

Jónás Frigyes

„SZÓRÓL SZÓRA” A MAGYAR MINT IDEGEN NYELVBEN

Az idegen nyelvek oktatása vagy az emberi logika, vagy az emberi memória hangsúlyozott eszközeire épít. Az első esetben inkább a grammatika, a másodikban a lexika szempontjai dominálnak a tanulás-oktatás folyamatában. A módszertörténet tanúsága a grammatikától a lexikáig, a lexikán belül pedig a szótól a kifejezésig való haladást tükrözi. Annak ellenére azonban, hogy a grammatikai hangsúly a szóval való bánásmód szabályismeretét, a lexikai pedig a jelentés alapja-it hordozó szó irányító szerepét tartja fontosnak, kimondható, hogy az elsajátításban a lexika és a grammatika a nyelv testes és testetlen oldalának egységét alkotja.

A normatív nyelvelírás ugyancsak a lexikát, illetve annak kulcselemét, a szót tekintti a nyelv központi egységének, olyannak, ami összetartja a grammatikai szinteket. A grammatikai szintek pedig csakis a szón keresztül testesülnek nyelvi szintekké, majd a nyelvi produkcióban nyelvismeret-szintekké.

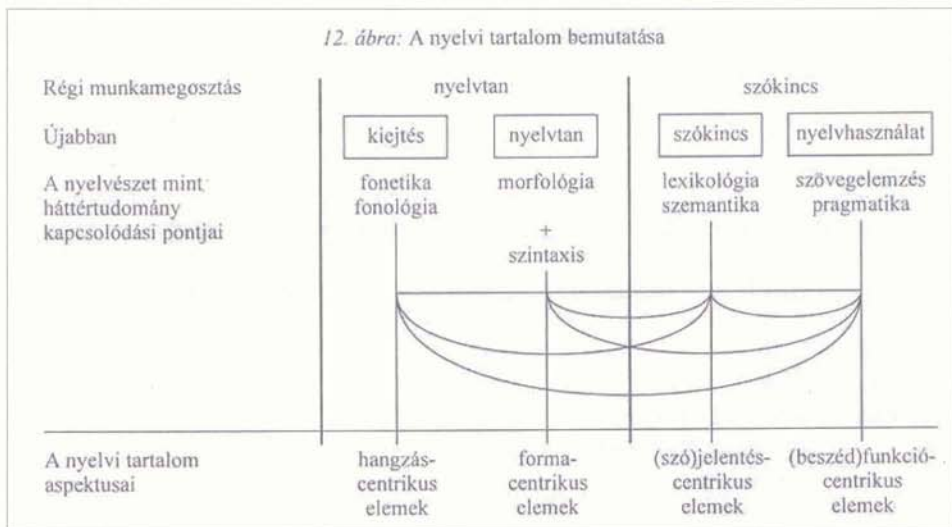
Az emberi nyelv szintekre oszló szerkezetének sematikus ábrázolása a legközismertebb a *Generália* című tankönyv modellje alapján (Zánthó 1994: 16.), ahol a kombinációs szabályok ugyancsak a szó kulcsszerepét sejtetik, mint jelentésbeni önállósággal is bíró olyan nyelvi elemet, amely egyszerre jelent cezúrát és átkötést a belőle és a vele való kettős szerkezeti műveletekben.

A nyelvsajátítás modellje a produkció során a nyelvi szintek iránya szerint vagy anyanyelvi (L_1) elsajátítás, amely alulról felfelé halad, azaz előbb a beszéd alacsonyabb rendű elemei fejlődnek ki, míg az idegen nyelvek (L_2) tanulásában/elsajátításában a tudatosság és szándékosság miatt előbb a beszéd magasabb rendű jellemzői rögzülnek, s majd csak erre épülnek a spontán sajátosságok.

Felvetéseimet a továbbiakban főként Bárdos Jenő *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata* című könyvéből (2000) s részben más szakirodalomból nyert vonatkozások segítségével, részben pedig saját kutatásokból igazolnám. A magyar mint idegen nyelv tananyag-példái minden nyelvkönyvben megtalálhatók.

* Jónás Frigyes PhD, ELTE BTK, Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.

Mindenekelőtt idézném Bárdosnak az oktatás nyelvi tartalmát bemutató modelljét, amely az oktatási folyamatban a nyelvtan-szókincs cezúrát a továbbtagolt egyes szegmensek közt feltárt összefüggésekkel oldja fel, így:



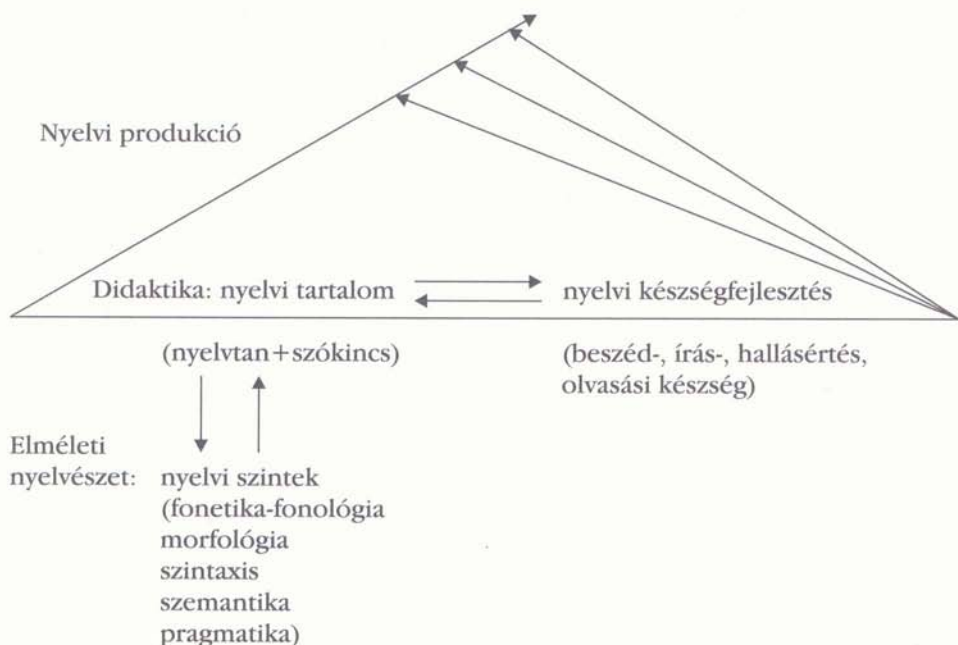
(i. m. 42, 12. ábra)

Könnyen belátható, hogy a modell a pedagógiai és az elméleti nyelvészeti nyelv-megközelítés egymáshoz rendelése. A középpontban a nyelvismeretszerzés didaktikai folyamatai állnak, s – egyebek közt – ennek rendelődnek alá a nyelvészet elméleti szempontjai mintegy cáfolva azon szovjet felfogáson alapuló idejétmúlt véleményt is, amely szerint az alkalmazott nyelvészet része lenne az elméleti nyelvészethez (Ахманова 1962). Legfőbb érvünk: az alkalmazás középpontjában a didaktika áll, amely az elmélet és gyakorlat, a nyelvészet és pedagógia között kettős közvetítő szerepben a tanuló nyelvi produkciójának érdekében interdiszciplináris eszközökkel dolgozik (Peuser–Winter 1981).

A nyelvi szintek ugyan nyelvészeti szinten is feldolgozódnak e folyamatban, de másként, mint a nyelvi leírásban. Itt egy-egy kitűzött nyelvi jelenségnek a tanulói tudatban való produktív megjelenítéséért. Ezért jelenik meg minden nyelvi szint újra meg újra minden nyelvi jelenség feldolgozásában, de csakis mint az adott nyelvi jelenség egységes produkcióját szolgáló különböző nyelvészeti oldal.

Az L_2 -didaktika legfőbb feladata: e nyelvészeti szimultánitást nyelvi szekvencialitásba transzformálni, amely a következő modell szerint jeleníthető meg:

Az L₂ nyelvismeretszerzés didaktikai modellje



Most pedig magyar mint idegen nyelvi példák tükrében szeretném igazolni az egyes nyelvi szintek sajátos szerepét és átváltását az L₂ nyelvi produkciós szint(ek)re.

Lehet, hogy leírásaim az elméleti szakembereknek talán közhelyszerűek, de megragadt bennem Szépe Györgynek egy előadásán a közelmúltban tett kijelentése, amely szerint „ahol a magyar mint idegen nyelv kérdéseit kutatják – így Szépe György – ott a magyar anyanyelvű szakemberek rá vannak kényszerítve arra, hogy az egyes magyar nyelvi jelenségeket aprólékosabban vizsgálják, mint egyébként. Ez a vizsgálódás pedig – az idegenszeműség érzékenységgel – elméleti és gyakorlati névumok felfedezésére nyújt lehetőséget” (Szépe 2004.).

Jöjjön tehát először a fonetikai-fonológiai példa, a közhelyszerű *Jó reggelt kívánok!* A köszönési funkció ismerete mellett az idegen tanuló számára fontos a kifejezés helyes magyar kiejtése és a magyar helyesírás szerint való rögzíteni tudása is. Itt most először csupán a magyar kiejtés néhány specifikumára utalnék, ami a *Jó* esetében pl. a középzárt veláris labiális *ó* hosszú időtartama; a *kívánok* esetében a szóközepe, tehát hangsúlytalan helyzetben levő illabiális *á* hosszú időtartama a szó élhangsúlyának meghagyásával. Mindezek a kifejezés még hiányzó szavával együtt, a beszédtaktus és -dallam szupraszegmentális értékrendjében alkotnak egy megnyilatkozást, mondatot.

Jó reggelt kívánok!

Az L_2 tanulásban/elsajátításban azonban mindjárt a kezdet kezdetén fontos a nyelv, s benne a szavak grafémikus megjelenítése is, mégpedig, ha kell a sekély és mély írásmód használatában, amelyhez esetenként a beszéd-folyamatot magát is szegmentálni kell tudni. A magyar mint idegen nyelvben a grammatikai kiindulás össze van kötve az írásbeliséggel, amely a tanuló/elsajátítót elemző megértésre és produkcióra szoktatja, Nehézsége ezért abban jelentkezik, hogy az idegen nyelven kommunikáló anyanyelvű beszédpartner a hangzóság elemzetlen oldalát produkálja. S minthogy az L_2 -tanuló/elsajátító a beszéd-írás szimultaneitásához szokott, gyorsabbnak tűnik számára a beszédtempó a magyar mint idegen nyelv kommunikációjában. A tudati műveletek stratégiája megköveteli, hogy előbb szavanként, sőt (ha kell, a helyes kiejtés érdekében szótagonként) szegmentáljuk az adott kifejezést. Természetesen minden kifejezést alkotó szót a stratégia végső aktusaként mindig a kifejezés egységében kell megjelenítenünk, begyakorolnunk.

Kiemelve most a kifejezésből a *reggelt* szót, feltűnhet az idegen tanulónak a szó geminált mássalhangzójú *gg* fonemikus megfeleltetése a kiejtésben: „a szájpaddlás hátsó részén a nyelvhát hátsó részével hosszabb időtartamú zárral képzett felpattanó zárhang, amelynek során a nyelv pereme és dorzuma hosszabb ideig tapad a szájpaddláshoz, miközben a nyelvcsap zárja az orrüreg felé vezető utat. A zárképzés laza izomműködésben történik a hangszalagok segítségével, hogy a zöngéesség kritériuma is teljesüljön” (Molnár 1973: 69).

A morfológia+szintaxis (=morfoszintaxis) nyelvi szintje a tanulóban főként a nyelvtani szerkesztés, azaz a szavakkal való bánni tudás készségévé transzformálódik.

Továbbra is maradv a *Jó reggelt kívánok!* egyszerű példájánál, amely az idegen ajkú tanuló számára szenzorikusan előbb csupán kifejezés-egység, azaz memorizálható lehetőség. Ahhoz, hogy ez a kifejezés-egység – kognitív megközelítésben – szerkezetileg is érthető legyen az idegen elsajátító tudat számára, ki kell választódnuk a kifejezésből az egyes szavaknak és viszonyrendszereiknek. Ebben a tagolási folyamatban a morfológiai és szintaktikai szabályismeret, valamint maga a lexikológiai markereket felmutató szótár nyújthat segítséget, ahol az egyes előforduló szavak jelentése és nyelvtani viszonyrendszere a szócikk alapján pontosítható, tovább firtatható. Kifejezésünk esetében a *vki kíván vmit* és a *vmi vmilyen* kijelentésfüggvények értékelhetők, továbbá ezek asszociatív viszonyai (személyes névmások, ige-ragozás), amelyek alapján a kifejezéssé való szervezés megtörténhet. Ábrázolva:

(Én)	jó+0	reggel+-t	kíván+-ok
------	------	-----------	-----------

Az egyes szavak tehát egy szerkezeti hierarchiában feltárulkozva választódtak ki az idegen elsajátító tudat előtt, amelynek során más kollokációk is felsejlenek, pl. egyes hangrendűség (*kívánok*), jelzői jelöletlenség *jó* (*reggelt*) stb. Mögötte működnek az esetlegesen ismert szintaktikai szókapcsolatok, pl. *jó napot*, *jó étvágyat*, *jó ember* stb.; építőelemek, pl. *jobb lakás*, *legjobb tanár* stb. egészen az idiomatikus kifejezéseikig, pl. *Jobbulást kívánok!*; *Jobb későn, mint soha* stb.

Ennek következtében – a kognitív idegennyelv-elsajátításban – az egész kifejezés jelentése árnyaltabban, proceduális szinten kerül tudati tárolásra. Ezzel szemben az angol *Good morning* kifejezés szerkezeti alapját csupán a *umi vmilyen* kijelentésfüggvény képezi.

Egy nyelv elsajátításának nehézségi foka azon is múlik, hogy szavai milyen típusú grammatikai szerveződésben jelennek meg. Vannak olyan – a nyelvek egyezései alapján strukturálisan tipizált – nyelvek (pl. a magyar), amelyek leginkább a szó morfológiai kitevőivel interpretálják a nyelvi szabályokat, más nyelvek pedig (pl. az angol) a nyelv szintaktikai viszonyrendszerével. Maga a szó önállóbb mozgásteret nyer a mondaton belül, ha fel tud mutatni alaktani kitevőket, s inkább leledzik szoros szórendi kötelemben, ha nélkülözi azokat.

A magyar *vége van a beszédének* kifejezésben a *vége* szó hangsúlyosságától függően mozoghat, pl. *a beszédének van vége, vége a beszédének van* stb., míg az angolban az *end* egy szinte idiomatikus kifejezés kötöttségében helyezkedik el: *come to an end of his speech*. Az angolban az efféle hangsúlyokat nem a szavak mozgatóásával, hanem legfeljebb intonációval jelzik, szavainak pozíciója tehát kötöttebb, kifejezés-centrikusabb, elsajátításában is több az autentikus, a lexika-érvényű elem. A magyar *Jó reggelt kívánok!* kifejezés tehát szabadabb, mint az angol *Good morning!*, ugyanis a magyarban lehetővé válik a köszönés három változatban való megjelenítése is: *Jó reggelt kívánok!*, *Jó reggelt!*, *Kívánok jó reggelt!*. Véleményem szerint ennek meghatározó oka a *reggelt* szavunk –t tárgyragja, amely a szónak ugyancsak autonóm helyváltoztatást engedélyez. A magyar szavak viszonyrendszerére tehát lazább, ám az alaktangazdagság folytán paradigmaigényesebb, a kommunikatív hasznosításért az első pillanattól inkább grammatikailag kell megdolgoznia a tanulóknak. Ez a sajátosság az idegen elsajátító tudat számára riasztóan nehéz nyelvet sejtet. Az angol viszont paradigmataszegénysége mellett is kommunikatív. A kezdet kezdetén tehát könnyűnek tűnik. Haladó szintjein azonban a szavak szigorú szórendi kötelmei – mintha minden mondat egy-egy idiomatikus kifejezés volna – az elsajátításban inkább a nyelv lexikai megragadását teszik lehetővé. Az angol tehát – szavai önállóságának gyenge határfoka miatt – haladóbb szinten tanulható nehezebben.

A szemantika nyelvi szintje közvetlenül is kapcsolatban van a szavakkal, ám a szavakon keresztül a nyelv egyéb szintjeit is a nyelvi produkció szolgálatába tudja állítani. A szó a tanulási folyamatban – a jelentés okán – a leglényegesebb kulcs a cél nyelv megértéséhez, a tartalomhoz, amely az elsajátítás/tanulás elősegítésére főként egy- és kétnyelvű, tematikus s ma már elektromos szótárakban kerül tárolásra. A szavak elsajátítása azonban – lévén egy-egy nyelvben milliós nagyságrendű – csak korlátozott mértékben lehetséges.

Az L_2 didaktika egyik kihívása, hogy összességében, illetőleg egyszerre mennyit bír el a tanulói mentális lexikon. Eszerint épülnek stratégiái az aktív és passzív szókincs ideális számszerűségére. Bárdos idevonatkozó táblázatában a nyelvismeretszintek aktív és passzív szókincsének mennyiségi mutatói a következőképpen alakulnak:

	aktív	passzív
	500–5000	1000–15000
Alapszint I.	500	1000
Alapszint II.	1500	2000
Középhaladó	2500	3000
Haladó	3000	4000

(Bárdos 2000: 76).

„Ezután – írja Bárdos – örökös aproximációban közelítjük a célnyelvet.” (i. m. 76). Ezekből egy-egy alkalommal 6–12 szó sajátítható el, ami módszer- és tanulófüggő is (i. m., uo.). Hogy melyek legyenek ezek a szavak? Egyszerűen a gyakoriság szerint készült minimum-szólistákban foglaltak (Carter–McCarthy 1988).

Az elsajátítás történhet a szemantizálás különféle eljárásaival: izoláltan szavanként, szóbokrosan, szinonim, antonim, homonim, poliszém, szómezős vagy kollokációs szempontú stratégiák által. Bemutatásuk lehet vizuális, kontextusba ágyazott vagy idegen nyelven való megfeleltetés.

A magyar mint idegen nyelv e tekintetben is követi az idegen nyelvek didaktikája által megállapítottakat. Az L₂C környezet azonban a szónak és kollokációinak hangsúlyozott figyelembe vételét teszi szükségessé. A környezeti input ugyanis elsősorban lexikailag hat. A vezérelt oktatásban viszont, hogy az intenzív környezeti szóáradat minél előbb és minél hatékonyabban elsajátításra kerüljön, egyszerre kell kevés szóval lépésenként gondozni a növekvő grammatikai komplexitást, és egyszerre kell autentikus beszédhelyzetekben és szövegeken gyakorolni, az ismeretlenből előbb kiválasztani tudni az addig ismerteket, amelyek alapján azután vélelmezhető az ismeretlen elemek jelentése is. Egyszerre kell kiépíteni formaerős rendszert és működtetni tartalomérdekű stratégiákat. Oktatásszociológiai vonatkozása: az L₂C környezet-elsajátítás harmonizálására ajánlatos az intenzív ütemű oktatás.

A tartalom birtokbavételéhez azonban a pragmatika aspektusai is szükségeltetnek. A kommunikáció lényege ugyanis a tartalom, amelynek a nyelvben nemcsak diktum-, hanem modalitás- (a beszédhelyzetekben folytatott közlés) vonatkozásai is vannak. A Bárdos-modell tehát, amikor a pragmatikát a tanítás/elsajátítás/tanulás nyelvi aspektusaként felveszi, azt is feltételezi, hogy ezzel mintegy elvi alapot szolgáltat a beszéd-, a szövegértés, -produkálás didaktikai lehetőségeire, amely a tanításban/tanulásban a szónak és konfigurációinak beszédhelyzetben való használati, azaz kommunikatív képességgé való fejlesztése.

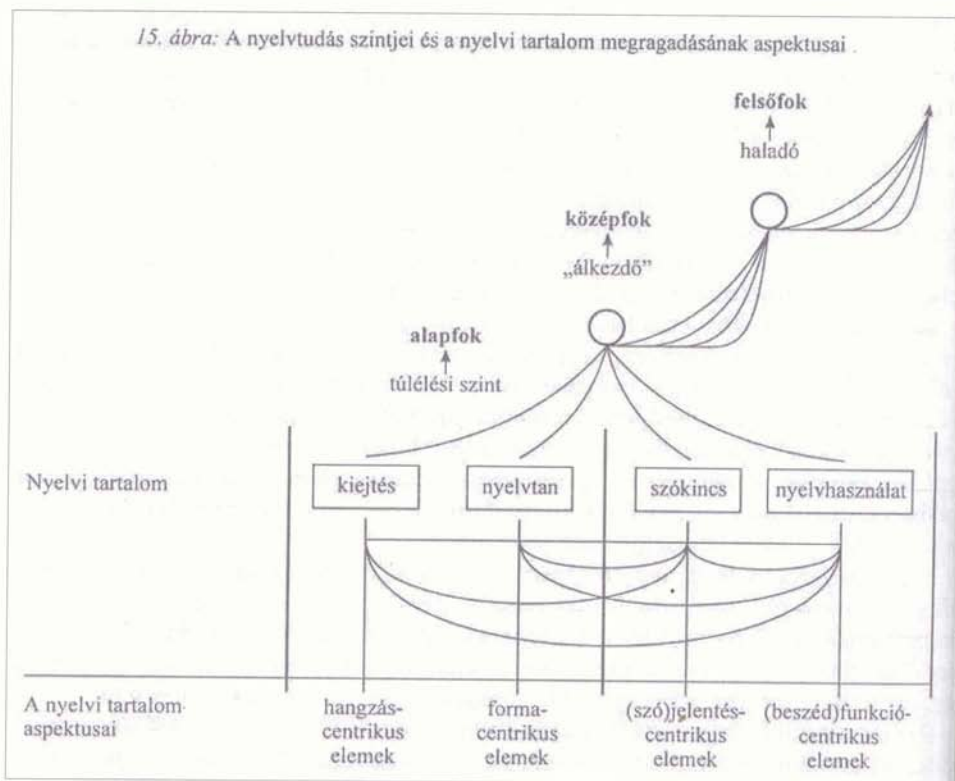
A pragmatika hangsúlya a jelentésnek a konkrét beszédhelyzetekben való aktualizálása, amelynek során feltárulkoznak a nyelvi formák és felhasználóik közötti kapcsolatok (a közlő szándéka, a jelentés kontextusa és implikációik). Ennek fontosságát ösztönösen már az évezredes latintanítás is felismerte, amikor szövegmagyarázatát, prelectumait és glosszáit pragmatikai elemekkel egészítette ki.

A magyar mint idegen nyelv oktatásában is fontosak az L₂ didaktikában lecsapódott pragmalingvisztikai eredmények, pl. Van Ek pragmatikus-funkcionális kategóriái, így az információszerzés, az érzelmi állapot kifejezése, az intellektuson és

ethoszon alapuló véleménynyilvánítás, az akarat és a kapcsolattartás aspektusai szerinti való nyelvi megnyilatkozások elsajátítása. Ezen túl pedig fontosak a társadalmi, pszichológiai szerepek, valamint az emberi környezet beszédhelyzetei, így a magán- és hivatalos személy, a családon belül és idegenek között lezajló együttérző, ellenséges vagy semleges kommunikáció nyelvi megformálása (Ek 1980). A magyar mint idegen nyelv tananyagai – különösen az utóbbi idők tankönyvei – erre figyelemmel igyekeznek az apró lépésekben – szinte szóról szóra – való haladást harmonizálni mini beszédhelyzetek sokaságával (vö. Durst 2002; Pelcz 2003). A tananyagszerzők számára iránymutató lehet az Aradi–Erdős–Sturcz: *Küszöbszint. Magyar mint idegen nyelv* című mű.

Tananyagainknak általában – s így az említetteknek is – legfőbb hiányosságuk a nyelvtani menet és az autentikus lexika közötti ellentmondás áthidalásának megoldatlansága.

A szintek áttekintése nyomán tehát láthatjuk, hogy az L_2 nyelvi szintekről L_2 nyelvismeret-szintekre való átváltás végeredményben nem más, mint a tanulói intellektuson nyugvó L_2 nyelvi produkciós modellre váltás. Bárdos ezt a folyamatot „A nyelvtudás szintjei és a nyelvi tartalom megragadásának aspektusai” című modelljében így ábrázolja:



(i. m. 44, 15. ábra).

Egyetértek Bárdos megállapításával, de azzal a megjegyzéssel, hogy ő itt csupán a *nyelvi szintek – nyelvi tartalom* kapcsolatának modelljét ábrázolja, s úgy tűnik, adós marad a négy kommunikatív alapkészségre való kiterjesztése modelljének megjelenítésével. Az általam fentebb felvázolt modellkezdemény „Az L₂ nyelvismertszerzés didaktikai modellje” pedig még sematikus, és más keretekben majd alaposabb részletezést kíván. A szóban forgó Bárdos-modellhez azonban szintén van néhány apró észrevételem:

a) Az *alap-közép- és felsőfok* megjelölés mint a nyelvi tartalom megragadásának mérő-értékelő formája mint mindenütt és nála is önkényes, szubjektív. Innen adódik általában is – az egységes szempontrendszerre való törekvések ellenére – a nyelvvizsgáztatás minden gondja.

b) A „túlélési szint” megjelölés kissé romantikusan hangzik, s arra utal, hogy talán mégsem számol kellően a pragmatikai csodával, a formális nyelvtudás-foszlányok nélküli túlélés emberi képességével. A magyar pidgint alkalmazó kínai boltos is képes eladói tevékenységre magyar nyelvtudásfoszlányokkal. Vagy esetleg a „túlélés” szó eszébe juttatta a szerzőnek a világnyelvek háttértörténeteit, a grammatikai-misszionárius túlélési tapasztalatokat, amikor azok valaha a vad törzsek nyelvén szólni tudással életüket menthették? Ezért volna talán szerencsésebb a *küszöbszint* terminológia. Ha már Comeniusnál szerepel *Janua Lingvaram* (=A nyelvek kapuja), legyen a *küszöb* jelképes megjelölése az idegen nyelvközösségbe és kultúrába való belépés határvonalának.

c) Az „álkezdő” soha nem lehet azonos a középhaladóval. Ez a műszó ugyanis a kezdő szinten rendre újrakezdőkre vonatkozik, akik egyébként az újonnan kezdők körében csoportpszichológiai ellentmondásokat gerjesztenek.

Mindent összevetve: akár az elméleti nyelvészet nyelvi szintjeit vizsgáljuk, akár a nyelvismertszerzés folyamatát, vélelmezhető, hogy a szó szerepe, ha még nincs is kimerítően tisztázva, egyidős az emberi nyelven való szólni tudással. Ugyanakkor némiképpen hasonlatos az önjáró ember szerepéhez is, amely önmagában csakis azért létezhet, mert másokkal kapcsolatban áll, másokkal pedig azért állhat kapcsolatban, mert önmaga mint egyed is számításba jöhet a teremtő akarat véghezvitelében. Ugyanúgy, mint a szó a saját környezetében. Mindenesetre ideidézhető a kiemelkedő 20. századi nyelvésznek, néhai Zsilka Jánosnak egy tanulságos mondata, amelyet életében környezetének kissé talányosan, de szünös-szüntelen elejtett, mégpedig az, hogy: „A szó maga a mondat”!

Irodalom

- Ахманова О. С. 1962. (2. kiadás) *Словарь лингвистических терминов*. Москва.
 Aradi-Erdős-Sturcz 2000. *Küszöbszint. Magyar mint idegen nyelv*. Műegyetemi Távoktatási Központ, Budapest.
 Bárdos Jenő, 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 Carter, R.–McCarthy, M. 1988. *Vocabulary and Language Teaching*. London, Longman.

- Durst Péter 2002. *Lépésről lépésre*. SZTE Szeged.
- Ek, Jan van–Alexander, L.G. 1980. *Threshold Level*. English. Oxford, Pergamon.
- Molnár József, 1973. *A magyar beszédhangok atlasza*. Tankönyvkiadó, Budapest. 69.
- Pelcz Katalin et al. 2003. *Beszélsz magyarul? I–II*. PTE, Pécs.
- Peuser, G.–Winter, St. (szerk.) 1981. *Angewandte Sprachwissenschaft*. Bonn.
- Szépe György előadása az ELTE BTK Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék Tudományos Diákkör „Mit mond a nyelv?” előadássorozata keretében. 2004. október 18.
- Zánthó Róbert, 1994. *Generália*. Generália Bt., Szeged. 16.