

Aránytévesztések az idegen nyelvi órákon

A Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek szerepe az arányok meghatározásában

A Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban: NAT) és a kerettantervek nevelési-fejlesztési, szociokulturális és interkulturális, egyszerűbben fogalmazva nevelési, gyakorlati és művelődési célokat fogalmaznak meg. E hármas célnak nem egymástól elkülönülten, hanem egymással összefonódva, integráltan kell megvalósulnia a gyakorlati célok által vezérelve. E célok másféle súlypontozása alapvetően megváltoztatná az idegennyelv-oktatás feladatrendszerét, eredményeit. Egykoron az orosz nyelv tanításának és tanulásának viszonylagos sikertelensége nagyrészt a nevelési cél erőltetett és egyoldalú primátusának lett a következménye. Jómagamnak is gimnazistaként igen hamar el kellett sajátítanom például a 'самосовершенствование' (öntökéletesítés) szót, míg a számomra fontos 'горчица' (mustár) és a 'непеч' (bors) még nem álltak a rendelkezésemre első moszkvai étkezésem alkalmával.

A kerettanterv tanulmányozása nem hagy kétséget afelől, amit expressis verbis olvashatunk is benne: „Az élő idegen nyelv oktatásának alapvető célja, összhangban a Közös európai referenciakerettel (KER), a tanulók idegen nyelvi kommunikatív kompetenciájának megalapozása és fejlesztése.” A gyakorlati cél tehát az alapvető, az elsődleges. Az idézet folytatása azonban egy másfajta aránytalanságot sejtet: az anyanyelvnek az idegen nyelvek oktatásában juttatott aránytalanul kis szerepét. „A kommunikatív nyelvi kompetencia szorosan összefonódik [...] a világról szerzett ismeretekkel...” Ez a mondat nem az idegen nyelvi kommunikatív kompetenciáról szól! Az anyanyelvi kompetencia az, amely integráns része az emberi megismerésnek, a világról szerzett ismereteinknek, amint azt a napjainkban divatos kognitív nyelvészet is állítja („Language is an integral part of human cognition.” Langacker, 1987, 12. o.). A NAT-ban ugyan szerepel készségként „a közvetítés az anyanyelv és az idegen nyelv között”, de az anyanyelv szerepe a NAT-ban sem helyesen értelmezett: „Az idegen nyelvi kommunikáció – az anyanyelvi kommunikációhoz hasonlóan – az alapvető nyelvi készségekre épül: fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények megértése, kifejezése és értelmezése idegen nyelven különböző tevékenységi formákban.” Valójában az idegen nyelvi kommunikáció az anyanyelvi kommunikációra épül. Az iskolában tanult idegen nyelv csak közvetve, az anyanyelven keresztül tárja elénk a világot.

A kerettanterv is kiegészíti az anyanyelv szerepét: „A kommunikatív nyelvi kompetencia több ponton érintkezik az anyanyelvi kompetenciával. A szövegalkotás, szövegértelmezés, szóbeli és írásbeli kommunikáció számos készségeleme átvihető az idegen nyelv tanulásába...” Az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia nemcsak több ponton érintkezik az anyanyelvi kompetenciával, és nemcsak készségelemek vihetők át az idegen nyelv tanulásába, hanem az anyanyelvi kompetenciára épülnek az idegen nyelvi kompetenciának a NAT által is megnevezett összetevői: a szociokulturális, a szociolingvisztikai és a szövegkompetencia. E kompetenciák minősége legjobb esetben is

csak az anyanyelv hasonló kompetenciáit közelítheti meg, amennyiben az idegen nyelvi kompetencia negyedik összetevője, a nyelvi kompetencia fejlettsége azt lehetővé teszi. Tudnunk kell azt is, hogy tanulóink anyanyelvi kompetenciája és vele szorosan összefonódva a szociokulturális, a szociolingvisztikai és a szövegkompetenciája már eléggé szofisztikus ahhoz, hogy kielégítően tudjanak kommunikálni, mielőtt egy idegen nyelv tanulásába kezdenek. A tanulókat tehát nem kommunikálni kell tanítanunk az idegen nyelvi órákon, hanem a már meglévő anyanyelvi kommunikációs képességeküket kell egy másik nyelvi eszközrendszerrel kiegészíteni. Az a tény, hogy két kultúra között vannak kommunikációs különbözőségek, nem sokat változtat a lényegen. Az idegen nyelv tanulása során ezek nagy része könnyen elsajátítható. Attól pedig senkit sem lehet megóvni, hogy kisebb-nagyobb kulturális sokk ne érje valamelyik idegen nyelvi országban. Angolból például aligha kaphat a tanuló valamennyi angol nyelvű ország lehetséges kulturális sokkjá ellen védőoltást. És mi van, ha nem angol nyelvű országban használítja angolnyelv-tudását? A kulturális különbözőségek miatt nem lenne érdemes arányt téveszteni. Nem lehetnek különösebb akadályai a kommunikációnak, ha az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia nyelvi komponense kellően kimunkált.

Azt már helyesen állapítja meg a kerettanterv, hogy „az idegen nyelv tanulása során elsajátított kompetenciák hasznosak az anyanyelvi kommunikáció területén. [...] az idegen nyelv tanulása segíthet abban, hogy tudatosabbá váljon az anyanyelv használata.”

A kerettantervek azzal is kibővítik az anyanyelv szerepét, hogy következetesen ragaszkodnak a „célnyelvi óravezetés”-hez. Egy szó beiktatásával helyre lehetne billenteni az egyensúlyt: törekedjünk a célnyelvi óravezetésre.

A NAT-nak tudatosítania kellene az idegennyelv-tanítás illetékeseiben, hogy a tanulók anyanyelvi kompetenciájukkal együtt az idegen nyelv tanulása szempontjából felbecsülhetetlen mennyiségű olyan tudással is rendelkeznek, amelyre az idegen nyelv tanulása és tanítása során nemcsak lehet, de kötelező is folyamatosan támaszkodni.

Az anyanyelv mellőzésének főbb okai

Tapasztalataink szerint napjaink iskolai idegennyelv-oktatásából kiszorul az anyanyelv. A tanárok egy része nem mer folyamodni az anyanyelvhez, vagy ha mégis megteszi, nem meri bevallani. Ehhez persze már semmi közük sincs az új dokumentumoknak. A nyelv-tanárok általában sem a tantervek előírásai szerint végzik munkájukat, hanem valamilyen előírt vagy maguk választotta taneszközrendszer alapján tanítanak, kiegészítve azt saját alkotásaikkal vagy gyűjteményükkel. Az Internet korszakában a taneszközök kimeríthetetlen tárházából válogathatnak. Az anyanyelvnek az idegen nyelvi órákról való látszólagos kiszorításáért ezért inkább bizonyos taneszközök és a velük kapcsolatos tévhitiek tehetők felelősekké.

Csak látszólagos azonban az anyanyelv távolléte az idegen nyelvi órákról! Az anyanyelv minden pillanatban jelen van mind a tanulóknak, mind a tanár tudatában. Az anyanyelv sohasem tétlen. „Ront vagy javít, de nem henyél.” Ha ez így van, akkor az az ésszerű, ha következetesen számolunk vele, és igyekszünk pozitív hatásait a javunkra fordítani, negatív szerepét pedig semlegesíteni. Ezt tehetjük expliciten, tehát úgy, hogy az anyanyelv érzékelhetően is megjelenik az idegen nyelvi órákon, de tehetjük impliciten is, amikor csak számolunk vele az előkészületek és a tanórai feladatok végzése közben anélkül, hogy lemondanánk a kerettantervek által követelt célnyelvi óravezetésről (az anyanyelvnek az idegen nyelvek oktatásában betöltött szerepével kapcsolatban lásd: *Budai*, 2010).

Valamit még a tévhitokről: Az idegen nyelvi órákon használt taneszközök zömmel külföldi szerzők művei, amelyeket nem egy bizonyos anyanyelvű tanulói populációnak

Csak látszólagos azonban az anyanyelv távolléte az idegen nyelvi órákról! Az anyanyelv minden pillanatban jelen van mind a tanulók, mind a tanár tudatában. Az anyanyelv sohasem tétlen. „Ront vagy javít, de nem henyél.” Ha ez így van, akkor az az ésszerű, ha következetesen számolunk vele, és igyekszünk pozitív hatásait a javunkra fordítani, negatív szerepét pedig semlegesíteni.

szánnak, hanem az egész világ könyvpiacát kívánják velük teríteni. Természetes tehát, hogy ezek a tananyagok egynyelvűek, ami azonban nem jelenti azt, hogy az őket használó tanár szükség esetén nem folyamodhat azok feldolgozása során tanítványai anyanyelvéhez. Csak növelné a tanár a külföldi taneszközök hatásfokát, ha hozzájuk adná azt, ami hiányzik belőlük: a tanulók anyanyelvére való támaszkodást.

Az is igaz, hogy a latinnak mint holt nyelvnek a tanítása következetesen kétnyelvű volt, sőt az orosztanárokká átképzett latintanárok és egyéb nyugati nyelvek tanárai is a holt nyelveknek megfelelő gyakorlatot folytatták, aminek ellenhatásaként – legalábbis az angol nyelvi tankönyvekben – a hatvanas években az egynyelvűség kezdett divatba jönni. Tankönyvíróként jómagam is élharcosává váltam az új kívánalmaknak,

és lassanként átestünk a ló másik oldalára. Napjainkban azonban már a KER is fontos szerephez juttatja a közvetítő nyelvi tevékenységeket, a tolmácsolást és a fordítást, amelyekkel a nyelvi tagozatos osztályok tanulói is próbálkozhatnak.

Az idegennyelv-oktatás gyakorlati céljai és a célok arányai

A KER-ben megnevezett készségek, amelyek a NAT-ban „nyelvi tevékenységek”, a kerettantervekben pedig – a KER közvetítő tevékenységeitől eltekintve – „fejlesztési egységek” néven szerepelnek, tulajdonképpen az idegennyelv-oktatás gyakorlati célrendszere az 1. táblázat szerint foglalható össze, egymáshoz fűződő kapcsolataikat is kifejezve.

1. táblázat. A nyelvi tevékenységek és kapcsolatrendszerük

		RECEPTÍV	PRODUKTÍV
SZÓBELI	Egynyelvű	Hallott szöveg értése	Összefüggő beszéd
		Interakció	
	Közvetítő	Tolmácsolás	
ÍRÁSBELI	Egynyelvű	Olvasott szöveg értése	Íráskészség
		Interakció	
	Közvetítő	Fordítás	

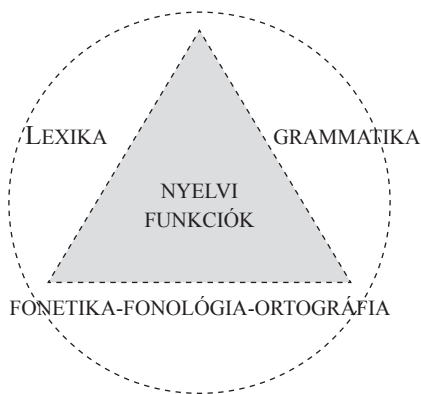
A kerettantervek útmutatása szerint a félkövérrel kiemelt tevékenységeket („fejlesztési egységeket”) valós kommunikációs helyzetekben integráltan, a tanulók életkori sajátosságait figyelembe véve kell fejleszteni.

Az iskolai idegen nyelvi tevékenységek fejlesztése során didaktikai megfontolásból természetesebb az aránytalanságok, de hosszú távon is elsőbbséget élveznek a szóbeli tevékenységek. Az iskolán kívüli nyelvtanulás esetén pedig az határozza meg a nyelvi tevékenységek arányait, hogy ki milyen céllal tanul egy idegen nyelvet, a tanulásnak milyen objektív és szubjektív feltételei biztosítottak vagy hiányoznak. Annyit minden-

képpen érdemes itt megemlíteni, hogy az idegen nyelvekkel való bármilyen foglalatosság hasznosnak minősíthető, hiszen talán az idegen nyelv az egyetlen a világon, amit minimális szinten, nagyon hiányosan és hibásan is érdemes tudni, amire lejjebb még példákat is hozunk.

A nyelvi kompetencia eszköztára

Az idegen nyelvi kommunikatív kompetenciának a valóban tanítandó és tanulandó komponense a nyelvi kompetencia, amely a lexikai, a grammatikai, a fonetikai-fonológiai-ortográfiai és funkcionális ismereteket és ezek használatának a képességét foglalja magába (1. ábra).



1. ábra. A nyelvi kompetencia eszköztára és manifestációja

Megjegyzések az 1. ábrához:

1. A háromszög az oldalain megjelölt eszközrendszerek, a lexika, a grammatika és a fonetika-fonológia-ortográfia szimbiózisára utal, amely a nyelvi funkciókban manifesztálódik. A kommunikációban egyik sem létezik a másik kettő nélkül: hangállománya és írott képe a lexikának és a grammatikának van. (Vannak a nyelvnek érzékszerveinkkel fel nem fogható eszközei is.) A lexikai egységek a grammatikai eszközök által kerülnek a nyelv különböző szintjeire, a grammatikai sémákat pedig lexikai egységek teszik alkalmassá a nyelv számára. A nyelv a három eszközrendszer együttese révén válik képessé a nyelvi funkciókra, azaz a lokúciós aktusokra és az általuk kifejezett jelentések átadására és vételére.
2. A háromszögön kívül eső nagy kör tudattartalmunknak, világismeretünknek azon részét reprezentálja, amely még nem szerepel lokúciós aktusainkban, de része lehet az illokúciónak vagy a perlokúciónak.
3. Mind a háromszöget, mind a nagy kört szaggatott vonalak határolják annak kifejezéseként, hogy sem a szűkebb értelemben vett nyelvi kompetenciánk, sem általános és specifikus ismereteink, tapasztalataink nem lezártak, egymás irányába is és kifelé is nyitottak.

A nyelvi kompetencia eszközeiről a legtöbb embernek van valami ismerete, véleménye. Van, aki az idegen nyelvet a szavak rendezetlen halmazának tekinti, amelyben anyanyelvének elferdített hangjai lehetetlen sorrendben követik egymást. Számukra a nyelvtanulás célja az idegen nyelvi szavak elsajátítása, a bennük levő elferdített hangok

helyreigazításával. Így lett magyaros hangzása a latin 'cemeteryum'-ból a 'cinterem', a német 'Wie geht's?'-ből a 'vigéc', a 'Bohnenzüchter'-ből a Sopron környéki 'poncichter', a francia 'gendarme'-ből (eredetileg: 'gens d'armes') a 'zsandár', de nem lett életképes a 'Kappanhágó' (= Koppenhága). Akik az idegen szavakban magyar szavakat vélnek felfedezni, furcsa következtetéseket vonnak le nyelvrokonságunkkal kapcsolatban is. Szerintük a világ földrajzi neveinek tekintélyes része magyar eredetű: 'Chicago' = 'Csikágó', 'Karthágó' = 'Kertágó' stb.

A laikusnak azt a hitét, hogy izolált idegen nyelvi szavakkal is lehet kommunikálni, saját vagy mások sikeres próbálkozásai is erősíthetik:

A fáma szerint a háború idején az egyik százados, aki a gimnáziumban több éven át tanult németül, Berlinben elhagyta a bőröndjét, és ezt a németek tudomására szeretne volna hozni. Előjöttek azonban a nemekkel, a ragozásokkal, a szórenddel kapcsolatos gátlásai. Míg töprengett, a négy elemít végzett csicskása (= tisztiszolgája), aki sohasem tanult idegen nyelvet, és még csak néhány napja volt német nyelvterületen, szalutálva engedélyt kért a százados úrtól a tolmácsolásra. A németeknek a százados úr nevében csak ennyit mondott: 'Ik Berlin, koffer kaput.' (Az 'ik' nem is hangzik rosszul Berlinben.)

Egy másik eset: Egy cseh kislány beleszeretett egy magyar fiúba balatoni nyaralása során. Amikor visszatért Prágába, szerzett egy cseh–magyar szótárt, és a következő levelet fogalmazta meg: 'En szeretni te, de ha te nem szeretni, én meghalni -ból/-ből szerelem.' (No lám! A cseh szövegkompetencia lényege jó a magyarban is.)

Aki belekóstolt a nyelvtanulásba, annak tudomása van a nyelvtanról is, sőt már preferenciái vagy félelmei is lehetnek. A nyelvtanuló ismeri a nyelvnek mind a három érzékelhető komponensét, és van fogalma a jelentésről is. Azt is tudja, hogy a nyelvi eszközök egy-egy szövegben együttesen fordulnak elő, de tanuláskor mégis szétesnek, kiejtésre és helyesírásra, szavakra és nyelvtanra bomlanak. A szöveg után a tankönyvükben is szöszedetet és nyelvtant találnak.

A kerettantervek „nevelési-fejlesztési céljai” között következetesen szerepel a kiejtés, a hangsúly, a beszédtempó, a ritmus, a helyes intonáció. A lexikára is találunk utalásokat: alapszókinccs, szókinccs; meglevő, bővülő, elegendő szókinccs; a szókinccs megtervezése és szükség szerinti módosítása. Azt is olvashatjuk, hogy a szókinccset kreatívan kell alkalmazni. A grammatika részletezve is szerepel a fogalomkörök keretében. A nyelvtani anyagot konkrét példák illusztrálják, amelyekben a lexika egy minimális része is megjelenik. Kontextusból kiemelve csak a grammatikai szavak szerepelnek a kerettantervekben. A nyelvi kompetencia összetevőinek szintézisével egyrészt a fogalomkörök bemutatásakor, másrészt pedig – a beszédaktus-elmélet bizonyos eredményeire támaszkodó – kommunikációs eszközök/funkciók vagy beszédszándékok felsorolásakor találkozzunk. Minden további részlet bemutatása, feldolgozása, ismétlése, értékelése a tanár felkészültségére, munkájára vár, amelyben segítségére lehetnek a nyomtatott és az igen változatos elektronikus (tan)eszközök.

A nyelvtanárnak lenne a feladata, hogy tudatosítsa tanítványaiban a nyelvoktatás céljait, és oly módon tanítsa szisztematikusan külön-külön és integráltan is a nyelvi kompetencia valamennyi eszközét, hogy azok végeredményként a célokat szolgálhassák. A nyelvi eszközökkel kapcsolatban – sajnos – a tanárok egy részének is vannak preferenciái, ami egyik-másik nyelvi eszköz negligálásához vezethet, vagy azt eredményezi, hogy a tanári munka bizonyos része segítség nélkül a tanulókra hárul.

Ahol a legszembetűnőbbek az aránytévesztések

Leginkább metaforákkal tudnám kifejezni hiányérzetemet: A receptív és a produktív tevékenységekkel, a végtermékkel való foglalatosság az aratás. Tapasztalataim szerint a bemutató tanítások – ha vannak még ilyenek – többsége is aratófesztivál. A tanárok

mutogatják a legjobban termő parcellákat, örömmel vágnak rendet az aranyló gabonában, szívesen teszik mérlegre a termést; az ocsút meg eldugják. A nyelvi kompetencia eszközeinek, a kiejtésnek, a lexikai egységeknek, a nyelvtannak a tanítása a szántás, az ásás, a trágyázás, a vetés, a gyomlálás, a kapálás. Mind fárasztó, unalmas munka, amit nem szívesen végez az ember. Ha teheti, inkább másra bízza ezeket a feladatokat. Ma már mindezt ugyan a gépek, a műtrágya, a gyomirtó is elvégzi, de a gépek kezelése sem könnyű, az üzemanyag, a műtrágya, a gyomirtó meg drága.

Manapság divat a neveléstudományok dolgairól is mérésekkel, diagramokkal alátámasztott tanulmányokat írni. Nekem erre nincs lehetőségem. Állításaimat – ami persze nem azonos a bizonyítással – az idegen nyelvekkel való hét évtizednyi foglalkozás, hat tucatnyi (nyelv)könyv megírása, szakfelügyelet, a nyelvtanárok százainak képzése, két gyermek, öt unoka és osztálytársaik orosz, angol, német, francia, olasz és latin nyelvi házi füzetei, szótárfüzetei – ha egyáltalán vannak, és ha vannak is, de milyenek! –, elbeszélései támasztják alá. Akinek nem inge, ne vegye magára, és ne ő tiltakozzék, amíg az ingesek hallgatnak, ha sarkosan fogalmazok: A nyelvtanárok tekintélyes része a kiejtés tanítását luxusnak tekinti, a nyelvtant nem szereti, amit tanítványaival is érzékeltet, a lexikai egységek preparálását, tanulását pedig tanítványaira bízta anélkül, hogy megtanítaná őket tanulni, a taneszközöket, a forrásokat használni.

Amit a nyelvtanár szeret csinálni, ott is gyakran téveszt arányokat. Krashen (1981, 1985) óta tudjuk, milyen fontos szerepet játszik a nyelvelsajátításban a 'comprehensible input'. A nyelvtanár általában szeret beszélni, szereti hallani a maga hangját – lehet, hogy azért lett nyelvtanár –, és bőven osztogatja az inputot, nem mindig törődve annak jelzőjével. Közben azonban ügyelnie kellene a TTT (Teacher's Talking Time) és a PTT (Pupils' Talking Time) arányaira is. Szakfelügyelőként azt tapasztaltam, hogy minél többet beszél egy kolléga az idegen nyelvi órán, annál nagyobb a valószínűsége, hogy nem készült az órára. A legnagyobb felkészültséget – általában is és egy-egy órára is – a nyelvi eszközök tanítása igényli. Mivel valódi, kemény munkáról van szó – amit a játékosabb, füttyösebb óravezetés se titkoljon el –, a tanárnak a motiválás eszközeiben is járatosnak kell lennie.

Ha lenne valaki, aki nem tudná, mi a teendője a nyelvi kompetencia eszközeivel

Nem tekintem feladatommak, hogy tippeket adjak a nyelvi eszközök tanításának a hogyanjára vonatkozóan. Remélhetőleg vannak a nyelvi tanszékeken olyan kurzusok, amelyeken a különböző nyelvtanítási módszerek, stratégiák idevonatkozó tanításait, eljárásait meg lehet tanulni. Ha valaki mindezt elmulasztaná, kimeríthetetlen szakirodalmat, segédanyagot, ötletet találhat az Interneten a különböző nyelvekkel kapcsolatban.

Nyelvészként inkább a „mit?” kérdésre igyekszem válaszolni. Kezdjük a lexikával, hiszen a lexika tanítását tartom idegennyelv-oktatásunk legelhanyagoltabb területének.

Több, mint tanári hanyagság például a szódolgozat a következő formában: Gimnazista tanulók pénteken azt a feladatot kapták, hogy egy bizonyos, nem tankönyvi szövegből írjanak ki minden ismeretlen szót magyar jelentésükkel együtt, és tanulják meg, mert hétfőn szódolgozatot írnak. Az egyik, angoltól jeles tanulónak közel nyolcszáz szó gyűlt össze. A szódolgozatban a magyar szó angol jelentését kellett megadni. A dolgozatban szereplő magyar szavak azonban nem mindig voltak azonosak azokkal, amelyeket a tanuló a szótárból kiírt.

A tanár tehát fontosnak találta a lexikát, de semmit sem tett az érdekében. Amit tett, azzal meg inkább csak ártott. Természetesen a szókincs ismeretét is kell ellenőrizni és értékelni, de nem listázva, hanem komplex módon, a nyelvoktatás céljainak a szolgáltatába állítva. Nem úgy, ahogyan a legkevesebb munkával a legkönnyebben lehet érdem-

jegyeket adni, és minden másnak, különösen a komplex tevékenységeknek az értékelését pedig mellőzni.

Hagyjuk a negatívumokat, és szedjük pontokba javaslatainkat:

1. Először is kell egy nagyalakú szótárfüzet, amelybe – tanári segítséggel és ellenőrzéssel – fokozatosan gyarapodva, visszamenőleg is kiegészülve minden lényeges tudnivaló belekerülhet a lexikai egységekkel kapcsolatban. (Szavak helyett lexikai egységekről lesz szó, amelyek egy vagy több, a jelentés alapján összetartozó és egy egységként megtanulandó szóból állnak.)
2. Kell egy gyakorlófüzet is, amelyben például gyakoroltathatjuk a szókincs szükség szerinti módosítását, amit a kerettantervek is javasolnak. Lássunk néhányat a kommunikációs szándékokat kifejező angol nyelvű példák közül:
 - Engedélykérés: 'Do you mind if I open the window?'
 - Bocsánatkérés: 'I must apologize for coming late.'
 - Csodálkozás: 'Did you realize that Joe has failed his exams?'
 - Kívánság: 'Would you like a cake?'
 - Információkérés: 'How long does it take to get there?'
 - Az általam aláhúzott részek a változó szituációkban más-más lexikai egységeket igényelnek, tehát változtatni, módosítani kell a mintapéldák lexikai töltetét. Szinte semmi segítséget sem nyújtanak a lexika szempontjából a fogalomkörök. Például: „cselekvés, történés, létezés kifejezése” mindössze néhány példával. Itt valamilyeni ige és nominalizált formája felsorakoztatható lenne. A fogalomkörökön belül a térbeli, időbeli, mennyiségi, minőségi, logikai viszonyok példái mellé százával lehetne sorolni a lexikai egységeket. A kerettantervek legtöbb segítséget a zárt vagy a zártabb, a kevés lexikai módosítást igénylő, a kommunikációra kész nyelvi fordulatokkal nyújtanak mind a tanárnak, mind a tanulónak.
3. A lexikai egységek mely jellemzőit kell megismertetni a tanulókkal ahhoz, hogy minden szempontból ismertté váljanak?

Az alábbi pontok nem egy-két tanítási óra feladatai; fokozatosan, vissza-visszatérően az iskolai idegennyelv-oktatás egészére vonatkoznak. A válogatás szempontjai általában a gyakoriság, a hasznosság és a tanulhatóság. Az előző évek szótárfüzeteibe is kerülhetnek még a már beírt lexikai egységekhez újabb és újabb információk. Egy vaskosabb füzet több évet is ki tud szolgálni. A tanárnak a tanulót is motiválnia kell a lexikai ismeretek gyűjtésére, képesse kell tennie azok kezelésére, hogy önállóan is tudja gyarapítani ismereteit.

a) A lexikai egység szótári alakját és az adott kontextusnak megfelelő jelentését
A jelentés feltárásának sokféle egy- és kétnyelvű módja van, amire nem kívánok kitérni. Ha szükséges, egy-egy lexikai egység szemantizációja többféleképpen történjék a jelentés pontosítása végett. A lehetőségek közül nem szabad kizárni a jelentés anyanyelvi megfelelőjét sem, ha nélküle kétséges annak egyértelműsége. Akkor sikeres az egynyelvű szemantizáció, ha a magyar jelentést a tanulók adják meg.

A szótári alak természetesen nyelvenként és szófajonként változó. Az angolban mindenképpen utalni kell a kiejtésre, a hangsúly(ok)ra. Nem kell mindig a teljes szót átírni, legtöbbször elegendő(k) lehet(nek) a kritikus hang(ok), sőt a kiejtés általánosítható szabályainak az ismeretében egyes esetekben a fonetikai jelek el is maradhatnak. A fonetikai jelek olvasási készségéről nem mondhatunk le. Nélküle egyénileg nem képes szókincsét gyarapítani a tanuló. Nem a kiejtéséről felismerhetetlen kémeként akarjuk tanítványainkat az angolszász országokba küldeni, de nem mondhatunk le a minél jobb kiejtésre való törekvéstről. A jó kiejtés – amely nem csak egy-egy szóra vonatkozik – és a tanítására fordított energia nem hiábavaló.

b) A lexikai egység szegmentumait

Könnyebb a több morfémából álló lexikai egységek jelentésének a feltárása, más lexikai egységekkel való rokonítása, csoportokba vétele, ha alkotó elemeikre tudjuk őket bontani: Erst|auf|fűhr|ung, in|depend|ent|ly, dis|arma|mento, en|terra|miento.

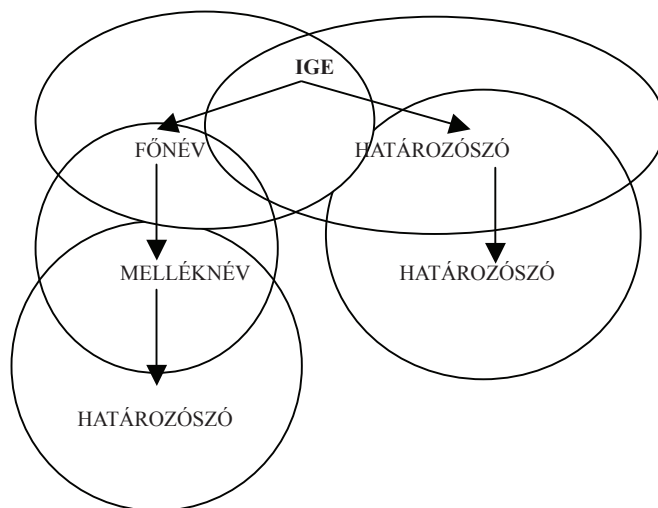
A nyelvoktatás bizonyos fokán meg is nevezhetjük az egyes szegmentumokat, de a gyakorlati igényeket metanyelv nélkül is ki lehet elégíteni.

c) A lexikai egységnek a szótári alakból kimaradt alaktani és mondattani jellemzőit

A grammatika alapvetően a lexikából táplálkozik. A lexikai egységeknek lehetnek ragozási paradigmái, grammatikai eszközök segítségével a lexikai egységek állnak össze szószervezetekké, ez utóbbiak pedig mondatokká. Az igének, a melléknévnek, a főnévnek lehetnek prepozíciós vonzatai, ragozott ígét vagy igenevet tartalmazó bővítményei. A vonzatok, bővítmények fajtái gyakran eltérnek azok magyar anyanyelvi megfelelőiktől, ezért külön is fel kell hívni rájuk a figyelmet, külön munkát igényel gyakorlásuk, elsajátításuk.

d) A lexikai egységnek a jelentés alapján történő társulási lehetőségeit

A nyelvekben a négy teljes jelentésű szófaj, azaz az ige, a főnév, a melléknév és a határozószó a következő tipikus társulásokban fordul elő (2. ábra).



2. ábra. A szófajok társulási lehetőségei (kollokációi)

Külön ki kell emelni azokat a kollokációkat, amelyek ellentmondanak a magyar nyelv elvárásainak. Csak egy-egy ilyen példát, hogy egyértelmű legyen, miről van szó:

Szófajok	Magyarul	Más nyelven	Szó szerint
I + F	pénzt keresni	Geld verdiene n	pénzt megszolgálni
I + H	mélyen aludni	to sleep fast	gyorsan aludni
F + M	nagy eső	heavy rain	nehéz eső
M + H	jó meleg	schön warm	szép meleg
H + H	nagyon lassan (menni)	(to go) dead slow	holt lassan (menni)

A Szófajok alatt a tagok sorrendje: fölérendelt tag + alárendelt tag. Egy-egy nyelvben a szórend vagy követi ezt a sorrendet, vagy nem. A félkövér betűkkel írott részek a példák kritikus elemei.

A szótárfüzet igen hasznos része az ilyen nyelvi különlegességek gyűjteménye. Sokkal több van belőlük, mint gondolnánk.

e) A lexikai egységek egyéb jelentéseit

Egy szónak van egy alapjelentése, amely azonnal beugrik, ha kiejtjük a szót, és lehet számtalan egyéb jelentése attól függően, hogy milyen nyelvi környezetben fordul elő. Tulajdonképpen annyi jelentése van, ahány környezetben szerepel. Képzeld el, hogy mit csinálunk, amikor almát, banánt, dinnyét, levest, halat, osztrigát, pizzát stb. *eszünk*. Vagy azt, hogy hogyan *esznek* az állatok ezt vagy azt. Mindegyik eledelünket és eledelüket tárgyként az *enni* ige bővítményeként kezeljük. Ha nem lenne absztraháló képességünk, ha memóriánkat nem terhelné meg, minden étel fogyasztását más-más igével is jelölhetnénk. Az étel nevéből is csinálhatnánk igét. Van is például 'epreszik', 'szalonnázik', 'fagylaltozik', 'cseresznyézik' (valakivel egy tálból). Vajon miért nincs 'levesezik', 'gulyászik', 'tökfőzelékezik', 'banánozik', 'almázik' és egyebek? A németben például az ember esetében az 'essen' az 'enni', az állatra vonatkoztatva pedig a 'fressen'. Ez utóbbit persze az emberrel kapcsolatban is használhatjuk, nem igazán hízelgően.

A nyelvek a világot különbözőképpen darabolják fel, és nevezik meg az egyes részeket. Van, amikor több egységnek is van közös neve, és van, amikor nincs: a 'fivér' és a 'nővér' együtt a 'testvér'. Az angolban is van 'brother' és 'sister', de a 'testvér'-nek már nincs megfelelője. Nekünk nem számít, hogy élő-e vagy élettelen, de az angolnak igen: 'fa': 'tree', 'wood'; 'bőr': 'skin', 'leather'; 'hús': 'flesh', 'meat'. Mi viszont tudjuk, mi a különbség a 'szeretet' és a 'szerelem' között, de sok nyelv a kettőből egyet csinál.

A nyelvtanulás legnehezebb, kimeríthetetlen feladatairól van szó. Minden nyelv csaknem minden szava több jelentésű, de nem egyformán! A jelentéseket és az őket illető lexikai egységeket a nyelvek a maguk módján alakítják ki, és társítják. A rokon nyelvekben persze e téren sok lehet a hasonlóság. A francia, az olasz, a spanyol és a portugál például nem 'keresi' a pénzt, mint a magyar; nem 'szolgálja meg', mint a német ('verdienen'); nem 'csinálja', mint az amerikai ('make'); és nem 'dolgozik meg érte', mint az orosz ('зарабатывать' / 'заработать'), hanem mindegyik 'nyeri' a pénzt: 'gagner', 'guadagnare', 'ganar', 'ganhar'. Nekünk, magyaroknak tudomásul kell vennünk, hogy azok a népek, akiknek a nyelvét az iskolában tanuljuk, nem nyelvrokonaink. Néha-néha, ha ismerős szavakra bukkanunk ezekben a nyelvekben, akkor is melléfoghatunk: a 'farmer' a földet műveli, és nem arra való, hogy befedjük vele testünk alsó részét; a 'gymnasium'-ban csak tornaóra van; a 'sympathetic' nem 'szimpatikus', a 'smoking'-ot nem lehet felvenni, és az 'espresso' sem egy helyiség, ahová be lehet ülni. Ezek az úgynevezett hamis barátok ('faux-amis') (Budai, 2002).

A lexikai egységeket, különösen az igéket a szótárban nem izoláltan kell rögzíteni és megtanulni, hanem környezetükkel együtt nagyobb egységekben, szószerkezetekben vagy mondatokban. Vannak persze bőven olyan egy szóból álló lexikai egységek is, amelyek izoláltan is tanulhatók, akár listákban is. Ilyenek például a napok, hónapok, testrészek, növények, állatok, ételek, italok, ruhák, szerszámok, színek stb. nevei. Bár a színekkel már vigyázni kell: az irigységtől a német is sárga (*gelb* vor Neid), de az angol és a francia már zöld (*green* with envy, *vert(e)* de jalousie). Az angol nem kékre-zöldre verik, hanem feketére és kékre (to be beaten *black and blue*), a fekete karácsony az angolnak zöld (*green* Christmas), a 'fehér kávé' (*white* coffee) a tejeskávé, a 'zöld tél' (*green* winter) az enyhe tél, a 'zöld liba' (*green* goose) a peccsenyeliba, a 'fehér hazug-

ság' (*white lie*) a füllentés, a 'kék történet' (*blue story*) a malacság, a 'sárga sajtó' (*yellow press*) a bulvársajtó, a 'zöld ház' (*greenhouse*) a melegház, a 'fekete puding' (*black pudding*) pedig a véreshurka.

f) Az egymással párokat vagy csoportokat alkotó lexikai egységeket:

- Antonim szópárok: 'jung' – 'alt', 'freddo' – 'caldo', 'ancho' – 'estrecho', 'long(ue)' – 'court(e)'. Külön ki kell emelni azokat a példákat, amelyek különböznek a magyar anyanyelv hasonló jelentésű párjaitól: 'könnyű' – 'nehéz': fizikailag: 'light' – 'heavy', szellemileg: 'easy' – 'difficult'.

- Homográfok az angolban, amelyeknek azonos az írásuk, de különböző a kiejtésük: close /kləʊz/, /kləʊs/; lead /lɪd/, /led/; read /rɪd/, /red/; wind /wɪnd/, /wamnd/ stb.

- Homofonok az angolban, amelyeknek azonos a kiejtésük, de különböző az írásuk: berry – bury /'beri/, weak – week /wɪk/; pair – pare – pear /peə/, rain – reign – rein /reɪn/; right – rite – wright – write /raɪt/, pause – paws – pores – pours /pɔːz/ stb.
(Több mint 400 példa van a homofóniára az angolban.)

- Homonim szavak, amelyeknek véletlen egybeesés folytán azonos a kiejtésük és az írásuk, de más, egymástól független a jelentésük. Külön-külön címszó alatt szerepelnek a szótárban: das Tau¹ (kötél) – der Tau² (harmat); das Tor¹ (kapu) – der Tor² (bolond), polo¹ (pólus) – polo² (vízilabda, póló), key¹ /kɪ:/ (kulcs) – key² /kɪ:/ (korallsziget) stb.

- Poliszém szavak

A poliszémia hasonlít a homonimiára az egyalakúság tekintetében, de a jelentések nem függetlenek egymástól. A poliszém szó a szótárban egy szócikket alkot, jelentéseit pontokba szedve találjuk. Itt tulajdonképpen a fenti e) pontról, a többjelentésű lexikai egységekről van szó, ezért nem részletezzük.

- Szinonimák (rokon értelmű szavak)

A legtöbb nehézséget okozó szópárok vagy szócsoportok a szinonimák, mert más és más lehet a stílusuk, a hangulatuk, az értékük, a környezetük. A magyarban például a 'kutya' és az 'eb' úgynevezett denotatív jelentése azonos. A személyek, a dolgok, az események nem pozitív azonosságára így szoktunk utalni: 'Egyik kutya, a másik eb.' Azt azonban már nem mondjuk, hogy az 'Egyik eb, a másik kutya.' Van 'ebadta', 'kiebrudal', és van 'kutya hideg', 'kutya kötelesség', 'kutyabőr', 'kutyafuttában', 'kutyagumi', 'kutyapécér', de nincs 'kutyaadta', 'kikutyarudal', és nincs 'eb hideg', 'eb kötelesség', 'ebbőr', 'ebfuttában', 'ebgumi', 'ebpecér'. 'Az ebfáját!' sem hangzik el, ha érzelmileg telítődünk. Hasonlóképpen van ez más nyelvek szinonimái esetében is. Valószínű, hogy csak bizonyos kontextusban fodulnak elő, és ami még fontosabb, más és más lehet a konnotációjuk. Az anyanyelvi beszélő ezekre az árnyalatokra sokkal jobban érzékeny, mint egy nyelvtani hibára, amely csak azt erősíti meg benne, amit egyébként is hamar felfedez. Azt tudniillik, hogy külföldivel van dolga. A szinonima-tévesztésről azonban lehet, hogy nem tudja, hogy véletlen-e vagy szándékos. Érdemes tehát megjegyezni, hogy milyen jelentésárnyalatuk van, milyen értéket fejeznek ki. Legalább három szempont szerint lehet csoportosítani őket egy táblázatban:

POZITÍV	SEMLEGES	NEGATÍV
slender	thin	skinny
fragrance	smell	stench
youthful	young	childish
das Ross	das Pferd	der Gaul
das Antlitz	das Gesicht	die Fresse

POZITÍV	SEMLEGES	NEGATÍV
	timid	cowardly
	inexpensive	cheap
illustrious	famous	
thrifty	economical	
	der Hund	der Köter

Ilyen megoldás is lehet:

'He lives in a cabin (+) / hut (0) / shack (-) deep in the woods.'

A nemek szerint is különbözhetnek a szinonimák: 'csinos' = 'pretty' (ha nő), 'handsome' (ha férfi); 'szép' = 'beautiful' (ha nő), 'good-looking' (ha férfi).

• Egyéb megkülönböztető jelek

A területre vonatkozó megkülönböztetések: brit angol: 'lift', amerikai angol: 'elevator'; a 'die Tomate' az osztrákoknál 'der Paradeiser'; a 'das Fahrrad' Svájcban 'das Velo'; a 'das Brathuhn'/'Brathähnchen' az NDK-ban 'der Boiler' volt.

Köznyelvi és szaknyelvi különbségek: köznyelv: 'die Platzangst', 'schwitzen', szaknyelv: 'die Klaustrophobie', 'transpirieren'.

Szlang: 'klassz' = 'great', 'smashing', 'super', 'terrific' stb.

A szlang szavak viszonylag gyorsan változnak. Általában elég, ha megértjük őket. Ha valaki egyik-másik szlang szót használni is akarja, csak akkor tegye, ha tudja, hogy milyen szituációkban, kiknek a társaságában fogadható el.

A jó szótárak sok egyéb információval is szolgálnak a lexikai egységekkel kapcsolatban.

Már kijelentettem, hogy a lexikát tartom nyelvvoktatásunk legelhanyagoltabb területének, pedig a kiejtés érdekében tudatosan, szisztematikusan még annyi sem történik. Ha azonban a lexika igényeit minden szempontból kielégítjük, akkor a kiejtés sem marad annyira elhanyagolt. Manapság persze már a tanuló kiejtése sokkal jobb is lehet, mint a tanáré, ha él azzal a sok lehetőséggel, amely számára hozzáférhető. Ehhez is kell azonban motiválás, buzdítás, útbaigazítás a tanár részéről.

Azt sem állíthatom, hogy a nyelvtan kifogástalan bánásmódban részesül. Főként az angolosok hihetik, hogy minimális nyelvtani ismeretekkel is boldogulhatnak. Félrevezeti őket például az angol főnévi szerkezetek viszonylag egyszerű nyelvtana. A 'with my old friend' fajtájú szerkezetek rövid idő alatt elsajátíthatók, de németből vagy oroszból el sem jut minden tanuló odáig, hogy könnyedén mondjon ilyen szerkezeteket. Ezért nemigen jut az eszébe a német, az orosz vagy a latin szakos tanárnak, hogy nyelvtan nélkül is meg lehet lenni.

A lexika alapos feldolgozása a nyelvtan számtalan igényét is kielégíti. Amiről szívesen értekeznek még, az az anyanyelvnek a felbecsülhetetlen szerepe a grammatika tanításában. Erre egyrészt már helyszűke miatt sincs lehetőségem, másrészt viszont a témával kapcsolatban egy cikksorozatomban jelenik meg a közeljövőben a *Modern Nyelvvoktatás* hasábjain.

Amit még el kell mondanom

A kerettantervekben vissza-visszatérő szó a motiváció. Szerepét, jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni az idegennyelv-oktatásban, ezért manapság divat is tanulmányokat, könyveket írni a motiváció különböző fajtáiról. Annyit azonban megemlítenék, hogy csínján kell bánni az idegennyelv-oktatás munkajellegét időigényes, álkommunikatív eljárásokkal takargató motivációval kapcsolatban. Úgy kell motiválnunk tanítványainkat, hogy természetes legyen a számukra az, hogy a nyelvtanulás munka, szorgalmat, kitartást igénylő munka mind a tanítási órán, mind azon kívül is. Jó lenne, ha az arányok itt is változnának, és tanítványainknak örömük lenne az idegen nyelvek tanulásában. Ennek az örömmnek az egyik forrása is az anyanyelv lehetne. Reméljük, hogy úgy lesz, ahogy a kerettantervek írták: „fokozatosan felébred az érdeklődésük a célnyelv szabályrendszere és az anyanyelvükhöz hasonló, illetve attól eltérő nyelvi jelenségek iránt. Örömmüket lelik a szabályszerűségek felfedezésében, de a szabályok ismerete csak csekély mértékben segíti nyelvi fejlődésüket.” Hát nem minden a szabályok ismerete, de az utolsó tagmodatot inkább letakarnám. Így már tetszetősebb: „A helyes nyelvhasználatban segíthetik őket azok a nyelvtani szabályok, amelyeket ők maguk fedeznek fel és fogalmaznak meg.” Ki gondolhatná, hogy a szabályokat a tanárnak kell felfedeznie és megfogalmaznia? Ezt az örömet engedje át tanítványainak a lexika segítség nélküli feldolgozása helyett! Jól szervezett közös munkával a szókincs is könnyebben bővülne, még örömet is okozhatna. Természetesen a tanulók önálló munkával is egyre többet tehetnek nyelvtudásukért, ha az alábbiakról nem feledkeznek meg a tanár: „Az önálló tanulás képességének folyamatos fejlesztéséhez azonban szükség van a tanulásról magáról való beszélgetésre, a tanulási stratégiák kialakításában való segítségnyújtásra, az önértékelés és a társértékelés alkalmainak megteremtésére.”

Irodalom

- Benson, M., Benson, E. és Ilson, R. (1986): *The BBI Combinatory Dictionary of English. A Guide to Word Combinations*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia.
- Budai László (2002): *Angol hibajavító. Segédkönyv az angol nyelvi hibák megelőzéséhez és kijavításához*. Corvina, Budapest.
- Budai László (2010): *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban. Angol nyelvi példákkal*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Budai László (2012): *Angol–magyar igeosztályok, igevonatok*. Publio Kiadó, Budapest.
- Ek, J. A. van (1975): *Systems Development in Adult Language Learning. The Threshold Level*. Council of Europe, Strasbourg.
- Council of Europe (2001): *Közös Európai Referenciakeret*. Euroaparat.
- Kövecses Z. és Benczes R. (2010): *Kognitív nyelvészet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Krashen, S. D. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press, Oxford.
- Krashen, S. D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman, London – New York.
- Langacker, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. I. Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press, Stanford.
- Langacker, R. W. (1991): *Foundations of Cognitive Grammar. II. Descriptive Applications*. Stanford University Press, Stanford.

Budai László

Eszterházy Károly Főiskola Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Eger