

III. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁNAK MÓDSZEREI

H e g y i E n d r e

Magyaroktatás idegen anyanyelvűeknek

Mint ismeretes, hazánk egyetemlein és főiskoláin, valamint a felsőfokú tanulmányokra előkészítő nyelvi intézetben évente nagyszámú külföldi ösztöndíjast tanítunk magyar nyelvre. Az oktatás célja az, hogy a hallgatók aránylag rövid idő alatt olyan szakirányú nyelvtudásra tegyenek szert, mely segíti őket választott szakjuk elsajátításában. Köztudott még két változata a magyar nyelvi oktatásnak: a TIT keretében szervezett tanfolyamok, és az, amelyik külföldön folyik, amelyről őszintén szólva keveset hallhattunk. Éppen ezért nagy jelentőségű a mai találkozó, amikor első ízben kerül sor arra, hogy hivatalos formában megbeszéljük a külföldre irányított magyar nyelvtanárok feladatait. Szólni szeretnék itt röviden a célról, melyet megbízatásuk során maguk elé tűznek, valamint a tárgyi, személyi és didaktikai feltételekhez fűződő kérdésekről.

A célt illetőleg hadd emeljem ki a nyelv kommunikációs jellegét, melyet méltán hangsúlyoz az újabb szakirodalom. Talán nem érdektelen megemlí-

teni, hogy a szakirányú nyelvoktatásban - a hazai zömmel ilyen - a nyelv kommunikációs funkciója elsődlegesen szakmai; itt a nyelvoktatás nem cél, hanem eszköz. A külföldön folyó magyar nyelvi oktatás célja már differenciáltabb, ugyanis többféle oka lehet annak, hogy valaki nyelvünkön keresztül kíván kapcsolatba kerülni a magyar néppel és kultúrájával. A nyelvtudás indítéka lehet tudományos, turisztikai vagy pusztán kíváncsiság, és így tovább. A vállalkozók mindenesetre egy ponton találkoznak: az érdeklődés önkéntes. S miután nincs meg a természetes nyelvi környezet, mint idehaza, a nyelvi órákon a tanárnak mindenképpen a társadalmi érintkezés szolgálatába kell állítania az oktatást.

Egy másik igény fejeződik ki az olyan tárgyak tanításában, mint a magyar irodalom története, Magyarország földrajza, a magyar nép története. Az előadások során a hallgatókat megismertetjük a magyarság múltjával, jelenével, társadalmi és művészeti problémáival. E fontos feladatot azonban nem utalhatjuk csupán a felsorolt kollégiumok területére, hiszen egy népről a legilletékesebb tudósítás maga a nyelv, melyet beszél. Szóltassuk meg tehát magát a nyelvet, engedjük, hogy valljon önmagáról, s ne kijelentésekben beszéljünk szépségéről, értékeiről, főleg ne vetélkedő jelleggel tegyük ezt. Egy pillanatra se vezessen bennünket más nyelvekkel való összevetés valamilyen mérce szerint. Nem biztos, hogy például nyelvünk szerelmeseinek, csiszolóinak, költőknek a megállapításai, vallomásai meggyőző érvek lehetnek egy idegen számára, mert ezek inkább érzések, mint objektív vélemények.

A t á r g y i f e l t é t e l e k között általában a nyelvórák színhelyet, berendezést, a technikai segédeszközöket s a tankönyveket szokták emlegetni. A tankönyv kivételével a felsorolt tényezők bármelyikéről csak jóslatok formájában lehetne beszélni. A tankönyvről röviden annyit, hogy a forgalomban lévők közül bármelyiket használhatják, nem nagy a választék. De nem is ez a fontos, hanem a munka módszeresége. Célravezető módszerrel bármilyen szöveg alkalmas arra, hogy korszerűen és eredményesen oktassunk.

A személyi feltételek a hallgatók és az őket tanító tanárok. Különböző országokban sokféle anyanyelvű fiataalt fognak Önök oktatni; a legideálisabb megoldást az lenne, ha a nyelvi interferenciát illetően tanácsot tudnék adni. Ám ilyen tanácsokkal nem szolgálhatok, mert nincs megfelelő anyagunk. Itthon egy-egy tanulócsoportban sokféle nyelv és kultúra van jelen, ezért abból indulunk ki, hogy a magyar mindenkinek egyformán különleges s minden más nyelvtől különböző idióma. Arról azonban nem mondhatunk le, hogy a jelentősebb nyelvekkel kapcsolatban össze ne gyűjtjük a magyar megtaníthatóságát segítő nyelvi, grammatikai jelenségeket, s ehhez a munkához kérjük az Önök közreműködését. Évekig dolgoznak egy poszton, beszélnek az illető ország nyelvét. Keressék meg azokat a nyelvi jelenségeket, közelítő és taszító pontokat, amelyek könnyítik, s melyek nehezítik a magyar elsajátítását.

Ami a tanárokat illeti, szembe kell nézni azzal a megtévesztő látszattal, hogy könnyű dolguk van, hiszen "csak" az anyanyelvüket tanítják. Az anyanyelv gátló hatása a tanár munkájában is jelentkezik, mégpedig olyanformán, hogy nehezen tud elszakadni attól a nyelvszemlélettől, amely a hazai iskolai magyartanulást jellemzi. A külföldi másként látja nyelvünket, s a tanárnak az ő szemével kell néznie a magyart. Ez az aspektus önmagában már más módszert igényel, tehát nemcsak a korszerűségre való törekvés sugallja a megújítást.

A módszer általában sokat vitatott probléma. Nincs egyedül üdvözítő módszer, hallgattuk korábban s még ma is. Tanulmányozzuk hát türelmesen a nyelvoktatás során világszerte jelentkező törekvéseket, próbálkozásokat, vessük össze mások kísérleteit a magunk tapasztalataival. Vegyük át, ami jó, de ne feledjük: az eredmény dönti el, melyik a helyes módszer.

A tanár korszerű és módszeres oktatása nemcsak a munka eredményessége szempontjából fontos, hanem azért is, mert a munkájából következtetni lehet a magyarországi nyelvoktatás színvonalára. A hallgatók között mindig vannak olyanok, akik figyelemmel kísérik a nyelvoktatás korszerűsítésére irányuló törekvéseket, s egybe tudják vetni a tanár által képviselt felfogást a világviszonylatban ismert elképzelésekkel.

E lényeges kérdéssel a didaktikához érkeztem, mely a tárgyi és a személyi feltételeknek olyan mértékben függvénye, amilyen mértékben ezek objektív tényezőként befolyásolják az oktatás koncepciójának és módszerének kialakítását. Ez utóbbi részletekbe menő tárgyalásától felment egyrészt a rendelkezésemre álló idő rövidege, másrészt az, hogy az alapvető problémák megtalálhatók a *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart?* című jegyzetben. (Tudományelméleti igénnyel is foglalkoztam e témát *A magyar nyelv idegen nyelvként való tanításának főbb elvi és módszertani problémái* című tanulmányban, mely az ősz folyamán fog megjelenni egy, az MTA Nyelvtudományi Intézete gondozásában készülő kiadványban.)

A szakirodalomban sok oldalról, sokféle szempontból vitatottan merülnek fel a problémák, olyannyira, hogy még a műszóhasználat tekintetében sem alakult ki egységes álláspont. A viták főleg a következő kérdések körül gyűrűznek.

A nyelvtanítás legyen beszéd szintű (s mint ilyen mondatcentrumú) s ne szövegközpontú; grammatika s elvont szabályok helyett a tanár a beszéd-készség fejlesztését állítsa a nyelvóra középpontjába. A sokféle nyelvi jelenséget modellekben automatizáltassuk, s szituatív gyakorlatok során tegyük élővé, élményszerűvé, s így állítsuk az emberek közti kommunikáció szolgálatába. Mindez természetesen az egyszerűtől a bonyolultabb felé haladás didaktikai elvének szem előtt tartásával történjék.

Ez az elv vezetett egyeseket arra a konklúzióra, hogy minden nyelv elemi mondatokra redukálható, melyekből állítólag kiszűrhetjük a mondatok létrejöttét megvilágító szabályokat, következésképpen véges számú szabállyal végtelen számú mondatot hozhatunk létre.

Annyi bizonyos, hogy az egyszerűtől a bonyolult felé haladás elve a legkisebb egységből sugallja a rajtolást. Ez nem lehet más, mint a mondat alapköve, az alany-állítmányi szerkezet, melyet aztán fokozatosan bővítenek, s így beszélnek 1, 2, 3, 4 tagú elemi mondatokról. Pl. Péter ír. Péter levelet ír. Péter a postán levelet ír.

Alapjában véve nincs ebben semmi új, hisz ez nem egyéb, mint az alanynak és az állítmánynak bővítménye

való ellátása. Annyiban más, hogy elhagyja a grammatikai meghatározást, s a matematikai gondolkodás benyomását igyekszik kelteni. Az elemi mondatokkal való ismertebb műveletek közé tartoznak a különböző variációs eljárások, melyek során a mondattagokat más-más lexikai egységgel cserélik, majd más-más időbe és mód-
ba helyezik át.

Ez a fajta mondatépítés nem kerülheti el a mozaik jelleget mindaddig, míg nem veszi figyelembe a szintaktikai összefüggéseket, a lexikai egységek szintaktikai adottságait. Következésképpen nyelvünk belső összefüggéseinek és működésének eddig még ki nem aknázott lehetőségeire kell támaszkodni. Így foglalta el az öt megillető helyet az oktatásban a legállandóbb szintagmatag, a vonzat.

S most ebből a szempontból vizsgálva induljunk ki még egyszer az egyetlen lehetséges bázisból, az állítmány s az alany szerkezetéből. Az állítmány és az alany kölcsönösen feltételezik egymást, tehát kapcsolatuk elsősorban logikai természetű, s miután az alany jelölten s a hozzá kapcsolható jelző is, formális szempontból nem jelent problémát a mondat létrehozásában. Marad tehát az állítmány, legyen az igei vagy névszói, mely gyakorlatilag lexikai elemként tartandó számon. Fel kell tehát oldanunk a következő ellentmondást: mondatcentrumú oktatást követünk, s a szóból indulunk ki. azt a megállapítást, hogy a beszéd mondatokból s nem szavakból áll, úgy lehet a didaktikai hasznosítás érdekében kézzelfoghatóbbá tenni, hogy azt mondjuk: nem izolált szavakban beszélünk, hanem mondatokban. Ez azonban mit sem von le a szó értékéből. A szó valaha kimondott vagy kimondandó struktúra része, olyan komponens, mely szintaktikai adottságainál fogva mindig készen áll újabb s újabb összefüggésekben mondatot alkotni.

A morfológia s a szintaktika egységének jegyében mindenekelőtt azt kell megvizsgálunk, milyen lehetősé-

get kínál a szó, hogy más szavakkal szerkezetet alkosson. Kezdjük az igével. Az összefüggések vonalán az ige első relációját a tárgy irányában keressük (a vonzatosság illetékessége voltaképpen már itt kezdődik): állhat-e mellette tárgy vagy sem. Következésképpen állandóan felszínen tartjuk az ige tranzitív és intranszitiv párhuzamos alakjait: Pl. terem vmi - termel valamit; olvasd vmi - olvaszt vmit.

Az ige másik relációja a határozók felé mutat. Az a ragos kötöttség, mely a magyarban az ige s az ún. állandó határozó kapcsolódásában nyilvánul meg (vonzatstruktúrák), nehéznek tartott nyelvünk formai oldaláról való megközelítését segíti. Pl. bízik vkiben, vmiben; bízta vkit vmire. Bár csökkentettebb mértékben, de hasonló támaszt nyújtanak a melléknév s némely határozatlan számnév, a nominális mondat pillérei. Pl. érzékeny vmire; nehéz vmi vkinek; kevés vmi vkinek. A vonzat használata azonban pusztán nyelvhelyességi kérdés marad mindaddig, míg a funkció aspektusából nem közelítjük meg, hogy megvizsgáljuk, milyen mértékben vesz részt a gondolat szintaktikai megformálásában s további transzformálhatóságában.

A szótári vonzatstruktúra (pl. függ vmi vmitől, vkitől) szemantikailag nem teljes értékű. Lexikai kiegészülés során válik mondattá, hogy szemléltesse azt, hogy grammatikai kritériumok szerint (tehát nem spontán módon) miként hozhatunk létre különféle szerkezettípusokat. De hozzunk bár létre a vonzatosság elve alapján akárhány mondatot, s mint modelleket automatizáltassuk, a differenciáltabb gondolkodás bonyolult mondataihoz sosem fogunk eljutni.

A mondatok száma végtelen. Önként merül fel egy átfogó vizsgálódás szükségessége: milyen magának ennek a körül nem határolható volumennek a strukturális felépítése, vagyis milyen hierarchikus rendszer szerint foglalnak benne helyet a strukturális egységek, a monda-

tok. Lényegében erre a kérdésre már a hagyományos líró nyelvtan is megfelelt, amikor szerkezet szerint egyszerű és alá-, illetőleg mellérendelt összetett mondatok típusait különbözteti meg. A baj csak az volt, hogy egymástól elszigetelten, önmagukban statikusan nézte őket. A beszédképesség minél gyorsabb kialakítása viszont megkívánja, hogy a mondattípusokat egymáshoz való viszonyukban, egymásba való átalakíthatóságukban vizsgáljuk. Ily módon ugyanis minden formai és tartalmi változás (idő, mód, egyeztetés stb.) mintegy levezetés eredményeként regisztrálható és tudatosítható.

A beszéd folyamán mondataink formailag és tartalmilag egy meg nem szűnő differenciálódás és integrálódás, azaz tágulás és koncentráció során jönnek létre, transzformációk, illetőleg transzlációk keretében. Transzformáción nem a Chomsky-féle transzformációt értem, s a másik sem pontosan az, ami Tesnière nevével vált ismertté. (A transzformáció terminus tartalma: egyik forma másik formává alakítható át. A transzlációé: megváltozik a szófaji kategória s vele a funkció is, azaz a szófaji átváltás minőségi változást okoz a mondatban - vagyis más mondat jön létre.) A transzformáció a mi gyakorlatunkban - aszerint, hogy mondatdifferenciálódás vagy integrálódás eszköze - lehet: decentrikus vagy koncentrikus irányú.

A vonzatstruktúra segítségével nemcsak szabályos mondatokat hozhatunk létre, de formálissá téve a produkálás folyamatát, ezeket a differenciált gondolkodás legfejlettebb formáivá, alárendelt összetett mondatokká transzformálhatjuk. Vegyünk egy példát, mely történetesen a kirándulás témakörével kapcsolatban bukkan fel: függ vmi vmi t ő l.

A vonzat ragjára mutatva kérdezünk: Mi t ő l függ a kirándulás?

A választ úgy fogalmazhatjuk meg, hogy a kérdőszót behelyettesítjük odaillő tartalommal: - A kirándulás az

időjárás t ó l függ.

Hogyan transzformáljuk alárendelt összetett mondatná? Megismételjük a kérdést: - Mi t ó l függ a kirándulás? - A kirándulás at t ó l függ, hogy milyen az idő.

Mellékeves példa: büszke vmire. - Mi r e büszke Péter? - Péter büszke jó vizsgajegyei r e. - Mi r e büszke Péter? - Péter ar r a büszke, hogy jó vizsgajegyei vannak.

A mondatípusok transzformációja rendszerességen alapuló és irányítható tevékenységet feltételez. Az irányítás kulcsa a k é r d ő s t r u k t ú r a . Nemcsak azért, mert kérdés-felelet nélkül nincs természetes beszéd, hanem azért is, mert a kérdés a mondatformálás természetes szabályozója. A kérdőszó utal a végződésre, szórendszer-szabályzó szerepe van, meghatározza az igekötő helyét.

Általánosan elfogadott elv, hogy az oktatás legeleljen álló kép alapján a M i e z ? M i a z ? struktúrákkal tesszük meg az első lépést, hogy az élmény s annak nyelvi megformálása az egyszerűtől a bonyolult felé szinkronban haladhasson., A magyar nominális tőmondat kérdő struktúrájának használati értékét jelentősen növeli az a körülmény, hogy a formai és a tartalmi viszonyulás szempontjából egyaránt segíti szemmel tartani a mondat létrejöttét kísérő jelenségeket ha egy pillanatra sem tévesztjük el a kérdés és a válasz egymásraható dialektikáját.

A szóban lévő kérdőstruktúra mindkét morféma jelelentsé nélküli. A nominális válaszmondatokban a m i helyébe ragtalan tartalmas szó kerül (didaktikai fogással azt is mondhatjuk: megtöltődik tartalommal), az a z pedig megtartva formáját a tartalmas sz ó jelentésével azonosul. Pl. M i a z ? A z s z é k . Ha a verbális mondatban a m i helyére kerülő tartalmas szónak ragja van, ez azonos a kérdő morféma ragjával, mintegy bizonyítékául annak, hogy eredetileg az állítás megelőzi a kérdést. Innen a kérdő névmás végződésre utaló szerepe,

mely megkönnyíti a mondatalkotás folyamatának formálissá tételét, ezért maximálisan ki kell használni. (Mi t? Háza t. Mi vel? Villá val. Mi ben? Fiókban.)

A főnévi mutató névmás az igei egyszerű mondat kérdőstruktúrájában nem kap ugyan helyet, de ennek alárendelt mondattá való transzformálása során központi szerepet biztosít magának. Amint az előbbi példákban végigkövethettük: a mi helyébe először tartalmaz szó kerül, majd főnévi mutató névmás, mely azonosul a tartalmaz szó jelentésével. E tény viszonylag kötetlen lexikai töltéssel sugárzódik ki mellékmondat formájában. Nem lehet eléggé értékelni e formálisan rendszerezhető jelenséget. formailag csak a szintagmatag és a rámutató szó funkciója szabályozó értékű, a lexikai feltöltés viszonylag kötetlen, és logikai úton teremthet mellérendelő viszonyokat, tehát az alapmondatban kifejezett gondolat tágul többszörösen összetett mondat formájában, mintegy illusztrálva a decentrikus transzformáció mechanizmusát. Pl. Mitől függ a kirándulás? A kirándulás attól függ, hogy milyen az időjárás, ugyanis rossz időben megfázunk, és könnyen megbetegszünk.

A transzformációs műveletekben nemcsak a főnévi kérdő névmás és mutató névmás vesz részt, hanem használati értékükhöz mérten a többi szófaji kategóriák is. S még hozzá mindjárt az oktatás legelején, ugyanis a nominális mondatból kiindulva, amint a van -os struktúra gyakoroltatására kerül sor, belép a mondatba a hely fogalma, s máris kínálkozik a transzformálási lehetőség:

- Milyen ez az utca?
- Ez az utca széles és hosszú.
- Milyen a másik utca?
- A másik utca keskeny és rövid.
- Melyik utca széles?
- Az az utca széles, amelyik hosszú.
- Hol vannak az autók és a villamosok?
- Az autók és a villamosok az utcán vannak.

- Hol vannak a trolibuszok?
- A trolibuszok ott vannak, ahol a villamosok és az autóbuszok.

A nyelv dinamikájára nagyon korán rá kell vezetni a tanítványokat. Már az első foglalkozásokon. Ezen múlik minden, ezzel jegyzi el magát a tanár az újnak, vagy csinálja a régit.

Említés történt a koncentrikus transzformációról, illő néhány példával ezt is illusztrálni. A koncentrikus transzformáció két vagy több mondat összevonását jelenti, vagyis fordítottját a decentrikus eljárásnak. Úgy tűnhet, felesleges ez a megkülönböztetés, hiszen egyazon művelet két irányból való megközelítését jelenti. Jóllehet a középpontban ezúttal is a mondattípus formaváltozása áll, e változás más nyelvi jelenségnek, a szófaji kategóriaváltozásnak (transzláció) következményeként jön létre. Megszokott kifejezéssel élve, a képzés jut itt olyan szerephez, mely eltér a hagyományos grammatika gyakorlatától. A leíró nyelvtan a képzőket a mondattól függetlenül funkcionáló, lexikai jellegű végződésekként tartja számon s ezzel kirekeszti a mondatformálás folyamatából, pedig ott a helyük.

A mondatösszevonás legnagyobb részt igeneves szerkezetté való átalakulás következtében válik lehetségessé. Pl. A táska, mely az asztalon van, az enyém.
Az asztalon levő táska az enyém.
Azok, akik későn jönnek, nem mehetnek be a nézőtérre.
A későn jövők nem mehetnek be a nézőtérre.

A koncentrikus transzformáció egyengeti a tömör fogalmazás útját, tehát stílusformáló ereje van, s közelebb hozza az olyan sajátos magyar morfológiai alakulatok megértését, melyek a választékos kifejezések tárába tartoznak.

Pl. A görög császár megijedt, amikor a magyar sereget meglátta. A görög császár megijedt a magyar sereg láttán.

Mindebből kitetszik, hogy mellőzve bár az öncélú grammatizálást, a mondatok létrehozásában grammatikai kritériumok szerint járunk el, s a produkálás folyamatát formálissá téve hozunk létre formailag és tartalmilag helyes mondatokat. Bjelajev kifejezésével élve, munkánkban ilyenkor a logikai tényezőknek adunk elsőbbséget. A logikusra való támaszkodás a felnőttek oktatásában elkerülhetetlen, s nem mellőzhető elsősorban ott, ahol nem természetes nyelvi környezetben folyik a nyelvoktatás. Hasonló ez a körülmény ahhoz a szituációhoz, amelyben az úrhajós mesterségesen létrehozott feltételek között gyakorolja a súlytalanság állapotában végzendő mozdulatokat.

A logikus szempontok előtérbe helyezése azonban nem zárhatja ki a spontán elemeket az oktatás folyamatából. A társadalmi érintkezés leggyakoribb formái, az ún. nyelvi normák megtanítása nem képzelhető el semmiféle rendszerezéssel és fokozatossággal. A köszönéstől kezdve a legelemibb kérdéseket és kéréseket kifejező formáig sajátosan magyar nyelvi alakzatokkal találkozunk, melyek legtöbb esetben nem fordíthatók le, mert ugyanabban a szituációban más nemzet más kifejezéssel él, grammatikai magyarázatot pedig egyszerűen meddő kísérlet lenne hozzájuk fűzni, hiszen a nyelvbe való behatolás legelején már felbukkannak. A franciában például minden udvarias kéréshez illik hozzátenni: *s'il vous plait. Dites-moi, s'il vous plait...* (Mondja, ha önnek tetszik.) A magyarban ez a lágyító feltételelenség átcsap felszólító módba: *Tessék mondani ...* Ha nagyon udvariasak akarunk lenni, így szólunk: *Kérem, legyen szíves megmondani, hány óra van.* E példamondattal kapcsolatban jó alkalom kínálkozik rámutatnom arra, hogy erőn felüli vállalkozás lenne grammatikai magyarázatokba bocsátkozni. A *kér vkit vmire* vonzatstruktúrából kellene kiindulnunk, s felszínre hoznunk a *latens* elemeket. Tehát: *Arra kérem, hogy*

legyen szíves... Majd azt is meg kellene magyarázni, hogy a kérem azért tárgyas ragozású, mert ott van az udvarias megszólítás szerepét betöltő személyes névmás, az ön. A hallgatók kíváncsiskodók, s ez jó, de ha időnek előtte teszik fel a kérdéseket, s mi engedünk nekik, az oktatás tervszerűségét tesszük kockára.

Mielőtt rátérnék néhány gyakorlat bemutatására, engedjék meg, hogy összefoglaljam a legfőbb elvi kérdéseket, melyeket a korszerűen oktató tanár nem mellőzhet munkájában.

A mi munkánk, a nyelvoktatás az alkalmazott nyelvészethez tartozik, tehát tudományos igényű, ennél fogva illő, hogy minél nagyobb elméleti megalapozást biztosítsunk a gyakorlatnak; illő, hogy az általános nyelvészeti elképzelések alkalmazhatóságát kipróbáljuk. S mert a mi sajátos gyakorlatunk szemszögéből nézzük az elméletet, mely elsősorban leírni akarja a nyelvet és nem a megtaníthatóságát kutatja, gyakran fedezünk fel ellentmondásokat, melyeket fel kell oldanunk.

1. Amióta a strukturalista nyelvtudomány kiemelte, hogy a beszéd mondatokból áll s nem szavakból, mondatcentrumú oktatást végzünk, ez azonban nem zárja ki, hogy mondatépítő foglalkozásaink során ne a szóból induljunk ki, mert éppen a szóban rejlenek azok a szintaktikai adottságok (ez maga a vonzatosság), melyekkel készen áll újabb s újabb összefüggésekben mondatokat alkotni.

2. Mondatépítő foglalkozásaink során támaszkodunk a formai elemekre (itt elsősorban a toldalékmorfémákra gondolok), ezekkel tesszük formálissá a produkálás folyamatát, ugyanakkor tartalmi feltöltéssel dokumentáljuk a szemantika fontosságát, mintegy igazolva, hogy a kettő között nincs ellentmondás, hanem kölcsönösen feltételezik egymást.

3. Nem grammatizálunk, illetve öncélúan nem; különben még a formális tevékenységet a transzformáció-

kat is grammatikai kritériumok szerint végezzük, de csak utóbb tudatosítjuk a bennük rejlő törvényszerűséget. Az a szempont vezesse a jövőben a tankönyvírókat, hogy az egyszerűtől a bonyolult felé haladás elvébe határozott grammatikai diszciplína épülhessen be, melyet azonban kezdetben nem magyaráztunk. Kommentár nélkül kövessék egymást a nominális mondatok, majd a van-os struktúrák, s végül az intranzitív igés mondatok. Példával is szolgálhatunk már, mert ilyen felépítésű a Nemzetközi Előkészítő Intézet jegyzete.

4. A tervszerűséggel irányított műveletek a logikus memóriára épülnek s a logikus elemei az órának. Mellettük jól meg kell férnie a spontánnak, mely a mechanikus memóriára s a gyermekkorból még töredékeiben megmaradt utánzóképessegre támaszkodik. A legelemibb érintkezési formák spontán elsajátíttatása fokozatosan kiszorítja a mindennapi szókincs területéről a közvetítő nyelvet.

5. A korszerű nyelvoktatást propagáló tanulmányok, cikkek nem egyszer sürgették a beszédszintű nyelvoktatást a szövegközpontú helyett. A beszédszintűség nem zárja ki a szövegközpontúságot, az ellentét mondvaszinált. A szöveget kérdésekre adott válaszként foghatjuk fel, mint-hogy az is valóban. Ezeket a kérdéseket kell rekonstruáltatnunk tanítványainkkal, hogy változtassunk a szöveg statikus voltán. Egyik tanítvány kérdez, a másik felel, s miután a dialógus csak az első és második személyben teszi lehetővé a ragozást, beállítunk még egy szereplőt, aki narrátorként harmadik személyben mondja el, mi történik.

6. A szöveg statikusságának feloldása nem merülhet ki pusztán a dramatizálásban. Ide kapcsolódnak a szituatív gyakorlatok, melyeket mi játszunk vagy az olvasmány szereplőivel szóban játszunk el, s amelyeket mozgási és emocionális mozzanatokból formálunk ki. Nincs olyan terjedelmes olvasmány vagy szöveg, mely maradéktalanul nyújthatná a nyelvgyakorlás lehetőségét, ezért minden szituációt - fejlettebb fokon különösen - előzményeiben

kell megközelítenünk s következményeiben folytatnunk, vagyis az ok és okozat két pólusa között kell elképzelnünk. Ezt úgy tudjuk elérni, hogy mindazt, ami történik, rajzfilmként pergetjük, kockáról kockára, mozdulatról mozdulatra. Minden megtett mozdulatot emocionális jelenségek kísérik: öröm, harag, meglepetés, felháborodás, csodálkozás, csalódás, elégtétel, elgondolkodás, töprengés, vívódás, és még sorolhatnám őket, szám szerint huszonegyet (én legalábbis ennyit dolgoztam ki belőlük). Arról az óráról, mely ennek a felfogásnak a jegyében zajlik, mindent el lehet mondani, csak azt nem, hogy száraz és tankönyv-, illetve papírosízű. A tanítványok teljes aktivizálásának ez az egyik kipróbáltan járható útja. (...)

Befejezés előtt röviden kitérnék arra is, hogyan álljunk helyt, amikor tanítványaink a magyar nyelv ún. "kényes" pontjaival kapcsolatban tesznek fel kérdéseket.

Szokatlan és nehéz a sok rag - mondják többek között -, amin persze nem tudunk változtatni. Ebből azonban nem következik, hogy együtt sajnálkozzunk a hallgatóval. Rá kell mutatnunk, hogy az automatizálást, a mechanikus begyakorlást éppen az segíti, hogy a kérdő névmás is ragos, s a végződés előre jelzi, milyen ragot kell használni a válaszmondatban. Ne hívjuk fel elriasztóan, vagyis ragok szerint a határozókra a figyelmet, a leíró nyelvtan gyakorlatából osztályozva az eseteket. Pl. Az igazgatótól jövök mondatban a -tól helyhatározó, Az igazgatótól kaptam struktúrában pedig eredethatározó. Az lebegjen szemünk előtt, hogy a legősibb toldalék-morfémák, a helyhatározó ragjai felvették a legtöbb határozó szerepét, s a helyhatározó kérdő szavainak tartalmában kifejezett irány, a valahonnan valahova, valamerre tartó mozgás jelensége megtalálható a határozók többségénél. Valóságos belső áramlás van nyelvünkben; ez kimutatható s a nyelv megtaníthatósága szempontjából igen hasznos, mert kitűnő automatizálási feltételeket teremt.

átvesz vmit vkitől	nyújt vmit vkinek
kap vmit vkitől	küld vmit vkinek
kér vmit vkitől	ad vmit vkinek
vár vmit vkitől	ígér vmit vkinek
kérdez vmit vkitől	felel vmit vkinek
hall vmit vkitől	mond vmit vkinek

Fel szokott merülni az is többek között, hogy kevés a cselekmény idejét jelölő kategória, s a jövőt pl. ha jelöljük is a fog szócska + főnévi igenévvel, gyakorlatilag alig használjuk. Lám, a névszói ragozással kapcsolatban az volt a baj, hogy sok a rag, a nyelv feleslegesen bőkezű, most meg, hogy szűkmarkú.

Nyelvünk egyik helyen valóban pazarol, másutt takarékoskodik, mint pl. a számjelzős szerkezetekben feleslegesnek érzi az utótagra ráerőszakolni a többes szám jelét, megmondja azt világosan maga a számjelző, hogy többről van szó. Ami a jövő idő kifejezésre juttatását illeti, nyelvünk sajátos logika szerint jár el, melyet szintén az ökonómia sugall.

Ha valaki így szól: Megyek s eszem az ebédet - ez komikusan hat, ugyanis az ebédet nem isz-szuk. A helyesen beszélő ezt mondja: Megyek s meg-eszem az ebédet. Az igekötő perfektiváló funkciója, vagyis az a tulajdonsága, hogy a cselekvés véghezvitelét előre jelzi, jövő idejű értékűvé teszi. Ezért nem érezzük szükségét annak, hogy a grammatilailag számontartott formát használjuk jó, ha ezt a külföldieknek meg tudjuk magyarázni.

Végül a jelenlévőknek s önmagamnak felteszem a kérdést: mindaz, amiről előadásomban szólottam, milyen mértékben segíti a magyar nyelv megtanítását? Nagyon nagy mértékben, de csak segíti, s nem oldja meg. Ahhoz, hogy sakkozni tudjunk, meg kell tanulnunk a lépéseket, ezzel azonban még játszmát nem nyerünk, mert minden szabályszerű lépés más-más kombináció szülötte, s a kombinációk száma végtelen. A nyelv még ennél is bonyolultabb kérdés,

mert a nyelv valóságos művészi produktum, a legközkincsűbb népköltészet, mely valaha is létezett. Művészet már akkor is, mielőbb valamilyen művészeti műfajon belül tennék mérlegre szépségét és értékét, s ha pontosan kitervelt eljárások, módszerek szerint kezelhetnének, sematikus lenne, s olyan értékű, mint minden, ami sematikus. Nem kedvüket akarom szegni, hanem éppen arra ösztönözni, hogy a feladat problematikusságához, komolyságához mért erőfeszítéssel végezzék munkájukat, melyhez sok sikert kívánok. (1969.)

J a k a b László

Módszertani megjegyzések a magyar nyelv külföldön való tanításáról

Egyik kollégám, amikor hallotta, hogy Finnországban magyar nyelvet tanítok, kissé ironikusan jegyezte meg, hogy nem szeretné a magyar nyelvet idegen nyelvként tanulni. Megjegyzésében nagyon sok igazság van, ha nyelvünk - sokszor még a magyarok számára is nehéz - szabályaira vagy éppen szabálytalanságaira gondolunk. Mert például azt minden általános iskolát végzett magyar ember tudja, hogy a tárgy ragja mindig rövid -t. De meg tudná-e valaki hirtelen mondani, hogy a -t mikor kapcsolódik a szótári tőhöz közvetlenül, mikor kötőhangzóval? És ha kötőhangzóval kapcsolódik, akkor a mély hangrendű szavakban mikor van o, és mikor van a kötőhangzó? Például: asztal > asztalt, fal > falat, tyúk > tyúkot, lyuk > lyukat stb. Vagy tudna-e valaki gyorsan válaszolni arra a kérdésre, mikor van mássalhangzó után -a / -e vagy -ja / je birtokos személyrag egyes harmadik személyben? Például egyformán r hangra végződik a humor és a terror szó, mégis az egyikben