

KATEDRAKÖZELBEN

A magyar nyelv tanítása a román oktatásban

Az egyetemi felvételi vizsgára vonatkozó, évenként megjelenő *Tájékoztató* hivatalos közleménye szerint a Bukaresti Egyetem idegen nyelv és román nyelv szakos hallgatói második szakként fölvehetik a magyart mint idegen nyelvet, azaz felvételi vizsga után fölcserélhetik korábban választott B-szakukat (a román, német, angol, orosz, francia nyelvet) a magyarral.

Az RKP KB 1973. június 18—19-én életbe lépett Határozata alapján pedig az ország vegyes lakosságú területein működő román tannyelvű pedagógiai líceumokban második idegen nyelvként a jövőben tanítók és óvónők magyart (illetőleg németet) tanúlnak. A román szakemberképzés e vonatkozása magas mércét állított az érintett magyartanárok elé. A magyarnak idegen nyelvként tanítása új, gyakorlati tapasztalatok híján lévő terület. Tankönyveink még nincsenek. Mindenekelőtt azt kellett tisztázni, hol tart ma a nyelvtanítás, világszerte melyek a vitatott-elfogadott-elvetett módszerek és eljárások, hogyan tanítják a magyart mint idegen nyelvet nemcsak Magyarországon, hanem az európai és az amerikai egyetemeken keretében működő magyar nyelvi lektorátusokon (hadd jegyezzük meg, hogy például a torinói egyetemen a hazai olvasók előtt is jól ismert költő és műfordító, Paolo Santarcangeli tanítja a magyart). Murvai Olga, aki a bukaresti egyetemen oktatja a magyart román anyanyelvűeknek, e sajátos arculatú elvárásokról és kísérletekről számol be.

Értek vagy tudok?

A személyi adatokat tartalmazó űrlapok szokványos kérdései között ez is ott áll: milyen idegen nyelvet/nyelveket ismer és milyen mértékben? „Értek“ (olvasók) vagy „tudok“ (beszélek) — írjuk a megfelelő helyre. E két szint elválasztása kommunikációelméleti alapkérdés is egyben: a nyelvi *kompetencia* (a tudás) és *performancia* (felhasználhatóság) közti viszonyra utal.

Anyanyelvi vonatkozásban a nyelvi kompetencia föltételezhetően adott (az anyanyelvet öt-hatéves korára mindenki kielégítően elsajátítja — az ellenkezője patológikus eset), és a nyelvi performancia (a tudatos nyelvhasználat) kérdése kerül előtérbe. Idegen nyelvek tanulásának esetében új nyelvi kompetenciát kell kialakítanunk ahhoz, hogy performanciáról is beszélhessünk. A nyelvi kompetencia alapját mindig az anyanyelv biztosítja, azaz anyanyelven kialakult nyelvi és fogalomrendszerrel bírunk, ami annyit jelent, hogy anyanyelven egyértelműen világos, amit egy másik nyelvi kommunikációs rendszerben, idegen nyelven fogunk elmondani, miután megszereztük az új nyelvi kompetenciát, és ismerjük performancia-szabályait.

Anyanyelvi közléskor a feladó és a címzett egyazon kommunikációs mezőben foglal helyet, s az esetleges nem-értésnek nem a nyelvi hozzáférhetetlenség (in-kompetencia) az oka. Az *idegen nyelvi értés* ennél bonyolultabb folyamat: a feladó idegen nyelven mondja a közleményt, ezt a címzett dekódolja, érthetővé teszi a maga számára. Ha csak érti a nyelvet, a dekódolás tulajdonképpen fordítás, és ez hosszabb-rövidebb időt vesz igénybe. A passzív nyelvtudás csak a dekódolás szintjéig jut el, a szótár használatát, a ráértést, a kikövetkeztetést is beleszámítva. A *nyelvi tudás* szintjén az értés az új nyelvi kompetencia alapja. Az *aktív nyelvtudást* az értés készséggé válása, automatizációja jelzi. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a fordítás mozzanata a közlemény megértésekor (dekó-

doláskor) és az új közlemény feladásakor (kódoláskor) kiküszöbölődik, az új kommunikációs mezőben „értünk és tudunk“.

A második nyelv elsajátítása közben a tanítás—tanulás egymásba fonódó kettősége elméletileg és módszertanilag szétbontható.

A nyelvet tanulótól meg szokták kérdezni, hogy mennyire jártas a matematikában, és tud-e énekelni? Bizonyított tény, hogy a matematika tanulása közben kialakult kombinatív képesség és problémamegoldási készség előnyösen befolyásolja az új nyelv elsajátítását. Akinek jó a hallása, az hamarabb hallja és utánozza a célnyelv hanglejtését, dallamát, tökéletesebben ejti a sajátos hangokat stb. A hallás kérdése azonban viszonylagos. Mindannyiunkkal előfordulhatott már, hogy idegen nyelvű szöveg hallgatása közben „mintha anyanyelvünk ütötte volna meg a fülünket“. Az ejtésbeli homonímiákat a nyelvtudomány is számon tartja. Vannak azonban egyedi esetek. Így fordulhatott elő, hogy magyarul nem értő, de kiváló „hallással“ rendelkező craiovai fiatalember a *jó napot* köszönésből a *eu nu pot* (nem tudok/tudom) anyanyelvi „jelentést hallotta ki“. Az általános tanulás-élektani tényezők mellett azonban azokkal a sajátos arculatú nyelvélektani és nyelvpedagógiai szabályokkal is számolnunk kell, amelyek az új nyelv elsajátításakor törvényszerűen hatnak:

a) Az anyanyelvi készségátvitel (nyelvi transzfer) döntő módon meghatározza az új nyelv kompetencia kialakítását: az anyanyelv (a bázisnyelv) készségei segítik vagy éppen nehezítik az új nyelv (a célnyelv) tanulását.

b) A tanulási transzfer a tanulás és a tanítás gyakorlatából ered. Aki egy idegen nyelvet már elsajátított, az könnyebben tanulja a másodikat, akár a harmadikat, negyediket is, hiszen az egyszer kialakított jártasság egyre inkább készséggé válik, az egyén „tudja, hogyan kell nyelvet tanulnia“.

c) Az új nyelv megtanulásának stratégiája végső soron a tanulóra hárul: mindig ő tudja, hogyan tanul a legkönnyebben és legeredményesebben, mikor mennyi energiárfordításra van szüksége, milyen természetű nehézségekkel küzd stb.

d) Ugyanúgy a tanulóra hárul az a feladat is, hogy az új nyelven való kommunikáció stratégiáját is kidolgozza: maga dönt abban, hogy mikor és hol szólal meg a tanult nyelven, kivel beszél szívesebben, ismerőssel vagy ismeretlennel, megvárja-e, amíg az alkalom kínálkozik vagy maga keresi stb. (L. Selinker, Larry: *Interlanguage*. IRAL. 1972. X. 10. 3. 209—231.)

Bábel tornya

Kosztolányi szellemesen jegyzi meg, hogy amikor Bábel tornya összedőlt, és az építők nyelve összekavarodott, a romok tövében máris megjelentek a nyelv-oktatók, akik hamarjában több nyelvet is megtanultak, és tanítottak vagy tolmácsoltak a rászorulóknak. A nyelvtanítás kérdései körülbelül azóta foglalkoztatták a szakembereket, amióta „ránkszakadt Bábel átka“.

Korábban úgy látták, hogy a latin nyelvtan ismerete megkönnyíti a nyelv-tanulást. Ma már világos, hogy csak a grammatika megértését — főleg összehasonlító nyelvészeti vizsgálatkor — várják tőle, de a nyelvi közlést nem segíti. Az a forma is a múlté, hogy kezünkbe vesszük a szótárat, és igyekszünk minél több szót megjegyezni, hogy mire rátérünk a nyelvi rendszerre, már „ismerjük a nyelvet“.

A modern nyelvoktatás az új és hatékony módszerek kialakítását a nyelvésztől várja. (Ez magyarázza azt is, hogy a tanulás-tanítás kérdéseit tárgyaló szaktudományoknak nyelvvél, oktatással foglalkozó sajátos területei alakultak ki, mint a nyelvélektan, nyelvpedagógia, az alkalmazott és az összehasonlító nyelvészet idegen nyelv oktatását vizsgáló-felmérő ága stb.)

A legtöbb vitát az a kérdés váltotta ki, hogy *mit* tanítsunk — *nyelvtani* rendszert vagy *nyelvi* rendszert?

A gyermek mintája

A nyelvtanulás problémája mindenkor nyelvészeti kérdés is — vallják azok, akik a nyelvtani modellek elsajátítását tekintik az idegen nyelvi oktatás központi feladatának. Szerintük a nyelvtant csak egyszer kell megtanulni és memorizálni, mert a memória céljára leszűkített nyelvtan bázisként működik majd a

bázison kívüli (az anyanyelven kívüli) új nyelvtani jelenségek megértésében. Iga-
zolásképpen a generatív grammatika megteremtőjének, Noam Chomskynak a gon-
dolatát idézik: „a gyerek, aki megtanult egy nyelvet, kifejlesztette a szabályok
egy olyan belső ábrázolási rendszerét, amelyek meghatározzák, hogyan kell alkotni,
használni és megérteni a mondatokat.“ (*Aspects of the Syntax*, 1965.) A nyelvtani
modelleket „a gyermek mintájára“ dolgozzák ki, ami azt jelenti, hogy az anya-
nyelv modellált nyelvtanát általános bázisként, egyetemes nyelvtanként kezelik.

Leírható-e ez a nyelvi rendszer? A chomskyánusok szerint ez rossz kérdés-
feltevés. A nyelvi rendszer leírására nincs szükség. Elég egy olyan korlátozott
nyelvtan alapján olyan nyelvtani készségekre tesz szert, hogy ha az új nyelvben,
jelenségek felismeréséhez. Aki idegen nyelvet tanul, a fenti típusú egyetemes
nyelvtan alapján olyan nyelvtani készségekre tesz szert, hogy ha az új nyelvben,
tanulás közben addig elő nem fordult, bonyolult nyelvtani jelenségekkel talál-
kozik, képes lesz felismerni, vagyis azonosítani az emlékezetében tárolt, a bázis-
nyelvből (az anyanyelvből) ismert nyelvtani jelenséggel. Lényegileg ennyire szor-
ítkozik az egyetemes nyelvtan egyes nyelvekre való lebontásának „egyetemes
módszertana“.

A kontraszt

Az alkalmazott nyelvtan szakemberei az összetető nyelvvizsgálaton alapuló
nyelvtanítást szorgalmazzák. (L. erről a Laboratorul de psiholingvistică al Uni-
versității din București és a Grupul român de lingvistică aplicată közös akciója-
ként 1972. október 28—29-én megrendezett nyelvoktatási szimpozion teljes anyagát:
Învățarea limbii. Szerkesztette Tatiana-Slama Cazacu. Bukarest, 1973.) A kontraszt-
tív nyelvtan is az anyanyelvi bázisra épít: az alapnyelv (az anyanyelv) nyelvtani
jelenségeinek a célnyelvi megfelelőit, illetve eltéréseit kutatja, s a nyelvoktatás-
ban is ezt helyezi előtérbe. Az újlatin nyelvek családjába tartozó románnak az
oktatása azért épít elsősorban a kontrasztivitásra, mert ezt kívánja meg a nyelv
rendszere.

A vonzat hatalma

Az ún. világnyelvek (angol, francia, német, orosz) tanításának módszertana
természetesen nagyobb tapasztalati idővel rendelkezik, mint például a magyar-
nak idegen nyelvként való tanítása. Korszerű magyar nyelvoktatásról körülbelül
az ötvenes évektől beszélhetünk. A módszerek megválasztása, az eljárások kidol-
gozása érdekében ma is folyik a kutatás. (L. erről az *Idegen nyelv — anyanyelv* című
kötet teljes anyagát. Szerkesztette Babos Ernő és Károly Sándor. Budapest, 1970.)

Az eljárások különbözősége ellenére alapjában véve elvi egyöntetűség ural-
kodik: mindenütt *beszédközpontú* nyelvoktatásra törekednek, és az oktatás súly-
pontja nem a nyelvtani, hanem a *nyelvi rendszer*.

A tanításban követett eljárások kiindulási alapja azonban eltérő: más az
ún. vonzatközpontúság, és megint más a mondatközpontúság esetében.

A *vonzatközpontúságról* azt is lehetne mondani, hogy a magyar nyelv okta-
tásának sajátos módszere. E módszer szakembere, Hegyi Endre a magyar nyelv
egyénítő erejű és döntően fontos sajátosságából indul ki, az *agglutinatív* (ragozó)
jellegből. Ennek értelmében a magyarban az ige és a főnév, valamint ezek bővít-
ményei kötött szintagmatikus szerkezeteket, ún. *bázisstruktúrákat* alkotnak. Ha ál-
landó szerkezettel állunk szemben, az *vonzatstruktúráknak* minősítendő (például
megy valaki valahova, kér valaki valamit valakitől, ad valaki valamit valakinek
stb.). „A vonzatközpontúság azonban nem azt jelenti, hogy oktatásunk közép-
pontjában a vonzat áll. Erről szó sincs, csupán arról, hogy az ige és a névszók
vonzerejét központi kérdésként kezeljük...“ (Hegyi Endre: *A magyar mint idegen
nyelv a felsőoktatásban*. Egységes jegyzet. Budapest, 1971. 13.)

A vonzatosság mint eljárás azt kutatja a lexika, illetőleg a szemantika terü-
letén, hogy „hogyan lehet az információ lényegét, és csakis a lényegét minél egy-
szerűbb eszközökkel elmondani“. A vonzatosság állandó és dinamikus kapcsolatot
teremt a morfológia és a szintaxis között, hiszen általa a globális nyelvszemlélet
kerül előtérbe, s így a nyelvet tanuló mindjárt az elején a nyelv egészével talál-

kozik. „Az irányítás kulcsa a kérdő struktúra. Nemcsak azért, mert kérdés—felelet nélkül nincs természetes beszéd, hanem azért is, mert a mondatprodukálás természetes szabályozója.“ (I.m., 11.)

Hegyi kb. 1700 vonzatra épít mint legfontosabbakra, és fentebb idézett egyetemi jegyzete végén közli is vonzatsztóráját.

A Hegyi Endre által javasolt és gyakorolt nyelvoktatási módszer előnyei mellett kétségbevonhatatlan eredmények szólnak: a hallgatók egységes nyelvszemléletet kapnak, miközben rövid idő alatt nyelvi jártasságra tesznek szert. De az is igaz, hogy ez a nyelvtanulás meredekebb és nehezebb útja, mert a vonzatokat úgy kell megtanulni, mint az egyszerűget — ez minden nyelvre, így a magyarra is érvényes szabály.

Ki? Mi? Hol? Mikor?

A *mondatközpontúság* a nyelvoktatásnak tulajdonképpen nagyon régi alapelve. A mondatnak mint a beszéd egységének a vizsgálata már a középkorban elkezdődött: a beszéd részeit nem szavakban, hanem szavaknál nagyobb egységekben keresték, s a retorikával és a logikával hozták kapcsolatba. A *Sankt Galeni Traktátus*ban a szónoklat tárgyának körülményei („circumstantiae rerum“) nyelvtani fogalmakként szerepelnek, az ide vonatkozó nyelvi kifejezések a retorika szempontjaira utaló kérdések, és később a retorikából kerülnek át a nyelvtanba: quis, quid, ubi, cur, quando stb. Ezek alapján nem nehéz ráismerni a latint mértékül állító nyelvkönyvek szokványos kérdéseire: Mi ez? Ki az? Hol van? Mikor? stb. (Érdemes odafigyelni arra, hogy a magyar nyelv leírásának történetében először Brassai és Simonyi vetették fel a mondatközpontúság elvét a múlt században, sőt, az anyanyelvoktatásban is mondaton alapuló nyelvtani szemléletet sürgették.)

A mai nyelvoktatás ezt a régi alapelvet „modernizálja“. A mondat mint a formális gyakorlatok (morfológiai, szintaktikai eredetű) rendszerezett együttese kerül a nyelvtanítás előterébe. A mondatalkotást a gyakorlás célja szentesíti: a mondat tartalma háttérbe vonul, azaz nem egy bizonyos szót foglalunk mondatba, hanem valamely mondatalkotási szabály rögzítése, ismétlése a célunk, *mondatmodelleket* alkotunk. Ez a módszer világszerte elterjedt és bevált. Lassan felesébe merül, hogy az amerikai kémszolgálat gyorsított nyelvoktatási eljárásaként (drill) született meg a második világháború idején.

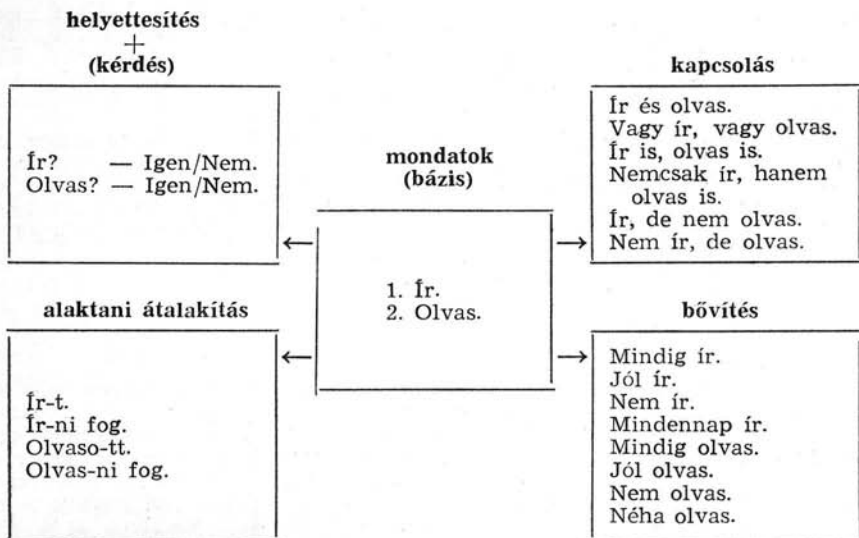
Napjainkban a nyelvészet fejlődése lehetővé tette a nyelvek egzsakt leírását. A nyelv rendszerének hipotetikus fölvázolása, a nyelvmélet megalkotja a nyelv teljességének hitelesített mását, a *modellt*. E modellben igyekszik vizsgálni a nyelv rendszerét, szerkezetét és funkcióit. A nyelvoktatás gyakorlatában ez azt jelenti, hogy a tananyag tervezésekor ismernünk kell azt a nyelvi modellt, amelynek mintájára ábrázolni tudjuk az oktatóndó nyelv rendszerét. A modellnyelvészet tulajdonképpen a matematikai-strukturális nyelvészet azon ága, amely a nyelv teljességét, rendszerét egyszerűsíti, szimbolikus formában tárja fel. Ezt a maximális formalizálási lehetőséget aknázza ki a mondatközpontú nyelvoktatás.

A fenti módszert ülteti át magyar nyelvi gyakorlatba Fülei-Szántó Endre *A magyar nyelv külföldieknek* című négykötetes munkájában (a debreceni nyári egyetem nyelvtanfolyamának anyaga).

A szóban forgó eljárás lényege az, hogy minimális lexikai anyag ismeretében maximális nyelvi jártasságot biztosít. A modell a következő: valamely nyelv véges számú elemi mondatokból áll. Az elemi mondatok rendelkeznek első és másodlagos alkotókkal. Az elemi mondatok négyfajta szabálysoport szerint változnak meg (helyettesítés, bővítés, összekapcsolás, átalakítás).

A bázismondatok (pattern) alapján végzett kötött szabályrendű rögzítést és ismétlést célzó gyakorlatok az *algoritmusok*. Ezek esetében is végső soron generatív grammatikai szerkezeti-műveleti modellálásról van szó, hiszen nem a szöveg mondatait elemezzük, hanem a beszéd vagy az írás mondatait hozzuk létre, generáljuk a megadott, kötött sorrendű szabályok segítségével.

Meg kell jegyeznünk, hogy az így értelmezett mondatközpontúság csak a szerkezeti-műveleti modell megalkotójától (a tanártól) igényel nagyobb erőbefektetést. A nyelvet tanuló már készen kapja a modellt és a megfelelő utasításokat, és egyszeri bemutatás elegendő ahhoz, hogy önállóan dolgozzék tovább. Íme egy példa:



Az alapműveletek kombinálásával pedig nagyon sok mondatvariánst alkotunk:

helyettesítés + bővítés: Mindig ír? — Igen, mindig.
Mindennap ír? — Nem, nem ír mindennap.
— Nem, nem mindennap.

átalakítás + bővítés: Mindig írt. Jól írt. Mindig fog írni. Mindig jól fog írni.
Szépen szokott írni. Mindig szépen szokott írni. Nem szokott mindig szépen írni; stb.

A fent ismertetett modell alapján lehetőség nyílt ún. *programozott tananyag* elkészítésére azoknak a román anyanyelvű diákoknak a számára, akik a Bukaresti Egyetemen idegen nyelvként tanulják a magyar nyelvet. (*Culegere de exerciții de limba maghiară*. București, 1975. 75–76. Sokszorosított jegyzet.)

Csomópontok

Az általános nyelvi modell azonban csak az általános kérdések bemutatására és az ezekhez kapcsolódó gyakorlatok megalkotására volt alkalmas. Az ún. sajátos kérdések a két nyelvnek, a bázisnyelvnek (a románnak) és a célnyelvnek (a magyarnak) az összevetéséből születtek. Összehasonlító nyelvészeti alapon vált lehetségessé, hogy ún. *kontrasztív csomópontokat* állapítsunk meg, és ezek nehézségi fokát hozzávetőlegesen mérni is tudjuk. Anélkül, hogy a teljesség igénye fölmerülne, kiragadunk néhány olyan jelenséget, amellyel a magyarul tanuló román ajkúak küszködnek:

a) Fonetikai csomópontok:

- e~é; a~á; a~o; é~i megkülönböztetése
- e—é—e kapcsolat
- a—á—a kapcsolat
- é—i—é kapcsolat
- gy—ny—ty ejtése

b) Morfológiai csomópontok:

1. A magázódás kérdése. A román és az ismert nyelvek általában egyes és többes szám második személyvel magázódnak, ezért a magyar harmadik személyű forma sokáig szokatlan marad (annál is inkább, mert a tegeződés őrzi a második személyt). Így születnek a Maga beszélsz magyarul? Maguk zenét hallgattok-féle kevert típusok.
2. A román anyanyelvi transzfer érzeteti hatását a jelző egyeztetésére való törekvésben: fete frumoase = szépek lányok; ugyanígy az anyanyelvi automatizmus a számnév után is többes számot vár el: cinci fete = öt lányok.

Az ún. „páros tárgyak“ magyar egyes száma egyszerre jelent alaktani és lexikológiai nehézséget (o pereche de ochelari — szemüveg; o pereche de pantaloni — nadrág).

3. A személyes névmások határozóragos alakja és az ezekben tükröződő háromirányúság az egyik legnehezebb magyar nyelvi jelenség. Ezen a nehézségi fokon áll az igekötők kérdése is. (A szinonim szerkezetek „áthallásai“ még tökéletes nyelvtudás esetében is problémát okozhatnak. Pl. Azért késtem, mert az útkereszteződésnél *belefulladt az autóm.*)

4. A románban gyakori igenévi szerkezetek automatizmusa nehezen oldódik alárendelő szerkezetekké (avindu-mi nevoie — mert szükségem van rá; pregătindu-mă — miközben készülődöm).

5. Az alaktanban is megnyilvánuló sajátosan magyar nyelvi szemlélet elsajátítása: például betegségbe esünk és kilábalunk belőle, a gyógyulófélben levő beteg lábadozó; a román köszönetet mond valamiért (mulțumesc pentru cafea), a magyar megköszön valamit stb.

c) Szintaktikai csomópontok:

Legjellemzőbb a szórend kérdése: progresszív szórendi automatizmust kell regresszívra átváltani. Ezért jelent nehézséget a jelzős szószervezetek fordított szórendje is: studentul român — a román diák; cartea studentului — a diák könyve stb.

(Meg kell jegyeznünk, hogy a nyelv szemléletéből adódó „hibák“ a románul tanuló magyarok gyakori nyelvhibái közé tartoznak.)

d) Végül az érdekességek közé tartozik, hogy minden nyelven másként „nyögünk“. A beszédben beállt szünet kitöltésére, amíg a megfelelő szót, kifejezést keressük, magyarul *izét-t, ná-t* mondunk, a román elnyújtott *ă-t* ejt, az angolok *mm, mm-t*, a németek *och, ach-t*. (Jellemző apróság: a debreceni nyári egyetemen tanítják a „magyar nyögést“.)

Ha parafrázálni akarunk, azt mondhatjuk, hogy a „nyögésből“ a tudás szintjére is következtethetünk: általában idegen nyelven jövőnk zavarba és anyanyelven nyögünk. Csak tökéletes nyelvtudás (a kétnyelvűség és a nyelvcseré) esetében fordul elő, hogy idegen nyelven nyögünk.

A szókincs

A nyelvi/nyelvtani rendszerre építő nyelvtanítás szempontjából úgy tűnik, hogy a nyelvi/nyelvtani rendszer a tananyag független változója, és a szókincs tekinthető függő változónak. Am a valóságban számolni kell azzal, hogy valamely szerkezet nyelvi/nyelvtani szimbólumai további alszimbólumokra oszlanak, és ezek finomítják, árnyalják a behelyettesítés műveletét. Ezért szokták programozni a *szókincset*.

A szókincs programozása több, megközelítően azonos jelentőségű kérdés tisztázását igényli:

a) *Milyen céllal* tanuljuk a nyelvet? Ha turistaként utazunk az idegen országba, amelynek nyelvét tanuljuk, másfajta lexikai egységeket kell tudnunk, mint abban az esetben, ha műszaki (és ezen belül tovább elkülönülő szaktudományi) szöveget akarunk olvasni.

b) Törekedhetünk arra, hogy *gyakorisági mutatók* alapján válogassunk.

c) Az artikulációs bázis kiépítése céljából nem mellőzhető a *fonetikai-fonológiai szempont* sem, s az ilyenfajta hosszú—rövid szópárokat, mint csikós—csíkos, tör—tór, kor—kór, tol—toll, hal—hall stb. (és bármelyik nyelvből idézhetünk rá példát) már az első órán el kell sajátítani, még akkor is, ha közülük több (csikós, tör, kór) nem is tartozik a nyelvet tanuló aktív szókincsébe, és a gyakorisági skálán is alsó szinten áll.

d) A tananyag szempontjából fontosak lehetnek olyan szavak is, amelyek *hangulati—stilisztikai értéket* képviselnek (pl. értelmi és érzelmi szinonimasorok megtanítása, hangutánzó szavak stb.).

e) A *tematikus jelleg* szem előtt tartása abban segít, hogy olyan szavakat válogassunk ki, amelyekkel könnyen alkotható történet, azaz amelyekről a már meglévő, akármilyen minimális szókincs alapján is „van amit mondani“. Pl. vonat (megy, jön, érkezik, vár, indul, idő- és térvizony, társas viszony stb.).

f) *Funkcionális szempontot* követve a műveletek értelmes és hatékony végrehajtása érdekében a szóosztályokat tartalmazó szókra (fogalomszó) és segédszókra (funkciószó) különítjük el, és ez megfelel a mondatközpontúságon nyugvó beszéd-központúság igényének.

„Kívül van Anglián“

A szókincs tanulása a nyelvtanulás legtöbb energiát és szorgalmat elváró területe. Ezért jogos a kérdés: tulajdonképpen hány szót kell elsajátítanunk ahhoz, hogy egy idegen nyelven megértessük magunkat?

Hol húzható meg az idegen nyelv „mikronyelvének“ alsó határa? (A felső határ természetesen az új nyelv teljes mérvű és minden vonatkozásban kifogástalan birtoklását jelenti, de még tökéletes nyelvtudás [kétnyelvűség] esetében is megmarad mikronyelvnek, hiszen gondolkodásunk és fogalomrendszerünk alapja az anyanyelv marad, s mindig lesz olyan gondolatunk, amelyet anyanyelven árnyaltabban, pontosabban ki tudunk fejezni. Lélektani kísérletek sora igazolja, hogy nyelvcsere esetében az egyén hosszú ideig továbbra is anyanyelvén álmodik, vagy „kevert-nyelvű“ álmai lesznek, de éveken át tartó idegen nyelvű álmom után is vissza-visszatér az anyanyelvű álmom.)

Napjainkban a számítógépek segítségével ún. gyakorisági szótárakat készítenek. A nyelv teljes (legalábbis megközelítően teljes) lexikai készletéből válogatják ki a leggyakrabban használt szavakat. De a számítógépek korszaka előtt is végeztek ilyenfajta méréseket.

Legnagyobb arányú vállalkozás M. West *A General Service List of English Words with Semantic Frequencies* című, 1953-ban megjelent (akkor még nem végleges) publikációja. Tízezer millió szóból álló korpusz átvizsgálása után 2090 alapszó és további 2000 származékszó fontossága mellett döntöttek (e kiadvány mind a mai napig kiható az angol szókincs tanítására).

A *Basic English* szerkesztői más szempontot követtek. C. K. Ogden és I. A. Richards a húszas években megjelent *The Meaning of Meaning* című jelentéstani munkájuk „melléktermékeként“ 850 szavas szójegyzéket állítottak össze, amelyek segítségével 7500 szó jelentése írható körül. A lexikonok fogalommeghatározásaira emlékeztető körülírásos rendszerüket a szójelentéstan, a szószerkezet és mondat-szemantika kombinációjára építették. Kosztolányi Dezső mindjárt megjelenésekor ismerte a *Basic Englisht*, sőt, C. K. Ogden sajátkezű levelét is olvasta, amelyet a B. E. szótára alapján készített. Ebben az állt, hogy a szerző pillanatnyilag „Kívül van Anglián“, mert a *külföld* szó nem szerepel a rendszerben. Ez a sarkalatos angol — mondja Kosztolányi — sokkal nehezebb, mint Shakespeare bármelyik szövege. (Ennek ellenére a B.E. több angol nyelvpedagógiai mű alapja.)

Tudományos igényű, modern nyelvi elemző munka eredménye az a pedagógiai rendeltetésű szókincsválogatás, amelyet a Sorbonne-on készítettek (Georges Gougenheim professzor vezetése alatt), és *Français fondamental* címmel tettek közzé. A szerkesztők ezúttal az élőbeszéd szókincsét vizsgálták, ezért 175 résztvevő 163 párbeszédét magnetofonra vették (a párbeszédnek nagy része előre kijelölt témakörben mozgott).

Ha történtek is próbálkozások — például tematikus szójegyzékek és szótárak beiktatása a nyelvkönyvek végére —, az idegen ajkúaknak szánt *Magyar alapszókincs* összeállítására még a jövő feladata.

Azonban hadd állapítsuk meg: a nyelvtanulás mikronyelve nem cél, csak eszköz. A cél mindvégig az új nyelv hatékony, gyors és biztos használata marad, amely az új közlési mezőben eleinte szűk, de egyre bővülő mikronyelven való meg.

Annak ellenére, hogy „a nyelvtanulás repülőgépét“ (Kosztolányi kifejezése) még mindig nem találták fel, a nyelvtanítás rendelkezik már azokkal a módszerekkel, amelyek segítségével viszonylag rövid idő alatt, mikronyelven, de biztos nyelvi alapon álló idegen nyelvi jártasságra tehetünk szert, tökéletesítése már egyéni szorgalom kérdése, amelyet nem lehet gépesíteni (legalább ma még nem). Tudjuk, hogy egy bizonyos szint után (amikor a nyelvet tanuló elméletileg nagyjából mindent tud) a nyelvet tovább már nem lehet tanítani — csak tanulni.

Murvai Olga