

MAGYAR
TUDOMÁNY
ÜNNEPE
2014

A tudományoktól a művészetekig

*Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi
Karának válogatott tanulmánygyűjteménye a Magyar
Tudomány Ünnepe 2014-es előadásából*



EGER, 2015

MAGYAR TUDOMÁNY ÜNNEPE 2014

A tudományoktól a művészetekig

Az Eszterházy Károly Főiskola
Bölcsészettudományi Karának
válogatott tanulmánygyűjteménye
a Magyar Tudomány Ünnepe
2014-es előadásaiból

Eszterházy Károly Főiskola
Bölcsészettudományi Kar

MAGYAR TUDOMÁNY ÜNNEPE 2014

A tudományoktól a művészetekig

Az Eszterházy Károly Főiskola
Bölcsészettudományi Karának
válogatott tanulmánygyűjteménye
a Magyar Tudomány Ünnepe
2014-es előadásaiból

Szerkesztette:
Zimányi Árpád



Líceum Kiadó
Eger, 2015

Lektorálta:
Tóth Etelka PhD.

ISBN 978-615-5509-25-4

A kiadásért felelős
az Eszterházy Károly Főiskola rektora
Megjelent az EKF Líceum Kiadó gondozásában
Kiadóvezető: Grebely Gergely
Felelős szerkesztő: Zimányi Árpád
Nyomdai előkészítés, borítóterv: Szutor Zsolt

Megjelent: 2015-ben

Készítette: az Eszterházy Károly Főiskola nyomdája
Felelős vezető: Kérészy László

Tartalom

Előszó	7
I. A TANKÖNYVEK SZAKMAISÁGA, MÓDSZERTANI KÉRDÉSEI	
TAKÁCS EDIT A tankönyvi szövegek típusai és ezek megjelenési variációi az egyes tankönyvtípusokban	10
DOMONKOSI ÁGNES A szociolingvisztika szemlélete a kísérleti magyar nyelvi tankönyvekben	23
KURTÁN ZSUZSA Értelmező magyarázatok vizsgálata tankönyvekben	36
VÖRÖS OTTÓ Gondolatok anyanyelvi nevelésünk tartalmának korszerűségéről	47
SIMON SZABOLCS Helyzetfelmérés a magyar nyelv és irodalom tantárgyról a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolákban, különös tekintettel a tankönyvekre	51
LŐRINCZ GÁBOR A kisebbségi nyelvhasználat jellegzetességeinek megjelenése a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban	63
MISAD KATALIN A kétnyelvűség aspektusának vizsgálata a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák anyanyelvtankönyveiben	72
CZETTER IBOLYA Stílusról, stilisztikáról a kísérleti tankönyvekben	84
LŐRINCZ JULIANNA A stilisztikai terminológia a szlovákiai magyar anyanyelvkönyvekben	96
EÓRY VILMA A szövegérthetőségről szlovákiai magyar nyelvű történelemkönyvek kapcsán	104
KUSPER JUDIT Fogalmak, korpusz és kánon a kísérleti tankönyvekben	110

LÓRINCZ BITTER DENISA	
Elérhetetlen tankönyvek? (Segédanyagok a magyar mint idegen nyelv tanításához)	117
PECSORA KRISZTINA	
Tankönyvi problémák Ukrajnában. A hivatalos angoltankönyv-sorozat buktatói	127

II. TANULMÁNYOK A BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYOK ÉS A MŰVÉSZETEK KÖRÉBŐL

BUDAI LÁSZLÓ	
A tudatosítás szerepe az idegennyelv-oktatásban	138
KUSPER JUDIT	
Történelem, történelmi regény, narratíva	163
KÖDÖBÖCZ GÁBOR	
Kiss Benedek költői pályakezdése	172
SZENTESI ZSOLT	
Nyelvművész az önhivatkozások szorításában	185
ERŐSS ISTVÁN	
Efemer szobrászat	192
MOLNÁR SZABOLCS	
„Mesterszóknak okos formálása” Zenei terminológia, vita és karaktergyilkosság, 1831–1832	204
ZIMÁNYI ÁRPÁD	
Változó nyelv – változó helyesírás	215
DOMONKOSI ÁGNES	
The functions of litotes	222
PETERECZ ZOLTÁN	
Recenziók	228

Előszó

Az Eszterházy Károly Bölcsészettudományi Kara 2014-ben is gazdag programmal köszöntötte a Magyar Tudomány Ünnepét. A szokásos novemberi rendezvénysorozat ugyan megkülönböztetett figyelmet kap intézményünkön belül éppen úgy, mint akadémiai vagy országos szinten, de a tudományok művelése folyamatos, egész évben zajló tevékenységünk. Most első ízben van lehetőség arra, hogy külön kötetben megjelenjenek az akkori előadások, pontosabban azok egy része. A számokból ugyanis kiderül, hogy ez alatt az egyetlen hónap alatt is több kötetre való tudományos munka született. Karunkon 18 rendezvény és 60 előadás fémjelzte ezt a jeles hónapot. Érdemes azonban a számok mögé nézni, hiszen pusztán ez a két adat már magában is óriási munkát és kiemelkedő tudományos teljesítményt feltételez.

Központi kari rendezvényünk a komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karával közösen valósult meg *A tankönyvek szakmaisága, módszertani kérdései* címmel. A két kar közötti együttműködés a szlovákiai magyar egyetem megalakításáig nyúlik vissza. Már 2004-ben felvettük egymással a kapcsolatot, amely kari együttműködési szerződés alapján csakhamar hivatalossá vált. Mindkét fél számára gyümölcsöző, étellel teli együttműködést sikerült kialakítanunk, rendkívül szerteágazó területek és tevékenységek bevonásával, a teljesség igénye nélkül: oktatás, doktori iskola munkájában való részvétel konzulensi, opponensi feladatokkal, részvétel államvizsgán külső tagként, hozzájárulás a kari tudományos bizottság munkájához meghívott külső tagként, oktatói Erasmus-programok, közös konferenciák, szakmai tanácskozások szervezése, publikálási lehetőség biztosítása egymás tudományos közleményeiben. Ezekről az eredményekről, közös sikerekről is beszélt megnyitó előadásában a komáromi egyetem dékánja, Prof. Dr. Erdélyi Margit egyetemi tanár. Megtisztelő számunkra, hogy a komáromi egyetem fennállásának 10. évfordulója alkalmából rendezett díszünnepségen a kapcsolatok ápolása és fejlesztése terén végzett munka elismeréseként karunk kitüntetésben részesült. Tudományos kötetünk első részét a tankönyvkutatási konferencia szervezője, Lőrincz Julianna főiskolai tanár állította össze. A második részben megjelenik karunk többi tudományterülete, beleértve a művészeteket és a művészetközvetítést.

A központi kari rendezvényen 14 előadás, a Magyar Irodalomtörténeti Tanszék *Történelmi regény és emlékezet* című konferenciáján kilenc, az Amerikanisztika Tanszék *La frontera/Borderline* című nemzetközi szimpóziumán hat, az Anglisztika Tanszék *A fordítás arcai* elnevezésű szakmai tanácskozásán szintén hat előadás, a Filozófia Tanszék *Esztétikum és etikum Hamvas Béla életművében*, valamint *Hermeneutika, fenomenológia, politikai filozófia* című rendezvényein összesen 17 előadás hangzott el. Az Ének-Zene Tanszék három hangversenyt és egy tudományos előadást tartott, a Vizuális Művészeti Tanszék három kiállítást rendezett, és

színháztörténeti témában ugyancsak rendezett kiállítást a Magyar Irodalomtörténeti Tanszék. A Történelemtudományi Intézet három eseménnyel járult hozzá a tudomány ünnepéhez: a *Háborúk és békék* című konferenciával, a doktori iskola *Városi társadalom, városi konfliktusok* című bemutatkozásával (összesen 10 előadás), valamint egy kettős könyvbemutatóval. Mindezekhez vegyük még hozzá a Frankofón Csoport előadását, valamint azt, hogy a főiskola központi rendezvényén öt előadó képviselte a Bölcsészettudományi Kart.

Ha mindezek tudományos hozadékát nézzük, az említett rendezvényekhez kapcsolódva hét kötet megjelenése várható. Ezzel magyarázható, hogy tanulmánygyűjteményünkben a kari központi rendezvényen kívüli előadásokból csupán válogatást közölhetünk, jó részük ugyanis tanszéki vagy egyéb kiadványokban, konferenciakötetekben, tudományos közleményekben lát napvilágot.

A szerkesztő

I.
A TANKÖNYVEK SZAKMAISÁGA,
MÓDSZERTANI KÉRDÉSEI

1

A tankönyvi szövegek típusai és ezek megjelenési variációi az egyes tankönyvtípusokban

TAKÁCS EDIT

BEVEZETÉS

A tankönyvi szövegek típusainak vizsgálatakor először dióhéjban áttekintjük a múltban a tankönyvi szöveg mint szövegtípus kialakulását, a jelen tankönyvi szövegek megjelenési formáit, vázolni törekszünk a látható tendenciákat és a jövő már most felvillanó kihívásait.

A második részben kerül sor a klasszikus tankönyvi szöveg megjelenési formáinak bemutatására, a legjellemzőbb összefüggő és nem összefüggő szövegtípusoknak a bemutatására, ezeknek az egyes tankönyvfajtákban megjelenő változatainak felvillantására.

Ezt követően a tankönyvi szövegek hatékony felhasználásnak érdekében a szövegértés és az olvasástanítás egy nemzetközi modelljének, a BaCuLit módszernek a bemutatására térünk ki.

Végül kitekintünk azokba az irányokba is, amelyekben a tankönyvek szerepét sejtethetjük a digitális világban.

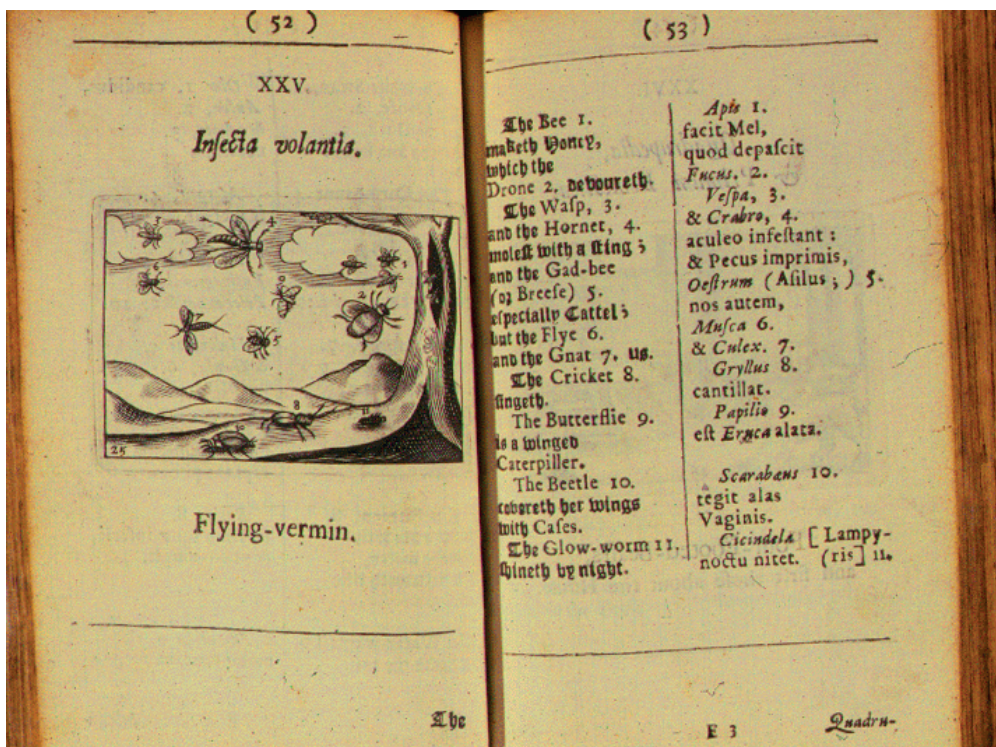
1. A TANKÖNYVI SZÖVEG MINT SZÖVEGTÍPUS KIALAKULÁSA, TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉS

1.1. Ha a legrégebbi időkre visszatekintünk, akkor megállapíthatjuk, hogy a tudás átadásának módja a szóbeliség volt. A spontán, gyakorlati tudásé az utánczás, majd az utánczás mellett megjelent a szóbeli magyarázat is. Az ókori görög iskolák is egy-egy tanító mester köré gyűltek. Még a legelvontabb filozófiai tanításokat is szóbeli magyarázattal hagyományozták tovább a görögök is (lásd peripatetikusok).

1.2. A középkorban is a tanári előadás uralkodott. Ekkor már megjelentek az előadások megjegyzetelen leírt változatai is, amit a hallgatók egymás közt továbbadva „terjesztettek”. A legelterjedtebb ezek közül Donatus latin nyelvtana volt, az *Ars minor*ból (Kisebb tankönyv) és

Ars maiorból (Nagyobb tankönyv) álló *Ars grammaticájának* (Nyelvtankönyv) összesen mintegy hétszáz, kézzel másolt kézírata maradt fenn.

1.3. Nagy mérföldkő volt a mai értelemben vett első olyan tankönyv – Comenius *Orbis sensualium pictura* –, amelyet ma az első multilingvális, multifunkcionális oktatókönyvnek neveznénk, hiszen nemcsak többnyelvű szövegek jelentek meg benne párhuzamosan, hanem a szöveg fontosságával azonos súlyú képekkel való szemléltetés is. A szemléltető módszer atyja így vall erről: „Adatassék a Gyermeknek kezeikbe, hadd gyönyörködtessék magokat a képeknek megnézésével kedvek szerint, hogy azokat voltaképpen megismerhessék, még otthon is, minekelőtte az Oskolában elküldtetnének” (COMENIUS 1653).



1. ábra. Comenius: *Orbis sensualium pictura*

1.4. Ezt követően az újkorban váltak ismertté és terjedtek el a mai értelemben vett klasszikus tankönyvek és kiegészítőik, pl. az ún. chrestomatiák.

1.5. Ma, aki tankönyvek írására, összeállítására adja a fejét, annak az ismeretközlés új kihívásaival kell szembenéznie: az általános helyzetet Aczél Petra jellemezte igen találóan *Médiaretorika* c. előadásában, melyben arra hivatkozott, hogy a kutatások szerint az 5 éveseknek csak 14%-a tud cipőt fűzni, de 54%-a kezeli a tabletet. A 10–14 évesek többsége 30–40 percet olvas naponta, még hozzá tankönyvet! „A leghitelesebb forrás a tanár és a tankönyv. DE: nem onnan szerzi az információit!” (ACZÉL 2013) Mindezek következtében megváltoztak és megváltoznak a személyiségjegyek, a társas viselkedés, az információs viselkedés és a médiafogyasztás. Ez utóbbi esetében a kizárólagos befogadást felváltja az olvasás váltakozása az írással, a válogatás és az előállítás párhuzamos megjelenése. A tudást már nemcsak a tanár osztja meg a diákkal, hanem azt a diákok egymás közt is továbbítják. Ez az átláthatóság, egyszerűség, gyorsaság, bennfoglaltság igényét hozza magával. A magatartás vadászó-kereső

jellegűvé válik, melyet gyakran az önállóság és a türelmetlenség jellemez. Domináns lesz a vizuális-konkrét gondolkodás, melynek következményeként a kép és a hang együttese hat, mely nagyfokú interaktivitást, non-linearitást hoz magával. Követelménnyé válik a közvetített tudásról az interaktív tanulásra való átállás, mely a testreszabást, élményszerűséget magas fokon teszi lehetővé.

Ennek következtében az új taneszközök differenciált funkciókkal rendelkeznek. A jövő a multifunkcionális taneszközzé. De mi lesz ezekben a különböző funkciók és a szöveg kapcsolata?

Mielőtt erre a kérdésre megkísérelnénk választ adni, vizsgáljuk meg a hagyományos taneszközök eszköztárát!

2. A KLASSZIKUS TANKÖNYVI SZÖVEGEK TÍPUSAI

2.1. A tankönyvi szövegek hagyományosan ismeretközlő szövegtípusok, melyek a legkisebeknek szánt könyveken kívül döntően összefüggő, lineáris olvasásra szánt szövegek. Ezek a tankönyvek jellemző szövegtípusai:

Nyelv

Arra már a legrégebbi korok tudósai is rájöttek, hogy az emberi műveltség egyik legfontosabb eleme, a kultúra összekötője, fenntartója a nyelv. A nyelv segítségével értjük meg egymást: ez az alapja a gondolatátadásnak, az elődökkel és az utódokkal való kapcsolattartásnak, az együttműködésnek. Ha nem lenne nyelv, ha nem tudnánk beszélni, akkor megállna a kultúra fejlődése, s az eddigi eredmények sem volnának megfejthetők. Ha kihal vagy megfejthetetlen egy nyelv, kihal vele a nép kultúrája is (pl. egyes indián nyelvek), de ha akár évezredek múlva is, de megfejtenek egy nyelvet, újra élővé válik üzenete (pl. egyiptomi hieroglifák).

2. ábra. Tankönyvi magyarázó szöveg

Elsődlegesen az új ismeret elsajátítását szolgálják. (BALÁZS–BENKES 2010A: 12). A direkt ismeretközlő, érvelő, magyarázó szövegtípus mellett gyakoriak a tankönyvekben az ún. *indukciós szövegek*. Ilyenek például a szemléltető (eredeti irodalmi, ismeretterjesztő, illusztrált stb.) szövegek. „Valamennyi szemléltető szöveg alkalmas arra, hogy megfelelő tanári irányítással elősegítse egy-egy tárgyalt műfaj, nyelvi jelenség jobb megértését, illetve mintául szolgálhat a tanulóknak adott szöveghez hasonló szövegek gyűjtéséhez, létrehozásához.” (BALÁZS–BENKES 2010B: 2)

A szavak (lexémák és szóalakok) szintje



„A szavak általában a legkönnyebben azonosítható egységek, legalábbis az írásban. A legtöbb nyelvben mindkét oldalon üres hely határolja őket. Egyes nyelvek szóelválasztókat használnak, mások pedig (például a szanszkrit) egyáltalán nem különítik el a szavakat. Mivel az írástudó társadalmakban gyermekkorunktól fogva találkozunk ezekkel az egységekkel, mindannyian jól tudjuk, hova kell tenni a szóközöket.

Sokkal nehezebb a folyamatos beszédben elkülöníteni a szavakat, főként olyan nyelvben, amelynek sohasem volt írásbelisége. De addóknak problémák még akár az angolban vagy a franciában is. Persze fel lehet olvasni egy mondatot lassan, hogy »halljuk« a szóközöket; ez azonban nagyon természetellenes eljárás. A természetes beszéd nem tart szünetet minden szó között – ezt bármilyen hangfelvétel

alapján megállapíthatjuk. A szünetek még a nagyon akadozó beszédben is csak időközökben jelennek meg – rendszerint fő grammatikai egységeket, csoportokat vagy tagmondatokat elválasztva. Ha nincsenek hallható »szóközök«, honnét tudjuk hát, mik is a szavak?”

(A nyelv enciklopédiája)

3. ábra. Indukciós szöveg

Ugyancsak összefüggő szövegek lehetnek az egyes feladatokhoz, gyakorlatokhoz kapcsolódó példaszövegek, melyek a tankönyvek mellett a munkafüzeteknek is gyakori szövegtípusai. (BALÁZS–BENKES 2009A: 64)

Feladatok

1. A „lazaság” mint stílus.

A televízió korábbi, nagyobb tekintélye az általános kommunikátor-stílusban is megnyilvánult, amely egyfelől jóval emelkedettebb, másfelől kimértebb hivatalosabb volt a mostaninál. A kilencvenes éveket ebből a szempontból a fiatalos (legalábbis annak szánt) csevegő stílus, a vásári kikiáltók, bohócok, disc-jockey-k stílusa jellemzi...

(Kapitány Ágnes–Kapitány Gábor: Látható és a láthatatlan világok az ezredfordulón)

Figyeld meg és jellemezd nyelvi szempontból ezt az új tömegkommunikációs stílust!

4. ábra. Feladathoz kapcsolódó példaszöveg

2.2. A szövegtípusok második nagy csoportját alkotják a *nem összefüggő* szövegek. Ebbe a csoportba a címek, a fejezetkezdő kérdések, a szójegyzékek (név- és tárgymutató, szótár, tematikus fogalomtár) a jegyzetek, lábjegyzetek, szómagyarázatok, a glosszák, fogalomhálók tartoznak. Figyelemfelkeltés, iránymutatás, logikai, időrendbeli, térbeli rendezés, hivatkozás, kiegészítő ismeret közlése a feladatuk. Elsődlegesen a középiskolai taneszközök tartozékai, bár már az általános iskolában is megjelennek. Ügyelnünk kell a szövegen túli hivatkozó eszközök szigorú funkcionális alkalmazására, különben nemcsak vizuálisan, hanem kognitívan is feleslegesen megterhelik az esetenként amúgy is zsúfolt textust.

*	nyelvújítás	12. évf.
	nyelvi állandóság	12. évf.
	nyelvi eszmény	10. évf.
	nyelvi jelek	9. évf.
	nyelvi konzervativizmus	12. évf.
*	nyelvi norma	10. évf.
	nyelvi rendszer	9. évf.
	nyelvi szerkezet	9. évf.
*	nyelvi tervezés	12. évf.
	nyelvi univerzálék	12. évf.
	nyelvi-formai felépítés	9. évf.
	nyelvi-jelentéstani felépítés	9. évf.

(BALÁZS–BENKES 2009B: 180)

5. ábra. Ismereteket rendező táblázat

- Olvassátok el és értelmezzétek az *Írói érdem* c. epigrammát!

A nyelvújítás egyben az új eszmék és érzelmek árnyalt kifejezését elősegítő stílusújítás is volt. Kazinczy a klasszicizmus irodalmi ideáljait tartotta szem előtt, célul tűzte ki a „fentebb stíl”, a finomabb, választékosabb irodalmi ízlés kialakulását. Úgy vélte, hogy az eredetiségre még éretlenek vagyunk, az idegen minták követésével kell nevelődnünk: „*Még egy nemzet sem vitte elő literatúráját anélkül, hogy azon nemzetektől, melyeknél a tudomány és mesterség már virágzott, ízlést, szólást ne kölcsönzött volna...*”

stílusreform

(MADOCSEI 2010: 71)

6. ábra. Feladathoz kapcsolódó példaszöveg és lapszéli glossza

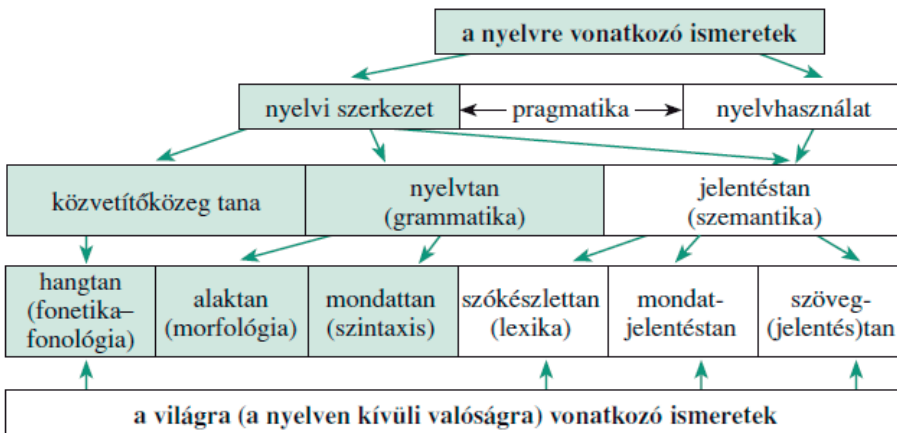
3. VERBÁLIS KOMMUNIKATÍV ELEMÉK ÉS NEM VERBÁLIS ELEMÉK KAPCSOLÓDÁSA

3.1. A tankönyvi szövegekben a szöveg mellett kiemelkedő szerepük van az ábráknak.

A már most többször példaként bemutatott tankönyvsorozat illusztrációiról Benkes Zsuzsa a tankönyvhöz készült útmutatóban a következőket írja alapelveként:

„A megszokottakhoz képest a tankönyv lényegesen több fotót, grafikus ábrát, táblázatot közöl. Ezek egy része a nyelvi ismeretek jobb megértését szolgálja, más részük közvetve segítheti elő a könyvtárhasználati ismeretek fejlesztését. A már említett tanulmányrészletek együtt jelennek meg egy-egy iniciálészerűen elhelyezett – a 19 fejezet témájához illeszkedő – könyv képével. A tanulmányrészletek és a képek tartalmukban együtt utalnak az éppen elsajátítandó ismeretekre, bemutatják azok történetiségét, illetve megerősíthetik fontosságukat stb. Valamennyi fotó, grafikus ábra, táblázat csak akkor töltheti be feladatát, ha felhívjuk rá a figyelmet, ha feladatokat kapcsolunk hozzájuk, ha a tanulókat hasonlók gyűjtésére, bemutatására ösztönözzük” (BALÁZS–BENKES 2010B: 4).

Ismerkedjünk meg a nyelv leírásának egyik lehetséges modelljével!



(BALÁZS–BENKES 2010A: 71)

7. ábra. Új ismeretet közlő ábra

3.2. A táblázatoknak az elsődleges szerepük – a szövegrendezés – mellett feladatuk a szövegszerkezet logikus felépítésének a bemutatása. Egy ábra, táblázat akkor jó, ha szervesen kapcsolódik az előtte-utána következő verbális korpuszhoz, annak tartalmát nem ismétli meg, hanem kiegészíti, magyarázza, más szemszögből világítja meg, áttekinthetően új anyagot mutat be. Akkor jó, ha folyamatos szövegekkel való „feloldásuk” több helyet venne igénybe, s a vizuális elemek többletjelentéssel bírnak a verbális elemekhez képest. Az esetlegesen alkalmazott színek pedig funkcionálisan jelenítenek meg adott jelentéstartalmakat.

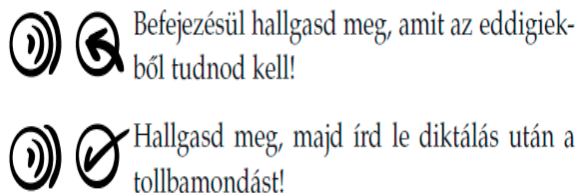
A hivatalos szövegek stílusa

A hivatalos stílus		
Fogalma	Az állami szervezetek, gazdasági, jogi érintkezési formája (törvényalkotás, rendeletek, közlemények)	
Rendeltetése	<input type="checkbox"/> tényközlés <input type="checkbox"/> tájékoztatás	
Jellemzői	<input type="checkbox"/> avult formák, fordulatok részleges megőrzése <input type="checkbox"/> elidegenítést hoz létre/körülményeskedő <input type="checkbox"/> az egyéni hangvétel háttérbe szorul	
Szó- és kifejezőkészlete	<input type="checkbox"/> sok, sajátos műszó <input type="checkbox"/> szóhalmaz <input type="checkbox"/> alárendelés <input type="checkbox"/> elvont tartalmú névszók gyakorisága <input type="checkbox"/> tárgyára jellemző szakszavak, szakkifejezések	
Mondatszerkesztése	<input type="checkbox"/> körülményes <input type="checkbox"/> elvont <input type="checkbox"/> alárendelés	
Szövegfajta, szövegtípus	Szóban	<input type="checkbox"/> tárgyalás <input type="checkbox"/> felszólalás <input type="checkbox"/> hozzászólás <input type="checkbox"/> előadás <input type="checkbox"/> szónoklat
	Írásban	<input type="checkbox"/> törvény <input type="checkbox"/> rendelet <input type="checkbox"/> határozat <input type="checkbox"/> értesítés <input type="checkbox"/> hivatalos levél

(BALÁZS–BENKES 2009A: 75)

8. ábra. Új ismeretet közlő táblázat

3.3. Piktogramoknak hasonló a szerepük, mint az ábráknak, de adott könyvön belül egy bizonyos piktogramhoz egy bizonyos állandó jelentés társul. Egy tankönyvhöz életkortól függően több vagy kevesebb piktogram kapcsolódhat. Szerencsés, ha tankönyvsorozatok esetében állandó piktogramok kísérik végig a diákokat az ismeretsajátítás, gyakorlás útján.



(HÓDINÉ 2005: 27)

9. ábra. Feldolgozást, feladatértelmezést segítő piktogramok

3.4. A képek úgy tölti be maradéktalanul a szerepüket, ha nem csupán illusztrációk, hanem szintén tananyagszervező elvek alapján didaktikai eszközként segítik a tanárt a képességek, készségek fejlesztésében. Az alábbi példa egy fejezetkezdő ábramontázs, mely a tárgyalt irodalmi művek művelődéstörténeti beágyazottságát, a társművészetekkel való kapcsolódását hivatott bemutatni. A tanár az egyes képekhez, képcsoportokhoz tetszése szerint kapcsolhat egyéni vagy csoportos feladatokat.

**A 19. század második felének
és a 20. század elejének világirodalma**



(MADOCSEI 2010: 11)

10. ábra. Fejezetkezdő ábramontázs

4. A TANESZKÖZÖK LEGÚJABB GENERÁCIÓJÁBAN MÁR MEGJELENNEK A TÖBBSZÖRÖS JELÖLÉSEK, A PÁRHUZAMOS SZEMLÉLTETŐ-MAGYARÁZÓ ESZKÖZÖK.

4.1. Ilyenek például Balázs Géza – Benkes Zsuzsa tankönyvsorozatában a kreatív gyakorlatok. A kreatív gyakorlatokra a feladatsorban a 🕒 jel hívja fel a figyelmet. Ezekkel a gyakorlatokkal kapcsolatban a legfontosabb tudnivalók a következők:

„A kreatív szövegmegközelítés érdeklődést és aktivitást vált ki egy-egy adott szöveg elemzése iránt. Két fő típusa különböztethető meg: az úgynevezett kreatív-produktív és a kaleidoszkopikus megközelítés. E két fő típus azt a célt szolgálja, hogy a tanulóknak »mozgásba hozza« az adott szöveggel kapcsolatos (legtöbbször számukra is csak látens módon) meglévő ismereteiket, valamint feltevéseiket, elvárásaikat.

A kreatív-produktív szövegmegközelítés (amelyet elsősorban a feladatmegoldók számára ismeretlen szövegek elemzésekor alkalmazhatunk) abból áll, hogy az elemzőknek az értelmezendő eredeti szöveg ismerete nélkül kell bizonyos előgyakorlatokat végezniük. Ennek a megközelítésnek a következő két altípusát különböztethetjük meg: a létrehozót és a kiválasztót.

A kreatív-produktív gyakorlattípus jellegéből következik, hogy megfogalmazása a tanár feladata, mint ahogy az is, hogy az elvégzett feladatot/gyakorlatot követően az eredeti szöveget is megismertesse a tanulókkal. Itt jegyezzük meg, hogy ilyen jellegű feladatok végzetésekor soha nem az eredeti mű »visszaállítását« kell elvárniuk a tanulóktól, hanem mindig az adott kérdésre nyelvileg megfelelő megoldást, valamint azt is, hogy alkalmazásuk a gyakorlást szolgálja, ellenőrzésre, számonkérésre csak nagy körültekintéssel alkalmazhatók.

A kaleidoszkopikus szövegmegközelítés (amelyet mind az elemzők által ismeretlen, mind az elemzők által ismert szövegek elemzésekor alkalmazhatunk) abból áll, hogy a tanulóknak az eredeti szöveget kell előgyakorlatként átalakítaniuk (variálniuk) annak feltárása érdekében, hogy milyen megformáltságot (elsősorban jelentést) érintő következménnyel jár a szövegfelépítés egy-egy elemének/hordozójának megváltoztatása” (BALÁZS–BENKES 2010B: 3).



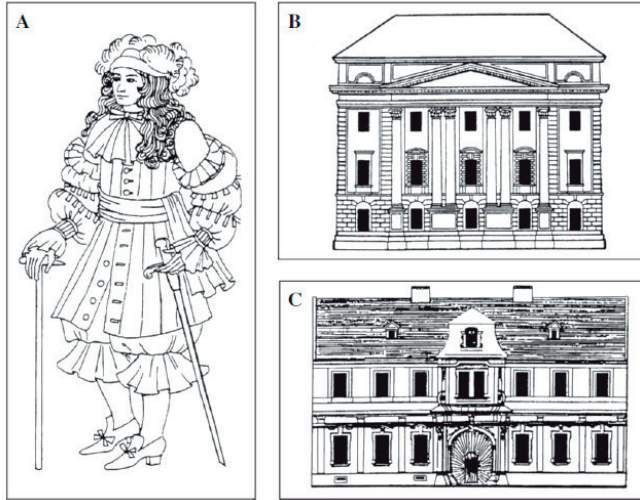
(Nagy László: Árvácska sírverse)

✿ Olvasd el újra, és alakítsd át Nagy László *Árvácska sírverse* című versét hagyományos versformájúvá, és értelmezd, mi változik!

11. ábra. Képvess és feladat kapcsolódása: kaleidoszkopikus feladat

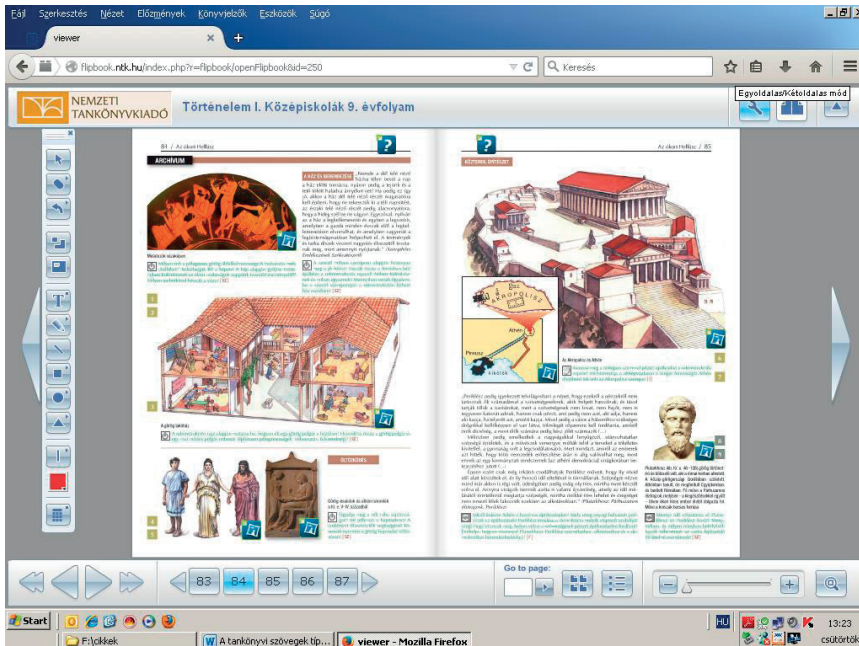
4.2. Már az elmúlt években Magyarországon is megjelentek a tankönyvek mellett a hozzájuk kapcsolódó, *multimediális elemekkel* együtt használható interaktív tananyagok, melyek a papíralapú taneszközök kiegészítései: ezekben a tankönyvek interaktív táblára is kivetíthető változatai mellett a szöveghez az adott oldalon további linkek, hipertextek, hangzó anyagok kapcsolódnak, melyeket akár tovább is szerkeszthet, elmenthet, egyénre, csoportra szabhat az órán, vagy akár házi feladatként alkalmazhat a tanár. Ilyen taneszközök a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó flipbookjai és az NTK Player.

- ✿ A következő képeken néhány stíluskorszak jellemző épületeinek, bútorainak, viseletének sematikus rajzait láthatod.
- a) A betűjelek felhasználásával írd le, véleményed szerint mely alkotásokra jellemzőek azonos stílusjegyek!
- b) Indokold meg a választásodat!



(BALÁZS–BENKES 2009A: 136)

12. ábra. Kreatív feladat: kép és szöveg kapcsolata



13. ábra. Interaktív flipbook-oldalpár. Benne a kapcsolódó feladatok, oldalt a tanári panel piktogramjai

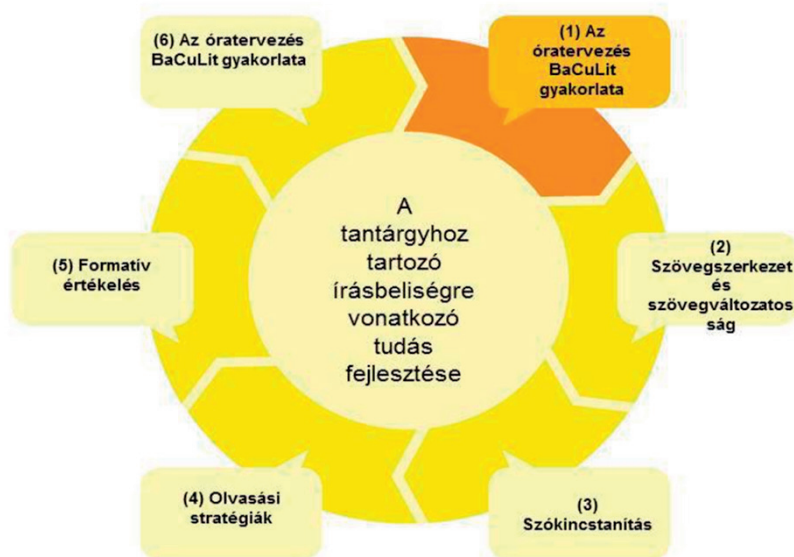
5. A SZÖVEGÉRTÉS ÉS AZ OLVASÁSTANÍTÁS EGY MODELLJE: BACULIT

Az egyes szövegelemek tankönyvi megjelenése/megjelenítése, azaz a közölt ismeretek, fejlesztendő készségek és képességek mellett nem elhanyagolható az eredményes tanulás szempontjából a hatékony szövegértés.

A szövegértés, a szövegek kritikai értékelése, valamint a szövegek más tantárgyak tanulásában való felhasználása az általános iskola felső szakaszában és a középiskolában különösen fontossá válik. Valamennyi tantárgyat érinti, tantárgyanként eltérő elvárásokkal és készségekkel. „Ebből következően a hatékony olvasástanítás módszertana elengedhetetlenül fontos ismeret, nemcsak a magyartanárok vagy humán tárgyakat tanító pedagógusok számára, hanem bármely tantárgyat oktató tanár szakmai kompetenciájának része kell, hogy legyen.” (STEKLÁCS–SZABÓ–SZINGER 2011)

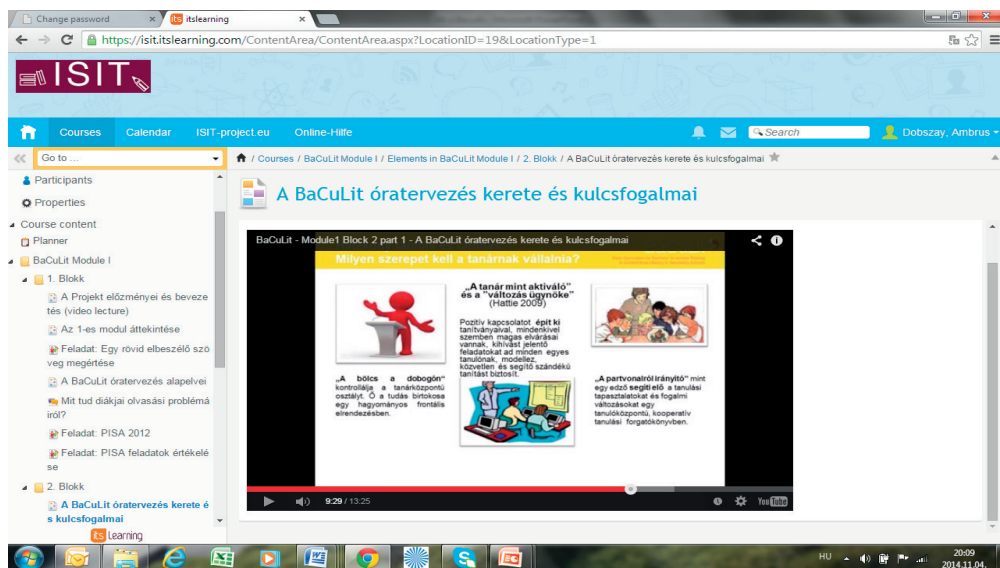
Ennek a célnak elérésére indult a nemzetközi ADORE-kutatás, azaz az Olvasási nehézségekkel küzdő tizenévesek tanítása (Basic Curriculum for Teachers' In-service Training in Content Area Literacy in Secondary Schools [BaCuLit]). Ebben 7 európai ország vesz részt, köztük Magyarország is. A program a pedagógus oldaláról közelít a megoldáshoz, a kritikus életszakaszban avatkozik be. Célja a tanítványok olvasási szokásainak és az egymástól különböző szaktantárgyi szövegek szövegértési stratégiáinak fejlesztése. Módszere a tartalomba ágyazott olvasásfejlesztés, amely „autentikus” szövegekre épül. A moduláris rendszer elemei: a szövegértés fontosságának tudatosítása, a szövegszerkezet változatai, a szövegválasztás, a szókincsfejlesztés, olvasási stratégiák (Kecskeméti modul), a fejlesztő (formatív) értékelés és az óratervezés.

A moduláris rendszert az alábbi ábrával szemléltetik:



14. ábra. A BaCuLit módszer felépítése panelekből

Mindezek mellett a program a hagyományos tanári szerep (frontális osztálymunka, magyarázat) helyett előtérbe helyezi az új tanári szerepeket, amelyeknek fő jellemzőjük a diák munkájára adott válaszként, a továbblépés támogatásaként a kritikus pontokon/helyzetekben való támogató interakció (HATTIE 2011 nyomán).



15. ábra. Az új tanári szerep

Cél: a tanuló metakognitívá válása, azaz képes legyen felelősséget vállalni a saját tanulási folyamatainak értékeléséért, ezzel is képessé válni az önálló tanulásra, a hatékony tanulási stratégiák kiválasztására és alkalmazására.

6. TANÍTÁS A DIGITÁLIS KULTÚRÁBAN

A tankönyvek a digitális világban továbbra is taneszközök maradnak. Megváltozott tartalommal, változó megjelenési formában, folyamatosan alakuló (fejlődő?) funkcióval és támogató háttérrel.

A tankönyvi tartalmak megjelenítésének változásai tehát új igényeket támasztanak a tankönyvekkel szemben. Melyek ezek?

Elengedhetetlen, hogy a tankönyv az információs versenyben továbbra is állja meg a helyét, azaz sztenderd műveltségisményt közvetítsen, mely biztosítja a folyamatosságot az egymást követő generációk között.

Ma már egyre nagyobb szerepe van a feldolgozandó tartalom lineárisan folyó ismeretközlése helyett a darabolhatóságnak, a képi megjelenítésnek (pl. infografika). A kép, az ábra illusztrációból fő figyelemvezető eszközzé, közvetlen információátadóvá válik.

A verbálisan közölt részek 'a magas koncentrációjú ismerethalmaz egy tömören megfogalmazott szövegben' típusú megjelenítés helyett inkább bemutató vagy értékelő módban közölhetők, megnő az igény a történetmesélés (pl. hétköznapiság) megjelenítése iránt.

Mindezek mellett továbbra is igény van az ellenőrizhetőségre, a leírt szövegnek tekintélye van, a szubjektivitás túlsúlya a hitelesség látszatát adja csak, nem a valódi hitelesség jele.

A legfontosabb feladatunk a fiataloknak a digitális tartalmakhoz való tudatos viszonyát fejleszteni.

Miért használjuk tehát a digitális eszközöket és tartalmakat a tanítási-tanulási folyamat során? Mert nincs visszaút! A tudás elsajátításának eredményességét növelnünk kell, s ezt ezekkel a korszerű eszközökkel motiváltabban, technikailag könnyebben érhetjük el.

Mikor és hogyan nem lenne szabad használnunk ezeket az eszközöket? Nem kell a tankönyvekben minden helyen, minden esetben erőltetni a digitális tartalmat, hiszen a diákok csak nevetnek rajta. Nem azt a célt érjük el vele, amit szeretnénk. Például anyanyelvórán az adott műfaj tanításakor lehet blogot írni, de egy fizikai törvény tanításáról már ugyanazt csak erőlködve tehetjük.

Tudnunk kell: az adatok és a technológia változik, az értékek nem! Minden taneszközben, legyen az hagyományos vagy modern, esetleg a kettő kapcsolata, a tényeken kívül az értékeket kell közvetítenünk, az eszközök pedig maradjanak – még ha állandóan változóak is – csak támogató eszközök céljaink elérésében.

ÖSSZEGZÉS

A történelem során folyamatosan változtak a tudásátadás módszerei és eszközei. A szóbeliséget követően, a kézirásos korszak lezárultával a Gutenberg-korszak uralkodó taneszköze a tankönyv volt, mely korának műveltségét, továbbadásra érdemesnek ítélt eredményeit továbbörökítette a felnövekvő generációk számára. Ezt a lineárisan feldolgozandó verbális tartalmat itt-ott szemléltető ábrákkal stb. tarkította. A mai Y és Z generáció számára azonban ezek a hagyományos eszközök nem kecsegtetnek kellő hatékonysággal. A megváltozott észleléshez, feldolgozásmódhoz technikában alkalmazkodva elérhetjük azt, hogy az átadó nemzedék által fontosnak ítélt művelség-tartalmak ne vesszenek el a felnövekvők számára, sőt vonzóvá, megőrzendővé és gyarapítandóvá váljanak. Az eszközök múlandók, az értékek megőrzendőek lesznek továbbra is.

IRODALOM

- ACZÉL PETRA 2013. *Médiaretorika*. Előadás a Petőfi Irodalmi Múzeumban 2013. április 23-án.
- BALÁZS GÉZA – BENKES ZSUZSA 2009a. *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 11. évfolyama számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- BALÁZS GÉZA – BENKES ZSUZSA 2009b. *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 12. évfolyama számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- BALÁZS GÉZA – BENKES ZSUZSA 2010a. *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 9. évfolyama számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- BALÁZS GÉZA – BENKES ZSUZSA 2010b. *Útmutató és tananyagbeosztás a Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 9. évfolyama számára című tankönyvhöz*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- COMENIUS, JAN AMOS 1653. *Orbis sensualium pictus* (saját rajzaival)
- HATTIE, JOHN 2011. *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. e-book Kindle Edition.
- HÓDI GYULÁNÉ DR. 2005. *Mentőöv*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- MADOCSEI LÁSZLÓ 2010. *Irodalom 11*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- SZÁRAY MIKLÓS 2011. *Történelem I. Középiskolák 9. évfolyam*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

<http://flipbook.ntk.hu/index.php?r=flipbook/openFlipbook&id=250> (letöltve: 2015. febr. 5.)

STEKLÁCS JÁNOS – SZABÓ ILDIKÓ – SZINGER VERONIKA 2011. *Nemzetközi BaCuLit projekt az olvasáskészség esszantárgyi fejlesztéséért*. In: Könyv és Nevelés XIII. évfolyam. 2011. 3. szám. http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/nemzetkozi_baculit_projekt_az_olvasaskeszseg_osszantargyi_fejleszteseert_. (letöltve: 2015. febr. 2.)

SUMMARY

The paper begins with a survey of the historical development of course books (Am. textbooks), then analysing today's teaching aids it also presents different text types of course books. These are: traditional course book texts e.g. the appearance forms of linear informative texts, the linking of verbal communicative and non-verbal elements, the connection of multi-media elements and course book texts. Besides, it introduces a model of reading comprehension and teaching reading (BaCuLit-method). Finally it considers the changes of teaching in digital culture.

2

A szociolingvisztika szemlélete a kísérleti magyar nyelvi tankönyvekben

DOMONKOSI ÁGNES

BEVEZETÉS

Az anyanyelvi-kommunikációs nevelés egyik fontos, bár viszonylag ritkábban hangsúlyozott szerepe a nyelvhasználat társas jellegéből adódó sokszínűségével, a nyelvi változatossággal kapcsolatos érték közvetítésével; azaz a különböző nyelvváltozatokkal kapcsolatos attitűdök formálása, a nyelvhasználat identitásjelző szerepének felismertetése. Az elmúlt években-évtizedekben használatban lévő magyar nyelvi tankönyveket ezért korábban több tekintetben is megvizsgáltam. 12 magyar nyelvi tankönyvcsaládot tekintettem át: egyrészt abból a szempontból, hogy milyen mértékben jelenik meg bennük a társasnyelvészet felfogása és eredményei (DOMONKOSI 2004), másrészt számot vetettem azzal is, hogy milyen nyelvi értékítéletek, illetve milyen nyelvhelyességi szemlélet mutatható ki bennük (DOMONKOSI 2010).

Ezek a vizsgálatok azt mutatták, hogy a tankönyvek többségében a nyelv közösségi szemléletének, identitásjelző funkciójának megismertetése kevésbé kap teret; a nyelvi értékelésekben a helyes–helytelen kettősség a meghatározó, hiányoznak az árnyalt szociokulturális minősítések, a nyelvváltozatok funkcióinak és sajátosságainak bemutatása, a sztenderd önértékként, minden nyelvváltozat értékelésének kiindulópontjaként jelenik meg; a nyelvhelyességi fejezetek pedig egyes, elsősorban stigmatizált nyelvi elemeket helyeznek előtérbe. A korábban vizsgált tankönyvek közül egyedül a Kugler–Tolcsvai Nagy szerkesztette tankönyvcsaládban (1998) érvényesül átfogóan a nyelv társas szemlélete; tananyagában értelmezve az anyanyelvváltozat, a beszélőközösség, a kapcsolathálózat, a nyelvhasználati szintér, a kommunikatív képesség fogalmát, amelyek hozzájárulhatnak a nyelvhasználat és a társadalom valós összefüggéseinek megértéséhez, a nyelvhasználati tudatosság alakításához.

A tankönyvellátás lehetőségei 2014. január 1-jétől jelentősen megváltoztak: az iskolák a központilag kiadott tankönyvjegyzékről választhatnak, évfolyamonként és tantárgyanként legfeljebb két tankönyv közül. Azokon az évfolyamokon pedig, ahol már bevezették az új kerettanterveket – azaz 2014 szeptemberétől az 1–2., 5–6., illetve 9–10. évfolyamon –, elsősorban az azoknak megfelelő, állami – az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) által fejlesztett és a Nemzeti Tankönyvtanács által jóváhagyott – tankönyvek használatát javasolják.

Dolgozatomban ezért azt vizsgálom – összevetve a korábbi tankönyvekkel is –, hogy az OFI által közzétett kísérleti magyar nyelvi tankönyvek (VALACZKA–VITÉZI 2014A, 2014B, TÉGLÁSY–VALACZKA 2014A, 2014B) a nyelvváltozatokhoz való milyen viszonyulást közvetítenek, hogyan alakítják a nyelvhasználatról való gondolkodást, vagyis hogyan jelenik meg bennük a nyelv társas jellege, a nyelvi jelenségek, saját és más beszélők nyelvhasználati sajátosságainak értékelése és minősítése. Bár ennek a tankönyvcsaládnak még nem jelentek meg azok a kötetei, amelyek kiemelten foglalkoznak a nyelv és közösség összefüggéseivel, mégis úgy vélem, hogy a legfontosabb szemléletbeli sajátosságok a már közzétett részek alapján is megragadhatók lehetnek. Ráadásul ezek a tankönyvek még kísérleti fázisban, egyéves kipróbálási szakaszban vannak, tudniillik – a tervek szerint – a használói észrevételek, kritikák alapján módosítani fogják őket, ezért az értékelő-elemző megközelítés eredményei a tankönyvek javított változatában akár hasznosulhatnak is (vö. ofi.hu). A kiemelt tankönyvpiaci szerep miatt is igen hamar több elemző írás is született a kísérleti tankönyvekről (JÁNK 2014A, 2014B, 2014C, 2015, NAGY 2014).

A tankönyvek anyagának vizsgálata során – összhangban a korábbi tankönyvelemzéseim szempontjaival – három tényezőt emeltem ki: egyrészt a nyelvváltozatokkal kapcsolatos fogalomalkotást, a nyelvváltozatok egymáshoz való viszonyának értelmezését, másrészt a nyelvi formákkal, nyelvváltozatokkal kapcsolatos kifejtett és kifejtetlen értékítéleteket, harmadikként pedig a tanulók anyanyelvváltozatának felhasználását, a nyelvi környezet, a nyelvi tapasztalatok figyelembe vételének kérdésését. Emellett egy külön esettanulmányként kitérek elemzésemben arra is, hogy hogyan jelenik meg a nyelvi udvariasság, a köszönések és megszólítások kérdésköre ezekben a tankönyvekben.

1. A NYELVVÁLTOZATOK RENDSZERE, A NYELVVÁLTOZATOKKAL KAPCSOLATOS FOGALOMALKOTÁS

Az anyanyelvoktatás gyakorlata napjainkban szükségszerűen az egységesként leírható nyelv képzetét erősíti több szinten is: egyrészt mert céljából, funkciójából adódóan a köznyelvi normát közvetíti, másrészt pedig mert tananyagában meghatározó az olyan jellegű leíró nyelvészeti alapozás, amelynek kimondatlan előfeltevése a nyelv homogenitása. A sztenderdizmus és a homogenizmus nyelvi ideológiája (vö. LANSTYÁK 2009: 33–34) már önmagában azáltal jelen van a tankönyvekben, hogy a strukturalista leíró nyelvtani hagyomány kimondatlanul is a sztenderd nyelvtanát azonosítja egy-egy nyelv nyelvtanával (vö. MILROY–MILROY 1985: 60). Ezt az azonosítást szemléletesen illusztrálja a kísérleti tankönyvekben például a magyar hangrendszer bemutatása. A 9. osztályos könyv a magyar nyelv hangjait reflektálatlanul azonosítja a sztenderd hangállományával (TÉGLÁSY–VALACZKA 2014A: 16–21), majd a 10. osztály anyagában van egy, *A magyar hangrendszer nyelvjárási eltérései* című fejezet, amely utal is erre az azonosításra:

1. *A magyar nyelvben használatos hangokról részletesen esett szó az előző évfolyam anyagában. A **hangtan** tárgyalásakor a köznyelvi magán- és mássalhangzók rendszerét ismertük meg.* (TÉGLÁSY–VALACZKA 2014B: 14)

Ennek a két fejezetnek az együttes tárgyalása már önmagában segíthetné e szemléletmód érvényesülésének elkerülését. Emellett a nyelvjárások hangtani sajátosságait tárgyaló fejezet a nyelvjárási fonémákat vagy megőrzött régiségként, vagy pedig a köznyelvhez viszonyított hanghelyettesítésként értelmezi:

2. *A nyelvjárásokban arra is gyakran találunk példát, hogy bizonyos **köznyelvi hangokat más hanggal helyettesítenek**. Ennek a jelenségnek a hátterében is hangtani változások állnak. (TÉGLÁSY–VALACZKA 2014B: 14)*

Ez a megfogalmazás olyan téves szemléletet mutat, amely nem egyszerűen a köznyelvhez viszonyít, nem egyszerűen ahhoz képest írja le a nyelvváltozatokat, hanem a használatban is kiindulási pontnak tekinti. A köznyelvi hangok helyettesítésének elképzelése ugyanis azt az előfeltevést hordozza magában, hogy nem különbség van a nyelvváltozatok között, hanem csere, helyettesítés történik; azt a képzetet keltve, mintha a változatok a köznyelv megváltoztatásával, annak módosulásai révén jönnének létre.

A nyelvjárásokat térképen ábrázolva megnevezi, de nem jellemzi a 10. osztályos tankönyv, részletesebb tárgyalásukat a következő évfolyamra ígéri. A nyelvjárások sajátosságairól szólva csak 1-2 a köznyelvtől való eltérést jelez, azon belül is csak a hangtani és szóképzetbeli jellemzőket emeli ki, nem hívja fel a figyelmet önálló és teljes értékű nyelvváltozat jellegükre. Ez a megközelítés – összhangban a tankönyv értékítéleteivel – teljes mértékben figyelmen kívül hagyja a morfológiai változatokat, az ilyen jellegű különbségek hibaként mutatkoznak meg (3) a tankönyv anyagában:

3. *A magyar nyelvben **10 nagyobb nyelvjárást** különböztetünk meg. Ezek alig különböznek a köznyelvtől, leginkább egy-két hangtani eltérés és szóképzetbeli különbség teszi őket a köznyelvtől különbözővé. (TÉGLÁSY–VALACZKA 2014B: 14)*

Bár az anyanyelvi nevelés központjában a köznyelv áll, a szemléletformálás, a nyelv és a társadalom összefüggésének tanítása során a nyelvváltozatok önálló funkciójának a megérettetése a cél. Összhangban ezzel az elképzeléssel a vizsgált tankönyvcsaládban a megfogalmazások szintjén érzékelhető a nyelvi pluralizmus ideológiája (vö. LANSTYÁK 2009: 34), a nyelvváltozatok sokfélesége felett kifejezett öröm révén is (4). Jelen van a tankönyvekben az annak az érzékeltetésére való törekvés, hogy minden nyelvváltozat azonos nyelvi értékű, de eltérő funkciójú, és önálló szerepe, értéke van a nyelvváltozatok rendszerében, ám ez az igyekezet éppen a köznyelvet önértéknek tekintő szemlélet miatt nem mindig meggyőző...

4. *Milyen jó, hogy az anyanyelvnek olyan sokféle változata van! Gyermeki-játékos, mint a kistestvéreiteké, komoly és régies, mint a nagyszüleiteké, és olyan jópofa vagy egyéni, mint egyik-másik laza osztálytársatoké. Amikor a felnőttek kollégáikkal társalognak, egyik-másik szavukat nehezen lehet érteni. Azt a közérthető nyelvváltozatot, **amelyet az igényes átlagemberek beszélnek, köznyelvnek** nevezünk. Érdekes megfigyelnetek, hol helyezkedik el ehhez képest az a nyelvváltozat, amelyen ti beszéltek! Bizonyára van olyan társatok, akinek beszédét a **szleng** jellemzi. Így nevezünk azt a bizalmas, baráti körben, élőszóban használható lazább nyelvváltozatot, amely a nagyvárosokban gyorsan terjed. Ezen a nyelven nehezen tudtok beszélgetni az idősebbekkel, és ha ezt használnátok a feladatok megoldásakor, csupa piros aláhúzás kerülne a dolgozataitokba is (VALACZKA–VITÉZI 2014A: 37).*

A (4) példa *Nyelvváltozatok* című szövegrésze a köznyelvet egy nehezen körülhatárolható csoporthoz, az igényes átlagemberekhez köti. Nem szól a magyarázata nyelvváltozat szerepéről, kialakulásáról, jellemzőiről, mégis azt kéri az ötödik osztályos tanulóktól, hogy helyezték el saját nyelvváltozatukat ehhez a változathoz viszonyítva. Ráadásul ez a megfogalmazás azt a képzetet keltheti, mintha a tanulók, illetve bármely beszélő egy nyelvváltozatot beszélne, nem pedig akár több, akár egy köznyelvis és attól eltérő változatot/változatokat is.

A nyelvváltozatok részletes tárgyalását a 11. évfolyamra ígéri a tankönyvcsalád, de a szleng fogalmáról szólva nyújtott bevezető arra utal, hogy a nyelvváltozatok értelmezésének keretét a magyar nyelvészeti hagyományban Bárczi Gézára visszavehető vízszintes és függőleges tagolódás modellje adja (1953: 15–20), amelynek rendszerében a nyelv társadalmi kötöttségű változatai mint csoport- és rétegnyelvek jelennek meg.

5. *Minden nyelvnek vannak **nyelvváltozatai**, ezek adódhatnak a **függőleges (vertikális)** és **vízszintes (horizontális) tagolódásából**. Előbbi alapján különböztetjük a különféle **csoportnyelveket**, míg utóbbi szerint **nyelvjárások**-ról beszélhetünk (TÉGLÁSY–VALACZKA 2014B: 91).*

Sándor Klára az ilyen rétegzódásmodellre épülő a rendszerezésekről megállapította (1999: 157–161), hogy a rendszernyelvészetből eredeztethető szemlélet érvényesül bennük, és nem tisztázzák a függőleges és vízszintes rétegződés viszonyát.

Előremutató szemléleti változás, hogy a kísérleti tankönyvekben szerepet kap a nyelvi attitűd, nyelvi értékítélet, nyelvi presztízs, nyelvi stigma, illetve a túlhelyesbítés fogalma. Ezeknek a fogalmaknak az értelmezése, az általuk jelölt jelenségek nyelvi gyakorlatban betöltött szerepének a belátása nagyon fontos feladata lehetne a nyelvi tudatosság fejlesztésének. Következetes alkalmazásuk, megértésük segíthetné a nyelv társas jellegének, a nyelvi változatoság működésének megéreztetését, a tankönyvcsaládban azonban csak a fogalmak jelennek meg, a hozzájuk tartozó szemléletmód nem érvényesül következetesen. Például bár a stigmatizáció fogalmának kifejtése utal a nyelvjárási formák megbélyegzésének sajnálatos voltára, a tankönyvcsaládban – a 3., az értékítéletekről szóló fejezetben kifejtendő módon – többször is szerepelnek nyelvjárási formákat is stigmatizáló megállapítások, azaz sajnálatos módon a tankönyv szerzői is stigmatizáló köznyelvi beszélők:

6. *A **nyelvi stigma** a nem köznyelvi, nem elfogadott formák használatának megbélyegzését, elítélését jelenti negatív vagy negatívnak tartott tulajdonságok alapján. Sajnálatos módon gyakran a nyelvjárási beszélőket, a nyelvjárásokat is megbélyegzik a köznyelvi beszélők. (TÉGLÁSY–VALACZKA 2014B: 16)*

A stigmatizáció fogalmának meghatározása emellett a szociolingvisztika szempontjából megtévesztő, félrevezető előfeltevéseket is hordoz: egyrészt magában foglalja azt a feltételezést, hogy egyes nyelvi formáknak inherens módon, a társadalmi környezettől elvonatkoztatva lehetnek negatív tulajdonságaik, másrészt azt a képzetet kelti, mintha csak a nyelvjárási formák stigmatizálása lenne sajnálatos, nem pedig bármilyen nyelvváltozaté, nyelvi eltérése.

2. A NYELVI FORMÁKKAL, NYELVVÁLTOZATOKKAL KAPCSOLATOS ÉRTÉKÍTÉLETEK – MINTAADÁS, TANÁCSOK

A tankönyvek megfogalmazásainak elemzése egyértelművé tette, hogy sokszor már maguk a fogalomértelmezések erőteljesen minősítenek. Ezért ebben az alfejezetben elsősorban arra helyezem a hangsúlyt, hogy a fogalomalkotáson kívül, a tankönyvek milyen elemeiben jelenhetnek meg még értékítéletek.

Többször visszatérő, nehezen körvonalazható értékítélet a tankönyvek megfogalmazásaiban az *igényes–igénytelen* fogalompár. Mint már a köznyelv fogalmának meghatározásában is (4) láthattuk, a köznyelv körülhatárolása az „igényes” beszélők nyelvhasználatára alapján történik. Hogy valójában mit, milyen nyelvi szerkezeteket, megoldásokat takar az igényesség, az nem derül ki a kifejtésből. Az igényesség fogalmának ilyen alkalmazása összefüggésben lehet a

kifejezés nyelvművelésbeli használatával. Lanstyák István úgy véli, hogy „A standardista nyelvi ideológia nyilvánul meg abban, hogy a nyelvművelők a standard nyelvi formákat tartalmazó diskurzust tartják »igényesnek«, a nemstandard formákat tartalmazót pedig igénytelennek, holott egy nemstandard elemeket tartalmazó szöveg is lehet színes, árnyalt, nyelvileg igényes, azaz a vele szemben támasztott igényeknek eleget tevő. Az »igényes« nyelvhasználatra való apellálás a standard nyelvhasználat szorgalmazásának fedőneve” (2010: 101).

A tankönyvcsalád megfogalmazásaiból több helyütt az derül ki, hogy az igényesség–igénytelenség mérlegelése a mértéke lehet mások nyelvhasználat alapján történő megítélésének (7), (8). A 10. osztályos tankönyv a társalgási stílus kapcsán így fogalmaz az igénytelenségről:

7. **Igénytelenység**

A társalgási stílus is lehet igényes. Mivel a beszédünk alapján is megítélnék bennünket, érdemes az igényességre törekedni. A fordulatos, érzelmmel telített beszéd mód pozitív színben tüntet fel minket. Az egyéni szóalkotások, nyelvi lelemények szintén a segítségünkre lehetnek. Lehetőség szerint legyünk mérték-tartók, fegyelmezettek, és tartsuk tiszteltben az adott szituáció kívánalmait! (TÉGLÁSY–VALACZKA 2014B: 88)

Ez alapján a megfogalmazás alapján arra következtethetünk, hogy – ellentétben az előbb jelzett elképzeléssel – a stilisztikailag kidolgozott, nyelvileg változatos, a közléshelyzetnek megfelelő közlések tekinthetők igényesnek. Ez az értelmezés összekapcsolható azzal az elgondolással, amelyet Lanstyák a fogalomnak a nyelvműveléstől független, szűkebb jelentésének tart: „Nyelvi produktumra vonatkoztatva ilyen lehet pl. egy nagyon gondosan és hatásosan megfogalmazott, esetenként többször szerkesztett és lektorált, esztétikai élményt is nyújtó szöveg” (2011: 151).

Ennek fényében azonban nehezen értelmezhető, hogy miért lenne nehéz a különbségtétel a nyelvjárási és az igénytelen köznyelvi beszéd között. A (8) szövegrész kifacsart logikája ugyanis – empirikus alapokat nélkülözve – úgy véli, hogy azért negatív a nyelvjárási beszéd megítélése a magyar beszélőközösségben, mert a köznyelvi beszélők a kis különbségek miatt nem jönnek rá, hogy másik nyelvváltozatról van szó. A nyelvi értékítéletek alkotása valóban mindig beszélőközpontúan, a saját nyelvhasználatunkhoz viszonyítva történik; ez a megfogalmazás viszont azt rejti magában, hogy a más nyelvváltozatot beszélőt nem, az azonos nyelvváltozatot valamelyest másképp beszélőt viszont okkal ítéljük el. Végigkövetve ez a gondolatmenet még azt az előfeltevést is magában rejtheti, hogy a nyelvváltozatok határai merevek, nem átjárhatóak, illetve a nyelvváltozatok önmagukban nem változatosak. Ezek az előfeltevések azonban éppen a szociolingvisztika alapelveinek mondanak ellent.

8. *A hangrendi különbségek nem befolyásolják a megértést, a magyar nyelvjárások nem sokban különböznek a köznyelvtől. Nagyon gyakran fordul elő épp emiatt, hogy a köznyelvi beszélők a nyelvjárási beszélők esetében nem érzékelik, hogy másik nyelvváltozatot (nyelvjárást) beszélnek. Az eltérő ejtést hibás beszédnek gondolják, ezért ilyenkor a nem köznyelvi beszélő negatív megítélésben részesül, tudatlannak, műveletlennek bélyegzik. **Épp ezért fontos, hogy különbséget tudjunk tenni nyelvjárás és az igénytelen köznyelvi beszéd között*** (TÉGLÁSY–VALACZKA 2014B: 14).

A nyelvváltozatok szerepének elméleti hangsúlyozása mellett megjelenik a tankönyvben széles körben elfogadott, akár nyelvjárási változatok stigmatizáló hibáztatása, sőt akár a használt alakok létezésének a tagadása is:

9. *Az igeragozás, az igeidők és az igemódok kapcsán érdemes figyelni néhány jelenségre. Vannak, akik keverik az általános és a határozott ragozást feltételes*

módban (meginnák egy kis vizet). Helyesen az általános ragozású egyes szám első személyű alak: meginnék. A meginnák ugyanis a határozott ragozású többes szám harmadik személyű alaknak felel meg (ők is meginnák a vizet). Olyat is hallani, hogy el szokok utazni. Pedig a szokik igének csak múlt idejű alakja van (szoktam, szoktál, szoktak). (VALACZKA–VITÉZI 2014B: 60)

Ez a szemléletmód nem ad alkalmat arra, hogy a tanulók valós nyelvi tapasztalataikra építsenek, sőt sok tekintetben ellent is mondhat azoknak, ezáltal nyelvi bizonytalanságot teremtve.

A nyelvhasználatban élő variánsoknak a helyes–helytelen kategorizációba való kényszerítésére építő hibajavító feladatok túlsúlya nem jellemző a kísérleti tankönyvekre, sőt találunk olyan feladatokat, amelyek éppen a köznyelvtől való eltérés felismerését kérik, erősítve a kontrasztív szemléletet:

10. **Miben térnek el az alábbi példák a magyar köznyelvtől?**

Édesanyám alapiskolán tanít.

Azt javasom, menjünk arrébb, mert mink itt zavadzálunk!

Méjbi, leszek ott hatra.

Sukár ez a verda! (TÉGLÁSY–VALACZKA 2014B: 9)

Ezen valós nyelvi anyagot felmutató, gondolkodásra sarkálló feladatok mellett található azonban jó néhány olyan feladat is, amely mégis érvényesíti a helyesség–helytelenség egydimenziós szempontját. A (11)-es hibajavító feladat összemossa a helyesírás, illetve egyes nyelvhasználati jelenségek kérdését, mert a súlyos helyesírási hibák között egy alaktani változat és egy hiperkorrekt kötőszóhasználat szerepel javítandó formaként:

11. **Másold le a következő szöveget a füzetedbe úgy, hogy közben javítsd a helyesírási és nyelvhelyességi hibákat!**

Ojan nagy vihar volt, hogy aszt hittük, mindenünk odavész. Apa azmiatt aggódott, hogy ugyan ara a sorsra jutunk, amijenre a szomszéd falubeliek. Soha sem féltem még anyira, mint akor. Az eféle viharok igen kiszámíthatatlanok, elpusztíthatnak bár mit, amej az útjukba kerül. (VALACZKA–VITÉZI 2014B: 108)

Hasonló módon a (12)-es példa a jelentésselkülönítő helyesírási különbséget azonos módon kezeli, mint egy az egyes nyelvváltozatokban sajátos megoszlást mutató névutóhasználati kettősséget, ugyanis a *miatt/végett* ok- és célhatározói szerepe a nemsztenderd változatokban nem különül el élesen, sőt olyan nyelvváltozat is van, ahol a köznyelvihez képest éppen fordítva alakul:

12. **Döntsd el, hogy melyik szó illik a következő mondatokba! Írd le a helyes mondatokat a füzetedbe!**

a) Elvettem a széket az asztal (elől/elöl).

b) Az egyik (elől/elöl) megy, a másik hátul.

c) Az útlezárás (miatt/végett) késett a busz.

d) A félreértések elkerülése (miatt/végett) még ma beszéljünk!

(VALACZKA–VITÉZI 2014B: 112)

Fontos és sokszor hangoztatott, tudományos és pedagógiai szempontból is előremutató eleme a tankönyvcsaládnak a beszédhelyzethez igazodó közlésmódok megválasztásának hangsúlyozása. A nyelvi-nyelvhasználati tanácsok mindig ennek az alapelvnek az értelmében fogalmazódnak meg, azonban ez a szándék nyelvi konkrétumok híján sokszor semmitmondóvá válik, nincs valós eligazító szerepe. A (13) tanácsa például egyenesen azt állítja, hogy ha nem

a szleng számunkra a kizárólagos beszéd mód, akkor a legtöbb kommunikációs helyzetben ki tudjuk fejezni magunkat:

13. *A szleng használata kívánatos és elengedhetetlen bizonyos helyzetekben, ugyanakkor fontos, hogy ne legyen számunkra kizárólagos beszéd mód. Így a legtöbb kommunikációs szituációban biztonsággal és könnyedén tudjuk kifejezni magunkat. (TÉGLÁSY–VALACZKA 2014A: 92)*

A korábbi tankönyvekben kevesebb teret kapó témát jelent a kísérleti tankönyvekben a nyelv és viselkedés összefüggéseinek tárgyalása, azonban a legkevésbé sem elméleti, hanem kifejezetten előíró jelleggel. A kommunikációról szóló fejezetek meghatározó része viselkedésbeli tanácsokat ad, közhelyszerű ítéletek, megfogalmazások, a nyelvi viselkedésen messze túlmutató, szinte életviteli tanácsok révén:

14. *Régen sokkal nehezebb volt információhoz jutni, mint manapság. Az internet, a telefon, a tévé segít, hogy hamar választ kapjunk akár a legbonyolultabb kérdéseinkre is. De ez az információbőség gyakran gondot is okoz. Nem lehet minden érdekes dolgot megnézni, minden hírbe beleolvasni, és közben a barátokkal is folyamatosan kapcsolatot tartani. Az embernek egy idő után zúg a feje. Néha muszáj szó szerint mindent kikapcsolni a környezetünkben. (VALACZKA–VITÉZI 2014A: 48)*

3. A TANULÓK ANYANYELVVÁLTOZATÁNAK, NYELVI TAPASZTALATAINAK, NYELVI KÖRNYEZETÉNEK FIGYELEMBE VÉTELE

Az anyanyelvi nevelés folyamatában fontos szerepe lehetne a kontrasztív szemléletnek, amely figyelembe veszi a tanulók nyelvjárását a köznyelv elsajátítása során (vö. Kiss 1999); hozzáadó és nem fölcserélő módon sajátíttatva el a köznyelvet. A vizsgált tankönyvek tananyagként olyan életkorban tárgyalják a nyelvjárásokat, amikor a tanulók számára már követelmény a köznyelv vagy legalábbis annak valamelyik regionális változatának a használata. A (4) példa szemléltette, hogy a tankönyv szövegezése igyekszik ugyan a tanulók saját nyelvhasználatára, sőt attól való eltéréseire irányítani a figyelmet, azonban csak egy felszólítás erejéig, konkrét példák, az esetleges különbségeket feltérképeztető feladatok nélkül.

A nyelvi tudatosság, a nyelvi reflexivitás fejlesztésére való törekvés fontos erénye a tankönyvcsaládnak. A saját nyelvhasználat hibáztatásának eseteit felidéztető feladat is válhat építő jellegűvé a pedagógiai gyakorlatban, ha nemcsak a sztenderdtől való eltérések, vagy az egyes nyelvi babonáknak való meg nem felelés példáinak megtárgyalására ad alkalmat, hanem a szituációhoz, a beszédhelyzethez nem illeszkedő nyelvi megoldások felelevenítésére is:

15. *Idézz fel egy szituációt, amikor szüleid vagy tanáraid rád szóltak, hogy nem szépen, megfelelően beszélsz! Gondold végig, mi lehetett a baj a kommunikációddal! (VALACZKA–VITÉZI 2014A: 37)*

A saját nyelvváltozat tudatosítására építenek, de nyelvi bizonytalanságot okozó szerepük lehet az olyan megfogalmazásoknak, amelyek a tanulói nyelvhasználat hibás voltára irányítják a figyelmet:

16. *Lehet, hogy előfordult már, hogy azt mondtad: **a hét kerületben lakom**, vagy **hat és vagyok**. Pedig helyesen a 7., azaz a hetedik kerületben, és 6.c osztályos, azaz hatodik cé osztály. Vigyázz, hogy ezeket a kifejezéseket helyesen használd!* (VALACZKA–VITÉZI 2014B: 30)

A saját, akár megszokottnak számító nyelvhasználat helytelenítése azt a képzetet erősíti, hogy azok a nyelvi megoldások, amelyeket a tanulók a hétköznapokban természetesen használnak, értékelhetők pusztán a helyesség–helytelenség dimenziójában. Holott ez a diáknyelvben elfogadottnak számító példa ehelyett alkalmat adhatna arra is, hogy bemutassa a tankönyv a tőszámnév sorszámnévi funkcióban való használatának lehetséges funkcióit, felhívja a figyelmet arra, hogy különböző helyzetekben, stílustípusokban különböző nyelvi megoldások lehetnek egy dolog kifejezésére elfogadottak, sőt a tőszámnévi formák beszélt nyelvi, diáknyelvi elfogadottságának magyarázata a nyelv identitásjelző, közösséget teremtő funkciójának a bemutatásához is hozzájárulhatna.

A saját nyelvi tapasztalatok felidéztetése gyakori, vissza-visszatérő feladattípusa (17) a kísérleti tankönyveknek, a saját nyelvhasználati értékítéletek megbeszélése, értelmezése, megfelelő szociolingvisztikai ismeretek birtokában nagyon fontos eszköze lehet a nyelvhasználat, a nyelvi tudatosság fejlesztésének:

17. *Gondold végig, hogy kerültél-e már olyan helyzetbe, amikor valaki indokolatlanul sok szakkifejezést használva beszélt hozzád! Hogyan reagáltál az adott helyzetben? Miként vélekedtél a szakszókat használóról?* (TÉGLÁSY–VALACZKA 2014B: 69)

A tanulók hétköznapi nyelvi tapasztalatainak felidézését szolgálhatja az internetes nyelvhasználat sajátosságainak folyamatos megjelenítése a kísérleti tankönyvekben. Minden kommunikációs fejezetben hangsúlyozott, néhol talán túlzott is ezeknek az eszközöknek az emlegetése. Ezek a lehetőségek már valóban a tanulók mindennapjainak részei, azonban az elektronikus kommunikáció lehetőségeinek a száma önmagában nem jelenti és nem pótolja a tanulók valós nyelvi tapasztalatainak a figyelembevételét.

18. *A 21. században rengeteg módon kommunikálunk: a facebook, a twitter, az SMS, a telefon, a beszélgetés a haverokkal, az órai felelés mind-mind magától értetődően a **kommunikáció része**.* (TÉGLÁSY–VALACZKA 2014A: 14)

A tanulók nyelvi tapasztalataira építő, azt figyelembe vevő szándék számos feladatban, problémafelvetésben megnyilvánul, sőt néha a magyarázatok, értelmezések is igyekeznek viszonyítani a saját nyelvhasználatához. A saját nyelvi tapasztalatokra való építkezés azonban mégsem az anyanyelvi nevelés természetes kerete, közege, ugyanis a könyv példaanyaga sokszor ellentmond a nyelvi tapasztalatoknak, illetve széles körben, akár a tanulók által használt formákat is hibáztat.

4. A MEGSZÓLÍTÁSOK, KÖSZÖNÉSEK, A NYELVI UDVARIASSÁG MEGJELENÍTÉSE

A megszólítások, köszönések világa olyan nyelvhasználati terület, amelynek sajátosságairól és ellentmondásairól az általános és középiskolás tanulóknak számos tapasztalata, sőt esetleg kérdése van, másrészt viszont a szociolingvisztikának is hagyományos és termékeny kutatási terepe. Éppen ezért tanulságos lehet ennek a témakörnek a vizsgált tankönyvekben előforduló tárgyalási módjaira, módszereire részletesebben is kitérni.

A korábban használt tankönyvek általános gyakorlatához képest ez a tankönyvcsalád részletesebben, kifejtettebben foglalkozik ezzel a témakörrel. Mivel a tanulók hétköznapi nyelvi gyakorlatát érintő kérdésről van szó, nagyon eredményesnek, célravezetőnek tűnnek azok a feladatok, amelyek kérdések, a saját nyelvi tapasztalatokat felidéztető gyakorlatok révén közelítik meg a kérdést (19), (21). A tanulókhoz közelítő, alkalmazkodó nyelvhasználat sajátos megoldása a tankönyvcsaládban, hogy többször az ő nyelvhasználatukra jellemzőnek tartott szlengszavakat használ, az oda nem illést egyes esetekben idézőjellel érzékeltetve, miként a (19)-es példában.

19. „Üdvözöllek, dicső lovag, szép a ruhád, szép a lovad” – mondja Süsü, az egyfejű sárkány a királyfinak, hogy kedvességét bizonyítsa. Hogyan üdvözlöd te a társaidat, amikor iskolába menet találoztok? Milyen bántó szavakkal, „beszólásokkal”, „oltásokkal” lehet elrontani a napodat? Írj három-három példát! Dolgozz a füzetedbe! (VALACZKA–VITÉZY 2014A: 37)

A megszólítási formák változatosságát rendszerezeti, sokszínű példákkal, a közlés több körülményére ráirányítva a figyelmet a következő, jól eltalált feladat:

20. **Készítetek három oszlopból álló táblázatot, és írtatok a felső sorba: Ki? Kit? Hol? Írjátok egyenként az alábbi megszólítási formulák mellé, ki, kinek és hol mondhatta!**

Uram! Szívecském! Drága Dezső! Hé, Pityu! Tisztelt Szülők! Kedves Ügyfeleink! Hölgyeim és Uraim! Drága Papikám! Tisztelt Vendégeink! Kedves Önkéntesek! Nyuszókám! Életem! Hapsikám! Te Dög! (VALACZKA–VITÉZY 2014A: 43)



1. ábra: A megszólítások és a beszédhelyzet (TÉGLÁSY-VALACZKA 2014A: 10)

Az udvariassági formák helyzettől függő értékének megérettetésére rendkívül ötletes a következő rajzos feladat is, amely a megszólításkutatás eredményeivel összhangban ráirányítja a figyelmet arra, hogy a nem tipikus módon használt megszólítások vagy ironikus-gúnyos, vagy bizalmasságot, közösséget teremtő, tréfás szerepűek (vö. DOMONKOSI 2002: 210):

Az (21)-es feladat rámutat a magyar nyelvi kapcsolattartási változatok sokféleségére, azonban nem aknázza ki azt a kézenfekvő lehetőséget, hogy a magázódás többi formájával (magázódással, tetszikeléssel, névmáskerülő formákkal) összevetve a tanulók könnyebben éreznék rá a forma lehetséges funkcióira. Ennek a feladatnak az árnyalására, a valós nyelvhasználati tapasztalatok bevonása révén, illetve a szociolingvisztika empirikus, mindig a megfigyelésre, gyűjtésre alapozó szemléletmódjához igazodva elképzelhető lenne egy olyan megvalósítása is, amely gyűjtőmunka jelleggel figyelteti meg a felnőttek nyelvhasználatának legtipikusabb színtereit:

21. *Az önözés a magázódás egyik formája. Keress olyan szituációkat, amelyekben a felnőttek ezt alkalmazzák!* (VALACZKA–VITÉZY 2014A: 40)

A nemtegező formák változatait tekintve ellentmondásos az is, hogy míg az 5. osztályos tankönyv példája (21) utal az önözésre, a 10. osztályos tankönyv általánosítva fogalmaz (22), holott éppen a formálisabb, hivatalosabb színterek az önöző formák használatát mutatják (DOMONKOSI 2002: 202):

22. *Mára a magázás elfogadott kommunikációs mód a formális, hivatalos kapcsolattartásban* (TÉGLÁSY–VALACZKA 2014B: 92).

A megszólítások kérdésének tárgyalása is mutat példát azonban arra, hogy a saját nyelvi tapasztalatokra való építkezés sokszor csak a feladat megfogalmazásának a szintjén érvényesül. A tanulók mindennapi nyelvi tapasztalata lehet ugyanis a tegeződés általános, széles körben használatos mivolta. Mivel az újabb kutatások szerint az általános tegeződés korhátára 35 éves kor körül van (vö. DOMONKOSI 2002: 193), még akár a szülei általános megszólításában is megfigyelhetik ezt. Ezeknek a nyelvi tapasztalatoknak kategorikusan, kinyilatkoztatásszerűen ellentmondva, a helyzet esetleges problematikuságára sem utalva fogalmaz a 9. osztályos tankönyv:

23. *Általunk nem ismert, velünk kizárólag formális kapcsolatba kerülő embereket, akár velünk egykorúakat sem tegezzük le. Nem tegezzük tehát az eladót a cipőboltban, a kiszolgálót a McDonalds'-ban, a pincért az étteremben. (Ők sem tegezhetnek minket.)* (TÉGLÁSY–VALACZKA 2014A: 102).

Az általános érvényű igazságként, kijelentésként megfogalmazott nyelvi udvariasság képe mellett felszólításként, a tegeződést tiltva is megjelenik a gyakorlati nyelvi tapasztalatoknak ellentmondó nyelvi viselkedési állásfoglalás. Ezek az előíró, kioktató viselkedési tanácsok a kommunikációs fejezetek meghatározó részét jelentik, sokszor túlmutatva a nyelvi viselkedésen, közhelyes életvezetési javaslatokat, életbölcseéseket fogalmazva meg. Bár az anyanyelvi nevelés célja a nyelvi illemmel, szokásrenddel kapcsolatos értékközvetítés, az ilyen szövegrészeket mégsem találom célravezetőnek egy tankönyv szövegében.

24. *Az ügyintézőket, hivatalnokokat ne tegezzük, akkor sem, ha nem tűnnek sokkal idősebbnek nálunk. Az ügyintézés gyakran bosszantó, bonyolult, fárasztó és időrabló tevékenységnek tűnik, dühünket ennek ellenére ne a hivatalnokokon vezessük le. A szabályokat nem ők találják ki, viszont kötelesek betartani* (TÉGLÁSY–VALACZKA 2014B: 64).

A megszólításokkal kapcsolatos szövegrészek ezeken az ellentmondásokon túl néha félreérthető, nem egyértelműen alkalmazható, illetve valójában el nem igazító tanácsokat is adnak, amelyek a tankönyvszerzők nyelvi értékítéletét tükrözik, nem pedig a mai magyar megszólítási szokásrend empirikus ismeretére építenek. A (24)-ben megfogalmazott tanács esetében például valószínűsíthető, hogy a magázó formát elutasító felnőtt a *néni* megszólítási formát is elutasítja, éppen annak az életkort erősen hangsúlyozó szerepe miatt:

25. És Piri néni, aki ragaszkodik a fiatalos tegeződéshez, örülni fog a Szervusz,
Piri néni! üdvözlésnek (VALACZKA–VITÉZI 2014A: 41).

Érdemes külön is elemezni a 10. osztályos tankönyv nyelvi udvariasságot tárgyaló, *Kihalóban az udvariasság* című alpontját, mert egyetlen bekezdésben felmutatja a tankönyvcsalád több sajátosságát.

26. **Kihalóban az udvariasság**

A mai udvariassági formulák kötetlenebbek, szabadabbak, mint egykor. Így a választás, a megfelelő forma megtalálása is nehezebb. Amíg jóformán minden szituációra volt konkrét köszönési és megszólítási szabály, addig (ezek ismeretében) nehéz volt mellélőni. Ma már a választás gyakran a beszélő kompetenciáján múlik. Emiatt különösen fontos, hogy erősítsük nyelvhasználatunkat ezen a téren is (TÉGLÁSY–VALACZKA 2014B: 92).

A (26)-os szövegrész a nyelvi szokások változását a metaforikusság révén nem egyszerű átalakulásként, hanem romlásként, sőt végső eltűnésként jeleníti meg. A kifejtetlen értékvonatkozások mellett az érvelésmód logikai ellentmondást is hordoz, ugyanis ha valóban szabadabb az udvariassági formák használata, akkor nem nehezebb, hanem könnyebb megtalálni a megfelelő formát, hiszen több forma lehet megfelelő. Félrevezető, sőt téves a megfogalmazás fogalomhasználata is a kommunikatív kompetenciát tekintve: a kommunikatív kompetencia a kommunikációs helyzethez igazodó, annak megfelelni tudó nyelvhasználat képességét jelenti. Tehát a megfelelő udvariassági formák választása mindig is a kompetencián múlt, nem csak ma, mint ahogy a szöveg is utal a régebbi korokat tekintve is a szabályok ismeretének szükségességére. Sajátos stílustörés is szerepel ebben a szövegrészben, ugyanis a nem megfelelő választásra egy tankönyvben szokatlan a *mellélőni* szlenges kifejezés, ráadásul éppen egy olyan fejezetben, amely a szleng nem megfelelő helyzetekben való használatáról is szól. Valódi, gyakorlati, hasznosítható tanácsot azonban nem ad ez a szövegrész, csak metaforikusan utal a nyelvhasználat erősítésére.

A kísérleti tankönyvek nyelvi udvariassághoz kapcsolódó egységei összhangban vannak a tankönyvcsalád egészének sajátosságaival: megjelennek újszerű, ötletes feladatok, jelen van a saját nyelvhasználat ismeretére való építkezés igénye, emellett azonban sokszor előíró, oktató, általánosító megfogalmazásokat is találunk, amelyek nem adnak valós képet a nyelvhasználatról, így nem jelenthetnek valódi eligazítást sem a tanulóknak.

ÖSSZEGZÉS

Az új, kísérleti magyar nyelvi és kommunikációs tankönyvek anyaga a szociolingvisztika eredményeinek és szemléletmódjának érvényesítése szempontjából csak néhány tekintetben jelent előbbre lépést a korábbi tankönyvekhez képest. Megjelennek a korszerű szociolingvisztika alaptézisei, azonban – miként Jánk István elemzései is felhívják rá a figyelmet (2014c, 2015) – ezek nem hatják át a tankönyvek szemléletmódját; ismerteti ugyan a könyv a stigma-

tizáció fogalmát, de közben maga is stigmatizáló minősítési gyakorlatot követ. Szemléletükre ezért összességében – a nyelvi pluralizmus felszíni hangoztatása mellett – jellemző a szten-derd, homogenizáló nyelvi ideológia közvetítése. Megjelenik ez abban is, ahogy a nyelvjárások értékének, szerepének kiemelése mellett nyelvjárási alakváltozatokat hibásnak minősít, sőt tagad a tankönyvek anyaga. A szociolingvisztikai fogalmak sokszor kifejtetlen, félreérthető használata az átfogó szociolingvisztikai szemlélet hiányával egészül ki. Elmozdulást jelentenek a korábbi gyakorlathoz képest a sokszínű gyakorlatok, amelyek segítenek felszámolni a hibajavító feladatok túlsúlyát, jelen vannak azonban a valós nyelvi tapasztalatokat a nyelvi jelenségek értelmezésben figyelmen kívül hagyó, sőt azokra rációzó megoldások is.

A tankönyvek nyelvi változatossággal kapcsolatos szemléletének vizsgálata nemcsak és nem elsősorban a szociolingvisztika eredményeinek az oktatásba való épülése miatt fontos, hanem azért is, mert azok a nyelvi értékítéletek, attitűdök, amelyeket a tankönyvek egyes nyelvváltozatokkal, nyelvi formákkal kapcsolatban közvetítenek, hozzájárulnak a beszélőközösség nyelvi önreflexiójához, meghatározzák az előítéletes, stigmatizáló vagy elfogadó, toleráns nyelvi viselkedésű beszélők nevelését. Azaz mindaz, amit a tankönyvek a nyelvi értékekről, a nyelvhasználat értékelésének lehetőségeiről felmutatnak, visszahat a közösség attitűdjeire, értékrendjére.

IRODALOM

BÁRCZI GÉZA 1953. *Bevezetés a nyelvtudományba*. Tankönyvkiadó. Budapest.

DOMONKOSI ÁGNES 2002. *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. A DE Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai. 79. szám. Debrecen.

DOMONKOSI ÁGNES 2004. A társasnyelvészet szemlélete a magyar nyelv oktatásában. In: *Emberközpontúság a magyar nyelv kutatásában és oktatásában*. A BDTF Magyar Nyelvészeti Tanszékének Kiadványai VI. Szombathely. 28–34.

DOMONKOSI ÁGNES 2010. Értékítélet és szemléletformálás az anyanyelvi nevelésben. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudomány nyelve – a nyelv tudománya*. XIX. Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Eger, 2009. április 16–18. MANYE – Eszterházy Károly Főiskola. Székesfehérvár–Eger. 289–295.

JÁNK ISTVÁN 2014. „A nyelv titokzatos dolog” – Hát még az ötödikes nyelvtan(könyv)! *Nyelv és Tudomány*, szeptember 11.

<http://www.nyest.hu/hirek/a-nyelv-titokzatos-dolog-hat-meg-az-otodik-es-nyelvtan-konyv>

JÁNK ISTVÁN 2014b. „Beszél az emberről, ahogy az ember beszél” – A hatodikos tankönyv miről beszél? *Nyelv és Tudomány*, október 30.

<http://www.nyest.hu/hirek/bszel-az-emberrol-ahogy-az-ember-bszel-a-hatodikos-tan-konyv-mirol-bszel>

JÁNK ISTVÁN 2014c. „Oly távol vagy tőlem, és mégis közel” – a kilencedikes kísérleti nyelvtan-könyv. *Nyelv és Tudomány*, december 2.

<http://www.nyest.hu/hirek/oly-tavol-vagy-tolem-es-megis-kozel-a-kilencedikes-kiserleti-nyelvtankonyv>

JÁNK ISTVÁN 2015. Az unokák elfelejtik a világot – a tizedikes nyelvtankönyv meg őket. *Nyelv és Tudomány*, február 6.

<http://www.nyest.hu/hirek/az-unokak-elfelejtik-a-vilagot-a-tizedikes-nyelvtan-konyv-meg-oket>

KUGLER NÓRA – TOLCSVAI NAGY GÁBOR 1998. *Magyar nyelv (tankönyv 11-12; 14-15. éveknek)*. Korona Kiadó. Budapest.

LANSTYÁK ISTVÁN 2009. Nyelvi ideológiák és filozófiák. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 11/1, 27–44.

LANSTYÁK ISTVÁN 2010. A nyelvi babonák életerejéről. Nyelvi ideológiák és filozófiák a Nyelv-művelő kézisztárban című előadása kapcsán. In: Beke Zsolt – Lanstyák István – Misad Katalin (szerk.). *Hungarológia a szlovák kultúra kontextusában*. Stimul. Pozsony/Bratislava. 95–107.

LANSTYÁK ISTVÁN 2011. Az elitizmus mint nyelvhelyességi ideológia In: *A csitári hegyek alatt: írások Sándor Anna tiszteletére*. UKF. Nyitra. 137–147.

MILROY, JAMES – MILROY, LESLIE 1985. *Authority in language. Investigating language prescription and standardization*. Routledge–Kegan Paul. London.

NAGY ZOLTÁN 2014. Megjegyzések a kísérleti nyelvtankönyvhöz. *Tani-tani On-line*. augusztus 12.

http://www.tani-tani.info/a_kiserleti_nyelvtankonyvekról

SÁNDOR KLÁRA 1999. Szociolingvisztikai alapismeretek. In: *Nyelvtan, nyelvhasználat, kommunikáció*. Galgóczi László (szerk.). JGYF Kiadó. Szeged. 135–171.

Információ a kísérleti tankönyvekről:

<http://ofi.hu/informaciok-az-ujgeneracios-tankonyvekról>

A VIZSGÁLT TANKÖNYVEK

TÉGLÁSY KATALIN – VALACZKA ANDRÁS 2014a. *Magyar nyelv és kommunikáció*. 9. évfolyam. OFI.

TÉGLÁSY KATALIN – VALACZKA ANDRÁS 2014b. *Magyar nyelv és kommunikáció*. 10. évfolyam. OFI.

VALACZKA ANDRÁS – VITÉZI ANNAMÁRIA 2014a. *Magyar nyelv és kommunikáció*. 5. évfolyam. OFI.

VALACZKA ANDRÁS – VITÉZI ANNAMÁRIA 2014b. *Magyar nyelv és kommunikáció*. 6. évfolyam. OFI.

ABSTRACT

THE ASPECT OF SOCIOLINGUISTICS IN THE EXPERIMENTAL COURSE BOOKS OF MOTHER-TONGUE EDUCATION

This study examines how the social character of the language and the results of sociolinguistics appear in the new, experimental course books of mother-tongue education published by OFI. Compared to previous curricula the analysis of these course books shows that formulating the equality of the different language variants and the demand to build on the language using experience play a major role, however, this does not appear as an organic part of describing the language. The role of standard remains central in the curriculum, and the communicative parts of these books are characterized by prescriptive advices of linguistic etiquette.

3 | Értelmező magyarázatok vizsgálata tankönyvekben

KURTÁN ZSUZSA

BEVEZETÉS

A szakmai tartalom, az új tudományos ismeretek megjelenítése és megosztása, továbbítása a situációs kontextusnak, beszédhelyzetnek megfelelő nyelvhasználattal érvényesülhet. A nyelvhasználatnak – eltérő szakmai háttértudással rendelkezők esetében – különös jelentősége van a szakmai tartalom közvetítése során, így az általunk vizsgált műfajban, a tankönyvben is.

Ugyanannak a tartalomnak más nyelvhasználattal kell megjelennie egy magas absztrakciós szintű tudományos publikációban, szakkönyvben és egy tankönyvben. A szakmaiság különböző absztrakciós szintjén álló résztvevők sikeres kommunikációjához folyamatos perspektívaátváltásra, így számos nyelven belüli átváltási műveletre van szükség.

Problémát jelent azonban, hogy az üzenet címzői (jelen esetben a tankönyvszerzők) nem mindig kellően ismerik fel a felhasználók lehetséges szövegértelmezési nehézségeit, és ezeket az átváltásokat a tartalom magyarázata során gyakran nem a szükségleteknek megfelelően alkalmazzák. A tankönyvek értékelésekor sem fordul elég figyelem arra, hogyan, milyen nyelvhasználattal valósulnak meg a magyarázó átváltások, nyelvalakítási műveletek egy-egy tankönyvben. Az átváltásokat, nyelvalakító tevékenységeket azonban nemcsak a tankönyvszerzők, hanem a tankönyv felhasználói, a tanulók és tanárok is végezhetik a szövegértelmezési folyamatok során, amikor a tankönyv magyarázatának nyelvezetét nehézségként, problémaként érzékelik.

A szlovákiai magyar tanítási nyelvű középiskolák generációi által használt *Magyar nyelv c.* tankönyvben (KOVÁCS 1997) az keltette fel érdeklődésemet, hogy a tanulók által kikölcsonözhető egyik erősen elhasznált példányban feltűnően nagy számú ceruzás bejegyzést, kiemléseket, áthúzásokat és beírásokat fedeztem fel. Az eredeti tankönyvszöveg módosításai a tanárok és a tanulók olyan tevékenységeiről árulkodtak, melyekkel az értelmezési nehézséget okozó egyes szövegrészek átalakításával maguk segítették új fogalmak, jelentések tanulható-ságát, megértését és rögzítését.

A magyarázat – egy igen általános, többféle tudományterületre is alkalmazható definíció szerint – kísérlet arra, hogy egy kérdést/problémát másoknak megvilágítsunk (BROWN–ATKINS 1986: 3). Mindezek alapján annak vizsgálatát tűztem ki célul, milyen jelenségek és következtetések állapíthatók meg a tankönyv felhasználására utaló bejegyzésekből kiindulva. A hangsúlyt ebben a tanulmányban a magyarázatok nyelvezetére helyezem. (1) Áttekintem azokat a főbb nyelvészeti és pedagógiai modelleket, elméleteket és felfogásokat, amelyek alapul

szolgálhatnak a tankönyvekben megnyilvánuló magyarázatok nyelvhasználatának vizsgálatához, majd (2) a szövegértelmezés, az új ismeretek, fogalmak megértetésének és tanulásának követelményeiből kiindulva, tankönyvelemzéseim alapján bemutatok olyan nyelvhasználati példákat, amelyek segíthetik az értelmező magyarázatokat, és szempontokat is kínálnak a tankönyv-értékelési folyamatokhoz. A kiválasztott példák a szlovákiai és magyarországi magyarnyelv-tankönyvekben bemutatott és magyarázott szociolingvisztikai témakörhöz kapcsolódnak: a réteg- és csoportnyelvek (szaknyelvek), azaz a nyelv társadalmi jelenségként történő magyarázatát vizsgálom.

1. NYELVÉSZETI HÁTTÉR A MAGYARÁZATOK TANULMÁNYOZÁSÁHOZ

A magyarázatok vizsgálatát többféle megközelítésű nyelvészeti keretben végezhetjük. Az alábbiakban a tankönyvkutatásban is érvényesíthető néhány alapvető kutatási eredmény kiemelésével kívánom a figyelmet arra irányítani, hogy azok miben nyújthatnak alapot, mivel járulhatnak hozzá a magyarázatok jellemzőinek feltárásához.

A funkcionális szemléletű nyelvészeti kutatások a kifejtés módja alapján két fő szövegtípust különböztettek meg: vizsgálataik a leíró–elbeszélő, valamint a magyarázó–érvelő típusú szövegek jellemzőinek feltárására irányultak. De Beaugrande és Dressler (1981) jelentős figyelmet szentelt a két típusba tartozó szövegek egymástól való elkülönítésének. A szövegtípusokat az irányítóközpontok, a szöveg felszíni jegyei, valamint a globális minták alapján írták le. A leíró–elbeszélő típusú szövegek valamely jelenség, esemény leírását, történetének ismertetését tartalmazzák, ezen belül definíciót, általánosítást, leírást (tulajdonságok, folyamatok), osztályozást, ok-okozati összefüggéseket stb. A magyarázó–érvelő típusú szövegek valamely téma magyarázatát, problémafelvetéseket, hipotézist, megvitatót, tényekkel való alátámasztást, valamint az ezekhez kapcsolódó illusztrációs anyagokat tartalmaznak. Az 1990-es évek elején publikálták (BAUMANN 1994), hogy minél több a magyarázat, fejtegetés és a bizonyítás a szakszövegekben, annál nagyobb a szövegek szakmaiságának mértéke, mint-hogy a magyarázó–érvelő típusú szövegek elvontabbak, mint a leíró–elbeszélő szövegek.

A pragmatikai kutatások eredményei nyomán került előtérbe az a felismerés, hogy mind a leíró–elbeszélő, mind a magyarázó–érvelő típusú szövegekben végigkísérhető a beszédaktusok megvalósulása a beszédszándékoktól függően. A főbb szövegtípusokon belül –kiemelve a magyarázó szövegekben is – a szakmai tartalomtól és a beszédszándékoktól függő jellemzők állapíthatók meg, a szaknyelvi közlések szerkezeti részeinek tartalmi-logikai kapcsolódásai meghatározható nyelvi formákban mutatkoznak meg. A beszédszándékokat érvényesítő, logikai-tartalmi kompozíciós egységeket magukban foglaló főbb retorikai funkciók – definíció, leírás, osztályozás, magyarázat – a tudományos információ alapvető hordozói (minderről bővebben L. KURTÁN 2003).

A szövegnyelvészetben belül a szakszöveg szerkezetére irányuló kutatási eredmények közül a tankönyvkutatáshoz azt a megállapítást (TRIMBLE 1985) emelem ki, hogy a kifejtő-magyarázó típusú szövegek alapegysége nem a fizikai, hanem a fogalmi bekezdés. A fizikai bekezdés általában egyúttal egy fogalmi (konceptuális) bekezdés is, egy bekezdés egy fő gondolatot tartalmaz. A szervező mondat szerepét a nyitó mondatok látják el, amelyek a témát jelölik meg. Szakszövegekben – így tankönyvszövegekben is – előfordulhat azonban, hogy egy fizikai bekezdés több témát is magában foglal. A szervező mondatok szerepének vizsgálati eredményei (HARRIS 1990) azt mutatták, hogy a tankönyvszövegek túlnyomó részében a bekezdés első mondata az egyedüli mondat, amely tételmondatként rendező szerepet tölt be. A szöveg témája azonban nem mindig a nyitó mondat. Az esetek 40%-ában a második mondatról, vagy a szöveg közepén, végén elhelyezkedő mondatról derül ki, hogy abban található a szöveg té-

mája. Ebből következett arra, hogy a magyarázó írások alapegysége nem a fizikai, hanem a fogalmi egységekben (bekezdésekben) keresendő. Azóta ehhez kapcsolódóan már egyéb kutatás is hozott lényeges eredményt. Baumann (1994) mutatott rá például arra, hogy minél nagyobb a megfelelés a fizikai és a fogalmi bekezdések között, annál kisebb a szöveg szakmaisága. Ennek a felismerésnek a tankönyvek szempontjából abban lehet jelentősége, hogy támogatást nyújt ahhoz, hogy a szakszövegek színterítését a tankönyvírók a szükséges szakmaiság mértéke, a megfelelő absztrakciós szint szerint végezhessék el.

A retorikai struktúraelmélet (MANN és THOMPSON 1986, 1988) a tankönyvek magyarázatának tanulmányozásakor a szöveg értelem szerkezetének feltárását segítheti. A kohézióelemzés során vizsgálhatjuk a magyarázatot logikai szerkezetére utaló alá- vagy mellérendelő kötőszavakkal: *mert, ugyanis, mivel, minthogy, azért, hogy, így, vagyis, azaz* stb. Gyakran azonban a logikai relációk nem jelennek meg explicit nyelvi eszközökkel, hanem implicit módon, azaz nyelvi eszközökkel kifejtetlenül érvényesülnek a magyarázatokban. A retorikai struktúraelmélet a jelentésbeli összefüggések feltárásához ad fogódzót. Annak vizsgálatához nyújt alapot, hogyan érvényesülnek a szöveg felszíni elemei által közvetített kapcsolódási proposíciók (fogalmak, tények), továbbá hogyan járul hozzá a szöveg értelem szerkezetéhez azok hierarchikus felépítése.

A fentieket összefoglalva tehát a tankönyvkutatásban a magyarázatok különféle megközelítésű nyelvészeti – funkcionális, pragmatikai, szövegnyelvészeti – keretben vizsgálhatók makro- és mikroszerkezeti szinteken. Mindezeket kiegészítve azonban annak figyelembevételével, hogy a magyarázatok nyelvezete gyakran a felhasználók (diákok, tanárok) számára nyelvi problémaként érzékelhető, utalni kívánok a tankönyvkutatás szempontjából lényeges nyelvalkítás-elmélet háttérére is, melynek központi fogalma a nyelvi probléma. Lanstyák István alapján „lényegében minden olyan problémakezelő törekvést a nyelvalkítás-elmélet keretén belül érdemes számon tartani, amelyben jelen van a tágabb értelemben vett nyelvalkító szándék” (LANSTYÁK 2014: 29). A problémamegoldási stratégiák kidolgozásához fontos adalékként szolgál annak feltárása, hogy milyen diskurzusalakító tevékenységet folytatnak a felhasználók a tananyag jó megértése, a tanulás segítése érdekében.

A tankönyvek nyelvhasználatának, így a magyarázatoknak a tanulmányozása során is kívánatos, hogy a vizsgálatok együttesen terjedjenek ki egyrészt mindarra, amit a szakember lát nyelvi problémának, és arra is, amit a felhasználók, vagyis a tanulók és a tanárok észlelnek nyelvi problémaként.

2. A MAGYARÁZATOK VIZSGÁLATÁNAK PEDAGÓGIAI ÖSSZEFÜGGÉSEI

Minthogy a tankönyv a szaktudományos funkció mellett, azzal szoros összefüggésben fontos pedagógiai funkciót is betölt, a nyelvhasználati jellemzők vizsgálatánál nem hagyhatjuk figyelmen kívül a pedagógiai, didaktikai szempontokat sem.

Didaktikai összefüggésekben (BROWN-ARMSTRONG 1989) a magyarázat következő fajtái különböztethetők meg: (1) értelmező, interpretatív magyarázat: fogalmak, terminusok értelmét teszi világossá. Mi? Mit? (2) leíró magyarázat: egy folyamat, struktúra bemutatására szolgál. Hogyan? (3) okfeltáró magyarázat: jelenségek okainak kiderítésére szolgál. Miért?

Mára már előtérbe kerültek azok a felfogások, amelyek az interakciók szerepét hangsúlyozzák a kommunikációs-tanulási folyamatokban. Minthogy a tankönyvszöveg dialogikus jellegű, a magyarázatokban is a tankönyvszerzők és a felhasználók közötti nyelvi interakciók játszanak fontos szerepet. Így a szöveg textuális, attitűdjelölő és interakciós funkciói (HALLIDAY 1978) közül a tankönyvekben különös hangsúlyt kap az interakciós funkció, vagyis az aktivált közös tudásra utalás, a figyelem vezetése. Mindezt erősíti a konstruktivista szemlé-

letű tanulá irányítás számos kutatási eredménye, mely szerint a magyarázat eredményességéhez hozzájárul a tanulók előzetes ismereteinek számbavétele, valamint már ismert szavak használata.

A magyarázatok menetét befolyásolja a célok megfogalmazása, emellett a példák kiválasztása és bemutatása. Falus (1998) alapján összefoglalva, a tanulás segítéséhez olyan példák alkalmazása célravezető, amelyek megfelelnek a tanulók érdeklődési körének, a tanulók számára már ismertek. A megfelelő példa kiválasztása azonban önmagában még nem biztosítja az eredményes magyarázatot. Azok a példák, amelyek már nem gazdagítják a fogalmat új szempontokkal, nem segítik elő a megértést. Lényeges a magyarázat logikus felépítése, magyarázó kötőszavak használata, a jelenségek okainak, következményeinek, eszközeinek, céljainak, összefüggéseinek bemutatása. Kutatási eredmények támasztják alá, hogy pozitív kapcsolat van a magyarázó szavak előfordulásának gyakorisága és a tanulói teljesítmény között. A magyarázat eredményességéhez hozzájárul továbbá a részösszefoglalások, ismétlések beiktatása, valamint kérdések feltevése a figyelem felkeltéséhez, fenntartásához, a megmagyarázott fogalmak megértésének ellenőrzéséhez és ahhoz, hogy a magyarázat további menetét a tanulói igények szerint módosíthassuk.

A tankönyvek felhasználóinak tapasztalatai alapján – összefoglalva – a segítő tankönyvi magyarázat olyan, hogy az átlagos képességű tanuló is meg tudja tanulni az anyagot önállóan a tankönyvből, ha nem értette meg a tananyagot a tanítási órán, vagy például hiányzott, és nem hallotta a tanári magyarázatot.

3. A MAGYARÁZATOK MEGJELENÍTÉSÉNEK ÉS FELHASZNÁLÁSÁNAK EMPIRIKUS VIZSGÁLATA

Ahogy arra már a bevezetésben is utaltam, a tankönyvhasználók nyelvi problémáival szembesültem egy szlovákiai magyarnyelv-könyvben. A tankönyv (Kovács László: *Magyar nyelv a középiskola 1-4. osztálya számára*) általam megnézett egyik példányának fizikai állapotából látható, hogy többen is használták, sokat forgatták. Például az utolsó oldalon feltüntetett fiú- és lánynevekből arra lehet következtetni, hogy több tanuló is kikölcsönözte a könyvtárból, és ebből tanult a bejegyzés szerint a 2002/2003 tanévtől kezdődően. A nyomtatott szöveg feltűnően sok, ceruzával írt bejegyzést tartalmazott.

Már a felületes áttekintés, az első benyomások alapján megállapítható, hogy egyes szövegrészek alá vannak húzva, illetve az eredeti szöveg alapján átalakított vagy új mondatok vannak beírva. Egyes szövegrészek teljesen ki vannak húzva, és az is észrevehető, hogy a könyv bizonyos részei olyan érintetlennek látszanak, mintha soha senki nem olvasta volna őket. Feltevélesem (és egy-két megkérdezett volt diák) szerint a túlnyomórészt a tanár irányítása alapján beírt szövegalakítások, egyszerűsítések olyan nyelvi problémákat jeleznek, melyeket a nyelvalakítás-elmélet alapján tanulási/tanítási problémának tekinthetünk a nehezen érthető magyarázó szöveg miatt.

Mindezekből kiindulva a következőkben egy-két példa kiemelésével bemutatom, milyen nyelvi problémákat érzékelnek a felhasználók a magyarázatokban, milyen diskurzusalakító tevékenységet végeznek, majd a következő alfejezetben azt vizsgálom, hogyan jelenik meg kiválasztott szociolingvisztikai témánk, a réteg- és csoportnyelvek fogalmának magyarázata szlovákiai és magyarországi magyarnyelvtan-könyvekben.

3.1. Tankönyvhasználók nyelvi problémái

A szlovákiai magyarnyelvtan-könyvben a réteg- és csoportnyelvek téma a következőképpen szerepel.

Tankönyvrészlet: *Magyar nyelv a középiskola 1–4. osztálya számára* (Kovács 1997: 33, 36)

A mai magyar nyelv

A nyelv használata a kommunikációs tényezőktől függ. Az egyik ilyen tényező a nyelvet beszélő közösség állapota, helyzete. A magyar nyelvet használó közösség egyik jellemzője, hogy társadalmilag többértéűen tagolt. A beszélő közösség tagoltságát követi vagy inkább leképezi a nyelvhasználatban mutatkozó tagoltság.

A magyar nyelv használata tehát nem egységes az egész nyelvterületen, az egész magyarul beszélő közösségben. A ma magyarul beszélők különféle nyelvváltozatokat használnak. Ezek a nyelvváltozatok leírhatók, körülhatárolhatók. A nyelvváltozatokat a **nemzeti nyelv** fogalma kapcsolja össze.

1. A nyelvjáráások [...]
2. A csoportnyelvek – rétegyelvek

A csoportnyelvek kialakulása a beszélő közösség másfajta tagolódását követik. Ezek a nyelvváltozatok a társadalom egyes rétegeinek valamilyen szempontból elkülönülő csoportjainak kommunikációs igényeit elégítik ki. Ezek a nyelvváltozatok azonban nagyobb részt vagy szinte kizárólag szókincsükben különböznek egymástól.

A **szaknyelvek** az egyes foglalkozási ágaknak, szakmáknak, tudományágaknak sajátos szakszókincset alkalmaznak. A szókészleten kívül csak a szövegalkotás módjában különböznek más nyelvváltozatoktól. A **hobbinyelveket** ugyanígy jellemezhetjük [...]

3. Az egységes nyelvváltozatok [...]
4. Kisebbségi nyelvváltozatok [...]

A tankönyv tanulói példányában ceruzás bejegyzésekkel tett következő szövegalakítások azt példázzák, hogy a téma magyarázatának értelmezése során mit éreztek a felhasználók nyelvi problémának, és milyen átalakításokat végeztek a megértési nehézség kiküszöbölése, az egyszerűsítés, a tanulás segítése érdekében.

1. példa

Eredeti (nyomtatott) tankönyvszöveg:

A csoportnyelvek kialakulása a beszélő közösség másfajta tagolódását követik. Ezek a nyelvváltozatok a társadalom egyes rétegeinek valamilyen szempontból elkülönülő csoportjainak kommunikációs igényeit elégítik ki.

Átalakított szöveg (ceruzás tankönyvi bejegyzés):

A csoportnyelveket a társadalom egyes rétegei szerint tartjuk számon.

A nyelvalkítás-elmélet keretében – Lanstyák (2014) alapján – az 1. példában offline diskurzusalakításról van szó, amelynek során a tanár előre leegyszerűsíti a tankönyvben található meghatározásokat, magyarázatokat, és azokat kéri számon. Ebben az esetben „proaktív nyelvalkításról”, problémamegelőzésről beszélhetünk. Ez a példa azt is szemlélteti, hogy a diákoknak értelmezési nehézséget okozott a csoportnyelvek osztályozásánál az osztályozás alapjának megtalálása, kiemelése és megfogalmazása. A nehezen értelmezhető többszörös birtokos szerkezet pedig formai egyszerűsítéshez és kiegészítéshez vezetett a szövegalakításban.

2. példa

Eredeti (nyomtatott) tankönyvszöveg:

A szleng másik fő éltető közege az ifjúsági nyelvként jellemzett nyelvváltozat rendkívüli nyelvteremtő képességével.

Átalakított szöveg (ceruzás tankönyvi bejegyzés és kiegészítés):

A szleng másik fő éltető közege **az ifjúsági nyelv.**

a spontán társalgás szintjén ma már **számos szleng szó és kifejezés** él: *bejön, ciki, cucc, meló, pasas stb.* **a norma alatti réteg.**

A tankönyvekben kisebb arányban felfedezhetőek olyan példák is, melyek – a nyelvalakítás-elmélet alapján – online diskurzusalakításnak tekinthetők (2. példa), melynek során a diák egyszerűsíti le a tankönyv definícióját, és ezt tanulja meg, vagy már korábban megtanult ismereteket (*a norma alatti réteg*) kapcsol össze az új tartalommal.

3. példa

Eredeti (nyomtatott) tankönyv szöveg:

A nyelv jeleknek tagolt emberi hangokkal megvalósuló rendszere, mely az emberi társadalom és gondolkodás kialakulásával együtt keletkezett, egy emberi közösség kollektív (társadalmi) tudatában él, és az emberek társas érintkezését szolgálja.

Az ember, a társadalom és a nyelv együttesen alakul ki. Egymástól elválaszthatatlanok, létüket egymásnak köszönhetik. A társadalom nem létezhet nyelv nélkül: a tapasztalatokat a nyelv segítségével örökíti át az egyik generáció a másiknak.

Átalakított szöveg (ceruzás bejegyzés, kihúzás és kiegészítés):

A nyelv a beszédnek mint kommunikációnak az eszköze, a jelrendszere.

Az ember, a társadalom és a nyelv együttesen alakul ki. A társadalom nem létezhet nyelv nélkül: a tapasztalatokat a nyelv segítségével örökíti át az egyik generáció a másiknak.

A 3. példa alapján azt láthatjuk, hogy a diákoknak valószínűleg értési és tanulási nehézséget okozott a definíció bonyolult szerkezete (*A nyelv jeleknek tagolt emberi hangokkal megvalósuló rendszere, mely...*) és fölöslegesnek bizonyult a redundancia (*Egymástól elválaszthatatlanok, létüket egymásnak köszönhetik*).

3.2. A réteg- és csoportnyelv (szaknyelv) fogalmának, használatának magyarázata szlovákiai és magyarországi magyarnyelvtan-könyvekben

A szociolingvisztikai téma – a réteg- és csoportnyelv (szaknyelv) – bevezetésének, fogalmának és használatának megjelenítését, magyarázatát a következő főbb szempontok szerint mutatom be néhány kiválasztott példa alapján.

- Hogyan nyilvánul meg a tankönyvekben a magyarázat szerzők általi tervezése?
- Milyen keretben helyezik el a szerzők az adott téma magyarázatát, és milyen főbb szerkezeti egységeket, hangsúlyos pontokat határoznak meg a témán belül?
- Hogyan teremtenek kapcsolatot a részek között?
- Milyen szabályt magyaráznak?
- Milyen jellegű magyarázattal, nyelvalakítási tevékenységgel, egyszerűsítéssel közvetítik a szakmai tartalmat a szaktudományos eredmények tankönyvi tartalommalakítása során?
- Felfedezhető-e, hogy a szerzők törekednek a magyarázat típusát, nyelvhasználatát az adott felhasználási kontextus tanulói jellemzőihez igazítani?

Terjedelmi okokból a felhasznált tankönyvek jegyzéke a tanulmány végén található.

A szlovákiai **Magyar nyelv a középiskola 1–4. osztálya számára** c. tankönyv (Kovács 1997) a nyelvről szóló általános tudnivalók közt, *Az ember és a nyelv* fejezet *A mai magyar nyelv* alfejezetén belül tárgyalja a témát, melynek részei: 1. A nyelvjárások, 2. A csoportnyelvek – rétegnyelvek, 3. Az egységes nyelvváltozatok, 4. Kisebbségi nyelvváltozatok. Az egyes szerkezeti egységek között a kapcsolatot a fejezetet bevezető sorok teremtik meg, melyek a

beszélőközösségek tagoltsága és a nyelvhasználatban mutatkozó tagoltság közötti párhuzammal igyekeznek rávilágítani a nyelvváltozatok mibenlétére és tartalmazzák a kulcsfontosságú megállapításokat: „A beszélő közösség tagoltságát követi vagy inkább leképezi a nyelvhasználatban mutatkozó tagoltság.” „A ma magyarul beszélők különféle nyelvváltozatokat használnak.” „A nyelvváltozatokat a nemzeti nyelv fogalma kapcsolja össze” (KOVÁCS 1997: 33). A fejezet végén álló Szakirodalom tudományos tételei valószínűleg inkább a tanár-felhasználóknak nyújtanak háttér segítséget. A diákok a tankönyv leíró-értelmező magyarázatán kívül a Gyakorlókönyvben juthatnak olyan példákhoz, feladatokhoz, melyek a réteg- és csoportnyelvek (szaknyelv) téma elméleti leírásait, implicit osztályozásait közelítik saját világukhoz, tanulási környezetükhöz. Például: *Válasszunk ki tetszés szerint egy lapnyi vagy egy testesebb bekezdésnyi szöveget valamelyik szakmai tárgyunk tankönyvéből, és vizsgáljuk meg: Melyek azok a szakszók, amelyek pontos értelmezése nélkül a szöveget nem lehet megérteni, vagy félre lehet értelmezni? (a) Szemeljünk ki egy szakszót, és értelmezzük pontosan először úgy, hogy kifejtjük jelentését, azután megfelelő szöveggörnyezetbe helyezzük. Ha ilyen módon egy-egy szaktantárgy terminus technicusait ábécérendben értelmezzük, akkor egy kis szakszótárt készíthetünk. (b) Szemeljünk ki a szakszöveg idegen szavait! Ha nem értjük őket, nézzünk utána jelentésüknek az Idegen szavak és kifejezések szótárában. Mi indokolja használatukat?* Emellett a tankönyvsorozat értékes része az egyik gyakorlókönyvben megtalálható *Nehéz szavak szótára*, amely az iskolában tanult tantárgyak szakszavaiból nyújt egy kisebb gyűjteményt, alapot teremtve a szakmai kultúrák szókincsével való ismerkedéshez.

Az elektronikus kiadású szlovákiai **Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztálya számára** (UZONYI KISS – CSICSAY 2012) más szlovákiai vagy magyarországi tankönyvektől eltérően nem a nyelvről szóló általános ismeretek vagy a nyelv és társadalom kapcsolatát kiemelő keretben tárgyalja a réteg- és csoportnyelvek témát, hanem *A szókészlet tagolódása és rétegződése* elnevezésű fejezetben. Az állandósult szókapcsolatok, ezen belül a szótárak aleggysége után jelenik meg a nyelvváltozatok című alfejezet, melynek részei (*A rétegnyelvek, A nyelvjárások és a nemzeti nyelv, A magyar szókészlet változása, A szóalkotás módjai*) leszűkített módon azt sugallják a felhasználók számára, hogy a nyelvváltozatok csak a szókészlet tagolódása és rétegződése alapján jellemezhetők és tanulmányozhatók. Bár a szerzők a nyelvváltozatokat területi és társadalmi nyelvváltozatok szerint csoportosítva írják le, a rétegnyelvek magyarázata megnehezíti a megértést a tanulók számára. Az értelmezési nehézséget például az okozza, hogy túl sok új fogalommal definiálnak a szerzők, melyek nem is épülnek koherens módon egymásra a szöveg különböző részeiben. A részletesebb magyarázatban nem elég világos a rétegnyelvek és az *anyanyelv, alapnyelv, bázisnyelv, normatív nyelv* fogalmak kapcsolhatósága, és a rétegnyelvek kapcsán az a hangsúlyos megállapítás sem kellően kifejtett és világos, hogy „a hangrendszer, nyelvtan kis mértékben tér el a bázisnyelvtől”.

Az egyébként sok érénnyel is rendelkező tankönyv itt kiragadott példái azt szemléltetik, hogy az egyes fogalmakat, jelenségeket értelmező magyarázatokhoz figyelembe kell vennünk a korszerű szaktudományos eredményeken kívül a felhasználók tanulási igényeit, szükségleteit is. A mindenkori nyelvhasználat kontextusa iránti érzékenység fejlesztése azért lényeges a tankönyvekben, mert a tárgyalt új ismeretek szövegjellemzőinek, nyelvhasználatának tudatosítása, megfigyelése és elemzése teremt alapot ahhoz, hogy a tanulók maguk is közelíthessék egymáshoz az új szakmai tartalmat és saját tapasztalataikat.

A magyarországi **Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 11–12. évfolyam számára** (ANTALNÉ SZABÓ – RAÁTZ 2006) jól használható, áttekintő táblázatban (1. ábra) mutatja be az új tananyag (*Anyanyelvünk változatai – A csoportnyelvek*) helyét és kapcsolatait a már korábban tanult hasonló témakörökkel. A térképszerű áttekintés nyelvileg implicit módon helyezi a témát koherens keretbe, szemléletesen foglalja össze az adott téma helyét, hierarchikus kapcsolódásait a tanulók előzetes tanulási tapasztalataira utalva.

A magyarországi **Magyar nyelv a középiskolák számára. 9–10.** elnevezésű tankönyv (FRÁTER 2012) a szaktudományos, korszerű szociolingvisztikai felfogással összhangban a *Nyelv és társadalom* összefüggérendszerében jelöli ki a téma helyét, és a tanulók kognitív

sémájához illeszkedve induktív szerkesztési módban vezeti be a réteg- és csoportnyelvek témát a gyakorlati tapasztalatból kiindulva a fő elméleti tétel megfogalmazásáig (2. ábra). A koherens kapcsolódást nem az explicit nyelvi kifejtés, magyarázat adja, hanem a már meglévő, mozgósított ismeretekre, tudásra, tapasztalatra épített kognitív feladatok sora. Ez készíti elő a fő témát, az anyanyelv rétegződésének leírását, melyben a társadalmi és nyelvi rétegződés párhuzamára építve, a tanulási szükségleteket figyelembe véve jelenik meg a csoportnyelvek ismertetése. A gyakorlati tapasztalatszerzésre épülő szakmai tartalom tudatosítása olyan magyarázattal jelenik meg a tankönyvben, amely didaktikai felépítésével és koherens nyelvhasználatával együttesen felel meg a tankönyv tudományos és pedagógiai funkcióinak.

ÁLTALÁNOS ISMERETEK A NYELVRŐL

A beszéd és a nyelv

A beszéd a kommunikáció eszköze, a nyelv a beszéd eszköztára. A nyelveket vizsgálhatjuk leíró és történeti módszerrel. A szöveg a beszéd része.

Anyanyelvünk változatai . [Antalné Szabó Ágnes- RaátzJudit 2005]

A nyelvváltozatok:

- **köznelv (írott és szóbeli változat),**
- **csoportnyelvek (szaknyelvek, hobbinyelvek, ifjúsági nyelv, argó stb.),**
- **nyelvjárások (nyugati, dunántúli, déli, tiszai, palóc, északkeleti, mezőségi, székely).**

Emlékszel? Olvasd el újra a tankönyvben!	
5. évfolyam Anyanyelvünk helye a világban	9. évfolyam A beszéd és a nyelv Jelek és jelrendszerek
7. évfolyam A szövegtől a hangokig	10. évfolyam Anyanyelvünk változatai
8. évfolyam A magyar nyelv típusa Hányféle magyar nyelvet beszélünk?	12. évfolyam A nyelv és az ember A nyelvekről általában

1. ábra: Áttekintő táblázat (Forrás: Antalné Szabó - Raátz 2006)

A fenti szlovákiai és magyarországi magyarnyelvtan-könyvek szociolingvisztikai témájának, a réteg- és csoportnyelvek (szaknyelv) értelmezésének, magyarázatának vizsgálata alapján a következő implikációkat célszerű összefoglalnunk a tankönyvek írásához és értékeléséhez. Az új szakmai tartalom tankönyvi megjelenítéséhez célravezető a fogalmak, ismeretek értelmező magyarázatának fokozottabb mértékű tervezése. A szaktudomány új eredményeinek közvetítéséhez elengedhetetlen a megfelelő tudományos háttér alapján kiválasztott keret megtervezése. Ebben a keretben kap helyet a központi téma főbb szerkezeti, makroegységeinek, részeinek, hangsúlyos pontjainak meghatározása, a lényeges fogalmak, szabályok, kulcsmondatok kiemelése. A tervezés lépéseinek sorában alapvető annak kidolgozása, hogyan lehetséges az egyes részek között kapcsolatot teremteni. Fel kell mérnünk, hogy milyen egyszerűsítéssel, nyelvalakító tevékenységgel közvetíthető a szakmai tartalom a tankönyvi tartalommal alakítás során, és ehhez milyen nyelvalakító tevékenységek szükségesek. Az értelmező magyarázatokhoz jól alkalmazhatók a felhasználás kontextusában a tanulói szükségletekhez igazodó példák, nyelvalakítások, egyszerűsítések, szinonimák, párhuzamok, hasonlítások, bevezető kérdések, a figyelmet irányító retorikai kérdések, valamint a kontextualizáció (szituációba helyezett nyelvhasználati tevékenységek, feladatok).

NYELV ÉS TÁRSADALOM

- Mit gondoltok, mi „mond el” többet valakiről: a megjelenése vagy a beszéde? Mit árul el az illetőről a beszédmódja?

Anyanyelvünk rétegződése I.

A köznyelvi változatok, a csoportnyelvek és a rétegnyelvek

- a) Gondoljátok végig, milyen csoportokhoz, kisebb-nagyobb közösségekhez tartoztok! Válasszatok ki három egymástól meglehetősen különböző közösséget, és vitassátok meg az alábbi kérdéseket!
 - Milyen értékeket tart a közösség különösen fontosnak?
 - Milyen viselkedési szabályokat, szokásokat kell betartani?
 - Jellemző-e a közösségre jellegzetes szóhasználat?
- b) Hogyan változtatjátok meg a beszédmódokat, amikor átléptek egyik közösségből a másikba? Beszéljétek meg, és gyűjtsetek rá példákat!
- c) Van-e saját „családi nyelvek”, azaz olyan szavak, kifejezések, amelyeket csak a családtagok használják? Hozzatok példákat szómagyarázattal kiegészítve!

Az anyanyelv rétegződése

*A **nemzeti nyelv** az a közös tulajdon, amely **a magyar nyelvet beszélők tudatában** létezik. Ahogy a társadalom is tagolódik, rétegződik, különböző kisebb-nagyobb közösségekből áll, úgy a nemzeti nyelvnek is számos változata van. Mi magunk is sok csoportba, közösségbe tartozunk, így a nyelv is, amelyet mindennapi kommunikációnk során használunk, rendkívül változatos. Attól függően, hogy éppen melyik csoport, közösség tagjaként szólalunk meg, illetve milyen beszédhelyzetben vagyunk, más és más módon beszélünk.*

A nyelvváltozat egy meghatározott nyelvi közösség nyelvhasználati módja. A nemzeti nyelv magában foglalja az összes nyelvváltozatot.

2. ábra: A réteg- és csoportnyelvek induktív felépítésű magyarázata (Forrás: Fráter 2012)

ÖSSZEGZÉS

Ebben a tanulmányban egy szociolingvisztikai téma, a réteg- és csoportnyelvek (szaknyelv) bemutatását, értelmezésének magyarázatát vizsgáltam szlovákiai és magyarországi magyar nyelvtan-könyvekben. Ehhez áttekintettem, milyen főbb nyelvészeti és pedagógiai felfogások adhatnak megfelelő fogódzót a vizsgálat szempontjaihoz. Arra kívántam rámutatni, hogy a tankönyvkutatásban együttesen célszerű vizsgálni a szakember által és a felhasználók (diákok, tanárok) által érzékelt nyelvi problémákat. Az elemzett példák alapján – összegezve – azok a tankönyvek ígérkeznek eredményesnek a tanulás segítése szempontjából, amelyek megfelelő szaktudományos háttérből kiindulva a várható nyelvi problémákat felmérik, előrevetítik, és az elsajátítandó új tartalmat a nyelvhasználat átváltási műveleteinek sorával közvetítik, továbbá a magyarázatokat a szövegértelmezés valamennyi szintjén a felhasználási kontextus tanulói jellemzőihez igazítják.

IRODALOM

BAUMANN, KLAUS-DIETER 1994. The significance of the statistical method for an interdisciplinary analysis of professionalism in texts. In: Brekke, Magnar – Andersen, Øivin – Dahl, Trine – Myking, Johan (eds.): *Applications and Implications of Current LSP Research*. University of Bergen, Fagbokforlaget. Bergen. Vol. I. 1–15.

BROWN, GEORGE – ATKINS, MADELEINE 1986. Explaining in professional contexts. *Research Papers in Education*, 1.60–86.

BROWN, GEORGE – ARMSTRONG, SHEILA 1989. Explaining and explanations. In: Wragg, E. C. (ed.): *Classroom teaching skills*, 2nd edition. Croom Helm. London. 121–148.

DE BEAUGRANDE, ROBERT – DRESSLER, WOLFGANG 1981. *Introduction to Text Linguistics*. Longman. London.

FALUS IVÁN 1998. Az oktatás stratégiái és módszerei. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 271–322.

HALLIDAY, MICHAEL A. K. 1978. *Language as Social Semiotics*. Arnold. London.

HARRIS, DAVID P. 1990. The use of 'organizing' sentences in the structure of paragraphs in science textbooks. In: Connor, Ulla – Johns, Ann M. (eds.): *Coherence in Writing: Research and Pedagogical Perspectives*. TESOL. Washington, DC. 67–86.

KURTÁN ZSUZSA 2003. *Szakmai nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

LANSTYÁK ISTVÁN 2014. A nyelvalakítás-elmélet és a tankönyvek. In: Lőrincz J. – Simon Sz. – Török T. (szerk.): *Odbornost' a metodické otázky učebníc – Zborník z medzinárodného sympózia o vskume učebníc. Az anyanyelv-oktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata*. Selye János Egyetem. Komárom. 28–38.

MANN, WILLIAM C. – THOMPSON, SANDRA A. 1986. *Relational propositions in discourse*. *Discourse Processes*, 9. 37–55.

MANN, WILLIAM C. – THOMPSON, SANDRA A. 1988. *Rhetorical structure theory: A Theory of Text Organization*. University of Southern California. Information Sciences Institute, California.

TRIMBLE, LOUIS 1985. *English for Science and Technology. A Discourse Approach*. Cambridge University Press. Cambridge.

ELEMZETT TANKÖNYVEK

ANTALNÉ SZABÓ ÁGNES – RAÁTZ JUDIT 2006. *Magyar nyelv és kommunikáció. Tankönyv a 11–12. évfolyam számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

FRÁTER ADRIENN 2012. *Magyar nyelv a középiskolák számára. 9–10. Második kiadás*. Mozaik Kiadó. Szeged.

KOVÁCS LÁSZLÓ 1997. *Magyar nyelv a középiskola 1–4. osztálya számára*. Első kiadás. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

UZONYI KISS JUDIT – CSICSAY KÁROLY 2012. *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztálya számára. Mađarský jazyk. Učebnica pre II. ročník gymnázií a pre II. ročník stredných odborných škôl*. Elektronikus kiadás. Terra.

ABSTRACT

AN ANALYSIS OF EXPLAINING IN TEXTBOOKS

The accessibility of scientific meaning to learners assumes the translation of the scientific discourse into another type of discourse in the textbook. Explaining can be seen as an attempt to provide understanding of the problems of textbook users. This paper gives an overview of relevant linguistic and pedagogic approaches to the study of explaining. In this frame, the empirical part provides an analysis of the processes of explaining. It is based on evidence of users' own transformations written in pencil in the printed textbook on the one hand, and on examples taken from Hungarian language textbooks from Slovakia and Hungary on the other. In conclusion, more emphasis is suggested on the planning and translating processes in explaining by textbook writers and evaluators, anticipating the users' interpretation problems and their needs in the learning contexts.

4

Gondolatok anyanyelvi nevelésünk tartalmának korszerűségéről

VÖRÖS OTTÓ

A közeli múltban kezembe került egy Eötvös Loránd életéről és munkásságáról írt könyv (BUDAY 1986), amely részletesen foglalkozott akadémiai elnöki tevékenységével is. Székfoglalójának ismertetésében, amelyben összefoglalta, miben látja saját korában a Magyar Tudományos Akadémia előtt álló feladatokat, több dolog is megragadta figyelmemet, és ez adta az ötletet az előadásom témájához. Mielőtt arra rátérnék, háttérként három megjegyzés ide kívánkozik az 1889. június 24-i elnöki megnyitóból. Az egyik: „... bár az Akadémia alapvető feladata a tudományos irodalom magyar nyelven való terjesztése, az intézménynek mégis arra kell törekednie, hogy szellemében ne csak magyar, de művelt is legyen... Ezért egész erejét erre kell fordítania.” „– Ezt téve, jobb hazafiak leszünk, mintha a történetünkben és a kis népünk életében megőrzött ősi szokásokat túlmagasztalva, azoknak erőltetett felelevenítése által törekednénk nemzeti létünket biztosítani ... Vannak, akik az eredeti népszokások eltűnését siratják, s van is abban valami szomorító, épp úgy, mint abban, hogy a gyermek ártatlan játékait nem folytatja férfikorában, de azért a kedves gyermeknek mégis derék férfité kell válnia, s mi is csak azt kívánhatjuk, hogy művelt nemzet legyünk, nem pedig etnográfiai kuriozitás.” (ldézi: BUDAY 280–281) Szorgalmazza továbbá az egyetemi tudományozások kézikönyvekkel való ellátását, majd így folytatja: „A földrajzi, a történelmi, a természettudományi szakkönyveken kívül az akadémiának nem szabad megelégednie a 40 évvel ezelőtt kiadott magyar nyelvtannal sem, hanem tekintettel a nyelv és az irodalom rohamos fejlődésére, azt legalább tízévenként meg kell újítani.” (BUDAY 281)

A fentiek ösztönöztek arra, hogy végiggondoljam, mi az anyanyelvi oktatásunkban, ami megfelelő modernséggel szolgálja azt a célt, hogy a 21. század elején is a kornak megfelelő műveltségi szintet lehessen elérni iskolarendszerünkben. Mert azt hiszem, ebben a körben nem kell bővebben bizonygatnom, hogy az iskolai anyanyelvi oktatás nemcsak azt a célt szolgálja, hogy egy tantárgyi diszciplínát minél alaposabban megismerjenek a tanulók, hanem azt is, hogy azzal a tudattal dolgozzuk ki ismeretanyagát, hogy annak minősége meghatározza a többi tantárgy által képviselt ismeretekhez való hozzájutást, általában a tanulás képességét.

I. A ma érvényes tanterveket és az ezekhez igazodó tankönyveket áttekintve mondhatjuk, hogy az utóbbi időben jelentős szemléleti változás történt. Kisebb-nagyobb mértékben háttérbe szorult az úgynevezett „grammatizálás”, és a tankönyvek szellemisége nyelvhasználat-központúbb lett. Ebben az a felismerés játszhatott szerepet, hogy a szövegértés és a szövegalkotás témájában végzett nemzetközi felmérések nyelvi kompetencia hiányát mutatták ki.

Ennek kiküszöbölése pedig az anyanyelvi nevelés tantárgyi tartalmának, módszerbeli megújításának igényét vetette fel. Új oktatásszervezési és didaktikai elemként jelent meg a fejlesztő pedagógia, amelynek eszköztára alapvetően az anyanyelvi neveléshez kötődik.

1.1. A szövegértési képességek fejlesztése azonban nem lehet igazán sikeres, ha csupán a magyar nyelv és irodalom tantárgyhoz kötődik. Ugyanis a nyelvközösségben (a gyerekek szűkebb környezetében is) az elhangzó szövegek között többségben vannak a valamilyen szakmához, speciális életterülethez köthető megnyilatkozások. A szövegértési órákon pedig néhány hétköznapi tevékenység leírásán kívül esszéisztikus vagy szépirodalmi szövegek a gyakorlás alapjai. Ezek nem haszontalanok, de szűk nyelvi sávot képviselnek. Ideális lenne, ha a szövegértés fejlesztése során minden olyan szövegtípussal találkozna, ami életünkben elhangozhat. A nyelvtan órákon használt gyakorló szövegekben véleményem szerint a jelenleginél bővebben kellene azokkal a kommunikációs helyzetekkel is foglalkozni, amikor nem standard, benne akár szubstandard megnyilatkozások hangzanak el. Ezek ugyanis a tanulókat körülvevő nyelvi világ részei, és ha a nevelés a tiltáson kívül másként nem foglalkozik vele, a hallgatás csak a nyelvi durvaság terjedését segíti. Az pedig, mint tapasztaljuk, a fizikai tettegesség előkészítője. El tudnám képzelni, hogy iskolai keretben akár szurkolói rigmusokat gyártsanak. Ezen tanulhatnák meg, hogy az ilyen beszédnek is vannak árnyalati, stilisztikai változói, van nyelvi etikája.

1.2. Ahogy fentebb említettem, a szövegértés fejlesztése az iskolai oktatás egészének a feladata, legfeljebb szervezője lehet a magyartanár. Ezért minden más szakóra keretében gondot kell fordítani a szakma (matematika, fizika, kémia, földrajz stb.) sajátos szövegeinek elemző megismertetésére, a szöveges feladatok megértésének elősegítésére. Erre azonban a pedagógusképzésben fel kell készíteni minden szak tanárjelöltjeit. Mint tudjuk, ennek megvoltak az előzményei, amikor az alapvizsgának része volt a magyar, akármilyen szakra járt a hallgató. Nem hiszem, hogy minden korszerűtlen, ami régen volt. Csupán a mai tudásunknak és képzési igényeinknek megfelelő ismeretanyagot és kézikönyveket kell összeállítani számukra.

1.3. Az adott kérdésben külön figyelmet érdemelne a szakoktatás, ahova a hírek szerint a kormányzat jelentős számú diákot igyekszik majd áttéríteni az érettségát adó területekről. Mint a sajtóból és a kollégák elbeszéléséből is tudjuk, ezen a területen nagyobb arányban vannak olyan tanulók, akiknek tanulási nehézségei abból adódnak, hogy nem értik az ismeretanyagot közvetítő szöveget. A heti egy magyarórán még a hétköznapi ismeretek megértéséhez sem kaphatnak igazán hatékony segítséget. Középkori gondolkodásra vall, ha azt mondja valaki, hogy megfelelő alpműveltség hiányában szakmája fejlődését is szemmel tartó iparos lehet a tanulóból, aki a mai kor gazdasági változásaiiban is helyt tud állni. Az pedig nem igaz, hogy a ma lemaradó fiatalok megfelelő képzési módszer segítségével ne tudnák felszínre hozni azt a képességet, amivel az életben el tudnak boldogulni.

2. A továbbiakban az eddig elmondottak szellemében a hagyományos grammatikai tananyaghoz fűzök néhány gondolatot.

2.1. Amikor kezdő középiskolai tanárként magam is tanítottam idegen nyelvet, majd magyart is tanítottam idegen nyelvként, felvetődött bennem az az ellentmondás, hogy a tanuló az anyanyelvi órán nem találkozik a *nyelvtani* eset fogalmával, az idegen nyelvben pedig szinte az első grammatikai élménye, hogy a mondatba a főneveket az adott nyelv esetrendszerére alapján kell beépíteni, segítségével szószerkezeteket, vonzatokat létrehozni. Most, amikor az Európai Unió általunk is elfogadott nyelvoktatási stratégiájában két idegen nyelv kommunikációra képes elsajátítása a cél, érdemesnek tartanám szakmai és módszertani vitát tartani arról, hogy az anyanyelvi oktatásban ne foglalkozunk-e az eset fogalmával, és azzal, hogy a magyar nyelv nyelv-

tanában is kimutatható az eset rendszerszerű jelenléte. Tulajdonképpen ez is egyik bizonyítéka, hogy a magyar utolsó ezer éves történelme folyamán különlegessége ellenére beilleszkedett az európai nyelvek areájába. Ma ezt a helyzetet tudatosítani kellene az iskolában azzal, hogy az esetrendszer lényegét megtanítsuk. Benne tisztázzuk az eset fogalmát, és a magyar nyelv esetrendszerének vázát megismertetjük. Ehhez azonban mind az eset fogalmáról, mind a magyar esetrendszerről olyan leírást kell kidolgozni, ami az iskolai oktatás valamelyik szintjén oktatható figyelembe véve a tanulók életkori sajátosságait.

2.2. Ma a magyar esetrendszerről csak felsőoktatási tankönyvben esik szó a morfológiai fejezetekben. Ezek a tankönyvek azonban foglalkoznak az *esetrag* fogalmával, az *esetviszony* fogalmával, azonban azt, hogy mi az *eset*, nem határozzák meg. E nélkül pedig nem lehet tiszta fogalmi tartalmat láttatni a tanulókkal. A *magyar nyelv értelmező szótára* (II. 461.) az *eset* címszónál 5. jelentésként is csak így fogalmaz: „(Nyelvt) – Főként indoeurópai nyelvvel kapcs.: – Névszónak, névmásnak olyan ragozásbeli kategóriája, ill. alakja, amelyben a névszó, a névmás önmagában v. vmely viszonzóval együtt meghatározott mondatrészt, ill. megszólítás lehet”.

2.2.1. A *Nyelvi fogalmak kieszótára* (KUGLER–TOLCSVAI 2000: 58) nem vesz fel *eset* címszót, csak az *esetragot*, amiről azt írja, hogy „*olyan névszórag (viszonyrag), amely esetviszonyt jelöl, azaz megjelenhet vonzaton (kötött bővítményen) az alaptaghoz fűződő szintaktikai viszonyt jelölve. Ha egy viszonyrag előfordulhat esetviszony jelölőjeként, akkor olyan helyzetekben is ~nak nevezzük, ha éppen nem vonzaton fordul elő.*” Címszó még a szótárban az *esetviszony*, ami az „*alptag és vonzata (kötött bővítménye) közötti viszony, amelynek létrejöttét az alptag jelentése, alakja teszi lehetővé*” (i.h.). A szótár tehát az *esetraggal* jelölt *esetviszonynak* egy szűkített érvényesülését fogalmazza meg, amely a vonzatokra, kötelező bővítményekre vonatkozik. Ebből valójában nem írható le az *esetrendszer*.

2.2.2. A felsőoktatásban használt tankönyvek közül A *magyar nyelv könyve* (A. Jászó 1977: 264–267), bár az *eset* fogalmát nem tisztázza, *esetviszonyról* sem beszél, az *esetragról* szólva azonban azt mondja, hogy „*azok az esetragok, amelyek a főnév egyes és többes számához egyaránt kapcsolódhatnak.*” Hozzáteszi még, hogy „*számuk nehezen állapítható meg*”, majd leszögezi: „*A magyar főnévnek tehát – az iskolai hagyománnyal és az akadémiai nyelvtan bizonytalanságaival szemben – van esetragozása.*”

2.2.3. A kérdéssel azonban nemcsak az a baj, hogy az alapfogalmak tudományosan még nem igazán tisztáztak, hanem az is, hogy abban sincs egyetértés, hány *eset* van a magyarban, és a bonyolult rendszer belső tagolódása hogyan írható le egyszerűbben, tanulhatóan. A fejezet szerzője (Bokor József) az idézett helyen azt írja, hogy „*a magyarban legalább 17–18 eset van*”, majd az utána következő táblázatban 24 *esetet* nevez meg.

2.2.4. Az előbb elmondottak talán rávilágítottak arra, hogy a magyar *esetrendszer*ről, egyáltalán a *nyelvtani eset* fogalmáról nincs annyi rendszerezett tudásunk, amely lehetővé tenné a tananyagba való azonnali felvételét. A tudás hiánya azonban nem jelentheti azt, hogy ne tarthatnánk szükségesnek. A feladat, hogy azt megszerezzük. Bokor is úgy látja, hogy az ok egyrészt az, hogy „*a főnév esetragozásának paradigmatudatát nem alakította ki úgy a nyelvtan, mint az igéét; s nem is olyan zárt rendszer*” (i.h.).

2.2.5. Mindezek ellenére úgy látom, hogy szükség lenne az *esetrendszer* tüzetes leírására, egyúttal az eddigi leírások egyszerűsítésére. Legalább a *vonzatok rendszerének* a felvázolását már rövidebb úton is elérhetnénk. Ennek szükségét nemcsak az sürgeti, hogy az idegen nyelvek tanulásához használt *vonzatszótá-*

rakat teljesebbé tegyük, hanem az is, hogy kezelni tudjuk a határon túli magyar nyelvváltozatokban keletkezett újabb vonzatokat, amelyek a nyelvi kontaktus eredményei. Például a szlovákiai magyarban az: *elmegek utánad/hozzád, hívok neked/felhívlak, vakbélre/vakbéllel operálták* stb.

2.2.6. A fentiekén túl egy mértéktartó leírással az idegeneket is közelebb tudjuk hozni nyelvünk megismeréséhez, ez szövetségi rendszerünk és szomszédságunk miatt érdekünk is. Jó lenne megszüntetni, de legalább nem erősíteni azt a hiedelmet, hogy a mi nyelvünk nehezebb lenne bármely más európai nyelvénél, ezért szinte megtanulhatatlan. Hívjuk fel inkább a figyelmet anyanyelvünknek arra az értékére most, a tudomány napján, amelyet George Bernard Shaw így fogalmazott meg: *„Bátran kijelenthetem, hogy miután évekig tanulmányoztam a magyar nyelvet, meggyőződésemmé vált: ha a magyar lett volna az anyanyelvem, az életművem sokkal értékesebb lehetett volna. Egyszerűen azért, mert ezen a különös, ősi erőttől duzzadó nyelven sokszorta pontosabban lehet leírni a parányi különbségeket, az érzelmek titkos rezdüléseit.”*

IRODALOM

A. JÁSZÓ ANNA (főszerk.) 1977. *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó. Budapest

BUDAY TIBOR – BUDAYNÉ MOSONYI KLÁRA 1986. *A fizika fejedelme. Eötvös Loránd élete és munkássága*. Magvető Kiadó. Budapest.

ÉrtSz.: *A magyar nyelv értelmező szótára II.* 1979. Akadémiai Kiadó. Budapest.

KUGLER NÓRA – TOLCSVAI NAGY GÁBOR 2000. *Nyelvi fogalmak kisszótára*. Korona Kiadó. Budapest.

ABSTRACT

THOUGHTS ABOUT THE MODERNIZATION OF THE CONTENT OF TEACHING THE MOTHER TONGUE

The lecture raises our attention to match the content of mother tongue education to the demand of the today's world since it is the most important tool of education. International surveys that analysed students' level of reading comprehension showed that the problems of students who have difficulties in learning are connected to their language efficiency. Therefore it suggests that the structure, the subject-matter, the methodology of the mother tongue as a school subject should be discussed by language experts and should be modified if it is necessary. It presents the grammatical case as an example with which Hungarian students meet only on the foreign language classes. It criticises the misbelief that the acquisition of the Hungarian language is more difficult than that of other European languages. It cites the views of G.B. Shaw on the expressive power of the Hungarian language.

Keywords: mother tongue, grammar, language education, grammatical case, reading comprehension

5

Helyzetfelmérés a magyar nyelv és irodalom tantárgyról a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolákban, különös tekintettel a tankönyvekre

SIMON SZABOLCS

BEVEZETÉS

A jelen tanulmányhoz szolgáló adatokat egy 2007-ben elvégzett széles körű felmérés során szereztük, amely a pozsonyi Állami Pedagógiai Intézet egy projektje keretében zajlott (LEDNECZKÁ 2013). A felmérés célja az volt, hogy pedagógusok és tanulók szolgáltatassanak adatokat a magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzetével, ill. különféle egyéb vonatkozásaival kapcsolatban. Noha az adatok nem tekinthetők frissnek, mégsem tanulság nélkül valók, tekintettel arra, hogy az éppen meginduló oktatási reform, tantervi átalakítás előtti állapotokról adnak helyzetképet.

1. AZ ADATKÖZLŐK JELLEMZÉSE

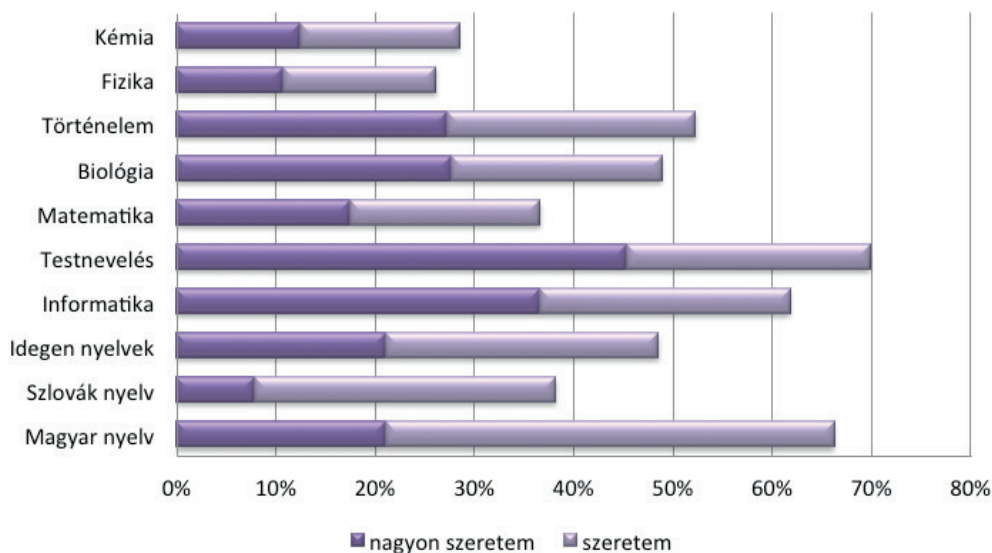
A kérdőívet túlnyomó többségben (90%-ban) 16–18 éves tanulók töltötték ki. Az adatközlők száma 308 volt (100%). 64,9%-uk faluról származik, 35,1%-uk városról. Az adatközlők 52,6%-a lány, 47,4%-a fiú. Az adatközlők tanulmányi eredményeivel kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy magyar nyelv és irodalom tantárgyból 31,9%-uknak kitűnő, 37,5%-uknak dicséretes, 23,8%-uknak jó és 4,6%-uknak elégséges érdemjegye volt. Kitűnő vagy dicséretes eredményt a tanulók 69,4%-a ért el, ennek az értéknek hozzávetőlegesen megfelel azon tanuló aránya, akik hazai vagy külföldi egyetemen tervezték folytatni a tanulmányaikat.

A mintavétel a tanári kérdőívek esetében elküldött kérdőívek alapján történt, a tanulók esetében viszont – a szlovákiai magyar lakosság területi elhelyezkedésére való tekintettel – min-

den esetben magunk választottunk kutatópontokat (Dunaszerdahely, Komárom, Fülek, Kassa), ahol az adatközlők a kérdezőbiztosok személyes jelenlétében töltötték ki a kérdőíveket.

2. EGY KÉRDŐÍVES FELMÉRÉS ADATAI

Milyen az egyes tantárgyakhoz való viszonyod?



1. grafikon

A fenti grafikonon látható, hogy a tanulók az egyes tantárgyakhoz való viszonyulásukra vonatkozó kérdésnél a legnagyobb arányban a testneveléssel kapcsolatban választották a „nagyon szeretem” és a „szeretem” válaszokat (69,9%). A második helyen a magyar nyelv és irodalom van (66,3%). A harmadik helyen az informatika található (61,8%). Majd sorrendben a történelem (52,3%), a biológia és az idegen nyelv szinte azonos arányban következik (48,9% és 48,5%). A legkevésbé népszerű tantárgy a fizika (26,1%).

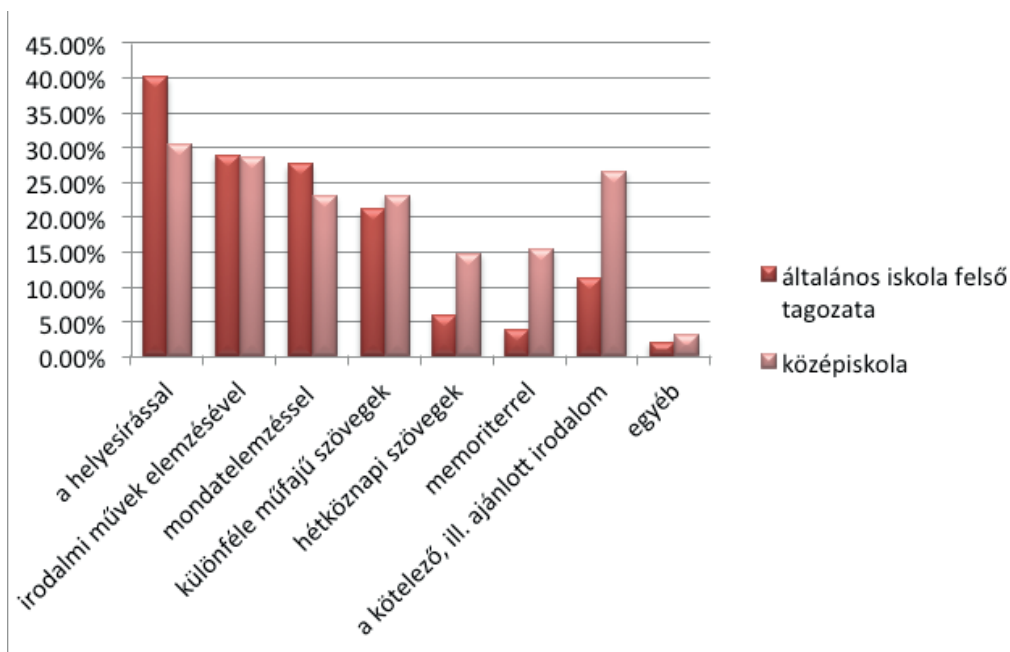
Az adatokból kitűnik az is, hogy ha csak a „nagyon szeretem” válaszokat nézzük, a magyar nyelv és irodalom tantárgy az idegen nyelvekkel megegyezően mindössze az ötödik helyet foglalja el (21%). Megelőzi a testnevelés, az informatika, a biológia és a történelem is.

Ha a középiskolában és az alapiskola felső tagozatában kapott adatokat összehasonlítjuk, megállapíthatjuk, hogy a tantárgy egyik helyen sem a legközkedveltebb, de a középiskolások körében jóval népszerűbb, mint a felső tagozatban. A köztük levő különbség mintegy 14 százaléknyi. Az adatok nagyon beszédesek a szlovák nyelv és irodalom tantárgy vonatkozásában is, az alapiskola felső tagozatos tanulóinak 15%-a „nagyon szereti” e tantárgyat, a középiskolás tanulóknak csak 7,8%-a. A „nagyon szeretem” válaszok tekintetében épp ez a tantárgy az utolsó.

A statisztikai adatok alapján megállapítottuk, hogy a tanulók 21,0%-ának nincs problémája a tantárgy tanulásával. Viszonylag magas azoknak a tanulóknak a száma (78,6%), akik a tantárgy valamelyik részterületén valamilyen problémával küszködnek. Ugyanakkor a kérdésre mindössze egy tanuló nem adott választ.

Ha az adatokat összehasonlítjuk az alapiskola felső tagozatában kapott adatokkal, megállapíthatjuk, hogy a felső tagozatban még magasabb azon tanulók számaránya, akik valamilyen problémával küszködnek (80%).

Van-e problémád a magyar nyelv és irodalom tantárgy tanulásában? Ha igen, mivel?



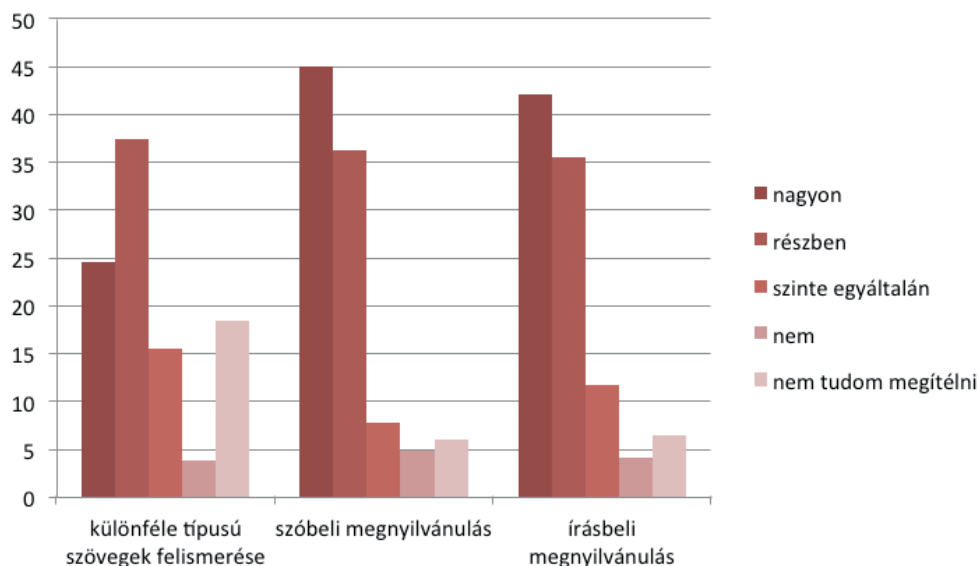
2. grafikon

A középiskolás tanulók válaszai alapján a legnagyobb problémát számukra a helyesírás jelenti (30,5%). Ez a tény igazolást nyert más egyéb felmérések alkalmával is (vö. Kiss 2010; SIMON 2010, 2013). Szintén viszonylag nagy nehézségekkel küszködnek a diákok az irodalmi művek elemzésekor (28,6%). Az adatok szerint a kötelező olvasmányok elolvasása is gondot jelent a tanulók több mint egynegyedének (26,6%). Némileg kisebb mértékben tartják problematikusnak a diákok a mondatelemzés és különféle szövegek alkotásával kapcsolatos feladatokat (egyaránt 23,1%).

Ha összevetjük az adatokat az alapiskola felső tagozatos diákjaitól kapott adatokkal, megállapíthatjuk, hogy közös tendencia, hogy a helyesírás mindkét fokozatban gondot okoz; a felső tagozatban ez még fokozottabban jelentkezik, mint a középiskolában. Megegyező tendencia, azaz problematikus a jellemző a műelemzésben (29% a felső tagozatban) és a mondatelemzésben is (27% a felső tagozatban). Megjegyezzük, hogy a hazai nyelvtanításban mindig is nagy hagyománya volt a helyesírás tanításának. A korábbi tantervek időszakában is így volt ez, hiszen a tantervek a nyelvművelésre épültek (SIMON 2007), s ennek szerves része a helyesírás.

Ha az adatokat egybevetjük a tanár adatközlőktől kapott ugyanezen adatokkal, érdekes tendenciákat figyelhetünk meg. A tanárok szempontjából megállapíthatjuk, hogy véleményük megegyezik diákokéval abban, hogy a diákoknak a legnagyobb gondot a helyesírás jelenti. Szerintük azonban ez a probléma jóval nagyobb, mint ahogy azt a diákok látják (72,1%). A mondatelemzés a pedagógusok szerint 7,4%-ban jelent problémát a tanulóknak. Ezen a ponton a tanulók adataihoz képest szintén jelentős eltérés tapasztalható, hiszen a tanulók 23,1%-a ítéli meg e területet problémásként. Érdekes az is, hogy a kötelező olvasmányok elolvasása a tanárok 41,2%-a szerint jelent problémát a diákoknak. A diákoknál viszont ez az adat „csak” 26,6%.

Milyen mértékben segíti elő a magyar nyelv és irodalom tantárgy az ismeretek gyakorlati alkalmazhatóságát?



3. grafikon

A fenti grafikon azt ábrázolja, hogy milyen mértékben szolgál gyakorlati célokat az anyanyelvi nevelés: az első oszloptömbben az látható, hogy a tantárgy a tanulók szerint mennyire segíti elő a különféle szövegtípusok felismerését. A középső oszloptömbön azt figyelhetjük meg, hogy a különféle kommunikációs élethelyzetekben elősegítik-e a tantárgy nyújtotta ismeretek a szóbeli megnyilvánulást. A jobb oldali oszloptömb pedig mindezt az írásbeli kifejezőképesség viszonylatában ábrázolja.

A tanulók mintegy egynegyede úgy vélekedik, hogy a tantárgy nagymértékben segít a különféle típusú szövegek felismerésében (24,6%), 37,5%-a pedig a „részben” választ adta. A tanulók csaknem egyötöde (19,4%) ugyanakkor azt gondolja, hogy ilyen tekintetben a tantárgy alig vagy egyáltalán nem hatékony.

Megnyugtatóbbak az eredmények a tekintetben, hogy a tantárgy nyújtotta ismeretek mennyire segítik elő a tanulók szerint a hétköznapi kommunikációs szituációkban való nyelvi viselkedést. A tanulók 45,0%-a, illetve 36,2%-a úgy gondolja, hogy nagyon vagy legalábbis részben elősegíti. Ehhez képest mindössze 12,7%-uk van azon a véleményen, hogy a tantárgy alig vagy egyáltalán nem nyújt segítséget ebben a készségben.

Az írásbeli megnyilvánulás szempontjából a tanulók válaszai hasonló tendenciát mutatnak. A tanulók 42,1%-a, ill. 35,6%-a szerint a tantárgy nyújtotta ismeretek nagyon, illetve részben elősegítik az írott szövegek elkészítésével kapcsolatos kompetenciák kifejlődését, ehhez képest mindössze a tanulók 15,9%-a van ellenkező véleményen.

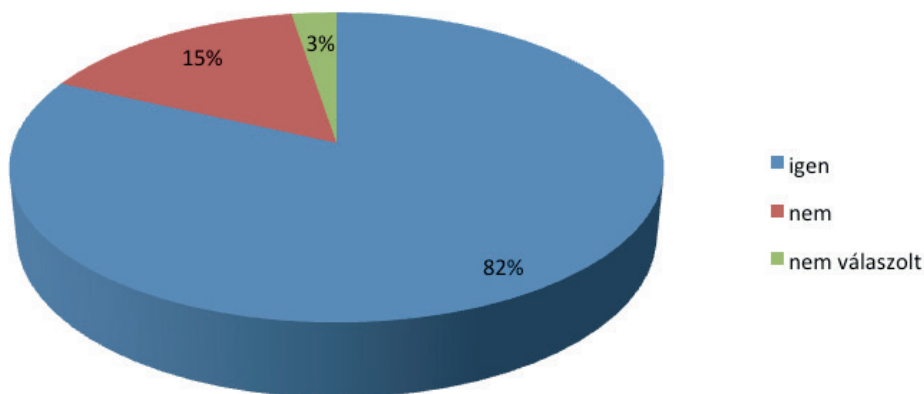
A fenti adatok bizonyos értelemben hasonlóságot mutatnak az alapiskola felső tagozatában kapott adatokkal. Az adott fokozatban a tanulók 22%-a, illetve 38%-a szerint nagyon, illetve részben segítenek a tantárgy nyújtotta ismeretek a különféle szövegtípusok felismerésében. Ezek az adatok szinte teljesen megegyeznek a középiskolában kapott adatokkal. Erős hasonlóság mutatható ki a másik két kérdésre adott válasz vonatkozásában is. A felső tagozatos diákok szerint még erőteljesebben befolyásolja a tantárgy a szóbeli és írásbeli megnyilvánulásukat is.

A statisztikai adatok alapján általánosságban mindkét fokozat vonatkozásában megállapíthatjuk, hogy a tanulók szerint a tantárgy az ismeretek gyakorlati alkalmazhatóságát viszonylag jól elősegíti.

Amennyiben a magyar nyelv és irodalom választható tantárgy lenne, választanád-e?

válaszok	a tanulók száma	százalék (%)
igen	253	81,9
nem	49	15,9
nem válaszolt	48	15,5
összesen	309	100,0

1. táblázat



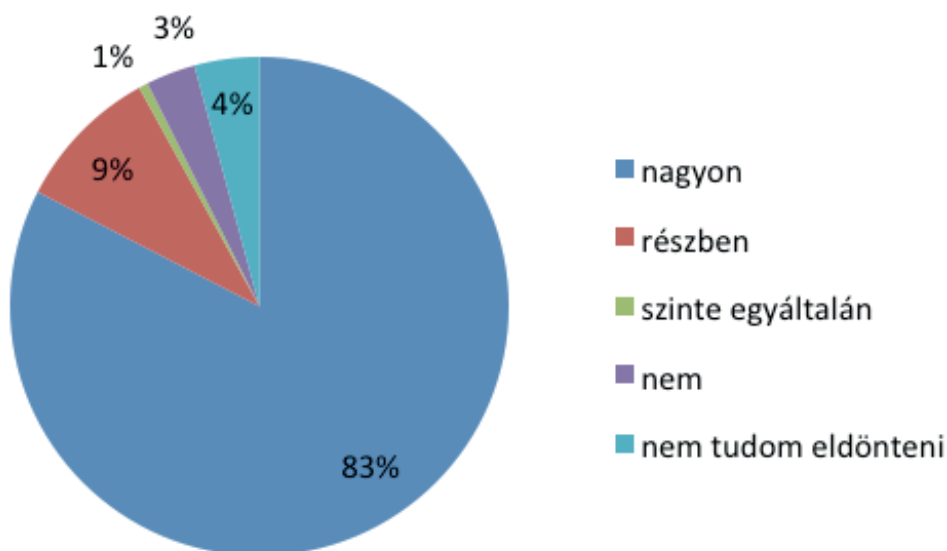
4. grafikon

A kapott adatok alapján megállapíthatjuk, hogy a diákok viszonylag magas százalékában választanák a magyar nyelvet akkor is, ha az csak választható tantárgy lenne. Érdekes összevetni a tanulók adatait a tanárokéval. Ők ugyanerre a kérdésre mindössze 55,2%-ban válaszoltak „igen”-nel, 6,0%-uk a „nem” választ jelölte meg, emellett 38,8%-uk nem adott választ. Az adatokból úgy tűnik, hogy e tekintetben a tanárok jóval borúlátóbbak.

Fontosnak tartod, hogy utódaid is a te anyanyelveden szerezzenek alapműveltséget? (1 = nagyon, 2 = részben, 3 = inkább nem, 4 = nem, N = nem tudom megítélni.)

válasz	A tanulók száma	százalék (%)
nagyon	255	82,5
részben	29	9,4
inkább nem	2	0,6
nem	10	3,2
nem tudom megítélni	13	4,2
összesen	309	100,0

2. táblázat



5. grafikon

Arra is rákérdeztünk, hogy a tanulók mennyire tartják fontosnak anyanyelvük átörökítését. Viszonylag magas százalékban úgy vélekedtek (82,5%), hogy számukra fontos, hogy az anyanyelvüket átadják a gyermekeiknek is. Itt azonban megjegyezzük, hogy ha e csoporton belül folytatjuk a vizsgálódást, az országos adatokból kiemeljük csak a nyugati régióra vonatkozó mintát, ahol a magyarság tömbben él, még kedvezőbb helyzetképet kapunk (a pozitív válaszok aránya 88%). A mintegy 5%-os különbség a nyelvileg vegyes területekhez köthető. Az ott élő tanulóknak szorosabb kapcsolatuk van az államnyelvvél, mindennapjainkban jobban rá vannak kényszerülve annak használatára, ill. jobban ki vannak téve a többségi nyelv hatásának. Vélhetően másodnyelvbéli kompetenciáik is fejlettebbek a tömbben élő társaiknál. Az ő kétnyelvűségük ezért jóval kiegyensúlyozottabb azokénál. Emiatt aztán vélhetően a nyelvátörökítés sem annyira lényeges számukra, mint a nyelvi többségben élő társaik számára. Válaszaik alapján a maguk, ill. jövődöbéli családjuk nyelvi jövőjét is el tudják képzelni kétnyelvűen, ill. akár államnyelvi dominanciával is.

Az alábbiakban lássunk néhány jellemző választ a tanulók véleményeiből, típusokba sorolva:

Gyakorlati, pragmatikai ok – tanulással kapcsolatos vélekedések:

- Fontos, hogy a gyerekek anyanyelven tanuljanak.
- Fontos, hogy a gyerekek szókincse anyanyelven bővüljön, de fontosak az idegen nyelvek is.
- Az anyanyelven könnyebben lehet tanulni.
- Támogatom, hogy a gyerekek szlovák óvodába és magyar alapiskolába járjon.

Nemzetféltség, ill. nyelvmegmaradás:

- Jó lenne, ha még az én unokáim is tudnának magyarul beszélni.
- Rajtunk is múlik, hogy a magyar nemzet megmarad-e.

Komfortérzés:

- Otthon is magyarul beszélünk.

Érzelmi kötődés:

- Nem akarom, hogy az emberek ne használják a magyar nyelvet.
- Szeretem a magyar irodalmat és a magyar nyelvet.
- A magyar nyelv gyönyörű.

Véleményed szerint az iskola felkészít az életre? (1 = nagyon jól felkészít, 2 = részben, 3 = inkább nem, 4 = egyáltalán nem, N = nem tudom megítélni.)

válaszok	a tanulók száma	százalék (%)
nagyon jól felkészít	30	9,7
részben	187	60,5
inkább nem	52	16,8
nem	32	10,4
nem tudom megítélni	8	2,6
összesen	309	100,0

3. táblázat

Erre a kérdésre a tanulók 60,5%-a a „részben” választ választotta. Ehhez képest sokkal kevesebben jelölték meg a „nagyon” választ (9,7%). Figyelemfelkeltő ugyanakkor, hogy a „szinte egyáltalán” és a „nem” válaszok együttes aránya 27,2%. Vagyis a tanulók több mint egynegyede szerint az iskola nem készíti fel őket az életre. Ha a kapott válaszokat összehasonlítjuk a pedagógusoktól szerzett adatokkal, szembetűnő különbség, hogy a pedagógusok 54,4%-a szerint az iskola nagyon jól felkészíti a tanulókat az életre. Ez a különbség drámainak mondható.

2. 1. A hazai középiskolai magyar nyelv és irodalom tankönyvek

Sok hazai és külföldi tanulmány kezdődik a megállapítással, hogy a tankönyvprobléma mint kutatási terület rendkívül összetett kérdéseket vet fel. Az anyanyelvi tankönyvek szerepe az iskolában megkülönböztetetten fontos, kisebbségi körülmények között pedig különösen. Nem elhanyagolható ugyanis, milyen nyelvi ideált közvetítenek épp a kisebbségi anyanyelvi tankönyvek.

Általában a szlovákiai magyar tannyelvű iskolákban jelenleg használatos tankönyvek kérdését jelen pillanatban – tekintettel az oktatásban még mindig zajló átalakítási folyamatra – legalább négy szinten időszerű tárgyalni:

1. a törvényi szabályozás, a vonatkozó törvények, rendeletek, határozatok szintjén;
2. pragmatikai-pedagógiai szinten, a szűkebb értelemben vett oktató-nevelő folyamat szempontjából;
3. didaktikai szinten, a tananyag megjelenítésének, digitalizálásának vonatkozásában és elsősorban a nyelv szintjén, ill. fordításelméleti szempontból;
4. az összehasonlítás szintjén; ez utóbbi keresztezi az előbb említett valamennyi szintet.

A fenti területek a hazai tankönyvkutatás egy-egy fontos szempontját is jelentik, ugyanakkor tükrözik a kutatási téma fentebb említett összetettségét is.

Nyilvánvaló, hogy e megközelítési lehetőségek – s az említetteken kívül sok más egyéb – szervesen összekapcsolódnak, vagyis erőteljes összefonódások vannak köztük.

A törvényi szabályozás szempontjából égető probléma a tankönyvkérdésnek a közoktatási törvényben való megjelenítése, nevezetesen az, hogy a törvény értelmében az iskolaügyi minisztérium:

- A tankönyvpiac liberalizálása helyett egy tankönyv megjelenését támogatja anyagilag. Ez a helyzet visszalépést jelent a korábbi állapothoz képest.
- Megnehezíti a Magyarországról behozott tankönyvek és tansegédeszközök használatát.
- Az államnyelvből lefordított tankönyvek előnyben részesítésével nehezíti a tankönyvekkel való ellátottságot.
- A tankönyvek kérdése az államnyelvtörvény következtében túlpolitizálhatóvá vált¹.

Pedagógiai szempontból, azaz a szűkebb értelemben vett oktató-nevelő folyamat szempontjából a pedagógusoknak és a tanulóknak mint felhasználóknak a tankönyvekkel kapcsolatos véleményei, szemléletmódja, értékelése fontos elsősorban; az, hogy mennyire tölti be a tankönyv a funkcióját a gyakorlatban.

Változatlanul időszerű kérdés, hogy mennyire segíti az oktató-nevelő munkát a tankönyv, milyen mértékben felhasználóbarát, tanulható, mennyire korszerű tananyagokat közvetít és egyebek.

Didaktikai szempontból a tananyagfejlesztés, a tananyagok digitalizálásának kérdése, a tankönyvek elbírálásának szempontrendszere lépett előtérbe. Állandó feladat lenne felmérni, milyen ideológiát, nyelvi ideált közvetítenek a tankönyvek (vö. SIMON 2007, 2014, SIMON–MISAD 2009); ill. az államnyelvből fordított tankönyvek különféle nyelvpedagógiai kérdéseit (például elősegítik-e a magyar szaknyelvek elsajátítását, a szabatos terminológiahasználatot, ill. ellenkezőleg, a nyelvi különfejlődés melegágyai). Az eddigi hazai tankönyvkutatás a legalaposabban épp ezt a kérdéskört dolgozta fel (vö. HORVÁTH 2003, SZABÓMIHÁLY 2008).

Az összehasonlítás szempontja épp a korszerűsítés, a tananyagfejlesztés, -digitalizálás szempontjából nagyon fontos. Az összehasonlító tankönyvkutatás azonban szűkebb pátriánkban mind ez idáig nem nagyon terjedt el.

A továbbiakban e négy időszerű megközelítésmód közül a szűkebb értelemben vett oktató-nevelő folyamat szempontjából vizsgálom a tankönyveket. Bemutatok néhány adatot a pedagógusok és a diákok szemével is láttatva a magyar nyelv tankönyveit.

Középiskolai magyartanárok véleményei a magyar nyelv és irodalomtankönyvekkel kapcsolatban

¹ A kérdéshez vö. pl. Györy 2011, Simon 2011, Szabó Mihály 2011a: 31–32.

A középiskolai tanár adatközlők alábbi válaszai nem a 2008 óta fokozatosan megjelenő új, ún. reformtankönyvekre vonatkoznak, hanem a korábbi állapotot tükrözik. Felmérésünk országos szintű volt.

Egyes tényezők hatása a középiskolai tanulók magyar nyelv és irodalom tantárgy iránti érdeklődésére. N = 68 (középiskolai tanár adatközlők)

válasz/tényező	tananyagtartalom	a tankönyv minősége	tanszég- és oktatástechnológiai eszközök alkalmazása	a tanítás módja (módszerek alkalmazása)
leginkább befolyásolja	32 (47,1%)	12 (17,6%)	14 (20,6%)	47 (69,1%)
nagyban befolyásolja	22 (32,4%)	31 (45,6%)	31 (45,6%)	17 (25,0%)
közepesen befolyásolja	11 (16,2%)	16 (23,5%)	18 (26,5%)	2 (2,9%)
kevésbé befolyásolja	3 (4,4%)	9 (13,2%)	5 (7,4%)	1 (1,5%)
összesen	68 (100%)	68 (100%)	68 (100%)	68 (100%)

4. táblázat

A táblázat adataiból látható, hogy a tanárok szerint leginkább a módszerek befolyásolják a diákok tantárgy iránti érdeklődését. A tananyagtartalom, amelynek fő hordozója a tankönyv, szintén jelentős mértékben befolyásoló tényező a középiskolai tanulók magyar nyelv és irodalom tantárgy iránti érdeklődésében. Emellett a tankönyv minősége sem elhanyagolható tényező; a válaszadók 17,6 százaléka szerint ez a tényező a leginkább, ill. 45,6 százaléka szerint nagyban befolyásolja a tanulók motiváltságát, e kettő összesen 63,2 százalékot tesz ki.

Elegendő mennyiségű szövegmutatványt tartalmaz-e a nyelvtankönyv a táblázatban feltüntetett különféle típusú szövegekből? N = 68 (középiskolai tanár adatközlők)

szövegtípus/válasz	tudományos-ismeretterjesztő szövegek	szépirodalmi szövegek	nyelvjárási szövegek	a hétköznapi élet szövegei
igen	11 (16,2%)	26 (38,2%)	6 (8,8%)	14 (20,6%)
inkább igen	35 (51,5%)	25 (36,8%)	9 (13,2%)	19 (27,9%)
inkább nem	11 (16,2%)	6 (8,8%)	26 (38,2%)	23 (33,8%)
nem	6 (8,8%)	3 (4,4%)	14 (20,6%)	7 (10,3%)
egyáltalán	2 (2,9%)	1 (1,5%)	7 (10,3%)	2 (2,9%)
nem tudom	3 (4,4%)	7 (10,3%)	6 (8,8%)	3 (4,4%)
összesen	68 (100%)	68 (100%)	68 (100%)	68 (100%)

5. táblázat

A fenti táblázatból láthatjuk, hogy leginkább a szépirodalmi szövegek mennyiségével vannak megelégedve a tanárok, ill. a tudományos-ismeretterjesztő szövegekével. Ugyanakkor ezekhez képest kevésnek tartják a nyelvjárási szövegeket. A tanárok válaszai tehát azt tükrözik, hogy nagyobb fokú nyelvi változatosság lenne szükséges a tankönyvekben (vö. SIMON 1996, 2014A, SIMON–MISAD 2009). A táblázat ugyanakkor arra is rávilágít, hogy a tanár adatközlők eléggé bizonytalanok a kérdés megítélésében.

A tanulók adatai. Középiskolai diákok véleményei a magyar nyelv tankönyvekkel kapcsolatban.

A középiskolai tanulók magyar nyelv és irodalom tantárgy iránti érdeklődését befolyásoló tényezők (N = 309)

a befolyás mértéke / befolyásoló tényezők	leginkább (%)	nagyon (%)	közepesen (%)	kevésbé (%)	szinte egyáltalán (%)	nem választott (%)
tanításon kívüli tevékenység	23,0	17,8	23,3	13,6	21,7	0,6
az iskola légköre	22,7	29,4	20,7	8,4	18,4	0,3
szakköri tevékenység	6,5	18,1	25,2	17,8	31,4	1,0
tanítási módszerek	37,0	25,0	18,2	10,7	8,4	0,6
tansegedeszközök	7,8	16,8	31,7	19,4	23,9	0,3
tankönyvek	9,7	21,0	28,8	19,7	20,4	0,3
Tananyag	39,8	27,8	20,7	6,1	5,2	0,3

6. táblázat

A fenti táblázat adataiból kitűnik, hogy a legfontosabb két tényező a tananyag és a tanítási módszerek, ehhez képest jóval szerényebb a tankönyv mint motiváló tényező szerepe, a tananyag – amelynek elsődleges hordozója a tankönyv – viszont ilyen szempontból jelentős tényező.

A középiskolai tanulók véleménye a magyar nyelv tankönyveinek és munkafüzetek minőségéről

válaszok	a tanulók száma	százalék (%)
nagyon meg vagyok elégedve	57	18,4
részben	152	49,2
alig	41	13,3
nem vagyok megelégedve	24	7,8
nem tudom megítélni	35	11,3
összesen	309	100,0

7. táblázat

Az adatok alapján a tanulók 18,4 százaléka nagyon meg van elégedve a tankönyvekkel, ill. csaknem 50 százaléku részben szintén meg van elégedve. Elégedetlenségének egyértelműen csak a tanulók 7,8 százaléka adott hangot, és viszonylag nagy százalékban választották a „nem tudom megítélni” lehetőséget is (11,3 %).

Rendkívül fontos, hogy a kisebbségi anyanyelvi nevelés megfelelő körülmények között történjen, legyenek adottak a jogi, szakmai feltételei. Ugyanolyan fontos azonban az is, hogy a benne részt vevők éljenek az anyanyelven való művelődés lehetőségével. Az anyanyelven való és anyanyelvi neveléssel el kell érniünk, hogy a tanulók egészséges nyelvszemlélettel tekintsenek saját nyelvükre, a magyarra, ezen belül annak szlovákiai változatára, azaz vernakuláris nyelvükre. Természetesen a korszerű szemléletű nyelvi neveléshez szervesen hozzátartozik az egyéb hazai és idegen nyelvek tisztelete, megismerésük, elsajátításuk elősegítése, megkönnyítése is.

IRODALOM

GYÖRY ADRIENN 2010. Az államnyelv és a kisebbségi nyelv harca a magyar tanítási nyelvű iskoláknak szánt tankönyvekben. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 12/1:85–93.

HORVÁTH GÉZA 2003. Minden fordítás ferdítés?! Nyelvi furcsaságok matematikai szövegekben. *Katedra* 10/8: 22–23.

KISS JENŐ 2010. Anyanyelvi órák a középiskolában: egy fölmérés tanulságaiból. *Magyartanítás* 5: 24–25.

LEDNECZKÁ GYÖNGYI és mtsai 2013. *Sledovanie úrovne vyučovania maďarského jazyka a literatúry na základných a stredných školách s vyučovacím jazykom maďarským (2007-2012)*. Závěrečná správa výskumného projektu. Nепublikovaný rukopis. Štátny pedagogický ústav: Bratislava.

SIMON SZABOLCS 2007. Purizmus az anyanyelvi nevelésben. Domonkosi Ágnes – Lanstyák István – Posgay Ildikó (szerk.), *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről*. Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó: Dunaszerdahely–Budapest. 219–229.

SIMON SZABOLCS 2010. Országos szintű pedagógiai mérések tanulságai. A középiskolai magyar nyelv- és irodalomtanítás az írásbeli érettségi vizsga eredményeinek tükrében. In: uő.: *Nyelvi szondázások*. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok a szlovákiai magyar nyelvhasználat köréből. Lilium Aurum Kiadó: Dunaszerdahely. 188–197.

SIMON SZABOLCS 2013. Szlovákiai magyar fiatalok helyesírása néhány szempontból. In: Bozsik Gabriella (szerk.), *Helyesírás-tanításunk helyzete határon innen és túl*. A Nagy J. Béla helyesírási verseny előadásai, feladatai és egyéb tanulmányok. Eszterházy Károly Főiskola: Eger. 55–62.

SIMON SZABOLCS 2014a. Szempontok, irányzatok a tankönyvek és egyéb iskolai dokumentumok elemzésével kapcsolatos szlovákiai magyar szakirodalomban. In: Lőrincz, J. – Simon, Sz. – Török, T. (szerk.), 2014. 27–38.

SIMON SZABOLCS 2014b. A szlovákiai középiskolai magyar nyelv-tankönyvek – néhány szempontból. In: Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs – Török Tamás (szerk.), *Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről*. A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai kutatócsoport konferenciáinak anyagai. Terra Kiadó: Bratislava. 125–134.

SIMON SZABOLCS – MISAD KATALIN 2009. Nyelvi ideológiák és nyelvhelyességi babonák egy szlovákiai magyar nyelv-tankönyvben. *Eruditio – Educatio* 4/2:61–68.

SZABÓMIHÁLY GIZELLA 2008. A tankönyvfordításról és a tankönyvek értékeléséről. In: Fazekas József (szerk.), *Emlékkönyv Zeman László 80. születésnapjára*. Lilium Aurum: Dunaszerdahely. 92–105.

SZABÓMIHÁLY GIZELLA 2011. A szlovákiai települések és domborzati elemek magyar nevének standardizációs problémáiról. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 13/3: 21–44.

ZHRNUTIE

POSTAVENIE VYUČOVACIEHO PREDMETU MAĎARSKÝ JAZYK A LITERATÚRA V STREDNÝCH ŠKOLÁCH S VYUČOVACÍM JAZYKOM MAĎARSKÝM NA SLOVENSKU SO ZVLÁŠTNÝM ZRETEĽOM NA UČEBNICE MAĎARSKÉHO JAZYKA

Prvá časť štúdie zmapuje mienky stredoškolských žiakov a učiteľov o rôznych okolnostiach vyučovacieho predmetu maďarský jazyk a literatúra v stredných školách s vyučovacím jazykom maďarským na Slovensku na základe celoplošných štatistických údajov. Druhá časť príspevku sa zameriava na analýzu učebníc maďarského jazyka pre stredné školy. Vo vyššom štúdiu opísaná situácia zachytáva stav tesne pred spustením kurikulárnej transformácie.

KLÚČOVÉ SLOVÁ

vyučovací predmet maďarský jazyk a literatúra, dotazníková metóda, školy s vyučovacím jazykom maďarským, obsahová reforma, hodnotenie učebníc, odborná terminológia

6

A kisebbségi nyelvhasználat jellegzetességeinek megjelenése a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban

LŐRINCZ GÁBOR

BEVEZETÉS

Sajnálatos tény, hogy az általános és a középiskolai tanulók a nyelvtanórákat sokkal kevésbé szeretik, mint az irodalomórákat, aminek egyik oka, hogy a nyelvtankönyvek nyelvhasználatára, példaanyaga távol áll a diákok nyelvhasználatától (vö. VERÉCZE 2011). Ha ez a megállapítás igaz a magyarországi diákokra, még inkább igaznak kell tekintenünk a kisebbségi diákok esetében, hiszen a nyelvhasználatukban a többségi nyelv, illetve az erős nyelvjárásiasság hatására megjelenő elemekkel szinte sohasem találkozunk az anyanyelvoktatás során. Igaz ugyan, hogy sok (anyaországi és határon túli) magyartanár szemlélteti a nyelv heterogenitását a diákok nyelvhasználatából vett példák segítségével, és felhívja a figyelmet arra is, hogy a tanulók által használt nyelvváltozat a saját nyelvi kommunikációs körében adekvát, a tankönyvekben ez a szemléletmód azonban nem – vagy csak ritkán – jelenik meg. A deskriptív nyelvszemlélet tananyagba való beépítése azért lenne fontos, mert az oktató-nevelő folyamatban a tankönyveknek sok esetben hangsúlyosabb szerep jut, mint a tanár személyének, hiszen az írott formában rögzített tananyagra nemcsak a tanulók, hanem gyakran maguk a tanárok is etalonként tekintenek, a tankönyvben található ismeretanyagot megkérdőjelezhetetlennek tartják. Ha tehát a tankönyvek foglalkoznak is a kisebbségi nyelvhasználat jellemzőivel, a velük kapcsolatos tananyagrészek szakmaiságát az őket használó tanárok akkor sem vitatják, ha bennük pontatlanságok, hibák jelennek meg. Nagyon fontos tehát, hogy a nyelvtankönyvek szerzői hogyan vélekednek pl. a sztenderd és a tőle eltérő nyelvváltozatok kapcsolatáról, hiszen ha a különböző területi és/vagy társadalmi és/vagy állami nyelvváltozatok használatát minden nyelvi kommunikációs helyzetben helytelenítik, akkor a tanulókat elbizonytalanítják saját anyanyelvváltozatuk „értékét” illetően, ezzel együtt pedig elültetik bennük a preskriptív nyelvszemlélet gondolatát. Az is fontos kérdés, hogy a kisebbségi nyelvhasználat területi és

állami vonatkozásaival kapcsolatos tananyagrészeknek milyen a szakmaisága, pontos definíciókkal, osztályozásokkal ismertetik-e meg a tanulókat, hiszen főleg ezek az ismeretek határozzák meg, hogy a későbbiekben elfogadják-e, értékesnek tartják-e saját anyanyelvváltozatukat, illetve hogyan viszonyítják azt a sztenderd nyelvváltozathoz.

1. ELMÉLETI ALAPVETÉS

A tankönyvekben a kisebbségi nyelvhasználat jellegzetességeinek megjelenését közvetlen és közvetett módon is vizsgálom. A közvetlen vizsgálat során arra vagyok kíváncsi, hogy a tankönyvek a kisebbségi nyelvhasználat államnyelvi és nyelvjárási jellemzőivel kapcsolatban milyen mennyiségű és minőségű ismeretet közölnek. A közvetett vizsgálat esetében egyrészt olyan – a tananyagban előforduló – nyelvi jelenségekkel foglalkozom, amelyek általánosan elterjedtek az egész magyar nyelvterületen, emellett azonban szlovákiai magyar sajátosságai is vannak, másrészt pedig olyan tananyagrészeket emelek ki, amelyek tárgyalása során a diákoknak a tankönyvben nem szereplő, de a tananyaghoz szorosan kapcsolódó szlovákiai magyar nyelvhasználatához fűződő ismeretanyag is megtanítható. A vizsgálat során nem a közvetlen tananyagtól haladok a közvetett felé, hanem a tananyag évfolyamonkénti szinteződését veszem alapul. Az alapiskolai (általános iskolai) és a középiskolai tankönyvek közül is négy-négynek a kisebbségi nyelvhasználattal kapcsolatos tananyagrészeit elemzem.

2. AZ ALAPISKOLAI TANKÖNYVI ANYAGOK ELEMZÉSE

Az ötödik osztályosok számára készült alapiskolai nyelvtankönyvben (BUKORNÉ DANIS – BOLGÁR 2009) a tanulók megismerkedhetnek a szótárakkal, köztük az ÉKsz.²-ral is. A tanulóknak meg kell vizsgálniuk a szótárban található szócikkek felépítését, majd az egyik feladatban (21/1) néhány szó magyarázatát (különböző jelentéseit) kell megkeresniük. A tanár ennek a feladatnak a kapcsán szlovákiai magyar vonatkozású szócikkeket is kerestethet a tanulókkal, de mivel a tankönyvben nem találunk utalást az ÉKsz.² szlovákiai magyar vonatkozásaira, ezért a tanár felkészültségén múlik, hogy tud-e élni ezzel a szótár adta lehetőséggel. Az ÉKsz.²-ban 104 önálló és 8 utaló szlovákiai magyar vonatkozású szócikk található (vö. LANSTYÁK 2004: 168), de az ötödik osztályban közülük csak azokkal érdemes megismerkedni, amelyeket a tanulók már 10-11 éves korban is biztosan ismernek, azaz mindennapi nyelvhasználatuk részét képezik: pl. *párki* ‚virslí‘, *horcsica* ‚mustár‘, *pasztelina* ‚gyurma‘. Azért tartom fontosnak már ebben a korban megismertetni a tanulókat a szlovákiai magyar nyelvhasználat néhány jellegzetességével, mert ez a korosztály még nem társít stílusminősítéseket a nyelv különböző nyelvváltozatainak elemeihez. A későbbiekben (főleg) a preskriptív szemléletű nyelvtanítás következtében a nem sztenderd nyelvi elemeket a tanulók már „helytelen”, „csúnya” minősítésekkel illetik, ami kiterjedhet akár saját anyanyelvváltozatuk egészére is. A kisebbségi nyelvhasználat jellegzetességeinek korai megismertetése azonban hozzásegíthet ahhoz, hogy a kisebbségi nyelvhasználók felnövekvő generációi pozitívan vélekedjenek saját nyelvhasználatukról tudatosítva azt is, hogy minden nyelvváltozatoknak megvan a maga helye a nyelvi kommunikációs folyamatban.

Az ÉKsz.²-ral a tanulók a jelentéstani tananyag kapcsán is találkoznak. A szlovákiai magyar vonatkozású szócikkekkel való ismerkedés a poliszémia tárgyalásakor (szintén közvetett módon) folytatható, ugyanis néhány lexéma jelentéstartománya a szlovákiai magyar nyelvhasználatban tágabb, mint a magyarországi. Közülük természetesen ebben az esetben is csak azokkal érdemes megismertetni a tanulókat, amelyek mindennapi nyelvhasználatuk részei. Ilyenek a *málna*, aminek a szlovákiai magyar nyelvhasználatban nemcsak ‚gyümölcs‘, hanem ‚üdítőital‘, a *bejárat*, aminek nemcsak ‚bemeneti nyílás‘, hanem ‚lépcsőház‘, valamint az *akció*, aminek nemcsak ‚árlészállítás‘, hanem ‚rendezvény‘ jelentése is van.

A hatodik osztályosok számára készült alapiskolai nyelvtankönyvben (BOKORNÉ DANIS – BOLGÁR 2010) kizárólag olyan tananyagrészekkel találkozunk, amelyek látszólag csak közvetve kapcsolódnak a szlovákiai magyar nyelvváltozatokhoz, hiszen a bennük tárgyalt jelenségek használata általános érvényűeknek tekinthető szinte az egész magyar nyelvterületen, azonban mindegyikük esetében megfigyelhetőek sajátosan szlovákiai magyar jellemzők is.

Az igék feltételes mód jelen idejének tárgyalásakor a szerzők felhívják a figyelmet a *-nák/-nék* toldalékegyüttes vagy összetett toldalék (*-né* módjel + *-k* személyrag) adekvát használatára: „Az általános ragozás feltételes mód jelen idejének egyes szám 1. személyű alakjában mindig **-nék** toldalék van, hangrendi illeszkedés nélkül: Pl.: én **adnék**, én **laknék**, én **járnék**. A határozott ragozás, feltételes mód jelen idő többes szám 3. személyben viszont érvényes a mély és magas hangrendű toldalék illeszkedésének a szabálya: Pl.: ők **vennék**, ők **tudnék**, ők **leadnék**” (BOKORNÉ DANIS – BOLGÁR 2010: 41). A leírtakkal ellentétben Kontra Miklós kutatásai azt bizonyítják (vö. KONTRA 2003: 126), hogy az általános ragozás feltételes mód jelen idejének egyes szám 1. személyű alakjaiban a *-nák/-nék* toldalékegyüttes-változat használati megoszlása szinte az egész magyar beszélőközösségben azonos. Lanstyák István és Szabó Mihály Gizella (1996: 116) pedig arra hívják fel a figyelmet, hogy a *-nák/-nék* toldalékegyüttes realizációja jól megkülönbözteti azoknak a szlovákiai magyar anyanyelvű gimnazistának a nyelvhasználatát, akik magyar, illetve azokét, akik szlovák tanintézményben tanulnak. A magyar intézményt látogató diákokra az általános ragozás feltételes mód jelen idejének egyes szám 1. személyében a sztenderd *-nék*, míg a szlovák iskolába járó diákokra a megbélyegzett *-nák* változat használata jellemző.

A tankönyv felhívja a tanulók figyelmét a határozói igenév és a segédige kapcsolatából létrehozott passzív szerkezetek használati szabályaira is, és azok használatát – megfelelő szakmaisággal – csak néhány esetben helyteleníti (vö. H. VARGA 2010: 191–192, ZIMÁNYI 2001): „Biztosan hallottatok már hasonló mondatokat: Az ügy **le lett zárva**. A tévé egész este **be van kapcsolva**. (...) A felsorolt példákban a határozói igenévhez létigét kapcsoltak. A köztudatban az ilyen szerkezeteket mindeztáig nyelvtanilag és nyelvhelyességileg kifogásolták, ám a legutóbbi nyelvészeti kiadványok már csupán néhány esetben tartják helytelennek, magyartalannak” (BOKORNÉ DANIS – BOLGÁR 2010: 101). A tanár ezzel kapcsolatban felhívhatja a tanulók figyelmét arra, hogy a szlovákiai magyar nyelvváltozatokban a passzív szerkezetek használata gyakoribb, mint az anyaországokban, mivel ez a szerkezet a szlovák nyelv mintájára a kisebbségi nyelvhasználatban olyan kommunikációs helyzetekben is előfordul, amelyekben a magyarországi nyelvhasználatban nem (vö. SZABÓ MIHÁLY 2011: 275–284). Történeti adatok bizonyítják ugyanis a határozói igenév és a létige kapcsolatának helyességét és rendszerszerű használatát a szenvedő igei szerkezet, valamint az alany állapotára utaló szerkezet kifejezésére, az indoeurópai nyelvek szenvedő igei szerkezeteihez hasonlóan.

Az E/3. személyes névmások magázó alakjainak használata kapcsán a tankönyv a következő tudnivalókra hívja fel a tanulók figyelmét: „A személyes névmásoknak van úgynevezett **magázó formájú** alakjuk is: ön – önök, maga – maguk. Ügyeljenek ezek használatára! Az ön – önök választékos, idegenekkel szemben mindenképp ezt használjuk, a *maga* – *maguk* közvetlenebb formája a megszólításnak. Bizonyos esetekben közönségesnek hat” (BOKORNÉ DANIS – BOLGÁR 2010: 108). A tankönyv információit a tanárnak azonban ki kell egészítenie azal, hogy a diákok anyanyelvváltozatában elsődleges változatoknak a *maga-maguk* számítanak, és ez a szlovákiai magyar nyelvhasználat egészére is igaz, ami azt is jelenti egyben, hogy míg az anyaországi nyelvhasználatban a *maga-maguk* alakok kissé sértő stílusúnak számítanak (vö. DÉVA 2010), addig a szlovákiai magyar nyelvhasználatban semleges stílusértékűek.

A hetedik osztályosok által használt alapiskolai nyelvtankönyvben (BOKORNÉ DANIS – BOLGÁR 2011) csak egy olyan – az egész magyar nyelvterületen elterjedt – nyelvi jelenséggel találkozunk, amelyiknek van szlovákiai magyar vonatkozása is.

A névelőkkel kapcsolatban a tankönyv a következőket írja: „A névelő a beszédben mindig hangsúlytalan, egybeolvad a következő szóval. Arra azonban ügyelnünk kell, hogy a névelő mássalhangzója ne »ragadjon« a névszóhoz: *a zigagató, a zóra*. **Ez az ejtősmód**

helytelen!” (Bukorné Danis – Bolgár 2011: 10) Ezek a megállapítások azért fontosak, mert a szótag- vagy szóhatár-eltolódásnak nevezett, nyelvjárási gyökerűnek (vö. Balázs 2008: 43) is tekinthető nyelvi jelenség a szlovákiai magyar beszélőközösség egyes csoportjainak nyelvhasználatában is megfigyelhető (az *idén/a zidén*). A tanár felhívhatja a tanulók figyelmét arra is, hogy nemcsak a névelők mássalhangzója ragadhat az őt követő szóhoz, hanem a szókezdő z is hozzátapadhat a névelőhöz: a *zacskó/az acskó*, a *zászló/az ászló* (vö. Kassai 198–199).

A kilencedik osztályos tankönyv (Bolgár – Bukorné Danis 2012) az egyetlen, amelyben olyan tananyagegységgel is találkozunk, amelyik közvetlen módon kapcsolódik a szlovákiai magyar nyelvhasználatához.

A nyelvjárások osztályozásakor a szerzők kiemelik azokat a nyelvjárásokat, amelyek átnyúlnak a mai Szlovákia területére is: „Szlovákia területén három magyar nyelvjárás ismert: **dunántúli** (ez a csallóközi nyelvjárása), **palóc** (a Vág/Váh folyótól a Hernád/Hornád folyóig), északkeleti (Szlovákia legkeletibb része)” (Bolgár – Bukorné Danis 2012: 21). A nyelvjárásokkal kapcsolatos ismeretanyagban azonban súlyos hibákat találunk: a tankönyv a magyar nyelvterületet hét nyelvjárási régióra osztja (tíz, esetleg nyolc helyett), a nyelvjárási régiókat szemléltető térkép szerint Szlovákia területén csak két nyelvjárás használatos (három helyett), a felsorolásból kimarad az északkeleti nyelvjárásrégió (annak ellenére, hogy a térkép jelöli, és a szlovákiai magyar nyelvjárások ismertetése során is szó esik róla).



1. ábra: Az interneten található térkép

- nyugat-magyarországi(1)
- dunántúli(2)
- dél-magyarországi(3)
- mezőségi(4)
- palóc(5)
- tiszai(6)
- székely(7)



2. ábra: A tankönyvben található térkép

További probléma, hogy a tankönyv nyelvjárás térképe egy kilenc nyelvjárás régiót (pontatlan sorrendben) bemutató internetes térkép megcsonkított változata, amiről a tankönyvszerzők (esetleg a szerkesztők) bizonyos részeket egyszerűen levágtak (valószínű, hogy a szerkesztés és a tördelés során nagyobb képet nem tudtak elhelyezni a szövegben). Az így megmaradt hét nyelvjárás régió eredeti (pontatlan) számozását ugyan meghagyták, de a megnevezéseik sorrendjét helyenként megváltoztatták, aminek következtében egyes régiók elkerültek saját földrajzi helyükről.

A tanárnak tehát pontosítania kell a nyelvjárásokkal kapcsolatos információkat, hogy a tanulók megfelelő ismeretekhez juthassanak saját nyelvhasználatukat illetően.

A tankönyv a nyelv rétegződése kapcsán a diáknyelvvél is foglalkozik. Az ifjúsági nyelvhez kapcsolódó feladatban (28/3) a tanulónak különböző, a diákság által használt szavakat kell gyűjteniük, amelyek között megjelenhetnek szlovákiai magyar vonatkozásúak is: *zsuvi* 'rágógumi', *tyepi* 'melegítő', *intri* 'kollégium', *zmizik* 'hibajavító filctoll', örökíró 'golyóstoll'. A felsorolt közvetlen kölcsönszók közös jellemzője (a *zmizik* kivételével), hogy rövidített alakváltozatai a szlovák nyelvi megfelelőiknek (*zsuvacska*, *tyepláki*, *internát*), vagyis a diáknyelv egyik jellemző szóalkotási módjának – a szórövidítésnek – elve alapján jöttek létre. A felsorolt közvetlen kölcsönszók mindegyike megtalálható az ÉKsz.²-ban, így a diáknyelv kapcsán a tanulók a szlovákiai magyar nyelvhasználatnak egyszerre több jellemzőjével ismerkedhetnek meg.

3. A KÖZÉPISKOLAI TANKÖNYVI ANYAGOK ELEMZÉSE

Szlovákiában mind az általános, mind pedig a középiskolai oktatásban csak egy tankönyv/tankönyvcsalád használata támogatott, a középiskolai tansegédletek közül mégis négy tankönyv és egy gyakorlókönyv kisebbségi nyelvhasználattal kapcsolatos tananyagrészeit kell megvizsgálnom. Ennek legfőbb oka, hogy a forgalomban lévő tankönyvcsaládok közül önmagában egyik sem felel meg maradéktalanul a kerettanterv elvárásainak. Igaz ez a legújabb, 2012-ben megjelent tankönyvcsaládra is (a középiskolai tankönyvek problematikájáról lásd bővebben Lőrincz 2014). A kisebbségi nyelvhasználattal foglalkozó ismeretanyag (az általános iskolaitól eltérően) a középiskolai tankönyvek mindegyikében közvetlen módon jelenik meg.

A *Magyar nyelv a középiskola 1–4. osztálya számára* (Kovács: 1997A) című tankönyv előszavában a következőket olvashatjuk: „Tankönyvetek megtaníthat benneteket annak felismerésére is, hogy milyen hatalmas érték az anyanyelv az ember, különösen a kisebbségi ember számára. Fábrzy Zoltán szerint: »Egy nép tükre, lényege, önkifejezése a nyelve... Népet csak nyelvében és nyelvével lehet felemelni... a szlovákiai magyarság tegnap és ma csak nyelvével és nyelvében élhet emberhez méltó életet...«” A szerző nagyon fontosnak tartja tehát a kisebbségi anyanyelvi nevelést, amit az *Anyanyelvünk életéből* c. fejezetben egy-egy Kosztolányi-, Széchenyi- és Kölcsey-idézet társaságában visszatérő, előbb már idézett Fábrzy-részlet is igazol. Ugyanebben a fejezetben olvashatunk arról is, hogy hányan beszélnek a magyar nyelvet világszerte, s hogy közülük mennyi az anyaország határain kívül kisebbségi sorban élő anyanyelvi beszélők száma országok szerinti lebontásban.

A *mai magyar nyelv* c. fejezetben a szerző felsorolja a magyar nyelvjárás régiókat, és közülük annak a háromnak a jellemzőit mutatja be részletesen, amelyek Szlovákia területére is átnyúlnak: ezek a dunántúli, a palóc és az északkeleti nyelvjárás régiók. A nyelvjárás régiók felosztása nem felel meg teljes mértékben a *Magyar dialektológia* (Kiss 2003: 264) című egyetemi tankönyvben foglaltaknak, ami azért nem minősíthető hibának, mert a szerző a középiskolai tankönyv megírásakor a dialektológiában akkor aktuális osztályozást alkalmazta. A tanárnak azonban mindenképpen jeleznie kell, hogy a jelenlegi felosztás tíz nyelvjárás régiót tart számon nyolc helyett. Arra is figyelmeztetnie kell a tanulókat, hogy a Szenc környékén beszélt nyelvjárás nem a közép-dunántúli–kisalföldi nyelvjárás régióhoz tartozik, hanem egy betelepítéssel keletkezett nyelvjárásziget.

Ugyanebben a fejezetben esik szó a kisebbségi nyelvváltozatokról is. A tanulók megismerkednek a kétnyelvűség fogalmával, a kisebbségi nyelvhasználat jellemzőivel (a szlovák nyelv hatása, jellemzőbb nyelvjárásiasság, a sztenderd kisebb befolyása), a kölcsönszavak és a tükörfordítások fogalmával, valamint néhány a sztenderd és a kisebbségi nyelvváltozat közti frazeológiai és mondatszerkesztési különbséggel is.

A tankönyvhöz tartozó első gyakorlókönyvben (Kovács 1997B) a tanulóknak különböző rövid szövegekről kell eldönteniük, hogy melyik nyelvjáráshoz köthetők (31/1), egy térképen meg kell keresniük saját nyelvjárási régiójukat (31/2), el kell készíteniük egy nyelvjárási szövegrészlet köznyelvi átíratát (33/2), valamint egy homonimasor (*kimentek*) elemeiről kell eldönteniük, hol ejtendő bennük zárt *ë* (33/3). A vállalkozó kedvűek – nem kötelező feladatként – nyelvjárási hanganyagot is gyűjthetnek (33/4).

A kisebbségi nyelvhasználat (a gyakorlókönyvben a nemzetiségi jelző szerepel) kapcsán a tanulóknak kölcsönszavakat kell gyűjteniük különböző nyelvhasználati területekről (41/1), majd néhány tükörfordítás Magyarországon használt megfelelőit kell megkeresniük (41/3).

A *Magyar nyelv a gimnázium és a szakközépiskolák 1. osztálya számára* (Misad–Simon–Szabó Mihály) című tankönyv egy egész fejezetet szentel a kétnyelvűség kérdésének. A szerzők részletesen tárgyalják a kétnyelvűség fogalmát és típusait, valamint a szlovákiai magyarság nyelvhasználati jellemzőit (kódváltás, kölcsönzés, tükörszók és -kifejezések, jelentéskölcsönzés, elavult szavak használata, nyelvtani sajátságok). A tananyaghoz kapcsolódó feladatokban a tanulók megismerkednek a Termini Kutatóhálózat *Ht szótárával* (bővebben L. LANSTYÁK–BENŐ–JUHÁSZ 2010), valamint az *ÉKsz.*²-ral és az *Értelmező szótár* +-szal is, amelyekben néhány megadott és szabadon választott kisebbségi nyelvváltozatban használatos lexéma magyar jelentéseit kell megkeresniük.

A tankönyv egy másik fejezete a kisebbségek nyelvi jogaival, a Szlovák Alkotmány kisebbségi nyelvhasználattal kapcsolatos cikkével, valamint a kisebbségi névhasználati jogokkal foglalkozik. Utóbbi kapcsán a tankönyvben található kérelemminta segítségével a tanulók (ha még nem nagykorúak, akkor szüleik) kérvényezhetik nevüknek az anyanyelvük szabályaival összhangban történő módosítását. A fejezet utolsó részében a hivatali nyelvhasználat kisebbségi vonatkozásairól esik szó, mellyel kapcsolatban a tanulóknak csoportos kutatómunkát is kell végezniük.

A *Magyar nyelv – Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztálya számára* (UZONYI KISS – CSICSAY 2012) című oktatási dokumentum kevés kisebbségi nyelvhasználattal kapcsolatos információt tartalmaz. A *szókészlet tagolódása és rétegződése* elnevezésű fejezetben a tanulók megismerkednek a *magyar nyelv értelmező szótárával* és a *Magyar értelmező kéziszótárral*, amelyek megnevezései és kiadási évei egy helyen összekeverednek: „A magyar nyelv értelmező szótára, 1959 és 1969 között hét kötetben jelent meg. 2003-ban elkészült ennek bővítése, amely további 5000 szóval gyarapította a szótár anyagát” (UZONYI KISS – CSICSAY 2012: 62). Ez a megállapítás két ponton is helytelen, hiszen az *ÉrtSz.* 1959 és 1962 között jelent meg, a 2003-as dátum és a szóanyag bővítése pedig nem az *ÉrtSz.*-ra, hanem az *ÉKsz.*²-ra vonatkozik. A szöveg további részében a kisebbségi nyelvhasználattal kapcsolatos rövid utalást találunk: „A határon túli magyarság szóhasználatát is szükséges volt beemlíteni az egységes magyar nyelvbe. A szótár szerkesztői a határon túli magyar nyelvészek segítségét kérték ehhez a munkához” (UZONYI KISS – CSICSAY 2012: 62). A szlovákiai magyarság nyelvhasználatának jellemzőiről azonban nem esik szó, és arról sem, hogy milyen a szótárba bekerült szóanyag jellege.

A *nyelvváltozatok* című alfejezetben olvashatunk a nyelvjárásokról is. A nyelvjárási jellegzetességek ismertetése során történik utalás a csallóközi, a mátyusföldi, valamint a palóc nyelvjárásra, a tankönyv azonban nem említi, hogy ezek a nyelvjáráscsoportok átnyúlnak Szlovákia területére is. Két feladat kapcsolódik a nyelvjárásokhoz, melyek közül az egyikben bizonyos nyelvjárási szóalakok és köznyelvi megfelelőik alaktani különbségeit kell felismerniük a diákoknak, a másikban pedig a saját nyelvjárásukban használt néhány tájszó köznyelvi megfelelőit kell megkeresniük. A

tankönyvszerzők a nyelvjárások és a köznyelv kapcsolatának ismertetésekor a nyelvjárási elemek használatát egyértelműen előíró nyelvészeti nézőpontból közelítik meg.

A magyar szókészlet változása című alfejezet tárgyalja a kölcsönszók típusait: a kölcsönszók „kisebbségi (nemzetiségi) csoportok körében használatosak. Anyanyelvünkbe belekeverednek az államnyelv, esetünkben a szlovák nyelv egyes kifejezései” (UZONYI KISS – CSICSAY 2012: 72). A szerzők felsorolnak jó néhány direkt kölcsönszót és tükörfordítást, velük kapcsolatos feladatokat azonban a tankönyvben nem találunk.

A Magyar nyelv – Tankönyv a középfokú szakmunkásképző iskolák 1–3. osztálya számára című oktatási dokumentum szintén kevés kisebbségi nyelvhasználattal kapcsolatos információt tartalmaz. A tankönyv *Regionális és kisebbségi nyelvek* elnevezésű alfejezete Európa kisebbségi nyelveivel és a hozzájuk fűződő nyelvhasználati jogokkal foglalkozik, arról azonban nem esik szó, hogy a szlovákiai magyarok körében használt nyelvváltozat is kisebbségi státuszú. *A magyar szókészlet gyarapodása című alfejezetben a tanulók megismerkednek a direkt kölcsönszók és a tükörfordítások fogalmával, ezek ÉKsz.²-beli vonatkozásairól a tankönyv azonban nem ír. A tanulóknak a fejezethez tartozó feladatok közül kettőben (35/2, 3) a nyelvhasználatukban megjelenő kölcsönszókat kell gyűjteniük, majd meg kell keresniük azok Magyarországon használt megfelelőit.*

A nyelvjárásokról a tankönyv csak közvetett, rövid információkat tartalmaz. A dialektusok területi eltéréseit néhány palóc tájszó segítségével szemlélteti, és utal arra, hogy egy kassai és egy csallóközi magyar beszéde eltérő. A témához egyetlen feladat kapcsolódik (34/5), amelyben a tanulóknak meg kell állapítaniuk, melyik nyelvjárási területen élnek (annak ellenére, hogy a nyelvjárási régiók felsorolása nem jelenik meg a tankönyvben), valamint tájnyelvi szavakat kell gyűjteniük sztenderd megfelelőikkel együtt. A tankönyv általában nyelvművelő szemléletű, ez azonban a nyelvjárások és a kisebbségi nyelvhasználat kapcsán nem mutatkozik meg.

ÖSSZEGZÉS

A szlovákiai magyar alapiskolai nyelvtankönyvekről elmondhatjuk, hogy mivel bennük a kisebbségi nyelvhasználattal kapcsolatos ismeretek csak közvetve jelennek meg, ezért a magyartanár szakmai felkészültségén múlik, tudja-e azokat hangsúlyozni. A közvetlenül megjelenő, szlovákiai magyar nyelvjárásokkal kapcsolatos tananyagrészt súlyos hibákat tartalmaz, így azok korrigálása szintén a tanár felelőssége. Sajnálatos, hogy a nyelv rétegződésének ismertetése során a tananyagból kimaradnak a kisebbségi nyelvváltozatok jellemzői, a szókészlet rétegződése kapcsán pedig a kölcsönszók. Azt is el kell mondani, hogy az általános iskolai nyelvtankönyvek (néhány esettől eltekintve) preskriptív nyelvszemléletűek, ami a kisebbségi anyanyelvoktatás szempontjából egyáltalán nem előnyös.

A vizsgált középiskolai nyelvtankönyvek közül a *Magyar nyelv a középiskola 1–4. osztálya számára* és a *Magyar nyelv a gimnázium és a szakközépiskolák 1. osztálya számára* címűek a kisebbségi nyelvhasználat jellemzőivel részletesen, megfelelő szakmaisággal foglalkoznak, a nyelvváltozatokhoz pedig deskriptív nyelvszemléleti alapon közelítenek. A *Magyar nyelv – Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztálya számára*, valamint a *Magyar nyelv – Tankönyv a középfokú szakmunkásképző iskolák 1–3. osztálya számára* című oktatási dokumentumok azonban csak érintőlegesen foglalkoznak a kisebbségi nyelvhasználattal, emellett preskriptív nyelvszemléletet közvetítenek.

Fontos lenne tehát, hogy a tankönyveket használó tanárok tisztában legyenek a vizsgált tankönyvek hiányosságaival és hibáival, hogy azokat pontosítani, pótolni tudják. A hiányosságok, pontatlanságok ismertetése azért is nagyon fontos, mert segítséget nyújthat a jövő tankönyvíróinak olyan tankönyvek létrehozásában, amelyek szakmailag pontos ismereteket tartalmaznak, emellett az egyes nyelvváltozatokat is saját „értéküknek” megfelelően kezelik.

IRODALOM

[ÉKsz.] = PUSZTAI FERENC (főszerk.) 2003. *Magyar értelmező kéziszótár*. 2., átdolgozott kiadás. Akadémiai Kiadó. Budapest.

BALÁZS GÉZA 2008. Szódarabolósi. *Napút* 2008/1. sz. 43–47.

http://www.napkut.hu/naput_2008/2008_01/043.htm (letöltve: 2015. 01. 04.)

DÉVA 2010. Ön hülye vagy maga hülye? – a magázás története. *Nyelv és tudomány – nyest.hu*.

<http://www.nyest.hu/hirek/tegezhetem-ont-a-magazas-tortenete> (letöltve: 2015. 01. 05.)

H. VARGA MÁRTA 2010. Hány van? (A van funkciói). *THL2 A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata (Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture)* 1–2. 186–193.

KISS JENŐ (szerk.) 2003. *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó. Budapest.

KONTRA MIKLÓS (szerk.) 2003. *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Osiris Kiadó. Budapest.

LANSTYÁK ISTVÁN 2004. Szlovákiai magyar vonatkozású szócikkek a Magyar értelmező kézi-szótár átdolgozott kiadásában. In: Lanstyák István – Menyhárt József (szerk.): *Tanulmányok a kétnyelvűségről II*. Kalligram Kiadó. Pozsony. 166–211.

LANSTYÁK ISTVÁN – BENŐ ATTILA – JUHÁSZ TIHAMÉR 2010. A Termini magyar–magyar szótár és adatbázis. *Régió* 2010/3. 37–58.

LANSTYÁK, ISTVÁN & GIZELLA, SZABÓMIHÁLY 1996. Contact Varieties of Hungarian in Slovakia: A contribution to their Description. *International Journal of the Sociology of Language* 120: 111–130.

LŐRINCZ GÁBOR 2014. *Nyelvi variativitás a szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvekben*. EKF Líceum Kiadó. Eger.

SZABÓMIHÁLY GIZELLA 2011. A fordítottság jelei a szlovákiai magyar szövegekben. In:

SZABÓMIHÁLY GIZELLA – LANSTYÁK ISTVÁN (szerk.): *Magyarok Szlovákiában VII. kötet. A nyelv. Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja. 273–286.*

VERÉCZE VIKTÓRIA 2011. *Nyelvtanítás – társas-kognitív nyelvészeti alapon*. VII. Nemzetközi Magyar Nyelvtudományi Kongresszus. Budapest. Záródolgozat. Kézirat.

ZIMÁNYI ÁRPÁD 2001. *Nyelvhelyesség*. EKF Líceum Kiadó. Eger.

ELEMZETT TANKÖNYVEK

BUKORNÉ DANIS ERZSÉBET – BOLGÁR KATALIN 2009. *Magyar nyelv az alapiskola 5. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.

BUKORNÉ DANIS ERZSÉBET – BOLGÁR KATALIN 2010. *Magyar nyelv az alapiskola 6. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.

BUKORNÉ DANIS ERZSÉBET – BOLGÁR KATALIN 2011. *Magyar nyelv az alapiskola 7. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.

BOLGÁR KATALIN – BUKORNÉ DANIS ERZSÉBET 2012. *Magyar nyelv az alapiskola 9. osztálya és a nyolcosztályos gimnázium 4. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.

CSICSAY KÁROLY – KULCSÁR MÓNICA 2013. *Magyar nyelv – Tankönyv a középfokú szakmunkásképző iskolák 1–3. osztálya számára*. TERRA vydavateľstvo. Bratislava.

KOVÁCS LÁSZLÓ 1997a. *Magyar nyelv a középiskola 1–4. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.

KOVÁCS LÁSZLÓ 1997b. *Magyar nyelv gyakorlókönyv 1*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.

MISAD KATALIN – SIMON SZABOLCS – SZABÓMIHÁLY GIZELLA 2009. *Magyar nyelv a gimnázium és a szakközépiskolák 1. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.

UZONYI KISS JUDIT – CSICSAY KÁROLY 2012. *Magyar nyelv – Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztálya számára*. TERRA. Bratislava.

ABSTRACT

THE APPEARANCE OF THE TYPICAL FEATURES OF THE HUNGARIAN LANGUAGE
USED BY THE HUNGARIAN MINORITY LIVING IN SLOVAKIA

This paper deals with Hungarian grammar textbooks used in Slovakia. This research concentrates on the appearance of the typical features of the Hungarian language used by the Hungarian minority living in Slovakia.

Hungarians living in Slovakia do not get the opportunity to experience their own dialect in (written) Hungarian textbooks. The problem is not about the written Hungarian standard but the incorrect evaluation of the language variations in the Hungarian textbooks. The task of the Hungarian textbooks used in Slovakia would be to transmit a suitable approach according to specific dialects. This research draws attention to the incorrect appearance of language variation in published books and the importance of their correction.

7 | A kétnyelvűség aspektusának vizsgálata a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák anyanyelvtankönyveiben¹

MISAD KATALIN

BEVEZETÉS

A kisebbségek esetében az anyanyelv megmaradásának legfontosabb biztosítékai az anyanyelvi iskolák, amelyek egyrészt általános nyelvi ismereteket közvetítenek, másrészt lehetőséget nyújtanak a tanulóknak anyanyelvük napi rendszerességgel történő használatára, mégpedig a legkülönbébb stíluszinteken: az órák közötti szünetekben folytatott közvetlen, fesztelen hangú társalgástól kezdve egészen a szaktárgyi órákon elhangzó szaknyelvi jellegű megnyilatkozásokig.

Szlovákiában a magyar tannyelvű oktatási intézményt látogató diákok olyan kétnyelvű beszélőközösségekben élnek, ahol anyanyelvként egy, a szlovák nyelv hatása alatt álló nyelvváltozatot sajátítanak el, és a magyar nyelvű színtereken szinte minden beszédhelyzetben ezt használják. Éppen ezért természetesnek kellene lennie, hogy nyelvi helyzetük visszatükröződik az anyanyelvi nevelés tartalmában és módszereiben, a helyi tantervek kialakításában, valamint a tankönyvek koncepciójában is. A szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvek ezzel szemben azt sugallják, hogy a tanulók által anyanyelvként elsajátított magyar nyelv semmiben sem különbözik az anyaországi beszélők nyelvétől. A tankönyvszerzők – kevés kivétellel – figyelmen kívül hagyják a kisebbségi tanulók kétnyelvűségét, a magyar standardot jó esetben is csak a többségi nyelv standard nyelvváltozatával hasonlítják össze, a tanulók nyelvhasználatában megjelenő kontaktusjelenségekkel pedig egyáltalán nem, vagy csak érintőlegesen, elrettentő példaként foglalkoznak (vö. LANSTYÁK 1991: 39, LANSTYÁK–SZABÓMIHÁLY 2011: 513, MISAD 2009: 139–140, MISAD 2011: 176, MISAD–SIMON 2009: 255–256, SZABÓMIHÁLY 2010A: 206).

¹ A tanulmány alapjául szolgáló kutatások az 1/0051/14. számú *Ideológia, identitás a sebareprezentáció v kontexte lingvistiky a literárnej vedy v multikulturálnom priestore c.* Vega-projekt keretében folytak a szerző munkahelyén, a pozsonyi Comenius Egyetem BTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén.

Az alábbiakban azt vizsgálom, megjelenik-e egyáltalán az új középiskolai anyanyelv-tankönyvekben a kétnyelvűség aspektusa, s ha igen, milyen formában/mértékben és milyen szemléletet követve mutatják be a tankönyvszerzők az egyes vonatkozó jelenségeket.

1. TANKÖNYVPOLITIKA SZLOVÁKIÁBAN

Szlovákiában hat évvel ezelőtt – szinte követhetetlen iramban, néhány hónap alatt – lezajlott a közoktatás reformja. Az akkori oktatási miniszter, Ján Mikolaj (aki a Szlovák Nemzeti Párt jelöltjeként került a minisztérium élére) hangsúlyozta, hogy a 2008. szeptember 1-jétől hatályos közoktatási törvény (Zákon z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní [školský zákon] o zmene a doplnení niektorých zákonov) különös figyelmet fordít az érettségi vizsgarendszer átalakítására, valamint az egyes tantárgyak tartalmi megújítására. A kisebbségi oktatásüggyel foglalkozó szakemberekben több kérdés merült fel a valósággá vált reformkísérlettel kapcsolatban: Vajon milyen mértékben és módon befolyásolják a rendelkezések az anyanyelvi kompetenciák fejlesztését a szlovákiai magyar tannyelvű oktatási intézményekben? Hogyan változik az anyanyelvi nevelés követelményrendszere? Milyen mértékben módosul a tananyag felépítése? Milyenek lesznek az új anyanyelvtankönyvek? (MISAD 2009: 139, MISAD 2014: 149, SIMON 2013: 89)

Az eltelt időszak alatt több kérdésünkre, köztük az anyanyelvtankönyvekre vonatkozóakra is választ kaptunk. Az alapiskolák számára írt magyarnyelv-tankönyvek viszonylag folyamatosan jelentek meg, a középiskoláknak azonban – különböző külső körülmények miatt – hat évig kellett várniuk az új anyanyelvtankönyvekre.² De mind a többségi, mind a kisebbségi tannyelvű középiskolai oktatásban előfordul, hogy bizonyos, főként szaktantárgyakhoz kapcsolódó tankönyvek mind a mai napig váratnak magukra. Az oktatási minisztérium egyik felelős munkatársa szerint ennek az az elsődleges oka, hogy a minisztérium a közoktatási törvényt jegyző Ján Mikolaj vezetése alatt kedvezőtlen szerződéseket kötött a szerzőkkel és a kiadókkal: „Nincs semmilyen szankció, amely kötelezné a másik felet, hogy időben teljesítse a vállalását. Ha a szerző egy évet késik, akkor egy évet késik, ha hármat, akkor hármat, és ezen nem tudunk változtatni” (www.ujso.com, www.noveskolstvo.sk).

A tárca 2012-ben még azt tervezte, hogy olyan kísérleti programot indít, melynek segítségével felgyorsítja a tankönyvterjesztést. A Pilot nevű projekt arra kötelezte volna a kiadókat, hogy a tankönyvek első fejezeteit tegyék közzé az interneten, így az iskolák már a nyomtatott taneszközök megjelenése előtt hozzájutottak volna a tananyag tankönyvi feldolgozásához. Az elképzelés végül a kiadók és a pedagógusok ellenkezése miatt nem valósult meg: az előbbieket félték attól, hogy amennyiben elektronikus formában is elérhetőek lesznek a tankönyvek, az iskolák nem vásárolják meg tőlük a nyomtatott kiadványokat; a pedagógusok pedig arra hívatkoztak, hogy rengeteg idejükbe kerülne, ha naponta figyelniük kellene, feltöltötték-e már az illetékesek az aktuális tananyagrészeket az internetre (www.ujso.com, www.noveskolstvo.sk).

A minisztérium ugyanakkor azt is állítja, hogy bizonyos tankönyvekhez nehéz megfelelő szerzőket találni, ezért a megoldást a nemzetközi tankönyvpiacban látja: „Biztosak vagyunk benne, hogy a kis országok számára ez is egy lehetséges út a fizika-, kémia- vagy matematika-tankönyvek esetében, persze a nyelvi vagy a történelemtankönyvek tekintetében más a helyzet” (www.ujso.com, www.noveskolstvo.sk). A vonatkozó közoktatási jogszabályok ér-

² A középiskolák 1. osztálya számára 2009-ben készült el az új szemléletű magyarnyelv-tankönyv. A tankönyvszerzők a pályázat értelmében négy középiskolai tankönyv (1-4. osztály) megírására kaptak megbízást, de közben megbukott a kormány, és az előrehozott választások után új tárcavezetője lett a minisztériumnak, ez pedig újabb pályázatást vont maga után, amelynek nyertesei nem a korábbi szerzők lettek. Így a középiskolák 2., 3. és 4. osztályos anyanyelvtankönyvei csak 2012-ben jelentek meg, szemléletüket tekintve azonban nem követik az 1. osztály számára készült tankönyvben megjelölt irányt – helyette visszatértek az egy nyelvű szemlélet elveihez és a hagyományos grammatikatanítás módszereihez.

telmében azonban csak a minisztérium által jóváhagyott és az egységes tantervhez igazodó tankönyvek használhatók az iskolákban, emiatt a magyar tannyelvű oktatási intézményekben túlnyomórészt szlovák nyelvből fordított tankönyvekből tanulnak a kisebbségi magyar anyanyelvű tanulók. Kivételt képeznek az anyanyelv- és a szlováknyelv-tankönyvek, továbbá az alapiskolák számára készült kiegészítő történelemkönyv³ és az új zeneinevelés-tankönyvcsalád⁴.

1. 1. A kisebbségi nyelvű oktatás tankönyvei

A szlovák oktatási rendszer amolyan mostohagyerekként kezeli a kisebbségi nyelvű oktatást, amely a mindenkor hatalom központosítási törekvéseinek megfelelően szerves részét képezi a többségi hálózatnak. Ez többek között azt jelenti, hogy sem a hatályban levő közoktatási törvény, sem a központi oktatási dokumentumok nem foglalkoznak érdemben a nemzeti kisebbségek sajátos oktatási-nevelési kérdéseivel, igényeivel. Ezt a feladatkört mind a mai napig az a 2007-ben (tehát a közoktatási törvény előtt) keletkezett tervezet (Návrh koncepcie výchovy a vzdelávania národnostných menšín 2007) látja el, amelynek rendelkezése szerint Szlovákia minden gyermek számára egyenértékű képzési feltételeket biztosít. Ennek a „jó szándéknak” egyik előfeltétele az azonos tartalmú oktatás, melynek következtében a többségi, illetve kisebbségi nyelvű alap- és középiskolát látogató tanulók számára egységes koncepciót tükröző, azonos tartalmú tankönyvek készülnek. Ez a gyakorlatban azt jelenti, hogy a külföldről (pl. Magyarországról) beszerzett tankönyvek csak kiegészítő taneszközként alkalmazhatóak (vö. MISAD 2009: 140, MISAD 2011: 175, SIMON 2013: 87, SZABÓMIHÁLY 2010A: 298, SZABÓMIHÁLY 2013: 38).

A tankönyvpályázatokat – a nemzetiségi iskolák számára készülő anyanyelvtankönyvekre vonatkozókat is – a minisztérium hirdeti meg az éppen hatályos tantárgyi programok alapján. A kiadók pályázataként beküldött kéziratokat a tankönyvbizottságok⁵ javaslatára hagyják jóvá, a tartalmi, grafikai és egyéb szempontok mellett ilyenkor a gazdasági szempontot is figyelembe veszik. A kéziratok végső változatát a minisztérium háttérintézménye, az Állami Pedagógiai Intézet véleményezi/véleményezteteti⁶, s a kéziratot a véleménnyel együtt jóváhagyásra a minisztérium elé terjeszti. Mivel az oktatási minisztériumban még 2007-ben megszüntették a kisebbségi oktatási főosztályt – helyette ugyan létrehozta egy kisebb osztályt, ennek azonban nincs magyar munkatársa –, a magyar tannyelvű iskolák számára készülő tankönyveket az elbírálás végső szakaszában olyan személyek hagyják jóvá, akik nem tudnak magyarul.

³ Kovács László – Simon Attila 2000. *A magyar nép története. A honfoglalástól a szatmári békekig*. Dunaszerdahely: Liliium Aurum.

Kovács László – Simon Attila 2000. *A magyar nép története. 1711-től 1918-ig*. Dunaszerdahely: Liliium Aurum.

Kovács László – Simon Attila 2000. *A magyar nép története. A XX. század*. Dunaszerdahely: Liliium Aurum.

⁴ Lukovics Mária 2004. *Zenei nevelés az alapiskola 5. osztálya számára*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá.

Lukovics Mária 2005. *Zenei nevelés az alapiskola 6. osztálya számára*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá.

Stirber Lajos 2010. *Zenei nevelés az alapiskola 7. osztálya számára*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá.

Lukovics Mária – Stirber Lajos 2006. *Zenei nevelés az alapiskola 9. osztálya számára*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá.

Stirber Lajos 2010. *Zenei nevelés az alapiskola 7. osztálya számára*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá.

⁵ A tapasztalatok azt mutatják, hogy a tankönyvbizottságok nem elsősorban szakmai szempontok alapján döntenek, a kiadók ugyanis mindent elkövetnek annak érdekében, hogy megnyerjék a pályázatot, hiszen nem kis bevételt jelent számukra egy-egy – legalább tíz évre szóló – tankönyv megjelenítése. A magyar iskolák számára elsősorban a Szlovák Tankönyvkiadó (Slovenské pedagogické nakladateľstvo) és a Terra Kiadó (Terra vydavateľstvo) jelentet meg tankönyveket.

⁶ A véleményezés/véleményeztetés módjáról nincs pontos információ, az azonban bizonyos, hogy az Állami Pedagógiai Intézetnek 2002-től kezdődően nincs nemzetiségi osztálya, a magyar tannyelvű oktatással foglalkozó három intézeti munkatárs (közülük kettőt félállásban foglalkoztat az intézmény) más-más szervezeti egységben belül tevékenykedik.

2. A SZLOVÁKIAI MAGYAR KÖZÉPISKOLÁK ANYANYELVTANKÖNYVEI

Az anyanyelvtankönyvek tekintetében sem sokkal jobb a helyzet: Szlovákiában az anyanyelvoktatás ún. egytankönyvű oktatás, melynek következményei a rendszerint hagyományos szemléletű nyelvtanoktatást, purista nyelvszemléletet és elavult módszertani eljárásokat közvetítő anyanyelvtankönyvek. Régebbi és újabb magyar nyelv-tankönyveink a magyarországiaknak általában jóval gyengébb utáztatai, amelyek különféle – innen-onnan összeollózt – szemléletekre épülnek, s figyelmen kívül hagyják azt a tény, hogy a szlovákiai magyar anyanyelvű oktatási intézményeket látogató tanulók kétnyelvű környezetben élnek, melynek következtében egy, a magyarországitól eltérő, a többségi nyelv hatása alatt álló nyelvátváltozatot beszélnek.

2.1. Kapcsolódási pontok a középiskolai anyanyelvi nevelés tantervi követelményei és tankönyvei között

A 2008. évi közoktatási törvény következtében megújult anyanyelvi nevelés követelményrendszere – a hagyományos anyanyelvi ismeretek viszonylagos megőrzése mellett – előfeltételként nevezi meg a kommunikációs kultúrát mint a korszerű műveltség részét, s hangsúlyozza fejlesztésének szükségességét az iskolai oktatás minden szintjén (lásd ŠVP⁷). Az oktatás színvonalának emelését ugyanakkor gátolja az anyanyelvórak számának csökkenése a kisebbségi oktatási intézményekben (a hatályos közoktatási törvény szerint a kisebbségi anyanyelvi órak száma nem haladhatja meg a szlovák nyelvi órak számát, lásd ŠVP), továbbá az a tény, hogy az iskolák többségében éppen a magyar nyelv-órák kárára szaporítják az irodalomórák számát (MISAD 2009: 140, MISAD 2011: 176).

A közoktatási reform következtében az anyanyelvi nevelés tartalma is megváltozott: az állami oktatási programban megfogalmazott elvek szerint mind a többség, mind a kisebbség anyanyelvének oktatásában elsősorban a nyelvhasználat-központúságra, a szöveg szemléletre, illetve a funkcionális nyelvszemlélet közvetítésére kell törekedni.⁸ Az új anyanyelvtankönyvek⁹ azonban – kevés kivétellel – nem a kétnyelvű közösségben élő tanulók nyelvi helyzetét tükrözik, hanem a magyarországi egynyelvű beszélőket, vagyis nem veszik figyelembe azt a tény, hogy a kisebbségben élő tanulók nyelvhasználatát eltér az egynyelvű anyaországi tanulóktól. Ennek több oka is van, de közülük a legmeghatározóbb az, hogy a kisebbségi magyar gyermekek jelentős része nem a standardot, hanem egy nyelvátváltozatot beszélve kerül az iskolába, ráadásul olyan nyelvi környezetből, ahol közvetlen vagy közvetett módon napi szinten kapcsolatba kerül a többségi nyelvvel. A kisebbségi anyanyelvtankönyveknek tehát – a kontrasztív szemléletre építve – egyrészt a nyelvátjárás-, illetve a standard változat használatából adódó kettősnyelvűség, másrészt a szlovákiai magyar kontaktusátváltozat és a standard

⁷ A Štátny vzdelávaci program (magyarul: állami oktatási program) rövidítése.

⁸ A középiskolai magyar anyanyelvi nevelés fő aspektusait tartalmazó tantárgyi követelményrendszer szerint a magyar nyelv tantárgy oktatásának általános szempontjai megegyeznek a szlovák tannyelvű iskolákban oktatott szlovák nyelv tantárgy szempontjaival (az egyiket a kisebbségi, a másikat a többségi tannyelvű iskolákban oktatják anyanyelvként) (lásd Štátny vzdelávaci program. Maďarský jazyk a literatúra ISCED 3A).

⁹ Misad Katalin – Simon Szabolcs – Szabó Mihály Gizella 2009. *Magyar nyelv a gimnázium és a szakközépiskolák I. osztálya számára. Maďarský jazyk pre I. ročník gymnázií a stredných odborných škôl s vyučovacím jazykom maďarským*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012a. *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztálya számára. Maďarský jazyk. Učebnica pre II. ročník gymnázií a pre II. ročník stredných odborných škôl*. Bratislava: Vydavateľstvo TERRA.

Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012b. *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák III. osztálya számára. Maďarský jazyk. Učebnica pre III. ročník gymnázií a pre III. ročník stredných odborných škôl*. Bratislava: Vydavateľstvo TERRA.

Uzonyi Kiss Judit – Csicsay Károly 2012c. *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák IV. osztálya számára. Maďarský jazyk. Učebnica pre IV. ročník gymnázií a pre IV. ročník stredných odborných škôl*. Bratislava: Vydavateľstvo TERRA.

használatából következő kétnyelvűség nyelvi-nyelvhasználati vonatkozásait kellene megismertetniük a tanulókkal, hogy egyértelművé váljon számukra az a tény, hogy anyanyelvüknek több változata van, s hogy az aktuális beszédhelyzettől függ, mikor használják az egyik vagy a másik nyelvváltozat elemeit, kódjait, regisztereit (vö. Kiss 1999: 396–397, Kiss 2003: 298, LANSTYÁK 1996: 12, MISAD 2009: 154, MISAD 2014: 154, MISAD–SIMON 2009: 255, SIMON 2013: 87, SZABÓMIHÁLY 2010A: 307, VANČO 2013: 35).

3. A KÉTNYELVŰSÉG ASPEKTUSAI A SZLOVÁKIAI MAGYAR TANNYELVŰ KÖZÉPISKOLÁK ANYANYELVTANKÖNYVEIBEN

Az a tény, hogy a magyar tannyelvű középiskolát látogató tanulók kétnyelvű környezetben élnek, melynek következtében többé-kevésbé kétnyelvűnek tekinthetjük őket, valamint hogy ez a kétnyelvű állapot akaratlanul is hatással van az általuk beszélt nyelvváltozatra, a használatban levő középiskolai anyanyelvtankönyvekben csak részben vagy egyáltalán nem tükröződik. A többségében egynyelvű szemléletet közvetítő tankönyvek vagy egyáltalán nem foglalkoznak a kétnyelvűséggel és annak hatásaival a tanulók nyelvhasználatára, vagy ha mégis, akkor egyenesen hibásnak, sőt károsnak nevezik a kisebbségi anyanyelvváltozat kontaktusjelenségeit¹⁰ (vö. BEREGSZÁSZI–CSERNICSKÓ 1996: 35, LANSTYÁK 1996: 12, MISAD 2009: 154, MISAD 2011: 182, MISAD 2014: 153, PÉNTEK 2009: 208). A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák négy osztálya számára készült jelenleg használatban levő anyanyelvtankönyvekben, illetve az egyes témakörökhöz kapcsolódó anyagrészekben milyen mértékben és módon jelenik meg – akár tágabb értelemben is – a kétnyelvűségi szemlélet.

3.1. Kétnyelvűséggel kapcsolatos alapismeretek

A szlovákiai magyar nyelvű oktatás történetében a gimnáziumok és szakközépiskolák 1. osztályában jelenleg használt tankönyvben először esik szó a kétnyelvűség mibenlétéről, illetve a jelenséghöz kapcsolódó alapfogalmakról, mint pl.: egyéni és közösségi kétnyelvűség, kiegyenlített és egyenlőtlen kétnyelvű, hozzáadó és felcserélő kétnyelvűségi helyzet stb. (MISAD–SIMON–SZABÓMIHÁLY 2009: 25–28). A szerzők a szlovákiai magyar beszélők számára ismerős szituációk segítségével dolgozzák fel a tananyagot, az egyéni kétnyelvűség fogalmát például a következőképpen magyarázzák:

„[...] egy Bodrogközben élő mérnök ismeri a helyi magyar nyelvjárást, de a szlováknak nagy valószínűséggel csak a köznyelvi változatát sajátította el. Otthon a családban magyarul beszél, viszont szlovák egyetemet végzett, ezért a munkájával kapcsolatos szakkifejezéseket elsősorban szlovákul ismeri. Mérnökünk mind a két nyelvet használva kiválóan elboldogul az életben, bár olykor a szlovákban ragozási hibát vét, a magyarországi kollégákkal beszélve pedig esetleg megértési problémái vannak” (MISAD–SIMON–SZABÓMIHÁLY 2009: 26).

Az idézett szövegrész javára írható, hogy a tankönyv tényként kezeli, miszerint a bodrogközi mérnök anyanyelvének nem a köznyelvi változatát, hanem az egyik nyelvjárásvál-

¹⁰ A kétnyelvűséggel kapcsolatos negatív sztereotípiákat közvetítő tankönyvtervezet (Csicsay Károly – Simon Beáta – Kulcsár Mónika: *Magyar nyelv és kommunikáció tankönyv a 4-osztályos gimnáziumok valamint a 8-osztályos gimnáziumok felső tagozata részére* [sic!]. Kézirat.) kétnyelvűséggel foglalkozó szlovákiai magyar szakemberek közbelépésének köszönhetően szerencsére csak „tervezet” maradt (lásd Misad 2009: 151–154, Misad–Simon 2009: 260).

tozatát beszéli. Ily módon azt kívánja jelezni, hogy a nyelvek – beleértve a magyar nyelvet is – változatokban léteznek, továbbá azt is szem előtt tartja, hogy ne sérüljön a többnyire valamely nyelvjárásváltozatot beszélő tanulók nyelvi otthonosságérzete¹¹ (vö. Kiss 1999: 400). A közösségi kétnyelvűség fogalmát is hasonló felfogásban írják körül a szerzők:

„A kétnyelvű közösség állandó kapcsolatban, kontaktusban él egy másik nyelvvel, a nyilvános színtereken sokszor ezt használja. Ezért bizonyos sajátosságok jelennek meg és állandósulnak az általuk beszélt nyelvváltozatokban, s a gyermekek is ezt az ún. kétnyelvű anyanyelvváltozatot sajátítják el. Így például a szlovákul még nem beszélő gyerek is nanuk-ot vesz az üzletben, nem jégkrém-et, és ha beteg, akkor nem az orvosi ügyelet-re, hanem a készülség-re viszik” (MISAD–SIMON–SZABÓMIHÁLY 2009: 26).

A kétnyelvűség típusait ismertette a tankönyv a bemutatott oppozíciók azon elemére helyezi a hangsúlyt, amely a kisebbségi beszélőközösségek szempontjából kívánatos lenne:

„[...] A hozzáadó kétnyelvűségi helyzetben az anyanyelvhez mintegy hozzáadódik a második nyelv, de nem szorítja ki azt a használatból. Kedvező esetben a hozzáadó helyzet kiegyenlített kétnyelvűséget eredményez [...]” (MISAD–SIMON–SZABÓMIHÁLY 2009: 27).

3.2. A szlovákiai magyar beszélők nyelvhasználata

A kétnyelvűség nyelvi következményeire, ezen belül a szlovákiai magyarság által beszélt nyelvváltozatok legjellemzőbb, illetve kevésbé feltűnő sajátosságaira szintén a középiskolák 1. osztálya számára készült tankönyvben találunk utalásokat: az előbbi vonatkozásában a közvetlen kölcsönszókat (pl.: szl. párky → szm. párki, Mo.: 'virslí'; szl. žuvačka → szm. zsuvacska, zsuvi, Mo.: 'rágógumi' stb.)¹², az utóbbiában a szlovák mintára kialakult tükörszókat és -kifejezéseket (pl.: szl. náplň práce → szm. munkatöltet, Mo.: 'munkaköri leírás'; szl. technický preukaz → szm. műszaki igazolvány, Mo.: 'forgalmi engedély' stb.), a jelentéskölcsönzéssel keletkezett szavakat (pl.: szl. diéty → szm. diéta – Mo.: 'napidíj'; szl. tlačiareň → szm. nyomda, Mo.: 'számítógép nyomtatója' stb.), a szlovákos nyelvtani szerkezeteket (pl.: szl. členský príspevok → szm. tagsági díj, Mo.: 'tagdíj' stb.), illetve társalgási fordulatokat (pl.: szl. Čo ja viem? → szm. Mit én tudom?, Mo.: Mit tudom én?) sorolják a szerzők¹³ (MISAD–SIMON–SZABÓMIHÁLY 2009: 28–29).

A szlovákiai magyar beszélők nyelvhasználatára jellemző fenti jelenségek némelyikét a 2. osztály számára készült tankönyv is tárgyalja, ám az előzőtől teljesen eltérő felfogásban:

*„Kölcsönszavak – kisebbségi (nemzetiségi) csoportok körében használatosak. Anyanyelvünkbe belekeverednek az államnyelv, esetünkben a szlovák nyelv egyes kifejezései. Ennek főleg két fajtáját ismerjük:
- direkt kölcsönszavak – botaszki, tyepláki, horcsica, párki, spekacski, hranolki, bandaszka, nanuk...*

¹¹ Az aktuális szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvek szerzői és a magyar szakos pedagógusok nagy része általában úgy véli, hogy meg kell „szabadítani” a tanulókat a családban elsajátított nyelvjárásváltozatuktól (lásd Lanstyák 1996: 12, Misad 2009: 153, Misad–Simon 2009: 259).

¹² A rövidítések feloldása: szl. - 'szlovák megnevezés', szm. - 'szlovákiai magyar megfeleltetés', Mo. - 'a Magyarországon használt megnevezés'

¹³ A felosztást vö. Lanstyák 1998a: 31–56.

- tükörfordítások – rosszul lefordított kifejezések: műszaki igazolvány – forgalmi engedély; autóiskola – autós iskola (sic!); természetiskola – erdei iskola; naftakályha – olajkályha...¹⁴ (UZONYI KISS – CSICSAY 2012A: 72).

Ez a fajta szemléletmód egy olyan értékítéletet közvetít, amelyből a tanulók arra a következtetésre juthatnak, hogy hibásan használják az anyanyelvüket. A szerzők talán nem is tudatosítják, hogy az efféle megfogalmazás fokozhatja a tanulók nyelvi bizonytalanságát, hiszen azt sugallja számukra, hogy az általuk használt kisebbségi nyelvváltozat csupán valamiféle periférikus módosulat (vö. LANSTYÁK 1996: 12–13, MISAD 2009: 153–154).

3.3. A szlovákiai magyarok nyelvi jogai

Kisebbségi helyzetben különösen fontos, hogy a tanulók tudatosítsák, milyen kommunikációs színtereken használhatják az anyanyelvüket. Az természetes számukra, hogy a családban, a barátaikkal, esetleg – amennyiben magyar domináns településen élnek – a boltban vagy a postán magyarul beszélnek, de sokan elbizonytalanodnak, ha egy hivatalban kell intézkedniük: nem tudják ugyanis, használhatják-e ilyenkor az anyanyelvüket vagy nem; mint ahogy arra sincsenek felkészülve, ha magyarul nem beszélő hivatali dolgozóval kerülnek kapcsolatba. Az 1. osztályos tankönyv nyelvi emberi jogokkal foglalkozó fejezetének az a célja, hogy a tanulók megismerjék a nyelvi jogokat szavatoló nemzetközi alapdokumentumok ajánlásait, illetve hogy tisztában legyenek a szlovákiai jogszabályok nyújtotta lehetőségekkel. A kisebbséghez tartozó személyek névhasználatára vonatkozó tudnivalókat például a következő módon tesz közzé a szerzők:

„A kisebbséghez tartozó személyek családi és utónevüket anyanyelvük szabályaival összhangban használhatják. Ha tehát a személyi igazolványodban nem magyar formában (Nagy Zsuzsanna) szerepel a neved, hanem például Zuzana Nagyová formában, szüleid új anyakönyvi kivonat, majd új személyi iratok kiállítását kérelmezhetik számodra. Ha nagykorú vagy, azaz elmúltál 18 éves, akkor ezt magad is megteheted¹⁵ (MISAD–SIMON–SZABÓMIHÁLY 2009: 34).

3.4. Kétnyelvű környezetre való egyéb utalások

A tanulók a szlovákiai magyarnyelv-tankönyvekben gyakran találkoznak anyanyelvük és a többségi nyelv egyes jelenségeinek összehasonlításával. Az 1. osztályban használt tankönyv *A nyelvről általánosan* c. fejezete például a nyelvvél mint jelrendszerrel, a nyelv–beszéd–gondolkodás kapcsolatával, illetve a nyelv funkcióival foglalkozik. Benne a kétnyelvű környezetre való hivatkozás már akkor megtörténik, amikor a szerzők felhívják a figyelmet a magyar nyelv és a szlovák jazyk szó azonos jelentéseire (MISAD–SIMON–SZABÓMIHÁLY 2009: 7). A gondolkodás és a nyelv kapcsolatát szemléltető szövegrészben arra találunk utalást, hogy a szlovák červený (illetve a német rot és az angol red) szónak a magyarban két megfelelője létezik: a piros és a vörös, s hogy ezeket a megnevezett dolog színétől függetlenül meghatározott szabályok szerint használjuk (2009: 13). A nyelvek tipológiai osztályozásával foglalkozó anyagrészben (2009: 19) ismét felbukkan a magyar–szlovák oppozíció: az agglutináló nyelvek jellemző tulajdonságait a magyar, a flektáló nyelvekét pedig a szlovák nyelv vonatkozásában

¹⁴ Megjegyezzük, hogy a tankönyv *Szófajtan* c. fejezetében a szerzők számos „rosszul lefordított kifejezést” közölnek standard példaként, pl.: Párkányi Városi Hivatal, Galántai Városi Hivatal (Uzonyi Kiss – Csicsay 2012a: 96–97). A városi hivatal (szl. mestský úrad) megnevezés szintén tükörfordításnak számít, Magyarországon használatos megfelelője a 'polgármesteri hivatal'.

¹⁵ A tankönyvben szlovák és magyar nyelvű kérelemminta is található (Misad-Simon-Szabó Mihály 2009: 35, 80). Kisebbségi nyelvű kérelmet azok nyújthatnak be, akik olyan településen élnek, ahol az adott kisebbség számaránya eléri a 20 %-ot.

mutatja be a tankönyv. Bár egyes vélemények szerint az ilyen jellegű összevetés arra készíteti a tanulókat, hogy csupán egyszerű összehasonlítást végezzenek, úgy vélem, két nyelv – anyanyelv és többségi nyelv – vonatkozásában azért fontos a kontrasztív szemlélet, hogy a tanulók tudatosítsák, milyen nyelvi eszközöket alkalmaz a két párhuzamosan tanult/használt nyelv ugyanannak a fogalomnak a megnevezésére vagy ugyanazon nyelvi jelenségnek a kifejezésére.

A vizsgált anyanyelvtankönyvekben azonban a kétnyelvűségi helyzet negatív irányú, kényszerűnek nevezhető megjelenítésére is találtunk példát, mégpedig a szerzők meggyőződésétől független tankönyvi helynévhasználat kapcsán. Az 1995. évi ún. államnyelvtörvény 2009-ben módosított változatának 37. számú rendelkezése kimondja, hogy a nemzeti kisebbségek nyelvén megjelent tankönyvekben, tanszövegekben és munkafüzetekben a helyneveket két nyelven kell feltüntetni: először az adott kisebbség nyelvén, azt követően pedig (zárójelben vagy virgula után) államnyelven.¹⁶ A szabályozást még ebben az évben beépítették a közoktatási törvény módosított változatába is, következményei pedig már az 1. osztályos középiskolai anyanyelvtankönyvben is nyomon követhetők, pl.:

„Vagyis jogot sért az, aki Pozsonyban/Bratislava, Besztercebányán/Banská Bystrica vagy akárhol másutt rád szól, hogy ne beszélj magyarul az utcán, a hivatalban, az üzletekben, a kórházban vagy máshol” (MISAD–SIMON–SZABÓMIHÁLY 2009: 34).

A nagy felháborodást kiváltó szabályozás alkalmazásának módját végül a szlovák oktatási miniszter tanácsadó testületeként működő szlovák–magyar bizottság állásfoglalásának köszönhetően sikerült megváltoztatni, így a 2012-ben megjelent anyanyelvtankönyvek folyó szövegében már magyar nyelven szerepelnek a helynevek, szlovák megfelelőjüket csupán lábjegyzetben kell feltüntetni, pl.:

„Kassa', ahol az idegenvezető született, szép város.
'Kassa/Košice“ (UZONYI KISS – CSICSAY 2012A: 11).

3. 5. A kétnyelvűségből adódó nyelvi-nyelvhasználati jelenségek teljes hiánya

A 3. és 4. osztályos középiskolai anyanyelvtankönyvek (UZONYI KISS – CSICSAY 2012B, 2012C) teljes mértékben ignorálják a szlovákiai magyar nyelvváltozatoknak a tankönyv egyes fejezeteihez kapcsolódó sajátosságait. A szerzők nem vesznek tudomást a létezésükről, mindkét taneszközben csupán a standard nyelvváltozat jelenségeivel foglalkoznak.

A 3. osztályos tankönyv tekintetében leginkább a *Szóalaktan* és *Szójelentéstan* c. fejezetekben tűnik fel a kétnyelvűségből adódó nyelvi-nyelvhasználati jelenségek hiánya: az első egység az alaktani kölcsönzések (pl.: szl. kúpil kuracie pečienky → szm. csirkemájakat vett, Mo.: 'csirkemáját vett' stb.), a második a jelentéskölcsönzés (pl.: szl. stena → szm. fal, Mo.: 'szekrényosor'; szl. odložit' → szm. eltesz, Mo.: 'elhalaszt' stb.) gyakori típusainak bemutatására kínált volna lehetőséget. A *Mondattan* c. részben a tanulók nyelvhasználatában gyakori vonzatkölcsönzések (pl.: szl. zavalám ti → szm. hívok neked, Mo. 'felhívlak' stb.), a szórendi eltérésekre, a személytelenség kifejezésének különbözőségeire kellett volna felhívni a tanulók figyelmét.

A 4. osztály számára készült tankönyv *Stílusrétegek* c. fejezetében a szerzőknek legalább az említés szintjén szólítaniuk kellett volna a szlovákiai magyar tudományos/szakmai nyelvhasználat sajátosságairól, valamint a hazai szaknyelvi regiszterek bővítésének és fejlesztésének lehetőségeiről (pl. lexikai és szintaktikai kölcsönhatások, magyarországi és szlovákiai magyar terminusok összevetése fogalmi szinten, szlovákiai magyar szaknyelvi tervezés stb., vö. Mi-

¹⁶ Lásd: A Szlovák Köztársaság Nemzeti Tanácsának 1995. évi 270. számú törvénye a Szlovák Köztársaság államnyelvéről, néhány törvény megváltoztatásával és kiegészítésével, és a 2009. június 30-án elfogadott módosítókkal. www.hungarian-human-rights.eu/szkn-1995-270_2009-hu.pdf

sad 2009: 16–17, Szabó Mihály 2010b: 213–214); továbbá a szlovákiai magyar beszélők hivatalos nyelvhasználatának jellemző jegyeiről (pl. szakszó helyett a köznyelvi megfelelő használata, ad hoc fordítások következtében keletkezett fogalmak/megnevezések nagyfokú variabilitása és ingadozása, a többségi nyelv alaki felépítését tükröző magyar terminusok, szlovákos mondat szerkesztés stb., vö. Szabó Mihály 2010b: 212–213, Misad 2012: 78–81) és a szlovákiai magyar sajtónyelv sajátos vonásairól (pl. a szlovákiai magyar sajtónyelv közveleges jellege, szlovákiai magyar sajtónyelvi regiszterek stb., vö. Lanstyák 1998b: 154).

ÖSSZEGLÉS

A vizsgált középiskolai anyanyelvtankönyvek arról tanúskodnak, hogy a kétnyelvűség aspektusa legerőteljesebben a középiskolák 1. osztálya számára készült tankönyvben jelenik meg. A 2. osztályos tankönyv eseténként ugyan tudomást vesz a tanulók nyelvhasználata és a magyarországi nyelvhasználat közötti eltérésekről, de az egynyelvű szemlélet elvét követve az előbbit „rossz” vagy „helytelen” minősítéssel látja el, s kerülendőnek tartja.

A tanulmány természetesen nem kívánja megkérdőjelezni a köznyelvi nyelvváltozatok elsajátításának fontosságát, sőt egyetért azzal a megállapítással, mely szerint „[...] össztársadalmi használati érték, illetőleg presztízs tekintetében a köznyelv az egyedüli, a társadalom egészétől elismert s a nyilvánosság fórumain elfogadott s követendő nyelvváltozat” (Kiss 1999: 397), többek között ezért is tanítják ezt a nyelvváltozatot a kisebbségi iskolákban, s ezért szolgál a tanulóknak orientáló mintaként. A kétnyelvű helyzetben folyó iskolai anyanyelvoktatás során azonban nem feledkezhetünk meg arról a tényről, hogy mindegyik nyelvváltozatnak – beleértve a kisebbségi nyelvváltozatokat is – megvan a maga sajátos szerepköre, amely megszabja használatuk színtereit. A kisebbségi tanulókat tehát nem anyanyelvváltozatuknak köznyelvre cserélésére kell biztatni (mint ahogy egyes tankönyvek sugallják), hanem kontrasztív módon tudatosítani kell velük az általuk ismert/beszélt nyelvváltozat és a köznyelv közötti különbségeket.

A tankönyvelemzés eredményeiből arra következtethetünk, hogy a szlovákiai magyar nyelvű közoktatás – legalábbis az anyanyelv oktatásának vonatkozásában – nem éri el célját még a reális kétnyelvűségi forma kialakításában sem. Ennek sokféle oka van: az oktatáspolitikaitól kezdődően a szakmai, sőt személyi okokig, de az egyik legfőbb ok vitathatatlanul az olyan tankönyvek hiánya, amelyek a kétnyelvű helyzetben történő anyanyelvi nevelés sajátosságaira épülnek.

IRODALOM

BEREGSZÁSZI ANIKÓ – CSERNICKÓ ISTVÁN 1996. A magyar nyelv változatai és stílusrétegei a kárpátjai magyarnyelv-tankönyvekben. In: Csernicskó I. – Váradi T. (szerk.): *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 29–38.

KISS JENŐ 1999. Nyelvhasználat, szociolingvisztika, iskola. In: V. Raisz R. – H. Varga Gy. (szerk.): *Nyelvi és kommunikációs kultúra az iskolában. II. kötet*. Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest. 395–400.

KISS JENŐ 2003. Nyelvjárások, regionális nyelvváltozatok. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *A magyar nyelv kézikönyve*. Akadémiai Kiadó. Budapest. 271–300.

LANSTYÁK ISTVÁN 1991. A szlovák nyelv árnyékában (A magyar nyelv helyzete Csehszlovákiában 1918–1991). In: Kontra Miklós (szerk.): *Tanulmányok a határainkon túli kétnyelvűségről*. Magyarágkutató Intézet. Budapest. 11–72.

LANSTYÁK ISTVÁN 1996. Anyanyelvi nevelés a határon innen és túl. In: Cserniczkó I. – Váradi T. (szerk.): *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 11–15.

LANSTYÁK ISTVÁN 1998a. *A magyar nyelv szlovákiai változatainak sajátosságai*. Egyetemi Füzetek 1. Liliium Aurum. Dunaszerdahely. 31–56.

LANSTYÁK ISTVÁN 1998b. A magyar nyelv szlovákiai változatainak kutatásáról. I: Lanstyák I. – Simon Sz. (szerk.): *Tanulmányok a magyar–szlovák kétnyelvűségről*. Kalligram Könyvkiadó. Pozsony. 150–190.

LANSTYÁK ISTVÁN – SZABÓMIHÁLY GIZELLA 2011. Anyanyelvi nevelés kétnyelvű környezetben. In: Szabó Mihály G. – Lanstyák I. (szerk.): *Magyarok Szlovákiában. VII. kötet. Nyelv*. Fórum Kisebbségkutató Intézet. Somorja. 511–514.

MISAD KATALIN 2009. *Nyelvi kontaktusok. Szlovákiai magyar vonatkozású alkalmazott nyelvészeti tanulmányok*. Liliium Aurum. Dunaszerdahely.

MISAD KATALIN 2011. Az anyanyelvi nevelés problémái a szlovákiai magyar tannyelvű oktatási intézményekben. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, VI. évf., 1. sz. Egyetemi Kiadó. Miskolc. 175–184.

MISAD KATALIN 2012. Magyar nyelvű jogi-közigazgatási szaknyelvhasználat Szlovákiában. Guldánová Z. (ed.): *Kontexty súdneho prekladu a tlmočenia I*. Univerzita Komenského. Bratislava. 71–84.

MISAD KATALIN 2014. Szlovákiai magyarnyelv-tankönyvek minőségének megítélése a szlovák értékelési szempontok alapján. In: Lőrincz J. – Simon Sz. – Török T. (szerk.): *Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről. A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai kutatócsoport konferenciáinak anyagai*. Terra vydavateľstvo. Bratislava. 146–160.

MISAD KATALIN – SIMON SZABOLCS 2009. Nyelvi ideológiák és nyelvhelyességi babonák egy szlovákiai magyarnyelv-tankönyvben. In: Borbély A. – Vančoné Kremmer I. – Hattyar H. (szerk.): *Nyelvideológiák, attitűdök és sztereotípiák. 15. Élőnyelvi konferencia, Párkány, 2008. szeptember 4–6*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 255–262.

PÉNTEK JÁNOS 2009. A romániai magyar közoktatás a kétnyelvűség szemszögéből. In: Kolláth Anna (szerk.): *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada*. Univerza v Mariboru. Bielsko-Biala–Budapest–Kansas–Maribor–Prah. 204–216.

SIMON SZABOLCS 2013. Szempontok, irányzatok a tankönyvek és egyéb iskolai dokumentumok elemzésével kapcsolatos szlovákiai magyar szakirodalomban. In: Ruda M. – Szabó Mihály G. (szerk.): *Nemzetkép és identitás a nemzetiségi iskolák tankönyveiben. Közép-európai példák: Magyarország és Szlovákia. Obraz národa a identita v učebniciach pre národnostné školy. Príklady zo strednej Európy: Maďarsko a Slovensko.*: Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület – Gramma Egyesület – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Kara – Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Kar – Selye János Egyetem. Pilisvörösvár–Dunaszerdahely–Komárom–Nyitra–Esztergom. 87–93.

SZABÓMIHÁLY GIZELLA 2010a. A magyar nyelvű oktatás Szlovákiában a rendszerváltozás után. In: Bartha Cs. – Nádor O. – Péntek J. (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 135*. Tinta Könyvkiadó. Budapest. 279–316.

SZABÓMIHÁLY GIZELLA 2010b. Magyar szaknyelv és szakstílus Magyarország határain túl. In: Dobos Csilla (szerk.): *Szaknyelvi kommunikáció. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* 110. Miskolci Egyetem – Tinta Könyvkiadó. Miskolc–Budapest. 205–215.

SZABÓMIHÁLY GIZELLA 2013. Kinek szól a tankönyv? Tankönyvek és nemzeti identitás. In: Ruda M. – Szabómihály G. (szerk.): *Nemzetkép és identitás a nemzetiségi iskolák tankönyveiben. Közép-európai példák: Magyarország és Szlovákia. Obraz národa a identita v učebniciach pre národnostné školy. Príklady zo strednej Európy: Maďarsko a Slovensko*. Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület – Gramma Egyesület – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Kara – Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Kar – Selye János Egyetem. Pilisvörösvár–Dunaszerdahely–Komárom–Nyitra–Esztergom. 38–44.

VANČO ILDIKÓ 2013. Anyanyelv és nyelvtanoktatás kisebbségben. A szlovákiai helyzet. In: Ruda M. – Szabómihály G. (szerk.): *Nemzetkép és identitás a nemzetiségi iskolák tankönyveiben. Közép-európai példák: Magyarország és Szlovákia. Obraz národa a identita v učebniciach pre národnostné školy. Príklady zo strednej Európy: Maďarsko a Slovensko*. Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület – Gramma Egyesület – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Kara – Pázmány Péter Katolikus Egyetem Vitéz János Kar – Selye János Egyetem. Pilisvörösvár–Dunaszerdahely–Komárom–Nyitra–Esztergom. 26–37.

ELEKTRONIKUS HIVATKOZÁSOK

Lassan alakul az új tankönyvpolitika. <http://uj szo.com/napilap/kozelet/2010/12/16/lassan-alakul-az-uj-tankonyvpolitika> (letöltve: 2014. 04. 07.)

Návrh koncepcie výchovy a vzdelávania národnostných menšín. <http://www.multikulti.sk/dok/mensinove-skolstvo/Koncepcia.pdf> (letöltve: 2014. 04. 12.)

Štátny vzdelávací program. Maďarský jazyk a literatúra. (Vzdelávacia oblasť: jazyk a komunikácia). ISCED 3A. http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/vzdelavacie_oblasti/madarsky_jazyk_literatura_isced3a_titul.pdf (letöltve: 2014. 04. 13.)

ŠVP 2008. Štátny vzdelávací program. www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=2319, www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program.alej (letöltve: 2014. 04. 13.)

V politike: školstvo podľa Dušana Čaploviča. http://www.noveskolstvo.sk/article.php?839&ezin_author_id=990 (letöltve: 2014. 04. 07.)

Zákon z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní [školský zákon] o zmene a doplnení niektorých zákonov. http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/z245_2008.pdf (letöltve: 2014. 04. 12.)

ELEMZETT TANKÖNYVEK

MISAD KATALIN – SIMON SZABOLCS – SZABÓMIHÁLY GIZELLA 2009. *Magyar nyelv a gimnázium és a szakközépiskolák 1. osztálya számára. Maďarský jazyk pre 1. ročník gymnázií a stredných odborných škôl s vyučovacím jazykom maďarským*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.

UZONYI KISS JUDIT – CSICSAY KÁROLY 2012a. *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák II. osztály számára. Maďarský jazyk. Učebnica pre II. ročník gymnázií a pre II. ročník stredných odborných škôl*. Vydavateľstvo TERRA. Bratislava.

UZONYI KISS JUDIT – CSICSAY KÁROLY 2012b. *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák III. osztály számára. Maďarský jazyk. Učebnica pre III. ročník gymnázií a pre III. ročník stredných odborných škôl.* Vydavateľstvo TERRA. Bratislava.

UZONYI KISS JUDIT – CSICSAY KÁROLY 2012c. *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák IV. osztály számára. Maďarský jazyk. Učebnica pre IV. ročník gymnázií a pre IV. ročník stredných odborných škôl.* Vydavateľstvo TERRA. Bratislava.

8

Stílusról, stilisztikáról a kísérleti tankönyvekben

CZETTER IBOLYA

1. A KÍSÉRLETI TANKÖNYVEK FEJLESZTÉSÉNEK KONCEPCIONÁLIS HÁTTERE

A tudásalapú gazdaság és társadalom igényeihez igazodó oktatási rendszer hatékonyságának fejlesztésében fontos szerepet kell kapnia a tudásközvetítő médiumok (tankönyvek, digitális tanítási, tanulási eszközök, tudástárak stb.) megújításának. A kísérleti tankönyvek kidolgozásával egy olyan országosan egységes (digitálisan és hagyományos módon egyszerre fejlesztett) taneszközrendszer kiépítése kezdődött el, amely az elképzelések szerint mindenki számára nyilvánosan elérhető, egyszerű, szabványosított és standardizált lesz, továbbá az akkreditációs eljárásokkal való kompatibilitásra épül. A projekt megvalósítása során lehetőség lesz az elkészült tankönyvek iskolai kipróbálására, hatékonyságuk és használhatóságuk gyakorlati tapasztalatokon alapuló ellenőrzésére. A kísérleti kipróbálás után a fejlesztők elvégzik a szükségesnek ítélt javításokat és módosításokat.

Az új taneszközökkel kapcsolatosan kulcsfontosságúnak tartják a koncepció megalkotói, hogy a tankönyvek, oktatási segédanyagok tartalmukban és megjelenésükben megfeleljenek a tanulók fogalmi felkészültségének, nyelvi környezetének, hátterének, igényeinek. Továbbá az aktív, életközeli, minőségi oktatást tartják elfogadhatónak, amely valós és mérhető eredményekhez vezet. Végül pedig fontos elvárás, hogy a tankönyvek, oktatási segédanyagok megfizethetők, elérhetők és tartósak legyenek. Arra is számítani kell, hogy a következő évtized során a kommunikációs technológiák fejlődése várhatóan tovább folytatódik, és magával hoz egy világméretű változást az oktatási anyagok fejlesztése és használata terén. A tankönyvkészítők számára összetett feladatot jelent, hogy alkalmassá tegyék munkáikat a megváltozott környezetben való adaptív működésre. Az új tankönyveknek korszerű, *tanulóközpontú oktatási paradigmára* kell épülniük, és az európai trendeknek megfelelően *kompetenciák fejlesztésére* kell irányulniuk. A kompetenciaalapú tudásértelmezés természetesen nem jelenti az ismeretekről való lemondást, hiszen az európai dokumentumokban használt kompetenciaértelmezés szerint a *kompetencia* ismeretek, képességek és attitűdök egységként írható le. A kísérleti tankönyvek készítésekor fokozottan figyelembe kell venni a netgeneráció igényeit is, ez pedig a papíralapú forma mellett az *elektronikus tankönyvek, tananyagok* térnyerése felé mutat. Meg kell kezdeni a fokozatos áttérést a nyomtatott tankönyvekről a digitális tananyagok használatára. Az új taneszközöknek lehetőséget és ösztönzést kell adnia a korszerű kommunikációs technológiák tanításban és tanulásban való alkalmazására, legfőképp a tanulási-tanítási folyamatok személyre szabott támogatására.

1. 1. A kísérleti tankönyvek kifejlesztése

A pedagógiai munkával szemben támasztott követelmények, a korszerű infokommunikációs környezet létrejötte tartalmi, pedagógiai és technológiai szempontból is új típusú tankönyvek és taneszközök kifejlesztését teszik szükségessé. A fejlesztők hangsúlyozzák, hogy a korábbiaknál sokkal tudatosabban át kell gondolni, hogy a nyomtatott tankönyvek tartalma, a digitális tananyagmodulok és az IKT-szolgáltatások miként kapcsolhatók hatékonyan össze a tanítás és tanulás teljes folyamatában. Az új típusú tankönyvek kifejlesztése során nem lehet azt a megoldást követni, hogy a már elkészült tankönyvekhez utólag különböző digitális tananyag-tartalmakat és tanári segédeszközöket készítenek. Kezdetől fogva közös tervezésre és egymással szorosan összehangolt fejlesztésre van szükség. A nyomtatott és a digitális tankönyvi változat együttes megtervezése során nagy hangsúlyt kell kapniuk a vizuális elemeknek.

1. 2. Fejlesztésalapú kutatás

A projekt keretében készülő nyomtatott és digitális taneszközök gyakorlati kipróbálás tapasztalatai alapján nyerik el végső formájukat. A fejlesztésalapú kutatás lényege, hogy egy új oktatási eszköz kipróbálását olyan módon szervezik meg és dokumentálják, hogy annak eredményeképpen nemcsak az adott eszköz kijavítására kerülhet sor, hanem a kutatási eredmények általánosabb következtetések levonására is alkalmasak lehetnek például az új típusú oktatási eszközök tanítást és tanulást befolyásoló hatásairól és eredményes alkalmazásának feltételeiről.

1. 3. A tanulás eredményességét biztosító megoldások a tankönyvekben

A tanulást vizsgáló kutatások egyik legfontosabb következtetése, hogy korábbi ismereteink, képességeink és tapasztalataink még akkor is nagy szerepet játszanak, ha valami teljesen új dologról tanulunk. Éppen ezért az előzetes tudás transzferálásának nemcsak a problémamegoldásokban van jelentős szerepe, hanem általában is a sikeres tanulási folyamat alapvető feltétele. A tanárnak pedig kulcsszerepe van abban, hogy felszínre hozza, megismerje, hasznosítsa, vagy ha szükséges, időben korrigálja a tanulók előzetes tudását.

A másik fontos következtetés, hogy a tanulás közbeni interakciók – a diákok között vagy a tanárral – nagymértékben növelik a tanulási képességek fejlődését és a megértés mélységét. A leghatékonyabb tanulás pedig akkor történik, amikor egy új téma tanulása során vagy egy új típusú feladat megoldásához sikerül a korábban tanultakat eredményesen felhasználni. Ennek esélyét leginkább azzal növelhetjük, ha a tanulás során a diákok a tanultakat különféle kontextusokban is rendszeresen kipróbálhatják és alkalmazhatják. Azt is megállapították a kutatók, hogy a gondolkodásfejlesztés és az ismeretek alkalmazhatósága szempontjából a tantárgyi tartalmakat rendszerré szervező alapelvek megértése is lényeges feltétel.

Az előzetes ismeretek aktiválása, az új ismerek strukturálása, a tanulók aktivizálása mellett a tanulás eredményessége tovább növelhető azzal, ha a diákok önállósága és felelőssége folyamatosan nő a saját tanulásukban. Ehhez egyrészt beavatott partnerré kell tenni őket, pontosan megfogalmazva a feladatokat, amelyek előttük állnak, másrészt fejleszteni kell azokat a metakognitív képességeiket, amelyek által maguk is monitorozni és értékelni tudják a tanulásuk eredményességét.

1. 4. Személyre szabott tanulás

Az IKT-eszközök kiváló lehetőségeket adnak a személyre szabott tanulás feltételeinek megteremtésére. A nyomtatott tankönyvhöz kapcsolódó digitális tananyagok révén lehetőség nyílik egyéni tanulási utak kialakítására. Akár úgy, hogy ezek segítségével a tanár adhat differenciáltan feladatokat, akár úgy, hogy maga a diák választhat többféle lehetőség közül. A tanulók eredményei és produktumai egyéni portfóliókba rendezhetők. A tanár személyre szabott feladatokat adhat az egyes diákoknak vagy a diákok kisebb csoportjainak. A tanulók

többféle műfajban mutathatják meg, hogy mit tudnak, illetve alternatív tartalmak és feladatok közül választhatnak. Lehetőség van egyéni tutorálásra és kommunikációra a tanár és a diák között. A tanulók kooperatív jellegű feladatokat is tudnak végezni, produktumaikat meg is oszthatják egymással. A tanuló saját jegyzeteket, megjegyzéseket kapcsolhat a tankönyvi tartalomhoz.

1. 5. Kulcskompetenciák fejlesztése

A projekt olyan új fejlesztési irányt céloz, amely létrehozza a tankönyvek, taneszközök új generációját, amely a tantervi követelményeknek megfelelő ismeretanyagra támaszkodva, azok felhasználásával képes fejleszteni a kulcskompetenciákat is, azaz összhangot teremt az ismeretek és a kompetenciák „világa” között, valamint a kulcskompetenciák fejlesztését célzó tartalmakat a kiegészítő taneszközök világából beemeli a „hivatalos tankönyvek” világába.

1. 6. A szövegértési és szövegalkotási képességek fejlesztésével az eredményes tanulásért

Az olvasás interaktív tevékenység, amelynek során a szövegből nyert információkat folyamatosan kiegészítjük a magunk előzetes tudásából felidézett tartalmakkal. Ebből következően a szövegértés fejlesztéséhez szükség van a tudás bővítésére és különböző új kontextusokban történő alkalmazására, valamint az értő olvasáshoz szükséges technikák és stratégiák elsajátíttatására és gyakoroltatására. A szövegekben megjelenő tartalom és az ezt leíró fogalomrendszer, valamint speciális nyelvhasználat elsajátítása erős kölcsönhatásban áll egymással. Ezért a tantárgyi tanulás eredményességét is jelentősen javítani lehet azoknak a szövegértési képességeknek a szisztematikus fejlesztésével, amelyek az adott műveltség- vagy tudományterület szövegeinek a megértéséhez szükségesek.

Az új generációs tankönyvek elkészítései különös figyelmet fordítottak arra, hogy azok fokozatosan egyre többféle lehetőséget adjanak a tartalomhoz kötött szövegértési képességek fejlesztésére.

A tankönyvi szövegek nehézségi szintje döntő szerepet játszik az optimális tanulási feltételek biztosításában. Bármilyen pedagógiai szöveg eredményes használatának elengedhetetlen feltétele, hogy azt a tanulók megértsék. A szövegben olvasottak alapján helyesen össze tudják rakni a szerző által közvetíteni kívánt gondolatokat, gondolat sorokat. Ez a rekonstrukció sohasem lehet tökéletes, de a pedagógiai szövegek esetében elvárható, hogy csak nagyon kevés gondolat maradjon kétértelmű vagy homályos az olvasó számára. A diákok aktuális tudásához és képességeihez mérten túl egyszerű vagy túl komplikált szöveg egyaránt kerülendő. Ez a tartalomra és a megfogalmazás módjára nézve egyformán igaz. Az az optimális, ha a tankönyv az új ismeretekből annyit és úgy mutat be, hogy azok megértése a tanulók számára megoldható kihívást jelentsen.

A következő fejezet ennek a koncepciónak a gyakorlatba való átültetését tárgyalja, azt vizsgálja, hogy a kísérleti tankönyvek eddig elkészült köteteiben a stílusfelfogás, a stilisztikai ismeretek milyen módon tükrözik az előbbieken összegezett koncepciót, mennyire felelnek meg a korszerűség, a szakszerűség és a módszertani megújulás elvének.

2. A KÍSÉRLETI TANKÖNYV 10. OSZTÁLYOS STILISZTIKA FEJEZETÉNEK BEMUTATÁSA

A stilisztikai ismeretek központi szerepet töltenek be a nyelvtanításban. A manapság oly gyakran hangoztatott és oly sok összefüggésben szereplő szövegértés és egyszersmind világértés (a világban való eligazodás) képessége elválaszthatatlan a stíluskompetenciától, a

stílus-készség fejlesztésétől. A stílus a szövegértelem összetevőjeként a szövegbefogadás, a megértés legfontosabb kérdése, ahogy ezt a kísérleti tankönyv *Stilisztika* fejezetének bevezető oldalán szereplő Babits-idézet is sugallja:

*„Egy kiváló költőt vagy íróat olvasva, lelked
a költő lelkével együtt fut, lát és dolgozik.
Ujjongva fut hegyeken, mezőkön és változatos
messze tájakat lát. De csak akkor,
ha követni tudod a költőt, elképezed metaforáit,
megérted célzásait: máskülönben
olyan vagy, mint a vak ember a legszebb
vidékeken. Stilisztikailag műveletlen embernek
a legszebb könyvek mintha idegen
nyelven volnának írva.”*

2. 1. A tankönyv bemutatása (felépítés, szemlélet, beszédmód)

A kísérleti tankönyvcsalád középiskolák számára íródott edícióiból eddig a 9., 10. évfolyam tankönyveit tették hozzáférhetővé, a többi évfolyam tervezett tananyagáról nincs tudomásunk.

A kísérleti tankönyvek 10. osztályosok számára elkészült kötetében szerepelnek a stilisztikai tudnivalók önálló fejezetben, a tankönyv tekintélyes részét (54–102., mintegy félszáz oldal) ennek a kérdéskörnek a taglalása tölti ki. A tankönyvhöz munkafüzet is kapcsolódik, s annak bizonyos részeihez digitális tartalmakat is készítettek a szerzők. Ezek azonban még nem érhetők el. A munka egyelőre félkész állapotban az OFI honlapjáról bárki számára elérhető, letölthető.

A tankönyv felépítése követi az előbbieken ismertetett koncepciót. A szaktudományos, vagy inkább szakszerűsége törekvő törzsszövegeket mindig követik a kommunikáció fejezetcím alatt szereplő feladatok. Ezek részben a szövegértési, szövegalkotási készséget fejlesztő céllal kerültek be a terjedelmileg nem túl hosszú és nem túl részletes szakszövegek közé, részben pedig ahhoz segítik hozzá a diákokat, hogy a mindennapokban való eligazodás során hatékony, magabiztos kommunikációra legyenek képesek. A feladatok nem a tananyag közvetlen begyakoroltatására épülnek, hanem komplex módon, a tárgy interdiszciplináris jellegéből következően és a tantárgyi integrációra törekvést szem előtt tartva arra irányulnak, hogy észrevétlenül alakítsák ki azokat a képességeket és jártasságokat, amelyek a stíluskompetencia birtokában egyre nagyobb fokú önállósághoz juttatják el a diákokat.

A kísérleti tankönyv újszerű, igyekszik megfelelni a korszerűség elvárásainak. Szaktudományosan, módszertanilag előremutató, a kompetenciafejlesztésre, a kooperatív munkára helyezi a hangsúlyt, interaktív-reflektív eljárásaival gondolkodtatásra és kreativitásra ösztönöz.

A tizedikes stilisztikai tananyag tartalma a következő fejezeteket tartalmazza:

- Stilisztika
- Szövegtípusok
- A publicisztikai stílus
- A tudományos stílus
- Az irodalmi stílus
- Szóképek, alakzatok
- A hivatalos stílus
- A stílusrétegek
- A társalgási stílus
- A szleng
- A szónoki stílus

A továbbiakban ennek a nagyobb tankönyvfejezetnek a tüzetesebb bemutatására összpontosítok, s elsősorban a tananyagtartalom kérdéseit vizsgálom: a szaktudományosság szempontjait, az elméleti háttér és a gyakorlati követelmények összhangját elemzem.

2.2. A tankönyv stilisztika fejezetének tananyag tartalma

A tankönyv a következetesen egymásra épülő, koncentrált tananyag koncepcióját érvényesíti, ezért néhány mondat erejéig a háttérrel biztosító korábbi tanulmányokra is kitérek. A középiskolai tananyag előzményeit az általános iskola 5. osztályában találjuk meg, itt szerepel egy önálló fejezet (6.), amely a szövegtípusokkal ismerteti meg a tanulókat. A fejezet felépítése a következő:

Szövegtípusok

- Milyen típusai vannak a szövegeknek?
- Milyen a jó leírás, helyszínbemutató és jellemzés?
- Hogyan írunk levelet?
- Miben más az e-mail, mint a hagyományos levél?
- A felelésnek is vannak „illemszabályai”?
- Hogyan tartsunk kiselőadást és beszámolót?
- Mi mindent tanultunk eddig?

Az általános iskola 5. osztályában vezetik be a tanulókat a tartalommutatóban szereplő néhány szövegfajta használatába, és ismertetik meg azok használati szabályaival, etikettjével, jelesül: a levéllel, a leírással, jellemzéssel, elbeszéléssel, előadással, a felelettel. A 6. általános iskolai osztályban folytatódik a műfajokkal való megismerkedés: a sajtó, a média, az internet néhány szövegtípusát, valamint az érvelő szövegeket tanulmányozhatják a gyerekek, s ugyan-csak hangsúlyozódnak a mai kor divatos műfajainak (a közösségi oldalakon található blogok, a csetelés stb.) etikai vonatkozásai, normái. A fejezeteket didaktikus módon egy-egy ismétlő, összefoglaló rész zárja le. A 6. osztályos tananyag rész felépítése:

A sajtó és az internet világa

- Sajtó, elektronikus sajtó, online hírek
- Bulvár, sztárkultusz
- Facebook, fotók, visszaélések a virtuális világban
- Etikus információkezelés, plagizálás
- Számítógép-függőség, biztonsági beállítások
- Jegyzetelés, blogolás
- Ismeretközlő szöveg
- Érvelés, meggyőzés
- Mi mindent tanultunk eddig?

Sajnos, a 7. és 8. osztály tananyagából még nem került fel a honlapra a tananyag, ezért az előzmények közt csak az előbbi témakörökre hivatkozhatunk. A stíluskompetencia fejlesztésére közvetett módon kerül sor, pl. az ismeretközlő szövegek tananyagához egy, a nyelvhasználati kérdésekben is eligazító kisebb alpont kapcsolódik:

„Az előadás módja

Az anyaggyűjtésről a tavalyi évről már vannak ismereteid. Ezúttal csak felhívjuk rá a figyelmedet, hogy megéri elegendő időt szánni egy-egy ilyen feladatra, mert az eredményesség függ az alapozó munkától. Az ismeretközlés olyan hivatalos hangvételű, általában kijelentő mondatokból álló

szövegtípus, amely kerüli az ismétlést, a bőbeszédűséget. Megfogalmazása általában egyszerű, világos, jól követhető, hiszen igyekszik fenntartani az érdeklődést. Tekintettel arra, hogy ismereteket közlünk vele, mindig tárgyyszerűnek és hitelesnek kell lennie. Ez nem zárja ki azt, hogy a témával kapcsolatos érdekességeket, színes történeteket is megossz a hallgató-sággal. Érdeemes ilyeneket is keresni az anyaggyűjtés során.

Amikor egy-egy területet leíró módon bemutatasz, nagy haszonnal alkalmazhatod a leírás ötödik évfolyamon tanult alapelveit. Szóban is, írásban is fontos az előrehaladás következetessége. Izgalmassá és érdekessé válik az idegenvezetés, ha pontosan tudod, hogyan következnek egymás után az állomások a vadsparkban, az állatkertben vagy a falumúzeumban, a skanzenben. Ha alaposan felkészülsz, olyan hatást érhetsz el, mintha egész életedben ezt csináltad volna. Holott nem történt más, mint hogy nagyon jól előkészítetted és feltérképezted a látnivalókat. Ha szeretnéd érdekessé tenni az előadásodat, akkor elbeszélő elemeket is idézhetsz, rengeteg ismeretterjesztő könyv és folyóirat vár, mely gyakran híres magyar utazók, vadászok és geológusok öröksége. Az ismeretközlő szöveget gyakran szóban kell előadnod: természetes, hogy legalább akkora hangsúlyt fektess az előadásmódodra is. Törekedj arra, hogy életszerűen és a lehető leggördülékenyebben add elő a mondandódat. Ez persze nem jelenti azt, hogy néhány kulcsszót ne írhatnál fel magadnak egy lapra segítségképpen, sőt ez nagyon hasznos segítség lehet az előadás során.”

A leírást követő feladatok a stilisztikai ismereteket gyakorlati módon kérik számon, olyan írást fejlesztő és beszédkészséget javító gyakorlatokat állítottak össze a tankönyv alkotói, amelyek segítségével a különböző stílusárnyalatok használatára, a választékos és a helyzetnek megfelelő kommunikációformákra vagy az egyéni stílus sajátosságaira hívják fel a figyelmet, továbbá a stílushibák felismertetésére is odafigyeltek. A stilisztikatanítás fontos funkciója, hogy a különböző nyelvi elemek funkcióit, használati értékét konkrét helyzetekben, viszonyítással, példaanyaggal tudják megállapítani, minősíteni a tanulók. Mindkét tankönyv a szövegtípusok ismertetésével köti össze a stílustípusokkal kapcsolatos stilisztikai tudnivalókat, sokféle stílustípushoz tartozó szöveget alkottat a diákokkal: pl. levelet, előadást, blogírást, érvelést stb. A tankönyvi fejezetek a tanulók életkori sajátosságait figyelembe véve, az ő érdeklődésüknek megfelelően, a vizuális fantáziájukra és kommunikációs szokásaikra alapozva íródtak.

A középiskolai nyelvi és kommunikációs tananyag már önálló fejezetet szentel a stilisztika diszciplínának. A könyvet Téglásy Katalin és Dr. Hegedüs Attila alkotta, utóbbi személy a szakmai felügyeletet látta el.

A *Stilisztika* rész felépítése a rövid, alapfogalmakat tisztázó bevezető részt követően a szövegtípusok jellemzésével foglalkozik, a *Kommunikáció* fejezet pedig a velük kapcsolatos nyelvhasználati, kommunikációs kérdéseket taglalja, illetve gyakoroltatja változatos feladatok, szövegértelmezések és -alkotások során:

Stilisztika

Szövegtípusok, stílusrétegek

Jellemző szövegtípusok I

Jellemző szövegtípusok II

A tudományos stílus

A publicisztikai stílus

A hivatalos stílus

Az irodalmi stílus

Szóképek és alakzatok

A társalgási stílus
 A szleng
 A szónoki stílus
 Online és offline társas kapcsolatok
 Összefoglalás

Kommunikáció

Két- és többnyelvűség
 Szótár- és kézikönyvhasználat
 Nyelvi attitűd
 Önéletrajz
 Online úrlapok
 Az esszé
 Az értekezés
 Nyelvi tolerancia
 Anyaggyűjtés a könyvtárban
 Anyaggyűjtés az interneten
 Anyaggyűjtés: múzeum, kérdőív, interjú
 Kommunikációs helyzetgyakorlatok: felelés, érettségi
 Kommunikációs helyzetgyakorlatok: állásinterjú
 Kommunikációs helyzetgyakorlatok: hivatalos ügyintézés
 A tudományos stílus negatív kommunikációs szerepe
 A publicisztikai stílus kommunikációs szerepe
 A hivatalos stílus kommunikációs szerepe
 Szövegértési képesség fejlesztése
 Szóképek és alakzatok a mindennapi kommunikációban
 A társalgási stílus kommunikációs szerepe
 Hogyan használjuk a szlenget?
 Beszédzavarok, nyelvi zavarok
 Új kommunikációs formák: LinkedIn

A bevezető fejezet a stilisztika és stílus fogalom meghatározásával indul. Érezhető, hogy az elméleti háttérrel a hazai stilisztikai gondolkodás hagyományos megközelítése, a funkcionális stilisztika szemléletmódja és fogalomhasználata adja, amely néhol keveredik a kognitív stilisztika képviselte alapfogalmakkal és elvekkel. A stílus fogalma kapcsán például a tartalom és a forma kettősségében való gondolkodásmódot képviseli, s azt sugalmazza, hogy a stílus mintegy a tartalom hordozója: „Stílus és tartalom szoros egységet alkot, a kettő összefügg. A tartalom nem létezik, nem értelmezhető stílus nélkül” – olvashatjuk. Igaz, mindezt erőteljesen a szövegközpontúság felfogása hatja át, hiszen a funkcionális szempont eleve feltételezi a megnyilatkozás szintű megközelítést. „A stílus csak valamilyen kommunikációs helyzetben értelmezhető” – fogalmaz a tankönyvszerző.

A kísérleti tankönyv szemléletében nem érzékelhető, hogy mélyebb nyomot hagytak volna az utóbbi évtizedek kognitív funkcionális stilisztikai kutatásai, kutatási eredményei. Kétségtelen tény, hogy nehéz a középiskolai szintre átültetni a komoly tudományos rendszerezéssel és apparátussal rendelkező, az eddigi gyakorlattól eltérő szemléletű stilisztikát. Igaz az is, hogy a mai nyelvtudomány, a nyelvvel foglalkozó tudományok több, egymás mellett létező elméleti keretben, világértelmezésben fogalmazzák meg álláspontjukat, így stilisztikát is többféleképpen lehet írni. A tankönyvekben mindenesetre továbbra is tartja magát a statikus felfogás, s halvány jelei vannak annak, hogy a stilisztikum csakis dinamikus viszonyfogalomként fogható fel. Egyáltalán nem tér ki pl. a tankönyv elméleti fejezete a stílusfogalom szociokulturális összetettségére, pragmatikai természetére, jóllehet valamilyen szinten érvényesíti azt,

amikor a feladatokban a nyelvi megformáltság során eleve számol a nem nyelvi természetű, ám a nyelvi formát erősen meghatározó összetevők, pl. a közléshelyzet, a társadalmi szerepvizonyok összjátéka, a szövegtípus, a téma stb. szerepével. Arra is csak igen áttételesen, közvetve találunk utalást, hogy a stílusfogalom történeti kategória, történetiségében való szemlélete a dinamikus nyelvfelfogás velejárója. „Az anyanyelvi beszélő egyedi nyelvi történetében a gyarapodó számú szövegek az ismétlés és/vagy a változtatás cselekedeteiben a nyelvi tudást megerősítik és gyarapítják, ezáltal folyamatosan mozgásban tartják a tapasztalatokra alapuló, rendszerben működő nyelvi tudást. Hasonló mondható el a közösségről is, összetettebb struktúrában.” (TOLCSVAI NAGY 1996: 14)

A tankönyv, úgy tűnik, egy korszerűsített stílusfelfogást képvisel, ám elméleti hátterét illetően egy pontosan meg nem határozható keretben beszél a jelenségekről. A kulcsfogalmak között előbb a *stílusérték* kategóriájának a meghatározását adja meg, igencsak szakszerűtlenül: „A stílusérték nyelvi elemeknek az eredeti (sic!) mellett, azon felül nyert többlettartalma.” De mit jelentsen az *eredeti* és az ezen *felül* kifejezés? Valószínűleg az alkalmi és az állandósult érték kategóriája lebeghetett a szerző szeme előtt, amikor ezeket a kifejezéseket használta. Fogalommagyarázata kívánnivalót hagy maga után: „Az állandó stílusérték megmutatja, hogy egy adott szó, nyelvi jel a szöveggörnyezetben milyen hatást vált ki. Az alkalmi stílusérték a szavak, nyelvi jelek sajátos érzelmi, hangulati többlettartalma, amelyet kizárólag konkrét szövegben, szövegösszefüggésben, az egyéni használat nyomán nyer el.” Vagyis az elmondottakat továbbgondolva: lenne általános és konkrét szöveggörnyezet? Ezután a stílusminősítés meghatározásával próbálkozik: „A *stílusminősítés* a nyelvi elemek állandósult stílusértéke, amely különbözik a közömbös stílustól.”

A tankönyvi fejezet rendszerező igénnyel, alá-, fölérendelt kategóriákkal határolja be a következő fogalmakat: 6 *stílusréteget* különít el: tudományost, publicisztikait, hivatalost, irodalmi, társalgási, szónokit, ezen belül 3 *stílustípust* határoz meg: bizalmasat, közömböst és választékosat, s ezeken belül különíti el a *stílusárnyalatokat* (más néven a *hangnem* kategóriáját). A *stílushatás* meghatározása is pontatlan: „egy nyelvi elem megszokottól eltérő használatát jelenti”. Kérdés, hogy ki mit ért a *megszokott* kifejezésen, mindenestre e fogalom rendkívül távol esik a tudományos terminológiától. Majd így folytatja: „ez az eltérés csak szövegben, szöveggörnyezetben figyelhető meg, anélkül a nyelvi elemnek kizárólag a szokásos használata adott.” Újabb problémával találjuk szemben magunkat: miképp határoljuk el a *szokásos* fogalmat, s mit tudunk használati kérdéseiről?

A fejezet a stílus adekvátságának (a kommunikációs helyzethez való alkalmazkodásnak) a kérdéseivel zárul, s a tananyag-integráció elvének megfelelően hangsúlyozza, hogy a tudnivalókat szépirodalmi szövegeken fogják begyakorolni. Nagyon jónak tartom, hogy a kommunikáció főcím alatti oldalakon életszerű, a mindennapi ügyintézéshez és eligazodáshoz szükséges műfajokkal, helyzetekkel ismerkedhetnek meg a tanulók, például az iskolai feleletekhez kapnak hasznos tanácsokat, állásinterjúra készülhetnek fel, s a tankönyv nevelő jellegű is: rendszeresen kitér a kommunikáció kulturális és etikai vonatkozásaira is (pl. a hivatalnokokat ne tegezzük, legyünk udvariasak akkor is, ha a hivatali ügyek intézése közben elveszítjük a türelmünket, jelenjünk meg pontosan a megbeszélte időpontban, legyünk mértéktartóak a szakszavak használatában stb.) Ugyanakkor átgondolatlannak látom, hogy a később részletezendő stílusrétegekhez tartozó műfajok begyakoroltatása ötletszerű, jóval az órai lecke előtt foglalkoznak pl. a hivatalos műfajokkal: meghatalmazással, elismervénnyel.

A szövegtípusok besorolása a szokásos szisztéma szerint történik, a kommunikációban résztvevők száma szerint monologikus, dialogikus és polilogikus szövegekről beszélhetünk, a kommunikáció funkciója szerint elbeszélő, leíró és érvelő fajtákat különböztetünk meg. Az általános információk után az elbeszélő szöveggel kapcsolatosan azt tanácsolja a szerző, hogy „jó, ha törekszünk az élményszerűsége, a szemléletessége”, ezt a javaslatot azonban semmilyen példa vagy illusztráció nem követi, így nem sok foganatja lehet. A másik két szövegtípus használatára vonatkozóan nem ad semmilyen nyelvhasználati ötletet. A szöveg megjelenési módja alapján írott vagy beszélt nyelvi válfajokat különít el, s itt nem említi meg, hogy a társal-

gási műfajok között van pl. olyan, amely írott beszélt nyelvi típus: gondolok itt a fiatalok által oly gyakran használt internetes lehetőségekre, mint a chatelés, a blogok, a közösségi oldalakon való kapcsolattartás vagy az e-mail, SMS. A feladatoknál viszont elvárásként fogalmazza meg, hogy „Határozd meg a lehető legpontosabban, hogy melyik szövegtípusba tartoznak az alábbi műfajok: blog, SMS, órai felelet, újsághirdetés, Facebook-bejegyzés”. A szövegtípusokat lehet a kommunikáció színterei szerint is besorolni: a társalgási, a közéleti, a hivatalos, a tudományos, a publicisztikai és a szépirodalmi szövegtípus kategóriáinak részletesebb leírása után a szövegalkotás módja szerinti csoportosítással folytatja a tankönyv a rendszerezést: eszerint vannak tervezett és spontán szövegek. Talán az érettségire gondolva emeli ki a szerző az esszéről való tudnivalókat, illetőleg az életen át tartó tanulás miatt hangsúlyozza a vázlatkészítés, -írás elsajátításához szükséges ismereteket, a ppt, a prezentáció jelentőségét. A tananyag általában a célkitűzésnek megfelelően rövid és lényegközlő, a feladatok viszont változatosak, ízlésformálóak, érdekesek. A száraz ismertetéseket lehetett volna példaanyaggal színesíteni, figyelemfelkeltőbbé tenni. A tanároknak szóló útmutatóban megemlítik, hogy a tankönyvben az előre- és visszautalások sűrű hálójával találkozhatunk, az ismeretek kondicionálásához, a kellő rutin megszerzéséhez fontos az összefüggésrendszerben láttatás, amely a tantárgyi integrációnak is sajátja. A gyakorlatban ezt a törekvést nem sikerült megvalósítani, elvértve találunk korábbi tanulmányokra, ismeretekre tett utalásokat, hivatkozásokat, de nem jellemző ez a metódus.

A továbbiakban az egyes szövegfajtákkal kapcsolatos tankönyvi szöveghez szeretnék néhány megjegyzést tenni. A tudományos stílus jellemzését, szabályait összefoglaló részben kerülném az olyan, homályos tartalmú kijelentést, hogy „Kevés stíluselem található az ilyen szövegekben, egyáltalán nem fontos az érzelmek kifejezése.” Ez a mondat azt sugallja, hogy a stílus kizárólag érzelmkifejezés kérdése.

A publicisztikai stílus taglalásakor nagyon röviden érinti a szerző a média nyelvhasználatát. Több információt is elbírt volna ez a fejezet, hiányoltam a hírek kritikus megközelítésére nevelő, a nyelvi manipuláció eseteire is figyelmeztető részeket, s a véleménynyilvánítás változatos gyakorlatait a munkafüzetben. Különösen fontosnak tartom, hogy a mai információáradatból ki tudják szűrni a nyíltan manipulatív megnyilvánulásokat, vagy felismerjék a meg tévesztés, a befolyásolás nyelvi eszközeit, de legalább gondolkodjanak el a tanulók a média hasznáról és/vagy káros szerepéről.

Az irodalmi stílus kérdéseinek tárgyalásakor a stílusról mondottakat az irodalom sajátos rendszerére alkalmazzuk, s érvényesítjük az irodalomesztétikai nézőpontot. A tankönyv bevezeti a poétizáció és a konnotáció fogalmakat, valamint a többletjelentés megjelenésének fontos eszközeként hozza fel a felidézést, az evokációt. Az irodalmi mű beszédbe elegyedik a korábbi irodalmi szövegekkel, és azon belül azok stílusával. A nyelvi megelőzöttség tehát egyúttal stilisztikai megelőzöttséget is jelent. A háttértudással kapcsolatban itt lehetett volna szóba hozni, megmagyarázni az intertextualitás fogalmát, amelyet – érthetetlen módon – a tudományos stílus taglalásakor minden előzmény nélkül szerepeltetett a tankönyvíró. Örvendek, hogy a szövegtípusról korszerű szemlélettel szól, felhívja a figyelmet a fokozott stílusbeli összetettségre: a szépirodalmi szövegek értelméhez való hozzáférés komplexebb elemzést kíván, mint a mindennapi szövegek, hangsúlyozza az irodalmi szöveg összes stílusréteg irányában megmutakozó nyitottságát, s azt a különleges olvasási módot, amely az olvasó/befogadó fokozott mértékű konstruktív erőfeszítésében ragadható meg.

A funkcionális stilisztikai elemzési módszerre emlékeztet a tankönyv következő alfejezete, amelyben a nyelvi elemek stilisztikai értékét, stíluslehetőségeit veszi sorra a hangoktól a szóképzeti elemeken át a mondatokig, illetőleg a különböző stílustendenciákban, korstílusokban fontos szerepet játszó szerkezetípusokig. Külön oldalon ismerteti a tankönyv a stílus szerkezeti lehetőségeit és a képiség kérdéseit. A szerző elkerüli az átfogó, fölérendelt kategória meghatározását mind a nyelvi kép, mind az alakzat esetében. Kétségkívül ennek a témának van a legkiterjedtebb szakirodalma, s a több ezer éve zajló diskurzusról nagyon

nehéz lett volna két-három mondatos összefoglalást készíteni. Mégis hiányoltuk a kísérletet, s nehezen látjuk be, miért kellett meghatározás nélküli entitásként nyitva hagyni ezt a kérdést, s in medias res belevágni a képek és az alakzatok fajtáinak a felsorolásába. A tipizálás és a rendszerezés is elnagyolt, s a meghatározások is elemi ismereteket összegeznek, távol maradnak a tudományos meghatározás komolyságától. A tankönyv azt az álláspontot képviseli, hogy „a metafora hasonlattá alakítható”, s igen bizonytalanul fogalmaz: „A metafora mindig két jelenség vagy fogalom kapcsolatán alapul, amelyek között külső vagy belső vonásaik vagy hangulatuk alapján egyezés, hasonlóság áll fenn. A metafora sűrítéssel él: a két tényező közötti kapcsolatot nem fejt ki.” A középiskolás tanulók számára ennek az összetett nyelvi elemnek a működése és befogadási mechanizmusa aligha világos az elmondottak alapján. Célszerű lett volna talán a mindennapi, köznyelvi, elemi metaforák felől eljutni az összetett, továbbcsúszott képekig, s egy-egy megvilágító példával szemléltetni a kép stílusértékét. A munkafüzet ehhez a témakörhöz kapcsolódó feladatai nem igényelnek konstruktív erőfeszítést, csak képfelismeretésekből állnak. Az alakzatokat már nem is rendszerezi a könyv, kiragad néhány ismertebb átalakító eljárást, s rövid meghatározást ad róluk.

Helyeseljük, hogy önálló rész foglalkozik a szleng nyelvváltozattal, annak társadalmi és kommunikációs funkcióival, hiszen a mai ifjúság legszívesebben ebben a regiszterben szólal meg, érzi a legmagabiztosabbnak a nyelvhasználatát, s megfigyelhető, hogy az írott szövegfajtákat is áthatja a szlenges stílus, repertoárjuk meglehetősen szegényes, könnyen informális stílusra váltanak még hivatalos helyzetben is. Szükség van tehát a figyelemfelkeltésre, a kérdés árnyalt megítélését segítő példákra. A tankönyvi törzsszöveg íróját is megihlette a téma, az egyébként végig tárgyilagos, szigorúan tényközlésre szorítóköző megfogalmazás helyett saját közlésében is szlenges fordulatot használ: „A mai udvariassági formulák kötetlenebbek, szabadabbak, mint egykor. Így a választás, a megfelelő forma megtalálása is nehezebb. Amíg jóformán minden szituációra volt konkrét köszönési és megszólítási szabály, addig (ezek ismeretében) nehéz volt *mellőlni*.” (A kiemelés tőlünk: Cz. I.)

15.

A tudományos stílus

► Gyakorlatok a munkafüzet 64. oldalán!

A tudományos stílus a tudományok és a szakterületek belső, illetve a határaiton túlra nyúló kommunikációját jelenti. Ebből kifolyólag erre a stílusra leginkább az írott szövegek jellemzők, de természetesen vannak szóbeli műfajai is (felelés, tanári előadás órán, konferencia-előadás stb.). Az írott tudományos szövegek főbb típusai a tankönyvek, szakkönyvek, termékismertető és -leírások, az esszé, a monográfia, a tanulmány, az értekezés, a szakvélemény, a kritika stb. A tudományos szövegek legfőbb célja az **ismeretközlés (tényközlés)**, az információk átadása.

Szóhasználat

A tudományos stílus szóhasználatára jellemző a **szakszavak (terminus technicusok)**, a szaknyelv gyakori alkalmazása. Emiatt gyakoribbak a tudományos szövegekben az **idegen szavak** is. A szakszövegeknél fontosabb a **pontoságra**, a precíz megfogalmazásra és az egyértelműségre való törekvés, mint a szóismétlés elkerülése, ezért gyakran ismétlődnek a fontos kifejezések.

mondatai?

vizuális
elemek?

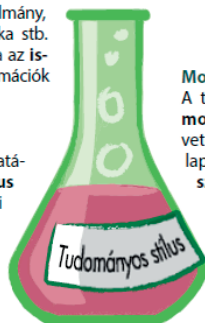
szókincse?

inter-
textualitás?

tos, szükségessé tették azonban a szakmai helyesírási szabályok, majd ezek mentén a szakmai helyesírási szótárak megalkotását.

Mondatszerkesztés

A tudományos stílus mondat szerkesztésére a **kijelentő mondatok** túlsúlya jellemző. A szöveg indulhat kérdésfelvetéssel (kérdő mondat), ám a kifejtésnek tények megállapítására kell szorítkoznia. Jellemző az **alárendelő összetett mondatok** gyakori használata. Ezeknek a nem ritkán több soros mondatoknak a megértése odafigyelést és koncentrációt igényel. Fontos odafigyelni a megfelelő utalószó és kötőszó használatára is. A tudományos szövegben a mellérendelő mondatok közül leginkább **következtető vagy magyarázó mellérendelések** fordulnak elő, mivel ezek alkalmasak leginkább az ok-okozati viszonyok kifejezésére. Hiányos mondatokat nem célszerű tudományos szöveg-



A fejezetet összefoglaló rész zárja, amely áttekinti, kivonatolja a legfontosabb tudnivalókat. Hatékonyaságról nem vagyok meggyőződve, leckefelmondás jellege van, mechanikus ismétlés.

Végezetül néhány megjegyzés: hiányoltuk a szakirodalom feltüntetését, sehol nem bukkant fel egy tudományos hivatkozás, egy szaktekintély említése.

A koncepcionális elképzelések között említik a szerzők, hogy a tankönyv megtervezésekor nagy gondot fordítottak a vizualításra, s a mai fiatalok igényeihez és olvasási szokásaihoz igazodtak. A hipertextualitás alapelvein működő internetes felületek dinamizmusához szokott tanulóifjúságnak egy kissé mechanikus és unalmas a tankönyv képi megjelenítése, különösen a törzsszöveg illusztrációit érzem sematikusnak, fantáziaszegénynek. Szerencsésebb lenne, ha az ábrák, az illusztrációk hozzásegítenék a tanulókat az ismeretanyag vizualizálásával a könnyebb bevéséshez, megjegyezhetővé tennék a verbális szöveget, s nem csak öncélú dekoráció céljából készülnének. Az viszont zavaró, ha, mint pl. a tudományos stílus fejezetet illusztráló rajz esetében oda nem illő, a szövegben sehol nem szereplő, meg nem magyarázott kifejezést emel ki a grafika: az *intertextualitás* kifejezés sokkal inkább az irodalmi stílus kérdésköréhez kapcsolódik, mint a tudományoshoz.

A könyv tipográfiai megjelenítése segíti a tanulást, a bevésést: a normál betűkkel szedett főszövegben kiemeléseket, félkövér betűtípust alkalmazott az író a lényegkiemelés és figyelemfelkeltés céljából. Külön szöveget nem készült a szakkifejezésekből, fogalommagyarázatot mindenütt a főszövegben, az értelmezésre szoruló kifejezés mellett zárójelben találunk.

ÖSSZEGEZVE

Ha az eredeti koncepciót érvényesítve, a tanulás eredményessége érdekében és a szaktudományosság szempontjait szem előtt tartva valóban sor kerül a tankönyv kipróbálását és a gyakorlati tapasztalatokat követően a hibák kijavítására, a folyamatos korrekcióra, alkalmasnak találom a középiskolai stilisztikai ismeretek átadására.

IRODALOM

TOLCSVAI NAGY GÁBOR 1996. *A magyar nyelv stilisztikája*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest

A kísérleti tankönyvek a <http://www.ofi.hu/letoltheto-tankonyvek> oldalon találhatóak.

ABSTRACT

The requirements towards pedagogical work as well as the modern information-communicational environment created the necessity of developing new types of course books and learning tools, by modernizing their content, educational approach and technology. With the development of experimental course books a nationwide system of standardised learning tools is being created (making both traditional and digital editions available) which is openly available and simple to use.

The present paper attempts to revise this new generation course books and learning tools by examining the chapters dealing with stylistics. The paper also assumes a methodological perspective by focusing on the most effective ways of delivering the content. Chapters

dealing with stylistics of the already available course books will be scrutinized in order to assess the extent to which these parts meet the criteria of professionalism and methodological innovation.

Keywords: stylistics, new generation course books



A stilisztikai terminológia a szlovákiai magyar anyanyelvkönyvekben

LŐRINCZ JULIANNA

BEVEZETÉS

A tanulók anyanyelvi kompetenciájának kialakítására az anyanyelvoktatásban, de minden tantárgy oktatásában figyelmet kell fordítani a tanárnak. Az anyanyelvi kompetencia része a stíluskompetencia is, amelynek kialakítása, fejlesztése napjainkban különösen fontos (vö. SZABÓ 2006, SZIKSZAINÉ NAGY 2007, KATONA 2012). Ahhoz, hogy a tanulók a kommunikációs helyzetnek, a szövegtípusoknak megfelelő, adekvát stílusban alkossák meg szövegeiket, már egészen kicsi kortól fejleszteniük kell a stíluskompetenciájukat. Az óvodai nevelési program beszédfejlesztő foglalkozásain is figyelmet kell fordítanunk a gyerekek megnyilvánulásainak stílusára.

Dolgozatomban az új szlovákiai magyar középiskolai 4. osztályos gimnáziumok és szakközépiskolák, valamint a 1–3. osztályos szakmunkásképző iskolák számára készült tankönyvek stilisztikai anyagát vizsgálva követem nyomon a terminológiahasználat pontosságát, a stilisztikai definíciók megalkotásának szakszerűségét.

1. STILISZTIKAI ISMERETEK A GIMNÁZIUMOK ÉS SZAKKÖZÉPISKOLÁK 4. OSZTÁLYÁBAN

A stilisztikai terminológia vizsgálatát ebben a fejezetben a gimnáziumok és szakközépiskolák 4. osztályos tankönyve alapján összegzem. A Csicsay Károly és Uzonyi Kiss Judit szerzőpáros a stilisztikai fejezet első részében a **nyelvi stílus** meghatározására vezeti rá a tanulót. A stílus fogalmát a szó jelentésének magyarázata után a kommunikációs láncban elhelyezve, annak különböző tényezőivel kapcsolja össze a szerző (adó, címzett, kommunikációs helyzet, a megnyilatkozás célja, az alkotó egyénisége), majd megadja a **stílus** korszerű **definícióját**: „... a **stílus** egyik jelentésében a **nyelvi eszközök használatának jellegzetes módja**, az egyes nyelvi szinteken jelentkező többlet. **Válogatás és elrendezés útján** jön létre, így a nyelvi közlést kísérő második szólam” (37. o.).

Az anyagrészt tárgyalása a **stiláris adekvátsággal** zárul. Az elméleti anyaghoz kapcsolódó gyakorlatok részben a szövegértést segítik az önálló tanulói olvastatással, másrészt a kreatív szövegalkotáshoz adnak témákat. Integrált gyakorlatok zárják a feladatsort, amelyek a korstílusok felelevenítését szolgálják az irodalmi szövegeket és képzőművészeti alkotásokat használva fel indukciós szöveggént.

A következő anyag, a **hangstiliztika** részben ismétlés, hiszen a tankönyv elején a hangtani fejezetben ezeknek az ismereteknek a többségéről már volt szó. Uzonyi Kiss Judit azonban a stilisztika fejezetet kiegészíti a hangtani fejezetből kimaradt **hangszimbolikára** vonatkozó ismeretekkel. Az anyag feldolgozásában a szerző az integráció elvét tartja szem előtt: irodalmi szövegek elemzésével olyan feladatokat végeztet el, amelyek a nyelvtan és az irodalmi tananyag integrációját biztosítják. A stilisztikai ismeretek oktatása szervesen kapcsolódik mindkét területhez, hiszen a stilisztika interdiszciplína.

A szókészlet stilisztikai vizsgálata című fejezet a korábbi **jelentéstani és lexikológiai** ismeretekkel teremt szintézist. E fejezet feladatai is segítik a tanulókat abban, hogy megtanuljanak különbséget tenni az **inadekvát** és az **adekvát** stílus között, majd azt aktívan alkalmazhassák saját szövegeik stílusának kialakításakor.

Nagy erénye a könyvnek a korábbi kötelező tankönyvhöz viszonyítva (vö. Kovács 1997), hogy a szerzők folyamatosan felhívják a tanulók figyelmét a nyelvi elemek **adekvát használatára** a különböző kommunikációs helyzetekben keletkező **szöveg-, és stílustípusokhoz** tartozó szövegeikben. A diákok ugyanis sokszor nem tudják megfelelően alkalmazni a beszélt és írott nyelvi szövegeknek megfelelő stílusértékű nyelvi elemeket, mivel a mintának tekintett média, valamint az általuk gyakran látogatott internetes csatornák szövegei sokszor inadekvát mintákat jelentenek számukra. A házi fogalmazások és az iskolai dolgozatok bizonyítják, hogy a tanulók nem érzik a szóhasználatbeli különbségeket, nem válogatnak a magyar nyelv gazdag szinonimatarából, és ugyanazokat, a többnyire szleng- vagy köznyelvi szavakat, kifejezéseket használják minden szövegtípusban. Még rosszabb a helyzet a nyelv állandósult kifejezéseinek használatával, de sokszor ezek megértésével is. A szólások, közmondások stiláris sokszínűsége változatossá, szemléletessé teszi a közlést, ami igencsak háttérbe szorult napjaink nyelvhasználatában. Ezen kívánnak változtatni a szerzők **Az állandósult szókapcsolatok stilisztikai vizsgálata** című fejezetben leírtakkal és az ezt követő kreatív gyakorlatokkal.

A funkcionális stilisztikai elemzési módszer, amelyet részben a szerző is alkalmaz a nyelvi elemek stilisztikai értékének feltüntetésékor, a szövegben különböző szinteket emel ki. A tankönyv egyes anyagrészei a **hangzás, a szójelentés szintjének stilisztikai értékét** vizsgálták a szövegben, kapcsolatot teremtve a korábban tanult elméleti grammatikai ismeretekkel. Változatos gyakorlatok segítik az ismeretek megszilárdítását.

A mondat stilisztikai vizsgálata című fejezetet az elméleti szintaktikai ismeretek ismétlésével vezeti be a szerző. A szintaktikai ismereteket közlő anyagrészen a szerző arra hívja fel a figyelmet, hogy a kétféle mondat, a rendszermondat és szövegmondat közül csak a **szövegmondat** stilisztikai funkcióját vizsgálhatjuk, hiszen ezek szerepelnek a konkrét kommunikációs helyzetekben, míg a rendszermondat az absztrakt nyelvi szint része. A **körmondatok** stilisztikai értékének vizsgálatára Eötvös József, Mikszáth Kálmán, Petőfi Sándor, Babits Mihály műveiből vett szövegrészeket alkalmaz példaként a szerző. Ugyancsak itt tárgyalja a **nominális és verbális stílust**, amelyhez a szöveg szófajainak dominanciáját kell figyelembe venni. A szerző hangsúlyozza, hogy a stilisztikai értékelés megnevezésére nem a helyes–helytelen műszó-oppozíció a megfelelő, hanem az egyes nyelvi elemeknek a szöveg stílusában betöltött funkcióját kell szem előtt tartanunk. A különböző korstílusokban és stílusirányzatokban is fontos szerepet betöltő **szintaktikai szerkezet típusok** stilisztikai funkciójának ismertetése is fontos helyet foglal el mind a nyelvtani, mind pedig az irodalmi anyag oktatásában. Pl. a barokk szövegek jelzős szerkezetei, a barokk, a klasszicista és a romantikus stílus körmondatai stb.

A **stílusérték** felismertetése kapcsán a feladatok egyikének instrukciójában elhangzik, hogy a **stílus** gyakran **normasértés** eredménye. A **norma fogalmát** azonban nem hatá-

rozsa meg a tankönyv, és ennek elmaradása a továbbiakban ismerethiányt okoz. Nem pontosítja a szerző, hogy milyen normáról beszélhetünk, holott ez az ismeret azért nagyon fontos, mert a tanulók egyéni kommunikációs megnyilatkozásaiban többnyire elmosódnak a határok a sztenderd, a szleng elemekkel tűzdelt beszélt nyelv, valamint az egyes nyelvi regiszterek (társalgási, hivatalos szövegek stb.) különböző stílusértékű nyelvi elemei között.

A tankönyv következő része a **Stílusrétegek** címet kapta. A közismert stílusrétegek, azaz **stílustípusok** elemzésekor a szerző a korábbi anyanyelvtankönyvekben szokásos módon tesz különbséget a szóbeli és írásbeli stílustípushoz tartozó szövegek között. Felhívja a tanulók figyelmét a **nyelvi panelek, közhelyek, töltelékelemek** és az ún. **szójárások** szóbeli közlésekben betöltött funkciójára is. Ez azért is fontos, mert egyben rámutat a szóbeli és írásbeli nyelvhasználat közötti különbségekre. A társalgási stílus műfajai között megemlíti a tankönyv a magánlevelet és a naplót, de nem szól ezek internetes megfelelőiről, pedig a tanulók szövegalkotásának szerves része az e-mail, blog, valamint a fórumok, csevegőcsatornák szövegeivel való foglalkozás mind a szövegprodukción, mind pedig a szöveg reprodukció szintjén. Nagyon fontos és időszerű lett volna a tankönyvben az ún. írott beszélt nyelvi stílustípusok jellemzőinek bemutatása.

A tankönyv részletesen tárgyalja a **szónoki és hivatalos stílus** műfajait. A fejezet szerzője azokat a műfajokat részesíti előnyben, amelyek mintát adnak a hivatalos élet különböző szinterein való eligazodáshoz: kérvény, fellebbezés stb. Korszerű ismereteket nyújt a tanulók számára a gyakorlatban alkalmazható életrajztípusok bemutatásával, amelyek között az **Euro-pass CV** (életrajz) és a **motivációs levél** külön figyelmet érdemel. Az itt közölt ismeretek hasznos gyakorlati információt nyújtanak a tanulóknak, hiszen életük során többször kell ilyen típusú szövegeket írniuk ahhoz, hogy elfogadják állásra jelentkezésüket, behívják őket állásinterjúra stb. A sikeres kommunikációra ugyanis előre fel kell készülni. Ehhez nyújt segítséget a feladatsor is. Hiányolom azonban a felsorolt **műfajok stílusjellemezőinek** bemutatását.

A stilisztikai fejezet utolsó részében kapott helyet a **szépirodalmi stílus** jellemzőinek ismertetése. Korszerű ismereteket tartalmaz a fejezet, és a korábbi tankönyvtől eltérően megjelenik benne az **egyéni stílusra**, valamint az azonos szerző egyazon művének **szövegvariánsaira** való utalás is, amely arra hívja fel a tanulók figyelmét, hogy az alkotó a stílus elemek módosításával különböző **stílushatást** érhet el.

Természetesen ebben a tankönyvben is központi szerepe van a szépirodalmi stílus nyelvi kifejezőeszközei bemutatásának, funkciójuk ismertetésének. Ez közvetlenül teremti meg a nyelvi és irodalmi ismeretek integrációját. A **költői képek** bemutatásakor a szerző felhívja a figyelmet arra is, hogy a magyar nyelvben nemcsak költői képek vannak, hanem a **köznyelv** is sok képes kifejezést, metaforát és metonímiát tartalmaz. Visszautal a 3. osztály szemantikai ismeretanyagára, amelynek tárgyalásakor a tanulók megismerkedtek a jelentésátvitel fogalmával, a polisém szó jelentéstartományának **metaforikus és metonimikus jelentésváltozás** révén létrejött, egymással összefüggő jelentéseivel. A költői kép azonban egyedi asszociációkon alapul, ezért „rejtvény”, amely jelentésének a megfejtéséhez előismeretek szükségesek.

2. A STILISZTIKAI ALAPFOGALMAK A TANKÖNYVBEN

Minden stilisztikai alapfogalom vizsgálata meghaladná e tanulmány kereteit, ezért itt csak azokat emelem ki és vizsgálom meg részletesen, amelyek a korábbi tankönyvekben vagy kevesebb szerepet kaptak, vagy nem szerepeltek a stilisztikai tananyagban. Elsőként a szóképeket vizsgálom meg.

A szóképek tipológiájának ismertetésekor a tankönyvi fejezet szerzője a hagyományos stilisztikákra építve a hasonlósági és érintkezési társítást veszi alapul.

Sajnálatos módon azonban a **metafora** meghatározásában Uzonyi Kiss Judit átveszi a korábbi tankönyvek szakszerűtlen magyarázatát, ami félrevezeti a tanulót, és megnehezíti számára a metafora felismerését a szövegben:

„A metafora a leggyakrabban használt költői kép. Alapja két dolog között meglévő külső vagy belső, ritkábban funkcióbeli hasonlóság. A **metaforákat mint összevont hasonlatokat** (az én kiemelésem – L. J.) tartja számon a szakirodalom. Azt is mondhatnánk, hogy a metafora egy ki nem mondott hasonlat, hiszen a két összehasonlított dologból kimaradt az első, amelyhez hasonlítottak valamit vagy valakit. Pl.: *A lenyugvó Nap fénye olyan volt, mint egy arany palást*. Ha ebből kihagyjuk az első részt, amihez hasonlítottunk, akkor metafora lesz belőle. *A lenyugvó Nap fénye*” (88. o.)

Szakszerűtlen és elavult a definíció, hiszen a metaforában nem a hasonlítás, hanem az azonosítás a fontos művelet, pontosabban a metafora két pólusa közötti hasonlóságon alapuló azonosítás.

A stilisztikai alapfogalmakat nemcsak a tankönyv megfelelő stilisztikai fejezeteiben, hanem a tankönyv végén található **Fogalomtár**ban is megvizsgáltam. Az alapfogalmak vizsgálatához alapul vettem Szikszainé Nagy Irma *Magyar stilisztika* (2007) című egyetemi tankönyvét is.

1. **Allegória** = „egy hosszabb gondolatsoron, esetleg az egész művön végigvitt, mozzanatról mozzanatra megvilágított metafora vagy megszemélyesítés” (90. o.). Az allegória fogalmát ki kell egészítenünk az azonosító és az azonosított közötti szemantikai párhuzam meglétével. Fel kell hívni a tanulók figyelmét az allegóriának a szimbolikus képszerkezettel való különbségére is: az allegória szemantikai és képszerkezetében jól felismerhető a párhuzam az azonosító és azonosított pólusok között, míg a szimbólum esetében nincs ilyen párhuzam.
2. A **stílusérték** fogalmával a **Szókészlet stilisztikai vizsgálata** című fejezetben foglalkozik Uzonyi Kiss Judit. A fogalmat összekapcsolja az **expresszivitás**éval: „Főleg az érzelmi-hangulati színezet és a használati kötöttség adja a szó stílusértékét, más néven expresszivitását. A szókészlet tartalmaz érzelmileg közömbös szavakat és olyanokat is, amelyek valamilyen állandósult hangulati többletjelentéssel is rendelkeznek. Ez utóbbi szavak tehát azok, amelyek **stílusértékkel** bírnak” (43. o.). A **Fogalomtár**ban azonban hiányzik mind a stílusérték, mind az expresszivitás értelmezése.
A **stílusérték** az idézett kontextusban a **stílusérték** szinonimája. Viszont a stílusérték jelentéstartományát szűkebben értelmezi a tankönyv, mint ahogy az a korszerű stilisztikai szakirodalomban megszokott. A **konnotáció** fogalmának bevezetésével – **asszociációs többletjelentés** – könnyebben érthetővé válna a stílusérték fogalma a tanuló számára. Ugyanis nemcsak az érzelmi-hangulati érték stílusérték, hanem stilisztikai többletjelentés létrejön bármilyen, a szokásostól eltérő nyelvi-elem-használat következtében: időbeliség, generációs különbségek, új kontextus stb. okozta nyelvhasználatból is.
3. A továbbiakban a tankönyvíró a stílusérték használva beszél a szavak állandósult és **alkalmi** stílusértékéről, tartva magát a stílusérték korábbi, szűkebb értelmezéséhez, bár a kiemelt szövegrészben megtaláljuk az időbeliség kritériumát is. „A **stílusérték** viszonylag **állandó**, bár előfordul, hogy az idők során nemcsak a szó jelentése változhat, hanem hangulati értéke is. Az érzelmileg közömbös szavak bizonyos környezetben érzelmileg telítetté válhatnak, vagyis **alkalmilag** stílusértéket kaphatnak. Ez az árnyalat más-más mondatban más-más lehet, ami megváltoztathatja a szó vagy az egész mondat stílusértékét” (44. o.).
4. A **hasonlat** fogalmának meghatározása a következő: „két különböző, de egymáshoz valamilyen szempontból hasonló fogalom egymás mellé állítása” (Fogalomtár: 108). A fogalom meghatározásában a grammatikai kifejezőeszközöket is fel kellett volna tüntetnie a szerzőnek, *amint* kötőszóval kapcsolást, akkor talán jobban éreznék a tanulók, hogy a metafora nem egyszerűen a mint kötőszó elhagyásával létrejött összevont hasonlat.
5. „A **metafora** a leggyakrabban használt költői kép. Alapja két dolog között meglévő külső vagy belső, ritkábban funkcióbeli hasonlóság. A **metaforákat mint**

összevont hasonlatokat tartja számon a szakirodalom. Azt is mondhatnánk, hogy a metafora egy ki nem mondott hasonlat, hiszen a két összehasonlított dologból kimaradt az első, amelyhez hasonlítottak valamit vagy valakit” (88. o.).

6. **„Metafora** = szókép; alapja két dolog között meglévő külső vagy belső, ritkábban funkcióbeli hasonlóság, esetleg hangulatbeli egyezés” (Fogalomtár: 109).
7. **„Teljes metafora** = szókép, melyben a hasonlított és a hasonlító is jelölve van” (Fogalomtár: 109).
Meg kell jegyeznünk, hogy a hasonlító és hasonlított helyett az azonosító és azonosított elem között jön létre szemantikai kapcsolat. De mind az elméleti részben, mind a fogalomtárban hiányzik a metaforatípusok között a **csonka metafora**.
8. **„Megszemélyesítés** = elvont dolgokat, természeti jelenségeket, élettelen tárgyakat élőként mutat be úgy, hogy az emberre jellemző cselekvésekkel ruházza fel őket” (Fogalomtár: 109).
9. **„Metonímia** = szókép; alapja két dolog közötti térbeli, időbeli, anyagbeli érintkezés” (Fogalomtár: 109).
10. **„Szimbólum** = eredeti jelentése ismertetőjel, bélyeg; a későbbiekben valamilyen elvont fogalomnak, eszmének, érzésnek a jelévé lett” (Fogalomtár: 109).
Az elméleti anyag azonban nem tér ki sem a szimbólumra, sem a szimbólumnak mint stílusképnek az értelmezésére. Ismerethiányt okozhat ennek az anyagnak a hiánya, ha nem pótolja a tanár a tankönyvből kihagyott fontos részeket.
11. **„Szinekdoché** = a metonímia egyik fajtája; a jelentésátvitel vagy a faj- és nemfogalom felcserélésével, vagy a rész egészként való helyettesítése alapján történik meg” (Fogalomtár: 109).
12. **„Szinzesztézia** = együttérzés, összeérzés; a képzettársítás a különböző érzékelési területek összekapcsolásával történik” (Fogalomtár: 109).
13. **„Szókép** = egy fogalom, jelenség nevének átvitele egy másik fogalomra vagy jelenségre a köztük fennálló hasonlóság vagy érintkezés alapján” (Fogalomtár: 109).
További kiegészítésre szoruló fogalmak a Fogalomtárban:
14. **„Stílus** = a nyelvi eszközök használatának jellegzetes módja, az egyes nyelvi szinteken jelentkező többlet” (Fogalomtár: 109).
A meghatározás kiegészítésre szorul: többletjelentés. A definícióból ugyanis nem derül ki, hogy a többlet a jelentésre vonatkozik. Ugyanakkor a definíciónak azt is tartalmaznia kellene, hogy mihez viszonyítjuk a többletet: a nyelvi elemnek a mindennapi nyelvhasználatától eltérő jelentéséhez.
15. **„Stílusárnyalat** = egy szó fogalmi (elsődleges) jelentéséhez társuló pozitív vagy negatív érzelmi-hangulati többlet és az ezzel együtt járó használati kötöttség” (Fogalomtár: 109).
Nem pontos ez a definíció sem: fel kellett volna sorolni néhány ismérvet arra, hogy miből adódik a többletjelentés. Pl. többletjelentés adódhat ironikus, bizalmas, kedveskedő stb. hangvételtől.
16. **„Stílusréteg** = a beszéd és az írás adott területén jellemzően használt nyelvi kifejezőeszközök rendszere” (Fogalomtár: 109).
A stílusréteg fogalmában a közölt információtartalom is benne van, de szakszerűbben, pontosabban kellene megfogalmazni.

A tankönyvi fejezetben a következő, több szempontra kiterjedő definíció szerepel: „Stílusrétegnek az egymástól eltérő kifejezőmódokat nevezzük, amelyek különböző nyelvvaltozatokra épülnek. Eltérő továbbá a stilisztikai felépítésük is. Témában, műfajban, a beszélő szándéka szerint és a kommunikációs helyzetben eltérő a célnak megfelelő kifejezési forma is” (53. o.). A szerző minden hagyományos stílusréteget részletesen és szakszerűen elemez.

3. STILISZTIKAI FOGALMAK A 3 ÉVES SZAKMUNKÁSKÉPZŐ ISKOLÁK SZÁMÁRA KÉSZÜLT **MAGYAR NYELV** C. KÖNYVBEN

A tankönyv stilisztika fejezete a következő anyagrészeket tárgyalja:

- A stílus és a stilisztika fogalma
- A stílusréteg és a stílusárnyalat fogalma
- A stílusrétegek jellemzése
- A társalgási (mindennapi, magánéleti) stílus
- A hivatalos stílus
- A közéleti (nyilvános) stílus
- A tudományos (szakmai) stílus
- A publicisztikai (sajtónyelvi, újságírói) stílus
- A szépirodalmi (művészi, esztétikai) stílus
- A zeneiség stíluseszközei
- A képszerűség stíluseszközei: a szóképek (trópusok)
- Mondatstilisztikai eszközök: az alakzatok (figurák)

A **stílus** fogalmának tankönyvi meghatározása: „A stílus latin eredetű szó. Az ókori Rómában íróvesztőt jelentett, amelynek hegyes végével viasztáblára írtak, tompa végével pedig javították a hibásan rögzített szöveget. Nyelvi stíluson ma azt a kifejezőmódot értjük, ahogyan a nyelvi **és nem nyelvi elemeket** mondanivalónk kifejezése céljából tudatosan kiválasztjuk, összekapcsoljuk, elrendezzük” (96. o.).

„A szöveg megfogalmazásának módja, tehát *ahogyan* beszélünk, valamint a nem nyelvi elem (hangsúly, hanglejtés, gesztusok, mimika, testtartás stb.) viszont már **stíluseszközzé, stíluselémmé** válhat: **stílusértéke** lehet, ennek köszönhetően pedig a szövegnek **stílus-hatása** lesz.” (96. o.)

A szerző szakszerűen, röviden, de érthető és tanulható módon építi be a stílusértelmezésbe a stílusérték fogalmának magyarázatát, valamint kiemeli a stílusnak a szöveggel való szoros kapcsolatát. Külön erőssége a tankönyvnek a **stílusárnyalat** megfogalmazása, az osztályozása.

A főbb **stílusárnyalatokat** táblázatba foglalva szemléletes képet ad a tanulóknak:

A felhasznált nyelvi változat szerint:	<ul style="list-style-type: none"> • irodalmi nyelvi • köznyelvi • népies • szaknyelvi • zsargon (argó)
A nyelvi igényesség foka szerint a stílusárnyalat lehet:	<ul style="list-style-type: none"> • egyszerű • választékos • finomkodó • emelkedett • ünnepélyes • fennkölt • közönséges • durva • bizalmas • szóvirágos • trágár
A hatáskeltő elemek aránya és milyensége szerint:	<p>Értelmi hatáskeltő elemek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • világos • logikus • homályos • nehézkes • száraz <p>Érzelmi hatáskeltő elemek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • patetikus • kedveskedő • tréfás, humoros • gúnyos, ironikus • szemléletes • régies, elavult • modoros • élénk

1. táblázat: A főbb stílusárnyalatok

A **metafora** meghatározása a tankönyvben – a gimnáziumi tankönyvvel ellentétben – szakszerű: „névátvitel; két fogalmat kapcsol össze a köztük lévő külső, belső vagy hangulati hasonlóság alapján” (114. o.).

Pontosabbá tehetjük, ha kiegészítjük a következő résszel: *névátvitelen alapuló szókép (trópus)*. Mivel a metafora típusait, illetve a metaforából származó szóképet is bemutatja a szerző, célszerű már a metafora definíciójának megadásakor megnevezni a fölöttes fogalmat is.

„**Metonímia** – névcseré, amely a két fogalom közti térbeli, időbeli, anyagbeli érintkezésen vagy ok-okozati kapcsolaton alapul” (115. o.).

Ebben a definícióban is hiányzik a szóképre utalás. Kiegészítve a fogalmat: névcserén alapuló, illetve hasonlósági és érintkezési társításon alapuló szókép.

A **szóképekhez csatlakozó stiláris eszközökként** említi az elemzett tankönyv a hasonlatot, a körülírást, az eufemizmust (szépítő körülírás) is. Ez alapján véve helytálló megállapítás, de a megállapításból nem derül ki egyértelműen, hogy a hasonlat szókép-e vagy pedig a szóképekhez hasonló képszerű stiláris eszköz.

Elemzésem a teljesség igénye nélkül készült, ezért, valamint terjedelmi okokból sem tértem ki minden, a tankönyvben tárgyalt stilisztikai anyagrész és definíció részletes vizsgálatára.

ÖSSZEZÉS

Az elemzett IV. osztályos középiskolai *Magyar nyelv* című tankönyv stilisztikai anyagának minden fejezete kapcsolatot teremt a korábbi években tanult grammatikai, szemantikai, szövegtani és más elméleti ismeretekkel, így nemcsak a különböző anyanyelvi irodalmi és nyelvtani ismeretek integrációját szolgálja jól, hanem egyúttal az érettségire való felkészülést is segíti. Az irodalom és nyelvtan integrációjának különösen a tankönyvi gyakorlatokban és a gyakorlóórákon van nagy szerepük (vö. A. Jászó 2000a, 2000b). Az egész tankönyvet átszövi a funkcionalitás elve. A szerzők a szöveg minden szintjének nyelvi elemeit vizsgálják a hozzájuk tartozó legfontosabb elméleti anyag leírásával – ami egyúttal a korábbi évek tananyagának ismétlése, majd részletesen elemzik ezek stilisztikai funkcióját, stílusértékét. A stilisztikai fogalmak meghatározása szakmailag többnyire helytálló. Hiányosak azonban a szóképek meghatározására irányuló tankönyvi szövegrészek (l. metafora), valamint a hasonlat elkülönítése a szóképektől.

A 1–3. éves szakmunkásképzős hallgatók számára készült *Magyar nyelv* című tankönyv rendeltetésének megfelelően sűrítettebben és rövidebben tartalmazza a stilisztikai anyagot, de a nyelvtani tananyag egészéhez viszonyítva kiemelt szerep jut a stilisztikai ismereteknek. E tankönyv szerzői is megteremtik az integrációt az előző években tárgyalt anyagrészekkel (jelentés- és szövegtan). A tankönyv fogalomtárat nem tartalmaz. A stilisztikai fogalmak szakszerűen és kellő mennyiségben vannak kifejtve.

A metafora meghatározásakor e tankönyvben is hiányként jelentkezik az azonosítás, de korszerű definíciót ad a metaforára, nem nevezi összevont hasonlatnak. A szerző egyértelműen elkülöníti a hasonlatot is a metaforától.

Mindkét tankönyv megfelel a multimedialitás követelményeinek, a tárgyalt anyagrészekhez szöveges és képi elemek kapcsolódnak, amelyek jól szemléltetik azokat.

IRODALOM

A. JÁSZÓ ANNA 2000a. Az integráció a magyartanításban. *Magyar Nyelvőr* 124. évf. 4. sz. 456–64. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1244/124407.htm> (letöltve: 2014. 10. 10.)

ADAMIKNÉ JÁSZÓ ANNA 2000b. Minden mindennel összefügg – Az integrációról avagy az integrált tanításról. *Módszertani Lapok. Magyar 2.* 121–127.

KATONA EDIT 2012. Grammatikai-stilisztikai ismeretek tanítása és a kompetenciák összefonódása. *Hungarológiai Közlemények 2012/4. Bölcsészettudományi Kar. Újvidék.* 18–26. <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0350-2430/2012/0350-24301204018K.pdf>. (letöltve: 2014. 10. 10.)

LŐRINCZ JULIANNA 2014. Stilisztikai ismeretek az új szlovákiai középiskolai magyar nyelvű tankönyvekben. In: Lőrincz J. – Simon Sz. – Török T. (szerk.): *Az anyanyelvoktatás dokumentumainak szakmai, módszertani vizsgálata. A Selye János Egyetem TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén működő Variológiai Kutatócsoport 2013–2014-es nemzetközi szimpóziumokon elhangzott előadásainak gyűjteményes kötete.* Selye János Egyetem. Komárom. 85–94.

SZABÓ ZOLTÁN 2006. A stíluskompetencia szövegstilisztikai megközelítésben. In: Geccsó Tamás (szerk.): *Nyelvi kompetencia – kommunikatív kompetencia.* Tinta Könyvkiadó. Budapest. 326–329.

Tudásbázis. Sulinet: <http://tudasbазis.sulinet.hu/hu/magyar-nyelv-es-irodalom/magyar-nyelv/magyar-nyelv/a-stilusretegek/a-szepirodalmi-stilus> (letöltve: 2014. 11. 10.)

SZIKSZAINÉ NAGY IRMA 2007. *Magyar stilisztika.* Osiris Kiadó. Budapest.

Állami oktatási program 2011. Magyar nyelv és irodalom (műveltségterület: Nyelv és kommunikáció) Melléklet ISCED 3A. Értékelt és jóváhagyta a Magyar Nyelv és Irodalom Központi Tantárgybizottság. Országos Pedagógiai Intézet. Bratislava.

A VIZSGÁLT TANKÖNYVEK

CSICSAY KÁROLY – UZONYI KISS JUDIT 2012. *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák IV. osztálya számára.* Terra Kiadó. Bratislava.

CSICSAY KÁROLY – KULCSÁR MÓNICA 2013. *Magyar nyelv. Tankönyv a középfokú szakmunkásképző iskolák 1–3. osztálya számára.* Terra vydavateľstvo. Bratislava.

KOVÁCS LÁSZLÓ 1997. *Magyar nyelv a középiskolák számára.* Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.

ABSTRACT

THE STYLISTICS TERMS IN THE HUNGARIAN TEXTBOOKS USED
BY THE HUNGARIAN MINORITY LIVING IN SLOVAKIA

This paper deals with the stylistics curriculum in the latest Hungarian textbooks used by Hungarian minorities in Secondary Grammar Schools and Secondary Technical Schools in Slovakia. The author traces the correctness of terminology and definitions in the field of stylistics.

In conclusion the examined textbooks suit the requirements but the textbooks used in Secondary Technical Schools have less terminology of stylistics although they are more up-to-date than the textbooks used in Secondary Grammar Schools.

10

A szövegérthetőségről szlovákiai magyar nyelvű történelemkönyvek kapcsán

EÖRY VILMA

BEVEZETÉS

Mindenképpen kívülálló, sőt, kibic az, aki magyarországiént határon túli magyar ügyekben véleményt mond. Azt már tapasztaltam, hogy a valóság sokkal bonyolultabb, sokkal összetettebb, mint amit mi innen látunk. De olyan külső szemlélőként, aki a részleteket nyilvánvalóan nem látja, de tudományos apparátussal közelíti meg ennek a valóságnak egyetlen szeletét, talán mégis tudok valami hasznosat mondani.

A történelemtankönyvek kiválasztása először véletlen volt, mai mondandóm szempontjából azonban az egyetlen lehetséges választás. Nem arról van ugyanis szó, amiről általában beszélhetünk a szlovákból fordítással kapcsolatban, s amiről Misad Katalin kolléganőm beszélt is, a szoros értelemben vett nyelvi jellegzetességekről, amelyek megnehezítik a tankönyvszöveg megértését, ill. megtanulását. Az érthetőségnek egy olyan, a legtágabb értelemben vett **szövegtani elemzéséről** van itt szó, amely a szöveg és kontextusának elsősorban **pragmatikai kapcsolatát** vizsgálja, így tesz megállapítást a szöveg **koherenciájának** meglétéről vagy hiányáról, ill. mértékéről. Ez a vizsgálati szempont valójában ugyanazt a problémát érinti, amit az a sokszor elhangzott megállapítás, hogy nehéz/nem lehet, különösen történelmet, egy a beszélő számára idegen (vagy második), egyben államnyelvből az anyanyelvre fordított tankönyvből tanulni.

1. A SZLOVÁKIAI MAGYAR NYELVŰ TANKÖNYVEKRŐL, TÖRTÉNELEMKÖNYVEKRŐL – ÁLTALÁBAN

Az, hogy az állam hivatalos történelemkönyveit fordíttatják magyarra egyrészt tény – ezért magyar nyelvű és nem magyar tankönyvek –, másrészt a szlovák hivatalosság oldaláról érthető. A helyzetet ismerve nem várható el, hogy a magyar kisebbség számára magyar szempontú történelemoktatást engedélyezzenek. Ez – jobb helyzetben, autonómiajogok

élvezése esetén is – inkább csak úgy lenne elképzelhető, hogy a kisebbség tanulja ugyan a többség történelmét, de a sajátját is.

Ismerjük a tankönyvvitákat, újabban, 2008-tól különösen a névhasználat, elsősorban a helynévhasználat körül. Pontosán nem tudtam követni a törvények beterjesztésének, módosításának, elfogadásának útját, de az általam vizsgált, 2011-es történelemkönyvben a magyar helynevek előbb magyarul, aztán zárójelben szlovákul kapnak helyet, igaz, a térképeken kizárólag a szlovák nevek szerepelnek. A történelemkönyvek fokozottan állnak a viták, bírálatok középpontjában, hiszen ha van sarkalatos kérdés két kultúra közti különbségben, az elsősorban a történelemszemlélet. Így van ez az általam vizsgált, Simon Szabolcstól kapott történelemkönyvben is: *Történelem a gimnázium és a középiskolák 1. osztálya számára*. A könyv 2011-ben jelent meg, a szerzők M. Bada, A. Bocková, B. Krasnovský, J. Lukačka, M. Tonková, a fordító Veres László. A benne megnyilvánuló történelemszemléletet a következőképpen bírálták szlovákiai magyar történészek: „A [...] könyv a magyar történelmet egyértelműen szláv, illetve szlovák szemszögből közelíti meg, így a magyar diákok szinte semmit nem tudnak meg belőle őseik történelméről” (VAJDA–DEÁK–ELEK 2013).

2. A TÖRTÉNELEMKÖNYV MAGYAR SZÖVEGÉNEK KONTEXTUSA, ELBESZÉLŐI PERSPEKTÍVÁJA A SZÖVEGKOHERENCIA, TEHÁT A PRAGMATIKAI ÉRTHETŐSÉG JEGYÉBEN

A kérdés az, a tankönyv szövegének tanúsága szerint milyen ez a szemlélet, tehát milyen a szöveg narratív perspektívája. Illetve hogy ezt a szöveget a tanuló akár szlovák eredetiben, akár magyar fordításban (ha jó a fordítás) mennyire értheti meg, és miért?

A teljes megértéshez/érthetőséghez az szükséges, hogy tágabb összefüggésbe helyezve legyen értelmezhető a szöveg. „Ma már általánosan elfogadható az a nézet, hogy egy verbális képződmény koherenciája (szövegsége) nem nyelvi szövetének összefüggőségétől – konnexitásától és/vagy kohéziójától – függ, hanem attól, hogy a nyelvi szöveget által feltehetően utalt tényállásokat szerves egységű tényállás-konfigurációnak (tényállás-együttesnek), más kifejezéssel élve konstingens képződménynek tudjuk-e elfogadni” (PETŐFI S. JÁNOS 2009. 69).

2. 1. A tankönyv egészének szövege

Az általános, történelem-módszertani bevezető (I–II. fejezet) elárul valamit a könyv perspektívájáról. Mivel általános dolgokról van benne szó, általában általánosan érvényes ki-
téléteket tartalmaz, pl.:

Ha visszatekintünk a múltba (!) és elmélkedünk róla, akkor a történelemmel foglalkozunk. Minden társadalom fontos részét képezi (a) múltjának és tanújeleinek a vizsgálata.

Nem szabadna hagynunk, hogy „kifakuljanak” még (a) jelenlegi világunk problémái mellett sem. Fontos, hogy megtanuljunk bánni velük. (8)

A megfogalmazásmódjában többször következetlen szöveg általános történettudományi módszereket, alapfogalmakat sorol fel, többek között azt is, mi a kulturális örökség:

sok generáció közös alkotása, azok a fontos dolgok, amelyek a társadalmi élet formáját meghatározzák. Ezek a nemzeti kultúra kiemelkedő jelentőségű és egyetemes értékeket képviselő egyedi alkotásai. (10)

A kulturális örökség őrzésére rendelt múzeumokról a következőt írja: *A történelmi Magyarországon (Uhorsko) a műemlékek iránt a 19. század második felétől a Magyar Tudományos Akadémia kezd érdeklődni. (10)*

Itt nem a mondat tartalma érdekel bennünket, hanem az, hogy a könyvben most fordul elő először a történelmi Magyarország (Uhorsko) szó, ill. fogalom. Valószínű, hogy mind a szlovák, mind a magyar anyanyelvű tanulók alapiskolából magukkal hozták azt a tudást, hogy Szlovákia eddigi történelme nagy részét a történelmi Magyarország keretein, ill. határain belül élte le. A perspektíva tehát nem csupán szlovák (ez érthető lenne), hanem tisztázatlan, az a szlovákok számára éppúgy, mint a magyarok számára. Itt ugyanis, más helyektől eltérően, a történelmi Magyarország említésének még nem is negatív a konnotációja, hanem közömbös, így egyszerre lesz a perspektíva origója a szlovák szemlélet és a történelmi tény, amely Magyarország említését szükségessé teszi. Ebből a szemszögből még az államalkotó nemzethez tartozó tanuló értelmezési horizontja is zavaros, tisztázatlan lesz. Nem véletlen, hogy tankönyvelemzők még szlovákok számára sem nagyon ajánlják a vizsgált tankönyvet (vö. Vajda–Deák–Elek 2013).

2.2. Egy kiválasztott szövegrészlet

Válasszunk ki egy olyan részt a könyvből, amely a magyar történelemnek minden magyar által ismert, nagy jelentőségű eseményével foglalkozik. Ez a Rákóczi-féle szabadságharc. A könyvben ez az esemény nem kap külön címmel jelzett fejezetet, *A történelmi Magyarország a rendi felkelések örvényében* című fejezetben belül található. Bethlen Gábor Habsburg-ellenes felkelése, a Wesselényi-féle összeesküvés, a Tököly-féle felkelés után következik II. Rákóczi Ferenc felkelése:

A törökök kiűzése után a Habsburgok hadseregeiket átcsoportosították a nyugat-európai hadszíntérre. Ezért Franciaország 1703-ban támogatta I. Rákóczi Ferenc fiának, II. Rákóczi Ferencnek a felkelését. Bár katolikus volt, a kálvinista nemesség támogatta őt, amely ellenezte, hogy Erdélyt 1691-ben a Habsburg Birodalomhoz csatolták. A felkeléshez kezdetben tömegesen csatlakoztak a jobbágyok, akiknek a fejedelem megígérte, hogy felszabadítja őket a jobbágyi kötelezettségek alól, majd fokozatosan csatlakozott a nemesség és a városok is. A nagy területi nyereségek után a felkelés területein megjelentek a problémák és a gondok. Azokban a megyékben, amelyek a felkelők számára az utánpótlásról gondoskodtak, egyre romlott a helyzet. Minőségi fizetőeszköz helyett Rákóczi rézpénzt – libertást vezetett be.

Az ónodi országgyűlésen 1707-ben lekaszabolták Turóc megye (Turčianska stolica) küldötteit, akik csökkenteni akarták a felkelők hadseregének támogatását. A felkelők kimondták a Habsburg-ház trónfosztását. A kuruc sereg magva 1708-ban csatát veszített Trencsénél. A még harcoló nemesség 1711-ben a nagymajtényi síkon letette a fegyvert. A felkelés amnesztiával végződött, azonban annak vezetői, II. Rákóczi Ferencsel az élen, száműzetésben maradtak. A rossz gazdasági helyzetnek, amelybe akkor a mai Szlovákia területe került, az volt az áldatlan következménye, hogy virágkorát élte a betyárság (pl. Juraj Jánošík betyár csapata).

A szövegrészlet belső kifejtetlensége, kohéziós és sokszor konnexitásbeli hiányai még a szlovák szemléletűek számára is megnehezítik a megértést, tehát maga a szöveg nem jó, nem eléggé explicit, s ha a fordítás hű, akkor a szlovák eredeti sem az. Itt a perspektíva azonban egyértelműbbnek mondható: szlovák nézőpontból először semleges, hiszen a franciákról, a Habsburgokról, a magyar nemességről, Erdélyről van szó, aztán negatívvá válik, amikor a gazdasági helyzet romlásáról (a szlovákokéról), értéktelen pénz kibocsátásáról, a Turóc megyei küldöttek lekaszabolásáról, az elszegényedés következtében a betyárok megjelenéséről van szó. Ezek negatív, csak súlyos következményekkel járó eseményeknek látszanak. A magyar szemléletűek számára nagyon kevés, amit erről az eseményről a tankönyv elmond. Nem-

csak fontos tendenciák, személyek, események maradnak ki, a szenttelen és negatív hangnem lefokozza az eseményt a magyar történelemszemlélethez képest, teljesen természetes, hogy jelentőségéről így semmit sem olvashatunk. Esze Tamás talpasai, a kuruc népdalok, a vereség után bujdosó kurucok, Rodostó helyett Jánošik betyárról olvashatunk dőlt betűs részben. Amit azonban nem közvetít a magyar anyanyelvűeknek, kultúrájúaknak, történelmünk egyik hősiességének nemcsak eseményhű, hanem öntudatépítő interpretációját, abból közvetít valamit a szlovák anyanyelvűeknek: a jelentéktelennek és érdektelennek beállított dolgok mellett fontosként azt emeli ki, ahogy mindez a szlovákokat érinthette, bár nekik sem nyújt megérelt, összefüggő múltszemléletet.

3. A SZÖVEG VÁRHATÓ HATÁSA A MAGYAR ANYANYELVŰ TANULÓKRA

Érthető, hogy Szlovákiában a magyar diákok nem (csak) magyar történelmet tanulnak. De milyen az a szemlélet, amellyel pl. ebben a tankönyvben találkozunk? Alapvetően szlovák, és direkt politikai elveket nem tartalmaz, ideológiailag tehát még korrektnek is tekinthető (vö. Simon 2014).

Az alapszemlélet mégis bizonytalan: nincs kijelölve az az origó, ahonnan a szerzők a történelmi eseményeket nézik: a szlovák nemzettudat és a megkerülhetetlen történelmi események között nincs, nem jön létre kapcsolat. Az eseményeket magukat, ha a történelmi Magyarországnak nem a mai Szlovákia területére estek, eltávolítják, érdektelenként írják le, ha a mai Szlovákia területén játszódtak, szinte kizárólag negatívan értékelik (ahogy a Rákóczi-szabadságharc példáján is láthattuk). De hogyan hathat ez a bizonytalan, ill. negatív szemlélet a szlovákiai magyar diákokra? Érthető-e, azonosulhat-e vele, befolyásolhatja-e világméretű és történelmi-kulturális identitását, végső soron egész önazonosságát?

A szlovákiai magyar diákoknak, aki magyar identitású szűkebb és szlovák identitású tágabb közösségben él, és ebből a tankönyvből tanulja a történelmet, a következő módokon alakulhat identitástudata:

	perspektíva	érthetőség	azonosulás	identitástudat
Tankönyv	szlovák, kiforrotlan	nem koherens → nehezen érthető	nem hiteles → inkább nem	zavaros, szlovák
Otthon	magyar, nem hivatalos	érthető ↔ hiányos	esetleges, inkább igen	bátortalan, magyar
Tankönyv – otthon	egymással ellentétes	ellentmondásos → nehezen érthető	ellentmondó → bizonytalan	kevert ~ bi- zonytalan ~ egymást kioltó

2. táblázat: A diákok történelmi identitástudata

A bal oldali oszlopban azt látjuk, hogy a tanulót kétféle történelmi identitásminta befolyásolja (egy harmadikkal, a többségi társadalom mindennapi hatásával külön még nem is számolunk!): a tankönyvben kapott és az otthon tapasztalt. Az oszlop utolsó sorában e kettő összehatása látható majd. A második oszlop a szemlélet origóját nevezi meg, illetve a szemlélet jellegét, biztonságfokát. Eszerint a tankönyv szlovák perspektívából kiforrotlan történelmi identitást kínál. Az otthon, természetesen bizonyára nem kivétel nélkül, magyar identitást, nyilván a történelmükhöz való családi viszonyulás alapján, de a tanuló tudhatja, hogy ez országában nem elfogadott, nem hivatalos. És ami ebből kijöhet: egymással majdnem szöges

ellentétben álló szemlélet. A harmadik oszlop az egyes identitásképek érthetőségét, befogadhatóságát igyekszik megfogalmazni. A tankönyvi kép, ahogy említettük, nem következetes, nem koherens, ezért gyakorlatilag érthetetlen, esetleg nehezen érthető. Az otthonról hozott identitásképp nyilván érthetőbb, állandó jellegéből adódóan akkor is koherens lehet, ha tény-szerűen szükségszerűen hiányos. A kétféle kép egymásra vetítése ellentmondást eredményez, ezért nehezen érthető (ez legfőljebb olyan családokban küszöbölhető ki, amelyekben van elég tudás/kapacitás az ellentmondások megvilágítására). A negyedik oszlop aszerint jellemzi az egyes identitásképeket, hogy mennyire lehet velük azonosulni. A tankönyvi képpel nehezen, mivel az eddig elmondottak miatt nem hat hitelesnek. Az otthonival könnyebben azonosulhatnak, bármennyire esetleges, hiszen érzelmileg van megerősítve. A kettő eredője azonban ismét bizonytalan azonosulási fokot hozhat létre, elsősorban az összetevők ellentmondásossága miatt. Az utolsó oszlop összegzi az identitástudat felsorolt összetevőinek eredményét. Ahogy sejthető is, a tankönyv zavaros szlovák és az otthon bátortalan magyar identitásképből csak vagy kevert, vagy bizonytalan, vagy szinte semmilyen identitástudat nem születhet, hiszen lehetséges, hogy egymást kioltják.

4. BEFEJEZÉS

Hogy sok értelme lehet ennek az elemzésnek, nagyon kétséges. De talán gondolatokat ébreszthet: lehetne-e valamit tenni: és egy **magyar szempontú történelemkönyv** (akár kisebb terjedelmű), amely a magyar történelem látásmódja és a szlovákiai magyar történelemkönyvekben szereplő magyartörténelem-kép között megértően mutatná meg a különbségeket, hogy lehetővé váljon a perspektívák különbségének felismerése és megértése (bár a magyar pedagógusok ezt nyilván megteszik). Így világosabbá, deklaráltabbá válhatna a különbség, s az identitás választása könnyebbé és legálisabbá. Vagy éppen ezt nem ajánlatos (különösen nem nyomtatva) elősegíteni?

IRODALOM

PETŐFI S. JÁNOS 2009. *Egy poliglott szövegnyelvészeti-szövegtani kutatóprogram II. (Adalékok a verbális szövegek szövegösszefüggőség-hordozóinak vizsgálatához)*. *Officina Textologica* 15. 69–77. Debreceni Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék. Debrecen.

http://mnytud.arts.unideb.hu/ot/15/ot15_5fej.pdf (letöltve: 2014. 09. 15.)

SIMON SZABOLCS 2014. *Szempontok, irányzatok a tankönyvek és egyéb iskolai dokumentumok elemzésével kapcsolatos szlovákiai magyar szakirodalomban*. In: Lőrincz J. – Simon Sz. – Török T. (szerk.): *Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről*. Terra Vydavateľstvo. Bratislava. 27–38.

VAJDA BARNABÁS – DEÁK IRÉN – ELEK JÓZSEF 2011. *Miért elfogadhatatlanok számunkra a szlovákból fordított történelemkönyvek? Történelemtanítás. Online történelemdidaktikai folyóirat*.

<http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2013/07/vajda-barnabas-%E2%80%93-deak-iren-%E2%80%93-elek-jozsef-miert-elfogadhatatlanok-számunkra-a-szlovákból-fordított-tortenelemtankönyvek-04-02-11/> (letöltve: 2014. 08. 15.)

FORRÁS

BADA, M. – BOCKOVÁ, A. – KRASNOVSKÝ, B. – LUKAČKA, J. – TONKOVÁ, M. 2011. Történelem a gimnázium és a középiskolák 1. osztálya számára. Ford.: Veres László. *Slovenské pedagogické nakladateľstvo. Bratislava.*

ABSTRACT

ON THE INTERPRETABILITY OF TEXTS IN HUNGARIAN HISTORY COURSEBOOKS IN SLOVAKIA

Hungarian minority students in Slovakia are often provided course books translated from Slovak, and this is without any exception in the case of history course books. The paper will examine a history course book of this kind. The numerous translation mistakes are of ignorable importance as compared to the problems brought to the surface in the pragmatic analysis of the course book.

The central problem is that it is written from the Slovak point of view, which, itself is inconsistent, giving rise to unreliable, untrustworthy, hostile, incoherent texts. The analysis investigates what concept of identity may develop among minority students who use this course book and live within a majority society but inherit the Hungarian identity from their family environment.

Fogalmak, korpusz és kánon a kísérleti tankönyvekben

KUSPER JUDIT

Egyszerre van könnyű és nehéz dolga az értekező-elemzőnek, amikor olyan tankönyvekről szeretne írni, melyek már nevükben is jelzik kísérleti jellegüket: könnyű azért, mert a (viszonylagos) úttörő szerepében tetszeleghet, hiszen még tiszta, összefirkálatlan lapokról mondhatja el a véleményét, másfelől nehéz is, mivel egy még – remélhetőleg – fejlődő, képlékeny korpusz egy adott, jelen esetben első stádiumát vizsgálja, annak minden gyermekbetegségével együtt. Irodalmat oktató tanárként érdeklődésem természetesen az új tankönyvcsalád irodalomkönyvei felé kalauzolt, s kitüntetett figyelmem őszi konferenciánk során az OFI által kiadott, ötödik és hatodik osztályosok számára készített tankönyvekre irányult (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A ÉS 2014B).

Egy új tankönyv esetében az olvasó elsősorban arra kíváncsi, mi változott a korábbi könyvekhez képest, mely területen kínál újat, mást, esetleg az eddigiektől eltérő vagy speciális közönséget céloz-e meg. E tanulmány nem vállalkozik arra, hogy az összes forgalomban lévő irodalomkönyvet összevesse a két választott kísérleti tankönyvvel, arra viszont érdemes reflektálni, hogyan definiálják önmagukat az elemzendő művek, milyen ideális (odaképzelt) befogadót állíthatunk a könyvek mellé, s milyen kanonikus tevékenységeket végez eközben. Fontos megemlíteni, hogy az elemzett tankönyveknek nincs szerzője, „csak” tananyagfejlesztői és szerkesztői vannak: mindkét esetben Csontos Attila és Legeza Márton a tananyagfejlesztő, Valaczka András a vezetőszerkesztő és Varga Anna az alkotószerkesztő.

Mindenekelőtt különbséget kell tennünk a materiális kánon és az értelmezéskánon alá tartozó megközelítések között: elemzésemben először a felvetett kérdéseket a materiális kánon irányából közelítem meg (ez természetesen elsősorban a feldolgozott korpuszt érinti), majd az értelmezéskánon irányából megvizsgálom a két tankönyv fogalmi apparátusát (természetesen elsősorban a szakkifejezéseket, irodalomelméleti, poétikai fogalmakat), majd rátérek az elemzendő művek előtt vagy után feltett kérdések, kiadott feladatok értelemképző szerepének tárgyalására.

1. A KORPUSZ

Egy új könyvet lapozgatva az olvasó óhatatlanul (és gyanútlanul) magával a korpusszal, a válogatott és elrendezett művek sorával találkozik először. Az *Irodalom tankönyv 5.* esetében egy jól elkülöníthető műfaji-tematikus tartalmi elrendezést találunk: hét nagyobb fejezetre osztották a könyvet az alábbi címek alatt: Mesék, Petőfi Sándor: *János vitéz*, Család, Szülőföld, Versek, Molnár Ferenc: *A Pál utcai fiúk*, Regényrészletek. Ahogyan az mind a fejezetcímekből,

mind az elemzett művekből kiderül, az ötödik osztályos tankönyv nem ragaszkodik a kronologikus rendezés elvéhez (ahogyan ez eddig sem volt szokás ennél az évfolyamnál), elsősorban kérdés- és problémakörök tárgyalásával próbálja bevezetni a diákokat az irodalom értelmezésébe, folytatva ezzel az alsó tagozat általánosnak vehető gyakorlatát. A fejezetcímek persze arról is tanúskodnak, hogy a tankönyv nem kíván egy szempont alapján végighaladni egy általuk kiválasztott korpuszon, azaz nem pusztán műfaji jegyek vagy tematikus azonosságok alapján tárgyalja a műveket, hanem különböző szempontokat és módszereket kíván érvényesíteni. A korpusz esetében azonban mégis az a legszembetűnőbb (válogatási) elv, hogy az eddig megszokott (szinte mozdíthatatlanná vált) klasszikusok mellett kortárs szerzők művei is teret kapnak a tankönyvekben. Regényrészletet olvashatunk Darvasi Lászlótól, Csukás Istvántól, Békés Páltól, verseket Kiss Ottótól, Szabó T. Annától, Varró Dánieltől, Lackfi Jánostól, a Ráadásban pedig csatlakozik Lázár Ervin és Nemes Nagy Ágnes írása is az újabb irodalom képviselőihez. Bár még így is viszonylag kevés kortárs mű kerülhetett az „örökkévalóságra kiválasztottak” közé (különösen a klasszikusok arányához képest), mindenképp dicsérendő és üdvözlendő, hogy végre egy hozzájuk stílusán-retorikailag közelebb álló nyelvvaltozatban is találkozhatnak a diákok az irodalommal. A kiválasztott művek a kortárs irodalom élvonalába tartoznak, a lírai alkotások kifejezetten frissek és népszerűek, s különösen figyelemre méltó, hogy egyes irodalomelméleti fogalmakat e műveken belül igyekeznek bevezetni a tankönyv (az persze már más lapra tartozik, hogy milyen színvonalon, de erről is szólunk hamarosan). Mindezt azért is tartottam fontosnak megjegyezni, mert az utóbbi időben hatalmas internetes (hecc)kampány indult az e tankönyvekben is található művek (s persze ezeken keresztül a könyvek) lejáratására: mind közösségi portálokon, mind híroldalokon ezrek posztolták és kommentelték például Varró Dániel *Hat jó játék kisbabáknak* című versét nem éppen dicsérve és örvendezve amiatt, hogy végre játékos, humoros verset olvashatnak a gyerekek. A hozzászólók jelentős része azon volt felháborodva, hogy maga Varró Dániel öngyilkosságra szólítja fel a gyerekeket, vagy legalábbis ötletet ad nekik ehhez a laptopkábel és a konnektor nem rendeltetésszerű használatából kiindulva. E jelenségből inkább azt a tanulságot vonhatjuk le, hogy a befogadók egy (jelentős) része ritkán találkozik kortárs irodalommal, nem tud mit kezdeni a művekben felbukkanó humorral, s versként/irodalomként kizárólag a klasszikust fogadja el.

S igen, természetesen visszafordulunk a klasszikusokhoz is, mert bár (végre!) találkozunk kortársakkal, azért a tankönyv nagyobb hányadát a klasszikusok, azokon belül is a már jól ismert és évtizedek óta tanított művek foglalják el: a tankönyv szövegeinek kb. 260 oldalnyi terjedelméből kb. 210 oldal jut a klasszikusoknak, ebből a *János vitéz* egymaga 92 oldalt foglal el, igaz, magával a szépirodalmi művel együtt, hiszen e tankönyv szöveggyűjteményként is funkcionál. S újra és újra fontos megjegyezni: nem az a baj, hogy a diák klasszikus művekkel találkozik, sokkal inkább akkor van probléma, ha kizárólag olyan klasszikusokkal találkozik, melyek nyelvezetét nem érti, vagy éppen az ott felbukkanó probléma nem szólítja meg az ifjú olvasót. Ugyanakkor azon is érdemes elgondolkodni, hogy feltétlenül szükséges-e a szinte megközelíthetetlené vált kötelező olvasmányokhoz ragaszkodni akkor, amikor immár több évtizedes tapasztalat mutatja, hogy a gyerekek többségének (az adott évfolyamon) nem jelent esztétikai élményt ezek befogadása – ami pedig az irodalom egyik legfontosabb célja lenne. Érvelhetünk amellett, hogy didaktikailag jól használhatók az adott klasszikusok, ám a didaktika nem az irodalom kitüntetett feladata, akkor pedig semmiképp sem lesz az, ha nem párosul a befogadás élményével. Ötödik osztályban a *János vitéz* mellett természetesen továbbra is teret és szót kap Molnár Ferenc regénye, *A Pál utcai fiúk* is, mely talán a legnépszerűbb és leginkább befogadható a több évtizede palettán lévő kötelező olvasmányok közül.

A hatodik osztályosoknak szóló *Irodalom tankönyv* 6. hasonló erényekkel és hátrányokkal rendelkezik: itt is megismerkedhetnek a diákok a kortárs irodalom néhány igen színvonalas alkotásával, bár az ifjabb generáció itt nem jut szóhoz, s több olyan szerző is szerepel, aki már az ötödikes tankönyvben is helyet kapott (Lázár Ervin, Békés Pál – úgy tűnik, ők a szerkesztőgárda kedvencei). Nem lett volna hátrány, ha az ötödikben elindított folyamat nem torpan meg, s újabb kortárs szerzőket ismertettek volna meg a diákokkal. A korpusz nagy

részét természetesen itt is a két klasszikus, Arany János *Toldija* és Gárdonyi Géza *Egri csillagok* című regénye uralja. Ismét a magyar irodalom két remekével találjuk szemben magunkat, s igazán nehéz lenne eldönteni, megfelelő helyen találjuk s megfelelő időben olvassuk-e e két művet. Mind Arany Jánost, mind Gárdonyit évek óta tanítom tanárjelölteknek, műveik e korszak legnépszerűbbjei közé tartoznak, Gárdonyiról számos tanulmányt és monográfiát írtam, mégsem vagyok benne teljesen biztos, hogy itt és ilyen formában tanítanám e műveket – pontosabban ilyen problémafelvetésekkel s ilyen kontextusban. Ám e probléma már átvezet minket következő kérdéseinkhez, mivel a jelentéskánon működése elválaszthatatlan a materiális kánontól, azaz nem csupán az fontos, mit tanítunk (és mikor), hanem az is, milyen értelmezői nyelvet használunk, milyen kérdéseket teszünk fel az adott művekkel kapcsolatban, s nem mellékesen milyen fogalmi apparátust, előzetes tudást tudunk működtetni elemzéseink során.

2. FOGALMI APPARÁTUS ÉS ORIENTÁLÓ KÉRDÉSEK

Amíg a kiválasztott művek listája, azaz maga a korpusz elfogadható és bizonyos pontokon még innovatívnak is tekinthető, addig a két elemzett könyv fogalmi apparátusa korántsem számíthat ily kedvező bírálatra. Természetesen nem azt várjuk a 10–12 éveseket megszólító tankönyvektől, hogy egyetemistáknak szóló egzakt fogalmi meghatározásokba bocsátkozzanak, ám az mindenképp elvárható, hogy a felbukkanó fogalmak tiszták és egyértelműek legyenek, megfeleljenek annak a tudásszintnek, melyet a kortárs irodalomelmélet (többnyire már évtizedekkel ezelőtt) lefektetett és elfogadott (azaz például próbáljanak végre elszakadni a strukturalista retorikától), s mindezt olyan szinten közvetítsék, mely megfelel a megcélzott közönségnek. Természetesen ez az egyik legnagyobb kihívás, s a kísérleti tankönyvek is ebbe buktak bele leginkább.

A problémát több oldalról szeretném megközelíteni s néhány példán keresztül illusztrálni. Elsőként rögtön az ötödikes tankönyv első fejezetében tárgyalt mese fogalma válik problematikussá, s e fejezet máris felkínálja nekünk szinte az összes lehetséges hibát. Nézzük, mit mond a tankönyv a meséről: „Eredetük szerint két nagy csoportra osztjuk a meséket. A **népmese** szerzője ismeretlen. A mesélők szóban adják tovább a történetet, s a mese gyűjtők csak a modern korban jegyzik le a mese szövegét. Ennek megfelelően a népmesék sok változatban élnek tovább. A **műmesék** szerzője ismert, és a kezdetektől írásba foglalt szövegük állandó” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A: 13). Az még talán elnézhető hiba, hogy a népmese esetében ismeretlen szerzőről beszél, bár a megfogalmazás igen pontatlan: a népmese esetében eleve hibás szerzőről beszélünk, hiszen műfaja ellenáll magának a szerzőfogalomnak s mindannak, ami a romantika óta a szerzőre mint a szöveg teremtőjére épült. Itt maga a folyton változó szöveg és annak poétikai jellemzői kerülnek a középpontba (szerkezeti állandóság, hősök szerepe, gondolatrítmus). (Ismeretlen szerzője akkor lehet egy műnek, ha valaki – egy ember – megalkotta, ám kilétét homály fedi.) A népmese nem akar magának szerzőt, nem is fog soha sem szerzőhöz, sem állandó szövegváltozathoz közelíteni.

Emellett már nem is csodálkozunk azon, hogy az eleve rosszul felépített dichotómia másik oldalán a műmese szerzőjét ismertként említi s lételemeként az írásbeliséget emeli ki (ha már a népmese szóbeli...). A műmese ezzel szemben nem követeli meg sem az ismert szerzőt sem az írásbeliséget – gondoljunk csak azokra a műmesékre, melyeket esténként gyerekeinknek találunk ki s mesélünk el, s többnyire nem jegyezzük le őket írásban. Természetesen érthető, hogy egy ilyen szembeállítást kényelmesen meg tud tanulni a diák, ám sajnos többet ártunk vele, mint használunk. Néhány oldallal később így egészítik ki a fogalmat: „Az írók máskor a saját ötletüket írták meg, így keletkeztek a **műmesék**. Ezeknek a szerzőit jól ismerjük, hiszen a nevük a könyv címlapján szerepel. A műmesék szövege állandó, mivel az írásban rögzített szöveg nem változik” (Csontos–Legeza–Valaczka–Varga 2014a: 19). Ám mivel a műmesének nem kritériuma az írásbeliség, így maga a szerzőfogalom sem kapcsolha-

tó ehhez, hiszen eléggé kétséges az a megállapítás, hogy a műmese szerzőjét azért ismerjük, mert neve a könyv címlapján szerepel. S a mesefogalom tovább bonyolódik: kicsit lejjebb ezt olvashatjuk: „A mesélő mesemondás közben éppúgy jeleket közöl a hallgatóval, mintha integetne vagy bekiabálna neki az ablakon. Az integetés és a bekiabálás azt jelentheti: »Gyere ide!« »Figyelj rám!« Mit jelentenek azok a jelek, amelyeket egy mese elmondásával küldünk a másik embernek? Ezek a jelek többféle jelentéssel, üzenettel is rendelkezhetnek:

- ne félj, a jó győzni fog;
- élvezd a percet, csak ülj, és hallgasd a mesémet;
- nosza, képzeld magad a hős helyébe, és éld át a kalandjait!

Minden irodalmi alkotás jel, amely üzenetet közvetít a másik ember számára.” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A: 13).

A tankönyv ezen részén egy olyan fogalommal találkozunk, mely vissza-visszatér a ké-sőbbiekben is, valamiféle értelmezhetetlen és szétcsúszó fogalomként, ez pedig a jel fogalma. Hogy miért bukkan fel itt, nehezen érthető meg, persze gyanítható, hogy az irodalmi jel fogalmát igyekezik bevezetni. A probléma csak az, hogy az irodalmi jel nem így értelmezendő, talán a kommunikáció jelfogalma áll legközelebb az itt felvázoltnak (és még sokszor tárgyalthoz). Eleve egy olyan lényeges hiba bukkan fel, amelyet érdemes lenne orvosolni: nem a mesélő közli a jeleket a hallgatóval („mintha integetne, vagy bekiabálna az ablakon” – jaj), hanem a szöveg s a szövegnek is azon részei, melyek trópusokká képesek válni. A mesemondó ebben az esetben pusztán az a médium, mely közvetíti a szöveget, ráadásul léte nem is szükséges, hiszen a népmeséket írott változatukban is befogadhatjuk. A jel, ami eljut az olvasóhoz/hallgatóhoz, eleve egy évezredes allegorikus rendbe illeszkedik, s igen szomorú lenne, ha a befogadó csak a fent említett üzeneteket tudná dekódolni. Éppen ezért az utolsó, igen sommás mondat sem állja meg a helyét: így úgy vélhetjük, hogy az egyik ember közvetíti a jelet a másik ember számára, ami a népmese esetében eleve nem lehetséges, ám a „minden irodalmi alkotás” fogalom esetében is érdemes ezen elgondolkodni: pusztán a művek tropikus tulajdonságainak köszönhetően vagyunk képesek jelentést tulajdonítani a szövegnek – s mindannyian mást, így maga az üzenet fogalma eleve problematikussá válik. (S ehhez még hozzáadhatjuk azt a kérdést, melyet a tankönyv szerkesztői az elméleti rész végére illesztettek: „Szerinted is hazudik az, aki mesét olvas? Mit üzen a mese felolvasója?” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A: 15). Itt egy újabb mediális jelenség bukkan fel, az olvasás és felolvasás, s mellettük egy nagyon is zavarba ejtő fogalom, a hazugság, aminek irodalmi műalkotások tárgyalása során nem is lenne létjogosultsága – minden olvasó és hallgató eleve képes elkülöníteni a mese (vagy egyéb műfajú) irodalmi alkotások imaginárius világát a valóságtól.

A hatodikos tankönyvben sem válik világosabbá, mit értenek a szerzők jel és közvetítés alatt. A fehér ló mondájának tárgyalása után az alábbiakat olvashatjuk: „Ez a történet is azt mutatja, mennyire fontos, hogy megértsük a jel küldőjének szándékát. Az világos, hogy nekem mit jelent a küldemény. De vajon ugyanezt jelenti számára is? Ugyanúgy látja a dolgokat, ahogyan én látom?” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014B: 21)

S ha az eddigiek szőrszálhasogatásnak is tűntek, nézzünk egy igen súlyos hibát: a tankönyv külön tárgyalja a népmeséket és a műmeséket, s a műmeséket tárgyaló fejezet példaszövege a *Holle anyó*, Jacob és Wilhelm Grimm szerzők tollából (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A: 16). (Az már csak hab a tortán, hogy a főszövegben Jacob, a lábjegyzetben pedig Jakob a „szerző” neve – helyesen Jacob.) Éppen néhány oldallal korábban mutatták be, mit is értenek népmese s műmese alatt, s még e nem túl egzakt fogalom is csak a népmese státuszt engedélyezné a *Holle anyónak*, s ehhez még később hozzáteszik: „A mesék csak akkor kelnek életre, ha elmesélik őket. A mese hallgatói továbbadták a történetet, így vándoroltak a mesék gyakran az országhatárokat is átlépve. Sokszor így jutottak el a meseírókhoz is, akik azután kissé átdolgozták, kiegészítették a **népmeséket**, és kiadták egy szép könyvben.” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A, 19.) Ha eltekintünk attól, hogy ez a megfogalmazás sem teljesen állja meg a helyét (a meseírók igen tudatosan „keresték” a meséket, a mesék nem csak véletlenül találtak rájuk), akkor is azt mondhatjuk, hogy Grimmék gyűjtése megfe-

leltethető e definíciónak (ahogy erre egyébként a lábjegyzetben is utalnak), s semmiképp sem saját műmeséjük az idézett mese – amit valószínűleg már minden ötödikes diák nagyon jól tud, s kétségbeesetten fogja konstatálni a tankönyv pontatlanságait.

Ilyen pontatlanságnak vélhetjük azt is, amikor a tárgyalandó művek előtt és után oda nem illő kérdéseket és feladatokat találunk. Ezek sokszor a szövegegész kontextusából igen merészen kiragadott fogalmakhoz, témákhoz, problémákhoz kapcsolódnak, melyek persze relevánsak lehetnek egy-egy elemzés során, bár ezt a relevanciát sok esetben megkérdőjelezhetjük. Álljon itt néhány példa a lépten-nyomon felbukkanó, kissé dezorientáló kérdésekből.

A tündérmesékről szóló fejezetben a *Tündérszép Ilona és Árgyélus királyfi* című mesét dolgozza fel a tankönyv, s ehhez nyújtana segítséget a mese előtt található néhány kérdés a *Rólad szól, csak figyelj oda!* rovatban. Az első három kérdés így szól: „1. Mit tennél, ha megkérnének arra, hogy kémkedj valaki után? 2. A modern technika segítségével ma már szinte bárkit megfigyelhetnek. Sorolj fel olyan eszközöket, amelyek ezt lehetővé teszik! 3. Milyen hátrányokkal járhat, ha megosztod a személyes adataidat (pl. laccím, telefonszám, fénykép) az interneten?” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A: 26) Kétségtelen, hogy fontos és megvitatandó kérdések merülnek fel, ám igen nyakatekert módon juthatunk el ehhez a kérdéskörhöz pusztán abból az epizódból kiindulva, hogy a banya kileste a szerelmeseket. Persze elképzelhető, hogy a befogadó az allegorikus képek és hősök jelentéshálójából éppen egy ilyen szimbolikus jelentést hoz létre (például egy meseterápiás foglalkozás során), de igen meglepő lenne, ha egy osztály minden tagját ez a motívum szólítaná meg leginkább a mesében. S ha magának a történetnek a működését ezek a kérdések még nem tették tönkre, megteszi azt a mű értelmezése *A jelek értelmezése* című részben (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A: 31): „Különös jelenete ennek a mesének a pofozkodás. Először Ilona pofozza fel a kíséretében levő leányokat, később Árgyélus pofozza fel szegény Ilonát. Tündérszép Ilona pofozkodása igazságtalan, hiszen a lányok nem hazudtak, Árgyélus tényleg megérkezett. Árgyélus pofozkodása is elfogadhatatlan az erőszakosság miatt. Ki bízta meg őt azzal, hogy igazságot szolgáltatson?” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A: 31). Ha egy tündérmesét jelenkorunk erkölcsi mércéje felől közelítünk meg, éppen a mese eposzszerűségét, szakrális és szimbolikus jellegét fogjuk negligálni. Az elemzés azért is megdőbentő, mert éppen a jelek értelmezését ígéri, azaz azt várnánk, hogy végre irodalmi jelekkel, alakzatokkal találkozhatunk, megtudjuk, hogy ún. átvitt értelemmel találkozunk a legtöbb alkotásban, s ezeket a jeleket képesek vagyunk felismerni, megértjük a metafora működését, az időn átívelő allegóriából jelen idejű, szimbolikus értelmezést készítünk stb. Természetesen a tankönyvben semmi ilyennel nem találkozunk, sőt a későbbiekben sem kapunk magyarázatot arra, milyen jelfogalommal dolgoznak a könyvszerkesztők, ugyanis az a jel, amely itt felbukkan, még csak nem is az, ami a mesemondó által küldött üzenet volt, ám megint csak a kommunikáció fogalmához sodródik: „A jelek szempontjából tanulságos számunkra, hogy Ilona nem hisz ezeknek a jeleknek. Közlik vele, hogy Árgyélus megérkezett: ez a közlés a jel. Ő azonban képtelen elfogadni ezt az üzenetet. Nem tud vele mit kezdeni, és nem hisz benne. »Nem hiszek a szememnek!« – kiáltunk fel, ha váratlanul eléink toppan egy ismerős. Más helyzetekben is így viszonyulunk a jelekhez. Napnál világosabb, amit látunk, mégsem hiszünk benne, mert mások az elvárásaink, feltevéseink. Nem fogadható el számunkra, ami történt” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A, 31).

Az olvasó számára viszont az elfogadhatatlan, hogy az elemzés szerzője nem tudja irodalmi jelként értelmezni az irodalmi művet, képtelen belátni, hogy a jelek önmagukon túlmutatnak, s nem Ilona vagy Árgyélus képtelen értelmezni a jeleket, hanem ő. A népmesékben szigorú rendben zajlanak az események, mindennek oka van, s minden trópus a pozitív végkiemenetelhez szükséges jelentést hordozza. Nem véletlen, hogy Ilona megpofozza a szolgálóit, s az sem, hogy Árgyélus így tesz. A pofon itt túlmutat önmagán, a megértés, elfogadás, alázat fontos szimbólumává válik. (Csupán zárójelben teszem hozzá, hogy a legtöbb népmesénk nemi szempontból nem igazán korrekt – különösen akkor nem, ha csak az elsődleges, felszíni jelentését nézzük [az asszony legyen csendes, dolgos, soha ne feleseljen az urával, ne akarja

annak titkát kifürkészni stb.] –, mégsem jutna eszembe feminista szempontból kritizálni e szövegeket, hiszen akkor épp a szimbolikus olvasat lehetőségét függesztenénk fel.)

Hasonlóképpen (negatívan) befolyásolja az olvasást az a néhány kérdés, amely Kiss Ottó *Csillagszedő Márió* című verse előtt olvasható: „1. Mit gondolsz, melyik szülő fontosabb egy gyereknek, az apa vagy az anya? 2. Vajon miért az édesanyák nevelik általában a gyerekeket, ha a szülők elváltak? 3. Ha elvált apuka lennél, milyen programot szerveznél hétvégén a fiadnak? És elvált anyukaként a lányoddal?” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A: 202). Nehéz ezek után bármit is írni, annyira érthetetlen és hihetetlen e kérdések megjelenése. Ha nem vesszük figyelembe a kérdések rejtette odaérthető válaszokat, akkor is elkésérítő, hogy egy gyereket arra biztatnak, döntse el, melyik szülő fontosabb számára, arról nem is beszélve, hogy a 3. kérdés azt sugallja, hogy az elvált apuka csak a fiának, az anyuka pedig csak a lányának szervezzen programot. Szomorú és újra csak érthetetlen, hogyan kerülhetnek be ilyen kérdések egy irodalomkönyvbe, ebben az esetben a belemagyarázás kifejezés is enyhének hat.

Ebben az esetben sem csupán a felvezető kérdésekkel lehet problémánk, hanem a mű után következő elméleti értekezéssel is. A szöveg zenéje című fejezet arra reflektál, hogy a *Csillagszedő Márió* versformája és zenéje eltér az eddig tárgyalt versekétől: „Rímtelen és ritmus nélküli verseket olvashattunk ezeken a lapokon, s mégis verseknek nevezhetjük őket. Hogyan lehetséges ez? Fából vaskarika a rímtelen vers, nem igaz? Igen, a verseket rím vagy ritmus fogta szoros abroncsba, vagy még többször mind a kettő. A modern korban, főleg az 1900-as években elterjedtek a szabad versek. Ezeket nem verseknek, hanem **költemény**eknek kellene neveznünk” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A: 204). E definíciót olvasva először csak kétségbe estem, s lázasan kutatni kezdtem a szabad vers mint költemény (ám nem vers) definíció után, de sehol nem találtam. (Hajdan líraelméletből írtam a doktori disszertációmát...) Tanult kollégáimat megkérdezve szintén nem jutottam előrébb, hiszen ők sem hallottak még erről a megkülönböztetésről. Nem tudom, milyen líraelméleti tankönyvből merítette a szerző e fogalmat, de javasolnám neki gyors elfelejtését, s ugyanezt javasolnám azon diákoknak is, akik azóta már el is sajátították e frappáns kis fogalmat. S e definíció végén még egy sokatmondó (és még mindig meghatározatlan) jel-aspektus a szabad versekben: „Kevés szó, mégis sok jel: erőteljes üzenet az olvasónak” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A: 204).

A következő példában újra összekapcsoljuk a fogalmi pontatlanságot az értelmezés esendőségével. Az irodalmi szövegek egyik legfontosabb, bár igaz, igen nehezen megfogható s megfogalmazható fogalmát, az allegóriát tárgyalják a tankönyvek több helyen is, így Lackfi János *Bűvésznek lenni* című versét elemezve is. Álljon itt az allegória tankönyvbéli értelmezése: „A hétköznapi életben gyakran előfordul, hogy mellébeszélünk. Csak azt áruljuk el, hogy megharagudott a tanárunk, de azt már nem, hogy intót adott. Csak annyit mondunk, hogy verekedtünk, de arról nem beszélünk, hogy kórházba került a padtársunk. Ilyenkor a mellébeszélés célja az igazság elkerülése. Más értelemben is létezik azonban a valami mellé beszélő megszólalás. Például, amikor a költő allegóriát alkalmaz. Egy bűvészről beszélek, holott egy költőről szeretnék szólni. A szavak mágusa vagyok, ami nagy tehetség, de óhatatlanul szövicceket csinállok a családtagjaim komoly problémáiból is. Ezt így nehéz elmondani. Egyszerűbb kissé a dolog mellé beszélni, kissé odébb helyezni a fókuszot. Egy bűvésznél könnyebb arról írni, hogy akaratlanul is bűvészkedik. Pontosan ez az **allegória** értelme: a képszerűbb dolog jobban kifejezi a lényegét. Vagyis nem azért beszélünk mellé, hogy elfedjük a lényegét, hanem hogy jobban kifejezhessük. Egy olyan jelet használunk (a bűvész szót), amely általában a cirkuszi fellépőt jelenti. Nálunk azonban **egyedi**, csak most érvényes **jelentést** fog kapni (valójában a költő gondjairól lesz szó). (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014A, 213) Úgy gondolom, a hosszúságú citátum indokolt volt, hiszen egyszerre szemlélhetjük meg egy fogalom, az allegória félremagyarázását s magának a versnek egy oda nem illő értelmezésbe való belekényszerítését, s ráadásul e kettő így rögtön hatástalanítja is egymást. Eleve problematikus az, hogy a költészet egyik legősibb alakzatát a mellébeszéléshez hasonlítja az értelmező, s figyelembe sem veszi az allegória temporális jellegét. A vers interpretációja éppen akkor válik tarthatatlanná, amikor két dolgot úgy von egy jelentésmezőbe (bűvész, költő), hogy nem történik erre sem kulturális, sem nyelvi

utalás, ráadásul a jel egyedivé válása (csak most, csak itt érvényes jelentés) éppen szimbólum-má teszi az adott képet, míg az allegória jelentése állandó, kulturálisan meghatározott s így az időn átívelő, nem jelen idejű. Az allegorikus jelentést sokkal inkább Midász király képe erősítheti, mely újraértelmezi a teremtett csodákat. Ahogyan Paul de Man fogalmaz: „ahhoz, hogy allegóriáról beszélhessünk, nélkülözhetetlen, hogy az allegorikus jel olyan jelre utaljon, amely megelőzi. Az allegorikus jel által alkotott jelentés tehát csak egy olyan korábbi ismétlése lehet (a fogalom kierkegaard-i értelmében), amellyel időben sohasem eshet egybe, hiszen e megelőző jel lényege éppen ez a tiszta elsőbbség” (PAUL DE MANT idézi: FÖLDES 2009: 331).

Éppen ezek alapján tekinthetjük elhibázottnak a hatodikos könyvben Arany János *A walesi bárdok* című versének igen leegyszerűsítő értelmezését: „Mit tehet ebben a helyzetben egy kisember? És mit tehet egy költő? Ezek a kérdések vannak elrejtve a most olvasott balladában is. A jelentésnek ezt az elrejtését **allegóriának** nevezzük. A rejtett második jelentés az **allegorikus jelentés**. Edward helyett a versbe vetíthetjük Ferenc Józsefet, az elveszített költő helyébe Petőfit, bárdok helyett költőket, Wales helyett Magyarországot hallhatunk ki a sorokból.” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014B: 46). Éppen az ilyen direkt megfeleltetések teszik tönkre az irodalom metaforikusságát, hiszen ez a jelentésréteg éppen szimbolikusan (az értelmezés jelen idejében) lehet jelen az olvasó döntése alapján, ám nem lehet jelen allegorikus szinten, nem előírászerű s nem temporális.

S ha már a balladáknál tartunk, magának a műfajnak a meghatározásába is csúszott egy kis hiba: „A **ballada** olyan műfaj, amely a három műnem (a líra, az epika és a dráma) határán áll: verses formájú, történetet mond el, és sok benne a párbeszéd” (CSONTOS–LEGEZA–VALACZKA–VARGA 2014B: 48). A balladában nem elsősorban azért figyelhetők meg a drámai műnem sajátosságai, mert sok benne a párbeszéd, hanem éppen a tragikus (vagy ritkábban komikus) esztétikai minőség megléte miatt.

Sokáig sorolhatnánk még e tankönyvek pontatlanságait, bízunk benne, hogy a bírálattal és felülvizsgálattal megbízott kollégák alapos munkát fognak végezni, ugyanakkor féltő, hogy ennyi pontatlanság és csúsztatás után nem lesz elegendő egy egyszerű átszerkesztés ahhoz, hogy minőségi tankönyv szülessen. A gyors és kapkodó munka eredménye egy olyan tankönyvcsalád lett, mely nem ügyelt a részletekre, s ami a legfőbb hibája: nem veszi komolyan az ifjú olvasót.

IRODALOM

CSONTOS ATTILA – LEGEZA MÁRTON – VALACZKA ANDRÁS – VARGA ANNA 2014a. *Irodalom tankönyv 5*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

CSONTOS ATTILA – LEGEZA MÁRTON – VALACZKA ANDRÁS – VARGA ANNA 2014b. *Irodalom tankönyv 6*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

FÖLDES GYÖRGYI 2009. Szimbólum- és allegóriaelméletek. *Helikon* 2009/3, 325–349. p.

ABSTRACT

CONCEPTIONS, CORPUS AND CANON IN THE TENTATIVE SCHOOL-BOOKS

It's not easy to write about a new school-book especially not about a tentative, immature book. In my study I try to introduce and interpret the new *Irodalom tankönyv 5*, and *6*. (*School-book for literature for the 5th and 6th classes*), underline the problems with the selection and interpretation of the texts and with the explication literal categories.

Elérhetetlen tankönyvek? (Segédanyagok a magyar mint idegen nyelv tanításához)

LŐRINCZ BITTER DENISA

BEVEZETÉS

Nyelvtanárként nagyon gyakran találkozom azzal a kérdéssel, hogy van-e létjogosultsága napjainkban a magyar mint idegen nyelv tanításának? Kezdetben jómagam is úgy gondoltam, hogy kevés az érdeklődő, azonban az elmúlt években egy online tanárközvetítő rendszer tagjaként megbizonyosodtam arról, hogy egyre több embert vonz a magyar nyelv. A tanulás azonban viszonylag nehéz a nem intézményes keretek között, távoktatás formájában tanulni vágyó internetes érdeklődők számára, mivel a rendelkezésre álló segédanyagokat egyénileg kell felkutatniuk.

1. ELMÉLETI ALAPVETÉS

Tanulmányomban a magyar mint idegen nyelv tanítását és tanulását támogató tankönyvek és weboldalak elérhetőségével foglalkozom, továbbá egy online tanárközvetítő rendszer segítségével nem intézményes keretek között tanuló néhány diák azzal kapcsolatos véleményét vizsgálom, hogy a rendelkezésre álló források közül melyek érhetőek el számukra, nyelvi tanulmányaik szempontjából melyeket tartják hasznosnak.

Vegyük szemügyre először azokat a tanulmányokat, amelyek a magyar mint idegen tanítására használt tankönyvekkel foglalkoznak. Jónás Frigyes 2007-ben megjelent *Tananyagképzés a magyar mint idegen nyelvben* című tanulmányában a következő könyvekről írja, hogy mértékadóakká váltak az oktatásban: „A Hegyi-féle *Magyar nyelv* (...), az Erdős-féle *Színes magyar nyelvkönyv és munkafüzet*, a Jónás-féle *Magyar nyelv külföldieknek*, a Hlavacska-féle *Hungarolingva* mára tankönyvcsaláddá kifejlesztett sorozata, az Erdős-féle *Halló, itt Magyarország* kazettás kiegészítéssel, a Durst-féle *Lépésenként magyarul* – auditív percepció és produkció – kiegészítésekkel ellátott tankönyvsorozat” (JÓNÁS 2007: 68). Megjegyzi, hogy vannak még további értékes két- és egy nyelvű könyvek, ám ezeket nem említi tanulmányában. Durst Péter *Lépésenként magyarul. Második lépés* (2006) című tankönyvének kritikai elemzésére is sort

kerít, és a szerzőről úgy véli, hogy: „... korunk magyar mint idegen nyelvi tananyagszerzésének egyik legifjabb, egyben leghatékonyabb úttörője, aki modern, kommunikatív tananyagok közreadásával igyekszik előmozdítani szakterületünk ügyét” (JÓNÁS 2007: 67).

Gedeon Márta *A magyar nyelvkönyvek az idő fogságában* című tanulmányában (2011) az 1957 óta megjelent nyelvkönyveket állítja időrendi sorrendbe, és felteszi a kérdést: vajon a tankönyvek elavulása természetes folyamat-e? A tanulmány a következő köteteket, ill. tankönyveket említi: Eugeniusz Mroczko: *Język węgierski dla początkujących*, Erdős József – Prileszky Csilla: *Halló, itt Magyarország!*, Kovácsi Mária: *Itt magyarul beszélnek*, Durst Péter: *Lépésenként magyarul*, PONS Self-study sorozat, Szita Szilvia – Görbe Tamás: *Gyakorló magyar nyelvtan*, illetve a Hungaro Lingua kötetei. Az elavulási tényezők kapcsán a szerző arra a következtetésre jut, hogy: „A változások tempóját, tartalmát a társadalmi, gazdasági, politikai, kulturális változások szabják meg. (...) Minél több ideológia kerül bele egy tankönyvbe, annál gyorsabban elavul. A modern nyelvkönyvek is az idő fogságában születnek: a kor nyelvészeti, metodológiai divatjai rányomják bélyegüket a nyelvkönyvekre. Mindig várjuk tehát az újabbakat – és ez így is van rendjén” (GEDEON 2011).

Fontosnak tartom megemlíteni Bohus Ágnes *Segédanyagok használata a magyar mint idegen nyelv oktatásában (Egy előremutató vizsgálat és továbbfejlesztési lehetőségei)* című tanulmányát is, amely a Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézetben készített felmérések alapján ismerteti a tanulóközönség igényeit, elvárásait. A tanulmányban konkrétan meg nem nevezett segédanyagok használatával kapcsolatban az alábbi következtetéseket fogalmazza meg: „A klasszikusnak mondható tananyagcsomagok kapcsán a legnagyobb hiányosság a segédanyagok terén mutatkozik (...), nem minden magyarul tanuló jár nyelvtanfolyamra vagy nyelvtanárhoz. A migráció erősödésével egyre több olyan munkavállalóval kell számolnunk, akiknek talán önképzésre volna alkalmuk, de szervezett nyelvoktatásban nem vesznek részt (...). Az idegennyelv-tanulásban igazán fontos szerepet töltenek be más nyelvek esetében is a különböző kiegészítő segédletek, ennek megvalósulásához azonban még további lépéseket kell tenni” (BOHUS 2009: 33–34).

Az internet szerepe a magyar mint idegen nyelv tanításában nem kérdéses. Az online nyelviskolákat napról napra többen keresik fel, így nő az igény a webes alkalmazások iránt is. Egyre több tanuló szeretne magánúton, nem intézményes keretek között tanulni. Erre azonban webes alkalmazások terén még nem áll készen a magyar mint idegen nyelv ingyenesen elérhető tananyagtára. A továbbiakban vegyük sorra a webes segédanyagokkal foglalkozó tanulmányokat!

Zsubori Andrea *Az internet mint a magyar nyelv tanulásának lehetséges terepe* (2005) c. tanulmányában említést tesz Aaron Rubinról, a Harvard Egyetem tanáráról, aki nyelvész végzettségű, s több éves tanári tapasztalattal rendelkezik. Rubin 1997-ben összeállított kilenc magyar nyelvleckét, amire elmondása szerint azért volt szükség, mert úgy vélte, az elérhető tankönyvek között nincs megfelelő.

Zsubori tanulmányában az akkor elérhető weboldalakra, internetes nyelvleckékre és nyelviskolák online szolgáltatásaira is kitér. A következő nyelvleckéket említi meg:

- www.hungarotips.com/hungarian
- www.hungaroport.hu
- www.people.fas.harvard.edu/~arubin/hungarian.html
- www.kaleidovox.hu

Az alábbi forrásokról már segédanyag címszó alatt tesz említést:

- www.travel-net.com/~whitelaw/hungary/lang2.htm
- www.travlang.com/languages
- www.transparent.com
- www.unforgettablelanguages.com
- www.uberzetsung.at/twister/hu.htm
- www.notam02.no/~hcholm/altlang/ht/Hungarian.html

Kiemeli, hogy tanulmánya minden bizonnyal nem fedi a teljes kínálatot. Zsubori pozitívként általánosságban egy fő vonást emel ki: „Léteznek már a magyar mint idegen nyelv oktatására készült online anyagok, s nemcsak léteznek, de felhasználói körük is van. Ez mindennél jobban jelzi, hogy igény és szükség lenne a magyar nyelvet és kultúrát együtt bemutató, a nyelvtanulást lehetővé tevő oldalra” (ZSUBORI 2005: 236).

Németh Szabolcs *Az internet szerepe a magyar mint idegen nyelv oktatásban* (2011) c. tanulmányában két konkrét weblappal bővíti Zsubori Andrea listáját: „Zsubori Andrea *Az internet mint a magyar nyelv tanulásának lehetséges terepe* című tanulmányában részletesen elemzi szinte az összes internetes oldalt, amely a tanulmány megírásának idején (2005) elérhető volt (...). A tanulmány megjelenése óta azonban létrejött két olyan weblap, amelyeket kimondottan a magyar nyelv oktatására terveztek” (NÉMETH 2011: 71). Az egyik a www.magyarora.com, a másik pedig az *E-magyarul* (NÁDOR et. al. 2008) elnevezésű interaktív felülettel rendelkező e-tananyag.

Sólyom Réka (2013) tanulmányában egy konkrét nyelvtanuló esetén keresztül szemlélteti az elérhető digitális tananyagokat, amelyek a következők: *eMagyarul1*, *eMagyarul2*, *eMagyartanár*, www.magyarora.com és www.kaleidovox.hu.

2. A KUTATÁS

Már a fentiekből is jól látszik, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatására sok nagyon hasznos tankönyv és elektronikus segédanyag készült, de saját kutatásaim alapján ez még világosabb, hiszen hosszas internetes böngészés után a fenti tankönyvlistát 15, a weboldallistát pedig 16 elemmel tudtam bővíteni. Lássuk először a fenti tanulmányokban nem szereplő szótárakat, fráziskönyveket, tankönyveket: Helen Davis – Szabó Helga: *Beginner's Hungarian dictionary*; Maruszkai Judit: *Szó, ami szó*; Pelcz Katalin – Szita Szilvia: *1 szó mint 100*; Varga Cs. Gróf A. – Szende V. – Vidéki E.: *Kiliki a Földön*; D. L. Ellis – A. Cheyne: *Just enough Hungarian*; Hegedűs Rita: *Magyar mozaik – Magyar nyelvkönyv haladóknak*; Lakos Dorottya: *Magyar nyelvkönyv külföldieknek*; Törkenczy Miklós: *Practical Hungarian Grammar*; Bencze Ildikó: *Magyar nyelvi tesztek*; Pontifex Zsuzsa: *Teach yourself Hungarian*; Laczkó Tibor: *Magyar üzleti nyelvkönyv*; Georges Kassai – Szende Tamás: *Hungarian with ease*; Kiss Gabriella – Molnár Ilona: *Jó szórakozást magyarul!*; Mayer Christina: *Hungarian Phrasebook*; Richard Burian: *Chambers Hungarian Phrasebook*.

A tanulmányokban nem említett weboldalak, nyelvleckék, a magyar kultúra ismertetésére szolgáló oldalak, tanári segédanyagok közül az első 8 magyar, a második 8 pedig angol tárgyszókkal való keresés eredménye:

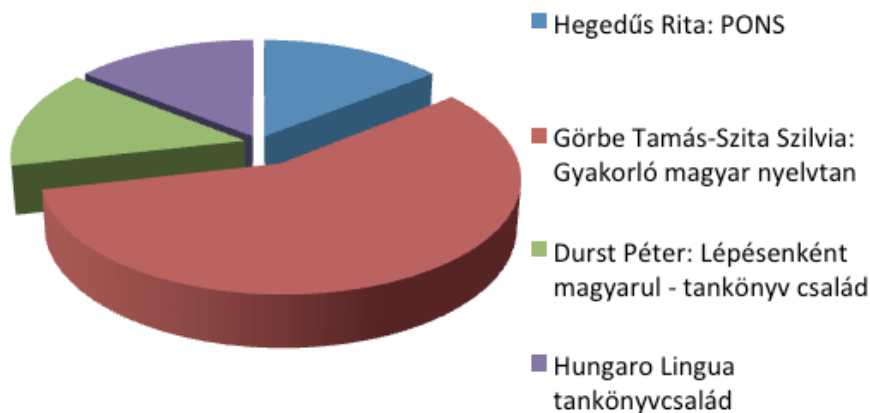
- www.digitaldialects.com/Hungarian.htm,
- <http://teachhungarianculture.blogspot.sk>,
- www.mid-van.hu,
- www.worddoor.com,
- <http://www.egyutthalado.uni-miskolc.hu/megrend.html>,
- <http://bme-tk.bme.hu/other/kuszob>,
- www.uebersetzung.at/twister/hu.htm,
- <http://ungarischalsfremdsprache.blogspot.sk>,
- www.101languages.net,
- <http://hungarianspectrum.wordpress.com>,
- www.loecsen.com,
- www.personal.psu.edu/adr10/hungarian.html,
- www.internetpolyglot.com,
- www.fluentin3months.com,
- <http://livemocha.com>,
- www.letslearnhungarian.net

Azt, hogy az egyes weblapok mire szolgálnak és kiknek íródtak, jelen tanulmányban nem vizsgálom, mivel most csak az elérhetőség/elérhetetlenség kérdésére és a lehető legtöbb tananyag felkutatására fókuszálok.

A kutatás gyakorlati részét egy rövid, öt kérdésből álló kérdőív kiértékelése képezi. A kérdőívet kitöltő 6 adatközlő a magyart mint idegen nyelvet egy online tanárközvetítő rendszer segítségével, nem intézményes keretek között tanuló, angol anyanyelvű, de más-más országban élő (Írország, Amerika, Ausztrália, Anglia, Svájc, Új-Zéland) diák. Az online tanárközvetítő rendszer az egyéni (one-to-one teaching) foglalkozásokat preferálja, a rendszerben lévő tanárok mindegyike az anyanyelvét tanítja, de mellette még legalább egy idegen nyelvet is kell beszélnie. Ha valaki magyart mint idegen nyelvet szeretne tanulni, több tanár közül is választhat, individuális tanterv szerint tanulhat. A diákok tehát nem vesznek részt csoportos foglalkozásokon, nem állnak kapcsolatban egymással (ami adatközlőimre is igaz), így egy-egy tanár tanulói (saját nyelvi szintjüknek megfelelően) más-más tankönyveket, weboldalakat ismerhetnek. Azért választottam mintának egy online tanárközvetítő rendszer néhány diákját, mert úgy gondolom, hogy a magyar mint idegen nyelv tanulása iránt nem csökken a kereslet, csak az érdeklődők kiszorulnak az intézményes keretek világából, és otthonról, a telefonjukról akarnak elérni kultúrákat, tananyagokat, tanárokat, ami nagyon nehéz.

Előfeltevéseim szerint a tanulók viszonylag kevés a magyar mint idegen nyelv tanulását támogató tankönyvet és weboldalt ismernek, ami leginkább a korlátolt keresési feltételeknek köszönhető (angol címszavas böngészéssel kevesebb találat érhető el).

Az adatközlőknek a kérdéseket anyanyelvükön (angolul) kellett megválaszolniuk. Az első kérdésben arra kerestem a választ, hogy melyek azok a tankönyvek, weboldalak és tananyagok, amelyeket ismernek és használnak vagy használtak tanulmányaik során. A diákok által ismert tankönyvek a következők: Carol H. Rounds: *Hungarian An Essential Grammar*; Carol H. Rounds and Erika Solyom: *Colloquial Hungarian The Complete Course For Beginners*; **Görbe Tamás** – Szita Szilvia: *Gyakorló magyar nyelvtan*; Éva Szabó: *Hungarian Practical Dictionary*; Kurucz Alica: *Beszélgessünk!*; Hungaro Lingua tankönyvcsalád; Pelcz Katalin – Szita Szilvia: *1 szó mint 100*; Kiss Gabriella – Molnár Ilona: *Jó szórakozást magyarul!*; Durst Péter: *Lépcsőként magyarul* tankönyvcsalád; PONS Hungarian.



1. grafikon: A négy könyv ismerete az adatközlők körében

A tanulók által ismert és használt tankönyveket összevettem a bővített listámon szereplőkkel, és négy egyező elemet találtam:

- Görbe Tamás – Szita Szilvia: Gyakorló magyar nyelvtan
- Hegedűs Rita: PONS Hungarian
- Durst Péter: Lépésenként magyarul – tankönyvcsalád
- Hungaro Lingua tankönyvcsalád

A tanulók összesen 10 könyvet említenek meg (átlagosan 1,66 db), de csak Görbe Tamás és Szita Szilvia *Gyakorló magyar nyelvtana* jelenik meg mindegyiküknél. Érdekes lenne megtudni, hol bukkantak rá: valószínűsítem, hogy az interneten, hiszen ott nagyon könnyen megtalálható, megrendelhető. A bővített listán szereplő tankönyvek és egyéb kiadványok száma 23, a tanulók által felsoroltaké pedig összesen 10. A 23 tankönyvből a diákok azonban csak 6-ot ismernek (26%), ami azt jelenti, hogy az eddigi listát ők is további 4 elemmel bővítik: Carol H. Rounds: *Hungarian An Essential Grammar*; Carol H. Rounds and Erika Solyom: *Colloquial Hungarian The Complete Course For Beginners*; Éva Szabó: *Hungarian Practical Dictionary*; Kurucz Alica: *Beszélgessünk!*. Tanulmányomban tehát 27 olyan tankönyv jelenik meg, amelyek potenciálisan használhatóak, a legnagyobb valószínűség szerint azonban ez a szám sem fedi a teljes interneten fellelhető kínálatot.

Az első kérdésre adott válaszban az adatközlők az általuk ismert és használt weboldalakat is feltüntették, amelyek a következők:

- www.verbix.com/languages/hungarian
- <http://www.byki.com/fls/free-hungarian-software-download.html>
- www.livemocha.com
- www.quizlet.com
- <http://www.hungarianreference.com>
- www.magyarora.com
- <http://szotar.sztaki.hu/english-hungarian>
- <http://en.wiktionary.org/wiki/izik#Hungarian>
- <http://www.uebersetzung.at/twister/hu.htm>

A bővített listán szereplő online segédanyagok száma 30, a tanulók által felsoroltaké pedig összesen 9 (átlagosan 1,5 db). A 30 webes felületből a diákok azonban csak 3-at ismernek (10%), bár további 4 (a 2 online szótáron kívül) hivatkozással bővíteni tudták a listát.

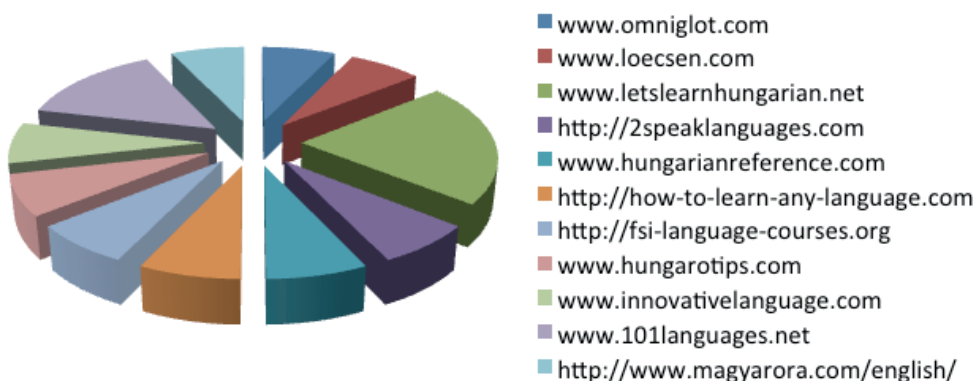
Ahogy az 1. ábra mutatja, csupán 1 olyan weboldal van, amelyet a diákok is és a tanulmányok is feltüntetnek, és 2 olyan, amit az adatközlők és én is ismerünk. A www.livemocha.com weboldalt nem ismerhetik a közös tanulási felületről, ellenben a másik két találat esetében az adatközlők 50%-nál lehetett befolyásoló tényező, hogy az online rendszer, ahol tanulnak, segédanyagként feltünteti.



1. ábra: Az adatközlők találatai és a tanulmányban említett weboldalak közti egyezés

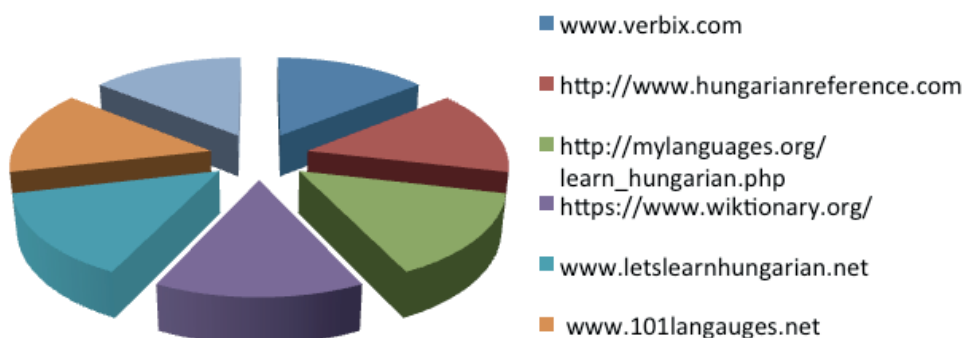
A kérdőív második kérdésében arra kértem az adatközlőket, hogy nyissák ki a böngészőt, és írják fel, milyen segédanyagot találnak a témával kapcsolatban. A diákok tetszés szerinti nyelven kereshettek a böngészőben, de saját bevallásuk szerint csak az angol nyelvet használták. Összességében 11 hivatkozást tüntettek fel (kevés azonos találat), és ahogy a 2. grafikonon is látszik, a www.letslearnhungarian.net oldalt találták meg a legtöbben.

Az általam összeállított lista 30 eleméből célirányos böngészés után is csak további 5-öt találtak meg (az előbbi feladatban említett 3 találat mellett), vagyis a tananyagtartalmak 27%-át. Az első és a második kérdés kiértékelése után tehát bővült a listánk (4+5), így jelen tanulmányban összesen 39 hasznos URL-cím található. Az a feltételezésem, miszerint az adatközlők kevés tananyagtartalmat érnek el, ill. hogy csak angol címszavakkal böngésznek, teljesülni látszik. Azon feltételezésem azonban, hogy a kevés találat az angol címszavas böngészés eredménye nem igaz, ugyanis angol nyelvű kereséssel is megtaláltak olyan oldalakat, melyeket én magyar tárgyszós kereséssel.



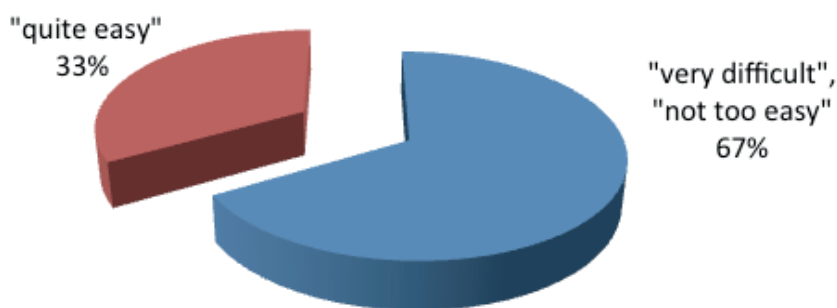
2. grafikon: A diákok által talált weboldalak

A kérdőív harmadik kérdésében a diákokat arra kértem, hogy említsenek meg 1, legfeljebb 2 olyan weboldalt, amelyet a leghasznosabbnak tartanak. Ahogy a 3. grafikonból látszik, egy weboldal sem emelhető ki, mivel mindegyik adatközlő mást tartott hasznosnak.



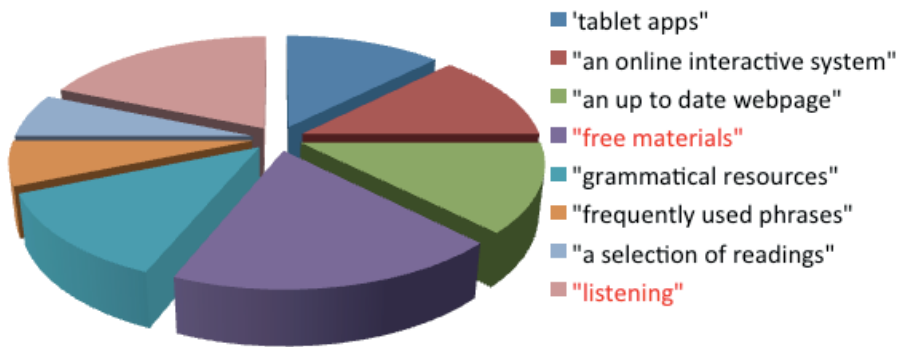
3. grafikon: A diákok által hasznosnak tartott weboldalak

A kérdőív negyedik kérdése kapcsán az adatközlőknek azt kellett meghatározniuk, hogy mennyire találják könnyűnek/nehéznek a témával kapcsolatos böngészést. A 4. grafikon mutatja, hogy az adatközlők 67%-a gondolja úgy, hogy a hasznos segédanyagok felkutatása az interneten nem könnyű/nagyon nehéz.



4. grafikon: A böngészés nehézségi foka

A kérdőív utolsó kérdésénél az adatközlőknek le kellett írniuk, hogy véleményük szerint milyen internetes segédanyagok lennének hasznosak a tanulni akarók számára. Az 5. grafikonon azt látjuk, hogy több javaslat is érkezett, legtöbbször a hallás utáni szövegértő feladatokat, valamint az ingyenesen letölthető alkalmazásokat hiányolják.



5. grafikon: Az adatközlők által hasznosnak talált segédanyagok

ÖSSZEGZÉS

Az adatközlők együttesen a tanulmányokban megjelenő és az általam talált tankönyveknek (27), weboldalnak (39) kb. az egynegyedét ismerik, mégis új elemekkel tudták bővíteni a listát. Ha azonban az egy főre eső átlagokat nézzük, akkor az adatközlők csak 1-2 tankönyvet és ugyanennyi weboldalt ismernek, ami a célirányos böngészés után sem változik számottevően: a weboldalismeret átlagosan 3-ra nő, a tankönyvismeret azonban nem módosul. Tehát azon feltételezésem, hogy a nem intézményes keretek között tanuló diákok kevés tananyag-tartalmat ismernek és érnek el, a vizsgált csoport esetében igaznak bizonyult, ahhoz azonban, hogy általános következtetéseket lehessen levonni, további mintavételre van szükség.

A feltételezésem azon része, mely szerint az angol címszavas böngészéssel kevesebb találat érhető el, nem bizonyult igaznak. Ahhoz azonban, hogy kiderüljön, hogy az angol vagy a magyar nyelvű keresés találatai effektívebbek-e, további kutatásokra és vizsgálatokra van szükség, hiszen ha százalékos arányban kevésnek is mondható az adatközlők találatainak száma, az nem feltétlenül jelenti azt, hogy minőségileg sem elegendő. A továbbiakban tehát azt is meg kell vizsgálni, hogy az adatközlők által használt tankönyvek és weboldalak milyen minőségűek, vagyis hogy a diákok angol címszavas kereséssel találnak-e saját nyelvi szintjüknek megfelelő tananyag-tartalmakat.

Tanulmányom adatai azt mutatják, hogy érdemes tovább kutatni az elérhetőség/elérhetetlenség kérdését, valamint elgondolkodni azon, hogy hogyan népszerűsítsük a tankönyveket, hogyan feleljünk meg az egyre igényesebb tanulók elvárásainak a webes és a telefonos alkalmazások terén is.

IRODALOM

BOHUS ÁGNES 2008. Segédanyagok használata a magyar mint idegen nyelv oktatásában (Egy előremutató vizsgálat és továbbfejlesztési lehetőségei). *Hungarológiai Évkönyv*. 9. évf., 1.sz. 26–35p. http://epa.oszk.hu/02200/02287/00009/pdf/Hungarologiai_Evkonyv_09_026-035.pdf (letöltés ideje: 2014. 10. 26.)

GEDEON MÁRTA 2011. A magyar nyelvkönyvek az idő fogságában. *Órszavak*. http://www.nyeom-szsz.org/orszavak/pdf/07_gedeon_m_magyar_nyelvkonyvek.pdf (letöltés ideje: 2014. 10. 26)

- JÓNÁS FRIGYES 2007. Tananyagkészítés a magyar mint idegen nyelvben. *THL2* 2007/1–2, 67–76 p. <http://epa.oszk.hu/01400/01467/00003/pdf/067-075.pdf> (letöltés ideje: 2014. 06. 09.)
- NÉMETH SZABOLCS 2011. Az internet szerepe a magyar mint idegen nyelv oktatásban. In: I. Koutn – P. Nowak (red.): *Język, Komunikacja, Informacja – Language, Communication, Information* 5. 69–77 p. <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/4349/1/06-Nemeth.pdf> (letöltés ideje: 2014. 09.30.)
- SÓLYOM RÉKA 2013. *Digitálistananyag-használat a magyar mint idegen nyelv oktatásában*. In: Dringó-Horváth – N. Császi (szerk.): *Digitális tananyagok – Oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben. Egy szakmai nap eredményei*. Károli Gáspár Református Egyetem, L>Harmattan Kiadó. Budapest. 122–137. p. http://www.kre.hu/ebook/dmdocuments/oktatasi_segedanyag/chap_10.html (letöltés ideje: 2014. 10. 30.)
- ZSUBORI ANDREA 2003. Az internet mint a magyar nyelv tanulásának lehetséges terepe. *Hungarológiai Évkönyv* 6.évf., 1.sz. 213–239. p. http://epa.oszk.hu/02200/02287/00006/pdf/Hungarologiai_Evkonyv_06_213-239.pdf (letöltés ideje: 2014. 06. 09.)

AZ ISMERTETETT TANKÖNYVEK LISTÁJA

- ERDŐS JÓZSEF 2007. *Színes magyar nyelvkönyv*. Balassi Bálint Intézet. Budapest.
- JÓNÁS FRIGYES 1992. *Magyar nyelv külföldieknek*. OMINYOM BT: ELTE TTK. Budapest.
- HLAVACSKA et al. 1991. *Hungarolingua1. – magyar nyelvkönyv*. Debreceni Nyári Egyetem.
- ERDŐS JÓZSEF – PRIBELSZKY CSABA 2006. *Halló, itt Magyarország!* Akadémiai kiadó. Budapest.
- DURST PÉTER 2005. *Lépcsénként magyarul 1. – magyar nyelv külföldieknek*. Szegedi Tudományegyetem. Szeged.
- KOVÁCSI MÁRIA 2001. *Itt magyarul beszélnek III-IV*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- SÁNTHA MÁRIA 2007. *Pons Beginner’s Course – Hungarian*. Debreceni Egyetem. Debrecen.
- SZITA SZILVIA – GÖRBE TAMÁS. 2009. *Gyakorló magyar nyelvtan*. Akadémiai kiadó. Budapest.
- HELEN DAVIS – SZABÓ HELGA. 2013. *Beginner’s Hungarian dictionary*. Holnap Kiadó. Budapest.
- MARUSZKI JUDIT 2012. *Szó, ami szó*. Akadémiai kiadó. Budapest.
- PELCZ KATALIN – SZITA SZILVIA 2011. *1 szó mint 100*. Akadémiai kiadó. Budapest.
- VARGA et al. 2006. *Kiliki a Földön*. Akadémiai kiadó. Budapest.
- D. L. ELLIS – A. CHEYNE. 2005. *Just enough Hungarian*. Corvina Kiadó. Budapest.
- HEGEDŰS RITA. 2005. *Magyar mozaik – Magyar nyelvkönyv haladóknak*. Akadémiai kiadó. Budapest.
- LAKOS DOROTTYA. 1998. *Magyar nyelvkönyv külföldieknek*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- TÖRKENCZY MIKLÓS. 2008. *Practical Hungarian Grammar*. Corvina kiadó. Budapest.

- BENCZE ILDIKÓ. 2001. *Magyar nyelvi tesztek*. Aula Kiadó.
- PONTIFEX ZSUZSA. 2005. *Teach yourself Hungarian*. Hodder and Stoughton.
- LACZKÓ TIBOR – RÁCZ EDIT. 2005. *Magyar üzleti nyelvkönyv*. Debreceni Nyári Egyetem.
- GEORGES KASSAI – SZENDE TAMÁS. 2006. *Hungarian with ease*. Assimil Hungaria.
- KISS GABRIELLA – MOLNÁR ILONA. 2009. *Jó szórakozást magyarul!*. Molilla Könyv Kft.
- MAYER CHRISTINA. 2005. *Hungarian Phrasebook*. Lonely Planet.
- RICHARD BURIAN – KINGA MAIOR. 2008. *Chambers Hungarian Phrasebook*. Chambers Harrap.
- CAROL H. ROUNDS. 2008. *Hungarian An Essential Grammar*. Routledge.
- CAROL H. ROUNDS AND ERIKA SOLYOM 2002. *Colloquial Hungarian The Complete Course For Beginners*. Routledge.
- SZABÓ ÉVA 2005. *Hungarian Practical Dictionary*. Hippocrene Books.

ABSTRACT

INACCESSIBLE MATERIALS

This paper deals with inaccessible materials relating to the teaching of Hungarian as a foreign language. There are a number of textbooks, workbooks, web pages and other materials to assist the teaching of Hungarian as a second language. The author searched for a number of accessible materials on the internet. In this research a questionnaire was used which was filled in by students that learn Hungarian through an online system. They do not attend a language school or participate in an online community, they prefer one-to-one teaching. They have little or no help while looking for a useful material. They are from different countries ranging from the USA to Australia. In conclusion students use only about 15 percent of useful web pages and books that the author found on the internet.

13

Tankönyvi problémák Ukrajnában. A hivatalos angoltankönyv-sorozat buktatói

PECSORA KRISZTINA

BEVEZETÉS

Tankönyvkutatásról számos külföldi és magyarországi szerző (Cunningsworth, 1995; Dálnokiné Pécsi, 2005; Fischerné Dárdai, 2002, Matthews, 1985; Medgyes, 1997; O'Neill, 1982; Zaláné Szablyár és Petneki, 1997) tollából olvashatunk különféle írásokat. Mindegyik munkából világosan látszik, hogy a tankönyvnek fontos szerepe van a tudás megszerzésének folyamatában. Fischerné Dárdai Ágnes (1997) megállapítja, hogy a tankönyvet minden korban közügynek tekintette a társadalom, mert nemcsak az adott kor számára fontos ismeretmennyiséget, illetve minőséget tükrözött, „[...] hanem szemléletet, ideológiát, módszereket is tartalmazott, ami árulkodott az adott kor szellemiségéről, a nevelésről” (FISCHERNÉ DÁRDAI 1997: 41).

A mai korban főleg annak van döntő jelentősége, hogy milyen információt tartalmaznak a tankönyvek, azt tartalmazzák-e, amire valóban szükségük van a diákoknak. Dálnokiné Pécsi Klára szerint (2005) magához a tudáshoz a felfedezés révén jut a tanuló, ennek a megszerzésében segít a tankönyv, amelyet természetesen a tanár közvetít. Viszont a tanár feladata sem csupán abban rejlik, hogy átadja a nyelvkönyvekben lévő tudást, hanem ennél sokkal többet, kultúrát, országismeretet kell közvetíten tanulóinak. Zaláné Szablyár Anna és Petneki Katalin (1997) a következő lényeges pontokra hívja fel figyelmünket a nyelvkönyvek kapcsán:

1. nyelvszemléletet és egy bizonyos módszertani koncepciót közvetít;
2. első idegen nyelv esetében megalapozza a további idegen nyelvek oktatását, illetve tanulását;
3. biztosítja azt, hogy a tanítás és a tanulás folyamatának legyen egy konstans vezérfonala;
4. szabályozhatja a tanítás és a tanulás ritmusát, haladási ütemét;
5. segíti a tanár munkáját, amennyiben megfelelő mennyiségű és minőségű nyelvi forrást, szöveget és gyakorlatot biztosít az órai munkához;
6. segíti a tanuló munkáját (ZALÁNNÉ SZABLYÁR – PETNEKI 1997: 17).

Ha csak az idegennyelv-tanítására gondolunk, számos oktatócsomag, tankönyv jelenik meg lelki szemeink előtt, sokszor nehéz eldönteni, melyik is felelne meg legjobban tanulóink

életkorának, nyelvtanítási módszereinknek, céljainknak. Ezeket a dilemmákat könnyíti meg például Matthews (1985) elemzési listája is, amely tizenhat pontot tartalmaz:

1. első benyomás
2. megjelenés, forma
3. metodika
4. nyelvtan
5. négy készség
6. fokozatosság
7. új nyelv bemutatása, gyakorlása
8. változatosság
9. illusztrációk
10. történet
11. sorozat
12. használhatóság
13. extrák
14. előtesztelés
15. beszerezhetőség
16. ár

Jelen tanulmányban két angoltankönyvet mutatok be, amelyeket a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban használnak. A módszertani elemzéshez a fentebb említett Matthews-féle listát vettem alapul. A két tankönyv egy sorozat része, a szerzőjük Oksana Karpiuk tankönyvíró, módszerész.

Hogy miért erre a két könyvre esett a választásom? Ukrajnában az általános és középiskolákban oktató tanítók és tanárok számára kötelező az Ukrjai Oktatási és Tudományos Minisztériuma által javasolt tankönyveket használni. Szakirodalomként persze a tanár vihet be az osztályterembe más könyveket is.¹ A másik lényeges pont, hogy 5., illetve 6. osztályra a tanulók sokkal szabadabban fejezik ki magukat idegen nyelven, mint alsóbb osztályokban. A tanulók elemi iskolában is tanulnak angolt, viszont heti egy, illetve két óra (lásd: 1. táblázat) arra elegendő, hogy kialakuljon a pozitív attitűd az angol nyelv tanulása kapcsán (vö. DJIGUNOVIC', 2012).

1. táblázat: Heti óraszámok elemi iskolákban angol nyelvből (hagyományos, és szakosított iskolákban) a 2014-2015-ös tanévben²

Heti óraszámok a hagyományos elemi iskolákban angol nyelvből a 2014/2015 tanévben		Heti óraszámok a szakosított elemi iskolákban angol nyelvből a 2014/2015 tanévben	
Osztályok	Órák száma	Osztályok	Órák száma
1	1	1	3
2	2	2	3
3	2	3	3
4	2	4	4

¹ Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának 537. számú parancsa, kelt: 2008. 06. 17

² Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 1–4 класи. Видавничий дім «Освіта», 2012 р.

2. táblázat: Heti óraszámok általános iskolákban angol nyelvből (hagyományos, és szakosított iskolákban) a 2014-2015-ös tanévben³

Heti óraszámok a hagyományos általános iskolákban angol nyelvből a 2014/2015 tanévben		Heti óraszámok a szakosított általános iskolákban angol nyelvből a 2014/2015 tanévben	
Osztályok	Órák száma	Osztályok	Órák száma
5	3	5	5
6	2	6	5
7	2	7	5
8	2	8	5
9	2	9	5

Érdekes megfigyelni az 1. és 2. táblázatot, hogyan változik az angol nyelv tanítására adott órák száma a kétféle oktatási intézményben az úgynevezett hagyományos elemi és általános iskolákban (nálunk, Kárpátalján is ez az elterjedt), illetve az úgynevezett szakosított iskolákban, ahol nagyobb óraszámokban tanulják az angol nyelvet (ennek a későbbiekben lesz jelentősége). Annyit azonban meg kell jegyeznünk, hogy a tanulóknak a hagyományos elemi iskola (4. osztály) végére A1+ szinten, általános iskola végére (9. osztály) A2+ szinten kell teljesítenie idegen nyelvből (KOVALENKO eds. 2010).

1. A KÁRPÁTALJAI MAGYAR ISKOLÁKBAN HASZNÁLT ANGOLTANKÖNYVEK MÓDSZERTANI ELEMZÉSE MATTHEWS (1985) SZEMPONTRENDSZERE ALAPJÁN

Első látásra mind a két tankönyv nagyon színes, nagyon érdekesnek tűnik, mind a szövegek, mind a párbeszédetek életszerűek, ami azért fontos, mert a tanulókhöz ezáltal közelebb hozzák a mindennapi életet. Ukrajnában a kommunikatív nyelvtanítási módszert alkalmazzák az idegen nyelvek tanításában. Ez alapján íródott a két tankönyv is.

Szerkezetileg mind az 5., mind a 6. osztályos tankönyv ugyanúgy épül fel. A bevezető részt a különböző fejezetek, majd a függelék követi (lásd 3. és 4. táblázat).

Mindkét tankönyv fejezetei tanegységekből állnak, amelyek hasonló felépítésűek. Az új témakörök anyagát az első két tanóra vezeti be rövid dialógusok, szerepjátékok, képek segítségével. A két tankönyvnek állandó szereplői vannak (Taras, Ivan, Lilia és Christina). Történeteiken, párbeszédeiken keresztül nyerünk bepillantást az adott témakörbe. A második tanóra általában a nyelvtanra fókuszál. Gyakori feladattípusok a mondatkiegészítések, a kérdésekre adott válaszok és a produktív jellegű gyakorlatok. A következő tanórák a tanuló olvasási és hallási készségeinek fejlesztésére szolgálnak. Különböző szövegeket, meséket, leveleket találhatunk itt, amelyeket természetesen más-más nehézségi szintű és változatos feladatok követnek.

³ Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5–9 класи. Видавничий дім «Освіта», 2013 р.

3. táblázat: Oksana Karpiuk (2009) 5. osztály számára írt angoltankönyvének szerkezeti felépítése

A témakörök címe angolul		A témakörök címe fordítással	Tanegységek száma	Oldalszám
Introduction		Bevezetés	4	4–11
Unit 1	Summer is over	Vége a nyárnak	10	12–25
Unit 2	Meet my friends	Ismerd meg a barátaimat	10	26–39
Unit 3	I've got an idea	Van egy ötletem	12	40–55
Unit 4	Plenty of things to do	Rengeteg dolgom van	12	56–71
Unit 5	What's the news	Mi újság?	13	72–87
Unit 6	Parties and holidays	Ünnepségek és ünnepek	11	88–101
Unit 7	Hobbies and pastimes	Hobbik és kikapcsolódás	10	102–115
Unit 8	Everyday activities	Mindennapi tevékenységek	11	116–129
Unit 9	Health and body care	Egészség és testápolás	9	130–143
Unit 10	We are Ukrainians	Ukránok vagyunk	11	144–157
Appendix		Függelék		
Reader's bag		Olvasósarok		158–165
Grammar reference		Nyelvtani összefoglaló		167–172
Vocabulary		Szótár		173–190
Irregular verbs		Rendhagyó igék táblázata		191

A fejezet utolsó két tanegysége összegzi az egyes témakörben tanult ismereteket, úgynevezett „project” munkák is találhatóak itt, amelyek nagyon érdekesek, és szorosan kapcsolódnak az aktuális fejezet tananyagához.

Mindegyik tanóra házi feladattal ér véget, amely a tankönyv alján található négyzetben van jelölve. A házi feladatot a tanulóknak általában a munkafüzetből kell elvégezniük.

A függelék négy részből áll:

- olvasósarok – „Reader's bag”, különböző típusú mesék;
- nyelvtani összefoglaló (Grammar reference) – az év folyamán tanult nyelvtani ismeretek összegzési ukrán és angol nyelven;
- szótár (Vocabulary) – különböző témakörökhöz kapcsolódó szavak betűrendben; szerkezete: adott szó angol nyelven, fonetikai átírás, ukrán nyelvű fordítása;
- rendhagyó igék táblázata (Irregular verbs) – mindkét tankönyvben az utolsó oldalon található. Az 5. osztály számára írt tankönyvben ennek a szerkezete a következő: főnévi igenév (Infinitive), fonetikai átírás, a múlt idejű alak (Past simple), fonetikai

átírás, ukrán fordítás. A hatodik osztály számára írt tankönyvben már a melléknévi igenév alakja (Past participle) is fel van tüntetve.

4. táblázat. Oksana Karpiuk (2010) 6. osztály számára írt angoltankönyvének szerkezeti felépítése

A témakörök címe angolul		A témakörök címe fordítással	Tanegységek száma	Oldalszám
Introduction		Bevezetés	3	4–11
Unit 1	We need information	Információra van szükségünk	10	12–27
Unit 2	School life	Iskolai élet	10	28–43
Unit 3	Bigger! Faster! Stronger!	Nagyobb, gyorsabb, erősebb	10	44–59
Unit 4	Round the calendar	Körül a naptáron	10	60–75
Unit 5	On the move	Úton	10	76–91
Unit 6	Around the world	A világ körül	10	92–107
Unit 7	Welcome to Ukraine	Üdvözlünk Ukrajnában!	10	108–123
Unit 8	Save your planet	Mentsd meg a bolygódát!	10	124–139
Unit 9	Hello, Summer Holiday!	Szia, nyári szünidő!	10	140–155
Appendix		Függelék		
Reader's bag		Olvasósarok		156–163
Grammar reference		Nyelvtani összefoglaló		164–173
Vocabulary		Szótár		174–190
Irregular verbs		Rendhagyó igék táblázata		191

5. táblázat. A rendhagyó igék táblázatának a szerkezete az 5. osztály számára írt tankönyvben

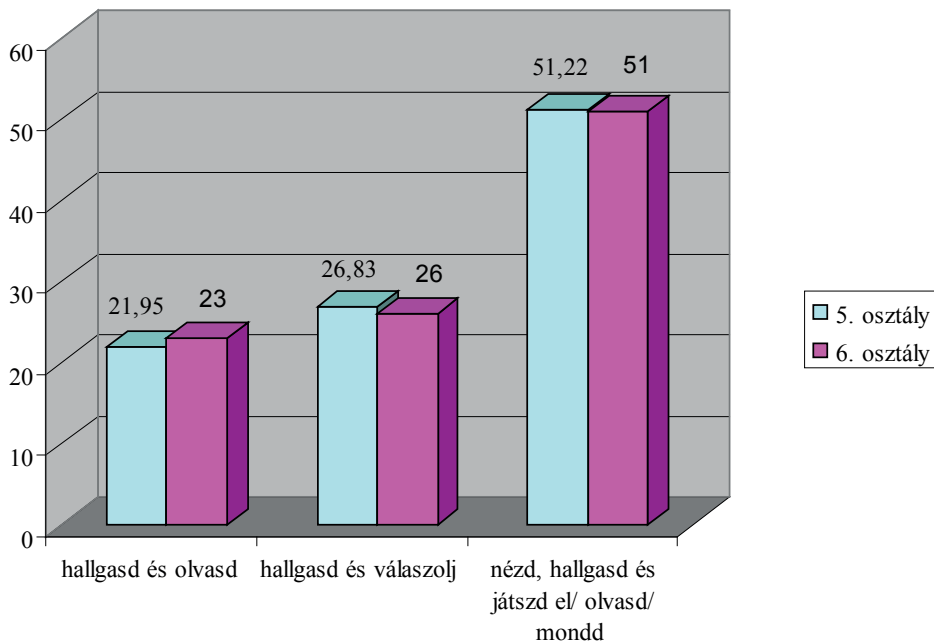
get	[get]	got	[gɔt]	отримувати
-----	-------	-----	-------	------------

Mindkét tankönyvben a könnyebb feladatoktól a nehezebbek felé haladunk az egyes órákban. A témakörökön és tanegységeken belül a gyakorlatok jellege hasonló. Sokszor előre megjósolható, milyen típusú gyakorlatokkal fog találkozni a tanuló az adott témakörben. Egyik tankönyv sem foglalkozik arányosan a négy készség fejlesztésével (lásd. 6. táblázat). A leginkább elhanyagolt terület mindkét tankönyvben a hallásértés fejlesztésére szolgáló gyakorlatok. A többi készség fejlesztésére szolgáló gyakorlatok a legtöbb esetben együttesen jelennek meg, akárcsak a való életben.

6. táblázat. A készségek fejlesztésére szolgáló feladattípusok arányának megoszlása az 5. és a 6. osztály számára írt tankönyvekben

Tankönyv	A készségek fejlesztésének aránya %-ban			
	Írás	Olvásás	Beszéd	Hallás
5. osztály	23,07	19,55	28,52	13,14
6. osztály	32,55	16,27	27,56	9,97

A halláskészség fejlesztő gyakorlatokat mindkét tankönyvben három nagy csoportra oszthatjuk. Vannak az úgynevezett „hallgasd és olvasd” (listen and read), „hallgasd és válaszolj” (listen and answer) és „nézd, hallgasd és játszd el/olvasd/mondd” (look, listen and play/read/tell) típusú feladatok. Ezeknek az aránya változó mindkét könyvben (lásd. 1. ábra). A legtöbb halláskészség-fejlesztő gyakorlatnál a tanulók viszont látják a meghallgatásra szánt szöveget.



1. ábra. A halláskészség fejlesztésére szolgáló gyakorlat típusok arányának megoszlása az 5. és a 6. osztályos könyvekben

Az új anyag átadásakor a bevezető szövegekben egyáltalán nincsenek kiemelve az új szavak. Az oldal alján azonban mindegyik óra végén található egy „New vocabulary”, amely az új szavakat tartalmazza, de itt csak az a bizonyos szó található angol nyelven, illetve néhol a transzkripciója, de nincs hozzá magyarázat angol nyelven.

A tankönyv színes, tele van képekkel. Ezek megkönnyítik a szöveg megértését, és a tanulók a kép illusztrációi alapján foglalják össze a szövegben történt eseményeket. A legtöbb képnek tehát didaktikai szerepe van. Olyan jellegű gyakorlat viszont, ahol kép alapján kell elmondani a történetet, vagy képet kell jellemezni, az 5. osztályos tankönyvben csak az összes gyakorlat 5,4 %-át teszi ki, míg a 6. osztályos tankönyvben csupán 3,1%-át.

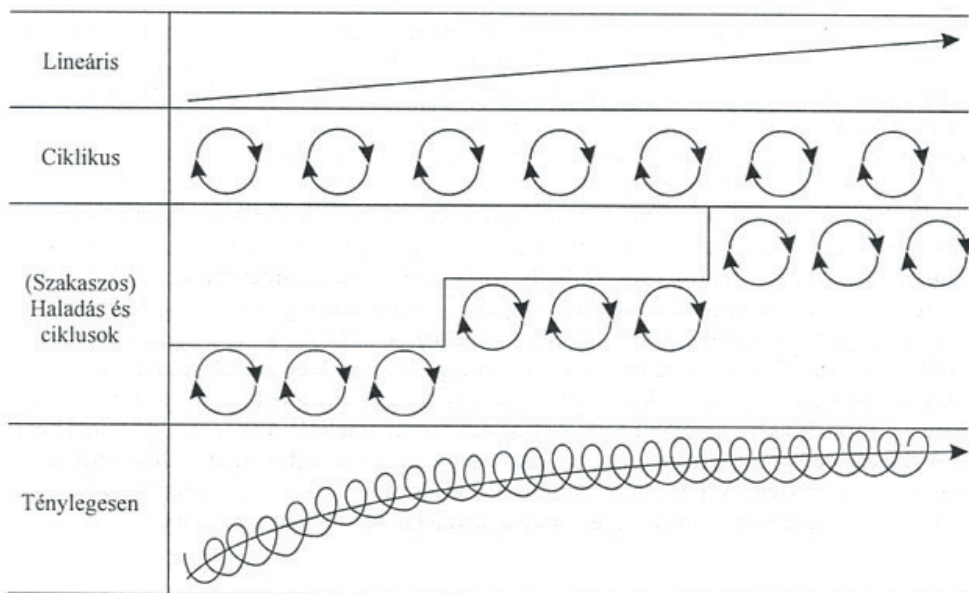
A történetek nem kapcsolódnak szorosan egymáshoz, ezáltal nagyobb teret is engednek a tanárnak, mert el lehet vonatkoztatni a tankönyvtől, ha esetleg más vagy újabb információkat akarunk megosztani a tanulókkal a témakör kapcsán. Mégis vannak állandó szereplői a tankönyvnek, akikkel a tanulók az 5. osztályos tankönyv negyedik oldalán ismerkednek meg, és akik továbbkísérik őket a 6. osztályban is.

A tankönyv egy sorozat része, amelyet egy szerző, Oksana Karpiuk írt. A többi könyv is hasonló felépítésű. A tankönyv ezen kívül része egy oktatócsomagnak, amely tartalmaz még egy tanári kézikönyvet, kazettát, munkafüzetet, projektkönyvet. A tanári kézikönyvben komplex, teljes óravázlatok vannak kidolgozva minden egyes tanóra.

A tankönyveket már kipróbálták iskolai körülmények között. Ezt bizonyítja a tankönyv elején olvasható köszönőlevél, amelyet a szerző a Ternapoli 3. számú iskola diákjainak és tanárainak írt. Meg kell azonban jegyeznünk – és erre szerettem volna munkám elején felhívni a figyelmet –, hogy a tankönyvet szakosított (спеціалізовані школи) iskolában tesztelték, ahol eleve magasabb óraszámban (lásd. 2. táblázat) tanítják az angol nyelvet, mint a hagyományos (загальноосвітні школи) általános iskolákban, ahol a tankönyvet ténylegesen használják, és amit Ukrajna Oktatási Minisztériuma rendeletbe is foglaltatott.⁴

Az 5. osztály 2005. évi kibocsátású tankönyveit az iskolák még ajándékba kapták. A 2005. évi kiadáson még az szerepel, hogy állami költségen jelent meg, meg van tiltva bárminemű forgalmazása. A legújabb kiadásokat viszont mind az 5., mind a 6. osztály esetén már csak könyvesboltokban lehet beszerezni.

Lényeges pont a tankönyvek kapcsán, hogy míg a fokozatosság elve érvényesül a tankönyveken belül, addig a sorozat részei közül ez a lényeges pont hiányzik. A nyelvi tartalom elemei közül a szókincs, a nyelvhasználat és a kiejtés nem jelenik meg magasabb szinten, egyedül a nyelvtan az, amivel találkozunk. Bárdos (2000) felhívja a figyelmünket, hogy nyelvtanárok, tankönyvírók sokszor hajlamosak elfeledkezni arról, hogy a nyelvi tartalom elemeit magasabb szinten újra kell tanítani, mert ezen áll vagy bukik a nyelvtanuló sikeressége.



(vö. BÁRDOS, 2000: 65)

2. ábra A nyelvi tartalom progressziója

⁴ Методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2014/2015 році у загальноосвітніх навчальних закладах області з іноземної мови (5-11 класи)

Nem vezet eredményre, ha ugyanazt a jelenséget – legyen szó nyelvhasználatról, nyelvtanról, kiejtésről vagy szókincsről – sokadszorra is ugyanazon a szinten tanítják a tanulóknak, hiszen ez a ciklikusság unalmassá válhat. Akkor sem lesz eredményes a munka, ha csak új elemeket tanítunk évről évre a tanulóknak. Idegen nyelvek tanítása esetében fontos lenne összekapcsolni (és ez a nyelvtanítási gyakorlatban is megoldható) a lineáris és a ciklikus jellegű tanítási stílust. Ez növelné a bevéstést és a stabilitást, sőt mi több, biztosítaná az egyenletes előrehaladását is (lásd: 2. ábra).

ÖSSZEGZÉS

A két tankönyv elemzése alapján megállapíthatjuk, hogy szerkezetileg ugyanolyan logika szerint épülnek fel, mindkettő a kommunikatív nyelvtanítási módszer elveit követi, gyakorlati az életszerű helyzetek, párbeszéd, szövegek, problémák csoportos megoldására (project-work) alkalmazandó feladatok. Mindkét tankönyvön belül a fokozatosság elve érvényesül, a könnyebb gyakorlatoktól haladunk a nehezebbek felé. Nincs azonban fokozatosság a sorozat részei között. Míg a nyelvtan magasabb szinteken újra megjelenik, addig a progresszivitás hiányzik a kiejtés, a szókincs, a nyelvhasználat és a témakörök területéről. Mind a két tankönyvben található a négy készség fejlesztésére szolgáló gyakorlatokat, ezek aránya változó. Legelhangyagoltabb terület mind a két esetben a halláskészség fejlesztésére irányuló gyakorlatok csoportja, a tanulók ugyanis az esetek döntő hányadában látják a meghallgatni kívánt szöveget (ezeknek az instrukciója úgy is van megfogalmazva). A tankönyvek nagyon színesek, de viszonylag kevés az olyan jellegű illusztráció, amelyek nem csupán dekoratívak, hanem didaktikai szerepük is van. Az új témaköröket a tankönyvek szerepelői mintegy kerettörténetbe ágyazva ismertetik meg, mégsem mondhatjuk azt, hogy a tanár túlságosan is kötve van a tankönyvhöz, amennyiben jónak látja, más forrásokat, egyéb feladatokat is felhasználhat munkája során, tanulói ezáltal nem fogják elveszíteni a tankönyv fonalát. A tankönyvek egy sorozat részei, egy szerző, Oksana Karpiuk tankönyvíró munkája mind. Egy oktatócsomag részei, amelyhez a tanulói tankönyvön kívül tartozik egy tanári kézikönyv, magnókazetta/CD (halláskészség fejlesztésére szolgáló gyakorlatok hanganyagaival), tanulói munkafüzet (kiegészítő gyakorlatok, házi feladat), projectfüzet. Mindkét tankönyvet használták a tényleges forgalomba hozás előtt iskolai körülmények között. Ezt bizonyítja a könyvek elején található köszönőlevél is. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy az iskola, ahol ténylegesen kipróbálták, szakosított (спеціолізовані школи), az iskolások eleve magasabb óraszámot tanulják már első osztálytól kezdve az angol nyelvet (lásd: 1. és 2. táblázat), a tankönyveket viszont Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma rendeletének értelmében a hagyományos általános iskolákban (загальноосвітні школи) kell használni. A Minisztériumnak érdemes lenne talán ezeket a szempontokat is figyelembe venni a rendeletek meghozása esetén. A tankönyvíróknak pedig nem lenne szabad elfelejteniük, legyen bármilyen érdekes és változatos a tankönyvük, hogy a lineáris és ciklikus jellegű tanítási stílust ötvözni kellene, mert ez biztosítja tanár és tanuló számára a sikerességet, növeli a bevéstést és a stabilitást, sőt mi több, biztosítja az egyenletes előrehaladását is.

IRODALOM

BÁRDOS JENŐ 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

CUNNINGSWORTH ALLAN 1995. *Choosing your coursebook*. Heinemann English Language Teaching. Oxford.

DÁLNOKINÉ PÉCSI KLÁRA 2005. A motiváció eszközei néhány német (mint idegen nyelv) tankönyvben (Start, Untrewegs, Grünes Licht, deutsch mit Grips I. II.). In: Cs. Jónás Erzsébet – Székely Gábor (szerk.) *MANYE Kongresszus anyagai*. Vol. 1(2). Nyíregyháza, 40–45.

DJIGUNOVIC´ JELENA MIHALJEVIC´ 2012. Early EFL learning in context – Evidence from a country case study. *British Council ELT Research Papers Vol 1* pp. 159-182.

FISCHERNÉ DÁRDAI ÁGNES 2002. A tankönyvek megítélésének minőségi paraméterei. In: Karlovitz János (szerk.), *Tankönyvelméleti tanácskozás 2001*. TANOSZ. Budapest, 56–61.

KOVALENKO OKSANA – KARPIUK OKSANA – KRIUCHKOV GEORGIY – LEVITSKYI ANDRIY – MALYHINA MARYNA 2010. *Country report Ukraine*. Retrieved March, 3, 2015, from https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Ukraine_CountryReport_rev10.doc

MATTHEWS ALAN 1985. Choosing the best available textbook. In: Alan Matthews – Mary Spratt – Les Dangerfield (Eds.), *At the chalkface*. pp 202–206. Edinburgh: Nelson.

MEDGYES PÉTER 1997. *A nyelvtanár*. Corvina Kiadó: Budapest.

O'NEILL ROBERT 1982. Why use textbooks? *English Language Teaching Journal*, 36, 104–111.

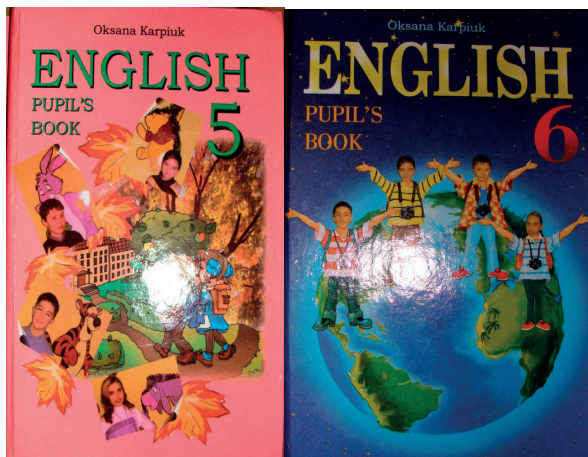
ZALÁNNÉ SZABLYÁR ANNA – PETNEKI KATALIN 1997. *Hogyan válasszunk nyelvkönyvet? Az iskolai nyelvtanításban használt nyelvkönyvek, tanulási és tanítási segédletek minősítési rendszere*. Soros Alapítvány. Budapest.

КАРПЮК ОКСАНА 2009. *Англійська мова (Підручник для 5-го класу загальноосвітніх навчальних закладів) [English for Form 5 (pupil's book)]*. Лібра Терра: Тернопіль.

КАРПЮК ОКСАНА 2010. *Англійська мова (Підручник для 6-го класу загальноосвітніх навчальних закладів) [English for Form 6 (pupil's book)]*. Лібра Терра: Тернопіль.

ABSTRACT

Coursebooks play an important role in the foreign language learning. Their tasks can be various. They can provide safety and various activities for the language learners. They can also facilitate teachers' work if they provide appropriate exercises in great number. When teachers are looking for proper coursebooks to select they have to take into consideration various criteria like pupils' age and interest, the size of the language learning group. However, in our country foreign language teachers can apply only those coursebooks, which are officially permitted by the educational minister, and should contain the notice 'Recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine'. The following study will provide a methodological evaluation of English coursebooks published in Ukraine for Forms 5 and 6 to be used in Transcarpathian Hungarian Schools. These books are a part of series and built in the same way. For the first sight the series seems to be extremely attractive and interesting, but the main problem is that the author has forgotten the fact, that the content of the foreign language teaching has to re-teach on every level in more depth.



II.
TANULMÁNYOK A
BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYOK ÉS
A MŰVÉSZETEK KÖRÉBŐL

BUDAI LÁSZLÓ

BEVEZETÉS

A tudatosítás előfeltétele a tanári tudatosság. A tanárnak tisztában kell lennie a tanulók anyanyelvének mechanizmusával, ismernie kell a célnyelv működését, valamint a köztes nyelv (INTERLANGUAGE, SELINKER 1972) változatait. Mindennek legfőbb eszköze a kontrasztív nyelvi elemzés (BUDAI 2006A) és az eredményeit kontrolláló hibaelemzés (BUDAI 2010).

A múlt század hetvenes éveinek reformterveiben a tudatosítás és automatizálás, a tudatosság és spontaneitás még egymást kiegészítő fogalmak voltak a latin hagyományoknak megfelelően képző feladatokat is ellátó idegen nyelvek tanításában és tanulásában:

„Az iskolai gyakorlatban feltétlenül tudatosítani kell a nyelvtani műveleteket. A tudatosítás az elsajátítási folyamat racionalizálásának eszköze. Az automatizálást és a tudatosítást nem szabad egymást kizáró ellentétként szembeállítani” (BANÓ – SZOBOSZLAY 1972: 142). Hogy követelményüknek nagyobb hitelt adjanak, a kor parancsának megfelelően egy szovjet szerzőtől vett idézettel is alátámasztották:

„Míg az anyanyelv fejlődése a beszéd szabad, spontán használatával kezdődik és a beszédformák tudatosításával, tudatos elsajátításával fejeződik be, addig az idegen nyelv fejlődése a nyelv tudatosulásával és tudatos használatával kezdődik, és a szabad, spontán beszéddel tetőződik be: a két út fordított irányú” (VIGOTSKIJ 1967: 292).

A könyv megjegyzi, hogy ettől a modelltől csak 6–8 órás szóbeli szakasszal térünk el, melynek során a tanítás „anyanyelvi tudatosítás nélkül folyik, lényegében az anyanyelv tanulásának analógiájára” (BANÓ–SZOBOSZLAY 1972: 43).

A tudatosítás trónfosztása a nyolcvanas évek elején Stephen D. Krashen (1981) amerikai nyelvész, nyelvpedagógus munkássága révén következett be. Krashen következetesen különbséget tesz a tényleges kommunikációra épülő spontán **nyelvelsajátítás** (language acquisition) és a formális (főként iskolai) körülmények között folyó tudatos **nyelvtanulás** (language learning) között. Míg Vigotszkij szerint „az idegen nyelv fejlődése a nyelv tudatosulásával és tudatos használatával kezdődik, és a szabad, spontán beszéddel tetőződik be”, valahogy az ismeret, jártasság, készség útján haladva, addig Krashen kategorikusan kijelenti, hogy **az ismeretekből sohasem lesz készség**. A nyelvtanárnak nincs más feladata, minthogy természetes szituációkat teremtsen, amelyekben a tanuló nem a nyelvi formákra koncentrálna, hanem a megértendő vagy kifejezendő tartalomra. Monitor hipotézise, amely a tudatosítással kapcsolatos, azt mondja, hogy a spontán nyelvelsajátító rendszer kezdeményezi a megnyilatkozást, a nyelvtanuló rendszer pedig monitorozza azt, hogy felfedezze, kijavítsa a hibákat,

amivel hozzájárul ugyan a megnyilatkozás helyességéhez, de ugyanakkor gátolja is a kommunikáció folyamatosságát. A tanár számára mindig fontos feladat, hogy egyensúlyt teremtsen nyelvi helyesség (accuracy) és gördülékenység (fluency) között. Input hipotézise szerint a tanulónak csak elegendő mennyiségű és minőségű comprehensible (érthető) inputra, és hozzá megfelelő testi-lelki állapotra (Affective Filter Hypothesis) van szüksége, amelyhez a tanulás körülményeinek is hozzá kell járulnia. Nincs szükség a nyelvtani szabályok tudatos használatára, az unalmas drillekre. Nem szabad a tanulót idejekorán megnyilatkozásokra kényszeríteni, a hibáit javíthatni, meg kell várni, míg a tanuló megéri a produkcióra.

Ha ismerjük a sikeres nyelvszajátítás mennyiségi és minőségi feltételeit, amelyeket Krashen részletesebben is felsorol műveiben, akkor akár igazat is adhatunk neki, de tudomásul kell vennünk, hogy **iskolai körülmények között a feltételek nem adottak a nyelvszajátításhoz (language acquisition). Helytelen és káros tehát az iskolai nyelvtanulásban a tudatosítás és a tudatosság szerepét lebecsülni.** A kommunikáció veszíthet ugyan természetességéből, tempójából, de sokat nyer helyességében, kiterjeszhetőségében, a tanultak maradandóságában. A szituációkhoz továbbra is ragaszkodhatunk akkor is, ha azok kevésbé autentikusak, és olyan élvezetessé tehetjük a tanulás körülményeit, amilyenné tudjuk, de a természetes kommunikáció élvezete helyett csak az idegen nyelv és az általa közvetített tartalom, általában a nyelv csodálatos szerkezetének és mechanizmusának a nagyszerűsége marad, amely önmagában is igazi intellektuális öröm.

1. A TANULÁSI FOLYAMAT TUDATOSÍTÁSA

A tanulónak pontosan tudnia kell, hogy mit miért kell tennie. Ha játékos a feladat, értenie kell a szabályokat, ha vannak a játéknak szabályai. Ha egynyelvű könyvből tanulnak, tudnia kell, hogy pontosan mi a házi feladat, mert lehet, hogy még nem érti a tankönyvi utasítás nyelvét. Otthon már általában nincs számára segítség. Frustrációhoz, a munka feladásához, az iskolában fegyelmezetlenséghez vezethet a tennivaló meg nem értése. Először még nem is fegyelmezetlen a tanuló, csak azért lökdösi a társát, mert aziránt érdeklődne, hogy mit is kell csinálnia.

Ami a legfontosabb: **meg kell tanítani a tanulót idegen nyelvet tanulni.** Először is tudnia kell bánni a taneszközökkel, a tankönyvvel, a munkafüzetekkel és főként a jó szótárakkal, az egynyelvűekkel is. Tanítsuk meg őket az Internet gazdag és változatos anyagának a használatára. A tanulónak ismernie kell anyanyelvének és a tanult idegen nyelvnek a mechanizmusát, jellegzetességeit, különbözőségeit.

Mindezt milyen nyelven, hogyan? **Úgy, ahogyan a tanulók mindegyike megérti. Az anyanyelv mindig biztos támasz!** Könnyen megy a munka, ha mindenki érti, mi a teendő. Mindenek előtt jegyezzük meg, hogy az új ismereteket a tanuló meglévő tudására kell alapozni, abba kell beépíteni. Anyanyelvükről iskolai tanulmányaik során elegendő információt gyűjtöttek ahhoz, hogy szembesíthessük őket egy idegen nyelv tényeivel. **Idegen nyelvi tudatosításunk és tudatosságunk tehát anyanyelvi ismereteinkre épül.** Jól jön természetesen egy másik idegen nyelv ismerete is. Másképpen fogalmazva: a **tudatosítást kontrasztív alapokra kell helyezni.**

Mi az a nyelvi anyag, amelyet tudatosítanunk kell? Az, amit tanítani és tanulni kell: szavakat, szabályos és rendhagyó szóalakokat kiejtésükkel és helyesírásukkal, valamint jelentésükkel, környezetükkel és nagyobb egységekre fűzésük szabályaival együtt. Nem feledkezhetünk meg a szónál nagyobb egységekre vonatkozó hangtani szabályokról sem. Az angolban például jól tanítható szabályai vannak az intonációnak. Az elmondottakban benne van a nyelvtan is, de nem írtam le a szót, mert egyesek mumusnak tekintik. Szerintük a nyelvtant nem szeretik a tanulók. Bizonyára nem, ha a tanáruk sem szereti.

Kevés tudatosításra lenne szükség, ha két nyelv kisebb-nagyobb egységeinek jelentése közé egyenlőségjelet tehetnénk, és az egyenlőség mindenkor érvényes lenne. Tanulnivaló akkor is lenne bőven, de elsősorban csak a memóriát kellene működtetnünk. Az idegennyelv-oktatás igazi nehézségét az jelenti, hogy az adott kontextusban érvényes egyenlőség más kontextusokban már lehet, hogy érvénytelen. Az egyenlőségek érvényességéről és érvénytelenségéről csak akkor szerezhethünk tudomást, ha az idegen nyelvet következetesen összevetjük anyanyelvünkkel.

Anyanyelvünk mindenkor jelen van, akarva-akaratlan támogatja vagy hátráltatja az idegen nyelv tanulását. A tudatosítás egyik feladata, hogy felerősítse az anyanyelv pozitív, és elnyomja, de legalábbis mérsékelje negatív hatásait. Szerencsénkre a legfontosabbat már tudjuk, amikor el kezdünk idegen nyelvet tanulni: **már tudunk kommunikálni.**

A kommunikatív nyelvoktatás egyes megszállottjai kommunikálni akarják tanítani tanítványaikat, másodrendű feladatként kezelve magát a nyelvet, pedig ha már tudunk kommunikálni, csak a nyelvi formákra, eszközökre van szükségünk ahhoz, hogy gondolatainkat, beszédszándékunkat idegen nyelven is ki tudjuk fejezni.

Ha például egy angolul nem tudó, érdeklődő gyerek kerül az angolul tudó magyar és angol gyerekek közé, és valamelyik társának ilyeneket mond: „Kérdezd már meg tőle, hogy...!” „Mit mondott?” „Mondd meg neki, hogy...!” „Azt mondd neki, hogy...” Az a gyerek nem kommunikál? Dehogynem! Mindent „tud” az anyanyelvén, és ugyanazt szeretné elmondani egy másik nyelven is, ha az idegen nyelvi kifejezőeszközök a rendelkezésére állnának. Azt hihetnénk, hogy ez mindenki számára evidens. Nem az! Egyes angolszász ‘szakemberek’ és követők azt képzelik, hogy aki még nem tud angolul, azt kommunikálni is tanítani kell.

A műveiről világszerte ismert J. M. L. Trim professzor az egyik alkalommal a cambidge-i egyetemen arról tartott előadást, hogy az angol intonáció milyen sokféle jelentésárnyalat kifejezésére képes. Az előadás végén egyetértően szóltam hozzá az elhangzottakhoz, de megjegyeztem, hogy hasonló jelentésárnyalatokat más nyelvek is ki tudnak fejezni más nyelvi eszközökkel, ha nem éppen intonációval. Csak megvetően legyintett felém, megjegyezve, hogy így beszélnek azok, akik a kelet-európai országokból jönnek. Hogy mi minden járhatott az eszében, nem lehet tudni, de azt valószínűsíteni lehet, hogy az angolt a többi nyelv fölé helyezte.

Annak a tudatában tehát, hogy kommunikálni már nem kell tanítani diákjainkat, a továbbiakban csak a nyelvi formákkal, eszközökkel foglalkozom, a tudatosítás kedvéért azon jellegzetességeikkel, amelyek eltérnek egymástól két nyelv, az anyanyelv és az idegen nyelv viszonylatában.

Mi lehet az oka a nyelvek közötti különbözőségeknek azon a közismert tényen túl, hogy másféle hangok másféle sorrendjével beszélnek, hogy ismerős betűiket is általában másképpen ejtik, ha éppen latin betűkkel írják? **A nyelv nemcsak a kommunikációnak, hanem a világ megismerésének az eszköze is.** A nyelv szervesen összefonódik minden kognitív tevékenységünkkel, mindennapi életünkkel, történelmünkkel, kultúránkkal. **Minden nyelv a maga módján szegmentálja, kategorizálja, nevezi meg a valóság dolgait, viszonyait.** Nem tudunk szabadulni attól a konvencionális világréptől, amelyet nyelvünk ránk kényszerít. A nyelvi világrép vagy realista, vagy szürrealista, de általában más, mint egy másik nyelv világrépe. A bennünket körülvevő valóságban nyelvhatároktól függetlenül sok ugyan a közös vonás, de a nyelv a valóság legrealisztikusabb képét is el tudja torzítani, amit anyanyelvünkben észre sem vesszük, mert tudatunk kiigazítja a nyelvi világrép torzításait. Az idegen nyelveknek anyanyelvünk szerinti torz képeire, kifejezéseire azonban rácsodálkozunk. A továbbiakban az ilyen furcsaságokra, a magyartól eltérő nyelvi világrépekre hozok példákat főként a hazánk középiskoláiban tanított nyelvekből, az angolból, a franciából, a németből, az olaszból, az oroszból és a spanyolból. A portugált főként azért szerepeltetem, hogy látni lehessen a rokon nyelvek, a neolatin francia, olasz, portugál és spanyol hasonlóságait, bár közöttük is találunk eltéréseket a nyelvi világrépeket illetően.

Egyesek azért érvelnek a kommunikáció tanítása mellett, mert különbségek vannak két nyelvi közösség **nyelvi viselkedése** között is. Erre is hozok néhány példát. Természetesen ezekre is fel kell hívni a tanulók figyelmét, de százalékarányuk a többi nyelvi tudnivalóhoz képest nulla egész valamennyi. Attól pedig senkit sem lehet megóvni, hogy a nagyvilágban járva-elve sohase érje valamilyen kulturális sokk. Hiába boldogul például valaki az angliai kultúrkörben, a skótoknál vagy az íreknél, vagy Amerikában, Ausztráliában, Új-Zélandon már sokkolhatják. Azért vannak az útikönyvek, hogy utazásaink előtt legyen mit tanulmányozni.

2. A LEXIKAI KONTRASZTOK TUDATOSÍTÁSA

2.1. A kategorizálás különbözőségei

Mint már említettük, a nyelvek különbözőképpen kategorizálják a valóságot: hol több mindent vonnak egybe, hol többfelé osztanak valamit egy másik nyelvhez viszonyítva.

Angol–magyar viszonylatban például a végtagok elnevezésében lényeges különbözőségek vannak: az angolban sem a kéznek, sem a lábnak nincs megfelelője. Van a váll és a kézfej (*hand*) között az *arm* (*kar*), és van a törzs és a lábfej (*foot*) között a *leg* (*comb* + *lábszár*). Mivel a *foot* csak a lábfejet jelenti, a százlábúnak, a széknek, az asztalnak a *lába*, a *faláb*, sőt a nadrágnak a *szára* csak *leg* lehet. Érdekes lehet számunkra egy ilyen egyszerű kérdés és felelet is: *Hány ujjad van?* – *Húsz. How many fingers, thumbs, and toes have you (got)? – Twenty.* Lehet, hogy ez egy mesterséges példa, de igen gyakori kérdés: *Hány testvéred van? How many brothers and sisters have you (got)?* Ezek a példák azt is bizonyítják, hogy a kategóriák hierarchiája is gyakran különböző két nyelv esetében: az alapszintű kategória fölött vagy van, van nincs fölérendelt szint.

Bizonyára más szempont érvényesül az angolban, mint a magyarban, ha a *héj* vagy a *mag* megnevezésére kerül sor. A magyarban az értelmező kéziszótár szerint a *héj* 'külső, védő burok', a *mag* pedig 'virágos növény természetében képződő, a csírárt rejtő szaporítószerv', tehát mind a két szó sok mindent lefedhet. Ha a *héj* és a *mag* különféle tulajdonságait is figyelembe vesszük, akkor már differenciálunk, és több szóra van szükségünk: *héj* = *skin* (alma, körte, barack, banán, burgonya, paradicsom, hagyma, kolbász); *shell* (tojás, dió, kókuszdió); *rind* (dinnye); *crust* (kenyér); *peel* (narancs, citrom, grapefruit, lehámozott héj), *peelings/parings* (lehámozott héjak); *potatoes cooked/baked in their jackets* (héjában főtt/sült burgonya); *zest* (a narancs, a citrom stb. *héja* főzőskor ízesítéshez). Van keveredés is, főként angol–amerikai viszonylatban. *A mag* = *stone/pit* (csonthéjasaké), *pip* (almáé, körtéé, narancsé), *seed* (szőlőé, dinnyéé, töké, általában növényé).

Megkülönböztető szempont lehet az 'élő–élettelen' szemantikai jegy: *fa* = *tree* (élő), *wood* (anyag, tüzelő), *timber* (építőanyag); *bőr* = *skin* (élő), *hide/coat* (csak állaté), *leather* (kikészített); *hús* = *flesh* (élő), *meat* (ennivaló), *game* (vadé).

Van, amikor a magyar a differenciáltabb, például a rokonságot kifejező alapszintű, nem összetett főnevek tekintetében. Az angol is körül tudja írni a rokonsági kapcsolatokat, de nincsenek rájuk önálló szavai: *fivér: öccse + bátyja* = *brother: younger brother + elder brother*; *nővér: húga + nénje* = *sister: younger sister + elder sister*; *meny + vő* = *daughter-in-law + son-in-law*; *após + anyós* = *father-in-law + mother-in-law*; *nászék: nászom + nászasszonyom* = *the father-in-law of my son/daughter, the mother-in-law of my son/daughter*; *komám + komaasszonyom* = *the godfather of my child, the godmother of my child*; *unoka* = *grandchild*. (A *nászasszony* és a *komaasszony* már összetett szó a magyarban is.)

A mellékneveknél is eltérő lehet a differenciáltság foka. Általában a nyelvenként változó színeket szokták példaként felhozni. Az angolban a *piros* és a *vörös* nem válik el egy-

mástól, mind a kettő *red*. Angliában a villanyrendőr közepső színe nem *yellow*, hanem *amber*. Magyarul az orosz *kék* két változatát nem tudjuk megkülönböztetni alapszintű szóval: *синий, голубой* (világoskék).

Az igék okozzák a legtöbb problémát, mert differenciáltak lehetnek az alany, a tárgy és a határozók szerint, és konnotációjuk is eléggé változatos. Az alany szerint teszünk különbséget a német *essen* (eszik, ha emberről van szó) és *fressen* (eszik, ha állatról van szó) között. Ha a *fressen* emberre vonatkozik, előjön az ige minősítő képessége. A *süt* angol megfelelői különbséget tehetnek az alanyok között is (a *shine* a napra vonatkozik, a többi a konyhában tevékenykedőkre), de főként aszerint választunk közülük, hogy mi a tárgy és a sütés módja: a *bake* tárgyai a kenyér, a péksütemények, a kalács, a krumpli; helye a kemence, a sütés zsír és folyadék nélkül történik; a *fry* tárgyai a tojás, a szalonna, a húsfélék, a hagyma, a hasábburgonya, amelyeket forró zsírban vagy olajban sütnék; a *roast* tárgyai a hússzeletek, a krumpli, a gesztenye, a kávé, a mogoró; a *grill* nálunk is ismerős. A sütés helyét, módját meg sem kell neveznünk, benne van az igében.

A *bake, fry, roast* nemcsak *süt*, hanem *sül* is magyarul. Van néhány száz ilyen ige az angolban, amelyeknek egy igepár felel meg a magyarban (BUDAI 1997A, 2012, 2014A). Az igepárt egy tárgyias ige és egy tárgyatlan, ún. mediális ige alkotja, amely jó pótléka a magyarban a kiveszett szenvedő igének. Ilyen igék például:

accelerate	gyorsít, gyorsul	quicken	gyorsít, gyorsul
accumulate	összegyűjt, összegyűlik	ring	csenget, cseng
alter	változtat, változik	ripen	érlel, érik
awake(n)	felébreszt, felébred	rock	ringat, ring
begin	kezd, kezdődik	separate	elválaszt, elválk
bend	hajlít, hajlik	shake	ráz, rázkódik
boil	forral, forr	spin	forogat, forog
brown	barnít, barnul	split	hasít, hasad
burn	éget, ég	spoil	elront, elromlik
change	változtat, változik	spread	terjeszt, terjed
collect	gyűjt, gyűlik	start	kezd, kezdődik
continue	folytat, folytatódik	stick	ragaszt, ragad
cook	főz, fő	stop	megállít, megáll
curl	göndörít, göndörödik	stretch	feszít, feszül
deepen	mélyít, mélyül	swell	duzzaszt, duzzad
defrost	kiolvaszt, kiolvad	swing	lógat, lóg
develop	fejleszt, fejlődik	tear	szakít, szakad
explode	robbant, robban	turn	fordít, fordul
fail	megbuktat, megbukik	unite	egyesít, egyesül
finish	befejez, befejeződik	vary	változtat, változik
freeze	fagyaszt, fagy	weaken	gyengít, gyengül
freshen	felfrissít, felfrissül	worry	aggaszt, aggódik
grow	növeszt, nő	expand	kibővít, kitágul
heal	gyógyít, gyógyul	hang	akaszt, függ
melt	olvaszt, olvad	shake	ráz, remeg
prove	bizonyít, bizonyul	weigh	mér, nyom

Nyelvtanilag az egy angol ige és a neki megfelelő magyar igepár a következőképpen feleltethető meg egymásnak: **A tárgyias ige tárgyából lesz a mediális ige alanya:**

I opened Kinyitottam	the door az ajtót.	
	The door Az ajtó	opened. kinyílt.

2.2. A többet mondó szavak

A ház, kert, fa, eszik, szalad, tanul csak megneveznek dolgokat, cselekvéseket anélkül, hogy túlmutatnának önmagukon. Vannak azonban szavak, amelyek asszociációkra készítetnek, pozitív vagy negatív érzelmeket keltenek, de cseréjükre nincs lehetőség, egyedüli neve valaminek. A magyar reggeli semleges szó, de az angol breakfast = böjttörés. Reggel megtörjük az éjszakai böjtöt. A burgonya vagy krumpli, bár az előbbi előkelőbb, mint az utóbbi, de semmi érdekesség sincs benne a francia földi almához, a pomme de terre-hez képest. A magyar olvas közönséges szó, míg a német lesen ugyanaz, ami a 'krumplit szedni'-ben is van (Kartoffeln lesen). Olvasáskor a német úgy szedegeti össze a betűket, mint a kertben a krumplit. A temető angol megfelelője, a cemetery semleges, a német Friedhof = 'békeudvar', míg a magyar temető az elmúlás legszomorúbb aktusát idézi fel.

Sokat mondók azok az igék is, amelyek az egyes nyelvek pénzkeresési módját írják le:

NYELV	HOGYAN SZERZIK A PÉNZT?
Német	verdienen (= megszolgál a pénzt)
Orosz	зарабатывать/заработать (= megdolgozik a pénzt)
Francia	gagner (= nyeri a pénzt)
Spanyol	ganar (= nyeri a pénzt)
Portugál	ganhar (= nyeri a pénzt)
Olasz	guadagnare (= nyeri a pénzt)
Angol (US)	make (= csinálja a pénzt)
Magyar	keresi (a pénzt)

2.3. A névátvitel furcsaságai

A névátvitel igen gyakori módja a névadásnak, de ez is nyelvspecifikusan történik. Nézzünk néhány angol példát a testrészek neveivel: Az órának van 'arca' (face = számlap) és 'keze' (hand = mutató). A folyónak van 'feje' (head = forrás) és 'szája' (mouth = torkolat). A tűnek van 'szeme' (eye = foka). A gabonának van 'füle' (ear = kalász). A papírlapnak és a lépcsőnek van 'feje' és 'lába(feje)' (the head of the page/stairs = a lap/lépcső teteje, the foot of the page/stairs = a lap/lépcső alja). A baromfi alsó combja dobverő (= drumstick).

[Az óramutató egyébként a németben ugyanaz, mint a magyarban (Zeiger), a franciában és a spanyolban 'tű' (aiguille, aguja), az olaszban 'lándzsácska' (lancetta), az oroszban pedig 'nyilacska' (стрелка).]

A (villany)körte nevei:

	körte (gyümölcs)	(villany) körte
Német	Birne	Glühbirne
Angol	pear	(light) bulb
Francia	poire	ampoule
Olasz	pera	lampadina

	körte (gyümölcs)	(villany) körte
Portugál	<i>pêra</i>	<i>lâmpada</i>
Spanyol	<i>pera</i>	<i>bombilla</i>
Orosz	<i>груша</i>	<i>лампочка</i>

Csak a németben szerepel a gyümölcs neve a *villanykörte* megfelelőjében. Az angolban a *bulb* jelentése: (virág)hagyma, gumó. Az olaszban, a portugálban és az oroszban a *lámpa* kicsinyítő képzős változata jelenti a *villanykörtét*. A spanyolban a *bombilla* lehet a *bomba* (= bomba/szivattyú) kicsinyített változata. A francia *ampoule* jelentése: vízhólyag, ampulla. Megfigyelhetjük, hogy a rokon vagy érintkező nyelvekben a gyümölcs neve hasonló vagy azonos.

Igen sok változat születhet, ha nehezen találunk valamit, amihez hasonlít a megnevezendő:

	A @ (kukac) neve	Eredeti jelentése
Angol	at (sign)	
Francia	arobase	<i>kukac</i>
Portugál	arroba	<i>kukac</i>
Spanyol	arroba	<i>kukac</i>
Bolgár	кпъомба/маймунско	<i>majom</i>
Lengyel	małpa	<i>majom</i>
Holland	apenstaartje	<i>majomfarak</i>
Német	At Affenschwanz Affenohr Affenschaukel	<i>majomfarak majomfül majomhinta</i>
Román	coadă de maimuță	<i>majomfarak</i>
Belarusz	вітка/вітушка	<i>csiga</i>
Olasz	chiocciola	<i>csiga</i>
Orosz/Ukrán	собака	<i>kutya</i>
Dán/Svéd	snabel-a	<i>ormány</i>
Cseh/Szlovák	zavináč	<i>ringli</i>
Norvég	krøllalfa	<i>fürt</i>
Héber	לדדדד (Strudel)	<i>rétes</i>

A legnehezebb lexikai egységek az állandósult szókapcsolatok, a frazémák, amelyeknek vagy van megfelelőjük egy másik nyelvben, vagy nincs. Ha van, az alkotó elemei általában akkor is mások. A *fej* szó például igen sok magyar frazémában szerepel. Nézzük meg melyiknek felel meg frazéma az angolban, és szerepel-e benne a *head* (= *fej*) szó:

I. Két frazéma áll egymással szemben

a) Az angol frazémában szerepel a *head* szó:

<i>teljesen elvesztette a fejét</i>	<i>he completely lost his head</i>
<i>fejjel megy a falnak</i>	<i>run/hit/bang/knock one's head against a brick wall</i>
<i>a fejével játszik</i>	<i>risk one's head</i>

b) Az angol frazémában nem szerepel a *head* szó:

<i>benőtt már a feje lágya</i>	<i>he has sown his wild oats, he is no longer a child</i>
<i>azt sem tudja, hol áll a feje</i>	<i>he does not know which way to turn</i>
<i>valami jár a fejében</i>	<i>be turning something over in one's mind</i>
<i>teljesen kiment a fejemből</i>	<i>it completely slipped my mind</i>
<i>valakinek a fejére olvas valamit</i>	<i>tell somebody a few home truths</i>
<i>a fejemet teszem rá, hogy</i>	<i>I'll bet (you) my bottom dollar (that)...</i>
<i>valamin töri a fejét</i>	<i>rack one's brain</i>
<i>forogat valamit a fejében</i>	<i>have something on one's mind</i>

Az angolban a *head* helyett megjelenik a *mind* vagy a *brain*.

2. A magyar frazémának nem frazéma, hanem inkább csak körülírás az angol megfelelője:

<i>nem esett a feje lágyára</i>	<i>he is no fool</i>
<i>a maga feje után megy/cselekszik</i>	<i>go/have one's own way</i>
<i>ha a fejed tetejére állsz is</i>	<i>whatever you do</i>
<i>minden a feje tetején áll</i>	<i>everything is topsy-turvy</i>
<i>mindent a feje tetejére állít</i>	<i>turn everything upside down</i>
<i>nem fér/megy a fejébe</i>	<i>I can't believe it, it's beyond me</i>
<i>nem megy ki a fejemből</i>	<i>I can't forget it</i>
<i>valamire adja a fejét</i>	<i>go in for something, take up something</i>
<i>valami rosszban töri a fejét</i>	<i>be up to mischief</i>
<i>fel a fejjel</i>	<i>cheer up! chin up!</i>
<i>majd én beszélek a fejével</i>	<i>I shall tell him what for</i>

Hasonló nehézségekkel találkozunk, ha az angol *head* szóból indulunk ki:

1. Van *fej* az angol frazéma magyar megfelelőjében:

<i>talk somebody's head off</i>	<i>telebeszéli valakinek a fejét</i>
---------------------------------	--------------------------------------

2. Nincs *fej* az angol frazéma magyar megfelelőjében:

<i>laugh one's head off</i>	<i>halálra neveti magát</i>
<i>give somebody his head</i>	<i>szabad kezet ad valakinek</i>
<i>lie on somebody's head</i>	<i>valakinek a lelkén szárad</i>
<i>put ideas into somebody's head</i>	<i>bolhát tesz valaki fülébe</i>
<i>be hanging over somebody's head</i>	<i>fenyeget valakit (veszély) (Körülírás)</i>
<i>keep one's head above water</i>	<i>valahogy kijön a jövedelméből (Körülírás)</i>

2.4. A csend mint megfelelő jelentés

Van, amikor az egyik nyelv mond valamit egy bizonyos szituációban, a másik pedig nem mond semmit:

Néhány nyelv kívánságai: *Jó étvágyat! Bon appetit! Buon appetito! Bom appetite! Bonan Apetiton! ¡Que le aproveche! Guten Appetit! Приятного аппетита!* Az angol nem mond semmi hasonlót, pedig megvolnának hozzá a megfelelő szavak: 'Good Appetite!'

Az angol *How do you do?* kérdésre nem kell válaszolni bemutatkozáskor, csak meg kell ismételni. Nehogy azt higgyük, hogy ezt kérdezi: *Hogyan csinálod (úgy általában)?*

Az az igazán zavaró, amikor komolyan mondanak valamit, de azt nem szabad komolyan venni: A spanyol *¡Es de usted!* (= Az öné) szavak kíséretében nyújtja az étket a jó étvágyat kívánónak, de nem illik kivenni a kezéből. Az orosz is csak köszönő formának szánja, amikor ezt mondja: *Приходите к нам!* (= Jöjjön el hozzánk!). Meglepődne, ha egyszer csak beállítanánk

hozzájuk. Az amerikai sokszor az *I love you* (Szeretlek) mondattal köszön el akkor is, ha előtte jól összeeszesztek.

A legkellemetlenebb természetesen az, ha azt hisszük, hogy értjük, amit mondanak, és úgy válaszolunk, ahogyan értjük. A Jászágban például utcai találkozás alkalmával a köszönés után gyakran elhangzik: *No hogy akarja/akarod?* Jelentése: *Hova megy/mégy?*

2.5. Számunkra szokatlan szóképzés

Különös tárgyas összetételre vannak példák a neolatin nyelvekben: az előtag egy ige jelen idő egyes szám harmadik személyben, az utótag pedig egyes vagy többes számú főnév tárgyesetben, amely azonban azonos az alanyesettel: 'hordpénz(eke)t', 'hordcsomago(ka)t':

Franciául	Olaszul	Portugálul	Spanyolul	Magyarul
porte-monnaie	portamonete	porta-moedas	portamonedas	pénztárca
porte-bagages	portabagagli	porta-bagagens	portaequipajes	csomagartó

Egyéb példák olaszul: **asciugamano** ('törölkezet') = törölköző, **aspirapolvere** ('szívport') = porszívó, **lavapiatti** ('mostányérok') = mosogató (személy), **salvagente** ('mentembereket') = mentőöv, **guastafeste** ('rontünnepeket') = ünneprontó, **mangiapane** ('eszikkenyeret') = naplopó, **mangiatutto** ('eszikmindent') = pazarló.

Hasonló spanyol példák: **lavaplatos/lavavajillas** ('mostányérok'/'mosedényeket') = mosogatógép, **portavoz** ('viszszót') = szóvivő, **portaaviones** ('hordrepülőgépeket') = repülőgép-anyahajó, **portabebés** ('hordbabákat') = mózeskosár.

2.6. Az érzékelhető absztrakt

Jellemző a nyelvi világképre, hogy az érzékelhető (látható, hallható, tapintható, szagolható, ízlelhető) világról szóló nyelvet kényszerülünk használni akkor is, ha elvont dolgokról, viszonyokról kommunikálunk (LANGACKER 1987, KÖVECSES–BENCZES 2010). Az absztrakciók konkretizálása terén is nagyok lehetnek a különbségek a nyelvek között, eltekintve természetesen az egymással szoros rokonságban levő nyelvektől.

A **gondolat** mély folyadék, amelybe bele lehet esni, amelyben el lehet merülni, veszni; a gondolat becsomagolt étel, amelyet a csomagjából ki lehet fejteni, amelyet meg lehet rágni, és amelyet vagy meg lehet emészteni, vagy nem, de ő maga is táplálkozik; írásféle is, mert olvasni lehet benne; valami, amit el lehet dobni, szétszóródhat, és ilyenkor máshol jár, mint ahol lennie kellene, és a gazdájának össze kell szednie, ha el nem tűnik: *fall into deep thought, be immersed in thoughts, lost in thought, expound one's thoughts, chew one's thoughts, digest one's thoughts, provide/give food for thought, read someone's thoughts, perish the thought (cast it out of your mind), his thoughts were elsewhere, collect one's thoughts, get one's thoughts together, he has no thought for his children.*

A **szerencse** megcsinálható, illetve megalapozható: *Damit war sein Glück gemacht.* (Ezzel megalapozta szerencsáját.) A szerencse valami kemény dolog, mert kovács kell az elkészítéséhez: *Jeder ist seines Glückes Schmied.* (Mindenki a maga szerencsájének a kovácsa.) A szerencse valamiféle személy is, akinek kezét lehet nyújtani, aki hátat tud fordítani, aki megy az úton, és mosolyogni is tud: *dem Glück die Hand bieten* (elősegíti a boldogulást). *Sein gutes Glück hat ihm den Rücken gekehrt.* (Elhagyta a jó szerencséje.) *Sein Glück hat sich gewendet.* (Elfordult tőle a szerencséje.) *Ich will deinem Glück(e) nicht im Wege stehen.* (Nem akarom útját állni boldogulásodnak.) *Das Glück lacht ihm.* (Rámosolyog a szerencse.)

A **szerelem** tűz, és szinte mindent el lehet róla mondani a tűzre vonatkozó szavakkal: *brûler d'amour pour quelqu'un* (lángoló szerelemmel szeret valakit), *s'enflammer d'amour pour*

quelqu'un; zu jemandem/für jemanden in Liebe entbrennen/erglügen (szerelemre gyullad/lobban valaki iránt); ardere d'amore (lángol a szerelemtől); горячая любовь (forró szerelem), flammende Liebe (lángoló szerelem), vor Liebe glühen (égni a szerelemtől). Lehet, hogy elviselhető benne a hőség, mert bele lehet esni, tartózkodni lehet benne: *fall in love with somebody, caer en amor con alguien (szerelemben esik valakivel) be in love with somebody, ser en amor con alguien (szerelmes valakibe).*

A **béke** valami nagyon jó dolog, amelyre vágyunk (*long for peace, All I want is a bit of peace and quiet.*), érdekes módon még harc árán is (*борьба за мир*). Megteremthetjük magunk (*make peace, faire la paix, hacer la paz, Frieden stiften*) vagy másokkal (*Frieden schließen, faire la paix avec quelqu'un, concludere la pace, заключать/заключатъ мир*), ha már megcsináltuk, meg kell erősíteni, őrizni (*den Frieden bewahren, firmar la paz*), mert fenyegetik (*threaten peace*), mert törékeny (*den Frieden brechen*). Jó benne lenni, maradni egyedül vagy mással átmenetileg is (*live in peace, vivre en état de paix avec quelqu'un, lasciami in pace, ¡Déjame en paz!*), és örökre is (*Riposi in pace! ¡Que descanse en paz! Requiescat in pace! Nyugodjék békében!*).

3. A NYELVTANI ANYAG TUDATOSÍTÁSA

3.1. A szótári alakok

Ahhoz, hogy a főnevet, a melléknevet és az igét szó szerkezetbe vagy mondatba tudjuk illeszteni, a jelentésén kívül ismernünk kell a szótári alakját. Nyelvenként változhat, hogy hány szóalakot kell ismernünk ahhoz, hogy az adott szótó valamennyi alakját meg tudjuk szerkeszteni. Az alábbiakban a teljes szótári alakokat mutatjuk be, ami természetesen nem jelenti azt, hogy a szavak első előfordulása alkalmából minden tulajdonságával meg kell ismerkednünk. A **fokozatosság** elvének itt is érvényesülnie kell.

A szótári szóalakoknak az adott nyelvben szokásos rövidítéseitől eltekintünk. A nyelvtani terminus technikusok egy részét viszont rövidítjük:

A SZABÁLYOS FŐNEVEK SZÓTÁRI ALAKJA		
Magyar	<i>ház, házat, házak</i>	Sing. Nom., Sing. Acc., Pl. Nom.
Angol	<i>house /haUs/</i>	Sing. Nom., Pronunciation
Német	<i>das Haus, des Hauses, die Häuser</i>	Genus, Sing. Nom., Sing. Gen., Pl. Nom.
Latin	<i>domus, domūs, femininum</i>	Sing. Nom., Sing. Gen., Genus
Francia	<i>la maison</i>	Tényleges sorrend: Sing. Nom., Genus
Olasz	<i>la casa</i>	Tényleges sorrend: Sing. Nom., Genus
Spanyol	<i>la casa</i>	Tényleges sorrend: Sing. Nom., Genus
Orosz	<i>гом</i>	Sing. Nom., Genus (Ha nem ismerhető fel.)

A főnév közvetlenül a melléknévvvel és az igével társulhat. Különösen érdemes megjegyezni a magyartól eltérő kollokációkat: *deep snow (nagy hó), Sweet dreams! (Szép álmokat!)* Lehet, hogy a főnév előtt álló prepozíció nem felel meg anyanyelvünk elvárásainak: *az égen (in the sky), a képen (in the picture), az utcán (in the street), autóval (by car), az iskolában (at school)*. Ha a főnévnek is van vonzata, arról sem szabad megfeledkeznünk: *What gave you the idea for the novel? I like the idea of going to the cinema. I have no idea of what they want. It's a good idea*

to make children more interested in sport. Az ige vonzata(i) szelektíve hat(nak) a főnévre, ezért érdemes feltenni a kérdést: a tanult új főnevet mely igékkel érdemes társítani, mely igéknek lehet tipikus alanya, tárgya vagy elöljárószóval szabad határozója.

A SZABÁLYOS MELLÉKNEVEK SZÓTÁRI ALAKJA ÉS VONZATA		
Magyar	<i>híres</i>	<i>-ról/-ről</i>
Angol	<i>famous</i>	<i>for + Acc.</i>
Német	<i>berühmt</i>	<i>durch + Acc.</i>
Latin	<i>fāmōsus, fāmōsa, fāmōsum</i> (<i>prae</i>) <i>clārus, (prae)clāra, (prae)clārum</i> <i>celeber, celebris, celebre</i> <i>illūstris, illūstre</i> stb. a jelzett szó függvényében	Változó
Francia	<i>réputé, réputée</i>	<i>pour + Acc.</i>
Olasz	<i>famoso/noto</i> (Tudható: <i>famosa/nota</i>)	<i>per + Acc.</i>
Spanyol	<i>famoso</i> (Tudható: <i>famosa</i>)	<i>por + Acc.</i>
Orosz	<i>известный, известная, известное</i>	Instr.

A magyar és az angol melléknév jelzői szerepben változatlan alakban szerepel. A francia, az olasz és a spanyol két nemben és számban, a latin, a német és az orosz három nemben és számban egyeztetni a melléknévet a főnévvel. A melléknév a németben négy, a latinban öt, az oroszban pedig hat esetben egyezik a főnévvel.

A melléknéveket a mellette álló gyakori főnevekkel kell társítani. Vonzatigényüket is ki kell elégíteni. Gyakran találkozhatunk az anyanyelvi és az idegen nyelvi melléknévek és főnevek meg nem jósolható társulásaival. A következő kollokációkban például az angol színeknek nem színek felelnek meg a magyarban:

Angol	Szó szerinti fordításban	Magyar
white coffee	'fehér kávé'	<i>tejeskávé</i>
white lie	'fehér hazugság'	<i>fülldetés</i>
greenhouse	'zöld ház'	<i>melegház</i>
green winter	'zöld tél'	<i>enyhe tél</i>
green goose	'zöld liba'	<i>pecsenyeliba</i>
yellow press	'sárga sajtó'	<i>bulvársajtó</i>
black pudding	'fekete puding'	<i>véres hurka</i>
red-handed	'vörös kezű'	<i>véres kezű</i>
brown-nosed	'barna orrú'	<i>seggyaló</i>
blue story	'kék történet'	<i>malacság, sikamlós tréfa</i>
the blue sea	'a kék tenger'	<i>a nyílt tenger</i>

AZ IGÉK SZÓTÁRI ALAKJA BŐVÍTMÉNYEIKKEL		
Magyar	<i>ad</i>	-t, -nAk
Angol	<i>to give, gave, given</i>	Acc., Acc, Acc. to Acc.
Német	<i>geben, gibt, gab, hat gegeben</i>	Dat., Acc.
Latin	<i>dō, dare, dedī, datum</i>	Dat., Acc.
Francia	<i>donner</i>	Acc., à ¹ Acc.
Olasz	<i>dare²</i>	Acc., a ¹ Acc.
Spanyol	<i>dar³</i>	Acc., a ¹ Acc.
Orosz	<i>давать⁴, дать⁵</i>	Dat., Acc.

¹Névmásokkal prepozíció + Acc. vagy prepozíció nélkül Dat.

Rendhagyó alakok, amelyek megtalálhatók a szótárban:

²Ind. Pres. *do, dai, dà, diamo, date, danno*; Pass. rem. *diedi (detti), desti, diede (dette), demmo, deste, diedero (detero)*; Fut. *darò stb.* Conj. Pres. *dia, dia, dia, diamo, diate, diano*; Imp. *dessi, dessi, desse, dessimo, deste, dessero*

³Ind. Pr. *doy, das, da, damos, dais, dan*; Pret. *di, diste, dio, dimos, disteis, dieron*; S. Pr. *dé, des, dé; Pret. imp. diese, diésemos*

⁴*гаю, гаёшь, гаём, гаём, гаёте, гаюм* ⁵*гам, гашь, гаст, гагим, гагите, гагым*

Az igék szótári alakjai mellett a jó szótárak megadják az igék vonzatstruktúráját, tulajdonképpen az igével alkotható mondat(ok) teljes szerkezetét, az összetevők sorrendjével együtt kötött szórendű nyelvek esetében. Sok ige alany- és/vagy tárgyspecifikus, de vannak specifikus határozói vonzatok is. Ha az igének mint lexikai egységnek minden igényét kielégítjük, leszűkíthetjük a nyelvoktatást a lexikára, megszabadulva a grammatikától. Persze, ez csak önámítás, de tény, hogy az igék igényeit kielégítvén viszonylag kevés tennivalónk marad.

3.2. A nyelvi egységek lineáris kiterjesztése

A tanulmányozhatóság, a tanulhatóság kedvéért a nyelvész, a nyelvpedagógus komponenseire bontja a nyelvet, és szétszedett állapotban tárolja őket mint fonetikai-fonológiai, lexikai és grammatikai eszközöket. Az egy- és kétnyelvű szótárak csupán az ábécé igényei szerint, rendezetlen halmazokban, a thesaurusok viszont fogalmi körök, logikai vagy jelentésbeli összefüggések alapján raktározzák el a szavakat. Ez utóbbiakból elég kevés áll a tanulók rendelkezésére. A nyelvtanok általában a teljességre törekedve paradigmákba gyűjtik a szóalak típusokat, nem feledkezve meg a kivételekről sem, amelyekből néhány nyelvben bőven akad. A nyelvtanok olyan társulásukban mutatják be a szóalakokat, amilyenekben természetes szövegek környezetben rendkívül ritkán fordulnak elő. Nem sok olyan példát találunk, amelyben ugyanannak a szónak két különböző szóalakja szerepel úgy, mint egy ragozási paradigmában: *Kéz kezét most. Manus manum lavat.* Vannak még: *lépésről lépésre, háztól házig, faltól falig (szőnyeg) stb.*

A tankönyvek leckéről leckére hasonló módon járnak el: kiindulnak a nyelv természetes állapotából, a szövegből, majd jönnek az új lexikai egységek és a nyelvtan. Az idiomákban persze már nem lehet szétválasztani a lexikát és a grammatikát. Minden, ami ezek után jön a nyelvkönyvben, vagy a nyelv komponenseit gyakoroltatja külön-külön, vagy megpróbálja visszahozni a nyelvet eredeti állapotába. A lényegen nem sokat változtatnak a képekkel teletsúfolt blikkfangos könyvek sem. Valószínű, hogy a nyelvi tudnivalók nyomtatott hordozói nem tudnak más formát ölteni.

Mindennek akkor vannak káros következményei, ha a tanár a tanításhoz, a tanuló pedig a tanításhoz analógiát keres és talál bennük. A tanár az izolált szavakból sorozatosan írta a szódolgozatokat, magoltatja a nyelvtani szabályokat, memorizáltatja a paradigmákat, még az idegen nyelvi szóalakok magyar megfelelőivel sem törődve. A tanuló mint praktikus lény azt és úgy fogja tanulni, amit és ahogyan követelik tőle. Így is rengeteg ismeretre lehet persze szert tenni, a nyelvvel végzett minden foglalatosságnak megvan a maga gyümölcse, de nem annyi és nem olyan minőségű, mintha racionalizáljuk a tanítási, tanulási folyamatot.

Anélkül, hogy terjedelmi okokból a részletekbe mehetnénk, annyit meg kell jegyeznünk, hogy a nyelvi eszközöket a lehetőségekhez mérten, amelyek rendkívül széles skálán mozognak, **szintézisükben, lineárisan, a szintagmatikus tengelyre vetítve kell tanítani és tanulni, az asszociatív tengely halmazai és paradigmái közül a beszédzándékok igényei szerint szelektálva.** A szelekció igen eredményes tud lenni, ha különbséget teszünk receptív és produktív tevékenységi formák között. A szókincs tekintélyes részét elég, ha csak megérti a tanuló. Anyanyelvünkben is – főként szóban – csak kis részét használjuk azoknak a szavaknak, amelyeket megértünk. Egy főnévnek meglehet ugyan a teljes paradigmája, de lehet, hogy gyakrabban csak egy-két alakjában fordul elő. Az igék első személyét főlőslegesen kérdőformában, a második személyét pedig állító formában gyakoroltatni. Az angolban például Present Perfect Continuous igeideje több száz igeének lehet, de tíz ujjunkon össze tudjuk számolni azokat az igeeket, amelyeket ebben az igeidőben használni szoktunk. A lehetséges szóalakoknak, nyelvi szerkezeteknek se szeri, se száma, de ha gyakoriságuk alapján mérlegeljük őket, meglepően jó eredményekre jutunk.

Ha már megemlítettem egy angol igeidőt, szemügyre vehetjük a kijelentő módban a tizenkét cselekvő és a nyolc szenvedő igeidőt. Máris hozzátehetjük, hogy nem minden igeének van ennyi igeideje: főként csak tárgyas igeeknek lehet szenvedő alakjuk, és a folyamatos igeidőknek is megvannak a korlátaik. Bizonyos igeidők alig fordulnak elő a beszédben, különösen a neolatin nyelvekben. Az angol Future Perfect Continuous igeidő általában belekerül egy-egy általam írott tankönyvbe a teljesség kedvéért, mert például a nyelvvizsgatesztek is el-elsütögetik, de bő fél évszázada várok arra az alkalomra, amikor természetes szituációban alkalmaznom kellene. Eddig még nem jött el ennek lehetősége.

Különös nehézséget okoz számunkra, hogy bizonyos kontextusokban mind a tizenkét angol igeidő kifejezhető a magyar jelen idővel:

1. Simple Present: *He **smokes** too much. Túl sokat **dohányzik**.*
2. Simple Past: *He **didn't** say what he **intended** to do. Nem **mondta**, mit **akar** csinálni.*
3. Simple Future: *I **will speak** to him tomorrow. Holnap **beszélék** vele.*
4. Present Perfect: *I **have known** him for two years. Két éve **ismerem**.*
5. Past Perfect: *He said he **had had** a car for a month. Azt **mondta**, hogy egy hónapja **van** autója.*
6. Future Perfect: *I **will have finished** the work when you return. **Befejezem** a munkát, mire visszajössz.*
7. Present Continuous: *He **is** always **biting** his nails. Mindig a körmét **rágja**.*
8. Past Continuous: *She asked if it **was raining**. Azt **kérdezte**, hogy **esik**-e (az eső).*
9. Future Continuous: *I **will be watching** TV all evening. Egész este tévét **nézek**.*
10. Present Perfect Continuous: *She **has been teaching** us for four years. Négy éve **tanít** bennünket.*
11. Past Perfect Continuous: *I knew that he **had been learning** English for many years. Tudtam, hogy már sok éve **tanul** angolul.*
12. Future Perfect Continuous: *By then I **will have been teaching** here for ten years. Akkorra már tíz éve lesz, hogy itt **tanítok**.*

Tudjuk a dalból, hogy már az is gondot okozhat, ha „két út áll előttem”. Az egyetlen magyar igeidőből viszont tizenkét felé ágazik az út. Ha leszámítjuk a ritkábban használt igeidőket, akkor is marad még bőven a választási kényszerből. A szabályok ismerete alapján, ha lennének is 'hard and fast rules', aligha boldogulnánk az angol igeidőkkel. Elsajátításuk csakis

a szintagmatikus tengelyen megjelenő tipikus társulásaikból, főként a jellegzetes időhatározókból kiindulva lehetséges, némely igeidőt leszűkítve egy tucatszámú igére. Ha néhány igével jól bejáratjuk az egyes igeidőket, az analógia jól működik egyéb esetekben is.

3.3. Implicit tudatosítás

Az implicit tudatosítással, amelynek során mellőzzük a terminus technikusokat, a szem és/vagy a fül számára tesszük érzékelhetővé (betűtípusokkal, aláhúzásokkal, színekkel, összekötő vagy elkülönítő vonalakkal, elrendezettséggel, táblázatokkal, számozással stb.) az idegen nyelvi és a nekik megfelelő anyanyelvi szerkezeteket. **Ennek előfeltétele a szegmentáló képesség.** El kell tudni különíteni egymástól a két nyelv különböző szintű egységeit, és hozzájuk kell tudni rendelni idegen nyelvi megfelelőjüket vagy megfelelőiket választási lehetőségek esetén. Nemcsak szinonimák esetén adódik választási lehetőség, hanem két- vagy többértelműség esetén is. Például az alábbi mondatban nem világos, hogy a *-hat* képességet fejez-e ki vagy megengedést:

Kiad	-at	-hat	-ná	-m	a	vers	-ei	-m	-et.
pub- lish	have get	can / be able to may / be allowed to	should would	I	the	poem	-s	my	-ø

I should/would be able/allowed to have/get my poems published.

Megjegyzések:

- Nem kell minden mondatot és annak minden részét feldarabolni, de érdemes képessé tenni a tanulókat a szegmentálásra, hogy a nyelvi egységek minden jelentést hordozó elemére rátaláljanak. Természetesen egyszerűbb szerkezetekkel kell kezdeni.
- A lekopott tővéghangzókat, kötőhangokat **előhangzókként** kezeljük, és egy egységnek vesszük a toldalékkal.
- A mondatok összetevőinek elkülönítésekor csak négy mondatrészrel számolunk, a jelzöt valamelyik mondatrész, az alany, a tárgy vagy a határozó részeként kezeljük eggyel alacsonyabb szinten (BUDAI 2014B, 2015):

I || read || an interesting article || about the problems of young people || in the local paper.

Érdekes cikket || olvastam || a fiatalok problémáiról || a helyi újságban.

Ezeknek a mondatrészeknek az elemei mindig egy egységet alkotnak, és együtt mozognak a mondatban, ahogyan a nyelv szabályai megengedik.

Néhány további egyszerű példa az implicit tudatosításra:

- A névelők helyének különbözősége: bolgár: *гружба|та* (**a** barátság), román: *timp|ul* (**az** idő), svéd: *katt|en* (**a** macska), *katter|na* (**a** macskák).
- Prepozíció kontra határozórag/névutó:

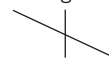
	in aus	die Schule der Stadt
<i>az iskolá a város</i>	<i>-ba -ból</i>	

in the book



a könyv**ben**

without sugar



cukor **nélkül**

3. Birtokos névmások kontra birtokos személyjelek:

	my deine sa nostra vuestro их	father Küche table patria perro врач
az (én) apá- a (te) konyhá- az (ő) asztal- a (mi) hazá- a (ti) kutyá- az (ő) orvos-	-m -d -a (-a/-e/-ja/-je) -nk -tok (-tok/-tek/-tök) -uk (-uk/-ük/-juk/-jük)	

Az előhangzóktól eltekintettem.

Ezekkel szemben áll a latin, amelyben a főnév után jön a birtokos névmás és általában a jelző:

[*Pater noster*], *qui es in caelis, sanctificetur [nomen tuum], adveniat [regnum tuum], fiat [voluntas tua] sicut in caelo et in terra. [Panem nostrum quotidianum] da nobis hodie. Et dimitte nobis [debita nostra], sicut et nos dimittimus [debitoribus nostris], et ne nos inducas in tentationem, sed libera nos a malo.*

4. Párhuzamos megfelelések: a magyar és egy szláv nyelv, a lengyel bizonyos szerkezeteti jól megfeleltethetők egymásnak:

A melléknév fokozása			
Alapfok		bogat gazdag	-y³
Középfok		bogat gazdag	-szy³ -abb
Felsőfok	naj- leg-	bogat gazdag	-szy³ -abb

Kijelentő mód, jelen idő							
E/1.	(ja) (én) (én)	czyta olvas olvas	-m -ok -om	T/1.	(my) (mi) (mi)	czyta olvas olvas	-my -unk -suk
E/2.	(ty) (te) (te)	czyta olvas olvas	-sz -ol -od	T/2.	(wy) (ti) (ti)	czyta olvas olvas	-cie -tok -sátok
E/3.	onional ono (ő) (ő)	czyta olvas olvas	-sa	T/3.	onilone (ők) (ők)	czyta olvas olvas	-ja -nak -sák

A táblázat azt is mutatja, hogy a lengyel nem különböztet meg általános és határozott igeragozást. Az igéknek minden személyben különböző végződésük van, de a lengyelben a harmadik személyben szükséges a nemek megkülönböztetése főnévvel vagy személyes névmással.

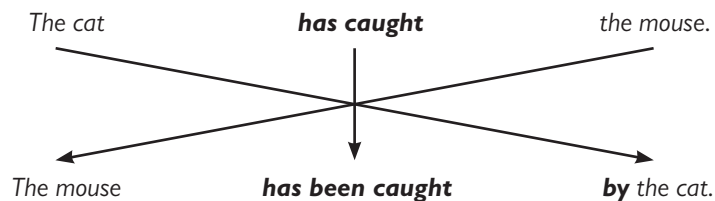
Igenevek		
	czyta olvas	ć ni
	czyta olvas	jaćy3 ó (-ó/-ő)
	czyta olvas	ny3 ott (-t/-ott/-ett/-ött)
	czyta olvas	jać va (-va/-ve)
(prse) (el)	czyta olvas	wszy ván (-ván/-vén)

5. A birtokos szerkezet:

the roof	of the house	
	<i>a háznak</i>	<i>a teteje</i>

6. A cselekvő és a szenvedő szerkezetek nyelven belüli összehasonlítása számokkal (vagy nyilakkal, vagy a kéz ujjával):

1 William the Conqueror	2 fortified	3 Warwick Castle
3 Warwick Castle	2 was fortified	1 by William the Conqueror



7. Tudatosítás és tanítás analógiával:

He **does** it if you **help** him.

1 **1**

Megcsinálja, ha segítesz neki.

He **did** it if you **helped** him.

2 **2**

Megcsinálta, ha segítettél neki.

He **will do** it if you **help** him.

will 1 1

Meg fogja csinálja, ha segítesz neki. Or:

Megcsinálja, ha segítesz neki.

He **would do** it if you **helped** him.

would 1 ≠ 2

Megcsinálná, ha segítenél neki.

-na/-ne/-ná/-né = -na/-ne/-ná/-né

He **would have done** it **if** you **had helped** him.

would have ③ ≠ **had** ③

Megcsinálta volna, ha segítettél volna neki.

-t/-tt volna = t/-tt volna

8. A várható inter- vagy intralingvális hibákat is jelző összehasonlítások:

Az a) – c) pontban a tanuló ösztönösen ragaszkodik anyanyelve szegmentumainak mennyiségéhez.

a) Az anyanyelvi struktúra kevesebb elemből áll, mint angol nyelvi megfelelője:

LI (Anyanyelv) <L2 (Idegen nyelv)			
English	The apple	is	green.
Magyar	<i>Az alma</i>		<i>zöld.</i>
Interlanguage	<i>*The apple</i>		<i>green.</i>

b) Az anyanyelvi struktúra több elemből áll, mint angol nyelvi megfelelője:

LI > L2					
English			last	week	
Magyar		a	múlt	hét	-en
Interlanguage	<i>*on</i>	<i>the</i>	<i>last</i>	<i>week</i>	

A rag kontra prepozíció nem szokott szórendi hibához vezetni. Hogy **on** lesz-e a prepozíció vagy más, az már nem **interlingvális**, hanem **intralingvális** probléma. Az intralingvális hiba a helytelen választás eredménye, amely **közvetve ugyancsak interlingvális**, mert az anyanyelv nem ugyanúgy kínál választási lehetőséget. (Például az Accusativus cum infinitivo *to*-val vagy nélküle.) A lexikai hibák tipikusan intralingvális hibák. (Például *do* vagy *make*.) A tekintélyes számú intralingvális hibák hosszabb életűek, sok közülük megkövül.

A magyarok angol nyelvi produkcióiban a számtalan névelőhiba is intralingvális hiba: mind a két nyelvben három névelő van ugyan: *the/a(z)*, *a(n)/egy*, \emptyset , de nagymértékben különbözik a disztribúciójuk, ezért nehéz a helyes névelő kiválasztása. A névelőhibák mennyiségi különbségként mutatkoznak, ha a zéró névelő testes névelővel áll szemben, mint az alábbi példában is.

c) Vegyes példa:

LI > L2, LI < L2				
English	I like		apple	-s.
Magyar	<i>Szeretem</i>	<i>az</i>	<i>almát</i>	
Interlanguage	<i>*I like</i>	<i>the</i>	<i>apple.</i>	

d) A tanuló nemcsak az anyanyelvi szegmentumok mennyiségéhez ragaszkodik mereven, hanem azok sorrendjéhez is. A mondatrészek sorrendi különbözősége a fő hibaforrásokhoz tartozik. A magyar mondatok lehetséges permutációinak nagy száma miatt különösen sok a sorrendi hiba, főként az angolban és a németben. A tanuló a permutációik közül azt képezi le az idegen nyelvben, amelyik éppen eszébe jut (BUDAI 1979).

Nem csoda a sorrendi hibák nagy száma, hiszen az alábbi angol mondatnak mindössze négy sorrendi változata lehet, míg magyar megfelelőjének 120 permutációja van.

The parents | bought | their son | a bike | yesterday.

The parents | bought | a bike | for their son | yesterday.

Yesterday | the parents | bought | their son | a bike.

Yesterday | the parents | bought | a bike | for their son.

Tegnap | a szülők | biciklit | vettek | a fiuknak. Stb.

Helyszűke miatt a magyar mondatok lehetséges permutációinak a számától (lásd Budai 2015) eltekintünk.

3.4. Explicit tudatosítás

Az explicit tudatosítás verbálisan történik, tárgynyelvvvel és/vagy metanyelvvvel.

1. Tudatosítás fordítással:

a) A jelentés feltárása (BUDAI 2005) két lényegesen különböző módon történhet: az anyanyelv segítségével vagy nélküle. A tanárnak kell eldöntenie, hogy melyiket érdemes választani. Annyi tény, hogy minél többféleképpen történik a szemantizáció, annál érthetőbb lesz a jelentés és a környezet.

Az elvont főnevek, a kontrasztba nem állítható melléknevek, de leginkább az igék tekintélyes részének a jelentését az adott kontextusnak megfelelően magyarul is érdemes megadni, ha nem akarunk megelegedni félreérthető sejtésekkel (BUDAI 2006B).

b) Elég lehet a mondat kritikus részének a lefordítása is:

*I remember [**locking** the door] as I left the house. (hogy bezártam)*

*I remembered [**to lock** the door] as I left the house. (hogy be kell zárnom)*

*She forgot [**locking** the door]. (hogy bezárta)*

*She forgot [**to lock** the door]. (bezárni)*

*We regretted [**selling** our car.] (megbántuk, hogy eladtuk)*

*We regret [**to inform** you that...]. (sajnálattal értesítjük, hogy...)*

*She went on [**talking** about her experiences]. (továbbra is)*

*She went on [**to talk** about her experiences]. (a továbbiakban)*

Ha szükséges, az egész mondatot lefordítjuk:

*He stopped [**smoking**]. (Abbahagyta a dohányzást.)*

*He stopped [**to smoke**]. (Megállt, hogy rágyújtson.)*

c) Számtalan olyan csoportja van azonban a szókinsznek, amelyhez nem kell anyanyelvi segítség: hónapok, napok neveinek a felsorolása, képekkel illusztrált színek, növények, állatok, ételek, italok, ruházat, eszközök stb. Főként főnevek. Lehetnek szövegek is, amelyekhez nem kell anyanyelvi segítség. Meg kell tanítani a tanulókat arra is, hogy következtetni tudjanak a jelentésre bizonyos nyelvi vagy egyéb támpontok alapján. Könnyen lehet boldogulni az alábbi Hsilgne nyelvű szöveggel is a számokra támaszkodva:

365 ro 366 syad = 1 raey.

Ereht era 365 ro 366 syad ni a raey.

Ereht era 52 skeew ni a raey.

Ereht era 12 shtnom ni a raey: Yraunaj, Yraurbef, Hcram, Lirpa, Yam, Enuj, Yluj, Tsugua, Rebmetpes, Rebotco, Rebmevon, Rebmeded.

Ereht era 4 snosaes ni a raey: gnirps, remmus, nmutua, retniw.

Eht 7 syad fo eht keew era Yadnus, Yadnom, Yadseud, Yadsendew, Yadsruht, Yadirf, Yadrutas.

Ereht era 24 **sruoh** ni a yad.

Ereht era 60 **setunim** ni na ruoh, dna 60 **sdnoces** ni a etunim.

(Kegyres család! Hsilgne nyelvű szövegről van szó!)



d) Helytelen magyarsággal is érzékeltethetjük az idegen nyelvi szerkezetek furcsaságait:

Névmások a portugál ige belsejében: *Dar-to-ia*. (Neked adnám.) A feltételes mód jelen idejében az ige (dar- = ad-) és a személyrag (-ia = -nám) közé kerül két névmás összevonva: [to = te (neked) + o (azt)] Hasonló elrendezésben magyarul: *Ad-nekedazt-nám*. Tudatosítás nélkül vajon mikorra fejtené meg a tanuló a szerkezet összetételét?

A portugál mondat szavainak elrendezése: *São oito e um quarto*. 'Vannak nyolc és egy negyed.' (Negyed kilenc.) *É melhor ir dar um passeio*. 'Van jobb menni adni egy sétát.' (Jobb lenne sétálni egyet.)

Hasonló megoldásokkal az összehasonlító nyelvészeti szakirodalomban is találkozhatunk. Attól nem kell félnünk, hogy ezzel bármit is ártunk a magyar nyelvnek. Én egyébként tanítványaimtól vettem az ötletet. Egyik alkalommal egy viszonylag gyenge tanítványom hibátlanul fordítgatta magyarról angolra a Nominativus cum Infinitivo szerkezetet. Bevallása szerint betanulta ezt a mondatot a maga kitalálta fordítással: *He is said to be a good teacher*. = *Ő van mondva (?) lenni egy jó tanár. Ennek az analógiájára fordította a többi mondatot. Az osztálytársak is eltanulták tőle, és élvezték találmányukat.

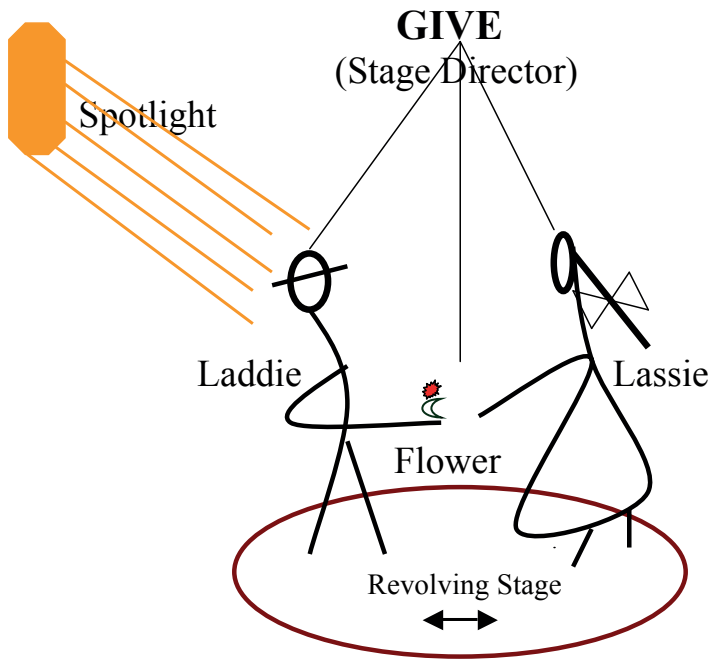
2. Tudatosítás magyarázattal, szabályokkal az anyanyelven vagy a célnyelven:

A döntés a tanár joga és feladata a lehetőségek függvényében. A legtökéletesebb megoldás, ha maguk a tanulók fogalmazzák meg a szabályt. A szabály is csak a tudatosítás eszköze a kellő tudatosság érdekében. Csak arra való, hogy a tanuló értelmezni tudja a szabály hatálya alá eső példákat, és analógiájukra hasonlókat tudjon szerkeszteni. Nem arra való, hogy a memóriát terheljük vele. Egyébként is, ha a tanuló megjegyzi a példát, emlékezni fog a szabály lényegére metanyelvi megfogalmazás nélkül is.

3. 5. *Implicit és explicit tudatosítás*

Az implicit és az explicit tudatosítás, akár kombinálva is hasznosítható a nyelvtanítás magasabb fokán is. Fillmore esetgrammatikájára (1968), Tesnière valencia-elméletére (1953, 1959) és Chomskyra (1981) támaszkodva a mondatnak a konstans mélyebb, valamint a változó felszíni összetevőit kívánom bemutatni az alábbi rajzos példával. A konstans univerzális összetevők teszik számunkra lehetővé, hogy az anyanyelvünktől eltérő felszíni szerkezeteket is viszonylag könnyen meg tudjuk érteni, különösen a változatlan és a változó kellő tudatosítása után.

Tesnière függőségi grammatikája szerint az ige a ráaggatott aktánsaival mini drámát rendez, amelyhez a szabad határozók, a cirkonsztánsok adják a díszletet. A forgószínpadon egy ilyen kis mini dráma mutatja be, hogy a mondatrészek szintaktikai funkcióinak és sorrendjének, valamint a morfológiai eseteknek a változásai a perspektívaváltás következményei.



Attól függően, hogy hová esik a reflektorfény, a következőképpen változhatnak az angol mondatok:

a)	<i>The laddie</i>	<i>is giving</i>	<i>the lassie</i>	<i>a flower.</i>
Thematic Roles	Agent		Recipient	Patient
Syntactic Functions	Subject		Indirect Object	Direct Object
Morphological Cases	Nominative: -∅		Accusative	Accusative

A Morphological Cases fölé jöhetne még egy sor: Syntactic Categories. Mivel mindenhol Noun Phrase (NP), a magyarban pedig Főnévi szerkezet (NP) szerepelne, az egyszerűség kedvéért ettől a szemponttól eltekintünk. A nyelvtudomány eredményeiből nem kell változtatás nélkül átvinnünk azt, aminek pedagógiailag nincs jelentősége.

A tárgyaset csak öt szó esetében (*me, him, her, us, them*) tér el az alanyesettől. Ily kevés kivétel tudatában nincs igazi jelentősége az angolban a morfológiai esetek sorának sem, de megtartjuk a magyarral való összehasonlíthatóság kedvéért.

b)	<i>The laddie</i>	<i>is giving</i>	<i>a flower</i>	<i>to the lassie.</i>
Thematic Roles	Agent		Patient	Recipient
Syntactic Functions	Subject		Direct Object	Prep. Indirect Object
Morphological Cases	Nominative: -∅		Accusative	to + Accusative

c)	<i>The lassie</i>	<i>is being given</i>	<i>a flower</i>	<i>by the laddie.</i>
Thematic Roles	Recipient		Patient	Agent
Syntactic Functions	Subject		Direct Object	Adverbial
Morphological Cases	Nominative: - \emptyset		Accusative	by + Accusative

d)	<i>A flower</i>	<i>is being given</i>	<i>to the lassie</i>	<i>by the laddie.</i>
Thematic Roles	Patient		Recipient	Agent
Syntactic Functions	Subject		Prep. Indirect Obj.	Adverbial
Morphological Cases	Nominative: - \emptyset		Accusative	Accusative

Az angolban tehát valamennyi szerep (Agent, Patient, Recipient) kerülhet alanyi pozícióba.

Az ábrának leginkább megfelelő magyar mondat:

	<i>A legény</i>	<i>virágot</i>	<i>ad</i>	<i>a lánynak.</i>
Thematikus szerepek	Ágens	Patiens		Recipiens
Szintaktikai funkciók	Alany	Tárgy		Részeshatározó
Morfológiai esetek	Alanyeset: - \emptyset	Tárgyeset: -t		Részeselet: -nAk

A fenti magyar mondatban a mondatrészek sorrendjén kívül más nem változhat. A magyarban tipikusan az élő szemantikai jegyű mondatrész kerül alanyi pozícióba. Például: *Cancer kills many people every year.* Mivel a *many people* szemantikai jegye élő, őt kell megtennünk alanyunk: *Minden évben sok ember hal meg rákban.* Egyébként a német is így kezdené: *Viele Leute sterben...*

Az angol c) mondatot a magyar igecserével fejezi ki. A thematikus szerepek itt sem változnak:

	<i>A lány</i>	<i>virágot</i>	<i>kap</i>	<i>a fiútól.</i>
Thematikus szerepek	Recipiens	Patiens		Ágens
Szintaktikai funkciók	Alany	Tárgy		Határozó
Morfológiai esetek	Alanyeset: - \emptyset	Tárgyeset: -t		Ablativus: -tÓl

Egyébként az angolban is van lehetőség igecserére: *The lassie is getting/receiving a flower from the laddie.*

Megjegyzések (vö. BUDAI 1997B: 107):

Agent(ive): the most typical role of the subject, the **animate** being **instigating** or causing the happening denoted by the verb.

Recipient: the most typical role of the indirect object, an **animate** participant being **passively implicated** by the happening or state; to whom the action is **beneficial** or **detrimental**.

Patient: a participant (inanimate or animate) which does not cause the happening denoted by the verb, but is **directly involved** in some other way.

4. A NYELVEK LEGSAJÁTOSABB JELLEMZŐI

4.1. A nyelv hangállománya

A nyelveket – legalábbis az ismerősebbeket – felismerjük, ha nem is értünk belőlük semmit, ami azt jelenti, hogy mind a hangoknak, mind a hangsúlyozásnak, ritmusnak, intonációnak megvannak a nyelvre jellemző, érzékelhető, tehát tudatosítható és utánozható tulajdonságai. A nyelvtanárokat nemcsak az adott idegen nyelv fonetikai-fonológiai ismereteire kellene megtanítani, hanem a tudatos helyes kiejtésre és intonációra is. E téren is lehet támaszkodni az anyanyelvre. Az ajakállás látható, a képzés helye és módja egyrészt látható, másrészt érzékelhető. Számítalan lehetőség van arra, hogy az anyanyelv és az idegen nyelv hangjainak a képzését összehasonlítsuk, és tudatosan is próbálkozzunk az utánzással. Az egyszerű utánzásnak manapság már számítalan lehetősége és eszköze van. Nem arról van szó, hogy mentesek legyünk mindenféle akcentustól, ami aligha sikerülne, de az elfogadható jó kiejtés és a rossz kiejtés között nagy a különbség.

4.2. A szójátékok

A szójátékok többnyire a nyelv homofonikus, homografikus, homonimikus jellegzetességeire épülnek. Előfordulásuk nem ritka a szépirodalomban, a reklámokban vagy a mindennapi társalgásban a szórakoztatás kedvéért, ezért részét kell, hogy képezzék az idegennyelv-oktatásnak. Lefordítani ugyan ritkán lehet őket úgy, hogy egy másik nyelvben is működőképeseek legyenek, de megértésük nemcsak szórakoztató, de sikerélmény is. Mutatóul itt van néhány angol nyelvű szójátékot:

1. *If you step onto a plane and recognize a friend of yours named Jack, don't yell out Hi Jack!* [**hijack** = eltérít (repülőgépet)]
2. *When the smog lifts in Los Angeles, UCLA.* (UCLA = University of California, Los Angeles). (U/you C/see LA)]
3. *What did the grape say when it got stepped on? Nothing – but it let out a little whine.*
4. A *whine* és a *wine* (= bor) kiejtése azonos.
5. *There was a sign on the lawn at a drug re-hab centre that said: Keep off the grass!* ['A fűre lépni tilos' jelentés helyett itt: *Tartózkodj a fűtől* (= a marihuánától / a füves cigarettától)!]
6. *Why can a man never starve in the Great Desert? Because he can eat the sand which is there.* (sand which = sandwich = szendvics)
7. *Dreamers often lie.* (lie = fekszik/hazudik)
8. *Which is the strongest day of the week? Sunday, because the other days are weekdays.*
9. A *weekdays* és a *weak* (= gyenge) *days* homofonok.
10. Ez magyarul is működik: *I'm reading a book about anti-gravity. It's impossible to put down.*

4.3. A nyelv hangállománya mint a kifejezés korlátja

a) Ha egy költő például a szerelemről ír verset valamilyen szigorú hagyományos formában, a nyelvében a 'szerelem' szó lehetséges rímei bizonyára befolyásolják a vers hangulatát:

Az angol love rímei		A német Liebe rímei		Az olasz amore rímei	
love	szerelem	Liebe	szerelem	<i>amore</i>	szerelem
dove	galamb	Betriebe	üzemek	<i>dolore</i>	fájdalom
guv (szleng)	főnök	Diebe	tolvajok	<i>fiore</i>	virág
Eye-rhymes	'Szemrímek'	Hiebe	ütések	<i>lavoratore</i>	munkás
Jove	Jupiter	Siebe	szíták	<i>maggiore</i>	nagyobb
move	mozdul/mozgás	Triebe	ösztönök	<i>minore</i>	kisebb
rove	barangol	(ich) schiebe	tolom	<i>viaggiatore</i>	utazó
wove	szótt				
drove	hajtott/vezetett				
prove	bizonyít				

b) Két nyelv viszonylatában a nyelvi jelek hangsorainak (és betűinek) a mennyiségi és minőségi különbözőségei nagymértékben megnehezítik a fordítást, ha a versek eredeti formájához is ragaszkodik a fordító.

Kalocsay Kálmán, kiváló eszperantó műfordítónk lefordította Petőfi Sándor *Szeptember végén* című versét is. Az első versszakot mutatjuk be a fordítás nehézségeivel együtt:

Aleksandro Petőfi: *Fine de Septembro*

Tradukita de Kálmán Kalocsay

Még nyílnak a völgyben a (kerti) virágok,
——/YY— /YY— /YY— /Y

Még zöldel a nyárfa az (ablak előtt),

De látod amottan a téli (világot)?

(Már) hó takará el a bérci tetőt.

Még (ifju) szívemben a lángsugarú (nyár)

S (még benne) virít az (egész kikelet),

De (íme) sötét hajam őszbe vegyül már,

A (tél) dere (már) megüté (fejemet).

Jen floras ankoraŭ la kampo de valo,
——/YY— /YY— /YY— /Y

Lám, virágzik még a völgy mezeje,

kaj verdas ankoraŭ la poplo ĉe font’,

és még zöldell a nyárfa a forrásnál,

sed tie jam, vidu, sub vintra vualo

de ott már, nézd, a téli fátyol alatt

sub neĝo kaŝiĝas la supro de mont’.

hó alatt rejtőzik a hegy teteje.

Jen en mia koro sub flama radio

Íme szívemben még a lángsugara alatt

de l’ suno paradas printempo de jun’,

a napnak pompázik az ifjúság tavasza,

sed griza jam iĝis ĉe mia tempio

de szürke lett már a halántékom mellett

la nigra hararo – ĝin prujnis aŭtun’.

a fekete haj – azt megderesítette az ősz.

Megjegyzések a fordításhoz:

1. A jobb oldal magyar nyelvű sorai az eszperantó vers szó szerinti fordítása.

2. A bal oldali eredeti szöveg zárójelbe tett szavainak eszperantó nyelvi megfelelői nem találhatók a fordításban. A szöveg megváltoztatásának legfőbb oka az, hogy a fordító ragaszkodott az eredeti versformához: a szótagszámokhoz (12, 11), a keresztrímekhez és a verslábakhoz. Az eszperantóban a hosszú magánhangzó helyett az utolsó előtti szótag hangsúlyos magánhangzója adja a hosszú szótagot. Az *aŭ* egy szótagnak számít: *Jen floras ankoraŭ la kampo de valo*: ——/YY— /YY— /YY— /Y; *kaj verdas ankoraŭ la poplo ĉe font’*: ——/YY— /YY— /YY— /YY— (*font’* a *fonto* helyett) stb.

Igaza van Kosztolányinak: a fordítás ferdítés is.

5. ZÁRÓ SOROK

Remélem, nem mondtam semmi újat. A nyelveket csak azért kevergettem, hogy érzékeltetni tudjam, hogy mindaz, amit mondok, – mutatis mutandis – érvényes az idegen nyelvek

oktatására. Egyedül az angol tűnik ki a sorból a szóalakok mennyiségét tekintve. Aki viszont ismeri a nyelvet, nem kevesellheti az egyéb tudnivalókat.

Nemcsak a nyelveket kevergettem, hanem – hitem szerint – a lehetséges hogyanokat is, hasonló bátorságra serkentve valamennyi nyelvtanárt. Ne kelljen viszont bátorság ahhoz, ha olyasmire támaszkodom, azt hívom segítségül, ami mindenkor jelen van. **Az anyanyelv** nemcsak jelen van, hanem állandóan tevékenykedik is, de több jót tesz, mint amennyit ártani tud. Ártalmait is csak akkor tudjuk mérsékelni, ha belelátunk mechanizmusába.

Ami még fontos: A tudatosítás eredménye a tanulói tudatosság „csak” biztonságérzetet nyújt, mert érti anyanyelve és a tanult idegen nyelv lényegét, mechanizmusát, tudja, hogy mit tanul, sőt azt is jobban tudja, hogyan érdemes tanulni, de **semmiképpen sem jelenti azt, hogy a nyelv gyakorlása és használata közben is az ismereteire kell támaszkodnia**. El is lehet azoktól szakadni, és következetesen lehet egynyelvűen kommunikálni, hiszen kommunikálni már azelőtt is tudott, most meg már a hozzávaló kifejezőeszközök is egyre inkább a rendelkezésére állnak. Automatizált nyelvi képességeit azonban jól kiegészítik ismeretei, ha igényesebb nyelvi teljesítményt kell nyújtania, főként írásban.

IRODALOM

BANÓ ISTVÁN – SZOBOSZLAY MIKLÓS (szerk.) 1972. *Általános metodika az angol, francia, német, olasz, spanyol nyelv iskolai tanításához*. Tankönyvkiadó, Budapest.

BUDAI LÁSZLÓ 1979. *Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés az alsó- és középfokú angol nyelv-oktatásban*. Tankönyvkiadó, Budapest.

BUDAI LÁSZLÓ 1997a. *Morphosyntactic Valency Classes of English Verbs*. Veszprémi Egyetemi Nyomda, Veszprém.

BUDAI LÁSZLÓ 1997b. *English Phrasal and Clausal Syntax. (Synopsis of Thirty Lectures)*. University of Veszprém, Veszprém.

BUDAI LÁSZLÓ 2005. A jelentésfeltárás meghatározó szerepe az idegennyelv-oktatásban. *Modern Nyelvoktatás* 9 évf. 2–3. sz. 3–22.

BUDAI LÁSZLÓ 2006a. Lehet-e új életet lehelni a kontrasztív elemzésbe? *Modern Nyelvoktatás* 12. évf. 2. sz. 4–15.

BUDAI LÁSZLÓ 2006b. Idegennyelv-tudás vagy idegennyelv-sejtés? *Iskolakultúra*, 16. évf., április, 61–73.

BUDAI LÁSZLÓ 2010. *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban. Angol nyelvi példák-kal*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

BUDAI LÁSZLÓ 2012. *Angol–magyar igeosztályok, igevonatok*. Publio Kiadó, Budapest.

BUDAI LÁSZLÓ 2014a. Kettő-egy a magyar javára. *Modern Nyelvoktatás*. 20. évf. 1–2 sz. 65–73.

BUDAI LÁSZLÓ 2014b. A mondatok szerkezetes mondatrészekre bontása. *Modern Nyelvoktatás* 20. évf. 3. sz. 32–38.

BUDAI LÁSZLÓ 2015. *A magyar mint idegen nyelv grammatikája. A Grammar of Hungarian as a Foreign Language*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.

CHOMSKY, NOAM 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.

FILLMORE, CHARLES 1968. The Case for Case. In: E. Bach and R. Harms (eds.): *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1968.

KRASHEN, STEPHEN D. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

KÖVECSES ZOLTÁN – BENCZES RÉKA 2010. *Kognitív nyelvészet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

LANGACKER, R. W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

RICHARDS, J. C. (ed.) 1974. *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London and New York: Longman.

SELINKER, LARRY 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* X/3. Reprinted in J. C. Richards (ed.) 1974. 31–54.

TESNIÈRE, LUCIEN 1953. *Esquisse d'une syntaxe structurale*. Paris.

TESNIÈRE, LUCIEN 1959. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris.

VIGOTSKIJ, LEV SZEMJONOVICS 1967. *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

ABSTRACT

Being fully aware of the intrinsic merits of foreign language acquisition as a subconscious process similar to the way children acquire their native language as opposed to foreign language learning as a conscious process, the author also knows that the conditions for subconscious language acquisition are not provided in the classroom context, therefore consciousness-raising is an unavoidable concomitant of foreign language teaching and learning, which does not necessarily mean the explicit teaching of grammar rules. The pre-requisite for consciousness-raising is the teacher's awareness of the structures and mechanism of the learner's mother tongue, which is the breeding ground for the so called interlanguage. The basis of consciousness-raising is contrastive analysis controlled by error analysis. The author distinguishes between implicit and explicit consciousness-raising based on the learner's mother tongue. In both cases, grammar rules are induced – either non-verbally or verbally – from bilingual examples by the learner. The article supplies the reader with copious examples of bilingual equivalents from the morphological and syntactic levels of grammar.

KUSPER JUDIT

„Az új olvasók mindig új szövegeket hoznak létre, az új formák pedig új jelentéseket.”
Donald Francis McKenzie

Gárdonyi Géza három legismertebb regényének (*Egri csillagok*, *A láthatatlan ember*, *Isten rabjai*) műfaji besorolása mind az előzetes tudásunk (és az ebből fakadó olvasási stratégiánk), mind egyidejű utólagos értelmezési módszereink megválasztása és kialakítása szempontjából fontos szerepet kaphat. Persze egyszerű és kényelmes megoldást is választhatunk, hiszen mindhárom mű az oly képlékeny s éppen ezért számos réteggel rendelkező történelmi regényként vált a kánon részévé. A recepcióban így olvashatunk erről: „Egy nagyszerű történelmi regénnyel örökre beírta nevét nemcsak a magyar, de a világirodalomba is. Eger vár 1552-es ostromát feldolgozó *Egri csillagok* mindmáig Gárdonyi legismertebb regénye. A milléniumi idők álhazafias hazugságokkal terhelt korában nagy írói tehetséggel megírta az »igazi hazaszeretet regényét«, és ezzel tanúbizonyosságot tett nemes írói hitvallásáról: a nép alkotóerejének, hősiességének, bátorságának ábrázolását tartotta legfőbb feladatának. A történelmi regény műfajában is tökéleteset alkotott, mert az ábrázolt kor és az abban élő emberek életének olyan szintézisét tudta megteremteni, amelynek bemutatására ebben a műfajban is csak az igazán tehetségesek voltak képesek.”¹ Láthatjuk, hogy Nagy Sándor a kor pozitívista elvárásainak megfelelően az ábrázolásetztétika felől keres lehetséges műfaji válaszokat, éppen ezért írhat így ugyanitt a másik két regényről: „Későbbi történelmi regényeiben (*A láthatatlan ember*, *Isten rabjai*) nagy művészi erővel ébresztette a Róma és Bizánc között küzdő hun birodalom életét, valamint a tatárdúlás utáni Magyarországot, de ezek a regényei már nem érik el az *Egri csillagok* színvonalát. Ezekben már sokkal inkább előtérbe jut a főhős és a mellékszereplők egyéniségének bemutatása, és Gárdonyi nem tudta olyan hitelesen feleleveníteni a történelmi kort, mint az *Egri csillagokban*.”²

Gárdonyi történelmi regényeiről írt tanulmányában Nagy Sándor árnyalja ezt a képet, bár alapvetően nem változtat magán a fogalmi apparátuson, igaz, ezt éppen Gárdonyitól kölcsönzött teóriával támasztja alá: „Lehetne-e olyan regényt írni, amely nem színfalnak használná a múltat, hanem inkább lámpás lenne: bevilágítana az elmúlt századok érdekes sötétségébe? Lehetne-e igaz történelmet írni regény alakjában?”³, majd e tézist így bontja ki: „Gárdonyi már ekkor megfogalmazta történelmi regényírói elveit: a régi kor népének élő ábrázolását, »igazi történelem« írását tartotta feladatának, elutasította az olyan ábrázolást, azt az írói

¹ NAGY Sándor, *Gárdonyi Géza élete = Emlékkönyv Gárdonyi Géza születésének 100. évfordulójára*, szerk. NAGY Andor, Tudományos Ismeretterjesztő Társulat Heves Megyei Szervezete, Heves Megye Tanácsa V. B. Művelődésügyi Osztálya, Eger Város Tanácsa V. B. Művelődésügyi Osztálya, é. n. (1963), 25.

² *Uo.*, 26.

³ NAGY Sándor, *Gárdonyi Géza történelmi regényeiről* = NAGY Andor szerk., *Uo.* 79.

módszert, amely csak dekoratív pompának, színfalnak használja a történelmet.”⁴ Ezen „igazi történelem”, vagy éppen történelmi igazság kibontása kerül a későbbiekben a középpontba („Gárdonyi hamar rájött, hogy csak alapos történeti tanulmányok teszik lehetővé, hogy sikeres regényt alkosson.”⁵), s valószínűleg ezért nem sikerül olyan stabil poétikai-esztétikai fogódzót találni, amely arra a kérdésre válaszolna, miért működnek, azaz miért olvashatók ezek a regények, mi adja esztétikai értéküket, milyen kapcsolatban lehetnek egymással vagy éppen az általuk megidézett történelmi eseményekkel és felidézett (forrás)szövegekkel, intertextusokkal.

Az a vágy, hogy a múlt maradéktalanul felidézhető legyen, több mint illuzórikus, még akkor is, ha számos forrást és nyomot kutat fel a megidéző (legyen az történész vagy regényíró). Ám az emlékezetre, a szövegek felidezésére és megteremtésére irányuló vágy korszakonként és kánononként más-más formában bukkan fel, s számolnunk kell azzal, hogy az értelmezések és hagyományozódások különbözősége is arra sarkalja a (jelen estben) 19. század végi, 20. század eleji írókat, hogy a több száz évvel korábbi eseményeket jelen idejűvé tegye, még akkor is, ha közben mindenképp számolnia kell a felejtés és átíródás jelenségével, vagy éppen azzal, hogy a történelmet (vagy ha úgy tetszik: a múltat) materiális formájában, azaz (betűkkel) lejegyezve ismerheti meg. Aleida Assmann az emlékezet médiumait három csoportba osztja: szövegek, nyomok és hulladékok különböző összetételű halmazából képzeli felépíthetőnek a történelmet: „az emlékezet médiumainak materialitására irányítjuk figyelmünket, és szemügyre vesszük a hozzájuk minden korban más és más módon kapcsolódó kulturális elvárásokat, reményeket és rezignációkat. Történeti áttekintésünk az írástól a nyomokon át a hulladékig vezetett. [...] Nem arról van szó ugyanis, hogy az emlékezet különböző médiumai felváltanák egymást, sokkal inkább arról, hogy a különböző médiumok egymásra épülésének és kereszteződésének nyomán egyre komplexebb struktúrák jönnek létre. Annyi biztonsággal megállapítható, hogy az emlékezés és felejtés bonyolult kölcsönhatására egyre nagyobb figyelmet fordítanak. A szövegek fénye a felejtés sötét alapja előtt ragyog fel – ami az egyik kor számára melléktermék, az egy másik korban információvá válik.”⁶ Arra keressük most a választ, hogy a változó médiumok milyen szerepet játszhatnak a történelmi regény mint műfaj fogalmának kialakításában, illetve maga a szöveg (műfaji jegyeit maga előtt tartva) milyen olvasási stratégiákat kínál fel a mai (esetlegesen a mindenkori) olvasó számára.

A történelmi regény képlékeny fogalma arra készítt minket, hogy legalább a legkényesebb fogalmakkal kapcsolatban alakítsunk ki konszenzust, melyek, ha nem is határozzák meg (s remélhetőleg nem is korlátozzák) olvasásunk irányát, legalább olyan segítséget kínálnak, mellyel már el tudunk indulni valamilyen értelemképzés felé. Mindenekelőtt szem előtt kell tartanunk, hogy nem pusztán a történetírás változásával, hangsúlyok eltolódásával kell számolnunk, hanem azzal (s mindenekelőtt azzal) is, hogy szépirodalmi fikciókkal van dolgunk.

Ebben az esetben nem pusztán a történelem (mint háttér, világító, díszlet, ábrázolható vagy ábrázolhatatlan?) megy át jelentésváltozáson, hanem maga a (történelmi) hős is: a szépirodalmi mű „a hátborzongatóan valóságos személyiséget valóságos szépirodalmi figurává alakítja át. [...] ugyanez a folyamat megy végbe, amikor a regényíró olyan irodalmi figurát alkot, aki egy történelmi személyiség nevét viseli. Forster odáig megy (E. M. FORSTER *Aspect of the Novel* című művében), hogy azt állítja, egy regényírónak csak akkor van joga Viktória királynőről szóló regényt írni, ha az a célja, »hogy a szemünk elől elrejtett életet forrásánál fedje fel: hogy többet mondjon Viktória királynőről, mint amennyit tudni lehet róla, s így egy olyan figurát hozzon létre, aki nem a történelmi Viktória királynő.«⁷ Az, hogy honnan származik az a többlet, amit a regényíró képes hozzátenni a megalkotott figurához, a je-

⁴ Uo., 80.

⁵ Uo., 81.

⁶ ASSMANN, Aleida, *Szövegek, nyomok, hulladékok: a kulturális emlékezet változó médiumai*, ford. GÖRFÖL Balázs = KISANTAL Tamás szerk. *Narratívák 8. Elbeszélés, kultúra, történelem*, Kijárat Kiadó, Budapest, 2009, 159.

⁷ COHN, i.m. 84.

lentésképzésben már nem fog szerepet játszani: nem a valóság, hanem a valószerűség fogja szervezni a történelmi regény poétikáját, így – ahogy a fenti idézetben is látható – nem a történelmi hős kerül a középpontba, hanem az imaginárius történet hőse (ahol természetesen a reális elemei képesek jellé válni). Mindez azért is fontos, mert a történetet a kulturális hagyományozódás sajátos médiumán, a (leírt/elmesélt, könyvvé szerkesztett, kinyomtatott) elbeszélésen keresztül ismerjük meg: „egyedül az elbeszélés az, ami számunkra egyfelől az eseményeket, másfelől az azokat létrehozó eljárást közvetíti: más szóval sem az előbbiekről, sem az utóbbiakról nem értesülhetünk közvetlenül, vagyis a narratív diskurzus nélkül.”⁸ A történelem maga és a történelmi hős így eleve csak egy (többszörös) közvetítettség révén jut el a befogadóhoz, mely közvetítettség rögtön értelmezések és értelmezői rendszerek sokaságát feltételezi. Ugyanakkor az emlékezet különböző hordozóira való reflektáltság is megkerülhetetlen ebben az esetben, hiszen a több száz évvel korábban történt eseményekre (hősökre, helyszínekre, társadalmi helyzetekre, politikára stb.) való visszaemlékezés többnyire kizárja a közvetlen felidézés lehetőségét, így segédeszközökhöz folyamodik, ami az említett történelmi regények esetében szintén az írásbeli közvetítésre és annak hordozóira vezethető vissza. Mind a szerző feljegyzéseiből, mind a szakirodalomból tudjuk, hogy milyen alapos filológiai (és sokszor földrajzi, nyelvi) kutatómunka előzte meg a regényírást, milyen forrásokhoz nyúlt, ki milyen hatással volt rá. Ez – hozzátehetjük – alapvető előfeltétele a műfajnak, hiszen éppen műfajbeli sajátosságainál fogva a reális elemek ábrázolásának magasabb fokát kívánja meg. Ugyanakkor nem szabad szem elől tévesztenünk azt sem, hogy ezek a források többnyire írott művek (Tinódi Lantos Sebestyén krónikája, Priszkosz rétor írása, a Margit-legenda), azaz maguk is fikciós szövegalkotások, olyan retorikai-stiláris jegyekkel, melyek eleve meghatározzák a befogadás milyenségét. Az elbeszélések lejegyzője nem tud (ilyen időbeli távolságból nem tudhat) pusztán az emlékezésmechanizmusok szóbeli aspektusaira támaszkodni, még akkor sem, ha egyáltalán beszélhetünk ilyen hagyományozódásról. Az *Egri csillagok* forrása-ként megjelölt és használt *Eger vár viadaljáról való ének historia* és az *Egri históriának summája* ugyan élt, élhetett a köztudatban, a nép (vernakuláris) emlékezetben, Gárdonyi mégis az írott változatot, annak szavait, kifejezéseit használta, csakúgy, mint a forrásul szolgáló levelek, jegyzőkönyvek esetében is. Az előbbi hangsúlyosan fikciós mű (históriás ének), utóbbiak – elvárt hitelességük folytán – közelebb állhatnak a tények közléséhez, ám éppen emiatt eltávolodnak magától a történelemtől, a történelmi jellegtől, hiszen narráció hiányában nem lesznek képesek belépni a hagyományozódás és történetalkotás rendjébe. Ugyanakkor érdemes elgondolkodnunk a hagyományozódó szöveg materiális vagy éppen nem materiális jellegén is: míg a lejegyzett, nyomtatásban megjelent, Gárdonyi könyvtárában is fellelhető, jelölten olvasott mű mindenképp megfeleltethető a materiális hagyományozódásnak, nem szabad elfelednünk, hogy Tinódi históriái dallammal együtt hagyományozódtak, így váltak a populáris regiszter részévé. Esetünkben azért is bírhat kiemelt jelentőséggel a dallammal együtt való hagyományozódás, mert a szöveg és a dallam együttes jelenléte éppen a mnemotechnikát szolgálja, általuk stabilabban megőrizhető a múlt része (tudása, bölcsessége, igazsága, leírása stb.), az így hagyományozódó történet kevésbé van kitéve a felejtésnek, hiszen a nyomtatott, könyvbe zárt tudás az írás-olvasás elterjedése előtt nem feltétlenül volt garanciája a közös, akár egy nagyobb közösséget is érintő emlékezésnek.

Tudjuk persze, hogy magának a történelemnek, a történelemtudománynak vagy éppen a történelmi emlékezésnek a fogalma is kellően képlékeny, vagy, ahogyan Daniel S. Milo megjegyzi, „a történettudomány állandóan a tudomány és művészet határán mozog”⁹ S milyen megoldás kínálható ebben az esetben? „Ezt a helyzetet gyakran úgy próbáljuk feloldani, hogy a művészetet (legfőképpen a fikciót) a tudományosság felé mozdítjuk el, máskor a tudomány

⁸ GENETTE, Gérard, *Az elbeszélő diskurzus*, ford. SEPEGHY Boldizsár = THOMKA Beáta szerk., *Az irodalom elméletei I.*, Jelenkor - JPTE, Pécs, 1996, 64.

⁹ MILO, Daniel S., *Egy kísérleti történettudományért, avagy a vidám történettudomány*, = KISANTAL Tamás szerk., *Narratívák 8., Elbeszélés, kultúra, történelem*, Kijarat Kiadó, Budapest, 2009, 54.

művésziességéhez ragaszkodunk.”¹⁰ Milo úgy véli, „a történész három, egymást kiegészítő módszert alkalmaz a ferdítések és az egyoldalúságok kettősségének feloldására, mindhárom a forrást létrehozók szándékának semlegesítését célozza, a történész viszont e módszerek használatával fokozottan manipulálja az olvasót.”¹¹ E három módszer: *a diskurzus perifériáinak elemzése*, azaz felfigyelni arra, hogy a nyelv nem egészen azt mondja, amit mond – figyelni kell az önkéntelen elszólásokra, nyelvi hibákra, ismétlésekre, a szöveg logikai felépítettségére.¹² Azaz egyfajta nyomolvasás, szoros (retorikai) szövegolvasás indul, melynek eredményeképpen eljuthatunk egy lehetséges rekonstruált jelentéshez. Másodszor számolnunk kell *a forrás fogalmának kiterjesztésével*: „a képek, az örület, a természet, a testek, a halál, a rítusok, a csetepaték mind-mind beszélnek, és mindegyiküket megfejthetjük.”¹³ Illetve – szinte szükségszerűen – nem hagyható figyelmen kívül *a források manipulálása*: „ha a forrásokat alávétjük a számok kemény próbájának, per definitionem teljesen lényegtelen, hogy a források létrehozói mit tudhattak és érthettek, és végeredményben személytelenné tesszük a társadalmi szereplőket.”¹⁴

Akkor tehát, amikor magának a szépirodalmi műnek, jelesül a történelmi regénynek a forrásait igyekszünk felderíteni, megkerülhetetlenné válik a többszörös áttétel fogalma: a regény forrásául szolgáló műnek szintén volt forrása (szerencsésebb esetben korabeli, ám ez egyáltalán nem feltétel), mely szintén magán hordozza a forrásanyag esendőségének és esetlegességének minden tulajdonságát. Tehát eleve egy olyan ingatag reális fogalomra tudunk csak támaszkodni, ami már egyszer (vagy többször) jellé vált, így önmagát az imaginárius tartományába helyezte.

A történet/történelem és a fikció/művészet egymás mediális párjává válnak: történetet nem ismerhetünk meg elbeszéltség nélkül, viszont minden elbeszéltség magában hordozza fogalmának minden tulajdonságát: amennyiben közvetítés (jelen esetben nyelvi alakzatok, könyvek, írások stb.) formájában ismerjük meg a történetet, vagy akár a történelem egy szeletét, epizódját, a nyelv és a nyelvi eszközök, a hordozók stb. is részesévé válnak a történetnek.

Mit tesz tehát a szerző, aki történelmi regényt igyekszik létrehozni? A rendelkezésére álló (talált, ismert, olvasott, hallott) források alapján hozza létre azt a sajátos (szöveg)világot, melyben ezek a források sajátos funkcióval bírnak: szükségszerűen történelemmé válnak, még akkor is, ha önálló műként, elsődlegesen és elsősorban fikciós alkotások voltak, így tanúi lehetünk egy sajátos határátlépésnek – amennyiben valóban történelmi forrásként szeretnénk értelmezni azokat a szövegeket és kontextusokat, melyek a reális elemeket hordozzák.

Az *Egri csillagok* esetében Tinódi Sebestyén már említett két műve képezi a szűzsé alapját, magát a „történelmi” hátteret. Akár magának az alkotói folyamatnak a nyomait is megfigyelhetjük, hiszen Gárdonyi a *Régi Magyar Költők Tárában* Tinódi művét számtalan széljegyzettel, megjegyzéssel, kiemeléssel, csillagokkal stb. látja el,¹⁵ mintegy jelezvén, mely szövegrészt hol, milyen célból, esetleg milyen változtatással szeretné felhasználni művében. Az összehasonlító filológiai eredményekre álljon itt néhány példa és a hozzájuk kapcsolódó értelmezés: „A költő (t.i. Tinódi) leírja a templombástya felrobbanásakor bekövetkezett óriási megrázkódtatást. Még a legbátrabbak is kétségbeestek: »Oh mely igen az hősök rettenének«. Gárdonyi: »Megrendült minden ember, maga Bornemissza színében elfehéredve bámult a füstölgő kőhalomra«. Ugyanez a regényben így jelenik meg: »...de ő is gondolatszakt, siket arccal nézett az első percben maga elé.«”¹⁶ Két aspektusra is felhívja a figyelmünket az

¹⁰ Uo.

¹¹ Uo. 63.

¹² Uo.

¹³ Uo.

¹⁴ Uo. 64.

¹⁵ BAKOS József, dr., *Gárdonyi és Tinódi*, Az Egri Pedagógiai Főiskola Évkönyve, IV. kötet, 567-572.

¹⁶ NAGY Sándor, *A regényíró műhelyében = Uő, Gárdonyi közelében*, Heves Megyei Múzeumi Szervezet, Dobó István Vármúzeum, Eger, 2000, 48.

idézett részlet: egyrészt az elemző maga is költőként említi Tinódit, azaz reflektáltan fikciós mű szerzőjeként szerepel a forrás létrehozója, másrészt éppen az válik hangsúlyossá, hogy a forrás egy kifejezése (rettegés) inkább stílárius, mint történelmi kiindulópontja lesz a választott szövegrésznek. Később találunk példát a „tényszerű” megidőzésre is: „Az október 12-i ostromról Tinódi megírja, hogy »Az nap húsz mázsa por mind elkölt vala«. Az író (t.i. Gárdonyi) lapszéli jegyzése: »Dobó fekete a puskaportól ... Este jelentések: – Jelentem alásan kapitány úr, ma húsz mázsa port lóttünk el«. A regényben így ír erről: »Dobó maga is olyan kormos volt, szakála, bajusza pörzsölt, hogy ha a kapitányi acélisakja nincs a fején, ember meg nem ismeri az orcájáról«. Sukán számtartó »recsegő hangon jelentette: A mai napon húsz mázsa porunk fogyott el.«¹⁷ Majd lejjebb Nagy Sándor elemzésében még hozzátesszi: „Gárdonyi helyrajzi szempontból is Tinódit követte. A szereplők jellemzésére is felhasználta a históriás ének sorait.”¹⁸ Azaz – akár le is vonhatjuk a következtetést – Gárdonyi szoros szövegolvasásának köszönhetően olyan művet hozott létre, mely az „eredetinek” továbbgondolása, hűen követi mind a történetet, mind a helyszínleírást, de még a szereplők / hősök jellemzését is, azaz nem hamisít, csak – a műfaji különbözőségeiből is adódóan – átkölt. Viszont így folyamatosan figyelmen kívül hagyjuk, hogy irodalmi (fikciós) szöveg olvas irodalmi (fikciós) szöveget, s így igencsak kérdésessé válnak olyan fogalmak, mint a valóság, igaz, eredeti, történelem. A históriás ének eleve – műfaji sajátosságainak köszönhetően – nem hiteles tényközlés kívánt lenni. A históriás éneknek „az énekvershez hasonlóan legfőbb tulajdonsága a dallamosság. Hangszeres kísérettel adták elő. Témája: harcokról való »tudósítások«.”¹⁹ Harang Péter kissé felületes megfogalmazásában is idézőjelbe kerül a tudósítások kifejezés, azaz csak átvitt értelemben beszélhetünk tudósításról. Ennél valamivel pontosabb az alábbi megfogalmazás: „A magyar történelem eseményeit tárgyaló históriás énekek döntő többsége a 16. század utolsó évtizedeiben íródott, részeként a magyarországi irodalom általános (és időleges) elvilágiasodási folyamatának. Semmiképpen sem a humanista értelemben vett történetírás műfajába tartoznak, legfőbb céljuk az olvasó figyelmének lekötése, a szórakoztatás.”²⁰ Mivel a 16. században már elkülöníthetjük egymástól a történetírást és az irodalmi alkotást, fontos megjegyeznünk, hogy a históriás ének – bár a valóságot mutatja (azaz reális elemekre épít) – nem azonosítható a tudósításokkal, jelentésekkel stb. (S itt újra fel lehetne vetni a történelem fikcionalitásának, de legalább narratív voltának kérdését is, de az megint csak messze vinne bennünket.) Igaz, megjegyezhetjük azt is, hogy az irodalmon belül a különböző műfajok nem azonos szinten alkalmazzák a fikcionalitás lehetőségét, hiszen más és más imaginárius világ jelenik meg pl. a históriás énekekben és a széphistóriában, vagy akár a históriás énekekben belül a bibliai és a magyar történelmi tárgyú históriákban. (S lám, magának a reálisnak, a valóságnak az értelmezése is jelentésváltozáson ment keresztül, hiszen éppen a bibliai tárgyú históriás énekek számítottak az igazság / valóság letéteményeseinek, s semmiképp nem fikciónak, kitalációnak, azaz inventio poeticának.)

Az, hogy Gárdonyi művének forrása éppen egy – már keletkezésekor is – fikciós műként értelmezett szöveg, nem a történelmi ábrázolás, sokkal inkább az intertextualitás kérdését helyezi az előtérbe: nem történelmet és eseményeket, hanem szövegeket és kontextusokat olvasunk és olvas a megidéző szöveg. Viszont ebben az esetben nehéz forrásról beszélni, mivel a forrás fogalmához sokkal inkább az eredetiség és az igazság fogalma kapcsolható, semmint az intertextuális értelemben vett hypotextus, márpedig a szövegközi kapcsolatok megértése érdekében nagyobb szolgálatot tehet számunkra e fogalom, mint a forrás körüljárása. Gérard Genette a hypertextus fogalmához sorol „minden olyan kapcsolatot, amely egy B szöveget (ezt *hypertextus*nak fogom nevezni) egy korábbi A szöveghez fűz (ez utób-

¹⁷ Uo.

¹⁸ Uo.

¹⁹ HARANG Péter szerk., *Irodalmi fogalmak*, <http://mek.oszk.hu/01300/01371/01371.htm#H>

²⁰ JANKOVICS József – KÖSZEGHY Péter – SZENTMÁRTONI-SZABÓ Géza szerk., *Régi magyar irodalmi szövegyűjtemény II.*, Balassi Kiadó. <http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/regi-magyar-irodalmi-2/cho6so3.html>

bit pedig – természetesen – *hypotextus*nak nevezem), melyre nem kommentárként fonódik rá.”²¹ Az, ahogyan Gárdonyi a maga művéhez felhasználja a históriás ének cselekményvázát és szereplőinek jellemét, viszonyrendszerét, könnyűszerrel megfeleltethető a transzformáció fogalmának, mely Genette tanulmánya alapján is a hypertextualitás ismérve.²² Hozzá tartoznak persze a műhöz és a benne megteremtődő imaginárius világhoz azok a szövegek, melyek a reális elemeit „nagyobb számban, nagyobb intenzitással” tartalmazzák. A kor történelmi atmoszférájának hiteles megteremtéséhez – Nagy Sándor szóhasználatát idézve²³ – hozzájárult Szalay Ágoston *Négyszáz magyar levél a XVI. századból – 1504-1560* című levélgyűjteménye, melyekből a cselekmény több pontján is olvashatunk tudósításokat – azaz mégsem tudósításokat, mert például a kapzsi földesúr, aki Nadazdy Martonként²⁴ jelenik meg az egyik levélben, a regényben Móré Lászlóvá transzformálódik. Azaz azok a hypertextusok, melyek elvileg „az *Egri csillagok* történelmi hitelességét [...] igazolják”²⁵, korántsem tekinthetők a hitelesség letéteményesének, különösen akkor, ha – amint egyébként Nagy Sándor is reflektál rá – a szerző sem a hitelességet tekinti velük kapcsolatban kritériumnak, sokkal inkább *transzformálható szöveggként*, alapanyagként tekint rájuk: „Gárdonyi ily módon gyúrta át a levelek adatait – a kortársak hiteles vallomását – élő történetté. A 16. század történelmi állapotáról tájékozódhatott ezekből a levelekből, s az így nyert korkép valóságos környezetében mozgatja szereplőit.”²⁶ A történelem, azaz az „igazság” (itt nagyon erős idézőjel szükségeltetik) nem tekinthető „élő történetnek”. Mitől válik akkor élővé a történet? Kétségtelen, hogy az alapos kutatómunka²⁷ (különösen a korfestést, a díszleteket illetően) szervesen felépülő világot eredményez, de mindez mit sem érne anélkül, amit nem lehet a „forrásokból” kiolvasni, s ami valószínűleg a regény legnagyobb erénye: maga az elbeszéltség s az ebben megteremtődő imaginatív mozgások s a jellé váló reális elemek tudnak egy olyan jelentésréteget létrehozni, mely többet mond a „száraz adatok” újramondásánál, felsorolásánál.

A mű már abban is különbözik a klasszikus történelmi regényektől, hogy nem magát a történelmi értelemben vett főhőst állítja a középpontba, hanem mintegy alulról, vagy akár hátulról mutatja meg egy (történelmi) mellékszereplő segítségével (aki lehet homodiegetikus vagy heterodiegetikus elbeszélő is, megszólalhat egyes szám első személyben, de beszélhet róla a narrátor egyes szám harmadik személyben is) egyrészt magát a „történelmi kort, eseményt”, másrészt azt, hogy az adott szubjektum hogyan képes önmagát definiálni egy, a miénktől eltérő történelmi-társadalmi korszakban. Az *Egri csillagok*²⁸ – ahogy alcíme is utal rá – nem elsősorban a várvédelem története, előzményeinek leírása, hanem *Bornemissza Gergely élete*. Ez a hősköltés persze nem egyedülálló és előzmény nélküli, hiszen „A történelmi regény, ahogyan Walter Scott kezén a műfaj (vagy műnem) lassanként formát öltött, határozottan elfordult a Nagy Történelemtől, a politika és az állam ügyeitől: a nép, a hatalommal szembeszegülők, az ellenállók, a marginális helyzetek és emberek ábrázolása került benne előtérbe.”²⁹, vagy, ahogyan Lukács fogalmaz: „nem a nagy történelmi események újraelme-

²¹ GENETTE, Gérard, *Transztextualitás*, ford. BURJÁN Mónika, <http://irodalomelmelet.atw.hu/genette.pdf>, 5.

²² *Uo.*, 7.

²³ NAGY, *Uo.* 49.

²⁴ SZALAY Ágoston szerk., *Négyszáz magyar levél a XVI. századból 1504-1560.*, Magyar Tudom. Akadémia Történeti Bizottsága, Pest, 1861, 6.

²⁵ NAGY, *Uo.* 51.

²⁶ *Uo.*

²⁷ A már említett műveken kívül Gárdonyi alaposan tanulmányozta s felhasználta Istvánffy Miklós *Magyarország története 1490-1606* (Debrecen, 1868), Salamon Ferenc *Magyarország a török hódítás korában* (Budapest, 1886) című munkáját, török kosztümkönyveket tanulmányozott, tanulmányozta a bécsi levéltár és a konstantinápolyi szul-tánmúzeum anyagát, perzsa ünnepen vett részt 1899-ben. E forrásokat Nagy Sándor is megemlíti, forrásomul az ő munkája szolgált: NAGY, *Uo.* 51-53.

²⁸ A regény írása során többféle címváltozat létezett: *Gergő diák, Holdfogyatkozás, Hol terem a magyar vitéz?, Török gyűrű, Hold és csillagok*.

²⁹ GYÁNI Gábor, *A történelmi regény „igazsága”. Tény és fikció kapcsolata* = BEDNANICS Gábor - KUSPER Judit szerk., *Mesterkönyvek faggatása. Tanulmányok Gárdonyi Géza és Bródy Sándor műveiről*, Ráció Kiadó, Budapest, 2014, 16.

séléséről van szó, hanem azoknak az embereknek költői feltámasztásáról, akik ezekben az eseményekben szerepeltek.”³⁰ A regény pragmatikai szintjén Gergő (szinte népmesei) sorsát követhetjük végig, stációi megfeleltethetők az önmegismerés és -értelmezés különböző állomásainak, mígnem eljutunk odáig, ameddig a mesék is eljutnak: a győzelemig, a beteljesedésig, a rossz/gonosz legyőzéseig. Ártatlan kisgyermekként indul útnak, aki első kalandja során máris eltéved, így az ellenség karjai közé kerül: a török (aki – mint láttuk – ördöggént is értelmezhető) elragadja tőle lovát és azt a lányt, aki később a kedvesévé válik, ám már itt is létezik közöttük az az archetipikus kapcsolat, mely alapján sorsuk összekovácsolódik. Meztelenségük még inkább hangsúlyozza sebezhetőségüket, segítségre nem számíthat, csupán azt tudja, hogy innen minden áron meg kell szabadulni – ám nem egyedül, hanem a lánnyal és a lóval együtt (aki, ha a népmesei szüzsét követjük, tekinthető lélekszimbólumnak is, aki nélkül a főhős nem érhet célba). A kisfiú ebben a krízishelyzetben képes legyőzni a törököt, nemcsak magát menti meg, hanem a többi rabot is, s első győzelmével térhet haza falujába.

A „mese” viszont nem érhet véget itt, hiszen még számos próbát kell kiállnia ahhoz, hogy eljusson a végső győzelemhez, lesznek győztes és vesztes csatái, segítői és ellenlábasai, s a misztifikált ellenségfogalom mellett lesz egy saját ellensége, Jumurdzsák, aki mindvégig kísértetni fogja, hiszen vele szemben még csak csatát nyert, a teljes legyőzés nem történt meg, még akkor sem, ha a talizmánját magánál tartja. (Mintha a mesebeli sárkánynak meghagyta volna az egyik fejét, amivel az – korábbi esküjét is megszegve – továbbra is támadni fogja.)

Az ilyen nem referenciális narratív struktúrák viszont egészen más irányba terelik a jelentésképzést, immár – a szövegre mint irodalmi alkotásra tekintve – nem az válik fontossá, mi mikor, hol, kivel történt, egyáltalán nem lényeges, hogy Cecey Éva létezett-e vagy sem, hiszen ekkor éppen attól fosztanánk meg magunkat, amit az irodalmi alkotások olvasása felkínál. „A történelmi regény, a történészek történelme felől tekintve, nem tart, nem tarthat igényt többé semmilyen (referenciálisan igazolható) igazságérvényre; ha pedig valaki mégis ilyen elvárással közelít a regényhez, hamar elbizonytalanodhat a fikció igazságát illetően. A regénytől azt várja el ugyanis az olvasó, hogy meggyőzően, érdekfeszítő módon tárja fel az író a múlt – fikcionális eszközökkel ábrázolt – világát; azért hiszi el az olvasó, amit az író a regényben előad, mert elementáris erővel hat rá az elbeszélés retorikája (a nyelvazete, a szöveg kompozíciója) és ez az, ami miatt az elbeszélés hitelesen szól (a valamikori) életről.”³¹ Különösen fontossá válik ennek megállapítása akkor, ha látjuk, hogy a mű nem magát a történelmet olvassa, sokkal inkább öt megelőző szövegeket hoz intertextuális játékba. Olyan elnyomott vagy mellőzött szubtextusok keletkeznek így, amelyek megsokszorozzák, egyszersmind szét-tartóvá tehetik a mű jelentését. Azaz fontos belátnunk, hogy „egyetlen gondolat sem születik diszkurzív gondolati tér nélkül, s hogy minden egyes szónak inkább egy másik szó, mintsem a (referenciális) valóság pusztá ténye megy elébe. Azaz, minthogy referencia soha nem keletkezett még valakik (jel)nyelvi közreműködése nélkül, a dolgok bármely megnevezéséhez már mindig is nyelvvel és nyelv feltételezte tudattal kell(ett) rendelkezni.”³² Nem valószínű tehát, hogy azt kell kiderítenünk, mi felel meg a valóságnak a (történelmi) regényben, s szükségesnek tűnik belátnunk, „mennyire természetlen és félrevezető a történelmi regény karakterét fiktív és valós keveredéseként leírni, a konstruált világot előtérre (kitalált események, személyek) és történelmi háttérre (valóságos események, személyek) felosztani.”³³ A kettő csak együtt képes létezni s kifejteni hatását, s csak akkor, amikor a reális elemei jellé válnak, saját imaginárius világot hoznak létre.

³⁰ LUKÁCS György, *A történelmi regény*, Magvető Kiadó, Budapest, 1977, 50.

³¹ GYÁNI, Uo. 18.

³² KULCSÁR SZABÓ Ernő, *Vendégjog. A szöveg nem rabol érzést... Válaszok az idézhetőségről* <http://litera.hu/object.6c1410bd-9c23-47bc-8921-c7d292699cc5.ivy?page=1>

³³ BÉNYEI Péter, *Regény és történelem. A 19. századi történelmi regény lehetőségei a múlt reprezentációjában*, Tiszatáj, 2004/11, 53.

A diskurzus szerteágazó lehetne, különösen akkor, ha szem előtt tartjuk, a 19. század végének, 20. század elejének poétikai lényegében múltreprezentációs elven működnek. Láthattuk ezt Gárdonyi regényének fogadtatásánál, de ez irányította Eötvös József regényeit, de ez figyelhető meg akkor is, amikor maga Gárdonyi a forráskutatásra, illetve a források pontosságára hívja fel a figyelmet, alaposan utánajár a (fellelhető) részleteknek, megismeri története helyszínét, mégis sajátos következtetésre jut a valóságábrázolást illetően: „A regény is tanítómester. Aki ezt nem tudja, csak henyének szórakoztató szolgálója. (De nem ismeretközlő mester, hanem szív- és karakternevelő).”³⁴

Így tehát a műfaji kérdésre elsősorban poétikai választ tudunk adni: a történelmi regény meghatározása nem merülhet ki a múltra irányultság és a reprezentáció jelenségében. Ebben az esetben, ahogyan Lukács György is felveti a problémát, csupán a téma különböztetné meg egyéb művektől és műfajoktól, „specifikus problémáját, hogy az elmúlt idők történelmében kell ábrázolnia az emberi nagyságot, a regény általános feltételein belül kell ábrázolnia”.³⁵ Láthattuk ugyanakkor, hogy sem a pusztá háttérként, díszletként való múltfelfogás, sem a tanító-ismeretközlő tiszta múltreprezentáció nem tekinthető a műfaj kizárólagos/kitüntetett létmódjának. Gyáni Gábor ezt így foglalja össze: „A fikcióbeli igazságokért, ezek szerint, nem külső támaszték (a forrás, a levéltári adat stb.), hanem egyes-egyedül az kezekszik, hogy a tényekkel kombinált kitalációk a valóságosság érzését váltják ki. Ezt az olvasói hajlandóságot nevezi Paul Ricœur – Philippe Lejeune önéletrajzi paktum fogalmát gyümölcsöztetve – a szerző és az olvasó implicit paktumának. »A fikció szerzője és olvasója között kötött paktumtól eltérően, amely azon a kettős konvención nyugszik, hogy az író felfüggeszti a nyelven kívül valóság leírására vonatkozó várokozásokat, és ezzel felcsigázza az olvasó érdeklődését, a történelmi [a történetírói] szöveg írója és olvasója kölcsönösen megállapodik, hogy a valamikori, az elbeszélés megalkotása előtti valódi helyzetekkel, eseményekkel, összefüggésekkel és alakokkal foglalatoskodik ezúttal, s erről adott beszámolójának az érdekessége vagy élvezetessége így csupán ráadás.«”³⁶ Ahogyan Bényei Péternél is olvashatjuk, „a történelmi regények összetett jelrendszere sohasem irányulhat kizárólag a múlt pusztá reprezentációjára, sajátos beállítására és esetleges értelmezésére. A múlt nyelvi újrateemtése, a konstruált világ jel-szerűsége, a szövegek olvasói értelmezésnek kitettsége tág játékeret nyit a legkülönfélébb értelmi képzetek kibontakozására.”³⁷ Ám e játéktér fogalmát érdemes még körüljárni, hiszen – ahogy korábban láthattuk – nem pusztán a múlt mint reális elem lép be a diskurzusba, mert „minden diskurzusfajta – függetlenül a referenstől, a szerzői indítékoktól, és a folyton változó történelmi és szociológiai kontextusoktól – alá van vetve a nyelv és a metafora uralmának.”³⁸ S bár Bényei úgy fogalmaz, hogy a történelmi regény „egyszerre képes a történelmi múlt reprezentációjára és a konstruált múlt szándékától elváló allegorikus jelentések megképzésére”³⁹, amellet, hogy ezekkel egyetértünk, szükségesnek tartjuk hozzátenni azt a kiegészítést, hogy a múlt reprezentációját jócskán árnyalja az a tény, hogy a történelmi regény eleve csak szövegeket (sokszor éppen irodalmi szövegeket) tud olvasni, másrészt a reálisnak és a fiktívnek az a különös játéka, hogy nem pusztán a konstruált múlt elemei ruházódhatnak fel a regény terében allegorikus jelentésekkel, hanem maga a múlt (persze ha találunk ilyen stabil fogalmat) válik képlékennyé, átformálhatóvá, folyton megújulóvá a regény befogadásának következtében: az emlékezet részévé válik az is, ami a fikció része, a múlt hőseit felruházuk a regényhősök tulajdonságaival, s minél távolabb haladunk vissza az időben jelenünktől, annál inkább ezek

³⁴ GÁRDONYI Géza, *Mesterkönyv = Uő., Titkosnapló*, szerk. Z. SZALAI Sándor, Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1974, 67.

³⁵ LUKÁCS György, *A történelmi regény*, Budapest, 1977, 174.

³⁶ GYÁNI, Uo. 19. A Gyáni által idézett Ricœur-szöveg lelőhelye: Paul Ricœur, *Memory, History, Forgetting*, ford. Kathleen Blamey – David Pellauer, Chicago UP, Chicago, 2004, 275.

³⁷ BÉNYEI, Uo. 60.

³⁸ GYÁNI, Uo. 21.

³⁹ BÉNYEI, Uo. 61.

a szövegek tudnak csak segíteni abban, hogy létrehozzuk a múlt bármilyen jelentését. Ekkor már nem kerülhet a befogadás homlokterébe az a kérdés, a valóságot ábrázolja-e a mű, sokkal inkább az a kérdésfeltevés szervezi a befogadást, hogy milyen valóságot/múltat vagyok képesek megkonstruálni a szöveg által felkínált lehetőségek segítségével. Hayden White hasonló következtetésre jut akkor, amikor a történelem fogalmát helyezi új (lényegében narratív) kontextusba, hiszen szöveggént, elsősorban a történész narratívája által megkonstruált értelmezésváltozatként beszél a történelemről, ugyanakkor nem feltételezi, hogy a történelem referencialitás nélküli fikció lenne.⁴⁰ Hozzá hasonló Ankersmit álláspontja: „Ankersmit szerint a történelem (a tudomány) és a művészet (a fikció) által előállított reprezentáció egyformán a *mimézis* jegyében tárja fel a valóságot, bár egyikük sem törekedhet maradéktalan valóságűségre. Az egyik azért nem, mert hiányzik mögüle a valóság közvetlen érzéki megtapasztalása, a másik pedig azért nem, mert a valóság akár még tapasztalati úton sem férhető hozzá az érzékszervi és kognitív hozzájárulások adalékai nélkül, és ezért semmi sem garantálja, hogy a reprezentált és a művészi reprezentáció tényleg megfelel egymásnak.”⁴¹ „A pánnarrativista Ricœur sem állítja ugyanakkor, hogy a történelem csupán szöveg, vagyis referencia nélküli poétikai alkotás; bár elismeri, hogy a történelem fiktív természetű entitás. Viszont: reprezentációként is a valóságra irányul. »Más szavakkal: a történelem egyszerre irodalmi *műtermék* (s ennyiben fikció), s egyszerre a valóság reprezentációja.«⁴² Ebben az esetben a történelmi regény nem csupán redundáns elemként vagy allegóriaként hordozza a történelem fogalmát s ezáltal saját identitását, s nem is pusztán alternatív történelmet kínál, hanem úgy fogja a reálist *permanens imagináriussá*⁴³ változtatni, hogy közben áthelyezi a (konstruált) múltba saját fiktív elemeit is, melyek a befogadás során ugyanúgy képesek jellé válni, akárcsak a reális elemei. A jelentésképzés pedig a szövegek és történetek közötti labilis térben történhet meg, amennyiben elfogadjuk, hogy nem a valóság így-úgy cifrázott/átírt mását olvassuk, hanem történeteket, amelyek szintén egymást olvassák, s ekkor irrelevánssá válik a hypo- és hypertextusok keletkezési sorrendje is, hiszen Tinódi műveit már képtelenek vagyunk az *Egri csillagok* nélkül olvasni, ahogyan a Margit-legenda is egészen más jelentésrétegekkel telítődik az *Isten rabjaival* folytatott párbeszéd óta.

ABSTRACT

While studying the definition of historical novel we're looking for an answer: what role will the changing media play in the creation of the concept of the genre. The most well-known novels of Géza Gárdonyi are designated as historical novels and are studied as representations of history. We are able to answer the question concerning the genre: the historical novel is not just the representation of the past; the concept of history in it isn't allegorical. Neither is the historical novel an alternative history. It can, however, change the real into permanent imaginative and with this it can be the allegory of reading and re-reading texts and of the remembrance of texts.

⁴⁰ Lásd különösen: WHITE, Hayden, *A történelem terhe*, szerk. BRAUN Róbert, ford. BERÉNYI Gábor et al., Osiris Kiadó, Budapest, 1997, 103-142.

⁴¹ GYÁNI, *im.* 30.

⁴² GYÁNI, *im.* 25. Gyáni Ricoeur idézi ezen a helyen: Ricoeur, Paul, *Az elbeszélő funkció* = Uő., *A diszkurzus hermeneutikája*, vál., ford., szerk. Kovács Gábor, Argumentum, Budapest, 2010, 125.

⁴³ E fogalmat retorikai-narratív alapon próbálom létrehozni, támaszkodva Wolfgang Iser imaginárius-fogalmára, melyben a jellé váló reális kiemelését tartom legfontosabbnak: ISER, Wolfgang, *A fikcionálás aktusai*, ford. KATONA Gergely = THOMKA Beáta, *Az irodalom elméletei IV., Jelenkor - JPTE*, Pécs, 1997, 51-83.

KÖDÖBÖCZ GÁBOR

1. EGYETEMI ÉVEK A KILENCEK VONZÁSÁBAN

Kiss Benedek életében 1961 nemcsak az érettségi és a felnőtté válás miatt volt nevezetes esztendő, hanem azért is, mert Budapestre kerülve igencsak nagyot fordult vele a világ. Eredetileg újságírónak készült, de ez meghiúsult, így az ELTE magyar–filozófia szakára adta be jelentkezését. Noha a felvételi vizsgán filozófiából jelest kapott, végül is előfelvételsként magyar–népművelés szakra nyert felvételt. Miután a Kőbányai Könnyűféműben kiváló szakik körében belekóstolt a munkáséletbe, 1962-ben kezdte el egyetemi tanulmányait. Évfolyamtársai között, különösen az Eötvös és a Ráday Kollégiumban sok jó barátra és remek közösségre talált. Mindannyian az '56 utáni nemzedékhez tartoztak, és zömmel faluról származván nemcsak élményeik, hanem gondolataik is hasonlóak voltak. Szociális, társadalmi, politikai érdeklődésük, eszményeik és indíttatásuk által egészen mást képviseltek, mint például az előttük járó s a hatalom által dédelgetett túztáncosok. Minthogy többen komolyan foglalkoztak az írással, hamarosan a Koczkás Sándor vezette alkotókörben találták magukat, ahol kritikusan, sőt nemegyszer kíméletlen őszinteséggel vitatták meg egymás írásait. Ebből a spontánnak tűnő, ám nagyon is tudatos társulásból jött létre az a nemzedéki szerveződés, amit Kilencek néven ismerünk.

A Kilencek költőcsoport tagjai (Győri László, Kiss Benedek, Konczek József, Kovács István, Mezey Katalin, Oláh János, Péntek Imre, Rózsa Endre, Utassy József) szuverén módon, szigorú kritériumok szerint és konszenzussal rostálták egybe a közös fellépést deklaráló *Elérhetetlen föld* című antológiát, ami hosszas huzavona után jelent meg 1969 karácsonyán. A kötetet Angyal János szerkesztette, s Nagy László írt hozzá előszót. Ebből idézek néhány fontos gondolatot: „amiben mindnyájan megegyeznek, a következő: hűek a magyar költészethez, a folyamatosságot folytatni akarják. Kötődnek az empirikus igazságokhoz jobban, mint az előttük járó néhány nemzedék általában. Leszámolnak az ál-szocialista önteltséggel, nemzeti göggel, kergeséggel, de átgondolva a szerencsétlen múltat, szentenciákat mondanak a jelenre is. A torkonvágott forradalmak pirosát s gyászát viselik belül. (...) Komoly ügyekről komolyan szólnak. Etikus költők, felelősségvállalók. (...) De antológiájuk kiadására nehezen akadt vállalkozó. Sejteti ez a tény is, hogy kibontakozásuk nem lesz idilli. (...) A vershez sokféle erő kell. Én a jövőre nézve is: hiszek az ő erejükben.”¹ Nagy László Kilencekről adott látletele, jövőjükre vonatkozó prófécijája – az eltelt évtizedek tükrében is – pontos és cáfolhatatlan.

¹ Nagy László: Előszó. In: *Elérhetetlen föld. A Kilencek költői* (hasonmás kiadás). Széphalom Könyvműhely, Budapest, 2009: 3-4.

Vasy Géza alapvető fontosságú könyvében (*A Kilencek. Az Elérhetetlen föld alkotói*) poétikai és líratörténeti szempontból is valódi rangja szerint értékeli a Kilencek helyét és szerepét. A monográfus egyebek mellett a következőket írja: „Az élő magyar költészetnek majd minden tendenciája megmutatkozott a Kilenceknél is, gazdagon sokszínűvé varázsolva a csoportot. Találunk itt tárgyias lírát és látomásosat, objektívet és alanyit, klasszicizálót és avantgárdot, tragikust és ironikust, elégikust és groteszket, érzelmi-indulatit és elemző-gondolatit, játékosat és komorot, dalolót és »prózáit« – s folytathatnánk tovább a markánsan eltérő jellemző jegyek felsorolását.”² Ezzel sok tekintetben rokon gondolatot fogalmaz meg Vasy Géza könyvét értékelő recenziójában Jánosi Zoltán: „Poétikai módszereiben, eljárásaiban az Elérhetetlen föld a sokféleség egymás mellett élő szabadságát, vagyis egy plurális művészetfelfogás szabad értékrendjét helyezi a kor merev ideologikumú művészeti irányításának a tükre elé.”³ A *Kilencek* című monográfia egyik tanulmányában Vasy Géza egyetértőleg hivatkozik Petőcz Andrásnak a *Palócföld* 1982/5-ös számában megjelent és akkor igencsak bátornak számító gondolatára: „Nyugodtan mondhatjuk, hogy a magyar irodalmi többsíkúság, a modern magyar irodalom kibontakozása valahol ennél az eseménynél, a Kilencek, az *Elérhetetlen föld* megjelenésével kezdődött.”⁴ A Kilencek recepciótörténetét áttekintve messzemenőig egyet kell értenünk Vasy Géza lényeglátóan pontos értékelésével, miszerint „keves hasonló színvonalú, a magyar költészet alakulásába is beleszóló gyűjtemény jelent meg valaha is.”⁵ A Kolozsváron élő Király László az *Elérhetetlen föld* negyvenedik évfordulójára írott levelében ez olvasható: „Ez a könyv annyi esztendő múltán is erős, bármennyi forgószél is támadt és döglött porba azóta az irodalomban (is). Erős, mert hiteles. Igaz és bátor. És hogy valóban derűvel fejezzem be – hát még ha én sem maradtam volna ki belőle!”⁶

A Kilencek költőcsoport nemzedéki alapon történő megszervezése nem minden előzmény nélkül való, hiszen már százhusz évvel korábban is találni példát hasonló célú írói társulásra. Az előképet és mintát kétségkívül az 1846 márciusában létrejött Tízek Társasága jelenti, melynek olyan prominens képviselői voltak, mint például Petőfi Sándor, Jókai Mór, Tompa Mihály, Lisznyai Damó Kálmán, Bérczy Károly és Kerényi Frigyes. A felsoroltak ugyanúgy a húszas éveik elején járó fiatal emberek voltak, mint az ELTE bölcsészkarán egymásra találó – a hatalom által „Oláh és bandája”-ként emlegetett – hallgatók. A motiváció és célkitűzés terén is érdekes egyezések vannak. A Tízek Társasága megalakulására emlékező Jókai *Életemből* című 1898-as munkájában így fogalmaz: „Ekkor egy eszme villant meg Petőfi agyában: írói társulási terv. Minek minekünk mindig másoktól függünk? Egyesüljünk egy célra mind, s adjunk ki magunk egy közlőnyt. És azután kötelezzük magunkat egy évig nem írni sehová, mint egyedül saját közlőnyünkbe.”⁷ A Kilencek esetében – a nagy nehézségek árán kiadott antológia és a néhány számot megért *Tiszta szívvel* című periodika mellett – a „saját” közlőny a Szabolcs-Szatmár megyei Vaján, a Molnár Mátyás vezette Valyi Ádám Vármúzeumban kiadott *Kísérlet* című folyóirat lehetett volna a hetvenes évek elején, ha a könyörtelen hatalom le nem csapott volna rá rögtön az első szám kinyomtatásakor.

A Kádár-rezsim – Nagy Gáspár metaforáival élve – a „júdásfa” és a „maszkabál” évadja volt, ami hazugságra, árulásra, erőszakra és képmutatásra épült. Ebben a közegben a nemzeti progresszió és a magyar szabadság iránt elkötelezett erőknél nemhogy babér nem termett, de mozgástér is alig-alig kínálkozott. A '48 és '56 eszményeihez hű Kilencek költőcsoportnak is ez a gúzsba kötöttség jutott osztályrészül. Nem véletlenül mondja Kiss Benedek, hogy „nemzedékem alapélménye a magába fúló, reménytelen meditáció.”⁸ Egy 1977-es interjúban

² Vasy Géza: *A Kilencek. Az Elérhetetlen föld alkotói*. Felsőmagyarország Kiadó, Miskolc, 2002: 8.

³ Jánosi Zoltán: A szétbotozott nemzedék. In: J.Z.: *„Kő alatti fény”*. Felsőmagyarország Kiadó, Miskolc, 2005: 260.

⁴ Vasy Géza: *i.m.* 34.

⁵ Vasy Géza *Uo.* 17.

⁶ Király László: Mi lett volna... Levélféle a Kilenceknek. *Magyar Napló*, 2009. december: 40.

⁷ Jókai Mór: *Életemből I-II*. Révai Könyvkiadó, Budapest, 1898: 685.

⁸ *Költők egymás közt*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1969:

pedig ezt mondja: „éppen a cselekvés volt az, ami permanensen maradt ki az életünkből.”⁹ Az adott körülmények között, vagyis a túrt, tiltott, támogatott kézi vezérléses rendszerében ahhoz is kivételes elszántságra és különleges kurázsira volt szükség, hogy egy nemzedéki alapon szerveződött csoport – a hatalom bábáskodását és basáskodását megkerülve – közös antológiát jelentessen meg. Az *Elérhetetlen földre* emlékező Péntek Imre szavaiból még évtizedek múltán is a beteljesületlenség fájdalma, a meg nem valósultság keserősége érződik: „Mi voltunk az első iskolapadból indult reformnemzedék, amely már kinőtt a dogmatizmus árnyékából, azaz lettünk volna, ha le nem nyesik a szárnyainkat, be nem verik a pofánkat.”¹⁰ Ez a szépítgetés nélküli, szókimondó megfogalmazás valamelyest arra is magyarázattal szolgál, hogy a Kilencek miért lett „meg nem valósult”, a hatalom által „szétbotozott” nemzedék. Éppenséggel a mindvégig konokul vállalt nemzeti elkötelezettség és törhetetlen belső tartásból fakadó értéktudatos cselekvés miatt, ami Utassy József epigrammatikus tömörségű látletében (*Kilencek*) ölt testet: „Különcök/ a/ Kilencek?! Hűek,/ mint a kivert eb!” Az értékvgyázó magatartás a tisztességgel végzett munka oltalmazó derűjével egészül ki Konczek József *Csoportkép* című versében: „Kilenc csikót befogtunk,/ kilenc gebét kifogtunk,/ nyihogtunk vagy nyafogtunk,/ pisszeltünk vagy passzoltunk.// Mi a Kilencek voltunk./ És nem vacak vicc voltunk.” Kiss Benedek ide kívánczó verse is a fénybe s öröklétbe emelő közös erőfeszítés apoteózisát adja: „Ha megöregszik az ember,/ szemérmes és csak a/ szükségest vallja./ János, mi hajdan a Ménesi úton/ a világot szólítottuk/ viadalra.// Igazságunk volt s bátorságunk,/ s így kellett történnie./ Az embernek néha/ fel kell tudni magában/ Istent/ a porból/ emelnie.” (*Hajdan, a Ménesi úton – Oláh Jánosnak a 65-dikre*). Magam is úgy gondolom, hogy az emberiség nem túl nagy számú szabadcsapatából való Kilencek legendás föllépésüktől fogva egyazon cél érdekében, az elhívás útján járók hitével teszik a dolgukat – együtt és külön-külön is. (A modern népiség és újrealizmus útján járó Kilencek mindmáig több mint százötven önálló verses és prózakötetet jelentettek meg. A fordításokkal ez a szám még tovább nő.) Az írástudói felelősség, az „élére állított vers” méltósága és messze ható ereje Kiss Benedek számvetésében is pontosan érzékelhető: „Az irodalompolitika, a hatalom bármennyire prüszkolt is, megjelent az *Elérhetetlen föld*, amit már a közönség nagyon várt. Meggyőződésem, hogy a mi önszerveződő kalózkciónk nélkül nem lett volna sem *Első ének*, sem *Költők egymás közt*, s talán még egyéb dolgok is másként alakulhattak volna.”¹¹

A Kilencek költőcsoport munkásságát valóban közelről és beavatottként ismerő, a közös antológiák és az egyes életművek megismertetéséért is messze legtöbbet tevő Vasy Géza ekként vonja meg az *Elérhetetlen föld* befogadás- és hatástörténeti mérlegét: „Egy külön irodalomszociológiai tanulmány tárgya lehetne, hogy miként reagáltak az olvasók ezrei az első antológiára. Mert nemcsak napok alatt elfogyott a teljes példányszám, hanem hatott is. Verseiket szavalni kezdték, megzenésítették őket, volt, amelyik a rendkívüli sikerre való tekintettel tilalmassá is vált, mint Utassy József híres *Zűg Március* című költeménye, amely szinte nemzedéki induló, himnusz lett, annyira hitelesen fejezte ki a nemzedék alapélményeit és célkitűzéseit. (...) Az 1970 utáni évek története már nemcsak a Kilencek, hanem kilenc magyar költő története is. Folyóirat nélkül, bármiféle igazi közös fórum nélkül is mindmáig őrzik azt a szövetséget, amely a pesti bölcsészkarai évek során formálódott, s amely kiállta az antológia megjelenése óta eltelt évtizedek próbáját.”¹² Bizonyíték erre az első antológia nyomán megjelent 1982-es, 1994-es és 2009-es antológia is. Mindez valószínűleg azért történhetett így, mert túl azon, hogy a költészetet mindannyian etikai fenoménnek tekintik, még az is rokonítja őket, hogy – Angyal János fordulatával élve – „szabadok akarnak lenni valamire, és nem valamitől”.¹³

⁹ *Kérdések és válaszok. Görömbel András interjúi.* Antológia Kiadó, Lakitelek, 1994: 98.

¹⁰ Csontos János: *Együtt és külön.* Széphalom Könyvműhely, Budapest, 1990: 57.

¹¹ Az idő balján. *Elérhetetlen föld* - negyven év. Napkút Kiadó, Budapest, 2009: 37.

¹² Vasy Géza i.m. 31.

¹³ Angyal János: *Az Elérhetetlen föld sora és fogadtatása.* *Magyar Napló*, 2009/12: 60.

Az *Elérhetetlen föld* fogadtatása kapcsán több kritikus (Szabolcsi Miklós, Görömbei András, Ilia Mihály, Pomogáts Béla, Czine Mihály, B. Varga [Szakolczay] Lajos) külön is kiemeli Kiss Benedeket, mint „legerősebb”, „legérettebb” és „legígéretesebb” tehetséget. Ismerve az antológia anyagát és az abban szereplő költők kvalitásait, ez fölöttébb nagy dicséretnek számít. Hasonlóképpen Kis Pintér Imre ultrahangokra is fogékony, művészi-emberi lényegyet megragadó alakrajza, ami bizony a költő számára is igen magasra tette a mércét: „Úgy hiszem – évjáratából – zsigereiben, ösztöneiben, érzékeiben Kiss Benedek hozta a legnagyobb lírai tehetséget, a leginkább ősit mindenestre: a varázsolni tudó nyelvi erőt, azt az eredendő költőiséget, ami az egész általa érzékelt világot, örömet vagy bánatot képes dallá, költészetté lobbantani. S hozta hozzá még a lélek nemességét és megvesztegethetetlenségét, az emberség töretlenül biztos gesztusait, a tiszta erkölcsöket.”¹⁴ Ezzel sok tekintetben egybecseng a néhány éve elhunyt pályatárs és jó barát, Utassy József okos szívvel és érzékeny elmével papírra vetett, már-már fokozhatatlannak tetsző elismerése: „Kiss Benedek olyan pontosan, olyan szemléletesen, olyan láttatóan tud fogalmazni, s akkora beleérező-képességgel és természetességgel, mint a népdalok Ismeretlen Szerzői. (...) Napnál világosabb tehetségére rámutatott Kormos István, Nagy László és Juhász Ferenc! (...) Kiss Benedeknél benső

tartásra, férfiaságra, sziklaszilárd jellemre, gyémánt gerincre: Dózsa György a példa.”¹⁵

A Kilencek antológiájában tizennyolc opusszal szereplő Kiss Benedek a sokra hivatottság jegyeit leginkább magukon viselő, remekbe szabott verseivel (*Cavatina*; *Kettőző madrigál*; *Dobog az eső*; *Békarikató*; *Őszök lármája, békéje*; *Örök Betlehem*; *Véragancs-szarvas*; *Hivogató*) feltétlenül megérdemli a körültekintő és tárgyyszeretettől motivált dicséretet. Mindenképpen rászolgál akár a szuperlatívuszokban való elismerésre is. A felsorolt versek közül a folklór inspirációjú, Weöres Sándor zenei fogantatású, iparművészeti remekeivel rokonítható *Kettőző madrigál* a dalszerű partitúrán belül a balladás, mágikus élmény- és érzékenységformákra nyitott, az archaikumra és szakralitásra figyelő költő arcélét villantja föl. A magasságszférákat és mélységperspektívákat plasztikus poézissal bejáró lírai alany olyan titokteljes misztériumba vonja be az olvasót, amely a színről színre látás, a létmegértés, a sorsvállalás és a hazatalálás esélyét kínálja. Ha elegendő bátorságot érzünk magunkban, akkor az orfikus beállítottságú, tündérkedő poéta nyomán mi is elindulhatunk azon az ősi fényekkel hívogató, éltető forrásokhoz vezető úton, ahol a szavak a szakadékok, s a tündöklő gondolatok a hidak.

Kiss Benedeket a Kilencek közül egyedülként az a megtiszteltetés érte, hogy 1969-ben egy másik reprezentatív válogatásban is helyet kaptak a művei. A tízezer példányban napvilágot látott *Költők egymás közt* című, tizenöt pályakezdőt bemutató antológiában huszonhárom verssel szerepelhetett, többek között Beney Zsuzsa, Kiss Anna, Oravec Imre, Petri György, Szepesi Attila és Takács Zsuzsa társaságában. Talán a Szépirodalmi Könyvkiadó gesztusánál is nagyobb ajándék volt számára az, hogy verseiről az akkor már Kossuth-díjas Juhász Ferenc írt szeretetteljes elmélyültséget tükröző, hamisítatlan költői kontemplációba hajló méltatást. A *Néhány szó Kiss Benedekről* című írás fontosabb megállapításait idézem: „Kiss Benedek költészete másfajta fából van kifaragva, valami jóillatú tiszta rózsafából, jószagú rózsás anyagból, kemény-erezésű, rózsapórusú tiszta fából. (...) Nemcsak szememmel látom, de érzékszerveimmel is érzem és fülemmel is hallom, hogy a költészet tavaszi kedve nyargal zöld lovon Kiss Benedek verseiben. (...) Mert Kiss Benedek indulatos, dacos, toporzékoló, jókedvre-vágyó, bársonycsikó-kedvű, tavaszra-vágyó, tavasz-sejtelmű költő. (...) Képei, vers-lényei, vers-létezői pontosak, színesek, eredendő színükben és alakjaikban jelentkeznek, szinte szagolhatók és tapinthatók, mint a természet létezői.”¹⁶

¹⁴ Kis Pintér Imre: Szubjektív jegyzetek költőkről. In: *Helyzetjelentés*, Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1979: 258.

¹⁵ Utassy József: Kiss Benedek: Szemem parazsa mellett. In: Utassy József-életrajz. Magyar Napló - Pannon Tükör Könyvek, Budapest, 2013: 36.

¹⁶ Juhász Ferenc: Néhány szó Kiss Benedekről. In: *Költők egymás közt*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1969: 177-178.

Mélyégesen rokon szellemiségben fogant, és az előző jellemzés ikerdarabjaként olvasható Tornai József a nyelvi erő, a kifejezés és a nemzeti létezés titkait fürkésző, súlyos szavú reflexiója: „Mert azok fognak győzni igazán, akik tovább lépnek, kiszakítják magukat a legerősebb igézetekből is. És miért ne tartozna a következő győztesek közé Kiss Benedek is, akiben a föld, a mi földünk szólal meg; olyan közlelő, hogy halljuk a sárnak és homoknak, az állatoknak és a növényeknek a legkisebb moccanását is, a sejtek növekedését, a békák, lepkék kipárolgását. Kiss Benedek kiterjeszti a magyar vers érzékelő képességét olyan tájakra is, olyan természeti érzelmi jelenségek világára is, ahova még nem hatoltak el szavaink. Abba a tájba nőnek a gyökerei, amelyet a sajátom után én is a legjobban ismerek: a kiskunságiba. Megkapaszkodik ebben a kis mindenségben, lélegzik, anyagcserét végez vele, mint az anya szerveiben a gyerek, csak így írhat le ilyen versszakokat: »Billeg aranyló vadkácsamítosz, / halzsíromancát/ töri a tónak./ Pipiskedik felé a sás,/ buzogányfejek köré hajolnak.« Csakhogy nem azt jelenti ez a ragaszkodás ehhez a földi mítoszhoz, mintha Kiss Benedek itt is akarna ragadni; nem: ez a költő csupa türelmetlenség, kielégíthetetlen létszomjúság, aki tudja, hogy: »én az vagyok csak, mi ezután jön«. (...) Irodalmunk abba az állapotba jutott, amikor elodázhatatlan föladat a népi műveltség és magaskultúra elválaszthatatlan egységének megteremtése: magyar létezésnek és gondolkodásnak összeegyeztetése. Kiss Benedeknek megvan ehhez a költői programja.”¹⁷

Tornai József lényegre tapintóan okos gondolatai voltaképpen azt is sugallják, hogy Kiss Benedeknek költőként egyetlen feladata van: konok hűséggel és művészi szabadsággal képviselni azt a tradicionális értékvilágot, amely őt feldajkálta, és a hagyomány megtartó erejével útjára bocsátotta. Ismerve a költőt, bizonyosak lehetünk abban, hogy az a hajdani (kozmoszrendnek és archaikus léttörvényeknek ösztönösen engedelmessé) kisfiú ma is él. A *Magyar Napló* 2013. márciusi számának címlapjáról figyelmes szemmel, illúziótlanul tiszta tekintettel néz ránk a hetvenéves Kiss Benedek. A szemek tükrén fölfénylő végtelenben ott rejtőzködik a valamikori gyermekember is, aki egykoron – játszótársaihoz hasonlóan – a rendíthetetlen bizonyosságok kétely nélküli hitével kiáltotta világgá a földi dimenziók között eligazító és biztonságot jelentő evidenciát: „Előttem van észak, hátam mögött dél, balra a Nap nyugszik, jobbra pedig kél.” A felnőtt költőben tovább élő gyermek gáncstalan tisztaságot, ősi romlanságot sugárzó jelenléte nélkül a fájó hiányokról és csonkaságokról lamentáló, s eközben szüntelenül létteljességre áhító költészet talán sohasem született volna meg. A jelenlét- és emlékezetvesztés korában, a hagyománytörés és önfelejtés évadján csak remélni lehet, hogy mi, olvasók is meghitt, beszélő viszonyban vagyunk gyermekkori önmagunkkal.

Az örök klasszikusok (Petőfi, Ady, József Attila) után Kiss Benedek eltalált a kortárs mesterekhez is. Először Juhász Ferenc, majd Nagy László lett a bibliája. A kettejük nevével fémjelzett népi szürrealizmus ez idő szerint szinte minden mást elhomályosítva ragyogott a magyar líra csillagtérképén. A fényes szellők '45 utáni líránkat megújító ikercsillagai mindmáig megkerülhetetlenek, ám a hatvanas, hetvenes években egészen különleges varázsuk, mai mércével szinte felfoghatatlan tekintélyük, már-már mítoszi holdudvaruk volt. És boldognak tudhatta magát a pályakezdő költő, ha közelükben lehetett, esetleg még szót is válthatott velük. Kiss Benedeknek negyedéves egyetemistaként megadatott a szerencse, hogy egy Czi-ne Mihály-szemináriumon bemutathatta Nagy László *Himnusz minden időben* című, frissen megjelent kötetét. Ráadásul – nem akármilyen megtiszteltetés – mindezt a költő jelenlétében. A vonzalom olyannyira elmélyült, hogy szakdolgozatát *Nagy László képvisége és dalszerúsége* címmel írta. A diplomamunkában azt próbálta nyomon követni, hogy a kezdeti Nagy László dalszerúsége hogyan vált át a késői, tragikus érületű dalokká. A Nagy László költői személyisége és líravilága felől érkező elementáris hatás vélhetően a hatvanas évek derekától már erőteljesen bontakozó saját világlátással és minőségeszménnyel hozható kapcsolatba.

A huszadik századi Sárkányölő Szent Györgyként vitézkedő poeta sacer és költő-demiurgosz világában domináns módon van jelen a lírai személyiség integritása és a létteljesség igéze-

¹⁷ Tornai József: Kiss Benedekről. *Forrás*, 1971/4: 25.

te, ami a pályakezdő Kiss Benedeknél is hangsúlyos elem. A 'similis simile gaudet' – a hasonló a hasonlót szereti – elve is magyarázhatja a Nagy Lászlóról adott vallomás apológiába hajló jellegét: „Nála az a markáns arcél nyugözött le, ami képeinek és ritmusainak trópusi fényét is túlragyogta, az a férfias lírai magatartás, ami folytonosan véráldozatra kész az egy-igaz versért, s erkölcsi ereje, tevékeny akarata folytán végül balsorsa fölött is, deres majálisok fölött is derűs hatalmat nyer.”¹⁸ Kiss Benedek nemcsak költőként, hanem emberként is sokat köszönhet Nagy Lászlónak. Az ő biztatására fordult a bolgár irodalom felé, sőt a bulgáriai fordítói ösztöndíjat is az ő segítségével kapta. *Gazdátlan évszak* című első kötete – megint csak Nagy László ajánlására – a Móra Kiadó Kozmosz Könyvek sorozatának első darabjaként, Kormos István szerkesztésében jelenhetett meg 1970-ben. Nagy László halálakor megrendítő lírai nekrológban búcsúzik mesterként tisztelt és barátként szeretett pártfogójától: „Ez a te arcod, a föld arca, életünk gyászkeretezett arca -/ érzem már: ez lesz az arcom, szarkofág beírt fedő-lapja:/ ÍME HALÁLLAL TÖLTEKEZETT/ BALZSAM VÉDI ÖT A ZSIVAJBAN/ MEG-SIMOGATJA AZ EGET/ A LEGTISZTÁBB MAGASBAN.” (*Ez lesz az arcom – Nagy Lászlónak*).

Kiss Benedek nevét már az antológiát megelőzően is ismerhették az olvasók, hiszen a hatvanas évek derekától viszonylag rendszeresen publikált az *Új Írás*, az *Alföld*, a *Kortárs*, az *Élet és Irodalom*, a *Tiszatáj* és a *Napjaink* című folyóiratokban. Az új nemzedék tagjai ekkortájt már nemcsak kopogtattak, hanem egyre inkább dörömböltek a szerkesztőségek ajtaján. Költőnk máig rossz emlékeket idéző története a *Kortárs* akkori versrovatvezetőjéhez, az ELTE irodalom tanszékén is tanító Török Endréhez fűződik. Amikor a sajnálatos eset történt, az ifjú költőnek már legalább kéttucatnyi verse ott lapult a szerkesztő fiókjában. A versrovatvezető úgy döntött, hogy közülük csak egyetlenegyét fog közölni, s ezt tudtára is adta a nyakára járó és érthetően egyre türelmetlenebb poétának. A jelenetet érdemes pontosan földélni: „Közlöm egy versét, Benedek – mondta Török Endre kenetteljesen. A kisördög föl-ágaskodott bennem, s azt mondtam neki: Nem egyet, hármat, tanár úr! – Nehéz elmondanom azt a föl-háborodást, ami ezután következett. Elém lőtte ott lévő 20-25 versemet, s ordítva kidobott.”¹⁹

Az egyetemi költőtársak közül Kiss Benedek elsősorban Utassy Józseffel, Győri Lászlóval és Péntek Imrével volt szoros kapcsolatban, övelük egy kollégiumban is lakott. A Görömbei Andrásnak adott 1977-es interjúban különösen meleg szavakkal beszél a „csillag-fegyelmű ének” költőjeként számon tartott csoport- és szobatárs Utassy Józsefről: „A barátságon túl valami munkakapcsolatnak nevezhető viszony is fejlődött ki közöttünk. Mintha a régi kollégiumi szobában lennénk, úgy beszéljük meg most is még közlés előtti vagy félkész verseinket. (Ez a »mintha« persze egybeölel dühödt vagy riadt távolodásokat is.) Csodálom pontos lényeglátását, fegyelmességét, kegyetlen-konok munkastílusát, amivel tökéletes meg-oldásokra tör, akaraterejét, céltudatos vitalitását. Legnagyobb titka azonban: fantáziájának ág-bogas fáján fényes-fekete madár fészkel – a párás torkú duende.”²⁰ Az árvaság keresztjén túl a boldog-szomorú stációk csillagtávlatú derengése, a költői létforma csöppnyi öröklételet kigyöngyöző lelki tartalma is eltéphetetlen kapcsot képez Kiss Benedek és Utassy József között. Égi s földi dimenziókat beragyogó ikercsillagok ők a magyar líra univerzumában.

2. DALOLÓ KEDVŰ INDULÁS A GAZDÁTLAN ÉVSZAK CÍMŰ KÖTETBEN

Jelen sorok írója – életkoránál fogva – éveken keresztül vajmi keveset tudhatott a magyar irodalom 1970 körüli történéseiről. A Kilencek költőcsoportról, az *Elérhetetlen föld*ről és Kiss

¹⁸ Kérdések és válaszok. Görömbei András interjúja. Antológia Kiadó, Lakitelek, 1994: 104.

¹⁹ Kiss Benedek: Élettöredékek. Parnasszus, 2013. ősz: 10-11.

²⁰ Kérdések és válaszok: 104-105.

Benedekről a debreceni egyetemen hallott először. Arról is ott értesült, hogy az 1970-es esztendő milyen fontos mérföldkő volt a magyar líra 1945 utáni történetében. Ekkor jelent meg többek között Kányádi Sándor *Fától fáig*; Kálnoky László *Lángok árnyékában*; Kalász Márton *Éjjeli körmenet*; Lászlóffy Aladár *Szövetségek*; Magyarai Lajos *Csoma Sándor naplója*; Marsall László *Vízjelek*; Pilinszky János *Nagyvárosi ikonok*; Ratkó József *Egy kenyéren*; Serfőző Simon *Nincsen nyugalom*; Tornai József *A bálványok neve*; Mezey Katalin *Amíg a buszra várunk*; Rózsa Endre *Kavicsszüret* című kötete, de Kassák Lajos összes versei, valamint Weöres Sándor *Egybegyűjtött írások* című könyve is ekkor látott napvilágot. Ebben a rangos mezőnyben, igen jó kontextusban és nagy várakozás közepette jelent meg Kiss Benedek első kötete, a *Gazdátlan évszak*.

Valódi kegyelem, ha a bemutatkozó kötettel jelentkező költő szinte teljes vértetben lép a nyilvánosság elé. A tanulhatatlan talentumon kívül ehhez nem kevés kitartásra, türelemre, alázatra és sok-sok erőfeszítésre van szükség. A költészet ugyanis mindenekelőtt szakma, mesterség, melynek vannak pontosan megtanulható vagy elleshető fogásai. A Kilencekhez tartozó Kovács István erről a következőt mondja: „A versírás az elrévedés, a meditálás, a világtól való elzárkózás függvénye. Ahhoz, hogy a versből vers, és ne valami magzatvizes, lucskos szöveg legyen, idő, rengeteg idő kell.”²¹

Jól tudja ezt az újítás hagyományát a hagyomány újításával egybekapcsoló Kiss Benedek is, akinél a tradícióhoz való ragaszkodás biztonságérzetét talán csak az állandó megújulásra s a szüntelen újrakezdésre kész ambíció lendítőereje múlja felül. Ahogyan a költő világára leplezetlen rokonszenvvel és nagy átéléssel tekintő Szakolczay Lajos fogalmaz: „Kiss Benedek költészetének rétegeit pályakezdésétől fogva a mítoszok különböző köre és a rendező elvül szolgáló történelmi érzékenység alakítja. (...) Szélső pólusait ennek a sok irányba kísérletező, de egyféle következetességgel megvalósuló szerepjátszásnak – »Költő vagyok. Közkirály.« – egyrészt a »Sinkától kölcsönvett zsák« és a Gulyás Pál-i szétszakíthatatlanság-érzés – »A földdel vagyok összekötve?/ Vagy az égbolt rabja örökre?« – , másrészt a sors-élményeket verssé avató illyési költészet kínálja.”²² Tamás Attila és Bata Imre bizonyos fenntartásokat hangsúlyozva nyitottnak látja a sokféle hatást követő költőt, s mindkét recenzió hitelt ad a szavainak: „én az vagyok csak, mi ezután jön.” (*Nyelvemre levelet tépek*).

Kis Pintér Imre példás szakmai tisztességgel és féltő szeretettel megírt szubjektív jegyzeteiben egyrészt a szokatlanul széles regiszteren megszólaló tiszta élménylírát dicséri, külön kiemelve a látás elevenségét, a plasztikus, jóízű nyelvi konkrétságot, a hangulatok tobzódását s az érzelmek feszültségteli vibrálását, másrészt mindezen messze túlmutatva a lehető legnagyobb elismerést fejezi ki, amikor így fogalmaz: „Megadatott Kiss Benedeknek valami olyan is, amit megtanulni a legszokrázóbb tehetséggel sem lehet, felszínre hozni a magyarság közösségi érzése-émlékezete ősrétegeiből is olyan hangokat, érzéseket, ha csak rezdüléseket is, amelyeket le- vagy körülírni is nehezen tudnék. Inkább csak szívünk hangosabb dobbanásával figyelünk föl ilyenekre, mint ez az archaikus, szépséggé oldott fájdalom: »Bimbós gyenge tulipán/ hagmájáig fonnyad,/ zúzmócsánkos paripák/ lágyékán taposnak.« Vagy az ugyanott bánattal árnyékolt virtus: »Magos szívem sunnyogó/ folyondár tipratja.«”²³

Mondják, akit az istenek szeretnek, azt sokáig megtartják gyerekek. S akinek gyermeki lelke van, az bármit tegyen is, mindig ártatlan marad. A huszadik századi líránkból Kosztolányi Dezső, József Attila, Dsida Jenő és Szilágyi Domokos minden különbözőségük dacára osztoznak ebben a sorsképletben. Varga Lajos Márton egészen különleges érzékenységre való, már-már a Hamvas-féle éberséget és metafizikai tisztánlátást idéző portréjában – mintegy tovább dimenzionálva és árnyalva a Kis Pintér által mondottakat – olyan fénytörésben láttatja Kiss Benedek művészi-emberi habitusát, ami a legavatottabb ismerői körében is csak ritkán fordul elő. Minthogy a költői karakter és az életmű jobb megértését nagymértékben elősegítő tanulmányról van szó, a szokásosnál valamivel nagyobb terjedelemben idézem: „Annak

²¹ Csontos János: *Együtt és külön*: 34.

²² Szakolczay Lajos: Kiss Benedek költészetéről. In: *A csavargó esztétikája*. Balassi Kiadó, Budapest, 1996: 99.

²³ Kis Pintér Imre: *Helyzetjelentés*: 258-259.

a magatartásnak, amivel Kiss Benedek az irodalomba érkezett, legfontosabb vonása szinte még gyermekifjúra utal. Egyéniségéből következő jegy. (...) Kiss Benedek magafeledt csak gyermekek közt tud lenni, már-már legendás szótlansága valamennyire, csak velük oldódik. (Sok verset is írt a gyerekeknek, ezekből 1977-ben jelent meg egy kitűnő kötet *Csiga, csiga, facsiga* címmel.) Ami azt sejteti, hogy itt nagyon mélyen gyökerező hajlam dolgozik. (...) A gyermeki, mint a költői magatartás tényezője, három jellegzetes vonással érvényesül. Felfokozott érzékenységgel, feltétlen nyíltsággal, ha úgy tetszik: igazmondással, s közvetlen természetességgel. Jelenlétüket bizonyítani se kell. Látszanak abból, ahogy a versek játszanak, ahogy mindennek utánairamodnak, gyönyörködnek és átkozódnak, nevetnek felszabadultan, s már bánat felhőzi őket, váratlan csodáktól ittasodnak, ámulnak, áhítattól csöndesülnek: ahogy szinte észrevétlenül testvériséget teremtenek mindennel. (...) E költészet hőse igazán ott-honos a világban. S mennyire hamvasan, szépre, szeretetre szomjasan érzékeli maga körül az életet, tágasságában is foghatóan közelinek, légiességében, nem eviláginak tetsző pillanataiban is anyagszerűnek! (...) Ezekben a versekben a kötetlen, emberi ember jelenik meg. Frissen, tisztánlátó ember. Gyermeki ember, akinek pillantásában a dolgok eredeti mivoltukban, lényegük szerint ragyognak fel. Néki a világ a maga mélyebb mivoltában mutatja magát, ahogy ő is mindig teljes valójával vesz részt mindenben. (...) A versek hőse, bár öntudatlanul, de konzekvensen a teljesség eszménye szerint él. (...) Kiss Benedek képtelen akármi elől is elbújni. Nyitott mindennel szemben. A teljes nyíltság, az igazmondás, a meg-nevezés izgalma nemcsak szép és fontos verseket teremt (*Sugárban, bűnben; A csönd fekélyei; Szótlan vagyok*). Hajlamokat mozgósít, szerepet formál, feladatokat jelöl ki. A feltétlen nyíltság elve morális elv. Átala juttatható érvényre a kompromisszum nélküli élet, a gyermeki ember. (...) A feltétlen nyíltság elve a hűség elve.”²⁴

Varga Lajos Márton ihletetten szakszerű alakrajza konkrétan és általánosan is azt üzeni, hogy a költészet az igazibb, a teljesebb, a valódibb létmód, melyben nélkülözhetetlen elem a látomás, az álom és a gyermeki látás csodákra nyíló mágiája, ha úgy tetszik: az éber-álom. Ebben az imaginációban az „örök gyermek” meditál a versben, a költő-Hamlet pedig éli és mondja a végtelen versmonológot. A *Gazdátlan évszak* versvilága is azt a sok évszázados esztétikai tapasztalatot támasztja alá, hogy a világmindenségnek mondott nagy egészet senki sem látja a maga komplexitásában és teljességében úgy együtt, mint a költő. Ez nyilván a költői optika élességét és a kozmikus pillantás talán Édenből hozott képességét jelenti. Azt a fajta „gazdaszemet”, amivel többek (Kemsei István, Ágh István, Léka Géza) véleménye szerint Kiss Benedek rendelkezik. Az ilyen szemmel szemlélődő költő – az életértékek és életszépségek mellett – hamar észreveszi a mikro- és makrovilágban jelentkező diszsonanciákat, illetve működési zavarokat is. Példának okáért a kötetcímadó »gazdátlan évszak« rendellenes és életidegen természetét.

Kiss Benedek költészetében feltűnő gyakorisággal és kivételes kép gazdagsággal jelenik meg a természet. Nem annyira a hagyományos tájfestő, természetleíró szemlélet jegyében, sokkal inkább mélyebb és bonyolultabb tartalmak hordozójaként. Mégis áradó elevenséggel, színejátszó selyemként villódzó, fényteli ragyogással, a létezés lüktetését lekottázó varázslatos muzsikával. Ha nem is a tiszta idill, de az idillre hangoltság, az öröme és szépségre orientált szívárványos kedély, a mindennel testvériséget teremtő szeretet jellemzi a költőt. „Bármerre nézünk, mindenütt a létben való otthonosság, a világgal való bensőséges kapcsolatot jeleit látjuk.”²⁵ Miközben persze tudjuk, hogy a költőnek nincsenek abszolút kitüntetett minőségei: az idill mellett mindig ott a tragikum, az öröm mellett a bánat, az önfeledtség mellett a komorság, a napfényes derű mellett a balsejtelmű árnyak, az életszentség mellett a létrontás antihumánus erői. Ennek megfelelően a versek zömében a kínok megvallása után a negativitás meghaladására törekszik a költő. A külső világ sivárságával szembehelyezkedő

²⁴ Varga Lajos Márton: Kiss Benedek. In: *Fiatál magyar költők*. Szerk.: Vasy Géza. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1980: 120–123.

²⁵ B. Varga (Szakolczay) Lajos: Kiss Benedek: *Gazdátlan évszak*. *Tiszatáj*, 1971/8: 763.

magatartás hívja életre a szépre stilizált belső világot a *Van egy tavasz*, illetve a *Tavaszi kérdő- és felkiáltójel* polemikusra hangszerelt darabjaiban: „Ha nem tetszik, öljetek meg,/ de míg látok:/ virágszóval menetelnek/ szemeimben az akácok!” Ez az attitűd működteti a múltba távollított idill nosztalgikus megélését a kötet olyan verseiben, mint például a *Sötétbársony*; a *Szüret*; a *Békarikató*; a *Zord egek*. Monoki (Tverdota) György lényeglátóan pontos megállapításai a recepció talán legfontosabb felismeréseit tükrözik: „A fokozott dekorativitás-igény, a megfogalmazás szépségére való törekvés Kiss Benedek egész lírai gyakorlatát erősen áthatja. (...) Versei jelentős többségében a költő szuverén módon, tudatosan és nagymértékben stilizálja a valóságot. (...) E stilizált világot – bár lírája sok forrásból táplálkozik – a lírai hagyomány népi tendenciái által kidolgozott eszközrendszerrel alkotja meg. (...) A végeredmény egy sziporkázóan színes versvilág.”²⁶

Kiss Benedek nyelvi, történelmi, kulturális sokféleségből táplálkozó költészetében valóban a népi tradíció, elsősorban Petőfi, a népdal, majd Nagy László és Juhász Ferenc lírai forradalma gyakorolta a legnagyobb hatást. Természetesen a legtágabban értett kulturális emlékezet és irodalmi hagyomány is fontos inspirációval szolgált ahhoz, hogy nagy formátumú, szuverén és különleges értéket képviselő költői világ jöhessen létre. Vele született tehetségén túl főként a jótékony, testre szabott ösztönzéseknek köszönhető, hogy egyfelől „gazdaszeme van az általa belakott univerzum szemrevételezéséhez”²⁷, másfelől – megint csak az egészséges kedélyt éltető aranytartalékoknak hála – a diabolikus erőkkal szemben a nagy egészre s a természet örök törvényeire figyelve képes megőrizni a lírai személyiség integritását és a létteljesség ígését.

A népi líra örökségéhez kötődő Kiss Benedek esetében „szó sincs programos elszánt-ságról, hanem valamiféle rejtélyesen megörökölt, a népdalok színmezével táplált dalformáló kedélyről, mely a városi létforma viszonyai között sem módosult, legfeljebb színeződött, már indulásakor meghaladva a korábbi nemzedékekről ránk hagyományozódott népi és urbánus líra antinómiáját.”²⁸ A megtartó hagyományról szólván gyakran megfedkezünk arról, hogy hozzávetőleg kétszázezerre tehető az ismert népdalaink száma. Közöttük nem kevés olyan is van, amelyik immáron kétezer éve kísér bennünket. Erre mondják azt, hogy élő archaikum. (Ami egyszersmind unikum és hungarikum is.) Páratlanul nagy kincs van a birtokunkban, olyan tiszta forrás, amit talán föl sem tudunk fogni.

A költői karakter alakulása, a lírai személyiség formálódása szempontjából, ha nem is perdöntő, de mindenképpen fontos, hogy a magyar népi kultúra népdalokban testet öltött egyedülálló csodájával mikor és milyen módon kerül kapcsolatba a hangját kereső, tehetségét próbálgató ember. Amint azt Kiss Benedek vallomásaiból és a vele készült beszélgetésekből tudhatjuk, ebben a tekintetben nem egyszerűen csak szerencséje volt, de nyilvánvalóan a tenyerén hordozta őt a Fennvaló. Az édesanyjától (és másoktól) tanult csodálatos népdalokból később költőként is sokat profitált. „Való igaz: én ritmikai dallamot is hallok, amikor írok, s ez formailag is a népdalra hajaz”²⁹ – mondja a költő egy közelmúltbeli interjúban. Faragó Laurával folytatott beszélgetése során is a szülőföldjén megismert és később is gyakran énekelt népdalokról esik szó: „Édesanyámnak valóban nagyon szép hangja volt, énekesnő szeretett volna nő, de csak varrónő lett belőle. (...) Édesanyám nagyon érzékeny lelkű asszony volt. Igen hamar fölfedezte, hogy fogékony vagyok a dalokra, ritmusokra. Valóban, szinte jobban szeretek énekelni, mint beszélni.”³⁰ Íme, egy azokból az alföldi pásztordalokból, amelyeket a költő nagyon szeret: „Kerek kút, kerek kút,/ széles vályú rajta./ Oda jár a babám/ itatni a

²⁶ Monoki (Tverdota) György: Kiss Benedekről. *Kortárs*, 1974/9: 1486–1487.

²⁷ Kemsei István: Kiss Benedek: Szomorún és boldogan. *Kortárs*, 2008/4: 108.

²⁸ Baán Tibor: Kiss Benedek: Utak keresztje. *Kortárs*, 2011/3: 97.

²⁹ Csontos János: Szocreál, szürreál. Születésnap beszélgetés a hetvenéves Kiss Benedekkel. *Magyar Napló*, 2013. március: 56.

³⁰ Faragó Laura: *Szülőföldem, zengő anyanyelvem. Harminchat beszélgetés írőkkel*. Masszi Kiadó, Budapest, 2003: 155–156.

vályúra./ Lovát ő itatja,/ magát csinosítja,/ két kerek orcáját/ vélem csókoltatja.// Lehajtom bús fejem/ a babám ölébe,/ hullajtom könnyeim/ rózsás kötényébe.”

A költő pályáját bő negyedszázada figyelemmel kísérő Léka Géza revelálóan újszerű nézőpontból közelítve ragadja meg tradíció és modernség, hagyomány és újítás örökké változó, ám mindig időszerű viszonyrendszerét: „Kiss Benedek életművének, elért eredményeinek értékelése, értelmezése számomra izgalmasabbnak, élményszerűbbnek, mi több, távlatosabbnak mutatkozik a folklór, a folklorizmus, egészen pontosan az újfolklorizmus felől, mint az irodalom irányából. Az újfolklorizmus, mint a hivatásos művészet és a folklór kölcsönhatására, a népi és a nemzeti kultúrát egymással összekötő lehetséges művészi utakra utaló kifejezés elterjedése nagyjából az 1970-es évektől számítható. Egyáltalán nem véletlenül éppen attól az időszaktól, amikortól a Kilencek néven megismert költőcsoport (hátuk mögött az *Elérhetetlen földdel*, Kiss Benedek esetében az azt megelőző *Költők egymás között* is) tagjainak munkássága kiteljesedésnek indult. (...) Ez a művészi felfogás szakít XIX. századi, evolúciót hirdető romantikus elődjével, és egy merőben újszerű esztétika jegyében, a társadalomfejlődés törvényszerűségei alapján már a formai jelleget hangsúlyozza a tartalmival szemben. A fogalom beemelése Kiss Benedek írásművészetének vizsgálatába tehát időszerűbb, mint valaha, a tizenegy korábbi önálló kötetből eggyé formált *Utak keresztje* tekintetében pedig különösen kívánatos is, mert nemcsak a költő recepcióját szellőztetheti át, frissítheti és gazdagíthatja, hanem egy mindmáig kevésbé hivatkozott poétikai irányzat potenciális létezésére, s annak mibenlétére is ráirányíthatja a figyelmet.”³¹

Az immáron öt évtizedes költői pálya első állomása a *Gazdátlan évszak* (1970), melynek négy arányosan tagolt ciklusa pontosan ötven verset foglal magába. Rendkívül tudatos, már-már mérnökien pontos szerkesztésre vall az, ahogyan a kötet a *Citerahúrok* átokimájától a *Szótlan vagyok* enyhén mitizált vallomásán keresztül az *Örök Betlehem* evangéliumi ihletettséggű víziójáig fölépül. Az 1962 és 1970 közötti, viszonylag bő termésből összeállított kötet poétikai és világgépi szempontból is meglepően kimunkált, egyenetlenséget, színvonalbeli hullámzást alig-alig találni benne. A saját világról, önálló hangról és határozott vízióról árulkodó verseskönyv nyelvi erejével, képi gazdagságával, szemléleti frissességével, jelentésbeli sokszólamúságával és emberi mélységével szinte egyöntetű elismerést keltett az olvasókban. Egy-két fanyalgó véleménytől eltekintve a kritikai visszhang is azt támasztja alá, hogy az induló költő szokatlanul erős és érett könyvet tett le a magyar irodalom asztalára. Köszönhetően a biztos fogódzót jelentő aranytartalékoknak, mindenekelőtt a népi líra örökségének, a folklorisztikus, archaikus hagyomány felhajtó erejének. Hozzáteve, hogy a gyermek- és ifjúkorban kapott útravaló szerencsésen találkozott költői-emberi alkatával, ami aztán a tehetség természetének megfelelő, organikus és tudatos építkezést tett lehetővé. Aligha véletlen, hogy Kiss Benedek lírájának szárba szökkenésekor, vagyis korai köteteiben „az erős sodrású, zenei fogantatású népköltészeti formák túlsúlyban; táncritmusok, játékos rigmusok előképe alakítja a változatos, olykor vizuálisan megformált, szuggesztív strófaszerkezeteket. A rímkonstrukciók, a muzikális szóalakzatok, a hangszimbolika, a versdallam mélystruktúrája egyértelműen a »világhoz« való érzelmi kötődésről vallanak; ugyanakkor bizonyos belső disszonanciáról is árulkodnak.”³² A recepcióban konszenzus van arról, hogy a daloló kedvű poéta belső világterét, költői lélegzetvételét és lírai önszemléletét leginkább a magyar népköltészet minden egyéb hatást fölülíró, gazdag és sokrétű inspirációja határozza meg. Kiváltképpen szemlélettágító és távlatosító élmény a népdal, annak hangulati erejével, szimbólumrendszerével, balladisztikus homályjaival, beszédes hallgatásaival, sűrítéseivel, sejtetéseivel együtt. „Az elbitangolt édesapát – sok évtizedre rá jön a felmentés – a *Citerahúrok* átokimája siratja, de olyan költemények

³¹ Léka Géza: Lámpafény a Duna hátán. Kiss Benedek: *Utak keresztje*. In: L.G.: Puskás dekázik. *Magyar Napló* Kiadó, Budapest, 2013: 270.

³² G. Komoróczy Emőke: „Én mindent újraélek, minden nappal...” Kiss Benedek költészetéről. *Hitel*, 2008/7: 87-88.

boltozatát is feszíti a népdal ritmusa, képszerkezete, mint a *Hivogató*; a *Legenda*; a *Vadkácsamitosz*; a *Kettőző madrigál* és a *Zúzmócsánkos paripák*.³³

A *Gazdátlan évszak* mint kötet cím rendkívül figyelemfelhívó és informatív. A globális kohézió eszközeként igen sokat elárul a költő közérzetéről, helyzet tudatáról, s arról az értékvilágról, amely a lírai alany megszólalásait motiválja. A transzparenciájával tüntető cím egyszerre látlelet és kritika, hiszen metaforikusan társadalmi anomáliára, működési zavarra, sőt rendszerhibára utal. „Itt ha tavasz, hát április az,/ kegyetlen ünnep,/ bukó panasz csak, dehogy vigasz!/ büntetés, büntett!/ virágkonfettis szél ha jó, pestis/ nyomul vele,/ még alig zöldül az ág, beleőszül/ pár levele!” (*Cavatina*) A nyugtalanító állapotrajz kötetborítón való kiugratása az alkotást morális cselekvésként megélő, felelősségteljes írástudó társadalomjobbító, társadalomorvosló szándékát jelzi. S talán a történelmet megélt és megértett, sorsvállaló költő igénybejelentését arra, hogy nemzedéke legjavát maga mögött tudva, gondos és méltó gazdája kíván lenni a hatalom által megtagadott és átpingált évszaknak, ami nyilvánvalóan a tavasz, s legfőképpen „a tűz márciusa”. Kiss Benedek számára a magyarság történelmi és szellemi sorsközösségéből következő elemi létparancs, afféle kategorikus imperatívusz, hogy a gazdátlanságra kárhoztatott évszakot, a Petőfi évadjaként számon tartott forradalmas tavaszt a költői szemlélet fókuszába, s ezáltal a szakrális módon megtartó tradíció centrumába helyezze. Az értékvigyázó szenvedéllyel, virrasztó költőiséggel megformált kötet hézagtalanul zárt szerkezete, feszes ciklusépítése, a versek hibátlan formarendje és a művészi algoritmus szerint sorjázó költemények egymást erősítő koherenciája igen hatékonyan szolgálja ezt a törekvést.

A tájra, a tárgyi világra figyelő, fokozottan valóságközei szemlélet magyarázza, hogy Kiss Benedek költészetében szembeötlő gyakorisággal, breviáriumszerű gazdagsággal és változatos partitúrával szólal meg a természet. A költő daloló, szivárványló, szárnyaló, himnikus, elégikus és borongó kedélye is mintha a természet ciklikusan változó örök rendjéhez igazodna. Hogy ez mennyire önkéntelen és mennyire tudatos, erre ad választ a következő interjúrészet: „Bennem igazán csak az első kritikái visszajelzések tudatosították (s mondhatom számomra is meglepő felfedezés volt), hogy olyan meghatározó súllyal van jelen írásaiban a természet. (...) A külső jelzéseknek utánagondolva azonban rá kellett jönnöm, hogy egy természetre hangolódott, természeti motívumokkal operáló szemlélet és nyelv működik bennem meglehetősen nagy automatizmussal, legalábbis önállóan annyira, hogy tudattalan erejével, számomra észrevétlenül, képes ránőni a tudatosan más irányú tartalmakra is. Nem is ruha ez, inkább felhám. Talán abból következik, hogy legfogékonyabb gyermekéveimben olyan intenzív odaadással éltem a környezetem-világot, hogy szinte tárgyiasult része voltam, vele érző és minden rezdülését felfogó, tudatalattiba raktározó rész. (...) Sokat és sokfélét jelent számomra a természet: életbölcst és életteret, magát beszélő jelrendszert, a legaltalanosabb konkrét nyelvet. A leglényegesebb azonban – innen legalábbis úgy tűnik –: rendjével és harmóniáival maga köré jótékonyan szabadságillúziót délibábozó arany-börtönt.”³⁴

Kiss Benedek természetközei szemléletét a kötetcímek is hűen tükrözik: *Gazdátlan évszak*; *Március perzselt mezőin*; *A havazás mögött*; *Nyáresti delírium*; *Októberi tücskök*; *Utak keresztje*; *Csiga, csiga, facsiga*; *Dimbes-dombos-madaras*; *Nap-hal-nap*; *Négy évszak*; *Színek vándorlása*; *Fénnyel, füttyel*. Pályakezdő kötetében külön tematikus vonulatot alkotnak a természetélményből születő versek: *Gyermekrajzok*; *Fóliabőrű*; *Paraszti fák alatt* (később: *Gubancos fák alatt*); *Békarikató*; *Tavaszi kérdő- és felkiáltójelek*; *Fák és szél*; *Dobog az eső*; *Vadkácsamitosz*; *Tavasza hangolt himnusz*; *A téli hold*; *Adalékok*; *Vadgalamb*; *Aszály*; *Jegyenék*; *Hajnali máglya*; *Állok virágban*; *Tenger*; *Békesség nektek, utak!*. A szövegkorpusz szimultán olvasása azzal a tanulsággal szolgál, hogy az állandó szemléleti elemek, a vissza-visszatérő motívumok és kitüntetett értékjelképek (ég, föld, Nap, Hold, csillag, évszakok és a hozzájuk kapcsolódó képzetkörök) nemcsak a metaforikában, hanem a világlképépítésben és a szemantikumkép-

³³ Szakolczay Lajos: A lét kozmosza. Kiss Benedek: *Utak keresztje*. *Agria*, 2011. tél: 160.

³⁴ *Kérdések és válaszok*. Görömbei András interjúi: 93–94.

zésben is kulcsfontosságú szerepet töltenek be. Másképpen fogalmazva: az értékjelképek a költő értéktudatát fejezik ki. A lírai alany létérzékelése és értékvilága szempontjából különösen hangsúlyos a tavasz és az asszociatív kikelethez társítható valóságelemek (fény, fa, fű, virág, eső, madár, csikó, zápor, szél, zivatar, bimbó, ág, lomb) ismétlődő szerepeltetése olyan ikonikus darabokban, mint például *Szivárványcsatakban*; *Hangszerből kihajló muzsika*; *Van egy tavasz*; *Cavatina*, vagy éppenséggel a táj lokátorozását mikro- és makrorealista alapossággal, a kozmikus bukolika jegyében vizionáló *Tavasza hangolt himnusz*, amely bravúros képalkotó technikával villantja föl az életszentség diadalát: „Bimbók, rügyek! combokat összezáró/ szemérme a fürtös időnek!/ pattanásos és hamvas-szép lehetőség!/ magvetők komolysága, tavasz! tavasz!/ örök születése a mindig-voltnak:/ énekemet, e májusi árok-áradást/ hadd hangoljam/ rátok!”

A verseket strukturáló szemlélet és poétikai kód lényegi azonossága Kiss Benedek világában mindig műfaji, hangnembeli és tematikai változatossággal, esztétikai sokszínűséggel jár együtt. Ezt láthatjuk az árvaság- és sebzettségtudatot artikuláló művekben (*Citera-húrok*; *Szóttalan vagyok*; *Paraszti fák alatt*; *Agyagmadár*; *Zúzómócsánkos paripák*; *Örök Betlehem*) a magyarságélményt küldetésésként és tragédiaként megszólaltató költeményekben (*Magyarország*; *Cavatina*; *Őrségen*; *Virágok a hóban*; *História*; *Sziget*), a szerelem misztériumát megéneklő versekben (*Hivogató*; *Elégia négy tételben*; *Legenda*), továbbá a komplexebb élménytartalmakat a páva-motívum (*Vadkácsamítosz*; *Kettőző madrigál*), illetve a Tatra érték-jelkép jegyében (*Lobogót és keresztet*; *Agyagmadár*) kifejező alkotásokban. Akárcsak a béke és/vagy csönd toposzára épülő kompozíciókban (*Békével, hóval*; *A csönd fekélyei*), valamint a dal, nóta, ének érzékenységformáit megragadó opuszokban (*Sötétbársony*; *Ősök lármája, békéje*).

A *Gazdátlan évszak* eszmei-erkölcsi mélyrétegét, a lírai alany legeszményibb vágy- és célképzeteit a gondolathoz mért maximális tömörséggel fejezik ki azok a kötetbeli ars poetikák, melyek életre szólóan mutatják az irányt és a léptéket: „Tavasz, tavasz! Mit hozol rám:/ ítéletet vagy kegyelmet?/ Ha nem tetszik, öljetek meg,/ de míg látok:/ virágszóval menetelnek/ szemeimben/ az akácok!” (*Tavaszi kérdő- és felkiáltójelek*); „Íme az ujjam fölmered csontosan:/ ki feszít rá napfény-vitorlát/ menekíteni kések közül/ a mindennapi csöpp reményt!” (*Füst száll*); „Elmennék én a tengerig/ úrhajóra szállnék zengve/ de csak ladik ócska ladik/ békaszóló békalencse!” (*Békaszóló, békalencse*); „Borostán angyalhabot verek,/ arcomon húzom a keserű dalt,/ s itt guggolnak mind, itt omlanak/ be vérzett ébredések/ s álmok, a végzetlenek!” (*Páfrányos zsebtükör*); „Tömtek engem, tömtek deres/ kővel, vassal – mindent lenyeltem!/ Ezért süt föl sok dögletes/ sebhely lázvert tekintetemben:/ Szóttalan vagyok? Hát így van ez:/ kővé lesz a kőevő ember” (*Szóttalan vagyok*); „Tagadóan megfeszülök,/ megadóan kinyújtózok/ egy titkos isten kezében.” (*Költők*); „Ének csak az marad:/ VALAHA KIRÁLY VOLTAM ÉN –/ CSONTJAIM KRIPTAFALAK!” (*Agyagmadár*); „Az vagyok én csak mi ezután jön/ s váratlan nem jön bármi jöjjön/ nyelvemre sárgult levelet tépek/ megáldozok az esti földön –// én az vagyok csak mi ezután jön.” (*Nyelvemre levelet tépek*).

Az idézett versek között szerepel a Juhász Ferencnek ajánlott szonett, a *Költők*, amely a lírikusi létforma ikonikus-szimbolikus anatómiai ábrájaként és öndefinícióra törekvő vallo-másként érinti meg az olvasót. A műforma, a metaforika, a ritmika és stilsztika által a magyar és világirodalmi kánonnal párbeszédet folytató vers egyszerre lehet a hagyomány példaszzerű apoteózisa és a tradíció nagy formátumra s kivételes nyelvi/képi leleményre valló újragondolása. Íme, a szonett teljes szövege: „Akit hanyatlólkhet madár/ hangja, fű és ember vágya:/ lehellete párájában/ gyűrűvé görbül a halál.// Teste a föld, ahol a nyár/ mindig virágmécset éget/ s erei mély hüvelyében/ a szél rézkardot huzigál.// Gerincén fordul az égbolt –/ csigolyasarakvascsillag/ csikordul a teremtésben.// Tagadóan megfeszülök,/ megadóan kinyújtózok/ egy titkos isten kezében.”

A szonett első strófája leginkább a népköltészet Ismeretlen Szerzőit, a második nagy valószínűséggel Petőfi Sándort, a harmadik vélhetően József Attilát asszociálja, míg a negyedik a messiási és/vagy muszájherkulesi sorsképletet beteljesítő költők bármelyikét jelentheti. A rejtettebb metanyelvi utalások, a kevésbé nyilvánvaló kontextuális sugallatok alapján esetleg még

Adyra, Radnótira és Sinka Istvánra gondolhatunk. A Kiss-szonett konnotációja újfent azt a sok évszázados esztétikai tapasztalatot támasztja alá, miszerint a költő számára a látomás maga a valóság, s a képzelet a világ egyetlen lakható helye. Az imagináció azonban nagy-nagy próbatétel, hiszen költőnek lenni kagylótürelmű küzdelem, állandó készenléletet jelentő idegfeszültség, a létezésszakmában navigáló istenkísértő magány, a metafizikai tapasztalattal arányban lévő súlyos és szállás kereszt. Utassy József szavait idézve: „Mert a verset nem írják:/ a verset élve élik!” Az egykori pályatárs másik emblematikus szöveghelye a költői létforma gyötrelmesen gyönyörű modelljét, a stigmatizáltság talányos-tragikus misztériumát tárja elénk: „Költőnek lenni: gályarabság./ Robot egy képzelt tengeren!/ Nem fúj a szél, a drága passzát,/ a zátony is csak sejtelem.” (*Költőnek lenni*). A helytálló párhuzamok között említhetjük Király László *Költők múzeuma* című versének ideillő részletét is: „Ficánkolnak meztelen, görögös derűvel/ források szűz vizében,/ mindenkit s mindent egyszerre átkarolnak,/ tegeződnek az istenekkel.”

Minthogy a költői képzelet az elhívás útján járó alkotó ember égiektől származó, szakrális természetű talentuma, ezért – Kiss Benedeket idézve – „a költőnek egyedüli szám-adása magával az Istennel van.”³⁵ Végső soron azt a következtetést fogalmazhatjuk meg, hogy a költészet, akárcsak a vallás, a prelogikus gondolkodásból fakad. Lévén, hogy minden kreativitás a prelogikusban gyökerezik, aki ezt értelmetlennek találja, az megöli magában a gyermeket.

ABSTRACT

In Benedek Kiss' world the plastic poetry of historic and commonplace realities is born in the organic unity of life and poetry and in the oscillating synthesis of vision and reality. While the poet makes poetry from his life, he creates another life out of his poetry. He manages to implement this with such delicate linguistic structuring and semantical ingenuity that allows the realization of perfect simultaneity and complete complementarity of story and history inside the spaces of memory and layers of time of the poems. Benedek Kiss is an exceptional poet who is like King Midas in a way: everything he touches turns to gold. A new poem is born no matter what aspect of life he touches upon. This phenomenon sees through his whole career. Poetry woven into reality and reality elevated to poetry are the two basic features that ultimately give the linguistic and poetic essence of Benedek Kiss' artistic work.

³⁵ Csontos János: Isten csavargója. *Magyar Napló*, 2013. március: 50.

Nyelvművész az önhivatkozások szorításában

SZENTESI ZSOLT

Van egy magyarul publikáló magyar író, aki több mint három és fél évtizede Németországban él. Soha nem akart csoportokhoz, írói társaságokhoz, szekértáborokhoz tartozni, „alkatilag kívülállónak” vallja magát, sőt ahogy mondja: „nem szeretem a fizikai jelenlétemet igénylő nyilvánosság semmilyen formáját, és mindig is idegenkedtem hasonszórú emberekből álló, szervezett csoportoktól.” 10 művel rendelkező szerző, aki viszonylag kevésbé ismert, vagy legalábbis kevésbé emlegetett alkotó. E tíz műből hat olvasható könyvformátumban, három az író internetes honlapján érhető el (ebből kettő ott is csak részleteiben), egy pedig ott sem. Egy – a számokat tekintve – viszonylag termékenyebbnek tűnő szerző, aki 30 éves kora óta ír, de első könyve kiadásakor 41 éves, s mikor a második napvilágot lát, már csaknem 50. Akinek több nyelvre is lefordították egyik könyvét (*Nyolc perc*) 2007-es megjelenése óta. Ő Farkas Péter.

Az életmű első három darabját (ill. azok egy részét) a szerző feltette honlapjára, csak ott érhetőek el. Az *N.N-füzetek* a '80-as évek közepe óta íródik, s a cím (*N.N.*=napra nap) is kifejezi, hogy ez legfőképp egy személyes élményeket, eseményeket rögzítő-elemző naplóféleség, melynek közérdeklődésre számot tartó szövegeit az író bárki számára elérhetővé kívánta tenni. Így például az *edenkobeni feljegyzések* Petri Gy. életének egy tragikus időszelét tárják elénk 1989-ből. (Később, a *Háló* c. műbe is átkerül ez az emléksor.) Egy alapvetően nem a nagyközönségnek íródó naplószerű feljegyzés(halmaz) nyilván nem követel meg olyasféle összefogottságot, megszerkesztettséget, nyelvi-stilisztikai pontosságot, gondolati-szemantikai elmélyültséget és összetettséget, mint egy nyilvánosságnak készülő irodalmi szöveg – s az *N.N.* kapcsán valóban érvényes e megállapítás. Még inkább elmondható ez alkotónk azon írásairól, melyekről csak annyit tudunk, hogy íródnak, de néhány részletet leszámítva csak a szerzői honlap informál létezésükről. E *via deus*nak elnevezett füzetekben álmok jegyződnek le.

A weboldal szerint a '80-as évek végén egy regényféleség írásába kezdett szerzőnk. Az elkészült mű 1998-ban látott volna napvilágot. Arról ugyan nem informál a site, végül is miért nem jelent meg a könyv, ám a szöveg ott elolvasható *Agyregény* címmel. A meglehetősen zavaros, eléggé összefüggéstelen történet főszereplője egy Artúr nevű fiatal, kinek (meglehetősen kidolgozatlan) figuráját egyes szám harmadik személyű elbeszélő narrálja. A műbeli epizódok olyan egymásra dobált ötletthalmaznak látszanak, melyek alig-alig kapcsolhatóak össze. Épp ezért lényegibb jelentésvilágok, határozott szemantikai kontúrok nem alakulnak ki. Ezt művészi szempontból tovább terheli az elbeszélés erőltetett „jópofizása” (kiszólások a befogadóhoz), túlzott manírossága, ráadásul a nyelvhasználat is hasonló vonásokkal rendelkezik; azon egyszerre üt át a fontoskodás és a (néhol képzavaroktól sem mentes) pontos leírni/megnevezni akarás átlátszóan szándékolt és keresett képszerűsége.

Farkas Péter első nyomtatásban napvilágot látott alkotása, a *Háló (Szinopszis)* 1996-ban jelent meg. Öt részt tervezett az alkotó, egyenként 73 „passzussal”, hogy az egész végül „365 szakasz legyen”. Ez így nyilván utalás az esztendő teljességére. Ám már itt megmutatkozik a szerző epikájának egy később is elének tűnő problematikussága: a túlzottan egyértelmű „megcsináltság”, a deklaratívan feltárt illetve feltárni/felmutatni kívánt megszerkesztettség. A *Hálót* illetően feltehető a kérdés: van-e valamiféle (mély)szerkezeti jelentése, szemantikai jelentősége a 365-ös számnak, e szám nyilvánvaló utalásrendszerének? Mi köze e számtechnikai komponálásnak a műhöz, annak bármely (elsősorban jelentéstani) rétegéhez? Azt a felszínesnek mondható egyszerű választ leszámítva, illetve igencsak szimpla összefüggést felmutatva, hogy a könyvben egy év eseményeit, cselekedeteit, ötleteit, vízióit, közvetlen és közvetett információit kapjuk, jóformán semmi. Ezt ráadásul a webes szerzői szöveg negligálja: a rövidebb-hosszabb részek '90 és '94 közt íródtak. Egy másik aspektusból vizsgálva az alkotói intenciót: a 365 miért épp 5x73-ként áll előttünk? Bármiféle szempontból mutat-e valamiféle koherenciát a művel éppen ez a numerikusság? Válaszunk most is nemleges; se az 5-nek, se a 73-nak nincs se a jelentésség, se a kompozicionalitás felől nézve relevanciája, bármiféle vonatkozási pontja a művel, annak világával, bármely rétegével. E kinyilatkoztatott megkomponáltság, intencionalizáltság csak a szerzői információból tudható. Másképpen: hogy a mű 5 egységre oszlik, egyértelmű: (1), (2)...-ként különülnek el a fejezetek. Ám igen kicsi a valószínűsége, hogy akár egy recenzeáló kritikus is megszámlolná a bekezdéseket. Azaz a szerzői nyilatkozat ismerete nélkül nem valószínű, hogy tudatosan a 365-ös szám MAGÁBÓL AZ ALKOTÁSBÓL! Akkor pedig ez csak egy kívülről kreált, egyébként tetszetősnek tűnő, ám „levegőben lógó” külsődleges „csinálmány”. Mindez pedig igazán a későbbi művek kapcsán nyer jelentőséget!

A *Háló* meglehetősen nehezen olvasható és értelmezhető mű – ami még természetesen nem értékítélet. Az már inkább, hogy ennek legfőbb oka annak általános megszerkesztetlensége. A legkülönbözőbb ötletek, benyomások, víziók, élmények, érzületek, perceptuális fragmentumok, emlékképek sorjáznak egymás után – a legkisebb megformáltság nélkül. Mondhatni, a szerző leírta, ami épp eszébe jutott. Ami mégis bizonyos fokú koherenciát ad a műnek, ilyen értelemben olvashatóvá és jelentéssé teszi, az, hogy az egymásra következő részek nagyjából hasonló világlátást, létérzékelést tárnak elének, sugalmaznak. Ez az alábbi kifejezésekbe foglalható bele: pusztulás, elmúlás, rombolás, a lét egyetemes negativitásba hajlása, defektusos, csak a hiány szavaival körbeírható létezés, ahol még az emlékek sem képesek megszépülten megjelenni, akár a nosztalgikusság felől átértelmeződni. Ismerős és ismeretlen állandóan átjátszik egymásba egy episztemológiai szkepticizmusba hajolva, a mindent átható negatív értelmű elbizonytalanodás okán. Mindez a legkülönbözőbb terekben, motívumokban és poétikai elemekben ölt testet. Az idő és tér időnként teljességgel determinálhatatlan, egymásba csúsznak síkjai: „A helyszínek összeesnek, egymásba csúsznak vagy egymásra, és ilyenkor különösen megkettőződnek, megsokszorozódnak a körvonalak. A megszokott fények és árnyékok új tónust kapnak.” Metaforikusan: „A képek úgy ütnek át a sáros, megereszkedett föld felszínén, mint a fagyott földbe egykor sekélyen elkapart holttestek foszlott, nedvesen kerengő matricaképei. Elfertőződött, homályos tükörlabirintus.” (63) E létélmény lecsapódásaként minden sivár, cement-, hamu- vagy „beteges színű” (82); homály, szürkület, sötétség uralkodik. Többszöri motívum a fekália, a különböző testnedvek – negatív képzetekben. Valóság és álom, reális és irreális, valós és vizionárius gyakran összekeveredik, sokszor úgy, hogy a bekezdések végén átértékelődnek és átértelmeződnek. A néhány többször visszatérő állandó elem (Dömsöd; Kertész utcai lakás) jól ellenpontozza a világ kaotikusságát, egyetemes bizonytalanságát, kiismerhetetlenségét, hiányra épültségét.

Szerzőnk második könyve, a *Törlesztés* 2004-ben jelent meg. Az alcím (*Kivezetés a Gólemből*) egy az interneten 1997 óta írt szövegegyüttesre utal, mely egy ún. hipertext, azaz a legkülönbözőbb olvasáskombinációs lehetőségeket kínáló textushalmaz, s *Gólem* címmel a website-on olvasható a mellékelt hálózattal együtt. Ez az új – többnyire internetes – szövegkonstrukció határozottan szembemegy a tradicionális műkonstruáló eljárásokkal éppúgy, mint a hagyományos felépítettségű irodalmi művel, valamint a rögzült befogadói elváráshori-

zontokkal, olvasástechnikával és dekódolással. A műelemek (akár a hangok, szavak, mondatok, akár a köznapiság, a stilizáltság, retorizáltság vagy poétizáltság szintjén) nem „egyszerűen” csak egymáshoz kapcsolódnak, hanem ún. markerek révén más műelemekre kapcsolnak át s azok akár még továbbakra. Irodalmunkban leginkább Esterházy *Termelési regénye* egy korai és remek példája ennek – azzal együtt, hogy ott az „átkapcsolások” egyrészt limitáltak, másrészt a két szöveg közt a XX. századi epika szemantikumképző eljárásaiból ismert metaforikus jelentéskonfiguráció működött, fenntartva a tradicionálisabb műképzést. A mai hipertextek (a *Gólem* is) ennek még a látszatát is igyekeznek elkerülni. A tág értelemben vett polifónia jegyében a hipertext két alapeleme, a lexia és a passzus abszolút egyenértékűek, s hiányzik bármiféle logikai, grammatikai, szemantikai alá-fölé rendeltség. Vagyis minden elem egyelőnyegű, legelsősorban azért, mert az elemek nagy része alig kapcsolódik egymáshoz. Nem jelentésbővítő, -magyarázó funkciójukban *működnek*, hanem önállósult fragmentumként *léteznek*. Így legelsősorban az *organikus* kapcsolódás hiánya zárja ki, hogy az egymásutániságból, pontosabban a logikai vagy szemantikai egymásból következőséből létrejöjjön egy teljesebb és szervezesebb jelentéskapcsolódás, egy egységesülő szemantikai tömb. Fő *kapcsolóelvvé* a szabad asszociációk által „irányított” szövegformálás lesz, ahol épp ezért az egyes elemek *önálló* – bár nagy nyitottsággal bíró – jelentésekkel rendelkeznek. Ezen egymásból következős csak részleges, felszínes vagy épp megmagyarázhatatlan (illetve erőltetetten interpretálható), s helyébe az egymásmellettiség lép. Így a jelentések nem konvergálnak, sokkal inkább autonomizálódni és divergálódni fognak. A nagyfokú szemantikai és interpretálhatósági nyitottság így végső soron abszolút parttalanná válik, az egyes szövegrészek akoherensen, atomizálódva léteznek egymás mellett. (S ez akár a dilettantizmusnak is könnyen utat nyithat, hiszen a fentebbiek szerint bármit le lehet írni, egymás mellé lehet tenni anélkül, hogy bármiféle koherenciára, organikusásra, kompozicionalitásra, strukturáltságra kellene törekednie a „konstruktőrnek”.)

A *Törlesztés* tehát a *Gólem* könyvformátumú változata. Erre utalnak a társasjátékot idéző alcímek a *BEDEKKER* c. részben, azaz az interneten (a *Gólem*-szövegnél) fellelhető „hálózat”-ban haladásra, mozgásirányokra. S arra, hogy ez valóban egyfajta (társas)játék, melyet ketten játszanak: az utasításokat (s a szöveget) adó író, s e játékmezőt bejáró, egyúttal a szövegeket befogadó olvasó. Ehhez járulnak még az egyes részek előtti rövid helymegnevezések – hisz egy „bedekkert”, azaz útikönyvet olvasunk –, melyek eléggé amorf teret képeznek meg, idéznek fel. Leginkább azért, mivel maguk a szövegrészek is – a hipertextnek megfelelően – a mellérendeltség elvén működnek. Tulajdonképpen montázsok egymásutánját olvashatjuk – abszolút polifonikusan. Egyik elnevezés szerint rizómaszerű a szöveg (strukturálatlansága, elrendezetlensége okán), más terminológia ún. összefonódó lineáris szerkezetéről szól. A mű teljességgel kollázsokra esik szét, s koherenssé legfeljebb csak a fragmentumokból áradó hangulat képes tenni a művet, valamint az emlékezés permanens aktusa. E hangulat ürességet, kilátástalanságot, cél- és oknélküliséget áraszt, fenyegetettséget, a lét általános értelmetlenségét. Különösen a víziókat, álmokat elénk táró részekre érvényes ez. Sok részleten átsüt a totalitárius diktatúra rideg embertelensége és erőszakossága – anélkül, hogy ez a részket egyértelműen koherens, organikus egységgé szervezné. Már csak azért sem, mert bár vannak visszatérő figurák, azok szintűgy nem képződnek határozottan megrajzolható alakokká, még kevésbé szereplökké a szó szokványos értelmében. De leginkább személyiségekké nem képesek szervesülni/alakulni. Beazonosíthatatlan, lényegi vonásokkal nem rendelkező epizódfigurák mindannyian, amint a felidézett életszeletek, történések is (melyek ráadásul kifejezetten hétköznapiak, triviálisak – ezért pusztán a csak részleges átszemantizálódásra képesek) önmagukban állnak, ezen értelemben valóban rizómaszerűen; annál is inkább, mert beidéz(őd)ésük is tetszőleges, véletlenszerű, ilyenformán alogikus, bármiféle összekapcsolódást, -kapcsolhatóságot nélkülöző.

A mű második és harmadik része valamiféle metaregényként értelmezhető. Egy bizonyos M. Klein áll a gondolatmenet és a szövegek középpontjában, aki recepcióként dolgozva vonzódik az irodalomhoz, ami művészi alkotások másolásában manifesztálódik. Majd elha-

tározza: az önálló regény létrehozatalának ingoványos territóriumára lép; ám rögtön ezután egy folyamatos kishitűség lesz rajta úrrá, minek következtében újra és újra a mű megalkothatatlanágáról ír rövidebb-hosszabb esszéisztikus eszmefuttatásokat. Ezek azonban tele vannak manírral és erőltetett párhuzamokkal. A mű létrehozhatatlanságát sajátosan mutatja fel elhatározása: minden szót csak egyszer fog leírni. Ezzel pedig lényegileg megy szembe a művésziesség egyik legmeghatározóbb alapkövetelményével, az ismétlődéssel. Ráadásul M. Klein utolsó időszakában a szóbeli kommunikálás lehetőségét is elhárítja. Márpedig aki se nem ír, se meg nem szólal, az nemhogy irodalmi, de bármiféle szöveget képtelen létrehozni, ami pedig a művészet negligál(ód)ását eredményezi. Amint Pilinszky kapcsán mondták: a hallgató költészet nem költészet; az egyszerűen hiány, a nincs. S ez már művészetontológiailag több annál, mint valamiféle nyelvfilozófiai szkepszis, nyelv általi megnevezhetetlenség, kimondhatatlanság.

A két záró rész (SÉTA; VISSZATÉRÉS) meglehetősen zavaros, sokszor meddően eszéizáló, helyenként tudományoskodónak ható szövegrészeket foglal magába, s nem, vagy csak alig, erőltetetten kapcsolható az első fejezethez. Ekkor is leginkább a megszerkesztetlenség vethető az alkotó szemére; az írói fantázia, kreativitás mintha itt is fölébe nőtt volna az alaposabb átgondoltságnak, kompozicionális eljárásoknak, technikáknak. Kiemelendő erény viszont a farkasi nyelvezet összetettsége, pontosságra törekvése, sokféle burjánzó, gazdag asszociációs bázisú szintaxisa és szövegformálása. A mondatok ritmikája, a rövid és hosszú mondatok eltalált ütemváltogatása fontos eleme ennek. Különösen hasonlatalkotásban vannak még inkább kiemelendő pozitívumai szerzőnk nyelvezetének. De csaknem ugyanilyen fontosságú a szókincs nagy gazdagsága, változatossága, újszerűsége. Mindezeket figyelembe véve megkockáztatható: Farkas prózanyelve Nádas Péteréhez mondható közelinek.

A 2007-es *Nyolc perc* Farkas Péter eddigi legjelentősebb alkotása. Egy egészen öreg házaspár mindennapjai peregnek előttünk életük utolsó szakaszában. A két figurának jellemzően még neve sincs, öregasszonyként és öregemberként neveződnek meg, ez is kifejezi elesettségüket, leépültségüket, létük végletes deformitását, hisz nevük hiányában épp személyességük, individuum mivoltuk foszlik semmivé. A két öreg szinte csak vegetatív lényként éli az életet, különösen az asszony, aki csaknem teljesen elveszítette emlékezetét, az időskori demencia uralja a testet, melynek foglyává válva leelemibb üritési szükségletein sem tud uralkodni. A szóbeli kommunikáció is erősen redukáltan működik csak köztük. Már a lakás elhagyására sem képesek, oda vannak bezárva – életük egyáltalán nem távoli végeztéig. Csak a tévé villódzása nyújt némi kikapcsolódást, „szórakozást”, ám megérteni az öregember sem tudja már a hallottakat, jóval leépültebb felesége még annyira sem; őt a természetfilmek állatainak látványa köti le legfeljebb. Sokszor megrázó, sőt torokszorító módon áll előttünk ennek az elagott, testüknek kiszolgáltatott emberpárnak a többszörösen is redukált, ürességbe futó léte. Farkas nyelvezete, rövid, szikár, tömör mondatai, kegyetlenül pontos és találó megnevezései tökéletesen adják vissza a drámaiságot éppúgy, mint a leszorított lét kétségbeejtő tragikumát, emberlétünk, emberi mivoltunk elvesztését, elveszettségét. A fenyegetően kopogó mondatok a létkiüresedés és halálközelség szorongatását is érzékeltetik. A narratori szenvtelenség, az egyes szám harmadik személyűségből is következő distancia, a precíz, aggályosan pontos leírások remek kontrapunktjai annak az iszonytatóan redukált és deformált, nem egyszer alig elviselhető testi fájdalommal járó megnyomorított létnek, amit az elbeszélő élénk tár. Ráadásul – a kontrasztosság segítségével tovább fokozva a leépültség szörnyűsége állapotát – egy az öregembernek írt levélből arról (is) értesülünk, hogy korábban kiváló botanikus volt, nagy tudású szakember, kiről tanítványa így vall: „Mennyire csodáltam a természettel és a szellem természetességével összesimuló forma- és arányérzékét, a legcsekélyebb redundanciától mentes szellemi és tárgyi környezetét.” (65) Micsoda szörnyűség ehhez képest, mivé lett ezen emberi elme és test! Már olvasni sem tud, mert bár „pontosan felismerte a jelek és a szavak különálló értelmét, nagyobb nyelvi egységekkel azonban nem tudott mit kezdeni. Csak kivételes alkalmakkor bomlott ki agyában, vagy sokkal inkább a szívében egy-egy mondat értelme.” (44)

A regény azonban nem elsősorban a két öreg tragikus léthelyzete, illetve annak pontos, ugyanakkor megdöbbentő, s így a befogadóban együttérzést, sajnálatot kiváltó leírásai miatt nevezhető szinte már remekműnek. (Leszámítva a címet, amely csak a szerzői magyarázat alapján értelmezhető, a műben nincs rá semmiféle utalás.) Hanem azért, mert mindezek mellett megható, helyenként szívbemarkoló módon áll előttünk az is, hogy e két végletesen lepusztult, leromlott, kétségbeesően vegetatív létfunkcióira redukálódott lény még e kilátástalannak, tragikusnak tűnő léthelyzeten is miként képes felülemelkedni, a heroikusság legkisebb jele nélkül fölébe nőni kiszolgáltatottságának, a mindenki számára sajnos előbb-utóbb elkerülhetetlenül bekövetkező szörnyű sorsnak, a vég felé közeledés szorongatottságának, a testet szinte teljesen szétromboló erőknek. Egyrészt olyan, a legapróbb, legmindennapibb dolgokban is örömet, belső békét, harmóniát meglátva és megélve, mint kiülni az erkélyre, reggelit készíteni, nyugodtan lefeküdni-felkelni, vagy a leromlott test ritkán normális működését megtapasztalni. Másrészt, s ez még lényegibb: e létszituációban is szinte lépten-nyomon átélni a szeretet, a másik felé való szüntelen odafordulás, az odahajló-ölelő szeretés örömét, ily módon embernek lenni ebben az emberhez már egyébként iszonytatóan méltatlan helyzetben. Egészen megdöbbentően képes Farkas ennek epizódjait megformálni. Az öregember egy alkalommal ültében bevizel, majd konstatálva a történeteket feleségével „együtt nevettek felszabadultan, cinkosan, csordultig töltve a pillanatot önfeledt boldogságukkal.” (30) A szenvedés, kín, megalázottság, kiszolgáltatottság, a tehetetlenség ellenére is ott az „önfeledt boldogság” – így tud győzedelmeskedni a humánus, emberi mivoltunk az emberhez sokszorosán méltatlan körülmények fölött. Az odaadó törődés, amivel a férj részben magatehetetlen társát segíti, öltözteti, vetkőzteti, mosdatja – e részletekben szintén az el nem múló, el nem apadó szeretet megannyi apró jelét láthatjuk. Akárcsak a gyakori gyengéd simogatásokban, összenézésekben, kézrátételekben, közös dúdolásokban, vagy ahogyan a férj a többszörös szellemi-testi leépültségéből fakadó helyzeteket kezeli. Legvégül pedig a regény zárata, az öregember (éber) álma, mely egészen emelkedett, már-már felejthetetlen és megható befejezése a műnek: a pár együtt, boldog harmóniában lépked a kertből a házba, valamikori „valóságos szerelmesekként összecsókolózva”. Mindez pedig azért is tud megdöbbentő és szívbemarkoló, a giccs leghalványabb jele nélkül könnyfakasztó lenni, mert Farkas mondatai nagyon precízen megfogalmazottak, tökéletesen egyensúlyoznak a tragikum és a szelíd, odahajló megértés, illetve az idill határán. Egyszerűen tényközlőek, leíróak, de igen érzékletesek, annál is inkább, mivel az a líraiság, mely szerzőnk prózáját már korábban is jellemezte (gazdag asszociációs hálójú, invenciózus képek, hasonlatok, melyek szemléleti horizontja gyakran, akár egy mondaton belül is képes a mikro- és makrokozmosz elemek, meglátások közt mozogni, illetve azokat egyberántani), az most itt minden szempontból túllépve a korábban sajnos nem egyszer megfigyelhető öncélúságon, teljesen a figurák, a helyzetek, a testi-lelki szituációk érzékletes és élményszerű leírásának *szolgálatába* állítódott, a szó legpozitívabb értelmében alárendelődött a műegésznek.

A 2009-es *Kreatúra* lényegében három kisregényre oszlik. Bár Gerőcs Péter mellett érvel (*Műút*, 2009o16), hogy a három műrész végül is képes egésszé szervesülni, okfejtése és bizonyítása nem igazán meggyőző. Felfedezhető koherencia, ám ezt nem elsősorban a nyelvi megformáltság Gerőcs által pontosan kifejtett karakterjegyei felől vélem felfejthetőnek; már csak azért sem, mivel Farkas szintaxisa, szcenikája, ezen belül elsősorban hasonlatai, azok asszociációs horizontjai, organikus szövegformálása a korábbi művekben is nagyobb részt hasonló volt. A recenzens szól még motivikus összefüggésekről, egybejátszásokról is, ám ezek egy részét kissé erőltetettnek vélem. Azért is, mert az általa beidézett kisregények közti szövegisméltéseket olyan farkasi intenciónak látom, mely ezen túl direkt, kissé szájbarágó módon próbálja a szövegkoherenciát megteremteni. Ha összefüggés van a három textus közt, az sokkal inkább működik a metaforikusság, illetve a világlátás/létérzékelés szintjén. (Egyáltalán nem baj egyébként, ha a három műegység „csak” e szinten/módon szervesül egybe; nem feltétlenül kell egységes regényt látnunk valamiben, ha nem az.) Mindhárom darabban a lét

végletes és végzetes kiüresedettsége, értelmetlensége, ok- és célnélkülisége áll előttünk, az emberi létezés univerzálissá, totálissá dagadt tragikuma. Mindegyik mű halállal végződik, hisz mind a „pusztulás topográfiját” (27) rajzolja meg. Egyik figura számára sem adatik más, „csak a végtelen, fagyos üresség, mélyében a meg-megkoccanó magánnyal.” (96) Az értelmetlenné vált térben és időben vergődnek a kisregények központi alakjai, akiket nehéz „főszereplőnek” nevezni, annyira a létezés legalján tengődő, az étellel leszámolt, perspektíva nélküli torzók. Hiába például, hogy mind a (*magány*), mind a (*félelem*) központi alakja (Paul Celan, illetve Hölderlin) író, már az írás sem nyújt se vigaszt, se reményt. Előbbi leáztatja a teleírt papírlapokról a tintát öngyilkossága, utóbbi (elborult elmével) megeszi szövegét elhurcolása előtt. Az ember valóban csak „kreatúra” itt, s sorsunkban – bárkik voltunk, bármiféle életet éltünk – elkerülhetetlenül és tragikusan egyek, ugyanazok vagyunk.

A *Kreatúra*, bár nem oly fegyelmezetten megkomponált, összefogott és szerkezetében minden tekintetben végiggondolt alkotás, mint a *Nyolc perc*, ám jelentős könyve az eddigi életműnek.

A 2011-ben megjelent *Johanna (Cold song)* az eddigi szövegekkel ellentétben (kivéve az előző mű Hölderlin-részét) a távoli múltba lép vissza, a 16. századba. Örült Johanna férje (Szép Fülöp) halála után két és fél évig bolyongott a halott koporsójával, majd hátralévő életét (csaknem öt évtizedet) egy vártoronyban tölti fogolyként. Johanna személyiségét, állapotát, lefokozott, leszorított létezésének rideg körülményeit, kapcsolatát gyermekével, az elszakítás szörnyű élményét, a nehezen elviselhető megpróbáltatásokat, a mindennapos szenvedést a már korábbi Farkas Péter művekből megfigyelhető aprólékosan részletező leírással tárja elének a narrátor. E minuciózus helyzet- és állapotbemutatók alatt persze a szerzőnkél már megszokottnak mondható metaforizáló, permanensen hasonlatokat használó, meglehetősen tág spektrumban mozgó asszociációkból építkező, a legparányibbat az egyetemessel kapcsolatba léptetni képes kontinuos, folyton szcenírozó szemléletet és ennek megfelelő nyelvezetet értem. A kétszeresen is bezárt (a toronyba, ill. saját világába) Johanna végletes egyedüliségének tragédiáját tárja elének a regény, egyúttal azt, miként küzd legelső sorban saját démonaival, vízióival, állandóan hullámozó kedélyállapotával, ráadásul úgy, hogy tisztább pillanataiban maga számára is világos e harc kétségbeejtő kilátástalansága, s az is, hogy ez ideje végeztéig, azaz haláláig fog tartani. Egy hideg, rideg világ ez, ahogyan erre a mű alcíme is utal, s az a dalszerű valami, amit a mű elején ad elő egy vándorszínész, s amit Johanna is végighallgat és -néz zárkájából. (Párhuzamot mutat ez valószínűsíthetően – ahogyan erre a szerzői site is utal – Purcell *Artúr király* c. operájának *Cold song* áriájával.) E világból kitörni, elmenekülni lehetetlen, amint elviselni is csak emberfeletti képességekkel rendelkező lény képes, hisz épp az hiányzik, ami a *Nyolc perc* világát torokszorítóan átmelegíti: a szeretet, aminek hiánya Johannát „jég és fagy holt birodalmába/ a jégfalába zárja.” (26) Mivel Johanna csaknem néma egy anyja általi gyerekkori nyelvsérülése miatt, így kommunikálni sem tud, hogy legalább ezzel tenné emberibbé és elviselhetőbbé létezését. Alapkérdésnek tűnik azonban: van-e Johanna történetének valamiféle általánosabb, egyetemesebb szemantikuma – a tragikum, a testnek, másoknak, önmagunknak való szörnyű kiszolgáltatottság, a hideg, szeretet nélküli lét szomorúságának és nyomorúságának felmutatásán túl? Azt mondhatjuk: viszonylag kevésbé. Amit a szerző elének tár, e megközelítésben önköreiben marad, nagyobb részt megreked saját világának horizontján belül, külsődleges kapcsolódási pontjai viszonylag rövidre zártak. Ez az, ami viszonylagosítja, részlegesen problematikussá teszi a mű fentebb leírt erőit.

Az 2013-as *nehéz esők (hard rain)* c. regény egy többszörös utalásrendszerre épülő metatextuális és poli- vagy intermediális szövegkonstrukció. Farkas Péter már több korábbi művében is találkozhattunk azzal, hogy egyes – akár legapróbb – szövegelemek kapcsán utalásokkal élt alkotásai végén, de jóval nagyobb számban találkozhatni ilyesfélével honlapján. Az egyes művekhez néha igen hosszú lábjegyzetsorozat tartozik, kifejtve, mi honnan, miért került bele írásaiba. Ezek tanúsága szerint textusai sokszorosan átszöttek irodalmi művekre tett utalásokkal, de film(jelenet)ekre, zenei alkotásokra, azok versezeteire, sőt festményekre is számos rájátszással él. E hatalmas műveltségről tanúskodó allúziótömögnek azonban csak

egy töredéke „jön át” magából a konkrét Farkas-műből, és sajnos még kevesebb szervesül bele akár szerkezetileg, akár szemantikailag. S ez nem egyszerűen csak az aktuális befogadó figyelmetlensége/felkészületlensége okán van így. Sokkal inkább azért, mert egyetlen szó vagy szintagma nem feltétlenül képes alluzív módon funkcionálni, vagy épp egy tucat más műre is utalhat(na). Túl ad hoc-szerű az utalások túlnyomó hányada. A *nehéz esők* több festményre, filmre, szövegre is utal, ám az egész úgy tűnik, mintha Farkas túlmagyarázná az egyes műrészleteket, sőt belemagyarázza egyik művet a másikba és viszont, mert az intertextuális és -mediális utalások túl didaktikusan, szájbarágó módon teremtik meg (vagy akarják megteremteni) a kapcsolódási pontokat. Ráadásul e kontaktusok egy része meglehetősen esetleges, ezért nem sokat ad hozzá a műhöz, annak jelentéseihez (Klee, Kiefer képei; Doom-játék). Farkast korábban is érdekelték a különböző művészeti alkotások összekapcsolhatóságai, s ez a Gesamtkunstwerk az internet által nyilvánvalóan nyit eddig soha nem látott lehetőségeket. Ám mindez csak akkor válhat jelentős esztétikai értékké, ha az egyes elemek koherens, organikus egységbe olvadnak, egymás jelentéseit nem csak megtámogatják, de felerősítik, új fénytörésbe helyezik, sőt erőteljes módon poliszemantizálják. Farkas művében nemcsak az a problematikus, hogy az egyes szövegrészek (néhány manírosnak vagy erőltetettnek ható párhuzamot leszámítva) nem képesek igazán kompozicionális s így szemantikai egységgé szervesülni, de az is, hogy az utalásrendszerek sem tudják ellátni a szerző által intencionált kapcsolatrendszerrel. Hangulat, világlátás, létérzékelés szintjén nyilván felmutathatóak közös vonások, ám (szemben a *Kreatúrával*) az egész inkább széteső, fragmentarizált és részlegesen kidolgozott. Mindezek következtében úgy tűnik, e mű sikerültsége – minden szerzői jó szándék, a rengeteg beemelt külső elem (a kevesebb bizonyára több lett volna) ellenére – alatta marad az életmű előző három darabjának.

ABSTRACT

Péter Farkas, novelist, has been living in Germany since the early eighties. His first works are only available on his website but not in print. These and his first two novels published are experimental pieces with compositional mistakes and little aesthetic value. The talent of the author, however, is shown by his use of metaphors, similes and other devices. His most prominent work is *Nyolc perc* (*Eight minutes*), published in 2007 and translated into several languages. This staggering novelette lets us take a glimpse at a very brief part of an elderly couple's life. His newer works (*Kreatúra* [*Creature*] *Johanna*, *Nehéz esők* [*Hard Rain*]) are significant as well in spite of the careless editing and the constant references to the author's previous works.

Mielőtt elkezdenénk bemutatni az efemer szobrászat – mint művészi kifejezési forma – képviselőit, elengedhetetlen annak a folyamatnak a felvázolása, amely az ezredfordulóra legitimálta a múltékony anyagok használatát a szobrászatban, hogy a XXI. század elejére egyre nagyobb teret követeljen magának a kortárs képzőművészet erőterében.

A szobrászatnak egészen a reneszánszig a járulékos, dekoratív funkciók mellett főleg szakrális funkciókat kellett betöltenie, amelyek alaphelyzetben is privilegizálták a szerepét. A műtárgyak „gazdasági értéke” azonban nem állt egyenes arányban a tárgy rituális funkciójával, amely kiemelte ezeket az alkotásokat a hétköznapi tárgyak rendszeréből, és szakrális jellegükből adódóan magasabb pozícióba helyezte őket.



A willendorfi Vénusz, i. e. 28.000-25.000

A reneszánszsal veszi kezdetét az a folyamat, amelyben a művész kitüntetett hatalom birtokosa lesz azáltal, hogy a szobrok, melyeket kézjegyével lát el, hétköznapi javakra váltható, gazdasági értékkel kezdenek bírni.

A felvilágosodás nyomán a szobrászat szakrális, rituális funkciói egyre inkább elhalványulnak a műalkotások esztétikai, illetve gazdasági értékeinek fényében.

A kollektív emlékezet emblematikus intézményei, a múzeumok és bennük a gyűjtemények megjelenésével, melyek az uralkodó osztályok emlékeit, történelmi érdemeit hivatottak prezentálni és megőrizni az utókor számára, a múlt dokumentálásának szerepét is betöltik e gyűjteményekben a szobrok. A hatalmon lévő elit önnön reprezentációja mindig óriási értékkel bír, nem véletlen, hogy a francia forradalom, e radikálisan új világrend megszületésének időpontja egybeesik a Louvre alapításával.

A múzeumi gyűjtemények létrejöttével az alapvető probléma immár az: mi kerül be és mi nem ezekbe a gyűjteményekbe? És ez a kérdés tartja mai napig lázban az egész képzőművészeti szcénát. Erről így ír Boris Groys egy 1997-es írásában:

„A múzeum bizonyos értelemben a modernitás jellegzetes intézménye. Az emberek mindig is gyűjtöttek valamit, de a múzeum, mint állami gyűjtemény igazából csak a modern korban tett szert központi jelentőségre. (...) hiszen a múzeumi kiállítások fő forrása épp a történelem szemétdombja. A dolgok akkor kezdenek átkerülni a valóságból a gyűjteményekbe, amikor a régi szociális rend összeomlik, amikor a hatalom dokumentumai és szimbólumai, a kultusz, az ideológia és a mindennapi élet jelei elveszítették korábbi funkciójukat, tehát amikor történelmi szemétté válnak.”

A modern múzeumok „white box” tereiben – gondoljunk például a MoMA-ra – a mű architektúráisan nem része az őt körülvevő környezetnek, így közük csak minimális, elsősorban primer látványon alapuló interakció alakulhat ki. A minden kötöttségétől megszabadult tárgy önmaga aurájába záródik, akár egy luxusüzletben installált felsőkategóriás cipő, amely bár minden paraméterében megegyezik az átlagos cipők tulajdonságaival, rögtön más dimenzióba kerül azon az egyszerű oknál fogva, hogy nem tömegtermékek társaságába, hanem egyedül, kitüntetett térben, az átlagostól eltérő helyzetben kerül bemutatásra.

A múzeumi tértől való szabadulás gondolata már a XX. század elején megfogalmazódott a művészekben. Brancusi például néhány fontos szobrát egy vidékies hangulatú romániai kisváros parkjának természetes környezetében helyezte el, ahol – ellentétben a köztéri szobrok felállításának gyakorlatával – a mű és környezetének viszonya kapott kitüntetett szerepet (*Hallgatás asztala, Végtelenég oszlopa, A csók kapuja*).

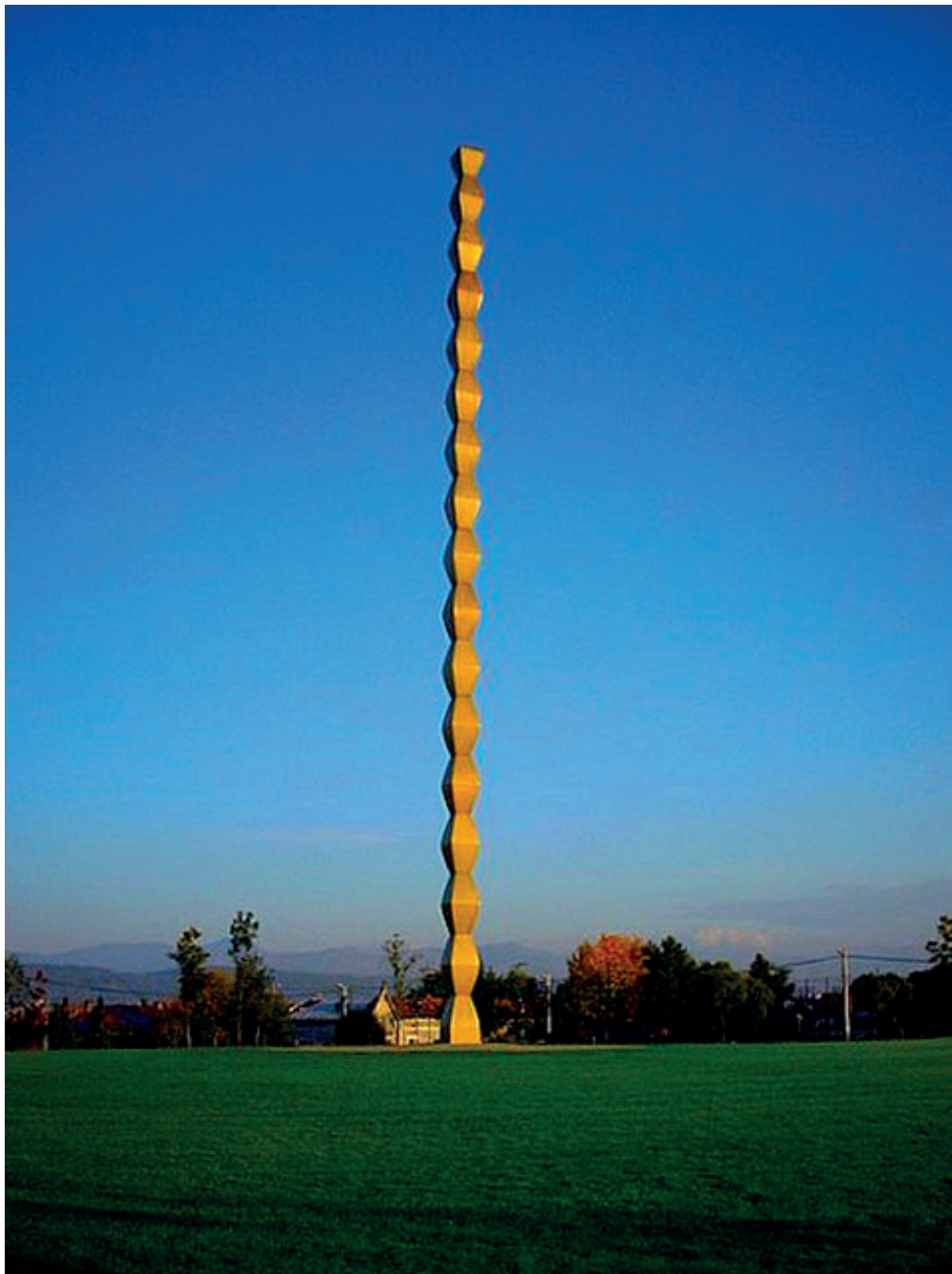
A szobrászat határainak tágítási szándékaként értelmezhetők Isamu Noguchi úgynevezett sculptural landscape tervei, melyek a szobrászat és tájépítészet mezsgyéjén helyezkednek el. Érdekes tény, hogy a harmincas években készült sculptural landscape terveit megelőzően, az amerikai-japán szobrász-designer látogatást tett Brancusi párizsi műtermében.

A klasszikus avantgárd (Bauhaus, holland és orosz konstruktivisták) nagy képviselőinél is tetten érhető törekvés, hogy a művészet és a mindennapi élet egymás részévé váljék. Werner Hofmann 1974-es megállapítása szerint „az alkotás új helyének meghatározásai olyan határterületekig nyomulnak előre, amelyekben a műalkotás már nemcsak hogy kérdésessé válik, de önálló léte is megszűnik. Céljuk totális valóság létrehozása, nem pedig egy bizonyos valóságaspektus interpretálása csupán. Az hogy műalkotások születnek-e közben, másodlagos jelentőségű kérdés.”

A háború után kiépülő galériarendszer és a jómódú, anyagilag megerősödő gyűjtőréteg egy idő után kilép passzív szerepéből, és már nemcsak mint értékesítők és vásárlók, hanem mint fontos művészi kérdések eldöntésében résztvevő, kompetens személyek léptek fel. Esetenként megszabták a készülő művek méretét, anyagát, stílusát és témáját, hatalmi és gazdasági pozíciójuknál fogva trendeket és divatokat teremthettek, a műalkotásokat olykor kizárólag eladható tárgyként kezelték, az esztétikai faktornak másodlagos szerepet tulajdonítva.

¹ Groys Boris (1997): *Az utópia természetrajza*. Ford.: Sebők Zoltán. Kijárat kiadó. Budapest. 64–65.

Ennek igen káros következménye volt egyes művészek esetében az alkotói érzékenységre, mások – felismerve e hatás veszélyeit – más kifejezési formák után néztek, sőt tudatosan e mechanizmus ellenében pozícionálták magukat.



Constantin Brancusi: A végtelenség oszlopa, 1938



Robert Smithson: Spiral Jetty, 1970

Európában az arte povera művészei a hatvanas, hetvenes években a művek antiesztétikus külsejével, provokatív jellegével tiltakoznak, magukat ahhoz a varázslóhoz, sámánhoz vagy alkimistához hasonlítják, aki a modern ipari technológiát elutasítva a lehető legegyszerűbb, legszegényesebb eszközök által kíván kapcsolatba kerülni a szellemi szférával. Mindezt a művészeti piac bojkottálásával és a túlszervezett társadalomból való romantikus, demonstratív kivonulással valósítják meg. Az alkotásokat gyakran tudatosan romlandó anyagból készítik, tehát idővel azok megsemmisülnek, szándékosan zavart okozva ezzel a műkereskedelemben. Az arte povera irányzat művészei igencsak vonzódtak az emberi civilizációtól távol eső, primitívnek mondott vidékek iránt, és a műveiket gyakran ilyen, a közönség számára hozzáférhetetlen helyeken készítették el. Ebben hasonlítottak az amerikai land art képviselőihez, akik legfontosabb attribútumuknak szintén a white-cube-on kívüliséget tartották.

A kiköltözés aktusának két fontos mozgatórugója a modernista, expanzionista törekvés, valamint a műkereskedelemtől való csömör. Ez az expanzionista-aktivista attitűd, teljes összhangban a beat-nemzedékre jellemző lázadó magatartással, a fetiszizálódó, piacivá vált műtárgykultusz felszámolására, saját maga mint művészet megsemmisítésére törekszik, és egy újfajta totális valóság létrehozását kísérli meg. Ez a törekvés a hagyományos művészeti keretek szétrombolásának szándéka ellenére is megtartja esztétikai jellegét. Úgy is mondhatjuk: bár a „totális valóság létrehozását célozta meg, egyben új művészetet is teremtett”².

² Hegyi Loránd, 1983



Mario Merz: Lingotto, 1968

A „lord of culture“ központi szerepében tetszelegő galériaiparág erejét mutatja, hogy olyan irányzatokat is képes volt beemelni saját, profit által mozgatót vérkeringésébe, mint épp az arte povera, amely olcsó anyaghasználatával pont eme galéria-elitizmus ellenében jött létre, vagy kanonizálnia a fotódokumentáció révén, mint a land art. Azt a kérdést, hogy milyen mértékben motiválta a galériákból kivonulókat a galériaipar követelményeinek elutasítása, az attól való megcsömörlés, s a természetet mennyiben tekintették olyan félreeső területnek, ahol tevékenységük nem ütközik semmilyen gazdasági rendszer ethoszába, nem lehet precízen megválaszolni. Az viszont valószínűsíthető, hogy a későbbiekben az esztétikai nárcizmustól való menekülés, az eladható fétistárgyaktól való idegenkedés sok művészt készítetett a természetben való alkotásra. Főleg olyanokat, akiket habitusukból kifolyólag zavart a sok reflektorfény az alkotási folyamathoz szükséges intuitív mélységek elérésében. Akár az arte povera, akár a land art művek kardinális kérdése a befogadás: a munkák, méretük és elhelyezkedésük és nem utolsó sorban múlandóságuk folytán, nehezen bemutathatók, tálalhatóak. Így felértékelődik a róluk készült fotó, a film, a dokumentáció, sőt néha „a dokumentum-fotó elszakad tárgyától és önálló életet él, sőt tárgya a dokumentáció kedvéért jön létre”³.

Ezek a művekről készült fotók már nem csak „dokumentációk”, esetleg propaganda-anyagok. Nem csupán a művek efemer jellege teszi szükségessé használatukat. Például Richard Long 1967-es *A Line Made by Walking* című műve egy egyenes vonal mentén történt sétának a fűben hagyott nyomáról készült fotó. A séta a mű létrehozásának eszköze, de a mű maga a fotó, ami megmarad.

Az európai művészeti szcénában alkotó néhány művész esetében, mint Andy Goldsworthy, Udo Nils, Giuliano Mauri vagy David Nash, ellentétben az amerikai land art első

³ Beke László, 1972

generációjával, a természettel való szimbiózisra törekvés a legfontosabb szempont. Számukra a kreatív munka és a természet kapcsolata elsődleges kérdés, egy olyan terület, ahol a kísérletezés nem pusztán formalitás. Ezek a művészek esztétikai reflexióik révén olyan területekre hatoltak, ahol a politika hatástalannak bizonyult, evidenssé téve kultúra, művészet és természet szoros összefüggését.

A kilencvenes évekre egy koherens kifejezési mód életképességének lehetünk tanúi. Egyre gyarapszik azon alkotók száma, akiknek a természet nem ábrázolási témát jelent, hanem a természettel való harmónia újratemtésére törekcsenek, a természeti anyagokat, tárgyakat, energiákat, helyszíneket közvetlenül alkalmazzák az alkotásban, azaz a természettel való közvetlen fizikai kapcsolatteremtésen fáradoznak. Az így létrehozott alkotás tulajdonképp egy „jel”, ami az adott táj specifikumát, egyedi jellegét erősíti, összefonódásuk megváltoztathatatlan, a mű nem tud létezni ezen a meghatározott környezeti kontextuson kívül. Ezek a művek az urbánus környezettől távol, általában természeti, esetleg falusi környezetben jönnek létre.

Ezen alkotások megvalósításához a művész az adott környezetben fellelhető természetes anyagokat használja, melyek általában múlandóak, lebomlanak, így maga a mű is efemer jellegű. Az idő konkrét formában jelenik meg a műben, hiszen már az alkotás pillanatában bele van kódolva egy bizonyos élettartam. Ebben az esetben nem érvényesül a konvencionális, örökkévalóságnak szánt műalkotás mítosza – az alkotás a természet ciklikus változásainak idejében létezik.

Az anyagmegmunkálás során az alkotó főleg a kézműves technikákra szorítkozik – csapolás, fonás, eresztés, kötözés stb. –, és kerüli a gépi megmunkálást. A természetben alkotó művész tiszteli a népművészetet, a nyugati kultúrán kívül eső művészetet, nem kiemelve azt saját kontextusából.



Andy Goldsworthy: Sárga levelek a pataokban, 1991

Az így létrejött művek bizonyos szempontból a mainstream ellenében születnek, hiszen általában nem szállíthatók, így nem is mutathatók be a világ emblematisz musziumi helyszínein. Továbbá nem koncentrálnak, így a gyűjtők érdeklődésén kívül esnek. Ezen efemer munkák újfajta kifejező ereje, egyfajta kanonizációs folyamatnak az elindulása, továbbá a „zöld gondolat” erősödése okán születhetett meg néhány európai musziumi szakember fejében a gondolat, hogy a musziumoknak be kellene szállniuk a természetművészeti munkák, efemer alkotások finanszírozásába és, értelemszerűen, bemutatásába.⁴ Ezen a ponton jutott meglátásom szerint az eredendően jó szándékú kezdeményezés tévútra. A kilencvenes évek végén valószínűleg még nem volt világos, hogy e művek legfontosabb, immanens sajátossága a szabadság, az intézményi rendszertől, az üzleti nyomástól, a populáris kívánalmaktól, a változó trendek nyomásától való tartózkodás. A musziumi logika szerint viszont elképzelhetetlen ellenőrizetlen, a hierarchizált musziumi rendszerbe nem begyömöszölhető projektek finanszírozása. Nem beszélve arról, hogy ezeknek a műveknek az esetében általában a tulajdonjog tisztázása is lehetetlen, hiszen a mű maga fizika valóságában – legtöbbször önnön törvényeit érvényesítve – visszatér a természetbe, s legfeljebb a szerzői jog illeti meg a művészt. Ezért nem valósulhatott meg az efemer szobrászat intézményesítésére, piacosítására tett kísérlet, ezért őrizte meg továbbra is viszonylagos függetlenségét, és állt ellen mindenféle nyomásnak. „Intézményesülése” kimerül annak a nemzetközi hálózat létrehozásában, mely elsősorban az információk könnyebb továbbítására szolgál, és inkább a kooperáció, mint a kompetíció e laza szerveződés mottója.

Amint a fentiekből kiderül, a XX. század végére a művészet önállósodási folyamata azt eredményezte, hogy a képzőművészet és benne a szobrászat önmaga elemzésével, saját határai megfogalmazásával, azok kitágításával kezdett foglalkozni. Az ábrázolás felszámolásával, a szakralitás háttérbe szorulásával a szobrászat évszázadokon keresztül elfoglalt szerepe megváltozott, újradefiniálódott. E folyamat eredményeként elkerülhetetlen lett a szobrászat mibenlétének a tisztázása, saját lényegének a definiálása. Így jutott el a saját fizikai tulajdonságainak önvizsgálatáig, mint a nonfiguratív szobrászat esetében a saját anyagának minősége, a forma, a tér, a tömeg, a súly vagy a felület.

Az ezredfordulóra a szobrászat minden megújító törekvést magába olvasztott: environment, installáció, land art, különböző – akár légnemű vagy folyékony – anyagok, a fény és a tűz, vagy akár az emberi test használata.

⁴ (Fagone: Art in Nature)



Erőss István: Köcsög, Horvátország, 2010

Ennek eredményeképp a szobrászat határai annyira kitágultak, elmosódtak, hogy látószólag felszámolta önmagát. Megszűntek azok a jellegzetességek, amelyek alapján a szobrászattól elkülöníthető művészeti ágként lehetne kezelni. Mindezek fényében meglátásom szerint a XXI. század elején a művészettörténetnek azt érdemes vizsgálnia, hogy miként viszonyulnak a mai alkotók a szobrászat hagyományos fogalmához, s milyen szerepet kap művészeti tevékenységükben ez a viszonyulás. A kortárs szobrászat tulajdonképpen ebben a viszonylatban érhető vélhetően tetten és választható külön a képzőművészet egészétől.



Eröss István: Penészes figura, Horvátország, 2012



Giuliano Mauri: Catedrale Vegetale, 2001



Irene Hoppenberg: Jég, Németország, 2012



Martin Jablonski: Fa, Lengyelország, 2010



Steven Siegel: Lépték, Jenkintown, 2002

19

„Mesterszóknak okos formálása” – Zenei terminológia, vita és karaktergyilkosság, 1831–1832

MOLNÁR SZABOLCS

Bartay András 1834-ben, Pesten kiadott zeneelméleti könyvének dedikációjában a *Magyar Apollót* „csékély hangművészi tudományom’ szerény” szüleményének nevezi, mely „mint honni nyelvünkön maga nemében első tünemény, majd felül haladva a jövődség bővebb kifejlődése által, a’ feledékenység sirjába menendő vala”.¹ Valamivel később, az *Előbeszéd*ben ismét a „honni nyelv” jelentőségére hívj fel a figyelmet, szerinte a magyar földön sarjadó zenei tehetségek kibontakozásának egyik akadálya a „nemzeti nyelven írt muzsikai oktatató könyvek” hiánya. Bartay vállalkozása valóban lenyűgöző, hisz szinte egyedül, jelentősnek mondható előképek nélkül – talán a nyelvújítás szellemiségétől is ihletve – vállalkozik a zene, a zeneelmélet nemzetközi szakterminológiájának magyar nyelvre való átültetésére. A *Magyar Apolló* akár a zenei szakterminológia korabeli diskurzusának – mint ahogy ez más szaktudományokban ebben az időszakban lezajlott – kiindulópontja lehetett volna. Ám az első nyilvános zeneelméleti szakterminológiai vitát nem Bartay könyve, hanem a három évvel korábban, a *Közhasznú esmeretek tára* első kötetének néhány zenei szócikke váltotta ki.²

A tizenkét kötetet számláló enciklopédia Brockhaus német nyelvterületen sikeres *Conversations lexicon*jának³ fordítása, illetve adaptációja volt. A lexikonsorozat terve és kiadása körül éles hangú vita bontakozott ki, mely a magyar szellemi – irodalmi és tudományos – élet egyik legnagyobb megrázkódtatásához, majd újrendeződéséhez vezetett.⁴ A *Közhasznú esmeretek tára*nak zenei vonatkozású szócikkeit⁵ azonban sem muzikológiai, sem forráskri-

¹ Bartay András: *Magyar Apollo avagy útmutatás a’ general-bass játszásának, a’ harmonia ösmeretére ’s a’ hangszerzésre vezető alapos rendszabásainak megtanulására*. Trattner és Károlyi. Pest, 1834. Terminológiatörténeti, nyelvtörténeti szempontból vizsgálta Mikusi Balázs. „Mint honni nyelvünkön maga nemében első tünemény...” – Bartay András *Magyar Apollója és a magyar zeneelméleti szaknyelv kezdetei*. Megjelent Berlász Melinda – Grabócz Márta (szerk.): *Tanulmánykötet Ujfalussy József emlékére*. Budapest. L’Harmattan, 2014.

² A tanulmány a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Zenetudományi és Zeneelméleti Tanszékének tudományos előadássorozatában (Kedd délutáni zenetudomány), 2014. november 11-én elhangzott előadás átdolgozott változata.

³ A lexikon hetedik kiadása, „Real-Encyclopädie” 1827-ben jelent meg

⁴ Az úgynevezett *Conversation Lexikon* pört az irodalomtörténészek már feldolgozták, anyaga önállóan is megjelent. Szalai Anna szerk.: *Tollharcok – Irodalmi és színházi viták 1830–1847*. Budapest. Szépirodalmi Könyvkiadó, 1981.

⁵ A 12 kötetben közel 500 zenei, zenetörténeti vonatkozású szócikk szerepel.

tikai szempontból nem elemezték még, a járulékos forrásokat nem kutatták, és a szócikkek szerzői személyi hátterét sem tárták fel.

A német származású könyvkereskedő és könyvkiadó, Wigand Ottó vállalkozásával, azaz a *Közhasznú esmeretek tára* minőségével és várható művelődéstörténeti hasznosságával kapcsolatban megfogalmazott kritikák kereszttüzeiben az a Döbrentei Gábor állt, akiről többben is azt gyanították, hogy főszerkesztőként koordinálja a munkát. Döbrentei a vita során tagadta főszerkesztői szerepét, 1830 áprilisában így írt: „Bajza, szerkesztőnek engem hiszen, s azt mondja, igen szépen, hogy a redakció körül *bujkállok*. Ha volnék, miért ne neveztem volna meg magamat? Mertem azt eddig is tenni. Egyszerű résztvevő vagyok a munkában, egyéb semmi. Megkért Wigand Ottó Úr, s felvállaltam ötféle rokon tárgy cikkeit, melyekhez talán jobban értek”.⁶ Ám a gyanú talán mégsem volt alaptalan. Egy 1999-ben publikált magánlevele⁷ például arra enged következtetni, hogy Döbrentei nem kizárólag a reá bízott szakterületeket látta el, hanem a szerkesztőbizottság összeállításában is szerepet vállalhatott.

A' Conversations Lexicon magyar kiadása, minden megtámadtatása ellenére is megjelenik. Fő Tisztelendő Ur kérve lesz úgy tudom a' római classica literatura és római régiségek dolgozására 's igen óhajtanám, hogy magára vállalni méltóztatnék. Uj résztvevők az első jelentés után: Gróf Teleki József, írja a' Hunyadi házhoz tartozókat, Horvát István, Diplomática 's Magyar história, Báró Wesselényi Miklós, Gazdaság; Tittel Pál, Mathesis, Astronomia, Dömény Sándor Musika 's a' t. Enyim: az olasz, franczia, angol és magyar szép literatura 's írás theoriája.(...)⁸

Dömény Sándor végül a – feszített ütemezésű – munkában nem vett részt. Wigand ugyanis három év alatt szerette volna tető alá hozni a teljes vállalkozást, amit Dömény képzetlenségnek tartott. De Döbrentei (ha valóban ő tett javaslatot a személyre) nem véletlenül gondolt Dömény Sándorra. Dömény, miként sokan mások a felkért szerzők közül,⁹ a megelőző években publikált a *Tudományos Gyűjteményben*; tájékozott volt a külföldi zeneelméleti irodalomban, zeneszerzői tevékenységet is folytatott, és 1826-ban közreműködött egy magyar nyelvű zongoraiskola kiadásában.¹⁰ Mindezekon túl Dömény azon kevesek közé tartozott, akire – igaz csak nagyon szűk terjedelemben – de a külföld is felfigyelt. Az *Útmutatásról*

⁶ „Ki szerkesztője a *Conversations-lexikon magyar kiadásának?*” 1830. április 6. Közli Szalai Anna: *Tollharcok. Irodalmi és színházi viták 1830-1847.* pp. 24

⁷ Tóth Péter: *Válogatás Bitnicz Lajos kiadatlan leveleiből.* Bár – Társadalomtudományi és művészeti folyóirat, Szombathely, Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola, 1999/3 pp.157-178.

⁸ *Döbrentei Gábor Bitnicz Lajosnak; Budán Április 14d 1830.* Közli Tóth Péter, 1999

⁹ Az enciklopédia első kötete 32 nevet sorol fel, a munkatársak köre a későbbiekben változott, bővült. 1. Angyalffy Mátyás – a keszthelyi gazdasági iskola egykori tanára (földművelési és állattenyésztési cikkek); 2. Aszalay József – helytartósági titkár (földrajz); 3. Ballai Valér – bencés szerzetes (hittudomány); 4. Balogh Pál – orvos (orvostudomány, kémia, természetrajz); 5. Balogh Sámuel – református lelkész (filozófia); 6. Bitnicz Lajos – katolikus pap, liceumi tanár (klasszika-filológia); 7. Csató Pál – akadémiai írnok (vegyes cikkek); 8. Cserneczky József – a Sas című folyóirat munkatársa (vegyes cikkek); 9. Dessewffy József – gróf, földbirtokos (nyelvészet, történelem, mezőgazdaság); 10. Döbrentei Gábor – akadémiai titkár (világtörténelem, magyar történelem, világirodalom, magyar irodalom, nyelvtan, poétika, verstan); 11. Fábri Pál – evangélikus gimnáziumi igazgató (magyar történelem); 12. Ferenczy István – szobrászművész (képzőművészetek); 13. Guzmics Izidor – bencés szerzetes (hittudomány); 14. Györy Sándor – mérnök (matematika, műszaki tudományok, zene); 15. Jakab István – helytartósági fogalmazó (zene); 16. Kis János – evangélikus szuperintendens (hittudomány); 17. Kiss Károly – császári királyi kapitány (hadtudomány); 18. Lassu István – pénzügyi hivatalnok (földrajz); 19. Mailáth János – gróf, földbirtokos (osztórtörténelem); 20. Mednyánszky Alajos – báró, királyi helytartótanácsos (történelem, művészetek); 21. Nyiry István – református tanár (fizika); 22. Ponor Thewrewk József – ügyvéd (vegyes cikkek); 23. Pólya József – orvos (orvostudomány); 24. Sárkány Miklós – bencés szerzetes (hittudomány); 25. Schedius Lajos – egyetemi tanár (esztétika, földrajz); 26. Szalay Imre – katolikus pap, egyetemi tanár (hittudomány); 27. Teleki József – gróf, akadémiai elnök (magyar történelem); 28. Thaisz András – ügyvéd, a *Tudományos Gyűjtemény* volt szerkesztője (jogtudomány); 29. Tittel Pál – egyetemi tanár (matematika, csillagászat); 30. Vásárhelyi Pál – mérnök (műszaki tudományok); 31. Wesselényi Miklós – báró, földbirtokos (ótenyésztés); 32. Zsivora György – ügyvéd (jogtudomány)

¹⁰ Dömény Sándor – Malovetzky János: *Útmutatás a' Klavir, vagy Fortepiánó helyes játszására; Világosít Példákkal, Kadentziákkal, és 45 Gyakorló Mu'sikái Darabokkal. A' Két Magyar Hazabeli Mu'sika-Tanítók és Tanulók Számára.* Pest: Miller Károly, 1826.

például a lipcsei *Allgemeine Musicalische Zeitung*ban rövid ismertetés jelent meg, melynek –Vörösmarty Mihály által készített – magyar fordítása megjelent a *Tudományos Gyűjtemény*ben is.¹¹

A zenei szócikkek kidolgozására felkérhették volna Rothkrepf (később Mátray) Gábort is, aki 1828-tól kezdve a *Tudományos Gyűjtemény* köteteiben publikálta *A' Musikának Közönséges Története* című munkáját.¹² Feltehető, hogy Mátray felszaporodó újságírói, újságszerkesztői teendői miatt nem vett részt a *Közhasznu esmeretek tárá*nak munkálataiban.¹³

Az enciklopédia első három kötetében a zenei szócikkek legtöbbje **J** aláírással jelent meg. A szignó Jakab Istvánt jelöli, aki a reformkori magyar operai és színházi élet sokoldalú és színes egyénisége volt. A negyedik-ötödik kötetben – melyben sok a szignó nélküli fordítás – még fel-felbukkan nevének rövidítése, a **J**, a hatodik kötet munkálatiban viszont úgy tűnik, hogy már nem vett részt. Feladatát az eredetileg matematikai szócikkekre felkért Győry Sándor, illetve a magyar őstörténet- és nyelvokonság-kutatás egyik pionírja, Kállay Ferenc vette át. Győry a későbbiekben matematikai kutatásainak rovására az akusztika és a hangoláselmélet kérdéseiben mélyült el.¹⁴ Különösen izgalmas Kállay Ferenc zeneelméletben tett „kirándulása”, a lexikonban végzett munkáján túl egy – sajnos befejezetlenül maradt – általános opera-esztétikai esszét publikált,¹⁵ valamint írt egy, az operajátszás kérdéseit is érintő (díjazott) pályamunkát.¹⁶

A munkatársnak felkért Dömény Sándor Jakab István kritikusaként tért vissza a *Közhasznu esmeretek tárá*hoz, pontosabban a vállalkozást övező vitákhoz. Recenziót publikált a

¹¹ Tudományos gyűjtemény, 1830/X. kötet; 133-134. lap

A' Lipcsei Muzsikái újság (*Allgemeine Musicalische Zeitung*) idei folyamatjában ezen Munkáról: Útmutatás a' Fortepiano' helyes játszására 62 gyakorlásokban, melyeket Haendel, Clementi, Cramer, Schmitt, Kalkbrenner, Steibelt, Moscheles, Becker, Potter, Ries, és Passi Munkáiból válogatva Tanítók és Tanulók' Számára kiadott Dömény Sándor, következő rövid megítélését adja: „A' magyar cím megelőzi a' németet, valamint a' 12 lapnyi hosszú értekezésben „a' muzsikái előadásról” mind a' két nyelv egymás ellenében áll. Mivel magyar ország még ily nemű Munkát haza nyelvén nem bír, méltán tartotta a' Szerző szükségesnek a' legczélrányosabbakat a' nagy érdemű Türk' munkáiból felvenni. Mi ezen tárgyakat mint köztünk már ösmeretesekeket, úgy tekintjük 's csak azt lehet jelentenünk, hogy minden röviden, világosan, ha szinte (mint természetes) nem kimerítőleg is, vagyon össze alkotva. E' fölött az újabb észrevételek sem maradtak használatlanul. A' hangműdarabok” választása nem csak egészen hibátlan, hanem belátást és ízlést is bizonyít. Való, hogy a' hangszerzők nevei közt, kiknek munkáiból szedetett össze a egész, többen vannak, kikből akármit veszünk, az mind jó, 's épen ezektől van a' legtöbb véve. Ki tehát ama' remekmunkákat nem bírja, vagy nem volna hajlandó megszerezni, azt itt egy igen ajánlatos választványt talál, mellynek nagy hasznait veheti. Magyarországra nézve, ezen helyes kivonatok nyilvános nyereség. Nyomatás és papiros jók. Az egész 112 lap hosszufolióban. Vörösmarty Mihál.

Német eredetije:

Anweisung das Fortepiano richtig zu spielen, bestehend in 62 Exercitien, gewählt aus den Werken von Händel, Clementi, Cramer, Schmitt, Kalkbrenner, Steibelt, Moscheles, Becker, Potter, Ries und Passy, für Lehrer und Lernende herausgegeben von Alexander von Dömény. Pesth, beym Herausgeber und bey Carl Müller. Pr. 6 Fl. C. M. Der ungarische Titel geht dem teutschen voran, wie in der 12 Seiten langen Abhandlung „über den musicalischen Vortrag” beyde Sprachen einander gegenüber stehen. Da Ungarn noch kein Werk der Art in der Landessprache besitzt, fand es der Verf. mit Recht nöthig, das Zweckdienlichste aus dem Werke des verdienstvollen D. G. Türk hier aufzunehmen. Wir dürfen also die abgehandelten Gegenstände als unter uns bekannt voraussetzen und haben nur anzuzeigen, dass Alles kurz und deutlich, wenn auch, wie natürlich, nicht erschöpfend zusammengestellt ist. Dabey sind neuere Bemerkungen nicht unbenutzt geblieben. Die Auswahl der Tonstücke ist nicht nur völlig untadelhaft, sondern sie zeugt überall von einsicht und Geschmack. Unter den oben angegebenen Namen der Componisten, aus deren Werken das Ganze zusammengelesen ist, sind allerdings mehre, aus denen man nehmen kann, was man will und es ist Alles gut. Gerade von diesen Meistern ist das Meiste entlehnt. Wer also jene Meisterwerke nicht selbst besitzt, oder sie sich anzuschaffen nicht geneigt seyn sollte, dem wird hier eine sehr empfehlenswerthe Auswahl angeboten, die ihm höchst nützlich werden muss. Für Ungarn selbst sind diese erfahrenen Aushebungen ein offenbarer Gewinn. Druck und Papier sind gut. Das Ganze zählt 121 S. in Lanfolio.

¹² Újkori kiadása. Mátray Gábor: *A Muzsikának Közönséges Története és egyéb írárok*. Budapest, Magvető, 1984.

¹³ Bene Zoltán: *Az újságíró és könyvtáros Mátray Gábor*. <http://mek.oszk.hu/03200/03237/html/>

¹⁴ Győry Sándor: *A hangrendszer kiszámításáról és zongorák hangolásáról mérséklet nélkül tiszta viszonyok szerint*. Magyar Akadémiai Évkönyvek; 9/3. 1858

¹⁵ Kállay Ferenc: *Vázolatok az Opera' theorijából 's történeteiből*. Tudományos gyűjtemény, 1838/VII. kötet. pp. 3-57.

¹⁶ *Magyar játékszini jutalmazott feleletek, a' Magyar Tudós Társaságnak 1833beli ezen kérdésére: Miképen lehetne a' magyar játékszint Budapesten állandóan megalapítani?* I. Fáy András' felelete. II. Kállay Ferencz' felelete. III. Jakab István' felelete. Kiadta a' Magyar Tudós Társaság. Budán. 1834.

Tudományos Gyűjteményben,¹⁷ melyre Jakab viszontválaszt írt a *Sas* című folyóiratban.¹⁸ Dömény a viszontválaszra a *Tudományos Gyűjteményben* reagált.¹⁹ A harmincoldalnyi vitaanyag nyers, szenvedélyes és személyeskedő hangvétele a *Conversation Lexikon* pőr stílusával rokon.

Dömény recenziójának első részében kitér arra, hogy a muzsika tudományára nézve a franciák és a németek tették a legtöbbet, e két országban számos kiváló és alapos munka lát jelenleg is napvilágot. Dömény szerint ezen szakmunkák ismerete nélkül nem is érdemes belevágni egy nem szaktudományos lexikon óhatatlanul felületes, szakmailag túlhaladott szócikkeinek a fordításába, mivel a fordító nem rendelkezik a felülbírálás, a korrigálás képességével. E képesség nélkül csakis a téveszmék továbbélését segíti elő. S ha mindezt olyan nyelven teszi, mely nyelven ez az első összefoglaló jellegű munka, akkor ez különösen káros. Fejtegetéseit azzal folytatja, hogy a zenei vonatkozású szómagyarázatoknál további nehézséget okozhat, hogy a magyarok még nincsenek a zenéről való szabatos beszéd birtokában, a nyelvújítás e területre egyáltalán nem terjedt ki.

A' musikai tudomány mély, tárgya felséges, kiterjedése széles, és jóllehet vele már a' régi időkben is a' legnagyobb elmék foglalatostokdakt; még nem múlt egy századja, miolta igazi virágzásra fejlődvén, a' mivel nemzeteiket tökéletes érett gyümöltseivel táplálja. De tudva van, hogy hazánkban ezen tudomány, még egészen miveletlen hever; holott kimivelődésünknek egyik igen hathatós eszköze épen e' volna.

Valamivel később így folytatja:

Mivel a' mu'sikai tudomány hazánkban általán fogva miveletlen, ha ki azt anya nyelvünkre akarja által plántálni, okvetetlen megkivántatik; hogy annak az egészről meglehetőes esmérete legyen, sokkal inkább azon esetben, ha az egészet apróbb, egymástól elválasztgatott független tzikkelyekben akarja előadni. Különösen nagy meggondolást, belátást, tépelődést, rágódást kíván minden tekintetben a' mesterszóknak okos formálása; és senki se ditsekedhetik azzal, hogy ha az idegen nyelven írott tudományban előforduló mesterszók, az abéce rendi szerént öszveszedve készen tevődnek eleibe, azoknak rövid idő alatt született nyelvén, szinte első tekintettel, kimerítő értelmet, és kellemes hangzást tudna adni; épen nem.

A feladatra – a mesterszóknak okos formálására – Dömény Jakab Istvánt teljesen alkalmatlannak tartja: *Jakab István a' közhasznú esméretek tárában lévő mu'sikai tzikkelyeknek fordításával, vagy imítt amott kitöldözésével 's a' t. magára ereje felett való munkát vállalt.* Állítását igazolandó elsőként az *Accord* szócikket elemzi. E szócikk pusztán hivatkozás az *Öszvehangzat* szócikkre, tehát az *Accord* kifejezés magyarázata egy későbbi kötetben szerepel majd. Dömény szerint:

(...) ezen szót, öszvehangzat több más esetekben sokkal helyesebben lehet alkalmaztatni, p. o. Consonantia, Concentus, Consonance, Consonant, (ante) Zusammenstimmung, Zusammenklang. Továbbá, öszvehangzat productumot tesz, accord pedig olyan hangoknak, vagy ezek jegyeinek t. i. a' kótáknak egyszerre, egy időben létét, (Coëxistentia) és csoportját teszi, mellyek producálnak. És így, mivel accord olyan harmoniai hangoknak csoportját (aggregatum) teszi, mellyeknek egy időben, egy tagban kell hangzaniok, sokkal helyesebben, okosabban lehet ezt **Egybehangzónak** nevezni. Ha pedig az ilyen harmoniai csoportnak alkotó hangjait, egymásután, egymást felváltva, (succesive) és így melodiai rendel kell előadni, mint számtalan esetekben kell; az ilyen accordot lehet **Különhangzónak** nevezni. (Accord brisé, gebrochener Accord. Végre: Accord, és harmonia, sok tekintetben synonymusok, egyik a' másikkal feltserelődik minthogy mind kettő több hangoknak gyüledékit, csoportját

¹⁷ Dömény Sándor: *Észrevételek, és jobbitások a' közhasznú esméretek Tárában lévő mu'sikai tzikkelyekre* (Tudományos gyűjtemény, szerkesztette: Vörösmarty Mihály; kiadta: Trattner J. M. és Károlyi I., 1831. VII. kötet, p. 91-101).

¹⁸ Jakab István: *Felelet - Döménynek a' közhasznú esméretek tárában lévő muzsikai czikkelyek iránt tett észrevételeire.* (Sas. Vegyes tárgyú iratok. Több tudósokkal egyesülve kiadta Thaisz András, VII. kötet, Pesten, könyvtáros Wigand Otto sajátja. Megjelent September 30. 1831; 134-140)

¹⁹ Dömény Sándor: *Igazítások.* Mondóka: Jakabnak a' m. e. Sas VIIdik Kötetiben I. 134-140. ilyen felyülirással „felelet Döménynek a' közhasznú esméretek tárában lévő muzsikai tzikkelyek iránt tett észrevételeire”, - szárnnyra botsátott feleleteire. (Tudományos gyűjtemény, szerkesztette: Vörösmarty Mihály; kiadta: Trattner J. M. és Károlyi I., 1832. I. kötet, p. 114-128)

teszi; és ennyiben mind kettő ellenibe tevődik a' Melodiának, melynek hangjai külön külön, és egyenként vevődnek számba a' harmoniához képest, ha a' melodia önállású; a' harmoniában pedig, már az akár Egybe, akár Különhangzó képiben áll elő, mindég az egész tsoport tekintődik. – Az itt következő zikkelyben pedig, J. accordot **öszehangzásnak** fordítja, és így nem egyez meg maga magával.

Igaza van Döménynek, amikor a következő, az *Alapbassus* szócikket értelmetlennek minősíti:

ALAPBASSUS. Ezen név alatt értetik minden hangnemnek három alap-hangja, ugymint, a' legalsó hang 's annak felső és alsó dominans vagy uralkodó lépcsője, melyekre az egész harmóniában előforduló minden öszehangzások épülnek. Mindazáltal valamely darabnak al- vagy bassushangjai nem tesznek mindég alapbassust; a' honnan a' harmonia megtanulására igen jó és szükséges, hogy a' tanuló a' daraboknak alapbassusa kiszedésében gyakoroltassék.

Ugyanakkor a Dömény által javasolt megoldást sem könnyű első, vagy akár sokadik olvasásra megérteni. A recenzens szerint már az eredeti német szöveg sem helyes, így nem is kellett volna szolgai módon követni a *Conversation Lexicon* textusát.

Alapbassus (Grundbass, Fundamental bass). Ez az egész zikkely, mint régi slendrian, és ki nem elégitő, sőt hibás, kimaradhatott volna, így legalább a' hibást, még ismét hibásabban fordító, nem árulta volna el tudatlanságát, ezen zikkelyre nézve. „Értődik úgymond: alapbassus alatt valamely hangnemnek, első, felső, és alsó ötödik lépcsője”: a' mi ezután következik a' német textusban, azt a' Fordító J. épenséggel nem értette, mert – auf welche sich alle in der Harmonie enthaltenen Accorde beziehen müsse, így fordítja: „melyekre az egész harmoniában előforduló minden öszehangzások” (J. szerint **öszehangzatoknak** kellene lenni) épülnek – sich bezeichnen soha sem teszi – épülni, hanem reá vivődni. (refferi) Hibás maga az eredeti textusban lévő állítás is; melynek igazi értelme e' volna, ennek kellene lenni: minden Széhangzó – Egybehangzó (dissonans), valamely meghatározott hangnemben, az első, felső, és alsó ötödik lépcsőn előforduló Egybehangzókra fejtődnek, p. o. a' Kadentziákban. Igaz, hogy legközelebbi, és legegységűbb fejlődése ezekre esik, de számtalan esetek vannak, melyekben a' fejlődések a' Széhangzó – Egybehangzóknak, oly távol eső hangnemekben esik meg, melyekben az említett lépcsőkön egészen más, változtatott (versetzt, altéré) hangok fordulnak elő, és a' melyeket a' felvett hangnemhez mérve, vagy tekintve, se első, se felső, vagy alsó ötödik lépcsőnek nem lehet tartani. Tovább a' német textusban e' következik: Daher ist eine gute Übung in dem Studium der Harmonie, den Grundbass aus Accordenfolge eines Tonstückes herauszuziehen. Ezt J. ismét nem értvén felette hibáson így forgatja el: – „a' honnan a' harmonia megtanulására, igen jó, és szükséges, hogy a' tanuló a' daraboknak alapbassusa kiszedésében gyakoroltassék.” Hogy valaki a harmoniát megtanulja sokkal több kívánatit, ez ilyen gyakorlásnál. Azt pedig ki hallotta valaha, hogy valamely egész darabnak alapbassusa volna? Igen is vannak alap Egybehangzói; az Egybehangzóknak viszont alapbassusai. Ezt tehát így kelle vala fordítani: – Ezért, jó gyakorlás a' harmonia tanulására, valamely darab' egymásután következő (vagy egymásból folyó) egybehangzóinak alapbassusait kiszedegetni. Ha még illy tsekélységet sem ért J. melyet két hónapos harmonistának is kellene tudni, mit fog tenni a' felsőbb harmoniai zikkelyekkel?

Az *Appoggiato* jelentését Jakab István így magyarázza: egybefüggőleg. Leginkább „az éneklésben jelenti azon módot, mely szerint a' hangokat megszagatás nélkül egybe kell olvasztani. Ide tartozik az appoggiatura (Vorschlag) vagy elejébeütés is, mely alatt a' főhang ékesítésére szolgáló, kisebb kottákkal irt mellékhangok értetnek, ezek amazzal öszeolvasztatnak 's időmértékeket is ugyan annak mineműsége után veszik”. Az *appoggiato* jellegzetes nyelvújítási probléma, ill. feladat elé állítja Jakab Istvánt. Míg az *Accord* kifejezés *akkordként* (az *öszehangzat* tehát nem vált be), a *scala* pedig (minden igyekezet – hanglajtorja, hanglétra – ellenére) *skálaként* beépül a magyar nyelvbe, az *appoggiatura* napjainkban is idegen nyelvből kölcsönzött terminusként része a zenei szaknyelvnek. Dömény bírálja Jakab megoldását:

ha egybe kell olvasztani, az egybe függőleg helyett is, egybeolvasztva, kellett volna ten-ni; és ez jobb is lett volna, mert egybefüggő lehet az éneklés, ha megszagatódik is a' Melodia, p. o. ott, hol a' Melodiának, vagy textusnak rhythmusa kívánja; egybe olvasztott csak úgy lehet, ha az egymás után következő melodiai hangok, minden legkisebb megszakasztás, vagy hézag nélkül éneklődnek; hogy általa imitt amott, az éneklés lágyabb, és kellemetesebb legyen. Más módja az egybeolvasztásnak, ékesítőik által (Note de goût. Appogiature, Manier) esik meg. Ezért mondja a' német Convers. Lexicon: Dazu bedient man sich auch der Vorschläge, m. hibásan így fordított: „Ide tartozik az elejébe ütés is”; – hová? Hát szóllott már J. bizonyos nemről, vagy classisról; mert egybefüggőleg, vagy ezen mondás: a' hangokat megszagatás nélkül kell egybe olvasztani, se Nem, se Classis. – Én a' Vorschlag-ot Előkének fordítottam volna; ennek értelme tömött, végezete mivel kitsinyítést jelent, azt is kifejezi, hogy az ilyen Módosság többnyire apró kótákkal íródik; és ráillik, mind az éneklésre, holott a hangot ütni nem lehet, mind a' mu'sikálásra; már az akár fúvás, akár húrok' ütésére, vagy pengetésére, akár vonóval való húzás által megyen véghez. Továbbá hol olvasta J. egyes kótáknak, vagy hangoknak ezen felosztását, vagy különböztetésit, eleje, vagy hátulja, 's innen azoknak elejébe, vagy hátuljába ütni? mellytől ha formálhatta, elejébe ütést (Vorschlag) következőleg, – hátuljába ütést is (Nachschlag) kell származtatni. Jobb lett volna tehát az elejébeütés helyett, még az elibeütés is, mellyel én is éltem ugyan, de már most nem élnék, ha szükségem volna reá. Bár melly tsekélységnek lássák a' különbség, melly elibe, és elejébe között van, értelemek csak ugyan nem egy – elibe, eleibe vágni valamely állatnak, mást jelent, mint annak elejébe, p. o. szűgyibe vágni.

Dömény eszme-futtatásának tagadhatatlan nyeresége, hogy a *Vorschlag* magyar nyelvű terminusaként az *előket* ajánlja a figyelmünkbe.

A *Közhasznu esmeretek tárában* természetesen nemcsak zenei terminusokkal, hanem jeles személyiségek (zeneszerzők, énekesek, virtuózok) rövid életrajzaival vagy hangszer-leírásokkal is bőséggel találkozhatunk. Előbbi alapján képet alkothatunk arról az „importált” kánonról, mely a az 1830-as évek zenei közgondolkodását jellemezte. Az első kötetben olyan elhunyt és kortárs szerzők életrajza kapott helyet, mint Albrechtsberger, Allegri, Anfossi, Auber, Bach. Utóbbiról ezt olvashatjuk a *Közhasznu esmeretek tárában*:

Bach (János Sebestyén), egy a' mult században élt legjelesebb német hangmivészek közül, 's ezen a' muzsikai literatúrában igen esmeretes legnagyobb. Szül. Eisenachban 1685, megh. Lipsiában 1750. Klavirt kezdett tanulni Ohrdruffban János Kristófnál, 's ez meghalálózván, tanulását folytatta Lüneburgban. 1703 a' weimari herczeg szolgálatjába lépett, 's 1704 Arnstadtba menvén, gyakorlotta magát az orgonálásban és muzsikaszerzésben, 's így 1708 Weimarban udvari orgonista, 1714 pedig ugyan ott concertmester, 1717 Köthenben karigazgató, 1723 Lipsiában a' Tamás-oskolában cantor és muzsikaigazgató 's végre 1736 saxoniai udvari muzsikaszerző lett. Életét leírta Forkel. A' maga idejében hozzá fogható klavirjátész, vagy orgonista nem volt. Jeles nagy szerzeményei eredeti, 's külföldi izléstől ment lelkesedéssel írta, mellyek többnyire templomi, egyes és kettős karénekből állanak. Vannak klavirra és orgonára készített jeles darabjai is, mellyek közt ama' 48, minden hangnemre alkalmaztatott előjátékot magában foglaló „*Wohltemperirtes Clavier*” eléggé esmeretes. – A' Bach nemzetség hazánk egyik fővárosából Posonyból származik, honnan János Ambrus, a' most leirt Sebestyén atya, vallása miatt költözött ki 's Németországban telepedett le. Több mint 50 hangmivészt szám-lál ezen nemzetség, csak magának Sebestyénnek is 11 fija mind jeles hangmester volt. Leg-hiresebbek: Wilhelm Friedemann, szül. 1710. Weimarban, megholt mint hessen-darmstadt-i karigazgató Berlinben 1784. Egy volt a' legügyesebb orgonisták közül, munkái közé tartoznak a' klavirra való esmeres 6 fuga. – Károly Filep Emmanuel, szül. 1714 Weimarban, mh. 1788 Hamburgban, elébb ugyan törvényt tanult Hamburgban, azután mint muzsikus Berlinbe ment, 's végre Hamburgban muzsikaigazgató volt, leginkább klavirra irt, 's Gellert némely darabjaira énekeket is adott ki. Legjobbak a' természethangra készült szerzeményei; azonban a' „*Versuch über die wahre art Clavier zu spielen*” című munkája a' maga nemében most is tökéletes. –

János Kristóf Fridrik, szül. Weimarban 1732, megholt mint concertmester 1795 Bückebug; nagy organista volt és sok kiadott munkáiról esmeretes. – János Keresztély (kit Angolnak is hittak), szül. Lipsiában 1735, megholt Londonban 1782, csinos írásmódjáért sok ideig kedvelt muzikaszerező volt.

Dömény méltatlannak tartja e leírást:

Forkel a' ki ezen hozzá hasonlíthatatlan nagy Művésznek életét leírta, így végzi munkáját: Nur diese Vereinigung des grössten Genies mit dem unermüdetesten Studium vermochte Joh. Seb. Bach so zahlreiche und so vollendete Kunstwerke hervorzubringen, die sämmtlich wahre Ideale und unvergängliche Muster der Kunst sind, und ewig bleiben werden. – Und dieser Mann der gröszte musikalische Dichter, und der gröszte musikalische Declamator, den es je gegeben hat, und den es wahrscheinlich je geben wird – war ein Deutscher. Sey stoltz auf ihn; sey auf ihn stoltz, aber sey auch seiner werth! Ha egyebet nem tett volna J. legalább, ezen néhány sorokat fordította volna le, és iktatta volna be a' szegény közhasznu esméretek tárába, már csak ezzel is nagyobb figyelmet gerjesztett volna az olvasókban illy nagy férfi eránt. De mit tsinált J.? azon tsekélységet is mellyet készen talált a' német Convers. Lexiconban, összevartta, megerélte, értelmet kiforgatta. Elég legyen a' többek között e' következendőket emlitenem. – Als Klavier und Orgelspieler – J. így fordítja, Klavirjátészó, vagy Orgonista; – und, ezt teszi magyarul – és, nem pedig – vagy – ez külön választó, ama pedig egybe foglaló szótska; és így értelmeiket összevartani nem lehet: – nagy különbség van a' Klavir, és Orgonájátészó között, Bach. J. S. mindegyikben felyülmúlhatatlan vólt. – Ezért mondja a' német Convers. Lexicon; – Hiermit stehen seine groszen, harmoniereichen Compositionen in Verbindung, welche eine originelle, vom ausländischen Geschmack unberührte Begeisterung athmen, und vorzüglich religiösen Inhalts sind. Sie bestehen aus erhabenen Chören und Doppelchören (Cantaten, und Motetten), ferner Orgel- und Klavierstücken im gebundenen Styl. Unter diesen ist sein wohltemperirtes Klavier (bestehend aus 48 Praeludien und Fugen aus allen Tonarten) allbekannt. J. ezeket így fordította: „Jeles nagy szerzeményeit eredeti s külföldi izléstől ment lelkesedéssel írta. – Minthogy interpunctio az egész mondásban, vagy tételben nints, J. fordításának értelme ez. „Jeles nagy szerzeményeit olly lelkesedéssel írta, mellyben se eredeti, se külföldi ízlés nincs, mellyek többnyire templomi, egyes és kettős karénekből állnak”. Ha J. Chöre, und Doppelchöre, nem tudta fordítani; nem kellett volna a' német textusban rekesz között lévő (Cantaten Motetten) bővebb világosítást kihagyni. Karének, se többet se kevesebbet nem tesz mint Choral, templombeli, istenes ének, mellyet a' köznép Orgona kísérés mellett szokott énekelni; (a' hol orgona van) amazokat pedig, mint felsőbb, mesterségesebb darabokat tanult énekesek szokták előadni, és többnyire egész Orchestrummal 's a' t. Illyenek az Oratoriumok is. „Vannak Klavirra és orgonára készített jeles darabjai is, mellyek közt ama 48 minden hangnemekre alkalmazott előjátékot magába foglaló Wohltemperirtes Klavir eléggé esmeretes.” – A' német textusban 48 előjáték és 48 fuga van; – hihető J. ezeknek színet sem látta, különben a' fugát, melly magasabb léptsón áll, mint az előjáték, nem felejtette volna ki a' fordításból. – Hangnemre alkalmaztatni annyit tesz, mint valamely készet, ez vagy amaz hang nemre által tenni; ezt pedig Bach nem tette, hanem minden hangnemből különösen dolgozott. – Így kellett volna tehát J.nek a' német textust fordítani. Hiermit stehen 's a' t. Ezzel (t. i. az ő bámulásra méltó practica, vagy játszásbeli ügyességivel, készségivel) egybekötetésben vagynak az ő nagy, harmoniával gazdag szerzeményi, mellyek külföldi ízléstől ment, eredeti lelkesedést lehellenek, és mások felett istenes foglatatúak. (az az, más illyen tárgyú munkákban nem lehet azt a' tökéletes, istenes, áhítatos és felemelkedett charactert a' mesterséggel egyesülve találni.) Ezek állanak felséges Karokból és kettős Karokból, (Cantaták és Motettek) továbbá kötött stylusban Orgonára és Klavirra készített darabokból. Ezek között Wohltemperirtes Klavier (áll minden hangnemekből menő 48 előjátékból és ugyan annyi fugából) munkája közönségesen esmeretes: – de J. Fordító ezen közönséghez nem tartozik.

A recenzió kritikai része – átmenetileg – ezen a ponton véget ér. De érdemes visszatekinteni a cikk egyik lábjegyzetére, melyben Dömény Sándor kitér a *Közhasznu esmeretek tárá*nak előkészítő fázisában betöltött szerepére:

Midőn a' múlt esztendei Martius hónap közepe táján, azon figyelmeztetés, melyet Fenyéri, későbben Bajza a' Vigand Lexiconja eránt kiadtak, bennem is valóságos figyelmet gerjesztett; sőt azt reményelvén hogy mind Vigand mind pedig az ő tanácsadói minden igyekezeteket arra fordítándják, hogy a' munka minél tökéletesebben botsátódjék köz haszonra: sijtettem megtudni Vigandtól a' Lexiconnak minden körülményeit; és minekutánna Vigand azt nyilatkozta ki, hogy a' dolgozásra 3-4 esztendő lesz engedve, önként vállaltam fel a' mu'sikai zikkelyeknek részszerént fordítását, részszerént újonnan leendő kidolgozását. Azomban ezen keresztény időszámlálás szerént értett 3-4 esztendő, mesés esztendőkké vált; mert már a' reá következett Aprilia hónap közepén, Vigand, a' mikor a' zikkelyek abéce rendi szerént a' Redactor által ki sem vóltak szedve, a' mi több még se nekem, se neki német Conserv. Lexiconunk nem is vólt, a' kész munkát kérte nyomtatás alá. Mivel ennek hallatára kéntelen valék bosszús, egyszer'smind szánakozó mosolygásra fakadni, nagy fennyen, mintha a' hazai literaturának egész terhe az ő atlási vállaira lett vólna rakva, nyilatkozatást kívána tőlem, – ha akarok-é neki dolgozni vagy sem? mert úgymond, ha én nem, majd fog más dolgozni. Megértvén ezekből a' dolgoknak miben létét, 's az illyen forma hányt vetett munkára semmi hajlandóságomat nem érezvén, megfosztám magamat azon nagy ditsőségtől, hogy nevem a' közhasznú esméretek tárában mint bajnok tudósé örökre feljegyződhetett volna. – 'S ímé! kéntelen vagyok már most száraz, kellemetlen, critikai pályán, a' mások hibáit rostálgatni.

Jakab István mindezt az elfogultság bejelentésének szerenté értelmezni:

Wiganddal történt öszveszólalkozása koránt sem az itt előadott módon, hanem onnan kerekedett, hogy a' hányt vetettnek csufolt munkára dolgozó társnak önkényt kínálkozván, nem Brockhaus kijelelt lexicona után, – melyet vallomása szerént csak külsőképen esmert, – hanem a' francia Encyclopaedia után akart dolgozni; melly cél ellen való akarhatja 's azon tulmenő kívánsága, hogy néki Wigand lexicont adjon, nem teljesítettvén, beszédét többek hallatára olly válogatatlan szókkal fejezé be, melyeket birálatja közé az olvasó közönség és illendőség sértése nélkül nem iktathatott.

Rec. bőviteni akart: magában a' szándék nem rossz, de Wigand céljával, a' kiadandó munka rendeltetésével 's az arra szánt költség summájával nem egyezett meg. Wigand ugyan is nem akart 30-40 kötetre telendő munkát, mellybe a' tudományok minden ágait egész kiterjedésökben iktatni lehetne, hanem csak Brockhaus lexicona szerént ollyat adni, mellyből kiki a' tudomány, természet, mivészesség és közönséges élet körében előfordulható tárgyakról kivonatokban esméretet szerezhessen; a' bővítést pedig azon időre hagyta, ha mostani iparkodása köz segélléssel pártoltatván, a' könyvet másodszer, vagy többszer is kiadhatja. De különben is a' conv. lexiconoknak nem tárgyai az oskolai rendszerrel 's felesleges szószaporitással irt untató értekezések, mint ez Brockhaus lexiconából is megtetszik; melly noha szinte, mint a' közhasznú esméretek tára, számtalan ostromoknak 's akadályoknak vala kitéve, hétszeri kaidás mellett több több kedvességet talált, 's csak 1812-től fogva körülbelül 90,000 példányai repültek szét Európában. Abban is voltak pedig, sőt maig is vannak hibák, melyeket mindannyiszor igazítottak, – de errare humanum est, – pedig csak kezét fog velem Rec. hogy ott a' muzsikai zikkelyeket mind nálam, mind nála tapasztaltabb férjfiak dolgozták ki. – Nagy kár volt volna hát a' köz hasznú esmeretek tárával Rec. kívánsága szerént addig várni, míg a' muzsika tudományos tanítása a' nemzeti tudós társaság foglalatosságai közé számittatik; mert, mint maga is megvallja, *annak egész terjedésében való kidolgozására, a' jó lsten tudja, mikor fog a' sor kerülni!*

Jakab az Accord (Öszvehangzat) és az Alapabasszusra vonatkozó megjegyzéseket szórshálhasogatásnak minősíti és lényegében azzal védi meg fordítását, hogy mivel nincs szabatos, közmegegyezésnek örvendő zenei terminológia, Döménynek nincs alapja ítélni a szóhasználat felett. Jakab lényegében kikerüli a vita érdemi részét, viszontválasza pedig valósággal hemzseg

a személyeskedő megjegyzésektől. Már maga a viszontválasz mottójául²⁰ választott népének szövege is arra utal, hogy a magát istenes énekek komponálásában is gyakorló, felekezetét tekintve kálvinista Dömény a keresztényi alázat és a türelem legkisebb jelét sem mutatja.

Eddig Rec.-ről azt tartám, hogy ő, mint nem csak felsőbb muzsikával, melyet a' régiek is égi származásának hittek, hanem különösen istenes énekekkel foglalatzkodó, bizonyosan mivelte lélekkel, szelid, nyájas, türelmes characterrel bir, 's gunyolódásra, alacsony boszura Seraphok körül repkedő lelke nem ereszkedhetik; most ellenben, midőn irásából ugy tapasztalom, hogy miket a' muzsika felséges voltáról előhordott, szivvel nem érzi, az egyházi énekek felebaráti szeretetet lehellő tartalmának pedig nem hódol.

Az oldalvágást azzal egészíti ki, hogy Dömény egy lábjegyzetben közölt hosszú, francia nyelvű idézetében hemzsegnék a helyesítési hibák. Kritikára pedig – folytatja – „szükségünk van, az igaz; de ugy hiszem, hogy ha a' bíráló alapos észrevételeit valódi férjfihoz illő szerénységgel 's csinos pennával rajzolja, állításai még több fontosságot nyernek. Már pedig Recenze-nes néhány megjegyzése nem csak szerénytelen, hanem kereken mondva, valótlan is”.

Bach J. Sebestyénél nehezten Rec. miért nem bővítém dicséretét más írótól. Épen ilyen vitatókkal kelle küzdenie Brockhausnak is, mint azt a' hetedik kiadás XII kötete XII lapján panaszolja; de már erre felelnem, nem is látom okát, hogy nálunk, hol, mint Rec. maga vallja, *a' muzsika még egészen miveletlen hever*, miért, vagy ki számára kellene az ide tartozó cikkelyeket rendén túl bővitenünk? Ugyanitt sajnálja Rec. a' 48 fuga kimaradását; az igaz, ez véletlen kimaradt, de megjegyezvén azt, hogy az ilyen hibák a' későbbi kötetek végén kipótoltatnak, az is bizonyos, hogy a' Németben sincs 48 előjáték és külön 48 fuga, hanem csak 48 *Praeludium und Fugen aus allen Tonarten*, melyeket B. kétségkívül maga szerzett, de azért nincs hibásan mondva az alkalmaztatás, mert csakugyan minden muzsikaszerező hangokra szokta alkalmaztatni gondolatit. Azonban elhiheti Rec. hogy én az előjátékot a' fugától szinte ugy különnek esmerem, mint ő maga. Továbbá megütközik Rec. hogy ezt „Klavier und Orgelspieler” így fordítám „Klavirjátzó vagy orgonista,” 's a' vagy és és felett oskolamesteri leczkét tart. Bocsánatot édes Dömény úr! az urtól grammatikát nem tanulok; e' szócskák közt fenforgó különséget esmerem annyira, mint az úr; de számtalan olly fordulatja van anyai nyelvünknek, hol az efféléket értelemzavarás nélkül felcserélhetjük, p. o. ha ezt mondok: „D. mulatságból klavírt vagy hegedüt játszik,” – itt vagy jó közbe, mégis az egészben tagadhatatlanul meg van azon létalapos értelem, hogy ő mind a' két muzsikai szeren tud játszani; s' akkor sem hinné valaki, hogy mind a' kettőt egyszerre, egy időben játsza, ha és foglalóval élnék, mert illy lehetséggel ellenkező ügyességet, minden muzsikai nagy tudományával sem szerezhet. Épen így van a' dolog Bach J. Sebestyénre nézve is, mert ő sem játszott egyszerre soha orgonát és klavírt, hanem külön vagy ezt, vagy amazt, ámbár mindeniken remek mester volt. Midőn tehát ez: „*Als Klavier und Orgelspieler hatte S. Bach in damahliger Zeit nicht seines gleichen*” így magyarosítottam: „*A' maga idejében hozzá fogható klavirjátzó vagy orgonista nem volt,*” itt az értelem sem *elfogatva*, sem *mezavarva* nincs. Mire nézve más illy alkalommal jó lesz az egész tételt, nem pedig csak egy két szót megpillantani.

²⁰ Nem bizhatunk érdemünkhöz,
Mert fejünkhöz
Köttetett a' gyarlóság:
Életünk ha megvizsgáljuk,
Ugy találjuk,
Nincs bennünk teljes jóság.

A' ki saját erejének,
Érdemének
Nagyságát veti, hányja,
Szükség, legyen feddhetetlen,
Okvetetlen,
Mint a' törvény kívánja.
108. Ének. 2. 6. v.

Ami Dömény magyar nyelvvel kapcsolatos grammatikai ismereteit illeti, Jakab inkorrekt, lényegében a protestáns ortográfiai szokásokon élcelődik:²¹

Nem tanulhatok Rec.-től grammatikát – írja. Recenzens így ír: *igasság, kéntelen, önként, 's a' t.* – tovább *a' sem* és *se, ban* és *ba* közt választást nem tesz, *a'* ragasztékok képzésével *'s a'* különféle igék hajlításával nem gondol, az leczkéket nem igen adhat, *'s* úgy látszik, *'a nyelv felséges palotájának belső rejtekeibe még csak pislákoló méccsessel sem pillantott*, hanem külső oldala mellett setétben botorkázott el. Rec. *a'* magával való ellenkezésért haragszik, és csak egy veszzócske kimaradásáért is szoros igazságot szeret láttatni, *'s* nem veszi észre, hogy így irván: *critikai* és *critica, nincs* és *nints, sajátság* és *tehettség, egyg* és *egyik, külömbség* és *különbség, felyül* és *felül, s' a' t. 's a' t.* – maga azon bűnben makacsul lélezkzik. Azt sem hiszem, hogy alapos okát adhatná, miért nem írta ezeket: *tanács, méccses, ditsőség, gyümölts s' a' t.* mindenütt cs vagy ts-sel? mert úgy tetszik, az ilyenek körül Rec. *kormány nélkül szokott evezni 's vakon megy a régi hibák után*, mellyeket *a'* klavir helyes játszására való utmutatásban is igen pazarló kézzel *plántálgatott szép mivészi veteményes kertünkbe.*

De Jakab személyeskedő megjegyzései között mégiscsak van egy, amivel tulajdonképpen fülöncsípi Döményt. A *Tudományos Gyűjtemény* hivatkozott száma ugyanis nemcsak Dömény kritikájának, hanem egy külföldi folyóiratban megjelent recenzió szemlézésének is helyt adott. A viszonylag terjedelmes és pozitív észrevételeket tartalmazó cikket a *Tudományos Gyűjtemény* fordításban közli, de a fordító személyét homályban tartja.²² Ha szigorúan nézzük ezen utóbbi cikk funkciója (lapszerkesztői célja) aligha lehetett más, mint a megelőző recenzió szerzőjének szakmai hitelesítése. Jakab viszont jól tudta és viszontválaszában szóvá is tette, hogy a cikket maga Dömény Sándor fordította.

Az igazán nagy meglepetést azonban nem ez, hanem Jakab István riposztjának summázata okozza.

E helyen kinyilatkoztatom: hogy én Rec.-nek *a'* kérdéses cikkelyek további fordítását jó szívvvel általengedem *'s* ezennel barátságosan felszólítom, hogy maga vallomása szerént száraz és kellemetlen bírálgatását abban hagyván, az arra vesztegetendő drága időt fordítsa hasznosabb célra, *'s a'* többi muzsikai cikkelyek fordítását vállalja fel. Én, ki ezen tagadhatatlanul köz hasznu munka előhaladását szivemből ohajtom, szüleményeit nem csak nem nézem irigy szemmel, sőt ha nyelvünket *a'* szép tudományok ezen ágában talpra esett *'s* tökéletes műszókkal gazdagítandja, azt köz nyereségnek tekintem *'s* munkáját gyűlölségből soha sem becsmérelem.

Nem tudhatjuk, hogy Dömény milyen lexikon szócikkekre tért volna még ki recenziójának folytatásában, a másodjára írt szöveg szinte teljes egészében Jakab írására reflektál. A hosszadalmas és önérzetes viszontválasz centrális gondolata így hangzik.

Jakab írja: „a Recenzensnek *a'* kérdéses zikkelyeknek fordítását, jó szívvvel általengedem, *'s* ezennel barátságosan felszólítom, hogy *a'* száraz és kellemetlen bírálgatását abban hagyván, az arra vesztegetendő drága időt fordítsa hasznosabb tzelra, *'s a'* többi muzsikai zikkelyek fordítását válalja fel”. Rec.nek kit már előbb több ízben mind írói, mind erköltsi characteriben kíméletlenül sértegetett, miveletlennek, szerénytelennek, türedelmetlennek, felebaráti szeretet nélkül valónak *'s t. e'f.* nevezvén, még barátságot emleget, Rec. F.nek ezennel kerek kimondja, hogy olyan barátságra, melly cane pejus angve semmit nem ád; sőt tőle mindenkép őrizkedik; az elkontárkodott munkát pedig, minthogy Rec. mind F.nek, mind Vigandnak, és még némelly másoknak arany-bányász principiumoktól iszonyodik, se most, se más akár-melly időben folytatni nem fogja; Rec. sajnálja, hogy F.re *a'* munka olly hamar reá felesedvén,

²¹ Amikor ugyanaz a szövegrész szerepel mindkét szerzőnél (kölcsonös idézetek esetében) egy bekezdés esetében akár hűsz eltérést is találunk. Dömény persze nem érti félre a dolgot, a Jakab viszontválaszára írt második cikkében a saját helyesítése szerint idézi Jakabot. A kétféle helyesírási gyakorlat között (bár hozzánk a Jakabé áll közelebb) 1830 körül nem lehet olyan egyetelműséggel választani, mint ahogy azt Jakab István szövege sugallja.

²² *Tudományos gyűjtemény*, 1831. VII. kötet - 101-110. lap
Külföldi Literatura. Allgemeine Musicalische Zeitung. Leipzig bei Breitkopf et Härtel. Redigirt von G. W. Fink unter seiner Verantwortlichkeit. Den iten Juny 1831. Nro. 22. 33ten Jahrgang.
Fordította: Recension. Karénekes-könyv, mellyet *a'* Helvetziai Vallastételt tartók közhasznokra, négy Énekszóra, *a'* Orgonára kidolgozott, és kiadott Dömény Sándor, *A'* Szerző tulajdona, Pesten. 1830. Angezeigt von G. W. Fink.

ilyen menedéket keres, – solve, mature senescentem equum.²³ Rec. ezt tartja – Pályát futni ditső de korán tikkadni gyalázat! – F.nek nagy grammaticai tudománya, 's a' legújabb módi ízlésű orthográphiája van; – tehát tsak folytassa a' fordítgatást, ne féljen semmit; tsak helyel fogja kimutatni foga fehérít, a' hol nem fordíthatván szóról szóra, a' tárgyat pedig nem értvén, gondolomra forgatja el a' dolog értelmét. A' mint F. megjegyzi a' Conv. Lexiconnak hibáit még máig is jobbitgatják; majd így fogják az övéit is jobbitgatni, a' k. h. esméretek tárának későbbi kiadásiban; de ezért övé lesz a' ditsőség”.

Ha nem is Döménynek, de másoknak végül is Jakab átadta a „stafétát”, Dömény pedig néhány évvel később, egy német akusztikai- fonetikai szakkönyv fordításával (vagy a fordítás ürügyén) járult hozzá a magyar zenei szaktermonológia gyarapodásához. A *Tudományos gyűjtemény* 1838-ban (április és december között, kilenc részletben) *A' szólamról és a beszédről* címmel jelentette meg „könyvesmertetését”.²⁴ Ebben – sok egyéb javaslat mellett – Dömény a német *Schall* (csengés, hang, zörej) kifejezés mint speciális akusztikai terminus magyar megfelelőjeként bevezeti a *zene* fogalmát. „Az összenyomott légnak hirtelen kisodródása, 's valamely légürülte térbe besodródása, zenének (Schall) benyomatát okozzák”. Zenéje van például a „török muzsikában a' tötök csésze, vagy Cinelle' háromszög (Triangel), Tamtam, Gongong és Zenefának (Schellenbaum) mellyek noha több hangszerek társaságában nem hatás nélküliek, mindazonáltal csak mint zeneművek (Schallwerke) tekintethetnek”. Egyelőre tehát a *zene* felhangokban, hangszínekben, zörejekben gazdag hangeffektusokat jelöl, ám hamarosan szinte teljesen kiszorítja majd *muzsika*-kifejezésünket. De a *Közhasznú esmeretek* tárában értelemszerűen még nem szerepelhetett.

²³ Vén lovadat kímélvén fogd ki, ha botlik / Ha kehes és fullad, mindnyájan rajta nevetnek (Horatius: Levelek - I. könyv: Meczenáshoz. Virág Benedek fordítása, 1815)

²⁴ *A' szólamról és beszédről*. Illy című munka után: Handbuch dwr Physiologie des Menschen für Vorlesungen von Dr. Joh. Müller ord. öffent. Prof. der Anatomie und Physiologie an der kön. Fridrich Wilhelm-Universität etc.

ZIMÁNYI ÁRPÁD

Nyelvünk és nyelvhasználatunk folyamatosan változik. Erről maguknak a nyelvhasználóknak is vannak benyomásaik, tapasztalataik, és ugyancsak megvan ezzel kapcsolatos beállítottságuk és véleményük. A szókészlet lendületes bővülése mellett egyes nyelvtani elemek csak sokkal visszafogottabb mértékben változnak, de a nyelvészet itt is megállapít bizonyos irányokat (bővebben l.: KISS–PUSZTAI 2003. 38–40, 44–50). Ezekkel a folyamatosan változó tényezőkkel szemben helyesírásunk szakaszosan, időről időre módosul, követve a nyelv és a nyelvhasználat változását (SZEMERE 1974). A 20. század közepétől kezdve ez a szakaszosság három évtizedes intervallumokban jelentkezik: 1954-ben jelent meg helyesírási szabályzatunk 10. kiadása, 1984-ben követte a tőle jelentősebben különböző 11. kiadás (a továbbiakban: AkH.¹¹). A rendszerváltozás, az ahhoz kapcsolódó politikai, társadalmi változások, valamint a felgyorsult gazdasági, technikai fejlődés azonban már néhány évvel később szükségessé tette szókészletének felülvizsgálatát és korszerűsítését. 1994-ben jelent meg az AkH.¹¹ 11. lenyomata, amelyben a szabályok nem változtak – ezért nem új kiadás –, csupán a szókészlet egy része módosult: az elavult elemek és az archaizmusok kikerültek belőle, míg az újabb, nélkülözhetetlen lexémákkal kis mértékben bővült. Nagyobb mértékű bővítésre az 1999-es *Magyar helyesírási szótárban* volt lehetőség, amely az 1988-as *Helyesírási kézikönyv* felülvizsgálatával készült. A 2000-es évek elején már megfogalmazódott annak az igénye, hogy meg kell kezdeni a 12. kiadás előkészítő munkálatait. Akkor gyorsultak fel a folyamatok, amikor az Osis Kiadó megjelentette a *Helyesírás* című kézikönyvet, amely számos, addig nem szabályozott jelenséget – részben a szerzők belátása szerint – kodifikált (LACZKÓ–MÁRTONFY 2005).

Milyen várakozások előzték meg, illetőleg sürgették az új szabályzat megjelenését? Az említett szókészleti módosítás vagy bővítés semmiképpen sem bizonyult elégségesnek, pusztán felszíni és felszínes beavatkozás volt. Egyre határozottabban megmutatkozott a kodifikálás és sztenderdizálás hiánya számos új nyelvi jelenség esetében. Balázs Géza a szabályozásban három fő alapelvet határozott meg: társadalmi szükségszerűség (igény), funkcionális hatékonyság (célszerűség) és a nyelvi rendszerbe való illeszkedés, rendszerszerűség (BALÁZS 2001. 211). Ami a konkrét változásokat illeti, egyfelől különösen a földrajzi nevek, valamint a külön- és egybeírás esetében sürgették jelentősebb átalakítást, sőt reformot e két részterület túlszabályozott volta miatt, másfelől általános egyszerűsítést javasoltak (BALÁZS 2000. 40, 90).

1. A MAGYAR HELYESÍRÁS KODIFIKÁCIÓJÁNAK MÓDSZERTANA - AZ ÚJ SZABÁLYZAT KÉSZÍTÉSE

A munka elméleti hátterét a nyelvi tervezés (language planning) folyamatosan bővülő és korszerűsödő szakirodalma jelenti. A nyelvi tervezés folyamatán belül megkülönböztetjük a

státustervezést és a korpusztervezést, az utóbbinak pedig három formáját ismerjük: grafizáció (az írásrendszer kialakítása), a sztenderdizálás vagy kodifikálás (a kiejtés, a nyelvtan, a szókészlet és a helyesírás tudatos szabályozása, illetve rögzítése) és az intellektualizáció (a köz- és szaknyelvi szókészlet elterjesztése a megfelelő társadalmi rétegekben). A korpusztervezésről, a nyelvi normáról, illetve a sztenderd kialakításáról bőséges szakirodalom áll rendelkezésünkre (KISS 1995. 241–243; LANSTYÁK 2009. 11–24; WARDHAUGH 1995. 32; stb.).

A helyesírási normának másféle jellemzői vannak, mint a nyelvi sztenderdnek:

- Az írás és a helyesírás nem természetes képződmény, mint a nyelv, hanem mesterséges.
- Tudatos vagy viszonylag tudatos produktum.
- Elsajátítása főképp iskolai tanulás eredménye, és nem ösztönösen megy végbe.
- Az egész kodifikált szabályzat a sztenderd része, nincsenek különféle helyzetekhez kötött és elfogadott írásváltozatok.
- A helyesírásnak e jegyek miatt erősen zártnak kell lennie: a nyelvhasználó nem alakíthatja szabadon, az adott korban stabil, állandó.

Megjegyzés: az utóbbi két pontot tekintve igen kis mértékben – már történetileg is – kivétel lehet a sajtónyelv, valamivel nagyobb mértékben az irodalmi nyelv, és mind jobban kivonja magát a szabálykövetés alól az internetes és az SMS-nyelv. Ez nem csupán a magyarra igaz (vö. BALÁZS 1998. 144–145, 186), hanem ugyanerről számol be az *Európai helyesírások* című kötet is, többek között a francia és az olasz tekintetében (BALÁZS–DEDE 2009. 83–84, 198, 293–301).

Ami pedig az AkH. 12. kiadását illeti, ennek előkészítő munkálatai még 2003-ban kezdődtek, és jelen sorok írása idején, 2015-ben érnek véget. Helyesírásunkat az MTA Magyar Nyelvi Bizottsága (2011-től új nevén: Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottsága) gondozza. Tagjai között nemcsak nyelvészek, hanem a többi akadémiai osztály képviselői is helyet foglalnak (biológus, kémikus, matematikus, orvos, jogász stb.), így a különböző tudományterületek nyelvi-helyesírási kérdéseiben hitelesen és felelős módon nyilvánítanak szakvéleményt. E harminctagú testületen belül szükségessé vált egy szűkebb, hatékony, operatív bizottság létrehozása, melynek tagjai mind olyan nyelvészek, akik egyszersmind a helyesírás elméletének és gyakorlatának szakemberei is. Az általuk kialakított álláspontot időről időre a teljes bizottság is megvitatta.

A munka menete a következő volt:

- résztanulmányok készítése a szabályzat egyes fejezeteihez bizottsági tagok és külső szakértők közreműködésével;
- a szabályzati rész megvitatása I.;
- szélesebb szakmai kör bevonása;
- a határon túli egyetemek bevonása;
- nyílt szakmai vita az MTA és a Nyelvtudományi Intézet bevonásával (2008);
- a tanulságok összegzése, levonása;
- szabályzati rész megvitatása II.;
- a szótári rész megvitatása és bővítése;
- az MTA I. Osztályának véleménye a készülő anyagról;
- lektori jelentések készítése;
- az I. Osztály és a lektorok véleményének figyelembevételével újabb általános és részletes ellenőrzés, javítás.

A szabályozás, a kodifikáció folyamatában a következő alapelveket, illetve célokat tartotta szem előtt a bizottság:

- minél kevesebb változtatás;
- az ellentmondások kiküszöbölése;
- a kivételek számának csökkentése;
- a célközönség figyelembevétele: a grammatizáló fogalmazásmód egyszerűsítése;
- az alakváltozatok típusainak és számának növelése;
- a szabályzati részben a nyelvhelyességi ítéletek mellőzése.

Részletesebben szólva: a helyesírási reform gondolatát igen hamar el kellett vetni; ez pedig az előzetes várakozásokkal szemben meglepő, ugyanakkor mégis indokolt döntés a következők miatt. Egyfelől írásközpontú társadalmunk, másfelől a reformokkal szemben valószínűsíthető ellenállás arra sarkallta a bizottságot, hogy nem érdemes, sőt nem is szabad nagyobb átalakítást végrehajtani a szabályzatban. Beláthatatlan következményekkel járna és nagy anyagi ráfordítást igényelne a túl sok változtatás társadalmi érvényesítése, gondoljunk a könyv- és a lapkiadásra, a szerkesztőségekre, de még inkább az oktatásra, a tankönyvekre, az új helyesírás-ellenőrző programokra, a hivatalos élet, jogszabályok stb. területére. Mai világunkban világosan látjuk, mennyire szabálykövetőek az emberek a különféle élethelyzetekben, akkor pedig mi a garancia arra, hogy a helyesírással szemben lesznek elfogadóak. Más országok reformkísérleteinek fogadtatása is igen beszédes indikátor, ahogy azt az *Európai helyesírások* c. kötet is bizonyítja (BALÁZS–DEDE 2009. 11–13).

Az új szabályzatról készült igen alapos lektori jelentés minderről a következőket írja: „A helyesírásnak, pontosabban a helyesírás szabályozásának számos, egymással részben ellentmondásban álló követelménynek kell megfelelnie. Ezért *ideális* helyesírás szükségképpen nem is létezik, legfeljebb *optimális* szabályozásról beszélhetünk. [...] Végül talán a legfontosabb követelmény a helyesírással kapcsolatban az, hogy *állandó* legyen, ne változzon rövid időn belül túl sokat.” (LENGYEL ET AL 2014. 1)

Helyesírási kiadványaink sohasem voltak ellentmondásoktól mentesek. Most igen határozott volt az a törekvés, hogy ezeket ki kell küszöbölni, meg kell szüntetni. Ezt célozta a többszöri alapos áttekintés, amikor napfényre kerültek a szójegyzék következetlenségei. Az előző kiadások szerkesztésekor még sohasem végeztek ilyen alapos ellenőrzést, melynek révén százas nagyságrendben sikerült korrekciókat végrehajtani. Olyanokat is, amelyek nem csupán 30 vagy 60 évre, hanem 100 évre visszamenően gördültek tovább kiadásról kiadásra. A szabályostól eltérő formákra mindaddig azt mondták a helyesírás szakemberei, hogy a hagyomány miatt íródhatnak másképpen, és már régóta megszokottá váltak, ezért nem érdemes módosítani őket. Most viszont bátrabb volt a testület, és ennek köszönhetően a kivételes írásmódú alakok száma – többségük az egybe- és különírás esete – alaposan megfogytokzik, pl. bizonyos határozós szerkezetek indokolatlan egybeírása helyett egységesen és szabályosan különírás lesz: AkH.¹¹ *fejbe lő – fejbőlövés, gúzsba köt – gúzsba kötés, kerékbe tör – kerékbe törés; AkH.¹² fejbe lő – fejbe lövés, gúzsba köt – gúzsba kötés, kerékbe tör – kerékbe törés.*

2. JELENTŐSEBB SZABÁLYVÁLTOZÁSOK

Keszler Borbála, a bizottság elnöke a következőkben tipizálta a változásokat: 1. a nyílvánvaló hibák kijavítása; 2. a fogalmazás pontosítása; 3. a szabálypontokban a sok – kevés megjelölés helyett szolisták adása; 4. egyes részek didaktikai szempontú átszerkesztése; 5. szabálypont vagy szabálypontrész kihagyása; 6. bizonyos szabályok enyhítése, a korábban szabályozott kérdések alternatívvá tétele; 7. a szabálypontok bővítése, kiegészítése, új szabálypontok beiktatása; 8. szabályváltoztatás (KESZLER 2015. 4).

Példák. Az AkH.¹¹ 75. pontja a *h* végű szavak sajátos csoportjával foglalkozik. A *céh*, *cseh*, *düh*, *juh*, *méh*, *pléh*, *rüh* esetében tőszóként és mássalhangzóval kezdődő toldalék alkalmazásakor hagyományosan nem ejtettük a *h*-t [cé, cse, dü stb.]. Nyelvváltozásunk újabb jele, hogy manapság egyre általánosabb a *h* ejtése. Ennek egy esetben van helyesírási következménye, mégpedig a *-val*, *-vel* és a *-vá*, *-vé* határozóragok kapcsolódásakor: *céhvel*, *csehvel*, *dühvel*, *juhval* stb. Ha viszont ejtjük a *h* hangot, más eredményre jutunk: *céhhel*, *csehhel*, *dühhel*, *juhhal*. A bizottság szerint a helyesírásnak nem kell irányítania a nyelvhasználatot és a nyelvtant, ezért megszűnt az eddigi sztenderd alakok egyedül helyes volta, és a valós ejtismódot kell írásban

tükrözni, akár *h*-val, akár *h* nélkül történik, ily módon alakváltozatként mindkét forma helyes lesz: *céhvel* ~ *céhhel*, *céhv* ~ *céhhé*, *csehvel* ~ *csehhel*, *dühvel* ~ *dühhel* stb.

A *dühvel* ~ *dühhel* típusú kettősségen kívül a szabályzat más pontjaiban is megjelennek újabb alakváltozatok. Az AkH.¹¹ 25. pontja foglalkozott velük; most a következőkkel bővült a kétféleképpen írható szavak listája: *bólingat* ~ *bólintgat*, *kacsingat* ~ *kacsintgat*, *tekinget* ~ *tekingtet*. Itt a két fő alapelv, a kiejtés és a szóelemzés egymás melletti, egymást ki nem záró érvényesülését láthatjuk. Ugyancsak alakváltozatokkal találkozunk egyes idegen szavak esetében: *e-mail* ~ *ímél*, *spré* ~ *spré* ~ *spray*, *standard* ~ *sztenderd*, *státus* ~ *státusz*, *dzsessz* ~ *jazz*, *pacemaker* ~ *pésméker*; a rövidítések és a betűszók körében: *old.* ~ *o.* (*oldal*), *l.* ~ *ld.* (*lásd!*); *CD* ~ *cédé*, *DVD* ~ *dvd* ~ *dévéde*; az „elseje” számjeggyel írt, keltezésbeli változatában: *1-jén* ~ *1-én*. A többféle írásmód kodifikálását egyfajta rugalmasságként értelmezhetjük, bár a bizottságban nagy viták zajlottak erről a megengedő eljárásról.

A jelentősebb, elvi változások közé tartozik az egyszerűsítő írásmód hatókörének szűkülése a tulajdonnevek körében. Az AkH.¹¹ 94. pontja szerint az egyszerűsítés elve szerint írjuk a hosszú mássalhangzóra végződő utónevek toldalékos alakjait: *Mariann* + *-val* = *Mariannal*. Ezt az eljárást eddig sem vonatkoztatták a családnevekre és a földrajzi nevekre: *Mann* + *-val* = *Mann-nal*, *Papp* + *-val* = *Papp-pal*; *Bükk* + *-vel* = *Bükk-vel*, *Tallinn* + *-nál* = *Tallinn-nál* (de: *Pap – Pappal*, *Bük – Bükkel*). Az új szabályok egységesen tekintenek az összes tulajdonnévi csoportra, és a tulajdonnév alapalakjának megőrzése végett az utóbbi elv alapján írjuk az utóneveket (*Mariann-nal*, *Mariann-nál*, *Odett-tel*, *Ivett-tel*), a márkanameket (*Knorr-ral*, *Knorr-ról*, *Elzett-tel*), a címekeket (*Blikk-vel*, *Szerelmes szonett-tel*).

A külön- és egybeírás bonyolult szabályai sok gondot okoznak a mindennapi írásgyakorlatban és az oktatásban egyaránt. De ugyanez a véleményünk az írással hivatásszerűen foglalkozó íróknak, szerkesztőknek, korrektoroknak is. Ezen kíván segíteni az új szabályzat, de nem olyan módon, hogy megváltoztatná vagy egyszerűsítene a szabályokat, hanem azok sokkal logikusabb elrendezésével. A minimális változások közül egy egyszerűsítő célzatú szabályt érdemes kiemelni: a hat szótagos többszörös szóösszetételek esetében nem kell kitenni a kötőjelet akkor, ha az alapalakhoz az egy betűből álló *-i* melléknévképző járul: *gépjárművezető* – *gépjárművezetői*, *magánnyugdíjpénztár* – *magánnyugdíjpénztári*, *munkaerőpiac* – *munkaerőpiaci*, *híradástechnika* – *híradástechnikai*, *szakközépiskola* – *szakközépiskolai*, *élelmiszeripar* – *élelmiszeripari*, *vendéglátóipar* – *vendéglátóipari* (eddig: *gépjármű-vezetői*, *munkaerő-piaci*, *híradás-technikai* stb.). Más okok miatt kikerül a kötőjelet a *valószínűségszámítás* szóból.

Bővül a tulajdonnevek csoportja. Az állatnevek, személynevek, földrajzi nevek, intézménynevek, a csillagászati elnevezések, a kitüntetések, díjak neve, a címek mellett új kategóriaként megjelennek a tárgynevek. Ezek fajtái: a nemzeti ereklyék (*Szent Korona*, *Szent Jobb*), a hajónevek (*Santa Maria*, *Titanic*), a mozdonynevek (*Nádor*, *Deáki*), az úrjárművek neve (*Apollo*, *Szaljut*), a fegyvernevek (*Excalibur*, *Kövér Berta*), a hangszernevek (*Lady Blunt*) és a gyémántnevek (*Rózsaszín Párduc*, *Kohinoor*). Hosszú viták után sem sikerült dűlőre jutni a lakóparkok nevének írásában, ezért külön szabályozásuk elmarad. Néhány ponttal és újabb példákkal kiegészült viszont a csillagászati elnevezések, valamint a kitüntetések, díjak alfejezete. A földrajzi nevek szabályai sem változtak, a példasorok azonban kiegészültek néhány határon túli magyar tulajdonnévvel (*Garamszentbenedek*, *Szépkenyerűszentmárton*, *Gyergyói-medence*, *Ungvári járás*). A szójegyzékbe még több Kárpát-medencei – illetőleg azon túli – megnevezés került be.

Az idegen szavak írásának szabálya új ponttal bővül. Ha az idegen írásmódú szó végén hangérték nélküli (néma) betű van, vagy ha az utolsó kiejtett hangot bonyolult betűkombináció jelöli, akkor az összetételi utótagot kötőjellel kapcsoljuk az előtaghoz: *couchette-rendelés*, *lime-likőr*, *ragtime-koncert*. Ugyancsak új szabálypont szentesíti azt a már régóta meglévő – ám szabályzatban nem rögzített – gyakorlatot, mely szerint két kötőjelet is használunk a többszörös összetételekben, ha azok előtagja már eleve kötőjeles szerkezet: *C-vitamin-adagolás*, *Nobel-díj-átadás*, *tarokk-kártya-játékos*, *tb-járadék-csökkentés*. Csak kevés szóra terjed ki az eddig kivételes írásmódú *-szerű* utótag szabályának módosulása. Most megszűnik ez a kivételezett

helyzet, és az -sz végű szavakban az ún. egyszerűsített kettőztetés helyett (ssz) kiírjuk mindkét sz betűt (szsz): *ésszserű, gipszserű, himnuszserű, penészserű, viaszserű*.

Terjedelmét tekintve az írásjelek fejezete bővül a legnagyobb mértékben. De itt sem a szabályok változása miatt, hanem a tipográfiai tanácsok következtében. A szövegszerkesztő programoknak köszönhetően átalakult a mai írásosság, ezért a korábbinál fontosabbá vált ez a fejezet. A kellően nem tájékozott és gyakorlatlan felhasználók típushibái válnak kiküszöbölhetővé, amikor a pont, vessző, kettőspont, kérdőjel, felkiáltójel, három pont, paragrafusjel, százalékjel, kötőjel, nagykötőjel, gondolatjel, idézőjel, zárójel előtt és után alkalmazandó szóközről is szól a szabálypont (az idézőjel és a zárójel esetében pedig különféle fajtáit is bemutatja).

3. A SZÓJEGYZÉK VÁLTOZÁSA

A szabályzati részt tehát csupán kevés változás jellemzi, a szójegyzék azonban jelentős mértékben megújult: példaanyaga közel 30%-kal bővült, szókészlete korszerűsödött, új fogalmak kerültek bele eddig meglehetősen szerény előfordulással szereplő regiszterekből (árucikkek, kereskedelem, gasztronómia, egzotikus gyümölcsök, zöldségfélék, testápolás, egészségipar, sportnyelvi szavak, közéleti fogalmak, egyházi szókészlet, technikai eszközök, infokommunikáció, oktatás – mert ez utóbbi terület műszókészlete is bővült nélkülözhetetlen és gyakori elemekkel). Lexikográfiai szempontból különös szerepe van a bokrosításnak, egy-egy bokor többféle helyesírási jelenségre ad példát (pl. az egybe-, a külön- és a kötőjeles írásra). Megjegyzendő, hogy az elavult fogalmak már 1994-ben, az AkH.¹¹ kiadásának 11. lenyomatában kikerültek a szójegyzékből, most csak meglehetősen kis számban rostálódott meg a szókészlet.

Többször végigmenve az egész szójegyzéken, körültekintő eljárás keretében a bizottság megvizsgálta az összes szó, illetve kifejezés írásmódját, összegyűjtötte és elemezte az ellentmondásos eseteket, és az egyértelmű hibákat javította, a következetlenségeket megpróbálta korrigálni. A problémák száma százas – sőt: több százas – nagyságrendű volt (leginkább az -ó, -ő képzős melléknévi igenévi előtagú szerkezetek és összetételek, valamint az igei alaptagú határozós szerkezetéből képzett főnevek írása volt ellentmondásos, pl. *sorban áll – sorban állás, de sorba áll – sorbaállás; partra ér – partra érés, de partra száll – partraszállás*).

Különösen az idegen szavak magyaros (fonetikus) vagy idegenszerű írásmódjának megállapításában – de más esetekben is – felhasználtuk az internetes keresőprogramokat, melyek adatai megkönnyítették a döntést a többféle írásmód között. Az új szabályzat, illetőleg annak szójegyzéke itt is kellő mozgásteret hagy a nyelvhasználóknak (*spré ~ szpré ~ spray*). A bizottság nem akart annyira előrerohanni, mint ahogy az 1999-es *Magyar helyesírási szótár* tette pl. a *kapucsínó* fonetikus írásmódja esetében.

Egyedi változások. Hosszú magánhangzóval írjuk mostantól az *árbóc* és a *búra* főneveket. Kodifikált változatuk most már a mai kiejtéshez igazodik, nem pedig a túlhaladott állapotot őrzi. Ugyancsak időtartam-változás történik a következő szavakban (elől az eddigi, AkH.¹¹ szerinti írásmód): *irreverzibilis – irreverzibilis, nűánsz – nűansz, okarína – okarina, reváns – revans, rubeóla – rubeola, samanizmus – sámánizmus, sarlatanizmus – sarlatanizmus*. Egybeírandó – mert annyira egybeforrótt – a *nyitvatartás*, bár ily módon szembekerül a határozói igeneves szerkezetek eddigi szabályával. Kiküszöbölődik viszont a *nyitva tartás – nyitvatartási (idő)* eddigi szabálykövető, a nyelvhasználó számára mégis megmagyarázhatatlan kettőssége. A jelentésváltozás, illetőleg a mindennapi gyakorlatban már megtörtént egybeforradás miatt a korábbi különírás helyett egybeírandó a *szabadpiac, szabadvers* és *szabadstrand*. Hasonlóan egybeírandó a *javítóérettségi, elsőfokú (ítélet) éticsiga, fekvőbeteg, gyengénlátó, idevonatkozó, keménytojás, lágytojás, kóboráram, osztályozóértekezlet, keresztspók, kémiaszakkör, vállalko-*

zószellem(ű). Indokolatlannak bizonyult több olyan határozós összetételnek az egybeírása, amely különírt igei szerkezetből származik. Pl. AkH.¹¹: *célra tör – célratörés, fejbe lő – fejbőlövés, harcba vet – harcbevétel, kerékbe tör – keréketörés, kezelésbe vesz – kezelésbevétel, tervbe vesz – tervbevétel*; AkH.¹²: az iménti esetek mindegyikében különírás, pl. *célra törés, fejbe lövés, harcba vetés* stb. Mostantól a bevett gyakorlathoz igazodik a BÚÉK (eddig: B. ú. é. k.).

Olyan szavak is előfordultak az eddig érvényes szójegyzékben, amelyek nem feleltek meg a korábbi szabályoknak; most ezek módosítása is megtörtént (elől az AkH.¹¹, a második helyen az új, szabálykövető alak): *élet-halál harc – élet-halál harc, napéjgyenlőség – nap-éj egyenlőség, örökkön-örökké – örökkön örökké, sete-suta – setesuta*.

ÖSSZEGEZÉS

A magyar helyesírási szabályainak új, 2015-ös kiadása régen várt akadémiai kézikönyv. Bár reformról semmiképpen sem beszélhetünk, a változásoknak még e visszafogott mennyisége is csak hosszabb idő alatt épül be a társadalmi tudatba. A megjelenés után haladékat kell kapniuk az írással hivatásszerűen foglalkozóknak, illetőleg az iskolának, hogy megfelelően alkalmazzák az új szabályokat. A szövegszerkesztők helyesírás-ellenőrző programjait is módosítani kell, ez ugyancsak időigényes – egyben költséges – folyamat.

A munkának azonban koránt sincs vége. Felmerült az igény, hogy az általános használatra készült akadémiai szabályzat mellett készüljön egy egyszerűsített iskolai kiadvány is. „Az iskolai változat kiadása lehetővé tenné annak a rossz gyakorlatnak az elkerülését, hogy a tanulóktól a helyesírás-tanítás során válogatás nélkül számon kérjék a szabályzat legapróbb, számukra legkevésbé fontos részleteinek a tökéletes tudását” (LENGYEL et al 2014. 2). Emellett fölvetődött az is, hogy a kiadók, szerkesztőségek számára szükséges lenne egy még részletesebb, szakmai munka is. Mindkét terv előkészítése a közeljövőben megkezdődhet, ám megvalósításuk még várat magára.

IRODALOM

AKH.¹¹ = *A magyar helyesírás szabályai*. 11. kiadás. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest, 1984.

BALÁZS GÉZA 1998. *Magyar nyelvkultúra az ezredfordulón*. A–Z Kiadó, Budapest.

BALÁZS GÉZA 2000. *Lehetséges nyelvi szabványok*. A–Z Kiadó, Budapest.

BALÁZS GÉZA 2001. *Magyar nyelvstratégia*. Magyarország az ezredfordulón. Stratégiai kutatások a Magyar Tudományos Akadémián. Sorozatszerk. Glatz Ferenc. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.

BALÁZS GÉZA – DEDE ÉVA (szerk.) 2009. *Európai helyesírások*. Az európai helyesírások múltja, jelene és jövője. Inter Kht. – PRAE.HU, Budapest.

KESZLER BORBÁLA 2004. *Írásjeltan*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

KESZLER BORBÁLA 2015. *A magyar helyesírás szabályai 12. kiadásáról*. Beszámoló az MTA I. Osztálya számára. Kézirat.

KISS JENŐ 1995. *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

KISS JENŐ – PUSZTAI FERENC 2003. *Magyar nyelvtörténet*. Osiris Kiadó, Budapest.

LACZKÓ KRISZTINA – MÁRTONFY ATTILA 2005. *Helyesírás. A magyar nyelv kézikönyvtára sorozat. Sorozatszerk. Tolcsvai Nagy Gábor. Osiris Kiadó, Budapest.*

LANSTYÁK ISTVÁN 2009. *Nyelvművelés, nyelvtervezés, nyelvmenedzselés. Jazyková kultúra, jazykové plánovanie, jazykový manažment. STIMUL, Pozsony–Bratislava.*

LENGYEL KLÁRA – NÁDASDY ÁDÁM – SIPTÁR PÉTER 2014. *Előterjesztés a Magyar Tudományos Akadémia Első Osztálya részére A magyar helyesírás szabályai új kiadásának kéziratával kapcsolatban. Kézirat.*

SZEMERE GYULA 1974. *Az akadémiai helyesírás története 1832-től 1954-ig. Akadémiai Kiadó, Budapest.*

WARDHAUGH, RONALD 1995. *Szociolingvisztika. Osiris-Századvég, Budapest.*

ABSTRACT

Since 1832 the codification of the Hungarian orthography is regulated by the Linguistic Committee of the Academy of Sciences. While the lexicology and – in some respect – the grammatical forms of spoken language change continuously, spelling rules are modified only every 30-40 years. After a decade's work, the new edition of the Hungarian orthography is about to be published. The paper gives a detailed survey on the preparation carried out by the Committee, enumerates the main principles of the changes, and compares some rules found in the previous and the new edition. Both our society and everyday life are characterised by the dominance of the written forms, that is why today it is impossible to introduce a spelling reform. This is the most important feature of the new Academic orthography.

This paper sets out to demonstrate how a pragmatic approach can extend and refine the description of litotes. The pragmatic approach offers an interpretation which removes figures of speech from the notion of rhetorical traditions whereby they are ornaments and, at the same time, it keeps the results of their interpretation as operations used for efficient communication. The analysis presents Hungarian examples to illustrate the general properties of litotes.

Pragmatics came to interpret first and foremost a set of figures that are an obvious part of everyday conversations and count as routine operations, such as metaphor, hyperbole, rhetorical question, simile, irony and litotes. In pragmatic terms, these figures are not additional elements, not parts of the ornate superimposed on contents, not ornaments, but special linguistic representations of cognitive operations and processes.

The pragmatic role of litotes is demonstrated by the fact that in a handbook of pragmatics, Horn (2004: 3) explains implicatures by referring back to a classical definition of litotes by Servius and Donatus. Under this old definition, the figure of speech allows one to 'say less and mean more': *minus dicimus et plus significamus*. It comes as no surprise either, in view of its relevance for implicatures and negation, that litotes has received a number of modern semantic and pragmatic interpretations (BERG 1978; HORN 1989, 1991; Wouden 1995). In my own work, I aim at an integrated approach by building on, and striving to reconcile, traditional rhetoric and modern pragmatic interpretations.

Since ancient rhetoric, litotes has been regarded as a formal device, an immutational figure and trope. Cicero and Cornificius discussed and classified it under ideal figures by the name of *diminutio*. New rhetorics sees litotes as a metalogism, i.e. a figure created through a change in the relation between a linguistic sign and its referent (UEDING 2001: 376). Lausberg likens litotes to periphrasis, synecdoche, antonomasia, emphasis and hyperbole in that it is an instance of boundary shift tropes (*Grenzverschiebungstropen*), where substitution occurs directly from the adjacent semantic domain by a shift or removal of individual word meanings (1963/1990: 74).

In the history of rhetoric, the categories underlying the umbrella term *litotes* have included three different interpretations: (1) mitigation or reduction without negation, (2) a statement by double negation, (3) a statement by negation of the opposite to stress or soften a meaning (UEDING: 2001: 378).

Broadly speaking, litotes can refer to the construal of a concept or state of affairs in a mitigating, alleviating manner. In this sense, litotes is the opposite of overstating (*auxesis*), a subtype of hyperbole, and it is also treated as a separate figure of speech under the name of *meiosis*.

All three interpretations correspond to a linguistic technique that is part of everyday conversations, a routine operation. What the three explanations have in common is that the target concepts come to the foreground of the conceptual domain of a contiguous meaning,

¹ This paper was supported by grant K 100717 of OTKA (Hungarian Scientific Research Found).

whether scalar or opposing, and are interpreted accordingly. This shared interpretative operation probably played a role in the joint categorisation of these partly different operations. The prototypical realisations of litotes seem to be the expressions in Groups 2 and 3. Their functions and potential roles shall be analysed later on. In actual fact, Group 3 includes Group 2, only that in this case the opposite concept includes by itself some idea of negation, such as a privative prefix (*not unhappy*) or a preposition denoting lack (*not without reason*).

The frequency and common use of litotic expressions in Hungarian, often occurring in clusters, is indicated by the following Internet forum entries:

1. Nem rossz film, nem kis nevekkal, és azért valaki már elég nagy sztár volt közülük. Nem akarok sok mindent felsorolni, csak a legnagyobb addigi alakításokat: Samuel L. Jackson: *Ponyvaregény* (BAFTA-díj, Oscar-jelölés); Kevin Spacey: *Hetedik*; *Közönséges bűnözők* (Oscar-díj). Na és Donald Sutherland, aki az egyik legismertebb és legelismertebb színész a világon, és nem kis filmekben szerepelt, nem is férne ki ide mind. Szóval azért nem kis színészek játszanak benne, Joel Schumacher sem rossz rendező, és a film sem rossz, bár nem is egy utánozhatatlan remekmű. Figyelembe véve a kereskedelmi csatornák műsorait ez kifejezetten jónak számít.

Not a bad film, the names aren't small, and some of them have been quite big stars before. I'm not gonna list everything, only the greatest performances: Samuel L. Jackson played in *Pulp Fiction* (BAFTA Award, Oscar nomination), and Kevin Spacey in *Se7en* and *The Usual Suspects* (Oscar Award). Not to mention Donald Sutherland, who is one of the best-known and most recognized actors in the world, and played **in no small movies**, I couldn't even list them all here for lack of space. So **the actors in it aren't small, Joel Schumacher isn't a bad director, and the film isn't bad either**, although obviously not a masterpiece beyond comparison. Considering the offer of commercial TV channels, this definitely counts as a good one.

2. Feltételezésre alapozva (és hivatkozva) vevőt elküldeni a fészkes fenébe nem éppen elegáns megoldás, nem szép dolog a potenciális vásárlót megsérteni. Ugyanígy nem tesz jót az sem, ha mégis megkapja az autót a vásárló, amit nem tud engedélyeztetni, vagy ne adj isten, ha sikerül neki, egy olyan autóval kerül az utakra, amit nem tud megbízhatóan vezetni, ami nem igazán alkalmas közúti forgalomra (saját igényei alapján) pályán versenyzésre, szigorú előírások betartása mellett, megfelelő tudású versenyzővel a volánnál igen.

To tell a customer to get the hell out of here, based purely on speculation, **is hardly an elegant move, it's not a nice thing** to offend a potential customer. In the same way **it can do no good either** if the customer does get the car, which he can't get registered however, or God forbid, if he gets on the road with a car he can't drive properly, which is not really meant for city traffic at all but rather for the race track, where strict rules apply, with a professional driver at the wheel.

The analysis of the roles played by litotes in various contexts reveals the following typical examples:

Nem kis 'not small', *nem kevés* 'not a little', *nem lehetetlen* 'not impossible', *nem elképzelhetetlen* 'not inconceivable', *nem megoldhatatlan* 'not unsolvable', *nem buta* 'not stupid', *nem csúnya* 'not ugly', *nem felesleges* 'not superfluous', *nem ok nélkül való* 'not without reason', *nem semmi* 'no nothing', *nem akármilyen* 'not anything' (to mean: 'quite a thing'), *nem a legjobb* 'not

the best', *nem éppen elegáns* 'not particularly elegant', *nem mindennapi* 'not usual', *nem zökkenőmentes* 'not without minor problems', *nem problémamentes* 'not without problems', *nem lenne ellenére* 'would not be opposed to', *nem veti meg* 'does not despise', *nem lenne meglepve* 'would not be surprised'

The functions of litotes have gained controversial interpretations in rhetoric and linguistics. According to several rhetorical analyses, litotes is used to emphasise or stress the opposite of the negated concept, while certain linguistic studies claim that it may have a role in making the unambiguous nature of the opposite concept vague or softer. A semantic-pragmatic analysis may account for this duality and may shed some light on the relations between the two apparently contradictory functions.

As a first approximation, we said that litotes states something through negation. However, a semantic analysis reveals a more specific operation. According to Horn's semantic analysis (1989, 1991), litotes may only be generated by pairs of concepts that are not in contradictory, but rather in contrary opposition. Contradictory antonyms, such as *man-woman*, *single-married*, *black-non-black*, cover an entire conceptual domain, whereby the negation of one concept is clearly equivalent to the statement of the other. By contrast, the negation of a concept in contrary opposition is not tantamount to the clear statement of its antonym, since the two opposites may be regarded as gradable. For instance, the expression *not unhappy* as part of the antonymous pair *happy-unhappy* may, if placed along a scale of happiness, mean 'feel in-differently or neutrally' or 'be happy to some extent', or 'be expressly and excessively happy'.



Because a contrary antonym makes the expression of such gradable nature impossible, Horn does not regard such negation as litotes.

In terms of a pragmatic approach based on the preceding semantic analysis, litotes may serve the functions of both weakening and emphasis. Indeed, the figure is effective and its implicature is powerful precisely because it leaves construal open along the individual grades. For example, Wouden proposes that a key characteristic of litotes is exactly openness and uncertainty (1996: 146).

In Grice's Cooperation Model, litotes flouts the maxims of quantity and manner because the quantity of information is, precisely due to vagueness and ambiguity, insufficient and hence it creates an implicature (1975: 41–58).

In pragmatic terms, negation of the opposite may not be equivalent to an emphatic statement because, according to Levinson's M-heuristics, "what is said in an abnormal way isn't normal" (2000: 38). In other words, by selecting a marked or less simple expression, the speaker signals that the application of the simpler form would be inadequate.

In their research conducted with American university students, Roberts and Kreuz (1994) found that the most typical conversational goals attributed to litotes were deemphasizing, i.e. the euphemistic, mitigating function already mentioned above, and the expression of negative emotions, in which irony (as well as euphemism) might play a role.

The uncertainty of the expression may become clear through intonation and context. For example, the expression *not ugly* used to describe a woman means 'definitely beautiful' in example 4, so that it assumes an emphatic function. In example 5, the meaning is 'not very beautiful', and its function is mitigation:

3. *Micsoda hatalmas tükör a falon, nagyobb a tükör, mint ő. Milyen jól meglátja magát benne. Otthon csak egy kis mézeskalácsos tükör volt. A Becsénél valamivel nagyobb, már fémfoglatba épített tükör volt, de ilyen nagy tükröt, ami az egész alakját mutatja még nem látott. Meg is nézegette magát benne. Meg is fordult, előre, hátra lépegetett. Bizony nem csúnya nő, állapította meg megelégedéssel.* (Bánfalvi János: Féltestvérek)

What a huge mirror on the wall, even bigger than herself. Just ideal for taking a look. At home, she only had a mirror the size of a gingerbread. At the Becs family, the mirror was slightly bigger, with a metal frame, but she had never seen a mirror so big that it would show her whole body. So she took her time to size herself up. She turned and stepped back and forth. **This is indeed not an ugly woman**, she concluded, content with herself.

(*Half Brothers* by János Bánfalvi)

4. Nem volt éppen csúnya asszony. Sátoros ünnepen, ha jól kimosakodott, menyecskekre kötötte a fejét, még talán szépnek is lehetett mondani.

(Sásdi Sándor: Tél hozta, tavasz vitte)

She was not a particularly ugly woman. On special days, when she washed herself carefully, and tied her hair as young ladies would, maybe you could even call her a fair dame.

(*Brought by winter, gone with spring* by Sándor Sásdi)

Alleviating litotes is very often motivated by negative politeness, as termed by Leech (1983: 81–146), i.e. an intention to minimise impolite ideas:

5. *A szomszédék építkezése nem volt éppen sikeres vállalkozás...*
The building work of our neighbours **wasn't a particularly successful project**.
6. Nem állítanám, hogy a legjobb megoldást választottad.
I wouldn't claim that you chose **the best solution**.
7. *A b5 által nem éppen maximális jóindulattal felvetett lehetőségek mellé még megemlítenék egy párat...*
To the options mentioned by b5, with hardly an excess of goodwill, I'd like to add a couple more.

Such solutions contain an implicature and can hence soften the criticism. By lack of the verbalisation of a negative quality, such formulation leaves room for construing negation along a cline from neutral to negative.

The next instance of litotes is also powerful because it is euphemistic, on the one hand, and it does not use the simplest expression to refer to obesity, on the other. At the same time, it makes use of the principle of curiosity, i.e. it exhibits the key feature of litotes that it can play a mitigating and an emphatic role. The impoliteness of the utterance is mitigated, while it gains emphasis or importance due to the formulation and the operation of the implicature:

8. *Azonban a tegnapi reggelen én is tanúja lehettem, hogyan változott meg az ellenőrök fellépése: két, nem éppen modellalkatú hölgy üvöltve állta el a jogosulatlanul utazni szándékozó útját, és addig lökdöste a vékonydongájú suhancot a kijárat felé, amíg az szitkozódva megfordult és távozott.*

Yesterday, though, I also had a chance to witness how the attitude of ticket inspectors would change: **two women, hardly with supermodel fig-**

ures, were shouting as they blocked the way of a passenger who wanted to travel without ticket, and kept pushing the slim guy toward the exit until he turned, throwing curses, and left.

Emphasis on the opposite meaning may clearly occur in cases where the speaker/writer and the listener/reader have a shared set of presuppositions. For instance, the expression *not ugly* may mean ‘quite beautiful’ if the interlocutors have the same presuppositions.

Litotes can function as a highly routinized conversational operation, very often without the speaker’s conscious effort or awareness, with e.g. *nem kis* ‘not small’, *nem kevés* ‘not a little’ employed for emphasis to mean ‘big’ or ‘a lot’. In these cases, the assumption is confirmed that the role of negation is to emphasize its opposite. The same interpretation is prompted by the commonplace expressions *nem semmi* ‘not nothing’ and *nem akármi/akárki* ‘not anything/anybody’.

In examples (9–11–12) the occurrence of the utterance *not a bad idea* used in various contexts demonstrates the semantic grades implied by litotes (from ‘expressly good’ to ‘not very good’).



The frequent expression *not a bad idea* denotes appreciation or emphasis, especially along with the following ending:

9. *Nem rossz gondolat, támogatom!*
Not a bad idea, I support it!

In this situation the speech act coming after the utterance signals that the aim is to strengthen the utterance, i.e. on the arrow showing implied meaning the left side may be assigned to the meaning of ‘expressly good’.

In other contexts, however, the contrary meaning may be less clear, oriented towards indifference:

10. *Nem rossz gondolat, de amíg beszerzem a DVD-recordert, addig nincs valami PC-n belüli megoldás?*
Not a bad idea, but until I get hold of a DVD recorder, isn’t there a PC-based solution?

As opposed to the expression *not bad*, *better* refers to a mitigating role of litotes, i.e. the meaning of ‘not very good’:

11. *Hát nem rossz gondolat ez az őrző, de nekem jobbnak tűnnek az eddig elhangzott javaslatok...*
 Well, this safe is **not a bad idea**, but I would still prefer the suggestions heard before...

In sum, a semantic-pragmatic analysis of the functions of litotes allows for a refinement of the traditional rhetoric definition. In rhetoric terms, litotes is a figure which expresses a concept or a state of affairs by negating its opposite to emphasise, stress or, conversely, to mitigate or diminish it. The semantic-pragmatic approach reveals that in litotes the negation

of a concept is not the same as the statement of its opposite, but by a conversational implicature it provides an opportunity to express various qualifications: from the emphatic statement of the opposite meaning to the mitigated expression of the negated meaning.

REFERENCES

- BERG, WOLFGANG 1978. *Uneigentliches Sprechen: zur Pragmatik und Semantik von Metaphor, Metonymie, Ironie, Litotes und rhetorischer Frage*. Gunter Narr. Tübingen.
- GRICE, H. PAUL 1975. Logic and conversation. In: Cole, Peter –Morgan, Jerry L. (eds.): *Syntax and Semantics: Vol. 3. Speech Acts*. Academic Press. New York. 41–58.
- HORN, LAURENCE R. 1989. *A natural history of negation*. Chicago: University of Chicago Press.
- HORN, LAURENCE R. 1991. Duplex negatio affirmat.: The Economy of Double Negation. In: *Papers from the Parasession on Negation, CLS 27, Part 2*. Chicago: CLS. 7–106.
- HORN, L. LAURENCE 2004. Implicature. In: Horn, R. Laurance–Ward, Gregory (eds.): *Handbook of Pragmatics*. Malden MA. Blackwell. 3–28.
- LAUSBERG, HEINRICH 1963/1990^o. *Elemente der literarischen Rhetorik*. Max Hueber Verlag. München.
- LEECH, GEOFFREY 1983. *Principles of pragmatics*. Longman. London.
- LEVINSON, STEPHEN C. 2000. *Presumptive Meanings – The Theory of Generalized Conversational Implicature*. MIT Press. Cambridge.
- ROBERTS, M. RICHARD–KREUZ, ROGER J. 1994. Why do people use figurative language? *Psychological Science*, 5. 159–163.
- <https://www.uic.edu/classes/psych/psych352tk/RobertsKreuz1994figlanguage.pdf>
- UEDING, GERT (ed.) 2001. *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Niemeyer. Tübingen. V. 376–378.
- VAN DER WOUDE, TON 1996. Litotes and downward monotonicity. In: Wansing, Heinrich (ed.): *Negation: a notion in focus*. Walter de Gruyter. Berlin–New York. 145–168.

ABSZTRAKT

A tanulmány célja a litotész működésének szemantikai-pragmatikai elemzése, és ezáltal az alakzat hagyományos, retorikai meghatározásának árnyalása. A retorika értelmezése szerint a litotész olyan alakzat, amely valamely fogalmat vagy tényállást ellentétének tagadása révén fejez ki, annak nyomatékosítása, kiemelése vagy enyhítése, kicsinyítése céljából. A szemantikai-pragmatikai megközelítés pedig rávilágít arra, hogy a litotészben egy fogalom tagadása nem egyenértékű az ellentétének állításával, hanem olyan társágási impikatúrát teremt, amely különböző minőségek kifejezésére alkalmas: az ellentétes jelentés nyomatékos állításától egészen a tagadott jelentés enyhített kifejezéséig.

Polish Perspectives on American History: Insights, Interpretations, Revisions.

ed. by Halina Parafianowicz, Białystok: University of Białystok, 2013. 359 pages.

This volume is a collection of various Polish scholars' essays dealing with different themes and phases of the history of the United States. In many ways it makes one recall the volume that Hungarian scholars contributed to and was published unfortunately only in Hungarian, *Gyarmatokból impérium* ([From Colonies to Empire] ed. Tibor Frank Budapest: Gondolat Kiadó, 2007). All contributors have been participants in the Andrzej Bartnicki Forum for the Advanced Studies of the United States, an annual gathering of the Polish American Studies profession. The Forum commemorates the late Professor Bartnicki, who is considered the father of American Studies in Poland, in many ways similar to László Országh in Hungary. The Forum provides a place, in addition to seasoned professors of American history, for young doctoral students to present their papers in different fields pertaining to the United States, and the participants receive immediate feedback on their research projects in form of healthy criticism, suggestions, and help from more experienced colleagues. The present volume is a collection of twenty-two essays from participants in the first ten years of the Forum, and it is trying to give a wide scope of the different issues that Polish scholars in the American Studies have been dealing with lately. Although the volume admittedly cannot do justice to the first ten years and thus is not to be looked upon as an exhaustive presentation of the American Studies community in Poland, still, the chosen writings give a good idea of the broad range of what these scholars are trying to achieve.

The essays provide such a vast array of areas within the title of the volume that it cannot be the aim of the reviewer to give an exhaustive picture of all of them. Instead, it might be a more useful approach to select a few that one finds perhaps more compelling than others with personal biases to be sure. The essays range from American exceptionalism through early American history to US diplomatic history, in a chronological order. Not surprisingly, the Polish angle comes forward sometimes, that is, some of the essays deal with Polish-American relations, diplomatic and otherwise. Some of them are more deeply-researched, while a few provide a more informative reading.

Perhaps it is worth mentioning Anna Stocka's essay, which deals with the Polish press review of the highly contested US presidential election of 1876 (103-114). The really interesting part is, as it turns out, that the Polish news readers of the time did not have to rely only on reprint of news coming from Western Europe, since there were two Polish correspondents

providing the news and background information surrounding this pivotal event. Another essay deals with the relations between American trade unions and Solidarity during the 1980 (AGNIESZKA SUBOCZ-GWIZDEK's essay, 315-327), which puts in the limelight a rarely-studied side of the tearing down of the communist era and the minor but still important role of NGOs. Another interesting piece is Mateusz Bogdanowicz's essay that deals with how the United States used its power status and the plight of Great Britain in 1940-1941 to secure economic and strategic advantages (181-198). He argues that Franklin Delano Roosevelt understood the nature of the current situation and both ousted Great Britain of the Western Hemisphere (a long dream of American leadership), plus he made the United States economically undefeatable for a long time to come.

This reviewer found Michał Leśniewski's piece on US-British relations during and around the Boer War one of the best in the collection (115-129). This writing put American foreign policy interests in perspective, and emphasized well what around the turn of the 19th and 20th centuries the US foreign policy decision makers found most crucial to their liking. How the changed position of the United States in the international arena came to play an important role in supporting British aims notwithstanding popular sympathy to the underdog Boer side. Another strong piece of writing is that of Joanna Modrzejewska-Leśniewska's (131-148), whose portraying the nature and difficulties of establishing US-Afghan diplomatic relations from the late 1910s all the way till 1943, has also repercussions for other countries and regions as well, Central Europe perhaps not excluded. Her conclusion might be as well used for Poland and Hungary in the Interwar years: "For the United States, Afghanistan was one of many far away countries in which the U.S. had limited interests." (147)

One of the most pleasing piece of writing is Halina Parafianowicz's article, "Between the Spoils System and Professionalism: U.S. Diplomats in Poland, 1919-1939" (149-163). This thoroughly researched article is surveying the American attitude toward Poland in the interwar years with an eye on the choice of the certain ministers and ambassadors accredited there. Since Poland was perhaps seen as the most crucial of the new Central and Eastern European countries (it was one of the seven countries in the whole of Europe to boast of having an American ambassador), it is expected that the United States showed a large amount of interest, a fact that should have been reflected in the careful choice of diplomats sent to Warsaw. Poland was seen as an important country between defeated Germany and Bolshevik Soviet Russia. Still, except for the first American diplomat sent there, Hugh S. Gibson, the interest hoped for did not materialize. After Gibson's stint the following representatives were more typically political appointees and not professional diplomats. This was not an isolated phenomenon to be sure. Other countries in the region "suffered" the same fate. On the one hand, in the wake of the Rogers Act of 1924, the aim to fill up the ranks of American diplomacy was a slow process, while on the other, the Eastern-Central European region, with other places around the globe, had lost much of its significance to Washington, and only with the coming of World War II got in the focus again, about that proved to be too late.

Halina Bieluk's essay explores US cultural diplomacy during the Cold War (227-242), and provides a window onto how many-sided the American effort was in trying to counter communist indoctrination anywhere in the world and expand the understanding of America. Another side of this Cold War cultural diplomacy is the topic of Renata Nowaczewska's essay (243-256), which takes a closer look at the United States Information Agency (USIS), which was known as United States Information Service (USIS) in Europe. Interestingly, while the promotion of US culture and policies seem to have been among the highest interest of the various US governments, Congress gave a cold shoulder to the undertaking.

On the other hand, several essays deal with anti-Americanism, or, at least, negative feelings concerning the United States, thus providing the largest structural coherence in the volume. What is somewhat surprising but not totally shocking is that this phenomenon appeared and still appears not only in Polish communist discourse (JAKUB TYSZKIEWICZ's essay, 215-225), but also in the Netherlands, where, as it turns out, there has been a long tradition

of anti-American sentiment with periodic waves towards animosity (ANNA WYRISZ's study, 199-213). Tomasz Gajewski's "The Origins of Anti-Americanism in the Middle East" (279-297) shifts the focus out of Europe to the constant trouble spot of post-World War II. While after the First World War the image of the United States was clearly positive in the region, thanks to oil companies and Cold War politics, and the American-backed establishment of Israel, led to a drastic change by the late 1950s: "the perception of America in the Arab world from a positive, unselfish power to an imperial, anti-Arab, anti-Islam, pro-Israeli force" (286-287). With backing sometimes oppressive regimes for possible gains on the Cold War chessboard, let alone the military muscle used on many occasions, the United States was more and more perceived as an imperial giant. Also, deep-lying differences on worldview in general fueled by religious differences – all this by today has led to a seemingly unbridgeable gap of fervent anti-Americanism in the Middle East. By bad political choices in the past has transformed the region into the most hostile territory for the United States in which it does not wish to be embroiled but still, it simply cannot escape it. As a final piece to this theme, Ewelina Waśko-Owsiejczuk's piece deals with anti-Americanism in the world at large after the shameful events at Abu Ghraib and Guantanamo during the Iraq war under George W. Bush' presidency (329-343). As she rightly observes, this caused perhaps the biggest setback to American prestige around the world in recent decades. Not only in the Arab and Muslim countries did the United States suffer a huge loss of credibility, but also among many allied countries among NATO members. Perhaps nothing left as shameful a mark on George W. Bush's presidency as these human rights violations during the war on terror. Fervent anti-Americanism, never a long-absented feature in the world, only seems to have reemerged in the wake of these acts and, as recent events show, it is here to stay.

The closing essay is again connected to Polish-American relations. The title of Jadwiga Kiwerska's essay (345-359) is setting the tone: "America: Poland's Perfect Ally." The title notwithstanding, what she explores comes as somewhat ambiguous perfection. Although she rightly states of the relations of Poland with the United States as "incredibly positive baggage" (345), the question perhaps should be put into: "in relation to what?" The turbulent and tragic centuries of Polish history obviously orients the country toward the United States, for both realistic and ideological reasons. However, as the author herself points out frequently in the essay, the American partner can never see Poland as a strategic partner for simply because it cannot weigh in comparison to such countries as Russia or Germany when it comes to the big picture. The United States considers Poland as an important partner, but nothing more (not that it is not a positive sign). However, Polish political and average opinion is disillusioned with the American position vis-à-vis Poland, in which the latest disappointment was the American decision under Barack Obama not to have the missile site built on Polish ground. Therefore, it is little wonder that in the conclusion Kiwerska warns against seeing the United States as a perfect ally, rather "a powerful and valuable partner" should be the realistic expectation (358). Perhaps then, a question mark would have been legitimate in the title of the essay.

It would be also nice to see a similar edited volume of various essays coming from the other ex-socialist countries of Central and Eastern Europe and the countries from their vicinities. Thus, a collection concerning perception of the United States in a historical perspective done by Czech, Romanian, Bulgarian, or other scholars could broaden the view of their Hungarian and Polish counterparts.

The Inauguration of "Organized Political Warfare": Cold War Organizations Sponsored by the National committee for a Free Europe/Free Europe Committee,
Katalin Kádár Lynn, ed., Saint Helena, CA: Helena History Press, LLC, 2013. 604 pages.

This bulky book, which is a collection of expansive essays representing a wide array of contributors, concentrates on one aspect of the American Cold War psychological warfare strategy. Namely, on the Free Europe Committee, a large organization mainly made up by

Eastern and Central European political refugees who believed that with American backing their respective native countries might be liberated from Soviet domination. After World War II and in the soon-to-spread Cold War, it is understandable that the American leadership was looking for new ways to challenge the new type of danger. The Soviet Union with its inimical ideology and robust military power meant a direct affront to the United States. Since traditional war between the two superpowers was out of the question, it was left to fight it out mainly in the political, economic, and cultural spheres. The covert psychological warfare belonged chiefly to the first, and was aiming to undermine the Soviet Union and its puppet satellite countries in every way possible short of war.

The eleven thoroughly researched essays in this book take a look at different angles of the aforementioned US effort during the Cold War. All of them are about the Free Europe Committee and its different regional councils, such as Czechoslovakia, Poland, Hungary, Romania, or the Baltic States. Some of the essays deal with overall attempts to win some sort of “victory” by the help of the Free Europe University, for example. Some of them concentrate rather on an individual imbedded in the early phase of the Cold War. Together, they offer an impressive collection of an important and so far undeservedly neglected sphere of the period. This is first and foremost thanks to the editor, Katalin Kádár Lynn, who is also the author of two articles in the volume. The goal of a review cannot be but only the overall impression with highlighting some of the most interesting aspects of the studies.

In the first such article, “At War While at Peace: United States Cold War Policy and the National Committee for a Free Europe, Inc.,” (7-70) Lynn overviews the launch of the American psychological warfare, the covert means based on organizations made up by private citizens, first and foremost from the émigrés and refugees from the countries representing Central and Eastern Europe that had found themselves under the sudden political yoke of the Soviet Union by 1948. By that summer, the US leadership had understood and accepted that covert means must be a way of dealing with the Soviet Union; the Americans had to do something about the Soviet effort to expand their way of ideology and influence. Like many other ideas, this notion, coated in the national security jacket, also sprang from George F. Kennan, the famous author of containment, the basic American Cold War strategy. His understanding of the history and recent actions of the Soviet Union and his own native country made Kennan argue for the launch of a secretly funded private organization with the overt aim, via covert means, to gain whatever inroad in the newly acquired satellite countries in the Eastern and Central European region, and thus to undermine the Soviet regime and its influence within these countries. (17-20) The most spectacular branch was the well-known Radio Free Europe (RFE from 1951) and the Assembly of Captive European Nations (ACEN from 1954).

Lynn well outlines the story beyond the foundation of the Free Europe Committee. The organization “operated under the stewardship of the State Department and the Department of Defense and covertly funded through the Central Intelligence Agency (CIA) for the life of the organization from 1949 – 1971”. (24) Possibly none other than Allen Dulles was the principal organizer, who gathered around him highly trustworthy colleagues from his spying past. (23) The National Committee for Free Europe, Inc. (NCFE), as the organization was called between 1949 and 1954, comprised such household names as Adolph A. Berle, Jr., Dwight D. Eisenhower, Joseph C. Grew, Henry R. Luce, or Darryl Zanuck, together with the ubiquitous Allen Dulles. These people shared the common worldview that communism was a deadly threat and should be stopped. The NCFE, Inc.’s main purpose was propaganda activities in various forms.

Despite the harsh anti-Communist rhetoric and campaign often led by the NCFE/FEC from the late 1940s and up until 1956, the Polish and Hungarian uprisings, Kádár emphasizes that “United States foreign policy of this era was based on pragmatic perspective that recognized the post-WWII European status quo and accepted the prevailing balance of power with the Soviet Union.” (45) The NCFE/FEC’s goal changed in time and tone accordingly. Thus, the main aim was “a broad program of psychological warfare and the further development of

the radios and their propaganda program.” (51). From that time on, the organization first and foremost was involved in helping refugees’ lives in the West, mainly in Western Europe. (56) The organization came to a halt in 1971 to lack of funds, which was again a reflection of the policy shift in US foreign thinking. (59) In Kádár’s conclusion, the NCFE/FEC played a positive role, however, especially from the émigrés’ and refugees’ point of view, because support was provided by various means “keeping intact the exiles’ national spirit, their cultures and languages.” (60) Whether such an organization and its spawns really “helped hasten the final disintegration of the Soviet occupation of Central and East Europe” is, in the opinion of this reviewer, a little bit farfetched though. (60)

Kádár’s other article deals with the history of the Hungarian National Council (“the most successful of the national councils sponsored by the NCFE/FEC”) from 1947, later to be called Hungarian National Committee. (300) This was the very first well-organized national council of the Soviet satellite countries’ exile communities. The HNC was criticized to be only a propaganda tool of US foreign policy but not a true representative of the American Hungarian community, a valid claim. (246-47) Internal schism and intrigue were constant features that plagued this council just like the others (248-258), many members being unable to adjust themselves to the new environment and new rules of the political game. Understandably, the HNC was most active during and in the aftermath of the 1956 revolution in Hungary. (277-293) As a subchapter to Kádár’s exhaustive study, it is worth noting the specialized short chapter on one individual’s brief introduction to his exile years. Tibor Frank’s article on the Hungarian sociologist-politician Imre Kovács gives a nice example of a person’s complicated role in and out of both the Hungarian National Council and the NCFE/FEC. (307-322)

Maria Kokoncheva’s piece studies the Bulgarian National Council, but first and foremost puts its dynamic leader, Georgi Mihov Dimitrov, in the spotlight. (363-395) Her conclusion might be applied to the whole tragedy of these national councils in the framework of the Cold War: “All of these efforts bore very few practical results, often going no further than [sic] to make the West aware that there were people who still had the hope and desire to continue the fight for political and personal freedom in the countries behind the Iron Curtain.” (390)

Aside from the obvious political agenda that these organizations followed, one of their major contribution was helping their fellow refugees to settle down in the United States. Also, they sent aid packages to those remaining behind, and tried to secure and relay information pertaining to the domestic situation in their home countries.

An unfortunate but typical feature was disunity among the respective exiles. Disagreement, strife, quarrels, and jealousy were the order of these years, and this rule bore out basically in every national council. A good example for this was the Czechoslovak exiles’ case in Francis Raska’s study on the history of the Council of Free Czechoslovakia. (71-120) For the better part of three decades, the various members showed little unity. In this case, even such nationalistic disputes erupted as between the Czechs and Slovaks within the Czechoslovak exile community. (80) Next to the almost continuous funding problems, another feature that was omnipresent in every exile community was the lack of unity between the first and second generation exiles. The first group often saw the latter as non-legitimate since living for a number of years in their home countries and often filling governmental posts.

If disunity was a typical feature of these councils, then the Polish exile groups took the cake. Anna Mazurkiewicz’s study well represents this schism that took almost epic proportions, and went so far that on the Assembly of Captive European Nations there were two separate Polish exile organizations represented. (323-361) These people simply could not manage to send representatives of one single unified group to ACEN in more than a quarter of a century. Marius Petraru’s piece on the Romanian National Council, for example, points out that the Romanian exiles represented a constant crisis management and disunity. (128-131, 143-153) The Romanian National Council is also a good example of agony taking place when funding proved difficult. After the Nixon administration decided to cut funding to the various national

councils at the end of 1971, most of them found themselves in dire straits, and soon the Romanian Council basically ceased functioning. (184-186)

Jonathan H. L'Hommedieu calls attention to the unique and ambiguous example of the national councils of the three Baltic States, which had been incorporated to the Soviet Union by tacit American and British approval. Therefore, originally the NCFE omitted these exile groups from its activities. (202) As elsewhere, the various factions among émigrés was a contentious issue here too. (204-208) In the spring of 1951 the Baltic consultative panels were created and their activities were brought under the auspices of the NCFE, and one year later were the respective national councils of Estonia, Latvia, and Lithuania established. (206) The US non-recognition policy concerning the Baltic States ensued another issue, namely, where to broadcast: through Radio Free Europe (where they wanted) or Voice of America (the official American propaganda tool, where after a short spell they were, to their dissatisfaction).

Mazurkiewicz' other study focuses on a very short period at the end of the 1950s. (397-437) In it she discusses the ACEN's role in trying to modify US foreign policy in light of the highly visible tours of various Soviet leaders, that of Nikita Khrushchev's standing out naturally in September 1959. Although the ACEN tried relentlessly through its lobby work to decry the efforts of the Eisenhower administration trying to find closer common ground with the Soviets, the obvious possible gains for American foreign policy were much more important than to listen to conscientious slogans from representatives of the captive nations of East and Central Europe. As the tension grew between official American foreign policy and the ACEN's agenda, the State Department and the FEC "began to slowly but steadily phase out – politically and financially – the ACEN." (427) Interests come always first.

The last two essays in the volume are case studies of how far the NCFE/FEC tried to combat communism on various levels. One is Veronika Durin-Hornyik's study on the Strasbourg-located Free Europe University in Exile (439-514), which was a gathering place of East and Central European youth to finish their respective higher education. Obviously, the goal was to teach democratic values and "prepare" them for the intellectual struggle against Soviet encroaches in scientific and cultural fields. The plan was to have a capable and relatively young intellectual group poised to help in leading their countries after their respective liberation from the Soviet yoke. Or, in Adolph A. Berle's words, to provide "the raw material for democratic leadership." (457) The November 1951 opening of the institution, however, was a rushed one, with a confused student and teacher body, without clear guiding principles, and plaguing linguistic inadequacies, which all contributed to the basic problem. (478-485) The changing international political landscape did not leave the FEUE immune to it either, and after some changes in functions for a short time, the College, after being "nothing more than a sinking ship," came to a halt in 1958. (497)

As another unique aspect of the larger scope in the volume, one interestedly reads Toby Charles Rider' study on the Cold War activities of the Hungarian National Sports Federation. (515-546) Sports were a special facet of the Cold War, where the nationalistic and ideological warfare was carried on in the wins or losses. In George Orwell's words, "Serious sport has nothing to do with fair play... in other words it is war minus shooting." (520) The HNC created its sports faction in 1949 (this was the Hungarian National Sports Federation) with the overt aim of using sports as a counterblow to the communist system. (522) Helping prominent athletes and coaches to defect and resettle was a primary goal of HNSF, especially at the Melbourne Olympic Games in 1956 right after the crushed Hungarian Revolution, in which case thirty-four Hungarian athletes did defect. (527-530) Since the FEC sponsored the HNSF until 1963, this is a very good example how many tentacles the organizations really had. This concluding essay is also a good call for further studies to be explored that can be connected with the FEC and its anti-communist struggle during the Cold War.

The whole book is a welcomed and much-needed addition to Cold War studies and the history of the Cold War. Albeit always on the sidelines in the epic struggle between the two

antagonistic camps, the various national councils gained a measure of importance for their respective nationalities, whether at home or in the West, mainly in the United States. Some of the articles might be a little bit too detailed for a reader only with average curiosity in the Cold War, still it is an important contribution to the field, and not only for specialized readers. And it seems sure there is more to be found, so a second volume would be welcomed, where the various researchers go even deeper in the national councils' work and achievements, or the lack of.

