

**M  
A  
G  
Y  
A  
R  
T  
A  
N  
Í  
T  
Á  
S**



Benkő Loránd (1921–2011),  
a magyar nyelvtudomány kiemelkedő művelője

**2011/2.  
MÁRCIUS-ÁPRILIS**

# TREZOR KIADÓ

1149 Budapest, Egressy köz 6. (Az Egressy út 46. mellett!)

Telefon/fax: (1) 363-0276 \* E-mail: trezorkiado@t-online.hu

Internet: <http://www.trezorkiado.fw.hu>

Az árak 2011. december 31-ig érvényesek.

Raktári szám:	Szerző:	Cím:	Iskolai ár (Ft)	Bolti ár (Ft)
TR 0001	Cs. Nagy Lajos	<b>Alapfokú helyesírási gyakorlókönyv 3–8. osztály</b>	720	920
TR 0002	Cs. Nagy Lajos	<b>Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 3–4. osztály</b>	680	860
TR 0003	Cs. Nagy Lajos	<b>Nyelvtani elemzési munkafüzet 3–4. osztály</b>	420	520
TR 0004	Cs. Nagy Lajos	<b>Helyesírási munkafüzet 3–4. osztály</b>	400	500
TR 0005	Cs. Nagy Lajos	<b>Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 5–6. osztály</b>	680	860
TR 0006	Cs. Nagy Lajos	<b>Nyelvtani elemzési gyakorlókönyv 7–8. osztály</b>	720	920
TR 0007	Cs. Nagy Lajos	<b>Nyelvtani elemzési munkafüzet 5–6. osztály</b>	470	630
TR 0008	Cs. Nagy Lajos	<b>Nyelvtani elemzési munkafüzet 7. osztály</b>	420	520
TR 0009	Cs. Nagy Lajos	<b>Nyelvtani elemzési munkafüzet 8. osztály</b>	420	520
TR 0010/T	Magassy László	<b>Leíró magyar nyelvtan</b> az általános iskolák 5–8. és a nyolcosztályos gimnáziumok I–IV. osztálya számára ( <i>Tartós tankönyv változat, kemény kötésben.</i> )	820	930
TR 0011	Magassy László – Magassyné Molnár Katalin	<b>Gyakorlatok, feladatok I.</b> magyar nyelvtanból az általános iskolák 5. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok I. osztálya számára	200	250
TR 0012	Cs. Nagy Lajos	<b>Helyesírási munkafüzet 5–6. osztály</b>	470	630
TR 0013	Magassy László	<b>Gyakorlatok, feladatok II.</b> magyar nyelvtanból az általános iskolák 6. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok II. osztálya számára	200	250
TR 0014	Magassy László	<b>Gyakorlatok, feladatok III.</b> magyar nyelvtanból az általános iskolák 7. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok III. osztálya számára	200	250
TR 0015	Magassy László – Magassyné Molnár Katalin	<b>Gyakorlatok, feladatok IV.</b> magyar nyelvtanból az általános iskolák 8. osztálya és a nyolcosztályos gimnáziumok IV. osztálya számára	200	250
TR 0016	Cs. Nagy Lajos	<b>Helyesírási gyakorlókönyv</b>	1050	1300
TR 0017	Hangay Zoltán	<b>Magyar nyelvi gyakorlókönyv</b>	1050	1300
TR 0018	Cs. Nagy Lajos	<b>Magyar nyelvi munkafüzet 1–2. osztály</b>	550	650
TR 0019	Cs. Nagy Lajos	<b>Helyesírási munkafüzet 7–8. osztály</b>	550	650
TR 0021	Tánczos K.	<b>Középiskolába készülök! Gyakorlókönyv magyar nyelvből</b>	840	950
TR 0022	N. Császi Ildikó	<b>Példaszövegek a magyar nyelvtan tanításához 2–8. osztály</b>	630	750
TR 0023	Cs. Nagy Lajos	<b>Helyesírási munkafüzet 3–4. osztály</b> ( <i>Átdolgozott, bővített, színes nyomású kiadás; szerepel a tankönyvjegyzéken.</i> )	960	1100

# MAGYARTANÍTÁS

2011. 2. szám

LII. évfolyam

Lektorált módszertani folyóirat.

*A megjelenő cikkeket a szerkesztőbizottság két tagja vagy két felkért külső szakember lektorálja.*

*Megjelenik elektronikus formában (e-mail-mellékletben megküldött pdf-állományként) évente ötször:*

*január, március, május, szeptember és november hónapban.*

A korábbi számok hozzáférhetők az alábbi webhelyen:

<http://www.magyardanitas.fw.hu>

*Szerkesztő:*

**A. Jászó Anna**

*Szerkesztőbizottság:*

**Adamik Tamás, Benczik Vilmos,  
Hangay Zoltán, Merényi Hajnalka,  
Raátz Judit, Zimányi Árpád**

A szerkesztőség címe:

**Budapest, Eötvös u. 77. 1153**

**Telefon/fax: 306-4234**

**E-mail: [postmaster@adamir-retor.t-online.hu](mailto:postmaster@adamir-retor.t-online.hu)**

\* \* \*

**Kiadja a Trezor Kiadó**

A kiadó címe:

**Budapest, Egressy köz 6. 1149**

**Telefon/fax: (1) 363-0276, e-mail: [trezorkiado@t-online.hu](mailto:trezorkiado@t-online.hu)**

**Internet: <http://www.trezorkiado.fw.hu>**

Felelős kiadó:

A Trezor Kiadó igazgatója

**ISSN 0464-4999**

Az elektronikus kiadás előfizetési díja 2011-re: 1000 Ft

A folyóirat megrendelhető a Trezor Kiadó címén, levélben, e-mailben, telefonon vagy telefaxon. Fizetés a megrendelést követően megküldött számla alapján csekken vagy átutalással.

## TARTALOM

BÚCSÚ

*Juhász Dezső:* Benkő Loránd (1921–2011). 2  
NYELVTÖRTÉNET

*Zelliger Erzsébet:* Adalékok a szóképzés történetéhez a fiktív tövek kapcsán..... 3

BÚCSÚ

*H. Tóth István:* Főhajtásul dr. Zsolnai József (1935–2011) professor emeritus emléke előtt..... 5

A TANÍTÁS MŰHELYE

*H. Tóth István:* Hozzászólás a felszólító mód tanításához ..... 7

*Manxhuka Afrodita:* A populáris irodalom helye az iskolai oktatásban .....15

VERSELEMZÉS

*Cs. Varga István:* „...S ki viszi át...” Nagy László: Ki viszi át a Szerelmet.....25

NYELVMŰVELÉS

*Dóra Zoltán:* Szoktam volt mondani .....30

KLASSZIKUS PRÓZA

*Zimányi Árpád:* Mikszáth nyelv művészete a kortársak szemével.....31

VERSENY

Szónokverseny Miskolcon .....36

KÖNYVSZEMLE

*Bartha Krisztina:* Csernicskó István (szerk.): Megtart a szó. Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról.....37

ÖTLETTÁR

Raátz Judit rovata.....39

E számunk szerzői:

**Bartha Krisztina, doktorandusz, ELTE BTK ♦  
Dóra Zoltán, tanár, Vác ♦ Juhász Dezső, egyetemi tanár, ELTE BTK ♦ Manxhuka Afrodita, tanár, Budapest ♦ Raátz Judit, tanár, ELTE BTK ♦ H. Tóth István, tanár, Balassi Intézet ♦ Cs. Varga István, tanár, ELTE BTK ♦ Zelliger Erzsébet, tanár, ELTE BTK ♦ Zimányi Árpád, tanár, Esterházy Károly Főiskola, Eger**

# Benkő Loránd

(Nagyvárad, 1921. december 19. – Budapest, 2011. január 17.)

2011. január 17-én, életének kilencvenedik évében elhunyt Benkő Loránd akadémikus, az ELTE professor emeritusa, a magyar nyelvudomány kiemelkedő alakja. Hamvait február 15-én helyezték örök nyugalomra a Farkasréti temetőben.

Apja református lelkész volt, Nyárad menti székely család sarja, édesanyja tanítónő. Gyermekkorát Désen töltötte, majd édesanyjával átköltözött a Trianon által megcsonkított Magyarországra. Szegeden, a Klauzál Gábor Reálgimnáziumban tette le az érettségi vizsgát, de Észak-Erdély visszacsatolásakor hazatért szülőföldjére, és az újjászerveződő kolozsvári egyetemre iratkozott be magyar–olasz–történelem szakra. Itt Szabó T. Attila nyelvészprofesszor tanítványa lett, aki korán felismerte tehetségét és szorgalmát. 1943–44-ben díjtalan gyakornok volt a magyar tanszéken. A második világháború viharai visszavetették Magyarországra, és 1946-ban Pais Dezső professzor vette magához a budapesti egyetem magyar nyelvészeti tanszékére. A Pázmány Péter, későbbi nevén Eötvös Loránd Tudományegyetem lett Benkő Loránd első számú munkahelye: 1946-tól 1949-ig tanársegéd, 1951-től 1953-ig adjunktus, 1953-tól 1959-ig docens, 1959-től 1960-ig tanszékvezető docens, 1960-tól 1991-ig tanszékvezető egyetemi tanár volt. Hetvenéves korában vonult nyugdíjba, ekkor megkapta a professor emeritusa címet. Halálakor az egyetem egyik leghosszabb ideig munkálkodó tanára távozott a körükből.

Életének utolsó évét kivéve, amikor meggyengült egészsége és erősen romló látása már nem tette lehetővé a közösségi munkát, végig tanított. Nyolcvanéves elmúlván még lakásán fogadta az óráit felvevő szeminaristákat, és bensőséges körben mondta el gondolatait Anonymusról, az Anonymus-filológia holtáig tanulmányozott izgalmas kérdéseiről. Óráit hatalmas műveltségén, szikrázó logikáján kívül az tette vonzóvá, hogy mindig azt tanította, amit éppen kutatott, így tudósi szenvedélye és higgadt bölcsessége együtt sugárzott át a hallgatóságra.

Tudósként egyszerre volt szintézisalkotó és az elemzés, a részlettanulmányok nagymestere, így egyesítette elődeinek hagyományait: a nagy ívű tablókat festő Simonyi, Gombocz és Bárczi örökségét éppúgy folytatta, mint az aprólékos filológiai esettanulmányokban jeleskedő Melichét, Paisét. Az MTA Nyelvudományi Intézetének Nyelvtörténeti és Dialektológiai osztályát vezetve nagyszabású nyelvudományi vállalkozásokat irányított: *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*, az *Etymologisches Wörterbuch des Ungarischen*, valamint *A magyar nyelv történeti nyelvtana* korszakos jelentőségű, hézagpótló kézikönyvek: nélkülük a magyar nyelvtörténetről alkotott tudásunk hiányos és korszerűtlen lenne.

Szintéziseket egy személyben is alkotott, közülük kiemelendő két nagymonográfia, amely a magyar nyelv egy-egy meghatározó korszakát vette részletes elemzés alá: *A magyar irodalmi írásbeliség a felvilágosodás korának első szakaszában*, illetve *Az Árpád-kor magyar nyelvű szövegemlékei*. Egyetemi tankönyvei is az áttekinthető szándékával készültek. Ma is egyedülálló alkotása a *Magyar nyelvjárástörténet* vagy *A történeti nyelvudomány alapjai*. Bárczi Gézával és Berrár Jolánnal közösen írt műve, *A magyar nyelv története* nemcsak magyar szakos egyetemisták generációit szolgálta, hanem a művelt nagyközönséget is, hasonlóan Bárczi Géza ismeretterjesztő könyvéhez, *A magyar nyelv életrajzához*.

A nyelvtörténet mellett elismert kutatója volt a dialektológiának és a névtannak is. Élőnyelvi, nyelvjárási ismereteinek javát *A magyar nyelvjárások atlasza* híres kutatócsoportjának tagjaként a terepen szerezte: Lőrincze Lajossal párban járták be például Erdélynek szívéhez közel álló tájait, sőt nyugdíjazásáig állandó résztvevője volt az egyetemi nyelvjárásgyűjtő utaknak is. Első, levelező tagsági akadémiai székfoglalójában a nyelvföldrajzot egyesítette a nyelv- és településtörténettel: ebben a klasszikussá vált tanulmányában a székelyek településtörténetének nyelvjárási hátterét vizsgálta korának legkorszerűbb eszközeivel és a frissen gyűjtött nyelvjárási anyagra támaszkodva (*A nyelvföldrajz történeti tanulságai*). Erdély múltjára és a székelyek korai történetére később is visszatért, de alapvető tanulmányban tisztázta a moldvai csángók eredetét is (*A csángók eredete és települése a nyelvudományi szemszögéből*).

A nyelvjárások történetének kutatása vezette el a nyelvi norma, az irodalmi nyelv tanulmányozásához. A múlt század hetvenes éveitől kezdve egyre többet foglalkozott a mai magyar nyelv állapotával: több konferencián, tanácskozáson szolt az értelmiséghez és a magyartanárokhöz, hangsúlyozva felelősségüket az irodalmi és a művelt köznyelv gondozásában, a nyelvi igényesség színvonalának emelésében. Közérdekű írásait, előadásait *Nemzet és anyanyelve* című válogatáskötetében adta közre.

Nyugállományba vonulása után, élete utolsó két évtizedében visszatért fiatal korának kedvenc kutatási területéhez, a névtanhoz. Főleg Anonymus gesztájának, valamint az Árpád-kornak a névanyaga és a vele összefüggő történelmi, művelődéstörténeti kérdések foglalkoztatták. Idevágó tanulmányait két gyűjteményes kötetben és egy kismonográfiában tette közzé: *Név és történelem. Tanulmányok az Árpád-korról; Beszélnek a múlt nevei. Tanulmányok az Árpád-kori tulajdonnevekről; A Szovárd-kérdés. Fejezetek egy ómagyar nemzetséget*

történetéből. Utolsó megjelent műve a 20. századi magyar nyelvtudomány arcképcsarnoka: *Magyar nyelvtudósok a XX. században. Méltatások, emlékezések*.

Nagy szeretettel és gondnal szerkesztette, irányította a Magyar Nyelvtudományi Társaság folyóiratát, a Magyar Nyelvet, amelyet 1953-tól Pais Dezsővel, majd Pais halála után egyedül, később szerkesztőtársakkal együtt gondozott. 2010 karácsonyának előestéjén már olyan rossz volt a szeme, hogy nem látta a betűket, ezért felolvastam neki a decemberi számban megjelenő recenziót a Szovárd-kérdésről írt könyvéről. Dicsérte az ismertetés alaposágát, szakszerűségét, és megnyugvással vette tudomásul, hogy tanulmánya értő befogadókra talált. – Műveit, amelyek átfogják a magyar nyelv egész történetét, és példát adnak a sokoldalú tudósi, tanári felkészültségre, még sokáig fogják forgatni, idézni. Munkásságával az egész nemzetet szolgálta. Emlékét is kísérrje a nemzet tisztelete, főhajtása!

Juhász Dezső

\* \* \*

## Zelliger Erzsébet

# Adalékok a szóképzés történetéhez a fiktív tövek kapcsán\*

Nyelvünk agglutináló volta közismert. Ehhez kapcsolódóan az is tudott dolog, hogy a szóalkotási módok között kiemelkedő helyet tölt be a szóképzés, bár az utóbbi száz-kétszáz esztendőben a szóösszetétel átvette tőle a vezető szerepet. A magyar nyelv önálló életének hajnalán azonban más volt a helyzet. Ebből a korból csupán mintegy tucatnyi összetett szó maradt fenn napjainkig, mai képzőink alapja, a primer képzők sokasága viszont teljes gazdagságában tárulkozik fel. Ez a feltárulkozás azonban többnyire alapos elemző munka által válik lehetővé.

Nyelvünkben bőséggel találkozunk olyan szópárokka, amelyek jelentésánilag szorosan kapcsolódnak egymáshoz, a különbség csupán a képzőjük funkciójának szembenállásából adódik. Ilyen párokról van szó, mint pl. *forog : fordul, mozog : mozdul, keres : kerül* stb. Ha ezekről az igékről a világosan felismerhető képzőt leválasztjuk, akkor a nyelvünkben önállóan nem élő tövet tudunk kimutatni. Az ilyen, önállóan nem élő tövek neve a korábbi szakirodalomban passzív tő, elhomályosult tő volt. A kétféle elnevezés eltérő tőalakulást sejtet, bár leginkább szinonimákként használták őket. Benkő Loránd, aki egy könyvet szentelt ennek a tőtípusnak, több csoportjukat különítette el, és összefoglalóan a fiktív tövek terminust alkalmazta rájuk. Legrégőbbi rétegiük csak összehasonlító etimológiai módszerrel mutatható ki. Ezek tekinthetők valóban elhomályosult töveknek (vö. még Zelliger 1991).

Az elhomályosult tövek első csoportjába nem családosult igék tartoznak, amelyek eredetibb kétszótagúságukat máig megőrizték. Ilyen igék: *siet, nevet, kísér, vigyáz, harap, követ, forog, facsar, olvas* stb. Vannak olyanok is köztük, amelyek egy szótagúak, a tövégi mássalhangzó-kapcsolat utal valamikori kétszótagúságukra, pl. *old, áld, mond, hord, olt*. Végül vannak olyan elhomályosult tövek, amelyeknek többeseji magánhangzója hosszú, és ez magánhangzó + spiráns kapcsolatra tekint vissza. Ilyenek: *nyúz, úszik, nyúlik, néz* stb. Korai nyelvemlékeinkben még a spiránsra is van adatunk: például a Tihanyi összefrás (1211) fogalmazványában *Nuhzou* 'nyúzó'. Ha a tövek nem is, a képzők jól ismertek. Gyakorító funkciójú a *-d, -g, -r, -s, -sz* és a *-z*; az *-l* gyakorító és mozzanatos, a *-t* mozzanatos és műveltető igéket képezett (D. Bartha 1991: 60). Az elhomályosult tövek másik nagy csoportját a már említett, a képzőszembenállásokról jól felismerhető, tehát családosult tövek alkotják. Az egy szótagúakhoz hasonlóan itt is három alcsoportot lehet megkülönböztetni: *fárad : fázaszt, hasad : hasaszt*, – olykor a szócsaládnak több tagja is van, pl. *halad, halaszt, halogat; hajlik : hajt; rejt : rejlik : rútt* 'önkívületbe ejt' stb.

Az ősi elhomályosult ige-tövek még számos további morfológiai érdekességet rejtenek. Az eddigi példák mutatják, hogy gyakran csak igealakokban jelentkezik a képzőszembenállás, amely

---

\* Ezzel a tanulmánnyal Benkő professzor úrra emlékezünk. A fiktív tövekről írt könyve eligazításul szolgálhat mindazoknak, akik a magyar szótövek kérdéseivel foglalkoznak. *A szerk.*

legtöbbször cselekvő : műveltető oppozícióban mutatkozik. Jó pár esetben a fiktív tövű igepár vagy sor mellett feltűnik ugyanabból a tövből képzett fiktív tövű névszó is: *vezet* : *vezér*, *apad* : *apaszt* : *apály*, *ereszt* : *ereget* : *eresz* stb. Némelykor olyannyira szétfejlődött az alak és a jelentés, hogy csak alapos etimológiai elemzés révén derül ki az összetartozó képzőszembenállás: *old* : *ajt(ó)*, *ing* ~ *inog* : *índít* : *indul*, *fakad* : *fakaszt* : *fekély* stb.

Az ősi fiktív tövek túlnyomó része az egész magyar nyelvvelékes kor folyamán fiktív tő volt. Akadnak azonban olyan ige-tövek is, amelyek a nyelvvelékes kornak csak bizonyos szakaszában voltak fiktívek. Ez részben úgy lehetséges, hogy időközben szakadtak el alapszavuktól: *márt* (vö. *mar*), *szakad* : *szakít* : *szakaszt* (vö. *szak* 'darab') stb. Alapszavuk esetenként másodlagos elvonnással keletkezett (a nyelvújítás korában), pl. *tanít*, *tanul* → *tan*, *tanár*, *tanoda*.

A fiktív tövek második nagy csoportját az onomatopoetikus ige-tövei alkotják. Ezeknek egy korai vékony rétege képző nélkül illeszkedett be a magyar ige-tőrendszerbe: *fú(j)*, *forr*, *pök* (> *köp*), *nyög* stb.

Egyik jelentős fő típusába azok az onomatopoetikus ige-tövek tartoznak, amelyek nem családosultak. Legnagyobb részt megőrizték eredetibb morfofonetikai szerkezetüket: *cammog*, *csahol*, *dadog*, *suttog*, *vacog* stb. Elég szép számmal vannak azok az ige-tövek, amelyekben a képzőelem az abszolút csonka tövhöz csatlakozik: *bong*, *dong*, *döng*, *pang*, *teng* stb. A régiségben és a nyelvjáráásokban két szótagos, teljes tövű változatuk is megvan: *bonog*, *dönög*, *zsonog* stb.

Az onomatopoetikus fiktív tövű ige-tövek másik fő típusát a családosult ige-tövek alkotják. Igen jelentős számú azoknak a töveknek a csoportja, amelyekben a képzőopozíció csak igealakokban jelentkezik. Funkcionálisan gyakorító : mozzanatos szembenállás mutatkozik köztük: *csattog* : *csattan*, *döcög* : *döccen*, *recseg* : *reccsen* stb. Többszörös képzőszembenállás esetén leggyakrabban gyakorító : gyakorító/műveltető : műveltető : visszaható funkciók váltakoznak: *csorog* : *csorgat* : *csordít* : *csordul*, *zsidbad* : *zsidbaszt* : *zsidborog* stb.

A fiktív tövű ige-tövek harmadik eredetbeli csoportját a jövevényigék alkotják. Az ilyen típus időbeli határai hozzávetőleg az ősmagyar kor végén, az ómagyar kor kezdeténél húzhatók meg. Az ennél korábban nyelvünkbe került ige-tövek semmilyen morfológiai eszközt nem igényeltek ahhoz, hogy a nyelvünk rendszerébe beilleszkedjenek: *bocsát*, *ill(ik)*, *gyúr* stb. Igaz, ótörök eredetű ige-tövek tekintélyes része a mai magyar nyelvben fiktív tövű (*őríz*, *öröl*, *örül* stb.), de ezek nem a meghonosodásukkor kapták képzőiket, hanem később, hogy sajátos funkciójukkal megfelelőképpen módosíthatóak az alapszó jelentését. (A törökben az ige-tövek önmagában is él.)

A honfoglalás korától vált nyelvi igénnyé, hogy az átvett jövevényige alakilag is beilleszkedjen a magyar ige-tőrendszerbe, és ennek formai kitevője is legyen. Az is igaz, hogy azokban a nyelvekben, amelyekkel ettől a kortól fogva kapcsolatba kerültünk, amelyekből ige-tövek kerültek nyelvünkbe, az ige-tövek önmagában nem, csak ragokkal ellátva él. Ezek az ige-tövek ráadásul általában magánhangzóra végződtek, így nem tudtak a magyar ige-tőrendszerbe beilleszkedni, pl. szl. *kopati* > m. *kapál*, szl. *vaditi* > *vádol*, lat. *predicare* > m. *prédikál* stb. A jövevényigék igésítésében korábban az *-l* játszott szerepet, később a *-z* képző is megjelent ebben a funkcióban. – A fiktív töveknek van még egy csoportja, amelyben a tőige bizonytalan vagy ismeretlen eredetű. Morfematikai csoportjai az előzőekkel azonosak.

A fiktív tövű ige-tövek, illetőleg a fiktív ige-tövek elemzése jelentős számú szavunk etimológiai és morfológiai megismeréséhez visz közelebb, és egyúttal a szóképzés terén is új összefüggések ismerhetők fel. Befejezésül csupán egyetlen jelenségcsoportot említék. A nyelvünkben található, látszólag kicsinyítő képzős szavak (*cinke*, *fecske*, *lepke* stb.) igen valószínű, hogy *-g* képzős ige-tövek igenévi származékai, tehát korábbi *cinégé*, *fecsegé*, *lebegé* ige-nevek főnevesülései. Ezekben és minden más esetben is nélkülözhetetlen a szótörténet, azaz a régi nyelvi és nyelvjárási adatok valószínűségének számbavétele.

#### Irodalom

Benkő Loránd 1984. *A magyar fiktív (passzív) tövű ige-tövek*. Akadémiai Kiadó, Budapest

D. Bartha Katalin 1991. Az ige-képzés. In (Benkő Loránd szerk.) *A magyar nyelv történeti nyelvtana* I. 60–103.

Zelliger Erzsébet 1991. Az ige-tövek. In (Benkő Loránd szerk.) *A magyar nyelv történeti nyelvtana* I. 41–59.

H. Tóth István

## Főhajtásul *dr. Zsolnai József* *professor emeritus* emléke előtt

Tisztelt, szeretett, megbecsült, ugyanakkor irigyelt, szigorú, makacs, de mindenképpen figyelemre méltó ember, kutató, tanár és legkiváltképpen: Mester volt **dr. Zsolnai József professor emeritus**, akitől sokan tanultuk meg a pedagógia problémáit, az anyanyelvi nevelés cél- és feladatrendszerét új paradigmával felvértezve elemezni, értékelni, kezelni. Számosan vagyunk, akik azt mondjuk, mert ez az igazság, hogy alapvetően más látásmódot adott tanár úr nekünk, akik kapcsolatba kerülhetünk Vele egy-egy szakmai dispután, a nyelvi-irodalmi és kommunikációs nevelés, valamint az értékközvetítő és képességfejlesztő program biztosította továbbképzéseken vagy doktoriskolai kurzusok keretében.

Olyan életművet alkotott Tanár Úr, amely már az elmúlt két évtizedben elidegeníthetetlenül része lett a magyar oktatási rendszernek, s rajtunk múlik, hogy megőrizve tovább is fejlesszük ezt a ránk hagyott szellemi örökséget.

Dr. Zsolnai József professor emeritus életművét a maga masszívan értékteremtő és mértékadó valóságában minden bizonnyal szakavatott kutatók fogják a széles szakmai és érdeklődő civil közvélemény elé helyezni monografikus feldolgozásban, igazolva: **többszörös iskolateremtő volt tanár úr**, akivel együttműködve kétségtelenül izgalmas, mozgalmas, szenvedélyes és tartalmas szakmai célokat, feladatokat lehetett megvalósítani.

**Köszönjük, Tanár Úr, a hosszú útra adott támpontokat és érvanyagot, az oknyomozásra készítő attitűdöt, szemléletmódot, valamint szakmai életminőséget!**

A gyászoló család és tanár úr közvetlen munkatársai által a mély megrendülés első óráiban készített vázlatos, de mindenképpen a roppant gazdag életművet felmutató írásból szerkesztettem az alábbi, a Mesterünk iránti tisztelettel teli megemlékezést.

Zsolnai József a kutató pályáját nyelvjárási anyaggyűjtéssel kezdte: a földrajzi nevek világa foglalkoztatta. A Szegedi Tanárképző Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszékén tanársegédként dolgozott, a névkutatás, a nevelői beszédkultúra, a felsőoktatás pedagógiája egyaránt foglalkoztatta.

A Kaposvári Tanítóképző Intézetben előbb a Nyelvi-irodalmi Szakcsoportban dolgozott anyanyelvpedagógusként, majd a Neveléstudományi Tanszéken tevékenykedett: logikát és didaktikát oktatott. Az ELTE-n szerezte meg a bölcsészdoktori oklevelét.

Dr. Zsolnai József 1971-ben kezdett dolgozni a kommunikációkutatásra épülő anyanyelv-tanítási kísérleten, amely 1975-től az OTTKT 6. számú kutatási főirány egyik támogatott témája lett. Az Országos Oktatástechnikai Központ Pedagógiai Főosztályának vezetőjeként tett kísérletet fiával, Zsolnai Lászlóval a pedagógiai technológia tudománytani jellemzésére. A pedagógiai technológia szemléletét a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési kísérletben igyekezett érvényesíteni a szakmai-hivatali teendői mellett.

Az Oktatókutató Intézetben az Iskolakutató Osztályt vezette. Emellett a képességfejlesztés lehetőségeinek és mértékének témáját kutató csoport munkáját irányította az OKKFT kereteiben. Akciókutatás keretében tanulmányozta a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés óvodai lehetőségeit. Ebben az időszakban kezdődött az a kutatása is, amely a tanítóképzés kritikus pontjait tárta fel. Ennek alapján kutatócsoportjával kísérleti tanítóképzésbe kezdett a Jászberényi Tanítóképző Főiskolán.

1985-ben kísérleti iskola alapítására kért engedélyt. Az ekkor készített pályázatában fogalmazta meg az értékközvetítő és képességfejlesztő iskola modelljét. Egy évig a kísérleti iskolát, amelynek székhelye Törökbálinton volt, kutatásvezetőként irányította, majd 1999. július elsejéig a kísérleti iskola kutatásvezető igazgatója volt.

Az 1989 decemberében megvédett disszertációjáért a nyelvtudomány (nyelvpedagógia) kandidátusa fokozatot nyerte el a Magyar Tudományos Akadémián. Az Országos Közoktatási Intézet főigazgatójaként első teendője volt, hogy a Magyar Pedagógiai Társaság közreműködésével kiadta az *Új Pedagógiai Szemlélet*, továbbá *Iskolakultúra* címmel megalapította az intézet önálló folyóiratát. Az OKI keretei között munkálta ki azt a közoktatás-fejlesztési koncepcióját, amely „A magyar közoktatás minőségi

*megújításának szakmai programja*” címen vált ismertté, ennek alapján országos pedagógiai innovációt sikerült elindítani a Pedagógus Szakma Megújítása Projekt (PSZM) megszervezésével, kuratóriumának működtetésével. A PSZM köre országos kiterjedésű marketing hálózatot szervezett. Működtetni kezdte az OKI Kiadót, amely a kutatási eredményeket könyv formájában jelentette meg.

1992-ben az általa képviselt pedagógiai kultúra elterjesztésének segítése érdekében munkatársával megalakította az Új Magyar Iskoláért Pedagógiai Egyesületet, melynek elnökévé választották. Vendégoktatóként a nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelésről tartott előadásokat az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, valamint a Janus Pannonius Tudományegyetemen. 1995 elején jelent meg az „*Értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia*” című könyve, amely a magyarországi alternatív pedagógiai irányzatok közül az elsőként publikált összefoglaló munka.

Az 1995–98. tanévekben a JPTE Tanárképző Intézetének igazgatója és Pedagógiai Tanszékének vezetője volt. 1999 és 2005 között a Pannon Egyetem Pedagógiai Kutatóintézetének igazgatójaként dolgozott Pápan tudományos főmunkatársként, 2002-től már egyetemi tanárként, majd professor emeritusként. 2000 decemberében a Pécsi Tudományegyetemen nyelvtudományból habilitált, egy év múlva pedig a Magyar Tudományos Akadémián az MTA doktora cím elnyerésére benyújtott pályázatát védte meg, s elnyerte az MTA doktora fokozatot.

2003-tól a Veszprémi (ma: Pannon) Egyetemen működő Interdiszciplináris (jelenleg: Nyelvtudományi) Doktori Iskola Neveléstudományi Programját vezette, ennek alapító tagja volt. Doktoranduszai közül több mint húszan szereztek doktori fokozatot. Ebben a doktori iskolában a programvezetői, oktatói tevékenysége mellett témavezetői szerepet is vállalt, a doktori cselekmények bizottságaiban elnöki tisztet töltött be. 2004-ben kutatási együttműködési megállapodást kötött a brit Open University kutatóintézetével a korai tehetségfejlesztés témakörben. 2005 augusztusában *tudománypedagógiai* akciókutatásba kezdett, amelybe tizenhárom, értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiai programmal működő iskola kapcsolódott be.

2008-tól a TÁMOP 3.1.1-08/1-2008-0002. azonosító számú kiemelt projekt 6.4.4. elemi projekt témavezetőjeként működött közre *Az olvasás, szövegértés és az internet pedagógiai tartalékainak feltárása* című kutatásban. Ebbe a kutatásba az ország különböző részein működő, tíz, értékközvetítő és képességfejlesztő iskola kapcsolódott be.

Kutatói, s ebből következően publikációs tevékenysége – interdiszciplináris beállítottságából adódóan – nem szűkölt le a pedagógiára. Onomasztikából, bibliológiából, anyanyelv-pedagógiából, a pedagógusképzés pedagógiájából, a tudománytan témaköreiből publikált. Műfajilag a monografikus igényű kutatási beszámolók, teoretikus jellegű monográfiák, tanulmányok, vitairatok, kritikák jelzik munkásságát. Oktatói tevékenységének forrása, fedezete az a negyedszázados kutatói gyakorlat, amelynek eredménye a Nyelvi, irodalmi és kommunikációs (NYIK) tantárgyi, valamint az Értékközvetítő és képességfejlesztő iskolai program és pedagógia (ÉKP). Ezek mellett az utóbbi fél évtizedben a magyar pedagógiának mint ismeretrendszernek a felülvizsgálatára és megújítására vállalkozott a metatudomány szemléletmódjának alkalmazásával.

2011. január 12-én, a halálának a napján érkezett meg a Nemzeti Erőforrás Minisztérium tájékoztatása, miszerint a Magyar Kultúra Napja alkalmából, munkássága elismeréséül a Szent-Györgyi Albert díjat adományozzák dr. Zsolnai József professor emeritusnak.

Dr. Zsolnai József professor emeritus számos kitüntetést és elismerést kapott példamutató, tudományos munkásságáért.

A legtöbbet mi, vagyis azok jelentettük, jelenthettük tanár úr számára, akik részt kértünk, részt vállaltunk a magyar oktatás-nevelés megújításáért szervezett dolgaiból. Hálával tartozunk tanár úrnak, mert tanítványaiul fogadott bennünket.

Köszönjük az útravalót, Tanár Úr!

Jelen dolgozatom szemléletmódját, előzményeit tanár úr akkortól formálta bennem, amikor meghívott a Nyelvi-irodalmi és kommunikációs nevelési program kutató-fejlesztő közösségébe, s megbízott a NYIK-programban tanuló nyolcadik évfolyamos tanulók részére írandó *A stilus* munkáltató könyv, majd a *Magyar nyelv* tankönyv elkészítésével. Most is köszönöm a bizalmat, Tanár Úr!



## H. Tóth István

# Hozzászólás a felszólító mód tanításához<sup>1</sup>

Zsolnai József professzor úr emlékének adószó

### 1. A cím indoklása

A felszólító mód jelentését, szóban és írásban való helyes alkalmazását 21 különféle anyanyelvű<sup>2</sup> kisgyerekeknek, általános és középiskolás diákoknak, egyetemi hallgatóknak tanítottam már.

Most – két tudományos minősítéssel, negyedszázados hazai és közel másfél évtizedes külföldi oktatási gyakorlattal rendelkezve – áttekintem és rendszerezni szándékozom, de nem a teljesség igényével, *a felszólító mód tanítási gyakorlatával összefüggő meglátásaimat*.

### 2. A nyelvtani ismeretek és a helyesírás kapcsolatáról

A. Jászó Annának a helyesírás tanításával foglalkozó, szintetizáló munkájából tudjuk, hogy „a 19. században a helyesírás ismerete – a szépírással együtt – nemcsak a műveltség, hanem a jó modor és az illem kérdése is volt. Embertársait tisztelő egyén nem adott ki a kezéből rendetlenül írt és a hibáktól hemzsegető irományt” (A. Jászó 1995). E gondolat nyomán a helyesírás, ezzel együtt a felszólító mód tanításával kapcsolatban mindenekelőtt a következő anyanyelv-pedagógiai teendőket helyezem előtérbe:

- a) alkossanak szoros kapcsolatot valamennyi magyarórán ezek a feladatok: a vonatkozó *nyelvtani* ismeretek sokrétű feldolgozása, a *nyelvhelyesség* szükséges csiszolása és a körültekintő *helyesírás* gondozása;
- b) valósítsuk meg a gyakorlatban azt a szemléletet és elvárást, hogy az *állandó gyakorlás* elengedhetetlen a tudatos helyesírás érdekében;
- c) feltétlenül *számon tartandók a helyesírási hibatípusok és az* ezeket alkotó *egyéni hibák*, amelyeket egyes diákjaink elkövetnek a differenciált fejlesztés mellett, illetőleg annak ellenére is;
- d) meg kell követelnünk tanítványainktól a saját írásbeli munkájukkal szemben a személyes felelősségüket, hangsúlyosan azt, hogy az írásuk tiszta, rendes, olvasható legyen, mivel *a felületesség, a nemtörődömség a helyesírási hibák gyakori oka*.

Amikor a helyesírás-tanítás kérdéseivel foglalkozom, akkor természetesen tisztázandónak tartom a *készségek és a képességek* fejlesztésének pszichológiai, valamint pedagógiai problémáit.

A tudatos tevékenység automatizált komponenseként gondolkodom a *készségről*, amelyet utánzás-sal, gyakorlással, alkalmazással lehet megszerezni. A készségek megszerzése nélkülözhetetlen eszköz ahhoz, hogy az ember magasabb rendű szellemi és/vagy egyéb tevékenységeket végezhesen. Az úgynevezett *alapkészségeket* valamennyi tantárgy tanulásának megkerülhetetlen feltételeiként tartom számon. Ezek közül mindenekelőtt *az anyanyelvi készségeket* kell megemlítenem, jelesül *a beszéd-készséget*, továbbá *az olvasásnak és az írásnak legalább (= minimum!) a technikai szintjét*, továbbá *a helyesen írást* nyelvtani-nyelvhelyességi aspektusból.

Amikor a *képesség* tartalmáról, jelentéséről gondolkodom és formálok véleményt, akkor a személyiségnek azt az egyéni sajátosságát értem és helyezem előtérbe, amellyel az ember alkalmassá válik bizonyos cselekvések sikeres végrehajtására, illetőleg meghatározott feladatok eredményes elvégzésére. A helyesírás tanításával kapcsolatban *az általános képességek* közül *a megfigyelőképességet és a problémamegoldó gondolkodást* állítom középpontba (H. Tóth 2008).

Az anyanyelvi készségek közül a helyesírásról az alábbiakat látom tisztázandóknak:

---

<sup>1</sup> Ezúton is köszönöm dr. Vörös Ferenc PhD főiskolai tanárnak, jelen tanulmányom lektorának hasznos, az apró részletekre is kiterjedő szakmai észrevételeit, a morfológiai kérdésekkel összefüggő, értékes tanácsait. Lektorom a dolgozatomban előforduló „az előhangzó funkciójú kötőhangzó” problematikát megérti, de szinkrón szempontból nem találja meggyőzőnek, nyelvtörténetileg pedig végképp nem.

<sup>2</sup> angol, arab, belorusz, cseh, flamand, francia, hanti, japán, koreai, lengyel, magyar, mari, mongol, olasz, orosz, pastu, perzsa, szlovák, szlovén, udmurt, ukrán anyanyelvű

- a) **A helyesírás nem egynemű készségrendszer**, ugyanis a vonatkozó nyelvtani és helyesírási szabályok elsajátításában külön-külön, más-más időpontban jutnak el a gyermekek az ismeret szintjétől a készség szintjéig, ugyanis ebben szerepet játszik sok egyéb mellett a tananyag szerkezete, színvonala, az alkalmazott taneszköz minősége, a tanító és a tanár nyelvpedagógiai szemlélete és gyakorlata.
- b) **A helyesírás az írástevékenységhez kapcsolódó szabályrendszer, de nem feltétlen velejárója** az írásnak, mivel a papírra vetett, vagy a képernyőn megjelenő információt valamilyen képpel akkor is megértjük, de legalábbis valamilyen színvonalon megérthetjük, ha sajnálatosan hemzsegnék benne a durva hibák.<sup>3</sup>
- c) **A nyelvtani szabályokat követő helyesen írás készsége sokban függ a teljes személyiség tulajdonságaitól.** Ezek a szubjektív tényezők, például: az **értelmesség, a figyelem minősége, tartóssága, az általános és tanulási igényszint, az életkörülmények, az idegrendszeri jellemzők** (adottság, állapot stb.) jelentős szerepet töltenek be a tanulók helyesírástudásában és gyakorlati megvalósításában.
- d) **A helyesírás valamennyi szabályának egyértelműen hibátlan követése teljes mértékűen sohasem automatizálódik.**

Ugyanakkor az alapvető helyesírási szabályok jól begyakorlott, készségszintű alkalmazása éppúgy megkövetelhető, mint a helyesírási segédkönyvek forrásként történő használata (Takács 1978).

Mindenképpen rögzítendő, különösen a nyelvtannal való elengedhetetlen kapcsolatára tekintettel, hogy a **helyesírás-tanítás komplex tevékenység, ezért nem működik egyetlenegy elven, hanem elvek, szabályok, törvényszerűségek rendszerén át érvényesül.** Ezzel összefüggésben bátran támaszkodhat minden magyartanár „Az anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségiig” című módszertankönyvre, amelyik az integrációt állítja a középpontba (Adamikné 2001), mert azokat a komponenseket tudatosítja, amelyek meghatározók a nyelvtan és a helyesírás viszonyában.

### 3. Helyesírásunk rendezőelvei: a szóelemzés és az értelemtükröztetés

A szakirodalomban és az iskolai oktatásban több nézet is érvényesül azzal kapcsolatban, hogy mi tekinthető **helyesírási alapelvnek.**

Az itt következőket mindenki alapelvnek fogadja el, jelesül a **kiejtés** elvét (a fonetikus írásmódot), a **szóelemzés** elvét (az etimológikus írásmódot), a **hagyomány** elvét (a tradicionális írásmódot). Az **egyszerűsítés** elvét is gyakran tekintik alapelvnek a tankönyvről; tanítási tapasztalataim szerint helyesen, mert ez az elv is segíti a helyesírást tanító munkánkat.

Hasznosítható a nyelvtan és a helyesírás együtt történő tanításakor a **jelentéskülönítés** elve, vagyuk például a *pap – Pap, kis – Kis, lap – lapp, nefelejcs – Ne felejts!, mezei virág – Mezei Virág* és a hasonló szembeállításokat. Tanítási gyakorlatomban a helyesírási alapelvekkel összefüggésben szerepeltetem még kiegészítésként a **tisztelet** elvét (*szar-vas, Á-kos, vizsgá-lóbizottság*) és az **idegen nevek írásának** elvét (*Csajkovszkij, Marseillaise, Černý*) is (H. Tóth 1997).

Általános az egyetértés abban, hogy bármelyik helyesírási alapelvet vesszük szemügyre, a **szóelemzés és az értelemtükrözés ténye mindig megkerülhetetlen**, mert erőteljesen segítik a helyesen írni szándékozót a gondolkodásában és a munkájában (Patloka 2009).

A **szóelemző írásmód** elvét követjük, amikor a tőhöz járuló toldalék vagy toldalékok elemeit, valamint az összetett szó tagjait világosan, egyértelműen felismerjük, majd írásunkban félreérthetetlenül, nyelvünk értelemtükröztető jellegét előtérbe állítva fel is tüntetjük.

A szóelemzés elve maga sajátos eszközeivel ad útmutatást a *botja, kardjuk, egészség* típus mellett a *vasgyár, hadsereg, háztető* csoportján túl a *jeggyűrű, kulcsosont, balett-táncos* szóalakok helyes írásmódjának az alkalmazására is. Alaktani ismereteket, elemző készséget és logikus gondolkodást várunk el az *anya, nagyjai, vallja* típusúak éppúgy, mint az írásban jelölt teljes hasonulás alcsoportjai, például a *paddal, bölccsé, mossunk – mossuk, emettől* stb.

<sup>3</sup> Itt ismét rögzítem azt a véleményemet, miszerint enyhén szólva is felháborító, hogy bármilyen rossz helyesírás mellett lehet jelest (= 5-ös osztályzatot) kapni a mai érettségi vizsgákon akár 100-nál több hibapont elkövetése után is, mivel a helyesírási vétségek miatt maximálisan 15 pont vonható le. Mi ez, ha nem hazugság, a nehéz feladat megoldása előli szándékos és felelőtlen kibúvás, az emberminőség megbocsáthatatlan rontása – intézményesült formában! (Magyartanítás, 2007. 3: 28–37.)

Ehhez a kérdéskörhöz kapcsolom azt a tényt, hogy nem lehet elégszer tanítani és gyakoroltatni az eredményesség érdekében a felszólító mód jelének, jelváltozatainak (allomorfiájának) a helyes használatát. Álljon itt néhány támpont a tervező és a fejlesztő munka segítésére!

#### 4. Adalék a felszólító mód tanításához

Alapállásom a következő: az ige olyan szó, amelyik mindig valamilyen igealakban fordul elő. Ez az igealak lehet, természetesen, felszólító módú is. Éppen ezért a **felszólító mód és a felszólítás kérdése** megkerülhetetlen a nyelvtanokban, az iskolai nyelvtanításban és a helyesírás-tanításban. Alapvetően azért, mert a felszólítás a kapcsolatteremtésnek, a kapcsolat fenntartásának és a kapcsolat időleges megakasztásának, valamint a kapcsolat lezárásának is aktív kifejezőmódja.

A továbbiakban sorra veszem a felszólító móddal és a tanításával összefüggő problémákat, még akkor is vállalkozom erre, ha azt a terjedelmi korlátokra tekintettel nem a teljesség igényével teszem.

A „Nyelvi-irodalmi és kommunikációs nevelési program” keretében (Zsolnai 1988) a nyolcadik évfolyamosok számára írt „Magyar nyelv” című tankönyvben a felszólító módról azt az álláspontomat rögzítettem, hogy a beszélő(k) a cselekvés, történes, létezés végbemenését akarja(k), például: *mondd, adjál, jöjjön, vegye, higgyél*. Az idő tájt (1997) az akkor még általánosnak mondható nézethez képest én már árnyaltabban fogalmaztam, s az említett könyvben így foglaltam egybe a felszólító mód variánsait:  $\emptyset$ , -j, -jj, -gy, -ggy. Ugyanakkor még nem számoltam a felszólító mód -s jelével (allomorfiájával) (H. Tóth 1997). Azóta mind a magyar, mind az idegen ajkúaknak is a felszólító mód  $\emptyset$ , -j, -jj, -gy, -ggy, -s jeleit tanítom.

A szaktudományos közvéleményekben a felszólító mód általánosnak tekinthető jele a *J*, illetőleg ennek a változatai. A felszólító mód jelének a használata kötelező a felszólításokban, így a felszólító mondatokban. Alárendelő összetett mondat mondatrészkifejtő mellékmondatában a felszólító módú igealak függő felszólításban jelenik meg.

A felszólító mód általános (alanyi) és határozott (tárgyas) paradigmáján belül az egyes szám második személyében két-két igealak állhat (*írj – írjál, számoljad – számold*). A két változat között nincs lényegbevágó különbség; ami van, az inkább pragmatikai jellegű: a rövidebb felszólító igealakok parancsot, utasítást, előírást, a hosszabb felszólító igealakok kérést fejeznek ki (Kiefer 2000).

Világosan kell látnunk, és ennek megfelelően körültekintően kell megtanítanunk **a felszólító módú igealakokban végbemenő asszimilációkat**.

Az első asszimiláció a felszólító mód -j jelét csak akkor érinti, ha az szibilánsok után áll. Ekkor a felszólító mód -j jele teljesen hasonul az előtte álló szibilánshoz, például: *néz- + -j → nézz, hoz- + -j + -(á)l → hozzál, olvas- + -j + -unk → olvassunk stb.*

Az -st-re és az -sz-t-re végződő igealaktanál a hangzókivető igealaktanál a többlet kiesik a -t elem, és a felszólító mód -j jele hasonul az előtte álló -s-hez, illetőleg -sz-hez, például: *fest- + -j + -(é)l → fessél, halaszt- + -j + ak → halaszt- + -j + ak → halasszak.*

A második asszimiláció a *vet, nevet, üt* úgynevezett -t végű igék esetében megy végbe, amikor a tövégi -t elem a felszólító mód -j jele hatására -s-re spirantizálódik, majd ez az -s- teljesen hasonítja az utána álló -j módjelet, például: *vet- + -j → ves- + -j → vess- + -(e)d → vessed*. A rövidebb felszólító módú alak esetében (Sg/2., határozott ragozás) kiesik a felszólító módnak a hasonult jele, ez az -s módjel, továbbá az előhangzó funkciójú kötőhangzó<sup>4</sup> is, tehát: *vessed → vesd*. Ebben az esetben a rövidebb alak megőrzi a *t* elemnek a spirantizálódott alakját, azaz az -s-t.

A „Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia” is hasonlóan kezeli ezeket az igéket: „A felszólító módjel előtt a *t* s-sé palatalizálódik, majd a felszólító módjel hasonulása után -Vss-t<sup>5</sup> kapunk: *üt + j + ek → üs + s + ek*” (Kiefer 2000).

A harmadik asszimiláció: a -Ct végződésű<sup>6</sup> igealaktanál a felszólító módnak az -s jele/jelalternánása járul, például: *márt- + -s + -ak → mártsak*. A „Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia” szerint: „A *tő zengőhang + t-re* végződik: *márt, olt, hajt*. Itt is a -t palatalizálásáról van szó, de az eredmény nem

<sup>4</sup> Az *előhangzó funkciójú kötőhangzó* szakkifejezést, az eddigiektől merőben új terminust Radek Patloka kutatási eredményeiből vettem át. A problémát a „Bevezetés a magyar hangtanba és alaktanba nemcsak idegen ajkúak számára” című könyvében és a „Hozzászólás hét magyar ige problémájához” című dolgozatában részletesen fejtette ki a csehországi hungarológus.

<sup>5</sup> vokális + -ss-t

<sup>6</sup> konzonáns + -t-re végződő

részhang, hanem affrikátá, éspedig *cs*. Ehhez az affrikátához hasonul a *j* módjel. Tehát *márt + j + ak* → *máracs + j + ak* → *máracs + cs + ak*, a *máracsak* alak mássalhangzó-rövidülés (degemináció) eredménye” (Kiefer 2000). Ezt a megközelítést helytelennek tartom, hiszen *máracsak* alak mint felszólító módú igealak csak ejtésben létezik. A helyes felszólító módú alak ugyanis: *mártsak*. A *máracsak* forma kiejtési változat. A *mártsak* igealakban ugyanis összeolvadás megy végbe, s ennek az eredménye a kiejtésben megjelenő harmadik hang, az adott esetben [*cs*].

A magyartanárok és nyelvészek nemzedékeit felnevelő, további kutatásra készítő „A mai magyar nyelv” is úgy definiálja a felszólító módú igealakat, hogy az általában „a beszélőnek az akaratát, kívánságát vagy beleegyezését fejezi ki” (Velcovné 1968). Alaki jelölőjeként leginkább előfordulónak a *-j* módjelet tekintik. Ugyanakkor hozzátesszi, hogy ez a *-j* módjel gyakran módosul a kiejtésben (*ad-juk – aggyuk, száll-jon – szájjon*), sokszor írásban is (*főz-j-étek – főzzétek*). Többféle összeolvadásnak tekintik a *-t* végű igék végső hangja és a *-j* módjel találkozásakor létrejövő változást. Az úgynevezett *-v-s* változatú igék felszólító módú egyes szám második személyű rövidebb alakjában a személyrag megnyúlásáról szól (szó: *szőjed – sződd*) „A mai magyar nyelv” egyetemi tankönyv.

A „Magyar grammatika” közismerten funkcionális aspektusú referencianyelvtan, ugyanakkor erőteljesen hivatkozik a nyelvtörténeti ismeretekre, illetőleg azok újabb kutatási eredményeire is (Keszler 2000). Kétségtelenül árnyalt képet kapunk, e kötetet lapozva, a magyar felszólítás grammatikai problémáiról. Vegyük elsőként is a rendkívül részletes tárgymutatót. A felszólító mód kérdéskörével az ige-módok és a jelváltozatok, valamint a felszólító mondatfajta tárgyalásakor valóban sokoldalú elemzéssel szembesülhetünk. Különösen figyelemre méltónak nevezhetjük azt a fejtegetést, amely körültekintően tárja fel a felszólító mód jelét és alternánsait: *Ø, -j, -jj, -gy, -ggy, -s*. Világos magyarázatot kapunk arra, hogy az *-s* alternáns felvételére a *-t-re* végződő igék egyik csoportjának a felszólításban történő sajátosság viselkedése miatt van szükség, s ez a jelenség csak nyelvtörténeti megközelítésben magyarázható, tudniillik „a tő utolsó hangjának és a toldaléknak a találkozása már az ősmagyar korban összeolvadás eredményezett” (Kugler 2000).

„A magyar nyelv kézikönyve” a felszólító mód történeti fejlődését tárja elénk, amikor az uráli alapnyelvi elemeknek az igeragozásban végbement változásait taglalja, természetesen, kitekintve rokon nyelvi példákra is (Sipőcz 2003).

„A magyar nyelv könyve” tárgymutatójában a felszólítás kérdése a mód és a mondat szempontjából húsz esetben fordul elő, ami jelentős, éppen a dolog fontosságára tekintettel (A. Jászó 2004). Ez a referencianyelvtan a kommunikációt és a klasszikus grammatikákat veszi figyelembe, amikor így definiálja a felszólító mód jelentését: a **felszólító mód** a beszélő akaratát, kívánságát vagy beleegyezését fejezi ki. Jele a *-J*, amely hasonulhat, összeolvadhat, sőt *Ø* alakú is lehet. Használata kötelező a felszólító mondatban, de modális értékkel szerepelhet kérdésben, óhajtásban, mellékmondatban stb. is. A felszólító mód jele a szótövek nagyobb részéhez *-j-s* alakban járul (*tépjén, fűjjon*), továbbá lehet *-jj* (*jön: jöjjenek, jöjjenek*), *-gy* (*tegyek, vegyél/végy, vigyük*), *-ggy* (*hisz: higgyél/higgy, higgyétek*), *-s* (*vitassak, vitassad*) (A. Jászó 2004).

A középiskolások részére készült „Új kis magyar nyelvtan” az igei jelekkel foglalkozó alpontjában csupán a *-j* jelet említi, azt is csak az egyetlen *írj* példával illusztrálva a felszólító mód gazdag jelállományából (Huszár 2008).

A magyar **felszólító mód** helyesírásának megtanítása, legyenek a diákok magyar anyanyelvűek vagy idegen ajkúak, egyaránt komoly gondot okoz (H. Tóth 2004). Ugyanakkor a mielőbbi tanítását, illetőleg bevezetését az alábbiak szerint tartom szükségesnek. A felszólító móddal a beszélő az akaratát, a kívánságát, esetenként a beleegyezését fejezi ki. Általános jele a *-j*, amelynek testetlen változata is lehet *Ø* (*mondd, küldd, írd, hagyd*).

A felszólító módnak az általános jele (reprezentánsa) – a *-j* – szóban és írásban is gyakorta teljesen hasonul (*-s + -j: mossunk, -sz + -j: vesszen, -z + -j: főzzétek, -dz + -j: eddzél*).

Kiemelendő, hogy a *főn* ige esetében a *-jj* a felszólító mód jele (*jöjjenek, jöjjetek*).

A jelen idő általánosság nem vált jelével, az *-sz* jellel végződő ige-tövek rövid magánhangzós tőváltozataiban a felszólító mód *-gy* jelét különös figyelemmel szükséges elemeztetnünk (*legyek, tegyél, vegye, vigyünk, egyétek, igyanak*).

Hangsúlyoznunk szükséges a *hisz* igének a felszólító módban tapasztalható viselkedését, ahol a módjel a *-ggy* (*higgyek, higgyed*) (H. Tóth 1997).

Jelentős mennyiségű gyakorlóóra és a bevésést segítő feladatok keretében rögzíthetjük, hogy a *tesz, vesz, visz, eszik, iszik, hisz* magyar igéknek a határozott (tárgyas) ragozású egyes szám 2. személyű rö-

videbb felszólító alakjaiban a *-d* személyrag a nyúlás következtében kettőzöttén járul a módjel nélküli magánhangzós tőhöz (*tedd, vedd, vidd, edd, idd, hidd*).

A *-t* végű igék esetében a felszólító mód *-j* jelének a viselkedését egyes szakmunkák sajátosnak nevezik (Bokor 1991).

Ismertek azok az álláspontok, miszerint a felszólító mód *-j* jele az ige végső *-t* hangjával a kiejtésben *ss, ssz, ccs* hanggá olvad össze, s ezt írásban kettőzött betűvel (*ss, ssz*), illetőleg *ts* betűkapcsolattal jelöljük (Velcsovné 1968, Rácz–Takács 1991, Grétsy–Kemény 1996).

Régi felfogás (Gálffy 1971) ébredt újjá abban a nézetben, miszerint a felszólító mód *-j* jele *-s* változatban is jelentkezik (*üss, teremts*), a *-t* végű igék más esetében pedig hasonul (*ragassz, halassz*, valamint *fess*). Ezzel a szemlélettel tart rokonságot a „Magyar grammatika” is, amely egyetemi tankönyv teljesen világossá teszi a *-t* végű igék problémáját (Kugler 2000). Az úgynevezett „*cs*”-zű típusú *-t* végű igéknél a felszólító mód *-j* jelének *-s* alternánsa van (*mozdítsál, pendíts, feszítsék*). Ezt a sajátos viselkedésű jelenséget kétségtelenül csak nyelvtörténeti tényekkel indokolhatjuk: összeolvad a tővégi hang és a toldalék, mivel az *ös-*, valamint az ómagyar korban még szokatlan volt a szóvégi mássalhangzó-torlódás (E. Abaffy 1991, 1992).

A *-t* végű igék úgynevezett „*s*”-ező és „*sz*”-ező típusai esetében – mivel nem egyalakú igeformákról van szó – írásban is jelölt teljes hasonulás következik be (*fes-t + -j = fessed, fársz-t + -j = fárasszátok*). Szükségszerűen gazdag példaanyagon szembeszíthetjük tanítványainkat, hallgatóinkat a közel 600 *t ~ s* változatú igeformával, amelyek az „*s*”-ező típus egyik csoportját képezik (*arat – arass, fut – fuss, köt – köss, bocsát – bocsáss*) (H. Tóth 1994, Keszler 2000).

Ne csak az érdekesség kedvéért, hanem a célszerűség érdekében is mutassuk be diákjainknak a *tesz*ik, *lát*szik, *met*sz igék kétféle felszólító alakját (a választékos nyelvhasználatban: *tessem, lássatok* 'lát-szódjatok', *messe*, míg újabban: *te tesszem, látsszatok, metssze*), ugyanis a klasszikus magyar irodalmi alkotások olvasásakor a tanulók óhatatlanul szembekerülhetnek ezekkel a hagyományos formákkal.

A felszólító módnak az ismertetését olyan igék személyragozásával indítom, indíthatjuk, amelyeknek az igealakjában az úgynevezett általános módjel eredeti *-J* formájában található meg (*írj, verjék, lépjünk*). Ezt követően az igevégződésekre tekintettel (Bagi 1988) külön-külön csoportokban tárgyaljuk a felszólító mód eseteit, hogy valamennyi változat jól érzékelhetővé váljék.

A felszólító mód helyes alkalmazásával kapcsolatban az eddig kifejtetteket ebben a rendszerben foglaltam össze.

Ø	<i>kérd, várd, add, mondd, toldd</i> stb.
---	---

<i>j</i>	<i>írj, tanuljál, lőjön, fújjad</i> stb.
----------	--

<i>jj</i>	<i>jö- → jöjjön, jöjjetek</i> stb.
-----------	------------------------------------

<i>gy</i>	<i>tesz, vesz, lesz, visz, eszik, iszik → tegyen, vegyük, legyenek, vigyék</i> stb.
-----------	---

<i>ggy</i>	<i>hi- → higgyen, higgyétek</i> stb.
------------	--------------------------------------

<i>s</i>	<i>önts, tanítsam, oltsuk, indítsatok, ejtsd, rántsák</i> stb.
----------	--

A tő utolsó hangjának (*-t*) és a toldaléknak (*-j*) a találkozása feltehetőleg már az ómagyar korban összeolvadást eredményezett.

<i>fest + -j = fess</i>	Ezt a köztudottan egyetlen példát az igeikötős változataival tudjuk gyarapítani a szükséges ismeretelmélyítés és helyesírás-fejlesztés érdekében.
-------------------------	---

<i>éleszt + -j = élessz</i>	<i>hegesszél, illessze, süllýesszünk, lohassz, halasszátok, mulasszanak</i> stb.
-----------------------------	--

Kb. 120 *-t* végű ige alkotja az *st – s* (a *fest* az egyetlen), *szt – sz* változatú igeformák csoportját, ahol a *-t* kiesése után szabályos, írásban is jelölt teljes hasonulás következik be, mivel a tő így *-s, -sz* végű, vagyis a szibilánsok hasonító erejük a *-j*-re nézve.

<i>üt + -j = üss</i>	<i>lássam, bocsáss, vitassál, siessen, kutassunk, alkossatok, fussák</i> ; de: <i>lásd, alkosd, fúsd</i> stb.
----------------------	---

Kb. 600 *-t* végű ige található a *t – s* változatú igetövek csoportjában, felszólító módú alakjuk történetileg magyarázható, korai sajátos összeolvadásról van szó.

A *tetszik* → *tetszem*, *tessem*; *metsz* → *metssze*, *messe* stb. magyar igék kétféle felszólító alakban is állhatnak.

Figyelemre méltóak a *botlik*, *csuklik*, *fénylik*, *hámlik*, *rémlik*, *érzik*, *ízlik*, *habzik*, *vérzik*, *vonaglik* stb. igék, elsősorban a felszólító módú ragozásuk vonatkozásában (Dóra 2010). A *botoljék* (botlik),<sup>7</sup> *csukolj* (csuklik), *fényeljen* (fénylik), *vonagolj* (vonaglik) felszólító módú igealakok a mai magyar nyelvhasználatban szokatlanok, elég ritkák. Itt különösen tetten érhető, hogy a felszólító módú ikes személyragok lényegében kikoptak, kivesztek a mai magyar nyelvhasználatból – az idősebb korosztályok, elvéve a nyelvjárások, illetőleg a szépirodalmi stílus jóvoltából tűnnek fel. A *botoljék* helyett a *botoljon*, a *csukoljék* helyett a *csukoljon* fordul elő. A szótári alakjukban is hangzóhiányosak, felszólításként ritkán élünk velük, ugyanakkor a régi nyelvallapotban fellelhetőek. Zavaró mássalhangzótorlódással szembesülünk a *\*csuklj*, *\*csukljon*, a *\*fénylj*, *\*fényljen* stb. esetében, s ezt elkerülendő alakult ki a *csukolj*, *csukoljon*, a *fényelj*, *fényeljen* stb., amikor a teljesebb tőváltozatot alkalmazzuk. De nincs: *\*híreljen* (hírlík), *\*rejeljetek* (rejlík), *\*rémelj* (rémlík) stb. Ezeket hiányos ragozású igéknek nevezük. A mindennapi beszédben inkább körülírással élünk, például a *ne porzson* (porzik) szerkezetet a *ne verje a port* kifejezéssel cseréljük fel.

Hiányos paradigmájú a *gyere*, *gyerünk*, *gyertek* igealakok sora, ennek okáról szintén érdemes szólnunk, mert így a magyar nyelv rendszerét láttathatjuk. Ezeknek az igealakoknak a funkcióját bemutató beszélgetést a nyelvi etikett miatt se kerüljük meg! Közben gondolhatunk a „Családi kör” ismert részletére is: *De a férj unszolja: „Gyer közelebb, édes!”* Ne feledkezzünk el a *jer*, *jerünk*, *jertek* igealakokról se!

Feltétlen figyelmet érdemlő a *hagy*, *hagyjad*, *hadd* igealakok és a *had* köznévi helyesírásának s alkalmazásának a grammatikai, szemantikai és pragmatikai szempontú elemzése.

## 5. Megerősítésül

A fentiekben fejtegetett kérdések különböző színvonalon és más-más mértékben vannak jelen az iskolai nyelvtankönyvekben és munkafüzetekben, így a sajátjaimban is. A magam pedagógiai gyakorlatából és a kutatói tapasztalataim felhasználásával válogattam a következő feladatokat a felszólító mód tanításával kapcsolatban.

1. Egészítsük ki ezt a táblázatot!

_____ módú	felszólító módú, _____ ragozású, egyik szám _____ személyű	
	hosszabb forma	_____ forma
	tegyed	
		vedd
visz		
	egyed	
iszik		
hisz		

2. Tanulmányozzuk az itt olvasható igéket! Melyik a kijelentő, illetőleg a felszólító módú alak? Írjuk le a hiányzó kijelentő vagy felszólító módú alakokat!

hallatszik \_\_\_\_\_                      tetszik \_\_\_\_\_  
látsszanak ki \_\_\_\_\_                  metsz \_\_\_\_\_  
játsszunk \_\_\_\_\_                      lássék \_\_\_\_\_

<sup>7</sup> Dóra Zoltán ad kulcsokat ehhez a grammatikai, szemantikai problémához, amikor Petőfi Sándornak „A Tisza” című versében előforduló *megbotoljék* felszólító módú ikes ragozású igealak kapcsán fejti ki az álláspontját.

3. Foglaljuk mondatokba a *lő, sújt, játszik* igék felszólító módú, jelen idejű, E/2. személyű, általános és határozott ragozású rövidebb alakjait! (általános = alanyi, határozott = tárgyas ragozás)
4. Helyezzük felszólító mondatokba a *szövőd, folynak, eresztik* igéket! Ne változtassuk meg a ragozást, a számot és a személyt se!
5. Alkossunk mondatokat a *hagy* és a *hisz* igék felszólító módú, jelen idejű, E/2. személyű, általános és határozott ragozású alakjaival! A rövidebb alakokat alkalmazzuk!
6. Hogyan írjuk a *nyugszik, alszik, lesz, fekszik, megy* igék felszólító módú, E/2. személyű, rövidebb alakjait? Illesszük őket mondatokba!
7. Szerkesszünk határozott ragozású, E/2. személyű, felszólító módú, rövidebb igealakokat az *eszik, vesz, hisz, iszik, szeret* igékből! Foglaljuk mondatokba az átalakított igealakokat!
8. Szerkesszünk felszólító módú igéket úgy, hogy a számot és a személyt magunk válasszuk meg!
  - a) betakarozik, megnyes, odavonz, kiráz, felkúszik
  - b) feyvelmez, olvas, fogódzik, legelész, úszik
9. Szólítsunk fel a következő igékkel! Alkalmazzuk változatosan a számot és a személyt!
  - a) learat, akaszt, megbánt, ért, kiereszt, elfut, köt, fogyaszt, lehánt, szétoszt
  - b) kifoszt, elbocsát, bólingat, fojt, belát, kinevet, hegeszt, átvét, hervaszt, kivallat
10. Alkossunk felszólító mondatokat a *megváltozik, elintéz, felérkezik, áthallatszik, bejegyez, lehoz, kimos* igeekötös igékkel!
11. Illesszük egy-egy mondatba az alábbi igealakokat!  
 elhalasztjuk – halasszuk el, elmulasztják – mulasszák el, felszántjátok – szántsátok fel, megbocsátja – bocsássa meg, kihallgatod – hallgassad ki

### 6. Kitekintésül

Vitathatatlan, hogy *számtalan megközelítési lehetőség* van a helyesírás és a nyelvtan kapcsolatának, az eredményes helyesírás-tanításnak.

A felszólító móddal összefüggésben én most a fenti utat jártam be, ám máris rögzítenem kell, hogy korántsem értem a végére, mivel számos súlyos kérdést, további apró részleteket, finomabb árnyalatokat nem is érintettem, vagy csak bizonyos területeket világítottam meg erőteljesebben.

Mit akarok ezzel állítani?

Azt, hogy a helyesírás-politikáról (Fábián 2007), a helyesírás-tanítás, a helyesírás-fejlesztés, összességében a *helyesírás-tudomány*<sup>8</sup> *állapotáról, teendőiről* nem lehet kimerítően, a befejezettség érzetével foglalkoznunk. A bővizű forrásból magam ennyi merítésére voltam most képes.

A magyartanárok nemzedékeit felnevelő Szemere Gyula számos dolgozatában és szakkönyvében foglalt állást a helyesírás-tanítással összefüggésben. Egykori mesterünk 1955-ben így összegezte a ma is érvényes nézeteit: „Ha tehát a gondolatcsere írásbeli eszközeivel is híven akarjuk szolgálni a nyelv funkcióját, nem lehet kétséges, hogy az írásban még a szóbeli közlésben megkívántnál is nagyobb gonddal kell ügyelnünk mondat szerkesztésünkre és szórendünkre, továbbá hogy nem lehetünk közömbösek az írásbeli gondolatközlés egyértelműségét biztosító helyesírási szabályok iránt. Ez a belátás bizonyára mindenki számára világossá teszi, hogy a *helyesírás nem luxus vagy öncélú dísz, nem a nyelvészeknek a nem nyelvészek számára kifundált bosszantó találmánya, hanem minden író-olvasó embernek nélkülözhetetlen tudnivalók összessége*” (Szemere 1955).

A lényegében négy évtizedes tanítói-tanári munkám egyik tapasztalata az, hogy sajnálatosan *hiányzik a magyarországi tanítók és magyar szakos tanárok képzéséből a magyar mint idegen nyelv diszciplína cél- és feladatrendszerének az ismertetése, módszertanának a vázolója*. Ez súlyos mulasztásuk ma is a hazai felsőoktatás illetékesekinek.

Az anyanyelv-pedagógiai kurzusok és az ebben illetékes doktoriskolai programok is még erőteljesebben szorgalmazhatnák az olyan kutatásokat, amelyek célja annak a vizsgálat, hogy egy vagy több nyelvelméleti problémának, valamint helyesírási kérdésnek a felvetését, továbbá kidolgozását miképpen oldották meg a különböző tantervekben és taneszközökben az adott időben munkálkodó és felelősséget vállaló nyelvészek a pedagógia illetékes szakembereivel karöltve. Az ilyen tényfeltáró és összehasonlító vizsgálatokra több ok miatt is szükség van. Először is azért, mert olyan hűsz tanév van mögöttünk, amikor egymást gerjesztő hatással születtek szinte alig követhető mennyiségben a tantervek, a tankönyvek és a munkafüzetek. Célszerű lenne számba vennünk például az egyezések, a hasonlóságok és a kü-

<sup>8</sup> A kifejezés Szántó Jenőtől, az MTA Helyesírási Bizottságának tagjától származik. Forrás: Fábián 2007

lőnbözőségek mentén ezeket a dokumentumokat, amelyek nemzedékek anyanyelvtudását alapozták, de mindenképpen valamilyen hatással voltak a tanulók tudására és a pedagógusok szemléletére is.

Másrészt azért sem nélkülözhetők ezek a kutatások, mert időről időre valamilyen ok miatt s valamilyen céllal rendezendőek a tapasztalatok, vagyis az új, értelmes célok s feladatok kimunkálásakor az előző tantervek, taneszközök cél- és feladatrendszerének, tananyagstruktúrájuknak, művelődési tartalmaiknak a korrekt feltérképezettsége megkerülhetetlen. Fogadjuk el, hogy hasznos kutatások és elemzések az effélék, tehát megéri a fáradságot.

## 7. Felhasznált szakirodalom

- A. Jászó Anna 1995. *A nyelvtan és a helyesírás tanítása*. In: Kerya Róza (szerk.) *Az anyanyelvi nevelés módszerei* (Általános iskola 1–4. osztály). Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola – Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Rt.
- Adamikné Jászó Anna 2001. *Anyanyelvi nevelés az ábcétől az érettségiig*. Trezor Kiadó, Budapest
- A. Jászó Anna 2004. *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó, Budapest
- Bagi Ferenc 1988. *A magyar nyelv mint környezeti nyelv tanításának főbb kérdései*. A Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete, Újvidék
- Bokor József 1991. *Az igeragozás*. In: A. Jászó Anna (főszerk.) *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó, Budapest
- Dóra Zoltán 2010. *Botoljék, csukoljék*. Magyartanítás, Budapest
- E. Abaffy Erzsébet 1991. *Az igei személyragozás*. In: Benkő Loránd (főszerk.) *A magyar nyelv történeti nyelvtana* (A korai ómagyar kor és előzményei) I. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest
- E. Abaffy Erzsébet 1992. *Az igei személyragozás*. In: Benkő Loránd (főszerk.) *A magyar nyelv történeti nyelvtana* (A kései ómagyar kor – Morfematika) II/1. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Fábián Pál 2007. *Helyesírási szabályzatunk 11. kiadásáról* (Helyesírás-politikai eszme-futtatás). In: Bozsik Gabriella–Eöry Vilma – V. Raisz Rózsa (szerk.) *Hagyomány és újítás a helyesírásban* (Válogatás a Nagy J. Béla országos helyesírási verseny kötetének anyagából). EKF Linceum Kiadó, Eger
- Gálffy Mózes 1971. *Alaktan*. In: Balogh Dezső – Gálffy Mózes – J. Nagy Mária: *A mai magyar nyelv könyve*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest
- Grétsy László – Kemény Gábor 1996. *Nyelvművelő kézikönyvtár*. Auktor Könyvkiadó, Budapest
- H. Tóth István 1994. *Helyesen írok?* UR Kiadó, Kecskemét
- H. Tóth István 1997. *Magyar nyelv az általános iskola 8. osztálya számára* (Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés). Alkotószervező: Zsolnai József. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- H. Tóth István 2004. *A -t végű igékről a magyar mint idegen nyelv oktatásának szempontjából*. NYELVinfó (A nyelvtanárok lapja), Kodolányi Főiskola, Székesfehérvár
- H. Tóth István 2007. *Adj esélyt!* (Egy helyesírási verseny tényei, adatai néhány megjegyzéssel kísérve). Magyartanítás, Budapest
- H. Tóth István 2008. *Néhány szempont a helyesírás és a nyelvtan tanításához*. Módszertani Közlemények, Szeged
- Huszár János 2008. *Új kis magyar nyelvtan* (A középiskolák számára). AMTAK BT, Budapest
- Keszler Borbála 2000. *Az ige-tövek*. In: Keszler Borbála (szerk.) *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Kiefer Ferenc (szerk.) 2000. *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Kugler Nóra 2000. *Az igeragozás*. In: Keszler Borbála (szerk.) *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Patloka, Radek 2009. *Hozzászólás hét magyar ige problémájához*. <http://www.seminar-stredoevropskych-studii.cz>
- Patloka, Radek 2009. *Bevezetés a magyar hangtanba és alaktanba nemcsak idegen ajkúak számára*. Cseh- és Morvaországi Magyarok Szövetsége, Prága
- Rác Endre – Takács Etel 1991. *Kis magyar nyelvtan*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Sipőcz Katalin 2003. *A magyar mint finnugor nyelv*. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *A magyar nyelv kézikönyve*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Szemere Gyula 1955. *Helyesírási segédkönyv* (az általános iskolák számára). Tankönyvkiadó, Budapest
- Takács Etel 1978. *Tájékoztató a magyar nyelv és irodalom új tantervéről* (Általános iskola 5–8. osztály). Országos Pedagógiai Intézet, Budapest
- Velcsov Mártonné 1968. *Alaktan*. In: Bencédy József – Fábián Pál – Rác Endre – Velcsov Mártonné: *A mai magyar nyelv*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Zsolnai József 1988. *A nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelési program tananyagterve (tanterve) az 5–8. osztály számára*. Törökbálinti Kísérleti Általános Iskola, Törökbálint–Budapest



# Manxhuka Afrodita

## A populáris irodalom helye az iskolai oktatásban

### Bevezető

Nem sok olyan oktatásügyi kérdésről beszélhetünk ma Magyarországon, amely mind a közélet, mind a hétköznapi emberek, szülők, tanárok, tanulók körében olyan heves vitákat képes kiváltani, mint a kötelező olvasmányok problémája. A vitázó felek abban viszont egyetértenek, hogy a mai magyar fiatalok meglehetősen keveset olvasnak, és ennek egyik legfőbb oka az olvasási kedvet nem hogy erősítő, hanem inkább csökkentő kötelező olvasmányok sora, az iskolai irodalmi kánon. A tanárok, a tanulók és az intézmények is szívesen módosítanának rajta, ám a számos törekvés ellenére ez mindmáig igen nehezen megvalósítható folyamat.<sup>1</sup>

A kötelező olvasmányok időben jóval megelőzték az irodalomtanítás létrejöttét, hiszen már az 5000 évvel ezelőtti Kínában vagy a hasonlóan régi zsidó iskolákban is jelen voltak, és jellemzően a legfontosabb filozófiai munkák köréből kerültek ki a nemcsak elolvasandó, hanem egyben memorizálandó szövegek. A későbbi európai iskolákban a retorika, poétika, stilisztika, de még a grammatika is mint tudomány és mint tantárgy a kötelező szövegek ismeretére épített. Amikor a 17–19. század Európájában kialakult az irodalom mint iskolai – egyetemi és közoktatási – tantárgy, továbbra is megőrizte a kötelező olvasmányok rendszerét. Már a közoktatás mai rendszerének kialakulásakor megjelentek azok a különbségek, melyek olyannyira eltérővé tették Európa nyugati országai és a peremterületek – így hazánk – oktatása közötti különbséget. Míg a polgárosult országokban a klasszikus műveltség átadása mellett fontos volt a polgári léthez szükséges alaptulajdonságok, képességek megteremtése, addig Közép-Európában az iskola a nehezen megragadható, távoli, erkölcsös jövőre igyekezett felkészíteni a gyerekeket. Nálunk a 18–19. századtól az irodalomtanítás történelmi-politikai funkcióval is bírt, a 20. század diktatúráiban pedig az iskola és a tanítás a politika szolgálatává vált. Az esztétikum végletesen a háttérbe szorult, az irodalomtanítás ideológiai eszmék közvetítésének eszközévé silányult. A kötelező olvasmányok kánonjának nyelvi-esztétikai alapon történő kiválasztódása csak az 1970-es évek második felében lezajló irodalomtanítási paradigmaváltás eredményeként következett be.<sup>2</sup>

A kötelező olvasmányok listájának újraírását az utóbbi években egyre többen tartják nélkülözhetetlennek a modern élet kihívásaira felelő irodalomtanítás megteremtéséhez. Az erőteljes törekvések ellenére azonban a legtöbb magyar iskolában továbbra is azok az olvasmányok kerülnek tárgyalásra irodalomórán, amelyek már több évtizede, elmozdíthatatlanul a kánon részét képezik. Véleményem szerint ez a makacs ragaszkodás a „jól bevált” kötelező olvasmányokhoz szorosan összefügg a kánon fogalmával, az állandóság, a stabil értékrend képzetével. Így nem mellőzhető a kánon elméletének tisztázása, kialakulásának, fejlődésének és működési mechanizmusának feltárása, hiszen ezáltal világosabb képet kapunk a hazai irodalomtanítás egyik legfőbb problémájáról és a további lépés lehetőségeiről.

### A kánon működése

Rengeteg vita folyik a kánonok körül, és nemcsak manapság. Legszenbetűnőbb megnyilvánulása a kánonba sorolandó művek meghatározását illető konszenzus hiánya. De ez csak a jéghegy csúcsa, hiszen számos más, a kánon fogalmát alapjaiban érintő kérdés is eldönt(het)etlen. Míg egyes értekezők a kánon védelmét, megőrzésének szükségességét hangoztatják (például Harold Bloom), addig mások éppen műlékonyságukra, sőt egyenesen érvénytelenségükre figyelmeztetnek (például Paul de Man).

Maga a kánon fogalma is több síkon értelmezhető, amire többek között Dobos István is rámutat kánondefiníciójában: „Az irodalmi kánonok szűk jelentésben a megértetten jóváhagyott művek, szerzők

<sup>1</sup> Gordon Györi János: Kötelező, közös, kölcsönös olvasmány. Hagyomány és megújulás az iskolai olvasmányok kánonjában. *Könyv és nevelés*, 2009/2, 27.

<sup>2</sup> Uo., 28.

Kerber Zoltán: A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/10, 45–46.

és műfajok rendszerének tekinthetők, amelyek közeli rokonságban állnak az értelmezői közösségekkel, s tágabb értelemben a kultúrák képzésének nyelvtanaiként foghatók fel.”<sup>3</sup>

A kánon megjelenése ahhoz a súlypont-áthelyeződéshez köthető, amelyet a korai társadalmakban a rituális koherenciából a textuálisba való átmenetnek nevezünk. Míg az előbbi döntően az ismétlés aktusában jut érvényre, addig az utóbbi az interpretáció révén, viszont mindkettő a kulturális koherencia megteremtésének funkcionálisan egyenértékű eljárása. A rituális koherencián alapuló kultúrákban is idővel megjelent egy olyan normatív és formatív igényeket támasztó szöveggészlet, amely nem a száj-hagyomány szöveggé kövüléséhez köthető, sokkal inkább az írás szellemével rokonítható. Ez az irodalom a hagyományáram, amely az újbóli felhasználásra rendeltetett szövegeket gyűjti magába. Fokozatosan kialakul centrum és periféria kettőssége a folyam struktúráján belül, ezáltal bizonyos szövegek központi rangra emelkednek, a többenél gyakrabban másolják és idézik őket. A rituális koherenciát textuálisba elsősorban nem az írás fordítja át, hanem a hagyományáram kanonizáló kimerevítése. A kánon valójában a rituális koherencia folytatódása az írásos hagyományozás közegeiben.<sup>4</sup>

### A kánon mint rendszer

Valamely kánont mindig belső összefüggések tartanak egybe, s ezért a hozzá tartozó művek mintegy szerves közösséget alkotnak, vagyis mindegyikük értelmezését gazdagítja a kánonhoz tartozó művek kölcsönhatása mint összefüggésrendszer. Így a kánont elsősorban rendszerszerűségében kell szemlél-nünk: kulturális intézményekre, értelmező-hitelesítő közösségekre van szüksége értékkonceptiójának, normarendszerének legitimálásához. Hiszen a kánon nem önmagától áll elő, vannak olyan társadalmi intézmények, melyek előállítással foglalkoznak. Védik és szabályozzák, megszilárdítják és mozdulat-lanná teszik azt, ami természeténél fogva igencsak változékony. Az ilyen intézmények a „hagyomány őrzői”-ként hatnak, s közéjük tartozik a cenzúra, a szöveggondozás és az értelemgondozás intézménye.<sup>5</sup>

A „kultúra embereinek” közössége az, ami a kánont teremt, változtatja és fenntartja. Az irodalom professzionális értelmezőinek tevékenysége különféle módon befolyásolja az irodalmi kánont. Az irodalmi élet hivatásos résztvevőinek egyik feladata, hogy a kánont megteremtsék, fenntartsák és megvált-toztassák, valamint hogy erre reflektáljanak.<sup>6</sup>

Az intézményesült nemzeti kánonok mindig hatalmi érdekek keresztüztüében állnak, és sohasem lehetnek mentesek az uralkodó politikai és ideológiai eszméktől. A kortárs irodalomelmélet revalidál fel- ismerése, amely szerint a kánon a mindenkori hatalom által konstruált és kontrollált, s első számú célja nem különféle értékrendek, hanem saját pozíciójának megszilárdítása és továbbörökítése, Kelet-Közép- Európában húsba vágó történelmi tapasztalat. Különféle eszmei mozgalmak és a politikai hatalom erői is kényszeríthetik a kultúra intézményeit bizonyos megközelítések elfogadtatására, ezáltal nemcsak az el-, hanem a kisajátítás is elválaszthatatlan az értelmezéstől. A kánon ezáltal nem csupán művelődéstör- téneti fogalomként értelmezendő, hanem mint hatalmi eszköz, amely könnyíti, ám gátolja is a megér- tést. Az intézményesült nemzeti kánonok tehát elválaszthatatlanok a hatalmi viszonyoktól és az uralko- dó ideológiai hátterektől.<sup>7</sup>

A kánonszerű szemlélet és az oktatás kölcsönösen feltételezi egymást. Szoros összefüggés tételez- hető fel valamely nemzet és nemzedék tudata, valamint általában a politikai változás és a kánon között.

<sup>3</sup> Dobos István: Bevezető. In: *Kánon és kanonizáció*, szerk. Dobos István és Szegedy-Maszák Mihály. Debrecen, Csokonai, 2003, 9.

<sup>4</sup> Jan Assmann, *Kulturális emlékezet*. Budapest, Atlantisz, 2004, 87–94, 105.

<sup>5</sup> Boka László: A divattól a kultuszig. Kanonizáció és a 'szerzői arc' az 1957 utáni erdélyi magyar irodalom magyarországi recepciójában In: *Kánon és kanonizáció*, szerk. Dobos István és Szegedy-Maszák Mihály. Debrecen, Csokonai, 2003, 36. Aleida Assmann – Jan Assmann: Kánon és cenzúra. In: *Irodalmi kánon és kanonizáció*, szerk. Rohonyi Zoltán. Budapest, Osiris, 2001, 91–92.

Szegedy-Maszák Mihály: *Megértés, fordítás, kánon*. Pozsony, Kalligram, 2008, 136.

<sup>6</sup> Kálmán C. György, A kis népek kánonjainak vizsgálata – Néhány módszertani megjegyzés. In: *Helikon*, 1998, 255.

<sup>7</sup> Dobos István: Bevezető. In: *Kánon és kanonizáció*, szerk. Dobos István és Szegedy-Maszák Mihály. Debrecen, Csokonai, 2003, 7.

A magyar nemzeti kánon szerkezete pedig könnyen lehetővé tette az ideológiák beépülését, és e folyamat eredményeként az automatizálódott rutininterpretációk elidegenítették a befogadókat a kanonizált korpusztól, így a kánon lassan elnémult, képtelenné vált az olvasók megszólítására, a zárt kánon pedig halott kánonná válva lassan felszámolja önmagát.<sup>8</sup>

### **Intézmények, iskolák szerepe a kánonalakításban**

A kultúra intézményei általában a politikai hatalom kezében vannak, így a kulturális és politikai körülmények befolyásolják egy adott kánon nyitottságának, illetve zártságának fokát. Az értékelés állandó befolyás alatt történik, mely sokszor látens módon erősíti a kánont, minthogy a befogadók ritkán érzékelik az olyan értékszemponatok kisajátító jellegét, mint amelyeneket mondjuk a tankönyvek terjesztenek. A „klasszikus” értékek axiomatikus elfogadása szempontjából sokkal nagyobb hatása van az ilyen módon történő kanonizációnak, mint a közvetítők általi kritikusai vagy értelmezői eljárásoknak. Mégis ők a kánon érték- és normarendszerének a megalapozói, míg a tankönyvek könyvtárak már egy második szintű, időben későbbi, de nyilván szélesebb kanonizációt képviselnek.<sup>9</sup>

Az irodalomtudománynak a kánonképzésben kiüntetett lehetőségei vannak, hiszen az értelmezés szakszerűségi autoritása hatalmi eszközként van a birtokában: nemcsak létrehozni képes a kánoni normákat, hanem hatékonyan sugalmazni is, mivel értelmezéseinek „hatalmát” csak hasonló teoretikus és módszertani készsültségű elleninstanciák (iskolák, irányzatok) képesek korlátozni.<sup>10</sup>

A megkülönböztetett tekintéllyel felruházott művek kiválasztását és értelmezését hatalmi érdekek befolyásolják. A kánonok és a kulturális intézmények egymást feltételezik: ezek a kulturális intézmények elképzelhetetlenek hatalmi struktúrák nélkül, a kánonok tekintélye és állandósága pedig épp ezen intézményektől függ. Az intézmények irányítják az uralkodó normákat, tehát ők kívánják megszabni, hogy ki(k) vagy mely művek maradjanak meg egy közösség tudatában. Az ilyen funkcióknak elsősorban az oktatási intézmények tesznek eleget, de ugyanígy kánont fönntartó intézményekről beszélhetünk maguk a termelők, a kiadók, a kritikusok, folyóiratok, klubok, írócsoportok, könyvtárak és maga a média esetében is.<sup>11</sup>

Az irodalomtörténeti kánon nincs eleve adva, hanem mindig egy tudatos kritikai tevékenység eredménye, amelynek meghatározó eleme a kánont létrehozó személy(ek) értékrendje. Az irodalomtörténeti hagyomány – többnyire felülvizsgálat nélkül – erre telepedett rá, és az azonosulás során oly mértékben abszolutizálta, hogy saját tudományos apparátusa segítségével az objektivitás látszatát kölcsönözte neki. Ilyenformán gyakran rejtve marad a kánon viszonylagossága, hiszen általában fel sem merül, hogy eredetére rákérdezzünk.<sup>12</sup>

Az irodalomtörténet úgynevezett tényei nem egyebek tehát, mint szélesebb körben elfogadott ítéletek. A szöveg állandósága és a lángelme kultusza egyaránt elősegítette a kánonalkotást, ma azonban kétségbe lehet vonni ennek az eszménynek az időszerűségét. Szegedy-Maszák Mihály amellet érvel, hogy hiú ábránd az irodalmi művet véglegesíthető, zárt nyelvi képződménynek tekinteni, mert az sokkal inkább a zenei kompozícióhoz hasonlít, amelynél a kotta lezárásával az alkotás folyamata egyáltalán

<sup>8</sup> Golden Dániel: Kánon és közoktatás – az irodalomtanítás esélyei. In: *Kánon és olvasás. Kultúra és közvetítés II.* Bengi László, Sz. Molnár Szilvia (szerk.), Budapest, Fialat Írók Szövetsége, 2002, 11.

Kulcsár-Szabó Zoltán, *Hagyomány és kontextus.* Budapest, Universitas, 1998, 185–186.

<sup>9</sup> Boka László: A divattól a kultuszig. Kanonizáció és a 'szerzői arc' az 1957 utáni erdélyi magyar irodalom magyarországi recepciójában In: *Kánon és kanonizáció*, szerk. Dobos István és Szegedy-Maszák Mihály. Debrecen, Csokonai, 2003, 36–37.

<sup>10</sup> Kulcsár-Szabó Ernő, A szövegek ártatlansága (a [nemzeti] kánon és a modernség emlékezete). In: *Alföld*, 1999/12, 67–81.

<sup>11</sup> Boka László: A divattól a kultuszig. Kanonizáció és a 'szerzői arc' az 1957 utáni erdélyi magyar irodalom magyarországi recepciójában In: *Kánon és kanonizáció*, szerk. Dobos István és Szegedy-Maszák Mihály. Debrecen, Csokonai, 2003, 36.

<sup>12</sup> Szilágyi Márton: Kritika és irodalomtörténet, avagy miért érdemes XIX. századi szövegeket olvasnunk. In: *Az újraértett hagyomány, Tanulmányok, esszék*, szerk. Keresztury Tibor, Mészáros Sándor, Szirák Péter. Debrecen, Alföld Szerkesztőség, 1996, 8–9.

nem ér véget. Ha az egyes mű nem tekinthető állandónak, akkor még kevésbé mondható ez a művek érvényesnek, hitelesnek tekintett csoportjáról.<sup>13</sup>

### Hivatalos és implicit kánon

A kritikusoknak és literátoroknak elsődleges szerepük van a közvetítésben, értékítéleteikkel megpróbálják nagymértékben meghatározni a kánon későbbi 'laikus' közvélemény általi passzív legitimációját. Egyszerre több kánon is létezhet egymás mellett, ennél fogva többféle irodalomtörténettel is számolni kell, az ellenkánont pedig nem szabad pusztán egy egységes oppozíciós diskurzus megtestesítőjeként szemlélni. Az irodalmi élet éppen hatalmon lévő hivatalos/hivatásos résztvevői által propagált kánon lesz a legjobban dokumentált és a legismertebb: új nemzedékekre száll át, iskolában tanítják, hivatalos tiszteletre tarthat igényt, és olyan konvencióhalmazt és szövegkorpuszt képvisel, amelynek ismerete nélkülözhetetlen feltétele az általános műveltségnek.<sup>14</sup>

Semmi kétség, hogy ez a legjobban dokumentált és legismertebb kánon, amelynek ismerete, elsajátítása előfeltétele annak, hogy valakit műveltnek nevezzenek. De az, amit az emberek olvasnak, és ahogyan mindezt olvassák, távolról sem azonos a hivatásosok kánonjával. Az oktatási rendszer résztvevői (a tanárok csakúgy, mint a diákok) nem tekintik a kötelező olvasmányokat a legértékesebb művekkel azonosaknak, és az, amit voltaképpen olvasni szeretnek, nagymértékben eltér a hivatalos kánontól. A probléma elsősorban az, hogy ez a kánon rejtett, töredékes, implicit és rendkívül nehéz követni a nyomait.<sup>15</sup>

A szöveg semmilyen módon nem viseli magán a kánonba tartozás jegyét, bármilyen közelről vizsgálgassuk is; a kanonicitás értelmezés dolga, illetve intézményeké, közösségeké, hatalmi viszonyoké, hagyományoké, de semmiképpen sem adott jellegzetessége egy szövegnek. Ilyen értelemben nem beszélhetünk kanonikus szövegekről, minthogy nem a szövegek válnak kanonikussá, hanem maguk az értelmezések. Ha a kánon változik, megváltozik az értelmezői előfeltevések egy bizonyos halmaza, ennek megfelelően változik majd az értékesként kiválasztott szövegek listája is. Valószínű, hogy a kanonicitás adott értelmezések olyan intézményesült (rögzült és többé-kevésbé elszigetelt) változata, amely maga is kanonikus.<sup>16</sup>

### Befogadás és értelmezés

A kánon mindig közeli rokonságban áll az értelmező közösséggel, hiszen egy adott közösség jóváhagyásától függ, hogy mely művek, szerzők, műfajok tartoznak a kánonhoz. A kiválasztás értékelés eredménye, mivel a kánon rangot is jelent. A kánon részét képező szövegek bizonyos szempontból jelentősebbek, értékesebbek, megőrzésre méltóbbak a kánont létrehozó és elfogadó csoport számára, mint a nem kanonikus művek.<sup>17</sup>

Egy adott irodalmi mű minősége és rangja nem az életrajzi vagy történelmi keletkezési körülményektől függ, s nem is kizárólag a műfajfejlődés sorrendiségében elfoglalt helyétől, hanem a hatás, a befogadás és az utóélet nehezen megfogható kritériumaitól. A szerző, mű és közönség háromszögében

---

<sup>13</sup> Szegedy-Maszák Mihály: Megértés, fordítás, kánon. Pozsony, Kalligram, 2008, 149.

<sup>14</sup> Boka László: A divattól a kultuszig. Kanonizáció és a 'szerzői arc' az 1957 utáni erdélyi magyar irodalom magyarországi recepciójában In: *Kánon és kanonizáció*, szerk. Dobos István és Szegedy-Maszák Mihály. Debrecen, Csokonai, 2003, 38.

<sup>15</sup> Kálmán C. György, A kis népek kánonjainak vizsgálata – Néhány módszertani megjegyzés. In: *Helikon*, 1998, 256–257.

<sup>16</sup> Boka László: A divattól a kultuszig. Kanonizáció és a 'szerzői arc' az 1957 utáni erdélyi magyar irodalom magyarországi recepciójában In: *Kánon és kanonizáció*, szerk. Dobos István és Szegedy-Maszák Mihály. Debrecen, Csokonai, 2003, 38.

Kálmán C. György, A kis népek kánonjainak vizsgálata – Néhány módszertani megjegyzés. In: *Helikon*, 1998, 256–257.

<sup>17</sup> Dobos István: Kánon és újhistorizmus. In: *Kánon és kanonizáció*, szerk. Dobos István és Szegedy-Maszák Mihály. Debrecen, Csokonai, 2003, 51.

az utóbbi nem csupán passzív alkotórész, hanem maga is történelemalkotó energia. A kanonizációs folyamat vizsgálatából tehát semmiképp sem zárható ki a recepció mozzanata.<sup>18</sup>

Előzetes megértésünket egyként meghatározza az eseménydús kánonképződés és a látens intézményszerűsülés, a választott és alakuló tradíció. Olyan műalkotások, amelyek az irodalmi nyilvánosság konszenzusa révén példaképpé váltak vagy felvették az iskolai olvasmányok kánonába, észrevétlenül kerülhetnek be esztétikai normákként egy tradícióba, és mint eleve adott elvárások határozhatják meg a későbbi generációk esztétikai beállítódását.<sup>19</sup>

Nincs tapasztalatlan, kezdő olvasó. Valamely műalkotás igazán eredeti értelmezésére aligha van mód, hiszen egyikünk sem vonhatja ki magát korábbi ítéletek hatása alól. Élményünket mindig előfeltevések befolyásolják, melyek kánonokkal függnek össze. A szöveg nincs adva meg nem kérdőjelezhető formában, az értelmezés szövegek közötti viszonyítással jár. Bármely művet csakis más alkotásokhoz képest lehet olvasni. A kultúra elválaszthatatlan az utánzástól, mások ítéleteinek átvételétől, és még az egyéni értelmezés is mindig viszonylagos, csakis valamely kánonhoz képest teremthető meg. Sosem lehetünk egy könyv első olvasója, egy klasszikus festmény első nézője vagy egy zenemű első hallgatója. Az értelmezés mindig feltételezi valamely kánon tudatát. Hiú ábránd azt gondolni, hogy a műveket magunk értelmezzük, hiszen nem vonhatjuk ki magunkat a korábbi értelmezések hatása alól.<sup>20</sup>

A művészet történeti jellegéből következik, hogy az értelmezés mindig lezártan folyamat. Még eszményként sem létezik befejezett, azaz teljes, végleges értelmezés, mivel a megértés lényegéből fakad, hogy mindig csakis részleges lehet. Visszatekintve minden kánon idejétmúltnak látszik. Minél maradandóbb értékű egy műalkotás, annál inkább ki vagyunk téve a veszélynek, hogy a mi értelmezésünk is éppoly gyorsan elavul, mint elődeinké.<sup>21</sup>

A kánonok állandósága mindig azoktól az intézményektől függ, amelyek tekintélyt adnak nekik, másrészt viszont a kultúra intézményei – a könyvtáraktól az iskolákig – elképzelhetetlenek érvényes, elfogadott kánonok nélkül. Bármely értelmezés elterjesztését az iskolák teszik lehetővé. Mivel eszmei mozgalmak, sőt a politikai hatalom erői is kényszeríthetik a kultúra intézményeit bizonyos megközelítések elfogadására, nemcsak az el-, hanem a kisajátítás is elválaszthatatlan az értelmezéstől. A kánon nemcsak művelődéstörténeti fogalom, de hatalmi eszköz is. Az igényes közönség túlnyomó többségének csakis arra nyílik alkalmá, hogy a kánon részeként emlegetett műveket ismerje meg, s ebből a szempontból nem lehet figyelmen kívül hagyni a hozzáférhetőséget és a sokszorosíthatóságot. Az intézmények szó- vagy írásbeli formában hagyományozzák az általuk megállapított kánonot. A tananyagok, a másodlagos irodalom pedig erősen hozzájárulhatnak az ízlés megmerevedéséhez.<sup>22</sup>

A kánonok hatása tele van kétértelműséggel. Egyfelől nélkülözhetetlenek az oktatásban, másfelől rombolják a kultúrát, amennyiben kisajátíthatók. A múlt számos példát adott arra, hogy a kánonnak összhangban kellett lennie olyan nemzeti, vallásos vagy politikai hagyományokkal, amelyek bizonyos közösségekben irányadónak számítottak. A kánon lényegéből fakad, hogy korlátozza a kultúra hozzáférhetőségét. Az olvasó ki van szolgáltatva annak, hogy akár művészetinek nem mondható szempontok szerint kiválogatott anyag kerül elé.<sup>23</sup>

<sup>18</sup> Hans Robert Jauss: Irodalomtörténet mint az irodalomtudomány provokációja. In: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Budapest, Osiris, 1997, 38–39, 47.

<sup>19</sup> Hans Robert Jauss: A recepcióelméleti megközelítés részlegessége. In: *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Budapest, Osiris, 1997, 125.

<sup>20</sup> Szegedy-Maszák Mihály: A bizony(talan)ság ábrándja: Kánonképződés a posztmodern korban. In: *Literatura*, 1992, 120–125.

<sup>21</sup> Szegedy-Maszák Mihály: A bizony(talan)ság ábrándja: Kánonképződés a posztmodern korban. In: *Literatura*, 1992, 132–133.

Uő: *Megértés, fordítás, kánon*. Pozsony, Kalligram, 2008, 116.

<sup>22</sup> Szegedy-Maszák Mihály: A bizony(talan)ság ábrándja: Kánonképződés a posztmodern korban. In: *Literatura*, 1992, 129.

Uő: *Megértés, fordítás, kánon*. Pozsony, Kalligram, 2008, 163.

<sup>23</sup> Szegedy-Maszák Mihály: A bizony(talan)ság ábrándja: Kánonképződés a posztmodern korban. In: *Literatura*, 1992, 130.

A kánonokra mindig kettős időirányultság jellemző: újraalkotja a múltat, szelektív emlékezettel saját érdekeinek megfelelő új irodalomtörténetet teremt, és a jövő számára is bizonyos formális keretet, mintát, értékrendet kíván nyújtani. Nemcsak a már meglévő szövegekre gyakorol hatást az értelmezés és az értékelés új horizontba állításával, hanem kijelöli a leendő műalkotások útját is.<sup>24</sup>

### Az irodalmi kánon problematikája az oktatásban

Az utóbbi években egyre erősebb az a törekvés az irodalomtanításban, hogy az oktatás anyaga ne az információhalmazt szolgálja, hanem a diákok különféle szövegalkotási, -értési készségeit, képességeit fejlessze. Ehhez azonban elkerülhetetlen a jelenlegi iskolai irodalmi kánon felülvizsgálata és szelektációja, továbbá kiegészítése újabb, hagyományosan nem a kánonba tartozó művek beemelésével.

Az irodalomtanítás koncepcionális kérdései, kiemelten a kánon problémája több mint harminc éve kerültek először az irodalomtudományos viták középpontjába. Az akkor megfogalmazott célok ma sem kevésbé aktuálisak: „Együttal új alapokra kellene állítani az irodalomoktatást, a cél végül is az, hogy a műveket értő és művelő olvasókat neveljünk. A műalkotások nem illusztrációs feladatokat látnak el eszmék szolgálatában, hanem csak áttételesen, ha tetszik »szórakoztatva« mélyítik el az olvasók ismereteit, s e folyamatban az önismeret elmélyítése épp olyan fontos, mint a világsmeret, az érzelmi gazdagodás éppúgy, mint az intellektuális. A gyereket *érdekelte* kell tenni a művészi alkotások olvasásában”.<sup>25</sup>

Holott a jelenlegi irodalmi kánon olyan teljesíthetetlen programot kényszerít a középiskolai magyartanításra, amely a diákokat nemhogy közelebb hozná, hanem kimondottan távol tartja az irodalom élvezetétől. Feltehetjük a kérdést: Mit ér a kánon, ha olvas(hat)atlan? Pedig ha valahol, akkor az oktatásban nyerheti el igazán a kánon a maga funkciójának kiteljesülését. S így volt ez sokáig, hiszen kánon és iskola eredendően mélyen egymásra utalt fogalmak.<sup>26</sup>

A közoktatási kánon szabályozásának kérdése – mondja Golden Dániel – fokozatosan kicsúszik az akadémiai tudományosság kezéből. A közép- és felsőfokú oktatás tömegessé válása ellehetlenítette az elitképzési hagyományokat, s új stratégiákat követel. A tanterveket a jövőben egyre inkább a laikus társadalom elvárása határozza meg. Ez pedig paradox módon a mégoly kritizált kánonok túlélése felé hat. A nagyközönség a középiskoláktól és a felsőoktatási intézményektől nem az igazságok állandó újraírását, felülvizsgálatát várja, hanem organizált, kész, elsajátítható, hatékony, pénzre váltható tudást. Az új középosztály igénye egy megbízható, szükséges rosszként kezelt általános műveltség megszerzésére irányul.<sup>27</sup>

Az egyik legfőbb probléma, hogy a mindenkori tantervek ötven-hatvan éves irodalomtörténezek felnőtt kánonját tükrözik. Ez fejlődés-lélektani és didaktikai szempontból jelentősen rontja az irodalomtanítás esélyeit. A „normális” serdülőtől teljes mértékben idegen kánonnak tananyagként való erőltetése azt eredményezi, hogy iskolai értelemben az a diák lesz sikeres, aki lelki szempontból koraérett. A ma használatos tankönyvek, kevés kivételtől eltekintve nem dialógusképesek. Ha azonban lemondunk a valódi kommunikációról, ezen értelmezői közösségek és az irodalom között, akkor a szépirodalom lehetséges befogadónak tömegeit veszítjük el éppen az iskolai magyarórák révén.<sup>28</sup>

Komoly értelmezési nehézségeket jelent továbbá az átlagos képességű diákok számára is a tankönyvek nyelvezete, míg a gyengébb tanulók meg sem értik, ezáltal pedig épp az iskolázás termeli meg

<sup>24</sup> Boka László: A divattól a kultuszig. Kanonizáció és a 'szerzői arc' az 1957 utáni erdélyi magyar irodalom magyarországi recepciójában In: *Kánon és kanonizáció*, szerk. Dobos István és Szegedy-Maszák Mihály. Debrecen, Csokonai, 2003, 38.

<sup>25</sup> Veres András: Javaslat a középfokú oktatás irodalmi törzanyagára – *Tankönyvháború. Viták a gimnáziumi irodalomoktatás reformjáról a hevenes-nyolcvanas években*. Pála Károly (sajtó alá rend.), Budapest, Argumentum, 1991, 31. Idézi: Golden Dániel: Kánon és közoktatás – az irodalomtanítás esélyei. In: *Kánon és olvasás. Kultúra és közvetítés II*. Bengi László Sz. Molnár Szilvia (szerk.), Budapest, Fialat Írók Szövetsége, 2002, 19.

<sup>26</sup> Golden Dániel: Kánon és közoktatás – az irodalomtanítás esélyei. –In: *Kánon és olvasás. Kultúra és közvetítés II*. Bengi László, Sz. Molnár Szilvia (szerk.), Budapest, Fialat Írók Szövetsége, 2002, 19.

<sup>27</sup> Uo, 12.

<sup>28</sup> Uo, 13–14.

az iskolától és a további tanulástól elforduló személyeket. A tankönyv mint tanítási segédlet, csak abban az esetben tölti be funkcióját, ha nem kell külön időt szánni az értelmezésre, miközben az alacsony óraszám a primer szövegek megbeszélésére sem elegendő.<sup>29</sup>

Újabb lényeges problémát jelent, hogy a tankönyvek egyik része reflektálatlanul hagyja, másik része a diákok számára érthetetlen módon kísérli meg a válaszadást a legalapvetőbb kérdésekre, amelyek a „mire jó az irodalom?” elkoztatott frázisában foglalhatók össze. Az irodalmi szöveghez való közelítés lehetőségei is a legritkább esetben tematizálódnak, leggyakrabban marad a sematikus pozitívizmus. Miközben a kortárs irodalomelméleti iskolák talán egyetlen közös nevezője a befogadó szerepének hangsúlyozása az esztétikai folyamatban, alig akad ma Magyarországon olyan tankönyv, amely ebből a gyakorlatban is próbálna megvalósítani valamit.<sup>30</sup>

A legfontosabb módszertani feladat pedig a tanuló bevonása, résztvevővé tétele, hogy a különféle nézetek, magatartásminták ütköztetésén, közös megtapasztalásuk élményén keresztül juttassa őt etikai döntési pozíciókba. Azok a tanulási folyamatok a leghatékonyabbak, amelyek cselekvés közben mennek végbe. Vagyis a hagyományosan passzív befogadói magatartással szemben az irodalomtanításnak is fel kellene kutatnia a tanulók aktivizálásának lehetőségeit.<sup>31</sup>

Az irodalomtanítás tartalmára vonatkozó kérdés a legösszettebb. A műveltséganyagból való bármilyen válogatás előzetes teoretikus döntéseket igényel, aszerint, hogy miként fogjuk fel az irodalmi folyamatot: szerzők történeteként, formatörténetként, eszmetörténetként, művelődéstörténetként avagy korstílusok történeteként. Egy ilyen választás egyben az irodalmi ismereteket rendszerbe foglalni hivatott első számú szervezőelvet is kijelöli. Viszont olyan alapkérdésekhez is elvezet, mint hogy valóban elidegeníthetetlen jegye-e az irodalmiságnak a történetiség, mennyire nélkülözhetetlen valójában az irodalmi jelenségek megértéséhez? Jelen lehet-e másképp, mint kronologikus feldolgozás formájában, amelynek legnegatívabb hozadéka, hogy az irodalomtörténet a középiskolai gyakorlatban véget ér a 20. század közepénél, és így épp a legfontosabb lehetőségtől, a jelenből visszatekintő hatástörténeti tudat működésétől fosztjuk meg a tanulókat. Továbbá a kánon elavult részeinek mozdíthatatlanságát elsősorban az oktatás jelenlegi intézményi háttere biztosítja.<sup>32</sup>

Szükségessé válhat a középiskolai magyartanítás, illetve az egyetemi szintű irodalomtörténet-oktatás korpuszainak egymástól való elkülönítése. A magyar irodalom századok során kialakult és áthagyományozott reprezentatív kánonjával szemben, amellet fel kell állítanunk egy funkcionális kánont is, mely megfelelően képes szolgálni a közoktatás céljait. Az előbbi a „mit tanítsunk?” kérdését azonnal a konkrét műveltséganyagra vetíti, míg az utóbbi esetében a válaszok kompetenciákat, értékviszonyokat, műfaji, verstani, stilisztikai ismereteket ölelnek fel, s a művelődéstörténeti ismereteket már ezekhez fogják hozzárendelni.<sup>33</sup>

Egy posztmodern fordulat nyomán létrejövő kánonnak törekedni kell majd a dialógusra a diákolvasókkal, fő fókusz az önmegértés, az irodalom történetiségét a szövegközöttség tapasztalatán keresztül próbálja érzékeltetni, a komikumot a tragikummal egyenrangúan szerepelteti, készségfejlesztő, nem adatközpontú, a szövegértelmezői praxist helyezi előtérbe, törekszik a tanulók minél sokoldalúbb aktivizálására, beépíti az irodalmi játékokat, és nem mellesleg reagál a média kihívásaira. A posztmodern irodalomszemlélet és pedagógia tehát korántsem kánonellenes; feladatának nem a kánonok eltörlését, hanem szerepük tudatosítását tekinti, képessé téve a tanulókat a kánonok előfeltevéseinek felismerésére és a köztük való tudatos választásra.<sup>34</sup>

---

<sup>29</sup> Uo, 14–15.

<sup>30</sup> Uo, 15.

<sup>31</sup> Uo, 17–18.

<sup>32</sup> Uo, 16, 18.

<sup>33</sup> Uo, 22.

<sup>34</sup> Uo, 23–24.

## **Készség- és képességfejlesztés**

Az irodalomtanítás, -tanulás sajátos jellegű a többi tantárgyhoz képest, hiszen az élményszerűséget és a kreativitást szükségszerűen megköveteli. Az irodalom recepciós-kreatív alaptermészetéből következik, hogy a természettudományoktól eltérően, maga az irodalomtanítás is befolyásolja az irodalom alakulását, mivel minden újraértelmezés kibővíti magát a művet.<sup>35</sup> Több különböző törekvés figyelhető meg, melyek közös célja a valódi olvasóvá nevelés, az olvasás mint tevékenység megszerettetése által, hogy értő, a művészet iránt érdeklődő diákok hagyják el az iskolát. Az alábbi módszerek eltérő utakon, de egységesen ebben az irányban haladva próbálják megtörni a hagyományos irodalomtanítás dominanciáját.

### **Az irodalomóra mint hermeneutikai szituáció**

A hermeneutikai szemlélet nemcsak az irodalomtudományban alkalmazható módszerek egyike, hanem az irodalom tanításakor is nagy segítséget nyújthat. Ha az irodalomórát hermeneutikai szituációként értelmezzük, tehát úgy tekintjük, mint egy alkalmat a megértésre, akkor sem a tanulás, sem a tanítás nem redukálódhat pusztán reprodukálásra, memóriagyakorlatra, hanem a tapasztalatszerzés terepe tud maradni, és mint ilyen, az önmegértés módja is. A tapasztalatszerzés pedig a kérdések megfogalmazásával kezdődik, így az olyan oktatásnak van értelme, amely a kérdés képességének gyakorlását tűzi ki céljául. Fontos azonban, hogy ezek valódi kérdések legyenek, ne olyanok, amelyekre például a tanár előre tudja a választ. Természetesen ezeknek is helyük van az oktatásban, de nem kizárólagosan. A tananyagnak magát az oktatót is meg kell szólítania, hogy az előre gyártott vélemények helyett nyitott legyen új értelmezési lehetőségekre is. Feladata nem az, hogy meghatározott interpretációkat erőltessen a diákokra, hanem hogy közvetítsen a mű és a befogadó között.<sup>36</sup>

A hermeneutikai szemlélet az alapja a problémacentrikus irodalomtanításnak is, mely elismeri a megértés örök részlegességét, a mű értékének időbeli változását, hogy egy-egy irodalmi mű nem egyszer és mindenkorra adva van, hanem a mindenkori olvasó számára lehetőségként van feladva. A mű önmagában néma, a megértés csak a vele folytatott párbeszédben jöhet létre. Éppen ezért a problémacentrikus irodalomtanítás fő célja, hogy a tanulóknak kifejlessze az értő befogadáshoz szükséges készségeket, az iskola után is fennmaradó olvasói szokásokat, továbbá az igényt az önálló kulturális tájékozódásra. Mindez olyan technikák segítségével érhető el, mint például az inertextualitáson alapuló műelemzés, mely során a kronologikus anyagrendezés helyett a művek közötti párbeszédre helyeződik a hangsúly, vagy például a hatás-, és befogadástörténetet is figyelembevevő műértelmezés.<sup>37</sup>

### **Élményszerűség az irodalomtanításban**

Az irodalmat nehéz másként tanítani, mint élményközpontúan, de egyáltalán nem biztos, hogy a közvetített élmény pozitív, ugyanis a tanári hozzáállás alapvetően meghatározza az átadott élmény minőségét. Fontos, hogy a gyerek is kifejthesse saját véleményét, gondolatait, érzéseit egy-egy adott mű kapcsán, különben az csak érettségi tétel marad számára. Ilyen értelemben az élményközpontúság a diák saját, önálló gondolatának a megismerése által elért élményét helyezi a középpontba. A tanítási folyamatot nem az intellektuális teljesítmény, hanem a belső történet, az értelmi-érzelmi gazdagodás felől nézi. A mű által közvetített értékek közül a legfontosabbaknak azokat tartja, amelyeket a gyermek akár egész életre szólóan magával visz, és döntési helyzetben majd segítségére lehet.<sup>38</sup>

A középiskolai oktatásba beépíthetőek olyan elemek, folyamatok, amelyek az irodalomtanítás különböző formáit és szintjeit tekintve közvetlen, saját élményszerűségeken alapuló műértelmezésre helye-

<sup>35</sup> Bókay Antal, Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*, szerk. Sipos Lajos, Pauz–Westerman Könyvkiadó, Celdömölk, 1998, 73–105.

<sup>36</sup> Orbán Gyöngyi, *Háttérelmezések*, Korunk Baráti Társaság, Kolozsvár, 2000. 19–31.

<sup>37</sup> Arató László, Problémacentrikus irodalomtanítás a középiskolában. In: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*, szerk. Sipos Lajos, Pauz–Westerman Könyvkiadó, Celdömölk, 1998, 288–300.

<sup>38</sup> Füzfa Balázs, Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége. In: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*, szerk. Sipos Lajos, Pauz–Westerman Könyvkiadó, Celdömölk, 1998, 334–347.



zik a hangsúlyt. Ilyen lehetőség például a színjátszás, vagy a kreatív írásfeladatok alkalmazása, melyeknél elsősorban nem a szakmaiság a fontos, hanem hogy a diákok együttműködési készsége fejlődjön, illetve hogy önálló gondolkodásra sarkallja őket az adott feladat. Akkor tud igazán élménnyé válni a tanítványok számára az irodalom, ha hagyjuk azzá válni. Ha a tanár segíti ezt a folyamatot, és nem előírja a tudást, az elvárt elemzési módot.<sup>39</sup> Az irodalmi élményszerzés egy másik lehetősége a felfedezéssel való tanulás, mely során reprodukció, utánzás révén kerülhetnek közelebb a gyerekek a műalkotáshoz. Ebben az esetben a mű mintájára kell alkotni, variációt, adaptációt létrehozni, mely során a tanuló egyszerre élheti át az alkotás örömeit, és tanulja meg egy-egy műfaj sajátosságait.<sup>40</sup>

### A katarzis szerepe a irodalmi befogadásban

Az irodalommal való iskolai foglalkozás nem pusztán valamely előírt tananyag fokozatos elsajátítása. Természetesen fontos az ismeretszerzés, ám ennél is lényegesebb az, ami ennek révén történik: a mű léteiben érinthet meg, így önmagunkhoz is közelebb vezet.<sup>41</sup> Ilyen jellegű hatást a mű a katarzis élményének kiváltásával tud elérni.

A művészetnek, és így a művészeti nevelésnek is egyik kulcsfogalma a katarzis, éppen ezért az évszázadok során számos értelmezése és meghatározása született, ám abban mindegyik megegyezik, hogy ez a jelenség a művészi hatáslehetőségeknek, az élményszerzésnek és élménykifejezésnek a maximumaként fogható fel. A művészet ilyen fokú élménykeltő ereje azonban nem törvényszerű velejárója minden befogadói folyamatnak. A katartikus élmény megvalósulása egyrészt függ az alkotótól, tehát hogy műve hordozza-e egyáltalán a katarzis lehetőségét, másrészt függ a befogadótól, hogy képes-e felogni az alkotás művészi üzenetét.<sup>42</sup>

Az esztétikai nevelés célja ennek a katarzisképességnek a kialakítása, az egyén képessé tétele a katarzis élményének létrehozására és befogadására, mivel a műalkotás bizonyos művészeti tartalmakat ezen keresztül éget a befogadó személyiségébe. Ha tehát a művészet a befogadóra gyakorolt hatásmechanizmusát vizsgáljuk, megkerülhetetlen a katarzis fogalma, ami nem csupán a művészet, hanem az élet kategóriája is.

A katarzis élménye tehát csak a művel való közvetlen találkozás során jöhet létre, és főként az alkotás formai elemei idézik elő. Mindez előtérbe helyezi a műközpontúság és műelemzés kérdését. Valódi esztétikai élményt csak a mű adhat, élményérzékenységet csak a mű nevelhet, éppen ezért a művészeti nevelés uralkodó történeti szempontja és az anyagmennyiség növelésére törekvő szemléletével szemben a művel való találkozás lehetőségét kell minél gyakrabban biztosítani. A pusztán találkozás azonban csupán elemi és differenciálatlan élményt adhat, tudatos és elmélyült élményt csak a mű teljes tartalmi struktúrájának és formai összetevőinek feltárását biztosító műelemzés nyújthat. A befogadót tehát képessé kell tenni ennek a magasabb szintű, második élménynek az átélésére is, ehhez pedig nélkülözhetetlen az egyes művészeti ágakban használt formanyelv megfelelő mértékű ismerete.<sup>43</sup>

### A 3P horizontja

*Personality, Present és Popular*: ezzel a három kulcsszóval írható le a szakirodalomban a 3P horizontjának nevezett módszer. Az *első P* a perszonalitást jelöli, azaz a személyességet. Ez a „velem is megtörténhet” élménye, amely lehetővé teszi az azonosulást a hősökkel és a különféle helyzetekkel. A második tényező a jelenidejűség szempontja. A múltat ugyanis mindig a jelen megismerésével tárhatjuk fel, a jelen felől értelmezzük. Elsősorban a mai problémák érdekesekek, és csak azután, másodlagosan lesznek fontosak a régebbi korok speciális problémái. A régebbi műveket is úgy kell tehát megmutatni, mint nagyon is mai problémát megfogalmazó művet. A nyelv szempontja sem mellékes, hiszen a mai nyelv-

<sup>39</sup> Uo.

<sup>40</sup> Kelemen Péter, Képességfejlesztő irodalomtanítás a 10–14 éves korosztály számára. In: *Irodalomtanítás az ezredfordulón*, szerk. Sipos Lajos, Pauz–Westerman Könyvkiadó, Celldömök, 1998, 278–288.

<sup>41</sup> Gábor Csilla, Esszék a korszerű irodalomtanítás köréből, *Korunk*, 2001, 4. szám, 103–104.

<sup>42</sup> Poszler György, *Katarzis és kultúra*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1980.

<sup>43</sup> Uo.

ven írt művek megértése lényegesen egyszerűbb, és személetükben is közelebb állnak hozzánk. A jelenkor ízlésében megfogalmazott művek jobban tetszenek a diákoknak, és jobban is értik őket, mint például egy klasszikus, egy középkori vagy egy felvilágosodás kori szöveget.

A *harmadik P* a popularitás szempontjának érvényesülése. A tömegkultúra minden korszakban meghatározó, de ma a tömegkommunikáció rohamos fejlődése révén a gyerekek szubkultúráját minden eddiginél nagyobb mértékben uralja. Produktumait nem szabad egyöntetűen lenézni, és az oktatási anyagból kategorikusan kizárni. Ha egy-egy színvonalasabb alkotást beemelünk a kötelező olvasmányok sorába, megtapasztalhatjuk azokat az előnyöket, amelyeket a diákokra gyakorolnak. Narratívái könnyen azonosíthatók, hiszen egy alapmítosz variánsainak tekinthetők, és ezen túl az intertextualitás is mindig meghatározó tényezője. Erőteljes effektekkal él, így könnyen eléri a kezdők ingerküszöbét. Továbbá néhány klasszikus esztétikai alapelv már szinte csak ebben a paradigmában valósul meg (például a *kalogathia* elve), így befogadása is könnyebb. Ezek az alkotások szűkített kóddal készülnek: egyszerűbb a szókészletük és a szintakszisuk. A meseszerűség a gyerekeknek megnyugtató, mert győz a jó; kielégíti az átlagos befogadó igényeit: a hősigényt, az álomigényt, a hétköznapiokból való menekülési igényt, a hétköznapiok sikertelenségéért való kárpótlás igényét, és a szellemi rekreáció igényét.<sup>44</sup>

A tömegkultúra hatását Kerber Zoltán is az irodalmat ért legnagyobb kihívásként kezeli. A mai piac- és profitorientált világban, ahol a tömegkultúra közvetítése óriási üzlet, a gyerekeket nem lehet elzárni e kultúra hatásaitól. Minden ilyen törekvés ellentétes hatást vált ki. Ezt tapasztalhatjuk az irodalomtanítás esetében is. Egyetlen út az lehet, hogy megpróbáljuk a tömegkultúrát is beemelni a tanításba. A klasszikus és a populáris kultúra csak látszólag áll szemben egymással, valójában meglehetősen sok közös mutatkozik bennük, hiszen ez utóbbi mindig is a klasszikus kultúra eszköztárát, narratív struktúráit használja fel egyfajta szűkített kóddal és jól megtervezett intertextualitással. Ezt a klasszikus és populáris kultúra közötti szoros kapcsolatot kellene kihasználnia az irodalomtanításnak. Hatása megmutatkozna mind az eredményességben, mind a tárgy presztízsének növekedésében. Az irodalom megszerettetését, az értő, műértelmező olvasás elérését a gyerekek szemszögéből is végig kell gondolni. A 10–14 éves korosztály számára ennél több feladatot nem kellene elvégezni az irodalom tanításában. Életkoruknak megfelelő olvasmányok kiválasztásával, megbeszélésével, vitákkal és értelmezésekkel kellene megmutatni az irodalmi művek hatásmechanizmusait.<sup>45</sup>

## A MAGYAR NYELV KÖNYVE

Nyolcadik kiadás

Szerkesztette A. Jászó Anna

851 oldal, 24 cm, ára: 3780 Ft

A magyar nyelv könyvének célja egyrészt tájékoztatást adni a nyelvről és a nyelvtudományról, másrészt korszerű módon rendszerezni a magyar nyelvnek a nyelvhasználatot megalapozó szabályait. Elsősorban a felsőoktatás számára készült, de jó szolgálatot tett a közoktatásban, sőt a nagyközönség körében is. Első ízben 1991-ben jelent meg, majd további öt kiadása látott napvilágot. 2004-ben a szerzők alaposan átdolgozták és kibővítették a kötetet, amely a nyolcadik kiadásnál tart, s eddig 45 ezer példányban kelt el; ez talán mindennél jobban bizonyítja megbízhatóságát, használhatóságát, tanulhatóságát.

Megrendelhető:

Trezor Kiadó, 1149 Budapest, Egressy köz 6. Tel.: 363-0276

E-mail: [trezorkiado@t-online.hu](mailto:trezorkiado@t-online.hu)

<sup>44</sup> Gyeskó Ágnes: Járatlan utat járt útért el ne hagyj! avagy Miért ne ragaszkodjunk a bevált kötelező olvasmányokhoz? *Könyv és Nevelés*, 2009/2.

<sup>45</sup> Kerber Zoltán: A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002/10, 49.

## Cs. Varga István

### „...S ki viszi át...”

Nagy László

KI VISZI ÁT A SZERELMET

Létem ha végleg lemerült  
ki imád tücsök-hegedűt?  
Lángot ki lehel deres ágra?  
Ki feszül föl a szívárványra?  
Lágy hantu mezővé a szikla-  
csípőket ki öleli sírva?  
Ki becéz falban megeredt  
hajákat, verőereket?  
S dúlt hiteknek kicsoda állít  
káromkodásból katedrálíst?  
Létem ha végleg lemerült,  
ki rettentí a keselyűt!  
S ki viszi át fogában tartva  
a Szerelmet a túlsó partra!

Szeberényi Zoltán Tanár Úrnak – szeretettel

A szavakkal fogalmazott művészet legkreatívabb formája a költészet: minden másnál jobban feltárja a szavak mámorítóan kreatív és szuggesztív erejét. A görög *poieszisz* igei alakja Homérosznál anyagi, szellemi javakat létrehívó, alkotó cselekvést jelent. A költő igazi cselekvése a szó. A költő-teurgosz a szellemi látást és hallást harmonizálja, kiegyensúlyozza az *apollói* (látás) és a *dionüszoszi* (hallás) princípiumot. A szellemi alkotásban társa a Teremtőnek: „*Mi-dőn teremt új dolgokat, A semmiből világokat*” (Csonkai).

Nagy László *Ki viszi át a Szerelmet* c. emblematis versét a „*Műveld a csodát, ne magyarázd...*” és az „*Oh, értsd meg a szót...*” jegyében elemzem. Vasy Géza szerint szinte az egész vers szállóigévé vált a hatvanas-hetvenes években. A *szakrum* és *profánum* mezsgyéjén elhelyezkedő, *ars poetica* érvényű miniatűr remekművet számos bibliai inspiráció, sugallat hatja át. Szent Pál szerint a költők Isten titkáinak tudói. (Babits Jónása: „*ki titkaidat tudtam*”) *Ozeás* szava Nagy Lászlóra is érvényes: „*Eljegyezlek magamnak örökre, eljegyezlek igazsággal, törvénynyel, jószággal és szeretettel...*”

Spirituális szempontú és célzatú értelmezésünk a litterális olvasaton túl is érteni akarja a költő üzeneteit. A lélek képezi az ember, a művészet, a költészet lényegét, de mi csak sejtethetjük ezeket a titkokat, éppen ezért maradunk feladatunknál, a textus szoros olvasatánál: a szövegértelmezésnél. A vers szakrális dimenziójának értelmezésekor a terjedelem miatt is csupán motivikus reflexiókra szorítkozunk.

A vers keletkezéstörténetéről írja a költő: „először 1954-ben próbáltam megírni, nem sikerült. Csak később, talán három év múlva volt olyan, hogy versnek nevezhettem. De később ezen is javítottam.” Görömbei András állapítja meg: „Az érzés és gondolatkör tehát sokáig foglalkoztatta Nagy Lászlót. S ez egybevág a vers világszemléleti összegző jellegével, *ars poetica* – *ars vitae* igényével. (...) Hosszas alkotásfolyamatra utalnak a megmaradt verskéziratok is. Egy valószínűleg 1962 végéről származó füzetben még csak szilánkjait találjuk a végleges változatnak, a nyilvánosság elé pedig csak 1964-ben tárta Nagy László.”

A vers szerkezetére tudatos megkomponáltság, felépítettségére mellérendelő tagoltság, drámai szaggatottság jellemző. A befejezés egybefogja, egységes egészé teszi a művet. Tudjuk: „*Egy gondolat ereje nem az, amit mond, hanem amit ad.*” (Németh László).

„*Létem ha végleg lemerült*” – A fizikai és a költői lét megszűnésének veszélye feltételes értékpusztulásról, végzetes veszteségről szól. Az elnémulás előtt a költő az emberi létezésnek értelmet adó értékekre kérdez rá, a korszakjellemző félelmeket egyetemessé tágítja. A befogadót az elégikus hangulatú nyitány drámaian érinti. Nagy László illúziótlanul vall a költősorsról, küldetéséről, hivatásról, emberi küldetéséről. Humánumpfélése főképpen etikai kérdéseket vet fel: a költő halála, elnémulása után ki lesz az őrlámpás, a bajban jutottak, eltévelyedtek számára az irányjelölő.

Nem az Ady-féle *Magyar Pimodán* létefejtő vesztőhelyéről és pillanatáról van itt szó. Inkább az *Epilógust* író Aranyt asszociálhatjuk: „Az életet már megjártam...” és a *Letésem a lantot. Nyugodjék. / Tőlem ne várjon senki dal!*. A „Hová lettél, hová le-vél / Oh lelkem ifjuság!” felkiáltás is ide vonható. Tóth Árpád is megfogalmazta a rá oly jellemző, „Is-ten törött csellója, hallgatók” létállapotot. A lírai alapszituáció fő kérdése rokon a *Peer Gynt*ével: „Végső keresztút! Látod-e Peer? / Ott majd kiderül, ki vesztes, ki nyer?”

„ki imád tücsök-hegedűt?” – A versbeli többszörös síkváltás a metaforák feszült vibrációját fokozza. A kép és a kép sugallta jelentés érzéki kölcsönhatása átsugárzik a konkrét tárgyiasságon. Csak a költő képes teljes jelentőségében felfogni, tudatosítani a parányi tücsökhegedűről elszálló dallam jelentőségét. A magyar és világirodalomban is gazdag, bensőséges és messze hangzó az életöröm, életigenlés dallamát magasba emelő tücsökzene.

„Lángot ki lehet deres ágra?” A szépség, a fenséges esztétikai minőség két, ellentétes térénuma a *láng* és a *deres ág* képzete. A két képet a *lehel* ige köti össze, változtatja önmagán túlmutató komplex képpé. A lehelet a lírai igézésből, varázsló ráolvasásból felcsapó, hatni, változtatni akarás lángjává fokozódik. Az áttetsző, fagyosan szikrázó ág képében ragyog a megdermedt világ. Ki fogja feloldani a jégbe, hóba, dérbe fagyott életet, az ember szorongását, félelmét, mint a nap sugarai tavasszal a téli tetszhalálba merít életet?

A költő mítoszi vitalitással, szakrális szépséggel mozgósít természetfölötti és mágikus erőket. Mítoszi vonatkozású asszociáció a prométheuszi tűz életadó, otthont teremtő, hódító lángja; az emberek számára szenvedések árán megszerzett ajándék előrevetíti a jötevő titán iszonyú szenvedésére való utalást. A kérdés lényege a költő ősi funkciójára utal, amikor a dalnok tetet-lelket erősített, szavával gyógyított, élni segített.

„Ki feszül föl a szívárványra?” Versben a valóság főképben jelképekben és képmásokban jut el tudatunkba. Az ősi szimbólumok szakrális dimenzióban őrzik régmúlt korok üzeneteit, az idealitás maradványát. A bibliai vonatkozású képek jelképként szolgálhatnak azoknak, akik szellemi-lelki indíttatásból keresik Istent. Ezen az úton haladva megjelhetjük a gondolkodás – Gárdonyi titkos írásba rejtett – *arany-almafáját* is, amelynek neve: *analógia*.

A „feszül föl...” a Megváltó szenvedését idézi elénk. Pilinszky szerint a szenvedés „átvérzi” a történelem szövetét, hozzátartozik az emberi méltósághoz (dignitas humana). A fölfeszülés képzete ellentétes esztétikai minőségeket kapcsol egybe. A *szívárvány* számos Nagy László versben előfordul: *Tűz-szívárvány, Havon delelő szívárvány* stb. A szívárvány jelentésköre a bibliai vízfőzőn/özönvízre mutat vissza. Benne van az Isten és ember között helyre állt harmónia, békesség, de a szépségszomjas, okos elő-

relatásból, áldozatvállalásból is táplálkozó modern drámai életérzés is. Korokon, tragédiákon átível az emberi remény, amely a megismerés és akarat oldaláról is a jövőre vonatkozó valóságos törekvés.

Szent Pál a hit és remény összefüggéséről írja: „a hit reményeink szilárd alapja, és a nem látott dolgok igazolása.” (Zsid 11,1) Hisszük, hogy létezésünk nem ér véget a halállal, átjutunk egy másik dimenzióba, ahol a jézusi ígélet örökkévalósága tökéletesen beteljesül.

A költő felidéz a szívárvány szépségét, remény-üzenetét. A képi megjelenítés, az üdvösségtörténet égi jele fokozza a sokrétű jelentés poétikus hatását, intenzitását. Az égre ívelő szívárványra felfeszülő költő öntetével rajzolja ki az áldozatot vállaló ember, a szépség és szenvedés megváltó keresztjelét. A kereszt Krisztus-jelkép, keresztény jelkép és kultikus tisztelet tárgya, kulcs, melynek *segítségével nyitja ki az ember Isten misztériuma mélységének kapuját.*” (II. János Pál)

„Lágy hantú mezővé a szikla- / csípőket ki öleli sírva?” A *lágy hantú mező* képe ismerős, vele ellentétes póluson villan a kietlenség, a meddőség, a „szikla-csípők” látványa. Az életellenes korvalóság és az élet jogáért, a fogantatásért és megszületésért perló, a kietlenséget termővé újító életcél feszül egymásnak az ellenpontozó szerkezetű vers polifóniájában. A konkrét képek kontúrjaikat veszítve halványulnak: az empirikus valóság tudati síkba vált át. A vers tér- és időképzete határtalanná, emberileg végtelenné tágul. Az élettelenből élő alkotó legmagasabb aktus: a teremtés aktsa, amely a létfolytonosságot biztosítja. Az emberfeletti erőfeszítéssel történő lírai igézés csodája: a teremtés.

A kérdés asszociációs köre a végtelenre nyit ablakot. A *Lágy hantú mező* számunkra a földi haza: Balassinál *édes hazám*, Kölcseynél „Értünk *Kunság mezein / Ért kalászi lengettel / Tokaj szőlővesszein Nektárt csepegtetél!*”, Petőfinél „*Arany kalással ékes rónaság...*” Tudjuk, József Attilánál „*A léi dadog, / csak a törvény a tiszta beszéd.*” Belőle fakad költői fohásza: „*édes Hazám, fogadj szívedbe, / hadd legyen hűséges fiad!*”

Nagy László megalkotta a „*megvert mező*” fogalmát is, az árvaság totálissá nőtt képét: „*Árva csikók legelésznek a megvert mezőn, / elzüllött, megrühedett pegazusok.*” „*Az árva mező*” minősítő télemondattal világítanak rá a kor kisszerűségeire, a gondolatok tönkretövőire. A költő elveti az alkut, „*mert az alku mindig az ember infarktusa, / és a nép és a nemzet infarktusa.*” Rákérdez a *Vértesi elégiá*-ban: „*Mit csináltak, lélek hentesei?*” A lényegyet mondja ki a *Halottak sétaútján* c. versében: „*Felelősek vagyunk halálunkért.*”

A „a szikla- / csípőket ki öleli sírva?” a legrejettebb költői kép: férfi és nő szerelmi beteljesülésének képe. Tudatosítja: bármennyire csodálatos a női szépség, mégis legnagyobb érték a virágzó ékes ág, az anyaság: a „*szent rútság*” vállalása.

„Ki becéz falban megeredt / hajakat, verőereket?” Kérdezzünk rá a versorra: hol erednek meg hajak és verőerek? – A kisgyerek koponyáján, testén láthatók az erek, megfigyelhető a haj bőrbe nyúló eredője. A beteljesült szerelemről, a szerelemben fogant és szeretetben felnövekvő új életről, a gyermekről szólnak ezek a sorok.

Az esztétikai *bájos* új minősége mérhetetlen érték, a meghitt szelídség, a leginkább veszélyeztetett érték: a gyermek. A gyermek arcképének metamorfózisában kirajzolódik az édesanya áttünő képe is. A kép mélyrétegében rejtve van a balladai Kőmíves Kelemenné, az áldozatvállalás tragédiáját dalban kifejező ballada, a csontja és vére erejével falakat megtartó életáldozat sugallata is. Mindez az új élet csodájának, az édesanya becéző jóságának, női-édesanyai szépségének képi megfogalmazása. A vers érzelmi tetőpontján a még kérdőjellel jelzett ellentétek intenzitásának legteljesebb kérdészt kiáltja a világba, hogy akinek füle van, hallja meg, akinek szeme van, lássa meg!

„Dült hiteknek kicsoda állít / káromkodásból katedrális?” A vers emocionális kulminációs pontja. Nemcsak a hit megőrzéséről van tehát szó, hogy katedrális kell neki állítani. Tudjuk: „az embert a tettek teszik igazzá, nem a hit egymagában. (...) a hit is halott tettek nélkül.” (Jak 2,24,26) A vers egyéni és közösségi *sorstükör* (Bertha Zoltán). Az osztályharcot és osztálygyűlöletet hirdető bolsevik hatalom az idők teljességét, a földi paradicsom eljövételét ígérte. 1956 novemberében a szabadság terei bezárultak. A forradalmat rettenetes megtorlás követte. Tragikus mélységű lelkiismereti drámáról szól a költő: az ötvenes évekről, 1956 forradalmának véres letiprásáról.

*Katedrális* magyarul székesegyház: a *Mindenség modellje*. Az *ecclesia cathedralis* püspöki székhöz tartozó templom. Az esztétikai *szép* és a *fenséges* minőség szakrális és monumentális jelképe. A *katedrális* architektúrai szépsége az emberi alkotó erő égre mutató szimbóluma. Látványa a szemléloben csodálatot, lenyűgözöttséget vált ki. A költő tudatosítja: káromkodásból is katedrális kell építeni. A kérdés mélyén a „Mit tehet a költő” polémiája rejlik: kimondva a rettenetet, fel kell oldani, a rútból is fenségest kell teremteni.

*Káromkodás*: durva szóval, kifejezéssel, trágár módon való szitkozódás, Isten, a szentek, szentségek nevének hiába vétele, gyalázása. *Káromkodás* mindaz, ami a tisztesség-tisztaság meggyalázása, örök erkölcsi értékek tagadása, becsmérlése. Szimbolikus értelemben a *káromkodásból katedrális* azt a keresztény alaptételt is jelentheti, mely követendő példának a megtérést, megtisztulást, a „damaszkuszi út” mindenkori lehetőségét állítja elélni.

Az Isten-káromlás legnagyobb vétkét azok követik el, akik gyalázzák Isten népét, kétkelnek Isten hatalmában, templomát becsmérlik. Az Isten-káromlás a görögben *blaszfémia*: Istennek, szent szemé-

lyeknek, tárgyakkal a gyalázása. A Szentlélek káromlása olyan fokú megatalkodottságra, gonoszságra vall, amelyre nem lehet bocsánat. A káromkodás Istent vagy Isten nevét átkozó, gyalázó, kárhozatos tettekben is megnyilvánulhat. A döntés szabad akaratunkra van bízva: „Szabadon bűn és erény közt / Választhatni mily nagy eszme. / S tudni mégis, hogy felettünk / Pajzsul áll Isten kegyelme.” (Madách)

Analógiaként említem: Csoóri Sándor is *káromkodásból katedrális* épít. A „mi lesz veled országom, hazám?” kérdésével gyötörde élte át a „rettenetes idöket”, ’56 forradalmának letiprását. Bíró Zoltán a *Csoóri Sándor 80.* című könyvben írja: „a káromkodó és reménykedő költő tollán művek születnek ma is, vagy talán éppen így – káromkodva és reménykedve – tudnak szépen megszületni, ahogy az eddig is történt.”

A *profán* jelentése: világi, nem vallási; közönséges, vallási értékeket romboló, kegyeletstört. fel nem szentelt, istentiszteletbe, kultuszba be nem avatott. *Profanizál*: szent dolgot, nemes eszmét méltatlan célra használ. *Profanizáció*: kegyeletstörtés, szent ügy megsúfolása, lejáratása. Szekularizált korunkban inertelem lehet, hogy a *profanizál* egyik jelentése héber megfelelőjében: *megszentségtelenít*.

„Létem ha végleg lemerült, ki rettentí a keselyűt!” A tragédiát után is „az Élet él és élni akar”. A lírai alapszituáció a kérdőjelet felkiáltójellel változtatva megismétlődik. Formai szempontból a költői kérdésből felkiáltójeles felszólítás lett. A *keselyű* dögevő, hullarabló madár, az etikai, társadalmi rossz, az esztétikai rút jelképe. Szimbóluma annak az emberi magatartásnak, amely a jóság álarcában éli ki az embert és közösségtorzító képmutatás aljasságát. Ez az álszentség a jellemegeyenség, az önértékre, értéktéremtő munkára támaszkodó önértzet teljes ellentéte. Az „önszorgalmú kutyák”, a „labancnak is rosszszak” (Illyés) legteljesebb költői antropomorfizációja a *keselyű* képe.

A *keselyű* konkrétan asszociálja a döggeszelyűt, a kondorkeszelyűt és a saskeszelyűt, szinonimája a sakál, a Sátánnal is cimboráló ördögfajzat. A keselyű távoli – a János Zoltán által monografikus igényességgel feltárt – *mitológiai dimenzióban* jelenik meg Prométheusz, aki ellopta a tüzet az égből és minden találmány és kultúra forrásaként az embereknek adta. Tettéért Zeus Pandorát küldte az emberekre, a titánt pedig iszonyatosan megbüntette. A Kaukázus sziklájához láncoltatta, és máját saskeszelyűvel szaggattatta. A Prométheusz-mondát feldolgozta Hésziodosz, Aiszkülosz (drámatrilógiájából) csak a *Lelancolt Prométheusz* maradt fenn), Goethe, Shelley és Gide, sőt Beethoven is. Prométheusz a felvilágosodás óta a természeti erőkkel szembeszálló emberi értelem szimbóluma, emberfeletti szenvedése pedig a megfeszített Krisztus előképe a *mysterium passionis* értelmében.

A „Ki rettentí a keselyűt!” költői kifejezésben, fogalomképzés és -közlés a „keselyű magatartásban”

a farizeusi magatartást tükrözi. A *farizeus* ma képmutatást, képmutatót jelent. Szinonimasora: állhatatlan, megbízhatatlan, megvesztegethető, becstelen, lelkiismeretlen, hűtlen, tisztességtelen, jellemtelen, szélszögő, rosszlelkű, ármányos, áruló, alávaló, tettező, színlelő, alakoskodó, ámtító, hamis, hazug, hazudozó. Főnévi változatai: semmirekellő, mihaszna, semmirevaló, állhatatlan, köpönyegforgató, kétkulacsos, megbízhatatlan, áruló, jellemtelen, róka-lelkű, eretnek, szakadár, pogány lelkű.

„*S ki viszi át fogában tartva / A Szerelmet a túlsó partra!*” A vers központi gondolatát szintézisként a felkiáltójellel záruló kérdés adja. A „túlsó partra” jelentése lokális és átvitt értelemben is a révbe érés: a *Szerelem* átvitele a túlsó partra. A rusztikus kép alapértelmezése: valakit, valamit menteni kell a túlsó partra, amint veszély esetén a kutya a szájában, fogában tartva viszi biztonságos helyre a kölykét. Ez a kép jól ismert a magyar és világirodalomból is. A kölykét szájában tartó kutya látványa gyakori élménye lehetett az iszkázi Nagy Lászlónak. A folyón, tavon átúszó, kölykét magasra tartó kutya képe vizuálisan is érzékelteti: amit ment, az a saját életénél is fontosabb.

A *Szerelem* mint *fenomén* (görög *fainomenon*, latin *phaenomenum*, francia *phenomène*, német: *Phänomen*) ritka, tűnemenyes *jelenség* (*phainomai*: 'lát-szik, tűnik') nagybetűs szimbóluma férfi és nő szerelmét, az élet folytonosságát, továbbvitelét jelöli. A *Szerelem* *túlsó partra* való mentésekor nem pusztán a fizikai létről van itt szó, hanem a szellemi jelenlétről, az emberi létezésnek értelmet, célt adó lényeg megmentéséről.

Tudjuk, Petőfi a Világszabadságról álmodott, érte harcolt és halt meg a csatáért, neki döntő volt a szabadság és a szerelem, *Ady A magunk szerelmében* azt vallotta, hogy „De lelkemből más sohasem érdekelte / Fölszánt poéta-ceruzámat, / Csupán Politika és Szerelem.” *Ady radikális vággyal bizott egy ideig a Politika és szerelem* kettős eszményében, de mindkettőben csúnyán megcsalatkozott. „*Én nem mondom: Még nagy az ember. / De képzeli, hát szer-telen. / Kisérje két szülője szemmel: / A szellem és a szerelem.*” (József Attila.)

A *túlsó partra* erőteljes bibliai vonatkozása van: a csodálatos kenyérszaporítás után Jézus megparancsolta tanítványainak, szálljanak csónakba, menjenek át a túlsó partra. A *túlsó part* képzetének bibliai vonatkozásai közül a legismertebb: „*Miután Jézus jóllakott öt ezer embert, nyomban felszólította tanítványait, hogy szálljanak a bárkába, és keljenek át a túlsó partra, Betszáidába, amíg ő hazaküldi a tömeget. Miután elbúcsúzott tőlük, fölment egy hegy-re, hogy imádkozzék. Közben beesteledett. A bárka mélyen benn járt a tavon, ő pedig egyedül maradt a parton. Amikor látta, mennyire küszködnek az evezéssel – ellenszelük volt ugyanis –, az éjszaka negyedik órávalta idején, a vízen járva feléjük indult. El akarta kerülni őket. Amikor meglátták, hogy a vízen*

*jár, azt hitték, hogy kísértet; elkezdtek kiabálni, mert mindnyájan látták őt, és megrémültek. Ő azonban mindjárt odaforodt hozzájuk, és így szólt: „Bátorság! Én vagyok, ne féljete.” Aztán beszállt hozzájuk a bárkába, mire a szél elállt.. (Mk 6,45-52)* A lényeg: a kenyérszaporítás csodája egy természeti csoda, a tanítványok csodálkoztak, de szó nélkül engedelmeskedtek mesterüknek: tették, amit kért tőlük. A vízen járást látva azonban megrémülnek a szokatlan látványtól, ezért Jézus bátorságra biztatja őket. Előzménye ez a bátorítás a feltámadása utáni jelenetnek, amikor a félelem miatt bezárkózó apostoloknak, ugyanezeket a szavakat mondja: „*Bátorság! Én vagyok, ne féljete.*”

Németh László *Tanujának* beköszöntőjében pedig ezt a széles körben ismert gondolatot olvashatjuk: „*Hajótöröttek vagyunk, akik a csillagokat nézzük s a partot keressük, abban a hitben, hogy van part s a csillagok vezetnek.*” Rónay György hittel vallotta: „*Elmúlunk. De a fény. Partot ér valahol.*”

Barsi Balázs szakrális dimenzióba helyezi az alapkérdést: *sokan átviszik-e a Szerelmet a túlsó partra? Magyarul: Sokan vagy kevesen vannak-e, akik üdvözlőnek?* Nincs jelentősebb téma, mint az üdvösségünk, de olyan „téma” ez, amelyet csak az ért, aki meg is éli. Az ember szentségre születik, létfontosságú életcélja, hogy földi zárandokútján átvigye a Szerelmet a beteljesülés túlsó partjára, hogy elérje az üdvösséget.

Tudjuk: „A szeretet mindent eltűr, mindent elhiz, mindent remél, mindent elvisel. S a szeretet nem szűnik meg soha.” (1Kor. 13) A hit, remény és szeretet hármasságából legnagyobb a szeretet és „a szeretet soha el nem múlik” (1Kor. 13, 13) A hit és a remény alapvetően egyéni értékek, a szeretet azonban mindig közösségi viszonyt fejez ki. Hinni és remélni egyedül is lehet, a szeretethez legalább két ember kell, kiknek kapcsolatában megnyilvánulhat.

Egy imádságos gondolat-sor intelmként tudatosítja a szeretet jelentőségét: szeretet nélkül a felelősség kíméletlenné tesz. Szeretet nélkül az igazságosság keményné tesz. Szeretet nélkül a kedvesség képmutatóvá tesz. Szeretet nélkül az okosság kegyetlenné tesz. Szeretet nélkül a rend kicsinyessé tesz. Szeretet nélkül a becsületesség kevélyné tesz. Szeretet nélkül a tulajdon kapzsvá tesz. Szeretet nélkül a hit fanatikussá tesz. Szeretet nélkül az élet értelmetlen. Am szeretetben élni: boldogság és öröm! Tegyük hozzá: „*Isten akarata az, hogy minden ember üdvözljön, és az igazság ismeretére jusson.*” (Szent Pál: 2Tim 2,4)

A szembevetőnő nagybetűs *Szerelem* tartalmazza mindazt, amit a közösség etikailag jónak, értékesnek, tisztességesnek, becsületosnak hasznosnak tart. A túlsó part egyén és közösség, magyarság és emberiség, szülők és gyerekek szempontjából is lehet a létfolytonosság, a megmaradás, a fizikai és lelki megújulás, a célhoz érés, az emberhez méltó élet megteremtésének terrénuma. A képi, gondolati sok-

rétúség mutatja, a költő itt a kimondhatatlannal birkozik. A Szerelmet a túlsó partra mentők a fiatalok, a jövő letéteményesei, akik a jelen és jövő között a természetes folytonosságot képeznek. A túlsó partra, a múltból a jövőbe a jelenen át vezet az út. De tudnunk kell, Einstein is azt vallotta: a *mostot* nem lehet fizikailag megfoghatóvá tenni. A *vant* nem lehet körzővel kimérni, mikronban, grammban, rezgésszámokban mérési eredményekkel bizonyítani.

A szeretet (agapé) nem csupán emberi-etikai tökéletesség, hanem erendően isteni ajándék, amelyet a teológia az isteni erények közé sorol. A lényege: Istent önmagáért szeressük, felebarátainkat pedig Istenért. Az Isten-szeretet és ember-szeretet különböző és együtt is szerepel a Szeretethimnuszban. A szeretet szükségességét és kiválóságát, végül a szeretet örök maradandóságát hangsúlyozza az apostol.

Szent Pál (13,1–3) felsorolja a különféle lelki adományokat. Hangsúlyozza, a legkiválóbb lelki adományok, még a hősiesség gyakorlása is hiábavaló, kérdéses, ha hiányzik belőlük a szeretet: „*Ha szeretet nincs bennem.*” A *szeretet* az ember egész életére és összes körülményeire vonatkozik.

A szeretet türelmes, nem féltékeny, nem gögösködik, haragra nem gerjed. A szeretet „*Nem gondol rosszat*”. Az eredeti görög szövegben úgy is értelmezhető, hogy nem rója fel az elszennvedett rosszat vagy kárt. „Nem örül a gonoszságnak”, vagyis a másokat ért rossznak és kárnak. „Mindent elhisz és remél” – a felebaráttal szemben gyanakvástól mentes szeretetet dicséri. Nemes bizakodással mások szavait és tetteit a jóság szempontjából fogja fel. (Szent Pál 1 Kor 13,1-13)

A Szerelem: Petőfinél „*Szabadság, szerelem*”, Adynál „*Politika és szerelem*”, József Attilánál „*Szelem és a szerelem*”, Nagy Lászlónál: „*Szegények fejét emelem, ballagj utánam szerelem.*” Utassy fohásza Az *utolsó szó jogán* a szíven át az értelemig ér: „*Maradjatok örökre velem: / Mindenség! / Szabadság! / Szerelem.*” Danténál a Szeretet a legfőbb világerő, „*mely mozgat napot és minden csillagot.*”

Az evangélium és Jézus tanúsága szerint: *Isten a Szeretet*. A Nagy László-i *Szerelem* végső konklúzióban egyenlő az *üdvösséggel*, abban az értelemben, ahogyan Németh László az *üdvösségügy* lényegét megvilágítja: „*Üdvösséged van, akkor is, ha azt, amit hímek hívnak elvesztetted.*” „*Az üdvösségharc nem kerülhető meg: egy az éleddel.*” „*Az életgyőzelem biológiai fejlődésünk s társadalmi szerepvállalásunk egyetlen, emberhez méltó célja. Föladása: az elkárkozás.*”

Jánosi Zoltán bizonyította, Nagy László költészetének jellegadó ismérve a mitologikus gondolkodás. Tornai József őt tartja a XX. századi mitologi-

kus költészet legjelentősebb alakjának. Költészetében erkölcs és esztétikum összetartozik, célkitűzése túlmutat a mitológián, szakrális és konkrét: „*Arcomról minden csillagot / lesöprök, legyek az ember fia. (...) Nehogy elmúljon hit s harag, / kinczokamráid, világ, vállalom.*”

Jánosi Zoltán a mítosz és számvetés jegyében a *Ki viszi át a szerelmet a Himnusz minden időben* költéménnyel rokonítja. Való igaz: mindkettő „az önmegtalálást hirdeti, programos költői jelenlét himnikus leképeződése. (...) Összefüggésük tudatosan mitologizáló életmű-konceptiót mutat.” A művészet lényege az *emberfelmutatás*, hasonló, mint a szentmisében az *úrfelmutatás*. Nagy László lírai hőse valóban öntanúsító, archaikus fogantatású kultúr-hérosz. Az életmű-konstrukció összefüggésekben heroikus-mitikus életműve bizonyítja: *emberfogalma* valóban *antróposz*, vagyis *felfele néző* ember. (*Antr: felfele, horaó: nézek jelentésű alakváltó ige.*) Aki felfele néz, magasba emeli fejét, annak reménye van, hogy a szívet és lelkét is felemelje, hogy a Végtelenel, a Mindenek Urával tartson kapcsolatot.

Nagy László mitologikus költészete számos ponton túlmutat a mitológián. A *Csodafü-szarvasban* valóban karakteres a szenvedéstörténet *verbális ikonográfival* (Erdélyi Zsuzsanna) négy képbemegfestett négy stációjá. A költő szintézist teremt: „*Deresen, havasan / eljön a karácsony, / csodafü-szarvas / föláll az oltáron, / szép agancsa gyúlva gyullad: / gyertya tizenhárom, / gyertya tizenhárom.*”

A múlt időben „*Tisztának a tisztát*” megőrző költő emberfogalma rokon az evangéliumi definícióval: *Apostolokra és prófétákra alapozott épület* vagy *tok, s a szegletkő maga Krisztus Jézus. tarja össze az egész épületet, belőle nő ki az Ur szent temploma. Ti is benne épültök egybe a Lélek közreműködésével az Isten hajlékává.*” (Ef 2,20–22)

Korunkban a szabadság számított legfőbb értéknek. A szabadság valóban a legnagyobb lehetőség a teljes, emberhez méltó életre, de mégsem abszolút öncél, hanem eszköz. A *Ki viszi át...* lényegét tekintve, szakrális dimenzióban értelmezve, a hiten alapuló remény és szeretet *üdvösségre vezérlő miniatűr kaulauza*. A hit égi ajándék, a remény intencionális törekvés a legfontosabb egyéni és közösségi célokra. A „*Mi végre vagyunk a világon?*” kérdésre Tamási Áron létvérvényű feleletet adott: „*Hogy valahol ott-hon legyünk benne.*” Nagy Lászlóval pedig ezt válaszolhatjuk: célunk, hogy átvigyük a *Szerelmet a túlsó partra*. Sík Sándor drámájában Alexius és a Zarándok dialógusa felel erre a kérdésre: „*Mire való az élet? Miért születünk? (...) Mire vagyunk a földön?*” A Zarándok válasza: „*Hogy szeressünk.*”

#### HELYESBÍTÉS

A 2009/5. számunk 34–35. oldalán a Csernicskó István és Kontra Miklós által szerkesztett *Az üveghegyen innen. Anyanyelváltozatok, identitás és anyanyelvi nevelés* című kötetről írt recenzió szerzője **Thanh Nikolett Nguyen** (és nem **Raátz Judit**, ahogy tévesen írtuk). Olvasóinktól és mindkét érintettől elnézést kérünk a tévedésért.

## Szoktam volt mondani

A címbeli régies igealak a köznyelvből kiveszett, de ma is él az erdélyi nyelvjárásokban, sőt a regionális köznyelvben is. Olykor a választékos szóhasználatban is előfordul, főképp az irodalmi nyelvben, s ezáltal a nyelvi megnyilatkozás sajátos stílusárnyalatot kap. Felbukkan azonban a mindennapi szóhasználatban is, legtöbbször hibásan.

Ezt az igealakot *régmúlt* vagy *végzett múlt*nak, idegen szóval *plusquamperfectum*nak nevezi a nyelvészet. Röviden tekintsük át a múlt idejű igealakok történetét!

A régiségben négyféle múlt idő létezett: 1. Az *elbeszélő múlt*, amely az elmúlt események láncolatának kifejezésére szolgált. Ilyeneket találunk például az 1190 körül keletkezett Halotti beszédben: *terumteve, munda neki, tilutoa wt* (mai szóhasználat: teremté, mondá neki, tiltá őt). 2. *Befejezett múlt* (ez a mai -t, -tt jeles múlt idő). Erről az egyik egyetemi jegyzet ezt írja: „Olyan, a múltban lejátszódó cselekvést fejezett ki, amelynek hatása a jelenbe átnyúlt, vagy amelyhez a beszélőt érzelmi kapcsolat fűzte.” 3. A *folyamatos múlt* a múltban befejezetlen cselekvést vagy állapotot jelölte. Íme Ilosvay Selymes Pétertől egy idézet: „Az éren és nádon Miklós bujdosik vala.” 4. A címben is bemutatott *régmúlt* vagy *végzett múlt*. Erről az említett jegyzet a következőt írja: „egy másik múlt időhöz viszonyítva korábbi cselekvést, állapotot fejez ki”. Szemléltetésül a következő mondatot idézi Pesti Gábertől: „A gyermeket ott nem találá, mert elfutott vala.” A főmondat igei állítmánya, a *találá* elbeszélő múlt időben áll, az okhatározói mellékmondat állítmánya pedig az *elfutott vala* régimúlt idő.

Mai igeragozási rendszerünkben már csak egyetlen múlt idő van, amelyet a -t, -tt időjelekkel jelölünk. Ez ugyan igeragozásunk rendszerének szegényesedését jelenti, de egyszerűsödött is, hiszen a -t, -tt-vel jelölt igealakokkal tökéletesen ki tudjuk fejezni a cselekvés, létezés, történés, állapotváltozás múltbeliségét. Ez az egyszerűsödési folyamat természetesen nem egyik napról a másikra ment végbe. Még a 19. század első felében is élt az elbeszélő múlt. Néhány példa a Himnuszból: *felhozád, felvirágozának, plántálád, elsújtád, hányának*. És vele párhuzamosan a befejezett múlt idejű igealakok: *lengettél, csepegtettél, nyert, zúgattad, vettünk, bújt, nyúlt stb.*

Az Arany János Toldijából alant idézett versszakban is megfigyelhető a kétféle múlt idő párhuzamos előfordulása:

*Elfeküdt már a nap túl a nádas réten,  
Nagy vörös palástját künn hagyá az égen,  
De az éj erőt vett, csakhamar beronta,  
Az eget, a földet bakacsinba vonta,  
És kiverte szépen koporsóságával:  
Fényes csillagoknak milljom-ezerével;  
Végre a szép holdat előkerítette  
S ezüst koszorúnak fejtiül odatette.*

A régimúlt idő viszont már ez idő tájt is csak ritkán fordult elő. Igaz, még a XX. században is fel-felbukkan. Legutóbb például Remenyik Zsigmond néhány regényét újraolvasva, többször is felfigyeltem erre az igealakra. Az író ezzel sajátos stílusárnyalatra törekszik.

Miként fentebb említette, napjainkban a köznyelvben is előfordul a régimúlt idejű igealak, leginkább így: *szoktam volt mondani*. Ez a kifejezés azt jelenti, hogy régebben szoktam (tudniillik mondani), de már nem. Márpedig az illető szavaiból éppen az ellenkezője derül ki; nevezetesen az, hogy gyakran mondja, ez a szokása. Az ilyen hibás nyelvhasználat abból adódik, hogy sokan azt hiszik, hogy így műveltebbnek, tájékozottabbnak látszanak, pedig éppen az ellenkezőjét bizonyítják ezzel.

Az archaikus kifejezések – köztük a régies múlt idő is – olykor színesít(het)ik beszédünket. Ezért a táj- és a regionális köznyelvben elfogadjuk. A szépirodalomban is helye lehet, a társalgási stílusban azonban általában nem tanácsos őket használni. Főleg a hibás, félreértést okozó használatról kell óvakodnunk!



Zimányi Árpád

## Mikszáth nyelvészet a kortársak szemével

*Elhangzott Besztercebányán, a Bél Mátyás Egyetem Hungarisztika Tanszékén  
rendezett Mikszáth-konferencián, 2010. május 26-án.*

1. A Mikszáth Kálmán halálának – szinte napra pontosan – 100. évfordulója alkalmából rendezett konferencián merész vállalkozás, ha át akarjuk tekinteni a nagy író műveinek fogadtatását, munkásságának értékelését, művészetének elemzését. Az elmúlt száz év nagyszámú elmélyült tudományos munkával gazdagította a róla alkotott képet. A jelentősek közül az élre kívánczik Rubinyi Mózes könyve, amely még Mikszáth életében született, és halála évében jelent meg (1910a). Korszakonként haladva, és csak a legjelentősebbeket számba véve: Schöpflin Aladár (1941), Király István (1952) átfogó munkái mellett eljutunk az utóbbi évtizedek sokszínű tematikájú elemzéseihez, amelyeket többek között a V. Raisz Rózsa folyamatos és elmélyült kutatásainak eredményeit bemutató gyűjteményes kötet fémjelez (2008). Szinte lehetetlen feladat áttekinteni azoknak a rövidebb dolgozatoknak a sorát, amelyek a nyelv- és irodalomtudományi folyóiratokban, illetve tanulmánygyűjteményekben, konferenciakötetben jelentek meg. Mindeközben nem feledkezhetünk meg az összefoglaló irodalomtörténeti munkák szintéziseiről sem (Szerb Antal 1934; Sötér főszerk. 1965; stb.).

A kerek évfordulóhoz jobban kötődve azt a megoldást választottam, hogy Mikszáth nyelvészetének, stílusának értékelését kortársai méltatásai alapján foglalom össze, ezzel is felidézve korának szemléletét, egyszermind összevetve az akkori megállapításokat a későbbi, illetve mai véleményekkel. Az 1900-as években Mikszáth alkotói pályájának csúcán volt. Megbecsülését jelzi, hogy egymás után jelentek meg nemcsak regényei, elbeszélései, hanem a róla szóló, vele és műveivel foglalkozó írások is. Az ötvenegy kötetes Mikszáth Kálmán munkái c. sorozat 32 kötete már halála előtt megjelent, a többi 1917-ig látott napvilágot. Írói jubileuma alkalmából 1910-ben – közvetlenül halála előtt – a Magyar Nyelvőr három, a Magyar Nyelv című folyóirat egy közleményt publikál: Rubinyi Mózes és Bíró Sán-

dor tanulmányai Mikszáth nyelvét elemzik, majd bemutatják, kritikailag elemzik Rubinyi József Mikszáthról szóló könyvét. Ezekon kívül további kisebb írásokról is beszámolhatunk, összességében tehát igen gazdag anyagot elemezhetünk a száz évvel ezelőtti folyóiratok jóvoltából. A jubileumi esztendőn kívül áttekintettem a két folyóirat korábbi évfolyamait – a nagyobb múltú Magyar Nyelvört egészen 1880-tól –, és további, témánkba vágó írásokkal árnyalhatjuk a kortársak Mikszáth-képét.

2. A nagy író nyelvészetének legavatottabb kortárs méltatója Rubinyi Mózes, aki egyben a Mikszáth-kiadás sorozatszerkesztője. Magyar Nyelvőr-beli tanulmányában (Rubinyi 1910b) sokoldalúan vizsgálja a stílus és a nyelvhasználat jellemzőit. Mindenekelőtt a szereplők egyéni beszédmódjára hívja föl a figyelmet. Mikszáth nyelvalkotó képességét nem a teremtésben, hanem a továbbképzésben látja. A nyelvújítókkal szemben ő nem gyárt, hanem átalakít, mint a beszélő ember. (A nyelvújítás folyamata ekkor még a közelmúltnak tekinthető, „hivatalos” lezárása 1872, a jellemzően ortológus szemléletű Magyar Nyelvőr megindulásának éve. Az 1900-as évekből nézve a nyelvújítás fő időszaka is egy évszázadon belül zajlott, nem véletlen tehát a folyamatos hivatkozás, összevetés.) Mikszáth alakjai – de ő maga is – úgy szólnak, hogy halljuk a beszédüket: a rögtönző ember szövegalkotásának minden természetes színe benne van a dialógusokban.

A prózaíró stílári hatása két tényezőtől függ: tud-e beszélni, és tud-e beszéltetni? Mikszáthra az elbeszélés helyett inkább az elmesélés illik nyelvvezetésének következő jellemzői miatt: a népmesei fordulatok variálása (*mentünk, mendegéltünk; köd előtte, köd utána*), a mesemondó beleszólásai, személyes megnyilvánulásai (*jaj igen, elfelejtettem mondani*), sajátos, népies kötőszóhasználat (*hanem iszen, no hiszen, hát iszen* – Rubinyi a *hiszent* új kötőszónak tartja), átmenetek, áthajlások ismétlések-

kel, közvetlen hatású *in medias res* kezdések. Szintén népmesei színezetű vonás az, amit Rubinyi az író magára utalásának nevez. Mikszáth egyáltalán nem bújik el alakjai és előadása mögé: az események hevében, a leírás jelzői közt gyakran csendes mosolygásával beleszól alakjainak beszédébe, kineveti vagy megcsodálja őket. Az áthajlás egyéni sajátosságai közül azért nevezetes, mert más írónál csupán elszórtan fordul elő, ő viszont rendszeresen él vele.

A beszéltetés legegyszerűbb fajtája az idézés. Az idéző mondat igéjének elhagyása néprajzi sajátosság, ezt alkalmazza Mikszáth, így balladai elevenséget, gyorsaságot ad a cselekménynek. Visszatérő népies szerkezete az *aszongya*, illetve a *hogyan aszongya*. Főként az élő beszéd jellemzője a megszólítás, becézgetés: *édes húgom, amice, uram, lelkem*, s mindezek olykor az udvariasságon túllépve alázettségig fokozódnak: *csókolom kezeit, kérem alásan, instálom alásan, könyörgöm alásan*. A bemutatott példák népies, de nem népieskedő, hanem eredeti magyaros fordulatok, melyek túlzásba vitelétől mindig is tartózkodott az író.

Részletesen foglalkozik Rubinyi Mikszáth humorával. A humornak vannak nyelvbeli kifejező eszközei is, de igazi művészi munkában nem ezek a legfontosabbak. Mikszáth humora nem külsődleges, bohóc-humor. Maga a cselekménye, illetve a szereplők jelleme adja humorát. Humorának stílári eszközei – az egyéni nyelvhasználatától ezúttal eltekintve – a szójátékok. A szójáték ennek a kornak [ti. az 1900-as évek elejének] egyik tulajdonsága – illetve ahogy Rubinyi fogalmaz – betegsége. A nagyvárosokban keletkezik és burjánzik el, ott, ahol az emberek sokat összeverődnek társaságba, szellemeskednek. Szülője a nyelvi pajzánosság, amely tréfás kapcsolatokba hozza a rokon alakú vagy értelmű szavakat, és kicseréli jelentéseiket (*A pör eldőlt, én is eldőlttem vele*).

Rubinyi Mózes másik, Magyar Nyelvtanulmányában újabb szempontokkal is kiegészíti az iméntieket: „Mikszáth nyelvének nevezetes tulajdonsága a jellemző erő. Egyéni nyelven beszélnek alakjai is. Látjuk a gyermek nyelvét, a leányok stílusát, a tudákos emberét, a professzorokét. Ismeri a magyar hivatali, orvosi, jogi stílus csodabogarait. A magyarul jól nem tudók magyar beszédének nagy jellemzője: czigányos, tótos, németes, táblabírós-lati-

nos, budapesties stílusok.” (Rubinyi 1910c 69) A nyelvtani jellegzetességek közül vizsgálja az elbeszélő múlt szerepét, a kijelentő mód helyett alkalmazott felszólító módú mondat szerkesztést, a függő mondat feltételes módjának idegenszerűségét, illetőleg a főnévi igenévi szerkezeteket (*emlékezni látszott, csodálkozni látszott*). Számos példával illusztrálja a metaforikus jelzők gazdag tárházát: *a remények parázstüze, a fantázia köpüje, az idők rokkája* (i. m. 71).

3. Mikszáth mondat szerkesztéséről Bíró Sándor írt figyelemre méltó cikket a Magyar Nyelvőrben (1910). Behatóan vizsgálja, hogy miképpen viszonyul ez a sajátos írói nyelv a népnyelvhez. Bevezetésképpen a szerző megállapítja, hogy népies írónk korábban csak anynyiban voltak népiesek, hogy a városi olvasók előtt ismeretlen szavakat, szólásokat alkalmaztak. Mikszáthra viszont a népies szó- és mondatkötés jellemző. Az élő beszédet követő stílusa semmilyen nyelvtani kényszert nem ismer, könnyedségét néha a pongyolaságig viszi. Előadásának lényege a közvetlenség. Sajátos szerepet szán a mutató névmásoknak: rámutatnak valakire úgy, mintha éppen ott lenne mellettük. A sűrítés gyakori eszköze az idéző mondatok (*így szólt, mondta*) elhagyása. Bíró megfogalmazza azt a jelenséget is, amelyet szabad függő beszédnek nevezünk, és amelynek kialakulása, kialakítása az idéző mondatok elhagyásából ered, és az írásjelek nélküli idézéssel folytatódik.

Ugyancsak az író stílusának jellegzetessége a határozók ún. pleonasztikus alkalmazása. Beszédben lépten-nyomon előfordul, de írásban – legalábbis addig – kevésbé figyeltek föl rá: *Ott dolgozott a harmadik faluban. Benne volt abban a ládikában mindene*. A két helyhatározós példa után következzék módhatározóval is: *Hanem úgy pörén járt-kelt*. Az azonos mondatrészi szerepű mutató névmás (névmási határozószó), illetve névszöveggyűttes – itt pleonasztikusnak mondott – használatát mai leíró nyelvtanaink szabályos értelmezős szerkezetnek minősítik, mivel az általános jelentésű, tartalmatlan névmást (határozószót) pontosítja, értelmezi a névszó.

Bíró nagy teret szán a szórend kérdésének. Meglátása szerint Mikszáth gyakran él az irodalmi nyelvben megszokottól eltérő szórenddel. A jelenségnek népi, népmesei háttere van,

példaként az alany hátravetését idézi: *Hallja a beszédet világszép Ilona*. Hasonló szerkezetű mondat Mikszáthtól: *Kapott a jó alkalmon Nagy Mihály*. Külön csoportja az alany hátravetésének az az eset, ha számnévi jelzője van: *Mind együtt ültek a bírák*. Folytatva a szórendi vizsgálatokat, megállapítása szerint festői hatás érhető el a módhatározó mondat végére helyezésével vagy az ige után vetésével. Ez az eljárás más esetben az értelmi fokozás eszköze: *Megnehezítelve pattant fel, hátra szegve a nyakát kevélyen. Kiugrott az ágyból hirtelen. Megfenyegette a két ujjával gyerekesen*.

Külön foglalkozott a jelzők hátravetésével is: *Édes anyám pedig így szólt szegény*. Ha a szónak több jelzője van, akkor a szó előtt és után is állhatnak. Mikszáthnál sokszor az összes hátravetett helyzetbe kerül, igen jelentékeny stílushatást okozva: *A legény arcán mosoly jelent meg, gyöngye, bágyadt*. Ha jelzett szó előtt állnának, mintegy elvonnák a figyelmet róla, hátravetett helyzetben viszont van ideje a befogadónak arra, hogy értékelni, értelmezni tudja őket. (Nem érdektelen a Magyar Nyelvőr szerkesztőjének lap alji megjegyzése, mely szerint Jókainál is gyakori a hátravetett szórend.)

Bíró Sándor több megállapításának nyelvhasználati, nyelvhelyességi vonzata van. Érdemes néhányat összevetni a 20. századi, illetőleg a mai nyelv művelés értékítéletével.

– Igekötős igék, igenevek tagadása: kizáró tagadás esetén a tagadószó az igekötő és az ige közé kerül: *el nem fogadna tőlem semmit*. Mikszáth azonban nyomatéktalan helyzetben is használja.

– A megengedő *is* szórendi helye: Mikszáth nem követi a korábbi szokást, mely szerint az igei állítmány után áll, hanem a mai nyelvhasználatnak megfelelően alkalmazza: *Ha kedve is jött néha... (Ha kedve jött is... helyett.)*

– Az író előszeretettel élt a beszélt nyelvre jellemző mondatátzövéddéssel. Következő példánkban a tárgyi mellékmondat alanya átmegy a főmondatba tárgynak. *Most már értem Mária miasszonyunkat, amiért leküldte magára azt az esernyőt*. Ehelyett: *Értem, hogy Mária miasszonyunk miért küldte le...*

– A tanulmány foglalkozik a mondatrend kérdésével. A mellékmondat-főmondat sorrend ugyancsak beszélt nyelvi sajátosság: *Nem lesz*

*semmi bajod, úgy betakargatlak. Ki vezette haza, nem tudta*.

– Szokatlan mondatrend, közbevetések, hátravetések – mindahány úgyszintén a lazább fogalmazásmód velejárója: *Fölfogván ügyetlenül egész térdéig, amikben megbotlott volna, a hosszú szoknyáit*. (Itt a kötőszóhasználatot is furcsállja a szerző.)

– Gyakori Mikszáth műveiben a *hogyan mondja* szerkezet: *Az árát kéri, hogyan azt mondja, te vitted el*.

– Külön téma az összetett mondatok központozása, a vesszők vagy egyéb írásjelek elhagyása (*Ne tessék kérem ilyet mondani*).

Bíró Sándor alapos tanulmányát igen figyelemreméltónak tarthatjuk, mivel Mikszáth írásművészetének legjellemzőbb vonására mutat rá, arra, amit utóbb Schöpflin Aladár a következőképpen fogalmaz meg: [Mikszáth] „Legsajátabb tulajdona a mondat. A magyar mondatalkotásnak nincs vele egyenrangú mestere a prózában. Tökéletesen értette a mondat numerusát, azt a titkot, amelynek tudása képesíti arra, hogy pusztán a szavak egymásutánjával, a szórendben való egymás mellett rakásával egészen különös dallamszerű hatást, valami hangulati többletet adjon a mondatnak.” (Schöpflin 1941) A legújabb kutatásokat összefoglaló munka címében tehát nem véletlen a Mikszáth mondatalkotására való utalás: *Aki megszelídítette a magyar mondatot* (V. Raisz 2008). (A cím egy Esterházy Péter-idezet parafrazisa.)

Némileg más megvilágításba helyezi az iménti stílus- és szövegjellemzőket Kovács Kálmán a fél évszázaddal később szerkesztett hatkötetes irodalomtörténetben. Úgy fogalmaz, hogy Mikszáth „egy közvetlen, naiv előszóbeli előadás fordulatait *imitálja*” [kiemelés tőlem: Z. Á.]. Majd így folytatja: „Hozzátartoznak imitációjához azok az apró elcsúszások, amelyekkel a fonál elvesztését vagy a valóságon való pillanatnyi túllendülést utánozza” (Sötér főszerk. 1965. 714). E megfogalmazással, szóhasználattal mintha csökkenteni próbálná a Mikszáth-stílus szuggesztivitását, hatásosságát. Így is van, az életmű összegezésében negatív megjegyzést kap a „romantikus egyoldalúság” (i. m. 760), míg „a kritikai realizmushoz való közeledése” érdemként említődik (uo.).

4. 1910-ben jelent meg Rubinyi Mózes könyve Mikszáth Kálmán stílusa és nyelve

címmel. Bemutatásától itt eltekintünk, mivel a szerző két folyóiratbeli tanulmánya kellő eligazítást nyújt arról, hogy kortársként milyenek értékelte az író nyelvészetét. Nem érdekelten viszont szólunk a kötet fogadtatásáról. Közvetlenül megjelenése után Szűcsi József a Magyar Nyelvőr hasábjain írt kritikát róla. Rubinyi alapján Mikszáth legfőbb érdemének tartja, hogy az élet nyelvét vitte bele elbeszélő irodalmunkba. Az ismétlés különböző fajtái, a ritmikus mondat szerkesztés, népmesei fordulatjai, rövid kifejező mondatai, dialógjainak egyénileg jellegzetes volta, hasonlatainak tárgyköre, jelzőinek természete – mind-mind a közvetlenség, természetesség felé mutat. Ezek azonban más írókra is jellemzők, ezért Szűcsi szerint nem meggyőző Rubinyi véleménye.

A recenzió a továbbiakban kiemeli, hogy a szerző „végtelen szorgalmával [...] alapos munkát végzett, és sokban előbbre vitte Mikszáth nyelvészetének megértését.” Több megállapítással azonban nem ért egyet, szerinte például a próza ritmusa minden jobb prózaírónál megtalálható, önmagában ez nem tekinthető jellegzetes stílusjegynek. Hiányolja a pszichológiai háttér határozottabb feltárását, sőt azzal vádolja Rubinyit – akit némileg gúnyosan, idézőjelbe tett kifejezéssel a „nyelvszvetika [sic!] zászlóvivőjének” nevez –, hogy nincs világos képe Mikszáth egyéniségéről. Kifogásolja a statisztikai módszer alkalmazását, amely véleménye szerint az önálló gondolatoktól veszi el a helyet, valamint hiányolja a történeti szempontok figyelmen kívül hagyását (pl. Jókai és Vas Gereben hatása). A túlságosan szigorú kritikák után úgy nyilatkozik, hogy a könyv a maga nemében első irodalmunkban, mert ilyen alapossággal, felkészültséggel és megértéssel más író nyelvét még nem dolgozták föl (Szűcsi 1910).

5. Továbbra is maradva az 1910-es évnél, megemlítendő, hogy rövidebb írásokban is hivatkoznak az íróra: a *bíróviselt* szó helyességéről elmélkedve Mikszáth A majornoki lázadás c. elbeszélését idézik, amelyben a *bíróviselt persona* szókapcsolatban szerepel, és népnyelvi minősítést kap. Ugyancsak Mikszáth művében szerepel a *miniszterviselt ember* kifejezés (Nyr. 1910. 3. 144). – Rövid ajánlást olvashatunk arról, hogy megjelent Várdai Béla Mikszáth Kálmán c. munkája a Franklin Kiadó gondozásában (Nyr. 1910. 3. 144), valamint

Watzulik László Népies elemek Mikszáth nyelvében c. dolgozata Markovits és Garai kiadásában. Az utóbbit Rubinyi Mózes éles kritikával illeti elnagyolt, kidolgozatlan és szakszerűtlen volta miatt (MNY. 377), az előbbi munkáról viszont bővebb ismertetést vagy véleményt nem közöltek.

6. Az 1910-es esztendő Mikszáth-recepciója után röviden tekintsünk messzebb. A két nyelvészeti folyóirat alapján – időrendben haladva – összefoglaljuk azokat a korábbi közleményeket, amelyek valamilyen formában érintik a nagy írókat.

Az 1896-os Magyar Nyelvőrben Kiss Kálmán szemlézi a Mikszáth Kálmán szerkesztette Almanak című gyűjteményes kötetet. Erős kritikával illet számos szerzőt: idegenszerű, pongyola, színtelen stílusa miatt kifogásolja Rákosi, Szomaházy, Murai, Pekár, Tutsek és Beniczkiné [sic!] írásait. Gárdonyitól is több szerkezetet kifogásol. Tömörkény dicsérete mellett ugyancsak talál kifogásolnivalót, stílusát több helyütt erőltetettnek érzi. Mint írja, kár, hogy a szerkesztő ilyen vétségeket megbocsát író társainak. Mikszáthot illeti a fő dicsőség. Jóízű kifejezések, szólások, képszerű elemek, érdekes ragozási formák (például az -s képző gyakorisága: *gyerkőcös, szilvaízes, tincses*). Majd így fejezi be kritikáját: „Midőn így végig vizsgáltuk Mikszáth Almanakját, s elmondtuk róla jót-rosszat, amint megérdemelte, csak azt a kívánságot ismételhetjük, bár minden magyar író olyforma gondot fordítana stílusára, szókincsére, mint Mikszáth Kálmán, akkor csakhamar kiszorítanák a színtelen, idegenszerű stílust” (Kiss 1896. 268).

Keszthelyi Miklós a Magyar Nyelvőr 1905. évfolyamában Mikszáth újabb műveiből címmel közöl nyelvhasználati elemzést. „Mikszáth könyveit olvasgatván sok érdekes kifejezést találok, s olyanokat is, amik szótárainkból vagy egyáltalán hiányzanak, vagy pedig ilyen használatukat nem említik” (Keszthelyi 1905. 467). Gyűjteményében azokat a példákat idézi, amelyek szerinte kifogásolhatók, illetőleg más ok miatt érdemelnek figyelmet. Többek között a következőket helyteleníti: *öcsémasszony* (csak *öcsémuram* vagy *hugomasszony* van), *felöltözött ünnepiesen* (helyesen: *ünnepélyesen*), *belelyargalta magát* (helyesen: *belelovallta magát*), *semmi kifogásom nincs, sőt!* (a fokozó *sőt* helyett: *ellenkezőleg*). Helyesli viszont a *hogy*

kötőszó ismétlődésének elkerülését, a kötőszó elhagyását. Ugyancsak jónak találja a szenvedő értelemben használt visszaható igealakot (*akasztódjék föl 13 generális*), amelyet a népnyelv szép példájának tart. Érzékenyen reagál a hivatalos nyelv elemeinek terjedésére: „A nálunk mindenben uralkodó meddő és néprontó jogászság a nyelvrontásban is érezteti hatását, egész irodalmunkban, sőt már a köznyelvben is elterjednek a *kifolyólag*, *tekintettel* és *illetve*-féle cafrangok” (i. m. 469). Nehezményezi, hogy a *kifolyólag* szót Mikszáth is többször használja. Talál kifogásolnivalót a vonatkozó mellékmondatok kötőszóhasználatában is, amelyet szintén a jogásznyelv – de részben a hírlapi nyelv – hatásának, egyszersmind régi németességnek tulajdonít. Számos kritikai megjegyzése ellenére összességében Mikszáthot a legjobb stílusú íróknak tartja, akinek nyelvezete nemcsak élvezetes, hanem akitől tanulhatunk is.

Végül következze ismét Rubinyi. A Magyar Nyelvőr 1908-as évfolyamában Mikszáth újabb műveiből idéz hangulatos, találó szavakat, kifejező hasonlatokat, szóképeket (*hajkurász, harapát, hírkacsa, habók, kampa, somolyog, lepogányosít, szitakötő szem, rizskása fog, az idő harasztja takarja*). Majd így folytatja: „Azt írja Mikszáth Jókai életrajzában klaszszikus regényírónról, hogy az ő nyelvezete muzsika. E szép szó valóban ráillik magának Mikszáthnak stílusára is. Az ő nyelvezete szépségében igazán sokszor olyan ritmikus, olyan fülbemászó, mint a zene.” (Nyr. 1908. 79–81)

7. Kitekintés gyanánt, immár túllépve Mikszáth korán és a kortársak véleményén, következze az utókor ítélete. Halála után bő két évtizeddel Szerb Antal így ír: „A Mikszáth-képnek semmi sem árt annyira, mint sok hűsé-

ges követője. Modorának külsőségeit aránylag könnyen lehet utánozni, és közvetlensége, éppúgy, mint Petőfié, könnyen tévedésbe hozza az író, úgy jár, mint Mikszáth szakácsnője, akinek nem volt nagy véleménye Mikszáth írásairól, mert meg volt győződve, hogy így ő is tud írni. Pedig éppen az, ami Mikszáthban közvetlenség, válik az utánozóiban elbírhatalan modorossággá. Itt is egy hajszálról van szó, mint Petőfi követőinél... De sajnos, a mikszáthoskodóknak még mindig nem jött el Erdélyi Jánosuk és Gyulai Páljuk, aki megmutatja, hogy Mikszáth egyszerűségét nehezebb jól eltanulni, mint Paul Valéry homályos komplikáltságát.” (Szerb 1972. 404)

Végül megérkeztünk a jelenbe. A Mikszáth-recepciót kutató – több mint egy évszázadot átfogó – válogatásunk egyöntetűen azt erősíti, hogy az író nyelvművészetének megítélése mindvégig elismerő volt. Ez a kép nem is változik, ha a múltba tekintés után előre vetjük tekintetünket. V. Raisz Rózsa méltatása – amely 2007-ben, az író halálának évfordulóján hangzott el Budapesten, a Fiumei úti temetőben –, pontosabban annak befejező része jövendőlés gyanánt hat: „Olvassuk [Mikszáth] műveit, hogy az egységben felismerjük művészetének sokféleségét: bölcs humorát, meleg emberségét, kegyetlenül igaz emberlátását, páratlanul bravúros meseszövést, kivételesen gazdag ismeretét a magyar nyelvkincsből: a frazeológiából, a tulajdonnév-állományból. S ha olvassuk, és írásművészetének szeretetét, értékelését át tudjuk adni másoknak is, akkor az író élni fog.” (V. Raisz 2008. 69) Bízást mondhatjuk, hogy a beszercebányai nemzetközi konferencia is eredményesen hozzájárul e nemes célhoz.

## Irodalom

- Bíró Sándor 1910. Mikszáth mondatszerkesztése. *Magyar Nyelvőr* 1. sz. 57–63.
- Keszthelyi Miklós 1905. Mikszáth újabb műveiből. *Magyar Nyelvőr* 5. sz. 467–470.
- Király István 1952. *Mikszáth Kálmán*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Kiss Ernő 1896. Mikszáth Kálmán *Almanakja*. *Magyar Nyelvőr* 3. sz. 265–268.
- MNy. = *Magyar Nyelv*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság folyóirata. 1905–.
- Nyr. = *Magyar Nyelvőr*. Folyóirat. 1867–.
- V. Raisz Rózsa 2008. *Aki megszelídítette a magyar mondatot*. Dolgozatok Mikszáth Kálmán stílusáról. Mikszáth Könyvesteka 7. Mikszáth Kálmán Társaság, Horpács.

- Rubinyi Mózes 1910a. *Mikszáth Kálmán stílusa és nyelve*. Révai Testvérek Kiadó, Budapest.
- Rubinyi Mózes 1910b. Mikszáth nyelvművésze. *Magyar Nyelvőr* 1. sz. 49–57.
- Rubinyi Mózes 1910c. Mikszáth nyelve. *Magyar Nyelv* 1910. 1. sz. 69–72.
- Sótér István főszerk. 1965. *A magyar irodalom története IV*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Schöppflin Aladár 1941. *Mikszáth Kálmán*. Budapest.
- Szerb Antal 1972. [Első kiadás: 1934] *Magyar irodalomtörténet*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Szücsi József 1910. Mikszáth Kálmán nyelvművésze. *Magyar Nyelvőr* 5. sz. 215–216.
- Watzulik László 1910. *Népies elemek Mikszáth nyelvében*. Markovits és Garai, Budapest.

# SZÓNOKVERSENY

Miskolc Megyei Jogú Város Önkormányzata, valamint a Miskolci Egyetem Állam- és Jogtudományi Kara közös szervezésében Miskolcon 2011. január 28-án tartották a III. „Miskolc Város Ifjú Szónoka” versenyt. A megmérettetésen a város gimnáziumaiból és szakközépiskoláiból 10 versenyző vett részt.

A feladat Szophoklész Antigonéjának örökbecsű sorai - „Sok van mi csodálatos, De az embernél nincs semmi csodálatosabb” – nyomán az alkotó emberről tartott 5 perces szabadon elmondott beszéd volt.

A versenyzők teljesítményét 5 tagú zsűri értékelte: elnök: dr. Adamik Tamás professzor emeritus, az ókori retorika jeles kutatója, tagjai: dr. Szabó Miklós egyetemi tanár, a Miskolci Egyetem Állam- és Jogtudományi Kar dékánja, dr. Sztás Benedek c. egyetemi docens, a kar retorikatanára, Mókáné Hallók Zsuzsanna Miskolc Város Önkormányzat Közoktatási Osztály vezetője és Novákné Laposcsán Zsuzsanna az Osztály vezető főtanácsosa. A zsűri a világos szerkezeti felépítés, a meggyőző érvelés, a helyes és szép stílus, valamint a tiszta magyar beszéd szempontjai alapján minősítette az elhangzott, nagyon színvonalas, beszédeket.

A zsűri végül úgy döntött, hogy öt – alább megnevezett – versenyző teljesítményét minősíti, értékeli:

Első: Kozma János – Andrassy Gyula Műszaki Szakközépiskola,

Második: Makra Bence – Avasi Gimnázium,

Harmadik: Nagy Nikoletta – Kandó Kálmán Műszaki Szakközépiskola,

Negyedik: Hajdú-Toldi Anita – Földes Ferenc Gimnázium,

Ötödik: Molnár Gábor – Andrassy Gyula Műszaki Szakközépiskola.

## Elnöki beszéd

### a III. „Miskolc Város Ifjú Szónoka” szónokverseny megnyitásakor

Tisztelt Hölgyeim és Uraim! Kedves Versenyzők!

A szónokversenyeknek hosszú történetük van: az *ókorba* nyúlnak vissza. Homérosz *Íliász* című eposza szerint úgy oktatták a görög ifjakat, hogy a „szónak szónokai” legyenek és „végbevivői a tettek.” Ilyen nevelést kapott az a Thoasz nevű fiatalember is, akiről ezt állítja Homérosz: „hogyha akhájok közt vetkednek szónoklásban az ifjak, nem sok győzi le ott sem”. Csakhogy Homérosz korában ilyen nevelést csak kevesen, csak a királyfiak kaptak, és csak a királyfiak szólhattak bele a közügyekbe: Thoasz is Aitólia királya volt.

Hála a sorsnak, kedves versenyzők, önök ma már királyi nevelést kapnak. Hála a hosszú demokratizálódási folyamatnak, mint a hajdani királyok, önök már valamennyien beleszólhatnak a közügyekbe. De hogy ezt megtehesék, *fel kell készülniük* a „közéleti szerepvállalásra.” Ezt a fölkészülést segíti a III. „Miskolc Város Ifjú Szónoka” szónokverseny is. De hát miért kell egy szónoknak felkészülnie lennie? Egyáltalán mire kell egy szónoknak felkészülnie? Sok mindenre, de legfőképpen három dologra.

Az első és legfontosabb, hogy az ifjú szónokjelölt megtanulja és magáévá tegye az emberi együttélés normáit meghatározó *etikát, az erkölcsstant*. Nemcsak azért, mert a tisztességes embernek hamarabb és jobban hisznek, mint a becstelennek. Hanem legfőképpen azért, mert a becstelen ember a szó erejével embertársai, hazája javát szolgálja. Mert bizony igaza van Gorgiasznak, aki azt mondta, hogy a „szó nagyhatalom”; „a szó parányi testével” rendkívül hasznos és jó dolgokat képes véghezvinni, ha becstelen ember él vele. Ám ha becstelen ember használja, rendkívül nagy károkat okozhat embertársainak és hazájának. Ezért van az, hogy csak a tisztességes embert lehet szónoknak nevezni.

A második az, hogy *ismernie kell az igazságot* abban a kérdésben, amelyhez a saját vagy a köz érdekében hozzá akar szólni. Azaz annak, aki a közjő szócsove akar lenni, rendkívül széleskörű műveltséggel kell rendelkeznie, mert – hogy Babits szavaival szóljak – „a megtörtént dolgok”-ról, „a létezők”-ről és „a megtörténendők”-ről kell hiteles véleményt mondania. Hogy ezt megtehesse, ismernie kell hazája *történetét*, mert „az emberi öntudat alapja az emlékezet; a nemzeti öntudat pedig, a történelmi emlékezet”. Ismernie kell a *tudományokat*, mert ha a történet tárgya a múlt, a tudományoké az

örök jelen, azaz az örökké jelenvaló törvények keresése. Ezeknek tanulmányozása megtanítja a deduktív és az induktív bizonyításra, amellyel építő gondolatait el tudja fogadtatni hallgatóival. Azaz a szónoknak jártasnak kell lennie a *politikában* is, az emberi társadalom „jövőjének előkészítésében”.

Végül a harmadik az, hogy ismernie kell a *világosságot, az illőséget, a nyelvhelyességet és az ékességet*. Csak akkor lesz ugyanis képes meggyőzni hallgatóit javaslati helyes és igaz voltáról, ha mondandóját *világosan*, a körülményekhez *illően*, a magyar nyelv szellemének megfelelően, azaz *magyarosan és ékesen* adja elő. Az *ékesség* az alakzatokban és a szóképekben ölt testet, amelyeknek szerepe az, hogy a térben és időben távoli dolgokat jelenvalóvá tegyék, a hallgatóság szemé elé varázsolják. Erre azért van szüksége a szónoknak, mert csak jelenvaló dolgokkal képes a hallgatóságban érzelmeket kelteni. Csak akkor képes ugyanis igazán meggyőzni hallgatóit, ha azok nemcsak logikailag, hanem érzelmileg is azonosulnak vele. A meggyőzés ugyanis a szónoknak és hallgatóságának *azonosulásában* áll, vagy ahogyan Ravasz László mondja: „az alkotó és a műértő találkozásá”-ban.

Hölgyeim és Uraim! Kedves versenyzők! Azzal nyitom meg a III. „Miskolc Város Ifjú Szónoka” szónokversenyt, hogy e verseny témáját kissé megváltoztatva idézem: „*Sok van mi csodálatos, / de a szónoknál nincs semmi csodálatosabb.*” Köszönöm, hogy meghallgattak.

## K Ö N Y V S Z E M L E

### Megtart a szó

#### Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról

Szerkesztette: Csernicskó István

MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság

Hodinka Antal Intézet

Budapest–Beregszász, 2010

A kisebbségben élők politikai-jogi helyzetéről, a társadalom által biztosított lehetőségeikről, nyelvhasználatukról, a kétnyelvűségről szóló társadalom- és bölcsészettudományi kutatások az elmúlt két évtizedben egyre jobban gyarapodtak és nagy mennyiségű ismeretanyagot biztosítanak. Eddig azonban kevés olyan kötet született, amely a kutatásokat a mindennapi élet kérdéseinek szemszögéből világítja meg. Ilyen szempontból a *Megtart a szó, Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról* című kötet újító, hiánypótló, összegző és gyakorlati jellegű, sokak számára hasznos mű.

A *Megtart a szó, Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról* című kötet szerkesztője Csernicskó István. A mű további szerzői Beregszászi Anikó, Hires-László Kornélia, Karmacs Zoltán, Márku Anita, Molnár D. István és Molnár József. A Csernicskó István által jegyzett előszövből kiderül, hogy a kötet célkitűzései a kárpátaljai magyar nyelvről és beszélőiről felhalmozott kutatási eredmények összefoglalása oly módon, hogy az érthető és áttekinthető legyen mindazoknak, akik érdeklődnek a kisebbségi nyelvhasználat iránt, de nem rendelkeznek nyelvtudományi képzettséggel.

A tanulmánykötet hat részből áll. Az első részen a szerző tisztázza, melyek azok az általános feltételek, amelyek a kisebbségi közösségek és nyelvek

megtartásának alapvető feltételeit képezik, és előrevetíti, hogy ezen tényezők bemutatása kerül a szöveg középpontjába, természetesen a konkrét, kárpátaljai helyzetre vonatkoztatva. A fejezetből kiderül, hogy mi a különbség a bevándorló és az őshonos kisebbségek között. A szöveg közli azt a négy tényezőt is, melyek meghatározzák a kisebbségi közösségek életben maradását, majd egyértelműen és érthetően példázza, magyarázza, hogy mely tényezőnek mi a funkciója ebben a folyamatban.

A második fejezet már a kárpátaljai magyarok és magyar anyanyelvűek demográfiai mutatóit tárja az olvasó elé, egyszerűen és igényesen magyarázva azokat a fogalmakat, amelyek a szociológiában és szociolingvisztikában kevésbé jártas olvasók számára ismeretlenek lehetnek. Az összehasonlító táblázatok, térképek, grafikonok szintén segítik az olvasót a régió demográfiai megismerésében. A fejezet szerzői a kárpátaljai magyarok létszámáról, az anyanyelvi összetételéről, az életkor és a nem összefüggéseiről, majd a népszaporulat, migráció, az iskolázottság, a vallási összetételről számolnak be. Az előzetektől tovább csökken a magyarság aránya, s ennek a csökkenésnek az alapján három fő tényező áll: a természetes szaporulat, a migráció és az asszimiláció.

A harmadik fejezet a kétnyelvűség és a magyar nyelvhasználat helyzetéről és színtereiről számol be. A szövegből az olvasó megértheti, hogy mit jelent a kétnyelvűség, kiderül az is, hogy a Föld népességének jelentős része él kétnyelvű nyelvi környezetben, ami maga után vonja azt is, hogy többségük egynél több nyelvet ismer. A szöveg ismerteti az Európai Unió kétnyelvűségi helyzetét, majd a kisebbségi kétnyelvűségekre tér át, és közérthetően mutat be ezzel kapcsolatos kutatásokat is. Kitér a kétnyelvűség egyik igen fontos kérdéskörére, mégpedig a nyelvek közötti munkamegosztásra. Innen kiderül, hogy két vagy több nyelvet azért sajátítunk el, mert az egyes nyelveket különböző helyzetben, különböző céllal használjuk. Ukrajnában a magyarok általában oroszul és ukránul egyaránt megtanulnak valamilyen szinten annak érdekében, hogy ezen nyelveket más-más körülmények között használhassák. A magyar elsősorban családi környezetben, a magánszférában beszélnek az ukrán és az orosz a média és a hivatalos szféra nyelve. Szó esik a nyelvi presztízséről is ebben a fejezetben, felhívva ezáltal a figyelmet arra, hogy minél kevesebb a gyakorlati érteke, és annál alacsonyabb a presztízse is. A magyar nyelv presztízsének emelésére is ad néhány ötletet ez a fejezet, és kiemeli az írott nyelv elterjedtségének fontosságát. A továbbiakban szó esik a kétnyelvűség típusairól egyértelművé téve azt a tényt, hogy a kisebbségi helyzetben élők számára a hozzáadott kétnyelvűség a járható út, hiszen így az anyanyelv megmaradhat értéknek és széles körben használt nyelvváltozatnak. A szerző bemutatja az egyik legismertebb európai példát a hozzáadott kétnyelvűség támogatására, a finnországi svéd nyelv esetét. A harmadik fejezet következő része a kétnyelvűvé válás útjait ismerteti. Ennek során szóba kerülnek az anyanyelv-elsajátításának főbb szakaszai, kitérve a nyelvilag vegyes házasságokban élő gyermekek anyanyelv-elsajátítására. Véleményem szerint a fejezet ezen része hasznos útmutatót ad azoknak a szülőknek, akik etnikailag vegyes házasságban élnek, és szeretnék, ha gyermekeik egyidejűleg sajátítanák el mindkettjük nyelvét. Ugyanilyen lényeges kérdés kerül bemutatásra a fejezet következő részében: a tannyelv-választás. A szöveg többek között arra hívja fel a figyelmet, hogy fontos az anyanyelvi kompetencia fejlettsége mielőtt a gyermek a második nyelvet megismerkedik, ezért a megfelelő szintű ukrán nyelv elsajátításában nagyon lényeges, hogy először az anyanyelvi képességei legyenek kellően fejlettek. Ennek a problémának a körüljárása azért szükséges, mert a kisebbségben élő szülők és pedagógusok közül sokan nem tudják, milyen negatív következményekkel jár, ha a gyermeket a többségi tannyelvű osztályba írják. Legtöbbsen jóhiszeműen, a gyermekeknek a legjobbat akarva döntenek a többségi iskola mellett, eközben pedig a gyermek anyanyelvi kompetenciája is megreked, és a nem anyanyelvi szinten ismert második nyelven való

tanulás ellehetetleníti helyzetét az iskolában, ami a gyermek tanulmányi eredményeire, tanulási motivációjára, személyiségére, önbizalmára is negatív hatással lehet. A szerző mindenki számára érthetően mutat be néhány ezzel kapcsolatos kutatási eredményt, ezzel alá is támasztva kijelentéseit a megfelelő tannyelv-választásról, majd hosszasan körüljárva a kérdést, segíti a kisebbségi szülőket az ezzel kapcsolatos döntések meghozatalában. A fejezet utolsó részében a szerző összefoglalja, hogy milyen nyelvtudást lehet elvárni a kisebbségiektől. Itt arra hívja fel a figyelmet, hogy a kisebbségben élő magyarok célja az anyanyelvdomináns hozzáadott kétnyelvűség lehet, vagyis hogy a gyermek az anyanyelv megtartása mellett legyen képes megérteni szóban és írásban az ukrán nyelvet, és tudja megfogalmazni mondandóját ukránul mind szóban, mind írásban. Így lehetővé válik számára a társadalmi integráció anélkül, hogy anyanyelve veszélyeztetve lenne.

A következő rész bemutatja, hogy milyen hatással van a kárpátjai magyar nyelvhasználatra a kétnyelvű környezet. Ebben a fejezetben tárgyalásra kerül a szókölcsönzés jelensége, majd gazdag nyelvi példával illusztrálják a szerzők a kárpátjai nyelvhasználatban ismert kölcsönzés jelenségét, ezeket különböző osztályokba sorolják, és magyarázzák hogyan és miért kerültek be a nyelvhasználatba ezek a kifejezések. A továbbiakban azokról a szótárakról is szót ejtenek, amelyekben a határon túli magyarok szókészletéből származó szavak és kifejezések is megjelennek, így említésre kerül az *Értelmező szótár*+ és az *Idegen szavak szótára*. Ezt követi olyan kutatásoknak a bemutatása, amelyek a nyelvi érintkezés nyelvi rendszerre gyakorolt hatását vizsgálják. A fejezet egyik leghasznosabb része talán a kommunikatív kompetencia bemutatása a nyelvek egymásra hatásának tükrében és főleg a kódváltás jelenségének problematikája. Ebből kiderül ugyanis, hogy ez a jelenség a kétnyelvű közösségekben teljesen természetes, és jól meghatározható nyelvi és társalgási szabályai vannak. Itt kerül sor a kódváltás típusainak leírására is, így a két- vagy többnyelvű olvasók felismerhetik saját szokásaikat, a kódváltás is tudatosabbá válhat. Kiemelném még a fejezet utolsó részét, ami a névhasználati és a megszólítási szokásokról szól, ez a rész érdekes olvasmány lehet a kárpátjai olvasók számára, akik felismerhetik régiójuk szokásait, a magyarországi és a többi határon túli magyar olvasó számára pedig feltárja azokat a szokásokat és eljárásokat, amelyek jelen vannak az ukránjai magyarok életében.

Az ötödik rész a nyelvi jogok tisztázását tűzi ki célul, valamint a Kárpátalján élő magyarok támogatását szolgálja abban, hogy megismerjék jogaikat és lehetőségeiket a magyar nyelv használatában. A szövegből megtudjuk, hogy Kárpátalján a hivatalokban viszonylag kevesen használják a magyar nyelvet. Arra is magyarázatot kapunk ebben a részben, hogy miért kedveznek az ukránjai törvények a nemzetiségi



jogoknak jobban, mint a nyelvi jogoknak. A mű megállapítja, hogy az Alkotmány néhány helyen el-  
lentmond önmagának illetve nem elég egyértelmű, ami  
elvezet ahhoz a nyelvi jogok kapcsán, hogy többfé-  
leképpen értelmezik. A szöveg bemutatja az ukrán  
nyelvtörvény legfontosabb megállapításait, amiből  
kiderül, hogy bár az ukrán az ország hivatalos nyel-  
ve, de bármely más nyelvet is lehet használni állami  
vagy társadalmi intézményekben, illetve vállalatok-  
nál, amennyiben arról a felek megegyeznek. Egy má-  
sik nagyon fontos megállapítás az, hogy a nemzeti-  
ségi többségű közigazgatási egységek területén a  
nemzetiségi nyelvek az ukránnal egyenértékűek, de a  
szöveg rávilágít a törvény hiányosságára is azzal  
kapcsolatban, hogy a nyelvtörvény nem állapítja  
meg, mit jelent a nemzetiségi többségű terület. A fe-  
jezet kitér a nyelvtörvényben megjelenő kommuni-  
kációs színterekre és az ezekkel kapcsolatos szabá-  
lyozásra is, kezdve az intézményekben, hivatalokban  
és szervezetek nyelvében használt nyelvszabályozás-  
tól, a szolgáltatásokon, a tömegtájékoztatáson és fel-  
iratokon át egészen a földrajzi nevekig és a személy-  
nevekig. Az oktatásról szóló törvényt külön megem-  
líti a szöveg. A szerző ebben a fejezetben részletesen  
beszámol még azokról a nyelvvvel kapcsolatos törvé-  
nyekről, melyek a családügyi törvénykönyvben, a pol-  
gári eljárásjogi törvénykönyvben és a büntetés-  
végrehajtási törvénykönyvben találhatók, valamint az  
elnöki, kormány- és miniszteri rendeletek közül is  
összefoglalja a nyelvvvel kapcsolatos legfontosabbat.  
Külön fejezetben tárgyalja a mű azoknak a nem-  
zetközi dokumentumoknak a bemutatását, amelyeket  
Ukrajna aláírt, többek között szerepel a kötetben A  
Régiális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Kartá-

jának részletes bemutatása. A fejezet végén egy köz-  
érthető összefoglalót találunk az ukrán nyelvi jogok-  
ról, és ugyanitt kiemeli a szerző a törvények hiányos-  
ságait, a homályos, burkolt megfogalmazást, ami  
megnehezíti ezen törvények értelmezését és a nyelvi  
jogokkal való élest.

A utolsó részben a nyelv és a nemzeti azonos-  
ságtudat közötti kapcsolat kerül a kötet középpontjá-  
ba. A mű kitér a nemzetállam fogalmának meghatá-  
rozására, a nemzeti öntudat és a nyelv kapcsolatára,  
vagyis arra, hogy bizonyos nemzetek esetén az iden-  
titás nem függ össze az anyanyelvvvel, más esetekben,  
mint például a magyaroknál, a nyelv az identitás  
szimbóluma is, ezzel kapcsolatban több kutatással is  
alátámasztja kijelentéseit. A kötet legvégén a szerzők  
egy nagyon hasznos ajánlott olvasmánylistával látják  
el az olvasót.

*A Megtart a szó, Hasznosítható ismeretek a kár-  
pátaljai magyar nyelvhasználatról* című kötet egé-  
széről elmondható, hogy rendkívül érdekesítő és  
közérthető módon ötvözi a kisebbségi helyzet elmé-  
leti kérdéseit, a témakör tudományos kutatásait, és  
hozzájárul ahhoz, hogy az olvasó szembesüljön a  
téma aktualitásával és gyakorlati ismeretekre tegyen  
szert általa. Ajánlom tehát mindazok figyelmébe,  
akik érdeklődnek a kisebbségi nyelvi helyzet iránt,  
szeretnének tájékozottak lenni az ukrainai magyarok  
életével és nyelvhasználatával kapcsolatban, ismerni  
akarják saját nyelvi jogaikat vagy a kárpátaljai nyelvi  
helyzetet, vagyis mindazoknak, akik a szocioling-  
visztika ezen területei iránt érdeklődnek határon in-  
nen és az ország határain túl, az egész Kárpát-me-  
dencében.

**Bartha Krisztina**



## ÖTLETTÁR



**Rovatvezető: Raátz Judit (Gödöllő, Lovarda u. 28. 2100)**

*Igen tartalmas, egyedü ötletcsokrot kaptunk Tapolcáról, a Batsányi János Gimnáziumból, Parapatics Andrea tanár-  
nőtől. A tanárnő az irodalomtanításhoz ad segítséget. A motiváló, érdekes feladatok működésére a biztosíték, hogy  
ezeket a tanárnő mind kipróbálta a saját gyakorlatában is. Parapatics Andrea hasznos ötleteit két részben mutatjuk  
be. A folytatást a Magyarantánítás 2011/3. számában közöljük.*

### **Ötletek az irodalom tanításához középiskolában**

Az alábbiakban néhány olyan saját ötletet mutatok be, amelyeket az elmúlt évek során a különböző közép-  
iskolai évfolyamok irodalomóráin próbáltam ki és valósítottam meg sikerrel. A legtöbb feladat célja a frontális  
vagy egyéb módszerekkel már megtanított ismeretek elmélyítése, a diáktól az akár időben, akár szellemi-  
ségben, hangulatában távol álló tananyag megjegyzésének elősegítése tapasztalati alapon, nagyobb részt csop-  
ortmunkában. A feladatok nemcsak a megvalósítás, a diákok együttműködése, hozzáállása szempontjából bi-  
zonyultak sikeresnek és hatékonyak, hanem a számonkérés során is: a tanulók észrevehetően nagy mértékben  
támaszkodtak ezeken az órákon tapasztalt élményeikre. Az ismeretek játékos formában történő elsajátítása  
mellett e feladatok révén minden diák megmutathatja más területeket érintő ügyességét, tehetségét: a színészi  
képességektől kezdve a rajzoláson át a rendezésig és egyéb kreatív és/vagy kooperatív tevékenységekig. Így  
sikerélménnyel és vidáman távozhatnak az óráról azok a tanulók is, akiknek nem az irodalom a kedvenc tan-  
tárgya. Egyrészt azért, mert szinte öröklődés nélkül sikerül elsajátítaniuk néhány ismeretet, másrészt pedig

egyéb képességeikkel ők is jelentősen hozzájárulnak csoportjuk vagy az osztály feladatának minél színvonalasabb teljesítéséhez.

#### **A görög dráma kialakulása (9. évfolyam)**

Az osztályt négy egyenlő létszámú csoportra bontjuk. Az első csoport feladata, hogy emlékezetéből, jegyzetéből vagy a tankönyvből összegyűjtse a görög dráma kialakulásának tárgyalása kapcsán felmerülő legfontosabb fogalmakat, személyeket: például tragédia- és komédiaköltőket, a görög drámák alapjául szolgáló mondaköröket vagy az „Ismerd meg önmagad” jelmondatot stb. Ezeket nagy betűkkel külön lapokra felírják. A második csapat a dráma legfontosabb szerkezeti jellemzőit gyűjti össze, például a konfliktus, az epeiszodion, a sztaszimon, az exodosz, a katarzisz stb. fogalmát. Ezeket szintén felírják külön lapokra, és természetesen értelmezniük is tudni kell majd ezeket. A harmadik csapat színes lapokat, ollókat és ragasztót vagy tüt és cernát kap, ezen kívül egy fehér lepedőt: e csapat tagjaiból kerül ki majd ugyanis Dionüszosz, akinek a színjátszás kezdetén életéről és haláláról énekelt a kórus. Jelmeze a fehér lepel és a zöld lapokból kivágott levelek alkotta koszorú, de ez természetesen további jellegzetességekkel is kiegészíthető. A csoportból kijelölt Dionüszosz a többi tagnak kell felöltöztetnie. További két színes lapból pedig a (görög) színházat jelképező vidám és szomorú maszkot kell kivágniuk. Ezalatt a negyedik csapat felrajzolja a táblára a díszletet: egy királyi palota vagy egy templom lépcsőit, oszlopsorait, timpanonját. Ha mindenki elkészült, a csapatok egy-egy tagja tematikus csoportosítva felragasztja az oszlopok közé a feladatokhoz elkészített papírokat, elmagyarázva az osztálynak a rajtuk olvasható ismereteket. Végül az osztály egésze egy állóképet alkot a tábla mint díszlet előtt: egymás mellé tömörülve felnéznek a velük szemben egy székre vagy padra kiállított Dionüszosra, és kórusban zengik felé egy tanult dráma jellegzetes idézetét, például az Antigoné záró sorait. Az idézet lehet egy korábban feladott memoritort vagy olyan ismert drámarészlet, amelyet kiosztott kis papírról olvasnak föl a diákok.

#### **1. Madách Imre: Az ember tragédiája – Összefoglalás (11. évfolyam)**

Az osztályban 4-5 fős csoportokat alkotunk, amelynek tagjai a következőkben egymásért dolgoznak: aki megmondja a jó megoldást, magának és csapata többi tagjának is jutalmat szerez. (Egy csapat közösen is összegyűjtheti a kérdéshez tartozó információkat.) Hogy mi is ez a jutalom? A gyerekek gyomrában bármikor elférő étel és ital, amely egyben mindjárt az első feladatot is alkotja. Az összefoglaló órát megelőzően különböző harapnivalókat készítek otthon, mindegyikből 20-30-at (az osztály létszámától függően), amelyek valamilyen módon kapcsolódnak a Tragédia egy-egy színehez. A csoportoknak tehát először azt kell kitalálniuk, hogy az asztalon látható ételek melyik színt jelölik és mi alapján. Ezek az apró falatok nálam az alábbiak voltak: ostyára emlékeztető kerek tallér (például sajtos) a keretszínnekhez (a több színhez való kapcsolódás miatt ebből többszörös mennyiség is készült); kis grillázs piramisok az egyiptomi színhez; a gyros hozzávalóira emlékeztető uborka, paradicsom, hagyma (illetve bármi, ami „akad a háznál”) fogvájókra tűzve az athéni színhez; szintén fogvájókon banánkarika, narancsgerezd, szőlőszem stb. a római színhez; kis, kereszt alakúra formált szárazsütemény a konstantinápolyi színhez; csillag és hold alakú bolti ropogtatnivaló a két prágai színhez; sajtدارok fogvájón a párizsi színhez; tea a londoni színhez; kis konzervétel, esetleg kis zacskós porleves a falanszterhez (ezek azonban nem fogyaszthatók rögtön, helyben); fényes alufóliába csomagolt csokoládédarabok az űr-jelenethez; halformájú rágcslálnivaló az eszkimókhoz, no és persze mindenkinek szalvéta. Természetesen ezek az ennivalók tetszés szerint módosíthatók: bizonyára lehetne még találni az adott színt jobban jellemző falatokat, ám tapasztalataim szerint az említettek is megfelelően tudják párosítani a diákok – hol több, hol kevesebb gondolkodás után. A jó megoldást bemondó személy csapata minden tagjának választhat egy-egy ételt, ami diákjaim esetében meglehetősen nagy motiváló erőnek bizonyult akkor és a továbbiakban is. Kivételt képezhet a londoni színt jellemző tea, amelyből (mint egyetlen folyadékából) a sikeres párosítás után az egész osztály kaphat. Az összefoglaló óra további kérdései a korábban hangsúlyozott ismeretektől függően változhatnak, esetemben ezek a következők: Madách további fontos művei; a Tragédia keletkezési körülményei, műfaji megnevezései, forrásai, fő kérdései, eszmei-filozófiai hatásai; a színek tematikus csoportjai és a bennük található eszmék. „Nyereményeket” az elsőként jelentkező és pontosan válaszoló csapat tagjai kaphatnak, rossz vagy pontatlan válasz esetén másik csapat következik, így az adott kérdéscsoport helyes megoldásai többször is elhangoznak, míg a helytelen kijavítja – a tanár helyett – egy vagy több osztálytárs. Az utolsó feladat, hogy minden csoport egy-egy tagja mutatkozzon be az osztálynak a mű valamely szereplője (Ádám, Éva, az Úr, Lucifer) nevében úgy, hogy minél több (korábban tanult) jellegzetességet mondjon el magáról. Ha marad idő, ehhez kapcsolódó feladat lehet az is, hogy minden csapat készítsen rajzot az általa bemutatott szereplőről, ez felkerülhet az osztály vagy az iskola falújságjára is. Tapasztalataim szerint a diákokat meglepő módon tudja motiválni a közös gondolkodásra és a válaszáadásra, tehát az aktív órai részvételre egy-egy apró harapnivaló. Így a verseny voltaképpen a jobb, tartalmasabb falatokért folyik, és nem az első helyezésért, a másik legyőzéséért.

Várjuk ötleteiteket. Leveléket az alábbi módokon folyamatosan küldhetik a rovatvezető címére: 1. postai úton: Raátz Judit 2100 Gödöllő, Lovarda u. 28. 2. Ímélen: [raatz.judit@vnet.hu](mailto:raatz.judit@vnet.hu).

**ÉRTÉKES ÉS SZÉP KÖNYVEK!**

# **TREZOR KIADÓ**

**1149 Budapest, Egressy köz 6.** (Az Egressy út 46. mellett!)

*Telefon/fax: 363-0276 \* E-mail: trezorkiado@t-online.hu*

*Internet: <http://www.trezorkiado.fw.hu>*

Az alábbi könyvek megrendelhetők levélben, telefonon, telefaxon vagy elektronikus postán, illetve hétfőtől péntekig 9–16 óra között (előzetes telefon egyeztetés alapján) személyesen is megvásárolhatók a fenti címen.

## **ÚJ UTAK AZ ANYANYELVI NEVELÉSBEN ÉS A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN (Tanulmányok)**

*24 cm, 172 oldal, ára 2415 Ft*

## **A SZÓKÉPEK ÉS A SZÓNOKI BESZÉD**

Retorikai tanulmányok és a 6. Kossuth-szónokverseny anyaga.

*24 cm, 284 oldal, ára 2520 Ft*

## **Demeter Katalin: ÉRTÉKŐRZÉS (Tanulmányok)**

*20 cm, 192 oldal, ára 2520 Ft*

## **Hegedüs Géza: VILÁGIRODALMI ARCKÉPCSARNOK I-II.**

200 külföldi író portréja Homérosztól Dürrenmattig.

*Két kötet, 24 cm, 764 oldal, ára kötve, védőborítóval 1562 Ft*

## **Hegedüs Géza: AZ EURÓPAI GONDOLKODÁS ÉVEZREDEI**

*24 cm, 288 oldal, ára kötve, védőborítóval 625 Ft*

## **Hegedüs Géza: A SZÉPIRODALOM MŰFAJAI**

*24 cm, 168 oldal, ára kötve, védőborítóval 750 Ft*

## **Marshall McLuhan: A GUTENBERG-GALAXIS**

A tipográfiai ember létrejötte

*24 cm, 332 oldal, ára kötve, védőborítóval 3920 Ft*

## **L. Sz. Vigotszkij: GONDOLKODÁS ÉS BESZÉD**

*24 cm, 420 oldal, ára kötve, védőborítóval 2900 Ft*

## **Hegedüs Géza: A HALHATATLAN HAMISJÁTEKOS**

Színes, szórakoztató, rövid művelődéstörténeti írások. *21 cm, 152 oldal, ára 448 Ft*

## **Benczik Vilmos: JEL, HANG, ÍRÁS**

Adalékok a nyelv medialitásának kérdéséhez

*24 cm, 287 oldal, ára 2310 Ft*

## **Benczik Vilmos: NYELV, ÍRÁS, IRODALOM**

kommunikációelméleti megközelítésben

*24 cm, 332 oldal, ára 2240 Ft*



# CS. NAGY-TANKÖNYVCSALÁD: elsőtől nyolcadikig... és tovább!

TREZOR KIADÓ, 1149 Budapest, Egressy köz 6. (Az Egressy út 46. mellett!)



A könyvek megrendelhetők postai szállításra levélben, telefonon, telefaxon vagy elektronikus postán, illetve előzetes telefonos egyeztetés alapján személyesen megvásárolhatók a fenti címen.