

HAGY SÁNDOR

A TERMÉSZETES NYELVI MŰKÖDÉSEK VIZSGÁLATA

ÉS AZ

IDEGENNYELV-OKTATÁS

EGYETEMI DOKTORI ÉRTEKEZÉS

GYŐR

1982

Általános bevezető

A XX. század utolsó harmadának számos gondja közül az egyik leglényegesebb a gazdasági növekedés ütemé/t, s így az emberi létfenntartás és életforma színvonalát közvetlenül befolyásoló energiakérdés.

A hetvenes évek óta az energiaválság egyenes értelemben közgazdasági fogalom, bár a különböző felépítményi szférákból érkező diagnózisok szerint az energiaválság nem korlátozódik csupán a materiális energia-hordozók körére.

Gunnar Myrdal Nobel-díjas művét (Myrdal, 1974) olvasva kézzelfoghatóvá válik a századot gondolkodva élő ember számára annak a lépéshátrány-érzetnek néhány oka és vonatkozása, ami a gazdasági ill. tudományos szaksajtóban, a publicisztikában, s nem csak Magyarországon, kimondva-kimondatlanul, tettenérhető. E lépéshátrány-érzet okai között elsődlegesen talán a világszerte tornyosuló komplex problémák árnyékában az emberi tudás, az emberi alkotóképesség korlátozott voltának lefegyverző példái említhetők.

E ponton válik az energiaválság fogalma gazdasági kategóriából - szentől-szemben a sürgető, határidős emberi feladatok tömegével - humán energiaválsággá is egyuttal.

A tudomány egyes ágainak teljesítőképessége, vívmányainak mielőbbi gyakorlattá válása a köznapok közvetlen kérdése lett. Ez még olyan területekre is igaz, mint a nyelvoktatás, amelynek a gazdasági növekedéssel való kapcsolatát sohasem vették annyira komolyan, mint ma, az "információ-robbanás" korában.

A nyelvismeret értéktermelő jelentőségének verbális elismerésével azonban továbbra is szemben áll a nyelvtudás, s a vele



összefüggő területek alacsony presztizshelyzete, így részben ebből következően, az alkalmazott nyelvészeti kutatások még mindig nem kielégítő mélysége és szűkrefogott spektruma is.

Idült gond, hogy a gyakorlati irányu kutatások lassan beérő gyümölcsei még lassabban jutnak el nyelvoktatásunk "asztalára", mert a nyelvoktatás gyakorlata és alaptudományai között hatékonyság-gátló aszinkron létezik (Nagy, 1981).

Ezáltal az emberi energiaválság korában a nyelvoktatás (nyelvtanulás) még mindig az egyik legenergiafecsérlőbb szellemi beruházás, akár a tanárt, akár a diákot tekintjük. Pedig ha igaz a francia prognózis, miszerint az ezredfordulóra a gazdasági növekedés három alapvető fókjének egyike az elégtelen mértékű idegennyelv-tudás lesz (Durhamné, 1980:109), akkor ez a helyzet csak a szegények bőkezűségéhez hasonlítható.

A feladat magától értetődően kínálkozik, s az adott helyzetből következő módon három alapisírányra tagolható.

Az országhatárokat nem ismerő általános emberi energiaválság korában itthon mindenekelőtt globálisan tisztázni kell a nyelvoktatásnak s a vele összefüggő elméleti területeknek a presztizshelyzetét. Ezen általános kereten belül meg kell valósítani:

- a) a nyelvoktatás alaptudományi kutatásainak kiszélesítését és hatékonyságának növelését;
- b) a nyelvoktatás gyakorlatának naprakészségét és differenciált eredményre orientáltságot a gazdasági-társadalmi nyelvi igények alapján meghatározott

természetes nyelvi proporciók szerint;

- c) egy hosszú távra is gondoló, az alaptudományokat és a nyelvoktatást (ezek gyakorlati alkalmazási területeként) együttesen számontartó, gyorsan reagáló, permanens és konzekvens intézkedési rendszert.

E feladathármas eredményes elvégzése nyilván csak olyan gazdasági-társadalmi feltételek közepette képzelhető el megfelelő szakaszolásban, melyek változási iránya nem "csak" a világ- és a nemzetgazdaság mai problémáival, hanem a XX. századi ember nembéli gondjaival való alapos számvetést is tükröz.

I.

Az elvégzendő feladatok első pontjaként említettük, hogy szükség van a nyelvoktatás alaptudományi kutatásainak ki- szélesítésére ill. elmélyítésére, valamint ezek hatékonyságá- nak növelésére.

A nyelvoktatás szemszögéből tekintve a kutatás hatékonysá- gának növelése az alaptudományi kutatási területek széle- sítése és mélységi bővítése nélkül tulajdonképpen elképzel- hetetlen is egyuttal.

Dezső László és W. Nemser cikkében olvasható az a közhelynek ható, de a nyelvoktatás gyakorlatában ill. alaptudományi ku- tatásaiban következetesen mindmáig még végig nem gondolt megállapítás, miszerint a diák idegennyelvtudását nem csu- pán az jellemzi, hogy sok mindent nem tartalmaz, pedig megta- nitására mind a tanár, mind a diák hatalmas szellemi erőit mozgósítottuk, hanem az is, hogy olyasmit is föllelhetünk benne, ami az oktatás anyagában kifejezett célként egyáltalán nem is szerepelt. (Dezső - Nemser, 1972), pl. az orosz szórend stb. A szerzők arra céloznak itt, hogy a nyelvtanulás vala- mennyi szakaszában működnek spontán szabályelvönő folyama- tok, de ez egyben azt is jelenti, hogy működnek olyan pszi- cholingvisztikai folyamatok is, amelyeknek pontos feltérké- pezése és alkalmazása a nyelvoktatás eredményeséyleit ja- vitaná.

A nyelvoktatási alaptudományi kutatások bővítési irányainak egyike tehát a spontán segítő folyamatok feltérképezését kellene megcélozza, míg a másiknak végre - a nyelvoktatási

szaksajtót elárasztó ténymegállapító részdiagnózisokat adó cikkek tömegének szintjén túllépve - az elsajátítást gátló folyamatok okainak felederítésére kellene vállalkoznia.

Az alaptudományi kutatások ilyen értelmű kiszélesítése és elmélyítése elvehetné a nyelvoktatás-gyakorlat és az alaptudományok aszinkronját indokló, a gyakorlat felől érkező okmagyarázatok részigazságát, miszerint az alaptudományok nem teremtenek komplex egységként alkalmazható eredményeket a nyelvoktatás számára.

Ez természetesen olyan intézményi változtatásokat is föltételezne, amelyek következtében a nyelvoktatás gyakorlóhelyei egyúttal a nyelvoktatási alaptudományi kutatás műhelyeivé is válnának.

Jelenleg, nem lévén intézményi keret e komplex megoldásra, az alaptudományok megkísérlik megfogalmazni saját lehetőségeiket ill. részüket a nyelvoktatásban.

Ha ilyen szempontból vesszük tehát nagytó alá a pszichológiát, a pszicholingvisztikát és a nyelvészetet, akkor három műre kell, mint jelenség- és irányértékű alkotásra odafigyelni az utóbbi évek magyar szakirodalmában.

Dr. Nádudvari Lidia A gyermekek idegennyelv-oktatásának pedagógiai-lélektani alapjai c. műve (Nádudvari, 1980) viseli magán legmarkánsabban azokat a jegyeket, amelyek a nyelvoktatás alaptudományi kutatásainak az elmúlt két évtizedben az óriásnak ítélt feladat árnyékában kibontakozott lázas tevékenységét jellemzik.

A komplex alapozású tanuláselmélet és nyelvi tananyagok hiányában talán nem véletlen, hogy a feltétlen eredményesség jegyében éppen a pszichológia oldaláról érkezett a legkategorikusabb megoldási javaslat a nyelvoktatás számára. Az említett három alaptudomány közül - óriási fejlődése ellenére - éppen a pszichológia adós még a legtöbbel, hiszen ezen a területen fekszenek a legszerteágazóbb, s empirikusan a legnehezebben megfogható problémák, ahol a kísérleti módszer és a hipotézis megválsztása rendkívüli direktséggel befolyásolja magát az eredményt is, ahogyan ezt L. Sz. Vigotszkij Piaget kísérleteit értékelve világosan leszögezi (Vigotszkij, 1971:28).

Az eredményt - a nyelvoktatás számára kidolgozott eljárási javaslatot - Nádudvari Lidia könyvében a benne érintőlegesen leírt kísérlet módszerén ill. hipotézisén túl alapvetően befolyásolták még egyéb összetevők is. Egyik fontos szempontként esik latba az a tény, amelyet Dezső László a következőképpen fogalmaz meg teljességre nem törekvő szűkszavusággal: "A tanuláspszichológiában nincsenek részletesen kidolgozva azok a műveletek, amelyek az oktatás egészének és részleteinek megtervezéséhez szükségesek, ezenkívül az operatív tanuláselmélet és a nyelvoktatási szituáció, kontextus kérdései még nem kellően tisztázottak" (Dezső, 1979:102).

Nádudvari Lidia javaslatát kétségkívül döntően befolyásolta a tömeges nyelvoktatásnak az a közismert eredménytelensége, amelyet elsősorban az orosz nyelvtudás területén több vizsgálat és hosszú sor publikáció dokumentált

(Csonka,1978,1979;Hadas - Juhász,1981).

A gyors és feltétlen eredményességre törés azonban a még kidolgozatlan pszichológiai elmélet elsietett és természetes alaptudományi szövetségesei nélkül való "hadraforgása" következtében inkább probléma-megkerülő,mintsem probléma-megoldó utként értékelhető.Amint maga a szerző is fogalmaz:"Az iskola felsőbb osztályaiban az adott idegennyelvi anyag megjegyzésének megszervezése nagyobb didaktikai munkát követel,és ily módon csak nagy nehézségek árán érhető el" (Nádudvari,1980:82).

Ezzel adotttnak látszik maga a probléma,amelyre az inkriminált életkorra vonatkozó pszichológiai kutatások mai állása szerint (bár a gond egyáltalán nem csupán tanulás-pszichológiai!) megoldás még nincsen.Ebből következően, valamint az alább idézendő alaptétel posztulálásával kirajzolódik a megkerülés iránya is:"Az óvodáskorúak értelmi fejlődésében különleges hely illeti meg az emlékezetet. A hároméves kortól a hat-hét éves korig tartó fejlődési periódus alatt a gyermek nagymennyiségű ismeretanyagot sajátít el különösebb erőfeszítés nélkül,lényegében nem tudatosan.Ezeket az ismereteket nagy tartósság jellemzi" (Nádudvari,1980:72).

A mű,bár alapvetően a 60-as évek utáni szovjet pszichológia nagyjaira hivatkozik,az intenzitás-növelés és az eredményközpontuság jegyében fogantatván,mégis a mennyiségi-partikuláris hagyományok folytatója marad,nem vetvén számot egyrészt a nyelvoktatás intenzitás-növelésének komplex (interdiszciplináris) alapkövetelményével,másrészt

nem kezeli eléggé konzekvensen a kizárólagosság igényével alapul vett saját tudományág lényeges tételeit sem. Többoldaluan igazolt pszichológiai tényként fogadható el a gyermeki agy öntudatlan befogadóképességének magas szintjére vonatkozó megállapítás. Ilyen értelmű megerősítéssel az irodalomban többfelé találkozunk. Fontos irányban bővítik Nádudvari Lidia alaptételét az alábbiak is:

"... a 4-8 éves gyerek igen magas foku implicit szabálykivonó és utánzó képességgel rendelkezik: a nyelvi anyagból kivonja a nyelvi rendszer szabályait, és ezeket könnyedén alkalmazza a beszélés és megértés során" (Dezső, 1979:108).

Ugyanakkor Hegedűs József megszívlelendő ellenvetése e körülőt szükségességét még a gyermeki emlékezet előnyeire való hivatkozás mellett is kérdésessé teszi: "Minden jel szerint a felnőtt számára a megértés játksza a kulcsszerepet s a konkrét gyakorlást a megértési szintekhez ... kellene mellérendelni. Ez egy igen sajátos "tudati-nyelvtani" algoritmikus programozást kíván. Ha ilyen téren is folynának kísérletező kutatások az idegennyelv-oktatás elméletében, hamarabb bebizonyosodna, hogy a gyermek sikeresebb idegen nyelvi teljesítménye a felnőttel szemben csak mítosznak tekinthető" (Hegedűs, 1970:50-51).

A hazai szakirodalomban az óvodáskori idegennyelv-oktatás elméleti alapjait legrendszereszerűbben kifejtő mű alapelve azonban még egy szempontból vitatható. Az óvodáskorban öntudatlan megjegyzés útján szerzett idegennyelvi ismeretek tartósságának tételéhez ugyanis komoly kétség fér.

Maga a szerző is csak jórészt érzelmi nyomokra hivatkozik, amikor az óvodai orosz nyelvoktatás általános iskolai maradványairól ejt szót (1980:123).

Mindazonáltal valóban óriási vívmánynak tűnik, hogy - szemben pl. a nem nyelvszakos felsőoktatásba lépő hallgatók nyolc éves idegennyelv-oktatási múltjából megmaradt ismereteivel (Csonka, 1979) - az óvoda középső csoportjától az óvoda befejezéséig "... mondhatni "játshi könnyedséggel" sajátítottak el a gyerekek több mint 300 orosz szót és sok, e szavakat tartalmazó kifejezést, klisé" (1980:137). Ebből az eredményből azonban messzemenő nyelvoktatás-szervezési következtetéseket levonni - nem csupán az iménti megfontolások s az anyagi-szellemi eszközök mindenképp szűkössége miatt - aligha tanácsos.

A könnyebb ellenállás veszélyes útját választanánk, ha a nyelvoktatás intenzitásának növelésére az óvodáskorra vonatkozó pszichológiai ismereteink kizárólagos alkalmazását tartanánk egyedül üdvöztetőnek.

Egyrészt azért, mert nem megoldott még az iskoláskorú gyermekek tanuláspszichológiai adottságainak nyelvoktatásbéli felhasználása, másrészt, mert az ezeknek megfelelő nyelvi tananyagok sem állnak rendelkezésre: azaz a nyelvoktatás valós iskoláskori hatékonyság-növelő eszközeivel még egyáltalán nem élünk. Így az idegennyelv tanításának az óvodára történő kiterjesztése lényegében a mennyiségi gondolkodás korábbi gyakorlatának folytatása lenne.

Az idegennyelv-tanítás e korban történő elkezdésének egyébként is igen súlyos tények mondanak ellent.

A bilingvizmus-kutatás szakirodalma szerint két (gyermekkorban szerzett) nyelv viszonyában az egyik többnyire domináns. Ez a dominancia abban nyilvánul meg, hogy a fejlődésben előbbre tartó nyelv minden működési szinten jelentősen torzítja a másikat (Ódor, 1980:145).

A gyermekkorban ez még nem föltűnő, hiszen a gyermek ekkor még anyanyelvét sem beszéli helyesen. A két nyelv elemeinek keverése gyermekkori interferenciás jelenséggént könnyen elkönnyvelhető.

Csakhogy a jelenség mögé tekintve eszünkbe kell jusszon a gyermeki anyanyelvtanulásra vonatkozó tétel, amely szerint a gyermek a nyelvi anyagból szabályokat von el. Csakhogy e szabályelvonás kétféle nyelvi anyagra irányul. Ezen üsztönös szabályelvonás eredménye azonban egy üsztönösen homogénként kezelt közös szabályrendszer, melyben a domináns nyelv többségalkotó szabályai mellett egyelőre differenciálatlanul megférnek a dominált nyelv törvényei is.

A közös szabályrendszer alapján működnek a kétirányú interferenciás jelenségek, miközben a többségi szabályok a domináns nyelv számára nyilván erőteljesebb behatolást biztosítanak a dominált nyelv működéseibe, mint viszont (Kelemen - Nagy, 1981).

A gyermeki nyelvtudat, ahogy e korban a nyelvelsajátítás maga is az, spontán jellegű, s mint ilyen, a gyermekkori tolmácsolás jelensége sem döntő bizonyíték a két nyelv tudatos különválasztásának képességét illetően. A megkülönböztetés tudatosságát "bizonyító" verbális megnyilatkozásokkal szemben ("Ez magyarul van", "Most németül mondtam",

"Oroszul nem tudom".) a működések szintjén a nyelvtudat, a spontán nyelvi logika egységességére utaló jelenségek nagy számban fordulnak elő.

Lássunk előbb saját magyar-német kétnyelvű gyermekeink példái közül egy olyat, amely a két nyelv tudatos megkülönböztetését látszik igazolni. (Péter, 3 éves):

A: -Ki ez?

P: -Der Clown.

A: -És magyarul?

P: -A bohóc.

A: -És ez?

P: -Iskolás.

A: -Mi van a hátán?

P: -Iskolatáska.

A: -És németül?

P: -Die Schultasche!

A: -Hát a fején?

P: -Sapka.

A: -Németül tudod?

P: -Mütze...

Álljon itt azonban mindjárt a párbeszéd tanulmányos folytatása is, melybe az apa (A) olyan nyelvi-logikai csapdát csempész, ami alkalmas a mélyebb nyelvi működések, a nyelvtudatnak a konkrét hangzási jelenségektől eltekintő, általánosabb szemantikai síkon létező egységessége szemléltetésére:

A: -Mi van a lábán? Sapka?!

P: -Heeem! Cipő! → (=Schuhe)

A: -És a kezén? → (=Hand)

P: -...Handschuhe! ← (= "kézcipő")

Ez az egység a két nyelv elemeinek felszín alatti békés együttlétezését sejteti a kétnyelvű gyermek fokozatosan differenciálódó nyelvi tudatában. Ugyanezt támasztják alá a fonetikai interferenciák is, melyekre itt csak néhány példát hozunk:

"Kossuth Lajos táboráb'n" (lásd:neb'n!)

"nincs'n" (- " -)

A magyar hangrendszerben az idegen hatás a "legmagyarabb hang"-ot, (Ódor, 1980:22-23) az "a"-t is kikezdte. Kisebbik gyermekünk esetében a két nyelv egyikének pillanatnyi dominanciáját az "a" sorsa reagensként jelezte. A német ideiglenes előtérbe kerülése hetekre kioltotta a korábban már tökéletesen ejtett "a"-t, s helyére a német ehhez leghasonlóbb ajakkerekítéses magánhangzóját, az "o"-t tette.

Az iskolai nyelvoktatásnak a nyelvet lexikára és nyelvtanra osztó mechanikus szemlélete alapján egyszerűen csak hibás, a gyermekkorra egyébként is jellemző anyanyelvi analógias képzést sejtethetünk az alábbi szóformákban:

hozt

harapt

lépt (lásd:kért, talált, stb.)

Csak hogy az ilyen típusú tévesztések azon az anyanyelvi fokon, amelyen gyermekeink anyanyelvhasználatában az egy-nyelvű átlagnál jóval nagyobb gyakorisággal előfordultak (-nak), már egyáltalán nem indokolhatók mással, mint a német jelentésszervező rendszer ráerősítő analógiájával. Ismeretes, hogy a német Perfekt egyik lehetséges eleme szintén a "-t":

gemacht, gebracht, gelegt

Nem érdektelen itt utalni arra, hogy az idézett három magyar ige német megfelelői közül csupán az egyik képezi ilyen módon a múlt idejét (hozt - gebracht), míg a másik kettőnél ilyen párhuzam nem vonható.

Ez egyrészt azt jelenti, hogy a jelentéshordozó ill. a jelentésszervező elemek viszonyában a szervezőelemek kétnyelvi analógiái konkrét (szószintű) szemantikai megfelelésekből nem vezethetők le, tehát a grammatikai elemek funkcionális függetlensége érvényesül a jelentéshordozó egységekkel szemben, ami nem mondható el viszont is.

A fenti jelenség azt a feltevést is megerősíti, hogy az imént már említett szélesebb szemantika mind a jelentéshordozó tövek, mind pedig a jelentésmóduláló ill. -szervező elemek körében elemszintű egységek működéseinek formájában valósul meg.

Ilyen működések magyarázzák nyelvi oldalról a gyermeki emlékezet hallatlan befogadóképességére vonatkozó tételt, amely jelenségre a kutatás még nem figyelt föl kellőképpen. Fontossága azonban rendkívüli; ez teszi ugyanis lehetővé a gyermeki agy számára, hogy a beszéd folyamatban előforduló, szószinten ugyan ismeretlen új lexikában ismerős, azaz megjegyzési bázishoz rendelhető, szó alatti egységeket különítsen el.

A pregnancia kedvéért a nagy számban regisztrált esetekből most csak két olyan "mellécsatolást" közlünk, amik az ismeretlen szószintű egységek elemszintű működésekre történő bontása mellett az analógiás funkció-elkülönítésre is példát adnak:

1.-Miért leheled?

-Le akrom helni.

2.-Ez a híd egy budapesti híd kicsinyített mása.

-Mért csinyítették ki?

A bilingvizmus-kutatás a két nyelv egymásbahatolásának tényeit általában az interferencia jelenségének megállapításával elintézettnek tekinti, csak hogy a szó alatti működések tükrében lényegesen módosul e jelenségek értelme. Ha egy nyelv tömorféma-készletét jelentéshordozó, affixum-rendszerét jelentésmoduláló, rag- (és jel-)készletét pedig jelentésszervező rendszerként fogjuk fel, akkor azt mondhatjuk, hogy a gyermekkorai bilingvizmus általában két nyelvnek olyan spontán együttlétezése a gyermek fokozatosan differenciálódó nyelvtudatában, amelyet az egyik nyelv moduláló- és szervezőrendszeri dominanciája határoz meg. Ez a dominancia, mint már a hangrendszer esetében láttuk, megengedi a dominált nyelv szervezőrendszerének behatolását a domináns nyelv hasonló funkcionális működéseibe, éppen a hangformától (nyelviségtől) elvonatkoztatott, általánosabb funkció-szemantikai érintkezések alapján. Az iménti hozt - gebracht példán túl ilyen szervezőrendszeri interferencia a német von előljáró áthatása a magyarba a -ról/-ről rag helyén -tól/-től formában, minthogy a "von" a két magyar ragmorfémának egyaránt megfelelője, tehát ezek közös jelentéstani "felsőbb fogalma" is a kétnyelvű gyermek még differenciálatlan nyelvtudatában:

Olvass a sastól! (=Lies vom Adler!)

Mesélt a farkastól. (=Er hat vom Wolf erzählt.)

A legkomolyabb képzőrendszeri áthatás az igeképzés területén figyelhető meg. A magyarban a névszói eredetű igékhez a -ni végződés a megfelelő igeképző után járul:

kapa - kapálni
dolog - dolgozni
munka - munkál/kod/ni

Ezzel szemben a német közvetlenül képzí az igét; a főnévi igenévi végződés igeképző is egyben:

Hack/e - hack/en
Arbeit - arbeit/en

Ennek nyomai érezhetők ilyen, egyébként nem gyakori magyar képzésformákban, mint:

telefon - telefon/tam
tenisz - tenisz/nek

A moduláló- és szervezőrendszeri dominancia azt is jelenti, hogy az erőteljesebben fejlett jelentésmoduláló- és szervezőrendszerrel bíró nyelv a szemantikai egység alapján mintegy közösként kezeli a differenciálatlan nyelvtudatban közös szemantikai viszonyaik által egymáshoz rendelt két-nyelvű tőkészletet. Lássunk példákat erre is:

<u>K</u> uljed ki!	(= <u>K</u> ühl's aus!	- Hütsd ki!)
<u>ra</u> zírni	(= <u>ra</u> sieren	- borotválni)
<u>f</u> uszballot	(= <u>den</u> <u>F</u> ussball	- futballt)
Ne <u>z</u> ingjél!	(= <u>S</u> inge nicht!	- Ne énekelj!)
<u>t</u> igaval	(= <u>mit</u> dem <u>T</u> iger	- tigrissel)
<u>a</u> frikénos	(= <u>A</u> frikaner	- afrikai)

Egy újabb csoportban a tő lehet valóban mindkét nyelv közös tőmorfémája:

telefon/tam	(telefon	-	das Telefon)
esz/ni	(esz/ik	-	ess/en)
tenisz/nek	(tenisz	-	das Tennis)

Külön érdekesek a német háttérű, tükörfordítás-gyanús magyar nyelvű gyermeki neologizmusok:

ugrókut	(=szökőkút)	-	Springbrunnen	springen - ugrani
				Brunnen - kut

vizlabda	(=vizilabda)	-	Wasserball	Wasser - víz
				Ball - labda

savanyutej	(=aludttej)	-	Sauermilch	sauer - savanyu
				Milch - tej

Kihúztad a zoknikámat!	(=levetetted)	-	ausgezogen	aus - ki
				ziehen-huzni

A szó alatti szint működései - bár a kevésbé figyelemre méltatott, de mégis - az áttekinthetőbb nyelvi működések körébe tartoznak. Az itt észlelt interferenciák tehát idejében feltárhatók és viszonylag könnyen kiküszöbölhetők. A dominált nyelv ellenhatásai ezzel szemben kevésbé kikapinthatók, éppen ezért sokkal veszélyesebbek is az anyanyelv egyéb rétegeiben.

Lássunk most - korántsem a teljesség igényével - pár példát a három éves Péter és a hat éves Janka anyanyelvhasználatában a szerkezet- és mondat szintek németes torzulásaira:

-Mindkét nyelvben összetett formákkal kifejezett nyelvtani jelenségek, pl. a mult idejű feltételes mód:



utaztunk lenne (volna)- (=...gefahren wären)

Látod, volna elvágтам a kezemet! (majdnem elvágтам...)

(=...,ich hätte mich beinahe in den Finger geschnitten)

-A magyar jelölt és jelöletlen határozatlanság németes jelöléssel való kifejezése:

Miért vagy te egy szegény apu?

Mami, ez egy milyen ajtó?

Pinocchio egy számárrá változott.

Ez egy iskola?

-A személyragos magyar személymegjelölés helyett idegenes személyes névmás használata:

Miért vagy te egy szegény apu?

Én akarok engem razír... borotválni!

Én akarok a másik szobában játszani!

Te ellöktél!

Én viselkedek jól.

-Szokatlanabb a németes visszaható ige- ill. névmáskifejezés, amely önálló visszaható névmás vagy ige helyett az illető személyes névmás megfelelő esetét alkalmazza:

Én akarok engemet borotválni! (=Ich will mich rasieren!)

Akarom engem borotválni! (=Ich will mich rasieren!)

Veszek nekem kalácsot. (=Ich nehme mir ein Stück Kuchen.)

-Előfordulnak németes igevonzatok:

Játsszunk labdát! (=Spielen wir Ball!)

Megérkeztünk a 10. emeleten. (=ankommen irgendwo)

Vigyáztál rá a krumplimra? (=auf die Kartoffeln aufpassen)

-állítmányi funkciójú melléknév többes számú alany mellett - német mintára - alapformában:

A rossz gyerekek beteg lesznek.

(= Die schlimmen Kinder werden krank.)

-Olykor főnevek egy-től eltérő tőszámnevek mellett többes számban:

Két lámpák égnék. (=Es brennen zwei Lampen.)

Kettő kövek (=zwei Kieselsteine)

-A hatóige képzésében németes modális segédigei forma kísért:

Tudok én ott szánkózni? (=Szánkózhatok ott)

(=Kann ich dort Schlitten fahren?)

-Megerősítő nyomaték kifejezésekor a nyomatékosító elemek használatának módja német mintákra utal:

Én leszek de az első! (=Ich werde doch der erste!)

Hozd de ide! (=Bring's doch her!)

-A tagadó formák világa külön is érdekes:

-átút a szintetikus magyar "sem" analitikus német megfelelője:

Én is nem csinálom! (=Ich mache es auch nicht!)

-a magyar "nincs" helyén a német "ist nicht" bukkan elő:

Az enyém nem ő tele. (=Meiner ist nicht voll.)

-a tagadó névmások melletti igetagadás németes elmaradása, sőt ezek idegenes ragozása (!) a magyarral szemben:

Senkisének mondom meg. (=Ich sage das niemandem.)

Miért ő eszünk semmit ő? (=Warum essen wir nichts?)

-A magyar birtoklás-szerkezet torzulása:

A héjat a kenyértől nem szeretem. (=Die Kruste vom Brot mag ich nicht.)

Átadtad az üzenetet tőlem? (=Hast du die Botschaft
von mir übergeben?)

A következő részének a levelémhez...

Az utolsó példánál érdemes kissé elidőzni. Azonnal feltűnik, hogy a jelentéshordozók sorrendjét nem magyar szintaktikai törvényszerűség igazgatja.

Az eddigieket összegezve úgy látszik, hogy az anyanyelv szintaktikai torzulásait éppenséggel a jelentéktelenebbnek tartott törendszerei interferenciák okozzák.

Magyar tövekkel vagy azok helyett megjelenvén az anyanyelvi beszédben az idegen törendszer elemei magukkal hozzák a bennük implikált szintaktikai lehetőségeket, amelyek így már magyar mondatkörnyezetben fejlenek ki.

Gyakran azonban nincs is szükség a másodnyelvi töelemek konkrét megjelenésére; a szélesebb elemszemantika alapján együtt létezvén a nyelvtudatban, a magyar töelemek maguk is lehívhatnak idegen szintaktikai kódokat.

Ha mostmár az iménti mondatföredéket szembeállítjuk német megfelelőjével, azonnal kiviláglik a németes szintaktikai torzulás:

A / következő / részének/a levelémhez ...

Zum / nächsten / Teil / meines Briefes...

Am ha ugyanezt a "magyar" mondatföredéket helyes anyanyelvi változatával szembesítjük, láthatóvá lesz, hogy a torzulás a magyar szervezőrendszeri elemeket nem érintette: ezek éppen azon a helyen találhatók, ahol a helyes magyar mondatban is állniuk kell:

A következő részének a levelem /hez...

A levelem /nek a következő részéhez...

A magyar szervezőrendszeri dominanciája tehát kétségbe vonhatatlan, de, mint látnivaló, maga a szervezőrendszeri dominancia - avagy másként :a dominánsnyelviség egyáltalán nem jelent védelmet a spontán nyelvfejlődés korában az idegen nyelv mélyreható aberrációival szemben.

Ennek bizonyságaként is végezetül rendkívüli fontosságot tulajdonítunk a magyar beszéd-megnyilatkozásokban gyakori német szórendiségnek, minthogy maga a szórend - különösen az un. "kötetlen szórendű" nyelvek esetében - valamely nyelv legjellemzőbb sajátságainak, legkevésbé fogható, s pl. a magyarban egyébként is éppen a leggyéresebbül kutatott "nyelvi titkainak" felszíni kivetülése a szavak rendjének mozdulásaiban.

A németes szórendiség áthatása a magyarba konkrét ekvivalensek nélkül, avagy kimutatható német ekvivalensek megléte mellett figyelhető meg. Lássunk most példákat e riasztóan következetes szórendi megfelelésekre:

-ekvivalens nélkül:

Mér vették a tortát tőle meg?

A "meg" német elváló igekötői pozícióban van! Helyét a három fő szórendi típus közül kettőben kötelezően, s a harmadikban is alapvető jelleggel a ragozatlan állítmányi részek pozícióját előíró német mondatszórendi jellegszabály határozza meg. A jellegszabály értelmezésére később még visszatérünk, most azonban lássuk a "magyar" mondatpéldákat

-német ekvivalenssel:

Miért/ vagy/ te/ egy/ szegény / apu?

Warum/ bist/ du/ ein/ armer / Vati?

Apuci, / vegyed / ezt / róla!

Vati, / nimm / das / ab!

En / viselkedek / jól.

Ich / benehme mich / brav.

Miért / eszünk / semmit?

Warum / essen wir/ nichts?

Miért / állították / itt / ezt a / lakókocsit / fel?

Warum / stellte man / hier / diesen / Wohnwagen / auf?

Elgondolok, / hogy / kérek ő ...

Ich denke nach, / ob / ich's haben möchte...

Az utolsó példa ez egyszerű mondatok világából az összetettek területére visz át,transzplantálva oda is a németes szórendi eltérüléseket.

Egyes szakemberek szerint az interferenciás jelenségek elmulnak.

A feltártak valószínűleg igen.

Hetedik esztendő lányunk magyar nyelvhasználatában a szó alatti szintek németes áthatásai valóban minimálisra csökkentek.Azonban naponta döbbsentenek meg bennünket olyan mélyrétegi torzulások,amelyek izés,fordulatos magyarságából váratlanul,sokszor a mi nyelvre érzékeny fülünknek is felfedezés-szerűen buknak ki,pedig anyanyelvük tisztaságát mindig is féltő tudatossággal óvtuk.

A pszichológiai szakirodalom szerint a gyermek gondolkodási strukturája a nyolcadik-kilencedik év táján alapvetően megváltozik.Az implicit szabályelvönő kor lezárul,és kezdetét veszi az explicit szabályértő és -alkalmazó magasabb (tudatos) szint.Ha ezt a tételt csak a nyelvvalakulás te-

rületére alkalmazzuk, a gyermeknyelvi szakirodalom által is megerősített megfelelést kapunk: ez a határ egyben az anyanyelv spontán (extenzív) kiépülésének befejeződését - azaz anyanyelvünk belső arányainak, szabályrendszerének rögzülését, tehát a nyelv spontán rendszeriségének elérését is jelenti. Ez a küszöb a spontán és tudatos anyanyelviség között azonban más szempontból is döntő jelentőségű.

Innen számítható ugyanis az idegennyelv-tanulás folyamán gyakran megfigyelt "anyanyelvi gondolkodási gát" (Ódor, 1980:142) ám ez már nem dominancia jellegű, azaz nem az erőteljesebben fejlett nyelvi bázis uralma a tudatban "adott" kevésbé fejlett másodnyelvi korpusz fölött, hanem egy egész voltában ható, elkülönült nyelvi rendszer mindent önmagához, mint egészhez viszonyító gátlása, kivető törekvése a tőle elütő, önálló rendszeriségét még el nem ért idegennel szemben.

Ez a gátlás általában olyan erőteljes, hogy a spontán korban érvényesülő dominancia-viszonyok mellett lényegében nem gátolt másodnyelvi ismeretek rendkívül gyors leépülését okozhatják. A spontán kori dominancia-viszonyok fennállása idején ugyanis eleinte csak a két nyelv moduláló- és szervezőrendszeri elkülönülésének folyamata ilt a tudatossággal összetéveszthető nyelvspecifikus formát, az implicit kor végéhez közeledve azonban határozottabbá válik a jelentéshordozók nyelvspecifikus jellege is.

Ennek következtében egyre ritkábbak a konkrét idegennyelvi tömorféma-előfordulások az anyanyelvi megnyilatkozásokban. Fennáll viszont továbbra is a két nyelv jelentéshordozóinak

közös szemantikához rendeltsége; és - bár okozói eltűntek a felszíni anyanyelvhasználatból - megmaradnak a szintaktikai torzulások, ill. ilyenek további lehetősége.

Konkrét okjelzők híján leküzdésük ezután nyilván nehezebb. A fentiekben vázolt másodnyelvi hatásoknak tudható be az a tény, hogy olyan emberek anyanyelvi kompetenciája, akiket az implicit szabályelvönő korban komoly idegennyelvi hatás ért (pl. nemzetiségi területen élő kétnyelvűek), a felnőttkorban az esetek többségében nem tekinthető teljesnek, pl. olyanokkal összevetve, akiknek egynemű nyelvfejlődését ugyanabban a korban másnyelvű hatások nem zavarták (lásd még: Juhász, 1970:108).

Am, mint említettük, a másodnyelvi ismeretek nem csupán veszélyesek ebben a korban; e kor vége felé veszélyeztetetté válnak maguk is. Erre nem csupán hetedik éves lányunk most beköszöntött válságkorszaka a bizonyíték. Több hasonló kora vagy egy-két évvel idősebb kétnyelvű értelmiségi gyermekalanyunk bilingvitas-történetének tényei is ezt támasztják alá. Ilyen értelemben értékelhető továbbá az a nemzeti-ségi területeinken megfigyelt jelenség, hogy a spontán kétnyelvűség határának elérésekor az addig mindkét nyelvet használó gyermek egyszerre csak "nem akar" anyanyelvén beszélni, anyanyelvét olyan szituációkban is kiszorítja a magyar, amelyekhez pedig eredetileg nem magyar nyelvű élmények kapcsolódtak.

Ugy látszik tehát, hogy az "anyanyelvi gátat" spontán kori idegennyelv-tanítással megkerülni akaró egyoldalú pszichológiai út eredményeit a nyelvfejlődés figyelemre sem mől-

tatott törvényszerűségei belülről döntik romba.

Ezek az eredmények persze menthetők, hiszen az óvodáskori idegennyelv-oktatást részben saját kétnyelvű gyermekeik példáján szorgalmazó szakemberek szóbeli közléseiből tudjuk, hogy a kríziseken mindig átsegít egy párhónapos külföldi tartózkodás.

Csak hogy van (lesz)-e lehetőség egész, "kétnyelvűségi krízis"-ben szenvedő hét-nyolc-kilenc éves generációk intézményes külföldi idegennyelvi gyógykezeltetésére?... Az ilyen irányú kísérletek, esetleg szűkebb körű intézményes óvodai idegennyelv-tanítás létjogosultságát, lehetőségét nem elvitatva mégis felelősséggel kell fölvetnünk a kérdést, hogy szabad-e komolyan fontolgatnunk olyan tömeges nyelvoktatási utat, amelynek anyanyelvi visszacsapásai, különösen az anyanyelv rejtettebb rétegeiben, még teljességgel fölméretlenek - s amelyek eredményessége, az ekkor szerzett másodnyelvi ismeretek maradandósága fölöttébb kétséges.

Nem volna-e valóban az óvoda egyik leglényegesebb feladata inkább, ha már a mai családforma erre általában nem nyújt elegendő biztosítékot, hogy a majdani iskolások anyanyelvét teherbíróvá nevelje - az eljövendő idegennyelv-oktatás számára is.

Vajon miért hullanak vissza iskolásaink az idegennyelv-tanulásban sorra-rendre még a lécc előtt?

Ha valóban gát az anyanyelv valamely kíváncsos idegennyelvi ismeret megszerzése útjában, csak annyira az, amennyire gát az ugrónak a szilárd talaj, amelyről elrugaszkodik, hogy leküzdje a magasságot.

II.

Az I. pontban tárgyalt, az óvodai idegennyelv-oktatás elméleti alapvetését kitűző művel szemben a pszicholingvisztika területére helyezhető "Die Probleme der Interferenz" (Juhász, 1970) tudatosan vállalja a tudományának a nyelv-oktatás komplex egészében lehetséges részleges szerepét: "Külön hangsúlyoznunk kell, hogy egyedül az interferencia-kutatásokra alapozva nem állítható fel valamely tanulás-elméleti modell, ill. meglévő ilyen nem igazolható (Juhász, 1970:158). /Ford.tőlem/

Ez a megállapítás ugyan igaznak fogadható el, bár véleményünk szerint a pszicholingvisztikai-kétnyelvűségi vizsgálatok kiszélesítése és eredményeinek egységes rendszerbe való foglalása a pszicholingvisztika, s ezen belül az interferencia-kutatások súlyát az idegennyelv-oktatás egészében a mainál szükségyszerűen komolyabbá tenné.

Hogy ez a kérdés mennyire fontos, mutatja az, a szakirodalomban sokféleképpen megvilágított tény is, hogy az első nyelv és a gondolkodás kapcsolata - bár a nyelvi fejlődés és a gondolkodás járhatnak egyes ontogenetikus szakaszaikban különböző utakon is (Vigotszkij, 1971:126-127) - végeredményben olyannyira szoros, hogy Deme László az anyanyelv elsajátításával kifejlődő gondolkodást egyenesen "anyag gondolkodás"-nak nevezi (Deme, 1981:6).

Ez az anyanyelvi gondolkodás nem csupán egyfajta "fixált" anyanyelvi világlátást, a világnak az anyanyelvben kodifikált sajátos szegmentációját (Papp, 1979:112) eredményezi, hanem egyben azt az archimedesi pontot is jelenti, amelyre



támaszkodva más nyelvi rendszerek "sarkaikból kiemelhetők", értelmezhetők - tehát megérthetők és értve elsajátíthatók. Az anyanyelvnek ezen archimedesi pont szerepe azonban a nyelvoktatás szakemberei számára nem ilyen egyértelmű még ma sem, pedig már a két háború közötti hazai nyelvészet is eljutott ennek felismeréséig (Lengyel, 1936:16). Tény mindazonáltal, hogy ezen abszolút viszonyítási pont vonzási-taszítási erejével feltétlenül számolni kell (Juhász, 1970:29), mivel hatásai annyira sokrétűek minden tőle elűtő nyelvi rendszer elsajátítási folyamatában, hogy a humán energia-inség korában ezt figyelmen kívül hagyni egyenlő a pazarlással.

Juhász János műve magától értetődően nem tűzhet ki célul az anyanyelvi rendszer e komplex "interferáló" működésének leírását, hiszen az interferencia-kutatás e jelentős műve viszonylag szerény előzményekre tekinthet vissza. A könyvben nem érintett, de az általunk már jelzett szükséges kutatásbővítés irányainak tárgyalására, részben saját, e területen végzett kutatásaink alapján a későbbiekben még kitérünk.

A tudatosan és tudományosan szervezett nyelvoktatás-gyakorlat szempontjából, s nem csak a német esetében, ismételtén fontosnak itéljük azt a szakirodalomban már régen nem ismeretlen, de a nyelvoktatási tananyagokban, a nyelvoktatás gyakorlatában még mindig figyelmen kívül hagyott evidenciát, hogy az idegen nyelvi elemmel szembenálló anyanyelvnek kétféle lehetséges hatásával kell számot vetnünk. Az idegennyelvi elem a nyelvtudatba betagolódhat az anya-

nyelvi rendszerrel lényegében nem ellenkező módon (Juhász, 1970:30), s ekkor áll fenn a transfer jelensége, amely a Dezső László által is jelzett "nem célzott" idegennyelvi ismeretet eredményezi az anyanyelvi analógia rásegítő hatása folytán.

Az, hogy e rásegítő hatásokat a nyelvi tananyag keretében rendszerszerűen kellene fölhasználni, olyannyira természetes következtetés, hogy ma még a kontrasztív kutatások többsége el sem jut eddig a konkluzióig, s a pszicholingvisztika is alapvetően az anyanyelvnek az idegennyelvi célismeretekre gyakorolt másik hatásmódjára, az anyanyelvi rendszertől elütő idegennyelvi elemekkel szemben megnyilvánuló interferenciájára (Juhász, 1970:31) összpontosít.

Ilyen szempontból sem véletlen az óvodai idegennyelv-tanítás irányzatának létrejötte, mint az irodalomban ma leghangosabb problémának a kiküszöbölésére irányuló gyógymód. E problémát Juhász János könyve mindazonáltal tanulságos differenciáltsággal kezeli.

Tíz, egymással összefüggő vizsgálatnak az eredményeit írja le, amelyeket középiskolás koruktól negyven éves, egyetemet végzett felnőttekig, változó számú alany bevonásával végzett. Az alanyok részben csupán anyanyelvükön tudó (7. kísérlet), részben különböző német nyelvtudási szintet (középiskola tagozatos, I., II., III. és IV. évfolyamos német szakos egyetemista diákok, TIT-tanfolyamokat járt műszakiak) elért személyek voltak.

Az első három teszt az oktatási tapasztalatok alapján összeállított negyvenegy mondat hallás utáni német nyelvhe-

lyességi vizsgálatból állt. A negyvenegy mondatból hét helyes, a többi különféle interferencia-csapdát tartalmaz.

A negyedik kísérlet a spontán német nyelvű beszélgetés során ejtett interferenciás tévesztések regisztrálását tűzte ki olyan személyek német nyelvhasználatában, akik nyelvtudásukra nem intézményes keretek közt tettek szert.

Az ötödik kísérlet harmadéves szakos egyetemi hallgatók irányított német nyelvű beszélgetésének interferenciás hibáit vizsgálta, míg a hatodik teszt tíz interferencia-veszélyes mondat magyarról németre történő fordításából állt.

Ezeknek a vizsgálatoknak a kiértékelése folyamán Juhász János mind a nyelvoktatási célzatu kontrasztív kutatások, mind pedig a nyelvoktatás gyakorlata szemszögéből fontos következtetésekre jut.

Ezek egyike annak megállapítása, hogy az élesen kifejeződő eltérések a két nyelv egymásrahatásakor ritkán okoznak interferenciás jelenségeket (Juhász, 1970:88).

Az okságmagyarázat már kevésbé kielégítő, hiszen különösen a kis óraszámú idegennyelv-oktatásban aligha be szélhetünk bármely elsajátítandó idegennyelvi elem elégséges nagyságú frekvenciájáról (Juhász, 1970:88).

A nagy frekvenciának például a könyvben leírt kísérletekben szereplő nyelvtagozatos ill. nyelvszakos vizsgálati alanyok esetében - ha valóban elégségesként lenne elfogadható e tétel - az éles kontrasztokat felmutató érintkezési pontokon az interferenciás jelenségek kikapcsolásához kellett volna vezetnie, ami nyilvánvalóan nem történt

meg. Magyar-német viszonylatban ilyen éles kontraszként veszi számításba a szerző a birtokos szórendet, amely az orosszal egyező módon, a magyarhoz képest fordított.

Saját orosz nyelvoktatási tapasztalataink ill. vizsgálataink alapján a magyarázatot elsősorban abban látjuk, hogy az átlagos nyelvelsajátító szubjektum nyelvi-anyanyelvi tudatossági szintje alacsony, nagyfokú ösztönösség jellemzi, s ez az ösztönösség átvitetvén az idegen nyelv területére, a pszichikumban a gondolkodás gyökereivel egymélyiségű anyanyelviség átütését eredményezi.

A nyelvi-anyanyelvi tudatosságot-öntudatlanságot tehát a szubjektumra jellemző szint értelmében kell vennünk, s nem csupán az egyes nyelvi elemek konkrét tudatosulási-tudatosultsági foka értelmében, ahogyan ezt a szerző a nyelvi elemek interferencia-specifikuma megállapításár a törekedve teszi.

Kétségtelenül igaz persze, hogy a szubjektum általános nyelvi tudatosságán belül az egyes nyelvi elemek tudatosultsági foka az végső soron, amelyre a részletekben vizsgálódó figyelmet fordítani kell. Az ilyen részletvizsgálatok eredményeinek azonban csak akkor van értelme, ha a rendszerszerűség szintjén, az anyanyelvi tudatossági fokoknak megfelelően differenciált idegennyelvi tananyagokban fogalmazódnak tananyagszervező elvvé.

Nagyon helyes az összetett nyelvi egységek szemantikai szempontu belső differenciálása (Juhász, 1970:87), hiszen a nyelvtudatban vannak önálló jelentésükkel is létező elemekből egyetlen szemantikai egységgé összeállt lexémák,

melyeken belül az egyes alkotók tudatossági foka különböző lehet, sőt bizonyos mértékű deszemantizálódásról is beszélhetünk. A szerző példái közül idézek párat:

- férjhez megy
- kifejezésre juttat
- segítséget nyújt
- forgalomba hoz

A gond itt az idegennyelv elsajátításának szempontjából csupán az, hogy bár ezen lexémák alkotói az anyanyelvi tudatban valóban az összetett lexéma javára bizonyos mértékig deszemantizálódtak, esetleg a nyelvi tudatosság küszöbe alá süllyedtek, az idegennel konfrontálódva a deszemantizálódás azonnal relativvé válik.

Az idegennyelv-tanulás egyik mindmáig figyelembe nem vett mnemotechnikai törvényszerűsége ugyanis az, amint erről később még szó lesz, hogy a bevésített bármely nyelvi egységről a nyelvtudatba kerüléskor mind komplex, mind pedig analizáló "fénykép" készül, azaz nincsen olyan nyelvi egység, amely a tudatba kerüléskor teljes mértékben "letapogattatván" ne tudatosulna valamilyen mértékben, alkotóinak részleteképisége értelmében is.

Ha például az anyanyelv használata során a "férjhez megy" lexémának e lexéma-egész által hordozott jelentése kerül is előtérbe, az azonos számához kapcsolódó rivális idegennyelvi lexéma, különösen, ha az maga is összetett, azonnal tudatosítja az alkotórészek önálló jelentéseit az egészen belül. Így, bár, ismétlem, anyanyelvi belső viszonyításban jogos az összetett lexémák belső tudatosultsági hierarchi-

ájának kérdését fölvetni, az idegennyelvi egységekkel való érintkezés során mindenképpen végbemegy egyfajta "visszatudatosulás" is.

Ennek egyik következménye végülis az, amit a kilencedik teszt értékelésekor a szerző is elismer: "A statisztika megcáfolni látszik azt a feltételezést, hogy a kevésbé tudatos elemek erőteljesebb interferáló hatást fejtenek ki, mint azok, amelyek könnyebben tudatosíthatók." (Juhász, 1970:134)

Ez a tény nyelvoktatás-stratégiai szempontból magától értetődően helyezi előtérbe a lépésről-lépésre (alulról felfelé) történő, tudatosító építkezés-konstruálás fontosságát. A fent említett hat vizsgálat egyik tanulságaként emeli ki a mű az igei valenciájával összefüggő interferencia-gócot (Juhász, 1970:88).

Külön kutatási terület lehetne a különféle szófajok mnemotechnikai vizsgálata.

Saját felméréseink (Nagy, 1982), de az országban másutt végzett vizsgálatok tanúsága szerint is az ige az a szófaj, amely legnehezebben jegyezhető és tartható meg valamennyi szófaj közül (Szende, 1972:324-328; Bihari, 1972:106-112), míg a főnév e vonatkozásban az első helyen áll.

Ez egyrészt összefügghet az egyes szófajok szemantikai-disztribúciós "holdudvarával", tehát egy bizonyos szófajú szónak az illető nyelv jelenségeibe, rendszerébe való be-
tagolódási mélysége, szófajspecifikus különbségével is.

A gyermeknyelvi szakirodalomból (Lengyel, 1981:188; Vértess, 1953:31) érdekes nyelvgenetikai alátámasztást kap ez a tétel, miszerint a főnév a nyelvgenetikailag legkorábban, az ige pedig majd csak ezt követően kiteljesedő szófaj.

Mindehhez hozzáteendő még egy lényeges kiegészítés, amit ugyancsak ritkán veszünk számításba a nyelvoktatás köznapjaiban: az ige a nyelvspecifikus fogalomalkotás centrális kategóriája, az anyanyelvi gondolkodás fő nyelvi eszköze és tükrözője, ha tehát felállítható lenne egy olyan rangsor, amely az egyes nyelveknek ill. saját szófajkészleteiknek egymáshoz való közelségét, nyelvspecifikus megfelelését tükrözné, akkor a megfelelési hierarchia élén minden bizonnyal az ige, végén pedig a főnév állna.

Ez egyben univerzálé érvényű mnemotechnikai rangsornak is tekinthető, tehát a nyelvi tananyagok szerkesztésekor rendező elvként kellene szerepelnie.

Juhász János könyvének utolsó négy leírt vizsgálata mindazonáltal más, ugyancsak fontos irányba fordul.

Az összetett lexémák ill. vonzatos nyelvi egységek egyaránt tartalmazznak az idegennyelvi párhuzamok szerkezetét adó elemeknek megfeleltethető, s ugyanakkor ezektől elütő komponenseket is.

Ez egyrészt kontraszthiányhoz, ill. a hasonlóság által fölvetett egyéb problémákhoz vezet, melyek a vizsgálatok tanúsága szerint az interferencia-jelenségek sorában egyaránt fontos szerepet játszanak (Juhász, 1970:135).

A homogén gátlást megfogalmazó un. Ranschburg-jelenségről van szó, mely szerint az anya- és a célnyelvben meglévő hasonló vagy azonos elemek megjegyzésgátló hatást fejtenek ki (Juhász, 1970:93).

A hetedik, nyolcadik, kilencedik és tizedik kísérletet a könyv a homogén gátlás fogalmi alapja faja vizsgálatának

szenteli, megállapítván, hogy az akusztikai, optikai és fogalmi hasonlóságok közül a fogalmiak az elsődlegesek, minthogy az eltérő nyelvi valóságszegmentáció folytán (Papp, 1979: 111-112) "az a körülmény is nehézségeket okozhat, hogy egy anyanyelvi fonémasornak több idegennyelvi fonémasor felel meg, mert az anyanyelvi fonémasor

1. homonimiás
2. poliszemiás
3. használati módjában különbözik" (Juhász,

1970:98 - ford. tőlem).

A végkövetkeztetések, amelyeket a mű a nyelvoktatás egésze számára levon, a következők:

Az adekvát elemeket meg kell érteni, s tudatosító gyakorlásuk ezután nem szükséges.

Az elütő konstrukciókat éles kontrasztban kell tálni, s az anyanyelvvel való szembesítés során néhányszor ismételt gyakorlással automatizálni.

A kontraszthiányos egységeket ismételt tudatosítással kell gyakorolni, mert a homogén gátlás, az anyanyelv interferenciája itt a legerősebb (Juhász, 1970:164).

Hogy a nyelvoktatás komplex alapozásához valóban még e hiánypótló mű által lefedett terület felderítése sem elegendő adalék a pszicholingvisztika oldaláról, s inkább csak kezdetnek tekinthető, azt a továbbiakban általunk fontosnak tartott hiányterületek rövid bemutatásával bizonyítjuk.

Először is az interferencia-kutatásnak, ha a nyelvoktatásban valóban alkalmazható ajánlásokat akar megfogalmazni, árnyaltabbá, mélyebbé kell válnia.

Az interferencia-kutatások jórésze az "átvitelt" még mindig elsősorban leíró nyelvészeti-kategoriális alapon vizsgálja, s nem elegendő mértékben pszicholingvisztikusan ahhoz, hogy a valós nyelvműködésekhez közel kerülhetnénk ezek által. Így maradt ki egyelőre a vizsgálatok köréből teljességgel olyan, nyelvoktatási szempontból rendkívüli termékenységű (s ezért igen fontos) nyelvműködési szint, mint például a morfeumatikus. Az e területen végzett saját kutatásaink ismeretetésére még visszatérünk.

Feloldandó továbbá a természetes és mesterséges kétnyelvűséget célbavevő pszicholingvisztikai kutatások egyirányúsága. Kevés az olyan kutatás, amely az intézményes nyelvoktatásunkban célnyelvként számbajövő nyelvek, mint anyanyelvek felől vizsgálná a magyarral való pszicholingvisztikai találkozást. Ezek eredményei már csak azért is periférikus jelentőségűek a magyar anyanyelvű diákok idegennyelv-oktatásában, mert pusztán egyes nyelvi formák, kiragadott jelenségek kis körének interferenciás érdekességeire szorítkoznak.

Rendkívül tanulságos lenne pedig éppen egy olyan szerepcsere, amikor is nemcsak a magyar anyanyelvnek a célnyelvben megfigyelhető "visszacsapásait", tehát az anyanyelvtől a célnyelv felé vezető interferencia-irányt derítenénk fel rendszerszerűen, hanem viszont is. Ezen azt értem tehát, hogy szükséges lenne olyan kétnyelvűségi kutatások végzése, amelyeknek célja nem az, hogy a magyart, mint nyelvi, gondolkodási rendszert bemutassák (akár leküzdendő beszivárgóként, akár egyelőre kéretlen-alkalmatlan segítőtársként) a fokról-fokra kiépülő célnyelvben, hanem a célnyelvi rendszert, mint a magyartól rész-

működéseiben is elűtő egészt térképezze föl a másodnyelvként elsajátított magyar nyelvi rendszer tükrében.

Megjegyzem, a rendszerszerű egybevetés szintjén *nem* rendelkezünk még teljes anyanyelv-célnyelv (magyar-német, magyar-orosz) irányú vizsgálatokkal sem.

Juhász János könyve is csupán az alábbi fő hibaforrás-körökre terjed ki változó sullyal a magyar anyanyelvű hallgatók német nyelvelsajátításának vizsgálatában:

- a főnévi nem
- morfológia
- lexika
- létige
- "hamis barátok"
- rokonságot megjelölő szavak
- névmási és melléknévi ragozás
- előljárók
- visszaható névmás
- kötőszók
- szóképzés
- szórend
- vonzatok
- alanyhiány
- tárgyhiány
- előreutalás
- jelzői-állítmányi szerepkörű melléknév
- felszólító mód, konjunktívusz

A fenti tizennyolc jelenségkör, jóllehet a nyelvoktatási igények felől nézve magyar-német irányban a hibaforrások

zömét érinti, elsősorban a magyar nyelvtanulók anyanyelvi gondolkodásának nagyléptékű térképe.

E térkép az "anyanyelvi zátonyok" kikerüléséhez jó kalauz lehet, ám szükséges a célnyelv ugyanilyen térképének a magyar közegében történő megrajzolása is. Hogy miért, annak magyarizátát kezdjük most annak a vizsgálatnak a leírásával, amelyet Kelemen Jankával kezdtünk 1979-ben, Brennbergbányán. A község hajdan szinte kizárólag németajkuak lakta, háromezres lélekszámú bányásztelepülés, ma mintegy másfélezer lakost számlál, ezek kb. egyharmada németül nem vagy alig beszélő magyar. A lakosság többsége tehát a vizsgálat céljainak éppen megfelelő, német-magyar kétnyelvű személy.

A vizsgálat első fázisában különféle kommunikációs helyzetekben rögzítettük a felnőtt, német-magyar kétnyelvű lakosok magyar nyelvű megnyilatkozásait.

A gyűjtött anyagot a magyar grammatikai-stilisztikai normák figyelembe vételével kiértékeltek.

Eredményül az oktatás német célnyelvének nyelvi-gondolkodási rendszerét kaptuk, lenyomat formájában, magyar nyelvi anyagba ágyazva, abba a bázisnyelvbe tehát, amelyben - természetes egynyelvű kompetenciája, anyanyelvisége lévén - a magyar hallgató azonnal felismeri a saját, jórészt csak bizonyos mértékig tudatos anyanyelvi-gondolkodási rendszerének ellentmondó idegen rendszeriséget, s így elvezethető a célnyelv (és a célnyelvi gondolkodás) rendszerjellegű különbözőségének praktikus belátásáig.

Vizsgálataink során több mint negyven féle olyan interferenciás "zátonyt" derítettünk fel, amelyek részben azonosítha-

tók a Juhász János által magyar nyelvűek körében feltárt hibaforrásokkal, ill. azok ellenkező nyelvi irányu megfele-
lési.

A két hibaforráslista eltérései a vizsgálati terület
szükséges kiszélesítésének irányai szempontjából lényegesek.
Az általunk regisztrált hibaforrások köre az eredeti kiértó-
kelő lista sorrendjét alapul véve a következő volt:

1. műveltető ige

- Meg hagyom a gyomromat vizsgálni (=megvizsgáltatom).
- Hagyok egy gyönyörű ballonkabátot csinálni (csináltatok).
- Egész nap csónakázott a gyerekeket (csónakáztatta).
- Majd én megfürdöm őket (megfürdetem).

2. ragozott módbeli segédige

- Abba kellett hagyni, mert már túl mélyre mentek.
- Még egyet meg kellünk beszélni.
- Nagytakarítást kellett csinálni.

3. állapotpasszívum

- Én éltem és az volt meghalva.
- Ha nincsenek itt, akkor valahova el vannak utazva.
- Ezek minden hájjal vannak kenve.

4. szenvedőhasználat különböző időkben

- Ez mosva lesz (=Mossák!)
- Akkor lett az új iskola építve.
- Le lett fagyasztva az ujjam.

5. személytelen formák

- Ma egy kicsi felhős.
- Olyan jó meleg itt!
- Jé, de ködös lett!

6.főigét helyettesítő módbeli segédige

- Hová akarsz kislányom? (+menni!)
- Ez nem kell mély luk. (legyen!)
- Lehet ezzel a kendővel? (+játszani!)

7.elöljárók felső fogalmi használata

- A hájától egy kicsi lemegy. (von --ból/-től)
- Amig eszünk, az asztalról nincs elmenés! (távolodás!)
- Egytől kettőre ugrott a mutató. (--"-)

8.célhatározói mellékmondatokban magyaros felszólító módu forma helyett németes kijelentő

- Fél kell álljál valamire, hogy ezt beleverheted.
- Igyekszek, hogy mindennel kész leszek.
- Félre kellett menni, hogy véletlenül se közel jövünk.

9.magyar birtokos személyrag hiánya

- Most van nekem fa.
- Nekem semmire lesz szükség.
- Annak még mindig nincs semmi!

10.tő- ill. határozatlan számnevek mellett németes főnévi többesszám

- Ezek a két diófákat el kell tenni innen.
- Voltak egy pár magyarok.
- Nálunk sok német katonák voltak.

11.tárgyrag hiánya a főnéven

- Holnap főzök töltött paprika.
- Amikor beteg a tavasszal voltam, nem tudtam semmi csinálni.
- Csak kicsi hüljün le.

12. predikativ és határozói funkciójú melléknév németes alapformában

- Apunak már olyan dagadt voltak a lábai.
- Száraz voltak ezek a lakások.
- Ilyenkor kicsit szűkebb vagyunk.

13. németes igevonzatok

- Azt majd az édesanyádat kérdezd meg!
- Egy kiló kenyeret vagyunk adós a Mici néninek.
- Csak ezt már egyszer szabadulnék meg!

14. németes szóképzés

- Itt nem lehet ugorrit játszani!
- A majonézkenyeret add meg ugy!
- Borsókrumplileves lesz az ebéd.

15. gyakorító ige hiánya

- Mit kell emelni (=emelgetni) azt a lányt?!
- Mi már mentünk (=jártunk) ide az új iskolába.
- Nem ugorta (=ugrálta) ki magát.

16. németes szórend

- Ez volt egy téglagyár.
Das war eine Ziegelei.
- Mindjárt teszem hangosabbra.
Gleich stelle ich es lauter.
- Ez beszél jól.
Er spricht gut.

17. németes igekötő-használat (mondatvégi helyzet)

- Most neked is van, te is szokod meg.
- A földön kötnek a szép terítők ki!
- Ezt is ültettem át.

18.explicit személymegjelölés (tulzott névmáshasználat)

- Ők nagy vonalban élnek és annyit pazarnak!
- Én nem szóltam,én csak néztem körül.
- Te vagy egy buta!...

19.irányige helyett helyige (irányvonzat/helyvonzat)

- Még egy űkröt is meg lehetne kötni rajta.
- Itt menj el! (=erre!)
- Valami dolgon van festve.

20.ragozatlan főnévi igenév a "kell" mellett

- Egy itt maradhat,egy menni kell.
- Te kell szabni.
- Itt le kell folyni valahol a víz.

21.ragtalan fő- és melléknév a "kell" környezetében

- Fekete csik is kell rajt lenni?
- Óvatos kell lenni.
- Én most ezt ki kell tölteni.

22.gyakori határozatlan névelőhasználat

- Te kapsz egy rágót.
- Holnap is van egy nap!
- Ha ezt rágod,nem is adok már egy cukrot!

23.páros tagokat,gyűjtőfogalmakat jelentő szavak többes-számban

- Koszorak a füleid!
- Apunak már olyan dagadt voltak a lábai!
- Mikor ezt láttam,igy álltak a hajaim!

24.a "majdnem" mellett a német irrealitást kifejező mult idejű feltételes mód

- A forró kandallóra ugrottál volna majdnem!

25.német rag híján hiányzó magyar

-Ilyen paradicsombotok nekem sokszor szükség van.

-Ma egy hétre.

-Ez a te méret.

26.tárgyas ragozás helyett alanyi

-Én addig itt kezdek a fát rakni.

-A szülők tudnak,hogy jöttök?

-A fát nézi,nemhogy ezt intézne!

27.a "bele" igekötő helyett "be"

-Már tényleg nem szólok be a dolgaiddba!

-Beestem a patakba.

-A lyukba szórta be,ahol a gangok mennek.

28.jelenidőben a létige németes predikativ használata

-Nándi jó üzletember van.

-Mér van ez nyávogós?!

-Akkor mér vannak (a gyerekek) itt mindig olyan rosszak?!

29.visszaható névmás helyett a személyes névmás megfelelő esete

-Hagyjál neked is!

Lass auch dir 'was übrig! (du -dir)

30.az analitikus német visszaható ige átvitele a magyarba

-Ne puszilgassátok magatokat! (Ne puszilkodjatok!)

-Erre nem szabad akasztani magadat! (ráakaszkodni)

-Takard be magadat! (Takaróddz be!)

31.Német szavak használata magyar beszédben

-Majd elmegy dolgozni és akkor elmegy a flauznija.

-A fát ugyis én slihtelem.

-Azon van egy slingli meg egy gomb.

32. német szavak, szerkezetek tükörfordítása

- Nem végez a lemosással (=mosogatással, Abwaschen)
- Tíz perc fél három előtt megyek oda (zehn Minuten vor halb drei).
- Öntsd tele magadat! (=öntsd le, vollschütten)

33. érzéketlenség infixális helyzetű magyar affixumokra

- Magától érthető.
- A sort fog mindig gyürni (gyűrődni).
- Jött, hogy legyen egy kis salátuk (salátájuk).

34. német-magyar kontamináció

- Ott sok birkafa van. (Birke = nyír)
- Ott olyan dugóhelyek vannak! (verstecken = eldugni;
sich verstecken = elbujni;
der Versteck = búvóhely)
- Itt voltak egy ugrásra. (=Beugrottak hozzánk.)

35. Németes birtoklásszerkezet

- Kitépte a rekamétól a knopfot. (=gombot)
Er riss den Knopf von der Couch ab.
- Van neki egy fokoló.
- Van most nekem fa.

36. eredményesség németes kifejezése

- Mindjárt készszedem.
- Nem hiszem, hogy azt az egész teát issza ő.
- A levesedet eszed, és aztán megkapod!

37. (egyszeri) németes tagadás

- Semmi fogalmam, hogy mit jelent.
- Az én lábujjam olyan csámpás nem!
- Normális nem!

38.a mozzanatosság hiánya

- Mami szuszog egy párat. (szusszan egyet,pihen)
- Meg se tudtam mozogni.

39.ragozott "kell"

- Ma még haját kellenék mosni.
- Esküvőre kellek dolgozni.
- Három csövet kellek betenni.

40.németes kötőszóhasználat

- Megkérdezem,hogy kapnak.(-e!)
- Majd meglátom,hogy nézek.(-e!)
- Addig nyilik,mig fagy (nem!) jön.

41.a hangrendi törvény megsértése ragvariánsok választásakor

- A tévénál ne ugrálj!
- Hagyok egy gyönyörű ballonkabátot csinálni a Rézi né-
ninál.

Az ilyen német anyanyelvi interferenciás buktatókat tartalmazó "magyar" mondatok kiváló szemléltetői és tudatosítói lehetnek a nyelvoktatásban a magyartól eltérő idegennyelvi gondolkodásnak,miközben e működésbeli konfrontáció a részben öntudatlan anyanyelvi szabályok,működések tudatosításához - az anyanyelvi grammatika tanítását közismerten jellemző szárazság elkerülésével - is hozzájárul.

Hogy e részben öntudatlan anyanyelviség miként használható fel tudatosan egy konkrét idegennyelv-oktatási cél tudatosító módszerű elérésében,azt nagyszerűen bizonyítják Klaudy Kinga azon idegenszerűség-mérései,amelyeket tolmácsképzős hallgatók körében végzett oroszról fordított magyar szövegeken (Klaudy,1980:129-134).

Véleményünk szerint azonban nem feltétlenül kell megelégednünk ilyen nyelvoktatási anyagok alkalmazásakor azzal, hogy az ösztönös anyanyelvi szabálytudat működtetésével "helyrehozzuk" az idegen gondolkodás nyelvi eltérüléseit a magyar produktumban.

Vizsgálati anyagunk alapján a nyelvi érintkezés termékeiből világosan levonhatók bizonyos jellegadó törvényszerűségek a célnyelvi egész működésében - nevezzük őket ezután jellegszabályoknak -, amelyeket a nyelvelsajátító magyar nyelvi tudat ugyan felfog egyedi megnyilvánulásaiban, de a magyar nyelv ezektől eltérő jellegszabályainak állandó, rejtett jelenléte miatt működő, érvényesülő szabályszerűségekké fogalmazni nem, vagy csak - jobbik esetben - hosszú idő múlán tud.

Ezen, a célnyelvi egészt gondolkodási rendszerként jellemző törvényszerűségek már nem egyszerűen az egyik nyelv felől a másik, a célnyelv felé vezető út egyes köveit jelentik, hanem e nyelvelsajátítási utnak az alapirányát tűzik ki. Itt tehát már nem csupán kifejező eszközbeli különbségekkel van dolga a nyelvtanulónak, hanem olyan alapvető nyelvi-gondolkodási alaptulajdonságokkal, amelyeknek mint tananyagszervező elvnek a figyelembe vétele nélkül csekélyebb az idegennyelv oktatásának eredményesége.

Az idegennyelv oktatása-tanulása ugyanis egyben az anyanyelv(i)től eltérő nyelvi-gondolkodási jellegzetességek elsajátít(tat)ását is kell jelentse, különben a célzott idegennyelvi kompetencia aligha jut sokkal mélyebbre, mint a hajdani kismemesi latinságról közismert "-Lapis ignis?



-Non, iam celum!" nyelvi humor példája.

Annak alátámasztására, hogy a célnyelvi-anyanyelvi jellegszabályok összevetésének milyen differenciált megvalósítására lenne szükség a kétnyelvűségkutatás területén, ill. hogy az ettől várható eredményeknek komoly konzekvenciákkal kellene járniuk az elsajátítási utakat illetően is, lássunk csupán két kínálkozó terrénumot.

A német nyelvi gondolkodás logikai-grammatikai oldalának alapvető különbsége a magyarhoz viszonyítva az, hogy míg az előbbi analitikusnak mondható, addig az utóbbi inkább szintetikus. Ugyanezen ellentétes jellegszabály-pár a két nyelv lexikai-szemantikai építkezésében megfordulni látszik.

Itt siethetne ismét a gyakorlat segítségére az elmélet, az alaptudomány, hiszen ezzel már fél lábbal a nyelvtipológia területére léptünk; a pszichológia és a pszicholingvisztika után a nyelvészetére, melynek különböző ágait együttesen figyelembe venni azért is tanulságos, mert pl. a felnőttnyelvi tipológiai különbségek két nyelv közt ugyan nagyok lehetnek, de pl. az őszibb nyelvi-gondolkodási fázist tükröző gyermeknyelv még két élesen elütő nyelvi rendszer közt is több univerzálé jellegű elemet mutat.

Ezáltal a gyermeknyelv ismerete újra csak saját nyelvünk mélyebb megismerése útján segítséget nyújthat abban, hogy egy másik nyelvi-gondolkodási rendszer kompetens elsajátításának mindenkori alapjait megteremthessük, azaz a más-rendszerség komplex belátásához, megértéséhez már meglévő tudásunk birtokában, szükségtelen energiafecsérlés nélkül eljussunk.

III.

Éppen ebből a szempontból kell az elmúlt évtized egyik legmélyebb nyelvoktatási alapművének tekintenünk Dezső László könyvét (Dezső, 1979).

Már címe is arra utal, hogy a szerző teljes mértékben tudatában van egyfelől annak, hogy a nyelvoktatás komplex alap-tudományi fundamentumot kíván, másfelől annak, hogy a nyelv-tudománynak ebben a komplex alapozásban nem lehet kizárólagos szerepe.

Az egyes résztudományok eddigi útját áttekintve a komplex alkalmazás előfeltételeként a komponens elemek és elméletek izomorfizmusát helyezi vizsgálódásai középpontjába, minthogy csak "azok a nyelvészeti, pszicholingvisztikai, tanuláslélektani és módszertani koncepciók kapcsolhatók eredményesen össze, amelyek között izomorfizmus van". (Dezső, 1979:90)

Az alapvető hasonlóságokra felhozott példái közül számunkra itt a szabályok és műveletek szerepének kiemelése lényeges. A nyelvoktatás gyakorlata szemszögéből azért rendkívül fontos ez, mert az alaptudományi elméletek belső elvi azonossága alapján lehetővé teszi, hogy azokat együttesen a nyelvoktatási célokra fókuszáljuk.

Dezső László a szabályok és műveletek ezen izomorfizmusát az egyes területekre lebontva a következőképp látja: "A nyelvi struktúra leírásában ez a strukturát létrehozó szabályok megfogalmazásában jelentkezik, a pszicholingvisztikában a cselekvések és műveletek formájában, a tanuláslélektanban a műveleti fölfogásban, a nyelvoktatásban pedig a

nyelvi strukturáknak műveletek segítségével történő oktatásában." (Dezső,1979:91)

Ha ezt az absztrakt elvet a nyelvoktatás síkján vizsgáljuk, tovább,azonnal fölmerül a vele közvetlenül összefüggő,az elméletek izomorfizmusát is érintő kérdés,éspedig a műveleti irány problémája is.Dezső László szintén megemlíti az egymással szembenálló analitikus és szintetikus pszicholingvisztikai felfogásokat,s ismét a komplex megoldás jegyében foglal állást:"A kísérletek azt igazolják,hogy a szintézisen keresztül analizáló elmélet felel meg leginkább a pszicholingvisztika követelményeinek.Hozzátenném,hogy a grammatikai elmélet jelenlegi fejlődési stádiumából tekintve,de tudomány módszertani szempontból is ez tűnik a legelfogadhatóbbnak". (Dezső,1979:93)

A következtetéseit azonnal a nyelvoktatási gyakorlat síkjára vetíti,s ezzel egy alapvető tananyagszervezési elvet is érint:"Az analitikus modellek a szövegből indulnak ki, s ennek elemzésétől jutnak el az értelelemhez,a szintetikusak pedig létrehozzák a szövegeket..." (Dezső,1979:94)

Az izomorfizmust kiemelve hangsúlyozza,hogy a nyelvtudományban ugyancsak a szintézis az elsődleges logikailag,mivel ezt az analízist is tartalmazó (feltételező) komplexebb eljárásnak lehet tekinteni.Kelement idézve Rubinsteinra hivatkozik,aki ugyancsak a szintézis útján történő analízist tartja a feladatmegoldó gondolkodás fő láncszemének (Dezső,1979:119).

A természetes nyelvelsajátításban ez az elméletileg többfelől alátámasztott tétel ragyogóan igazolható.Itt első-

sorban az anyanyelv kiépülésének spontán szakaszában megfigyelhető nyelvgenetikai folyamatokra kell gondolnunk. (Nagy, 1981:366)

Részben a műveleti izomorfizmusról mondtak, részben pedig egy univerzálé-gazdagabb nyelvi-gondolkodási alaphoz való közelebb állása miatt külön is ki kell térnünk a nyelvtudomány már-már határterületi jellegű, jelenleg önállósulófélben levő ágának, a gyermeknyelv-tudománynak két fontos hazai termésére.

Már az ötvenes években összefoglaló művel jelentkezik a fiatal tudományág (Vértes, 1953).

1981-ben jelenik meg Lengyel Zsolt könyve (Lengyel, 1981), amely nem csupán az alapozó elődmű óta eltelt idők hazai és nemzetközi gyermeknyelvi kutatásait, azok eredményeit integrálja, de egyben a gyermeknyelvkutatás hazai fejlődésében tudománytörténeti mérföldkőnek is számít. Melléje téve Lengyel Zsoltnak a Nyelvtudományi Értekezések 107. számaként, ugyancsak 1981-ben megjelent Tanulmányok a nyelvésajátítás köréből c. művét is, előttünk egy hajdani határterületiségét leküzdő, függetlenségre érett, új nyelvészeti ág dimenziói bontakoznak ki.

A szerző úgy tekint vissza a gyermeknyelvkutatás eredményeire, hogy - egyaránt gondolva anya- és idegennyelv-oktatásra - egyuttal kitűzi a jövő kutatási feladatait is.

Az árnyalt anyanyelvi ontogenetikus hangzó- és ragtörténeti áttekintés, amelyet a "nyelvi kifejezés formai és tartalmi oldala között" fennálló "meghatározott konfliktus" (Lengyel, 1981:236) jegyében valósít meg, mind elméleti, mind (nyelvok-

tatás)gyakorlati vonatkozásban igen jelentős.

Bár az anyanyelv,mint idegennyelv-oktatási alapnyelv jelentőségére már a harmincas években komoly súlyu munkák hívták fel a figyelmet (Lengyel I.,1936),s az idézett interferencia-kutatások is ennek kikerülhetetlen voltára döbbsentik rá az idegennyelvet gondolkodva,szakirodalmat is olvasva tanító pedagógust,talán mégis a gyermeknyelvkutatás az,amely a teendőkre és a számbajöhető kilábolási módokra a legárgább,legmegalapozottabb javaslatokat kínálta a közelmúlt alaptudományi eredményei közül.

A pszichológia mellett (Vigotszkij,Kozéky) a gyermeknyelvészet figyelt fel leghamarabb a kognitív fejlődés mindenkori szintje és a nyelvelsajátítás útjainak sajátos összefüggésére,amely összefüggést Slobin után Lengyel Zsolt "nem annyira elszakíthatatlan egység"-nek,"mint inkább laza szövetség"-nek tekinti.

Ezt a - szerteágazó kutatásokra alapozó - megállapítást a slobini gyermeknyelvi univerzálékból vett példával illusztrálja."Az orosz és magyar gyerekek egyformán a harmadik életév betöltése után kezdik használni a feltételes módot,pedig formai kifejezése az oroszban sokkal könnyebb,mint a magyarban,csak hogy tartalmának megértésére ekkor válik éretté az orosz gyerek is." (Lengyel,1981:324)

E szempontból feltétlen gyakorlati következményekkel gondolandó tovább a konkrét idegennyelv-tanuló személyiség mindenkori kognitív fejlettségi szintje,s anyanyelvi tudatossági foka,ill. általános anyanyelvi kulturájának állapota is,mint idegennyelv-oktatási bázis.Erre a követ-

keztetésre juttatnak minket nemcsak a gyermeknyelv kutatás eredményeinek felnőttkorig történő kivetítése, hanem olyan pszichológiai vizsgálatok is, amelyek az idegen nyelv tanulására való alkalmasság kritériumainak felderítésére irányulnak.

Kozéky Béla arra a kérdésre, hogy "milyen korban érdemes nyelvet tanulni", a következőképpen válaszol: "ugy tűnik, hogy 10 és 25 éves kor között a leghatékonyabb az idegen nyelvek elsajátítása, amikor már mind az anyanyelvi rendszer szilárdsága, mind az értelmesség megfelelő foku, viszont a mechanikus jellegű képességek (hallásélesség, mechanikus emlékezet, stb.) sem haladta túl teljesítőképesége csúcspontját". (Kozéky, 1974:34)

A bázis azon szerepének ismertetésére, amelyet a felnőttkori idegennyelv-tanulásban játszik, saját ezirányú kutatásaink tanulságainak rövid taglalásakor még kitérünk.

Visszatérve a gyermeknyelv kutatásnak az intézményes iskolai nyelvoktatás ill. a felnőttek idegennyelvre történő tanítása számára adódó konzekvenciái elemzésére, Lengyel Zsolt nyomán rendkívüli fontosságuknak megfelelően kell kezelnünk a slobini nyelvelsajátítási elveket.

A gyermeki nyelvtanulás stratégiájára vonatkozó Slobin-féle elvek jelentősek továbbá abból a szempontból még, hogy a legmesszebbmenőkig eleget tesznek Dezső László izomorfizmus-követelményeinek is. Mert bár a három beszédértésre vonatkozó stratégiai elvet Slobin a gyermeki beszédértés ill. beszédműveletek területén állítja fel, érvényük - kellő életkori specifikáció mellett - egészen a

felnőttkorig kiterjeszthető, és pedig nemcsak a természetes beszédértésben, hanem a szervezett nyelvelsajátítási formák körében is.

Lássuk most e három szlovén elvet Lengyel Zsolt nyomán:

1. A "Figyeld a szó végét" műveleti elv azokból az összehasonlító vizsgálatokból született meg, amelyek tanúsága szerint "először jelennek meg a ragok (...), míg az előljárás és ragos kifejezésmód esetén (...) az előljáró nagyon gyakran elmaradhat, de a rag nem". (Lengyel, 1981:326)

Ebből arra lehet következtetni, "hogy a gyerek könnyebben kifejezi a térvizonyokat, ha azok a szó végén be-következtetett változások (ragok hozzáillesztése) révén fogalmazhatók meg". (Lengyel, 1981:326)

E műveleti elv érvényét alátámasztandó Lengyel Zsolt cseh gyermeknyelvi megfigyelésekre is hivatkozik, ahol is "a szóhangsúly mindig az első szótagra esik, ennek következtében a szó utolsó szótagja (hangjai) nem olyan tiszták, nem olyan pontosan artikuláltak, mint az első szótag. Ennek ellenére a cseh gyerekek hajlamosak az első szótag elhagyására, de ugyanez a jelenség - várakozásunkkal ellentétben - sokkal kisebb mértékben érinti a szó végét". (Lengyel, 1981:327)

Érdekes a szóvégre figyelő műveleti elv szemszögéből a később megjelenő német és a korán regisztrálható magyar névelő összevetése. A német névelő grammatikai terheket hordoz, míg a ragozás a magyart nem érinti. Lengyel Zsolt következtetése szerint "egyértelműen annak kell tulajdo-

nitani a németben tapasztalható fáziskésést, hogy a főnév elé tett elem okoz a német gyerekeknek nehézséget" (Lengyel, 1981:328).

2. A "Figyeld a szavak, a morfémák sorrendjét!" operatív elv lényege, hogy a gyermek az általa elsajátított anyanyelv morfémáinak sorrendjét mindig következetesen érvényesíti.

Természetesnek vesszük, de valóban figyelemre méltó, és sokirányú nyelvoktatási következtetésre - újabb kutatásokra - okot adó evidencia, hogy a magyar anyanyelvű gyermekek "a babá-é-nak és ehhez hasonló bonyolult formákat felépítő nyelvi elemek egymásutániságában sohasem tévednek; még a kétéves kort éppen csak betöltött gyerek beszédében sem figyelhető meg mondjuk nak-babá-é, vagy é-babá-nak, netán é-nak-babá stb. sorrend." (Lengyel, 1981:329)

Saját kétnyelvűségi kutatásaink később még érintendő tapasztalatai alapján is rendkívüli jelentőségűnek kell tartasuk az itt mondottakat az idegennyelv-oktatás szemszögéből, minthogy a különböző anyanyelvek elsajátítása folyamán az egyes funkcionális morfémák szótesten belüli lokalizációs reflexe - bár a szót alkotó morfémák sorrendi elve általában azonos - nyelvenként más és más lehet, mert az egyes morfémahelyeken kódolt morfematikus jelentések szerepe az illető nyelv szemantikai rendjében másokkal összevetve leginkább eltéréseket mutat. Ennek figyelembevételével nyelvoktatásunk mindmáig adós.

3. Az "alapszórendi elv" (az említés sorrendjének stratégiája) tulajdonképpen azt jelenti, hogy a gyermek az

anyanyelvi alapszórendet egyeduralkodó érvénnyel kezeli ettől eltérő esetekben is. Így pl. "Az óvodáskorú angol gyerekek a főnév + ige + főnév sorrendű mondatot statisztikailag nagyobb százalékban szokták alany + ige + tárgy felépítésűnek tekinteni, mint tárgy + ige + alany felépítésűnek." (Lengyel, 1981:330)

Hasonlót említ a kisebb német gyermekekkel kapcsolatban is, akik "kezdetben az ige + tárgyesetű főnév + részeshatározós esetű főnév felépítésű mondatot is úgy értelmezték, mintha ige + részeshatározó esetű főnév + tárgyesetű főnév szórend szerepelne, ennek következtében a felszólításokat is az utóbbi mondat jelentése alapján hajtották végre." (Lengyel, 1981:331)

Az említettség sorrendjének stratégiája ugyan a felnőtt-nyelvi beszédértési ill. beszédprodukciós eljárásokra nem elsődlegesen jellemző, ám annál gyakoribb jelenség az idegennyelv-tanulás kezdetleges szakaszaiban az idegen nyelvet tanuló személyek életkorától függetlenül. Ez is félreérthetetlen jele annak a bázisjellegnek, amit az anyanyelv az idegen nyelvi világba lépő számára mindenkor jelent.

A pszichikum provokált egynemű nyelvi-gondolkodási egésze az öntudatlan automatizmus szintjére süllyedt - vagy tudatos szférákba sohasem emelkedett - saját jellegszabályainak mobilizálásával védekezik. Az interferencia-kutatásoknál tárgyalt, az egyes nyelveket másoktól rendszeriségükben megkülönböztető jellegszabályok feltérképezése tehát azért is fontos, mert valamely idegen nyelvi

rendszerrel való konfrontáció esetén a megközelítési stratégia rangjára emelkednek, ismeretükben tehát "bejósolhatók", hatékonyan tervezhetők az individuális ill. az egynyelvű kollektívára jellemző egyes idegennyelv-tanulási irányok.

Az említetttség sorrendjének stratégiája egyébként a beszédértésben (mind az anyanyelv-elsajátítás folyamatában, mind) az idegennyelv-tanulás során annak legbiztosabb mutatója, hogy az idegen nyelvi grammatikai rendszer még kiépületlen, s az értelmezendő nyelvi megnyilatkozások szintaktikai viszonyainak megbízható tisztázásához nem képes döntő támaszul szolgálni.

Az anyanyelvi grammatikai-lexikai bázis, ill. a gyermek-kori anyanyelv-elsajátítás során megfigyelhető sorrendi stratégiának mint jellegszabálynak az aktualizálódását nem csupán az idegennyelv-tanulás kezdetén regisztrálhatjuk. Ugyanezek jellemzik a valamely oknál fogva primitív szinten megrekedt idegennyelvi ismeretet is.

Az alábbi fordítási példákat műszaki főiskolások munkái közül válogattuk, akik mögött már nyolc ill. kilenc éves orosz nyelvtanulási múlt van.

A primitív idegennyelvi szintet jelzi az aktualizált és még mindig érvényben lévő anyanyelvi említetttségi sorrendi stratégia, amely, ha egész orosz nyelvű mondatokra már nem is terjed ki, szerkezet szinten még mindig tulságos mértékben érvényesül.

Az anyanyelvi bázis megfontolandó hiányosságaira ugyanakkor anyanyelvi hibák ill. a fordítások kvázi-helyes magyarsága utalnak:

I. Для количества солнечной энергии характерно, что часто учёные пробовали определять его, но смогли это сделать лишь на основе сложной математической теории.

1.A napenergia mennyiségére jellemző,hogy a tudósok már sokszor próbálták meghatározni,de csak az alapvető összegző matematikai elmélet felállításáig jutottak el.

2.A napenergia mennyiségének jellegzetessége,hogy minden tudós próbálta,de nem tudta a hagyományos matematikai elméletét megalkotni.

3.A napenergia mennyiségére jellemző,hogy a tudósok gyakran próbálták meghatározni,de csak alapvető matematikai elméletet sikerült felállítani.

4.A nap energia (!) mennyisége jelentős,amit a tudósok gyakran próbáltak meghatározni,de ezt csinálni matematikai elméletek alapján lehet.

5.A napenergia mennyiségére jellemző,hogy sokszor próbálták meghatározni,de csak alapvető matematikai összefüggésekre jutottak.

II. Приём, обработка и вручение почтовых отправлений с уведомлениями о вручении осуществляется в порядке, установленном для соответствующих видов почтовых отправлений.

1.A törtivevényes postai küldemények felvétele,feldolgozása és kézbesítése meghatározott módon történik , ahogyan megfelel a küldeményeknek.

2. Felvétel, feldolgozás és kézbesítés megvalósítását a tértivevényes küldeményeknél a szabványosítással érték el.
3. A tértivevényes küldemény, a felvételi, feldolgozási és kézbesítési rendjében alakul ki a megfelelő küldeményfajta.
4. Tértivevényes postai küldemények feladás, feldolgozás és kézbesítés véghez vitelének rendjéről, meghatározásával megfelelő fajta postai küldemény számára.
5. E postai küldemény fajra megfelelően előírt sorrend megvalósult: felvétel, feldolgozás és kézbesítés.

A "Figyeld a szó végét" műveleti elv kapcsán fontos meg-
szorítással kell élnünk az életkor ill. az anyanyelv-el-
sajátítási fázis függvényében.

Saját gyermeknyelvi kutatásaink alapján ez a stratégia
az anyanyelv-alakulásnak a tudatosodó grammatikai rendszer
építkező szakaszában aktív csupán. A későbbiekben az anya-
nyelvhasználatban ez az elv nem releváns, de, ahogyan azt
az "emlitettség sorrendje" stratégiával kapcsolatban mon-
dottuk, ez a tudattalanná automatizálódott anyanyelvi mű-
veleti elv is újra vitálissá lesz, ha idegen nyelvi kihi-
vásra ez szükségessé válik.

Mivel a 2. pontban tárgyalt "Figyeld a szavak, morfémák
sorrendjét" elvre e szakirodalmi közlések ismerete előtt

saját német-magyar kétnyelvűségi kutatásaink során magunk is felfigyeltünk, s erről Lipcsében nemzetközi konferencián be is számoltunk, ill. ennek kapcsán a kérdés idegen-nyelv-oktatási célú sarkítását amúgy sem kerülhetjük el, ezuttal térünk ki röviden egy, a brennbergbányai német-magyar kétnyelvű felnőttlakosság körében folytatott kutatásaink során regisztrált, a morfémarenddel ill. a német célnyelvi morfematikus jellegszabállyal összefüggő fontos jelenségre.

A vizsgált német-magyar kétnyelvű lakosságminta mondanivalónk szempontjából legfontosabb jellemzője az, hogy kétnyelvűségük - 6-8 osztályos átlagos iskolai végzettségüknek megfelelő spontán anyanyelvhasználatukhoz hasonlóan - öntudatlan, spontán kétnyelvűség.

Ebből a tényből következően a bár ritkábban, de a kétnyelvű területeken megfigyelhető magától-értetődőséggel használt magyar nyelv nem provokálja jelentősen az anyanyelvi nyelvtudatot, az anyanyelvi pszichikumot, s így nem is játszik, ellentétben az oktatási körülmények között kapott idegen nyelvi hatásokkal, említésre érdemes mértékű anyanyelv-tudatosító szerepet.

Emiatt aztán német anyanyelvük jellegszabályai, így a morfematikusak is, a nyelvre magára jellemzőbb arányokban, természetesebb formában mérhetők fel, mint a provokált nyelvi érintkezési helyzetekben.

A vizsgált korpusznak a spontán bilingvizmuson tulmenően a morfematikus jellegszabály szemszögéből van még egy hangsúlyozandó vonása, ami minden felnőtt ember esetében, aki anyanyelvét spontán öntudatlansággal használja, köny-

nyen kimutatható. Mivel anyanyelvük grammatikai rendszere már régen kiépült és automatizálódott - ennek magyaros torzulásairól most ne essék szó - ,nem csupán anyanyelv-használatukban, de ehhez hasonlóan spontán másodnyelvi (magyar) megnyilatkozásaikban sem érvényes a "Figyeld a szó végét" ill. a "Figyeld a szavak, a morfémák sorrendjét" elv, ill. amennyiben mégis érvényesül, már nem a figyelmű ráirányulás, pusztán a rögzült nyelvi ösztön szintjén. Ám ez a rögzült nyelvi ösztön anyanyelvi, és ebből következik a másodnyelvi (magyar) jelentésszervező (és -moduláló) morfémák "németes" kezelése is.

Ezt a spontán érvényesülő német morfematikus jellegszabályt különös élességgel exponálja az agglutináló magyar nyelvi közeg, hiszen ez prepozicionálisan ill. analitikus eszközökkel, továbbá pre- vagy szuffixálisan kifejezett német jelentésszervezőknek postpozicionális ill. szintetikus (szuffixális) magyar elemeket feleltet meg.

Ilyen módon a magyarban gyakorta keletkeznek szuffixumláncok, aminek egyenes folyománya, hogy nem egy prepozicionális ill. pre- vagy szuffixális helyzetű német jelentésszervező ill. -moduláló elem magyar megfelelője infixális helyzetben fordul elő.

Később még részletezendő, magyar műszaki főiskolai hallgatók körében végzett orosznyelvi vizsgálataink is azt bizonyítják, hogy az infixális pozíció még a hosszabb szuffixumlánchoz szokott magyar nyelvi figyelem számára is bizonyos mértékig "üres hely"-et jelent.

Idegennyelvi tanulmányaik során - a provokált nyelvi hely-

zetnek megfelelően, a "felélesztett" gyermeknyelvi nyelv-elsajátítási stratégia alapján - magyar anyanyelvűek is elsődlegesen a szóvégen várják a jelentésszervező ill. -moduláló elemeket, másodsorban a szó elején vagy előtte, de csak a legritkábban a szó belsejében.

A nyelvi jelentés összetettsége mellett ezzel is magyarázható részben az az "érzékletlenség", amely a magyar nyelv-tanulók körében egyes orosz folyamatos igeképzőkkel szemben megnyilvánul.

Hasonló mondható el a német nyelvtanításban is néhány tárgyas és tárgyatlan igepár esetében, mint:

sitzen - setzen

liegen - legen

A magyar hallgatók számára anyanyelvükből ismeretlen az igei tömorfémák jelentésváltoztató módosulása, mivel a magyar morfológiai jellegszabály affixumos megoldást ír elő:

ül*n*i - ü*l*te*n*i

fe*k*ü*d*ni - fe*k*te*n*i

Brennbergbányai vizsgálataink során az infixális helyzet ugyanilyen figyelmi marginalitását tapasztalhattuk. A pregnancia kedvéért ezuttal csupán a műveltetés kategóriáját vizsgáljuk, amelyet a német alapjában véve analitikusan képes (többnyire a "lassen" segédigével).

A magyarban a műveltetés kifejezési formája a némettel szemben szintetikus, a változatlan igeőshöz illesztendő -tat/-tet szuffixum után azonban még különféle affixumok áll(hat)nak, így pl. a múlt idő jele vagy megfelelő sze-

mélyragok stb.

Ezáltal a -tat/-tet allomorfok a jelentésmoduláló ill. jelentésszervező morfémalánc élén állva, ott, ahol a később részletezendő azonosítási határ "tuloldalán" a töre koncentrált figyelem amugyis ellanyhul, ki vannak téve az infixális pozíció negatív következményeinek. Német-magyar kétnyelvű vizsgálati alalnyaink magyar nyelvi hibái ebben a kategóriában egyértelműen anyanyelvük morfematikus jellegszabályának interferenciájára vezethetők vissza. Az infixális helyzetű -tat/-tet morfémával szintetikusán képzett magyar műveltetés helyett anyanyelvünkben ismeretlen, németes segédigés műveltető formát használnak.

A "magyar műveltető segédige" szerepében a főigei értékű "hagyni"-t találjuk ezekben a megnyilatkozásokban, mivel a német műveltető segédige jelentéséhez magyarul ez áll legközelebb.

Külön kérdés persze, hogy ott, ahol a német anyanyelvű beszélő - anyanyelvi hatásra - műveltetést érez "ki" a beszédkontextusból, a helyes magyar nyelvhasználatban vajon műveltető igének kell-e állnia?!

Az alábbi két esetben a magyar nyelv szemszögéből helyénvaló a kauzativitás, de az analitikus forma ellentmond a szintetikus magyar jellegszabálynak:

1.-Hagyjad majd jól döngölni!

(Lass es nachher noch gehörig feststampfen!)

(Jól döngöl-tet-sd le majd!)

2.-Hagyja magát vinni a szélről.

(Er lässt sich vom Wind vorantreiben.)

(Vi-tet-i magát a széllel.)

A következő példa arról tanuskodik, hogy a jellegszabályok statisztikusan érvényesülnek, tehát találkozhatunk egy-egy ellentmondó esettel még olyan értelemben is, hogy a spontán kétnyelvű személyek nyelvérzékét, esetleg még saját anyanyelvük vonatkozásában (!) is félrevezetheti a domináns jellegszabály.

A két eset közül az elsőben az interferáló német műveltető igének nem feleltethető meg magyar kauzat ivum, a másodikban pedig a műveltető forma még a németben sem lenne kötelező:

1.-El hagyta magát válni.

(Er liess sich scheiden.)

(Elvál- $\emptyset$ -t.)

2.-Utána mindjárt hagyott udvarolni.

(Bald darauf ($\emptyset$) hatte sie schon einen Liebhaber ($\emptyset$).)

(Hamarosan udvarol-tat-ni kezdett (magának).)

vagy:

(Hamarosan udvarlót kezdett tartani.)

Eddig csupán analitikus német műveltető formáról beszéltünk, holott - különösen magyar jelentéspárhuzamokkal szembeállítva - beszélhetnénk, bár nyilván nem az előbbivel egyenranguként, szintetikus német kauzativumról is. A már idézett tárgyatlan-tárgyas igepárok (sitzen-setzen, liegen-legen) magyar fordításban ugyancsak tárgyatlanok ill. tárgyasak, a tárgyas megfelelőik morfémaképletében azonban ott találjuk a műveltetés szuffixumait:

ül/ni - ül-tet-/ni

fek/üdni - fek-tet-/ni

Vehetnénk e német alakokat a lexikai kauzativitás példáinak is, mivel önálló ige fejezi ki a műveltető jelen-tést, de az "i"-ből ill. "ie"-ből "e"-re váltó tömódosulást ugyanugy joggal tekinthetjük sajátos, a magyarban nem honos képzési módnak is. És bár egyes nyelvek meglévő kategóriái és megfeleltethető kifejezőeszközei nem lehetnek teljesértékű bizonyosságai más nyelvek hasonló kategóriái ill. kifejezőeszközei önálló létének, annyi mégis bizonyos, hogy a németben is találunk igéket, amelyek esetében a tárgyasság-tárgyatlanság nem a fenti módon áll szemben egymással. Pl. a

trinken - tränken

inni - i-tat-ni

igék mindegyike tárgyas, de az "i"-ből "ä"-re váltó módosulat kauzativ jelentést rejt magában, tehát kifejezhető a kauzativitásra vonatkozó analitikus német jellegszabály szellemében

"trinken lassen"

formában is.

Az ilyen módosulattal létrejövő (tömódosító) műveltető formák a domináló analitikus német jellegszabály szintetikus kivételeiként kezelhetők, olyannyira kivételként, hogy ezen formák magyar megfelelőinek használata során a vizsgált kétnyelvűek magyar beszédében az uralkodó német jellegszabály a magyar normától a várthoz nem fogható eltérést eredményez. Valószínű, hogy ezen esetekben

a látens műveltető jelentésnek ill. a tárgyasságnak a magyarban megszokottól jelentősen különböző vi szonyával van dolgunk. Hinderre kétnyelvű alanyaink a magyar nyelvi megnyilatkozásaiból következtetünk, akik tárgyas-
-tárgyatlan igepárokat magyarban rendszerint egyaránt a tárgyatlan tag magyar megfelelőjével adnak vissza. Német tárgyas ige esetében a tárgyatlan magyar megfelelőt használják a mondatban - tárggyal, helytelenül:

-Föl akarta ülni a lóra.

(Er wollte ihn aufs Pferd setzen.)

(Föl akarta ültetni a lóra.)

A fenti példát a magyaroknál megfigyelhető, a jelentésváltoztató tömódosulattal szemben megnyilvánuló érzéketlenség ellentétes előjelű német megfelelőjének is vehetjük: a német -anyanyelvi jellegszabálya értelmében - a jelentésváltoztatást ill. -változást (már gyermekkorában automatizált) tömódosulás következményeként várja, s a másodnyelvi jelentésmoduláló, jelentésszervező elemekkel szemben érzéketlen marad, nem utolsósorban a szuffixumoknak a figyelmi űr(közelé)ben való elhelyezkedése, infixális helyzete miatt.

A szuffixumok fenti értelemben vett infixális helyzete következtében egyébként német-magyar kétnyelvűek magyar nyelvi megnyilatkozásaiban gyakori a műveltető és a visszaható igék felcserélése is. A magyaroknak ezzel szemben a német visszaható igék használatának és képzésének elsajátítása okoz gyakorta gondot.

További példák sorolása helyett röviden szeretnénk utalni



még arra, hogy a brennbergi vizsgálataink során észlelt németes interferenciák nem csupán német anyanyelvű bilingvis személyek magyar nyelvhasználatában fordulnak elő.

A német-magyar kétnyelvű felnőttek körében bemért, s a II. fejezetben áttekintett németes interferencia-jelenségek szinte teljes lajstromát találtuk olyan bilingvis magyar gyermekek anyanyelvhasználatában is, akik a németet kora gyermekkorukban, első anyanyelvi megnyilatkozásaik idején, de mindenképpen kétéves koruk előtt kezdték viszonylag nagy intenzitással elsajátítani. Ez jórészt az I. fejezetben kifejtett közös kétnyelvi szabályok létéből magyarázható.

Semmiképpen sem fogadhatjuk el a problémát az anyanyelviség megkérdőjelezésével, s a németnek, mint a gyermek "magyarsága" ellenére dominánssá lett nyelvnek a posztulálásával fél kézzel elintéző álláspontot, hiszen nem lehet elsiklani a tény felett, hogy itt a formálódó gyermeki nyelvtudatban alapvetően egy analitikus jellegszabályok uralta (német) és egy jobbára szintetikus jellegszabályok igazgatta (magyar) nyelv kerül egymás mellé. Mindez még kevés lenne az előbbi állásponttal szemben ellenérvnek, hiszen különféle okokból néha még igen jónevű hazai szakemberek szájából is hangzanak el ilyen fölényesen kategorikus megállapítások, mint az alábbi: "A két nyelv tanulásának káráról hallható nézetek ugyanolyan megalapozatlanok, mint azok, amelyek a kisgyermek anyanyelvét féltik az idegen nyelvtől." (Szépe, 1981:22)

A gyermekkori idegennyelv-tanítás védelmében íródott sorokban megtévesztő módon kerülnek egymás mellé "a két nyelv tanulásának káráról hallható" nyilvánvalóan tarthatatlan argumentumok és azok az aggodalmak, "amelyek a kisgyermek anyanyelvét féltik az idegen nyelvtől". Mert igaz ugyan, hogy "több, mint két évtized nemzetközi kutatásai, nagyszámu ellenőrzött kísérletei azt mutatják: ebben a korban (tízéves kor alatt - N.S.) a nyelvtanulás eredményes, és ez az eredményes korszak soha sem tér vissza a tanulók későbbi életében." (Szépe, 1981:8), de olyan komoly kutatási centrumok eredményei, mint a brüsszeli FFM, avagy pl. a többnyelvű gyermekek pszichiátriai intézetének léte, ugyancsak Belgiumban, némi óvatosságra intenek.

Mellesleg az itt indoklásként megemlített "ellenőrzött kísérletek" elsősorban az idegennyelvi eredményességre voltak kíváncsiak; az anyanyelvi eltéréseket legjobb szándékaik ellenére sem mérhették hosszú távu érvénnyel, hiszen, ne feledjük, Szépe György maga mondja: csupán két, legfeljebb három évtized kutatásairól van szó.

A "soha vissza nem térő alkalom" ürügyével kapcsolatban Nádudvari Lidia könyvének kritikájakor már szót ejtettünk, így most inkább a "tiz év alatti kisgyermek", mint nyelvtanuló alany kissé pontatlan terminusának ill. az idegennyelv-tanulás elkezdésének részben már ugyancsak érintett optimális idejének tisztázására fordítjuk figyelmünket.

A spontán anyanyelvalakulás korszakának lezárulta előtti

idegennyelv-tanulásról, s annak anyanyelvi hatásairól már szóltunk, jelezve akkor is, hogy a spontán anyanyelv-alakulás befejeződését tekintjük az idegennyelv-tanulás legkorábban javasolható kezdési idejének. Az idegennyelv-tanuló "kisgyermek" tehát hat-nyolc évesnél ne legyen fiatalabb. Az idegennyelv nem kommunikatív igényű dalos, játékos kostolgatására természetesen mindez nem vonatkozik.

Fenti álláspontunkat támasztja alá az a gyermeknyelvi vizsgálataink során észlelt jelenség is, hogy az egynyelvű magyar gyermekek korai anyanyelvhasználatában - a felnőttek magyar nyelvével összevetve - erőteljes analitikus vonások vannak. Példaként egy kétésfél éves kislány és édesapja vonatfolyosón ellesett beszélgetését hozzuk, amelyben a gyermek a felnőttnyelvi szintetikus magyar hatóigét megértve azt mégis analitikus gyermeknyelvi hatóigévé alakítja át:

A: -Vigyázz, mert kieshetsz!

Gy: -Mért tudok kiesni?

A: -Mert még kicsi vagy.

A magyar gyermeknyelvi kutatások egyik adóssága még ennek a - felnőtt nyelvi rendszerünknek ellentmondó - gyermeki gondolkodás esetleges univerzálé jellegű nyelvi jelenségével kapcsolatos tendenciájának feltérképezése, ill. egyáltalán legelőbb is "felfedezése", mivel még a legjobb munkák sem vesznek róla tudomást, lineáris utat föltételezve a hangok megteremtődésétől egészen a szintetikus magyar nyelvi rendszer kiépüléséig.

Pedig e korai analitikus tendenciákat is felmutató magyar gyermeknyelv rendkívül komolyan veendő, s éppen ezért külön kutatásra érdemes szerepet játszhat abban, hogy, bár az ebben a korban elsajátított második nyelv (német) mellett a magyar anyanyelv vitathatatlan dominanciája megmarad, magyar kétnyelvű gyermekek esetében ugyancsak kibontakozik - szinte még arányaiban is azonosan - ugyanaz az interferencia-kör, amelyet német anyanyelvű felnőttek magyar beszédében sikerült feltárunk. A magyar gyermeknyelvben meglévő analitikus tendenciák nem csupán előkészítik a talajt az ilyen karakterű német számára, de ez utóbbi egyuttal meg is hosszabbítja az analitikus nyelvi gondolkodás szakaszát a magyar ontogenezisében.

A vizsgált felnőtt- és gyermekcsoportok nyelvpszichológiai párhuzamaiban feltehetőleg szerepet játszik a mindkettőt jellemző nyelvi öntudatlanság is.

A fentiekből kiderül, mennyire fontos az egyes tanított nyelvek jellegszabályainak ismerete, és pedig nemcsak az iskolai, hanem pl. az óvodai idegennyelv-oktatás vonatkozásában is. A jellegszabályok működésének feltérképezéséhez viszont elengedhetetlen a gyermeknyelv mélyreható, kiterjedt vizsgálata.

E szabályok életkorspecifikus működésének a nyelvoktatásban való felhasználása megóvhat minket a további eredménytelen extenzív próbálkozásoktól, s a valódi intenzitás irányában segíthet bennünket közelebb a célhoz. Ennek érdekében persze a kutatásokat nem "csak" a ter-

mészetes nyelvi (anyanyelvi,spontán kétnyelvű) jelenségekre kell mélységükben és spektrumukban is tovább kiterjeszteni,de átgondoltan vizsgálni kell a természetes nyelvi megjegyzési ill. az oktatási körülmények közt működő bevésési műveletek izomorfizmusait is. A következőkben saját orosz nyelvi vizsgálataink alapján erről ejtünk néhány szót.

IV.

Az intézményes idegennyelv-oktatáson immár napilapjaink is egyre-másra kérik számon a szakemberben, munkaidőben, pénzben és eszközökben befektetett erők elfogadható megtérülését. Sajtóban és nyelvoktatási konferenciákon, a gyakorlat és az irányítás fórumain hangosan gondolkodik az ország: hol lehet vajon a hiba?

Lassan már ideológus-nemzedékek nevelkednek e témán - a sokféle allegórián túl azért szó esik tanteremről, óraszámokról, készségtárgyról, tantárgyiságról, órakeretről, egy ország természetes idegennyelvi proporcióiról is. (Deme T., 1982:76-77)

Kevesebbet beszélünk viszont a nyelvoktatás alapjait érintő nyelvészeti műveltségünkről (Pete, 1978:237), ill. az alkalmazott nyelvészeti, pszicholingvisztikai és tananyagkutatásokról, pedig ezek, ha körültekintő alapozással indulnak, a realitás talaján kitűzött okos célok irányában hatnak; komoly, mérhető eredményekre képesek. (Gárdus, 1982:270-275)

Ezt példázzák azok a nyelvészeti és tananyagkutatások is, amelyek az 1982-ben megjelent Bencze Ildikó - Nagy Sándor - Pápai Vilma-féle KTMF-alapozó orosznyelvi jegyzet szerkesztési elveit nagyobbbrészt meghatározták. (Bencze - Nagy - Pápai, 1982:3-7)

Ezeket a tananyag szerzőinek közös előadásában az 1981. évi debreceni Russzisztikai Napokon röviden már érintettük, ill. róluk a szaksajtóban már beszámoltunk.

Mint jeleztük, a győri Közlekedési és Távközlési Műszaki Főiskolán 1979 óta folynak orosznyelvi bázisismereti

vizsgálatok.

Célunk az volt, hogy széles hallgatói minta bevonásával az idegennyelv-oktatás számára lényeges nyelvműködési szinten teherbíró bázisismereteket mérjünk be, s a belőlük való kiindulással a fiktív alapokon kitűzött fiktív nyelvoktatási célok ördögi körét megszüntessük.

Mit értünk végülis a "bázisismeret" fogalmán?

Bázisnak vesszük az egyes nyelvtanulók által birtokolt anya- és idegennyelvi individuális ismeretek (képességek) összességét, amely létével, működésével az aktuális újra - annak a bázishoz viszonyított homogenitása ill. heterogenitása mértékében - vonzó vagy taszító hatást fejt ki. Itt kívánjuk megjegyezni, hogy a bázis ezen hatásainak összefoglalására nem tartjuk elegendőnek az interferencia és a transzfer fogalmát, minthogy az általuk fedett jelenségekör a pszicholingvisztika területére esik, s a vizsgálat kiinduló nyelvétől függően kétirányú lehet, sőt, mint bizonyítani igyekeztünk, ha e fontos pszicholingvisztikai szempont oktatástanilag hatékonyan akar működni, kétirányúnak kell lennie. A bázist és hatásait azonban mi itt egyrészt szigorúan egy bizonyos nyelvelsajátítási helyzetben, konkrét irányban, azaz mindig a kiinduló nyelvi individuum felől a célnyelv felé értjük, másrészt a bázishatások között nem pusztán fogalmi-lingvisztikai területeken elhelyezhető jelenségekkel vetünk számot, hanem paralingvisztikus eszközökkel is, melyek tárgyalásától azonban ezuttal eltekintünk.

Lényeges nyelvműködési szintnek a szószinttel szemben a

morfematikust tartjuk. Több okból is.

Egyrészt azért, mert a morféma világában megy végbe a befogadott nyelvi egységek értelmi azonosítása, ami műveleti szempontból morfematikus értelmező bázishoz való hozzárendelést jelent.

Másrészt az önkifejezés eszköztára is többnyire szóképzési mechanizmusok segítségével mozgósítható, szóelem-szinten tárolt szegmentumkészletekből áll.

Lényeges ez a morfematikus nyelvműködési szint mind szinkron, mind diakron értelemben.

Szinkron vonatkozásban egy adott nyelvi egyed értési és önkifejezési működéseit fedi, diakron szemszögből nézve pedig nyelvgenetikai folyamatokat jelent, amelyek a már megszerzett és szegmentumszintű funkcionális csoportokba rendezett nyelvi bázishoz való hozzákötéssel az új ismeretek rögzülésének hatékony segítői.

Gyermeeknyelvi és kétnyelvűségi vizsgálataink ilyen értelmű tanulságai után láttunk hozzá 1979-ben a már jelzett bázisismereti felméréshez a KTMF-en, melynek hallgatói az ország minden részéből verbuválódnak, s több mint kétharmaduk szakközépiskolát végzett.

Alaptételünk az volt, hogy a folyamatos lexikai munkához kielégítő ismertségi mutatóju (a hatékony csoport-differenciálást is lehetővé tevő) hozadéklexikát kell megállapítanunk studiumkezdő hallgatóink nagyon is eltérő volumenű és minőségű orosznyelvi szókincsében. Ezt az ismertségi mutatót a feldolgozás szakaszában sokrétű mérlegelés után 50 százalék fölött határoztuk meg.

A teljes általános és középiskolai szó- és kifejezésanyagot oroszul tartalmazó listák mindegyikét 60 hallgató töltötte ki az első évfolyamon.

Az eredmények több szempontból meglepőek.

A mintán bemért 50 százalékosnál jobb ismertségi mutatójú hozadékszókincs terjedelme az előzetes tapasztalatok alapján eleve szerényre fogott becsléseinket is "alulmulta".

A nyolc éves orosz nyelvoktatási mutató termése az 50 százalékosnál magasabb ismertségi mutató bevezetésével mindössze 540 szó.

E hozadékszókincs bázisismereti szempontból tovább osztható:

a) Az 540 szóból 34 (6,29 százalék) szláv jüvevényszó, melyeknek oroszhoz köthető voltát maguk a tanulók ösztönösen megéreztek.

b) További 88 esetben olyan szavakkal van dolgunk (internacionalizmusok), amelyek írásformája az oroszban és a magyarban szószinten teljesen megegyezik. Ez a hozadéklexika 16,29 százaléka.

c) Ujabb 111 szó (20,55 százalék) egy és ugyanazon internacionalizmusnak a két nyelvben egymástól csak minimálisan, általában csak nyelvspecifikus képzőiben ill. végződéseiben eltérő változata, melyek jelentésazonosságát a hallgatók a nyilvánvaló párhuzamok alapján jogosan feltételezték.

Az a), b), c) pontok alatt felsorolt szókincsrészletek

Összesen 233 szót tesznek ki, az egész 50 százalékosnál magasabb ismertségi mutatóju hozadékszókincs 43,13 százalékát.

Igy nézve a nyolc esztendőös orosz nyelvoktatási mult tulajdonképpeni eredménye csak a fennmaradó, alig 57 százalékot kitevő, 307 valóban orosz szó.

A felmérési minta regisztrált idegennyelvi ismeretszintje nyilvánvalóan még az anyanyelvi bázis rendkívül erős jelenlétét mutatja, ami mellesleg csak annyiban baj, hogy vele az idegennyelv-oktatás mindmáig egyáltalán nem számol.

A másik megfontolandó horderejű érdekesség az, hogy bár statikus szókészletiségében véve lehangolóan kicsiny, e hozadékszókincs terjedelme mégsem ad zsákutcaérzésekre okot.

A szakma közpesszimizmusát az a módszertani alternatíva-inség okozja, ami a kutatások - Hamupipőke-helyzetükkel arányos - fejletlensége következtében állt elő.

Miről is van szó?

Arról, hogy a lexikai ismereteket szószinten tesztelő szintrehozó célzatu felmérések a folytatást is csak szószinten képzelik.

Pedig létezik alternatíva. A morfeumatikus bázis léte alapvetően új lehetőségeket sugall.

A szó alatti működéseket alapul véve a 307 orosz szót már számottevő idegennyelvi bázisnak kell tekintenünk. Ha pedig az egész 50 százalékosnál jobb ismertségi mutatóju hozadékszókincssel vetünk számot, akkor ez az

540 szó - morfematikus továbbépítkezés esetén - tetemes bázisként értékelendő.

Lássuk, milyen morfémakészlet kínálkozik a hozadéklexikából. Az 540 szó mintegy 500 morfémat tartalmaz. Ezek közül 420 jelentéshordozó tömorféma vagy tőszó, 80 pedig különféle jelentésmódosító affixális elemfajta.

Az affixumcsoportok népességi rangsora a következő:

- főnévi szuffixális morféma: 32 (189 allomorf)
- melléknévi " : 21 (84 allomorf)
- igei prefixális morféma : 16 (34 allomorf)
- igei szuffixális morféma : 11 (69 allomorf)

Az 540 statikus ismeretegységet képviselő szóval szemben az 500 morféma dinamikus lexikai ismeret, amelynek működő voltát még a nyolc esztendőszóalapú orosz nyelvoktatás sem volt képes elfedni. A vizsgálatok során ugyanis mintegy 1200 különféle asszociációs tévesztést regisztráltunk, amelyek pontos értelmezése, azaz megfelelő értékelése a morfematikus működések központi szerepének elismerése nélkül teljességgel lehetetlen.

A tudatba szószinten bekerülő lexikai egységek a működő morfematikus bázishoz való hozzárendelődés során szegmentálódnak, s ezzel a nyelvtudat mintegy feltárja morfémaszerkezetüket. A szócentrikus nyelvtanítás éppen e lényeges tudás megszületését bizza az ösztönösségre.

Miért annyira lényeges az idegennyelv-oktatás számára

- nyelvgenetikai és bázisismereti szempontjainkon

tul -, hogy a szószintű lexikai egységek pontos morféma-térképének megrajzolását ne engedje ki a kezéből?

Nem "csak" azért, mert a mindmáig passzív vagy legalábbis csupán "dolgoztatott" nyelvelsajátítót így aktív nyelvalkotóvá tenné, hanem azért is, mert ezen az úton a tanulókat bevezetné a célnyelv fogalomalkotásának világába, amit eddig meg sem kísérelt.

Az idegennyelvi morféma jelentéstartományainak, kapcsolódási törvényszerűségeinek felfedezése nemcsak az ilyen módon megközelített célnyelv egészét hozná közelebb a nyelvelsajátító individuumba, hanem saját anyanyelvének, mint az "anyagondolkodás", az anyanyelvi fogalomalkotás eszközének tökéletesebb, tudatosabb ismeretét is megteremné. Ezen örök bázis mennél átfogóbb birtoklása viszont tovább kamatozna minden újabb nyelv elsajátítása során. A nyelvoktatás egyik legfőbb célja az idegennyelvi kompetencia kiépítése. Ennek legizgalmasabb kérdése éppen az, hogy hogyan juthatunk el a célnyelvnek az anyanyelvtől elütő fogalmi világába. E cél elérésének, az idegennyelvi fogalmi világba való behatolásnak a módja csak a működő bázisra való támaszkodás lehet.

Ehhez azonban szükséges először is a már megszerzett szószintű idegennyelvi bázis morféma-készletének a tudatosítása. E tudatosított (az anyanyelvi funkcionális megfelelőikkel történő összevetés után újraértelmezett) morfeumatikus báziskészlet segítségével ki lehet terjeszteni a szószintű idegennyelvi bázis körét.

Ezt a meglévő morfeumatikus bázis tö- és affixális elemeinek a bemért szószintű egységektől eltérő, de a morféma-bázison egyelőre nem tulmenő kombinációjával lehet elérni.



Ez az eljárás persze nem mindig egyeztethető össze tematikus tananyagelrendezési szempontokkal, amelyek egyeduralkodó mértékben hibáztatható a szószintű idegennyelvi bázis "iskolás" voltaért és gyenge színvonaláért.

Tanulságos az 540-es bázisszókincs szegmentációja után felállított tögyakorisági lista. A gyakorisági rangsor élén az alábbi tövek állnak:

1. - пис - (6)
2. - уч - (5)
3. - куп - (4)
4. - мир - (4)
5. - чит - (3)
6. - род - (3)

E szókincs iskolás jellegére a tövekből is következtethetünk.

Felmerül a kérdés, vajon milyen irányokban folytatható ezen iskolás szókincs morfémaszinten történő nyelvkezelés mellett? Nem pusztán teoretikus kérdésről van szó; az egyes nyelvoktatási intézményi szintek határain a folytatás kérdése újra és újra valóban fel is merül.

Általában különböző tesztekkel próbálják megállapítani azt az ismeretkört, amire "építeni lehet". A lexikában ez a szótudás tematikus indíttatású kipuhatolását jelenti. Csakhogy az intézményi szintek határain, különösen pedig a középiskola és a felsőoktatás határán szembe találjuk magunkat egy újabb problémával is.

Míg a középiskola "bővitve ujratermeli" az általános iskolát, addig a felsőoktatásban speciális nyelvi célok

is belépnek, pl. kompetencia bizonyos szaknyelvi körben, olvasó idegennyelvi értés, fordításkészség, stb.

A szótudás bemérése - s ezt bizonyítja az általunk bemért 540-es lexika is - szószinten aligha ad bármely szaknyelvi irányban is folytatható bázist.

Csak hogy a szavak alatti szint működő egységei minden nyelvi réteg alapvető fontosságú építőelemei.

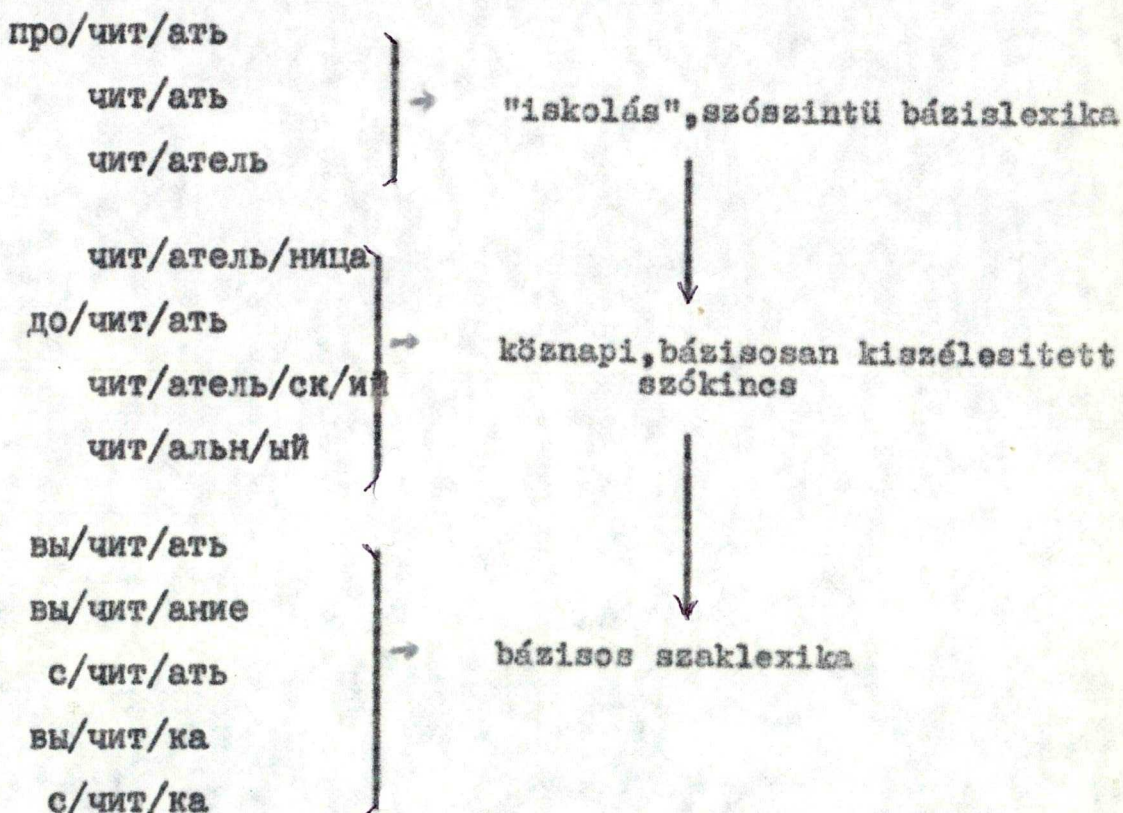
Ha ehhez még hozzávesszük azt a fontos mozzanatot, miszerint az alaktani megszerkesztettség, a motiváltság mértékében csökken a szavak jelentésének a száma, (Papp, 1968:23-33) akkor nem lehet nem azonnal

a szaknyelvi lexikára gondolnunk. A szaknyelvi lexika-készleteknek ugyanis valóban szembetűnő jellegzetessége a köznapi beszédlexikával szemben az összetettebb szóstruktúra, s ennek megfelelően igen gyakran a monoszémia is. Ezt a gondolatot folytatva megfontolandónak tűnik, hogy a szaklexikák legviharosabban fejlődő, állandóan új szavakkal gyarapodó, az élinformációt hordozó "legkeresettebb" rétege egyben a legproduktívabb szószerkesztő elemek fő működési területe, amelyet a szakszótárak csupán több esztendőes lemaradásokkal tudnak csak integrálni.

Ilyen megfontolásokkal vizsgálva a szószinten elégtelennek minősülő középiskolai hozadékszókincset megállapíthatjuk, hogy morfematikus továbbépítkezés esetén, a morfematikus nyelvműködések alapul vétele mellett még ez a kis terjedelmű bázis is elegendő lehet a felsőoktatás bármely szaknyelvi irányának bázisos alapozására.

Lássunk példát az egyik "legiskolásabb" tő és a bemért morféma-bázis megfelelő affixális morfémaínak kombinációjára úgy, hogy a bázisban adott elemeken kívül új morfémaikat nem alkalmazunk.

A módszer mégis új szószintű lexikai egységeket eredményez:



Csupán a -чит- tő és néhány bázisos affixum kombinációjával tehát visszanyerhető egyrészt a középiskola által megcélzott (és elhibázott) beszédlexika egy része, ill. meghosszabbítható a bázis szaklexikai irányokban is.

E rendkívül egyszerű módszerrel - a bázison belül maradván - megháromszoroztuk az egyetlen tőhöz kapcsolódó szószintű bázislexikát, holott a -чѐт- és a -чт- tőallomorfok lehetséges bázisos származékaival még nem is számoltunk.

Két intézményi szint között a lexikai varratmentesség tehát csak a morfeumatikus nyelvkezelés útján érhető el. Ez azonban nem csak azt jelenti, hogy a szókinccset kell mint valós hozadékszókinccset pontosan, a tervezett csoport-differenciálásnak megfelelő ismertségi mutatókkal bemérni, s e bázisszókinccs morfeumatikus feltárását elvégezni.

Ugyanigy pontosan meghatározandó - akár szaklexikai minimumszótár formájában - a célzott szakszókinccs is, amelyet szintén szegmentálni kell.

A morfémagyakorisági listák felállítására után következik a két morfémakészlet (a bázisos és a célzott) azonos elemeinek a megkeresése. Az átvezető tananyagnak ezen a ponton kell elindulnia saját speciális céljai felé.

A bővítés a bázisból kiindulva morfeumatikus szinten történik az egyismeretlenség elvének következetes alkalmazása mellett.

E tananyag ill. az általunk kreatívnek nevezett nyelvi tananyag nyelvoktatás-kísérő kutatásokra támaszkodó elveit rövid zárófejezetünkben foglaljuk össze.

Ezek után térjünk rá a morfeumatikus bázis mnemotechnikai jelentőségének vizsgálatára, amelyhez részben gyermeknyelvi kutatásaink eredményeit, jobbára azonban - lévén ezuttal célunk az oktatási körülmények közt morfeumatikus bázison végbemenő nyelvi megjegyzési folyamatok feltárása - a fentebb már érintett orosznyelvi bázisismereti vizsgálatunk anyagát fogjuk felhasználni.

A mintegy 600 egységet átfogó, 50 százalékosnál jobb ismeretségi mutatójú orosz lexikakészlet teljes listáját, vizsgálatunk eredetileg megcélzott termékét a KTMF Tudományos Közlemények 1982/2. számában közöljük.

Most a felmérések másik lényeges termékét, azt az 1200 orosz szót tesszük vizsgáldásunk tárgyává, amelyek jelentése külön-külön többféle, gyakran tucatnyi asszociációs nyem formájában őrződött meg.

Mindkét lexikai kör a bázis rendkívül erős hatásainak megszámítására figyelmeztet.

Olyan morfematikus és szóképzési jelenségekről van szó, amelyek az anyanyelv ontogenezisében ill. bármely nyelvi ismeretrendszer kiépülésének folyamatában tetten érhetők.

A morfematikus működések elsődlegesen a nyelvi kompetencia területén regisztrálhatók, az értésben, s analízis jellegűek;

a szóképzési műveletek pedig inkább a performancia, az önkifejezés területén mérvadóak, s elsősorban szintetizáló mechanizmusokat fednek.

A fent jelzett viszonyító-kötő-módosító bázishatások az anyanyelvfejlődés korai szakaszaiban, kis terjedelmű bázis esetén jól beláthatók.

Itt hivatkozhatnánk ismét a már idézett gyermekkori ill. felnőtt magyar-német ill. német-magyar kétnyelvűségi jelenségek körére, de mint szülők is gyakorta találkoztunk az alábbiakhoz hasonló esetekkel:

1.(P., öt éves magyar kisfiu új cipőt kapott, aminek



talpán érdekes fehér recézet volt. A fehér rece igen megnyerte a tetszését, sokszor simogatta-tapogatta-emlegette. Pár nappal később apjával (A.) autóbusszon utazott. Az apja egyszer csak kimutat az ablakon:)

A.: -Nézd, P., repce!

P.: -Sárga?! Nem! Fehér...

A.: -A repce?! A repce sárga.

P.: -Nem! A rece fehér!

Avagy egy négy éves magyar kisfiu "félrehallásaiból:

2. Kártya ----- (Kátya)

fiatal autó ----- (Fiat autó)

Szilva bácsi ----- (Sziva bácsi)

Pontatlanul hall a gyermek? De hisz folyamatos felnőtt-beszédet nehézségek nélkül ért!

Miért "csal" hát mégis? A füle csal-e? Aligha.

A nyelvi bázisa "hallja" így azokat a lexikai egységeket, amelyeket kontextuálisan ugyan felfog, de a bázis sugallta értelmi prekonceptió átalakítja, "kezelhetővé" teszi őket, mivel önmagukban "érthetetlenek".

Az új lexikát közvetítő nagyobb nyelvi egység szemantikai-szintaktikai vonalai ugyan egyfajta értelmezési lehetőséget adnak a nyelvtudat számára, csak hogy a megjegyzésnek ilyen esetekben nincsen a szó alatti morfológiai szinten semmiféle támasza.

Ezért történik a félrehallás, ami tehát csak az agy ösztönös megjegyzési működése következtében fellépő értelmező bázishoz rendelés.

Hogy ez az értelmező bázishoz rendelés az anyanyelv elsa-

játitásában milyen erős, mutatják az alábbi példák is:

1.(öt éves magyar kislány:)

Szülő:-Ez a hid egy budapesti hid kicsinyített mása.

Gyerm.:-Mért csinyítették ki?

2.(három éves magyar kisfiu:)

Szülő:-Mért leheled?

Gyerm.:-Le akarom helni.

Az egyikük a -tt allomorfról felismeri a multidejűsöget, a ki-t prefixumként kezeli és -csinyit- tövet feltételez. A másikuk - nyilván ugyancsak morfematikus nyelvi bázisa sugallatára - a le-t tartja igekötőnek, s a -hel-ben látja a tömorfémát.

A sok hasonló közül idézett két példa azért különösen érdekes, mert mindkettő "hangos kimondása" annak, ami a nyelvtudatban az oda szószintű ismeretként jutó új lexikai egységekkel történik.

Ezuttal véljük elvi fontosságúnak azt aláhuznunk, hogy e jelenségeknek a homogén gátlással való egyenes összekapcsolása súlyos félreértésekhez vezethet a nyelvoktatás gyakorlatában.

Kétségtelen ugyanis, hogy a jelenségnek közvetlen köze van a homogén gátláshoz, hiszen homonim vagy részlegesen homonim nyelvi egységek egymást kiváltó működésről beszélhetünk az idézett morfematikus bázisműködések vizsgálatakor. E működések tévutjainak ezen termékei mögött azonban a helytálló azonosítások észrevétlen tömege áll a nyelvoktatás mindennapjaiban, ami tehát nem a homogén gátlás, hanem ellenkezőleg: a "homogén rásegítés" nélkülöz-

hetetlen jelenvalóságát jelzi a nyelvi jelentésfeltárás folyamatában.

Az is igaz tehát, hogy a "homonim gátlás" alapjait ugyan-ezen morfeumatikus egységek egymást kiváltó hatása okozza, ám itt mi magukat e működéseket szemléljük, még hozzá olyan nyelvoktatási elképzelések jegyében, amikor is e bázishatások a nyelvoktatás homlokterében elhelyezve, várt és tervezett formában működnek, azaz a természetes nyelvelsajátításban játszott szerepükhöz hasonlóan pozitív módon hatnak.

Ezzel szemben a velük nem számoló nyelvoktatási módszerek esetében, amelyek e bázisműködésekről nem tudnak vagy nem akarnak tudomást venni, e "kéretlen segítők" "zavaró hatása" a tervezett elsajátítási utakat lépten-nyomon keresztezi, s a célzott eredményeket szüntelenül megkérdőjelezi.

Lássuk hát, miként ütnek át a bázishoz rendelésnek a fent leírtakkal analóg jelenségei a hagyományos nyelvkezelés meghatározta iskolai idegennyelv-elsajátítás különböző szintjein:

Az idegennyelvtudás primitív fokain minden nyelvműködést az anyanyelvi bázis ural. Erről tanuszkodnak azok a tévesztések, amelyek során az azonosítandó orosz lexikai egység a bázisból önmaga magyar hangzásmegfelelőjét váltja ki mint szószintű jelentést:

канал	----->	kanál
кооператив	---->	kooperatív
пушка	----->	puska
камикулы	----->	kánikula

Figyelemre méltók az anyanyelvi bázis-alapu alexiás tévesztések az idegennyelvi készségek kezdetleges fokán:

пѣса	----->	horgászbót (=peca!)
продиктовать	--->	termelni (=produkálni!)
консерв	----->	koncert

Az anyanyelvi jelentésazonosító, bázishoz rendelő folyamatok széttagoló, szószint alatti egységekben megjegyzési támaszt kereső jellege világlik ki az alábbi esetekből, primitív idegennyelvi átvitel formájában:

враг	----->	<u>rág</u>
варить	----->	<u>várni</u>
крепостной	----->	<u>krepp</u>
картофель	----->	<u>karalábé</u>

Az idegennyelvi bázis fokozatos megteremtődésére utalnak azok az - egyelőre még kezdetleges idegennyelvi készségeket eláruló - alexiás tévesztések, amelyek háttérében már orosznyelvi, de még rendszerint szószintű lexikai egységek állnak:

матч	----->	anya /мать/
курить	----->	venni /купить/
брать	----->	fogni, venni /брать/

A szószinten bemenő, lassan tehát már saját bázist is képező orosznyelvi lexikával ugyanaz történik, ami az anyanyelvi egyedfejlődés során a formálódó anyanyelvi szókinccsel. A megjegyzésnek-működtethetőségnek szószint alatti támaszt kereső széttagoló értelmezés, az analizáló bázishoz rendelés a szavakat a tartalmazott morfémák funkciója (szemantikája) szerint működő csoportokba

rendezi.

Ennek nyomai fedhetők fel az alábbi esetekben, ahol már valamelyes cross bázisu morféma-analízisről is beszélhetünk:

при/ <u>зна</u> /ть	↙ ↘	meg/ <u>tud</u> /ni
		ki/ <u>ismer</u> /ni
п / <u>обед</u> /ить	→	meg/ <u>ebéd</u> /elni
вы/ <u>сту</u> / <u>пить</u>	→	ki/ <u>inni</u>
клас /ть	→	<u>osztály</u> /osni

A bemenő idegennyelvi szókincs a nyelvismeretek ismerettségével tehát egyre inkább morfematikus viszonyító-ként bázisként működik:

BEMENŐ SZAVAK

MORFEMATIKUS BÁZIS

Természetesen nem feltételezzük, hogy a szószinten befogadott ismeretről mint szóról nem készül teljesen az egyben. És azonban csak egy bód a sok közül - és korántsem olyan súlyu, ahogyan azt nyelvoktatásunkban a szó egyeduralma sugallná.

Megjegyzéstanilag döntőnek a szójelentés morfematikus há-
masszait véljük, melyek működő elemeiben rögzítik az általuk hordozott jelentést a bázis hasonló működő elemeihez, és pedig nem a szójelentés labilis konkrétságával, hanem szavak csoportjait átfedő-összefogó sajátos morféma-szemantika formájában.

E morféma-szemantikában való otthonosság, ill. a tanult idegen nyelv morfematikus bázisának megteremtése az idegennyelvi kompetencia előfeltétele, hiszen a nyelvek fogalomalkotási utjai éppen az eltérő szemantikai köröket át-

fedő morfémakészleteik kapcsolódási lehetőségeiben térnek el. Mivel azonban a mai nyelvoktatás ennek nincsen kellőképpen tudatában, szándékai ellenére az idegennyelvi kompetenciát szükségszerűen véti el.

A bázishoz rendelő analizáló folyamatok tehát a megjegyzéstanilag legfontosabb morfematikus kódokat tárják fel az új lexikai ismeretegységben.

E kódok lehetnek pseudomorfematikusak is. Ilyen a szótagszám, amelynek beírása a bázisba a szójelentés mellé ugyancsak széttagolás eredménye, de szerepe csak megjegyzéstámogató, s nem funkcionális emellett, mint a morféma-ké.

A nyelvi ismeretegységekről beírt összes kódok közül (azonosító kódok) a morfematikusakat különleges helyzet illeti meg, minthogy a bázishoz rendelés után az ismeretegység mögött - az egykori bevívó kontextuális azonosítók lebomlásával - kódhierarchia alakul ki. Az aktualizálhatóság szempontja mint a szójelentés szótól független támaszait, a morfematikus kódokat állítja előtérbe.

A vizsgálat során regisztrált mintegy 1200 db egyedi asszociációs tévesztés tulnyomó többsége a morfematikus kódok dominanciáját mutatja. Ezek mintegy fele morfoszemantikai ("tartalmi") asszociáció.

A szemléletesség kedvéért itt csupán az ún. "hangzás-asszociációk"-at vizsgáljuk.

A terminust azonban a nyelvi azonosítás valós folyamatait szem előtt tartva mindjárt módosítanunk is kell.

Egyrészt azért, mert a hangzás-asszociáció fogalmát egy szűkebb körű jelenség igényli magának, amikor is a fel-

időzésben világosan kimutathatók akusztó-motorikus kódnyomok:

крупный	→	csoportos
встать	→	állni
передовой	→	átadó, tovább

Másrészt azért szükséges a "hangzás-asszociáció" terminusával összefoglalt jelenségek differenciáltabb kezelése, mert az ilyen asszociációs kapcsolatok létrejöttéhez nem egy (= hangzási) kódazonosság vagy -hasonlóság kívántatik meg csupán.

Ha az asszociációs kapcsolat összes pszicholingvisztikai feltételének meglétét asszociációs küszöbnek nevezzük, akkor megállapítható, hogy az asszociációs küszöbig kódazonosítási lánc vezet.

Ha e kódhalmazódás egy, a szubjektum számára elegendő evidenciaszintet elért, a további kódkeresés megszakad, s a még lehetséges (esetleg éppen kizáró!) kódok mellőzésével kimondatik az azonosság:

круг/ом	→	kör
контр/аст	→	ellenőrzés
купать	→	fürdeni
✓купаться	→	vásárolni

Az azonosság kimondásában döntő szerep jut tehát az "elegendőnek vett" kódgyűttesnek, amelyen belül többnyire elkülöníthető egy, a többi aktualizációs erejét jelentősen meghaladó, olykor esetleg több kódot is helyettesíteni képes, dominánsnak is nevezhető kód.

Harmadsorban pedig azért elégtelen a hangzás-asszociáció

terminus ezen esetek összefoglalására, mert, bár e domináns kód az esetek többségében formai elemek közösségét vagy hasonlóságát (homonimiáját) jelenti, nem hangzós jellege a fontos, hanem az, hogy a felidézés e szintetizáló mozzanata pontos párhuzamba állítható a bevésés analizáló folyamat^aainak morfológiai egységeivel:

великан	----->	hatalmas / велик- /
важность	----->	fontos / важн- /
	----->	lehetőség / -ость /
купец	----->	vége / -ец /
количество	----->	anyag / -ество /

Célszerűbb lenne tehát a jelenséget mindezek alapján morfológiai forma-asszociációnak nevezni.

A morfológiai bázis viszonyító erejét (=fontosságát) csak külön aláhuzza az a tény, hogy a bázis olyankor is "gondoskodik" a bázisos elemekkel azonosítható szegmensek "felismeréséről", amikor ilyenek az azonosítandó egységben nincsenek is.

Az azonosítandó nyelvi ismeretegységen végzett eme bázisos "plasztikai műtét"-nek három alapformája különíthető el:

I. elhagyás

II. szuffixumcsere

III. hangátvetés

Az elhagyás többnyire mássalhangzókat érint. Ezek elmarradása ugyanis nem mond ellent olyan lényeges azonosító kódoknak, mint amilyen a szótagszám. Az elhagyás leggyakoribb a szóelőn:

друг	→	barát
	→	másik
вставать	→	állit
	→	lenni, válni
вместе	→	hely

A szuffixumcsere érdekessége, hogy gyakorta lényeges kódnak mond ellent, mivel a szakirodalomban olvasható közlések tanúsága szerint is általában betartott - szófaji azonosságot sérti meg.

Ez ismét csak morfematikus bázishatásként értékelhető kielégítően. Az itt működő bázishatás kétrétű.

Egyfelől elindul a már leírt kódazonosítási lánc, amely a kódhalmazódás bizonyos fokán, a szubjektumra is jellemző evidenciaszinten egy értelmezési hipotézis elfogadásával megszakad. A szóformában így megkülönböztethető egy letpogatótt és egy ignorált rész. A kettő érintkezési pontja az azonosítási határ.

A bázishatás másik vonatkozása éppen az ignorált rész pótlásával kapcsolatos.

Mivel az azonosítási határ többnyire valós morfémahatárokkal esik egybe, az ignorált részlet rendszerint valamilyen szófaji minősítő képző. Ennek egy másik szófaji minősítővel való pótlását az önkifejezési folyamatokra jellemző szóképzési műveletek jegyében a bázis aszerint végzi el, hogy a készletben melyik az a képző, amelyik az adott tövel a (nyelvtanuló lexikai ismereteit is jellemző) legelőbb szóképzési kapcsolatban van:

ВОЗМОЖНО	→	lehetőség	/-ость/
ВАЖНОСТЬ	→	fontos	/-ый/

приказа/ние	→	parancsol	/-ть/
поздравл/ение	→	köszönteni	/-ять/

A szuffixumcsere jelenségével morfológiai szempontból külön is érdemes foglalkozni.

Először is: mit értünk morfológia fogalmán?

Bevezetését szükségesnek itélve ezen a nyelvtudatban tartalmazott morféma működésének üztönös tudását, az egyes funkcionális morfémacsoportoknak a különböző nyelvfejlődési szakaszokban tapasztalható eltérő figyelmi akcentusát értjük.

A nyelvi egyedfejlődésben ugyanis, mint azt részben már érintettük, tetten érhető a nyelvelsajátító figyelem sajátos vándorlása a szón mint morfémaláncon belül.

A gyermeknyelvi szakirodalomból tudjuk, hogy eleinte a szóhangsúlykörnyéki hely áll a figyelem középpontjában. Különböző koru német-magyar kétnyelvűeken végzett megfigyeléseink során megállapítottuk, hogy a nyelvelsajátító figyelem a hangsúlykörnyéki hely fokozatos kétirányú kibővülésének szakasza után ill. ezzel párhuzamosan a szóvég felé tolódik, ahol a szófaji minősítők és grammatikai formánsok nagyobbik része található.

A grammatikai rendszer kiépülésével a nyelvelsajátító figyelem a szótestben a lexikai ujat hordozó tömorfémán rögzül; értéksekor itt marad gerjesztett intenzitású, míg a szótest egyéb funkcióju morfémaín a figyelem erősebben kontextusfüggésű és automatikus.

Ez a morfológiai tény az idegennyelv tanulásában úgy csapódik le, hogy a nyelvelsajátító egyén anyanyelvének

morfopszichológiai bázisösszetűnével közeledik az idegen nyelvhez. Ennek veszélye alapvetően kettős.

Egyrészt, mivel a szószintű ismeretegységekkel dolgozó idegennyelv-tanítást nem egészíti ki (vagy vezeti be) az idegennyelvi morfeumatikus bázisos csoportok kellő mértékű, átgondolt közvetítése, az anyanyelv bázishatásaként a szószinten bevitt idegennyelvi alapkörpuszban anyanyelvi morfopszichológiai alapú szegmentációs folyamatok zajlanak le. Ezek eredménye a kis terjedelmű körpuszban - a gyermek homonim szegmentációs hibáihoz hasonlóan - a jelentéshordozó tömorféma helytelen feltárása lesz, s így erre az értésben támaszkodni nem lehet.

Másrészt az anyanyelvek automatikus volta miatt - ismét csak bázishatásként - az affixális elemekre nem jut elegendő morfopszichológiai figyelem, s minthogy így feltárásuk és funkcionálásuk szintén késleltetett, késnek az oly hön óhajtott kommunikációképes idegennyelvi ismeretek is.

A morfeumatikus nyelvi bázisnak az azonosítandó ismeretegységen végzett plasztikai műtétjei közül talán a legérdekesebb az olvasásos ismeret-befogadásban rendkívül gyakori hangátvetés.

Többnyire a szóbeliségben van, olykor a szóelőhöz közelebb, máskor inkább a szóvég felé; sokszor éppen az azonosítási határon, jelezve, hogy az azonosító kódhalmozódás folyamatában a bázis a maga képére és hasonlatosságára így teremtette meg az azonosításhoz szükséges döntő kódot.

Kísérletekkel még igazolni szeretnénk, hogy a hangátvetés



szótesten belüli helye az olvasási technika fejlettségével ill. az olvasási sebességgel is összefügg.

E föltevést alátámasztani látszik az a magyarázat, amelyet az olvasásos ismeretazonosítás eme bázisos hangátvetéseinek technikai oldalára anya- és idegennyelvi olvasásvizsgálataink alapján találtunk.

A szót két irányból olvassuk.

A szukcesszív olvasási kényszer előlről hátrafelé vezet az azonosítási láncot, míg a szem globális látása folytán a fixációs szélességen belül, ami még kis fixációs távú egyének esetében is legtöbbször eléri a szó végét, a szót hátulról előre is olvassuk.

A hangátvetés igen gyakran a szukcesszív, valamint a globális látás következtében spontán fellépő regresszív olvasás találkozási pontja körül jön létre:

вспоминать	— — —>	megért
подарок	— — —>	szor
порядок	— — —>	ajándék

A szukcesszív és a regresszív olvasásnak van azonban a hangátvetésen kívül még egy érdekes hatása, amit szóbelseji figyelmi űrnek nevezhetnénk legtalálósbban.

Ha szigoruak akarnánk lenni, a bázisalapú azonosító plasztikai eljárások negyedik formájaként is kezelhetnénk.

Létrehozatván részben a kétféle olvasás által, olyan funkciót teljesít, amely lényegében a metatézis ellenkezője. Nem bázisra hasonlító elemeket hoz létre, hanem az előtők kiküszöbölésével teszi szabaddá az azonosítás útját. Ez a szerepe a szóbelisben a szóelön működő elhagyás-

sal rokonítja:

<u>ВЫПОЛНЯТЬ</u>	— — —→	megért
<u>КОЛИЧЕСТВО</u>	— — —→	minőség
<u>АБРИКОС</u>	— — —→	abrosz
<u>ЗВОНИТЬ</u>	— — —→	hívni
<u>ВЫСТУПИТЬ</u>	— — —→	kiinni

Az itt terjedelmi okokból korántsem teljességgel leírt bázisfolyamatokat alapul véve a Közlekedési és Távközlési Műszaki Főiskolán Lettner Ferencnével olyan számítógépes programot dolgoztunk ki, amely alkalmas bármely oktatási célú orosznyelvi szókincs morfematikus-szóképzési szempontu feltárására.

Az így nyert morfematikus-szóképzési korpusz jobb hatásfoku orosz nyelvi tananyagok írásakor - az idén megjelent Bencze Ildikó - Nagy Sándor - Pápai Vilma-féle KTMF "Alapozó jegyzet..." fő elveit mintául véve - a morfematikus bázisműködések igen időszerű nyelvoktatási alkalmazása jegyében eredményesen felhasználható.

Záró gondolatok

Az eddigiekben tárgyalt komplex alaptudományi kutatások végső értelme a nyelvoktatás hatékonyságának égetően szükséges emelése.

Ennek záloga viszont - intézményes keretek között - bizonyos tévhitekkel ellentétben (Csoma, 1981:72) a jó tananyag, amelynek ütőképességét a gyenge felkészültségű tanár, avagy tananyagon kívüleső tényezők ugyan csorbíthatják, de meg nem szüntethetik, mert éppen komplex alaptudományi kutatásokra támaszkodó volta miatt hatékonysága nem egyetlen forrásból táplálkozik.

Befejezésül eddigi szakirodalmi tájékozódásunk, a dolgozatban részletezett kutatásaink, kísérletező nyelvoktatási gyakorlatunk ill. tananyagírói próbálkozásaink alapján megkíséreljük röviden összefoglalni a jó nyelvi tananyag alapelveit.

Jelenlegi nyelvi tananyagaink általános hibája az, hogy nem csupán céljuk, de eszközük is a nyelvoktatásban a kommunikációs elv megvalósítása, holott Illyés Gyula szavai fordítva is igazak: nemcsak az téved el, "kinek az út a cél", hanem az is, akinek a cél az út.

A kommunikációs végcélnak tananyagszerkesztési elvként ill. motivációs fogásként való felhasználása hibák láncolatát indítja el.

Először is: a diák már beszél egy nyelvet; az anyanyelvét, és pedig a kommunikációs készség olyan fokán, ami az idegen nyelv-tanulás kezdő szakaszában az idegennyelvi kommunikációs készség gyakorlatilag zéró szintjével összevethetetlen.

A baj nem az anyanyelvi kommunikációs készség magas fokával, nem is az idegennyelvnek a zéró szintjével van, hiszen az adott időben mindkettő természetes.

Am az a tény, hogy a felnőttnél amúgy is sokkal türelmetlenebb-emocionálisabb gyermekben idegennyelvi kommunikációs igényeket ébresztgetünk akkor, amikor ennek megvalósítására nem hogy eszközei hiányoznak, de ilyenekre a gyermeki türelmetlenség szemszögéből nézve elfogadható időn belül még csak kilátásai sincsenek, a legsúlyosabb antimotiváció, ami a motiváció nevében elkövethető.

Itt tehát a pedagógiai célképzet önmagára-irányulásával van dolgunk, ami figyelmen kívül hagyja magát a nyelvelsajátító szubjektumot, pedig a nemzetközi tananyagkutatás a "Lernerorientiertheit" (tanulóközpontúság) terminussal már megszülte az iránymutató fogalmat.

Ennek jelentése körülbelül az, hogy a tananyagot ne csak pedagógiai-társadalmi célképzetektől, ill. bizonyos alapiszciplinák valamely kategóriáiból való kiindulás jellemesse, hanem legalább ilyen döntő legyen a diák mindenkori személyiségéből való kiindulás is.

Ez kétféle pszichikus tulajdonság állandó szem előtt tartását követeli meg a tananyagban. Egyrészt az életkorspecifikus sajátosságokét, másrészt a tartós pszichikus tulajdonságokét, amelyekre ezuttal, minthogy tananyagainkból leginkább ezek hiányoznak, bővebben kitérnénk.

Elsőként az embert nembélieiségében jellemző kreativitást kell alapul vennünk.

A tanuló szemszögéből kreatív az a tananyag, ami maga is

működik, mint a játék gépezete, az óra, a bicikli, amit a titok kedvéért érdemes szétszedni, majd újra összerakni, hogy az ember utána bonyolultabb titkok megfejtésére is képessé legyen.

A kreatív tananyaggal még adósak a tankönyvirók, pedig a kreativitás mint vezérlőelv, éppen, mert az ember nembéli lényege is, a nyolc-kilenc éves iskoláskortól a nyugdíjasokat turistautra előkészítő tanfolyamokig minden nyelvi tananyagot jellemezhetne.

A fogalom nem új. Miért nem valósult meg hát mindmáig?

S itt merül fel a másik tartós "tulajdonság" problémája, az anyanyelvé, aminek eddig is inkább ellenére, mint felhasználásával próbált meg boldogulni a nyelvoktatás.

Pedig joggal hangsúlyozzák a kontrasztív nyelvészet képviselői a nyelvek közötti különbségek mellett meglévő azonosságokat, hiszen így az anyanyelv valójában óriási bázisismerettárként kezelhető. Nem csupán valamelyest tudatosult-tudatosított-tovább tudatosítható kategória-rendszere van már a nyelvi jelenségek osztályozására.

Vannak morfológiai és szintaktikai működései, amelyek érdekesítő idegennyelvi egybevetésre alkalmasak (,s alkalmasak ezáltal maguknak az anyanyelvi ismereteknek az idegennyelv-tanulás eredményeséyleit is alapvetően befolyásoló további szilárdítására).

Végül vannak, mint ahogyan ez alól a világ egyetlen nyelve sem kivétel, (szláv ill. német) jövevényszavai, internacionalizmusai, amelyeknek az idegennyelv-oktatás alapozásában bázisismereti szempontból fontos szerepet kellene juttatni.

A bázisos megjegyzés elve, aminek tehát a kreatív tananyagot feltétlenül jellemeznie kell, nemcsak azt jelenti, hogy az anyanyelv már kiépült szemantikai és szintaktikai rendszerét, logikai kategóriáit ill. a célnyelvben is élő jövevényszavait és internacionalizmusait alapul kell vennünk. Pontos az alapulvétel hogyanja, különösen az idegennyelvi lexikai bázis kiépítésének kezdeti szakaszában. A nyelvoktatási szakirodalom egyik fontos megállapítása az anyanyelvi nyelvismeret tartósságának okait illetően az, hogy az anyanyelvi ismeretek megszerzése szenzo-motoros uton történt.

Ebből sokan azt a következtetést vonják le, hogy a nyelvoktatás későbbi szakaszaiban is törekedni kell ezen ut megközelítésére, bár az óvodát leszámítva ez később az idegennyelv-oktatásban alig reprodukálható. Valószínű, hogy az óvodáskori idegennyelv-tanítás térhódításának egyik oka is ez.

Mindenesetre a bázisos megjegyzés elve arra is int, hogy ha már a nyelvoktatás későbbi szakaszaiban nincs is mód a nagy hatásfoku szenzo-motoros ut alkalmazására, az ilyen módon rögzült ismeretekhez való tudatos hozzákötéssel a motorosan elsajátított anyanyelvi ismeretekhez közeli szilárdságú idegennyelvi ismeretrögzülést lehet elérni.

Ahhoz azonban, hogy ezt a tananyagban megvalósíthassuk, szükséges a genetikus elv bevezetése is.

Az anyanyelv fejlődése során ugyanis lejátszódnak nagy hatásfoku nyelvgenetikai folyamatok, amelyeket a nyelvoktatás egyáltalán nem használ fel. Ezek részben alig feltérképe-

zettek, másrészt a szószinttel, kifejezésekkel és mondatokkal dolgozó nyelvoktatás számára "hasznavehetetlen" elemek mozgósításának idegennyelvi készségét feltételezik.

Ezek szóalatti, morfológiai működések.

Kísérletileg világosan feltárható, különös tisztasággal éppen kétnyelvű gyermekeknél, hogy a spontán nyelvalakulás korában a nyelvtudatban külön-külön is mozgósítható, egymástól függetleníthető, a szóval szemben sajátos, szélesebb morféma-szemantikát hordozó morfémakészletek léteznek, melyek megfelelő funkcionális csoportjaihoz morfémaszinten rendelődnek hozzá az új ismeretek rokon elemei. Részben ezzel magyarázható a gyermeki egy sokszor megcsodált befogadóképessége.

E mozgékony morfémakészletek nem csupán a gyors befogadást ill. a bázisos alapu megtartást tessik lehetővé, de velük magyarázhatók a gyermeki neologizmusok is, egyáltalán a gyermek nyelvi kreativitása.

Gondoljuk meg, miért találunk visszhangra a gyermekek körében olyan versek, mint Tankó Sírátó Károly Országjárás c. verse, amelynek nyelvi kreativitása éppen a gyermek természetes nyelvi kreativitásával rokon, és éppen morfémaszinten zajlik, át-meg-átszöve az emberi agy bázisos-antonimikus-asszociatív megjegyzési-szóalkotó mechanizmusainak az idegennyelv elsajátításában is újra aktualizálódó, az orosz nyelv oktatása során általunk vizsgálatokkal is igazolt példáival.

Ahogy már utaltunk rá, a morfémaszintnek mint működő szóproduktív szintnek a bevezetése - a fentebb vázolt

egyéb szempontok betetőzéseként - szükségessé teszi a kommunikativ cél visszavételét az idegennyelv-oktatás első szakaszában. Ezzel két dolgot érhetünk el:

1. Mindenek előtt későbbi - aktuális és fokozatos -, valóban motiváló erejű, hatékony bevezetését.
2. A kommunikációs elv "elhalasztásával" az idegennyelv-oktatás kezdetén lehetővé válik a tematikus tananyag-elrendezési elv visszavonása, amely a nemzetközi tananyagkutatókban egyre inkább a kritika homlokterébe kerül, hiszen a megélt kommunikativ eredményt már eleve eszközként alkalmazó témában mind a nyelvtan, mind a lexika mnemotechnikailag összefoghatatlannul szerteágazik.

A tematikus elv helyett így bevezethető a kontrasztív műveleti elv, aminek eredményeképpen gondolkodási műveletek segítségével báziskötésű, nagy szókincs állítható elő az idegennyelvű kommunikációs igény természetes megjelenéséig, ill. széleskörű műveleti bázis építhető ki a későbbi kommunikációs igények lexikafedezetének kellő tempóju biztosítása érdekében.

A kontrasztív műveleti elvnek a majdani kommunikativ célok szemszögéből nézve azonban van még egy előnye, amellyel az idegennyelv-oktatás szintén nem gondolt mindmáig. Papp Ferenc a nyelv valóságszegmentáló funkciójáról beszél, Leo Weissgerber - W. Humboldt nyomán - a nyelv "Weltbild"-jére hívja fel a figyelmet.

És valóban: a megbontott szavak szintje alatt kibomlik a különféle nyelveknek a magyarhoz viszonyítva sajátos

képisége, s ennek elsajátítása a kompetens idegennyelvi gondolkodás igényének posztulálása mellett jószerével elengedhetetlen.

Az anyanyelvi interferencia pl. azon az idegennyelvtudási szinten, amelyen Juhász János "Die Probleme der Interferenz" c. emlékezetes könyvének vizsgálatait végezte, jól átgondolt művelleti elv érvényesítésével az idegennyelv oktatása folyamán már jelentősen csökkenthető lett volna.

A mondatban ill. kifejezés- vagy szószinten közölt új idegennyelvi ismereteknek az anyanyelvi gondolkodás olyan erejű mágneses mezejében kell megállniuk, amely a funkcionálás szintjéhez szükséges bevésést heti néhány órában lehetetlenné teszi.

A KTMF-en 1979 óta végzett megjegyzés-vizsgálataink tanulmányai szerint is az eszközértékű kommunikációs alapegységként kezelt mondat túlságosan terjedelmes ismeret-konglomerátum, semmint hogy optimális nyelvoktatási ismeretegységnek lenne tekinthető. Az orosznyelvi lexika ismereteket bemérő vizsgálat során a lexikai egységek mérete és megjegyzési foka közt fódított volt az arány.

A komplex sztereotípiák tehát csak rész-sztereotípjeknek alulról felfelé való fokozatos kiépítésével alapozhatók meg a kommunikatív funkcionálás fokán.

Az alulról felfelé történő építkezés elvéhez lényeges kiegészítésként járul az egyismeretlenes bővítés elve. Minden új morféma csupán egyetlen új ismeret legyen az azt bevezető magasabb szintaktikai egységben.

Az optimális nyelvoktatási ismeretegység azonban nem csupán

célszerű méretű (Лейчик, 1981:63-73) ill. gyakorlati, de egyben több vegyértékű is, ami sokirányú, élvezetes, variatív rögzítési módokat enged meg. Ez teszi alkalmasá a morfémat arra, hogy változatos formában gyakorolható-küthető ismeretként kezeljük minden nyelvműködési szinten, ill. arra is, hogy (anya)nyelvfelfedeztető, alkotó feszültségeket keltő módon kapcsoljunk hozzá új ismeretet. A morfematikus nyelvkezelés útján elérhető, hogy a régi ismeret, amíg ezt rögzültségi foka megköveteli, "új köntösben", nyelvi éberséget, nyelvi logikát fejlesztő módon állandóan jelen legyen.

Az idáig kifejtett elveket a komplex személyiség-aly fogja egybe, s azt jelenti, hogy a nyelvoktatás nem egyszerűen csak a kommunikatív cél elérésére szolgál, hanem az egész személyiségre irányul, tehát többet kell akarnia, mint idáig akart: át kell fognia a perspektív személyiség minden lényeges funkcióját.

Igy kerül jóval nagyobb hangsúly a mentális tevékenység, az alkotó funkciók szerepére.

Mindaz persze azt is jelenti, hogy nem tűrhető sem a célokban, sem a tematikában megnyilvánuló egysíkúság, ahogyan a módszertani dogmatizmus sem.

Természetesen vannak olyan lexikai egységek, amelyek morfémaszinten történő bevezetése nyelvoktatási szempontból célszerűtlen. A nyelvpedagógia gazdag módszertani arzenálja ilyen esetekben bő választékot kínál. Ezen "más" eszközök azonban nyilván nem zárják ki az ilyen módon bevezetett új ismeretegységek későbbi morfematikus-művelési alkalma-

zását.

Az idegennyelv birtoklásának magasabb lépcsőfokain, amikor is az idegennyelv-ismeret már megbízhatóan rögzült saját bázissal rendelkezik, folyamatosan újra kell gondolni az anyanyelvnek mint bázisnak az alapulvételét, hiszen Meskó Sándor megállapítása az anyanyelv változó idegennyelv-
-oktatási szerepéről teljesen helytálló: "Az anyanyelv jelen van a nyelvtanulás egész folyamatában, de szerepe, felhasználásának módja és aránya azonban különböző az egyes nyelvtanulási szakaszokban". (Meskó, 1975:9.)

E gyakorlatból leszűrt elméleti tételeknek a gyakorlat talajába történő visszaültetéseként Kelemen Jankával nyolc-kilenc éves gyermekek német nyelvoktatása céljából kreatív nyelvi tananyagot dolgoztunk ki. Ennek kísérleti oktatása második esztendeje folyik Győrben, az óvodai idegennyelv-tanítást indokló eredményeknél jelentékenyen magasabb mutatókkal.

Ezen ténynek is, mint eddigi fejtegetéseinknek egyáltalán, végső konkluziója az, hogy az idegennyelv-oktatásban a körkövetelményeknek megfelelő szintű megtérülés csupán az átgondolt és rendszerszerű alaptudományi kutatások formájában megvalósuló szellemi beruházások nyomán várható.

Irodalomjegyzék

- I. /под редакцией/ Р.И. Аванесов: Историческая грамматика и лексикология русского языка. Материалы и исследования. Москва, 1962.
2. Ю.Д. Апресян: Экспериментальное исследование семантики русского глагола. Москва, 1967.
3. О.С. Ахматова; О.В. Долгова: Синтаксическая теория и значение языка. Вопросы языкознания. 1979/1. /33 - 39/.
4. В.В. Виноградов: Избранные труды. Исследования по русской грамматике редакция Н.И. Шведова. Москва, Наука, 1975.
5. Вопросы словообразования и лексикологии древнего русского языка. Сборник статей. Москва, Наука, 1974.
6. И.А. Жлуктенко: Лингвистические аспекты двуязычия. Киев, 1974.
7. А.А. Зализняк: Грамматический словарь русского языка. Москва, 1977.
8. Зденек, Ф. Оливернус: Морфемы русского языка /частотный словарь/. /Univerzita Karlova Praha/ 1976.
9. /ответственная редакцией/ Е. Земская: Развитие современного русского языка 1972. Словообразование, членимость слова. Москва, Наука, 1975.
10. В.А. Кодратева: Оптимализация усвоения лексики иностранного языка. /учебное методическое пособие/ Москва, 1974.
- II. В.М. Лейчик: Оптимальная длина и оптимальная структура термина. Вопросы языкознания, 1981/2. /63 - 73/.

12. В.В. Лопатин: Русская словообразовательная морфемика. Проблемы и принципы описания. Москва, "Наука", 1977.
13. В.И. Максимов: Структура и членение слова. Ленинград, Из-во ЛГУ, 1977.
14. И.Т. Милославский: Вопросы словообразовательного синтеза. Москва, Изд-во Московского университета, 1980.
15. В.В. Морковкин /Москва/, М.Б. Стефанова /НРЕ/, Л.М. Торшина /Одесса/:
О возможном типе активного словаря для нефилологов. Русский язык за рубежом 1981/1. /74 - 79/.
16. Р.З. Мурясов: Словопроизводство и грамматические категории. Вопросы языкознания, 1979/3.
17. З.Аз Потиха: Школьный словообразовательный словарь. Москва, 1964.
18. З.А. Потиха: Как сделаны слова в русском языке. Ленинград, 1974.
19. И.Ф. Протченко: Лексика и словообразование русского языка советской эпохи. Социоллингвистический аспект. Наука, Москва, 1975.
20. А.Н. Тихонов: Школьный словообразовательный словарь русского языка. Москва, "Просвещение", 1978.
21. И.С. Улукханов: Словообразовательная семантика в русском языке и принципы её описания. Москва, "Наука", 1977.

22. Ádám György: Érzékelés, tudat, emlékezés. Gondolat, 1976.
23. Balázs János: A képzőelemek funkciói a nyelv és a gondolkodás fejlődése szempontjából.
=Általános Nyelvészeti Tanulmányok, 1978. 7. sz.
5-16.
24. Balló Károlyné: 188 magyar szó leggyakoribb asszociációi.
=Magyar Nyelv, 1981. 4. sz. 462-466.
25. Benczerowski, Janusz: A nyelvtanulás kontrasztív modelljének néhány kérdéséről.
=Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás. Bp., Tankönyvkiadó, 1972. 55-63.
26. Bencze Ildikó - Nagy Sándor - Dr. Pápai Vilma: Alapozó jegyzet az orosz műszaki nyelv olvasásához. Tankönyvkiadó, 1982.
27. Beneš - Stehlik - Baloun: Deutsch für Wissenschaftler und wissenschaftliche Mitarbeiter. Praha, 1975.
28. Bihari József: A kétnyelvűség néhány fontosabb problémája.
=Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás. Tankönyvkiadó, 1972. 106-112.
29. Búky Béla: A beszédtanítás pszichológiája. Tankönyvkiadó, 1973.
30. Csóka Rozália: Adatok az értelmi fogyatékosok szókinésének jelentéstani vizsgálatához. Gyógypedagógiai főiskolai szakdolgozat, 1952.
31. Csonka József: Kísérlet középfolu orosz nyelvi oktatásunk eredményességének mérésére. =Pedagógiai Szemle, 1978. 2. sz.
32. Csonka József: A felsőoktatásba lépő nem nyelvszakos hallgatók orosz nyelvi tudásszintje. =FOSZ, 1979. 4. sz.

33. Deme László: Funkcionális kiindulás a kontrasztív vizsgálódásban. - Összevető nyelvvizsgálat, nyelvtanítás. Tankönyvkiadó, 1972. 50-54.
34. Deme László: Anyanyelv - hazafiság. - Élet és irodalom, 1981. VI. 13. 6.
35. Deme Tamás: Pedagógiai demokrácia. - Mozgó Világ, 1982. 4. sz. 75-80.
36. Dezső László: A nyelvtudomány szerepe az idegennyelv-
-oktatás komplex megközelítésében. TIT, 1979.
37. Durham Dávidné: Fordító- és tolmácsképzés a József
Attila Tudományegyetemen. - FOSZ, 1980. 2. sz. 109-113.
38. Fülöp-Szántó Endre: A nyelvi tudásszintek kérdéséről.
- Idegen nyelv - anyanyelv, Akadémiai Kiadó, 1970.
39. Hadas Ferenc - H. Juhász Éva: Az általános iskolai
teljesítményszint komplex mérése orosz nyelvből.
- INyT, 1981. 5. sz. 129-139.
40. Hársné Kigyóssy Edit: A magyar mint az idegennyelv-
-oktatás alapnyelve. - Alkalmazott nyelvtan és nyelvtan-
tatás. BME Nyelvi Intézet, 1980.
41. Hegedűs József: A nyelvtani tudatról és készségről.
- Idegen nyelv - anyanyelv. Akadémiai Kiadó, 1970. 50-56.
42. Helbig - Schenkel: Wörterbuch zur Valenz und Distribution
deutscher Verben. VEB Bibliographisches Institut, Leipzig,
1980.
43. Hell György: A mondatközpontúságról. - Idegen nyelv -
anyanyelv. Akadémiai Kiadó, 1970. 76-98.
44. Juhász, János: Die Probleme der Interferenz. Akadémiai K.
1970.

45. Kelemen Janka - Nagy Sándor: Mennyiségi és minőségi szemlélet az idegennyelv-oktatásban. - Köznevelés, 1981. nov. 13. 11.
46. Klaudy Kinga: Az idegenszerűség mérése az oroszról fordított magyar szövegekben. - Tanulmányok a felsőoktatás köréből. Szaknyelvkutatás - Szaknyelvtanítás, 1980. 129-134.
47. Kniesza István: A magyar nyelv szláv jövevényszavai I-II. Akadémiai Kiadó, 1974.
48. Kontrastive Studien Ungarisch-Deutsch. Akadémiai K., 1980.
49. Kozéki Béla: Személyiségtényezők az idegen nyelvek elsajátításában. - Folia Practico-Linguistica, 1974. IV. 29-39.
50. Kozéki Béla: A motiválás és a motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata. Akadémiai K., 1980.
51. Kutiné Sahin-Tóth Katalin - Ligeti Róbert: Olvasás és írástanulás az I. osztályban. Globális program. Tankönyvkiadó, 1980.
52. Lange: Russisch. Intensivkurs für Mathematiker, Physiker und Chemiker (Zyklogramm 2MPC). VEB Verlag Enzyklopedie, Leipzig, 1969.
53. Lengyel Imre: A modern nyelvtanítás fő tényezői a már meglévő nyelvi ismeretek (anyanyelv) szempontjából. Debrecen, 1936.
54. Lengyel Zsolt: A gyermeknyelv. Gondolat, 1981.
55. S. Heggyes Klára: Egy kétéves gyermek nyelvi rendszere. Nyelvtudományi Értekezések, 73. sz. Akadémiai K., 1971.
56. Meskó Sándor: Az egyanyelvű szemantizálás lehetőségei az orosznyelv-oktatásban. 1975. Kandidátusi értekezés, tézisek.
57. Mikó Pálné: Nyelvelmélet - nyelvtudás. - Idegen nyelv - anyanyelv. Akadémiai K., 1970.

58. Mokator Iván: Közös szavak problémái a nemzetiségek nyelvhasználatában. - Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás. Tankönyvkiadó, 1972. 189-190.
59. Nádasdvari Lidia: A gyermekek idegennyelv-oktatásának pedagógiai-lélektani alapjai. Debrecen, 1980.
60. Nagy J. József: Vizsgálatok az alsó tagozatos anyanyelvi nevelés gazdagítása érdekében. Jászberény, 1981.
61. Nagy Sándor: Píkción és kiiktatásuk módjai a kis óressáru orosz nyelvoztatásban. - FOSZ, 1981. 6. sz. 363-369.
62. Ódor László: Balázs beszélni tanul. Medicina, 1980.
63. Oláh Ferenc: Lélektani-jelentéstani megzanat és alaktani megszerveztettség a szóösszetételben. - Magyar Nyelvőr, 1978. 4. sz. 463-468.
64. Papp Ferenc: Anig a gépi listából olvasható tanulmány lesz. - Magyar Nyelvőr, 1968. 3. sz. 321-333.
65. Papp Ferenc: Könyv az orosz nyelvről. Gondolat, 1979.
66. Papp Ferenc: Mai lateinereink. - Kritika, 1980. 9. sz. 12-13.
67. Pete István: Mai orosz nyelv. I. JATE, Szeged, 1972.
68. Pete István: Mai orosz nyelv. II. JATE, Szeged, 1972.
69. Pete István: Mai orosz nyelv. III. JATE, Szeged, 1972.
70. Pete István: Mai orosz nyelv. IV. Tankönyvkiadó, 1975.
71. Pete István: Az egyetemi tanárképzés távlati reformjához. - FOSZ, 1978. 4. sz. 236-240.
72. Rapcsák - Gruber: Szuggesztópédia. (Szuggesztópédiai nyelvtanfolyamok hazai tapasztalatai és eredményei). MTESSZ, FIT, 1977.
73. Romankivics András - Romankovicsné Tóth Julia - Moixner Ildikó: Hogyan tanítsunk az ábécés olvasó könyvből. Tankönyvkiadó, 1978.



74. Schaff; Bevezetés a szemantikába. Akadémiai K., 1967.
75. Schilling - Lange - Hiller; Russisch. Intensivkurs für Naturwissenschaftler. Zycklogramm 1. Enzyklopedie, Leipzig, 1969.
76. Soproll; Kultura és viselkedés. Gondolat, 1981.
77. Siptár Ernő; A magyar és a német igeütők szemantikai és funkcionális összehasonlításának kérdéséhez. = Összehasonlító nyelvvizsgálat, nyelvoktatás. Tankönyvkiadó, 1972. 319-323.
78. Szelecsán Irén; Orosz főnevek és melléknévek gépi analízisének programozási vonatkozásai. = Nyelvfeldolgozás és dokumentáció. Bp., 1967.
79. Szende Béla; A magyar és a német igevonzatok kontrasztív vizsgálata. = Összehasonlító nyelvvizsgálat, nyelvoktatás. Tankönyvkiadó, 1972. 324-328.
80. Szentgyörgyvári Artúr; A nyelvtanulás "Hikronyelv"-ének két alapkérdéséhez. = Idegen nyelv - anyanyelv. Akadémiai K., 1970. 126-137.
81. Szépe György; A tíz év alatti gyermekek idegen nyelv-tanulásáról. (4. sz. módszertani levél). TIT, 1981.
82. Turner; Cognitive Development. London, 1975.
83. Vértess O. András; A gyermek nyelve. Bp., 1953.
84. Vigotszkij; Gondolkodás és beszéd. Akadémiai K., 1971.
85. Völgyesi Pál; Kísérleti eredmények összefoglalása a képességvizsgálatok köréből. = FOSZ, 1979. 1. sz.
86. Weisgerber; Grundsätze der inhaltsbezogenen Grammatik. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf, 1962.

