

S e b e s t y é n A n d r á s

A határozók tanításának módszeréről

Mind a nyelvreírás, mind a nyelvtanítás - ideértve legkorszerűbb módszereiket is - tulajdonképpen csak két-féle vezérfonalon haladhat; vagy a poliszémia - homonímia, vagy a szinoníma elvét követi. Természetesen ebben az összefüggésben mindkét fogalmat a legtágabban értelmezzük, és kívánatos mindjárt az elején hangsúlyoznunk, hogy míg a nyelvreírás az egyik vagy másik elvet a lehető legtisztább formában igyekszik alkalmazni -, addig a nyelvtanításban a kettő sohasem zárja ki egymást, de az egyik - a már elért tudásszint, vagy az elérni kívánt célok szerint - mindig domináns szerephez jut.

Úgy tűnik, általában kezdő fokon, de egy nyelv tanításának csak a második szakaszában szoktunk a poliszémia fonalán haladni, ami közelebbről azt jelenti, hogy a legszükségesebb nyelvi formák és azok legalapvetőbb jelentésének elsajátítása után elsősorban a formák használati körét fokozatosan szélesítve, kiterjesztve bővítjük a nyelvismeretet. Ezen az úton a nyelvet tanuló tudása előbb-utóbb olyan szintre ér, hogy a már egyféle módon kifejezni tudott jelentéstartalom kifejezé-

sére újabb és újabb nyelvi formákat kereshet, a tanításban is fokozatosan előtérbe kerül tehát a szinonímia elvé, és a rajta alapuló módszerek. (A tankönyvekben ezen a fokon szoktak megjelenni a "Hogyan tudnánk másképpen kifejezni azt, hogy ..." kezdetű gyakorlatok.)

Első pillantásra tehát magától értetődőnek látszik, hogy a szinonímia elvére alapuló nyelvoktatási módszerek a nyelvtanulás haladottabb fokának felelnek meg; s ezt igen egyszerű, sőt tetszetős volna indirekt úton, az ellenkező oldalról azzal megerősítenünk, hogy viszont a homonímia elvét követő módszer jelentős mértékben csökkentheti a nyelvtanulás kezdeti nehézségeit, minthogy a legfontosabbnak ítélt nyelvi formákból kiindulván jó ideig korlátozza az elsajátítandó idegen kifejezések számát. Ez azonban csak a nagyon kezdő számára jelent - akire, mint mondtuk, tulajdonképpen nem is vonatkozik -, és az ő számára is csak nagyon viszonylagos könnyebbséget. Ahogy ugyanis minden következő idegen nyelv tanulása könnyebb szokott lenni, mint az előzőé; úgy okkal feltehető, hogy a pszichológiából ismert transzfer jelensége egyazon nyelv tanulása során még inkább megmutatkozik - hogy tehát minden következő idegen nyelvi forma elsajátítása is mindig könnyebb, mint az előzőé. Egy nyelv eredményes elsajátításához a tanulónak tehát nem csak objektíve van szüksége bizonyos számú kifejezési formára, hanem szubjektíve is, ezek megtanulásával pszichikailag alapozza meg továbbhaladását. Ezt a szükség-szerűséget ismerték fel éppen itt, a Nemzetközi Előkészítő Intézetben, ahol azonban - s ezt egy pillanatra sem szabad elfelejtenünk, ha az itt alkalmazott módszerekről szólnunk - a magyar nyelvet nagyon is gyakorlati céllal oktatják; míg a magyar nyelv tanításának célja külföldön - bármily sokféle lehet is - rendszerint egészen más.

Egyéb szempontokból nézve egyenesen azt mondhatjuk, hogy a nyelvtanulásnak egyáltalán nem az új nyelvi for-

mák elsajátítása a legnehezebb oldala. Legalább annyira nehéz egy már ismert forma új használati körének, más jelentésének bekapcsolása; sőt az bizonyos értelemben bonyolultabb pszichikai folyamatot feltételez: amennyiben ilyenkor az új asszociációs kapcsolat létrehozásával egyidejűleg egy asszociációs gátlást is létre kell hozni, amire egy új nyelvi forma elsajátításakor általában nincs szükség. Gondoljunk csak arra, amit idegen nyelvű szövegek olvasása közben mindnyájan gyakran tapasztalhattunk: mennyivel könnyebb egy még soha nem látott nyelvi formát a szöveg összefüggéséből megértenünk, mint egy már ismert formát új, az adott szövegösszefüggésben először tapasztalt használati körben appercipiálnunk. Ilyenkor tudniillik gondolkodásunk önkéntelenül is hozzátapad a már ismert jelentéshez, amely akár teljesen is elföldheti előlünk a kontextusból kifejthető jelentést.

Hogy példánkat is a határozórendszer köréből vegyük, nézzük az alábbi mondatot:

Pétertől felmehettünk volna, de az anyósa nem engedett be a lakásba.

Aki a -tól/-től ragnak csak leggyakoribb, ablativusi jelentését ismeri, az - ha egy szövegben találkozik vele - ezt a mondatot nyilvánvalóan úgy fogja értelmezni, hogy Pétertől, azaz pl. Péter lakásából felmehettünk volna valaki másnak a lakására, akinek az anyósa azonban nem engedett be bennünket, - és eszébe sem fog jutni, hogy az így értelmes mondatnak esetleg más jelentése lehet. Aki azonban történetesen egyáltalán nem ismeri ezt a ragot, de a mondatot máskülönben érti, az épp ki tudja következtetni a Pétertől forma helyes jelentését, mint az, aki több értelmezési lehetőség közül választ, mert tudja, hogy a -tól/-től ragnak egyebek között van egy ráhagyó árnyalatú okhatározói jelentése is. Tehát egyformán úgy fogják értelmez-

ni a mondatot, hogy Péter nem akadályozta volna meg, hogy felmenjünk hozzá, de az anyósa nem engedett be a lakásba.

Tulajdonképpen már ennyi is elég ahhoz a követeltetéshez, hogy ha idegen nyelvi ismereteket akarunk adni, akkor az oktatás során célszerűbb az adott nyelvi formákból kiindulnunk, azok jelentéseit és használati körét minél alaposabban és minél gyorsabban feltárnunk - tehát a poliszémia-homonímia elvét követnünk, mint megfordítva, a jelentésből kiindulnunk, tehát a szinonímia fonalán haladnunk. Jeleztük, hogy ez az út, noha inkább kezdő fokon szoktak rajta haladni, nem könnyebb sem a tanuló, sem a tanár számára, mint a másik. Vajon akkor miért tapasztalhatjuk mégis azt, hogy tan-könyveink és tanterveink inkább kezdő fokon alkalmazzák a poliszémia elvét? Egyszerűen azért, mert a nyelvtanulás különböző fokain bizonyos fokig módosul a nyelvtanulás célja is. Haladó fokon, különösképpen specializált kurzusokon például nem azért haladnak a szinonímia fonalán, mert ezen az úton nehezebb haladni, hanem azért, mert ilyenkor a nyelvtanulás célja már nem az idegen nyelvű szövegek pusztá megértése, vagy az idegen nyelven való minél egyszerűbb önkifejezés, hanem a nyelv alkotó, értelmileg és árnyalatilag minél pontosabb, célszerűbb használata. Minden látszat ellenére nem az oktatás szintjétől függ tehát, hogy melyik elv szerint haladunk, hogy milyen módszereket alkalmazunk, hanem az oktatás céljától.

A magyar határozórendszernek a leíró nyelvtani irodalomban közkeletű osztályozása, mellyel a Mai Magyar Nyelv Rendszerétől az iskolai nyelvtanokig mindenütt találkozunk, szemantikai alapú; ami közelebről azt jelenti, hogy felvesz egy-egy jelentéskört, majd egy sor nyelvi formával szolgál, amely az adott jelentéskör kifejezésére alkalmas. Természetes, hogy az így alkotott osztályok között a kifejezési formák tekintetében átfedések mutatkoznak; tehát az ilyen osztályozás elszigeteli a formai-

lag, s így történetileg és az irányhármasság szempontjából is együvé tartozó határozókat. Épp a rendszerszerűséget tünteti el a határozórendszerből, nem megkönnyíti, hanem inkább megnehezíti, legalábbis riasztóan bonyolulttá teszi annak elsajátítását; hiszen egy jelentéstan rendszerezés tulajdonképpen már a rendszer elemeinek lexikai jellegű ismeretét feltételezi. Legalább passzíve ismerni kell tehát azt a nyelvet, amelyben ilyen rendszerezést akarunk végezni. A határozók szemantikai alapú osztályozása így nem segítség a határozórendszer elsajátításában, hanem azon túlmenő külön feladat, amely már feltételezi a határozók ismeretét. Kérdés viszont, hogy ha egyszer már ismeri a magyar határozókat, az átlagos tanulónak szüksége van-e szemantikai osztályozásuk ismeretére, mikor ennek - legalább is a nyelv megértése szempontjából - édeskevés jelentősége van.

A magyar határozók szemantikai osztályozása önmagában véve is problematikus, amit az tesz szemléletessé, hogy a teljesség kedvéért ilyen osztályozás esetén is fel kell venni egy lényegében szintaktikai alapon létrehozott kategóriát - az állandó határozókét, amelybe olyan határozókat lehet besorolni, amelyek szemantikai alapon egyenként és egyedül egy-egy osztályt alkotnának. Ha a határozók jelentésén alapuló osztályozást következetesen keresztülvinnénk, ennek nem is volna elvi akadálya, mert a szemantikai alapon megállapított kategóriák többé-kevésbé mindig önkényesek, és alig definiálhatók. Hiszen ahogy a helyhatározót úgy definiáljuk, hogy a cselekvés helyét határozza meg, az időhatározót úgy, hogy a cselekvés idejét, a módhatározót úgy, hogy a cselekvés módját, ... és így tovább; úgy éppen azt is mondhatnánk, hogy a lassan határozó a cselekvés lassúságát határozza meg. Mint ahogy egy egyetemi jegyzetben találkoztam a helyettesítő határozó fogalmával, ami nem más, mint a helyett névutós határozó, amely azt fejezi ki, hogy a cselekvést ki vagy mi helyett végzik (...)

Végülis arról van szó, hogy a határozók jelentésén alapuló osztályozás csak olyan oktatás során használható, amely a szinonimia elvét követi. A cél, amely ezen az úton elérhető, hogy a tanuló egy adott jelentéstartalom kifejezésére rendelkezzen a szükséges és lehetséges nyelvi formákkal; magyarul: hogy anyanyelvén adott szöveget le tudjon fordítani magyarra. Márpedig úgy gondolom, hogy a külföldön magyar oktatók a legritkábban kerülnek szembe olyan tanítványokkal, akiknek ez a céljuk; s gyakran olyanokkal, akik olvasni akarnak magyarul, esetleg fordítók akarnak lenni. És mind a magyar nyelven olvasó, mind a magyar nyelvből fordító idegen az ellenkező problémával kerül szembe: adott magyar nyelvi formát akar megérteni, vagy annak jelentését saját anyanyelvén visszaadni. Ha ez a cél, akkor az oktatásnak is az ellenkező irányba kell haladnia, a poliszémia-homonímia fonalán, a magyar nyelvi formából kiindulva. Ehhez természetesen a határozók kimondottan formális osztályozására van szükség, ami azok számára is kedvezőbb, akik a magyar nyelvet pusztán nyelvészeti érdeklődésből tanulmányozzák. A formális osztályozáson keresztül ugyanis világosabban kirajzolódik a magyar határozórendszer rendszerjellege, az irányhármasság, és e rendszer minden más eltérése az indoeurópai nyelvek határozórendszerétől. E határozórendszer történeti fejlődése, szemantikai jellegzetességei is csak a kétféle osztályozás - a formális és a szemantikai - egybevetése útján tanulmányozható.

Nem tévesztettem szem elől, de ezúttal szándékosan nem hangsúlyoztam a határozók csoportosításának harmadik, a nyelvoktatásban ma legdivatosabb lehetséges módját, amely lényegében az állandó határozók kategóriájának kiterjesztésén alapszik; mert a határozók vonzat-jellegével kapcsolatos kérdések kidolgozása az oktatás szempontjából szélsőségesen metodikai feladat, amelynek megoldá-

sa az aktív, gyakorlati nyelvtudást céljául kitűző oktatás számára jól mechanizálható mondat minták megalkotását teszi lehetővé.

(1970.)

K r á l l n é R e m é n y i M á r i a

**A kontrasztív módszer alkalmazása bolgár diákok
oktatásában**

A kontrasztív nyelvészeti módszer alkalmazása bolgár anyanyelvű diákok oktatása során igen célszerűnek és eredményesnek látszik. Minél nagyobb és több különbség van a forrásnyelv és a célnyelv között, a két nyelv párhuzamba állítása, egybevetése annál szükségesebb. Az egybevetés eredménye a tudatosítás, a tudatosítás pedig segít a tanulónak leküzdeni az anyanyelvi struktúrához való görcsös ragaszkodást, az anyanyelvére jellemző tudati beidegzettségeket.

Az egybevetés didaktikai szempontból a kongruens nyelvi jelentéseknél is hasznos. (Például a bolgár diákok számára természetes jelenség, hogy a magyar melléknév jelzői minőségben a főnév, azaz a jelzett szó előtt áll, hiszen a bolgárban is így van.) De az inkongruens nyelvi kifejezéseknél szinte elkerülhetetlenül szükséges az egybevetés.

A bolgár nyelvben az artikulusz a főnév után áll, azzal szoros kiejtésbeli egységet alkot, sőt olyan mértékben tapad hozzá, hogy egybe is írják a főnévvel, pl. *ž e n a t a*, míg a magyar névelő megelőzi a főnevet és bár