

lődési pályára tér ár, sőt ez a lehetőség még 1917 februárja után sem záródott le teljesen. Kellő kompetencia híján csak annyit jegyeznék meg, hogy elfogadom: a háborús körülmények között a polgári változat nem lehetett reális lehetőség. De abban már nem vagyok biztos, hogy egy baloldali demokratikus alternatívát is végig eleve kudarcra ítélnék kell tartani (a jelek szerint 1917 őszén az emberek többsége szocialista koalíciót akart). Ezt az eszmefuttatást pedig azért engedtem meg magamnak, mert Krausz szövegválogatása mintha túlzottan is a „Lenin vagy Kolcsak” alternatívát tükrözné: szívesen olvastam volna például arról, hogyan alakult a bolsevikok és a többi baloldali erő, illetve a bolsevikok és a szovjetek viszonya. (Vajon jellegzetesnek tekinthetők-e *Trockij*nak a mensevikkekhez intézett híres szavai: „Önök... megbuktak, eljátszották a szerepüket, menjenek hát oda, ahová mától (ti. október 25-től) kezdve tartoznak: a történelem szemétdombjára”?)

Németh István szintén sokféle forráskiadványt használt fel a Németország-kötet-

hez, de sajnos ő is túlzottan vonzódott a pártprogramokhoz, nyilatkozatokhoz és határozatokhoz. Ezekből számomra nem rajzolódnak ki jól követhető alternatívák, s az egész füzet túlságosan (bel)politika-centrikus és ideologikus. Általában az egész sorozatról elmondható, hogy az alternatívákat csak szűken politikai értelemben jeleníti meg: sehol egy táblázat, egy diagram (noha huszadik századi témákban járunk). Egyetlen példát említek: német tankönyvek rendre közlik a weimari köztársaságban előfordult bal- és jobboldali politikai merényletekről, illetve azok megtorlásáról szóló döbbenetes táblázatot. Ez valószínűleg többet mond a „demokraták nélküli demokrácia” problémáról, mint megannyi pártprogram és határozat.

A fenti megjegyzésekkel együtt egészében biztatóan induló sorozattól azt várom, hogy a továbbiakban komplexebben és korszerűbben fogja fel a történelmi folyamatokat, mert ezáltal az alternatívák is élet- és élményszerűbbek lesznek.

Bihari Péter

Önálló általánosítás és „tudatosítás” a didaktikai nyelvleírásban

*A kisgyereket felnőtt környezetébe megtanítja az anyanyelvére.
Didaktika nélkül. Nem magyarázzák neki a nyelvtant,
nem ismeri meg a magyar nyelv szerkezetét.
Mégis tud kommunikálni.*

Az idegennyelv-tanítás szakembereinek egy része hosszú ideje elmélkedik azon, hogy a tanulásnak, illetve a tanításnak ezt a módját kellene alkalmazni az idegen nyelvek oktatásában is. Mások viszont azt állítják, hogy lehetetlen, esetleg lát-szateredményhez vezet, mert az anyanyelvet a kisgyerekek, az idegen nyelvet az iskolás nagyon különböző körülmények között tanulja.

Megpróbálom a két ellentétes nézetet egyeztetni és mindkettőből kiemelni azt, ami a maga helyén jó.

Nem leszek tekintettel azokra a nyelvtanulókra, akiknél nincs választási lehetősé-

ség. Ha iskolázatlanságuk vagy életkoruk miatt nem férnek hozzá a nyelvtanhoz, ha az egyén nem tudja megkülönböztetni a főnevet a melléknévtől, nem ismeri a mondatrészeket, akkor a nyelvtan nem segít. A legáltalánosabb tanulási keretet veszem alapul, főként a középiskolát.

A nyelvtanuló szemével nézve, a nyelv szerkezetei, különféle elemei kétfélék. Vannak „átlátszók”, amelyek mintegy megmutatják önmagukat. De olyanok is, amelyek nem tárják fel önmagukat, nem értelmezhetőek önmagukból, csak úgy mutatkoznak meg, ha egymástól elkülönítjük őket.

Az „önmagukat megmutató” szerkezetek esetében az ún. tudatosítást elutasító irányzatok több-kevesebb joggal javasolják, hogy bízzuk az általánosítást a nyelvtanulóra.

Ilyen például a spanyol névszói többes szám; a mintákból könnyen fel lehet ismerni, hogy az egyes számú alakhoz járuló -s a számjel. Ugyanezt nem állíthatjuk számos más nyelvről, közöttük olyanokról, amelyek nem ismerik a deklinációt. Miként érthetné a nyelvtanuló eligazítás nélkül, hogy – például – melyek azok az olasz vagy holland főnevek, amelyeknek a többese azonos az egyes számmal?

Ebben a felosztásban kétséges az angol főnévi többes helye. A szemünknek az -s egyértelműnek mutatja magát, a jel hangzása azonban kétféle, (s) vagy (z), sőt, az (iz)-t tanítás szempontjából harmadik kategóriaként kell tekintetbe vennünk. „Önmagát megmutató” az angol egyes szám harmadik személyű személyes névmás: he, she, it meg a hozzájuk kapcsolódó possessive adjective (his, her, its). Ugyanez nem érvényes az újlatin nyelvekre, mert a nyelvtani nemek rendszere kiterjed a természetes nemen túlra, fogalmakra, tárgyakra, s emiatt motíválatlan.

Az igeidők akkor mutatkoznak meg „maguktól”, ha a tanított nyelvben a három időövezet eléggé elhatárolódik, és mindegyikre csak egy-egy igeforma van (pl. orosz folyamatos igék). Az időben való tájékozódás ugyanis az emberi gondolkodás természetes tartozéka. A bemutatás időhatározó segítségével történhet: tegnap dolgoztam, ma dolgozom, holnap dolgozni fogok. Az olyan nyelvek jövő idejét azonban, amelyekben futurum perfectum is van, ilyen módon bevezetni nem lehet. (Elképzelhető „félmegoldás”: a francia je donne, j'ai donné, je donnerai tanítása implicit, magyarázó általánosítás nélküli, a többi igeidőre a hagyományosan tudatosításnak nevezett módszerrel történik.)

Térjünk vissza a spanyol névszói többeshez. *Tamás Lajos* az -s-t mint kizárólagos többes jelet mutatja be. Ez romanisztikai, illetőleg nyelvtörténeti szempontból teljesen jogos. A spanyol névszók egy kisebb részének a többesében viszont a nyelvtanuló -es toldalékot lát. Egykori

szakfolyóiratunk, az Idegen Nyelvek Tanítása körül csoportosuló nyelvoktató szakemberek az ilyen jelenségek bemutatására a lexikalizálást ajánlották: a szóval együtt tanítsuk meg azokat az alakokat, amelyek a tanuló nyelvi tapasztalataival nem egyeznek. Olykor ez sem egyszerű, például a francia -aux többes alakok esetében. A szótáraknak eléggé általános módszere, például széles körben alkalmazza *Eckhardt Sándor* francia-magyar nagy- és középszótára. Ésszerű és takarékos módszernek mondhatjuk inkoherens és többé-kevésbé ritka jelenségek, rendhagyóságok kezelésére, mint amilyen számos nyelvben az idegen nevek, idegennek maradt szavak toldalékolása: ang. cherub, pl. cherubim.

A felsorolt és nem rendszerezett példák-ból arra lehetne következtetni, hogy az „mutatja meg önmagát”, ami egyszerű és az nem, ami bonyolult. Ez azonban csak korlátozottan igaz. Vegyük példának a negatív „önmegmutatást”: azt, ami a nyelvben hiányzik („mínuszstruktúra”). Bizonyára nem kíván magyarázatot, hogy az oroszban nincs névelő, az újlatin nyelvekben nincs esztagozás, formailag semleges nem sincs. Ám nem minden hiányszerkezet mutatkozik meg önmagától, figyelemfelhívás nélkül. Egyszerűbb jelenséget kitalálni is alig lehetne, mint az ún. ragozó nyelvek ragozhatatlan szavai. Mégis közölni kell a nyelvtanulóval, hogy az orosz *rágyio*, *tyire* főnevek ragozhatatlanok. Egy-két szónyi közlésből megérti, utána már nincs vele gondja. De eligazítás nélkül tanácstalanul áll velük szemben, hiszen tanult az -o és -e végződésű főnevek ragozásáról. A nyelvtanulók nagy többségének nincs nyelvészeti képzettsége!

Aki nem vet számot a tanuló logikájával, könnyen eshet a „nem mind arany, ami fénylik” csapdájába. A magyar -k névszói többes jel teljesen egyértelmű (az -i birtokos többes jeltől logikusan elkülönül), a magyar nyelvtan tanításában, illetőleg az anyanyelvi nevelésben bonyolult magyarázatot nem kíván. De magyarul tanuló külföldi ilyen változatokban találkozhat vele: halak, bélések, ördögök, tevék stb. *Rot Sándor* angol nyelvű magyar nyelvelírásában röviden, de teljességgel bemutatja ezeket a

változatokat – rendszerezni lehet őket, észszerűen leírhatók, de a magyarul tanuló külföldi ezt önerőből nem tudja elvégezni. A megtanítás mikéntjét a módszertannak kell megtalálnia, az igazítja el a tankönyvíró is, de annyi bizonyos, hogy az általánosításhoz fogózt kell adni. Némileg hasonló eset a francia névszói többség, amelyet a helyesírás csalókan egyformára igazít.

Az így vagy úgy kérdését jelentős részben a nyelvtanuló nyelvi tapasztalata dönti el, s ennek keretébe tartozik a kontrasztivitás is. Ha például anyanyelve ún. have-nyelv, vagy egy ilyen nyelvet már tanult korábban, a „habeo”-szerkezet világos lehet előtte, anélkül, hogy ezt mint különlegest be kellene neki mutatni. A be- „rendszerre” való ismeretkorlátozottság esetén azonban explicit módon el kell különíteni a birtoklás jelzésének „van kalapom” és „I have a hat” jellegű megoldásait.

Olykor éppen a bonyolultság kényszeríti a tanítást, hogy a kiterjesztést a tanulóra hagyja (aki ehhez nyomtatott segédeszközt, újabb számítógépet is használhat). Az újlatin nyelvekben nagyon sok az olyan ige, amelyet a hagyományos nyelvtan rendhagyóként tárgyal. Eckhardt Sándor magyar–francia kisszótárának függelékében százhuszonegyet találunk, a spanyolban ennél is több van. (A számítás függ a „rendhagyó” fogalmának értelmezésétől.) Nyilvánvaló, hogy annyit megtanítani nem lehet, főleg az aktív tudás igény szintjén nem. Amennyit gyakorolunk tehát, amennyivel el tudunk igazodni ebben a labirintusban, a többbit az analógiára bízunk, ez pedig a tanulóra bízott általánosítás egyik lehetséges formája.

Személyes emlékeim szerint hasonló módon kellene eljárni a német mondatrenddel. Gimnazista koromban hét éven át magyarázták nekünk némettanáraink, de osztálytársaim egy része még az érettségi idején is bizonytalanul tudta, főleg a mellékmondati szórendet. A példákon való sokváltozatú bemutatás talán jobb eredményre vezetett volna. Nagy baj volt az is, hogy a gyakorlás főként magyarról németre való fordítással történt, mert a gondolkodás előterébe állított magyar mondat a némettől nagyon eltérő szerkezeti logikával csak zavart okozott.

Amiről megállapítjuk vagy feltételezzük, hogy a mintából nem lehet általánosítást levonni, azt tanári szóval kell a struktúrák rendszerében elhelyezni. (A tankönyvre is értendő.)

Ezt a műveletet neveztek már tudatosításnak, explicitálásnak, egyebeknek. Véleményem szerint az elkülönítés vagy szembeállítás lenne a helyes elnevezés. Hiszen a szerkezetet elkülönítjük olyan szerkezetektől vagy egyéb

nyelvi összefüggésektől, amelyeket a tanuló már ismer az addigi nyelvi tapasztalataiból. Az orosz ragyio, tyire fajtájú ragozhatatlan főneveket el kell különíteni az azonos végződésű, de ragozható *okno, pole* típustól. Az angol és az újlatin nyelvek a feltételes alárendelt mellékmondatban (if-clause) nem használnak feltételes módot, ezt a mellékmondati ige szabályt tehát el kell különíteni a főmondati módhasználatától. Az angol és a francia „önálló” birtokos névmást elkülönítjük jelzői megfelelőjétől (possessive adjective). Az elkülönítés megfogalmazott szabálya nem mindig szabály a szó logikai vagy grammatikai értelmében.

Az így vagy úgy kérdését jelentős részben a nyelvtanuló nyelvi tapasztalat dönti el, s ennek keretébe tartozik a kontrasztivitás is.

Ha például anyanyelve ún. have-nyelv, vagy egy ilyen nyelvet már tanult korábban, a „habeo”-szerkezet világos lehet előtte, anélkül, hogy ezt mint különlegest be kellene neki mutatni.

A be – „rendszerre” való ismeretkorlátozottság esetén azonban explicit módon el kell különíteni a birtoklás jelzésének „van kalapom” és „I have a hat” jellegű megoldásait.

Az elkülönítő bemutatás szükségének megállapításakor is vigyázni kell, hogy ne a látszat döntsön. Az angol melléknév nem igazodik a főnévhez, ez látszatra semmilyen magyarázatot nem kíván. A melléknév azonban nem kap toldalékot állítmányként sem; a „those houses are *olds”-szerű tévedés azonban előfordulhat, különösen, ha egy korábban tanult harmadik nyelv is „támogatja”. (És nagy valószínűséggel előfordul, ha a tanítás a fordításra támaszkodik.) Erre a „kísértésre” tehát valamilyen explicit formában célszerű felhívni a tanuló figyelmét.

Feltételezhetjük, hogy az „önbemutatás” sokkal nagyobb teret kaphat az alaktanban, mint a szintaxisban, s az ún. ragozó nyelvek alaktanában kisebb a szerepe, mint az analitikusnak nevezett nyelvekben.

Eddig nyelvi szerkezetekről volt szó. Lehet-e a kétféleséget lexikai egységekre alkalmazni? Úgy vélem: lehet, de ennek a magyarázata bonyolultabb. Az egyszerűség kedvéért csak a két „szélsőséget” mutatom be, példaként. „Önmagát mutatja meg” az a célnyelvi szó, amelyet a morfémaiból vagy valamilyen kapcsolatából fel lehet ismerni. Aki tudja a francia *admirer* igét, annak az *admirable* melléknév jelentése könnyen „beugrik”, különösen, ha *-able* képzős melléknveket már korábban tanult, vagy ha a képzővel volt már dolga előző angol, latin tanulmányai során. A másik „végen” azok a szavak, szókapcsolatok találhatók, amelyeknek valóságvonatkozása teljesen hiányzik a tanuló nyelvi tapasztalataiból. Ilyenek főként a nyelvország kultúrájának, a nyelvet beszélő nép gondolkodásának sajátos megnyilvánulásai. A kétnyelvű szótárak gyakran az ilyen lexikai egységek magyar megfelelőjét is közlik, de az vagy mesterséges – pl. hivatalosan megállapított – terminus, vagy nem egészen pontos (pl. olasz pizza – magyar ’lángos’). Az ilyen, csak magyarázattal megközelíthető szó, kifejezés, jelentés megjelenése annál gyakoribb, minél távolabb vagy egymástól a magyarság és a nyelvország kultúrája. Feltételezhető például, hogy a kínai tanítása sokkal többször ütközik bele, mint az angolé.

A kétféle bemutatás mintegy félútján található az olyan szavak, amelyeket azo-

nos vagy hasonló jelentésű szóval szemantizálni lehet. Ilyen például a francia *ancien* szó, ha a tanuló a *vieux*-t már ismeri (figyelembe véve, hogy a két szót nem lehet tetszés szerint cserélgetni).

Az „önmegmutatás” és a „tudatosítás” kétféleségének kétféle metanyelv felel meg. Az előbbi estében implicit metanyelvről beszélhetünk, mert a minták (modellek) látszólag tárgynyelvek. A „*Marie a déjeuné dans un restaurant*” mondat tárgyi, ténybeli információt közöl, de a mondatnak mintaként való használatkor erre az információra semmi szükség nincs, a mondat valódi célja nyelven belüli: a *passé composé* igeidő bemutatása, a közlés magára a nyelvre vonatkozik. Ha azonban a tanár egy viszonyidő használatát magyarázza (vagy ugyanezt teszi a tankönyv), egyértelműen a nyelvről van szó, tehát a metanyelv explicit. Az elmondottakat tehát így is summázni lehetne: implicit és explicit metanyelv a didaktikai nyelvreírásban.

Írásomat az anyanyelv tanulására való utalással kezdtem. Erre most visszatérek, a mondottakat kiegészítem. Az anyanyelvtől tanuló kisgyerek feltehetően nem találkozik az explicit metanyelvvvel, implicit metanyelvvvel környezetében ritkán, az óvodában esetleg többször („ne így mondd, hanem...”). De az iskolában magyar nyelvtanra tanítják, a nyelvhelyességgel is megismerkedik. Miért? Mert nyelvtani ismeretek nélkül nem tanulhatja meg a helyesírást, általában nincs íráskultúra és igényes nyelvhasználat tudatos nyelvtani ismeretek nélkül.

Bán Ervin

Irodalom

Bán Ervin: *Az anyanyelv és a metanyelv szerepe a korszerű idegennyelv-tanításban*. Kandidátusi értekezés. Budapest, 1988.

Kelemen Tiborné: *Cours de grammaire française*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1981.

Sándor Rot: *Outlines of Present-day Hungarian*. TIT, Budapest, 1986.

Tamás Lajos: *Bevezetés az összehasonlító neolatin nyelvtudományba*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.