

képest különleges eljárásokat igényel, erre semmiképpen sem lett volna lehetőség. De valóban azt gondolom, hogy egységes módszerek átvétele vagy alkalmazása helyett a magyar nyelv minden egyes sajátosságához meg kell keresni az optimális bemutatás, tárgyalás és elsajátíttatás módját, azért, hogy az út, mely gyönyörű nyelvünk megtanulásához vezet, ne legyen oly göröngyös.

Szili Katalin

## A grammatikáról másképpen

### Új kérdések és válaszlehetőségek

Az új nyelvoktatási irányzatok megszületése – bármily hízelgő is lenne az alkalmazott nyelvészet eme ágát művelők számára – nem belső fejlődés eredménye, sokkal inkább a társadalmi kihívások következménye. Persze az adott válaszok, a megfelelés módja, sikeressége már a szakma felkészültségének mércéje. Nincs ez másképp a nyelvoktatás utóbbi évtizedeit meghatározó kommunikatív központú nyelvoktatással sem. A hetvenes években a nyelvtanításnak egyre határozottabb kihívásokkal kellett szembenéznie, amelyekre új válaszokat kellett adnia. A nyugat-európai országok munkaerőpiacain tömeges mozgások indultak meg (Közös Piac), a nyelvek oktatása ennek megfelelően a nemzeti oktatási programok kiemelt részévé vált. A társadalmi elvárások a nyelvet tehát munkaeszközzé tették, a második nyelv ismerete hasznos és jól konvertálható tudás lett. A tanuló ebből következően nem nyelvészeti ismeretei elmélyítése végett ült az iskolapadba, hanem azért, hogy a tanult nyelvet az adott kulturális milión belül egyéni és szakmai elvárásainak megfelelően használja.

1.) A társadalmi elvárásokhoz igazodva a nyelvoktatás-pedagógia válaszul egy új cél, a kommunikatív kompetencia kialakításában jelölte meg önmön feladatát. (D.Hymes, On Communicative Competence. Philadelphia, 1971). A másfajta célok megjelenésével a nyelvoktatás-elméletnek az azokkal harmonizáló eljárásokat is ki kellett dolgoznia, illetve át kellett értelmeznie régi elveit. Legerőteljesebben a grammatikához való viszonyát kellett megváltoztatnia: a nyelvtanközpontúságot, a nyelvtani struktúrák öncélú tanítását ugyanis fel kellett cserélnie kommunikációoktatásnak a nyelvtant másképpen

értelmező szemléletével. A kommunikáció és grammatikai formák tanítása közötti látszólagos ellentét hangsúlyozása, a „kommunikáció vagy grammatika?” dilemma az elég elterjedt tévhittel ellentétben azonban csak rövid ideig jellemezte a formálódó elveket. Noblitt például már 1972-ben a nyelvtan olyan szintű elsajátíttatását tartja szükségesnek, amely megközelíti az anyanyelvi beszélő szintjét (J. Noblitt, *Pedagogical grammar: towards a theory of foreign language materials preparation*. IRAL 10. 313-31). Wilkins ugyancsak a hetvenes években már a nyelvtan helyét meghatározó jövőbeli vélemények főbb elemeit is felvázolja: „ A grammatikai rendszer elsajátítása továbbra is a nyelvtanulás legfontosabb elve marad. A nyelvtan az az eszköz, amelyen keresztül a nyelvi kreativitás megvalósulhat, s egyben a nyelvtan nem megfelelő tudása a kommunikáció komoly akadályát jelentheti” (D. Wilkins, *Notional Syllabuses*. London, 1976, fordítás Sz. K.). A későbbiekben született különböző kompetencia-meghatározások szintén közös elemének tekinthető az, hogy a grammatikai struktúrák ismeretét a nyelvtudás részének tekintik. Természetesen a nyelvészeti vagy grammatikai kompetencia csak egyik összetevője annak a komplex készségegyüttesnek (szociolingvisztikai kompetencia, diskurzív kompetencia, stratégiai kompetencia stb.), amely a sikeres kommunikációt biztosítja. A grammatikai kompetencia fogalma - a nyelv formális rendszerét alkotó egységek és szabályok ismerete avagy a Chomsky-féle megfogalmazásnál tágabb értelemben az a mód, ahogyan a nyelvhasználó birtokolja a totális nyelvi kódrendszert - egyértelművé teszi, hogy a kommunikáció-központú nyelvoktatás számára a nyelvtani formák a kommunikáció eszköztárát képezik. A ma nyelvoktatásának fő kérdése tehát nem az, hogy tanítson-e nyelvtant, hanem az, miként állítható ez a formális, elvont rendszer a kommunikáció szolgálatába, azaz hogyan részesítsük a tanulót a nyelvi rendszer megismerésének „örömeiben”.

2.) A megoldást kereső, a nyelvtan új szerepét kijelölő kutatások két fő gondolat körül összpontosultak. A nyelvtanulás kognitív folyamatait előtérbe állító vélemény képviselői abból a feltevésből indultak ki kutatásaikban, hogy a nyelvi szerkezetek hatékonyabb használatára - szemben a strukturalista módszerrel - akkor válik képessé a tanuló, ha a nyelv formai jellemzőit meg is érti, s így tudatosan alkalmazza őket, vagyis ha a nyelvtan explicit ismeretként jelenik meg a tudatában. A nyelvről szóló explicit tudás birtokába a tanuló a tanári magyarázat segítségével juthat el, a szabályok megtanulásával, s előfeltétele a megfelelő grammatikai terminológia ismerete, bár az is elképzelhető, hogy a kettő egyszerre fejlődik. Explicit nyelvtani ismeretekkel látjuk el a tanulót például, ha a *Budapest szép van*. mondat hibáját a szép mondatrész nominális állítmány voltával okoljuk. (Az explicit tudásról még: H. Seliger, On

the nature and function of language rules in language teaching. *TESOL Quarterly* 13, 1979. 359-69; Ellis, N., Rules and instances in foreign language learning: interactions of explicit and implicit knowledge, unpublished paper, Bangor: University College of North Wales, 1991). Az explicit tudással szembeállítható implicit tudás a nyelvhasználat alakuló tudás, aminek birtokába a kommunikáció közben jut a tanuló, az előzővel szemben tehát intuitív jellegű. Krashen Monitor-elméletében a kétfajta tudás élesen elkülönül: a közléseket szerinte az implicit tudás irányítja, a tanult ismeretek, az explicit tudás csak mint Monitor (végső ellenőr, felügyelő) játszik szerepet a közlésekben (S. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, 1982). Gyakorló (és optimista) nyelvtanárként Bialystoknak a két tudást közelítő, a köztük levő űr átjárhatóságát valló felfogását fogadom inkább el (E. Bialystok, A theoretical model of second language learning. *Language Learning* 28. 1978. 6-84). Bialystok szerint az explicit tudás akkor fejlődik, ha a tanuló a nyelvi kódrendszerre koncentrálnak, vagyis ha gyakoroltatjuk vele az adott formákat. Kedvező esetben a formák használata így automatikussá válik. A minden nehézség nélküli formahasználat pedig képessé teszi a diákot, hogy az eredetileg explicit tudást implicitté alakítsa. Felesleges hangsúlyoznom, hogy a különösen gazdag grammatikai stuktúrájú magyar nyelv esetében milyen fontos a formák tanításának imént vázolt folyamata.

Persze mindennek ellenkezője is megtörténhet: a tanuló által jól használt jelenségekből elvonhatjuk a megfelelő nyelvtani szabályokat. (Ez főként célnyelvi környezetben történő nyelvoktatás esetén lehetséges, amikor a diák elsajátítja a célnyelvi beszélőktől a helyes formát, s a nyelvtanuláson csak megalkotjuk vele az addig ösztönösen használat jelenség szabályát.)

3.) A nyelvtan szerepét más megközelítésben kijelölő funkcionális irányzat képviselői a nyelvi formák funkcionális modellezését tűzték ki célul, vagyis a nyelvtanulás folyamatát a forma – funkció megfeleltetés keretében helyezik.

A funkcionális felfogásban született munkák abból az általános megfigyelésből indulnak ki, hogy a tanulók a nyelvtanulás során úgyis idiosyncratikus forma – funkció megfeleltetéseket hoznak létre, amely rendszer általában különbözik a célnyelv hasonló rendszerétől. Tarone szerint a tanulók általában arra törekszenek, hogy a birtokukban lévő grammatikai eszközöket olyan funkciók létrehozására használják, amelyek a kommunikáció szempontjából a számukra a legfontosabbak. E forma – funkció megfeleltetés a nyelvtanulás során fejlődik, tökéletesedik, újabb helyes és helytelen hozzárendelések alakulnak ki (E. Tarone, *Communication strategies*,

foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*; 1980, 417-31).

Fontos hangsúlyoznunk, hogy a funkcionális vizsgálatok alapja nem a forma, hanem a nyelvhasználat: azt keresik, hogy az egyes szituációkban mely jelentéseknek, funkcióknak milyen formai hordozói lehetnek. (Az azonosítandó funkcióknak az anyanyelv elsajátítása során zömében a birtokába jutott már a tanuló, a második nyelv tanításakor e funkciók formális megjelenítésének a kulcsát kell megadnunk.) Ha a funkciók és formák ilyenén azonosítása megtörtént, látszólag egyszerű a funkcionális syllabus alakítójának a feladata, még akkor is, ha egy funkció hordozója több forma, illetve egy forma több funkció megtestesítője; a formából kommunikációs értéküktől és néhány fontosnak vélt pedagógiai elvtől függően megfelelő rendbe sorolja.

A vázolt módszer követése a gyakorlatban azonban több nehézségbe ütközik. Hogy csak a legnagyobb pedagógiai kétely okozóját említsem: még a legegyszerűbbnek tűnő szituációk sem egy jól körülhatárolható forma, hanem a nyelvi eszköztár legheterogénebb skáláját mozgósítva szerveződnek. A kommunikációs érték és a forma bonyolultsága között ugyancsak gyakran feszül nehezen feloldható ellentét.

Ha eltekintünk attól a felületes forma – funkció megfeleltetéstől, amely megelégszik egy adott formához rendelhető tipikus szituáció megjelenítésével ( accusativus – vásárlás, esetleg kérés, létige – bemutatkozás stb.), ami természetesen helyeselendő eljárás, az imént említett inkább módszertani kérdések mellett több, a funkcionális elv érvényesítését gátló, megítélésem szerint lényeges elvi s nyelvészeti probléma tisztázása válik szükségessé, illetve több kutatásbeli hiányosság válik szembetűnővé. Elsőként arra hívnám fel a figyelmet, hogy kérdéses például magának a funkció fogalmának az értelmezése. Mint ahogy erre E. Tarone figyelmeztet (*Variation in Interlanguage*, London, 1988), általában túl tág, különnemű összetevőket magába foglaló fenoménként használjuk. Így tartalmazhat: a) pragmatikai beszédfunkciókat (kérés, elutasítás, bocsánatkérés stb.); b) diskurzív funkciókat (kohézióteremtés); c) szemantikai funkciókat (specifikus és nem specifikus információk kifejezésének képességét); d) grammatikai funkciókat (alany, tárgy, határozó stb. jelölése).

Könnyen belátható, hogy mindezek a funkciók a nyelv eltérő aspektusú megközelítésének eredményei. A forma – funkció megfeleltetések ebből adódóan eklektikus, az egyes aspektusokat tekintve hiányos rendszereket alkotnak, ami szinte szükségszerű. Bizonyoságképpen vizsgáljuk meg tüzetesebben az imént említettek közül a grammatikai, a szemantikai és a pragmatikai alapú interpretációkban rejlő nehézségeket. Az egyes formák grammatikai szerepeit meghatározó, még a közelmúlt nyelvkönyveiben is erőteljesen

érvényesülő elv – amellet, hogy ellentétes a kommunikatív nyelvoktatás fő célkitűzéseivel – már csak azért sem valósítható meg maradéktalanul, mert a tanulók grammatikai iskolázottsága manapság erős kívánnivalókat hagy maga után, nem rendelkeznek azzal a grammatikai metanyelvvvel, ami még fél évszázaddal ezelőtt a klasszikus műveltség része volt. (Ennek birtokában *Az autó gyorsan száguld.* mondat *gyorsan* szavának szerepét egyetlen varázsszóval – adverbium – meg lehetne határozni.) A nyelvtanulási folyamatot vizsgáló munkák pedig a metódus hatékonyságára hívják fel a figyelmet. Az a tapasztalat ugyanis, hogy a beszélő elsődlegesen a kommunikációs szándéktól indítva, és nem a formákból s legfőképpen nem a grammatikai kategóriákból kiindulva, szervezi mondanivalóját. E folyamat során akár a formák hiányából fakadó nehézségeken is képes úrrá lenni. (Ha ellopták a táskáját, annak ellenére, hogy nem ismeri a múlt időt, jelen idejű alakokkal és néhány időre utaló szóval) tegnap, és aztán ( is sikeresen elmondja a történeteket.)

A szemantikai alapú funkciómeghatározások a könnyen körülhatárolható jelentések (hely-, időviszonyok) és a hozzájuk rendelhető formák esetében követendő eljárásként kínálkoznak. A magyar nyelv esetében a metódus alkalmazása a formák ciklikus új és új funkcióban történő visszatérését eredményezi. Hiányosságait egyrészt a megfeleltetések következetlenségei okozhatják: egy-egy jelentés domináns megjelenítői mellett háttérbe szorulnak a kevésbé jellemző formák (az idő kifejezésénél a *val/vel* rag, az ok megjelenítésénél a *ból/ből, ba/be, ban/ben* stb). A formák és funkciók, de még inkább a funkciók és formák összegző egymáshoz rendelése, teljes rendszerbe szerveződése ezért elmarad, a diák az intuícóra hagyatkozva alkotja meg a sajátját.

A szemantikai rendező elv teljes körű érvényesítését az iménti jobbra szubjektív okok mellett objektív tényezők is akadályozzák. Nevezetesen az, hogy némely forma jelentésbeli ismérvekkel történő körülírása nehézségekbe ütközhet. Mert hogy is határozzuk meg a nyelvünk egyik sajátosságaként számon tartott kétféle igeragozásunkat az idegen ajkúak számára? Mi a pontos – nem grammatikai – funkciójuk? Kiútként ilyenkor az eredetileg szemantikai megközelítés átcsap grammatikaiba. Ez figyelhető meg például az accusativus rag bemutatásában is. A nyelvkönyvek funkcionális jegyeinek megragadása helyett azt sugallják – színszimbólumokkal is –, hogy szerepe a tárgy helyének betöltése a mondatban. Ennek következtében a tárgyi markerrel nem vagy csak részben rendelkező nyelvet – franciát, angolt – beszélő tanulóknak kommunikációs értékét tekintve üres, tehát elhanyagolható elemmé válik. Mint az idézett példák jelzik, a formák és jelentéseik analízisén alapuló megközelítésmód következetességgel s további háttérkutatásokkal tehető teljesebbé.

A pragmatikai aspektus alkalmazása a grammatikai eszközrendszer funkcióinak leírására jelenleg a legkevésbé követhető elv, hisz a magyar nyelv esetében az oktatás sokszor még az alap kutatások segítségét is nélkülözni kénytelen. Hiányzik például az alapvető beszédaktusok, így a szempontunkból lényeges illokúciós tevékenységek (kérés, bocsánatkérés, elutasítás stb.) teljes nyelvi leírása. A nyelvoktatás majd csak az említett vizsgálatok eredményeinek birtokában differenciálhat az egyes nyelvi formák között a saját szempontjait érvényesítve.

Például egy egyszerű tárgykérés - a teljesség igénye nélkül - a következő nyelvi megfogalmazási módokban történhet: a) *Kérek egy tollat.*; b) *A tollat.*; c) *Add ide a tollat!*; d) *Ide a tollat!*; e) *Ideadod a tollat?*; f) *Ideadnád a tollat?*; g) *Passzold ide a tollat!*; h) *Ideadhatnád a tollat.*; i) *De jó lenne a tollalddal írni!*; j) *Elkérhetném a tollat?* Megítélésem szerint nem igényel különösebb bizonyítást az, hogy a felsorolt mondatokban használt grammatikai eszközök más-más nyelvi szintet képviselnek (egyszerű alanyi ragozás, tárgy ragozás, felszólító mód, feltételes mód), következésképpen a kérdésnek és a többi illokúciós tevékenységnek a nyelvtanulás különböző fázisaiban újra és újra meg kellene jelenniük, természetesen specifikus jelentéstartalmakkal bővülve, s ciklikus visszatéréseiket összegzésnek, szintézisnek kellene betetőznie (Például a kérdés, a visszautasítás stb. lehetséges kifejezőmódjai).

Munkámban arra törekedtem, hogy a nyelvoktatás-elméleti kutatások szélesebb összefüggéseibe ágyazzam azokat a kérdéseket, amelyekkel szembeesülünk azon igyekezvén, hogy a nyelvtant, a nyelvi formákat a magyar mint idegen nyelv oktatásában is a kommunikációs célok szolgálatába állítsuk. Meggyőződésem, hogy a jelen tanácskozás, a közös gondolkodás több probléma megoldását is elősegíti.