

Szili Katalin\*

# A GRAMMATIKA A MAGYART IDEGEN NYELVKÉNT TANÍTÓ MUNKÁKBAN - A KÖZELMÚLT EREDMÉNYEI ÉS A JÖVŐ KIHÍVÁSAI<sup>1</sup>

## 1. Bevezető

**D**olgozatom a címében foglaltaknak megfelelően a közelmúltról és a jövőről szól. Egyfelől helyzetképet nyújt a MID-tananyagokban a kommunikatív fordulat hatására bekövetkezett váltásokról, módosításokról, összegzi az elért eredményeket, de nem hallgatja el a hiányosságokat sem, másfelől igyekszik kijelölni a jövő megoldásra váró feladatait a posztkommunikatív törekvések tükrében. Terjedelmi okokból mondandóm súlypontját a grammatikai syllabustervezésre, a formáról a használatra való áttérés okozta nehézségekre helyezem, a gyakoroltatás, a szövegek kérdéskörével nem foglalkozom. Ha végigtekintünk az utóbbi 30 évben a határainkon belül megjelent tankönyveken, látszólag színes kép tárul elénk: a műfaji kínálatban ott találjuk a klasszikus nyelvkönyveket, a szaknyelvet oktatókat, a részkézségeket a középpontba állítókat, a nyelvtant gyakoroltatókat, a nyelvtanokat, van tanári kézikönyvünk, sőt modern adathordozókkal közvetített anyagokkal is találkozhatunk (I. melléklet). A külföldön napvilágot látott munkákról most nem szólok. Általánosságban az mondható el róluk, hogy színvonaluk vegyes: vannak köztük figyelemre méltó kezdeményezések s amatőr fércmunkák egyaránt. Meggyőződésem szerint azért sem lenne igazságos görcső alá vennem őket, mert legtöbbjük arculatát a helyi igények szabták meg, s ezek nem feltétlenül egyeznek a nyelvoktatás aktuális célkitűzéseivel. Elemzésemben tehát a legismertebb, legelterjedtebb, a keresett tendenciákat leginkább megtestesítő itthoni nyelvkönyvekre (*Halló, itt Magyarország!*, *Hungarolingua* nyelvkönyvcsalád, *Lépe-senként magyarul*) szorítokozom, ami nem jelenti azt, hogy szükség esetén ne utalnék más könyvekre is.

---

\* Szili Katalin PhD, lektorátusvezető, ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátus,  
e-mail: szili.k@t-online.hu

<sup>1</sup> Dolgozatom a 2010. augusztus 25-én a *Lektorai konferencián* elhangzott előadásom bővített változata.

## 2. A pedagógiai és kommunikatív álláspontok ütközése → a kommunikatív elvek érvényesítése a syllabustervezésben és a nyelvi formák tárgyalásmódjában

A kommunikatív megközelítést felvállaló nyelvkönyvek szerzőinek első eldöntendő dilemmája mindenképpen az lehetett, hogy fejest ugorjanak-e az ismeretlenbe, azaz próbálkozzanak-e a tananyagtervezésben a kommunikáció szükségleteit vezérelvül választó ún. kommunikatív syllabus megalkotásával. Töprengéseik idején (úgy a 80-as évek második felében) a grammatizáló módszer minden erényét magukon viselő, vagyis a nyelvi formát előtérbe helyező, az egyszerűtől a bonyolult felé fokozatosan haladó (azóta több kiadást is megért) nyelvkönyvekből választhattak a nyelvünk megtanulására vállalkozók. Íróik kiváló nyelvészek vagy hosszú tanítási gyakorlattal bíró szakemberek, egy-egy műhely jeles képviselői voltak: Bánhidi Zoltán–Jókay Zoltán –Szabó Dénes *Learn Hungarian* (1965); Fábrián Pál *Manuale della lingua ungherese* (1971); Ginter Károly–Tarnói László *Ungarisch für Ausländer* (1974); Lelkes István: *Manuel d'hongrois* (1978); Szij Enikő *Kursz vengerszkogo jazika* (1979); Erdős József–Kozma Endre–Prileszky Csilla–Uhrmann György *Színes magyar nyelvkönyv* (1990); Kovácsi Mária *Itt magyarul beszélnek I–II.* (1993). Kisebb szépséghibájuk, hogy a 80-as évek körüliek már a kommunikatív megközelítés külföldi elterjedése után, a későbbiek pedig a virágzása, sőt a vele kapcsolatos első kétségek megjelenése idején láttak napvilágot.

A kommunikatív elveket megvalósítani akaró szerzők előtt tornyosuló kérdések közül talán a következő kettő volt a legfontosabb: megoldható-e az olyan gazdag formarendszerrel bíró magyar esetben, hogy kivonják a tervezésből – és általában a tanítás folyamatából – a nyelvi formát, s lehetnek-e a haladási menet kijelölői a határtalan, nehezen meghatározható kommunikációs szükségletek. A felvetés természetesen nem volt idegen a megközelítés főbb külföldi teoretikusai számára sem, hiszen a kommunikációközpontúság bátorította a grammatikát elvető, a természetes nyelvelsajátítást imitáló oktatási megoldásokat (Terrell–Krashen 1983). Az elméleti szakirodalom ismeretében megállapíthatjuk, hogy végül azok a gondolatok kerültek túlsúlyba, amelyek a grammatika szerepének újraértelmezésére törekedtek inkább, vagyis arra keresték a választ, miképpen állítható ez az elvont rendszer a kommunikáció szolgáltatába (l. a nyelvtan funkcionális és fogalmi modellezése: Wilkins 1976; Van Ek 1979; Brumfit–Finocchiaro 1983). Megjegyzem, nálunk talán Lakos Dorottya *Magyar nyelv külföldieknek* című könyvének syllabusa áll legközelebb a kommunikatív típushoz (l. I. melléklet), néhány évvel ezelőtt pedig Durst Péter említette lehetőségként a nyelvelsajátításhoz igazodó haladási menet megalkotását (Durst 2006).

## 2.1. Eredmények a syllabustervezésben

A magyar mint idegen nyelv tananyagainak készítői megítélésük szerint helyes úton indultak el, amikor a magyar nyelv bonyolult formarendszerét alapul véve elvetették a grammatikát számúzó megközelítéseket, s a pedagógiai és kommunikatív elvek egyensúlyára építő tanterveket igyekeztek összeállítani. (Ezeket én kommunikációközpontúnak nevezem, elkülönítve őket a csak a kommunikáció irányította kommunikatív syllabusoktól.) Ha megnézzük a három kiválasztott könyvet, határozott nyomait látjuk bennük annak, hogy haladási menetükben a formai bonyolultság mellett a használati érték is irányító elvé lett, ami a gyakorlatban azt jelenti, hogy részint érvényesül bennük az egyszerűtől a nehezebb felé haladás elve, de a formák sorrendjét a kommunikációbéli szerepük is befolyásolja. Milyen jelek mutatnak erre a kettősségre? (A változásokat egy korábbi munkámban táblázatba foglaltam [Szili 2006a: 151–153.])

a) Lemondanak a formák egyidejű, teljes bemutatásáról, ha a teljes rendszer nem szolgálja a kommunikációt. A nyelvtanulás kezdő lépéseinél például az interakciók az *én* és 2. személyű partnere (*te, ön*) között mennek végbe, s ritkábban irányulnak többes számú partnerekre, következésképpen az egyes és többes számú igei ragozási sorok más leckékbe kerülnek (*Halló*: 2. és 5., *Hungarolingua*: 1. és 2.). Az irányhármasságot kifejező ragok, amiket a grammatizáló könyvek általában egyetlen leckében oktatnak, több (akár egymástól távol álló) lecke anyagai is lehetnek, mivel funkcióik kommunikatív értéke eltérő: a *hol?* és *hova?* kérdésre felelő belső és felületi helyviszonyt kifejező ragok leterheltebbek, illetve jobban beépíthetők a tanuló köztesnyelvébe, míg a *honnan?* kérdésre válaszolóké kevésbé, hiszen mindössze a *Honnan jössz/jön?* kérdésre tudnak értelmes választ adni a segítségével. A külső helyviszonyt kifejező ragok sem igen „hasznosak” kezdő szinten, némely funkciójukban helyettesíthetők, másokban az adott nyelvi szinten nem aktivizálhatók (a *nincs nálam pénz*-féle szerkezetet például csak a birtokos személyjelek ismeretében tudják megalkotni). A szerepeik körüli vázolt bizonytalanságok különben tükröződnek változatos elhelyezésükben is.

b) Az előbbi alpontról következően a kommunikációbéli fontosság felülírhatja a fokozatosságra építés didaktikai elvét, így egy-egy formai tekintetben nehezebb jelenség megelőzheti a könnyebben megtanulható társát. Leggyakoribb esetragunk, az accusativus bonyolultsága miatt például meglehetősen későn jelenik meg a hagyományos könyveinkben. A Ginter–Tárnói-féle *Ungarisch*-ban (1974) majdnem egy könyvnyi anyagon (pontosan 171 oldalon) kell átrágnia magát a tanulónak ahhoz, hogy elméletben egy pohár vizet tudjon kérni, vagy egy jegyet tudjon vásárolni, a használatára figyelő *Halló*-ban ellenben a 3. és 4. leckébe került (a 20-ból). A többes számot viszont mintha lefokozta volna a nyelvhasználati elv, mert elvesztette a régebbi könyvekben elfoglalt előkelő pozícióját. Jóllehet, a többesjel hozzátoldása a szótőhöz egysze-

rúbb, a fogalom is univerzális, a tárgyak, személyek többességének jelölése, illetve több személy, dolog tárgy azonosítása, minősítése nehezen tekinthető a legfőbb kommunikációs szükségletnek. A következő mondatok alkotásakor (valamennyit tankönyvekből idézem) joggal merülhet fel a diákban a kétely, vajon tud-e velük mit kezdeni a tanterem falain kívül: *Az autók jók. Ezek jó autók. Nem, ezek nem nagy autók, hanem kicsik; Ezek az alacsony házak közel vannak. Azok a magas házak messze vannak.* Az a munka érvényesíti tehát erőteljesebben a kommunikatív megfontolásokat, amely hátrébb meri helyezni, és azonosító, minősítő szerepe helyett a cselekvők többességére utaló voltát hangsúlyozza: *A diákok tanulnak; Az emberek sétálnak az utcán.* (E követelménynek a *Halló* felel meg leginkább.)

## 2.2. Hogy miért nem dőlhetünk kényelmesen hátra?

A kommunikációközpontú grammatikai syllabus létrehozása az elért és nem lebecsülendő eredmények ellenére sem tekinthető maradéktalanul teljesített feladatnak. Ennek okát a következőkben látom:

a) Nincs egyetértés (még hozzávetőleges sem) a szakmában az egyes formák kommunikatív szempontú megítélésében. Természetesen nem minden ízében lebontott, előírászerűen kötelező sorrendre gondolok (az nem lenne sem szükséges, sem kívánatos), de a kulcsszerepet játszó formák hozzávetőleges rendjét meg kellene állapítanunk. Jó példa erre, hogy míg a *Halló* korán tanítja tárgyragot, a *Hungarolingua* és a Durst-féle *Lépésenként* valamelyest visszaminősítik: az előző az 5. leckébe teszi (a 12-ből), az utóbbi a 17. lépésbe az 55-ből. A felszólító módot a *Halló* második könyvének 4–7. leckeiben találjuk, a *Lépésenként*-ben a második könyv 2. fejezetében (a 10-ből), a *Hungarolingua*-ban ellenben az első kötet 11. leckéjében (a 12-ből). Összegezve az előbbi számokat, egyikőjük olyannyira fontosnak tartja, hogy a tananyag felénél előbbre helyezi, a többiek pedig szinte annyival utánra. Leterhelt-e tehát a felszólító mód a nyelvhasználatban, vagy kevésbé az, ha igen, a rendkívül bonyolult formai rendszer nem elegendő pedagógiai érv-e a késleltetéséhez? (Csak érdekességképpen említem: az angol egyetlen imperativusi alakjával szemben a magyarul tanulónak az allomorfokkal, a kétféle ragozással együtt 72 formát kell megjegyeznie, s akkor még nem vettem számításba a tőtípusokat.) A feltett kérdésekre a helyes választ a használatának szociopragmatikai jellemzői (mikor, kivel, milyen céllal alkalmazzuk) és a pedagógiai elvek közötti egyensúly adná meg.

Egy másik ellentmondás a haladási menetekben: a birtoklást kifejező szerkezetet (*van autóm*) a *Halló* elég fontosnak véli, hiszen az első könyve 10–11. leckéjébe teszi, a *Lépésenként* viszont vár a megjelentetésével, az első könyv vége felé, a 46–47. lépésekben mutatja be. Legkevésbé kommunikatívnak a *Hungarolingua* tartja, ahol a második könyv 3. leckéjében foglal helyet. A ma-

gyar nyelvhasználatot meghatározó kétféle ragozás tényével is a haladási menetet eltérő pontjain szembesül a tanuló: a tárgyias ragozást a *Halló* a 13. lecke anyagává teszi, a *Hungarolingua* az 5. lépésévé, a *Lépésenként* 24. lépésévé az 55-ből.

Meggyőződésem, hogy a kétségek eloszlatása, az optimális, kommunikációközpontú haladási menetek megalkotása érdekében a megfelelő döntések nem odázhatók el: dűlőre kell jutnunk e formák (és társaik) nyelvhasználatbeli szerepének, kommunikatív értékének a megítélésében, meg kell állapítanunk, hol kell inkább a didaktikai elveket előtérbe helyeznünk az adott jelenség elhelyezésénél, s hol a szerepének súlyát.

b) A kommunikációt visszavetítő tényező, hogy a funkcionális elvet nem következetesen érvényesítjük a haladási menetekben és a grammatika tárgyalásában. A funkcionális nézőpontot számon kérő, illetve egy-egy nyelvi forma ilyen szempontú oktatásához segítséget nyújtó dolgozatok száma főként az ezredforduló táján növekedett meg a MID szakirodalmában (Szili 1999, Hegedűs 2000, 2004a; Szende 2003; Dóla 2004 stb.), sőt ilyen jellegű elméleti grammatika is megjelent (Hegedűs 2004b). A funkcionális tárgyalásmódnak, a forma-funkció megfeleltetésnek vannak nyomai nyelvkönyveinkben is: a nyelvi jelenségeket – nagyrészt ügyesen, néha ügyetlenül – kontextusban mutatják be szerzők, vagyis valamennyi információt nyújtanak, sugallnak arról, mire is valók. A forma-funkció – funkció-forma rendszerszerű, spirálisan vissza-visszatérő megfeleltetésnek azonban számos akadályja van. Ezek közül a szubjektívek a könyvekben leküzdhetők. Egyfelől teljesebb ismereteket kell szereznünk a jelenségről, vagyis nyomon kell követnünk a funkcionális és pragmatikai kutatások eredményeit. Másfelől az elvet (a pedagógiai megfontolásokkal ötvözve) következetesebben kell alkalmaznunk, hogy ne elvarratlan formai, szemantikai szálak szövevénye legyen a haladási menet. Bizony előfordul, hogy az adott nyelvi szinten kívánatos funkciók rejtve maradnak, máskor meg nem éppen oda valók szerepelnek: az infinitívus célhatározói használata – *elmegyek vásárolni/táncolni* – általában elfelejtődik, ahogy a célhatározói alárendelésnél sem említjük meg, mikor válthatná fel a bonyolult szintaktikai szerkezetet a diákok nagy örömeire (*segíteni jöttem*  $\approx$  *jöttem, hogy segítek*). Vagy: megtanítjuk az infinitívus ragozását, instrukciókat is adunk arról, hogy mely szavakkal használatos (*kell, szükséges, fontos, tilos* stb.), de a conjunctívusi mellékmondatok adott típusánál nem használjuk ki a lehetőséget, s nem kapcsoljuk össze a két konstrukciót: *fontos gyakorolnod*  $\approx$  *fontos, hogy gyakorolj*.

Az objektív akadályokon nehezebb úrrá lenni (és elsődlegesen nem egyedül a szakma feladata), gondolok itt a funkcionális szemléletű háttértanulmányok nem túl bőséges voltára (ezzel nem azt mondom, hogy a leíró nyelvtanok nem tartalmaznak hasznosítható információkat a használatról). A legnagyobb gondot azonban magának a funkciónak/a jelentsnek a sokoldalúsága okozza. Miképpen arra Tarone is figyelmeztet, a nyelvi jelekhez hol szemantikai, hol

grammatikai, hol pragmatikai, máskor egyszerre többfajta funkció is társítható (Tarone 1988). A tárgyas ragozás szerepét kommunikatív megközelítésből például nehéz lenne tartalommal megtölteni. A jelentés sokrétegeiségének, relatív voltának érzékeltetéseként: magától értetődőnek tartjuk, hogy a felszólító móddal több egyéb más mellett kéréseket fejezünk ki (*adj egy tollat; segíts*), de ezt a szándékunkat tucatnyi eltérő módon is érvényre juttathatjuk: *Kérek egy tollat.; Adsz egy tollat?; Tudsz adni egy tollat?; Tudnál adni egy tollat?; Adnál egy tollat?; Megkérhetnélek arra, hogy adj egy tollat?; Nincs tollam.; Tollat.* Nem elég tehát tudnunk, hogy egy forma mire is alkalmas a nyelvben, de tisztában kell lennünk azzal is, hogy egy adott szociális kontextusban milyen nyelvi eszközök a megfelelőek szándékaink kifejezésére, illetve számolnunk kell azzal is, hogy megnyilatkozásainknak milyen hatása lehet a célnyelvi kultúrában. A jelentésre összpontosító (a szakirodalom napjainkban inkább ezt a szót használja) oktatásnak ki kell tehát egészülnie a szociopragmatikai, szociokulturális aspektussal. Nos, e tekintetben van még pótolnivalónk, ahogy a hol számon kérő, hol hasznos adalékokkal szolgáló dolgozatokból kitűnik (Artowicz 1993; Szili 2006b; Tátrai 2006).

c) Noha a 2.1. alfejezetben dicsértem a syllabusok átalakulásait, a 90-es évek nyelvkönyveiben még kísért a grammatikaközpontú múlt, bele-beleütközünk a formai megközelítés nyomaiba. A grammatizáló haladási menetekben a formák nemcsak teljességükben, de egymástól elkülönülő, diszkrét egységekként jelentek meg. Mindkét sajátosságra tudnánk példákat említeni a vizsgált könyvekben is. A formai rendszer maradéktalan bemutatásának az igénye jelölhet-e ki a birtoktöbbsesítő jel korai helyét a *Hallóban* (első könyv, 12. lecke). Aki már tanította, tudja, a személyjelezés bonyolultságát nem ellensúlyozza hasonló mértékű használati érték: a keservesen megalkotott „*házaim, gyógyszereid, lábai, evőeszközeink, fáitok, hajóik*” (a példákat egy létező gyakorlatból vettem) nem hozzák lázba magyarul tanuló feltételezett Johnunkat, mert a feladat írása közben benne is ott motoszkál a kétely, tud-e velük bármit is kezdeni. (Ezzel lényegében a nyelvi anyagnak a mindennapi beszédhelyzetekbe való átvihetőségét kéri számon.) A *szüleim, barátaim*, esetleg *testvéreim* alakok hasznosak lehetnek a nyelvtudás e korai szakaszában is, tanítsuk meg tehát ezeket lexikai egységként.

Az egymástól elszigetelt formákból való atomisztikusan építkezés maradványának tekintem az egyes leckék belső felépítését. Az ugyanis, hogy milyen grammatikai jelenségek kerülnek egymás mellé egy leckén belül, sokszor ad hoc jellegű, korántsem a kommunikáció határozza meg, vagyis az a használatból levont következtetés, hogy *a* alak jelenléte feltételezi, vonzza *b* megjelenését, mert együtt hasznos megnyilatkozási egységet képeznek. Hogy mire is gondolok: az alanyi paradigmával társított időhatározói ragok megnyithatnak egy fontos kommunikációs csatornát: segítségükkel a tanulók be tudnak számolni a saját és mások napi tevékenységéről, érdeklődni tudnak a cselekvések időbe-

li lefolyásáról stb. Mégsem élünk ezzel a lehetőséggel. A formák együttes nyelvhasználati szerepét figyelmen kívül hagyó belső struktúrák a *Halló*ból: a külső helyviszonyragok és az igekötők közé beékelte dativusrag (*Halló*, 7. lecke); a *-kor*, a birtokjeles dativusrag és az igekötő elválásának az esetei (8. lecke); a feltételes módhoz csatolt hasonlító alárendelt mondatok (*akkora, mint/ amekkorá*, második könyv, 15. lecke). A *Hungarolingua*-ban ugyancsak találunk atomisztikusan összerakott leckéket: *-ék* morféma, az infinitívus, a mutató névmási (*ez a, az a*) szerkezet tárgyraggal és helyhatározói ragokkal (első könyv, 9. lecke); *-t* időjeles múlt idő, a függő beszéd csak jelen idejű mellékmondatokkal, a sorszámnev-képzés, az idő kifejezésére szolgáló eszközök összegzése (noha a lecke fő anyaga a múlt idő, a *-val, -vel ezelőtt* alakot nem találjuk közöttük, a jelen időt kívánó *mióta?*, *mennyi ideje?* kérdésekre felelő alakokat ellenben igen (második könyv, 1. lecke); a nyitott feltételű mellékmondatok, a feltételes mód, a *vala- és minden-* előtagú határozatlan, illetve általános névmások (második könyv, 7. lecke).

A formaközpontúság hatásának tekintem azt is, hogy egy-egy elem tárgyalásának hangsúlyosságát nagyrészt annak alaki jegyei döntenek el. Természetesen a több típust is magukba foglaló ragozási sorokat legfeljebb ésszerűbb felosztással tudja csak megrövidíteni a tankönyvíró. De vannak olyan jelenségek, amelyek használatbeli jegyeik miatt igényelnének több helyet. A tárgyas paradigma elsajátítása nem állítja megerőltető feladat elé a tanulót, annál inkább a használata, következőképpen a néhány így-úgy sugallt információ, az egyik példamondat messze nem nyújt elegendő támpontot a számára. Feltételezem, nem igényel hosszas bizonyítást, hogy a vonatkozó alárendelés kérdésköre nem súrítható 7 mondatba (még az *az... aki/amelyik* konstrukció sem), jóllehet az egyik munka így tesz. Az aránytalanság érzékeltetésére: az *egymás* kölcsönös névmást 4 sorban, a visszahatót 3 sorban magyarázza ugyanebben a leckében.

### 3. A jövő kihívásai, avagy a formához való új viszony a posztkommunikatív korszak aspektusából

Ne feledjük, hogy 2010-et írunk, s a múltból azért adunk számvetést, hogy a jövő feladatainak megvalósításához hozzájáruljunk! Figyelő tekintetünket ezért vessük a 90-es évektől, de leginkább az ezredforduló óta nyomon követhető azon változásokra, amelyek elmélyítik, kiteljesítik a kommunikatív megközelítés lényegi vonásait, kiküszöbölik hibáit, pótolják hiányosságait! Ha általában akarjuk leírni ennek a posztkommunikatív jelzővel illetett időszaknak a kiemelendő vonásait, a következőket kell megemlítenünk:

a) A nyelvoktatás az ezredforduló tájától teljesebb nyelvértelmezésre épít, a nyelvet nem csupán a kölcsönös információátadás eszközének tekinti, számol a gondolkodásban, a világ megismerésében, az emóciók kifejezésében, a kultúrában betöltött szerepével is (l. kognitív és kulturális nyelvészet hatása).

b) Aminél gazdagabb nyelvi bemenet biztosítása (I. Krashen „comprehensible input” fogalma) szükséges, de már nem elegendő feltétel a nyelvtudás fejlesztéséhez. Az output, a diák nyelvi tevékenysége, az, amit ő csinál a nyelvvel, éppoly fontosá lesz, mint a jól kiválasztott célnyelvi anyag (Swain 2000). Ez természetesen módosulásokat, hangsúly-eltolódásokat eredményez az osztálytermi eljárásokban, technikákban: a tanulás/tanítás még inkább feladat alapúvá válik, vagyis az oktatás különféle megoldandó nyelvi feladatok elé állítja a diákokat. A kommunikatív oktatás kezdeti szakaszának dialógusos pármunkáját ezért tágabb (több személyt is bevonó), gazdagabb kontextusú interakciók válthatják fel (Brown 2001).

c) Ismét szerephez jut az írásbeliség, megjelenik a szépirodalom a szövegípusok között, kiváltképpen az oktatás magasabb szintjein. Olyan témákról is folyik a nyelvi interakció, amelyek nem csupán intellektuálisan, hanem emocionálisan is megszólítják a tanulókat.

d) A posztkommunikatív korszak másfajta viszonyulást alakít ki a grammatikához, s ez általában is, és a dolgozatom tárgyát tekintve is a legjelentősebb új vonás. Már a 90-es évek táján egyre kritikusabb hangok szólnak a kommunikatív megközelítés nyelvi formával szembeni közömbössége, a róla adott ismeretek implicit közvetítése ellen (Schmidt 1990). Klapper a következőkben foglalja össze az ellenvélemények lényegét az évezred elején írt tanulmányában: a kommunikatív oktatás során a tanulóknak tulajdonképpen nem kellően „kibontott”, nem elemzett nyelvi részletekre (ő a *chunk* ’darab’ szót használja) kell hagyatkozniuk, mégpedig úgy, hogy semmit nem értenek a struktúrából; a formáról szóló ismeretek hiánya állandóvá teszi a hibázást; a nyelvi rendszer felépítésének elmaradása azt vonja maga után, hogy a diákok nem válnak képessé a tanult formák kombinálására, azaz, arra, hogy új, egyedi megnyilatkozásokat hozzanak létre (Klapper 2003: 34).

A kritikákkal egyidejűleg persze megoldások is születnek a forma szerepének átértelmezésére, gondolok itt a Long és Robinson nevéhez fűződő „focus on form” elképzelésre (Long 1991; Long–Robinson 1998; Doughty–Williams 1998), amely abban különbözik a grammatikai formára összpontosító, tanárközpontú megközelítéstől (amit ők „focus on forms”-nak neveznek), hogy diákközpontú, a tanár a tanuló szükségleteinek megfelelően, véletlenszerűen nyújt információt az L2- formáról, s korrekción, negatív visszacsatolásokon keresztül, közvetlen magyarázatokkal, új szereposztással stb. segíti a tudatosítást, vagyis azt, hogy megértsen és magáévá tegyen minden lényeges ismeretet. Jóllehet, az alábbi eljárások visszacsempészését az oktatás eszköztárába csak üdvözölhetjük, megannyi kétség is felmerülhet magával a metódussal szemben; bír-e annyi motivációval a tanuló, hogy figyelmével kitüntessen egy-egy grammatikai jelenséget, felteszi-e a kérdést a tanárának, de legfőképpen vannak-e mindenhol olyan magasan képzett, felkészült szakemberek, akik a spontán kérdésekre ott és akkor kielégítő választ adnak.



Napjaink nyelvoktatása éppen ezért a *focus on form* elképzelés hibáit kijavítva azt vallja, hogy a tartalom, az információk maradéktalan értelmi megragadása és feldolgozása megkívánja a nyelvi formákról való minél összetettebb ismereteket, s ezek oktatását tervezetten, rendszerszerűen kell beépíteni a tanítás folyamatába anélkül persze, hogy a forma kerülne az előtérbe.

e) A tudatosság/tudatosítás (*consciousness raising*) pozitív értelmű megítélése szorosan összefügg a grammatika imént vázolt átértelmeződésével. Mint tudjuk, a kommunikatív megközelítés viszonya a tudatossághoz/tudatosításhoz felemás volt: a 70-es, 80-as évek gyors, a túlélő kompetenciát megcélzó nyelvtanításának osztálytermi gyakorlatában a tudatosítás és automatizálás kettősségében a hangsúly az automatizálásra, az öntudatlan nyelvhasználatra esett, ezért a tanárok nem magyaráztak, a hibákat eltűrték, nem javították. Az ezzel a gyakorlattal szembe helyezkedők érvei között szerepeltek diszciplínatörténeti okok: a nyelvtant explicit ismeretté alakító grammatikai magyarázatok, szabályok mindig is részét képezték a nyelvtanításnak, ahogy Wilkins fogalmaz, a tudatosítás, a szabályalkotás a nyelvoktatás örökölt tradíciója (Wilkins 1984). A legmeggyőzőbb indokuk azonban a hatékonyság volt: felmérések igazolták ugyanis, hogy a nyelvi szerkezetek sikeres használatára – szemben az automatikus drillekkel – akkor válik képessé a tanuló, ha a nyelv formai jellemzőit meg is érti (Schmidt 1990; Ellis 1991; Fotos–Ellis 1991). Különösen igaz ez a felnőttekre, akik képtelenek szert tenni magas fokú grammatikai kompetenciára tudatosító tanulás nélkül (Swain 1997), ezért hibáik megkövesednek, szakszóval fosszilizálódnak, vagy jellegzetes pidgin nyelvhasználat alakul ki náluk (Shekan 1996.). A jelenkori megoldások tehát azt a célt szolgálják, hogy az explicit, megvilágosító magyarázatok képezzék szerves részét a nyelvten tanításának, hogy a diákok felismerjék a szerkezetek sajátosságait az adott kontextusokban, és használatukat pontosan tudják követni.

### 3.1. A formához való újfajta viszony megtestesülései: angol nyelvtenok, magyar hiányok, égető feladatok

A formának is létjogosultságot adó szemléletnek ékes bizonyítékai a 90-es évektől főként az angolszász nyelvpedagógiában megszorodó gyakorlati, más elnevezéssel élő vagy diáknylevtenok. Elég csak fellapoznunk az előszókat vagy a fülszövegeket bennük, az általam aláhúzott szavak, gondolatok érzékletesen tükrözik a váltást. Az egyik legsikeresebb közülük, Ronald Carter–Michael McCarty *Cambridge Grammar of English. Written and Spoken Grammar and Usage* című munkája (Cambridge, CUP, 2006), amely így kínálja önmagát: „...it offers clear explanations of spoken and written English based on real everyday usage”. A hasonlóan elterjedt, Marc Nettle és Diana Hopkins által írt *Developing Grammar in Context: Grammar Referens and Practice* (Cambridge, CUP, 2003) címűt így mutatja be a kiadó: „...provides clear explanations and

lively practice focusing on key grammar areas...will help learners consolidate and deepen their understanding of how English really works... Language is shown in authentic contexts encouraging learners to focus on meaning as well as structure... A range of varied practice activities cater to different needs and encourage learners to think about their own learning”.

Mielőtt bárki is az idegen minták iránti elfogultsággal vádolna, sietek hangsúlyozni, hogy azért időztem el a fenti sikerkönyveknél, mert bátran kijelenthetjük, hogy a grammatikának is rangot adó, a formák nyelvhasználatbeli szerepeit tudatosító elképzelések ösztönző mintául szolgálhatnak a MID-tananyagoknak a nyelvtan feldolgozásához, mert visszahelyezik a szabályadást, a magyarázatokat, a hibajavítást az oktatás eszköztárába. Ez nekünk, MID-tanároknak bizony jól jön: a magyar grammatikának számtalan olyan jelensége van (a kétféle tárgy, az aspektus, a szórend, az igekötők, az alárendelt mondatok szerkezete, a szórend stb.), amelyeknél az implicit szabályok nem képesek helyettesíteni a formai, használati sajátosságok megvilágosítását, sőt még a feladat alapú, kommunikatív gyakorlatok hatékonysága is csekélynek mondható. Nemegyszer maga a nyelvtani alakzat is olyan bonyolult, hogy létrehozásának aprólékos, lépésekre bontott tanítása nem spórolható meg. A szakmának persze nem kell teljesen járatlan úton elindulnia. Ne felejtjük, a 90-es évek hajnalán is születtek grammatizáló könyvek, amelyek jeleskedtek a formáról (főként a megalkotásának módjáról) szóló magyarázatokban, leírásokban (kis iróniával azt mondhatjuk, részben bevártuk a nyelvoktatás-elméletben bekövetkező változásokat). A nagyobb feladat tehát nem az, hogy leporoljuk, felelevenítsük, átírjuk a hagyományainkat, sokkal inkább a formával kapcsolatos komplex üzenetek átadása jelent nehézséget, mert ez utóbbi magában foglalja a képzési szabályok, a kontextusbeli jelentések megadását, a használat szociopragmatikai és kulturális jegyeinek a bemutatását. Merjük tehát elővenni a grammatizáló könyveinket, s támaszkodjunk bátran az instrukcióikra, de ne álljunk itt meg! Ugyanígy teljesítsük ki a használat leírását is! Mindez nem megy egyik napról a másikra: az ismereteket ugyanis aprólékosan, háttérforrások, grammatikák, cikkek tucatjaiból a saját gyakorlatunkra, rátermettségünkre is támaszkodva kell összegyűjtenünk. Ha valaki most a jelen nyelvoktatási törekvésekkel harmonizáló tananyagírásra adná a fejét, nem kis munkára vállalkozna. Pedig nagyon kívánatos tett lenne, hiszen a meglévő nyelvkönyvek majdnem 20 évesek, szövegeik elavultak, a Durst-féle tankönyvcsalád számos erénnyel bír, de mivel szerzője a kezdeti kommunikatív könyvek sajátosságait ültette át a magyar nyelvre, a jelentésről szóló ismereteket implicit módon közvetíti (a diáknak leginkább a gyakorlatok megoldása közben kell kikövetkeztetnie, mire is alkalmas a tanult jelenség). Fájóan hiányzik a magyar mint idegen nyelv használatközpontú, a formával szembeni új viszonyt tükröző, teljességre törekvő gyakorlati grammatikája. Amikkel büszkélkedhetünk, (igazságtalanul) egy-egy sorban leírva őket. Keresztes László *Gyakorlati magyar nyelvtan*. Debreceni Nyári

Egyetem, 1995 – jól megírt, formai kérdésekkel foglalkozó leíró grammatika. Törkenczy Miklós *Hungarian (Verbs & Essentials of Grammar. A Practical Guide to the Mastery of Hungarian)*. Corvina, 1997 – inkább strukturális ihletésű, címével ellentétben korántsem gyakorlati munka. M. Korchmáros Valéria *Lépésenként magyarul. Magyar nyelvtani kézikönyv*. Szegedi Tudományegyetem, 2006 – szerzőjének előszava szerint is koherens nyelvszemlélettel bíró, haladóknak szóló (szerintem tudományos) grammatika. Hegedűs Rita: *Pons Grammar Practical – Easy Hungarian*. Klett, 2007 – 136 oldalas kis formátumú kiadvány, amely belesimul a hasonló, más nyelvű, zsebkönyvszerű összefoglalók sorába. Terjedelme miatt nem tudja megoldani a formai bemutatás, a jelentés és a használat együttes és teljes leírását.

Küllemére nézve Szita Szilvia és Görbe Tamás *Gyakorló magyar nyelvtan/A Practical Hungarian Grammar* (Akadémiai Kiadó, 2009) című munkája kecsgetet a legtöbb reménnyel, már csak azért is, mert gyakorlatokat is tartalmaz. Felépítésében, tipográfiai megoldásaiban, szellemében Murphy 1990-ben íródott alapművéhez, az *Essential Grammar in Use*-hoz hasonlít. A jobb oldalon lévő gyakorlatok mindenképpen előrelépést jelentenek a 90-es évek nyelvkönyveihez képest, mivel nagyrészt értelmes, kontextust is adó feladatok elé állítják a tanulókat (ez el is várható, 2010-ben).

Hogy tüzetesebb tanulmányozás után mégsem tudja teljes megalégedéssel letenni az ember, az a fránya bal oldal miatt van, ahol a Szita és Görbe szándékuk szerint a formát, a jelentését vagy a jelentést használatban mutatják be. (Ez a sorrend csak nagyritkán teljes, hol az egyik, hol a másik, hol mindegyik kulcsszó hiányzik, s csak a grammatikai megnevezés marad.) Mivel az ördög a részletekben lakozik, hadd idézzek a komoly fenntartásaim okát adó jelenségekből. (Megjegyzés: a könyvet három lektor látta, és az Akadémiai Kiadó jegyzi.)

A terminológiában és az összehasonlításokban keveredik az angol és a magyar nyelv helye, szerepe: ha a magyar a célnyelv, kívánatos lett volna azt megtenni az összehasonlítás alapjának, ahogy a megnevezésekben is a magyar nyelvtani hagyományt kellett volna követniük. A 134. oldalon „birtokos szerkezet”-nek mondják a birtokos személyjelezést (*az autóm, autód, autója* stb.), erősítve a tanulóban a negatív transzferhatást. (A személyes névmásokat zárójelbe kellett volna tenni a táblázatban, mivel semleges formában nem élünk velük, ahogy a szerzők írják is.) A birtoklást kifejező HABEO szerkezetet ellenben „A birtoklást kifejező ige”-ként harangozzák be (132), ami azért is összezavarja a diákot, mert utána rögtön ezt olvashatja: „A magyar nyelv másik sajátossága, hogy nincs külön ige a birtoklás kifejezésére (nincs *to have*)”. A 134. oldalon aztán elnyeri a magyar elnevezését is. (A táblázatban előbbre kívánczik a többes szám 3. személyű helyes alak, és utána következhetne – kommentárral – a kétségtelenül terjedő másik: „A fiúknak van/nincs gitárja/gitárjuk”.)

Megengedhetetlenül sok a szerzők sajátos (hamis, hiányos) hiteiről, tévhiteiről árulkodó passzus. (Nagyon jó lett volna ezért, ha megjelölték volna a for-

rásaikat.) A *meg-* és az *el-* igekötők használatáról például ezt olvashatjuk: „A *meg-* és *el-* igekötők gyakran a cselekvés befejezettségét vagy eredményét hangsúlyozzák” (50). Helyesen: a *meg* mindig befejezettséget jelent/fejez ki – nem hangsúlyoz –, perfektiváló funkciója persze együtt járhat többféle akcióminőség megjelenítésével, köztük az eredményességgel is: *megírta a levelet* (a cselekvésnek van megtestesült eredménye). A szakirodalom szerint az *el-* az irány kifejezése mellett vagy a tiszta perfektiválás eszköze (*elolvas, elintéz*), vagy az igeképzésé (*elfuserál, elnéz*) vagy az akcióminőség-képzésé (*elalszik, elszórakozgat*), de a befejezettség ezeknek az alakoknak is a velejárója. Ugyanez az oldal így folytatódik: „Befejezettséget más igekötők is kifejezhetnek, de ezek ebben a funkcióban ritkábbak”. Helyesen: minden igekötő perfektivál, de vannak igekötők, amelyeknél az irányjelentés elhomályosulásának folyamata nem fejeződött be, így az irány jelölésétől a tiszta perfekcióig számos átmenet létezik: *kifut – kiszakad – kiformal* stb. Mindezek után a következő állítások döbbenettek meg mint a témához valamelyest értőt, ami a kisebb baj, a nagyobb az, hogy a hamis információ megzavarja, elbizonytalanítja a tanárt és a diákot egyaránt, a használat tényei ugyanis makacs természetűek, előbb-utóbb rácsafolnak a könyv szavaira: „A *meg-* vagy *el-* igekötős, illetve igekötő nélküli igék jelentése gyakran hasonló, de tendencia, hogy az ige határozott tárggyal (*az autót*) kap igekötőt, határozatlan tárggyal (*egy autót*) nem”. Ha én magyarul tanuló John volnék, ilyen szinonim jelentésűnek vélt mondatokat alkotnék a szabályt követve: *Megnézem az autót.* = *Nézek egy autót.*; *Elolvasom a könyvet.* = *Olvasok egy könyvet.* A helyes szabály: eredménytárgy használata esetén az igéből és határozatlan névelős tárgyból álló szerkezet (de csak ezzel a szórenddel!) is perfektivál: *építék egy házat, írok egy levelet.* (Még egyszer az eredménytárgy meghatározása, mivel nem a szakirodalomban megszokott módon használják a szerzők az „eredmény” fogalmát: a cselekvés következtében létrejövő, megtestesült dolog, tárgy, ritkán élőlény.) Szita és Görbe példái (*Küldök neked egy e-mailt. Elküldöm neked az e-mailt. Veszek egy kabátot. Megveszem a legdrágább kabátot.*) az idézett magyarázattal azért szerencsétlenek, mert az igekötő nélküli konstrukciók sajátos, ún. teljesítmény- (accomplishment) szerkezetek (Vendler 1967), tehát „eleve” – igekötővel és anélkül, határozatlan vagy határozott tárggyal (SVO szórenddel) – perfektívek.

Hogy ne csak a számomra otthonos terepen mozogjak: a befejezett igenév szerepe így határozta meg: „befejezett melléknévi igenevet akkor használunk, ha egy személyt vagy dolgot egy cselekvés eredményével jellemezünk... Mivel ez az igenév a cselekvés eredményét jelöli, gyakran igekötős igéből képezzük. Az igekötő soha nem válik el” (198). A leírás minden mondata cáfolható. Először is, jobb lett volna, ha a magyar nyelvtanirodalom követve a befejezett igenév jelentéséhez az előidejűséget, a cselekvés, történés elszenvedését kötötték volna. (Az „eredmény”, szóval itt az állapotváltozás bekövetkeztét azonosítja Szita Szilvia és Görbe Tamás.) Sajnos – vagy éppen szerencsére – azzal a meg-

jegyzéssel, hogy a szerkezet átalakítható mellékmondattá, rögtön meg is cáfolják a szabályukat, hiszen egyértelművé válik az előidejűséget kifejező, illetve a cselekvés elszenvedőjét megadó funkciója: „*a megmosott krumpli* → *a krumpli, amit valaki megmosott*” (198). Mivel az utóbbi jelentése elkerülte a nyelv-tanírók figyelmét, nem tűnt fel nekik, hogy szinte éppolyan arányban fordulhat elő igekötő nélkül is: *a felmondta a tanult anyagot; elvesztettem szeretett, féltett rózsaszín tollamat*. Ugyancsak félrevezető „az igekötő soha nem válik el” megjegyzés: *Izgatja a fel nem bontott levél, a meg nem oldott feladat* stb.

Komoly átdolgozást igényelnének a szórendről szóló fejezetek a következő és hozzájuk hasonlóan félígazságokat tartalmazó kijelentéseik miatt: „a vonzat legtöbbször megelőzi a ragozott igét” (256). Majdnem bizonyos, hogy ennek éppen az ellenkezője az igaz: *félek a kutyától; sokat gondolok a barátomra; már beszélünk a problémáról*. (A példákból, amelyek igemódosítókat tartalmaznak, azt feltételezem, hogy a helytelen vonzatértelmezés vihette félre a tankönyvírókat a szabályalkotásban.) A semleges bővített mondatok építésére adott valamennyi szabály (258) kiegészítésre, javításra szorul.

A grammatikában elég sok a jelentésre vonatkozó túl általános kijelentés. Szóltam arról, hogy a funkciók teljes leírása okozhatja a legnagyobb gondot a nyelvtanok megalkotóinak, hiszen tudásukat sok forrásból, hosszas gyűjtőmunkával kell megszerezniük. Amit viszont nem tehet(né)nek meg: hogy ismereteik hiányosságait általános és félrevezető állításokkal palástolják. A ható igéről például azt olvashatja a tanuló, hogy „jelentése általában az angol *can* vagy *may* igének felel meg”. Használatának bemutatása a gazdag funkcionális szakirodalom tükrében (l. Kiefer Ferenc dolgozatai, könyve a témáról), szegényes. Más: a felszólító módot a szerzők szerint „ugyanúgy használjuk, mint az angolban” (70), ami a teljesen eltérő szociopragmatikai szabályok miatt erős egyszerűsítés.

Szabályt alkotni nem könnyű. Feltételezem, ehelyütt nem kell hosszasan bizonygatnom, hogy egy-egy regula akkor tölti be a feladatát, ha pontos, s nemcsak világossá teszi azt, amiről szól, de a használat vissza is igazolja érvényét. Nos, az alábbiakban idézettekéről ez nemigen jelenthető ki. „Múlt időben az ige mindig *-t* vagy *-tt* jelet kap, amely közvetlenül az igtőhöz járul” (56), jelenti ki a munka a *tanítottam, értettem, ütöttem* ragozási sorok előtt. A múlt időt leíró egyik szabály szerint *-tt* időjelet a „több mássalhangzóra végződő igék” kapnak (62), mint a *hall, ért, ajánl, elromlik* (kiemelés tőlem). Ez rendjén is volna, ha a következő mondat nem azt mondaná, hogy hasonlóképpen kell eljárni a „*-t* végű” igék (*készít, tanít, köt, üt*) múlt idejének megalkotásakor is. Helyesen a magánhangzó + *-t* végűekének létrehozásakor. Higgyük el, feltételezett Johnunk nálunk gyorsabban észreveszi a megadott példák között feszülő el-lentmondást, jelesül, hogy az első és második pontban is szerepel *-t* végű ige (*ért, készít*), tehát valami nincs rendjén. A célhatározó mondatokról szóló fejezet (80) példái, magyarázata azt sugallják, hogy az *azért* utalószó csak kérdés

utáni válaszban jelenhet meg a főmondatban, jóllehet az utalószók jelenléte vagy hiánya a mondat hangsúlyviszonyaitól, illetve vonzatos igéknél egyéb speciális szabályoktól függ.

#### 4. Összegzés – javaslatok

Az iménti (jobbító célzatú) dohogásomat hosszasan folytathatnám, de inkább vonjuk le a tanulságokat! Az előttünk álló feladatok számosak. Új tananyagok kellenének, amelyek mentesek a régiek hibáitól, azok erényeit pedig kiteljesítik, hasznosítják mindazt a jelen nyelvoktatás-pedagógia törekvéseiből, ami megfelel a magyar nyelv sajátosságainak, a nyelvkönyv-írásunk hagyományainak. A jövő – szerencsés csillagállás esetén – hozhat sikeres munkákat akkor is, ha azok ad hoc jelleggel, koncepciótlanul, a valós igényeket figyelmen kívül hagyva, íróik kitartásának köszönhetően születnek meg. De csak véletlenszerűen, kis valószínűséggel, mert a megbízható színvonalú, jól használható tananyag-családok létrejöttéhez tervezettség (megfelelő stratégia), szakmai háttér és támogató oktatás- vagy kultúrpolitikai környezet szükséges. Éppen ezért a következőket javaslom.

1. Legyen a magyar mint idegen nyelv oktatás a magyar nyelvpolitikai tervezés szerves része!
2. Legyen a területnek felelős s állandó (politikai ciklusokat túlélő) „gazdá”-ja!
3. Szervezze újra magát a szakma! (Hol vannak a 80-as évekbeli konferenciák, közös eszmecserék, előre vivő viták, érdekvényesítés stb.?)
4. Erőit és a csekély forrásait tervezetten, a legnagyobb hatásfokkal használja ki a szakma (pályázati stratégia kialakítása)!
5. Alakuljon a tananyagok minőségéért felelős tanács, amely ajánlásával egyengetné egy-egy mű útját!

#### Irodalom

- Artowicz, E. 1993. A szociokulturális ismeretek a magyar nyelvi tankönyvekben. *Hungarológia 2*.
- Brown, H. D. 2001. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Longman/Pearson Education, White Plains.
- Brumfit Ch.–Finocchiaro M. 1983. *The Functional–Notional Approach*. New York: OUP.
- Dóla Mónika 2004. Az igekötős igék tanítása. In: Nádor Orsolya–Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv 5*. 60–79.
- Doughty, C.–Williams, J. 1998. *Focus on form in classroom second Language acquisition*. Cambridge: CUP.
- Durst Péter 2006. Rendezőelvek a magyar idegen nyelvként oktató tananyagok és tantervek összeállításában – különös tekintettel az oktatás sorrendjére. In: Nádor Orsolya–Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv 4*. 33–38.

- Ellis, N. 1991. *Rules and instances in foreign language learning interactions of explicit and implicit knowledge, unpublished paper*. Bangor: University College of North Wales.
- Fotos, S. –Ellis R. 1991. Communication about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*. 605–628.
- Hegedűs Rita 2000. Funkcionális kategóriák a magyarban. In: Nádor Orsolya–Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv* 1. 129–136.
- Hegedűs Rita 2004a. A funkcionális grammatikák felette szükséges voltáról. In: Nádor Orsolya–Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv* 5. 86–91.
- Hegedűs Rita 2004b. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Klapper, J. 2001. *Teaching Languages in Higher Education*. London: CILT.
- Krashen, S. D. 1976. Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly* 157–168.
- Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Long, M. 1991. Focus on form. A design feature in language teaching methodology. In: K.de Bot–R. Ginsberg–C. Kramersch (eds.): *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins. 39–52.
- Long, M.–Robinson, P. 1998. Focus on form: Theory, research, and practice. *Focus on form in classroom second Language acquisition*. Cambridge: CUP. 15–63.
- Rivers, W. M. (ed.) 1987. *Interactive Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Schmidt, R. W. 1990. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*. 129–158.
- Shekan, P. 1996. A framework for the implementation of task-based instrukcion. *Applied Linguistics*. 38–62.
- Swain, M. 1997. The output hypothesis, focus on form and second language learning. In: V. Berry, B. Adamson, & W. Littlewood (eds.): *Applying Linguistics*. Hong Kong: University of Hong Kong. 1–21.
- Swain, M. 2000. The Output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In: Lantolf, J. P. (ed.): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP. 97–114.
- Szende Virág 2003. A feltételeesség kifejezése a magyarban. In: Nádor Orsolya–Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv* 4. 72–81.
- Szili Katalin 1999. A grammatikáról másképpen. *Intézeti Szemle*. Budapest: Magyar Nyelvi Intézet. 16–21.
- Szili Katalin 2006a. A magyar mint idegen nyelv tanítása az ezredfordulón. In: Hegedűs Rita –Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 145–160.
- Szili Katalin 2006b. Grammatika – pragmatika? *THL<sub>2</sub> Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture*. 22–28.
- Tarone, E. 1988. *Variation in Interlanguage*, London: Edward Arnold.
- Tátrai Szilárd 2006. A nagy esernyőcsel. (A pragmatikai szemlélet alkalmazásának lehetőségei) *THL<sub>2</sub> Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture*. 29–35.
- Terrell, T.–Krashen S. 1983. *Natural approach: Language in classroom*. Oxford: Alemany Press.

- Van Ek 1979. *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults. Systems Development in Adult Language Learning.* Strasbourg: Council of Europe.
- Vendler, Z. 1967. *Linguistics in philosophy.* Ithaca: Cornell University Press.
- Widdowson, H. G. 1972. The teaching of English as communication. *English Language Teaching* 27: 15–19.
- Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication.* Oxford: OUP.
- Wilkins, D. A. 1976. *Notional Syllabuses.* Oxford: OUP.
- Wilkins, D. A. 1984. Teaching without a language syllabus but with a linguistic focus. *TRANEL* 6.
- Wels, G. 1981. *Learning through Interaction.* Cambridge: CUP.

### **I. melléklet**

#### **Az 1990-es évektől Magyarországon hagyományos hordozón megjelent tananyagok**

- Bencze Ildikó–Lakos Dorottya–Papp János 1995. *Basic Business Hungarian.* Budapest: Aula Kiadó.
- Durst Péter 2001. *Magyar nyelvtani gyakorlatok haladóknak.* Szeged: JATEPress.
- Durst Péter 2004. *Lépésenként magyarul.* Szeged: Szegedi Tudományegyetem Hungarológia és Közép-Európa Tanulmányok Nemzetközi Oktatási Központ.
- Erdős József–Prileszky Csilla 1992. *Halló, itt Magyarország!* Budapest: Akadémiai Kiadó. (További kiadások: 1995, 2001, 2002, 2006.)
- Goretity József–Laczkó Zsuzsa 1997. *Nem csak novellák.* Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Gróf Annamária–P. Nagyné Vidéki Erzsébet–Szendé Virág–Varga Csilla 2006. *Kiliki a Földön.* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Ház Attila–Makra Hajnalka–Szendé Virág 2000. *Hangoskönyv I–IV.* Budapest: Magyar Nyelvi Intézet.
- Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Hegedűs Rita–Oszkó Beatrix 2005. *Magyar Mozaik.* 4. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Hlavacska Edit–Hoffmann István–Laczkó Tibor–Maticsák Sándor 1991, 1996. *Hungarolingua* 1. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Hlavacska Edit–Hoffmann István–Laczkó Tibor–Maticsák Sándor 1993. *Hungarolingua* 2. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Hlavacska Edit–Hoffmann István–Laczkó Tibor–Maticsák Sándor 1999. *Hungarolingua* 3. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Hoffmann Zsuzsa 2002. *Igéző-szótár. (Igekötős igék angol megfelelőikkel)* Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Keresztes László 1995. *Gyakorlati magyar nyelvtan.* Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Kiss Gabriella–Molnár Ilona 2009. *Jó szórakozást magyarul!* Molilla Könyv.
- M. Korcsmáros Valéria 2006. *Lépésenként magyarul. Magyar nyelvtani kézikönyv.* Szeged: Szegedi Tudományegyetem. Hungarológiai Központ.
- Laczkó Zsuzsa–Kindert Judit 1998. *Fülelő.* Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Laczkó Zsuzsa 2002. *Szemezgető. (Gyakorlatok olvasott szöveg megértésére)* Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.



- Laczkó Tibor–Rácz Judit 2004. *Magyar üzleti nyelvkönyv*. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Lakos Dorottya 1998. *Magyar nyelv külföldieknek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Máté József 2002. *Igéző. (Igekötős igék gyakorlókönyve)*. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Szili Katalin 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Budapest: Enciklopédia Kiadó.
- Szita Szilvia–Görbe Tamás 2009. *Gyakorló magyar nyelvtan/A practical Hungarian Grammar*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Törkenczi Miklós 1997. *Hungarian (Verbs & Essentials of Grammar: A Practical Guide to the Mastery of Hungarian)*. Budapest: Corvina.

### **Online anyagok**

Folyóirat:

<http://www.magyarultanulok.com/>

Teljes(ségre törekvő) online segédanyagok:

<http://www2.ku.edu/~magyar/courses/103/unit1/index.shtml#>

<http://www.kaleidovox.hu/hualap.html>

<http://www.kaleidovox.hu/hualap.html?loc=morfi/morfhu12.htm>

Legteljesebbnek mondható anyagok:

[www.magyarora.com](http://www.magyarora.com)

BBI Virtuális Központ: [www.bbi.netrix.hu](http://www.bbi.netrix.hu)

Legmodernebb technikával készült:

*Kiliki* online <http://www.bbi.hu/index.php?id=142&fid=189>

eMagyarul 1 <http://bbi.hu>

eMagyarul 2 <http://bbi.hu>