

INTERAKCIÓ A MAGYAR MINT IDEGEN NYELVBEN

JÓNÁS FRIGYES

ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

1088 Budapest, Múzeum krt. 4/D

jonasedit@gmail.com

Kivonat: Az interakció a társadalmak nyelvének és kultúrájának aktív létmódja, amelyet mindenekelőtt a kommunikatív célú nyelvi magatartás, a diskurzus reprezentál. Az idegen nyelvek tanulásában a kommunikatív célokat didaktikai célok és eszközök ún. interakcióban segítik, ahol a tanári nyelv (input) és a tanulói nyelv (output) dialógusa jelenik meg. A dialógus promócióját a tanári feed back (visszajelzés) biztosítja. Fő cél: a természetes (társadalmi) interakció diskurzusának támogatása ezen didaktikai interakció keretében. A vezérelt (tanári) stratégia a szóban forgó keretekben (a tanórákon) mind a nyelvi rendszer, mind a beszédhelyzet elemeit felhasználja. Így van ez a magyar mint idegen nyelv tanulásában és tanításában is, ahol az idegennyelvi didaktika az ún. kisnyelvek idegenként való tanulásának kritériumaival szembesül, főként a célnyelvi tanulási helyzettel. Magyarországon a világnyelveket kevésbé ismerik, s az itt tanuló idegen ajkúaknak a magyar „megélhetési” nyelv, tehát eleve „real-life” kommunikációra van szükségük. Ezekre a szempontokra tanításuknak is figyelnie kell. Az oktatási folyamatban ezért törekedni kell a formai (nyelvtani) vezérllet mielőbbi tartalmi (pragmatiko-funkcionális) felváltására. A magyar mint idegen nyelv interakciójában tehát előtérbe kerül a feladatmegoldó igény, amely leginkább a szakmai diskurzusokban, például az üzleti nyelvben érhető tetten.

Kulcsszavak: magyar mint idegen nyelv, tanár-tanuló interakció, diskurzus, virtuális és természetes (real-life) kommunikáció, tanulói köztes nyelv, nyelvi magatartás, nyelvi rutinok

Bevezetés

Az életszerű/hatékony idegennyelv-ismeret nem az idegen nyelvi tananyagokban, hanem az interakcióban ragadható meg. Az idegen nyelvek tartalma a tankönyvekben, bármely érdekesen íródjanak is, csupán holt anyag, aminek az életszerűvé, tehát hatékonná tétele a tanárok tanórai feladata támogató dialógusok vezérlésével. Az idegen nyelvek tanulásának és oktatásának a gyakorlatban is követnie kell azokat a stratégiákat, amelyek a célnyelv társadalmi interakcióinak tanulókompetens részvételét lehetővé teszik. Ezt a részvételt készíti elő a tanulás-oktatás folyamatában az ún. didaktikai interakció. A didaktikai interakció a nyelvet és a tanulói aktivitást figyelembe véve, kérdések és feleletek által fejleszti a nyelvismeretet, egyben segíti a célnyelvi kultúrába történő integrációs folyamatot, s – miként a magyar mint idegen nyelv tanulásában is – mintául szolgál az idegen tanuló eligazodásához a tanult nyelv és kultúra társadalmi interakcióiban. A magyar mint idegen nyelv a hazai idegen nyelvi didaktika szakterületének hiteles gyakorlati-szakdidaktikai terepe. Már csak azért is, mert tanári vezérlése számára, amely a didaktikai interakció „lelke”, nem kisebb mércét állít, mint a tanulói idegenség szemlélet és az oktatói anyanyelvi kompetencia távolságának szakszerű vezérlési kezelését. Ennek előnyei és hátrányai a tanórai interakcióban – a tanári anyanyelvűség okán – érzékeny nyelvpedagógiai stratégiákban revelálódhatnak.

1. Az interakció mibenléte, határai, diszciplináris összefüggései

Az interakció a kommunikációnak azon működési formája, amely individuumok vagy csoportok egymásra gyakorolt hatását elemzi, figyelemmel a társas érintkezés szociokulturális nyelvhasználati normáira, például a beszédváltásra, szünetre stb. Az interakció kapcsán külön is szokás beszélni diskurzusról, amely az interakció nyelvhasználatának nyelvi oldaláról elemzi a kommunikatív célokat, például beszédaktusok, társalgási maximák, deixis stb. A kommunikáció ezen működési szempontjait kíséri meg egyesíteni a pragmatika, amely – David Crystal szerint – „a társas interakció során használt nyelv megválasztását befolyásoló tényezőket és ezen választások másokra tett hatását vizsgálja” (Crystal 1998: 159). A szakirodalom az interakciót és a diskurzuselemzést szinonimaként, a pragmatikát pedig ezekkel érintkező, átfedéssel, részben szűkebb, részben tágabb szakterületként kezeli.

2. Az interakció mint nyelvi magatartás

Az interakció valójában kommunikatív célú kérdés-felelet láncolatokban megvalósuló nyelvi magatartás, amely főként verbális formákban realizálódik. Aspektusai a partnerségi oldalak összekötését célzó ún. interakciós minták – kérdések, válaszok, dőcögések vagy elmaradásaik – alapján ragadhatók meg, melyek szerepviszonyokra is utalnak, mert nem mindegy, hogy ki, mikor, milyen gyakran beszél, ki dönti el a beszélgetés témáját vagy éppen a témaváltást. A szerepviszonyok rendszerint előre determináltak, s döntőek az interakciós folyamatokra és eredményekre nézve. Más a partnerségi viszony például a *Hogy tetszik lenni?* vagy a *Hogy vagy mindig?* esetében.

3. A tanár-tanuló interakció jellemzői

A nyelvoktatás folyamatában a tanóra egyfajta interakció, amely egyéb releváns aspektusokkal is rendelkezik, hiszen a tanár nyelvi magatartása nemcsak kommunikatív, hanem didaktikai célokat is szolgál, ahol a nonverbális viselkedésnek is hangsúlyozottabb szerepe van. A tanóra légkörét, a beszédre való késztetést alapján a tanári vezérlés stílusa, a témakontroll-mechanizmusok, a tanári-tanulói attitűdök harmóniája befolyásolja.

A tanórai vagy didaktikai interakció megragadható promócióját ugyanakkor a kérdés-felelet partneri modifikálása biztosítja, amit a tanár vezérel, főleg a tanári feed back által értékelve, korrigálva. A modifikálás egyben didaktikai specifikáció, amely a tananyag tartalmából, a kiválasztott cselekvésminták között fellépő korrelációkból, valamint a tanári feed back által leginkább kifejeződő szerepviszonyok hangsúlyából következik. A hangsúlyt a turn taking (beszélő váltás), a tanári face saving (mimika), a gambit (szünetkitöltő szavak), a rutinok (helyzetbe illő kifejezések), a szociális értékek (a partnerségi hierarchia elfogadottsága) jelentik. A didaktikai interakció tehát feltételezi a tanár centrális szerepét az idegennyelv-oktatás folyamatában.

4. A tanári nyelv mint input

A tanár centrális szerepét az idegennyelv-didaktikai interakcióban a kutatások elismerik, ám inkább csak az oktatás folyamat-produktum aspektusának extern faktoraként. Eszerint a tanár értéke annyi, amennyire eljárásainak hatása van a tanulói eredményre (Zifreund 1976). Bizonyítására vizsgálatuk elsősorban a tanári nyelvre mint az idegennyelv-tanulás inputjára irányul (White 1987). A tanári nyelvet leginkább az L_1 „motherese”-hez vagy az

L₂-ben érvényes „foreigner talk”-hoz hasonlóan speciális regisztertípusként kezelik. A tanári nyelv jellemzői az idegennyelv-didaktikai interakcióban:

- az egyszerűsítés, például *Foglaljon helyet!* helyett: *Tessék leülni!*;
- a helyes formaalkotás, például *azt kérek* helyett: *abból kérek*;
- az explicitás, például *(Elmész?) El.* helyett: *Igen, elmegyek*;
- a redundancia, például *(Hányadika lesz holnap?) Harmincadika.* helyett: *Holnap harmincadika lesz.*;
- a rövid és lassú beszéd, például *Hát te mi a csudát művelsz a szobában?* helyett: *Mit csinálsz a szobában?*;
- a csökkentett szókinész, például *mély álomba zuhantam* helyett: *gyorsan elaludtam*;
- a közlési redukáltság, például *összeszedte magát, hogy kivágja a rezet* helyett: *elszánt a sikerre*;
- a sokoldalú elemzési szándék, például az *Iskolába megy* mondattal kapcsolatos tanári kérdések: *Mit csinál? Hova megy? Ki megy?*

Az adaptációk kiegészülnek a már említett nem nyelvi interakcionális jellemzőkkel is, például mimika-reflexiókkal (Gass–Madden 1985). A tanári nyelv egyfajta tanári stílust/magatartást is képvisel, amely leginkább hangulati, attitűdbeli jellemzők által ágyazódik be az interakciós folyamatba.

5. A tanulói nyelv mint output

A tanári input meghatározónak vélt szerepe miatt eleddig a tanulási sikert döntően az oktatás módszereihez kötötték. Csakhamar világossá vált azonban, hogy a módszer e tekintetben sem lehet döntő, hiszen a tanuló módszertől függetlenül is válogathat a tanár által közvetített idegen nyelv befogadásában (Stern 1983). Ezért is került előtérbe a másik oldal, az outputkutatás, az interlanguage, azaz a tanulói köztes nyelv mibenlétének megragadása. Eszerint, ha a tanuló idegennyelvi produkcióját, például hibázását vizsgálánk, a nyelvtanulás nehézségeit hibafeltárással megelőzhetnénk. Ám az efféle ún. kontrasztív analízis sem bizonyult elégségesnek a kitűzött cél elérésére. Az interlanguage kutatás ugyanis kiderítette, hogy a tanulói köztes nyelv tanulónként más és más, sőt egy-egy tanuló nyelvén belül is időről időre, feladatról feladatra változik (Ellis 1985). A két oldal eredményei nyomán végül kiderült, hogy önmagában sem az input, sem az output nem releváns, együttesen azonban – tanár-diák interakcióként – valóban döntő hatással lehetnek az idegennyelv-tanulás/-oktatás eredményességére (Allwright 1984).

6. A tanár-diák interakció működése

Az oktatás az idegennyelvi órákon mesterséges környezetben (társadalmi intézményekben, tanórai keretekben) folyik, ahol az interakció előre megállapított szerepek szerint zajlik, mégpedig a tanár-tanuló hierarchiát implikálva, eleve konvencionizált formában. E tekintetben feszültség keletkezik a szociális és a didaktikai partnerség normái között, de oly módon is, hogy a tanár mesterséges nyelvi környezetben szeretné megtanítani az idegennyelv-tanulókat arra, hogyan használják majd az idegen nyelvet a tanórai kereteken kívül, természetes nyelvi környezetben (Edmondson 1983).

Nos, a fenti jellemzők a magyar mint idegen nyelv interakciójára kevésbé érvényesek. Mégpedig azért, mert a magyar nyelv efféle oktatása – a magyarnak a világnyelvékéhez viszonyított csekély presztízse miatt – csupán tanfolyami felnőttoktatás, és jobbra célnyelvi környezetű. Az iskolarendszerű idegennyelv-oktatásra jellemző tanár-

tanuló konvencionizált hierarchiája a magyar mint idegen nyelv interakcionális szereplőit egyáltalán nem vagy csak kis mértékben érinti. Az állami, intézményi, szülői direkt motivációs lehetőségek helyett ugyanis a magyar mint idegen nyelv tanulóját kommunikációs kényszer, megélhetési és magasabb szempontú (tudományos, származási tudat stb.) önmotiváltság promotálja. A tanár-diák interakció céljai itt természetesebbek, a realitáshoz igazodnak. Nem lehet például a tanított nyelvi jelenség mellett, például a *Tessék leülni!* szerkezet esetében mellőzni a variációk realitását: *Tessék helyet foglalni!*; *Helyezze magát kényelembé!* stb., mivel a tanuló – az utca környezeti realitásából érkezve – az interakció vezérelt szűkítését érzi.

Az interakció zökkenőmentességét itt – a tanári stratégiák egyik specifikumaként – a természetes interakció elemei iránti nagyfokú tanári nyitottság biztosítja, amely a didaktikai célú kombinációs közlési formákat valamiféle „advanced organisers”-ek által összeegyezteti a természetes interakció közlési formáival. Ezek valójában rávezető didaktikai stratégiák. Ilyen például az újrakérdezés, a nyelvi kifejezés hibás részére való figyelemfelhívás, annak korrigálása a tanulóval, a direkt javítás, a természetes interakciós változat bemutatása stb.

7. A természetes célnyelvi és tanórai interakció normái

7.1. A nyelvi rendszer és az interakció

Már utaltunk rá, hogy különbség van természetes és tanórai interakció között. A természetes interakció a nyelv implicit formáinak használatában zajlik, amelyeket a beszédhelyzet elemei tesznek koherenssé a partnerek számára, míg a tanórai interakció a célnyelvet didaktikai stratégiákkal explicite építi ki koherens rendszerre az idegen tanulói tudatban. Az interakciós különbséget a szituációhoz tapadt rutin nyelvhasználat automatizmusa és a szabálykövető tudatos nyelvhasználat proceduralitása közti eltérés okozza. A kétféle interakció azonosságait és különbségeit az alábbi dialógusok párhuzama is szemlélteti:

Természetes célnyelvi interakció

T: *Hányadika is van ma?*

D: *Tizenötödike.*

Tanórai (didaktikai) interakció

T: *Hányadika van ma?*

D: *December tizenötödikén van.*

T: *Nem, ma december tizenötödik...*

D: *Tizenötödika*

T: *Tizenötödike van.*

D: *Ma december tizenötödike van.*

T: *Igen. Röviden: tizenötödike.*

Látható, hogy a természetes interakció preferálja a nyelvi rutinokat (*Hányadika is van?*), míg a didaktikai lényegíti a kifejezést, s a töltelékszavakat is mellőzi: *Hányadika van ma?*, mégis a természetes interakció az ökonomikusabb, hiszen a beszédhelyzet a szavak helyett is szól, s elegendő az odaillő implicit forma kimondása, például: *Tizenötödike*. A partnerek tudják, hogy a diskurzus decemberben zajlik.

A magyar mint idegen nyelvi interakciónak tanítania kell a koherens magyar nyelvi rendszert, ám nyitottnak kell lennie a regiszteres, implicit nyelvhasználatra is.

7.2. A beszédváltás (turn taking) a didaktikai interakcióban

A beszédváltás (megszólalásváltás) az iskolai idegen nyelvi tanórákon merevebb, mint a magyar mint idegen nyelvi tanfolyamokon. Az iskolai angolórákon például szokás az ún. „Lockstep”-eljárás, ahol minden lépés rögzítve van didaktikailag, így:

T: *What date is it today?*

D: *Fifteenth of December.*

T: *No, It's...*

D: *It's the fifteenth December.*

T: *No. Of December.*

D: *It's the fifteenth of December.*

T: *Okay.*

A magyar mint idegen nyelvi tanfolyamon a válasz a tanári kérdésre bizony többféle is lehet, például *Nem tudom, nem néztem meg a naptáramat. Ha szerda van, akkor tizenötödike* stb. A tanuló ugyanis egyenértékű partnereként igyekszik viselkedni, s az „effect of environment” nyomán a jelentésre koncentrálni.

Egyébként a merev interakciósémát, amely azért a magyar mint idegen nyelv tanszövegében is jelen van, a tanárnak magának kell megbontania azzal, hogy kilépve a virtualitásból, kérdéseivel ún. real-life szituációt terem. A tanszövegi *Gabriella és Erzsébet a délelőttöt a Várban töltötték* (Fábián 1970: 173) mondatra vonatkozó kérdések között mindenképp szerepelnie kell a *Maga mikor megy a Várba?* Stb. kérdéseknek. Erre a real-life kérdésre azonban a válasz megjósolhatatlan, például *Tegnap épp ott voltam. Mostanában nem, mert nincs időm* stb.

7.3. Az interakció menete

Tipikus jellemzője a tanórai interakciónak a tanári erőltetett menet, hiszen a tananyagban való előrehaladás a tanulási siker csalóka hitét erősíti. Csalóka ez a hit, ugyanis a tanulási sikert a tanulói tudat hosszú távú memóriájába való juttatás jelenti, méghozzá minél több nyelvi és konceptuális síkon. A procedurális és szituatív tudáshoz alapos és időigényes feldolgozás szükséges, ahol még a Skinner-i tanulási elvek is gyakorlati haszonra válthatók: a szokások, az apró lépések és a dicséret elve. A magyar mint idegen nyelv tanári interakciójában ajánlatos a nagyobb, paidotropikus türelem. A hazai gyökerektől elszakadt idegen tudatú magyartanuló nemcsak a nyelvet szeretné megtanulni, hanem integrálódni is óhajt a magyar beszélőközösségbe, mert élete egy szakaszának attitűdléte függ a célnyelvi közösség elfogadó, segítő, partneri hozzáállásától vagy ennek ellenkezőjétől, esetleg ennek buktatóitól. A magyar mint idegen nyelv tanárának tehát nemcsak az illendő nyelvi magatartásra kell megtanítania tanulóit, hanem fel kell készítenie az integrációval kapcsolatos nehézségek elviselésére is. A természetes interakcióban például előfordulhat sértő bánásmód is, ám az nem szükségszerűen fakad idegengyűlöletből. Például a *Tessék mondani, hol van az Astoria?* idegen ajkú kérdésre a dolgai után rohanó magyar morogva továbbmegy: *Hagyjon békén, sietek.* Ez a magatartás korunkban elég gyakori, de nem az idegeneknek szól, hanem talán a járókelőket zaklató koldusnak, hajléktalannak, szórólapozónak, hittérítőnek, legfőképpen saját gondterhelt életének.

7.4. Nyelvtípus és interakció

A didaktikai interakció diskurzus oldalának kezelése nyelvtípusfüggő. A magyar nyelvnek ugyanis jellemzője a tanári kérdés és a tanulói válasz explicit strukturális összefüggése, ami didaktikai előny. A kérdőszón közvetlenül megjelenő felelőszó-végződés egyszerre ismétlés és egyszerre struktúra-beágyazás, például *Mire gondolsz? A vasárnapi kirándulásra gondolok*, ahol a struktúrák alapja a szótárban megadott ígevonzat, a *gondol vki vmire*. A magyar nyelv kérdő- és vonzatstruktúrái tehát a nyelvvezérelt stratégiákat gazdagítják. Különösen, ha a Hegyi-féle ún. decentrikus transzformációt is alkalmazzuk, így: *Arra gondolok, hogy vasárnap kirándulunk*. Mint mindenütt, itt is kerülnünk kell a túlzásokat! A mindenáron nyelvtanhoz kötött eljárások túlerőltetése didaktikai és interakcionális merevséget okozhatnak az oktatásban. A nyelvhasználatban ezek a transzformációk regiszterfüggően léteznek, és ha a tananyagban minden lehetséges transzformációt végiggyakoroltatunk, a Hegyi-féle, egyébként zseniális magyar nyelvkönyv bloomfiöldiánus-behaviorista hibájába esünk (Hegyi 1969) a természetesség rovására. Egyszóval ne ragaszkodjunk például a *Mennyibe kerül egy kiló burgonya?* szabályos kifejezéshez, ha a tanuló a *Hogy a krumpli?* kifejezést használja.

8. A nyelvi rutinok és az interakció

A természetes interakcióhoz való közelítést szolgálják a tanórán a nyelvi rutinok, köztük az ún. gambit-ek, azaz a szünetkitöltő vagy töltelékszavak, részben üres kifejezések, például: *nomármost, izé, hogy is mondjam*, stb., amelyek a beszélő részéről az interakció zökkenőmentességének fenntartásához szükséges gondolkodási időt csenik el a beszélő számára; részben azonban a megnyilatkozás modális oldalát szolgálják például az *azt hiszem, hogy...*, ami valamely diktumot ágyaz be a bizonytalanság, valószínűsítés modalitásába.

Az efféle rutinok felhasználása a természetes interakcióban gazdagon áradó, a tanóráiban pedig minimális. A természetes interakció nem épp igényes egy mondata így hangozhat: *Jaj, de szerencsétlen vagyok, valahol, én nem is tudom, hogyan, de elhagytam a papírjaimat, akarom mondani, a pénztárcámat. Minden iratom, izé, az igazolványaim is, benne voltak...*, míg a tanórai interakcióban: *Nagy baj van. Elvesztettem a pénztárcámat az irataimmal együtt*. A természetes interakcióban a gambit-ek sokasága a tényeken kívül a beszélő bizonytalan lelkiállapotára is utal, míg a didaktikai a tények szegényesebb közlésére szorítkozik, illetőleg módjával azért átvesz például efféle kifejezéseket, hogy *hogy is hívják?*, amit a magyar mint idegen nyelv tanulója – saját anyanyelvi hatása nyomán – gyakorta így fejez ki: *Hogy mondani?*

A természetes célnyelvi interakció mindenáron való utánzására törekednek azon magyar mint idegen nyelvi tankönyvek, amelyek teletűzdelik lexikájukat nyelvi rutinokkal, akár már a kezdő szinten, például: *Kérek egy kávét és egy ... nem tudom ... valamit* (Kovácsi 1993: 82). Feleslegesnek tartom, hiszen a tananyag célszerű, gazdaságos és kognitív szerkesztési elve a felesleges memória-terhelést szükségképp elutasítja. Célnyelvi környezetben az efféle rutinok egyébként – mint élményszerűen szerzett ismeretek – úgyis a tanultakhoz tapadnak. A magyar mint idegen nyelv esetében – lévén zömében kezdő felnőttoktatás – még indokoltabb a tankönyvi rutinok mérséklése az analizálható nyelvi reprezentációk javára. A holisztikus tankönyvi reprezentáció az idegen ajkút túl korán kényszeríti a magyar mint idegen nyelv tanulását pragmatikus-funkcionális megközelítésére.

9. Grammatikai és lexikai funkcionalitás

A pragmatika szerepe – ha a didaktikai interakcióban a maga helyén kezeljük – korántsem lebecsülendő. A pragmatiko-funkcionalitás leglényegesebb jellemzője az autentikus nyelvi regiszter, amelynek elsajátításához nem alkalmazható a kognitív tanulási folyamathoz szükséges növekvő komplexitás elve. Érvényesítése tehát a nyelvismeret szintjétől függő fokozatos „adagolással” történhet. A nyelvtani új ugyanis – annak végessége folytán – kb. a középhaladó szinttől nagyjából kiszorul az oktatás menetéből, és a forma primátusát fokozatosan átveszi a tartalmi funkcionalitás, a regiszteres nyelvismeret-bővítés. A haladó tananyag a tartalom által promotált kognitív szempontokkal társítva immár ismét megfelel a kognitív tanulás kívánalmainak. A tanár-tanuló interakció ezen a szinten tehát regiszter-interakciós haladás, mégpedig a fellelhető nyelvtani hiányok eseti tudatosításával, gyakorlással, ahol alapvető cél a regiszter tökéletesítése – a szókincs árnyalásával, bővítésével – egyfajta stílusművelés. Ezen a szinten már valóban dominálhat a természetes interakció pragmatiko-funkcionálisan vezérelve, hiszen a tanári feed back sem a nyelvi formára reagál elsősorban, hanem a tartalomra.

10. Virtualitás és természetesség a didaktikai interakcióban

A pragmatika tartalmi vezérelvűségét erősíti a magyar mint idegen nyelvben a főként a célnyelvi környezetű kezdő szintű tanítás vezérelt és természetes kontextusú vezérletlen interakciójának kombinációja. A tanórán kívüli nyelvi hatás felhasználása a tanórán óvatos beágyazással történhet. A környezet autentikus nyelvi formái csak apró lépésekben építhetők hozzá a növekvő nyelvtani és lexikai komplexitás tanulási folyamatához. Teret kell hagynia a tanulói tudat kognitív nyelvtani-szemantikai rendezőképességének, hogy az értelmi interiorizálást a túláradó lexika ne gyengítse (Bosch 1987).

Újdonságuk – az esetleges alulreprézentság ellenére – az oldottabb kommunikáció, amely legalább egy lépés a természetes interakció irányába. Ezen véleményalkotások interakciók során a tanulók környezeti tapasztalataikat is megjeleníthetik, például a *Miért fontos az idegen nyelvek ismerete?* kérdésre így: *Mert sok barátom lesz.; Mert tudok beszélni a szomszéd nénivel.; Mert tudok ismerkedni magyar lányokkal, tudom mondani: nagyon szimpatikus vagy. Meghívlak egy kávéra.*

A virtuális és természetes interakció összekötését szolgálják a médiaeszközök a tanórán (tévé, film, videó, CD-ROM stb.). Segítségükkel az oktatási folyamatba idézhetünk természetes interakciós mintákat, amelyek a tanulókat nyelvi mintakövetésre s a természetes interakció tanulói stratégiáinak kifejlesztésére sarkallják.

A tanulók az efféle interakciós mintákat felismerő vagy additív tapasztalattal fogadják. Így tanulási folyamatuk többsíkú, sikerük bizonyosabb. Egyes vélemények szerint a magyar mint idegen nyelv órákon a médiumhasználat időrablás, inkább a tanulói élményekre támaszkodó aktivitásokat kell összekötni a tananyag grammatikai és lexikai kínálatával. Véleményem szerint a módjával alkalmazott médiumminták nem feleslegesek, hiszen mind a tanulás, mind az elsajátítás agyi-idegi folyamatában egyaránt szerepet játszanak a verbális (analizáló) és a konceptuális (képi-holisztikus) feldolgozások. Az interakció realitása mindamelllett kizárólag környezetalapú, amit az életből fakadó kommunikáció kényszere teremt meg. Az élelmiszerboltban vásárolva az idegeneknek például a *Kérek húsz deka párizsit.* interakcióban szembe kell nézniük az eladói kérdéssel: *Szeleteljem?*, amelyre az idegen vásárlónak „+/-” direktívával kell válaszolnia. A kommunikációs kényszer tehát egyben feladatmegoldó igény.

11. Az interakció és a feladatmegoldó igény

Minden beszédhelyzet célja cselekvés-generálás, ezért minden regiszter „real-life” feladatmegoldásban érdekelt. A didaktika ezt az igényt leginkább az üzleti kommunikációban ragadja meg. Egy állásinterjúra való felkészüléshez például tudnia kell a tanulónak életrajzot, pályázatot írnia, szert kell tennie szóbeli kommunikációs stratégiákra, például hogyan kell nemet mondania úgy, hogy ne sértse az üzleti ajánlatot, hogyan kell velős, kivédő választ adnia csapdakérdésekre, hogyan kell ötletekkel reagálnia üzleti ajánlatokra stb. Ez tehát nem csupán szakmai kérdés, mert feladatmegoldását tekintve a nyelvi kommunikáció jeges pályáján csúszik el vagy áll meg az interjúalany. A tanórai keretekben az üzleti nyelv oktatása virtuálisan igyekszik előkészíteni a valóságos állásinterjút. Jó példa a „real-life” feladatmegoldó oktatására a Laczkó–Rácz-féle kiváló debreceni nyelvkönyv „Interjú” fejezete (Laczkó–Rácz 2004), ahol a minták által a cselekvő magatartástól a nyelvi magatartásig szerezhethet tapasztalatot az idegen ajkú magyartanuló. Például: „Elköszönéskor mondjuk azt, hogy Viszontlátásra, és ne azt, hogy Viszlát” (i. m.: 22). Néha azért nem várt ellentmondás is keletkezhet a viselkedési instrukció és idegen tanulója között, például: „Beszélgetés közben alakítsunk ki szemkontaktust a partnerrel!” (i. m.: 22). Japán tanulók esetében ezen mondat tartalma magyarázatra szorul, hiszen Japánban szembe nézni illetlenség. Nem lényegtelen tehát, hogy milyen mértékben vagyunk képesek áthidalni a kultúra közti különbségeket akár a „real-life” feladatmegoldó oktatásban is.

Mindazonáltal felettébb értékelhető, hogy a magyar mint idegen nyelvben is megjelent olyan hézagpótló tananyag, amely az üzleti élet mintái által is igyekszik egyesíteni a természetes célnyelvi interakciót a vezérelt tanórai, azaz virtuális nyelvismeret-szerzési folyamatokkal.

Összegzés

Összegezve megállapítható, hogy a magyar mint idegen nyelv interakciója egyfajta speciális idegennyelvi magatartás, amely magán viseli az idegen nyelvek oktatásának tanórai interakciós jegyeit, ám természetes célnyelvi interakcióval vegyítve, a „real-life” kommunikáció igényétől áthatva. Az interakciós jegyek hangsúlya a tanóra paidotropikus légkörére, a vezérlés nyitottabb, tananyag-szabad lehetőségeire, a tanár centrális szerepének partnerségi hierarchiát mellőző voltára helyeződik. Nyelvi magatartás tekintetében az interakciónak a nyelvi rendszert kell építenie, de el kell jutnia a regiszteres nyelvhasználatig. Beszédváltásait is az egyenértékű tanár-tanuló partnerség, menetét a nyelvi új alapos tanulói interiorizálása és türelmes tanári promotálása jellemzi. A végződés-típusos magyar nyelv maga is felmutat használható stratégiákat az interakcióhoz, például a kérdő-, vonzatstruktúra és transzformációs lehetőségek által. A nyelvi rutinok – a természetes interakció adományaiként – jobban áradnak a magyar mint idegen nyelvben, ám ezeknek a kezdő szinten nagyobb hangsúly nem adható. A haladó szinten azonban, ahol a tartalmi vezérelvnek kell dominálnia, a regiszterekben fontosak a rutinok. A magyar mint idegen nyelv oktatását segíti a feladatmegoldói igény megjelenítése az interakcióban. Erre legalkalmasabb területnek egyelőre a magyar üzleti nyelv interakciós mintái bizonyulnak.

Irodalom

- Allwright, E. 1984. The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. *Applied Linguistics*. Vol. 5. 156–71.
- Bosch, A. 1987. Lernerpersönlichkeit des zukünftigen Englischlehrens und Fremdspracherwerbs. In Börsch, S. (hrsg.): *Die Rolle der Psychologie in der Sprachlehrforschung*. Tübingen: Narr. 87–94.
- Crystal, D. 1998. *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris. 159.
- Edmondson, W. 1983. Diskurs im Fremdsprachenunterricht als Handlungsgeschehen. In Raasch, A. (hrsg.): *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. 39–52.
- Ellis, R. 1985. Sources of Variability in Interlanguage. *Applied Linguistics*. Vol. 6. 118–131.
- Fábián P. 1970. *Manuale della lingua ungherese*. Budapest: Tankönyvkiadó. 173.
- Gass, S.–Madden, C. (eds.) 1985. *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hegyí, E. (főszerk.) 1969. *A Nemzetközi Előkészítő Intézet hallgatóinak magyar nyelvkönyve I–V. Kísérleti jegyzet*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kovácsi, M. 1993. *Itt magyarul beszélnek I*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 82.
- Laczko, T.–Rácz E. 2004: *Magyar üzleti nyelvkönyv*. Debrecen: Lingua Hungarica. 22.
- Stern H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- White, L. 1987. Against Comprehensible Input: the Input Hypothesis and the Development of Second-language Competence. *Applied Linguistics*. Vol. 8. 95–110.
- Zifreund, W. (hrsg.) 1976. *Training des Lehrverhaltens und Interaktionsanalyse*. Weinheim: Beltz.