

**AZ INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ AZ IDEGENNYELV-
OKTATÁS CÉLJA VAGY EVIDENCIÁJA?
DER SPRACHUNTERRICHT MUSS DIE SPRACHE UNTERRICHTEN!**

**IS INTERCULTURAL COMMUNICATION THE GOAL
OR THE EVIDENCE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING
AND LEARNING?**

BUDAI LÁSZLÓ¹

A szerző röviden ismerteti az úgynevezett kommunikatív nyelvoktatás komponenseit és fő jellemzőit. Megállapítja, hogy a kommunikatív kompetencia szociolingvisztikai komponense, valamint a beszéd-aktusok vagy nyelvi funkciók univerzálisak, amelyeket a tanulók anyanyelvükkel együtt sajátítanak el, még mielőtt idegen nyelvet kezdenének tanulni. Következésképpen csak a kommunikatív kompetencia nyelvi összetevője jelent tanulási feladatokat. Mondanivalója lényegét Viëtor közismert pamfletjének átirat címével summázza: ***Der Sprachunterricht muss die Sprache unterrichten***. A kommunikatív kompetencia mint az idegennyelv-oktatás végcélja nem jelentheti egyszersmind azt is, hogy a hozzá vezető útnak is mindenáron kommunikatívnak kell lennie, kizárva az anyanyelvre épülő tudatosítást. A nyelvi tudatosság nem áll szemben a beszéd gördülékenységgel, hiánya azonban nagymértékben megnehezíti a nyelvoktatást, és felületes nyelvtudáshoz vezet. A valóság és nyelvi világképe különbözőségeinek többnyelvű példáival szembesítve, a szerző evidensnek találja, hogy a nyelvek közötti kommunikáció interkulturális. Az anyanyelv és az idegen nyelv fogalmi rendszerének különbözőségeit ugyanúgy, mint a nyelvi formák kontrasztjait következetesen tudatosítani kell az anyanyelvi ismeretekre támaszkodva.

Kulcsszavak: nyelvoktatás, kontrasztív elemzés, tudatosítás, nyelvi relativizmus, interkulturális kommunikáció

The author gives a brief description of the components and characteristics of the so called communicative approach. He claims that the sociolinguistic component of communicative competence as well as speech acts or language functions are universal and the learner acquires them through the mother tongue before starting to learn a foreign language. Consequently, it is only the linguistic component of communicative competence which sets teaching and learning tasks. He summarizes the gist of his argument by rewording the title of Viëtor's notorious pamphlet: ***Der Sprachunterricht muss die Sprache unterrichten***. The goal of foreign language teaching and learning is communicative competence, which does not necessarily mean that the way leading to it should also be communicative at all costs, excluding consciousness-raising based on the mother tongue. There is no strict separation between fluency and accuracy whereas lack of consciousness-raising renders teaching and learning more difficult and results in superficial linguistic competence. Being confronted with the copious multilingual examples of the differences between reality and its linguistic conceptualization, the author finds convincing evidence for deeming interlingual communication intercultural. These differences as

¹ Dr. habil. BUDAI László
Professor Emeritus
Eszterházy Károly Egyetem
Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
3300 Eger, Eszterházy tér 1.

well as those between linguistic forms need to be made aware systematically, relying on the knowledge gained through the mother tongue.

Keywords: language teaching and learning, contrastive analysis, consciousness-raising, linguistic relativity, intercultural communication

1. A CÉLBA VETT IDEGENNYELV-OKTATÁS

Az **idegennyelv-oktatás** (= **idegennyelv-tanítás és idegennyelv-tanulás**), amelyről értekezni kívánok, az idegen nyelvek hazánkban intézményes keretek között folyó oktatását jelenti. KRASHEN (1981) óta különbséget illik tenni **nyelvtanulás** (language learning) és **nyelvelsajátítás** (language acquisition) között. Az előbbi elsősorban csak az intézmény és az otthon falai között történik, míg az utóbbi sokkal inkább a falakon kívül, megsokszorozva a falakon belül szerzett tudást. A különbséget tevők szerint a nyelvtanulásból aligha lesz nyelvelsajátítás.

2. NAPJAINK IDEGENNYELV-OKTATÁSÁNAK KÖZVETLEN ELŐZMÉNYEI ÉS KÖVETKEZMÉNYEI

A különféle idegennyelv-oktatási stratégiákat, módszereket gyakran kronologikus sorrendben szokták ismertetni, azt az érzést keltve, mintha a régebbi megszűnve adná át a helyét egy újabbnak. A valóság azonban az, hogy az újabb módszer is sok mindent átvesz a régebbiből, nem is beszélve a mindennapi tanári gyakorlatról, amelyre – bevallva vagy tagadva, szerintem helyesen – az **eklekticizmus** a jellemző. Nem általában az idegennyelv-oktatásról akarok elmarasztaló véleményeket mondani, hanem a trendinek minősülő, leginkább az angol nyelv oktatását fertőző **kommunikatív nyelvoktatás** szélsőséges változatát „tűzöm tollam hegyére”. Más nyelvek tanárai csak restelkednek, hogy ők nem tudnak olyan „modernnek” lenni. Ők nem tudják állítani, hogy nyelvtan nélkül is lehet boldogulni, és csak sutyiban merik a magyar anyanyelvet is segítségül hívni.

Ahelyett, hogy nagy sugarú tiszteletköroket tennék a pragmatika egyre gazdagabb szakirodalmára, mondanivalóm lényegéhez legyen elég hivatkoznom GRICE (1975) társalgási maximáira, valamint a beszédaktus-elméletre (AUSTIN 1962, SEARLE 1969) ahhoz, hogy meggyőződhesünk **az emberi kommunikáció lényegének univerzális, tehát mind az anyanyelvre, mind az idegen nyelvre érvényes jellemzőiről**.

GRICE (1975) szerint a társalgásokat **minden nyelvben az együttműködési elv** irányítja, amely a négy társalgási maximát: a mennyiség, a minőség, a kapcsolódás és a mód maximáját jelenti, sőt ezen maximák nem ritka megsértése sem nyelvspecifikus. **Univerzálisak a nyelvileg még meg nem formált illokúciós aktusok** (szándékok, gondolatok) (SEARLE 1969) is.

Az illokúciós aktusokat Searle a következőképpen kategorizálta: Direktívumok, amelyekkel a beszélő megpróbálja rávenni a hallgatót valamilyen cselekvés végrehajtására; kommisszívumok, amelyekkel a beszélő elkötelezi magát valamilyen jövőbeli cselekedet mellett; expresszívumok, a beszélő érzelmeinek a kifejezői; deklarációk, azoknak a megnyilatkozásoknak a szándékai, amelyek új helyzetet teremtenek; asszertívumok, amelyekkel a beszélő kifejezi a véleményét a tényállás igazságáról.

A pragmatika, de különösen a beszédaktus-elmélet nagy hatással volt és van az idegennyelv-oktatásra (VAN EK, 1975, 1976, WILKINS 1976), elsősorban annak a **kommunikatív** jelzővel megkülönböztetett változatára. Van Ek pontosította, a következő komponensekre bontotta a **situáció fogalmát: társadalmi és pszichológiai szerepekre**, amelyeket a tanulóknak el kell tudnia játszani; a szűkebb és tágabb **környezetekre**, amelyekben a tanulóknak

használnia kell tudni a nyelvet, valamint **témákra**, amelyeket ismernie kell a tanulóknak. Kidolgozta az illokúciós aktusokra épülő **nyelvi funkciókat** is.

Van Ek és Wilkins fentebb említett művei alapján írta meg HORVÁTH József (1980) a tantervi útmutatót, amelyben a szókincstől, a nyelvtani anyagtól és a témaköröktől elkülönítve, tulajdonképpen az ún. primer készségeket integrálva a következő beszédszándékok (szinonimákként: beszédintenciók, kommunikatív/nyelvi funkciók) szerepelnek mikrofunkciókra bontva és példákkal illusztrálva:

- I. Tényszerű adatok közlése és kérése
- II. Szellemi állásfoglalás kifejezése és tudakolása
- III. Érzelmi állásfoglalás kifejezése és tudakolása
- IV. Erkölcsi állásfoglalás kifejezése és tudakolása
- V. Másokkal végeztetés
- VI. Társadalmi érintkezés

Az angol tankönyvek írásakor ezeket a beszédszándékokat következetesen figyelembe kellett venniük. *Kommunikációs szándékok* címen a különféle mikrofunkciókat a napjainkban érvényes helyi idegen nyelvi tartervek is tartalmazzák.

Jómagam még hárommal megszoktam toldani a funkciók listáját: a **fatikus**, a **metanyelvi** és a **poetikai** funkcióval. A fatikus funkció a közlési viszony létrehozását, fenntartását, meghosszabbítását vagy félbeszakítását biztosítja; ellenőrzi, hogy működik-e a csatorna, felhívja vagy megerősíti a partner figyelmét. A metanyelvi funkció a nyelvi kódra irányul, érthetővé teszi az ismeretlen nyelvi jelenségeket. A poetikai funkció pedig elsősorban a nyelv specifikus homofonikus, homografikus és homonimikus adottságaira épül.

A **kommunikatív kompetencia** DELL HYMES (1966) által megalkotott fogalmát CANALE és SWAIN (1980) három összetevőre (grammatikai, szociolingvisztikai és stratégiai kompetenciára) bontotta, majd később CANALE (1983) a szociolingvisztikai kompetencia egy részét diskurzuskompetencia néven önállósította, négyre bővítve az összetevők számát. A **grammatikai kompetencia** a nyelvtan, a lexika, a morfológia, a szintaxis, a szemantika és a fonológia terén szerzett ismereteket jelentette. A grammatika összetevőinek minősített diszciplínák ebben a felsorolásban több kérdést is felvetnek, de ezzel most nem foglalkozunk, hanem nevezzük a **kommunikatív kompetencia grammatikai összetevőjét nyelvi kompetenciának**, amely a fonetika-fonológia, a lexika, a grammatika és az általuk közvetített szemantika terén szerzett tudást foglalja magába. A **szociolingvisztikai kompetencia** a nyelvhasználat szociokulturális szabályainak az ismerete. A **diskurzuskompetencia** a hallott és írott szövegek megértésének és produkálásának a képessége, amely a koherenciával és a kohézióval kapcsolatos tudásunkra épül. A **stratégiai kompetencia** segítségével képes a tanuló leküzdeni a kommunikáció során adódó nehézségeket.

Fontos mondat HORVÁTH József könyvéből (1980: 25–26) a tanulókra vonatkozóan a következő: „a nyelvtanuló számára az a legfontosabb, milyen nyelvi kifejezőeszközökre van szüksége ezekhez a kommunikatív funkciókhoz.” Az idézet tehát a **kommunikatív kompetencia nyelvi komponensének** a kitüntetett szerepét hangsúlyozza. Ennek ellenére sokan azt a következtetést vonták le a kommunikatív nyelvoktatáshoz vezető nyelvészeti és a rájuk épülő egyes nyelvpedagógiai tanulmányokból, hogy **az idegennyelv-oktatás feladata és célja a kommunikatív kompetencia valamennyi komponensének a tanítása és tanulása, különösen kitüntetve a szociolingvisztikai és a diskurzuskompetenciát, és a célhoz vezető útnak is kommunikatívnak kell lennie. A legkevésbé kezdte érdekelni egyesekeket a kommunikatív kompetencia nyelvi összetevője, mert az önmagában nem**

vagy nem eléggé kommunikatív, ami a primer készségek, azaz a kiejtés, a lexika és a nyelvtan felületes oktatásához, valamint az anyanyelv kirekesztéséhez vezetett.

Voltak természetesen realista szemléletű művek is. LARSEN-FREEMAN (1986: 123) kiváló könyve például, miután nyolcféle hagyományos és divatos idegennyelv-oktatási módszert tanulmányozott tíz szempontból, megállapította, hogy a nyelvoztatásnak, bármilyen nevű stratégiát, módszert követ is, kimondva vagy kimondatlanul **a végső célja csak a kommunikáció lehet**, hiszen a nyelv az emberek közötti verbális érintkezés eszköze. (Idegen nyelvekkel **ismerkedni** természetesen csak kíváncsiságból vagy nyelvészkedési céllal is lehet.)

Az anyanyelv negligálásához hozzájárulnak az angolszász tankönyvek is, amelyek mint jól jövedelmező termékek az egész világ piacára készülnek. Bármilyen jók és autentikusak is legyenek azonban ezek a könyvek, van egy súlyos hibájuk: **Nincs anyanyelvre az általuk célba vett tanulói populációnak**. Az angolok ugyan hajlamosak arra, hogy saját anyanyelvüket minden nyelv fölé helyezték tudatlanságuknak köszönhetően, de azt azért nem tiltják, sőt nem is sugalmazzák, hogy az általuk terjesztett tankönyveket használóik ne egészítsék ki mindazzal, ami azért hiányzik belőlük, mert nem azonos anyanyelvű diákok és tanárok számára készülnek. A tanuló anyanyelve még nem szerepel „a tiltott dolgok listáján”:

„Az Oxford University Press kiadó úgy határozott, hogy kihagyja könyveiből a disznókra, disznóhúsrá való utalásokat, hogy ne sértse meg a zsidók és a muszlimok érzéseit – írja a *Daily Mail*.

A lap szerint a neves brit egyetemi kiadónak az íróknak adott irányelveiben megtilt minden olyan tartalmat, amelynek köze lehetne a disznókhöz. Az ügy egy rádióműsorban vált témává Nagy-Britanniában, ahol egy műsorvezető elmondta, a felesége éppen oktatási anyagokat írt az Oxford University Pressnek, amikor egy levelet kapott a kiadótól, amelyben a tiltott dolgok listáján szerepeltek a »disznók és a kolbászok vagy bármi más, ami sertéshúsként értelmezhető«.

Az intézkedést többen túlzott és nonszensz politikai korrektségnek tartják, a kiadó azonban azzal védekezett, hogy azt szeretnék, ha minél több ember használhatná az oktatási segédanyagaikat, a Nagy-Britanniában kiadott könyveik ugyanis a világ 150 országába jutnak el, így számos kulturális különbséget kell figyelembe venniük.” (<http://hvg.hu/kultura/2015/0114>).

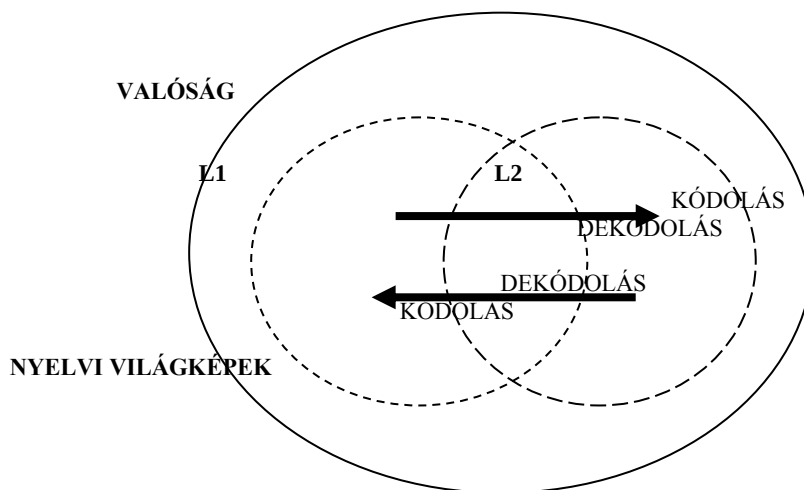
Röviden jellemezve napjaink idegennyelv-oktatását, de különösképpen az angolnyelv-oktatást, meg kell állapítanunk, hogy **a kommunikatív szemlélet kiterjesztése a nyelvoztatás minden fázisára negatív következményekkel járó aránytévesztésekhez vezetett** (BUDAI 2014); a tanulók anyanyelvének teljes negligálása pedig tudatlanságból fakadó idő- és energiapazarlás azon kívül, hogy az aránytévesztések egyik oka is.

3. AMIT AZ ANYANYELVBŐL TRANSZFERÁLNI LEHET

Az általam célba vett idegennyelv-oktatásban részt vevő tanulók **már birtokában vannak egy nyelvnek, az anyanyelvnek**. Mivel mind az anyanyelv, mind az idegen nyelv kommunikációs eszköz, az anyanyelv pedig megelőzi az idegen nyelvet, **evidens, hogy aki idegen nyelvet kezd tanulni, az már tud kommunikálni. A kommunikatív kompetencia – nyelvi komponensétől eltekintve – nem nyelvspecifikus, nem interkulturális, hanem univerzális**, különösen a mai kor meglehetősen uniformizált életkörülményei között. Nem

azt kell tehát tanítani, hogy milyen társadalmi és pszichológiai szerepekben, milyen nyelvi funkciókban, milyen tartalommal kell a nyelvet használni, hiszen mindezt a tanuló már ösztönösen tudja, amikor anyanyelvén kommunikál. **Ezt a „tudását” képes a tanuló az idegennyelvi kommunikáció, azaz a receptív és produktív szóbeli és írásbeli nyelvi tevékenységi formák során is hasznosítani, ha rendelkezésére állnak a hozzájuk szükséges idegen nyelvi eszközök. A nyelvi eszközök birtokában mondanivalóját szöveggé is tudja formálni,** „ismerős” számára a koherencia, amely ugyancsak univerzális, de a specifikus (a névelőkkel, a névmásokkal, a kötőszókkal, az ellipszissel, a helyettesítéssel, a parallelizmussal kapcsolatos) grammatikai és lexikai kohéziós eszközöket meg kell tanulnia. Azt semmiképpen sem várhatjuk el a tanulótól, hogy idegen nyelvi szövegalkotói képessége meghaladja idevonatkozó anyanyelvi képességeit.

4. A NYELVI VILÁGKÉP ÉS KÖVETKEZMÉNYEI AZ IDEGENNYELV-OKTATÁS SZÁMÁRA



1. ábra
A valóság és nyelvi világképe

Az ábra egyrészt a valóságot, másrészt pedig annak anyanyelvi és célnyelvi, egymást részben fedő világképét ábrázolja. A kétirányú kódolás és dekódolás a két nyelvi világkép közötti kommunikációt szimbolizálja. Minthogy mind a két nyelvi világkép magában foglalja az őket beszélő közösségek kultúráját, az ábra az **interkulturális kommunikációt** próbálja szemléltetni. Valóban **kultúrák közötti híráramlásról, kommunikációról** van szó, de nagy kérdés, hogy mennyire kódolhatók az egyik kultúra fogalmai, fogalmi rendszerei a másik kultúrában élők számára, különösen akkor, ha a tágabb értelemben vett reáliákra (SIMIGNÉ 2006) is gondolunk. A kognitív nyelvészet állításával egyetértve kijelenthetjük, hogy a nyelvi jelek összetevői (hangalak/betűsor + fogalom) (vö. SAUSSURE 1916) közül **csak a fizikailag érzékelhető hanghullámok vagy betűsorok kódolhatók és dekódolhatók, amelyek viszont nem szállítóeszközök, semmi fogalmi sincs bennük, feladatuk csupán annyi, hogy határozatlan terjedelmű tudásrendszereket hívjanak elő a hallgatóból vagy az olvasóból.** Ha van mit előhívniuk! Előfordulhat, hogy a hangok vagy a betűk csak sejtéseket produkálnak, nem idéznek fel semmi konkrétumot a valósággal kapcsolatban.

A hetvenes és a nyolcvanas években rendszeres kapcsolat volt az egri és a pécsi főiskola angol tanszéke és az exeteri St. Luke's College hallgatói között. Az én feladatomból volt az angol diákoknak előadásokat tartani az akkori magyar társadalmi viszonyokról, de főként az iskolarendszerről. Hiába folyt angol nyelven az ismertetőm, hiába keresgéltem a legmegfelelőbb angol szavakat és kifejezéseket, tudtam, hogy nem sokat foghatnak fel a tágabb értelemben vett magyar realitáskból, hiszen annyira távol állt az ő valóságismeretük a mienktől. Mindez fordítva is igaz volt. Egyszer az angol iskolarendszerről tartott előadást a mi hallgatóinknak az exeteri rektor. Az óra végén a rektor úr megkérdezte hallgatóinktól, hogy minden érthető-e, világos-e. A válasz határozott bólogatás volt. (A csereprogramban egyébként csak a legjobb hallgatók vehettek részt.) Kimenőben erre megjegyezte a rektor úr: „Hát akkor egyszer nekem is magyarázzák el.” Az iskolarendszer egy angol számára sem igazán áttekinthető, de hallgatóink értették a szavakat, pontosabban sejtették, hogy miről lehet szó, de egészében véve inkább csak homály maradhatott bennünk az angol iskolarendszerrel kapcsolatban.

Valódi kommunikáció akkor valósulhat meg két kultúra hordozói között, ha nem igazán kultúraspecifikus realitákról van szó. A mindennapi élet témái fedik egymást, **az eltérő nyelvi világképek valóságot torzító hatásait pedig korrigálja valóságérzékelésünk és a világról alkotott enciklopédikus tudásunk. A nyelv ugyanis nemcsak a kommunikációnak, hanem a világ megismerésének az eszköze is.**

A nyelvtanítás során a nyelvi világképek különbözőségeit következetesen tudatosítani kell, amire azonban csak akkor vagyunk képesek, ha a két különbözőben megtaláljuk az őket összekötő harmadikat, az univerzálisat, a **tertium comparationis** (BUDAI 2010, 2013a), azaz az érzékelt és megtapasztalt világ hasonlóságaira épülő, de a különböző nyelvi világok által összezárt szándékokat, tartalmakat. A közös alapján kell megfeleltetnünk egymásnak a többnyire különböző nyelvi eszközöket. Határozottan szét kell tudnunk választani egymástól a hasonlót és a különbözőt.

Nem érthetünk egyet a következő állítással: „valóságérzékelésünket és a valósághoz való viszonyunkat a kultúránk, ezen belül is az adott kultúra nyelve határozza meg, és ennek szűrőjén keresztül értelmezzük és értjük meg a hozzánk érkező információkat” (HIDAS 2004: 28). Itt tulajdonképpen WHORF (1969) hipotézisének erősebb formájával van dolgunk, miszerint mind gondolatainkat, mind érzékelésünket anyanyelvünk kontrollálja.

Valóságérzékelésünket nem határozza meg a nyelv! Az angol például ugyanazt érzékeli, mint a magyar, ha beleharap egy csilipaprikába, de érzését verbalizálni az egyik csak a *hot* (egyéb esetekben: *forró*), a másik pedig csak az *erős* (egyéb esetekben: *strong*) vagy a *csípős* szóval tudja, sőt az is valószínű, hogy hirtelen jött *erős* érzésüket sem hasonló *durva* szavakkal (*strong language / four-letter words*) fejezik ki. Viszont az angol sem csilipaprikát tesz a teájába, ha forrón (*hot*) szereti, és a magyar sem a paprikát veszi elő, ha fizikai erőre van szüksége. **Nyelvünk csak azt határozza meg, ahogyan közös, nyelvünktől független valóságérzékelésünkről nyilatkozunk.**

Az irigységről is hasonló lehet a véleményünk anyanyelvünktől függetlenül, de a nyelvek már nagyon megosztanak bennünket: a magyar és a német *sárga az irigységtől* = *gelb vor Neid*; az angol, a francia meg az olasz pedig *zöld az irigységtől* = *green with jealousy / vert(e) de jalousie / verde dall'invidia*. Az irigy spanyolra nem valamilyen szín a jellemző, ő szenved az irigység miatt, *őt eszi a sárga irigység* (szótári alakban: *consumirse de envidia*). A latin a *sárga irigységet* egyetlen szóval, a *livorral* fejezi ki, amely egyébként *kékes színt/foltot* is jelent, főleg azt, amelyet ütéstől kaphatunk. Az orosz nem az irigy embert minősíti, hanem az *irigységet* a gonosz jelzővel: *злостная зависть*. A nyelvtani megoldások

is változatosak: mi *sárgák vagyunk az irigységtől*, a német *sárga az irigység előtt*, az angol pedig *zöld az irigységgel*.

A nap 24 órájának a felosztásában sem könnyen egyeznek meg a nyelvek: Az angol például nem választja el egymástól a *reggelt* (*morning*) és a *délelőtti* (*morning*), sőt azt sem igazán tudja, hol legyen a határ a *reggel+délelőtti* (*morning*) és a *délután* (*afternoon*) között. Igaz ugyan, hogy a *délután* és az *afternoon* fordított sorrendben ugyanolyan két részre tagolható (*dél+után*, *after+noon*), de a *noont* (a *delet*) mint lehetséges határvonalat nem veszi komolyan: *délután* kettőkor is köszöntheti az embert *Good morning*gal, ha tudja, hogy még nem ebédelt az illető. (Ez velem is megtörtént Angliában az egyetemi menza közelében.) Az angolban az *éjszaka* (*night*) is korábban kezdődik: az angolnak az *este nyolc órákor* már inkább *at eight at night*. A németnek és a spanyolnak mindegy, hogy *reggelről* (*Morgen*, *mañana*) van-e szó vagy *holnapról* (*morgen*, *mañana*). A *holnap reggel* már egyértelmű mind a két nyelvben: *morgen früh*, *mañana por la mañana*. Téved az, aki a *morgen früh*-t *reggel korán*-nal vagy *kora reggel*-lel fordítja, mert az *frühmorgens* vagy *in aller Frühe* németül. A reggeli órának meg nem mindenhol van arany a szájában (*Morgens stunde hat Gold im Munde* / *Il mattino ha l'oro in bocca*), hanem *Ki korán kel, aranyat lel*, azaz a korai madár fogja meg a kukacot (*The early bird catches the worm*). Egyébként a spanyol igyekszik 4-szer 6 órára bontani a 24-et: *madrugada*, *mañana*, *tarde*, *noche*.

Ki hinné, hogy még számolni sem tudunk egyformán? Vajon hogyan lehet matematikai műveleteket végezni, amikor az egyesek megelőzik a tízeseket (*einundzwanzig* = 21, *zweiunddreißig* = 32, *dreiundvierzig* = 43 stb.), és pláne egy olyan nyelven, amely 70-től 99-ig számolni sem tud rendesen: a *hatvan* (*soixante*) után a *hatvan-tíz* (= 70 *soixante-dix*) következik, majd a *négy-húsz* (= 80 *quatre-vingts*), és végül jön a *négy-húsz-tíz* (= 90 *quatre-vingt-dix*), egyesével folytatva: *négy-húsz-tízenegy* (= 91 *quatre-vingt-onze*), *négy-húsz-tízenkettő* (= 92 *quatre-vingt-douze*), *négy-húsz-tízenhárom* (= 93 *quatre-vingt-treize*), *négy-húsz-tízennégy* (= 94 *quatre-vingt-quatorze*), *négy-húsz-tízenöt* (= 95 *quatre-vingt-quinze*), *négy-húsz-tízenhat* (= 96 *quatre-vingt-seize*), innentől pedig: *négy-húsz-tíz-hét* (= 97 *quatre-vingt-dix-sept*), *négy-húsz-tíz-nyolc* (= 98 *quatre-vingt-dix-huit*), *négy-húsz-tíz-kilenc* (= 99 *quatre-vingt-dix-neuf*).

Az is igaz, hogy a különböző nyelvek egységei – a szótól a mondatig – egymáshoz viszonyítva általában hol többet, hol kevesebbet, de legalábbis mást mondanak a valóság azonos módon érzékelhető entitásáról:

1. táblázat

Az *ásó* főnév és a vele végezhető cselekvés

	Szerszám	A vele végezhető cselekvés főnévi igenévi alakban
Magyar	<i>ásó</i>	<i>ásni</i>
Angol	<i>spade</i>	<i>to dig</i>
Német	<i>Spaten</i>	<i>graben</i>
Francia	<i>bêche</i>	<i>bêcher/labourer</i> (kertet/földet), <i>creuser</i> (gödröt)
Olasz	<i>vanga</i>	<i>rivangare</i> (kertet), <i>scavare</i> (gödröt)
Portugál	<i>enxada</i>	<i>escavar</i>
Spanyol	<i>pala</i>	<i>cavar</i>
Orosz	<i>засмун</i>	<i>рыть/копать</i>

A szerszám neve például vagy elárulja (magyar, francia, olasz), vagy sem (a többi nyelv), hogy mire használható. Szűkebb vagy tágabb az ige disztribúciója (lehetséges környezetei-

nek a száma): a franciában és az olaszban az *ásni* jelentésű igék tárgyspecifikusak, egymás használati értékét szűkítik.

2. táblázat

A *hálókocsi* és néhány idegen nyelvi megfelelője

	Főnév	Kiemelt zónák
Magyar	<i>hálókocsi</i>	Általános funkciója
Angol	<i>sleeping-car / sleeper</i>	Konkrétabb funkciója
Német	<i>Schlafwagen</i>	Konkrétabb funkciója
Francia	<i>voiture-lit</i>	Legfontosabb berendezési tárgya
Olasz	<i>carrozza letto / vagone letto</i>	Legfontosabb berendezési tárgya
Portugál	<i>vagão-cama</i>	Legfontosabb berendezési tárgya
Román	<i>vagon de dormit</i>	Konkrétabb funkciója
Spanyol	<i>coche cama</i>	Legfontosabb berendezési tárgya
Orosz	<i>спальный вагон</i> <i>вагон с местами для лежания</i>	Konkrétabb funkciója Berendezési tárgya funkciójával

A magyar *hálótárs*, *hálóvendég* ismeretében a *hálókocsi*ban a *kocsi* is lehetne a *háló* logikai alánya, ha elvesztenénk a józan eszünket. Ez persze az angol *sleeping-carra* is elmondható lenne, ha nem tudnánk, hogy a *sleeping* itt nem participium, hanem gerundium, amit egyébként a szó hangalakját meghallgatva a hangsúlyozás módja is elárulna. A neolatin nyelvek szerint (a román kivételével): „Úgyis tudja mindenki, mire való az ágy.” Az orosz hosszabbik változata bőbeszédű, de nem tudjuk, hogy az ígért fekvőhely olyan-e, mint egy ágy.

3. táblázat

A *naplopó* és néhány idegen nyelvi megfelelője

Magyar	<i>naplopó</i>	
Angol	<i>lazybones</i>	„lustacsontok”
Német	<i>Tagedieb</i>	„napoktolvaj”
Francia	<i>tire-au-flanc</i>	„lógós katona”
Olasz	<i>mangiapane</i>	„eszikkenyeret”
Spanyol	<i>vago/holgazán, -ana</i>	<i>lusta</i> (főnév)
Orosz	<i>лодырь</i>	<i>lusta</i> (főnév)

A nyelvi trópusok is igen változatosak tudnak lenni: a másik nyelvet beszélő számára vagy egyből érthető, vagy nem, de mindenképpen más az „átsugárzó” jelentése. A német *Tagedieb* érthető ugyan a magyar számára, de meglepő is lehet, ha eddig arra gondolt, hogy a *naplopó*ban az égitestről van szó, pedig valószínű, hogy a német tükörfordítása. Az is lehet, hogy a másik nyelvben (spanyol, orosz) nincs rá jellegzetes trópus.

Gondolatainkat ugyan befolyásolhatja, de nem határozza meg az anyanyelv!

„Pszichológiai szempontból gondolatunk, ha a szavakkal való kifejezésétől eltekintünk, csak amorf és körvonalazatlan tömeg. Filozófusok és nyelvészek mindig egyetértettek abban, hogy jelek segítségével képtelenek volnánk két fogalmat egymástól világosan és tartósan megkülönböztetni. A gondolat önmagában véve olyan, mint egy ködfolt, amelyben szükségképpen semmi

sincs elhatárolva. Nincsenek előre meghatározott fogalmak, és semmi sem különül el addig, míg a nyelv meg nem jelenik.” (SAUSSURE 1967: 144)

A különböző szintű fonetikai-fonológiai, morfológiai, szintaktikai nyelvi eszközök már világosan és tartósan elkülönülnek egymástól **az adott nyelvre jellemző módon**. „A nyelv [...] egész mechanizmusa [...] oppozíciókon, és a bennük foglalt hangbeli, illetőleg fogalmi jellegű különbségeken alapul.” (SAUSSURE 1967: 154) Két nyelv viszonylatában a különbségek is különbözőek. **Az anyanyelv és a cél nyelv közötti különbségek sokasága evidencia**. Elsősorban ezek a hangbeli, illetőleg fogalmi jellegű különbségek, a tulajdonképpeni **primer készségek** (elmosódó határokkal a fonetika-fonológia, a lexika és a grammatika az univerzális beszédszándékokba integrálva), azaz **a kommunikatív kompetencia nyelvi összetevője, a nyelvi kompetencia jelenti a tanítási és tanulási feladatokat. Der Sprachunterricht muss die Sprache unterrichten!** (VIËTOR [1882] után szabadon) Mind ez nem zárja ki annak a lehetőségét és szükségességét, hogy a nyelvi anyagot valóság-hű kontextusokban és/vagy szituációkban mutassuk be és használtsuk. Az érdekesség, az életszerűség és mindaz, amit még motivációs szándékkal teszünk, **nem mehet a nyelvi kompetencia kimunkálásának a rovására**. Ne próbáljuk eltitkolni tanítványaink előtt az idegennyelv-tanulás munkajellegét, magával a nyelvvel való kitartó munkát kedveltessük meg velük, aminek a fő táplálója az anyanyelv és a cél nyelv mechanizmusának – következetes tanári tudatosítás révén bekövetkező – megértése.

5. AMI NYELVSPECIFIKUS, AZ INTERKULTURÁLIS

Vajon a kommunikatív kompetencia **anyanyelvi és idegen nyelvi összetevőinek különbözőségeire** – függetlenül az általuk közvetített konkrét tartalmaktól, a szűkebb és tágabb értelemben vett reáliáktól – **ráhúzhatjuk-e az interkulturális jelzőt?** FÖLDES tanulmányában (2007) igyekszik egyértelműsíteni az interkulturális kommunikáció jelzős szerkezetet, de nem sok sikerrel, hiszen azt kell nyugtáznia, hogy számtalan jelentésben szerepel a szakirodalomban. Annak tudatában, hogy a nyelvi jelek hangbeli és fogalmi összetevői különbözőségeinek a szövedékéből áll össze a nyelvi világkép, amely számtalan szállal kötődik a nyelvet beszélő közösség kultúrájához, **a két nyelvi világkép eszközeivel történő információcserét interkulturális kommunikációnak tekinthetjük**, ami bele is fér az interkulturális kommunikáció kaleidoszkopikus fogalmába. Állításunk összhangban van a kognitív nyelvészet azon nézetével, miszerint a nyelv az emberi megismerés szerves része, szétválaszthatatlanul összefonódik az összes megismerő/kognitív funkcióinkkal: a fogalomalkotással, a gondolkodással és a világról alkotott teljes enciklopédikus tudásunkkal. “Language is an integral part of human cognition.” (LANGACKER 1987: 12) Továbbá: A prototípusok köré szerveződő kategóriák is jelentésalapúak, sőt az elvont sémák (FŐNÉV, NP, IGE, VP, TÁRGYAS SZERKEZET stb.) is jelentéssel bírnak (KÖVECSES–BENCZES 2010: 207–208) a nyelvi világképen belül. Az is tény, hogy valamennyi, egymásnak adott kontextusban megfeleltetett anyanyelvi és idegen nyelvi jel disztribúciója nyelvspecifikus. A frazeológiai egységek és szóképek (trópusok) kifejezésének nyelvspecifikus jellegét már említenünk sem kell.

6. A FÉLREÉRTTELMEZETT KOMMUNIKATÍV IDEGENNYELV-OKTATÁS METAFORIKUS JELLEMZÉSE

Ha már hivatkoztunk a kognitív nyelvészetre, amely igyekszik magyarázatot adni a hétköznapi kommunikáció számtalan metaforájára is, megpróbálom metaforákkal leírni az általam bírált idegennyelv-oktatás különböző fázisait:

4. táblázat

Az idegennyelv-oktatás metaforikus értelmezése

Céltartomány	Forrástartomány
AZ IDEGENNYELV-OKTATÁS	FÖLDMŰVELÉS
primer készségek	⇒ talajművelés ⇒ vetés ⇒ növényápolás
szekunder készségek	⇒ aratás ⇒ szüret ⇒ szüreti mulatság

Megjegyzés: A **primer** és a **szekunder** jelző nem fontossági, hanem időbeli sorrendet jelent. A szekunder készségeknek ciklikusan a jól kimunkált primer készségekre kell(ene) épülniük.

A **primer készségek**, azaz az idegen nyelv fonetikai-fonológiai, lexikai és grammatikai eszközeinek akár izolált, akár integrált kimunkálása egyesek szerint unalmas, de mindenképpen fárasztó, alapos felkészülést igénylő tevékenységek sora, éppen ezért teljesen elhanyagolt, gazos terület. Mivel állítólag nem tartozik a lényeghez, hiszen nem kommunikatív, csak lenézett eljárásokkal lehetne tenni az érdekében, ráadásul – *horribile dictu* – még az anyanyelvet is segítségül kellene hívni. A tanulói produktum mellesleg akkor is **köztes nyelv** (*Interlanguage*, SELINKER 1972) lesz, sokkal inkább az lesz, ha sohasem hallanak anyanyelvi szót az idegen nyelvi órákon. A köztes nyelv aztán valóban interkulturális – keverék. A primer készségek álcázottan kommunikatívvá tétele is meglehetősen sok felkészülést igényel(ne). Ha a tanárnak mégis hiányérzete támad e készségekkel kapcsolatban, az unalmas munkát átpasszolja a tanulóknak (DIY!). Hogy a tanár érvényt szerezzen akarátának, mumusként sorozatban írat szódolgozatokat. Velük rövid idő alatt le lehet tudni a tanulói „teljesítmény” mérését és értékelését is.

A **szekunder készségek**, azaz a hallott és az írott szövegek értése, szóbeli és írásbeli szövegek produkálása már egyértelműen kommunikatív, lehet élvezni a termést, de vajon milyen termést hoz az a föld, amelynek talaját nem művelik, nem trágyázzák, az elvetett növények közül nem irtják a gyomot, nehogy vele együtt a kultúrnövényt is kihúzzák? Ilyenkor már nem sokat lehet tenni a termésért, legfeljebb vigyázunk arra, ami megtermett. A tanár elboldogulhat rosszabb eredmény esetén is: dicsekedhet saját termésével. Könnyebb ugyanis idegen nyelven végigbeszélni egy órát, mint előre megszervezni a tanítványok interakcióit. Sőt még jól is ki lehet belőle jönni, hiszen az inputból is nagyon sok kell, ha *comprehensible* (KRASHEN 1985).

Lehet, hogy mindez téveszmékre alapozva, jó szándékkal történik? A hibás nyelvsejtés (BUDAI 2006) is kielégít bizonyos társadalmi szükségleteket? Bizonyára.

7. LÉNYEGSŰRÍTÉS: AZ IDEGENNYELV-OKTATÁSRÓL KEVÉSBÉ TUDOMÁNYOSAN

Aki ad magára, igyekszik ‘tudományos’ lenni, ha bármit is leír az idegennyelv-oktatással kapcsolatban. Amióta az MTMT meg is mondja, hogy mi nem tudományos, egyre kevésbé fogunk majd írni a lényegről, mert az csak Oktatási, tehát nem Tudományos. Ilyen tudománytalan termék valamennyi taneszköz, például minden tankönyv és mindenféle kísérője, auditív vagy vizuális tartozéka, de egyelőre még tudományos a róluk való elmélkedés (BUDAI 2013b).

Félreteszem a szakirodalmi hivatkozásokat, és közérthető nyelven, röviden leírom **az idegennyelv-oktatás lényegét**. Gondolom, nem meglepő, ha kijelentem, hogy **az idegennyelv-oktatás elsősorban egy idegen nyelvvel való foglalatosságot jelent – hosszú időn át nagy erőbedobással**, ha valóban sikeres akar lenni a tanár, de különösképpen a tanuló.

A nyelvi **jel** összetevői a **jelölő** (signifiant) és a **jelölt** (signifié) (SAUSSURE 1916). A nyelvi jelek összetevőit (együtt vagy néha külön is) kell bejuttatni a tanuló elméjébe (elsősorban ő magának kell kinyúlnia értük, de legalábbis nyitottnak kell lennie a befogadásukra); a bejuttatott jeleket (analitikusan vagy holisztikusan, vagy vegyesen) rövidebb-hosszabb időre tárolni kell úgy, hogy bármikor előhívhatók legyenek a beszédszándéknak és a szituációnak megfelelő módon. Már is világos, hogy **mit** kell tanítanunk.

Arról, hogy mindez **hogyan** menjen végbe adott emberi és tárgyi feltételek között, sokféleképpen vélekednek a nyelvtanítás szakemberei és a lélekbúvárok. Abban egyetértünk, hogy a nyelvi anyagot valamilyen módon szelektáljuk és kombináljuk. Ez utóbbit lehetőleg természetes módon végezzük! Sokkal inkább horizontálisan, mint vertikálisan. Szakszerűbben: inkább a szintagmatikus tengely mentén kollokációk és struktúrák formájában az asszociatív halmazok és a paradigmák helyett. Az is valószínű, hogy az output nagymértékben függ az inputtól mind mennyiségileg, mind minőségileg; a tárolás jellemzői pedig az input függvényei mellett, hogy mindegyik fázisa és dinamizmusa egyénfüggő is. Az is igaz, hogy bármilyen nevű stratégiával és módszerrel érhetünk el eredményeket, nem valószínű, hogy önmagában akármelyik bármikor a legjobb megoldásokat tudja kínálni. A tudományok terén az ‘eklektizmus’ általában nem jól hangzik, ennek ellenére az eredményes idegennyelv-oktatásnak **eklektikusnak** kell lennie, nem lehet kirekesztő semmiféle téveszme vagy divat hatására. Mindez érvényes arra is, hogy mikor milyen diszciplinákhoz, eszközökhöz kell folyamodnunk segítségért. Tanakodásaink, kísérletezéseink közben egy pillanatra se felejtsük el, hogy **az anyanyelv mindig „kéznél” van** – akkor is, ha nem akarjuk –, és **birtokában sok mindent már nem kell tanítanunk**.

IRODALOM

- AUSTIN, John L. 1962. *How To Do Things With Words*. Cambridge, Mass: Harvard University Press. Magyarul: *Tetten ért szavak*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1990.
- BUDAI László 2006. Idegennyelvtudás vagy idegennyelv-sejtés? *Iskolakultúra*, 16. évf. 4. sz. 61–73.
- BUDAI László 2010. *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban. Angol nyelvi példákkal*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BUDAI László 2013a. Merjünk támaszkodni anyanyelvünkre! *Modern Nyelvtanítás*, 19. évf. 4. sz. 47–56.

- BUDAI László 2013b. Ami oktatási, az nem tudományos!? *Új Pedagógiai Szemle*, 11–12. sz. 50–55.
- BUDAI László 2014. Aránytévesztések az idegen nyelvi órákon. *Iskolakultúra*, 24. évf. 4. sz. 88–99.
- CANALE, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.–SCHMIDT, R. W. (eds.): *Language and Communication*, 2–27. London: Longman.
- CANALE, M.–SWAIN, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, (1): 1–47.
- CARROLL, J. B. (ed.) 1969. *Language, Thought, and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press.
- COLE, P.–MORGAN, J. J. (eds.): *Syntax and semantics* 3. New York: Academic Press.
- FÖLDES Csaba 2007. „Interkulturális kommunikáció”: koncepciók, módszerek, kérdőjelek. *Fordítástudomány*, IX/1. 14–39.
- GRICE, P. 1975. Logic and Conversation. In: COLE, P.–MORGAN, J. J. (eds.): *Syntax and Semantics* 3. New York: Academic Press.
- HIDASI Judit 2004. *Interkulturális kommunikáció*. Budapest: Scolar.
- HYMES, D. H. 1966. Two types of linguistic relativity. In: BRIGHT, W.: *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton. 114–158.
- HORVÁTH József 1980. *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Tantervi útmutató. Angol nyelv I–IV. osztály*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- KÖVECSES Zoltán–BENCZES Réka 2010. *Kognitív nyelvészet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- KRASHEN, Stephen D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, Stephen. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London–New York: Longman.
- LANGACKER, R. W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar, Vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. 1986. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- SAUSSURE, de F. 1916. *Cours de linguistique générale*. Paris. Magyarul: *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Budapest: Gondolat, 1967.
- SEARLE, John. 1969. *Speech Acts*. Cambridge University Press.
- SELINKER, Larry 1972. *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics*. X/3. Reprinted in RICHARDS, J. C. (ed.) 1974. *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London–New York: Longman, 31–54.
- SIMIGNÉ FENYŐ Sarolta 2006. *A fordítás mint közvetítés*. Miskolc: Stúdium.

-
- VAN EK, J. A. 1975. *Systems Development in Adult Language Learning. The Threshold Level*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe.
- VAN EK, J. A. 1975. *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London: Longman.
- VIËTOR, Wilhelm 1882. *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem*. Heilbronn: Gebr. Henninger.
- WHORF, B. L. 1969. *Science and Linguistics*. In: CARROLL, J. B. (ed.) 1969, 207–219.
- WILKINS, D. A. 1976. *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.