

**Maróti Orsolya:**

## **Nyelvtanítás második (anya)nyelvűeknek**

### *1. Külföldi diák – magyar diák?*

Egy olyan nyelvpedagógiai kérdésről szeretnék előadásomban szólni, amellyel már bizonyára mindannyian találkoztak, hiszen minden évben érkeznek Magyarországra külföldön, elsősorban a nyugati országokban, szórványban élő magyar származású diákok. Az ő nyelvi képzésük során felvetődő speciális problémák megoldására azonban mindaddig csak egyéni válaszok születtek, oktatásuk sikeressége ma is tanáraik leleményességén múlik. Természetesen minden nyelvtanuló története más és más, nem vitatom a tananyagok a csoportok igényeihez való igazítását sem, talán nem haszontalan azonban a közös vonások megkeresése, rendszerbe foglalása.

Két okból is szükségét érzem egy ilyen típusú probléma-felvetésnek: mivel a szórványban élő magyarok száma igen magas, és mivel világszerte érzékelhető a kulturális gyökekhez való visszatérés fontossága a nemzeti identitás egyik szeletét hangsúlyozó kulturális identitás keresésének folyamán. Ez a könnyen vállalható, a magyarság esetében sok helyen egzotikusnak számító azonosulás a ma hozzánk érkező fiatalok esetében elsősorban politikamentes érdeklődés. Az egzotikum, és az, hogy közmondásosan nehéz nyelv a miénk, együttesen biztosítják nyelvünk presztízsét.

Ma, amikor különböző kultúrákból érkező emberek élnek és dolgoznak együtt, kötnek házasságot, és a politikai nemzet fogalmához kötött nemzeti identitás már gyakran értelmezhetetlen a huszonévesek generációja számára, megjelent az elsősorban kulturális értékeket hangsúlyozó kultu-

rális identitás.<sup>1</sup> A kultúra fogalmának számtalan, gyakran igen tág értelmezéséből következik, hogy a kulturális identitás nem kényszerít választásra egyik vagy másik szokásrendszer között, hanem hozzáadódóan kapcsolódik azokhoz.

A hozzánk érkező, szórványban élő magyar származású fiatalok körében, a laikus vélekedéssel ellentétben, a magyar identitástudat és a magas szintű magyar nyelvtudás nem feltétlenül jár együtt. Az önmeghatározáshoz kötődő nyelvtudás azonban érték, olyan lélektani előny, amely segíti a nyelvtanárok munkáját.

## *2. Kétnyelvű diákok*

A diákok eltérő nyelvtanulási indokait mindenképp fel kell derítenünk, közösen kell meghatároznunk az elérendő célokat. Az ő esetükben talán még fontosabb a tanulás várható (és elvárható) eredményeiről beszélnünk, mint a nem magyar származású külföldiek esetében, hiszen ha érzelmi döntés következtében kezdik fejleszteni magyarnyelvtudásukat, akkor az irreális várakozások zátonyra futása érzelmi kudarcot is jelenthet.

Előadásomban azokról a diákokról szeretnék szólni, akik családjának már második vagy harmadik generációja nem összefüggő magyar nemzetiségű területen él, és idejövétel-

---

<sup>1</sup> Löfgrennek a nemzeti kultúrával kapcsolatban megfogalmazott, történeti keretbe helyezett gondolatainak nyomán érzékelhetjük, hogy a jelenben zajló folyamatok, Európa egységesülése nyomán a hangsúly egyre inkább átkerül a nemzetiről a kultúrára. Ő – történeti szempontból – arról ír: sarkalatos kérdés, hogy „hogyan alakítható át kulturális térré, közös kultúrává a nemzet társadalmi és politikai élettere”(LÖFGREN, 18). Ma az egy ország határain belül élők kulturális sokszínűségének hangsúlyozásával, azok egymás mellé helyezésével a kultúrához tartozás hangsúlyosabbá válik az egyén számára, mint a nemzethez tartozás.

ük célja – legalábbis részben – magyar nyelvtudásuk fejlesztése. A felnevelő család nyelvhasználati szokásaitól függően ki jobban, ki kevésbé jól beszél és ír magyarul. Rendelkeznek már nem tudatos magyar nyelvtudással, ám ez a helyzet különleges feladatok elé állítja a nyelvtanárokat, mivel sem a magyar általános iskolások, sem az itt tanuló külföldiek nyelv tanulási vagy tudatosítási folyamatához nem hasonlítható a velük végzett munka.

Az anyanyelv magas érzelmi telítettségű fogalma a diákok számára sokszor nem is értelmezhető. Előadásom címében mégis használtam, mert úgy éreztem, hogy a hallgatóság körében kiváltott asszociációk hozzásegítenek a vázolt nyelv tanulási szituáció lehetséges indokainak szemléletessé tételéhez. Ha csak az egyik szülő beszél magyarul, jóval valószínűbb, hogy akkor adja tovább nyelvtudását, ha ez a szülő az anya, aki – főleg kisgyermekkorban – a legtöbbet van a gyerekekkel. Ha otthon magyarul beszél az egész család, akkor még több esély van arra, hogy a magyar legyen nyelvsajátítás szempontjából a gyerekek első nyelve. Nyelvhasználati szempontból az iskolába járás, a baráti körben folyó társalgás nyelvváltást is eredményezhet, azaz felcserélődhet a magyar és a környezet nyelvének szerepe. A másik nyelv dominál majd, ezt tartják a diákok első nyelvnek (L1), a magyart sokan második (újra)tanult nyelvnek tekintik, hiszen szókészletük, kommunikációs kompetenciájuk megmarad gyermeki vagy konyhanyelvi szinten. Gondolataikat, érzelmeiket nem magyarul, hanem környezetük nyelvén tudják pontosan leírni.

### *3. A nyelv tanulás célja*

Az ideérkező diákok gyakran egy meglehetősen általános célt fogalmaznak meg: jobban szeretnék tudni magyarul. Dolgozatomban ennek a kívánságnak a megvalósítási fo-

lyamatát szeretném részekre bontani, azaz nagy vonalakban meghatározni, hogy milyen feladatok várnak a nyelvtanulókra és a nyelvtanárokra a különböző nyelvi készségek kialakítása során. Nem szabad megfélemlenünk azonban arról, hogy az ő esetükben a nyelvtudás fejlesztését nemcsak a személyes elkötelezettség és igényesség motiválja, hanem az a szándék is, hogy a magasabb szintű nyelvismeret birtokában a magyar kultúráról, történelemről, társadalomról is több ismerettel rendelkezzenek.

A kapcsolatok kiépítése, barátkozás, a rokoni szálak megerősítése szintén a kívánt célt szolgálja, azaz egy képzelt közösséghez<sup>2</sup> tartozás érzésének valódi közösséghez tartozássá történő alakítását. A nyelvtudás tehát elsősorban eszköz, és nem cél az ő sajátos esetükben. Ha szépirodalmat, újságokat, történelmi tanulmányokat olvasnak és értenek meg, akkor nyilvánvaló a nyelv eszköz-volta. És ha igényesen beszélnek magyarul? Ha grammatikailag helyesebben és árnyaltabban fejezik ki magukat, ha a szituációknak megfelelő formalitással bíró nyelvi eszközt választják egy beszélgetés során? Ha ezen képességeik folytán megértetik magukat, és beszédpartnereik is megértik az árnyalatokat, szándékokat is, amiket ki akartak fejezni, akkor vajon nem az egy közösséghez tartozás érzése alakul-e ki? A szituatív (akár grammatikai, akár szociokulturális értelemben) helytelen formák választása jelölt a helyesen választott formák jelöletlenségével szemben, és arra hívja fel a figyelmet, hogy az illető nem a mai Magyarországon használt normák szerint szerkeszti mondandóját, tehát (le-

---

<sup>2</sup> Olyan képzelt közösséghez (Benedict Anderson) tartoznak, amelynek tagjai sokszor nem ismerik azokat, akik a közösségben követik őket, mégis él bennük a közösség képzete a közös értékek, a közösen vállalt cselekvések következtében. Anderson a nemzetet határozza meg elképzelt politikai közösségeként, „hiszen csak képzeljük, hogy természetéből adódóan körülhatárolható [...] egység” (ANDERSON, 4).

het, hogy csak egy kicsit, de) idegen. Nem az motiválja-e tehát a külföldről érkező magyar származású diákokat, hogy ne legyenek idegenek, hogy identitásuk fontosnak tartott része kiteljesedjék? Ha a magyar identitás személyes élménnyé válása, hétköznapi tapasztalatokkal való gazdagítása a cél, akkor ismét arra a következtetésre jutunk, hogy a nyelvtanulás elsősorban eszköz. Nekünk, tanároknak, mivel a tananyag válogatásakor szem előtt tartjuk a diákok igényeit, nem szabad erről megfeledkeznünk.

#### 4. Készségfejlesztés

A különböző nyelvi készségek fejlesztése előtt érdemes megvizsgálnunk, hogy mi az az eredmény, amit elérni szándékozunk. Az adott készség karakterétől függetlenül a fejlett készségekkel rendelkező személyt az jellemzi, hogy a feladat elvégzéséhez szükséges több művelet összideje csökken úgy, hogy az összeteljesítmény könnyed, olajozott és megfelelően folyamatos. E jelenség magyarázata többféle okra vezethető vissza: a gyakorlott készséghasználó nem foglalkozik apró, lényegtelen részletekkel, így megőrzi cselekedeteinek gazdaságosságát. *„A gyakorlott nyelvhasználók hamar észreveszik és megszüntetik a hibákat. Ez többek között abból fakad, hogy maga a visszacsatolási folyamat gyorsul fel, illetve a gyakorlott nyelvhasználónak kevesebb-szer kell ellenőriznie a már automatizált folyamatokat, mint a kezdőnek... Lényeges tulajdonság még, hogy a gyakorlott nyelvhasználók mintegy „előre látják” az eseményeket, így jobban fel tudnak készülni a következő cselekményre”* (BÁRDOS, 2000. 107). A hozzánk érkezők nyelvi készségeinek fejlesztésekor nem a nulláról kezdjük a munkát, az ő nyelvi ellenőrzési rendszerüket sokszor csak munkába kell állítani, kifejleszteni a tudatos és folyamatos (ám gyors) visszacsatolási folyamatot.

A diákok először is kommunikálni szeretnének, azaz azt akarják, hogy az értés szintjét elhagyva birtokában legyenek a kommunikációs készségeknek, ezek közül is a beszédet részesítve előnyben az írással szemben. Kezdetben nem érzik, hogy az értés szintjén (hallott és olvasott szöveg) is sok tennivaló várja őket, még akkor is, ha a kezdetektől könnyen szót értenek a magyar anyanyelvűekkel. Az íráskészség fejlesztése kevésbé fontos számukra, és könnyen belátható, hogy emellett még jóval több munkát is kíván.

A Bárdos Jenő által javasolt felosztás szerint az értés és a kommunikációs készségek szintje után következő, azokat is magába foglaló közvetítés készségszintjén található tolmácsolás és fordítás általában nem szerepel a tanulói célok között. Ezek a műveletek bő szókincset, biztos grammatikai tudást, nagy nyelvi tudatosságot igényelnek, és éppen ezek az erények azok, amelyek a külföldről érkező, magyar származású nyelvtanulók közül igen keveseket jellemeznek. Egy későbbi nyelvtanulási szakaszban természetesen felébredhet érdeklődésük ezek iránt a tevékenységek iránt is.

#### 4.1. Értési készségek

Az értési készségek (azaz a hallott és az olvasott szöveg befogadása, fejlesztése) a felületes szemlélő számára nem tűnnek problematikusnak, érdemes azonban megvizsgálni, hogy milyen megoldásra váró feladatokkal szembesülnek a diákok és a nyelvtanárok. Ez az a szint, amelyen – viszonylag – kevés tennivaló várja őket: a kezdeti nehézségek után ugrásszerű javulásra számíthatunk a diákokat érő stimulusok nagy száma miatt, hiszen akár csak az utcán járva is rengeteg nyelvi hatás éri őket, beszélgetések, feliratok, rövid hirdetések formájában. Ebben az időszakban még az ajtók záródnak felhívás, vagy a kihajolni veszélyes táblák is örömmel töltik el az ideérkező magyar származású

nyelvtanulókat. Megbizonyosodhatnak a felől, hogy ez egy valóban létező, használatban lévő nyelv, nemcsak szülei titkos kódja.

Kezdetben ezen a szinten is jelentkeznek a szókinccsel, és a szavak képével összefüggésben álló problémák, például a szóhatárok elkülönítésének gondja, vagy az etimologizálásból fakadó téves jelentéstulajdonítás. Az első időszakban a beszédfolyamból az ismert szavakat ki tudják választani, az új szavak szóhatárai azonban egybemosódhatnak. Az etimologizálás, szavak rokonságának felismerése segítheti a tanulási folyamatot, de elő-előbukkannak a gyermeki nyelvelsajátításra jellemző téves következtetések, és ezeken keresztül téves jelentéstulajdonítások. A fent leírtak a passzív nyelvtudás jellemzői is, hiszen amikor használni kezdik tudásukat, gyorsan kiderülnek a félreértések; illetve a más és más toldalékkal ellátott szó tövét is felfedezik, megértik. A környezet végzi el tehát az értés készségszintjének fejlesztését, a tanár feladata a diákot átjuttatni a kezdeti, pszichésen nehéz szakaszon, a magyar hangrendszer és ábécé elemző bemutatásával, meg persze egyszerű gyakorlatok segítségével.

A hangzó szöveg értésének folyamatát – a rádióhallgatás kivételével – sok nyelven kívüli információ is segíti: látjuk, ki beszél, hol beszél; a televízió képi anyagokkal is illusztrálja az elhangzottakat. Az olvasott szöveg nyelvi információinak megfejtése azonban akkor is gondot okozhat, ha ismerjük a szavak jelentését. A konyhanyelvet ideérkeztükkor már beszélő diákok nem tudatosan használják a külföldiek számára bonyolult nyelvi formákat. Ilyen például a felszólító mód, a melléknévi igenevek, vagy a feltételes mód nem teljesült feltételre vonatkozó esetei. Az említett grammatikai jelenségek tudatos használata előtti szakaszban gyakran előfordul, hogy olvasott szövegben, ahol csak

nyelvi elemekkel találkoznak, nem értik meg az összetett nyelvi szerkezeteket.

Nem árt azonban figyelmeztetnünk őket, hogy nem mindig csak rajtuk múlik, hogy megértenek-e egy adott szöveget. Előfordulhat, mint azt gyakran tapasztaljuk, hogy maga a szerző sem kívánja, hogy megértsék, vagy egyszerűen valamilyen okból nem a magyar nyelv szabályai szerint szerkeszti mondatait.

## 4.2. A kommunikációs készség szintje

### 4.2.1. A beszéd

A beszédképesség fejlesztése a legproduktívabb a tanári tevékenységek közül, nem szabad megfélemlenünk azonban arról, hogy a beszédprodukció sikerességét a hangok pontos ejtése is befolyásolja: ha például nem különülnek el világosan az ö-ü, vagy o-u hangok, vagy ha a mássalhangzók ejtése tér el jelentős mértékben a magyarban használttól, akkor a kommunikációban részt vevő másik fél nem tudja értelmezni a hallottakat.

A beszédtempó lassításával, logopédiai gyakorlatokkal megtanulhatják a diákok helyesen képezni a hangokat, csak hosszú és kitartó munka után javul azonban kiejtésük (például a gy és ty ejtése az angol nyelvterületről érkező diákoknál). A hang kialakítása után is kérdéses marad azonban, hogy sikerül-e rábírnunk őket egy-egy szituációban arra, hogy mondandójuk megfogalmazásával párhuzamosan egy nagyfokú tudatosságot igénylő tevékenységet is végezzenek: otthon, szűk családi körben sikerült megértetnünk magukat, nehéz elfogadni azt a tényt, hogy most kemény munkával kell átformálni a kiejtésüket. A mindennapi kommunikációs tapasztalat a tanárok álláspontját igazolja: a helyesen formált szavakat megértik a magyar beszédpartnerek, a helytelenekre azonban minduntalan visszakérdeznek, megakasztva ezzel a közlés folyamatát. A nyelvtanuló szá-

mára tehát a folyamatos, és azonnali visszacsatolás hatására felértékelődik a helyes kiejtés.

A tematikusan csoportosított szókincs átadásával újabb és újabb beszélgetési lehetőséghez juttathatjuk a diákokat. Az egyes témák megválasztása a diák és a csoport egyéni érdeklődésétől függ, általánosan jellemző azonban az az előnyös helyzet, hogy a hozzánk érkezők kommunikációs szintje alkalmas viszonylag bonyolult információk átadására is, csak a megfelelő szavak ismeretének hiánya akadályozza őket véleményük kifejtésében. Ezt a lélektani helyzetet kihasználva gyors fejlődésre számíthatunk. A szókincs tanítása nemcsak bővítést, hanem a meglévő szókincs minősítését is jelenti az ő esetükben. Gyakran kell elmondanunk, hogy a használt szó familiáris, a szleng része, vagy éppen túl emelkedett a hétköznapi beszélgetések során használható szavakhoz képest.

Az otthonról hozott szavak társadalmi kontextus nélküliek, hiszen csak egy adott család, vagy néhány család nyelvhasználatát tükrözi. A stílusminősítés nélkül elsajátított szavak kontextusba ágyazása fontos feladat, hiszen különben kikerülhetetlenek az ahhoz hasonló szituációk, mint amelyet magam is átéltem, amikor egy külföldön felnőtt, magyar anyanyelvű ismerősöm egy étteremben a pincérhez fordult, és megkérdezte: „Elnézést kérek, hol a klozet?”.

Az átminősítés az egyik legnehezebben végrehajtható feladat, hiszen már kialakult nyelvhasználati szokásokról van szó. Olyan nyelvhasználati szokásokról, amelyek nemcsak egy adott közösség társadalmi szabályaihoz kötöttek. Ez az átalakítás tudatosíthatja, hogy a különböző kulturális háttérrel rendelkező emberek a nyelvi regisztereket nem konvertálhatják, nem használhatják ugyanazt a társalgási stílust egy egyetemi professzorral folytatott beszélgetés során Magyarországon, mint Amerikában.

A szavak stílusértéke a beszéd során, gyors választás közben csak akkor módosulhat, ha külön gyakorlatokat végeztetünk a diákokkal, ahol ugyanazt az információt más és más stílusú beszédet megkívánó szituációba helyezzük. A külföldi nyelvtanulók esetében nincs ilyen probléma, hiszen ők kontextusban, a mai magyarországi nyelvhasználatba ágyazva, stílusminősítéssel együtt tanulják az új szavakat.

A szószerkezetbe, mondatba ágyazást elősegítő morfé-mák használatát adott esetben hasonlóan nehéz javítani, mint a szavak stílusértékét megváltoztatni. A többes szám harmadik személyű birtokos személyjelek variációi (a lányok kutyája – az ő kutyájuk) nehézséget okoznak a nem magyar származású külföldi nyelvtanulóknak is, azonban az ő esetükben megfelelő bemutatással könnyebben kialakítható a helyes forma, mint a már rögzült hibás alakok javítása.

A határozott és határozatlan ragozás (gyakran az ikes igékkel is keveredő) használata sokszor okoz nehézségeket. A tárgyhatározottság grammatikai jellege, az, hogy egy szabálysorozatot kell megtanulniuk az egyik leggyakrabban használt szócsoporttal kapcsolatban, és azt állandó ellenőrzés alatt kell tartaniuk, bizony gyakran okoz elégedetlenséget. A célnyelvi környezet, az, hogy „rááll a fülük” egy idő után, azaz, hogy megfelelő mennyiségű nyelvi példaanyaggal találkoznak nap mint nap, nagy mértékben elősegíti az automatizálódást.

Az összetett mondatok megformálásakor gyakori probléma a nem megfelelő kötőszó választása, ami a megnyilatkozást is értelmezhetetlenné teheti. Gyakori a másik nyelv hasonló jelentésű, de nem azonos szemantikai mezőjű kötőszavának transzfere, vagy például egy olyan nyelvi elem általános érvényre emelése a nyelvhasználat során, amelyet az anyanyelvi beszélők csak bizonyos esetekben használnak.

#### 4.2.2. Az írás

Az íráskészség az, amelynek fejlesztésére a leginkább szükségük van a magyar származású, külföldről érkező nyelvtanulóknak. Otthon egy beszélt nyelvi kódot tanultak meg, a levélírás is letűnően lévő műfaj (bár az e-mailezés általánossá válása lassan változtat ezen), így ritkán hoztak létre írott szöveget. Ennek következtében szinte minden szinten szükség van írásbeliségük javítására: a magyar betűk használati szabályai, a hosszú mássalhangzók írott képe, az *ly* és a szóelemző írásmód bemutatása az első feladat. Itt is lassabb a haladás, mert gyakran már meglevő koncepción kell változtatnunk, nem indulnak tiszta lappal a diákok. Sokszor jelentenek gondot az igekötő elválásának helyesírási következményei, vagy a szóhatárok felismerése.

Az összetett mondatokban – a beszélt nyelvhez hasonlóan – a helytelen kötőszó választása, a szövegkohéziót biztosító elemek hiányos ismerete a megértést, míg a helytelen stílus választása a szándékolt cél elérését veszélyezteti.

Ahhoz, hogy az elkészült szöveg koherens legyen, megfelelő szintaktikai és pragmatikai érettségre van szükség, amely a kitűzött célt és a befogadó közeg igényeit is figyelembe tudja venni. Ezért történhet meg az, hogy a külföldről érkező magyar származású diákok esetében is hosszú, és nehéz munkával lehet megfelelő szövegek létrehozását megtanítani. A magyar kisiskolásokkal végzett munkához hasonlóan olyan tudatos szövegépítést kell kialakítani, melynek során a nyelvről megszerzett tudás elemeit egy időben munkába állítva lesznek képesek gondolataik írásos formába öntésére.

### 5. *Nyelvhasználat*

A nyelv társadalomba ágyazottságából fakadó pragmatikai kompetenciáról szeretnék még szólni. A használati szabá-

lyokat befolyásoló nyelven kívüli körülmények bemutatása legalább olyan fontos feltétele az adott nyelven való boldogulásnak, mint a megnyilatkozás grammatikai megformálásához nyújtott segítség. Más szerepbe kerül egy formális helyzetben önöző, magázó, tetszikező vagy – helytelenül – tegeződő nyelvtanuló. Nem nyelvtudását, hanem személyiségét fogják kedvezőtlenül megítélni, vagy ő maga helyezi a tegeződés által alárendelt, gyermeki pozícióba önmagát, hiszen csak a kisgyerekek tegezhetnek mindenkit. Nem is beszélve arról, hogy rosszabb esetben ez – a visszategezés szabályát alkalmazókkal – egy, rejtett csendőrpertunak nevezhető helyzetet hoz létre: nem a szolidaritás, hanem éppen ellenkezőleg, az alávetettség jele olyanokat tegezni, akik csak azért választották ezt a formát, mert nem ismerik az idevágó nyelvhasználati szabályt.

Szót kell még ejtenünk a kétnyelvűekre jellemző interlingvális transzfer nyelvhasználatot is érintő befolyásáról. Az eltérő kommunikációs és kulturális környezetből érkezők gyakran nem vesznek észre, vagy nem megfelelően értelmeznek bizonyos nyelvben kódolt üzeneteket. A stílus, a beszélgetést kezdő és záró formulák megválasztása, a szórend kiemelő funkciója, és a többi „háttér-információ” fontos eleme a beszédhelyzetnek. A saját nyelvből áthozott szabályok alkalmazása, egyszerű lefordítása azzal a veszéllyel jár, hogy beszédpartnerük a személyükre vonatkozóan von le téves következtetéseket. Ilyen esetben „*a beszélőt tartják barátságatlanoknak, szemtelennek, udvariatlannak, együttműködésre képtelennek vagy egyszerűen meg sem értik*” (GUMPERZ, 1982. 132). A kommunikatív idegen nyelvi kompetencia,<sup>3</sup> s ezen belül a pragmatikai kompeten-

---

<sup>3</sup> Gumperz interakciós modelljében a kommunikatív kompetencia „az a képesség, amelynek segítségével létrehozuk és fenntartjuk az

cia kifejlesztése a nyelvtanulóknak meglehetősen bonyolult feladat. Egyrészt azért, mert többretegű készség, s a nyelvtanulók széles körű ismereteit feltételezi. Másrészt pedig – a grammatikai szabályokkal ellentétben – a kommunikációs szabályok nehezen definiálhatók, számuk tulajdonképpen végtelen, vagyis lehetetlen a tanulókat minden kommunikációs helyzetre felkészíteni. A mai magyar nyelvhasználatot leíró, elemző alkalmazott nyelvészeti tanulmányok eredményeit felhasználva egyre bővíthető a diákoknak is bemutatható szabályok köre.

### 6. Összegzés

A külföldről érkező magyar származású, magyarul már beszélő nyelvtanulók képzésében a nyelvi tudatosság kialakítása a legfontosabb, és legnehezebb feladat. A nyelvelsajátítás, és nem nyelvtanulás során birtokba vett nyelv fejlesztése, a rögzült hibás alakok javítása – sajnos – csak akkor hozhat eredményt, ha a spontaneitást átalakítva közösen építjük újra nyelvi rendszerüket. Hálátlan feladat megtenni az első lépéseket, hiszen a diákok úgy érezhetik: azt akarjuk bebizonyítani nekik, hogy éppen annak az eszköznek nincsenek birtokában, amellyel mindezidáig többekévé boldogultak. Ha velük együtt fogalmazzuk meg a kurzus elején a célokat, várható eredményeket és feladatokat, akkor könnyebben vállalják az átmenetileg kedvezőtlen lélektani helyzetet. Nem feledkezhetünk meg a sikerélmények biztosításáról sem. Kezdetől fogva lehetőségünk van a nyelvtudás felmérése után hangsúlyozni, hogy mik azok az elemek, amelyekkel kapcsolatban nincs további feladatunk, és azt sem árt megemlíteni, hogy milyen előnyökkel jár majd, mire használhatják később magasabb szintű ma-

---

együttműködést a kommunikációban, és amely nyelvi és a kommunikációhoz kapcsolódó szokásokon alapul” (GUMPERZ, 1982. 209).

gyar nyelvtudásukat. Ha fontos számukra, hogy megismerkedjenek a magyar irodalommal, az ország történelmével, a művészetek különböző formáival, akkor biztosan vállalják a nehézségeket is, hogy olyan eszközhöz jussanak, melynek segítségével felfedezhetik és megismerhetik azokat.

Ha sikerül olyan nyelvtanítási stratégiát kidolgoznunk, amely alkalmas a hozzánk érkező magyar származású diákok nyelvtudásának elmélyítésére, akkor egy kis lépés választ csak el egy általánosabb módszertől, amely révén a nyelvelsajátítás során megszerzett nyelvtudással rendelkező külföldieket (ilyenek például azok a hazánkban élő külföldiek, akik csak néhány éves itt-tartózkodás után keresik fel egyik-másik nyelvtanítással foglalkozó intézményt) is hatékonyan oktathatnánk.

## IRODALOMJEGYZÉK

1. ANDERSON, Benedict: Képzelt közösségek: megjegyzések a nacionalizmus eredetéről és terjedelméről. In: *Janus* VI./1: 3–12.
2. BÁRDOS Jenő: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000.
3. GARDNER, R.C.: Learning Another Language: A True Social Psychological Experiment. In: *Journal of Language and Social Psychology* 2 (1983): 219–239.
4. GUMPERZ, John J.: *Discourse Strategies*. Cambridge University Press, Cambridge, 1982.
5. LÖFGREN, Orvar: A nemzeti kultúra problémái svéd és magyar példákon szemlélve. In: *Janus* VI./1: 13–28.
6. MEDGYES Péter: *Kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Könyvkiadó, Szeged, 1995.