

- 10.10. Gy. Csepeli (Budapest, Magyarország)
Communication in the family (kapcsolódó film:
Csók, anyu)
- 11.14. Hidden historical structures in Hungarian communication patterns (kapcsolódó film: Kölcsönkért kastély)
- 11.15. Everyday communication in contemporary Hungarian society (kapcsolódó film: Adj király katonát!)
- 11.17. Communication in marginal groups (kapcsolódó film: Kis Valentino)
- 11.22. The influence of subculture on communication (kapcsolódó film: Szabad gyalog)
1989. 1.27. A. Kljuchewsky (Novosibirsk, Szovjetunió)
Fonetische problemen van agglutinerende talen met speciale aandacht voor het Jakutisch als een Turkse taal met een bijzonder regelmatige klinkerharmonie.

Csécsy Magdolna

Helyzetközpontú vagy nyelvtanközpontú magyartanítás?

Engedjék meg, hogy a kiszabott 15 percből egy fél percet elvegyek arra, hogy elmondjam, mennyire örülök, hogy itt

lehetek. Néhány évvel ezelőtt Szépe tanár úr meghívására részt vettem már, nem messze innét, egy lektori konferencián, de csak becsöppent vendégként. Ezért különösen örülök, hogy ezen a Hungarológiai Oktatási Konferenciává terebélyesedett találkozón részt vehetek.

Milyen jogcímen, milyen tanítási tapasztalatok alapján? Erre további néhány percet kell szánnom, ez már át fog vezetni a címben jelzett tárggyhoz. Franciaországban éltem 40 éven át, s ez alatt több ízben volt alkalmam, különféle keretek között, magyart tanítani. Ezekből csak a két legfontosabbat szeretném kiemelni.

A hatvanas évek végén, Párizsban egy kis csoportnak, esti tanfolyamon heti két órában tanítottam magyart három éven át. A kis csoport egy kivétellel, asszonyokból és leányokból állt, 56-os magyar menekülteknek francia felesége vagy menyasszonya volt a legtöbbszörük, akik a szeretett férfi nyelvét akarták megtanulni, érzelmi, de gyakorlati okokból is: hogy t.i. ha magyar látogató jön a házhoz, vagy család érkezik Magyarországról, ne legyenek teljesen kívül rekesztve a beszélgetésen. Óriási érzelmi fűtéssel vetették bele magukat a tanulásba, és ennek a motivációnak tudom, legalább akkora része volt a sikerben, mint magának a módszernek.

Hadd szóljak nyomban pár szót a módszerről. Én akkor főfoglalkozásként a francia nyelvnek idegen nyelvként való tanításával foglalkoztam, egy állami kutatóintézetben dolgozva, (a BELO-ban), amely az akkor még forradalminak ható strukturo-globális nyelvtanítás elveit és gyakorlatát igyekezett kidolgozni a francia nyelv tanításában. Én ezt a strukturo-globális módszert igyekeztem áttenni a magyar nyelv tanításába. Az említett esti tanfolyam a munkahelyem helyiségében zajlott le, igazgatóm beleegyezésével. Ennek a módszernek a lényege pedig már akkor is az volt, hogy a beszélt nyelvbe igyekszik bevezetni a tanulót, nem pedig a nyelvtan leírásába.

Így találkozott a tanítványaim, a magyar-feleségek elvárása az én módszertani ambíciómmal. Semmilyen meglévő tankönyvet nem használtam, sem a Lelkest, sem a Bánhidi-Jókai-Szabót, sem semmi mást; magam dolgoztam ki az anyagot, gépelt és sokszorosított lapokat adtam a tanulók kezébe.

Három évig tartott a tanfolyam. Pályám egyik legszebb pedagógiai élménye volt és az eredmény igazolta a módszert: a tanulók elérték amit akartak, be tudtak kapcsolódni egy egyszerű, mindennapi társalgásba.

Ez volt az egyik magyar-tanítási tapasztalat, amelyet el akartam mondani. A második: évekkel később a nizzai egyetemen, ahol az Általános Nyelvészeti Tanszéken tanítottam, és specialitásom a nyelvtanítás metodológiája volt. A tanítványaim angol, német olasz vagy más nyelvszakos egyetemi hallgatók, jövődi nyelvtanárok, akiknek a nyelvtanítás általános elveit igyekeztem felvázolni, állandó dialektikával elmélet és gyakorlat között. Nos, hogy a modern nyelvtanítási módszerek hatékonyságát egy számukra ismeretlen nyelven is érzékeltessem, bemutató tanítást tartottam magyarból, a hallgatók egy kis önkéntes csoportját véve kísérleti alannak. Óriási siker - a hallgatók tovább akartak tanulni magyarul. Így lépett ki a magyar óra a metodológiai óra keretéből, és kezdett önálló életet - először ingyenesen, szerelemből, később sikerült kiharcolnom, hogy a magyar hivatalosan is felvehető tantárgy legyen a nizzai egyetemen. (Ehhez néhány évvel később hozzájött egy előre nem látható esemény, valódi Deus ex machina, amely váratlan lendületet adott a tanításnak: a francia mint idegen nyelv a nyelvszakon kötelezővé vált egy ismeretlen nyelv tanulását - s a nizzai egyetemen az én magyar órát választották az ennek a követelménynek való megfelelésre. Így egyszeriben 30 tanítványom lett - azt hiszem, a francia egyetemeken működő magyar lektoroknak aligha volt ennyi hallgatója.)

Mindezt megírtam, részletesebben, "Magyartanítás Párizstól Nizzaig" címmel a Nyelvünk és Kultúránk 56. számában, ezért a dolognak erről az életrajzi, anekdotikus történetéről ne is mondjunk többet. Hanem térjünk rá most már tüzesebben a módszer kérdésére.

Mint mondtuk, az 50-es 60-as évek Nyugat-Európában a strukturo-globális módszer forradalmi áttörésének éveit voltak. Az elmúlt két évtized során ezek a módszertani elvek a nyugati nyelvek tanításában szinte már közhelyszerűvé váltak - a hivatásos metodológusok némelyike szerint részben már túl is haladottak. Annál sajnálatosabb, hogy a magyar nyelv tanításában ezek az elvek csak nagyon félénken, nagyon szórványosan kezdenek utat törni az itthoni nyelvtanításban, a külföldi egyetemeken pedig - szeretném, ha tévednék - a tanítás alapjában máig is a hagyományos módszerekkel folyik. A közkézen forgó tankönyvek legtöbbször is görcsösen ragaszkodik a latin nyelv tanításából örökölt, nyelvtanközpontú módszerhez.

De nézzük meg közelebbről, a nyelvtudomány világánál, mik azok a nyelvtani alapok, amelyekre ezek a tankönyvek és ez a módszer épült és sajnos épül ma is még? Mit jelent például az, hogy megtanítjuk a jár ige ragozását jelen időben? Mit jelent, a nyelvünk eleven használata szempontjából az alakoknak az a sora, hogy járok, jársz, jár, járunk, stb.?

Az első tény, amelyet megállapíthatunk az, hogy az alakoknak ilyen sorát soha semmilyen körülmények között, egyetlen normális beszédhelyzetben sem sorakoztatjuk fel így egymás után. Soha. Beszédhelyzetben ezek közül az alakok közül egyszerre csak egyet tudunk használni - a helyzettől függően - ezt a kiválasztott egyet viszont legtöbbször nem egymagában mondjuk ki, hanem más alakok, más szavak közé bizonyos törvények szerint besorolva: kisfiam iskolába jár, vagy nem jár még iskolába, addig jár a korsó a kútra, amíg eltörik, stb. Bizonyos törvények szerint, amelyek nekünk természetesen, de amelyeket a tanuló idegen nem ismerhet. Az i-

degen hiába ismeri a jár ige minden alakját, ha nem gyakorolja be ugyanakkor annak az egy kiválasztott alaknak a más alakok közé helyes, elfogadható rendben való besorolását.

Saussure Ferdinánd, a nyelvtudomány nagy megújítójának tanításában a nyelvnek illetően működését szemléletesen ábrázolja a két egymást metsző tengely. A függőleges tengely a tudatunkban élő alakokat szimbolizálja, amelyeket a nyelvtani hagyomány bizonyos konvencionális rendbe szokott sorolni, s amelyek közül beszéd közben a helyzetnek megfelelően kiválasztunk egyet; a vízszintes tengely pedig az egymás után sorakoztatott, az idő síkján, az idő dimenziójában egymás után elhangzó vagy leírt alakokat. Görög szóval ezt a tengelyt szintagmatikai tengelynek, az egymás mellé sorolt alakok tengelyének nevezzük, a függőleges tengelyt pedig paradigmatikus tengelynek, a minták tengelyének. Ez a két egymást metsző tengely természetesen csak kép, metafora, soha senki nem látta a két tengelyt (még kevésbé, mint az egyenlítő vonalát a távcsőben, a régi tréfa szerint) de egy sikeres metafora néha közvetlenebbül tapint rá a lényegre, mint sok körülírás. A beszéd időbeli lefolyását, a hangok és szavak időbeli egymásutánját pedig aligha lehetne jobban érzékelteni, mint egy vízszintes egyenessel, hiszen maga az írás, legalábbis a mi nyugati kultúránkban, erre alapul.

Nos, itt jutunk el mondanivalónk csomópontjához, "et nunc veniam ad fortissimum": a hagyományos, állítólag nyelvtanközpontu nyelvtanítás, amely lényegében a különböző paradigmák megtanításán alapul - igeragozás, főnévragozás, határozott és határozatlan névelő, stb. stb., valójában félreismeri a beszéd működését, mert olyan nyelvtani alakokat foglal egy sorba, amelyeknek a jellemzője éppen az, hogy soha normális körülmények között egymás után nem következhetnek. Amikor egy igét elragozunk, valójában egy hamis alaksort állítunk fel, mert időbeli egymásutánba sorolunk olyan alako-

kat, amelyek per definitionem sohasem követhetik egymást. Természetesen, a nyelvtannak ilyen tanítása nem káros a nemzetbeli, az anyanyelvét tudatosító iskolásgyermek számára, mert ő ugyanis tudja, hogyan kell egy ilyen alakot a többi közé besorolni. De az idegen számára ugyanez a nyelvtanítás teljességgel elhibázott.

Itt a magyarázata annak az ezerszer hallott panasznak, a jó tanuló részéről, aki megtanulta a leckét, remekül ragozza az igéket - csak éppen képtelen hosszas gondolkodás és keresgélés nélkül egy ép mondatot összeállítani. Ez természetes, mert a paradigmaticus tengelyről nincs átugrás a szintagmatika tengelyére.

A strukturo-globális forradalom lényege, hogy a paradigmaticus tengely helyett a szintagmatikus tengelyre helyezi át a tanítás alapját. Mondat-struktúrákat tanítunk, a szavak és szó-elemek megfelelő egymásutánját igyekszünk beidegeztetni - és legfeljebb második ütemben, utólagos tudatosításként rekonstruáljuk a paradigmákat. Hogy ez a fajta nyelvtanítás, amely ismétlem nyugati nyelvek tanításában régen megállta a próbát, milyen különösen alkalmas a todalékoló, és nagy szórendi variációkat kihasználó magyar nyelv tanítására, ezt részletesebben kifejtettem másutt, a VI. Finnugor Kongresszuson, erre most szintén nem tudok visszatérni. (Még jelent franciául az Etudes Finno-Ougriennes legutóbbi számában.) Mondhatjuk, hogy az ún. nyelvtanközpontú, hagyományos nyelvtanítás végülis a nyelvtannak egy nagyon részleges, nagyon megcsonkított értelmezésén alapult, és a strukturo-globális módszer volt az, amely a nyelv működésének dinamikáját helyére állította.

De ha a szintagmatikus tengelyre építjük a nyelv tanítását, ebből az is következik, hogy ezt a valóságos beszédhelyzeteknek megfelelő, azokat utánzó, azok illuzióját keltő szövegeken, dialógusokon igyekszünk bemutatni. Az utóbbi évek-

ben a metodológia erre vetette a hangsúlyt: nemcsak szintagmatikusan, de helyzetszerűen átadni a nyelvet. Vagyis bevezetni a tanulót annak a társadalomnak a normális, mindennapi nyelvhasználatába, amely ezt a nyelvet elsősorban kommunikációs, kapcsolatteremtő eszközként használja. Ez az, amit a címben helyzetközpontú nyelvtanításnak neveztem. 15 perc nagyon kevés ahhoz, hogy a metodológia részleteibe belemenjek.

Csak még egy szót. A helyzetközpontúság nem tévesztendő össze az ún. direkt módszerrel. "Üljenek le, nyissák ki a könyvet" - az ilyen intuitív módon megértetett mondatok szükségesek, de nem elégségesek. Mert ezek az osztály keretében rekednek, egy olyan helyzetben, amely egy felnőtt ember számára csak átmeneti, mesterséges állapot, de nem jelent valóságos, életbeli beszédhelyzetet. Ugyanezt mondhatjuk az olyan mondatokra, amelyek loo évvel ezelőtt a Berlitz-módszert jellemezték, s amelyek sajnos ma is minden magyar nyelvkönyv nyitó mondatai: "ez asztal" "a ceruza az asztalon fekszik" stb. stb. Ezek leíró, ténymegállapító mondatok, és nem lépik túl a tanterem falait. Vagyis attól, hogy fordítás nélkül, közvetítő nyelv nélkül, "direkt" módon tanítunk, még nem jó a módszerünk. Nem az a negatívum a fontos, hogy nem fordítunk, ez úgyis csak illúzió, hanem az a pozitívum, hogy milyen kommunikációs helyzetet, iskolán kívüli, életbeli beszédhelyzetet tudunk felidézni. Ehhez persze, a tanítás kezdeti fokán vizuális segédeszközök szükségesek, amelyek megkönnyítik a megértést és a helyzetbe való beleélést - de ezt sajnos szintén nincs időm kifejteni.

Leghőbb óhajom, hogy a helyzetközpontú kommunikációs nyelvtanítás elve békés forradalommal bár, de végülis bevegye a hagyományos nyelvtanközpontúság még mindig szilárdan álló bástyáit.