

Fazekas Tiborc

A magyar mint idegen nyelv nevelő szerepe – németországi tapasztalatok *

A szó mindennapi értelmében nem szokás nevelő hatásról, nevelő munkáról beszélni az idegen nyelvek tanítása során. Kétségtelen ugyanis, hogy a nyelvoktatás döntően a kognitív adottságok, képességek alkalmazására és fejlesztésére összpontosít. Tagadhatatlan azonban, hogy lehetséges, s ezért fenn is állhat olyan mértékű különbség a diák által megtanulandó és az általa már ismert nyelvek között, hogy valamely újabb nyelv tanulása során a „megszokott” és bevált nyelvtanulási módszerekkel már nem vagy nem a kellő gyorsasággal, hatékonysággal sikerül megtanulnia az elsajátítandó nyelvet. Ilyen esetben tehát elkerülhetetlenül szükség lesz a nyelvet tanuló magatartási mintáinak, tanulási stratégiáinak megváltoztatására, a konkrét célkitűzésen (valamely idegen nyelv megtanulása) messze túlmutató, esetenként a személyiség egészét, akár életvitelét is befolyásoló, általánosabb változásokra/változtatásokra, vagyis olyan folyamatra, amit már teljes joggal nevezhetünk nevelésnek.

A nyelv szerkezetének, működésének megismerése mind az anyanyelv, mind az idegen nyelvek tanulása során számos olyan következménnyel jár(hat), amelyek mélyebb nyomokat hagynak a nyelvet tanulóban, s ezért személyiségbefolyásoló, nevelő szerepet is játszanak. A szükséges megszorításokkal és korlátozott mértékben igaz ez a külföldön folyó magyar nyelvoktatásra is, ahol többnyire a *felőttoktatás* kereteiben zajlik a nyelv tanítása, ezért életkori okok miatt a „nevelő” hatásról is csak sokkal szerényebb formában beszélhetünk. Az viszont tagadhatatlan, hogy az anyanyelv és a célnyelv között fennálló szerkezeti, tipológiai és genetikai különbségek megértésére való törekvés, a *magyar mint idegen nyelv* tanulása során messze a konkrét nyelvi ismereteken túlmutató olyan felismerésekig is el lehet jutni, amelyek lényeges változásokkal járhatnak a nyelvet tanuló egész világszemléletében, felfogásában, személyiségében is. Minél jelentősebb különbség áll fenn a két nyelv (s az általuk képviselt kultúra) között, annál több ilyen jellegű kiegészítő „hozádeka” van a nyelvtanulásnak, a kérdés csupán az, hogy a fennálló oktatási

* A XI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Pécs, 2001. április 17.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójában elhangzott előadás írott szövegváltozata

keretek egyáltalán lehetőséget adnak-e az említett járulékos „haszon” felismerésére, az oktatásban való alkalmazására, a tanár pedagógiai eszköztárába történő beépülésére.

A fentebb említettek és saját tapasztalataim alapján kijelenthetem, hogy a magyar nyelv tanulása során két olyan általánosabb jellegzetességet figyelhetünk meg, amelyek ha nem is a szó mindennapi – és elsősorban gyerekekre, családokra, iskolára vonatkozó – értelmében, de mégis nevelő hatásúak, a nevelés fogalmának magatartásalakító értelmében. Jellemző módon e két a magyar nyelv tanulása során érvényesülő vonás egymással ellentétes természetű, ám ezek mégis, éppen a nevelés alternatívákat is kínáló értelmében kiválóan egészítik ki egymást. Ha valaki német anyanyelvvél magyarul tanul, akkor a célnyelv közvetett nevelő hatása:

- egyrészt *akadályt, megszorítást* jelent, mert keményebb, kötöttebb, nehezebb, tervszerűbb munkát követel, mert a célnyelv az anyanyelvhez képest „valóban idegen” és szigorúan szabályozott nyelvtani rendszerrel, nehezen megtanulható szókészlettel rendelkezik;
- másrészt éppen ellenkezőleg: *szabadságot, kalandot* is jelent egyben, mert könnyed, kombinációkban igen gazdag, játékos, „nem lezárt”, továbbfejleszthető rendszer, tehát felszabadítja a kreatív nyelvhasználati képességeket és ilyen értelemben gyakran az anyanyelv „autoritás”-jellegével, a nyelv- és a nyelvtanulással kapcsolatos negatív iskolai élményekkel szemben is ellentétesen hathat.

Talán túlzásnak tűnhet, de bizonyos tekintetben szinte *terápiás szerepe* is lehet a magyar nyelvtanulásnak, mert valóban alkalmat nyújt a tanulóknak nyelvek konfrontációja révén a dolgok relativitásának, sokféleképpen való megragadásának, az egymással ellentétes de mégis igaz és működő rendszereknek a megélésére, felfedezésére.

Németországban a magyar nyelv oktatása egyetlen gimnázium (Burg Kastl) kivételével a felső- (egyetemek), illetve a felnőttoktatás (népfőiskolák, magán nyelviskolák) keretében zajlik. Ez azt jelenti, hogy a magyarul tanulók anyanyelvük mellett már szinte kivétel nélkül megtanultak valamely más (többnyire indogermán, vagyis szerkezetét tekintve rokonnak nevezhető) idegen nyelvet. Éppen erről az „idegen” nyelvtanulásról van kialakult tapasztalatuk, erre emlékeznek, ehhez mérik előrehaladásukat az újabb megtanulandó idegen nyelvek esetében, a nehézségeket és a könnyebb tanulhatóságot egyaránt az iskolai idegennyelv-tanulás során megélt felismeréseikhez viszonyítják. Nyilvánvaló, hogy a magyar nyelv tanulásával a legtöbben egy mindaddig meg nem tapasztalt *nyelvi (tipológiai, genetikai és részben kulturális-szemléleti)*

határt lépnek át, vagyis ténylegesen most kezdenek el először egy „valóban idegen” (vagy egy még a „megszokottnál is idegenebb”) nyelvet tanulni. Ez azzal a következménnyel jár együtt, hogy korábban megszerzett nyelvi, nyelv szerkezeti és grammatikai ismereteiket folyamatosan újra kell értékelniük és tovább kell fejleszteniük. A folyamat mind a tanártól, mind a diáktól a megszokottnál jóval több erőfeszítést igényel, de sikeres, céltudatos alakítása, felhasználása a tanulás és a tanítás módszereiben kezdetben talán csak élményeket, később viszont bizonyosan alapvetően új felismeréseket, a tolerancia fejlesztésének, a sokféleségben rejlő szépség szeretetének és a kíváncsian kérdező kutatás önreflexiójának a lehetőségét is megadja a diákoknak.

A magyar nyelv tanulásakor tehát a tanulók többsége elkerülhetetlenül már kialakult nyelv tanulási készségeinek fejlesztésére kényszerül. Felnőttkorban mindez már csak a korábban megszerzett tanulói magatartásminták és tanulási stratégiák átalakításával lehetséges, ha lehetséges egyáltalán. Ezért a felnőtt-, illetve a felsőoktatás keretei között már az életkori és oktatási körülmények miatt is csupán rendkívül szerény nevelési hatással számolhatunk a magyar nyelv tanítása során. Ugyanakkor nem zárható ki mindaz a következményrendszer, amelyet az imént soroltam föl a magyar nyelv tanulásának tágabb összefüggéseiről. Megfigyeléseim szerint – számos egyéb vonás mellett – két fő területen mutakozhat meg a magyar nyelv tanulásának ilyen nevelő hatása: az egyik a figyelemfokozó, a koncentrációt erősítő, a váratlan (nyelvi) helyzetekre felkészítő, *állandó szellemi készenléetet, gondolkodásbeli nyitottságot megkövetelő jelleg*, a másik a magyar nyelv szókészletéből, annak az indogermán nyelvek szókészletéhez képest idegen hangzásából fakadó *mnemotechnikai-asszociációs-lexikális kihívás*. Bizonyára más példákkal is lehetne mindezt igazolni, a jelen összefoglalás azonban csak e két említett terület vizsgálatára vállalkozik.

Van még egy „nevelési” terület, amit csak megemlítek e helyütt, ez pedig *a kiejtés, az artikuláció* területe, ahol a két nyelv közötti különbségek a hangkészlet számszerű eltérései, a nyitott ejtés és a magyar nyelvben a hangok redukálásának jellemző hiánya, továbbá a sokféle asszimilációs törvény a német diákoktól korábban nem ismert tudatosságot, pontosságot követel meg a beszéd során. Mindez annak rendje és módja szerint lényegesen módosítja az anyanyelvre vonatkozó ismereteket is: tudatosít korábban automatikusan, ösztönösen használt formákat és eljárásokat, vagyis nevel.

A nyelvtanulás ideje alatt a gondolkodás, a figyelem állandó nyitottsága iránti igény a magyarul tanulónál gyakran kelti azt a benyomást, hogy valamiféle „aknamezőn” mozognak, ahol megszerzett tudásukra csak igen kis részben hagyatkozhatnak és a védekező-passzív stratégia a helyes tanulói magatartás. Ezt a meggyőződést kezdetben különösen a magyar nyelv két jellegzetessége erő-

síti meg a diákokban. Egyrészt a magyar nyelvben (az általuk ismert nyelvek gyakorlatához képest) igen nagy számban, sűrűn és a nyelv alsóbb szintjein mindenütt felbukkanó *alakazonosságok* (homonímiák: *szív* – főnév és ige, valamint az ennél sokkal gyakoribb homomorf alakok: *kérnék* – Sg1 és P13) okozzák ezt, amelyeknek egymástól való elkülönítése, s így a kontextus megértése – legalább is kezdetben – óriási erőfeszítéseket és figyelemösszpontosítást igényel. A másik jellegzetesség összefügg az elsővel, szinte belőle következik; ez pedig *az analógia korlátozott használhatósága* a nyelv tanulásakor. Mikor a diák éppen kezdi megtanulni, hogy bizonyos hangkapcsolatok bizonyos morfológiai helyzetekben milyen funkcióval és jelentéssel rendelkezhetnek, szinte azonnal találkozni fog a fenti kritériumoknak megfelelő szóalakokkal, ám ezeknek ott éppen egészen más jelentésük lesz/lehet. Vagyis egyrészt ha már tudja, hogy *lassú* – *lassabb*, *hosszú* – *hosszabb*, *könnyű* – *könnyebb* a – rendszeres (!) – fokozás a hosszú –ú/ű-re végződő szavaknál, akkor bizony hamarosan *keserű* csalódásban lehet része!

Másrészt számára ismeretlen szavaknál képtelenség azonnal eldöntenie, hogy miképpen azonosíthatja akár a már régóta ismert funkciójú hangokat: az alapszó biztos ismerete nélkül állandóan többféle megoldást is kéznél kell tartania, ha a *part* (tőszó, főnév) – *tart* (tőszó, ige) – *mart* (ige, Sg3 múlt idő) – *vart* (főnév, tárgyesetben) szóalakokkal találkozni. Ugyanez megfordítva is igaz: ha tudja is, hogy van egy *lóa lovat* tőtípusunk a magyarban, nem lehet egészen bizonyos abban, hogy a *rovart* szóalak esetleg nem egy általa nem ismert, de mégis létező és a fenti szabálynak megfelelően viselkedő **ró(r)* tőből származik-e. Vagy gondoljuk végig, mi mindennek kell lezajlania egy nem magyar anyanyelvű diák fejében, ha számára viszonylag ismeretlen szövegkörnyezetben találkozik az *álm* szóval. Öt alternatíván kell végigfutnia, hogy megtalálja a helyes megoldás(oka)t:

- **álm* = *ál-o-m*, ige, jelen idő, határozott igeragozású, egyes szám első személyű alak;
- **álm* = *ál-o-m*, ikes ige, jelen idő, egyes szám első személyű alak, mindkét igeragozásban;
- **álm* = *ál-o-m*, főnév, egyes szám harmadik személyű birtokos személyraggal;
- **álm* = *ál+om*, főnév, összetett szó (= 'hamis *om');
- **álm* = *álm*, főnév, tőszó, de akkor meg törövidülései csoport, tehát: *álmok*; *álm-ot*; *álm-os*; *álm-a* stb.

Vagyis mikor számos lehetőség kizárásával sikerül végre megtalálnia a helyes megoldást, gyakran kerül a diák cseberből vederbe, mert a megoldást követően semmiféle „lazítást” nem engedhet meg magának, hiszen nagyon hamar megtapasztalja, hogy máris ott leselkedik rá valamilyen további csapda (a fenti példában a tőtípus révén). Éppen azokban a helyzetekben jellemző az ilyesféle csapdák felbukkanása, mikor a diákok éppen kezdik úgy érezni, hogy ránézésre, „első nekifutásra” is képesek valamely új szóalakat megfejtetni. Nagy örömet szokott okozni ilyenkor pl. a *hasonló* (hason-ló) vagy a *körte* (kör-t-e) szóalajok már-már Karinthy Frigyes híres „Műfordítás”-ának *folyosó-jához* (’fliegender Salz’) hasonlítható, rendszeresen bekövetkező félreértelmezése.

A magyar szavak megtanulása minden diáknak gondot jelent, mert bár vannak ugyan a mai magyar nyelvben is használatos indogermán eredetű szinonimáink (*parlament, unió, filozófia* stb.), mégsem mindegyikük alkalmas a használatra minden szöveggörnyezetben és minden kommunikációs helyzetben. A széles körben és megbízható analógiás jelleggel használható magyar képzőrendszer ugyan meg tudja sokszorozni az ismert szavak mennyiségét, ám az alapszavak döntő többségét vadonatúj, általában *asszociatív támasz nélküli formában* kell a nyelvet tanulóknak megjegyezniük. Igen ritka az olyan szerencsés eset, mint a magyar *vár* (ige) és a német *warten* szavak, amelyek legalább hangzásukban emlékeztetnek egymásra. A *hosszú* szó megtanulásakor legfeljebb csak a játékosan túlzó, hiperlassú „hosssszúúúúú”-féle kiejtéssel segíthetjük a jelentés és a hangalak gyors egymáshoz kapcsolását. Jellemző módon az ilyen helyzetekben alkalmazott német *Eselsbrücke* (a „szamárapad” mintájára át lehetne akár „szamárhíd”-ként is venni, de igazában valamiféle diáknyelvi megoldás lehetne a legmegfelelőbb) kifejezésnek még a legújabbban megjelent Halász–Földes–Uzonyi-féle Német–magyar nagyszótárban sincsen egyértelmű magyar megfelelője. Véleményem szerint egyébként ez az utóbbi körülmény az egyik oka annak, hogy az esetleg már megtanult szavak elfelejtése vagy azok jelentésének összekeverése igen tipikus és fájdalmasan gyakori kísérelőjelensége a tanulásnak.

A szavak memorizálása, jelentésük biztos megtanulása nehéz és hosszadalmas folyamat. Az alakok sokfélesége, ugyanakkor a szóalajokban felbukkanó, rendszeresen szereplő elemek azonossága, illetve hasonlósága az értelmezés-megértés félreecsúszásának állandó veszélyével jár. Magyar anyanyelvünket használva csak ritkán mérjük fel, hányféle félreértési lehetőség is rejlik pl. a *kérelem*, a *térképész*, a *határ* szavakban, vagy éppen az *ültetek*, a *nem ismertelek meg* ←~ *nem is mertelek meg* (várni) szóalajok között. Csak az vigasztalhatja a tévedéseit felismerő diákot, hogy minden anyanyelvű hallgatója természetesen „korrek-

tív” módon fogja megérteni az általa mondottakat, vagyis – legalábbis magában – kiigazítja az esetlegesen elkövetett hibákat. A magyarok közismerten elismerő lelkesedése pedig – ami mindig megnyilvánul, ha valaki idegen anyanyelvüként meg mer szólalni magyarul – további „nevelő” tényezőként hamar leépíti, leépítheti a nyelvtudással kapcsolatosan kialakult vagy kialakulóban lévő gátlásokat.