

THL₂

**A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata
Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language
and Hungarian Culture**

2006/1-2.



**BALASSI BÁLINT MAGYAR KULTURÁLIS INTÉZET
BUDAPEST**



Készült a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma támogatásával
a Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézetben

Szerkesztőbizottság:

Bárdos Jenő, Derék Pál, Gremesperger László, Komlós Attila, Szili Katalin,
Szűcs Tibor, Szőnyi György Endre, Töttössy Beatrice, Tverdota György

Főszerkesztő:

NÁDOR ORSOLYA

Szerkesztő:

CSONTOS NÓRA

ISSN 1787–1417

Felelős kiadó: a BBMKI főigazgatója, dr. Lauter Éva

Szerkesztőség: 1016 Budapest, Somlói út 51.

Levél cím: 1519 Budapest, Pf. 385

Telefon: (+36-1) 381-5100

e-mail: thl2@bbi.hu

Tipográfia és nyomdai előkészítés: Magyar Judit

Készítette: a Kaposvári Nyomda Kft.

Felelős vezető: Pogány Zoltán igazgató

Ívek száma: 12,5

Méret: B/5

TARTALOM

TANULMÁNYOK

| | |
|---|-----|
| Bárdos Jenő: Módszertan vagy nyelvpedagógia? | 5 |
| Sárosdyné Szabó Judit: A kompetencia alapú nyelvtanítás előnyei és buktatói | 15 |
| Szili Katalin: Grammatika Pragmatika? | 22 |
| Tátrai Szilárd: A nagy esernyőcsel | 29 |
| Ortutay Katalin: Pragmatika és jogi nyelvhasználat | 36 |
| Dóla Mónika: Formulaszerű elemsorok a meghívás beszédaktusában | 41 |
| Varga Róbert: Az igekötők tanítása | 56 |
| H. Varga Márta: A grammatikakutatás újabb eredményeinek alkalmazhatósága a „magyar mint idegen nyelv” oktatásában | 66 |
| Szende Virág: Szupraszegmentális devianciák a magyart idegen nyelvként tanulók mondat nagyságrendű közléseiben | 72 |
| Rádi Ildikó: Kreatívan használható idegennyelv-tudás megszerzésének nyelvpedagógiája neurolingvisztikai megközelítésben | 86 |
| Pelcz Katalin: A nyelvi minták megjelenési formái a 19. századi magyar nyelvkönyvekben | 93 |
| Sólyom Réka: A népiskolai magyartanítás módszereiről a <i>Néptanítók Lapja</i> (1894–1895) alapján | 102 |
| Németh Dorottya: Kooperatív tanulási formák a magyar mint idegen nyelvi órákon | 113 |
| Durst Péter: A videó szerepe a MID oktatásában | 121 |

| | |
|--|-----|
| Nagyházi Bernadette: A magyar mint idegen nyelv oktatásának nehézségei különleges nyelvtanítási-nyelvtanulási helyzetben | 128 |
| Tóthné Izsó Ágnes: Nyelv és kultúra kapcsolata a kínai gyerekek magyarnyelv-oktatásában | 137 |
| H. Tóth István: Az <i>ábécé</i> tanításának hasznosságáról | 142 |
| Boros Erika: Külföldi jogászjelöltek nyelvvoktatása | 153 |
| Bajzát Tünde: Angolszász kulturális reáliák tanítása és motivációs jelentősége. Egy vizsgálat eredményei | 159 |
| Fülöp Erzsébet Mária: Idiómák és a nyelvtanítás | 166 |
| Bodolay László–Hukné Kiss Szilvia–Kósik Ferenc: Az európai kultúra és történelem című előadást kísérő német nyelvű szeminárium új oktatási koncepciója | 171 |
| Tompos Anikó: Az interkulturális kommunikáció oktatásának problémái | 176 |
| Katus Elvira: A magyar nyelv és civilizáció tanulmányozása a Veliko Tarnovo-i egyetemen | 185 |

RECENZIOK

| | |
|---|-----|
| Bárdos Jenő: Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. (<i>Ismerteti: Berényi Mária</i>) | 189 |
| Szili Katalin: Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához. (A magyart idegen nyelvként oktató tanároknak.) (<i>Ismerteti: H. Varga Márta</i>) | 194 |
| Nyelvi attitűd és beszédoktatás. Lantos Erzsébet: A beszédhez való viszony a magyar felső- oktatásban. (<i>Ismerteti: Eőry Vilma</i>) | 197 |
| László Bodolay–Beáta Liptai: Interkulturelle Kommunikation (Texte, Aufgaben und Materialien). (<i>Ismerteti: Bodolay László</i>) | 199 |
| Zaicz Gábor (főszerk.): Etimológiai szótár. (<i>Ismerteti: Csontos Nóra</i>) | 201 |
| Hegedűs Rita: Ungarisch. (<i>Ismerteti: Arany Krisztina</i>) | 203 |

Bárdos Jenő*

MÓDSZERTAN VAGY NYELVPEDAGÓGIA?

Confessio

A *Metro* elnevezésű bulvárlap egyik nyári számában perfekt nyelvtudást ígérő tananyag hirdette magát ötvenhétezer forintért. A régmúlt idők padlásának családi és divatlapjaiban egy ilyen hirdetés nyilvánvalóan a fűzők, ortopéd cipők és a Diana sósborszesz társaságában kötött volna ki, amely egyébként megtisztelő helynek számított sikeres és jól átgondolt ipari termékek számára. „Tempora mutantur et nos mutamur in illis”, vagyis változnak az idők és benne mi is. Miért e nagy sóhajtás és mitől e nosztalgia? Idestova húsz esztendeje próbáltam először hírt adni az idegen nyelvek tanításának történetéről (Bárdos 1988), időnként mítoszairól is, és most sokadszorra – de legalább ötévenként – itt állok megint, hogy hírül adjam, ment-e elébbre (véلünk és általunk) a nyelvpedagógia? Változott-e valamit két évtized alatt a nyelvtanítás/tanulás világa, sikerült-e megválaszolni az akkor megválaszolhatatlannak tűnő kérdéseket?

Elég volt-e húsz év nyelvpedagógiája arra a megvilágosodásra, hogy komoly szinten nincs „nyelvtanulás dióhéjban”, hiszen a csöppnyi, gyorsagyú gyermek első nyelvének befogadásához több ezer kontaktórában tökéletesedik. Számított-e valamit a nyelvtanárság tudatában két évtizednyi szakmai agyművelés; javult-e a nyelvtanítás mint szakma híre, vagy csak folytatódik az oszcillálás a nyelvtanítás ősrégi dichotómiáiban: ösztönösség vagy tudatosság; anyanyelvvél vagy anélkül; formacentríkusan vagy funkciók felé; szabályokkal vagy asszociációkkal; az általános kognitív fejlődés függvényeként vagy éppenséggel nem; és így tovább.

Jó lenne tudni azt is, hogy hányan vették meg az ötvenhétezer forintos tananyagot, meg hogy elég hosszú polcra került-e, hiszen Magyarországon a nyelvkönyves polcok hossza fordítottan arányos a tulajdonos nyelvtudásával. Sarlatánság-e a kontaktóra nélküli nyelvtanulás, ha nincs beágyazva az önálló tanulás és a távoktatás nálunk kevésbé ismert eszményi megvalósulásába? Lehet-e értékítéleteket hozni felszíni jelenségekről, miközben hallgat a mély? Gyorsfénykép lesz ez a mostani

* Bárdos Jenő, intézetigazgató egyetemi tanár, Pannon Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Angol–Amerikai Intézet, Veszprém, bardos@almos.vein.hu

is, csakúgy, mint a fentebb hivatkozott mű utolsó fejezete. A szerző mentsége mindössze annyi, hogy nem próbálja megmondani, mi lesz húsz év múlva, de nehéz szabadulni, s talán nem is érdemes, negyven év terheitől – ennyi ideje tanítok ugyanis rendszeresen nyelveket.

Legutóbbi könyvemben (*Élő nyelvtanítás-történet*, Budapest, NTK 2005) több mint hatvan oldalon keresztül foglalkozom a kortárs módszerekkel, jelentőségükkel, a szakma állapotával. Itt és most nem kívánok ezzel a részletességgel vetekedni, helyette csak egy témát ragadok ki, amely állandó támadásra ösztökél: az avít szakmai terminológia ostromozása.

Praeparatio

Aki tanárok közt jár, és nem csak találkozzat, de beszél is velük, azt tapasztalhatja, hogy a „ma van ma”, a pillanat hatalma szinte mindent eltörlővé vált. Ma ezt tanítjuk (ezt főztük mára), és hogy mi volt előtte, vagy utána, az nem múlt és jövő, hanem csak megannyi jelenbeli pillanat, ugyanolyan, mint éppen a mai. A mélyebb tervezés és a szakmai, hosszú távú gondolkodás hiánya miatt a szakma egy kisebbségre és többségre szakadt: rendkívül magas a felszínesen képzettek aránya és ez a közeg már könnyedén beengedi a sarlatánokat. A nyelvtanítási divatdiktátorok hatására elrendelték a módszerek utáni csendet (“most tél van és csend és hó és halál”), ám e csendben nem készülődik mag a hó alatt, inkább a szakmai tudatlanság terjeng. Az is tény, hogy a földgolyó számos, főként kevésbé „iskolázott” országában (pl. India, Pakisztán) a kommunikatív nyelvtanítás megbukott, és ezek a hírek elbizonytalanítják a szakmát. Leírásomat persze sötétíti a provokatív szándék, meg a jokulátori hangvétel, és bárha vannak is kivételek, az alábbi képzelte riport egy magyarországi nyelvtanárról jól érzékeltetheti a korszellemet:

Szerző: Úgy érzi-e Ön, hogy paradigmaváltásra van szükség a nyelvtanításban?

Nyelvtanár: Nem értem ezt a szót.

Szerző: Melyiket?

Nyelvtanár: Úgyérzie.

Szerző: Akkor inkább legyen úgy, hogy: akar-e Ön változást?

Nyelvtanár: Mit fizetnek?

Szerző: Tehát akkor lesz-e paradigmaváltás?

Nyelvtanár: Bemondta a rádió.

Ilyen, vagy hasonló társalgásokat végighallgatva könnyen azt gondolhatjuk, hogy nekünk nem paradigmaváltás, hanem Mohács kell.

Explanatio

Több évtizede próbálom rábírni a szakmát, barátokat, tanítványokat, de a kételkedet is a **nyelvpedagógia** mint tudományág elnevezés használatára a módszertan helyett. Bár a jelen konferenciának is minden előadása nyelvvoktatással foglalkozik, és van itt minden a neurolingvisztikától a kommunikációig, a szemantikai vizsgálá-

toktól a beszédfunkciók tanításáig stb., a konferencia nevében mégis szerepel a 'módszertani szimpózium' szó. Éppen itt látszik pedig az eklatáns különbség.

A **módszertan** – vagy profán kifejezéssel élve osztálytermi kresz – lényegi ismereteket tartalmaz az osztálytermi munkáról, de csak piciny, korlátozott területe annak a szaktudásnak, amellyel a nyelvtanárnak manapság munkája szakszerű ellátásához rendelkeznie kell. A módszertan különféle osztálytermi megoldások lépéseinek, fogásainak, eljárási rendjének forгатókönyve, gyakran a sorrendiség, alkalmasint a trükkök és hasznos rigolyák gyűjteménye, amely nélkül nincs napi tanítás. Ilyen lehet például a standard diktálás lépései, a szövegfeldolgozás magnóval és könyv segítségével (nyitott és csukott könyvrigolyák); drillezés a nyelvi laboratóriumban és így tovább. Ezek a módszertani menetek (didaktikai szempontból hézagatlan lépéssorok) nem érik el még egy módszer komplexitását sem, de nélkülük életveszélyes vagy lehetetlen közlekedni az osztályteremben. A bennünket nem ismerő szakma ezzel a halvány emlékképpel szokta beazonosítani tudományunkat, és így nem csoda, hogy azt elutasítják, nem tartják tudománynak (minthogy nem is az, csak egy szűk alkalmazás). Ennek következtében – meglehetősen radikálisan – tágabb összefüggésben a *módszertan* szó betiltását rendelném el.

Vannak, akik ezt az ellentmondást átérezve, a szakma nyelvi, nyelvészeti elemeire támaszkodva megpróbálnak átülni az alkalmazott nyelvészet csónakjába (amely persze hajóraj), hogy így nagyobb tekintélyt vívjanak ki a nyelvészeti anyatudományoknál. Ekkor viszont elfeledkeznek arról, amit a szakma legjobbjai már jó száz évvel ezelőtt leírtak: hogy a nyelvtanítás a nyelvészeti tudás alkalmazásán kívül nem létezhet a pedagógiai és pszichológiai tudás alkalmazásai nélkül (vö. Sweet 1899; Jespersen 1904; Palmer 1917).

Egy-egy szaktárgy esetén elfogadható a **tantárgypedagógia** elnevezés használata, amely – esetünkben – mind diakrón, mind szinkrón szempontból vizsgálhatja egy-egy nyelv tanításának és tanulásának esélyeit. Az ilyesfajta tudás tárgyi megvalósulása egy-egy monográfia (pl. Balassa 1930; Berg 1942; Makay 1967 stb.). Az ilyen művek azonban gyakran nagyon speciális megállapításokhoz jutnak, amelyek ugyanakkor minden nyelv esetében nem feltétlenül igazak. Rálelhetünk ilyen jelenségekre rokon tudományágakban, mint például a **zenetanítás általában**, egybevetve azzal a **specializáltsággal**, mint amelyet például a hegedűjáték és -tanítás alapjai jelenthetnek (Galamian 1978). Ez a fajta kettősség jobban érzékelhető úgy, hogy nem csak tételezzük, hanem le is írjuk az idegen nyelvek tanításának általános elméletét és gyakorlatát, és csak a megengedhető alkalmazásokban megyünk nyelvspecifikus részletekbe. Ennek a nem is inter-, hanem inkább multidiszciplináris tudománynak a neve **nyelvpedagógia**. Nem csak a szó, mint terminus technicus, hanem a hozzá kötődő gazdag tartalom ismeretének elterjedése kívánatos.

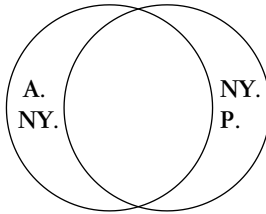
Pedagogia Linguae

Most következhet a **nyelvpedagógia** mint tudományág differenciáldiagnosztikája, hiszen a leggyakoribb félrevezető azonosítások hol a metodikával, hol az alkalmazott nyelvészettel, hol a pedagógiai pszicholingvisztikával, vagy hasonló kategóriákkal történnek. Az előző fejezetben remélhetőleg sikerült megmagyarázni, hogy a metodika, vagy módszertan csak egy piciny szelete annak, amit a nyelvpedagógia jelent. Mi a helyzet az alkalmazott nyelvészettel?

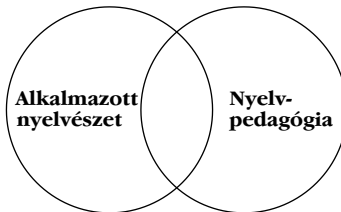
A gyors megértés végett mindössze annyit bocsátunk előre, hogy valamikor a nyelvészet minden törekvése az volt, hogy hasznosítsa magát a nyelvek tanulásában, tudatosításában, feltárásában, vagy még egyszerűbben: a nyelvészet gyakorlati megvalósulása, alkalmazásai nyelvpedagógiai kiindulópontul szolgáltak. Ekkor még, ha nem is azonosság, de jelentős átfedés volt az **alkalmazott nyelvészet** és a nyelvpedagógia között. A fejlődés további fázisaiban azonban az alkalmazott nyelvészeti ágazatok és a nyelvpedagógia érintkezésben, de egymástól függetlenül fejlődtek, bővültek, majd egy sokrétű és konkrét rendszerben az egészhez némi átfedésekkel kötődtek. A fentiek szemléltetésére mutatjuk be az alábbi ábrát.

1. ábra. Az alkalmazott nyelvészet metamorfózisai

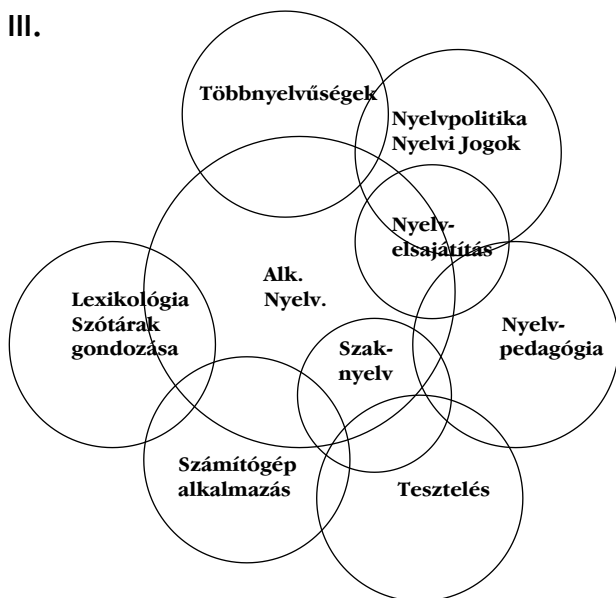
I.



II.



III.



A fenti ábra alátámasztására szolgálhat továbbá az a tematika, ha úgy tetszik nomenklatúra, amely a magyar alkalmazott nyelvészek és nyelvtanárok (MANYE) konferenciáin kialakult témákat rögzíti.

2. ábra. Alkalmazott nyelvészeti tematika (MANYE konferenciák alapján)

1. Alkalmazott szövegnyelvészet (szöveg, stílus, nyelvművelés)
2. Anyanyelvi nevelés (alkalmazott nyelvészeti szempontból) (gyermeknyelv)
3. Fordítástudomány: fordítás, tolmácsolás, műfordítás
4. Interkulturális kommunikáció: kultúrák és nyelvek
5. Kontrasztív nyelvészet (+ hibaelemzés)
6. Lexikológia, lexikográfia
7. Magyar mint idegen nyelv
8. Nyelvi jogok, nyelvpolitika (az EU-ban és Magyarországon)
9. Nyelvpedagógia (elméleti-gyakorlati, vagy nyelvenként) (nyelvtanítás, nyelvtanulás, nyelvoktatás története; tantervek; tesztelés, mérés, nyelvvizsga)
10. Nyelvtanárképzés
11. Pszicholingvisztika (neurolingvisztika)
12. Számítógépes nyelvészet (és nyelvoktatás)
13. Szociolingvisztika (vállalati kommunikáció)

Érdeemes áttekinteni az alkalmazott nyelvészetet mint meglehetősen átfogó tudományág fejlődését, gazdagodását, és a nyelvpedagógia által is alkalmazott ismeretforrások más dimenziókba kerülését. Lényegében azt állapíthatjuk meg, hogy a

nyelvpedagógia nem alkalmazott nyelvészet, bár jelentős része alkalmazott nyelvészeti ismeretek nélkül nem művelhető. A nyelvpedagógia rendelkezik viszont olyan elemekkel – főként a pszichológia, pedagógia, matematikai statisztika, műszaki tudományok irányából – amelyek az alkalmazott nyelvészet témakörei között ilyen kötődésben nem szerepelnek.

Megvizsgálhatjuk továbbá a Spolsky-féle terminológia (1978) alapján létrejött **pedagógiai nyelvészetet**, hogy az mennyiben nyelvpedagógia. Amennyiben a nyájas olvasó egy pillantást vet a pedagógiai nyelvészet főbb fejezeteire, rögtön láthatja, hogy egy-két átnevezéstől eltekintve ez döntően alkalmazott nyelvészet, vagyis a pedagógiai nyelvészet az alkalmazott nyelvészet egyik lehetséges szinonimája.

3. ábra. A pedagógiai nyelvészet főbb fejezetei
(Spolsky, B. 1999. *Educational Linguistics*. Oxford, Elsevier.)

- **A társadalmi környezet**
(kétnyelvűség, diglosszia, nyelvi hűség, nyelvvesztés, kisebbségi nyelvek, többnyelvűség stb.)
- **Nyelvpolitika és nevelés**
(például
 - ír, ausztrál, kanadai, indiai, majd globális nyelvpolitika
 - írás, olvasás, analfabetizmus,
 - szakadék a család és iskola között stb.)
- **A nyelvtanuló**
(nyelvsajátítás, hátrányos helyzetű és patológus tanulók, második nyelv elsajátítása, életkor, készségek stb.)
- **Az iskola kontextusa**
(kétnyelvűség, célnyelvűség, iskolai nyelvpolitika, tankönyvek)
- **Szótárak, információk, technológiák**
- **Nyelvtanítás**
Nemzeti tantervek, anyanyelvi képzés: nyelvtan, olvasás, helyesírás, írás az anyanyelvben
Idegen nyelvek:
 - Kommunikációs stratégiák
 - Kontrasztív hibaelemzés
 - Kultúra, metanyelv, tanulási stratégiák
 - Motiváció, szükségletelemzés, egyéni tanulói különbségek
- **SLA: második nyelv-elsajátítás**
- **Második és idegen-nyelv pedagógia**
Tartalom-alapú (célnyelvű) nyelvtanítás, nyelvhelyesség és folyamatos nyelvhasználat, nyelvtanítás-történet, merülés célnyelvű kultúrákba, Szaknyelvtanítás, Készségek fejlesztése, fonetika tanítása
- **Tesztelés**
- **A szakma**
Intézmények, híres kortárs tudósok

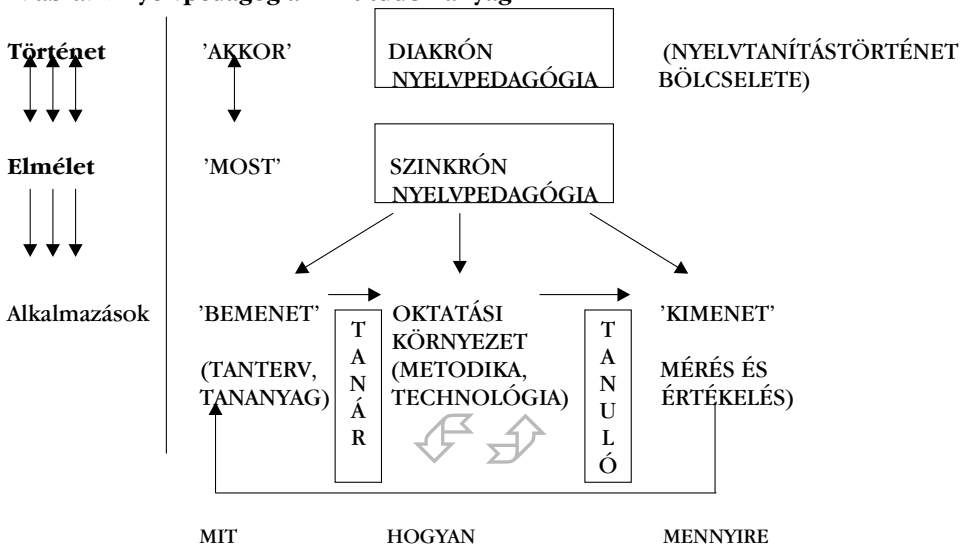
Ebben az összefüggésben – mint ahogy azt korábban említettük – a nyelvpedagógia jelentős területei elemeivé és részeivé váltak ennek a tudományterületnek, ugyan-

akkor más, fontos, kutatási eredményeket szállító, a tudományágot strukturáló és stabilizáló szakterületek az alkalmazott nyelvészet (itt némi torzítással pedagógiai nyelvészet) értelmezésein kívül fekszenek. A nyelvpedagógia tehát egyre inkább önálló al-tudományág, amely kétségkívül döntően a nyelvészet, a pszichológia és a pedagógia elméleti és alkalmazott tudományainak emlőin nevelkedett.

Összefoglalva: A nyelvpedagógia nem módszertan (mert az csak egy piciny szelete ennek a tudományágnak); nem alkalmazott nyelvészet (mert annak ugyan része, de egyben más és több); és nem pedagógiai nyelvészet (mert az csak az alkalmazott nyelvészet egyik átnevezése).

Más helyeken részletesebben elmagyaráztatik (Bárdos 2000: 17–39), hogy miért tekintjük a nyelvpedagógiát többszörös áttételű alkalmazott tudománynak. Túl ugyanis az alkalmazott tudományágakon (mint például alkalmazott nyelvészet, pszicholingvisztika, alkalmazott pszichológia, pedagógiai pszichológia, stb.) még egy áttételt kell elképzelni, vagyis a nyelvpedagógia egyfajta alkalmazott altudomány, amely inter- és multidiszciplináris, részben saját terminológiával, részben kölcsönzöttel. Leírása kétféle módon lehetséges: a diakrón szemléletű nyelvtanítás-történettel a jelenig, vagy a szinkron szemléletű, kortárs nyelvtanítási elméletek és gyakorlat ismertetésével. Ezen a dimenzió túlmenően a nyelvpedagógia alkalmazásairól a „mit, hogyan, mennyire” kérdéssor köré épülve beszélhetünk, így például a „mit” kérdéssel foglalkozik az idegen-nyelvi tantervelmélet, tananyagfejlesztés, tananyagelemzés stb. A „hogyan” kérdéskörével a tantárgypedagógia zömét kitevő osztálytermi megoldások; a „mennyire” kérdéskörrel pedig a mérés-értékelés dimenzióját visszacsatolás formájában megvalósító, az újratervezéshez elengedhetetlenül szükséges nyelvpedagógiai alkalmazás foglalkozik. A fenti leírást a 4. ábra szemlélteti.

4. ábra. A nyelvpedagógia mint tudományág

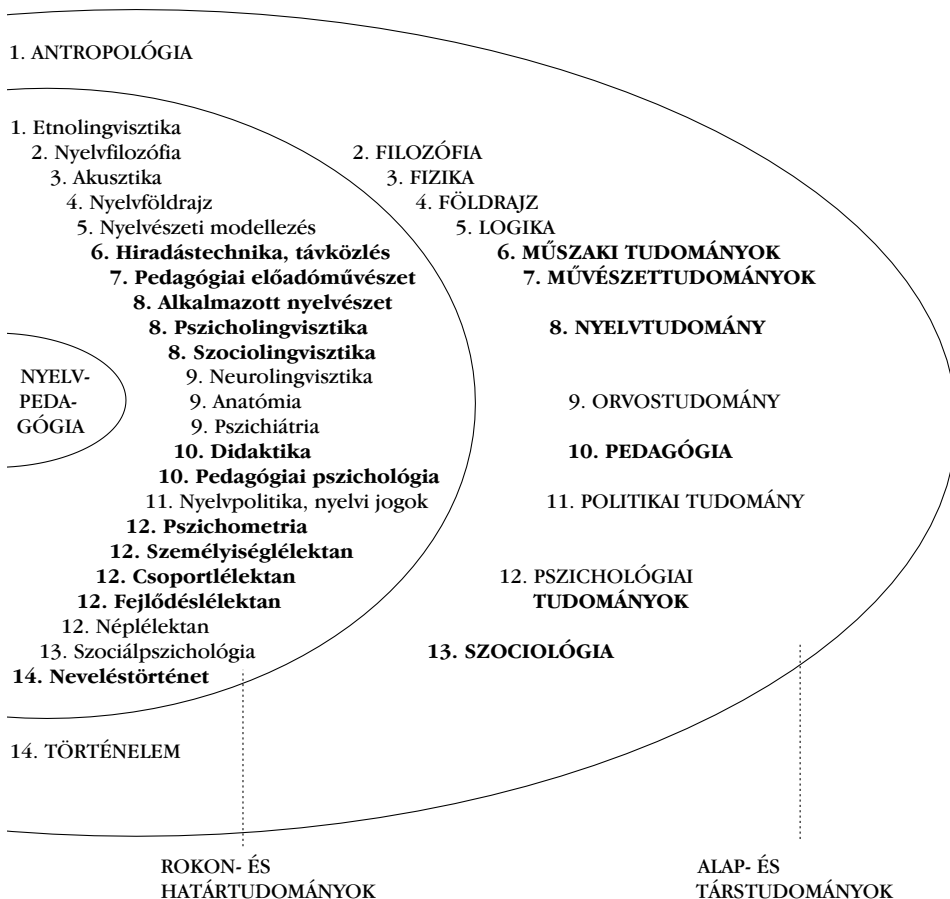


Ismereteim szerint csak a Veszprémi – immáron Pannon – Egyetem Bölcsészettudományi Karának angol szakjain folyik 16 éve ilyen nyelvpedagógiai modell oktatása a tanárképzésben, amelyet az utóbbi években országosan ismertté vált tankönyvsorozat támogat. Nevezetesen a diakrón nyelvpedagógiát (Bárdos 2005); a szinkrón nyelvpedagógiát (Bárdos 2000), és az alkalmazásokat (tantervek: Kurtán 2001; oktatástechnológia: Poór 2001; mérés és értékelés: Bárdos 2002) nagyjából öt év leforgása alatt publikáltuk, graduális és posztgraduális kurzusok számára egyaránt.

Amennyiben a nyelvpedagógiát belső dimenzióin túlmenően a rokon- és alaptudományok vonzásában is megvizsgáljuk, akkor a nyelvtudományi (alkalmazott nyelvészet, pszicholingvisztika, szociolingvisztika, stb.); a pedagógiai (főként didaktika és pedagógiai pszichológia); valamint a pszichológiai (pszichometria, személyiség-lélektan, csoportlélektan, fejlődéslélektan, stb.) tudományok ismert kötései túlmenően olyan kevésbé művelt területeket is az idegen nyelvekkel foglalkozó szakemberek figyelmébe ajánlhatunk, mint a művészettudományok (például pedagógiai előadó-művészet), vagy a műszaki tudományok (híradástechnika, távközlés, vagy az informatika általában) és az egyre nagyobb szerephez jutó orvostudományok (neurolingvisztika, pszichiátria). Természetesen közrejátszik a nyelvpedagógia művelésében még számos tudományág meglehetősen mélyreható ismerete (neveléstörténet, szociálpszichológia, nyelvpolitika, nyelvészeti modellezés, nyelvfilozófia, etnolingvisztika, sőt akusztika és így tovább), célunk azonban nem a határterületek descartes-i analitikával történő megsokszorozása – amely a polihisztorság súlyos tehetetelét jelentené – hanem súlyozással a lényegi területek beemelése a tanárképzésbe.

A nyelvpedagógia beágyazottságát más tudományok kötelékébe az alábbi ábra szemlélteti.

5. ábra. A nyelvpedagógia a rokon- és alaptudományok balmazában



A fentiek értelmében ismétlem meg tehát az előadás első részének intelmét a szakmát őrzőkhöz: ne használjuk – különösen más szakmák előtt – a módszertan elnevezést, mert félrevezető, beszűkítő, rossz asszociációkat kelt. Helyette azt az elnevezést kell használni, ami a valóság: az idegen nyelvek tanításával/tanulásával foglalkozó tudományok összefoglaló neve **nyelvpedagógia**.

Irodalom

- Balassa, B. 1930. *A latintanítás története. Neveléstörténeti forrástanulmány*. Budapest.
- Bárdos, J. 1988. *Nyelvtanítás: múlt és jelen. A nyelvtanítás története*. Magvető, Budapest.
- Bárdos, J. 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

- Bárdos, J. 2002. *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos, J. 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Berg, P. 1942. *Az angol nyelvtanítás útja a magyar iskolában*. Budapest.
- Galamian, I. 1978. *Principles of violin playing and teaching*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Jespersen, O. 1904. *How to Teach a Foreign Language*. Translated from the Danish original *Sprogundervisning* by S. Yhlen-Olsen Bertelsen. Allen and Unwin, London.
- Kurtán, Zs. 2001. *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Makay, G. 1967. *A magyar irodalomtanítás módszertana*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Palmer, H. E. 1917. *The Scientific Study and Teaching of Languages*. Harrap, London. (1968) Reissued in a new edition by Harper. OUP.
- Poór, Z. 2001. *Nyelvpedagógiai technológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Spolsky, B. 1978. *Educational Linguistics: An Introduction*. Newbury House, Rowley, Mass.
- Spolsky, B. 1999. *Educational Linguistics*. Elsevier, Oxford.
- Sweet, H. 1899. *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. Dent, London. Also published in the Series Language and Language Learning, edited by R. Mackin. Oxford University Press, London. 1964.

Sárosdnyé Szabó Judit*

A KOMPETENCIA ALAPÚ NYELVTANÍTÁS ELŐNYEI ÉS BUKTATÓI

A 2005-ben bevezetett új érettségi vizsgák kompetenciaalapú nyelvoktatást feltételeznek. A jelenleg idegen nyelvet oktató pedagógusok keveset tanultak a kompetencia alapú oktatásról, ezért lényeges tisztázni, mit is értünk a kompetencia fogalmakon.

A jelenleg használt kompetenciafogalmak

Az egyik meghatározás szerint: a kompetencia különálló feladatok végrehajtására bomlik. Ez a behaviorista nézet, amely nem veszi figyelembe a feladatok közti kapcsolatot, a teljesítmény mögötti jellemzőket, mint például: jelentés, kontextus stb. Mások úgy vélik, hogy a készségek társadalmi és kulturális viselkedésformák. Ez a meghatározás a kompetenciákat egyfajta készséglistává egyszerűsíti. A meghatározások harmadik csoportjába tartozik az ismeretek, személyiségjegyek, készségek komplex kombinációja, amely lehetővé teszi, hogy az egyén cselekvéseket hajtson végre. Ezt holisztikus nézetnek nevezzük.

Általános kompetenciák

Általános kompetenciák alatt tényszerű ismereteket, a világról alkotott kulturális, interkulturális tudatosságot, valamint gyakorlati, szociális, szakmai, szabadidős készségeket és jártasságokat értünk. Szintén beszélhetünk egzisztenciális kompetenciáról, mely fogalom alatt viszonyulásokat, személyiséggel kapcsolatos tényezőket, kognitív stílusokat értünk. A tanulási képesség nyelvi-kommunikációs tudatosságot, heurisztikus készségeket jelent.

* Sárosdnyé Szabó Judit, PhD, egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem, sarosdy.eni@axelero.hu

A nyelvtudás fogalmának értelmezései

Idegennyelvtudás: a nyelv elvont általános tudását (*kompetencia*), valamint konkrét kommunikatív készségeket, a nyelvi viselkedés részletes specifikációját jelenti (Stern).

Chomsky megkülönböztette a *kompetenciát*, azaz az ideális beszélő hibátlan nyelvtudását, a *performanciától*, azaz a tényleges nyelvhasználattól. Hymes szerint a *kommunikatív kompetencia* a kontextusba épített nyelvészeti elem kiegészítve nyelvhasználati szabályokkal.

Kommunikatív kompetencia modellek

A nyelv mint kommunikációs eszköz alkotórészekre bontható: a *kompetencia* és a *performancia* együttese. Az egyik legismertebb modell Canale–Swain (1980) modellje.

A kommunikatív kompetencia elemei a Canale-Swain-modell értelmében

A *nyelvi kompetencia* négy nyelvi alapkészséget és négy nyelvi kompetenciát tartalmaz. A lexikális kompetencia a szókincs ismeretének és alkalmazásának a képessége, a grammatikai a nyelvtan ismerete és a szabályok alkalmazásának, valamint a szemantikai: jelentést hordozó nyelvi eszközök használatának képessége, a fonológiai kompetenciához hangegységek, fonémák, a hangsúly, intonáció ismerete és használata tartoznak, emellett meg kell említeni a helyesírási és a helyes ejtési kompetenciát is.

A *szociolingvisztikai kompetencia* a nyelvhasználat társadalmi, szociokulturális dimenziójának kezelését, társadalmi viszonyok nyelvi jelölését, udvariassági szokások, népi bölcsességek, klisék, idiómák, stílusrétegbeli különbségek ismeretét, valamint a dialektus, akcentus nyelvi jelzéseinak felismerését jelenti. Szorosan ide tartozik a *kulturális kompetencia*, amely a nyelv – kultúra – kommunikáció szoros kapcsolatát tartalmazza. A kulturális ismeretek a következő részekből tevődnek össze: értékek (elvek, hit, értékítéletek, szerepek, elvárások, viselkedések (szokások, ünnepek, magatartásformák, társalgási sémák), elért eredmények (irodalom, zene, folklór, használati tárgyak, ipar, képzőművészet), kulturális érzékenység/tudatosság: a saját és a célország kultúrájának megértése és megértetése.

A *szövegalkotási kompetencia* alatt lényegében a mondatok koherens nyelvi egységgé való elrendezésének képességét értjük: a téma (ismert/új) elemek szerinti sorba rendezését, az ok/okozat szerinti felépítést, a társalgás vezetésére való képesség (tematikus elrendezés, koherencia, kohézió, logikai sorrend, stílus, retorikai hatékonyság, szövegtervezés, érvényes szövegalkotási szabályok) ismeretét. A *pragmatikai kompetencia* is ide sorolható, hiszen ez azon elvek ismeretét jelenti, melyek alapján a mondanivaló szerveződik (beszédalkotás), betölti funkcióját (funkcionálás), interakciós és tranzakciós sémák szerint sorba rendeződik (tervezés).

A *stratégiai kompetencia* verbális és nonverbális kommunikációs stratégiák helyes használatának ismerete. Produktív jellegű a meglévő tudás kiaknázása az elkerülő stratégiák, mondanivaló módosítása, önkorrekció szempontjából; receptív a kontextus, a sémák azonosítása, a hipotézisek felülvizsgálata és korrekciója és interakciós a forogatókönyv kiválasztása, a szóátvétel, az információs hiány felismerése oldaláról. Az együttműködés közvetítéséhez szükséges a háttértudás, a szókincs hiányok áthidalása, amelyhez ezek a kommunikációs stratégiák nyújtanak segítséget.

A fordítás mint a nyelvtanítás mostohagyereke

Az utóbbi időben hazánkban a fordítás szerepe egyre csökken mind a közoktatásban, mind pedig a nyelvvizsgáztatásban. Sokszor még a nyelvoktatási szakemberek is a kommunikatív nyelvtanítással érvelnek a fordítás tanítása ellen. Jelen előadásom gyakorlati része azt próbálja bizonyítani, milyen jelentős szerepet játszik az újságcikkek fordíttatása a hallgatók kommunikatív, ezen belül *szociolingvisztikai kompetenciájának* fejlesztésében. De mit is értünk *kommunikatív* nyelvoktatáson?

A kommunikatív nyelvtanítás

- *tartalomközpontú*: a nyelvet eszközként és nem célként értelmezi;
- *személyiségfejlesztő*: nyelvtanulás közben a tanuló nemcsak globális ismereteket szerez a világról (pl. történelemről, környezetvédelemről stb.), hanem személyisége is gazdagodik a számos tanulási stratégiával, illetve a kognitív és szociális készségek elsajátításával;
- *tapasztalati*: olyan eredeti szövegeket tanít az órákon, melyek hasznosíthatók a mindennapi kommunikációban, pl. meghívó, tájékoztató, használati utasítás stb.;
- *interkulturális*, tehát *kultúraközvetítő*: a kommunikatív kompetenciához ugyanis a már korábban ismertetett Canale–Swain modell szerinti grammatikai, szövegalkotói, stratégiai elemek túl szociolingvisztikai kompetencia is tartozik, melynek szerves része a *kultúra*.

A kultúra és a fordítás kapcsolata

A kultúrának számos meghatározását ismerjük. Elsődleges jelentése: 'termesztés', 'földművelés' volt. Később ez a jelentés kibővült, és kiterjedt az anyagi és szellemi értékek összességére. A kultúra fogalmát többen a szellemi javakkal, a műveltséggel azonosítják. Az oktatás során két különböző alapértelmezés érvényesül: az úgynevezett kisbetűs kultúra, ami az adott nép szokásvilágát, magatartását jelenti, és a nagybetűs kultúra, amin művészetet, irodalmat, építészetet értünk. A kultúrának létezik olyan területe is, amely mindkét értelmezésben benne van. Különböző elemeket, hitet, értékrendet, intézményrendszert értünk rajta.

A kultúra főbb tartományait három részre oszthatjuk. A kognitív tartomány, mely különböző típusú információt, ismereteket nyújt a nyelvtanulóknak, más népek kultú-

rájáról. A gyakorlati (pragmatikus) tartomány a nemzetközi kommunikáció elsajátításához szükséges ismereteket tartalmazza. A magatartási tartomány kialakítja a nyelvtanulóban a toleranciát, más kultúrák megértését, elfogadását, segíti abban, hogy megszabaduljon a sztereotípiáktól.

Vizsgáljuk meg, hogy a „The Sunday Times” 1996. december 1-jén közzé tett cikke fordítandó tananyagként vajon megfelel-e a kommunikatív nyelvoktatás szempontjainak, és azt, hogy ez az anyag mennyiben járul hozzá a nyelvtanulók *interkulturális kommunikatív kompetenciájának* a fejlesztéséhez. A cikk szövege:

Tories plan to enforce collar- and- tie code on scruffy teachers

SCRUFFY teachers will be forced to abandon their earrings and jeans for collars and ties or other smart clothes, under a change to the law being planned by Tory MPs.

David Shaw, Conservative MP for Dover, is to put down an amendment to the education bill now before parliament. He wants school governors to be obliged to issue a dress code for the teachers employed in Britain's 28,000 state schools.

Enforcement and exact requirements would be left to each school, but Shaw hopes governors will crack down on teachers who are too casually dressed – and that male teachers who wear earrings will be told to leave them at home.

Shaw's chances of getting the amendment through parliament increased sharply last night when David Blunkett, shadow education secretary, signalled possible Labour support. Blunkett said he had to study the amendment before giving a firm pledge, but added: „The Tories are a few weeks behind me. I have been saying that teachers are role models and must dress respectably to set an example.”

Shaw agreed: „The clothes the teacher wears are part of being a role model, part of ensuring that the pupil has respect for the teacher.”

Julian Brazier, MP for Canterbury and president of the Conservative Family Campaign, was sympathetic. A former aide to Gillian Shephard, the education secretary, he will urge her to act. Brazier praised his children's school, but added: „Address code was introduced into benefit agencies when Gillian was in charge of them [as employment secretary]. They were a great success there, so why not in schools?”

Doug Mc Avoy, general secretary of the National Union of Teachers, opposed the proposal, condemning it as „outrageous”.

“Once, everyone in the City wore a bowler hat, but times change,” he said. „Teachers have to create an environment pupils can relate to. What teachers wear is a matter for their own professional judgment. Nigel de Gruchy, general secretary of the National Association of Schoolmasters/Union of Women Teachers also opposed the plan, saying it was „way over the top”.

We encourage our members to turn up appropriately and smartly dressed," he said. „That cannot mean collar and tie for everyone, you have people doing practical work and people doing PE."

A cím maga is bőséges lehetőséget nyújt arra, hogy a nyelvtanulók *kulturális kommunikatív kompetenciáját* a *szociolingvisztikai kompetencia* részeként fejlesszük: „Tories plan to enforce collar- and- tie code on scruffy teachers”. Ahhoz, hogy az olvasó megértse és lefordítsa a címet, ismernie kell a háttérben meghúzódó politikai helyzetet, melyben két párt: a Labour Party (Munkáspárt) és a Tories/ Conservatives/ küzd a hatalomért. A nyelvtanulók nem képesek lefordítani a címet anélkül, hogy ne tudnák azt, hogy a konzervatív pártot *Torik*-nak nevezik. Szintén háttérismeretet igényel a „shadow education secretary” (‘árnyékkormány oktatási minisztere’) szókapcsolat fordítása is. A *secretary* szó ‘miniszter’ jelentése szokatlan a magyar nyelvtanulónak. Első olvasásra saját világméretűnek megfelelően valószínűleg a ‘titkár’ jelentést fogja alkalmazni. A *benefit agencies* kifejezést ‘munkaügyi központ’-nak fordítjuk, és nem fordítjuk a *benefit* (‘segély’) szót. Ennél a résznél az intézmények, szervezetek működéséről is beszélhetünk. Az egyértelmű interpretáción túl a fordítási feladat teljesítése során a tanulók általános műveltsége is gazdagodik, hiszen nemcsak a brit parlamenti rendszert tanulják meg, de bepillantást nyernek az angol történelembe is.

A *collar-and tie* kifejezés ‘öltöny, nyakkendő’-ként fordítandó, amely messze áll a szó szerinti fordítástól, hiszen a *collar* szó ‘gallért’ és nem ‘öltönyt’ jelent. Az *education bill* ‘oktatásitörvény-tervezet’ jelent, ami kiváló alkalmat ad arra, hogy az angolszász jogrendszert elemi szinten összevessük a magyar jogrendszerrel. Érdemes tisztázni a *bill*, és az *act* szó jelentése közötti különbséget, mely szerint az előbbi ‘törvény tervezet’, az utóbbi pedig már ‘elfogadott törvény’-t jelent. A fent leírt kifejezéshez hasonló szókapcsolatok fordítása a lexikai és a grammatikai kompetencián, azaz a szókincs és a nyelvi szerkezetek bővítésén túl feltétlenül támasztja majd tanítványaink interkulturális ismereteit is, melyek feltétlenül hozzájárulnak a célkultúra megismeréséhez, annak elfogadásához, megértéséhez. A kultúra mindhárom: kognitív, magatartási és pragmatikus tartományát közvetíthetjük a nyelvtanuló felé. A fordítandó szövegben megtalálható *the City, a bowler hat, Union of Women Teachers* kifejezések a brit kultúrához szervesen kötődő jelképeket takarnak. A *the City* London belvárosát jelenti, amely jelentést kulturális háttér nélkül egyszerűen városnak értelmezné a tanuló. Szintúgy csupán ‘kalap’-nak hinné az olvasó azt a *bowler hat*-et, amely a polgári életforma egyik külső jelképe. A *Union of Women Teachers* fordítható ‘Tanárnők Egyesületé’-nek, holott tudjuk, hogy szakszervezetről szól a cikk. Az ilyen és hasonló kifejezések magyarázata jó alkalmat kínál a nyelvet oktató kollégának, hogy összehasonlíttassa diákjaival a brit kormányzati rendszert és életvitelt a magyarral. A feladat nemcsak azért felel meg a kommunikatív nyelvoktatásnak, mert interkulturális és tartalomközpontú, hanem mert a téma kifejtése *szövegalkotói kompetenciát* is feltételez.

Az előadás elején már vázoltam, hogy Canale és Swain 1980-ban megalkotott modelljükben a kommunikatív kompetencia négy elemét definiálták, melyek egyi-

ke a *szövegalkotói kompetencia*. Ez feltételezi, hogy a nyelvhasználó képes strukturálni, egyöntetűvé tenni mondandóját írott és szóbeli formában egyaránt. A fordítás szövege mintát ad a fordítónak arra, hogyan szerkesszen meg egy cikket, írásművet. A fordítandó cikkben megfigyeltethetjük tanítványainkkal azokat a szövegszerkesztési eszközöket, melyeket majd saját, önállóan szerkesztett fogalmazásokban is felhasználhatnak. Azt a képességet is el kell sajátítaniuk a nyelvtanulóknak, hogy hogyan vitatkozzanak egy témáról, hogyan ragadják magukhoz, illetve hogyan adják át a szót udvariasan a beszélgetés során. Az öltözködési szabályzat bevezetése alkalmas vitatéma, melynek ürügyén elsajátíthatják a nyelvtanulók a jó vitakészséget és a vitákban használt nyelvi fordulatokat. A fent említetteken túl különböző stílusjegyek is megtaníthatók. A tanulókkal át lehet íratni a cikket formális vagy informális stílusban, aláhúzathatjuk a stílusra jellemző szavakat, nyelvi szerkezeteket. A feladat közben mind az anyanyelven, mind a célnyelven tudatossá válik a nyelvi változatok használata. A tanár célja az is, hogy megfigyeltesse azokat a beszédhelyzeteket, amelyekben az adott stílus, illetve regiszter előfordul. A beszédhelyzetek ugyanis meghatározzák, hogy a sok szinonima közül melyiket kell választanunk. A nyelvtanulók sokszor elválasztják a nyelvet a kommunikációtól, megtanulnak számos szót, szerkezetet szövegösszefüggés nélkül, noha beszédhelyzet nélkül nem mehet végbe kommunikáció (Bognár 2000). A fordítás tehát pragmatikai és szemantikai ismereteket is közvetít. Az angol nyelvű szöveg fordításánál szövegösszefüggés alapján kell megérteni, kikövetkeztetni az egyes szavak kifejezések jelentését, így a feladat fejleszti a tanulók *stratégiai kompetenciáját* is. Megállapíthatjuk tehát, hogy a fordítás teljes mértékben megfelel a kommunikatív nyelvoktatás elvárásainak, hiszen a kommunikatív kompetencia mind a négy elemét: a grammatikai, szociolingvisztikai, szövegalkotói és stratégiai elemét egyaránt fejleszti; tartalomközpontú, interkulturális, interdiszciplináris, tapasztalati és személyiségfejlesztő.

A fentiek alapján különösen sajnálatos, hogy sem az új, 2005-ben bevezetett érettségien, sem a nyelvvizsgákon nem kapja meg a fordítás a méltó helyét. A vizsgák visszahatnak a nyelvoktatásra is, tehát amennyiben egy feladat – például a fordítás – nem szerepel a vizsgakövetelmények között, a nyelvtanárok azt nem fogják tanítani és számon sem fogják kérni. Előbb-utóbb a nyelvoktatásból teljesen kimaradnak a fordítási feladatok, holott társadalmi hasznosságuk mellett a nyelvtanuló teljes körű épülését, *kommunikatív kompetenciájának* fejlesztését is szolgálják.

Irodalom

- Bognár, J. G. 2000. *Contrastive Study of Hungarian and English Languages*. Pécs, Pro Pannonia.
- Brown, H. D. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall Regents.
- Bolinger, D. 1975. *Aspects of Language*. Second edition. Harcourt Brace Jovanovich, Inc., New York.
- Canale, M. and Swain, M. 1980. Theoretical Bases for Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1: 1–47.

-
- Joos, M. 1967. *The Five Clocks*. Harcourt, Brace and World, Inc., New York.
- Klaudy, K–Simigné, F. S. 1996. *Angol–Magyar Fordítástechnika*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Oxford, Rebecca 1990. *Language Learning Strategies*. Newbury Publishers, New York.
- Wilde, O. 1980. *The Canterville Ghost*. Octopus Books, London.
- Wilde, O. 1976. *A Canterville-I kísértet*. Móra Kiadó, Budapest.
- Wierbicka, A.1980. *Case for Surface Case*. Karoma, Michigan.

Szili Katalin*

GRAMMATIKA↔PRAGMATIKA?

(A pragmatikai aspektus alkalmazásának szükséges voltáról a magyar mint idegen nyelv oktatásban)

A grammatika és pragmatika ellentétéről

A pragmatika, ez a 70-es, 80-as években kialakuló új nyelvleírási szint nem talált túlzottan lelkes fogadtatásra a nyelvészet művelőinek körében, ami a köztük levő eltéréseket ismerve részint érthető. Különböznek például a leglényegesebben, vizsgálataik tárgyában, céljában, a nyelvről vallott nézeteikben. Amíg a grammatikai kutatások (természetesen mindig egy adott nyelvelmélet, irányzat keretében) főként a nyelv absztrakt formai rendszerét állították/állítják figyelmük középpontjába, a pragmatika a nyelvhasználatot, a nyelvi jel és a használója közötti viszonyt. A pragmatika egyik alaptézise értelmében a nyelv társadalmi funkciók betöltésére szolgáló eszköz, amelynek formai elemeit meghatározott szándékokkal és célok elérése érdekében használja a beszélő: egyfelől cselekszik, azaz állít, kérdez, kér, elutasít stb., másfelől interakciókban vesz részt. Ha összesíteni akarnánk a nyelvfelfogásuk szembenállásából adódó egyéb ellentéteket, az alábbi táblázatban foglaltakat mindenképpen meg kellene említenünk.

* Szili Katalin, PhD, habilitált egyetemi docens, az ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátusának vezetője, szili.k@t-online.hu

1. táblázat. Grammatika↔pragmatika

| | grammatika | pragmatika |
|----|---|--|
| 1. | A grammatika szerint a nyelv formai elemei véges számúak , s rendszerbe foglalhatók. | A pragmatika szerint a nyelv által betöltött funkciók határtalanok . |
| 2. | A grammatika teljes érvényű, kizárólagos szabályok alkotására törekszik. | A pragmatika szerint a beszélőt elvek irányítják, amikor a nyelvet használja. (Az elvek többek között abban különböznek a szabályoktól, hogy nem kizáróak, azaz egyszerre akár kétféle elvet (Mód és Mennyiség) is követhetünk, s megjelenésük csak valószínűsíthető. (A témáról I. Szili 2004: 36-37.) |
| 3. | A kizárólagos szabályok megkövetelik, hogy be is tartsák, őket, vagyis a grammatikában meghatározó kritérium a nyelvi korrektség . | A pragmatika szerint a beszélő azokat az elemeket választja ki a nyelvi eszköztárából, amelyek a leginkább megfelelnek a kommunikációs céljainak. Ez azt jelenti, hogy sokkal inkább az adott helyzetben elvárt módon, azaz megfelelően, elfogadhatóan akar megnyilvánulni, mintsem nyelvileg helyesen. |

2. Az ellentétek valódi volta, látszólagossága a nyelvoktatás tükrében

A nyelvoktatás a kétféle viszonyulás közötti feszültségekkel akkor szembesült hatványozottan, amikor a nyelv használatára, a célnyelv szociokulturális elvárásaihoz jobban idomuló nyelvi viselkedésmódokra kezdett összpontosítani, vagyis amikor céljaul a kommunikatív kompetencia kialakítását jelölte meg (1. a *kommunikatív kompetencia* fogalmának különféle részkészségekre való bontását: Hymes 1971; Canale, Swain 1980). A nyelvhasználat sajátosságait feltáró pragmatikai aspektus alkalmazása főként az 1. és 2. pontokban említett véges számú, kötelező szabályokra épülő formai rendszer és a határtalan kommunikatív funkciók, illetve a nehezebben meghatározható „megfelelő” viselkedésmódok közötti ellentét miatt okozott nehézséget és megoldandó feladatot. Kezdetben (a 70-es években) akár úgy is tűnhetett, hogy a kommunikáció előtérbe kerülése megsemmisítheti, maga alá temetheti a tanításhoz elengedhetetlen keretet, a nyelvtani formák nehézségi fokok szerint egymásra épülő struktúráját. De az is megtörténhetett volna, hogy a nyelvoktatás a régi beidegződésekhez ragaszkodva, módszertani megfontolásokra (nehézség, bizonytalanság, időhiány stb.) hivatkozva hű marad az elsődlegesen csak nyelvi kompetenciát biztosító metódusaihoz. Az adott válaszok ismeretében ma már megalapozottan állíthatjuk, az ellentéteket sikerült feloldania: a kommunikatív nyelvoktatás ugyanis nem tagadta meg a grammatikát, ellenkezőleg arra kereste a megoldásokat, hogyan lehet ezt az elvont rendszert a kommunikáció szolgálatába állítani. A kognitív irányzat képviselői például abból a feltevésekből indultak ki kutatásaikban, hogy a nyelvi szerkezetek hatékonyabb használatára – szemben az automatikus drillekkel – akkor válik képessé a tanuló, ha a nyelv formai jellemzőit meg is érti, s így tudatosan alkalmazza őket (Cummins 1981; Ellis 1991; O’ Malley–

Chamot 1990). Mint ahogy Wilkins hangsúlyozza, a tudatosítás, a szabályalkotás a nyelvoktatás örökölt tradíciója, hiszen a nyelvtant explicit ismeretté alakító grammatikai magyarázatok, szabályok (néhány évtizedes elhajlásokat leszámítva) mindig is részét képezték a nyelvtanításnak (Wilkins 1984). A másik (és elterjedtebb) funkcionális nézetet vallók a nyelvi formák modellezését tűzték ki célul, vagyis a nyelvtanulás folyamatát a forma–funkció megfeleltetés keretébe helyezték. A funkcionális–fogalmi modellek a nyelvtani funkciók és a beszédcélok közötti megfeleltetés lehetőségére építve osztályozzák a beszédfunkciókat (következésképpen a beszélő attitűdjeit, a különféle kommunikatív funkciókat a nyelvtani jelentés részévé teszik), és így szerkesztik meg az azokra építő syllabusokat (Wilkins 1976; Van Ek 1979; Brumfit, Finocchiaro 1983). Noha a nyelv formai rendszerének beszédfunkciókkal való megfeleltetése a gyakorlatban számos problémát vet fel, ma már kijelenthetjük, hogy a szemléletváltás megtörtént: a nyelvtani, strukturális elvű vagy tematikus, szituációkon alapuló tanmeneteket a 80-as évektől felváltották a szemantikai elvű elrendezések: a nyelvkönyvírók, a tanárok azon az alapon kezdték válogatni és sorrendbe állítani a nyelvi formákat, hogy azok mire és hol, milyen kontextusban használhatók, aminek eredményeképpen kialakultak a formák és funkciók, illetve funkciók és formák kölcsönös megfeleltetésén alapuló rendszerek.

Az autentikus nyelvi anyagok, a valóságos helyzeteket imitáló, cselekedtető módszerek meggyőzően bizonyították a táblázatomban 3. pontjában vázolt ellentét meglétét, jelesül azt, hogy a nyelvtanilag korrekt mondatok megalkotásának képessége nem jelenti a nyelvnek az adott közösség szociokulturális elvárásaival megegyező használatát. A pragmatikai kompetencia fogalma mellett így megszületett a pragmatikai hibáié (Thomas 1983): kimondatott az, hogy a nyelv nem megfelelő használata sokszor komolyabb hátrányt jelent, jóval inkább az idegenség látszatát kelti, mint egy-egy grammatikai hiba. Ha például egy külföldi a tárgyalásról elkészve a *Bocsánatot kérem* megnyilatkozással engeszteli ki a várakozókat, nagyobb megértéssel találkozhat, mintha nemes egyszerűséggel odaveti, *Bocsesz*. A kommunikációt előtérbe állító nyelvoktatás ezért érthető módon fokozott érdeklődéssel fordult a pragmatikai kutatások felé, azok eredményeit igyekezett hasznosítani, sőt az empirikus vizsgálatokban kezdeményező szerepet játszott (l. a 80-as években megvalósított *Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Pattern*, röviden a *CCSARP-projekt*). A tanároknak ugyanis már nemcsak szabályokat kell adniuk, hanem azt is meg kell világítaniuk (az előbbi helyzetenél maradva), mikor helyénvaló, és mikor elfogadhatatlan a szóban forgó bocsánatkérési forma, illetve megfelelő mintákkal kellett szolgálniuk a különböző helyzetekben követendő stratégiákra. (Másképpen fogalmazva meg kell tanítaniuk, hogy az alábbi alakok közül melyik és milyen helyzetben szolgálja leginkább a beszélő érdekeit: *nagyon szégyellem magam, elnézést kérek, elnézést, bocsánatot kérek, bocsánat* stb.)

3. Esettanulmány a pragmatikai aspektus alkalmazásának szükségességéről

Ha összegezni kívánjuk a pragmatika által a nyelvoktatásnak nyújtott segítséget, a következőket mindenképpen meg kell említenünk. A parttalannak tűnő beszéd-funkciók elkülönítésével, jelesül a beszédaktus-osztályozásokkal, a diskurzusok analízisével, szegmentációival új, pontosabb válaszokat ad arra, mit is csinál a beszélő a nyelvvel. A pragmalingvisztikai aspektus alkalmazásával a kommunikatív funkciók és az azokat megjelenítő nyelvi formák társításában segédkeznek. Az utóbbi elemzések irányították a figyelmet az ún. konvencionizálódott megnyilatkozásmo-
formákra, vagyis azokra a mondatokra, amelyeknek szó szerinti jelentése eltér a használati értéküktől. Elsajátításuk éppen ezért külön feladatot jelent az idegen aj-
kúak számára, ahogy a helyes interpretációjuk is (a témáról l. Wray 1999). Példával illusztrálva az előbbieket: nálunk az eladók a *Mivel szolgálhatok? Mit parancsol?* kérdésekkel ajánlják fel szolgálatukat a vevőknek, amely kérdésekre nem a *Kávével szolgálhat* vagy a *Kávét parancsolok* szó szerinti válaszokat adjuk. Más esetekben a beszédcselekedetek végrehajtására szolgáló direktebb és indirektebb stratégiák gazdagsága, a közöttük való választás jelent gondot a tanításban és a tanulásban egyaránt. Egy egyszerű tárgy elkérése ($a_{1,2}$), illetve szívességkérés ($b_{1,2}$) – a teljesség igénye nélkül – a következő módokon történhet. (A bal oldalon a baráttal, a jobbon egy idegennel szemben alkalmazott stratégiákat gyűjtöttem egybe.)

a_1

1. *Kérek egy tollat.*
2. *Adsz egy tollat?*
3. ***Tudsz adni egy tollat?***
4. *Adj egy tollat, légy szíves!*
5. *Adnál egy tollat?*
6. *Tudnál adni egy tollat?*
7. ***Elkérhetem a tollat?***
8. *Elkérhetném a tollad?*
9. *Szükségem van egy tollra.*
10. *Kell egy toll.*
11. *Kellene egy toll.*
- 12.
- 13.

a_2

- Bocsánat, tud adni egy tollat?*
Adjon egy tollat, legyen szíves!
Adna egy tollat?
Tudna adni egy tollat?
Elkérhetem a tollat?
Elkérhetném a tollát?

- Tessék adni egy tollat!***
Legyen szíves adni egy tollat!

b_1

1. *Átnézed a dolgozatomat?*
2. ***Át tudod nézni a dolgozatomat?***
3. ***Át tudnád nézni a dolgozatomat?***

b_2

- Tanár úr, átnézi a dolgozatomat?*
Tanár úr, át tudja nézni a dolgozatomat?
Tanár úr, át tudná nézni a dolgozatomat?

- | | |
|---|--|
| 4. <i>Átnéznéd a dolgozatomat?</i> | <i>Tanár úr, átnézné a dolgozatomat?</i> |
| 5. <i>Nézd át a dolgozatomat, légy szíves!</i> | <i>Nézze át, legyen szíves a dolgozatomat!</i> |
| 6. <i>Megkérhetlek arra, hogy nézd át a dolgozatomat?</i> | <i>Megkérhetem arra, hogy nézze át a...?</i> |
| 7. <i>Megkérhetnélek arra, hogy nézd át a dolgozatomat?</i> | <i>Megkérhetném arra, hogy nézze át a...?</i> |
| 8. | <i>Tessék átnézni a dolgozatomat!</i> |
| 9. | <i>Legyen szíves átnézni a dolgozatomat!</i> |

Annak megvilágítására, hogy a pragmatikai kutatások eredményeinek tudatos alkalmazása mit is jelent a gyakorlatban, az előbbi példasorból kiindulva vizsgáljuk meg a felszólító módhoz köthető forma–funkció megfeleltetéseket két könyvben, a *Hungarolingua*ban (Hlavacska 1991, 1993), valamint a *Halló, itt Magyarországon!*-ban (Erdős–Prileszky 1991)! Az imperatívust a nevében foglaltaknak megfelelően a másokra való ráhatás elsődleges eszközeinek tekintjük: használhatjuk kérésre, parancsra, instrukcióra, követelésre stb. De valóban az elsődleges megjelenítője-e az említett cselekedeteknek? Mint ahogy a fenti mondatsorok sejtetik, a kérés beszédaktusával foglalkozó vizsgálataim pedig egyértelműen bizonyítják (Szili 2004: 104–120.), messze nem. A felszólító módú alakokkal legmagasabb százalékban (66,6%) csak a barátjuddal szemben éltek adatközlőim, vele sem akármikor: egy kisebb értékű tárgy (a toll) elkérésénél, illetve amikor a dohányzás abbahagyását kellett elérniük (51%). Az is lényeges adalék, hogy ezt a direkt formát még a barátoknál is nagy arányban (40-50%-ban) követte udvariassági kísérőelem (*légy szíves*), az idegeneknél pedig 70 %-ban: *Legyen szíves, hagyja abba a dohányzást!* (A nyelv-könyveink túlnyomó többsége megfelelkezik erről a tényről.) Ha a felszólító mód csak az egyik (és nem mindig a leggyakoribb) kifejezője a partnerre való ráhatásoknak, megkérdőjeleződik a *Hungarolingua* szerzőinek megoldása, akik azt vélelmezve, hogy nagyon leterhelt, magas kommunikatív értékkel bíró forma, a didaktikai elveket háttérbe szorítva igen hamar, az 1. könyv 10. leckéjében megjelentették az összes allomorfiával (*gy, ssz, ss, zz, ts*) és az egyéb járulékos problémáival együtt (keserves, csüggesztő órákat okozva tanárnak, diáknak egyaránt).

A kérések, felszólítások kifejezésére szolgáló második leggyakoribb stratégiát az ún. konvencionális formák képezik: a hallgató képességének (*Tudna adni... Tudsz adni...?*), valamint hajlandóságának tesztelése (*Átnéznéd a dolgozatomat?*), amely formákkal vagy nagyobb súlyú, vagy az ún. közös javakra (só elkérése az étteremben, pénzfelváltás bevásárlókocsiba) irányuló kéréseknél élünk. A *tud* + az infinitivusi szerkezetek eme funkcióját egyik általam vizsgált könyv sem említi. A feltételes mód szerepét a hajlandóságot tesztelő stratégiában ellenben felismerik, s ez dicsérendő, mivel a feltételes mód előfordulása majdnem 100%-os, ha a beszélő kirovó szerepe erős, vagyis jogában áll hatni a partnerére. Közepes és nagy szívességkérés esetén pedig társadalmi tényezőktől függetlenül 60% körüli. Azt

azonban hibásan sugallják a munkák, így a *Halló, itt Magyarország!* is, hogy a feltételes módú alakzatok (*Kinyitná az ablakot?*) szinonimái lehetnek az egészen más körülmények között használható imperatívusi (*Nyissa ki!*) és infinitívusi megnyilatkozásoknak (*Legyen szíves kinyitni!* 110). A felszólító mód és a feltételes mód rosszul értelmezett azonos pragmatikai szerepének csapdájába a *Hungarolingua* írói is beleestek (i. m. 96). Ha az egyik illusztrációjában szereplő hölgy szállodai vendég, a férfi pedig londiner (nehéz a rajz alapján azonosítani), mindkét stratégia helyénvaló: *Felvinné a bőröndömet?*; *Vigye fel a bőröndömet!* (Természetesen jobb lett volna, ha a *legyen szíves* is elhangzott volna.) Ha ellenben egy házban lakó ismerőst kér így meg, a második stratégiával nem érné el célját, ahogy az autóba behajoló, betörő kinézetű férfi is csak az első esetben reménykedhetne, hogy feljut a fővárosba: *Nem vinne el Budapestre?* (*Vigyen el Budapestre!*). A legtanulságosabb eredménnyel azonban az alábbi transzformációk szolgálnak (2. könyv, 96). A gyakorlatban a diák feladata az, hogy a felszólító módú mondatokat feltételessé alakítsa, amit feltehetőleg meg tud tenni. Arról a számunkra nyilvánvaló tényről azonban, hogy a jobb oldali és bal oldali mondatok legtöbb esetben egészen más kontextusban hangzanak el, semmilyen információt nem kap, sőt abban erősíti meg a könyv, hogy a két alakzat egymással felcserélhető.

Menj el a boltba!

Hívj egy taxit!

Vegyél nekem egy fagyaltot!

Idd meg a teádat!

Hozzál egy kiló kenyeret!

Tanítsd meg ezt a leckét!

Fesd le ezt a lányt!

Vedd meg ezt a ruhát!

Gyere ide!

Elmennél a boltba?

Hívnál egy taxit?

Vennél nekem egy fagyaltot!

Meginnád a teádat?

Hoznál egy kiló kenyeret?

Megtanítanád ezt a leckét?

Lefestened ezt a lányt?

Megvennéd ezt a ruhát?

Idejönnél?

Ugyancsak pragmatikai hibát tanítanak a könyvek akkor, amikor az imperatívus helyettesítésére a *légy szíves/ legyen szíves* ___ - *ni* szerkezetet ajánlják. A magázó formák léteznek ugyan, de a felek közötti hivatalos viszony vagy a beszélő különös tiszteletének kifejezői, ahogy a *tessék* + infinitívus is (a tegező változattal felmérésben a több mint 200 adatközlő egyike sem élt, léte ezért számomra kétséges).

E kis esettanulmánnyal reményeim szerint sikerült érzékeltetnem a pragmatikai aspektus alkalmazásának előnyeit, hasznát a nyelvoktatásban. Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a pragmatika jelentőségét felismerte a szakma (Szili 2000, Dávid 2005), sőt az empirikus intralingvális és interlingvális pragmatikai elemzések meghonosítói, legfőbb művelői a magyar nyelvészetben a magyar mint idegen nyelv oktatás szakemberei lettek (Szili 2004, Maróti 1999, 2003, 2004, Bándli-Maróti 2003; Erdősi 2006). Mivel a nyelvet valós társadalmi kontextusokba ágyazó szövegek, valamint a cselekedtető oktatási metódusok alkalmazása terén van még pótolnivalónk, e kutatások eredményeit mindenképpen be kellene építenünk a jövőben megszűlendő tananyagokba.

Irodalom

- Bándli Judit–Maróti Orsolya 2003. Kultúra és nyelvi viselkedés. Japán diákok kérési és visszautasítási stratégiái magyar nyelven. Nádor Orsolya–Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv* 4. 137–152.
- Brumfit Ch., Finocchiaro M. 1983. *The Functional-Notional Approach*. OUP, New York.
- Canale, M., Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1–47.
- Cummins, J. 1981. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Ellis, N. 1991. *Rules and instances in foreign language learning interactions of explicit and implicit knowledge, unpublished paper*. University College of North Wales, Bangor.
- Erdős József–Prileszky Csilla 1992. *Halló, itt Magyarország!* Akadémiai Kiadó, Budapest. (További kiadások: 1995, 2001, 2002, 2006.)
- Erdősi Vanda 2006. Empirikus beszédaktus-kutatás a magyar mint idegen nyelv kommunikatív oktatásában — A köszönetnyilvánítás beszédaktusának vizsgálata. Nádor Orsolya, Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv* 7. 69–84.
- Hymes, D. 1971. *On Communicative Competence*. Philadelphia, P.A., University of Pennsylvania Press.
- Magyarul: Kommunikatív kompetencia. In: Horányi Özséb (szerk.) 1978. *Kommunikáció* 2. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 333–356.
- Hlavacska Edit–Hoffmann István–Laczkó Tibor–Maticsák Sándor 1991, 1996. *Hungarolingua* 1.
- Hlavacska Edit–Hoffmann István–Laczkó Tibor–Maticsák Sándor 1993. *Hungarolingua* 2. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Maróti Orsolya 1999. *Az elutasítás pragmatikai szempontú vizsgálata*. Szakdolgozat. ELTE, Budapest.
- Maróti Orsolya 2003. Szia, professzor úr! Pragmatikai hibák idegen ajkúak magyar nyelvhasználatában. Nádor Orsolya–Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv* 4. 166–172.
- Maróti Orsolya 2004. Direkt kérdés – direkt válasz? A kérdés és visszautasítás beszédaktusának egy lehetséges vizsgálati módja. Nádor Orsolya–Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv* 5. 216–222.
- O'Malley, J., Chamot, A. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Thomas J. 1983. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4. 91–112.
- Van Ek 1979. *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults. Systems Development in Adult Language Learning*. Council of Europe, Strasbourg.
- Wilkins, D. A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford University Press, Oxford.
- Wilkins, D. A. 1984. Teaching without a language syllabus but with a linguistic focus. *TRANEL* 6.
- Wray, A. 1999. Formulaic language in in learners and native speakers. *Language Teaching* 213–231.

Tátrai Szilárd*

A NAGY ESERNYŐCSEL

A pragmatikai szemlélet alkalmazásának lehetőségei**

1 E rövid áttekintés a nyelvészeti pragmatika különböző irányzatai közül az ún. **pragmatikai szemlélet** (pragmatic perspective) jellemzőinek vázlatos bemutatására vállalkozik. Az önmagát szemléletmódként meghatározó pragmatika a nyelvi tevékenységet annak társadalmi, kulturális és kognitív feltételei felől közelíti meg, a különböző kommunikációs körülmények között létrejövő megnyilatkozásokhoz kapcsolódó jelentésképzés dinamikus folyamatát helyezi kérdésfeltevésének középpontjába, és ezzel összefüggésben a nyelvi tevékenységet a kommunikációs igények kielégítését megcélzó adaptációként (alkalmazásként, hozzáigazításként) értelmezi (l. Verschueren–Östman–Brommaert (eds.) 1995, valamint Verschueren 1999). Ennélfogva a nyelvhasználatot nem valamiféle autonóm rendszernek tételezett, formálisan leírható szintaxishoz képest közelíti meg, hanem – összhangban a holista kognitív nyelvészet felfogásával – „**funkcionálásként**”, tevékenységként modellálja, mégpedig az egyéb emberi tevékenységek kontextusába helyezve. E pragmatika-felfogás fontos jellemzője tehát, hogy a pragmatikát nem önálló tárgyval rendelkező, a többitől jól elkülöníthető nyelvészeti részdiszciplínaként, hanem – a nyelvi tevékenységre átfogóan alkalmazható – szemléletmódként értelmezi, amely azt célozza meg, hogy lehetőséget nyújtson a különböző nyelvészeti részdiszciplínák közötti párbeszéd kialakítására és folytatására.

Az alábbiakban a pragmatika előbb vázolt értelmezésének összefüggéseit és következményeit tekintem át, mégpedig két kiindulópontból. A pragmatika ezen irányzatát egyfelől megkísérlem úgy elhelyezni a pragmatikai hagyomány vázlatosan ismertetett történeti kontextusában, hogy a többi nyelvészeti diszciplínához való viszonyát helyezem előtérbe; másfelől ezzel összefüggésben kísérletet teszek arra, hogy bemutassam a pragmatikai szemléletmód legfőbb jellemzőit, és ezáltal

* Tátrai Szilárd, PhD, ELTE, Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest, Jagelló Egyetem, Magyar Filológiai Tanszék, Krakko, tatraisz@yahoo.com

** A dolgozat a Bolyai János kutatási ösztöndíj támogatásával készült.

explicitté tegyem legfontosabbnak vélt nyelvelméleti háttérfeltevéseit. Egyszerűbben fogalmazva: arra keresem a választ, hogyan csinálhatunk papírkosárból esernyőt anélkül, hogy annak tartalma a nyakunkba hulljon.

2. A hagyományos – Morristól (1938: 35) származó – megkülönböztetés szerint a pragmatika a szintaxissal és a szemantikával szembeállítva kapott helyet a természetes nyelvek vizsgálatában. A nyelv kutatásának e jelelméleti kiindulópontú megközelítésében a **szintaxis** olyan kutatási terület elnevezésére szolgál, amely a nyelvi jelek közötti kapcsolatokkal foglalkozik. Központi kérdése, hogy a nyelvi formák hogyan rendeződnek nagyobb egységekké, szekvenciákká, és hogy mely szekvenciák felelnek meg a jól formáltság követelményeinek. A **szemantika** annak a kapcsolatnak a tanulmányozását öleli fel, amely a nyelvi jelek és a világ dolgai, entitásai között áll fenn. A szemantika számára tehát a nyelvi formák jelentésének leírása jelenti az alapvető problémát. E felosztásban azonban a szintaxis és a szemantika sem foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy a jelek használóinak milyen szerep jut annak a kapcsolatnak a létrehozásában és fenntartásában, amely a nyelvi jeleket egymáshoz, illetve a világ dolgaihoz köti. E kérdést ugyanis már a **pragmatika** terminussal jelölt kutatási terület hatókörébe vonták. A hagyományos meghatározás szerint tehát a pragmatika a nyelvi formák és a nyelvi formák használói közötti kapcsolat tanulmányozásaként jelenik meg, azaz olyan nyelvészeti részdiszciplínaként, amely a nyelv használatának kérdéseivel foglalkozik.

Az átfogó pragmatikai kutatások azonban csak viszonylag későn, a hetvenes években indulnak meg. Ennek legfőbb oka az volt, hogy a nyelvészet érdeklődése hosszú időn keresztül a nyelvi rendszer formális elemzésére korlátozódott, amely nem számolt és ennél fogva nem is foglalkozott a nyelv használóinak szerepével. A nyelvet formális eszközökkel leírni szándékozó nyelvészet így nem szentelt különösebb figyelmet azoknak a jelenségeknek sem, amelyek értelmezése megkövetelte a nyelvhasználat szempontjainak bevonását a vizsgálatba. A formális elemzés számára nehezen kezelhető jelenségeket egyszerűen pragmatikai problémának minősítették (l. erről Yule 1996: 6–8, Mey 1998: 716–21, valamint vö. Szili 2004: 11–38). A pragmatika tehát – ahogy Bar-Hillel (1971) találóan megjegyezte – sokáig a „papírkosár” funkcióját töltötte be, amelynek tartalmát nem lehetett egységes rendszerbe foglalni. A pragmatika hatókörébe utalt problémákat ugyanis hosszú ideig lényegében csak az kötötte össze, hogy kívül estek a formális nyelveírás határain. Vélhetően e rövid visszatekintés után is könnyű belátni, hogy miért okozott a pragmatika számára sokáig olyan nehezen megoldható feladatot saját tárgyának meghatározása, elméletének kialakítása, feladatainak módszeres kijelölése, és miért kívülről, a nyelvfilozófiától kapott ösztönzést (l. Austin 1962/1990, Grice 1957/1997, 1975/1997, valamint vö. Wittgenstein 1953/1992).

Ha a nyolcvanas évek jellegadó meghatározásait nézzük, különbséget tehetünk a pragmatikának egy szűkebb és egy tágabb értelmezése között. A pragmatika meghatározásának e kettős irányát az magyarázza, hogy a pragmatika egyfelől olyan kérdésekkel is foglalkozhat, amelyek a nyelvi rendszer kontextustól, azaz a megnyilatkozás körülményeitől függő aspektusainak kutatására irányulnak, másfelől

olyan kérdésekkel is, amelyek a nyelvhasználat általános alapelveivel kapcsolatosak, és kevés vagy éppen semmi közük sincs a nyelvi struktúrához. A pragmatika **szűkebb felfogása** szerint a pragmatika a nyelvi rendszer és a nyelvhasználat kontextusa közötti kapcsolatoknak a tanulmányozását jelenti (l. Levinson 1983: 9). E felfogás képviselői tehát a pragmatikát szorosan a grammatikához kötve határozzák meg. Azokra a nyelvi jelenségekre összpontosítanak, amelyek a nyelv és a kontextus közötti kapcsolat grammatikalizálódását, azaz a nyelvi struktúrába való beépülését mutatják. Ennélfogva kitüntetett figyelemmel fordulnak a deiktikus nyelvi kifejezések, az előfeltevések, a társalgási implikaturák, és a beszédaktusok problémái felé. A pragmatika **tágabb felfogása** szerint viszont a pragmatika a nyelvhasználat alapelveinek tanulmányozásaként határozható meg (l. Leech 1983: 4). Következésképpen e felfogás képviselői – elégtelennek tartva a szigorúan grammatikai kötöttségű magyarázatokat – szélesebb összefüggésrendszerben értelmezik a pragmatika kutatási területét. A nyelvi tevékenység azon feltételeit kutatják, amelyek meghatározzák a nyelvi megértést mind a megnyilatkozó, mind a befogadó oldaláról, de nem feltétlenül nyelvi, pontosabban grammatikai természetűek. Mindez viszont azzal a következménnyel jár, hogy a pragmatikán belül olyan kérdések is megfogalmazódnak, amelyek más nyelvészeti diszciplínák – például olyan határtudományok, mint a szocio- vagy pszicholingvisztika, valamint a nyelvészeti antropológia – felé közelítik a pragmatikát. Másképpen szólva: a tágabb felfogás képviselői a pragmatikát a grammatika és az említett nyelvészeti határtudományok között, velük érintkezve helyezik el és határozzák meg (ezzel összefüggésben tesznek például különbséget mikropragmatika és makropragmatika között).

Annak függvényében tehát, hogy milyen nyelvelméleti modell áll megközelítésének háttérében, a pragmatika helye többféleképpen is kijelölhető a tágan értett nyelvészetben belül. A kilencvenes években – a kognitív nyelvészet jelentette kihívásra válaszolva – alapvetően kétféle megközelítés rajzolódik ki (l. bővebben Mey 1998: 725–7). Az egyik a pragmatikát, a fonológiához, morfológiához, szintaxishoz és szemantikához hasonlóan, a nyelvészeti diszciplínarendszer **alkotórészeként** veszi számításba. Az ide sorolható irányzatokról, amelyek szorosan kötődnek a generatív transzformációs grammatikai hagyományhoz, általánosságban elmondható, hogy az emberi elme moduláris felfogásán alapulnak. Ennek következményeképp a pragmatikát kooperatív, de független modulként kapcsolják az egyéb nyelvi modulokhoz (l. pl. Sperber–Wilson 1986/1995, Reboul–Moeschler 1998/2000). A másik – számunkra irányadó – megközelítés viszont **szemléletmódként** értelmezi a pragmatikát (l. Verschueren–Östman–Brommaert (eds.) 1995: 1–19, valamint Verschueren 1999), amely a maga sajátos nézőpontjából a nyelv alkotóelemeit is új megvilágításba helyezi. A pragmatikai szemlélet – Jan-Ola Östman (1988: 28) metaforájával élve – az „esernyő” szerepét kívánja betölteni a különböző nyelv egységeket vizsgáló nyelvészeti diszciplínák számára. A pragmatika nem kér részt e nyelvi egységek azonosításának és meghatározásának feladatából, hanem olyan szemléletmódot kínál, amely a nyelvi jelenségeket – így a nyelvi rendszer különböző összetevőit is – a nyelvi tevékenység feltételeiből kiindulva közelíti meg.

3. E pragmatikaelméleti keretben a nyelvi tevékenység az alábbi módokon nyer értelmezést: 1) olyan **társas kognitív tevékenység**ként, amely egymást feltételezve teszi lehetővé a világ megismerését, azaz nyelvi reprezentációk készítését, valamint a személyközi viszonyok megteremtését, fenntartását; 2) olyan **dinamikus jelentésképzés**ként, amely a kontextusba ágyazott megnyilatkozások létrehozásának és befogadásának folyamatához kötődik; 3) olyan **adaptáció**ként (hozzáigazításként, alkalmazásként), amely a kommunikációs igényektől, illetve körülményektől függ.

Mint arról korábban szó esett, a pragmatika helyét meg kell határozni az olyan nyelvészeti határtudományokkal szemben is, mint a szociolingvisztika, a pszicholingvisztika vagy a nyelvészeti antropológia. E tudományágak mindegyikének megvan a maga önálló, relációs jellegű tárgya. Kissé leegyszerűsítve: a **szociolingvisztika** annak a kapcsolatnak a feltárásával foglalkozik, amely a társadalmi viszonyok és a nyelvi rendszer, valamint használat között feltárható; a **pszicholingvisztika** a nyelv és az elme működése közötti kapcsolatokat, összefüggéseket vizsgálja; a **kulturális antropológia** pedig a nyelvek és a kultúrák közötti kapcsolatok feltárására, kutatására vállalkozik. A pragmatika viszont nem rendelkezik a fentiekhez hasonló, viszonylag jól körülhatárolható kutatási tárggyal: a nyelv és az emberi élet közötti kapcsolat, a nyelvi tevékenység a maga komplexitásában érdekes a számára.

A pragmatikai szemléletmód alkalmazása a nyelvi tevékenység szociokulturális és kognitív feltételeinek egységes keretben történő megközelítésével nemcsak azt teszi hangsúlyossá, hogy az emberek nyelvi tevékenysége társadalmi-kulturális és mentális tevékenység is egyben, hanem azt is, hogy a nyelvi tevékenység e kettős természete kölcsönösen feltételezi egymást (l. Verschueren 1999: 173–175, Tomasello 1999/2002, 103–116, vö. még Duranti 1997: 282–283). Másképpen fogalmazva: e szemléletmód elutasítja a társadalmi kommunikáció és a nyelvi megismerés szigorú és merev szembeállítását, elválasztását, és a nyelvet lényegében az emberek közötti kommunikáció céljaira kialakított gondolkodásként értelmezi (vö. Langacker 1987, 1991). Az egyfelől szociokulturális teljesítményként, másfelől az elme működési módjaként értelmezhető nyelv ugyanis voltaképpen nem más, mint emberi elmék közötti interakciók sorozata, illetve ennek eredménye. Tomasello (1999/2002) szerint a nyelvi szimbólumokat **interszubsztívitásuk** és ezzel összefüggő perspektivikus természetük különbözteti meg a perceptuális és szenzomotoros reprezentációktól. A nyelvi szimbólumok azért perspektivikus természetűek, mert „nem közvetlenül képezik le a világot, hanem arra szolgálnak inkább, hogy az emberek másokat arra ösztönözzenek, hogy egy perceptuális vagy konceptuális helyzetet egy bizonyos módon és ne másképpen értelmezzenek vagy figyeljenek meg” (Tomasello 1999/2002: 137). A nyelv mint társas kognitív tevékenység azonban nemcsak azt teszi lehetővé, hogy az emberek interszubsztív módon perspektivikus természetű világreprezentációkat hozzanak létre, hanem azt is, hogy személyközi (**interpersionális**) viszonyokat alakítsanak ki és tartsanak fenn (Halliday 1970, 1973, Habermas 1979, Brown–Yule 1983). A diskurzusok során az egyik vagy másik funkció tematizáltabbá, elsődlegesebbé válhat, akár a diskurzus egészét, akár egyes részeit tekintjük.

A jelentés, pontosabban a jelentésképzés problémája szintén kiemelt jelentőséggel bír a pragmatikai szemlélet számára. Ezzel összefüggésben nem kerülhető meg, hogy a pragmatikát elsősorban a **szemantikán** keresztül szokás a grammatikával kapcsolatba hozni. E két tudományág ugyanis egyaránt érdekelt a jelentés fogalmához kapcsolódó kérdések megválaszolásában. A hagyományos, széles körben elfogadott nézet szerint a szemantika a jelentés konvencionális oldalával foglalkozik, vagyis a jelentés azon összetevőivel, amelyek a beszédhelyzet (kontextus) ismerete nélkül előre jelezhetők, a jelentésnek az a része viszont, amelyhez a kontextus ismerete is szükséges, a pragmatika hatáskörébe tartozik (l. Kiefer 2000: 38–62, Szili 2004: 39–64). E megközelítést vélhetően árnyalja és pontosítja az a meghatározás, amely szerint a pragmatika nem a nyelvi formákhoz, elsősorban a szavakhoz és a mondatokhoz többé-kevésbé stabilan kapcsolódó, hanem a megnyilatkozás folyamatában dinamikusan létrejövő jelentést vizsgálja, amely a nyelv tevékenységet folytató emberek problémamegoldó tevékenységével összefüggésben értelmezhető (l. Verschueren 1999: 8–10).

A pragmatikai szemléletmód további jellemzője tehát, hogy arra a dinamikus jelentésképzésre összpontosít, amely a különböző kontextuális körülmények között megjelenő megnyilatkozások folyamatához kötődik. E pragmatikaértelmezés – hasonlóképpen a holista (funkcionális) kognitív nyelvészet szemantika-központú fel fogásához (l. Langacker 1987, 1991) – a jelentésképzés és a világról való tudás szoros összefüggéséből indul ki. Ennélfogva nem húz éles határt a különböző nyelvi formák, szimbólumoknak a jelentésképzésben betöltött szerepére összpontosító szemantika, valamint az éppen aktuális kontextuális viszonyok közötti dinamikus jelentésképzés értelmezésében érdekelt pragmatika között. A pragmatika így nyújthat segítséget annak megértéséhez, hogy milyen szerepet kapnak a kontextuális tényezők a nyelvi jelentésképzés folyamatában (vö. Robinson 1997, Tolcsvai Nagy 2003). Ehhez kapcsolódva fontos azonban azt is hangsúlyozni, hogy egy konkrét megnyilatkozás kontextusa nem előre adott, a megnyilatkozástól függetlenül létező realitás. A kontextus sokkal inkább értelmezhető olyan viszonyrendszerként, amelyet megnyilatkozásról megnyilatkozásra kell felépíteni, vagyis a nyelvi tevékenység folyamatában kell létrehozni (l. Verschueren 1999: 75–114, Tátrai 2004, valamint vö. Mey 2001: 39–45, Kecskés 2003). A **kontextus létrehozásakor** olyan – az éppen aktuális szituációra, cselekvésre, témára vonatkozó – ismereteket kell mozgósítani, amelyek biztosítják a megnyilatkozás releváns értelmezését, mégpedig az éppen aktuális kommunikációs feltételeknek és igényeknek megfelelően.

A pragmatikai szemléletmód, amely a nyelv szociokulturális és kognitív feltételek által meghatározott funkcionálását és az ezzel együtt járó jelentésképzést kívánja megragadni, a nyelvi tevékenységet három, egymást kölcsönösen feltételező fogalom, a választás, az egyezkedés és az adaptáció segítségével jellemzi (l. Verschueren 1995, 1999, valamint vö. Mey 1998). Az egymással kommunikáló felek ugyanis rendelkeznek azzal a képességgel és lehetőséggel, hogy az általuk ismert különböző nyelvi lehetőségek közül (a nyelvi potenciálból) kiválasszák a leginkább megfelelőnek vélt megoldásokat. A nyelvi tevékenységet azonban emellett az is jellemzi, hogy a résztvevők rendelkeznek az egyezkedés képességével és lehetőség-

vel is: megfelelőnek vélt választásaiknak érvényt szerezhetnek, illetve megkérdőjelezhetik beszédpartnerük nem megfelelő választásait. Mindazonáltal annak megválaszolásához, hogy mi irányítja az emberek választásait és egyezkedéseit, azaz mi nek köszönhető a nyelvi kommunikáció sikere, illetőleg mi okozza a nehézségeit vagy a sikertelenségét, szükségünk van az adaptáció (alkalmazás, hozzáigazítás) fogalmára is. A nyelvi tevékenységhez ugyanis annak képessége és lehetősége is szükségképpen hozzátartozik, hogy az emberek megnyilatkozásaikkal az adott kommunikációs feltételek mellett – nagyjából-egészéből – kielégítsék a különböző kommunikációs igényeiket. A megnyilatkozóknak ugyanis olyan nyelvi szimbólumokat (például kategóriajelölő szavakat és mondatszintű szerkezeti megoldásokat) érdemes alkalmazásba vennie, amelyek leginkább megfelelnek a kommunikációs igényeknek, azaz saját és beszédpartnere szükségleteinek, elvárásainak és tudásának az éppen aktuális kommunikációs körülmények között.

4. Az eddig mondottakból az is következik, hogy a pragmatika nemcsak a grammatika részterületei és az említett határtudományok fölé tart „esernyőt”. Az is elmondható, hogy a pragmatikai szemlélet kiemelten van jelen a kommunikációközpontú nyelvészet reprezentatív ágaiban: döntő szerepet játszik a **retorika**, **stilisztika**, a **szövegtan**, a **diskurzuselemzés** és a **társalgáselemzés**, valamint a különféle **alkalmazott nyelvészeti stúdiók**, így az idegennyelv-tanítás elméleti és módszertani háttérének kialakításában is. A nyelvészeti pragmatika – mint a nyelvi tevékenységet a maga komplexitásában átfogó szemléletmód – tehát központi és egyben közvetítő szerepet tölthet be a nyelv funkcionálásának megragadásában érdekelt nyelvészetben, illetve annak részdiszciplínái között, leginkább természetesen akkor, ha ezek a részdiszciplínák osztoznak azokban a nyelvelméleti háttérfeltevésekben, amelyek a szemléletmódként értett pragmatikát is jellemzik.

Irodalom

- Austin, John L. 1962/1990. *Tetten ért szavak*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bar-Hillel, Yehoshua 1971. Out of the pragmatic wastebasket. *Linguistic Inquiry* 2/3: 401–407.
- Brown, Gillian – George Yule 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Duranti, Alessandro 1997. *Linguistic anthropology*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Grice, H. Paul 1957/1997. Jelentés. In: Pléh Csaba–Síklaki István–Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv, kommunikáció, cselekvés*. 188–197. Osiris Kiadó, Budapest.
- Grice, H. Paul 1957/1997. A társalgás logikája. In: Pléh Csaba–Síklaki István–Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv, kommunikáció, cselekvés*. 213–227. Osiris Kiadó, Budapest.
- Habermas, Jürgen 1979/1997. Mi az egyetemes pragmatika? In: Pléh Csaba–Síklaki István–Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv, kommunikáció, cselekvés*. 228–259. Osiris Kiadó, Budapest.
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood 1970. Language structure and language function. In: Lyons, John (ed.): *New horizons in linguistics*. 140–165. Penguin Books, Harmondsworth.

- Halliday, Michael Alexander Kirkwood 1973. *Explorations in the functions of language*. Arnold, London.
- Kecskés István 2003. Szavak és helyzetmondatok értelmezése egy dinamikus jelentésmo- dell segítségével. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XX*. 79–105.
- Kiefer Ferenc 2000. *Jelentésmélelet*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of cognitive grammar*. Vol. 1. Stanford University Press, Stanford.
- Langacker, Ronald W. 1991. *Foundations of cognitive grammar*. Vol. 2. Stanford University Press, Stanford.
- Leech, Geoffrey N. 1983. *Principles of Pragmatics*. Longman, London.
- Levinson, Stephen C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Mey, Jacob L. 1998. Pragmatics. In: Mey (ed.). *Concise Encyclopedia of Pragmatics*. 716–738. John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia.
- Mey, Jacob L. 2001. *Pragmatics. An Introduction*. Second Edition. Blackwell, Oxford.
- Morris, Charles 1938. *Foundations of the theory of signs*. Foundations of the unity of science: Towards an international encyclopedia of unified science. I. 2. The Press of Chicago University, Chicago.
- Östman, Jan-Ola 1988. Adaptation, variability and effect. In: *Working Document* no. 3. International Pragmatics Association, Antwerp.
- Reboul, Anne–Jacques Moeschler 1998/2000. *A társalgás cselei*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Robinson, Edward A. 1997. The cognitive foundations of pragmatic principles: implications for theories of linguistic and cognitive representation. In: Nuyts, Jan–Eric Pederson (szerk.): *Language and conceptualization*. Cambridge University Press, Cambridge. 253–271.
- Sperber, Dan–Deirdre Wilson 1986/1995. *Relevance: communication and cognition*. Second edition. Blackwell, Cambridge MA & Oxford.
- Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Tátrai Szilárd 2004. A kontextus fogalmáról. *Magyar Nyelvőr* 128: 479–494.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2003. Topikaktiválás és topikfolytonosság magyar nyelvű szövegekben. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XX*. 295–325.
- Tomasello, Michael 1999/2002. *Gondolkodás és kultúra*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Verschueren, Jef–Jan-Ola Östman–Jan Blommaert (eds.) 1995. *Handbook of Pragmatics*. John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia.
- Verschueren, Jef 1999. *Understanding Pragmatics*. Arnold, London, New York, Sydney, Auckland.
- Wittgenstein, Ludwig 1953/1992. *Filozófiai vizsgálódások*. Atlantisz, Budapest.
- Yule, George 1996. *Pragmatics*. Oxford University Press, Oxford.

Ortutay Katalin*

PRAGMATIKA ÉS JOGI NYELVHASZNÁLAT

„A jog a szó bivatása”
D. Mellinkoff

Bevezetés

A Pannon Egyetem Francia Nyelv és Irodalom Tanszékén évek óta folyik jogi szaknyelvi oktatás, szeminárium keretében, valamint a jelenleg szünetelő szakfordítóképzésen belül jogi szaknyelvi kurzus is meghirdetésre került. A szaknyelvek ismerete, oktatása és szaknyelvi szövegek felhasználása nélkül elképzelhetetlen a jövő bölcsészeinek és tanárainak képzése, hiszen ezek a szövegek, a szaknyelvi szókincs mindannyiunk hétköznapi életének részét képezik. Aki azonban a jogi szaknyelv oktatására vállalkozik bölcsészként, nagy fába vágja a fejszét.

Nem azért, mert a többi szaknyelv oktatása bármilyen szempontból könnyebb, hanem mert a jogi nyelv, mint társadalmi képződmény, nagyon szorosan kötődik ahhoz a jogrendszerhez, amelyet az adott társadalom kialakított. Röviden ki kell tehát térnünk arra, milyen is az a nyelv, amelynek tanítására vállalkozunk.

1. A jogi nyelv fogalma és jellemzői

A szoros értelemben vett jogtudomány, főképpen a jogszabályok és a jogalkalmazás nyelve a jogi nyelv. A nyelv adja meg a jogi fogalom számára a létfeltételt, ezért *a jogalkotás kezdettől fogva nyelvalkotás is*. A szövegek előállításának és értelmezésének a civilizáció kezdetei óta kitüntetett szférája a jog. A jogtudomány és joggyakorlat a nyelvhez mindig is mint külső adottsághoz, a jogi célok eléréséhez felhasználható eszközhöz viszonyult. A jogi nyelvhasználat elválaszthatatlan a jog történetiségétől. A jog fejlődése lassúbb a társadaloménál, ezért konzervatív, traditionalista jellegű. Emiatt a régi nyelvi eszközöket új, konnotatív tartalommal ruházza fel.

A szaknyelvek közül egyedül a jogi nyelvre jellemző a tartalom és forma nagyon szoros, egymástól elválaszthatatlan kapcsolata. Míg általában a szaknyelvek tudományterületek jelenségeinek leírását szolgálják és biztosítják az egyértelmű szakmai kommunikációt, a jog pusztán a nyelvet, mint ruhát magára öltve, sőt magára igazítva létezik. A jogi tartalom, a jogi norma, amely mindannyiunk életét szabályozza, a nyelv nélkül nem képes létezni. A kívülálló számára éppen a nyelv sajátos

* Ortutay Katalin, PhD, egyetemi docens, Pannon Egyetem, Veszprém, Francia Nyelv és Irodalom Tanszék, ortutay@almos.vein.hu

formaként történő használata okoz megértési, befogadási nehézségeket. De nem ez az egyetlen probléma.

A jog valójában egymástól teljesen eltérő társadalmak jogrendszereiben ölt testet, ami azt jelenti, hogy míg a gazdaság törvényei különböző nyelveken leírhatók és a fogalmak ugyanazokra a jelenségekre vonatkoznak, a jog esetében az adott nyelv egy bizonyos társadalom, nemzet jogrendszerének „ruhája”, azaz megjelenési formája. Ha tehát az adott jogi szaknyelvet ismerni, érteni és befogadni akarom, elengedhetetlen az adott társadalom jogi kultúrájának, jogrendszerének ismerete. Ha francia jogi nyelvet oktatok, ismernem és tanítanom kell, nagyvonalakban természetesen, a francia jogrendszert, annak működési mechanizmusát. Mindezt természetesen a magyar jogrendszerrel valamiféle kontrasztivitásba állítva, hiszen mi ehhez tudunk viszonyítani, mert ebben élünk.

A jogi szaknyelv oktatója alapszintű jogi ismeretek elsajátítása és ezek közvetítése nélkül már az első órán csődöt mondhat. Szerencsére a magyar és a francia jogrendszer is a kontinentális, azaz germán-római jogon alapul, ám az angol jogi szaknyelv oktatója a másik nagy jogrendszer, a *common law*, azaz a brit-amerikai típusú jogrendszer megismertetésére kényszerül, így a mi kultúránktól idegen jogi tartalmak sajátos nyelvi formáit kell közvetítenie.

Ezenkívül érdemes kiemelni a beszélt és írott jogi nyelv közötti különbséget. Peres ügyek már akkor is léteztek, amikor az írott törvényt még kevesen ismerték, az ítélet akkor vált jogerőssé, amikor kihirdették, ám a szóbeliség elsőbbségének nyomai megmaradtak a nyelvben, a francia és a magyar jogi nyelv egyes kifejezései mind erről tanúskodnak. Például:

| | |
|--|-------------------------|
| <i>le législateur <u>parle</u></i> | a törvényhozó beszél |
| <i>le législateur <u>édicte</u></i> | a törvényhozó elrendel |
| <i>le législateur <u>interdit</u></i> | a törvényhozó megtilt |
| <i>le juge <u>dit</u> le droit</i> | a bíró jogot hirdet |
| <i>le juge fait acte de <u>juridiction</u></i> | a bíró jogot szolgáltat |
| <i>il <u>prononce</u> sa sentence</i> | ítéletet hirdet |

Mindezek olyan tények, amelyek ismerete nélkülözhetetlen egy szaknyelvi kurzus elindításához.

2. A jogi szaknyelv oktatásának módszertani kérdései

A francia jogi szaknyelv oktatója meglehetősen hátrányos helyzetben van, ami a módszer kérdését illeti. Az évek során több kurzuskönyvet is kipróbáltam, ám tapasztalataim szerint csupán egy könyvre nem lehet alapozni a francia jogi szaknyelv oktatását. Magyar kiadású könyvek közül Kovács Zsuzsa joghallgatók számára készített jegyzetét használtam és részleteiben még használom is, mivel ez azonban leendő jogászok számára készült, a francia szakos bölcsészhallgatóknak

előbb meg kellett magyaráznom a jogi fogalmakat, ahhoz hogy a szaknyelvi elemzésbe, ismeretszerzésbe egyáltalán belekezdhesünk.

A francia kiadású könyvek közül a *Français juridique*, a Francia Kereskedelmi és Iparkamara által is javasolt és elfogadott tankönyv bizonyult leghasználhatóbbnak, szintén kiegészítve, ez esetben magyar vonatkozású ismeretekkel, mivel itt nyilvánvalóan a francia jogrendszer ismeretét feltételezik a szerzők. A hallgatók a kurzus során a különböző jogágak nyelvi rendszerével ismerkednek meg, belekóstolnak a polgári, az alkotmány, a gazdasági és a büntetőjog alapismereteibe. Miután franciául is megismerik az adott jogág terminológiáját és nyelvi jellegzetességeit, különböző feladatsorokon keresztül bevésoódnak a szakszavak, kifejezések és a mondat-tani sajátosságok. Nagyon fontos része a szaknyelv elsajátításának a hallás utáni szövegértés, amely az adott jogágra jellemző szövegtípusokon keresztül dolgoztatja fel az ismereteket, amelyeket szövegértési teszteken, lyukas szövegeken keresztül ellenőrzünk le. A kurzus része a könnyebben értelmezhető jogi szakszövegtípusok anyanyelvre fordítása is, amely elég nehéz feladat, de a megfelelő jogi alapismeretek elsajátítása után a hallgatók képesek megbirkózni vele.

Mivel sok szöveggel dolgozunk, az írott jog nyelv túlsúlya jellemző a kurzusra, de a büntetőjog ismertetésénél – amelyet egyébként többéves tapasztalatom alapján a hallgatók a legérdekesebbnek tartanak – a beszélt jogi nyelvet is megismerhetik. A büntetőjog franciaországi működésének megismerése során videófilmen megnézünk egy bírósági tárgyalást, egy esküdtszéki eljárást, ahol nemcsak a nyelvi jellegzetességeket elemezzük, hanem a hallgatóknak arra is lehetőségük nyílik, hogy a külső, formai jegyeket – a tárgyalás résztvevőinek öltözékétől kezdve a kötelező gesztusokig – megfigyelhessék.

A peres eljárásban érhető igazán tetten az, hogy a jog formális keretei milyen fontos szerepet játszanak magában a jogi működésben. Erre például kiváló illusztrációt szolgáltatnak a francia nyelvben meglévő olyan nyelvi alakzatok, amelyek szinte képszerűen utalnak a peres eljárás formális, színpadszerű keretére. Ennek segítségével a hallgatók a jogrendszerek társadalmi kötődéséről is meggyőződhetnek, hiszen akárcsak az esküdtszéki eljárás, ezek is a francia jogrendszerre jellemzők, a magyarra nem.

| konkrét tárgy | magyar jelentés | jogi fogalomként |
|--------------------------------|--------------------|-------------------------|
| siège (magistrat du siège) | 'szék, székhely' | 'bíró' |
| parquet (magistrat du parquet) | 'parkett' | 'ügyész' |
| barreau (avocat du barreau) | 'rács, keresztrúd' | 'ügyvéd' |
| barre (barre des témoins) | 'korlát' | 'tanúk padja' |
| robe | 'ruha, talár' | 'bírótság tagja' |
| bâton (le bâtonnier) | 'bot' | 'ügyvédi kamara elnöke' |

3. Pragmatika és jogi nyelvhasználat

A jogi nyelv körében a pragmatikai vizsgálatok elsősorban mikropragmatikai szinten zajlanak. A pragmatikai elemzések modellhelyzete a nyelvhasználat valamely markáns jogi kontextusban: elsősorban a tárgyalóteremben, másodsorban egyéb hatóságok (pl. a rendőrség) előtt. A nyelv szintjén a következő történik: a jogot képviselő saját nyelvhasználatát alá rendeli a szituációba kívülről becsöppent laikus nyelvhasználatát.

Ami a beszédaktusok elméletét illeti, nyilvánvalóan megállapíthatjuk, hogy a performatívumok kitüntetett terepe éppen a jog. Ha azt mondjuk: „Elítélem...”, „Kinevezem...”, „Házastársaknak nyilvánítom...”, „Bejegyzem...” stb. akkor nem olyan kijelentéseket teszünk, amelyek igaz vagy hamis kijelentésekre redukálhatók, hanem a nyelvi aktussal még egy aktust is megvalósítunk – cselekvést a szavak révén. A jogon belül ez úgy fogalmazható meg, hogy bizonyos szavak kiejtésének „joghatása” vagy „jogkövetkezménye” van. Éppen e következmények miatt gyakori az ilyen megnyilatkozások feszes, már-már rituális formához kötése.

A jogi performatívumok szabályainak kutatása vezetett a szabályok egy sajátos fajtájának, a konstitutív szabályok elkülönítésére. Ezek nem magatartást szabályoznak, hanem azokat a feltételeket és körülményeket rögzítik, amelyek mellett egy performatív aktus sikeres – érvényes – lesz, azaz kiváltja a remélt hatást.

A jogi performatívumok alapozzák meg a jog institutionalista elméletét azon megfontolás alapján, hogy a beszédaktusok a közlésen túl beavatkoznak a világba. Intézményeket hoznak létre, amelyek nem csupán gondolati tartalomként, hanem társadalmi tényként léteznek. E tényeknek normatív következményei vannak: jogokat és kötelezettségeket keletkeztetnek.

A jog és a beszédaktusok viszonyának elemzésekor ki kell térnünk az írásbeliség problémájára is. A jog és az írásbeliség között nyilvánvaló a kapcsolat. A kérdés azonban az, hogy a jogi irat tekinthető-e még beszédaktusnak? Hogyan létezhetnek írott beszédaktusok? Erről röviden megállapíthatjuk, hogy megfelelő körülmények között bármilyen beszédaktus végrehajtható írásban is. Az írott ígéret, figyelmeztetés, tanács, emlékeztetés, parancs, kérés, kérdés, ugyanúgy a nyelvhasználat ténye, így pragmatikailag leírható jelenség. A célba érés és a válaszadás körülményeinek némi időbeli áttértelemződése és eltolódása árán bármilyen beszédaktus végrehajtható írásban.

Egy beszédaktus szavainak írásbeli rögzítésével és nyilvánossá tételével azt a lehetőséget teremtjük meg, hogy a beszédaktus aktualizálódjon valahányszor a beszédaktus befogadási feltételei létrejönnek.

4. Összegzés

Mindezek összegzéseként megállapíthatjuk, hogy a jog és a valóság között a nyelv az a híd, amelyen szükségképpen át kell haladni. A jog sehogy máshogy nem létezik, mint nyelvi kifejezések szervezett halmazaként, s a valóság is csak annyiban és csak úgy létezik számunkra, amennyiben és ahogyan nyelviileg ki tudjuk fejezni.

Amennyire korlátozza tehát a nyelv a jog és a valóság közötti átjárást, annyira korlátozza magát a jogot és magát a valóságot is.

Így kell értenünk Wittgenstein megállapítását is: „*Nyelvem batárai világom batárait jelentik.*”

Irodalom

- Bánki Dezső 2004. *Beszédaktusok, jogi aktusok és emberi jogok*. Gondolat, Budapest.
- Cornu G. 2000. *Linguistique juridique*. Montchretien, Paris.
- Sourieux, J.-L, Lerat, P. 1975. *Le langage du droit*. PUF, Paris.
- Szabó Miklós 2001. *Trivium – grammatika, logika, retorika joghallgatók számára*. Bíbor Kiadó, Miskolc.

Dóla Mónika*

FORMULASZERŰ ELEMSOROK A MEGHÍVÁS BESZÉDAKTUSÁBAN

A formulaszerű nyelvhasználat elméletének relevanciája a magyar mint idegen nyelv tanulásában

1. Bevezetés

Tanulmányomban amellet érvelek, hogy a formulaszerű nyelvhasználat elmélete (Wray 1999, 2000, 2002) releváns eredményeket hozhat a beszédaktusok nyelvi kifejezésének vizsgálatában, és az eredmények beemelése az oktatási gyakorlatba nagymértékben hozzájárulhat a magyar mint idegennyelv-tanulás (MINY) sikeréhez.

A formulaszerű elemsorokra vonatkozó ismeretek összefoglalása és egy a meghívás beszédaktusát megvalósító interakciós (rutin) formulaszerű elemsor (NINCS KEDVED InfP?) elemzése után egy kérdőíves kutatás eredményeit ismertetem. Megkísérem bizonyítani, hogy a megkérdezett felnőtt MANY (magyar mint anyanyelv) beszélők által alkalmazott nyelvi formák túlnyomó része formulaszerű elemsor – azaz olyan fonológiai-morfoszintaktikai-lexikai-pragmatikai egységek, amelyeket az anyanyelvi beszélők rutinszerűen, alacsony varianciával, elemezetlenül használnak akkor, ha barátjukat közös programra hívják. Az eredményeket összevetem MINY-tananyagokkal, és kimutatom, milyen ellentétek feszülnek a tananyagok szemlélete és a nyelvhasználat pszicho- és szociolingvisztikai valósága között. Végezetül javaslatokat teszek a meghívás beszédaktusában használatos nyelvi formáknak egy újszerű tanuláselméleti és oktatástechnológiai megközelítésére, és utalok arra, hogy milyen szempontokat érdemes érvényesíteni az idevonatkozó további kutatásban.

2. A formulaszerűség elmélete és a meghívás beszédaktusának nyelvi kifejezése

2.1. Formulaszerű elemsorok

A nyelvtudomány különböző területein (pl. szociolingvisztika, pragmatika, pszicholingvisztika, szemantika, pragmatika, lexikalista nyelvtanok) közismert tény, hogy a nyelvhasználat bővelkedik az olyan *tömbökben* vagy *panelekben* (ezekre a

* Dóla Mónika, egyetemi tanársegéd, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Tanszék, dolamoni@btk.pte.hu

tanulmányban *formulaszerű elemsorok* címszó alatt utalok Wray 1999, 2000, 2002 és Wray Perkins 2000 nyomán), amelyeket a beszélők nagy gyakorisággal használnak mindennapi kommunikációs helyzetekben, és amelyek funkciójukban és formájukban teljesen vagy nagymértékben rögzültek (Bolander 1989; Coulmas 1979, 1981; Hymes 1962; Komlósi Knipf 2005; Langacker 1991; Sinclair 1991; Ullman 2001 stb.). Nemcsak a felnőtt anyanyelvi beszélők, hanem a gyermekek, az afáziások és a második nyelvet tanulók/elsajátítók is rendelkeznek egy olyan kifejezéstárral vagy frázislexikonnal (Becker 1975), amely készen kapott, előre gyártott, rutinszerűen alkalmazható nyelvi elemsorokból áll. A formulaszerű nyelvhasználat nemzetközi szakirodalmát áttekintve általánosan elfogadottnak tűnik az a nézet, hogy formulaszerűnek tekinthető minden olyan elemsor, amely legalább két morfémből áll, és amelyet az adott beszélő(k) szokásszerűen, elemezetlen/alulelemzett nyelvi panel/tömb formájában használnak gyakori beszédhelyzetekben, sokszor ismétlődő nyelvi funkciók kifejezésére (Becker 1975; Blanken Marini 1997; Bolander 1989; Bolinger 1976; Butler 2003, 2005; Clahsen 2004; Coulmas 1979, 1981; Hüttner 2001; Hymes 1962; Kecskes 2000; Komlósi Knipf 2005; Langacker 1991; Murvai 1990; Sinclair 1991; Stubbs 2002; Ullman 2001; Wood 2004; Wray 1999, 2000, 2002; Wray Perkins 2000 stb.).

Egyrészt tehát olyan készen kapott, előre gyártott elemtöbbségekről van szó, amelyeket a nyelvhasználók egészlegesen tárolnak a memóriában, holisztikusan dolgoznak fel és hívnak elő. Ezek a *formulaszerű* elemsorok a grammatikai elemzés számára hozzáférhetőek, de az adott tipikus kommunikációs helyzetben folyó nyelvhasználat során nem valós időben generáltak, hanem a lexikonhoz köthető „nagy szó” módozatban működnek. Olyan változatos hosszúságú egységeknek tekinthetők, amelyek a diskurzusban tipikusan együttesen szerepelnek, és fonológiai, morfoszintaktikai, lexiko-szemantikai, valamint kontextuális-pragmatikai információt tömörítő konstrukciókként tárolódnak a beszélő kompetenciájában. Szerepük szerint segítik a nyelvfeldolgozást, hiszen csökkentik a kódoláshoz és dekódoláshoz szükséges erőfeszítést, növelik a beszédfolyamatoságot, és szervezik az információt.

A formulaszerű elemsorok másrészt tipikus kommunikációs helyzetekhez és szándékokhoz kötődnek. Köti őket a konvenció, a nyelvi rutin, rítus és a nyelvi identitás. Szerepük szerint hozzájárulnak a nyelvhasználat sikerességéhez, hiszen a konvenciók szerint szervezik a szociális interakciót (diskurzus és konverzáció). Segítik a beszélőt, hogy a nyelvhasználati szabályok (szociális tér, stílus, műfaj, regiszter) betartásával egyértelműen, gyorsan és könnyen elérje beszédszándékát. Ezen kívül jelölik a beszélő csoportidentitását és/vagy önazonosságát.

A fent említett szociális és pszichológiai jellemzők az elemsorok formális tulajdonságaira nézve azzal a következménnyel járnak, hogy a morfémaláncolatok variabilitása és kompozicionalitása alacsonyabb lesz: egyre kevésbé módosíthatóvá válnak, és egyre inkább idiomatikusnak érződnek. Flexibilitásuk és transzparenciájuk egy kontinuum mentén jellemezhető a szabálytalantól, kötöttől és idiomatikusától a szabályosig, módosíthatóig és kevésbé idiómaszerűig.

2.2. A NINCS KEDVED InfP? mint formulaszerű elemsor

A 2.1.-ben ismertettek szemléltetésére példaképpen vegyük szemügyre a baráti meghívás beszédaktusában gyakran használt következő megnyilatkozást:

(Z) Nincs kedved moziba menni?

| | |
|-------------------------------|--|
| <i>Lebetséges angol</i> | Do you fancy going to the cinema? |
| <i>megfelelők:</i> | Do you feel like going to the cinema? |
| <i>Szó szerinti fordítás:</i> | *Don't you have the mood / *Aren't you in the mood to go to the cinema? ¹ |
| <i>Fonológia:</i> | közepes vagy magas hangfekvésű, töretlen ívet alkotó, emelkedő-eső dallamvonal |
| <i>Morfológia:</i> | NINCS KEDV-ED MOZI-BA MEN-NI |
| THERE IS NOT | MOOD + INFL. POSS. S/2. CINEMA TO GO + DER. INF. |
| <i>Szintaxis:</i> | szabályos tagadó birtoklásmondat, kérdő mondat |
| <i>Funkció:</i> | megvalósítja a baráti meghívás beszédaktusát |
| <i>(Z') konstrukció:</i> | NINCS KEDVED InfP? (egy üres hely) |

(Z') mint a meghívás beszédaktusát megvalósító elemsor klasszifikálható pragmatikai frazémaként/pragmatémaként (Melčuk 1995), szituációs megnyilatkozásként (Becker 1975), konverzációs szándékot megvalósító intézményesült kifejezésként (Nattinger & DeCarrico 1992), illetve interakciós (rutinszerű) formulaszerű elemsorként (Wray 2002). Tanulmányomban ez utóbbi terminussal jelölöm a meghívás beszédaktusában használatos elemsorokat, mivel Wray megjelölését tartom leginkább alkalmasnak arra, hogy számot adjon a kérdéses elemsorok formai és funkcionális jellemzőiről. A formát tekintve az *elemsor* jelzi, hogy nyelvi elemek együttesen előforduló sorozatáról van szó, a funkció kapcsán pedig az *interakció* és *rutin* szavak arra utalnak, hogy ezeket az elemsorokat ismétlődő társas-interakciós célok elérésére használjuk olyan módon, amelyek konvencionálizálódtak az adott beszédközösség nyelvhasználatában (Wray 1999: 214.). A *formulaszerű* megjelölés ugyanakkor az elemsor egészleges feldolgozására utal.

(Z') többemű, szokásszerűen használt konstrukció idiomatikusnak és formulaszerűnek tekinthető annyiban, hogy nyelvi konvenció útján tanulandó meg. A magyar anyanyelvi beszélők *így szokták* használni, a MINY (magyar mint idegen nyelv) tanulók pedig nem volnának képesek előállítani és helyesen értelmezni azt mint konvencionális formáját az adott jelentésnek (barátunk meghívása), hacsak nem lennének erre vonatkozó ismereteik, és ha csak külön-külön megtanult grammatikai-lexikai elemekből próbálnák összetenni a jelentést. Ez utóbbi tény (Z')

¹ Megjegyzés: A * jel itt és a továbbiakban nem agrammatikus szósortokat jelöl, hanem olyan grammatikus elemsorokat, amelyek nem használatosak az adott beszédközösség nyelvhasználatában, vagy nem ugyanazt a forma-jelentés-használat egységet eredményezik, mint a szóban forgó konstrukció (*meghívás*).

elemsor nem-kompozicionális jellegének köszönhető: nincs csupán a formából megjósolható kapcsolat a (1) kifejezés jelentése (~ *szeretném, ha valamit csinálnál velem*) és használati értéke (baráti meghívás), valamint (2) az alkotórészek jelentései között (*nincs, kedv, -ed*) (Komlósi 2005: 105). A tagadószó, a főnév és a birtokos személyjel ismerete, valamint az a tudás, hogy milyen módon illeszthetők össze grammatikusan ezek az elemek (birtoklásmondat, birtokos személyjelezés, a „van” tagadása, szórend) önmagában nem ruházza fel a MINY tanulót azzal a tudással, hogy ezt az elemsort valójában barátunk közös programra való meghívására használjuk. Nem ismervén a nyelvi konvenciót, a MINY tanuló akár úgy is értelmezhetné (Z') elemsort, mint *Nem vagy jó hangulatban abboz, bogy csinálj valamit?*

(Z') elemsor idiomatikus, nem-kompozicionális jellege pragmatikailag motivált, vagyis (Z') egy indirekt beszédaktust és egy preszuppozíciót hordoz, ahol az előbbi felülírja az utóbbit. A preszuppozíciót a *nincs kedved* szemantikája hívja elő, miszerint a beszélő beszédpartnerének hangulatáról szeretne információt szerezni, feltételezve ráadásul, hogy az nem jó. Ezt a propozíciót írja felül a konstrukció indirekt illokúciója, amely a baráti meghívás beszédaktusának minősül. Ezen kívül (Z') perlokúciós hatást vált ki, mely szerint a hallgató elfogadja (pl. *Jó ötlet*) vagy elutasítja (pl. *Most sajnos nem érek rá*) a meghívást, nem pedig a hangulatáról tájékoztatja a beszédpartnert (pl. *Minden rendben van, jól vagyok*).

Fontos észrevenni, hogy (Z')-ban a formát a jelentéssel, valamint azt a használat-tal a beszédkonvenció köti össze. Elképzelhető, hogy valamikor régebben a beszélők, ha valakit közös programra hívtak, udvariasságból érdeklődtek beszédpartnerük hajlandósága felől is, vagyis megkérdezték, van-e kedve a felajánlott programhoz (jelentés). Lehetséges, hogy ez a konvenció később összekapcsolta az alkalmat (közös program felajánlása) az érdeklődéssel (*kedv*), és még később a meghívást (használati érték) már önmagában az érdeklődéssel is ki lehetett fejezni. A sokak által helytelenített (mások által félig tréfásan a magyarok szuicid hajlamára utaló formaként elkönyvelt), de rendkívül gyakran használt tagadósavas ajánlás (pl. *Nem kérsz kávét?*) véleményem szerint nem az udvariatlanság (még kevésbé a pesszimizmus) jele, sokkal inkább a beszédpartner homlokzatát védő eljárás: *nem akarok rád erőltetni semmit, ezért közvetett formában kérdezlek meg* (a tagadó forma implikálja az esetleges elutasítás lehetőségét). Ezt a homlokzatvédő eljárást – a rendszabályozók ellenére – a konvenció szintén szentesíteni látszik.

(Z') elemsorhoz a baráti meghívás beszédaktusának használati értéke társul, és ez az interpretáció különféle megszorításokat gyakorol az elemtöbbsre (Goldberg & Jackendoff 2004): a beszélő-hallgató különleges értelmezést társít (egyedi konceptualizáció) az adott elemek adott konstellációjához, és ez az asszociált jelentés fonológiai, szemantikai és morfoszintaktikai restriktiót gyakorol az elemsorra. Először is, (Z) elemsor csak közepes-magas hangfekvésű, egyetlen vonulatot képező, emelkedő-eső dallamvonallal funkcionál mint meghívás. Amennyiben mély hangfekvéssel mondják ki, és megtörik a dallamvonal a *Nincs kedved* után, illetve onnan újraindul az emelkedő-eső intonálás, nem meghívásként, hanem annak rácsodálkozó konstatálásaként értelmezendő, hogy a beszédpartner nem akar részt venni egy programban. Másodszor, a birtokos személyjel csak pragmatikai érte-

lemben vett második személyre (te, ti, ön, önök) utalhat (**Nincs kedvünk moziba menni?*), és az összetevők csak VP NP InfP szórendben állhatnak (**Kedved nincs moziba menni?*). Harmadszor, a főnév (NP) nem egészíthető ki semmilyen összetevővel (**Nincs jó kedved moziba menni?*; *Neked nincs kedved moziba menni?*). Az üres helyet továbbá csak olyan InfP (főnévi igeneves szerkezet) töltheti ki, amely valamilyen a beszédpartnerek által közösen végezhető tevékenységre utal (**Nincs kedved élni?*). A további lehetséges megoldásokat az illokúció blokkolja: olyankor nem meghívás lesz a megvalósuló beszédaktus, hanem tágabb értelemben vett ajánlás (pl. önállóan végezhető tevékenység végzésére) vagy egyszerű információkérés (pl. érdeklődés). (Z') elemSOR formulaszerűsége mellett tanúskodik az is, hogy – noha közös programra való invitálásként használatos – a konstrukció általában nem szerepelteti a „velem” összetevőt. A *Nincs kedved moziba menni / tévét nézni / elmenni valahova?* megnyilatkozások akkor is funkcionálhatnak közös programra való meghívásként, ha nincs bennük a „velem/velünk”. Ezt az elemet a pragmatika és a kontextus rendeli hozzá az elemSORok jelentéséhez.

Mint látható, (Z) elemSOR összetett működése nem jósolható vagy magyarázható meg csupán az alkotóelemek alapján: a meghatározott elemek meghatározott elrendezése hívja elő a beszélőben és a hallgatóban a megfelelő (konvencionális) értelmezést. Ez fontos érv lehet amellett, hogy (Z')-t a MINY tanulói (ugyanúgy, mint a MANY beszélői) egészen tanadják meg és használják a kommunikációban. Más szóval (Z') és a hasonló rutinszerű interakciós elemSORok egységként vannak jelen (illetve az alkotóelemek egységként is jelen vannak) a beszélő-hallgató memóriájában: az adott elemek adott elrendezése adott fogalommal, formával, funkcióval és rövidutas feldolgozási móddal asszociáltan listázódik a mentális lexikonban. Ebben az értelemben (Z') és más hasonló elemSORok formulaszerűnek tekinthetők, melyeket a beszélő-hallgató egészen tárol és hív elő a használat során (Wray 1999: 214).

3. Formulaszerűség és nyelvtanulás

A nyelvtanításban régóta alkalmaznak különféle *kifejezéstár-szerű* megközelítéseket. Ismerős jelenség lehet az úgynevezett társalgási zsebkönyv és a készen kapott helyzetmondatok drillezése vagy az újabb keletű lexikalista nyelvtanítás (pl. Lewis 1993; Nattinger DeCarrico 1992; Pawley Syder 1983; Willis 1990). Ezen eljárások lényege, hogy a diákok egészben tanulnak meg „nagy szavakat”, frázisokat, nem pedig szabadon, a legkisebb nyelvi elemek felől kiindulva szerkesztik össze azokat. A gyakorlatot sokáig semmiféle elmélet nem támasztotta alá: nem folytak (elméleti vagy empirikus) kutatások arra nézve, hogy a hosszabb egységek egészen tanulása miért és milyen formában lehet hasznos a tanulók számára, és hogy mindez hogyan illeszkedik be a tanulási helyzetbe – azaz a diákok az idegen nyelven mit, hogyan és miért tanulnak és használnak.

A második nyelvel foglalkozó szakirodalomban az 1970-es évek óta mutatkozik egyre nagyobb érdeklődés a morfológia és a szintaxis között elhelyezkedő nyelvi szint, a szó iránt. A huszadik században a nyelvészetben bekövetkező generatív for-

dulattal felerősödött a kreatív grammatikai rendszer iránti érdeklődés, és csak az 1980-as évek közepétől nyert nagyobb teret a formulaszerű nyelvhasználat tanulmányozása. A magyar mint idegen nyelvet tanító könyvekben – a grammatizáló-fordító módszerek és a transzformációs-generatív tanok következtében – máig erősen tartja magát az a nézet, hogy a nyelvtanulás (bármely helyzetben) nem áll másból, mint a grammatikai szabályok alapos és aprólékos megtanulásából és különálló szavak ismeretéből: az üres helyeket lexikával töltjük ki. Ha azonban megvizsgáljuk, hogyan működik a magyar beszélőközösség által folytatott társas interakció és milyen tényezők hatnak a diákok nyelvtanulásában (motiváció; felismerés, beazonosítás, szegmentálás és tárolás; fogalomalkotás; kreatív és rutinszerű nyelvhasználat; köztesnyelvi változatok stb.), megdőlhet ez a nézet.

Mielőtt azonban rátérnénk erre a kérdésre, nézzük meg, mit használnak a baráti meghívás kifejezésére a felnőtt MANY beszélők, és vessük össze nyelvi outputjukat a tananyagok megfelelő részeivel.

3.1. A meghívás beszédaktusát megvalósító nyelvi formák a magyar elsőnyelvi beszélőinek nyelvi produkciójában

Kismintás keresztmetszeti kutatásomban arra a kérdésekre kerestem a választ, hogy milyen formulaszerű elemsorokat használnak a felnőtt MANY beszélők egy barátjuk meghívásakor. Az adatokat kérdőív formájában gyűjtöttem össze 22 pécsi egyetemistától (11 férfi, 11 nő) 2005 májusában Pécsen. A kérdőív nyitott diskurzus-kiegészítő feladatokból állt. Az adatközlők tíz-tíz itemben azt a feladatot kapták, hogy írják le, mit mondanának szóban, illetve mit írnának SMS-ben, ha a felvázolt szituációkban meg kellene nyilatkozniuk. Például:

- Egy csoporttársaddal találkozol az egyetemen. Ebédidő van. Felajánlod, hogy ebédeljetek meg közösen. Mit mondasz?
- SMS-t írsz egy jó barátodnak. Azt javaslod, hogy menjetek el moziba a ma esti filmre. Mit írsz?

Az SMS-ben írandó megnyilatkozások – valószínűleg a médium sajátosságai miatt – nem mutattak eltérést a szóban adandó válaszoktól a főcselekmény vonatkozásában. Továbbá az adatközlők egyáltalán nem szolgáltattak előkészítő és támogató lépéseket – ez indokolható azzal, hogy a beszédhelyzetek közeli ismeretségben álló, egyenrangú felek társalgást feltételezték, de az is lehet, hogy az adatközlők egyszerűen úgy gondolták, ez nem tárgya a kérdőívnek, és a probléma megoldását a kontextusra bízta. A kétfajta beszédhelyzetet ezért a későbbiekben együttesen kezeltem. A főcselekményben szereplő hasonló nyelvi formákat csoportosítottam, és a fenti szempontok alapján beazonosítottam a formulaszerű elemsorokat. A következő eredményeket kaptam (1. táblázat):

1. táblázat. Az adatközlő MANY beszélők által használt nyelvi formák a baráti meghívás beszédaktusának főcselekményében

| A leggyakoribb interakciós (rutin) formulaszerű elemSORok | | |
|---|-------------------------------------|---|
| ElemSOR | Grammatika | Pragmatika |
| Nincs kedved ...-ni? | negatív, kijelentő mód, kérdés E/2. | konvencionális stratégia / javaslattevő forma / származtatott lokúció |
| Van kedved ...-ni? | kijelentő mód, kérdés E/2. | konvencionális stratégia / javaslattevő forma / származtatott lokúció |
| További gyakori elemSORok | | |
| Nem megyünk el vhoVa / ...-ni? | negatív kijelentő mód, kérdés T/1. | származtatott lokúció |
| Nem jössz el vhoVa / ...-ni? | negatív, kijelentő mód, kérdés E/2. | konvencionális stratégia / javaslattevő forma / származtatott lokúció |
| Eljössz vhoVa / ...-ni? | kijelentő mód, kérdés E/2. | konvencionális stratégia / javaslattevő forma / származtatott lokúció |
| Menjünk el vhoVa / -ni! | felszólító mód T/1. | származtatott mód |
| Elmegyünk vhoVa / -ni? | kijelentő mód, kérdés T/1. | származtatott lokúció |
| Gyere (el) vhoVa / -ni! | felszólító mód E/2. | származtatott mód |
| Kevésbé gyakori interakciós (rutin) formulaszerű elemSORok | | |
| Mit szólnál...hOz? | feltételes mód, kérdés E/2. | javaslattevő forma |
| Mi lenne, ha...-nÁnk? | feltételes mód, kérdés T/1. | javaslattevő forma |
| Nem volna kedved ...-ni? | negatív feltételes mód, kérdés T/1. | konvencionális stratégia / javaslattevő forma / származtatott lokúció |
| Volna kedved ...-ni? | feltételes mód, kérdés T/1. | konvencionális stratégia / javaslattevő forma / származtatott lokúció |
| Kevésbé gyakori nem-formulaszerű elemSORok | | |
| ...hAtnÁnk | -hAtnA képzős ige, T/1. | származtatott lokúció |
| pl. Mozi? | hiányos mondat | erős célzás |
| Meghívhatlak? | -hAt képző, -lAk rag | beágyazott performatívum |

Pragmatikailag elmondható, hogy többnyire direkt(ebb)nek megítélt formákat használtak az adatközlők, de azokon belül nagy volt a szórás. A kizárólag szocio-pragmatikai szempontokat érvényesítő elemzést az is nehezítette, hogy problematikus volt a formák besorolása a direktség szerinti kilences osztályozás rendszerébe (Blum-Kulka House Kasper 1989: 178–280). Úgy tűnik, más szempontokat (is) érvényesítenek a beszélők akkor, amikor megválasztják, milyen nyelvi formával fejezik ki a baráti meghívás beszédaktusát. Érvélesem szerint ez a szempont a konvenció és a könnyebb feldolgozás, azaz a formulaszerűség.

A leggyakoribb megnyilatkozások formulaszerű elemsorok voltak, amelyek a „kedv” szavakkal alkotott konstrukciókhoz társulnak (indoklást l. 2. 2.). A további nagyon gyakori formák a „megy” és a „jön” szavakkal kombinálódó, egy üres helyet fenntartó konstrukciók voltak. Konstrukciós szempontból az utóbbiak tehát nagyon hasonlóak a „kedv”-elemsorokhoz, és nagy valószínűséggel formularizáltak – a magas gyakoriság és az alacsony variancia ugyanis a konvencionalitásra és a holisztikus feldolgozásra utal. Ezek az elemsorok a beszélők kompetenciájában egészen tárolt egységek lehetnek, melyek hatékony kifejezői a baráti meghívás beszédaktusának, és könnyen előhívhatók és értelmezhetők (az üres helyre kell csak beilleszteni az új közlésrészt).

Ha azt állítjuk, hogy pl. a *Menjünk el vb* / *-ni!* vagy a *Nem jössz el vb* / *-ni?* elemsor egészen tárolódik a beszélő memóriájában, feltételeznünk kell, hogy a *menjünk el* vagy a *nem jössz el* morfoszintaktikai alakzat egészben (is) reprezentálódik a beszélő mentális lexikonában, és van olyan eset, amikor nem nyelvtani szabályok segítségével szerkeszti össze azt a nyelvhasználó. A *gyere* esetében könnyen belátható, hogy ez történik, hiszen – mint azt pszicholingvisztikai vizsgálatok bebizonyították – a morfoszintaktikailag szabálytalan szóalakok (csakúgy, mint a szemantikailag homályos és morfoszintaktikailag szabálytalan szósorok) egészen tárolódnak a lexikonban, mert nem állíthatók elő produktív grammatikai szabályok segítségével (Wray Perkins 2000: 9–10). Wray és Perkins állítása szerint azonban a tény, hogy anyanyelvükön előnyben részesítünk bizonyos elemsorokat egy-egy beszédfunkció kifejezésére mások felett, és hogy képesek vagyunk megítélni egy elemsor idiomatikusságát (*ezt nem így szoktuk mondani*), annak a jele, hogy bizonyos gyakori és konvencionalizált, de szemantikailag transzparens és szintaktikailag szabályos elemsorok is egészen tárolódnak a memóriában (Wray Perkins 2000: 10–11). A *Menjünk el / Nem jössz el vb* / *-ni* hatékony és egyértelmű eszköze a baráti meghívás kifejezésének, ezért a beszélők gyakran használják. A gyakori használat miatt egyrészt háttérbe szorul az elsődleges jelentés ('elmenetel/eljövetel') a kommunikációs használattal szemben (meghívás), és az adott beszédszándék kifejezésekor az elemsor egy egységként kezelődik. Ez együtt jár a holisztikus feldolgozás előnyével: a rövidutas feldolgozás kisebb erőfeszítést igényel a beszélőtől-hallgatótól, mint a különálló elemekből történő valós idejű generálás. Megjegyzendő, hogy Wray heteromorfemikus disztribúciós lexikon modellje dinamikusan értelmezi a nyelvi elemek tárolását: lehetővé teszi az egészséges tárolást és a grammatikai szabályokból való építkezést is – nyelvhasználótól és kommunikációs helyzetétől függően (Wray 2002: 263).

Mindenesetre elmondható, hogy az adatközlők repertoárjában formailag eléggé szűk körben valósult meg a baráti meghívás kifejezése. Minél bonyolultabb grammatikájú egy formulaszerű elemsor (pl. feltételes mód), illetve minél kevésbé látszik formulaszerűnek egy elemsor (pl. hiányos mondat, *-bAtnÁnk*), annál ritkábban használták őket az adatközlők.

3.2. A baráti meghívás kifejezése a felnőtt elsőnyelvi beszélőknél és a tananyagokban

A baráti meghívás nyelvi kifejezésének oktatását tankönyvelemzés formájában vizsgáltam. Arra voltam kíváncsi, mit, mikor és hogyan tanítanak a MINY oktatócsoomagjai a kérdéses funkció kifejezésére, és hogy a kérdőíves kutatás eredményeinek fényében mennyire autentikus a tananyagok nyelvezete és tanítási módszere. Négy tankönyvet (*Forrás* 1990; *Halló, itt Magyarország! I-II.* 2001; *Hungarolingua I-II.* 1996, 1993; *Lépésről lépésre I.* 2000) és a MINY küszöbszint leírását (*Küszöbszint. Magyar mint idegen nyelv* 2000) vizsgáltam meg. Ezeket összevetve a kérdőívekkel a következő eredményeket kaptam a *Mit?* kérdésében (Táblázat 2.):

2. táblázat. A baráti meghívást kifejező nyelvi formák az adatközlő MANY beszélőknél és a tananyagokban

| Mindkét helyen gyakori formák | Csak a kérdőívekben gyakori formák | Csak a tananyagokban gyakori formák |
|---|---|--|
| Nem megyünk <u>el</u> v_hova / -ni? Menjünk <u>el</u> v_hova / -ni! Nem jössz <u>el</u> v_hova / -ni? Nincs kedved ...-ni? <u>El</u> jössz ...v_hova / -ni? Gyere (el) v_hova / -ni! | Elmegyünk v_hova / -ni? Van kedved ...-ni? | Gyere + felsz. T/1. Kijelentő mód, kérdés T/1. + Jó (lesz)? Mit szólsz/szólnál ...-hOz? Akarsz ...-ni? Nem akarsz ...-ni? |
| Mindkét helyen szereplő kevésbé gyakori formák | Csak a kérdőívekben szereplő kevésbé gyakori formák | Csak a tananyagokban szereplő kevésbé gyakori formák |
| Nem volna kedved ...-ni? Volna kedved ...-ni? -hAtnÁnk Mi lenne, ha ...? | hiányos mondat (pl. Mozi?) | -hAtnÁl (velem/velünk) Azt javaslom, hogy ... Ne ...? Miért ne ...? Miért nem ...? kell + főnévi igenév |

Az aláhúzás azt jelzi, hogy a kérdéses igekötők csak a kérdőívekben jelennek meg nagy gyakorisággal; a tananyagokban sokkal gyakoribb az igekötő nélküli változat.

Míg a kérdőívekben kevés forma szerepelt gyakran, a tananyagokban sokféle forma jelenik meg jóval egyenletesebb megoszlásban. Ezek között megtalálható a legtöbb, az adatközlők által előnyben részesített elemSOR, de egyes – az anyanyelvi beszélők által preferált – konstrukciók kisebb, míg mások nagyobb hangsúlyt kapnak a tananyagokban, mint az adatközlőknél. Mindez annak következménye, hogy a tankönyvek grammatikai tanmenetet követnek, és a baráti meghívás beszédaktusának nyelvi kifejezőeszközeit aszerint válogatják meg, hogy milyen nyelvtani szabályt tanít egy adott lecke – tulajdonképpen azt az elsődleges szerepet juttatják nekik, hogy demonstrálják a tanulandó nyelvtant. Ez azt eredményezi, hogy a for-

ma-funkció együttesként működő interakciós elemsorok formai oldalára aránytalanul nagyobb hangsúly helyeződik, mint tartalmi-kommunikációs szerepükre.

Mivel a tanításban az azonnali teljes nyelvtani tudatosságra törekszenek a MINY tananyagok minden nyelvtanulási szinten és minden kommunikációs helyzetben, ha szerepeltetnek is formulaszerű elemsornak tekinthető kifejezéseket, azokat csakis és kizárólag a nyelvtani szabály szemüvegén keresztül láttatják a diákokkal. A kérdés egyfelől az, mit veszünk a réven, ha nyerünk valamit a vámon, másfelől az, valóban ez-e a legjobb tanulási mód minden diáknak minden helyzetben. Annyi bizonyos, hogy a grammatikai fokozatosság elve sokszor aláássa a kommunikativitás elvét: a magas kommunikatív értékkel rendelkező, gyakori és szokásszerűen használt elemsorok csak akkor kerülnek sorra a tanmenetben, ha a diákok nyelvtani kompetenciájában megvan az a grammatikai szabály, amely fellelhető az elemsorban. Az is előfordul ugyanakkor, hogy egy-egy grammatikai jelenség példázásra olyan elemsort szerepeltet a tankönyv, amelyet a MANY beszélői nem használnak tipikusan az adott funkció kifejezésére. A grammatikai elv kizárólagos érvényesülésének további hátulütője, hogy az azonos funkciót ellátó elemsorok nem rendeződnek össze kommunikatív szerepük és gyakoriságuk szerint. A gyakorló feladatokban szintén a formai és nem a funkcionális oldalra helyeződik a hangsúly: a diákoknak össze kell rakniuk a szételemzett egységeket grammatikai tudásuk segítségével – ahelyett, hogy a tartalmi-használati jellemzőkre irányulna a figyelmük, és az egységben kezelt elemsorokat kontextusban használnák. Összegezve, a tankönyvekben háttérbe szorul az interakciós elemsorok kontextuális jelentése és használati értéke a formális jellemzők középpontba állítása miatt.

A korábbi fejezetek érvelése szerint az interakciós elemsorok nagy része formulaszerűen működik a nyelvhasználatban: bizonyos elemsorok gyakoribbak, mint mások, és valószínűleg nagy szavakként tárolódnak a mentális lexikonban. Valójában a formulaszerű (holisztikus) és a kreatív (analitikus) nyelvi rendszer egymást kiegészítve vesz részt a nyelvi produkcióban: ismétlődő, rutinszerű kommunikációs helyzetekben a formulaszerű módozatot preferálják a beszélők, míg újszerű, váratlan szituációkban a kreatív grammatikai rendszer lép előtérbe (Clahsen 2004, Langacker 1981, Sinclair 1991, Ullman 2001 stb.). A két módozat egy elemsoron belül is válthatja egymást: a NINCS KEDVED InfP?-ben például a NINCS KEDVED sematikus, formulaszerű *nagy szó*, míg az üres helyet kiegészítő főnévi igeneves szerkezet kreatív, és az analitikus grammatikai szabályrendszer működtetésével jön létre.

Ami a MINY esetében mindenképpen óvatosságra int, és a grammatizálás mellett szól, az egyrészt az, hogy diákjaink tanulják a nyelvet, vagyis nem rendelkeznek elsajátított grammatikai kompetenciával, másrészt az, hogy felnőttek lévén sok esetben preferálják az analitikus tanulási módot. Ez utóbbi feltételezést azonban nem szabad általános érvényűnek elfogadnunk, hiszen rengeteg olyan helyzet van, amikor a MINY felnőtt tanulói holisztikusan közelítenek a nyelvhez. Sok olyan elemsor van, amit kifejezésként, *nagy szóként* tanulnak meg, és csak egy későbbi fázisban tudatosul (vagy tudatosítjuk) bennük a forma belső szerkezetét (pl. *Jó napot kívánok, Köszönöm, Elnézést, Mennyibe kerül, Szeretettel* stb.). Az is megtörténhet,

hogY egy tanuló grammatizálva tanul meg valamit, amit később egyetlen egységként kezel (pl. *nemtom, asszem* stb.). Annyi bizonyos, hogy léteznek olyan elemSOROK a nyelvben, amelyeket érdemes több oldalról megközelíteni – mind grammatikai, mind lexikai, mind kommunikációs-pragmatikai megközelítésben.

3.3. Oktatástechnológiai javaslatok

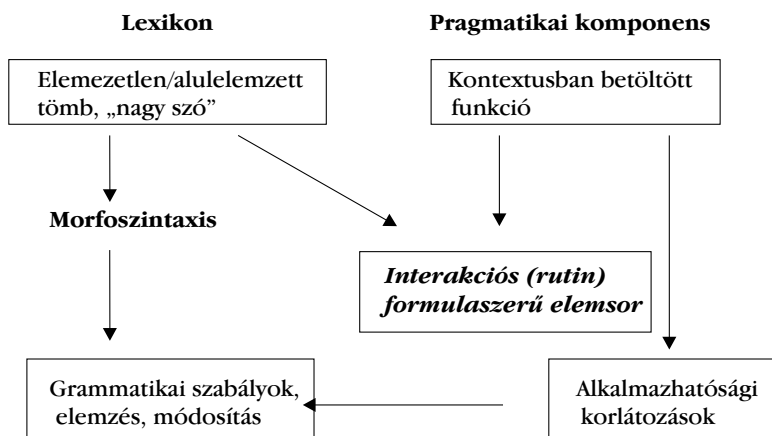
Arról a kérdéSRől, hogy miért, hogyan és mit tanulnak, illetve használnak formulaszerűen a MINY tanulóI, illetve hogy mit tanítsunk nekik ilyen módon, elegendő empirikus adat hiányában egyelőre csak hipotézisek formájában nyilatkozhatunk. A gyakorló nyelvtanárok számára nem meglepetés és több mint feltételezés, hogy léteznek formulaszerűen tanult és használt elemSOROK a MINY-ben. Jó példa erre a *Jó napot kívánok* vagy a *Köszönöm*, amelyeket a kezdő nyelvtanulók egészen tanulnak meg, és amelyeket a későbbiek során is kész panelként használnak. Ha az illető tisztában van azzal, hogy a *Jó napot kívánok* egy magázó/önöző köszönési forma, melyet napközben találkozáskor használunk, a *Köszönöm* pedig köszönetnyilvánító formula, mellyel a beszélő a maga nevében fejezi ki háláját (vö. *Köszönjük*), rendkívül sikeresen (és gondolkodás nélkül, folyékonyan) alkalmazhatja az elemSORT interakciós célja elérésére anélkül, hogy elemeznÉ azt (ismernÉ a különálló szavak jelentését, a tárgyragot, az igeragozást, a határozottság szerinti egyeztetést, a magánhangzó-harmóniát vagy a szórendi szabályt). A *Nincs kedved Infp?* is jó példa lehetne, ám ezt – a *Jó nappal* és a *Köszönömmel* ellentétben – csak akkor „merik” tanítani a tankönyvek, amikor a tanulók már ismerik a birtokviszony kifejezését.

A baráti meghívás beszédaktusának nyelvi kifejezését a MINY tanításában mindenképpen többszemponTos eljárással javasolt megvalósítani (l. Ábra 3. Nattinger DeCarrico 1992: 16. nyomán). Mivel a társas interakcióban barátunk közös programra való meghívása gyakori beszédhelyzet/beszédSZándék (pragmatika, kontextus, funkció), és mivel az azt megvalósító nyelvi formák nagy része formulaszerű (vagy annak látszó) elemSOR, amely a holisztikus tároláson kívül kisebb-nagyobb módosításokat igényel (analitikus feldolgozási mód pl. az inflexióban), az oktatásban az alábbi szempontokat kell érvényesíteni. A tanmenetben nagyobb hangsúlyt kell fektetni a gyakorisági és a kommunikatív szempontokra (kontextus, beszédhelyzet, funkció), a tanításban pedig helyet kell juttatni a funkcionális-lexikalis-ta/konstrukciós megközelítésnek is (a grammatikai mellett). A tanórán (1) kontextusban, jó minőségű, a valós kommunikációt visszaadó szövegben kell bemutatni az interakciós elemSORT; (2) szövegalapú funkcionális elemzéssel tudatosítani kell a kifejezést, ki kell emelni a szövegből; (3) automatizálni kell a tömböt/panelt irányított feladatokban (pl. minidialógusok formájában), és ha mód van rá, kombináltatni kell használati értékének megfelelően (pl. *Nincs/Van kedved/kedvetek -ni?*); (4) kontextusban, kevésbé irányított feladatok formájában kell alkalmaztatni (pl. szerepjáték), (5) végül hozzáférhetővé kell tenni a grammatikai elemzés számára, tudatosítani lehet a formát (birtoklásmondat).

Amikor a tanuló képtessÉ válik szociálisan helyénvaló módon használni egy a magyar beszélőközösség által konvencionalizált, előre gyártott elemSORT (pl. a meghí-

vás beszédaktusában), fontos lépést tesz afelé, hogy társas-interakciós célját megfelelő módon, sikeresen érje el, megkönnyítse a nyelvfeldolgozást, és idiomatikusan/kevésbé idegenül hasson, amit mond.

3. ábra. Az interakciós (rutin) formulaszerű elemsorok tanulásakor-tanításakor működő szempontok



4. Összegzés

Tanulmányomban amellet érveltem, hogy a formulaszerű nyelvhasználat elmélete releváns kérdéseket vet fel a magyar mint idegen nyelv tanulásában. Arra igyekeztem felhívni a figyelmet, hogy a nyelvhasználat bővelkedik az olyan, legalább két morfémből álló, szokásszerűen használt, funkciójukban és formájukban teljesen vagy nagymértékben rögzült, fonológiai, morfoszintaktikai, lexiko-szemantikai, és kontextuális-pragmatikai információt tömörítő elemsorokban, amelyeket a beszélők rutinszerűen használnak gyakori beszédhelyzetekben, sokszor ismétlődő nyelvi funkciók kifejezésére, és amelyeket előre gyártott *nagy szavak* formájában egészen tárolnak és hívnak elő a memóriából ahelyett, hogy valós időben grammatikai szabályok segítségével generálnák azokat. Ezek a formulaszerű elemsorok szerepük szerint segítik a nyelvfeldolgozást és a társas interakciót: csökkentik a kódoláshoz és dekódoláshoz szükséges erőfeszítést, és szervezik a diskurzust és a konverzációt.

A baráti meghívás beszédaktusának nyelvi kifejezését görcső alá véve a vonatkozó szakirodalom és empirikus adatok alapján megkíséreltem bebizonyítani, hogy a kérdéses nyelvi funkciót nagyrészt formulaszerű elemsorokkal fejezik ki a magyar elsőnyelvi beszélői. Az elméleti áttekintés és a kérdőíves kutatás során kapott eredményeket összevettem a magyar mint idegen nyelv oktatásában használatos könyvekkel, és arra a megállapításra jutottam, hogy a tananyagok az analitikus

nyelvtanulást és nyelvhasználatot részesítik előnyben a funkcionális és holisztikus móddal szemben.

Annak reményében, hogy a nyelvfeldolgozás pszicholingvisztikai és a nyelvhasználat szociolingvisztikai valósága érvényesülhet a magyar mint idegen nyelv tanulásában és tanításában, javaslatokat tettem a baráti meghívás beszédaktusát megvalósító formulaszerű elemsoroknak egy újfajta, több szempontot figyelembe vevő oktatástechnológiai megközelítésére. Ha a magyar mint idegen nyelvben érvényre juttatjuk a kommunikáció és a nyelvfeldolgozás valós mechanizmusait, a nyelvi konvenciót és a holisztikus tárolást, feltehetőleg fejleszteni tudjuk az oktatás minőségét, és fokozhatjuk tanulóink sikerélményét és interakciós hatékonyságát a magyar nyelven folytatott kommunikációban.

4.1. További kutatások

Hogy ne csak feltételezéseink legyenek a MINY-ben releváns formulaszerű nyelvhasználatról, és hogy az oktatási gyakorlatot empirikus adatokra alapozva fejleszthessük, kutatni kell, milyen formulaszerű elemsorokkal kell és lehet számolni magyar mint idegen nyelven. Egyrészt nagyobb mintás kutatásokra van szükség a magyart anyanyelvként beszélők körében, másrészt köztesnyelvi vizsgálatokat kell végezni a MINY tanulóival. Ha például a meghívás beszédaktusának nyelvi kifejezését kutatjuk, figyelembe kell venni, hogy milyen változók hatnak a tanulásban és a nyelvhasználatban (beazonosítás, tanulás, feldolgozás, alkalmazás). Ezek közül a legfontosabbak a motiváció, a nyelvi képesség, a szociopragmatikai ismeretek, a pragmalingvisztikai képesség, a grammatikai tudás, a nyelvtanulási szint, a transzfer, a nyelvi környezet, az input, az instrukció és a személyiség. Amíg nem rendelkezünk empirikus adatokkal az élőnyelvi beszélők és a tanulók nyelvhasználatáról és nyelvtanulásáról, a megfelelő tanítási eljárások kidolgozása és a tananyagfejlesztés várat magára.

Irodalom

- Aradi András–Erdős József–Sturcz Zoltán 2000. *Küszöbszint. Magyar mint idegen nyelv*. Műegyetemi Távoktatási Központ, Budapest.
- Becker, Joseph 1975. *The phrasal lexicon*. Bolt Beranek & Newman Report no. 3081, AI Report no. 28.
- Blanken, Gerhard–Marini, V. 1997. Where do lexical speech automatisms come from? *Journal of Neurolinguistics* Vol. 10/1. 19–31.
- Blum-Kulka, S.–House, J.–Kasper, G. 1989. *Cross-cultural Pragmatics*. Norwood.
- Bolander, Maria 1989. Prefabs, patterns and rules in interaction? Formulaic speech in adult learners' L2 Swedish. In: Hytlenstam, Kenneth–Obler, Loraine K. (szerk.): *Bilingualism across the Life-Span*. Cambridge: Cambridge University Press. 73–86.
- Bolinger, Dwight 1976. Meaning and memory. *Forum Linguisticum* 1: 1–14.
- Butler, Chris 2003. Multi-word sequences and their relevance for recent models of Functional Grammar. *Functions of Language* 10/2. 179–208.
- Butler, Chris 2005. Formulaic language. An overview with particular reference to the cross-linguistic perspective. In: Butler, Chris (szerk.): *The Dynamics of Language Use*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 221–242.

- Clahsen, Harald 2004. Dual-mechanism morphology. In: Brown, Keith (ed.): *Encyclopedia of language and linguistics*. Elsevier: Oxford (kézirat).
- Coulmas, Florian 1979. On the sociolinguistic relevance of routine formulae. *Journal of Pragmatics* 3. 239–266.
- Coulmas, Florian (ed.) 1981. *Conversational Routine. Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech*. Paris, New York: Mouton Publishers, The Hague.
- Erdős József–Prileszky Csilla 2001. *Halló, itt Magyarország I–II*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Goldberg, Adele E.–Jackendoff, Ray 2004. The English Resultative as a Family of Constructions. *Language*. (Megjelenés alatt.)
- Hegedűs Rita–Lakos Dorottya–Mezősi Anna–Tar Kata 1990. Forrás. *International language School*, Budapest.
- Hlavacska Edit–Hoffmann István–Laczkó Tibor–Maticsák Sándor 1993, 1996. *Hungarolingua I–II*. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Hüttner, Julia 2001. *Formulaic Sequences in Advanced Learners' Student Papers*. 2001 CALS Network Conference. www.swan.ac.uk/cals/calsres/events/02_contents/02_Huettner.htm – hozzáférés 2004.05.01.
- Hymes, Dell 1962. The ethnography of speaking. In: Gladwin, T.–Sturtevant, W. C. szerk.. *Anthropology and Human Behavior*. Washington, D.C.: Anthropological Society. 13–53.
- Kecskes, Istvan 2000. Conceptual fluency and the use of situation-bound utterances in L2. *Links & Letters* 7. 145–161.
- Komlósi, László Imre–Knipf, Elisabeth 2005. A contrastive analysis of entrenchment and collocational force in variable-sized lexical units. In: Butler, Chris szerk. *The Dynamics of Language Use*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 243–268.
- Langacker, Ronald W. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar*, Vol. 2. Stanford: Stanford University Press.
- Lewis, Michael 1993. *The Lexical Approach*. Hove, Teacher Training Publications.
- Melèuk, Igor 1995. Phrasemes in language and phraseology in linguistics. In: Everaert, M.–van der Linden–Schenk, A.–Schreuder, R. (szerk.): *Idioms: structural and psychological perspectives*. Hissdale, Erlbaum. 167–232.
- Murvai Olga 1990. A nyelvi automatizmusok modellálásának kérdéséhez. *A hungarológia oktatása* IV., 7–8., 98–104.
- Nattinger, James R.–DeCarico Jeanette S. 1992. *Lexical phrases and language teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Pawley, Andrew–Syder, Francis H. 1983. Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In: Richards, J. C.–Schmidt, R. W. (szerk.): *Language and communication*. Longman, New York. 191–226.
- Sinclair, John 1991. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press, Oxford.
- Stubbs, Michael 2002. Two quantitative methods of studying phraseology in English. *International Journal of Corpus Linguistics* 7 (2): 215–244.
- Szili Katalin–Szalai Zsuzsa 2000. *Lépésről lépésre*. Braumüller, Bécs.
- Ullman, Michael T. 2001. The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition* 4, 1. 105–122.
- Willis, Dave 1990. *The Lexical Syllabus*. Harper Collins, London.
- Wood, David 2004. An Empirical Investigation into the Facilitating Role of Automated Lexical Phrases in Second Language Fluency Development. *Journal of Language and Learning* 2/1.

- Wray, Alison–Perkins, Michael R. 2000. The functions of formulaic language: an integrated model. *Language and Communication* 20. 1–28.
- Wray, Alison 1999. Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching* 32, 213–231.
- Wray, Alison 2000. Formulaic Sequences in Second Language Teaching: Principle and Practice. *Applied Linguistics* 21/4. 463–489.
- Wray, Alison 2002. *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge University Press, Cambridge.

Varga Róbert*

AZ IGEKÖTŐK TANÍTÁSA

(Szempontok egy magyar-francia összehasonlító vizsgálathoz)

I. Bevezetés

Lehet-e valóban tényleges magyar-francia összevető vizsgálatról beszélni épp az igekötők esetében? A dolgozat címében kitűzött célok nagy valószínűség szerint csak részben igazolhatók, mivel az igekötő francia nyelvben (ebben a formában) ismeretlen jelenségének akár pusztán történeti-leíró, akár funkcionális megközelítésekor gyakran nem várt nehézségekbe ütközünk. Így természetesen akkor is, ha francia anyanyelvű tanulóinkat próbáljuk bevezetni a magyar igekötők bonyolult rendszerébe, ami már a kezdő szinttől folyamatosan problémát jelent. Ezért leginkább azokat a módozatokat és hivatkozási alapokat tekintenénk át röviden, melyeken keresztül az igekötők összetett jelenségét közelebb hozhatjuk a (jelen esetben a francia) nyelvtanulóhoz. Módszereit tekintve tehát – klasszikus kontrasztív nyelvészeti problémák felvetése helyett – a dolgozat azoknak a lényeges tapasztalatoknak a rövid összegzését vállalja fel, melyeket egy magyar mint idegen nyelv-tanár általában is sikerrel konvertálhat az igekötők használatának tanításakor.

A francia nyelvhez történő viszonyítás ötlete több okból sem teljesen indokolatlan itt. Egyrészt, amennyiben a nagy európai nyelvek közül (például a germán vagy szláv nyelvekkel ellentétben) a franciában viszonylag kevés az olyan közös, illetve magyar nyelvben előfordulókhöz hasonló szófajtani kategória, ami hivatkozási alap lehetne az igekötő jelenségének a tanuló felé történő megvilágítása esetében. Így, főleg közvetítő nyelv nélküli oktatás esetén, a francia anyanyelvű tanulókkal kapcsolatban megfigyeltek egyfajta „közös nevezőt” adhatnak azokra az esetekre, amikor a célnyelv rendszere meglehetősen különbségeket mutat a tanuló anyanyelvéhez képest. Másrészt, és az igazi apropót talán ez adja, a magyar mint idegen nyelv leírásának szempontjából is figyelemre méltó az a mód, ahogyan a Kassai György–Szende Tamás szerzőpáros az igekötőkről szóló részt tárgyalja magyar nyelvtanában, amely először 2001-ben jelent meg *Grammaire fondamentale du*

* Varga Róbert, tanársegéd, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Francia Tanszék, vakt01@hotmail.com

hongrois címen. E rövid fejezet tanulmányozása ugyanis, különösen egy készülő kísérleti tananyag tükrében, kiváló alkalmat nyújthat arra, hogy, még a „Hogyan?” kérdésre történő válaszadás előtt, általánosságban újratárgyaljunk néhány egyéb érdekes szempontot az igekötő tanításával kapcsolatban: *mennyit?*; *melyikeket?*; *milyen sorrendben* tanítsuk? És egyáltalán: *mit tekintsünk igekötőnek* és *mi alapján?*

Az ilyen kérdésfeltevések természetesen nem véletlenek, hiszen a magyar mint idegennyelv-tanár számára esetenként már a tananyag megtervezésekor gondot okoz annak felvázolása is, hogy mit is kellene pontosan egy külföldi tanulónak megértenie az igekötőn és annak nyelvünkben betöltött funkciójáról. A *Grammaire fondamentale* tanulmányozása ennek megvilágításában is segítséget nyújthat, azal együtt, hogy természetesen nem lehet egy funkcionális szempontú tananyag elkészítésekor még a legmodernebb leíró szempontú összefoglaló munka kategóriáit teljes egészében követni. Főleg, ha egy adott nyelvben nem létező kategóriát kell azon a nyelven megnevezni és elmagyarázni a tanulók számára.

II. Az igekötő leírásának szempontjai: a funkciók

Az említett nyelvtan külön figyelmet fordít erre. Az, hogy melyek az igekötő leglátványosabban szembetűnő tulajdonságai egy franciák számára készült leírásban, talán kiderül abból a szemléletes Pilinszky-idézetből, amivel a szerzők az igekötőre vonatkozó fejezetet indítják:

„Még **ki** lehet **nyitni**
És **be** lehet **zárni**
Még **föl** lehet **kötni**
És **le** lehet **vágni**
Még **meg** lehet **szülni**
És **el** lehet **ásni**”

Az első (és a szerzők által az idézetből kiemelt) probléma a francia olvasó számára is érthetőbbé válik, amint megnézzük az idézet fordítását, hiszen a példából láthatjuk, hogy a Pilinszky-négysoros lefordításánál mi sem nehezebb, mint egy Pilinszky-hatsoros.

„On peut encore **l'ouvrir**.
Et on peut encore le **fermer**.
On peut encore le **pendre**.
Et on peut le **dépendre**.
On peut le **mettre au monde**.
Et on peut **l'ensevelir**.”

Első fontos észrevételünk Kassai és Szende munkájával kapcsolatban ennek megfelelően az lehet, hogy az igekötőt, a magyar nyelv legújabb hazai leírásait következő-

tesen szem előtt tartva, nem igei prefixumként – ahogy ezt például vele ellentétben a német elnevezés mutatja – hanem ún. *préverbe*-ként tartja számon nem sorolva be például leíró-történeti alapon a magyar határozószók közé (vö. Szili 1999: 8). Ez az elnevezés, azon túl, hogy az igekötőt az igéhez azt megelőzve kapcsolódó elemként jelöli meg, egy önálló igemódosítói kategória létét erősíti meg (vö. Kiefer 2000: 459) épp a jellegzetes mondattani viselkedés miatt (az igekötő nem minden esetben *fixum*, azaz bizonyos körülmények teljesülése az igével nem alkot szétválaszthatatlan egységet). A magyar mint idegennyelv-tanár fantáziájának megmozgatóhoz ez az egyetlen tény még önmagában kevésnek tűnhet, ezért az alábbiakban felelevenítenénk néhány olyan kategóriát, melyek mentén a szerzők, még az egyes igekötők legkülönbözőbb jelentésárnyalatait felsoroló öt oldalas listát megelőzően, az igekötő problémakörét tekintik át.

Irányadás

E hat sor fordításakor az irány „analóg” leképezése (*fölköt, levág*) a legritkább esetben jön létre prefixumokkal a franciában, ami a magyar igekötő egyformán gazdag predikátum és funktor funkcióit mutatja. Egyes képzett alakokat vizsgálva is nagyjából ugyanez az eredmény: a cselekvés (mozgás) irányának ilyen megjelölése (mint a magyar *kijárat/bejárat* szavaknál), ellentétben például az oroszral (*выход/вход*) vagy a némettel (*ausgang/eingang*), a franciában a *sortie/entrée* önálló lexikai párban fejeződik ki. Bár tudunk francia példát is adni olyan esetekre, amikor egy igei prefixum konkrét irányt jelöl: *transmettre* (‘átad’), *suspendre* (‘felüggeszt’), *parcourir* (‘keresztülmegy, átfut’). Az igekötők funkcióit szemléltetve így a szerzők is megerősíteni látszanak azt a felfogást (Hegedűs 2004: 247), hogy az igekötők egyik legelső fontos tulajdonsága, a magyar nyelv térszemléletével összefüggésben, az irányadás-iránymódosítás.

Vonzatkeret-módosítás

Kontrasztív szempontból leírva ezek a módosulások kétfélék: ha új igekötő esetén az adott vonzat is módosul (*szeret vkit-beleszeret vkibe, beszél vkibe-rábeszél vmire*), illetve az igekötős ige az igekötővel kötelező vonzatot is kap, azaz ha például tárgy (COD)¹ illeszthető az egyébként (legalábbis a franciában) intranszitivként létező forma igekötős megfelelőjéhez: *úszik-átúszik vmit* stb.

Befejezettség - perfektivitás

Az aspektus kérdése, vagyis hogy az igekötő hordoz-e információt a főige által megjelölt cselekvés beteljesülése, illetve eredménye szempontjából, szintén fontos szempont az igekötők magyar nyelvben betöltött jellegzetes funkcióinak tárgyalá-

¹ Complément d’objet direct.

sában (ideértve a jövő időnek megfelelő jelentésárnyalat kifejezését, melyet Szende is az eredmény kifejezésére vezet vissza). Megjegyezve, hogy az *egyszerű ige/igekötős ige* ellentétpár nem feleltethető meg szisztematikusan a folyamatos/befejezett ige szembeállításának, a legtöbb esetben mégis ez a helyzet. A fő nehézséget pedig az adja, hogy francia nyelv ezt a szembenállást, a szerzők példái jó illusztrálják, ilyen formában nem ismeri², és a legkülönbözőbb módokon – másik igével, körülírással vagy múlt időben perfektum/imperfektum igeidővel – fejezi ki (kiemelés tőlünk):

Megy/bemegy a házba: **aller à (vers) la maison/entrer dans la maison**
 Olvassa/elolvassa a könyvet: **lire le livre/lire le livre d'un bout à l'autre**
 Tudja/megtudja a címét: **connaître son adresse/apprendre son adresse**

III. Az igekötő leírásának szempontjai: mondattani problémák

Az igekötők magyar nyelvben betöltött lehetséges funkciói után az igekötős igékre vonatkozó szintaktikai jelenségek és szabályok áttekintése következik. Ennek jelentősége elsősorban az, hogy a szemantikai vagy aspektuális disszonanciák ellenére, az igekötő mondatban betöltött igemódosítói (*préverbe*)³ pozíciója mindig megmarad közös tulajdonságnak. Az *igekötő helye* című vonatkozó alfejezetben a szerzők tehát részletesen ismertetnek számos olyan fontos körülményt, melyek teljesülésekor nem érvényes az az alaptétel, miszerint az igekötők „normális esetben megelőzik az igét, amelyhez kapcsolódnak”. Ilyen módosító körülmények lehetnek a teljesség igénye nélkül:

- az igei állítmánytól eltérő mondatrész fókuszálása,
- a kérdés, tagadás fókuszálása,
- megszorítás, kirekesztés (*csak, kevesen, ritkán*), negatív tartalom (*későn, rosszul*) kifejezésekor,
- módbeli vagy egyéb értelmű segédige jelenléte (*tud, lehet, kell, fog*) az igekötős ige infinitivusa előtt.

A fenti megközelítés talán nem bír számottevő újdonsággal, hiszen egy leíró nyelvtan tárgyalási módja és azon aspektusok között, amelyek ebből a gyakorlatba (azaz a MIH-tananyagba), az oktatási célrendszer részeként közvetlenül bekerülhetnek – elsősorban a célnyelv grammatikájának összefüggésrendszerébe történő beillesztés mélységének tekintetében – már a mennyiségi különbségek is lényegesek. Érdemes felhívni azonban a figyelmet néhány olyan tapasztalatra, amelyek az igemó-

² Elvértve található persze a franciában is néhány olyan példa, mint *fuir/s'enfuir* ('menekül/elmekül'), *aller/s'en aller* ('menni/elmenni').

³ terminológiájában a *preverbum* az igemódosítót általában jelenti, míg Szendéék munkájában csak az igekötőt Kiefer (2000: 461).

dosítói pozíció kihangsúlyozása következtében átgondolásra érdemesíthetik az igekötő tanításával kapcsolatos irányelveket.

Azáltal, hogy a Szende–Kassai-féle magyar nyelvtan, a klasszikus történeti leíró morfológiai kategóriákkal szemben, funkcionális rendező leveket követ, az igemódosítói kategórián keresztül kiszélesíti az igekötőnek, illetve igekötő-szerűnek minősíthető elemek körét. Ez a szemlélet indokolja azt, hogy a fejezet végén található függelékben (*Liste des préverbes*) a szerzők 46, az igemódosítóra jellemző szintaktikai tulajdonságokkal rendelkező szót sorolnak fel. Elsősorban e tulajdonságuknál fogva kerülnek be ide olyan, igekötői minőségükben ritkábban tárgyalt, újabb keletű grammatikalizációs folyamatok eredményeként létrejövő, „képzőszerű funkciójukkal” kitűnő igekötők, mint *agyon-*, *belyre-*, *kölcsön-*, *tönkre-*, *újja* (Kiefer 2000: 483).

Az igekötői-igemódosítói kategóriát még inkább szélesíteni látszanak az ugyanitt tárgyalt ún. „kvázi igekötők” (*quasi-préverbes*): *itt*, *ott*, *fent*, *lent*, *kint*, *bent*. A szerzők definíciója ezek szerint szófajteni értelemben határozószók, de viselkedésük a mondatban az igemódosítókéval rokon:

A kulcs *benn* maradt a házban.

Ott felejtette az asztalon a szemüvegét.

Fenn laknak a Rózsadombon.

Ez az elnevezés és kategorizálás természetesen vitatható, azonban számos tanulságot vonhatunk le belőlük az igekötők definiálásakor abból a szempontból, hogy a lexika tanításakor az igekötős ige vagy „kvázi-igekötős” szintagma egésze mennyire tekinthető esetenként önálló egységnek, illetve miként lehetne ezzel összefüggésben több figyelmet fordítani általában az igemódosító mondatbeli viselkedésének tanítására.

IV. Jelentéstani problémák: komplex jelentésváltozás, transzparencia, absztrahálódás

Az igekötők magyar nyelvben betöltött funkcióinak taglalásakor szándékosan nem térünk ki a komplex jelentésmódosítás eseteire, mivel ez a probléma összetettségénél fogva önálló kifejtést érdemel: feltétlenül érintenünk kell itt a kompozicionalitás és a transzparencia problémáját. Különösen a Szende–Kassai-féle nyelvtan igekötőket tartalmazó listájának tükrében, ahol egységes szemantikai szempontok helyett csupán a szintaktikai szempontok érvényesíthetők maradéktalanul (Szili 1999: 14).

Az igekötő ilyen, többletjelentést adó funkcióját a magyar szakirodalom leggyakrabban a képzőszerű funkció betöltése, illetve a lexikalizálódás jelenségével összefüggésben közelíti meg. Kontrasztív dimenzióban, funkcionális szempontból leg-

⁴ Néhány perfektív igekötős szerkezet kontrasztív szempontból nézve inkább tekinthető lexikalizálódási folyamatnak semmint a jelentést kompozicionálisan megőrző összetételnek. Nehéz ugyanis a franciában – ahogy a szerzők által hozott példák is mutatják – csak a

inkább azt vizsgálhatjuk, hogy ilyenkor (lásd még a befejezettség különféle eseteinek szemléltetését⁴) a franciában az igekötő jelentése milyen határozószókkal vagy adekvát névszói bővítményekkel adható vissza, mivel az igekötős ige vagy komplex jelentéseket sűrít egymásba, vagy a képződő alakoknál a jelentés absztrahálódásának foka magas. A felvázolt paradigma (*egyszerű ige/igekötős ige*) esetén problémát jelent például, ha az alapige nem értelmes (**süketül*, **bénul*), vagy a kapott jelentés olyan absztrakciós síkon mozog, ahol, például egy már ismert igekötő esetén, kompozicionálisan nem következtethető ki a tanuló által.⁵ A nyelvtanítás (és nem a nyelvelírás) oldaláról nézve tehát nehézséget okozhat annak eldöntése, hogy hol húzódik az a határ, amitől kezdve a megtanítandó igekötős ige új, önálló lexikai egységet alkot. Ennek egyik legfontosabb módszertani következménye, hogy, a *Grammaire fondamentale* szerzőihez hasonlóan, az igekötők jelentésváltoztató funkciójának tárgyalása többnyire a kompozicionálisan könnyen elemezhető jelentésekre korlátozódik, míg az ennél összetettebb jelentések magyarázatával a részletes szöszedet foglalkozik.

A Szende–Kassai nyelvtan alapján leszűrhetjük, hogy, főleg a tanuló anyanyelvére való lefordíthatóság szempontjából, az igekötőkkel kapcsolatos lexikalizálódási és grammatikalizálódási érdekességeit szemléltetve nem haszontalanok az olyan fejtegetések, mint például a *meg mögé* vagy az „*agy+on*’=*sur le cerveau*” magyarázatok, ugyanakkor túlzott elvárásokat generálhatnak a tanulóban (például az *agyonnyom* esetén ez a minta már félrevezető; a szöszedetben éppen ezért ‘halálra’, illetve ‘túlzottan’ értelemben fordítják franciára). Ezek az igekötők, a ma is tovább élőkkel szemben, már elhomályosuló térbeli kapcsolatokat jelölnek, ellentétben az olyan, elsődlegesen iránymódosító funkciójukban létező (és így a legelőször tanított) igekötőkkel, mint a *ki-*, *be-*, *le-*, *fel-*.

Márpedig a kompozicionalitás és a transzparencia felől vizsgálva leginkább az ilyen, elsődleges jelentésükben térbeli kapcsolatokat jelölő igekötők esetében okozzák a legtöbb zavart a tanuló számára: a látszólagos transzparencia egyenesen félrevezető, amennyiben a kapott összetétel nem azt a jelentést hordozza, amire a mozgást jelentő igék irányt jelölő igekötőinek elsajátítása után következtetni lehetne. Az elmondottak pedig egyben arra is figyelmeztetnek, hogy a tanuló szemszögéből egyértelműen nagynak tűnik az ugrás a kezdő szinten már tanított irányjelölő funkció és a továbbiakban elsajátítandó funkciók, így a befejezettségé között. Ez a probléma, elsősorban a kezdő anyanyelvű tanárban, eleinte nehezen tudatosul, melynek eredményeként az, minden átmenetet és óvatosságot nélkülözve és elsősorban a szókinccsfejlesztés igényeit szem előtt tartva, néha koncepció nélkül válogat a befejezettséget jelölő vagy éppen képzőszerűen működő igekötők közül már a tanítás legelső szakaszában.

fenti szabályok segítségével olyan összetett változásokat megmagyarázni, mint *nő-kinő vmit*, *beszél-rábeszél vmire*, *ül-leül tíz évet*.

⁵ „Képzőszerű funkciót tölt be az igekötő, ha az igekötős ige jelentése nem következtethető ki pusztán a két összetevő jelentése + a perfektivitás összegéből” (vö. Hegedűs 2004: 247).

Hosszasan le lehetne ezen a ponton olyan példák felidézésével eljátszani, mint a *kicsinál-becsinál*, melyek természetesen a *kimegy-bemegy* pártól eltérően nem elentétes jelentést fejeznek ki (hiszen a jelentés lényeges elemét nem az igekötő, hanem a főige hordozza, melynek jelentésétől függően, előbbi leginkább tranzitív igeként, utóbbi pedig akár tranzitívként, akár intranszítívként is szerepelhet). Hasonló a dilemma a *Grammaire fondamentale*-ban idézett *ül* ige igekötős alakjainak tanulmányozásakor, hiszen az igekötő funkciója más és más a *leül valahová* és a *leül tíz évet* összetételek esetében. Az absztrahálódás különböző fokainak megértése természetesen függ a tanuló anyanyelvétől is (a francia anyanyelvű tanulóknál ez mintha az átlagosnál nehezebb lenne). Ez jó esetben a legnagyobb segítséget adhatja az analógiák megértésében, esetenként viszont az L_1 és L_2 közötti transzfer negatív hatású, ami nem elhanyagolható tényező a magyar mint idegen nyelv-tanár számára sem.

Az összetétel „hiperkorrigáló” logikája néha azonban fordítva is működik a magyar anyanyelvű beszélőben, amikor analóg módon „fogad be” más nyelvekből igei prefixumos vagy ’preverbumos’ szerkezeteket. Gondoljunk azokra a vajdasági magyarokra, akik a szerb *naći* (‘megtalál’) ige alapján analógiás hatásra *ráfutok* (*na + ići*) használnak magyarul. De ennek az ellenkezője is ugyanígy igaz lehet, mint azt a viccben előforduló példa mutatja, amikor a székely a felvágott kifejezést ’*sustăiat*’-ként fordítja románra. Ugyanígy feltehetnénk a kérdést, hogy az olyan szavak, mint *felvilágosodás* vagy *kiállítás* „hozott anyagból”, azaz belső fejlődés útján képzett igekötős alakok vagy tükörszóként átvett műveltségyszók, melyek leképezése és befogadása teljesen transzparens módon ment végbe nyelvünkben (valószínűleg utóbbiak, mégpedig éppen a német igei prefixum igekötőként történő megfeleltethetősége miatt, l. *Aufklärung*, *Ausstellung*).

V. Módszertani következtetések

Milyen következtetéseket tudunk a fentiekből, elsősorban a kezdő szintre vonatkozóan, módszertani szempontból leszűrni? Először is, azzal a vitathatatlan észrevétellel együtt, hogy az igekötő problémájának folyamatosan jelen kell lennie a tanításban (és egyébként a MIH-tankönyvek tanúsága szerint jelen is van) azt, hogy az igekötők tanításának sorrendisége külön figyelmet igényel a magyar mint idegen nyelv oktatásában. Az általunk bemutatott, elsősorban az idegen olvasó számára (de ugyanúgy a magyar mint idegennyelv-tanár számára is) érdekes és szemléletes módon rendszerező magyar nyelvtan e problémával kapcsolatban is iránymutatónak bizonyul. Azt sugallja ugyanis, hogy elsősorban két probléma bevezetése (az igekötő irányjelölő funkciója és az igekötő helye a mondatban) kiemelt fontosságú már a kezdő szinten. Ennek oka, hogy a tanulóban viszonylag gyorsan interiorizálódnak mind az irányhármasság és igekötők e funkciójának összefüggései, mind az igekötő igemódosítókra jellemző elválásai a főigétől. A kezdő szint a funkciók közül ezért általában legfeljebb kettő megismertetését vállalhatja: az irányhármassággal összefüggésben a térbeli viszonyok jelölését és – nagyon korlátozott mértékben – az aspektualitást (befejezettséget).

A forgalomban lévő nyelvkönyvek különböző módon és különböző sikerrel kombinálják az igekötők első funkciója és az irányhármasság tanítását kezdő szinten. A helyragok teljes ablativusi-lativusi-locativusi irányhármassági paradigmájának elsajátíttatását esetenként szorosan követi, de olykor meg is előzheti az igekötő alapirányainak tanítása (vö. Szili 1990) (az irányhármasság tudatosítása csak a 'bemege a szobába' vagy a 'kimege a kertbe' esetén kíséri az igekötők rendszerét, míg a 'kimege a szobából' kombináció a későbbiekre marad). A helyragok teljes irányhármassági paradigmájának (teljes paradigmaként értve ez esetben a teljes irányhármasságot és a teljes ablativusi, lativusi és locativusi ragrendszert, vagyis olyan ragokat is, mint *-bOz*, *-nÁl*, *-tÓl*) ismerete ugyanakkor megkönnyítené olyan új igekötős igék tanítását is, mint 'odamegy', 'átmege' stb. Ebben a korai szakaszban fontos a megfelelő igék kiválasztása is: a *Hungarolingua* tankönyvcsalád módszere, melyben az igekötők tanításának legelső, szemantikailag „legkonkrétabb” szakaszában a mozgást (*mege, jön, száll*), illetve a térbeli mozgás (*vesz, tesz, visz* stb.) igével végzik, példa értékű ebből a szempontból.

Második tanulásként jelölhetjük meg a konkrét-absztrakt sík tudatosításának fontosságát, aminek „pusztán” annyi jelentősége van, hogy mennyire pontosan fordíthatók át az igekötő egyes többletjelentései más nyelv működési logikájára. Íme két eset, e sorok írójának gyakorlati tapasztalatából: az egyik a *fest* ige különböző igekötős összetételeinek (*lefest, befest, átfest, kifest* stb.) jelentésárnyalataihoz kapcsolódik, melyek részleteiben meglehetősen nehezen sikerült eligazítanom egy tunéziai arab ismerőst, mivel a szótárak változó pontossággal tüntetik fel az igekötővel ellátott ige eredeztetett jelentéseit. A másik eset egy idei cseh tanuló példája, aki Durst Péter új tankönyvének egyik illusztrációját fogadta értetlenkedve, melyen a rajzon szereplő figura oldalirányú mozdulatokkal „törli *le*” a táblát (annak elmagyarázása, hogy ebben az igekötős igében milyen többtagú szintagma sűrűsödik össze, főleg kezdő szinten és közvetítő nyelv nélkül, többnyire körülményes).

A kérdés tehát az, hogy a tananyag tervezésekor lehet-e „okosan”, a konkrétól az absztrakt sík felé haladó rendszert alkotva beépíteni az újabb igekötők tanítását a tananyagba? A kívánatos persze az lenne, ha a konkrét térbeli mozgást kifejező igekötőktől távolodva, először a befejezettséget jelentő, a bonyolultabb térbeli viszonyokat kifejező, majd az egyre elvontabb jelentéskategóriák felé haladnánk. A gyakorlatban azonban ennek megvalósítása számos esetben (l. *Hungarolingua* 2. rész) a rendszer túlbonyolításához, kavargáshoz vezet. Az irány-befejezettség-képző funkciók sorrendiségének egyetlen pedagógiai „eredménye” talán mégis van, amennyiben a tanulóban hamar fel tudjuk kelteni a gyanút, hogy az igekötős igéknél rendre nem transzparenssek vagy csak „hamisan transzparenssek” a kapott jelentések. A középhaladó hallgatóinkon végzett megfigyelések mindenesetre azt támasztják alá, hogy a tanulók már szinte száz százalékos biztonsággal alakítják át a példamondatok igekötős igéit módbeli segédigékkel, tagadással, összetett jövő idővel, alanyi és tárgyas ragozással kombinálva. A konkrét/absztrakt jelentésárnyalatok automatikus felismerése, valamint annak megállapítása, hogy egy szó valóban igekötős ige-e (pl.: **be-tonoz?*) viszont, alkalmazható egzakt nyelvtani szabá-

lyok híján, egyelőre nem várható el teljesen, csak az irányváltozást vagy egyszerűbb befejezett cselekvést jelölő igekötőké.

Harmadikként megjegyeznénk, hogy a MIH-tankönyveket az igekötő tanításának szempontjából összehasonlítva mindig érdekes tapasztalatot jelent, hogy az igemódosító mondatbeli viselkedést milyen szemantikai (konkrét vagy absztrakciós) mélységgel kombinálva és milyen nyelvtani jelenséggel kapcsolatban tanítjuk meg. Az igekötő főigétől való elválásának szemléltetését tanulmányozva azt látjuk, hogy ez bár a nyelvkönyvekben kezdő szintű tananyag, de különféleképpen kerülhet bevezetésre:

- *A felszólító mód tanításával összekapcsolva* (l. *Hungarolingua* tankönyvsorozat). Az igekötő elválásának problémáját egy új igemóddal együtt tanítjuk, ezzel viszont a (közép)haladó szintre és az egyébként nem egyszerű *folyamatos/befejezett* aspektus megtanulása utánra tolvá ki az összes ideidő megtanítását.
- *A tagadás tanulásával*. Ezt a módszert általában azért ellenzik, mert a magyarban fókusz pozícióba hozva nem csak a cselekvés egészét, hanem a megfelelő mondatrészeket is viszonylag egyszerűen tudjuk tagadni: *Nem megyek fel/Nem fel (banem le) megyek /Nem felmegyek, (banem lejövök stb.)*. Ami zavart kelthet a nyelvtanulóban, az éppen az, hogy az igekötős ige esetén az igekötő elválása miatt a logikailag legkézenfekvőbbnek tűnő eset (a cselekvés egészének tagadása) fejezhető ki bonyolultabban.
- *A kiegészítendő kérdés tanulásával egy időben*, mint a már említett osztrák kiadású *Lépésről lépésre* című kiadványban. Ez a módszer, azon túl, hogy ezzel összefüggésben a mondatbeli intonáció korai tanításának is nagy jelentőséget tulajdonít, már a kezdő szinten a magyar nyelv szintaxisának egyik igen nehéz problémájába avat be, a fókuszálásba. A kiegészítő nyelvtani magyarázatok miatt – más nyelvek, így a francia számára, ahol a kiemelő szerkezetet használják hasonló nyomatékosítás kifejezésére, ez a megoldás idegen – ezért ez a választás olyan esetekben célszerű, ahol közvetítő nyelv áll rendelkezésre.
- *A módbeli segédigés vagy más infinitívusos szerkezetekkel* (*lehet, szabad, akar, tud, fog stb.) együtt*. A Kassai—Szende-féle nyelvtan rendszerezése azt inspirálja, hogy célszerű viszonylag hamar túlesnünk ezeken az eseteken, mivel a nyelvtanilag legegyszerűbb, funkcionális szempontból pedig már az előbeszédben kezdő szinten is nélkülözhetetlen tartalmak kifejezéséhez (lehetőség, tiltás, szándék, képesség stb.) kötődnek.

Ez utóbbi összehasonlítással arra szándékoztunk rávilágítani, hogy az igekötő problémakörének meglehetősen összetettsége ellenére is elképzelhetünk valamiféle kombinációs sorrendet, melyet követve jobb rendszerezéssel közvetíthetjük a tanuló felé. Anélkül, hogy az igekötő tanításával kapcsolatos szemantikai jellegű problémák kétségbevonhatatlan nehézségével vitatkozhatnánk, tapasztalatunk azt mutatja, hogy a kapcsolódó (például a francia tanulók számára látványosan idegen, de legalább tanulható) mondattani törvényszerűségeket is érdemes már a kezdő szinttől bemutatni. Az pedig, hogy a tankönyvek már az első órák anyagától különféle megoldásokat kínálnak a bemutatásra jelzi, hogy a kérdés mára már élénken

foglalkoztatja a MIH-tankönyvírókat is. A módbeli segédige+infinitivusos szerkezetek igekötős igékkel történő gyakorlása viszont – első lépcsőként, anélkül, hogy még az igekötő főige mögé kerülésének eseteit részletesen vennénk számba – jó bemelegítést jelenthet az igekötő (és általában az igemódosítók) mondatbeli helyéhez kötődő összetett nyelvtani szabályok tudatosításához.

Irodalom

- Durst Péter 2004. *Lépésenként magyarul*. SZTE Hungarológiai Központ, Szeged.
- É. Kiss Katalin–Kiefer Ferenc–Siptár Péter 2003. *Új magyar nyelvtan*. Osiris, Budapest.
- Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Kiadó, Budapest.
- Hlavacska Edit–Hoffmann István–Laczkó Tibor–Maticsák Sándor 1993. *Hungarolingua* 1–2. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Kiefer Ferenc (szerk.) 2000. *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szende Thomas–Kassai Georges 2001. *Grammaire fondamentale du hongrois*. L'Asiathèque.
- Szili Katalin 1999. *Hogyan tanítsuk? I. Az igekötők. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és hungarológia köréből* 38. ELTE, Budapest.
- Szili Katalin 1990. *Lépésről lépésre. Ungarisch für Anfänger*. Wien.

H. Varga Márta*

A GRAMMATIKAKUTATÁS ÚJABB EREDMÉNYEINEK ALKALMAZHATÓSÁGA A „MAGYAR MINT IDEGEN NYELV” OKTATÁSÁBAN

(A rokon funkciójú *-(V)z* és *-(V)l* képzők tanítása)

O Gyakorló nyelvtanárként feltétlenül egyetértek azzal a Gombocz Zoltántól származó megállapítással, hogy „a nyelvtanítás kérdése bizonyos vonatkozásban tudományos probléma is” (Gombocz 1931: 221). Gombocz *Nyelvtudomány és nyelvtanítás* című, még 1931-ben írt cikkének ez az üzenete vajon eljutott-e már a nyelvkönyvírókhoz és a nyelvtanárokhoz?

1. A szókincs, közelebbről a szóképzés tanításának módszereit vizsgálgatva a magyarnak mint idegen nyelvnek a tanításában magam is többször szembesültem az azzal a kérdéssel, vajon mennyiben termékenyítették és termékenyítik meg a magyar grammatikakutatás újabb eredményei a nyelvoktatást, illetőleg a szóképzéssel kapcsolatos tudományos ismeretek vajon mennyiben hasznosíthatók, hogyan alkalmazhatók a nyelvoktatás mindennapi gyakorlatában.

Annak ellenére, hogy a szóképzéssel kapcsolatos legfontosabb elméleti tudnivalók hasznossága nyilvánvaló, hiszen ezek praktikus, rendszerbe foglalható ismeretanyagot nyújtanak a nyelvet tanuló külföldiek számára is, meghökkenve tapasztaljuk, hogy a nyelvkönyvek nagy részében alig vagy csak ötletszerűen esik erről említés (többnyire csak néhány képző felsorolása egy-két példa kíséretében), mintha a szóképzésnek a nyelvoktatásban való felhasználása még mindig tisztázatlan lenne vagy teljesen a szerzők egyéni elbírálásától függne. A tankönyvekben felbukkanó tárgyalásmódok egyik legnagyobb hibájának azt tartom, hogy a szerzők nem különítik el egymástól világosan a hasznos és kevésbé hasznos ismeretanyagot. A tanítás és a tanulás folyamatában fontosnak tekinthető képzőket nem is annyira funkciójuknak, hanem inkább produktivitásuk fokának kellene megszabnia.

2. Közismert, hogy a produktív képzés révén létrejött alakzatok morfológiailag is és szemantikailag is transzparenszek: a képzett szónak mind az alakja, mind a jelentése elemezhető. A termékeny képzéssel megalkotott szavak kompozicionális je-

* H. Varga Márta PhD, Károli Gáspár Református Egyetem, mzsvarga@axelero.hu

lentésének elsősorban a képzőjelentés (képzőfunkció) meghatározásában van jelentősége. „A képző attól függően, hogy milyen irányban változtatja meg az alapszó jelentését, mindig ilyen vagy olyan szófajtájú új szót alkot; ezt az ilyen vagy olyan szófajtájú szót létrehozó képességét nevezzük — szorosabb értelemben véve — a képző szerepének (funkciójának)” (Ruzsiczky 1961: 335). A képzőnek önmagában persze nincsen jelentése, „de van sajátos jelentéspulzusa, az a jelentésmozzanat, amellyel a képző az alapszó jelentését módosítja” (Berrár 1967: 72); mindez a megalkotott derivátumban, az új lexemában realizálódik. Képzőjelentésről csak akkor beszélhetünk, ha a képzőnek tulajdonított jelentést (funkciót) a képző ténylegesen magán hordozza, azaz „az alapszó és a képzett szó közötti jelentéskülönbség több, lehetőség szerint egy egész sor képzett szóban felismerhető, tehát szabályba foglalható” (Keszler 2000: 309). A képző jelentése a képzett szó és az alapszó jelentésének a különbsége.

3. Előfordul, hogy különböző suffixumok ugyanazzal a szóképzési jelentéssel rendelkeznek. Ha a két különböző képzőt tartalmazó kétféle képzési szabállyal leírható szóképzési jelentés (szinte) azonos, szóképzési szinonímiáról beszélünk. A szóképzési szempontból szinonim képzők azonban nem mindig cserélhetők fel egymással, ugyanis a normatív nyelvhasználat a képzett alakokat rögzített lexikai egységként kezeli és kizárólagosnak tartja. Így például a *-(V)z* és *-(V)l* denominális verbumképzők a 'muzsikál, valamilyen eszközzel hangot ad' jelentésben szinonimok; bizonyos esetekben ugyanis párhuzamosan használhatjuk őket, pl. *trombitázik ~ trombitál, orgonázik ~ orgonál, furulyázik ~ furulyál*, de pl. a *zongora, fuvola, oboa* hangszernevekkel kapcsolatban csak a *-(V)z* képzős alakok rögzültek (jóllehet elvileg a rendszer szintjén a **zongorál, *fuvolál, *oboál* stb. alakok is kifogástalanok). Ezek a példák is mutatják, hogy a rokon funkciójú produktív képzők egybevető vizsgálata mindenképp hasznos ismereteket nyújthat a nyelvtanulóknak.

4. A *-(V)z* és az *-(V)l* képző leggyakrabban főnévi alapszón fordul elő, de olykor más névszótöveken is, pl. melléknéven (pl. *magyar-áz, helyes-el*), számnéven (pl. *kettő-z, barmad-ol*), határozószón (pl. *alá-z, ide-z; bátrá-l, ismét-el*), módosítószón (pl. *igen-ez; igen-el*), a *-(V)z* képző névutón is (pl. *ellen-ez, nélkül-öz*).

E képzőkkel kapcsolatban is elmondható, hogy nehezen adható meg egy olyan általános, invariáns jelentés, amelyből az alapszavak jelentéskülönbsége alapján a főnévi, melléknévi, számnévi, határozószói, módosítószói és névutói alapú képzés révén létrejött származékok jelentése levezethető lenne. A *-(V)z* és az *-(V)l* képzők jelentését Károly Sándor a következőképpen definiálja: „úgy csinál valamit, hogy a cselekvésnek jellemzője X dolog. A »jellemzője« aztán lehet eszköze, eredménye, tárgy stb. Az egyes konkrét jelentések értelmezése a képzett szó szintagmával vagy körülírással kifejezett szinonimájával történhet” (Károly 1970: 351). Minthogy a denominális igéket általában az jellemzi, hogy bennük az általánosabb igefogalom névszói jelentéstartalmú szóhoz (tárgy nevéhez, tulajdonságot jelölő szóhoz stb.) kapcsolódik, a *-(V)z* és az *-(V)l* képzők által létrehozott derivátumok jelentései is

természetesen szoros összefüggésben vannak a képzés alapjául szolgáló névszók szemantikai csoportjaival.

A főnévi alapszavak jelentéstani csoportjaihoz általában meghatározott cselekvések kapcsolhatók, pl. a hangszerekhez a játszás, a közlekedési eszközökhöz az utazás, az étel- és italnevekhez a fogyasztás, a szerszámokhoz a munkavégzés. A *botoz*, *korbácsol*, *ostoroz* igék például abban különböznek szinonimáiktól, az *üt*, *ver* igéktől, hogy az *ütés*, *verés* fogalmán kívül annak eszközére is utalnak, pl. 'bottal, korbáccsal, ostorral üt, ver' stb., a *zongorázik*, *furulyázik*, *csellózik* stb. igék a 'muzsikál' jelentést részletezik, ti. utalnak a megszólaltatott hangszerre is: 'zongorán, furulyán, csellón stb. játszik', a *sonkázik*, *fagylaltozik*, *kávézik* stb. igék pedig a fogyasztás (evés, ivás) tárgyát konkretizálják: 'sonkát, fagylaltot, kávé stb. fogyaszt', a 'részekre oszt/vág/tör' jelentést pedig a következő igék részletezhetik, pl. *parcelláz*, *darabol*, *szeletel*, *felez* stb. A mindennapos nyelvhasználatban a specifikusabb cselekvésre utaló igék minden bizonnyal gyakrabban fordulnak elő, mint a prototipikus jelentéssel rendelkezők, tehát szelekciós jegyeiknél fogva az adott fogalmi kerethez jobban illeszkedő igék kiszorítják a náluk neutrálisabb tartalmúakat.

A kapcsolódást természetesen a valóság tényei irányítják, azok sugallják számunkra, hogy pl. a zongora hangszer, a baba játék, a só fűszer stb. Ennek ellenére pusztán az alapszó ismeretében nem mindig tudjuk eldönteni, hogy a származékban az alapszó mely szemantikai jelentésárnyalata jelenik meg, ugyanis mind az alapszó, mind a belőle képzett szó többjelentésű is lehet. Berrár (i. m. 73) *beszalonnáz* példája (pl. 1. 'szalonnával jóllakik'; 2. 'szalonnával tűzdel'; 3. 'szalonnával bepizskít'; 4. 'beszalonnázza az lábast'; 5. 'leszalonnázza a disznót') is jól mutatja, hogy csupán a *szalonna* alapszóból – a szintaktikai környezet ismerete nélkül – nem tudjuk kitalálni, éppen melyik funkciója ('étel'; 'fűszer'; 'szennyező anyag'; 'a főzés eszköze'; 'bőr alatti zsírszövet') realizálódik a származékban.

5. A *-(V)z* és az *-(V)l* képzőknek vannak közös szóképzési jelentéseik, és mindkét képzőnek vannak önálló funkciói is.

5.1. A *-(V)z* és az *-(V)l* képző közös funkciói

| Lexikai mező | Példák | Példák |
|---|--|---|
| | <i>-(V)z</i> | <i>-(V)l</i> |
| 1. ellát(ja), felszerel(i magát) az alapszóban megnevezett dologgal | <i>sóz, foltoz, bútoroz, jutalmaz, keretez, címkéz, szalonnázik</i> | <i>talpal, nyergel, peccétel, pénzél, ebédel, doppingol</i> |
| 2. szerszámmal, eszközzel tevékenykedik | <i>gereblyéz, csákányoz, botoz, zongorázik, barangoz, korcsolyázik, sízik</i> | <i>korbácsol, dobol, kolompol, dudál, bokszol, siel</i> |
| 3. létrehoz valamit | <i>falaz, fényképez, köröz, lármázik, hibázik, cikkezik, kézimunkázik, pletykázik, nótázik, anekdotázik, tetőz</i> | <i>fészkel, szól, szaval, dalol, szemetel, jegyzetel, zenél, mesél, pletykál, viccel, csókol, bókol</i> |
| 4. bizonyos időt eltölt valahol | <i>időzik, éjszakázik, túlórázik, karácsonyozik, vakációzik</i> | <i>nyaral, telet, delet</i> |

| Lexikai mező | Példák | Példák |
|---|--|---|
| | -(V)z | -(V)l |
| 5. részt vesz vmiben, jelen van vhol | <i>ülésezik, túrázik, kocsmázik, diszkózik, toroz</i> | <i>strandol, sztrájkol, székel</i> |
| 6. eljár vhová | <i>vásározik, piacozik, túrázik, diszkózik, kocsmázik</i> | <i>piacol, szomszédol</i> |
| 7. állapotváltozást idéz elő | <i>gallyaz, hernyóz, belez, bámoz, magoz, csontoz, színez, sároz, fényez, dupláz, mágnesez, parcelláz, formáz, tetéz</i> | <i>berél, porol, piszkol, kuszál, négyel, szeletel, csapol, formál</i> |
| 8. állapotváltozás megy végbe | <i>bimbózik, csirázik, virágzik, rügyezik, tetőzik</i> | <i>porlik, bámlik, foszlik, vedlik, telik, döglük, bajnallik, rozsdállik, csömörlük</i> |
| 9. anyaggal bevon | <i>nyálaz, lisztez, mézez, vizez, aranyoz, vajaz, olajoz</i> | <i>mázol, gipszel, bélel, piszkol, mocskol</i> |
| 10. lelkiállapotot tükröző megnyilvánulás | <i>bolondozik, kedvez</i> | <i>kedvel, szível, dacol</i> |
| 11. ismétlődő mozzanatokból álló, hangadással társuló cselekvés | <i>oázik, iázik</i> | <i>csabol, püföl, kárál, nyiszál, racscol, spriccel, locsol, nyivákol</i> |

Azonos funkciójú (szinonim jelentésű) képzőkkel általában nem hozunk létre azonos jelentésű származékokat, egyrészt azért, mert létrehozásuk nem indokolt, másrészt az úgynevezett lexikai akadályoztatás (lexical blocking) szabálya mindezt nem is teszi lehetővé. Ez az elv azonban nem jelent abszolút szabályt. Párhuzamos képzések (vagyis amikor ugyanaz az alapszó mindkét képzőt felveszi) akkor is előfordulhatnak, ha a két alakzat között nincs jelentésbeli különbség, tehát az alakpárok szinonimái vagy kvázi-szinonimái egymásnak, vö. pl. *ácsol ~ ácsol, formál ~ formáz, gipszel ~ gipszez, igenel ~ igenez, kormol ~ kormoz, lécel ~ lécez, morzsál ~ morzsáz, piacol ~ piacoz(ik), pletykál ~ pletykáz(ik), pólyál ~ pólyáz, tervel ~ tervez, siel ~ síz(ik), szegel ~ szegez, zsákol ~ zsákoz*.

Ilyenkor bekövetkezhet, hogy az egyik alak lassan kiszorítja a másikat. Az -(V)l -(V)z változást a következő példák igazolják: *cementel → cementez, festékel → festékez, gereblyél → gereblyéz(ik), lisztel → lisztez, orgonál → orgonáz(ik), pipál → pipáz(ik), trombitál → trombitáz(ik), uzsonnál → uzsonnáz(ik), vacsorál → vacsoráz(ik), zománcol → zománcoz, zongorál → zongoráz(ik)*; az ellenkező irányú változásra is akadnak példák: *ebédez(ik) → ebédel, lóbáz → lóbál, tréfáz → tréfál*.

Az alakpárok gyakran jelentésdifferenciálódást mutatnak, a két alakulat jelentése szétválik, pl. *bérel ~ bérez, jelel ~ jelez, gombol ~ gomboz, gondol ~ gondoz, batárol ~ batároz, kedvel ~ kedvez, keresztel ~ keresztéz, magol ~ magoz, okol ~ okoz, porol ~ poroz, rendel ~ rendez, sorol ~ soroz, számlál ~ számláz, szaval ~ szavaz, szemel ~ szemez, torol ~ toroz, ural ~ uraz, vizez ~ vizsgálgal ~ vizsgáz(ik)*.

A *tetéz ~ tetőz ~ tetőzik* származékok azt példázzák, hogy azonos alapszóból, azonos képzővel megalkotott származékok némely esetben részleges jelentésmegosztást mutathatnak: a közös etimológiai eredet ellenére jelentésük különbözik egymástól. Míg a *tetéz* jelentése 1. 'peremén túl megrak', pl. *A teli kosarat még megtetézték egy marék szilvával*; 2. 'növel, súlyosbít', pl. *A bűnödet még hazug-*

sággal is tetézed?, addig a *tetőz* elsősorban tetőfedésre vonatkozik, pl. *Palával tetőzték be a házat*, ikes alakjában (*tetőzik*) pedig valami csúcspontjának elérésével (pl. a folyó áradásával) kapcsolatos, pl. *Szolnoknál 8 méterrel tetőzött a Tisza*. Ebben az esetben a jelentésmegoszlás a R. *tetik* 'látszik' igéből létrejött főnevesült folyamatos melléknévi igenév (*tető*) szóvégi *ő*-jének a toldalékos formába való behatolásával magyarázható (vö. TESz 3: 911–912).

Nemcsak az úgynevezett lexikai akadályoztatás szabálya nem teszi lehetővé, hogy szinonim képzőkkel szinonim jelentésű származékokat hozzunk létre. A két képző közötti választást a homonímia elkerülésének elve is szabályozza, amely azt mondja ki, hogy „lehetőleg kerüljük az olyan szó képzését, amely egybeesik (homonim) egy másik szóval vagy szóalakzattal” (Kiefer–Ladányi 2000: 158). Ennek az elvnek a működését mutatja pl. az a tény, hogy jöllehet a *tej* és a *víz* igen gyakran fogyasztott italok, a 'tejet/vizet iszik' jelentés nem fejezhető ki igei derivátummal, mert mind a *tejez/vizez*, mind a *tejel/vizel* derivátum már foglalt más jelentésekre.

5.2. A *-(V)z* képző önálló funkciói

| | |
|-------------------------|---|
| 1. játszik | <i>babázik, kártyázik, labdázik, fogócskázik</i> |
| 2. közlekedik | <i>villamosozik, motorozik, csónakázik, szánkázik</i> |
| 3. vminek nevez, szólít | <i>magáz, uraz, szamaraz, néniz</i> |

5.3. Az *-(V)l* képző önálló funkciói

| | |
|---|--|
| 1. milyen minőségben, szerepben lép fel | <i>szónokol, elnököl, dajkál, tolmácsol, kalauzol, lektorál, bírál</i> |
| 2. vmilyennek tart, érzékel | <i>belyesel, csodál, okol, csúfol</i> |
| 3. vmilyennek tűnik | <i>fehértlik, ködlik, kereklik, tarkállik, villámlik, fénylik, büzlik, ízlik</i> |

Mind a *-(V)z*, mind az *-(V)l* képzővel létrehozott denominális igei származékok között találunk olyanokat is, amelyek – jelentésük következtében – egyik említett típusba sem illenek bele, pl. *betűz, gondol, hangszerel, ismétel, irányoz, kísérletezik, kilincsel, könyvel, magol, megegyezik, vállal, veséz*. Ezeknek a szemantikailag nem kompozicionális alakoknak a morfológiai szerkezete egyértelmű ugyan (bennük könnyen felismerhető az alapszó), a derivátumok jelentése azonban nem vezethető le alkotóelemeik (az alapszó és a képző) jelentéséből.

Előfordul, hogy az igeképzéssel egyidejűleg igekötő is kapcsolódik a névszói alapszóhoz, s az új lexikai egység szóösszetétel és sóképzés eredményeként jön létre, pl. *kiagyal, kieszel, meghatalmaz, elnadrágot, be-/lefejez, besonkáz, beszeszel, kizsebel*. Az igekötő nélküli formák (pl. **agyal, *eszel, *fejez, *batalmaz, *nadrágot, *szeszel, *zsebel*) önmagukban nem, vagy nemigen élnek.

6. Összegzés

A magyarnak mint idegen nyelvnek a tanáráként úgy vélem, hogy a rokon funkciójú produktív képzők egybevető vizsgálata mindenképp hasznos ismereteket nyújt a nyelvtanulóknak, elsősorban természetesen a magasabb szintű nyelvtudással rendelkezők számára. Az elemzések tanulságaként feltétlenül érdemes rámutatnunk arra, hogy a rokon funkciójú *-(V)z* és *-(V)l* formánsok szóképzési jelentései egy nagyon általános és tágabb jelentésazonosságon belül differenciáltak (azaz poliszém elemek), így általában a két szuffixum szinonimitásáról nem, hanem csak egyes jelentéseik szinonimitásáról beszélhetünk. Diákjaink figyelmét arra is fel kell hívni, hogy a szinonim jelentések nem mindig cserélhetők fel egymással, aminek részint rendszerbeli, részint normatív okai vannak.

Irodalom

- Benkő Loránd (főszerk.) 1976. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára. 3. kötet.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Berrár Jolán 1967. A denominális *-l* és *-z* képzős igék leíró és történeti vizsgálatának néhány szempontja. *Nyelvtudományi Értekezések* 80.
- Gombocz Zoltán 1931. Nyelvtudomány és nyelvtanítás. *Magyar Szemle* 13: 218–221.
- Károly Sándor 1970. *Általános és magyar jelentéstan.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Keszler Borbála 2000. A szóképzés. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 307–320.
- Kiefer Ferenc–Ladányi Mária 2000. A szóképzés. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan. 3. Morfológia.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 137–164.
- Ruzsiczky Éva 1961. A szóképzés. In: Tompa József (szerk.): *A mai magyar nyelv rendszere. Leíró nyelvtan. I. kötet. Bevezetés, hangtan, szótan.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 333–420.

Szende Virág*

SZUPRASZEGMENTÁLIS DEVIANCIÁK A MAGYART IDEGEN NYELVKÉNT TANULÓK MONDAT NAGYSÁGRENDŰ KÖZLÉSEIBEN

1. A vizsgálat leírása

A címben megadott téma, amely egy longitudinális mérés részeredményeit taglalja, nagyobb összefüggésekbe helyezve értelmezhető és értelmezendő. A nyelvpedagógiai-pszicholingvisztikai kísérlet során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az idegennyelv-tanulók esetében milyen összefüggés mutatható ki az artikuláció és a percepció között (vö. Bárdos 2000), illetve az anyanyelvi beszélők idegenszerűséggel kapcsolatos összbenyomását alapvetően milyen típusba tartozó devianciák befolyásolják.

Itt és most a szupraszegmentális tényezőkre fordítjuk figyelmünket, amely tényezők önmaguk körén belül viszonylagosak, ugyanakkor összetettek (vö. pl. Szende 1996). A mondat nagyságrendű közlések vizsgálata alkalmat ad ezen tényezők részletes feltárására, valamint a szupraszegmentális tényezők idegenszerűsége gyakorolt hatására.

A vizsgálatban összesen 15 közlő személy vett részt, nem magyar anyanyelvű, a Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet nyelvtanfolyamain magyar nyelvet tanuló 19 és 33 év közötti fiatalok (l. 1. sz. melléklet). A vizsgálat alapvetően két részből állt: egy beszédértést mérő tesztből (vö. Szende 2006) és egy, a kiejtés minőségének megállapítására szolgáló hangfelvételtől. Mindkét feladatot minden vizsgálati személlyel kétszer végeztem el, a két vizsgálat között két és fél hónap telt el.

A hangfelvételeket 10 magyar anyanyelvű személlyel értékeltem az alább felsorolt szempontok szerint. Az értékelő személyek magyar anyanyelvű, 26 és 65 év közötti nők és férfiak, akik vagy a magyar mint idegen nyelv oktatása területén bírnak tapasztalattal, vagy a fonetika, illetve a pszicholingvisztika kutatói. Erre a kiválasztásra azért volt szükség, mert az értékeléshez megadott szempontok megértéséhez és a hanganyag korrekt értékeléséhez bizonyos szakmai ismeretekre szükség volt.

* Szende Virág, a Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet nyelvtanára, virag.szende@bbi.hu

2. A hangfelvételek értékelésének szempontjai

Az értékeléshez a következő kérdéseket tettük fel:

1. Először számszerű döntést várunk az idegenszerűség mértékére vonatkozóan.
A 0 érték a standardnak megfelelő intonációt, hangsúlyt és szövegritmust jelenti.
2. Meg tudja-e ítélni, milyen eltérés áll az idegenszerűség hátterében?
 - a) nyelvtani hiba: Volt-e a mondatban nyelvtani hiba?
 - b) hanglejtés: Volt-e deviancia a mondat intonációs mintájában?
 - c) hangsúly: Volt-e deviancia a mondat hangsúlyozásában?
 - d) újraindítás: Volt-e a mondatkezdést vagy egy szót érintő újraindítás?
 - e) szünet: Volt-e téves vagy felesleges szünettartás, tagolás?
 - f) nyújtás: Ejtett-e egy szótagot időnyerés céljából hosszabban?
 - g) ismétlés: Volt-e szó-, toldalék- vagy szótagismétlés?
 - h) egyéb: az eddig felsorolt kategóriákba nem sorolható, de megfelelően leírható jelenség

Az eredmények értelmezése során az 1. pontban szereplő értékek és a 2. pontban szereplő ítéletek összefüggéseiből következtetni lehet arra is, hogy mely devianciák előfordulásának hatása a legerőteljesebb az idegenszerűség érzetében.

Az értékeléshez szükséges űrlapot a következőképpen állítottam össze. A fent említett, azonosításra szolgáló táblázatot, mely Microsoft Word programban készült, exportáltam Microsoft Excel programba, ott kiegészítettem az értékeléshez szükséges mezőkkel, majd innen importáltam a Microsoft Access adatbázis-kezelő programba. Így a mondatok értékeléséhez egy 13 mezőből és 330 rekordból álló táblázat jött létre. A táblázatokból létrehoztam egy könnyen kezelhető és egyértelműen kitölthető űrlapot, amely most már szavanként, illetve mondatonként adta az értékelők elé az értékelendő anyagot (l. 2. sz. melléklet). Az értékelő személyektől nyert eredményeket a Microsoft Access táblázatokból lekérdezések segítségével csoportosítottam, majd a lekérdezéseket exportáltam Microsoft Excel programba, és a szükséges számításokat ott végeztem el.

3. A hangfelvétel elkészítése

Az elemzés tárgyát képező hanganyag elkészítése a következőképpen történt. A közlő előtt egy több képcsoportból és önálló képekből álló sorozat feküdt, amelyek egyrészt szavak felsorolására, másrészt események, szituációk szóbeli leírására adtak alkalmat. A kísérlet vezetője irányító kérdéseket tett fel abból a célból, hogy lehetőség szerint minél több közlő produkáljon minél több azonos közleményt. A mondatszerű közléseket provokáló kérdések a következők voltak.

1. Bevezető kérdések: Ön ki? Honnan jön? Melyik csoportban tanul? Szép a magyar nyelv?
2. Helyviszonyokra utaló kérdések: Hol van az ember? (az autó mellett, az autó előtt)

3. Időjárásra vonatkozó kérdések: Milyen az idő? (Mit csinál a Nap? Mi esik? Mi fúj? Mit csinál a szél?)
4. Képleírás: Mi van a képen? Mit lát a fa alatt? stb.

Mivel azonban a cél az volt, hogy spontán beszédet tudjunk felvenni, nem ragaszkodhattunk mereven ezekhez a kérdésekhez, alkalmazkodtunk a közlők adott nyelvtudási szintjéhez, és inkább kiegészítő beszélgetést folytattunk, melynek során természetes szituációvá vált a felvétel. A szavak és a deklaratív mondatok felsórolásán túl így létrejövő beszédhelyzetben sikerült más típusú megnyilatkozásokat is provokálnunk (érzelemnyilvánítás, visszakérdezés, vita). A fenti kérdések ezért vezérfonalként szolgáltak, remélve, hogy segítségükkel több összehasonlítható megnyilatkozást nyerünk.

A vizsgálati anyag kiválasztását megnehezítette tehát az a szándékunk, hogy spontán beszédet elemezzünk, amelynek alakulását csak korlátozott mértékben volt lehetőségünk befolyásolni. Az emiatt elszenvedett veszteség azonban nyilvánvalóan megtérül azzal, hogy az élőbeszéd szempontjából nézve autentikus anyaggal dolgozunk. A veszteség abból adódik, hogy nem áll rendelkezésünkre olyan mondatanyag, amely minden közlőnél mindkét mérésben elhangzik. Ugyanakkor sikerült 300 olyan mondatot kiválasztanunk, amelyek természetes beszédhelyzetben hangzottak el, s közöttük nemcsak kijelentő, hanem kérdő mondatok is szerepelnek. A mondatok kiválasztásakor a fő szempont az volt, hogy a legjobb produkciót vegyük figyelembe, hiszen a kísérleti személyek az adott időpontban ezeknek a mondatoknak létrehozására voltak képesek.

4. Az eredmények értékelése

A kiválasztott mondatoknak két csoportját vizsgáltuk: egyrészt az összes mondatot együttesen a maga teljességében és összetettségében, másrészt külön azokat a mondatokat is, amelyek ugyanazon közlőktől mindkét mérésben elhangzottak. Alapkérdéseink a következők voltak:

5. Kimutatható-e szignifikáns változás a két mérés eredményeiben?
6. Egyenlő-e az egyes hibák előfordulásának a valószínűsége az egyes szavak, illetve mondatok értékelésében?
7. Milyen súllyal esnek latba az egyes hibatípusok a tesztelő személy végső értékítéletében?
8. Korrelálnak-e egymással az egyes hibák fellépésének valószínűségei?

Az összes kiválasztott mondat idegenszerűségi értékeinek az összes közlő szerinti középértéke alapján statisztikai eszközökkel megállapítottuk, hogy a két mérés között szignifikáns javulás történt ($p < 0,05$). A hibák előfordulásának a valószínűsége nem egyenlő. Ezzel további vizsgálódásaink alapját tisztáztuk, s figyelmünket a részletek felé fordíthattuk.

Jelen tanulmányomban a mondatpárok átfogó és egy mondat részletes vizsgálatának eredményeit mutatom be. Összesen hat mondat hangzik el mindkét mérés-

ben, nyolc olyan közlőnk van, akik legalább egy mondatpár erejéig szerepelnek ebben a sorozatban (l. 3. sz. melléklet).

A mondatok a következők:

1. *Az asztal alatt egy gyerek van.* (egy közlő)
2. *Az ember az autó előtt áll.* (egy közlő)
3. *Az ember az autó mellett van.* (egy közlő)
4. *Esik az eső.* (egy közlő)
5. *Fúj a szél.* (öt közlő)
6. *Süt a nap.* (három közlő)

Közlők: K1, K7, K8, K11, K12, K13, K14, K15

A mondatpárok esetében nyert eredmények – a statisztikai vizsgálatok tanúsága szerint – jól reprezentálják az összes mondatról nyert képet.

4.1. Az idegenszerűség vizsgálata mondatpárok szerint

A mindkét mérésben elhangzó mondatok (mondatpárok) tekintetében mindössze két mondatnál tapasztalunk szignifikáns javulást (*Az ember az autó mellett van.*; *Fúj a szél.*), emellett egy mondat (*Az asztal alatt egy gyerek van.*) szignifikánsan romlott is. A statisztika kíméletlenül rámutat, hogy van egy közlőnk (K7), aki minden mérési eredményét figyelembe véve lényegesen kevesebbet javult (az adott mondatban még romlott is), mint a hasonló körülmények között tanuló társai. Az okok feltárásában segítségünkre lehet az az összesítő adat (l. 4. sz. melléklet), amely szerint a H_0 hipotézis (A hibák fellépésének valószínűsége egyenlő) az első és második mérésben külön-külön elutasítható, míg az első és második mérés összesített eredményei szerint nem utasítható el a mondatpárookra. Ez annyit jelent, hogy az első mérésben tapasztalható hibákat lényegében kijavította, de helyettük újakat „tanult”. Sejtéseink szerint a hallgató a nyelvórákat nem látogatta rendszeresen (a tartózkodás célja nagyon sok hallgatónknál nem a nyelvtanulás, hanem a Magyarországon történő végleges letelepedés, illetve fiatal lányról lévén szó, a társkeresés), emiatt feltehető, hogy környezete nagyobb hatással volt nyelvtudására. Ez rendszerint a gyors szókincs bővülést, s ennek ellenhatásaként a grammatikai korrektség csökkenését szokta jelenteni. Ezekkel a gondolatokkal csupán rá kívántunk mutatni, hogy az eredmények alakulására sok esetben a nyelvtanárnak alig van módja hatással lenni. Megjegyzendő, hogy nem egyedi esettel állunk szemben, a nyelvtanárok többször is tapasztalják, hogy hosszabb kihagyás után tanítványaik rosszabb nyelvtudással rendelkeznek, mint azelőtt.

Míg a K7 közlő említett mondata a legjobb helyről a legrosszabbra esett vissza, a másik általa mondott mondat (az egyszerűbb szerkezetű *Esik az eső.*) nem szignifikáns javulás mellett megmaradt a harmadik helyen (l. 1. sz. ábra).

1. ábra: Összehasonlító táblázat a mondatpárok idegenszerúségi sorrendje és a változás szignifikanciája szerint

| Idegenszerűség | M / T1 | Sorrend | M / T2 | M / Javulás szignifikanciája | Változás |
|------------------------|--------------------------------------|---------|--------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------|
| legidegenszerűbb | Süt a nap. (K11, K12, K14) | 1. | Süt a nap. (K11, K12, K14) | Az asztal alatt egy gyerek van. (K7) | rosszabb |
| | Az ember az autó mellett van. (K8) | 2. | Az asztal alatt egy gyerek van. (K7) | Süt a nap. (K11, K12, K14) | nem szignifikáns |
| | Esik az eső. (K7) | 3. | Esik az eső. (K7) | Esik az eső. (K7) | |
| | Fúj a szél. (K1, K8, K11, K12, K13) | 4. | Az ember az autó mellett van. (K8) | Az ember az autó előtt áll. (K15) | |
| | Az ember az autó előtt áll. (K15) | 5. | Az ember az autó előtt áll. (K15) | Az ember az autó mellett van. (K8) | legkevésbé szignifikáns |
| legkevésbé idegenszerű | Az asztal alatt egy gyerek van. (K7) | 6. | Fúj a szél. (K1, K8, K11, K12, K13) | Fúj a szél. (K1, K8, K11, K12, K13) | legszigntifikánsabb |

A következőkben azt vizsgáljuk meg, hogy vajon van-e szerepe az értékelésben a mondatok hosszának, illetve szerkezetének. A tómondatok (*Süt a nap.*; *Esik az eső.*; *Fúj a szél.*) eredményei a következők. A *Süt a nap* mind az első, mind a második mérésben a legidegenszerűbb; az *Esik az eső* mindkét mérésben a harmadik helyen áll; a *Fúj a szél.* azonban az első mérésben a negyedik helyre került, míg a második mérésben a legkevésbé idegenszerű. A bonyolultabb, névtűs szerkezetet is tartalmazó mondatok közül kettő (*Az ember az autó előtt áll.*; *Az asztal alatt egy gyerek van.*) viszont az első mérésben a két legjobb helyet foglalja el, a harmadik ilyen mondat (*Az ember az autó mellett van.*) a második legidegenszerűbb mondat. Ez utóbbi mondat sorrendi helyének változásáról és a változás szignifikanciájáról fentebb már szóltunk. *Az ember az autó mellett van* mondat három hellyel javult, és ezzel az egyik szignifikáns javulást mutató mondattá vált, *Az ember az autó előtt áll* mondat megőrizte ötödik helyét, de a javulás nem szignifikáns.

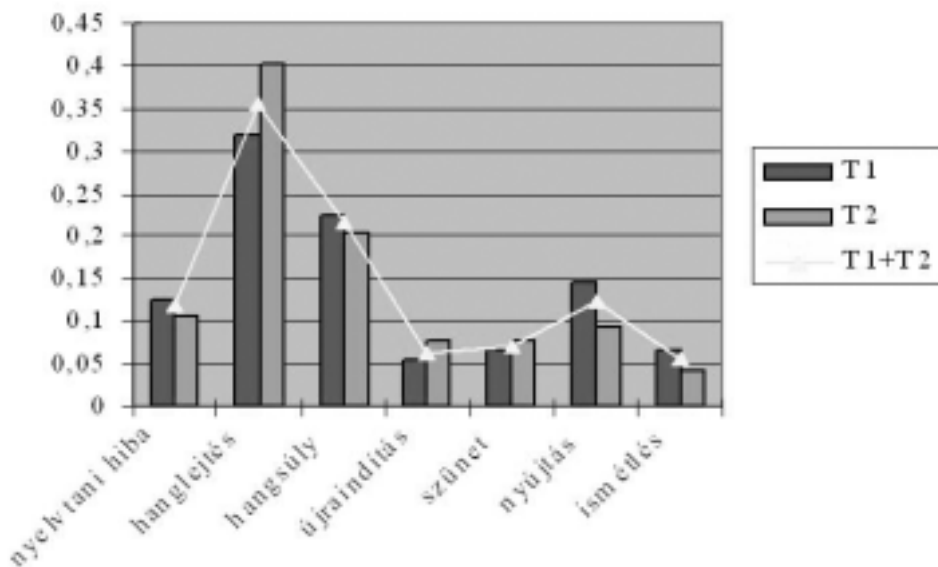
Ezekből az esetekből kiindulva megfogalmazhatjuk azt a sejtésünket, hogy a mondatok kimondásában nem meghatározó magának a mondatnak a bonyolultsága, illetve terjedelme.

4.2. Az egyes tévesztéstípusok részaránya a tévesztések összeghalmazán belül mondatpárookra vonatkozóan

Az egyes hibatípusok rangsora az összes mondatra vonatkozóan a két mérés között részben megváltozott (l. 5. sz. melléklet). Az első mérésben a következőképpen alakult: 1. hanglejtés, 2. hangsúly, 3. nyújtás, 4. nyelvtani hiba, 5–6. szünet és ismétlés, 7. újraindítás; a második mérésben: 1. hanglejtés, 2. hangsúly, 3. nyelvtani

hiba, 4. nyújtás, 5–6. újraindítás és szünet, 7. ismétlés. Amint látjuk, a részleges átrendeződés mellett az első négy hiba közül kiszorult a szünet, és helyébe a nyújtás lépett.

2. ábra: A hibák részaránya a mondatpárok összegében



A hibák részaránya a hibák összegében (l. 2. sz. ábra) a mondatpároknál a második mérésben magasabb a hanglejtés, az újraindítás és a szünet kategóriájában. Ez részben megegyezik az összes mondatra vonatkozó adatainkkal, ahol az újraindítás és a szünet mellett nem a hanglejtés, hanem a nyújtás részaránya emelkedett meg. A hibák eloszlása egyenletesebb, mint az összes mondatban, a hanglejtés és a hangsúly haladja meg a 15%-ot; 10% fölé is csupán a nyelv-tani hibák részaránya kerül (első és második mérés), valamint a nyújtás (első mérés). Az adatok alapján megállapíthatjuk, hogy az anyanyelvi hallgató (esetünkben az értékelő személyek) idegenszerűségi ítéleteiben a szupraszegmentális elemek mellett kisebb arányban ugyan, de jól érzékelhetően szerepet játszottak a szekvenciális tényezők is. Azaz az anyanyelvi beszélők idegenszerűséggel kapcsolatos állásfoglalásukban általánosan a beszéd-produkció egészére támaszkodtak.

4.3. A *Fúj a szél* mondat elemzése

Ezt a mondatot öt közlőtől halljuk mind a két mérésben. Az egyetlen predikatív szerkezetet tartalmazó egyszerű mondat a következő hangzásbeli variációkkal jelenik meg felvételeinken (l. 3. sz. ábra).

3. ábra. A *Fúj a szél* mondat ejtésvariációi

| Közlő | Első mérés | Második mérés |
|-------|------------------------|---------------|
| K1 | Fujaszél. | ‘Fuj a ‘szel. |
| K8 | ‘Fujj a# ‘szel. | Fuja’szél. ↑ |
| K11 | Fjúú fúj ‘esz esz ‘el? | Fuja ‘szél. |
| K12 | ‘Fuj a ‘sze’. | ‘Fuja szez. |
| K13 | ‘Fúj a ‘szék. | ‘Fuja ‘szél. |

A K1-es (orosz) közlő az első mérésben hangsúly nélkül, egy szóként mondja ki a mondatot, a hangot lebegteti a mondatvégen, a magánhangzók rövidek. A második mérésben helyesen tagolja, és jó a hanglejtés is, de a magánhangzók még mindig rövidebbek a standardnál.

A K8 (vietnami) az első esetben túlhangsúlyoz, az első szó végén megnyújtja a mássalhangzót, a névelő és a főnév között hosszú szünetet tart, majd erős nyomatékkal ejti a második szót. A szó végén felpattan az *l* zárja. Másodszer a névelőt az első szó végéhez kapcsolja, az *u*-t röviden ejti, majd helyes nyomatékkal mondja ki a *szél* szót, de a mondat vége emelkedő intonációs mintát mutat.

A K11 (vietnami) közlő az első felvételen tipikus példáját adja az újrakezdesnek. A *fúj* szó kiejtése csak másodszerre sikerül, a *szél* szót széttagolja, s az első hangot a névelőhöz köti. Emiatt a nyomaték is szokatlan helyre kerül: a névelő elé és a *szél* szó megmaradt része elé. A második felvételen a legkirívóbb ejtési nehézségek már nem jelennek meg, a tagolás azonban továbbra sem hibátlan: a névelőt a *fúj* (!)-hoz kapcsolja, s csak a *szél* szót hangsúlyozza. Ez a megoldás egyébként pontosan tükrözi a mondat topik és komment részének éles elhatárolását azzal, hogy az NP-ben a névelő + N rész nem informatív előtagját átkapcsolja a topikhoz. A jelenséget tovább árnyalja az a tény, hogy a felvételek között találtunk olyan változatát is a mondatnak, amelyből teljesen hiányzik a névelő. A K5 (koreai) közlő egymás után produkál két ilyen mondatot is az első mérésben *Fuj szél. öö Fuj szél. ↑ aa # Esik bó. ↑ Jó ide. # Jóidevan.*

A K12 (vietnami) Minden magánhangzót röviden ejt az első felvételen, mindkét szót nyomatékkal ejti, a *szél* szóvégi *l* helyett egy gégezárhangozt hallunk. A második felvételen „összerántja” az igét a névelővel, (ennek magyarázatát l. feljebb), hasonlóan a következő közlőhöz. Magánhangzói ismét rövidek, a mondat utolsó hangja helyett egy rövid *z*-t ejt.

A K13 (vietnami) A *fúj* szót helyes nyomatékkal, de emelkedő intonációval ejti, majd a *szél* szó végén az *l*-t *k*-ra cseréli. A második mérésben a névelőt az igéhez kapcsolja, a *fúj ú*-ja rövid.

Ennek az egyszerű mondatnak a kimondása során több változatával találkozhatunk a hanglejtés, hangsúly, időtartam lehetséges hibáinak. Pedig mind a három elem egy szótagból áll, felépítését tekintve egyszerű. A nyelvtanfolyamokon a legkedveltebb mindennapi témák egyike.

A jelenség magyarázatába be kell vonnunk az ún. aktuális tagolás, sőt a hírérték-szerkezet szerinti elemzést is. Ezek figyelembevételével általánosságban azt mondhatjuk, hogy a tanuló „érti” a mondatot, hiszen a Universal Grammar [= az egyetemes nyelvtan] szerint helyesen tagol. A hiba forrása az, hogy a magyarban ez a helyes tagolás más normatív implementációt kap, mint más természetes nyelvben (vö. Szende 2005a), pl. az idegen ajkú anyanyelvében. Ez paradoxális megállapítás, amelynek látszólagos belső ellentmondását a természetes nyelvek nyelvspecifikus jellegének ténye oldja fel.

5. Összegzés

Az előhívott spontán beszéd mondatainak összehasonlító vizsgálata alapján megállapíthatjuk, hogy a mondatpárokban (hasonlóan az összes mondatához) a leggyakrabban regisztrált hibatípus a hangsúly és a hanglejtés; fontos befolyásoló tényezőket jelentenek még a szünettartás devianciái, illetve a nyújtás; ezenkívül elég magas számban jelentek meg a grammatikai tévesztések. A mondatpárok elemzése során olyan tényezők is felszínre kerültek, amelyek messze túlmutatnak a fonetikai–fonológiai és a csoportszerkezeti elemzés szintjén, s elvezetnek egészen az aktuális mondattagolási és hírértékszerkezet szerinti elemzésig is.

Ez végső konzekvenciáiban pontosan abba az irányba mutat, amely a jelen dolgozat témáját átvezeti egy általános kultúraközi kiteljesedés felé. Ezt teljesebb perspektívájában tömör formában Földes Csaba a következő módon fogalmazza meg: „A kétnyelvűséggel kapcsolatos kompetenciákról és kommunikatív elvárásokról szóló jelenlegi ismereteink paradigmaváltásra ösztönöznek mind a makroszintet, mind a mikroszintet illetően. Többé nem akceptálható ugyanis a – legtöbbször egyetlen (egységes) »nemzeti nyelv« által definiált – »nemzet« és az egynyelvű individuum a nyelvészet etalonjaként. Különösen nem, ha figyelembe vesszük azokat a hiteles becsléseket, melyek szerint a világ népességének többsége, sőt akár több mint 70%-a két-, illetve többnyelvű.” (vö. Földes 2005. 322)

Mellékletek

1. számú melléklet

| Kód | Név | Anyanyelv | Nyelvismeret | Családnyelv | Társasnyelv | Iskola, hivatal | Tanulás ideje | Tartózkodás ideje | Nem | Életkor | Óraszám |
|-----|------|-----------|--------------|----------------|----------------|-----------------|---------------|-------------------|-----|---------|---------|
| 01 | TJ | orosz | angol | (angol), orosz | (angol), orosz | (angol), orosz | 4 hét | 6 hét | nő | 19 | 150 |
| 02 | S | malajziai | angol, hindi | malajziai | angol | angol | 3,5 hón. | 4,5 hónap | ffi | 29 | 224 |
| 03 | KHS | koreai | angol | koreai | koreai | koreai | 2 év | 4 hét | ffi | 23 | 224 |
| 04 | SW | koreai | angol | koreai | koreai | koreai | 2 év | 3 hét | nő | 20 | 240 |
| 05 | SSM | koreai | angol | koreai | koreai | koreai | 2 év | 3 hét | ffi | 23 | 240 |
| 06 | LJ | koreai | angol | koreai | koreai | koreai | 3 év | 1 év | nő | 23 | 224 |
| 07 | SYG | koreai | angol | koreai | koreai | koreai | 2 év | 4 hét | nő | 19 | 224 |
| 08 | NTN | vietnami | | vietnami | vietnami | vietnami | 0 | 4 hét | nő | 21 | 150 |
| 09 | FT | japán | angol | japán | angol, japán | japán, angol | 3 hét | 3 hét | nő | 27 | 150 |
| 10 | JCH | koreai | angol | koreai | koreai | koreai | 4 hét | 1 év | ffi | 33 | 224 |
| 11 | NTTH | vietnami | | vietnami | vietnami | vietnami | 4 hét | 4 hónap | nő | 25 | 144 |
| 12 | BHK | vietnami | angol | vietnami | vietnami | vietnami | 4 hét | 4 hét | ffi | 21 | 144 |
| 13 | TVD | vietnami | angol | vietnami | vietnami | vietnami | 4 hét | 3 hét | ffi | 20 | 144 |
| 14 | NTA | vietnami | | vietnami | vietnami | vietnami | 4 hét | 4 hónap | ffi | 21 | 144 |
| 15 | LH | koreai | angol | koreai | koreai | koreai | 2 év | 11 nap | nő | 21 | 240 |

2. sz. melléklet

The screenshot shows a window titled "mondatok" with the following elements:

- randomszám:** 661
- egyéb:** (empty field)
- értékelő kódja:** VE
- mondat:** Az ember az autó mellett van.
- Használjon rövidítéseket:** (checkbox)
- idegenszerűség:** (input field) Értékelje 0-tól 9-ig! (0=nem, 9=nagyon idegenszerű)
- nyelvtani hiba:** (checkbox) Volt-e a mondatban nyelvtani hiba? **sorszám:** 741
- hangjelzés:** (checkbox) Volt-e idegenszerűség a hangjelzésben?
- hangsúly:** (checkbox) Tapasztalható-e idegenszerűség a hangsúlyban?
- újzindítás:** (checkbox) Például: ta ta tanult; A fiú a fiú ú ül.
- szünet:** (checkbox) Indokolatlanul hosszú (csendes v. hanggal költött) szünet.
- nyújtás:** (checkbox) Egy szótag megnyújtása.
- ismétlés:** (checkbox) Szó-, toldalék-, szótagismétlés.
- Rekord:** 1 **összesen:** 330

3. sz. melléklet

Mondatpárok: olyan mondatok, amelyek azonos közlőtől az első és a második mérésben is elhangzottak.

| Mondat | n | Közlő |
|---------------------------------|----|---|
| Az asztal alatt egy gyerek van. | 8 | K7 |
| Az ember az autó előtt áll. | 8 | K15 |
| Az ember az autó mellett van. | 8 | K8 |
| Esik az eső. | 8 | K7 |
| Fúj a szél. | 40 | K1,K8,K11,K12,K13 |
| Süt a nap. | 24 | K11,K12,K14 |
| Minden mondatpár | 96 | K01×1; K02×0; K03×0; K04×0; K05×0; K06×0; K07×2; K08×2; K09×0; K10×0; K11×2; K12×2; K13×1; K14×1; K15×1 |

n=az adatsorok száma, pl. K7 *Az asztal alatt egy gyerek van.* mondatot a T1-ben 1× mondta. A tesztet 8 anyanyelvi értékelő értékelte, tehát n=8.

4. számú melléklet

Közlők/mondatpárok/kritériumok szerint: χ^2 -teszt: Azonos-e a valószínűsége a az egyes hibák fellépésének? (H_0 :Egyenlő a hibák fellépésének valószínűsége.)

a)

| Közlő | χ^2 T1 | α T1 | χ^2 T2 | α T2 | χ^2 T1+2 | α T1+2 |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------|---------------|
| K1 | 25,1 | 3,21E-04 | 16,8 | 1,00E-02 | 40,7 | 3,28E-07 |
| K7 | 25,1 | 3,23E-04 | 12,7 | 4,86E-02 | 5,4 | 4,90E-01 |
| K8 | 65,2 | 4,00E-12 | 48,3 | 1,03E-08 | 100,7 | 1,83E-19 |
| K11 | 31,5 | 2,02E-05 | 41,1 | 2,71E-07 | 53,9 | 7,62E-10 |
| K12 | 35,4 | 3,56E-06 | 44,3 | 6,30E-08 | 78,0 | 9,15E-15 |
| K13 | 14,6 | 2,34E-02 | 11,6 | 7,22E-02 | 21,0 | 1,80E-03 |
| K14 | 15,2 | 1,88E-02 | 21,9 | 1,24E-03 | 23,3 | 6,98E-04 |
| K15 | 11,4 | 7,56E-02 | 18,9 | 4,37E-03 | 6,0 | 4,25E-01 |
| K1; K7; K8; K11; K12; K13; K14; K15 | 116,2 | 1,03E-22 | 117,6 | 5,21E-23 | 224,9 | 9,26E-46 |

b) *Elutasítható-e a H_0 95%-os szignifikanciaszinten?*

| Közlő | T1 | T2 | T 1+2 |
|-------------------------------------|------|------|-------|
| K1 | Igen | Igen | Igen |
| K7 | Igen | Igen | Nem |
| K8 | Igen | Igen | Igen |
| K11 | Igen | Igen | Igen |
| K12 | Igen | Igen | Igen |
| K13 | Igen | Nem | Igen |
| K14 | Igen | Igen | Igen |
| K15 | Nem | Igen | Nem |
| K1; K7; K8; K11; K12; K13; K14; K15 | Igen | Igen | Igen |

5. számú melléklet

Mondatpárok / a hibák rangsora (mondatok szerint)

a) első mérés

| Mondat | T1_Krit1 nyelvtani hiba | T1_Krit2 hanglejtés | T1_Krit3 hangsúly | T1_Krit4 újra- indítás | T1_Krit5 szünet | T1_Krit6 nyújtás | T1_Krit7 ismétlés |
|---------------------------------------|-------------------------------|------------------------|----------------------|------------------------------|--------------------|---------------------|----------------------|
| Az asztal alatt egy gyerek van. | 4 | 2 | 1 | 4 | 4 | 3 | 4 |
| Az ember az autó előtt áll. | 7 | 4 | 2 | 6 | 2 | 4 | 1 |
| Az ember az autó mellett van. | 4 | 1 | 2 | 4 | 6 | 3 | 6 |
| Esik az eső. | 5 | 1 | 1 | 6 | 4 | 1 | 6 |
| Fúj a szél. | 4 | 1 | 2 | 6 | 7 | 3 | 5 |
| Süt a nap. | 2 | 1 | 3 | 5 | 4 | 5 | 7 |
| Minden mondatpár | 4 | 1 | 2 | 7 | 5 | 3 | 5 |

1= a leggyakoribb hiba

b) második mérés

| Mondat | T2_Krit1 nyelvtani hiba | T2_Krit2 hanglejtés | T2_Krit3 hangsúly | T2_Krit4 újra- indítás | T2_Krit5 szünet | T2_Krit6 nyújtás | T2_Krit7 ismétlés |
|---------------------------------------|-------------------------------|------------------------|----------------------|------------------------------|--------------------|---------------------|----------------------|
| Az asztal alatt egy gyerek van. | 1 | 6 | 4 | 3 | 4 | 7 | 2 |
| Az ember az autó előtt áll.. | 2 | 1 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| Az ember az autó mellett van. | 6 | 1 | 3 | 4 | 1 | 4 | 6 |
| Esik az eső. | 3 | 2 | 3 | 1 | 6 | 6 | 3 |
| Fúj a szél. | 4 | 1 | 2 | 5 | 5 | 3 | 5 |
| Süt a nap. | 4 | 1 | 2 | 6 | 5 | 2 | 6 |
| Minden mondatpár | 3 | 1 | 2 | 5 | 5 | 4 | 7 |

c) első és második mérés

| Mondat | T1+2_Kri t1 nyelv- tani hiba | T1+2_Kri t2 hang- lejtés | T1+2_Kri t3 hang- súly | T1+2_Kri t4 újrain- dítás | T1+2_Kri t5 szünet | T1+2_Kri t6 nyújtás | T1+2_Krit7 is- mételés |
|---------------------------------------|------------------------------------|--------------------------------|------------------------------|---------------------------------|-----------------------|------------------------|---------------------------|
| Az asztal alatt egy gyerek van. | 1 | 4 | 1 | 4 | 6 | 7 | 3 |
| Az ember az autó előtt áll. | 5 | 1 | 2 | 5 | 4 | 5 | 3 |
| Az ember az autó mellett van. | 6 | 1 | 2 | 5 | 3 | 4 | 7 |
| Esik az eső. | 6 | 1 | 2 | 3 | 5 | 3 | 7 |
| Fúj a szél. | 4 | 1 | 2 | 6 | 7 | 3 | 5 |
| Süt a nap. | 2 | 1 | 3 | 6 | 5 | 4 | 7 |
| Minden mondatpár | 4 | 1 | 2 | 6 | 5 | 3 | 7 |

Idézett művek jegyzéke

- Bárdos J. 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Földes Cs. 2005. *Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit*. Gunter Narr Verlag Tübingen.
- Szende T. 1996. *A beszéd hangszerelése*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest.
- Szende V. 2005a. A magyar nyelv specifikus nyelvtani kategóriái: hogyan tanítsunk nem homogén csoportokban? *THL₂ (Teaching Hungarian as a 2nd Language)* I. évf., 1. sz., 100–104.
- Szende V. 2006. Beszédértés és artikuláció kapcsolata a magyar mint idegen nyelv kontextusában. *Hungarológiai Évkönyv* 7. 44–52.

Irodalom

- Bondarko, L. V. et al. 1970. A model of speech perception in humans. *Working papers in linguistics* 6. Computer and information Science Research Center. Ohio, Ohio State Univ. Columbus, Technical Report 70–92.
- Gergely Gy. 1995. Az aktuális tagolás szerepe a mondatmegértésben. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XVIII. 43–61.
- Gósy Mária 1999. *Pszicholingvisztika*. Budapest, Corvina.
- Gósy Mária 2001. A lexikális előhívás problémája. In: *Beszédkutatás 2001*. Elméleti és alkalmazott fonetikai kutatások. Szerk.: Gósy M. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest, 127–142.
- Gósy M. 2002. A megakadásjelenségek eredete a spontán beszéd tervezési folyamatában. *Magyar Nyelvőr* 192–204.
- Grice P. H. 1975. Logic and conversation. *Syntacs and semantics*. Speech acts. III. New York, Academic Press. 41–57.

- Halle, M.–Stevens, K. N. 1973. Beszédfelismerés: Modell és kutatási program. In: Szépe György (szerk.): *A nyelvtudomány ma*. Gondolat, Budapest. 571–576.
- Hartung, J. 1991. *Statistik*. 8. Auflage, München, Oldenburg Verlag.
- Hartung, J./Elpelt, B. 1989. *Multivariate Statistik-, Lehr- und Handbuch der angewandten Statistik*. Oldenbourg-Verlag, München, Wien.
- Kassai I. 2005. *Fonetika* (második kiadás). Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pléh Cs.–Síklaki I.–Terestyéni T. (szerk.) 2001. *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Osiris, Budapest.
- Obádovics J. Gy. 2003. *Valószínűségszámítás és matematikai statisztika*. 5. kiad. Scolar Kiadó, Budapest.
- Pléh Cs. 1984. A megértés. In: Büky Béla–Egyed András–Pléh Csaba: *Nyelvi képességek – fogalomkincs – megértés*. Tankönyvkiadó, Budapest, 152–223.
- Pléh Cs. 1997. A megismeréskutatás egy új útja. In: Pléh Cs. (szerk.): *A párbuzamos feldolgozás*. Typotex, Budapest.
- Pléh Cs. 1998. *Bevezetés a megismeréstudományba*. Typotex, Budapest.
- Pléh Cs. 1998a. *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Osiris, Budapest.
- Pléh Cs. és Terestyéni T. 1979. *Beszédaktus – Kommunikáció – Interakció* (Szöveggyűjtemény). Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
- Rumelhart, d. E.–McClelland, J. L. (szerk.) 1986. *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition*. Vol. I. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Shapiro, L. P.–Nagel, H. N. 1995. Lexikai tulajdonságok, prozódia és szintaxis: az ép és a sérült nyelvi feldolgozás. In: Bánréti Z. (szerk.): 1999. *Nyelvi struktúrák és az agy*. Corvina, Budapest. 287–310.
- Szende T. 1976. *A beszéd folyamat alaptényezői*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szende V. 2005b. A fonetika nyelvpedagógiai vetülete. *THL₂* (Teaching Hungarian as a 2nd Language) I. évf., 2. sz. 38–47.
- Szépe J. 2000. *Bevezetés a pszicholingvisztikába*. Piliscsaba, Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Szépe J. 2004. Pillanatkép a pszicholingvisztikáról: fogódzók és hiányhelyek. *Nyelvtudományi Közlemények* 101. 290–320.
- Vargha A. 2000. *Matematikai statisztika*. Pólya Kiadó, Budapest.
- Wingfield, A. 1975. The intonation-syntax interaction: prosodic features in perceptual processing of sentences. In: Cohen, A.–Nootheboom, S. G. (ed.): *Structure and Process in Speech Perception*. Berlin. 146–160.

Rádi Ildikó*

KREATÍVAN HASZNÁLHATÓ IDEGENNYELV-TUDÁS MEGSZERZÉSÉNEK NYELVPEDAGÓGIÁJA NEUROLINGVISZTIKAI MEGKÖZELÍTÉSBEN

1. Problémafelvetés: hol keressük a hibát a mai nyelvoktatásban?

A nyelvoktatás gyakorlata, módszertana, tananyaga – csak az én életemben is – forradalmi változásokat élt meg: az anyanyelvre épülő nyelvtanozó-fordító korszakot váltotta az anyanyelvi megnyilatkozást nem tűrő direkt módszer, azután jött az audio-lingvális korszak, és a megváltást hozónak hitt nyelvi laborok, majd a remek elnevezésű kommunikatív módszer. Mindeközben számos, a hivatalos nyelvoktatás által alternatívnak nevezett módszer. A tiszta elveken nyugvó módszerek mellett teret nyert az eklekticizmus. Korunk nyelvoktatásában nem baj az eklekticizmus megléte, ha olyan módon ötvözi az egyes módszerek elemeit, hogy az az adott nyelvtanuló számára hatékonyan tud működni. Azt próbálom megtalálni, hogy ebben az ötvözetben a kognitív szemlélet, a holisztikus felfogás, az anyanyelv használatának aránya milyen kellene hogy legyen azért, hogy elfogadott, működő és eredményes nyelvpedagógiáról beszélhessünk.

Bárdos (2000) egyetemi tankönyvében és még több helyen is megemlíti, hogy „a nyelvtanítás történetének közel 40 címkézhető módszere közül legalább 10-15 olyan akad, amelyek segítségével – a módszer nyilvánvaló «hibái» ellenére – számos embernek sikerült nyelveket megtanulnia”. Szerinte a nyelvtanítás 2000 éves történetét ismerve nehéz olyan módszert kitalálni, amelyről ki ne derülne, hogy az is csak „régis szokások elegye egy kis friss körítéssel”. Elméleti csaták vannak a nyelvészek, pszichológusok és a nyelvpedagógusok között **egy egyszerű és logikus nyelvtanítási elmélet érdekében**, lévén a nyelvpedagógia több tudományágra alapozó, tudományközi – multi- és interdiszciplináris – terület. „[...] A nyelvtanulás valóban lényegi, minőségi mozzanatai továbbra is a spekuláció és belátás, ösztön és józan ész között oszcillálva jelenik meg a mindennapi tanári munkában. [...] **hiányzik még a harmónia az elmélet, az alkalmazott nyelvészeti kutatás és a tanári intuíció között.**” (kiemelések tőlem).

* Rádi Ildikó, főiskolai docens, Szolnoki Főiskola, ilradiko@yahoo.fr

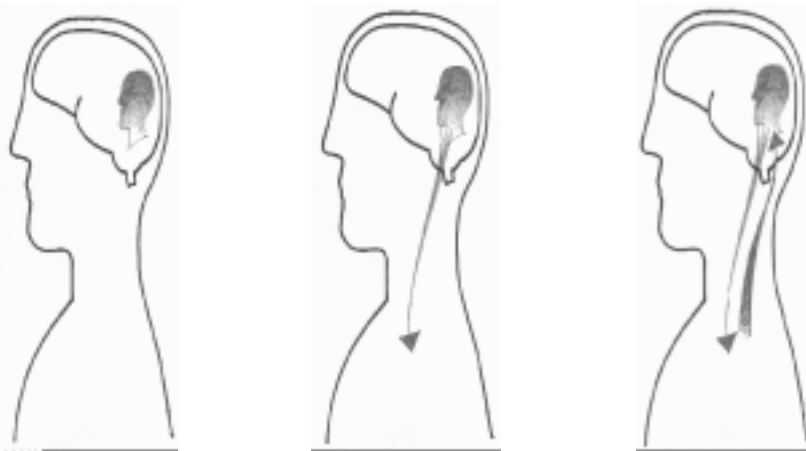
2. Már megvan a megoldás!

2.1. Makara nyelvszemlélete

Több mint tizennyolc éves kutató-fejlesztő munka után kialakult Magyarországon az a nyelvtanítási módszer, amely olyan neuropszichológiai, neurolingvisztikai és nyelvpedagógiai alapokra épül, melyek figyelembe veszik az ember természetes nyelvtanulási képességét. Olyan módszer, amely bizonyítottan hatékonyabb és eredményesebb minden eddiginél. Lássuk miért.

Makara György¹ nyelvszemlélete grammatikai modelljén alapul: a természetes nyelvet beszélő és az e megnyilatkozást figyelő, hallgató vagy olvasó emberre, pontosabban ezen emberek belső testi és képzeleti folyamataira tekintő szemlélet. Ez a képzeleti folyamat időben állandóan változó, egyszeri és közvetlen (emberi) élmény, amelynek folyamatában a képzeleti tartalmak kifejtésre kerülő részletei gondolati szinten – a várakozáskeltés és ki- vagy ki nem elégítés, vagy a megértés/félreértés szintjén – realizálódnak, vagyis keletkeznek, módosulnak, alakulnak. A beszélő/író ember megnyilatkozása folyamán mondanivalójának egészét tartja szemmel, de az aktuálisan elmondásra kerülő beszédkvantum² kimondása közben e részlet – képzeleti tartalom – jelentésére összpontosítja figyelmét és a beszédkvantum által megragadott tartalommal és annak nyelvi megfogalmazásával foglalkozik.

1. ábra. Az ember képzeletében, agyában és testében megjelenő képzeleti tartalom útja

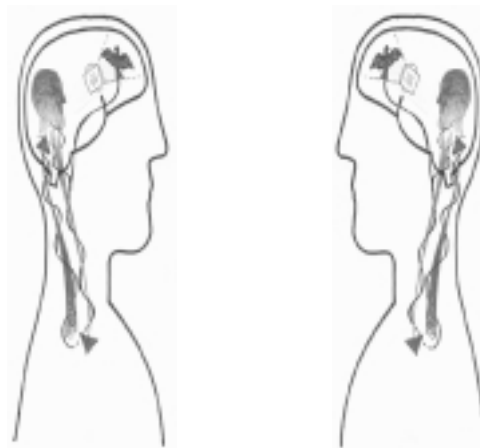


¹ A *VillámMódszer* megalkotója, fejlesztője. *Szimu avagy Gyermeki kíváncsisággal a Világról* (2003) című könyvében fejt ki a módszer elméleti és gyakorlati alapjait.

² A beszélő mondanivalójának egy szegmense – a nyelvhasználati szokásoknak, saját pillanatnyi beszédstratégiájának megfelelően. Pl. „[Péter azt mondta], [bogy ebédre hazajön].”

A kimondás során ezt képzeletében meg is jeleníti. Ezzel az éppen megidézett részlet képzeleti tartalma a megnyilatkozóban – ha hitelesen, átélően beszél – a kimondással, leírással szimultán képzeleteket és érzeteket generál. Lehet fegyelmezetten, az érzelmeket el- vagy visszafojtva is beszélni. A megnyilatkozásra figyelő, a nyelvet ismerő hallgató/olvasó a szinkronia és a háttérben álló tükörneuron³ rendszer spontán és elfojthatatlan működése kapcsán karakterében hasonló, de saját belső testélményfolyamaton megy át, melyben a konvencionális grammatikai eszközöknek és alkalmazási eljárásaiknak jól felismerhető élményalakzatai, *Gestalt*-jai vannak.

2. ábra. A hallgató és a beszélő képzeletében a kommunikáció során megjelenő konstelláció



Ezek a megélt és felismerhető élményalakzatok a hallgató és a beszélő képzeletében a kommunikáció során megjelenő konstelláció részleteire/egészére módosító-pontosító módon közvetlenül kihatnak. A beszélő, a figyelő, a hallgató vagy olvasó ember testében és képzeletében a beszélés vagy beszédmegértés folyamán automatikusan lezajló, többnyire rejtett, de szubjektíven a résztvevő introspekcíóiban, és objektívaltán a résztvevő mikromozgásaiban megragadható idegi-izomzati és zsigeri élményfolyamatai, és az ezekben fellelhető ráismeréssel tapasztalatilag szerzett „nyelvtani” ismerete hozza meg, idézi elő az adott helyzetnek, a képzeleti tartalomnak és a nyelvhasználati szokásoknak a változását. A beszélési vagy beszédértési folyamat során az érintett a saját, a beszéddel összefüggő képzelettartalmainak, gondolatainak és a szöveg (prozódíája, a beszélő mimikája, gesztikulációja stb.), valamint a grammatikája keltette élmény és tartalom összefüggéseire, változásaira figyel.

³ Lásd <http://www.interdisciplines.org/mirror>

A Makara-féle nyelvfelfogás tehát az objektíven (vagy csupán bensőnkben) elhangzó szövegre és a téma konstellációnak éppen kifejtésre kerülő részleteire fókuszál úgy, hogy (1) beszélőként/megnyilatkozóként az aktuálisan a képzeletében lévő részletek kiemelésére, kifejtésére, (2) hallgatóként a beszélő/szövegalkotó képzeletében lévő részlet elképzelésére, megértésére koncentrálnak. A beszédhelyzet résztvevőjeként, a megnyilatkozó képzeleti tartalmainak elhatárolására, elemenkénti megnevezéseire, leírására, és a relációinak, akcióinak tisztázása érdekében belső figyelmi erőfeszítéseket tesz. Ezek hatására, illetve ezek folyamán képzeletében – legyen az auditív, vizuális vagy kinezetikus dominanciájú –, a beszéd tárgyát képező szituációnak a képzeleti terepasztalára leképezett vagy a magát e szituációba beleélő ember élményeivel összefüggő, részeiben bekövetkező változásokat, implicit tartalmakat hivatott „dekódolni”, vagyis saját tudattartalmaival interakcióba hozni. Szemléletében fontos helyet kap a figyelem mibenlétének megragadása, mely szerint a bensőnkben automatikusan folyó, idegrendszeri folyamatainak bizonyos komponenseinek kiragadása, test- és én-tudatunkkal való kapcsolatba hozása, és testi folyamatainkra való átvetítése, felerősítése és időleges fenntartása. Amíg ez a testi-idegi folyamat a ki- vagy megragadott részletet erősíti és a többiekkel kapcsolatos szándékait várakoztatja, addig tart a szóban forgó gondolati tartalom időleges jelenléte. Ha ez nyelvi vagy zenei jellegű, akkor ez tölti ki aktuálisan ÉNünket.

2.2. Makara grammatikamodellje

Makara grammatikamodellje az idegen nyelvű spontán beszédprodukciónak kialakulását segíti. A modell egyfajta „procedurális nyelvtan”, nyelvtanilag helyes idegen nyelvű mondatokat létrehozó algoritmus, amely növekvő/gyarapodó módon működik: egy-egy beszédkvantumnyi mondatrészt – eljárást – alkot mondatból. Abból a feltevésekből indul ki, hogy egy helyes mondat előállításakor a szintaktikai szerkezet különböző részeinek szinkronban kell lenniük egymással. Az összetett mondatok képzéséhez a helyes grammatikai morfémaikat kell a beszélőnek először kiválasztania (toldalékok, előljárók, alárendelő kötőszók), mert számára ezek produkciója is nehézséget okozhat. Aki a beszéd helyett a szövegben keresi a nyelvtan szerepét, az egy elvont grammatikát alkot. Anyanyelv esetében a szintaktikai műveletek létrehozása nagyon bonyolult, összetett szintaktikai szerkezetek esetén is működik, mivel a beszélő önmagában bármilyen összetételű szerkezet előállítására képes. A megnyilatkozó mondatprodukciónak rendszere nem tud telítődni, nem lép fel memória-túlterheltség, mivel mindig az aktuális kommunikáció során állítja elő, hozza létre a produkciót, éppen akkor, amikor mond valamit. Az ezen a szinten meglévő összetettség az, ami egy szerkezetileg bonyolult mondatformát kíván meg. Mondatalkotási korlátozottság azért nem léphet fel, mert finoman szabályozható az üzenet szintjén létrejött reprezentációk előállítása a szintaktikai rendszer kapacitásának megfelelően. Csak így lehet automatizált beszédprodukciónak elképzelni. Az idegen nyelvű produkcióban eleinte csekélyebb mértékű szerkezeti kidolgozottság figyelhető meg, és a beékelte mondat szerkezetek viszonylagos hiánya tapasztalható. A szerkezeti egyszerűség az üzenetegyszerűsödés következménye, el-

kerüli a művelleti túlterheltséget. Makara úgy véli, hogy az eljárások elvégzésének vagy megfigyelésének belső élménye bizonyos vonatkozásait tekintve hasonlóak egymáshoz, vagy akár teljesen azonosak is lehetnek egymással. Ebben a belső élményben (a belső néma beszéd ritmusában, hangsúlyában, prozódiajában) felfedezhető és spontán módon felismerésre is kerülő azonosságok, különbségek, egyediségek azok, amelyek komplex voltukban és az adott kontextus környezetében befolyásolják a nyelvi megnyilatkozásban szereplő komponensek képzeleti megfelelőinek egymáshoz, a térhez, időhöz és az ott zajló folyamatokhoz való viszonyait, akcióit. A belső élményben megjelenhetnek a megnyilatkozónak a kimutatni, kimondani vagy rejtgetni szándékozott attitűdjei (érzelmi viszonyulása, egyetértése, lelkesedése, gúnyossága) is. Az idegenajkú beszélő helytel-közeli agrammatikus beszédét hallgatva nem az agrammatikus szöveg jelentésével, hanem a vélhető mondanivalóval, képzeleti tartalommal törődik. Így sikerül az őt hallgató, feltehetőleg a nyelvet anyanyelvként beszélővel megértetnie magát. Ettől lehetséges az, hogy az ember tökéletesen érti a hibás beszédet, ám a mesterséges intelligencia ezzel nem tud mit kezdeni.

3. Az egyén nyelvelsajátítása

A nyelvelsajátítás képessége öröklött, sajátos emberi képesség. A gyerekekbe mintegy „be van építve” – nem a génjeibe(!), hanem a gének által meghatározott anatómiai felépítményébe – az emberi nyelv(ek) megtanulásának képessége. De ez a képesség egyáltalán nem határozza meg, hogy adott esetben melyik nyelv legyen az, amelyiket a gyermek anyanyelveként elsajátít. Ő a világ bármelyik nyelvét képes megtanulni. Egyedül a környezet, a társadalmi környezet az, ami meghatározó, irányadó. A nyelvelsajátítási folyamat alapvető jellemzője a találgatásos, heurisztikus megismerés, a hipotézisfelállítás és -ellenőrzés, majd a korrigálás, és végül az alakuló nyelvi képességek alkalmazásában a kreativitás. Akárcsak a gyermek, aki az anyanyelv-elsajátítás *néma tanú* korszakában megfigyel, és sejtéseit megerősíti vagy korrigálja, majd az aktív beszéd alkalmazási folyamatában folyton alkot – a nyelvtanuló is a környezetével kialakult kapcsolatok keretében előbb- utóbb alkotó módon sajátítja el a nyelvet. Teret lehet, és ezért „megtervezetten” teret is kell adni a nyelvtanuló számára a heurisztikus felismerései keletkezésének, korrigálásának, hiszen ez egy örömteli, élvezetes emberi tevékenység.

Gósy Mária (2005) a magyar gyermek beszédprodukciónak és beszédmegértésének fejlődését vizsgálta, és megállapította, hogy amíg a produkciós sajátosságok megfigyeléssel, kísérletekkel viszonylag jól követhetők, leírhatók, addig a beszédészlelés és a beszédmegértés fejlődése közvetlenül nem tanulmányozható. Kimutatták, hogy az anyanyelv esetén a beszédfeldolgozás fejlettsége minden életkorban megelőzi a beszédprodukciónak fejlettségét. A *VillámMódszert* alkalmazó idegen nyelv-tanulásban is először a beszédértés fejlődik ki, majd később a beszédprodukciónak. Nem is várható el a nyelvtanulótól, hogy ezeket a képességeket más sorrendben produkálja. A nyelvtanulás első időszakára jellemző a globális beszéd-

megértés, amelyben a beszédhelyzetnek és a mimikának, a gesztusoknak, a nyelv dallamának, prozódijának és hangsúlyának van meghatározó szerepük.

4. Az egyén nyelvi tudása

A nyelvtudás megszerzéséhez nem kell különleges tehetséggel rendelkezünk, elegendők hozzá az ép gyerek biológiai adottságai. Ha létezne is nyelvtehetség, akkor ez már eleve adott mindnyájunkban, hiszen az anyanyelvünket sikeresen elsajátítottuk. Az emberi beszédhang keltésére szervi adottságunk, és érzékelésére is egyazon anatómiai adottságunk van. A nyelvismeret pedig az immanens beszéd felledhetetlenül emlékezetes testélményének és az erre való ráismerés alapján áll. Ahhoz, hogy az idegen nyelvi tudást mint kompetenciát tisztázni tudjuk, először lássuk az anyanyelvi tudásról vallott nézeteket.

Az egyén anyanyelvi tudása korlátozott, de nem zárt. Nem fedi le a teljes nyelvet, mint rendszert (Tolcsvai 1996). Ezzel a nézetével Tolcsvai korlátozza azt a generatív nyelvelfogáshoz köthető nézetet, mely szerint a nyelvi kompetencia univerzális veleszületettsége minden nyelvi képességet előre determinál. A holisztikus kognitív modell ugyan elismeri az ember vele született képességeit, ám ezek az általános kognitív képességek nem zárják ki eleve a tanulás és a heurisztikus problémamegoldás lehetőségét. Ellenkezőleg, elismerik a képzésnek a szerepét az anyanyelvi beszélő egyedi nyelvi történetében, mely folyamatban a tanulási és a heurisztikus mozzanatok egyaránt szerepet játszanak. A nyelvi tudás árnyalt, összetett tudás, mely az egyén élete során folyamatosan változik aszerint, ahogyan az egyén világról alkotott tudása is változik. Ez a tudás történelmileg meghatározott, melyet szocializációja, nyelvi horizontja, nyelvi közössége, kultúrája – amelyben az egyén él –, befolyásol élete során.

A nyelvi tudást Chomsky a grammatikailag formált mondatok alkotásának univerzális képességére szűkítette le (Chomsky 1965). Az idealizált beszélő idealizált nyelvi kompetenciája a generatív grammatika sztenderd változatában igen szűk keretet kapott. Hymes (1979) a kommunikatív kompetencia keretében tágította ki a nyelvi tudásra vonatkozó kérdést. Szerinte az anyanyelvi beszélő azzal a tudással is rendelkezik, amely képessé teszi őt az egyébként grammatikailag jól formált mondatok szituáció szerinti létrehozásában, illetve megértésében. Az anyanyelvi beszélő tehát saját megszólalása vagy mások megértése során a nyelvhez nemcsak mint rendszerhez viszonyul, hanem a nyelvhez mint saját tudásának egy részéhez is, melyet a szituációhoz, a cselekvéshez, a kontextushoz köt, s mely így viselkedésként valamilyen közösségi értékrendnek is megfelel vagy akár különbözik attól.

Az egyénnek ez a nyelvi tudása sajátos, nem rendszerezett, automatizált, gyakorlati tudásnak nevezhető, mely mindenekelőtt azt jelenti, hogy a konkrét szituációra irányul. Tehát a körülményeket azok végtelen változatosságában kell megragadnia. Így ez a tudás több mint képesség, mert a helyzethez illés etikai mozzanatát is magába foglalja. E tudásfajta, Polányi rendszerezésében *ballgatólagos tudás* néven jelenik meg. A kognitív grammatika a stílusértelmezés szempontjából alkalmazza ezt a tudásfajtat. Ott az anyanyelvi beszélő a megnyilatkozások létrehozása-

kor és megértésekor az egyes nyelvi elemeket, illetve a teljes szöveget egyidejűleg szemléli morfológikusan (lineárisan, szerkezeti elemeire bontva) és holisztikusan (hierarchikusan és globálisan) (Polányi 1994). Halliday (1994) hasonlóan vélekedik, szerinte az egén nem anyanyelvét sajátítja el általában, hanem annak mindig azt az adott változatát, amelyikbe normális esetben beleszületik. Grammatikamodelljében a nyelvi rendszer leírása nem független a beszélőtől, akinek nyelvi tudása az általános kognitív képességekhez kötött.

5. Összefoglalás

A kognitív nyelvten egyértelműen rögzíti azt a viszonyt, ami a beszélő és a nyelv között áll fenn. A nyelv és a beszélő szoros összefüggésben van a világ, a dolgok észlelésével és elképzelésével, azaz kognitív feldolgozásával. Mind a nyelvi rendszer, mind a nyelvhasználat állandó változásban vannak. Ezért inkább folyamatos alkotásról, létrehozásról és megértésről beszélhetünk a beszélő oldaláról. A nyelv nem véletlenszerűen létrehozott cselekvés, hanem a kommunikációs helyzetnek, a hagyomány begyakorlottságának, valamint a kognitív képességeknek és lehetőségeknek a függvénye (Tolcsvai 1996). A nyelvi interakcióban résztvevők nyelvi tudásukat mint problémamegoldó mentális tevékenységet, konstruktív erőfeszítést használják. E tevékenység, ez az erőfeszítés kiterjed a legáltalánosabb kommunikációs helyzetekre, tehát a közlésre, annak megalkotására és megértésére. Az anyanyelvi beszélő nyelvi tudása összetett tudás: egyszerre strukturális és procedurális, egyszerre holisztikus és morfológikus, univerzális és egyéni, egyaránt testi és szellemi élmény, mely elválaszthatatlan az egén testi élményétől, gondolkodásától, világról való tudásától.

Az idegen nyelvet tanuló pedig hasonló agyi és testi folyamatokat él át egy második nyelv elsajátításának folyamatában. Ha a nyelvoktatás során ezeket a mechanizmusokat érvényesítjük nyelvpedagógiánkban és nyelvoktató technológiánkban, akkor hatékonyabban, eredményesebben, sikeresebben juttatjuk el a nyelvtanulót a megfelelő nyelvi kompetenciák kialakításához. Ebben rejlik a természetes nyelvtanulás alapja.

Irodalom

- Bárdos J. 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Chomsky N. 1965. *Aspects of the theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge.
- Gósy M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Halliday A. 1994. Student Culture and English Language Education: An international Perspective. In: *Language, Culture and Curriculum* 7/2: 125–143.
- Hymes D. 1979. On communicative competence. In: Brumfit C. J.–Johnson K. (szerk.): *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Makara Gy. 2003. *Szimu avagy Gyermeki kíváncsisággal a Világról*. Relaxa Kft., Budapest.
- Polányi M. 1994. *Személyes tudás I–II*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Tolcsvai N. G. 1996. *A magyar nyelv stilisztikája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Pelcz Katalin*

A NYELVI MINTÁK MEGJELENÉSI FORMÁI A 19. SZÁZADI MAGYAR NYELVKÖNYVEKBEN

A magyar mint idegen nyelv története tartogat még számunkra feltáratlan területeket. A magyar grammatikák, nyelvkönyvek vizsgálata, számos tanulságot rejt; a módszertan, a nyelvfelfogás és a közvetített tartalom tekintetében is igen érdekes kutatási területtel szolgálnak.

A 18–19. század nyelvkönyvei elsősorban a nyelvészet, a történettudomány, a pedagógia által vizsgálandó témák, amelyek egyben kordokumentumok, ismerethordozók, pedagógiai eszközök és szocializációs tényezők (Dárdai 2002: 20). A 18. századig már számos nyelvtankönyv és gyakorlati nyelvtan, sőt speciális célcsoportoknak szánt oktatókönyv látott napvilágot, jelentős paradigmaváltást azonban csak a 19. század hozott. Ebben az időben születik meg a mai értelemben vett nyelvészet, és ebben az időben válik el egymástól a magyar mint anyanyelv és a magyar mint idegen (vagy környezet-) nyelv tanulmányozói számára készült nyelveírás. A 18. században és az azt megelőző korszakban a nyelvtanok egyértelműen nyelvtanítási, s nem tudományos, elméleti céllal íródtak.

Ahhoz, hogy adekvát módon vizsgálhassuk a magyar nyelvoktatás ezen korszakát, nem elegendő a nyelvkönyvek elemzése, összehasonlítása, hanem szükséges a korvizsgálat, életutak, korabeli folyóiratok, szellemi élet és irányzatok vizsgálata is. Szükséges látni, hogy melyek voltak egy adott időszakban az adott nemzetek között a fő politikai, társadalmi, filozófiai, vallási, tudományos, művészeti, irodalmi kapcsolatok. A kor általános ismerete nélkül rosszul értelmezhetjük a tényeket.

Legvilágosabban II. József oktatáspolitikájában fogalmazódnak meg azok a (neo)humanista oktatási célok, melyek a 19. század első felében teljesednek ki. A tanítás legfőbb célkitűzése az értelem kiművelése, a gondolkodás fejlesztése, a tudás utáni vágy felkeltése, valamint a jó és helyes esztétikai ízlés kialakítása (vö. Mészáros–Németh–Pukánszky 2005: 290).

* Pelcz Katalin, PhD hallgató, nyelvtanár, Pécsi Tudományegyetem, Nemzetközi Oktatási Központ, kata@isc.pte.hu

A nyelvújítás hatására elindult a nyelvről szóló elmélkedés, felgyorsult az a folyamat, amely szerint a nyelv csupán eszközként van jelen a közgondolkodásban. A nyelvet a nyelvtudósok, nyelv művelők, az írók és a költők tudatosan alakították, formálták, fejlesztették és elemezték.

Magyarországon megalakult az Akadémia (1830), 1832-ben elkészült a helyesírási szabályzat, 1847-ben megjelent *A magyar nyelv rendszere*, s 1862 és 1874 között kiadták *A magyar nyelv szótárát*, 1855-től megjelent meg a *Magyar Nyelvészet* folyóirat. Az Akadémia pártolta a nyelvújítást. 1872-ben megindította a – ma is megjelenő – *Magyar Nyelvőrt*, melynek szerkesztését a harcias Szarvas Gáborra bízták.

A nyelvújításról a nyelvkönyveink is szót ejtenek. Ezt olvashatjuk Mailáth 1841-ben megjelent tankönyvében: „Die ungarische Sprache ist unmöglich zu lernen, indem täglich neue und neue Wörter geschmiedet werden, so daß man nicht sicher ist, ob dasjenige morgen bestehen wird, was man heute gelernt,- denn das Wortschmieden geht in's Unendliche!» Mit nichten! Es ist wohl wahr, daß die Wortbildung, nicht aber die Grundregeln der Sprache, wofür wir eine mündlich genaue, wenn auch nicht schriftlich systematische Grammatik und Syntax besitzen, – gegenwärtig im Gähren ist; aber was thut das? Ist darum etwas eine Umwälzung der ganzen Sprache zu befürchten? Habe denn andere Sprache nicht dieselbe Krisis erlitten? und dennoch!” (“ «A magyar nyelvet lehetetlen megtanulni. Naponta új és újabb szavakat eszelnek ki, így nem lehetünk abban biztosak, hogy amit ma megtanultunk, holnap még érvényben van-e; ez a szóalkotás végeláthatatlan folyamat!» Ez elvetendő! Az igaz, hogy a szóképzés jelenleg is forrong – na és? Ez viszont nem igaz a nyelv alapszabályaira, melynél – bár írásban nem szisztematikus –, de a beszédben pontos nyelvtannal és szintaxissal rendelkezik. Az új szavak keletkezése olyan változás lenne, melytől az egész nyelvnek tartania kellene? Vagy más nyelvek nem szenvedték el ezt a krízist? Dehogynem!” (ford tőlem P. K.).

Tudományos igényű könyvek jelennek meg, melyeknek célja, hogy egy széles olvasótábor számára mutassák be a magyar nyelvet. Balassa ismeretterjesztő könyvecskéjének bevezetőjében a következőket olvashatjuk: „Az élő nyelv nem megállapodott rendszere a szabályoknak, melyeket csak meg kell tanulni, hanem folyton fejlődő szervezet, mely minden egyes beszélő ajkán majdnem napról-napra változik, szavakban és nyelvtani alakokban gazdagodik és szegényedik. A nyelv nem is létezik önállóan, hanem csakis bennünk, a beszélő egységében él és fejlődik” (Balassa 1899: 1).

A társadalom változásait követve a kommunikációs szintek és stílusok új elemekkel gazdagodtak (polgári társalgás, kereskedelmi nyelv változása, tudományos értekezések). A nyelvoktatás hatósugarába vonja a célnyelvi gondolkodás megértésének és összegzésének képességét is.

A nyelvi sztenderdizáció folyamata lényegében lezárult, az írott nyelv szabályai már nemcsak kialakultak, hanem el is terjedtek (helyesírás: fonetikai elv, a szóelemző elv és a hagyomány egyensúlya, hangok jelölése, betűváltozatok elhagyása stb.). Ugyanakkor a nyelvi norma fogalma jóval tágabb volt, mint napjainkban, több változat él egymás mellett, és jóval erősebbek voltak a dialektusok hatásai.

A 18. század végére kibontakoztak a nemzeti mozgalmak. Ezek a nemzeti mozgalmak viszont nem feltétlen az uralkodóház törekvései ellen irányultak, sőt, számos esetben a nemzeti törekvések meghallgatásra találtak az udvarnál. A monarchia népei a német példát alapul véve kezdték meg a nyelveik modernizálását, standardizálását és a nyelvtanai megújítását. A 18. századi nyelvújítási folyamatok a bécsi udvarral szövetségben, a kiváltságok megőrzésével párhuzamosan zajlottak. A nyelvpolitikai viszonyok hatása közvetett ebben az időszakban a magyar mint idegen nyelv oktatásban: a nyelv státusát, használati gyakoriságát tudják irányítani. A 18. század a nyelvek szemléletében és az oktatásában is új irányvonalat adott.

A 18. századtól az Osztrák–Magyar Monarchia területén virágzott a nyelvoktatás. A korszakban számos grammatika és oktatókönyv jelent meg, s közülük nem kevés élt meg több kiadást. A szerzők egy része katolikus, más része protestáns volt, de szinte valamennyiüknek a peregrináció keretében külföldön eltöltött éveik alatt megtanult klasszikus és vulgáris nyelvek keltették fel érdeklődését anyanyelvük rendszere iránt.

A nyelvpedagógia területei körvonalazódnak a korszakban; számos gondolatot találunk a nyelvkönyvekben és a cikkekben, melyek a tananyag, az oktatásmódszertan, a motiváció, a beszédműfajok, az osztálytermi eljárások, a nyelvelsajátítás és nyelvtanulás, a nyelvi szokások stb. területét érintik. Riedl Szende tollából származik a következő idézet, amely 1856-ban látott napvilágot a *Magyar Nyelvészet* első számának hasábján: „Két egymástól különböző szempont van, mellyeken a’ nyelvtanulás kétféle iránya alapszik, t. i. gyakorlati, és elméleti. Az első irányba mindazok haladnak, kik a’ nyelvet csupán eszközül tekintvén az olvasás, írás, ’s beszélsbeni jártasságot iparkodnak elérni, hogy vagy embertársaikkal közlekedhessenek, vagy némelly tudományos- ’s művészeti ágba mélyebben pillanthassanak, (ezen indokból tanulják pl. a’ tudósok, az orvosok stb. a’ latin, a’ görög nyelvet); vagy végre, hogy a’ nyelv irodalmi kincseit megérthessék. A’ másik, t. i. elméleti szemponton, a’ tanulás célját maga a nyelv képezi, különösen pedig annak bölcsészeti, történelmi megállapíttatása, grammatikai szerkezete, ’s az ezen alapuló törvények, mellyek egyszersmind a’ nyelv anyagának a’ gondolatok kifejezésére mikénti felhasználását meghatározzák; továbbá a’ nyelv szelleme, története, más rokon és nem rokon nyelvekhez viszony stb.. A’ gyakorlati nyelvtanítás divatban van, miólta emberek léteznek: az elméleti csak jelen századunkban vergődött fel tekintélyesönállóságra, ’s lett valódi tudományyá” (Riedl 156: 21).

A nyelvoktatás nyelvfelfogása – a felvilágosodás eszméinek megfelelően – alapvetően instrumentális, a nyelv mint eszköz jelenik meg, amely leképezi a tőle függetlenül létező valóságot. A nyelvtanulást elősegítő gyakorlati célt a kutatandó nyelvtanokban behatárolták a klasszikus latin hagyomány által nyújtott keretek és korlátok, s a nyelvtanítók ezeket a kereteket töltötték fel a metanyelvi tartalommal. A nyelvkönyvek első része – latin és német hatásra – jellemzően leíró tartalmú. A könyvek további részei – a gyakori szófordulatokat, dialógusmintákat, esetleg tematikusan összeállított szólistákat, mondatgyűjteményeket, beszédmintákat vagy/és olvasókönyvet tartalmazó részek – túlnyomó többségben elszakadnak a a már kialakult hagyományoktól. Ezek a részek több szempontból is a kutatás tárgyává

A. Állat⁽¹⁾ jó En vagy, ja⁽²⁾, tud⁽³⁾ Gál-
jok⁽⁴⁾ rag. —

1) Jefe azf, 2) lek, 3) út verber, 4) lak, 5) mité
lájle, 6) lak bele getolant, 7) lass rágti [is, 8] ja
lunca, 9) Kőpota... 10) ligit, 11) in Zener Slajt, 12)
uk, 13) mein Bitturden, 14) fajtá, 15) jete ló vőd az,
16) fasser rók, 17) focht, 18) wőt ló vő, 19) Kanyt,
20) erpöten, 21) urterer Hoffung, 22) teigen, 23) vőltör
kő, 24) Glemmerbüchle, 25) Spassham, 26) Wöcherbüch,
27) kő [it, 28) wölcht Zu, 29) chru, 30) Böhmerweg, 31)
bald kő főt, 32) gibe ló [it, 33) reurk, 34) gffigat,
35) fass, 36) lak 37) baf ló vőd amaten.

2.

Laira és a szakácsok.

L. Mit csinál⁽¹⁾ szakácsok⁽²⁾? —
Sr. Ma kenyert csinál⁽³⁾, kasszony⁽⁴⁾; dagasz-
tok⁽⁵⁾. —
L. Kenyer? há? da tud⁽⁶⁾ kenyert süti? —
Sr. Hogy ne? tudok? az rossz gazdaszony⁽⁷⁾,
ki nem tud kenyert süti. —
L. Tartsom meg⁽⁸⁾ engem is; há? szől⁽⁹⁾ lass⁽¹⁰⁾
a kenyér? —
Sr. Láthat⁽¹¹⁾. —
L. Hát a láthat korom⁽¹²⁾ vessük? —
Sr. Bővel⁽¹³⁾ vagy vővel⁽¹⁴⁾. A malár⁽¹⁵⁾ meg-
dől⁽¹⁶⁾, a malomban⁽¹⁷⁾, csakógy⁽¹⁸⁾ mint zink ideham⁽¹⁹⁾
a követ megötöljék. —
L. De hogy lesz aztán leutól a kenyér? —
Sr. Kiből⁽²⁰⁾ láthat vannak és megantálnak⁽²¹⁾ a
sütő⁽²²⁾ hogy valami pizok⁽²³⁾ bele ne kerüljen⁽²⁴⁾;
amár⁽²⁵⁾ vővel és kiváson⁽²⁶⁾ összekovom⁽²⁷⁾ és meg-

dagassom⁽²⁸⁾ kaka⁽²⁹⁾. Majd⁽³⁰⁾ söt toszk bele⁽³¹⁾ és meg-
dagassom⁽³²⁾. Két-három óra alatt⁽³³⁾ a tősta magból⁽³⁴⁾,
sőtén megötömet⁽³⁵⁾ sőték neki és elretem a pőllőse⁽³⁶⁾.
A pék egy nagy kasszalban⁽³⁷⁾ távol rak⁽³⁸⁾, és mikor
már jól sütt⁽³⁹⁾, betesz lapátal⁽⁴⁰⁾ a tőstát és meg-
süt⁽⁴¹⁾. —

L. Nek köllőse⁽⁴²⁾! én edőg csak emi tudtam a
kenyert, kösita⁽⁴³⁾ nem. No [is⁽⁴⁴⁾ nagy toszk, én is
őgy fogok toszk. Én is jó gazdaszony akarok lenni,
sőtén, szől⁽⁴⁵⁾, mint én. Cgg-s⁽⁴⁶⁾, megantól red⁽⁴⁷⁾. —
Sr. Szisszes⁽⁴⁸⁾, kedves kasszony.

1) mofca Sz, 2) Bővel, 3) bafit min, 4) Bővel,
5) kő fajt, mofca Bőg az, 6) sőt, 7) Bővel, 8) mē
bica rágt, 9) Bővel, 10) Bővel Bővel, 11) vőss,
12) vő, 13) az Bővel, 14) mofca, 15) az Bővel, 16)
Bővel, 17) Bővel, 18) mofca az, 19) is ber Bővel, 20)
grah [a, 21) kő [it [it, 22) jass, 23) fote az, 24)
sőt hem Bővel, 25) Bővel, 26) Bővel gőss, 27) Bővel,
28) mē Gőss, 29) mofca ló az, 30) fajt az, 31) gőss,
32) Bővel, 33) Bővel, 34) fajt az, mofca az Bővel,
35) mofca, 36) gőss az, 37) Bővel, 38) mē Bővel,
39) in Cgg, 40) ló az, 41) Bővel, 42) mē mē
Bővel, 43) Bővel, 44) mē Bővel, 45) mē Bővel,
46) mē mē, 47) Bővel, 48) Bővel, 49) Bővel, 50) Bővel,
51) gőss, mē Bővel.

3.

Az orvosság és a parafák.

Ö. Itt kővel⁽¹⁾, gőss⁽²⁾ van; mi baja van⁽³⁾? —
P. Én nagyon beteg vagyok; vőss⁽⁴⁾ vőss⁽⁵⁾! —
Ö. Mindas? —
P. Igen, orvos úr; vőss⁽⁶⁾ Bővel, sőt⁽⁷⁾ Bővel⁽⁸⁾
vőss⁽⁹⁾. —

Nikolaus Fodor (1894: 156–7)

Wilhelm von Humboldt: A nyelv kulturális szubjektivitást fejez ki, amely történelmileg meghatározott. A nyelv a kultúrát mint kifejezőeszközt egyidejűleg meg is határozza. Tehát egy nyelv ismerete identikus ennek a kultúrának az ismeretével (vö. Humboldt 1822).

Az országismeret oktatása a 19. század második felére vezethető vissza. Ebben az időben azonban „reáliismeret”-nek (*Realienkunde*) nevezetett, az oktatási koncepcióját a hasznos adatszerű tudás átadása határozta meg a célnyelvi ország minden területére kiterjedve. Találunk különféle gazdaságföldrajzi, történelmi, politikai adatokat, megjelennek különböző ünnepi szokások, énekek, imádságok stb.

43. Lehengés-gyűjtemény és Utószó.

Utószó... 43. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. Utószó... 43. Lehengés-gyűjtemény és Utószó.

Lehengés-gyűjtemény és Utószó.

44. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 44. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 44. Lehengés-gyűjtemény és Utószó.

45. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 45. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 45. Lehengés-gyűjtemény és Utószó.

Jon. Hammerschmidt (1836: 80-1)

44. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 44. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 44. Lehengés-gyűjtemény és Utószó.

45. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 45. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 45. Lehengés-gyűjtemény és Utószó.

46. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 46. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 46. Lehengés-gyűjtemény és Utószó.

46. A magyar lakás. — Deh magyarok

47. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 47. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 47. Lehengés-gyűjtemény és Utószó.

Ferdinand Görg (é. n. 64-5)

48. Lehengés-gyűjtemény és Utószó.

48. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 48. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 48. Lehengés-gyűjtemény és Utószó.

49. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 49. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 49. Lehengés-gyűjtemény és Utószó.

50. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 50. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 50. Lehengés-gyűjtemény és Utószó.

51. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 51. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 51. Lehengés-gyűjtemény és Utószó.

52. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 52. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 52. Lehengés-gyűjtemény és Utószó.

53. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 53. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 53. Lehengés-gyűjtemény és Utószó.

54. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 54. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 54. Lehengés-gyűjtemény és Utószó.

55. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 55. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 55. Lehengés-gyűjtemény és Utószó.

56. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 56. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 56. Lehengés-gyűjtemény és Utószó.

57. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 57. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 57. Lehengés-gyűjtemény és Utószó.

58. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 58. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 58. Lehengés-gyűjtemény és Utószó.

59. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 59. Lehengés-gyűjtemény és Utószó. 59. Lehengés-gyűjtemény és Utószó.

Mint az a fenti példaszövegekben is látható a könyvek példamondatai erősen a szituációhoz, a mindennapi élethelyzetekhez kötöttek, nem összetettek, s rövidségük okán könnyen megjegyezhetőek. A memorizálást az is elősegíthette, hogy lexikailag nem túltelítettek. A mondatok témájáról arra következtethetünk, hogy felnőtt nyelvtanulók számára lettek összeállítva. A korpuszt gyakran az állandósult kifejezéseket tartalmazó mondatok alkotják, amelyek megértésén és elsajátításán keresztül a metaforikus nyelvhasználat és az elvont fogalmak kapcsolata is elsajátítható. A mondatközpontúság és a beszédközpontúság együttes érvényesítése figyelhető meg. Egyes esetekben – általában tipográfiailag jelöletlen módon – a mondatközpontú tanítást felváltja a szövegeközpontúság, mely már a szöveg egységeit tanítja. A beszélt nyelvet mint élő szokásrendszert, szintagmákból álló mondatokat tárja elénk.



Johann Reméle (1856: 252–3)

A párbeszédminták és szituatív mondatok – amint az a szövegpéldákban látható – zárt és nyitott feladatként is alkalmazhatók voltak a nyelvórán. Abban az esetben, ha a tanár a mondatokat fordítási gyakorlatokként alkalmazta, ahol csupán egy helyes megoldást fogadott el, a feladatok zárttá váltak; a szerepjátékok és a fordítás nyújtotta több megoldás esetén a nyelvi és kulturális variabilitás készségét is fejleszthették ezekkel a gyakorlatokkal. Minden esetben nagy figyelmet fordítottak arra, hogy az anyanyelvi kompetenciának megfelelő, élő nyelvhasználatot tükröző

- Kosáry Domokos 1980. *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mailáth von Székely, Anton 1841. *Ungarische Sprachlehre nach der alten (als einzigen) Methoden und nach den Grundregeln der Ungarischen Gelehrten = Gesellschaft*. Gedruckt bei Anton Benko, Wien.
- Mészáros István–Németh András–Pukánszky Béla 2005. *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Reméle, Johann 1856. *Lehrbuch der ungarischen Sprache*. Fünfte Aufgabe, Wien.
- Riedl Szende 1856. A nyelvészetről általában. *Magyar Nyelvészet*. Első évfolyam. Pest. 20–30.
- Samarjay, Carl 1889. *Praktische Anleitung zur schnellen und leichten Erlernung der ungarischen Sprache nach Dr. P. Abn's bekannter Lehrmethode*. 125. Aufgabe, Verlag von Wilhelm Lauffer, Budapest.

Sólyom Réka*

A NÉPISKOLAI MAGYARTANÍTÁS MÓDSZEREIRŐL A NÉPTANÍTÓK LAPJA (1894-1895) ALAPJÁN

1. Bevezetés

Edolgozatban a magyar mint idegen nyelv tanításának módszertani kérdéseit a *Néptanítók Lapjában* 1894–1895-ben megjelent újságcikkek alapján vizsgálom. E korszak azért keltette fel érdeklődésemet, mert ebben és az ezt megelőző időszakban számos nagy fontosságú törvény, rendelet, majd ezek nyomán sok olyan tanterv és módszertani megfigyelés született, melyet – közvetve vagy közvetlenül – napjainkban is hasznosítunk. A kiegyezés (1867) utáni időszakban a magyar nyelv idegen nyelvként való tanítása minden olyan népiskolában megindult, ahová nem magyar anyanyelvű tanulók is jártak. Ekkor kezdődött meg a tanítási folyamat során tapasztaltak módszertani feldolgozása is; ekkor alapította meg Eötvös József a tanítók számára a *Néptanítók Lapját*, mely olyan fórummá válhatott, ahol a tanítók megoszthatták egymással tapasztalataikat és vitázhattak is.

2. Társadalmi-politikai helyzet Magyarországon 1867 után

Az 1867-ben megkötött kiegyezés eredményeként létrejött az Osztrák–Magyar Monarchia. A Magyar Királyságban a magyarok aránya meghaladta az 50%-ot. A legnagyobb létszámú nemzetiségek pedig a román, a szlovák és a német voltak: e nemzetiségek létszáma egyenként meghaladta a 10%-ot (Mann 1993: 8).

A hivatalos államnyelv a magyar volt, de a nem magyar anyanyelvű nemzetiségeknek joguk volt használni anyanyelvüket a községi, törvényhatósági és egyházi igazgatásban, gyűléseken és az alsó fokú bíróságokon. A nemzetiségi egyházak számára törvény biztosította a szabad nyelvhasználatot, és az anyanyelvi oktatást is azokban az egyházi iskolákban, melyek ezen egyházak fennhatósága alá tartoztak (Mann 1993: 9).

* Sólyom Réka, PhD hallgató, nyelvtanár, Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet, solyomreka@hotmail.com

3. A „népiskola” fogalma

„A hazai neveléstörténeti szakirodalom »népiskola« névvel nevezi azt az alsósintű iskolatípust, amelyben a tanulók anyanyelvükön – a tanító vezetésével – megtanulták vallási, erkölcsi és állapotbeli kötelességeiket, a magasabb iskolába készülők el-sajátították az elemi készségeket (olvasás, írás, számolás), illetőleg a latin nyelvtan elemeit” (Mészáros 1995: 5). A „népiskola” elnevezés az 1860-as évektől terjedt el a német „*Volksschule*” tükörszavaként. A 16. századtól a 19. század közepéig általában egyszerűen „*schola*”-nak, „*oskolá*”-nak, „*iskolá*”-nak nevezték ezt az iskolatípust. A „népiskola” elnevezés az 1868: 38. tc. (a népoktatási törvény) után vált általánossá; a törvény ugyanis „a népiskolai közoktatás tárgyában” intézkedett (Mészáros 1997: 11).

4. A népiskola szervezői

Magyarországon 1560-tól 1868-ig csak az egyházak szerveztek népiskolákat, az 1868. évi népoktatási törvény megszületése után azonban már nemcsak egyházi népiskolák működhettek, hanem bárki, aki betartotta a népoktatási törvény előírásait, szervezhetett népiskolát. A helyi önkormányzatokat kötelezte a törvény, hogy szervezzenek iskolát településükön, ha ott nem működik felekezeti népiskola (Mészáros 1997: 14).

5. A népoktatással kapcsolatban hozott törvények a korszakban

Az Eötvös József minisztersége idején született 1868. évi népoktatási törvény és az 1869-ben megjelent tanterv hosszú időre meghatározta a magyar népoktatást. A törvény többek között kimondta, hogy a gyerekek 6–12 éves koruk között iskola-kötelesek, a tanulás pedig ingyenes. A népoktatási törvény a tanítási nyelv kérdésében kimondta, hogy minden növendéket az anyanyelvén oktassanak, vegyes ajkú közösségekben pedig álljanak rendelkezésre segédtanítók, akik képesek a különböző nyelveken tanítani a diákokat. A törvény előírása szerint a magyar nyelv tanítása nem kötelező.

Az 1870-es évek végén azonban változás következett be a magyar kormány kisebbségpolitikájában. Ez az oktatásban is éreztette a hatását. Az 1879: 18. tc. kötelezővé tette a magyar nyelv tanítását a népiskolákban. E törvény kötelező tárgyként valamennyi népiskolában bevezette a magyar nyelvet, és arra kötelezte a nem magyar anyanyelvű tanítókat, hogy négy éven belül tanuljanak meg magyarul (Köte 1975: 70).

Meg kell jegyeznünk, hogy a törvényekben foglaltaknak a gyakorlat sok esetben ellentmondott: mivel a törvényeket csak lassan, fokozatosan lehetett bevezetni, több város és falu sokáig nem engedelmeskedett az előírásnak. Mindezek ellenére elmondhatjuk, hogy a magyar mint idegen nyelv tanítása ezeknek a nyelvi és oktatási törvényeknek köszönhetően fejlődött ki Magyarországon, s maradt meghatározó egészen az 1930-as évekig (Gyay–Nádor 1998: 57–58).

6. Tantervelméletek, tantervek a népiskolai oktatással kapcsolatban a 19. század második felében

A 19. században a népoktatással kapcsolatos tantervfelfogásoknak négy forrása volt (Ballér 1996: 11):

- 6.1. a korszak hazai pedagógiai irodalma,
- 6.2. a korszak külföldi pedagógiai irodalma,
- 6.3. művelődési eszmények,
- 6.4. tantervi javaslatok, illetve tantervek.

A 6.1. ponttal kapcsolatban elmondhatjuk, hogy a magyar pedagógiai irodalom a reformkor idején jelentős mértékben fejlődött. A tantervek kialakítására főként azok a neveléstani művek hatottak, melyek oktatásméleti kérdésekkel foglalkoztak.

A 6.2. pontban megjelölt külföldi pedagógiai irodalomból hazánkban elsősorban Pestalozzi, a porosz Niemeyer, a Kant filozófiáját közvetítő Milde, továbbá Diesterweg, Dörpfeld, Spencer és a skót Bain munkássága hatott, s szolgáltatta a tantervelméletek másik forrását.

A 6.3. pontnál ki kell emelnünk az 1777–1849-ig tartó időszak uralkodó eszméit. A korszakra jellemző volt a „nemzeti közművelődés egységének” kialakítására irányuló törekvés, a klasszikus humán műveltséget hirdető német neohumanizmus, Tessedik Sámuel filantropizmusa, majd Pestalozzi hatása.

A 6.4. ponthoz, a korszak tantervjavaslataihoz sorolhatjuk az 1806-os *Ratiót*, az 1810-es protestáns „*álmosdi Ratiót*”, az evangélikus iskolák 1841-es *zayugróci tantervét*, Mednyánszky Alajos 1842-es reformtervezetét, s az 1848-as magyar egyetemes tanítógyűlés tantervekre vonatkozó követeléseit.

Tantervelméleti kérdésekkel kapcsolatban három jellemző vonás figyelhető meg a korszakban. A tantervek tekintettel voltak a gyermek fejlődésére, érdeklődési körére és tevékenységeire. A gyermek fejlődésének üteme hatott a tananyag kiválasztására és elrendezésére, a tantárgyak kialakítására és csoportosítására is. A kor tanterveiben pedig – elsősorban Eötvös József politikájának hatására – nagymértékben érvényesült a központi tantervek hatása, ám az is tény, hogy fontosnak tartották s minden esetben megemlítették az iskolák és a pedagógusok tantervi önállóságát és felelősségét is (Ballér 1996: 15-16).

7. Fontos tantervek a korszakban

7.1. Az 1869. évi népiskolai tanterv

Az 1869. évi népiskolai tanterv az 1868. évi népoktatási törvény függelékeként jelent meg (Ballér 1996: 17). Jelentősége olyan nagy volt, hogy még a 20. század közepén is hatott. Ebben a tantervben nagy hangsúlyt kapott az olvasás, az írás és a számolás elsajátítása. A tanterv a tantárgyakat blokkokba osztva tartalmazta s óraterveket is közölt annak megfelelően, hogy az iskola hány tanítóval rendelkezett.

7.2. Az 1879. évi népiskolai tanterv

Az 1879: 18. tc. megszületése után jelent meg az 1879. évi tanterv, melynek címe „Tanterv a nem magyar ajkú népiskolák számára” volt.

Benne új tantárgyként megjelent a magyar nyelv. A magyar nyelv tanításának célja az volt, hogy a 6. év végére a tanulók helyesen írjanak és beszéljenek magyarul. A tanterv részletes módszertani javaslatot is közölt. E javaslat fő elvei a szemléltetés, megneveztetés anya- és magyar nyelven, a koncentrikusság, s a kezdeti időszakban a főnevek tanítása voltak.

8. Az e tantervek nyomán kialakult tapasztalatok a nem magyar ajkú népiskolákban

Szalay Pál 1896-ban *Néptanítók Lapja*-beli cikkében a tantervek hibájául rója fel, hogy – a tantervi követelések értelmében – vagy már első osztályban elkezdik tanítani a magyar nyelvet – ebben az esetben a gyerekek jól haladnak a magyar nyelv elsajátításában, de ekkor tudásuk lassabban fejlődik a többi tantárgy terén – vagy fordítva: anyanyelvükön kezdik tanulni a gyermekek a tantárgyakat, ekkor azonban magyarnyelv-tudásuk szintje marad alacsonyabb az elvártnál. „Egy harmadik eset is lehetséges, midőn az osztály elítjével képes volt a tanító a tanterv szellemében haladni, de akkor már a középtehetségűek is jóval elmaradtak ezek mögött; mert a nyelv nehézségeivel is megküzdeni, meg az ezzel egyidejűleg nyújtott ismereteket is megemésztetni, zsenge értelmük nem volt képes” – állapítja meg a szerző (Szalay 1896: 3–4).

9. A néptanítók gyűlései. A *Néptanítók Lapja*. A néptanítók vitája a magyar nyelv tanításáról a nem magyar anyanyelvű diákoknak

A kiegyezéstől az első világháború kitöréséig összesen hét alkalommal ült össze az egyetemes tanítógyűlés: 1870-ben, 1874-ben, 1878-ban, 1890-ben, 1896-ban, 1904-ben és 1912-ben (Felkai 1983: 196).

Miután sok iskola és tanítóképző is létesült, Eötvös József szorgalmazta tanítóegyletek alapítását is, s 1868-ban *Néptanítók Lapja* címen módszertani folyóiratot alapított. A lapot az iskolák ingyen kapták meg. A lapban megjelent cikkek, melyeket a néptanítók írtak, arról tanúskodnak, hogy komoly nehézséget okozott számukra a magyar nyelv tanítása a nem magyar anyanyelvű diákoknak. Annak ellenére mondhatjuk ezt el, hogy rendelkezésre álltak a korban a nyelvtanításhoz szükséges könyvek, szótárak, szemléltető eszközök. Mivel azonban a tanítókat nem képezték ki a magyar nyelv idegen nyelvként való tanítására, komoly módszertani nehézségekkel kellett megküzdeniük, s a jónak tartott ötleteket, módszereket saját maguknak kellett kipróbálniuk a tanítás során. A 19. század végén a magyar mint idegen nyelv oktatásában egyre inkább felváltotta a fordító módszert az ún. direkt módszer. Ennek megfelelően a tanítók arra törekedtek, hogy a tanítandó idegen nyelv-

vet (esetünkben a magyart), közvetlenül, s ne a tanuló anyanyelvének közvetítésével mutassák be.

A *Néptanítók Lapjában* komoly szakmai vita folyt a magyar nyelv idegen nyelvként való tanításáról. A vita alapja az volt, hogy a magyar nyelv tanítása során alkalmazták-e a tanulók anyanyelvét, vagy hagyják azt teljesen figyelmen kívül. Az egyik vélemény képviselői úgy gondolták, hogy fokozatosan kellene bevezetni a magyar nyelv tanítását az oktatásban. A másik vélemény képviselői ezzel szemben úgy érezték, hogy eredményesebben tanítható a magyar nyelv úgy, ha minden tantárgy oktatása magyar nyelven folyik. Mindkét vélemény képviselői a direkt módszer alkalmazását támogatták.

Szintén vita folyt a lap hasábjain arról is, hogy mikor a legalkalmasabb elkezdni a magyar nyelv tanítását. Ezzel a kérdéssel kapcsolatban azt hangsúlyozták a szerzők, hogy célszerű minél előbb elkezdni a nyelvtanítást (Klein 2003: 73–75).

10. Javaslatok a magyar nyelv tanításával kapcsolatban a *Néptanítók Lapjában*. Az 1894-95-ben megjelent cikkek elemzése

E fontos kérdésekkel kapcsolatban a *Néptanítók Lapjában* több cikket is írt Boga Károly és Kolumbán Samu. Érdekes megvizsgálunk az ő módszertani javaslataikat, hiszen a 19. század végi Magyarországon minden iskolában, még ott is, ahol nem magyar nyelvű volt a tanítás, oktatni kellett a magyar nyelvet és belőle érettségi vizsgát kellett tenni. Láthattuk azt is, hogy ez a kötelezettség több problémát is felvetett; módszertani tekintetben didaktikai, metodikai kérdések merültek fel, s át kellett gondolni azt is, hogy milyen tankönyvekből és kik tanítsanak.

10.1. Boga Károly javaslatai

Boga Károly a lapban 1894-ben több alkalommal¹ is írt a magyar nyelv tanításáról. Boga – mint arra rögtön első cikkében (Boga 1894a: 966–67) utal – nemzetiségi vidéken tanított, s cikkének célja, hogy a hasonló körülmények között tevékenykedő tanártársai figyelmét felhívja a magyarnyelv-tanítás fontosságára: „(...) a magyar állam törvényeit s az államfentartó magyar nemzetnek állami és nemzeti egyéniségét minden részletében és vonatkozásában az államnak csak az a polgára ismerheti és értheti meg s csak annyiban alkalmazkodhatik mindahhoz, a ki ismeri és érti a magyar állam törvényeinek, a magyar nemzetnek, a magyar állami és nemzeti életnek a nyelvét, mert nemcsak nyelvében él, de nyelve által nyilatkozik is meg a nemzet” (Boga 1894a: 966). Márpedig – hívja fel rá a figyelmet – még mindig ötmillió olyan polgára van a magyar nemzetnek, aki nem érti és nem beszél a magyar nyelvet.

Az eredményes magyarnyelv-tanítással kapcsolatban konkrét módszertani javaslatokkal áll elő: úgy gondolja, a magyar nyelv tanításának fő elve az, hogy az ún.

¹ *Néptanítók Lapja* 1894., 27. évfolyam, 101., 102., 103., 104. szám

közvetlen módszerrel tanítsuk a diákokat. Ennek lényege, hogy a nyelvtanulók úgy sajátítsák el a nyelvet, hogy közvetlenül az élőbeszédet hallják minden nap. E főelvből különböző következtetéseket is levon:

10.1.1. A „másajku” tanulóknak minél gyakrabban és „szakadatlanabban” kell hallaniuk a magyar nyelvet. Jó lenne ennek érdekében az, ha egy tanító minél kevesebb diákot tanítana egyszerre, s az igényeknek megfelelően, külön foglalkozna az egyes növendékekkel.

Fontos javaslata a cikkírónak az, hogy az iskolában az osztályokat nem nemek, hanem kor szerint kellene csoportokra osztani, és az, hogy az első osztályban rögtön ne alakítsanak ki „kezdőket” és „haladókat”, mert ez a kevesebb nyelvismerettel rendelkező diákoknak csak kárára van.

10.1.2. Javasolja, hogy a nyelvtanítás ne grammatizáló formában történjen, „hiszen nyelvet és nem nyelvtant akarunk tanítani!”. Ellenkező esetben „(...) a szegény növendék nem látja a sok fától az erdőt” (Boga 1894b: 974–77).

Boga úgy gondolja, hogy a nyelvtan tanítása helyett inkább a szavak és mondatok helyes megértését és kiejtését kellene gyakoroltatni, hiszen – mint megjegyzi – „e kettő: a jelentés és a kiejtés teszi minden élőnyelvnek a lényegét”. Aki e kettőt nem birtokolja, „annak a nyelvtudás csak holt-nyelvtudás” (Boga 1894b: 975).

A nyelvtanulás korai szakaszában nem szabad nyelvtant tanítani; erre legelőbb a 3. vagy a 4. osztályban kerüljön sor – ajánlja; ekkorra ugyanis a gyermek már helyesen beszél és ír magyarul. A nyelvtani szabályok tanításánál is fontos azonban az, hogy mindig visszakérdezzünk, s ellenőrizzük, hogy a tanuló valóban mindent megértett. Példaként a következő párbeszédet idézi:

„Ezt az iskolát ezelőtt öt évvel *N. kőműves* építette.

Ki építette ezt az iskolát ezelőtt öt évvel?

Ezt az iskolát ezelőtt öt évvel *N. kőműves* építette.

Mit csinált ezelőtt öt évvel *N. kőműves*?

N. kőműves ezelőtt öt évvel *építette* ezt az iskolát.

Mit épített ezelőtt öt évvel *N. kőműves*? (...)” (Boga 1894b: 976).

10.1.3. Az előbbi pontokból a szerző azt a megállapítást vonja le, hogy a nyelvtanítás során mellőzni kell a gyakorlókönyveket, ezek ui. „...egy sereg összefüggés nélkül való szóval” terhelik meg a gyermeket, „szó-anyagot szerez vele, de beszéd-készséget nem” (Boga 1894b: 976). Nyelvtani gyakorlókönyvek helyett inkább olvasókönyvekre lenne szükség, melyeknek olvasmányai a gyermek tudásának megfelelően, az olvasmányok után pedig ki lennének szótárazva az idegen szavak.

10.1.4. Boga megemlíti, milyen nagy a fontossága a magyar nyelvű énekek és játékok megismerésének. Ezeknek a tanulásakor ugyanis a gyermek az ének vagy mondóka hangulatát érzi meg, s így, játékos formában sokkal gyorsabban elsajátítja a nyelvet.

10.1.5. Végül még egy nélkülözhetetlen tényezőt említ: „(...)a mi nélkül minden, a legjobb módszer is, a legkitünőbb eszközök is, a legkedvezőbb körülmények is mind csak semmit érnek: az a tanító buzgósága” (Boga 1894c: 988).

10.2. Kolumbán Samu javaslatai

Kolumbán Samu, a dévai állami Tanítóképző Intézet tanára (Szinnyei 2000) két cikksorozatot is írt a magyar nyelv nem magyar nyelvű népiskolákban való tanításáról a *Néptanítók Lapjába* 1895-ben.² Első cikksorozatában, melyet az alábbiakban ismertetek, a magyar mint idegen nyelv oktatásával kapcsolatos módszertani kérdéseket vizsgált meg.

Kolumbán már első írásában fontos megállapítást tesz. Kijelenti: a magyar nyelvet úgy kell tanítani a más anyanyelvű tanulóknak, hogy ne használjunk közvetítő nyelvet, és ne a fordító-grammatizáló módszeren alapuljon az oktatás. Ezt a véleményét azzal indokolja, hogy ha a fordító módszerrel élünk, kétszeres munkát végzünk (hiszen a tanuló anyanyelvén előbb elgondolja a mondandókat, utána pedig lefordítja magyarra), másrészt az eredmény nem lesz tökéletes, hiszen e módszerrel nincs lehetőség arra, hogy a magyar nyelv sajátosságaira ráérezzen a nyelvtanuló.

Kolumbán egyetért Bogával abban, hogy a magyar nyelv tanításában fontos lenne az, hogy már óvodáskorban elkezdjék tanulni a gyermekek, és a legjobban úgy tudnák elsajátítani a nyelvet, ha játékos formában, dalok, mondókák tanulásával gyakorolnák.

Nagyon fontos az, hogy a tanító motivált és jól felkészült legyen a magyar nyelv tanításakor – fejti ki a szerző: „(...)a ki nem kedvvel tanítja a magyar nyelvet – éppen úgy mint bármi egyebet is – az nem is fogja azt eredménynyel tanítani” (Kolumbán 1895a: 19).

Cikkében ezután a tanítás menetéről általában ír. Ismét (és még több alkalommal) hangsúlyozza, hogy fordítás útján nem szabad tanítani. Fontos az, hogy csak olyan témákról beszéljünk a gyermeknek, melyet ő anyanyelvén már ismer. Ilyen témák például a testrészek, a bútorok, az iskolai eszközök, majd az iskolán kívüli használati tárgyak. A nyelv tanításakor fontos szempontokat ezután több pontban foglalja össze, ezek a következők:

10.2.1. Nagyon fontos, hogy minden szó és mondat kimondásakor ügyeljünk a helyes kiejtésre, valamint arra, hogy érzékeltesük azokat a hang- és hangsúlybeli eltéréseket, mondatok esetén pedig a hanghordozást, amelyekben a magyar nyelv különbözik a gyermek anyanyelvétől. Haladjunk a könnyebbtől a nehezebb felé a szavak bemutatásakor, s ügyeljünk arra, hogy a magyar nyelv hangkészletében létező olyan hangokra, melyek más nyelvekben nem léteznek, felhívjuk a figyelmet (ilyen hangok pl. a *gy, ty, ly, ny; k, g, t, d, p, b*) (Kolumbán 1895b: 26)!

10.2.2. A szavakat sohasem magukban, hanem mindig mondatokba ágyazva tanítsuk! Ezek a mondatok legyenek rövidek, s mindig ismételtessük meg őket a diákokkal! A következő órán is kerüljön sor a korábban tanultak ismétlésére! Ne akarjunk túl sokat tanítani! – hívja fel a figyelmet a szerző e gyakori hibára. Az első alkalommal valószínűleg 2-3 szónál nem fogunk tudni többet megtanítani a gyerekeknek (Kolumbán 1895b: 27).

² *Néptanítók Lapja* 1895., 28. évfolyam, 2., 3., 4. szám, illetve 77., 78., 79., 80., 82. szám

10.2.3. Ha a gyermek már megtanult néhány főnevet, kezdjük el tanítani a *tárgyak tulajdonságait* (a jelzőként használt mellékeveket). Példákat is hoz: „A tábla fekete. A szék kerek. Ez sima papír. Az jó könyv.” Folyamatosan kérdezzünk vissza a tárgyak milyenségére: „Milyen a könyv?” (Kolombán 1895b: 27)!

10.2.4. Következő lépésként tanítsuk meg a gyerekeknek a *tárgyak többes számát* – ajánlja. A tanítás során végig ügyeljünk arra, hogy szemléltessük a tárgyakat, amikről beszélünk, továbbá arra, hogy elég időt szánjunk a tanultak begyakorlására (Kolombán 1895b: 27).

10.2.5. Ezután tanítsuk meg azt, hogy *hol* találhatóak a már ismert tárgyak; vagyis a *belybatározóragokat* és a *névutókat* kezdjük használni (Kolombán 1895b: 27)!

10.2.6. Következő lépésként ajánlja a *birtokos névmások használatának* elsajátítását. Javasolja, hogy ebben az esetben is folyamatos kérdezgetéssel gyakoroltassuk az új szerkezetet, pl. „Kié a könyv?, Minek van lába?” (Kolombán 1895b: 27)!

10.2.7. Következő lépés a *számnevek* tanulása. Kolombán itt is megjegyzi, hogy csak addig tanítsuk meg a gyermeket magyarul számolni, ameddig az anyanyelvén is képes már erre. Fontos megjegyzése, hogy az egyes alakok tanításánál mindig tanítsuk meg azok tagadó alakját is (Kolombán 1895b: 27).

10.2.8. Ezután egyszerre nagyon sok nyelvtani problémát sorol fel, melyeket e folyamatban a gyerekeknek meg kell tanítani. Így kerüljön sor a már tanult tárgyak használatának elmondására (pl. „Az asztalon írunk.”), a *tárgyatlan* (alanyi) és a *tárgyas ragozás* tanulására, a *kell, tud, akar + infinitív* szerkezet bemutatására, az *igeidők* és az *igemódok* használatának elsajátítására, a *kijelentő*, a *tagadó*, a *kérdő mondatfajták*, valamint az *egyszerű* és a *bővített mondatok* gyakorlására (Kolombán 1895b: 27).

10.2.9. Végül mutassuk be a *kötőszavak használatával* létrehozható összetett mondatokat (Kolombán 1895b: 27)!

10.2.10. A szerző megjegyzi, hogy elképzelése szerint az eddig leírtak képezik az „első fokot”. A „további fok” az eddigiek bővítése lesz.

A cikksorozat folytatásában Kolombán kifejti: mindarról, amit az elméleti összefoglalóban leírt (vagyis az oktatás témáiról: főnévről, melléknévről, határozókról, mondatfajták megnevezéséről stb.) „a gyermeknek hallania sem szabad” (Kolombán 1895c: 34). Fontosnak tartja tehát azt, hogy ne a nyelvtani jelenségek elnevezéseit, hanem azok használatát tanítsuk a gyermekeknek (vagyis ne nyelvtant, hanem a nyelvet).

Ha a gyermek már tud magyarul beszélni, kezdjük el neki tanítani a magyar írást – ajánlja. Ügyeljünk arra, hogy csak akkor kezdjük tanítani a magyar nyelven történő írást és olvasást, ha a gyermekek anyanyelvükön már tudnak írni és olvasni! Ennek az ideje kb. a második osztályban (esetleg az első osztály utolsó hónapjában) jön el. Csak olyan dolgokat írassunk le a gyermekkel, amelyekről már tud beszélni magyarul, tehát amelyeket szóban már begyakorolt.

Az olvasás gyakorlása az írás gyakorlásával párhuzamosan történjen. Az olvasmányok szövege rövid, önálló szöveg legyen, de sohase olyan, amit már olvastak saját

anyanyelvükön, mert így újra a „fordítottan tanítás” (Kolumbán 1895c: 34) hibájába eshetünk.

A szerző következő kérdése: kell-e magyar nyelvtant tanítanunk a gyerekeknek? Véleménye szerint a népiskolákban a magyar nyelv nyelvtanának tanítása nélkül is lehet a nyelvet tanítani; ha azonban mégis akarunk nyelvtani szabályokat tanítani a tanulókkal, azt csak akkor tegyük, ha a gyerekek már rendelkeznek tudással anyanyelvük nyelvtanáról, ha megfelelően tudnak már magyarul, és ebben az esetben is csak akkor és csak olyan nyelvtani szabályokat tanítsunk a gyerekeknek, melyek kapcsolódnak az éppen tanult anyaghoz (Kolumbán 1895c: 35).

Végül felveti a kérdést: ha a diákok már jól beszélnek magyarul, milyen tantárgyakat érdemes nekik magyar nyelven tanítani? Úgy gondolja, hogy magyar nyelven taníthatóak a beszéd- és beszédértési gyakorlatok, a természetrajz, a földrajz, a magyar nyelvtan, a matematika, a torna és az ének. Csakúgy, mint Boga Károly, ő is felhívja a figyelmet a magyar nyelvű mondókák és énekek alkalmazásának, megtanulásának hasznosságára: „(...) az ének, egyes magyar dalok tanítása (is hasznos), mert ezek nemcsak magyar szövegükkel hatnak, hanem érzelmeket keltenek, melyek velünk közösek és így közelítenek bennünket egymáshoz. Aztán meg az érzellemmel gondolatok is járnak; ezek a gondolatok pedig magyarosak, mint felkeltőik, az érzelmek. A magyaros gondolkodás pedig könnyíti a magyar beszédet” (Kolumbán 1895c: 35).

11. Összegzés

Boga és Kolumbán írásai alapján megállapíthatjuk, hogy a szerzők több nagyon korszerű elvet javasoltak a magyarnyelv-tanításban. Mindketten fontosnak tartották azt, hogy a diákokkal folyamatosan magyar nyelven beszéljen a tanár. Kiemelték a befogadás, a beszédértés fontosságát, s úgy gondolták, hogy csak ez után, a magyar nyelvű beszéd megértése után kell írást és olvasást tanítani a gyerekeknek. Nagyon korszerű megállapításnak tartom azt is, hogy a szerzők rámutatnak arra, milyen fontos a helyes kiejtés elsajátítása, és a problémát okozó hangok, hangkapcsolatok gyakoroltatása.

Kolumbán Samu nyelvtanítási módszere (a nyelvtanulás első három évében) teljesen nélkülözi a grammatizálást. A szerző által javasolt módszer sokkal inkább alapul azon a módszeren, hogy a gyermekek hallás után kezdjék el tanulni a magyar nyelvet, s olyan témákkal ismerkedjenek meg, melyek közel állnak hétköznapjaikhoz, melyekkel saját környezetükben, életükben találkoznak. A hallás utáni tanulásnak fontos eleme a tanultak rögzítése; ezt segítik elő, ezt automatizálják a magyar nyelvű mondókák, mesék, játékok. Ezek tanítására mindkét szerző nagy hangsúlyt fektet – úgy gondolom, ez nagyon korszerű megközelítése a nyelvtanításnak, s nagy segítségére lehet mind a tanárnak, mind a diáknak.

Mint arra több ízben is utalt Kolumbán, fontos az, hogy ne tanítsunk nyelvtant a gyermekeknek a nyelvtanulás első éveiben, s ne fordítottan szövegeket, mondatokat velük, hanem arra törekedjünk, hogy a gyermeket magyarul tanítsuk meg gondolkodni, és ösztönözzük arra, hogy mondanivalóját magyarul gondolja el s ne

az anyanyelvéről fordítsa le, vagyis törekedjünk arra, hogy a gyermekek minél nagyobb nyelvi kompetenciával bírjanak.

Fontos megállapításának tartom azt is, hogy kifejti, milyen lényeges a már tanultak újbóli felelevenítése, használata egy-egy újabb helyzetben (ciklikus visszatérés a tanultakhoz).

Látható, hogy ezekből a 19. század végi újságcikkekből egy olyan magyar nyelv-tanítási módszer rajzolódik ki, melynek több megállapítását napjainkban is követik a nyelvtanárok. Kolumbán Samu és Boga Károly már a 19. század végén felhívta a figyelmet e módszertani kérdések fontosságára, hiszen látták azt, hogy a koroktatási módszerei nem voltak megfelelőek és eredményesek.

A korábbi fordító-grammatizáló módszerrel ellentétben a 20. század végére ismét fontossá váltak a fent felsorolt elvek. Ezért úgy gondolom, hogy a *Néptanítók Lapjában* megjelent cikkek javaslatai napjainkban aktuálisabbak, mint valaha.

Irodalom

- Ballér Endre 1996. *Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században. A tantervelmélet forrásai 17.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Boga Károly 1894a. A magyar nyelv tanítása másajku növendékeknek. I. *Néptanítók Lapja* 966–67.
- Boga Károly 1894b. A magyar nyelv tanítása másajku növendékeknek. II. *Néptanítók Lapja* 974–77.
- Boga Károly 1894c. A magyar nyelv tanítása másajku növendékeknek. III. *Néptanítók Lapja* 988.
- Felkai László 1983. *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Felkai László 1994. *Magyarország oktatásügye a millennium körüli években.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Kelemen Elemér 1997. A népoktatás Magyarországon a dualizmus korában. *Népiskolák Magyarországon.* Nemzetközi Iskolatörténeti Konferencia, Tatabánya.
- Klein Ágnes 2003. *Kisebbségi tantervek az alapfokú oktatásban a magyar neveléstörténetben. PhD-értekezés* (kézirat). Pécs–Veszprém.
- Kolumbán Samu 1895a. A magyar nyelvtanítás nem magyar nyelvű iskolákban. *Néptanítók Lapja* 18–19.
- Kolumbán Samu 1895b. A magyar nyelvtanítás nem magyar nyelvű iskolákban. *Néptanítók Lapja* 26–28.
- Kolumbán Samu 1895c. A magyar nyelvtanítás nem magyar nyelvű iskolákban. *Néptanítók Lapja* 34–35.
- Köte Sándor 1975. *Közoktatás és pedagógia az abszolútizmus és a dualizmus korában (1849–1918).* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mann Miklós 1993. *Kultúrpolitikusok a dualizmus korában.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Mészáros István 1995. *Magyar iskolatípusok 996–1990.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Mészáros István 1997. *Népiskoláink ezer éve. Népiskolák Magyarországon.* Nemzetközi Iskolatörténeti Konferencia, Tatabánya.

- Nádor Orsolya 1998. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának történeti áttekintése a kezdetektől napjainkig. Giay Béla–Nádor Orsolya (szerk.) 1998. *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Janus/Osiris, Pécs/Budapest.
- Pukánszky Béla 2002. A tizenkilencedik század gyermekfelfogása. *Iskolakultúra*, XII. 2. 13–29.
- Szalay Pál 1896. A nem magyarajkú iskolák tantervéről. *Néptanítók Lapja*, 3–4.
- Szinnyei József 2000. *Magyar írók élete és munkái (CD-ROM)*. Arcanum Adatbázis Kft., Budapest.

Németh Dorottya*

KOOPERATÍV TANULÁSI FORMÁK A MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI ÓRÁKON

A magyar mint idegen nyelv területén örvendetes módon bővült az utóbbi időkben a tananyagválaszték, a tankönyvírók, a szakmai műhelyek számos sikeres európai uniós pályázatban vesznek részt. A szakma felfedezett olyan új területeket is, amelyek megváltoztathatják mind az elméleti, mind a módszertani gyakorlatot a MID oktatásában (magyar–kínai kéttannyelvű iskola, felnőtt menekültek tanítása, nyelvvesztett nyugati szórvány, moldvai csángók stb.). A magyar mint idegen nyelvet tanulók úgy tűnik, egyre differenciáltabb nyelvi, társadalmi és kulturális háttérrel rendelkeznek, tanulási céljuk is jelentősen különbözhet. Ezért a magyar mint idegen nyelvet oktatók szakmai felkészültségére, módszertani tudására, a tananyagtervezés tudatos alkalmazására a korábbinál nagyobb mértékben van szükség. A nyelvészeti ismereteken túl hasznos ismernünk a csoportos nyelvtanulási helyzetekben alkalmazható pedagógiai eljárásokat is. Mindannyian, akik tanítottunk, tanítunk, számtalan példát tudnánk felsorolni azok közül a nehézségek és kihívások közül, amelyeket a csoportos nyelvtanulási helyzetek okoznak. Tudjuk, hogy nem csak azzal a feladattal kell megküzdenünk, hogy miből, mennyit, milyen sorrendben, milyen készségeket fejlesztve tanítsunk, hanem azzal is, hogyan tarthatjuk fenn a nyelvtanulók motivációját. Mitől érezheti hasznosnak és eredményesnek a nyelvtanfolyamot egy magasan kvalifikált európai menedzser, a józsefvárosi piac kereskedője, egy afgán menekült, egy ausztrál háziasszony és egy japán hegedűs, akik a tanterem falain kívül talán nem is találkozhatnak, de a nyelvórán egy csoportban ülnek?

1. Csoportdinamikai ismeretek

Bales szerint egy csoport sikere két tényezőtől függ. Attól, hogy milyen jól képes el látni az előtte álló feladatokat (*feladatfunkció*), és mennyire képes a csoporttagokban a csoport iránti elégedettséget fenntartani (*integratív vagy társas-emocionális funkció*) (vö. Forgács 2005).

* Németh Dorottya, PhD hallgató, nyelvtanár, Magyar Iskola Kht., dorinemeth@invitel.hu

Tuckmann feltételezése, hogy a csoportnak négy fejlődési szakaszon kell végigmennie, mielőtt véglegesen megerősödne: **alakulás** ('forming'), **viharzás** ('storming'), **normázás** ('norming'), végül **működés** ('performing'). Az **alakulás** egymás és a csoport előtt álló feladatok megismerése. A **viharzás** kritikus szakasz, amikor az egyéni különbségek is felszínre kerülnek, ez az a pont, mikor a csoportoknál elindul a csoportelhagyás. Ha a csoport valamelyik tagja nem találja meg a csoportban azokat az általa is preferált normák kialakításának lehetőségét továbbá, új csoportot keres, vagy magánórákat kezd venni. A **normázás** az a szakasz, amely közös csoportnormák, attitűdök és szerep meghatározások kialakítása és elfogadása révén ezek a konfliktusok megoldódnak. Végül a **működés** szakasza azt jelenti, hogy kialakul a személyes kapcsolatok és a feladatmegosztás szilárd mintája, ami lehetővé teszi, hogy a csoport elkezdje a működését (vö. Forgács i. m.).

2. Tanulási helyzetek csoportos nyelvórákon

A csoportkezelés szempontjából elkülöníthetünk: 1. **egyén központú**, 2. **versengő (kompetitív)** és 3. **kooperatív** tanulási helyzetet. Az **egyén központú (individuális)** tanulási helyzetben a diák önállóan, egyedül dolgozik, saját haladására, teljesítményére fókuszál. Mivel tanulási céljai nem függenek a többi diák tanulási céljaitól, ezért nem tartozik figyelemmel a többi diákok munkáját illetően. A tanár frontális óravezetése általában ezt a tanulási helyzetet okozza.

A **versengő (kompetitív)** helyzetben a diákok igaz, hogy együtt dolgoznak, de nem egymásért, hanem egymás ellen, így egymásrautaltságuk negatív irányú: valamely csoport sikere, a többi csoport bukását jelenti. Ezért csak kevés diák sikeres, és – amennyiben a tanár nem figyel tudatosan a változatos csoportalakításra – gyorsan kettéválik a nyelvi csoport győztesekre és vesztesekre. A nyelvi csoport szempontjából mind kettő tanulási helyzet veszélyes, főként, ha nem rövid, intenzív kurzusról vagy speciális nyelvvizsga előkészítőről, felvételi előkészítőről van szó. A dominánsan egyéni tanulási helyzetben a nyelvtanuló, ha nyelvi (társadalmi) céljai eléréséhez nem találja kielégítőnek a csoportot, lázadni kezd, osztálytermi konfliktusokat gerjeszt vagy elhagyja a csoportot. Versengő helyzetben a vesztes diákok ugyanezt teszik vagy megindul a verseny a tanár „kegyeiert”. Ezen nincs mit csodálkozni, hiszen a nyelvi csoportstruktúrában elfoglalt új pozíciója gyakran ütközik saját társadalmi csoportjában elfoglalt státuszával, rangjával. Írástudatlan vagy funkcionális analfabéta menekülteknél ez szinte általános jelenség, de egy sikeres, csak anyanyelvét beszélő üzletembernél is előfordulhat. A versengő helyzet tulajdonképpen ellenpontja a **kooperatív tanulási helyzet**. A csoportnormákat, a csoport életének ritmusát ebben a helyzetben a tanár tudatosan irányítja, egyrészt azzal a szándékkal, hogy kialakítsa a tanuláshoz szükséges optimális, aktivációs és motivációs szintet, másrészt a csoport tagjai között támogatóbb és elkötelezettebb kapcsolatot generáljon. A kooperatív stratégiákat használó nyelvtanuló a nyelvórákon nemcsak hatékonyan fejleszti a nyelvi logikai, beszéd és olvasási készségét, de különösen a migránsok (elsősorban menekültek) számára fontos az integrációs készség kialakításához, gyakorlásához. A kooperatív tanulási stratégiák

használata javítja a teljesítményt, növeli a diákok motivációját, önbecsülését és együttműködőbb szociális készségeket fejleszt. Minden tanár álma, hogy óráján létrejöjjön az ún. „flow” állapot: a diákok belefeledkeznek munkájukba, nagyon intenzív tanulási élményt élnek át.

Természetesen a nyelvtanárnak mindhárom említett tanulási helyzetet érdemes a nyelvórákon alkalmaznia, az egyéni tanulási helyzet ellenőrzéskor ajánlható, a versengő helyzetet az életkori sajátosságok figyelembe vételével pedig már működő, kialakult csoportnormák mentén dolgozó csoportban alkalmazzuk, amikor már nem frusztrációt, hanem játékot jelent.

3. A kooperatív tanulás kulcsfontosságú elemei

A kooperatív tanulás elsősorban Nyugat-Európában és Észak-Amerikában elterjedt tanulásszervezési módszer. Nem egyetlen módszernek tekinthető, hanem csoport-, osztály- és iskolaszintű együttműködésre épülő pedagógiai módszerek összessége. A kooperatív tanulás olyan tanulásszervezési mód, amelyben az ismeretek átadása, a kognitív képességek, a szociális motívumok és képességek, valamint a tanulási motívumok fejlesztése az egyidejű és egyenrangú cél. Nélkülözhetetlen elem a versengő helyzetben kialakuló „negatív egymásrautaltság” ellentétje: az (1) **építő egymásrautaltság**. A csoport céljait és feladatait annak függvényében alakítjuk ki, hogy a feladat eredményessége egymás munkájától függjön. Amennyiben nem vesz részt minden csoporttag a munkában, vagyis nem mindenki járul hozzá a csoport sikeréhez, nincs igazi kooperáció, nem beszélhetünk kooperatív tanulási helyzetről. A feladatot akkor tudják sikeresen megoldani a csoport tagjai, ha elköteleződnek, személyesen kötődnek a csoporthoz és a csoport céljaihoz. A személyközi dinamika (2) **szemtől szembeni támogató interakció** formájában manifesztálódik. Fontos a segítség, a bátorítás, egymás sikerének ünneplése és a diák rendelkezésére álló információ legnagyobb fokú megosztása. Az (3) **egyéni és csoportfelelősség** azt jelenti, hogy nemcsak a csoport elkötelezett a feladat sikeres végrehajtására, hanem a csoport minden egyes tagja is. Visszautalván a bales-i csoport siker definícióhoz, a kooperatív tanulásban az (4) **interperszonális és csoportképességek** egyaránt szükségesek. A feladatfunkciót ebben az esetben a tananyag elsajátítása jelenti, az integratív vagy társas-emocionális funkciót pedig a csoportmunka, a csoporthatékonyosság.

A kooperatív tanulás a hagyományostól eltérő szerepet kíván meg a pedagógustól, a frontális óravezetéssel szemben, nem a tanár személyisége áll a középpontban, hanem a diákok tevékenysége az elsőrangú, a tanár elsősorban szervező, segítő. A (5) **csoportmenedzsment** eszközeivel biztosítja az egyenlő részvételt, szervezi a párhuzamos interakciókat. A csoportközösséget nem külön eszközökkel, hanem a tanulási folyamatba beágyazva építi. A csoport működése szempontjából a feladat végzése közben a folyamatos monitoring kívánatos, a feladat végrehajtása után pedig a csoport munkájának elemzése és értékelése nem hagyható ki.

4. A kooperatív tanulás és a nyelvtanulás

Jacobs, Power, & Loh (2002) úgy definiálja a kooperatív tanulást, mint „olyan alapelvek és technikák összessége, amelyek abban segítik a diákokat, hogy hatékonyabban együtt dolgozzanak”. A szociálpszichológiai eredményeken kívül számos nyelv-elsajátítási hipotézis és elmélet támogatja a kooperatív tanulás fontosságát az L2 elsajátításakor. A mi esetünkben a nyelvelsajátítás helyett inkább a nyelvtanulás kifejezés a helytálló, hiszen a magyar mint idegen nyelvtanulók tanulása társadalmilag és nem biológiailag motivált. Természetesen nem tekintem át az összes nyelv-elsajátítási elméletet, csak rövid áttekintést nyújtok a kooperatív tanulóval összefüggésbe hozható nyelv-elsajátítási hipotézisekről.

A **Krashen-féle inputhipotézis** elmélete a spontán és az irányított nyelvtanulás közötti különbséget mutatja be. Kimondja, hogy az L2 elsajátítása úgy történik, hogy az írott vagy szóbeli nyelvi anyag jelentését megértjük. Így az olvasás és a hallott szöveg inputokat biztosít, amelyeket az agyunk hasznosít, hogy felépítse a nyelvi kompetenciát. A tudásunk úgy fejlődik, hogy mindig egy szinttel magasabb inputokat kapunk, mint ahol a jelenlegi kompetenciaszintünk áll. Ezért az ideális tananyag mindig csak egy kicsit bonyolultabb a nyelvtanulók szintjénél.

A kooperatív tanulási helyzetek az alábbiakban növelhetik az értési inputokat:

1. **a csoporttagok egymás számára maguk is inputként** szolgálhatnak a tanáron és a tananyag (tankönyv, kazetta, videó stb.) kívül. A csoporttagoktól érkező inputok érthetőbbek, hiszen feltehetőleg hasonló szókincset és nyelvtani szerkezeteket használ két, azonos nyelvi csoportban tanuló diák. Akad arra is példa, hogy a diákok egymásnak tanítanak meg olyan szerkezeteket, amelyeket a nyelvóra keretén belül még nem hallhattak, de az osztálytermen kívül már néhány diák használja. Éppen ezért a motiváló hatása igen jelentős.

2. A Krashen-modell szerint a tudatos tanulás akadályozhatja a természetes nyelv-elsajátítást, mégpedig azzal, hogy az állandó monitoring időigényességével feltartja a beszéd folyamatosságának kialakulását. Azoknál, akik túlzottan tartanak attól, hogy hibáznak, magas nyelvi szorongás alakulhat ki. A csoportmunka oldhatja ezt a feszültséget, ha csak 1-3 ember előtt kell beszélni. Ez pszichikailag támogatóbb, motiválóbb környezetet jelent, mintha a tanár vagy egy egész osztály előtt kellene ugyanezt tenni.

Az **interakciós hipotézis** értelmében a nyelvtanuló tárgyalást folytat a jelentésért. A nyelvtanuló az érthető nyelvi inputok számát azzal növeli, hogy folyamatos interakciót folytat a feladóval (interlocutor). Addig változtatja, módosítja, újra kezdi az interakciót, amíg meg nem érti az üzenetet. A nyelvtanuló ismétlést kér, magyaráz, tisztáz. Reid (1993) megállapítása alapján a „tárgyalás” nemcsak szóban, de írásban is történhet a csoporttársak között. A kooperatív tanulási helyzetben a csoportfeladat megoldása folyamán a csoporttársak munkájától függ egy-egy részfeladat megoldása. Ezért szükséges, hogy a csoport tagjai jelentéseket szerezzenek egymástól. Mind a nyelvtanulótól, mind a nyelvtanulótól gyengébb diáknak szüksége van arra, hogy továbbítsa a nála levő információt. A kooperatív osztálytermi gyakorlat bátorítja az osztálytermen kívüli kommunikációt is, nagymértékben

hozzájárul ahhoz, hogy a nyelvtanuló felfegyverkezzen értést segítő formulákkal, ami különösen a magyar mint idegen nyelv tanulásakor fontos, hiszen a nyelvtanuló néhány hely kivételével a nyelvórán kívül anyanyelvi magyarral kommunikál.

A **kimeneti hipotézis** elmélete (Swain 1985) megfogalmazza, hogy ahhoz, hogy egy nyelvtanuló növelje idegen nyelvi kompetenciáját, szükséges generálnia a kimeneteket is beszéden és íráson keresztül, valamint visszajelzéseket kell kapnia a kimenet érthetőségéről. Az input, bár nagyon fontos, mégsem elegendő a nyelvtanuláshoz. A diákoknak nemcsak a jelentésre kell figyelniük, hanem a nyelvi folyamat szintaxisával is tisztában kell lenniük. A hallgatók tesztelhetik a saját hipotézisüket, hogy mi az, ami elfogadható, mi az, ami működik egy adott idegen nyelven. A kooperatív tanulási helyzet egyszerre több diák számára teszi lehetővé nagyszámú kimenet generálást, hiszen a tanulásszervezés olyan módon zajlik, hogy minden diáknak legyen lehetősége arra, hogy megszólaljon (l. párhuzamos interakció). A kooperatív csoportmunka abban különbözik a hagyományos csoportmunkától, hogy előbbinél minden diák olyan részfeladatot kap, amelynek elvégzése szükséges az egész feladat megoldásához. Tehát a diák olyan információval rendelkezik, amelynek csak ő van birtokában, így nemcsak egy-két diák végzi el a munkát – mint azt a hagyományos csoportmunkáról készült felmérések mutatják –, hanem minden diák közreműködésére szükség van. A szerepjátékok szintén alkalmasak arra, hogy eltérő kimeneteket hozzanak létre.

A kulturális elsajátítás elméletében a társadalmi tevékenység hangsúlyozott, a nyelv eszközként funkcionál a nyelvelsajátítás folyamatában. Vigotszkij (1978) az embereket nem elszigetelt egyéneknek, hanem történelmileg és kulturálisan beágyazott csoporttagoknak látja. A nyelv mint a külső és belső világ közötti kapocs, lehetőséget teremt arra, hogy mi is tanuljunk, de nagyobb jelentőséggel bír az, hogy segítjük egymást a tanulási folyamatban. Ezt a segítséget *scaffolding*-nak ('állványozás'-nak) nevezzük. A segítségnyújtó lehet a tanár, a csoporttársak, de más csoportok diákjai is. A szociokulturális elmélet szerint a megfelelő tanulási tér kialakítása az egyik legfontosabb teendő. Nyelvtanuláskor a nyelvhasználat egy specifikus kontextusban van jelen, a nyelvtanuló rendelkezésére nyelvi és nem nyelvi eszközök állnak, hogy megtanulja a nyelvet és tanuljon magáról is.

4. A tanár megváltozott szerepe és félelmei

Az angol szakirodalomban nagyszámú tanulmány foglalkozik a kooperatív tanulás és különféle készségek kapcsolatával, számos cikk ezek közül az idegennyelv-oktatás (elsősorban az angol) során alkalmazott módszereket elemzi. A kutatások bebizonyították, hogy fejleszti a felsőbb tanulmányokhoz szükséges olvasás- és íráskészséget (Slavin 1987), motiválja a tanulást (Garibaldi 1979), megnöveli a feladattal töltött időt (Cohen & Benton 1988), megnöveli az önbecsülést (Johnson & Johnson 1989) és pozitív társadalmi hozzáállást teremt (Lloyd 1988).

A kooperatív tanulásban a tanár szerepe, felkészültsége kulcsfontosságú. A tanár az előadást tartó személy helyett a tanulási folyamat vezetője lesz. A diákokra nagyobb felelősség hárul a saját haladásukat illetően. Természetesen, hogy a tanár

nagyobb döntési jogot tudjon adni a diákjainak, neki is nagyobb szabadsággal és tudással kell rendelkeznie.

A tanárnak az órájára nagyon tudatosan, gondosan kell készülnie. Célszerű a tananyag kiválasztásakor átgondolnia, hogy miként tud eleget tenni az alábbi szerepeknek: (1.) hogyan csoportosítja a diákokat, hogyan jelöli ki a feladatokat; (2.) hogyan monitoringozza a feladatok végrehajtása alatt a diákokat, hogyan avatkozik közbe, ha szükséges; (3.) hogyan értékeli a csoport munkáját, hogyan ellenőrzi a csoportokban elsajátított ismereteket.

A tanárok egyik félelme a kooperatív tanulással kapcsolatban az, hogy a gyengébb nyelvtudással rendelkező diákok nem vesznek részt a csoportmunkájában, a jobban teljesítők pedig dominánsabbak lesznek, átveszik a csoport irányítását. A tanárnak olyan csoportokat kell kialakítania, amelyekben minden diáknak megvan a szerepe, olyan feladatokat kell kitalálnia, amelynek megoldásához különböző intellektuális képességek szükségesek. Egyik diák sem rendelkezhet minden képességgel, de mindenkinek van valami erőssége (Cohen 1998). Saját gyakorlatom alapján mondhatom, hogy nagyon eredményes volt, amikor a gyengén beszélő vietnámi diákról (akivel nem szívesen gyakorolták a diákok a párbeszédet) éppen egy feladat megoldásának tervezésekor kiderült, hogy kitűnően rajzol. Így ő a szellemes, fantáziadús rajzaival járulhatott hozzá csoportja sikeréhez, és nem mellesleg saját jó teljesítménye miatt megszerették a csoporttársai. Ennek következtében rendszeresen kezdte látogatni az órákat és szorgalmasabban tanult.

A versenyhelyzetek, csoportkonfliktusok elkerülése miatt tanácsos változtatni a csoportok összetételét, hogy a diákok tanuljanak meg mindenkivel együttműködni. Multikulturális nyelvi csoportokban egy-egy országismereti, civilizációs témánál az eltérő nemzetiségű diákok dolgozhatnak együtt, sőt sokszor eltérő nyelvi szinten levő diákokat is bízhatunk meg közös feladattal, hiszen a kompetensebb diák képes arra, hogy elmagyarázza saját nyelvi szintjén és egyszerűsítve is az információt a nyelvíleg gyengébbnek.

Sokan tartanak attól, ha a diákok túl sokat beszélnek tanári kontroll nélkül, mert úgy gondolják, hogy ekkor egy helytelen, leegyszerűsített, életidegen nyelvhasználatot rögzítenek, és kialakul egy ún. „osztálytermi pidgin”. A kooperatív modell ebben az esetben úgy alkalmazandó, hogy a nyelvi formára fókuszáló feladatokat találunk ki. Ilyen lehet például, hogy a csoportok maguk próbálják felállítani a múlt idő paradigmáját vagy a tárgyas ragozás használatának szabályait. De összeszokott nyelvi csoportban indíthatunk hibavadászatot is, pl. a csoportok figyeljék meg, hogy a társaik jól használják-e a tárgyragot.

5. Az árvízi példa

2006 elején Magyarországot súlyos árvíz sújtotta, érthető módon az itt élő külföldieket is érdekelte, hogyan küzdünk meg ezzel a természeti katasztrófával, szeretnék volna követni a híreket a tévében, rádióban, interneten és magyar barátaitól, kollégáiktól is szerettek volna érdeklődni az árvízi helyzetről. Mivel a diákok motiváltsága igen erős volt a téma iránt, úgy határoztam, hogy a kooperatív módszer segít

ségével feldolgozzuk a témát egy **délelőtti óra (3x45 perc)** keretében. A kooperatív csoportmunka jó ötletnek bizonyult abból a szempontból is, hogy a különböző sajtóorgánumban más és más információkra fókuszáltak, így számos cikk elolvasása után lehetett csak összerakni a mozaikképet az árvízről. Az összegyűjtött újságcikkek és képek alapján különböző munkalapokat készítettem, és bevezető gyakorlatként az árvízzel kapcsolatos legfontosabb szavakat, kifejezéseket tanítottam meg. A szótanítás után kialakítottam a báziscsoportokat. A nyelvi csoportban tanuló 12 diákot 3 külön csoportba tettem, ügyelve arra, hogy nyelvi szint szerint heterogén csoportokat hozzak létre. Első feladatként a **báziscsoportban** szókártyák segítségével átismételték az árvízzel kapcsolatos szavakat (memóriajáték). Majd minden báziscsoportban helyet foglaló diák kapott egy számot (1–4), ez a szám mutatta meg, hogy melyik **munkacsoportban** fog dolgozni. A diákok megkelesték saját munkacsoportjukat, és megkapták tőlem az autentikus újságcikket, illetve a hozzátartozó munkalapot. A munkacsoportokba azonos nyelvi képességekkel rendelkező diákokat irányítottam, így képességeiknek megfelelő feladatot kapott mindenki. A gyengébbeknek a fotók alapján kellett összeállítania Magyarország árvízi térképét, bejelölni azokat a településeket, ahol gondot okoz a magas vízszint. A másik két csoport munkalapján a különböző nehézségi fokú, de más-más autentikus cikkekkal kapcsolatos kérdésekre kellett válaszolniuk, majd saját szavaikkal összefoglalták a cikk tartalmát. A munkalapok kitöltése után a munkacsoportokból visszatértek báziscsoportjukba, ahol megosztották a csoport többi tagjával saját feladatuk megoldását (szóban). A **báziscsoportok** ezután azt a feladatot kapták, hogy készítsenek egy közös tablót a hallottakról, készüljenek egy beszámolóval közösen a magyar árvízi helyzetről. Így ezek az **összegző tablók** váltak mind a tanári értékelés és ellenőrzés, mind a másik csoport ellenőrzésének alapjává, hiszen a csoportok a tabló elkészülte után megnézték, hogy a másik csoportokban milyen összefoglalás született. Az óra zárásaként átismételtük a főbb eseményeket, majd beszélgettünk a témáról.

Azon túlmenően, hogy számos nyelvi készséget fejlesztett az óra, kiemelkedő volt a diákok motivációja és információéhsége. Szívesen dolgoztak együtt és sokat tanulhattak egymástól. A kooperatív módszer segítségével az óra alatt nemcsak egy-két cikket tudtunk feldolgozni. Azok a diákok is fontosnak érezték munkájukat, akiknek egy autentikus cikk megértése komoly gondokat okozott volna. Így viszont csoporttársaiktól megtudták, hogy mit írnak az újságok az árvízi helyzetről.

6. Zárszó helyett

Minden iskola, minden csoport, minden diák valamiképpen különböző, mégis mint csoport, hasonló viselkedéseket produkálhat. Érdemes elgondolkozni azon, hogy tanárként hogyan lehet átadni úgy a magyar nyelvtudást, hogy a nyelvtanulás kognitív és csoportban átélt érzelmi élmény legyen a diákok számára.

A fenti szabálytalan óravázlat csak egyike azoknak a magyar mint idegen nyelv-órákon alkalmazott kooperatív gyakorlatoknak, amelyeket rendszeresen használ-

lunk óráinkon. Az előre megadott óravázlat talán bátorítást adhat a kollégáknak a módszer kipróbálásához és újabb ötletek megvalósításához.

Irodalom

- Cohen, E. G. & Benton, J. 1988. *Making groupwork work*. American Educator 12.
- Cohen, E. G. 1998. *Making cooperative learning equitable*. (Realizing a positive school climate.) Association for Supervision and Curriculum Development.
- Csepeli Gy. 1997. *A szociálpszichológia vázlat*. Jászöveg Műhely Kiadó, Budapest.
- Forgács J. 2005. *A társas érintkezés pszichológiája*. Kairosz, Budapest.
- Garibaldi, A. 1979. Affective contributions of cooperative and group goal structures. *Journal of Educational Psychology* 71: 788–794.
- Jacobs, G. M., Power, M. A., & Loh, W. I. 2002. *The teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. T. 1989. *Cooperative learning*. The Pointer 33.
- Krashen, S. 1981. *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press, Oxford.
- Lloyd, J. W., Crowley, E. P., Kohler, F. W., & Strain, P. S. 1988. Redefining the applied research agenda: Cooperative learning, pre-referral, teacher consultation, and peer-mediated interventions. *Journal of Learning Disabilities* 21: 43–52.
- Reid, J. M. 1993. *Teaching ESL Writing*. Englewood Cliffs, N. Y. Prentice Hall.
- Slavin, R. E. 1987. *Cooperative learning and the cooperative school*. Educational Leadership 45.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: S. Gass & C. Madden (eds.): *Input in second language acquisition*. Rowley, MA, Newbury House. 235–253.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society*. Harvard University Press, Cambridge.

Durst Péter*

A VIDEÓ SZEREPE A MID OKTATÁSÁBAN

1. Bevezetés

A videoómagnó megjelenése nem hozott forradalmi újítást a nyelvoktatásban, mindössze lehetővé tette egy régóta megfogalmazott igény megvalósítását. Ez az igény a nyelv kontextusban történő bemutatása volt, amit korábban is törekedtek különböző eszközökkel megvalósítani. A legelterjedtebb módszer a képek használata volt különböző formában az egyszerű rajzoktól kezdve a képregényeken keresztül a diákig, amelyekhez később hanganyagot is készítettek. Utóbbi technikát az audiovizuális módszer használta fel, de a technika fejlődése által egyre nagyobb számban és egyre jobb minőségben kínált lehetőségeket, és azóta is széles körben használják a nyelvoktatásban. A videó használatával kapcsolatban már a nyolcvanas években is születtek tanulmányok, azonban az új célok és tananyagok, valamint a folyamatosan bővülő technikai lehetőségek miatt mindig szükség van arra, hogy az audiovizuális tananyagok felhasználhatóságának elemzésében egy-egy lépéssel tovább haladjunk. A jelenlegi dolgozatban az audiovizuális anyagok felhasználásával kapcsolatos alapvető kérdések áttekintését követően a MID oktatásában használható tananyagok nyújtotta lehetőségeket veszem számba.

2. A videóanyagok osztályozása

A nyelvoktatásban az alábbi videóanyagok felhasználása terjedt el:

1. kifejezetten a nyelvoktatás céljából készült anyagok, egy bizonyos nyelvtudási szinthez;
2. televízióból felvett anyagok;
3. kereskedelmi forgalomban is kapható, DVD lemezen megjelenő filmek;
4. saját készítésű anyagok. Ide főként az osztályteremben rögzített anyagok tartoznak (például a nyelvtanulók által eljátszott szerepjátékokról készített felvételek), amelyeket saját teljesítményük későbbi ellenőrzése érdekében rögzítenek

* Durst Péter, PhD hallgató, tanár, Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Hungarológia és Közép-Európa Tanulmányok Tanszékközi Program, durst@hstud.u-szeged.hu

(Poór 2001: 80). A videónak ez a fajta használata nem túl elterjedt, hiszen kevés helyen áll rendelkezésre a megfelelő technikai háttér és az elegendő idő.

A nyelvoktatási célból készült anyagok egy része történeteket mutat be, ahol a szereplők állnak a cselekmény középpontjában. Az ilyen jellegű videóanyagok leginkább a beszédhelyzet egészének bemutatása miatt hasznosak. A nyelvoktató videók között is vannak azonban az országismeret és a nyelvi tudás együttes fejlesztésére koncentráló anyagok is, ahol a beszélőt gyakran nem is látjuk. A televízióból felvett anyagok ehhez hasonlóak, gazdag képi világuk számos témához kapcsolódhat. A filmek nagy része ismét inkább a beszédhelyzet alapos bemutatása miatt lehet hasznos.

A videóanyagokat a rájuk jellemző képi megformálás szempontja szerint is érdemes csoportosítani:

1. leginkább a nyelvoktatás céljából készített anyagokban láthatjuk a dialógust folytató feleket szemtől szemben, ami jó alkalmat kínál a nyelvi, paralingvisztikai és nem verbális információk megfigyelésére és hasznosítására;
2. nyelvoktatás céljából készített anyagokban is előfordul, a televízióban rögzített műsorok esetében pedig kifejezetten gyakori, hogy a narrátort hallgatva a témához kapcsolódó mozgóképeket láthatunk;
3. főleg a hírműsorokra jellemző a kamerával szembenező beszélő vagy hírolvasó. Szövegét ebben az esetben is az imént említett képek egészíthetik ki.

3. A videóanyagok használhatósága

A videóanyagok leggyakrabban emlegetett haszna az, hogy a megfelelő kontextusban mutatják be a nyelvet. Látjuk és halljuk a párbeszédetek résztvevőit, de azt is látjuk, mi történik körülöttük. A beszélők mozdulatai, gesztusai, az őket körülvevő környezet valóban teljessé teszi a beszédhelyzet bemutatását, ami könnyíti és pontosítja az értést. A nyelvi és a nyelven túlmenő paralingvisztikai információ maradéktalan bemutatása így közelít a valós életben tapasztalható beszédhelyzetekhez. Ennek jelentőségét már régen felismerték, a kommunikatív nyelvoktatásban pedig a transzfer fogalmában jelent meg. „A transzfer a kommunikatív irányzat egyik kulcsfogalma. Általában azt a képességet értik rajta, amely lehetővé teszi a tanuló számára hogy az osztályteremben feldolgozott nyelvi elemeket a való élet természetes beszédhelyzeteiben alkalmazni tudja. Manapság ez a fajta »hídépítés« az idegennyelv-oktatással szemben támasztott legfőbb követelmény, s talán mindig is az volt” (Medgyes 1995: 65).

Sokféle feladatban használható a videóanyag története, főleg a képisége, akár alkalmasint a hanganyag nélkül is. A képen látható vizuális információ kiváló alapul szolgál számos feladtfajtaéhoz, a mozgóképek által elmesélt történet pedig még tovább bővíti a lehetőségeket. Ha a videón összefüggő cselekvés látható, az a *Gouin-sorozatokhoz* hasonló alkalmazást is lehetővé tesz, ami a mai nyelvtanítási módszerekbe is eredményesen beleilleszthető. Az eredeti *Gouin-féle módszer* szerint (Bárdos 2005: 62) a cselekvéssort először anyanyelven magyarázták, azután előadták és közben az idegen nyelven szóban követték, majd a részekre bontott cselekvéssor megfelelő gyakorlását és az ismétléseket követően írásban is rögzítet-

ték. A *Gouin-sorozatok* lényege leginkább az volt, hogy a teljes mondatokat a megfelelő kontextusban jelenítették meg, illetve hogy megkönnyítették a dramatizált cselekvés kisebb részeinek felidézését. Mindezt a videó segítségével is megtehetjük. A fennmaradó nyelvi és nyelvtani rész pedig kiváló alkalmat ad a gyakorlásra. A *Gouin-sorozatok* használatának részét képezte a cselekvéssorozatok végrehajtása, eljátszása is, mely a tanulási folyamatban fontos szerepet tölt be. A videó alkalmazására alapuló feladatban is helyet kaphat a cselekvések végrehajtása, így dönthetünk arról is, hogy a *Gouin-sorozatok* modernizált, mai technikával elősegített változatát alkalmazzuk, vagy csupán egy ahhoz hasonló módszert.

Az emberi kommunikációnak több olyan alkotóeleme van, amely a leírt szövegben nem jelenik meg. A párbeszédet, történeteket bemutató videók általában alkalmat adnak ezek megfigyelésére is – ez valóban egy olyan alkalmazás, amelyre ki zárólag a videóanyag nyújt lehetőséget.

A verbális kommunikációban megfigyelhető kultúrák közti eltérés az írott szövegben is megjeleníthető, és csak a tankönyvírók döntésén alapul, hogy kívánna-e foglalkozni ezzel a kérdéssel (pl. hogyan valósul meg egy meghívás egy adott nyelvhez tartozó kultúrában). Más, szintén fontos nyelvi információk nem jeleníthetők meg az írott szövegben. Ám a hanganyag már közvetíteni tudja azokat a nyelvi összetevőket, melyekre az írott forma nem képes. Ilyen például a magyar nyelvben az eldöntendő kérdés és a kiegészítendő kérdés intonációja. A videóanyagokban viszont még a hanganyagokban megfigyelhető információ túl is megjelenhet hasznos információ, amely a kultúrák közti kommunikációs eltérések áthidalásában segíthet (Hidasi 2004: 77–107). Például az egyes verbális megnyilvánulást követő, de nem szó formájában megjelenő kifejezésformák (pl. mosolygás, hümmögés, bólogtatás, gesztikulálás).

Bár gyakran a nyelvtanítástól elkülönítve említjük az országismereti témákkal foglalkozó videóanyagokat, nem szabad elfelejteni, hogy a nyelv és a kultúra tanítása nem különül el egymástól élesen. Bár a videóanyag hangsúlya eltolódhat valamelyik irányba, szinte minden videóanyag tartalmaz használható nyelvi és kulturális komponenseket is.

4. A nyelvtanulásban/nyelvtanításban betöltött szereppel kapcsolatos problémák

A videóanyagok imént felsorolt felhasználási módjainak lehetősége aligha kérdőjelezhető meg, azonban felmerülhet a kérdés, hogy valóban hatékonyan segítik-e a nyelvtanítás/nyelvtanulás folyamatát.

MacWilliam (1986) kitér a nyelvi, illetve a vizuális információ együttes jelenlétének lehetséges problémáira. Több feltételezést bemutatva arra mutat rá, hogy a vizuális információ elvonhatja a figyelmet a nyelvi információ feldolgozásától. Nem hagyható figyelmen kívül azonban a vizuális információ milyensége és kapcsolata a nyelvi információval, ugyanis a North-East London Polytechnic (Gunter 1980, idézi Mac William 1986: 132–133) vizsgálatai szerint az eltérő jellegű vizuális információ különböző mennyiségű információvesztést eredményezett. A három fajta hírmű-

sorban ugyanazt a szöveget három féle vizuális anyaggal párosították: 1. csak a hírolvasó fejét mutató kép, 2. a hírolvasó fejét mutató kép, időnként állóképes illusztráció a hírekhez 3. a hírolvasó által történő bevezetést követően a híreket mozgó képekkel illusztrálva mutatták be. Az eredmények szerint a vizsgálatban részt vevő nézők több információt vesztek a képekkel kísért hírekből. Egy korábbi vizsgálat (Vernon 1953, idézi Mac William 1986: 133) ugyanakkor kimutatta, hogy a beszélő képe segíti a megértést. Föltétlenül ki kell emelni, hogy ezek a tanulmányok anyanyelvi megértés vizsgálata során születtek, és az idegennyelv elsajátításával való kapcsolatuk nem egyértelműen bizonyított, bár elég valószínű.

A fentiekben tárgyaltaktól némileg eltérően, kifejezetten idegennyelv-tanulással kapcsolatban láttak napvilágot olyan kutatási eredmények, amelyek a DVD-lemezek széleskörű használatát figyelembe véve igen időszerűnek és hasznosnak bizonyulnak – bár a publikálás időpontjában még nem is léteztek DVD-k. Vanderplank (1988) feliratozott televízióprogramokat használt vizsgálatában, amelyeket angolul tanuló külföldi diákok néztek rendszeresen kilenc héten keresztül. Az angol nyelvű feliratok használhatóságát megfigyelések, elvégzett feladatok és a résztvevők beszámolóí alapján értékelte, és összességében pozitív megállapításokra jutott. A résztvevőknek szükségük volt némi időre ahhoz, hogy a feliratokat megfelelően tudják hasznosítani, de a kezdeti nehézségek után inkább hasznosnak találták azokat. Úgy vélték, hogy a tudatos nyelvi fejlődésüket segíti, mert alkalmat nyújt új szavak és kifejezések megtanulására, valamint a globális megértést is segíti. Előfordult, hogy egy-egy nyelvtanuló „lustaságnak” érezte, hogy a feliratokat olvasva törekedjen a nézett anyag megértésére, ugyanakkor a csoport összességében nem találta zavarónak a feliratokat. A feliratok nem vonták el a figyelmet a képi és a nyelvi információtól, és a csoportban mindenki kifejlesztette magában azt a képességet, hogy csak szükség szerint olvassa azokat.

A gyors, nehezen érthető akcentusokat felvonultató beszédben bővelkedő műsorok megértését nagyban segítették a feliratok. Használatuk segítette a műsorok megértését, és csökkentette a nyelvtanulóknak a feszültséget. A szerző ennek a Krashen (1981) által *affective filternek* ('érzelmi szűrő') nevezett tényező szerepe miatt tulajdonít nagy jelentőséget, amelynek alacsony szintje elősegíti a tanulás/elsajátítás folyamatát. Krashen szerint ugyanis a tanulás sikertelen lehet, ha a tananyag a nem megfelelő tanulási és pszichológiai körülmények miatt aktiválódott érzelmi szűrőn nem jut át.

A videóanyag feliratozásával kapcsolatban meg kell említeni a DVD-lemezen megjelenő anyagok feliratozási lehetőségét, amelyet az adott céltól és feladattól függően ki és be lehet kapcsolni.

5. A videóanyagok funkciójának értékelése

A videóanyagokat gyakran használják egyfajta „tölteléként” a felesleges idő kitöltésére vagy utolsó, könnyedebb hangvételű órák vezetéséhez. Ha ettől eltérően a mindennapi nyelvtanítási munkába szeretnénk integrálni használatát, sok fajta felhasználhatóságra nyílik lehetőség, ahogy azt az eddigiekben is említettük.

A MacWilliam (1986) által tárgyalt eredmények arra mutatnak rá, hogy a különböző tartalmú videóanyagok felhasználhatósága igen eltérő lehet, és a nyelvórákon ezt erősen ajánlott figyelembe venni. Fontosnak tartom megjegyezni azt is, hogy talán érdemes némileg átértékelni a videóanyagok funkcióját: általában ugyanis a nyelvtanítás egyik eszközeként kerül említésre, pedig az audiovizuális és multimédiás információban oly gazdag kultúránkban valójában a nyelvtanulási/nyelvtanítási folyamat célrendszerében is helyet kaphatna. Természetes, hogy egy új grammatikai anyag bemutatásakor hatékonyan használhatjuk fel a beszédhelyzetet tökéletesen bemutató videóanyagot, és így a nyelvtan tanításában segédanyagnak tekinthető. Felhasználhatjuk a videóanyag képeit (akár hang nélkül is) különböző szókinccset vagy beszédképességet fejlesztő feladatokhoz, és használhatjuk a hanganyagát (a képi világot egy kissé félretéve vagy teljesen hanyagolva) a hallott szöveg értésének fejlesztéséhez. De miért ne lehetne kifejezett célunk a képi és hanganyag globális megértése azok részekre bontott elemzése nélkül?

De hogyan is nevezzük a videós anyagok megértési készségének fejlesztését? Bár vannak olyan anyagok, amelyek alkalmasak hallott szövegértéses feladatok elvégzésére is, alapvetően sokkal összetettebb megértési folyamatról van szó. Nem véletlen, hogy az angol nyelvű szakirodalom gyakran használja a Riley (idézi pl. Allan 1984) nevéhez fűződő *viewing comprehension* terminust. A készségek hagyományos kategóriáiba nem igazán illeszthető bele a videós anyag megértése, hiszen a hallott információn kívül legalább annyira fontos vizuális információt is fel kell dolgoznia a nyelvtanulónak, és elképzelhető, hogy a feliratok miatt még egy igen speciális olvasási készséget is alkalmaznia kell. Sokkal jobban beleillik ez a fajta készség a Bárdos (2000: 104) által használt csoportosítás *értési készségszintjébe*.

6. A videóanyagok felhasználhatóságának területei és módszerei

A kategorizálással kapcsolatos probléma rámutat a gyakorlati alkalmazás sajátosságaira is: gyakran a videóanyagokat csupán hallás utáni értés fejlesztésére használják. A hallott szövegértés készségét valóban lehet fejleszteni videóanyagokkal (Meskill 1996), ez azonban nem az alapvető funkciójuk.

Már a hagyományosan „passzív” készségeknek nevezett olvasott és hallott szövegértési készségről is tudjuk, hogy valójában egyáltalán nem passzív folyamatok, ugyanis a nyelvtanulóban a nyelvi információ feldolgozása során igen összetett kognitív műveletek mennek végbe. Az üzenetek aktív feldolgozása természetesen a videóanyagok használatakor is működik, a nyelvórákon pedig ezt irányítva tudjuk alkalmazni. Bizonyos céllal megnézett videó nem vesz szórakoztató és motiváló erejéből sem – kár lenne ugyanis tagadnunk, hogy a videós anyag használata mindenképpen egyfajta kötetlenebb, szórakoztatóbb nyelvóra reményét kelti a nyelvtanulóknak. Az *active viewing* (‘aktív nézés, cselekedtetve nézés, tevékenységgel egybekötött nézés’) fogalma (Loneragan 1988: 16–17) takarja azt a tanítási/tanulási folyamatot, amelyben az összetett képi és hallott információ feldolgozását előre megadott szempontok vagy feladatok segítik. Ezeknek a feladatoknak a célja nem az ellenőrzés.

A nyelvtanítás céljára készített videók általában viszonylag rövidek, és optimális esetben feldolgozásukhoz megfelelő feladatlap is rendelkezésre áll. A feladatlap a nézést megelőző feldolgozandó feladatokat is tartalmaz, amelyek felkészítik a nyelvtanulót a munkára. Ebben a szakaszban a téma bevezetése, a háttérismeretek előhívása és esetleg a témához kapcsolódó szókincs áttekintése lehet a feladat. A nézés ideje alatt a nyelvtanulónak feladatokat kell megoldania, ezek azonban csak korlátozott számban használhatók, különben nehezítik a film megértését. Mindenképpen kerülendő például a hosszabb szöveg kiegészítését kívánó, gyakorlatilag hallás utáni értést tesztelő feladat. Több olyan feladat is található általában ezekben az anyagokban, amelyek a nézést követően a videó alapján mélyítik el a tudást különböző területeken (nyelvtani feladattól a szótárhasználaton keresztül a szerepjátékig).

A videóanyag képi világa egyébként minden területen használható segítséget nyújthat, kiindulási alapul szolgál pl. beszédkésztség és szókincs fejlesztéséhez már akár kezdő szinten is. Akár az első órák egyikén is lehet már használni ilyen célból videót, függetlenül attól, hogy a szöveget nem értik a nyelvtanulók, hiszen emberek, szobabelsők leírására már ezen a nyelvtudási szinten is sor kerülhet.

A nyelvtan tanításában is már alacsony nyelvtudási szinttől lehet alkalmazni a megfelelően kiválasztott videóanyagot a bemutatás, a gyakorlás és az alkalmazás szakaszában is. Az új nyelvtan bemutatására már többször is kiemelt előnye teszi alkalmassá: a beszédhelyzetet mindenre kiterjedően be tudja mutatni. A gyakoroltatás szakaszában a fentiekben bemutatott felhasználás igen egyszerű és hasznos, a történet elmesélését ugyanis minden nyelvtudási szinthez és új nyelvtanhoz igazodva lehet változtatni. A videón látott eseményeket el lehet mesélni jelen időben, múlt időben, feltételes módban és még a felszólító módot is lehet használni. A legszabadabb felhasználásra az alkalmazás szakaszában nyílik lehetőség.

7. Magyar nyelvi videóanyagok, autentikus anyagok a magyar nyelv oktatásában

A magyar nyelv tanításához kevés olyan videóanyag áll rendelkezésre, amelyet kifejezetten nyelvtanítás céljából készítettek. Nem valószínű, hogy ez a helyzet a közeljövőben számottevően változni fog, ezért érdemes kitérni olyan anyagok használatának lehetőségeire is, amelyeket eredetileg nem nyelvtanításra terveztek. Filmek, rajzfilmek és televízióból felvett anyagok egyaránt jól használhatók, ha körültekintően választjuk ki az adott csoport számára és megfelelően dolgozzuk fel.

A filmek kiválasztásánál fontos szempont, hogy a szereplők érthetően beszéljenek, a szöveg ne legyen tele monológokkal, ne legyen szükség túl sok háttérismertetre a megértésükhöz és jól követhető legyen a történet (Voller–Widdows 1993: 343). A filmek túl hosszúak ahhoz, hogy egyben nézzük meg őket az órán, ezért érdemes őket kb. 15 perces részekre osztani. Voller és Widdows (i.m.) minden rész feldolgozásakor fólián kivetített kérdéseket használ, amelyeket a rész közös megtekintése után megvitatnak. Részenként mindössze kb. három kérdést tartanak optimálisnak, amelyek nem tesztelik a nyelvtanulókat, hanem a film megértésében

nyújtanak inkább segítséget. A film nézése közben a diákoknak még feladatlapot is ki kell tölteniük, amelyek a szereplőkre és a történetre vonatkozó kérdéseket tartalmaznak. Kreatív nyelvhasználatra ad alkalmat a történet folytatásának kitalálása vagy a filmen nem látható események elképzelése. A film megtekintését bevezető feladat indítja, a végén pedig a filmhez kapcsolódó további feladatokra is sor kerül.

Sherman (2003) a filmek órai feldolgozására számos feladattípust mutat be (153-at), de részletesen kitér autentikus anyagok, így pl. a híradók és a reklámok kínálta lehetőségekre is. Ezek a tipikusan televízióból rögzíthető anyagok főleg a haladó csoportokba valók, de bizonyos feladatok segítségével alacsonyabb nyelvtudási szinten is használhatók. Az összes autentikus anyag vitathatatlan hátránya, hogy sok időt kell előkészítésükkel tölteni, azonban az egyszer elkészített feladatok még sokáig használhatók. Sherman könyve igen alapos magyarázatokat ad a különféle anyagok használatához, és kiváló forrásul szolgál a nyelvtanárok számára. Ezek felhasználásához viszont érdemes megfogadni a szerző álláspontját, amely szerint a legtöbb osztálytermi tevékenységet a tananyag inspirálja és nem fordítva (i. m. 7).

8. Összefoglalás

Ahogy láttuk, a videóanyagok hasznos segítséget nyújthatnak a nyelvtanulásban. Számos tevékenységben használhatók segédanyagként, de akár saját magukért is érdemes őket nézni a nyelvórákon is. Magyarul kevés nyelvtanítási céllal készített videóanyag áll a tanárok rendelkezésére, de némi munkával az autentikus, televízióból rögzített vagy DVD-n kapható anyagok is alkalmassá tehetők ilyen célokra.

Irodalom

- Allan, Margaret 1984. Viewing comprehension in the EFL classroom. *ELT Journal* 38/1: 21–26.
- Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hidasi Judit 2005. *Interkulturális kommunikáció*. Scolar Kiadó, Budapest.
- Krashen, S. D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon, Oxford.
- Lonergan, Jack 1988. *Videó a nyelvoktatásban*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém.
- MacWilliam, Iain 1986. Video and language comprehension *ELT Journal* 40/2: 131–35.
- Medgyes Péter 1995. *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Meskill, Carla 1996. Listening Skills Development Through Multimedia. *Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia* 5(2): 179–181.
- Poór Zoltán 2001. *Nyelvpedagógiai technológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sherman, Jane 2003. *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Vanderplank, Robert 1988. The value of teletext sub-titles in language learning. *ELT Journal* 42/4.
- Voller, Peter-Widdows, Steven 1993. Feature films as text: a framework for classroom use. *ELT Journal* 47/4: 343–53.

Nagyházi Bernadette*

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁNAK NEHÉZSÉGEI KÜLÖNLEGES NYELVTANÍTÁSI-NYELVTANULÁSI HELYZETBEN

**Gyermekek nyelvoktatásának tapasztalatai
Kaposvárott 1996-2003**

1. Bevezetés. A különleges nyelvtanítási-nyelvtanulási helyzet kialakulása

Tanulmányomban arról a magyarnyelv-tanítási gyakorlatról szeretnék beszámolni, amelyet 1996 és 2003 között alakítottam ki Kaposvárott, gyermekek magyar nyelvi képzése során. Ebben az időszakban nagy számban éltek a városban – elsősorban az Egyesült Államokból – betelepült családok iskolás korú gyermekekkel. A családok nagy részében kezdetben igen nagy érdeklődés mutatkozott a magyarnyelv-tanulás iránt – ez elsősorban a gyerekek taníttatását jelentette.

Ezzel együtt új típusú nyelvtanulói-nyelvtanulási igény jelentkezett a sajátos körülmények között: a családok nagy része ittlétét legfeljebb egy-két évre tervezte, s ez az intervallum nem tűnt megfelelőnek a tüzetesebb nyelvtanulásra. Ugyanakkor természetes volt az a kívánság, hogy a beérkezők a lehető legrövidebb idő alatt használható nyelvi és kommunikatív kompetencia birtokába jussanak. Felmerült az igény egy egyszerűsített nyelvtanulási program kidolgozására, amely ennek a nem szokványos tanulói elvárásnak megfelelné. Kialakult tehát egy különleges nyelvoktatási helyzet, amelyben gyermekek magyarnyelv-oktatását kellett megvalósítani. A feladat megoldását azonban külső és belső tényezők nehezítették.

2. Gyermekek magyarnyelv-tanításának nehézségei

2.1. A nyelvoktatás humán oldala

Két jelentős probléma merült fel a gyerekek oktatásával kapcsolatban. Az egyik a csoportok vegyes életkori összetétele; mivel egy-egy korosztályt leginkább csak egy-két gyermek képviselt, a jelentkezőket egyéb kritériumok alapján kellett csoportokba rendezni. Két megoldás valósult meg és működött hosszabb ideig: a Ma-

* Nagyházi Bernadette, PhD hallgató, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Főiskolai Kar, Magyar Nyelvészeti és Irodalmi Tanszék, b.nagyhazi@freemail.hu

gyarországra nagyjából egy időben érkezettek kerültek egy csoportba, kb. 8–13 éves kor között; illetve a családi szerveződés: a csoportokat testvérek alkották. Mindkét esetben nehézséget jelentett a gyerekek vegyes életkora.

Tovább árnyalja a képet, hogy ezek a gyerekek nem emigráns magyar szülők idegen nyelvi környezetben született és élő gyermekei, unokái, nem is nemzetiségben élő magyarok, hanem célnyelvi környezetbe került idegen ajkúak. Ez pedig együtt járt az igen alacsony szintű motivációval, elsősorban a gyermekek, de szüleik részéről is. Ezt az alacsony motivációt is tovább gyengítette azonban, hogy idővel a városban élő, főként amerikai ideiglenes betelepülők saját közösséget hoztak létre, amely a környezettől jelentős mértékben elkülönült. Mindehhez járult a gyerekeknel gyakran megnyilvánuló ellenállás a magyar nyelvvel, a nyelvtanulással szemben.

E háttér magyarázza azt a megfigyelt jelenséget, hogy a magyar nyelv tanulására készített gyerekek – és az azt indítványozó szülők – igen körülhatárolt területen kívántak magyar nyelvi kompetenciát szerezni, a legfontosabb – talán az egyetlen – nyelvtanulási cél egy minimális beszédkészség elérése volt, amelynek segítségével a gyerekek önállóan boldogulnak egyes nyelvhasználati (beszéd)helyzetekben.

2.2. A nyelvtanítás külső oldala: eszközök és módszerek

Látható, hogy a kialakult helyzetben a megszokottól eltérő, nem az iskolai, nyelvviskolai tanítási gyakorlatban jellemző nyelvtanulási igénynek kellett megfelelni. A magyart idegen nyelvként tanító tanár ekkor szembesül magyar nyelvkönyvírói hagyományaink és szokásaink hiányosságaival: míg egyes Magyarországon népszerű idegen nyelvek esetében (pl. angol, német) a nyelvtanár zavarba ejtően széles palettáról választhat, a magyar nyelvkönyvek nem kínáltak semmiféle választási lehetőséget. A tankönyvek nyilvánvalóan felnőtt nyelvtanulók számára készültek, a felnőtt nyelvtanulási stratégiákat szolgálják ki – alkalmazkodva a mindenkor megnyilvánuló magyar nyelvtanulási igény humán oldalához, életkori sajátosságaihoz. Ezeket a tankönyveket a leírt helyzetben nem lehetett alkalmazni.

Természetesen a megfelelő tankönyv-tankönyvek hiánya jelenti a legnagyobb nehézséget. Emellett azonban hiányoztak a nyelvtanítást segítő egyéb eszközök is: a prezentációt, szemléltetést, gyakoroltatást megkönnyítő, gyerekek esetében is alkalmazható segédanyagok.

A leírt nyelvtanítási-nyelvoktatási helyzet a nyelvtanárt is módszertani koncepciója és eszköztára újragondolására készíti. Nyilvánvaló, hogy ebben az esetben a felnőttekétől eltérő haladási menetre, órafelépítésre van szükség. A bemutatás és a rögzítés is más szemléletű eszközöket kíván. Ennek eredményeként kialakult egy tanítási modell, elkészült, felépült egy tananyag, amely leginkább egyszerűsített nyelvtanítási programnak, „redukált tankönyvnek” lenne nevezhető.

3. A megoldás: egyszerűsített nyelvi program

Az egyszerűsített nyelvi program több összetevő együttes alkalmazását jelentette. Az adott helyzetben megmutatkozó nyelvtanulói igényeknek megfelelően kidol-

goztuk a kommunikációs bevezető szakasz gyakorlatát. A legnagyobb munkát e szakasz anyagának kidolgozása jelentette. Emellett újra kellett gondolni az órák során alkalmazott tanítási módszereket, és módszertani újításokra is szükség volt, főként a prezentáció és a szemléltetés terén. Nem kevésbé volt azonban fontos, hogy az alacsonyán motivált nyelvtanulóknak valódi érdeklődést keltsünk a magyar nyelv tanulása iránt.

3.1. Kommunikációs bevezető szakasz

Az adott helyzetben a tanítási anyagok kiválasztásakor az elsődleges szempont a funkcionális-pragmatikai haszon volt, csak olyat kell és lehet tanítani, ami a diákok számára fontos és nagy kommunikációs értékkel bír. Ennek érdekében a kommunikációs bevezető szakasz egy minimális, de biztos magyar nyelvi készség megszerzését célozza meg. A csoportok ebben az első szakaszban kommunikációs-szituációs órákon vesznek részt, beszédhelyzeteket ismernek meg, és dialógusmintákat sajátítanak el, amelyek után képesek lesznek a számukra legfontosabb, leggyakoribb beszédhelyzetekben a minimális interakcióra.

3.2. Oktatásmódszertani megfontolások

A kommunikációs bevezető szakasz alapelve, hogy minden új elemet élőszóban kell bemutatni, és csak szóbeli gyakorlatokkal bevézni. Így a bemutatás és a gyakorlás nem válik el élesen egymástól: a tanár a nyelvvórán újabb és újabb szituációkat mutat be és ismételtet meg a gyerekekkel.

A szóbeliség miatt még egy lépés vált lehetővé: a nyelvvóráról száműztük a ceruzát. Ennek kezdetben igen prózai oka volt: a különböző életkorú, különböző anyanyelv-ismereti háttérrel, nyelvi tudatossággal, sőt írásismerettel és íráskészséggel rendelkező diákokat nem lehetett azonos írástempóra készíteni, ami eleinte – a ceruza száműzéséig – gyakran tette dőcögőssé az órákat. A csoport haladása és egyes csoportátalakítási lépések később lehetővé tették a ceruza visszaemelését a tanítási folyamatba; ez mindig az adott helyzetben meghozott döntés eredménye volt, s az írás súlya és szerepe később is óráról órára változott.

Ezeket a módszereket úgy lehet megvalósítani, hogy ebben a szakaszban nem kezdődik meg a nyelvi formakincs rendszeres tanítása. A cél nem annyira a grammatikai értelemben hibátlan nyelvi produktumok létrehozása, elvárása, hanem a nyelvi-nyelvtanulói gátlások felszabadítása, és ezzel együtt minimális nyelvi kompetencia kialakítása (Molnár 2001: 175). Ennek érdekében a szükséges grammatikai ismereteket, azok magyarázata nélkül, szintén az ismétlődő szituációs gyakorlatok segítségével szemléltettük és rögzítettük (Bárdos 2000: 259), azaz szituációs beszédpaneleket tanultunk meg, de olyan módon, hogy az ismétlődő panelekben a grammatikai viszonyító elemek is ismétlődtek.

3.3. Prezentáció és szemléltetés

Látható, hogy a módszer kulcseleme a szemléltetés. Annak érdekében, hogy a prezentáció egynyelvű, sikeres és célravezető legyen, a nyelvtanárnak szemléltető eszközöket kell bevetnie. Kisebb gyerekeknél jól bevált módszer a „hősválasztás”: két játékkal vesz részt a szituációk bemutatásában, „akik” az első órától kezdve jelen vannak az oktatás folyamatában, maguk a gyerekek választják ki és nevezik el őket. Legnagyobb előnye ennek a módszertani lépésnek, hogy a tanár egy személyben veheti magára a dialógus mindkét résztvevőjének szerepét, és a gyerekek – elvonatkoztatva a tanár személyétől – könnyebben átlátják a csak szóban prezentált dialógus szerveződését.

A tankönyv hiánya természetesen nem jelenti a könyvek mellőzését. Gyerekek tanítása során szinte minden felhasználható, ami színes, képes és témájában illeszkedik a nyelvóra tanítási céljához, anyagához. Leginkább a kisgyermekeknek készült keménylapos oktató és ismeretterjesztő, -fejlesztő könyvecskék váltak be a tanításban, pl. a számokról, testrészekről, az óráról, időjárásról, állatokról, a ház berendezéséről, színekről, közlekedésről stb. Emellett nagy segítséget jelenthetnek a magyar mint anyanyelv tanítására kidolgozott tankönyvek, munkatankönyvek, munkafüzetek; különösen azok, amelyek tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek számára készültek (pl. *Én is tudok...* sorozat kötetei), illetve az óvodai és iskola-előkészítő foglalkoztatók. Ugyanígy jól lehet használni a különböző idegen nyelvek tanítására használatos képeskönyveket, képes szótárakat.

A ceruza korábban említett száműzése természetesen csak a grafitceruzát érinti. Minden területen jól használhatók azonban a színek és a színes ceruzák. A rajzolás segít a lexikai anyag rögzítésében, az órák színessé, érdekessé tételében, a gyerekek mozgatózásában.

Minden témánál jó szolgálatot tesznek az egyszerű rigmusok, versek, mondókák, amelyek segítenek megjegyezni egyes beszédfordulatokat vagy lexikai elemeket, illetve szerepelhetnek a jutalmazás eszközeként is.

Látható tehát, hogy a gyermekkorúak nyelvtanítása során bármi lehet a prezentáció és a gyakorlás eszköze: a lehetőségeknek legfeljebb a tanár fantáziája, beleélő képessége, rugalmassága szab határt. A kiválasztott eszköznek azonban mindig a nyelvtanítási célt kell szolgálnia (Dálnoki-Fésűs 1993: 138). Ehhez alaposan megtervezett előkészítés, jól kidolgozott órai menet, az időkeretek kijelölése és megtartása szükséges, hogy a tanár mindvégig kézben tudja tartani az eseményeket a nyelvórán; ne váljon a nyelvtanulás szabadidős készségfejlesztő órává.

3.4. Az egyszerűsített nyelvi program tematikai egységei

A következőkben bemutatok néhányat a kommunikációs bevezető szakasz tematikai egységeiből. Ezekből látható, hogy ez a tematika valóban az elképzelt beszédhelyzetek funkcionális súlyát veszi figyelembe, de többször is felrúgja a nyelvtani nehézség szerinti haladás elvét. A dialógusok rövidiek, grammatikai-szintaktikai szempontból egyszerűek, és nem ölelik fel a témához kapcsolódó szituációk és tár-

salgási panelek teljes körét. Mivel nincs a haladási menetet szigorúan megkötő grammatikatanítás, így ezek az egységek modulárisan működnek, bármikor felcserélhetők az adott tanítási helyzetben fellépő igényeknek, a csoport nyelvi szintjének, érdeklődésének, összetételének megfelelően (pl. egyes témák – időjárás, ünnepek – megkaphatják az aktualitásuk megkívánta helyet).

Az egyszerűsített nyelvi program tematikai egységei

| Az óra főcíme | Tematikai-lexikai keret | |
|--|---|--|
| | Téma | Szituációk (példák) |
| 1. Szia! Hogy hívnak? | A köszönés fordulatai A bemutatkozás fordulatai | <i>Szia! Csókolom! Jó napot kívánok! Viszontlátásra! X. Y. vagyok. Téged hogy hívnak? Hány éves vagy? Honnan jöttél? Hol laksz?</i> |
| 2. Hogy vagy? | Az udvarias érdeklődés fordulatai Nyelv és identitás megnevezése | <i>– Hogy vagy? – Jól. És te? – Köszönöm, én is. – Magyar vagy? – Igen, magyar vagyok. És te? – Én amerikai vagyok.</i> |
| 3. Milyen vagyok? | Tulajdonságok, állapotok kifejezése Színek | <i>– Éhes vagy? – Igen, éhes vagyok. – Nem, nem vagyok éhes. – Fáradt vagy? – Igen, fáradt vagyok. – Nem, nem vagyok fáradt. – Milyen a fiú? – Kedves. – Milyen a cicca? – Fehér.</i> |
| 4. Mit csinál? Mit csinálsz? | A legfontosabb cselekvő igék | <i>– Mit csinál a fiú? – Áll. – Mit csinálsz? – Rajzolok. ül, nevet, eszik, iszik, alszik, mosolyog, fut, térdel, guggol, basal, mászik, úszik, repül, tanul, olvas, rajzol, beszélget, játszik stb.</i> |
| 5. Mit csinálsz délelőtt? Délután? Holnap? Hétfőn? | Napszakok, a hét napjai, újabb igék | <i>– Mit csinálsz délelőtt? – Tanulok. – Mit csinál anya délután? – Főz.</i> |
| 6. Állj fel! | Felszólítások, parancsok, kérések | <i>Állj fel! Úlj le! Fordulj meg! Add ide, légy szíves!</i> |
| 7. Hol laksz? | Helymeghatározás | <i>– Hol laksz? – A Kálvária utca 2-ben. – Hol van a kislány? – A kertben.</i> |

| Az óra főcíme | Tematikai-lexikai keret | |
|--|--|---|
| | Téma | Szituációk (példák) |
| 8. Számoljunk! – Mennyi pénzed van? Mennyibe kerül? | Számok neve Ismerkedés a pénz- érmékkel és a bank- jegyekkel | – <i>Hány cica van az asztalon?</i> – <i>Három.</i> – <i>Hány ceruza van a dobozban?</i> – <i>Nyolc.</i> – <i>Mennyi pénzed van?</i> – <i>200 Ft. És neked?</i> – <i>300 Ft.</i> – <i>Mennyibe kerül a kóla?</i> – <i>150 Ft.</i> |
| 9. Hová mész? | Latvisi hely- meghatározás | – <i>Hová mész?</i> – <i>A bázba. És te?</i> – <i>A kertbe.</i> |
| 10. Éhes vagy? – A McDonald's-ban | Étel vásárlása gyors- étteremben | – <i>Szia! Mit kérsz?</i> – <i>Szia! Kérek egy hamburgert, egy kisadag sült krumplit és egy kólát.</i> – <i>Még valamit?</i> – <i>Mást nem, köszönöm.</i> – <i>Kérsz egy fagyit is?</i> – <i>Igen, kérek. / Nem, nem kérek, köszönöm.</i> <i>Mennyit fizetek?</i> – <i>980 Ft.</i> – <i>Tessék.</i> – <i>Köszönöm. Itt a visszajáró. Szia!</i> – <i>Köszönöm, szia!</i> |
| 11. Kérsz egy fagyit? | Fagylalt vásárlása | – <i>Szia! Mit adbatok?</i> – <i>Szia! Kérek egy gombóc csokit, egy vaníliát és egy citromot.</i> – <i>Édes tölcserbe?</i> – <i>Igen. / Nem.</i> – <i>Tessék.</i> – <i>Köszönöm. Mennyit fizetek?</i> – <i>240 Ft.</i> – <i>Tessék.</i> – <i>Köszönöm!</i> – <i>Szia!</i> – <i>Szia!</i> |
| 12. Mit rajzolsz? | Tranzitív igék Ruházat | – <i>Mit rajzolsz?</i> – <i>Cicát. És te?</i> – <i>Házat.</i> – <i>Mit veszel fel?</i> – <i>Cipőt, nadrágot, pólót, zoknit, kabátot és sapkát.</i> |
| 13. Van kutyád? | A birtoklás kifejezése Állatnevek, állathangok Rokonsági megnevezések | – <i>Van kutyád?</i> – <i>Igen, van. És neked van cicád?</i> – <i>Nem, nincs.</i> – <i>Mit csinál a kutya?</i> – <i>Ugat.</i> – <i>Mit eszik a kutya?</i> – <i>Kutyaeledelt.</i> – <i>Van testvéred?</i> – <i>Igen, van egy bátyám.</i> |

| Az óra főcíme | Tematikai-lexikai keret | |
|---|--|--|
| | Téma | Szituációk (példák) |
| 14. "Pont, pont, vesszőcske..." | Testrészek Betegségek | <i>Pont, pont, vesszőcske, készen van a fejecske. Rövid nyaka, nagy a basa, készen van a török basa.</i> – <i>Mi fáj?</i> – <i>Fáj a fejem!</i> |
| 15. Milyen idő van ma? Mit csinálsz télen? Mit csinálsz nyáron? | Időjárás, évszakok, szabadidős tevékenység | – <i>Milyen idő van ma?</i> – <i>Szép. Süt a nap, meleg van.</i> – <i>Szereted a tavaszt?</i> – <i>Igen, szeretem.</i> – <i>Szereted a telet?</i> – <i>Nem, nem szeretem.</i> – <i>Miért?</i> – <i>Nem szeretem a hideget.</i> – <i>Mit csinálsz télen?</i> – <i>Hóembert építek, szánkóznak, sielek.</i> – <i>Mit csinálsz nyáron?</i> – <i>Fürdök, úszom, vízisíelek.</i> <i>Labdázunk, focizunk, minigolfozunk.</i> |
| 16. Hull a pelyhes fehér hó... | Ünnepek | – <i>Mit szeretnél karácsonyra?</i> – <i>Könyvet.</i> – <i>Mit adsz karácsonyra a testvérednek?</i> – <i>Csokit.</i> |
| 17. Készítsünk bábokat! | Kreatív alkotáshoz szükséges lexika | – <i>Kérem szépen az ollót!</i> – <i>Tessék!</i> – <i>Hol van a ragasztó?</i> – <i>Itt van.</i> – <i>Kérek egy ceruzát!</i> – <i>Milyen színűt?</i> – <i>Zöldet.</i> – <i>Tessék!</i> – <i>Köszönöm.</i> – <i>Mit csinálsz?</i> – <i>Micimackót rajzolok. És te?</i> – <i>Ragasztok.</i> |
| 18. Játsszunk bábszínházat! | A kiválasztott darab olvasása, meghallgatása, memorizálása és bemutatása | Micimackó |

3.5. A motivációt erősítő módszerek

Amint említettem, különösen nagy nehézséget jelentett a tanulók többségénél az alacsony szintű motiváltság. Éppen ezért volt szükség jó motivációerősítő módszerek bevezetésére.

Erős motiváló tényező az elsajátított anyag kipróbálása „élesben”. Ez a valóban gyakori szituációk esetében lehetséges. A szülők mindig nyitottak voltak arra, hogy az órákat „kivigyük” a tanteremből, így minden csoporttal voltunk gyorsétterem-

ben és fagyizóban is, ahol a gyerekek kizárólag a magyar nyelvet használhatták. Hasonló felfedező úton voltunk a piacon és néhány üzletben is. Az ilyen kiruccanások azonban megelőző szervezőmunkát igényelnek: 4–12 gyerekekkel csak előzetes megbeszélés, ismeretség után „törhettünk be” egy-egy üzletbe gyakorló órára.

A szituációkon keresztül történő gyakorlás magától adódó módja volt a szerepjáték: jelenetek, rövid történetek, képregények megszemélyesítése, amelyhez az anyagot gyermekeknek szóló magazinok szövegeinek adaptációja szolgáltatta. Ennek legsikeresebb megvalósulása volt – a kommunikációs bevezető szakasz zárásaként – a bábszínház projekt. Ebben a projekt jellegű programban (csupán egy alkalommal volt egyszerre olyan létszámú csoport, ahol az ötletet meg lehetett valósítani) a projekt módszerre jellemző lépések (Molnár 2001: 16–17) ötvöződtek a tudatos tanári irányítással. A darab kiválasztása volt az első lépés, amikor a gyerekek még nem is tudtak a készülő feladatról. A *Micimackó* egy rövid jelenetnek egyszerűsített adaptációja lett a kismemelt darab (*Ebéd a Százboldas Pagonyban*). Az átiratot olyan módon készítettem el, hogy az több, szituatívan ismétlődő panelt tartalmazott, így könnyebb volt megjegyezni. A munkát előkészítő órákkal kezdtük. Az első órán felolvastam a jelenetet, majd kérdésekkel ellenőriztem a szövegértést. A szöveg feldolgozásában ugyanolyan lépéseket alkalmaztunk, mint bármely nyelvkönyvi szöveg esetében, így a gyerekekben már azelőtt rögzültek egyes részletek, mielőtt a tulajdonképpeni tanulást megkezdtük volna. További előkészítő lépés volt a bábok elkészítése. Minden, a bábkészítéshez használt eszköz nevét el kellett sajátítani hozzátéve a kérdés fordulatait. A gyerekeknek azt is meg kellett mondaniuk, hogy éppen milyen tevékenységet folytatnak. Ezeken az órákon többször felolvastuk a mesét. Mivel a csoport különböző képességekkel és magyar nyelvi készséggel rendelkező gyerekekből állt, ezt a szereposztásnál figyelembe kellett venni. A gyerekek nem maguk választották a szerepet, hanem eleve képességeiknek megfelelően kapták, ez biztosította az előadás gördülékenységét és a sikerélményt a gyengébb kompetenciájú gyerekeknek is.

A darab végül több előadást is megért, a gyerekek nagy örömeire. A magyarul szinte semmit nem értő szülőknek is bemutattuk.

4. Tovább lépés a bevezető szakaszból

A kommunikációs bevezető szakasz sikerét – és veszélyét is – bizonyíthatja az, hogy a szülők gyakran megelégedtek a maganyelv-tudás e fokával, és befejezték a nyelvi képzést. Azok a gyerekek azonban, akik hosszabb időt töltöttek-töltenek Magyarországon, később már „rendes” nyelvórákon vettek részt, ahol voltak írásos anyagok, és megismerkedtek – életkoruknak és anyanyelvi tudásuknak megfelelő szinten – a nyelvi formakincessel is. A későbbiekben, 1998 és 2001 között 6 gyermek integrálódott a magyar iskolarendszerbe, különböző kaposvári általános iskolákba, 1–6. osztályba. Azok a gyerekek, akik korábban részt vettek magyar nyelvórákon, már az első évben nagyobb nyelvi nehézségek nélkül teljesítettek. Közülük hárman tettek nemzetközi ECL nyelvvizsgát, C szinten, 85-98% közötti eredménnyel. (Egy tanuló, aki nem integrálódott, csak az A szinttel próbálkozott – sikeresen.)

Nagyobb nehézségekkel nézett szembe az a két kisfiú, akik (1999-ben, illetve 2001-ben) úgy kezdték meg tanulmányaikat az első osztályban, hogy korábban magyar nyelvi képzést nem kaptak. Az ő példájuk igazolja, hogy megfontolásra érdemes egy olyan egyszerűsített iskola-előkészítő program kidolgozása, amely megkönnyítené az iskolába készülő nem magyar anyanyelvű gyerekek nyelvi helyzetét, ezáltal lerövidíthető lenne a néma „tanulmányozó” szakasz időtartama, amikor a magyarul semmit nem értő kisdíák megpróbálja felfogni, mi is történik körülötte.

Amint látható, a tanulmányban a 2003-ig tartó időszakra jellemző helyzetet mutattam be; az utóbbi két-három évben az USA-ból betelepült családok legnagyobb része hazatért. Új típusú betelepülés figyelhető meg: a – gyakran vegyes házasságból származó – gyerekeket a szülők már óvodás korban elhelyezik a magyar rendszerben, majd rábízák a nyelvelsajátítást, így a gyerekek többnyire zökkenőmentesen veszik az akadályokat az iskolában. Nem egy esetben talákoztam azonban olyan segítségre szoruló kisgyermekkel, akinél a nehézségek a nem megfelelő nyelvtudásra vezethetők vissza.

5. Összegzés

A gyermekek oktatásában szerzett nyelvtanári tapasztalatok legfontosabb tanulsága a nyelvtanuló egyéni céljainak és szükségleteinek figyelembe vétele volt az oktatás megszervezésének folyamatában. Az egyszerűsített nyelvi program, a kommunikációs bevezető szakasz alkalmazása a nyelvtanulás fáradtságos folyamatát él- ményszerűvé teheti a gyerekek számára, és gyorsan nyelvi sikerekhez juttathatja a kisdíákat, aki hirtelen – talán nem is önszántából – idegen nyelvi környezetben találja magát.

Tapasztalatom és meggyőződésem, hogy Európa kapujának megnyitása új, korábban talán nem mindennapos feladatot ró a magyar nyelvet tanító nyelvtanárookra is. Újabb és újabb nyelvtanulói rétegek, szükségletek és nyelvtanulási célok jelennek meg, s ezek új szemléletű, új módszereket megvalósító nyelvtanító programok kidolgozását kívánják meg. Tanulmányomban egy – a történet elején még kezdő – nyelvtanár ilyen irányú próbálkozásait igyekeztem bemutatni.

Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dálnoki-Fésűs András 1993. *Nyelvtanítás – nyelvtanulás. Módszertani kézikönyv*. Relaxa, Budapest.
- Molnár Andrea 2001. *Idegennyelv-tanítás – másképpen? Minták a magyarországi tanítási gyakorlatból*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Tóthné Izsó Ágnes*

NYELV ÉS KULTÚRA KAPCSOLATA A KÍNAI GYEREKEK MAGYARNYELV-OKTATÁSÁBAN

1 A nemzetközi terminológia alapján kialakult és hagyományos értelemben vett 20. századi fogalomértelmezés is arra utal, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatása felnőttoktatási diszciplína. Az egész szakterület a felnőttoktatás – ezen belül főleg a felsőoktatás – kereteiben alakult ki.

Intézményes tanítása a külföldi egyetemeken létesített magyar tanszékek és lektorátusok megszervezésével kapott adekvát formát, majd a külföldi hallgatók magyarországi szakképzésének megindulásához kapcsolódva jelenik meg a szakirodalomban. Nyelvi előkészítésük, majd egyetemi szaknyelvi képzésük jelenti a szakterület és az elnevezés egyik hazai forrásvidékét (Giay 1998: 32–33).

A magyar mint idegen nyelv a 20. század végéig megőrizte a felnőttoktatási jellegét. A magyar nyelv tanulására vállalkozók szinte kizárólag a nem magyarországi születésű, idegen ajkú fiatal felnőttek köréből kerülnek ki, akik egyetemi tanulmányaikat szeretnék Magyarországon folytatni, vagy családot alapítanak, munkát vállalnak. Motivációikban keverednek az integratív és az instrumentális jegyek. A kultúra közvetítését pedig „direkt élményként” élik meg: a nyelvországban közvetlen módjuk nyílik a kultúra különböző rétegeinek megismerésére és elsajátítására is (Nádor 2003: 181). A magyar nyelv ismertsége és tanítottsága összhangban van az ország mindenkori kulturális, politikai irányvonalával, pontosabban mindig függ az országnak az adott történelmi korszakban, a nemzetközi szinten és a régióban elfoglalt helyétől (Nádor 2003: 173).

Magyarországnak az Európai Unióhoz történt csatlakozása, a társadalmi mozgások minőségi megváltozása – bevándorlás, családgyejesítés – újfajta igényeket támaszt az oktatással szemben, így a magyar mint idegen nyelv oktatásával szemben is. A felnőttoktatás mellett egyre nagyobb a létjogosultsága a fiatalabb korosztálynak, a 10–16 éves korú gyermekek magyar nyelvi képzésének.

Az eddigi módszertan hagyományosan a felnőttoktatásra épült, így nem vagy csak korlátozottan alkalmazható a gyermekek magyar mint idegen nyelv tanításá-

* Tóthné Izsó Ágnes, nyelvtanár, Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet.

ban. Külön nehézséget jelent ez a magyartól gyökeresen eltérő kultúrkörökből származó – jelen esetben kínai – gyerekek esetében. Számos felmérés, tanulmány készül manapság a migráns gyermekek magyarországi beilleszkedésének problémájáról. Ezen tanulmányok közül kettőre hívom fel a figyelmet, mert jól áttekinthető helyzetképet vázolnak fel a tényekről: *Nem kívánt gyerekek?* címmel az MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézetének tanulmánya (Feischmidt–Nyíri 2006), illetve Vámos Ágnes az interkulturális pedagógiai rendszer iskolai bevezetésének első tapasztalatairól szóló tanulmánya (Vámos 2005). A felmérések meglehetősen negatív képet festenek a migráns gyerekek tanulmányi előmeneteléről, amely – Vámos Ágnes szerint – elsősorban az őket tanító tanárok szakmai hozzáértésének hiányával magyarázható.

2. A Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézetben a 2005/2006. tanév őszi és tavaszi félévében heti 20 órás intenzív nyelvoktatás keretében 12–17 éves korú kínai gyerekeket tanítottunk magyar nyelvre. A gyerekek Kína délkeleti részéből érkeztek Magyarországra 2005 szeptemberében.

A gyermekeiket iskoláztatni kívánó szülők korábbi tapasztalataik alapján felismerték, hogy a kamaszkorú gyermekeik magyar oktatási rendszerű iskolában történő taníttatása a magyar nyelv ismerete nélkül nem lehetséges. Miért éppen magyar iskolában akarják taníttatni gyermekeiket? Hosszú távú elképzelésüknek a magyar tannyelvű iskola felelne meg. Magyarországon kívánnak letelepedni, így az angol tannyelvű iskola nem válna be. Magyarországon kizárólagos angol ismerettel nem lehet érvényesülni. A Budapesten működő magyar–kínai kéttannyelvű iskolában pedig „nem jól beszélnek a kínait” – mondták. Tudjuk, hogy ez a kijelentés nem helytálló. Ezen azt kell értenünk, hogy a délkelet-kínai nem beszél a pekingi dialektust.

A kínai gyerekek esetében a magyar mint idegen nyelv tanításának a célja sajátosságos: olyan jártasságok és készségek kialakítása szükséges a magyar nyelv terén, amelyek alkalmassá teszik a tanulókat arra, hogy a NAT követelményeinek megfelelően folytathassák tanulmányaikat 5–7. osztályban, életkoruknak, iskolai előképzettségüknek megfelelően. Ebben az esetben az oktatási-nevelési cél komplex megvalósítását kell szem előtt tartanunk, hiszen életkori sajátosságukból következően 12–16 éves korú gyermekeknél az oktatás és a nevelés egymástól nem választható el.

3. A 12–16. életév a serdülőkor ideje. Ez az időszak a biológiai és pszichológiai érés időszaka: a gyermek meg akarja ismerni önmaga képességeit és lehetőségeit. Kialakul bennük az autonóm, a felnőttektől függetlenedő erkölcsi felfogás: önálló véleményalakításra törekszenek, bírálják mások nézetét, kételkednek és a dolgokra bizonyítást várnak, még akkor is, ha nem beszéljük egymás nyelvét. Gyors megfigyelők, jó lényeglátók, kombinációs készségük kiváló. Most jutnak el a formális gondolkodás szintjére, képesek elvonatkoztatni a jelenségek konkrét tulajdonságaitól. Ebben a korban már lehetőség nyílik az absztrakt, logikai gondolkodásra. Az érzelmi motivációs tényezők jelentősen befolyásolják gondolkodásukat. A kama-

szokat fékezhetetlen vitakedv jellemzi (mindezt kínaiul teszik!). A biológiai és a pszichológiai fejlődés egyaránt nagy egyéni különbségekkel zajlik. Az életkori jellemzőket rendkívül széles variációs lehetőségekkel színezik az individuális sajátosságok (vö. NAT 2005: 15–16).

4. Mivel kínaiul nem tudok, hagytam magam meggyőzni Gaál Gergely tanulmányával, aki a Pekingi Idegen Nyelvek Egyetemén tanítva vizsgálta a magyar mint idegen nyelv tanításának módszertani sajátosságait. A kontrasztív szemléleten alapuló munkája kiváló segítséget nyújt a tanításhoz. Bemutatja a két nyelvi rendszer eltérő sajátosságait, különös figyelmet szentel az írás és a kiejtés eltéréseire, a kínai és a magyar nyelv grammatikai különbözőségére (Gaál 1997: 109–118).

A nyelvtanulás sikerének legfontosabb kritériuma a motiváció. Bárdos Jenő szerint a motiváció szinte a semmiből támad, mint a vágy, tartalmaiban ott bolyong az elfogódottság, valamilyen érzelmi elkötelezettség olyan ritmussal, hanggal, viselkedéssel és mozgásokkal összefüggő jelenségek iránt, amelyeket a nyelvtanulás során jóval később egy adott kultúra célnyelvi viselkedéseként fogadunk el (Bárdos 2000: 242). Mi motiválhatja a gyermekeket a nyelvtanulásban? Ők nem üzletemberek, nem turisták, nem is hazatelepülni szándékozó külhoniak, nem egyetemi ösztöndíjjal hazánkban tartózkodó hallgatók, akik meg akarják ismerni a magyar nyelv és kultúra szépségeit, értékeit, hanem gyerekek, akiknél a legfőbb motiváció legfeljebb az lehet, hogy szeptembertől olyan iskolába járhatnak, ahol az udvaron focizni is lehet. Milyenek ezek a gyerekek? Éppen olyanok, mint a mieink: okosak, szépek, vidámak, szeretetreméltóak. Mégis, miben különböznek a mi gyerekeinktől? A kultúrájukban: magukban hordozzák annak a több ezer éves kínai kultúrának az ősi elemeit, amelyet szülei, dédszülei apáról fiúra átörökítettek. Következésképpen erős az érzelmi kötődésük Kínához, ismerik és elfogadják az egyetemes ismereteket, de a Magyarországra jellemző kultúrspecifikus vonásokat eltaszítják maguktól. (Egy példa: mesét olvastunk Mátyás királyról. Mátyás szimbólumértékű, a magyar történelem kiemelkedő személyisége a gyerekeket nem érdekelte, repülőt hajtogattak a papírból és azzal játszottak.) A kínai másképp szimbolizál, mint a magyar, másképp értelmezi a számára ismeretlen dolgokat, jelenségeket, mint az európai. A szimbólumok törzsállománya mélyen archaikus természetű, az írásbeliséget megelőző időkre megy vissza, amikor is bizonyos jelek a közösség verbális emlékezetében őrzött teljes szövegek és szüzsék mnemonikus programját sűrítették magukba. A szimbólum emlékezete mindig régebbre megy vissza, mint az őt körülvevő nem szimbolikus szövegekörnyezeté. A különböző kulturális mechanizmusok „szekerei” eltérő sebességgel haladnak, a szakrális szféra mindig konzervatívabb, mint a profán világi (Lotman 2002: 79).

Ha valami számomra érthetetlen, akkor azt mondom: nekem ez kínaiul hangzik. Fordítsuk meg ezt a szituációt a magyarul tanuló gyerek szemszögéből nézve: „Nekem ez magyarul hangzik” – mondhatná egy kínai diák. Hogy miért? Közelítsük meg ezt a kérdést a kultúra oldaláról! Ennek magyarázatára Hidasi Judit gondolatait kölcsönzöm (Hidasi 2004: 39–41). Bizonyos rendező elvek, paraméterek mentén a kultúrák bemutatathatók, leírhatóak és értelmezhetőek. Számos kísérletet tettek

a tudománytörténetben (antropológia, néprajz, nyelvészet, szociológia) a kultúra modellálására. Számunkra Gerthofstede (1980) holland kutató megközelítési módszere és eredményei lehetnek hasznosak. Empirikus adatok alapján azonosított négy kulturális dimenziót, amelyek valamennyi kultúrában jelentékenyen hatnak a viselkedésre. Hatalmas adatbázis (mintegy százezer adat a világ negyven országából) négy dimenzió tekintetében határozta meg, hogy az egyes országok milyen helyet foglalnak el, és az egyes kultúrákban az egyedek viselkedését milyen értékek irányítják. A négy dimenzió közül az első lehet érdekes, fontos a téma szempontjából: az individualizmus–kollektívizmus. Az individualista társadalomban az egyén szerepe és tisztelete kitüntetett (egocentrikus, sikerorientált társadalmak: pl. USA, Nagy-Britannia, Kanada, Hollandia, Új-Zéland). A kollektívizmus esetén az „én”- tudatnál erősebb a „mi”-tudat, a család fontos tényező, az együttműködés jellemzőbb, mint a verseny (ide tartozik Ázsia és Afrika jó része, és eddig Magyarország is).

Michael Bond és kutatótársai (1984) újabb dimenzióval bővítették a sort, ezt a dimenziót alkotja a konfucianus dinamizmus. Ide tartoznak a gazdaságilag jól teljesítő ázsiai országok, mint pl. Hongkong, Tajvan, Japán, Dél-Korea, Szingapúr.

Közös értékeik:

- dinamikus, hosszú távú szemlélet,
- kitartás,
- státusközpontú emberi kapcsolatrendszer,
- takarékoság,
- szégyenérzet,
- a közösség méltóságának megőrzése.

Mindezek az értékek egybeesnek Konfuciusz etikai tanításaival. Hogyan nyilvánulnak meg ezek a konfuciuszi értékek a gyerekeknél? Például:

- Csak kínai ételeket esznek.
- Nem kóstolják meg a karácsonyi szaloncukrot, a farsangi fánkot.
- „Kis Kínát” alkotnak a csoportban.
- Kitartás, szinte erőn felül.

Kereskedelem és transznacionalitás jellemzi a kínai migráns csoport érvényesülési stratégiáját (Nyíri 2006), nem akarnak asszimilálódni, megőrzik identitásukat.

További példák a kulturális különbségekre, ütközésekre:

- „Vegyél kenyeret, tejet” – „Nem veszünk, mert a kínai ember nem eszik kenyeret.”
- „Hol lakik a nagypapa?” – „Már nem él: itt van, lent van, fent van és néz minket.” Ilyen „komoly” filozófiai diskurzust folytattunk már az első hetekben. Szótárban megkeresték a kulcsszavakat: „hisz/hit”, „vallás”.
- A magyar iskolákban a tanító néni a szépen dolgozó, ügyes gyerekek fejét szeretettel megsimogatja. A kínai gyerek elhúzza a fejét, mert náluk nem a fej simogatása a szeretet jele. A fejben lakozik a szellem, ezért a fej érintése tilos, tabu.

A Távol-Keletnek a miénktől alapvetően különböző a szellemi világa. A hagyomány szerint legkevesebb háromezer év alatt számtalan vallási teóriát dolgoztak ki. A kínai világnézetnek van egy közös alapja, amelyre valamennyi teória visszavezet-

hető: Ég, Föld és Ember összhangja, a világelev mint valami felfoghatatlan jelenik meg, amelyben összekeverednek a személyes és személytelen vonások. A kozmikus törvényszerűségekről és a makro- és mikrokozmosz közötti analógiákról vallott nézeteik oly mélyen gyökereznek az egész nép tudatában, hogy valamennyi kínai vallási rendszer közös alapját kell látni bennük. A kínaiaknak egész sor mágikus módszer áll rendelkezésükre (számok, színek misztikája), hogy harmonikusan alkalmazkodni tudjanak, hiszen „a kozmoszsal való összhang biztosítja a lét boldogságát” (Glasenapp 1987).

5. Tapasztalataim azt igazolják, hogy nagyobb figyelmet kell fordítani a gyerekek magyar mint idegen nyelv oktatásában a kulturális megközelítésre. Az külföldi kultúrára való odafigyelés nem csorbítja a mi kultúráközvetítő szerepünket, sőt erősíti. A gyerekeknek a saját kultúrájukból vannak ismereteik és tapasztalatuk. Nagy örömmel mesélik el, hogy honnan jöttek, milyen a hazájuk, és ott hogyan élnek az emberek. Életkori sajátosságukból adódóan nincs még olyan rálátásuk a világra, mint egy felnőttnek. Egyetemes dolgokat tudnak értelmezni, kultúrspecifikusakat nem. Nagyon könnyen taníthatók, ha a saját nyelvük és kultúrájuk adta lehetőséget kihasználjuk.

Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Feischmidt Margit–Nyíri Pál (szerk.) 2006. *Nem kívánt gyerekek?* MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest.
- Gaál Gergely 1997. A magyar mint idegen nyelv tanítása és módszertani sajátosságai a Pekin-i Idegen Nyelvek Egyetemén. *Hungarológia* 9. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest.
- Gyay Béla és Nádor Orsolya 1998. *A magyar mint idegen nyelv / Hungarológia*. Janus/Osiris Kiadó, Pécs/Budapest.
- Glasenapp, Helmuth von 1987. *Az öt világvallás*. Gondolat, Budapest.
- Hidasi Judit 2004. *Interkulturális kommunikáció*. Scolar Kiadó, Budapest.
- Lotman, Jurij 2002. *Kultúra és intellektus*. Argumentum Könyvkiadó, Budapest.
- Nádor Orsolya 2003. Nyelvek és kultúrák találkozása – a magyar mint idegen nyelv szemszögéből. *Hungarológiai Évkönyv* 4. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- NAT – Nemzeti alaptanterv 1995. Művelődési és Közoktatási Minisztérium.
- Vámos Ágnes 2005. *A magyar és a külföldi állampolgár gyermekek és tanulók közös nevelésekor, illetve nevelése-oktatásakor alkalmazott interkulturális pedagógiai rendszer 2004. szeptemberi iskolai bevezetésének első tapasztalatai, javaslatok további teendőkre*. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest.

H. Tóth István*

AZ ÁBÉCÉ TANÍTÁSÁNAK HASZNOSSÁGÁRÓL**

(A célnyelvű tanítási közeg megteremtésének
fontosságáért)

1. Előhang

Kezdem azzal, ami sokunk számára nyilvánvaló, egyértelmű: az ábécé mielőbbi megtanítása alapvetően fontos több okkal indokolhatóan is:

- a) a helyes magyar beszédhangindítás és -kiejtés, valamint
- b) a puha, könnyed, de fegyelmezett magyar ajakartikuláció megvalósítása, továbbá
- c) az alapvető fontosságú magán- és mássalhangzótörvények megismertetése, nem feledkezvén el
- d) a kapcsolatteremtésre és együttműködésre építő nyelvtudás minimális szókincsének alapozásáról, ehhez kötődően
- e) az országismeret előkészítéséről sem.

Akik idegen nyelvet (nyelveket) tanítottak, illetőleg tanítanak, azok tapasztalatból tudják, hogy számos szempontból is lényeges e kérdéseknek az elemzése: ***mi-kor, milyen környezetben, hogyan foglalkozunk az ábécé tanításával?***

Itt mindenekelőtt azokhoz csatlakozom, akik részletekbe menő kutatás keretében tárták fel annak a fontosságát, hogy a magyar nyelv mint idegen nyelv (MID) tanítása a kezdő szakaszban is a lehető legkorábban el kell sajátítani az ábécénket, mégpedig ezen ismeretkörnek a legsokoldalúbb használhatóságára tekintettel. Fel akarom hívni a szakterülettel foglalkozók figyelmét az Oroszországban eddig használt s mostanság elterjedő új, a magyar nyelv tudását alapozó tankönyvekre. Ezáltal az összehasonlító nyelvpedagógiával, valamint a tankönyvkutatással foglalkozó szakemberek érdeklődését eddig kevésbé vizsgált régiókra irányítom. Körvonalazni szándékozom, hogyan is gondolkodtam és cselekedtem azokban a tanévekben (1996–2005), amikor vendégoktatója lehettem a Lomonoszov Egyetem Filológiai Fakultásának, ahol a leíró magyar nyelv részterületeinek oktatása mellett a szellemi

* Dr. H. Tóth István, PhD, Bókay János Humán Kéttannyelvű Egészségügyi Szakközépis-kola, Szakiskola és Gimnázium, Budapest, david228@freemail.hu

** Ezúton mondok köszönetet előadásom és jelen dolgozatom végső formába öntéséért *Harsányi Ildikó, Marosi Beatrix* nyelvtanároknak nyelvészeti, nyelvpedagógiai aspektusú véleményükért. Hálával tartozom *Schüller Attila* informatikusnak, aki elkészítette gondolataim vetítettképes változatát.

néprajzunk kincseire irányítottam a hallgatóink figyelmét, mindemellett a nyelvészeti-nyelvpedagógiai kutatásaim középpontjába emelhettem a MID tanításának olyan szeleteit, mint az ábécénk megismertetését, továbbá a névelőink és az igekezőink helyes használatának problémáit.

2. Kitekintésül

A vonatkozó szakirodalom legfrissebb hajtásai is arról vallanak, hogy sokunkat foglalkoztat a magyar ábécé minél eredményesebb, körültekintőbb elsajátítása az idegen ajkú tanítványainkkal. Csonka Csilla a témánkhöz kapcsolódó módszertani gondolatainak az összegezésékor világosan kimondta, hogy „az ábécé alapos megtanítása nem megkerülhető” (Csonka 2005: 111). Amikor a fonetika nyelvpedagógiai vetületét taglalta Szende Virág, akkor a beszédhangok jelentés-megkülönböztető szerepét vizsgálva – az én olvasatomban – komoly szemléleti és módszertani segítséget nyújtott a magyar ábécé gondos tanításához (Szende 2005: 41–42).

Nyelvpedagógiai tapasztalataim és a kapcsolódó kutatási ismereteim elsősorban orosz ajkúak oktatásával függnek össze. A legkorábbi meglátásaimról – más problémák mellett – a magyar ábécé tanításával kapcsolatban az artikulációs nehézségekhez kötődően számoltam be (X. TOT 1997: 126–130., H. Tóth 2000: 71–77). Igen gondos előkészületeket és hosszás gyakorlási időt követel az orosz anyanyelvűek magyar nyelven történő megszólaltatása, kiváltképp a teljes nyomatékú, rövid-hosszú szembenállású magánhangzóink vonatkozásában, vagy bizonyos mássalhangzóinknak az orosztól eltérő, keményebb realizációja. Ezért olyan metódust kellett keresnem fonetikai és lexikai aspektusból egyaránt, amellyel csökkenthetem a hallgatókban keletkezett többnyire vélt, esetenként valós félelmeket a magyar nyelv elsajátításával összefüggésben.

Már most rögzítem: a célnyelv volt mind a kiinduló, mind a közvetítő bázisom, vagyis kerültem más, így az orosz, az angol, esetleg a francia nyelvű segítségnyújtást. Munkásabb, alaposabb előkészületeket várt el tőlem az órákra készülés idején s magukon a tanórákon is az egynyelvűség, de jelentékeny sikereket könyvelhettek el a hallgatóim e bevezető óráim nyomán.

Miféle ábécétanítást támogató eszközökre számíthattam?

Nagy szolgálatomra volt Simko Olga tudománytörténeti szempontból is kiváló magyar–orosz nagyszótárának a magyar fonetikát bemutató fejezete, ahol a hallgatók a magyar nyelvészeti háttértudásukat fejlesztő ismeretekhez juthattak (Simko 1974: 819–822).

Segítségül hívhattam Szij Enikőnek a magyar grammatikát előtérbe állító, lassan három évtizede megírt nyelvtankönyvét (Szij 1979: 5–7).

Támaszkodhattam Naumenko-Papp Ágnes kétnyelvű, elsősorban a magyar szókincs fejlesztésére és a hagyományos magyar–orosz fordítástudásra összpontosító gyakorlati nyelvkönyvére (Naumenko-Papp 1982: 7–24).

Somos Béla közismert, negyedszázada forgalomban levő tankönyve a mindennapi közlésformák birtokoltatásához viszonylag kis szókincsel, ezer magyar szóval úgy járul hozzá, hogy a magyar nyelvtan lényegének a gyakorlatias bemutatását vál-

lalja, az első leckék élére állítja a magyar ábécét az artikulációt, a szókincset és az intonációt gondozó szándékkal (Somos 1984: 7–15).

A fellelhető orosz és magyar nyelvű, magyar nyelvet, illetőleg magyar nyelvtant tanító könyvek és szótárak szemrevételezését, továbbá a mindennapi oktatói sikereimet s kudarcaimat kamatoztatva készítettem magyar–orosz nyelven Moszkvában és Szurgutban olyan, a magyar kiejtést fejlesztő, erősítő gyakorlati fonetikai összefoglalót, valamint feladatsort, amelyek nagy hangsúlyt fordítottak az ábécénk sokoldalú tanítására (X. Тор 2002: 9–21).

Gazdag kutatói és nyelvpedagógiai életút összegezeképpen kezdők számára készítette el Vavra Klára magyar nyelvkönyvét, amely három leckén keresztül, rendkívüli alapossággal tanítja a magyar ábécét, különös tekintettel az állkapocszár nyílásszöge mellett az ajakműködés és a kiejtés jelentés-megkülönböztető időtartama szempontjából nagy nehézséget jelentő *a-á, o-u, ó-ú, i-e, í-é, ö-ü, ő-ű* magánhangzóinkra, azok nem csekély szembenállására. Nem mindegy a magánhangzóink minősége a *hat-hát, agy-ágy, tör-tór, Eger-egér-éger* és mások vonatkozásában sem. Ugyanilyen figyelemben részesülnek Vavránál a mássalhangzóink is, különösen a kiejtésben hosszú, írásban kettőzött kétjegyűek, mint például a *meccs, pötty, meggy, mennyi, rizzsel, messze* stb. esetében (Вавра 2004: 3–14). Hangsúlyoznom szükséges: aki orosz ajkúakat tanít magyarra, nyitottnak kell lennie arra, hogy az *é* magánhangzónkat hosszú és kemény gyakorló időszak után képesek elfogadhatóan ejteni a tanulók. Kínos, keserves küzdelem számukra például a *szekrény, gyékény, képeslap* stb. szavaink helyes kiejtése, a bennük levő fonémák normakövető képzése. Az *a, á* és az *o* között az állkapocszár és a nyelv függőleges működése tekintetében ugyancsak komoly artikulációs nehézséggel szembesülnek a nyelvünket tanuló orosz diákok, így az *alma, orra, orvosnak, városból* stb. szavaink esetében szinte alig érzékelhető hangzásbeli eltéréseket realizálnak.

Feltétlenül szóba kell hoznom az orosz, hanti és manyisi ajkúaknak készített legfrissebb magyar nyelvkönyvünket, amelyet a Hanti-Manszijszkban oktató Szalontay Judit írt a beszédközpontú szemléletre tekintettel. Ez a tankönyv egy hosszabb bevezető keretében foglalkozik a magyar ábécével, ugyanakkor később sem veszíti szem elől a vele kapcsolatos problémákat (Дмитриева Юдит 2006: 6–9).

Örömmel értesültem arról, hogy Szita Szilvia a világhálón a „Magyaróra” program keretében igényességre törekvően mutatja be a magyar ábécét (Szita 2004: www.magyarora.com).

Természetesen a magam álláspontját és eljárásait is szembesítenem szükséges egyrészt az eddigiekkel, másrészt az eredményesség iránti elvárással, ugyanis mondanóm alapjául a moszkvai vendégoktatói munkámat tekintem. A háttértudást bővítendő jegyzem meg, hogy általában a 16–17. életévüket betöltött, orosz anyanyelvűek az elsőévesek, akik az angol, francia vagy német mellett az olasz és spanyol nyelvekben magas színvonalon jártasak, illetőleg – érthetően, hiszen orosz anyanyelvűek – otthonosan mozognak a szláv nyelvek világában. Hét-nyolcszoros túljelentkezés után, három-négyfordulós szó- és írásbeli felvételi eljárást követően lesznek alapvetően filológia szakos egyetemi hallgatók a követelményeket legsikeresebben teljesítők. Azok, akiket magyar nyelvre tanítottam, majd magyar nyelvű-

szetből oktattam, beiratkozáskor értesültek arról, hogy az úgynevezett fő szakjuk mellett melyik ismert, vagy éppen ritkán, esetleg kevésbé oktatott nyelvet kell tanulniuk. Az egyetemi létük első pillanataiban tudták meg a hallgatóim, hogy az általános nyelvészeti, vagy a német, illetőleg az angol, többnyire az orosz filológiai tanulmányaik mellett magyarul, s ha nem idegenkednek a lehetőség megragadásától, akkor finnül, komiul, esetleg szölkupul is tanulhatnak. Abban a kilenc tanévben, amíg Moszkvában tanítottam, egyetlen hallgató sem lépett vissza, inkább az volt a jellemző, hogy jelentős számban érkeztek olyanok, akik negyedik-ötödik nyelvként akartak ismerkedni a magyar nyelvvel, a magyar nyelvtan jellegzetességeivel. Jelentős azok száma, akik magyar–orosz, magyar–finnugor egybevető, illetőleg összehasonlító nyelvészetből írták a szakdolgozatukat, majd a legtehetségebbek a kandidátusi értekezésüket.

Rendkívül fontos adalék, hogy a Lomonoszov Egyetemen valamennyi tanóra hétfőtől szombati reggel 9-től este 10 óráig egységesen 80-80 perces, legyen az nagyelőadás, szeminárium vagy szakkollégium, az órákat 15 perces szünet követi.

Az itt és most előadott kiejtéstani jelenségek csupán kiragadottak, de jellemző példák a MID-pedagógia köréből.

A továbbiakban mindezek ismeretében világítok rá a magyar ábécé tanítására, de hangsúlyozom: filológia szakos, idegen ajkúak körében, célnyelven történt megalapozására. Más fakultások hallgatói között – a filológiai alapok hiánya miatt – közvetítő nyelvre volt szükségem.

3. Rávilágításul

Elengedhetetlennek tartottam, hogy az első évfolyamos hallgatók velem találkozzanak először, amikor magyarórára érkeztek. Akik tőlem, az anyanyelvi tanártól hallják először a magyar szavakat, velem kezdjék meg a magyar beszédhangok nem mindig azonnali sikerrel járó elsajátítását. Az vezérelt, hogy

- a) ábécé falitábla,
- b) színes szemléltető képek,
- c) kétnyelvű szótárak,
- d) Magyarországot és Budapestet ábrázoló falitérképek, valamint
- e) néhány könnyen megtanulható magyar népdalt tartalmazó cédé és a hallható énekek szövegét közlő füzetecskék,
- f) saját tervezésű, a tanulást támogató oktatólapok segítségével, közös erőfeszítéssel és örömmel tudják mondani hallgatóim a magyar ábécét, természetesen példaszókkal együtt már az első találkozásunk végén, amikor maguk készíténe rendszerező táblázatot a monoftongizált magánhangzóinkról fonetikai szempontokat követve.

A tisztázandó három fogalomnak (= *graféma*, *fonéma*, *beszédhang*) és a hozzájuk kapcsolódó tudástartalmaknak az első óráimon való minimális jelenléte, ugyanakkor jelentős szerepe. Alapfeladatom, hogy a meghatározott funkcióval rendelkező írásjegyeket (= *grafémákat*), nevezetesen a magyar ábécében szereplő 44 betűt be kell mutatnom a nyelvünket tanulni szándékozó diákoknak. Ezzel egy időben

hallás útján érzékeltetem magyarul: kiejtem az írásjegyhez, vagyis a betűhöz a maga fizikai valóságával kapcsolódó hangot (= *fonémát*). Ezt követően, ahol erre lehetőség van mindig három helyzetben (= *szókezdő, szózáró és szóbelseji*) szemléltetem, miképpen viselkedik beszédhangként az imént kiejtett fonéma. Lényegében ugyanannak a jelenségnek két különböző oldalával (= *fonéma és beszédhang*) találkozatom a magyarul tanuló, kezdő szakasz első pillanataiban levő hallgatókat. A fonéma jelentés-megváltoztató szerepét kiválóan érzékeltetik, természetesen azonnal képekkel illusztrálva az *agy – ágy, tör – tőr, ver – vér, bat – bát* stb. szópárok is.

A magyar ábécé tanulását erősítő oktatólapokat azért terveztem, hogy hallgatóim együtt lássák a kis- és nagybetűs, továbbá nyomtatott, valamint írott betűinket, ugyanakkor elő is szándékoztam készíteni bizonyos magán- és mássalhangzótörvényeink minél könnyebb befogadását, s ami a legfontosabb: rutinszerű, azaz nagyfokú jártasságot, ügyességet, a gyakorlatból eredő, a megszokáson alapuló, de tudatos használatukat.

Világossá tettem az első táblázatommal a magyar nyelv

- a) magánhangzóit (= dőlttel szedettek),
- b) egyjegyű mássalhangzóit (= normállal szedettek),
- c) kétjegyű mássalhangzóit (= kövér dőlttel szedettek),
- d) háromjegyű mássalhangzóját (= világos nagybetűvel szedett).

Természetes számomra, hogy ez a rendszerezés alkalmat nyújt magánhangzóinknak az időtartam alapján, más felfogás szerint a tudó működésére (= *a rövid-hosszú szembenállásra*) tekintettel történő bemutatására is. A magyar magánhangzók képzési sajátosságai annyira eltérőek az orosz vokálisok általános és konkrét jellemzőitől, hogy ezért a kezdetektől, vagyis az első óráinktól fogva jelentős energia befektetésével szükséges előkészítenünk, végeznünk a tanulászervezést és a tanulásirányítást. A magam tanítási gyakorlatában úgy jártam el, hogy egyenként felmutattam a négyelemű betűkártyákat, azaz a kis és nagy nyomtatott, valamint a kis és nagy írott betűket ábrázoló táblácskákat, majd közösen beírtuk az üres táblázat soron következő helyére a megfelelő jelet. Ezt követően hangejtési gyakorlatokat végeztem.

1. tábla

| | | | | | | | | | | | |
|----------|----------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----|-----------|-----------|-----------|--|
| <i>a</i> | <i>á</i> | b | c | cs | d | dz | DZS | | | | |
| <i>e</i> | <i>é</i> | f | g | gy | h | | | | | | |
| <i>i</i> | <i>í</i> | j | k | l | ly | m | n | ny | | | |
| <i>o</i> | <i>ó</i> | <i>ö</i> | <i>ő</i> | p | q | r | s | sz | t | ty | |
| <i>u</i> | <i>ú</i> | <i>ü</i> | <i>ű</i> | v | w | x | y | z | zs | | |

A 2. táblának köszönhető, hogy az állkapocs nyitásszöge, azaz a függőleges, más-képpen a vertikális nyelvállás szerint miképpen rendezhetjük a magyar ábécé magánhangzóit.

Ugyanez a táblázat lehetőséget nyújt annak a megismerésére is, hogyan csoportosíthatóak a magyar ábécé magánhangzói a horizontális, vagyis a vízszintes nyelvmozgás alapján. Már most megfigyelhető, melyek a mai magyar nyelv köznyelvi, monoftongizált vokálisai.

2. tábla

| Az állkapocs nyitásszöge szerint (= <i>nyelvállás</i>) | A nyelv vízszintes mozgása szerint | | | | | | |
|--|---|---|---|--|---|---|---|
| | hátról képzettek (= <i>velárisak</i>) mélyek | | | előlről képzettek (= <i>palatálisak</i>) magasak | | | |
| zárt (= <i>felső</i>) | u | ú | | i | í | ü | ű |
| félzig zárt (= <i>középső</i>) | o | ó | | | é | ö | ő |
| nyílt (= <i>alsó</i>) | a | | | e | | | |
| igen nyílt (= <i>legalsó</i>) | | | á | | | | |

Helyénvaló a bevezető órán – az artikuláció kondicionálására tekintettel – az ajkak működése szerint is tanulmányozni a magyar ábécé magánhangzóit. Orosz ajkúak esetében kiváltképp szükséges a labiális–illabiális szembenállás és az időtartam erős gyakoroltatása.

3. tábla

| Az ajkak működése szerint | | | | | | | | | |
|--|-----------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| szempontok | a magyar ábécé magánhangzói | | | | | | | | |
| ajakkerekítések | <i>a</i> | <i>o</i> | <i>ó</i> | <i>ö</i> | <i>ő</i> | <i>u</i> | <i>ú</i> | <i>ü</i> | <i>ű</i> |
| ajakkerekítés nélküliek (= <i>ajakrésesek</i>) | <i>á</i> | <i>e</i> | <i>é</i> | <i>i</i> | <i>í</i> | | | | |

A fonetikai és fonológiai szempontokból való összehasonlító rendszerezést, ennek nyomán a fenti táblázatok teljességre törekvő kitöltését, vagyis a köznyelvi, illetőleg a nyelvjárási változatok rögzítését nem az első órapár feladatának tekintetem s tekintem. Így az *á* rövid párját (= *ă*), az *a* hosszú párját (= *ā*), hasonlóképpen az *e* hosszú párját (= *ē*) és az *é* rövid párját (= *ĕ*), továbbá az *á* igen nyílt rövid párját (= *ǎ*) később tartom említésre helyénvalónak, ugyanígy a diftongusokat is. A következő magyar nyelvű szemléltető ábrát a másodlagos bevezést erősítendő tartom értékesíthetőnek, például az első órapár különböző pontjain.

ciók nélkül. Határozottan bízom abban, hogy amikor – remélhetőleg mielőbb – elkészül a MID tanításának nyelvpedagógiai kézikönyve, akkor a szerzők említésre érdemesnek tartják ezen, a magam gyakorlatából itt közölt törekvéseimet. Olyan példákat válogattam, amelyek könnyen tanulhatóak az illusztrációk segítségével, emellett lehetőleg magyar sajátosságot érzékeltetőek (hungarikumok), s feltétlenül egyértelműen megjeleníthetőek, vagyis úgynevezett tárgyképpel közölhetőek legyenek.

Kerültem az idegen hangzású szavakat, ám ahol nem lehetett kitérni előlük, éltem velük, így a magyar írásgyakorlatban is gyakran előforduló *q, w, x, y* betűket is bemutatam. Megesett, hogy különböző gondokkal járt volna a bemutatandó betű fenti elvem szerinti szóbeli realizációjának, tehát az elől álló, szózáró és szóközi helyzettel való megfeleltetése. Ezért fordul elő, hogy alkalmanként egy vagy csak két példával élek. Tekintettel arra, hogy a magyarban a szavak végén az *ó* és az *ő* mindig hosszú, ennél fogva a rövid *o* és *ö* betűknél egyértelműen kihúzással érzékeltetem ezt a helyzetet.

5. tábla

| A magyar ábécé betűi | Magyar nyelvű példagyűjtemény | A lexémák jelentésének illusztrációi |
|----------------------|-------------------------------|--------------------------------------|
| a | A | |
| <i>a</i> | A | <i>asztal, alma, kapu</i> |
| á | Á | |
| <i>á</i> | Á | <i>ágy, rá, mák</i> |
| b | B | |
| <i>b</i> | B | <i>Budapest, bab, bábu</i> |
| c | C | |
| <i>c</i> | C | <i>címer, lánc, táncol</i> |
| cs | Cs | |
| <i>cs</i> | Cs | <i>csikós, medvebocs, lépcső</i> |
| d | D | |
| <i>d</i> | D | <i>domb, híd, rendőr</i> |
| dz | Dz | |
| <i>dz</i> | Dz | <i>dzéta, edz, bodza</i> |
| dzs | Dzs | |
| <i>dzs</i> | Dzs | <i>dzsámi, maharadzsa</i> |
| e | E | |
| <i>e</i> | E | <i>ember, teve, kenyér</i> |
| é | É | |
| <i>é</i> | É | <i>érem, kávé, méh</i> |
| f | F | |
| <i>f</i> | F | <i>fűzet, cipőfűző</i> |
| g | G | |
| <i>g</i> | G | <i>gép, fog</i> |
| gy | Gy | |
| <i>gy</i> | Gy | <i>gyík, gyöngy, rágóújt</i> |
| h | H | |
| <i>h</i> | H | <i>bőember, sab, tebén</i> |
| i | I | |
| <i>i</i> | I | <i>ibolya, kocsí, király</i> |

| A magyar ábécé betűi | | Magyar nyelvű példagyűjtemény | A lexémák jelentésének illusztrációi |
|----------------------|-----------|----------------------------------|--------------------------------------|
| <i>í</i> | <i>Í</i> | | |
| <i>í</i> | <i>Í</i> | <i>ír, rí, sír</i> | |
| <i>j</i> | <i>J</i> | | |
| <i>j</i> | <i>J</i> | <i>jege, vaj, hajó</i> | |
| <i>k</i> | <i>K</i> | | |
| <i>k</i> | <i>K</i> | <i>kabát, széke, bika</i> | |
| <i>l</i> | <i>L</i> | | |
| <i>l</i> | <i>L</i> | <i>láb, levél, kulcs</i> | |
| <i>ly</i> | <i>Ly</i> | | |
| <i>ly</i> | <i>Ly</i> | <i>lyuk, bagoły, kályha</i> | |
| <i>m</i> | <i>M</i> | | |
| <i>m</i> | <i>M</i> | <i>Magyarország, terem, mama</i> | |
| <i>n</i> | <i>N</i> | | |
| <i>n</i> | <i>N</i> | <i>Nap, én, néni</i> | |
| <i>ny</i> | <i>Ny</i> | | |
| <i>ny</i> | <i>Ny</i> | <i>nyelv, legény, kenyér</i> | |
| <i>o</i> | <i>O</i> | | |
| <i>o</i> | <i>O</i> | <i>orvos, –, vonat</i> | |
| <i>ó</i> | <i>Ó</i> | | |
| <i>ó</i> | <i>Ó</i> | <i>óra, tó, lópatkó</i> | |
| <i>ö</i> | <i>Ö</i> | | |
| <i>ö</i> | <i>Ö</i> | <i>ördög, –, köröm</i> | |
| <i>ő</i> | <i>Ő</i> | | |
| <i>ő</i> | <i>Ő</i> | <i>óz, ló, tőr</i> | |
| <i>p</i> | <i>P</i> | | |
| <i>p</i> | <i>P</i> | <i>pályaudvar, pap, paprika</i> | |
| <i>q</i> | <i>Q</i> | | |
| <i>q</i> | <i>Q</i> | <i>quartett, Aquincum</i> | |
| <i>r</i> | <i>R</i> | | |
| <i>r</i> | <i>R</i> | <i>róka, vár, varrónő</i> | |
| <i>s</i> | <i>S</i> | | |
| <i>s</i> | <i>S</i> | <i>sajt, kakas, sáska</i> | |
| <i>sz</i> | <i>Sz</i> | | |
| <i>sz</i> | <i>Sz</i> | <i>szőlő, hús, hosszú</i> | |
| <i>t</i> | <i>T</i> | | |
| <i>t</i> | <i>T</i> | <i>toll, test, asztal</i> | |
| <i>ty</i> | <i>Ty</i> | | |
| <i>ty</i> | <i>Ty</i> | <i>tyúk, ponty, kutya</i> | |
| <i>u</i> | <i>U</i> | | |
| <i>u</i> | <i>U</i> | <i>uborka, daru, kutya</i> | |
| <i>ú</i> | <i>Ú</i> | | |
| <i>ú</i> | <i>Ú</i> | <i>újság, odú, nyúl</i> | |
| <i>ü</i> | <i>Ü</i> | | |
| <i>ü</i> | <i>Ü</i> | <i>üveg, repül</i> | |
| <i>ű</i> | <i>Ű</i> | | |
| <i>ű</i> | <i>Ű</i> | <i>seprű, tűz, betű</i> | |
| <i>v</i> | <i>V</i> | | |
| <i>v</i> | <i>V</i> | <i>vadász, víz, óvoda</i> | |
| <i>w</i> | <i>W</i> | | |
| <i>w</i> | <i>W</i> | <i>watt</i> | |
| <i>x</i> | <i>X</i> | | |
| <i>x</i> | <i>X</i> | <i>xilofon, xerox, szaxofon</i> | |

| A magyar ábécé betűi | Magyar nyelvű példagyűjtemény | A lexémák jelentésének illusztrációi |
|----------------------|-------------------------------|--------------------------------------|
| y | Y | yard; Ybl Miklós, Thököly Imre |
| y | Y | |
| z | Z | zöld, tűz, kazetta |
| z | Z | |
| zs | Zs | zsák, petrezselyem |
| zs | Zs | |

Mivel rendkívül fontosnak tartom a magyar ábécével összefüggő ismeretanyag megtanításán túl is a beszédhangjaink igényes kiejtésének rögzítését, bevésését, emiatt a gyakorlatomban a magánhangzóinkkal sokat foglalkozunk mind a kiejtés (= *időtartam* és *artikuláció* vonatkozásában), mind a fonetikai jellemzők tanulmányozása szempontjából. Ezért teszem ide gondolatmenetem zárásául a hallgatók önálló munkájában, az első órapár végén készített táblázatot, amelynek igen sok hasznát vettük a későbbiekben is. Látható, hogy a magyar magánhangzók jellemzésekor négy mozzanatot tartottunk számon:

- a kiejtés időtartamát,
- a nyelv vízszintes mozgását,
- a nyelv függőleges állását (* itt a nyíltsági fok alapján három állásban),
- az ajkak működését.

6. tábla

| Признаки венгерских гласных | | | | | | | | | |
|-----------------------------|---------|--------|-----------------|--------------|-----------|---------------|-----------|-------------|---------------|
| глас-ные звуки | краткие | долгие | перед него ряда | заднего ряда | зак-рытые | полу-закрытые | откры-тые | огублен-ные | неогуб-ленные |
| a | + | | | + | | | + | + | |
| á | | + | | + | | | + | | + |
| e | + | | + | | | | + | | + |
| é | | + | + | | | + | | | + |
| i | + | | + | | + | | | | + |
| í | | + | + | | + | | | | + |
| o | + | | | + | | + | | + | |
| ó | | + | | + | | + | | + | |
| ö | + | | + | | | + | | + | |
| ő | | + | + | | | + | | + | |
| u | + | | | + | + | | | + | |
| ú | | + | | + | + | | | + | |
| ü | + | | + | | + | | | + | |
| ű | | + | + | | + | | | + | |

4. Előretétekintésül

A következő órákon, illetőleg órapárok keretében – ugyancsak az ábécével foglalkozván – a mássalhangzók körültekintő csoportosítását végeztük, helyes képzésüket gyakoroltuk a szókezdő, szózáró és szóbelseji helyzetre tekintettel, mindeközben bővítettük a hallgatók alapszókincstudását, ahogyan a magánhangzók ese-

tében is: figyelmesen, de egyre bonyolultabb hangtani kérdéseket, magán- és más-salhangzótörvényeket érintvén.

5. Összegezés

Dolgozatomban azokhoz a tanulmányokhoz kívántam hozzájárulni, amelyek a magyar mint idegen nyelv oktatásakor egyértelműen állítják előtérbe az ábécénk mielőbbi megismertetését, megtanítását a hallgatókkal.

Közkinccsé szándékoztam tenni az Oroszországban korábban használatba vett, illetőleg napjainkban teret nyerő, a magyar nyelv oktatását segítő tankönyveket, elsősorban az ábécé tanításának szemrevételezésével.

Rá akartam világítani – jelen körülmények között csupán néhány esetben – azokra a szempontokra, amelyek bizonyíthatóan eredményesnek tűntek hallgatóimnak és számomra is akkor, amikor a Lomonoszov Egyetem Filológiai Fakultásának docenseként a magyar nyelvészet oktatása mellett a magyar nyelvet idegen nyelvként tanítottam.

Irodalom

- Csonka Csilla 2005. Módszertani gondolatok a magyar ábécé tanításáról. *THL₂ (A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata)* 1. Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet, Budapest. 111–117.
- H. Tóth István 1997/2000. «Летит песня...» – Аспекты и возможности создания антологии по уралтике для изучающих венгерский язык как иностранный. In: *Perspective Trends in Modern Finno-Ugristics. Диалог МГУ, Москва.* 126–130. ст. (Magyarul megjelent: A mi életünk akár a sýnyom fehér tarhegyen mit befű a szél hajnalban.) *Intézeti Szemle XXII: 71–77.*
- Somos Béla 1984. *1000 szó magyarul.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szende Virág 2005. A fonetika nyelvpedagógiai vetülete. *THL₂ (A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata)* 2. Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet, Budapest. 41–42.
- Szita Szilvia 2004. *A magyar ábécé.* www.magyarora.com (phonetics) ábécé – képekkel.
- Вавра Клара 2004. *Венгерский язык – учебник для начинающих.* Москва.
- Дмитриева Юдит 2006. *Практический курс венгерского языка.* ЮГУ, Ханты. Мансийск.
- Науменко-Папп Агнеш 1982. *Практический курс венгерского языка.* Высшая школа, Москва.
- Сий, Энико 1979. *Курс венгерского языка.* Будапешт.
- Х. Тот, Иштван 2002. *Практическая фонетика венгерского языка для русскоязычных студентов.* (Теоретические и практические аспекты лингвистики и лингводидактики – сборник научных трудов). Сургутский Государственный Университет, Сургут.
- Шимко, Ольга 1974. *Венгерско-русский словарь.* Изд-во «Русский язык», Москва.

Boros Erika*

KÜLFÖLDI JOGÁSZJELÖLTEK NYELVOKTATÁSA

1. Bevezetés

Immáron három éve tanítok külföldi jogászjelölteket a jogi szaknyelv ismeretére. Mostani előadásomban nem elméleti ismeretanyaggal hozakodom elő, hanem az a szándékom, hogy tapasztalataimat összegezzem.

A Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet keretében heti négy órában kerül sor a *Jogiszöveg-elemzés* című tananyag elsajátíttatására. Forrásnak ugyanis ezt a jegyzetet tekintem, azonban a könyvtől eltérően mellőzöm a mondattani elemzéseket, sőt a szövegek feldolgozásakor másképp rendszerezek, a tematikus sorrendet követem.

Kettős célkitűzés vezet a tanórák felépítésekor: egyrészt a külföldiek magyar nyelvtudásának gazdagítása, másrészt – és főként – a magyar jogi szaknyelv alapjainak (így például a jogi fogalmak, illetve terminus technicusok) megismertetése.

Ebben a tanévben hallgatóim körét török, mongol, afgán, csángó (aki román nyelven gondolkodik), orosz, makedón, jamaikai hallgatók alkotják. Így tehát semmilyen közvetítő nyelv nem áll rendelkezésünkre. Nyelvi szótárakkal és kizárólagosan magyar nyelven beszélünk.

A diákok – bevallásuk szerint – jogászok, ügyészek, ügyvédek stb. szeretnének lenni. Épp ezért már az első órákon 20-30 jogi alapszó jelentését értelmeztük, többek között például *jog, jogász, ügy, vád, vádlott, vádló, alperes, felperes, ügyvéd, ügyész, tanú, bűnös, bíró, ítélet, döntés, büntetés, börtön, rab, rabság, szabadság* stb.

A jegyzet alapján, illetve az ELTE Jogi Karának tankönyvei alapján a következő tematikák bemutatására került sor: *a jog fogalma, a jogi alaptan, a társadalmi normák és a jog, az állam- és a jogtudományok tárgya és rendszere, a ius civile, a ius praetorium, a római jog alapjai, az ősi társadalmak szervezete, a katonai demokrácia, államszervezet a római korban, a rendek és a rendiség, a rendi Magyarország magánjoga; személyi jog, dologi jog, szokásjog, a XII. Táblás Törvény* stb.

* Boros Erika, PhD, tanár, Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet, boroserika@hotmail.com

2. Tematikák

A bevezető órákon a jogi alaptan tantárgyat érintjük. Ez megalapozza a hallgatók jogi ismereteit, a legtöbb elméleti, tudományos információt nyújtja. A köznyelvi szavak, kifejezések, vonzatok mellett a szakkifejezések pontos ismeretére van szükségük ahhoz, hogy a jogi szöveget a hallgatók megérthessék. Külön meg kell említeni, hogy már az első órán, a szakszavak tanulása kapcsán latin szavakkal is meg kell ismerkedniük. Például: a *szakkifejezés* értelmezése után következik a *terminus technicus* és a hozzájuk kapcsolódó vonzatok elsajátítása: *tartalmaz valamit, közöl valamit, megalapoz valamit, merit valamit valamiből, tesz valamit valamilyenné, feldolgoz valamit, bont valamit valamikre, kapcsolódik valamibe.*

A jog fogalmának kialakításakor beszélnünk kell a *jog* szó többértelműségéről. A jogtudományban ugyanis az úgynevezett *tárgyi jogot* megkülönböztetjük a jognak úgynevezett alanyi értelmétől, az *alanyi jogtól*. Elsajátítandó fogalmak, szóösszetételek, vonzatok például a következők: *jog-szabály (például törvény), tételes jog* 'előír valamit, összefoglal valamit, hangsúlyoz valamit', *jogosultság* 'valakinek joga van valamire', funkció, definíció stb.; *szankcionál valamit* 'jogkövetkezmény' *ítél, ítélet, ítékezés ítéletet hoz, ítélik valaki fölött, ítélt valakit valamire, elítélt; valaki követi a törvényt, valaki megsérti a törvényt.*

A társadalmi normák és a jog kapcsolatában magatartásszabályokról, magatartás-mintákról esik szó: *betart valamit, be nem tart valamit, előír valamit, befolyásol valamit, meghatároz, determinál valamit, vonatkozik valamire, valami rejlik valamiben, minta, követendő, szankció.*

Az állam- és jogtudományok rendszerezésekor beszélünk a politikatudományról és a szociológiáról mint rokon tudományokról. A jogágak és jogtudományok kapcsolata során hangsúlyozni kell a különbségüket. Meg kell tehát értetni a hallgatókkal, hogy a jogágak mindig „nemzetiek”, vagyis egy konkrét nemzeti jogrendszerhez tartoznak, a jogtudományi ágak viszont elvileg nemzetköziek, mivel vizsgálódásuk túllép az adott társadalom és jogrendszer határain. A segédtudományok névsorában példák segítségével lehet megértetni az igazságügyi elmekörtant (kórbetegség), a kriminálpszichológia és a kriminalisztika közös/eltérő lényegét. Ehhez a témához tartozó főbb lexikai elemek: *társadalomtudomány, törvényszerűség, megjelenési forma, joggyakorlat, jogforrások, jogalkotás, jogalkalmazás, diszciplína, tradicionális/ hagyományos; képez vmit, érint vmit, kifejez vmit, tartozik vminek a körébe, általánosít vmit, mellőz vmit, rokon vmivel, vitat vmit, elismer vmit.*

A római joghoz kapcsolódó leckék: államszervezet a királykorban és a korai köztársaság idején, *ius civile* és *ius praetorium*, a jog fogalma és a jogalkalmazás a rómaiaknál, a XII táblás törvény stb. A hallgatók ekkor tanulják a legtöbb latin kifejezést: *gens, curia, tribus, rex, senatus, comitia, senator, interrex, patricius, magistratus, rex sacrorum, pontifex maximus, imperium, militare, iurisdictio, praetor, censor, lex stb.* A jogi fogalmak közül: *végrendelkezési és örökbefogadási ügyekben való döntés, árucserajog, karizmatikus személy, tézis, méltányos/méltánytalan interpretatio, a jogszabály kiterjesztőleg vagy megszorítólag való ér-*

telmezése, a törvény kijátszása, az analógia – bizonyos hasonlóságok alapján konstruálni kell jogszabályt – a *joghézag* fogalma. Vonzatok, kifejezések: *vmi áll/összetevődik vmiből, ellát/betölt vmilyen funkciót, gyakorol vmit, megillet vkit/vmi jár vkinek, irányul vmire, közreműködik vmiben, felbatalmaz vkit vmire/felbatalmazást ad, vkinek a kezében van (a döntés), vminek a védelmére/a védelme érdekében/céljából, vki hivatott vmire, hivatkozik vmire, kijátszik vmit, hiányosságot szenved, kiragad vmit.*

A magyar történelmi tematikájú leckéknél főként az érdekes jogi jelenségekre, illetve a mai jogszabályoktól merőben különböző sajátosságokra figyelünk: a *privilegium* fogalma, az *immunitás*, a *manus mortua/boltkézjog*, a *vérbatalom joga*, a *hospes*, a *barones*, a *nobiles jogai*, a *bűségadomány*, a *ius perpetu*, a *szabad rendelkezési jog* stb. Magyarországon a középkorban csekély volt a római jog hatása, az ingatlanokat ugyanis más elvek szerint definiálták: az ingatlanok közé a minősített értékű javakat sorolták. Így a ménes is ingatlanok számított, míg ezzel szemben a ház hosszabb ideig csak ingó.

3. Feladatok, gyakorlatok

– Folytassa a mondatokat!

A jogi alaptan az a tárgy,...

A jogi szövegek megértéséhez szükség van arra,...

Meghatározásról akkor beszélünk, amikor/ha...

Definícióról beszélünk, amikor...

A törvény megsértéséről beszélünk, amikor...

Nem tekintetők segédtudománynak...

A ius naturale és a ius gentium filozófiai és nem jogi fogalmak, mert ...

A magánjog a felek magánautonómiája körébe eső normarendszer, mert...

A jogképeség azon általános feltétel, melynek birtokában...

– Határozza meg a következő szavak jelentését szómagyarázattal:

jogászhallgató, szakkifejezés, joghézag, zálog, szélhámos, álláspont, özvegy, eskü, család, típuseset, tényállás, kérelem, kereset, adomány, sértett, szerződés, végrendelet, keresztlevél, anyakönyv, lófő, székely, fiskális.

– Határozza meg a következő szavak, vonzatok jelentését szinonimával!

vkik alkotnak vmit, összefügg vmivel, vki ellát egy funkciót, vmi megillet vkit, vmilyen látszatot kelt, létesül, tiszteletreméltó, bűnös, örökös, felperes, alperes, elvétele, minősített, értelem, tézis, nyibe.

– Keresse meg az antoníma-párokat!

törvénykövető/..., rabság/..., .../méltánytalan, jogos/..., örök/..., hamis/..., .../igazságtalanság, kegyelem/...

- Feleljen a kérdésekre!
Milyen kapcsolat van a jog és a norma között?
Melyik a szélesebb kategória?
Mi a társadalmi norma?
Mi a szankció?
Hogyan csoportosítják a tudományokat?
Miért nem azonos a római jog és a korai magyar jog ingó és ingatlan fogalma?
Mit jelent a fiúsítás?
Milyen természetű szabályokat tartalmazott a XII Táblás Törvény?
Milyen jogtörténeti tevékenység a pontifexek interpretációja?

- Hasonlítsa össze a római jog és a rendi jog közjog-magánjog fogalmát!

- Játsszunk az ismert szavakkal!
Hányféle jelentése lehet a jog szónak?
Milyen elemekből áll az ügyvéd szó? Miért?
Miért logikai művelet a jogalkalmazás?

- Tegyenek fel kérdéseket egymásnak!
Miért akar jogász lenni?
A jog melyik területén szeretne dolgozni?
Milyen más jogterületeket ismer?
Beszéljen hazája jogi helyzetéről!
Miért éppen Magyarországon szeretne tanulni?

- A megjelölt kifejezéseket, szavakat helyettesítse másokkal!
A tárgyi jogot megkülönböztetjük a jog alanyi értelmétől. A tárgyi jog kifejezés a jogszabályokat jelöli. Az elnevezés a különbséget emeli ki. Megjegyzésünk a különbségre vonatkozik. Ezt az embert széles körben ismerik.

- Egészítse ki különböző igékkel a törvény tárgyat! Alkosson mondatokat a kifejezésekkel! Pl. *törvényt hoz.*

- Egészítse ki különböző tárggyal a *gyakorol* igét!

- Írjon mondatokat az *ítél, jó-javít, örök, összegyűl, kötelez-köteles, rend, vita, érvény* szócsalád tagjaival!

- Egészítse ki a definíciókat!
Az alanyi jog a ...-t jelenti.
A hitbér a feleség jutalmát jelenti a házastársi ... -ek ... -ért.
A XII. Táblás Törvény ... kizárólagos alapja volt a ... -nek.

- Egészítse ki a tranzitív-intranszitiv igepárokat!
Köt valamit valamibe – kötődik valamibe, ... – valami megfogalmazódik, kifejez valamit – ... érvényre juttat valamit – ..., ... – valami ismétlődik ..., tartalmaz valamit – ..., ... – rejlik valamiben.
- Képezzen főneveket igéből -ás/-és képzővel
minősít, felszólít, betart, kötődik, sért, előír.
- Keresse meg a latin eredetű szavak magyar jelentését!
szankció, szankcionál, kauzális, hipotetikus, terminológia, formáció, struktúra, dinamika, domináns, funkció, konstrukció, polémia, szolidaritás, stabil, differencia (fn.), differenciál (tr. ige), differenciálódik (intr. ige), differenciálás (fn.), analógia, immunitás, privilégium.
- Értelmezze a következő összetett szavak tagjait:
magatartásminta, magatartás-előírás, magatartás-befolyásoló, igazságérték, normasértés, államszervezés, társadalomfejlődés, életmód, felelősségvállalás, létkérdés, vérrokonság.
- Helyettesítse a megjelölt szavakat!
A bűn büntetéssel jár.
A normára az jellemző, hogy kötelező erejű.
- Írjon mondatokat a következő vonzatokkal:
vki aláveti magát vki akaratanak, vmi együtt jár vmivel, vki báltérbe szorít vmit/vkit, szoros összefüggésben áll vmivel, leszögez vmit, mellőz vmit, korlátozódik vmire, megkülönböztet vmit, ellát/betölt egy funkciót, vmik alkotnak vmit, vmi áll/összetevődik vmiből, gyakorol vmit, megillet vkit, irányul vmire, közreműködik vmiben, felbatalmazást ad vmire, vkinek a kezében van (a döntés).
- Mely szavakra gondoltunk?
Olyan jelenség, ami hasonlító feltételek között mindig bekövetkezik
Nem fogad el egy véleményt.....
Tantárgy, tudomány latin neve.....
Az a tudományág, amely az állami pénzek elosztásával foglalkozik.....
A bírói ítéletek alapját képező joganyagok (pl. törvények).....
A jogrendszerek összehasonlítását végző tudomány.....
- Mely tudományágról van szó?
A politikai rendszereket hasonlítja össze. ...
Tárgya: a társadalom állami és jogi jelenségei. ...
A különböző nemzeti jogrendszereket csoportosítja. ...

Szövegfeldolgozás:

- Milyen, a joggal kapcsolatos szavakat tanult az előző órákon?
- Húzza alá az elolvasott szöveg kulcsszavait!
- Készítse el egy ismert/ismeretlen szöveg vázlatát!
- Írjon le egy jogi esetet a munkajog, a polgári jog, a büntetőjog köréből!
- Játsszanak el egy polgári ügyi tárgyalást!

A fenti gyakorlatok tehát a jogi szaknyelv és -ismeretek megalapozását célozták meg.

4. Az órák felépítése

- Szöveg olvastatás/olvasás.
- Ismeretlen szavak magyarázata a szövegolvasás során.
- A szövegrészek értelmezését követően táblai vázlat készítése.
- Diktálás.
- Kérdések a megismert anyagrésszel kapcsolatosan.
- Stafétakérdések – a diákok egymást kérdezik; a kérdező elfogadja/elutasítja a kapott feleletet.
- Különböző típusú – szókészletet gazdagító nyelvi, nyelvtani – gyakorlatok.
- Házi feladat kijelölése: feleljen a leckével kapcsolatos megadott kérdésekre, nyelvtani gyakorlatok, szótárazás.
- A következő óra elején házi feladat ellenőrzése.
- Egy-két fejezet után teszt íratása.
- Szorgalmi feladataik: esetlegesen egy-egy jogi eset bemutatása, filmbeszámoló (pl. *Deed bíró esetei*).
- A tanterem tárgyalóteremmé alakul...

Bajzát Tünde*

ANGOLSZÁSZ KULTURÁLIS REÁLIÁK TANÍTÁSA ÉS MOTIVÁCIÓS JELENTŐSÉGE. EGY VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

1. Bevezetés

Napjainkban az élet minden területén kulcsfontosságú szerepet játszik egy idegen nyelv ismerete, különösen hangsúlyos ez az elvárás az angol nyelv iránt. A sikeres nyelvtanuláshoz és tanításhoz a nyelv ismeretén kívül a célnyelvi kultúra ismerete is hozzátartozik, mivel a kultúra átszövi mindennapjainkat, és jelen van minden cselekedetünkben. „A nyelv és a kultúra megfejthetetlenül összefonódik” (Brown 1994: 201). Ennek jegyében született kutatásom, melynek fő célkitűzése az, hogy bemutassa a leggyakrabban használt tankönyvek angolszász kultúrspecifikus elemeit és azt, hogy ezek hogyan segítik a nyelvtanulóknak a nyelv elsajátítását, és mennyiben motiválják őket. Ebből következően hogyan szükséges a nyelvtanítás ezen aspektusát megváltoztatni azért, hogy a nyelvtanulók még sikesebbek legyenek. Vizsgálat eredményeit mutatja be a tanulmány.

2. A kutatás célja

A 2006 tavaszán elvégzett kutatás célja, hogy bemutassa az általános-, közép- és felsőoktatásban leggyakrabban használt tankönyvek angolszász kultúrspecifikus elemeit és azt, hogy ezek hogyan segítik a nyelv elsajátítását. A kapott eredmények alapján megállapításokat, következtetéseket és javaslatokat tehetünk arra, hogyan szükséges a nyelvtanítás ezen aspektusát megváltoztatni azért, hogy a tanulók nyelvi és kulturális kompetenciái jobban megfeleljenek az iskolai elvárásoknak és a globalizálódó világ kihívásainak.

2.2. A kutatás módszere és elméleti háttere

Vizsgálatomat Fons Trompenaars mottóul választott egyik gondolata vezérelte: „A saját kultúránk olyan, mint hálnak a víz, életben tart, ezáltal élünk és lélegzünk.

* Bajzát Tünde, egyetemi tanársegéd, Miskolci Egyetem, Idegennyelvi Oktatási Központ, tunde.bajzat@gmail.com.

Ami az egyik kultúrának fontos, lehet, hogy nem olyan fontos a másiknak” (Trompenaars 1993: 21).

A kutatás során és a tanulmányban a kulturális reália fogalmát Klaudy Kinga megfogalmazása alapján használom, mely szerint a kulturális reália „a valóságban: a forrásnyelvi kultúrára sajátosan jellemző jeltárgyak (ételek, italok, viseletek, stb.), amelyeknek a célnyelvben nincs megfelelőjük, a nyelvben: a fenti jeltárgyak elnevezései” (Klaudy 2002: 163).

Továbbá vizsgálatomat Dörnyei Zoltán és Bárdos Jenő kutatásainak eredményei is vezérelték. Dörnyei Zoltán szerint: „mind a tanárok, mind a kutatók szerint a motiváció az egyik kulcsfontosságú tényező, amely befolyásolja egy második nyelv vagy idegen nyelv tanulásának mértékét és sikerességét” (Dörnyei 1998: 117). A motiváció és motiválás fontosságát Bárdos Jenő kutatásai is igazolták, mely szerint: „[...] a motiváció több nyelvtanulási stratégia használatához vezet, amely az eredményesség révén növeli az önbizalmat, az önbizalom pedig tovább erősíti a motivációt. Ekképpen egy olyan logikai kör jön létre, amelynek szereplői egyévtében egymást erősítik: a motiváció a stratégiahasználatot, a stratégiahasználat az eredményességet és az önbizalmat, az önbizalom pedig újfent a motivációt” (Bárdos 2000: 240).

A tanulmány következtetései egy empirikus felmérés eredményei, melyek három miskolci oktatási intézményben tanuló diákok egy csoportja által kitöltött magyar nyelvű kérdőíveken alapulnak. A kérdőívekben található zárt kérdés, értékelési skála és szabad válasz. A kérdőív legfőbb szempontjai: a használt tankönyvekből és a tankönyveken kívül elsajátított kultúrspecifikus elemek, és ezek motiváló hatása a nyelvtanulásra; az elsajátítás módszerei, ezek sikeressége és motiváló hatásai; továbbá, hogy mi keltette fel a tanulók érdeklődését az angolszász kultúra iránt.

2.3. A kutatási minta

A vizsgálatban 1 miskolci általános iskola, 1 miskolci gimnázium és a Miskolci Egyetem diákjai vettek részt. Mindhárom oktatási intézményben 100 véletlenszerűen kiválasztott diák töltötte ki a kérdőívet, azaz összesen 300 diák.

A vizsgálatban részt vett általános iskolás diákok 10 és 15 éves kor közöttiek voltak, átlagéletkoruk: 12,33 év. Az általános iskola 4., 5., 6., 7., és 8. osztályából egyaránt 20 fő töltötte ki a kérdőívet, akik 51%-ban lányok és 49%-ban fiúk voltak. A résztvevők csak általános angol nyelvet tanulnak (más tantárgy angol nyelven történő tanulására ebben az iskolában nincs lehetőség), 45%-uk heti 3 órában, 55%-uk pedig emelt óraszámú, heti 5 órában. A gimnazista diákok 15 és 17 éves kor közöttiek voltak, átlagéletkoruk: 15,99 év. A gimnázium 9., 10. és 11. osztályából 32, 43 és 25 fő töltötte ki a kérdőívet, akik 50%-ban lányok és 50%-ban fiúk voltak. A résztvevők 57%-a heti 5 órában, 30%-a heti 6 órában, 8%-a heti 8 órában, 5%-a pedig heti 10 órában tanul általános angol nyelvet. Ezenkívül a tanulónak lehetőségük van angol nyelven civilizációt heti 3 órában, földrajzot és informatikát heti 2 órában tanulni. A megkérdezett diákok közül 12 fő civilizációt, 58 fő földrajzot és 69 fő informatikát tanul. A számadatokból az is látható, hogy a diákok két

egyéb tárgyat tanulnak egyszerre, a leggyakoribb párosítás a földrajz-informatika. A Miskolci Egyetem hallgatói közül a vizsgálatban részt vett 6 fő a Bölcsészettudományi, 12 fő az Egészségügyi, 5 fő a Gazdaságtudományi, 55 fő a Gépészmérnöki, 14 fő a Jogi és 8 fő a Műszaki Föltudományi Karról. A műszaki karok hallgatóinak magas részvételi létszámával indokolható a 38%-os női és 62%-os férfi arány. A vizsgálatban részt vett diákok 19 és 29 éves kor közöttiek voltak, átlagéletkoruk: 22,17 év. A résztvevők 50%-ban főiskolai és 50%-ban egyetemi hallgatók voltak, 21 fő az 1. évfolyam, 18 fő a 2., 27 fő a 3., 29 fő a 4. és 5 fő az 5. évfolyam hallgatója. Az egyetemi gyakorlat értelmében minden hallgató nyelvi tanulmányainak utolsó félévében tanul szaknyelvet, de ezenkívül lehetőség van szakmai tárgyak angol nyelven történő tanulására is. Azonban a megkérdezett hallgatók csak igen csekély százaléka él ezzel a lehetőséggel, mert csupán 12 fő tanul szakmai tárgyat angol nyelven a félévben, és 8 fő az, aki korábban vett részt ilyen képzésben.

3. Az eredmények értékelése

Az eredményeket három szempontból értékeli a jelen tanulmány. Elsőként bemutatja a vizsgált intézményekben használt tankönyvek kulturális reáliáit és ezek tanítási módszereit. Ezt követi a tankönyveken kívül tanított kulturális reáliák és tanítási módszereinek bemutatása. Végezetül a kulturális reáliák motiváló hatásai kapnak helyet tanulmányomban. A három szempontra támaszkodva javaslatot teszek a változtatás lehetséges módjára a köz- és a felsőoktatásban.

3.1. A leggyakrabban használt tankönyvek kulturális reáliái és tanítási módszerei

A vizsgálatban részt vett diákok által használt tankönyvek gyakorisági sorrendben a következők: *Wow sorozat*, *New Headway sorozat*, *English File sorozat*, *1000 kérdés 1000 válasz*, *Enterprise sorozat*, *Happy street*, *Cambridge First Certificate*, *First Certificate Star*, *Project English sorozat*, *Cutting Edge*, *Angol nyelv kezdőtől az alapfokú nyelvvizsgáig*, *Channel your English*, *TELC*, *Hotline*, *General Communication Skills and Exercises*, *Kérdések és válaszok angol nyelvből*, *High time*, *Rigó nyelvvizsga sorozat könyvei*, *Cambridge Advanced English*, *Go!*, *Plus*, *Chatterbox*, *Twenty but One*, *English Grammar in Use*, *Enterteen*, *Cambridge Proficiency English*, *Nyelvtanközpontú tesztek*, *Blueprint*, *Express English*, *Flying star*, *Open Doors*, *Criss-Cross*, *Grapewine*, *How English works?*, *Prospects*, *Steps*, *Streamline*, *Tip top*, *You and Me*. A felsorolásból látható, hogy a megkérdezett diákok angol tanulásuk során a könyvek széles választékával találkozhatnak.

A megkérdezett általános iskolások által leggyakrabban használt könyv a *Wow! 1*. A vizsgált gimnázium hallgatói az *English File* sorozat intermediate szintű könyvét forgatják leggyakrabban az órákon. Az egyetemisták pedig a *New Headway* sorozat pre-intermediate szintű könyvéből tanulnak leginkább. Az említett tankönyvek alapján az általános iskolások Anglia és az USA; a gimnazisták Anglia, Skócia és az USA; az egyetemisták Anglia, Ausztrália, Dél-Afrika, Kanada, Skócia, az USA és

Új-Zéland kultúrájával találkoznak a könyvek oldalain. A könyvek kulturális reáliáinak elemei a következők: mindennapi élet és szokások, nevezetességek, országismeret, híres emberek, fiatalok élete, iskolai szokások, élelmiszerek, időjárás, étkezés, vásárlás, filmek, zene, színház, utazás, szabadidő, közlekedés és történelem.

Az általános iskolások képek, olvasmányok és dalok alapján sajátítják el a fent említett reáliákat, azonban a gimnazisták és egyetemisták által használt könyvek tanítási módszerei és eszközei kibővülnek újságcikkkel és magnóhallgatással.

3.2. Tankönyveken kívül tanított kulturális reáliák tanítási módszerei

Az előző fejezetben láttuk a tankönyvekként használt könyvek listáját, kulturális reáliáit és azok tanítási módszereit. A jelen fejezet a tankönyveken kívül tanított kulturális reáliák tanítási módszereit mutatja be hat kategória alapján. A hat kategória a következő: a nem angol, illetve az angol anyanyelvű tanár élménybeszámolót tart; képeket, fényképeket mutat; vetít (projektor, videófilm, diakép); kulturális tárgyakat mutat; zenét hallgattat, énekel az osztály; feladatokat, rejtvényeket oldanak meg. A megkérdezett diákok közül az általános iskolások életkori sajátosságukból adódóan leggyakrabban (33%-ban) a feladatok, rejtvények megoldásán keresztül ismerkednek a tanórákon az angolszász reáliákkal, teszik ezt nem angol anyanyelvű tanár irányítása alatt, mert a vizsgált általános iskolában nem tanít angol anyanyelvű tanár. Jelentős szerepet tölt be (27%) a zenehallgatás és éneklés módszere is. Az alkalmazott módszerek sorát az élménybeszámoló, képek, fényképek bemutatása, vetítés és a kulturális tárgyak szemléltetése követi egyre csökkenő mértékben.

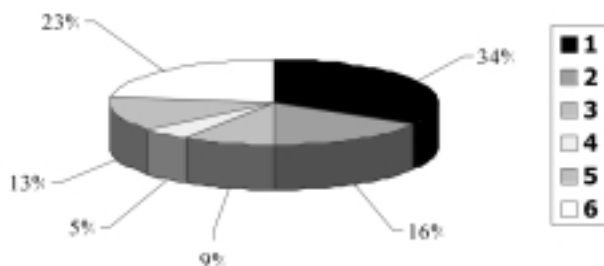
Azonban a gimnazista és egyetemista hallgatók esetében nem csak a módszerek sorrendje különböző, hanem a vizsgált két intézményben a hallgatókat angol és magyar anyanyelvű tanár is oktatta/oktatja. Ez utóbbi ellenére mindkét tanártípus esetén a tanár élménybeszámolója a leggyakrabban alkalmazott módszer, magyar anyanyelvű oktató esetén 31% és 28%-ban, angol anyanyelvű oktató esetén 34% és 34%-ban. Az alkalmazott módszerek sorát a feladatok, a rejtvények megoldása; képek, fényképek bemutatása; a zenehallgatás és éneklés módszere; a vetítés és a kulturális tárgyak szemléltetése követi egyre csökkenő mértékben.

Az 1. ábrán látható, hogy a vizsgálatban részt vett diákok által összesítve melyek az előbb tárgyalt hat módszer közül a legkedveltebbek. A megkérdezett diákok a tanár által tartott élménybeszámolót részesítik leginkább előnyben (34%), melyet a feladatok, rejtvények megoldása követ jelentős arányban. Az alkalmazott módszerek preferált sorrendjében a képek, fényképek bemutatása; a zenehallgatás és éneklés módszere; a vetítés és a kulturális tárgyak szemléltetése követi egyre csökkenő mértékben.

Az 1. ábra eredményeit összehasonlítva az alkalmazott módszerek gyakoriságával jelentős hasonlóság fedezhető fel, amely a tanulók nyelvtanulási motivációit is növeli.

Összehasonlítva a három intézményt ugyanarra a következtetésre jutunk, ugyanazt az eredményt kapjuk, amelyet a módszerek gyakoriságának használatánál láthattunk.

1. ábra. Tankönyveken kívül tanított kulturális reáliák tanítási módszereinek preferált sorrendje



A számok az alábbi kategóriákat jelölik az 1. ábrán: 1: a tanár élménybeszámolót tart; 2: képeket, fényképeket mutat; 3: vetít (projektor, videofilm, diakép); 4: kulturális tárgyakat mutat; 5: zenét hallgat, énekel az osztály; 6: feladatokat, rejtvényeket oldanak meg.

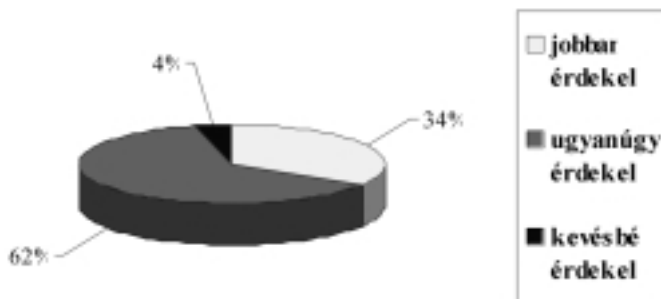
3. 3. A kulturális reáliák motiváló hatásai

Az előző fejezetben bemutatott eredmények is rámutattak a kulturális reáliák motiváló hatására, amelyet a jelen fejezet mutat be részletesebben.

A vizsgált általános iskolás tanulók majdnem felét (41%) a nyelvelsajátításban nagymértékben segítette az angolszász kultúra megismerése, továbbá jelentős mértékű volt azon válaszadók száma is (34%), akiket közepes mértékben befolyásolt a kultúra megismerése. Ezzel ellentétben a megkérdezett gimnazista és egyetemista hallgatók felét csupán kis mértékben segítette a kultúra többlet ismerete a nyelvelsajátításban. A tanulók válaszaiból az is kiderült, hogy milyen jellegű segítséget nyújtott nekik a kultúra megismerése. Az általános iskolásokat és az egyetemistákat segíti a tanulásban és több ismeretet nyújt nekik, azonban a gimnázium diákjai számára inkább érdekesebbé teszi a tanulást.

A 2. ábra bemutatja, hogy a diákok több mint fele (62%) ugyanúgy érdeklődik az angol nyelv elsajátítása iránt, de harmadukra pozitív motiváló hatással bírt a többlet ismeretanyag, és csekély mértékű azon válaszadók száma, akiket demotivált ez a tény. Összehasonlítva a három vizsgált intézményt megállapítható, hogy az általános iskolás tanulókat motiválta leginkább a kultúrával való ismerkedés.

2. ábra. Azáltal, hogy megismerkedtem az angolszász kultúrával, az angol nyelv elsajátítása...



A kultúra nyelvsajátítás iránti érdeklődésre gyakorolt hatásaihoz hasonló eredményt mutat az angolszász kultúrának a nyelvtanulás könnyebbségére vonatkozó hatása is. A vizsgálatban részt vett általános iskolások 50%-nak ugyanúgy, de 44%-uk számára megy könnyebben és jobban az angol nyelv tanulása és csak 6%-uk érezte úgy, hogy nekik kevésbé megy az angol tanulás a kultúra megismerése után. Azonban a gimnázium és egyetem hallgatóinak nagy részének (81% és 83%) ugyanúgy megy a nyelvsajátítás és csupán 16%-ának jelent ez segítséget.

A kutatásban részt vett diákok válaszaiból azt is megtudjuk, hogy mi az, ami leginkább felkeltette érdeklődésüket az angolszász kultúra iránt. Mindhárom vizsgált intézményben a történelem, az irodalom, a zene, és a szokások/hagyományok szerepeltek válaszként erre a kérdésre.

3.4. Tanulságok a köz- és felsőoktatás számára

Az előzőekben bemutatott eredmények alapján szükséges lenne az angolszász kultúra oktatására nagyobb hangsúlyt helyezni a köz- és felsőoktatásban, különös tekintettel az általános iskolásokra, mert őket még jobban befolyásolja és motiválja, mint a többi korosztályt. Ezen kívül tanácsos lenne az eddigiekben kevésbé használt módszereket alkalmazni a mindennapi oktatásban. Továbbá kiemelt szerepet biztosítani az angolszász történelem, az irodalom, a zene, és a szokások/hagyományok oktatásának. Az oktatás ezen aspektusának részletesebb feltérképezése egy újabb kutatás tárgyát képezheti.

4. Összegzés

A tanulmány ismertette egy 2006 tavaszán a kulturális reáliák témakörében végzett kutatás eredményeit. Bemutatta egy általános iskola, egy gimnázium és a Miskolci Egyetem egy véletlenszerűen kiválasztott csoportjának az intézményekben használt tankönyvek kulturális reáliáit és ezek tanítási módszereit. Megvizsgálta a tankönyveken kívül tanított kulturális reáliákat és tanítási módszereit. Továbbá bemutatta a kulturális reáliák motiváló hatásait. A kapott eredmények alapján a tanulmány javaslatokat tett arra, hogy mit és hogyan érdemes megváltoztatni a magyarországi nyelvoktatásban azért, hogy a tanulók nyelvtanulási motivációit fenntartsák, illetve növeljék. Az empirikus kutatás további eredményeinek tárgyalása és elemzése meghaladja e tanulmány kereteit.

Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dörnyei Zoltán. 1998. *Motivation in second and foreign language learning*. *Language Teaching* 31: 117–135.
- Fons Trompenaars 1993. *Riding the Waves of Culture. Understanding cultural diversity in business*. Nicholas Brealey, London.
- H. Douglas Brown. 1994. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs. Prentice Hall Regents, New Jersey.
- Klaudy Kinga 2002. *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Scholastica, Budapest.

Fülöp Erzsébet Mária*

IDIÓMÁK ÉS A NYELVTANÍTÁS

1. Előzmények az idiómák tanításában

Az idiomatikus kifejezések elsajátítását és használatát problematikusnak tekintik a nyelvtanulásban és a nyelvtanításban. Ez nem is meglepő, hisz még anyanyelven is egy beszélő akkor tud egy állandósult szókapcsolatot a lehető legpontosabban és legbiztosabban használni, hogyha a kifejezés részletes morfoszintaktikai, szemantikai, pragmatikai-szituációs, stilisztikai információjának tudatában is van (Hessky 1992). Mindez alapját képezheti annak a hiedelemnek, hogy kezdőknek, kicsi gyerekeknek ne tanítsunk idiomatikus kifejezéseket (Tóth Marianne 1998).

Az én tapasztalatom viszont az, hogy – noha az idiomatikus nyelvhasználat nehézséget jelent –, a diákok értékelni tudják az idiómák szisztematikus oktatását.

Suzanne Iruyo szerint az idiómatanulás a szókincstanulásnak szükségszerű része. Ezért nem szabad addig várni az idiómák tanulásával, amíg a tanulók elérik a haladó szintet. Az idiómatanulás a szókincstanulás részét képezheti kezdő szinten is, ha párbeszédben, történetekben alkalmazzuk őket. A tanulandó szókincset akár szinonim idiómákkal is kiegészíthetjük. Középszinten pedig már olyan idiómákat is taníthatunk, amelyek tartalmazzák a nyelvórán tanítandó szavakat, pl. a *horse* szó tanítását követően hamar megtaníthatjuk a *straight from the horse's mouth* ('első kézből'), vagy a *don't look a gift horse in the mouth* ('ajándék lónak ne nézd a fogát'). Haladó szinten a diákok élvezik és hasznot húznak azokból az órákból, amelyeket a tanárok idiómák tanítására szánnak. Ezen a szinten a nyelvtanulók sok idiómát képesek felismerni, és gyakorlással arra is képesek lehetnek, hogy szövegkörnyezet segítségével a jelentésüket kitalálják (Iruyo 1986).

Cacciari és Levorato (1989) vizsgálatának eredményei például azt tükrözik, hogy a hét-kilenc éves gyerekeknél is sikert lehet elérni az idióma tanulásakor, hogyha a tanítandó idiómákat szövegkörnyezetbe ágyazzák. A szöveg, azaz a megértést irányító gazdag tudásforrás hatására a gyerekek kevésbé hajlamosak arra, hogy az ál-

landósult szókapcsolatokat szó szerint értelmezzék. Erre az értelmezésformára akkor hajlanak leginkább, hogyha az idiómákkal külön-külön, elszigetelten találkozunk.

Daalen-Kapteijns és társai (2001) szerint a gyerekek képesek szöveg alapján következtetni a jelentéseket, még akkor is, hogyha aránylag kevés nyelvtudással rendelkeznek.

Gibbs (1987) arról számol be, hogy a gyerekek jobban megértik a rögzült szerkezetű idiómákat, mint azokat, amelyek szintaktikai szempontból különböző formákat ölthetnek.

A témakör magyarországi elismert szakértője, Kövecses Zoltán szerint az idiómák jelentése nem jósolható meg teljes mértékben; ugyanakkor hangsúlyozza, hogy az idiómák jelentése motivált, vagyis tapasztalati alapokon nyugszik, ezért nem tekinthető véletlenszerűnek. Az idiómák átláthatósága – vagyis motivációja – olyan kognitív folyamatok ismeretének köszönhető, mint amilyen a metafora, metonímia vagy a hétköznapi tudás (Kövecses 2005). Kövecses ismertet egy kísérletet (Kövecses–Szabó 1996), amelynek tanulságait az angolt idegen nyelvként tanuló (magyar) diákok „metaforikus kompetenciájának” fejlesztésére javasolnak (i. m.).

2. Saját vizsgálatom

Kutatásomban arra a kérdésre kerestem a választ, hogy az idegen nyelvtanulásban mely módszerekkel lehet az idiómákat a leghatékonyabban megtanítani. Hipotézisem szerint a szöveggörnyezet az, amely segítségével a leghatékonyabb az idiómák tanítása. Egyrészt azért, mert a szöveggörnyezet segít az idiómák megértésében; másrészt pedig a különböző nyelvi szituációkban való előfordulásukat is jobban érzékelteti a szöveg, mintha csupán elszigetelten, önmagukban vizsgálnánk őket.

Az eredeti anyaggyűjtést még 1999 tavaszán végeztem Szombathelyen a Nagy Lajos és a Premontrei Szent Norbert Gimnázium öt osztályában 54 diákkal. Mind-egyik osztályban egy-egy angol tanórán ugyanazt a tizenöt idiómát tanítottam meg háromféle módszerrel. Öt idiómát, amelyek különböző állatneveket tartalmaztak, szöveggörnyezetben ismerttettem meg a diákokkal. Az 1. táblázatban I. típusú idiómákként hivatkozom rájuk. Másik öt idiómát – amelyek testrészeket tartalmaztak – fordítás útján; és a további ötöt – színekkel kapcsolatosakat – rajzok segítségével mutattam be a tanulóknak. Ezek ugyancsak az 1. táblázat II. (testrészeket tartalmazó) és III. (színeket tartalmazó) részében láthatók. Az új anyag bemutatása után a diákoknak különböző feladatokban nyílt alkalmuk begyakorolni az idiómákat. Az óra végén egy feleletválasztós teszt segítségével azt próbáltam felmérni, hogy az idiómák tanításakor alkalmazott módszerek közül melyik volt a leghatékonyabb.

A vizsgálatot Monoron a József Attila Gimnázium négy osztályában megismételttem 2006. június elején. Itt az 55 diáknak ugyanazokat az idiómákat tanítottam, mint Szombathelyen. Viszont amíg két csoportban, azaz 22 diáknak ugyanolyan sorrendben és módon tanítottam, a másik két csoportban, 33 diák esetében az idiómákat összekevertem és így mind a három típusú idiómát háromféle módszerrel sajátítottam el.

1. táblázat: A tanulók által megoldott feleletválasztós tesztek eredményei

| Diákok | A tesztben elért pontszámok | Tanítási módszer: Szövegkörnyezet | Tanítási módszer: Fordítás | Tanítási módszer: Rajzok |
|----------------------|-----------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| | | I. típusú idiómák (állatok) | II. típusú idiómák (testrészek) | III. típusú idiómák (színek) |
| Szombathelyi 54 diák | Elért pontszám | 240 | 198 | 264 |
| | Maximum pontszám | 270 | 270 | 270 |
| Monori 22 diák | Elért pontszám | 96 | 84 | 102 |
| | Maximum pontszám | 110 | 110 | 110 |
| | | I., II. és III. típusú idiómák | I., II. és III. típusú idiómák | I., II. és III. típusú idiómák |
| Monori 33 diák | Elért pontszám | 145 | 116 | 135 |
| | Maximum pontszám | 165 | 165 | 165 |

3. Néhány tanulság

A szombathelyi és azon monori tanulók, akiknek a különböző típusú idiómákat különböző módszerekkel tanítottam legjobban a színeket jelölő idiómákra reagáltak a feleletválasztós tesztekben; illetve – ahol lehetett – a rajzos ábrázolásokat preferálták a rajz nélküli változatokkal szemben. Így a szövegkörnyezetben tanult, azaz az állatneveket tartalmazó idiómák helyes jelentését kevesebben ismerték fel, és a fordítás útján tanult, azaz testrészeket tartalmazó idiómák felismerése jelentette a legnagyobb gondot. Azok a monori diákok, akiknél a különböző módszereket mindhárom típusú idiómák tanításánál alkalmaztam, a szövegkörnyezetben tanult idiómák felismerésében voltak a legjobbak, ezt követte a rajzos ábrázolás, majd pedig a fordítás útján tanított idiómák. Hogyha az összes monori diák tesztben elért eredményét tekintjük, akkor elhanyagolható a különbség a szövegkörnyezetben és a képek útján tanított idiómák felismerését illetően, viszont a fordítás módszerével tanított idióma felismerése nagy nehézséget jelentett, akárcsak a szombathelyi diákok esetében. A különbségek talán annak köszönhetőek, hogy a szombathelyi és a 22 monori diák esetében használt rajzok jobban tetszettek a diákoknak, és így jobban motiválták a tanulókat az idióma tanulására, mint azok a rajzok, amelyeket a többi 33 monori diák esetében alkalmaztam. Továbbá az is lehetséges, hogy a 33 monori diák inkább a szövegkörnyezetben történő szótanuláshoz szokott hozzá. Ez a módszer bizonyult a legsikeresebbnek azon szombathelyi osztályban is, akiket egy angol anyanyelvű tanár tanított. A tanár segítségével ezek a diákok könnyebben megtanulták a módját annak, hogy a szövegkörnyezetből kikövetkeztessék és megjegyezzék a szavak jelentését. Az összes diák eredményét tekintve viszont az idiómák rajzos ábrázolása bizonyult a legsikeresebbnek. Következésképpen a képek vagy más vizuális eszközök használata jelentősen hozzájárulhat az idiómák ha-

tékony és eredményes tanulásához. Ezenkívül, amint az eredmények is igazolják, a szövegkörnyezet is jelentős segítséget nyújt a nyelvtanulóknak az idiómák sikeres elsajátításában.

Ezzel együtt egy nem tervezett „metanyelvi” tapasztalathoz is jutottam: a tanulók ugyanis „megkedvelték” az idiómákat. (Én csak az angol „felüket” ismertem meg a tanulóknak, fölteszem azonban, hogy fejük „magyar fele” is megbarátkozott ezzel a kifejezési lehetőséggel.) Mivel a magyar anyanyelvi nevelésben – tudomásom szerint – nincs külön szisztematikus frazeológiai fejezet, ezért föltehetően „transzferálták” az anyanyelvünkre ezt a lehetőséget. Szándékomban állt ezt a föltevést egy magyar anyanyelv-oktatási szakemberrel együtt megvizsgálni. Föltehető ugyanis – amint azt Kövecses is hangsúlyozza –, hogy egy angolul tanuló magyar, vagy egy magyarul tanuló angol anyanyelvű idiomatikus készletében közös elemek lesznek találhatóak (a) részben a közös európai hagyományoknak, (b) részben az egyetemes emberi szemléletnek köszönhetően. Mindkét esetben érdekes volna az idiómákat (mint nyelvi képeket) és vizuális ábrázolásukat (mint tényleges képeket) együttesen megvizsgálni. Elképzelhető, hogy ebben az esetben valamilyen „kombinált megismerést” találunk majd.

Irodalom

- Cacciari, C.–M. C. Levorato 1989. How children understand idioms in discourse. *Journal of Child Language* 16: 387–405.
- Daalen-Kapteijns, Maartje van–Marianne Elshout-Mohr–Kees de Gloppe 2001. Deriving the Meaning of Unknown Words from Multiple Contexts. *Language Learning* 51/1: 145–181.
- Gibbs, R. W. 1987. Linguistic factors in Children’s Understanding of Idioms. *Journal of Child Language* 14: 569–586.
- Hessky Regina–Bárdosi Vilmos 1992. Frazeológiai egységek szótári leírásának kérdései. *Filológiai Közöny* 3–4: 103–113.
- Irujo, Suzanne. 1986. A piece of cake: learning and teaching idioms. *ELT Journal* 40/3: 236–242.
- Kövecses Zoltán 2005. *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe.* Typotex, Budapest.
- Tóth Marianne 1998. A fogalmi folyékonyság elősegítése idiómák segítségével. *Modern Nyelvoktatás* 4/1: 69–71.

Függelék

2. táblázat: A három módszerrel tanított tizenöt angol idióma és magyar megfelelőik

| | |
|------------------------|---------------------------------|
| <i>eager beaver</i> | 'törtető, stréber' |
| <i>to bug</i> | 'bosszant, idegesít' |
| <i>to horse around</i> | 'csinalankodik, rendetlenkedik' |
| <i>to clam up</i> | 'hallgat, befogja a száját' |
| <i>dog tired</i> | 'nagyon fáradt, kutya fáradt' |

| | |
|--------------------------------------|--|
| <i>pull someone's leg</i> | 'ugrat, heccel valakit' |
| <i>find one's feet</i> | 'alkalmazkodik a helyzethez, saját lábára áll' |
| <i>be down in the mouth</i> | 'lehangolt, levert, mélabús' |
| <i>be on the top of one's tongue</i> | 'a nyelve hegyén van' |
| <i>the apple of someone's eye</i> | 'valaki szeme fénye, kedvence' |

| | |
|----------------------------|--|
| <i>once in a blue moon</i> | 'nagyon ritkán' |
| <i>have green fingers</i> | 'szeret kertészkedni, ért a növényekhez' |
| <i>a red herring</i> | 'elterelő mozdulat, manőver' |
| <i>grey matter</i> | 'intelligencia (szürkeállomány)' |
| <i>out of the blue</i> | 'hirtelen, váratlanul' |

Bodolay László-Hukné Kiss Szilvia-Kósik Ferenc*

AZ EURÓPAI KULTÚRA ÉS TÖRTÉNELEM CÍMŰ ELŐADÁST KÍSÉRŐ NÉMET NYELVŰ SZEMINÁRIUM ÚJ OKTATÁSI KONCEPCIÓJA

A következőkben egy a BGF KKFK Német Tanszékén kipróbálás alatt levő új tananyagot és az ahhoz tartozó új oktatási koncepciót szeretnénk bemutatni. A címben említett tantárgyat már eddig is tanítottuk, egy magyar előadás és egy idegen nyelvű szeminárium keretében ismerkedhettek meg a hallgatóink az európai kultúrával és történelemmel kéthetes bontásban. Koncepciónk tehát csak annyiban „új”, amennyiben megpróbál alkalmazkodva a feltételekhez – bár nem megkérdőjelezve őket, egy újabb tematikával hozzájárulni e tantárgy tanításához.

A tananyagfejlesztésnél az első lépés az volt, hogy elgondolkodtunk azon, hogy milyen tematikát kellene a német szemináriumnak lefednie, milyen szakszókincset kellene közvetítenünk. Abban mindhárman egyetértettünk, hogy nem lenne sok értelme, német nyelven átvinnünk a szemináriumokon mindazt, amit magyarul hallgatnak diákjaink az előadásokon. Nem látnánk értelmét annak, hogy pl. a görög mitológiához vagy demokráciához kapcsolódva német nyelvű fordításokkal terheljük a hallgatókat, célszerűbbnek tűnt számunkra, hogy az „európai kultúrát” a német nyelvű kultúrákra szűkítsük le, azon belül is inkább a németiségre. Ennek praktikus okai is vannak, egyrészt hallgatóink nagy része az egyetem elvégzése után német cégeknél helyezkedik el, ahol elengedhetetlen e kultúrkör ismerete, másrészt pedig az időhiány, mivel nagyon kevés nyelvóránk van.

A tantárgy végtelen mennyiségű anyag feldolgozását teszi lehetővé, ezért a szemináriumokon feltétlenül konkrétá kellett tennünk, hogy egy meghatározott tananyagot adhassunk át, illetve követelhezzük meg. Az időkorlátokhoz is alkalmazkodnunk kellett, egyelőre kénytelenek voltunk beérni azzal, hogy 6-7 hétre tervezzünk, hiszen egyelőre egy féléves, kéthetenként tartott tantárgyról van szó. Természetesen ideális lenne, ha legalább 12-14 hétre lehetne elosztani a tananyagunkat, mert akkor még inkább megalapozhatnánk a hallgatók kultúrtörténeti tudását. Attól sem zárkoznánk el, ha a tantárgyat idővel idegen nyelvű előadással is bővíthetnénk.

Bodolay László, PhD, főiskolai docens; Hukné Kiss Szilvia, PhD, főiskolai docens; Kósik Ferenc, főiskolai adjunktus, Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Főiskolai Kar, bodolay.laszlo@kkfk.bgf.hu

Tapasztalatunk és meggyőződésünk, hogy a hallgatókat mindenképpen szintekre kell osztanunk, mielőtt a tárgyat hallgathatják. Az európai kultúrtörténet nyelvi változatánál tehát minimálisan az általunk lemért és nem pedig a papíron létező középszint az alapkövetelmény, de nem hátrány, ha felsőszintű hallgatók vannak többségben. Mi a tananyagot középszintre állítottuk össze, tehát középszintű tudással mindenképpen elvégezhető.

Mindhárom szerző kettő vagy három témakört dolgozott fel. A tananyag a következő fejezetekből áll:

1.

- Bevezetés az európai kultúrtörténetbe
- A kultúra definíciói, területei
- Az európaiság fogalma
- Európa kialakulása, a mitológiai történet
- Európa története és aktuális földrajzi, gazdasági, politikai helyzete
- A magyarok és a németek európai jelenléte
- Asszociációk az „európai” fogalom körül

2.

- A Biblia és a keresztyénség
- A keresztyén egyházak összevetése más egyházakkal
- A különféle szerzetesrendek neve és kialakulása
- A különféle keresztfajták magyarázata
- „Keresztyén” témák a művészetekben
- Krisztus-idézetek magyarázata és nyelvi feldolgozása
- A „Tízparancsolat” értelmezése és aktualizálása
- A legújabb bibliakutatások megismerése

3.

- Az „egyházi” évhez kapcsolódó szokások és népszokások megismerése német–magyar viszonylatban, értelmezésük, feladatokon keresztül történő feldolgozásuk

4.

- A német–magyar történelmi találkozási pontok megismerése és feldolgozása a kölcsönhatások mentén
- Mi a közös és mi a teljesen eltérő múlt
- Melyek a jellemző történelmi „örökségek” a két nép esetében
- A két nép mentalitás mibenléte és gyökerei
- A két kultúra különbségéből eredő problémák az „interkulturalitás” területén

5.

- A magyar, a németországi, a svájci és az osztrák politikai rendszer összehasonlítása
- A négy ország politikai felépítménye és választási rendszere; ezek összevetése egymással

6.

- A magyar és a német nyelv az együttélés során keletkezett egymásra hatásának vizsgálata
- A német jövevényszavak a magyarban és a magyar jövevényszavak az irodalmi németben, valamint az ausztriai német nyelvben
- A magyarországi németiség nyelve, illetve nyelvjárásai
- A kisebbségi szerep megélésének problémái, illetve ennek korlátjai
- Az „idegenség” problémaköre
- A bevándorlás, illetve az elvándorlás, a kitelepítés és az idegengyűlölet témája

A fenti fejezetek köré építettük fel a tananyagot, természetesen didaktizált formában, játékos és komoly feladatokkal, vitára ösztönző kérdésekkel, szövegelemzésekkel, szövegfordításokkal, szöszedetekkel, dalokkal, karikatúrákkal, aktuális események ismertetésével és cikkekkel. A feladatokon keresztül a hallgatónak képessé kell válnia arra, hogy vizsgahelyzetben is megállja majd a helyét, és hogy jobban megértse az őt körülvevő világot.

Jelenleg öntjük tananyagunkat könyvformába, egyelőre e témakörök „kipróbálása” zajlik óránkon, és rögtön látható, hogy ennyi minden már nehezen végezhető el a jelenleg biztosított időkeretben, tehát szükséges lenne az óraszám megduplázása. Ugyanakkor persze, alkalmazkodva a mai helyzethez, azért végigvesszük e tematikát, ha rövidítve is, vagy esetleg hangsúlyeltolódásokkal a diákok érdeklődési szintjét is figyelembe véve. Az időkorlátok ellenére sem szeretnénk azonban elhagyni egy témát sem, mert mind a hatnak megvan a létjogosultsága, hiszen ezek azok a témakörök, amelyek egy általánosan művelt „európai” magyar számára elengedhetetlenek, bármilyen területen helyezkedjék is el később. A német üzletember többnyire jól felkészült, és művelt, ezért feltétlenül hasonló képzettségre kell törekednie hallgatóinknak is.

A továbbiakban két fejezetet (egy általánosabb, illetve egy összehasonlítóbb jellegűt) szeretnénk röviden bemutatni.

Mint a fentiekből kiderült, az első blokkban szemináriumunk résztvevőit megismertetjük a tárgy fő célkitűzéseivel, tematikájával, illetve módszereivel. A korábbi gyakorlathoz képest még hangsúlyosabban foglalkozunk azzal a kérdéssel, hogy milyen módon járul hozzá kurzusunk a hallgatók számára stratégiai fontosságú kompetenciaterületek fejlesztéséhez.

A „*minek kell foglalkoznom ezzel a tárggyal, ha még kreditpont sem jár érte...*” típusú hallgatói felvetéssel – mely manapság sajnos már egyáltalán nem mondható ritkaságnak – könnyen igazolhatjuk törekvésünk helytállóságát. Ennek megfelelően bevezető beszélgetéseink során konkrét példák bemutatásán keresztül tisztázzuk a kommunikatív, az interkulturális és a szociális kompetencia fogalmát, illetve ezek összefüggéseit.

Az első rész további fontos feladata, hogy segítséget nyújtson a hallgatóknak a kultúratörténet filozófiai, illetve tudomány-módszertani koordinátáinak megrajzolásában. Röviden kitekintünk a kultúratörténettel rendkívül szoros rokonságot mutató tudományterületekre is (pl. az összehasonlító történettudományra, a kulturális antropológiára, a néprajzra, a szociológiára stb.). Ezáltal is tudatosítani szeretnénk diákjainkban az oktatott tárgy rendkívül komplex jellegét, továbbá azt, hogy szükség esetén felhasználóként mely kutatási területek eredményeire támaszkodhatnak. Dr. Kiss Szilvia történészi, Dr. Bodolay László szociológusi és Kósik Ferenc etnográfusi tapasztalatainak segítségével a résztvevők könnyebben láthatják át az egyes kultúratörténeti alapfogalmak rétegződését.

Az eddigiekben már ismertettünk néhányat az első fejezet résztémái közül. Természetesen ez a témajegyzék – az aktuális hallgatói érdeklődést szem előtt tartva – bármikor bővíthető. Így például érdeklődésre tarthatnak számot olyan témák is, mint a nemzet fogalmával kapcsolatos viták Európában; a város és vidék kapcsolatrendszere Európában; a tudásalapú társadalom európai eszménye; a család helyzete Európában, a szabadidős tevékenységek kultúrája stb.

Tananyagunk első részének nyitott koncepciója az interaktív tanulási folyamatokat tudatosan szeretné támogatni, ami optimális esetben autonóm tanulási folyamatok katalizátora is lehet.

Kiemelt figyelmet szánunk a szóbeli nyelvhasználatnak. Például a kép- és szimbólummagyarázatok, a kultúratörténet alapfogalmaival kapcsolatos ismeretek szintetizálása vagy az európai identitás kérdését érintő viták egyformán lehetővé teszik az igényes kommunikációhoz – pl. a későbbi fejezetek sikeres feldolgozásához – elengedhetetlen nyelvi elemek közvetítését és gyakorlását.

Fejezeteinkben olyan gyakorlatokkal is rendszeresen találkozhat az olvasó, amelyek a nyelvtani és lexikai kompetencia fejlesztését és gondozását eredményezik. Nagyon fontos tudatosítani a hallgatókban, hogy az elmúlt évek drámai mértékű óraszámcsökkentéseinek kedvezőtlen hatásai csak autodidakta szemlélettel ellensúlyozhatóak némileg.

A tananyag második részében az első fejezetekhez képest nagyobb teret kapott a német és a magyar kultúrkör összehasonlítása. Ebben a részben a hatodik, egyben utolsó fejezet tárgyalja a magyar és a német nyelvi érintkezés és a nyelvi egymásra hatás kérdését.

Mint ismeretes, a magyar és a német nép mintegy ezer éves együttélése során a két nyelv jelentős befolyással volt egymásra, bár ez a kétoldalú hatás nem volt egyenrangú. A korábbi fejezetekben utaltunk a gazdaság és a politika egymásra hatására, így a hallgatóknak könnyű elképzelniük az ehhez kapcsolódó nyelvi következményeket is. Ebben a fejezetben próbáltuk a magyar–német nyelvi kapcsolato-

kat és az egymásra tett hatásukat több szempontból is bemutatni. Meggyőződésünk, hogy a diákok különösebb előismeret nélkül is azonosítani tudnak néhány német jövevényszót. A feladatok egyikében ezeket gyűjtjük össze és rendezzük el tematikusan. Bár a magyar jövevényszavak aránya az irodalmi németben csekélynek mondható, egy feladat erejéig fontosnak tartottuk ezt is megemlíteni. Az eddigi kipróbálás azt mutatja, hogy ez a rész okozza a diákoknak a legnagyobb élvezetet.

A magyar–német nyelvi kapcsolatok vizsgálata során kihagyhatatlan a földrajzi szempont. Így egy feladat erejéig kitérünk arra is, hogy az irodalmi némethez képest az ausztriai németben nagyobb a magyar jövevényszavak aránya (pl. *mulattieren, Gatjehose*).

A fejezetben különösen fontosnak tartottuk a magyarországi németiség helyzetének bemutatását. Így a fejezet második része – kissé eltávolodva a szorosan vett nyelvi aspektustól – tárgyalja a magyarországi németiség településtörténetét (kitérve a fent említett pontokra), elhelyezkedését és ezután – eredeti hanganyagokat és nyelvjárási szövegeket is felhasználva – a nyelvjárásokat. Természetesen a fent említett nyelvi szint okozta nehézségek miatt itt nem várható el a szövegek tökéletes megértése, de a kipróbálás során bebizonyosodott, hogy a hallgatók szívesen ismerkednek nyelvjárási szövegekkel.

A hatodik fejezet feladatainak jellege, mint a korábbi fejezetekben is, elég változatos. A hosszabb szövegeket hozzárendeléses feladatok, önálló (részben otthoni) munkát igénylő feladatok, térképek egészítik ki.

Úgy gondoljuk, hogy tematikánk az európai kultúrtörténet egyes részeiről értékes, átfogó és összehasonlító ismereteket nyújt hallgatóinknak, és különösen alkalmas arra, hogy más karokon is alkalmazzák. Szeretnénk, ha a tanrend ennek a kétségkívül hasznos és fontos ismeretkörnek nagyobb teret engedne, és mind szélesebb körben tudnánk oktatni.

Tompos Anikó*

AZ INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ OKTATÁSÁNAK PROBLÉMÁI

1. Bevezetés

A nyelvtanuló az adott nyelvet beszélő kultúrák történelméről, irodalmáról, szokásairól szükségszerűen szerez információkat. A nyelvtanárképző intézményekben hagyományosan oktatják az országismeret tárgyat. A kulturális elemek oktatásának viszonylag új kerete az interkulturális kommunikáció tárgya.

A kultúraközi tanulmányokat, mint önálló kutatási területet és alkalmazott tudományt – paradox módon – épp a globalizáció folyamata hívta létre a 20. század második felében, amikor nyilvánvalóvá vált, mennyire különbözőek az emberek, a csoportok, a szervezetek és a társadalmak, illetve milyen komoly, a viselkedéssel és kommunikációval kapcsolatos csapdákat rejt az együttműködés. A kultúraközi különbségek empirikus kutatása és az eredmények rendszerezése is ekkor vett óriási lendületet. A közelmúltban Magyarországon is több kiváló könyv jelent meg (Borgulya 1996; Falkné Bánó 2001; Hidasi 2004; Polyák 2005), amelyek részben összefoglalják az interkulturális kommunikáció külföldi és hazai kutatási eredményeit, részben gyakorlati, a mindennapi vagy üzleti életből vett példák alapján mutatják be a kulturális különbségeket.

Az interkulturális kommunikáció tárgya célja az interkulturális érzékenység fejlesztése és az interkulturális kompetencia kialakítása, így a kurzusok – bár a fókuszpontok tekintetében nagyon változatosak lehetnek – általában a nemzeti, vallási és szervezeti kultúrák közötti különbségekkel, kutatásuk módszereivel és eredményeivel foglalkoznak (Hidasi 1999, Falkné Bánó 2004). Az interkulturális kommunikáció az országismeret tárgyhoz képest „mélyebb” ismeretek átadására törekszik, nem elégszik meg a kultúra „látható” megnyilvánulásainak tanításával, hanem az értékekre is koncentrálna, tehát azokra az orientációkra, amelyek mentén egy adott kultúra tagjai jobban, vagy kevésbé kedvelik a dolgok bizonyos állását. Az összehasonlítás-leírás mellett nagy szerepe van a megértésnek, a feltárásnak és a magyará-

* Tompos Anikó, PhD, egyetemi docens, Széchenyi István Egyetem, Nemzetközi Kommunikáció Tanszék, tomposa@sze.hu

zatnak. A kurzusok szerves részét képezi még a kulturális relativizmus, a kultúra és kommunikáció jellegének és modelljeinek megvitatása.

A jelen tanulmány célja – saját oktatási tapasztalataim alapján – az interkulturális kommunikáció tárgy oktatása során felmerülő problémák tárgyalása, valamint annak bemutatása, hogyan próbáltam megoldani azokat a kurzus tartalmának és követelményeinek változtatásával.

2. Az angol interkulturális kommunikáció kurzus célja és helye a különböző szakok tanterveiben

A Széchenyi István Egyetemen mintegy tíz éve vezettük be idegen nyelvi választható tárgyként az interkulturális kommunikációt. Ma a tárgy a nemzetközi kapcsolatok szakon két nyelven, a nemzetközi kommunikáció szakon egy nyelven kötelező, a közgazdász egyetemi szakon választható, de áthallgatással felvehetik a többi szak hallgatói is. Előkövetelménye a legalább középfokú általános vagy szakmai nyelvvizsga. A kurzus egy féléves, sajnos csak heti két kontaktórával, amiből az egyik elmélet, a másik gyakorlat. A nemzetközi kapcsolatok szakon folyamatos a számonkérés, míg a nemzetközi kommunikáció szakon vizsgával zárul a kurzus.

A tantárgy elsődleges célja az interkulturális tudatosság kialakítása. A nyelvi cél a hallás, a beszéd és extenzív olvasás fejlesztése, a beszédképességen belül a kiselőadás műfajának megismertetése, és bizonyos nyelvi funkciók, például véleménynyilvánítás, kérdésfeltevés stb. gyakoroltatása. A nyelvi makro- és mikrokészségek tekintetében a tárgy – a további kötelező és választható idegen nyelvi kommunikációs tárggyal együtt – a szakmai (gazdasági) nyelvvizsgára felkészítő kurzust készíti elő, illetve további ismeretek átadásával annak követelményeit bővíti.

Az interkulturális kommunikációt az első nyelvből nemzetközi kapcsolatok szakon az első, nemzetközi kommunikáció szakon a második félévben ajánljuk felvenni. A nemzetközi kapcsolatos szakos hallgatóknak kötelező tárgy a választható öt nyelv (angol, francia, német, olasz, orosz) közül két nyelven még a menedzser kommunikáció (írott üzleti műfajok), az üzleti tárgyalások (szóbeli üzleti műfajok) és a nemzetközi tárgyalástechnika. A nemzetközi kommunikáció szak nyelvi tárgyai csak angol és német nyelven hallgathatók. Az interkulturális kommunikáció mellett kötelező tárgy még a bevezetés a sajtónyelvbe, az összehasonlító országtanulmányok (hagyományos országismeret), a menedzser kommunikáció és a nemzetközi tárgyalástechnika.

A legtöbb hallgató első nyelvként mindkét szakon az angolt veszi fel, így hallgatólagos megállapodásunk, hogy a kultúrák közti kommunikáció elméleteivel főleg az angol interkulturális kommunikáció kurzus keretein belül foglalkozunk.

3. Az oktatás során tapasztalt problémák

Angol nyelven hét éve tanítom a tárgyat. Amikor külföldre távozott kolléganőm helyett át kellett vennem a kurzus oktatását, az interkulturális kommunikáció elméleteivel és oktatási módszereivel kapcsolatosan kevés ismerettel rendelkeztem, így

elődöm gyakorlatát követve az oktatás első heteiben az elméleteket ismertettem előadás formájában, főként a kutatók által tárgyalt példákkal és esettanulmányokkal illusztrálva, míg a kurzus második felében a hallgatók egyéni kiselőadásokat tartottak egy-egy önállóan választott kultúráról, illetve országról. A hallgatóság feladata a jegyzetelés, illetve kérdések feltevése volt.

Elméleti ismereteim és tanítási tapasztalataim gyarapodásával egyre több kérdés merült fel bennem az oktatás tartalmával kapcsolatban. Egyre problematikusabbnak láttam az elméletek tényszerű közlését, illetve a hallgatói információszerzés, az „alkalmazás” hasznát; megkérdőjeleződött az oktatás eredményessége, mert úgy éreztem, bár „magaskultúra” helyett az antropológiai kultúrához sorolható ismeretekkel (Szili 2005) foglalkoztunk, nem léptük túl a hagyományos leíró-összehasonlító módszert.

3.1. Az elméletek érvényessége, megbízhatósága és időtállósága

Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül, csak a példa kedvéért mutatok rá néhány problémára és ellentmondásra az interkulturális kommunikáció elméleteivel és kutatási eredményeivel kapcsolatban.

Nagyjából a 20. század közepén vetették fel amerikai társadalomtudósok azt, hogy a különböző társadalmak ugyanazokkal az alapvető problémákkal szembesülnek, de történelmileg különböző módokat találtak e problémák megválaszolására. Minden társadalom tudatában van a problémák megoldására adható összes lehetséges válasznak, de különböző sorrendiséget részesítenek előnyben. Az ezt követő évtizedekben a tudósok ezeket a közös problémákat, illetve a megoldások különbözőségét próbálták felderíteni, és eredményeik alapján összehasonlítani és felosztani a kultúrákat.

Az interkulturális kommunikáció elismert kutatói közül Geert Hofstede dimenziói egy amerikai szociológus-pszichológus páros (Inkeles–Levinson 1954, idézi Hofstede–Hofstede 2005: 22) által feltárt problémákon (*a hatalomhoz való viszony, az egyén felfogása: egyén és társadalom, konfliktuskezelés, az agresszió kontrollja, az érzelmek kifejezése*), míg Fons Trompenaars kategóriái két amerikai antropológus (Kluckhohn–Strodtbeck 1961) által tárgyalt kulturális orientációkon (*kapcsolat, idő, tér, cselekvés, ember-természet, emberi természet*) alapulnak.

Hofstede és Trompenaars kérdőíves felmérések segítségével próbálták felderíteni az egyes kultúrák preferenciáit. A kérdőíves felmérések nem problémamentesek (mintavétel, kérdésfeltevés, az adatközlők szubjektivitása stb.), így a kapott eredmények érvényessége és megbízhatósága még kontrollfelmérésekkel is nehezen bizonyítható. A *Globe projekt* például a bizonytalanságkerülés tekintetében csak Franciaország, Mexikó, Izrael és Olaszország esetében erősítette meg a hofstedei indexeket; Svédország és Dánia esetében az eredmények homlokegyenest ellentmondanak nekik: míg e két ország indexe Hofstedénél a legalacsonyabbak, a *Globe*-felmérés alapján a legmagasabbak között vannak (erről nagyon szemléletes grafikont közöl Polyák 2004: 108). Érdekes még, hogy Görögország és Magyaror-

szág esetében a hofstedei indexeknél jóval alacsonyabb értékeket állapított meg a Globe.

A kutatók az adott kultúrák által preferált értékeket igen lassan változóknak tekintik; ennek ellenére az utóbbi évtizedben mind Hofstede, mind Trompenaars változtatott mutatóin. Hofstede eredeti, 1969–73 között végzett felmérésekor nem volt IBM kirendeltség Magyarországon, 1985-ben is erősen korlátozott kutatás alapján állapította meg indexeit (Polyák i. m. 5). Magyarország indexei ekkor így alakultak: hatalmi távolság: 19, individualizmus: 55, maszkulinitás: 79, bizonytalanságkerülés: 83, míg 2005-ben kiadott könyvében már a következő mutatók szerepelnek: hatalmi távolság: 46, individualizmus: 80, maszkulinitás: 88, bizonytalanságkerülés: 82. Nehéz megmondani, milyen felmérések alapján változtak az értékek, és a magas individualizmust és maszkulinitást sem könnyű elfogadni. Nagy Sándor (1998, idézi Polyák i. m.) például az alábbi értékeket javasolja: hatalmi távolság: 66, individualizmus: 55, maszkulinitás: 70, bizonytalanságkerülés: 65. Jarjabka (i. m. 6) további, a hofstedei dimenziókra irányuló magyar felmérések egymásnak is ellentmondó eredményeit ismerteti. Trompenaars (1993) az 1980-as években végzett felmérései alapján összeállított adatbázisában csak részlegesen jelenik meg Magyarország, mint szinkronikus, közepesen affektív és diffúz, inkább partikularista és kollektívista, és szinte egyáltalán nem teljesítményorientált, belső irányítású kultúra. Nemrég megjelent könyvében (Hampden–Turner–Trompenaars 2000, idézi Bakacsi–Takács–Karácsonyi–Imrek 2002) a kelet-európai kultúrákat jellemző kollektívizmus már közepes, vagy erős individualizmussá, a belső irányítás külső irányítássá változott.

A kvalitatív vizsgálatokban, empirikus megfigyelésekben rejlő veszély szintén a kultúrák korlátozott és esetleg pontatlan ismerete, a tényszerűsége, gyors elemzésre való törekvés; így a következtetések is gyakran túlságosan a tényszerűség csapdájába esve igencsak fekete-fehérnek állítják be a különbségeket. Csakúgy, mint a felmérések, a megfigyelések sem tudnak tisztán különbséget tenni előítélet, vágy és valóság között, illetve nem igazán képesek arra vonatkozó adatokat közölni, mennyi ideje létezik egy bizonyos kulturális jelenség, és milyenek kilátásai a jövőre nézve (Demorgon 2005).

3.2. Az önálló hallgatói kutatómunkával kapcsolatos problémák

A hallgatók egy kultúráról (többnyire országról) tartott kiselőadásaival kapcsolatban négy probléma merült fel.

Az első és második probléma a világhálóval kapcsolatos. Az interneten számos, a különböző kultúrákkal kapcsolatos információ és honlap található. Ezekből a hallgatók a kivágás-összeillesztés módszerével rövid idő alatt összeállították előadásukat, többnyire anélkül, hogy az elméletekkel történő összevetésre, azok illusztrálására törekedtek volna. Kevesen vették figyelembe az előre közölt elvárásaimat, például azt, hogy minden információt ellenőrizzenek, kívülről mondják az előadást, ne tartalmazzon az írott nyelvre jellemző komplex szerkezeteket és túl sok ismeretlen kifejezést. Az internettel kapcsolatos másik gond az, hogy a világhálón található

információk nagy része jó szándékú, de egyedi tapasztalaton alapuló ismertetés és tanács. Ezeket a szövegeket főként olyanok írják, akik kapcsolatba kerültek egy másik kultúrával, így tapasztalataikat saját kultúrájuk szűri meg, nem is beszélve arról, hogy számos jelenséget félreértelmezhetnek. Így kerülhetett a világhálóra a magyar kultúráról az az információ, hogy december hatodikán a magyar gyerekek csizmájába a Mikulás fakanalat tesz. Az már a hallgatók az angol nyelven írt cikkekkel kapcsolatos túlságos tiszteletét és bizalmát, kritikus gondolkodásuk hiányát jelezte, hogy ezt elő is adták.

A következő veszély az, hogy még a kultúrákkal kapcsolatos nyomtatott ismeretterjesztő szövegek is – terjedelmi korlátaik miatt – gyakran sekélyesek és nem rendszerezettek. Szerzőik a kultúrák jellemzésekor általában a saját kultúrájuktól nagyban eltérő jelenségeket tárgyalják, így e megfigyelések a kulturális nyitottság kialakítása helyett akár a negatív sztereotípiák vagy legalábbis az egyedit figyelmen kívül hagyó sablonok kialakulását eredményezhetik. Példa lehet erre az egyik üzleti angol nyelvkönyv (Lannon–Tullis–Trappe 1993: 16–18) olvasásértési feladata, ami a *The European Be nice and smile if you want to hire a Hungarian manager* ('Légy kedves, és mosolyogj, ha magyar menedzsert akarsz felvenni') címmel megjelent cikkét dolgozza fel. A cikk Trompenaars felmérésein alapul és a kelet-európai vezetők jellemzőit taglalja. Magyarországgal kapcsolatban az áll benne, hogy a magyar beosztottak egyharmada eleget tesz főnökük arra irányuló kérésének, hogy segítsen kifesteni a házát. A cikk szerint a magyarok többé-kevésbé elviselik a kritikát, de ugyanúgy a személyes szimpátia, mint a karrierlehetőség miatt választanak munkahelyet. Tízből kilenc magyar azt szereti, ha az alapján ítélik meg, ki ő, és nem aszerint, hogy mit csinál, hogyan teljesít. Az egyéni jutalmak jobban motiválják őket, mint a német, belga, vagy francia menedzsereket; ennek ellenére a magyar vezetők hatvan százaléka inkább lemond a profitról, csakhogy ne kelljen elbocsátani alkalmazottakat. Úgy vélem, Polyák Ildikó egyébként kiváló könyvében szereplő azon állítás, hogy a magyarok örömmel esznek üres kenyeret, vagy zsíros kenyeret hagymával (Polyák 2004: 19) is már csak egy mítosz.

Az utolsóként tárgyalt probléma a szokások, a mindennapi gyakorlat létezéséhez és változásához, illetve az interkulturális kommunikációt oktató tanár szerepéhez kapcsolódik. Az interkulturális kommunikációt idegen nyelven oktató tanár főként saját kultúráját és a szakjának-szakjainak megfelelő kultúrkörök szokásait ismeri; nem várható el, hogy naprakész saját tapasztalatokkal vagy jól megalapozott, érvényes elméleti ismeretekkel rendelkezzen minden kultúrával kapcsolatban. Mégis kényelmetlenül éreztem magam a kiselőadások hallatán, hiszen gyakran nem tudtam volna megmondani, tényleg létezik és általános-e egy-egy említett kulturális jelenség. Valószínűleg ez a probléma is kultúraspecifikus, hiszen hazánkban a tanárok inkább magasan képzett, nagy tudásbázissal rendelkező szakértők, mint problémamegoldók (Laurent 1983), és a biztos megoldás megadásának képtelensége arcvesztést eredményezhet.

4. Az angol interkulturális kommunikáció tárgy jelenlegi tartalma és követelményei

A kívánt cél jobb elérése érdekében a kurzus tartalmát és követelményeit már többször változtattam. Jelenleg a kurzus három nagy részből áll: elmélet, alkalmazás és kiselőadások.

Az első, elméleti részben a kultúra és kommunikáció modelljeivel, a kulturális relativizmussal, a sztereotípiákkal, Hall (1976, 1983), Laurent (1983), Hofstede (1980, 1991) és Trompenaars (1993) kulturális dimenzióival foglalkozunk. Ezekhez készítettem egy segédletet a hallgatók számára, hogy otthon fel tudjanak készülni, és az órákon inkább a megbeszélés és a kritikus elemzés domináljon. A sztereotípiákkal kapcsolatban az üvegbúramodellre (Utley 2004), saját tapasztalataimra, és a külföldi Erasmus-hallgatók segítségével támaszkodva nagyobb hangsúlyt fektetek annak tudatosítására, hogy mindig vannak kivételek. A tárgyalt empirikus vizsgálatokkal kapcsolatban mindig kikérem a hallgatók véleményét arról, hogy szerintük a kutatások eredményei mennyire helytállóak, milyen hatásokra, hogyan és mennyire gyorsan változhatnak a nemzeti preferenciák, és lehetséges-e, hogy egy dimenzió belül bizonyos aspektusok ellentmondanak az adott kultúra általános dimenzióorientációjának. Igyekszem a hallgatókat kritikára és gondolkodásra ösztönözni. Például a fentiekben említett bizonytalanságkerülési mutatóval kapcsolatban ismertetem Hofstede példáját (Hofstede–Hofstede 2005: 201), az Einstein és Bohr közti vitát az atomot alkotó részecskék mozgását illetően. Hofstede szerint a német fizikus azért gondolta, hogy a részecskék mozgását törvény irányítja („Isten nem kockázik a világegyetemmel”), mert erősen bizonytalanságkerülő kultúrát képviselt, míg a bizonytalanságot természetesnek tekintő dán kollégája elfogadta azt, hogy a mozgás véletlenszerű. A Globe-felmérés tükrében elképzelhető-e, hogy Bohr egy magasan bizonytalanságkerülő kultúra kivétele volt vagy mégis Hofstedének lehet igaza, esetleg a példa más kulturális orientációt illusztrál?

A kurzus második része az elméletek gyakorlati alkalmazására koncentrál. Ezek rövid feladatok (pl. Tomalin–Stempleski 1993; Polyák 1996; Utley 2004), esettanulmányok (pl. Adler 2002), a hivatalos írásbeli kommunikáció összevetése (pl. Bell–Williams 1999: 47, 50; Falkné Bánó 2001: 90–92), illetve a nemzetközi marketing (Tompos m. a.). Ez utóbbi területről, a bizonytalanságkerülésnél maradvá veszek egy példát a megbeszélések illusztrálására: Hofstede (Hofstede–Hofstede 2005: 180–181) egy holland marketingszakember, Marieke de Mooij (pl. de Mooij 1998) eredményeire hivatkozik, melyek azt bizonyították, hogy a fogyasztói szokások különbözőek a magas és alacsony bizonytalanságkerülési mutatóval rendelkező kultúrákban. Például ott, ahol nagy a bizonytalanságkerülés, az emberek inkább új autót, több ásványvizet, friss zöldséget, természetes élelmiszert és tisztítószert vásárolnak. A bizonytalanságot elfogadó kultúrákban a fogyasztók több készélt és kozmetikumot vesznek, és gyakran saját maguk végzik a lakásfelújítási munkákat. Ezekben a kultúrákban sikeresek a tradíciókat hangsúlyozó, illetve a „szakértőket”, például fehérköpenyes orvosokat felvonultató reklámok. Hofstede a „szakértők” ellentétéként a humort említi a siker zálogaként a gyengén bizonytalanságkerülő

kultúrákban. A magas és alacsony kontextusú kultúra „kitalálója”, Hall (1983: 121) szerint a magas kontextusú kultúrák inkább a humoros hirdetéseket kedvelik, és elutasítják a propagandát, míg az alacsony kontextusúak a tényeket felsoroló reklámoknak hisznek – igaz, csak addig, amíg meg nem győződnek arról, hogy a termék mégsem olyan jó, mint ahogy a hirdetés állítja. Egy nem reprezentatív mintán végzett internetes felmérés szerint (Huszár 2003) az alacsony kontextusú kultúráknak készült mosóporreklámokat a magyar nézők elutasítják, és a ráncaltanító krémekeket reklámozó modellekről is azt gondolják, azért néznek ki olyan jól az emberek a reklámban, mert fiatalok, és nem azért, mert olyan hatásos a krém. Sokkal jobban élvezik a nyelvi és képi játékokra, illetve humorra épülő reklámokat. Mit gondolnak a hallgatók a ’szakértő’ mosógépszerelőről? Lehet-e köze a kontextusnak a bizonytalanságkerüléshez?

A kiselőadásokra a kurzus utolsó heteiben kerül sor. Egyéni előadások helyett a hallgatók 2-4 fős csoportokat alkotnak és az elméleti rész után választanak egy témát, amit a tanárral történő egyeztetés után önállóan feldolgoznak. Az alkalmazással foglalkozó hetek alatt be kell számolniuk arról, hogyan haladnak az anyaggyűjtéssel. A kiselőadás követelménye, hogy a kiválasztott általános vagy üzleti téma mentén több kultúrát vessenek össze az elméletek tükrében (pl. *a hatalmi távolság és az individualizmus-kollektívizmus megnyilvánulása az egyes nemzeti oktatási rendszerekben vagy a gyermeknevelési szokásokban, a nemzeti értékek a közmondásokban, specifikus-diffúz vonások az üzleti tárgyalás során* stb.) és mutassanak rá a hasonlóságokra, illetve különbségekre. A hallgatóság feladata továbbra is a jegyzetelés és kérdésfeltevés.

A félévzáró teszt, illetve vizsga is három részből áll: kérdések a kiselőadásokkal kapcsolatban, az elméletek felismerése és alkalmazás (rövid esettanulmányok elemzése, illetve kérdéskifejtés).

5. Összefoglalás és kitekintés

A tanulmány célja az volt, hogy bemutassam, milyen problémákkal szembesültem az interkulturális kommunikáció tárgy oktatása során, és ezeket a problémákat hogyan próbáltam megoldani annak érdekében, hogy a kurzus túllépje a hagyományos leíró-összehasonlító megközelítést. Úgy vélem, részben sikerült a hallgatókat kritikusabb gondolkodásra, kérdésseltevésre, érvelésre és olyan kutatómunkára ösztönözni, mely során megszerzett elméleti ismereteiket egy gyakorlati területen alkalmazzák.

A tárgy oktatása azonban továbbra sem problémamentes. A legnagyobb korlát az idő, hiszen csak egy félév áll rendelkezésünkre heti két kontaktórával. A másik problémát a hallgatók életkorában látom: az elsőévesek továbbra is inkább a kész információk átadását várják és nehéz őket önálló véleménynyilvánításra bírni. A tárgyat második nyelvként felvevő harmad, illetve negyedéves hallgatók jóval aktívabbak és kreatívabbak. Eredmény az is, hogy nemzetközi marketing témában már több szakdolgozat született, és most készül egy TDK dolgozat, ami a hofstedei hagyománymodell és dimenziók alapján nemzeti eposzok hőseinek tulajdonságait hasonlítja össze.

Tervezzük egy interkulturális kommunikáció szakirány indítását, ahol az egy féléves, heti két órás, az elméleti kereteket tárgyaló előadást három, heti négy órás, az euro-atlanti, az ázsiai és az arab kultúrkörrel foglalkozó szeminárium egészítené ki. Ennek megvalósulása nagyban hozzájárulna a tárgy céljainak jobb eléréséhez.

Irodalom

- Adler, Nancy J. 2002. *International Dimensions of Organizational Behavior*. South-Western Publishing, Cincinnati, Ohio.
- Bakacsi Gyula–Takács Sándor–Karácsonyi András–Imrek Viktor 2002. Eastern European cluster: tradition and transition. *Journal of World Business* 37: 69–80. Elektronikus elérhetőség: europe_cluster.publications_2002.html
- Bell, Arthur H.–Williams, Gary G. 1999. *Intercultural Business*. Barrons Business Success Guides, New York.
- Borgulya Istvánné 1996. *Üzleti kommunikáció kultúrák találkozásában*. JPTE, Pécs.
- de Mooij, Marieke 1998. *Global Marketing and Advertising: Understanding Cultural Paradoxes*. Sage, Thousand Oaks.
- Demorgon, Jacques 2005. Taking a hard look at the “intercultural” from a sociological point of view. <http://www.sietar-europa.org/congress2005/>
- Falkné Bánó K. 2001. *Kultúrák közti kommunikáció. Nemzeti és szervezeti kultúrák, interkulturális menedzsment aspektusok*. Püski Kiadó, Budapest.
- Falkné Bánó K. 2004. Miért és hogyan tanítsuk a kultúrák közti kommunikáció tárgyát? In: Borgulya Istvánné (szerk.): *Kultúrák közti, szakmai és szervezeti kommunikáció*. PTE Közgazdaságtudományi Kar, Pécs. 52–60.
- Hall, Edward T. 1976. *Beyond Culture*. Double Day, New York.
- Hall, Edward T. 1983. *The Dance of Life: the other dimension of time*. Double Day, New York.
- Hampden-Turner, Charles–Trompenaars, Fons 2000. *Building cross-cultural competence: how to create wealth from conflicting values*. Yale University Press, London.
- Hidasi Judit 1999. Az interkulturális ismeretek szerepéről. In: Cs. Jónás Erzsébet (szerk.) *Nyelvpolitika és nyelvoktatás*. Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Önkormányzat Megyei Pedagógiai Intézete és Továbbképző Központja, Nyíregyháza. 161–167.
- Hidasi Judit 2004. *Interkulturális kommunikáció*. Scholar Kiadó, Budapest.
- Hofstede, Geert 1980. *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Sage, Beverly Hills.
- Hofstede, Geert 1991. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. McGraw-Hill Publishing, London.
- Hofstede, Geert–Hofstede, Gert J. 2005. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. McGraw-Hill Publishing, New York.
- Huszár Ildikó 2003. *A kultúra jelentősége a multinacionális vállalatok reklámtevékenységének sikerességében*. Szakdolgozat. Széchenyi István Egyetem, Győr.
- Inkeles, Alex–Levinson, Daniel J. 1969. National character: The study of modal personality and sociocultural systems. In: Linzey, G.–Aronson, E. (szerk.): *The handbook of social psychology*. 2. kiadás, 4. kötet. Addison-Wesley, Reading.
- Jarjabka Ákos (é. n.) *Vizsgálatok a szervezeti kultúra témakörében: kultúramodellek és hazai alkalmazhatóságuk*.
- Kluckhohn, Florence. R.–Strodtbeck, Fred L. 1961. *Variations in Value Orientations*. Greenwood Press, Westport, CT.

- Lannon, Michael–Tullis, Graham–Trappe, Tonya 1993. *Insights into Business*. Longman Ltd, Harlow.
- Laurent, André 1983. The cultural diversity of western conceptions of management. *International Studies of Management and Organization* 13/1–2: 75–96.
- Nagy Sándor 1998. Multicultural “Push” in Hungary’s Business Life. *International Business School. Annales*. 73–89.
- Polyák Ildikó 1996. *Cross-cultural Communication*. Külkereskedelmi Főiskola, Budapest.
- Polyák Ildikó 2004. *Cross-cultural Communication*. Perfekt Gazdasági Tanácsadó, Oktató és Kiadó Részvénytársaság, Budapest.
- Polyák Ildikó (é.n.) *Gap or Chasm? The Delta Intercultural Academy*, /search_results.php?id=38.
- Szili Katalin 2005. A múlt tanításáról és a jelen kihívásairól a nyelv és kultúra tanításának kapcsán. *THL*, 2005/1: 44–53.
- Tomalin, Barry–Stempleski, Susan 1993. *Cultural Awareness*. Oxford University Press, Oxford.
- Tompos Anikó (megjelenés alatt). A nemzetközi reklám, mint a kultúraközi kommunikáció elméleteinek egyik lehetséges alkalmazási területe. *Globalizáció és fenntartható fejlődés*. VIII. Apáczai Napok. Nemzetközi Tudományos Konferencia. NYME ATFK, Győr.
- Trompenaars, Fons 1993. *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. Economist Books, London.
- Utley, Derek 2004. *Intercultural Resource Pack*. Cambridge University Press, Cambridge.

Katus Elvira*

A MAGYAR NYELV ÉS CIVILIZÁCIÓ TANULMÁNYOZÁSA A VELIKO TARNOVOI EGYETEMEN

Az interkulturális szemléletű kommunikatív idegennyelv-oktatás az utóbbi években felgyorsult globalizációnak köszönhetően egyre inkább gyakorlattá válik. E sorok szerzője el sem tudja képzelni, hogy a külföldön oktató magyar vendégtanár ne ezt az elvet vallja magáénak. Az idegen ajkúak sikeres magyar-nyelv-használata ugyanis elképzelhetetlen kommunikatív kompetencia nélkül, melynek az adott esetben igen lényeges összetevője az interkulturális kompetencia.

A Veliko Tarnovoi Szt. Cirill és Metód Tudományegyetemen harmadik éve dolgozom magyar vendégoktatóként. Óráimat (fakultatív magyar nyelvi oktatás folyik) a nyelvtudást, mint nyelvet és kultúrát szerves egységként kezelve, *Magyar nyelv és kultúra* címmel hirdetem, és ennek megfelelően tartom meg.

A bolgár egyetemi hallgató első idegen nyelvként az angolt választja, de másodikként már sokan választanak nem világnyelvet. Olasz lektor kollégámnál 50 fő jelentkezett olasz kezdő nyelvtanfolyamra, spanyol lektor kollégám pedig már nem győzi egyedül a munkát, így megbízott előadók is több csoportnak tartanak spanyol nyelvtanfolyamot. Magyar nyelvtanfolyamokon ugyan még nincs „túljelentkezés”, de összességében elmondható, hogy a bolgár egyetemi hallgató tudatában van annak, hogy az egyesült Európának csak úgy lehet „piacképes” állampolgára, ha diplomája, szaktudása mellett több idegen nyelvben „érzi magát otthon”.

Valószínűleg ezzel magyarázható, hogy az egyetem Közgazdasági és Turisztikai Karán sikerült akkreditáltatnom a *Magyar nyelv és kultúra* című két féléves stúdiomot mint kötelezően választható tárgyat a közgazdász és turisztika szakos hallgatók számára. Az új tanterv szerint tanuló hallgatók választhatják ezt a tárgyat a 9. félévben, így a magyar vendégoktató a következő tanévtől kezdheti ott a munkáját.

A *Bevezetés a magyar nyelv és civilizáció tanulmányozásába* című 120 órás tanfolyamot a 2005/2006-os tanév őszi félévében hirdetem meg. Helyi tapasztalataim irányították a figyelmem arra, hogy az itteni hallgatók nem akarják magukat lekötni több éven át a magyar nyelv tanulásával, viszont szívesen megtudnának töb-

* Katus Elvira, vendégoktató, Szt. Cirill és Metód Tudományegyetem, Veliko Tarnovo.

bet is mai Magyarországról, a magyar kultúráról, a magyar nyelvről, a viselkedési normákról, „kicsit” megtanulnának magyarul még abban az esetben is, ha Budapesten, a Közép-európai Egyetemen angolul folytatják tanulmányaikat.

A tanfolyamra az elmúlt év őszén tízen jelentkeztek.

Az első megoldandó feladat az volt, milyen nyelvkönyvet használjunk. Előljáróban közlöm, hogy véleményem szerint rossz tankönyv nincs, legfeljebb nem jól választottuk ki az adott céloknak megfelelőt. Választásom Somos Béla *1000 szó magyarul* című tankönyvének második kiadására esett. A könyv nagy előnye, hogy az egyes leckék végén angol és német nyelvű szöszedetet közöl. Magyar–bolgár és bolgár–magyar szótár ugyanis évtizedek óta nem jelent meg, kis formátumú turisztaszótár is csak elvétve kapható. Az *1000 szó magyarul* csak tanári irányítással használható, hiszen az olvasási és kiejtési problémákkal együtt a nyelvtani kérdések is felmerülnek a tanulás folyamán – egyetemistákról, egyetemi kollégákról van szó, akik tudatosan tanulják a nyelvet –, s a bolgár hallgatóság esetében ezekre a kérdésekre csak az a nyelvtanár képes válaszolni, aki a bolgár és a magyar nyelv rejtelmeivel egyaránt tisztában van. Ilyen felkészültségű nyelvtanára azért van szükség, hogy már előzetesen felkészüljön arra, milyen nyelvtani kérdéseket, problémákat kell a bolgár hallgatónak alaposan megmagyarázni, milyen szerkezeteket kell velük jobban begyakoroltatni.

A 120 órás tanfolyam célkitűzése nyelvtudás szempontjából az alábbiakban foglalhatók össze:

- a tanfolyam végére a hallgató tanuljon meg helyesen olvasni magyarul;
- a magyar nyelv használata során törekedjen az érhető kiejtésre (nem kis feladat a bolgárokat megtanítani a hosszú és rövid magánhangzók és mássalhangzók helyes használatára, továbbá begyakoroltatni, hogy a magánhangzó ékezeete nem a hangsúly helyét jelöli a magyarban);
- alapvető nyelvtani ismeretek elsajátítása.

A 120 órás tanfolyam két féléven keresztül (15 hét egy félév) heti 4 órás alkalmakat jelent. Ebből a 4 órából hármat fordítunk célirányosan a magyar nyelv tanulására, egy órában pedig bolgár nyelven előadás hangzik el a tágan értelmezett hungarológia tárgyköréből.

A magyar mint idegen nyelv tanítása bolgárok számára kérdéskörének mára már tekintélyes szakirodalma van, magyarul is olvashatók Indra Nikolova Markova, Mariana Sztefanova, Szavelina Banova, valamint a jelen közlemény szerzőjének munkái.

Az interkulturális ismeretek beépítése a 120 órába igencsak embert próbáló feladat. Meggyőződésem, hogy ilyen tankönyvet a külföldi vendégoktatói helyekre nem lehet készíteni. Az átadandó ismereteket ugyan meg lehet határozni mint ideális célkitűzést, de a vendégoktatói helyek nemcsak abban különböznek, hogy egyik helyen magyar szak van, másutt pedig lektorátus, hanem abban is, hogy az adott nyelvterületen milyen igényeknek kell megfelelni.

Egy-egy előadást hosszas felkészülés előz meg, mert nem csak arra kell odafigyelni, hogy milyen kapcsolat van pl. a történelmi, az irodalomtörténeti és egyéb

kultúrtörténeti események között, de arra is, hogy adott korszaknak milyenek a bolgár történelmi és kulturális fejlődéssel összefüggő vonatkozásai.

Az átlag bolgár (ideértve a nem történelem szakos diplomásokat is) magyar történelmi ismeretei ugyanolyan hézagosak, mint az átlag magyar bolgár történelmi ismeretei. Hazánk fia is többnyire annyit tud a bolgár történelemből, hogy Bulgária hosszú ideig volt török elnyomás alatt.

Nemzeti ünnepeink is jó alkalmat adnak a magyar történelem sorsfordító eseményeink ismertetésére.

Szerencsére az érdeklődő hallgatók figyelmébe tudom ajánlani Szávai János 2001-ben bolgárul is megjelent *Magyarország (történelem és kultúra)* című könyvét. Kis magyar történelem bolgárul ugyanis utoljára a múlt század 60-as éveiben jelent meg, s ma már csak nagyobb könyvtárakban lelhető fel.

A magyar irodalom tárgyalásánál sokat segít a bolgárra lefordított magyar szépirodalom: Márai, Kertész, Pilinszky, Balassi évfordulós füzet stb. Hiánypótló munka jelent meg a közelmúltban: magyar irodalomtörténet két kötetben, *Panoráma* címmel, Jonka Najdenova összeállításában. A magyar irodalom klasszikusai (Jókai, Mikszáth, Móricz, Móra, Petőfi, Ady, József Attila és a többiek, újabb irodalmunkból pedig Örkény, Eszterházy Péter és mások) még a szocialista együttműködés korában, amikor évente meghatározott számú könyvet fordítottak magyarra, illetve bolgárra, többé-kevésbé jó vagy kevésbé jó fordításban, de széles körben terjesztve kerültek a bolgár könyvpiacra. Ennek köszönhetően a Veliko Tarnovoi Egyetem Központi Könyvtárában is szépszámu magyar olvasnivalót találunk bolgár nyelven.

Más kultúrtörténeti kérdésekben (pl. zene, képzőművészet, népművészet) jó szolgálatot tesz a *Pannon Enciklopédia* CD-változata, s egyben látványosabb is a pusztá előszónál.

Nem véletlenül szentelek óráimon nagyobb figyelmet a magyar viselkedési normáknak és az illemtannak. Ilyen ismeretekre ugyanis annak is szüksége van, aki például néhány magyarul elhangzó udvariassági formula után angolul folytatja a beszélgetést magyar üzleti partnerével. A bolgár hallgatónak feltétlenül el kell mondanunk, hogy Magyarországon a beszélgető társsal – különösen, ha nem közeli ismerősünk – megtartjuk a „három lépés távolságot”. A magyar ember ugyanis, ha beszélgető partnere két lépésnél közelebb lép hozzá, reflexszerűen hátrál, míg a bolgár számára természetes, hogy jó szándéka jeléül, minél közelebb álljon a partnerhez. Fel kell hívni a figyelmet arra is, ami egyes bolgár tájakon még ma is természetes dolog, hogy beszélgetés közben megfogják időnként a partner karját – ezt Magyarországon a beszélgető partner nemének függvényében félreértik, intimitásnak veszik.

Közismert, hogy a bolgárok helyeslésüket vagy nemtetszésüket a magyartól és sok más néptől eltérő fejbólintással fejezik ki. Ezt ők is tudják, s mivel nagyon nehéz reflexszerű mozgásokat a nyelvi kódváltással egyidejűleg az idegen nyelvi környezetnek megfelelően alkalmazni, a közbülső megoldást célszerű javasolni: inkább ne bólogassanak. Saját tapasztalatom, hogy én, aki megtanultam helyesen beszélni és bólogatni bolgárul, ha új ismerőssel beszélgetek, mindig rákérdez, hogy most bolgárul vagy magyarul bólogattam? Könnyen adhat félreértésre okot az

is, ha egy bolgár a vasúti pénztárnál két jegyet kér, s ehhez felmutatja mutatóujját és középső ujját. A pénztáros másként fogja értelmezni és lehet, hogy becsukja az orra előtt az ablakot. Pedig csak arról van szó, hogy senki sem tanította meg neki, hogy Magyarországon a kettőt hüvelykujjunkkal és mutatóujjunkkal jelezzük.

A magyar naptári ünnepek iránt a nyelvtanulás minden szintjén érdeklődnek a hallgatók. Bármikor beszélhetünk a magyar ünnepekről a hallgató anyanyelvén is, hiszen fontos, hogy tisztában legyen azzal, mit illik és mit nem, akkor is, ha még nem beszél jól magyarul. Például állami ünnepek alkalmából ne köszöntse magyar kollégáját (angolul sem), mert ez Magyarországon nem szokás. Bulgáriában igen.

A magyarul nem beszélő bolgárnak is tudnia kell, hogy Magyarországon nem illik egy órát késni, ha vendégségbe vagyunk hivatalosak. Nem illik a háziasszonynak krizantémot vinni a tisztelet jeléül (Bulgáriában ez elfogadott).

A magyar köszönési és köszöntési formákat ugyan bőségesen gyakorolhatjuk a tankönyv leckéi alapján, de azért e téren is akad még tennivalója a nyelvtanárnak. Magyar nyelvkönyveinkben ugyanis „mostohagyerek” a *kezét csókolom*, bár a mai magyar nyelvhasználatból nem tűnt el. A magyar nyelvkönyvek hősei tegeződnek vagy magázódnak (ritkábban). Tapasztalatom azt mutatja, hogy a szerzők többnyire fiataloknak írják a nyelvkönyveket. Erre utalnak a leckék témái is. A *kezét csókolom*, *csókolom*, *kézcsók*, sőt *csóközön* és egyéb változatokat (természetesen megfelelő stilisztikai és szituációs magyarázattal) meg kell tanítanunk a hallgatóknak. A bolgár hallgatónak azt is el kell mondani, hogy így a férfiak köszöntik a nőket, valamint a gyermekek az ismerős felnőtteket. Előfordult már ugyanis, hogy magyarul tanuló bolgár nő férfinak mondta, hogy *kezét csókolom*, vagy pedig *csókolommal* fogadta a magyar férfi köszönését. A viselkedési normákat és a beszéd illemtanát a nyelvtanulás folyamatába lehet és kell beépíteni, akkor is, ha az adott tankönyvi lecke csak közvetve ad rá lehetőséget.

Szeretném még egyszer kihangsúlyozni, hogy ehhez a tantárgyhoz nem tudok tankönyvet elképzelni. Egyrészt a tankönyv már a megjelenése pillanatában veszít az időszerűségéből, másrészt nincs olyan mű, amelyet a világ 30 országában lehetne használni. A Magyarországról kialakított kép szempontjából nagyon fontos, hogy – az adott ország nyelvén megszólaló – minél több szépirodalommal és szakirodalommal ismerkedjenek meg a hallgatók.

Bárdos Jenő: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 2000. 300 oldal.

(Szubjektív recenzió)

Objektivitás–szubjektív megközelítés; tudományos alaposság–gyakorlatiaság; analízis–szintézis; tartalmi és formai kidolgozottság; nagyvonalúság–aprólékosság; elemző szigor–humoros megközelítés; kanonizálás-intuíció... Elsőként ezek a fogalompárok jutottak eszembe a könyvvel kapcsolatban, amikor megkaptam a megtisztelő felkérést e recenzió megírására. S hogy máris Bárdos szellemét idézzem: az ilyen fogalompárokat ő „hamis ellentéteknek” aposztrofálja, e párok tagjai valójában egy skála egy-egy végpontját jelzik. (Ezért is használandó a szópárok tagjai között az *és*, nem a *vagy*, esetleg a *mégis* kötőszó.) Bárdos Jenő munkáját sok egyében kívül valóban jellemezhetjük valamennyi felsorolt fogalompárral.

S hogy újjal folytassam: szinte egyszerre fogott el a *reveláció és déjá vu* érzése, amikor először végiglapoztam a könyvet. 6 évvel ezelőtt egy könyvesbolti nézelődésem során véletlenül bukkantam rá. Éppen módszertan-előadásomra indultam, s a lyukas félórát gondoltam, a könyvek közt töltöm. Az eredmény: az órámról elkéstem, viszont már az akkori évfolyamnak ajánlhattam – mi több, kötelező olvasmánynak jelöltem ki ezt a művet.

Mert ez a könyv nem egyszerűen hiánypótló: ott kell-kellene lennie nemcsak a vizsga előtt álló hallgatók, hanem minden gyakorló nyelvtanár kézikönyvtárában. *Reveláció és déjá vu* annak a számára, akit ez a pálya – a nyelvtanári – már egy (hosszú) ideje vonzáskörében tart. Hiszen öröm felismerni a tapasztalatból leszűrt, alig-alig megfogalmazott saját gondolatainkat, megtapasztalt, de elméletben még ki nem kristályosodott intuícióink megerősítését, vagy teljesen új megközelítésben találkozni már fel- vagy megismert jelenségekkel.

Aki pedig még a pálya előtt vagy elején áll, annak nélkülözhetetlen segítséget, támaszt, fogódzót jelenthet. S mindezt az ismeretek lenyűgözően széles, valóban a teljesség igényével fellépő, s azt ki is elégítő, logikus rendszerében.

Az igényességen túl a mű egyik legfőbb erénye a *bitelesség*. Hiteles, mert állításait temérdek szakirodalmi anyaggal támasztja alá, és hiteles, mert a könyv fejezetein a szakmai-tudományos megalapozottságon túl átsüt a szakmájáért rajongó, elkötelezett, ha szabad a feltételezéssel élni: megszállott nyelvpedagógus évtizedes gya-

korlata. Csak ilyen alkotó beszélhet valóban szavahihetően a „tanítás művészetéről”, a „tanári színpadról” – saját tanári gyakorlatából elindulva egyúttal magas mércét is állítva a művet olvasó gyakorló tanár elé.

Elavultnak tetszhet a feldolgozásról, látásmódról szólva a *dialektikus* jelző, mégsem meg- vagy elkerülhető, mivel a szerző minden tényt, folyamatot, jelenséget összefüggéseiben, kapcsolatrendszerében, fejlődésében tárgyal, s maga is gyakran használja ezt a „divatjamúlt” szót, a tézis–antitézis–szintézis hármasság jelenlétét, a mennyiségi–minőségi változások összefüggését, legyen bár szó a pedagógiai tudományok, a nyelvoktatás fejlődéséről, a tanulási folyamatról, vagy tanítási módszerekről.

Élvezetes olvasmánnyá teszi e tudományos igényű munkát a lenyűgöző, humorral is átszótt szellemes stílus; a képszerű, metaforikus, gyakran szinte költői írásmód; nem tudom megállni, hogy – egyelőre még mindig a tartalomtól függetlenül – ne idézzek néhány kiragadott gyöngyszemet, legyen az egyetlen szókapcsolat vagy kész aforizma: „A görög és latin iskolai tantárggyá *szomorodása*...” (56); „...a nyelvemesterek kora lejárt, a *nyelvtudományok* helye pedig a nyelvtanítási piac különféle *cirkuszi sátraiban* van” (29); „A nyelvten olyan ösvény a nyelv dzsungelében, mely a racionalitást kínálja” (58); „Figyeljük meg az elemek elsajátításának sorrendjét az anyanyelvű beszélőben, és ugyanezt a sorrendet alkalmazzuk *más emberszabásúakra!*” (62); „A nyelvhasználat nem demokrácia kérdése, hanem az anyanyelvű közösség diktátuma” (83).

S most már valóban eljött az ideje a tartalmi megközelítésnek, bár a szubjektivitás itt is tovább kísér(t), ez a fő oka annak is, hogy az egyes részek ismertetésére nem azonos teret szánok.

A könyv egy több kötetesre tervezett sorozat első darabja, mely sorozat az idegennyelv-tanítás minden oldalról történő összefoglalását adja, s melynek második, a nyelvoktatás történetét tárgyaló kötete e hetekben került az érdeklődők kezébe. A szerző gyakorlatorientáltságát dicséri, hogy ezt a kötetet írta/adta kézbe elsőként, mint a gyakorlat számára, a gyakorló tanárok számára legsürgősebbet.

Mint a bevezetőben utaltam rá, állításait egyrészt szakirodalmi hivatkozások tömegével, másrészt gazdag tapasztalatrendszerével támasztja alá. Szemléletének egyik alappillére, hogy a nyelvoktatás elméletét és gyakorlatát nem módszerek-módszertanok mégoly szisztematikus teljességének tekinti, hanem a nyelvpedagógiát mint önálló tudományt interpretálja. Ily módon a *nyelvpedagógia* nem pusztán az első fejezet témája, hanem az egész könyvön végigvonuló koncepció.

Ugyancsak jellegzetessége a műnek a *kánon és intuíció* dichotómiájának egyidejű elismerése, a *kontrasztív szemlélet* igénye és alkalmazása, a leírtak gyakran bonyolult, de mindig világos *ábrákkal* való szemléltetése. Szerzőnk (f)elismeri, hogy „hiányzik még a harmónia az elmélet, a kutatás és az intuíció között” (17). Számomra különösen szimpatikus erénye a könyvnek a tanítás intuitív mozzanatainak igenlése, bátorítása, az önálló tananyag készítésére való buzdítás; a modern, „jobb nál jobb” tananyagok olyannyira tálcán kínálnak mindent, hogy általuk kivesszük a látszik az igény a kreatív tanári munkára. Az alkotó tanári egyéniségbe vetett naív(?) hitben, annak megkövetelésében veszi fel a harcot a szerző a tanári munka

elszekélyesedésének veszélye ellen. Fentiekkel is összhangban, vonzóvá teszi végül a könyvet az olvasó számára az az attitűd, amelyben, illetőleg mellyel a szerző dilemmáit is megosztja az olvasóval, a tanítás művészetének elhivatott képviselőjeként sem hirdet egyedül üdvözítő megoldásokat.

A tematika a következő (a résztémák felsorolása nem teljes, részletekért l. a tartalomjegyzéket):

A nyelvpedagógia fogalma;

A nyelvi tartalom közvetítése (kiejtés, nyelvtan, szókincs, pragmatika);

A készségek fejlesztése;

A nyelvtanár és az osztálytermi munka (a tanítás folyamata, hibaelemzés és -javítás);

A tanuló személyisége és a nyelvtanulási folyamat.

Az első, *nyelvpedagógiát* ismertető fejezetben ez új tudományszemlélet jegyében tárja az olvasó elé tanár–diák–nyelv–kultúra–tananyag ezer szálon összefüggő kapcsolatrendszerét. A nyelvpedagógiát mint inter-, illetve multidiszciplináris tudományt mutatja be, felvázolja helyét a tudományok kapcsolatrendszerében; kitűzi a nyelvészettel, pszichológiával és pedagógiával mint alaptudományokkal, valamint még számos más rokontudománnyal, sőt művészetekkel való határmezsgyéket. A modern nyelvelsajátítást –elsajátítást a kultúráközvetítéssel összhangban tartja csak elképzelhetőnek. Bárdos – érthető módon – a legtöbb teret a nyelvtanári munka/művészet hagyományos területeinek szenteli: a nyelvi tartalom közvetítésének és a készségek fejlesztésének.

A hagyományos nyelvtan–lexika felosztással szemben négy területet különböztet meg a *nyelvi tartalom* fogalmán belül: *a kiejtés, nyelvtan, szókincs és pragmatika* területeit. Felhívja a figyelmet e négy tartalom párhuzamos fejlesztésének szükségességére a tanítás valamennyi szintjén, s figyelmeztet egy-egy terület elhanyagolásának veszélyeire a progresszió szempontjából. Figyelmeztet arra, hogy IN VIVO, a beszédfolyamban, sőt az oktatás bizonyos szakaszaiban is, a négy terület elválaszthatatlan, a tanítás elemzése során azonban, IN VITRO, külön kell őket tárgyalnunk.

A *kiejtés* tanításánál a fonetikai-fonológiai sajátosságok mellett a nyelv zenei elemeinek (ritmus és dallam) létét is hangsúlyozza. E kategórián belül tárgyalja az intonációt, mint az adott nyelven megszólaltatott közlésnek egyik fő külső jellemzőjét, melynek elsajátít(ta)tásához számos kulturális, (szociál)pszichológiai és egyéb (pre)koncepció is társul, s amely a fő jellegzetességeken kívül a közlés érzelmi töltetét is hordozhatja. Kiemeli többek között a különböző nyelvrítmus hordozói (szótagszám, illetve szóhangsúly) közötti különbséget, a hosszú és rövid szótagok közti különbség mértékét a különböző nyelvekben (1:2 versus 1:3 a magyar–angol vonatkozásában), ami igen jelentős eltérésként pregnáns magyarázatot ad az e téren mutatkozó nehézségekre.

A *nyelvtan* tanításáról szóló fejezet több lehetséges közelítést ismertet. Leszögezi ugyanakkor, hogy nyelvtanítás nélkül eredményes nyelvtanítás nem létezhet, legfeljebb „a csomagolás módja” különböző. A nyelvtani anyag tanításában, tervezésében is nagy szabadságot ad a tanárnak – bizonyítva, hogy nem lehet/érdemes

abszolút tankönyvfüggőségben gondolkodni – a nyelvtani anyag tanításának sorrendjét a tanári ösztönre, tapasztalatra bízva. Elismeri, hogy a tanítás során gyakran részgazságokkal, részleges általánosításokkal operálunk, ennek egyik oka a nyelv kimeríthetetlen gazdagsága, ezzel összefüggésben az a tény, hogy „a nyelvészeti tudás (...) a részleges tudás állapotában él, minthogy tökéletes nyelveírás nem létezik” (63). E fejezetben emlékeztet a nyelvi pontosság versus folyamatos beszéd „hamis ellentétére”, a kettő párhuzamos fejlesztésével az ellentét feloldódik. Ugyanitt utal a *linearitás* és *koncentrikusság* kettősségére is, melyet a *ciklikusság* kategóriájával old fel. Felhívja a figyelmet a tanári praxissal kapcsolatos néhány általános hibára is: a nyelvoktatásban többnyire hiányzik egy-egy új nyelvi jelenség *passzív megfigyelésének* a fázisa, s csak ez után kellene következni a célzott tanításnak majd gyakorlásnak. A nyelvtani gyakorlatok típusainak hosszú sorában kiemeli a modern nyelvtanításban hangsúlyosabb szerepet kapott „értelmes gyakorlat” típusát, melyben az adott nyelvi jelenség(ek) gyakorlása mellett/során valódi információhiány kielégítésére is sor kerül.

A *szókinccsel* foglalkozó fejezetben kiemeli, hogy az aktív és passzív szókinccs fejlesztésének dichotómiájában a tanulási folyamat során a passzív kerül elsöprő többségbe – mint ahogy ez az anyanyelvi beszélő esetében is jelentkezik, s szerzőnk rámutat, hogy bár a felső szintű nyelvtanulás kulcsa itt keresendő, az idegen anyanyelvű beszélő passzív szókinccs tekintetében soha nem veheti fel a versenyt az anyanyelvi szókinccsel – kultúrával rendelkezőkkel. Tudatosítja az olvasóval, hogy a kétnyelvű szótárak egyeduralma lejárt; ne elszigetelt szavakat tanítsunk, az adott tanuló, csoport adottságaihoz mérten öltöztessük fel esetenként frazeológizmusokkal, kollokációkkal, szinoníma-, illetve ellentétpárokkal, stílus és regiszter megadásával stb. A modern szótárirodalom ehhez minden segítséget megad, az új típusú szótárak hordozta szemlélettel felelhetünk csak meg a modern, pragmatikai megközelítésű nyelvtanítás igényeinek.

A *pragmatikai elemek* tanításáról szólva elmondja, hogy az a kommunikatív nyelvoktatással egyidőben, azt támogatva került előtérbe. Míg a *szemantika* a nyelvi formák és a valóság közti viszonyt vizsgálja, a *pragmatika* e viszonyhoz harmadikként hozzácsatolja a beszélő–hallgató személyt, illetve az ő viszonyát az előbbiekhöz. A pragmatika nem az eszközökben, témákban hozott változást, sokkal inkább az oktatás szemléletében, illetve a tananyagok súlypontjainak eltolódásában. A pragmatikai szemlélet egyik legáltalánosabban ismert megnyilvánulása az Egységes Európai Tantervi Célrendszer, mely a nyelvtanulásban elérendő nyelvi szinteket a beszédfunkciók elsajátít(tat)ásának oldaláról közelíti meg, így próbálva egységet teremteni a különböző országok illetve nyelvek követelményrendszerei között. (A könyv természetesen nem tér ki a magyar nyelv ilyen történeti integrálására a többi európai nyelv közé – személy szerint aggályosnak tartom a rendszer betű szerinti átvételét és alkalmazását a MID-re, tekintettel nyelvünk kivételes morfológiai gazdagságára, és az ebből fakadó különbözőségekre az indoeurópai nyelvekhez képest.)

A *készségek* sorába, a *ballás utáni értés, olvasás, beszéd-és íráskészség* mellé két további is beemel: a *fordítást* és *tolmácsolást*, ami teljesen érthető. Egyrészt a

mai igények, másrészt nyelvtanári tapasztalataink támasztják alá ez utóbbi kettő fontosságát, s előbbiektől való megkülönböztetésük szükségességét. Számomra újdonságként hatott a hagyományos készségek effektív használatának *számszerűsítése*: ha a hallásértésre való igényt, annak előfordulását a kommunikációban tekintjük egységnek, a beszédhasználatra ennek fele, olvasási gyakorlatra a negyede, írásbeliség igényére pedig ennek az ötöde jut a való világban!!! Tekintsünk bele önkritikusan e számok tükrében oktatási gyakorlatunkba! A hanganyagot mégoly gyakran használók gyakorlata is messze van ettől az aránytól! A készségek elsajátítása során valamennyi esetben kitér a szerző a készségfejlesztés során szükséges – elsajátítható/andó, vagy épp velünk született, illetve korábbi tanulási szakaszokban megszerzett mikrokészségekre. Ezek között az általános intelligencia, a világról szóló ismeretek mennyisége, memóriabeli adottságok épp úgy szerepet kaphatnak, mint a nyelvórákon (be)gyakorolt készségek, többek közt a grammatikai szabályok, kohéziós eszközök, szórendi minták passzív, illetve aktív ismerete.

A feldolgozandó *szövegekkel* kapcsolatban felmerül az autentikusság kérdése. A szerző hajlik arra, hogy autentikus, vagy arra a „megszólalásig hasonlító” szövegekkel dolgozzunk, ugyanakkor felhívja a figyelmet arra is, hogy a szöveg mindig csak egy lépéssel haladja meg a tanulók adott szintjét. A nyelvtanár iránti – lehet, hogy napjainkban sajnos túlzott – igényessége jelenik meg a szerzőnek abban az egyébként jogos kívánalmában, hogy a tanár mindenkori csoportja számára egyedileg készítsen tananyagokat, s úgy készüljön fel óráira, hogy azok mindig minden aktuálisan szükséges elemmel rendelkezzenek – például egy-egy szöveg bevezetéseként a hangulat/kedv/igény felébresztése a feldolgozandó anyag iránt.

A pragmatikai szemlélet természetesen a *beszédtértés*, illetve a *beszédkészség* fejlesztésről szóló részletekben jelenik meg elsősorban. Az autentikusságra való törekvés, a nyelvhelyesség kontra folyamatos beszéd, a kommunikatív stratégiák taníthatósága és az előzőkkel kapcsolatos dilemmák lehetnek talán e fejezet kiemelendő alapkövei.

A könyv két befejező témájáról, a *tanári és tanulói személyiség és attitűd* elemzéséről – elsősorban helyhiány miatt – csak néhány szót szólok. Figyelemre méltó itt többek között a tanár személyiségjegyeinek, a vele szemben támasztható követelményeknek a leírása. A nyelvtanuló „jellemezésében” pedig a kor, a nem, az előképzettség és a kulturális sokszínűség, a multikulturális felkészültségre való igény részletes elemzése talán a legfigyelemreméltóbb.

Remélem, ajánlom, kérem, hogy minél több kollégám forgassa minél többet e könyvet, és lelje ugyanannyi örömét benne, mint – a többszöri olvasása közben – én leltem és lelem.

Berényi Mária

Szili Katalin: *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához.* (A magyart idegen nyelvként oktató tanároknak). Enciklopédia Kiadó, Budapest, 2006. 215 p.

A népiskolai oktatásban hajdan jól ismertek és népszerűek voltak a „vezérkönyv”-eknek nevezett, a mai szóhasználatban inkább tanári kézikönyvként vagy segédkönyvként emlegetett kiadványok, amelyek az iskolai tantárgyak oktatását voltak hivatottak segíteni, s elsősorban az elemi iskolai tanítók számára adtak – elvi megalapozással – gyakorlati-metodikai tanácsokat egy-egy tantervi anyag feldolgozásához.

Szili Katalinnak ez év augusztusában napvilágot látott új könyve az egykori „vezérkönyvek” mintájára készült. Bevallottan azzal a céllal íródott, hogy „vezérkönyvként” hasznos támpontul szolgáljon bizonyos grammatikai jelenségek tanításához a kommunikatív szempontú nyelvtanításban. Fogódzókat, tanácsokat, hasznos útmutatásokat kíván nyújtani a magyart idegen nyelvként tanuló külföldieket oktató magyartanárok számára. Vélhetően a már több hazai felsőoktatási intézményben folyó „magyar mint idegennyelv” szakos tanári képzés és továbbképzés céljait (is) jól szolgálja majd e kötet, a leendő „magyar mint idegennyelv” tanárok tananyagként is minden bizonnyal nagy haszonnal forgatják majd.

Az Enciklopédia Kiadó gondozásában megjelent munka megítélésem szerint úttörő vállalkozásnak számít több tekintetben is: egyrészt alighanem ez az első (és így persze mindeddig egyetlen) átfogó igényű, a magyar mint idegen nyelv tanításával kapcsolatos módszertani munka, amely egyrészt egyben a grammatikatanítás módszertani kérdéseinek első rendszeres feldolgozása, másrészt ez az első metodikai megalapozottsággal bíró, gyakorlati típusú leíró magyar nyelvtan is, amely a magyarnak idegen nyelvként való oktatását tartva szem előtt a nyelvi rendszer sajátos szempontú leírását adja. A korábban megjelent ilyen profilú nyelvkönyvek fejezeteiben természetesen eddig is találkozhattunk a grammatika különböző részrendszereinek a taglalásával, de a tapasztalatok azt mutatják, hogy a fejtegetésekben a szerzők általában a magyar anyanyelvűek számára készült leíró magyar nyelvtanokra támaszkodnak, így – akarva-akaratlanul – figyelmen kívül hagynak olyan jelenségeket, amelyeknek egy külföldiek számára készített gyakorlati típusú nyelvtanban okvetlenül szerepeniük kellene. Az anyanyelv és a magyar mint idegen nyelv leírásának szempontjai olyannyira különböznek egymástól, hogy a képzett magyartanároknak gyakran azt kell tapasztalniuk, hogy a magyar nyelvtanról az egyetemi tanulmányaik során elsajátított ismereteiket a megismert legmodernebb módszertani eljárások ellenére sem mindig tudják jól alkalmazni a külföldiek magyartanításában, ugyanis a tanult szabályok nem feltétlenül alkalmasak vagy eleendőek az adekvát nyelvhasználat elsajátíttatásához. A szerző munkájában mindvégig a magyar mint idegen nyelv oktatásának, illetve tanulásának szempontjait tartja elsődlegesnek. A kommunikációközpontú oktatásban a nyelvtan sohasem elvont, hanem a nyelv működését feltáró szabályrendszer, eszköz a kommunikatív kompetencia megszerzéséhez. Szili Katalin látásmódjának újszerűsége abban rejlik, hogy a grammatikai szabályokat kettős aspektusból, funkcionálisan és szocio-

pragmatikai aspektusból fogalmazza meg, így segítve a mondat- és szövegalkotáásra készülő, a nyelvet a kommunikáció céljaira használni kívánó nyelvtanulót. Nyelvelírásában szigorú következetességgel utal a részben (vagy teljesen) eltérő, sajátos követelményekre hangsúlyozva az úgynevezett kívülről, az idegen szemszögéből való látás képességének a fontosságát, amely a jó leíráshoz nélkülözhetetlen „szükséges távolság”-ból fedezi fel nyelvünk működésének rejtett szabályait és összefüggéseit.

A könyv kiadását a szerző nyelvészeti kutatómunkája és nyelvtanári tapasztalata is indokolja: Szili Katalin az Eötvös Loránd Tudományegyetem habilitált professzora, a magyar mint idegen nyelv tanításának elismert szakembere, igazi „szaktekinélye”, aki a magyar mint idegen nyelv tanításának módszertanát már a 80-as évek közepétől oktatja a tanárképzési szakon. Sokan éppen tőle, az ő előadásain vagy szemináriumain tanultuk a magyar mint idegennyelv-oktatás szakmai fortélyait, s azt hiszem, az egész szakma nevében bátran mondhatom: nagy örömünkre szolgál, hogy végre vállalkozott az immáron többévtizedes tudósi és tanári tapasztalatainak egységes rendszerben való megírására, kötetben való összegzésére.

A *Vezérkönyv a Tartalomjegyzéket* (7) és a szerzői *Bevezetőt* (9–10) követően két fő fejezetre tagolódik: **I. A névszók toldalékolásáról és a magyar igeragozásról** (12–42) című rövidebb és **II. A magyar grammatika kulcsjelenségeinek tanítása** (43–215) című testesebb részre.

Az **I.** főfejezet a névszók toldalékolásával kapcsolatos fonetikai alapismereteket, hangrendi szabályokat, a magánhangzó-illeszkedést, valamint a toldaléktípusokat taglalja, kitér a toldalékok előtti kötőhangzók kiválasztását irányító szabályok megfogalmazására, és utal a használatukban megfigyelhető párhuzamosságra és rendszerszerűsége is. Az igeragozási típusokról szóló rész az igéket osztályozza ragozási sajátosságaik szerint. Az úgynevezett nem rendhagyó igék két nagy családján belül (a nem *t*-re és *t*-re végződő igék) elkülönített altípusok fő ismérveinek pontos definícióját adja, amelyet mindig teljességre törekvő példasorral, valamint könnyen áttekinthető összefoglaló táblázatokkal egészít ki. A táblázatok formailag is kitűnőek: az alkalmazott tipográfiai jelek (kövér betűk, sötét mezők) figyelemfelkeltő módon utalnak a szabályostól eltérő formákra. Az első főfejezetben megfogalmazott elvekre, szabályokra, típusokra és kategóriákra a második fejezetben állandó visszautalásokat találunk, így ez a fejezet nem „melléklete”, hanem szerves része, amolyan „zöldkályhája” a második főfejezetben tárgyalt egységeknek.

A **II.** főfejezetben a szerző olyan fontosnak vélt grammatikai jelenségeket taglal, amelyek – tapasztalatai szerint – a középhaladó szintig a legtöbb gondot jelentik a tanításban és a tanulásban: 1. *A birtoklás kifejezése: a HABEO-szerkezet*, 2. *A birtokos személyjelek*, 3. *A birtok többessége – a birtoktöbbesítő jel*, 4. *A felszólító mód*, 5. *A feltételes mód*, 6. *A főnévi igenév*, 7. *A határozatlan / alanyi ragozás jelen ideje*, 8. *A határozott / tárgyias ragozás jelen ideje*, 9. *A létige ragozása jelen időben (a nominális mondat)*, 10. *A múlt idő*, 11. *A szórend*, 12. *A tárgyrag*, 13. *A többes szám*, 14. *Az igekötők*, 15. *Az iránybármasság*. A fenti témakörök kidolgozása négy fejezetben történik: **Sajátosságok, Alaki kérdések, Hogyan tanítsuk? és Ahogy a könyvek teszik...** című részekben.

A **Sajátosságok** részben a tárgyalt forma vagy szerkezet magyar nyelvre jellemző tulajdonságait emeli ki a szerző. A kontrasztív jellegű utalások nagyon praktikusak és hatásosak (kár, hogy nem minden fejezetben következetesek, illetőleg kár, hogy egy-egy német, francia és holland nyelvi példától eltekintve legtöbbször csak angol nyelvi utalásokat találunk), hiszen a diákok így könnyen össze tudják vetni az anyanyelvi formát a magyar megfelelővel, és világosabbá és tudatosabbá válik bennük az azonos tartalmak kifejezésének sokféle lehetősége. A „Sajátosságok” között előfordulnak (olykor elnagyolt vagy nyelvtörténet által nem igazolt, spekulatív összefüggésekre történő) utalások is (pl. 50), ezek bár érdekesek, de talán feleslegesek egy módszertani megalapozottságú leíró nyelvtanban.

Az **Alaki kérdések** című fejezetben sok fontos tudnivaló birtokába jutunk a tárgyalt formáról. Az összefoglaló táblázatok e fejezetben is jó szolgálatot tesznek, ugyanis a szerző nem tagadott célja az, hogy pótolja vagy korrigálja a korábbi nyelvtanokban és a nyelvkönyvekben található táblázatok néha-néha elnagyolt ragozási sorait.

A **Hogyan tanítsuk?** című alfejezetek a tárgyalt nyelvtannal kapcsolatos módszertani útmutatásai a kezdő, de a tapasztaltabb tanárok számára is nagyon hasznosnak bizonyulnak. A tanácsok, javaslatok közvetlenek, személyes hangúak, belőlük a tanítási folyamat részletes és türelmes leírása bomlik ki, lépésről lépésre bemutatva a felhasználható segédeszközök végtelennek tűnő tárházát is (képek, illusztrációk, cédulák, szituációs játékok, játékos gyakorlatok stb.).

Az **Ahogy a könyvek teszik...** részben négy, a magyar mint idegen nyelv tanításában széles körben használatos és népszerű nyelvkönyvet (Ginter Károly–Tarnói László: *Ungarisch für Ausländer*. Tankönyvkiadó, Budapest, 4. kiadás, 1974.; Erdős József–Prileszky Csilla: *Halló, itt Magyarország! I–II*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 4. kiadás, 2002.; Hlavacska Edit–Hoffmann István–Laczkó Tibor–Maticsák Sándor: *Hungarolingua 1–2*. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen, 2. kiadás, 1996.; Durst Péter: *Lépésenként magyarul. Első lépés*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged, 2. kiadás, 2004.) vesz görcső alá a szerző abból a célból, hogy megvizsgálja a különböző nyelvtani formák tárgyalásának módját bennük. A dicsérő szavak mellett természetesen célja az is, hogy rámutasson az esetleges hibákra és hiányosságokra is.

Mi, nyelvtanárok, mindannyian tudjuk, hogy a nyelvoktatás nagyon sok részletmunkát igényel, és ez csak módszeresen végezhető el. Egy átgondolt, egységes szemlélet alapján felépített módszertan legfőbb értéke talán az, hogy rendszeressé, következetessé, egyenesvonalúvá teheti a tanár munkáját. Szili Katalin *Vezérkönyve* nem didaktikai kódexnek készült, de minden bizonnyal hasznos segédeszköz lesz a magyart idegen nyelvként tanító tanároknak, mert tanulmányozása elvi és gyakorlati biztonságot ad a tanórákra való felkészüléshez.

H. Varga Márta

Nyelvi attitűd és beszédoktatás

Lantos Erzsébet: *A beszédhez való viszony a magyar felsőoktatásban.* HangÁr Hangművészeti és Beszédoktató Műhely, Budapest, 2005. 98 p.

„A nyelvközösség tagjai természetes módon viszonyulnak valamilyen módon a nyelvhez. Ez, a nyelvi attitűd a nyelvi jelenségekkel és azok használóival kapcsolatos, tartós, értékelő mozzanatot tartalmazó beállítódás, amelynek széles körű társadalmi összefüggésrendszere van, többek között hatással van a nyelvi változásokra, befolyásolhatja a tanár–diák viszonyt, hathat a nyelvmegtartásra, illetve nyelvcsereire, az idegennyelv-tanulásra, a nyelvváltozatok kölcsönös érthetőségére”, ahogyan Domonkosi Ágnes az MTA Nyelvtudományi Intézetében 2006. június 15-én elhangzott előadásában megfogalmazta. Lantos Erzsébet könyve is attitűdvizsgálat, a tanároknak és a diákoknak a beszédhez való viszonyát elemzi.

A kutatást és a tanulmányt előhívó törekvést a szerző a következőképpen fogalmazza meg a könyv borítóján: „Célunk a hangban rejlő kifejezőerő feltárása, a szavak teremtmő erejének tudatosítása; a beszédhibáktól mentes, árnyalt, tiszta és színes beszéd kimunkálása, a beszéd mint munkaeszköz megismertetése”. Kiindulópontja beszédpedagógusként, hangművészként tehát az a meggyőződés, hogy lehetséges és fontos a hangunkban rejlő lehetőségek kiaknázása, elsősorban a kommunikációs folyamatok tökéletesítése céljából. Bár a kommunikáció mára annyira a középpontba került, hogy már-már parttalan, mindent átfogó fogalom, maga a szó pedig szinte közhellyé vált, a kommunikációval kapcsolatos „aprómunka” nagy része még elvégzetlen. Az iskolai kommunikáció és kommunikációs képzés, ezen belül a beszéd mint eszközhasználat, illetve az eszközhasználat hatékonyságát segítő beszédoktatás területét tárgyalja a tanulmány, azt a területet, amely a beszéd tanításával, illetve a pedagógusi mintaadással a legnagyobb hatást gyakorolhatja a beszédkultúra fejlődésére.

Az érintkező területek kutatási eredményeit az 1. nagy fejezet tárgyalja. Áttekinti a felsőoktatás, elsősorban a tanárképzés problematikus kérdéseit, a pedagógushivatás, illetve -kommunikáció feladatait és jelentőségét. Külön alfejezeteket szentel a tanulmány a beszédoktatás és -oktatás, valamint a nyelviattitűd-vizsgálat szakirodalmi áttekintésének.

A 2. fejezet tartalmazza magának a kutatásnak a leírását. Felsőoktatási intézmények oktatói közül 143-an, hallgatói közül 37-en töltötték ki a kérdőívet, amely elsősorban a felsőoktatás szereplőinek a beszédhez való viszonyát vizsgálja. A kutatás alapján a tanárok és diákok egyöntetűen munkaeszköznek tekintik a beszédet (a hangos nyelvhasználatot). A tanárok többsége (60%-uk) gondolja, hogy a normatív előírásoknak megfelelően tanít, míg kisebb részük (40%-uk), hogy volt tanárainak mintája alapján. A normatív előírásokat a szakirodalomból jól ismerjük, ugyanakkor a tanárok 75%-a semmilyen elméleti vagy gyakorlati beszédoktatásban nem részesült felsőfokú tanulmányai idején (és kb. ez az arány a hallgatók esetében is), pedig a tanárok 80%-a, a hallgatók 95%-a igényelne ilyen felkészítést. A hallgatók nagyobb arányban vélik úgy, hogy a beszédnek befolyásoló ereje van/lehet a hallga-

tóságra, mint a tanárok. Saját és tanáraik beszédteljesítményével a hallgatók 70%-a elégedetlen, és szinte a teljes minta úgy gondolja, hogy a tanárok beszélésre való felkészítése javítana az oktatás minőségén. Sem a tanárok, sem a diákok nem gondolják, hogy a felsőoktatásban ne lenne szükség beszédoktatásra. Ugyanakkor mind a diákok, mind a tanárok esetében bizonytalan attitűd mutatkozik annak megítélésében, hogy a felkészítés kinek és milyen formában lenne a feladata („talán a felsőoktatási intézmény”, „talán gyakorlati úton”). Mindkét csoportnál kirajzolódik azonban az a kép, hogy iskolai tanulás, felkészítés hiányában csak saját tanáraik mintaértékű beszéde nyújthat gyakorlatba átültethető tudást.

Mielőtt folytatnánk a tanulmány eredményeinek ismertetését, nézzük meg, milyen attitűdöt mutatnak a felsorolt adatok. Nagyon leegyszerűsítve: mind a tanárok, mind a diákok képesek a beszédet mint eszközt tudatosan szemlélni, de inkább csak elméletben, a gyakorlatban már nem. Ennek oka kereshető a nyelvhez való hagyományos, „érzelmi” viszonyban, valamint abban, hogy az iskolai anyanyelvoktatás szinte kizárólag elméleti, kevésbé kapcsolódik a nyelvhasználathoz, beszédtanítás pedig még elméleti szinten sem igen van, nemhogy a mindennapi beszédtevékenységhez kapcsolódna. Az érzelmi, ösztönös, illetve a racionális, tudatos szinte teljesen szétválik még az e szempontból tudatosabbnak, esetleg képzetesebbnek számító beszélők esetében is.

A tanulmány 2. fejezete az *összefoglalás* után tartalmazza a *szakirodalmi jegyzeteket* és az *irodalomjegyzéket*. A 3. fejezetben pedig megtalálható a *kérdőív* kitöltésére való felhívás, a tanári, illetve hallgatói kérdőív, a rájuk vonatkozó kódmatrix, az iskolák kódjai, a háttéradatok kördiagramjai és a beszédmegítélés diagramjai és matrixai.

Nagy jelentőségű ez a tanulmány a nyelvi attitűdök kutatásában, hiszen egy fiatal tudományterületnek eddig hiányzó részét, a beszéd hangzásával kapcsolatos véleményeket és értékeléseket dolgozza fel. Különösen ígéretes a szerzőnek az az elképzelése, amely szerint ezt, a felsőoktatásban végzett vizsgálatot további kettő követi: az egyik a média, a másik a közszereplés területén készül. A felmérések eredményei hozzájárulhatnak ahhoz, hogy igazolják a beszédoktatás szükségességét, és ahhoz is, hogy olyan beszédoktatási tematikák jöhessenek létre, amelyek figyelembe veszik a beszélők attitűdjét, így fokozott eredményt ígérnek.

Eöry Vilma

László Bodolay-Beáta Liptai: *Interkulturelle Kommunikation (Texte, Aufgaben und Materialien)*. Német Nyelvi Intézeti Tanszék, Budapest, 2005.

Liptai Beáta kolléganómmal 2004-ben pályáztunk a Tempus Közalapítvány *Világ – Nyelv/Nyelv + Szakma Felsőfokon* alprogram *Tantervfejlesztés* pályázattípusban egy német nyelven írandó gyakorlókönyvvel. A támogatást elnyertük, így könyvünket a 2004/2005. tanév 2. félévében két hallgatói csoportban sikerrel ki is próbáltuk. Hallgatóink egy félév alatt, 14 előadás és 30 szemináriumi óra keretében hallgathatják immár német nyelven az *Interkulturális kommunikáció* tantárgyat, amelyet eddig *Kultúráközi kommunikáció* címen hallgathattak magyar nyelvű előadás és idegen nyelvű szeminárium keretében.

Könyvünkhöz elkészítettünk egy interaktív CD-t is, amelyet vagy önállóan vagy a tanár segítségével tudnak használni a diákok. A tantárgy felvétele és a félév sikeres zárása után ugyanannyi kreditpontot szerezhetnek hallgatóink, mint a korábbi magyar–idegen nyelvű felosztás keretében.

A tantárgy felvétele minimálisan középszintű német nyelvi ismereteket feltételez, de jobb, ha felsőfokú szinttel bíró hallgatók veszik fel, mert akkor könnyebben megbirkóznak vele. A 2005/2006-os tanév 2. félévében újra lehetőségük nyílt a tantárgy felvételére.

Könyvünkkel az volt a célunk, hogy hallgatóink megismerkedjenek a német és a magyar kultúrkörrel, az interkulturális kommunikáció témakörében megjelent legismertebb elméletekkel, az előítéletekkel és a sztereotípiákkal, a vállalati kultúra egyes aspektusaival, a kulturális sokk jelenségével. Ezután a hallgatók képesek arra, hogy eligazodjanak Németországban, Ausztriában és Svájcban, valamint érzékelik a különbségeket és a hasonlóságokat e három ország és Magyarország között a nonverbális és a verbális kommunikáció területén, összefoglalva: szert tesznek az interkulturális kompetenciára.

Egyik kiindulópontunk az volt, hogy tudomásunk szerint ilyen szinten didaktizált módon az interkulturalitás témakörében még nem jelent meg oktatási anyag, különösen nem német nyelven magyar szerzők tollából, interaktív CD-vel.

A másik kiindulópontunk pedig az volt, hogy az eddig megjelent anyagok egyrészt csak bizonyos részterületeket tudtak bemutatni, másrészt az elméletekre koncentrálnak, és azokból kiindulva próbáltak hasonlóságokat, illetve különbségeket feltárni. A létező modellek azonban önmagukban képtelenek a valóság reprezentációjára, az első korlátot maga a modell jelenti. Globális különbségek ugyan leírhatók modellek által is, de mihelyt a konkrét, különösen az egyes országokra lebontott módon kell válaszokat adniuk, ennek csak nagyon korlátozottan tudnak eleget tenni, mert a „finomságok”, a helyi történelemből, irodalomból, nyelvből, a szokásokból, a folklórból, a mentalitás adott országon belüli különbségeiből stb. eredeztethető változatokra egyszerűen nem derül fény. Ezért gyakran hibás következtéseket lehet csak levonni a modellhez történő ragaszkodás miatt.

Felületes következtetések levonására tehát kiválóan alkalmas minden modell, de a mélyebb összefüggések értéséhez elengedhetetlen az „országismeret”, a

„nemzeti”, adott esetben a „tartományi” kulturális jellemzők ismerete, amelyek hiányában a legismertebb modelleken iskolázódott személy sem tud eligazodni, „kommunikálni” az adott közegben, ami meg nem értéshez, elutasításhoz, vagy a vele szemben táplált előítéletek kialakulásához vezethet. Az ilyen helyzetek elkerülése érdekében tehát mélyebb „kulturaközi” vagy „interkulturális” háttérismertekre van szükség, mint amennyit a létező modellek (a Hofstede-i, a Trompenaars-i vagy a Hall-i, hogy csak néhányat említsünk) közvetíteni tudnak.

E megfontolások alapján könyvünket a következő fejezetekre osztottuk fel:

I. Az **első fejezetben** Liptai Beáta mutatja be játékos módon az interkulturalitás mibenlétét, foglalkozik a kultúra definícióival, a G. Hofstede-féle kulturális szintekkel, a kulturális sokk összetevőivel, majd részletesebben G. Hofstede kulturális dimenzióival, standardjaival, E. T. Hall elképzeléseivel, F. Trompenaars modelljével, valamint F. Kluckhohn és F. Strodtbeck kulturális orientációival. Külön kitér a sztereotípiák és az előítéletek jellemzőire, illetve az interkulturális konfliktusok bemutatására. A fejezetet Pepe Danquart 1992-ben készült *Schwarzfabrer* című filmjének bemutatásával és feladatok elemzésével igyekeztünk még érdekesebbé tenni.

II. A **második fejezetben** a három német nyelvű ország: Németország, Ausztria és a német nyelvű Svájc, valamint Magyarország általános földrajzi, politikai, kulturális, nyelvi, szokás- és mentalitásbeli jellemzőit taglalom különféle, de a négy ország esetében ismétlődő feladatokon keresztül, hogy egyértelművé válhassanak a hasonlóságok, illetve a különbségek. A kérdések megválaszolásával leképeződnek az elemzett országok és a bennük élő emberek legfontosabb vonásai. A képet az illető ország állampolgárainak önmagukról, illetve a másik ország állampolgáraitól alkotott nézetei árnyalják.

E fejezetben is filmekkel, irodalmi szemelvényekkel, rejtvényekkel és karikatúrákkal igyekeztem vonzóvá tenni a tárgyalt témakört.

A négy ország megismerése után a hallgatók tudása a fejezet végén található teszttel lemérhető.

III. A **harmadik fejezetben** a nonverbalitás témakörét járom körül mind a négy országban. Elemzem a leglényegesebb különbségeket, amelyekből bőven akad a kulturális háttér és sok esetben közös történelem ellenére is. A leírás alapvető viselkedési és öltözködési szokásokat is tanít, amelyeket az interaktív CD kérdéseinek megoldásával még inkább rögzíthet a hallgató.

IV. A **negyedik részt** a verbális kommunikáció aspektusai töltik ki, különös tekintettel az üzleti tárgyalásokra, illetve találkozókra. Foglalkozom a bemutatkozási, a megszólítási és üdvözlési szokásokkal, a telefonálás és a „maroktelefon” használatának legalapvetőbb szabályaival, az üzleti levelezés és e-mail küldés jellemzőivel, majd a konkrét tárgyalási szokásokkal, a névjegykártya használatával, a „small-talk” és a tárgyalás verbális jelenségeivel, az üzleti étkezések, az ajándékdadás jellemzőivel és a „tabutémák” bemutatásával.

A kapcsolódó feladatok a leírtak kiegészítését és gyakoroltatását szolgálják táblázatokkal, irodalmi szemelvényekkel és játékos feladványokkal.

V. Az **ötödik fejezetet** ismét Liptai Bea jegyzi, és a vállalati kultúra, illetve menedzsment témakörrel foglalkozik különféle feladatokon és elemzéseken keresztül.

Könyvünk függelékében játékszabály-leírások, a fejezetekhez kapcsolódó és azokat kiegészítő anyagok, szemelvények, táblázatok, a német, az osztrák és a svájci német nyelv alapvető szabályai és az ezekhez kapcsolódó szöszedetek találhatók.

A munkát részletes irodalomjegyzékkel zárjuk az érdeklődő olvasó eligazítása érdekében.

Bízunk benne, hogy könyvünk nemcsak a BGF Külkereskedelmi Karának németül tanuló hallgatói körében válik népszerűvé, hanem a BGF többi karán és más felsőoktatási intézményben is módunk nyílhat arra, hogy bemutassuk, illetve tanítsuk ezt az anyagot.

Örömlénk továbbá, ha színes könyvként is ki tudnánk adni, hogy még inkább érdemes legyen kézbe venni és forgatni a munkánkat.

Bodolay László

Zaicz Gábor (főszerk.): *Etimológiai szótár*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 1024 p.

Honnan erednek és hány évesek a szavaink? Ugyanaz volt a jelentésük, mint ma? Sokan ritkán használjuk az etimológiai szótárt, legtöbbször nem is található a könyvespolcunkon, pedig a szavak etimológiája olyan, mintha egy krimi olvasnánk, sőt az etimológiai szótár olvasása közben magunk is nyomozóvá válhatunk.

A Tinta Könyvkiadó új kiadványa, a Zaicz Gábor által szerkesztett *Etimológiai szótár* egy kötetben és 8945 szócikkben tárja elénk a magyar szókincs és todalékrendszer eredetét. 8670 szócikk a szavak etimológiáját, 275 pedig – elsőként a magyar szótáriróadalomban – a magyar todalékok eredetét adja meg. Ezenfelül a műben 11 585 származékszó eredetéről is olvashatunk. Minden kétséget kizáróan a munka hiánypótló.

Egy új etimológiai szótár szükségességére – amint az a *Bevezetésben* is olvasható – Benkő Loránd már 1976-ban felhívta a figyelmet. Véleménye szerint *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótár* három köteténél kisebb, népszerűsítő, de a legújabb etimológiai kutatásokat is feldolgozó munkára lenne szükség. 2000-ben Kiss Lajos is hasonlóan nyilatkozott: „A sokkötetes, kilónyi súlyú, szakszavakkal, rövidítésekkel telezsúfolt etimológiai szótáraink csak szakemberek kezébe valók. Hiányzik viszont egy egykötetes, egyszerű, közérthető, rövidítések nélküli magyar szófejtő szótár, amelyet magával vihet a segédkönyvekkel mindig agyonterhelt tanár a terembe, ott felolvashat belőle, és olvasmányos szövegét a tanulók is megértik” – olvasható a szótár *Bevezetőjében*. Zaicz Gábor, főszerkesztő és Kiss Gábor, a Tinta Könyvkiadó kiadóvezetője ezeknek a gondolatoknak a szem előtt tartásával alakította ki a szótárt. Ez mind a felépítésén, mind a terjedelmén, mind a szócikkek szerkezetén – valóban – megfigyelhető.

Az új *Etimológiai szótár* az utolsó három magyar szófejtő szótár (Bárczi Géza: *Magyar szófejtő szótár*, Benkő Loránd (főszerk.): *Etymologisches Wörterbuch des Ungarischen* és *A magyar nyelv történeti etimológiai szótára*) eredményeit, illetve a legújabb kutatásokat szerkeszti egy kötetbe. A szótárt áttekintve látható, hogy a címszavak kiválasztásakor a szerkesztők arra törekedtek, hogy a mai magyar nyelv szókincsének leggyakoribb, legfontosabb tő- és származékszavainak eredetét jelelnék meg. Ugyanakkor a kihalt, a népies, valamint a mai szókincs nem szerves részét képező szavak is – ugyan csak kisebb számban – bekerültek a munkába. A szótár újdonsága az is, hogy a magyar nyelvbe az utóbbi évtizedekbe megjelent közel kétszáz új szó etimológiája is megtalálható. Így olvasni lehet például az **allergia**, a **globalizáció** szavak eredetéről, vagy éppen a *Coca-Cola*éről a **kóla** címszónál.

A szótár felépítése is már mutatja, hogy a könyv valóban hiánypótló munka. A *Bevezető* – mely tartalmazza az etimológiai szótáraink áttekintését, a magyar szókincs eredet szerinti csoportosítását, a szótár célkitűzéseit és a szócikkek felépítésének pontos és részletes leírását – után következik egy *Irodalomjegyzék*, majd a 16. század végéig keletkezett *Jelentősebb magyar nyelvemlékeket* sorolják fel keletkezési dátummal együtt. Ezután a szótár használatakor (is) alkalmazható *Hangjelölési útmutató* olvasható.

A szócikkek – a hivatkozások mellőzése miatt, amelyek azért a nyelvészeti kutatásokhoz elengedhetetlenek – könnyen áttekinthetők. A címszót a szó első előfordulásának évszáma követi. A nyelvtörténetből – régi szó esetén a nyelvemlékekből – előkerült évszám szögletes zárójelbe került. Ezután két esetben következik a szó jelentése. Egyfelől akkor, ha egy másik címszóval azonos alakú, de eltérő jelentésű (homoním), másfelől akkor, ha a köznyelvben már nem ismert a jelentés, pl. **ármális** 'birtokadománnyal nem járó nemesi levél'. Néhány olyan szó jelentése is belekerült a szótárba, amelynek szerintem még ismert, bár minden kétséget kizáróan talán nem olyan széles körben ismert a jelentése, pl. **ármány**. A jelentés – a nyelvészet jelölési formáját használva – két felső vessző között (' ') olvasható. Ezután következik az etimológiai rész, mely átláthatóan ismerteti egy-egy szó eredetét és keletkezésének módját. A szótár szerzői azt is feltűntetik, ha egy-egy eredeztetés nem teljesen bizonyos. A szócikkekben többször érdekes művelődéstörténeti – bár tágran értelmezve minden szócikk felfogható egy-egy művelődéstörténeti adatnak – és nyelvjárási vonatkozások is olvashatók, például **batka** (*fabatkát sem ér*) vagy **bazsalikom** (nyelvjárásban *bazsalik*, mivel a szóvégi *-okot* személyragnak vélik). A szócikkek végén gyakran áll megjegyzés a szó elterjedtségével, társadalmi státusával, stílusértékével kapcsolatban.

A szótár végén több összefoglaló is található. Az első a *Szavak és a toldalékok az első írásos előfordulásuk sorrendjében* félévszázados időhatárokból tárja elénk a szótár szóanyagát. Majd a *Szavak eredet szerinti csoportosítása* következik. E két függelékkel a szerzők tulajdonképpen elérték, hogy szómutatót adtak egy szótárhoz mégpedig két olyan tematikus csoportosítási szempont szerint, amely egyfelől a nyelvészeti kutatásokat, másfelől a magyar nyelvészetet hallgató diákok munkáját is megkönnyítheti. Végül a könyvet egy *Szakkifejezések lexikona* zárja, amely szintén a szótárt tanulmányozóknak nyújt segítséget abban, hogy a nyelvészeti szakter-

minusok rengetegében el tudjon igazodni. Ezekből a fejezetekből is látható, hogy a szótár nem csak nyelvészeknek, hanem nyelvészeti tanulmányokat folytató hallgatóknak, magyarul tanulóknak, sőt a nyelvészet iránt érdeklődőknek is íródott.

A szócikkeket Dolovai Dorottya, Jankovicsné Tálás Anikó, Sipőcz Katalin, Tamás Ildikó készítették. A todalékok etimológiáját tartalmazó szócikkeket T. Somogyi Magda dolgozta ki.

Végezetül Zaicz Gábor, főszerkesztő szavait idézném a szótár *Bevezetőjéből*: „Szótárunk közös munka, melynek érdemét egyfelől az *Etimológiai szótár* készítésében résztvevők odaadó szakszerű munkája, másfelől a korábbi alpművek biztosították. Nagyon bízunk abban, hogy célkitűzésünknek megfelelően az *Etimológiai szótár* forgatása sokak számára nyújt izgalmas szellemi élményt, szolgáltat új művelődéstörténeti ismereteket és ad szakszerű betekintést a magyar szavak, todalékok eredetének színes világába”. A szótár használata során az olvasó lapról lapra szembesülhet ezekkel a célkitűzésekkel.

Csontos Nóra

Hegedűs Rita: *Ungarisch*. PONS Kiadó.

A PONS Kiadó gondozásában jelent meg Hegedűs Rita *Grammatik kurz und bündlich* című munkája, melynek címét magyarra talán így fordíthatnánk nem túl ötletesen: Rövid, pontos nyelvtan. A kiadvány valójában három kötetből áll, a nyelvtanon kívül egy igeragozási és egy főnévragozási „segédkönyvet” is kezébe foghat az olvasó. A köteteknek már a mérete is barátságos, kis táskában elférnek, külön-külön alig van súlyuk. Borítójuk egységes, mégis szellemesen különböző. Mindhárom külön alcímet is kapott: a nyelvtané például *Einfach, verständlich, übersichtlich* azaz 'Egyszerű, érthető, áttekinthető'. Az alcím kivételesen nem reklámfogás, nem csalás, nem ámitás.

A kis könyveket a németeket oktató, német anyanyelvű vagy akár csak a németül tudó tanár és nyelvtanuló is egyaránt haszonnal forgathatja, mivel a magyar nyelv tanításának eddig kikristályosodott tapasztalatait a szerző jellegzetesen funkcionális szemléletében, felhasználóbarát előadásában tárja elénk. A kötetek nem bevezetővel kezdődnek, hanem mindjárt *használati utasítással*, mely azonban a megszokottól eltérően igen rövid. Ezekben néhány egyszerű szimbólum és azok magyarázata található. A főnévi és az igei kötetben ezután a *nyelvtani fogalmak* felsorolása következik az első oszlopban magyarul, mellette latin és német fordításban, hogy ki-ki használhassa saját iskolai műveltsége, kultúrája szerint. Ezután következnek – röviden és egyszerűen – az *alapvető tudnivalók az igeről*, illetve a *főnévről*, utóbbinál a hozzá kapcsolódó *ragokról*, majd pedig mintegy 80 *ragozási táblázat*, végül pedig egy *betűrendes mutató*.

A nyelvtant tárgyaló kötet rövid, pontos, világos magyarázatokkal szolgál, példanyaga közérthető, a magyar mellett ott találjuk a német fordítást is. A szerző a jelenségeket a klasszikusnak látszó, vonzó szófaji, mondattani keretek között tárgyalja. A szakember számára azonban nem kétséges, hogy e látszólag egyszerű,

klasszikus vonalvezetés mögött a szerző a modern nyelvészet egész arzenálját vontatta fel.

Hegedűs Rita munkája mindenről csak a legszükségesebbet írja le. Inkább kicsivel kevesebbet mutat meg egy-egy jelenség kapcsán, amit azért tehet meg, mert mélyen ismeri a német nyelvet, a német ajkú nyelvtanulók sajátos problémáit, más-képpen szólva munkáját áthatja a kontrasztív szemlélet. Így elkerüli azt a csapdát, melybe nem egy nyelvtankönyv szerzője esett már bele, hogy ugyanis túl sok információval elveszi a tanuló kedvét a további munkától, de legalábbis letöri az önállóságát. Ez a könyv viszont inkább érdeklődést ébreszt az olvasóban, ami arra utal, hogy szerzője pedagógusnak sem utolsó.

Aranyi Krisztina