HUNGAROLÓGIAI KÖZLEMÉNYEK

A
MAGYAR TANSZÉK
FOLYÓIRATA

NYELV- ÉS NYELVÉSZETOKTATÁS

3.
2004

ETO: 821.511.141+811.511.141 YU ISSN 0350 2430

HUNGAROLÓGIAI KÖZLEMÉNYEK

A MAGYAR TANSZÉK FOLYÓIRATA
2004. XXXV. évf. 3. sz. ÚJ FOLYAM X. évf. 3. sz.

2004.
3.

HUNGAROLÓGIAI KÖZLEMÉNYEK
HUNGAROLOŠKA SAOPŠTENJA
PAPERS OF HUNGARIEN STUDIES

Az Újvidéki Egyetem
Bölcsésztudományi Kara
Magyar Tanszékének folyóirata

Megjelenik évente négy szám.

Kiadja a Magyar Tanszék
A Szerb Köztársaság Tudományügyi
és Technológiai Minisztériuma, valamint
az Illyés Közalapítvány támogatásával.

Felelős szerkesztő: Bányai János,
főszerkesztő: Gerold László,
szerkesztőbizottság: Bori Imre, Deréky Pál (Bécs), Fazekas Tiborc (Hamburg), Jankovics József (Budapest), Tuomo Lahdema (Jyväskylä), Láncz Irén, Papp György és Utasi Csaba.

ETO-besorolás: Csáky S. Piroska
Angol fordítás: Gerold Ákos

Szerkesztőség: BTK., Magyar Tanszék
21000 Újvidék/Novi Sad, Stevana Musića 24.,
tel.: (021) 458-673, e-mail: hungar@unsff.ns.ac.yu
Műszaki előkészítés: Csernik Előd, tel.: 064/14 10 272
VERZAL Nyomda, Újvidék, tel.: (021) 505-103
Készült 2005-ben 200 példányban

TARTALOM

HATÉKONY NYELV- ÉS NYELVÉSZETOKTATÁS

BÁNYAI János: Egyetemi Nyelvészeti Napok Újvidék, 2004. december 7. 7
PAPP György: Tanácskozásunk célkitűzéseiről 10
LÁNCZ Irén: A magyar nyelv leírása és tanítása 13
BAGI Ferenc: Az anyanyelvi nyelvtan tanításáról módszertani szempontból 22
CSEH Márta: Főnév? Melléknév?... Partikula!...Partikula? 31
ZELLIGER Erzsébet: A nyelvtörténet oktatásának budapesti gyakorlata 41
RAJSLI Ilona: Adalékok a nyelvtörténet oktatásának módszertanához 46
PAPP György: A kontrasztív nyelvviszonyítás hasznáról 54
MOLNÁR CSIKÓS László: A magyar mondattan tanítása szerb ajkú egyetemi hallgatóknak 61
ANDRIĆ Edit: Az ige alaktanának tanítása körüli gondok a nyelv mint idegen nyelv oktatása keretében 67
Dušanka ZVEKIĆ-DUŠANOVIĆ: A szerb mint anyanyelv oktatásának néhány kérdése módszertani és elvi szempontból 73
KATONA Edit: Igekötő-használati sajátosságok vizsgálata 86
Marko ČUDIĆ: Újabb adalékok a magyar-szerb viszonylatú észak-vajdasági interferenciajelenségek tanulmányozásához 93
WACHA Imre: Hogyan oktassunk kommunikációelméletet és retorikát? 100
PÁSZTOR-KICSI Mária: A kohéziót biztosító eszközök nyolcadik osztályos tanulók írásbeli dolgozataiban 132

SADRŽAJ

EFIKASNA NASTAVA JEZIKA I LINGVISTIKE

Janoš BANJAI: Univerzitetski lingvistički dani Novi Sad, 7. decembar 2004. godine 7
Đerđ PAP: O ciljevima našeg savetovanja 10
Iren LANC: Opis i nastava mađarskog jezika 13
Ferenc BAGI: Metodološki aspekti nastave gramatike maternjeg jezika 22
Marta ČEH: Imenica? Pridev? ... Partikula! ... Partikula? 31
Eržebet ZELIGER: Budimpeštanska praksa nastave predmeta Istorija jezika 41
Ilona RAJŠLI: Prilog metodici nastave predmeta Istorije jezika 46
Đerđ PAP: O koristima koje proizilaze iz kontrastivnog upoređivanja jezika 54
Laslo MOLNAR ČIKOŠ: Nastava sintakse mađarskog jezika studentima čiji je maternji jezik srpski 61
Edita ANDRIĆ: Problemi oko usvajanja morfologije mađarskih glagola u okviru nastave mađarskog kao stranog jezika 67
Dušanka ZVEKIĆ–DUŠANOVIĆ: Neka pitanja nastave srpskog kao nematernjeg jezika na raskršću pristupa i metoda 73
Edit KATONA: Analiza specifičnosti upotrebe glagolskih prefiksa 86
Marko ĆUDIĆ: Novi prilozi proučavanju mađarsko-srpskih interferentnih pojava u Severnoj Vojvodini 93
Imre VAHA: Kako da realizujemo nastavu iz teorije komunikacije i retorike? 100
Marija PASTOR-KIČI: Sredstva za obezbeđivanje kohezije teksta u pismenim zadacima učenika osmog razreda 132

CONTENTS

TEACHING LANGUAGE AND LINGUISTICS EFFECTIVELY

BÁNYAI, János: University Days of Linguistics Novi Sad, 7th December 2004 7
PAPP, György: On the Goals of the Conference 10
LÁNCZ, Irén: The Description and Teaching of the Hungarian Language 13
BAGI, Ferenc: A Methodological Perspective on Teaching Mother Tongue Grammar 22
CSEH, Márta: Noun? Adjective? ... Particle! ... Particle? 31
ZELLIGER, Erzsébet: The Practice of Teaching Language History in Budapest 41
RAJSLI, Ilona: Additions to the Methodology of Teaching Language History 46
PAPP, György: On the Usefulness of Contrastive Linguistics 54
MOLNÁR CSIKÓS, László: Teaching Hungarian Syntax to Serbian-speaking Students 61
ANDRIĆ, Edit: Problems in the Adoption of the Morphology of Verbs in Learners of Hungarian as a Foreign Language 67
Dušanka ZVEKIĆ-DUŠANOVIĆ: On a Few Methodological and Theoretical Questions of Teaching Serbian as a Second Language 73
KATONA, Edit: A Study of the Characteristics of Verbal Prefixes 86
Marko ČUDIĆ: On Hungarian-Serbian Language Interferences in the Region of Northern Vojvodina 93
WACHA, Imre: How to Teach Communication Theory and Rhetoric? 100
PÁSZTOR-KICSI, Mária: Cohesive Devices in Essays Written by Eighth Graders 132

NYELV ÉS NYELVÉSZETOKTATÁS*

EGYETEMI NYELVÉSZETI NAPOK,
Újvidék, 2004. december 7.

Hölgyeim és Uraim!
Tisztelt kollegák!

A magyar tanszéken évről-évre megrendezésre kerülő Egyetemi Nyelvészeti Napokon az előadások, a szóbeli beszámolók, megbeszélések és viták mind, kivétel nélkül, nyelvünk és nyelvhasználatunk helyzetéről, anyanyelvünk megőrzéséről és életben tartásáról, a nyelvromlás méreteiről, a rontó hatások elkerülésének esélyeiről szólnak mégpedig a tudomány szavaival, nem a politika szólamaival. Az elmúlt évek során megtartott tanácskozások és más hasonló rendezvények, az általános- és középiskolások egyre tömegesebb anyanyelvi versenye, a Szarvas Gábor nevét viselő adai nyelvművelő napok, ezeken kívül a helyneveink visszavétele során nemrégiben lezajlott, nyugvópontra azonban mostanáig sem jutott széleskörű közvita arról győzhet meg bennünket, hogy ha nem is írásos formában, mégis kialakult, vagy kialakulóban van mifelénk egy, nyelvünket nem csak emlékezetünkben őrző és fenntartó, hanem fejlesztését is biztosító meg támogató, a nyelvhasználati hibákat halmozó pártpolitikai csatározásoktól független, a nyelvi függetlenséget fenntartó nyelvpolitikai keret, amely azt hivatott biztosítani, hogy ne csak olvasmányainkat, hanem a folyton és folyamatosan változó magyar köznyelvet, az utca és az üzlet, a tornaterem és a vasúti állomás nyelvét is értsük. Minderről a most kezdődő tanácskozás nálamnál jóval többet mondhat, mert az itt bemutatásra kerülő kutatási eredmények, tanulmányok és beszámolók ezt az ugyanazon közösségbe tartozók kölcsönös megértését biztosító nyelvpolitikai keretet építik tovább, amely keret – nem tévedhetek – nincs és nem is lehet tekintettel sem az országhatárokra, sem a közösséget megosztó, a nyelvet pedig fertőző és megvető hatalmi harcokra. Mert a nyelv függetlenségére épül. A nyelv összeköt, ám ha napjaink közbeszédére figyelünk, akkor inkább szétszaggat, árkot ás és felapróz... A nyelv persze bölcsebb, mert független, minden huhogó politikai vészmadárnál és azt mondja nekünk, próbáljuk megérteni egymás szavát, mert csak így, a megértés folymatos történései során teremthető nyelvi megalapozottságú, de nem csak nyelvi közösség...

* Az újvidéki Magyar Tanszéken 2004. december 7-én és 8-án tartott tudományos tanácskozáson felolvasott dolgozatok

Amely közösség csak akkor élheti túl a nyelvromlás, akár a kényszerű, akár az önkéntes nyelvváltás veszedelmeit, ha kiépített önmaga számára egy, vagy néhány ellenőrző pontot, hogy tudhassa, mikor mi és miként mondható. Nem egyszerűen a nyelvhelyesség kedvéért, hanem azért, hogy mondata értelmes, vagyis érthető legyen. Hogy érthessük egymást, ne csak tudjunk egymásról. Hogy meghalljuk a másik szavát, hogy a másik is meghallja, az „én", a „mi" szavát. Nem kellenek ehhez se szabályos mondatok, se hibátlan hangsúlyozás, de kell hozzá a nyelv nyújtotta önbizalom és biztonság. Ami csak abból következhet, hogy tudom, bizonyos vagyok benne, értik, amit mondok, és én is értem, amit nekem mondanak.

Nem győzzük hangoztatni, hogy a megértés kérdésének alapvetően nyelvi vonatkozásai kisebbségi helyzetben, vagy ahogyan mostanában illik mondani, határon túl, milyen éles megvilágításban merülnek fel.

De nem folytatom, mondok inkább egy példát. A példa idézet. Cs. Szabó „önéletrajzi esszéjéből" való. Mint tudjuk, Cs. Szabó László húsz évvel ezelőtt húnyt el és egy év múlva lenne éppen száz éves. A múlt század harmincas éveinek nevezetes esszéíró nemzedékéhez tartozott, és hosszú élete során a magyar esszéírás nagymesterét tiszteltük benne. De nem ezért idézem az ő szavait. Inkább azért, mert intő, miközben követendő példa, amit mond. Egy egész bekezdés következik most Cs. Szabó László *Hűlő árnyékban* című önéletrajzi írásából.

„Ezerkilencszázötvennyolc óta vagyok angol állampolgár. Nem azért, mert anyanyelvük olyan mesterévé léptem elő, mint a lengyel Joseph Conrad, vagy az osztrák-magyar Arthur Koestler. Ellenkezőleg. Anyanyelvem Angliában tökéletesedett igazán, s ma már vörös ceruzával szeretném olvasni 1948 előtt írt könyveimet, mert elvétve mindegyikben akad nyelvtani hiba, stiláris hanyagság. Kollégáim javával ugyanez történt. Akadémiánk az Angol Rádió volt, ahol a világ talán leggazdagabb nyelve éveken át nap mint nap szembesült a világ egyik legeredetibb nyelvével, anyanyelvünkkel, amelynek a függetlenségén, hajlítgatás közben, féltékenyen őrködtünk. Minél öntudatosabb lett a védelem, annál jobban tökéletesedett, amit őriztünk. A hazában viszonylag elég kevés író sárkánya a nyelvének, kevés a purista, mert nem érzi merőben másfajta nyelvtörvények örökös ostromát. Külföldön élő magyar író majdnem mind az, mintha szinte minden utcasarkon megállítana egy rendőr s igazoltatna. De az a sok rendőr ugyanaz a személy, százféle ismeretlen alakban Arany János."

Eddig az idézet, és – gondolom – nem kell hozzá kommentárt fűzni, hiszen a mi „határon túli" anyanyelvünk is, „nap mint nap", „érzi merőben másfajta nyelvtörvények örökös ostromát". Legfeljebb annyi, hogy még hangsúlyosabb legyen a „százféle ismeretlen alakban Arany János", hogy Márai Sándor, a másik „külföldön élő magyar író" is, naplója a bizonyíték

rá, minden utcasarkon, márpedig sokfelé járt, ugyanabba a rendőrbe ütközött, a „százféle ismeretlen alakban Arany János"-ba. Arany János szigorú rendőr, mindent tud a nyelvről. Nem büntet, hanem útba igazít, útbaigazítása pedig biztonságot és védelmet nyújt, nyelvi önbizalmat, ami nélkül se mondani, se megérteni nem lehet. Nem az álmunkra, az életünkre s létrezésünkre felügyel „százféle ismeretelen alakban Arany János". Nem azt mondja nekünk, hogy legyünk puristák, azt mondja, hajlítgassuk csak a nyelvet, de közben „függetlenségén" őrködjünk féltékenyen.

Erről kellene még két szót mondani, a nyelv „függetlenségéről". Nem korlátozott a nyelv függetlensége, a nyelvi függetlenség, hanem teljes körű. A nyelvrontás, a „nyelvtani hiba" és a „stiláris hanyagság" ennek a függetlenségnek a megsértése, aminthogy megsértése az is, ha magára hagyjuk, ha folyton változó természetéről nem veszünk tudomást. Nyelvünk függetlenségének feladásával létezésünk függetlenségét adjuk fel.

Ne legyünk puristák, bár van helye köztünk egy-két nyelvünket pallérozó puristának, de őrizzük anyanyelvünk függetlenségét, közben meg bízzuk magunkat, nyelvünket és beszédünket a bennünket „százféle ismeretlen alakban" minden utcasarkon, azaz minden mondatban és bekezdésben igazoltató Arany Jánosra.

BÁNYAI János

A 2004. ÉVI NYELVÉSZETI NAPOK CÉLKITŰZÉSEI

Tizenegy éve már, hogy ilyenkor, késő őszi, kora téli időkben találkozunk, nyelvészek, a nyelvészet iránt érdeklődők, és egy éppen időszerű kérdést körüljárjunk, szakterületeink ügyeit előbbre vigyük. Volt már témánk valamelyik délvidéki, vajdasági születésű nyelvész életműve, nyelv- és nyelvészettörténeti vonatkozás, környezetünk nyelvi, szókészleti, tájnyelvi hagyatéka, a magyar nyelv környezeti nyelvekhez viszonyított tipológiai jellemzői, például tömörítő természete, a fordítás, helyesírás és más területek.

Így kerül most sor a hatékony nyelv- és nyelvészetoktatásra, amely kutatási témaként kissé rendhagyó, mert elsődlegesen, súlypontjában az oktatáshoz kötődik, valójában azonban nagyon sokrétű, összetett vizsgálatokat kell ebben a kérdésben didaktikai tartalmakká alakítanunk.

Célkitűzéseink természetesen túlterjednek egyetlen kutatási témán, másrészt ennek minden lehetőségét, aktualitását ki sem teljesítik.

Több a célunk azért, mert ilyenkor találkozunk a nyelvvel, nyelvtanulással, nyelvészettel intézményesen törődő más közösségekkel, kollégákkal, itt és most a budapesti ELTE magyar nyelvészeti tanszékén, a székesfehérvári főiskolán, a belgrádi Hungarológiai Tanszéken oktató tanárokkal, hogy tapasztalatot és eszmét cseréljünk, és ezt elmondhatjuk a Délszláv Nyelvi Tanszék vonatkozásában is. Sajnos a téma kívánalmai szerint nem teljes alkalmi közösségünk, mert a módszertani központok, a tankönyvkiadók, gyakorlótanárok témái hiányzanak, de hiányérzetünk lehet a tanítóképzők vonatkozásában is.

Találkozásink másik rendeltetése egyetemi hallgatóink nyelvészeti érdeklődésének serkentése, eredményeinek bemutatása. A tervszerű kutatásaink jelenlegi állásából következik, hogy ezek az eredmények esetiek, egyéni kötődésűek, nem pedig a csoportos kutatásokból, projektumokból sarjadnak ki.

Ami van tehát, az szegényesebb a lehetnél. Kádergondjainkból következik, hogy egyre súlyosbodó gondokra és feladatokra egyre kevesebben vagyunk, és az csak látszólagos vigasz, hogy a nyelvvel törődés olyan, mint Csokonai fogfájás-anekdotája: Ebben is mindenki tud tanácsot adni. Fogyatkozván, sok témáról sokat nem mondhatunk, de beszélgetéseink, kerekasztalaink révén sok mindent érinthetünk.

Ehhez, azt mondhatjuk, oktatáson kívül is, belül is rengeteg a kihívás: Most van vitán, a vaskos nyelvhasználati, tannyelvi meglepetéseket is kíná-

ló felsőoktatási törvény, az egész Kárpát-medencére kiterjedően most van indulóban az oktatás és nyelv összefüggéseit vizsgáló felmérés, érintetlen a sokszor megálmodott, tervezett magyar egyetem ügye, nem csak magyar szervezés, érdekeltség, magyar nyelvűség, szaknyelvűség megvalósíthatósága is. Víziója azonban elhomályosít olyan kisebb de konkrétabb, megvalósuláshoz közelibb kérdéseket, mint a Tanszékünk gondozásában megvalósítható, a teljes egyetemi hálózatra kiterjedő magyar lektorátus, központ, amelynek jelenleg csak csírái, kezdeményei léteznek.

Van számos tényleges és integrációs, felzárkóztatási lemaradásunk: hiányzik a magyar – szerb nagyszótár, egyetlen területi magyar beszélőközösség vagyunk, amelynek alaki és jelentésbeli sajátságai – rajtunk teljesen kívülálló okokból – kimaradtak az új Értelmező kéziszótárból. Elkészült egy új helyesírási szótár az Osiris kiadásában, tartalmaz is a minket érintő, tőlünk származó alakulatokat, de távolról sem elegendő mértékben és következetességgel. Hasonló eredménnyel, jelenlétünkkel várható az új idegen szavak szótára, a mostanában megjelenő szólásszótárak egyetlen vajdasági adatot sem tartalmaznak, ezeket és másokat is a magunk épülésére magunknak kell elvégeznünk. Társadalomtudományi terminológiai szótárak tekintetében valamikor messze a határon kívüli mezőny előtt jártunk, ma egyre tetemesebb a lemaradásunk.

Foglalkozzunk mármost a kitűzött szűkebb tematikával, a hatékony nyelv- és nyelvészetoktatással. A *hatékony* elemet a *hatékonyabb* szó helyett használtuk, amely jobban illik a valósághoz, a gyakorlathoz, amelyet kritikával kell illetnünk. Kétségekkel terhelt a nyelv, nyelvi készségek és nyelvészet viszonya, elhatárolása. Tudjuk, az lenne az ideális alapállás, ha a nyelvelméleti megközelítések és az aktív és passzív készségek – performancia és között kompetencia csak az elvonatkozatás, általánosítás szintjében lenne különbség, nem pedig irányban, elveiben, rendszerében, fogalmi apparátusában, amelyek többé-kevésbé elszigetelten élnek egymás mellett a leíró, a történeti, a kontrasztív és tipológiai nyelvészetben, az érintett nyelvi viszonylatok szerint is elkülönülve.

Van tehát gond és kihívás, akármerre fordulunk: Miért népszerűtlen viszonylag, vagy oly nagyon a nyelvészeti ismeretrendszer az általános, és középiskolai tanulmányok során, mondjuk az irodalomhoz képest, önmagát ok- és okozati rendben mindig újrateremtve, fokozva? Milyen hatékonyságú ténylegesen gyermekeink, tanulóink anyanyelvi készségeinek befolyásolása, a nyelv, a beszéd, az olvasás, olvasásértés, szövegmegjelenítés szintjén, hogyan részesül a nyelvészet, a grammatikai viselkedés ismerete és az irodalmi hozadék ebből a sikerből? Anyanyelvi vonatkozásban hogyan mérhető a konkrét, eseti hozzájárulás? Egyértelműen pozitív lenne-e a magyar nyelv vonatkozásában a modern iskolák, teoriák felé fordulás? Lehetne-e az

anyanyelvet, környezeti és idegen nyelvet egységes, egymáshoz is viszonyított elvek szerint oktatni? Lehet-e a két- és többnyelvűséget egyéni és közösségi szinten úgy megteremteni, hogy ne szegényítse az anyanyelvet, darabokra törve a kód- és valóságismereti világképet, hanem éppen gazdagabbá, elevenebbé tegye? Hogyan lehetne minden magyar tanulónkat a szerb nyelv megtanulásában érdekeltté, motiválttá, partnerré tenni? Módszertani váltással? Közösségi késztetéssel? Más természetű, de ugyanilyen sürgető fordított viszonylat, a magyar környezeti nyelv elsajátítása is, másként szinteződve a vajdasági és mondjuk, a belgrádi környezetekben. Milyen modelleket kell alkalmaznunk, kombinálnunk, hogyan idomítsuk ezt korosztályhoz, érdeklődési körhöz? Milyenek a lektori, szaklektori tapasztalatok? Milyenek a segédletek, tankönyvek, hangzóanyagok?

Ez az, amit szeretnénk és akarunk, és ez nem kevés. Szerencsére egy tanácskozásnak nem lehet célja, hogy mindent véglegesen megoldjon, hanem az, hogy felvessen, ütköztessen és azonosítson.

PAPP György

ETO: 809.451.1–024:37(0.064) CONFERENCE PAPER

LÁNCZ IRÉN

A MAGYAR NYELV LEÍRÁSA ÉS TANÍTÁSA

The Description and Teaching of the Hungarian Language

Az elmúlt évtizedekben a nyelvtudományban szemléletváltás történt, a magyar nyelv tanítása azonban továbbra is a hagyományos nyelvleíráson alapul. Ezért van szükség a tananyag korszerűsítésére. A hagyományos megközelítés mellett az életkori sajátságokat is figyelembe véve be kell építeni a nyelvtanokba a mai nyelvtudomány eredményeit is.

Kulcsszavak: anyanyelvoktatás, tanterv, korszerűsítés, hagyományos nyelvészet, paradigmák, generatív nyelvészet, szintaxis, lexikalista elméletek.

1. Az elmúlt évtizedekben több ízben is felmerült, hogy a magyar nyelv oktatását meg kell újítani, mert nem eredményes, és mert nem követi a nyelvészet új eredményeit. Íme néhány ezt bizonyítandó adat: 1952-ben Magyarországon országos nyelvtanítási konferenciát szerveztek. Az 1959-ben Pécsett tartott *Anyanyelvi műveltségünk* nyelvművelő konferencián elhangzottakból következett a gimnáziumi oktatás korszerűsítése, ami azt hozta, hogy rehabilitálták a stilisztikát. Akkor ugyanis az a vélemény kristályosodott ki, hogy az oktatás középpontjában a szilárd nyelvtani alapra épített nyelvművelésnek és stilisztikának kell állnia. Az 1970-ben a MTA Nyelv- és Irodalomtudományi Osztályán belül működő Alkalmazott Nyelvészeti munkabizottság foglalkozott az anyanyelvi oktatás korszerűsítésével. (SZENDE, 1991) Hogy miként lehet szorosabb kapcsolatot kialakítani a nyelvtudománnyal, a Szépe György szerkesztette *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítéséért* című 1976-ban megjelent kötetben olvashatjuk (a kötetet 1979-ben újra kiadták). Az 1974-ben megjelent *Hagyományos nyelvtan – modern nyelvészet* c. tanulmánykötet Előszavában a szerkesztő, Telegdi Zsigmond többek között arról is írt, hogy a grammatika mint a legfontosabb tárgyak egyike nem tekinthet el a nyelvleírás elméletének korszakos haladásától (ezt akkor a strukturalizmus jelentette), a tananyag értéke éppen azon alapul, hogy lépést tart a tudomány haladásával. Ha változások vannak a tudományban, nem maradhat változatlan a nyelvtanórán közvetített tananyag sem. Ezek a megállapítások ma sem veszítettek időszerűségükből.

1981-ben Szende Aladár szerkesztett egy kötetet *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének változatai* címmel. A fiatal nyelvészek munkaközössége a Magyar Nyelvőr 96. évfolyamában tette közzé programjavaslatát, melynek célja, hogy a nyelvtudomány tudományosan elfogadott (akkor) újabb eredményeit tegye az oktatás alapjává. 2002-ben a MTA Nyelv- és Irodalomtudományi Osztálya az évi akadémiai közgyűlése keretében A magyar nyelv és kutatása címmel tanácskozást szervezett, amelyen szintén szó volt a magyar nyelv iskolai oktatásáról.

Nálunk Penavin Olga tett javaslatokat a 80-as években, hogy mivel és miként újítható meg a tananyag. Sajnos, javaslatai visszhang nélkül maradtak.

A tananyagot időnként megújítják ugyan, de továbbra is a hagyományos szemléletet követve állítják össze a programokat nálunk is meg Magyarországon is. Igaz, ott vannak már a hagyományostól eltérő alapokon nyugvó tantervek is és tankönyvcsomagok is. Tudjuk, a hagyományostól eltérni nem könnyű, kisebb erőfeszítéssel jár a már kitaposott úton haladni, mint újjal kísérletezni. Ennek ellenére meg kell/kellene találni a módját annak, hogy kimozduljunk arról a pontról, ahol most vagyunk, mert ma óriási szakadék van a nyelvtudomány szemlélete és legújabb eredményei meg az iskolai anyanyelvoktatás között. Annyit talán sikerült elérni, hogy a strukturalizmus alaptételeit nem hanyagolják el, de a nyelv bonyolult kapcsolatrendszereire még mindig nem helyeznek kellő hangsúlyt.

2. Az utóbbi néhány évtizedben olyan változások történtek a nyelv leírásában és magának a nyelv fogalmának definiálásában is, amelyek szükségessé teszik a tanított anyag felülvizsgálását. A súlypontok eltolódtak, maga a megközelítés is megváltozott. A nyelvtudományt ma a folyamatos kérdezés jellemzi, a problémafelvetés, a válaszkeresés, a problémamegoldás, amely mindig újabb kérdésekhez vezet. Persze nem feledkezhetünk meg arról, hogy a nyelv leírása és oktatása között bonyolult kapcsolatok vannak. A tananyag tervezésekor az az álláspont, hogy csakis letisztult eredményeket lehet bevinni a programba. És akkor mindjárt feltehetjük a kérdést, hogy mi az, ami a nyelv leírása terén letisztultnak tekinthető.

Előadásomban bemutatom, 1) miként változtak a paradigmák, azaz az alapelvek, normák, módszertani eszközök, minták, eljárási szabályok a nyelvtudományban, 2) milyen különbségek vannak a hagyományosnak nevezett nyelvészet és mai, modern nyelvészet között és 3) és mi az, ami beépíthető a tananyagba.

2.1. A strukturalizmust megelőző időszakban a tudomány tényekből kiindulva fogalmazott meg általános mondatokat. A hagyományos nyelvleírás a nyelvi elemek halmazát látta a nyelvben, és abból indult ki, hogy a kategóriák és a viszonyok ott vannak a nyelvben, csak meg kell figyelni őket. A strukturalizmus viszont, mely a verifikacionizmust képviseli a nyelvészet-

ben, azt hirdette, hogy az indukció alapján elméletileg lehetetlen felépíteni a tudományt. Az irányzat alaptétele az volt, hogy a megismerés és a tudás tapasztalatra épül. De mindkettőt újszerűen értelmezték. Különbséget tett tapasztalat útján szerzett tudás és a tudás formális, axiomatikus reprezentációja között, és arra törekedett, hogy kidolgozza a logikailag tökéletes tudományos nyelvet, amely lehetővé az olyan verifikációt, amelyet két különböző személy hajtana végre. Ekkor kerülnek előtérbe általános, metodológia kérdések, és a róluk gondolkodás összefonódott a nyelvek kutatásával. A strukturalizmus azt a hipotézist bizonyította, hogy a nyelv jelrendszer, a hangsúly pedig az elemek közötti viszonyok leírására került. A nyelv az akkori értelmezés szerint absztrakt és társadalmi lét, amely a konkrét beszédben manifesztálódik.

A következő paradigma, a falszifikacionizmus fő elve szerint a megfigyelést az elmélet feltételezi és irányítja. Elveti azt a meggyőződést, hogy a megfigyeléses mondatok segítségével bizonyítani lehet az adott elmélet igazságát vagy meghatározni valószínűségét. A tudományt hipotézisek halmazának tekinti, amelyek addig érvényesek, amíg nem kerülnek elő olyan tények, amelyek ellentétesek az adott hipotézissel. A falszifikacionizmust a 20. sz. második felének domináló irányzata, a generatív nyelvelmélet képviseli. Az újabb értelmezés szerint nyelv a mondatok halmaza. Az újabb paradigma több modell létrehozására adott lehetőséget.

A negyedik paradigmának, a posztmodernizmusnak a kognitivizmus a megnyilvánulása. Képviselői azt vallják, hogy a tudományos tevékenység feladata nem a *magyarázás,* hanem a *megértés.* A teoretikusok a nyelv használójában magát az embert látják. A nyelv természete úgy érthető meg, ha megismerjük az emberi megismerés folyamatait és ezt modelláljuk. A nyelv tehát nem független és nem autonóm, mivel közvetlenül tükrözi az emberi megismerés folyamatát. A nyelvkutatás ilyen megközelítéssel azonossá válik a megismerés általános folyamatainak kutatásával. A kognitív nyelvészet általánosításokat végez, hogy felfedezze az univerzálékat. Olyan univerzálékról van szó, amelyek az emberi ész általános képességeinek a tulajdonsága, azaz a világ észlelésének és az ennek következtében megszerzett információ feldolgozásának a képessége. A nyelvet a kognitív tudomány *kultúrkontextusban* értelmezi. Elveti azt az elvet, amelyet a generativizmus képviselt, azaz hogy a grammatikai struktúrák levezethetők egymásból. (vö. BAŃCZEROWSKI, 2001)

Ezek a paradigmák együttesen vannak jelen a mai nyelvtudományban.

2.2. A hagyományos és a mai tudományfilozófia legfontosabb jellemzői másmilyen módon is megragadhatók. Tolcsvai Nagy Gábor nyomán a következőkben foglalhatók össze a különbségek:

„A hagyományos tudományelmélet

· filozófiai tudomány,

· amely szerint a tudományos racionalitásnak a priori kritériumai vannak,

· normatív tudomány, mert a tudományos megismerő tevékenység eredményeit az a priori kritériumok alapján racionálisnak vagy irracionálisnak, igaznak vagy hamisnak, igazoltnak vagy igazolatlannak minősíti,

· önmagát a tudományos megismerés fölérendelt egyetlen elméletének tekinti.

A hagyományos tudományelmélet elsősorban a klasszikus német filozófia, majd a 20. századi analitikus filozófia eredménye.

A mai, naturalistának is nevezett tudományelmélet

· a tudományos megismerés mibenlétét nem a filozófia, hanem az empirikus szaktudományok eszközeivel vizsgálja,

· ennek megfelelően a posteriori jár el,

· következésképpen feladata nem a tudományos megismerő tevékenység normatív alapon történő értékelése, hanem leírása és magyarázata,

· pluralista, amennyiben megengedi a metatudományos elméletek sokféleségét.

Az iskolai oktatás ezt a túl nem becsülhető változást (amely a 19. századi pozitivizmus máig ható, a hagyományos tudományelméletet nagy következetességgel érvényesítő hatástörténeti közege előtt igazán feltűnő) csak nagy nehézségekkel tudja bevonni" – írja Tolcsvai Nagy. És ennek két okát említi: az oktatás normatív hagyományát és a diákok életkori sajátságait.

3. Normatív hagyomány szerint a középpontban a jelenségek klasszifikálása áll, a kategóriákba sorolás, valamint a kategóriák jellemzése.

Az iskolai oktatás pedig abból áll, hogy a legalacsonyabb szinttől kezdve a legmagasabbig a kategóriákat tanítjuk (hogyan csoportosítjuk különböző szempontok szerint pl. a hangokat – később, a középiskolában már az elvont egységekről, a fonémákról is szó van –, a névszókat, a mondatokat). Az tananyag tanítása egymásra épülő koncentrikus körök szerint van elképzelve, tehát a kategóriák jellemzését egyre magasabb szintre kell emelni, magyarán a tanulóknak minden fokon egyre többet kellene elsajátítaniuk az egyes nyelvtani kategóriákról. Nem ez történik. Minden fokon mindent újra kezdünk, definiáljuk az igét, a főnevet, a mondatok különböző fajtáit, majd következnek a csoportosítások. S ne csodálkozzunk, ha a tanulók unják, a tanárok és nem szeretik tanítani a nyelvtant. (A nyelv leírásáról szerzett tudás minőségét, a tudás tartósságát jól mutatják a felvételi tesztek is meg a felvételi vizsga szóbeli részén elért eredmények is.)

A kategóriákat a nyelvtudomány mindenkori állásának megfelelően újra kellene értelmezni.

Persze, kérdéses – s erre Tolcsvai Nagy is kitér –, hogy az iskolai oktatásban mennyire lehet fönntartani a kategóriák folyamatos újraértelmezését.

A hagyományos nyelvtani kategóriák mellé – és erre elérkezett az idő –, újakat is fel kell venni: a már letisztult fogalmakat, mondattanból pl. a következőket: igei csoport, névszói csoport, fej, argumentum; topik, predikátum, fókusz, téma és réma, s az utóbbiakkal már a kommunikációs megközelítésnél vagyunk. Erre persze akkor van lehetőség, amikor már a hagyományos kategóriákat megnyugtató módon tisztáztuk. Mert azokra továbbra is szükség van. De be kell mutatni azt is, hogy másként is meg lehet közelíteni egy-egy nyelvi jelenséget, nemcsak hagyományosan. Ide kívánkozik, hogy az új tantervben már helyet kell kapniuk azoknak az újabb nyelvtani kategóriáknak is (és olyan elrendezésben), melyet a Keszler Borbála szerkesztette *Magyar grammatika* tartalmaz (nem feledkezve meg persze az életkori sajátságokról): pl. a mediális igéket, a partikulákat; a számneveket a melléknevekhez soroljuk, újabban a névmásokat nem tekintik külön szófaji osztálynak (erről még nem esik szó a fent említett grammatikában) stb. Szóval a hagyományos grammatika is megújult, és erről nem feledkezhetünk meg. (Holnap, dec. 8-án a Nyelvtudományi Intézetben elhangzik majd a Milyen is (lehetne) egy korszerű hagyományos nyelvtan? c. előadás. Hogy a cím mit sugall, az – azt hiszem –, egyértelmű.) A hagyományos nyelvleírás hívei már régóta úgy tárgyalják a nyelvet mint rendszert. De a nyelvi rendszert láttatni is kell. Ezért tartom fontosnak, hogy külön hangsúlyt kapjon minden olyan kérdés, mely azt bizonyítja, hogy szoros összefüggések vannak fonológia és morfológiai, morfológiai és szintaktikai, szintaktikai, szemantikai és pragmatikai jelenségek között. Tehát ne egymástól független nyelvi tényeket, jelenségeket lássanak a tanulók.

Tanítani kell azt is, hogy pl. a szerkezetek közötti különbségeknek jelentéstani következményei vannak, hogy a szintaxis határozza meg a morfológiát, hogy az inflexiós elemek morfoszintaktikai információkat hordoznak, hogy az inflexiós jelenségeknek szintaktikai hátterük van stb. Ha nem megyünk is vissza Brassai Sámuelig a 19. századba, akkor is immár öt évtizede, hogy szintaxiselméletek épülnek arra, hogy Brassai szavaival élve: a mondatnak egyetlen tartópillére van, s ez az ige, szóval igeközpontú elméletek hirdetik az ige szerepét a mondatszerkezet felépítésében, ezt az iskolai nyelvtanok nem akarják tudomásul venni. Pedig nem volna nehéz bemutatni, hogy mi minden függ a mondat igéjétől és hogyan. Helyet kaphatna a középiskolás anyagban az is, hogy az alárendelő összetett mondatokat mellékmondatuk alapján két nagy csoportba sorolhatjuk, és megkülönböztethetjük a *hogy* kötőszós és a vonatkozó mellékmondatokat. Jellemzőiket nem bonyolult középiskolai szinten bemutatni.

Ha mindezek a felsoroltak helyet kapnának a tantervben, akkor egy fokkal közelebb lennénk a mai nyelvészethez, mert ilyen kérdéseket tárgyal a generatív grammatika egyik modellje, a kormányzás és kötés elmélete. Ha

viszont megkísérelnénk a szintaxisba morfológiai kérdéseket is belevinni, akkor már el is érkeztünk a Chomsky-féle legújabb modellig, a Minimalista Programig. Mindkét elmélet procedurális, melyben szabályok vannak, és amelyekben „érvényesülnek naturalista tudományfilozófiai jellemzők (empíria és elmélet kölcsönhatása, az a posteriori eljárás, a normativitás részbeni elutasítása), a nyelvet algoritmikusan leírható komputációs tudásként értelmezi, emellett objektiválja, problémákat (is) tárgyal, szándéka szerint leíró és nem értékel, a kreativitás kartéziánus keretben fontos tényező számára, és szintén a szűkebb értelemben vett nyelvtanra korlátozódik, fonológiai komponenssel" (Tolcsvai Nagy).

Ezek mellett az elméletek mellett vannak deklaratív elméletek is, amelyekben jólformáltsági megszorítások vannak. Ilyen a fejközpontú frázisstruktúra nyelvtan (HPSG), az általános frázisstruktúra nyelvtan (GPSG), a lexikális grammatika (LG), a lexikai funkcionális (LFG) – és újabban ezekre támaszkodnak a kutatók, ezek valamelyike a kutatás elméleti alapja. Ezeknek a grammatikáknak fontos mondanivalójuk van a fonológiáról, a mondattanról és a jelentéstanról is, és a lexikonnal kapcsolatban is, mert ezek lexikalista elméletek, melyekben a lexikon nem a köznapi jelentésben szerepel, hanem mint a nyelvtan egyik modulja, amely sok szabályszerűséget tartalmaz. A szavakról érdemes volna tanítanunk olyasmiket is, amivel a hagyományos grammatikák nem foglalkoztak. Pl. azt, hogy a szavakba „bele van kódolva", hogy milyen más szavakkal kell kiegészülniük vagy kerülhetnek kapcsolatba, s ezeknek a szavaknak milyen esetben kell állniuk (esetleg arra is ki lehet térni, hogy milyen tematikus szerepük van). Pl. hogy az *ad* igéhez, hogy teljes legyen, három argumentumnak kell kapcsolódnia, az egyik alanyesetben, a másik tárgyesetben, a harmadik részesesetben áll: ad valaki valamit valakinek.

A hagyományos grammatika azt írja le, ami a nyelvben megfigyelhető, tehát tényeket közöl, pl. hogy a magyarban háromféle toldalék van (újabban a jelet és a ragot nem különítik el, mert nincs a megkülönböztetésükre kritérium (inflexiós toldaléknak nevezve egy csoportba sorolják őket)). A mai nyelvleírás ennél tovább megy, a *miértre* keresi a választ és a jelenségek feltételeit kutatja. Pl. Mivel magyarázható, hogy jó mondat a következő: *Az elnöknek rövid volt a bevezető beszéde.* És rossz mondat ez: **Az elnöknek rövid volt a bevezető beszéd.* Vagy: Mely főnévi igenevekhez járulhat toldalék, mi indokolja a toldalék kitételét, mikor kötelező kitenni, mikor választható és mikor lehetetlen? Pl. **Ég a villany; Kovácséknak már otthon kell lenni. Ég a villany; Kovácséknak már otthon kell lenniük.* Miért áll a toldalékolt főnévi igenév alanya részesesetben? Milyen feltételekkel kerülnek a magyar főnévi szerkezetek mutató névmási módosítóira olyan toldalékok, amelyek a szerkezet fején is megjelennek? Pl. *ezek a házak, *ezem a házam,*

*azé a lányé, *azéi a lányéi.* Néhány mondattani *miért:* Milyen megkötések korlátozzák a szórendet? Hogyan befolyásolja a szórend mondat jelentését, hangsúlyozását és intonációját? Mi az oka annak, hogy a toldalékolatlan birtokos nem szakítható el birtokszava mellől? Milyen helyet foglal el a szerkezetben a *-nak/-nek* ragos birtokos, s mi teszi ezt elszakíthatóvá? Pl. Péter húga szőke. – *Péter szőke a húga. Péternek a húga szőke. – Péternek szőke a húga (Szabolcsi és Laczkó példái).

Miért ne kerülhetne be az iskolai tantervbe néhány *miértre* a válasz? A középiskolában már felhívható a figyelem arra, hogy az újabb magyar nyelvtanok olyan jelenségeket tanulmányoznak, amelyek esetében problémákat látnak. Azaz az ismeretátadás és a problémamegoldás közötti megoszlás arányán változtatni kellene/lehetne.

A nyelvtudomány gyorsabban változik, mint a tananyag, a tankönyvek ezért elavult megközelítéseket is tartalmaznak. A baj az, hogy a javítás lehetőségével akkor sem élnek, amikor adva van rá a lehetőség. Pl. a 7. osztályos nyelvtankönyvnek 1999-ben megjelent 5. kiadása még mindig értelmező jelzőről tud (Károly Sándornak Az értelmező és az értelmező mondat a magyarban c. könyve 1958-ban jelent meg!).

4. Ma a nyelv leírása, mely többféle elméleti keretben lehetséges, éppúgy mint a természettudományokban, lehetővé teszi a deduktív, természettudományos jellegű modellekkel történő nyelvleírást (ezt az iskolai oktatásban csak módjával lehetne tanítani), a modellek pedig ellenőrizhetők, sőt, meg is cáfolhatók. S maguk az adatok is ellenőrizhetők, feltehető velük kapcsolatban a kérdés, hogy a szabályrendszerrel, a megszorításokkal létrehozott szerkezet, jó szerkezetet, a magyar nyelvben létező szerkezetet hoz-e létre. Erre szolgál a szerkezetek, mondatok tesztelése. Az elméleteket ugyanis az angol nyelv példáival igazolják az elméletalkotók, s nem biztos, hogy ezek mindig rávetíthetők a magyar nyelvű mondatokra. Függetlenül attól, hogy vannak általános érvényűnek tekinthető szabályok és megszorítások. Ha a tanítás céljaira választunk jelenségeket, példákat, csak a tesztelésen átesettek és az azon átmentek jöhetnek számításba. A mai szakirodalomban – úgymond – gyanús példák is lehetnek. És ilyeneknek tartom az „ige(név)i csoportosulásokat", mint amilyen a következő mondatokban van: Szét fogom akarni szedni a rádiót. Én fogom szétszedni akarni a rádiót. (A példák Alberti Gábor egyik tanulmányából valók.)

5. A fentiekből kiderülhetett, hogy nem arra gondoltam, hogy az általános vagy középiskolában elméleteket kellene tanítani, hanem olyan jelenségeket, amelyeket elméleti alapból kiindulva nyelvünkkel kapcsolatban állapítottak meg. Az magyar nyelv egyetemi szintű oktatása azonban nem kerülheti meg az elméleteket. Még akkor sem, ha valaki esetleg úgy gondolja, hogy az elméletek tárgyalása az elméleti nyelvészet (általános nyelvészet)

körébe tartoznak. Ma már ugyanis téves az ilyen gondolkodás. Az elméleti nyelvészet és a speciális nyelvészet, mint a magyar nyelvészet is, annyira összefonódtak, hogy ma már többen nem is tartják szükségesnek a kettőt elválasztani egymástól.

6. Tudománytörténeti tény, hogy a 19. században a magyar nyelvészek egy lépéssel mindig le voltak maradva az európai irányzatoktól. Ma más a helyzet. É. Kiss Katalinnak a már említett két évvel ezelőtti tanácskozáson elhangzott előadásából idézek: „A magyar nyelvleírás jelenlegi helyzete röviden azzal a megállapítással jellemezhető, hogy mostanra a magyar grammatikai kutatások jórészt integrálódtak a nemzetközi nyelvészetbe." S megjegyzi azt is, hogy az integráció a természettudományi módszertanú nyelvészeti paradigma keretében végzett kutatásoknak köszönhető, bár a paradigmaváltás nem terjed ki a magyar leíró nyelvészet egészére. (Ebből következik, hogy a magyar nyelvészet megosztott lett.)

Érdemes idézni É. Kiss előadásának befejező részét is: „Végezetül a magyar grammatika kutatói előtt álló tennivalókról is ejtsünk szót! Úgy látom, a legnagyobb adósságunk az ismeretterjesztés terén van. A közvéleményben nem tudatosult az a paradigmaváltás, mely a nyelvleírásban az elmúlt évtizedekben végbement. A magyar nyelvészetet a művelt közvélemény máig is a filológiai megközelítésű, preskriptív nyelvleírással és a nyelvművelés-sel azonosítja. Ez nem meglepő, hiszen az iskolákban is csak ezt tanítják. Olyan ez a helyzet, mintha a gimnáziumok fizika óráin a tanulók csak a newtoni fizikáról hallanának, a kvantummechanikáról nem. Meggyőződésem, hogy ha a közvélemény tisztában volna vele, hogy a nyelvészet számos területén a tudományos elméletalkotás milyen szigorú módszerei érvényesülnek, hogy a hipotézisek bizonyíthatók és cáfolhatók, akkor a médiumok nem ámíthatnák azzal nap mint nap, hogy a magyar nyelv aszerint tekinthető finnugor, török vagy sumer eredetű nyelvnek, hogy milyen politikai meggyőződéssel szemléljük."

A nyelvészetben tehát szemléletváltás történt. Nekünk azon kell lennünk, hogy ez megtörténjék a magyar nyelv iskolai oktatásában is meg a tanszéken is. A magyar nyelvet nem taníthatjuk úgy a 21. század elején, mint ahogy tanították/tanítottuk a múlt században. Ma a nyelvleírás minden szintjének tanulmányozása elméleteken alapul, az egyes szintek tanítását pedig közelíteni kell a nyelvtudomány mai szemléletéhez és eredményeihez.

Irodalom

Bakró-Nagy Marianne – Bánréti Zoltán – É. Kiss Katalin (szerk.) (2001): Újabb tanulmányok a strukturális magyar nyelvtan és a nyelvtörténet köréből. Bp., Osiris Kiadó

Bańczerowski, Janusz (2001): A nyelvtudomány paradigmái. Nyr. 125:1-29

É. Kiss Katalin: A magyar grammatikai kutatások helyzetéről. www.mta.hu/nytud/kozgyul2.htm

Kálmán László – Trón Viktor – Varasdi Károly (2002.): Lexikalista elméletek a nyelvészetben. Bp. Tinta Kiadó
Kiefer Ferenc (szerk.)(1992): Strukturális magyar nyelvtan. 1. Mondattan. Bp., Akadémiai Kiadó
Szende Aladár (1991): A nyelvtudomány iskolai lecsapódása századunkban. = Kiss Jenő – Szűts László (szerk): Tanulmányok a magyar nyelvtudomány történetének témaköréből. Bp., Akadémiai Kiadó
Telegdi Zsigmond (szerk.)(1972): Hagyományos nyelvtan – modern nyelvészet, Bp., Tankönyvkiadó
Tolcsvai Nagy Gábor: A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása. www.mta.hu/nytud/kozgyul2.htm

THE DESCRIPTION AND TEACHING OF THE HUNGARIAN LANGUAGE

There has been a shift in approach in linguistics in the last decades, but the teaching of Hungarian is still based on the traditional descriptive method. Consequently, modernising the curriculum is necessary. Besides the traditional approach, grammar books have to be adapted to the characteristics of the target age group and they have to be based on the achievements of modern linguistics.

This paper surveys the paradigm changes in linguistics, contrasts the differences between traditional linguistics and modern, contemporary linguistics, and discusses what linguistics offers to language teaching today, i.e. what should be included in the curriculum. The author of the paper believes that, apart from the traditional grammatical categories, those modern ones should also be taught which have gained practical use besides their theoretical application and which present themselves for demonstrating that linguistic phenomena can be approached from new angles.

ETO: 809.451.1:37(0.064) CONFERENCE PAPER

BAGI FERENC

AZ ÁLTALÁNOS- ÉS KÖZÉPISKOLAI MAGYAR NYELVTANI ANYAG OKTATÁSÁRÓL – TANTÁRGYPEDAGÓGIAI SZEMPONTBÓL

A Methodological Perspective on Teaching Mother Tongue Grammar

A nyelvtan tanulók körében való népszerűtlensége és oktatása alacsony hatásfokának okait, valamint ezen a helyzeten való javítás lehetőségeit latolgatja a dolgozat.

Kulcsszavak: tananyag, nyelvészeti irányzat, tanulói attitűd, tantárgypedagógia.

Az iskolai oktatás egészében véve bonyolult tevékenység, olyan tehát, amelyet önmagában véve is, de főképpen eredményessége szempontjából, nagyszámú tényező és alig számbavehetően sok körülmény feltételez, befolyásol, illetve határoz meg. Így mondandóm csak a tanítandó általános- és középiskolai nyelvtani anyag tanári átadási módjának és az átadandó ismeretek tanuló által való befogadásának néhány, a tanítás eredményességét célzóan fontos tantárgyepedagógiai kérdéséről fog szólni. A pedagógia történetének tanúsága szerint ugyanis szinte a szervezett oktatás kezdetétől, de különösen a felvilágosodás korának felismerései nyomán, egyre inkább egyértelművé vált, hogy az iskolai nevelés, oktatás és képzés eredményessége éppenúgy egyéni és általánosan társadalmi érdek, mint magának az oktatásnak a megléte. Nem véletlen tehát, hogy a világ legtöbb országában a múltban is, a jelenben viszont mind rövidebb időközökben, össztársadalmi probléma- és feladatként kerül sor az oktatási tartalmak felülvizsgálatára és megújítására, valamint a szervezési rendszer megreformálására.

Mai tanácskozásunk is a társadalmilag szervezett oktatás, nevelés és képzés egy elemének, a nyevtani és a nyelvészeti ismeretek tanítása kérdéseinek vizsgálatát tűzte napirendre, éspedig oktatási-nevelési rendszerünk egészét illetően. Aktuális feladat. Azt is mondhatnók, hogy legalább ötévenként kötelező is lenne, lehetne e kérdések tüzetesebb vizsgálata. Mert a nyelvtani és nyelvészeti ismeretek oktatása az egyik leginkább nemzeti közkincs, az anyanyelv ismeretét és ezen ismeretek gördülékeny használatát,

éspedig mindennapi igényes használatát hivatott szavatolni, amely ismeretek birtokában és magabiztos alkalmazása által az egyén a maga számára saját környezetébe való zökkenőmentes beilleszkedését, anyanyelvi közösségében való otthonos mozgását, jóízű kommunikálását és magához a nyelvi közösséghez való tartozását biztosítja.

A nyevtani és nyelvhasználati ismeretek oktatásának eredményességét vizsgáló kutatók megállapításai viszont nem ritkán arra figyelmeztetnek, hogy e fontos ismeretek oktatásában, elsősorban az általános- és középiskolában, sürgősen megoldandó problémák tűntek fel. És most elsősorban Csapó Benő *Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok*[1] című tanulmányára gondolok. Bár a szerző kutatásainak középpontjában a természettudományi tárgyak tanulmányi eredményei és az ezen eredményeket feltételező-befolyásoló tényezők pozitív és negatív hatásának, valamint e hatások mértékének és okainak megállapítása állt, az általános- és középiskolai tanulók tantárgyak iránti attitűdjének kérdése is érdekelte, ezért tanulmányának egy részében arányosan természet- és társadalomtudományokat megjelenítő tantárgyak tanulók általi elfogadottságának, irányukban megnyílvánuló attitűdjének vizsgálatára is kitért. Négy-négy természet-, illetve társadalomtudományi tantárgy (biológia, fizika, kémia és matematika, illetve idegen nyelv, irodalom, nyelvtan és történelem) közkedveltségét, népszerűségét vizsgálta meg. Jól választott kutatói módszerének köszönhetően a felmérésben résztvevő alanyok természeti és társadalmi jellegű tudományosság iránti attitűdjét iskolai fokozatokat megkülönböztetve mutathatta ki. A tanulmány szerzője kutatásának ezen, bennünket most leginkább érdeklő részeredményeit két táblázatba foglaltan is kifejezte. Ezek a következő tényállást mutatják (kiemelte B.F.):

2.2. a) táblázat.

A tantárgyakkal kapcsolatos attitűd a 7. osztályban:

Tantárgy	Attitűd
Biológia	3,77
Történelem	3,67
Irodalom	3,61
Idegen nyelv	3,54
Matematika	3,37
Kémia	3,32
Nyelvtan	**3,25**
Fizika	3,24

2.2. b) táblázat.

A tantárgyakkal kapcsolatos attitűd a 11. osztályban:

Tantárgy	Attitűd
Idegen nyelv	3,70
Biológia	3,64
Történelem	3,62
Irodalom	3,41
Matematika	3,14
Nyelvtan	**2,92**
Kémia	2,79
Fizika	2,64

1 Csapó Benő (szerk., 1998): Az iskolai tudás. Osiris Kiadó, Budapest. 39-81. l.

A táblázat alapján minden nehézség nélkül állapíthatjuk meg, hogy sem az általános- sem a középiskolások csoportjában a tantárgyakhoz való viszonyulás nem a hagyománysosan természeti, illetve társadalmi tárgyak törésvonala mentén válik el egymástól, mert például – amint az a táblázatból jól kivehető – a biológia és a történelem mindkét korosztálycsoportnál igen magasan értékelt, népszerű. Ez a tény egyértelműen bizonyítja tehát, hogy a tanulók vonzalmát inkább a képileg gazdagabb, a valósághoz közelebb álló és érzelmi világukra nagyobb hatást gyakorló naratív tágyak nyerik el, ezek állnak közelebb hozzájuk. Ezzel szemben az elvontabb gondolkodást megkövetelő tantárgyak kevésbé népszerűek mindkét kísérleti csoport tagjai körében. Az idegen nyelv esetében viszont amellett, hogy érzékelhető: a nyelvelsajátítás kezdeti nehézségei az általános iskolai tanulókra negatívan hatnak (a tárgy e fokon ezért kevésbé népszerű), viszont ezek leküzdése, majd az elsajátított ismeretek hasznosíthatóságából fakadó elégedettség és öröm, valamint annak tudata, hogy az idegen nyelv ismerete megkönnyíti, netán fel is tételezheti a későbbiek során érvényesülésüket, a középiskolások körében határozottan elfogadhatóvá teszi e tárgyat. Az ismeret gyakorlati alakalmazhatósága, meg a ráció, mint motiváló tényezők tehát nem tévesztethetők szem elől. Másrészt, az anyanyelvi nyelvtannak mint tantárgynak táblázaton elfoglalt helye – az idegen nyelvről elmondotakkal szemben – mintha azt sugallná, hogy az anyanyelvi nyelvtani-nyelvészeti ismeret, meg az e tárgy hozzájárulásával kialakított készségek és jártasságok, bizony, nem biztosítanak a tanuló számára az idegen nyelv ismeretéhez fogható előnyöket Magyarországon. Jobbik esetben pedig talán azt állapíthatjuk meg, hogy a tanulók egyik iskolai fokozaton sem ébredtek rá (esetleg nem hívták fel figyelmüket kellően) a megszerzett anyanyelvi vonatkozású ismeretek, illetve az e tárgy által is kialakított készségek és jártasságok értékeire, az ezen úton megszerzett előnyökre.

A nyelvtannak az utóbbi, az elvontabb gondolkodásra való hajlamot megkövetelő és továbbfejlesztő csoportban való szereplése önmagában véve nem meglepő, hiszen ebben a tárgyban is, illetve a leíró nyelvészeti tudományágban (és nemcsak e nyelvészeti diszciplínában!) még az egyes személyek és tárgyak, sajátosságok és színek, cselekvések stb. neveit megtestesítő szavak is elvonatkoztatottan, szófajok-, illetve mondatok részeiként – egyedi fogalmi- és tényleges jelentésük sajátosságainak általánosítása eredményeként – új néven, egy-egy műszóval kifejezetten jelennek meg. Így például az *István* éppen úgy főnév, mint az *asztalos* szó, a *dolgozik* és *él* pedig egyaránt igék. Az előbbi példa esetében az eltéréseket elméleti síkon a tanuló csak a főnevek fogalmának majd pedig a főnevek fajtáinak, az utóbbiak között fennálló különbségeket pedig csakúgy az igék fogalmának, majd az igefajták fogalmi és tárgyi ismereteinek elsajátítása árán tudja meg,

de ezen új ismeretei újabb elvont gondolkodási műveletek (absztrció, dedukció, korrelatív gondolkodás) útján szerezhetők meg, ám ekkor már az elsőfokú elvonatkoztatást egy második is követi. Ezzel azonban a dolog nem zárult le, merthogy a tanuló e szavakkal az *István dolgozik,* illetve *István asztalos,* vagy *Az asztalos dolgozik* szándékoltan, esetleg egy-egy élethelyzetben természetesen létrehozott szósorokkal (mondatokkal!) is találkozhat, mint ahogy az *él* szó másik jelentésével, avagy alkalmi jelentésváltozataival is. Ahhoz viszont, hogy az általános- vagy középiskola tanulója az általánosítások révén kialakított új foglamak megnevezéseit, mint pl. főnév, melléknév, számnév, illetve alany, állítmány stb. és egyéb terminus technikusokat az említett nyelvtani-nyelvészeti fogalmi egységeken, esetünkben a szófaji, mondattani, szótani és szemantikai jelentéskörökön belül, illetve egymás, esetleg harmadik, negyedik stb. fogalmi viszonyrendszer ellenében magabiztosan és a tévesztés veszedelmének fenyegetettség-érzetétől mentesen használhassa, alapos munkára van szüksége. Tanárának úgyszintén, de másképpen.

A nyelvtani anyag átadása során az elemi- és középiskolában a tanárnak a kommunikáció igen sajátos válfaját kell művelnie: tanítania kell! A tanítás, mint kommunikácó azonban igen összetett cselekvés, amelyet a kommunikációelmélet még korán sem vizsgált meg kellően, és főképpen nem a kommunikáció és kommunikálás specifikus műfajaként nem. Viszont az már közismert tény, hogy tanári részről a kommunikálás a szóban forgó oktatási fokozatokon nem szorítkozhat a tananyag pusztán verbális közlésére, még színes és szemléletets közlésére sem, sőt a verbális közlés tartalmainak képi vagy más szemléltető eszközökkel történő ismertetése sem elegendő itt, habár ezek kellő felhasználása tantárgypedagógiai követelmény. A tananyagot a tanárnak tehát nem pusztán megjegyzendő anyagként, de megoldandó problémák soraként kell a tanulók elé tárnia, ám úgy, hogy közben azok megoldására serkentsen, éshogy e munkavégzésük által a tanítványai szellemi erőfeszítésekre való vállalkozó kedvét hívja elő. „A pszichológiai tevékenységek konkrét lefolyása függ a személyiség tulajdonságától és sajátosságaitól." – állapítja meg Lénárd Ferenc[2], és mivel a problémamegoldó gondolkodás pszichológiai tevékenység, a tanár nem lehet mindig bizonyos abban, hogy késztetése nyomán minden tanítványa olyan megoldást fog produkálni, amilyent az adott cselekvéshelyzetben, magából e helyzetből adódóan, logikusan elvárhat, netán egyedüli lehetségesnek ítél meg. Téves tanulói válasz, vagy meg nem felelő tanulói cselekvés esetén viszont a tanárnak az előző anyagtolmácsoló, anyagbefogadtató szituácó olyan megismétlését kell produkálnia, éspedig elsősorban kommunikáció útján, amely-

2 Lénárd Ferenc (1963): A problémamegoldó gondolkodás. Akadémia Kiadó, Budapest. 14. p.

ben a tévedését felfogó tanuló a változtatás szükségességének tudatában csak felelősebb mérlegelés és alaposabb megfontolás után lát munkához. A több-kevesebb feladatmegoldási kísérlet után bekövetkező pozitív tanulói megoldás esetén pedig a tanárnak úgy kell reagálnia, hogy ezen helyes cselekvésében, és helyes megoldást eredményező eljárásának minden mozzanatában megerősítse a tanulót. Tehát úgy kell most már fellépnie, irányítania és magyaráznia (kommunikálnia), hogy a tanuló ne csak a problémamegoldással feltárt tananyagot fogadja be és memorizálja, hanem azt a jó megoldást és megértést biztosító gondolkodási és problémamegoldó eljárást is megjegyezze, amelyet alkalmazva megtalálta a helyes választ, és amely ismeretének birtokában hasonló gondolkodási műveletek és problémamegoldó eljárások megismétlésére is képessé válik. A tanár – diák kommunikációs interakcióban tehát a tanuló semmiképpen sem maradhat passzív. Neki a kívánt megoldások produkálására kell törekednie, s bár az új anyag tárgyalása során joga van tévedni, tévedéseinek kiküszöbölésére is felkészültnek kell lennie. Az ilyen tanulói attitűd jelzi, vetíti elő a legmegbízhatóbban a tanuló egyéni képességeinek és készségeinek folyamatos fejlődőképességét, továbbá a munkájának végzéséhez szükséges jártasságok megszerzésének, egészében véve pedig személyiséggé érlelődésének esélyeit. A tanulóra, azaz a fiatal ember személyiségére fokozottabban érvényesek tehát a személyiségről Lénárt Ferenc által megfogalmazott megállapítások. Lénárd Ferenc szerint ugyanis: „A személyiség tulajdonságai sem eleve adottak és változatlanok, hanem éppen az ember különböző tevékenységeiben formálódnak és fejlődnek. Hasonlóan az élő szervezethez, amely nem előbb fejlődik, azután funkcionál, hanem éppen funkciók közben fejlődik. Ugyanúgy a személyiség is nem előbb alakul azért, hogy később tevékeny lehessen, hanem magában a tevékenységben formálódik." E megállapíitásokból következik a tanulóval szembeni tanári elvárás: *a tanuló legyen nyitott* az új ismeretek befogadására *és hajlandó* azon *tevékenységek végzésére,* amelyek képességeinek fejlesztésére, készségeinek kialakítására, ezek és a meglévők finomítására, valamit egész személyiségének kibontakoztatására irányulnak. És a tanár tudván tudja, hogy mind ez nem kis szellemi és fizikai erőbevetést követel meg a tanulótól, mint ahogy azt is, hogy ennek az iskolai munka iránti tanulói attitűdnek a kialakítása nem csak tanulói, de szülői és tanári feladat is. És végül, de valóban mem utolsó sorban, a tanárnak arra kell törekednie, hogy a tanulót úgy késztese az előzőek során körvonalaiban vázolt cselekvésre, hogy érdeklődésétől, vagy saját akaratától vezérelve bizonyos idő múltán tanári késztetés nélkül is, az elsajátított megoldási technikák alkalmazásával, ezek követelményektől függő módosítását is végezve, a felmerülő problémákat érzékelje, minden egyes esetben elemezze a megoldás lehetőségeit, és megtalálja a megoldást.

A nyeltani anyag tárgyalása során a tanár didaktikus, azaz tervezetten irányítja munkájában a tanulót. A nyelvi törvényszerűségek megláttatásának, felfedésének egynéhány (az általános iskolában egy-két, legfeljebb három; a középiskolában három, négy) eljárását végezteti el a tanulóval miközben e megismerést szolgáló műveletek szerkezetét, felépítését képező mozzanatok egymás utániságának okaira is rávezeti őt, de úgy, hogy az összefügéseket maga a tanuló magyarázza meg. A begyakorolásra szánt órákon, az említettek folytatásaként, a megismert tananyag ismeretté érlelése a megismeréshez elvezető elemző és következtetést megfogalmazó cselekvéssor tudatosítása és gyakorlása pedig annak jártassággá érlelését szolgálja. A tanuló tudásává lett ismerete és problémamegoldásban rutinná vált eljárása hasznosítandó az újabb anyag tárgyalása során. Az így kialakított készséghez társítja a tanár az újabb problémamegoldási módott, hogy a tanuló változatos megismerési módok, módszerek birtokában bizonyosodhasson meg új ismereteinek helytállóságában. A tanuló munkája során viszont különböző gondolkodási formákkal is megismerkedik. Az *induktív gondolkodás* az új ismeretek megszerzésekor a leginkább hasznosítható, mert Csapó Benő szerint: „... benne van a találgatás, a próbálkozás, a szabályok keresésének és felimerésének mozzanata is." (I. m. 28. o.) Az induktív gondolkodással és induktív anyagismertető módszerrel ellentétben a *deduktív gondolkodással* nem szerezhetünk új ismereteket, mert ebben „a formális kiszámítás, a műveletvégzés, a szabályok alkalmazása dominál." (Csapó B., i. m. 28. o.) .Tény azonban, hogy néhány, vagy számos szabály ismerete még nem jelent teljes nyelvtani ismeretet, de az új probléma felvetésekor a meglévő ismeretek bevethetőek, érvényességük-érvénytelenségük mérlegelhető, szembe- és párhuzamba állítható az új probléma megoldása érdekében, csakúgy, mint ahogy az új, a felmerült probléma is szembeállítható, vagy viszonyítható más, már megoldott problémákkal. A kölcsönös összefügéseket mutató nyelvi-nyelvtani törvényszerűségek érzékeléséhez, az ilyen jellegű problémák megoldásához viszont *korrelatív* gondolkodási módra van szükség, amely készség kialakítása a valószínűség, a feltevés beiktatásával végezhető, tehát valamely hipotetikus tétel (*mi van akkor, ha ...; mi lesz akkor, ha ...; mit eredményez az, ha ...*) folytathatóvá válik a megoldás keresése.

Az elmondottakból következi, hogy bár az oktatás feladata és célja a tananyag tanulóval való elsajátíttatása, az a módszer, amelynek alkalmazásával eljuthat a tanuló annak megismeréshez meg a nyelvtani szabályok működésének megfejtéséhez, nem lehet sablonos, de rutinos igen. Az sablont mechanikussága teszi sablonná, a rutint, vagy jártasságot viszont a már ismert megismrési-feltárási módok, problémamegoldási eljárások új helyzetekre való alkalmazásának készsége teszi rugalmassá és változatosan alkalmazhatóvá. Éppen ezért nem engedheti meg magának a tanár azt, hogy minden

nyelvtani egységet azonos módon ismertessen. Mert, ha igen, úgy legjobb és legnemesebb szándékú erőfeszítései is kevéske eredményt biztosíthatnak, illetve: a tanulók érdektelenül, sőt ellenszenvvel viseltetnek tárgya, s ha makacs marad, illetve munkamódszerében változtatásra képtelen, akkor a tantárgyával szemben táplált tanulói ellenszenv személyére is átterjedhet.

Sablonos, vagyis mechanikus munkára emlékeztető érdektelenséget válthat ki azonban a téves tantervkoncepció is. Ilyen következményekkel járhat például az olyan tantervi tananyagszabályozás, amely lényegesebb bővítések és szemléletváltások nélkül ugyanazon tananyag oktatását írja elő egy- vagy több iskolafokozaton is. A magyar nyelvtan tanítását illetően a jelenlegi általános- és középiskolai tantervben a hiányosságnak fentebb említett mindkét változata fellelhető. Nem nehéz ugyanis megállapítani, hogy az általános iskola alsó- és felső tagozatain a nyelvtani ismeretanyag, bizonyos bővítés által kialakított különbséggel ugyan, de lényegében véve azonos. Egyes anyagrészek megismétlése mellett a hasonlatosságot fokozza a tananyagok leíró nyelvtan módszerével végzett feltárása is. A középiskolát illetően még kedvezőtlenebb a helyzet, lévénhogy az általános- és középiskolai tananyag között még kisebb a különbség, mint az általános iskola felső- és alsó tagozatainak tananyagai között. (Lásd az általános iskola felső négy osztályának, valamint gimnázium és technikumok tananyagait, illetve az általános iskola felső osztályainak és a hároméves szakközépiskolák nyelvtani anyagát.) A tanár és a tanuló munkájában az említett ismétlődések miatt fellépő nehézségekre azonban a tantárgypedagógia elmélete és gyakorlata nálunk mindmáig még csak fel sem figyelt, nemhogy következményeinek feltárásával vagy elhárításával foglalkozott volna.

Az általános iskola szintjét illetően a szakemberek mentségére felhozható, hogy az említett probléma létezésére talán azért nem figyeltek fel, mert az elemi iskola alsó tagozatos anyagához képest a felső mind foglamiságában, mind tartalmait illetően bizonyos mértékben bővül, így a megismétlődés ténye nem annyira feltűnő, sőt a tanulók kora és az ismeretek megalapozása szempontjából nézve nem is tekinthető egyértelműen indokolatlannak ez az ismétlődés. Azonban ez már nem mondható el az álatlános- és középiskola nyelvtani ismeretanyagának viszonylatában. Az viszont már nem tagadható, hogy a középiskolában a tanterv miatt kötelezően bekövetkező anyagismétlődések a tanulókat megfosztják a felfedezés örömétől, az új információk reakciókat kiváltó élményétől, hogy nem késztetik őket gondolkodásra, problémák felvetésére és megoldására, aminek következményeként pedig elmarad a fentebb emlegetett elvont gondolkodási készség megszerzése érdekében történő erőfeszítések kifejtése, s ezzel együtt a tanulók ilyen irányú tevékenységre való késztetése és nevelése, de az előző iskolai fokozat nyelvtanóráin tanultak e fokon történő hasznosítása sem következik

be, ami viszont megtörténik, bekövetkezik – mint láttuk – az idegennyelv középiskolai tanulása során. Ha pedig most az eddig elmondotakat számbavesszük, akkor elmondható, hogy nem csoda, hogy a nyelvtan a tanulók különböző tantárgyakhoz való viszonyulását, attitűdjét kimutató táblázaton, hasonlatosan a matematikához, fizikához és vegytanhoz, amelyekkel egyetemben rendszeres tanulást, gyakorlást és ezeken kívül elvonatkoztató gondolkodási készséget követel, az utolsó helyek egyikét foglalja el.

E tényeket és a fentebb elmondottakat szem előtt tartva feltételezhető tehát, hogy a nyelvi- nyelvtani anyag más tudományos feltárásban, továbbá más, azaz problémafelvető és problémamegoldó nyelvtantanítási módszerrel folyó feldolgozása, ismertetése esetén a középiskolában kiküszöbölhetővé válhat az e tárgy oktatásában tapasztalt tanulói negatív viszonyulás, a jelengi kedvezőtlen attitűd, valamint javíthatóvá a tárgy oktatásának eredményessége. Bizonyosnak látszik azonban az, hogy a leíró tudományos vizsgálati módszerrel feltárt teljes nyelvtani anyagot olyan új, vagy újabb keletű tudományos vizsgálati módszerrel leírt nyelvészeti anyag helyettesíthetné sikeresen, amely a leíró nyelvtan anyagát a teljesség igényével lenne képes tantervi anyagként felváltani, miközben a lehető legnagyobb mértékben hasznosítaná az általános iskolában továbbra is tanítandó leíró nyelvtan ismeretanyagát és fogalomtárát, vagyis annak jó részét. Az új szempontú nyelvi-nyelvtani ismereteket nyújtó középiskolai tanterv nyomán, és annak köszönhetően a tanuló a magyar nyelvre vonatkozó ismereteket elméleti és gyakorlati síkon is új megközelítésben lelné fel, s így felételezhető, hogy már a spontán eligazodási vágy is problémák elé állítaná őt: az eddigi ismeretekkel egyező és az azoktól eltérő pontok felderítésére-meghatározására serkentené. Ilyen helyzetben a tanár sokkal könnyebben, és minden bizonnyal sikeresebben teremthetne problémafelvető és problémamegoldó szituációkat a nyelvtani tananyag tárgyalása során is. Ezen oktatási szituációk révén pedig az ismeretátadó oktató munkához kapcsolódóan elindulhatna a megvalósítás útján a fiatalok problémafelvető- és problémamegoldó gondolkodási készségének régóta sürgetett tervezett fejlesztése is. Ennek szükségességét egyrészt a már idézett Lénárd Ferenc szerinti megállapítás indokolja, mivel, mint írja: „Minden probléma, /.../ valamilyen kérdést vet fel, valamilyen feladat elé állítja az embert. Ugyanakkor ez a megállapítás nem megfordítható. Nem lát mindenki a különböző kérdésekben problémát, még olyan esetekben sem, amikor magától értetődő, hogy gondolkodással el lehetne jutni a megoldáshoz. A nevelés egyik nagy feladata a problémalátás kifejlesztése." (I. m. 52. h); másrészt a gyorsuló időben rohamosan növekvő ismeretanyag teszi sürgősen szükségessé ennek az emberi képességnek a fejlesztését, hiszen a megismerés gyorsuló folyamatát nemcsakhogy nem állíthatja le az emberiség, de fokoznia kell azt,

ugyanakkor azonban meg kell találnia azokat az utakat és módozatokat, amelyek révén a meglévő és egyre gyarapodó új ismerethalmazt céljainak megfelelően hasznosíthatja.

A METHODOLOGICAL PERSPECTIVE ON TEACHING MOTHER TONGUE GRAMMAR

At the beginning of the paper the importance of teaching mother tongue grammar in primary and secondary schools is emphasised. Subsequently, the paper warns about the scientifically proven negative attitude on the students' part towards this subject. The author of the paper believes that the desired positive change as to the effective teaching of grammar can be achieved by the promotion of problem posing and problem solving methods on the one hand, and on the other, by altering the curriculum. More specifically, he expects improvements from inductive and deductive thinking in the processing phase of new material, while in the practice phase he pins his hopes on correlative thinking and the ability to render something probable. As to the curriculum, he believes that the descriptive method should be used in primary schools, while in secondary schools more modern approaches should be adopted in order to evade the present curriculum repetition at the abovementioned levels.

ETO: 809.451.1–3(0.064) CONFERENCE PAPER

CSEH MÁRTA

FŐNÉV? MELLÉKNÉV?... PARTIKULA!.. PARTIKULA?

Noun? Adjective? ... Particle! ... Particle?

A magyar nyelv szófaji rendszerében az újabb időkben (ismét) megjelent a *partikula* szóosztály mint a viszonyszók egyik kategóriája. Egyik alaptípusa a *fokozó partikula,* amely olyan sajátos jelentéstartalmú szavakat foglal magába, amelyek a nyelvi rendszer szintjén elsődlegesen főnevek, ill. melléknevek, de esetenként a beszédben, mondatba kerülve, megváltoztathatják eredeti szófaji értéküket: fokozó kiegészítőivé válnak a) az utánuk következő szövegszónak (a hagyományosabb szemlélet szerint); ill. b) a mondategységnek, amelyben megjelennek (az újabb szemlélet szerint).

Kulcsszavak: leíró magyar nyelvtan, szófajtan, partikula.

„Tudjuk, hogy a nyelv szabályos és szabálytalan egyszerre"
Molnár Ilona

Nyelvünkben vannak ún. „homoním névszói alakulatok" – miként a Magyar grammatika (a továbbiakban: MG.) – fogalmaz, amelyeknek szófajiságát a mondatban betöltött szerepük határozza meg, jelöli ki egyértelműen. Alábbi dolgozatomban megkísérlem jelezni, hogy ezt a beszédbeli szerepet a MG.-ban – elsősorban fokozó – partikulaként értelmezett bizonyos szavak esetében az alkalmi szófajváltás, ill. a többszófajúság fogalmi keretei között értelmezni lehet.

Partikulának a MG. (KUGLER Nóra) megfogalmazása szerint az olyan nem toldalékolható viszonyszót tarthatjuk, amely más szavakkal sem morfológiai természetű, sem szintaktikai kapcsolatot nem tart, amelynek nincs mondatrészértéke – s így önmagában semmilyen kérdésre nem felel –, szerepe pedig az, hogy a mondatban lévő állításon műveleteket végezzen, modális viszonyt fejezzen ki, illetve a beszélőnek az állításhoz való érzelmi, akarati, értékelő viszonyát, továbbá a kommunikációs helyzetre vagy annak valamely összetevőjére való reagálását jelölje[1]. Az új szófajkategória beve-

1 Vö. MG:275.

zetésekor a terminust KESZLER Borbála is körülhatárolja, elsősorban azonban nem a főnévtől és a melléknévtől, hanem a határozószótól és a módosítószótól való megkülönböztethetőségére összpontosít: „A **partikula** a nemzetközi szakirodalomban hétféle jelentésben használatos, például: partikula minden ragozhatatlan szó, tehát a határozószó is, partikula = módosítószó stb. Hogy szűkebb értelemben mi a partikula, azt legegyszerűbben a partikuláknak a határozószókkal és a módosítószókkal való szembeállításával lehet meghatározni. A **határozószó** a cselekvés, történés objektív körülményeit fejezi ki, önállóan betöltheti mondatrész szerepét, kiegészítendő kérdésre válaszol, állhat előtte tagadószó. A **módosítószók** funkciója, hogy megmondják egy nyilatkozat valószínűségi fokát. Nem tartoznak közvetlenül a mondat struktúrájába, szintaktikai kapcsolat nem köti őket a mondat tagjaihoz, önálló kommunikatív egységek, ítéletek az ítéletek felett, tehát latens mondatok. Lehet belőlük főmondatot alkotni, eldöntendő kérdésre válaszolnak, a tagadószó csak utánuk állhat, közbevethetők, s általában elkülönülnek a mondattól. A partikulák csekély jelentéstartalommal rendelkeznek, egyesek szerint csak a szituációból adódik a jelentésük, pragmatikai-kommunikatív indikátorok, általában egy szóra vonatkoznak, mondatrész szerepét nem tölthetik be, elhagyhatók a mondatból anélkül, hogy a mondatban szerkezeti hiány keletkezne, semmiféle kérdésre nem válaszolnak, hordozhatnak azonban emocionális tartalmat."[2] *Az egyes partikulafajták* c. fejezetben[3] KUGLER Nóra bemutatja a partikulák különböző csoportjait. Ezek: 1. a modális-pragmatikai partikulák a) a modális alapérték jelölői: *vajon, -e*; b) az árnyaló partikulák: *ám, éppenséggel, csak, bezzeg* stb.; 2. a viszonyító partikulák: a) a becslő (mértékértékelő) partikulák: *alig, cirka, kerek* stb; b) a fokozó partikulák: *borzasztó, csupa, igen, irtó, tiszta* stb; és c) a rémakiemelő partikulák: *csak, csakis, csupán, is, pont* stb.

A partikulát mint önálló szófajkategóriát korábbi nyelvtanaink nem tartják számon. Azokat a szavakat, amelyeket a MG. partikulaként említ (lásd a szójegyzéket!), például a MMNyR.-ben a módosító szók, a kötőszók, a melléknevek, a határozószók stb. között találjuk. A nyelvi jelek csoportjában – WEINREICH meghatározása szerint (l. PÉTER, 1991:146) – formátoroknak minősíthetők, amelyek között a következőkben szóba kerülő szavak az ún. „vegyes típusú jelek" (uo.) sajátságaival bírnak. A partikulát mint szófajminőséget az értelmező szótáraink sem alkalmazzák, így a szófajtani elemzéskor e szófajkategória dolgában a nyelvtankönyvek és az értelmező szótárak – azaz a hagyományos segédletek – csődöt mondanak, ami ezt a szófajkategóriát illeti. Az 1980-as, 90-es években készültek ugyan tanulmányok, amelyek segítségül hívhatók (pl. FÁBRICZ, 1981, uő., 1985, uő.,

2 MG:73.
3 MG: 277–80.

1987, PÉTER, 1991, JUHÁSZ, 1992, KESZLER, 1992, uő., 1995), ezek viszont a nyelvtantanítás ma alkalmazott, megszokott rendszerében, amely azt tartja természetesnek, hogy a szótani stúdiumok megelőzik a mondattai stúdiumokat, és a szinkron nyelvi rendszer megismerése is föltétele annak, hogy a nyelvtörténeti ismeretanyag elérhetővé, megérthetővé váljék, tehát az ilyen körülmények között ezeket a tanulmányokat a szótan szakirodalmának jegyzékében meghatározó jelleggel nem, legföljebb kiegészítőként vehetjük számba. Különben is: ezeknek a tanulmányoknak a szerzői is jórészt a megszokott, hagyományos terminológiával élnek (vö. FÁBRICZ, 1985, JUHÁSZ, 1992).

A MG. is, a *partikula* terminus bevezetése mellett, továbbra is használja a *határozószó, kötőszó, módosítószó* stb. terminusokat is, természetesen a partikula szóosztálya létrehozásának következtében sajátságosan módosult tartalommal.

További gondot okozhat a partikulák fölismerésében, hogy nagyobbrészt olyan szavak kerültek ebbe a csoportba, amelyeknek a „partikulaság" mellett más (esetleg több más) szófajminőségük is van. A többszófajúság mellett gyakori továbbá közöttük a poliszémia és a homonímia is, arról nem is szólva, hogy a tipikusan partikulaként regisztrált szavakról is – például az *is*-ről és a *csak*-ról – azt olvashatjuk, hogy „[az *is*] egy időben létezik kötőszói etimonjával (rémakiemelő szerepe ebből levezethető, modális jelentése azonban bonyolultabb pszicholingvisztikai folyamatok végterméke)", „[a *csak]* partikulaként is helyettesíthető lehet korlátozó jelentésű kötőszóval"[4], s különben is: „többnyire szófajváltással keletkeznek."[5] Többükről pedig (pl. *tiszta, kutya, egész* stb.) szinte hihetetlennek tűnik a hagyományos nyelvtanokon neveledett olvasó számára, hogy grammatikalizálódott szóként is kezelhetőek. A MG.-t bíráló tanulmányában ELEKFI László egyéb körülményekre is fölhívja a figyelmet: „A partikula az újabb magyar és német szakirodalomban elég sokat tárgyalt (és vitatott) kategória. A MG. meglehetősen sokféle szót sorol ide. Egy részük határozószó: *egyáltalán* (mondathatározó), *alig* (fokhatározó), *közel* (az adott példában szintén), *majdnem* (van fokhatározói és van mondathatározói jelentése is), *se* (mondathatározó), *bár* (kötőszó és mondathatározó). Ha egyáltalán beszélhetünk partikuláról, akkor csak igen kevés szó tartozik ide, pl. *-e*, illetve az *is* néhány nem kötőszói használata."[6] „A partikula az utóbbi évtizedekben bevezetett és még sokat vitatott szófaj. A Magyar grammatika meghatározása szerint »olyan viszonyszó, amely nem toldalékolható, más szavakkal nem alkot sem morfológiai, sem szintaktikai kapcsolatot, nem lehet mondatrész«. E

4 MG.:280.
5 Uo.
6 ELEKFI, 2002:18–9.

meghatározásban a genus proximum megnevezését és a differencia specifica utolsó tagját látom kifogásolhatónak. Nem viszonyszó – ha korábbi értelmezésem szerint a viszonyszó mondatrészek viszonyítására való, a ragokéhoz hasonló szerepű, de testesebb, valamivel önállóbb elem –, hanem csak tágabb értelemben viszonyító szó. És csak akkor nem lehet mondatrész, ha a mondatnak csupán a mondat logikai alapját, a propozíciót (tételt) tekintjük. Az itteni megfogalmazásban a partikula voltaképpen egy sajátos alfaja a mondathatározó szóknak. Viszonyító szónak nevezhető olyan értelemben, hogy a mondatbeli predikatív szerkezeten kívül áll, azt minősíti, korlátozza vagy súlypontozza, a beszélőnek a propozícióhoz való viszonyát fejezi ki. Alapos és tanulságos e szófajtának további részletezése. Helyes és megfelel az újabb korszerű kutatásoknak a két csoport megkülönböztetése: a modális, pragmatikai jelentésűeké és a viszonyítóaké. Ez utóbbiak valóban a propozíción végeznek műveleteket (s annak szinonim megfelelőjeként apró betűvel ott találjuk a *dictum, tétel* megnevezéseket is). Igen gondos a partikulák további elemzése is, külön ügyelve a tagadással kapcsolatos szerepükre és a réma kiemelésére."[7]

De mely szavakra is kell gondolni, ha a partikulákról esik szó? Az itt következő jegyzékben mindazok a lexémák szerepelnek, amelyeket a MG. partikulaként megemlít. További vizsgálódásunk megkönnyítése végett a fölsorolt szavak mellett föltüntettem a hagyományos szófaji értéküket (értékeiket) is az ÉKsz. minősítései szerint. (Ahol nincs ilyen minősítés, az azt jelenti, hogy a szó az ÉKsz.-ban címszóként nem szerepel.)

Partikulák a MG. minősítése szerint	Az illető lexéma szófaji értéke(i) az ÉKsz. szerint[8]
akár	határozószó, kötőszó
alig	határozószó
alkalmasint	határozószó
ám	határozószó, kötőszó
bár	kötőszó, határozószó
bárcsak	, határozószó
be	határozószó
bezzeg	határozószó
biz	határozószó
bizistók	mondatszó
bizony	határozószó, (főnév)

7 ELEKFI, 2002:30.

8 Az ÉKsz. a módosítószó terminust nem használja, határozószónak minősíti a módosító szókat is. Ugyanígy jár el az ÉKsz2. is.

borzasztó	melléknév, határozószó
cirka	határozószó
csak	határozószó
csakhogy	kötőszó, határozószó
csakis	határozószó
csaknem	határozószó
csakugyan	határozószó
csupa	határozószó
csupán	határozószó
csupáncsak	határozószó
de	*de*[1]: határozószó *de*[2]: kötőszó
-e	határozószó
egész	melléknév, határozószó, főnév
egészen	határozószó
egyáltalában	határozószó
egyáltalán	határozószó
egyébiránt	határozószó
egyedül	határozószó
egyelőre	határozószó
egyes-egyedül	határozószó
egyszer	határozóragos számnév, határozószó
egyszercsak	
egyszerre	határozószó
elég	melléknév, főnév, határozószó
eléggé	határozószó
elsősorban	határozószó
elvégre	határozószó
épp	határozószó
éppenséggel	határozószó
felette	határozószó
felettébb	határozószó
főképp	határozószó
főképpen	határozószó
főleg	határozószó
ha	*ha*[1] kötőszó, határozószó *ha*[2] indulatszó *ha*[3] mondatszó
hadd	határozószó

hát	*hát*[1] főnév *hát*[2] határozószó, kötőszó, mondatszó
hátha	határozószó
háthiszen	
hisz(en)	kötőszó, határozószó
hovatovább	határozószó
ide-oda	határozószó
idestova	határozószó
igen	*igen*[1] határozószó *igen*[2] mondatszó, határozószó, főnév
igencsak	határozószó
igen-igen	határozószó
igenis	mondatszó, határozószó
inkább	határozószó
irtó	*irtó*[1] melléknév (mn-i ign is) *irtó*[2] mondatszó, határozószó
is	kötőszó, határozószó
jó	melléknév, főnév
képtelen	melléknév, határozószó
kerek	melléknév, főnév
kivált	határozószó
kiváltképp	határozószó
kizárólag	határozószó
korántsem	határozószó
közel	határozószó, főnév
kutya	főnév, melléknév
különösen	határozószó (melléknév is)
lám	mondatszó
legalább	határozószó
legalábbis	határozószó
legfeljebb	határozószó
leginkább (inkább)	határozószó
legkevésbé (kevésbé)	határozószó
majd	*majd*[1] határozószó *majd*[2] határozószó
majdnem	határozószó

már	határozószó
marha	főnév, melléknév
máris	határozószó
már-már	határozószó
még	*még*[1] határozószó *még*[2] határozószó
mégis	határozószó (mondat értékű szóként is)
merő	melléknév
mindenekelőtt	határozószó
mindössze	határozószó
mintegy	határozószó
nagy	melléknév, határozószó (határozószó nyomósítására), főnév
nemhogy	kötőszó
netalán	határozószó
netalántán	határozószó
például	határozószó
pont	főnév
puszta	főnév, melléknév
pusztán	határozószó
se	
sem	kötőszó, határozószó
-sza	
tán	?*talán* [talán: határozószó]
teljes	melléknév
tiszta	melléknév, főnév
tök	főnév
tulajdonképp(en)	határozószó
gyan	határozószó, kötőszó, mondatszó
úgy	határozószó, mondatszó
ugye	határozószó, mondatszó
ugyebár	mondatszó
úgyis	kötőszó, határozószó
vagy	kötőszó, határozószó
vaj	*vaj*[1] főnév *vaj*[2] mondatszó, határozószó *vaj*[3] indulatszó
vajha	indulatszó
vajmi	határozószó

vajmi	határozószó
vajon	határozószó, mondatszó
végtelen	melléknév, határozószó, főnév
veszett	melléknév
voltaképpen	határozószó

A szójegyzékben szép számban vannak többértékű (többszófajú) szavak, sőt, homonimák is.

A (többszófajú és azonos alakú) szavak tényleges szófaji értékét természetesen akkor lehet egyértelműen kijelölni, ha az illető lexéma szövegszó lesz. A szövegben ugyanis rendszerint nem kell számolni sem a homonímiából sem a többszófajúságból adódó nehézségekkel (a poliszémia okozta gondok egyébként is másodlagosak, ha szófajtani vizsgálódásokat folytatunk). A mondatba, szövegbe került lexéma szófaji értéke, annak alapján, ahogyan az egyes szófajokat a grammatikai leírások körülhatárolják, a mondatban betöltött szerepe által könnyen megközelíthetővé, többnyire egyértelművé válik.

Ez a fönti jegyzékben szereplő szavakra is vonatkozik. Abból adódóan azonban, hogy a táblázat bal oszlopa *kivétel nélkül* partikulaszámba vett, ill. partikulaként is használatos lexémákat tartalmaz, a jobb oszlop viszont ezt a szófajminőséget *egyáltalán* nem használja, a szófaji értéket – pontosabban a partikulaértéket – ezeknek a szavaknak az esetében csak úgy lehet azonosítani, ha képesek vagyunk elhatárolni azt az illető szónak a másik, a megadott, ill. a többi szófajminőségétől. Tanácsos tehát a többértékű (többszófajú) szavakra figyelni elsősorban. A rémakiemelő és a fokozó partikulák csoportjába besorolt szavak között szép számmal találunk olyanokat is, amelyeket a laikus beszélő elsősorban főnévként, melléknévként ismer.

A rémakiemelő partikulák között jellemző és gyakori a ***pont***: „én meg *pont* azt akartam [ti az olimpiai aranyérmet] (egy jugoszláv olimpikon, Dragutin Topić nyilatkozik a Magyar Szó 1996. jál.30-i számában, 13. p.); „*pont* azzal foglalkozik, hogy..." (egy riportalany az Újvidéki Rádió Szombati találka 1997. jún. 28-i műsorában); „Miért *pont* zene?" (Egy budapesti rendezvénysorozat címe 2004 novemberében); „nekem is *pont* annyi jutott, mint a többieknek" (élőbeszéd);

A partikulák kategóriáján belül a MG. külön típusként említi az ún. fokozó partikulákat (tiszta *képtelenség, **irtó** jó* stb.)[9]: ***egész:*** [Medve] *egész* jól dobott. (OTTLIK: 291); „Mert nem lehet az bolondság, mikor egyetlen egy levélnek a kedvéért lóra ültetnek egy ilyen *egész* veres frakkos embert, s azt addig ültetik egyik lóról a másikra éjjel-nappal, míg csak oda nem érkezik,

9 MG:279.

ahova a levél küldve van. Így csak nagy urak levelezhetnek egymással, meg katonák." (JÓKAI:21); ***elég:*** „*Elég* régen, még január közepén, elmaradt két utolsó órájuk." (OTTLIK:51); „Medve ... eldöntötte magában, hogy ez a Dégenfeld mégiscsak egy gyáva mamlasz, sőt ráadásul *elég* kellemetlen alak." (OTTLIK:54); „...hátat fordított neki, és *elég* udvariatlanul otthagyta." (OTTLIK:119); „– Ronda csiszlikek! [Mondja Medve a társainak] Ez a civil kifejezés a mi szótárunkhoz képest voltaképpen *elég* enyhe volt..." (OTTLIK:128); „már *elég mindegy volt*, hogy mit mond" (OTTLIK:128); ***fene:*** „– Hoztam neked egy amerikai irodalmi antológiát. – Nekem? Bátyó, te *fene* jó vagy hozzám. Mi ütött beléd?" (Roger és Verna párbeszéde UPDIKE–GÖNCZ:133.); „...és így tovább, mondom, *fene* okos cikk" (UPDIKE–GÖNCZ:294.), ***igen:*** „Rápillantottam *igen* figyelmesen" (KOSZTOLÁNYI, Esti Kornél); „*Igen* kemény!" (ARANY: A walesi bárdok); ***irtó:*** „irtó érdekes téma" (Kossuth Rádió, 1997.jún. 29., 9 óra); ***kutya:*** „Félórával ezelőtt pedig lent a medence szélén azt mondta, hogy *kutya* meleg van." (OTTLIK:5); „Szinte jükedvűen énekeltük a régi bakanótákat, pedig gyötrelmesen utáltuk a gyakorlatozást, és *kutya* fáradtak voltunk." (OTTLIK:116); ***marhára:*** „A mérkőzés első tíz percében *marhára* jól játszottatok, ha fogalmazhatok így, bár tudom, ilyet nem illik mikrofonba mondani..." (Kossuth Rádió, 2004. nov. 27.: a riporter mondja az Esti krónika egyik sportriportjában); ***túl:*** „nem *túl* távoli" (VÉGEL); „*túl* későn" (VÉGEL).

Idézett nyelvtankönyvünk kifejti, hogy a fokozó partikulák mondatbeli szerepe ugyan „nagyon hasonló a fokhatározókéhoz"[10], ám végül is megmarad amellett, hogy partikuláknak kell őket tekintenünk. Érdemes volna e szavak viselkedésformáját szemantikai megközelítésből részletesebben is megvizsgálni. KÁROLY Sándor a szintaktikai jelentésaspektusról szólva megemlíti jelentéstanában a melléknév és a határozószó határozóját, mint jellegzetes jeltípust[11]. A MG. vitatható álláspontja mellett, amely a szóban forgó szavakat, besorolva őket a partikulák közé, megfosztja a mondat szerkezetében betöltött határozói szerepüktől, elképzelhető, hogy e szerepkör meglétét nem tagadva is van lehetőség e sajátos jelentéstartalmú és funkciójú szerkezettagok értelmezésére, minősítésére.

Hogy ne kelljen különböző szerkezetű mondatoknak tartanunk az ilyen mondatvariánsokat, pl.: *Pontosan időben érkezett* és *Pont időben érkezett, Biztosan hallottad* és *Biztos hallottad.* Hiszen pl. a *Régen várszt?* és a *Rég várszt?* kérdések is azonos szerkezetűek.

---

10 Uo.
11 KÁROLY, 1970

Irodalom

ELEKFI, 2002 = Elekfi László: Merre tovább a Magyar grammatika után? Magyar Nyelv, 2002. 1–2. sz.
FÁBRICZ, 1981 = Fábricz Károly: Az -e kérdő partikula. Nyr. 1981. 447–51.
FÁBRICZ, 1985 = Fábricz Károly: Az *is* mint kötőszó és mint partikula. MNy. 81 [1985]: 79–82.
FÁBRICZ, 1987 = Fábricz Károly: Partikulák a magyar és az orosz nyelvben. Kandidátusi értekezés, Szeged, 1987
JÓKAI = Jókai Mór összes művei. Centenáriumi Kiadás, XXXIII. kötet, Bp., 1927
JUHÁSZ, 1992 = Juhász Dezső: A módosítószók. In: Benkő Loránd (főszerk.): A magyar nyelv történeti nyelvtana II/1. Akadémiai Kiadó, Bp., 1992. 815–38.
KÁROLY, 1970 = Károly Sándor: Általános és magyar jelentéstan. Akadémiai Kiadó, Bp., 1970.
KESZLER, 1992 = Keszler Borbála: A mai magyar nyelv szófaji rendszere. In: Kozocsa Sándor Géza és Laczkó Krisztina (szerk.): Emlékkönyv Rácz Endre hetvenedik születésnapjára. ELTE, Bp., 1992. 131–9.
KESZLER, 1995 = Keszler Borbála: A mai magyar nyelv szófaji rendszerének problémái, Nyr. 119 [1995]: 293–308.
MG. = Keszler Borbála (szerk.): Magyar grammatika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2000
MMNyR. = Tompa József (szerk.): A mai magyar nyelv rendszere I. Akadémiai Kiadó, Bp., 1970
OTTLIK = Ottlik Géza: Iskola a határon. Magvető Könyvkiadó, Bp., 1968
PÉTER, 1991 = Péter Mihály: A nyelvi érzelemkifejezés eszközei és módjai. Tankönyvkiadó, Bp., 1991.
UPDIKE–GÖNCZ = John Updike: Így látja Roger
VÉGEL = Végel László, Családi Kör 2004. nov. 25., 29. l.

NOUN? ADJECTIVE? ... PARTICLE! ... PARTICLE?

The *particle* category as a class of function words has (re)appeared in the system of parts of speech in Hungarian in recent times. One of its subtypes, the *grading particles*, contains words which are primarily nouns or adjectives, but occasionally, in spoken sentences, they may change their word class by becoming grading complements either of the subsequent word (according to a more traditional approach) or of the sentence element in which they appear (according to a modern approach).

This paper points out that the abovementioned function these words acquire in speech can be explained within the theoretical frameworks of occasional conversion and polysemy without considering the particularisation of the words in question finished.

ETO: 809.451.1–022:37(0.064) CONFERENCE PAPER

ZELLIGER ERZSÉBET

A NYELVTÖRTÉNET OKTATÁSÁNAK BUDAPESTI GYAKORLATA

The Practice of Teaching Language History in Budapest

Az előadás röviden vázolja a nyelvtörténeti oktatás alakulását az ELTE-n az elmúlt évtizedekben. Az említett időszakban az előadások és a gyakorlatok aránya és óraszáma is többször jelentősen változott, aminek módszertani következményei is voltak. Szó esik a szabad tanárválasztás következményeiről is, végül az órák tematikáját és a szigorlati követelményeket ismerteti.

Kulcszavak: nyelvtörténet, módszertan, kiscsoportos oktatás, tanegység, kredites rendszer, előfeltétel, alapozó képzés, törzs- és szakképzés, szeminárium, szigorlat.

A magyar nyelv oktatásának általam áttekinthető most már több évtizedes gyakorlatában az oktatás oldaláról nézve úgyszólván egyetlen változatlan elem van: az oktatás célja. Ez pedig a nyelvi rendszer egészét, illetőleg részrendszereit érintő nyelvi változásoknak a hallgatókkal való megismertetése a finnugor alapnyelvtől napjainkig. A stúdiumok befejezésére tisztában kell lenniük a fontosabb belső összefüggésekkel, valamint ismereteiket alkalmazni tudhatják a mai magyar nyelv egyes jelenségeinek magyarázatára. A magyar szak elvégzése után kapható diploma: magyar nyelv és irodalom szakos bölcsész, illetőleg magyar nyelv és irodalom szakos bölcsész és tanár.

A tantárgy hagyományosan három féléves, de ezen belül az elmúlt évtizedekben az óraszám és az órák jellege tekintetében sok változás történt. Az egyik jelentős változás a 70-es évek elején a hallgatókkal való foglalkozások intezívebbé tételét célzó úgynevezett kiscsoportos oktatásra való áttérés volt. Ennek módszertani kérdéseiről Rácz Endre írt (1971: 175–182, itt további írásokra való utalások is találhatók). A kiscsoportos oktatásra való áttérés a nyelvtörténeti előadásoknak egy időben a tanrendből való csaknem teljes kiszorulásához vezetett. A további változásoknak a hátterében a két szakterület, az irodalom és a nyelvészet belső osztozkodása húzódott meg az óraszámoknak, később a tanegységeknek, illetőleg krediteknek az arányán. Ez utóbbi kettő áttételesen hatott az órák jellegére. A tanegységeken alapuló rendszer esetében olykor lehetőség nyílott az óraszám növelésére,

de ez nem jelenthette például új címen előadás bevezetését, viszont a szemináriumi óraszám növelése megtörténhetett. A kreditrendszerben változatlan óraszám mellett új tanegység, tehát a szemináriumi óraszám rovására akár előadás meghirdetése is lehetséges. Az elmondottak alapján tehát korábban volt előadás + szeminárium, majd később csak szeminárium, jelenleg pedig kifutó rendszerben egymás mellett él a tanegységes és a kredites rendszer. Az egyikben 1, a másikban 2 előadás + szeminárium van.

Az előadások tematikája régen a tartalmi tagolásnak (hangtörténet, morfológia, mondattörténet) megfelelően alakult. Ezeket akkoriban Bárczi Géza és E. Abaffy Erzsébet tartotta. A velük párhuzamosan folyó gyakorlatokon ténylegesen nyelvemlékolvasás és elemzések voltak. Az előadások időleges megszűnése nyomán a 70-es évek végén, a 80-as évek elején már világosan felismerhető volt a negatívuma annak, hogy az egyetemről kikerülő végzős hallgatóknak tanulmányaik folyamán – hacsak valamilyen speciális szemináriumra nem járnak – nincs lehetőségük a szakma legkiválóbb művelőivel találkozni. Így lett bevezetve A nyelvtörténet alapjai címen az az egy féléves előadás, amelyet Benkő Loránd tartott, és amelyből *A történeti nyelvtudomány alapjai* (Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.) című tankönyve kinőtt. A könyv megjelenése fölöslegessé tette az ilyen témájú előadást, ezért a helyére a Magyar művelődés – magyar nyelv című stúdium lépett.

Ennek a változási folyamatnak az eredménye, hogy a jelenleg egymás mellett folyó (kimenőben levő) nem kredites rendszerben 2 + 2 + 3 óra gyakorlat mellett egy féléves heti egy órás előadás van: a „Magyar művelődés – magyar nyelv". A harmadik félév során a gyakorlatokban jelentkező egy plusz óra a szigorlati felkészülést van hivatva elősegíteni. Az újabb, kredites rendszerben 2 + 2 + 2 óra gyakorlat van, mellette A magyar művelődés – magyar nyelv és a Rendszertörténet a magyar nyelvben című, 1 – 1 féléves, heti egy órás előadást hallgatják.

A tantárgyak sorrendje 1990 előtt kötött volt, a hallgatók csoportbeosztás szerint jártak a központilag meghatározott időben, a tanrendben megjelölt tanárhoz. Az egyetemi tanulmányok legelején a Bevezetés a magyar nyelvészetbe című órák keretében ismerkedtek meg a filológia alapvető módszereivel. Találkoztak a legfontosabb nyelvészeti folyóiratokkal, sorozatokkal, a cédulázás módszerével. A folyamat eredményeképpen megírták egy szó életrajzát. Ennek során egy tudományos igényű szakcikk elkészítésének módját is elsajátítják. Nyelvészeti proszeminárium néven a stúdium jelenleg is megtalálható a képzés elején. A tantárgy lehetőséget teremt a nyelvészet megkedveltetésére is. Számos, a további tanulmányaikkal kapcsolatos kérdést érintenek, illetőleg a nyelvtudománynak más tudományokhoz fűződő viszonya is szóba kerül. (A hallgatók nyelvészeti ismeretei – és

ilyen irányú érdeklődésük – egyetemi tanulmányaik kezdetén a ritka kivételtől eltekintve egészen minimálisak.) Az első félév tananyaga hagyományosan a leíró magyar hangtan is, amely a nyelvtörténeti és dialektológiai tanulmányokat alapozza meg.

1990 után megvalósult a „tanszabadság": a hallgatók (a meghirdetett órák függvényében) szabadon választanak tanárt, és egyénileg állítják össze az órarendjüket. Eszerint lehet kezdeni nyelvtörténettel, leíró nyelvészettel, de akár párhuzamosan is végezhető (elvileg) a kétféle stúdium. A tantárgyfelvétel parttalanságát megakadályozandó szükségessé vált bizonyos kötöttségek, egyes tantárgyak felvételét szabályozó előfeltételek bevezetése.

A képzés szakaszokra oszlik. Az *alapozó képzés* körébe tartozik a Nyelvészeti proszeminárium, Fonetika, A finnugorság ismertetése, A magyar nyelv finnugor alapjai, Nyelvművelés, helyesírás és a Szociolingvisztika előadás.

A *törzs-* és *szakképzés* során felvehető tantárgyakhoz az alapképzés követelményeit teljesíteni kell. Ebben az oktatási szakaszban kerül sor a Magyar művelődés – magyar nyelv előadásra, amelynek előfeltétele a Nyelvészeti proszeminárium, a Finnugorság ismertetése és a Szociolingvisztika előadás. A 3 féléves A magyar nyelv története szeminárium 1. félévének előfeltétele a Fonetika, a Finnugorság ismertetése és a Magyar nyelv finnugor alapjai. A Nyelvtörténet 2., és 3. előfeltétele ennek a tárgynak a megelőző féléve. A kredites képzési rendszerben előforduló Rendszertörténet a magyar nyelvben című előadás előfeltétele a Nyelvtörténet 2.

Mit jelent az előfeltétel? Első megfogalmazásban úgy gondoltuk, hogy az egyik tantárgy elvégzése után lehet az előfeltételes tárgyat felvenni. A gyakorlatban kiderült, hogy a megfogalmazás nem egyértelmű, úgy is értelmezhető, hogy csupán a jegy megszerzése szükséges ahhoz, hogy az előfeltételes tárgyból érdemjegyet kaphasson a hallgató, azaz az órákat párhuzamosan is felveheti. A gyakorlat azt mutatta, hogy egyes esetekben valóban nem szükséges ennél szigorúbb feltételhez kötni a tárgyfelvételt. Máskor azonban az anyag megértését, az eredményes tanulást veszélyezteti, ha a szükséges előismeretek hiányoznak. Ezért az előfeltételek nem azonos értékűek: van erős és gyenge előfeltétel is. Az erős feltétel azt jelenti, hogy csak a tantárgy jeggyel való lezárása után vehető fel az új tantárgy (illetőleg tanegység). Gyenge előfeltétel esetén a stúdiumok párhuzamos hallgatása is lehetséges, csupán a lezárásuknál szükséges a sorrend betartása. Az erős előfeltétel érvényesülését mutatja, hogy például a proszeminárium eredményes lezárása után, tehát leghamarabb a következő félévben lehet akár leíró, akár történeti nyelvészeti stúdiumokat folytatni. Ugyancsak a szociolingvisztika előadást lezáró kollokvium után lehet a szociolingvisztika gyakorlatot felvenni. A gyenge előfeltétel például a nyelvtörténet 2. és 3. között működik:

ezeket a tanegységeket párhuzamosan is lehet hallgatni. A nyelvtörténet 3-at és a nyelvtörténeti tanulmányok egészét lezáró szigorlat azonban minden addigi nyelvtörténeti szeminárium és egyéb (mint például a rendszertörténet) előadások sikeres befejezése után történhet meg.

A szemináriumok feladatköre igen gazdag. Voltaképpen a teljes nyelvtörténeti anyag elsajátíttatása itt történik meg. Az órákat módszertani gazdagság jellemzi: tanári előadás, a hallgatók kisebb beszámolói, gyakorlás váltogatják egymást. Ez tematikai gazdagságot is jelent: olykor az idővel való harcot is. Éppen ezért nem mindegy, hogy milyen háttér áll rendelkezésre, amivel az órákat tehermentesíteni lehet. Az órákon alkalmazható módszerbeli fogásokból, lehetőségekből ad ízelítőt egy 1971-ben megjelent tanulmánykötet (Hajdú Mihály, Pusztai Ferenc 1971). A tanár számára meglehetősen nagy szabadságot biztosít a tanszéki vezetés, ennek megfelelően az egyes csoportok tanulmányaiban jelentős hangsúlybeli különbségek adódhatnak az órákon elsajátított anyag tekintetében. Ezek a különbségek a szigorlat idejére kiegyenlítődnek, „menet közben" azonban arra ösztönöznek, hogy a hallgatók lehetőleg annál folytassák nyelvtörténeti tanulmányaikat, akinél elkezdték. Az órarend összeállítása során azonban az erre való törekvés nem mindig jár sikerrel.

A szigorlat csak szóbeli vizsgából áll. Ezen a hallgatók egy elméleti kérdés mellett szövegelemzési feladatot kapnak. Az elemzés az órákon alaposan megismert *Tihanyi Alapítólevél, Halotti Beszéd és Könyörgés, Königsbergi Töredék, Gyulafehérvári Sorok, Ómagyar Mária-siralom,* továbbá a *Jókai Kódex*nek és a *Bécsi Kódex*nek egy-egy, a Simon Györgyi összeállította szöveggyűjteményben található részletéből történik. Saját gyakorlatomban a hangtörténeti félévben a *Tihanyi Alapítólevél* szórványadatait elemezzük. Ebben a félévben szakirodalom alapján a hallgatók ismertetik a legfontosabb nyelvemlékeket – tekintetbe véve azok irodalomtörténeti jelentősségét is. (A *Halotti Beszéd*del, *Ómagyar Mária-siralom*mal az irodalom szemináriumok során nem szoktak foglalkozni.) A második félévben a morfológia anyagához kapcsolva az Árpád-kori kis szövegemlékeket elemezzük. A szintaxis, mondattan anyagához a kódexek szövegeit olvassuk. Ebben a félévben a szorosan vett szigorlati anyag mellett még más szöveget is olvasunk, és a korábbi félévek anyagára is visszautalunk: a komplex elemzések során hangtörténeti, morfológiai, jelentéstani stb. kérdések is előjönnek.

A hallgatók a tanulmányok folyamán az előadások anyagából kollokválnak, a szemináriumon gyakorlati jegyet kapnak. Az osztályozás alapja a félévenként megírt zárthelyi dolgozat(-ok), valamilyen otthoni munka: egy kisebb téma dolgozat formájában való feldolgozása, az utolsó félévben pedig egy átfogóbb téma feldolgozása (egy úgynevezett szigorlati dolgozat). A

nyelvtörténeti tanulmányokat szigorlat zárja. A kötelező szakirodalmat a hallgatók beépítik a tételbe, az ajánlott szakirodalomból 5 cikket választhatnak, a vizsgán erről is számot adnak.

Irodalom

Hajdú Mihály, Pusztai Ferenc (szerk.) 1971. A magyar nyelv kutatásának és oktatásának módszertani kérdései. Nyelvtudományi Dolgozatok 6. sz. ELTE, Budapest.

Rácz Endre 1971. A kiscsoportos oktatás néhány kérdéséről. In Hajdú Mihály, Pusztai Ferenc (szerk.): A magyar nyelv kutatásának és oktatásának módszertani kérdései. ELTE, Budapest 175–182.

Simon Györgyi 1964. (Kézirat számtalan utánnyomásban) Szemelvények a magyar nyelvemlékekből. I. Kéziratok. Tankönyvkiadó, Budapest.

THE PRACTICE OF TEACHING LANGUAGE HISTORY IN BUDAPEST

The paper shortly outlines the development of teaching language history at ELTE in the last decades. In the abovementioned period, both the number of lectures and practice lessons as well as their ratio have changed substantially several times, which has had methodological consequences. The paper also deals with the effects of students being given the right to choose their teachers. Finally, light is shed on lesson topics and examination criteria.

ETO: 809.451.1-022:37(0.064) CONFERENCE PAPER

RAJSLI ILONA

ADALÉKOK A NYELVTÖRTÉNETI OKTATÁS MÓDSZERTANÁHOZ

Additions to the Methodology of Teaching Language History

A tanulmány a tanszékünkön folyó nyelvtörténeti oktatás mérlegelését kísérli meg, mindvégig szem előtt tartva a sajátos körülményeket és lehetőségeket.

Kulcsszavak: történeti nyelvészet, magyar nyelvtörténet, módszertani és tartalmi újulás.

I. Bevezető gondolatok

A nyelvészeti diszciplínák sokoldalú megújulásának lehetünk tanúi; szemléletváltás, megközelítésbeli változások, a tudományköziség újabb előretörése jellemző az utóbbi időszak nyelvtudományára. Mindez kihat az oktatás tartalmára, formáira és módszereire is.

A tanszékünkön folyó nyelvtörténeti oktatás mérlegelése, egy – akár évtizedekre is visszatekintő – kritikus megközelítésű vizsgálódás már jó ideje várat magára. Most, hogy a magyar nyelvtörténeti kutatás és az eredmények prezentálása eljutott egy bizonyos nyugvópontra azzal, hogy az 1990-es években elkészült a két tartópillér; nevezetesen a *Történeti nyelvtan*[1] három kötete és az *Etymologisches Wörterbuch des Ungarischen*[2] két kötete, 2003-ban pedig egy vadonatúj összefoglalás *Magyar nyelvtörténet* címmel Kiss Jenő és Pusztai Ferenc szerkesztésében[3], igencsak aktuálissá vált a tárgy oktatási vonatkozásainak is az újragondolása. Ezekből a gondolatokból szeretnék néhányat felvázolni.

Az elmúlt időszakban a történeti nyelvészet „mozgástere" fokozatosan szűkült tanszékünkön. A valamikori négyszemeszteres tárgy 1985 után ha-

1 A magyar nyelv történeti nyelvtana. Főszerk. Benkő Loránd. Budapest, I. 1991, II/1. 1992, II/2. 1995, Akadémiai Kiadó.

2 Etymologisches Wörterbuch des Ungarischen. I–II. Főszerk. Benkő Loránd. Budapest, 1993–1995. + Register, 1997

3 Magyar nyelvtörténet. Szerk.: Kiss Jenő, Pusztai Ferenc. Osiris Kiadó, Budapest 2003.

marosan háromra csökkent, sőt még ekkor is tapasztalható volt némi „historicizmus-vád". Mindennek okait felesleges keresni, hiszen bármi is lehetett, ezeket nyilvánvalóan erősítették az akkoriban már nagy hangsúlyt kapó leíró-strukturalista nézetek, amelyeket Theodora Bynon kissé sarkítva a következőképpen értelmez: „a történeti nyelvészet csak másodhegedűs szerepet játszik a szinkron nyelvészet mellett, hiszen a történeti nyelvész a nyelvben végbement változásokat az egymást követő szinkron nyelvtanokból következteti ki."[4]

Az oktatási tartam csökkenése mellett eredménynek számított viszont az, hogy a nyelvtörténet oktatásának idejét sikerült a harmadik és negyedik éven tartani annak ellenére, hogy a hallgatóknak ekkor van a legtöbb egyéb elfoglaltságuk is. Ez a többi között azért is fontos, hiszen *A magyar nyelv története* nevű tárgy természeténél fogva (főleg szinkron nyelvészeti) előismereteket feltételező, részben már szintetizáló nyelvészeti stúdium is. Nemrégiben a tárgy oktatása olyképpen módosult, hogy az utolsó, hetedik szemeszterben a gyakorlati órák csupán a nyelvészeti érdeklődésű hallgatók számára maradtak meg, ami azt jelenti, hogy a különösen sok gyakorlati tevékenységet igénylő tárgy a hallgatók egy részénél mindössze egy szemeszterre marad. Mindez paradoxnak tűnhet akkor, amikor az új felsőoktatási tendenciák egyetlen szemeszteres kurzusokat említenek, így a három félévnyi terjedelem akár hatalmasnak is tűnhet. A tisztánlátás érdekében ezért fontos néhány további körülményt jelezni. Az első, ún. bevezető – tisztán elméleti – nyelvtörténeti szemeszter ismereti anyag-zsúfoltsága és heterogenitása a következőkkel magyarázható:

1. Ellentétben a magyarországi egyetemek gyakorlatával nálunk nincs külön uralisztika, illetve az uráli összehasonlító nyelvészet módszerét valamelyest bemutató tárgy. A nyelvrokonság kritériumai közül a minimumot több okból is prezentálni kell; ez például nagyban megkönnyíti a hangtörténeti anyag elsajátítását, ha az egyes hangfejlődési tendenciák vizsgálatakor a hallgatók a nyelvrokon paradigma elemeihez már mint ismerős adatokhoz tudnak visszakapcsolni.

2. A hallgatóknak nem áll módjukban valamely rokon nyelvet tanulni, megismerni, mivel a karnak továbbra sincsen finn lektora, valamint a Finnugor Társaság valamikori ösztöndíjas diákcseréje sem működik immár. Való igaz, hogy a jelenleg tanszékünkön nincsenek meg a reális körülmények az uralisztika oktatására, ám a magyar nyelvtörténethez szükséges alapozó ismereteket valahogyan be kell illeszteni a program(ok)ba. E feladatok egy részét kétségtelenül elvégzi az *Általános és magyar nyelvészet* nevű tárgy, de e stúdium sem vállalhatja fel az összevető vizsgálat módszerének részleteit.

4 BYNON, Theodora: Történeti nyelvészet. Osiris, Budapest, 15. l.

3. Még ha a történeti nyelvtan ismertetésében a nagyon fontos alapozást *Az általános és magyar nyelvészet* stúdiuma meg is teszi, a magyar nyelvtörténet bevezető szemeszterében kell bemutatnunk a történeti nyelvészet módszereit, modelljeit a nyelvi változások sokrétűségét, működésük mechanizmusát, indítékait és okrendszerét, ekkor kell kialakítanunk a magyar nyelvtörténeti kutatáshoz szükséges ún. történeti látásmódot.

E körülmények ismeretében és megfelelő értékelésük után lehet a magyar nyelvtörténet módszertani kérdéseivel foglalkozni, s ugyanakkor a nyelvtudományban észlelhető számos szemléleti váltásra is figyelni.

II. Hogyan oldható meg, hogy e körülmények között mégis magyar nyelvtörténetet taníthassunk?

1. Mind az uralisztikai alapismereteket, mind pedig a történeti nyelvtudomány alapjait úgy kell beépíteni az első szemeszter anyagába, hogy a példaanyag, és a tendenciák is magyar nyelvi kötődésűek, illetve kiindulásúak legyenek, ugyanakkor betekintést engedjenek a nyelvrokon grammatikákba, esetleg már nyelvcsaládok megfelelő paradigmáiba is, amire kitűnő módszertani hagyományt teremtett Benkő Loránd *A történeti nyelvtudomány alapjai* című könyvében.[5]

A nyelvtörténeti kutatásokban, s ugyanígy a didaktikai megvalósulásban is szemben áll egymással két alapelv: a történeti értelmű folyamatosság, vagyis a diakrónia elve és a szakaszosság, a diakron folyamból kiemelt szinkron képalkotás elve. Feltehető a kérdés: melyik az alkalmasabb arra, hogy minél többet megtudjunk nyelvünk történetéről?

A legújabb Kiss Jenő–Pusztai Ferenc szerkesztette nyelvtörténeti szintézis (amely fel kívánja váltani az évtizedekig használatos Bárczi–Benkő–Berrár-féle *Magyar nyelvtörténet*et[6]) ismét alátámasztja azt a nézetet, hogy egyik megközelítési típus sem alkalmazható a nyelv mindegyik elemére egyforma hatékonysággal. Az új összefoglalás alapkoncepciója az, hogy elemtörténet helyett az egyes nyelvtörténeti korszakok szintézisét adja. Ez jól is működik a nyelvi struktúra jobban szakaszolható elemeinél, mint amilyen az alaktan története, vagy a szóalkotás módozatainak leírása. Egyéb nyelvi jellemzők is korszakhoz köthetők, mint a helyesírás története, vagy a szövegtörténet. Ugyanez már nem mondható el a hangtörténetre, mert a fonémák szigorúan strukturált, zárt rendszere olykor hosszú időn át változatlannak tűnik, nehezebb praktikus funkciójú szakaszokra bontani. Nyilván ezért találjuk meg az említett összefoglalásban is az egyes korszakok nyelv-

5 Benkő Loránd: A történeti nyelvtudomány alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest 1988.

6 Bárczi Géza–Benkő Loránd–Berrár Jolán: A magyar nyelv története. Tankönyvkiadó Budapest, 1978[2]

használatának komplex bemutatása után a hangtörténeti áttekintést külön újra, immár diakróniában bemutatva.

Mindezt azért tartottam fontosnak előrebocsátani, mert a nyelvtörténeti anyag elrendezésekor és bemutatásakor ez a kérdés alapvető. Az eddigi tapasztalatok azt mutatták, hogy a két elvet lehetséges és szükséges is kombinálni. Hogy csak néhány példát említsek: a hangtörténeti anyagot a fonémarendszer kialakulásától az újabb magyar kor eseményeivel bezáróan diakróniában mutatjuk be, lehetőleg a bevezető órák után, mindenesetre a nyelvemlékek feldolgozása előtt. Gyakorlatban ez azt jelenti, hogy egy késő-ómagyar kori szövegemlék feldolgozásába bele sem kezdhetünk mindaddig, míg a korszak fonémaállományát, a hangváltozások rendszerét nem ismerjük meg – főleg akkor, amikor a gyakorlati órák szemeszterbeli elhelyezkedése és tartama is köt bennünket. Más esetben viszont sokkal hatékonyabbnak bizonyul a szintézisre törekvő korszakonkénti bemutatás módszere. Pl. a középmagyar korszakot csak úgy tudjuk komplexitásában bemutatni, hogy vázoljuk a korszak közállapotát, az irodalmi nyelv kialakulását lehetővé tevő nyelvjárástörténeti tényeket, a főbb szerepet betöltő íróegyéniségeket, a korabeli helyesírást stb.

2. A már említett történeti látásmód kialakításakor fontos rámutatni a nyelvi változások ok-okozati viszonyára. Ezekre sok esetben nem adhatunk fellebbezhetetlen értékű magyarázatot, így vázolni kell azokat a nyelvrendszeren kívüli, általános jellegű tendenciákat, amelyek átszövik a nyelv fejlődéstörténetét: mint amilyen például az analógia, a szinkrónia variabilitása, a redundancia, vagy a funkcionális kényszer hatása. Másrészt tudatosítani kell azt is, hogy a történeti és a leíró szemlélet nem szakítható el egymástól, kiegészítik egymást – ezért példáinkban érdemes is folyamatosan összevetni egy-egy adatot pl. az *i* kicsinyítő képző korai gyér előfordulását és szerepkörét a mai túlburjánzó használattal, vagy pl. a hanyag ejtés írásbeli realizálódását a kódexek szövegeiből (*meccek* 'mit tegyek') a mai nyelvjárásias *mittom, nem tom* előfordulásokkal. Itt kell hangsúlyoznunk, mennyire fontos a dialektológiai ismeretanyaggal való kapcsolatok és párhuzamok folyamatos kiépítése. (Csak sajnálni lehet, hogy az immár félévszázados Benkő-féle nyelvjárástörténetnek nincs újabb átdolgozott változata, folytatása.)

3. Ha a *szövegközpontú* nyelvi elemzést elfogadható eljárásnak tartjuk a nyelvtörténeti oktatás/elemzés során is, nem választható el élesen egymástól az elméleti és a gyakorlati órák anyaga. Hiszen: ahol csak lehetséges, a szövegből, a nyelvemlékből kell kiindulni. Ehhez viszont úgy kell formálni a programot, hogy a soron levő nyelvemlék befogadható legyen, tehát a megfelelő tárgyi ismeretek meglegyenek hozzá.

A gyakorlati órák anyagába tartozik a helyesírás-történet, a nyelvemlékek áttekintése, a szókincs történeti rétegeinek vizsgálata. A magyar helyes-

írás történetének megismerése előfeltétele a nyelvtörténeti stúdium bármely kérdésével való foglalkozásnak, a régi szövegek olvasásának és elemzésének egyáltalában.

A nyelvemlékek feldolgozása áll a nyelvtörténeti stúdium középpontjában. Ha egyáltalán volna értelme fontossági sorrendet állítani, úgy is mondhatnánk: ez a stúdium leghangsúlyosabb része. Itt számíthatunk a hallgatók legaktívabb részvételére. A nyelvi szövegek közös elemzése (az eltérő időmetszetű korpuszok összevetése) minden irányú nyelvtörténeti ismeretanyag megszerzésének a leghatékonyabb módja. Ha sikerül, hogy közös munkával kielemzett nyelvi adatokból építsük fel az adott kor nyelvi képét, munkánk (talán) élményszerűbb, az ismeret (remélhetőleg) maradandóbb lesz.

Az elemzésnek többé-kevésbé lezárt, körülhatárolt szövegegészre kell irányulnia. A terjedelmesebb szövegemlékek (pl. a kódexek) esetében a megfelelő bevezetés után olyan reprezentatív részt kell kiválasztani, amelyben a feldolgozott elméleti téma jól kitapintható: esetenként a régi és az új jegy megragadható ugyanazon szövegben is – mint ahogyan a Margit-legenda szövegében megtalálható a *kohnya~konyha, keleh~kehely* szópár mindkét alakja, tehát a hangátvetéses, mind pedig az eredeti alak, így az alakváltozatok ideiglenes egymás mellett élése jól mutatja a fejlődés irányát, mechanizmusát is.

4. Mind a nyelvtörténeti korszakok, mind pedig az egyes nyelvi szintek bemutatásakor fontos az egyedi nyelvi változásokon túlmutató összefüggések fellelése, valamint a kereső, kreatív továbbgondolás fenntartása. Egy-egy alak-, vagy szótörténeti résznek úgy adhatunk szélesebb perspektívát, amennyiben beépítjük a nyelvfejlődés meghatározó irányvonalába – íme egy kiragadott példa: tény, hogy az igekötők gyors középmagyar kori gyarapodása messzemenő változásokat okoz: az igeragozási rendszer és a múlt idők sorvadását eredményezi, de ennél a kérdésnél bemutatható például az arealitásnak mint hatóerőnek a működése is.[7]

5. Rendkívül fontos rámutatni a más nyelvek, más nyelvcsaládok felé történő kitekintés lehetőségeire: pl. a magyar birtokos személyjelezés tömörségét össze tudjuk vetni az indoeurópai nyelvek széttagoló szerkesztésével, már csak azért is, mert a hallgatók ismerik e nyelvcsalád több tagját. Hasonlóképpen a sokrétű szláv nyelvi kapcsolatok bemutatásakor – a szórványemlékek vizsgálatától a hangtörténeten át a lexikáig – jól kamatoztatható a hallgatók szerb nyelvismerete, a legszebben talán mégis a jövevényszavak feldolgozásában, amikor is e nagyszámú lexikai elemet a szókincsrétegződés szokványos tárgyalása helyett hangtani, alaktani kérdések megoldásaival is össze tudjuk kapcsolni: vegyünk a Tihanyi Apátság Alapítóle-

7 HONTI 2001 = HONTI László: A magyar igekötő: nyelvünk kései jövevénye? In: Újabb tanulmányok a strukturális magyar nyelvtan és a nyelvtörténet köréből. Osiris, Budapest.

velének (1055-ből) gazdag anyagából egy diakron sort: a *blatinu>balatin*^{u}> *balatin>balaton* paradigmája mosť új szempontból gazdagítja ismereteiket, hiszen az átvett földrajzi név *jelentése* új összefüggéseket eredményez. Mindenesetre érdemes az órákon felvillantani, hogy a kontaktusnyelv(ek) történeti adatainak felhasználása mennyire hasznos lehet.

Természetszerűen a szókincsvizsgálatokban sem – mint ahogyan másutt sem – prezentálhat az előadó dogmaszerű, netán örök időkre megoldott tanításokat.[8] A már említett új nyelvtörténeti összefoglalóból azt látjuk, hogy napjainkban nemcsak szemléleti-tartalmi újítás, hanem jelentős terminológiai váltás is tapasztalható; erre csak egy-két kiragadott példa: a hosszabb ideje tartó vita, előkészítés után Kiss Jenő immár határozottan fölülírja a hagyományosan *előmagyarnak* nevezett periódust, ez szerinte az uráli, finnugor vagy ugor alapnyelv kora.[9] (Vö. még Pusztai[10]) Ugyancsak érdemes megfigyelni, hogy a közelmúlt jelentős történeti nyelvészeti műveiben hogyan helyeződik át a hangsúly egy jelenség eltérő szempontú megközelítése révén: például az ősmagyar szótövek hangszerkezetét Hajdú Péter morfonematikus szimbólumokkal látja el, a háromkötetes történeti nyelvtan a jól érthető hangszerkezeti felépítést használja, az új kézikönyvben már következetesen a szélesebb jelentéskörű *fonotaktikai* jelző található. Egy-egy ilyen szakszóváltás révén a hallgatók figyelmét arra is fel tudjuk hívni, mennyire fontos az állandó érdeklődő és mérlegelő szakmai hozzáállás.

6. Az oktatás menetében folyamatosan felmerülő kérdés az aszcendens, illetve deszcendens (vagy Saussure nyomán prospektív/retrospektív) megközelítési módszer alkalmazása. A jelen nyelvállapotból való visszafelé következtetés már csak azért is gyakrabban használatos, mert ezt a nyelvállapotot ismerjük legjobban, s mert az összevetés öntudatlanul is ezzel a szinkron képpel történik. Vannak azonban kitűnő helyzetek; pl. a bolgár-török jövevényszavaknak az átvételkor kikövetkeztetett formáját deszcendens módon érdemes levezetni; pl.: *bäčänäγ>beseneü>besenyő* diakron sor a *γ* (zöngés réshang) szóvégi vokalizációjára, a *č>s* dezaffrikációra, valamint az *n>ny* palatalizációra is kitűnő példa, csak a mássalhangzókat véve figyelembe.

7. A komplex szemléletmódra való törekvés mellett rendkívül fontos egy olyan típusú érzékenység kialakítása is, amely a nyelvi jelenségek és ele-

8 Papp István: A nyelvtörténeti oktatás módszertanához. Magyar Nyelvjárások. Debrecen XVIII. 41–52.

9 Ezt ugyan már A magyar nyelv történeti nyelvtanának bevezetőjében Benkő Loránd is idézőjelesen használja az „úgynevezett »előmagyar« korszak"-ot.) (Vö. még PUSZTAI 2000; 385)

10 Pusztai Ferenc: A XX. század műveltségváltásai és nyelvi változásai. MNy. XCVI. 385–391.

mek közötti összefüggéseket ki tudja terjeszteni a mindenkori történelmi-társadalmi háttér fontos érintőire is, aminek nyomán körvonalazódhatnak a történeti szociolingvisztika főbb vonásai. Ezt messzemenően támogatják azok a módszerek, amelyeket a mind inkább teret hódító szociolingvisztika és pragmatika a nyelvi változások in vivo vizsgálatában és magyarázatában elérnek.[11]

III. Összegzés helyett

Herman József az egyik tanulmányában a többek között arról ír, hogy a történeti nyelvészet világszerte – legalábbis mennyiségi vonatkozásban – az utóbbi ötven évben a nyelvtudományi tevékenység perifériájára szorult. Ugyanakkor paradox módon a történeti nyelvészet általános kérdéseiben soha ennyi újító jellegű, gondolatébresztő mű nem jelent meg, mint a múlt század hatvanas éveitől kezdve mindmáig.

„Ma, amikor a szinkrón nyelv víziója egyre inkább redukálódik a potenciális, központi idegrendszeri bázison épülő nyelvi készségre, természetesen adódó feladat, hogy a történeti időben változó nyelv mozgásának saját rendszerét megpróbáljuk azonosítani (arra az optimista ontológiai hipotézisre építve, mely szerint attól, hogy a generatív nyelvészek valami iránt nem érdeklődnek, [vagy esetleg nem tudnak róla], attól az még létezhetik."[12]

Kiss Jenő szerint az utóbbi évtizedekben az elméleti nyelvészet részéről megnőtt az érdeklődés a nyelvtörténeti kutatások iránt. Mindezt nagyban segítette – mint említettük – a szociolingvisztika és a pragmatika jelentős előretörése. Eltekintve itt most mindenféle diakron–szinkron szembenállástól – úgy hiszem – a mi célunk az, hogy a nyelvtörténeti stúdium befejeztével a hallgatók számára a három szemeszter tapasztalata ne csak steril nyelvi adathalmaz, meddő summázás legyen, hanem szélesebb horizontú, továbbépíthető, lehetőleg élménszerű tudás, amely a jó alapot tud adni az esetleges későbbi önálló kutatásokhoz is.

ADDITIONS TO THE METHODOLOGY OF TEACHING LANGUAGE HISTORY

The manifold development of linguistic disciplines and the advance in interdisciplinary research greatly influence the contents, form and methods of teaching language history.

---

11. Magyar nyelvtörténet 8. l.

12 Herman József: A történeti nyelvészettől a nyelvi változások elmélete felé: problémavázlatok. In: Újabb tanulmányok a strukturális magyar nyelvtan és a nyelvtörténet köréből. Osiris Budapest 403. l.

A recent change in perspective can be also recognised in the teaching of the history of the Hungarian language. Among other things, the increasing ratio of text-centred analysis, the functional use of the ascendant and descendent approach, the viewpoints of areal linguistics gaining more prominence and the substantial terminological changes all point in this direction. At the same time, a change in contents is also evident, like the examination of text history or the marked broadening in the field of semantic development.

ETO: 809.451.1:808.61/62(0.064) CONFERENCE PAPER

PAPP GYÖRGY

A KONTRASZTÍV NYELVVISZONYÍTÁS HASZNÁRÓL

On the Usefulness of Contrastive Linguistics

A jelen tanulmány a kontrasztív elemzéssel, problémamegoldó logikai eljárásaival foglalkozik. Az első egységben szó esik az összevető fonetikáról, fonológiáról, ortográfiáról, morfológiáról, szemantikáról, szövegtanról, stilisztikáról és végül a legmagasabb szintről, a kommunikációs, pragmatikai hagyományok érintkezési szabályok területéről. A következő fejezet ezek alkalmazásának ered a nyomába a fordítást, nyelvoktatást, nyelvművelést, nyelvi tervezést érintve. A kontrasztív nyelvi viszonyítás az elemzés szerint nincs az őt megillető helyen a többnyelvűség gyakorlatában.

Kulcsszavak: Interpoláció, extrapoláció, kontrasztív fonológia, fonetika, morfológia, szemantika, stilisztika, szövegtan, fordítási módszerek, direkt és indirekt idegennyelv-oktatás.

0. Előadásomban, illetve a jelen tanulmányomban a következő kérdésekkel, vonatkozásokkal kívánok foglalkozni: A cím értelmezésével, elemeinek bevezetésével, különös tekintettel a viszonyításra mint nyelvészeti módszerre, az eljárás rendszerszerű áttekintésével, az érintett nyelvi, pragmatikai kategóriákkal, végül pedig az alkalmazott területekkel, mint a nyelvelsajátítás, fordítástudomány, nyelvművelés, nyelvi tervezés.

1. A *viszonyítás* a nyelvi összevetésnél általánosabb kategória, a kontrasztivitás értelmében pedig olyan univerzális módszer, amely a leíró, illetve történeti elemzéssel szimmetrikus szerepkörű, mégha ez a mai lingvisztikai szakirodalomban nem is egyértelmű.

Viszonyítás nélkül nincs nyelvi közlésfolyamat, következésképpen nyelvi-filológiai elemzés, leírás sem. A közlés egyik automatikus folyamata a *szelekció,* a lehetséges kifejezés és a megvalósult jelhasználat paradigmatikus kibontakozása. Nincs ez másként a szerkezeti, mondatszerveződési szinten, a *kombináció* szintaktikus tengelyének hatókörében. Az egyik a megvalósult és lehetséges változatok, a másik a megvalósultak relációja.

Tehát bármely nyelvi képződmény csak valamihez hozzárendeléssel azonosítható, amely logikai eljárásnak egyik részművelete az *identifikáció,* az

adott nyelven belüli, beazonosító viszonyítás, és az egyetlen nyelvből való kilépés, az *összehasonlítás,* illetve *összevetés,* amelyek nem a filológiai eljárás lényegében különböznek, hanem a kiválasztott objektumok, nyelvi tények természetében, aszerint, hogy *genetikai* (azonos alapnyelvből elkülönülő, szétfejlődő), *tipológiai* (univerzális vagy több nyelvet érintő szerkezeti hasonlóságok) vagy éppen *areális* (az érintkezésből, együttélésből eredő) sajátosságokat kell jellemeznünk. Ettől függően lesznek a vizsgálati állapotkeresztmetszetek időhöz kötöttek, vagy időtlenek, illetve a történeti vizsgálatokban állapoti rétegeket kell egymáshoz rendelnünk.

A *kontrasztív nyelvviszonyítás* már a fenti képletben pontos koordináták által meghatározott, általában két nem rokonítható nyelv szinkron állapotainak, állományának egész vagy részrendszerű, egymásra vonatkoztatott vizsgálata, amely a *tipológiával* és a *karakterológiával* is szemben áll, amenynyiben vagy csak két nyelvre vonatkozik, másrészt a prágai iskola által bevezetett karakteriológiával opponál, mert míg az előbbi az információt, jelentésösszességet vonatkoztatja el a nyelvi felszíni kategóriától, az utóbbi inkább a nyelvsajátítás, oktatás segédtudománya, tehát a megtanulandó célnyelvre, formai, nyelvfelszíni elemekre irányul. Mi viszont ennél tágabban, az egy nyelv köréből kilépő, kívülről szemlélődő vizsgálatot nevezünk meg vele.

2. Ennyire univerzális nyelvhasználati élményről, műveletről lévén szó – hiszen ha bármely szinten idegen nyelvvel érintkezünk, alapélményünk lesz a hasonlóság, különbözőség tudata és tudatosítása – felmerül a kérdés, kell-e a kontrasztív összevetés hasznáról, rendeltetéséről értekeznünk.

2.1. Régi tapasztalat, hogy nyelvet tanulni két közegben, helyzetben lehet. Az egyik olyan, amely a célnyelv „hordozójaként" beszélőközösségeként nem ismeri, sőt nem is akarja megismerni a mi saját, vagy eredeti, fő nyelvünket (Az anyanyelv terminus érzelembő, szép, de mai nyelvközösségi viszonyaink bonyolultságának jelölésére nem alkalmas), tehát a szinkron kétnyelvűségtől didaktikai, nyelvpolitikai okokból eltekint.

A másik esetben a didaktikai vagy kommunikációs partnerünk egyik nyelvi kompetenciája, ismerete a miénkkel, kétnyelvűvé válókéval azonos.

Az első alapállást Defoe után szabadon Robinson-módszernek szokás nevezni, ahogyan a jobb sorsra érdemes Pénteket okította, más szóval *közvetlen* vagy *interpoláló* eljárásnak, amely első lépésként célnyelvi szókészleti, nyelvtani, mondatszerveződési bázist épít ki, és minden későbbi szabályt, készséget ehhez viszonyít, erre épít rá, hol a lexikát, hol a grammatikai szerkezetet módosítva.

A másik eljárás a kezdeteknél, de az ún. közelítő nyelvismeret kiépítésének teljes folyamatában is a saját nyelvi kódhoz (is) viszonyít, *vagyis extrapolál,* alkalmazza ellenőrző módszerként a *tanfordítást* is. A két megközelítést egyéb célok koordinátái között vizsgálhatjuk. Egyes fölfogások az

adott nyelv hangzósságára építenek, vagyis korlátozott lexika és szabályok megismerésére, de tökéletes kiejtésre, hangzósságra, mások a viszonylag helyes konverzációra. Ezeket a külső hasonlítás tényleg korlátozottan szolgálja, ám a környezeti nyelvek érintkezésénél megkerülhetetlennek tartjuk, mert tudatosan egymásra vonatkoztatott nyelvi készségeket, a két kódrendszer világosabb elhatárolódását szolgálja, a világkép, nyelviség anyanyelvi kulcsát, a domináns kétnyelvűséget feltételezi.

2.2. A két szembenálló felfogás több évszázados hagyományokra tekint vissza, de a nyelvek közötti viszonyítás önelvű, tudományos fogalomrendszere csak a 20. század 60–70-es éveiben alakult ki, az is az érintett nyelvek nagyon szűk körében, világnyelv–világnyelv (angol–orosz, francia–angol), majd világnyelv–adott kisebb presztizsű nyelv (orosz–magyar, angol–szerb vagy horvát) relációkban.

Az akkor még egybeírt szerbhorvát–angol összevetésnek Rudolf Filipović volt az irányítója, tapasztalatait elméleti szempontból is összefoglalta (Filipović 1971).

Úttörő vállalkozásnak mondható tehát a szerb–horvát magyar kontrasztív vizsgálatok megindulása, kiteljesedése, elmélyülése. A hat megjelent füzet[1] még a tudattartalmak nyelvi és jelszintű realizálódásának dinamikus modelljét, szakaszolását is felvállalták, amennyiben a mélyszerkezeti modellből, a generatív nyelvészeti alaptételből kiindulva megkörvonalazták az elsődleges, illetve másodlagos tematizációt, vagy aktuális tagolást, a névszói csoport megképződését, a közleményszerveződést, a mondatképződés eset- és ragozásmintáit, a vinzastrukturákat és a szórendi kérdéseket.

A közelmúltban doktori értekezések vitték tovább az összevetés szintjeit és metodológiáját, részben névszói bővítmények[2], részben pedig az igei alaptag[3] szempontjából. Igaz, az alkalmazással, didaktikai tartalmakká oldással voltak és maradtak gondok, de a folytatáshoz lenne kedv és erő, ha kihívássá érlelődne a tényleges igény.

3. Az alaptudományi kutatások fő gondja a hiányterületekben rejlik, ilyenek pedig bőven maradtak az évtizedes kiemelt jelentőségű kontrasztív kutatási projektumok ellenére is.

3.1. Nincs publikált, vagy publikálásra kész *kontrasztív fonetikánk,* még kevésbé *fonológiánk* szerbhorvát–magyar viszonylatban. Kellene méréseken alapuló, digitálisan megjelenített hangvizsgálat, összevető hangfekvés-, szó-

1 Dezső László: Tipológiai vizsgálatok, Újvidék 1971; Mikes–Dezső–Vuković: A főnévi csoport alapkérdései, Újvidék 1972; Mikes–Dezső–Matijevics: A jelzős főnévi csoport, Újvidék 1973; Vajda József: Hely- és időhatározós szerkezetek, Újvidék, 1976; Mikes–Junger: Az igevonzatok, Újvidék 1979; Mikes–Keck–S. Babić: Szórendi kérdések, Újvidék 1981.

2 Andrić Edit értekezése foglalkozott ezzel a kérdéssel.

3 Az igevalencia szempontjából Katona Edit értekezése vizsgálta a mondatszerveződést.

tagépítkezés-kutatás, ezek után pedig a hibaelemzések tanulságát levonó hangkombináció-elemzés[4], hogy végre számba vehessük a nyelvtanulás hangtani buktatóit, nehézségeit. Vannak azonban ígéretes kezdeményezések.[5]

A fizikai jellemvonások komparatív elemzésének hiánya még fokozottabban érinti a szupraszegmentális eszközöket, a hangsúlyt, hanglejtést, dallamot, hangzósságot. Reményekre jogosító kutatások azonban itt is beindultak.[6]

3.2. Nem voltak, ma sincsenek igazán *kontrasztív ortográfiai,* helyesírási kutatások, noha az egyezményesség, eltérő de alapos szabályozottság kedvezne ennek a vállalkozásnak, különösen az írásjelek, kis és nagy kezdőbetű és a transzliteráció és transzskripció vonatkozásában. Egyes elemeket magam próbáltam még az 1984. évi szabályzatváltás idején áttekinteni (Papp 1986). A főleg gyakorlati fogantatású összevetés hiánya nagyon érzékelhető a legmagasabb szintű intézményes ágban is.

3.3. A *morfológiai* elemek és rendszerek könnyen szembesíthetők lennének, de számosságuk mégis problémát jelent, a terminológia esetükben nagyon eltérő. A viszonylatunkra is alkalmazni kellene a szemantikai–szintaktikai alapszófajokat, mint a szubsztancia, cselekvésjelentés, akcidenciajelentés, és ezekre kellene építeni a teljes disztribúciót.

3.4. Világnyelvet is felölelő relációkban az *összevető szemantikai* kutatások nagy lendülettel, egyre nagyobb területen, elmélyültséggel folynak. Nálunk szinte minden téma, doktori értekezések szintjén is gazdára vár: a motiváltság – motiválatlanság, a szómezők különbségei, a motiváltsági kategóriák, mint a jelentésátvitel, a nyelvi világkép-különbségek (pl. a metonimikus és metaforikus jelentésgazdagodás). Bizonyos alapkutatásokat e téren Hadrovics László (Hadrovics 1992) végzett el Történeti jelentéstanában, illetve tipológiai szinten már korábban Károly Sándor (Károly 1970). Ígéretes vizsgálatok eredményeit foglalja össze a Gecső Tamás szerkesztette Kontrasztív szemantikai kutatások (Gecső 2001) illetve a Lexikológiai és lexikográfiai látkép (Tóth–Földes–Fóris 2004).

3.5. Azt mondhatjuk, szerb–magyar vonatkozásban a *kontrasztív mondattan* a legkidolgozottabb, didaktikailag felhasználható összevető szintaxisunk azonban még sincs.

3.6. Legfeljebb módszertani szinten fogalmazódott meg a *frazeológiai összevetés,* a szólás- és vonzatvizsgálat, elméletileg a jelentésszintek, és –rétegek, lehetséges ekvivalensek kérdéseiben (Vö. Papp 1989), a már hivatkozott kontrasztív füzetben (5. füzet), lexikográfiai megközelítésben pe-

4 Előfordul, hogy egy-egy hangot probléma nélkül ki tud a nyelvet tanuló ejteni, de például a magánhangzók adott sora kimondhatatlan számára.

5 Például Bagi Ferenc foglalkozik behatóan a kérdéssel.

6 Pásztor Kicsi Mária doktori értekezésének ez a kutatási feladata.

dig a szerb–magyar; magyar–szerb frazeológiai kisszótárakban (Kašić–Petrović–Vajda–Papp–Láncz 1983; Vajda–Burzan 1984). Az idiomatikus állandósult szókapcsolatok azonban csak nyelvi vizsgálatokkal feltárhatatlanok, a komparatív művelődési vizsgálatok viszont még váratnak magukra.

3.7. A pragmatikai kontrasztivitás tisztázása felé vezetnének az *összevető szövegtani kutatások,* ha lennének. A grammatikai, szemantikai szövegkapcsolódás nyelvenkénti eltérései nélkül nincs igazi fordítástudományi szöveganalízis sem.

3.8. Még csak éppen megálmodtuk a *kontrasztív stilisztikát,* amely már irodalomelméleti fogalmakban is gondolkodik, és nélkülözhetetlen a jó műfordításban, fordításkritikában, recepcióvizsgálatban. Az késlelteti kibontakozását, hogy legalább két nyelvet tökéletesen kell ismerni, hogy alakzatok, költői képek, a nyelvi normától negatív vagy pozitív irányban eltérő kifejezésmódok megvalósíthatóságáról gondolkodjunk. Legsürgősebb tennivalónk a stílusirányzatok, -korszakok összevetése lenne, hogy ráláthassunk pl. az impresszionizmus időeltolódásos megjelenésére, eltérő eszközrendszerére a magyar és szerb irodalomban.

3.9. Legáltalánosabb, leguniverzálisabb a *pragmatikai,* a funkcionális szint, a kommunikációs szokások, udvariassági formák, eltérő valósághátterek nyelvi relativizmusban való tükröződése, amelyek kutatáshoz a kognitív nyelvészetet kellene az összevetés dimenzióiban meghonosítanunk.

4. Az előzőek a nyelvi összevetés magánvaló rendszerét célozták, most azt is meg kell vizsgálnunk, milyen az alkalmazott többnyelvűségi területek, tevékenységek igénye.

4.1. A kontrasztív szemlélet elválaszthatatlan a fordítástudománytól, noha ez a fordítástudományi, -elméleti eszmefuttatásokban nem egyértelmű. A D. Svejcer még 1964-ben is (Svejcer 1964) kockázatos álláspontként, újdonságként közli, hogy a kontrasztív nyelvészet esetleg a fordításnak is hasznára lehet, másrészt Klaudy Kinga nemrégen megjelent fordításelméletében is csak korlátozott kapcsolatról beszél (Klaudy 1997), mivel a nyelvi átültetés funkcionális és szövegszintű ekvivalensekben gondolkodik, a mi diszciplinánk pedig a Catford (Catford J. C. 1985) formális korespondencia vagy megfelelésének tudománya. Mi inkább azt mondanánk, hogy az összevető nyelvészet a beszélők kétnyelvi kontaktusaitól független, objektív hasonlóságokat, eltéréseket tárja fel, a fordítástudomány viszont az eltérések áthidalásának következetes rendszerét dolgozza ki. Ez a két alkalmazott terület nem létezhet egymás nélkül, hiszen a nyelvészet támaszkodik a fordítói intuícióra és teljesítményre, noha más természetű informátorokat is felhasználhat a kontrasztív szabályok felállításában, mint pl. Budai László is megállapítja (Budai 1979). Másrészt a lehetséges nyelvi, nyelven kívüli különbségek vizsgálata, rendszere nélkül meg sem körvonalazhatók a fordítási, átváltási

módszerek, a *tükrözés,* az *elhagyás,* a *többlet* vagy *explicitálás,* a *szerkezet- és jellegváltó transzponálás,* az *inverzió,* az alaki és tartalmi *kompenzálás,* az *adaptálás, modulálás,* a *fogalmi közelítés, definíciós fordítás* stb.

4.2. Utaltunk már rá, hogy a kontrasztív elemzés a *nyelvtanulás* intézményességében született meg, feltételeznénk tehát, hogy ma is itt érvényesül maradéktalanul. Csalódás vár bennünket minden szinten. Az interpolálás az uralkodó módszer. Tankönyvek sora jelenik meg a nyelvi viszonyítás egyetlen példája nélkül, nem történik említés róla a magyar mint idegen nyelv tanításáról szóló egész folyóiratszámban[7], vagy tanulmánygyűjteményben (Babos–Károlyi 1970). Közben tudjuk, a nehézségi fokozatok, a nyelvtanulás súlypontjai enélkül meg sem határozhatók. Még egy nyelvben mozogva sem lennének nélkülözhetők, mert a magyar nyelvvel ismerkedve is tudnia kellene a tanulónknak, hogy egyedi sajátságról, unikáléról van-e szó.

4.3. Elméleti, rendszerbeli alapozás nélkül az *interferencia* is megoldhatatlan gond, mert az mindig a differenciálás, a kontrasztív gondolkodás csődjéből származik, akár célnyelvi, akár anyanyelvi irányú. Egészében ugyanis nem más, mint rosszul értelmezett, vagy mellőzött hasonlóság, különbözőség. Igaz, néha nem ösztönösség, hanem tudatos döntés, pl. a megfélemlített nyelvhasználat kísérője.

4.4. Ezen a ponton lép be a *nyelvművelés* is a képbe, főleg a többnyelvűségben igen erőtlennek mutatkozva, mert ismét csak nem különbözteti meg az egy nyelv, vagy több nyelv kompetenciazavaraiból eredő gondokat. Ha valahol, akkor ezen a ponton lenne tennivalója a *nyelvi tervezéseknek,* de még ebben a vonatkozásban inkább az elvi kérdések számbavételével vergődik.

5. Az előzőekben tehát egyrészt lehetséges programot, hasznosíthatóságot vázoltunk, rámutatva a kimunkálatlan részterületekre is. A másik vizsgálati forrást a lehetséges igények jelentették, amelyek szintje nagyon alacsony. Igény nélkül viszont nincs eredmény. Eredmény nélkül pedig nincs kifinomultabb, következetesebb igény.

Irodalom

Babos Ernő–Károly Sándor szerk.: Idegen nyelv – anyanyelv
A nyelvészet és a nyelvoktatás kölcsönhatása, Akadémiai Kiadó Bp. 1970.
Budai László: Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés, Tankönyvkiadó Bp. 1979.
Catford J. C.: Ekvivalencia, formális megfelelés és jelentés. In.
A fordítás tudománya – Válogatás a fordításelmélet irodalmából, Tankönyvkiadó Bp. 1986. 159–184.
Filipović, Rudolf: Kontakti jezika u teoriji i praksi, Školska knjiga Zagreb 1971.
Gecső Tamás szerk.: Kontrasztív szemantikai kutatások, Tinta Kiadó Bp. 2001.

7 Például: Szöllősy–Sebestyén András szerk.: A differenciálás lehetőségei a magyar mint idegen nyelv oktatásában. Folia Practico-linguistica 1986 1. sz.

Hadrovics László: Magyar történeti jelentéstan, Akadémiai Kiadó Bp. 1992.
Kašić–Petrović–Vajda–Papp–Láncz: Frazeološki rečnik - srspskohrvatski–mađarski
Károly Sándor: Általános és magyar jelentéstan, Akadémiai Kiadó Bp. 1970.
Klaudy Kinga: Bevezetés a fordítás elméletébe, Skolastika Kiadó Bp. 1997.
Papp György: A magyar helyesírás helye a többnyelvű Vajdaságban, HK 1986. 1–2. szám 23–35. 1.
Papp György: A proverbiumok tipológiai és kontrasztív nyelvészeti vizsgálata, HK 1989. 1–2. sz. 205–225. 1.
Svejcer, A. D.: A fordításelmélet mint interdiszciplináris tudomány, A fordítás tudománya – Válogatás a fordításelmélet irodalmából, szerk.: Bart István – Klaudy Kinga, Tankönyvkiadó Bp. 1986.
Vajda József–Mirjana Burzan: Magyar–szerbhorvát frazeológiai szótár, Novi Sad 1984.

ON THE USEFULNESS OF CONTRASTIVE LINGUISTICS

This paper deals with contrastive analysis and its problem-solving logical methods. The first section of the paper focuses on contrastive phonetics, phonology, orthography, morphology, semantics, text analysis, stylistics and finally the highest level of language analysis, the field of pragmatics. The second section, on the other hand, concentrates on the application of the abovementioned fields, touching upon the areas of translation, language teaching and language planning. The paper concludes that contrastive linguistics is not given due importance in the practice of multilingualism.

ETO: 809.451:37(=861)(0.064) CONFERENCE PAPER

MOLNÁR CSIKÓS LÁSZLÓ

A MAGYAR MONDATTAN TANÍTÁSA SZERB AJKÚ EGYETEMI HALLGATÓKNAK

Teaching Hungarian Syntax to Serbian-speaking Students

A szerző magyar mondattant tanít a belgrádi Filológiai Kar Hungarológia Szakán. A hallgatóknak mintegy a fele korábban nem tudott magyarul, a többiek környezetüktől vagy valamelyik családtagjuktól tanultak meg magyarul. A tanítás nyelv szerb, azzal, hogy a tanár megköveteli a magyar nyelvészeti terminológia ismeretét és alkalmazását. Az órákon az előadás és a gyakorlat sajátos egységbe ötvöződik. A mondatelemzést megelőzi a fordítás, de nem a fordított szöveget kell elemezni. A szerb anyanyelvű hallgatók könnyebben ismerik fel a rejtett mondatrészeket, viszont nehézséget jelent számukra a mondatalkotás, az utalószó azonosítása, a szerb nyelvtanban nem tárgyalt mondatfajták felismerése stb. Problémát jelent, hogy a hallgatók nyelvtudását és nyelvtantudását egy osztályzattal kell értékelni.

Kulcsszavak: mondattan, oktatás, idegen nyelv, Belgrád, gyakorlat.

Belgrádban, a Filológiai Kar hungarológia szakán 2000 őszétől kezdve tanítok magyar nyelvtant az ottani hallgatóknak. A harmadéves programban a szószerkezetek és az egyszerű mondat, a negyedéves programban pedig az összetett mondat és a szöveg található. Gyakorlatilag tehát mondattanról van szó.

A diákok létszáma átlagosan 10-12 évfolyamonként. Összetételük meglehetősen vegyes. Leginkább gimnáziumot végeztek, de vannak köztük olyanok is, akik valamilyen szakiskolába jártak (idegenforgalmi, műszaki, gépészeti, egészségügyi, földmérő, élelmiszeripari, postaforgalmi stb.). Középiskolai tanulmányaikat mindannyian szerb nyelven végezték. Illetőségük szerint többnyire belgrádiak (majdnem a felük) vagy bánátiak (van köztük több pancsovai, becskereki, verseci, törökbecsei, de képviselve van Kikinda, Székelykeve, Antalfalva, Ürményháza is). A bácskai települések közt Zenta vezet, akad azonban újvidéki, szabadkai és zombori hallgató is. A szerbiai városok közül Čačak, Kragujevac, Loznica, Obrenovac, Vrnjačka banja jelenik meg származási helyként.

A magyar nyelv ismeretének szempontjából három alapvető csoportba sorolhatók: A. Korábban nem tudott magyarul (24 hallgató), B. Tud magya-

rul, mert magyar környezetből származik (9 hallgató), C. Tud magyarul, mert a családjában beszélnek magyarul (24 hallgató). Zömmel szerb anyanyelvűek, egy részük azonban magyar anyanyelvűnek tekinthető (főleg azok, akiknek anyjuk és apjuk is magyar).

Az első csoportban két különleges eset is akad. Az egyiket a Vrnjačka banjai Bogoš Snežana képviseli. Apja Versecről származik, Snežanának az ottaniakkal van alkalma magyarul beszélni, miután a magyar szakot választotta az egyetemen. A másik, Mikčević Miloš az Amerikai Egyesült Államokban, Tulsában járt középiskolába, a magyar kultúrával, történelemmel, valamint a magyar–szerb kapcsolatokkal akar foglalkozni, és jelenleg a budapesti Balassi-intézetben mélyíti magyar nyelvtudását.

A második csoportba olyan nem magyar anyanyelvűek tartoznak, akik valamennyi ideig magyar környezetben éltek (vagy most is élnek), és megtanultak magyarul. Egyikük, a székelykevei Bancsov Vlado voltaképpen bolgár, meglehetősen jól beszéli az ottani magyar nyelvjárást, viszont a magyar köznyelvet az egyetemen kell, hogy elsajátítsa. Stefanović Milesa hetedikes koráig Belgrádban járt iskolába, majd az általános iskolát Budapesten fejezte be. Gimnáziumba Ausztriában járt. Apja egyébként Magyarországon született, és most is ott lakik. Žikić Jelena zentai, az ottani magyar környezetben sajátította el a magyar nyelvet.

A harmadik csoportbelieknek van valamilyen magyar rokoni kapcsolatuk. Közülük tíznek magyarok a szülei, tizenkettőnek az egyik szülője magyar, kettőnek pedig magyar nagyszülője van. A szüleik révén magyar anyanyelvűnek tekinthető hallgatók köznyelvi tudásszintje szórvány-helyzetük, és a magyar nyelvű iskolai tanulmányaik hiánya miatt azonban valamennyire elmarad a homogén magyar nyelvi környezetben élő és magyar tannyelvű iskolába járó fiatalokétól.

A tanítás nyelve gyakorlati megfontolásból a szerb. Eleinte úgy gondoltuk, hogy az előadás folyhat magyarul, hiszen a harmadéves és a negyedéves hallgatók már a kellő mértékben elsajátították a magyar nyelvet. Kiderült azonban, hogy ez nem teljesen így van, többeknek nehézséget okoz a tananyag megértése. Olyan megoldással is kísérleteztem, hogy ugyanazt a fejtegetést magyarul is és szerbül is elmondtam, de azt tapasztaltam, hogy igazán csak a szerb nyelvű magyarázatra figyelnek. Másrészt elég sok időt kellett fordítani az ilyen fajta kétnyelvűségre, úgyhogy egy idő múlva felhagytam vele. Nem mondtam viszont le arról, hogy a magyar nyelvűséget valamiképp kifejezésre juttassam. Ennek formáját a magyar nyelvészeti terminológia ismertetésében és használatának megkövetelésében találtam meg. Meglepődve tapasztaltam ugyanis, hogy diákjaim még az olyan egyszerű megnevezésekről sem tudnak, mint a főnév vagy a rag. Előadásaimban ezért mindig felhívom a figyelmet egy-egy mondattani fogalom magyar

nevére (olykor maguk a hallgatók kérdeznek rá, ha egyik-másik esetben ezt elfelejteném megtenni). Másrészt a gyakorlati foglalkozásokon elvárom, hogy a hallgatók mind a mondattani, mind a más nyelvi szintekkel kapcsolatos magyar terminológiát is alkalmazzák. A magyar nyelvészeti terminológia ismeretére több szempontból is szükség van: megkönnyíti a magyar nyelvű szakirodalomban való eligazodást, elősegíti bizonyos összefüggéseknek a megértését, jobban kifejezésre juttatja a magyar nyelvtani gondolkodás logikáját, mint amennyire ezt szerb nyelvre fordított vagy adaptált szakszavak és szakkifejezések lehetővé tennék.

A magyar nyelvű nyelvészeti terminológia ismeretében olyan kategóriákat is számon tarthatnak a hallgatók, amelyeknek nincs bejáródott szerb megnevezésük (pl. kijelölő jelző); szükség esetén magyarul is beszélhetnek nyelvészeti kérdésekről; a szófaji és az alaktani megnevezések ismerete megkönnyíti a mondattan megértését (pl. főnévi igenév – infinitiv, melléknévi igenév – particip, határozói igenév – glagolski prilog, viszonyrag – odnosni nastavak, melléknévképző – nastavak za tvorbu prideva)

Óráimon igyekszem arra, hogy érvényesítsem az elmélet és a gyakorlat egységét, ezért az előadást és a gyakorlatot összekapcsolom. Az előadásban megadott példamondatokat a gyakorlati részben elemezzük: a diák előbb lefordítja a kérdéses mondatot, hogy mindenki értse, pontosan miről van szó, utána megkeresi benne a szószerkezeteket, elkülöníti egymástól a mondatfunkciós részeket, valamint (ha összetett mondatról van szó) megállapítja a tagmondatok határát és szerepét.

A gyakorlati részben az elemzést rendszerint megelőzi a fordítás. Erre azért van szükség, hogy a jelen levők mindegyike tisztában legyen azzal, miről van szó a mondatban. Ez azonban kétélű dolog, ugyanis arra csábíthatja a diákot, hogy a fordítást elemezze, ne az eredetit. Az elemzendő mondat lefordítása nem mindig tárja fel a magyar mondat szerkezeti összefüggéseit, sőt olykor egészen más szerkezetben jelenik meg a fordítás, mint az eredeti. Pl. Az újságot olvasó ember megigazította szemüvegét. = Čovek koji čita novine namestio je svoje naočare. – Ezért elvárom a hallgatóktól, hogy az eredeti mondatot elemezzék, ne a fordítást (és eközben alkalmazzák a magyar nyelvészeti terminológiát).

A harmadévesekkel való foglalkozásokon szószerkezeti elemzést is folytatunk. A mondatelemzést megelőző szószerkezeti elemzés megmutatja mely részek vannak egymással közvetlen kapcsolatban, vagyis hozzásegítik a diákot ahhoz, hogy minél jobban megértse a mondat szerkezeti összefüggéseit.

A szerb anyanyelvi háttér olykor előnyt jelent a hallgatók számára. Így a teljes mondatszerkezet felismerése (és ennek megfelelően a rejtett alany, a fel nem tüntetett tárgy, a háttérben megbúvó részeshatározó rekonstruálása) diákjainknak nem okoz különösebb nehézséget, mert ezek rendszerint

nem maradnak el a szerb mondatszerkezetből. Pl. Nem vettem észre. (őt) = Nisam ga primetio. – (Ez) Nekem is tetszik. = To se i meni sviđa. – Sokat kellett várnia. (neki) = Morao je dugo da čeka. – Felhívták rá a figyelmét. (neki) = Skrenuli smo mu pažnju na to.

Általában szorgalmazom, hogy hallgatóink tartsák magukat a hierarchikus sorrendhez az elemzésben. Előbb keressék meg a mondat állítmányát és alanyát, majd pedig azonosítsák a benne levő bővítményi részeket: a tárgyat, a határozót, a jelzőt, valamint az értelmezőt. A hierarchia ismeretére és alkalmazására azért van szükség, hogy a szintagmatikus kapcsolódásokra jobban fény derüljön, és ezáltal a mondatszerkezet is felismerhetőbbé váljék.

Az átmeneti formák iránti érzékenység kialakítására nemcsak Újvidéken, a magyar anyanyelvű hallgatók körében van szükség, hanem Belgrádban, a szerb anyanyelvű diákokkal való foglalkozásokon is. Az olyan kategóriákról van szó, mint amilyen a határozói értékű tárgy, a minőségjelzőnek tűnő fokhatározó, az állítmánynak látszó alany stb. Pl. Éva sokáig gondolkodott rajta = Eva je dugo razmišljala o tome. – Ez olyan szép emlék. = To je toliko lepa uspomena. – Nehéz ezt elfelejteni. = Teško je to zaboraviti.

A mondatelemzésben a mondatfunkció nélküli szavaknak (névelő, névutó, módosító szó stb.) a besorolására is különös figyelmet kell fordítani, ugyanis a diákok hajlamosak arra, hogy kihagyják őket az elemzésből. Elvárom tőlük, hogy a névelőt ahhoz a főnévhez kössék, amelynek a határozottságát befolyásolja (még ha el is van távolodva tőle), hogy a névutó valamely névszóval együtt jelenjen meg határozó szerepben, hogy a módosító szó jellegétől függően vagy az utána következő, vagy az előtte levő szóval alkosson funkcionális egységet stb.

A mondattannak magyar anyanyelvű hallgatóknak való oktatásában a mondatelemzésen kívül a mondatalkotást is fontosnak tekintem. A diák ne csak azt tanulja meg, hogyan lehet részeire szabdalni egy-egy mondatot, hanem azt is, hogyan lehet létrehozni meghatározott elemekből és szabályok segítségével. Ezt az elvet meglehetősen nehéz érvényesíteni a szerb anyanyelvű hallgatóknak a magyar mondattanra való oktatásában, mivel sokuknak még bizonytalan a magyar nyelvismerete. Újabban konverzációs gyakorlatok is vannak a Filológiai Kar Hungarológia Szakán, tanársegédek tartják. Ezeken fokozottabban kifejezésre lehet juttatni a meghatározott szempontok szerinti mondatalkotást.

Nehézségek mutatkoznak az összetett mondat tagolásában és tagmondatainak kapcsolásában. A magyar anyanyelvű diákokhoz hasonlóan a szerb anyanyelvűeknek is gondot okoz a tagmondatok elkülönítése, és egymáshoz való viszonyuknak a megállapítása. Különösen azt nem ismerik fel kellő biztonsággal, amikor az egyik tagmondat beékelődik a másikba, és ennek következtében az illető tagmondat két részre szakad.

Az összetett mondatok elemzésében fontos támpont lehet az utalószó megtalálása, illetve helyreállítása. Mivel a szerb mondatszerkesztésben nem annyira jutnak kifejezésre az utalószavak, a szerb anyanyelvű hallgatók kevésbé vannak ráhangolódva felismerésükre, netán rekonstruálásukra. Ezért több gondot kell fordítanunk arra, hogy a magyar mondatszerkezetben megleljék a (kifejtett vagy rejtve maradt) utalószót, és megállapítsák a szerepét.

Problémát jelent a gyakorlati munkában, hogy a magyar összetett mondatok körében olyan mondatfajták (állandó határozói, magyarázó) is előfordulnak, amilyeneket a szerb nyelvtanban nem tartanak számon. Pl. Sanyi arra számított, hogy a többiek mellé állnak. = Šanji je računao na to da će ostali pristati uz njega. – Elmentem én is az előadásra, ugyanis érdekel ez a téma. = I ja sam otišao na predavanje, pošto me ova tema interesuje.

Örömmel tapasztalom, hogy diákjaimat foglalkoztatják a magyar mondatszerkesztés lehetőségei. Előfordul ugyanis, hogy megkérdezik, lehetséges-e egy bizonyos szerkezeti megoldás, és ha nem, akkor miért nem. Meg kellett például magyaráznom nekik, hogy a *Péter akarja énekelni* mondat azért nem jó, mert az énekelni főnévi igenév határozatlan tárgyat képvisel, az akarja pedig tárgyas igealak (tehát a *Péter akar énekelni* a helyes), viszont a *Péter akarja énekelni a dalt* mondatban a dalt határozott tárgy révén indokolttá válik az akarja igealak használata.

Sajátos problémaként jelentkezik a magyar mondattannak, és egyáltalán a magyar nyelvtannak a belgrádi Filológiai Karon való oktatásában az a gyakorlat, hogy a nyelvtudást és a nyelvtantudást összevont osztályzattal kell értékelni. A tapasztalat azt mutatja, hogy ez a két dolog nem mindig jár együtt, vagyis némelyek jól beszélik a nyelvet, de nem eléggé értik a nyelvtani összefüggéseket, mások viszont kiválóan eligazodnak a nyelvtan rejtelmeiben, viszont bajban vannak, ha megfelelő példamondatot kell kreálniuk.

TEACHING HUNGARIAN SYNTAX TO SERBIAN-SPEAKING STUDENTS

The author of the paper teaches Hungarian syntax at the Hungarian Department at the Faculty of Philology in Belgrade. Approximately half of the students had spoken no Hungarian before they started their studies, while the rest had learnt it either from a family member or from their environment. The language of tuition at the Faculty is Serbian, but the teacher insists that students be familiar with the Hungarian linguistic terminology and use it. Lectures and practice lessons are integrated. The analysis of sentences is preceded by their translation into Serbian, but it is not the translation that is analysed. Serbian-speaking students recognise hidden sentence

elements more easily than those whose mother tongue is Hungarian, but they have difficulties forming sentences, recognising reference words and sentence elements which do not exist in Serbian. It poses a problem that the students' command of Hungarian and Hungarian grammar has to be evaluated with a single mark.

ETO: 809.451.1:37(=861)(0.064) CONFERENCE PAPER

ANDRIĆ EDIT

AZ IGE ALAKTANÁNAK TANÍTÁSA KÖRÜLI GONDOK A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSA KERETÉBEN

Problems in the Adoption of the Morphology of Verbs in Learners of Hungarian as a Foreign Language

A dolgozatban azokat a nehézségeket veszem számba, amelyek az ige alaktanának tanításával kapcsolatosak a magyar mint idegen nyelv oktatása során. Némely kérdések kimondottan alaktaniak, mások viszont mondattani vonatkozásúak is. A következő gondokról lesz szó: a névszói állítmány kérdéséről egyes szám harmadik személyében, pontosabban a segédige elmaradásának problémájáról, a tárgy határozottságának meghatározása körüli nehézségekről, ami közvetlenül kihat az igeragozásra, a többalakú igetövekről, az igekötőkről, a felszólító igemódról stb.

Kulcsszavak: alaktan, ige, magyar mint idegen nyelv.

Egy nyelv idegen nyelvként való tanítása során nyilvánvalóan azok a módszeres egységek okozzák a legnagyobb gondot, amelyek a legnagyobb eltérést képezik a hallgatók anyanyelve és az illető idegen nyelv között. Mivel a magyar és a szerb nyelv nemcsak genetikusan, de szerkezetileg is teljesen más nyelvcsoportba tartozik, ebből természetesen következik, hogy a problémák is szép számban jelentkeznek.

Ezúttal aránylag széleskörű problémát vetünk fel, amely a magyar mint idegen nyelv tanítása során végigkísér bennünket. Láncszerűen kapcsolódnak egymásba a gondok, de ha következetesen, lépésről lépésre igyekezünk megoldani őket, kevesebb nehézséget okoznak. A probléma felmerülésének is több vetülete van, többek között a nyelvet tanuló egyén korosztályától, általános nyelvészeti és anyanyelvi ismeretétől, valamint szakmai irányultságától, de személyiségének alkatától is függ. Van, aki azt várja el, hogy felsoroljuk a szabályokat, majd ismertessük a kivételeket, esetleg tudomásul veszi, hogy bizonyos jelenségek nem magyarázhatók szabályszerűségekkel, ezeket a tényeket megtanulja, és igyekezik az órán való aktív részvétel segítségével a megtanult szabályokat az automatizmusig begyakorolni. Má-

sok viszont mindenben valamilyen logikai törvényszerűséget keresnek, különösen miután néhány bevezető óra után a magyar nyelvről olyan benyomást szereznek, miszerint az igen ésszerű elveken alapuló, „logikus nyelv".

Az ige képezi a mondat magvát, központi elemét, ezért a problémák nagy része visszavezethető erre a szófajra, illetve leggyakrabban vele hozható kapcsolatba. Tekintettel arra, hogy szerteágazó problémakörről van szó, némely könyebben megoldandó gondot csak megemlítek, a legégetőbb kérdésekről, a legnehezebben megoldandó, gyakran vissza-visszatérő hibákról viszont bővebben szólnék.

A magyar nyelvet idegen nyelvként a *Halló, itt Magyarország* című kétkötetes könyvből tanítjuk Újvidéken és Belgrádban, sőt a közelmúltig egy újvidéki nyelviskolában is. A három helyen tanuló diákok minden tekintetben különböznek egymástól. Míg az újvidéki és belgrádi egyetemisták életkora és szakterülete (mindkét esetben filológusokról lévén szó) megközelítőleg megegyezik, addig a harmadik esetben az életkor a középkorosztályra tolódik, és a szakmai éredeklődésük tekintetében is heterogénebb közösségről van szó. Ezzel szemben Belgrádban a magyar teljesen idegen nyelvnek számít, mert a tanulóknak az egyetemen kívül nemigen van alkalmunk magyar nyelvvel találkozni. Újvidéken a helyzet némileg más, mert itt nagyobb lehetőség nyílik magyar nyelvű sajtót olvasni, magyar nyelvű tévéműsorokat nézni, magyar emberekkel társalogni az utcán.

1. Az első gond, amely már az első leckék feldogozása során jelentkezik, és még elég sokáig érezteti hatását, az a névszói állítmány kérdése egyes szám 3. személyben, pontosabban a segédige elmaradásának problémája. Hiába gyakoroljuk és különböző módszerekkel szemléltetjük a névszói-igei és a névszói állítmány közötti különbséget, a van ige segédigei szerepben ebben a személyben is még sokáig realizálódni kívánkozik.

2. Másik szinte párhuzamosan jelentkező nehézség a magázás. Az ugyanis, hogy amikor tisztelettel fordulunk vkihez, az ige minden logika ellenére harmadik személyben áll, bár a kommuniációban közvetlenül résztvevő személyhez szólunk. S ezt még megnehezíti az a tény, hogy a szerbbel ellentétben, ahol a magázás függetlenül attól, hogy csak egy vagy pedig több személyt illet meg, mindig a többes számú személyes névmásban jut kifejezésre, amit az ige (logikusan) többes szám 2. személyben követ, a magyarban egyes és többes számban is magázhatunk. Ebből olyan hibák adódhatnak, hogy – amennyiben nem tesszük ki a névmást – nehezen, vagyis csak a kontextus alapján lehet megállapítani, harmadik személyről, vagy pedig magázásról van-e szó.

3. Továbbá, a következő nagyobb problémát a többalakú igetövek képezik, különösen azon igéké, amelyek az szótári tövön kívül még három tőváltozattal rendelkeznek. Tapasztalatból elmondhatjuk, hogy a nyelvtanulás

kezdetén, főleg pedig azon diákok esetében, akiknek nincs nyelvtani alap- vagy előismeretük, nem filológusok, nem érdemes nyelvtani szabályszerűségekkel terhelni a hallgatókat, hanem az egyes képzők, jelek, ragok elsajátítatása során kell felhívni a figyelmet arra, hogy a meghatározott toldalék előtt hogyan hangzik az egyes, leggyakrabban használatos, vagy legnagyobb eltérést mutató igék töve. Történetesen arra, hogy hogyan hangzik az ikes *eszik*, vagy pedig a *megy* ige töve a személyragok előtt (*esz-*, *megy*, *men-*), a múlt idő jele előtt (*ev-*, *men-*), vagy a -hat/het képző, vagy a főnévi igenév képzője előtt (*e-*, *me-*)

Később azonban, amikor alkalmasnak látszik és már sokféle igetőt elsajátítottak a nyelvészeti érdeklődésű diákok, vissza kell térni erre a kérdéskörre, tudatosítani kell bennük hogy milyen jelenségről van szó, feltérképezni a lehetséges igetőrendszert és szinte rájuk hagyni, hogy megtalálják a már megtanult igék, igetövek helyét, besorolják őket az újonnan felállított rendszerbe. Erre azért van szükség, hogy a rendszert később új igékre egyedül is alkalmazni tudják.

4. A következő kérdéskör csak közvetetten kapcsolódik az ige alaktanához, de annál nagyobb problémát okoz. Már a tanulmányaik kezdete során, amikor a két nyelvrendszer alaktani különbözőségeit sorolom fel, tájékoztatni szoktam hallgatóimat arról, hogy a magyar nyelvben kétféle igeragozási rendszer létezik, s csak előrebocsátom, hogy egyelőre az elsővel ismerkedünk meg. Ugyanakkor, a diákok fokozatosan megismerkednek a névszók határozott, illetve határozatlan voltával. S ekkor még, bár a szerb nyelvben nem léteznek névelők, így a névszók sem rendelkeznek határozott/határozatlan jeggyel, úgy tűnik, teljesen érthető ez a jelenség a számunkra, mivel az álataluk tanulmányozott bármely idegen nyelvben van erre példa. A probléma akkor kezdődik, amikor a tárgyi funkcióban levő névszó határozottsága kihat az ige ragozására, mert ilyen jelenségre eddig egyetlen idegen nyelvben sem bukkantak. S mivel általában az új és idegenszerű dolgokra jobban oda szoktunk figyelni, így számukra sem jelent különösebb nehézséget a tárgyas igeragok elsajátítása, megtanulják őket, s ezek után mindkét rendszer alapján tudják ragozni a tranzitív igéket. S csak ekkor jelentkeznek azok a kérdések, amelyek addig fel sem tűntek, s amelyek ezt a módszeres egységet, mármint a határozatlan/határozott ragozást a legnehezebb jelenségek egyikébe sorolják a magyar nyelvben. Visszatérünk a névszók határozottságának kérdéséhez. Azért jelenti ez a kérdéskör szinte megoldhatatlannak tűnő nehézségek sorozatát, mert nemcsak tisztán szemantikai logikai érvek döntik el a tárgy határozottságát, hanem nehezen indokolható grammatikai érvek is. A tárgy határozottságára sok minden kihat: a szórend, pontosabban a tárgy helye az igéhez képest, a tagadás, a kérdés, az állandó szerkezetek, az ige vagy a főnév jelentéséből adódó korlátok, a partitivitás...

Minden egyes példát külön-külön, és ismételten meg kell magyarázni, miért alkalmazzuk a ragozási rendszerek egyikét a konkrét esetben.

– Miért határozott névelős a generikus értelemben vett tárgy, pl. a „Szeretem *a fagylaltot.*" mondatban, amikor nem egy meghatározott fagylaltfajtáról van szó - teszik fel a kérdést a diákok. - S ugyanakkor miért határozatlan a „Kérek *fagylaltot.*" mondatban.

Vagy pedig vegyük példának a következő dialógust:

„– *Mit ajánl?*

– *Ajánlhatom* a franciasalátát.

– *Jó, akkor* franciasalátát *kérünk.*"

Miért: talán nem ugyanazt a franciasalátát kérik a vendégek amelyet a pincér ajánlott, ettől még nem eléggé határozott az előző mondatban amúgyis névelős tárgy? S akkor következnek a magyarázatok: szórend, partitivitás... Ilyenkor kétségbeesetten sopánkodni kezdenek, hogy lehetetlen helyesen megtanulni beszélni magyarul. A fő gond az, hogy rengeteg dologra oda kell figyelni, olyasmire, ami a magyar anyanyelvűeknek fel sem tűnik, mert automatikusan használják a nyelvet. Mindemellett kisebb a probléma, amikor a szövegben, leírva találják a tárgyas szerkezeteket, mert végiggondolják azt és mindig találnak valamilyen szabályszerűséget, amellyel megmagyarázzák a tárgy határozott vagy határozatlan voltát. Ennél nagyobb nehézséget okoz, amikor egyedül kell megszerkeszteniük a mondatot.

– Hogy modjam – fordul hozzám az egyik diák – „Először *dinnyét veszek, aztán elmegyek a postára.*" vagy „Először *megveszem a dinnyét, aztán megyek a postára.*"?

Hisz nincs meghatározva előre hogy pont melyik dinnyét akarom megvenni, sem az, hogy milyen, mekkora legyen az. S akkor az óra felét azzal töltjük, hogy megmagyarázzuk miért helyes mindkét mondat, s melyik szituációban használjuk az egyiket és melyikben a másikat. Van aki megérti, teljesen világosnak tűnnek az érvelések, de legközelebb újra elbizonytalanodik egy hasonló példán. Van aki meg sem érti, elbátortalanodva mereszti rám szemeit és beletörődik, ha ebben hibázik is, meg fogják talán érteni mondanivalója lényegét.

Visszatérve az igeragozáshoz, érdekes, hogy amennyiben el tudják dönteni hogy határozott vagy határozatlan tárgyról van-e szó, a ragok kiválasztásában nemigen szoktak tévedni.

5. Az igekötők gondja a következő kérdéskör, s nem is csoda, mert a magyar diákok is szoktak tévedni amikor a helyes igekötőt kell megválasztaniuk. A szerbben is létezik ez a kategória és általában annak hatása vezet az interferenciajelenségekhez. A helyet vagy irányt kifejező igekötők általában nem jelentenek különösebb nehézséget (még akkor sem, ha a cselekvés képletes irányulását fejezik ki) mert már ismerik a viszonyragok és határozó-

szók irányhármasságot jelelölő lehetőségeit, s ezen kívül hasonlóan működnek a szerb igekötők is. Annál inkább képeznek problémát az ige befejezettségét jelölő *meg-, el-, le-* igekötők, mert nincs pontos szabály hogy melyik igéhez melyik igekötő járulhat a befejezettség kifejezésére. Kénytelenek őket esetről-esetre megjegyezni, azt hogy miért *megtanul* és nem *eltanul,* miért nem *megolvas,* hanem *elovas.* Ilyenkor megmagyarázhatjuk, hogy az említett másik igekötőkkel is társulhatnak az igék, de akkor más jelentést eredményeznek, nem pedig befejezettséget. Ezután fel kell hívni a figyelmet arra is, hogy az igekötő nélküli és az igekötős igék gyakran állnak szemben tárgyas/tárgyatlan oppozícióban, s akkor valamiképpen visszacsatolunk az előbbi kérdéskörhöz a tárgyas/tárgyatlan igeragozáshoz.

Ezúttal nem szólunk az igenevek újonnan kialakuló és a magyarban is alkalomszerű használata, bizonytalan jelentése, pontosan meg nem határozható funkciója okozta gondokról.

6. A következő problémát az ige felszólító módja képezi. Egyrészt azért, mert a felszólító mód jele ritkán járul a szótőhöz változatlan formában, tehát leggyakrabban teljes hasonulást vagy pedig összeolvadást idéz elő, másrészt pedig a felszólító mód sajátos alkalmazási lehetőségei miatt. Ami az igelakot illeti, először tehát nehéz megtanulniuk hogyan jönnek létre az egyes helyes igeformák, majd nehézséget okoz a szövegben való felismerésük is, mert a felszólító mód jelét leginkább nem találják meg egyértelműen. Különösen az ad alkalmat a félreértésekre, amikor bizonyos igék felszólító módú alakjai tárgyas ragozásban egybeesnek a kijelentő mód megfelelő alakjaival. Mivel általában a szerbben ilyenkor kijelentő mód fordul elő, a magyarban is az esetleges felszólító módot kijelentőnek tekintik. Az elmondottakból következik a felszólító mód sajátos használata körüli gondok felmerülése is. Először az egyes szám első személyben való használatát tartják idegensszerűnek a diákok, azt, hogy hogyan szólíthatom fel önmagamat valamire. A szerbben harmadik személyben is csak körülírással adhatjuk vissza ezt a formát (*neka ide, neka idu*), tehát ott valójában csak egyes és többes szám második személyében, valamint a többes szám első személyében van külön alakja a felszólító módnak. Ez azzal jár, hogy az alárendelt mondatokban, ahol a magyarban felszólító módot alkalmazunk, a szerbben jelen idejű indikativus fordul elő. Épp ezért nehéz megmagyarázni, illetve elfogadtatni velük a – mondjuk – függő beszédben használatos felszólító igealakok alkalmazását.

7. Ha már az igemódoknál tartunk, akkor meg kell említeni a feltételes igemód bizonyos sajátos használatával kapcsolatos kérdést is. Olyan esetekre gondolok, mint például a bizonytalanságot kifejező feltételes mód, a *Te volnál Péter huga?* eldöntendő kérdő mondatok esetében. – Miért nem lehetett volna ezt egyszerűen kijelentő móddal kifejezni? – kérdezik tőlem rendszeresen a hallgatók. De ezek inkább csak stiláris kérdések.

8. Végül, még csak egy kérdéskörre térek ki, éspedig a nyelvek analitikus, illetve szintetikus voltára utaló szituációkra. Olyan igeképzők használatáról van ugyanis szó, amelyek lehetővé teszik a szerbben bővítményes szerkezetekkel kifejezett egységek megfeleltetését.

Ilyen például a ható ige képzője, amely többek között annak is köszönhetően, hogy többféle jelentést képes kifejezni (azt, hogy valaki képes a cselekvés elvégzésére, valakinek jogában van, szabad valamit elvégeznie, hogy valami valószínűleg bekövetkezik stb.), különböző modalitást kifejező szerkezeteknek felel meg a szerbben.

Ilyen a kauzatívuszi ige képzője is, az –at/et, -tat/tet. Továbbá, említsük meg a denominális verbumképzőket, mint például a -z(ik). Meg kell jegyezni, hogy ez az utóbbi bizonyos esetekben kicsit érthetőbb a hallgatók számára, mert a szerbben is van rá példa, hogy mondjuk a játék eszközéül szolgáló névszóból igét képeznek (pl. a *loptati se, kartati se*) de mégis ritkaságszámba megy a példák száma a magyar produktív és gyakori képzési móddal szemben. Ez azzal jár, hogy amennyiben van rá mód, párhuzamos megoldás, a szerb nyelv vonzásában rendszerint a határozós szerkezeteket használják: *zongorán játszik, babával játszik, sört iszik* nem pedig *zongorázik, babázik, sörözik.* Az említett képzők alkalmazása, függetlenül attól, hogy teljesen érthető a funkciójuk, azért nehézkes a hallgatók számára, mert nem tudnak szabadulni a szerb nyelvre jellemző sajátos fogalmazási módtól.

Ezek lennének a leggyakrabban előforduló gondok, amelyeket kapcsolatba lehet hozni az ige alaktatának tanításával a magyar mint idegen nyelv oktatása során.

PROBLEMS IN THE ADOPTION OF THE MORPHOLOGY OF VERBS IN LEARNERS OF HUNGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This paper deals with the specific difficulties that Serbian students of the Hungarian language demonstrate when they learn Hungarian verbs. The two morphological phenomena that present the greatest difficulties are expressing nominal predicates in verbs and expressing the definiteness and non-definiteness in nouns acting as objects which influences the verb conjugation. The paper also looks into the particular uses of some verbal moods, such as the imperative, and the suffixes which allow for the whole analytical construction in Serbian to be expressed synthetically in Hungarian through the form of the verb itself.

ETO: 808.61/.62:37(0.064) CONFERENCE PAPER

DUŠANKA ZVEKIĆ-DUŠANOVIĆ

NEKA PITANJA NASTAVE SRPSKOG KAO NEMATERNJEG JEZIKA NA RASKRŠĆU PRISTUPA I METODA

On a Few Methodological and Theoretical Questions of Teaching Serbian as a Second Language

U ovom radu daju se zapažanja o karakteristikama pojedinih pristupa i metoda u nastavi nematernjeg/stranog jezika s osvrtom na njihov odnos prema izdvojenim didaktičkim principima. Obuhvaćeni su: princip naučnosti, princip sistematičnosti i postupnosti, princip svesne aktivnosti, princip primerenosti uzrastu učenika i princip individualizacije u radu. Ukazuje se i na neke specifičnosti važećeg programa za srpski kao nematernji jezik.

Ključne reči: didaktika, metodika, srpski kao nematernji jezik

Na samom početku potrebno je ukazati na neke činjenice s kojima nastava srpskog kao nematernjeg jezika mora da računa:

– Nastava ovog predmeta uklapa se u naš vaspitno-obrazovni sistem. Srpski kao nematernji jezik obavezan je predmet u odeljenjima sa nastavom na jeziku nacionalnih manjina i zastupljen je od prvog razreda osnovnog vaspitanja i obrazovanja.

– Među učenicima koji pohađaju ovu nastavu postoje velike razlike u sposobnosti komunikacije na srpskom jeziku, odnosno u predznanju s kojim polaze u školu. Ove razlike kreću se na rasponu od potpune nepripremljenosti za razumevanje najosnovnijih oblika komunikacije sve do nesmetane komunikacije na srpskom jeziku, zato se i nastava ovog predmeta kreće na rasponu između nastave stranog jezika i srpskog kao maternjeg jezika. Ipak, ne može se u potpunosti izjednačiti ni sa jednom od njih jer srpski jezik ovim učenicima nije strani jezik (pod kojim treba podrazumevati učenje jezika koji nije osnovno sredstvo komunikacije u zemlji u kojoj se uči) niti maternji (odnosno najčešće nije prvi usvojeni jezik).

S obzirom na činjenicu da se nastava ovog predmeta odvija u institucionalizovanim formama školskog sistema, ona mora da uvažava i opšte didaktičke zahteve. Principi nastave kako maternjeg tako i stranog jezika u

skladu su sa principima postuliranim u opštoj didaktici. U didaktičkoj i metodičkoj literaturi navodi se različit broj nastavnih principa kao rukovodećih smernica u nastavnoj delatnosti. Neki se objedinjuju, neki raščlanjuju, pojedini se različito imenuju. Oni su međusobno povezani i uslovljeni, među njima ne postoji hijerarhijski odnos, tako da primena jednog podrazumeva primenu ostalih. Među onima koji su posebno značajni za proces nastave srpskog kao nematernjeg, nalaze se i: princip naučnosti, princip sistematičnosti i postupnosti, princip svesne aktivnosti učenika, princip primerenosti uzrastu učenika i princip uvažavanja individualnih osobenosti učenika.[1] Razume se da učenje drugog jezika ima svoje specifičnosti u odnosu na učenje drugih nastavnih predmeta, stoga i primena postavljenih principa mora uvažavati te specifičnosti.

Savremenu situaciju u nastavi jezika (i maternjeg, i nematernjeg, i stranog) karakterišu različiti pristupi i metode, kao i mnogobrojne «modifikovane» varijante osnovnih metoda, nastale u cilju otklanjanja uočenih nedostataka. Ovom prilikom pažnju ću posvetiti onima koji se primenjuju u nastavi nematernjeg/stranog jezika sagledavajući ih iz ugla njihovog odnosa prema navedenim principima.

Princip naučnosti podrazumeva da naučno moraju biti zasnovani i gradivo koje se obrađuje i načini tog obrađivanja.

Poznato je da je teorija nastave jezika povezana sa drugim naukama čija saznanja koristi i razrađuje. Pored opštih postavki didaktike i teorije vaspitanja, u nastavu jezika ugrađuju se, između ostalog, i saznanja iz lingvistike i psihologije.

Godina 1966. bila je prekretnica u nastavi srpskog kao nematernjeg jezika. Tada ustanovljena koncepcija temelji se na psihološkim osnovama učenja nematernjeg jezika i lingvističkom prilazu učenju nematernjeg jezika. Iz psihologije se preuzimaju saznanja o stvaranju sistema tragova u pamćenju u procesu savlađivanja jezika, te da osoba koja dobro vlada sa dva jezika raspolaže i sa dva sistema tragova. Prisutno je i uverenje da se svaki od ova dva sistema samostalno aktualizira: «Sistem tragova stranog jezika ne aktualizira se pomoću sistema tragova maternjeg jezika, već neposredno» (*Priručnik 1*, 1966:16).[2] Dva sistema tragova mogu se, međutim, u nekim

1 Osim navedenih, didaktike i metodike navode i: princip očiglednosti, princip povezanosti teorije s praksom, princip trajnosti znanja, umenja i navika, princip ekonomičnosti. Oni se, usled ograničenog vremena za izlaganje, u ovom radu neće posebno razmatrati, iako je njihov značaj nesumnjiv i u nastavi ovog predmeta.

2 *Priručnik 1* (1966) u ovom radu upotrebljavaće se kao skraćeni naziv za priručnik grupe autora: Kočiš, Čipkar, Jerković, Brunet *Srpskohrvatski u školama narodnosti, Priručnik za učitelje i nastavnike 1*. U njemu su prikazane teorijske osnove učenja nematernjeg jezika na kojima se i zasniva tada izrađen program, daju se uputstva za njegovu realizaciju, a sadrži i poglavlje u kojem se delovi sistema srpskog jezika porede sa stanjem u maternjem jeziku učenika s namerom da se nastavnicima pomogne u praktičnom radu.

situacijama mešati, «zbog toga treba nastojati da veze unutar svakog sistema postanu što čvršće, a da sistemi međusobno ne dolaze u dodir. Treba, dakle postići strogu odvojenost dva sistema.» (str.16). Lingvističku osnovu ove koncepcije čini strukturalni model. U skladu s tim sadržinu nastave «čini struktura nematernjeg jezika, a ne samo određena jedinica; a unutar strukture obrazac ili obrasci, u kojima se jedinica javlja ili koje ilustruje» (str.19). U prvi plan se stavlja formiranje i razvijanje govornih navika.

U poslednje tri decenije u nastavi stranih jezika sve se više govori o novom, komunikativnom pristupu, odnosno o metodi koja se naziva i aktuelno komunikativna, kognitivna, funkcionalna. Došlo se, naime, do saznanja da metoda koja je do pojave komunikativne bila široko zastupljena (nazivana AVGS,[3] a koja se zasnivala na biheviorizmu u psihologiji i strukturalizmu u lingvistici) ne zadovoljava ciljeve u oblasti komunikacije. Učenici koji su po toj metodi usvajali strani jezik imali su ograničenu kreativnu sposobnost, tj. nisu stekli dovoljnu komunikativnu kompetenciju.[4] I komunikativna metoda zasnovana je na psihologiji i lingvistici, ali na teorijama različitim od onih koje su preuzimane u koncepciji iz 1966 (koja se u nekim svojim postavkama podudara sa AVGS metodom). Komunikativni pristup se, s jedne strane, zasniva na teoriji kognitivne psihologije, a sa druge – na teoriji govornih činova. Polazi se dakle od postavke da svaki čovek poseduje sopstveni način organizovanja svojih znanja i umenja i da je «svako novo unošenje činjenica i njihovo memorisanje usklađeno sa tom sopstvenom, već postojećom organizacijom» (Točanac-Milivojev, 1997:50). «Učenje je, dakle, neprekidni lanac čije su karike međusobno povezane; ako dodajemo novu kariku, ona će se oslanjati na one koje čine celinu dotičnog lanca, koji činom dodavanja uvećava svoj obim» (str. 60). I učenje drugog jezika jeste kognitivni proces. I u tom procesu je, dakle, bitno oslanjanje na prethodno iskustvo.

Zasnovanost na različitim lingvističkim teorijama uslovljava i razlike u izboru i organizaciji sadržaja nastave. Osnovna jezička forma učenja drugog jezika u koncepciji iz 1966. jeste jezički obrazac, dok je u komunikativnom pristupu – govorni čin.

Različite teorije preuzete iz psihologije utiču i na različit stav prema grešci. Oba pristupa imaju u vidu činjenicu da prvi (dominantni) jezik može uticati na jezik koji se usvaja i da se kao posledica toga uticaja pojavljuju greške u upotrebi novog jezika. U *Priručniku 1* (str. 17) stoji

---

3 Naziv nastao skraćivanjem od audio-vizuelna globalno-strukturalna metoda.

4 Pretpostavlja se da je ovaj izraz prvi upotrebio Dell Hymes i pod njim se podrazumeva, osim gramatičke ispravnosti jezičkog iskaza i primerenost njegove upotrebe, odnosno sposobnost pravilnog izbora onoga što treba reći u određenoj situaciji određenom govorniku (Petrović, 1988:44)

sledeće: «Ističemo da negativno delovanje mehanizma maternjeg jezika nije lako isključiti i da je problem isključenja mehanizma maternjeg jezika kao negativnog transfera jedan od osnovnih problema metodike nastave nematernjeg jezika». Ovakav stav usmerava na postupke koji imaju za cilj da se otkloni negativan uticaj maternjeg jezika, da se greška predvidi i da se izbegne. Prema kognitivističkoj teoriji greška se ne može izbeći, ona je normalna pojava u procesu učenja, smatra se faktorom napretka. Mogao bi se, na osnovu ovoga, steći utisak da su, u odnosu na stav prema grešci, ovi pristupi međusobno suprotstavljeni. U literaturi se i nailazi na mišljenje da AVGS metoda ima negativan stav, dok komunikativna metoda ima pozitivan stav prema grešci. Međutim, u *Priručniku 1* momenat uticaja maternjeg jezika ne ističe se da bi se greške strogo sankcionisale, već da bi se odgovarajućim postupcima u radu olakšalo usvajanje novog jezika, niti se, s druge strane, u komunikativnoj metodi tvrdi da greške ne treba nikada ispravljati. U osnovi, razlika je u pretpostavkama o mogućnosti predviđanja i predupređivanja grešaka. Preostaje, znači, pitanje kada, na koji način i koje greške ispravljati da bi učenik ipak ovladao gramatički pravilnim izražavanjem, a da se pri tome ne inhibira slobodna komunikacija.

Razlike u ovim osnovnim postavkama odražavaju se i na primenu drugih principa:

Princip sistematičnosti i postupnosti. U nekim didaktikama i metodikama sistematičnost i postupnost posmatraju se kao različiti principi, međutim njihova neposredna međusobna uslovljenost omogućuje da se o njima govori i kao o jedinstvenom principu.

Pod sistematičnošću se podrazumeva zahtev da učenici znanja usvajaju u određenim sistemima, a ne kao skup izolovanih elemenata. Ostvarivanje ovog principa u mnogome će zavisiti od toga šta se pod «sistemom» podrazumeva i po kojim principima sadržaj nastave treba «sistematizovati».

Sve do 1966. godine učenici srpskog kao nematernjeg bili su postavljeni pred celokupnu jezičku materiju srpskog jezika. Učile su se izolovane reči i gramatička pravila (što je karakteristika gramatičko-prevodne metode). To ne znači da leksika i gramatička pravila nisu učena kao sastavni delovi jednog jedinstvenog jezičkog sistema, ali sadržaj nije bio sistemski obrađen za potrebe nastave usvajanja drugog jezika. Pokazalo se da učenje obimnog vokabulara i gramatičkih pravila ne osposobljava učenike za korišćenje novog jezika. Godine 1966. preuzima se stav «da je potpuno savladavanje strukture novog jezika pomoću minimalnog broja reči najbolji način da se jezik nauči» (*Priručnik 1*, 1966:13). Svođenje raznovrsnosti sadržaja koji se mogu iskazati mnoštvom oblika na ograničen broj osnovnih struktura podrazumevalo je i određena uprošćavanja, za koja se smatra da su

neophodna i opravdana u početnoj fazi učenja jezika.[5] Jedna struktura predstavlja jednu govornu jedinicu, odnosno «iskaz koji ima vrednost komunikativne jedinice izgrađene po leksičkim, gramatičkim i fonetskim normama jednog jezika.» (str. 37). Govorne jedinice srpskog jezika izdvojene su na osnovu četiri kriterijuma: (1) uopštenog cilja iskazivanja, (2) osnovnih sintaksičkih odnosa, (3) leksičko-morfoloških karakteristika, (4) pedagoško-metodskih zahteva početnog učenja nematernjeg jezika (str. 46). Konkretna forma govorne jedinice iskazana rečima naziva se obrazac. Učenje gramatičkih pravila zamenjuje se usvajanjem osnovnih obrazaca.

I govorni činovi se mogu posmatrati iz ugla «sistema» i tako govoriti o «sistemu govornih činova» u smislu da je svaki govorni čin skup svih jezičkih sredstava kojima se neki govorni čin može realizovati. Onda bi skup svih govornih činova i svih jezičkih sredstava kojima se neki govorni čin može realizovati činio sistem jednog jezika. «Sveukupnost govornih činova jednog jezika bila bi jednaka sveukupnoj konstrukciji komunikativne kompetencije. Međutim, obimnost i nepredvidljvost tema o kojima se može govoriti dovode u sumnju opis sveukupnih komunikativnih jedinica. Ipak, ova činjenica ne dovodi u pitanje korist i efikasnost koja se u nastavi može postići uvođenjem osvedočenih, predvidljivih i upotrebom sistematizovanih komunikativnih jedinica» (Točanac-Milivojev, 1997:61). Vidimo da je ovde akcenat na sistematizaciji na osnovu upotrebe komunikativnih jedinica, grupisanje jezičkih sredstava na osnovu zajedničke komunikativne uloge. Na ovakvu organizaciju sadržaja nastave upućuje činjenica da se jedno značenje može iskazati različitim jezičkim sredstvima, da na izbor odgovarajućeg sredstva utiču norme društvenog i kulturnog karaktera kao i konkretna komunikativna situacija. Govornik treba da bude sposoban da u datoj situaciji odabere odgovarajuću formu.

Ni u ovom pogledu posmatrani pristupi nisu u potpunosti suprotstavljeni. U koncepciji iz 1966. ne zanemaruje se potreba za uvažavanjem komunikativnog cilja (up. kriterijum (1)), niti komunikativni pristup negira potrebu savladavanja formalnog jezičkog sistema (odnosno posedovanja lingvističke kompetencije). Jezik jeste skup određenih gramatičkih pravila koja se moraju savladati. Dakle, i u tom pristupu lingvistička kompetencija je preduslov za komunikativnu kompetenciju.

Na didaktički zahtev za sistematičnošću nadovezuje se zahtev za postupnošću. Ovaj zahtev proizilazi iz činjenice da «učenici ne mogu odmah usvojiti neki sistem u njegovom punom opsegu i u svoj njegovoj složenosti, tj. da ih je do toga neophodno dovoditi postupno, korak po korak» (Bakovljev, 1992:28).

---

5 Pedagoško-metodsku opravdanost i naučnu zasnovanost, smatraju autori, treba da utvrde nastavna praksa i dalja naučna obrada svih problema srpskog kao nematernjeg (str. 42).

Program koji je razrađen na osnovu koncepcije iz 1966. prvi put daje sistem postupnog savlađivanja bitnih elemenata srpskohrvatskog jezičkog sistema od početnog do završnog razreda obaveznog školovanja. Sadržaj nastave raspoređen je po principu tzv. «vertikalne korelacije», što podrazumeva da se određeni broj struktura iz razreda u razred širi, one se razvijaju i kombinuju, ide se od jednostavnijeg ka složenijem, a nova građa naslanja se na prethodnu. «Postepenost u formiranju i razvijanju govornih navika na srpskohrvatskom jeziku ogleda se i u tome što program predviđa tri etape u procesu razvijanja govornih navika» (*Priručnik 1,* 1966:22).

Komunikativna metoda ne predviđa progresiju. Ova metoda «prvi put, u odnosu na prethodne metode,[6] abolira pojam progresije, redosleda ili frekvencije u izlaganju gramatičkih pravila» (Točanac-Milivojev, 1997:63), što je posledica postavljanja govornog čina u prvi plan. Ovde se mora imati u vidu da se negira potreba za progresijom u pristupu gramatičkim pravilima, što ne znači da se ne radi na selekciji sadržaja nastave shodno opštim i posebnim potrebama učenika. Razrađuju se, na primer, nivoi u učenju jezika, određuje se minimalni nivo komunikativne kompetencije (odnosno donji prag znanja), daje se i opis govornih činova za osnovni prag komunikacije.

Princip svesne aktivnosti. U osnovi ovog principa nalazi se već dobro poznati stav da učenik ne treba da bude objekt već subjekt nastavnog procesa. Stavove da se «do pravih, zbilja upotrebljivih znanja može doći samo samostalnim saznajnim naporima» (Bakovljev, 1992:37), da «se učenje u nastavi ne sme svoditi na slušanje, posmatranje, zapamćivanje i reprodukovanje onoga što se saopštava» (str. 37), kao i da «učenici do naučnih istina moraju dolaziti vlastitim umnim radom, a ne usvajanjem i memorisanjem gotovih rezultata tuđe aktivnosti» (str. 37), u nastavi ovog predmeta treba shvatiti uslovno.

Pri uvažavanju ovog principa izuzetno je važno definisati čega treba da budu «svesni» učenici pri usvajanju drugog jezika i u čemu se sastoji «aktivnost» učenika.

Ni jedna poznata metoda nastave jezika ne poriče činjenicu da svaki prirodni ljudski jezik funkcioniše prema određenim gramatičkim pravilima iz čega proizilazi da sposobnost komunikacije na nekom jeziku podrazumeva sposobnost oblikovanja gramatički ispravnih iskaza. Osim toga, treba imati u vidu da se pod terminom «gramatika» osim sistema zakonitosti koji je imanentan svakom jeziku, podrazumeva i opis tih zakona. Kao rezultat opisivanja nastaju gramatike koje se, opet, međusobno razlikuju u zavisnosti od cilja s kojim nastaju (deskriptivne, normativne, didaktičke) kao i u zavisnosti od gramatičkog modela koje uzimaju za osnovu.

---

6 Misli se na tradicionalnu, direktnu, audio-oralnu i AVGS metodu.

Ono u čemu se pojedini pristupi i metode, između ostalog, međusobno suprotstavljaju jeste i pitanje uloge gramatike u učenju/nastavi drugog jezika. Tu se mogu uočiti dve krajnosti: od učenja jezika isključivo putem učenja gramatičkih pravila do potpunog isključivanja učenja gramatičkih pravila. Između ova dva pola postoji i niz «kompromisnih rešenja».

Pri određivanju mesta gramatike u nastavi nematernjeg koncepcija iz 1966. uzima u obzir uzrast učenika, stepen ovladanosti srpskim jezikom i korelaciju s maternjim jezikom. Na nižem uzrastu (do 4. razreda osnovne škole) predviđa se tzv. «predgramatička faza». U toku tog perioda predviđa se da učenik stekne potrebnu osnovu praktičnog vladanja jezikom. Jezik se prvenstveno uči savlađivanjem pravilne primene jezičkih oblika u sklopu govornih celina u realnim govornim situacijama, bez eksplicitnih gramatičkih objašnjenja. «Gramatike» je, u toj fazi, svestan samo nastavnik, dok učenik gramatička pravila usvaja nesvesno, mehanički (*Priručnik 1,* 1966:192). Gramatika je, dakle, implicitno prisutna. Nakon toga gramatika se u nastavu uvodi postepeno, ali se i dalje radi na uvežbavanju obrazaca. Oslanjajući se na poznavanje gramatike maternjeg jezika, počinju se davati i manja teorijska uopštavanja, uvodi se potrebna terminologija i vrši se sistematizacija. Gramatika treba da bude u funkciji ovladavanja jezikom, ona nija sama sebi cilj, znanja iz gramatike treba da imaju praktičnu vrednost.

«Teoretičari komunikativnog pristupa izjašnjavaju se za eksplicitnu gramatiku» (Točanac-Milivojev, 1997:63), što znači da učenje gramatike nije isključeno iz procesa učenja jezika. Razume se da predmet interesovanja komunikativnog pristupa nije normativna, već značenjska, odnosno funkcionalna gramatika. Ni u ovom pristupu učenje gramatike nije cilj za sebe. Preduslov za organizaciju nastave prema ovom pristupu jeste postojanje funkconalne gramatike jezika koji se uči (gramatike koja za osnovu ima opis govornih činova, koja polazi od značenja i za njih pronalazi odgovarajuće forme). Ovde se moramo vratiti na činjenicu da se sa učenjem srpskog kao nematernjeg počinje na ranom uzrastu, što svakako ima nesumnjiv uticaj na uključivanje gramatike u nastavu. S tim u vezi značajna je konstatacija «Problem je u tome što je komunikativna metoda stvarana za neke druge situacije, za neki drugi uzrasni nivo, a školski uzrast je došao nekako na kraju njenih interesovanja» (Točanac-Milivojev, 1997:84). Većina udžbenika nastalih prema ovom pristupu oslanja se na neka preliminarna znanja, a zaobilazi se problem pravih početnika.

Ni u odnosu prema ulozi gramatike u nastavi drugog jezika posmatrani pristupi ne moraju se shvatiti kao međusobno suprotstavljeni. Oba pristupa ističu značaj gramatike u učenju jezika, pri čemu je ona podređena osnovnom cilju – ovladavanju upotrebom jezika.

Ovde je potrebno vratiti se na pitanje «svesnosti» u učenju. Stav da se u početnoj fazi nastave gramatika usvaja nesvesno, mehanički, ne podrazu-

meva da učenik ne treba da bude svestan onoga što usvaja. Naprotiv, ističe se potreba za stvaranjem prirodnih, svakodnevnih situacija koje su bliske učenicima. Učenik samo nije svestan gramatičkih pravila koja regulišu određen iskaz, onako kako toga nije svestan ni govornik kome je to maternji jezik.

Dobro poznata kolebanja između «mehaničkog» i «kognitivnog» usvajanja jezika zavise u mnogome od toga šta se pod «mehaničkim» odnosno «kognitivnim» podrazumeva. Ako se pod mehaničkim ne shvati samo puko memorisanje unapred utvrđenih struktura, bez razumevanja i uklapanja u već postojeći saznajni svet učenika, i, ako se pod kognitivnim ne podrazumeva samo svesno učenje gramatičkih pravila, već i intuitivno jer se i na taj način ona uklapaju u postojeće iskustvo učenika, vidimo da pojam «mehaničkog» ne isključuje pojam «kognitivnog», i obrnuto.

U vezi sa svesnom aktivnošću jeste i pitanje treba li učenik da bude svestan sličnosti i razlika između maternjeg i jezika koji uči, i, ako treba, u kojoj fazi učenja i u kojoj meri. Istovremeno, to je i pitanje uključenosti maternjeg jezika u nastavu drugog jezika. U koncepciji iz 1966. zauzima se stav da «nastavu srpskohrvatskog jezika treba organizovati po mogućnosti bez upotrebe maternjeg jezika učenika» (*Priručnik 1,* 1966:17), kao i da «nikako ne treba na početnom stupnju pribegavati upoređivanju obrazaca i oblika srpskohrvatskog jezika sa odgovarajućim obrascima u maternjem jeziku učenika kada između njih postoji razlika.» (str. 17). Ovakav stav posledica je postavke da maternji jezik može negativno uticati na učenje drugog jezika, i da je jedan od načina sprečavanja ovog uticaja nastojanje da se dva jezička sistema drže odvojeno. U fazi u kojoj se pretpostavlja da je učenik ovladao sistemom drugog jezika uvode se elementi kontrastiranja jezika, ali samo u onoj meri koliko je to u funkciji daljeg učenja. S druge strane, maternji jezik od samog početka treba da bude uključen u pripremi za nastavu. Smatra se da razlike između dva jezika treba da poznaje nastavnik da bi lakše realizovao program. Nastavnik treba da bude svestan one jezičke građe čije savlađivanje predstavlja problem učenicima određenog maternjeg jezika, jer će tako lakše shvatiti razloge zbog kojih učenici prave greške i određenoj građi posvetiti odgovarajuću pažnju.

Nasuprot ovome, «komunikativna metoda dozvoljava upotrebu maternjeg jezika u nastavnom procesu; međutim, maternji jezik nije prisutan u fazi pripreme materijala.» (Točanac-Milivojev, 1997:81). Smatra se da upoređivanje jezika u nastavne svrhe nije potrebno, što je, opet, posledica kognitivnog pristupa prema kojem je nemoguće sprečiti prenošenje pravila iz maternjeg jezika.

Princip primerenosti uzrastu učenika u didaktici se formuliše kao zahtev da obim i nivo složenosti nastavnih sadržaja i načini njihove obrade odgovaraju uzrasnim mogućnostima učenika. Ističe se da je štetno ne samo pre-

cenjivanje, već i potcenjivanje učeničkih mogućnosti. U nastavi drugog jezika ovaj princip ima upliva i na selekciju materijala i na metode njegove obrade. Sadržaj nastave treba da bude i lingvistički i sociološki i psihološki prihvatljiv učenicima određenog uzrasta (Prebeg-Vilke, 1977:159). U organizovanju nastave drugog jezika neophodno je uvažavati i saznanja prema kojima postoje bitne razlike u usvajanju stranog jezika između učenika do puberteta i učenika nakon završenog puberteta. Kada je u pitanju početna nastava jezika, misli se na potrebu za različitom organizacijom nastave u zavisnosti od toga da li se sa učenjem jezika započinje na ranom uzrastu ili se nastava organizuje za odrasle početnike. U nastavi srpskog kao nematernjeg ove se razlike (na osnovu koncepcije iz 1966) ogledaju u postepenom prelasku sa mehaničkog na kognitivno usvajanje jezika (što, u stvari možemo razumeti kao prelazak sa intuitivnog usvajanja upotrebe jezika, na uključivanje spoznajnih elemenata, sistematizacija i generalizacija). Novija istraživanja u didaktici (Bakovljev, 1992:31) pokazuju da je zabluda da učenici do relativno kasnog uzrasta nisu sposobni za apstrakcije, dedukciju, kritički odnos prema onome što uče. Razvijanje ovih vrsta sposobnosti u mnogome zavisi i od postupaka koji se sprovode u nastavi. Nastava u kojoj se učenici misaono aktiviraju pozitivno utiče i na razvoj ovih sposobnosti. Ne određuje se preciznije koji je to uzrast, između ostalog i zato što i među učenicima istog uzrasta postoje značajne individualne razlike, što je već predmet razmatranja sledećeg principa.

Princip individualizacije u radu ukazuje na potrebu za nastojanjem da «svaki učenik nastavno gradivo obrađuje u obimu kojem je dorastao, na nivou složenosti koji mu je dostupan, pomoću postupaka prilagođenih njegovoj ličnosti i tempom koji mu odgovara» (Bakovljev, 1992:34). Osim razlika u psihofizičkim, emocionalnim i voljnim osobinama, kao i u stepenu obrazovanosti, razvijenosti radnih navika, motivisanosti za učenje, koje se moraju uvažavati u nastavi svih predmeta, nastava srpskog kao nematernjeg susreće se i sa velikim razlikama u osposobljenosti učenika za komunikaciju na srpskom jeziku.

Program iz 1966. prerađen je i dopunjen novim saznanjima 1974. godine (Burzan, 1979:6). Tada su izrađene dve varijante programa (sačinjene prema jednakim postavkama) s obzirom na različite uslove savlađivanja srpskog jezika u različitim sredinama. U periodu do nastanka dve varijante, iskustva su pokazala da učenici mađarskog i rumunskog maternjeg jezika iz homogenih sredina imaju većih teškoća u usvajanju srpskog jezika i često slabije predznanje, dok su učenici iz mešovitih sredina i učenici čiji je maternji jezik jedan od slovenskih jezika u nešto povoljnijem položaju i u školu polaze sa solidnijim predznanjem. Dve varijante programa korak su ka diferencijaciji nastave.

Individualizacija u komunikativnom pristupu usmerena je na identifikaciju različitih potreba pojedinaca ili grupa učenika i selekciju materijala na osnovu jasno definisanih potreba. I ciljevi koji se postavljaju i nastavne strategije usklađuju se sa prethodno utvrđenim potrebama konkretnih učenika. Razrada komunikativnog pristupa podrazumevala je razlikovanje osnovne orijentacije učenja jezika u zavisnosti od: uzrasta, profesije i životne sredine.

Nakon ovoga, imajući u vidu pitanja kojima sam u dosadašnjem izlaganju posvetila pažnju, ukazala bih i na neke karakteristike važećeg Programa za srpski kao nematernji jezik (objavljenog u Službenom glasniku Republike Srbije, Prosvetni glasnik br.10, 12. avgust 2004:40-45).

Ovaj nastavni plan i program razrađen je za prvi i drugi razred osnovne škole. U njemu se mogu uočiti elementi različitih pristupa:

Tako se, na primer, predviđa i usvajanje jezičkih modela (u prvom razredu: imenovanje predmeta i bića, iskazivanje radnje, iskazivanje osobina predmeta i bića, iskazivanje objekta, iskazivanje prostornih odnosa) i osnovnih oblika komunikacije (kazivanje imena, adrese, pozdravljanje, predstavljanje, oslovljavanje; iskazivanje molbe, želje, zahvaljivanja; saglasnost, odbijanje). Princip postupnosti poštuje se i u savlađivanju jezičkih modela i u savlađivanju osnovnih oblika komunikacije. Osnovni jezički modeli iz razreda u razred iskazuju se drugim jezičkim i leksičkim sredstvima, jednostavniji iskazi postepeno se šire i međusobno kombinuju. Predviđaju se i vežbe manipulativnog karaktera (čija je primarna funkcija uvežbavanje, učvršćivanje i automatizacija jezičkih modela - sticanje jezičke kompetencije) i komunikativne vežbe (u kojima se jezik koristi funkcionalno u određenoj govornoj situaciji – u cilju sticanja komunikativne kompetencije). Ističe se potreba za stvaranjem što prirodnijih situacija u učionici, onih koje odgovaraju realnoj komunikaciji i koje podstiču na verbalno uključivanje učenika.

Program ne predviđa nastavu/učenje gramatike u prvom i drugom razredu osnovne škole, odnosno ne predviđa se davanje gramatičkih objašnjenja učenicima. Pravila funkcionisanja jezika učenici usvajaju intuitivno.

Stav prema maternjem jeziku bliži je onom u koncepciji iz 1966: «Da bi se uticaj maternjeg jezika isključio, nastava srpskog jezika organizuje se bez učešća maternjeg jezika, direktnom metodom.» Nastavnik treba da vodi računa o odnosu srpskog jezika i jezika učenika. Poželjno je da nastavnik poznaje strukturu jezika učenika da bi težište rada usmerio na one elemente pri čijem usvajanju učenici najviše greše. Potreba za oslanjanjem na prethodna iskustva ne sadrži se u povezivanju sistema maternjeg i srpskog jezika, već u povezivanju (korelaciji) sa drugim nastavnim predmetima, odnosno u oslanjanju na znanja iz drugih oblasti, osposobljavanju učenika

da ona znanja, iskustva i veštine koja poseduju u maternjem jeziku iskažu i na srpskom jeziku.

Program je jedinstven za sve nacionalnosti. Osim osnovnog, sadrži i prošireni deo za koji se opredeljuju škole na predlog predmetnog nastavnika, a u zavisnosti od: nacionalnog sastava sredine u kojoj učenici žive, srodnosti nematernjeg jezika i jezika učenika, uslova rada u školi i dr. Ističe se i potreba uvažavanja individualnih razlika među učenicima: «Neobično je važno da se poštuje princip individualizacije u radu, s obzirom na to da je znanje jezika veoma heterogeno i među učenicima jednog odeljenja».

I na kraju, umesto zaključka, navela bih neka zapažanja koja donekle relativizuju značaj opredeljivanja isključivo za jedan pristup/metodu u nastavi drugog jezika. «Nema mernih instrumenata kojima se može utvrditi koliko je jedna metoda efikasnija od druge, da li bi pod istim uslovima rada, uspeh jedne grupe učenika bio veći da je radio po ovoj, a ne po drugoj metodi. Metode učenja jezika više su u vezi sa vremenskim periodom njihove aktuelnosti nego sa uspehom u primeni.» (Točanac-Milivojev, 1997:4). U tom smislu ne čini se zastarelim ni Palmerov eklektični stav još iz 1922. godine: «Najbolja je metoda ona koja prihvaća najbolja sredstva da bi došla do željenog cilja.» (Prebeg-Vilke, 1977:31).

Literatura

Bakovljev, Milan (1992). Didaktika (četvrto izdanje). Beograd: Naučna knjiga.

Burzan, Mirjana (1979). Metodički priručnik za nastavu srpskohrvatskog kao jezika društvene sredine od III do VIII razreda osnovnog vaspitanja i obrazovanja, Savremeno obrazovanje, godina XV, broj 3. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.

Dobrić, Nataša (2003). Analiza odeljka gramatika u nastavnom programu za srpski kao nematernji jezik u vertikali (Specijalistički rad iz Glotodidaktike i metodike nastave srpskog jezika). Novi Sad: Odsek za srpski jezik i lingvistiku, Filozofski fakultet.

Filipović, Rudolf (1971). Kontakti jezika u teoriji i praksi, Prinosi metodici nastave živih stranih jezika. Zagreb: Školska knjiga.

Jukić, S., Lazarević, Ž., Vučković, V. (1998). Didaktika. Jagodina: Učiteljski fakultet u Jagodini.

Kočiš, Nikola; Čipkar, Andrej; Jerković, Jovan; Brunet, Elemer (1966), Srpskohrvatski u školama narodnosti, Priručnik za učitelje i nastavnike 1. Novi Sad: Pokrajinski zavod za izdavanje udžbenika.

Kremzer, Nikola (1983). Osnove metodike nastave nemačkog jezika. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Maksimović, Biljana (2003). Didaktičko-metodička transpozicija programskih sadržaja odeljka GRAMATIKA u udžbenicima srpskog jezika kao nematernjeg u višim razredima osnovne škole (Specijalističke studije iz Glotodidaktike i metodike nastave srpskog jezika). Novi Sad: Odsek za srpski jezik i lingvistiku, Filozofski fakultet.

Mikeš, Melanija (2002). Komunikativna ravnopravnost, Kakve promene iziskuje nastava srpskog kao nematernjeg jezika. Beograd: Prosvetni pregled, 3. oktobar 2002.

Mosković, Vera (1960). Metodika nastave stranih jezika. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.

Nastavni program za srpski kao nematernji jezik. Službeni glasnik SR Srbije, Prosvetni glasnik br. 2, 15. avgust 1990; Službeni glasnik SR Srbije, Prosvetni glasnik br. 4, 31. maj 1991.

Nastavni program za srpski kao nematernji jezik. Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik br.10, 12. avgust 2004.
Petrović, Elvira (1988). Teorija nastave stranih jezika. Zagreb: Školska knjiga.
Posebne osnove školskog programa za 1 razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. Republika Srbija, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, 2003.
Prebeg-Vilke, Mirjana (1977). Uvod u glotodidaktiku. Zagreb: Školska knjiga.
Tanović, Mustafa (1972). Savremena nastava stranih jezika, teorija i praksa. Sarajevo: Svjetlost.
Točanac-Milivojev, Dušanka (1997). Metode u nastavi i učenju stranog jezika. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
Šamić, Midhat (1959). Metodika nastave i tehnika učenja živih jezika. Sarajevo: Svjetlost.
Šupica, Maja (2003). Individualizacija nastave srpskog jezika u višim razredima osnovne škole (Specijalistički rad iz Glotodidaktike i metodike nastave srpskog jezika). Novi Sad: Odsek za srpski jezik i lingvistiku, Filozofski fakultet.

A SZERB MINT NEM ANYANYELV OKTATÁSÁNAK NÉHÁNY KÉRDÉSE MÓDSZERTANI ÉS ELVI SZEMPONTBÓL

A dolgozatban a nem anyanyelv, illetve az idegen nyelv oktatásában alkalmazott módszerek jellegzetességeit és megközelítési módjait vizsgáljuk, különös tekintettel a kiválasztott didaktikai elvekhez való viszonyulásra. Figyelmünk kiterjed: a tudományosság elvére, a szisztematikusság (rendszerszerűség) és a fokozatosság elvére, a tudatos tevékenység elvére, valamint a tanuló életkorának és individualtiásának elvére. Összevetve a környezetnyelv tanításának alapelméletét – amelyet a *Srpskohrvatski u školama narodnosti* című kézikönyvben foglaltak össze – az idegen nyelv oktatásában alkalmazott kommunikációs megközelítéssel, megállapíthatjuk, hogy annak nyelvészeti és pszichológiai megalapozottsága eltérő, ami egy sor különbözőséget feltélez. Mindez az oktatás tartalmának kiválasztásában, annak megszervezésében, a nyelvelsajátítás mechanikus vagy kognitív felfogásában, a nyelvtantanítás szerepében a nyelvoktatás során, valamint az anyanyelvnek az órákon való alkalmazásában illetve kerülésében nyilvánul meg.

A dolgozat második részében rámutatunk a szerb mint nem anyanyelv (környezetnyelv) oktatási programjának bizonyos jellegzetességeire. A programban ugyanis különböző megközelítési módszerek észlelhetőek, hiszen az előirányozza a nyelvi modellek és a kommunikáció alapjainak elsajátítását, a tanulóknak nyelvi jártasságot nyújtó manipulációs jellegű gyakorlatok, valamint a diákokat kommunikációs készséggel felruházó kommunikációs gyakorlatok révén.

ON A FEW METHODOLOGICAL AND THEORETICAL QUESTIONS OF TEACHING SERBIAN AS A SECOND LANGUAGE

This paper presents the author's observations of the characteristics of different approaches and methods in the teaching of a second/foreign language and discusses their relationship with some selected didactic principles. The following principles are included: the scientific principle, the principle of systematism and gradualness, the principle of conscious activity, the principle of appropriateness to students' age and the principle of individualisation during learning. The paper also analyses some characteristics of the current curriculum for Serbian as a second language.

ETO: 809.451.1–2(0.064) CONFERENCE PAPER

KATONA EDIT

IGEKÖTŐ-HASZNÁLATI SAJÁTOSSÁGOK

A Study of the Characteristics of Verbal Prefixes

A szerző dolgozatában a magyar igekötőrendszer változásával foglalkozik, az igekötős igék néhány típusának elterjedtségét vizsgálja egy kérdőív alapján. Az foglalkoztatja, hogy az új igekötős igék mennyire közismertek, elfogadottak, illetve sejtenek-e bennük az adatközlők többlettartalmat a régi igekötős forma vagy a jobbára azonos jelentésű igekötőtlen alak között. Néhány ige esetében bebizonyosodik, hogy a beszélők az új igekötős alakkal aspektusbeli vagy akcióminőségbeli különbséget akarnak kifejezni, illetve a sűrítés igénye hozza létre őket. Ugyanakkor a divat és az igénytelenség szerepét sem hanyagolhatjuk el egyes új alakulatok elterjedésével kapcsolatban. Egyes igekötős igék többletet fejeznek ki, más esetben pedig a divat hozza magával a térhódításukat. Némely új alakulatok a rokon értelmű szavak sorát homályosíthatják el.

Kulcsszavak: igekötő-használat, nyelvújulás, felmérés, értelmezés, divatszavak, akcióminőség, sűrítés.

Közismert tény, hogy a nyelv változásai követik a társadalmi, történelmi, gazdasági átalakulást. A XX. század utolsó évtizede ebből a szempontból bizonyára választóvízként jelenik meg a magyar nyelv életében. Ahogy Zsirai Miklós megfogalmazta, vannak olyan időszakok, mikor „a fejlődés kitör a medréből, amikor a történeti események hullámai rohanvást torlódnak egymásra" (FÁBIÁN, 1995: 93–94.), amikor a nyelvnek megújulásra van szüksége. A magyar nyelv a változások forgatagában él. Az új értelmező szótár munkálatai is megmutatták, hogy sok szó került a süllyesztőbe, és sok a frissen létrejött alakulat. De mivel a szótárírás mindig az élő nyelvhasználat mögött jár, az új szavak özöne nem kerülhetett be a szótárakba. Ezeknek egyébként is ki kell még állniuk az idő próbáját. Az új szavak elfogadása egy tudatos nyelvtervezési folyamat része kell, hogy legyen. Az elmúlt két évtizedben nem beszélhetünk nyelvújításról, inkább nyelvújulásról, ami a beszélők ösztönös nyelvalkotó tevékenységének eredményeként jön létre. A rendszerváltásnak szótára is megjelent (Vértes Csaba szerk.), Minya Károly pedig *Mai magyar nyelvújítás* című könyvében gyűjtötte össze a neologizmusokat.

A mai nyelvben fellelhető irányzatok közül ki kell emelnünk az igekötős igék körének nagyfokú terjedését, folyamatos bővülését. Az új igekötős igék tömkelegének a megjelenése mindenképpen nyelvújulásról, nyelvi változásról, változó nyelvről tanúskodik. A hivatalos nyelvművelés eme igék javarészét nem fogadja el, illetve küzd ellenük, ám a sajtónyelvben, a tudományos és társalgási nyelvben élik világukat, burjánzanak megállíthatatlanul. Tulajdonképpen szinte feltérképezhetetlen a jelenlegi helyzet, mert naponta szembesülünk ismeretlen, váratlan alakulatokkal. Megállapíthatjuk, hogy az igekötős igék állománya átalakulóban van. A nyelv mindig átmeneti állapotban van, igekötős igéink rendszerére most ez fokozatosan vonatkozik.

Olyan szempontból is átmeneti kategória az igekötő, hogy a lexikát érinti-e a változás, vagy a grammatikát, szintaxist. Hiszen az igekötő megváltozása a vonzatviszonyokra is kihatással lehet. Pl. *nyilatkozik – azt nyilatkozta* – a szó újabban terjedő igekötős alakja már főleg tárgyas alakban él – *lenyilatkozta.* (Az alanyi ragozású forma – *lenyilatkozik* – használata kevésbé jellemző.) Többen úgy minősítik eme igéket, hogy nem teljes stílusértékűek, Fülei Szántó Endre (1989: 310) a kreatív nyelvhasználat termékeiként tartja őket számon.

A szakirodalom régóta kárhoztatja bizonyos igék igekötős vagy éppen igekötőtlen használatát. Ezek azonban makacsul tartják magukat a nyelvhasználatban, az utóbbi években pedig valóságos reneszánszát éli az igekötős igék alkotása. Nem kétséges, hogy a norma tekintélye megcsappant, a nyelvhasználatot nagymértékben a kereskedelmi adók riporterei alakítják, akik figyelő szemüket nem tartják az irodalmi nyelven, a nyelvi normán, elsősorban a társalgási nyelvből és más médiumok szóhasználatából táplálkoznak.

Az igekötős igék állományának gyarapodása egyfelől teljesen új igekötős igék kialakulásával történik: *bemikrofonozzák, alulteljesít, leural, bevizsgál, bejósol, becsajozik,* másfelől a már meglevők új jelentést kapnak: *beakaszt, beszív, beriaszt, lebeszél, leolt, begyullad.*

Forrongó igekötőrendszer

Ha a magyar igekötőrendszer állandó és nagymértékű változását vizsgáljuk, felmerül a kérdés, miért történik ez, miért forrong, miért forronghat az igekötőrendszer. Pátrovics Péter kifejti, hogy igekötőrendszerünk a fejlődésnek még a korai stádiumában van, ennek szemantikai jellegű bizonyítéka, hogy a magyar igekötők többsége ma is őrzi eredeti irány- vagy helyhatározói jelentését, és ez arra utal, hogy a szemantikai átértékelődés folyamata még nem zárult le (PÁTROVICS, 2002). Egyes kutatások viszont az igekötőket nyelvünk ősi fejleményei között tartják számon (pl. HONTI, 2001).

Kiefer az igekötők kialakulását olyan többfázisú folyamatként írja le, amely során grammatikai és szemantikai átértékelődésen mennek át az ige-

kötők. Ebben a folyamatban a határozói jelentéstől eljutnak az akcióminőségbeli és/vagy aspektuális jelenségig. Az akcióminőségbeli jelentés gyakran együtt jelentkezik a határozóival.

Hadrovics szerint a magyarban az igekötők az irányjelölés mellett a cselekvésnek a befejezett, egyedi, egy alkalomra vonatkozó jellegét is kifejezik, ami tárgyas igéknél összefügg a határozott névelő vagy a mutató névmás használatával. Az igekötős ige az egyes, konkrét jelentést írja le, az igekötő nélküli az általános cselekvés megnevezésére szolgál.

Kijelenthető, hogy igekötőink nem jutottak el a fejlődés végső fokára, nem váltak affixumokká. A grammatikalizáltság fokának megítélése eltérő a róluk szóló szakirodalomban. Egyesek laza kapcsolatnak vélik az ige és igekötő között fennálló összefüggést, mások összetételnek. Ismét mások ennél is szorosabb kapcsolatnak tartják. Abban meglehetősen egyöntetű a szakirodalom, hogy a magyarban csak egy igekötő, a *meg-* jutott el a kiüresedésig, az átalakulás harmadik fokáig, melyben a határozói jelentés már nincs jelen, amikor az igekötő transzparenssé válik, és csak az esemény befejezettségét jelöli.

A felmérés indokai és anyaga

A feltűnően sok új igekötős ige jelentkezése a társalgási és sajtónyelvben felveti a kérdést, miért érzik szükségesnek a beszélők főleg a *le-* és a *be-* igekötők használatát számos ige mellett. Ha más igekötős igét, az ige igekötőtlen alakját vagy más kifejezést ajánlunk diákjainknak, azt a választ kapjuk, hogy az nem ugyanazt jelenti. Pl. a fiúk *becirkuszoltak*, reggel *bealudtam* stb. A fiatalok és a sajtó nyelvhasználatára rácsodálkozva önkéntelenül adódik a kérdés, mennyire terjedt el egyik-másik kifejezés használata, ismerik-e egyáltalán tömegesen, illetve feltételeznek-e benne az igekötőtlen vagy a megszokott igekötős alakhoz viszonyítva bizonyos többletjelentést.

A magyar nyelvben a meglévők mellett jelenleg formálódó akcióminőségeknek megvoltak a szemantikai, akcióminőségbeli előképei valamiképpen korábban is. A sajtónyelvi, társalgási és ifjúsági nyelvi és argó jellegű kifejezések kialakulását tehát a köznyelvben meglévő hasonló morfológiai felépítésű és akcióminőségbeli igék analógiája segíti elő. A már meglévő minta alapján generálják a beszélők az új alakokat. Az adott igekötők más igék mellett is az adott akcióminőség jelentésében jelennek meg. (Az akcióminőségek megnevezését Pátrovics Péter (2002) felosztása alapján végeztem el.)

A *disztributív* jelentésű (és egyben akcióminőségű) (több alannyal vagy tárggyal ismétlődő cselekményeket kifejező) igék mai formáinak előzményei: *letisztáz, lemásol.* Példaanyagomban a *leszervez, lenyilatkozik* képviseli ezt a *típust.*

Az iniciatív-rezultatív akcióminőségű új igekötős igék közül, melyek létrejöttéhez a *beindul, beakaszt, beszív, berúg* igék analógiája járul hozzá nem választottam példát, mivel a *begyullad, bedilizik, bekattan* elterjedtségével tisztában voltam, de a beszélgetések során hitetlenkedve hallgattam, hogy a számomra teljesen idegen *beparázik* mindennapos, sőt felhívták a figyelmemet egy számomra elég talányos jelentésű igére: *bepukkad.* (Talán azt jelenti: 'hirtelen felpukkad'.)

Az *augmentatív* akcióminőséget kifejező igék az eredmény teljes elérésére irányulnak, kialakulásuk alapját a *szétrobbant, szétbont, szétver* típusú igék vetették meg. Példaanyagomból a *szétkábítózta az agyát* szerkezet sorolható ide.

A mozzanatosság jelentéstartalmával bíró *be-* igekötős igék közül a *beájul* került be a tesztbe. Érdekelt, hogy a népszerű magyar film nyomán mennyire terjedt el a használata, illetve hogyan magyarázzák a jelentését az adatközlők valamint, hogy milyen rokon értelmű szavakkal helyettesítik *A felvállal/bevállal/bealszik* esetében arra voltam kíváncsi a beszélők válaszai elárulnak-e akcióminőségbeli/aspektusbeli többletet a *vállal/elvállal/elaludt* alakokhoz képest. Az is izgatott, hogy a *bejósol/beazonosít* jelentése a válaszadók szerint mennyiben tér el a *megjósol/azonosít* alakoktól. Míg a *beriaszt* igét jelentéssűrítő jellege miatt választottam.

A teszt ide vonatkozó példamondatai

Értelmezze *a kiemelt szót,* vagy válasszon helyette egy rokon értelmű kifejezést!

1. *Felvállalná-e* valaki a családban ezt a feladatot?
2. Én ma reggel megint nagyon *bealudtam.*
3. Akkor lenne legtöbb időm, ha még egy gyereket *bevállalnék.*
4. Mindjárt jövök, de előbb még *beriasztom* az épületet.
5. Én mindent jó előre *leszerveztem.*
6. Nem tudtam *beazonosítani* ezt a személyt.
7. Anyám *beájulna,* ha hallaná.
8. Kriszta tisztára *szétkábítózta* az agyát.
9. Ezt én már többször *lenyilatkoztam* a sajtónak.
10. Az eredmények alapján még nem lehet *bejósolni* a várható reakciókat.

Az adatszolgáltatók és az eredmények

A felmérésben az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Karának 35 magyar anyanyelvű hallgatója és a zentai Bolyai Tehetséggondozó Gimnázium 34 tanulója vett részt. Mivel a fenti intézmények diákjai egész Vajdaság területéről verbuválódnak, szűkebb helyi sajátosságok feltérképezésére nem nyílt alkalom. A felmérőlapon szereplő tíz ige az adatközlők túlnyomó többsége számára ismert volt, csak *a beriasztja az épületet* és a *szétkábítózta az agyát* esetében volt 70, illetve 80 százalékos az eredmény.

Az alábbi adatok számszerűen mutatják, mely igéről nyilatkozott úgy az adatközlő, hogy ő is és környezete is használja az adott igét (az első szám), illetve hogy csak ő vagy csak a környezete él vele (második szám).

Felvállal (26+19), bealszik (13+16), bevállal (26+22), beriasztja az épületet (1+4), leszervez (13+19), beazonosít (31+19), beájul (8+26), szétkábítószerezte az agyát (17+15), lenyilatkozta (3+9), bejósol (5+9).

A megadott igék értelmezését végezve az adatszolgáltatók a következő megoldásokhoz folyamodtak:

Felvállal (megtesz, megcsinál, elvállal, bevállal, elvégez), *bealudt* (elaludt, sokáig aludt, tovább aludt, mint szokott), *bevállal* (elvállal, vállal, felvállal, tervbe vesz, örökbe fogad, magyarázat: az ige a vállalás merészségére utal), *beriasztja* az épületet (felriaszt, bekapcsolja a riasztót, bebiztosítja az épületet, szól mindenkinek), *leszervez* (megszervez, elrendez, elintéz, előkészít, lerendez, lebeszél), *beazonosít* (felismer, identifikál, azonosít), *beájulna* (elájulna, megbotránkozna, szívrohamot kapna, megrémülne, meglepődne, meghökkenne, elalélna, összeesne, meghalna, kifeküdne), *lenyilatkozta* (lead, interjút ad, elmond, kifejt, említ), *bejósol* (megjósol, megmond, nem tudjuk kitalálni/meghatározni).

A fenti válaszokból kiemelném, hogy a *bevállal* esetében az adatközlő a vállalás merészségét hangsúlyozza, tehát érez benne intenzitásbeli többletet. A *beriasztja az épületet* új jelentését tulajdonképpen jobbára azok közül is kevesen határozták meg jól, akik ismertként tüntették fel ('bekapcsolja a riasztót'). A többször is feltűnő válasz valójában metonimikusan értelmezi a szerkezet jelentését – *felriasztja az épületet* – vagyis *az épület lakóit.*

A *beazonosít* igére adott válaszokat olvasva önkéntelenül felmerül az elemzőben az a gondolat, hogy a *beazonosít* terjedése a vonzatviszonyokkal is magyarázható. A *beazonosít* leszűkíti a vonzatok számát és típusát, mivel egyértelműen divalens tárgyas igeként funkcionál (vki *beazonosítja* az illető személyt), míg az *azonosít* használatakor a határozói kiegészítést is igénylő változat is ott motoz a beszélő agyában (valaki *azonosít* valakit valakivel, valamit valamivel).

Jelzésértékű, hogy a *felvállal* magyarázataként is előfordul a *bevállal,* és viszont, valamint hogy a *leszervez* rokon értelmű szavaként is feltüntetik az újabban terjedő *lerendez, lebeszél* igéket, tehát nem érzik őket idegennek.

A *beájul* magyarázataként megjelenő sok rokon értelmű szó láttán viszont elgondolkodunk, kár volna, ha mindezeket kiszorítaná egy divatszó.

A *bejósol* szakszóvá kezd minősülni az utóbbi időben. Elsősorban a pszichológiai jellegű előadások, dolgozatok szinte elmaradhatatlan kifejezéseként él, mintha a szakma valami tudománytalan, pejoratív jelentést érezne a *megjósol* igében. (Pl. Faji ítéletek mérésében az eredmény bejósolja az amygdala-aktivitást. Mahazarin Banaji: *Rejtőzködő attitűdök, sztereotípiák.* Osiris, Bp. 2003. 6. o.)

A (tisztára) *szétkábítózta az agyát* vonzatszerkezetben az igekötő sűrítő jellege domborodik ki, a *lecsengette a villamost, kicsengette a barátját* példákhoz hasonlóan. A szerkezetet analizálva két jelentés összefonódásának lehetünk szemtanúi: kábítószert fogyasztott, és tönkretette az agyát.

Az összetett jelentést emelik ki a javarészt eredményjelleget hangsúlyozó válaszok: szétkábítószerezte, szét/bedrogozta, elkábítózta/elkábítószerezte az agyát.

A jelentés egy momentumára utalnak a következő megoldások: eltompította, szétrongálta, elvesztette, túlhajszolta, szétélvezte, tönkretette, elkábította az agyát, mérgezte magát, drogos.

Az egyik momentumot hangsúlyozók a következő magyarázatokkal szolgáltak: több kábítószert vett be a kelleténél, túl sokat kábítószerezett, sokszor használ kábítószert, sok kábítószert fogyasztott, kábítószerfüggő lett. (Az agyra eme válaszokban nem történik utalás.)

Mindkét momentumra rámutatnak az alábbi válaszok: a kábítószer káros hatással volt az agyára, tönkretette magát a droggal, tönkretette az agyát a kábítószerekkel, tönkretette a szervezetét a kábítószerrel, a mérhetetlen kábítószertől csökkent az öntudata. Megjegyzendő, hogy az összetett jelentést minden esetben az egyetemisták fogalmazták meg. Egyébként az igék ismeretében nincs jelentős különbség a két korosztály képviselői között, inkább a megfogalmazás bősége, teljessége határolja el őket egymástól.

Összegezés

Az új igekötős igék burjánzását vizsgálva megállapíthatjuk, hogy kialakulásuk a nyelv lehetőségeit feszegeti. A beszélők új árnyalatokat, akcióminőséget óhajtanak kifejezni, s a befejezettséget aspektusát is hangsúlyozni kívánják. Ez a jelenség szinte mozgalomjelleget öltött, a közös alkotás izgalma vett erőt a beszélők tömegén. A divatszerűség tényét, időnként túlhajszolását nem lehet tagadni, de az igény jelenlétét sem, hogy valamit pontosabban határozzunk meg.

Nem kis derültséggel hallgattam a napokban a televízióban nyilatkozó orvost, aki arról beszélt, hogy *lekezelte a betege lábát,* korábban éppígy csodálkoztunk a *lejelenti* a műsort vagy a *lekérdezi* a kérdőívet térhódításán. Gyermekem a minap azzal a mondattal tért haza az iskolából, hogy *a tanár nagyon beidegelt.* Vitánk, hogy ez az új szó (amelyet egyébként most a számítógépem javítóprograma is aláhúzott), szóval, hogy ez többet jelent-e a *felidegesedett* igénél, még nem jutott nyugvópontra. Bizonyára a forrongó magyar igekötőrendszer is le fog tisztulni egy idő után, ugyanakkor az állandó változásokra mindig fel lehetünk készülve.

Irodalom

Fábián Pál (1995): Nyelv és rádió. (Zsirai Miklós emlékének.) Bp. Magyar Rádió
Fülei Szántó Endre (1989): Gondolatok a magyar igekötők státuszáról. MNy. 3. sz.
Hadrovics László (1994): Igekötőink és a fordítás hűsége. In: Nyomárkay István (szerk.): Segédkönyv a szlavisztikai szemináriumi gyakorlatokhoz Hadrovics László válogatott írásaiból, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
Kemény Gábor (1992): Igekötő-elhagyási tendencia: normasértés vagy normatágítás. In: Kemény Gábor (szerk.): Normatudat – nyelvi norma. Linguistika. MTA Nyelvtudományi Intézete
Minya Károly (2003): Mai magyar nyelvújítás. Tinta Könyvkiadó. Bp. 2003.
Honti László (2001): A magyar igekötő: nyelvünk kései jövevénye? In: Újabb tanulmányok a strukturális magyar nyelvtan és a nyelvtörténet köréből. Kiefer Ferenc tiszteletére barátai és tanítványai. (Bakró-Nagy Marianne – Bánréti Zoltán – É. Kiss Katalin szerk.), Osiris Kiadó, Bp.
J. Soltész Katalin (1959): Az ősi magyar igekötők. Akadémiai Kiadó, Bp.
Kiefer Ferenc (1996): Az igeaspektus areális tipológiai szempontból. MNy. 3. sz.
Pátrovics Péter: Néhány gondolat a magyar igekötők eredetéről, valamint aspektus- és akcióminőség-jelölő funkciójuk (ki)alakulásáról. Magyar Nyelvőr, 2002. 4. sz. 481–489.

A STUDY OF THE CHARACTERISTICS OF VERBAL PREFIXES

The paper deals with changes in the Hungarian verbal prefix system. It examines the spreading of several types of verbs which take verbal prefixes, the number of which has been on the increase. The main focus of the paper is how well-known and accepted the new verbs which take verbal prefixes are, and whether speakers believe these verbs bear some additional meaning in comparison to the verbs which take the old prefixes and the verbs which are used without prefixes. In the case of a few verbs, it is proven that speakers intend to express differences in aspect or aktionart using the new verbal prefixes, or that they resort to using these new forms with the aim of condensing meaning. At the same time, the influence of fashion and indifference cannot be underestimated when it comes to the spreading of some of the new forms. Some verbs which take verbal prefixes express some additional meaning while others spread because they become fashionable. Some new forms may overshadow a group of synonyms.

ETO: 809.451.1:808.61/.62(0.064) CONFERENCE PAPER

MARKO ČUDIĆ

ÚJABB ADALÉKOK AZ ÉSZAK-VAJDASÁGI TÉRSÉGBEN ELŐFORDULÓ MAGYAR-SZERB VONATKOZÁSÚ NYELVI INTERFERENCIAJELENSÉGEK TANULMÁNYOZÁSÁHOZ[1]

On Hungarian-Serbian Language Interferences in the Region of Northern Vojvodina

A szöveg azoknak a hatásoknak egy töredékes részét hivatott bemutatni és megvizsgálni, amelyeket az észak-vajdasági szerb ajkú, illetve kétnyelvű lakosságra a magyar nyelv gyakorolt, illetve gyakorol. A szöveg szinkróniai alapokon nyugszik, hiszen az anyag empirikus gyűjtés eredménye. A szerző megkísérelte bemutatni ezeket a nyelvi kölcsönhatásokat valamennyi nyelvi szinten, amelyen észlelte őket.

Kulcsszavak: nyelvi interferenciák, nem-standardizált nyelvi varietások, adó nyelv, befogadó nyelv

1. Bevezető rész: az ún. perifériikus beszéd fogalma és problémái

Uriel Weinreich, a 20. századi amerikai nyelvészet ma már klasszikus figurája mintegy fél évszázaddal ezelőtt rögzítette mai napig érvényes nyelvi interferencia-definícióját: „[a nyelvi interferenciák] olyan eltérések a normától, melyek kétnyelvű beszélőknél fordulnak elő, több mint egy nyelv ismerete következtében. [...] Az *interferencia* fogalma a *nyelvi minták (language patterns)* átrendezését is magában foglalja,e folyamat pedig azért következik be, mert a fonológiai rendszerbe, a morfológiába és a szókészletbe idegen elemek nyomulnak be."[2] Ebből elég egyértelműen lekövetkeztethe-

1 A jelen tanulmány szövege a belgrádi Filološki pregled (Philológiai Körkép) c. folyóiratban (XXX. évf, 2003/2 sz, 187-205 o.) megjelent szerb nyelvű tanulmány alapján készült, illetve annak rövidített, átdolgozott változata

2 Uriel Weinreich: Languages in contact. Findings and Problems. Linguistic Circle of New York, 1953, 148. o.

tő, hogy jelen tanulmány egy *nem-standardizált* nyelvre korlátozódik, egy olyan normán kívüli nyelvjárásra, amelyet kétnyelvű szerb-magyar, illetve egynyelvű szerb alanyok beszélnek a címben megjelölt földrajzi térségben. A *beszéd* alatt itt *nyelvjárást,* precízebben fogalmazva *nyelvi variétást* értünk. Nem áll szándékunkban normatív nyelvi ítéleteket hoznunk, bár leszögezhetjük, ezeknek a dialektális nyelvi formáknak a megítélése még mindig viszonylag negatív. Egy másik híres amerikai nyelvész, Joshua A. Fishmann szerint, „ott, ahol még mindig normatív-purista nyelvpolitikai elvek uralkodnak, az interferenciára úgy tekintenek, mit valami *nem tökéletes* dologra – nem a beszélőnél és annak nyelvi produkciójában (language production), hanem *magában a nyelvben.* Másrészt viszont vannak olyan többnyelvű kontakthelyzetek, amelyekben tudatos, célravezető interferencia uralkodik. Ilyen helyzetekben az adott nyelv(ek)et beszélők igyekeznek saját nyelvi produkciójukba egy másik nyelv minél több elemét és vonását átmenteni, beleszámítva ide (nagyon szélsőséges esetekben) a hangsúly, a hanglejtés és a gondolatformák (*Denkformen*) átültetését is."[3] A helyzet az általunk vizsgált nyelvi-földrajzi terület részben igazolja Fishmann gondolatát.

2. A szerb mint befogadó nyelv (szinkronikus metszet)

A délszláv állam kialakítása az első világháború után viszonylag radikális változásokat hozott a vajdasági magyar-szerb nyelvi kölcsönhatások további alakulásában, hiszen most már mindinkább a magyar nyelv válik kisebbségi nyelvvé, ami azt a következményt vonta maga után, hogy immáron inkább a magyar nyelv vált befogadó nyelvvé (főleg az adminisztratív kifejezések terén), holott mindaddig a helyzet épp fordított volt. Ez mégis nem jelentette azt, hogy a szerb nyelvből egy csapásra eltűnt volna a rengeteg magyar hatás, magyar elem, amely a 19. századi vajdasági és szélesebb értelemben vett magyarországi szerb nyelvet erősen jellemezte.[4]

Megvizsgáljuk tehát sorjában, a nyelvi színtek iskolás sablonját követve, mely nyelvi színteken mily módon jelentkeznek manapság magyar-szerb viszonylatú nyelvi kölcsönhatások:

3 Joshua A. Fishman: Sociologija jezika. Svjetlost, Sarajevo, 1978, 176-177 o.

4 Nagyszámú 19. századi Magyarországon (illetve a Vajdaságban) keletkezett szerb irodalmi mű nyelvi anyaga igazolja, mennyire erős volt ez a magyar hatás: a szerb írók nem csak stilisztikai-retorikai eszközként használtak magyar szavakat, néha még egész mondatokat is. Elég itt csak három szerzőt említeni: Jakov Ignjatović, Thököly Száva (Sava Tekelija) és Jovan Sterija Popović (gondolunk itt leginkább ez utóbbi szerző Rodoljupci c. komédiájára, amely szinte hemzseg a hungarizmusoktól).

2.1. Fonológiai szinten előforduló interferencia-jelenségek

Ami a Vajdaságot illeti, az itteni szerb beszélők nem használnak nyelvükben olyan fonémás realizációkat, amelyek arra következtethetnének, hogy a magyar fonológiai rendszerből vették volna át őket. A magyarországi szorványszerbeknél ez a jelenség azonban annál jobban érzékelhető. Navracsics Judit szerint Magyarországon ma nem több, mint 5000 szerb ajkú ember él.[5] Ennek a számnak nagy százaléka erősen „küszködik" a magyar fonológiai rendszer hatása ellen, bár nem sok sikerrel, hiszen többségük szerb /e/ helyett magyar /e/-t ejt, a leggyakrabban előforduló magyar magánhangzó tehát rányomta bélyegét az anyanyelvükre. Úgyszintén nem ritka a magyarországi szerbség berkeiben az akcentusátvevés is (az első szótag erős hangsúlyozása), valamint a /ty/ és /gy/ afrikáták, illetve a /cs/ hang valamivel palatálisabb („selypítősebb" kiejtése).

Ha abból indulunk ki, hogy a fonológiai rendszer (illetve az akcentusok) a legalapvetőbb, szinte invariáns része a nyelvnek, nem nehéz rájönnünk, miért csak ott jelentkezik ezen a szinten is interferencia, ahol egy adott lakosság abszolút kisebbségben van.

2.2. Kölcsönhatások a morfológia és a szóképzés szintjén

Ez a nyelvi szint is viszonylag „ellenállónak" mutatkozott a magyar hatásokkal szemben. Mégis, rá lehet akadni néhány érdekes példára. Tudvalevő ugyanis, hogy a vajdasági (főleg az észak-vajdasági) szerb beszélők körében nagyon elterjedt a deminutivusi forma használata magyar személynevek „szerbesítése" esetében, akkor is, amikor a magyar beszélő nem használna deminutivusi alakot: így az észak-vajdasági szerbek nyelvében szinte mindig a *Lacika,* a *Ferika* (figyelem, a magyar deminutivus itt csak ürügy a szerb *nőnemű* deminutivus egy formájának használatához, ugyanis ezeknek a kicsinyítőképzős magyar személyneveknek a deklinációja teljes mértékben a szerb nőnemű főnevek deklinálási paradigmáját veszi át: *Ferike, Feriki, Feriku,* stb, bár a *Nikola* vagy a *Laza* személynév is így deklinálódik). Fonetikai adaptáció jön tehát létre, hiszen a szerb nyelv megengedett szóvégi szótagrendszerétől távol állna, idegenül hangzana egy ilyen, alakilag hűen átvett magyar személyes név. Olyan helyeken azonban, ahol magyarok csak szorványosan élnek (pl. Pancsova, Versec, a Szerémség, stb.) ezeket a neveket nem látják el kicsinyítő képzőkkel, marad tehát a *Laci* (és értelemszerűen a deklinációja is marad hímnemű: *Lacija, Laciju*...). Észak-Vajdaságban azonban néhány, nem igazán kétnyelvű ember ennél még messzebre megy, és teljesen *szerb személynevekre* alkalmazza, félig tréfásan, eze-

5 Navracsics Judit: A kétnyelvű gyermek. MTA Nyelvtudományi Intézet/Corvina, Budapest, 1999, 45. o.

ket a magyarból átvett képzőket. Egy ilyen beszélgetéstöredéket jegyeztünk fel Csóka község egyik gyümölcsösében:

– Zdravo, *Vojokam*! (nyílt, „szerbes" hangzású /o/-val!)

– Zdravo, *Radokam?* Dolazi li danas *Brankokam* da nam pomogne?

Meg kell azonban jegyezni, hogy ezt a jelenséget csak három (többnyire egynyelvű) szerb beszélőnél fedeztük fel Csóka községben, így lehet, hogy csak egy figyelemre méltó nyelvi occasionalizmusról van szó.

2.3. Interferenciák lexikai szinten

A lexikai szint, mint az bármelyik nyelvi interferencia-relációtól teljes joggal elvárható, itt is természetesen a legbővebb anyaggal szolgál minden kutatónak. Célunk itt nem a leginkább bevett, a legjobban beleolvadt hungarizmusok áttekintése, az olyan hungarizmusoké, amelyek már szinte az egész szerb nyelvterületen rögzültek és közhasználatban vannak, sőt, néhány szerb tankönyvben is említik őket[6], mint például az *alas, astal, ašov, čarda, pajtaš, gulaš, paprikaš* és e.h. Itt néhány olyan lokalizmust (provincializmust) említünk, amelyeket csak szerb-magyar tájszótárakban lehet megtalálni és amelyek szerbiai szerb beszélőnek teljesen érthetetlenek lennének. A következő szólista a mai napig használatos Észak-Vajdaságban, főleg az idősebb lakosság körében:

atar *(határ)* – nem „országhatár" jelentésben, hanem „(föld)terület széle, szegélye, választóvonala" (a Magyar Értelmező Kéziszótár szerint). Példa: *On ne vidi dalje od senćanskog atara.*

baća – figyelem: a szerbben nem ugyanaz a jelentése, mint a magyarban, nem „idősebb fiútestvért" jelent, hanem szinte kizárólag vocatívusi használata van: *Čuješ li, baćo moj*...Jelentése tehát közelebb áll a „barátom, haver" szavakkal megjelölt szemantikai körhöz.

bećar – betyár; szembetűnőbb adaptáció nélkül.

begeš – nagybőgő. Szembetűnő, hogy az adaptáció során a hangszeren játszó személyt megjelölő főnév lett átvéve. Itt is, természetesen, a szerb fonológiai rendszerhez való adaptációt el kellett végezni. Rudolf Filipović kiváló zágrábi nyelvész ezt a folyamatot *transzfonemizációnak* nevezi.[7]

bojtar – bojtár; adaptáció nélkül átvett szó.

bokternica – bakterház; többszintű adaptáció: 1) transzfonemizáció, 2) a szerb suffix szekundáris transzmorfemizációja: a magyar „bakterház"-ból lesz szerbül „bokter" (bakter)+ „nica" szerb zárt tért jelölő suffix.

---

6 Vö: Ranko Bugarski: Uvod u opštu lingvistiku. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd / Zavod za izdavanje udžbenika, Novi Sad, 1991. Bugarski itt (135. o.) a szerb nyelvben rögzült kölcsönszavakról szólva említ néhány magyar eredetű lexémát is: soba, varoš, cipele, bunda, lopov, hajduk, tabla, teret, lopta, kocka, roštilj, pasoš (?)

7 Rudolf Filipović: Teorija jezika u kontaktu, 65-68 o. A többi lexikális adaptációval kapcsolatos szakkifejezést is tőle vettük át

buč – búcsú; a szerb nyelvtanhoz olymód alkalmazkodott, hogy a végső –u-t elveszette, hiszen a szerb nyelvben csak nagyon kevés főnév végződik nominativusban –u-ra.

cefra – cefre; a magyarban –e –re végződő szavak szerb átvételekor meg lehet figyelni egy szinte általános érvényű tendenciát; a magyar finális /e/ -ből szerbül /a/ lesz, ami azzal magyarázható, hogy a szerbben az egyes szám nominativusában –e re végződő főnevek *pluralia tantum*-ok lehetnek csak.

disnator – disznótor; újabb transzfonemizáció.

drot – drót; fontosabb adaptáció nálkül átvett szó, szemantikai jelentése ugyanaz: *Nije žica, nego drot / ni taraba, nego plot.*

drotoši – falusi pernahajderek, pontos etimológiája ismeretlen.

đilkoš – nem felel meg a magyar jelentésnek, jelentése szinte identikus az előbbi szó (drotoši) jelentésével. A szekundáris transszemantizáció során teljesen megváltozott a szó eredeti jelentése. Egyfajta humoros változata jött létre ennek az egyébként nagyon komoly jelentésű magyar szónak.

fajta – fajta („sorta" helyett): *On je takva* **fajta.** („Olyan a természete", vagy „Očeva fajta" – „Az apja fajtája").

firanga – firhang, a német Vorhang (függöny)-ből. Itt tehát nem igazi hungarizmusról van szó, de a magyar a *közvetítő nyelv* szerepét tölti be.

maradeke – maradék(ok). Figyelem, a szerb nyelvben pluralia tantum (mert maradt a finális /e/, nem változott át /a/-ra): *Oćeš li ti pojesti ove* **maradeke** *il da ih bacim keri?*

maža – mázsa (*rég.* mértékegység). Vö. még „metar" (vajdasági szerb mértékgység, 100 kg-ot jelöl).

selep – szelep (főleg járművökön), lokalizmus.

šogor – sógor.

sor – házsor, utca; régebbi átvétel, hiszen a régi magyar jelentés van átvéve.

valov – (disznóetető) vályú, néhány helyen **valjak**-nak is mondják.

vagov – (kukorica)vágó. A szóvégi /v/ az archaikus magyar /ou/ diftongus maradványa, amely valamikor a mai /ó/ helyén állott.

Ahogy a fenti listából kiderül, szinte egytől egyig főnevekről van szó. Úgy tűnik, a német, mint genetikailag és strukturálisan a szerbhez közelebb álló nyelv, mélyebb hatást gyakorolt a vajdasági szerbek anyanyelvére, így nem csak a főnevek többsége, de a kölcsönigék igen nagy százaléka is német eredetű (*fruštukovati, šacovati, štancovati,* stb.). Hasonló a helyzet a kölcsönmelléknevekkel is (*šlampav*). Mégis, sikerült feljegyezni egy rendkívül érdekes és manapság gyakran használt igét: *masekovati* (magyarul *maszekolni).* Érdekes jelenség (bár valamivel szűkebb körben terjedt csak el) az *oltovati* ige használata a *kalemiti* helyett. És értelemszerűen ezek az igék teljesen beépültek a szerb ragozási rendszerbe (masekujem, masekuješ; oltujem, oltovao sam, oltovaću stb.)

2.4. Szintaktikai szinten előforduló interferenciák

Ezen a nyelvi szinten a szerb nyelvi szerkezetekre leginkább a magyar térviszonyokat (szószerinti vagy absztrakt) megjelölő végződések hatása érződik. Ezt az elég erős magyar hatást főleg kétnyelvű családokban felnövő gyermekeknél lehet tapasztalni. A magyarban gyakran fordul elő, gyakrabban mint a szerbben, belső térviszonyok megjelölése eredetileg külső térviszonyokat jelölő végződésekkel (Megyek *a postára, A postán vagyok* – sublativus –ra, -re[8]). Az észak-vajdasági szerbek ennek hatása alatt mondják azt, hogy *Idem* **na** *poštu,* és nem **u** poštu, ahogy helyes lenne, vagy *Evo me* **na** *pošti* és nem **u** pošti (a magyar superessivusi –on, -ön végződés hatására). Sőt, ha visszajönnek a postáról, az ilyen kétnyelvű alanyok azt fogják mondani, hogy *Vratio sam se* **sa** *pošte* (nem pedig **iz** pošte), ami a magyar delativusi (-ról, -ről) végződés közvetlen tükrözése. Absztrakt szinten is megmutatkozik ez az interferenció. A szerb *smejati se* visszaható ige mindig elöljárószó nélküli dativust követel, tehát *smejati se nečemu/nekome.* Nem így gondolja azonban a szerb-magyar bilingválisok egy része, aki úgy mondja, hogy *smejati se* **na** *nečemu/nekome* (megint a magyar superessivus hatására). Hasonló a helyzet egy másik szerb visszaható igével, a *ponositi se* igével, amely mindig tárgyi instrumentallal párosul: *ponositi se* **nekim/nečim.** Az észak-vajdasági kétnyelvű azonban azt mondja már megint, mint ez előbbi példában: *ponositi se* **na nekoga** (bár itt lehet arra is gyanakodni, hogy egyszerűen összetévesztette a *biti ponosan na nekoga* szintagmával).[9] Úgyszinten ismeretes, hogy a szerb nyelvben nem lehet társas instrumentallal többes számot használni, ha az egyik alany az egyes szám első személyében beszélő. Tehát: *Bio sam sa devojkom u bioskopu.* A szerb-magyar kétnyelvű beszélő azonban itt is, a magyar nyelv hatása alatt eltér a normától és azt mondja **Bili smo** *sa devojkom u bioskopu* (vö. magyarul: *Voltunk a barátnőmmel a moziban).*

---

8 Vö: Andrić Edit: Leksikologija i morfologija mađarskog jezika. Odsek za hungarologiju Filozofskog fakulteta u Novom Sadu, 2002, 156-173 o.

9 Vö: Ranko Bugarski: Jezik i lingvistika. Čigoja štampa/XX vek, Beograd, 1996, 180 o.: [Mikes Melánia és P. Vlahović tanulmányára hivatkozva]: „Azok a kétnyelvű gyerekek, akik párhuzamosan tanulnak meg magyarul és szerbhorvátul, sokkal gyorsabban tanulják meg a magyar, mint a szerb locativusokat, az ő félrevezető és komplikált elöljárószói-eseti kapcsolataikkal."

2.5. Szemantikai interferenciák

Elsősorban az ún. *nyelvközti identifikáció* jelenségére érdemes itt felfigyelni.[10] Főleg a szószerinti fordítás, pl. az észak-vajdasági szerbek gyakran mondják, hogy **Kuvam** *rakiju* (és nem *Pečem rakiju,* ahogyan a normatív nyelvészet előírja). A *Zato kažem* (*tako je već bolje* jelentésben) kifejezés teljesen érthetetlen bárkinek, aki nem ismeri a magyar *Azért mondom* frázis jelentését. Az *Od mene može* (a *Što se mene tiče, može* helyett) ugyancsak a regionális kalkok kategóriájába tartozik.

Ezen a nyelvi szinten főleg tehát inadekvát, szószerinti fordításokról lehet beszélni. Ezeket a kalkokat kétnyelvű beszélők használják kommunikációjukban, amely emiatt nem szenved kárt, sőt.

*

Tudatában vagyunk annak, hogy egy ilyen komplex nyelvészeti téma, mint a nyelvi interferencia, főleg ha a két kutatott nyelv ilyen sajátos földrajzi, történelmi és társadalmi helyzetben van, egész nyelvészeti stábokat igényelne. Ezért jelen tanulmányra csak mint kísérletre kell tekinteni és mint útmutatásra a jövő potenciális kutatóinak, akik elmélyíthetnék az itt felvázolt feltételezéseket.

ON HUNGARIAN-SERBIAN LANGUAGE INTERFERENCES IN THE REGION OF NORTHERN VOJVODINA

The aim of this paper is to analyse the phenomenon of Hungarian-Serbian language interferences in the northern region of the Vojvodina province. An effort has been made to prove that these interferences occurred not only throughout history, but that they also occur today on most linguistic levels, from phonology to semantics. The language production taken into account was mostly the non-standard variety of Serbian spoken in northern Vojvodina by bilingual and monolingual speakers.

10 Rudolf Filipović (uo., 40-41), szerint a nyelvközti identifikáció azt jelenti, hogy két bilingvális beszélő megérti egymást még akkor is, ha egyik vagy másik közös nyelvük nem standardizált változatát használják, hiszen a szubsztenderd formákat éppen a másik közös nyelv szerkezeteinek betörése okozza, és ezt könnyen felismerik. Persze, ez azt is jelenti, hogy mások, akik ezt a két nyelvet nem beszélik, nehezebben érthetik meg őket, egyfajta argot-nak is lehet tekinteni tehát ezt a nyelvi identifikáción alapuló kommunikációt

ETO: 800+82.085:37(0.064) CONFERENCE PAPER

WACHA IMRE

A KOMMUNIKÁCIÓS HELYZETEKRŐL, FOLYAMATOKRÓL – RÉSZLETESEBBEN

How to Teach Communication Theory and Rhetoric?

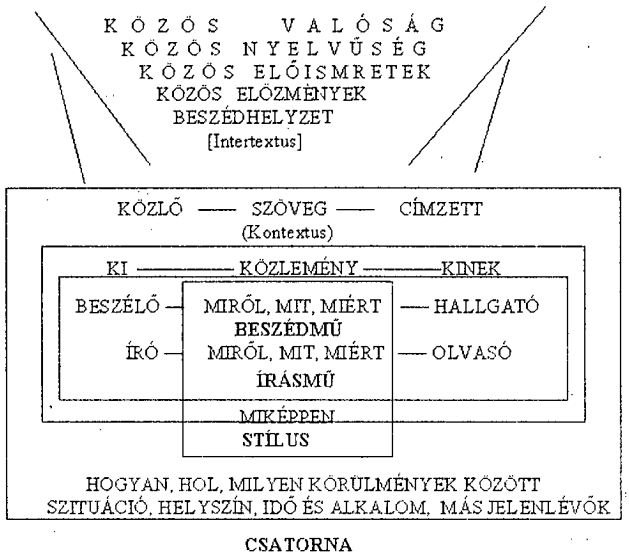
A kommunikáció kérdéseit tárgyaló szakirodalom viszonylag kevéssé foglalkozik a hosszabb ideig tartó, több vagy sok szereplős és nyilvános kommunikációban megfigyelhető beszédhelyzetekkel és részfolyamatokkal.
A cikk első részében a röviden kommunikáció feltételeit és meghatározó tényezőit mutatja be. Második részében a közvetlen, *totális kommunikáció* két alapváltozatának: a „beszélgetéses" és az „előadásos" kommunikációnak, majd a *korlátozott kódú,* azaz az írásos kommunikációnak a sémáját vázolja fel. Ezután az elektronikus tömegtájékoztatásban megfigyelhető prózai műsoroknak *áttételes és kevert kommunikációját* több nagyobb kategóriába *(beszélő, beszéltető, beszélgető rádió, televízió)* sorolja. Bemutatja, milyen részfolyamatok: szituáció- és partnerváltások fordulnak elő az egyes adásokban a kommunikációs folyamat előkészítésétől, megkezdésétől a befejezéséig, addig, amíg a „közlemény" eljut a valódi címzetthez, a hallgatóhoz, nézőhöz. Így leírja pl. az „éles" helyzetben lezajló és a felvételről sugárzott hírmondás, a riportműsorok, a tudósítások, a kerekasztal-beszélgetések, az interaktív műsorok stb. kommunikációs formáit és részfolyamatait. Kitekint más, még összetettebb kommunikációs folyamatokra is. Így szól a (szinkron)tolmácsolás és a pódium műfajok kommunikációs részfolyamatairól is.

Kulcsszavak: a kommunikációs folyamat „elemei", tömegtájékoztatás, ommunikációs szituáció, írásbeli és beszélgetés kommunikáció, beszédhelyzet, elektronikus tömegtájékoztatás, beszélgető és összetett műsorok, előadóművészet.

1. „A korszerű retorika alapjai" című könyvemben a sikeres kommunikációt öt „feltételtől" és tíz „meghatározó" tényezőtől tettem függővé[1], és Deme László egy ábrájának kiegészítésével – többszöri átdolgozás után – a következő ábrával próbáltam „sematizálni[2]:

1 Wacha 1994. 1: 69–90. és 155–214

2 Wacha 1994. 1: 83, 205; előzményeire ld. Wacha 1985. 1: 49–66; továbbfejlesztésére: Wacha 1999.; Wacha 2000.; Wacha 2001.



2. »A beszéd három dologból tevődik össze: a beszédből [=beszélőből], amiről beszél és akihez beszél; a beszéd célja az utóbbira irányul, azaz a hallgatóra.« (Arisztotelész 1358b).

Az Arisztotelész által leírt kommunikációs helyzetre vezethető vissza a jacobsoni felfogáson alapuló kommunikációközpontú szemléletnek sokféleképpen ábrázolt és sokféle terminus technicusszal elnevezett alapsémája, amelynek már négy „szereplője" van: a közlő (adó, beszélő, bizonyos retorikai felfogás szerint: éthosz) – a közlemény – (beszédmű, szöveg, üzenet: logosz stb.) – címzett (vevő, hallgató, olvasó: páthosz) – és a csatorna (rétorikai szituáció?).[3]

Magam – említett munkáimban – ezt az arisztotelészi és jacobsoni alapsémát bővítettem tovább oly módon, hogy a kommunikációs folyamat meghatározó és egymást kölcsönösen befolyásoló „elemeit", tényezőit tíz kérdés köré csoportosítottam. Ezek szerint a kommunikáció meghatározói a **ki, miről, mit, miért, kinek, hogyan, miképpen, hol, milyen körülmények között, kinek a jelenlétében** kérdésekre adott válaszok.

Közülük a **ki** a közlő (adó, Arisztotelésznél: beszélő, a magam tovább bontásában: beszélő vagy író) személyére vontakozik A **miről, mit, miért** a „közlemény"-re utalnak – együttesen: a **miről** arra keres választ, mi a közlemény tárgya, témája, azaz miről szól, miről ad „információkat" a beszéd- vagy írásmű, a **mit** arra válaszol, mi az, amit a közlemény az adott tárgyról (majd) elmond a beszédmű (ez talán részben azt mutatja meg, milyen tény-

3 Vö. még L. Aczél 2004. 293.

és tárgyszerű adatokat kell tartalmaznia a közleménynek), a **miért** pedig azt vizsgáltatja a közlővel, mi a célja közlőnek, mit akar elérni a a beszéd, írásmű nyilvánosságra hozásával.[4] A **kinek** kérdésre adandó válasznak arra kell megfelelnie: ki lesz a címzett (Arisztotelésznél: a hallgató; más szóval: a vevő; a magam részletezőbb értelmezése szerint: a hallgató-néző vagy olvasó), egy személy-e vagy több, homogén lesz-e a hallgatóság vagy valamilyen szempontból (pl. életkorát, műveltségét, szakismereteit tekintve) heterogén összetételű.

A következő öt kérdés közül a **hogyan** a kommunikációs szituációra, a beszédhelyzetre utal, a **miképpen** a nyelvi formára, stílusra (bizonyos klasszikus retorikai felfogás szerint az „illőség"-re [kairosz, preopun, aptum, decorum]). A **hol** kérdésre adandó válaszban a megnyilatkozás helyét, helyszínét, külső körülményeit kell megvizsgálnia a „szerzőnek", a **milyen körülményekről** elmélkedve pedig azt, hogy milyen „belső" körülmények között zajlik majd a közlésfolyamat (pl. mely napszakban, nyugodt vagy feszült [politikai stb.] légkörben és így tovább). Végül az utolsó kérdés, a **kinek a jelenlétében** azt firtatja, hogy az „elsőrendű címzettek" mellett vannak-e lehetnek-e „másodrendű" címzettek (pl. egy rádió- vagy tévéfelvételkor a jelenlévő közönségen kívül kell-e gondolni majdani rádióhallgatókra, tévénézőkre, publikáció esetén esetleges cenzorra, egy esküvői beszédben a közvetlenül megszólított ifjú páron kívül a násznépre, stb.)[5]

Ebből a tíz kérdőszóból tehát – bár a többi is erőteljesen hat rá – csak egy, a **mit** felel meg annak a **hét** kérdőszónak, amellyel a „klasszikus retorika a nyelvi üzenet meghatározottságára" utalt, azaz a latinul, majd magyarul hexameterbe foglalt kérdéseknek, és annak az 5 W + 1 H kérdőszónak is, amelyre az újságírás–hírközlés követelményei szerint a hírnek válaszolnia kell.[6] [7] Az ezekre adott válasz tehát a „közlemény" „tényszerű" tartalmát határozza meg. Azt, amely a kommunikációs folyamat során a közlőtől a címzett irányába halad. Az általam felsorolt többi kilenc „csak" módosítja, árnyalja a közleményben közöltek belső arányait, megfogalmazási módját. És ami a legfontosabb: a közlemény „létrehozásában", az előmunkálat-

4 Vö. Terestyéni 1960. 11–209., kk. 14–6.: „A megragadott jelenség, kérdés – amiről az írás szól – adja a fogalmazás *tárgyát.* Valamely tárgy kiválasztása már eleve azt jelenti, hogy azzal kapcsolatban valami kifejteni, közölni valónk van. Ez a mondanivaló a fogalmazás vagy írásmű *eszméje.* A tárgy és a mondanivaló együttesen adja a fogalmazás *témáját.* Amit a fogalmazás során a tárgyról elmondtunk, kifejtettünk, az lesz a tartalom.".

5 Részletesebben Wacha 1994. 1:153–214.

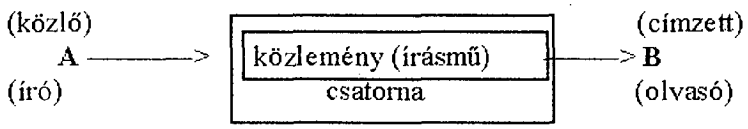
6 „Quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando", „Ki s mikor, mit, hol, miért, hogyan és mely eszközök által." Vö. Balázs 9–21, 19. – Who: ki, kivel történt – what: mi történt – when: mikor történt – where: hol történt – why: miért történt + how: hogyan, milyen módon történt – és esetleg újabb pluszként: a hírforrás.

7 Némileg másképp – részleges félreértéssel –: L. Aczél 2004. 293–9. kk. 294– 5.

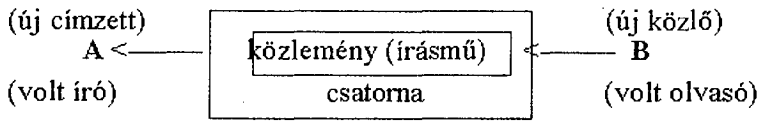
ok során[8] kap és játszik determináns szerepet. Így pl. a témaválasztás, az anyaggyűjtése, rendezése és a szerkesztés, a (nyelvi) formába öntés–megfogalmazás esetén. Magában a „kommunikációs aktusban" már csak mind-ennek az eredménye: a közlemény jelenik meg, mégpedig verbális formában, szövegként, de többnyire nonverbális eszközök kíséretében.

3. Több munkámban is[9] eléggé részletesen foglalkoztam a közvetlen kommunikáció és tömegtájékoztatás különféle kommunikációs szituációival és az azokban lezajló folyamatokkal.[10] Azonban – most látom – többnyire nem a teljes folyamatokat ábrázoltam, hanem csak kommunikációs aktus során a különböző „éles" közléshelyzetekben a lezajló folyamatoknak csak a „végső" sémáját adtam meg. A látható, hallható „közvetlen" kommunikációs eseményt. Csak néhánynál, így pl. a pódium- és a színházi műfajoknál, a utaltam az éppen zajló, a „végső" kommunikációs folyamat előzményeire. Ezeket néhány későbbi munkámban egy-két más kommunikációs helyzet (pl. tolmácsolás) sémájával is kiegészítettem. Az alapformákat már emlegetett cikkeimben a következő sémákkal mutattam be:

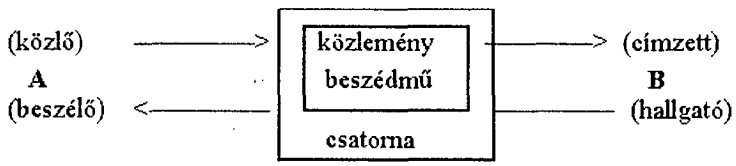
A korlátozott kódú, írásbeli kommunikáció alapsémája



A csatorna: a) verbális (oralitás és auditivitás nélkül), b) verbális kód a szövegegész látványával, c) a szöveget hordozó papír, füzet, könyv.



A (valódi, totális) beszélgetéses kommunikáció



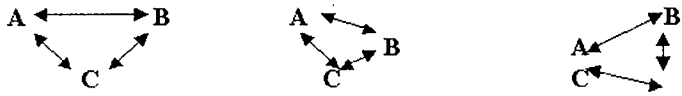
8 Vö. Adamik 2000., 2001.

9 Wacha 1985. 1; Wacha 1994.; Wacha 1999.; Wacha 2001. 25–48.)

10 Bemutattam többek között a kommunikáció feltételeinek és meghatározó tényezőinek összefüggéseit, a korlátozott kódú kommunikáció (írásosság), az totális vagy totális jellegű, valamint az áttételes és a kevert kommunikáció (a tömegtájékoztatási szituációk) folyamatainak alapsémáit.

Csatorna: a) verbális (orális és auditív kód, b) nonverbális kód, totális látvánnyal, c) a kommunikációs partnerek közötti levegő.

Kerekasztal-beszélgetés – társalgás



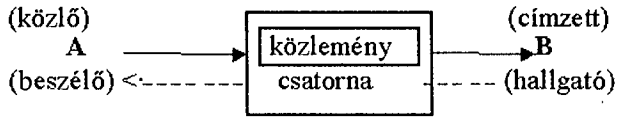
Csatorna: a) verbális (orális és auditív kód, b) nonverbális kód, totális látvánnyal, c) a kommunikációs partnerek közötti levegő.

4. Ugyancsak bemutattam a közvetlen, a **totális kommunikáció** „nyilvános" változatának, az előadásnak az alapsémáját. Ennél a címzettek, a közönség csak nonverbális eszközökkel jelez vissza. Ezt sem nagyon szokta így, elkülönítve emlegetni a kommunikációval foglalkozó szakirodalom.

Előadásos beszédhelyzet

Nyilvános szónoklat, közéleti megszólalás, (egyetemi) előadás, a valódi, totális, közvetlen kommunikáció előadás-típusú változatának alapsémája.

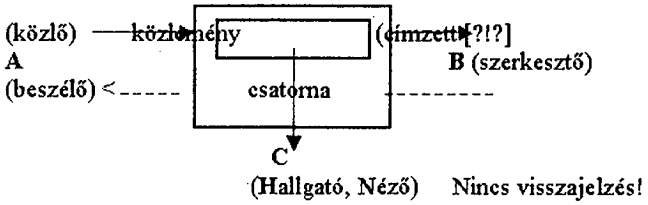
A címzett csak nonverbális visszajelzéseivel „formálója a szövegműnek, inkább csak „passzív" befogadója a közleménynek.



A közlemény: beszédmű; a csatorna: a) verbális (orális és auditív kód, b) nonverbális kód, totális látvánnyal, c) a kommunikációs partnerek közötti levegő; a visszajelzés nonverbális eszközökkel történik.

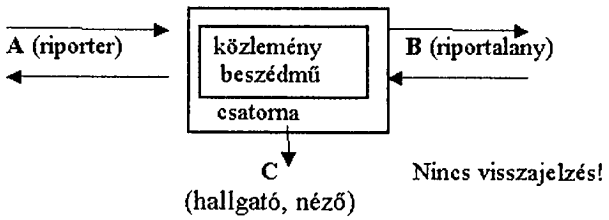
5. *Bemutattam* az „áttételes" vagy a „kevert" kommunikációnak, azaz az *elektronikus tömegtájékoztatásnak* néhány alapsémáját is, de csak a teljes kommunikációs folyamat végső – a címzettek számára érzékelhető és talán sejthető – mozzanatát. – A rádiós nyelvi illemről, a rádiós közlésszituációkról és a rádió munkatársainak beszédtevékenységeiről szólván – közülük az elsőt Deme László „beszélő rádiónak", a másodikat „beszéltető rádiónak" nevezte.

Rádió- és tévéelőadás - Beszélő rádió
Előadásos kommunikáció a rádióban és a tévében
(hírek, tudósítások, szakelőadások)



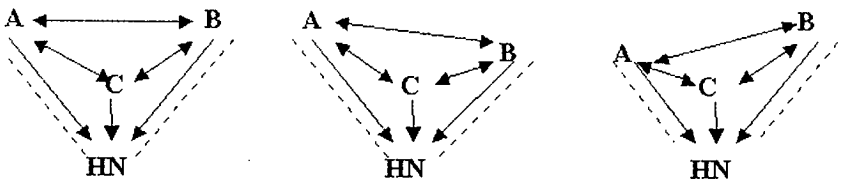
A közlemény: írott szövegre épülő beszédmű; a csatorna: a) a rádióban tévében verbális (orális, auditív és akusztikus kód) b) a tévében nonverbális kód, totális látvány is, c) elektronikus átviteltechnika, az egyenes adások kivételével a közlés (a felvétel) és a befogadás (a közlemény sugárzása és meghallgatása) között időeltolódás is van.

Többszereplős rádió- és tévéműsorok (riport, interjú) Beszéltető rádió



Csatorna: a) verbális: orális és auditív kód, b) nonverbális kód, totális látvánnyal, c) elektronikus átviteltechnika, az egyenes adások kivételével a közlés (felvétel) és befogadás a műsor meghallgatása, megtekintése, a közlés meghallgatása között időeltolódás is van.

Kerekasztal-beszélgetés és a fórum-típusú folyamatok sémái



Csatorna: a) verbális (orális és auditív kód, b) nonverbális kód, totális látvánnyal, c) a kerekasztal-beszélgetők között totális visszajelzéssel, d) a közönség és a „szereplők" között nonverbális eszközökkel, d) az átviteli csatorna a kommunikációs partnerek közötti levegő.

6. Ezek a sémák azonban – említettem – már mind a közvetlen és totális kommunikációban, mind az elektronikus tömegtájékoztatásban „alapsémák" és „végtermékek". Felvázolásukkor ugyanis nem szóltam „látható" és „hallható", a célközönség által is tapasztalható produkciót megelőző, „előkészítő" folyamatokról, amelyeket a klasszikus retorika az invenció (feltalálás) – anyaggyűjtés – szerkesztés – formába öntés folyamatokkal nevez meg. Pedig ezeknek már bizonyos közvetlen és totális kommunikáció során is fontos szerepük van. Szerepük pedig megnő az elektronikus tömegtájékoztatásban, mely mindenképpen „kevert és áttételes" kommunikáció, és hagyományos formái között „végtermékében" szinte sohasem közvetlen, szinte mindig egyirányú (visszajelzés nélküli).

6.1. A közvetlen és totális kommunikációnak egyik kevert formája a **tolmácsolás.** (Az írásbeli tolmácsolást, a szép- és a szakirodalom fordítását és ennek figyelembe a nyomtatásban megjelentetett változatát nem tárgyalom. Ennek hatalmas a szakirodalma.)

6.1.1. **A tolmácsolásnak közvetlen kommunikációs helyzetben** egyik változata a „két lépcsős" tolmácsolás. Ebben a helyzetben a tolmács előre megkapja a forrásnyelven készült előadás írott változatát, előre átültetheti a célnyelvre, s csak ez után szólaltatja meg a célnyelvi szöveg felolvasásával:

Kevert – áttételes – közvetlen totáliskommunikáció
Tolmácsolás – írott alapról

A (forrásnyelvi előadó)

1. Előkészítő folyamat (a forrásnyelvi előadó részéről):

Témaválasztás – anyaggyűjtés – szerkesztés – írásos megfogalmazás magányos (olykor hosszú ideig tartó) munka; önkifejezés, (esetleg gondolva a leendő címzettekre és a kommunikációs szituációra. (Vö. Adamik 2000.)

2. A fordítói munka: az írott szöveg fordítása a forrásnyelvtől a célnyelvre: (átkódolás célnyelvre)

A ——▸ B (tolmács-fordító, írásos tevékenység) +

3. A közönség előtti kommunikációs folyamat:
(célnyelvi beszéd, hangosítás: átkódolás hangzó nyelvre)

B ——▸ Hallgatók, Nézők

(valódi beszédpartner(ek) vagy hallgatóság)

6.1.2. Nehezebb feladat elé állítja a tolmácsot a **szinkrontolmácsolás.** Ennek több lépcsője van. Az első a forrásnyelvi közlő kommunikációs tevékenysége, a második a tolmácsé. Ez utóbbi fordíthatja az „élőben, forrás-

nyelven" (szabad előadásban vagy felolvasásként) elhangzó szöveget mondatonként vagy szakaszonként (szó szerint vagy tartalmilag), illetőleg azonnal, a forrásnyelven hangzó szöveggel egyszerre, egy időben.

Szinkrontolmácsolás

1. Előkészítő folyamat:

A (forrásnyelvi előadó)

Témaválasztás – anyaggyűjtés – szerkesztés –írásos megfogalmazás magányos (olykor hosszú ideig tartó) munka; önkifejezés, (esetleg gondolva a leendő címzettekre és a kommunikációs szituációra. (Vö. Adamik 2000.)

2. Kommunikációs folyamat:

2.1. **A** (forrásnyelvi előadó: verbális közlés spontán élőszóval vagy felolvasással):

A ——————▸ **B (tolmács) +**
- - - - - - - -> **Jelenlévő más, célnyelvű beszélők**

2.2. A tolmács feladata: **átkódolás** célnyelvre + megfogalmazás célnyelven (spontán fogalmazású tevékenység) + (célnyelvi **beszéd)** (szinkron és szimultán folyamat a szinkrontolmács részéről, esetleg két ütemben: a) mondatonkénti, szakaszonkénti fordítás, b) egyidejű fordítás (pl. nemzetközi konferencián, tárgyaláson, vitán stb.).

+ B (tolmács) ——————▸ **H N**
(valódi beszédpartner vagy hallgatóság) [11]

Szinkrontolmácsolás – jelelés – siketek és hallók között

Sajátos feladat a tolmácsolásban **a siketnémák jelelése,** az előszónak jel-, hang-, fogalom-, szó-nyelvre való fordítása. Kidolgozása fontos lenne, hiszen ma már bizonyos tévéműsorokban (pl. a tévéhíradóban) ott van a jeltolmács.

7. Nem nagyon tárgyalja a kommunikációs szakirodalom bizonyos **kevert kommunikációknak** (formailag közvetlen és totális, de áttételes kommunikációnak) ezen belül **elektronikus tömegtájékoztatásnak.** főleg **újabb szituációinak** teljes folyamatait. A **teljes közlésfolyamat** során – a kommunikációs folyamat kezdetétől (pl a témaválasztástól és az anyaggyűjtéstől) a közlemény teljes, végleges változatának kialakulásáig és megszó-

11 Ilyen látható a Hír tévében, a BBC híradójának közvetítésekor. Bár – valószínűleg – ez csak látszatra van így, mert a BBC adását vélhetőleg korábban rögzítik, fordítják, és a magyar nyelvű fordítást „alámondják" a képpel-forrásnyelvi szöveggel is közvetített szövegnek.

laltatásáig – ugyanis többször is(meg)változik a beszédhelyzet, gyakran a közvetlen beszédpartner is, és a „valódi" címzett (az igazi – valójában nem ismert csak sejtett, elképzelt – célközönség) is. És nem szabad elfeledkezni arról sem, hogy az elektronikus tömegtájékoztatásnak majdnem minden közléshelyzetében jelen van a „technikai stáb": a hang- és képrögzítő műszerek és az őket kezelő technikus(ok gárdája). Gyakran – többnyire – jelen van a műsor szerkesztője, némely esetekben a produkció rendezője is.

7.1. Az **elektronikus tömegtájékoztatás** kommunikációs folyamatainak jelentős része írott alapról indul: a közlő (adó) megírt szöveget szólaltat meg. A megszólaltatás **előtti folyamatokat** (a nyomtatott sajtóra alapján) így sematizálhatjuk:

Korlátozott kódú kommunikáció, Írásosság

1. Előkészítő folyamat:

Témaválasztás (feltárás, inventio, anyaggyűjtés) – szerkesztés (elrendezés, dispositio) – formába öntés (megfogalmazás, stílus, elocutio), esetleg többszörös újrafogalmazás vagy átjavítás, átszerkesztés; magányos (olykor hosszú ideig tartó) munka; önkifejezés (esetleg már gondolva a leendő címzettekre is és a kommunikációs szituációra is). A klasszikus retorika többi „lépése" (kívülről megtanulás [memoria]) már a megszólaltatás.

2. Elő-kommunikációs folyamat:

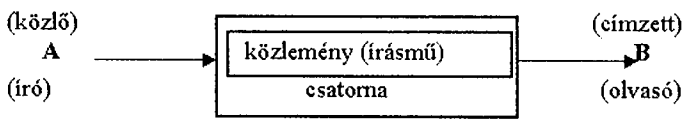
2.1. Lektorálás (partner- és szituációváltás).

Írásos vagy közvetlen kommunikáció a lektorral, szerkesztővel az írásműről.

2.2. Az írott szöveg külső formájának megválasztása (pl. kiadói szerkesztés, nyomdai előkészítés).

2.3. A nyomtatott forma elkészítése, közreadása.

3. A valóságos közlésfolyamat a mű a közlő és a címzett(ek) között.



A csatorna: a) verbális (oralitás és auditivitás nélkül vagy csak latens – belső hangzással (pl. vers esetében), b) verbális kód a szövegegész látványával, c) a szöveget hordozó papír, füzet, könyv.

Ugyanezek a folyamatok megismétlődnek a másik irányban, ha a „partner" írásban válaszol.

8. **Az elektronikus tömegtájékoztatás** kommunikációs közlésfolyamatainak teljes menetét vizsgálva – és Deme László csoportosítását tovább bő-

vítve – négy nagy beszédhelyzet-kategóriát választhatunk szét. Mindegyik megtalálható a rádióban is és a televízióban is. Ezek a – nevezzük így: – „műfaj-kategóriák":

1. *Beszélő* rádió és televízió, melyben egy személy a közlő fél, és egyirányú a közlés.

2. Beszéltető rádió és televízió, amelyben két vagy több személy szólal meg, többnyire egy rádiós munkatárshoz (riporterhez, műsorvezetőhöz) intézve szavait, vagy annak (műsorvezetőnek, moderátornak) a „vezetése" mellett, de a közlés mégis egy irányú: az igazi címzett nem tud „visszajelezni".

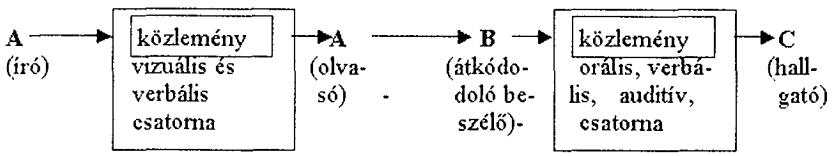
3. Beszélgető rádió és televízió, amelynek kommunikációs folyamatába beleszólhat az igazi címzett is: az adás hallgatója, nézője. A rádiók és televíziók ún. interaktív műsorai tartoznak ide.

4. Kevert műfajú, amelyben olykor mindhárom előbb említett kategória beszédszituációja megjelenik vagy megjelenhet. Mindenképpen jelen vannak az 1. és a 2. kategória közléshelyzetei: az egyirányú közlés (előadásszerű kommunikáció, beszélő rádió és televízió), valamint a többszereplős, tehát kétirányú kommunikációs helyzetek (a beszéltető szituációk: párbeszédek: beszéltető rádió és tévé).

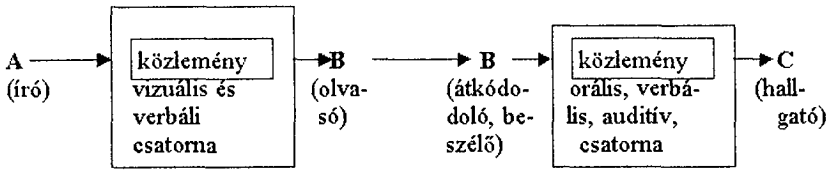
Mind a beszélő, mind a beszéltető műfaj megjelenhet „éles" beszédhelyzetben, azaz „egyenes, „élő" adásban, mind pedig „konzerv" műsorban, felvételről. Mindegyiknél számolnia kell a közlőnek a technika apparátus és az azt kezelő–működtető technikusoknak a jelenlétére: a közlés (beszédtevékenység) során (előtte, közben utána) az éppen megszólalónak ügyelnie kell az ő verbális vagy nonverbális jelzéseikre. Mindenképpen – már az előkészületekkor is – számolniuk kell a közlő(k)nek (beszélő[k]nek) az elektronikus tömegtájékoztatás egyik legfőbb „parancsnokával", a rendelkezésére álló adásidővel.

A beszélő, valamint a kevert műfajba sorolható adások/műsorok jelentős száma írott alapról hangzik fel, és az írott szöveget felolvashatja, interpretálhatja maga a szerző, de megszólaltathatja más előadó is:

A kommunikációs folyamat, a szerző írott szövegének megszólaltatásakor



A kommunikációs folyamat, más írott szövegének megszólaltatásakor



A közlemény: írott szövegre épülő beszédmű; a csatorna: a) a rádióban, tévében verbális (orális, auditív és akusztikus kód), b) a tévében verbális és nonverbális kód is: totális a látvány, c) elektronikus átviteltechnika, az egyenes adások kivételével a közlés (a felvétel) és a befogadás (a közlemény sugárzása és meghallgatása) között időeltolódás van. Visszajelzés a rádióban, tévében nincs!

9. Ezek előrebocsátása után nézzük meg néhány beszéd- vagy megnyilatkozáshelyzet teljes folyamatának sémáját. Az összes, általam kidolgozott folyamat bemutatása túl sok teret kívánna, ezért mindegyik kategóriából csak néhányat mutatok be.

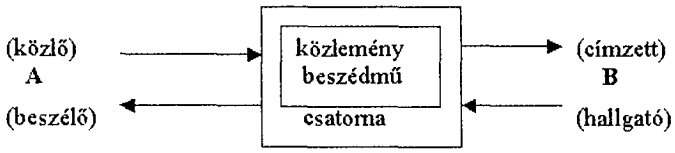
9.1. Előbb egy természetes beszédhelyzetben lezajló folyamat:

A (valódi, totális) beszélgetéses kommunikáció folymatainak sémája
Párbeszéd

1. Előkészítő folyamat. Gyakran elmarad.

Témaválasztás – anyaggyűjtés – a mondandó végiggondolása a tíz meghatározó figyelembe vételével (pl. típusában előkészíthető beszéd esetén). Magányos folyamat, belső beszéd, gondolva a leendő partnerekre.

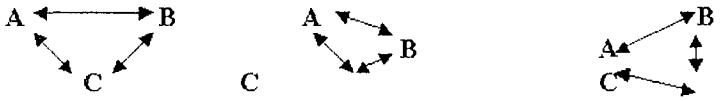
2. A valóságos közlésfolyamat spontán szövegalkotással:



Csatorna: a) verbális (orális és auditív kód, b) nonverbális kód, totális látvánnyal, c) a kommunikációs partnerek közötti levegő.

1. Előkészítő folyamat (gyakran elmarad): a kerekasztal-beszélgetés egyes résztvevőinek felkészülése. Célzott beszélgetésnél, tárgyalásnál: témaválasztás, anyaggyűjtés – az érveléshez, meggyőzéshez szükséges adatok, módszerek végiggondolása, összegyűjtése –, a mondandó végiggondolása figyelemmel egyrészt a leendő beszélgető partnerekre, a „címzettekre" és a kommunikációs szituációra; magányos munka. Csoportos tárgyalásnál a team munka megtervezése, reszortfeladatok kiosztása, szemléltető anyagok összegyűjtése.

2. Szituáció és partnerváltás: A valóságos közlésfolyamat, spontán szövegalkotással a „célpartnerekkel":



Csatorna: a) verbális (orális és auditív kód, b) nonverbális kód, totális látvánnyal, c) a kommunikációs partnerek közötti levegő.

9.2. Az **elektronikus tömegtájékoztatás** kommunikációs szituációi, közlésfolyamatai jóval bonyolultabbak, még sematikus ábrázolásaikban is. Az előkészítő folyamatok egy részében csaknem mindig számolni kell olyan kommunikációs partner(ek) jelenlétével, aki(k) a címzettek számára láthatóan, megtapasztalhatóan ugyan nincsen(ek) jelen, de valamilyen formában és módon mégis hatással van(nak) a célott közönségnek szánt közlemény végső formájának kialakításában és a címzett(ek)hez való eljuttatásában. A műsorok szerkesztőire, rendezőire, valamint rögzítőire és „továbbítóira", a technikai munkatársakra gondolok. Gyakran a közlemény elkészítésének első lépéseitől (pl. egy helyszíni riport „külső", alapanyagának felvételétől a megszerkesztésen, vágáson át az adásba küldésig jelen vannak. A „valódi" közlő a közlemény nyelvi formáját csaknem mindig úgy készíti el, hogy a szövegalkotás (pl. a riportalannyal való beszélgetés) közben – megosztott figyelemmel – rájuk is ügyel. És bizonyos munkafolyamatok elvégzése során éppen azért következik be partner- és szituációváltás, mert a (látható, hallható) közlő velük folytat párbeszédet a címzetteknek szánt közlemény végső formájának kialakításáért.

9.2.1. A formailag közvetlen, valójában közvetett és áttételes kommunikáció szituációi közül nézzük a **beszélő rádió és/vagy televízió** egy-két folyamatát, melyeknél Mindig jelen van a technikai személyzet és többnyire a szerkesztő is.

Hírolvasás, műsorvezetés, konferálás, egyenes adásban

1. Előkészítő folyamat

A híradás megfogalmazása, a műsorszámot felvezető vagy a konferáló szöveg átgondolása vagy írásos megfogalmazása a beszélő birtokában lévő adatok (pl. zenei konszignációk, szereposztások stb.) alapján.

2. Közlésfolyamat:

Saját szöveg megszólaltatása spontán beszéddel vagy felolvasással. A hírmondás mindig írott szöveg megszólaltatása.

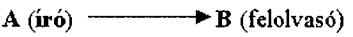
A rádióban verbális kommunikáció: orális és auditív, egyirányú. A televízióban láthatóan totális, de egyirányú: verbális és nonverbális kommunikáció: orális és auditív és vizuális.

Hírolvasás, műsorvezetés, konferálás más által írott szöveg esetén

(Pl. hírmondás, krónikákban való közreműködés, tévéhíradóban a hírolvasó bemondó felvezető (head line) szövege a hangképes tudósítás, a riport előtt.)

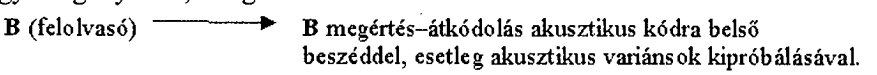
1. Előkészítés:

A hírek, a konferáló, műsorszámot közlő szöveg megfogalmazása, eljuttatása a megszólaltatóhoz:

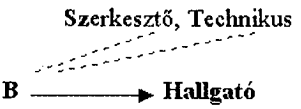


Verbális és vizuális csatorna.

2. A más által írott szöveg átolvasása, áttanulmányozása belső beszéddel vagy magányosan, hangzó variánssal:



3. Hallható közlésfolyamat.



Más által írott szöveg megszólaltatása felolvasással.

A rádióban verbális kommunikáció: orális és auditív. A televízióban: verbális és nonverbális kommunikáció: orális, auditív és vizuális. Mindkettő egyirányú.

Műsorvezetés, konferálás, hírolvasás felvételről

1. Előkészítés, előkommunikáció:

A hírek vagy a konferáló, a műsorszámot, riportot stb. felvezető szöveg megfogalmazása, majd ha más olvassa fel – eljuttatása a megszólaltatóhoz:

A (író) ⟶ B (felolvasó)

Verbális és vizuális csatorna.

2. Az írott szöveg átolvasása, áttanulmányozása:

A (író) ⟶ B (felolvasó)

B (felolvasó) ⟶ B megértés–átkódolás akusztikus kódra belső beszéddel, esetleg akusztikus variánsok kipróbálásával.

3. A felolvasás rögzítése (ez a lépés partnercsere is: beszélgetés a felvétel készítőjével (szerkesztővel technikussal a szövegről és megszólaltatási módjáról).

Szerkesztő, Technikus

B ⟶ Virtuális Hallgató, Néző

Más által írott szöveg megszólaltatása felolvasással.

Rádióban verbális kommunikáció: orális és auditív. Televízióban: verbális és nonverbális kommunikáció: verbális, orális, auditív és vizuális. Mindkettő egyirányú.

4. A hallható közlésfolyamat most már a célzott hallgatóhoz

B ⟶ Hallgató, Néző

Más által írott szöveg megszólaltatása spontán beszéddel vagy felolvasással. Rádióban verbális kommunikáció: orális és auditív. Televízióban: verbális és nonverbális kommunikáció: verbális, orális, auditív és vizuális. Egyirányú, de nem közvetlen. Elektronikus csatorna.

Rádiótudósítás élőben (beszélő rádió)

1. Elő-kommunikáció:

Jelenlét az esemény színhelyén: tájékozódás, anyaggyűjtés.

A ⟵ B

A ---------> B

(riporter, tudósító) (közlő, esemény)

Totális, közvetlen (verbális és nonverbális) (orális, auditív és vizuális kommunikáció)

Esetleg beszélgetés az esemény szereplőivel, tanúival:

A ←——→ B

Totális, közvetlen: verbális és nonverbális: orális, auditív és vizuális kommunikáció.

2. A tudósítás szövegének megfogalmazása.

3. A tudósítás tartalmának, jellegének, műfajának, céljának (eseménytudósítás, bírósági tudósítás stb.) megfelelő szöveg (írásos vagy spontán előszavas) megfogalmazása elmondása egyenes adásban:

Szerkesztő, Technikus

A ——→ Hallgató otthon

Kevert kommunikáció: verbális, orális, auditív, egyirányú közlés, elektronikus csatornán.

Rádiótudósítás felvételről (beszélő rádió)

1. Elő-kommunikáció:

Jelenlét az esemény színhelyén: tájékozódás, anyaggyűjtés.

A ←——— B

A - - - - - -> B

(riporter, tudósító) (közlő, esemény)

Totális, közvetlen (verbális és nonverbális) orális, auditív és vizuális kommunikáció

Esetleg beszélgetés az esemény szereplőivel, tanúival:

A ←——→ B

Totális, közvetlen (verbális és nonverbális (orális, auditív és vizuális) kommunikáció

2. A tudósítás tartalmának, jellegének, műfajának, céljának (eseménytudósítás, bírósági tudósítás stb.) megfelelő szöveg megfogalmazása.

3. Stúdiómunka: egyúttal szituáció és partnerváltás.

3.1. A tudósításban idézendő szó, mondat (szóharapás) kiválasztása.

3.2. A tudósítás szövegének újrafogalmazása, felvétele:

Szerkesztő, Technikus

A ——→ A

Kevert kommunikáció: verbális, orális, auditív, egyirányú.

4. Lejátszása adásban a valódi célzott közönségnek:

A ——> Hallgató(k) otthon

Kevert kommunikáció: verbális, orális, auditív, egy irányú, elektronikus csatorna.

Tévétudósítás felvételről (pl. tévéhíradóban)

1. Felvétel az esemény színhelyén:

A <—— B
A -------> B
(riporter, tudósító) (közlő)

Totális, közvetlen: verbális és nonverbális (orális, auditív és vizuális) kommunikáció).

1.1. Esetleg beszélgetés az esemény szereplőivel, tanúival:

Szerkesztő, Technikus

A <——> B

Totális, közvetlen: verbális és nonverbális (orális, auditív és vizuális) kommunikáció.

1.2. Vágóképek felvétele.

2. Stúdiómunka: egyúttal szituáció és partnerváltás.

A <——> Szerkesztő, Technikus

Hallgató–Néző

3.1 A felvétel (illusztráló vagy többletinformációt adó) képanyagának kiválasztása, megvágása, kiválasztva az esetleg idézendő mondatokat (szóharapás).

3.2. A tudósítás tartalmának, jellegének, műfajának, céljának (eseménytudósítás, bírósági tudósítás stb.) megfelelő szöveg megfogalmazása, az illusztráló képanyag kiválasztása.

3.3. A tudósítás szövegének felvétele: „alámondás"

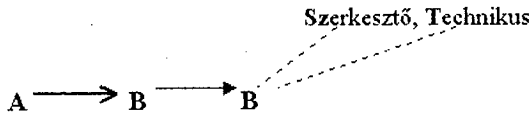
Szerkesztő, Technikus

A ——> A

Csak verbális és auditív kommunikáció.

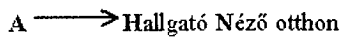
Esetleg, ha a szöveget más mondja a képanyag alá:

3.3. A tudósítás szövegének felvétele: „alámondás"



Csak verbális és auditív kommunikáció.

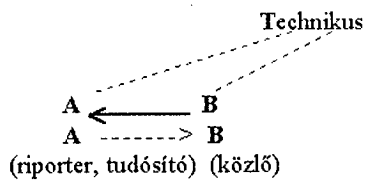
4. Lejátszása adásban:



Látszólag totális, közvetlen (verbális és non-verbális) (orális, auditív és vizuális kommunikáció) egyirányú.

Tévétudósítás élő adásban (pl. tévéhíradóban)
Összefoglaló tudósítás a helyszínről

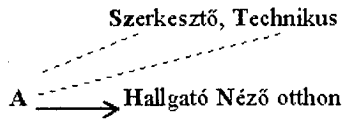
1. Jelenlét, esetleg felvétel az esemény színhelyén – csak látványban.



Totális, közvetlen: verbális és nonverbális (orális, auditív és vizuális) kommunikáció.

2. A tudósítás tartalmának, jellegének, műfajának, céljának (eseménytudósítás, bírósági tudósítás stb.) megfelelő szöveg megfogalmazása, elmondása az illusztráló, többletinformációt adó látvány alatt–felett.

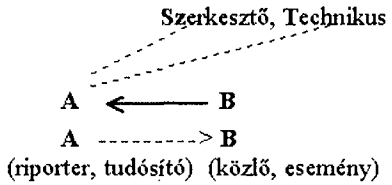
3. Ennek egyidejű közvetítése az adásban:



Látszólag totális, közvetlen, azaz verbális és nonverbális (orális, auditív és vizuális kommunikáció), valójában egyirányú.

Összefoglaló tudósítás a helyszíről, az esemény után

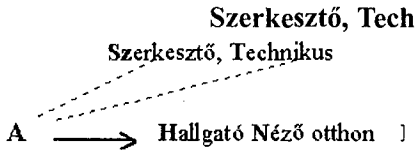
1. Jelenlét, esetleg felvétel az esemény színhelyén:



Totális, közvetlen: verbális és nonverbális (orális, auditív és vizuális) kommunikáció.

2. A tudósítás tartalmának, jellegének, műfajának, céljának (eseménytudósítás, bírósági tudósítás stb.) megfelelő szöveg megfogalmazása, elmondása az illusztráló, a helyszínt igazoló látvány alatt–felett.

3. Ennek egyidejű közvetítése az adásban:

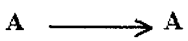


Látszólag totális, közvetlen, azaz verbális és nonverbális (orális, auditív és vizuális kommunikáció), valójában egyirányú.

Nyilvános, egyenes tévéelőadás, közönség előtt

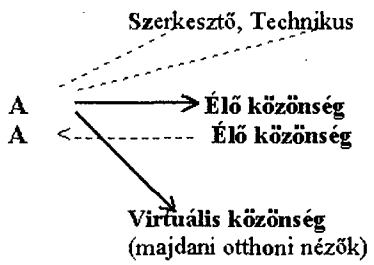
1. Előkészítő folyamat:

Az előadás megszerkesztése, ábrák stb. összegyűjtése, a szöveg megírása stb.



Belső beszéd, írásos tevékenység.

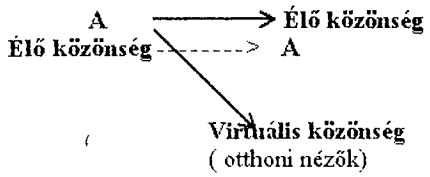
2. Előadás és felvétel (vágóképekkel):



Totális, közvetlen kommunikáció: verbális és nonverbális; orális, auditív, vizuális, a címzettektől (a közönségtől) nonverbális visszajelzéssel. Totális, közvetett kommunikáció: verbális, non-verbális, orális, az otthoni nézőktől nincs visszajelzés.

3. Stúdiómunka: vágás, szerkesztés

4. Adás:

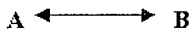


Totális, közvetlen kommunikáció: verbális, nonverbális, orális; auditív, vizuális, a címzettektől (a közönségtől nonverbális visszajelzéssel. Totális, látszólag közvetlen, kommunikáció: verbális, non verbális, orális, valójában közvetett, egyirányú kommunikáció, mert az otthoni nézőktől nincs visszajelzés.

9.2.2. A formailag közvetlen, valójában közvetett és áttételes kommunikáció szituációi közül nézzük a **<u>beszéltető</u> rádió és/vagy televízió** egy-két folyamatát. Ezeknél is mindig jelen van a technikai személyzet és többnyire a szerkesztő is. A közléshelyzet azonban többszereplős.

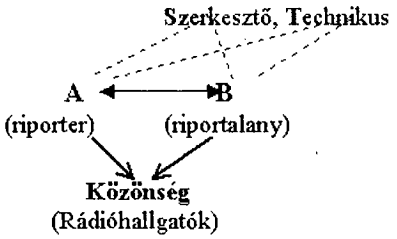
Beszéltető rádió és tévé
Rádióriport egyenes adásban

1. Előkészítő folyamat



A riport témájának előkészítő megbeszélése

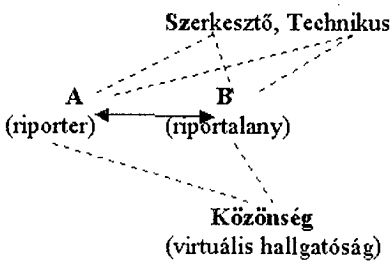
2. A riport, interjú elhangzása egyenes adásban.



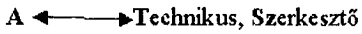
Rádióriport felvételről

1. Előkészítő folyamat:

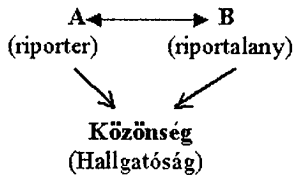
A riport témájának előkészítő megbeszélése.
Totális közvetlen kommunikáció.
2. A riport, interjú rögzítése:



Totális (verbális: orális, auditív és nonverbális kommunikáció.
3. Stúdiómunka: vágás, szerkesztés: partnerváltás: beszélgetés a közleményről:



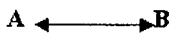
4. Adás



Közvetlen totális: verbális, orális és auditív kommunikáció. A és B között két irányú, (A + B) és a közönség között egy irányú a kommunikáció.

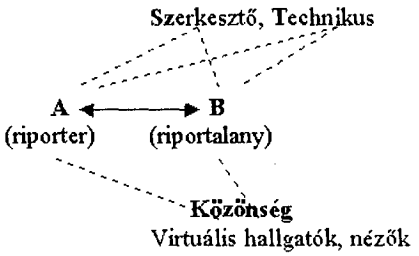
Tévériport, tévinterjú felvételről

1. Előkészítő folyamat:



A riport előkészítő megbeszélése.
Totális kommunikáció a két partner között.

2. A riport, interjú felvétele



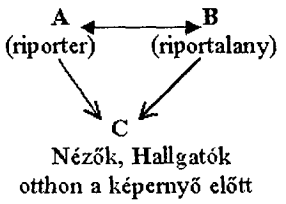
Közvetlen, totális: verbális és nonverbális kommunikáció: orális, auditív, vizuális kommunikáció.

3. Stúdiómunka: partner és szituációváltás.

Egykamerás felvételnél a kérdések utólagos alámondása már nem a riportalanynak, hanem a felvételt készítő technikusnak, szerkesztőnek.

3.1. Vágás, montírozás, vágóképek beillesztése: partner- és szituációváltás: beszélgetés a közleményről.

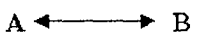
4. Adás:



A hallgató, néző számára A és B között totális: verbális és nonverbális: orális, auditív, vizuális kommunikáció; egyirányú az (A + B) és a Hallgatók, Nézők között.

Tévériport, Tévéinterjú egyenes adásban (részben interaktív)

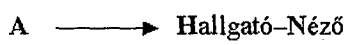
1.1. Előkészítő folyamat



A riport témájának előkészítő megbeszélése.

Totális kommunikáció.

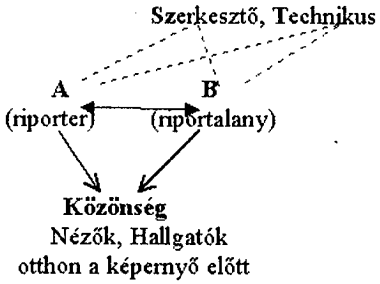
1.2. Előkészítő folyamat



A képernyő alján futószalaghírek megfogalmazása.

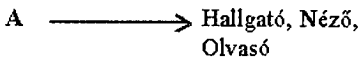
Korlátozott kódú, verbális kommunikáció, vizuális.

2.1. A riport, interjú az adásban



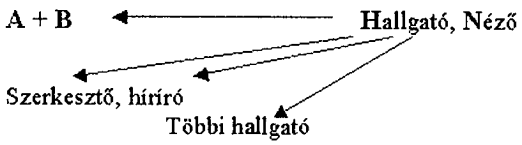
Totális: verbális és nonverbális kommunikáció: orális, auditív és vizuális kommunikáció.

2.2. A képernyő alján futó írott szalaghírek



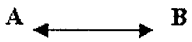
Korlátozott kódú, verbális kommunikáció, vizuális. Egyirányú.

2.3. SMS üzenetek a hallgatóktól



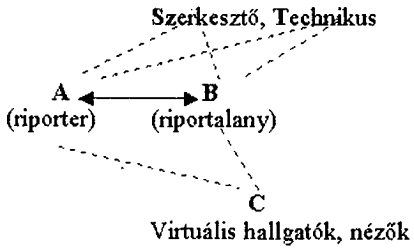
Tévériport, tévinterjú felvételről

1. Elő-kommunikáció: A riport témájának előkészítő megbeszélése.



Totális közvetlen kommunikáció.

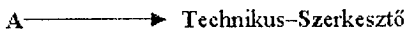
2. A riport, interjú felvétele



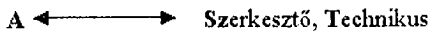
Közvetlen, totális: verbális és nonverbális kommunikáció: orális, auditív, vizuális kommunikáció A és B között.

3. Stúdiómunka

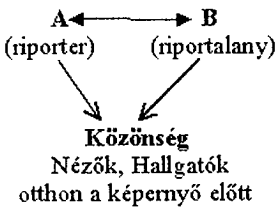
3.1. Egykamerás felvételnél a kérdések utólagos alámondása



3.2. Vágás, montírozás, vágóképek beillesztése, partnerváltás: beszélgetés a közleményről Szerkesztővel, Technikussal.



4. Adás:



A hallgató, néző számára totális: verbális és nonverbális kommunikáció: orális, auditív, vizuális kommunikáció A és B között. Egyirányú, totális a Beszélgetők és a Nézők között. Visszajelzés nincs a szereplők irányába.

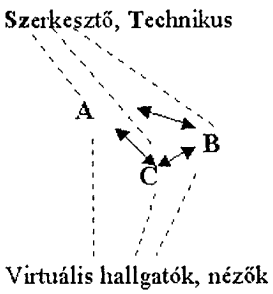
Kerekasztal-beszélgetés – tárgyalás Stúdióban közönség nélkül rádió- vagy tévéfelvétel utólagos követítése

1. Előkészítő folyamat: a kerekasztal-beszélgetés egyes résztvevőinek felkészülése:

Témaválasztás – anyaggyűjtés – a mondandó végiggondolása figyelemmel a leendő beszélgető partnerekre, a leendő valódi címzettekre és a kommunikációs szituációra; magányos munka.

2. Elő-kommunikációs folyamat: témamegbeszélés, esetleg „szereposztás" a beszélgető társakkal a közönség előtti egyenes közlésfolyamatról.

3. A kerekasztal-beszélgetés rögzítése:

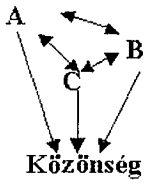


Csatorna: a) verbális (orális és auditív kód, b) nonverbális kód, totális látvánnyal, c) a kommunikációs partnerek közötti levegő.

4. Utómunkálatok: szerkesztés, vágás, montírozás: partnerváltás.

A ←——→ Szerkesztő, Technikus (beszéd a közleményről)

5. A valóságos közlésfolyamat az elektronikus csatornán a valódi címzettekkel:



Csatorna: a beszélgetők között a) verbális (orális és auditív kód, b) nonverbális kód, totális látvánnyal, c) a kommunikációs partnerek közötti levegő. A beszélgetők és a nézők közöt: elektronikus csatorna, totális kommunikáció, a valódi címzettek részéről visszajelzés nélkül.

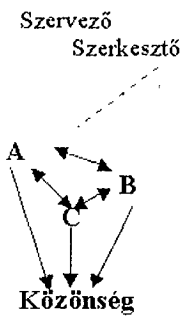
Nyilvános kerekasztal-beszélgetés – tárgyalás
Rádió-, tévéközvetítése egyenes adásban

1. Előkészítő folyamat: a kerekasztal-beszélgetés egyes résztvevőinek felkészülése:

Témaválasztás, anyaggyűjtés – az érveléshez, meggyőzéshez stb. szükséges adatok, módszerek végiggondolása, összegyűjtése – a mondandó végiggondolása figyelemmel a leendő beszélgető partnerekre, a leendő valódi címzettekre és a kommunikációs szituációra; részben magányos munka.

2. Elő-kommunikációs folyamat: partner és szituációváltás: témamegbeszélés, esetleg „szereposztás" a kerekasztal-beszélgetésben résztvevő szereplőtársakkal a későbbi, a közönség előtti egyenes, közvetlen kommunikációs közlésfolyamatról.

3. A valóságos közlésfolyamat a „valódi" „célközönség" számára:



Csatorna: a) spontán megfogalmazású verbális (orális és auditív) kód, b) nonverbális kód, totális látvánnyal, c) a kommunikációs partnerek közötti levegő. Rádiós, tévés közvetítés esetén: elektronikus csatorna. A háttérben ott vannak a technikai munkatársak és a rendező.

Kerekasztal-beszélgetés közönség előtt, felvételről

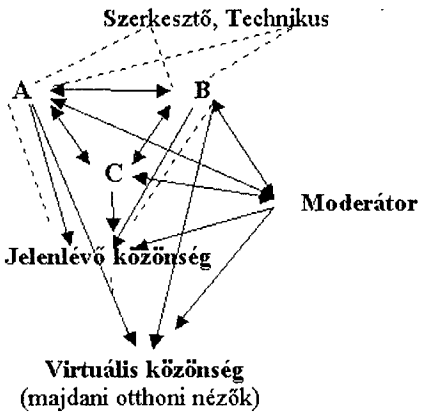
1. Előkészítő folyamat:

A beszélgetés megszervezése: a téma kiválasztása, a beszélgető társak (szak–értők) kiválasztása, egyeztetés stb.

1.1 Elő-megbeszélés: „szerepezés": a mondandó egyeztetése, ábrák stb. összegyűjtése, elkészítése, ha szükséges elő-felvételek készítése. Ha szükséges forgatókönyv vagy forgatási vázlat készítése.

1.2. Egyeztetés megbeszélés, „szerepezés" a felvétel előtt.

2. Előadás és felvétel (vágóképekkel):

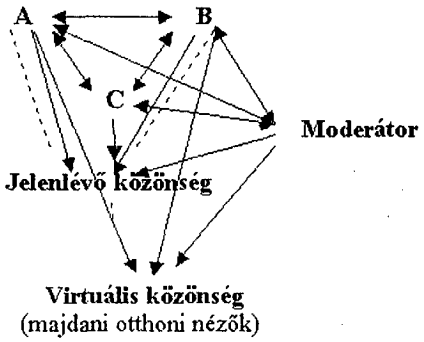


Totális, közvetlen kommunikáció: verbális, nonverbális: orális, auditív, vizuális, a címzettektől nonverbális visszajelzéssel.

Totális, közvetett kommunikáció: verbális, nonverbális, orális, auditív, vizuális; közönség: nonverbális visszajelzés.

Totális, közvetett kommunikáció: verbális, nonverbális, orális; az otthoni nézőktől nincs visszajelzés.

4. Az adás



Totális, közvetlen kommunikáció: verbális, nonverbális: orális, auditív, vizuális, a címzettektől nonverbális visszajelzéssel.

Totális, közvetett kommunikáció: verbális, nonverbális, orális, auditív, vizuális; közönség: nonverbális visszajelzés.

Totális, közvetett kommunikáció: verbális, nonverbális, orális; otthoni nézőktől nincs visszajelzés.

9.2.3. Jóval bonyolultabbak a **beszélgető (interaktív) műsorok** kommunikációs folyamatai mind a közszolgálati jellegű rádióknál, televízióknál, mind a kereskedelmi adóknál. Látszólag kevés, mégis fontos eltéréseket tapasztalhatunk a két csatornatípus ilyen jellegű műsorai között – főleg a rádióadóknál. Az egyik leglényegesebb eltérés, amelyre fel kell hívni a figyelmet, hogy a közszolgálati csatornák interaktív műsorainak nagyobbik részében a stúdióban többnyire együtt beszélget a betelefonálókkal a műsorvezető-szerkesztőriporter és egy vagy két meghívott vendég. Ők egyúttal „szakmájuknak" értékes és tekintélyes képviselői is. A kereskedelmi rádiók többségében csak egy vagy két műsorvezető „sztárriporter" cseveg a mikrofon előtt, beszélget a hallgatókkal még olyan témákról is, melyek legalábbis alapos általános műveltséget és – sokkal inkább – alapos szakismereteket, szaktudást igényelnének. Ezeknél a műsoroknál – a közszolgálati adóknál – mindig jelen van a technikai személyzet és többnyire a szerkesztő is. A közléshelyzet olykor többszörösen is többszereplős, mert az adásba telefon vagy SMS segítségével bekapcsolódnak a rádióhallgatók, tévénézők is.

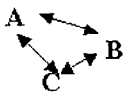
Beszélgető (interaktív) műsorok
Formailag közvetlen, totális, de áttételes kommunikáció
Telefonos rádió- és tévé-műsorok (interaktív műsorok) élő adásban közszolgálati jellegű rádiókban, televíziókban

1. Előkészítő folyamat:

1.1. A téma megválasztása, a problematika kijelölése, szakértők meghívása, illusztráló anyagok összegyűjtése (pl. a témába vágó riportok felvétele), illusztráló anyag összeállítása, előkészítése bejátszásra.

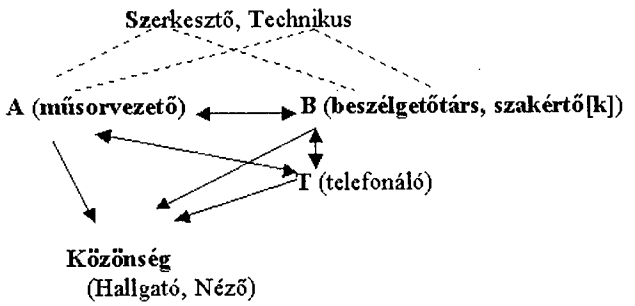
1.2. Stábmegbeszélés a szerkesztő-műsorvezető, a szakértők, technikusok között: szituáció és partnerváltás:

A valóságos közlésfolyamat, spontán szövegalkotással a „célpartnerekkel":



Csatorna: a) verbális (orális és auditív kód, b) nonverbális kód, totális látvánnyal, c) a kommunikációs partnerek közötti levegő.

2. Élő adás: szituáció- és részleges partnerváltás:



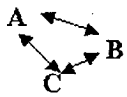
Csatorna: rádióban a célzott közönség irányában: a) verbális: orális és auditív kód; b) elektronikus átviteltechnika. Csatorna: tévében a) verbális: orális és auditív kód, b) nonverbális kód, a tévé munkatársának (totális) látványával, c) elektronikus átviteltechnika.

Telefonos rádió- és tévé-műsorok (interaktív műsorok) kereskedelmi jellegű rádió- és tévéadókon

1. Előkészítő folyamat

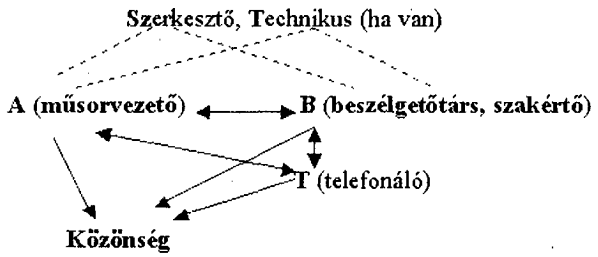
1.1. A téma megválasztása, a problematika kijelölése, vendégek meghívása, illusztráló anyagok összegyűjtése (pl. a témába vágó riportok felvétele), illusztráló anyag összeállítása, előkészítése bejátszásra.

1.2. Esetleg: Stábmegbeszélés a szerkesztő-műsorvezető, vendégek, technikusok között: szituáció és partnerváltás: A valóságos közlésfolyamat, spontán szövegalkotással a „célpartnerekkel":



Csatorna: a) verbális (orális és auditív kód, b) nonverbális kód, totális látvánnyal, c) a kommunikációs partnerek közötti levegő.

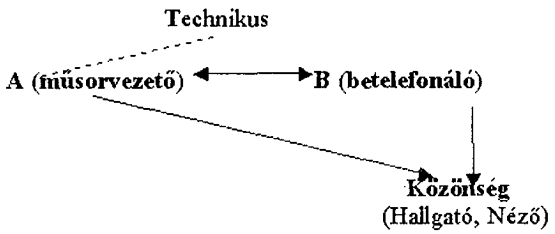
2. Élő adás :



Csatorna: rádióban a célzott közönség irányában: a) verbális: orális és auditív kód, b) elektronikus átviteltechnika. Csatorna: tévében a) verbális: orális és auditív kód, b) nonverbális kód, a tévé munkatársának, a szakértőnek (totális) látványával, c) elektronikus átviteltechnika.

Vagy :

1. Előkészítő folyamat: a téma megválasztása, végiggondolása.
2. Élő adás



Csatorna: rádióban a) verbális: orális és auditív kód, b) elektronikus átviteltechnika. Csatorna: tévében a) verbális: orális és auditív kód, b) nonverbális kód, a tévé munkatársának, beszélgető társának (totális) látványával, c) elektronikus átviteltechnika.

9.2.4. Sokszoros szituáció- és partnerváltás után kerülnek adásba azok a műsorok, amelyeket **összetett műsorok vagy kvízműsorok** névvel foglalhatunk össze. Ezeknek a műsoroknak formailag közvetlen, valójában köz-

vetett és áttételes kommunikáció szituációban mindig jelen van a technikai személyzet és többnyire a szerkesztő, valamint a rendező is. A közléshelyzet olykor többszörösen is többszereplős, mert rendszerint van jelenlévő közönség is, az adásba olykor telefon vagy SMS segítségével bekapcsolódnak a rádióhallgatók, tévénézők is. A legfontosabb azonban, hogy gyakran változnak a beszélgető partnerek és a beszédszituációk is. Bennük megtalálhatjuk az eddig bemutatott beszédhelyzeteknek szinte mindegyik változatát.

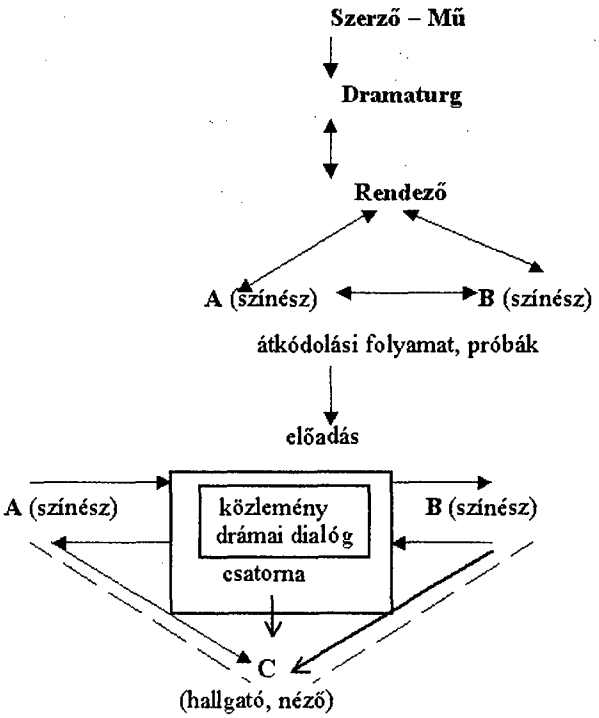
9.2.5. **A** címzettek által nem tapasztalható-látható mozzanatokra is tekintve csak felvázolom az **előadóművészet** néhány kommunikációs folyamatának sémáját. Olyan mozzanatokra utalok csak, amelyek segítik, hogy a „közlő" a „címzettek" számára adekvát módon szólaltathassa meg a közleményt. Megjegyzem, hogy az előadó-művészet, a pódium műfajok, a színház, film, opera mindig írott alapról indul. A sémákból hiányzik a emlékezetbe vésés mozzanata.

A pódium-műfajok
Vers- és prózamondás

A (író, költő) →
Mű → **B** (előadó) (értelmezési folyamat)
átkódolás orális, akusztikus kódra, beszédre → **C** (közönség)

Csatorna: a) verbális (orális és auditív kód, b) nonverbális kód, totális látvánnyal, c) a kommunikációs partnerek közötti levegő.

A színházi műfajok
A drámai mű megszólaltatásának sémája:



Csatorna: a) verbális: orális és auditív kód, b) nonverbális kód, totális látvánnyal, c) a színház tere. Színházban van nonverbális visszajelzés! Olykor rövid verbális jelzés is (pl. „Bravó" kiáltás).

9.2.6. **A hangjáték, film, hangos, hangos-képes** reklám elkészítésének folyamatai még bonyolultabb ezek kifejtésére már nincs terünk.

10. Miért szükséges a teljes kommunikációs folyamatok ilyen és még ennél is részletezőbb leltározása, leírása? Azért, mert a kommunikáció szakos hallgatókat már a felsőfokú oktatás során fel kell(ene) készíteni mindezek ismeretére.

A különböző folyamategységekben minduntalan más és más megnyilatkozás-típussal „találkozik" a beszélő: a spontán beszédtől a félreproduktív beszéden és az interpretáláson át az értő-éretető felolvasásig. vagy Deme László egy másik kategorizálása szerint az előre el nem készíthető beszédtől (amelyre vagy felkészülhetünk, vagy nem) a csak típusában előkészíthető beszéden át az előre elkészíthető (tehát megírható) beszédig, amelyet oly-

kor szabadon, kötetlenül is reprodukálhatunk, de az elektromos médiumokban többnyire szó szerint szólaltatunk meg (azaz felolvasunk). Mindezek nyelvi (szóhasználati, grammatikai, azaz megfogalmazásbeli és mindezek mellett vagy ezekből eredően akusztikus stíluskövetelményekkel is járnak.

Ha ezek ismerete és begyakorolt kódjai nélkül mennek gyakorlatra tanítványaink, úgy kerülnek bele a „mélyvízbe", hogy nem tudják, mit, milyen feladatokat kell elvégezniük, minek a gyakorlatát kell ellesniük. Ellesniük, mondom, mert – tisztelet a kivételnek – ma már ritka az olyan műhely, ahol a „régiek" szívesen adják át tapasztalataikat az újoncoknak, a „slapajoknak". Hiszen kevés az idő a tanításhoz, meg él az a szemlélet is, hogy „az utódom az ellenségem".

Irodalom

Adamik Tamás: Az antik retorika rendszere és változásai az időben. In A régi új retorika. Trezor Kiadó, Bp. 2000. 15–35.

Adamik Tamás: A retorikai szituáció ás a szónoki beszéd részei In A régi új retorika A szónoki beszéd és a beszédfajták. Trezor Kiadó, Bp. 2001. 15–30.

Balázs János: A szövegtan alapjai. In. A szövegtan a kutatásban és az oktatásban. MNyTK 154. MNYT, 179. 9–21, 19.

Deme László: A nyelvi érintkezésformák problémái a rádiózásban. Magyar Rádió Rt Oktatási osztálya., Bp. 1997.

L. Aczél Petra: A retorikai kommunikáció – retorikai szituáció. In Galgóczi László–Vass László szerk.: Stílus és anyanyelv. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 2004. 293.

Kapitány Ágnes – Kapitány Gábor: Kommunikáció.

Terestyéni Ferenc: A fogalmazás művészete. In Nyelvtan – stílus – szónoklás. Kossuth Könyvkiadó, Bp. 190. 11–209.

Wacha Imre: Beszéd: szituáció, szöveg és hangzás együttese a rádióban és a televízióban. In Nyelvészet és tömegkommunikáció I., Tömegkommunikációs kutatóközpont 1985.

Wacha Imre: A korszerű retorkia alapjai. Szemimpex Kiadó, Bp. [1994.]

Wacha Imre: A szöveg és hangzása. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, 1999.

Wacha Imre: A retorika kompetenciái. In In A régi új retorika. Trezor Kiadó, Bp. 2000.53–88.

Wacha Imre: Az elektronikus tömegtájékoztató eszközök és a nyelvhasználat. In A nyelv szerepe az információs társadalomban. A X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, 2001.

HOW TO TEACH COMMUNICATION THEORY AND RETHORIC?

The paper expands those Aristotelian and Jacobsonean basic schemes which define the communicator, communication, the addressee and the rhetoric situation as the four basic constituents of the communication

process by ordering the defining elements of communication which mutually influence each other around a set of ten questions. According to this, the determinants of communication answer the Who? About what? What? Why? To whom? How? In what way? Where? Under what circumstances? and In whose presence? questions.

ETO: 809.451.1:37(0.064) CONFERENCE PAPER

PÁSZTOR KICSI MÁRIA

A KOHÉZIÓT BIZTOSÍTÓ ESZKÖZÖK NYOLCADIK OSZTÁLYOS TANULÓK ÍRÁSBELI DOLGOZATAIBAN

Cohesive Devices in Essays Written by Eighth Graders

A dolgozat egy lehetséges eljárást mutat be az írásbeli fogalmazások kohéziós eszközeinek vizsgálatára. S bár kisebb korpuszon, de rámutat annak szükségszerűségére, hogy már az általános iskolai anyanyelvi tantervekben szükséges volna nagyobb teret szentelni a konkrét szövegtani ismeretek megalapozásának.

Kulcsszavak: szöveg, kohézió, szerkesztettség, utalás, anafora, katafora, deixis, konnektor, pronominalizáció, egyeztetés, ismétlés, parafrázis, tanterv

Előzetes gondolatok

Amikor ezt a témát választottam, az érdekelt, hogy az általános iskola befejeztével milyen aktív vagy passzív szövegtani ismerettel rendelkezhetnek a tanulók.

Ha ugyanis az általános iskolai anyanyelvi tantervet vizsgáljuk, láthatjuk, hogy a szóbeli és írásbeli kifejezőkészség fejlesztése ugyan osztályról osztályra jelentős részét képezi e tervnek, azonban azt is észlelhetjük, hogy az erre irányuló előírások konkrétumokat nem tartalmaznak. Elsőtől nyolcadikig olvashatjuk, hogy az elbeszélést és a leírást a korosztálynak megfelelő szinten kell gyakoroltatni, viszont a tanárnak úgyszólván kizárólag a saját ismereteire kell hagyatkoznia ezen a téren. A tanterv ugyanis a szövegszervező eszközök közül leginkább a hármas tagolást nevezi meg – s ezt osztályról osztályra megteszi –, a többi eszközt és kritériumot azonban, mely egy szöveg szövegszerűségéért felelős, nem konkretizálja. S bár a negyedik osztályra vonatkoztatva – miért éppen ott, nem tudni – a fogalmazástanítás kapcsán megemlíti a *szövegkoherencia elemeinek tudatosítását és használatát* mint célt, arra nem tér ki, hogy az adott korosztály esetében konkrétan melyik elemekre gondol. Ez viszont a fokozatosság és következetesség elvének biztosítása érdekében korántsem mellékes kérdés. Mint

ahogyan az sem mellékes, hogy a tanterv szerzői azt sem pontosítják, mit értenek *koherencia* alatt. Mivel a szövegtanban – bár a kilencvenes évek során jelentős eredmények születtek – úgy tűnik, a terminológia terén mindmáig némi önkényesség észlelhető.

Tolcsvai Nagy Gábor *A magyar nyelv szövegtana*[1] c. tankönyvében írja, hogy „a nyolcvanas években a szövegtanról írt tudományos diskurzus megegyezni látszott egyes alapvető szempontok és a hozzájuk tartozó kategóriák értelmében, amelyet a legjobban talán a konnexitás, a kohézió és a koherencia hármassága képvisel." Mint megjegyzi, az egyes irányzatok „nem tekinthetők egységesnek még e kategóriák meghatározásában sem, mégis viszonylagos konszenzus alakult ki a tekintetben, hogy a *konnexitás a grammatikai elemek viszonya, a kohézió a szemantikai szinten érvényesül, a koherencia pedig a pragmatikai szinten.*" (kiemelés: T.N.G.) Szerinte „e hármasság egyúttal a korszak átmeneti jellegét is bizonyítja: a három szint valójában a grammatikai kiindulás maradványa, megkerülhetetlen módszertani szükségszerűség, ám közben már előremutat a kommunikációs és procedurális feldolgozások felé", s „ez az irányulás végül egy tényezőt emelt ki és helyezett a magyarázat középpontjába, a koherenciát."[2]

Mégis elmondható azonban, hogy mind a nyolcvanas, mind pedig a kilencvenes évek során vannak, akik a *kohézió* és a *koherencia* terminus technicusokat kiegyenlítik (pl. Albertné Herbszt Mária, Nagy Ferenc), s lényegében a szöveg grammatikai és szemantikai összetartó erejének tekintik, illetve akik a kohéziót tartják grammatikai, a koherenciát pedig szemantikai szervezőerőnek (pl. Beaugrande és Dressler).[3]

Jelen felszólalásomban a címben szereplő *kohéziót* a szemantikától sem mentes grammatikai összetartóerőként alkalmazom.

A vizsgálat leírása

A vizsgálat során tíz nyolcadikos tanuló egy-egy szövegét vettem szemügyre. A szöveg önéletrajzi témájú, utolsó iskolai dolgozatra írt fogalmazás volt.

Az eljárás modell értékű, szélesebb mintán nyilván árnyaltabb eredményeket hozna, mégis, az itt észlelt adatok is igazolni látszanak előfeltevésemet, miszerint egy esetleges eljövendő tantervnek szövegtani szempontból is lényegesen kidolgozottabbnak kellene lennie.

A tanulói fogalmazásokban pedig a következőket vettem szemügyre:

---

1 Tolcsvai Nagy Gábor: A magyar nyelv szövegtana. Bp. Nemzeti Tankönyvkiadó, 2001.

2 Uo. 30.o.

3 Robert de Beaugrande és Wolfgang Dressler: Bevezetés a szövegnyelvészetbe. Bp., Corvina, 2000.

– a mondatok szerkesztettségét;
– az utalások (anafora, katafora, deixis) rendszerét;
– a konnektorok alkalmazását és megoszlását;
– a pronominalizációt és egyeztetést;
– a szemantikai jellegű utalások alkalmazását.

a) A mondatok szerkesztettsége (l. TÁBLÁZAT)

A szerkesztettségi mutató[4] kifejezi, hogy egy szöveg mondatai átlagosan hány tagmondatból épülnek fel. A tagmondatok (mondategységek) mondatonkénti száma viszont előrevetíti a szöveg mondatainak bonyolultságát is, mivel a több tagmondatból felépülő mondat feltehetően – bár nem okvetlenül – bonyolultabb szerkezettel is rendelkezhet.

A vizsgált szövegek szerkesztettségi mutatójának középértéke 1,88 me/m, tehát 2,00 me/m alatt van. Ez viszont a Deme László által kiszámított eredményekkel összevetve a közlő prózára[5] jellemző szerkesztettségi mutatónak felel meg, s arra utal, hogy az itt vizsgált fogalmazásokban nagyobb az egyszerű mondatok részesedési aránya az összetettekénél.

Az ilyen részesedési arány következtében viszont egy megfelelő mértékben kidolgozott utalási hálózat hiányában nem egyöntetű, hanem zakatoló, széthulló mondathalmaznak tűnhet a szöveg.

Ezért célszerű az utalások rendszerét is megvizsgálni.

b) Az utalások rendszere

A vizsgált fogalmazások kvantitatív elemzésekor feltűnt, hogy az utalószók igencsak alacsony arányban szerepelnek a mondategységek számához viszonyítva (mindössze 16%-os részarányban). Ez egyrészt ugyancsak az egyszerű mondatok dominanciájára enged következtetni, másrészt viszont igazolni látszik azt a feltevést is, miszerint a mondatok többnyire lazán kapcsolódnak egymáshoz.

Ugyancsak megállapítható, hogy e szövegekben több az anaforikus utalás (az összes utalás 46%-a, a 31%-ot kitevő kataforikus, és 22%-nyi deiktikus utalással szemben), s ezek a vissza utalások többnyire közelre utaló mutató névmásokkal történnek.

A szövegek spontán (nem tudatosan átgondolt és megszerkesztett) keletkezésére következtethetünk abból, hogy a vizsgált fogalmazásokban nagyjából a lineáris kohézió érhető tetten, s csupán egy esetben szólhatunk valamiféle globális kohézióról, amikor a szöveg kezdetén és végén (mintegy keretként) bukkan fel a következő kataforikus, majd anaforikus utalás:

---

4 Vö.: Deme László: Mondatszerkezeti sajátságok gyakorisági vizsgálata. Bp., Akadémiai Kiadó, 1971; 136.o.

5 Uo. 393.o.

„Eképp *mesélték, innen tudom.*"
„Ez *életem eddigi szakasza...*"

Az anaforikus és kataforikus utalásokkal szemben azonban, melyek a szöveg belső viszonyhálózatát hivatottak biztosítani, meg kell említenünk a deixist is, melynek funkciója a beszédhelyzetre, az elbeszélés jelenére való utalás. A tanulók erre a célra leginkább az *itt* és *most* határozószókat alkalmazták, a dolgozatírás pillanatára, illetve nyolcadik osztály befejeztére utalva ezzel.

c) Kötőszóhasználat

Az utalószókkal párhuzamosan azonban a konnektorok alkalmazásának mennyiségi és minőségi ismérveit is vizsgálnunk kell, mivel a kötőszók megfelelő beiktatása nélkül a szöveg összetartó ereje lényegesen csökken, a kötőszóhasználat egyhangúsága viszont a nem tudatos választékossággal szerkesztett beszélt nyelvi megnyikatkozásokhoz teszi hasonlatossá az írott szöveget.

E tekintetben pedig megállapíthatjuk, hogy a vizsgált dolgozatokban összmértékben több az alárendelő (56%), mint a mellérendelő (44%) kötőszó, a mondategységek számához viszonyítva azonban egyiknek sem túl számottevő az aránya, ugyanis a mondategységeknek csupán 37%-ára jut egy-egy kötőszó. Ez viszont – akárcsak az utalások arányának esetében is – ugyancsak az egyszerű mondatok számbeli többségére enged következtetni.

Ha mondatfajták szerint vizsgáljuk a kötőszók megoszlását, láthatjuk, hogy legtöbb a határozói mellékmondatot kapcsoló kötőszó (15%), majd ezt követi a kapcsolatos (8%), az ellentétes (6%) és a következtető (1%) kötőszók aránya. Választó és magyarázó kötőszóból csupán egyet-egyet (0,1%) találtam, észlelhető volt azonban a tanulói fogalmazásokban a magyarázó és az okhatározói mondat összemosása, ami elsősorban a beszélt nyelv, nem pedig a tudatosan szerkesztett írott szövegek ismérve.

Ha viszont a konkrét kötőszók részesedési arányát vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy az *és* 22%-os; a *de* 9,85%-os; a *hogy* 18%-os; a *mert* 7,49%-os; a *vonatkozó* 16,74%-os, összesítve tehát 74,08%-os arányban szerepel, az összes többi (*s, meg, pedig, ám, így, hiszen, mint, ha* stb.) viszont csupán 25,92%-nyi arányban található meg. Ez pedig a kötőszóhasználat egyhangúságára enged következtetni a vizsgált szövegekben.

d) Pronominalizáció

A pronominalizáció a szöveg kohézióját biztosító grammatikai eszközök között ugyancsak jelentős szerepet tölt be.

A névmásokkal történő utalás ugyanis egyrészt köti a szövegmondatokat, másrészt viszont feloldja az ismétlésen alapuló szemantikai kapcsolódások egyhangúságát.

Az általam vizsgált fogalmazásokban a tanulók ezt az eszközt főként mutató névmások, olykor névmási határozószók formájában alkalmazták.

Észlelhető eközben az *itt* és *most* határozószók kettős funkciója e fogalmazásokban: egyrészt az előbbiek során már említett deiktikus funkcióban, másrészt viszont a szöveg előző szakaszára való visszutalás eszközeként.

Gyakori kötőeleme a narrációnak ezen kívül az *ezután, azután* névutóval egybenőtt mutatónévmás is, mely ugyancsak a beszélt nyelvi narrációt juttatja eszünkbe.

e) Egyeztetés

Az egyeztetés, mely lehet alaki vagy jelentésbeli[6], a grammatikai kapcsolatok jelölését biztosítja a mondatrészek között, a birtokos személyjelek, illetve igei személyragok számbeli és személybeli egyeztetése, vagy a vonzatok megfelelő egyeztetése révén.

A vizsgált szövegekben ez nem ritkán téves.

– Pl. az időbeli egyeztetésnél:

„...*cipel*ek *mindent, amin írás* volt, *és kérdezgetem, melyik milyen betű.*" (cipeltem, *kérdezgettem* helyett)

– vagy vonzatban:

„...bele*remegett a szülőszoba sírásomtól.*" (sírásomba helyett)

„...*kezdtem tervezgetni* arról, *hogy mi leszek, ha felnövök.*" (azt helyett)

f) Szemantikai utalások

A szöveg összatartóerejét biztosító eszközök közül azonban a jelentéstani mutatókról sem szabad megfeledkeznünk, bár ami ezeket az eszközöket illeti, a vizsgált tanulói fogalmazások nem túl széles skálán mozognak, legtöbb ugyanis az ismétlésen alapuló szemantikai utalás. Pl.:

– tőismétlés:

„...*déli* meleg *nap* melege..."

– egyszerű ismétlés:

„...*Az utcai* kút *körül ugrándoznak. Nagyon meleg van, szinte fullasztó. Hárman vannak. Pirosak, mind a gabona. Rajtuk kis nadrág, más semmi. Jó ott a* kút *körül, nagy pocsolya van, a lábnak hűvös. Nyomkodják a* kutat, *és fröcskölik egymást ordítozva, nevetve. Csuromvizesek, de minden nedvet hamar felszív a nap. Érdekes nekik az ilyen falusi* kút, *mert hát ilyen náluk a városban nincs.*"

(Máshol a *koromban* szó ismétlődik hasonlóképpen.)

– ismétlés nyomatékosítással:

„*Néha elgondolkodom arról, hogy milyen* jó is volna *nagymamának lenni és elvegyülni az unokák zsibongó tömegében.* Jó is volna."

---

6 Vö. Albertné Herbszt Mária: Modern nyelvészet – anyanyelvoktatás. Bp., Tankönyvkiadó, 1987; 150. o.

„...nagyon *beteg volt,* nagyon."

– valamely szövegbeli mondat poénként visszatér:

„*Még akkoriban vett édesapám egy zongorát, és* tréfásan ezt mondta: »No, lesz két zongorista lányom!«"

„*Visszaemlékeztem, mikor édesapám születésemkor* tréfásan ezt mondta: »No, lesz két zongorista lányom!«".

– parafrázis:

„*Jó lenne háború nélkül leélni életemet, egyszóval háború mellőzésével szeretnék megőszülni.*"

Tanulság

– A kohéziós eszközök alkalmazása a vizsgált fogalmazásokban nem tűnik túl tudatosnak.

– A beszélt nyelvre emlékeztet, a szerkesztettségi mutatót kivéve, mely a beszélt nyelvi megnyilatkozásokban magasabb értékű szokott lenni. Itt azonban a beszédben lazán egymás mellé szerkesztett (*és, akkor* kötőszókkal összefűzött) megnyilatkozás-egységek helyett egymás után sorjázó, laza egyszerű mondatok találhatók, így levonhatjuk a következtetést, hogy a vizsgált fogalmazások a beszélt nyelvi szövegek és az írott közlő próza között foglalnak helyet.

– Az ismertetett vizsgálat leglényegesebb tanulságaként viszont azt kellene megemlítenünk, miszerint már az általános iskolai anyanyelvi tantervekben részletesebben (nem csupán általánosságban) ki kellene térni a szövegtan megfelelő szintű kérdéseire.

COHESIVE DEVICES IN ESSAYS WRITTEN BY EIGHTH GRADERS

The paper establishes a possible model for examining cohesive devices and the model is applied to essays written by eighth graders. The conclusion which can be drawn from the examined essays is that from the point of view of cohesive devices, essays written by the abovementioned age group are closer to spoken language, which is usually less consciously structured, than to written language. Therefore, it would be necessary to add to primary school mother tongue curricula a meticulously developed strategy for acquainting students with text analysis.

Tanuló	Mondategészek (m) száma	Mondategységek (me) száma	me/m	Utalások	Katafora	Anafora	Deixis	Kötőszók		Kp.	Vál.	Ell.	Kv.	Mgy.	Al.	T.	H.	J.	É.
								m.r.	a.r.										
1.	32	77	2,41	10	1	5	4	14	16	7	-	3	3	1	-	2	12	1	1
2.	42	78	1,86	6	2	1	3	14	15	5	1	7	1	-	-	1	13	1	-
3.	33	59	1,79	11	4	6	1	7	13	5	-	1	1	-	1	2	9	1	-
4.	45	58	1,29	4	1	3	-	8	7	5	-	2	1	-	-	1	6	-	-
5.	22	41	1,86	9	1	5	3	3	9	2	-	1	-	-	-	1	7	-	1
6.	10	19	1,90	9	3	3	3	5	7	1	-	3	1	-	1	3	3	-	-
7.	36	63	1,75	11	6	4	1	11	9	4	-	7	-	-	-	2	6	1	-
8.	22	45	2,04	8	2	5	1	10	10	6	-	4	-	-	1	2	4	2	1
9.	16	46	2,88	10	4	4	2	9	16	5	-	3	1	-	-	1	13	2	-
10.	12	22	1,83	3	1	2	-	3	3	1	-	2	-	-	-	-	3	-	-
Össz.	270	508	1,88	81	25	38	18	84	105	41	1	33	8	1	3	15	76	8	3

Tanuló	Idő	Hely	Ok	Cél	Mód	Állap.	Has.	Felt.	Meg.	Állan.	Követk.	Fok	U.sz. me (%)	K.sz. me (%)
1.	6	-	3	-	-	1	-	-	-	2	-	-	12,99	38,96
2.	5	-	4	1	1	-	-	-	1	1	-	-	7,69	37,18
3.	3	-	2	1	-	-	-	1	-	2	-	-	18,64	33,90
4.	-	-	4	-	-	-	-	1	-	1	-	-	6,90	25,86
5.	5	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	21,95	29,27
6.	-	-	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	47,37	63,16
7.	1	-	1	1	-	-	-	-	1	1	-	-	17,46	31,75
8.	3	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	17,78	44,44
9.	3	-	2	1	-	-	2	1	-	3	-	1	45,45	54,35
10.	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13,64	27,27
Össz.	27	0	21	4	1	1	3	3	3	11	0	1	15,94	37,20

ERRATA

Folyóiratunk előző (2004/2) számában az Utazás, kultúra, irodalom konferencia időpontját tévesen közöltük. A pontos időpont 2004. nov. 24–25. Az olvasók és az érintettek elnézését kérjük.

CIP – A készülő kiadvány katalogizálása
A Matica srpska Könyvtára, Novi Sad

821.511.141+811.511.141

HUNGAROLÓGIAI Közlemények = Hungarološka saopštenja = Papers of Hungarian Studies : az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kara Magyar Tanszékének folyóirata / főszerkesztő Gerold László. – 8. évf., 26/27. sz. (1976)–. Újvidék : Magyar Tanszék, 1976–. – 24 cm

Háromhavonta. – A Hungarológiai Intézet Tudományos Közleményei folytatása

ISSN 0350–2430

COBISS.SR-ID 17698