

AZ IGÉK AZ IDEGEN NYELVEK OKTATÁSÁBAN

BODNÁR ILDIKÓ

Miskolci Egyetem, Modern Filológiai Intézet, Alkalmazott Nyelvészeti
Tanszék

3515 Miskolc-Egyetemváros
nyecseti@uni-miskolc.hu

Kivonat: A címben jelzett témának az itt következőknél jóval hosszabb tanulmányt, akár önálló művet is lehetne szentelni, találkozunk is ilyenekkel a szakirodalomban. A következőkben először a nyelvoktatás és a nyelvtudomány kapcsolatáról szólok röviden, majd pedig arról, hogy hol és mikor válik fontossá az igékkel való foglalkozás a nyelvoktatás egészen belül. Részletesen szólok az ige-centrikus elmélet múltjáról, fő képviselőiről, a valencia-szótárakról és Fillmore esetelméletéről is.

Kulcsszavak: nyelvtudomány és nyelvoktatás kapcsolata, mondat- és igeközpontúság, valencia- és esetelmélet

Bevezetés

A fejezet címében jelzett témának az itt következőknél jóval hosszabb írást, akár önálló művet is lehetne szentelni, találkozunk is ilyenekkel a szakirodalomban. Ide sorolnám mindenekelőtt Budai László több könyvét. A szerző valenciával foglalkozó munkái – legyen szó akár rövidebb tanulmányairól, akár kétkötetes valencia-szótáráról, akár a közelmúltban megjelent, *Az angol ige valenciája nyelvpedagógiai perspektívából* című könyvéről – elmondható, hogy igen nagymértékben az igének a nyelvoktatásban játszott szerepéről szólnak.

De alapvetően ilyen kiindulása volt Tesnière-nek is, aki részben a fordítói munka, részben pedig szintén a nyelvtanítás segítése céljából dolgozta ki strukturális mondatтанát, melynek központjában ugyancsak az ige áll. Sok esetben bírálja a hagyományos francia iskolai grammatikát is. „Tesnière könyvét a fordítás grammatikai (és részben lexikai) problémáinak szentelt igen komoly műnek tekinthetjük. Teoretikus ítéleteit gyakran a különböző nyelvekből vett konkrét tények pontos elemzése kísérik... Még nagyobb figyelmet szentel Tesnière munkájában annak a kérdésnek, hogy hogyan lehetne megújítani és racionálisabbá tenni a nyelvoktatást” (Gak 1988: 20).

1. A nyelvoktatás és a nyelvészet kapcsolata az 1880-as évektől

A nyelvészet egyes eredményei a korábbi korszakokban csak igen lassan és áttételesen épültek be a nyelvtanítás gyakorlatába, ám a 19. század harmadik harmadától már egyre több példáját találjuk a két terület együttműködésének. A folyamat a 20. század közepétől meggyorsult, s az utóbbi lassan hat évtizedben szinte minden újabb nyelvtudományi irányzat nyelvoktatásbeli tükröződésével is találkozhatunk. Ez a tendencia a magyar mint idegen nyelv oktatásában is tükröződik, amiről egy későbbi írásban számolok majd be.

1. 1. A kezdetek

A nyelvészet mint tudományos diszciplína és a nyelvoktatás mint gyakorlatorientált tevékenység „sorsa” az 1880-as évek ún. reformmozgalma idején, ill. az ezt követően megjelenő direkt módszer kialakulásának korszakában kapcsolódott először össze. A nyelvtanítás módszereinek megújítását elsőként célul kitűző Wilhelm Viëtor képzett nyelvész, egyetemi tanár volt, elsődlegesen fonetikus, aki elkezdett érdeklődni a nyelvoktatás kérdéseiről.

Ebből a korból elsősorban az angol Henry Sweet munkásságát emelném még ki, aki korának kiemelkedő fonetikus volt, és sokat fáradozott a nyelvtudományi területnek a nyelvoktatásban történő hasznosításáért. Az APhI (IPhA) fokozatosan kialakuló nemzetközi átírási rendszere igen sokat köszönhet Sweet munkásságának (vö. Adamson 2004: 604). 1899-ben megjelent *The Practical Study of Languages* (A nyelvek gyakorlati tanulmányozása) című könyve azonban nem csupán fonetikáról szólt, bár a fonetika igen hangsúlyosan jelent meg benne, hanem a nyelvoktatás számos egyéb kérdéséről is érintette (Bárdos 2005: 78-81). Egy, az 1990-es évek közepén született tanulmány a munkát „a nyelvoktatással tudományosan való foglalkozás első monografikus művének” nevezte (Griesshaber 1995: 128).

Hasonlóan érdeklődött a nyelvészetnek a nyelvoktatásban való alkalmazása iránt az ugyancsak kiváló fonetikusként ismert dán Otto Jespersen. Fonetikai főművén kívül több angol nyelvtant, s egy nyelvtanári kézikönyvet is írt, *How to Teach a Foreign Language?* (Hogyan tanítsunk meg egy idegen nyelvet?) címmel. A nemzetközi fonetikai írás kérdéseivel ő is igen sokat foglalkozott, de jelölési rendszere túlságosan bonyolult volt ahhoz, hogy valóban alkalmazni lehessen (ld. Laziczus 1963: 25-27). „Amennyiben Sweetet tekintjük a nyelvpedagógia atyjának, akkor azt is állíthatjuk, hogy Jespersen volt az első alkalmazott nyelvész, aki nyelvpedagógiával is foglalkozott” – összegzi véleményét Bárdos Jenő (Bárdos 2005: 83).

Nem volt nyelvész, mégis kiemelkedően fontosnak tartotta a nyelvészetnek mint háttértudománynak a szerepét a nyelvoktatásban az angol Harold Palmer. Igen jellemző e szempontból egyik legjelentősebb módszertani művének, az 1917-ben keletkezett *The Scientific Study and Teaching of Languages* (A nyelvek tudományos tanulmányozása és tanítása) munkának már a címe is. Metodikus, valamint sikeres nyelvtanár is volt, erős nyelvészeti érdeklődéssel. A további tudományterületek közül jelentősnek tartotta még a nyelvoktatás számára a pszichológia és a pedagógia eredményeinek a felhasználását is.

A modern nyelvoktatás kialakulásának ez a korai korszaka arra is példákat szolgáltatott, hogy a nyelvoktatás némileg a nyelvészet előtt járt: az egyes nyelvkönyvek már nyelvi struktúrákat gyakoroltattak, jóval a strukturalizmus kialakulása előtt (Griesshaber 1995: 129).

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a nyelvoktatás és a nyelvészet kapcsolatát eleinte egyes, a nyelvtanítás kérdéseivel is foglalkozó, esetleg nyelvkönyveket is író nyelvészek, avagy a nyelvészet iránt különösen érdeklődő nyelvpedagógusok képviselték. A két terület ezeknek a kutatóknak a munkásságában nagy mértékben összefonódott.

1. 2. A magyar nyelvészet és nyelvpedagógia kiemelkedő alakja: Brassai Sámuel

A polihisztor Brassai Sámuel tevékenységének egyik – napjainkban különösen sokat idézett területe éppen a nyelvészet volt. Korunk modern nyelvtudománya mint kiemelkedő elődre tekint Brassaira (É. Kiss 1981; Simig és Simigné 2006-07, Molnár 2008); a nyelvtudomány 20. századi fejlődése számos pontban is igazolta a magyar nyelvész felvetéseit (a mondat aktuális tagolása, a topic-comment részek elkülönülése, az ige központi szerepe).

Sokan és gyakran idézik azokat a sorait, amelyekben Brassai a mondat és az ige fontosságáról beszél, s melyekkel több munkájában is találkozunk. Magam az 1863-as nagy ige-tanulmány ide vonatkozó néhány sorát szeretném felidézni: „A nyelv egyéne a mondat... A mondat lelke... az ige. A mondat minden többi részzeit az ige kormányozza, azok pedig egyenesen vagy közbenjárással hozzá simulnak, támaszkodnak, alkalmazkodnak, tőle függenek és reá vonatkoznak” (Brassai 1863: 9).

Brassai azonban nemcsak elméleti, hanem – ha nyelvkönyveit, nyelvtanári tevékenységét is tekintjük – alkalmazott nyelvész, ill. nyelvpedagógus is volt. A nyelvtanításról az említett európai reformmozgalmat jócskán megelőzve, már az 1840-es évek közepén értekezést írt, s később is sokszor visszatért a kérdésre. „Brassai ritka példáját nyújtja nyelvtanaiban annak, hogy nyelvtudományi nézeteit és tételeit milyen következetesen és kivételt nem ismerő módon alkalmazza a gyakorlatban” (Gál 1927/1997: 84).

Lux Gyula mintegy fél évszázad távlatából a szerzőnek azokat a gondolatait emeli ki, melyekkel a modern nyelvoktatásnak is egyik előfutára lehetett. Mindezen gondolatok természetesen nem válnak el élesen általános nyelvészeti eredményeitől. Azaz nyelvtanítói elvei között is a mondat elsődlegességét, a mondaton belül pedig az ige központi szerepét hangsúlyozta; az élő nyelvre és a beszédre helyezte a hangsúlyt. „Az ige a mondat leglényegesebb tagja” – írja Brassai nyomán Lux Gyula. A nyelvtanítást ezért „az igének a legegyszerűbb és legfüggetlenebb alakjával kell kezdeni”; „a mondat összes mellérendelt tagja az igére vonatkozik, és sorrendjüket a módszerben az igéhez való szorosabb vagy lazább kapcsolat határozza meg” (Lux 1932: 26).

Az utóbbi időben egy Erdélyben megjelent gyűjteményes kötet (Péntek 2005), egyetemünk oktatói közül pedig Molnár Erzsébet tekintette át Brassainak az élő idegen nyelvek oktatásában játszott szerepét; kolléganőnk tudományos értekezését is e témakörben készítette. A szerző Brassainak a nyelvoktatásra vonatkozó gondolatai közül a *Vom Sprachunterricht* című dolgozatban írottak alapján mondja: „[E műben] összefoglalja a külföld számára azt, amit már előzőleg magyar nyelven több ízben különféle cikkeiben és könyveiben kifejt és amit a német és a francia nyelvtanításában a gyakorlatban sikerrel alkalmaz” (Molnár 2007). Ezek többek között a szavaknak és a nyelvtannak a mondatokból kiinduló induktív tanítása és a beszéd gyakoroltatásának a hangsúlyozása. A tanulmány következő fejezetei részletesen szólnak a kérdéskörrel.

2. A nyelvoktatás és a nyelvészet kapcsolata a 20. század folyamán

A 20. század első évtizedeiben, a strukturalista nyelvészet megjelenésével paradigmaváltás következik be a nyelvtudományban: az érdeklődés a jelen nyelvállapotának a vizsgálata felé fordul. Az ezután következő irányzatok is a

szinkrón nyelvészet körében maradnak, legyen szó akár a generatív grammatikáról, akár a szociolingvisztikáról, akár a pragmatikáról. A nyelvoktatás, amely mindig a jelen nyelvállapotát kell, hogy tükrözze, ill. közvetítse, igen sokat nyert azzal, hogy a nyelvészek érdeklődésének középpontjába ettől az időtől kezdve az aktuális nyelvállapot került.

2. 1. A strukturális nyelvészet és a nyelvoktatás

Az első, a nyelvoktatásban igen jelentős nyomot hagyó irányzat éppen a strukturalista nyelvészet volt. Egyik jellegzetes ágának, az ún. amerikai strukturalizmusnak volt kiemelkedő személyisége Leonard Bloomfield, aki élete során több cikket is írt a nyelvtanításról, s nyelvkönyvek sorának a szerzője is volt. Már 1914-es *An Introduction to the Study of Language* (Bevezetés a nyelv tanulmányozásába) című munkájának volt egy nyelvoktatási kérdésekkel foglalkozó fejezete. 1942-ben pedig *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* (Rövid kalauz az idegen nyelvek gyakorlati tanulmányozásához) címmel írt nyelvpedagógiai munkát. Bloomfield egyik nyelvészeti művében az indián nyelvek kutatása kapcsán az anyanyelvi adatközlők szerepéről értekezett; ennek a leírásnak az alapján dolgozták ki az idegennyelv-tanítás ún. *intenzív módszerét*. A szokásos nyelvtanáron kívül, aki a magyarázatokat adta, a tanításba anyanyelvi beszélőt, ún. informátort is bevontak. Az élőbeszéd, a köznyelvi társalgás fordulatait kellett minél jobban elsajátítani. Az intenzív módszerhez hasonlóan, a belőle mintegy „kinövő” *audiolingvális módszer* is jelentős nyelvészeti és pszichológiai háttérrel rendelkezett. ...Az audiolingvális módszer mind komplexebb tankönyvei... végig élvezték a legkiválóbb nyelvészek és nyelvtanárok elméleti háttérmunkáinak támogatását” (Bárdos 2005: 96-98).

A strukturalista irányzatokhoz szorosan kötődik a mondatstruktúrák begyakorlását szolgáló ún. drill-módszer alkalmazása. Nagy szerepe volt az ismétlésnek, majd a kiegészítést és behelyettesítést kérő gyakorlatoknak. A legjellegzetesebbek mégis a különféle transzformációt kérő feladatok voltak. A mondatstruktúrák gyakoroltatására készített nyelvkönyvi feladatok a nyelvtanítás közelmúltjához tartoznak.

A strukturalista nyelvészet ugyan nem foglalkozott kiemelten az igékkel, de ezek, mint a mondatok igen fontos elemei, számtalan gyakorlatban jelen voltak. Olyan feladatsorok vonatkoztak rájuk, mint egy-egy főnévi igenévből a megfelelően ragozott igealak képzése, továbbá különféle transzformációt igénylő gyakorlatok: *Tegyé a mondatokat felszólító módba! Alakítsa át a cselekvő mondatokat szenvedővé!* stb.

Összegezésül idézzük ismét Bárdos Jenő szavait: „Az audiolingvális módszer nemcsak egyszerűen módszer, hanem a mögötte felsorakozó nyelvészeti és pszichológiai elméletek kongruenciája, harmóniája következtében nyelvtanítási és nyelvtanulási elméletnek is nevezhető... A nyelvészeti elképzelésekkel különösen egybecsengő tanulásméлет is hozzájárult ahhoz, hogy a kezdetben lenézett technológia hatékony, egész tömegeket nyelvtanulási sikerekhez juttató stratégiává váljon” (Bárdos 2005: 96).

2. 2. A strukturalizmus utáni korszak nyelvészete és nyelvoktatása

A generatív grammatika atyja, Chomsky nem érdeklődött különösebben a nyelvtanítás kérdéseiről, írásaiból ugyanakkor sok minden (pl. a kompetencia és a performancia kettőssége, az ún. egyetemes nyelvtanról való felfogása, az elvek és paraméterek fogalma) átszivárgott a nyelvoktatás elméletébe. A Chomsky-féle, az anyanyelvi beszélőhöz kapcsolódó 'nyelvi kompetencia'-fogalom például kommunikatív, pragmatikai stb. kompetenciákká bővülve mára már fontos része minden modern nyelvoktatás-elméletnek.

Még közvetlenebb a nyelvoktatással való kapcsolat a generatív grammatika nyomában kialakult esetgrammatika terén, továbbá a generatív grammatikával mintegy szembeforduló újabb nyelvtudományi irányzatok (szociolingvisztika, pragmatika stb.) esetében. A szociolingvisztika, az egyre mélyebben kutatott pragmatika és beszédaktus-elmélet eredményei napjainkra már beépültek a nyelvoktatásba. A hetvenes években az ún. kommunikatív módszerű nyelvkönyvekben megjelennek a beszédszándékok; a kommunikatív kompetencia elméletének kidolgozásához Hymes, Hallyday és más nyelvészek is hozzájárultak (ld. erről pl. Wesche–Skehan 2002; Zeman 2005). Ismét közeledik egymáshoz nyelvészet és nyelvtanítás; az új tankönyvek jellemzője, hogy szerzőik igyekeznek „jelentésgazdag, funkcionális célokat is figyelembe vevő, szociális árnyalatokat is közvetítőaktivitásformákat kialakítani” (Bárdos 2005: 146).

3. Az ún. verbo-centrikus elmélet megjelenése

A nyelvtanítás igazi megújulását az 1960-as és 1970-es évek fordulóján a verbo-centrikus elméleteknek a gyakorlatban való alkalmazása hozta el. Napjaink nyelvoktatásában – szinte irányzattól függetlenül – az igékkel való foglalkozás igen jelentős helyet foglal el. A nyelvoktatásban a legközvetlenebbül az ún. valencia-elmélet hasznosult.

A következőkben az igének a nyelvoktatásban játszott kiemelkedő szerepét egyrészt az ige-centrikus elmélethez kötötten mutatom be, másrészt pedig utalok azokra a további területekre is, ahol a nyelvtanítás az ige helyezi a hangsúlyt.

3. 1. Az idegen nyelvek oktatása az ige-centrikus elmélet jegyében – az előzmények

A szakirodalom ismeretében úgy tűnik, hogy napjaink ige-centrikusságnak a nyelvoktatásban már voltak előzményei. Mint az ígét igen fontosnak tartó ókori szerzőt idézhetjük Quintilianust, aki stilisztikai művének első fejezeteiben a következőket írta: „*Az igékben van a beszéd ereje, a névszókban az anyaga – hiszen más az, amit beszélünk, és más, amiről beszélünk*” (Quintilianus 2008: 89). Hogy az ókori görög és latin oktatásban milyen előkelő helyet kaphatott az igealakokkal való foglalkozás, arról is tanúskodnak Quintilianus egyes megjegyzései (i. m. 90–92). S ez a hagyomány nem törik meg a későbbi korszakokban sem.

„A latin oktatásában több évszázados gyakorlat az igének középpontba helyezése, vonzatainak, kapcsolódási módjainak a bemutatása...” (Budai 2006: 33). Ugyanakkor tudni kell, hogy az igealak fentiekben vázolt vizsgálatát tanárok és tanulók a latin mondat nyelvtani elemzésének részeként, a mondatok anyanyelvükre való fordításakor használták, az eljárás tehát a később fordító-grammatizálónak

nevezett módszer kísérőjelensége volt. A kialakított gyakorlat később sem szolgálta valamelyik élő idegen nyelv jobb megismerését, s az élő nyelvek kapcsán hosszú ideig még nagyon kevesen gondoltak ige-centrikusságra, avagy a vonzatok jelentőségére.

Bárdos Jenő az ún. Gouin-módszer kapcsán szól ige-centrikusságról: „Gouin az ige-centrikusság felfedezésének melléktermékeként jutott el egy cselekvéses, aktív fizikai mozgást is felhasználó nyelvtanítási módszerig” (Bárdos 1999: 13). Bárdos későbbi munkájában részletesebben is szól François Gouin *sorozatok módszerének* is nevezett tanítási kísérletéről, melynek lényege „az *igék hangsúlyozása* és tanítása, valamint a különféle cselekvések sorozatokra, *cselekvéssorozatokra* bontása” (Bárdos 2005: 61). A direkt módszernek egyik 20-as évekbeli változata, a francia *méthode dramatique*, amely a mozgásra és a szerep-játszásra helyezte a hangsúlyt, ugyancsak a Gouin-módszerhez kapcsolódott. Leírását Németh László pedagógiai utópiáinak egyikében is megtaláljuk (Németh 1970; vö. még: Bodnár 2003).

3. 2. Tesnière munkássága

Az igekutatás új korszakáról majd az 1950-es évek végétől, azaz Tesnière *Éléments de syntaxe structurale* című munkájának megjelenésétől kezdődően (1959) beszélhetünk. Az igének a mondat struktúrájában betöltött alapvető szerepét már az első fejezetek megfogalmazzák: a mondatokban az ige áll a szerkezeti hierarchia csúcán, játssza a mondat központi csomópontjának a szerepét (Tesnière 1988: 22-26). Alapvető a munkában a kötelező bővítmények, avagy aktánsok (actant) és a nem kötelező kiegészítők, az ún. szirkonstansok (circonstant) elkülönítése.

A könyvnek elsődlegesen gyakorlati célokat (a fordítást és a nyelvoktatást) szolgáló jellegéből fakad, hogy az aktánsok fogalmát bevezető 50. és az aktánsok fajtáit felsoroló 51. fejezetet rögtön *Az aktánsok a világ különböző nyelveiben* címet viselő fejezet követi, mintegy tucat nyelv példáinak elemzésével (Tesnière 1988: 126-130).

A kötelező bővítmények száma alapján Tesnière megkülönböztette az ún. avalens (valencia nélküli), pl.: *esik, havazik* (a francia eredetiben: *il pleut, il neige*); a monovalens (egy valenciájú, tkp. tárgyatlan): *szenderegni, utazni*; a bivalens (két valenciájú, tkp. tárgyas): *út valaki valakit, olvas valaki valamit*, s végül a trivalens (háromvalenciájú) igéket: *mutat, mond valaki valakinek valamit*. Az ige valenciája (az aktánsok száma) az aktív igék esetén mindig nagyobb, mint akár a passzív, akár a visszaható vagy éppen a kölcsönös igék esetében (Tesnière 1988: 255).

3. 3. A valencia-elmélet továbbfejlődése

Az igei vonzatstruktúrák megjelenése a szótárakban és a nyelvkönyvekben a német nyelvészek munkásságának köszönhető, akik Tesnière fent jelzett valencia-elméletét szerencsésen ötvözték saját nyelvészeti hagyományaikkal. A német igék első valencia-szótárának szerkesztői hangsúlyozzák, hogy a 20. század elejétől kezdve több német szerző (így Behagel, Heyse, Meiner, s nem utolsósorban pedig Karl Bühler, a neves nyelvpszichológus) is felismerte az igék „vegyértékét”, anélkül, hogy ezt a műszót használták volna. Így Tesnière volt az, aki a fogalmat a nyelvészeti irodalomban elterjesztette (vö.: Helbig-Schenkel 1980: 12-13).

A bühleri Leerstelle lényegében ugyanarra a jelenségre, az ige vonzatmegkötő képességére utalt, mint Tesnière valencia-fogalma. Bühler írja: „Das lässt sich auch so ausdrücken, dass die Wörter einer bestimmten Wortklasse eine oder mehrere Leerstellen um sich eröffnen, die durch Wörter bestimmter anderer Wortklassen ausgefüllt werden müssen” (Bühler 1982: 173). Azaz: „Ezt úgy is kifejezhetjük, hogy egy bizonyos szóosztály (tkp. szófaj) szavai maguk körül üres helyeket nyitnak meg, amelyeket más szófajokhoz tartozó szavak kell, hogy kitöltsenek”. Bühler a továbbiakban még ezt írja: „Jedenfalls fanden wir Wörter mit solchen Leerstellen unter den Verba” (Bühler 1982: 251). Azaz: „Ilyen üres helyekkel rendelkező szavakat minden esetre az igék körében találtunk.”)

Az új módszer a korábbiaknál sikeresebb nyelvtanítást tett lehetővé. Hiszen a legtöbb nyelvben az igevonzat legalább olyan jellemzően kapcsolódik az igékhez, mint a megfelelő nemű névelő a főnevekhez, a németben a *der-die-das*, a franciában a *le-la*, az olaszban az *il-la* stb. Az itt elkövetett hibák azonnal felhívják a figyelmet a nyelvhasználó idegen voltára. A vonzatok körében elkövetett hibák erősen emlékeztetnek arra, ahogyan egy magyarul tanuló idegen hibázik például az alanyi és a tárgyas ragozás használatában. Ezt igazolandó, egyetlen mondatnyi szöveget idézet egy évtizedek óta Magyarországon élő személynek egy televíziós riportban elhangzott megszólalásából: „*Egy öregember sem csinál többet, mint amit a többi lakó megcsinálja*”.

A vonzatstruktúrák ismeretében nemcsak hogy az ige „vegyértékei” nem maradnak kapcsolódó elemek nélkül, hanem a vonzatot képviselő előljáró, a szükséges eset kiválasztása is helyesen történhet meg. Hiszen a magyar diákok egyik jellemző hibája éppen az, hogy – mivel a magyar igeragozás egyértelműen utal alanyra és sokszor a tárgyra is – ezek az idegen nyelvekre való fordításokból rendre kimaradnak: – Látod a mamát? – Igen, látom. – Siehst du die Mutter? *Ja, sehe.

A lehetséges vonzathibák hosszú sorát most nem idézem. De éppen ezeket elkerülendő, mind a nyelvkönyvírók, mind a nyelvtanárok számára jelentős segítséget nyújtanak a vonzatszótárak; a legkorábban megjelent igei vonzatszótárak mellett (ld. pl.: Helbig, G.–W. Schenkel 1980) ma már nagy számban vannak melléknéviék, főnéviék is, sőt ezek használata a nyelvtanulók hétköznapijaiba is bevonult. A nyelvtanulást segíti az is, hogy napjainkra egyetlen egy, magára valamit is adó egy-, ill. kétnyelvű szótár sem jelenhet meg a vonzatokra való minél szélesebb körű utalások nélkül.

3. 4. Az esetgrammatika szerepe a nyelvoktatásban

A vonzatok kutatása mellett az esetgrammatika is megtalálta a helyét a nyelvoktatásban, bár ez utóbbi inkább csak a felsőbb szinteken.

Az esetek – Fillmore nyomán – „az igével kifejezett cselekvés és a főnevek közötti szemantikailag jól értelmezhető viszonyok – ágens (cselekvő), instrumentum (eszköz), objektum (tárgy), experiens (átélő)... Az esetgrammatika tulajdonképpen a mondatok mögött álló perceptuális-kognitív mélyszerkezet modellje is lenne” (Pléh 1980: 93-94).

Egy, a közelmúltban megjelent, az ige-centrikus elméletről részletesen szóló cikkben a szerző a következőket írja: „Fokozza a nyelvoktatás hatékonyságát, ha mindig szem előtt tartjuk, hogy az ige egy Fillmore által keretnek nevezett sémát,

vázat biztosít a többi mondatrész számára. Kiválasztja azokat a szemantikai eseteket is, amelyekkel az ige által megnevezett cselekvés összeegyeztethető...” (Simigné 2007: 173).

Egy kereskedelmi tranzakció során például „a tárgyi szituáció feltételezi:

- a cselekvés aktív végrehajtóját, az Ágenst;

- azt a személyt, akinek a javára vagy kárára az Ágens cselekvése irányul (Recipiens);

- a cselekvés által érintett tárgyat (Objektum)” (i. m. 174).

A vásárlás minden nyelvben hasonló szereplőket követel meg, s ez akkor is így van, ha változtatjuk egymással az aktív és a passzív, vagy a visszaható mondatokat. Ehhez a gondolatkörhöz kapcsolódik, amit a fenti munka összefoglalójában az esetelméletnek a fordítási vonatkozásairól olvashatunk: „Az idegen nyelvek oktatása akkor igazán eredményes, ha az új lexikai egységeket mondatkörnyezetbe helyezzük, és ha felhívjuk a nyelvtanulók figyelmét a kiegészítők fontosságára. Fordításkor gondos mérlegelés eredményeképpen kell az igét kiválasztani, mert az ige belső szemantikai jegyei, szemái döntenek el, hogy a kiegészítők, azaz a körülötte elhelyezkedő aktánsok milyen szemantikai funkciókat kapnak a mondatban. Fordításkor nagyon oda kell figyelni arra, hogy az eredetiben és a célnyelvi mondatban a szemantikai esetek essenek egybe, mert a fordítás csak ebben az esetben fogja az eredetiben ábrázolt tényállást kifejezni” (Simigné 2007: 175).

Az ún. théta-szerepek megértése a grammatikai transzformációk, ill. a fordítási feladatok szempontjából játszik jelentős szerepet az idegen nyelvek oktatásában. Sem az ún. agensi és patiensi szerepek a passzív transzformáció során, sem az agensi és a beneficiensi a konverzív igés szerkezetek fordítása esetén nem változhatnak meg, bár a mondat szintaktikai struktúrája sokszor igen jelentősen átalakul.

„A predikátum központisága azt jelenti – írja Dezső László idegennyelv-oktatási tárgyú cikkében –, hogy az argumentumokat rangsorolni kell, attól függően, hogy elsődleges, vagy másodlagos bővítményei-e a predikátumnak” (Dezső 1982: 40).

4. További kutatási eredmények beépülése az idegen nyelvek oktatásába

A jelentések elemzése két irányban fejlődött. A kutatások nyomán egyre inkább elterjedtek az ún. jelentésmezőkre épülő igejújtemények. Ám a jelentésmező – a vonzatokhoz hasonlóan – nemcsak az igéket érinti, hanem a szókincsen túllépve is szinte minden nyelvi jelenség bemutatására alkalmas. A már idézett, az igei jelentésmezőket két vastos kötetben, igen részletesen bemutató munka mellett (Schumacher 1986) megjelentek az oktatásban is jól használható, kisebb terjedelmű kiadványok (Schreiber–Sommerfeldt–Starke 1987). Jól ismertek az *Adjektive in Feldern* 'Melléknévi mezők', *Konjunktionen in Feldern* 'Kötőszómezők' stb. kötetek (Helbig 1980; Helbig 1984). A német nyelvtan számos jelenségét gyakoroltatja a *Grammatik in Feldern* (kb.: Nyelvtani mezők) című könyv (Buscha et al. 1998). Ez a különös 'mezőnyelvtan' igen sikeres kiadvány.

Szintén nem egyedül az igékhez kapcsolódnak, de az igék oktatása szempontjából is jelentősek az ún. kollokáció-kutatások. A korpusznyelvészeti eredményeire építő törekvések egyik – a nyelvtanításban is hasznosítható –

részterületéről van itt szó. De nagy szerepük van a lexikográfiában is: a korszerű szótáraknak egyre inkább figyelniük kell a célnyelvi kollokációk bemutatására.

Az igék szerepe fontos a pragmatikai indíttatású nyelvoktatási programokban is. Az ugyancsak a 60-as évekig visszanyúló pragmatika a kommunikatív nyelvtanításnak a térhódításával, a hetvenes évek közepétől vonult be a nyelvtanítás elméletébe és gyakorlatába. Általánossá vált a felismerés: „Ahogy vannak a nyelvészeti kompetencia hiányosságaira utaló grammatikai hibák, úgy léteznek a nyelvhasználati szabályok megsértéséből keletkező ún. pragmatikai hibák is” (Szili 2004: 102).

A pragmatikán belül az igék jellegzetes csoportjának, az ún. *performatív igéknek* az összegyűjtése, elemzése már az első munkákban jelen van (vö.: Austin 1962; magyarul 1990: 143-156; Searle 1975). A nyelvoktatásban a beszédszándékok kifejezésének módját gyakoroltató feladatok nagyon sokszor indulnak ki az igékből. A pragmatika elméletéről, a beszédaktusokról és a performatív igék oktatási gyakorlatáról is szól Ferenczy Judit tanulmánya (in: Kiszely 2000). A fenti cikkből idézem: „Vegyünk például egy filmben önállóan elhangzó nevet, legyen *Manders*. Az angol többféleképpen használja ezt a megnyilatkozást: lehet megszólítás, kérdő hanglejtéssel kérdés vagy éppen üdvözlés. Ezek mind más-más beszédaktusok, és mivel a magyar csak részben tudja az eltérő nyelvi cselekvéseket ezzel az egyetlen szóval megvalósítani, a nevet szinkronszövegben különbözőképpen kellene visszaadni, azaz: *Manders!* = *Manders!* (Figyelj!)

Manders? = (*Manders, Ön az?*)

Manders!? = (*Manders, itt vagy?*)

Manders. = (*Manders vagyok.*) stb.

(Ferenczy 2000).

5. A távlatokról

A nyelvtudomány aktuális irányzatai igen nagymértékben az ún. kognitív nyelvészet hatása alatt fejlődtek ki. Talán nem túlzás az a várakozás, amelyet a kutatók ehhez az elmélethez fűznek. Nyelvoktatásbeli „lecsapódásként” már most jelentkeznek egyes új szemléletű nyelvkönyvek.

S remélhetjük azt is, hogy a pszicho- és a neurolingvisztika is mind nagyobb számban fog tudni olyan, a gyakorlatban hasznosuló eredményeket felmutatni, amelyek nyomán már oka fogyottá válnak a következő idézet felvetései is. „Azt is tudomásul kell venni, hogy a nyelvtudomány eredményei sok esetben csak nagyon áttételesen érvényesíthetők a nyelvpedagógiában... Sokat segíthetne a pszicholingvisztika vagy a neurolingvisztika, ha az egymásnak ellentmondó hipotéziseken kívül megbízható támpontokat is tudna nyújtani” (Budai 2006: 26-27).

Összegzés

Bár az ige fontosságának kérdése már az ókori művekben hangot kap, s a későbbiekben is gyakran kerül előtérbe a nyelvtanítás során, ige-centrikus nyelvtanítási elméletekről csupán a huszadik század hatvanas éve óta beszélhetünk. Az ige központi helyét felismerő, s ennek megfelelően is oktató módszerek nem mehetnek feledésbe az évek múlásával, sőt elmondhatjuk, hogy a jövő kognitív

pszichológiai és nyelvészeti alapokon nyugvó tankönyvei sem hagyhatják figyelmen kívül az e téren eddig elért eredményeket.

Irodalom

- Adamson, B. 2004. Fashions in Language Teaching Methodology. In: Davies, A. – C. Elder (szerk.) *Applied Linguistics*. Malden – Oxford – Victoria: Blackwell.
- Bárdos Jenő 1999. Az idegen nyelvek tanításának története mint alapoó tárgy a tanárképzésben. *Modern Nyelvoktatás*. 5. évf. 2-3. sz. 3-17.
- Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bodnár Ildikó 2005b. Németh László a nyelvtanulásról és a nyelvtudásról. In: Cs. Jónás Erzsébet – Székely Gábor (szerk.) *Nyelvek és nyelvoktatás Európa és a Kárpát-medence régióiban*. II. k. 17-22.
- Brassai Sámuel 1863. A magyar mondat. 2. értekezés. *Magyar Akadémiai Értesítő*. III. k. 1.
- Brassai Sámuel 1881. *Reform des Sprachunterrichts in Europa*. Kolozsvár.
- Budai László 2006. *Az angol ige valenciája nyelvpedagógiai perspektívából*. Eger: Líceum Kiadó.
- Buscha et al. 1998 *Grammatik in Feldern*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Bühler, K. 1982. *Sprachtheorie*. Stuttgart-New York: Fischer Verlag.
- Dezső László 1982. Az idegennyelv-elsajátítás elméleti alapjainak interdiszciplináris megközelítéséről. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XIV*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- É. Kiss Katalin 1981. Brassai Sámuel mondatelmélete. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XII*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gak, V. G. 1988. Előszó *Tesnière: Éléments de syntaxe structurale* című könyvének orosz kiadásához. Moszkva: Progress.
- Gál Kelemen 1927. Brassai Sámuel – Nyelvtanítás és nyelvtanulás. In: Gazda István (szerk.) 1997. *Brassai Sámuel emlékezete*. Budapest: Tájak – Korok – Múzeumok Egyesület.
- Griesshaber, W. 1995. Sprachlehrforschung – eine besondere deutsche Disziplin im internationalen Rahmen. *Tertium Comparationis – Journal für Internationale Bildungsforschung*. 2. sz. 125-138.
- Helbig, G. 1980. *Adjektive in Feldern*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Helbig, G. 1984. *Konjunktionen in Feldern*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Helbig, G.–W. Schenkel 1980. *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Ferenczy Judit 2000. Pragmatika a nyelvoktatásban. In: Kiszely Zoltán (szerk.) *Idegennyelv-tanítás a felsőoktatásban*. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola. 61-72.
- Laziczius Gyula 1963. *Fonetika*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Lux Gyula 1932. *Modern nyelvoktatás*. Budapest: Királyi Magyar Egyetemi Nyomda.
- Molnár Erzsébet 2007. *Brassai Sámuel általános pedagógiai és nyelvpedagógiai nézetei*. PhD értekezés.
- Molnár Erzsébet 2008. *Sámuel Brassai, the Last Transylvanian Polymath (1797-1897)*.

Felsőzsolca: Örökségünk Felsőzsolca Alapítvány.

Németh László 1980. *Negyven év; Horváthné meghal; Gyász*. Budapest: Szépirodalmi Kiadó.

Pléh Csaba 1980. *A pszicholingvisztika horizontja*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Quintilianus, M. F. 2008. *Szónoklattan*. Pozsony: Kalligram.

Simigné dr. Fenyő Sarolta 2007. Az igecentrikus elmélet és gyakorlati alkalmazhatósága. *Alkalmazot Nyelvészeti Közlemények*. II. évf. 1. sz. 157-177.

Simig Ákos–Simigné Fenyő Sarolta 2007. *Brassai Sámuel hatása a nyelvtudomány, a fordítástudomány és a tantárgypedagógia fejlődésére*. Miskolc: Miskolci Egyetemi Kiadó.

Schreiber, H.–K.-E. Sommerfeldt–G. Starke 1987. *Deutsche Wortfelder für den Sprachunterricht. Verbgruppen*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

Schumacher, H. 1986. *Verben in Feldern*. Berlin – New York: de Gruyter.

Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Tesnière, L. / Теньер 1988. *Основы структурного синтаксиса*. (A szerző *Éléments de syntaxe structurale* című könyvének orosz kiadása.) Москва: Прогресс.

Wesche, M. B.–Skehan, P. 2002. Communicative, task-based and content-based language instruction. In: Kaplan, R. B. (szerk.) *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: University.

Zeman László 2005. Nyelvtudomány és nyelvoktatás. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*. 7. évf. 4. sz.