását szorgalmazhatják. Mindenképpen szükséges a tájékozódást segítő *bevezető olvasmány*, továbbá a korrekt *lábjegyzetek* és a nélkülözhetetlen *tárgymutató* elkészítése.

Számomra, a kutató nyelvpedagógus számára kétségtelenül a könyv használhatósága jelenti a legtöbb szellemi izgalmat adó tudományos kihívást. Mivel rövid szövegek válogatásáról lehet szó, tekintettel a hangsúlyozott alapcélra, a *proverbiumok* (Szemerkenyi, 1987): közmondások, szólások, csúfólók, rigmusok stb. mellett a kisebb terjedelmű *mesék*, *meseszerű történetek* jöhetnek szóba a *nyelvhasználat csiszolására*. Magam ezeket az alkotásokat egy-egy nyelv ékköveinek tartom. Vegyük például a tömör szépségű közmondásokat és szólásokat! Ezek világában, mikrokozmoszában a kifejezés, a régiség, a népiesség, a bölcsesség, az egyetemes értékű mondanivaló rejlik. Tudom, hogy a folklór, a nyelvészet, a stilisztika és az irodalom határterületein meghúzódó közmondások, szólások *nyelvismereteket* (Korompay, 1989),

nem egy esetben *kultúrantropológiai ismereteket* is követelnek, ugyanakkor képesek megmutatni a cseppben a tengert.

A vázolt *ismeretek* körvonalazásán túl *nyelvpedagógiai feladatok* teljesítését szolgálja ez az antológia. Az *artikulációs bázis* rugalmassá tételéhez, a hangképző feladatok mellett az ajkak működését, a nyelv mozgását segítő gyakorlatok végeztetéséhez éppúgy felhasználhatjuk a szemelvényeket, mint a *szókincsgyarapításhoz*, a *mondatfűzési lehetőségek* és a *mondatstrukturálási változatok* megfigyeltetéséhez, nem utolsósorban a *memória* fejlesztéséhez is.

Nem lehet, de máris hozzáteszem: nincs is szándékomban csemegézni mind a közel húsz nyelvrokon folklórából jelen munkámban. Ez, mármint a teljességre törekvés az antológia vállalt feladata. Ám ahhoz, hogy a terveim realizálásáról képet tudjak formálni, helyénvalónak látok néhány példát íze-lítőül közölni a *magyar nép szájhagyományozó költészetéből*.

Pillantsunk a vásári kikiáltások hangulatos világába!

Tudjuk, hogy ezek *funkciója* a figyelemfelhívás, mai közkeletű kifejezéssel: a portéka reklámozása, a nézelődők befolyásolása vásárlásra. *Formájukat* tekintve verses szövegek, leggyakrabban 2-3 sorosak, de ismertek a 20-22 sorosak is. Kötött a szótagszámuk, továbbá a sorvégek rímelnek, ilyenkor párrímeket fedezhetünk föl. *Zeneileg* az ütempáros technikával építkező műfajok és szerkezetek közé tartoznak, többnyire dallammal, recitálva adják elő. A beszédet a ritmikai hangsúlyok hanglejtéssel és fokozott erősítéssel, intenzitással történő kiemelése színezi. Íme:

*Piros papucs az ágy alatt,
Jaj, de régen nem láttalak!
Örök harag, fakanál.
Hozzám többet ne szóljál!*

Az első példa kikiáltója *papucsos*, aki a szöveg tanúsága szerint női ünnepi lábbelit kínált megvételre. Ez a kétsoros *etimológiai fejtegetésre* is alkalmat teremt, tudniillik a *papucs* szó eredetét mindenképpen meg kell magyaráznunk. A *hangképzés* szempontjából a lingvális tremuláns, a *r* képzéséhez szolgáltatnak adatokat a *piros*, *régen*, *örök* és a *harag* szavak. A *nyelvmozgás* rugalmassá tételét gyakoroltathatjuk a *piros papucs*, *örök harag* minőségjelzős szintagmák segítségével, mivel az *i - o*, az *a - u* és az *ö - a* szembenállása erre alkalmat kínál. A beszédhangok *időtartamának*, kiváltképpen a magánhangzók rövidségének és hosszúságának a helyes kialakítása sok-sok erőfeszítést követel a magyarul tanulóktól. Mind a *papucsos*, mind a *fakanalas* kikiáltó szöveg tartalmazza a legtöbb nehézséget okozó *á* és *é* hangunkat az *ágy*, *régen*, *láttalak*, *fakanál*, *hozzám*, *szóljál* szavak esetében. Ezeket a magyart ide-

gen nyelvként tanulók - legalábbis a Lomonoszov Egyetemen - túlnyomórészt *ā/a* - í hangokként realizálják. Jó szolgálatot tesz mindkét példánk a geminált konzonánsok artikulálásának és hangoztatásának gyakoroltatásához az *alatt*, *lállalak*, *hozzám*, *többet* kifejezésekben.

Természetesen a *grammatikai* ismereteket is gazdagíthatjuk, amikor tisztázzuk a *lállalak* ige múlt idejét és implikált ragozását, a *többet* accusativusban álló középfokú határozatlan számnév származtatását, a *szóljál* felszólitó módú igealakban bekövetkező, írásban nem jelölt, azaz jelöletlen regresszív hasonulásból keletkező hang és íráskép konfrontációját.

Ünnepi pillanatokat varázsolhatunk a beszédgyakorlattól elcsigázottak életébe, amikor felidézzük az adatközlők emlékezetének jóvoltából az egykor volt népi vásárok színes forgatagát, utolérhetetlen humorú világát is.

Szeretném hinni, hogy meggyőző volt mondanivalóm, vagyis láthatóvá vált: ez az antológia a nyelvrokonság-kutatással szerves egységben levő folklórgyűjtés eredményeit komplexen és koherensen akarja kamatoztatni a magyar mint idegen nyelv tanulásakor és tanításakor.

Könyvem összeállításakor feltétlenül figyelembe veszem a finnugor rokonaink népköltészetét bemutató *Napfél és éjfél* című eredeti szövegekből válogatott és fordított kötetet (Képes, 1972). Nem kerülöm meg a keleti finnugor népek irodalmának kistükrét adó *Medveének* antológiát sem (Domokos, 1975). Kamatoztatni kívánom a finnugor varázsigéket, imádságokat és siratókat tartalmazó *Hozott Isten, holdacska* könyvet is (Bereczki, 1979). Mindenképpen építeni szükséges a friss szemléletű *Finnugor kalauzra* (Csepregi, 1998) és a jelentékeny átdolgozás, bővítés alatt álló *A finnugorok világára* (Nanovszky, 1996). Reményeim szerint a "Száll az ének..." című (a Lomonoszov Egyetemen 1997. november 17-19-én megtartott nemzetközi uralisztikai konferencián elhangzott) előadásom (H. Tóth, 1997) visszhangjának köszönhetően nyelvcsaládunk képviselői is tudják segíteni rajzokkal, képekkel stb. a szerkesztendő könyvet.

Irodalomjegyzék

- A. KÖVESI MAGDA 1965: *A permi nyelvek ősi képzői*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- BÁNHIDI ZOLTÁN - BENCSÁTH ALADÁRNÉ - MIHÁLYI JÓZSEF 1971: *Szemelvénygyűjtemény a külföldi egyetemi hallgatók számára* (Egységes jegyzet). Kézirat, 2., változatlan utánnyomás. Tankönyvkiadó, Budapest
- CSEPREGI MÁRTA (szerk.) 1998: *Finnugor kalauz. Panoráma*, Budapest
- BERECZKI GÁBOR (szerk.) 1979: *Hozott Isten, holdacska* (Finnugor varázsigék, imádságok, siratók). Európa Könyvkiadó, Budapest
- CSEPREGI MÁRTA (szerk.) 1998: *Finnugor kalauz. Panoráma*, Budapest
- DOMOKOS PÉTER (vál. és szerk.) 1975: *Medveének* (A keleti finnugor népek irodalmának kistükre). Európa Könyvkiadó, Budapest
- DOMOKOS PÉTER 1982: *Létezik-e finnugor irodalomtudomány?* In: Filológiai Közlöny, XXVIII:4., Akadémiai Kiadó, Budapest
- H. TÓTH ISTVÁN 1994: *Ötlettár*. UR Kiadó, Kecskemét
- H. TÓTH ISTVÁN 1997: *A nyelvválasztás motívumainak moszkvai sajátosságai* (Kézirat). Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest
- H. TÓTH ISTVÁN 1997: „Летим песня...” – Аспекты и возможности создания антологии по уралусти-ке для изучающих венгерский язык как иностранный. In: *Perspective Trends in Modern Finno-Ugristics.*, 1997: 126-130., Диалог, МГУ Москва
- JANURIK TAMÁS 1978: *A szölkup nyelvjárások osztályozása* Nyelvtudományi Közlemények, 80/1978:1.
- KÉPES GÉZA (vál. és ford.) 1972: *Napfél és éjfél* (Finnugor rokonaink népköltésze). Magyar Helikon, Budapest
- KOROMPAY BERTALAN 1989: *Finn nyomokon* (Folklór, néprajz, irodalom). Szerzői kiadás
- LAKÓ GYÖRGY (főszerk.) 1972: *A magyar szókészlet finnugor elemei* (Etimológiai szótár). Akadémiai Kiadó, Budapest
- NANOVFSZKY GYÖRGY (szerk.) 1996: *A finnugorok világa*. A Magyarorsággutató könyvtára, Budapest-Moszkva
- RÉDEI KÁROLY 1982: *A komi-zürjén és a komi-permják irodalmi nyelv kialakulása*. In: Filológiai Közlöny, XXVIII:4., Akadémiai Kiadó, Budapest
- SZEMERKÉNYI ÁGNES 1987: *Proverbium*. In: Ortutay Gyula (főszerk.): *Magyar néprajzi lexikon* 4. kötet, Né-Sz. Akadémiai Kiadó, Budapest
- UTASI, PÁVLUS 1982: *A mi életünk* Keresztes László: Számi/lapp költészet Svédországban. Filológiai Közlöny, 1982. 4: 528-539.

TANANYAGOK BEMUTATÁSA

Szabó László¹⁹

Magyar Mozaik III. Nyelvoktató cd-rom

A Magyar Mozaik nyelvoktató cd-rom elkészültekor várhatóan elérhető közelségbe kerül Magyarország európai uniós csatlakozása és már befejezett tény a NATO-tagság. Az ország ily módon egyre szorosabban integrálódik az európai országok, illetve a Nyugat gazdasági és politikai vérkeringésébe, ami nem csak azt jelenti, hogy a magyaroknak kell világnyelveket tanulniuk, hanem várhatóan tovább nő a világ érdeklődése is Magyarország és a magyar nyelv iránt. Valószínűleg a jelenleginél is több külföldi fog folyamatosan hosszabb-rövidebb időt tölteni Magyarországon, és a külföldön élő magyarok számára is számos új (üzleti-kulturális stb.) lehetőség nyílik az ó hazájában. Ennek megfelelően a magyar nyelv oktatásának is el kell érnie a világnyelvek oktatásának, illetve a fejlett országok nyelvoktatásának szakmai és technikai színvonalát. Ez mindenképpen indokoltá teszi korszerű multimédiás nyelvoktató anyagok megjelenését, sőt egymással való versenyzését is. Ez egyaránt vonatkozik a cd-romon való forgalmazásra, illetve az Interneten történő publikálásra.

A Magyar Mozaik III. erős haladó szintű tananyag és országismereti ismeretanyag, mely megalapozott magyartudást feltételez. Elsősorban azokhoz szól, akik külföldiként már hosszabb ideje Magyarországon élnek, vagy rokoni szálak révén kerültek szorosabb kapcsolatba a magyar nyelvvel. Ugyanígy segíteni kíván azoknak a magyaroknak is, akik már külföldön születtek, esetleg hosszabb ideje távol élnek az országtól, és szükségét látják nyelvtudásuk tökéletesítésének. Ennek megfelelően tág nyelvi körből meríti anyagát a szakszerű természetföldrajzi ismertetésen kezdve az oldottabb hétköznapi stíluson át az autentikus újságszövegekig.

Országismereti része, kép- és filmanyaga, részben eltérő gyakorlatai, valamint a tananyag feldolgozásmódja miatt otthoni kiegészítésként és az

¹⁹ ELTE, ITK

órán tanultak átismétlése céljából jól használható a hasonló címen megjelenő tankönyvhöz és munkafüzethez.

A Magyar Mozaik és a multimédia

A multimédiás formában történő nyelvoktatásról sokféle elképzelés él a köztudatban. Játékos szótanuló programoktól videofilmek interaktív feldolgozásáig szinte már minden lehetőséget végigpróbáltak újíto kedvű szoftverfejlesztők. A Magyar Mozaik készítői abból indultak ki, hogy a multimédia nem hoz forradalmi változást a tanulás folyamatába, "csupán" az eddig használatos és bevált információtároló eszközöket (könyv, magnókazetta, videó stb.) egyesíti egy egységes közegben (a multimédiás számítógépen), és ezáltal az interaktivitás új lehetőségeit teremti meg. A Magyar Mozaikot a fejlesztés során ezért elsősorban egy számos funkcióval kiegészített tankönyvnek tekintettük.

Erős haladó szinten, mikor már főként hosszabb szövegek feldolgozása folyik, első lépés mindig a szövegek globális megértése. Ezt elősegítendő bizonyos - nehézség vagy témakör szerinti - kulcsszavak angol jelentését olvasás közben, rákattintással azonnal elérhetővé tettük, amivel igyekeztünk kiküszöbölni a folyamatos szótárhasználat körülményességét. Az olvasmányszövegek természetesen párhuzamosan meg is hallgathatók. A globális szövegértést követi az olvasmányok részletekbe menő feldolgozása, amit a kb. 9000 szót felölelő, gombnyomásra megjelenő szótár, a mondatról mondatra történő fordítás és a szintén mondatról mondatra történő meghallgatás lehetősége könnyít meg. Ezekre a sokaknak esetleg "iskolásnak" tűnő módszerekre azért van szükség, mert a cd-rom mint információhordozó eszköz egyelőre, a Magyar Mozaik pedig alapkonceptiójánál fogva is a tanár nélküli egyéni tanulás eszköze, ahol nélkülözhetetlen az azonnali visszacsatolás.

Az olvasott (és meghallgatott) szövegekben található ismeretanyag mélyebb elsajátítását és tágabb összefüggésekbe helyezését biztosítják a további funkciók. A nyelvtan-funkciót kiválasztva előtűnnek a szövegekből azok a szerkezetek vagy mondatok, melyek magyarázatát a szerzők ezen a szinten kívánatosnak tartották, és a kiemelt szövegrészekre kattintva máris a tananyag nyelvtani moduljába lépünk át, ahol az adott nyelvtani jelenség megértésén túlmenően a tananyaghoz rendelt teljes nyelvtant végigböngészhetjük. A Magyar Mozaik III. nem tartalmaz átfogó leíró nyelvtant, hanem csak az adott szinthez igazított gyakorlatias és sok példával illusztrált - mindazonáltal igen részletes - szabálygyűjteményt.

Szintén gombnyomásra érhető el a tananyag elsajátításának legfontosabb eszköze, a megközelítőleg ötszáz interaktív lexikai és nyelvtani gyakorlat. Ezek a - nem mindig csak szöveges, hanem esetenként hangra vagy képekre is épülő - feladatok gyorsan átláthatók és megoldhatók, általában a tanárok és a tanulók által ismert hagyományos gyakorlatok multimédiás változatai, azzal a különbséggel, hogy mindig biztosított a közvetett vagy a közvetlen visszacsatolás. Az önellenőrzést segíti a tananyag főmenüjéből elindítható feleletválasztós teszt-gyűjtemény. Több száz, az olvasmányokon alapuló nyelvtani és lexikai feladat révén ellenőrizheti megszerzett tudását a felhasználó.

Az eddig ismertetett funkciók használatával azonban még nem ér véget a tanulás. A legizgalmasabb lehetőség az országismeret-ikonra kattintva tárul föl: átléphetünk a tananyaghoz hozzárendelt módon, azzal párhuzamosan, de a nyelvtani egységhez hasonlóan attól függetlenül is teljes értékűen használható országismeret-modulba. Az országismereti szövegek - angol fordításuk a programból szintén elérhető - bő ismeretanyaggal egészítik ki a tananyagban olvasottakat és gazdag illusztrációs anyagot is tartalmaznak (számos fotó és mintegy félórányi videoanyag mutatja be Magyarország egyes vidékeit és kultúráját). A fotók és a videók összerendezve külön is elérhetők a fotogaléria funkció révén, és országismereti kvíz segítségével játékosan is ellenőrizhetjük Magyarországgal kapcsolatos ismereteinket (az országismereti részben olvasottak elsajátítását).

Az ismeretanyag bővítésének ma már nélkülözhetetlen eszköze az Internet. A Magyar Mozaik országismereti részébe számos - tartósnak ítélt - "linket" építettünk be, melyek kattintásra kivisznek a világháló magyar szegmensébe. A címloldalról, illetve az országismereti rész főmenüjéből is kiléphetünk egy folyamatosan frissített website-ra (www.bni.hu), ahol az összeállított címlista szerkezete az országismereti modul felépítését igyekszik követni és grafikai megjelenítésében is a cd-romot idézi.

A program felépítése

A központi menüből (zöld háttér) könnyen áttekinthető a Magyar Mozaik felépítése. Az üveglablak rózsái (navigációs gombok) jelzik a lehetséges haladási irányt. A Tananyagra kattintva a tananyag-főmenübe, az Országismeret-re kattintva az országismereti rész főmenüjébe jutunk, az Internet-felirat pedig egy böngészőprogram betöltése után az Interneten folyamatosan frissített Internet-főmenübe (URL-lista) vezet bennünket.

A tananyag használata

A címdalról a tananyag irányába haladva a tananyag főmenü oldalára jutunk, ahol hat témakörből választhatunk. Az egyes témakörökbe belépve kijelölhetjük azt a résztémát, amivel foglalkozni kívánunk.

A tananyag olvasmányszövegek köré épül, melyek megértését és feldolgozását számos funkció segíti elő. Célszerű a tanulást a szövegek elolvasásával, illetve egészben vagy mondatról mondatra történő meghallgatásával kezdeni. A szövegek a szintnek megfelelően nehezek (esetenként igen nehéz tudományos vagy irodalmi szövegek), ezért először törekedjünk a lényegi (globális) értésre, amihez a kulcsszavak gyors segítséget nyújtanak. A szövegek részletekbe menő megértéséhez ezután (vagy emellett) használhatjuk a beépített szótárat, majd végül a mondatonként nyomon követhető angol fordítást. A szókincs bővítését és a lexikális ismeretek elmélyítését szolgálja a szövegekhez számos esetben mellékelt szószedet. Csak az olvasmányszövegek teljes megértését követően kezdjük el a gyakorlatok megoldását, mivel azok általában szorosan kötődnek a szövegekhez. A nyelvtan gombra kattintva a szöveg bizonyos nyelvtani vonatkozásainak is utánanézhethetünk, és elmélyedhetünk a nyelvtani összefoglalóban. Az olvasmányszövegekből a témák kapcsolódása esetén továbbléphetünk az országismeret-modulba. A szövegeket szükség esetén ki is nyomtathatjuk.

A tananyaghoz kapcsolódó funkciók

A szövegek tanulását elősegítő egyes funkciókat működtető gombok a szöveges mező körül helyezkednek el. Egyik típusukra kattintva nyomban működésbe lép az adott funkció (nyomtatás, szótár, szószedet, navigációs gombok), másik típusuknál pedig egy állapot bekapcsolását érjük el (szöveg-hallgatás, fordítás, országismeret, nyelvtan, kulcsszavak). A bekapcsolt állapotot vagy automatikusan jelzik a szövegből más-más színnel kiemelt szavak, vagy pedig a szöveg fölé vitt kurzor mutatja a lehetőségeket (fordítás, szöveg-hallgatás). A gombokra ismételten kattintva az adott funkció kikapcsolható. (Ha egy szövegnek nincsenek meghatározva országismereti vagy nyelvtani vonatkozásai, vagy nem tartozik hozzá szószedet, a funkció nem kapcsolható be.)

1. Olvasmányszövegek

Nehéz, nyelvtanilag is összetett, különféle stílusrétegeket képviselő rövidebb és hosszabb autentikus - tehát eredetileg nem oktatási célra szánt - szövegek, melyek csak a szükséges mértékben vannak szerkesztve.

2. A szövegek meghallgatása

Az alul elhelyezkedő hangszóró-gombra kattintva megjelenik egy egyszerűen használható kezelőpanel, melynek segítségével meghallgathatjuk a teljes szöveget, megállíthatjuk, visszaléphetünk az elejére. Ugyanakkor a szöveges mező jobb oldalán egy hangerőszabályzót is láthatunk.

A hangszóró-gomb bekapcsolt állapota esetén a szöveges mezőben a kurzor fejhallgatóvá változik, és a mondatok egyenként meghallgathatók.

3. Kulcsszavak

A szövegek nehezebbnek ítélt vagy a téma szempontjából kiemelt szavai a kulcs-gombra kattintva színükkel a szövegből kiemelkednek, és aktuális jelentésük rákattintással megtekinthető.

4. Szótár

A Magyar Mozaik több ezer szót tartalmazó szógyűjteménye a két fő modulban előforduló szavakra korlátozódik, azok gyors, lényegi megértését kívánja elősegíteni, de nem pótol egy teljes szótárat. Részletes szótár elérhető különböző cd-romokon, de rendelkezésre áll már párhuzamosan használható kétnyelvű online-szótár az Interneten is (pl.: www.sztaki.hu).

5. Fordítás

A fordítás-gombra kattintva a fordítás üzemmód bekapcsolt állapotba kerül. Ha ezt követően a kurzort a szöveg fölé húzzuk, az adott mondat inverzére változik és rákattintás után egy, a szöveg fölötti kisebb mezőben az adott mondat angol fordítása olvasható (hosszabb mondat esetén részekre bontva).

6. Szószedet

Egyes fontosabbnak ítélt szócsaládok, szavak pontos jelentését, rokon értelmű szavait és mondatbeli környezetét példákkal is bemutató információk táblázatos formában. Nem minden olvasmány esetében élő funkció.

7. Gyakorlatok

A tananyag gyakorlására a szövegekhez kapcsolódó különböző típusú interaktív lexikai és nyelvtani gyakorlatok szolgálnak, melyek a gyakorlat-gomb (fogaskerék-szimbólum) megnyomása után megjelenő gyakorlat-menüből érhetők el. A gyakorlatmenü oldalára visszalépve egy kis "pipa" jelzi azokat a gyakorlatokat, melyeknél már jártunk.

A tananyag feldolgozását az alábbi típusú interaktív gyakorlatok segítik:

- "Drag and drop". A feladat szövegét tartalmazó mező alatt összekeverve elhelyezett szavakat (vagy kifejezéseket) az egérrel "megfogjuk", és a helyükre húzzuk. Téves választás esetén az elhúzható mező visszaugrik a helyére. Esetenként több jó megoldás is lehetséges.
- Ennek a gyakorlattípusnak egy másik változatában szavak csoportosítása a feladat. A megadott szavakat bizonyos szempontok szerint képekre vagy mezőkre kell húznunk.
- "Összeparosító feladat". A bal oldali mezők bármelyikébe kattintva a mező elszíneződik és a kurzor nyomában egy kék nyíl jelenik meg. Ezzel a nyíllal kell kapcsolódni a másik oldalon a gyakorlat utasításainak megfelelően egy másik mezőhöz. Ha a választás rossz, a nyíl visszaugrik és eltűnik, ha jó, akkor pedig az egér elengedése után is a helyén marad.
- "Beíró feladat". Az utasításoknak megfelelően be kell írni a szürke mezőkbe a hiányzó szavakat vagy kifejezéseket. A válasz helyessége az "enter"-billentyű leütésével ellenőrizhető. Bizonyos feladatoknál több választ is elfogad a program. Az aktív mezőben a kurzor villogása jelzi, hova lehet beleírni, és ha a következő mezőbe kívánunk átlépni, használhatjuk a tabulátort vagy belekattinthatunk az egérrel. A feladat alatt minden esetben megoldás-gomb biztosítja a visszacsatolást. (Ne a megoldás megtekintésével kezd a feladat megoldását!)
- "Feleletválasztós gyakorlat". A szövegen belül a program több kiemelt megoldási lehetőséget kínál. Ezek közül kell kattintással kiválasztani a helyeset. Ekkor a szó kékre színeződik, a többi esetben pedig pirosra. Egy megoldás-gomb itt is segíti a helyes válaszok gyors áttekintését.

- "Igaz-hamis-(nem szerepelt) gyakorlat". Az ismert feladattípus interaktív változata. Az eredeti szöveggel egybevetve kattintással igaznak vagy hamisnak (esetleg nem szerepeltnek) ítéljük a bal oldalon sorakozó mondatokat. A helyes választ a gép hanggal és vizuális módon (pipa, színváltozás) is jelzi.
- "Halmazba rendezés feladat". A megadott szavakat, kifejezéseket kell a feladat szövegében megadott szempontok szerint halmazokba szétválogatni. Ha a megfogott szót jó halmazba tettük, akkor új helyén marad, ellenkező esetben visszagrik az eredeti helyére.
- "Vírusirtó-gyakorlat". A felhasználónak az eredeti szövegtől megadott számú ponton eltérő szövegben rákattintással meg kell találnia azokat a szavakat, melyeket egy "gonosz vírus" kicserélt. Ha a feladatot nehéznek találjuk, vagy nincs türelmünk a szöveget egybevetni az eredetivel, megnyomhatjuk a megoldás-gombot. Ez gyorsabb, de a tanulás szempontjából kevésbé hasznos megoldás.
- "Kakukktojás". A megadott szóhalmazból a feladat szövegének megfelelően ki kell választani azt a szót (vagy azokat a szavakat), amelyek nem illenek a többi közé. Helyes megoldás esetén a kiválasztott szó elszíneződik.
- "Szórendező feladat". Egy jól elkülönített mezőben kell az egérrel "megragadni" és helyükre húzni a szavakat. A helyes szórend kialakulását a mondat végén egy pipa megjelenése jelzi.
- "Mondatépítő feladat". Egy alapmondatot (tőmondatot) vagy szó szerkezetet bővítünk oly módon, hogy a jobb oldalon megjelenő mondatrészt az egérrel mindig a helyére húzzuk. Ha a mondat vagy összetett szó szerkezet elkészült, a már ismert pipa jelenik meg a végén.
- "Hang-puzzle". A kis hangszóró-képekre kattintva egy-egy mondatot (vagy tagmondatot) hallunk. Ezt követően a képeket az egérrel a megfelelő bal oldali sorszám mellé húzva rekonstruáljuk a szöveg eredeti (logikus) sorrendjét.
- "Tollbamondás". A hangszóró-gombra kattintva meghallgatjuk a diktált szöveget, és a felkínált mezőbe beírjuk a hallottakat. A szöveget többször is meghallgathatjuk, hallgatás közben tetszés szerint megállíthatjuk, előre-hátra tekerhetjük, részletekben is lejátszhatjuk. A feladat megoldása után az "enter"-billentyű leütésével ellenőrizhetjük magunkat.

8. Nyelvtan, nyelvtani összefoglaló

A szöveghez kapcsolódó nyelvtan elérhető az olvasmányokat tartalmazó oldalról a nyelvtangomb segítségével (innen tovább lehet lépni az összefoglalóba). A nyelvtani összefoglaló tartalomjegyzéke közvetlenül pedig a tananyag-menüből érhető el. (Az összefoglaló csak a szerzők által ezen a - harmadik - szinten fontosnak tekintett nyelvi kérdésekre terjed ki.)

9. Nyomtatás

A nyomtatás gombra kattintva az adott olvasmány teljes szövege ki-nyomtatódik (nemcsak az adott oldalon látható szöveg).

Országismeret

Az országismeret nem része a tananyagnak, de sok szállal kapcsolódik hozzá. Önmagában is használható, de célja elsősorban a tananyag kiegészítése (ezt tükrözik belső arányai is). Használhatjuk főmenüjéből kiindulva vagy pedig a tananyagból egyes konkrét kapcsolódási pontokhoz érkezve is. Az alábbi beépített funkciókkal rendelkezik:

1. Hotword-ök

A szövegben látható hotword-ökre kattintva képeket, videofelvételeket láthatunk Magyarországról vagy irányított módon kiléphetünk az Internetre. Az adott funkciót mindig jelzi a kurzor típusa.

2. Szótár és fordítás

Elérhető a szokott helyéről (a szöveg jobb oldaláról) a szótár, valamint az adott szövegrész angol fordítása is. Az országismereti szövegek nem alkotják részét a tananyagnak, hanem kiegészítő olvasmányszövegek, ezért fordításuk nem mondatról mondatra, hanem csak egészében olvasható.

3. Fotógaléria

A fotógaléria-gomb segítségével a szövegektől függetlenül, külön is megtekinthetjük az összes előforduló képet és videoklipet. (Az összes kép nagy felbontásban rendelkezésre áll a cd-rom egy külön mappájában.)

4. Kvíz

Az olvasott ismeretanyaghoz játékos feladatok kapcsolódnak, melyek a kvíz-gomb segítségével érhetőek el. A szöveges vagy képekhez kötődő kérdésekre három lehetséges felelet közül kell kiválasztani a helyeset.

Az országismeret főmenüjéből ki lehet lépni az Internetre is, ahol egy folyamatosan frissített oldalról lehet tovább folytatni a Magyarországgal kapcsolatos ismeretek bővítését.

Internet

A főmenüből, az országismeret-modul főmenüjéből és más helyekről is kapcsolódik a program az Internethez, és gombnyomásra betölti az alapértelmezett böngészőprogramot, majd vagy a kért helyre (URL-hez) vagy egy folyamatosan karbantartott web-oldalra - <http://www.bni.hu> - vezet, amely - a tananyaghoz és az országismereti szövegekhez kötődően - megpróbál áttekintést nyújtani a magyar nyelvű Internet-kínálatból. Ez a válogatás az Internet és a cd-rom jellegéből adódóan szubjektív és nem állandó.

A szerkesztett tartalomjegyzék lehetővé teszi, hogy szabadon válogathassunk a bőséges kínálatból, és hogy a szoftverfejlesztők az időközben megszűnt vagy módosult címeket újabbakkal vagy a régiek új címével pótolják.

Az Internet-címek kizárólag a fenti módon történő, többlépcsős elérése azonban nehézkessé tenné a böngészést, ezért az egyes címek sok helyről közvetlenül elérhetőek. Ha a webszerver, a website megszűnése vagy az elérési út megváltozása miatt hibaüzenetet kapunk, próbáljuk meg újra a keresést a folyamatosan frissített website-ról.

A www.bni.hu -n elérhető egy űrlap is, melynek kitöltésével véleményeket, kérdéseket és javaslatokat lehet eljuttatni a cd-rom készítőihez.

