

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV LEÍRÁSÁNAK PROBLÉMÁI A SZLOVÁK ANYANYELVŰEK OKTATÁSÁBAN A POZSONYI COMENIUS EGYETEMEN¹

MISAD KATALIN
Comenius Egyetem, Pozsony
818 01 Bratislava, Gondova 2
misadova@fphil.uniba.sk

Kivonat: A pozsonyi Comenius Egyetemen folyó magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának fő célja a hallgatók felkészítése arra, hogy – képzett mű- és szakfordítóként, nyelvoktatóként, lektorként és újságíróként vagy kulturális intézmények munkatársaiként – feldolgozzák és hozzáférhetővé tegyék a magyar tudomány, irodalom és művészet eredményeit és értékeit a szlovák nyilvánosság számára. Írásom első részében bemutatom a pozsonyi hungarológiai képzés rövid történetét, a továbbiakban pedig a magyar nyelvi rendszer azon részrendszereivel, kategóriáival foglalkozom, amelyek az összehasonlító-funkcionális megközelítés ellenére nem kis problémát okoznak a szlovák anyanyelvű hallgatók számára.

Kulcsszavak: a pozsonyi hungarológiai képzés rövid története, összehasonlító-funkcionális megközelítés az idegennyelv-oktatásban, a szlovák anyanyelvűek oktatásában nehézséget okozó grammatikai részrendszerek

Bevezetés

Nyelv és kultúra egységének, illetve egységes közvetítésének tekintetében nyilvánvaló, hogy a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia ügye mind a kutatásban, mind a gyakorlatban elválaszthatatlanul összetartozik. Miközben azonban a magyar mint idegen nyelv fogalmának értelmezése Szépe György és Éder Zoltán tipológiai rendszerezésének köszönhetően viszonylag gyorsan kikristályosodott, sőt oktatási-módszertani gyakorlata is megtalálta helyét az alkalmazott nyelvészetben, a hungarológia viszonylatában máig sem alakult ki megnyugtató szakmai megegyezés, csupán praktikus-pragmatikus szinten látszódnak körvonalazódni keretei (Szűcs 2003: 182). Eszerint a hungarológiai képzés fő feladata a magyar mint idegen nyelv és a magyar kultúra oktatása, illetve közvetítése, különös tekintettel ennek a nyelvnek és ennek a kultúrának az összetartozására és más nyelvekkel, kultúrákkal kapcsolatban feltárható összefüggéseire. A hungarológia tárgya és a belőle adódó tevékenység alapvető irányai azonban elsősorban attól függően alakulnak, hogy célnyelvi (magyarországi) vagy bázisnyelvi (külföldi) szintéren folyik-e a magyar mint idegen nyelv oktatása, illetve a hungarológiai képzés.

1. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatása a pozsonyi Comenius Egyetemen

A pozsonyi Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Kara az 1990/91-es tanévben hirdette meg először a magyar mint idegen nyelv szakot. Mivel az egyetem különböző tárgyi és személyi feltételek hiánya miatt nem tudta biztosítani a speciális igényű hungarológiai

¹ A tanulmány a *Hungarológia v kontexte slovenskej kultúry* című Vega-projekt (1/0791/08 sz.) keretében készült.

képzést, a szak önmagában nem volt teljes értékű: egészen a kreditrendszer bevezetéséig egy másik szakkal – kötelezően a szlovákkal – kellett párosítani. A magyart mint idegen nyelvet a kezdeti időszakban két-, majd háromévenként hirdették meg, oktatását az egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke biztosította. Az 1990-től napjainkig felvett hallgatók száma harminckettő, nekik az oktatási program szerint a nyolcadik vagy a tizedik (a bakalaureátusi képzésben – Magyarországon ez a BA alapképzés – részesülőknek a hatodik) félév végén államvizsgát kell tenniük magyar nyelvből és irodalomból. Mellettük azonban vannak olyan hallgatók is, akik más szakról látogatják a tárgyat (pl. levéltáros vagy történelem szakos hallgatók), velük a tanulmány egy későbbi szakaszában foglalkozom részletesebben.

A magyar mint idegen nyelv szak a tanterv szerint elsődlegesen filológiai jellegű. A hallgatók egy része vegyes házasságban született (melyben az egyik szülő anyanyelve magyar), alap- és középiskolai tanulmányaikat azonban szlovák nyelven végezték. Szlovák anyanyelvű szülőjükkal szlovákul beszélnek, magyar anyanyelvű szülőjüktől viszont egy bizonyos szinten megtanultak magyarul. A magyarnak egy – a mindennapi beszédhelyzetekben használt – kontaktusváltozatát beszélik, a magyar standarddal többnyire csak egyetemi tanulmányaik, illetve az esetleges magyarországi részképzés folyamán találkoznak. Bár a magyar mint idegen nyelv belső tipológiája e tekintetben nem egységes (vö. Éder 1991: 188–193, Kontra 1991: 139, Szépe 1991: 158), ezek a hallgatók a magyart többnyire második nyelvként tanulják. Anyanyelvük, a szlovák mellett ugyanis a magyart mindennapi használatú nem-anyanyelvként beszélik, hiszen magyar anyanyelvű szülőjükkal (esetleg más hozzátartozójukkal) ezen a nyelven (is) naponta kommunikálnak. A hallgatók másik része egynyelvű (szlovák) nyelvközösségben él, mindkét szülője szlovák anyanyelvű, s alap- és középiskolai tanulmányai során anyanyelve mellett egy nem-anyanyelvet (angol, német, esetleg orosz, francia) is elsajátított valamilyen fokon. Ők a magyart az anyanyelvvel a mindennapi használatban nem váltakozó idegen nyelvként tanulják (vö. Éder 1991: 193–195, Kontra 1991: 140, Szépe 1991: 152). Mivel a pozsonyi egyetemen a magyar nyelv oktatása módszertanilag forrásnyelvi környezetben folyik, a magyar nyelvvel való kapcsolat minimális: ez utóbbi hallgatók magyar szót szinte csak a tanórákon hallanak.

A képzési programban külön csoportot alkotnak azok az egyetemisták, akik nem filológiai szakként vették fel a magyart, hanem más, pl. levéltáros vagy néprajz szakos hallgatóként a latin és a német nyelv mellett kötelezően tanulnak magyarul is. Ezek a diákok saját bevallásuk szerint kivétel nélkül szlovák anyanyelvűek, egynyelvű (szlovák) nyelvközösségben élnek, szüleikkel és közeli hozzátartozóikkal, barátaikkal csak szlovák nyelven érintkeznek. Anyanyelvükön kívül egy vagy több nem-anyanyelvet (pl. német, angol, cseh) is beszélnek valamilyen fokon, magyarul nem tudnak. Mivel azonban a szlovákiai levéltárakban található 1918 előtti anyag jelentős része magyar nyelvű, ezek feldolgozásának szükségessége vezetett ahhoz, hogy a pozsonyi Comenius Egyetem levéltáros hallgatói tanulmányaik során négy féléven keresztül kötelező magyar nyelv-oktatásban részesüljenek. A tanfolyam befejezése után elvileg képesnek kellene lenniük a magyar nyelvű szövegek lefordítására, valamint feldolgozására. Egy nyelvet azonban ilyen kevés idő alatt a megfelelő szinten elsajátítani nagyon nehéz, főként ha figyelembe vesszük azt a tényt, hogy a levéltárosok munkájuk során nagyrészt régi szövegekkel találkoznak, melyeknek nyelvezete távol áll a mai magyar nyelvtől (vö. Szabó Mihály 1990: 104). A levéltáros hallgatók magyaroztatása – éppen a fentiek következtében – két részre tagolódik:

az első két félévben megismerkednek az alapvető nyelvtani jelenségekkel és elsajátítanak egy minimális szókészletet, mely a mindennap használatos, gyakoribb szavakat és kifejezéseket tartalmazza. Ezekkel párhuzamosan tanulják a szakszókincset is, mégpedig úgy, hogy az egyes grammatikai anyagrészekhez rövid szakszöveget kapcsolnak. Ezekre a szövegekre azért van szükség, mert a jelenlegi kétnyelvű (magyar–szlovák, szlovák–magyar) szótárak csak közepes méretűek, s a levéltárosok számára fontos szavak egyáltalán nem vagy csak elvétve szerepelnek bennük (Szabó Mihály 1990: 105). A képzés második részében szakszövegeket olvasnak és fordítanak a hallgatók. Ezek a szövegek lehetővé teszik a nyelvtani anyag ismétlését és elmélyítését, az írott stílusra jellemző szerkezetek bemutatását és azonosítását is (Szabó Mihály 1990: 106). A levéltárosok magyarnyelv-oktatása vizsgával zárul: kb. egyoldalmi, igényes szakmai jellegű szöveget kell a hallgatóknak szótár segítségével lefordítaniuk. A tapasztalat azt mutatja, hogy bár a szlovák levéltáros hallgatók később jól elboldogulnak a levéltári magyar anyagokkal, nem tanulnak meg magyarul beszélni. Még az ügyesebb hallgatók – akik pedig a nyelvi gyakorlatokon hibásan ugyan, de alapszinten beszélnek magyarul – sem igyekeznek nyelvtudásukat továbbfejleszteni, elmélyíteni.

Az utóbbi néhány évben a Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Karán minden bölcsészhallgatónak lehetősége nyílik a magyar nyelv legalább alapfokú elsajátítására, a magyar tanszék ugyanis évente meghirdeti a magyar mint idegen nyelv kari szintű oktatását. Ez azt jelenti, hogy szaktól, szakpárosítástól függetlenül bárki tanulhat magyarul, s a nyelvi gyakorlatokon való aktív részvételért, rendszeres munkáért két kreditpontot szerezhetnek a hallgatók. A 2006–2007-es tanévben a nagyfokú érdeklődés miatt két csoportban folyt az oktatás: az egyikben 22, a másikban 17 hallgató tanult magyarul. Voltak köztük olyanok, akik személyes okok miatt választották a nyelvtanulást, mások úgy érezték, az általuk tanult szakok (pl. történelem, politológia, filozófia) megkövetelik az alapvető magyarnyelv-tudást.

S végül ejtsünk néhány szót azokról, akik nem magyar és nem szlovák származású többnyelvű beszélőként szlovák nyelvi környezetben próbálkoznak – ha csak két-három félév erejéig is – a magyar nyelv elsajátításával. Ők a magyar nyelvet nem "akadémiai" (Szépe 1991: 152) célból kívánják felhasználni – nyelvtanulási motivációjuk szakmai vagy személyes jellegű. Anyanyelvükön kívül, mely általában világnyelv (angol, német), beszélnek még egy vagy két világnyelvet (francia, olasz, spanyol) s egy-egy kis európai nyelvet (cseh, szlovák). Szlovákiában ösztöndíjasként tartózkodnak, s mivel valamilyen okból kapcsolatba kerültek már magyarokkal, szeretnének – legalább alapfokon – megtanulni magyarul. Közéjük tartozik az a németországi matematika szakos hallgató, aki cserkészvezetőként évente két-három hetet tölt Magyarországon. Szlovákiában ösztöndíjasként tartózkodott, s a Comenius Egyetem Természettudományi Karán folytatott tanulmányai mellett a pozsonyi magyar tanszéken magyarnyelv-tudását is tökéletesítette. Vagy az az angol anyanyelvű londoni újságíró szakos hallgató, aki szakterületének a közép-európai kis nemzeteket választotta, s csehországi tartózkodása alatt figyelt fel a szlovákiai magyar kisebbségre. Pozsonyi részképzése idején szakmai céllal kezdett magyarul tanulni: kutatási területéhez kívánt magyar (szak)nyelvi ismereteket szerezni.

2. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásában nehézséget okozó grammatikai részrendszerekről

A magyar mint idegen nyelv/hungarológia nyelvleíró oktatási programja napjainkban a funkcionális, a kontrasztív, a kognitív és a kommunikatív szemlélet szempontjait érvényesíti. A grammatika a kommunikáció-központú oktatásban nem elvont, hanem a nyelv működését feltáró szabályrendszer, más szóval eszköz a kommunikatív kompetencia elérésére (Éder–Kálmán–Szili 1984: 6). Ez a felfogás a nyelv grammatikáját szerves egésznek tekinti, amelyben a részrendszerek egymásba épülnek, és egymástól kölcsönösen függenek.

A forrásnyelvi környezetben folyó idegennyelv-tanításban különösen nagy szerepe van a kontrasztivitásnak, illetve a kontrasztív nyelvi elemzésnek. Esetünkben ez azt jelenti, hogy a magyar nyelvet a szlovákra való tekintettel írjuk le, de az általánosan elfogadott leíró magyar nyelvtant nem vesszük át mechanikusan a magyarnak mint idegen nyelvnek az oktatásába. Ezzel nem az adott leíró rendszer helytállóságát kérdőjelezzük meg, hanem a bonyolultságát. A leíró nyelvtan részletesen kidolgozott kategória-rendszere szerint ugyanis a nem-anyanyelvű hallgatónak például 78 igei személyragot s a hangkapcsolódási szabályszerűségeket és kötöttségeket figyelembe véve több száz esetragot kellene megtanulnia, illetve felismernie (Naumenko 1985: 3).

Mivel a pozsonyi hungarológia szakos hallgatók kivétel nélkül szlovák tannyelvű alap- és középiskolát látogattak, a nyelvi egybevetés kiindulópontja a forrásnyelv (tehát a szlovák) valamely kiválasztott részrendszerének leíró módon történő alapos tanulmányozása. Utána a célnyelv (a magyar) megfelelő részrendszerének elemeit vizsgáljuk hasonló módon (vö. Balázs 1989: 69). A szerkezeti hasonlóságok, a párhuzamok általában nem igényelnek külön magyarázatokat, mert intuitív módon is meg lehet őket érteni. Az eltérések befogadása azonban komplex feladat: nem egyszerű asszociatív memorizálást kíván, hanem a jelentéstartalmak megfelelő rendben való, organikus összekapcsolását.

A magyar mint idegen nyelv grammatikájának kontrasztív megközelítése meghatározza a nem-anyanyelvűeknek nehézséget okozó nyelvtani anyagok sorát.

2.1. Az igeragozás

Egyes szakemberek véleménye szerint a magyar mint idegen nyelv oktatása akkor a legeredményesebb, ha a nyelvtani és a lexikai anyagot igecentrikusan szerkesztett szituációkban dolgozzuk fel, vagyis ha a legdinamikusabb s egyben legnehezebben megtanulható szófajt állítjuk az oktatás középpontjába (Szűcs 1998: 487).

Az általános és a határozott (a hagyományos grammatikákban alanyi és tárgyas) igeragozás közötti eltérések feldolgozása azonban így is állandóan visszatérő része a nyelvtanítási folyamatnak. A tárgyhatározottság nyelvtani fogalma meglehetősen bonyolult, ráadásul az indoeurópai nyelvekben hasonló formációk nincsenek. Mindemellett a nem magyar anyanyelvű hallgatónak külön meg kell magyarázni, hogy az általános igeragozás egyáltalán nem jelenti azt, hogy nem lehet tárgy a mondatban; sőt nem az ige tranzitív volta engedi vagy tiltja a tárgy jelenlétét, hanem fordítva: a tárgy minősége (határozott vagy határozatlan volta) az, ami az igeragozást befolyásolja (l. Ginter 1980). Nem csoda tehát, hogy a hallgatók – bár elméletileg meg tudják különböztetni az általános és a határozott igei

személyragokat, s tudnak a funkcióbeli eltérésekről – a kommunikáció során nem igazán érzik a két ragozási rendszer közötti különbséget.

Az általános és a határozott igeragozás tanításának a magyar mint idegen nyelv/hungarológia gyakorlatában kétféle megközelítése alakult ki. Az egyik felfogás szerint a két ragozást külön kell tanítani, a másik szerint egyszerre (Giay 1997: 36). Esetünkben – amikor a magyart idegen nyelvként forrásnyelvi környezetben oktatjuk – eredményesebbnek bizonyult a határozott ragozást csak azután tanítani, miután a hallgatók elsajátították és begyakorolták az igék általános ragozású, jelen idejű paradigmáját. Így több idő jut a tárgy bevezetésére, a szemléleti és szerkezeti különbségek bemutatására, és nagyobb lexikai bázison tudjuk a határozott ragozást feldolgozni.

2.2. Az igenevek

Megtanulhatóságukat illetően Szarvas Gábor már 1873-ban ezt írta a Nyelvtudományi Közleményekben: „A participiumok ... a magyar nyelv háztartásának legfontosabb tényezőit képezik, úgy hogy alkalmazásuknak tüzetes, részletekig beható kifejtése maga több ívnyi kötetet tenne ki” (1873: 136). Mivel erre most nincs mód, csak néhány példát említünk:

A magyarul tanuló számára nehézséget okoz a személyragos főnévi igenévi alany, a főnévi igenévi tárgy és a *fog* igével képzett igekötős jövő idő, valamint a cél- és véghatározói szerepű főnévi igenév (pl.: *bevásárolni megy ~ fiatal vagy még feladni [a küzdelmet]*) használata.

Leíró nyelvtanaink külön-külön tárgyalják a melléknévi és a határozói igenevek időszemléletét. A magyar mint idegen nyelv szempontjából azonban az is fontos, hogy egy bizonyos tartalom kifejezésére hol érintkezik, illetve hol válik el élesen az igenevek használata (pl.: Tamás *kiváló* ember. – a melléknévi igenévvel jellembeli tulajdonságra utalunk; A társaságból *kiválva* egyenesen hozzám lépett. – a határozói igenévvel állapotra utalunk) (vö. Kálmán 1980: 157). A melléknévi igenév tanítása során bevált módszer szerint az igenevekkel alkotott jelzős szerkezeteket az igenevek elé tett bővítményükkel gyakoroltatjuk (pl.: *régen kiszáradt folyómeder*), majd ezeket a szerkezeteket mint kész elemeket építetjük be a mondatokba (pl.: *A turisták a régen kiszáradt folyómeder útját követték.*). Részletesen kell foglalkoznunk a *levő* és a *való* igenevek szemantikailag tartalmas, illetve csupán grammatikai jellegű szerepével is.

A szlovák anyanyelvűek számára különösen fontos a határozói igenév alkalmazásának elsajátítása. Jelentős különbség a magyar és az indoeurópai nyelvek között, hogy az utóbbiakban sokkal szélesebb körű a határozói igenévi alakok használata. Az ekvivalens alakok adekvát megválasztására elsősorban a magyarra való fordítás tanításakor térünk ki.

2.3. Az igekötők

A magyar igekötők tanítása s a szlovák nyelv azonos, hasonló vagy eltérő funkciójú elemeivel való összevetése két területen okoz nehézséget: a jelentésstanban és a mondat szórendjének alakulásában (Misad–Hurka 1998: 98). Az igekötők egy részének elsajátítását megkönnyíti az a tény, hogy többségüknek a konkrét helyet meghatározó jelentésén kívül más jelentése nem fejlődött ki. Több időt kell azonban fordítani azokra az igekötőkre, amelyek az alapige jelentését módosítják, és/vagy többféle jelentésárnyalatot kölcsönöznek

neki (pl.: az el- igekötő befejezettséget jelölő funkciójára: *elolvas*, illetve a cselekvés tartósságát, folyamatosságát jelölő funkciójára: *elbeszélget*). Ez a jelentésmódosítás az igekötős igék nagy részét jól körülhatárolható szemantikai csoportokba szervezi (pl.: a meg- igekötős ige a cselekvés egészének a megtörténtét, befejezettségét hangsúlyozza – *megtanulja*; az el- igekötős ige pedig azt a szemléletet, ahogy az alany a cselekvésben fokozatosan jut el a célig – *elolvassa*) (Szili 1995: 8). A másik problémára, az igekötő elválásának eseteire a szórendi kérdéseknél mutatunk rá.

2.4. Az irányhármasság

Általános pedagógiai elvnek számít, hogy nyelvünk határozórendszerének tanításakor a fokozatosság elvét alkalmazzuk: az egyszerűtől az összetett felé, a konkrétól az elvont felé haladunk (Ginter 1998: 492).

A konkrétból való kiindulás alapján a helyhatározó kívánczik az első helyre. A magyar nyelv térszemléletének legfontosabb sajátossága, hogy a mozgás iránya szerint differenciálja és szervezi a helyhatározó kifejezésére szolgáló nyelvi eszközöket. Ennek két dinamikus vektora (a *honnan?* és a *hová?* kérdésre felelő) és egy statikus állapota (a *hol?* kérdésre válaszoló) van, amely nemcsak a térbeli, hanem az időbeli viszonyokat is jellemzi (Giay 1997: 37). A térbeli viszonyok másik meghatározója az, hogy a mozgó tárgy vagy cselekvő személy milyen dimenziójú térben van. Ennek megfelelően megkülönböztetünk belső, felületi és külső viszonyokat. Az egyes aspektusok megértése után szemléletesen is megadható a rendszer, amely az alannak a tér egy kijelölt részéhez való viszonyát érzékelteti. A tér- és időbeli dimenziók meghatározásánál meg kell még említeni a közelség és a távoliság kifejezésének sajátos formáját.

2.5. A vonzatstruktúrák

Az idegennyelv-oktatásban fontos a nyelvnek szerkezetekben való felfogása, hiszen maga a mondatprodukció is feltételezi az egyes szintagmák összefüggését, kombinációját (Hegyi 1998: 488). Esetünkben elsősorban azokra a szerkezetekre gondolunk, amelyek állandóak, kötöttek, s szinte matematikai rendszerességgű mozgatói a magyar mondatoknak.

A magyar nyelvtudománynak a vonzat fogalmát még nem sikerült teljes mértékben tisztázni (Hegyi 1997), a nyelvtanításban viszont szükséges a vonzatnak mint nyelvtani fogalomnak a meghatározása. A nyelvtanításban ezért azt a szót tartjuk vonzatnak, amellyel az ige, főnév vagy melléknév kötelezően kiegészül a mondat szerkesztés során (Giay 1997: 31). A vonzatot tehát a morfológia és a szintaxis egységének jegyében vizsgáljuk: azt figyeljük, miként vesz részt, milyen lehetőségeket kínál a mondatok megformálásában. Ha a meghatározó tagból, az igéből indulunk ki, az első relációt a tárgy irányában keressük: állhat-e az ige mellett tárgy vagy sem. A második reláció a határozók felé mutat: az ige s az ún. állandó határozók kapcsolódásában nyilvánul meg (pl.: *kap valakitől valamit, beszél valamiről valakinek*). A szótári vonzatstruktúra azonban szemantikailag nem teljes értékű, csak bővítéssel válik mondattá. Az irányítás kulcsa a megfelelő kérdés szerkezet, amelynek végződésre utaló, illetve szórendi szabályozó szerepe van. Az a kötöttség, amely a magyarban az ige és a vonzatstruktúrák kapcsolódásában mutatkozik, elősegíti a nyelv formai oldalról való megközelítését (Hegyi 1989: 194).

A vonzat az idegennyelv-oktatásban kétszeres jelentőséggel bír: a lexika viszonylatában jelentésváltoztatás, szókincs gyarapítás tekintetében szinte felülmúlja a

képzőket, a szintaktikai funkcionalizmus vonatkozásában pedig kiemeli a szavak mondatbeli szerepét az információ közvetítése során (Hegyi 1998: 488).

2. 6. A birtok és a birtokos közti kapcsolat kifejezése

A magyar nyelv gazdag variációs lehetőségekkel rendelkezik a birtok és a birtokos közötti kapcsolat kifejezésére. A birtokos viszonyra utalhatunk személyjeles névszóval (pl. *könyvem*), birtokos jelzős szerkezettel (pl. *a bátyám könyve*, *a bátyámnak a könyve*), birtokos névmással (pl. *a könyv az enyém*), birtokjellel (pl. *a bátyámé*), sőt a *van* létege segítségével is (pl. *van könyve*). A szlovák a birtokviszonyt leggyakrabban birtokos névmási (pl. *moja kniha*), illetve birtokos melléknévi szerkezettel (pl. *chlapcova kniha*) vagy a *mat'* birtoklásigével fejezi ki. A birtokviszony tanítása során a legtöbb gondot a birtok és a birtokos számbeli formációinak az összetévesztése, illetve fölcserélése okozza: ha a birtokos többes számú főnév, akkor a birtok egyes szám 3. személyű személyjelet kap (pl. *a lányok ruhája*); ha azonban személyes névmás látja el a birtokos funkcióját, akkor a birtok kerül többes szám 3. személybe (pl. *az ő ruhájuk*), ha pedig mind a birtokos, mind a birtok többes számú, akkor az -i birtoktöbbséítő jelet alkalmazzuk (pl. *a mi ruháink*).

2. 7. A szórend

Azok, akik a magyart idegen nyelvként tanítják, s már az első órától kezdve javítják a szórendi rendellenességeket, nem igazán tudnak támpontot adni, szabályokat felsorakoztatni, amelyeknek alapján a szórend tekintetében standard magyar mondat alkotható. A leíró nyelvtanokban található szórendi szabályok valójában csak az egyes grammatikai témák természetes velejárói (ilyenek pl. a névelő, a névutó vagy az igekötő szórendjére vonatkozó útmutatók). Az általános szabályszerűségek helyesbitésének, pontosításának szükségessége már az egyszerűbb élőnyelvi mondatok tartalmának és szerkezetének végiggondolása során is felmerül, pl.: „*Az apa a szobába bemegy*”, „*Vittél el sok pénzt?*”

É. Kiss Katalin *A magyar mondat szerkezet generatív leírása* című dolgozatában sok szórendi kérdésre válaszol, sőt Brassai Sámuel szórendszemléletére utalva azt is kimutatja, hogy ez az elmélet már több mint száz éve jelen lehetne a magyartanítás gyakorlatában. Eszerint a magyar szórend fő rendező elve a fókuszképzés (É. Kiss 1983: 22). A másik rendező elvre Klaudy Kinga *Hogyan alkalmazható az aktuális mondattagolás a fordítás oktatásában?* című tanulmánya hívja fel a figyelmet. Ebből kiderül, hogy a magyar mondat szerkesztésben a módosító-módosított sorrend dominál (tehát: *a szobába megy*) (Klaudy 108: 325–332). A szlovákban, de a többi szláv nyelvben, sőt a német nyelvben is módosított-módosító a sorrend (tehát: *ide do izby*). A fenti két elv alkalmazása nagy segítséget nyújt a mondat- és szövegalkotási törvényszerűségek megértésében.

Összegzés

Bármilyen legyen is a magyarnyelv-tanulás motivációja, a nyelvoktatásban elért eredményességnek éppen ez az egyik legfontosabb meghatározója. A forrásnyelvi környezet olyan struktúrát követel meg a szaktól, amelyek tapasztalataim alapján magyarországi, illetve a környező országokban működő hungarológiai műhelyek és egyéb hasonló jellegű intézmények szerkezetét ötvözi. A pozsonyi Comenius Egyetemen folyó magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának célja a hallgatók felkészítése arra,

hogy – képzett mű- és szakfordítóként, nyelvoktatóként, irodalomkritikusként, lektorként és újságíróként vagy kulturális intézmények munkatársaiként – feldolgozzák és hozzáférhetővé tegyék a magyar tudomány, irodalom és művészet eredményeit és értékeit a szlovák nyilvánosság számára.

A dolgozat lényegi részében azokat a problémát okozó nyelvtani kategóriákat próbáltam meg rendszerezni, amelyekkel a magyart idegen nyelvként tanuló szlovák anyanyelvű hallgatóknak és oktatóiknak meg kell küzdeniük. Azt azonban szeretném hangsúlyozni, hogy a nyelvtan tanítása a pozsonyi hungarológiai képzés vonatkozásában sem önálló cél, csak eszköz. Gyakorlati, funkcionális grammatikatanításra van szükség, amely feltárja a nyelv működését. Ha a nyelv elsődleges célja a kommunikáció, a nyelvoktatás fő célja csakis a kommunikatív kompetencia kialakítása lehet: ez a beszélőnek az a képessége, amelynek segítségével a nyelv összetett szabályrendszerét grammatikailag helyesen és a beszédhelyzetnek, valamint a szövegösszefüggésnek megfelelően alkalmazza.

Irodalom

- Balázs János 1989. Az egybevető módszer alkalmazásának lehetőségei a külföldi magyaroktatásban. In: Giay Béla (szerk.): *A hungarológiaoktatás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ. 58–91.
- Éder Zoltán 1991. A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye. In: Giay Béla (vál.): *A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ. 185–212.
- Éder Zoltán–Kálmán Péter–Szili Katalin 1984. *Sajátos rendező elvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában*. Nyelvünk és Kultúránk, 61. 7–15.
- Giay Béla 1997. *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései*. Modern Nyelvoktatás, 3. 20–44.
- Ginter Károly 1980. *A magyar mint idegen nyelv tanításának grammatikájáról. A magyar nyelv grammatikája*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Ginter Károly 1998. A magyar határozórendszer tanításáról. In: Giay Béla–Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Budapest: Osiris Kiadó. 491–496.
- Göncz Lajos 1985. *A kétnyelvűség pszichológiája*. Újvidék: Forum Könyvkiadó.
- Hegyi Endre 1989. Magyaroktatás idegen anyanyelvűeknek. In: Giay Béla (szerk.): *A Hungarológiaoktatás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ
- Hegyi Endre 1998. A vonzatközpontúság. In: Giay Béla–Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Budapest: Osiris Kiadó. 488–490.
- Kálmán Péter 1980. *Igeneveink használatáról*. Magyar Nyelvőr, 104. 153–162.
- É. Kiss Katalin 1983. *A magyar mondat szerkezet generatív leírása*. Nyelvtudományi Értekezések, 116. 22.
- Klaudy Kinga 1984. *Hogyan alkalmazható az aktuális mondattagolás elmélete a fordítás oktatásában?* Magyar Nyelvőr, 108. 325–332.
- Kontra Miklós 1991. Széljegyzetek a magyarról mint idegen nyelvről. In: Giay Béla (vál.): *A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ. 139–144.

- Misad Katalin–Hurka Katalin 1998. A magyar–szlovák nyelvi érintkezés a pozsonyi magyar tanszék hungarisztika szakosainak körében. In: Lanstyák István–Szabó Mihály Gizella (szerk.): *Nyelvi érintkezések a Kárpát-medencében*. Pozsony: Kalligram. 94–101.
- Naumenko-Papp Ágnes 1985. *A magyar mint idegen nyelv tanításának kérdésköréhez (orosz nyelvi környezetben)*. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből, 8. 3–8.
- Szabó Mihály Gizella 1990. A magyar nyelv oktatása szlovák levéltáros hallgatók részére. In: Giay Béla (szerk.): *A hungarológia oktatása*. Budapest. Nemzetközi Hungarológiai Központ. 104–106.
- Szarvas Gábor 1873. *Latin fordításaink és a latinosságok*. Nyelvtudományi Közlemények, 10. 136–174.
- Szépe György 1991. A magyar mint idegen nyelv néhány diszciplináris kérdése. In: Giay Béla (vál.): *A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ. 145–184.
- Szili Katalin 1995. *Az igekötős igék képzéséről*. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből, 32. 1–64.
- Szűcs József 1998. Igecentrikus kommunikatív nyelvtanítás. In: Giay Béla–Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Budapest: Osiris Kiadó. 486–487.
- Szűcs Tibor 2003. A hungarológus szakképzés. In: Ujváry Gábor (főszerk.): *Hungarológia a XXI. században*. Budapest: Balassi Bálint Intézet. 182–191.