

**Somos Júlia<sup>1</sup>**

## EXPLICIT VAGY IMPLICIT TANÍTÁS?

– Az idegen nyelvi pragmatikai kompetencia fejlesztési lehetőségei a tanteremben

### Abstract

The aim of this paper is to explore the development of pragmatic competence in the foreign language classroom. This paper brings together the international research results and developments of instructed pragmatics and answers the following questions, (1) whether pragmatics is teachable, (2) whether explicit or implicit teaching is more effective in foreign language teaching, and (3) are there any differences between the different teaching methods. The article presents some useful advices in teaching Hungarian as foreign language as well.

**Keywords:** *applied linguistics, pragmatics, pragmatic competence, teaching pragmatics, speech acts, teaching Hungarian as a Foreign Language*

**Kulcsszavak:** *alkalmazott nyelvészet, pragmatika, pragmatikai kompetencia, a pragmatika tanítása, beszédaktusok, a magyar mint idegen nyelv tanítása*

### 1. Bevezetés

A tanulmány célja a nemzetközi szakirodalomban megjelenő kutatási eredmények és megállapítások bemutatása, amelyek az idegen nyelvi pragmatikai kompetencia fejlesztésével foglalkoznak tantermi kontextusban. Az egyik legfontosabb kérdés, amely a kutatókat érdekli, hogy lehetséges-e a pragmatikai ismeretek tanítása, illetve amennyiben igen, explicit vagy implicit módon érhető-e el a nyelvtanuló pragmatikai kompetenciájának fejlődése. Kérdés, hogy a két út közül melyik hatékonyabb, illetve ezek kombinálása milyen hatással van a nyelvtanuló pragmatikai ismereteire, készségeire és képességeire. A tanulmány elméletileg megalapozhat különböző új, magyar nyelvű vizsgálatokat, illetve praktikus tanácsokkal láthatja el a gyakorló magyar mint idegen nyelv tanárokat.

A kérdés megközelítéséhez elsőként szükség van a pragmatikai kompetencia definiálására és jellemzésére a különböző kommunikatív kompetencia-modellek segítsé-

---

<sup>1</sup> Somos Júlia doktorandusz hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program; juli.somos@gmail.com

gével. Ezután kitérek a pragmatikai kompetencia fejleszthetőségének kérdésére, majd ismertetem a témával kapcsolatban született kutatási eredményeket, különös tekintettel azokra, amelyek a kérés beszédaktusával foglalkoznak. Végül összefoglalom a kutatási eredményeket és azokat a megállapításokat, amelyek hozzájárulhatnak a magyar mint idegen nyelv tanításának módszertanához.

## 2. A pragmatikai kompetencia az idegennyelv-oktatásban

Mey a társadalom és nyelvészet kettős nézőpontjából írja le a pragmatikát, amely – definíciója szerint – a nyelv vizsgálata a nyelvhasználat emberi kontextusában. A nyelvhasználat folyamat, amely során az emberek különböző céloknak megfelelően kommunikálnak egymással (Mey 1998, idézi Szili 2005:25).

Leech (1983) a pragmatikán belül megkülönbözteti a pragmalingvisztika és a szociopragmatika területeit. A pragmalingvisztika a pragmatika nyelvészethez legközelebb álló oldala, amely a különböző megnyilatkozások nyelvi megformálásának és a beszélői szándék megvalósulásának kapcsolatával foglalkozik, míg a szociopragmatika tárgya a nyelvhasználat szociokulturális dimenziója. Ez a distinkció a kommunikatív kompetencia modelljeiben, a pragmatikai kompetencia alkompetenciáinak tanulmányozása során is megfigyelhető (Bándli 2014: 37).

Hymes 1972-ben megalkotta a kommunikatív kompetencia fogalmát, amely meghatározása szerint a beszélőnek az a képessége, hogy adott situációban, a társadalmi elvárásoknak megfelelő megnyilatkozásokat alkosson. A Hymes-féle fogalom tartalmazza a nyelvi kompetenciát, vagyis a grammatikailag helyes mondatok alkotásának képességét, a performanciát, azaz a tudatban tárolt jelrendszer használatának képességét, illetve az interakciós készséget. Az interakciós készség magába foglalja a hagyományos, integrált nyelvi készségek használatán túl a szociális, szituatív jelentés, a funkció és a visszacsatolás értelmezését (Bárdos 2004: 21).

A situációnak megfelelő nyelvhasználat Canale és Swain 1980-as modelljében még hangsúlyosabb szerepet kapott. Ebben a modellben a kommunikatív kompetencia alkompetenciájaként – a stratégiai és a grammatikai kompetencia mellett – megjelenik a szociolingvisztikai kompetencia is (Canale–Swain 1980).

Bachman 1990-es kommunikatív kompetencia-modelljében megjelent a pragmatikai kompetencia fogalma. Ebben a modellben a kommunikatív képesség három összetevőből áll: a nyelvi, illetve a stratégiai kompetenciából, valamint a pszichofiziológiai mechanizmusokból. Bachman a nyelvi kompetenciát két összetevőre, a szervezési és a pragmatikai kompetenciára bontja fel. A pragmatikai kompetencia tartalmazza egyrészt az illokúciós, másrészt a szociolingvisztikai kompetenciát. Az illokúciós kompetencia a különböző kommunikációs szándékoknak megfelelő nyelvhasználat képességét, míg a szociolingvisztikai kompetencia az adott kontextusnak megfelelő megnyilatkozások létrehozásának képességét jelenti.

Bachman és Palmer (1996/2010) újraalkotott modelljében a *kompetencia* kifejezés helyett a *tudás* terminus szerepel. A terminusváltatás ellenére a két modell hason-

lőan értelmezi a pragmatikai tudást: funkcionális tudásra és szociolingvisztikai tudásra bontja, amely közül az első tartalmilag megegyezik a korábbi modell illokúciós kompetenciájával (Bándli 2014: 36).

A pragmatikai kompetencia tehát olyan szociális, kulturális és diskurzusbeli ismereteket jelent, amelyeket a különböző szituációknak megfelelően kell használni (Edwards és Csizér 2004: 17). Az adott helyzetben adekvát megnyilvánulás és a nyelvileg helyes megnyilatkozás közül az előbbi kitüntetett fontosságú (Szili 2006). A magas szintű pragmatikai kompetenciával rendelkező nyelvtanuló képes arra, hogy a megfelelő nyelvi formát a megfelelő célra, a megfelelő szituációban használja. LoCastro (2003) nyomán Taguchi kiemeli a pragmatikai kompetencia beszélő- és hallgatóorientáltságát is: a pragmatika a beszélő és a hallgató közös jelentésteremtése különböző cselekvések során, amelyek nyelvi és nem nyelvi elemeket tartalmaznak, szociokulturális beágyazottsággal. A fejlett pragmatikai kompetenciával rendelkező beszélő vagy hallgató tisztában van a különböző nyelvi és szociális ismeretekkel, konvenciókkal, és képes arra, hogy ezeket a szociálisan meghatározott interakciókban megfelelően használja (Taguchi 2015:1).

### 3. A nyelvi input és a pragmatikai kompetencia

A pragmatikai információk átadásához, a pragmatikai kompetencia fejlesztéséhez szükség van megfelelő nyelvi inputra. Krashen (1985) inpuhipotézise a megfelelő mennyiségű, és a nyelvtanuló számára feldolgozható input fontosságát hangsúlyozza, a sikeres idegennyelv-tanulás egyik alapkövetelményeként.

Az 1990-es évek elején napvilágot látott Schmidt (1993) kognitív pszichológiai megalapozottságú elmélete, az észlelés-hipotézis (noticing hypothesis), amely az idegen nyelvi pragmatikai kompetencia fejlődését állítja középpontba. A megközelítés a nyelvtanulási folyamat első szintjével foglalkozik, azaz az input feldolgozásának kezdő szakaszát magyarázza (Kasper–Rose2002).

Schmidt (1993) szerint az input releváns jellemzőit észre kell venni, a figyelem középpontjába kell állítani ahhoz, hogy a későbbi feldolgozás számára elérhető legyen. A nyelvtanulónak tehát az input célnyelvi jellemzőit észlelnie kell ahhoz, hogy elsajátítsa azokat. Vagyis ha a nyelvtanuló nem ismeri fel a nyelvi forma megfelelő funkcióját, akkor a későbbiekben nem lesz képes megfelelően használni.

Schmidt különbséget tesz észlelés és megértés között: az észlelés során a nyelvtanuló észreveszi egy esemény megjelenését, míg megértéskor már általános szabályokat, mintákat és elveket ismer fel (Schmidt 1993: 26). Egy pragmatikai jelenség esetén a nyelvtanuló először észleli, hogy egy anyanyelvi megnyilatkozás, például egy beszédaktus-stratégia előfordul egy bizonyos szituációban, a következő szinten pedig megérti, hogy a nyelvi forma milyen gyakran, milyen társadalmi helyzet esetén jelenik meg. Schmidt kiemeli, hogy egyes pragmatikai funkciók és releváns kontextuális faktorok nem szialienek, és ezért nehezen észrevehetőek a nyelvtanulók számára (Kasper–Rose 2002: 237).

A tananyagok által közvetített írott vagy hangzó szövegek a nyelvi input legfontosabb forrásai a nyelvórán. Az írott szövegek jellemző típusai a tankönyv leíró és narratív szövegei, dialógusai, feladatai és gyakorlatai. A hangzó szövegek megjelenési formái a hanganyagok, videók vagy filmek. Az írott és a hangzó szövegek mellett a tanár beszéde a nyelvi input másik legfontosabb forrása.

#### 4. Az idegen nyelvi pragmatikai kompetencia fejlesztésének szükségességéről

Ahogy minden idegennyelv-tanulásra vállalkozónak, úgy a magyarul tanuló külföldieknek is problematikus lehet a helyzetnek megfelelő adekvát nyelvhasználat. A tapasztalatok azt mutatják, hogy sok esetben a grammatikai szabályokat kiválóan ismerő és alkalmazni tudó nyelvtanuló sem képes minden esetben a szituációnak megfelelő nyelvhasználatra. Egy magas grammatikai kompetenciával rendelkező nyelvtanulónak nem szükségszerűen ugyanolyan fejlett a pragmatikai kompetenciája (Bardovi-Harlig 1996, Szili 2006). Bardovi-Harlig (1996) szerint szignifikáns eltérések mutatkoznak az anyanyelvi beszélők és a nyelvtanulók között például különböző beszédaktusok és kommunikációs funkciók megvalósításában.

Kasper (1997) összefoglalja a pragmatikai kompetencia fejlesztésének szükségességével kapcsolatos állásfoglalását, és kiemeli, hogy bizonyos pragmalingvisztikai és szociopragmatikai ismeretek könnyebben elsajátíthatók, hiszen ezek közül néhány univerzális jelenség. A nyelvtanuló sok esetben rendelkezik tehát megfelelő pragmatikai ismeretekkel és stratégiákkal, amelyeket egy adott szituációban megfelelően használ, ám előfordul, hogy ezeket nem képes új kommunikációs helyzetekre alkalmazni. A nyelvtanulók sok esetben nem megfelelően használják például a különféle enyhítő elemeket, udvariassági kifejezéseket, és alulértékelik a társadalmi távolság szerepét.

Természetes körülmények között a pragmatikai kompetencia fejlődése lassú folyamat (Bardovi-Harlig–Hartford 1993), a nyelvtanulók pragmatikai ismereteiket tekintve különbözhetnek az anyanyelvi beszélőktől a célnyelv használatában (Bardovi-Harlig 2001, Kasper–Rose 2002). Szükséges tehát a már ismert pragmatikai információk tudatosítása a nyelvtanulóknak.

#### 5. A taníthatóság kérdéséről

A pragmatikai jelenségeknek, mint például a különböző beszédaktusok, az udvariassági kifejezések vagy az enyhítő elemek használatának vizsgálatáról az 1990-es évek elejétől kezdve átkerült a hangsúly az idegen nyelvi pragmatikai kompetencia fogalmára, annak fejlődésére, fejlesztettségére, a pragmatikai ismeretek taníthatóságára és tanítására (Taguchi–Naganuma–Budding 2015: 1).

Az 1990-es évektől kezdődő kutatások alapkérdésévé a taníthatóság kérdése vált (Kasper–Rose 2002: 249, Taguchi 2015: 2). A kompetencia – legyen szó kommunikatív,

interkulturális vagy pragmatikai kompetenciáról – elsajátítható vagy fejleszthető, a pragmatikai ismeretek azonban taníthatók. Az idegennyelv-tanítás egyik kihívása a lehetőségek megteremtése, amelyek biztosítják a pragmatikai kompetencia fejlesztését (Kasper 1997).

Kasper 1997-es előadása nyomán empirikus kutatások tucatjai kezdtek el foglalkozni a pragmatikai kompetencia fejleszthetőségének kérdésével (Kasper–Rose 1999, Rose 2005, Jeon–Kaya 2006, Roever 2009, Takahashi 2010, Taguchi 2015). Ezek a vizsgálatok alátámasztották azt a feltevést, hogy a pragmatikai ismeretek egy része tanítható, mint például a beszédaktus-stratégiák, az udvariassági kifejezések, illetve az enyhítő elemek. Ennélfogva a grammatikához és a lexikához hasonlóan a pragmatikát is az oktatási folyamat szerves részévé kell tenni (Taguchi 2015).

A pragmatikai kompetencia fejlesztésével kapcsolatos vizsgálatok esetében a következő kutatási jellemzők figyelhetők meg. Általában egy csoport vesz részt a vizsgálatban, kontrollcsoporttal vagy anélkül. A kísérlet előtt egy előtesztben (pretest) mérik fel a kísérleti személyek pragmatikai tudását, majd különböző időtartamú tanítási periódus után egy utótesztet (posttest) végeznek el rajtuk. Fontos szempont, hogy az elő- és az utóteszt során a kísérleti személyek ugyanolyan típusú feladatot kapjanak, hiszen különböző jellegű feladatok esetén nem követhető nyomon a pragmatikai fejlődés. Lényeges a konkrét tanítási módszer vagy módszerek pontos meghatározása is (Taguchi 2015). Az adatgyűjtés módja változatos lehet: diskurzus-kiegészítő teszt (DCT), szerepjáték vagy kiscsoportos megbeszélések megfigyelése (Kasper–Rose 2002: 250–251).

Taguchi (2015) tanulmányában 95 olyan kutatást vizsgált meg, amely 2014 áprilisa óta született, és a pragmatikai ismeretek instruált tanításával foglalkozik. A 95 vizsgálatból 58 felelt meg a fenti kritériumoknak. Több kutatást kizárt az elemzésből, hiszen azok vagy nem tartalmaztak elő- és utótesztet, vagy a kísérleti személyek különböző jellegű feladatot kaptak a pretest és a posttest során, illetve az is előfordult, hogy a megállapításokat nem támasztották alá konkrét adatok. Taguchi az 58 kísérletből kiválasztotta azt a 31-et, amely csupán egyetlen tanítási mód hatékonyságával foglalkozik, és tanulmánya első részében ezeket a vizsgálati eredményeket mutatja be.

A 31 kutatás közül 12-ben megjelenik kontrollcsoport, míg 19-ben nem. A pragmatikai jelenségek közül a legtöbb kísérlet a beszédaktusokkal foglalkozik (15 kutatás), a vizsgált beszédaktusok közül pedig a kérdés a legnépszerűbb (8 kutatás). A beszédaktusokon kívül többek között a diskurzusjelölőket, a megszólításokat vagy az enyhítő elemeket járják körül a különböző vizsgálatok. Az adatgyűjtési módszerek között vannak produktív és receptív típusúak is: gyakran előfordul a DCT, a szerepjáték vagy felismerési, illetve feladatválasztós feladatok. Több ízben jelennek meg autentikus adatgyűjtési módszerek, mint például élő vagy online beszélgetés elemzése. A kutatások nagy része az angol mint célnyelv szempontjából vizsgálja a pragmatikai kompetencia fejlődését, de megjelenik a spanyol, a japán, a francia vagy a német mint idegen nyelv is.

## 6. A pragmatika tanításának, a pragmatikai kompetencia fejlesztésének módjai

A legtöbb kutatás másik tipikus kérdése az, hogy az instruált tanítás hatékonyabb-e, mint a nem instruált elsajátítás. Mind a 31 Taguchi (2015) által vizsgált kutatás azt a feltevést igazolta, hogy az instruált csoportok pragmatikai kompetenciája gyorsabban fejlődött, mint azoké a csoportoké, akik nem tantermi környezetben tanultak. Ez figyelemre méltó tény, tekintve a sokféle adatgyűjtési módszert, forrás- és célnyelvet, tanítandó pragmatikai jelenséget.

A vizsgálatok harmadik jellemző szempontja az, hogy mely tanítási módok, eljárások hatékonyak a pragmatikai ismeretek tanításában. Az eddigi kutatások nagy része azt bizonyította, hogy az instruált tanulócsoporthoz képest azok érték el látványosabb fejlődést, akik explicit tanításban részesültek (Kasper 1997, Takashaki 2010, Taguchi–Naganuma–Budding 2015). Fontos megjegyezni azonban, hogy amikor implicit módon közvetítették a nyelvtanulóknak a pragmatikai információkat, akkor is fejlődött az adott csoport pragmatikai kompetenciája, tehát implicit módon is előidézhető változás a tanuló pragmatikai rendszerében (Taguchi 2015: 11). Azt is érdemes azonban megjegyezni, hogy a Taguchi által elemzett 31 kutatásból csupán 2 használt implicit eljárást. A szakirodalomban viszonylag kevés vizsgálat foglalkozik az implicit mód sikerességével, ezért a következtetések levonása problematikus.

Az explicit és az implicit tanítási mód egymástól való elhatárolásánál DeKeyser kritériumait érdemes követni. Explicit tanítási módról beszélhetünk akkor, amikor a tanítás részét képezi a szabályok magyarázata, vagy ha a diákok feladata a különböző nyelvi formák vizsgálata és elemzése (DeKeyser 1995, idézi Kasper és Rose 2002). Ezzel szemben az implicit mód nem tartalmaz explicit magyarázatot, az elemzés helyett a tanulók „csak” különböző figyelemfelkeltő feladatok segítségével fejlesztik pragmatikai kompetenciájukat. Az explicit tanítási mód tehát az implicit móddal ellentétben metapragmatikai tudatosságot feltételez (Taguchi–Naganuma–Budding 2015).

Több kutatás is felveti az explicit és az implicit mód éles elhatárolhatóságának problematikáját. Fontos megjegyezni, hogy a legtöbb explicit eljárás a metapragmatikai magyarázat mellett implicit módon fejlesztő tevékenységeket is tartalmaz, mint például egy videó megtekintését, illetve anyanyelvi dialógusok olvasását. Ilyen összetett eljárás esetén nem lehet biztosan tudni, hogy melyik feladat milyen mértékben járult hozzá a pragmatikai kompetencia fejlődéséhez. Ebből következik, hogy az explicit-implicit distinkciót inkább kontinuumként, mintsem dichotómiaként érdemes értelmezni (Nguyen – Hanh Pham – Tam Pham 2012: 417).

A Taguchi által vizsgált 58 kutatás közül 31 csupán egyetlen tanítási mód hatékonyságával foglalkozik. A fennmaradó 27 kutatás az explicit és az implicit tanítási módot hasonlítja össze egymással, és arra a kérdésre keresi a választ, hogy melyik út a hatékonyabb. Ezek közül csupán 10 vizsgálat fedezett fel szignifikáns különbséget a két tanítási mód hatékonysága között, 9 esetben nem volt különbség, illetve 8 vizsgálat vegyes eredményeket mutatott.

## 7. A kérés beszédaktusának tanítása

A pragmatikai ismeretek tanítását, a pragmatikai kompetencia fejlesztését a kérés beszédaktusán keresztül mutatom be. A kérés Austin (1990) felosztása szerint a direktívumok csoportjába tartozik, melyek „ráveszik a hallgatót arra, hogy a direktívum propozíciós tartalmának megfelelően cselekedjék” (Szili 2005: 94), azaz a beszélő megpróbálja elérni, hogy a beszédpartner megtegyen valamit. A kérésstratégiák ismerete és használata azért nélkülözhetetlen az idegen nyelvet tanulók számára, mert ezeket a célnyelvi környezetben élő nyelvtanuló már kezdő szinttől igényli (Erdősi 2011). A magyar nyelv vonatkozásában Szili (2005) foglalkozott a kérésstratégiákkal, azok lehetséges csoportosításával és formai megjelenésével.

Taguchi (2015) összefoglalásában a 31 vizsgálat közül 8 foglalkozik a kérés beszédaktusának tanításával. Ezek részzeit, jellemzőit és eredményeit a következő táblázat mutatja be.

Kutatás	A kutatás jellemzői	Résztevők	Célnyelv	Eljárás (explicit/implicit)	Adatgyűjtési módszer/feladat	Eredmény
Eslami és Eslami-Rasekh (2008)	elő- és utóteszt, kontrollcsoport	52 iráni	angol	explicit	DCT, felismerési feladat	hatékony
Eslami-Rasekh et al. (2004)	elő- és utóteszt, kontrollcsoport	66 iráni	angol	explicit	feleletválasztós kérdések	hatékony
Fukuya & Zhang (2002)	elő- és utóteszt, kontrollcsoport	24 kínai	angol	implicit	DCT	hatékony
Halenko & Jones (2011)	elő- és utóteszt	26 kínai	angol	explicit	DCT	hatékony
Johnson & deHaan (2013)	elő- és utóteszt	22 japán	angol	komplex	DCT	hatékony (kivéve: pontosság)
Martinez-Flor (2008)	elő- és utóteszt	38 spanyol	angol	induktív és deduktív	szerepjáték	hatékony
Safont (2004)	elő- és utóteszt	160 spanyol	angol	explicit	DCT, szerepjáték	hatékony (DCT)
Sykes (2009, 2013)	elő- és utóteszt	vegyes (53, 25)	spanyol	implicit	DCT	nem hatékony
Tan & Farashaian (2012)	elő- és utóteszt, kontrollcsoport	60 maláj	angol	explicit	DCT	hatékony

1. táblázat: A kérés beszédaktusának tanításával foglalkozó nemzetközi kutatási eredmények összefoglalása (Taguchi 2015: 6–10)

Mint látható, a kilenc kutatás közül csupán kettőben jelent meg implicit eljárás. A hét explicit módot alkalmazó vizsgálat mindegyike arra az eredményre jutott, hogy az explicit módon történő tanítás sikeresebb, mint az, ha a csoport nem részesül explicit fejlesztésben. A kérés beszédaktusának tanításáról tehát elmondható, hogy az explicit tanítási mód hatékonyabbnak bizonyult, ugyanakkor nem zárható ki, hogy az implicit eljárások is jótékony hatást gyakorolhatnak a nyelvtanuló pragmatikai kompetenciájára. Ennek bizonyítására több olyan kutatásra van szükség, amely az implicit módon történő tanítás eredményességét vizsgálja.

## 8. Összefoglalás, következtetések

A dolgozatban bemutatott vizsgálatok bebizonyították, hogy az idegen nyelvi pragmatikai kompetencia fejleszthető, a pragmatikai ismeretek taníthatók. Az instruált tanítás hatékonyabb, mint a nem instruált elsajátítás, ezért szükséges a pragmatikai ismeretek célzott oktatása. A tanteremben hangsúlyosabb szerepet kell, hogy kapjon az explicit tanítás, vagyis a különböző pragmatikai elvek tudatosítása, explicit magyarázata.

A kutatások azt a feltételezést támasztották alá, hogy az explicit magyarázatot kapó csoportok jobban teljesítettek, mint azok, akik nem részesültek explicit fejlesztésben. Ugyanakkor fontos leszögezni, hogy implicit módon is változást érhetünk el diákjaink pragmatikai rendszerében. Több vizsgálat nem talált hatékonyságbeli különbséget az explicit és az implicit módon történő tanítás között. A másik tapasztalat az, hogy az explicit és az implicit mód nem dichotómia, hanem inkább kontinuum-szerű: kevés olyan tanítási mód vagy eljárás létezik, ahol kizárólag explicit tanítás történik.

A magyar mint idegen nyelv tanításakor érdemes a kutatások eredményeit felhasználni. A pragmatikai ismeretek explicit tanítása mellett fontos a megfelelő nyelvi input biztosítása, amely a különböző tankönyvi szövegek, dialógusok, hanganyagok, videók, filmek segítségével érhető el. Fontos, hogy az input különböző forrásai természetesek és autentikusak legyenek pragmatikai szempontból is, hogy a tanuló észlelje a különböző pragmatikai jelenségeket. Ezt különböző figyelemfelhívó technikákkal lehet segíteni, melyeket azután explicit magyarázat követhet.

A tanári beszéd szintén nagyon fontos nyelvi input a nyelvtanuló számára. A különböző kérésstratégiák megjelennek a tanári interakciókban (Somos 2016), amelyek implicit módon szintén szolgálhatják a pragmatikai kompetencia fejlesztését. A tanároknak érdemes tehát a természeteshez közelítő nyelvhasználatra törekedniük az instrukciók megfogalmazása során is.

## Irodalom

- Austin, John L. 1990. *Tetten ért szavak*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bándli, Judit 2014. A pragmatikai kompetencia fogalma a nyelvoktatásban. *THL2 A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Culture* 2014/1.
- Bardovi-Harlig, Kathleen 1996. Pragmatics and Language Teaching: Bringing Pragmatics and Pedagogy Together. In: L. F. Bouton (eds.): *Pragmatics and Language Learning*, 7. Division of English as an International Language. University of Illinois, Urbana-Champaign, 21–39.
- Bardovi-Harlig, Kathleen 2001. Evaluating the empirical evidence: grounds for instruction in pragmatics? In: Rose, K. R. – Kasper, G. (eds.): *Pragmatics in language teaching*. Cambridge University Press, Cambridge UK, 171–199.
- Bardovi-Harlig, Kathleen – Hartford 1993. Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic change. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 279–304.
- Bárdos, Jenő 2004. *Nyelvpedagógiai tanulmányok*. Iskolakultúra, Pécs.
- Canale, M. – Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1: 1–47.
- Edwards, Melinda – Csizér, Kata 2004. Developing Pragmatic Competence in the EFL Classroom. *English Teacher Forum*.
- Edwards, Melinda 2006. *A Pragmatikai Kompetencia Fejlesztése az Angol mint Idegen Nyelv Tanításában: Kísérleti Tanulmány Magyar Középszintű Diákokkal*. Doktori disszertáció.
- Erdősi, Vanda 2011. *Pragmatikai elemek az írásbeli kommunikációban. Lehetséges megközelítések és szempontok. Hungarológiai évkönyv* 12/1: 88–102.
- Jeon–Kaya 2006. Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development. In: N. John – L. Ortega (eds.): *Synthesizing research on language learning and teaching*. John Benjamins, Philadelphia, 165–211.
- Kasper, Gabriele 1997. Can pragmatic competence be taught? NFLRC Network #6. <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/> (2017. április 10.)
- Kasper – Rose 1999. Pragmatics and SLA. *Annual Review of Applied Linguistics* 19: 81–104.
- Kasper, Gabriele – Rose, R. Kenneth 2002. Pragmatic Development in a Second Language. *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*. 52/1. University of Michigan: Blackwell Publishing.
- Krashen, Steven D. 1985. The Input Hypothesis. Issues and Implications. <http://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/LING4140/h08/The%20Input%20Hypothesis.pdf> (2017. április 10.)
- Leech, G. N. 1983. *Principles of Pragmatics*. Longman, London.
- LoCastro 2003. *An introduction to pragmatics: Social action for language teachers*. Ann Arbor, The University of Michigan Press, MI.
- Nguyen, Thi Thuy Minh – Hanh Pham, Thi – Tam Pham Minh 2012. The relative effects of explicit and implicit form-focused instruction on the development of L2 pragmatic competence. *Journal of Pragmatics* 44: 416–434.

- Roever 2009. Teaching and testing pragmatics. In M. Long – C. Doughty (eds.): *Handbook of language teaching*. Malden, Wiley-Blackwell, MA, 560–577.
- Rose, R. Kenneth 2005. On the effects of instruction in second language pragmatics. *System* 33: 385–399.
- Schmidt, Richard 1993. Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics. In: Kasper, Gabriele – Blum Kulka, Shoshana. *Interlanguage Pragmatics*. Oxford University Press, Oxford.
- Somos, Júlia 2016. Fejleszti-e a tantermi kommunikáció a pragmatikai kompetenciát? Direktívumok az osztályteremben. In: Balázs, G. – Veszelszki Á. *Generációk nyelve. Tanulmánykötet*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest.
- Szili, Katalin 2004. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Tinta Kiadó, Budapest.
- Szili, Katalin 2006. Grammatika ↔ Pragmatika? (A pragmatikai aspektus alkalmazásának szükséges voltáról a magyar mint idegen nyelv oktatásában.) *THL2 A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Culture*. 2006/1–2.
- Taguchi, Naoko 2015. Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching*, 48/1: 1–50.
- Taguchi, Naoko – Naganuma, Naeko – Budding, Carlos 2015. Does Instruction Alter the Naturalistic Pattern of Pragmatic Development? A Case of Request Speech Act. *TESL-EJ* 19.3.
- Takashaki, S. 2001. The role of input enhancement in developing pragmatic competence. In: Rose, K. R. – Kasper, G. (eds.): *Pragmatics in language teaching*. Cambridge University Press, Cambridge UK, 171–199.
- Takahashi 2010. The effect of pragmatic instruction on speech act performance. In Martínez-Flor, A. – E. Usó-Juan (eds.): *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 127–144.