

CSÖRGŐ ZOLTÁN

ELTE BTK, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program

csorgozoltan@gmx.at**A pragmatikai szemlélet beépülése az idegen nyelvek oktatásának módszertanába. A nyelvtani progresszió pragmatikai alapú elemzése a *Tangram aktuell* tankönyvsorozat példái alapján**

Within the context of language teaching models, this study analyzes the specific effects of the pragmatic perspective on the grammatical progression in foreign language teaching. First, in an analysis of German verb tenses we show the differences between old and new traditions of teaching grammar. The second part of the study focuses on the analysis of course book examples. Based on the pragmatics of politeness, deixis and speech acts, we discuss here the means of a pragmatic approach in the grammatical progression with its benefits and disadvantages. The paper aims to answer the following questions in particular: 1) How can the pragmatic perspective be integrated into the methodology of language teaching? 2) What role does grammar play in the communicative methods of language teaching? 3) What limits are set for the application of pragmatics in the process of teaching foreign languages?

0. Bevezetés

A pragmatikai szemlélet elterjedése a múlt század nyolcvanas éveitől kezdve alapvetően megváltoztatta az idegen nyelvek oktatásának módszertanát és a nyelvtani penzum rendszerezését. Dolgozatomban egy tankönyvsorozat példái alapján azt vizsgálom, hogyan épül be a pragmatikai szemlélet a nyelvoktatás során a nyelvtani progresszióba, illetve milyen szerepet tölt be ma a nyelvtan a pragmatikai-funkcionális szemléletű kommunikatív nyelvoktatásban. Tankönyvi példákon keresztül bemutatom azt is, milyen korlátokba ütközik a pragmatikai szemlélet az idegen nyelvek oktatásakor, és milyen kérdések és ellentmondások merülnek fel a pragmatika és a grammatika „metszéspontjában”.

1. A tankönyv bemutatása, módszertani elhelyezése

A *Tangram aktuell* tankönyvsorozat, melyet az elemzéshez felhasználtam, a Közös Európai Referenciakerethez (KER) (CEFR, 2010) illeszkedik. A KER, mely 6 nyelvi szinten átfogó leírást ad az adott nyelvi szintnek megfelelő sikeres kommunikációhoz szükséges ismeretekről és készségekről, közös alapot teremtett az idegen nyelvi tantervek, vizsgák és tananyagok fejlesztéséhez. Külön fejezetet szentel a nyelv és a nyelvhasználó kapcsolatának is, melyben részletesen kitér a kontextus, a kommunikációs cselekvések és stratégiák és a különböző

szövegfajták elemzésére. A nyelvi kompetencia leírásakor külön említi a pragmatikai kompetenciát.

A KER-nek köszönhetően a pragmatikai szemlélet megkerülése a tankönyvek és tananyagok írásakor Európában ma már alig elképzelhető. Az elméleti pragmatikai szemlélet gyakorlati alkalmazása azonban egymástól gyakran eltérő szerkezetű tankönyveket eredményez. A *Tangram aktuell* (Dallapiazza, 2005) című tankönyvsorozat egyik jeles példája a haladó pragmatikai szemléletű tananyagoknak. Magyarországon is számos középfokú és felsőfokú oktatási intézmény és nyelviskola használja, a könyvsorozat szerepel a Közoktatási Tankönyvjegyzékben is.

2. A nyelvoktatás és a nyelvészet kapcsolata – a pragmatika megjelenésének hatása az idegen nyelvek oktatására

Az idegen nyelvek oktatásában az első fontos paradigmaváltás akkor következett be, amikor a 20. század első felében a grammatizáló-fordító módszer mellett kialakultak az aktív nyelvtudást és nyelvhasználatot középpontba helyező módszerek. A nyelvtannal való tudatos nyelvórai foglalkozás a behaviorizmus és az amerikai strukturalizmus hatására egy időre háttérbe szorult ugyan, de a 20. század hetvenes éveiben a kommunikatív módszer elterjedésével és a pragmalingvisztika oktatásmódszertani integrációjával más formában ismét előtérbe került. Ekkor a korábbi módszerek az új célcsoportok kommunikációs igényeit már nem tudták kielégíteni, mert nem érték el a kívánt célt, és nem nyújtottak gyakorlatban is alkalmazható nyelvtudást.

A nyelvoktatás céljainak újrafogalmazásában fontos szerep jutott a nyelvészeti pragmatikának, mely a nyelvet nem rendszerként, hanem az emberi tevékenység, a kommunikáció aspektusaként integrálta a nyelvoktatásba (Neuner & Hunfeld, 1993: 88). A nyelv tanulásának elsődleges célját a hétköznapi szituációkban való kommunikációs képesség megszerzésében határozta meg, a nyelvtanulás folyamatát pedig ennek megfelelően autentikus szituációkba ágyazta. Míg korábban a nyelvtani és lexikális ismeretek megszerzése volt a nyelvtanulás célja, most mindez ugyanennek az eszközévé vált. A nyelvről való ismereteket és tudást maga a nyelvtudás váltotta fel.

Az új alapvetés nemcsak a szövegek és témák kiválasztásában és a feladattípusokban hozott változást, hanem átformálta a nyelvtan súlyozását és progresszióját is a tankönyvekben. Míg a kommunikatív módszer előfutáraként emlegetett audiolingvális és audiovizuális módszer nem tudta feloldani az ellentmondást a nyelvhasználatra irányuló célkitűzések és a nyelvi formákat leíró és elemző, strukturális alapokon építkező megközelítés között, addig a kommunikatív módszer a beszédaktus-elméletektől indítva (Searle, 1969; Austin, 1962) funkcionális modellt alakított ki, amely a beszédszándékok mentén rendszerezte a tanulási célokat és a nyelvtanulás célját képező nyelvi szituációkhoz rendelte

tananyagot és az elsajátítandó nyelvi eszközöket, ideértve a nyelvtani kifejező-eszközöket is.

3. A nyelvtani progresszió és a pragmatikai szemlélet kapcsolata

A pragmatikai és funkcionális koncepciójú tankönyvek nyelvtani progressziója jellemzően ciklikus, amely lehetővé teszi a nyelvi kifejezőkészség fokozatos fejlesztését. A ciklikusságnak köszönhetően egy beszédszándék – például a *kívánságok* kifejezése – a nyelvi komplexitás különböző szintjein, három-négy helyen is előfordulhat egy tankönyvcsaládban. Míg a *kívánságokat* a korábbi tankönyvek majdnem kizárólag az óhajtómondat nyelvtani szerkezete kapcsán tárgyalták, a modern tankönyvek a grammatikai és lexikális kifejezőeszközök összehangolt bemutatásával autentikus beszédhelyzetekben járják körül ugyanazt a beszédszándékot.

A pragmatikai alapú nyelvtani progresszió eltérő súlyozást alkalmaz abban a tekintetben is, hogy a nyelvtan mely részeit kell a nyelvtanulónak aktívan illetve passzívan ismernie. Ez alapján az idegen nyelvek oktatásában megkülönböztethetjük a produktív és receptív nyelvtani kompetenciát, egy úgynevezett közlési és egy értési nyelvtant, melyet a német terminológia a *Mitteilungsgrammatik* és *Verstehensgrammatik* szavakkal ír le (Latzel, 1991). Ha a nyelvet az emberi cselekvés és kommunikáció eszközének tekintjük, akkor a nyelvoktatás szempontjából nem azt a kérdést kell feltennünk, hogy hogyan épül fel a nyelv, hanem sokkal inkább azt, hogyan hoz létre egy anyanyelvi beszélő az adott szituációban – a kontextusnak megfelelő – írásbeli és szóbeli megnyilatkozásokat, és hogyan érti meg hallgatóként ugyanezeket. Nyilvánvaló, hogy a közlés céljait szolgáló nyelvhasználat során a nyelvtani jelenségek más súlyozással és más minőségben jelennek meg, mint a megértés céljait szolgáló nyelvhasználat közben (Gnutzmann & Königs, 1995). A beszélő kiválaszthatja azokat a nyelvtani szabályokat, melyeket használni kíván. A hallgatónak ezzel szemben az egész nyelvet ismernie kell.

A nyelvtani progresszió és a pragmatikai szemléletmód kapcsolatának változását jól példázza a német igeidőrendszer megjelenése a vizsgált tankönyvben. Míg a pragmatikai szemléletmód megjelenése előtti tankönyvek a növekvő formális komplexitás szempontját figyelembe véve mutatták be az egyes igeidőket, a *Tangram aktuell* című tankönyv a modern tankönyvekkel egyetemben funkcionális megfontolások alapján más sorrendet alkalmaz.

A hagyományos progresszióban minden igeidő egyformán fontos, írásban és szóban, produktív és receptív szinten. Oktatásuk a következő sorrendben történik: 1. *Präsens*, 2. *Imperfekt*, 3. *Perfekt*, 4. *Plusquamperfekt*, 5. *Futur I*, 6. *Futur II*.

A funkcionális-pragmatikai alapú progresszió ezzel szemben minden igeidőhöz külön tanítási célt és kontextust rendel, és az alábbi sorrendet követi:

1. *Präsens*, 2. *Perfekt*: produktív alkalmazás – múltbeli események főként szóbeli ismertetése, 3. *Imperfekt*: főként receptív alkalmazás – életrajzok, elbeszélések olvasása, 4. *Plusquamperfekt*: főként receptív alkalmazás – előidejűség kifejezése – kevésbé fontos, 5. *Futur I*: produktív alkalmazás – de: a jövőidő időhatározókkal is kifejezhető, 6. *Futur II*: csak receptív alkalmazás – a köznyelvben szinte alig fordul elő.

A fenti összehasonlításból kiderül, hogy a nyelvtani progresszió sorrendiségében és minőségében is megváltozott, a pragmatikai szemlélet az igeidőkhöz nyelvhasználati szabályokat, szövegfajtákat rendel és a köznyelvi előfordulásuknak megfelelő súlyozással építi be a nyelvtanba. Az egyes igeidők eltérő fontosságúak, bizonyos igeidőket elég, ha felismer a tanuló, míg más igeidők produktív ismerete is elvárt.

A korábbi sorrendhez képest szembevetendő, hogy a második és a harmadik helyen álló igeidők (*Perfekt*, *Imperfekt*) helyet cseréltek. Ennek oka könnyen megmagyarázható az igeidők alábbi összehasonlításából (Kocsány és László, 1991: 54). A két igeidő használata nem különül el olyan élesen egymástól, mint az angol nyelvben strukturálisan ezeknek megfeleltethető *simple past* és a *present perfect*, de használatukban a következő tendenciák mutatkoznak:

Perfekt

szóbeli kommunikáció
befejezettség
közelmúltban történt események
(kihatással lehet a jelenre)
múlt idejű kérdések

Imperfekt

írásbeli kommunikáció
folyamatosság
régebbi események
(nincs kihatással a jelenre)

Míg a *Perfekt* elsősorban olyan események leírására szolgál, melyek még kihatással lehetnek a jelenre, beszélt nyelvi előfordulása az *Imperfekthez* képest gyakoribb, a módbeli segédige nélküli múlt idejű kérdésekben szinte kizárólagosan használandó, az *Imperfekt* elsősorban az írott nyelv bizonyos szövegfajtaát dominálja. Tekintve, hogy a nyelvtani progresszió a nyelvtanulók nyelvhasználati prioritásait tartja szem előtt, a funkcionális pragmatikai progresszió a két igeidő cseréjével és az eltérő receptív és produktív súlyozással jobban alkalmazkodik a nyelvtanulás céljához, és a célnyelvi beszélőközösség szokásait is jobban követi. A strukturális komplexitás nem bizonyul már elég erős érvek ahhoz, hogy a nyelvtani progresszióban az összetett igeidőket az egyszerű igeidők mögé soroljuk.

4. Elemzés

4.1. Az udvariasság pragmatikája és „grammatikája”?

A különböző udvariassági formulák tanítása az idegen nyelvek oktatásában kiemelt szerepet kap. Az univerzális elvek mellett az udvariasság kifejezésére az egyes nyelvek sajátos nyelvi eszközöket alkalmaznak. A beszélők az udvariassági beszédaktusok végrehajtására alkalmas nyelvi eszközök közül a céljaiknak legmegfelelőbb nyelvi megnyilatkozási formákat választják ki (Szili, 2007: 4-6).

Az udvariasság nyelvi kifejezőeszközei a beszélő számára fontos kapcsolatot jelentenek a nyelv és a társadalom között. Ezek a nyelvi eszközök bizonyos kontextusokban igen nagy számban fordulnak elő. Míg az anyanyelv elsajátítása során az udvariasság nyelvi eszközeit a primer és szekunder szocializáció során sajátítja el a beszélő, idegen nyelvek tanulása esetén ez főként a tanórai és a tananyagok által szolgáltatott input segítségével valósul meg. Ezért fogalmazódott meg a jogos igény az udvariassági formulák explicit oktatásával kapcsolatban.

Mivel az udvariasság nem grammatikai kategória, önmagában beszédaktusnak sem nevezhető, nyelvészeti leírása pedig meglehetősen sokféle, ezért a nyelvészeti vívmányokra támaszkodó tankönyvírók nehéz helyzetbe kerülnek. A nyelvoktatás szempontjából alapvetően két egymástól élesen elkülönülő felfogást figyelhetünk meg a szakirodalomban. A modern nyelvkönyvek és nyelvoktatás szempontjából vizsgálándó kérdés a következő: Az udvariasság nyelvi formáihoz rendelhető-e szisztematikus leírás, és ha igen, hogyan?

Mivel a beszélő nyelvi cselekedeteinek tervezésére erős befolyással van a kontextus, Szili (2007) megkérdőjelezi, hogy a kontextus nélküli nyelvi alakzatok udvariassági értéke egyáltalán megállapítható-e. A megnyilatkozás kontextusa, a hallgató és a beszélő viszonya nélkül egy nyelvi forma udvariasság volta nem írható le, az ugyanis csak a vele végrehajtott beszédaktusban értelmezhető.

Vorderwülbecke (1986: 248) szerint „az udvariassági formulák nyelvileg heterogén kifejezések olyan osztályát jelentik, melyek a minimális kommunikatív egységeket és a szöveg szintjének egységeit alkalmassá teszik arra, hogy azokkal olyan nyelvi cselekedeteket hajtsunk végre, melyek az adott kontextusban és kontextusban udvariasságosabbak, mint az ezektől eltérő nyelvi eszközökkel megvalósított nyelvi cselekedetek.” Gondolatmenete szerint bizonyos nyelvi (grammatikai és lexikai) egységek a kontextustól függetlenül, inherensen magukban hordozzák az udvariasság kifejezésének lehetőségét, ez lehetővé teszi az udvariasság pragmatikailag leírható megnyilatkozási formáinak nyelvtani rendszerezését.

Szili (2007) és Vorderwülbecke (1986) gondolatmenete látszólag ellentmondanak egymásnak a nyelvi struktúrák és a kontextus megfeleltethetőségének kérdésében. Valójában azonban a kérdésfeltevés iránya is az, amely az alapvető különbséget okozza. Míg az egyik gondolatmenet a grammatikai jelenségekhez

rendel pragmatikai (nyelvhasználati) szabályokat, a másik konkrét kontextusokban megvalósuló megnyilatkozások nyelvi eszközeit vizsgálja meg.

Az általam vizsgált nyelvkönyv a két gondolatmenet kombinációját tartalmazza. Alapvetően pragmatikai-funkcionális szemszögből közelíti meg a grammatikát. Minden leckében átfogó és részletes kontextust teremt, és az autentikus nyelvhasználat kereteinek utánzására törekszik.

Jó példa erre az indirekt kérdés (*indirekte Frage*) és a vele hasonló nyelvtani szerkezetű ún. visszakerdezés (*Echofragen*) tárgyalása a tankönyvben. A nyelvi közlés megalkotását és megértését befolyásoló és a pragmatikai szemléletmódnak megfelelő kontextust (Tátrai, 2004) messzemenőig megteremti. A kiinduló szöveg (Dallapiazza, 2005, 2/B, Lektion 7/B) egy telefonbeszélgetés egy ügyfél és egy telefonos szobafoglaló szolgálat között. A tankönyvi szituáció meghatározza a szituációs kontextust annak személyközi, térbeli és időbeli viszonyaival együtt. A megnyilatkozások a szobafoglalás mint emberi társadalmi cselekvés kontextusában jelennek meg. A kiinduló hallott szöveg – amelynek egyes mondatai a tankönyvben írásban is szerepelnek – tematikus kontextusával aktiválja a szöveg megértéséhez szükséges pragmatikai háttérismereteket, ilyen módon ideális keretet teremt a kontextusfüggő nyelvtanuláshoz. Ez azért is fontos, mert csak így érhető el az, hogy a nyelvtanuló olyan nyelvtudásra tegyen szert, amellyel idegen nyelvi közegben a szituációnak, a benne elhangzó vagy leírt szövegfajtáknak megfelelő módon nyilatkozhat meg a szükséges regiszter alkalmazásával.

A nyelvkönyv szerzői a pragmatikai beágyazás után a hangzó és írott szövegből a tanuló által induktív módszerrel levezetett grammatikai szabályokkal kapcsolatban (mellékmondati szórend, kötőszók) azonban inkább Vorderwülbecke gondolatmentének megfelelő általánosítást tesznek, és a tárgyalt nyelvi jelenséggel, jelesül a mellékmondati szórenddel álló, indirekt (függő) kérdésekkel kapcsolatban azt fogalmazzák meg, hogy azok az udvarias nyelvhasználat nyelvi kifejezőeszközei.

Példamondatok a párbeszéből:

Wie lange möchten Sie bleiben? Darf ich fragen , wie lange Sie bleiben möchten? Haben Sie während der Messe noch ein Zimmer frei? Können Sie mir bitte sagen , ob Sie während der Messe noch ein Zimmer frei haben?	<i>Meddig szeretne maradni?</i> Megkérdezhetem , meddig szeretne maradni? <i>Van még a vásár idejére szabad szobájuk?</i> Meg tudná mondani, kérem , hogy van-e még a vásár idejére szabad szobájuk?
--	---

A lapszélien a következő tanulási tipp (*Lerntipp*) olvasható:

„Az indirekt (függő) kérdések udvariasabban hangzanak, mint a direkt kérdések.” A tankönyv nyelvtani áttekintő fejezete, melyre a vizsgált lecke utal, ugyanezt a megállapítást tartalmazza. Ezt követi a gyakorlási célokat szolgáló instrukció: „Legyenek egymáshoz az egész németóra ideje alatt udvariasak, és kérdéseiket minden esetben függő kérdés formájában fogalmazzák meg.”

Míg a tankönyvi leckében felhasznált szituáció és szöveg a pragmatikai szemlélet elveit látszik követni, a fenti tanulási tipp és az azt követő instrukció már kilép ebből a keretből: A feldolgozott szövegből kinyert grammatikai szerkezetet dekontextualizálja és „állandó” pragmatikai kategóriát rendel hozzá. A indirekt kérdések udvarias volta azonban bizonyos kontextusokban erősen megkérdőjelezhető. A tankönyvírók által megfogalmazott generalizált szabály a magatartás és a helyzet stílusváltozóinak függvényében (Tolcsvai Nagy, 1996: 136-145) nem állja meg a helyét, hiszen például formális és informális helyzetekben egyaránt értelmezhető az udvariasság fogalma, az indirekt kérdések azonban inkább a formális közegben jelennek meg az udvariasság indikátoraként. Ezzel szemben számos informális közegben kevésbé vagy egyáltalán nem töltenek be ilyen funkciót. Így például kétséges, hogy két diák egymás közötti beszélgetésében a függő kérdés valóban udvariasságnak tekinthető-e.

Az ellentmondásra igazán a tankönyvi feladat instrukciója derít fényt. Ott ugyanis az eredeti kontextusból kiragadott udvariassági formulákat a tankönyv másik kontextusba (a nyelvórára) helyezi át. A németórán kell az idegen nyelvi udvariasságot gyakorolni többnyire azonos korú diákoknak azáltal, hogy udvarias kérdéseket tesznek fel egymásnak. A szállodai szobafoglalást feldolgozó szövegben értelmezett udvariasság szituációs, cselekvési és tematikus kontextusa nem azonos a németórai kontextussal. Ezért a mellékmondatos indirekt kérdések azonos kontextuális jelentéssel történő alkalmazása a tanítási cél szempontjából aggályosnak tekinthető. Mindezt empirikusan is igazolja a diákok visszajelzése. Az indirekt kérdéseket a tanulók ugyanis egymással szemben inkább körülményesnek vagy nevetségesnek érzik, de semmiképpen nem udvariasnak. Gyakran felmerül az a kérdés is, hogy Németországban valóban így beszélnek-e egymással a diákok, ha udvariasan szeretnék kifejezni magukat?

Ez utóbbi kérdés rávilágít Vorderwülbecke gondolatmentének hiányosságaira is, hiszen a jószándék által vezérelt nyelvi rendszerezés szisztematikus és taxatív jellegénél fogva nemcsak megkönnyíti a nyelvtanulást, hanem bizonyos esetekben félre is vezeti a nyelvtanulót. A sokak által ismert, magát mindig formálisan (és túlságosan udvariasan) kifejező, informális helyzetek nyelvi leküzdésére képtelen nyelvtanuló nem utolsósorban a hasonló tankönyvi és módszertani ellentmondásoknak köszönheti egyoldalú nyelvtudását.

Az udvariassági formulák elemzése kapcsán elmondható tehát, hogy a pragmatikai szemlélet alkalmazása sikeres az autentikus input kiválasztásában, de a módszertani feldolgozás során csak részben tartja meg primátusát a hagyományos grammatikai rendszerezéssel szemben.

4.2. A deixis kiemelt szerepe az idegen nyelvek oktatásában és különböző formáinak megjelenése a nyelvtani penzumban

A kommunikatív nyelvoktatás a korábbi módszerekkel szemben nagyobb hangsúlyt fektet a szóbeli kommunikációra, és a nyelvtanulás első időszakában mindinkább előtérbe helyezi azt. A rámutatás a szóbeli megnyilatkozásokban olyan stratégiai eszközt jelent a nyelvtanuló számára, amellyel a szituációra való vonatkoztatással kompenzálhatja célnyelvi deficitjeit. Az úgynevezett beágyazási és kompenzációs stratégiák (Jan Conrad, 2005: 44-46) a nyelvtanulás elején főleg a szövegen kívülre utaló (ún. exoforikus) deixis elemeivel valósulnak meg. A deiktikus elemek segítségével már kezdő nyelvtanulók képesek a számukra releváns kontextus megteremtésére és értelmezésére egyszerű hétköznapi szituációkban.

Az útbaigazítások vagy bevásárlási szituációk esetében például a deiktikus nyelvi elemek komplex emberi (részben nyelvi) cselekvés részeként jelennek meg. A beszélő és a hallgató csak akkor érti meg egymást, ha az adott beszédhelyzetben egymásra hangolódnak. A beszélő és a hallgató nemcsak egyszerűen adói, vevői vagy részei a nyelvi közlésnek, hanem szerepeiket cserélgetik is. Az „itt”, a „most”, az „ezt” és az „azt” a beszélő pillanatnyi helyzetét jelzik, ez a pozíció azonban a beszélő és a beszédaktus megváltozásával szintén megváltozhat.

A deiktikus nyelvi elemek elsajátítását célzó tanítási módszerek ezért érthető módon a párbeszédes kommunikációs formákat helyezik középpontba. A nyelv elsajátítása szempontjából elvárható tehát, hogy a nyelvtanár olyan szituációkat teremtsen, melyek interakciós struktúráikból fakadóan lehetővé teszik, hogy a nyelvtanuló a megnyilatkozások létrehozásakor maga is egy olyan szituációban működjön közre, melyben a nyelv segítségével egy cselekvést valósít meg, és mindeközben a beszélő és a hallgató szerepei cserélődnek.

Jó példa erre a *Tangram aktuell* című tankönyvsorozat első kötetének egyik leckéje (Lektion 4 A1-6), mely az „adni” igét és vele együtt a személyes névmások tárgy- és részeshatározós esetét tanítja meg. Az „adni” (*geben*) ige vonatkoztatás szerűen tartalmaz tárgyi és részeshatározós bővítményt, és a névmások deiktikus használatának gyakorlására is sok lehetőséget kínál.

A tankönyvi gyakorlat egy négyfős család (apa, anya, fiúgyerek, lánygyerek) bevásárlását mutatja be hangzó szöveg segítségével. A párbeszédben nagy számban előfordulnak az „adni” és „venni” igék mellett a személyes névmások különböző alakjai (alany- tárgy- és részeshatározós eset – hímnemben és nőnemben). A nyelvtanuló a párbeszéd meghallgatása után megállapítja, hogy az adott beszédhelyzetben elhangzó névmás kire vonatkozik (apa, anya stb.), és az elhangzott formákat a szituációban szereplő személyekhez rendeli. Ezt követően induktív módszerrel maga állítja össze a teljes ragozási paradigmát.

Az adott tankönyvi szituációban a névmások endoforikus és exoforikus használata (Tolcsvai Nagy, 2001: 176) egyaránt megjelenik: A párbeszédben előfordulnak anaforikus utalások a korábban említett főnévi megnevezések névmási helyettesítésekor, találunk azonban 1. és 2. személyű névmásokat is, melyek a szövegbeli korábbi említés hiányában exoforikusnak tekintendők.

Az előbbi szekvenciához kapcsolódó párbeszéd során a tanulók négy témakörben tárgyak neveit gyűjtik össze és azokat cédulákra írják fel. Ezt követően egymásnak kérdéseket tesznek fel az „adni” igével, elkérik és átadják egymásnak a tárgyakat jelképező cédulákat:

Módszertani szempontból a fenti megközelítés azért is előnyös, mert a nyelvtanulóval érzékelteti és gyakoroltatja a szóbeli kommunikációban igen lényeges különbséget a referenset ténylegesen megnevező (denotáló) nyelvi jelek (névmások) és a szövegben korábban előforduló nyelvi jelekre visszautaló anaforák között, funkcionális keretbe helyezve ezzel a pronominalizáció nyelvi jelenségét.

A vizsgált tankönyv azonos leckéje a tanulót a bevásárlás kapcsán a boltban való térbeli tájékozódás nyelvi lehetőségeibe is beavatja. Az eladó és a vevő párbeszédében az áru leírása mellett felmerül az a kérdés is, hogy hol találja meg a vevő az árut a boltban. A tanuló megtanulja az olyan kifejezések használatát, mint az „itt elől”, „ott hátul”, „ott egészen hátul”. Az eljátszandó párbeszéd során a tanulóknak a helyhatározók által kifejezett irányt a kezükkel is mutatniuk kell. Ennek azért is van kiemelkedő jelentősége, mert a tantermi szituáció a tényleges térbeli rámutatást, az ún. autodeixist szimulálja, mellyel gyakorta jár együtt geszturális rámutatás is (Laczkó, 2004: 473).

A fent vizsgált feladattípus tehát lehetőséget teremt a tanuló számára, hogy saját egyszerű párbeszédeinek deiktikus lehorgonyozottságát érzékelje és a lehorgonyzás lehetőségeit német nyelven is elsajátítsa.

A kommunikatív nyelvoktatás előtti tankönyvek a személyes névmásokat szinte kizárólag az endoforikus (szövegen belüli) utalások kapcsán gyakoroltatták és nélkülöztek minden olyan nyelvi interakciót, melyek a szövegen kívülre mutató nyelvi elemeket tartalmaztak. Az új pragmatikai-funkcionális nyelvtani megközelítéssel azonban lehetőség nyílik arra, hogy a tanulók a névmási rendszert ne csak a névmási koreferencia esetein keresztül ismerjék meg, mely két-séggkívül a szövegtani és pronominalizációval foglalkozó szakirodalom leginkább kutatott területe, hanem megismerkedjenek a névmások referenciális értelmezésének más megvalósulásaiival is (Laczkó, 2004).

A névmási rendszer funkcionális keretben történő szemléletéről (Laczkó, 2004, 2005) folynak ugyan kutatások, a német nyelv átfogó leíró nyelvtanai azonban a névmásokat főleg formai szempontok alapján írják le és a koreferencia szemszögéből történő szövegszintű értelmezésnek szánnak nagyobb teret, míg a pragmatikai keretben történő értelmezést nem vagy alig dolgozzák ki. Örövendetes, hogy ennek ellenére az utóbbi megközelítés is utat tört magának az idegen nyelvi oktatás tankönyveibe, melyek ilyen módon figyelembe veszik a beszélő

és hallgató nézőpontjának szerepét, valamint a rámutatás és a nyelvi megnyilatkozások kapcsolatát is.

4.3. Beszédaktusok, mint a nyelvtani progresszió mozgatói – a módbeli segédigék tanítása

A funkcionális-pragmatikai szemlélet a nyelvkönyvekbe integrált olyan nyelvi jelenségeket is, amelyek hagyományos grammatikai és szemantikai mód-szerekkel nem írhatók le, mert funkcióiknak pragmatikai összetevői is vannak (Szili, 2004: 74-75). Bár a nyelvi leírásban mindmáig megoldatlan vagy nem teljes bizonyos nyelvi jelenségek leírása, az idegennyelv-tanítás a nyelvtani magyarázatokban gyakran alkalmaz hibrid – különböző szemléletű nyelvreírásokból származó – magyarázatokat.

A német módbeli segédigék esete is ilyen, mert szemantikus polifunkcionalitásuk megnehezíti a segédigék egységes rendszerbe foglalását a nyelvtanuló számára. Alapjelentésük, metaforikus használatuk és episztemikus lehorgonyzásuk leírása bonyolult feladat elé állítja magukat a nyelvészeket is. A német módbeli segédigéket számos tanulmány illokúciós indikátorként kezeli és a cselekvés jelentésének hordozójaként írja le, rendszerszerű kapcsolatot tárva fel a módbeli segédigék jelentései és illokúciós funkcióik között (Wunderlich, 1981; Gloning, 1997). A módbeli segédigék jelentésleírásának nehézségei egyúttal a jelentések megtanításának nehézségeivé is válnak, mivel nem kerülhetők meg a nyelvoktatás során.

A *Tangram aktuell* tankönyvsorozatban módbeli segédigékkel kapcsolatban a következő jelentésmagyarázatok és példák fordulnak elő:

2. kötet 5. lecke

Módbeli segédige	Jelentésmagyarázat	Tankönyvi példamondat
müssen	szükségszerűség	Ich muss für die Mathearbeit lernen. <i>Tanulnom kell a matekdolgozatra.</i>
sollen	ajánlat, javaslat	Soll ich dir eine Karte besorgen? <i>Neked is vegyek jegyet?</i>
dürfen	engedély	Darf ich mitkommen? <i>Veletek mehetek?</i>
nicht dürfen	tilalom	Ich darf nicht mitkommen. <i>Nem mehetek veletek.</i>
können	lehetőség	Ich kann auch am Samstag lernen. <i>Szombaton is tudok tanulni.</i>
möchten	kívánság	Ich möchte mit Miriam ins Konzert gehen. <i>Koncertre szeretnék menni Miriammal.</i>
wollen	kívánság	Ich will mit Miriam ins Konzert gehen. <i>Koncertre akarok menni Miriammal.</i>

3. kötet 1. lecke

Módbeli segédige	Jelentés	Tankönyvi példamondat
müssen (eldöntendő tagadott kérdésben)	„így mutathatjuk ki, ha meg vagyunk lepődve”	Musst du nicht für die Mathearbeit lernen? <i>Nem kell tanulnod a matekdolgozatra?</i>
wollen (eldöntendő tagadott kérdésben)	„így mutathatjuk ki, ha meg vagyunk lepődve”	Wolltet ihr nicht nach München fahren? <i>Nem akartatok Münchenbe utazni?</i>
wollen (+ doch módosítósó)	„így mutathatjuk ki, ha meg vagyunk lepődve”	Du wolltest doch ausziehen. <i>Hisz ki akartál költözni.</i>
sollen (+ doch módosítósó)	„így mutathatjuk ki, ha meg vagyunk lepődve”	Das Auto sollte doch gestern schon fertig sein. <i>Hisz az autónak már tegnap kész kellett volna lennie.</i>

3. kötet 3. lecke

Módbeli segédige	Jelentés	Tankönyvi példamondat
sollte	tanácsadás	Du solltest weniger rauchen. <i>Kevesebbet kellene dohányoznod.</i>

4. kötet 2. lecke

Módbeli segédige	Jelentés	Tankönyvi példamondat
könnte (Konjunktiv Präteritum)	tervezés, javaslat	Wir könnten zur Modemesse gehen. <i>Elmehetnénk a divatkiállításra.</i>
sollte (Konjunktiv Präteritum)	tervezés, javaslat	Wir sollten am Abend unbedingt essen gehen. <i>Este feltétlen menjünk el vacsorázni.</i>

Szembetűnő, hogy a módbeli segédigék rendszerezése az általuk megvalósítható beszédaktusokat követi. A tankönyv nem különböztet meg elsődleges és másodlagos jelentést, objektív és szubjektív használatot, és nem törekszik a segédigék polifunkcionalitásának explicit szemléltetésére sem. Az ezzel kapcsolatos ismereteket nem tekinti a sikeres kommunikáció előfeltételének. Funkcionális-pragmatikai szemléletű tankönyvként a módbeli segédigéket más rendszerezési elveknek veti alá. A beszédzándékok nyelvi eszközökkel történő kifejezésének módja határozza meg azt a progressziót, amellyel a tanulót bevezeti a módbeli segédigék bonyolult rendszerébe.

A segédigék jelentésének leírása tehát pragmatikai megközelítésből történik: A jelentés leírásában gyakran szerepel az igék grammatikai módszerekkel nem leírható illokúciós ereje, az igék jelentését kontextusba helyezve szemlélteti. Nem alkalmazza a hagyományos szótári jelentéseket és nem különíti el a lexikális és pragmatikai jelentést.

A bemutatott rendszer messzemenőig a tanuló érdekeit szolgálja, de az általa sugallt modell mégis számos ellentmondást rejt magában. A segédigék jelentésének leírása a legtöbb esetben beszédaktusok egyszavas vagy jobban körülírt megnevezéseit tartalmazza, mint például a kívánság, a javaslat, a tanácsadás és a meglepettség kifejezése. Beszédaktusok megvalósítására a módbeli segédigék azonban csak bizonyos számban és személyben alkalmasak.

Jól szemlélteti ezt az alábbi példa:

- (i) **Soll ich** dir eine Karte besorgen? Vegyek neked is jegyet? (*ajánlat, javaslat*)
 (ii) **Sollst du** ihm eine Karte besorgen? Venned kell neki is jegyet?

Míg az első mondatban (i) a beszélő a módbeli segédigével a leírt illokúciós aktust valósítja meg, a második mondatban (ii) a propozíciós tartalom nem a beszélőhöz kötődik, a módbeli segédigének pedig nincs az elsőhöz hasonló illokúciós ereje, mert abban a beszélő legfeljebb a kérdés – nem pedig a javaslattevés – illokúciós aktusát hajtja végre. Bár a két mondat formailag nem sokban különbözik egymástól, a módbeli segédige jelentése között nagy különbség van. A tankönyvben megadott jelentésben (ajánlat, javaslat) a segédige csak egyes és többes szám első személyű alannal rendelkező kérdő mondatok esetén működik illokúciós indikátorként. Elképzelhető ezentúl olyan kontextus is, amelyben az első mondat jelentése a következő lehet: *Vennem kell neked is jegyet?* (mert te azt parancsoltad vagy valaki más azt parancsolta).

A fenti példa igazolja Austint (Szili, 2004: 67-69), aki szerint a megnyilatkozás körülményei befolyással vannak egy megnyilatkozás illokúciós erejére. A *sollen* segédige „javaslat, ajánlat” értelmű jelentése egyes számú alany esetén a szóban forgó beszédszándék kifejezését tekintve konvencionizált forma ugyan, de polifunkcionalitása miatt csak a megnyilatkozás körülményeit figyelembe véve elemezhető aktuális jelentése. Erre a tankönyv nem hívja fel a figyelmet. A fenti példák (i-ii) jól mutatják, hogy a tankönyv az alapjául szolgáló módszertani elgondoláshoz hűen a nyelvi formákhoz konkrét konvencionizált funkciókat rendel. Az egyes formákhoz azonban több funkció is tartozik, egy forma tehát többféle beszédaktus illokúciós indikátoraként is megjelenhet. Az egyes formák különböző funkcióit azonban nem foglalja rendszerbe és nem mutatja be azok egymáshoz és a lexikai jelentéshez fűződő viszonyát.

Módszertanilag az eljárás mégis kevésbé kifogásolható, mert eléri célját. Az idegennyelv-tanuló képes lesz az anyanyelvi beszélőhöz hasonlóan használni a nyelvet és kifejezni beszédszándékát. Ez azzal az áldozattal jár, hogy a nyelvoktatás során a segédigéket lehetséges illokúciós erejükkel együtt tanítjuk meg, mely látszólag szinte kontextustól függetlenül a szavak jelentéséhez tapad, akkor is, ha a pragmatikai jelentésleírás szerint a segédigékkel – mint bármely más lexikai egységgel – illokúciós aktust csak más illokúciós indikátorokkal – mint például hanglejtés, hangszín, mimika, gesztikulálás – együtt konkrét kontextusban hajthatunk végre (Heggelund, 2001). Ilyen módon a (lehetséges)

kontextuális jelentés leírása a hatékonyabb és életszerűbb nyelvtudás megszerzése érdekében a konvencionizált illokúciós aktusok segítségével bizonyos szempontból a lexikális szintre helyeződik át.

Megállapítható tehát, hogy a tankönyv a módbeli segédigék esetében egyértelműen a pragmatikai jelentésleírást helyezi előtérbe, de a teljesség igénye nélkül jár el, és nem alkalmazza minden szempontból annak alapelveit. A jelentésleírást jellemző eljárás eklektikus voltának bizonyítéka, hogy a beszédszándékra utaló jelentések mellett megjelennek olyan jelentések is, mint a *szükségszerűség* vagy a *lehetőség*, melyek nem állnak kapcsolatban a mondat által végrehajtott beszédaktussal, hanem a mondat alanya és az igei állítmány között fennálló viszonyra utalnak, és lexikalizált jelentésnek tekinthetők.

A különböző elméleteket elegyítő tankönyv tudatosan rávilágít ugyan a módbeli segédigék szemantikai és pragmatikai leírásának összefüggéseire és különbségeire, de ezt a különbséget nem építi be következetesen a tankönyv módszertani koncepciójába és végső soron a módbeli segédigék pragmatikáját nem tárja igazán fel. Az pragmatikai megközelítést a módbeli segédigék leírásakor a beszédaktus-elmélet alapjaira helyezett komponenselemzésre korlátozza.

5. Összegzés – Következtetések

Az idegen nyelvi módszertan alapvető igénye, hogy a tanuló által elsajátítandó nyelvet rendszerezze, a formákhoz funkciókat és jelentéseket rendeljen, és ezzel tegye lehetővé a nyelv elsajátítását. A pragmatikai szemlélet megjelenése óta mindehhez igyekeznek a lehető legnagyobb mértékben autentikus kontextusokat teremteni vagy imitálni, de ez a kommunikáció természetéből adódóan csak korlátozott mértékben lehetséges. Nem tudja ugyanis sem a megnyilatkozások összes lehetséges kontextusát, sem pedig összes lehetséges nyelvi formáját a tanuló elé tárni, ezért óhatatlanul választásra kényszerül.

A fenti elemzés alapján a pragmatikai szemlélet és a módszertan kapcsolatát az alábbi 4 pontban foglalhatjuk össze:

1. A pragmatikai alapú nyelvtani progresszió nem a strukturális komplexitás elveit követi, és nem célja a nyelvtani alrendszerek teljes és szisztematikus bemutatása. Nem a nyelvtan fokozatos „felépítésére” törekszik, hanem a nyelvtani jelenségeket alárendeli a beszédszándékoknak és a kommunikációs igényeknek. Központi alapelve szerint tehát nem azt a kérdést teszi fel, hogy mire használhatjuk a nyelvi eszközöket, hanem azt, hogy milyen nyelvi eszközökkel tudjuk megvalósítani beszédszándékainkat. Ehhez a leggyakoribb, konvencionizált formákat veszi alapul.

2. A pragmatikai szemléletű nyelvleírás sok ponton még nem szolgál elegendő információval ahhoz, hogy azt egységesen be lehessen építeni az idegen nyelvek tanításába, jó példa erre módosítószók, módbeli segédigék esete.

3. A tankönyvek a nyelvi eszközöket kontextusokhoz és megnyilatkozásokhoz (és azok tulajdonságaihoz) rendelik. Ezt bizonyos esetekben egyfajta hiperadaptáció követ, amely során a tananyag arra bízta a tanulót, hogy az adott nyelvi eszközöket hasonló kontextusokban is alkalmazza. Kellő körülmény hiányában ez az analógia a nyelvi eszközök használatával kapcsolatban helytelen túláltalánosításokhoz, illetve célnyelvi környezetben kevésbé autentikus megnyilatkozásokhoz vezet.

4. A pragmatikai szemléletű nyelvelírás a kommunikáció mibenlétéből fakadóan különböző tudományok – nyelvészet, szociológia, pszichológia, filozófia stb. – határterületeit érintheti, és olyan interdiszciplináris megközelítést kíván, mint az interkulturális kommunikáció vagy a szociopragmatika. A nyelvhasználatban is kifejeződő udvariasság kapcsán például a nyelvtanár olyan jelenséggel áll szemben, mely nem nyelvészeti, hanem sokkal inkább szociálpszichológiai és kulturális természetű, jóllehet leképeződik a nyelvhasználatban. Egy pragmatikai irányultságú nyelvtannak és módszertannak figyelembe kell venni azt a tényt is, hogy az egyes kultúrákban különbözőek a nyelvhasználattal szemben támasztott elvárások. A német nyelv az angolhoz hasonlóan pluricentrikus (többközpontú) nyelv (Csörgő, 2007: 47-49). A kulturális különbségek a nyelvhasználat számos más területén érvényesülnek, egyrészt a célnyelv egyes kultúrái között, másrészt a célnyelv és a tanuló anyanyelve között. Ezek módszertani integrációja még meglehetősen töredékes, megvalósítása pedig számos kérdést vet fel.

Irodalom

- Austin, J. L.** (1962) *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press / német fordítás: *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart: Reclam. (1972)
- Conrad, J. Ch.** (2005) *Lernstrategien als Voraussetzung eines modernen, schülerorientierten Fremdsprachenunterrichts: Klassifikationen, Trainingsprogramme und die Rolle der Lehrbücher*. Dissertation. Duisburg: Universität Duisburg-Essen.
- CEFR.** (2010) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp (megnyitva 2010.január 2.).
- Csörgő Z.** (2007) Ausztria. In: Hidasi J. (szerk.) *Kulturák@kontextusok.kommunikáció*. Budapest: Perfekt Kiadó. 45-54.
- Dallapiazza, R. M., et al.** (2005) *Tangram aktuell 1-3*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Engel, U.** (1991) *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos.
- Gloning, T.** (1997) Modalisierte Sprechakte mit Modalverben. Semantische, pragmatische und sprachgeschichtliche Untersuchungen. In: Fritz, G. und Gloning, T. (Hrsg.) *Untersuchungen zur semantischen Entwicklungsgeschichte der Modalverben im Deutschen*. Tübingen: Niemeyer. 307-437.
- Gnutzmann, C. & Königs, F. G.** (1995) *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Heggelund, K. T.** (2001) *Zur Bedeutung der deutschen Modalpartikeln in Gesprächen unter besonderer Berücksichtigung der Sprechakttheorie und der DaF-Perspektive*. http://www.linguistik-online.de/9_01/Heggelund.html (megnyitva 2010. január 2.).
- Heringer, H. J.** (1988) *Lesenlehren lernen – Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Tübingen: Narr.
- Iványi Zs.** (2001) A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr*. 74-93.
- Kocsány P. és László S.** (1991) *Die Wortklassen des Deutschen. Eine praktische Darstellung mit Übungen für Fortgeschrittene*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Laczkó K.** (2004) A névmási rendszer funkcionális keretben. 1. rész. *Magyar Nyelvőr*. 469-478.
- Laczkó K.** (2005) A névmási rendszer funkcionális keretben. 2. rész. *Magyar Nyelvőr*. 78-88.
- Neuner, G. & Hunfeld, H.** (2001) *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt,
- Searle, J. R.** (1969) *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sigbert L.** (1991) *Mitteilungsgrammatik und Verstehensgrammatik. Fremdsprachen Lehren und Lernen 20*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Szili K.** (2004) *Tetté vált szavak*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Szili K.** (2007) Az udvariasság pragmatikája. *Magyar Nyelvőr*. 1-17.
- Tátrai Sz.** (2004) A kontextus fogalmáról. *Magyar Nyelvőr*. 479-494.
- Tolcsvai Nagy G.** (1996) *A magyar nyelv stilisztikája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy G.** (2001) *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Vorderwülbecke, K.** (1986) Höflichkeit und Höflichkeitsformen. In: Zifonun, G. (Hrsg.) *Vor- Sätze zu einer neuen deutschen Grammatik*. Tübingen: Narr.
- Wunderlich, D.** (1981) Modalverben im Diskurs und im System. In: Rosengren, I. (Hrsg.) *Sprache und Pragmatik: Lunder Symposium 1980*. Lund: Gleerup. 11-53.