

A tanulás lehet spontán, ösztönös ismeretszerzés, és lehet az ismeretszerzésre, készségfejlesztésre irányuló céltudatos tevékenység. Sőt, a két folyamat egybe is fonódhatik, illetőleg ki is egészítheti egymást. Így van ez a nyelvtanulással is. Spontán módon sajátítja el például az ember gyermekkorában az anyanyelvét és minden olyan nyelvet, amelyen környezetével, barátaival, játszótársaival érintkezik. Majd később tudatos munkával — olykor ugyan nem saját kezdeményezésére — tökéletesíti a spontán módon szerzett ismereteket. De akár így, akár úgy megy végbe a nyelvi ismeretszerzés, mindenképpen az egyén és rajta keresztül a társadalom egészének érdekében történik.

Az ösztönös nyelvtanulás, nyelvi ismeretszerzés során alakul ki a fogalmi gondolkodás a gyermekben. Az újszülött környezetétől, a társadalomtól ismeri és tanulja meg a fogalmakat a nyelvi kifejezéssel együtt, ennek segítségével. Éveken át idegzi be azokat a fogalmakat, rögzíti azokat az ismereteket, amelyek fokozatosan, életkori sajátosságai szintjének megfelelően rögződnek és rendeződnek el a tudatában. Így alakul ki a *fogalomrendszer*, amely gondolkodásának alapjául szolgál.

Ez a fogalomrendszer az óvodába, de még inkább az iskolába lépés pillanatától kezdve ugrásszerűen gazdagodik, hatókörét tekintve szélesedik a tananyag megismerésének, elsajátításának mértékében. A társadalmi gyakorlat, az éveken át tartó ún. előkészítő beidegzés indokolja, hogy az anyanyelv válik gyermek- vagy későbbi korban is a nyelvi ismeretszerzés támpontjává. S ezt a tényt már Comenius felismerte, és a tudomány, sőt a gyakorlat is azóta állandó jelleggel igazolta és igazolja. Mind a spontán, mind a tudatos nyelvtanulás, nyelvi ismeretszerzés során számos élmény gazdagítja a beszélő gondolat- és érzelmvilágát. Ezek az élmények, minthogy az ismeretek szerzése kezdeti korban anyanyelven történik, ahhoz a kifejezésrendszerhez kapcsolódnak, amelyen a fogalmakat jelölő nyelvi eszközök rögzítődtek. Ez a gondolat- és élményanyag végigkíséri aztán az egyént az évek hosszú során. Ezen át, erre támaszkodva raktározza el az ember későbbi ismereteit, élményeit is. Természetesen elsajátíthat — és ez nagyon ajánlatos is — több nyelvet csaknem az anyanyelv tanulásával párhuzamosan, és ez a nyelv vagy ezek a nyelvek ún. „iker nyelv”-ként élhetnek benne. De ez az ikernyelv szintén az anyanyelvi ismerethez tapad, arra épül rá még akkor is, ha az elsajátítás spontán módon történik.

Az anyanyelven világosan kialakított fogalmak rendszere és a szabatos kifejezésre kialakított készség tehát olyan szilárd alap, amely lehetővé teszi más nyelvek bensőséges elsajátítását is, ugyanakkor az anyanyelv alapos birtoklása tudatosítja az egyénben, milyen szabályszerűséget kell szem előtt tartania ahhoz, hogy szabatosan, igényesen használja a nyelvet. De egyben tudatosítja a beszélőkben azt is: minden nyelvet meg kell becsülnünk, minden nyelvet tisztelnünk kell olyan értelemben is,

hogy ne vétsünk az azt beszélő nyelvi közösség kialakította szabályszerűségek, normatív szabályok használata ellen.

Azt a fogalmi kincset, amelyre szüksége van a mindennapi tevékenység folytatásához, ki-ki az oktatás rendjén szerzi meg. Ezért biztosítja házánkban az Alkotmány minden fokon az anyanyelvi oktatást.

Az iskolai nyelvtanulás egyik alapvető eszköze nálunk a tankönyv, segédeszköze pedig a szótár. Emellett mind nagyobb számban alkalmaznak technikai eszközöket a nyelvoktatásban: magnetofont, hanglemelt. Sőt a rádió meg a televízió szintén hozzájárul különösen a más nyelvek megismertetéséhez. Minthogy a tankönyv az alapvető nyelvtanulási eszköz, és az iskolai nyelvoktatás képezi általánosságban a nyelvi ismeretszerzés alapját, ezzel a kérdéssel foglalkozom tüzetesebben.

A *nyelv- és nyelvtankönyvek* különböző szinten lévő tanulók számára készülnek, és a különféle iskolatípusokban tanuló ifjúság életkori és egyéb sajátosságainak tekintetbe vételével íródnak a tantervi előírásoknak megfelelően. Ezért más mennyiségében és „minőségében“ az egyes tankönyvek anyaga. Mégis állíthatjuk, hogy mindegyik iskolatípusban azonos céllal tanítják mindegyik nyelvet: a helyes, szabatos és lehetőség szerint szép beszédre nevelés érdekében. Ennek a feladatnak kell, illetőleg kellene eleget tennie a nyelv- és nyelvtankönyvnek. És tegyük hozzá, nagyjából ki is elégítik kézikönyveink ezt az igényt. De csak nagyjából.

Lássuk például a magyar nyelvtankönyveket! Az elemi fokon — megítélésem szerint — általánosságban jó érzékkel és helyesen oldották meg feladatukat a szerzők. A második tagozatú tankönyvek szerzői azonban már nehezebb helyzetben voltak, ugyanis az általános műveltséghez szükséges teljes nyelvtani anyagot fel kellett dolgozniuk. Ez a feladat választás elé állította őket: vagy belezsúfolnak minden szükségesnek látszó anyagot, vagy nagymértékben szelektálnak. Ez utóbbi megoldást azonban a tantervi előírások nem nagyon engedik meg. Így hát marad az első lehetőség. Az eredmény az lett, hogy a hagyományosan kialakult rendszerezés mellé beiktattak számos, a mai modern nyelvoktatás megkövetelte kérdéscsoportot is (például jelentéstani, stilsztikai, sőt nyelvelméleti kérdéseket!). Emiatt azonban — különösen ott, ahol a szaktanár nem tudott kellő érzékkel válogatni az anyagban — túlzásúfolttá vált a megtanítandó ismeretek tömege. Másutt meg felületes munkára adhatott alkalmat. És ugyanez mondható a IX. osztályos nyelvtankönyvvel kapcsolatban. Tekintettel arra, hogy részletes tantervi utasítások és módszertani kézikönyvek nem álltak a tanerők rendelkezésére, egyes szaktanárok nem tudtak kellő mértékben önállóan határozni: mi föltétlenül szükséges, mi mellékes, A tankönyvírónak pedig azt is szem előtt kellett tartania, hogy a tanárnak több lehetőség között lehessen választani az osztály színvonalának megfelelően. Mindegyik tankönyv az új, a modern felé mutat, csak a régi, grammatizáló eljárás nem megfelelő ennek az újnak a megmutatásában, megszerkesztésében. Egyáltalán az elsajátíttatásában.

Ma már a nyelvhasználat magasabb szintjét kell elérnünk, azt, hogy a tanulók lássák meg a nyelvi, nyelvtani ismeretek birtokában a szépet, a jót. Ne csak grammatikai formákat tudjanak felismerni és elkülöníteni

egymástól, hanem érezzék meg, mi tetszik nekik, és próbálják tisztázni legalább magukban, miért tetszik. Ezt pedig csak úgy érhetjük el, ha a *stilisztika felé* toljuk el a nyelvtanítás irányát.

Hogyan is kell ezt értenünk? Ha szabad így mondanom, főként gyakorlati vonatkozásban. Ilyen értelemben a *stilisztika felé* való eltolódás a kifejezőkészség igényesebb, magasabb fokát jelentő eljárás, hiszen itt már nem a nyelv egyes elemeinek külön-külön, önmagukban hordozott tartalmáról, értékéről és nem is csupán a grammatikailag helyes vagy helytelen kérdéséről van szó, hanem arról, hogy az összefüggő szövegben, az írás egészében milyen helyet biztosít magának a kérdéses szó vagy kifejezés vagy a mondat, illetőleg a mondatok együttese. Az a kérdés, hogy stílszerű-e az írás, az előadott szöveg. Beleillik-e a tárgy körébe, amelyről szól, megfelel-e, a helyzetnek, az alkalomnak, hat-e a hallgatóra, és milyen ez a hatás? Ahogyan ma mondani szokás: adekvát-e a nyelvi kifejezés?

A nyelvtanításnak a *stilisztika felé* való eltolása mindenekelőtt a fogalmazási készség kialakítását igényli. A grammatikailag helyestől kell elindulnia, hogy azután a *miként*, a *hogyan* igényének is eleget tehesen. A kettő, a nyelvtani helyesség és a *stilisztikai* igényesség nem választható külön egymástól.

Amikor a nyelvtanításban a *stilisztika felé* való eltolódás szükségességét hangsúlyozzuk, nem feledkezhetünk meg a nyelv hangos oldaláról, a beszédéről sem. Már régóta közhely, hogy az emberek sokkal nagyobb hányada és jóval gyakrabban közli gondolatait szóban, mint írásban. És hiába választékos a nyelvi forma, ha nem megfelelő a hangos előadás. Az utóbbi megsemmisítheti vagy legalábbis nagymértékben ronthatja a közlés hatását. Sajnos, iskoláinkban még ma is dívik az a téves fölfogás, hogy a gyermek „tud beszélni“ az anyanyelvén, a beszédfejlesztésre tehát nem kell különösebb gondot fordítani. Ez a hiedelem aztán oda vezetett, hogy tanerőink elég nagy része a saját maga beszédére, helyes kiejtésére sem fordít kellő gondot, sőt nemegyszer ki is mondja: az a fontos, amit mond a tanuló, nem az, *ahogyan* mondja. Pedig a tartalom és a forma ebben a vonatkozásban sem választható szét egymástól.

Igaz ugyan, hogy minden hasonlat sántít, mégis ehhez folyamodunk ezúttal a kérdés jobb megvilágítása céljából. A fenti magatartás szerint csak az a fontos, hogy valaki finom szöveget vásároljon magának, az már kevésbé vagy egyáltalán nem számít, hogyan varrták meg, szakadt-e vagy foltos a ruha, megfelel-e a közízlésnek és így tovább. Nehezen hihető, hogy ezt a nézetet valló kartársaink az öltözködésben vagy más tekintetben hasonlóan vélekednének. Még a gyöngye szövegből varratott öltöny ízléses elkészítésére is kényesek, mert ez is lehet mutatós. Ha más vonatkozásban kényesek vagyunk a „formára“, miért nem lehetünk azok a nyelvhasználatban is? Igaz, a nyelv szintén igazodik bizonyos mértékben a divathoz, a közízléshez, de megvannak a maga sajátos, a történelem folyamán a társadalomtól kialakított, rendszerbeli sajátosságai, törvényszerűségei a beszédben is. Az iskolának pedig, amely minden időben az eszményi, a távlatszerű oktatás-nevelés legfontosabb szerve volt, és az ma is — amint azt nem egy, napjainkban elhangzott hivatalos közlés igazolja —, kötelessége az elért színvonalat megőrizni és egyben tovább fej-

leszteni. Vonatkozik ez a nyelvre meg a beszédre, az írásra meg a hangos beszédre egyaránt.

A stilsztikum nemegyszer csak úgy érvényesül, ha a hangos beszéd a tartalomtól, mégpedig a logikai és a hangulati tartalomtól meghatározottan tolmácsolja a mondanivalót. Ahol kérdezni kell, ott kérdez; a parancsot a megfelelő határozottsággal és a kívánt hangsúly, hanglejtés alkalmazásával közli az érdekeltekkel; a kérdés vagy az érzelemmentes közlés alkalmával az árnyalati finomságokat sem hanyagolja el. Nem említve az érzelmi fokot: a lelkesültséget, az örömet vagy éppen a bánatot, a szenvedést. Ezeknek és számos más érzelemnek a megérzéki-tése ugyancsak nem lehet mellékes. Mindez benne lehet az írott szövegben, de ha hangos beszéddel nem érzékeltetjük, akkor meghamisítjuk a közlést, az információt, nem érzük el célunkat. Amiképpen a helyes megértéshez elengedhetetlen a nyelvi normák szerinti fogalmazás, ugyanúgy nélkülözhetetlen a helyes — és tegyük hozzá talán — a *szép beszéd*, az akusztikai tekintetben kifogástalan előadás.

Ne essünk tévedésbe! Nem a művészi beszédre gondolunk. Bár igényként egyre inkább ilyen mércét is felállíthatnánk. Pusztán azt hangsúlyozzuk, hogy tükrözze a beszéd hangképzésben, a hangsúlyozásban és a hanglejtés-formák használatában, tehát színében és árnyalataiban a kívánt mondanivalót irodalmi nyelvi szinten. Ha ma már az általános műveltség egyik alapmérceje a helyesírás, sőt a helyes fogalmazás, miért ne lehetne ugyanilyen mérce a *helyes ejtés* is.

Az elmondottak érvényesek más-más mértékben a különböző iskola-fokokon mindegyik nyelv tanításában. Ha nem az anyanyelv tanításáról van szó, akkor — eleinte igényeinket csökkentve, de ugyanabba az irányba haladva — a beszédképesség fejlesztése az elsődleges cél mind elemi, mind középiskolás fokon; s ha az nem elegendő, egyetemi fokon is.

Ebben az esetben azonban már másnak kell a tankönyvnek is lennie, és ennek birtokában a nyelvtanulás nem lehet azonos menetű. Például a magyar tannyelvű iskolák számára készített román nyelvkönyvek szerzői — véleményem szerint — sikeresen oldották meg elemi fokon (az I. és II. osztályban elsősorban) a feladatukat. Nyelvet tanítanak, a beszédképesség kialakítását, illetőleg fejlesztését tartják szem előtt. Nem grammatizálnak, nem magoltatnak szabályokat, hanem a szókincs, sőt a kifejezőkincs gyarapításával igyekeznek megvetni az alapját a magasabb szintű nyelvismeret-szerzésnek.

Nem mondható el ugyanez fenntartás nélkül az idegen nyelvek tanítására összeállított nyelvkönyvekről. Ezekben ugyanis — kezdő fokon is — olyan grammatikai természetű jelenségek megtanulását igénylik, amelyeket a tanuló lényegében az anyanyelven már elsajátított, illetőleg szükségtelen ilyen fokon a szabályszerűségek megtanítása (például: hogyan képezik a különböző hangokat!). A gyakorlati alkalmazás lenne inkább fontos, hiszen a beszédtevékenységben ez a szükséglet. A *beszédetésre* kell itt is súlyt helyezni. Különösen napjainkban, amikor az üzemekben és más munkahelyeken dolgozók szintén felismerték a nyelvismeret hiányából adódó hátrányokat, elsőrendű szempont kell hogy legyen az iskolai oktatásban is a „nyelvet beszélés“ szüksége. Nagy gondot kellene éppen emiatt fordítani a szó- és kifejezőkincs gyarapítására, és a grammatikai

elemeket csak a legszükségesebbekre kellene korlátozni. Később aztán, ha a beszédkézség kialakult, önszorgalomból is lehet tökéletesíteni az ismereteket.

A nyelvtanulás célja így hát az anyanyelv és más nyelvek mennél magasabb színvonalon történő gyakorlati elsajátítása szóban és írásban. A nyelvismeret azonban nem csupán az általános műveltség tartozéka, hanem eszköz az egyének, a népek közötti kapcsolat létesítésére, szorosabbá fűzésére. A kapcsolatteremtés vagy közvetlen vagy közvetett úton, fordítások révén valósul meg. A nyelvtudás így válik a különböző ajkú népek közötti érintkezés eszközévé. Az iskolai oktatás, különösen magasabb fokon, nem utolsósorban arra is hivatott, hogy lehetővé tegye a különféle kiadványok mennél több nyelven való tolmácsolását. Főiskoláink ilyen szempontból sokat segíthetnek és segítenek. A hallgatók megtanulhatnak több olyan nyelvet, amelynek szakmájukban hasznát veszik, később aztán hivatásszerűen is foglalkozhatnak velük. Tudásukat pedig, nyelvismeretüket a köz szolgálatába állíthatják részben szakmunkák, részben szépirodalmi alkotások fordításával.

A *Korunk* és számos más kiadvány tanúsága szerint még egy vetületét ki kell emelnünk a nyelvtanulásnak, nyelvismeretnek: a *fordítói tevékenységet*. Jóllehet ma már hazánkban is egyre kevesebb az „egynyelvű” ember, mégis számos, fordításban megjelent cikk, könyv hagyja el a sajtót. Ismert tény, hogy a fordítónak elsősorban azt a nyelvet kell bensőségesen ismernie, amelyre fordít, hiszen munkáját az azon a nyelven olvasóknak szánta. Ez rendszerint az anyanyelv. De ugyanakkor tájékozottnak kell lennie abban a nyelvben is, amelyből fordít, mert másképp nem tudja híven tolmácsolni a szöveget. És itt ezúttal nemcsak szépirodalmi szövegre gondolunk, hanem bármilyen közírói, technikai vagy tudományos jellegű írásra. Aki nem ismeri például azokat a sajátos nyelvi fordulatokat, amelyek más-más nyelvi formában, de ugyanazt a tartalmat hordozzák (*Cine merge încet, ajunge departe* = *Lassan járv, tovább érsz; Este între Scylla și Karibdis* = *Elöl tűz, hátul víz*), az nem is tudja az eredeti színvonalán lefordítani a szöveget. Ugyanez vonatkozik a szakmai szövegek fordítására is. Aki például ismeri jól a román és a magyar nyelvet, az tudja, hogy a *național* szó nemcsak *nemzetit*, hanem *országost* is jelent, mégpedig nemcsak a sportban, hanem a publicisztikai szóhasználatban is. Ezért olvashatjuk napilapjainkban és másutt is a *Conferința Națională* magyar fordításaként — helyesen — az *Országos Konferencia* megjelölést.

Úgy hiszem, a kiragadott példák minden elvi eszmefuttatásnál meggyőzőbben bizonyítják: ismernünk kell anyanyelvünket, de ismernünk kell az „ikernyelv”-et, sőt a lehetőséghez mérten más nyelveket is bensőségesen ahhoz, hogy azt értsük a szövegből, amit mondani akar. Úgy fordítsuk valamely nyelvre az eredetit, hogy árnyalatokban se hamisítsuk meg. Mint ahogyan a színész is meghamisítja tolmácsolásában a szöveget, ha olyan árnyalatot tulajdonít valamely szónak, szövegrésznek, amely idegen az író szándékától, ugyanúgy a fordító is eltorzítja az eredetit, a valóságot, ha nem ismeri kellőképpen az egyik vagy másik nyelvet.

Utalhatnánk a nyelvismeret kapcsán más vonatkozásokra is; így a régi szövegek értelmezésére. Például a magyar *trágya* szó a régi nyelv-

ben „fűszer“-t jelentett. Ezért ették a régiak a *jól megtrágyázott töltött káposztát*. Aki nem ismeri a szó régi jelentését, nagyon furcsa képet alkothat magának arról, hogyan lehetséges ez, mikor a *trágya* szó mai jelentése „állati ürülék“. A példákat megszerzethetnők számos más vonatkozásban. Mindegyikből ugyanazt a következtetést vonhatnók le: a nyelv tudatos ismerete elengedhetetlenül szükséges ahhoz, hogy tolmácsolásunk az eredetihez hű legyen.

*

A nyelvtanulás és a nyelvismeret, a nyelvtudás eszerint szerteágazó, számos kérdést felvető probléma. Különösen napjainkban, amikor az a cél, hogy ne szigetelődjünk el, ismerjük meg a nemzetközi eredményeket mind a technika, mind a tudomány, mind a szépirodalom területén. De ne csak passzív megfigyelőként regisztráljuk az elért eredményeket, hanem felhasználásukkal és egyéni hozzájárulásunkkal vigyük tovább a fejlődés útján. A nyelvet — legyen az bármilyen nyelv — társadalmi beosztásunk, tevékenységünk megkövetelte mértékben úgy kell ismernünk, hogy kellőképpen képviselhesük érdekeinket, kellőképpen meg tudjuk indokolni álláspontunkat, és mindennapi munkánkban a legkönnyebben hasznosíthatjuk a köz javára tudásunkat. A régi közmondás csak most, napjainkban kezd valóban érvényes lenni: *Ahány nyelvet tudsz, annyi ember vagy!* Legyünk mi is egyre több ember, hogy minden vonatkozásban elérhessük a nemzetközi színvonalat.



Fery Antal metszete