

Jónás Frigyes

Sarkalatos pontok a magyar mint idegen nyelv oktatási célrendszerében

I. Az oktatási cél és a nyelvpedagógia

A magyar mint idegen nyelv lényegéből következik, hogy elmélete és gyakorlata – természetesen – kizárólag a magyar nyelv külföldieknek történő oktatásán keresztül művelhető. Az oktatás tartalmát a tananyag (a művelődési javak), a magyar nyelv és kultúra anyaga biztosítja, de már a célképzés meghatározza e tananyag kiválasztását, amelynek közvetítése további didaktikai szempontok szerint valósul meg.

A magyar mint idegen nyelv oktatásának legfőbb célja a kommunikatív kompetencia (inkább kvázi kommunikatív kompetencia) kialakítása az idegen tudatban. E célnak rendelődnek alá az oktatási folyamat kisebb célkitűzései, alkalmazható stratégiái, a tanári-tanulói eljárások és attitűdök.

A magyar mint idegen nyelv tehát a magyar nyelvnek speciális célú, pedagógián keresztül való alkalmazása. Hogy azonban ez az egyszerűnek tűnő definíció ne értesék félre, s a magyar mint idegen nyelvet ne utalja az ún. tantárgy-pedagógiák, szakmódszertanok lekicsinyelt körébe, kénytelen vagyok épp a speciális célú kitétel miatt az alkalmazott nyelvészet bizonyos szempontjaira egy rövid kitérével rávilágítani.

A nyelvoktatás (a nyelvnek pedagógián keresztül való alkalmazása) szokásos elnevezése a nyelvpedagógia műszó, amelyet Medgyes Péter az alkalmazott nyelvészet szinonimájaként említ – szellemesen kiegészítve némi diplomáciai megmondolással: „A nyelvpedagógia interdiszciplináris tudomány; a nyelvészet és a pedagógia határmezsgyéjén helyezkedik el. A két határtudományból nőtt ki, továbbra is szoros kapcsolatban áll velük. De rokoni szálak fűzik számos más tudományághoz is, így a pszicholingvisztikához és a neurolingvisztikához – hogy csak néhányat említsek. A köztük lévő kapocs természetesen maga a nyelv... Az én használatomban az alkalmazott nyelvészet és a nyelvpedagógia rokon értelmű szavak. Ugyanazt a valamit a nyelvészek körében alkalmazott nyelvészetnek, a pedagógusok körében nyelvpedagógiának hívom” (MEDGYES 1997).

Én azonban úgy vélem, hogy e szellemes diplomáciai érvelés elkerülhető, ha figyelembe vesszük, hogy a nyelvoktatás a nyelvnek és a nyelvészet eredményeinek együttes alkalmazása pedagógiai céllal. Ezzel a megjegyzéssel nem állítok merőben újat, csupán – a nyelvpedagógiai modellek Bárdos-féle összefoglalását

áttekintve (BÁRDOS 2000) keresem a szakmai érvelés alapját. A Spolsky által képviselt „educational linguistics” csupán elméleti kutatásokra támaszkodó értelmezését ki kell egészítenünk a Stern-, majd a Medgyes-féle modell alkalmazott-központúságával. Ám e tekintetben nem mindegy az alkalmazás tudományos megítélése. Bárdos saját állásfoglalása és interdiszciplináris modellje az alkalmazott pedagógia irányába mutat. Így vélekedik: „...a nyelvpedagógiát döntően alkalmazott pedagógiának tekintjük és nem az alkalmazott nyelvészet részének” (i.m. 34). Medgyes modellje azonban (i.m. 20) világosan ábrázolja, hogy a tanítandó nyelv anyagával való munkálkodás – lett légyen elméleti vagy gyakorlati – a nyelv és a nyelvészet alkalmazása – oktatási célok érdekében.

Nem feledkezhetünk meg arról a tényről, hogy mára a nyelvi leírás-kutatásnak is be kellett vonnia szempontrendszerébe a pszichológiát és a szociológiát, sőt a nyelvelsajátítást (vö. CHOMSKY 1981). Ezek a szempontok jelentik ugyanakkor – hiszen az emberi szellem lehetőségeit kutatják – a pedagógia létalapját is.

A nyelvvoktatás ilyen értelemben pedagógiai alkalmazott nyelvészet. Ha tehát tudatában vagyunk eme árnyaltabb értelmezésnek, bátran használhatjuk akár a „nyelvpedagógia” műszót is. (Az általam jelzett elnevezés sejtetni engedi, hogy az alkalmazott nyelvészet nemcsak nyelvpedagógia, hanem pl. nyelvtervezés, nyelvpolitika, fordítás-tolmacsolás, interlingvisztika stb. is.)

Létezik azonban a hazai nyelvpedagógiának egy – tudománypolitikánkat is érdeklő – másfajta tisztázatlansága. Nyelvpedagógián a hazai illetékes körök csupán az idegennyelv-oktatást értik, pedig az anyanyelvi oktatás ugyancsak szerves része a diszciplinának. Eme leszűkített értelmezésről nem annyira az idegennyelv-oktatás tehet, mint inkább az elkülönülésre hajlamos anyanyelvi oktatás. (Meg kell jegyezni, hogy egyéb alkalmazott nyelvészeti területen – így a nyelvművelés vonatkozásában – az „anyanyelviesség” mindenható zártsága mára engedni látszik (vö. BALÁZS 1998; 2000).

Ha Herman Józsefnek az alkalmazott nyelvészetről immár több mint három évtizede megjelent – és nemzetközi modellek iránymutatását is figyelembe vevő meghatározását ide idézzük, a nyelvpedagógiának is két fő csapáson, de mégis integritásban kell mozognia. Ennek lényege: a nyelvvoktatás olyan alkalmazott nyelvészeti terület, ahol az interdiszciplináris alkalmazás a társadalmon belüli és a társadalmak közötti kommunikációt segíti elő (HERMAN 1985). Vagyis a nyelvpedagógia mono- és interlingvális terület, s az anya- és idegennyelv-oktatást jelenti. E két – különbségei ellenére – lényegileg összetartozó terület egységét (nyelvvoktatás) épp a magyar mint idegen nyelv reprezentálhatja, amely nyelvi-kulturális anyagában magyar, alkalmazásában azonban – elismerve a nyelvi specifikumok érdemi szerepét – egyetemes. Véleményem szerint – s ez régi vesszőparipám – a magyar mint idegen nyelv – szemlélete és nyelvi-nyelvészeti alkalmazása alapján

– valójában az idegennyelv-oktatáshoz tartozik. A magyar mint idegen nyelv oktatási célrendszere is a fentiek figyelembe vételével alakítja ki azon sarkalatos pontokat, amelyek az egész oktatási folyamatot meghatározzák.

II. Céltörekvések a magyar mint idegen nyelvi tananyagokban

Egy nyelv oktatási rendszerben történő elsajátítása (nyelvtanulás), anyagának feldolgozása, curriculáris és oktatási folyamatai elvileg az előre kijelölt oktatási célok koherens rendszere szerint zajlanak.

Erre a princípiumra a magyar mint idegen nyelv oktatási gyakorlata rácsafolni látszik, hiszen nem annyira tantervekkel operál, mint inkább az elérhető tananyagokkal, időnként pedig – tananyag nélkül – az anyanyelvű oktató ösztönös eljárásaival. Bizonyos „eredmények” még ily módon is érezhetők, mégpedig: a célnyelvi kontextusba való „merülés” motivációja és tudásgyarapító faktora által. Ha azonban a nyelvtanulás kezdő szakaszában tananyagok és elsajátítási mechanizmusok nem igazán tudnak összekapcsolódni, a nyelvtudás ingatag talajra épül.

A magyar mint idegen nyelvi tananyagok célképzés-elemzéséhez a módszer-tani felfogásra is utaló öt szempontra támaszkodhatunk: a szövegkiválasztás, a nyelvtani bemutatás, az egyes leckék elrendezése, a gyakorlatrendszerek és a haladási menet szempontjaira (JÓNÁS 1999).

Az alábbiakban magyar mint idegen nyelvi könyvekből, jegyzetekből hozott példákon keresztül igyekszem megvilágítani, mindenekelőtt a problémás célképzésből adódó ellentmondásokat, ezúttal rendhagyó módon – érzékenységeket nem kívánva érinteni – konkrét adatok (szerzők nevének és tananyagok adatainak megjelölése) nélkül.

Általában egy tananyag nyelvi inventáriuma nem lehet csak mennyiségileg redukált válogatás. Minőségileg is úgy kell meghatározni, hogy önmagában zárt funkciós egységet képezzen. A túlzott autenticitásra való törekvés előtérbe helyezi a diszponzibilitás kritériumát, amely szerint alacsonyan frekvenciált szavakat, kifejezéseket is fel kell venni a válogatásba, ha azok szükségesek a kommunikációhoz. Mégis úgy gondoljuk, hogy a szociolingvisztikailag annyira alulreprezentált kifejezések, mint pl. a *hogy csak na!, te örült!* stb., nem feltétlenül szükségesek a beszédhelyzet autentikusságának nyelvi interpretálásához.

Affektív szférát érinthet a tanulók személyiségvilágával nem harmonizáló állatszereplős szövegek (oroszlán, légy, nyúl stb.) és egyéb „homo ludens”-kedések. Nem indokoltak pl. egy haladó tananyagban a következő beszélő nevek: *Zöld Gábor, Kék Géza* stb. Az efféle „abszurdítás” a nyelvkönyvekben komolytalan, s még csak pragmatikus haszonnal sem jár, hiszen e nyelvismeret-szint oktatási célja rég túllépett a színek tanításán.

Az oktatási cél centrális faktora a nyelvi anyag begyakorlása, így annak alappillére, a gyakorlatrendszer. A gyakorlás fokozza az újonnan tanult jelenségek értethetőségét, stabilitását, a disszociálhatóságot és az emlékezetben való megőrzést (AUSUBEL 1980).

A magyar mint idegen nyelvi tananyagok gyakorlattípusaira is érvényes az alaptudományokból levezethető jellemzők figyelembe vételének kívánalma (pl. tanulás-, motivációs pszichológia, szociálpszichológia stb.). Példákkal alátámasztva: az idegennyelv-oktatásban amúgy is kényes kérdésnek számít a gyakorlatok megoldás-instrukcióinak terminológiája, s egyáltalán a forrás- és célnyelv idevonatkozó nyelvészeti kultúrája. Vajon megéri-e az idegen ajkú a következő gyakorlat-instrukciókat: „*Írja be a hiányzó igeragokat! Tegyen mutató névmást a tárgy elé!*” Továbbá: a korszerű magyartanítás megkívánja a gyakorlatokban is a kommunikatív célok érvényességét. Ezzel szemben a tananyagok – jobbára nyelvtani és szókinccsgyakorlataikkal – nem igazán jutnak el a beszédhelyzetig. A hagyomány a mondat szintig való kontextus megteremtése. Ezt a kényelmes állapotot sokáig, mint nyelvkönyvszerző, magam is elfogadtam, mondván: A mondat a jéghegy csúcsa (értsd: a beszédhelyzet „csúcsa”), amelyet a tanárnak kell eljuttatnia a beszédhelyzetig. Mára ez a vélemény tarthatatlan, ám az is kétségtelen, hogy a „beszédhelyzet-központúság” explicitté tétele jelentősen megnehezíti a tananyagszerzők helyzetét. Hogyan legyen pl. egy nyelvtani gyakorlat kommunikatív? A latívszi *-hoz,-hez,-höz* rag gyakorlására szolgáló mondat pl. *A pincér a vendégek-hez lép.* A gyakorlatot a mondat szituációba helyezése teheti kommunikatívvá, efféle beszédhelyzetben: *Parancsolnak étlapot? Milyen italt óhajtanak?* stb.

A magyar mint idegen nyelv oktatási céljaihoz nem illeszkedő a kiejtés dekontextualizált tanítása, az a fonetizálás, amely a hangsorokig, legfeljebb a prozodikus struktúrákig juttatja el a hangokat, s figyelmen kívül hagyja a pragmatikus kontextusok feldolgozását. Ezt támasztják alá egy hangdifferenciálási gyakorlat példái: *Ők szörnyű szülők. Fülöp vörös fülű, pöttyös bőrű, gyönyörű.* stb. Véleményem szerint a magyar mint idegen nyelv oktatásában (és általában a célnyelvi kontextusos oktatásban) kevésbé van szükség önálló kiejtési gyakorlóprogramokra. A tanulási célokat inkább segíti a készségek állandó iskolázása a nyelvtanulás egész időszakában.

III. A célok kumulatív hierarchiája

Az oktatási cél a pedagógia meghatározása szerint: a tanuló személyiségében a tanítási-tanulási folyamat eredményeként tervezett, megvalósított változás. A célkitűzések a személyiség különböző területeinek fejlesztésére, valamint különböző távlatokra fogalmazódnak meg (Kotschy 1998).

Helyhatározói irányhármasság

<i>Honnan?</i>	<i>Hol?</i>	<i>Hova?</i>
asztalról	asztalon	asztalra
házból	házban	házba
kerttől	kertnél	kerthez

Időhatározói irányhármasság

<i>Mióta?</i>	<i>Mikor?</i>	<i>Meddig (Mikorra)?</i>
erről a hétről	ezen a héten	erre a hétre
–	ebben az évben	–
ettől a naptól	ennél a napnál	ehhez a naphoz

Való igaz, hogy az igazi célhierarchiát könnyebb megteremteni a nyelvtani vezérelv szerinti elrendezésben, mint a beszédhelyzetek világában.

Ha a külföldi tanuló tanulmányainak kezdetén hitelesen óhajt információt kérni pl. egy járókelőtől, akkor nem elég a *Hol van a Nyugati pályaudvar?* mondat, hanem: *Bocsánat, tessék mondani, hol van a Nyugati pályaudvar?* A funkcionális elrendezésben több az asszociatív vonás az átlátás rovására. Az oktatási célnak ezért több gyakorlást, változatosabb gyakorlatrendszert (szerepjátékok, beszédszándékok, véleményalkotási lehetőségek) kell kumulatív hierarchiába rendezni.

IV. Céltaxonómia egyes módszerekben

Benjamin S. Bloom oktatási céltaxonómiája, kognitív, affektív és pszichomotorikus szempontú felosztás (BLOOM 1956), ami végeredményben felhívja a figyelmet az intellektuális avagy a verbalizáló fejlesztés egyoldalúságának konkretizálására. Az intellektuális fejlesztés túlsúlya a nyelvtani-fordító módszerben jelentkezik, ahol a cél a konstrukciós szabályok megtanulása és alkalmazása, a formális szellemi iskolázás, a rendszerező gondolkodásra való nevelés, azaz a nyelvtani szabályok birtoklása mind anyanyelvről idegen, mind idegen nyelvről anyanyelvre való fordítani tudás és meghatározott szókinccsel való rendelkezés. A példát – a kicsinyítő képző megtanításáról – egy külföldieknek (orosz forrásnyelvűeknek) szóló magyar nyelvkönyvből idézem:

Ńóô õèèñû –ka, -ke, -cska, -cske ñ õíáíüøèðáëüíûì çíà÷áíèáì ìîãóò
 ìðèñîáäèíýðüñý íá õíëüêî è ñóùáéñðâèðâëüíûì, íí è è ìðèäâãðâäëüíûì, è
 ìðèääâð è ìíáíüøèðâëüíûí çíà÷áíèâ:

vékony: õííèèé

A fiatal Petőfi nyurga, vékonyka
 legény volt.

vékonyka: õííèî ààòûé

Ì í è ñäíé Ìãðâè áûè ääëä ààòûé
 õöäáíüèèè ìðáíû

...

Éí í ò ð ì è ü í ú á â ï ï ð ñ ù:

...8. Êâèèâ ôíáíúøèðâëüíúá ñóóòèèñú íããò ìðèñíáäèíýðüñý é ìðèèããàðâëüíúì...?

A verbalizálás túlsúlya a direkt módszer sajátja, ahol a tanár által megadott nyelvi példák utánzásával (hallgatás-utánmondás), valamint a példamondatok és dialógusok memorizálásával, utánjátszásával szerveződik az oktatási stratégia. A tanulás alapja az imitatív, asszociatív és induktív irányú felfogás. A grammatika és az anyanyelvi kitérők ki vannak zárva az oktatásból. Ilyen mozzanatok szöveges részét idézem egy audiovizuális tananyagból. Természetes, hogy a szöveges dialógus ide nem idézhető képi és hangzásbeli alkalmazása is biztosítva van az oktatás folyamatában:

Dialógus:

Péter: – Hogy érzitek magatokat Magyarországon?

Többen: – Nagyon jól. Kitűnően.

Péter: – Mikor is voltatok utoljára nálunk?

Többen: – Van annak már tíz éve is.

A magyar mint idegen nyelv hazai oktatásában az oktatási célok ún. köztes módszerű összekapcsolódásban is kumulálódnak. Mivel e módszer sajátja az egynyelvűség, bizonyos megoldást jelent a tanulói forrásnyelvűség okozta csoportheterogenitás nehézségeire. Az egynyelvű (célnyelvi) tanulás feltételezi a tanuló aktivizálását, pl. az új szavaknak értelmi összefüggésben való bevetésével, így: *reggel eszem > reggelizem, délben eszem > ebédelek, este eszem > vacsorázom; ha éhes vagyok, eszem; ha szomjas vagyok, iszom; ha kócos vagyok, fésülködöm* stb. A grammatikai közlés induktív eljárással történik, pl. „*Mennyivel ...-bb?*” *A körte 120 Ft, az alma 100 Ft.* Mennyivel drágább a körte az almánál? 20 Ft-tal. A nyelvtani közlés ciklikus progresszió által szervesül a célrendszerbe, pl. *Mennyibe kerül egy kiló krumpli?*, majd az ismeretek magasabb fokán: *Hogy kilója a krumplinak?* E tekintetben először elemi feladatok megoldása a cél, majd a gyakorlatok bővítése és differenciálása, pl. *Milyen színe van a barátnőd ruhájának? – ...zöld színe van. A barátnőm ruhája zöld színű.* Később így: *A barátnőm a zöld színű ruhájában feltűnően csinos.*

A köztes módszerű céltételezés szóbeliség-központúságát a célnyelvi környezet is indokolja. Ezért a gyakorlatok is a szóbeliséghez igazodnak. Típusaik az audiolingvális módszerére emlékeztetnek. Szituációs képek és dialógusok, rövid szövegek és példamondatok, fotó és információs szövegek által megjelenített országismeret (pl. a Gellért Szálló éttermének fényképe, majd étlapkínálata lefényképezve stb.). Fontos szerepet szánunk a nyelvtani táblázatoknak, nyelvtani össze-

foglalásoknak. Ezen eszközök a közvetítő nyelvet pótolják. Ajánlott e módszer oktatási célrendszerét intenzív keretekbe illeszteni.

V. Az oktatási cél és a tanulói igények

A céltaxonómia egyik említett módszerben sem érvényesül igazán, mert a tanulás egyes lépéseinek, helyes sorrendjének megtervezését kitűző célok nem fogalmazódnak meg, s a tanuló személyiségének affektív területe háttérben marad. Az affektív terület mozgósítása nélkül pedig az oktatás folyamata nélkülözi a szükséges motivációt. E hiány kiküszöbölését szolgálja az individualizált oktatás – a különböző teljesítményű tanulók ugyanazon célok eléréséhez segítése, pl. differenciált stratégiákkal, így: a szöveg-hosszúság időráfordítási igényének, a nyelvi anyag komplexitási fokának az egyéni teljesítőképességhez való igazítása, a tanulói önállóság fokának figyelembe vétele stb. Az individualizáció szervezési szférájához tartozik a csoportstabilitás-variabilitás, a csoport-homogenitás-heterogenitás, a csoport-nagyság kérdése, amely a magyar mint idegen nyelv oktatási céljait – a felnőtt- és magánoktatás, a tanfolyam-jelleg okán – lényegesen befolyásolja. Különösen a csoport-heterogenitás tekintetében, ahol a nyelvtudás felépítése alapelveinek egyike, mégpedig a forrás- és célnyelv azonosságainak és különbségeinek problematikája, objektiválódhat. Ha például ugyanazon jelenség az egyes nyelvekben más-más formák és struktúrák által fejeződik ki, pl. a német *mit dir – ohne dich* (prep.+dat. – prep.+acc.), egy németül tanuló angol forrásnyelvű számára nemcsak hangzás, hanem morfoszintaktikai területen is különbségtételi kötelezettség áll fenn. Az angol megfelelő ugyanis: *with you – without you* (prep.+„acc.” – prep.+„acc.”). Az efféle különbségtételi kötelezettség a magyart idegenként tanuló angol vagy német számára olyan mértékű (*veled – nélkülöd*), hogy a magyar mint idegen nyelv didaktikájának merőben más szekvenciákban kell gondolkodnia, mégpedig: a birtokos személyjelekkel ellátott határozó ragok oktatási céljához való elrendezésben. Ez a tipológiai okokra utaló didaktikai különbözőség – mélyen megragadva az idegen tudatban – olyannyira szembetűnő, hogy a célnyelvi tanulás hasznára válik. Tudomásom szerint soha nem fordult még elő olyan tanulói hiba, hogy **téged nélkül* vagy **nekeddel*. De ezen „ellenpéldán” kívül számos eltérő kifejezési mód, „language gap” igazolhatja állításainkat. A legismertebbek a morfoszintaktikai eltérések közül: a magyar birtoklás sajátos volta, a magyar nyelv „igéző” jellege (minden szó „igésíthető”!), valamint a négy egymással összefüggő, ám „megtanulhatatlan” nyelvi jelenség: az alanyi-tárgyas ragozás*, a névelőhasználat, a szórend és az igekötés.

* Az újabb terminológiát („általános és határozott” ragozás) nem használom, mert dichotómiába rendezése nem logikus.

Céltételezésük tehát önmagában sem könnyű, hátha még számolnunk kell a magyar tanuló idegenek különféle forrásnyelveinek egymástól vagy épp a magyar-oktatás közös közvetítő nyelvtől egyenként való eltéréseivel. A magyar tárgyeset pl. névszói jelöltségű (-*t* tárgyrag), az angol – bizonyos névmások kivételével (*him, them*) – jelöletlen, a német a tárgyat a hímnemű névelőn jelöli (*den*), míg az orosz pl. az -*à, -ÿ, -èÿ* végű nőnemű főnevek esetében a szóvég szempontjából ugyanolyan jelöltségi karakterrel bír, mint a magyar. A tanulási folyamatban a magyar tárgyrag-használat nehézségi foka is a tanulók forrásnyelve szerint oszlik meg. Az angol, a francia és a német nehezebben, az orosz anyanyelvű könnyebben barátkozik meg a magyar tárgyrag használatával.

Míthogy a magyar ún. kis nyelv (ez csupán arra utal, hogy idegenként közoktatási rendszerben nem tanítják), a tanfolyami csoportok különféle forrásnyelvű tanulókból tevődnek össze. Emiatt a magyar mint idegen nyelv tananyagainak és kezelésüknek széles skálán kell mozogniuk, s az oktatási célokat rugalmasan – az életkor, a nehézségi szint, a témák szerinti variálhatóság igényeivel – kell kitűzniük.

Végül nem hagyható figyelmen kívül a tanuló személy-konstitúciója, az „én” központi területe sem, amely a belső képről, a világban elfoglalt saját helyzetről és az abban betöltött feladatról, a saját és mások szükségleteiről és lehetőségeiről tudatosan vagy tudattalanul alkotott elképzelések összessége (GLINZ 1987). Végso soron innen kerül irányításra minden nyelvalkalmazás. A saját tanulási igények, célok felismerésének elősegítése, a tanulói felelősség célkitűzése az individualizáció egyik lényeges pontja, amelynek tetten érhető terepe az autonóm tanulás, perspektívája pedig a legújabb oktató-technológiák (pl. CD-ROM-programok) fejlesztése. A magyar mint idegen nyelv területén folyik efféle tananyagok készítése, ám nyelvészeti és pedagógiai alapjaik részletes és szakszerű elemzése szükséges ahhoz, hogy a velük kapcsolatos tanulságokat levonjuk. Az azonban bizonyos, hogy ezek a tananyagok – a szakszerű tanári segítség szórványos hazai lehetősége miatt is – misszió értékűek.

VI. Céltaxonómia a kommunikatív didaktikában

Míg a nyelvi norma szempontjai szerint való oktatási célok – a rendszernyelvészet alapján – a nyelvet kommunikációs feltételektől elvonatkoztatott „semleges, homogén” jelrendszernek fogják fel, a kommunikatív módszerű oktatás célkitűzései a szociolingvisztikai normafogalmat hangsúlyozzák. Az egész nyelvet regisztrerek sokaságának fogják fel, és fontosnak tartják a nyelv kommunikatív megfelelőségét (erről részletesebben: KLEINEIDAM 1986). Ugyanakkor az oktatási célok nemcsak a nyelvre vonatkoznak – itt elsősorban a négy kommunikatív készségre (beszéd-, értés-, írás-, olvasáskészség (vö. még IX. rész) –, hanem a nyelvről alkotott tudásra is (a fonológiai, a lexikai, a morfoszintaktikai, a szemantikai – pragmatikai – országismereti jellemzőkre), amelyeknek ismeretét besorolják a nyelvtudás

előfeltételei közé. Természetesen itt már nem hagyható figyelmen kívül a tanuló anyanyelve az oktatási folyamatban és/vagy akár egy közvetítő nyelv. Úgy tűnik, hogy a fenti kritériumok a tanulás autonómiájának oktatási célját szolgálják. A cél: az oktatási folyamatban az idegen irányítást saját tanulói irányítás váltsa fel. Ehhez az oktatási célnak tartalmaznia kell instrumentális elemeket is, vagyis „a tanulás megtanulásának” célját. Itt már szükség van ún. deklaratív tudásra (kategóriák, fogalmak és terminus technicusok ismeretére), procedurális tudásra (a készségeket alkalmazni tudására), valamint metakognitív tudásra (a saját mentális folyamatok ismeretére) (vö. MANDL et al. 1986).

A magyar mint idegen nyelv hagyománya – idegennyelv-oktatási hagyományának megfelelően – a „kincstári nyelvezetet” alkalmazta. Ma már inkább hozzá mer nyúlni a nyelvváltozatok alkalmazásához. Természetesen olyat még nem írnak le magyar nyelvkönyvekben, mint az angolban, pl. „*Do put down that bloody book!*”, de talán nem is szükséges. Mindazonáltal a kommunikativitás igénye a magyar mint idegen nyelvi tananyagokban előtérbe került.

Nehézség mutatkozik azonban egy másik kommunikatív kritérium célkitűzésében, a deklaratív tudás kijelölésében. Oka az ehhez szükséges előzetes tudás tudományozási és individuális különfélesége. Vagyis: a tanuló nyelvészeti műveltségének mássága, amelyre más-más nyelvészeti felfogások iskolai alkalmazásában tett szert. (Már az is problémás, ha csak a keleti és a nyugati nyelvtudomány meghatározta tanulói tudásának különbségeit vesszük alapul!)

Könnyebb volna a magyar mint idegen nyelv helyzete a procedurális és metakognitív tudás oktatási céljaival, hiszen egyfelől célnyelvi, másfelől felnőtt magyartanulóról van szó, s a célok kedvező „terepre” s bizonyos eredményekre (pl. kognitív érettségre és élettapasztalatokra) támaszkodhatnak. A szociokulturális kiszakítotttság azonban elbizonytalanítja az én-konstitúciót. Így a mentális folyamatok paidotropikus bátorításra, a készségek alkalmazni tudása pedig sokoldalú gyakorlásra szorul.

A kommunikatív célok kitűzése gondot jelent a tanulási nehézségi szint elrendezése szempontjából. Csak a nyelvi jellemzők lehetnek könnyebbek vagy nehezebbek. Az oktatási-tanulási folyamatban – a felnőtt-oktatásban pedig hangsúlyozottan – az ismeretek növekvő komplexitásának céltételezéséről van szó, s ennek valamilyen módon a kommunikatív oktatásban is érvényt kell szerezni. Meg kell teremteni a nyelv és kommunikatív elrendezés szintézisét, ún. ciklikus haladással kell az általánostól a különösebb, a leggyakoribb alkalmazástól a kevésbé fontos funkciókig, a szokásostól a ritkább, az egyszerűbbtől a nehezebb realizációkig.

Célnyelvi környezetben inkább van realitása egy efféle szintézist teremtő oktatási célrendszernek. Ám a realitáson belül mégis megmarad – erre már fentebb utaltunk – a pragmatikus-funkcionális és a nyelvi elrendezés ellentmondása. Mind

a tananyagszerző, mind az oktatási gyakorlat érzékeli, hogy a növekvő komplexitás épp a kommunikatív faktorokon (pl. a beszédhelyzeteken) bicsaklik meg. Nehéz olyan beszédhelyzetet elővarázsolni, amely egyszerre szintetikus, és a nyelvtani anyagot erősíti, s egyszerre autentikus, tehát a kommunikáció szempontjait támasztja alá. Vegyünk egy példát, de ne a nyelvtantól induljunk, hanem a kommunikációs szükséglettől. A „megismerkedés” beszédhelyzetében efféle megnyilatkozással élhetünk: *Engedje meg, hogy bemutatkozzam*. Tudvalevő, hogy a megismerkedés kezdő szintű téma, de a kifejezés grammatikája (tárgyas ragozású felszólító módú igealak, tárgyi mellékmondat modális imperatívuszban funkcionáló állítmánnyal) legalábbis a középhaladó szinthez tartozik. Ilyenkor ajánlatos elővenni a ciklikus haladás módszerét. A kezdő szinten pl.: *Most bemutatkozom: XY vagyok*, s majd a haladóbb szinten elővehető ismét az adott kommunikációs helyzet egy bonyolultabb megnyilatkozás interpretálásában.

Mindazonáltal a kommunikatív didaktika rugalmasságot tanúsít nemcsak a fenti helyzetek megoldásában, hanem az oktatási célok rendszerében is. A korábbiaknál jobban figyelembe veszi a tanulási folyamat alanyát, a tanulót. Továbbá: a szociokulturális faktorokat, a tanulási tradíciókat és magatartásokat, az előzetes tudást, a személyiség és az idegen világ találkozását, az individuális és célcsoport-specifikus stratégiákat, a befogadást és tárolást, az elméletalkotást és a gyakorlati megoldást. Az oktatási célrendszer rugalmassága a tanulási célok irányába mutat.

A magyar mint idegen nyelv hazai oktatásában különösen a pragmatikus irányvonal alkalmazható, ám mérséklettel. Összefoglalásul: a magyar mint idegen nyelv kommunikatív módszerű oktatásában a következő szempontokra ajánlatos figyelemmel lennünk:

– A felnőtt-oktatás jelleg örömmel látja a tanár új szerepét, azaz a tanárt mint az oktatási folyamat segítőtjét, aki a célokat a gyakorlatban realizálható tanulási célokhoz igazíthatja.

– A tanuló reális szituációkban való aktivizálásának követelményét könnyíti a célnyelvi kontextus lehetősége. Ajánlatos a tananyag szövegéből való kilépés – Hegyi Endre szóhasználatával a „szituálás”, így: *Ali kenyeret és szalámit vásárol a csemegében. – És ön mit vásárol a csemegében? Vagy: Erika kollégiumban lakik. – Hát maga hol lakik?* A személyes kontaktus megteremtése nyomán a tanuló gátlásai is jobban oldódnak.

– A tananyag rugalmas összeállításának problematikus voltáról már szoltam, hiszen a differenciálás és individualizálás az előzetes tudás- és kultúrakülönbség vegyes forrásnyelvű, -kultúrájú tanulók esetében szinte tervezhetetlen. E nehézségen segíthet a professzionális tanár, a tanári anyanyelvűség és a célnyelvi környezet nyújtotta lehetőségek jobb kihasználása, a közös „terepgyakorlatok”. Emellett az autonóm tanulási lehetőségek növelése a minél differenciáltabb tananyagok készítésével – az elektronikus média bevonásával.

– A külföldiek hazai magyaroktatásában a frontális tanítással szemben előnyös az egyedüli, a partnerszerű és a csoportmunkán alapuló oktatás. A kommunikatív didaktika a csoportok létszámát is néhány, esetleg 5-6 főben tartja ideálisnak. A pi-acorientáltság magyarországi gyakorlata még a gyors meggazdagodás szakaszában leledzik, s a mennyiségi szemlélet – főként a nyelviskolák esetében - a minőség rovására uralkodik.

– A konstruált (szintetikus) szövegek mérsékelt és csak szükséges esetben való bevetése nem nélkülözhető, mert a tanári idegennyelv-tudás, amely esetleg a tanuló megértést pillanatnyilag kiegészít, hiányos. Ha azonban lehetséges, autentikus szövegekkel dolgozzunk, vagy legalább éljünk a – fent említett – Hegyi-féle „szituálás” lehetőségével. A növekvő nyelvtani komplexitás kritériuma – véleményem szerint – nem nélkülözhető. A konstruált szövegek tartalmi üressége is túlzás, hiszen épp az idegennyelv-tanuló előzetes kommunikatív tudása által irányítva, a célnyelvi „merülésben” a konstruált szöveg természetessé, autentikussá igazodik.

– Kívánatos a megértési tevékenység különféle gyakorlása magában a környezet adta lehetőségek szerint. A megértési tevékenység ugyanis nem az egyes szavak, szerkezetek, mondatok megértése az idegen tudatban, hanem szociopragmatikai, -kulturális és etnokulturális ismeretek transzferálása a szociális interakcióban tanúsított nyelvi magatartás alapján. Miről is van itt szó? A külföldi tanuló egyénileg elsajátított tudásának a prior knowledge-hez rendeződéséről a nyelv- és kultúrközösség gondolkodási sémái szerint, amelyet jelek, szemiotikai befolyások, genre-k és regiszterek vezérelnek (KÜHLWEIN 1990). A magyar köznyelvi nyelvhasználat – különösen a fiataloké – a külföldiek számára nehezen érthető, mert a magyar beszédtempó felgyorsult, az artikuláció elnagyoltta – fluiddá – egyszerűsödött, az intonáció eltér a magyar nyelv természetétől... A magyar anyanyelvi oktatásnak méltán figyelmébe ajánlható gyakorlókönyvként a Magyar Nyelvi Intézet „Hangoskönyv”-e, amely kiejtés- és beszédtanító program külföldieknek (HÁZ és mások, 2000). De nem az *azt mondja* helyett való *aszogya* realizáció-típusokról van szó a magyar kiejtésben, hanem arról a szűkített nyelvi kódról, a szegényesebb szókincsről, a korlátozott mondattani szervezésről s a beszédöltelések nagy számáról, amelyek egyre inkább a szubsociális kapcsolatok nyelvhasználatára hasonlítanak, hatással vannak mondani-valóra és kifejezésre egyaránt – s szinte elkülönítő, a külföldiek számára mindenesetre megértést nehezítő nyelvi kódrendszert alkotva (vö. még: JÓNÁS 2000a). Az anyanyelvű nyelvhasználók számára mindez nyelvhasználati divatnak tűnik, nem igazán jelent megértési nehézséget, mert a beszédhelyzet és a mögötte rejlő szociokulturális háttérismeret – a beszélőközösség közös tapasztalatán nyugodván – pótolja a nyelvi kifejezést. Ehhez a nehézséghez képest a külföldiek számára a magyarok egyéb nyelvi hibái a megértés szempontjából bocsánatos bűnnek számítanak.

– A gyakorlatrendszer és az elsajátítási mechanizmus harmonizálása általában is az idegennyelv-oktatás Achilles-sarka, ám ez már a következő fejezet témája.

VII. Oktatási célok a gyakorlatban

Az oktatási célok a tudatos és tervszerű oktatási folyamatban – ha nem is mindig deklaráltan, s főként nem elszakadva a valós tanulói igényektől, de – irányítási szerepet töltenek be. Meghatározásuk azonban nemcsak elméleti és curriculáris feladat, hanem – pedagógiai tudatosságának fontos kritériumaként – a gyakorló tanár is. Különösen a magyar mint idegen nyelv területén, ahol – mint fentebb már említettük – a célok meghatározását a legtöbb esetben formális feladatnak tekintik. Haladó szintű tananyagaink ezért – nyelvpedagógiai színvonalukat tekintve – értékelhetetlenek. Nem mondom, hogy az idegennyelv-tanításban könnyű megfelelő tananyagokat készíteni, főként a célnyelvi kontextus tanulói számára. Kimondhatjuk, hogy a kutatások e téren még nem tudják megadni azokat a szempontokat, amelyek a környezet – többször elmondtam már – frontális nyelvi hatását figyelembe tudnák venni. Nagy várakozással tekint az idegennyelv-oktatás a Second Language Acquisition további kutatásaira (vö. ELLIS 1990; JÓNÁS 2000b). A külföldiek hazai magyaroktatásában még jó ideig többé-kevésbé a tartalomról, a tanításra szánt szövegből adódó eseti grammatikai, s még jó, ha néha kommunikatív lehetőségek adják az „oktatási célokat”. Világos, hogy ezek az ad hoc célok semmiképp sem szervezhetők kumulatív hierarchiába. Az elterjedt gyakorlat szerint a szövegválasztás még csak nem is valami szövegbankból, hanem véletlenszerűen elérhető szövegyangból történhet – a Nők Lapjától a szakácskönyvekig.

Előrelépésnek számítottak a felsőoktatás haladó szintű szaknyelvi tanításában, ahol a megfelelő tananyagok még ma sem állnak igazán rendelkezésre, talán a magyar mint idegen nyelv műszaki szaknyelvoktatását kivéve!), a 80-as évek átmeneti, de gyakorlati hasznát tekintve korántsem megfelelő tematikái, amelyeket az egyes csoportokat tanító tanárok állítottak össze. Ezek a tematikák valamely szakszöveg, téma, esetleg a szövegből következő, vagy önkényesen hozzárendelt grammatikai jelenség megjelölései voltak. (Az igényesebb tanárok az általuk kiválasztott szövegeket is a szakmai felügyelet rendelkezésére bocsátották!)

Az efféle köznyelvi oktatás szövegmagyarázatai, lexikai értelmezései előbb-utóbb a tanár-tanuló oktatási szakadékát eredményezik, míg az egy-egy nyelvtani részjelenség mániákus grammatizálása, pl. a magyar igekötő-használat erőltetett oktatási célja végső soron csak szemantikai „subfeeling”-ekbe torkollhat. A cél- és követelmény-taxonómiák, operacionalizálási technikák túlerőltetése – mint fentebb tárgyaltam – a skinneri alapon megkonstruált audiolingvális módszer kezdő szakaszát is jellemezték. Ott azonban a túlerőltetés nem az egyes nyelvtani jelenségek fixa

idea-szerű bevetése, hanem a nyelvet magatartásformaként szemlélő drill-szerű gyakorlással, jól graduált tanulási egységek szerint való haladással. Igaz, hogy a nyelvi fantázia, a felfedezés nem jellemző e módszerre, mert a struktúrákra való tananyagfelosztás (a rész és egész mechanikus viszonyrendszere) a kognitív mechanizmusok működésére korlátozólag hatnak. E felfogásban megtanult szerkezetek és bemagolt konstrukciók kerülnek tárolásra, s az élethelyzetekben majd' mindig megjelenik a tananyagban tanult beszédhelyzetek ügyeletes szereplője. E módszer azonban betöltötte hivatását, s épp a magyar mint idegen nyelv területén teljesítette a kezdő oktatás alapvetését (vö. HEGYI 1969). Ismerjük csak el: fellelhető nyelvkönyveink e gyakorlati szempontból is a maga idejében értékes munka továbbfejlesztései – többé-kevésbé a kommunikativitás irányába.

VIII. Oktatási és tanulási célok a magyar mint idegen nyelv területén

Olrich a célok kitűzését az oktatásban pozitív hatásúnak ítéli (OLRICH 1980), míg mások az oktatási célrendszer korlátozott használatát javasolják, félve az egyéni gondolkodás, a kreativitás eme célok általi gúzsbakötésétől (MACDONALD 1991).

Ez a dilemma elsősorban az általános didaktikáé, s az országos (így az elmúlt években a hazai) közoktatási rendszerek elképzeléseiben ütközik pl. a NAT kontra kerettanterv vitában.

A magyar mint idegen nyelv hazai gyakorlatának alapja a piacorientáltság, a tanulói pragmatizmus-funkcionalizmus. A tervezés makroszekvenciái legfeljebb irányvonalat szabhatnak az oktatási folyamat kvalifikációinak. A konkrétabb célokat (ezeket néha tanítási céloknak is nevezik) az élethelyzetek „language needs”-központúsága, az ún. „rejtett tanterv” hívja életre, amely nem más, mint az előre számításba nem vehető csoportfolyamatok, -igények célképzése. Irányelvszerű oktatási célok azért vannak. Például a külföldi turisták igényeit az alapvető beszédhelyzeteken nyugvó kontaktusküszöb eléréséhez szükséges nyelvismeret oktatási célja, a tudományos munkavégzésre érkező külföldiekét a tárgyalóképes magyar szaknyelvismeret, míg a származástudatú külföldiekét a múltba is tekintő, identitást életre keltő, tehát hungarológián alapuló köz- és irodalmi nyelvismeret elérése elégítené ki. A célképzés tehát – a tanulási célok által motiváltan – tartalmi választásokat is feltételez.

A fentiek arra utalnak, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásában inkább a tanulási célok dominálnak, semmint az oktatásiak. A gyakorlat tehát területünkön régóta igazolja azt, amelyet a korszerű pedagógia csak nemrég hangsúlyoz, mégpedig: a tanulói partnerség (interakció), a fent említett individualizáció (a tanuló centrális szerepe) megvalósítását az oktatási-tanulási folyamatban, amelynek következtében az oktatási célok csak korlátozott mértékben tölthetik be a vezérlés szerepét. Helyette „az irányított rendszer visszajelzései szerint a programot módosító, hajlékonyan működő szabályozást” helyezi előtérbe (NAHALKA 1998).

Különösen fontos eme megállapítás a felnőttoktatásban, ahol mind pszichológiai, mind szociológiai szempontból az önvezérlés szerves része az egyén cselekedeteinek. Ezek után méltán merül fel a kérdés: mi a különbség az oktatási és a tanulási cél között?

Ha az oktatási cél a tanulók személyiségében bekövetkező tervezett változás, amely a tanítási-tanulási folyamat eredményeként valósul meg a korszerű műveltségfelfogást reprezentáló művelődési anyag feldolgozása során (KOTSCHY 1998), akkor a tanulói cél a tanulók által maguk elé tűzött célok az oktatás folyamatában, hogy „a tanulási eredményeket – előzetes tudásuk függvényében – a gyakorlat kommunikatív eljárásaiban alkalmazni tudják” (MEYER 1986).

Ha a fenti célmeghatározásokat alaposan átgondoljuk, kiderül, hogy – a helyesen értelmezett oktatási folyamatban – ugyanazon célok két oldaláról van szó. Mindkét oldalon kompetenciák, ismeretek, magatartások objektiválódnak (vö. BLOOM: i.m. fentebb). Akkor tehát az oktatási célok felfoghatók tanulási célokként is? Ennek megvilágítására a két célképzés kiinduló pontját kell megvizsgálnunk. Az oktatási cél – igaz, egy társadalmi (esetleg intézményi) igényből indul ki, ám – valószínűleg curriculáris indíttatású, pedagógiai és alkalmazott nyelvészeti beágyazásban (mit, mikor és miért tanítsunk); míg a tanulási cél szociológiai és pszichológiai szempontból a tanulóban pragmatikus-funkcionális igényeket támasztó cél, amely az elsajátíttatás folyamatában az oktatási céllal integritásban határozza meg a tartalmakat és a stratégiákat (mit, mikor és miért érdemes tanulni). A tanuló centrális szerepe, a partnerség és interakció-igény a tanulási célt helyezi előtérbe, amely egy feléje tekintő oktatási célrendszer dominál. A német Schulz és társai három oktatási céldimenziója tehát a tanulási célok dimenziójaként ugyanúgy érvényes (JÓNÁS 2000b). E klasszikus célképzési dimenziókat a magyar mint idegen nyelv területén a következőképpen szemlélem:

IX. A Heiman-Schulz-féle oktatási célok a magyar mint idegen nyelvben

A Heiman-Schulz-féle célképző dimenziók: pragmatikai, kognitív és emocionális jellegűek (HEIMANN 1965).

1. A pragmatikai dimenzió kompetencia célképzése a tanuló nyelvhasználatához és megértéséhez szükséges gyakorlati képességek elsajátítása, s nem a nyelvről vallott ismeret. A gyakorlati képességek fölérendelt fogalma a „kommunikatív képesség”, amely négy alapvető „kompetenciából” tevődik össze. Mégpedig aszerint, hogy az idegen nyelven való kommunikációhoz mely szerep betöltése szükséges: a nyelvi produkció és recepció szóban és írásban. A *kommunikatív képesség* helyett ma a nyelvtudomány a szélesebb értelemben vett *kommunikatív kompetencia* elnevezést használja, s az előbbieket rész-kompetenciáknak nevezi; erről l. fentebb. (Megjegyzem, hogy létezik egy ötödik rész-kompetencia is, a közvetítő kom-

petencia, amely forrás- és célnyelv kontrasztív alkalmazását jelenti.) A kommunikatív kompetencia jogosságát a beszédaktus szempontjainak figyelembe vétele indokolja, ugyanis: a valós nyelvhasználatban nem válik el a mondatalkotás, a hangsorok kiejtése, hanem a nyelvi cselekvés komplex módon jelentkezik a nyelvhasználatban, pl. üdvözlés, útbáigazítás stb. És az ezekhez szükséges nyelvi jeleket meg kell tanulnia a nyelvhasználónak egy aktusban alkalmazni. Ismeretes, hogy a 80-as évek idegen nyelvi tantervei ezeket a szintaktikai és lexikai egységeket a beszédaktusok listái szerint rendezték el (vö.: BALDEGGER et al. 1980), pl. információcsere (közlés, megállapítás, ábrázolás, emlékeztetés stb.).

Mégis felmerült a kérdés: Mi lesz a részkompetenciákkal, a nyelvtani, lexikai stb. részletekkel? Egyes nyelvpedagógusok mereven elutasították a rész-kompetenciák oktatási céljait, mások szerint pedig aki nyelvileg cselekszik, annak szüksége van szókincsbeli és szintaktikai, kiejtésbeli célok megvalósítására külön-külön, tehát ezeknek külön-külön is oktatási célokat kell képezniük, ám a kommunikatív kompetenciába integrálásukat mindig el kell végezni. A magyar mint idegen nyelv – nagyon helyesen – céltételeket képez rész-kompetenciák tekintetében, a kommunikatív kompetenciáig való nyelvi integráció tekintetében azonban még van pótolnivaló. A magyar mint idegen nyelv nyelvpedagógiai felfogása eljutott már a kommunikativitás-érvényesítés szükségességének megfogalmazásáig, a gyakorlatban azonban inkább csak az audiolingvális-vizuális módszerek ma is divatozó eszközeit alkalmazza, amelyek inkább zavarják, mint segítik a nyelvtanulást. Ezen túl: nem elegendő a nyelvi szinteknek megfelelő nyelvi jelenségek izoláltan, majd rekontextualizáltan való gyakorlása a mondat szintjéig. El kell jutnunk a beszédhelyzetig. Nem mondhat ellent a kommunikatív didaktika oktatási céljának tehát, ha részkompetenciák külön céltételként szerepelnek, mert az idegennyelv-elsajátítás folyamata nem az $L_1=L_2$ felfogás szerint zajlik. Legalábbis eleddig még nem bizonyították meggyőzően (vö. pl. ELLIS 1990). Kétségtelen azonban, hogy az oktatási-tanulási céloknak minél inkább meg kell felelniük a „természetes” elsajátítás menetének, mert a szekvencia már az L_1 elsajátítási folyamatban az idegen tanuló tudatában kialakult. Erre utal Pieneman „Teachability Hypothesis”-e (PIENEMAN 1989). A lehetséges kommunikatív kompetenciát tehát nem a konkuráló, hanem inkább multidimenzionális kognitív elsajátítási modellek szerint lehet céltételezni (FELIX 1985; CLAHSSEN et al. 1983). A kérdés azonban még így is nyitott marad, hiszen az individuális tanulói változók (főként a szocioaffektív faktorok) a nyelvi anyag szempontjai szerint elvégzett méréseket lényegileg befolyásolhatják.

2. A kognitív dimenzió ismeret-felismerés célképzése a célnyelvi ország- és kultúraismeret területe. Elnevezése („országismeret”) ma is vitatott, mert nem igazán felel meg a XXI. század politikai jövőképének, ahol a cél a merev országhatárok helyett a beszélő közösségek nyelvileg artikulálódó régióinak kialakítása. Az idegennyelv-ok-

tatás angol-francia nyelvű szakirodalma ezért használja a *background studies*, *cultural studies*, *culture étrangere*, *area studies*, *international studies*, *culture learning* elnevezéseket is a régi angol *civilisation* és a francia *civilisation* mellett. Byram és Buttjes kutatók szerint tudományosan javasolható az *intercultural studies*, az oktatás számára pedig az *intercultural learning* elnevezés (BYRAM-BUTTJES 1989).

Már az elnevezésekben kitapintható, hogy nem a térségekre vonatkoztatásról van szó, inkább egy nyelvileg artikulálódó kulturális gyakorlatról, és nem elhatárolódó tudásterületről („ismeret”), mint inkább (Bárdos Jenő kifejezésével) egy „nyelvbekötött” interkulturális kompetenciáról.

A magyar mint idegen nyelv területén mégis szerencsésebb az *országismeret* elnevezés, mint a hungarológiának nem túl sikeres fordítása, a „magyarságismeret”, mely – véleményem szerint – ellentmondásosan fémjelzi a magyar kultúrának az egyetemes kultúrához való viszonyát. Ezen túl pedig közel áll a történelmi-politikai negatívummal megterhelt *Deutschkunde*, *Kulturkunde*, *Wesenkunde* fogalmakhoz.

Anélkül, hogy az *országismeret* megnevezést a magyar kultúrát határok közé szorító turisztikai inventáriumként értelmeznénk, fogadjuk el, s értelemszerűen terjesszük ki a magyar kultúrának didaktikánkhoz szükséges elemeire is. A *magyarságismeret* fogalmat pedig – véleményem szerint – a diaszpórában és a kárpáti régiókban élő magyarság sorsát és kultúráját átfogó, ám elsősorban az anyanyelvi oktatás részdiszciplínájaként kell kezelnünk. Az elnevezés-probléma is mutatja: az ember és a táj, a szülőföld elválaszthatatlanok. (A kényszerű elválasztások: menekülések, lakosságcserek, emigrációk mindig traumatikus diszkrepanciát eredményeztek egyén és társadalom között.)

Maga az országismeret mint didaktikai faktor még mindig az idegennyelv-oktatás mostohagyereke. Pedig a nyelvtanulásban betöltött szerepét nyelvészeti és pedagógiai érvek egyaránt alátámasztják. Szemantikai érv: a jelek tartalma és formája közötti összefüggés, mert nincs nyelvtanulás tartalom, kultúra nélkül. Pedagógiai érv: az idegen tanuló látókörének bővülése, amelynek eredménye az ún. konceptuális váltás, amikor is a tanuló az oktatás-tanulás folyamatában pozitív szándékkal nyitja meg tekintetét az idegen kultúra elismerésére.

A kommunikációban a nyelvi mellett az országismereti (rész)kompetenciának is helyt kell állnia, mert különböző nyelvi rendszerek mellett különböző társadalmi tapasztalatok is találkozhatnak.

A 60-as, 70-es években a filológusok az országismeret témáját pusztán „reálakként” tartották számon. A pragmatikus vizsgálatok eszmélt rá, hogy a beszédaktusok a jelentést a társadalmi kommunikáció konkrét szituációból nyerik, ezért a nyelvek különbözősége mellett a nyelven kívüli kulturális különbségeket is figyelembe kell venni. Intenzívebb munka indult meg a szemantika területén, amely rámutatott a kultúraspecifikus társadalmi vonatkozásokra az általa vizsgált fogalmi területen.

Eredmény: a megértés és megértetés csak akkor lehetséges, ha ezeket a szociokulturális vonatkozásokat teljesen bevonják az idegennyelv-oktatásba.

Az országismeret célja az oktatás-tanulás folyamatában a szociokulturális vonatkozások háttérismeretének bemutatása. A szociokulturális vonatkozások a célnyelv eredeti használati összefüggéseit mutatják be, amelyek akkor válnak érthetővé az idegen tudatban, ha a tanulókat felkészítik az idegen nyelvű beszélővel vagy szöveggel való interkulturális találkozásra. Miről is van szó itt? Az idegen nyelv tanulási folyamatában az „én” és az idegen közötti viszonyban az analógiás gondolkodás és a sokszerű idegenség-tapasztalat váltakozik egymással, és interferenciákat hoz létre, amelyek pusztán szemantikai jelentéseltérésként haladnak tovább (MÜLLER 1981, 1986; ELBESHAUSEN/ WAGNER 1985). A megértés és a megértetés állandó összehasonlító folyamatként jelenik meg. Ennek meghatározói: a saját helyzet és a kulturális determináltság, valamint az idegen kultúráról szerzett tapasztalatok és információk. Ez nem más, mint interkulturális kommunikáció, amely még alárendelődik pszichológiai mechanizmusoknak is (kedv, félelem stb.). Kulturális és pszichológiai interferenciák keletkeznek, amelyek az idegen kultúra befogadását meghatározzák.

A kultúra manifesztációi az oktatási-tanulási célokban: a társadalmi struktúra, a településforma, a viselkedési mód, a nyelv, a szellemi élet, művészet. Ezek alakját és jelentését történelmi és funkcionális együttthadások határozzák meg. Nem izolálódhatnak nemzeti kultúrákként, hanem állandó nemzetközi kölcsönös kapcsolatokban léteznek.

Az oktatás didaktikai elrendezése során azonban felmerül a kérdés: mit és mennyit kell tanítanunk a célnyelvi kultúrából? Az oktatási-tanulási cél kritériumai e tekintetben egybeesnek: a beszédaktus-függőség, a tanulói érdeklődés, a reprezentativitás és a kultúra konfrontálta szempontjai (JÓNÁS 2000b).

a) A beszédaktusokat az országismeret háttérismeretként teljesíti ki. (A háttérismeret pragmatikai fogalom, amely a mondatjelentés szemantikai, a kommunikációs jelentés beszédaktusbeli elemeit egészíti ki pragmatikai jelentéssé.) Az országismeret e didaktikai megjelenését „nyelvországismeretnek” is nevezhetjük.

Az oktatási cél egyik fontos követelménye, hogy a nyelvi haladás mellé egy tematikus haladást is kitűzzön. Ezek a témák univerzálisak, de a célnyelvi kultúra specifikumaival átszőve. A magyar mint idegen nyelv anyagaiban is fellelhetők a szokásos idegennyelv-tanítási témák, pl. családi élet, lakáskörülmények, vásárlás, utazás, étkezés, betegség, sport stb. Természetesen a célnyelvi ország színtereivel, az egy- vagy kétgyermekes magyar család környezetével, a két-, háromszobás lakásokkal, a csemegében, az áruházakban való klasszikus vásárlási szituációkkal, a helyi és helyközi utazási viszonyokkal, a magyar vendéglátás körülményeivel és étkezési szokásaival, a betegség-kezelés nyelvi-pragmatikai tudnivalóival, a magyar sportlehetőségek felvillantásával stb. A magyar nyelvkönyvekben megjelenített

beszédhelyzeteknek a magyar sajátosságokat hangsúlyozottan, de az univerzálákból kiindulva kell figyelembe venniük. Az interferenciák e tekintetben természetesen magában a tanulóban zajlanak, mert a magyar mint idegen nyelv területén minde-
nekelőtt külföldieknek általában szóló tananyagok készülnek, még akkor is, ha két-
és többnyelvűek. Kétnyelvű tananyagok – természetesen a régi kontrasztív nyelv-
könyveknél korszerűbb feldolgozásban – a tanulói igény szerint azért készülnek:
vállalkozói vagy szakmai céllal – angol, kínai, esetleg görög nyelven.

b) A tanulói érdeklődés az országismereti anyag kiválasztását érinti. Az okta-
tási célnak ügyelnie kell arra, hogy:

– Az anyag feleljen meg a magyar társadalom történelmi fejlődésének és társadal-
mi differenciálódásának. Megjegyzem, hogy a rendszerváltozások Európában a magyar
mint idegen nyelvi tananyagok tematikus körülményeit (pl. elnevezés stb.) is érintették.
Például a nyelvkönyv diákszereplője nem lehet szovjet, a délszláv térség egésze nem
lehet Jugoszlávia, nem beszélhetünk az NDK-ról, nem lehet a megszólítás *elvtárs(nő)*,
de egyáltalán a megváltozott intézményrendszerek elnevezéseinek, szereplőinek, keze-
lésüknek, amelyek lehetnek célképző tananyagok, a realitást kell tükrözniük.

– A tartalmak felismerhetők és nyelvileg artikulálhatók legyenek. Ha például a
magyar étteremben valamit rendelünk, a *Tessék hozni...* kifejezést használjuk, de ha
a boltban vásárolunk valamit, a *Tessék adni...* formát. A magyar súlymérték a gramm
tízszeresét, a dekagrammot (a dekát), a folyadék esetében a decilitert (decit) használ-
ja, pl. a csemegeben *húsz deka* sajtot kérek, a presszóban *fél deci* konyakot.

– A tartalmak létező valóságot tükrözzenek. Ez összefügg a fentebb jelzett re-
alitás szintjének céljával. Nem lehet ugyanis egy nyelvkönyvben a Varsói Szerző-
désről beszélni, ha az már nem létezik. De nem lehet egyetemi tanulói csoportok-
ról sem szó a régi értelemben, mert a csoportok tanegységek szerint szerveződnek
újra és újra a képzés során. Nem lehet szó immár a régi posztgraduális tudományos
képzés „aspiráns” szereplőiről sem, hiszen ma már elnevezésük „doktorandusz”.

Az országismereti céloknak elő kell segíteniük a tanuló szocializációját (hasznos
ismereteket kell tükrözniük a nyelvi tartalmaknak). A legfontosabbak a hétköznapi
témák, amelyek a „language needs” meghatározói: hogyan kell bemutatkozni, infor-
mációt kérni, vásárolni, valamit elintézni vagy valami ellen védekezni stb. – az alap-
vető élethelyzetek nyelvi és tartalmi céljai. Figyelnünk kell az adolescencia-szem-
pontokra (a tanári magatartás az oktatás folyamatában ne legyen paternalista, pl.
tegezés, mutogatás, lekezelés; de ne legyen rideg, mert a felnőtt érzékenység mélyebb,
s összefügg tanulásának motiváltságával). A kisebbségi téma, az etnikumok az etni-
kai identitás finom és inkább önkritikus, de nem önpusztító tanári magatartást kíván.
A cigánykérdést vagy romakérdést már felvetik a külföldi nyelvtanulók. Hasznos, ha
a cigányok és egyéb magyar kisebbségek rövid története oktatási cél. Ugyanakkor ki
kell térnünk a külföldi magyar kisebbségek történetére is. Átfogó gazdasági-politikai

témák is lehetnek célképzők, de ezen belül inkább az ökológia, a munkanélküliség, a szexuál-politika vagy a média. Ritkán vagy egyáltalán nem fordul elő az országismeretben a béke, az emberi igazság, vagy az alvilág témája.

c) A reprezentativitás követelménye: a tanulói érdeklődés akkor optimalizálható, ha az országismereti szövegek általánosan érvényesek a magyar valóságra, ugyanakkor perszonalifikálhatóak. E szempontok érvényét szolgálják az interjúk, az életrajzi szövegek, a történelmi témájú szépirodalom, de mindenekelőtt a sajtószövegek (ám a sajtónyelv nehézkes), amelyek az eseményeket és a folyamatokat a közös hétköznapi tudatba emelik. Ilyen szempontból hasznosak a médiumok – a hírközléssel és a magazin-műsorokkal.

d) A kultúra-konfrontáltatás célkritériuma a forrás- és célkultúrának olyan jelenségeit érinti, amelyek között az idegen tudatban az elsajátítás során konfliktus „culturale gap” támad. Ilyenkor figyelniük kell a saját és partnerségi illemszabályokra, pl. öltözködés, emberi magatartás a társas érintkezéskor stb., de ehhez ismernünk kell az egyes tanulók hazájának sajátosságait. Az oroszok például szeretik a hideg előételeket mindennapi étkezésükben, s minden poháremelésnél pohárköszöntőt mondanak, míg a magyarok csak ünnepélyes alkalmakkor adnak előételt, s a poháremelésnél csupán azt mondják: *Egészségére!* A bolgár és görög „igen” kísérője a fejrázás, míg a „nem”-é a fejbólintás. A kínaiak inkább teát isznak, a magyarok inkább kávé, a távol-keletiek általában pálcikával esznek, a magyarok klasszikus evőeszközökkel. A távol-keletiek érzelmeiket mosoly mögé bújtatják, a magyarok inkább reagálnak közvetlenül. Az északi emberek szótlanabbak, a magyarok beszédesebbek stb. (HERMAN 1981).

3. Az emocionális dimenzióban magatartási célok válnak az oktatási célok sarokpontjaivá. Igaz, ez a dimenzió szorosan összefügg az előzővel. Szakmai vélemények támasztják alá, hogy az affektivitás a tanulásban csak akkor lehet eredményes, ha kognitív tanulással jár együtt. Az interkulturális kommunikáció azonban alárendelődik a „kedv” és a „félelem” pszichológiai mechanizmusainak. A szenzibilitás mindenképp szükséges az idegenség megismeréséhez.

Oktatási céljaink itt három magatartás-célban valósulhatnak meg. Ezek: a nyitottság, a tolerancia és a kommunikációs készség.

a) A nyitottság nem más, mint az előítéletektől mentes tanulói magatartás kialakítása a célkultúra tárgyaival, személyeivel szemben. Annak megértetése, hogy egy beszélő közösség valósághoz való viszonya eltérhet a másiktól, ugyanakkor annak kifejezése, hogy az eltérések nem jelentenek áthidalhatatlan szakadékot. Az eltérések kezelésére, tisztázásra mindkét oldalnak késznek kell mutatkoznia. Ki kell mondanunk, hogy a nyugati idegen bizonyos előítéletekkel terhelve érkezik Magyarországra. Nem egyszer szemrehányással illetik a magyarokat etnocentrizmusért, nacionalizmusért (angolok, hollandok, skandinávok). Nyilvánvaló, hogy itt a magyarokról szóló alapos

ismeretek hiányáról, sőt a magyarok nyugaton itt-ott elvetett igazságtalan történelmi megítélésének sárkányfogáról van szó. Ha a magyar múlt befogadó politikáját nézzük: a kunok és a jászok, a hajdúk népcsoportjait, a cigányság Zsigmond király adta menlevelét (a nyugat nem engedte be őket!), akkor nyilvánvalóak a félreértések. Az országismeretnek tehát – hivalkodás nélkül – kemény logikával el kell oszlatnia a félreértéseket. Mégpedig: a történelem pártatlan, szinte külső szemmel való reális megítélése s a magyar jelen politikamentes megismertetése által. Csak efféle realitás teremtheti meg az idegen tanuló nyitottságát. E tekintetben különösen a romakérdés reális megítélésére kell ügyelnünk. Magyarországon a külföldi munkavállalókkal szembeni ellenszenv alapja talán nem a xenofóbia, hanem a szociális helyzet féltése. De mégsem merényletek célpontjai a magyarországi idegenek.

b) A tolerancia: ez az oktatási célkitűzés nemcsak a megértést segíti elő az idegen tudatban, hanem a másság érvényesülésének útját is egyengeti. A befogadás előítéletmentességét az idegen hallgatónak szünös-szüntelen érzékelnie kell, hiszen a magyar közegben másnak éli meg az egyébként saját közegében szokásos tapasztalatokat. (Remélhető, hogy az idegenek iránti tolerancia nyilvánul meg a hazai beszélőközösség részéről, amikor a külföldiek magyar nyelvi hibáit nem javítják ki. Efféle türelem tapintható ki a pidgin-magyar nyelv terjedésében is a keleti országok üzletembereinek nyelvhasználatát illetően a magyarországi piacokon.) Az oktatási cél itt az interkulturális kompetencia elérése, a másság szabadságban való elismerése. E téren a tanuló tehet társadalomtudományi megfigyeléseket, rendelkezésére állnak hétköznapi kulturális tapasztalatok (pl. a médiumok által) a célnyelvi környezetben akár személyesen is, mégpedig az individuálisan megélt valóságreszletekkel együtt. Figyelembe kell vennünk az attitűdöket, az affektivitást, a nézeteket és a tudást. Mivel általában vegyes magyartanuló csoportokról van szó, az etnospecifikus, a szenospecifikus, esetleg a politikai-világnézeti különbségekkel, más-más előképzettséggel érkező külföldiek magatartását kell kezelnie már az oktatási céloknak, de különösen a gyakorló tanárnak. A magyar mint idegen nyelv didaktikájának rendelkeznie kell azzal az „interkulturális kompetencia” célrendszerrel, hogy pl. arab és izraeli tanulókat – ha épp nem is egy csoportban, de – párhuzamosan elfogulatlanul tudjon magyar nyelvre tanítani. A tartalmak interkulturális összefüggésben utaljanak a kulturális különbségek és azonosságok területeire. Toleranciával kell kezelni az arabok kérését, a szlávok váll-lapogatását, az angolok kimért auratiszteletét, a koreaiak evés közbeni csámcsogását stb. Ugyanakkor kínosan kell ügyelnünk a svájciak „adott szó” szerződésértékű tiszteletére. A lengyelekkel kapcsolatban a lengyel–magyar barátság történelmi szerepe ugyanúgy lehet a nemzetközi szolidaritás egy példája, mint a magyarok fent említett történelmi xenofíliája.

Érzékelhető, hogy a tolerancia célkitűzés a magyar mint idegen nyelv diszciplínájában inkább a befogadó közeggel szemben megfogalmazott követelmény. Igen,

mert a nyelvi kulturális integrációban a kezdeményezést mindig a befogadó közeg faktorainak kell megtenniük. Az integráció kétoldalú közeledést kíván ugyan, de az integráló fél nyitottsága, toleranciája az affektív faktorokon keresztül növeli az idegenben a tanulási kedvet.

c) A kommunikációs készség oktatási célja még egy lépéssel tovább megy. A célnyelvet tanulónak ugyanis nemcsak megérteni, sőt elviselni kell a magyar kultúra másságát, hanem ki kell fejlődnie benne az idegen környezettel való pszichológiai és szociolingvisztikailag motivált kommunikációs igénynek.

A kutatások jelezték, hogy egyes még egymáshoz közelálló európai népek között is észrevehető „mentalitáskülönbség” van, amely kommunikációs nehézségeket okoz, pl. egy mélyebb európai együttműködésben is (vö. Robert Bosch/ Fondation de France 1988 és Fondation Européenne de la Culture 1988). Ezen túl: mindenki előtt ismeretes a francia–német mentalitáskülönbségből még ma is fakadó kommunikációs nehézség.

Ez a tény arra utal, hogy az idegennyelv-oktatásban az oktatási céloknak túl kell mutatniuk még az interkulturális kompetencián is. Amint ezt a számítógépes kódnyelv eluralkodása már jelzi, egy ún. transznacionális kompetenciára van szükség, azaz egyes helyzetekben felül kell emelkednünk mind a magunk, mind idegen partnerünk saját világán, s egy semleges szemlélettel kell megoldanunk a nézetek és cselekedetek összeegyeztetését. Ehhez természetesen nagyfokú vágy kell az „összehangzó értelem” elérésére, s olyan kommunikációs készség, amely csak a tudásalapú társadalmak sajátja.

Irodalom

- AUSUBEL, D. P. et al. (1980): *Psychologie des Unterrichts*. Bd. 1. Weinheim
- BALÁZS G. (1998): *Magyar nyelvkultúra az ezredfordulón*. A-Z Kiadó, Budapest
- BALÁZS G. (2000): *Lehetséges nyelvi szabványok*. A-Z Kiadó, Budapest
- BALDEGGER, M. – MÜLLER, M. – SCHNEIDER, G. (1980): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Europarat, Strassburg
- BÁRDOS J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 19-23.
- BLOOM, S. B. (1956): *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive domain*. McKay, New York
- BYRAM, M – BUTTJES, D. (1989): *Mediating languages and cultures. Intercultural studies and foreign language learning*. Clevedon
- CHOMSKY, N. (1981): *Principles and Parameters in Syntactic Theory* In: Hornstein und Lightfoot (eds), 32-75.
- CLAHSEN, H. J. – MEISEL – PIENEMANN, M. (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen
- ELBESHAUSEN, H. – WAGNER, J. (1985): *Konstruktiver Alltag – Die Rolle von Alltagsbegriffen in der interkulturellen Kommunikation*. In: Rehbein, J. (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen. 42-59.
- ELLIS, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford, Basil Blackwell
- FELIX (1985): *More Evidence on Competing Cognitive System*. In: *Second Language Research*, 1/1. 47-72.

- GLINZ, H. (1987): *Die Sprachtheorien in und hinter den Lehrern und die Entwicklung der Sprachfähigkeit in den Schülern*. In: Wimmer, R. (Hrsg.): *Sprachtheorie. Der Sprachbegriff in Wissenschaft und Alltag*. Jahrbuch 1986 des Instituts für deutsche Sprache, Düsseldorf. 206-236.
- HÁZ A. – MAKRA H. – SZENDE V. (2000): *Hangoskönyv*. Magyar Nyelvi Intézet, Budapest
- HEGYI E. (főszerk.) (1969): *Magyar nyelv külföldieknek I-V. kötet*. Kísérleti jegyzet, Tankönyvkiadó, Budapest
- HEIMAN, P. – GUNTER, O. – SCHULZ, W. (1965): *Unterricht, Analyse und Planung*. Hannover
- HERMAN, G. (1981): *Affektives Lernen im landeskundlichen Unterricht. Ein sozialpsychologischer Ansatz*. In: Dieter Buttjes (Hrsg.): *Landeskundliches Lernen im Englischunterricht*. Paderborn 50-62.
- HERMAN J. (1985): *Beszámoló a magyarországi alkalmazott nyelvtudomány helyzetéről*. In: Szerdahelyi I. (szerk.): *Alkalmazott nyelvészeti alapfogalmak*. Kézirat. 41.
- JÓNÁS F. (1984): *Az országismeret szerepe a magyar mint idegen nyelv oktatásában*. *Nyelvünk és Kultúránk* 56. 44-49.
- JÓNÁS F. (1999): *Nyelvészet és pedagógia a magyar mint idegen nyelv diszciplínájában*. Intézeti Szemle, Magyar Nyelvi Intézet, 22-28.
- JÓNÁS F. (2000a): *A Ganxsta rap való világa*. Rádióműsor. In: Tetten ért szavak. Szerk.: Balázs Géza. Kossuth Rádió, 2000. XI. 20.
- JÓNÁS F. (2000b): *A magyar mint idegen nyelv tanulója*. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Székesfehérvár, 2000. április 18.
- KLEINEIDAM, H (1986): *Fremdsprachengrammatik: Analysen und Positionen*. Tübingen
- KOTSCHY B. (1998): *Az oktatás célrendszere*. In: Didaktika. Szerk.: Falus Iván. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 161.
- KÜHLWEIN, W. (1990): *Kontrastive Linguistik und Fremdsprachenerwerb – Perspektiven und historischer Hintergrund*. In: *Kontrastive Linguistik* (Hrsg.: Guntzmann, C.). Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, 13-33.
- MACDONALD, R. E. (1991): *A Handbook of Basic Skills and Strategies for Beginning Teachers*. California State University
- MANDL, H. – FRIEDRICH, H. F. – HRON, A. (1986): *Psychologie des Wissenserwerbs*. In: Wiedemann–Knapp–Hafer–Huber–Mandl (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim. 143-218.
- MEDGYES P. (1997): *A nyelvtanár*. Corvina, Budapest, 40.
- MEYER, M. A. (1986): *Shakespeare oder Fremdsprachenkorrespondenz? Zur Reform des Fremdsprachenunterrichts in der Sekundärstufe II*. Wetzlar
- MÜLLER, B. D. (Hrsg.)(1981): *Konfrontative Semantik. Zur Kritik am Fremdsprachenunterricht aus grundlagentheoretischer Sicht kritischer Psychologie und sozialwissenschaftlicher Linguistik*. Tübingen
- NAHALKA I. (1998): *A tanulás*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 131.
- OLDRICH, D. C. (et al.)(1980): *Teaching Strategies – Guide to Better Instruction*. Laxington-Massachusetts-Toronto
- PIENEMANN, M. (1989): *Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses*. In: *Applied Linguistics*. 10/1. 52-79.