

Szent-Györgyi Albert az egyetempedagógiáról

Az európai egyetem klasszikus eszméje a tudományos kutatás, az oktatás és általában a gondolkodás szabadságára épül. Az egyetem professzorai ennél fogva nemcsak saját szakterületüket művelik, hanem érdeklődnek a dolgozószobájuk, laboratóriumuk falain túl zajló egyetemi élet alapvető kérdései iránt is. Foglalkoztatják őket olyan alapvető kérdések is, mint például az oktatás, képzés és a nevelés lehetősége az univerzitász falai között. Az efféle problémák egy tudós életében többnyire akkor kerülnek a tágabb publikum számára közlésre szánt témák körébe, amikor valamilyen magasabb vezetői megbízatást, például dékáni vagy rektori tisztséget töltenek be.

Szent-Györgyi Albert (1893–1986) Nobel-díjas biokémikus azon professzorok közé tartozott, akiket az egyetemi és a társadalmi közélet iránti folyamatos és intenzív érdeklődés jellemezett. Kis túlzással talán az a kijelentést is megkockáztathatnánk, hogy személyében egy páratlanul sokoldalú, átfogó érdeklődésű, megkésett „reneszánsz ember” született újjá az egyoldalúsággal is járó szakmai differenciálódás évszázadában. Szorosan vett természettudományos kutatási témái mellett szüntelenül foglalkoztatták a filozófia, a társadalomtudományok és művészetek elméleti és gyakorlati kérdései is.¹

Szent-Györgyi életútja bővelkedett a fordulatokban, erről önéletírásai is tanúskodtak (*Szent-Györgyi*, 1970, 1975, 1983). A húszas-harmincas években kutatóként több-kevesebb időt töltött Prágában, Berlinben, Leidenben, Groningenben és Cambridge-ben, de Klebelsberg Kunó korabeli vallás- és közoktatási miniszter hazahívó szavának engedve 1929-ben hazalátogatott, majd 1931-ben feleségével hazaköltözött, és Szegeden telepedett le. A nevelés és az egyetem kapcsolatának kérdéskörével legintenzívebben már itt, szegedi egyetemi professzorsága idején (1931–1945) foglalkozott.

Az „ideiglenesen” Szegeden elhelyezett kolozsvári egyetem

A román hatóságok 1919. május 12-én karhatalom alkalmazásával függesztették fel a kolozsvári magyar egyetem működését. Ezzel lezárult egy hosszú korszak a magyar művelődés történetében.² A Kolozsvárról expatriált egyetem – két Budán töltött esztendő után³ – 1921 októberétől Szegeden folytatta működését.

A kolozsvári egyetem „ideiglenes áthelyezéséről” szóló, Vass József kultuszminiszter által beterjesztett és 1921 júniusában kodifikált XXV. törvény egy hosszabb vita végére tett pontot.⁴ A korábban már Budapestre költözött tanárok a fővárosban csupán átmeneti elhelyezkedésre számíthattak, és a Kolozsvárott maradtoknak is távozniuk kellett egy kudarcba fulladt egyetemmentési kísérlet után (*Pukánszky*, 1987). Az áttelepülés helyét illetően más lehetőség merült föl: Szegeden kívül Debrecen városa is kifejezte készségét az egyetem befogadására.

A költözködés fejleményeit a szegedi újságok folyamatosan figyelemmel kísérték. A *Szeged* című napilap 1921. január 16-i számában például arról tudósította olvasóit, hogy Debrecen teljes aktivitással dolgozik az egyetem megszerzéséért. A szegediek köny-

nyen alul maradhatnak ebben a küzdelemben, ha nem teszik vonzóvá városukat az egyetem tanárai, vezetői számára. Megfelelő lakásokat kell kínálni, mert senki sem kívánhatja a kolozsvári tanároktól, hogy „idejöjjenek Szegedre, s a Stefánia néhány padja és a korzó sok széke legyen az egyetlen helyük, ahol lepihenhetnek. Tessék megnyerni a tanárok hajlamosságát!”⁵ Szeged vezetése nagyon sokat tett a kolozsvári egyetem hajlandóságának megnyerése érdekében. A város főpolgármestere, Somogyi Szilveszter már 1920 februárjában eljuttatta a városi tanács fölterjesztését Haller István kultuszminiszterhez. Ebben a Tisza parti város előnyeiről igyekezett meggyőzni a minisztert. Mellette szól, hogy mind szárazföldi, mind vízi úton könnyen megközelíthető az ország bármely pontjáról: „Fekvése gazdasági művelés alatt álló, levegőjárta, kiterjedt rónaság közepén a lehető legkedvezőbb, s a várostervezők előlátással gondoskodtak az egészséges fejlődés feltételeiről. Nyílegyenes, széles utcák, sok és nagy, több 8–10 holdas tér, terjedelmes fásítások, kertek és sétányok, csatornázás, útburkolás, szigorú építési szabályoknak megfelelő építkezés, egészséges ivóvíz, közfürdők, egészségügyi intézmények.”⁶

Miután sikerült az egyetemet Szegednek megnyernie, a város vezetősége az elhelyezésnél is kedvező körülmények kialakítására törekedett, ám ez nem ment könnyen. Különösen élesen tiltakozott a kilakoltatásra kárhóztatott öt középiskola igazgatója. A vallás- és közoktatásügyi miniszterhez eljuttatott beadványukban a szegedi középfokú oktatás „megnyomorítását” jövendőlték arra az esetre, ha a város felajánlásait tett követné (Vincze, 2006).

Az 1921/22-es tanévet már Szegeden kezdték el a kolozsvári egyetem tanárai és hallgatói. Kezdetben – a város jóindulatú, ámde mégiscsak korlátozott – támogatása ellenére nagyon mostoha körülmények között folyt a munka. Az egyetem történetének egy korabeli kutatója ezekkel a szavakkal ecsetelte a nehézségeket: „Az első hónapok, sőt az első esztendő is szinte ugyanazokkal a nehézségekkel teltek el, mint amelyek az egyetem alapítását annak idején Kolozsvárot kísértek. De meg volt a törhetetlen hit tanárookban és tanítványokban egyaránt, hogy mindenkinek a legtöbbet és a legkiválóbbat kell nyújtani, hogy bizonyíthassák az egyetem szükségességét és érdemességét éppen azokban az időkben, amikor a gazdasági viszonyok nehézségei a közvéleményben egyetemellenes hangulatot kezdtek teremteni.” (Vitéz, 1941)

A húszas-harmincas években – különösen Klebelsberg Kunó minisztersége idején – konszolidálódott a helyzet, és az egyetem fejlődésnek indult. Ennek a fellendülésnek látványos jelei voltak az egyetemi építkezések, amelyek kiváló építészeti tervei alapján valósultak meg. Először, 1924 és 1929 között a Tisza-parti klinikák épültek fel, amelyeknek tervezője Korb Flóris volt. Ezt követően, 1929 és 1930 között születtek meg a Rerrich Béla műépítész elképzeléseit megvalósító Dóm téri természettudományi kutatóintézetek.

Az infrastruktúra fejlesztésével párhuzamosan nagyarányú szervezeti fejlesztés is lezajlott a szegedi felsőoktatás történetében akkor, amikor Klebelsberg Kunó kultuszminiszter 1928-ban Szegeden szervezte újjá a fővárosból ide telepített polgári iskolai tanárképző főiskolát. A polgári iskola a 10–14 éves korosztály számára jól hasznosítható, gyakorlatias műveltséget nyújtó középfokú iskola volt, amely számára ettől fogva férfi tanárokat csak Szegeden, tanárnőket pedig itt és két felekezeti intézetben képeztek. A főiskola ennek következtében hamarosan a magyar felsőoktatás egyik legjelentősebb országos beiskolázási rádiuszú tanárképző intézménye lett. Klebelsberg az új intézmény és a vele szerves kapcsolatban álló gyakorló polgári iskola Szegedre telepítésével több célt kívánt megvalósítani. Egyrészt új alapokra helyezte a tanárképzést, másrészt a szegedi egyetemet is segítette a két intézmény közötti együttműködés koncepciójának megteremtésével és gyakorlati kivitelezésének szorgalmazásával. Az immár négy évfolyamos tanárképző főiskola hallgató kötelesek voltak egyik szakjukból az egyetemen is előadásokat hallgatni, illetve szemináriumokon, gyakorlatokon részt venni. az egyetemi

órák száma szaktárgyanként változott s heti 4 és 10 óra között ingadozott. A főiskolások elnevezése az egyetemen „tanárjelölt hallgató” volt. (Nem tévesztendő össze a középiskola tanárságra készülő egyetemi hallgatóktól.) Az áthallgatott előadások anyagából az egyetem által kijelölt vizsgabizottság előtt kollokviumot, illetve szigorlatot kellett tenniük, melynek elmaradása a főiskolai félév automatikus megismétlését vonta maga után. Felmentés ez alól csak kivételes esetben volt adható. A főiskolán kitűnő eredményt felmutató hallgatók tandíjmentességet élveztek, de az egyetemi kitűnő előmenetel ellenére ott tandíjat kellett fizetniük. (A tandíjfizetéssel elmaradók nevét kifüggesztették a hirdetőtáblára.)

Az egyetem a szaktudományos képzés elmélyítésével járult hozzá a főiskolás hallgatók oktatásához. A pedagógiai, módszertani képzés területén nem volt kooperáció. A főiskola rendelkezett saját gyakorló polgári iskolával. A „minta polgári” elnevezése a Cselekvő Iskola volt, ez is jelzi, hogy az itt dolgozó pedagógusok sok tekintetben azonosultak a reformpedagógia aktivitást, öntevékenységet hirdető elveivel.

A főiskola és az egyetem kooperációjának eredményeként a szegedi egyetem hallgatóinak létszáma a húszas évek végétől gyarapodásnak indult (1. táblázat).

1. táblázat. A szegedi egyetem hallgatóinak létszáma

Év	1921/22	1925/26	1930/31	1935/36	1939/40
Egyetemi hallgató	1977	2124	4393	2841	2168
Egyetemi és főiskolai hallgató együtt	–	–	4921	3572	3252

A gazdasági válság hatása az egyetemet sem kímélte. Hatása például azon is érzékelhető, hogy a tanszékek száma a harmincas évek elejétől csökkent (2. táblázat).

2. táblázat. A tanszékek száma a szegedi egyetemen

Kar	1872	1918	1931	1934
Jog és államtudományi	12	16	16	11
Orvostudományi	11	17	16	14
Bölcsészettudományi	11	16	18	13
Természettudományi	8	12	12	9
Összesen	42	61	62	47

(Vitéz Nagy Iván táblázatai alapján.)

A gazdasági válság az egyetemen alkalmazott „segédtanerők” (tanársegédek) számának csökkenésén is tetten érhető. Ezek száma 1921-ben 103 volt, 1931-re 177-re növekedett (közülük 59 nem kapott díjazást), majd a válság hatására 1934-ben már csak 98 fizetésben részesülő tanársegéd működött az egyetemen (Vitéz, 1941, 366. o.).

Szent-Györgyi tehát egy olyan egyetemre érkezett kutatónak és professzornak, amely az áttelepülés után rendkívül súlyos anyagi nehézségekkel küzdött, a húszas években látványos fejlődésnek indult, amelynek a lendülete a harmincas évek elejére megtört.

Szent-Györgyi Albert egyetemi oktatásról-nevelésről kifejtett nézeteinek alakulása

Beszéd az Országos Testnevelési Tanács kongresszusán, 1930

Az Angliából hazatérő Szent-Györgyinek a vizsgált időszakba tartozó első beszéde 1930 novemberében hangzott el az Országos Testnevelési Tanács kongresszusán. Felszólalását drámai képpel nyitja: „Hazánk ma legválságosabb óráit éli, melyekben szüksége van fiainak minden szikrányi képességére, ha nem akarja, hogy neve az élők sorából kitöröltessék. Ez a súlyos próbáltatás iskolarendszerünk elé is egészen új célokat, új követelményeket állít. Az iskola mint az ifjúság, a jövő építője és formálója döntően szól bele a nemzeti létért való küzdelmünk kimenetelébe.” (Szent-Györgyi, 1930) A válságos időkben tehát az iskola az, amitől az ifjúság helyes nevelése révén a boldogabb jövőt várhatnánk. Az iskolarendszer azonban maga válságban van, „nem felel meg az idők új és súlyos követelményeinek”.

Az ideális iskola hivatását Szent-Györgyi – a mai olvasó számára talán szokatlanul – nem a közoktatás iskolatípusain keresztül, hanem az egyetemre vonatkoztatva vizsgálja. Arra a kérdésre, hogy mi az egyetem célja, szemléletes párhuzamot von a két leghíresebb angol magánegyetem, Oxford és Cambridge, valamint a korabeli európai egyetemek között. Az európaiakkal kezdi: „Az egyetem, mint minden iskola, tanítványaival két dolgot tehet: taníthatja és nevelheti őket. Az európai kontinensen a legtöbb egyetemnek az a felfogása, hogy ő nem nevelő, hanem tisztán tanító intézmény, szakiskola.”⁷

Szent-Györgyi Albert a kontinentális európai – vagy annak vélt – modellel az angol mintát állítja szembe. Oxford és Cambridge falai között kis számban képeznek ugyan kiváló kutatókat, de a fő szerep ott mégis a nevelésé: „Itt nem jogászokat, kémikusokat vagy doktorokat, hanem elsősorban embereket nevelnek” – foglalja össze a lényegét. Az angol modell lényegének érzékeltetése érdekében egy személyes történetet mesél el, találkozását egy cambridge-i hallgatóval: „Először jutottam közelebb a rejtély nyitjához, mikor egyszer egy diákot délután a lakásán próbáltam felkeresni. Mikor becsöngettem délután a diák lakásán, az ajtónyitó csodálkozott tudatlanságomon, mellyel a diákot délután otthon és nem a sportpályán keresem. Beültem a diák szobájába, hogy ott megvárjam. Ebben a szobában feltűnt, hogy ott minden volt: evező, hockey bot, golfütő, criquet bot stb. Csak egy dolog nem volt: tankönyv. Mikor hosszú várakozás után a diák végre hazatért, kimelegedve, kipirulva a sporttól, s én az illő bemutatkozás után megkérdeztem, hogy mivel foglalkozik ő itt Cambridge-ben, a válasz az volt, hogy: »Evezek«. Csodálkozott, mikor azt mondtam, hogy: »Nem úgy értem, hanem azt szeretném tudni, hogy mit hallgat?« Rövid gondolkodás után megmondotta, hogy tantárgya filozófia és pszichológia. Mikor megkérdeztem, hogy minek készül, azt felelte, hogy kimegy kereskedőnek Indiába.”

A hazai iskolarendszer problémái nem az egyetemen, hanem a középiskolában kezdődnek. Ez az intézmény abban látja fő feladatát, hogy „a hallgatóinak fejébe 100 vagy 200 kilónyi könyv tartalmát átréselje, azután ismét szabadlábra helyezvén őket”. Ez a lélektelen sulykolás megöli a gyermeket. Az egyetemre kerülő fiatalból már „12 évi magolás és drukkolás kivert, kigyilkolt minden eredetiséget, minden érdeklődést, azt már semmi más nem érdekli, minthogy hányadik lap aljától hányadik lap tetejéig kell a leckét megtanulni, hogy a vizsgán átsúszhasson, és egyetlen vágya és reménye az, hogy megszerezvén a diplomát valami álláshoz jusson és ilyen módon a saját életének a terhéért és nyűgét az állam nyakába varrja. Ma nálunk minden hatéves gyermekkel az történik, ami szokott történni egy apagyilkossal, hogy elítélik 12 évi szabadságvesztésre és szigorított kényszermunkára. Az iskolában a gyermeki lélek minden erénye, a pajkosság, a vidámság, az elevenség bűn. A gyermeki lélek tudásra való szomját magolással és fenyegetés-

sel, élettelen tanítással elégitik ki. És mikor 12 év után ilyen előkészítéssel a serdülő ifjút hozzánk küldik az egyetemre, mi azután tanítjuk, tanítjuk, tanítjuk és tanítjuk őket. És amikor azután további öt év alatt végleg megfosztottuk őket a szabad cselekvés és gondolkodás minden képességétől, akkor hirtelen kilökjük őket az életbe, és még a végén azon csodálkozunk, hogy ott nem tudnak a saját lábukon megállni, és hogy ez a szegény ország nem tud a maga nyomorúságából kivergődni.” És mit tanulnak a fiatalok a középiskolában? Szinte semmit – mondja Szent-Györgyi Albert. „...a középiskolából kikerült ifjúság a természethez vagy természettudományhoz; nem ért, modern nyelvet úgy, hogy egy egyszerű levelet képes lenne megfogalmazni, vagy egy idegennel beszélni, nem tud.”

Szenvedélyes hangvételű, drámai helyzetképet ábrázoló szavak ezek. A megoldás a mélyreható, a tanítási anyagot megújító tanügyi reform, amelyben fontos szerep jut a sportnak, a testkultúrának is.

A túlméretezett középiskolai tananyag, a házi feladatok kontrollálatlan tömege és a testmozgás hiánya ifjúság szellemi túlterheléséhez vezet – ez a kritika nem előzmény nélkül való. Az alaphangot már a német orvosok megadták a 19. század első felében. 1836-ban megjelent egy cikk egy német a *Medizinische Zeitung* című lapban. Karl Ignatz Lorinser orvos ebben a gimnazisták túlterhelésére figyelmeztet (idézi: *Plake*, 1991, 149. o.) A lélek nyugtalansága, fokozott igénybevétele az idegrendszer tömegének megnagyobbodásához vezetett a generációk során. Ezt a helyzetet az iskola csak rontotta. A tantárgyak és a házi feladatok tömege gátolja a természetes testi fejlődést. „A legszorgalmasabbak a leginkább esendőek, leginkább betegségekre hajlamosak” – írja Lorinser már 1836-ban. Egy breslauer orvos, Hermann Cohn kutatásokat végzett, melyek nyomán azt állította, hogy a fiatalok megnövekedett szellemi igénybevétele, az egyre fokozódó „teljesítményelvárást” rövidlátáshoz vezet. A hetvenes években publikációk egész sora jelent meg erről, és konferenciákat szerveztek az iskolai túlterhelés témakörében. A szakértők ekkorra már egyetértettek abban, hogy a túlterhelés nem csak a tanórákra korlátozódik. Csökkenteni kell a házi feladatok mennyiségét is úgy, hogy a velük való foglalkozás – a gimnáziumok alsó osztályaiban – ne vegyen igénybe többet napi két óránál. Időközben már orvosok egész sora nyilatkozott egyre kritikusabb hangvételben a gyerekek túlzott iskolai igénybevételéről. Hangoztatták, hogy a rövidlátás mellett a fejfájás, az orrvérzés, az emésztési zavarok és az úgynevezett „szűkmellűség” – mind olyan betegség szimptomái, amelyet az iskola okoz. A század végén a diákok körében elharapódzó öngyilkossági sorozatot is a túlterhelés számlájára írták. Végül 1890-ben II. Vilmos császár is állást foglalt a kérdésben: egy berlini nevelésügyi konferencia megnyitása alkalmával az ifjúságra nehezedő túlterhelést a túlfeszített íjhoz hasonlította, ami miatt a tananyag jelentős csökkentésére van szükség. A császári óhajt tett követte: a német gimnáziumok reformja során az 1892-ben életbe lépő tantervben már 16 órával csökkentették a heti óraszámot, jelentősen mérsékeltek a latin és görög tantárgy anyagát, valamint az érettségi vizsgák követelményeit.

Szent-Györgyi Albert 1930-ban az egyetemi túlterhelés megoldását keresi: „Itt az egyetemen az első lépésnek a tanórák drasztikus redukciójának kell lennie, amely déli egy óra után megtilt minden előadást és lehetővé teszi, hogy minden diák legalább minden második délutánját a sportnak szentelhesse.” (*Szent-Györgyi*, 1930)

Természettudományi képzés és laboratóriumi munka az egyetemi oktatásban, 1936

Ennek az írásnak a tartalmát tekintve gyökeres „paradigmaváltást” figyelhetünk meg az előzőekhez képest. Az évtized elején Szent-Györgyi még az angol nevelő-egyetem modelljét állította példaként, és az egyoldalú szellemi túlterhelés ellen emelt szót, most viszont már egy kiegyensúlyozott, hármas funkcióról ír, amelyben a tudományok műve-

lése és oktatása mellett helyet kell kapnia az életpályára felkészítő szakképzésnek is. Az egyetemi szakképző funkció felerősödését a tudós azzal indokolja, hogy 19. század végétől kezdve a természettudomány megváltoztatta az emberiség jelentős részének életmódját, új formákat adva, óriási iparágakat teremtve: „Ez az új helyzet új feladatokat ró az egyetemre, amelynek szervezete és egész berendezkedése az újkort megelőző időkől származik. Míg azelőtt az egyetemeket s azoknak professzorait a tudni vágyóknak csak kis serege leginkább magáért a tudásért kereste fel, addig ma az egyetem az ifjúság nagy tömegének nyitja meg kapuit, s ennek az ifjúságnak legnagyobb része többé nem a tudományt, hanem szakképzettséget keres, hogy szakképzettségével kenyerét megkereshesse és az életnek hasznos munkása lehessen.” (Szent-Györgyi, 1936)

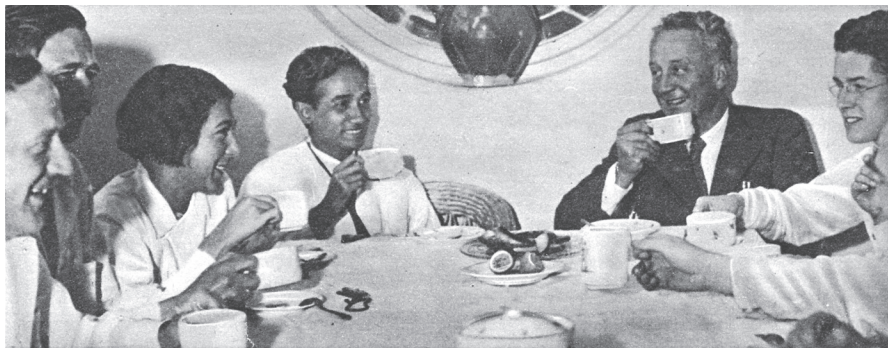
Az egyetemnek ezért most már az életre felkészítő szakiskola szerepét is be kell töltenie. Az ifjúságnak ugyanis „joga van tőlünk azt a tanítást megkövetelni, amelyre őket felvettük, melyért ők a leckepeánzt megfizették”. „Nekünk pedig kötelességünk ezt a tanítást megadni.” De ki nyújtsa a diákságnak ezt a szakmai képzést? Az egyetemi tanár „méltó felháborodással utasítja vissza a gondolatot, hogy ő órák hosszát álljon naponta az előadásztal mellett, hogy az elemi anyagot a különböző szakmák szempontjából újra és újra előadja ahelyett, hogy tudományát művelné és tanítaná”. A szakoktatás igényeit kielégítő kurzusok tartása a tansegédszemélyzet dolga lenne, amelynek létszáma és minősége sürgős fejlesztésre szorul.

Ugyanebben a tanulmányában Szent-Györgyi Albert még három olyan témát érint, amelyek vezérmotívumai az egyetem szerepéről megfogalmazott korábbi és későbbi gondolatainak.

Az egyiket már láttuk az előbb: ez a szellemi túlterhelés kritikája. 1936-ban tovább fejtegeti az 1930-ban elkezdett témát: Az egyetemen az ifjúságnak nem azt tanítják, amire szüksége lenne, a tudományosságra való hivatkozással túl sok terhet raknak rájuk. Az eredmény pedig lesújtó: egy „görnyedt hátú féltudós, aki az életre alkalmatlan”.

A következő téma a könyv félreértett szerepe: „Egy, az egész magyar tanítást átítató tévhit, hogy a könyv arra való, hogy megtanuljuk. Ez alapján téves. Ha az adatokat a fejünkben tartjuk, úgy minek a könyv? [...] Amit meg kell tanulnunk, az éppen az, ami nincs a könyvben: a nagyobb benső összefüggéseket meglátni, megérteni, s a könyvet magát helyesen használni.” A fej a gondolkodásra való, nem az adatok sokaságának tárolására – ez a motívum Szent-Györgyi későbbi írásaiban is felbukkan.

A harmadik téma a jó tanítás. Ennek fő ismérve a tanítványok egyéniségének figyelembe vétele: „A tanításnak le kell szállnia a katedráról és tudomásul kell vennie, hogy nem csak agyvelőkkel, hanem fiatal emberekkel van dolga. Különösen a természettudományok terén kell ezt szem előtt tartanunk, ahol az önálló szemlélődés s gondolkodás taníthat csak meg az ismert megérteni, s az ismeretlent meghódítani.”



1. ábra. Szent-Györgyi Albert tanítványai körében teázva

Rektori székfoglaló, 1940

A második bécsi döntés nyomán 1940-ben az ideiglenesen Szegeden elhelyezett Ferenc József Tudományegyetem visszatért ősi székhelyére, Kolozsvárra. Az 1940/41-es tanévben a rendkívül nehéz körülmények ellenére öt karon kezdődött el a munka. Ezek a következők voltak: (1) jog- és államtudományi kar, (2) orvostudományi kar, (3) bölcsészet-, nyelv- és történettudományi kar, (4) matematikai és természettudományi kar és (5) közgazdaságtudományi kar. A menekült egyetemet hazatelepítő 1940. évi XVIII. törvény cikk Szeged áldozatkész városának kárpótlásul egy új egyetem alapításáról is rendelkezett. Az új Magyar Királyi Horthy Miklós Tudományegyetemen a következő négy kar létesítéséről rendelkezett a törvény: (1) jog- és államtudományi kar, (2) orvostudományi kar, (3) bölcsészet-, nyelv- és történettudományi kar, (4) matematikai és természettudományi kar. A jogi keretek ugyan megteremtették a két intézmény elkülönülésének és külön utakon járó fejlődésének lehetőségét, de a kezdetekben gyakorlatilag kettévált az eddig szegeden működő kolozsvári egyetem. A professzorok egy része Kolozsvárra költözött, mások Szegeden maradtak, és az új egyetem tanári gárdájának törzsét képezték. Az utóbbiak közé tartozott Szent-Györgyi Albert is.

A negyvenes évek elején az egyetemek első számú vezetői – a hagyományok szerint – még évente váltották egymást a rektori székben. Hivatalukba való beiktatásuk után székfoglalóval köszöntötték az egyetem polgárait. Ezek a később nyomtatásban is megjelentetett beszédekben az újonnan beiktatott rektorok többnyire saját egyetempolitikai elképzeléseiket vázolták fel.

Szent-Györgyi Albert az 1940/41-es tanévben volt a szegedi Horthy Miklós Tudományegyetem rektora. Székfoglalója tartalmát tekintve abba a sorozatba illeszkedik, amely egy évtizeddel korábban kezdődött, és amelyben szerző a közoktatás és az egyetem kritikájából kiindulva fogalmazza meg a felfogása szerint ideális egyetem fő feladatait. Figyelemreméltó, ahogyan ezeknek a teendőknek a definiálása változik az egyes publikációkban. A rektori beköszöntő beszédben Szent-Györgyi már az egyetem négy feladatáról beszél: Az egyetem „legősibb hivatása gyűjteni, terjeszteni, és gyarapítani az emberi tudást. Második feladata kis számban nevelni a jövőnek tudósokat, akik majdan ezt a hivatást tőlünk átveszik. Újabb eredetű, de nem kevésbé magasztos az egyetemnek harmadik hivatása, nevelni a haza számára polgárokat, akik el vannak látva a szellem fegyverével.” Negyedik különleges hivatása pedig, „hogya a nagy magyar Alföldnek központja legyen” (*Szent-Györgyi, 1940*).

Az első három feladatkör – mint láttuk – az e tárgyban írt korábbi műveiben is megjelenik, de az utolsó már egy új elem a rendszerben. Szent Györgyi Albertnak az alföldi szellemi központra vonatkozó elképzelését olvasva felmerülhet az olvasóban egy sajátos iskolatörténeti előzmény képe. A magyar iskolák történetéből jól ismerjük az alapfokú képzéstől az akadémiáig felmenő lineáris képzést nyújtó protestáns kollégiumok sajátos tudáskoncentráló és -közvetítő szerepét. Ezek az iskolák – mai kifejezéssel élve – „regionális tudásközpontként” is működtek. Két szempontból is. Egyfelől tehetséges, de szegény sorból származó kisdíákokat fogadtak be falaik közé, akik az anyakollégiumban váltak értelmiségi szakemberekké. Ez a tehetséggondozás egy korai példája volt a magyar iskolatörténetben. Másfelől az is évszázados gyakorlat volt, hogy az anyakollégium huszon-egynéhány éves nagydiákokat küldött egy-két évre tanítónak a közelebbi vagy távolabbi városok és falvak iskoláiba. Ezek a „tógás” diák-tanárok pedig élő közvetítő kapcsolóként közvetítették a magukkal a kollégiumban elsajátított tudást, és átadták azt a gondjaikra bízott kisdíákoknak. Évszázadokig jól működő decentralizált iskolarendszer volt ez. A fennmaradt forrásszöveg arról tanúskodik, hogy Szent-Györgyi Albert is egy ilyen, a főváros-központúságot ellenpontosító regionális kultúraátadó rendszer kiépítésére gondolt...

A Szent-Györgyi-előadásban harmadikként feltüntetett fő feladatra visszatérve látható, hogy a rektort tovább foglalkoztatja az egyetem ősi dilemmája: tudósképző legyen vagy a „közéleti hivatásra” felkészítve nyújtson szakképesítést? A tudós-egyetempolitikus ez utóbbi feladatot itt már nagyobb figyelemben részesíti, mit korábban. Azzal érvel, hogy az egyetem megnyitotta a kapuit az ifjúság tömegei előtt, akik nem tudósok, hanem „a közélet hasznos polgárai” akarnak lenni. Ez az egyik szempont, amely a szakmai képzés szerepének növelése mellett szól. A másik pedig az, hogy az egyetem feladta korábbi anyagi függetlenségét, és elfogadta az állam finansiális támogatását. Ezért nem zárkózhat el, hanem alkalmazkodnia kell a megváltozott társadalmi igényekhez. Az adófizetők

A szakképesítést is nyújtó egyetem azonban nem egyenlő a szakiskolával. Az egyetemnek nevelnie is kell a hallgatóit: „jellelem- és szellemi tulajdonságok” egész sorát elvárva tőlük, amelyek között szerepel az alkotás- és cselekvésvágy, a felelősség érzés, a tettekézség, a józan és gyors ítélőképesség, a becsületesség, az érdeklődés és az önzetlenség. Mindemellett az egyetemnek az egészséges életmódra is nevelnie kell. Ahogyan a frissen beiktatott rektor fogalmaz beszéde végén: „...a hivatás betöltéséhez még egészség is kell, s így az egyetemi polgárt széles vállúnak, egyenes hátúnak, pozsgás képűnek is szeretném látni, amiről szintén egyetemünknek kell gondoskodnia” (Szent-Györgyi, 1970, 123. o.).

pénzéből öt finanszírozó állam elvárásának és a hallgatói tömegigényeknek megfelelően a közéleti hivatásokra is fel kell készítenie azokat, akik arra törekzenek. A tudósképzés és a szakemberképzés viszont – a színvonal csökkenése nélkül – nem elegíthető: el kell őket különíteni egymástól. A külön mederben folyó képzésekhez pedig az oktatószemélyzet gyarapítására van szükség.

A szakképesítést is nyújtó egyetem azonban nem egyenlő a szakiskolával. Az egyetemnek nevelnie is kell a hallgatóit: „jellelem- és szellemi tulajdonságok” egész sorát elvárva tőlük, amelyek között szerepel az alkotás- és cselekvésvágy, a felelősség érzés, a tettekézség, a józan és gyors ítélőképesség, a becsületesség, az érdeklődés és az önzetlenség. Mindemellett az egyetemnek az egészséges életmódra is nevelnie kell. Ahogyan a frissen beiktatott rektor fogalmaz beszéde végén: „...a hivatás betöltéséhez még egészség is kell, s így az egyetemi polgárt széles vállúnak, egyenes hátúnak, pozsgás képűnek is szeretném látni, amiről szintén egyetemünknek kell gondoskodnia” (Szent-Györgyi, 1970, 123. o.).

Előadás a hibás és a helyes pedagógiáról 1941. február 28.

Az egyetempedagógiával kapcsolatos publikációk sorát a vizsgált időszakban ismét egy előadás zárja, amelyet Szent-Györgyi Albert a Szegedi Egyetembarátok Egyesületének közönsége előtt mondott, és amelynek szövegét a *Magyar Nemzet* című lap közölte 1941. február 28-án. A mai olvasónak első pillanatban meglepőnek tűnhet az a paradigmaváltó fordulat, ami az újságban közölt szövegből kitűnik. Szent-Györgyi ebben az előadásában már expressis verbis úgy fogalmaz, hogy az egyetem legfőbb célja a szakemberképzés: „Az egyetem legfőbb célja nem az, hogy tudósokat neveljen, hanem főleg az, hogy a fiatalságot előkészítse a közéleti pályára. Az egyetem az őt fenntartó nemzettel szemben új, nagy felelősséggel tartozik. Gondoskodni kell arról, hogy az ifjúság idesereglő tömegei itt az élet és a nemzet hasznos egyedeivé, polgáraivá növekedhessenek.” (Szent-Györ-

gyi, 1941) Mielőtt azt az elhamarkodott következtetést vonnánk le, hogy a tudós ebben a beszédében már csak a „földhözragadt” utilitarizmust emeli piederasztálra, érdemes tovább olvasnunk: „Az iskolának célja nem elvont pedagógiai eszmék szolgálata, hanem hasznos, boldog, egészséges honpolgárok nevelése. [...] A szaktudás elsajátítása nem elégséges, mert jellembeli, erkölcsi, értelmi és testi sajátosságoknak bizonyos sorozata nélkül a szaktudás magában értéktelen, sokszor meg egyenesen ártalmas.” A hasznosság-elv tehát kiegészül itt a közösségbe tagolódó egyén boldogságára való törekvéssel, ami a társadalmi életben való boldogulás nélkül nehezen képzelhető el. Mindehhez pedig elvégzendő feladatként társul a jellem nevelése és az egészség megőrzése. Olyan összetett embereszmény bontakozik ki itt az olvasó előtt, amelyben egyformán kimutatható az antik görögség harmonikus embereszményének a hatása és az újkori angol filozófia gyakorlatiasságra való törekvése.

Szent-Györgyi Albert kiváló szónok volt: gondolatait az élő beszéd sajátosságaihoz igazodva, és a retorikai hatáskeltés eszközeivel felékesítve tudta átadni közönségének. Ez a tulajdonsága főleg akkor válik szembetűnővé, amikor kíméletlenül éles, szinte vitriolos stílusban megfogalmazott kritikában részesíti a korabeli iskolaügyet. A következő idézet ezt illusztrálja: „Elnézem a mi kis 12 éves cserkészeinket. Ennyi talpraesettséget, kedvességet, önzetlenséget, életerőt alig találni másutt. Ez nem az ifjúság könnyű lelendezése, itt még zavartalanul buzog a mi nemzeti erőnk forrása. És mi lesz ezekből az értékekből? Hol sikkadnak el? A középiskolából kikerülő fiatalember látszólag már fáradt, fásult, a 25 éves pedig, aki az életbe lép, már csak valami nyugdíjas állásról álmodozik, ahol semmiféle felelősség nem súlyosodik a vállaira. Itt a nevelésben, az oktatásban, a tanításban kell valami alapvető hibának lennie, amely a 10 és 20 év között kitapossa a lélekből a legdrágább tulajdonait, amelyekre legelsősorban lenne szükség az építőmunkában. Nagy tömeg felesleges tudás ballasztjával kerülnek a mi fiaink az egyetemre.” Figyelemre méltóan lényegre tapintó értékelése ez a korabeli (csak a korabeli?) iskolarendszernek...



2. ábra. Szent-Györgyi Albert tanítványaival

Szent-Györgyi Albert egyetempedagógiája

Ha Szent-Györgyi Albert egyetempedagógiai tárgykörben közzétett publikációban jól látható módon jelennek meg a változó az állandó gondolati elemek. Három témakör különíthető el e tekintetben:

Érzékelhető, hogy az egyetem feladataira vonatkozó nézetei átformálódtak az 1930-tól 1941-ig terjedő időszakban. A kutató, tudóst-képző és szakembert formáló feladatok szerepéről való gondolkodásmódja változott: a hangsúlyok a gyakorlati szakemberképzésre tevődtek át az évtized végére.

Az egyetem jellemnevelő, embert-formáló hangsúlyos feladatáról kifejtett meggyőződése viszont nem változott, és ezzel a markáns felfogásmódjával egy fontos irányzatot hozott létre az egyetem szerepéről való gondolkodás hazai történetében.

Folyamatosan jelenlévő, de egyre kritikusabb attitűddel kifejtett témája ezeknek a publikációknak az iskolakritika, amely nemcsak a középszintű iskolákat, hanem az egyetemet is érinti.

Írásunk elején már utaltunk arra, hogy, Szent-Györgyi Albert pedagógiai gondolatait nem a neveléstudomány „hivatásos” képviselőjeként, nem pedagógiai szakíróként fejtegette ki, hanem a társadalmi élet számos kérdése iránt fokozottan érdeklődő tudósként, az egyetem sorsa iránt felelősséget érző egyetemi polgárként fogalmazta meg. Nyilvánvaló, hogy felfogásmódjának alakulására hatással volt az a szellemi közeg, amelyben nevelői elképzeléseit megfogalmazta. E témakörben publikált beszédeiben és írásaiban azonban egy olyan sajátosan új tartalom is megjelenik, amely – megítélésünk szerint – egyedivé, és a mai olvasó számára is tanulságossá teszi az ő pedagógiáját: ez a motívum pedig az emberi teljességre való nevelés igénye, azaz a harmonikus személyiség nevelésének programja a felsőoktatás pedagógiájában is.

Irodalom

Bisztray Gyula, Szabó T. Attila és Tamás Lajos (1941, szerk.): *Az erdélyi egyetemi gondolat és a M. Kir. Ferencz József Tudományegyetem története*. Budapest.

Kardos István (1975): Beszélgetés Szent-Györgyi Alberttel. In: Szent-Györgyi Albert: *Az élet jellege*. Magvető Kiadó, Budapest, 53–117.

Marton János (2005): „Mindig nagy horoggal horgásztam” Szent-Györgyi Albert Nobel-díja és Szeged. *Szeged. A város folyóirata*, 17. 2. sz. 7–10.

Mártonffy Károly (1936, szerk.): *Az 1936. évi december hó 10-től december hó 16-ig tartott Országos Felsőoktatási Kongresszus munkálatai*. Közzéteszi: Hóman Bálint. III. Bölcsészeti, Orvosi és Műszaki Szakosztályok. Budapest.

Minker Emil (2005): *Szeged egyetemének elődei*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged.

Nagy Ferenc (1993): *Szent-Györgyi Albert és a magyar Nobel-díjasok*. Műszaki és Természettudományi Egyesületek Szövetségi Kamarája, Budapest.

Négyszemközt Szent-Györgyi Albert professzorral. A Nobel-díjas tudós nyilatkozata a diákegység jelenéről és jövőjéről. (1941. 02. 28.) *Magyar Nemzet*.

Plake, K. (1991): *Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*. Waxmann, Münster – New York.

Pukánszky Béla (1987): Tanárképző vagy egyetem? Adalékok a kolozsvári egyetem Szegedre költözéséről (1919–1921). *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 424–433. 2012. 12. 20-i megtekintés, <http://www.pukanszky.hu/Fantom.htm>

Szent-Györgyi Albert (1930): *Fel szólalás 1930 novemberében az Országos Testnevelési Tanács kongresszusán*. 2012. 12. 18-i megtekintés, <http://www.waldorfsuli.hu/index.php/waldorf-pedagogia/olvasosarok/396-szent-gyorgyi-albert-az-iskolai-ifjusag-testnevelese>

Szent-Györgyi Albert (1936): Természettudományi képzés és laboratóriumi munka az egyetemi oktatásban. In: Mártonffy Károly (szerk.): *Magyar Felsőoktatás. Az 1936. évi december hó 10-től december hó 16-ig tartott Országos Felsőoktatási Kongresszus munkálatai*. Közzéteszi: Hóman Bálint. III. Bölcsészeti, Orvosi és Műszaki Szakosztályok, Budapest.

Szent-Györgyi Albert (1940): Rektori székfoglaló. In: Szent Györgyi Albert: *Egy biológus gondolatai*. Gondolat Kiadó, Budapest. 120–124.

Szent-Györgyi Albert (1941. 02. 28.): Előadás a hibás és a helyes pedagógiáról. *Magyar Nemzet*.

Szent-Györgyi Albert (1970): *Egy biológus gondolatai*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Szent-Györgyi Albert (1975): *Az élet jellege*. Magvető Kiadó, Budapest.

Szent-Györgyi Albert (1983a): Észrevételek a nevelésről. In: uő: *Válogatott tanulmányok*. Budapest.

Szent-Györgyi Albert (1983b): *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Budapest.

Tóth Tamás (2001): Az európai egyetem és a modern filozófiák. In: Tóth Tamás (2001, szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltozásai. Felsőoktatás-történeti tanulmányok*. Budapest. 2012. 11. 11-i megtekintés, <http://www.fil.hu/tudrend/Tt/egy-kot/toth1.htm>

Vincze Gábor (2001): *A száműzött egyetem*. Szeged.

Vitéz Nagy Iván (1941): A száműzetés évei Szegeden. 1920–1940. In: Bisztray Gyula, Szabó T. Attila és Tamás Lajos (szerk.): *Az erdélyi egyetemi gondolat és a M. Kir. Ferencz József Tudományegyetem története*. Budapest.

Jegyzetek

¹ Köztudomású például, hogy szegedi rektorsága idején, 1941 elején az ő támogatásával jött létre a szegedi egyetemisták híres Hamlet-előadása az ígéretes, de fiatalon elhunyt tehetség, Horváth István rendezésében.

² A kolozsvári egyetem első alapítására 1581-ben került sor: Báthory István fejedelem ekkor adta ki a jezsuita egyetem alapítólevelét (Minker, 2003). Az intézmény életét azonban később a hányattatás, a meg-megszakított működés, a diszkontinuitás jellemezte. Az állami tudományegyetem megalapítására – Ferenc József erőteljes közbenjárása nyomán – 1872-ben került sor, a pesti egyetem után másodikként az országban. Az univerzitász 1883-ban felvehette a király nevét.

³ A budai évekről lásd: Pukánszky, 1987; Minker, 2002; Vincze, 2006.

⁴ Ugyanez a törvény a Pozsonyból száműzött egyetemet „ideiglenesen” Pécsre telepítette át.

⁵ *Szeged napilap*, 1921. január 26.

⁶ A beadvány szövege az Országos Levéltárban található. K 636 1920. 11.

⁷ Meg kell jegyeznünk, hogy a szegedi tudós e ponton kissé nagyvonalúan kezeli az egyetem történet irányzatait. Az újkori európai egyetem legjelentősebb archetípusa ugyanis a 18. század végétől kezdve lezajló filozófiai diskurzus eredményeként létrejövő neohumanista műveltségisményre épül, amelynek legfőbb képviselője Wilhelm von Humboldt (1767–1835). Az ő felfogása szerint az egyetem működését meghatározó alapvető eszme a kutatás és a tanítás egysége, valamint az emberformálás, az emberi tartalmak kiteljesítése a 'Bildung' (jellemformáló művelődés) révén. Ezzel párhuzamosan, ezt ellenpontozva alakult ki az a francia koncepció, amely az egyetem szakképző („szakiskola”) funkcióját hangsúlyozza.

Pukánszky Béla

egyetemi tanár, habilitált doktor,
az MTA doktora

Selye János Egyetem, Tanárképző Kar,
Szegedi Tudományegyetem,
Juhász Gyula Pedagógusképző Kar
Gyógypedagógus-képző Intézet.

Aránytévesztések az idegen nyelvi órákon

A Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek szerepe az arányok meghatározásában

A Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban: NAT) és a kerettantervek nevelési-fejlesztési, szociokulturális és interkulturális, egyszerűbben fogalmazva nevelési, gyakorlati és művelődési célokat fogalmaznak meg. E hármas célnak nem egymástól elkülönülten, hanem egymással összefonódva, integráltan kell megvalósulnia a gyakorlati célok által vezérelve. E célok másféle súlypontozása alapvetően megváltoztatná az idegennyelv-oktatás feladatrendszerét, eredményeit. Egykoron az orosz nyelv tanításának és tanulásának viszonylagos sikertelensége nagyrészt a nevelési cél erőltetett és egyoldalú primátusának lett a következménye. Jómagamnak is gimnazistaként igen hamar el kellett sajátítanom például a 'самосовершенствование' (öntökéletesítés) szót, míg a számomra fontos 'горчица' (mustár) és a 'непеч' (bors) még nem álltak a rendelkezésemre első moszkvai étkezésem alkalmával.

A kerettanterv tanulmányozása nem hagy kétséget afelől, amit expressis verbis olvashatunk is benne: „Az élő idegen nyelv oktatásának alapvető célja, összhangban a Közös európai referenciakerettel (KER), a tanulók idegen nyelvi kommunikatív kompetenciájának megalapozása és fejlesztése.” A gyakorlati cél tehát az alapvető, az elsődleges. Az idézet folytatása azonban egy másfajta aránytalanságot sejtet: az anyanyelvnek az idegen nyelvek oktatásában juttatott aránytalanul kis szerepét. „A kommunikatív nyelvi kompetencia szorosan összefonódik [...] a világról szerzett ismeretekkel...” Ez a mondat nem az idegen nyelvi kommunikatív kompetenciáról szól! Az anyanyelvi kompetencia az, amely integráns része az emberi megismerésnek, a világról szerzett ismereteinknek, amint azt a napjainkban divatos kognitív nyelvészet is állítja („Language is an integral part of human cognition.” Langacker, 1987, 12. o.). A NAT-ban ugyan szerepel készségként „a közvetítés az anyanyelv és az idegen nyelv között”, de az anyanyelv szerepe a NAT-ban sem helyesen értelmezett: „Az idegen nyelvi kommunikáció – az anyanyelvi kommunikációhoz hasonlóan – az alapvető nyelvi készségekre épül: fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények megértése, kifejezése és értelmezése idegen nyelven különböző tevékenységi formákban.” Valójában az idegen nyelvi kommunikáció az anyanyelvi kommunikációra épül. Az iskolában tanult idegen nyelv csak közvetve, az anyanyelven keresztül tárja elénk a világot.

A kerettanterv is kiegészíti az anyanyelv szerepét: „A kommunikatív nyelvi kompetencia több ponton érintkezik az anyanyelvi kompetenciával. A szövegalkotás, szövegértelmezés, szóbeli és írásbeli kommunikáció számos készségeleme átvihető az idegen nyelv tanulásába...” Az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia nemcsak több ponton érintkezik az anyanyelvi kompetenciával, és nemcsak készségelemek vihetők át az idegen nyelv tanulásába, hanem az anyanyelvi kompetenciára épülnek az idegen nyelvi kompetenciának a NAT által is megnevezett összetevői: a szociokulturális, a szociolingvisztikai és a szövegkompetencia. E kompetenciák minősége legjobb esetben is

csak az anyanyelv hasonló kompetenciáit közelítheti meg, amennyiben az idegen nyelvi kompetencia negyedik összetevője, a nyelvi kompetencia fejlettsége azt lehetővé teszi. Tudnunk kell azt is, hogy tanulóink anyanyelvi kompetenciája és vele szorosan összefonódva a szociokulturális, a szociolingvisztikai és a szövegkompetenciája már eléggé szofisztikus ahhoz, hogy kielégítően tudjanak kommunikálni, mielőtt egy idegen nyelv tanulásába kezdenek. A tanulókat tehát nem kommunikálni kell tanítanunk az idegen nyelvi órákon, hanem a már meglévő anyanyelvi kommunikációs képességeküket kell egy másik nyelvi eszközrendszerrel kiegészíteni. Az a tény, hogy két kultúra között vannak kommunikációs különbözőségek, nem sokat változtat a lényegen. Az idegen nyelv tanulása során ezek nagy része könnyen elsajátítható. Attól pedig senkit sem lehet megóvni, hogy kisebb-nagyobb kulturális sokk ne érje valamelyik idegen nyelvi országban. Angolból például aligha kaphat a tanuló valamennyi angol nyelvű ország lehetséges kulturális sokkjá ellen védőoltást. És mi van, ha nem angol nyelvű országban hasznosítja angolnyelv-tudását? A kulturális különbözőségek miatt nem lenne érdemes arányt téveszteni. Nem lehetnek különösebb akadályai a kommunikációnak, ha az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia nyelvi komponense kellően kimunkált.

Azt már helyesen állapítja meg a kerettanterv, hogy „az idegen nyelv tanulása során elsajátított kompetenciák hasznosak az anyanyelvi kommunikáció területén. [...] az idegen nyelv tanulása segíthet abban, hogy tudatosabbá váljon az anyanyelv használata.”

A kerettantervek azzal is kibővítik az anyanyelv szerepét, hogy következetesen ragaszkodnak a „célnyelvi óravezetés”-hez. Egy szó beiktatásával helyre lehetne billenteni az egyensúlyt: törekedjünk a célnyelvi óravezetésre.

A NAT-nak tudatosítania kellene az idegennyelv-tanítás illetékeseiben, hogy a tanulók anyanyelvi kompetenciájukkal együtt az idegen nyelv tanulása szempontjából felbecsülhetetlen mennyiségű olyan tudással is rendelkeznek, amelyre az idegen nyelv tanulása és tanítása során nemcsak lehet, de kötelező is folyamatosan támaszkodni.

Az anyanyelv mellőzésének főbb okai

Tapasztalataink szerint napjaink iskolai idegennyelv-oktatásából kiszorul az anyanyelv. A tanárok egy része nem mer folyamodni az anyanyelvhez, vagy ha mégis megteszi, nem meri bevallani. Ehhez persze már semmi közük sincs az új dokumentumoknak. A nyelv-tanárok általában sem a tantervek előírásai szerint végzik munkájukat, hanem valamilyen előírt vagy maguk választotta taneszközrendszer alapján tanítanak, kiegészítve azt saját alkotásaikkal vagy gyűjteményükkel. Az Internet korszakában a taneszközök kimeríthetetlen tárházából válogathatnak. Az anyanyelvnek az idegen nyelvi órákról való látszólagos kiszorításáért ezért inkább bizonyos taneszközök és a velük kapcsolatos tévhitiek tehetők felelősekké.

Csak látszólagos azonban az anyanyelv távolléte az idegen nyelvi órákról! Az anyanyelv minden pillanatban jelen van mind a tanulóknak, mind a tanár tudatában. Az anyanyelv sohasem tétlen. „Ront vagy javít, de nem henyél.” Ha ez így van, akkor az az ésszerű, ha következetesen számolunk vele, és igyekszünk pozitív hatásait a javunkra fordítani, negatív szerepét pedig semlegesíteni. Ezt tehetjük expliciten, tehát úgy, hogy az anyanyelv érzékelhetően is megjelenik az idegen nyelvi órákon, de tehetjük impliciten is, amikor csak számolunk vele az előkészületek és a tanórai feladatok végzése közben anélkül, hogy lemondanánk a kerettantervek által követelt célnyelvi óravezetésről (az anyanyelvnek az idegen nyelvek oktatásában betöltött szerepével kapcsolatban lásd: *Budai*, 2010).

Valamit még a tévhitokről: Az idegen nyelvi órákon használt taneszközök zömmel külföldi szerzők művei, amelyeket nem egy bizonyos anyanyelvű tanulói populációnak

Csak látszólagos azonban az anyanyelv távolléte az idegen nyelvi órákról! Az anyanyelv minden pillanatban jelen van mind a tanulók, mind a tanár tudatában. Az anyanyelv sohasem tétlen. „Ront vagy javít, de nem henyél.” Ha ez így van, akkor az az ésszerű, ha következetesen számolunk vele, és igyekszünk pozitív hatásait a javunkra fordítani, negatív szerepét pedig semlegesíteni.

szánnak, hanem az egész világ könyvpiacát kívánják velük teríteni. Természetes tehát, hogy ezek a tananyagok egynyelvűek, ami azonban nem jelenti azt, hogy az őket használó tanár szükség esetén nem folyamodhat azok feldolgozása során tanítványai anyanyelvéhez. Csak növelné a tanár a külföldi taneszközök hatásfokát, ha hozzájuk adná azt, ami hiányzik belőlük: a tanulók anyanyelvére való támaszkodást.

Az is igaz, hogy a latinnak mint holt nyelvnek a tanítása következetesen kétnyelvű volt, sőt az orosztanárokká átképzett latintanárok és egyéb nyugati nyelvek tanárai is a holt nyelveknek megfelelő gyakorlatot folytatták, aminek ellenhatásaként – legalábbis az angol nyelvi tankönyvekben – a hatvanas években az egynyelvűség kezdett divatba jönni. Tankönyvíróként jómagam is élharcosává váltam az új kívánalmaknak,

és lassanként átestünk a ló másik oldalára. Napjainkban azonban már a KER is fontos szerephez juttatja a közvetítő nyelvi tevékenységeket, a tolmácsolást és a fordítást, amelyekkel a nyelvi tagozatos osztályok tanulói is próbálkozhatnak.

Az idegennyelv-oktatás gyakorlati céljai és a célok arányai

A KER-ben megnevezett készségek, amelyek a NAT-ban „nyelvi tevékenységek”, a kerettantervekben pedig – a KER közvetítő tevékenységeitől eltekintve – „fejlesztési egységek” néven szerepelnek, tulajdonképpen az idegennyelv-oktatás gyakorlati célrendszere az 1. táblázat szerint foglalható össze, egymáshoz fűződő kapcsolataikat is kifejezve.

1. táblázat. A nyelvi tevékenységek és kapcsolatrendszerük

		RECEPTÍV	PRODUKTÍV
SZÓBELI	Egynyelvű	Hallott szöveg értése	Összefüggő beszéd
		Interakció	
	Közvetítő	Tolmácsolás	
ÍRÁSBELI	Egynyelvű	Olvasott szöveg értése	Íráskészség
		Interakció	
	Közvetítő	Fordítás	

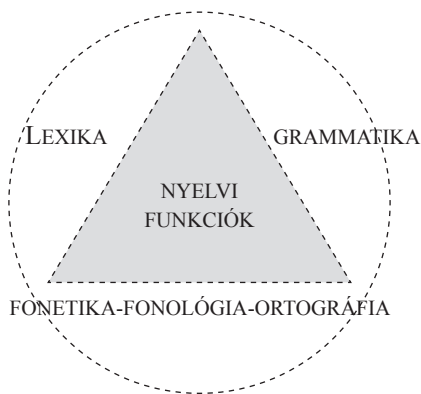
A kerettantervek útmutatása szerint a félkövérrel kiemelt tevékenységeket („fejlesztési egységeket”) valós kommunikációs helyzetekben integráltan, a tanulók életkori sajátosságait figyelembe véve kell fejleszteni.

Az iskolai idegen nyelvi tevékenységek fejlesztése során didaktikai megfontolásból természetese az aránytalanságok, de hosszú távon is elsőbbséget élveznek a szóbeli tevékenységek. Az iskolán kívüli nyelvtanulás esetén pedig az határozza meg a nyelvi tevékenységek arányait, hogy ki milyen céllal tanul egy idegen nyelvet, a tanulásnak milyen objektív és szubjektív feltételei biztosítottak vagy hiányoznak. Annyit minden-

képpen érdemes itt megemlíteni, hogy az idegen nyelvekkel való bármilyen foglalatosság hasznosnak minősíthető, hiszen talán az idegen nyelv az egyetlen a világon, amit minimális szinten, nagyon hiányosan és hibásan is érdemes tudni, amire lejjebb még példákat is hozunk.

A nyelvi kompetencia eszköztára

Az idegen nyelvi kommunikatív kompetenciának a valóban tanítandó és tanulandó komponense a nyelvi kompetencia, amely a lexikai, a grammatikai, a fonetikai-fonológiai-ortográfiai és funkcionális ismereteket és ezek használatának a képességét foglalja magába (1. ábra).



1. ábra. A nyelvi kompetencia eszköztára és manifestációja

Megjegyzések az 1. ábrához:

1. A háromszög az oldalain megjelölt eszközrendszerek, a lexika, a grammatika és a fonetika-fonológia-ortográfia szimbiózisára utal, amely a nyelvi funkciókban manifestálódik. A kommunikációban egyik sem létezik a másik kettő nélkül: hangállománya és írott képe a lexikának és a grammatikának van. (Vannak a nyelvnek érzékszerveinkkel fel nem fogható eszközei is.) A lexikai egységek a grammatikai eszközök által kerülnek a nyelv különböző szintjeire, a grammatikai sémákat pedig lexikai egységek teszik alkalmassá a nyelv számára. A nyelv a három eszközrendszer együttese révén válik képessé a nyelvi funkciókra, azaz a lokúciós aktusokra és az általuk kifejezett jelentések átadására és vételére.
2. A háromszögön kívül eső nagy kör tudattartalmunknak, világismeretünknek azon részét reprezentálja, amely még nem szerepel lokúciós aktusainkban, de része lehet az illokúciónak vagy a perlokúciónak.
3. Mind a háromszöget, mind a nagy kört szaggatott vonalak határolják annak kifejezéseként, hogy sem a szűkebb értelemben vett nyelvi kompetenciánk, sem általános és specifikus ismereteink, tapasztalataink nem lezártak, egymás irányába is és kifelé is nyitottak.

A nyelvi kompetencia eszközeiről a legtöbb embernek van valami ismerete, véleménye. Van, aki az idegen nyelvet a szavak rendezetlen halmazának tekinti, amelyben anyanyelvének elferdített hangjai lehetetlen sorrendben követik egymást. Számukra a nyelvtanulás célja az idegen nyelvi szavak elsajátítása, a bennük levő elferdített hangok

helyreigazításával. Így lett magyaros hangzása a latin 'cemeteryum'-ból a 'cinterem', a német 'Wie geht's?'-ből a 'vigéc', a 'Bohnenzüchter'-ből a Sopron környéki 'poncichter', a francia 'gendarme'-ből (eredetileg: 'gens d'armes') a 'zsandár', de nem lett életképes a 'Kappanhágó' (= Koppenhága). Akik az idegen szavakban magyar szavakat vélnek felfedezni, furcsa következtetéseket vonnak le nyelvrokonságunkkal kapcsolatban is. Szerintük a világ földrajzi neveinek tekintélyes része magyar eredetű: 'Chicago' = 'Csikágó', 'Karthágó' = 'Kertágó' stb.

A laikusnak azt a hitét, hogy izolált idegen nyelvi szavakkal is lehet kommunikálni, saját vagy mások sikeres próbálkozásai is erősíthetik:

A fáma szerint a háború idején az egyik százados, aki a gimnáziumban több éven át tanult németül, Berlinben elhagyta a bőröndjét, és ezt a németek tudomására szeretne volna hozni. Előjöttek azonban a nemekkel, a ragozásokkal, a szórenddel kapcsolatos gátlásai. Míg töprengett, a négy elemít végzett csicskása (= tisztiszolgája), aki sohasem tanult idegen nyelvet, és még csak néhány napja volt német nyelvterületen, szalutálva engedélyt kért a százados úrtól a tolmácsolásra. A németeknek a százados úr nevében csak ennyit mondott: 'Ik Berlin, koffer kaput.' (Az 'ik' nem is hangzik rosszul Berlinben.)

Egy másik eset: Egy cseh kislány beleszeretett egy magyar fiúba balatoni nyaralása során. Amikor visszatért Prágába, szerzett egy cseh–magyar szótárt, és a következő levelet fogalmazta meg: 'Én szeretni te, de ha te nem szeretni, én meghalni -ból/-ből szerelem.' (No lám! A cseh szövegkompetencia lényege jó a magyarban is.)

Aki belekóstolt a nyelvtanulásba, annak tudomása van a nyelvtanról is, sőt már preferenciái vagy félelmei is lehetnek. A nyelvtanuló ismeri a nyelvnek mind a három érzékelhető komponensét, és van fogalma a jelentésről is. Azt is tudja, hogy a nyelvi eszközök egy-egy szövegben együttesen fordulnak elő, de tanuláskor mégis szétesnek, kiejtésre és helyesírásra, szavakra és nyelvtanra bomlanak. A szöveg után a tankönyvükben is szöszedetet és nyelvtant találnak.

A kerettantervek „nevelési-fejlesztési céljai” között következetesen szerepel a kiejtés, a hangsúly, a beszédtempó, a ritmus, a helyes intonáció. A lexikára is találunk utalásokat: alapszókinccs, szókinccs; meglevő, bővülő, elegendő szókinccs; a szókinccs megtervezése és szükség szerinti módosítása. Azt is olvashatjuk, hogy a szókinccset kreatívan kell alkalmazni. A grammatika részletezve is szerepel a fogalomkörök keretében. A nyelvtani anyagot konkrét példák illusztrálják, amelyekben a lexika egy minimális része is megjelenik. Kontextusból kiemelve csak a grammatikai szavak szerepelnek a kerettantervekben. A nyelvi kompetencia összetevőinek szintézisével egyrészt a fogalomkörök bemutatásakor, másrészt pedig – a beszédaktus-elmélet bizonyos eredményeire támaszkodó – kommunikációs eszközök/funkciók vagy beszédszándékok felsorolásakor találkozzunk. Minden további részlet bemutatása, feldolgozása, ismétlése, értékelése a tanár felkészültségére, munkájára vár, amelyben segítségére lehetnek a nyomtatott és az igen változatos elektronikus (tan)eszközök.

A nyelvtanárnak lenne a feladata, hogy tudatosítsa tanítványaiban a nyelvoktatás céljait, és oly módon tanítsa szisztematikusan külön-külön és integráltan is a nyelvi kompetencia valamennyi eszközét, hogy azok végeredményként a célokat szolgálhassák. A nyelvi eszközökkel kapcsolatban – sajnos – a tanárok egy részének is vannak preferenciái, ami egyik-másik nyelvi eszköz negligálásához vezethet, vagy azt eredményezi, hogy a tanári munka bizonyos része segítség nélkül a tanulókra hárul.

Ahol a legszembetűnőbbek az aránytévesztések

Leginkább metaforákkal tudnám kifejezni hiányérzetemet: A receptív és a produktív tevékenységekkel, a végtermékkel való foglalatosság az aratás. Tapasztalataim szerint a bemutató tanítások – ha vannak még ilyenek – többsége is aratófesztivál. A tanárok

mutogatják a legjobban termő parcellákat, örömmel vágnak rendet az aranyló gabonában, szívesen teszik mérlegre a termést; az ocsút meg eldugják. A nyelvi kompetencia eszközeinek, a kiejtésnek, a lexikai egységeknek, a nyelvtannak a tanítása a szántás, az ásás, a trágyázás, a vetés, a gyomlálás, a kapálás. Mind fárasztó, unalmas munka, amit nem szívesen végez az ember. Ha teheti, inkább másra bízza ezeket a feladatokat. Ma már mindezt ugyan a gépek, a műtrágya, a gyomirtó is elvégzi, de a gépek kezelése sem könnyű, az üzemanyag, a műtrágya, a gyomirtó meg drága.

Manapság divat a neveléstudományok dolgairól is mérésekkel, diagramokkal alátámasztott tanulmányokat írni. Nekem erre nincs lehetőségem. Állításaimat – ami persze nem azonos a bizonyítással – az idegen nyelvekkel való hét évtizednyi foglalkozás, hat tucatnyi (nyelv)könyv megírása, szakfelügyelet, a nyelvtanárok százainak képzése, két gyermek, öt unoka és osztálytársaik orosz, angol, német, francia, olasz és latin nyelvi házi füzetei, szótárfüzetei – ha egyáltalán vannak, és ha vannak is, de milyenek! –, elbeszélései támasztják alá. Akinek nem inge, ne vegye magára, és ne ő tiltakozzék, amíg az ingesek hallgatnak, ha sarkosan fogalmazok: A nyelvtanárok tekintélyes része a kiejtés tanítását luxusnak tekinti, a nyelvtant nem szereti, amit tanítványaival is érzékeltet, a lexikai egységek preparálását, tanulását pedig tanítványaira bízta anélkül, hogy megtanítaná őket tanulni, a taneszközöket, a forrásokat használni.

Amit a nyelvtanár szeret csinálni, ott is gyakran téveszt arányokat. Krashen (1981, 1985) óta tudjuk, milyen fontos szerepet játszik a nyelvelsajátításban a 'comprehensible input'. A nyelvtanár általában szeret beszélni, szereti hallani a maga hangját – lehet, hogy azért lett nyelvtanár –, és bőven osztogatja az inputot, nem mindig törődve annak jelzőjével. Közben azonban ügyelnie kellene a TTT (Teacher's Talking Time) és a PTT (Pupils' Talking Time) arányaira is. Szakfelügyelőként azt tapasztaltam, hogy minél többet beszél egy kolléga az idegen nyelvi órán, annál nagyobb a valószínűsége, hogy nem készült az órára. A legnagyobb felkészültséget – általában is és egy-egy órára is – a nyelvi eszközök tanítása igényli. Mivel valódi, kemény munkáról van szó – amit a játékosabb, füttyösebb óravezetés se titkoljon el –, a tanárnak a motiválás eszközeiben is járatosnak kell lennie.

Ha lenne valaki, aki nem tudná, mi a teendője a nyelvi kompetencia eszközeivel

Nem tekintem feladatommak, hogy tippeket adjak a nyelvi eszközök tanításának a hogyanjára vonatkozóan. Remélhetőleg vannak a nyelvi tanszékeken olyan kurzusok, amelyeken a különböző nyelvtanítási módszerek, stratégiák idevonatkozó tanításait, eljárásait meg lehet tanulni. Ha valaki mindezt elmulasztaná, kimeríthetetlen szakirodalmat, segédanyagot, ötletet találhat az Interneten a különböző nyelvekkel kapcsolatban.

Nyelvészként inkább a „mit?” kérdésre igyekszem válaszolni. Kezdjük a lexikával, hiszen a lexika tanítását tartom idegennyelv-oktatásunk legelhanyagoltabb területének.

Több, mint tanári hanyagság például a szódolgozat a következő formában: Gimnazista tanulók pénteken azt a feladatot kapták, hogy egy bizonyos, nem tankönyvi szövegből írjanak ki minden ismeretlen szót magyar jelentésükkel együtt, és tanulják meg, mert hétfőn szódolgozatot írnak. Az egyik, angoltól jeles tanulónak közel nyolcszáz szó gyűlt össze. A szódolgozatban a magyar szó angol jelentését kellett megadni. A dolgozatban szereplő magyar szavak azonban nem mindig voltak azonosak azokkal, amelyeket a tanuló a szótárból kiírt.

A tanár tehát fontosnak találta a lexikát, de semmit sem tett az érdekében. Amit tett, azzal meg inkább csak ártott. Természetesen a szókincs ismeretét is kell ellenőrizni és értékelni, de nem listázva, hanem komplex módon, a nyelvoktatás céljainak a szolgáltatába állítva. Nem úgy, ahogyan a legkevesebb munkával a legkönnyebben lehet érdem-

jegyeket adni, és minden másnak, különösen a komplex tevékenységeknek az értékelését pedig mellőzni.

Hagyjuk a negatívumokat, és szedjük pontokba javaslatainkat:

1. Először is kell egy nagyalakú szótárfüzet, amelybe – tanári segítséggel és ellenőrzéssel – fokozatosan gyarapodva, visszamenőleg is kiegészülve minden lényeges tudnivaló belekerülhet a lexikai egységekkel kapcsolatban. (Szavak helyett lexikai egységekről lesz szó, amelyek egy vagy több, a jelentés alapján összetartozó és egy egységként megtanulandó szóból állnak.)
2. Kell egy gyakorlófüzet is, amelyben például gyakoroltathatjuk a szókincs szükség szerinti módosítását, amit a kerettantervek is javasolnak. Lássunk néhányat a kommunikációs szándékokat kifejező angol nyelvű példák közül:
 - Engedélykérés: 'Do you mind if I open the window?'
 - Bocsánatkérés: 'I must apologize for coming late.'
 - Csodálkozás: 'Did you realize that Joe has failed his exams?'
 - Kívánság: 'Would you like a cake?'
 - Információkérés: 'How long does it take to get there?'
 - Az általam aláhúzott részek a változó szituációkban más-más lexikai egységeket igényelnek, tehát változtatni, módosítani kell a mintapéldák lexikai töltetét. Szinte semmi segítséget sem nyújtanak a lexika szempontjából a fogalomkörök. Például: „cselekvés, történés, létezés kifejezése” mindössze néhány példával. Itt valamilyeni ige és nominalizált formája felsorakoztatható lenne. A fogalomkörökön belül a térbeli, időbeli, mennyiségi, minőségi, logikai viszonyok példái mellé százával lehetne sorolni a lexikai egységeket. A kerettantervek legtöbb segítséget a zárt vagy a zártabb, a kevés lexikai módosítást igénylő, a kommunikációra kész nyelvi fordulatokkal nyújtanak mind a tanárnak, mind a tanulónak.
3. A lexikai egységek mely jellemzőit kell megismertetni a tanulókkal ahhoz, hogy minden szempontból ismertté váljanak?

Az alábbi pontok nem egy-két tanítási óra feladatai; fokozatosan, vissza-visszatérően az iskolai idegennyelv-oktatás egészére vonatkoznak. A válogatás szempontjai általában a gyakoriság, a hasznosság és a tanulhatóság. Az előző évek szótárfüzeteibe is kerülhetnek még a már beírt lexikai egységekhez újabb és újabb információk. Egy vaskosabb füzet több évet is ki tud szolgálni. A tanárnak a tanulót is motiválnia kell a lexikai ismeretek gyűjtésére, képebbé kell tennie azok kezelésére, hogy önállóan is tudja gyarapítani ismereteit.

a) A lexikai egység szótári alakját és az adott kontextusnak megfelelő jelentését
A jelentés feltárásának sokféle egy- és kétnyelvű módja van, amire nem kívánok kitérni. Ha szükséges, egy-egy lexikai egység szemantizációja többféleképpen történjék a jelentés pontosítása végett. A lehetőségek közül nem szabad kizárni a jelentés anyanyelvi megfelelőjét sem, ha nélküle kétséges annak egyértelműsége. Akkor sikeres az egynyelvű szemantizáció, ha a magyar jelentést a tanulók adják meg.

A szótári alak természetesen nyelvenként és szófajonként változó. Az angolban mindenképpen utalni kell a kiejtésre, a hangsúly(ok)ra. Nem kell mindig a teljes szót átírni, legtöbbször elegendő(k) lehet(nek) a kritikus hang(ok), sőt a kiejtés általánosítható szabályainak az ismeretében egyes esetekben a fonetikai jelek el is maradhatnak. A fonetikai jelek olvasási készségéről nem mondhatunk le. Nélküle egyénileg nem képes szókincsét gyarapítani a tanuló. Nem a kiejtéséről felismerhetetlen kémekeként akarjuk tanítványainkat az angolszász országokba küldeni, de nem mondhatunk le a minél jobb kiejtésre való törekvéstről. A jó kiejtés – amely nem csak egy-egy szóra vonatkozik – és a tanítására fordított energia nem hiábavaló.

b) A lexikai egység szegmentumait

Könnyebb a több morfémából álló lexikai egységek jelentésének a feltárása, más lexikai egységekkel való rokonítása, csoportokba vétele, ha alkotó elemeikre tudjuk őket bontani: Erst|auf|fűhr|ung, in|depend|ent|ly, dis|arma|mento, en|terra|miento.

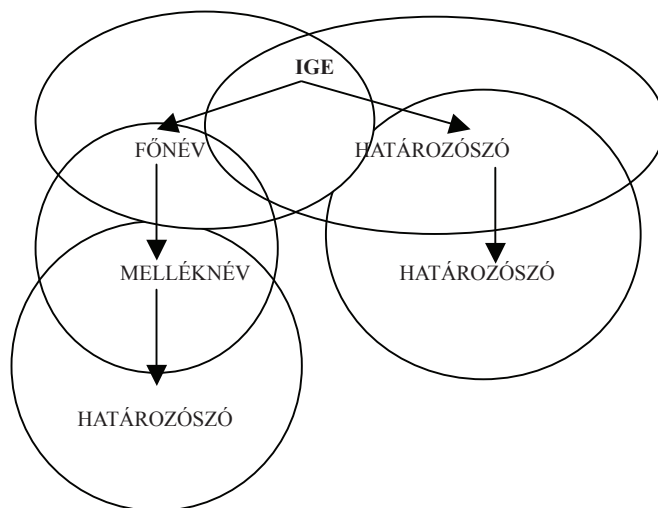
A nyelvoktatás bizonyos fokán meg is nevezhetjük az egyes szegmentumokat, de a gyakorlati igényeket metanyelv nélkül is ki lehet elégíteni.

c) A lexikai egységnek a szótári alakból kimaradt alaktani és mondattani jellemzőit

A grammatika alapvetően a lexikából táplálkozik. A lexikai egységeknek lehetnek ragozási paradigmái, grammatikai eszközök segítségével a lexikai egységek állnak össze szószervezetekké, ez utóbbiak pedig mondatokká. Az igének, a melléknévnek, a főnévnek lehetnek prepozíciós vonzatai, ragozott ígét vagy igenevet tartalmazó bővítményei. A vonzatok, bővítmények fajtái gyakran eltérnek azok magyar anyanyelvi megfelelőiktől, ezért külön is fel kell hívni rájuk a figyelmet, külön munkát igényel gyakorlásuk, elsajátításuk.

d) A lexikai egységnek a jelentés alapján történő társulási lehetőségeit

A nyelvekben a négy teljes jelentésű szófaj, azaz az ige, a főnév, a melléknév és a határozószó a következő tipikus társulásokban fordul elő (2. ábra).



2. ábra. A szófajok társulási lehetőségei (kollokációi)

Külön ki kell emelni azokat a kollokációkat, amelyek ellentmondanak a magyar nyelv elvárásainak. Csak egy-egy ilyen példát, hogy egyértelmű legyen, miről van szó:

Szófajok	Magyarul	Más nyelven	Szó szerint
I + F	pénzt keresni	Geld verdiene n	pénzt megszolgálni
I + H	mélyen aludni	to sleep fast	gyorsan aludni
F + M	nagy eső	heavy rain	nehéz eső
M + H	jó meleg	schön warm	szép meleg
H + H	nagyon lassan (menni)	(to go) dead slow	holt lassan (menni)

A Szófajok alatt a tagok sorrendje: fölérendelt tag + alárendelt tag. Egy-egy nyelvben a szórend vagy követi ezt a sorrendet, vagy nem. A félkövér betűkkel írott részek a példák kritikus elemei.

A szótárfüzet igen hasznos része az ilyen nyelvi különlegességek gyűjteménye. Sokkal több van belőlük, mint gondolnánk.

e) A lexikai egységek egyéb jelentéseit

Egy szónak van egy alapjelentése, amely azonnal beugrik, ha kiejtjük a szót, és lehet számtalan egyéb jelentése attól függően, hogy milyen nyelvi környezetben fordul elő. Tulajdonképpen annyi jelentése van, ahány környezetben szerepel. Képzeld el, hogy mit csinálunk, amikor almát, banánt, dinnyét, levest, halat, osztrigát, pizzát stb. *eszünk*. Vagy azt, hogy hogyan *esznek* az állatok ezt vagy azt. Mindegyik eledelünket és eledelüket tárgyként az *enni* ige bővítményeként kezeljük. Ha nem lenne absztraháló képességünk, ha memóriánkat nem terhelné meg, minden étel fogyasztását más-más igével is jelölhetnénk. Az étel nevéből is csinálhatnánk igét. Van is például 'epreszik', 'szalonnázik', 'fagylaltozik', 'cseresznyézik' (valakivel egy tálból). Vajon miért nincs 'levesezik', 'gulyásozik', 'tökfőzelékezik', 'banánozik', 'almázik' és egyebek? A németben például az ember esetében az 'essen' az 'enni', az állatra vonatkoztatva pedig a 'fressen'. Ez utóbbit persze az emberrel kapcsolatban is használhatjuk, nem igazán hízelgően.

A nyelvek a világot különbözőképpen darabolják fel, és nevezik meg az egyes részeket. Van, amikor több egységnek is van közös neve, és van, amikor nincs: a 'fivér' és a 'nővér' együtt a 'testvér'. Az angolban is van 'brother' és 'sister', de a 'testvér'-nek már nincs megfelelője. Nekünk nem számít, hogy élő-e vagy élettelen, de az angolnak igen: 'fa': 'tree', 'wood'; 'bőr': 'skin', 'leather'; 'hús': 'flesh', 'meat'. Mi viszont tudjuk, mi a különbség a 'szeretet' és a 'szerelem' között, de sok nyelv a kettőből egyet csinál.

A nyelvtanulás legnehezebb, kimeríthetetlen feladatairól van szó. Minden nyelv csaknem minden szava több jelentésű, de nem egyformán! A jelentéseket és az őket illető lexikai egységeket a nyelvek a maguk módján alakítják ki, és társítják. A rokon nyelvekben persze e téren sok lehet a hasonlóság. A francia, az olasz, a spanyol és a portugál például nem 'keresi' a pénzt, mint a magyar; nem 'szolgálja meg', mint a német ('verdienen'); nem 'csinálja', mint az amerikai ('make'); és nem 'dolgozik meg érte', mint az orosz ('зарабатывать' / 'заработать'), hanem mindegyik 'nyeri' a pénzt: 'gagner', 'guadagnare', 'ganar', 'ganhar'. Nekünk, magyaroknak tudomásul kell vennünk, hogy azok a népek, akiknek a nyelvét az iskolában tanuljuk, nem nyelvrokonaink. Néha-néha, ha ismerős szavakra bukkanunk ezekben a nyelvekben, akkor is melléfoghatunk: a 'farmer' a földet műveli, és nem arra való, hogy befedjük vele testünk alsó részét; a 'gymnasium'-ban csak tornaóra van; a 'sympathetic' nem 'szimpatikus', a 'smoking'-ot nem lehet felvenni, és az 'espresso' sem egy helyiség, ahová be lehet ülni. Ezek az úgynevezett hamis barátok ('faux-amis') (Budai, 2002).

A lexikai egységeket, különösen az igéket a szótárban nem izoláltan kell rögzíteni és megtanulni, hanem környezetükkel együtt nagyobb egységekben, szószerkezetekben vagy mondatokban. Vannak persze bőven olyan egy szóból álló lexikai egységek is, amelyek izoláltan is tanulhatók, akár listákban is. Ilyenek például a napok, hónapok, testrészek, növények, állatok, ételek, italok, ruhák, szerszámok, színek stb. nevei. Bár a színekkel már vigyázni kell: az irigységtől a német is sárga (*gelb* vor Neid), de az angol és a francia már zöld (*green* with envy, *vert(e)* de jalousie). Az angol nem kékre-zöldre verik, hanem feketére és kékre (to be beaten *black and blue*), a fekete karácsony az angolnak zöld (*green* Christmas), a 'fehér kávé' (*white* coffee) a tejeskávé, a 'zöld tél' (*green* winter) az enyhe tél, a 'zöld liba' (*green* goose) a peccsenyeliba, a 'fehér hazug-

ság' (*white lie*) a füllentés, a 'kék történet' (*blue story*) a malacság, a 'sárga sajtó' (*yellow press*) a bulvársajtó, a 'zöld ház' (*greenhouse*) a melegház, a 'fekete puding' (*black pudding*) pedig a véreshurka.

f) Az egymással párokat vagy csoportokat alkotó lexikai egységeket:

- Antonim szópárok: 'jung' – 'alt', 'freddo' – 'caldo', 'ancho' – 'estrecho', 'long(ue)' – 'court(e)'. Külön ki kell emelni azokat a példákat, amelyek különböznek a magyar anyanyelv hasonló jelentésű párjaitól: 'könnyű' – 'nehéz': fizikailag: 'light' – 'heavy', szellemileg: 'easy' – 'difficult'.

- Homográfok az angolban, amelyeknek azonos az írásuk, de különböző a kiejtésük: close /kləʊz/, /kləʊs/; lead /lɪd/, /led/; read /rɪd/, /red/; wind /wɪnd/, /wamnd/ stb.

- Homofonok az angolban, amelyeknek azonos a kiejtésük, de különböző az írásuk: berry – bury /'beri/, weak – week /wɪk/; pair – pare – pear /peə/, rain – reign – rein /reɪn/; right – rite – wright – write /raɪt/, pause – paws – pores – pours /pɔːz/ stb.

(Több mint 400 példa van a homofóniára az angolban.)

- Homonim szavak, amelyeknek véletlen egybeesés folytán azonos a kiejtésük és az írásuk, de más, egymástól független a jelentésük. Külön-külön címszó alatt szerepelnek a szótárban: das Tau¹ (kötél) – der Tau² (harmat); das Tor¹ (kapu) – der Tor² (bolond), polo¹ (pólus) – polo² (vízilabda, póló), key¹ /kɪ:/ (kulcs) – key² /kɪ:/ (korallsziget) stb.

- Poliszém szavak

A poliszémia hasonlít a homonimiára az egyalakúság tekintetében, de a jelentések nem függetlenek egymástól. A poliszém szó a szótárban egy szócikket alkot, jelentéseit pontokba szedve találjuk. Itt tulajdonképpen a fenti e) pontról, a többjelentésű lexikai egységekről van szó, ezért nem részletezzük.

- Szinonimák (rokon értelmű szavak)

A legtöbb nehézséget okozó szópárok vagy szócsoportok a szinonimák, mert más és más lehet a stílusuk, a hangulatuk, az értékük, a környezetük. A magyarban például a 'kutya' és az 'eb' úgynevezett denotatív jelentése azonos. A személyek, a dolgok, az események nem pozitív azonosságára így szoktunk utalni: 'Egyik kutya, a másik eb.' Azt azonban már nem mondjuk, hogy az 'Egyik eb, a másik kutya.' Van 'ebadta', 'kiebrudal', és van 'kutya hideg', 'kutya kötelesség', 'kutyabőr', 'kutyafuttában', 'kutyagumi', 'kutyapécér', de nincs 'kutyaadta', 'kikutyarudal', és nincs 'eb hideg', 'eb kötelesség', 'ebbőr', 'ebfuttában', 'ebgumi', 'ebpecér'. 'Az ebfáját!' sem hangzik el, ha érzelmileg telítődünk. Hasonlóképpen van ez más nyelvek szinonimái esetében is. Valószínű, hogy csak bizonyos kontextusban fordulnak elő, és ami még fontosabb, más és más lehet a konnotációjuk. Az anyanyelvi beszélő ezekre az árnyalatokra sokkal jobban érzékeny, mint egy nyelvtani hibára, amely csak azt erősíti meg benne, amit egyébként is hamar felfedez. Azt tudniillik, hogy külföldivel van dolga. A szinonima-tévesztésről azonban lehet, hogy nem tudja, hogy véletlen-e vagy szándékos. Érdemes tehát megjegyezni, hogy milyen jelentésárnyalatuk van, milyen értéket fejeznek ki. Legalább három szempont szerint lehet csoportosítani őket egy táblázatban:

POZITÍV	SEMLEGES	NEGATÍV
slender	thin	skinny
fragrance	smell	stench
youthful	young	childish
das Ross	das Pferd	der Gaul
das Antlitz	das Gesicht	die Fresse

POZITÍV	SEMLEGES	NEGATÍV
	timid	cowardly
	inexpensive	cheap
illustrious	famous	
thrifty	economical	
	der Hund	der Köter

Ilyen megoldás is lehet:

'He lives in a cabin (+) / hut (0) / shack (-) deep in the woods.'

A nemek szerint is különbözhetnek a szinonimák: 'csinos' = 'pretty' (ha nő), 'handsome' (ha férfi); 'szép' = 'beautiful' (ha nő), 'good-looking' (ha férfi).

• Egyéb megkülönböztető jelek

A területre vonatkozó megkülönböztetések: brit angol: 'lift', amerikai angol: 'elevator'; a 'die Tomate' az osztrákoknál 'der Paradeiser'; a 'das Fahrrad' Svájcban 'das Velo'; a 'das Brathuhn'/'Brathähnchen' az NDK-ban 'der Boiler' volt.

Köznyelvi és szaknyelvi különbségek: köznyelv: 'die Platzangst', 'schwitzen', szaknyelv: 'die Klaustrophobie', 'transpirieren'.

Szlang: 'klassz' = 'great', 'smashing', 'super', 'terrific' stb.

A szlang szavak viszonylag gyorsan változnak. Általában elég, ha megértjük őket. Ha valaki egyik-másik szlang szót használni is akarja, csak akkor tegye, ha tudja, hogy milyen szituációkban, kiknek a társaságában fogadható el.

A jó szótárak sok egyéb információval is szolgálnak a lexikai egységekkel kapcsolatban.

Már kijelentettem, hogy a lexikát tartom nyelvvoktatásunk legelhanyagoltabb területének, pedig a kiejtés érdekében tudatosan, szisztematikusan még annyi sem történik. Ha azonban a lexika igényeit minden szempontból kielégítjük, akkor a kiejtés sem marad annyira elhanyagolt. Manapság persze már a tanuló kiejtése sokkal jobb is lehet, mint a tanáré, ha él azzal a sok lehetőséggel, amely számára hozzáférhető. Ehhez is kell azonban motiválás, buzdítás, útbaigazítás a tanár részéről.

Azt sem állíthatom, hogy a nyelvtan kifogástalan bánásmódban részesül. Főként az angolosok hihetik, hogy minimális nyelvtani ismeretekkel is boldogulhatnak. Félrevezeti őket például az angol főnévi szerkezetek viszonylag egyszerű nyelvtana. A 'with my old friend' fajtájú szerkezetek rövid idő alatt elsajátíthatók, de németből vagy oroszból el sem jut minden tanuló odáig, hogy könnyedén mondjon ilyen szerkezeteket. Ezért nemigen jut az eszébe a német, az orosz vagy a latin szakos tanárnak, hogy nyelvtan nélkül is meg lehet lenni.

A lexika alapos feldolgozása a nyelvtan számtalan igényét is kielégíti. Amiről szívesen értekeznek még, az az anyanyelvnek a felbecsülhetetlen szerepe a grammatika tanításában. Erre egyrészt már helyszűke miatt sincs lehetőségem, másrészt viszont a témával kapcsolatban egy cikksorozatomban jelenik meg a közeljövőben a *Modern Nyelvvoktatás* hasábjain.

Amit még el kell mondanom

A kerettantervekben vissza-visszatérő szó a motiváció. Szerepét, jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni az idegennyelv-oktatásban, ezért manapság divat is tanulmányokat, könyveket írni a motiváció különböző fajtáiról. Annyit azonban megemlítenék, hogy csínján kell bánni az idegennyelv-oktatás munkajellegét időigényes, álkommunikatív eljárásokkal takargató motivációval kapcsolatban. Úgy kell motiválnunk tanítványainkat, hogy természetes legyen a számukra az, hogy a nyelvtanulás munka, szorgalmat, kitartást igénylő munka mind a tanítási órán, mind azon kívül is. Jó lenne, ha az arányok itt is változnának, és tanítványainknak örömük lenne az idegen nyelvek tanulásában. Ennek az örömmnek az egyik forrása is az anyanyelv lehetne. Reméljük, hogy úgy lesz, ahogy a kerettantervek írták: „fokozatosan felébred az érdeklődésük a célnyelv szabályrendszere és az anyanyelvükhöz hasonló, illetve attól eltérő nyelvi jelenségek iránt. Örömmüket lelik a szabályszerűségek felfedezésében, de a szabályok ismerete csak csekély mértékben segíti nyelvi fejlődésüket.” Hát nem minden a szabályok ismerete, de az utolsó tagmodatot inkább letakarnám. Így már tetszetősebb: „A helyes nyelvhasználatban segíthetik őket azok a nyelvtani szabályok, amelyeket ők maguk fedeznek fel és fogalmaznak meg.” Ki gondolhatná, hogy a szabályokat a tanárnak kell felfedeznie és megfogalmaznia? Ezt az örömet engedje át tanítványainak a lexika segítség nélküli feldolgozása helyett! Jól szervezett közös munkával a szókincs is könnyebben bővülne, még örömet is okozhatna. Természetesen a tanulók önálló munkával is egyre többet tehetnek nyelvtudásukért, ha az alábbiakról nem feledkeznek meg a tanár: „Az önálló tanulás képességének folyamatos fejlesztéséhez azonban szükség van a tanulásról magáról való beszélgetésre, a tanulási stratégiák kialakításában való segítségnyújtásra, az önértékelés és a társértékelés alkalmainak megteremtésére.”

Irodalom

Benson, M., Benson, E. és Ilson, R. (1986): *The BBI Combinatory Dictionary of English. A Guide to Word Combinations*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia.

Budai László (2002): *Angol hibajavító. Segédkönyv az angol nyelvi hibák megelőzéséhez és kijavításához*. Corvina, Budapest.

Budai László (2010): *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban. Angol nyelvi példákkal*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Budai László (2012): *Angol–magyar igeosztályok, igevonatok*. Publio Kiadó, Budapest.

Ek, J. A. van (1975): *Systems Development in Adult Language Learning. The Threshold Level*. Council of Europe, Strasbourg.

Council of Europe (2001): *Közös Európai Referenciakeret*. Euroaparat.

Kövecses Z. és Benczes R. (2010): *Kognitív nyelvészet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Krashen, S. D. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon Press, Oxford.

Krashen, S. D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman, London – New York.

Langacker, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. I. Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press, Stanford.

Langacker, R. W. (1991): *Foundations of Cognitive Grammar. II. Descriptive Applications*. Stanford University Press, Stanford.

Budai László

Eszterházy Károly Főiskola Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Eger