

Hegedűs Rita*

A PUDING PRÓBÁJA...

A FUNKCIONÁLIS SZEMLÉLET

EGY LEHETSÉGES ALKALMAZÁSA

AZ EGYETEMI SZINTŰ GRAMMATIKATANÍTÁSBAN

Esettanulmány a berlini hungarológia szak
nyelvoktató műhelyéből

Abstract

After the implementation of the Bologna Process, the teachers of less widely known and taught languages had to face a difficult task: they were supposed to bring their students only in three years time to such a level of language knowledge that would enable them to pursue the academic studies of the chosen language. What is this required knowledge in the first cycle? How can students acquire this knowledge? How does the study of small languages fit in the new educational system? With a case study of teaching Hungarian in Germany, these are the questions argued at the Department for Hungarian Literature and Culture of the Humboldt University in Berlin.

The paper discusses the specific details of a curriculum for first-year Hungarian grammar students. The author considers the understanding of the languages' phonetical connections highly important. They account for historical changes and for the so-called irregular phenomenon in the structure. The functional explanation helps to understand better the connection between history and system as well as stage and process.

Kulcsszavak: *kevésbé ismert és oktatott nyelvek, formulaszerű elemek, framework-free, fonológia, határozószó, melléknév, vonzat*

1. Bevezetés

Az egyetemi keretek között folyó magyar mint idegen nyelv tanításának feltételei gyökeresen megváltoztak az utóbbi évtizedben. A Bologna-rendszer vesztesei a kis és ritkán oktatott nyelvek lettek: magára a nyelvoktatásra szánt idő megrövidült, a hangsúly áttevődött az adott nyelvvel kapcsolatos egyéb diszciplínákra. A nyelvismeret státusa ártértékelődött: hasonlatossá vált a középkori, kora újkori európai helyzethez, amikor még természetes állapot volt az egyén többnyelvűsége. Az oktatási szemlélet változá-

* Hegedűs Rita, PhD. Károli Egyetem - Humboldt-Universität zu Berlin; hegedusrita@hotmail.com

sából egyértelműen a nagy nyelvek – elsősorban az angol – profitálnak, mely(ek) térnyerését döntően két tényező befolyásolja:

- a) a nyelvtanulás időszaka áttevődik a gyerek-, illetve kisiskolás korra;
- b) a legkülönbébb ismeretanyagok is elérhetőek ezen/ezekre a nyelveken.

A kevésbé ismert, illetve ritkán oktatott nyelvet választó diák már felsőfokú tanulmányainak kezdetén jelentősen megterheli magát, mivel tényleges tanulmányai megkezdéséhez rövid idő alatt el kell sajátítania a választott nyelvet. A terheken kétféle módon lehet könnyíteni:

- a) már a kezdet kezdetén úgy állítják össze a követelményrendszert, hogy a nyelvtudás szinte elhanyagolható (pl. az irodalom tanulmányozása során fordításokat használnak);
- b) a rendelkezésre álló oktatási időt megnyújtják nyelvi előkészítő programmal vagy
- c) menet közben mehetnek el a diákok részképzésre az illető nyelvterületre.

Az említett eljárások kényszermegoldások, az át nem gondolt reformok falanxának megkerülései.

Az új Bologna-rendszerben a nyelv tehát nem cél, hanem eszköz szerepet tölt be: lehetővé teszi az ismeretek közlését és befogadását. Paoli Driussi megfogalmazásában a hallgatók „a nyelvet elsősorban konkrét célok érdekében tanulják” (Driussi 2010: 158).

A nyelvtanulás céljának és körülményeinek változása szükségszerűen magával hozza a tanítási módszerek megváltozását. Gondolatébresztő tanulmányában ennek egy lehetséges megoldását vázolja Driussi (2010), melyhez néhány megjegyzést fűznék.

2. Transzparencia vs. formulaszerű nyelvoktatás?

A fordító-grammatizáló módszer időszaka óta látszólag folyamatosan háttérbe szorul a grammatika oktatása. A nyelvi rendszer összefüggéseinek, szabályainak és kivételeinek megtanítása helyett áttevődött a hangsúly a panelekre, más elnevezéssel a formulaszerű nyelvi elemekre. Dóla Mónika a szakirodalom széles körű vizsgálata alapján (Dóla: 2006) a következő lényeges tulajdonságokkal jellemzi ezeket:

- a) a nyelvhasználatban nagy gyakorisággal fordulnak elő;
- b) funkciójukban és formájukban teljesen vagy nagymértékben rögzültek;
- c) a beszélők szokásszerűen, elemezetlen/alulelemzett panel/nyelvi tömb formájában és
- d) gyakori beszédhelyzetekben, sokszor ismétlődő nyelvi funkciók kifejezésére használják (Dóla 2006: 42).

A formulaszerű elemek használatát Heltai Pál és Gósy Mária (2005) szerint a szekvenciális tárolás indokolja – azaz „mondanivalónkat nem szavakból fűzzük össze, hanem több szóból álló szekvenciákból, amelyeket a mentális lexikonból egészében hívunk elő”. Továbbá: „A formulaszerű nyelvhasználat **produkciós stratégia**ként kapacitást szabadít fel, időt ad arra, hogy a beszélő az üzenetet tervezze, és így különösen akkor

hasznos a beszélő számára, amikor az a különböző korlátozó tényezők miatt (például időhiány) nem tud egyszerre figyelni a formára és a tartalomra is. A nyelvhasználat során a beszélők gyakran megkímélik magukat a kreatív létrehozással járó feldolgozási erőfeszítéstől, és elemzés nélkül, holisztikusan hívják elő a formulákat”(2005: 485).

A fenti gondolatmenetet elemezve két dolog tűnik fel:

- a) A formulaszerű elemek használatának indoklásából kiindulva érdekes hasonlóságot tapasztalunk a modern nyelvoktatás egyes módszereivel. A direkt módszer a hangsúlyt bizonyos formai egységek elsajátítására helyezte. Ezt beépítette az intenzív módszer is: pl. Palmer¹ „világosan látta azt, hogy a nyelv olyan szerkezetek összekapcsolódása, amelyeket jobb egészként elsajátítani, ezért hangsúlyozta az úgynevezett elsődleges tananyag memorizálásának, ha úgy tetszik »bemagolásának« szükségességét” (Bárdos 2005: 102). A kommunikatív módszer jellemzője a beszédszándékok megfeleltetése bizonyos nyelvi szerkezeteknek, majd ezek gyakoroltatása – tehát az elemzés helyett a használat során összekapcsolódott elemek egységként való kezelése itt is döntő súlyt kap.
- b) A formulaszerű elemek alkalmazásának fő indoka a Heltay és Gósy által említett időhiány, illetve az egyéb „korlátozó tényezők” (Heltay–Gósy 2005: 485). Ha a nyelvszakok BA-képzésének nyelvtanulásra szánt idejét nézzük, egyértelmű, hogy napjainkban miért kerülnek előtérbe a nyelvtanulást meggyorsító, hatékonyabbá tevő módszerek.

És ezen a ponton ismét idézem Paolo Driussit: „Ezzel világossá válik az egyetemi nyelvtanítás komplex feladata a külföldi magyar szakon is. Ott a nyelv teljes körű vizsgálata szükséges. A cél nemcsak a nyelv elsajátítása, hanem használata, illetve nyelvi, nyelvészeti, irodalmi és fordítói alkalmazása” (Driussi 2010: 159). Kérdés: szükség van-e a 21. századi külföldi magyar szakokon komplexitásra, milyen mélységben tanítsuk, taníthatjuk, érdemes-e tanítani a rendszerszerű összefüggéseket, hogyan állítsunk össze egy curriculumot?

3. Kapott anyaggal dolgozunk...

A fenti kérdés sajnálatos módon nem költői. Valóban szembesül vele a hagyományos magyar mint idegen nyelv szakos képzésben nem részesült tanár, aki teljességre törekedve, a nyelvtörténettől kezdve a fonetikán/fonológián keresztül, a morfológiától a szövegtanig végigléptetné diákjait a formális leírás lépcsőfokain, mindezt a generatív leírás szabályainak segítségével modellezve. A szociolingvisztika ablakán keresztül betekintést nyújtana a nyelvhasználat sokféleségébe, kitérna a stilisztikára – majd „felébredne” –, hogy a stílusrétegek útvesztői se maradjanak ki a tananyagból.

Már a felsorolásból is látszik, hogy a teljességre való törekvés eleve kudarcra van ítélve. Mindezt tetézi az egyetemi tanulmányait megkezdő hallgatók rendkívül ala-

¹ Bárdos itt Harold Palmer *The Principles of Language Study* (1921) és *Colloquial English* (1916) című munkáira utal.

csony szintű grammatikai előképzettsége. Átfogó statisztika ugyan nem készült, de a kollégák visszajelzései, saját tapasztalataim, valamint szűkebb körben végzett felmérésem (Hegedűs 2006, 2009) alapján szomorú kép bontakozik ki a diákok nyelvi rendszer fogalmairól. Nem tudják megkülönböztetni a szófajt a mondatrésztől, a névszói és igei sajátosságokat összekeverik. A terminusok élettelen címkék, melyet esetlegesen aggatnak egy-egy körvonalazatlan jelenségghalmazra.² Saját anyanyelvüket is paneleként használják, panelekben gondolkoznak, időt és energiát megtakarítva lemondanak az újraalkotás intellektuális örömről, pedig e nélkül nem lehet senki sem „haladó fokú” nyelvhasználó.

3.1. Komoly nehézséget jelentenek az új évezred hallgatóinak tanulási szokásai. A gyorsan erodálódó lexikális ismereteket felváltja a problémamegoldó gondolkodás, ami azonban sok szempontból nem előrelépést jelent. Az alapok nem nélkülözhetők: gondolkodni csak arról lehet, amiről legalább megközelítő ismeretekkel rendelkezünk. A kérdés csak az: melyek azok az alapismeretek, amelyekre feltétlenül szükség van, melyeket lehet elhagyni, melyek azok, amelyek kellően stimulálják a gondolkodást, amelyekre később építeni lehet. A hallgató a tények rögzítése helyett nagyobb figyelmet fordít a tényeket naprakészen tálaló források felkutatására, sok esetben megelégszik a feltett kérdésre adott lényegre törő válasszal, nem kíváncsi a szélesebb összefüggésekre. Mindennapos jelenség, hogy a széles körű, átfogó ismeretekkel rendelkező tanár egy-egy részkérdés megválaszolásában, részfeladat megoldásában lassabb, nehezebb, mint digitális bennszülött diákja.³

4. Egy lehetséges megoldás

Amennyiben nem mondunk le a nyelv rendszerének s a rendszer működésének legalább vázlatos bemutatásáról, a funkcionális megközelítés tűnik az egyetlen lehetséges megoldásnak. Ebben az esetben az elmélet az alkalmazásból, azaz a különböző nyelvi rendszerek működésének összevetéséből indul ki. Nem választja el egymástól a jelentést és a formát, nem különíti el a rendszer egyes szintjeit. A működés különböző aspektusait egyenlő súllyal veszi figyelembe, lépésről lépésre göngyölli fel a világ nyelvi leképezésének és a nyelvi jelek megértésének folyamatát. A változás a nyelv alapvető tulajdonságai közé tartozik: a funkciók és a formák viszonya a nyelvhasználat során át- meg átrendeződik. E szemlélet a mozgást történeti dimenzióba helyezve követi nyomon és magyarázza.

² Saját tapasztalat: BA-s magyar szakos diákok hosszan vitatkoztak azon, hogy az *Akkusativ* a német főnév második vagy a negyedik esete. Ennyi fogalmuk volt saját anyanyelvük felépítéséről, s eddig jutottak a kreatív, problémamegoldó gondolkodásban. A félreértést az okozta, hogy különböző típusú tankönyveket használtak a gimnáziumban.

³ A fogalom értelmezéséhez érdemes tanulmányozni a következő honlapokat: http://digitalispedagogia.blog.hu/2009/05/03/lexikalis_tudas_vagy_probleme megoldo_kepesseg#c5897513 Prensky, Marc 2001: *Digital Natives, Digital Immigrants*. (MCB University Press, Vol. 9 No. 5) <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>; <http://tanarblog.hu/oktatastechnika/821-na-de-ki-is-az-a-digitalis-bennszueloett>.

Használható anyanyelvi grammatikai alapokkal nem rendelkező hallgatók számára összeállítottam egy lehetséges tanmenetet, melynek néhány pontját mutatom be a következőkben. A diákok 100 órás előkészítő tanfolyamon vettek részt a szemeszter megkezdése előtt, utána heti 4 órában tanulják a nyelvet. A tanév végéig elvben 120 órás, a valóságban ennél rövidebb gyakorlati nyelvoktatást kapnak. Ehhez járul a két félévben összesen 60 előadás, mely hivatva lenne (még) nem létező ismereteiket rendszerezni.

4.1. A tananyag felépítése a következő:

Nyelvészeti bevezető:	6 óra
Fonetika:	24 óra
Leíró nyelvtan:	30 óra

Az óraszámok feltűnő aránytalanságát érdekes körülmények magyarázzák. A berlini Hungarológia tanszék – melynek súlypontja az irodalomoktatás – az ottani Szlavisztikai Intézet része, ezért a BA szak tervezésében is alkalmazkodni kellett a nagyobb szláv nyelvek – jelen esetben az orosz – tantervéhez. Azonban az orosz szakot eredetileg a nagyszámú, többségében orosz anyanyelvű diák számára hirdették meg, akik értelemszerűen egészen más feltételekkel indultak. Ebből a kényszermegoldásból kellett használható tantervet kialakítani.

4.1.1. A rövid bevezető lényegében kedvcsináló, érdeklődést felkeltő stúdium, melynek célja, hogy bemutassa a hallgatóknak a nyelvészetben rejlő fantáziát. A kommunikáció elmélete a német középiskolában is tananyag, tehát ehhez viszonyítva helyeztem el a statikus és dinamikus, azaz forma- és funkcióközpontú, más elnevezéssel élve használat- vs. struktúráközpontú nyelvészeti irányzatokat. Ennek bemutatása közben feltérképezhetővé vált a hallgatók eddigi nyelvi-nyelvtani tudása, mely csekély voltát tekintve is egyértelműen a statikus/rendszerközpontú vonalba sorolható. Az elméleti és alkalmazott nyelvtudomány ágainak vázlatos bemutatása közben minden évben kihasználom a nálam tanuló ösztöndíjas és vendéghallgatók nyújtotta lehetőséget: ebben az évben egy tipológus (Freie Universität, Berlin) és egy pszicholingvista (Harvard Egyetem) tartott rendkívül érdekes bemutatót saját tevékenységéről.

4.2. A továbbiakban a vezérfonal a változás, a mozgás, a minden mindennel összefügg elve lett. A fonetikára nemcsak a tanterv kényszere miatt helyeztem sokkal nagyobb súlyt, hanem előkészítésnek, bevezetőnek tekintettem a nyelvi rendszer bemutatásának módszeréhez.

A hangok képzésének egyéni változatai, az allofónok, fonok és fonémák viszonyának elemzése bevezető a nyelvi formák és funkciók instabil összefüggéseibe. Ahogyan az egyes fonémák realizációja függ az egyéntől, ugyanúgy függ a nyelvi rendszer egyes elemeinek alkalmazása is a kommunikáció résztvevőitől és körülményeitől. A leírásban szereplő tiszta esetek csak a valóság absztrakciói, prototípusok. A súlyt nem a precíz megkülönböztetésre helyeztem, hanem épp ellenkezőleg: megkíséreltem rávezetni a diákokat a nyelv dinamikus szemléletére. Különösen nehéz pedagógiai törekvésnek

bizonyul annak elfogadtatása, hogy a nyelvben nem axiómaszerűen meghatározható adatokkal, hanem folyamatokkal dolgozunk. A nyelvész-nyelvtanár – tehát az alkalmazott nyelvész – feladata nem az általános elvek/elméletek gyakorlatba való átültetése, hanem éppen fordítva: a működésből kell elvonatkoztatni a tendenciákat, amelyek alapján újra felépíthetővé – azaz taníthatóvá – válik a nyelv.

A hangtan számtalan rendszerbeli változás kulcsa. Azok a kivételnek tekintett esetek, amelyek már a gyakorlati nyelvtanulás első lépéseit is nehezítik, magyarázatukat a hangok egymásra hatásából nyerik. Az egyszerűsödés, a könnyebb ejtés, a „lustaság”⁴ mint mozgató erő nem a 21. század felismerése, s nem is magyar specialitás. Nyelveken és korokon átívelő természetes jelenség, mely a hangképző szervek felépítéséből és működéséből adódik.⁵

A fonetika-fonológia oktatásának kiemelt jelentőségét tehát három érv támasztja alá:

- A funkció, funkcionalitás fogalmának hangsúlyozása mintegy rávezeti a hallgatókat az ok-okozati összefüggések keresésére és felismerésére. Ezzel a módszerrel lassan oldható az az előítélet, mely szerint a nyelvtan önkényes szabályok és még kevésbé átlátható kivételek összefüggéstelen felsorolása, melynek megtanulása semmiféle kreativitást nem igényel, sőt, mindenféle kreatitásnak, logikának ellentmond;
- a nyelvi változások okait és tendenciáit megfoghatóvá, megfeythetővé, sok esetben előre megjósolhatóvá teszi;
- nem utolsósorban itt nyílik a legtöbb alkalom a két – adott esetben több – nyelv fonetikai rendszerének elméleti és gyakorlati összevetésére, a percepció és produkció gyakoroltatására.

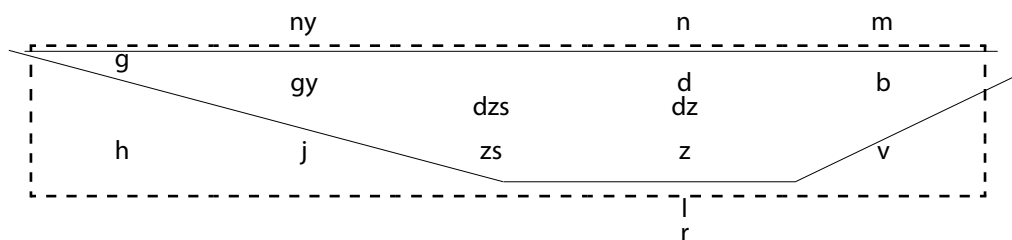
4.2.1. A fonetika-fonológia oktatásában sem lehet teljességre törekedni. Az oktatás célja határozza meg az anyag mélységét. A tanár feladata itt kettős: első a szelektálás – azaz a ténylegesen bemutatandó anyag kijelölése, a második a bemutatás. Az elkövethető hibák röviden így foglalhatók össze: túl sok, illetve túl kevés ismeretanyag nem a tanulói csoport igény- és tudásszintjéhez mért bemutatása. Nem biztos, hogy csak a fonetikai átírás segítségével vázolható fel a magyar nyelv hangzórendszere. Amennyiben a forrás- és cél nyelv hangzóállománya közel áll egymáshoz, elég csak a kritikus hangzókat elemezni, a különbségeket levezetni. Ilyenkor megoldást jelent a bináris alapú összevetés. „A »distinctive feature«-ökre alapozott jellemzés módszere valóban jól hasznosítható, ha a fonémák sajátos jellegének nyelvek közti egybevetethetőségük célját szolgáló leírására használjuk; de konkrét jellemzőik és rendszerbeli kapcsolataik felismerésében már elég kevésbé segít” (Deme 1972: 89). Ez a megközelítés német–magyar viszonylatban valóban segít pl. az *a–o–á* képzésének elsajátíttatásában, de korántsem elegendő a *tő* és *toldalék* találkozásánál fellépő változások magyarázatához. Deme 1972-es tanulmánya két, egymással szorosan összefüggő szempontból is előrevetíti a

⁴ Deutscher, Guy napjainkban népszerű ismeretterjesztő nyelvtörténeti munkájában a nyelvi változás fő okaként a lustaság, hanyag ejtést nevezi meg (2008: 99). Érdekes összecsengés ez egy kétszáz évvel korábbi véleménnyel: „a kimondásban kényeskedő restség”-ről beszél Révai (Révai: 1806).

⁵ A Bolla Kálmán által szerkesztett, ma is alapműnek számító tanulmánykötetre támaszkodva (Bolla 1982) minden lehetséges segítséget és magyarázatot megtalál az oktató a magyar hangok rendszerszerű ábrázolásával, a hangképzés élettlen határaival kapcsolatban.

későbbiekben teret nyert funkcionális módszereket. A magyar fonémarendszernek – példánkban a mássalhangzórendszernek – leginkább valóság-hű, a működést a lehető legpontosabban modelláló leképezésével szinte automatikusan ledönti a mesterséges választóvonalat mássalhangzó és magánhangzó között, világossá teszi, hogy a $-v$ és a $-j$ miért nem vesz részt következetesen a szabályos hangváltozásokban.⁶ A hangok létrehozásának fiziológiai feltételeit követő leképezés spontán igazolta a centrum–periféria magyarázóelv létjogosultságát. Érdekességképpen álljon itt Deme szemléletes, jól alkalmazható ábrája, mely első pillantásra láthatóvá teszi, s ezzel felhívja a figyelmet a periférián található elemekre, előrevetíti ellentmondásos viselkedésüket (1. ábra).

Az eljárás rendkívül egyszerű: a mássalhangzók szokásos táblázatát Deme a szájüreg valóság-hű leképezésével, az akadály képzésének helye szerinti természetes sorrendben ábrázolta:



1. ábra.

Az utólag, folyamatos vonallal berajzolt keret összefoglalja a centrális, azaz a hangzóváltozásokban leginkább részt vevő mássalhangzókat, míg a perifériához tartozók kívül esnek a trapéz formájú kereten, tehát kisebb arányban, esetlegesen vesznek részt a hangzóváltozásokban. Az ábrázolás szemléletessé, ezáltal megjegyezhetővé teszi az egyébként indokolatlannak, esetlegesen tűnő változásokat.

Deme tanulmánya egyúttal rávilágít a napjainkban Haspelmathnál (2008) újra felmerült „framework-free” szemlélet jelentőségére. Ennek értelmében nem lehet provincializmusnak bélyegezni, ha egy adott nyelv speciális jelenségét a nyelv sajátosságainak figyelembevételével magyarázzák.

⁶ „...e módon érthető, hogy a $-val/vel$ meg a $-vá/vé$ rag v -je miatt, „hasonul”, ha például a $-va/ve$ és a $-ván/vén$ igenévképző v -je nem; s hogy miért »hasonul« vagy »olvad össze« a $-j$ bizonyos szövegekkel, bár másokkal nem; s miért viselkedik másképp a felszólító mód j -je, mint a kijelentő tárgyas ragozása. – Épp ezért nem egészen reális azt néznünk, hogy hol helyezkedik el a fonémarendszerben a v és a j , és hol azok a fonémák, amelyeknek javára alternációnak ad helyet. De ha mégsem tudunk ellenállni az ördög incselkedésének, s rápillantunk a 11. ábrára, azt látjuk: a v – amely bármelyik más mássalhangzóval fölcserélődhet a $-val/vel$ és a $-vá/vé$ rag elején – kívül esik a »magon«, a központi tartományon. Ugyanígy a j is; de ez akár a felszólító módot, akár a kijelentő tárgyas ragozást nézzük – ráadásul mindig olyan fonémának engedi át a helyét, amelyik benne van a »magban«, a központi tartományban.” (Deme 1972: 11, 12. és 13. ábra.)

⁷ Haspelmath, Martin 2008, vö. Deme 1972: 98. „A fonémák rendszerét tehát fel lehet vázolni úgy, hogy a fonológiai szempontok sérelme nélkül közelebb maradjunk a fizikaiakhoz, a sémánkat kitöltő valóság-hoz. Lehet persze, hogy a magyar fonémáknak ilyen típusú rendszerezése kevesebb lehetőséget ad a más nyelvek rendszereivel való összehasonlításra (bár ebben sem volnék éppen bizonyos). Egy azonban kétségtelen: egy ilyen belülről induló, s ezért a vizsgált dolog természetét tükröző összeállítás többet mutat meg a magyar fonémáknak és rendszerüknek inherens sajátágaiból és lényeges összefüggéseiből, azaz a rendszerből magából, mint egy olyan, amelynek megalkotásához a szempontokat kívülről visszük rá rendszerezésünk tárgyára”.

4.2.2. Továbbgondolandó megjegyzésként fűzném hozzá a fent leírtakhoz, hogy a legnehezebb módszertani feladatnak a merev szabályok helyett a környezettől és egyéntől, valamint az adott leírás kereteitől függő különbségek elfogadtatása bizonyult. A hallgatók annyira hozzá vannak szokva a tesztformájú számonkérés egymást kizáró A, B, C, D válaszához, hogy az élethen jelenségekkel, a centrum-periféria elvvel eleinte nem tudtak mit kezdeni. Pl. a magánhangzók leírásánál hosszú magyarázatot igényelt az a különbség, hogy egyes szerzők a nyelv függőleges mozgását a szájúregben három, míg más szerzők négy fokozatra bontják. Ugyanígy nehézséget okozott az approximánsok magán- és mássalhangzószerű tulajdonságainak a megértetése. Végül a hallgatók meg is fogalmazták: tiszta esetekkel akarnak dolgozni, egyértelműen számon kérhető kategóriákat kérnek. (Lehetséges, hogy ez is a digitális bennszülött léttel függ össze?)

5. Vegyük komolyan a terminológiát!

Egy teljes nyelvtani tanmenet bemutatására eddigi közel harmincéves tanári munkám alapján sem vállalkozom. Nevezhetjük a dolgok természetes rendjének vagy éppen a sors groteszk fíntorának, de mire többé-kevésbé kikristályosodott, tökéletesedett és finomodott volna egy elképzelés, addigra megváltoztak a külső körülmények. Például más elvárásokkal, más előképzettséggel érkeztek a külföldi diákok, a súlypont ide-oda tevődött az elmélettről a gyakorlatra, állandóan változott a nyelvtanításra szánt idő. Az elméletek nemegyszer szembekerültek egymással, sőt bátran beszélhetünk akár „tudományos divatról” is. A Bologna-rendszer – ahogyan tanulmányom bevezető részében szó esik róla – olyan helyzetet teremtett az egyetemi nyelvoktatásban, melyre nem lehet, sőt nem is érdemes felkészülni. Szerencse a szerencsétlenségben, hogy életképtelensége oly feltűnő: bevezetésével szinte egy időben megindult a reformja. Ebben az újabb „átmeneti” időszakban az általam legfontosabbnak tartott jelenségeket vettem sorra a teljesség igénye nélkül, s a magyar nyelvi gyakorlatot kiegészítő elméleti tudás elmélyítése mellett hasonló súllyal törekedtem egy hasznosnak tartott nyelvészeti szemlélet kialakítására – ebből emelek ki két kulcsproblémát.

5.1. Driussi (2011: 164) elemzésében nyomatékosan kiemeli a nyelvi rendszer bemutatásában a terminológia fontosságát. Alapos háttérvizsgálatok mutatják, hogy a terminológiai pontatlanságok kivétel nélkül elvi-elméleti tisztázatlanságra vezethetők vissza, s különösen sok probléma forrása különböző nyelvek egymást csak részben fedő terminusainak ekvivalens használata. E hibaforrás felismerése korai gyökerekre megy vissza: Brassai (1864: 369) kárhoztatja azt az eljárást, mely a nyelvek összehasonlításánál különböző elnevezést használ azonos jelenségekre, illetve különböző jelenségeket jelöl azonos módon. A MID tanításának egy későbbi kiemelkedő periódusában Fülei Szántó Endre hívja fel a figyelmet a kontrasztok és azonosságok árnyalt leírásának szükségességére (Fülei 1973: 13).

Azoknál a diákoknál, akiknél hiányzik, vagy ami még rosszabb, töredekes és zavaros az anyanyelvi grammatikai tudás, komoly gondot okoz egy-egy félrevezető megnevezés. A határozó mint mondatrész és mint szófaj problematikáját már korábban is vizs-

gáltam (Hegedűs 2002, 2003): a terminológiát illetően kiemeltem a szófaj–mondatrész szempontjainak keveredését, melyet tovább nehezít a morfológiai és nyelvtörténeti szempontok keveredése, valamint a toldalékok (képző, rag) éles elkülönítésének erőltetése. A probléma halmozottan jelentkezik a német anyanyelvűek magyaroktatásánál. A két nyelvben a jelző és a határozó, határozószó és melléknév egymással ellentétes formai kritériumokkal bír, s mindezt megnehezíti a kérdőszók szempontjainak funkcionális különbsége.⁸ A mondatrészi és szófaji szerepek világos elkülönítéséhez Szilágyi N. Sándor kritériumrendszerét alkalmazom: a szubsztancia- és akcidiatulajdonságok alapján megkülönböztetve főnevet (szubsztancia – önmagában is létező), igét és melléknévet (akcidiencia – a szubsztanciák hordozzák) (Szilágyi 1996: 61–62).

A melléknév nominális kategóriaként való besorolása egyrészt elfedi kísérőszófaji funkcióját, másrészt zavarossá teszi az ígéhez való kapcsolódási lehetőségét. Azaz: a kisszámú valóságos határozószótól⁹ eltekintve ugyanazok az elemek bővíthetnek főnevet is, igét is; a szintaktikai kapcsolódás szabályai szerint az igével való kapcsolatuk jelölt. A szófajok elnevezésének kavalkádjából kiemelhetnénk akár Pápay Sámuel *Más-salérthetőjét*, a német *Beywort/Beiwort* magyar megfelelőjét, de fordulhatunk a latin terminus etimológiájához: „lat.: ad iectivum, nach altgr.: epítheton – das Hinzugefügte” (Wikipedia). Versegly az 1805-ös *Tiszta magyarságban* adjectivumnak, illetve adjectivum nomennek nevezi az illető szófajt, de 1821-ben már a melléknév megjelölést használja (Versegly 1821). A lényeg mindenképpen az egyértelműség. Olyan elnevezést kell használni, amely rámutat az illető szófaji kategória leglényegesebb tulajdonságaira. Esetünkben ez 3 pontban határozható meg:

- önálló jelentéssel bír – autoszemantikus;
- toldalékolatlan formában főneveket bővít jelzői;
- toldalékolt formában igéket bővít határozói funkcióban.

(A képzett melléknéveket nem sorolnám az alapszófajok közé: az *-i*, *-s*, *-tlan* stb. képzők a főnévnek nem (elsősorban) a szófaját változtatják meg, hanem jelzői szerepre teszik alkalmassá, tehát szintaktikai funkciója változik.) Az *ad-iectio* tehát nem pusztán a főnevet bővítő, hanem általában „bővítő, hozzáadó” funkciót jelöl. Egy több évszázados tradíciót nehéz megváltoztatni, de pl. a „mellékszó” sokkal pontosabban jelölné az igét is, főnevet is kiegészítő szó funkcióját, amely tágabb kategória aztán tovább finomítható a szükséges mélyséig. A nyelvi egységek életlenségük miatt éppen hogy átfogóbb kategóriákat igényelnek, melyek aztán a célközönség – tanulók, kutatók stb. – igénye szerint tovább finomíthatók.

5.2. Az alapvető mondatrészi szerepek meghatározása, Driussihoz hasonlóan, az ige és argumentumai segítségével történik. Ahhoz, hogy a kevésetű indoeurópai nyelvekhez szokott hallgatók megértsék a magyar „sok esetűséget”, az első pillanattól kezdve

⁸ A magyar és német adverbium–adjektívum összevetésének egy lehetséges megoldását mutatja az 1. melléklet.

⁹ A szófaj meghatározásának ellentmondásossága közismert tény (vö. Kenesei 2000: 76–79). A fonológiai, lexikai, morfológiai, szintaktikai stb. szótípusok egymást keresztező, egymásnak nemegyszer ellentmondó szempontjain kívül az idegennyelv-tanárnak még a forrásnyelv terminológiáját is figyelembe kell vennie.

operálok a szemantikai esetek/tematikus szerepekkel. Eleinte ez nagyon nagy kihívást jelent: a német példákon bemutatott jelenség kezdetben elbizonytalanítja a merev nyelvtani kategóriákhoz szokott hallgatókat. Ellenkezésük lassan oldódik, majd egy idő múlva heurisztikus módon fedezik fel a saját anyanyelvüket.¹⁰ Sajnálatos, hogy az amúgy is szűkre szabott időből jószerivel német anyanyelvoktatásra is áldozni kell, de meggyőződésem szerint csak így tudom hozzásegíteni a hallgatókat a két nyelv rendszer- és működésbeli különbségének megértéséhez.

5.2.1. A legfontosabb tematikus szerepek bevezetése, majd második lépésben hozzárendelése az esetekhez – a magyarban az adverbialis esetekhez — a nyelv fontos tulajdonságára hívja fel a figyelmet: a formai elemek polifunkcionalitására, illetve ugyanazon funkció többféle elemmel való kifejezésének lehetőségére. Ez az elméletinek tűnő megközelítés megvalósítható már a nyelvtudásnak ebben a kezdeti fázisában is. Álljon erre itt két példa:

A *Goal* funkció kifejezése különböző nyelvi formákkal (esetekkel):

-t: *János levelet ír.*

-ba/-be: *Ági a boltba megy.*

-ért: *Lemegyek a boltba tejjért.*

Az eseteken kívül ezt a funkciót tölti be az infinitívusz:

-ni: *Lemegyek vásárolni.*

A nyelvismeret magasabb fokán idesorolható a konjunktívuszban álló mellékmondat is:
Lemegyek, hogy bevásároljak.

A *-t* tárgyrag lehetséges szemantikai funkciói:

Goal: *János levelet ír.*

Manner: *Kérek egy kicsit!*

Time: *Három órát aludtam.*

Már a példák alapján is előtűnnek a fenti módszer nehézségei. A szemantikai funkciók megjelölése/elnevezése nem egyértelmű, nem következetes. Milyen mélységig kell lebontani a *Goal*t, hogy világosan elkülönüljön a *Patient/páciens*, illetve a *Direction/irány*?

¹⁰ Az anyanyelvoktatás határokon átívelő deficitjét minden szinten érzik a nyelvtanárok. Wolfgang Menzel *Grammatikwerkstattja* (Menzel 1999) jószerivel a magyar nyelvoktatásban is alkalmazható lenne a példák kicserélésével, mivel a kudarchoz vezető okok ugyanazok: az anyanyelv merev, formális szemlélete, a formából való kiindulás; kizárólagos, axiómaszerű szabályok felállítása, a nyelv mozgásának figyelmen kívül hagyása. A középpontban a kivételek állnak – magyarázat nélkül, felsorolásszerűen. A szabályos jelenségeket alapvetően tudottnak feltételezik. A nyelv működésének miéértje és hogyanja nem vetődik fel, az esetleges magyarázatok csak az egyértelmű, tipikus esetekre vonatkoznak. Ez a szemlélet megfosztja a tanulót a felfedezés, megértés örömetől, így az anyanyelv – a nyelvtan – tanulmányozása szükségtelen nyűgnek tűnik.

Csak az argumentumok szemantikájával foglalkozunk? Van-e minden funkcióra megfelelő elnevezés? Az angol, a latin, a magyarosított latin formákat használjuk-e, vagy keressünk, alkossunk magyar kifejezéseket? Ki dönti el ezek helyességét, mi legyen a helyesírással?

Látszik, hogy az újfajta pedagógiai grammatika megalkotásához terminológiai feladatok is járulnak, de a befektetett fáradság meghozza gyümölcsét. Ez a módszer lépésenként, észrevétlenül vezeti rá a hallgatót a nyelv kognitív működésének mikéntjére. Kellő gyakorlással párosulva a nyelvtanulóban egy idő múlva spontán is beindulhatnak ezek a folyamatok, s talán ettől kezdve nevezhetjük őt önálló nyelvhasználónak.

5.2.2. E távoli célt megelőzi egy egészen konkrét, közeli feladat: a vonzatok mibenlétének tisztázása. A vonzatok gyakoriságukat tekintve nagyon hamar megjelennek a nyelvhasználat során. Az anyanyelvi beszélő tudatosan sohasem szembesül ezzel a problémával, hiszen ezek az egységek lexikaként tárolódnak a mentális lexikonban. Kétarcúságuk, grammatikai-lexikai kötöttségük kizárólag egy második nyelv elsajátítása során jelentkezik problémaként. A vonzatok mibenlétének tisztázásához szükségesnek láttam, hogy a hallgatók első lépésként a fentiekben vázoltak szerint körül tudják határozni a valóság tematikus viszonyaival leírható funkciókat. A szemantikájukat vesztett – vagy inkább szemantikájukat feláldozó, formailag ugyanazon grammatikai eszközökből építkező – vonzatokat ezekkel a „természetes funkciókkal” szembeállítva lehet a legkönnyebben megérteni. Terminológiáját tekintve ugyan kifogásolhatóan, de didaktikailag indokoltan a 2. *melléklet*ben található dia segítségével magyaráztam el a szabad határozók és vonzatok közötti különbséget.

6. Összefoglalás

A nyelvtanítás sajátos igényei a leírásban is sajátos elveket követelnek meg. Egy megfelelő pedagógiai grammatikának külső szempontból, az anyanyelv bármely támpontja vagy elfogultsága nélkül kell leírnia a nyelvet. A funkcionális szemlélet lehetővé teszi, illetve megköveteli a nyelvhasználat beépítését a nyelv rendszerszerű leírásába. A történeti folyamatok nem utólag ráaggatva, hanem szervesen, magyarázóelvként világítják meg a folyamatokat. A nyelv formális összetevőinek változásai a fonetikai-fonológiai folyamatokkal magyarázhatók, a funkcionális fejlődés-változás kulcsa a metaforizáció. A két oldalt a grammatikalizáció „hangolja” össze, amely a megnevező és viszonyító funkciók összjátéka.

Az elméleti nyelvész megengedheti magának, hogy csak az egyik vagy másik oldalal foglalkozzon, a lehető legmélyebb, legalaposabb részletességgel vizsgálja választott részterületét. A pedagógus nem ragadhat le egy-egy részegységnél: neki minden adott pillanatban pontosan meghatározott terv szerint kell mozgatnia az egész rendszert. Olyan egységekben kell adagolnia a részleteket, hogy közben állandóan szem előtt tartsa az állandóan változó, mozgó egészet.

Hiába vágyakozik minden nyelvtanár egy pontosan kidolgozott, lebontott tanmenetre, mely minden tanítási helyzetben alkalmazható – ilyen nem létezik. Minden órára, minden csoportra, minden témakörre és minden szemeszterre újat kell tervezni, állandóan

bele kell építeni az új eredményeket, fel kell készülni az új kérdésekre. Ez teszi a tanári a mesterséget kreatívá, örömtelivé, azaz művészetté.

Irodalom

- Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bolla Kálmán (szerk.) 1982. *Fejezetek a magyar leíró hangtanból*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 13–23.
- Brassai Sámuel 1864. A magyar mondat. III. értekezés. *M. Ak. Ért. A Nyelv- és Széptudományi Osztály Közlönye* III. (szerk.) Toldy Ferenc. 173–409.
- Deme László 1972. A magyar fonémák rendszeréhez és rendszerezéséhez. *Néprajz és Nyelvtudomány* 15–16 (1971–1972): 89–99.
- Deutscher, Guy 2008. *Du Jane, ich Goethe. Eine Geschichte der Sprache*. München: Beck.
- Dóla Mónika 2006. Formulaszerű elemsorok a meghívás beszédaktusában. *THL₂* 1–2: 41–55. <http://epa.oszk.hu/01400/01467/00002/pdf/041-055.pdf>
- Driussi, Paolo 2010. A magyar mint idegen nyelv idegen szemmel. *THL₂* 1–2: 156–169.
- Fülei Szántó Endre 1973. Kontrasztív nyelvészet és nyelvoktatás. *Modern Nyelvoktatás* 9–16.
- Haspelmith, Martin 2008. Framework-free grammatical theory. In: Heine, Bernd–Narrog, Heiko (eds.): *The Oxford Handbook of Grammatical Analysis*. Oxford: Oxford University Press. 1–21.
- Hegedűs Rita 2002. Határozószók, határozók, vonzatok – kategoriális és funkcionális szempontból. *Hungarológiai Évkönyv* 2. Pécs: JPTE BTK. 9–14.
- Hegedűs Rita 2003. Határozószók, határozók, vonzatok. Digitális módszertani könyvtár. BBI. <http://www.bbi.hu/index.php?id=79&cid=189>
- Hegedűs Rita 2006. Hasznos és/vagy haszontalan nyelvtanórák. In: Klaudy Kinga–Dobos Csilla (szerk.): *A világ nyelvei és a nyelvek világa. Sokszínűség a gazdaságban, a tudományban és az oktatásban. A XV. magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. Miskolc, 2005. április 7–9. MANYE Vol. 2/2. Pécs – Miskolc: MANYE – Miskolci Egyetem. 355–360.
- Hegedűs Rita 2009. Anyanyelvoktatás – kihagyott lehetőségek. In: Zimányi Árpád (szerk.): *A tudomány nyelve – a nyelv tudománya. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a magyar nyelv évében. XIX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus Eger, 2009. ápr.16–18*. Székesfehérvár – Eger: MANYE – Eszterházy Károly Főiskola, Vol. 6. 789–800.
- Heltay Pál–Gósy Mária 2005. A terpeszkedő szerkezetek hatása a feldolgozásra. *Magyar Nyelvőr* 129: 473–484.
- Menzel, Wolfgang 1999. *Grammatikwerkstatt. Theorie und praxis eines prozessorientierten Unterrichts für die Primar und Sekundarstufe*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- Pápay Sámuel 1808. *A' Magyar literatúra esmérete*.
- Révai Miklós 1806. *Versegi Ferentznek megsalatkozott illetlen motskolódásai a tiszta magyarságban*. Fényfalvi Kardos Adorján álnéven. Pesten 1806-ban.

Szilágyi N. Sándor 1996. *Hogyan teremtsünk világot? Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára.* Kolozsvár: Erdélyi Tankönyvtanács.

Versegly Ferencz 1805. *A' tiszta magyarság, avvagy a' csinos magyar beszédre és helyes írásra vezető értelmezések.* Pestenn Eggerberger Ferenc könyvtárosnál.

Versegly Ferencz 1821. *Magyar Grammatika avvagy Nyelvtudomány, mellyben a' Hazai Nyelvnek sükeres okokra épített Regulái napkeleti nyelvhez illő tanításrenddel mind és pontosan előterjesztetnek. A' nemzeti Oskolák számára.* Budán.

Mellékletek

1. melléklet: „Begleitwort“

	Deutsch		Ungarisch	
vor Substantiven: attributivische Rolle	VERÄNDERT: Genus/ Kasusmarkierung	<i>mit dem schönen Auto, schönes Auto</i>	UNVERÄNDERT:	<i>a szép autóval, szép autó</i>
	<i>Mit was für einem Auto?</i>		<i>Milyen autóval?</i>	
	<i>Mit welchem Auto?</i>		<i>Melyik autóval?</i>	
vor Verben: ad- verbale Rolle	UNVERÄNDERT:	<i>fährt schnell, singt schön</i>	VERÄNDERT: Adverbialsuffix	<i>gyorsan megy, szépen énekel</i>
	<i>Wie fährt das Auto?</i>		<i>Hogy megy az autó?</i>	
prädikative Rolle (Prädikats- nomen)	UNVERÄNDERT:	<i>Das Auto ist schön.</i>	VERÄNDERT: Kongruenz in Zahl	VERÄNDERT: <i>Az autó szép. Az autók szépek.</i>
	<i>Wie ist das Auto?</i>		<i>Milyen az autó?</i>	

2. melléklet: A vonzatok és szabad határozók szembeállítása

„Unnatürliche Beziehung“: die Rektionen

- Ich stelle die Kommode an die Wand.
Wohin? Woran?
Richtung
- Ich warte vor der Tür.

Wo? Wovor?
Ort.
- Ich erinnere mich an dich.
„+Wohin?“ Woran?
- Ich habe Angst vor der Prüfung
• „+Wo?“ Wovor?
- Gibt es eine semantische Funktion?