

TANULMÁNYOK

FAZAKAS TÍMEA

KARÁCSONY SÁNDOR NYELVSZEMLÉLETE – KITEKINTÉSEL A MAI MAGYAR NYELVSZEMLÉLETRE

Kulcsszók: társaslélektan, nevelhetőség, emberközpontúság, nyelv és gondolkodás, anyanyelvi nevelés.

1. Bevezetés

Ha a Karácsony Sándorhoz kapcsolódó szakirodalmat fellapozzuk, olyan megnevezésekkel utalnak rá, mint a Gellért Sándor költőtől származó „nagyírű professzor” (Kontra 2003: 153), vagy a tanítványai nyomán karizmatikus személyiségéért ráaggatott „mágnesember” (Simoncsics 2017: 98) kifejezések, de a *korának sokoldalú egyénisége, korát megelőző tudós, haladó szellemű professzor* is gyakori kísérője nevének. Talán túlzásnak tűnhetnek így egy helyen látva a fenti megnevezések, de jól megalapozott, tanítványai és kollégái, kortársai és követői elismerését egyaránt kifejező szavak ezek.

Elöljáróban két dolgot emelnék ki Karácsony gondolatrendszeréből, amely miatt úgy vélem, érdemes vele foglalkozni, közelebbről megismerni nézeteit és alkalmazni tapasztalatait. Először is azt, hogy (újra) felfedezi a nyelvben a *beszélőt*, az *embert*, akit jó ideig figyelmen kívül hagytak a különböző nyelvészeti irányzatok képviselői, elfeledve, hogy a beszéd célja az, hogy *én és te megértsük egymást*. Másodszor pedig nézeteinek aktualitását hangsúlyozom, hiszen korát megelőző, modern, mai szemléletmódba illő nézetrendszert alkotott. Olyan dolgokra figyelt fel a neveléssel, az emberrel, a társadalommal, a nyelvvel kapcsolatosan, amelyeket csak most kezdünk igazán látni. Úgy tűnik, mintha majdnem száz év elteltével visszatértünk volna az ő elméletéhez, és kezdenénk igazat adni neki több tekintetben is. Erre mások is felhívták már a figyelmet, például Gyulai Árpád szerint „Karácsony Sándor 1922–1948 között írt művei nem avultak el, máig aktuálisak. A bennük felvetett problémák nem oldódtak meg, legfeljebb évtizedekig elodáztattak” (Gyulai 1999). Deme Tamás pedig úgy fogalmaz, hogy „az értékválságok kora után az identitáskeresések korát éljük. Az »újrafogalmazás« megbecsülésre érdemes szó, mivel az élet jele, az eszmélődés, megújulás természetes igénye. S kötelezettsége” (Deme 2016: 7).

A karácsonyi nyelvszemléletet két legfontosabb magyar nyelvvel kapcsolatos műve felől közelítem meg, ezek a *Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon* és *A magyar észjárás*, de természetesen egyéb műveit is érintem. Tekintve, hogy Karácsony nem csak a nyelvről gondolkodott, hanem egy komplex társaslélektani rendszert hozott létre, amelynek alapkérdése, hogy nevelhető-e az ember, pedagógiai és nyelvpedagógiai nézeteire is kitérek.

2. Karácsony Sándor nyelvszemléletének meghatározó gondolatai

Azt, hogy hogyan gondolkodott Karácsony a nyelvről, elsősorban nyelvtanából, a *Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon* (1938) című munkájából tudjuk. De korántsem kimerítő ez a forrásanyag, hiszen esetében a nyelv kérdése annyira összetett, hogy szorosan összefügg a nevelhetőséggel (ami az anyanyelvi nevelésben konkretizálódik), így pedagógiai nézetei mellett sem mehetünk el szó nélkül. Ezen kívül a gondolkodás működésével is összekapcsolódik, ezért is vizsgálta *A magyar észjárás* (1939). Továbbá az irodalom is végső soron nyelvi produktum, így *A könyvek lelke* (1941) című alkotás is hozzátesz a nyelvvel kapcsolatos fölfogásának megértéséhez az irodalmi és általában a művészi nevelés által. Végül a nyelvfilozófia területéig is eljutunk alkotásain keresztül, hiszen gondolatai egy komplex rendszert alkotnak, amelyben minden egyes elemnek megvan a maga helye és célja, így a nyelvnek is.

Nyelvszemléletéről általánosan elmondható, hogy leíró, és nem történeti szemléletű grammatika, amely érthető módon egyrészt korának nyelvelméleti hagyományaira épül, másrészt viszont több gondolatában fedezhető fel egy olyan, a korán túlmutató, haladó és előrelátó szellemiség, amelyet csak évtizedekkel később tudott befogadni és elfogadni a nyelvészeti tudomány. Kontrasztív nyelvszemlélete abban mutatkozik meg, ahogyan folyamatosan a magyar nyelv határain túltekintve, az általa ismert nyelvekkel (görög, latin, francia, német, olasz, cseh, román) veti össze a nyelvi jelenségeket, és megfigyeléseiről gyakran megállapítja, hogy nem is igazán lehet eldönteni, hogy magyar vagy egyetemes emberi sajátosságokról van-e szó. A kontrasztivitás például a tárggyal való foglalatosskodás során jelenik meg, amikor a német nyelvből ismert *közelebbi* és *távolabbi* tárgy kifejezésre vagy az indogermán nyelvekben használatos szenvedő szerkezetekre hívja fel a figyelmet (Karácsony 1938: 66), de a németben és a latinban gyakran előforduló más típusú szerkezeteket is idegennek érzi a magyar nyelvtől. A feltételeesség kapcsán a francia nyelv *subjonctif* mellékmondatával állítja szembe a magyar feltételes módot.

Ha végiggondoljuk rendszerét, rájövünk, hogy tulajdonképpen kommunikációelméleti alapú, hiszen az *én* és a *te* interakciójára épül. Vagyis egy olyan elméleti keretbe helyezi, amely csak 10 évvel később született meg. Azonban mégsem hasonlít a későbbi kommunikációelmülethez, mert ehhez képest az majd sokkal szárazabb, modellezés jellegű, pont az hiányzik belőle, ami Karácsonyt annyira érdekli: az ember (Szilágyi 2018: 217). Addig ismeretlen szempontból tekint a nyelvre, „a nyelvi rendszer társas és önmagára visszautaló jellegét állítja fókuszba, és ez nyelvtanának

»generátora«” (Simoncsics 2017: 91). Amikor a nyelvről beszél, tulajdonképpen nem a nyelvről, hanem az emberről, a beszélőkről állít valamit, és arra keresi a választ, hogy hogyan tudja egyik ember a másikkal megértetni magát. A beszédből, a beszédhelyzetéből indul ki, és mindenkor a beszélő és a hallgató (az *én* és a *te*) közötti erőterbe helyezi a jelentést (Simoncsics 2017: 93), és tulajdonképpen mindent ennek a szemléletnek rendel alá.

A nyelvtani kategóriákat is csak annyiban látja érdemesnek megtanítani az iskolában, amennyiben azok a beszédhelyzetben a gyermek számára fontosnak bizonyulnak, és mindenképpen a kommunikációs helyzet felől kell őket megközelíteni: „beszélek, azaz viszonyítom a világot és az életet ahhoz, hogy beszéljek” (Karácsony 1938: XXXVII). Például az igeidők tudatosítása azért fontos, mert a beszéd idejéhez képest elő-, utó- vagy egyidejű az, amit mondunk, az igei személyragok pedig azért, mert a beszélőhöz viszonyítva a beszéd tárgya azonos vele vagy a hallgatónak, illetve valami másra irányul. Az ikes igék jelensége azonban csak nyelvtörténeti szempontból érdekes, a karácsonyi rendszer felől nézve nevelő hatása nincs.

Nyelvszemlélete társaslélektani rendszerébe illeszkedik, de Karácsony elsősorban a nevelhetőség lehetőségeit kereste. A pszichológia már korábban megállapította, hogy az egyén autonóm, zárt rendszer, és ilyenképpen közvetlenül, direkt módon nem nevelhető, a nevelés azonban mindenképpen létrejön, hiszen tapasztaljuk. Vizsgálódásai során arra a következtetésre jut, hogy a nevelés csak kizárólag társaslélektani alapokon megvalósítható, vagyis társaslelki viszonyulásai által, közvetve, indirekt módon változhat az ember. Társaslélektani rendszere jól kidolgozott, szerteágazó tudományos rendszer, amit ő természetes rendszernek nevez: „az a rendszerem, hogy élek és mozgok, gondolkodván. (...) Ha az ember viszont minden különösebb rendszer nélkül él és mozog tudományosan (...) természetes rendszerben mutatkoznak gondolatai” (Karácsony 1942: 8–9, idézi Gyulai 1999). Öt kategóriája a társas kapcsolatok különböző formája: a nyelv (Wundttól eltérően a tudományt is beleértve), a művészet, a vallás, a társadalom, és a jog. Ezt Komlósi Sándor átláthatóan és egyszerűen mutatja be, a következőképpen:

„– Ha két ember egymás társaságában biztonságban érzi magát, akkor a két ember rendezett *jogi* viszonyban él egymással;

– Ha az egyik egyén műalkotó (vagy interpretáló), a másik pedig műélvező, köztük társas érzelmi viszony jön létre, ez a *művészet* reláció;

– Ha az egyik fél nyelvi megfogalmazással közöl valamit a hallgatónak, és az azt megérti, akkor köztük *tudományos*, egyetlen jelentésű *nyelvi* viszony funkcionál;

– Ha az egyik ember olyan tettel avatkozik be a másik életébe, ami elszenvedhető, »szokásos«, »családias«, és azt a másik »elszenvedi«, vállalja, akkor köztük társas akarati, azaz *társadalmi* viszony működött;

– Ha egy Mester és Tanítvány, egy hitvalló és egy laikus, egy bölcs és egy ifjú közt áhítatos, a Titkokon elcsodálkozó, a transzcendens erőket kölcsönösen elfogadó kapcsolat jön létre, akkor *vallási* viszonyulásról

beszélünk (ez nem kizárólag egyházi, sem nem felekezeti viszonyulás!)” (Komlósi 2004: 107).

A felsorolt viszonyulások nem zárt kategóriák, hanem olyan is előfordul, hogy a két fél különböző pszichés funkcióban működve kerül interakcióba. Így jönnek létre a *technikai*, *eszményi-erosz*, *etikai* és *világnézeti* jellegű érintkezési formák. Karácsony szerint ez a társaslélektani rendszer az a közeg, amelyben a valóságos élet, a nyelvtudományi vizsgálódás és a pedagógiai gondolkodás egymással találkozik (Karácsony 1938: XX). „Egységes rendszerbe foglalta inter- és multi-diszciplináris tudását, amelyet folyamatosan megosztott munkatársaival, növendékeivel, barátaival, s elméletén túl bizonyította elveit a gyakorlatban, tanításban, mozgásban, közéletben, művészetben” (Deme 2016: 7).

2.1. A Magyar nyelvtanban

Hogy micsoda is ez a mű, azt maga az író sem tudja pontosan megfogalmazni, csak azáltal, hogy mi nem: nem nyelvten, de nem is módszertan. Sokkal inkább valamilyen pedagógiai vonatkozású mű, mely arra keresi a választ, hogy lehetséges-e a nevelés, egész pontosan a nyelvi nevelés. Első látásra ez igencsak furcsának tűnhet, azonban ez a szokatlan kiindulópont nagyon is jól illeszkedik Karácsony elképzeléseibe és világnézetébe. Ha a nyelvet mint formát fogjuk föl (ahogyan ő tette), a nyelvi nevelés pedig csak formális lehet (vagyis a nyelvet használva tudunk meg egyre többet a nyelvről, nem a nyelvi tartalmakat elsajátítva), akkor hogyan is írhatott volna Karácsony a saját elveivel szembenemő, igazi, hagyományos értelemben vett nyelvten a nyelvi tartalmakról (szóelemekről, mondatrészekről stb.)? Ahogyan ő fogalmaz: „nem a nyelv rendszerét adja tehát e könyv, nem is a nyelv tanításának a módszerét, hanem egy szempontból végiggondolja a nevelés lehetőségét” (Karácsony 1938: X).

Már az *Előszó*ban nyíltan deklarálja néhány vezérelvét, és egy bizonyos paradigmába helyezi elképzeléseit: „az új nevelés ligájába tömörült pedagógiai irány képviselőinek” (Karácsony 1938: VI) gondolataival szimpatizál, mutatva innovatív szellemiségét, és utal azokra a tanokra, amelyekre alapoz: Saussure, Charles Bally, Wundt, Hermann Paul.

A *Bevezetés*ből még több mindenre fény derül, például arra, hogy szemlélete igencsak gyermekközpontú. Aktív pedagógiai tevékenységének köszönhetően nem hagyhatta figyelmen kívül a nyelvvel kapcsolatos gyermeki gondolkodást, hanem nézeteit a tíz-tizenkét éves gyermekek értelmi kapacitása felől fogalmazta meg (Karácsony 1938: VII).

Nyelvfogalom-meghatározásai több szempontúak, és nem lehet minden esetben elhatárolni a nyelv és a beszéd fogalmát. A fent bemutatott társaslélektani rendszerhez igazodva abból indul ki, hogy a nyelv „a társas-lélek értelmi funkciója” (Karácsony 1938: XIII), vagyis az emberi interakciók szellemi terméke. De minden bizonnyal „a nyelv az emberi lélek képessége” (Karácsony 1938: 188). Ugyanakkor,

kommunikációelméleti vonatkozásban a nyelvet mint jelrendszert tartja számon, amelyen keresztül „(a növendék) egyéni képzet- és gondolatvilága kifelé tud hatni a másik emberre, befelé pedig képes állandóan gyarapodni a »másik ember«-től nyert képzetekkel és gondolatokkal” (Karácsony 1938: XV). Amikor két ember beszél, jeleket váltanak, megértik egymást, tehát egy jelrendszerben mozognak. Az egyik fél közölni próbál (kódol), a másik megérteni (dekódol). Ezt a társasértelmi viszonyt nevezi Karácsony nyelvnek, illetve tudománynak (Gyulai 1999). Tehát „nyelvünk egyben társadalmi cselekedet is” (Karácsony 1938: XVIII), hiszen ugyanazt a mondanivalót annak függvényében fogalmazzuk meg, illetve át, hogy kihez szólunk. Ezzel a meghatározásával már a pragmatika területét érinti. A nyelvre mint jelrendszerre nem csak ilyen száraz jel-jelentés viszonylatban reflektál, hanem ez a rendszer azt is jelzi, hogy „az egyik ember a másik emberrel kulturális csereviszonyban él. Ez a beszéd pillanatáig latens erő, helyzeti energia” (Karácsony 1938: XXXII), a beszéd során pedig – mint később látni fogjuk – négy különböző erő hat egyidejűleg a folyamatra. Ebben a meghatározásban különíti el legélesebben a nyelvet és a beszédet. Ezen kívül, sokszor a nyelvi nevelés szükségességének és lehetőségének tételein keresztül határozza meg a nyelv fogalmát: a nyelv – forma (Karácsony 1938: X), és mivel a nevelhetőség kapcsán megállapítja, hogy nem lehetséges a tartalmi nevelés, csak a funkcionális, formai, erőművi, ezért a nyelvi nevelés is kizárólag ilyen lehet: „Az, amit beszélnek, csak azzal hat nevelőleg, *hogy beszélnek*” (Simoncsics 2017: 86). A nevelés vonatkozásában csak úgy lehet érteni a nyelvet, mint „az emberi érintkezés közben funkcionáló »nyelv«” (Karácsony 1938: XIX).

Mint említettem, a nyelv és a beszéd fogalma nem különül el élesen egymástól (mint például Saussure-nél), de a beszédéről mondja azt Karácsony, hogy „kényszer és képesség egyszerre” (Karácsony 1938: XXXI), hiszen minden körülmény között az ember – abból adódóan, hogy társas lény és kultúrlény – beszél a másik emberrel, tehát ezen a jelrendszeren keresztül osztja meg a kultúra tartalmát. A beszéd így „a társas lélek értelmi funkciója” (Karácsony 1938: XXXII) – akárcsak a nyelv meghatározása esetén. Beszéd közben az életről és a világról akarunk megosztani valamit a másik emberrel. Bár úgy tűnhet, hogy a két fogalom ugyanazt a dolgot fedi, Karácsony részletesen kifejti, hogy milyen különbségeket lát a kettő között, és ez hogyan hat a beszédre. Az alábbi táblázat foglalja ezt össze:

1. számú táblázat: A képzeletbeli kép tartalma

Az élet	A világ
mese	kép
ami történik	ami van
tünemény	jelenség
időben létezik	térben létezik
állítmány	alany
mondatforma	kifejezésforma (frázis)
mellérendelés	alárendelés
kibontott, kifejtett	összevont, sűrített
pl. A madár csicsereg	pl. csicsergő madár

Ez azonban egy nagyobb rendszerbe illeszkedik, hiszen a kép tartalma csak az első „erő”, amely beszéd közben hat. Ezen kívül ugyanolyan fontossággal bír a beszéd természete, a beszélő és hallgató is egy-egy kommunikációs szituációban. Karácsony azt próbálja modellezni, hogyan megy végbe a kommunikáció, vagyis hogyan képes megértetni mondanivalóját a beszélő, és hogyan képes megérteni azt a hallgató.

2. számú táblázat: A nyelvet létrehozó erők

A nyelvet létrehozó erők		1. tendencia (mondat, gondolatlánc, rajz)	⇔ 2. tendencia (frázis, kifejezés, mese)
1. erő	az egyetlen kép tartalma (a képzeletbeli kép, amit a beszélő el szeretne mondani)	állítványforma – az <i>élet</i> elmesélése	alanyforma – a <i>világ</i> lefestése, ábrázolása
2. erő	a beszéd természete	az egyetlen (egész) kép szétbontása	a képek viszonyítása egymáshoz és az egészhez
3. erő	a beszélő	szétbontja a képet, hogy a hallgató megérthesse: mellérendel	összerakja a képet, mivel másként túl terjengős lenne a mondanivaló, nem érthetné meg a hallgató: alárendel
4. erő	a hallgató	a kifejezésformát irányítja: a hosszas „meséket” összevonja, hogy az egyetlen kép absztrakciójához jusson	ha túl sűrű „rajzot” kap, nem érti, kéri annak kibontását

Rendszerének felvázolása és részletezése után levonja a következtetést: „a nyelv élete egységes és a nyelvre ható erők mindig a nyelv egészére hatnak”. (Karácsony 1938: XXXVI). Ebből kifolyólag tanítani is úgy kell a nyelvet, hogy egységesen figyeljük meg a működését, és ne egy-egy kis részletet (például: igeragozást, igeképzést, birtokviszonyt és birtokos személyragokat) akarjunk megfigyeltetni, mert ennek nincs nevelő hatása. Semmivel sem viszi közelebb a tanulót ahhoz, hogy „saját lelki tartalmának kifejezésére úgy törekedjék, hogy miközben önmagát kifejti, mások képesek legyenek meg is érteni őt és reagálni arra, amit mondott” (Karácsony 1938: XXXVII).

A nyelv, illetve a beszéd kulturális képződmény. A kultúra viszont, mint társaslélektani jelenség csak a beszéd következményeként létezhet. „A nyelv a kultúra formája. A kultúra a nyelv tartalma” (Karácsony 1938: 190). A beszélő lelkében létező kultúra, mint osztatlan képzeletbeli egység, a beszéden keresztül részekké bomlik, majd a hallgató lelkében ismét egységes képzeletbeli képet alkot. Ez a beszéd folyamata a valóságban. A kultúra része a tudomány, a művészet és a társadalom,

így a nyelvnek is több funkciója van. Ha az emberi érzélem- és akaratvilágának közvetítője, akkor tölti be művészi vagy társadalmi funkcióját. Ha azonban az emberi értelem jelrendszere, a tudományt szolgálja, amely az emberek „képzeletvilágának közös kincse (...), közös szellemi vagyonuk (...), amelyet a nyelv jelrendszerének segítségével kicserélhetnek egymással” (Karácsony 1938: 189). A tudomány az emberek fejében van, de a nyelvben él, ezért csak addig tudomány, amíg a nyelv tiszta, elegyítetlen jelrendszer, vagyis egyjelentésű, konkrét jeleket tartalmaz a tudományos nyelv.

Sok korabeli nyelvelmélettel ellentétben, Karácsony rendszerének központja nem a szó, hanem a mondat, amelyet a wundti társaslélektani és a Paul-féle nyelvészeti mondat-meghatározásokból gyúrt össze, és egészített ki saját belátása szerint. Így a Karácsony-féle mondat-meghatározás így hangzik: „a mondat szimbóluma annak, hogy a beszélő lelkében egy tagolatlan teljes képzet egymással logikai viszonyban álló részeire bomlott és eszköz arra, hogy a hallgató lelkében egyenaz a folyamat menjen végbe” (Karácsony 1938: XXXI). Nem sokkal odébb, a kultúra felől megközelítve cáfolja definíciójának második részét: „A mondat, a nyelvi egység nem arra volt eszköz, hogy a hallgató lelkében a beszélőben lejátszódotthoz hasonló folyamatot idézzon elő, hanem a megfordítottjára, hogy a beszéd természetében rejlő nagy tökéletlenséget, a kikerülhetetlen, szükséges rosszat, a lélekben egységnek élő, de beszéd közben részekre omlott kultúrát ismét egységben raktározza el és őrizze tovább lelkében” (Karácsony 1938: XXXII).

Azt, hogy Karácsony Sándort mennyire az *ember* érdekli, és nem is annyira a *nyelv*, az is bizonyítja, hogy nyelvtanát a nyelvet érintő kérdések helyett rögtön ezzel is kezdi: *A közösség élete*. Ebben az első fejezetben a vásár analógiáján keresztül szemlélteti a különböző kommunikációs szituációkat, vagyis azt, hogy mikor, kivel, hogyan és miért beszélünk. A mű második nagy egysége, *A nyelv élete*, foglalkozik aztán a nyelvvel, de az is egy teljesen új megközelítésből az embert helyezve a középpontba, két szempont szerint: A) *A nyelv mint lelki jelenség* és B) *A nyelv mint testi jelenség*. Három részre tagolódik ez az A) egység: I. „*En*” és a nyelv (*Az első személy jegyei a nyelvben*), II. „*Mi*” és a nyelv (*A közösségi élet jegyei a nyelvben*) – mondattani témákat járnak körbe, III. „*Te*” és a nyelv (*A második személy jegyei a nyelvben*) – szótani, alaktani és jelentéstani témákat tárgyal. Külön alfejezetként, foglalkozik a hangtannal, mint a nyelv „testi” jelensége. Művének fő szervezőelve tehát „nem a grammatikai rendszer hierarchiája, hanem a beszélgetés közben megoldandó feladatok természete” (Szilágyi 2018: 220).

Az a „felfedezés” indította el a beszédről való gondolkodást, hogy kettőn áll a vásár: az eladón meg a vevőn (később a kommunikációelméletben is adó–vevő), vagyis az, hogy minden emberi interakcióhoz legalább két ember kell. A vásár, ahova az emberek egymás kedvéért mennek, így megfelelő analógiának bizonyult. Karácsony rendszerét táblázatos formában szemléltetem:

3. számú táblázat: A vásár-analógia

	VÁSÁR	BESZÉD
Résztevők (váltakozó szerepben)	eladó	beszélő (én)
	vevő	hallgató (te)
Cseretárgyak	pénz	kérdés
	áru	felelet
Érték	a pénz/ az áru értéke	a szavak jelentése: a képzeletbeli kép
Indítóokok szerint (a beszélő képzelete szerint)	adásvétel	– kérdés (a beszélő nem látja pontosan azt a képet, amelyet látni szeretne) – felelet (a beszélő pontosan látja a képet)
	ajándék (önként ad)	kijelentés, közlés (kérdés, illetve „fizetség” nélkül ad egy képzeletbeli képet)
	zsákmány (önként vesz el)	parancs (nem várja meg, hogy felelet formájában megrajzolódjon a képzeletbeli kép, hanem a kívánt képet maga elé festi pl. <i>Siess!</i> (képzeletbeli kép: te sietsz)
	vásár önmagáért (gyönyörködés)	– felkiáltás (egyszerű érzésből fakad) – költészet, művészet (egész érzésvilág van mögötte)
Célkitűzések szerint (a hallgató képzelete szerint)	eladás	állítás (a hallgató nem látja a képet, de a beszélő azt szeretné, hogy lássa)
	végeladás, kiárusítás (célja, hogy ne legyen több áru a polcon)	– tagadás (a beszélő azt szeretné, hogy a hallgató törölje a képzeletbeli képet) pl. <i>Nincs már itt az a szép nagy sátor.</i> – tiltás (zsákmánymódra törli le a képzeletbeli képet) pl. <i>Ne búsulj!</i>
	feltételhez kötött vásár – „passzus”, „marhalevél” (átíratás)	feltételhez kötött állítás (óhaj) vagy tagadás pl. <i>Mehetnének hazafele.</i> – azzal a feltétellel, ha te is így akarod. Egyszerre kétféle kép jelenik meg képzeletünkben (megyünk/ nem megyünk)
Aszerint, hogy mi az áru	jószág, portéka (valami más, kézzel fogható)	a képzeletbeli képen nem én és nem te vagyunk, hanem valaki/ valami más (3. személy)
	Jancsi bohóc (előadásában önmagát adja)	a képzeletbeli képen én jelenek meg egyedül vagy veled együtt (1. személy) pl. <i>Megyek. Mehetünk.</i>
	„leveles szín” (fogadó), hullámvasút, – a mámoros jóérzést vesszük meg, a vevő saját magát kapja	a képzeletbeli képen te jelensz meg (2. személy) pl. <i>Siess! Ne búsulj!</i>

Ezt a jól átgondolt rendszert Karácsony az összegzésben a kommunikációs szituáció tényezőivel egészíti ki: „A beszélő a képzeletbeli képet rögzíteni szokta, épen úgy, mint ahogy a valódi képek sem függhetnek a levegőben. Ez a képzeletbeli rögzítés úgy történik, hogy a beszélő a képet mindig ahhoz képest rajzolja szavaival a hallgató látása elé, hogy ez és ez, itt és itt, ekkor és ekkor mondja, amit mond. A képzeletbeli kép tehát többféle lehet a beszélő személyek, a beszéd helye és a beszéd ideje szerint” (Karácsony 1938: 19). Azt a nyelvi univerzálét fogalmazza meg

Karácsony, hogy a nyelv nem csak fizikai, pszichológiai, logikai jelenség, hanem a beszédshituációhoz, realitáshoz való állandó viszonyulás is. Simoncsics szerint „Karácsony fölfedezése tehát az, hogy minden nyelvi megnyilatkozás mögött ott áll az a kimondatlan mondat, hogy *én itt most szóval tartalak téged, hogy megérts*” (Simoncsics 2006: 118).

A képzeletbeli képről az „*Én*” és a *nyelv* részből tudunk meg többet. Mégpedig azt, hogy legalább kétféle, annak függvényében, hogy a *világról* vagy az *életről* mondunk valamit. A világ dolgai egymás mellett, egyidőben vannak, azaz *térbeli jelenségek* (ezt egy portré leírásával szemlélteti), az élet eseményei pedig egymás után történnek, tehát *időbeli tünemények* (egy autóbalesettel példázza). Az előbbi könnyebb lefesteni, az utóbbit könnyebb elmesélni. Természetesen mindkettő átkonvertálható a másik közegbe is: eseményekről is készülnek festmények, például úgy, hogy jelenetenként festik meg, és a világ dolgairól is tudunk szóbeli leírást készíteni úgy, hogy egymás után elmondjuk, amit megfigyelünk rajtuk, vagyis úgy beszélünk róluk, „mintha a dolgokkal történne az, hogy vannak” (Karácsony 1938: 25). A két jelenség összemosódása a film, ami rajzoló és mesélő természetéből kifolyólag egyszerre térbeli és időbeli, de mindig a képkockák egymáshoz való viszonyából tudjuk ezt eldönteni, ugyanis azt figyeljük meg, hogy az előzőhöz képest egyforma vagy különböző kockát látunk éppen. Mesélni tehát annyi, mint a képeket egymáshoz képest megmutatni, vagyis *viszonyítani*. A beszéd tehát a *képzeletbeli film* immár, amelyet egymáshoz viszonyuló *filmképekből*, vagyis mondatokból és mondatrészekből állítunk össze. Az alanyi rész rajz, az állítmányi rész mese. Ha a meglévő filmképhez (mondathoz) egy új kép kapcsolódik a képzeletünkben, akkor az első egyetlen képzeletbeli képpé vonódik össze, amely a beszédben a kifejezés, mondatrész vagy frázis formájában nyilvánul meg: *A műhely üres*. (mondat) *Az üres műhelyben* (frázis) *megjelenik Pista*. Ezt a kétféle viszonyítási módot nevezi Karácsony mellérendelésnek (amikor egymás után pergetjük le a képeket: mondatokat kapcsolunk össze), mivel ilyenkor a két mondat egyformán fontos, és alárendelésnek (amikor egyetlen képen ábrázoljuk: frázisokat, mondatrészeket hozunk létre), hiszen ebben az esetben egy mellékes információként közöljük a mondatunkban a fő információhoz (a másik képhez) képest. Beszéd közben a beszélő fejében leginkább képek (mondatrészek) vannak, de azt a hallgató számára mondatokban találja, mivel neki így könnyebb megértenie (később majd ő is kifejezéssé vonja össze a képzeletében). Ezt a mellérendelés-elvet értették félre sokan, amikor Karácsony azt állította, hogy a magyar nyelv inkább mellérendelő, mint alárendelő. Tulajdonképpen ez csak annyit jelent, hogy a magyar nyelv leginkább egymáshoz viszonyítással jelöl, vagyis nem más ez, mint „a mondatformák dominanciájának hangsúlyozása a frázisokkal és participális szerkezetekkel szemben” (Simoncsics 2006: 114). Nemcsak *időbeli tüneményeket* tudunk mellérendelni, hanem *térbeli jelenségeket* is. Ilyenkor az egymáshoz való viszonyukat hangsúlyozzuk, például rámutatással a helyzetükről (*benne, rajta, között*), azonossági és birtokviszonnyal az állapotukról (*ez, itt, enyém, Pistáé*) mondunk el valamit.

A mellékmondatok tulajdonképpen frázisként funkcionálnak az összetett mondatban, hiszen a főmondathoz viszonyított mondatokat, „mondatnak maradt kifejezések”-nek nevezi Karácsony (1938: 74). Rendszerének egyik érdekessége, hogy az alárendelő összetett mondatok esetében csak háromféle mellékmondatot különít el. A *hog*y-os mondatokat alanyi természetűnek nevezi (azokat is, amelyeket hagyományosan tárgyi vagy határozói mellékmondatnak neveznénk), a vonatkozó névmásos mondatokat állítmányi (vagy jelzői, vonatkozó, relatív) természetűnek tartja, határozói mellékmondatok pedig leginkább az állítmányihoz hasonlítanak, de abban különböznek tőle, hogy az egész mondatnak vannak alárendelve, nem csak az alanynak (tudniillik az állítmányt az alany alárendeltjének tekintti, mivel mindig *valamiről* kell, hogy állítsunk valamit, és jelző válik belőle, ha figyelmünk „az alany felé fordul” – Karácsony 1938: 132).

Beszéd közben tehát „az új és fontos dolgokat mesélni kell, csak az ismerős és mellékes dolgokat szabad rajzolni” (Karácsony 1938: 56), vagyis mellérendelni és nem alárendelni, különben a hallgató nem fogja érteni. Azt, hogy Karácsony nyelvről való gondolkodása mennyire kommunikációközpontú és pragmatikus (pedig ilyen tudományterületek még nem is léteztek) az is bizonyítja, hogy „a hallgató fejével gondolkodva” tulajdonképpen az előfeltevésekre hívja fel a figyelmet, amikor ezt mondja: „ezt a kifejezést, hogy Pista a »műhelyében« jelenik meg, csak akkor mondhatom, ha feltételezem, hogy az, aki hallgat, már tudja, hogy

a) van valahol a házban, talán a fészerben egy műhely

b) ez a műhely Pistáé” (Karácsony 1938: 56).

A második fejezet – „*Mi*” és a nyelv – „azokat a részeit veszi sorra a grammatikának, amelyekben az nyilvánul meg, hogy beszéd közben a beszélő is, meg a hallgató is állandóan tekintettel vannak egymásra” (Szilágyi 2018: 220). Ez a már említett nyelvi univerzálé, amely szerint „a mondat részeit nemcsak egymáshoz képest viszonyítjuk, hanem egy másik önkénytelenül melléjük képzelt képzeletbeli képhez is, amelyen mi szereplünk, mégpedig éppen beszélünk” (Karácsony 1938: 82). A mondatbeli viszonyokon (és a birtokviszonyon) kívül tehát *beszédbeli viszonyok* is vannak. Mondatainkat ugyanis mindig aktuális beszédhelyzetünkhöz képest fogalmazzunk meg, így változhatnak a helyre, időre és résztvevőkre vonatkozó elemek. „Ennek a ki-nem-mondott másképpen: virtuális mondatnak az aktuális mondathoz való viszonyából származtatható az összes nyelvi kategória úgymint személy, szám, igeidő és -mód stb.” (Simoncsics 2006: 118). A Karácsony utáni nemzedék T-struktúráként (Lotz János elnevezése) említette a nyelvi jelrendszernek azt a jellegzetességét, hogy „a beszélő és hallgató, a nyelvtani első és második személy képezte tengely és az e tengellyel szemben álló harmadik személy” alkotja a beszéd alapját (Simoncsics 2017: 91). Az igeidők is a beszéd pillanatához viszonyítva lehetnek előidejűek (múlt), egyidejűek (jelen) vagy utóidejűek (jövő), de a beszédidőhöz képest mondjuk azt is, hogy *nemsokára*, és a beszéd helyéhez, hogy *ott* vagy *kint*. Ugyanitt tárgyalja Karácsony a beszédszándékot, amelyet a beszéd körülményei határoznak meg: közlésvágy (kijelentés, esetleg felelet), illetve tudásvágy (kérdés

vagy parancs). Ezeknek nyelvi nyomai leginkább a szupraszegmentális elemekben jelentkeznek, de vannak például kérdőszavaink is. Mivel a beszéd célja a megértés, vagyis az, hogy a hallgató „lelkében” is végbemenjen egy bizonyos változás, ennek is vannak nyelvi markerei. Ha például kitörölni szeretnénk egy képet a fejből, akkor tagadószókat használunk.

Karácsony a kognitív nyelvészet talajára is elmozdul, amikor a szóválasztást és az asszociációs hálót érintő kérdéseket boncolgatja. Azért fontos mindkét nyelvi jelenség, mert nagyban kötődnek a beszélő és a hallgató gondolkodási folyamataihoz, vagyis a „lelkükben” végbemenő folyamatokhoz, ilyenformán a megfogalmazást is befolyásolják. Előzetes tapasztalataink alapján választjuk ki a beszédpartnerhez és -szituációhoz legjobban illeszkedő kifejezést, ami a legpontosabban közvetíti gondolatunkat. A szórend és a hangsúly viszont a beszélőtől függ: a feleletnek például nincs szüksége előkészítő részre, mivel a hallgató (előző kérdésével) már előkészítette lelkében a felelet új mondanivalóját, közlésnél azonban szükség van előkészítésre, hogy a hallgató lelkében más ismert részhez fűzzük az új mondanivalót (Karácsony 1938: 104). A beszéd és a gondolkodás összefüggései is foglalkoztatják, ezért arra is keresi a magyarázatot, hogyan villan be egy-egy képzeletbeli kép (esetleg emlékkép) a fejünkbe, amit aztán elkezdünk bemutatni: szétbontani és egymáshoz viszonyítani, láncszerűen egymáshoz fonni. De a megértés felől is érdekli ugyanez a kérdés: hogy történik, hogy a hallgató képzeletébe varázsolunk egy, a mi fejünkben létező képet?

A beszéddel összefüggő gondolkodási folyamatot a „*Te*” és a *nyelv* fejezetben a következőképpen ábrázolja: (tapasztalat) – szó – mondat – kifejezés – szó (Karácsony 1938: 112). Vagyis felrajzolódik egy kép a képzeletünkben az előzetes tapasztalataink alapján egyetlen (kulcs)szó formájában. Aztán ezt a képet mondatokká bontjuk, a mondatokat kifejezésekbe vonjuk össze, hogy újabb mondatokat kapcsolhassunk hozzájuk, ezek pedig természetesen mind viszonyulnak egymáshoz. Végül újra szó lesz belőle. Ilyenformán a **szó** meghatározásáig is eljut, hiszen ez a fejezet a szótani, alaktani és jelentéstani rendszert foglalja össze: „a szó annak az egyetlen képnek a nyelvbeli megfelelője, amelyet képzeletben a mondaivalóinkról megszólalásunk előtt látunk. A szó tehát nem fogalom és nem is viszony, mert a szó a valósághoz, a tapasztalathoz képest viszonyít” (Karácsony 1938: 113). Eszerint a modell szerint a sorrend a következő: a képzeletbeli kép először két, egymással mellérendelő viszonyban lévő képrészre (mondatra) bomlik, majd az egyik alárendelésbe kerül, végül kifejezéssé válik. Tehát mindig a mellérendelt mondatokból indul ki, így lesz a térbeli mellérendelés „összevonásából” helyhatározó, mely kapcsán tárgyalja a viszonzók működését. Amikor a beszélő helyzetviszonyát egy másik valakihez vagy valamihez képest határozza meg, határozóragokat, személyragokat vagy névutókat használ, például: *bennem, rajta, mellett*. Ha egy másik mondatbeli viszonyhoz képest viszonyítunk, akkor határozószót használunk, például *kinn* és *benn* egymáshoz képest viszonyítva van *kinn* és *benn*, nem beszédbeli körülményekhez viszonyítva. A névmások (például: *itt, ott*) pedig a beszélőhöz, a beszéd helyéhez viszonyulnak. Határozószót és névmást is „akkor

használunk, ha vagy nem tudjuk, vagy fölöslegesnek tartjuk a határozóviszonyt fogalomszavakkal pontosan megrajzolni” (Karácsony 1938: 124). A mellérendelő kötőszók működéséről pedig azt a megállapítást teszi, hogy nem minden esetben azt a viszonyt jelzik, amelyet a leggyakrabban szoktak.

A szavak szerkezetét tekintve is szokatlan megközelítésmódot alkalmaz Karácsony. Az összetett szavak keletkezéséhez ugyanazt a fent említett folyamatot társítja, amely szerint a kifejezésből szó lesz, például: *A csikó kicsi.* (mondat) – *a kis csikó* (kifejezés) – *a kiscsikó/ kiccsikó* (szó). Ezért mondhatunk olyanokat, mint kicsi kiscsikó, mivel ezen a szón már nincs rajta a képzeletbeli kép két része és a közöttük levő viszony, mint ahogyan a frázison benne van. A szóösszetétel tulajdonképpen nem a szavakon megy végbe, hanem „lelki törekvés arra, hogy a részképekből egész kép válhasson.” (Karácsony 1938: 136). A szóképzést az összetételhez hasonló nyelvi jelenségnek véli, azzal a különbséggel, hogy itt az utótag (képző) az előtaghoz (tőhöz) képest nem rajzol, hanem viszonyít, akárcsak a mondatban: aki *labdázik*, az a labdához képest csinál valamit (játszik a labdával, dobja a labdát). Ilyenképpen az összetétel a frázisból származtatható, a képzett szó pedig a mondatból.

A fogalomszavak szófajáról is a mondat, kifejezés és szó összefüggésében beszél. Főnév az, ami a valóságos tapasztalat, tagolatlan kép azonos megfelelője (állítmánykiegészítő); melléknév: a tagolatlan kép állapota (állítmánykiegészítő); ige: a tagolatlan kép állapotváltozása (állítmány) (Karácsony 1938: 144). A valóságos tapasztalat három állomását különíti el a szerző, amíg abból a beszédben főnév lesz: először beszédbeli viszonyítás (*oda*), aztán mondatbeli viszonyítás (*bent*), végül pontosan fogalomszóval megrajzolva (*a ketrechen*). A főnév tehát a tapasztalataink egyetlen fogalomszóba való sűrítése, ilyen értelemben olyan, mint a mondatból lett kifejezés. Ezek a „belesűrített tapasztalatok” tulajdonképpen a fogalomjegyek, amelyek a további tapasztalatok által változhatnak. Ekkor történik a jelentésváltozás. A főnév kapcsán a névelőhasználatra is kitér, mint a valóságos tapasztalat egyfajta leképződése a nyelvben. A határozott névelős főnevek elindulnak az absztrakció útján egy általános jelentés felé. Ebből lesz az összes tapasztalatunkból nyert egyetlen kép, vagyis az elvont fogalom. De a konkrét képtől az elvont képig vezető folyamaton megváltozik a száma: az egyből kettő, majd sok lesz, majd az összes, végül ebből vonódik le az egyetlen kép, az általános fogalom (Karácsony 1938: 171–172).

Külön alfejezetben foglalkozik az igével, amelyet a latin nyelv mintájára magyaráz, de érdekesebb az igék rendszerénél az, hogy hogyan válik az ige kifejezéssé, vagyis igenévvé. Ilyenkor az ige úgy szerepel a kifejezésben, mintha állapotot rajzolna, nem történetet mesélne, és „a tempust nem viszi magával. Magával viszi azonban az actio-t, a cselekvés állapotát” (Karácsony 1938: 156): *a labdázó majom* – a labdázás éppen folyik, *a (labdával) eltalált majom* – már el van találva, be van fejezve az „eltalálás”. A fejezetösszefoglalóban tisztán láttatja Karácsony a szó helyét a nyelvben, természetesen a beszédből kiindulva: „Minden szó a valóságos tapasztalatból indul ki, a valóságos tapasztalatot viszonyítja, ameddig csak tudja, a beszédhez, azután a mondatban; a mondatból csinál előbb kifejezést, aztán együttjáró kifejezést, majd összetételt, végül képzett szót s a legvégén egyetlen

szót, absztraktumot. A beszéd célja formailag a szóból kiindulva a mondaton és kifejezésen át megint a szóig jutni, tartalmilag pedig konkrétumtól névmáson, névszón, határozott névelős főneven át – mesén és rajzon keresztül absztraktumhoz jutni” (Karácsony 1938: 174).

4. számú táblázat: A szó működése a nyelvben. A beszéd célja formailag.
A beszéd célja tartalmilag

(valóságos tapasztalat) → szó → mondat → kifejezés → együttjáró kifejezés → összetétel → képzett szó → absztrakt szó
szó → mondat → kifejezés → szó
konkrétum → mese és rajz → absztraktum

A *Magyar nyelvtan* utolsó fejezete – *A nyelv mint testi jelenség* – a hangtanról szól, és nem meglepő módon abból indul ki, hogy bizonyos hangsoroknak értjük a jelentését, másoknak viszont (például idegen nyelvhez tartozóknak) nem. Anekdotákon, humoros történeteken keresztül szemlélteti és példázza a hangok kialakulását, csoportosítását, a hangképzést, a hangalak és jelentés kapcsolatát, a hasonulások folyamatát. Bár az előző fejezetben a főnevet nevezte a legegyszerűbb fogalomnak, mivel egyenértékű az *egyetlen képpel*, rájön, hogy a hangok, pontosabban az indulatszók töltik be ezt a pozíciót. Azért nem minden hang, csak az indulatszók, mert (ma már) nem minden hang idéz fel bennünk képzeletbeli képet. Mivel a nyelv mint „lelki jelenség, testi beágyazottságú” (Karácsony 1938: 187), ezért tartja fontosnak ezekről a jelenségekről is beszélni, mármint a hangokról, szupraszegmentális elemekről, mimikáról és gesztusról is.

Igazi, alázatos tudóshoz méltón, Karácsony nem gondolja azt, hogy akkor most már mindent tudunk a nyelvről, hanem további kérdésekkel zárja művét. Egyik megfjtetlen „titok”, hogy hogyan lehet benne a nyelvben az egész kultúra. A másik pedig a jelentés körül adódik, hogy hogyan és miért jelenti éppen azt a jel, amit jelent. Tudományos munkássága nem kerül ellentmondásba keresztény szemléletével, a nyelv „titkait” is tiszteletben tudja tartani, mivel azt Isten ajándékozta az emberek számára.

2.2. A magyar észjárásban

Nagyszabású nyelvészeti munkáját, a *Magyar nyelvtant* kiegészíti még néhány nyelvi vonatkozású meglátással *A magyar észjárás* (1939), főleg a nyelv és gondolkodás témakörét fejti ki bővebben. A mű három, különböző években (1922, 1924, 1938) írt dolgozatról áll, amelyekben külön-külön tárgyalja az alsó néposztály, a középosztály és a felsőosztály „lelki alkatát”. Ezek közül a harmadik rész (*A magyar felső néposztály lelki alkata és az egyetemi reform*) az, amely nem kimondottan karakterológiai, hanem nyelvi szempontból is vizsgálja a magyar jelleget (biztosan nem véletlenül, hiszen a *Magyar nyelvtannal* egy évben keletkezett). Művét társaslogikai alapokra helyezte a szerző. „A társaslélektani koncepciónak ez a logikai alapja. A társaslelki

működések ugyanis logikai úton is jól elhatárolhatók az egyén és a tömeg pszichikus tevékenységeitől” (Kontra 2003: 51). Ahogy a cím is mondja, az észjárás, a gondolkodás érdekelte elsősorban.

Hogy hogyan gondolkodik az ember általában a nyelvről, egy szemléletes példával mutatja meg: mint, ahogyan az egészséges ember a fogára csak abban az esetben figyel fel, amikor fáj. A beszélőre is ugyanilyen természetes viszonyulás jellemző a nyelvhez. Csak akkor tudatosul, ha más nyelvet hall, és akkor is inkább a másik nyelvről állapít meg valamit, mint a sajátjáról, nevezetesen, hogy az más (Karácsony 1939: 107). Ennél aztán konkrétabb nyelvi példákkal is szemlélteti a gondolkodás működését, például a népetimológiával, amelyben két tendenciát vél felfedezni: „egyik az, hogy a magyar nyelv törvénye szerint is legyen a hangsornak valamelyes értelemféléje, a másik az, hogy *ne legyen mégse, hiszen a többi szónak sincs*” (Karácsony 1939: 110), vagyis, hogy legyen magyarul valamilyen *értelmetlen-értelme*, például *idegsokk – hidegcsók*. A halandzsát is a népetimológiához hasonló jelenségnek tartja, mivel mindkettő testi beágyazottságú (az artikulációhoz, kiejtéshez, a beszéd menetéhez kapcsolódnak, nem a jelentéshez): „A magyar ész számára a szavak jelentése nem probléma. Az idegen szókat is magyar szóknak apperceptálja”. (Karácsony 1939: 111).

A gondolkodás működését próbálja megfigyelni és bemutatni a ragozáson keresztül is. A prepozíciót használó némethez viszonyítva a magyar ragot használ, vagyis a szó végén jelöli az esetet (*Mein Haus – házam*), hiszen más a birtokos és birtok relációja a két nyelvben: „a németben a két valami közül az egyik határozza meg a másikat, a magyarban a két valami egymáshoz képest jelöli meg azt, amit meg akarunk határozni” (Karácsony 1939: 116), vagyis a magyar nyelv viszonyítással jelöl. Ebben a megállapításban nem is annyira az az érdekes, hogy milyen eltérés van a magyar és a német beszélők fejében erről a viszonyról, hanem az, ahogyan Karácsony leírja a jelenséget. Nem mond ugyanis semmiféle értékelést, nem nevezi egyiket vagy másikat jobbnak, egyszerűen csak azt szeretné megragadni, hogyan tükröződik a magyar ember gondolkodása a nyelvben.

Simoncsics kiemeli, hogy „Karácsony Sándor az elsők közül való, aki fölhevítette a figyelmet a félreértés hatalmára – és a találós kérdés műfaja adta lehetőségre” (Simoncsics 2006: 110). A találós kérdések, nyelvi tréfák működését vizsgálva megállapítja, hogy „a jelentés, a szó, vagy a kifejezés képi ereje az, ami a tréfát lehetségessé teszi. Más képre gondol a kérdező, másra a kérdező” (Karácsony 1939: 120). Úgy gondolja, a magyar népnyelvben őrződött meg legjobban ez a szemléletesség, ugyanis a nép körében használatos kifejezések sokkal inkább a képi erőre, mint a logikára épülnek. Ezért lehetséges ilyeneket mondani, mint a valaminek a *legszárnya*, a mulatós papra azt, hogy *vagy akkor pap, vagy íccaka ne mászkáljék* (Karácsony 1939: 157), a menetrendszerű légi járműre hogy *bécsi sárkány* (Karácsony 1939: 159). Jogosan merül fel a kérdés, hogy ez a szemléletesség vajon magyar sajátosság-e vagy más nyelvek is pontosan ugyanígy működnek. Karácsony ezt a némettel való összehasonlítással dönti el: „Ha például igaz volna az, hogy minden népies nyelv szemléletes, akkor a német szemléletesség szakasztott mása volna a

magyarnak. Ez pedig nem így áll” (Karácsony 1939: 163). A magyar kifejezésekben felismerhető szemléletesség sokkal konkrétabb, a német pedig absztraktabb.

Sok olyan gondolat olvasható *A magyar észjárásban*, amelyről már beszéltem a *Magyar nyelvtan* kapcsán. Ezekre természetesen nem térek újból ki, egyet azért mégis kiemelek: a mondat fontosságát a magyar nyelv és a magyar beszélő számára. Ebben a műben ugyanis nagyon szemléletesen a következőképpen fogalmaz: „Magyar észjárás szerint nem lehet a szóhoz úgy jutni, hogy az ember kiemeli őket a mondat egységéből. *Annak nincs semmi értelme*. Soha nem juttathatni így el a szóhoz magyar észjárású gyereket” (Karácsony 1939: 148).

Karácsony nyelvszemléletéhez hozzátartozik, hogy a magyar köznyelvet betegnek találja. Ez az egyik legrémisztőbb hangzó állítása ebben a műben, de rögtön hozzá is teszi, hogy „kultúr jelenség ez, nem nyelvi jelenség. A magyar nyelv mint nyelv nem forrása semminemű elesettségnek” (Karácsony 1939: 107). Ennek egyik okát abban látja, hogy bár nyelvünk finnugor eredetű, grammatikánk indogermán hagyományokat követ. Tehát tulajdonképpen nem is a nyelv a beteg, hanem a grammatikai szabályok, amelyekkel a (nem magyar anyanyelvű) nyelvtudósok helyre akarták hozni a parasztember nyelvét (Karácsony 1939: 114). Úgy gondolkodik a nyelvről, hogy a különböző nyelvváltozatok egyenrangúságát és a nyelvjárások elsőbbségét hangsúlyozza. Többféle nyelvi „betegséget” is felsorol, amelyek forrását az idegen nyelvi hatásokban látja, például átvett szerkezetek használata a régi magyar szavak helyett, a képzők „erőtlenése”, természetellenes főnevesülés (Karácsony 1939: 121–123). Ez a gondolat eltér a mai nyelvszemlélettől, ugyanis ma már nem látjuk ennyire drasztikusan a helyzetet: a kontaktusjelenségek természetes velejárói a nyelvi változásnak. Ugyanakkor, a nyelvújítási kísérletekkel kapcsolatosan azt vallja, hogy „nincs szükség erőszakos magyarosításra” (Karácsony 1939: 129), hiszen a mesterségesen létrehozott tükörfordításokat sem tartja magyarosabbnak az idegen nyelvi megfelelőjüknél. Bár magyar szavakból áll, nem illenek bele a magyar észjárásba. Az indoeurópai nyelvekkel összevetve, a magyar nyelvnek három fontos sajátosságát emeli ki: *ereszkedő jellegű* hanglejtés, artikulációs bázis, jelentéstani szempontból az *eleven képi erő*, grammatikai szempontból a folytonos viszonyítás, vagyis a *mellérendelés*.

A huszadik század húszas-harmincas éveiben a nyelv és a logika összefüggését nem igazán ismerték, ezért *A magyar észjárás* teljesen újszerűen hatott. Sajnos (talán éppen ez lehetett az oka) a korban nem is a nyelvet és a gondolkodást érintő megállapításokra vagy az ugyancsak értékes pedagógiai vonatkozásokra figyeltek fel legtöbben, hanem nemzetkarakterológiai szempontokra használták fel a művet, megállapítva, hogy mi az igazán magyar (Kontra 2003: 49).

2.3. A mai magyar nyelvszemlélet felől

Ahogy Karácsony Sándor a nyelvről gondolkodott, rendkívül szimpatikus lehet a mai ember számára. Sok megállapítása felett azonban hajlamosak vagyunk átsiklani, mivel számunkra, távlati perspektívából már egyértelműnek tűnnek.

Egyetértünk azzal, amit ő mond, hiszen tudjuk, megtanultuk, hogy az úgy is van, ahogy ő mondja, és csak akkor tudjuk igazán értékelni nagyszerű megközelítésmódját, ha történetileg is látjuk innovatív jellegét. Éppen ez az oka annak, hogy egyre többen kezdik felfedezni meglátásait, és több szempontból is foglalkoznak elméletével.

Az, hogy mennyire nem volt légbőlkapott, amit ő a 30-as években a nyelvről leírt, az bizonyítja legjobban, hogy későbbi nyelvelméletekben is visszaköszönek felfedezései. Ilyen például a már sokat emlegetett kommunikációelmélet, amely csak a *Magyar nyelvtan* után tíz évvel látott napvilágot. A Prágai Nyelvész Kör tagjai, főleg Roman Jakobson (1896–1982), akinek a neve alatt elhíresült a jakobsoni kommunikációs modell, „új távlatokat nyitottak meg a nyelv működési mechanizmusának a vizsgálatában” (Máté 1998: 68). A funkcionális nyelvszemléleti paradigmába illeszkedő Jakobson a kommunikációs szituáció pontos modellezése mellett bizonyos nyelvi funkciókat is elkülönít (denotatív, konnotatív, emotív, fatikus, metanyelvi, poétikai funkció). Ezekről, ugyanúgy mint a beszédhelyzet szerepéről, természetesen nem ezt a terminológiát használva. Jakobson egyik fontos kutatási területe a nyelvtipológia, amelynek eredményességében segítségére volt a különböző idegen nyelvek ismerete, „így jutott el nyelvészeti tipológiai kutatásai révén a nyelvi univerzálék, az emberi nyelv egyetemes sajátosságainak felderítéséhez” (Máté 1998: 148). Hasonlóan dolgozott és gondolkodott Karácsony is: a magyar nyelv sajátosságait keresve folyton összevetette az általa ismert idegen nyelvekkel, és gyakran megfogalmazódott benne kérdésként, hogy vajon magyar sajátosság-e vagy egyetemes emberi az, amire éppen rájött.

Noam Chomsky (1928–) generatív-transzformációs grammatikájának alapműve (*Szintaktikai struktúrák*) 1957-ben jelent meg. Simoncsics fölhívja a figyelmet Karácsony nyelvszemléletének generatív nyelvtant megelőlegező vonásaira: „Karácsony nyelvtana voltaképpen generatív és transzformációs elveken alapul, bár az évtizedekkel később létrejött, e néven futó nyelvtanok formalizált apparátusa természetesen nincs meg benne” (Simoncsics 2017: 90), és ezt azzal támasztja alá, hogy Karácsony nyelvtanának is a magját a beszédhelyzetben a személyek közti erőterben alakuló és változó (ma már azt mondanánk, generatív és transzformációs) nyelvi anyag” (Simoncsics 2017: 90) adja. A generatív grammatika is a mondatból indul ki, bizonyos nyelvi univerzálék megfogalmazására törekszik, és a matematikalogika-lélektan tudományterületekből merít. Ez a mondatközpontú grammatika kiegyenlítette a modern logika és nyelvészet fáziskülönbségeit (Kelemen 2006: 393).

A hatvanas évek elején vált ismertté J. L. Austin (1911–1960) beszédaktus-elmélete, amely hangsúlyozza, hogy nyelvi vizsgálódás során figyelembe kell venni a nyelven kívüli körülményeket is (a lokúció és illokúció mellett a perlokúciót is). Ezt Karácsony úgy fogalmazta meg, hogy sosem lehet elvonatkoztatni attól a tényről, hogy *én itt most szóval tartalak téged azért, hogy megérts.* „Ugyanez a gondolat bukkan fel a generativista John Ross-nál a 70-es évek legelején” (Simoncsics 2006: 118). A beszédaktus-elmélet továbbfejlesztői között John R. Searl (1932–)

és H. Paul Grice (1913–1988) említendő. Searl inkább a beszélő felől vizsgálja a nyelvet, és a referálás aktusát tekintve megkülönbözteti a főnévi csoportokkal való utalást a nyelven kívüli valóságra az állítástól (Máté 1998: 199). Karácsonynál ez a világ dolgairól készült rajz és az életről mondott mese megkülönböztetése. A grice-i implikaturákhoz hasonló gondolatok is felvillannak a *Magyar nyelv*tanban, amikor azt emeli ki a szerző, hogy egy bizonyos mondatot csak abban az esetben mondhatok a beszédpartnernek abban a formában, amiben, ha feltételezem, hogy neki már vannak bizonyos elképzelései, ismeretei a szóban forgó dologról (Karácsony 1938: 56).

Szintén a hatvanas években vált ismertté Basil Bernstein (1924–2000) nyelvi hátránnyal kapcsolatos kutatása, aki a társadalmi helyzet és a nyelv összefüggéseit vizsgálta londoni iskolákban. Tulajdonképpen ugyanarra jön rá, mint Karácsony, amikor az alsó néposztály észjárásáról beszél: a nyelvi fejletlenség, a korlátozott kód nagyban befolyásolja az iskolai sikertelenséget. „Karácsony már 1922-ben megírta lényegében ugyanazt, amit Bernstein, mégpedig szoros összefüggésben az anyanyelvi neveléssel, csakhogy a hatvanas évekre ezt Magyarországon már elfelejtették” (Szilágyi 2018: 221).

Szilágyi N. Sándor kimutatta, hogy Karácsony szemléletének több tétele is a hetvenes évek végén – nyolcvanas évek elején létrejött kognitív nyelvészetével azonos, hiszen a gondolkodás–beszéd–megértés kapcsolatát vizsgálja, és ezek a kognitív folyamatok a nyelvben is tükröződnek. „Annak a jelentősége pedig, amit a nyelvről mint társas-logikai rendszerről mondott, most világosodik meg igazából, mikor a generatív grammatikai paradigma mellé világszerte egyre erőteljesebben kezd felzárkózni a kognitív nyelvészet. Ez többek között arról szól, hogy milyen szerepük van a nyelvi struktúráknak abban, hogy mi mit gondolunk a világról, vagy hogyan látjuk a világot, így nagyon is talál Karácsony Sándornak azzal a lényeglátó állításával, hogy a nyelv egy társas-logikai rendszer, és még az igazságoknak is csak azokon a nyelvi rendszereken belül van érvényességük, amelyek lehetővé teszik, hogy éppen így fogalmazódjanak meg” (Szilágyi 2018: 220–221). Karácsony a kognitív nyelvészekhez hasonlóan a különböző nyelvi struktúrákban azt próbálta felfedezni, hogy hogyan is fogja fel a magyar ember a világot, milyen a *magyar észjárás*. A grammatika és a szemantika egyfajta „kognitív szemantikaként” (Szilágyi 1996: 78) kapcsolódik össze nála. Ezért mondja Simoncsics Péter is, hogy „Karácsony nyelvtanában a mából visszatekintve föl villan nemcsak a nyelvleírás eljövendő – a természettudományos leírások konvergens – technikájának, a generatív-transzformációs nyelvtannak elvi alapvetése, hanem a nyelvet létrehozó valós folyamatok adekvált képe is, aminek megalkotására ma a kognitív nyelvészet törekszik” (Simoncsics 2017: 113–114).

Már a hatvanas években, „a generatív koncepció térhódítása idején megjelennek a Chomskyval és követőivel szembeforduló törekvések” (Máté 1998: 267), amelyek a nyelvleírás társadalmi beágyazottságára pragmatikai jellegre kezdenek figyelni, egyre nagyobb teret hódítottak a nyelvészetben. A szociolingvisztika felismerte, hogy „tisztán a kognitív szférán belül maradva, a nyelvleírás, a nyelv működésének

és legkülönbözőbb funkcióinak a vizsgálata csak felemás lehet” (Máté 1998: 267). Erre már Karácsony is rájött, éppen ezért figyelte meg a különböző társadalmi rétegek (alsó néposztály, középosztály és felsőosztály) nyelvhasználatát és gondolkodásmódját.

Ha eltekintünk is a különböző nyelvészeti paradigmáktól, és összehasonlítjuk Karácsony gondolatait azzal, hogy mit gondolunk mi általánosan ma a nyelvről, akkor is nagyon sok hasonlóságot fedezhetünk fel. Ilyen például az, hogy az élő nyelvből, a beszédből indul ki a nyelvi vizsgálódás során; hogy felismeri, hogyan tükröződik gondolkodásunk a nyelvben; hogy a mondatot tekinti a nyelv alapegységének, nem a hagyományos hierarchikus nyelvi egységeket (hang, morféma, szó, mondat, szöveg) veszi alapul; hogy a különböző nyelvek és nyelvváltozatok között semmiféle rangsort nem feltételez, sőt a nyelvjárások elsődlegességét hangsúlyozza; hogy kontrasztív nyelvszemléletével folyton kitekint a magyar nyelv keretei közül; hogy felismeri a magyar nyelv másságát a latin és más indoeurópai grammatikákkal szemben; és legfőképpen, hogy nem felejt ki az *embert* a nyelvből.

„Karácsony Sándor nyelvtana kora nyelvreírásainak színvonala fölött áll, egyebek mellett logikai megalapozottsága, átgondoltsága, rendszeres volta okán, és élesen kiválik kora történeti szemléletű nyelvtanai közül” (Simoncsics 2017: 114). Mindezek ellenére nem tartotta magát reformer, innovatív szellemiségű tudósnek, sokkal inkább konzervatívnak. Az előző korszakok nyelvtudományi eredményeit sem mondja értéktelennek, hanem a maga kontextusában mindenik pozitív tartalmú és igaz, csak távlati perspektívából már meghaladottnak látszanak. „Az idő mozdult közben egyet, nem a mi eleink tévedtek” (Karácsony 1938: XLI).

3. Karácsony pedagógiájának meghatározó gondolatai

Karácsonynak nemcsak nyelvészeti, hanem pedagógiai meglátásai is máig érvényes gondolatokat fogalmaznak meg, és szorosan összefüggenek társas-lélektani rendszerében az általános pedagógiai, nyelvészeti és anyanyelvoktatási kérdések. Tulajdonképpen *Magyar nyelvtanában* is a nevelhetőség kérdésére kereste a választ az anyanyelv mentén. Éppen ezért nyelvszemléletének vizsgálatakor nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt sem, ahogyan (saját terminusa szerint) a *nyelvi nevelésről* gondolkodott. Kontra György egyedülállónak tartja munkásságát, tekintve, hogy „felöleli a neveléstudomány valamennyi területét az óvodapedagógiától a felnőttek neveléséig”, de azért is, mert „a valóban megélt pedagógiai szituációkat általánosította elméletileg” (Kontra 2003: 82–83).

Ha valaki a Karácsony Sándor pedagógiai nézeteit és pedagógusi munkásságát tárgyaló szakirodalmat fellapozza, óhatatlanul az egykori, nagyhírű református kollégiumok szellemisége és a 16–18. századi kollégiumi tanárok képe sejlik fel előtte. Elég legyen itt a sárospataki vagy debreceni, erdélyi viszonylatban a nagyenyedi, marosvásárhelyi, kolozsvári, székelyudvarhelyi kollégiumokra, vagy olyan, egykori protestáns peregrinusokból nagy formátumú oktatókká vált egyénekre gondolnunk, mint Apáczai Csere János, Pápai Páriz Ferenc, Enyedi Sámuel, Vásárhelyi Péter és mások. Karácsonyt az imént említett személyekkel nem csupán egykori peregrinusi

mivolta, műveltsége, holisztikus látásmódja rokonítja, hanem vallásos meggyőződése is. Pedagógiáját Bognárné Kocsis Judit e szempontból határozza meg doktori disszertációjában. A dolgozat szerzője összegyűjtötte műveinek azon szöveghelyeit, amelyek a református teológiában gyökereznek, amelyek pedagógiai rendszerének alapját képezik, és amelyek akár *ars poetica*-ként is értelmezhetőek, mint a következő idézet is: „a nevelést is a vallásosságnak kell áthatnia, akkor lesz igazán magyar és eredményes” (Karácsony 2004, idézi Bognárné 2010: 43). Fekete Károly szerint Karácsony nevelési módszere az evangéliumi és jézusi tanítás alapján nyugszik (Fekete 2007: 227, idézi Bognárné 2010: 43). A nevelő, akit hit és alázat jellemez (Karácsony 2004: 171) egyfajta mediátor Isten és tanítvány között, az ezek közötti kapcsolat pedig a szeretet révén valósul meg.

Kétségtelen, hogy Karácsony egész szellemiségét, világnézetét, nyelvhez és neveléshez fűződő gondolkodásmódját áthatja keresztény hitvilága. Talán ennek köszönhető a már sokat emlegetett egymás felé fordulás, a másik emberhez (jelen esetben diákhöz) való közeledés és empátia. Karácsony „a másik ember autonómiáját hirdette, és a növendékeket is teljes jogú lényeknek tartotta” (Kontra 2003: 80). Ugyanúgy, ahogyan a magyar nyelv egyik működési alapelvének a mellérendelő viszonyt látja, a tanár és a tanuló is egymással csak mellérendelő viszonyban lehet. Ez igencsak szokatlan viszonyulásmód a korban. A tanulót egyenrangú félként, partnerként tartani számon nem volt divatos. Azonban szerinte a pedagógus egyik legfőbb feladata a személyiségfejlesztés, a jellem erősítése az ismeretek közvetítése által (Bognárné 2010: 57), vagy ahogy ő maga fogalmazza meg, az, hogy a tanulóknak „módosulhasson az egyéniségük” (Karácsony 1938: VII). Ez azonban a pedagógus és tanítvány aktív részvételét feltételezi a tanulási folyamatban.

Az oktatási folyamat egyik fontos szabálya, hogy a nevelő nem főszereplője a folyamatnak, hanem egyfajta facilitátor, aki figyelemfelkeltés, jó példa révén ösztönöz egyéni cselekvésre, aki folyamatosan éberén tartja hallgatósága érdeklődését. A tanórán való hangulatról ezt írja Karácsony: „Nagyon fontos ... minden nevelőnek jókedvre derítenie és jó hangulatban tartania a tanítványait.” (Karácsony 1947, idézi Szabó 2008: 157). Szabó Irma úgy látja, Karácsony ezzel a gondolkodással megelőzte korát, viszont nem kerülheti el a figyelmünket, hogy a maga korában Brassai Sámuel szintén kiemeli a jókedv és „derült lélek” fontosságát, mondván, hogy ezek által teljesül ki az ember személyisége. Nem ez az egyetlen olyan vonás, amely Karácsonyt az unitárius pedagógussal rokonítja: Brassai szintén jelentőséget tulajdonít a tanár-diák viszony milyenségének, ebben látja a tanári munka sikerét, ugyanakkor hangsúlyozza a tanulókörzpontú oktatást a diákok egyéni képességeinek figyelembe vételével (Molnár 2008: 42). A *captatio benevolentiae* Brassainál legalább olyan fontos szerepet kap, mint Karácsonynál. Molnár Erzsébet Brassai kapcsán megállapítja, hogy az érdeklődés felkeltése az oktatás legfontosabb eszköze. Brassai vallotta, hogy a diáknak saját tapasztalatait felhasználva kell felismernie a dolgok tulajdonságát, míg a tanító feladatát abban látja, hogy segít felidézni azokat a képzeteket, amelyek előhívják az előzetes tudást és alkotómunkára ösztönöznek, az „egyoldalú tanári szereplést” elutasította (Molnár 2008: 44).

Mivel az oktatási folyamatot a pedagógus tervezi és irányítja, az ő figurája is – Comenius óta tudjuk – kulcsfontosságú. Karácsony így ír erről: „átadó képessége csak olyasvalakinek lehet, akinek van mit átadnia ... kultúrája, jelleme, jövőbe vetett hite, egyszerűen annak 'akitől telik'.” (Karácsony 1947, idézi Szabó 2008: 157). Az ideális pedagógus jellemvonásainak felvázolásában is úgy látszik, Karácsony véleménye egyezik Comeniuséval, aki a pedagógiai pályát hivatásként tekintette, említést tett annak komplexitásáról, hangsúlyozta a pedagógus kiemelt szerepét társadalmi szinten is. A siker kulcsa szerinte a tanító személyében, példájában, a kiválasztott módszerekben rejlik, ugyanakkor a tanító legfontosabb személyiségjegyeként az ember és gyermek szeretetét látja (Nagy 1994: 40–41). Brassai is fontosnak tartja, hogy a tanító „általában véve szilárd, becsülni való jellemű legyen” (Brassai 1868: 222), de ezen kívül felkészületlenségét és növendékeihez való viszonyulását is bírálja: „Az a tanár hát (...), a ki tanító óráin kívül is nem foglalkozik szakjával... sőt a ki tán anynyira sem bírt vagy akart haladni, hogy tankönyve folytonos szemmeltartása nélkül akár előadni, akár kérdezni tudjon, az olyannak igazi tudományossága bizony nincs, és tekintélyt vele nem fog szerezni magának. (...) Más szélsőség az, ha a tanár igen belé mélyed a tudományába, ha csak magának, saját szenvedélyéből vagy dicsvágyból s mit tudom én miből, törekszik haladni benne... a tanítvánnyal való közlés módján nem törődik, vagy éppen ferde, czélelles módot követ, és ezzel szintoly kevéssé bír érdeket kelteni a tudománya iránt, mint az elébb rajzolt szélsőségben sinlő tanár.” (Brassai 1868: 226–227). Hosszabban idéztem Brassai *Még egy kis elmélkedés az iskola ügy felől* című írását annak érdekében, hogy a párhuzamok láthatóvá váljanak: hangsúlyos a szaktudás, de emellett a szaktudás átadásának mikéntje is: nem elég ezt öncélúan, saját dicsőségre használni, hanem meg kell találni azt az átadási módot, amely a diák számára egyszerre teszi érthetővé a mondanivalót, és ösztönöz a tanulási folyamat során, melyben elengedhetetlen a Karácsony-féle társaslélektani elv érvényesülése. A pedagóguskép az idők során nem sokat változott, inkább kiegészült. Molnár a tananyag ismerete, felkészültség, önfejlesztés, az ismereteinek folytonos újítása és a hivatás tisztelete mellett a modern kor elvárásait is megemlíti: tanulás- és tanulóközpontú környezet megteremtése, a tanulás mikéntjének megtanítása, kompetenciák fejlesztése stb. (Molnár 2008: 47–48).

A kérdéssel kapcsolatosan Karácsony „a pedagógiai alapviszony pervertálódására” (Kontra 2003: 24) hívta fel a figyelmet, ugyanis úgy vélte, hogy nem a tanár dolga kérdezni, és nem a tanuló dolga válaszolni. Ilyenkor ugyanis az kérdez, aki az információ birtokában van, és attól várja a választ, akinek hiányos ismeretei vannak a témában. Ez a fonák rendszer el kell jusson odáig, hogy a tanuló tegye fel a kérdéseket. Arról, hogy mikor ér véget a tanítvány nevelése Karácsony azt írja: „a nevelői aktus akkor fejeződik be, mikor a növendéknek ahhoz, hogy újat közölhessen, már nincs szüksége a nevelő »odaadására«” (Karácsony 1938: XVIII), vagyis főlegessé válik a tanulási folyamatban. Molnár Erzsébet Brassai pedagógusképét vizsgálva szintén felhívja a figyelmet az önállóvá válás fontosságára, valamint a diák

egyéniiségként való kezelésére (Molnár 2008: 47–48), ez is tehát mindkét pedagógus esetében közös gondolat.

A társaslélektani alapokra helyezett pedagógia mi is lehetne más, mint egy kooperációt feltételező fejlesztés. Nem volt ez a XX. század divatos kifejezése, mint manapság, Karácsony mégis rájött arra, hogy az egyéni lélek nem, csak a társas lélek nevelhető „a másik ember felé fordultában” (Karácsony 1938: XII), hiszen az ember társas lény. A társaslélektanon nyugvó pedagógia – állapítja meg Szabó Irma – több tudomány integrálódásának eredménye. Gordon Allport szociológus, szociálintropológus szerint gyakorlati és humanitárius okok játszottak közre létrejöttében, míg Karácsony példája arra mutat rá, hogy ennek létrejöttét a pedagógia gyakorlati igényei tették lehetővé (Szabó 2008: 155). Az ember mindig másvalaki viszonylatában határozza meg magát, cselekszik, beszél, viselkedik, vagyis minden társas interakció „kettőn áll” és ez alól a tanulási folyamat sem kivétel.

Az egyén autonómiájából kifolyólag a nevelő ráhatás csak indirekt módon, a forma és nem a tartalom által sikerülhet, de mindenképpen sikerül. Erről a meggyőződéséről Karácsony így vall: „Sokat kellett harcolnom a tradícióval is. Egész nevelésem, már t.i. a pedagógiai, szakirányú, tudományos nevelésemet értem alatta, ellene mondott annak a feltevésnek, mintha az egyén autonómiája abszolút zárt s a ráirányuló nevelő ráhatás abszolút meddő volna. Konzervatív hajlandóságú ember létemre nehezen is viselhettem el azt a tudatot, hogy az eddigiek tévedtek. Még ma is állom, hogy csak akkor lehet igazam, ha az eddigieknek is igazuk van” (Karácsony 1938: XII).

A tartalom és a forma viszonyáról többet is mond: „talán egy kísértés sem annyira megejtő nevelési gyakorlat közben, mint a tartalomközlés” (Karácsony 1938: XIV), mivel ez, egy bizonyos mennyiségen túljutva, befejezettnek tekinthető. Ezért szereti a pedagógus a *tananyagot* és a *leckét*, mert kézzelfogható, és megnyugtató számára, hogy tanított valamit a gyermeknek. Azt a hamis érzést kelti benne, hogy fejlesztés történt a tanórán. Az, hogy ennek a tartalomközlésnek mégis vannak felmutatható eredményei, csak azért van Karácsony szerint, mert a tartalom elválaszthatatlan a formától. „A tartalom sohasem nevel ugyan, de mégis mindig nevel, mert formális nevelő erejét még akarva sem lehetne kiküszöbölni” (Karácsony 1938: XIV). Például a megismert műveken keresztül a művész érintkezik a műélvezővel (egyik ember a másikkal), „ez a társas viszony (...) hatott nevelően, nem a szándékolt »tartalmi« nevelő ráhatás” (Karácsony 1938: XIV).

Az életkori sajátosságokat sem hagyta figyelmen kívül, kutatta, hogy mit és hogyan ért meg egy gyermek, mi érdekelheti és mikor érdemes bizonyos dolgokkal összetalálkoztatni. Erre vonatkozólag arra a következtetésre jut, hogy „az ember fejlődése életkorok szerint nem egyenes irányú és szakaszos, hanem újra meg újra kezdődő körvonalas, olyasforma, mint a fák évgyűrűi” (Karácsony 1938: XXVII). Egy egész rendszert dolgozott ki, kezdve a *kisgyermek-gyermek* életszakaszával, aki a játékban találja fel magát, társas-érzelmi, művészi kapcsolatai a spontán örömben

nyilvánulnak meg, társas-értelmi funkciója a beszéd (utánzás, ritmus, zene kapcsán). Társas kapcsolataira az előítéletmentesség és spontaneitás jellemző, elsősorban a szülőre van szüksége, hiedelemvilága a mese. A *növő* (*prepubertás korú*) gyermek társas-érzelmi funkcióját a munkakedv (kísérletezés, készítés, versenyzés) határozza meg, társas-értelmi szempontból pedig a gyűjtés, gyűjtemény. Kapcsolati hálóját a kortárs csoportok jellemzik, és vezetőre van szüksége, a mítoszokban, legendákban hisz. A *serdülő-kamasznál* a társas-értelmi viszonyulások a fontosak, hiszen felfedezi az összefüggéseket, törvényeket, szabályokat, társas-érzelmi viszonya a műalkotás mint az önkifejezés eszköze. Kortársi csoportosulásait még komolyabban veszi, ideált keres, az eskü és az átok határozza meg szemléletét. Az ifjú vagy adolescens a jövőre készül, változni és változtatni akar, autonómiájáért és a meglévő formák ledöntéséért küzd. Tudományos viszonyulása dogmatikus, a kétely határozza meg, társas kapcsolataiban elsősorban partnert keres (Komlósi 2004: 109–115).

5. számú táblázat: Karácsony Sándor társaslélektani szemléletű fejlődéslelektana (Komlósi 2004: 117)

Társas funkció		aggastyán ←	vén ←	öreg ←	öregedő ←	nagykorú ←
		Kisgyermek → (TECHNIKA)	Növőgyermek Kölyök → (EROSZ)	Serdülő / kamasz → (ÉRTÉK)	Ifjú / adolescens → (VILÁGNÉZET)	felnőtt
ÁHITATOSSÁG FOKA	VALLÁS	mese	mítosz	eskü, átok	kétely	szent
TÁRSAS TETT	TÁRSADALOM	ad hoc társaság	banda	szerzet	RÍTUS	jó szabadság
TÁRSAS ÉRTELEM	TUDOMÁNY	utánzás, beszédtechnika	gyűjtemény	TÖRVÉNY (fogadalom)	dogma	igaz világosság
TÁRSAS ÉRZELEM	MŰVÉSZET	spontán öröm	MUNKAKEDV	remek	liturgia	szép összinteség
JÓ ÉLETERZÉS	JOG	JÁTEK	verseny	totem, tabu	harc	bölcs autonómia
	NEVELŐ	SZÜLO, JÁTSZÓTÁRS	MUNKAVEZETŐ	IDEÁL	PARTNER, ELLENFÉL	

Azt, hogy Karácsony számára a fent említett pedagógiai nézetek nem csak elméleti síkon játszottak szerepet, hanem gyakorlati síkon is megvalósultak, mi sem bizonyítja jobban, mint hogy az iskolai-tanári tevékenységeken kívül is tartotta magát hozzájuk. Fontos volt Karácsony számára a magyar gyökerek keresése, a hagyományokra való építkezés. A népi kultúra megismerése érdekében hozta létre a cserkészetet, amelyek keretében a cserkészek egy-egy régió tárgyi- és szellemi kulturális javait gyűjtötték össze. Karácsony hiszi, hogy a szokások, hagyományok és a közös nyelv tart össze bennünket, a mi feladatunk pedig az, hogy a közös nyelv révén előmozdítsuk a tudományt, ez azonban csak társaslelki funkciók révén valósulhat meg (Bognárné 2010: 62).

4. Az anyanyelvi nevelés

Karácsony Sándor koncepciójának értelmében minden nevelés nyelvi nevelés, mivel a cél embertársaink megértése. Így vall erről: „Minden nyelv kollektív tény, szociális vonatkozású társaslelki tevékenység. Az anyanyelv is.” (Karácsony 2004: 141) Bognárné Kocsis Judit szerint e pedagógiai felfogás alapjait a debreceni református kollégium önképzőköriében sajátíthatta el, amelynek tevékenységét Kulcsár Endre stilszta irányította (Bognárné 2010: 57–58). Esetében a nyelvi nevelés jelenti az általános nevelés meghatározásának kiindulópontját, amelynek sikeressége a tanár és diák egymáshoz való viszonyában rejlik. „A nyelvtanból kölcsönvett kifejezéssel élve a nevelés alanya a nevelő, tárgya pedig a növendék. Kikerülhetetlen dilemma adódik abból a tényből, hogy a nevelő és a növendék nem beszélnek egy nyelven, kétféle dialektust használnak” (Kontra 2003: 65).

A nyelvi fejlődés folyamatára részletesen kitér, szakaszokra osztja ezeket, figyelembe véve a fejlődéslélektani sajátosságokat is az egyes korcsoportok esetében: ilyenképpen kisgyermekkorban az anyanyelvről, az idősebb gyermek esetében az idegen nyelvekről és a serdülők esetében a tudományok elsajátításáról beszél. (Bognárné 2010: 58). Ebben Comenius szemlélete ismerhető fel, hiszen ő is kifejezetten ösztönzött az idegen nyelvek ismeretére, de az anyanyelvsajátítás elsődlegességét hangsúlyozta.

Karácsony mindvégig szem előtt tartja a tanulót és az ő értelmi képességeit, éppen ezért teszi fel a kérdést, hogy vajon egy tíz-tizenkét éves gyermek képes-e megérteni mindazt, amit a nyelv jelent. Arra a következtetésre jut, hogy ha a pedagógus úgy ítéli meg, hogy túl nehéz lenne számára, „akkor ne tessék vele tízesztendő gyereket kínozni (...) tessék a nyelvi nevelést későbbre tenni” (Karácsony 1938: XXVI). Viszont ő maga nem tartja felfoghatatlan dolognak, feltéve, ha helyes módon tanítják neki. Abból indult ki, hogy a gyermek maga is ismeri és használja a nyelvet, így nem kell idegen legyen számára az elsajátított ismeret. A titok azonban abban rejlik, hogy milyen szemlélettel közelít a tanár a nyelv felé, és mi az, amit abból meg akar tanítani: „azok a relációk, az az élet, amely ezt a nyelvet közben megteremti, szintúgy a tíz-tizenkét éves gyermek relációhálózata és tényleges világa legyen” (Karácsony 1938: XXVII), máshol meg azt hangsúlyozza, hogy „ha akármelyik nyelvi jelenséget meg akarjuk érteni, mindig a beszéd alaptörvényeire kell gondolnunk” (Karácsony 1938: 137). Nyelvi nevelés folyamán csakis azt mondhatunk a nyelvről, ami tudományosan is megállja a helyét. A nyelvtudományi tételeket azonban a pedagógusnak jogából áll megválogatni. Csak azt érdemes megtanítani, aminek az élő nyelv felől van relevanciája. Vagyis, ha az adott nyelvi jelenségre vagy terminusra szüksége van, ahhoz, amit éppen szemléltetni akar (Karácsony 1938: XXV).

Nem azt kell tehát tudatosítanunk a gyerekekben, hogy melyek az igeidők jelei, hanem hogy akármiről beszélünk, csak ahhoz viszonyítva tudunk róla beszélni, hogy *én beszélek veled*. Így ugyanazt mondjuk, mint a nyelvtudomány, csak nem az ígérőt tanítunk meg valamit, hanem a nyelvről. Az így tudatosult nyelvi tények a nyelvnek

nem válnak fölösleges információikká. Az igeidőkkel nem tudunk sok mindent kezdeni a nyelvi rendszeren kívül (például poétikai-stilisztikai vizsgálódás alkalmával), de azt az észrevételt, hogy „nem tudok elképzelni semmit a kifejezés pillanatától függetlenül” vihetjük magunkkal akár az irodalomra vonatkoztatva is (Karácsony 1938: XXIX).

Filozófiájának egyes részei párhuzamba állíthatók a mai meglátásmódokkal, ezért nyomon követhetővé válik az a fejlődési ív, amely az elmúlt bő száz évben a nyelvoktatás tekintetében kialakult. A *Magyar nyelvtan* bevezetésében Karácsony nagyon tisztán megfogalmazza nyelvi nevelésre vonatkozó nézeteit: „a nyelvi nevelés is funkcionális, erőművi, formai lehet csak. Nyelvi tartalommal sem lehet nevelni. A nyelv is csak mint forma, mint erő, mint erőhatás nevel. Azt jelenti ez, hogy a társas lélek értelmi vonatkozásában csak abban az esetben nevelődhetik, ha a nevelő és növendék társas érintkezésében »nyelv«, élő nyelv támad. A nevelő és növendék beszélnek. Ez a tényleg beszélt nyelv, ez nevel. Az, *amit beszélnek*, csak azzal hat nevelőleg, *hogy beszélnek*” (Karácsony 1938: XIV). Sajnos azonban nem ez volt az uralkodó szemlélet a XIX. században sem, és azt kell mondanunk még ma sem az. Bár igyekvések és törekvések vannak az újnak nevezett, de tulajdonképpen már többszáz évesnek mondható nyelv szemlélet meghonosítására, mintha a mai oktatási rendszerünket írná le Karácsony ebben a néhány sorban: „Ha nyelvi nevelésre gondolunk, közönségesen azt értjük alatta, hogy a nevelő a növendéket nyelvi nevelés közben oktatni szokta, anyanyelvének a törvényszerűségeit tudatosítja nála és gyakoroltatja vele, vagy pedig idegen nyelvek titkaiba vezeti be. Újabban a fogalom köre valamit kibővült azzal, hogy beleértjük a nevelő ráhatás minden olyan esetét, amikor a nevelő a növendéket beszélni, fogalmazni tanítja s azt is nyelvi nevelésnek vesszük és a nevelő kötelességének tartjuk, mikor történelem, vagy kémia, vagy matematika tanítás és tanulás közben a növendéket képesítjük és elkötelezzük történelmi, kémiai, matematikai tudásának a közlésére. Ebből az elgondolásból keletkeztek újabban a nem irodalmi tárgyú írásbeli, sőt érettségi írásbeli dolgozatok (...). Ez a kibővülés a lényegét érintetlenül hagyta. A nyelvi nevelés változatlanul nyelvtanítás maradt, legfeljebb egyre jobban »direkt módszerűvé«, munkaiskolává gyakorlatisodott és modernült” (Karácsony 1938: XVIII–XIX).

A nevelés sikertelensége szorosan kapcsolódik az anyanyelvi neveléshez. Ennek okát Karácsony a következőkben határozza meg:

1. a tanítás nyelve a magyar gondolkodásmódtól eltérő, idegen, „fordításnyelv”;
 2. a szövegek nem alkalmazkodnak a gyermekek világához;
 3. a tananyag tekintetében nem veszik figyelembe az életkori sajátosságokat;
 4. elvont, a gyermekek számára érthetetlen fogalmakkal operálnak stb.
- (Karácsony 2002, idézi Bognárné 2010: 59).

Jogosan tehetjük fel a kérdést, hogy ezek közül mi javult mára. Az oktatás nyelve Erdélyben is (legtöbb helyen) a magyar, de gyakran a különböző tárgyak

(például matematika, földrajz, társadalmi nevelés) tankönyvei tulajdonképpen a román tankönyvek fordítása. Az új tantervek bevezetése óta (2013 az alsó tagozatnak és 2017 a felső tagozatnak) a tankönyvírók is egyre jobban odafigyelnek az életkori sajátosságokra, és arra, hogy a felhasznált szövegrészek minél közelebb álljanak a gyerekek világához, ellenben a középiskolás tantervek még mindig nem készültek el, így a nyolcadik és kilencedik osztály között egy szemléletbeli törés tapasztalható. Az elvont, érthetetlen fogalmak használatától pedig – tapasztalatom szerint – maguk a pedagógusok nem tudnak vagy nem akarnak megszabadulni, véleményem szerint a már említett falcs biztonságérzet miatt.

Karácsony nem azt mondja, hogy mindet, ami eddig tudtunk és tanítottunk a nyelvről fölösleges, hanem azt, hogy gondoljuk át mit érdemes a nyelv tényének tudatosulása érdekében. És „e célból szükségünk van a nyelvtudomány minden eddigi eredményére. Többek között az igeragozásra, az igeidőre, sőt az igeidők problematikájára is esetleg. Erre vonatkozó tanításunk azonban csak akkor lehet nyelvi nevelő hatása, ha közben szakadatlanul maga a nyelv tudatosul. (...) úgy beszéljünk a nyelvtudomány tényéről, hogy közben mindig arról beszéljünk, ami a nyelv” (Karácsony 1938: XXIII). „Karácsonynál az egész anyanyelvi nevelésnek az a célja, hogy tudatosítsa a gyermekben, milyen nagy dolog az, hogy az emberek tudnak egymással beszélgetni, és hogy a gyermek ezt úgy értse meg, mint ennek az egész világnak a részét. Mert ez is a hozzátartozik Karácsony–pedagógiához: hogy nem tantárgyakat, hanem a világot kell tanítani a gyermeknek, és mindent úgy, mint a világnak az egyik olyan részét, amelyhez nekem mint gyermeknek közvetlenül közöm van. A nyelvtanóra tehát közvetlenül rólam szól: arról, hogy én hogyan beszélek” (Szilágyi 2018: 219).

5. Összegzés

Karácsony Sándor nyelvszemlélete tehát a saussure-i jelfölfogásban gyökerezik, és két kulcsfontosságú eleme a beszélő és a hallgató, hiszen a közöttük létrejövő erőterben jön létre a jelentés. Ez az alapja társaslélektani nyelvтанának, amely „részletes, újszerű és a maga vonatkoztatási keretében vaskövetkezetességű leírása a magyar nyelvnek, ugyanakkor egyetemes kitekintésű, alapjait tekintve univerzális nyelvтан is” (Simoncsics 2017: 94). Rendszerében elkülöníti a nyelv egységeit, de nem a klasszikus hierarchiát követi (hang, szóelem, szó, mondat, szöveg), hanem a mondatot tekinti alapegységnek, amely a beszédben frázissá alakul, a frázis a maga rendjén szavakból áll, azt bontja tovább morféimákká és hangokká. Úgy véli, hogy bár a nyelv a fizikai valóság része, elválaszthatatlan a szellemi világtól, így csakis természetes környezetében, a konkrét kommunikációs szituációban, az adott kontextussal együtt valósul meg és így is vizsgálándó. Nem szabad elvont, általános megállapításokat tenni „a” nyelvről, hiszen minden egyes megnyilatkozás a beszélők előzetes tudásának, viszonyának, lelkiállapotának, beszédshándékának és még rengeteg más körülménynek a keresztmetszete.

Nyelvpedagógiája is ezeken az elveken alapszik. Funkcionális szemléletét tükrözi a beszélt nyelvi tapasztalatokon alapuló nyelvi nevelés. Nem a tartalmi-

fogalmi nyelvtani tudás elsajátításában látja a nyelvtanítás lényegét, hanem a nyelv működésének megfigyelésében, a nyelv mint forma vizsgálatában, amely végső soron a világról és saját magunkról mutat meg valamit.

Általános pedagógiai fölfogását tekintve rendkívül fontosnak ítéli a tanári tevékenységet. Az, hogy a tanuló a tanár partnerévé váljon a tanulási folyamat végére csakis kompetenciafejlesztés útján történhet meg. A különböző kompetenciák fejlesztésének célja pedig elsősorban a gondolkodás- és a személyiségfejlesztés. Ám ez a folyamat igencsak hosszás, és egy-egy életszakasz során, abban a néhány évben, amelyben egy pedagógus szemmel tartja a tanuló tevékenységét, lehet, hogy meg sem valósul. A fejlesztőmunka gyümölcse sokszor csak később érik be. Karácsony szerint akkor fejeződik be a tanítási tevékenység, ha az önállósulás útján elinduló gyermek számára a tanár „fölslegessé” válik.

Karácsony nézetei erős morális értékrendre épülnek: a keresztény értékek követése, a nemzeti értékek tisztelete, a másik ember felé fordulás áthatja egész munkásságát. Látva a katolikus Comenius, az unitárius Brassai Sámuel és a református Karácsony Sándor pedagógiájának néhány jelentős szegmensét, elmondhatjuk, hogy Karácsony megtestesíti a mindig aktív, tevékeny, önmagát fejlesztő egyént, mai kifejezéssel élve a *lifelong learning* eszméjét, amely az ő esetében egyrészt a protestáns hagyományokra, másrészt az őt megelőző generációk szemléletmódjára nyúlik vissza, és amelyet ő társaslélekani filozófiájával egyénített.

Karácsony mind nyelvészeti, mind pedagógiai téren kiemelkedő megállapításokat tett a nyelvről, nyelvi nevelésről, az emberről és a világról a mai magyar nyelvszemlélet és nyelvpedagógia tükrében. Nézeteinek jelentősége abban áll, hogy bár a mából visszatekintve sok megállapítása egyértelműnek tűnik, korának gondolkodásával radikálisan szembement. Így indulhatott el a változás útján sok elgondolás, amelyet száz év távlatából már természetesnek vélünk.

IRODALOM

- Bognárné Kocsis Judit 2010. *Karácsony Sándor pedagógiai modellje és recepciója a református felsőoktatásban*. PhD értekezés; PE Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs, (PhD értekezések Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont). https://library.uni-pannon.hu/doktori/2010/Bognarne_Kocsis_Judit_dissertation.pdf (2023.12.1)
- Brassai Sámuel 1868. *Még egy kis elmélkedés az iskola ügye felől*. Keresztény Magvető, IV: 222–227.
- Deme Tamás 2016. *Gondolatok Karácsony Sándor művészet szemléletéről*, Magyar Művészeti Akadémia. <https://mek.oszk.hu/22900/22941/22941.pdf> (2023.12.01)
- Fekete Károly (ifj.) 2007. *Karácsony Sándor a teológus szemével, avagy Karácsony Sándor egyháztörténeti jelentősége*, Debrecen, DE, 224–235.
- Gyulai Árpád 1999. *Karácsony Sándor társaslélektani rendszeréről*. Új Pedagógiai Szemle. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00025/1999-03-ta-Gyulai-Karacsony.html> (2023.12.01)
- Karácsony Sándor 1938. *Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon*, Exodus kiadás, Budapest = Karácsony Sándor: *A neveléstudomány társas-lélektani alapjai*, 1. rész *A nyelvi nevelés és a társas lélek értelmi képessége*. I. kötet.

- Karácsony Sándor 1939. *A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja*, Exodus kiadás, Budapest. = Karácsony Sándor: *A neveléstudomány társas-lélektani alapjai*, 5. rész. https://mtda.hu/books/karacsony_sandor_a_magyar_eszjaras.pdf (2023.12.01)
- Karácsony Sándor 1942. *Ocsúdó magyarság*, Exodus, Budapest.
- Karácsony Sándor 1947. *Felnőttek nevelése*. Új szántás.
- Karácsony Sándor 2002 (első kiadása: 1942). *Ocsúdó magyarság*, Széphalom könyvműhely, Budapest.
- Karácsony Sándor 2004. *A magyarok istene*, Széphalom Könyvműhely, Budapest.
- Kelemen János 2006. *Saussure előtt és után*. Magyar Nyelv 102: 391–400. <https://epa.oszk.hu/00000/00032/00031/pdf/kelemenj.pdf> (2023.12.01)
- Komlósi Sándor 2004. *Karácsony Sándor a debreceni katedrán*. Kozma Tamás (főszerk.): Acta Paedagogica Debrecina, A Debreceni Egyetem Bölcsészkar Neveléstudományi Tanszékének Közleményei, 103 sz., A Debreceni iskola, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen, 104–117. <https://mek.oszk.hu/17300/17370/17370.pdf> (2023.12.01)
- Kontra György 2003. *Karácsony Sándor, a nagyhirű professzor*, BIP, Budapest. <https://mek.oszk.hu/23000/23030/23030.pdf> (2023.12.01)
- Máté Jakab 1998. *Elméletek, irányzatok és módszerek II., A 20. századi nyelvtudomány történetének főbb elméletei és irányzatai*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Molnár Erzsébet 2008. *Brassai Sámuel napjainkban is aktuális pedagógiai nézetei*. Alkalmazott Nyelvészeti közlemények, 3. évf., 1. sz., 41–52.
- Nagy Andor 1994. *Comenius didaktikája*. Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Pedagogica et Psychologica, 22. sz., 35–47. http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/3614/1/35-47_Nagy.pdf (2023.12.01)
- Simoncsics Péter 2006. *Karácsony Sándor nyelvészeti nézeteiről és ezek utóéletéről*. Nyelvtudományi közlemények 103, 106–128. <http://archive.nytud.hu/nyk/nyk103.pdf> (2023.12.01)
- Simoncsics Péter 2017. *A pedagógus Karácsony Sándor nyelvészeti fölfogásáról*. Modern nyelvoktatás XIII. évfolyam 2–3 szám, 85–99. [file:///C:/Users/a_tim/Downloads/boglarka,%7B\\$userGroup%7D,+EPA03139_modern nyelvoktatás_2017_2-3_085-099.pdf](file:///C:/Users/a_tim/Downloads/boglarka,%7B$userGroup%7D,+EPA03139_modern nyelvoktatás_2017_2-3_085-099.pdf) (2023.11.23.)
- Szabó Irma 2008. *Karácsony Sándor, a gondolkodó ember*. = Földy–Kiss–Kovács (szerk.) *Comenius előtt és után* (Bibliotheca Comeniana XIII.), kiadta a Magyar Comenius Társaság, Sárospatak, 149–160. http://real-eod.mtak.hu/2805/1/BibliothecaComeniana_13.pdf (2023.12.01)
- Szilágyi N. Sándor 1996. *Hogyan teremtsünk világot? – Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára*, Erdélyi tankönyvtanács, Kolozsvár. <https://adatbank.ro/vendeg/htmlk/pdf3367.pdf> (2023.12.01)
- Szilágyi N. Sándor 2018. *Karácsony Sándor nyelvszemlélete és az anyanyelvoktatás*. = Kontra Miklós (szerk.): „Tudjuk a nyelvtant, mégsem tudunk semmit”. *Olvasmányok nyelv, társadalom és kultúra összefüggéséről*. KRE – L'Harmattan kiadó, Bp., 2018, 216–221. http://www.kre.hu/ebook/images/kontra_miklos_web.pdf (2023.12.01)

CONCEPȚIILE LINGVISTICE ALE LUI SÁNDOR KARÁCSONY ÎN CONTEXTUL ACTUAL AL PARADIGMEI

(Rezumat)

Sándor Karácsony (1891–1952), cunosător temeinic al tendințelor lingvistice din secolul al XIX-lea și al secolului al XX-lea, bazându-se în principal pe etnopsihologia wundtiană cunoscută din volumul *Völkerpsychologie*, a dezvoltat un sistem social-psihologic complex. Acest sistem are ca punct de pornire ființa umană, iar ca problemă centrală educabilitatea omului. În studiile sale cuprinzătoare, interdisciplinare despre limbaj, cogniție, psihologie, istorie, etică și alte teme, Karácsony a căutat răspunsuri la întrebarea dacă oamenii sunt educabili și, în caz afirmativ, cum se poate realiza acest lucru. Prin urmare, sistemul său de gândire este puternic pedagogic, ridicând considerații importante din perspectiva educării prin limba maternă actuală. Deși în secolul al XX-lea, teoria lui

Sándor Karácsony nu a reușit să devină foarte populară, aceasta rezonază din multe puncte de vedere cu cele mai moderne principii ale educației lingvistice: se bazează pe comunicare, pornește de la context și de la situația de comunicare (nu de la teorii sau concepții), folosind elemente lingvistice reale cunoscute din comunicarea orală, favorizează contrastivitatea, punând astfel accent pe egalitate limbilor și a dialectelor, se axează pe analiza atentă a structurilor limbii, evidențiind rolul principal al enunțului față de cuvânt, dar conține și unele aspecte pedagogice cum ar fi valorificarea componentei umane sau adaptabilitatea la caracteristicile de vârstă ale copiilor. Aceste concepții dovedesc inovativitatea și modernitatea teoriilor lui Sándor Karácsony. Ideile sale se regăsesc, de asemenea, și în paradigmele lingvistice actuale, precum teoria comunicării, teoria actelor de vorbire a lui Austin, lingvistica cognitivă, gramatica generativ-transformațională, sociolingvistica sau pragmatica.

Cuvinte-cheie: psihologie socială, educabilitate, valorificarea componentei umane, limbă și logică, educația de limbă maternă.

LINGUISTIC CONCEPTS OF SÁNDOR KARÁCSONY FROM THE PERSPECTIVE OF MODERN LINGUISTICS

(Abstract)

Sándor Karácsony (1891–1952) was a thorough connoisseur of 19th and 20th-century linguistic trends, primarily based on Wundtian ethnopsychology, he developed his complex social psychological system, centered on the human being and with educability as its main question. In his comprehensive, interdisciplinary studies of language, cognition, psychology, history, ethics, and other topics, he sought to answer whether humans are educable and, if so, how. Therefore, his system of thought is highly pedagogical, raising important considerations from the perspective of contemporary Hungarian native language education. His divisive theory at that time, resonates now strongly with the most modern principles of language education. Emphasis on communication-centeredness, starting from context and speech situations, contrastivity, the use of real, live language data, observation of language functioning, equality of languages and dialects, sentence-centeredness, child-centeredness, and consideration of age-related characteristics of students all demonstrate how innovative, current, and modern Karácsony's thinking about language is. His ideas are reflected in modern linguistic trends such as communication theory, speech act theory, cognitive linguistics, generative-transformational grammar, sociolinguistics, or pragmatics.

Keywords: social psychology, educability, human-centeredness, language and thought, native language education.

Nyírádkarácsoni 1-es számú Általános Iskola
Csiba/Ciba 67/A
fazakas.timea@scoalaacraciunesti.ro