

Simon Valéria

ENSIAPU ELSŐSEGÉLY

Módszertani segédanyag a finn nyelv oktatásához

Eötvös Loránd Tudományegyetem

Ensiapu
Elsősegély
Módszertani segédanyag a finn nyelv oktatásához

Digitális Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Könyvtár 1.

Simon Valéria

Ensiapu Elsősegély

Módszertani segédanyag
a finn nyelv oktatásához

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Budapest, 2015

Digitális Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Könyvtár 1.

Sorozatszerkesztők:
Antalné Szabó Ágnes
Major Éva

Lektor:
Bogár Edit

Szerkesztő:
Szentgyörgyi Rudolf

Technikai munkatárs:
Juhász Béla Jr.

Borítótervező:
Dobos Gábor

A kiadvány a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 számú, „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” című pályázat támogatásával készült.

ISSN 2416-2582
ISBN 978-963-284-654-5

© ELTE, 2015
Minden jog fenntartva: Eötvös Loránd Tudományegyetem

Online kiadás

Tartalom

Bevezető.....	7
A nyelvtanítási elméletek fejlődési irányáról dióhéjban	9
A nyelvtan helye a nyelvtanításban.....	11
A tankönyvekről	13
Hangtani kérdések a finntanításban	15
Alaktani kérdések a finntanításban 1. Az igék.....	21
Alaktani kérdések a finntanításban 2. A névszók	29

Bevezető

A finn nyelv intézményes magyarországi oktatása meglehetősen hosszú múltra tekint vissza: egyetemi szinten az ELTE Finnugor Tanszékének jogelődjében 1872-ben indult elsőként, Debrecenben 1914-től, Szegeden pedig 1921-től volt lehetőségük a hallgatóknak – már a finnugor tanszékek megalakulása előtt is – finnül tanulni. Az 1970-es évektől a Pécsi Tudományegyetem is teret adott a finn nyelvnek, majd Szombathelyen a tanárképző főiskola uralisztikai tanszéke is a finnoktatás regionális központja lett (azóta sajnos megszűnt). 1994 óta a Pázmány Péter Katolikus Egyetem finnugrisztikai képzésén belül is van lehetőség finntanulásra.

Az ELTE és a Debreceni Egyetem finnugor tanszékén finn nyelv és kultúra szakos képzés is folyt az elmúlt három évtizedben, Debrecenben – a bolognai rendszerű képzési szerkezet bevezetéséig – a tanárképzés lehetőségével megerősítve, a Csokonai Vitéz Mihály Gimnázium nyújtotta biztos gyakorlóiskolai bázissal. A finn nyelv elsajátítására nyelviskolákban is van lehetőség. A középiskolában vagy a felnőttoktatásban, esetleg Finnországban megszerzett nyelvtudását pedig közép- és emelt szintű érettségi vizsgán, valamint alap-, közép- és felsőfokú finn nyelvvizsgán mérheti le a nyelvtanuló.

A finn szakos mesterdiplomát szerzett hallgatók egy része általános vagy középiskolában, szakköri keretek között vagy nyelviskolában próbálja hasznosítani egyetemen szerzett finntudását. A finn nyelv iránti érdeklődés ugyanis – ha nem is mérhető a világnyelvekre jellemző léptékkal – nem lankad. Öröndetes, hogy ismét van lehetőség finn szakos tanári diploma megszerzésére. Az *Ensiapu – Elsősegély* a tanárképzést hivatott segíteni. A finn mint idegen nyelv oktatásának egyre bővülő finnországi szakirodalma van, ennek oka nem kis részben a világ különböző tájairól érkező bevándorlók megjelenése; az ő nyelvtanításuk s ezzel a társadalomba való integrálásuk fontos feladata a finn oktatáspolitikának. A magyarországi finnoktatással kapcsolatos magyar nyelvű tanulmányok, szakkikkek száma jóval alacsonyabb, módszertani segédanyag ismereteink szerint nem is készült.

Az *Ensiapu* terjedelmi korlátaiból adódóan nem tudja minden részterületre kiterjedően bemutatni a finn nyelv oktatásának hangsúlyos pontjait, hanem – ahogy a címe is jelzi – „elsősegélyt” igyekszik nyújtani azoknak a nyelvtanárképzős hallgatóknak, akik először kezdik a túlsó, azaz az oktatás, a taníthatóság oldaláról vizsgálni a finn nyelvet.

E módszertani segédanyag az általános bevezető fejezeteket követően néhány, a finn nyelvtannak a kezdők és középhaladók (a KER skálája szerinti A1–B2 szint) oktatásában figyelmet érdemlő pontjára fókuszál fonológiai, morfofonológiai, morfológiai szempontból: a meglehetősen háttérbe szorított hangtani, intonációs kérdésekre, az igeragozás egyes elemeire, valamint a névszóragozáson belül elsősorban a helyhatározóragok használatának problémáira és a többes számú névszóragozás tótani kérdéseire. A terjedelmi korlátok kényszere miatt kimaradt morfológiai, szintaktikai, lexikológiai stb. jelenségeket reményeink szerint egy következő módszertani munkában tárgyaljuk majd. A két nagy nyelvtani fejezetet követően néhány kérdés segíti a témák továbbgondolását. A felhasznált szakirodalom mellett az adott témakörökhöz kapcsolódó egy-két cikket, tanulmányt ajánlunk elolvasásra.

Szakirodalom

Maticsák Sándor (1999): Magyaroktatás, finnoktatás, ott és itt. Nyelvinfó. A nyelvtanárok lapja 7/2: 6–11.

Ajánlott irodalom

Hajdú Péter (1989): Suomen kielen tutkimus ja opetus Unkarissa. Specimina Fennica I. Pécs. 89–99.

Hajdú Péter (1993): A finn nyelv és kultúra Magyarországon. In: Karanko-Pap, Outi – Várady Eszter (szerk.): Tanulmányok a finn nyelvről és kultúráról. Urálistikai Tanulmányok 6. ELTE, Budapest. 17–22.

Kubinyi Kata (1998): Tizenöt a százhuszonötből. In: Domokos Péter – Csepregi Márta (szerk.): 125 éves a budapesti Finnugor Tanszék. Urálistikai Tanulmányok 9. ELTE, Budapest. 183–187.

Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ (2002): A Közös Európai Referenciakeret. http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (2015. 02. 02.)

A nyelvtanítási elméletek fejlődési irányáról dióhéjban

A nyelvtanítás az elmúlt száz évben tekintélyes elméleti és gyakorlati változásokon ment keresztül, melyek állomáspontjain az egyes nyelvtanítási teóriák nyelvészeti és pszichológiai elméletekkel hozhatók párhuzamba. E folyamatok rövid áttekintése segít átlátni azt a törekvést, amely a tudományos eredményeket figyelemmel kísérve lankadatlanul keresi a nyelvelsajátításnak a korábnál hatékonyabb módszerét, okulva az addig megszerzett tapasztalatokból. Elsőként az ún. **audiolingvális módszert** említjük, melynek lényege bizonyos nyelvi szerkezetek drillekkel való begyakorlása. E metódust a strukturalista nyelvészet és a pszichológia behaviorista irányzata alapozta meg az 1950-es években. A **kognitív módszer** alapja a nyelvészet transzformációs-generatív irányzata, amely a beszédtevékenység mechanizmusát igyekszik szabályrendszerekkel ábrázolni, s a kognitív pszichológia elméletével kapcsolható össze. A **kommunikatív nyelvtanítási módszer** elméletéhez pedig a szociálpszichológia, valamint a nyelvet a lehető legtágabb használati közegében – a világban, a társadalomban – vizsgáló makrolingvisztika eredményei járultak hozzá.

A módszertani szakirodalom a hegeli tézis–antitézis–szintézis fejlődési irányát látja viszont az egymást követő idegennyelv-oktatási elméletek sorában: a **nyelvtani-fordító módszer** ellenében megszületett a jelentés és a célnyelv közti közvetlen kapcsolat kialakítása érdekében az anyanyelvet kikapcsoló **direkt módszer**, amely teljes ellentéte elődjének. E másik végletbe való átcsapást azonban természetes módon követték a kettő szintéziseként működő új módszerek: az egyéni felfedezés hasznára építő és elsősorban a szókincs fejlesztését célzó **olvasztató módszer**, a nyelv lehető leggyorsabb elsajátításának elvén alapuló és az óravezetésbe anyanyelvű beszélőt is bevonó **intenzív módszer**, valamint az **audiovizuális** módszer, amelynek középpontjában a hang- és képi eszközök nyelvrákon való aktív használata állt az 1950-es, 1960-as években.

A behaviorizmusra erősen épít a mondatminták begyakorlásával operáló **audiolingvális módszer**. Ennek antitéziseként jelent meg később a **kognitív** nyelvtanítási metódus a 80-as évek kezdetén. Lényege, hogy a tanuló folyamatosan hipotéziseket alkot a tanult nyelv szabályaival kapcsolatban, s az óhatatlanul bekövetkező hibák felismerése s így a hipotézisek módosítása járul hozzá a nyelvtudás tökéletesítéséhez. A szabályos mondatminták gépies ismételtetése és a „találgató” módszer szintéziseként megszülettek az **alternatív módszerek**: többek közt az utasítások mozgással való követésén alapuló cselekedtető módszer, a „közösségi nyelvtanulás” néven is ismert tanácskozó módszer, mely a tanulócsoporthoz tagjainak közös munkáján, a csoporttagok egymás iránt érzett bizalmán alapszik, és a szuggesztópédia módszere, amely az eredményes nyelvelsajátítást – az anyanyelvet nem kiküszöbölve – a külső körülmények (nyugalom, kényelmes bútorzat, halk zene) kialakításával igyekszik megsegíteni.

A napjainkban leginkább uralkodó nyelvtanítási technika a **kommunikatív módszer**, amely a Hymes (1971) megfogalmazta kommunikatív kompetenciát tartja központi elvének. Célja, hogy olyan nyelvtudást segítsen elérni, melynek birtokában a beszélő nem csupán a nyelv szerkezeti szabályait ismeri, hanem egyéb kommunikációs ismeretek birtokában képes a nyelvet különböző szituációkban adekvát módon használni.

A finn szakirodalomban a **funkcionális** szemlélet került előtérbe az utóbbi időben, amelynek kiindulópontja Halliday szisztémikus-funkcionális nyelvtana (1985), s amelyben a forma, a jelentés és a használat szoros hármas egységben működik. A funkcionális szemléletű nyelvtanítás is a kommunikációt helyezi a középpontba, a szabályok, formák elemzése nem kap nagy szerepet, a tanulási folyamatban a leggyakoribb szerkezetekre koncentrálnak, és nem törekszik hiánytalan nyelvelírásra, a hibázást a nyelvtanulás természetes részének tartja, és a szóbeliségre fordít nagyobb figyelmet.

Szakirodalom

- Aalto, Eija – Mustonen, Sanna – Tukia, Kaisa (2009): Funktionaalisuus toisen kielen lähtökohtana. *Virittäjä* 3/2009. 402–423.
- Bárdos Jenő (2000): Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 17–26.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (1985): *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Hymes, Dell Hathaway (1971): *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Ajánlott irodalom

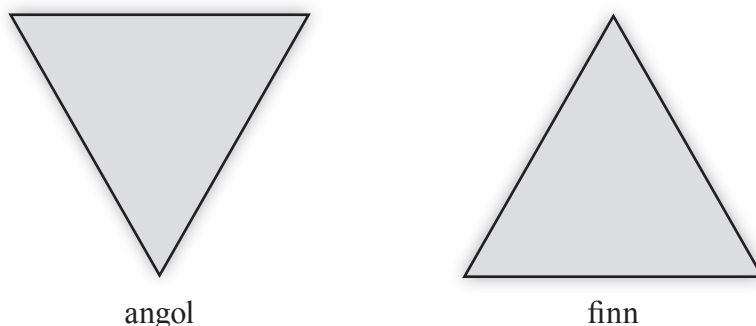
- Bárdos Jenő (1988): *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Budapest: Magvető Kiadó. 48–146.

A nyelvtan helye a nyelvtanításban

A különböző nyelvtanítási módszerek a nyelvtant hol a középpontba állították, hol szinte teljesen kiszorították a tanítási folyamatból, de bebizonyosodott, hogy az eredményességet mégis a végleteket kerülő, a nyelvtant – akár az anyanyelvvel kontrasztív összevetésben – észszerűen adagoló technikák segítik.

Hogy a nyelvtan melyik tanulási szakaszban milyen hangsúllyal van jelen az órákon, nemcsak módszertani döntés a tanár részéről, hanem nyelvspecifikus kérdés, nem uniformizálható. Mi a helyzet a finn nyelvvel e tekintetben?

Az uráli nyelvcsaládhoz tartozó finn nyelv a grammatikai viszonyítás módja szerint tipológiailag agglutináló, vagyis a toldalékok (eset- és személyragok, számjel stb.) egymástól és a szótótól viszonylag jól elkülöníthetően „ragadnak” egymáshoz. Fontos megjegyezni azonban, hogy a finn nem prototipikusan agglutináló nyelv, épp azoknak a morfológiai változásoknak köszönhetően, amelyek a nyelvtanulók számára a nehézséget okozzák. A jellemzően szóalapú magyar morfológiával szemben (a toldalékok túlnyomó részben az igék, névszók szótári alakjához járulnak) a finn szóalapú morfológiával jellemezhető. Az ige- és névszótövek variációi, a fokváltkozás megkezdhetetlen témakörök a finntanítás során, és épp a kezdeti szakaszt nehezítik.



1. ábra

Az elsajátítás nehézségeinek súlypontja az angol és a finn nyelvben

Az 1. ábra igen szemléletesen, de érzékelteti az iskolákban általában első idegen nyelvként tanult angol, valamint a finn nyelv elsajátítása során tapasztalható nehézségek eloszlását. Az angol analitikus nyelv, azaz a grammatikai viszonyokat különféle segédszókkal, illetve szórenddel fejezi ki, s így egy kezdő angol nyelvi kurzuson a tanuló azt a csalóka képet alakíthatja ki magában, hogy az angol „könnyű nyelv”. A tanulásban előrébb jutva, egyre többször szembesülve idiomatikus kifejezésekkel már jóval nagyobb erőfeszítéseket kell tennie, hogy a következő szintre juthasson. Az ábrán szereplő fordított piramis kiszélesedő formája ezt szimbolizálja. A finn ezzel szemben a kezdő szakaszban igényel nagy erőbefektetést a nyelv agglutináló voltából adódóan. Az ige- és névszótövi- pusokat, az esetragok rendszerét megismerve azonban a tanulás nehezebbik szakaszán jutott túl a nyelvtanuló. Az ábrán a talpán álló, felfelé keskenyedő piramis ezt a folyamatot ábrázolja. S bár nem tartozik szorosan a nyelvtanhoz, de azt is látnunk kell, hogy amíg a világnyelvekből, elsősorban az angoltól a nyelvtanulással célirányosan nem foglalkozó is „felcsipeget” szavakat, hisz azok beszivárognak mindennapi életünkbe, addig a finn a szó szoros értelmében „idegen nyelv” (még ha rokon is), ezért a kezdeti nehézségeket a kissé szokatlan hangzású szavak memorizálása is fokozza.

A grammatikai viszonyítás módjának különbsége a két nyelv(család) között egyszersmind azt is jelenti, hogy a nyelvtanuló által korábban vagy párhuzamosan tanult – általában germán – nyelv elsajátításában alkalmazott tanulási stratégiák esetleg nem fognak működni a finntanulás során. Van, aki erre magától rájön, a tanárnak azonban fel kell készülnie javaslatokkal, működő technikákkal, és a tapasztalatok szerint sokat segíthet a tanulócsoporthoz tartozó módszertani „ötletbörze” is.

Szakirodalom

Karlsson, Fred (1998): Yleinen kielitiede. Helsinki: Yliopistopaino. 116–119.

Ajánlott irodalom

Lumme, Heli (2003): Onko kielioppia opetettava? In: Mela, Marjo et al. (szerk.): Suomi kakkonen. Opas opettajille. Helsinki: SKS. 113–121.

Majjala, Minna (2009): Opiskelijoiden käsityksiä kieliopin opettamisesta ja oppimisesta. In: Majjala, Minna et al. (szerk.): Näkökulmia kielen oppimisen käytäntöihin. Turku: Turun yliopiston kielikeskus. 27–38.

A tankönyvekről

A finntanítás egyik fontos tényezője a tankönyv. Meggyőződésünk, hogy léte szükséges, mert keretet ad az oktatásnak, s így fontos támpont mind a tanár, mind a tanuló számára. De a kiválasztás során mérlegelnünk kell a következő tényezőket:

- **Hol** tanítunk? Itthon vagy Finnországban? (E tananyag elsősorban a magyarországi finntanárok módszertani oktatását segíti, de előfordulhat, hogy valaki hosszabb-rövidebb ideig taníthatja a nyelvet Finnországban, ahol dolgoznak magyar ajkú finntanárok is különböző oktatási intézményekben.)
- **Milyen korúak** a tanítványaink? Rendelkeznek-e valamilyen nyelvi, nyelvészeti háttértudással? Milyen szintű csoportot tanítunk?
- **Mi a cél?** Érettségi? Nyelvvizsga? Alapvető kommunikálni tudás a finn barátokkal? Olvasott szöveg értése?
- Milyen **heti óraszám**ban tanítjuk a csoportot?

S ha belelapozunk a szóba jöhető nyelvkönyvek valamelyikébe:

- Mi a saját első benyomásunk a könyvről?
- Melyikük felel meg leginkább az adott csoport pedagógiai céljainak?
- Mennyire áttekinthető a szerkezete?
- Van-e elegendő illusztráció a könyvben, és azok nem öncélúak-e?
- Kellően inspirálóak-e a párbeszéd, leíró és elbeszélő szövegek?
- A célnak megfelelő részletességgel tárgyalja-e a könyv a nyelvtant?
- Van-e elegendő írásbeli és szóban elvégezhető gyakorlat a könyvben?
- Alkalmos-e (kiváltképp a középiskolásoknak szánt tankönyv) a négy alapkészség – beszédértés, beszédkésztség, olvasási és íráskészség – kiegyensúlyozott fejlesztésére?

Azt rögtön megállapíthatjuk, hogy minden ízlést, igényt kielégítő, ideális nyelvkönyv nem létezik, és tanárként tisztában kell lennünk azzal, hogy bármilyen tankönyvet használunk is, mindig szükségünk lesz kiegészítő anyagokra: olvasmányokra, nyelvtani gyakorlatokra, szöveges vagy zenés hanganyagra stb.

A magyarországi finntanulók nincsenek elkényeztetve hazai kiadású tankönyvekkel: Papp István *Finn nyelvkönyv* című munkája (Budapest: Tankönyvkiadó) 1957-es kiadású, s jó ideig nem is jelent meg újabb tankönyv. 1985-ben ezt a munkát volt hivatott felváltani az Outi Karanko, Keresztes László, Irmeli Kniivilä szerzőhármás *Finn nyelvkönyv kezdőknek és középhaladóknak* című tankönyve (Budapest: Tankönyvkiadó) hanganyaggal kiegészülve, 1990-ben ezt követte ugyane szerzőktől a *Finn nyelvkönyv haladóknak*. E három könyv ma már csak könyvtárakban, antikváriumokban hozzáférhető.

Mindegyik munkának megvolt a maga úttörő szerepe a finn nyelv magyarországi oktatásában: Papp István könyve az első igazi nyelvkönyv volt az 1859-től megjelent finn grammatikák és szöveggyűjtemények után leckénként olvasmányokkal, szöszedettel, igen alapos nyelvtani magyarázatokkal és meglehetősen kevés (részint nyelvtani, részint fordítási) gyakorlattal. A Karanko–Keresztes–Kniivilä-féle *Finn nyelvkönyv 1. és 2.* kötetével szintén komplett magyar nyelvű finn

nyelvtant kaphattunk, aminek inkább az egyetemi finn szakos képzésben vehették és vehetik hasznát a hallgatók, a nyelvészeti szakszavak sűrűjében eltévedő középiskolások és tanfolyami nyelvtanulók kevésbé. Az olvasmányok nagy része felett eljárt az idő.

Az egyetemi magyar szakos képzésben a nyelvrokonság jellemzőit egy választott rokon nyelven (leggyakrabban a finnen) keresztül ismerhetik meg a hallgatók, s ez az igény szülte Csepregi Márta (1986) *A finn mint rokonnyelv* (Budapest: Tankönyvkiadó), Maticsák Sándor, Anna Tarvainen (2002) *Finn nyelv* (Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó) és Révay Valéria, Anja Haaparanta, Bogár Edit, Novotny Júlia (2006) *Finn nyelv és kultúra magyar szakosoknak* (Budapest: Bölcsész Konzorcium) című munkáját. E három könyv azonban vállaltan is elsősorban a magyar szakos képzést segíti.

A középiskolai, egyetemi finn szakos és tanfolyami nyelvoktatás így a (drágán beszerezhető) finnországi kiadású nyelvkönyvekre épül, választékuk egyre szélesedik. Szembeszökő különbség, hogy amíg a régi nyelvkönyvekben a szöveg és a képek, illusztrációk aránya magasan a betűk javára dőlt el a kezdő szintű finn nyelvkönyvekben is, addig a mai, kommunikatív szemléletű oktatás céljait szem előtt tartó szerzők nyelvkönyveiben jóval kiegyenlítettebb az arány. Az információáramlást segítő technikai eszközök folyamatos vizuális ingereihez felnőttként hozzáedződött ún. X generáció után most már az Y-osokat követő Z-vel jelzett nemzedék jár iskolába. Ők már a globalizáció gyermekei, „egérrel a kezükben születtek”, a nekik szóló nyelvkönyveknek – a tartalmasságra ügyelve – erős vizuális igényeket kell kielégíteniük sok színes képpel, rajzzal, ábrával, változatos tipográfiai megoldásokkal.

Az Ensiapu nyelvtani fejezeteiben helyenként két, a hazai finnoktatásban gyakran használt nyelvkönyv témával kapcsolatos megoldásaira hivatkozunk: Marjukka Kenttälä (2011): *Kieli käyttöön 1.* (Helsinki: Gaudeamus), illetve Uő (2010): *Kieli käyttöön 2.* (Helsinki: Gaudeamus), a továbbiakban: KiK1, KiK2; valamint Sonja Gehring – Sanni Heinzmann (2010–2013): *Suomen mestari 1–3.* (Helsinki: Finn Lectura), a továbbiakban: SuM1, SuM2, SuM3.

Szakirodalom

Medgyes Péter – Major Éva (2004): *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana.* Budapest: Corvina Kiadó. 90–92.

Ajánlott irodalom

Maticsák Sándor – Laihonen, Petteri (2011): Fejezetek a finn-magyar lexikográfia történetéből. *Magyar nyelvjárások* 49. 129-156.

Nissilä, Leena (2003): *Oppimateriaaleja S2-opetukseen.* In: Nissilä, Leena – Vaarala, Heidi – Martin, Maisa (szerk): *Suolla suomea. Perustietoa maahanmuuttajien suomen kielen opettajille. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja* 47. Helsinki: Äidinkielen opettajain liito. 115–120.

Hangtani kérdések a finntanításban

Hangtan, kiejtés, intonáció: MIT?

Egy idegen nyelv oktatási intézményben való elsajátításának első lépéseit a célnyelv hangzókészletével és grafémaival való találkozás jelenti. A magyar anyanyelvű nyelvtanuló számára az autentikus kiejtést megközelítő, az anyanyelvű befogadó által is érthető finn kiejtés elsajátítása nem okoz különösebb nehézséget. A finn fonémarendszer hangállománya szűkebb, mint a magyaré, s e hangok képzésmódja nem mutat nagy eltérést magyar megfelelőikhez képest. Ugyanakkor fel kell hívnunk a nyelvtanuló figyelmét néhány fontos hangtani, hangjelölési sajátosságra.

A **magánhangzók** sorában az *u, o*, valamint az *i, ö* grafémák magyar megfelelőikkel közel azonos hangokat jelölnek. A finn *a* hang a nyelvtanulók által feltehetőleg első idegen nyelvként tanult angolban, németben is meglévő illabiális ejtésű fonéma. A finn *y* a magyar *ü* grafémával azonos hangot jelöl.

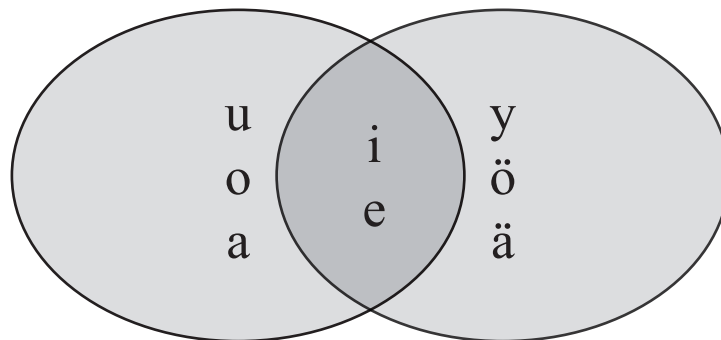
A kiejtésbeli nehézséget a magánhangzók esetében leginkább a nyílt és zárt *e*, vagyis az *ä* és *e* betűvel jelölt két hang oppozíciója okozza. A magyar köznyelvi változatában nem, egyes nyelvjárásaiban viszont előforduló hangok helyes kiejtésére érdemes a kezdetektől nagy hangsúlyt fektetni. Az olyan minimális párok bemutatása, mint *leski – läski, teitä – täitä, veri – väri, älä – elä* ráébresztik a nyelvtanulót e kérdés jelentőségére, és szópárokon való gyakoroltatása eredményesebbé teszi a kérdéses hangzók helyes kiejtését. A tartósan jó eredmény elérése azonban – az egyéni képességek függvényében – hosszabb-rövidebb ideig tart, és a tanár folyamatos odafigyelését, valamint rendszeres gyakorlást igényel.

A **magánhangzók hosszúságának** a graféma kettőzésével való jelölése szembeötlő jelenség a nyelvkönyvek első oldalain, ennek tudatosítása nem időigényes feladat. A rövid és hosszú magánhangzók időtartam-arányára azonban mindenképpen fel kell hívnunk a nyelvtanulók figyelmét. A magyar 1:2 (rövid : hosszú) arányához képest a finn nyelvre az 1:3 arány jellemző, ezért hosszabban kell ejteni, mint a magyar nyelv hosszú magánhangzóit. Itt kell megjegyeznünk, hogy a „szó végén az *ó, ö* mindig hosszú...” szabályához szokott magyar beszélő nehezen áll át a finn köz- és tulajdonnevekben a szóvégi rövid *o, ö* valóban rövid ejtésére. Legfeltűnőbb esete e magyaros ejtésnek a *Jarmo, Aino, Tenho* stb. keresztnevek véghangzójának indokolatlan megnyújtása. Tehát gyakorlást igényel az első órától kezdve, hogy a hosszú hangzó valóban hosszú, a rövid pedig a szó végén is rövid legyen. Arra azért érdemes felhívni a tanulóink figyelmét, hogy magyar nyelvű írott szövegben a toldalékolás szabálya értelmében a fent említett keresztnevek hosszú magánhangzós változatát használjuk: *Jarmóval, Ainónak* stb.

A **diftongusok**, azaz kettőshangzók is különlegességet jelenthetnek, elsősorban azoknak a nyelvtanulóknak, akiknek anyanyelvjárásából e hangtani jellegzetesség hiányzik. Helyes ejtésének elsajátítása általában nem okoz problémát, bár a kezdeti szakaszban előfordulhat az elemek felcserélése: a záródó helyett nyíló diftongus, pl. **pyötä*, illetve a *koulu – kuolla* első szótagi diftongusainak cseréje. A diftongus felismerése, illetve ennek nyomán a sorvégi elválasztás esetén helyes szótagolása

későbbi időszakban, szövegalkotás közben jelent(het) gondot. A kezdeti kényszerhelyzetben kissé primitív, de célszerű tanács a tanulónak, hogy ne válasszon el sor végén, vagy ha mégis, ne két magánhangzó között. A diftongusok felismerni tudása általában nem a kezdő nyelvtanulási szakaszra jellemző képesség, hisz morfo(fono)lógiai ismereteket igényel. Fontos szerepe lehet azonban e képesség kialakításában például a daltanulásnak, különösen, ha a kottaképet is prezentálni tudjuk. Kottaolvasási készség nélkül is látható lesz, hogy a dalszövegben szereplő diftongusok egyetlen zenei hang alatt szerepelnek egy szótagban.

A **magánhangzó-illeszkedés** alapszabályára az első illeszkedő toldalékpár (ez leggyakrabban a partitívusz vagy az inesszívusz-adesszívusz helyhatározórag) megjelenésekor kell felhívni a figyelmet. A 2. ábrával szemléltethető, hogy a finn tőszavakban a veláris *u, o, a* hangok mellett nem állhat palatális *y, ö, ä*. A palatális *i, e* hangok azonban semlegesek, így mindkét említett hangzócsoport tagjaival előfordulhatnak tőszavakban.



2. ábra: A magánhangzó-illeszkedés (Laaksonen–Lieko 1992: 17)

Bár a magánhangzó-illeszkedés mint nyelvi jelenség nem ismeretlen a magyar anyanyelvű tanulók számára, a tapasztalat szerint a vegyes, azaz *u, o, a* hangzók mellett *i/e* magánhangzót is tartalmazó szavak esetében előfordulhat tévesztés. Némi megtorpanást a szóösszetételek toldalékolása szokott még okozni, de ha nyilvánvalóvá tesszük, hogy az összetételi utótag toldalékának milyenségét nem befolyásolja az összetételi előtag hangrendje, azaz pl. *yö+pöydä-llä, sohva+pöydä-llä* (a magyarban is hasonló szabály érvényesül), akkor a toldalékolási hibák gyakorlatilag megszűnnek.

A **mássalhangzók** bemutatásakor a legtöbb figyelmet néhány sajátos hangzóra, valamint megint csak a hosszú-rövid oppozícióra célszerű irányítanunk. Tény ugyan, hogy a finn *d* és *l* képzése kissé eltér a magyar megfelelőjétől, hiszen a nyelv hegye mindkét hang esetében hátrébb helyezkedik el a fogmederben, de ezek kevésbé „finnes” megformálása nem okoz megértési problémát a finn beszédpartner számára.

A négy magyar szibilánshoz (*s, sz, z, zs*) képest jóval egyszerűbb a helyzet a finnben, hiszen egyetlen, *s* grafémával jelölt, képzés tekintetében a magyar *s* és *sz* közt elhelyezkedő „susogó” hangot kell elsajátítania a nyelvtanulónak. A magyar *s* megfelelője, melyet – mára már csak alig néhány idegen eredetű köz- és tulajdonnévben – az *š* graféma jelöl (*šakki, šamaani, šeikki, šillinki, Tšaikovski, Tšekki, Tšernobyl*), alig fordul elő.

A *samppanja* szó már írásban is egyszerűsödött, a *shampoo* ~ *sampoo* mindkét formában szabályos, ejtése ugyancsak posztalveoláris. A nyelvtanulók örömmel fedezik fel az angol átvételeket a finnben, így megemlíthetjük, hogy egyéni hangképzési technikától függően az anyanyelvi beszélők például a *shoppailla, sushi* szavakat az eredetihez hasonlóan (posztalveolárisan) vagy finnesen (dentális réshangként) ejtik.

A finn ***h* mássalhangzó** kapcsán célszerű tisztázni, hogy az sem a német kemény, sem pedig a francia néma *h* hang, hanem a magyar szókezdő *h* hanggal azonos. Az idegen ejtésformát gyakran

transzferálják kezdő szakaszban a nyelvtanulók az esetleg régebb óta tanult német vagy francia nyelvből.

Az *ŋ* palatoveláris nazális ejtésére különösen gemináta *ŋŋ* formájában kell felhívunk a figyelmet. A jelenséggel az *nk~ng* fokváltakozású szavakban találkozunk, a legelső példák egyike általában a *Helsingissä* inesszívuszi alak. Néhány további példával (*tango, mango, kengät, hanget* stb.) könnyen begyakoroltathatjuk e hangzó helyes ejtését.

A **gégezár** sajátos jelensége a finn hangtannak: írásban nem jelölik e mássalhangzóból hátramaradt zárhangot, amely azonban feltehetőleg már az első órán, az üdvözlések között feltűnik a *Tervetuloa!* [tervettuloa] köszöntésben. A helyes ejtés begyakorlása folyamatos munkát igényel, és mivel a nyelvtanuló elsődleges ismeretforrása általában a nyelvóra és a tanár, ezért fontos, hogy a nyelvoktató maga is jó példával járjon elől, valamint hogy autentikus hanganyagot bemutatva szoktassa a tanulók fülét és hangképző szerveit a gégezár okozta különböző fonetikai jelenségekhez. E gyakorlás nem szűnhet meg az első tanulmányi félév vagy a kezdő nyelvtanfolyam abszolválásával. A gégezár okozta mássalhangzó-kettőzés a *huone*-féle *-e* végű összetételi előtagok vagy önálló főnevek után (*huonekalu* [huonekkalu], *sadetakki* [sadettakki], *puhe kuuluu* [puhek kuuluu] stb.) a nyelvtanulás bármely szakaszában gyakoroltatható. A gégezár zárhangként vagy az őt követő mássalhangzóval geminátává egyesülve jelen van továbbá a kijelentő módú tagadó igeragozásban [*en sanom mitään*], az egyes szám második személyű felszólító módú alakokban [*otal lisää*], az 1. infinitívusz rövid alakjában [*saat lähteäk kotiin*], a névszóragozásban az allatívusz után [*meillep paljon*], a harmadik személyű birtokos személyragot követően [*lapsensak kanssa*], hogy csak a legáltalánosabb eseteket említsük. Nyilvánvaló, hogy ezekkel a példákkal nagyobb számban az adott nyelvtani jelenség első előfordulásakor szembesül a nyelvtanuló, és megéri a fáradságot, ha például a felszólító mód tanulásakor egy épp már megoldott feladatsoron – hogy ne a helyes megoldáson kelljen töprengenie a tanulónak – a gégezár imperatívuszban való megjelenését gyakoroltatjuk.

A gégezár nem csupán mássalhangzó-kettőzés formájában jelenik meg, hanem valódi zárként a magánhangzón, azt megelőző helyzetben: [*anna' ulla*]. E zár ejtésének bemutatása, azaz „képezünk egy *k* hangot, de pár másodpercig ne pattintsuk fel a zárat” és gyakoroltatása a tapasztalat szerint igen derűs pillanatokot okoz bármely korcsoportban a nyelvórán.

A **mássalhangzók kvantitása** kapcsán ki kell térni még egy jelenségre, amelyre a nyelvkönyvek nem mindig hívják fel a figyelmet: a *presidentti, norppa, merkki* stb. szavakban, amelyekben szimpla (általában *n, m, l, r*) mássalhangzókat gemináta *pp, tt, kk* zárhangok követnek, e hangok hosszú voltát a zár késleltetett felpattintásával lehet helyesen ejteni. Erre azért érdemes külön figyelmet fordítani, mert hasonló hangtani helyzetben a magyarban nem ejtünk markánsan hosszú hangzót (vö. *barackkal, párttal*). A fentebb említett négy szonoráns mellett a finnben hosszú *ss* is állhat: *kanssa, valssi*. A hosszú hangzást ebben az esetben értelemszerűen a réshangon való rövid „elidőzés” adja.

És még egy apróságnek tűnő, de mégis fontos, mert a magyartól eltérő jelenség: a *tj, dj, nj* hangkapcsolatokban nincs összeolvadás, ezért kerülni kell az *Anja* [annya] típusú ejtésmintát. Nem sok ilyen szó van a finnben, de az *espanja, ketju, patja* köznevek elég gyakoriak, és a *Nadja* keresztnév is használatos Finnországban.

A **szóhangsúly** (főhangsúly) a finnben, a magyarhoz hasonlóan, az első szótagra esik, így ennek tanítása a pusztán tény tudatosításán kívül általában nem jelent többletfeladatot. Talán az *ajatella*-típusú igék sarkallják időnként az olaszul tudó nyelvtanulókat az utolsó előtti szótag hangsúlyozására, de kellő odafigyeléssel e „kilengés” hamar megszüntethető. A mellékhangsúly az összetett

szavakban kap nagyobb figyelmet a tanítás során: az összetételi elő- és utótag, többeműiek esetében minden elem első szótagja (a szókezdőt kivéve) mellékhangsúlyos. A mellékhangsúlynak itt szóhatárjelölő szerepe van, ahogy a magyarban is, így a tanulók többnyire ösztönösen jól használják. Ezért is feltűnő, amikor felolvasás esetén, nem ismerve fel az összetételi elemeket, sajátos hangsúlyozásban hallhatjuk pl. a *'kukkamal' jakko, *'kodinko'neo'sasto stb. szavakat.

A helyes **intonáció** elsajátításának szinte egyetlen neuralgikus pontja van a kezdő nyelvtanulók számára: a kérdő intonáció. Pedig jóval egyszerűbb produkálni, mint a magyar emelkedő-eső mondathangsúlyozást az eldöntendő kérdésben (magyarul tanuló finnek komoly erőpróbája az „ének-lős” kérdő mondat). Finn megfelelőjének ereszkedő hanglejtése van. A magyar kérdő intonációval megalkotott finn eldöntendő kérdés kissé komikusnak hat a finn beszélő számára, s ha a nyelvtanuló kifejezi belőle a *-kO* kérdő partikulát, akkor nem is funkcionál kérdésként, így aligha kapna rá választ finn nyelvi közegben. Feltétlenül gondot kell fordítani arra, hogy e helytelen intonációmintát „kigyomláljuk” a tanulók beszédéből még a kezdő szakaszban.

Hangtan, kiejtés, intonáció: MIÉRT? MENNYIRE?

A MIÉRT? kérdésre adott – korántsem teljes – leírás, valamint a HOGYAN? kérdésre adandó válasz előtt szánjunk néhány gondolatot a MIÉRT? és a MENNYIRE? problematikájára. Kenworthy (1987: 3) az angol nyelv kiejtésének tanítása kapcsán boncolgatja azt a kérdést, hogy miért fontos a helyes kiejtés elsajátítása, illetve kinek mennyire kell megközelítenie a natív beszélő kiejtési mintáját. Meglátásai nagymértékben érvényesek a finn nyelvre is. A MIÉRT? kérdésre tehát azt válaszolhatjuk: azért fontos a helyes kiejtés elsajátítása, hogy ne legyenek kommunikációs problémáink az anyanyelvű beszélőkkel (lásd a finn eldöntendő kérdés intonációjáról mondottakat), hogy világos, a félreértéseket (*leski – läski*) kizáró módon tudjunk beszélni, ne készítsük finn beszédpartnerünket a nemértésből fakadó visszakérdezésre, urambocsá' angol nyelvre való átváltásra.

A MENNYIRE? kérdésre adható válasz attól függ, mi a nyelvtanuló célja. Vagyis minél inkább a tiszta, érthető beszéd produkálásához kapcsolódó majdani tevékenység (nyelvtanítás, tolmácsolás), annál erősebben kell megközelítenie a natív nyelvhasználók kiejtési mintáját folyamatos gyakorlással, akár haladó szintű nyelvtanulóként is. Ha a nyelvtanulás célja nem a professzionális kommunikáció, hanem például szabadidős kapcsolattartás finn barátokkal, esetleg csak az olvasott szöveg (sajtó, szépirodalom) követni tudása, akkor a tanulónak nyilvánvalóan nem szükséges győznie magát (s a tanárnak a tanulót) a tökéletes finn kiejtés elérésére irányuló gyakorlatokkal.

Hangtan, kiejtés, intonáció: HOGYAN?

Semmiképp se egyszerre tálaljuk fel a finn nyelv összes hangtani sajátosságát az első tanórán. Az Ensiapu feltételezett olvasói a finnt a nyelvoktatás különböző terepein (közoktatás, nyelviskola, felsőoktatás) fogják tanítani, így ezek adottságait kell figyelembe venniük. A közoktatásban például az óraszámot (órarendi óraként heti 4, szakköri formában heti 2), ezt mélyebb fonológiai-fo-netikai háttérismeretek hiányában és az életkori sajátosságokat figyelembe véve sem érdemes túlterhelni hangtani ismeretekkel. A nyelviskolai oktatásban főképp az életkor és háttértudás tekintetében heterogén tanulócsoport, valamint a kommunikatív készségek fejlesztését középpontba helyező koncepció jelenti azt a tényezőt, ami miatt a tanárnak mértéktartásra, az elméleti ismeretek és a gyakorlás helyes arányának kialakítására kell törekednie. Az egyetemi – finn szakirányos, minor szakos – hallgatók oktatása során a tanár kevésbé kényszerül önmegtartóztatásra

a finn hangrendszer bemutatása során, hiszen túlnyomórészt nyelvszakos hallgatókkal van körülvéve, akik az oktatót időnként megbízható hangtani ismeretekről tanúskodó kérdésekkel örvendeztetik meg. Az elmélet-gyakorlat arányát azonban itt is bölcsen kell beosztani, tekintettel arra, hogy a bolognai képzési rendszer beindulásával a BA-szintű nyelvi csoportba jelentkezők jelentős többsége csak középfokozeli finnnyelv-tudást és némi kultúraismeretet kíván magába szívni (a mélyrehatóbb nyelvészeti ismereteket átadó kurzusok a mesterképzés programjában szerepelnek).

A helyes kiejtés elsajátíttatásához ma már egyre több hangzóanyag áll a finntanárok rendelkezésére, a legtöbb újonnan megjelenő (finn kiadású) tankönyvhöz CD-t is lehet vásárolni. A Sirkku Latomaa, Eila Hämäläinen (2008) *Mitä kuuluu?* (Helsinki: Finn Lectura) tankönyvet és hanganyagát pedig célzottan a kiejtés csiszolására lehet használni a finnoktatás bármely terepén, nem csupán kezdő szintű nyelvtanulókkal.

A finn hangzórendszerrel való megismerkedés, a helyes kiejtés gyakoroltatása kapcsán a fentiekben a hangzóknak az autentikushoz minél közelebbi produkálására fókuszáltunk, de nem szabad figyelmen kívül hagynunk azt, hogy az első lépés az auditív észlelés, a beszédhangok minőségi és kvantitásbeli különbségeinek felismerése, tehát a helyes tanári minta mellett minél többféle autentikus kiejtési mintát kell biztosítanunk a tanulók számára. A finnt nem célnyelvi közegben tanulók helyzete e tekintetben nyilvánvalóan jóval hátrányosabb, mint egy finnországi nyelvtanfolyam hallgatójáé, akit a nyelvórán kívül is folyamatosan érnek a célnyelvi akusztikai ingerek. Ezt a nehezen behozható hátrányt nagyban enyhítette az információtechnológia robbanásszerű fejlődése, amely által a számítógép vagy akár egy okostelefon segítségével a világhálón itthonról is elérhetővé válnak a nyelvtanulást is segítő finn nyelvű tartalmak. E lehetőséggel a tanárnak is élnie kell, integrálva az órák anyagába a világhálón elérhető autentikus kép- és hanganyagokat, és sarkallnia kell a tanulókat is ezek használatára. Kezdő szinten a kiejtés, a helyes intonáció elsajátításában még viszonylag korlátozottak a lehetőségek, de érdemes rávenni a tanulókat, hogy időről időre, akár csak egy-két perc erejéig hallgassanak netrádió, fájlmegosztón finn anyanyelvű beszélőket, még ha nem is értik a szöveget, de a hangsúly, hanglejtés mintája „fülbe mászik”.

Ahogy az elején említettük, a nyelvtanulás többnyire a beszédhangokkal való megismerkedéssel indul, de az egyes hangok helyes ejtésén túlmenően a hangsúly, hanglejtés, a prozódia jellemző vonásaival is meg kell ismerkednie a nyelvtanulónak, ezért (lenne) igen fontos a finntanulás középhaladó, haladó szakaszában is ez irányú, natív beszélők hangfelvételeivel segített gyakorlatokat végezni. Eija Aho (2004: 45) a finn prozódia nyelvtanításban való alulreprezentáltságának egyik okaként azt jegyzi meg, hogy a finn nyelvben az információ továbbítása elsősorban a morfológia és morfoszintaxis eszközeivel történik, ezért, ha a beszélő szabályosan ejti a helyesen ragozott szavakat, a félreérthetőség esélye minimális. De hozzát teszi, hogy a mindennapi kommunikációban a finnek a köznyelv beszélt változatát (puhekieli) használják, amelynek jellemzője, hogy épp a nyelvtanulót orientáló esetragok, személyragok kopnak le belőle, s így e nyelvváltozatban a prozódia eszközei, a hangsúly, a hanglejtés, a mondatritmus kapnak fontos szerepet. A fiatalabb korosztálynak a tapasztalatok szerint nincs is mindig türelme végighallgatni a „túl helyesen”, azaz irodalmi nyelven (kirjakieli) megformált finn mondatokat, s ez gyakran vezet a finntanulók önértéket oly mélyen bántó élményhez: a natív beszélő hirtelen angolra vált. E ponton már elérkeztünk egy másik fontos kérdéshez: mikor, milyen mértékben, hogyan oktassuk a beszélt nyelvet. Erre a kérdésre az igeragozás tanításáról szóló fejezetben még visszatérünk.

Kérdések, feladatok

1. Mi okozza Ön számára a legnagyobb nehézséget nyelvtanulóként a finn beszédhangok, kiejtés, intonáció tanulása során? Finntanárként melyik jelenségre fordítaná leginkább a tanuló-csoportja figyelmét?
2. Mennyiben segíti a nyelvtanulót a helyes kiejtés elsajátításában az anyanyelve? Milyen tapasztalatai vannak az Ön által korábban tanult nyelvekkel kapcsolatban?
3. Mennyire tartja fontosnak az anyanyelvi közegben való finntanulást a kiejtés szempontjából? Indokolja meg véleményét!
4. „Aki zenét tanul(t), annak könnyebb a finn kiejtést elsajátítania.” Mit gondol erről az állításról?
5. „Az iskolás csoportommal könnyebb lesz a helyes kiejtést elsajátíttatnom, mint a nyelviskolai felnőtt csoportommal.” Egyetért ezzel? Érveljen az állítás tartalma mellett vagy ellen!

Szakirodalom

- Aho, Eija (2004): Prosodian asema toisen ja vieraan kielen opetuksessa. In: Straszer, Boglárka – Braun, Anneli (szerk.): Kakkoskieli 5. Suomen kielen prosodian opettamisen ja oppimisen kysymyksiä. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos. 9–46.
- Karlsson, Fred (1982): Suomen kielen äänne- ja muotorakenne. Juva: WSOY.
- Kenworthy, Joanne (1987): Teaching English Pronunciation. Essex: Longman.
- Laaksonen, Kaino – Lieko, Anneli (1992): Suomen kielen äänne- ja muoto-oppi. Helsinki: Finn Lectura.

Ajánlott irodalom

- Nurminen, Eija (2011): Ääntämisen harjoittelua itsenäisesti. In: Lauranto, Yrjö – Vehkanen, Marjut (szerk.): Päättymätön projekti: näkökulmia suomen kielen opetukseen. Tampere: Nykysuomen seura ry. 70–79.
- Peltola, Terhi (2014): Ääntämisen ja keskustelun harjoittelua alkeista alkaen. In: Lauranto, Yrjö – Vehkanen, Marjut (szerk.): Päättymätön projekti. Puhetta eri S2-foorumeilla. Kakkoskieli 7. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos. 181–186.
- Salamon Ágnes – Vaarala, Heidi (1994): Merenneito vai määränneito. Unkarilaisen suomenoppijan e:stä ja ä:stä. In: Pusztay János (szerk.): Specimina Fennica Tomus V. Colloquia Contrastiva Tomus II. Berzsényi Dániel Tanárképző Főiskola: Szombathely. 127–142.
- Silfverberg, Leena (1993): Suomen äänne- ja muoto-opin opetuksesta vieraskielisille. Virittäjä 97. 459–465.

Alaktani kérdések a finntanításban 1.

Az igék

A nyelvtanuló élete első finn mondatait (az üdvözléseken kívül) általában az *olla* létige használatával szerkeszti meg. A létige nem képviseli a finn kijelentő módú, jelen idejű igeragozás mintapéldáját, hiszen egyes és többes szám 3. személyben rendhagyó az alakja. A bemutatkozás gyakorlásához így célszerű bevonni a *puhua* igét, amelynek szabályos (és fokváltakozástól mentes) paradigmája segít átlátni a rendszert. Így vezeti be az egyszerű dialógusok alkotását a KiK1 és a SuM1 is.

A finn ige- és névszóragozás elsajátítását kissé megnehezíti a fokváltakozás, így célszerű a legegyszerűbb mondatokat a *puhua*, *asua*, *sanoa*, *kysyä*-féle igéken gyakorolni. A mikromondatokban, amelyeket ezekkel az igékkel a ragozás gyakorlása céljából szerkesztünk, óhatatlanul előfordulnak a tanuló számára még új névszóragozási esetek: a partitívusz („Puhun *englantia*.”), az elatívusz („Olen kotoisin *Pécsistä*.”), az inesszívusz („Asun *Vácissa*.”), de ebben a tanulási szakaszban az illető esetrag funkciójának, jelentésének tisztázását követően további magyarázatokkal nem célszerű elvonni a figyelmet a fókuszban álló jelen idejű igeragozásról. Annál is kevésbé, mert a *puhua*-típusú ige állító ragozása mellett a tagadó formát is érdemes rögtön megtanítani, valamint a *-ko/-kö* partikulával alkotott kérdő formát, mellyel tágíthatjuk a lehetőségeket páros vagy kics csoportos beszédgyakorlatokban („Etkö *sinä* puhu *japania*?”, „Eikö Anna *asu* *Miskolcissa*?”, „Ettekötö *ole* kotoisin *Suomesta*?”)

A magánhangzó-illeszkedés szabályát nemigen kerülhetjük ki, a SuM1 nem is teszi, mert már az 1. leckében feltünteteti egy jól átlátható, egyszerű ábrával. A KiK1 csak a 3. leckében tárgyalja a témát egy táblázatban, mivel a lecke középpontjában a partitívusz áll, s itt már elkerülhetetlen az *a/ä*, *ta/tä* morféma variánsok magánhangzóikhoz fűzendő magyarázat. A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy mire a csoport a 3. leckéhez ér, már túl van a magánhangzó-illeszkedés kérdésén, részint a többes szám 3. személyű igealakok *vat/vät*, illetve a *ko/kö* kérdő partikula allomorfiái miatt, részint az első önálló párbeszédekben minden bizonnyal előforduló városnevek toldalékolása okán.

A nyelvkönyvek köztudottan 6 ige csoportot különböztetnek meg (1. táblázat):

1. táblázat
A nyelvkönyvekben szereplő ige csoportosítás

1.	puhua, kysyä
2.	juoda, syödä
3.	tulla, mennä, purra, nousta
4.	vastata, hypätä
5.	valita, merkitä
6.	paeta, kyetä

2. táblázat
Egy- és kéttövűség a hat ige csoportban

EGYTÖVŰEK	1.	puhua, kysyä
	2.	juoda, syödä
KÉTTÖVŰEK	3.	tulla, mennä, purra, nousta
	4.	vastata, hypätä
	5.	valita, merkitä
	6.	paeta, kyetä

A nyelvészeti szakirodalomban azonban az egy- és kéttövűség kritériuma szerint csoportosítják az igéket (Hakulinen 2004). Maga a szakkifejezés – *yksi- ja kaksivartalaisuus* – nem jelenik meg a nyelvkönyvekben, és egy mérsékelt nyelvtanközpontú finntanítási közegben nem is elengedhetetlenül szükséges az igecsoportok első bemutatásakor bevezetni e fogalmakat. Mivel azonban a névszóragozáshoz érve már nem kerülhetjük el a magánhangzós és mássalhangzós tö (vokaali- ja konsonanttivartalo) fogalmát, talán megéri használni a 2. táblázatban szereplő felosztást, amelyben együtt látható a nyelvkönyvekben hagyományosan szereplő hatos csoportosítás, valamint a nyelvészeti szakirodalomban e felosztást mellőző, az egy- és kéttövűek tömagánhangzója szerinti distinkció.

A táblázatokban az első öt csoport példaigéit kövérrel kiemeltük, ugyanis a legtöbb nyelvkönyv a tanulás egy későbbi szakaszában (a KiK az igeidők és a szinte teljes névszóragozási esetrendszer bemutatása után, a 2. kötet elején, a háromkötetes SuM már az imperfektum állító és tagadó alakját tárgyaló leckék közé illesztve a második kötetben, de mindenképpen elkülönítve az első öt típustól) mutatja be a 6. igecsoportot. Ez részint érthető, hiszen e csoportban a nyelvtanulás szempontjából késleltethető igék (*paeta, kyetä, vaaleta, valjeta* stb.) fordulnak elő. Másfelől a finn szakos képzésben alkalmazott gyakorlat, hogy egyszerre mutatjuk be a teljes rendszert, csak épp nem foglalkozunk olyan hangsúlyosan a később ügyis előforduló 6. típussal, nem feltétlenül okoz nehézséget a nem bölcsész nyelvtanulóknak.

Az ige- és névszóragozás egyik jellegzetes morfofonológiai vonása a **fokváltakozás**, amelyet vagy az ige-, vagy a névszóragozás kapcsán vezetnek be a tankönyvek, hol a szakterminológiát használva (KiK1: *astevaihtelu*), hol a nyelvtanulók számára transzparenssebb elnevezéssel (SuM1: *k-p-tvaihtelu*). Két formája, a „sima” és „fordított” (*suora ja käänteinen*) közül a jelenség bemutatásakor célszerű csak a sima fokváltakozásra összpontosítani, e fokozatossági elvet követik a tankönyvek is. Jellemző módon azonban – és ez érvényes az igeragozási csoportok ismertetésére is – a nyelvkönyvek a kicsit nehezebbnek ítélt grammatikai témaköröket igyekeznek több részletben tárgyalni. A tényt, hogy a fokváltakozás igékben és névszókban egyaránt megjelenik, érdemes az első előforduláskor megemlíteni, bármelyik szófajjal kezd is a csoport által használt tankönyv. A sima és fordított fokváltakozású igék bemutatását általában több leckényi anyag választja el egymástól, néha talán indokolatlanul sok (SuM1 3. lecke, 9. lecke – köztük főleg a névszókhoz köthető nyelvtani témák; KiK1 7. lecke, 12. lecke – szintén a névszókhoz kapcsolatos témákra koncentrál), mindenképp a tanár feladata eldönteni, hogy a csoport összetételétől függően szigorúan betartja-e ezt a sorrendet, vagy „megelőlegezi” a folytatást. Ha késleltetve is a fordított fokváltakozás bemutatását, mindenképp érdemes egymás mellett láttatni (pl. 3. és 4. táblázat) a két típust (ezt általában nem teszik meg a tankönyvekben). Így esetleg jobban rögzül, hogy a fokváltós igék e két csoportján belül mely igealakban jelentkezik gyenge fok (*heikko aste; h*), és mikor erős (*vahva aste; v*).

3. táblázat
Sima fokváltakozás

LUKEA	v
minä lue-n	h
sinä lue-t	h
hän luke-e	v
me lue-mme	h
te lue-tte	h
he luke-vat	v

4. táblázat
Fordított fokváltakozás

AJATELLA	h
minä ajattele-n	v
sinä ajattele-t	v
hän ajattele-e	v
me ajattele-mme	v
te ajattele-tte	v
he ajattele-vat	v

Az első fokváltakozást gyakoroltató feladatok óhatatlanul a „drillezős” kategóriából kerülnek ki. A tanulókat a tapasztalat szerint ez kevésbé zavarja, mint a változatos módszertani fogásokat alkalmazni kívánó tanárt. Mivel azonban e nyelvi jelenség, amely morfofonológiai háttérű és kvantitatív formája épp a hosszú-rövid oppozíció alapszik, a drillezés egyszersmind kiejtés-gyakorlás lehet. Eme első szakaszon túljutva azonban át kell térni a nyelvtudást több oldalról (lexikális és szemantikai kompetencia, nyelvi kreativitás) fejlesztő fokváltakozási gyakorlatokra. A SuM1 e tekintetben fantáziadúsabb, mint a szinte kizárólag transzformációs feladatokkal dolgozó KiK1.

Az igeidők esetében – mivel a finnben nincs morfológiai jele a jövő időnek, és megfelelő határozószó kíséretében, hasonlóan a magyarhoz, jelen idejű igével is kifejezhetünk futurumot – a figyelmet a múlt idők rendszerére koncentrálhatjuk. A finn három múlt ideje (*imperpekti*, *perfekti*, *pluskvamperfekti*) más-más kihívást jelent tanítási-tanulási szempontból.

Az imperpektum elsősorban képzésében jelent problémát azon tőmagánhangzó-változások miatt, melyeket az *i* múltidő-jel okoz. Määttä (2014) tanulmánya is alátámasztja e tapasztalatot: 112 különböző nemzetiségű finntanuló tesztelésén alapul, s a kitöltendő feladatlap imperpektum alakjain jól látszik, hogy a legtöbb hibát a tőmorfémában ejtik a nyelvtanulók.

A tőváltozásokról a KiK1 és SuM1 is jól használható táblázatokat közöl, előbbi jóval több (teljes paradigmát bemutató) példával, utóbbi szűkebb példaanyaggal. Ennek előnye viszont, hogy egyetlen dupla oldalon elférnek az állító alakú imperpektumra vonatkozó szabályok, s ez nyelvpedagógiai szempontból szerencsésebb, mert kevésbé riasztó látvány, mint ugyanez három A4-es könyvoldalra elosztva.

A KiK1-ről mindazonáltal meg kell jegyeznünk, hogy épp a bőséges példaanyag okán olyan imperpektum-összefoglalót kapnak kezükbe a nyelvtanulók, melyre a tanulás haladó szakaszában is érdemes visszatérni: itt elsősorban az 1. ige típus *t ~ s* hangváltozására (*kieltää – kielsi*), valamint a két szótagú igék *a ~ o* váltására (*antaa – antoi*) utalunk.

A finntanulásnak ebben a szakaszában a nyelvtanulók nem feltétlenül ismerik fel a kétszótagúságot például az *auttaa*, *nauraa*, *laulaa* típusú igékben, hiszen az első szótagi diftongust két különálló magánhangzónak látják-hallják, s így helytelen imperpektum alakokat (**autti*, **auttai* stb.) generálnak. Ez a probléma kevésbé fordul elő az *i* utótagú diftongusokkal (*vaihtaa*, *laittaa*, *paistaa*), az ejtéskor való jésülés miatt. Ezekből a két szótagú, *a(V) – a* szótagszerkezettel jelölhető igékből (a *V* a potenciális első szótagi diftongus második elemét jelöli) „mondókaszerű” ritmusgyakorlatokat lehet csinálni, melyeknek a helyes imperpektum alakok képzése mellett kiejtésjavító funkciójuk is lehet. Bár a módszer – az ingerre (*annan*) ritmusban adott reakció (*annoin*) a válasz – „idejétmúlt” behaviorista szemléletű, hiszen kizárja a nyelvi kreativitás megnyilvánulását az adott gyakorlatban, de tapasztalatunk szerint segítheti a szóban forgó ige csoportban a helyes imperpektum alakok bevésését.

Ez csupán egyetlen lehetséges – szóbeli – gyakorlási forma az imperpektum témakörében, csupán egy ige csoportban. Az egyszerű múlt idő többi igealakjának elsajátítását többféle, a nyelvi kreativitásra jobban támaszkodó gyakorlattal kell segíteni. Írásban ez legtöbbször rövid szövegalkotás (képeslapírás egy turistaút végén, üzenet egy cédulán a családnak stb.) lehet.

Szóbeli gyakorlatként kikerülhetetlen az elmúlt nyárról/téli szünetről/hétvégéről való párbeszéd a tanulótarssal, esetleg a tanár által megadott számú ige használatával. Sikeres dialógus esetén, amelyben a partner vissza is kérdez, a *minä*, *me* első személyek mellett a *sinä*, *te* névmásokhoz köthető második személyű igealakokat is használni fogja mindkét fél. A gyakorlatot megelőzően érdemes felhívni a tanuló párok figyelmét arra a tényre, hogy egy-egy kérdésre esetleg tagadó választ kell majd adniuk, de a negatív imperpektumi alakot ebben a szakaszban még nem tudják

(helyesen) megalkotni, így szorítkoznuk kell a tagadó ige személyragos alakjainak használatára, pl. „– Kävittekö myös meren rannalla? – Emme.”

A **tagadó imperfektum** – az állítótól meglehetősen eltérő morfológiai szerkezete miatt – sosem szerepel azonos leckében az állító alakokkal. A szerkezettel való ismerkedés involválja a partícipi-um fogalmának bevezetését, hisz egyik eleme az illető ige aktív múlt idejű partícipi-um. A *nut/nyt* képző mellett bekövetkező előre- vagy hátraható asszimilációs esetek a korábban már felvázolt hat igeragozási típuson egyszerűen bemutatathatók. Tapasztalatunk szerint a nehézséget nem a 3. ige-típus *tulla, purra, nousta*-féle igéiben jelentkező progresszív hasonulás okozza, mert elég hamar megjegyzi a nyelvtanulók a *tullut, purrut, noussut* alakokat. A hibát általában az asszimiláció nélküli 1. és 2. ige-típus rövid *n*-nel képzett és a 4., 5., 6. típus hosszú *n*-nel alkotott toldalékainak keveredése (**en syönnyt, *hän ei vastanut*) okozza. A partícipi-umot a tagadó ige számban, személyben ragozott alakjaival összeillesztve jelentkezik egy másik lehetséges hibaforrás: a partícipi-um számban való egyeztetése a ragozott tagadó igével. Az **emme puhunut* szerkezethez hasonló formákat inkább a figyelmetlenség, gyakorlatlanság szüli, nem az egyeztetés bonyolult volta.

Az imperfektum állító és tagadó alakjain való szerencsés túljutás azt is jelenti, hogy újabb morfológiai nehézséggel a fennmaradó perfektum és pluszkvamperfektum esetében már nem kell a tanulóknak szembesülniük, hiszen a *nut/nyt* partícipi-um áll a létige mellett ebben a két igeidőben is. Ezt az információt idejekorán – biztatásképpen – célszerű a csoporttal is megosztani.

De a kihívások a temporális viszonyok kapcsán nem fogynak el az alaktani jellemzők elsajátításával, hiszen a perfektum megjelenésével, s ahogy említettük, ez általában több leckével később történik, mint az imperfektummal való megismerkedés, újra elő kell vennünk – most már funkcionális nézőpontból vizsgálva – az imperfektumot is.

A **perfektum** és a **pluszkvamperfektum** vagy ugyanabban a leckében (KiK1), vagy közvetlenül egymást követő két leckében (SM1) jelenik meg. A korábban említett alaktani jellemzők miatt már „csak” a használati szabályokra kell koncentrálni.

A perfektum kapcsán a tankönyvekben általában jól összeszedett típusmondatok szerepelnek a használat megértését segítő. Ezekből a típusmondatokból („Olen asunut täällä 5 vuotta.”, „Oletko koskaan luistellut?”, „Emme ole vielä käyneet Rovaniemellä.” stb.) minidialogusokat alkotva az órán tanuló párokban lehet gyakoroltatni a használatot. A tanár hiányérzete a korábbi tankönyvekben inkább az imperfektumot a perfektummal összevető gyakorlatoknál jelentkezett, ugyanis az egyes igeidők megalkotását segítő gyakorlatokból külön-külön volt elegendő, de ezek a nyelvi kreativitást nem túlságosan serkentő drillező fajtából kerültek ki. Az egyes múlt idejű alakok megformálni tudásán többé-kevésbé túljutott tanulókkal azonban épp a kommunikációs szándékok megvalósítása érdekében minél hamarabb át kell térni a „melyiket válasszam?” típusú feladatokra, még annak árán is, ha egy-egy, funkcionális szempontból helyesen alkalmazott imperfektumba vagy (pluszkvam)perfektumba alaktani hiba csúszik. A SuM2 elődeinél sokkal jobban elégíti ki ezt az igényt.

A három múlt idő közül a pluszkvamperfektum a legkevésbé problémás, hiszen alakilag a perfektummal rokon, funkciója pedig nagyon jól körülhatárolható, és lényegesen alacsonyabb az előfordulási aránya, mint például a perfektumnak. Hakulinen és Karlsson (1979: 247) szerint az írott köznyelvben a jelen idejű igealakok 59%-os előfordulási aránya mellett az imperfektum 27%, a perfektum 12%, a pluszkvamperfektum 2% alatti frekvenciát mutat. (Hozzá kell tennünk, hogy a jelen idejű alakok egy részét a funkcionálisan jövő idejűek teszik ki, hiszen a futurum jelen idejű igével és a jövőre utaló határozószóval való kifejezése, ahogy említettük, a finnben is lehetséges.)

A múlt idők kapcsán még egy fontos tény: a mai magyar nyelvben egyetlen múlt idő van, tehát a magyar ajkú finntanulók, még ha a korábban vagy párhuzamosan tanult indoeurópai nyelv(ek)ben

találkozhattak is a finnéhez hasonló többelemű rendszerrel, mégis a nehezebben elsajátítható nyelvtani jelenségek közt tartják ezt számon (Korhonen 2012: 96). Így nem haszontalan például a tanult angol, német, francia stb. nyelvek igeidőrendszerével való lényegi összehasonlítás. A temporális viszonyok témaköre továbbá az egyik olyan eleme a finn nyelvnek, melyben az elsajátítás során érdemes helyet biztosítani a kontrasztív szemléletnek a magyarral való összevetésben is. A gyakorlatban ez a típusmondatok lehetséges magyar ekvivalenseinek megalkotása (egyéni vagy közös feladatként), ideértve az előidejűség jövő időre való kiterjesztési lehetőségét a *preesens-perfekti* párosával.

A **felszólító mód** sajátossága a finnben, hogy paradigmája hiányos, ugyanis egyes szám 1. személyű alakja nincs, kötőmód funkcióval (mint a magyar felszólító mód) nem bír, kizárólag felszólításra használják. Az imperatívuszt a tankönyvek viszonylag későn, az igeidők és a leggyakoribb névszótőtípusok ismertetése, a birtoklást kifejező *minulla on* szerkezet, a necesszív *minun täytyy* szerkezet és a (legalább a jelen idejű) passzívum tárgyalását követően veszik elő. Az egyes szám 2. személyű imperatívusra a gyakorlatban már a tankönyvi előfordulásnál hamarabb igény lehet, s ha így van, ennek bemutatását, rövid gyakorlását nem szükséges halogatni. A már elsajátított jelen idejű igeragozáshoz képest megalkotása nem jelent különösebb alaktani bravúrt, hiszen csak az egyes szám 1. személyű személyrag törlése szükséges hozzá, tiltó módban kiegészítve az *älä* tiltó segédigével. A személyrag helyére azonban gégezőr kerül, s ennek következményeképpen az imperatívuszi alakot esetleg követő, mássalhangzóval kezdődő szó első hangját hosszan ejtjük: *Lähde pois!* [lähdep pois], ha magánhangzók találkoznak szóhatáron, akkor hallhatóan elválasztjuk a két hangzót az első magánhangzóra egy fel nem pattintandó *k* zárhangot ejtve: *Anna olla!* [anna' olla]. A finn beszédhangok ismertetése kapcsán már említettük, hogy a kiejtés gyakorlása nem korlátozódhat az első néhány órára, hanem jó esetben végigkíséri az egész tanulási folyamatot. A gégezőr imperatívuszban való megjelenése jó alkalom a gyakorlásra.

Az imperatívusz első „hivatalos” előfordulása az egyes és többes szám 2. személyre korlátozódik. A többes számú imperatívusz gyakorlása az egyes számúénál több időt igényel. Ha a kezdő szakaszban az igecsoportokat egy- és kéttövű igék szerint is osztályoztuk, akkor könnyebb dolgunk van, hiszen csak azt kell demonstrálnunk, hogy a *kaa/kää* módjel egytövű igéknél a magánhangzós, kéttövűeknél a mássalhangzós tőhöz járul (*puhu-kaa, men-kää*). A tiltó mód esetén többes számban azonban arra is kell figyelni, hogy az igező *-ko/-kö* toldalékot kap, a módjel pedig a tiltószóra kerül. Ez a „kétfelé ágazás” menetrendszerűen meghozza az **älä menkää, *älkää menkää* variációkat, melyeket némi gyakorlással (pl. szülői intelmek listája az osztálykirándulás előtt, tanári intelmek az évkezdéskor az osztálynak, főnök szózata az új beosztotthoz stb.), felszólító és tiltó mondatokkal vegyesen nagyrészt kiküszöbölhetjük.

A felszólító mód tanítása során arra a szintaktikai szabályra is figyelmet kell fordítani, hogy a mondat esetleges teljes tárgya nominatívuszi alakú. A tapasztalat szerint a tanulók egy részének figyelme – akár szóban, akár írásban – a helyes alak megformálására koncentrálódik, így sajnos a tárgy sok esetben mégis az addigra már elsajátított (és a tanuló által igen precíz megoldásnak gondolt) *n* akkuzatívuszt kapja.

A felszólító mód harmadik személyű alakjai általában a haladó szint anyagát képezik, ezért erre itt nem térünk ki, de a többes szám első személyű felszólításra igen, annak a paradigmába illeszkedő (*menkäämme, älkäämme menkö*) alakjait ugyanis a finn beszélők felváltották a jelen idejű passzívummal, amelynek a tanítás során figyelembe veendő sajátosságait a finn passzívumról szóló alfejezetben említjük meg.

A **feltételes mód** kapcsán egyetlen dologra térünk ki: az *isi* módjel *i* elemének a tőhöz való kapcsolódására. Mivel az imperfektumi igealakokban már előfordult *i* elemmel van dolgunk, ezért a feltételes módú igealakok bemutatásakor érdemes az órán párhuzamosan feltüntetni a megfelelő

ige imperfektumi alakját is (ezt a legtöbb tananyagban nem teszik meg). Így szemléltetni tudjuk: az igetőben az *i* okozta változások egy esetben térnek csak el e két kategóriában. A nyelvkönyvek gyakorlatában 4. típusnak nevezett (finn szakszóval *supistumaverbi*) tövében ugyanis a jelen idejű feltételes módú igékben a tövégi *AA* megrövidül (*palkkaa-n : palkkaisi-n*), a töősszevonódással egymás mellé került különemű magánhangzók pedig megőrződnek a módjel *i*-je előtt (*halua-n : haluaisi-n, selviä-n : selviäisi-n*).

Ugyanakkor e csoport *eA*, *OA*, *UA* végű töveiben történik meg a beszélt nyelvben az a rövidülés, mely a *mä halu-isi-n, se kato-is(i), ne rupe-is(i)* alakokat eredményezi, s melynek „hibrid” változatát – azaz formailag mind az irodalmi, mind a beszélt nyelv jegyeit magán hordozó alakjait – a nyelvtanulók a gyakorlás időszakában olykor-olykor megalkotják (**me halu-isi-mme, *he kato-isi-ivat*). Mivel a feltételes mód tanulásakor a csoportnak – bármilyen intézményben tanítsunk is – már nyilvánvalóan megemlítettük a *kirjakieli – puhekieli* kettősségét, s a legszembetűnőbb eltéréseket, talán nem elvesztegetett idő az az egy-két mondat, amit arra szánunk, hogy az irodalmi nyelv normáitól eltérő, de a beszélt nyelvben széles körben használt és elfogadott magánhangzó-rövidüléssel alakok kontextusát tisztázzuk.

A **finn passzívum** bevezetésekor fontos megjegyeznünk, hogy az nem azonos – az iskolában feltehetőleg sokak által tanult – angol passzív szerkezettel. Legfontosabb különbség, hogy a finn szerkezet mögöttesen mindig tartalmaz cselekvőt, de az nem jelenik meg a mondatban.

A felszólító mód kapcsán már említettük, hogy a többes szám 1. személyű alakot (*menkäämme, lukekaamme, katsokaamme*) felváltotta a paradigmában a passzív jelen idejű forma (*mennään, luetaan, katsotaan*). A tanár az órai finn nyelvű instrukciókat felszólító módban vagy egyes/többes szám 2. személyben, vagy többes szám 1. személyben adja meg. Utóbbi esetben azonban a passzív jelen idejű alakokat használja, így tehát a passzív mint alaktani nívum már a „hivatalos” előfordulása előtt is megjelenhet. Érdemes felhívni rá a tanulók figyelmét, hogy a nyelvtanulás korai szakaszában a befogadás szintjén megismerjék, azaz felismerjék szóbeli vagy írásbeli instrukciókban.

A jelen idejű passzív alak a tankönyvekben a három múlt idő és a névszóragozás túlnyomó részének tárgyalását követően jelenik meg. A SuM2 az első előfordulás alkalmával a passzívumot mint az imperatívusz többes szám 1. személyű kifejezési módját tárgyalja, nem is nevezi nevén („*mennään-rakenne*” megjelöléssel szerepel), és a kevés számú gyakorlat is csak erre a funkcióra koncentrálna.

A KiK2 – igaz, későbbi szakaszban, már a többes számú névszóragozás ismertetése után – a passzívum mindhárom, azaz általános alanyt kifejező, felszólító módot helyettesítő és a kijelentő mód többes szám 1. személyét kiváltó funkcióját ismerteti sok példával.

A **passzívum jelen idejű** alakjának elsajátítása általában nem okoz nehézséget. A nyelvoktatás célcsoportjától függően adhatunk már az első előfordulás alkalmával alaposabb magyarázatot a passzívum erős és gyenge fokú alakjáról, megjegyezve, hogy jelen időben a gyenge fokú tövel dolgozunk, vagy szorítkozhatunk az egynyelvű finnkönyvekben az igecsoportonként szemléletes tipográfiával feltüntetett jelen idejű alakok bemutatására (*puhu-taan, syö-dään* stb.), a hangsúlyt inkább a funkcióra, használatra helyezve. A passzív imperfektum, majd a perfektum, pluszkvam-perfektum megjelenésével már kihagyhatatlan a fokváltós passzív töre való utalás, ha másként nem is, de egymás mellé állítva a *puhutaan – puhuttiin, ei puhuttu; syödään – syötiin, ei syöty* alakokat. A KiK2 a jelen idejű passzívum után folyamatosan, leckénként mutatja be a három múlt idejű alakot, a SuM a „*mennään-rakenne*” bemutatását követően jóval később, csak a 3. kötetben tárgyalja őket.

A passzívum megjelenésével visszatér a necesszív „minun täytyy” szerkezetű és az imperatívuszi mondatban is megismert tárgyhasználati szabály, az ún. „teljes tárgy” nominatívuszi alakja, ezért

érdemes az órán rögtön összekapcsolni ezt az immár három azonos szintaktikai jelenséget, pl. *Meidän täytyy varata pöytä. Varaa pöytä! Huomenna varataan pöytä.*

Puhekieli vs. kirjakieli

A passzívum „betörése” a beszélt köznyelvben a többes szám 1. személyű aktív igealakok helyére felveti a nyelvpedagógiai kérdést: a finn sztenderd nyelvváltozat (kirjakieli) elsajátítására helyezük-e a hangsúlyt, vagy már a kezdetektől tanítsuk a beszélt nyelvi alakokat (puhekieli) is. Nyilvánvaló, hogy egyik nyelvváltozat oktatását sem tehetjük kizárólagossá, a *mikor?* és *mennyit?* kérdésekre adható válaszok pedig nagymértékben függenek az oktatás helyszínétől és céljaitól. A célsországban szervezett finnnyelv-tanfolyamok érthető módon a lehető leghamarabb igyekeznek kommunikációképesé tenni tanulóikat, hiszen a finn nyelvi közeg a mindennapjaik része, az adott régióban használt nyelvváltozat beilleszkedésük fontos eszköze. A célszáron kívüli nyelvtanuláshoz általában hiányzik a „sürgősségi faktor”, ráadásul a középiskolai, nyelvtanfolyami és egyetemi finntanulás célja gyakran érettségi vagy nyelvvizsga, amelynek sikeres abszolválásához az irodalmi nyelv ismerete elengedhetetlen.

Az itthon tanuló fiatalok gyakori (jogos) panasza, hogy Finnországba utazva a kortársaikkal való beszélgetés nehezen megy, mert nem értik a finn beszédpartner beszélt nyelvi szerkezeti elemekkel és szlengszavakkal tarkított megnyilvánulásait. Kétségtelen, hogy például az egyetemi BA-szintű nyelvtanításban a puhekieli jellegzetességeinek tárgyalására, gyakorlására alig van mód. Ezen a helyzeten – például a tananyag jobb strukturálásával – javítani kell. A szándék azért is időszzerű, mert a korábban csak a hangzó nyelvre jellemző nyelvi variáns az elektronikus levelezés, a csetelés, a közösségi média megjelenésével átkerült a fiatalabb generáció használt írott nyelvbe is.

A finn nyelvkönyvpiacra már néhány éve jelen vannak olyan tankönyvek (CD-melléklettel is), amelyek kifejezetten a beszélt nyelv elemeinek megismerését, a hallás utáni szövegértés fejlesztését segítik, és kiegészítő anyagként igen jól használhatók. Ezek a beszélt nyelv legáltalánosabb (minthogy regionális változatok is vannak), Finnország-szerte használt, ún. *yleispuhekieli* elemeit mutatják be párbeszéd formájában. A nyelvórán sok finntanár maga is ezt a régióra utaló nyelvjárási jegyeiktől mentes, általános beszélt nyelvi változatot használja. De bármennyire is a kommunikációképes nyelvtudás elérésére törekszünk, hatékonyabban taníthatunk, ha az irodalmi nyelv felől közelítjük meg a finnt. Részint azért, mert egy agglutináló nyelv elemeinek transzparenciáját biztosítjuk ezzel a nyelvtanuló számára, hiszen a beszélt nyelv jellegzetessége épp a kopás, rövidülés, összevonódás, s ez az elemelhetőséget erősen gátolja, így nehezítheti a tanulást.

Másrészt a beszélt nyelv kizárólagosságára vagy erős túlsúlyára épülő nyelvtanítással a lehetségesnél szűkebb nyelvi mozgásteret biztosítunk a tanulóknak, kizárva őket például a szépirodalom, a sajtó irodalmi nyelvi normákhoz igazodó változatainak élvezetéből, a művelt köznyelvi regiszterben való írásbeli vagy szóbeli megnyilvánulni tudásból.

A finn igemódok rendszerének negyedik eleme az ún. **lehetőségi mód (potentialis)** is, amelynek használatával a haladó szintű hallgatókat érdemes megismertetni. A *hän tullee huomenna* szerkezet kezdő és középhasaladó szinten az írott és beszélt nyelvben egyaránt kiváltható a lehetőségességet kifejező *ehkä, todennäköisesti, ilmeisesti* módosítószók betoldásával kijelentő módú igék mellett.

Kérdések, feladatok

1. Milyen módszerrel, ötlettel tudná gyakoroltatni szóban és írásban a fokváltkozást az igék és a névszók csoportjában?
2. Állítson össze egy feladatsort *Astevaihtelupaketti* címmel!
3. Okozott-e nehézséget Ön számára nyelvtanulóként a finn nyelv igeidő-rendszerének (különösen a múlt időknél) az elsajátítása? Segítettek-e a korábban tanult idegen nyelvek?
4. Állítson össze olyan órán elvégezhető szóbeli feladatokat, amelyek a perfektum egyes előfordulási lehetőségeit modellálják!
5. Melyek azok a puhekieli elemek, amelyeket a lehető leghamarabb megismertetne a csoportjával?

Szakirodalom

- Hakulinen, Auli et al. (2004): *Iso suomen kielioppi*. Verbit. Helsinki: SKS.
- Hakulinen, Auli – Karlsson, Fred (1979): *Nyky-suomen lauseoppia*. Helsinki: SKS.
- Korhonen, Seija (2012): *Oppijoiden suomi. Koulutettujen aikuisten käsitykset ja kompetenssit*. Kielikeskuksen julkaisuja 3. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Määttä, Inge (2014): *S2-oppijoiden myönteisen imperfektin taivutusvirheet*. Pro gradu. Diplomamunka. Tampereen yliopisto, Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteen yksikkö. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/94968/GRADU-1392706008.pdf?sequence=1> (2015. 02. 05.)

Ajánlott irodalom

- Martin, Maisa (1993): *Matkailijana Morfologiassa*. In: Aalto, Eija – Suni, Minna (szerk.): *Kohdekielenä suomi. Näkökulmia opetukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Korkeakoulujen kielikeskus. 51–70.

Alaktani kérdések a finntanításban 2.

A névszók

A nyelvtannak a nyelvtanításban elfoglalt helyéről szólva felvázoltunk két háromszöget, a finnt a talpára állított változat képviselte. Az igeragozás mellett a névszótövek és toldalékaik sokfélesége adja a kezdő szakaszban akár egy egyszerű mondat megalkotását is nehezítő többletet. A következőkben a névszóragozás kapcsán a helyhatározóragok és a többes számú névszóragozás tanításának problémáiról szólunk.

A helyhatározóragok

A helyhatározás a finn nyelvben (ahogy a magyarban is) a HOL? HONNAN? HOVÁ? kérdések jelezte irányhármasság köré szerveződik. A tankönyvek a hat (három külső, három belső) helyhatározós esetet egy leckében tárgyalják. Ez nem véletlen, mert bármennyire is soknak tűnik a hat eset, segíti a befogadást, ha egyetlen, jól szerkesztett táblázatban, a helyviszonyokat esetleg rajzzal is láttatva egyszerre kapnak képet a tanulók a rendszerről. Az ezt követő gyakorlást mindazonáltal célszerű szűkíteni a külső vagy a belső helyhatározók csoportjára. A hat helyhatározós eset gyakran négyre szűkül, ami az első előfordulást illeti, mert az inesszívusz és az adesszívusz praktikus okokból már az első órák valamelyikén előkerül, sőt az *olen kotoisin X:stä* kifejezés kapcsán az elatívusz is.

Terjedelmi okokból itt most nem térünk ki részletesen minden esetrag használatára, így az esszívusz, partitívusz, transzlatívusz hármására sem, de nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy eme esetragok eredeti, helyhatározói funkciójukban elő-előfordulnak már a kezdő szakaszban is (*kotona, luona; kotoa, luota; taakse, luokse* stb.)

Az esszívusz mint állapothatározó és a transzlatívusz mint a valamivé, valamilyenné válás kifejezője csak a középhaladó (kb. B1) szakaszban szokott megjelenni a tankönyvekben, a partitívusz azonban, amely a finn névszók 3. szótári alakja, részelő funkciójú esetként már az első leckék valamelyikében. Mind fokváltakozás szempontjából (tőtípustól függően erős- és gyenge fokú tőhöz is járulhat), mind a magánhangzós és mássalhangzós tő tekintetében (más-más allomorfiát használjuk) sok tisztázni való kérdést rejt. Mivel használata igen szerteágazó, és többirányú szintaktikai vonatkozásai is vannak, ezért terjedelmi okokból a partitívuszt hosszabban nem tárgyaljuk, remélve, hogy egy további módszertani kiadványban erre érdemi lehetőség nyílik majd.

Az igeragozásról szólva említettük már, hogy szükséges beszélni a magánhangzós és mássalhangzós tövekről, az egy- és kéttövűségről. A névszóragozás gyakorlásához – ha a tankönyvben nincs elegendő példa – gyűjtsünk össze „akadálymentes” névszókat (*talo, koulu, tori, piha* stb.), hogy a legelső próbálkozások során csak a helyes toldalék kiválasztására kelljen a tanulóknak fókuszálniuk. Ez sem mindig egyszerű feladat. A korábról ismert statikus esetragok használata kisebb hibáktól eltekintve (külső vagy belső helyhatározó-e) problémamentes, a *honnan?* és *hová?*

dinamikus esetragok azonban gyakran felcserélődnek. Célzott gyakorlással (az órán mindenképp párbeszédese formában) ezen a problémán hamar túljuthatunk. Menet közben azonban már szembeül a csoportunk a finn morfológia korábban említett tőalapúságával: szükség van a névszók magánhangzós tövének ismeretére ahhoz, hogy helyesen illesszük a toldalékokat.

A finn alaktannak az a szépsége, hogy morfo(fono)lógiai párhuzamokra mutathatunk rá folyamatosan névszó és ige között (magánhangzós és mássalhangzós tő, fokváltkozás, a szuffixális *i* okozta tőhangzó-változások), azaz tanulói szemszögből, praktikusán fogalmazva: ha a fokváltkozással az igeragozás kapcsán találkoztak először, és van egy jól szerkesztett táblázatuk az érintett mássalhangzókról, akkor ezt csak egy-egy névszói példával kell kiegészíteniük.

A helyhatározós eseteket tárgyalva felvillanthatjuk az igeragozásból már ismerős magánhangzó-illeszkedési szabályt, amelynek alkalmazása nem okoz gondot, az illatívusz ragvariánsainak helyes használata azonban kiemelt figyelmet érdemel, mert nem hangrendi alapon kell toldalékot választani, hanem a magánhangzós tő minősége a döntő.

Tegyünk itt egy kis **tótani** kitérőt: a Nykysuomen sanakirja 82 névszótípust, amelyről Karlsson (1982:202) meg is jegyzi, hogy lényegesen csökkenthető a szám, ha bizonyos tőtípusnak vett egyedi példákat (*ainoa, lämmin, vasen, muuan, mies, veitsi* stb.) kivételként kezelnének, illetve összevonnának némely, csak marginális esetben eltérést mutató típust (*susi – tosi; sutten – *totten*), a nyelvkönyvekben praktikusán 17–24 típusra szűkül. E típusokat fokozatosan jelenítik meg (a KiK az első kötet végére 24-et ismertetve, a SuM a három kötetben elosztva 19 tőtípust).

Nyilvánvaló, hogy minél nagyobb tőtípuszámmal dolgozunk, annál jobban elvész a nyelvtanuló a névszótövek sűrűjében. A nagyobb átláthatóságot biztosítandó Schot-Saikku (1994) négy nagy csoportba sorolja a nyelvkönyvekben szereplő tőtípusokat: 1) nominatívuszban vagy magánhangzós tőalakjukban egy magánhangzóra végződők; 2) nominatívuszban vagy magánhangzós tőalakjukban két magánhangzóra végződők; 3) nominatívuszban mássalhangzóra végződő, magánhangzós tövel rendelkező névszók; 4) nominatívuszban *-e, -as, -is* végűek, magánhangzós tövük *ee, aa, ii*.

A legtöbb tankönyv nem e négyes felosztás sorrendiségét követi az egyes tőtípusok bevezetésekor, így ez menet közben nehezen alkalmazható, de túljutva a legfontosabb típusokon e csoportosítással áttekinthetőbbé tehetjük a rendszert.

Egy fontos gyakorlati tudnivaló: a nyelvtanulónak nemcsak a szótári alak → ragozott alak irányban kell tudnia helyes névszói és igei formákat generálni, hanem visszafelé is, hiszen olvasott szövegek szótárazása során például a *tuen* alakból a *tuki* főnévre vagy a *takaan* igealakból a *taata* infinitívuszra való visszakövetkeztetni tudás időigényes gyakorlási folyamat eredménye.

Visszatérve a helyhatározóragokhoz: a magyar és a finn néhány esetben eltérő szemléletet alkalmaz külső és belső helyviszony kapcsán. Azokra az esetekre tehát, amikor a magyar külső helyhatározóraggal fejezi ki az irányt (*postán, egyetemen, főiskolán*), és a finn belsőt használ (*postissa, yliopistossa, korkeakoulussa*), vagy fordítva (*stadionban, megállóban: stadionilla, pysäkillä*), külön fel kell hívunk a figyelmet. Ennek kapcsán csak néhány példát kell a nyelvtanulónak megjegyeznie, nagyobb erőbefektetést jelent azonban a magyar nyelv statikus raghasználatával szembeni finn dinamikus helyhatározórag-használat szintaktikai problémája. A *katsoa, etsiä, löytää, kääntyä; jättää, jäää* stb. igéknek érdemes néhány gyakorlatot szentelnünk, hogy ezeket a vonat-szerkezeteket rögzíthessük.

És még egy gondolat: a finn helyhatározóragok első megjelenítésekor a hatelemű rendszer mellett nem hiábavaló dolog felvázolni a magyar kilencelemű lokatívuszi rendszert egy hasonló táblázatban.

Ennek haszna egyrészt az, hogy rögtön kiugrik a különbség, és tudatosítható: a magyarban van egy harmadik, felületi helyviszonyragsor is (*-nál/-nél, -hoz/-hez/-höz, -tól/-től*), amelynek jelentés-tartalmát a finn vagy a megfelelő külső helyhatározóraggal fejezi ki, vagy névutóval. E kontrasztív szemléletű ismerkedés a helyhatározóragokkal azért is hasznos lehet, mert alkalmat ad a tanulóknak kicsit kívülről rápillantani az anyanyelvükre, s ha megemlítjük, hogy a magyarral idegen nyelvként megbirkózóknak kilenc helyhatározós eset használatát kell megtanulniuk, akkor a hat-elemű finn rendszer máris könnyebbnek tűnik.

A **genitívusz**, azaz a finn birtokos eset alaktani szempontból és funkcióját tekintve is központi helyet foglal el a finn névszóragozás rendszerében. A finn névszók 2. szótári alakja, így a tő elsajátításával szinte minden esetragos alakhoz belépőt kapunk. Igaz, a gyakorlatban (különösen a KiK1 használatával) a névszók magánhangzós tőalakja a helyhatározóragok kapcsán hamarabb megjelenik, azaz mire a genitívuszhoz ér a kérdéses tankönyvet használó csoport, alaktani kérdésekkel már nemigen kell bíbelődni. Az összevető szemlélet természetesen adódik az esetrag funkciójának tárgyalásakor, így tisztázhatjuk, hogy a *tämä laukku on isän* és a *tämä on isän laukku* szerkezetekben a finnben egyaránt a genitívuszt használjuk, míg az első esetben a finn esetrag megfelelője a magyar *é* birtokjel, a második esetben pedig a birtokos jelzős szerkezet alkotó eleme. Fontos megemlítenünk – és erre a KiK1 lehetőséget is ad – a finn genitívusznak a magyar *i* melléknévképzővel való megfeleltetési lehetőségeit (lásd *Helsingin yliopisto – Helsinki Egyetem, lääkärinhoito – orvosi kezelés*).

A genitívusz kapcsán kerülnek elő a névutók is az irányhármasság elve szerinti esetragos alakjakkal, hiszen túlnyomó többségük genitívusszal jár.

A **többes számú névszóragozás** tanításának kérdése ismét a tőtanhoz vezet vissza, hiszen a függő esetekben használatos *i* többesjel okozta tőhangváltozások képezik a helyesen megformált többes számú alakok alapját. E ponton azonban visszautalhatunk az ebben az időszakban már minden bizonnyal ismert imperfektumi tőhangváltozásokra, amelyekkel több ponton találunk egyezést. Az *o, ö, u, y* diftongussá olvadása az *i*-vel, az *a, ä, e* törlődése az *i* előtt, az egy szótagú, diftongust tartalmazó névszókban az *uo – oi, yö – öi, ie – ei, oi – oi* hangváltás, a 2. szótagi *a – o* váltás a két szótagú névszóknál (az igékéhez képest kibővült első szótagi magánhangzók körével: *a, e, i*) – ezek mind olyan hangváltozási szabályok, amelyeket – jó esetben – sikerült időközben rögzíteni már az imperfektum kapcsán. Ily formán a megtanulandó hangzóváltozási szabályok (melyekről a KiK2 igen jó összefoglalót ad) száma jelentősen csökken, s ezzel együtt a nyelvtanuló reményei nőnek az első látásra szövevényesnek tűnő többes számú névszóragozás elsajátításának sikerességével kapcsolatban.

A hivatkozott két tankönyv nem egyformán tárgyalja e témát: a kommunikatív módszerre látványosabban alapozó SuM már az első kötet végén, a helyhatározóragokkal egy időben, az egyes szám partitívusz és az anyagnevek kapcsán megjeleníti a többes szám partitívuszra vonatkozó alaktani és használati szabályokat. Ez azért is szerencsés megoldás, mert függetlenül attól, miből tanítunk, viszonylag korai szakaszban sorra kerül az egyes számú partitívuszhoz kapcsolt *Kaupassa/Torilla* vásárlási téma, s a tanulók által összeállított és eljátszott dialógusokban vagy elakadást, vagy sorozatosan helytelen partitívuszi anyagneveket hallhatunk. Célszerű tehát összegyűjteni néhány más-más tőtípushoz tartozó gyakori ételnevet (zöldség, gyümölcs, húskészítmény) s ezzel megelőlegezni egy fejezetet a finn többes számú névszóragozásból, amely a későbbiekben mindenképpen újra előkerül az anyagnévi kategóriától függetlenül, sajátos szintaktikai viselkedése okán.

A **helyhatározóragok többes számú alakjai** egy leckében szerepelnek a tankönyvekben, az illatívusz kiemelt helyen. A szuffixális *i* tőhöz illesztésével ugyanis megváltozik a kiindulási pont,

amihez képest morfémavariánst választunk, azaz például amíg egyes számban a *talo* a *Vn* alomorffal működött, többes számban a töben keletkezett diftongus miatt a *hVn = hin* csoportba kerül sok más *o, ö, u, y, stb.* végű névszóval együtt. Az egyes számban a tőnek megfelelően változó *V* az esetragban többes számban értelemszerűen *i* lesz a többesjel miatt. Hibát legtöbbször a *siin* toldalékvariáns illesztésekor ejtenek a nyelvtanulók, elhagyva a többeli többesjelet a *huoneisiin, väsyneisiin* típusú névszótövekből; figyelmet érdemlő tényező ez is.

A többes számú genitívuszi alakokat a többes partitívusziakból érdemes levezetni, a két vizsgált tankönyvben is így járnak el a szerzők, és ezen a módon egyszerű és áttekinthető szabályt adhatunk a képzéshez (*a/ä – en; ta/tä – den/tten*). A mássalhangzós tővel rendelkező névszók *-ten* genitívusza részint nagy frekvenciájú szavakban fordul elő (*suomalaisten, naisten, miesten, lasten*), így általában gyorsan megjegyzik a nyelvtanulók. Különösen fontos azonban kiemelni, hogy amíg az egyes genitívuszban sima fokváltakozás esetén gyenge fokú a szótő, addig többes számban mindig erős fokú genitívuszunk lesz. A partitívuszi és genitívuszi többes számok némelyikében tapasztalható ingadozás *vartaloja ~ vartaloita – vartalojen ~ vartaloiden; mansikkoja ~ mansikoita – mansikoiden ~ mansikkojen* kezdetben fokozni szokta a tanulók bizonytalanságát.

A többes számú névszóragozás nem tartozik a finnül tanulók kedvelt nyelvtani témái közé. Maga a névszóragozás a tőtípusokkal végeláthatatlan sorozatnak tűnik, még ha „cseppenként” adagoljuk is. Martin (1996) szerint – a finn mint idegen nyelv tanulását a morfológia irányából nézve különböző elméletek szemüvegén át vizsgálhatjuk: az egyik lehetséges elmélet, hogy 1) az egyes esetragos alakok olyan önálló lexikai egységek, amelyeknek nincs közük egymáshoz; 2) a jóval általánosabb elv, hogy léteznek szótári alakok, amelyeket aztán különféle szabályok alapján módosítunk; végül 3) a paradigmaalapú elv, amelyben az egyes ragozott alakok egymással, azaz paradigmán belül, és más lexémákkal, tehát paradigmán kívül, függőleges és vízszintes irányban is kapcsolódnak egymáshoz. Martin azt mondja, hogy a nyelvtanuló fejében lezajló folyamatot e három teória egyikével sem lehet kizárólagosan összekötni, ugyanis mindhárom jellemzően megmutatkozik a tanulás megfelelő szakaszában. A nyelvelsajátítás folyamatát a morfológia szövevényes világában a kötéilveréshez hasonlítja: a kötélfőszálát a kognitív folyamatok adják, a tanuló anyanyelve, valamint az idegen nyelvi tanulásban szerzett tapasztalatok, s ahogy gyűlnek a finn nyelv tanulása során szerzett ismeretei, úgy csavarodnak a főszálra az újabb és újabb szálak, s egy idő múlva már elszakíthatatlanul erős lesz e „finn nyelvi kötélfőszál”, magabiztosságot adva a nyelvtanulónak.

Kérdések, feladatok

1. Milyen sorrendben tanítaná a finn helyhatározóragokat? Indokolja meg a választát!
2. Idézzé fel, hogy a saját „finn nyelvi kötélfőszálra” hogyan és milyen szálak csavarodtak! Fogalmazzon meg a saját finntanulása időszakából nagy „megvilágosodásokat”, amelyek hirtelen átláthatóbbá tették a finn nyelv szerkezetét! Hogyan segítené velük saját tanítványait?

Szakirodalom

Karlsson, Fred (1982): Suomen kielen äänne- ja muotorakenne. Juva: WSOY, Juva.

Martin, Maisa (1996): Suomen nominintaivutus oppimis- ja tutkimuskohteena. Virittäjä 100. 76–81.

Schot-Saikka, Päivi (1994): Taivutuksen mallintamisesta ulkomaalaisopetuksessa. Virittäjä 98. 248–257.

Ajánlott irodalom

- Lauranto, Yrjö (1994): Sisä- ja ulkopaikallissijat – onko perinteinen opettamisjärjestys perusteltu?
In: Suni, Minna – Aalto, Eija (szerk.): Suuntaa suomenopetukseen, tuntumaa tutkimukseen.
Korkeakoulujen kielikeskuksen selosteita 4. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. 37–61.
- Maticsák Sándor – Leskinen, Juha (1996): Elterő irányhasználat a magyarban és a finnben.
Hungarologische Beiträge 6. 87–98.
- Silfverberg, Leena (1983): Suomen ulkomaalaisopetuksen pulmia. Virittäjä 87. 129–133.

A kötet szerzője:
dr. Simon Valéria (simon.valeria@btk.elte.hu)

ISSN 2416-2582

ISBN 978-963-284-654-5

Felelős kiadó: Eötvös Loránd Tudományegyetem

A kiadásért felel: Antalné dr. Szabó Ágnes

A kiadó székhelye: 1053 Budapest, Egyetem tér 1–3.

www.elte.hu


Felelős szerkesztő: Antalné dr. Szabó Ágnes

A sorozatot gondozza: az ELTE BTK Szakmódszertani Központja

<http://metodika.btk.elte.hu/>

Online kiadás

Budapest, 2015



Az Eötvös Loránd Tudományegyetem *Digitális Bölcsész- és Művészetpedagógiai Könyvtár* című sorozatában különböző szerzők tollából a bölcsész és a művészetközvetítő tanárok képzését, valamint továbbképzését támogató digitális szakpedagógiai kiadványok, online tananyagok, képzési tematikák, tanóra- és foglalkozástervek jelennek meg. A lektorált sorozatot az ELTE BTK Szakmódszertani Központja gondozza. A sorozat hosszú távon kívánja szolgálni a tanárképzést és a pedagógus-továbbképzést.

SZÉCHENYI 



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE