

JÓNÁS FRIGYES

A „magyar mint idegen nyelv” tanárának értékei

A magyar mint idegen nyelv oktatásának korunkban számolnia kell egyfajta piaci közvetlenséggel. A magyar nyelv ugyanis a világ előtt kis presztízsű, iskolarendszerben nem tanított idegen nyelv. Tanulói és tanárai a szabad kereslet-kínálat törvényei alapján kerülnek egymással kapcsolatba. A piaci felfogásnak természetes kísérője a szakmai verseny is, amelynek tétje a magyar mint idegen nyelv tanárának minél sikeresebb oktatása. Az említett tét e szakmai vállalkozás egyik húzóereje is.

Vizsgáljuk meg ezek után a magyar mint idegen nyelv tanárának szerepét a tanulás-oktatás folyamatával kapcsolatos tevékenységben. A tervezésben és az oktatási folyamatban – jóllehet a tanár a moderátor – elsőbbséget élvez a tanulói igény és lehetőség, amely aztán a magyar nyelven való kommunikálni tudásában konkretizálódik. Az eredmények valójában a magyar nyelv és az idegen tanulói tudat szintézisreemtő folyamatában születnek meg. A folyamat mindkét humán tényezőjét – tanulót és tanárt – egyaránt meghatározza a célnyelvre (és kultúrára) vetülő „idegenség-szemlélet”. Az idegenség-tudat a tanuló természetes velejárója, míg a magyar mint idegen nyelv tanárának, aki szinte mindig magyar anyanyelvű, szakmai kihívás. Az idegenség-szemlélet realizálása az oktatási tevékenységben megköveteli a tanártól az elsajátító tanuló „nyelv-idegen” és „kultúra-idegen” személyiségének alapos elemzését. A magyar nyelv ugyanis idegenek számára történő produktív tanulásra csakis idegenség-szemléletű átrendezéssel tehető alkalmassá. A tanulói bánásmód is e szemlélet alapján realizálható.

Az idegenség-szemlélet birtokbavétele a magyar mint idegen nyelv tanára számára nem más, mint anyanyelvének „elidegeníteni” tudása, amely legalább olyan nehéz, mint például – magnetofonon hallgatva – kívülről szemlélni saját hangunkat, beszédünket. Ugye, milyen furcsa, sőt néha kellemetlen is? Mégis, valószínűleg ez a kívülről szemlélés áll közelebb a realitáshoz.

Az anyanyelvét kívülről szemlélni tudó tanárnak rá kell döbennie, hogy pl. a magyar nyelv hangzásvilága az idegen fülnek legalábbis szokatlan, akár nevetséges is lehet. Gondoljunk csak pl. az *e-a*-nak az ajkak, a nyelvállás és a képzés helye szerinti szélsőséges szembenállására a hangzós relációiban, pl. *megakad*, *belecsaptam* stb. Az arcmimika – a horizontális szájmozgások következtében – a magyar anyanyelvűek számára természetes ugyan, ám az idegen ajkúak számára erősen fintorszerű lehet.

A kultúráját kívülről szemlélni tudó magyar mint idegen nyelv tanárnak el kell pl. gondolkodnia azon is, hogy vajon ugyanazt az értékítéletet váltja-e ki az elfogulatlan

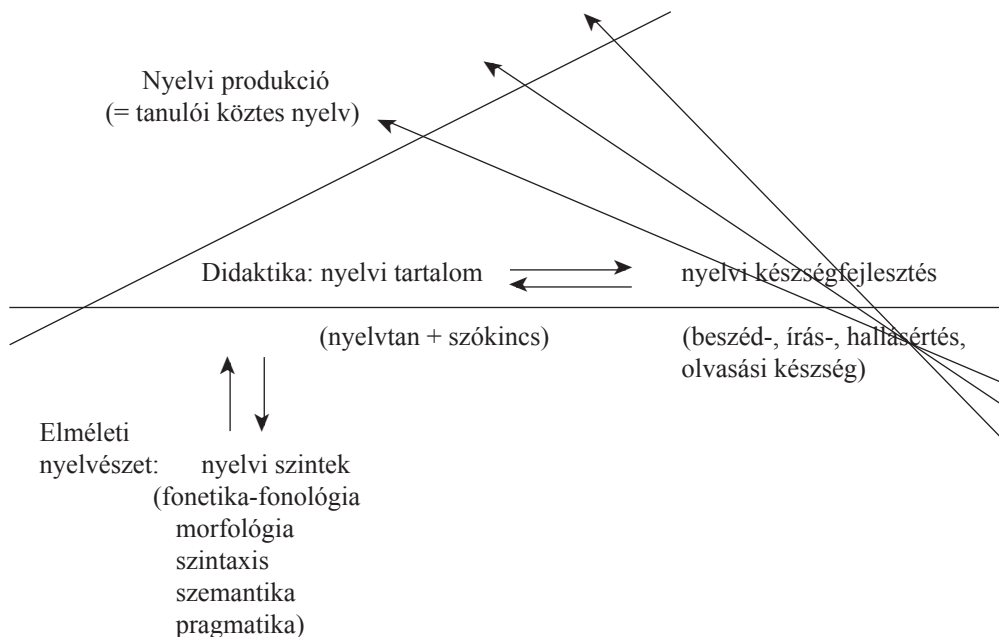
idegenből a *kalandozások* műszo „a magyarság X. századi rablóhadjáratai”-nak jelzőseként, amit a magyarok saját önértékelése?

A magyar mint idegen nyelv tanárának azt is meg kell értenie, ha a magyar történelem által természetes módon *mohácsi vész*-nek nevezett tényt török ajkú tanítványa – ugyancsak természetes módon – Nagy Szulejmán mohácsi diadalaként értékeli. Végül azt is meg kell értenie, ha ugyanerre a tényre az idegenek általában közönyösen – csupán mint gyengülő és erősödő hatalmak közti erőpróbára – tekintenek.

A magyar kultúra közvetítésében a realitást kell választanunk, ha mégoly kellemetlen is, és ha természetes elfogultságunkban hazafiasan önmegbocsátók is szeretnénk lenni. A magyar mint idegen nyelv tanárának – ha úgy tetszik – az efféle indirekt „hazaszeretetet” kell választania.

Az idegenség-szemlélet alapján a tanárnak taníthatóvá kell transzformálnia a magyar elméleti nyelvleírás rendszerét. Az elméleti leíró nyelvtanból egyfajta funkcionális/pedagógiai nyelvtant kell alkotnia. Mit is jelent ez valójában? A nyelvi szintek szerinti elemző statikus leírást az elsajátításhoz növekvő komplexitású/produkciós, dinamikus nyelvismeret-szintű leírássá kell átalakítania. A nyelvi tartalom közvetítésének célja nem egy meglévő anyanyelvismeret dekontextualizált nyelvtani jelenségeinek megtanítása, hanem egy-egy kontextusba ágyazott nyelvi produkció komplex nyelvtani szempontú realizálása lesz. Eszerint bármely nyelvi produkcióban egyszerre lesz jelen minden nyelvi szint. Még a kezdő idegen ajkúak kezdő mondataiban is, pl.: *Ő tanár. A tanár kérdez.* Itt bizony tetten érhetők fonetikai-fonológiai, morfoszintaktikai, lexikoszemantikai és pragmatikai szempontok (Jónás 2005: 70.) A nyelvismeretszintet a tanuló oldaláról az ún. köztes nyelv tükrözi.

Az L_2 nyelvismeretszerzés didaktikai modellje



Érvényesek a magyar nyelv bizonyos tipológiai vonásai is. A struktúra-alapú kontrasztív analízis pl. felhívja a figyelmünket a magyar nyelvben a névszói állítmány szerepére más nyelvek létigés állítmányú szerkezetével szemben (pl. *He is a teacher.*) vagy a magyar ige „funkcióelnyelő” voltára szemben az angollal (pl. *The teacher is asking ...*, *asks ...* stb.).

Ebben az esetben még nem elemeztük az idegen ajkú tanulók tudati jellemzőit (az ún. intern faktorokat): a felnőtt elsajátítói idegen tudatot, az általános és egyéni kognitív képességeket, egyéb individuális jellemzőket, a célnyelvhez való érzelmi hozzáállást stb. (Jónás 2004).

Mіндеzt a magyar mint idegen nyelv tanárának egyénekre lebontva is elemeznie kell, hogy az oktatási folyamatban a tananyagot és tanulót tervszerűen és célszerűen tudja kezelni. Ehhez a feladathoz nemcsak nyitott, flexibilis tanári magatartás, de nyitott curriculumok is szükségesek. Hatékony megvalósításuk a tanár centrális szerepét feltételezi. Nem véletlen, hogy korszerű nyelvpedagógiai/didaktikai munkák az idegennyelv-oktatás körülményeit és tennivalóit a tanár központi szerepén keresztül vizsgálják (Medgyes 1997).

A magyar mint idegen nyelv tanárának speciális szerepét azonban alapjában a diszciplína differencia-specifikája osztja a tanárra. Ezek: a magyar nyelv tipológiai eltérése az európai és a világnyelvektől, kis presztízsű státuszának következményei, amelyekről alább részletesen szölok.

Mielőtt a felsorolt kritériumok elemzésébe fognánk, térjünk ki a korunk idegennyelv-tanár típusát fejlődéstörténetileg is igazoló körülményekre.

A XVI. századtól ún. *nyelvemester típusú tanár*-okról beszélhetünk. Ezek a nyelvmes-terek anyanyelvüket tanították idegenként. Oktatási célként a tanítandó nyelv használati értékét, valamint a tanítandó nyelvet beszélő közösség életformáinak ismertetését tűzték ki. Ők az idegennyelv-oktatás valóságos hagyományainak letéteményesei. A nyelvmes-terek hagyományait a XIX. századtól majd a lektori intézmények folytatják. Kik a *lektor*-ok? Lektorok azok a tanárok, akik saját anyanyelvüket és kultúrájukat idegeneknek tanítják.

A XVIII–XIX. században kialakult egy új, az ún. *reáliskolai tanártípus*, amely nem ösztönös elsajátítással, hanem pótlólagos kvalifikációval szerezte meg az általa tanított idegen nyelv ismeretét. Megjelenésük és működésük előkészíti a XIX. századtól a XX. század közepéig a tudományszakokon és a tanárképzésben is kvalifikált *modern filológus tanártípust*.

A modern filológus tanártípus az idegen nyelvek humanisztikus és formális képzési erejét, kulturális világát részesíti előnyben. Így: az írott szöveget a beszélttel, a szépirodalmi a tényszerűvel, a múltbéli a jelenlegivel, az általános műveltséget a szakmaival szemben.

A XX. század közepétől azonban az idegen nyelvek tanulása a pragmatikus és etikai szempontok előnyét, az embereket és népeket összekötő lehetőségeket jelenti. Magasan kvalifikált ún. professzionális tanárookra volt szükség.

A professzionális tanárok megjelenését három kritérium motiválta:

(a) A kommunikációs képesség oktatási célja, amelynek – a beszélt, a tényszerű, az aktuális, a szakmai tartalmak előnyére – az életszerűség pragmatikus rendjében kell realizálódnia.

(b) A tudományosság követelménye, amely az idegennyelv-tanárban integrálta a tudományos képzettség és a személyiségalkotás elvének alkalmazni tudását.

(c) Az idegennyelvi didaktika specifikus szaktudományként való megjelenése. Ez a harmadik kritérium részletesebb indoklást érdemel. Ez a diszciplína ugyanis megköveteli, hogy az idegen nyelv tanára ne csak tanítsa, hanem kutassa is az idegen, sőt a második nyelvet, annak tanulását és oktatását. (Második nyelv: a célnyelvi környezetben tanult idegen nyelv, amely nemcsak cél, hanem kommunikációs eszköz is a tanuló életvitelében, esetleg szakmájában (Ellis 1990).) A tanulás és oktatás kutatása, amely a nyelv és a tanuló centrális szerepének alapelvein, egyfelől az alkalmazott nyelvészet szerint, másfelől a tanuláspszichológia szerint történhet. A professzionális tanár működésében fontos szerepet játszanak a magas szintű nyelvi, országismereti és egyéb kísérő funkciók kvalifikációi.

A tanári szerep elemzésében kísérletek történtek karakterológiai és tipológiai szempontok kimutatására. A típusok mindig egymással keveredve fordulnak elő, mégis talán érdemes megemlítenünk Caselmann időtálló tanártipológiáját (Caselmann 1949). Eszerint: a tárgy és a tudomány iránt fogékony tanár az ún. *logotropikus*; a tanuló, emberi problémákra érzékeny az ún. *paidotropikus* tanártípus.

A professzionális idegennyelv-tanár ideáljában egyesülnek a korábbi képzettségek lényeges elemei. A sikeres tanári személyiség tartozéka: a szakma iránti elkötelezettség és vele az a képesség, hogy a pedagógiai vonatkozásokat a tanuló hasznára értelmezze. Újabb követelmény az idegennyelv-tanár személyiségjegyeinek, individuumának felértékelődése. Az idegennyelv-tanítás fontosnak tartja ugyanis tanárának a különféle pedagógiai színtereken és helyzetekben való mesteri helytállását ugyanúgy, mint a szakma világában (Butzmann 1980; Hezer 1987).

*

Térjünk most rá a magyar mint idegen nyelv tanárának különös felelősségét indokoló kritériumokra.

(1) A magyar nyelv tipológiai eltérése az európai és világnyelvektől, mondhatjuk: „mássága” a gazdag morfológiai jellegből fakad. A gazdag morfológia a kezdő magyartanuló számára bonyolultnak és riasztónak tűnik. Vessük össze a magyar *Egészségedre – Egészségére – Egészségetekre – Egészségükre – Egészségünkre* kifejezési formákat a német *zum Wohl*, a svéd *Skål*, az angol *Your health*, az orosz *na zdarovyje*, sőt a genealógiailag rokonnak tartott finn *kippis* megfelelőikkel. A kommunikációt nem a magyar formák sokasága teszi bonyolulttá az idézett nyelvek egyetlen formájú megfelelőivel szemben, hanem a birtokos személyjelek (*-ed, -e, -etek, -ük, -ünk*), valamint a lativuszi határozórag palatális formájának (*-re*) agglutinációs rendje. Ha egy kezdő fokon is használatos kifejezéshez komplikált grammatikai viszonyok ismerete, illetőleg jelentős memória-kapacitás igénybevétele szükséges, akkor ez a nyelv akár el is riaszthatja tanulóját, s mindenképp csökkentheti a motiváltságot.

Az efféle motivációk megtartása, pótlása is a magyar mint idegen nyelv tanárának a feladata. Mi a teendő? A nyelvi tartalom általános – legkönnyebben átlátható – elrendezése a hasznos kommunikáció érdekében: pragmatikus mini beszédhelyzetek és kis lépésekben adagolt nyelvtani jelenségek újra és újra felelevenítő, sőt bővítő integrálásával. Például (koccintani) a *siker-re*, a *barátság-ra*, a *boldogság-ra*, mert – úgymond – ez a te *siker-ed*, a mi *barátság-unk*, a ti *boldogság-otok* stb. Az informális

kifejezési forma így integrálható: *a sikeredre, a barátságunkra, a boldogságotokra*. Ennek alapján megérthetők az „*egészségedre*”... szerkezetileg is feltárulkozó, lexikailag és szituatíve többoldalúan is kontextuált kifejezési formái. Az efféle többoldalú kontextuáláshoz ciklikus, „visszacsatoló” haladás szükséges.

(2) A kis presztízsű nyelvi státus, amit a magyar nyelvnek a világban betöltött kommunikációs szerepe jelöl ki, ugyancsak fontos konzekvenciákat indukál a magyar mint idegen nyelv tanára számára. Ennek következménye ugyanis, hogy a magyar mint idegen nyelv felnőtt, tanfolyam-keretű, célnyelvi kontextusra orientált, és – fentebb említettük – tanári anyanyelvűséget felmutató oktatás.

(a) A felnőtt-oktatásról vallott azon felfogás, miszerint az idegennyelv-tanulás a felnőtt képzésben nem több, mint a megváltozott külső feltételek mellett folyó iskolai oktatás, már nem tartható. A felnőtt képzésnek immár kialakult egy speciális didaktikája, amely a magyar mint idegen nyelv oktatásában is – ahol elsősorban fiatal felnőttek tanulnak – értékelhető (Lenneberg 1967, 1972; Singleton 1989).

A magyart idegen nyelvként tanulók – szándékuk szerint – tettere készek és optimisták. Ez az önmotiváció azonban – a célnyelvi kontextussal való természetes kötelék hiánya miatt – sérülékeny, amit a tanuló a tanárához való kötődéssel igyekszik kompenzálni. A tanártól tanulója nemcsak a nyelvtanulásban várja a segítséget, hanem tőle remél alapvető információkat, eligazítást is a mindennapokban, tőle reméli perspektivikus létezésének támogatását az új környezetben. A tanárhoz való efféle szinte „gyermeki” kötődés a pillanatnyilag hiányzó családi, baráti kapcsolatok pótlását jelenti. Maga a tanár idegen tanulója szemében „Magyarország mindentudója”. Minden, amit tudnia kell az új életfeltételekről, tanárán keresztül nyeri el hitelét.

A tanár azonban, ha jól megérti feladatát, az ilyen kihívásokat is türelemmel és tisztelettel kezeli. Tanulóját annak függő helyzetében sem tekinti gyermeknek. Mellőzi pl. a tegezést, és – az esetleg távoli kultúrából érkezőkkel, a netán elütő borszínűekkel szemben – elutasítja a rácsodálkozást. Ugyanígy elutasítja a nyelvi nehézség okozta sokkokkal szemben a lekezelő reagálást, a nagyothallóknak szóló mutogatást vagy az emelt hangú beszédet: hiszen a magyar mint idegen nyelv tanulója nem siketnéma és nem is nehéz felfogású, csak idegen tudatú. A tanárnak mindig arra kell gondolnia, hogy nincs taníthatatlan idegen ajkú tanuló, csak elégtelen stratégiával rendelkező tanár, aki a tanulóhoz vezető utat az oktatási folyamatban és a bánásmódban nem igazán találja meg. Ha azonban kitart oktatási célja mellett, a stratégiai megoldásokat maga a tanár-diák interakció adja (Lörscher 1983).

A felnőtt tanuló számára fontos motivációs érték a tanulási – nyelvi és kulturális – tartalmak egymással kapcsolatba hozásának a lehetősége, amely a magyar mint idegen nyelv oktatásában a grammatikai vezérelvekre felfűzött vagy a téma-specifikus lexika által jelzett országismeretet jelöli ki közös alapként. Ez nem jelenthet mást, mint az országismeretet eleve beépíteni az oktatási folyamatba. (Közismert idegennyelv-tanítási témák, pl. lakás és berendezés, család és rokonság, vásárlás, utazás alkalmasak az efféle „magyarításra”.) A magyar mint idegen nyelv oktatása ezáltal nemcsak a nyelvismeret, hanem a nyelvvorság-ismeret kimunkálását is célul tűzi (Jónás 2003a). Sőt, a „nyelvbe kötött kultúra” tényeit – akár a tanulói forrásnyelven vagy közvetítő nyelven – „mini-idegenvezetés”-ként, betétszerűen meg lehet jeleníteni. (Japánoknak szóló magyar nyelvkönyvekben láthatók efféle stratégiák.)

Fontos szerepe van a felnőtt-oktatásban az előzetes ismeretanyag aktivizálásának, amely esetünkben nemcsak a grammatikai terminológia-tudásra, hanem a magyart megelőző idegen nyelv(ek) elsajátítási módszereire figyel. Optimális, ha az idegen tanuló által tanult megelőző idegen nyelv a tanár által is ismert közvetítő nyelv. Erre a szerepre főként az egyébként elterjedt angol nyelv alkalmas, amely – kommunikatív értékén túl – a nemzetközi szolidaritás hordozója, a XXI. század „ianua linguarum reserata”-ja.

A felnőtt tanulóknak az oktatási folyamatban való részvételére meghatározólag hat a szakmai státusz, az életmód, a családi és munkahelyi körülmények, amelyek komplex módon biztosíthatják a mentálhigiéniai feltételeket. A tanuláshoz szükséges a kiegyensúlyozottság, a kipihent állapot, a szabadidő, az optimista hozzáállás stb. Ám jelentkezhet – különösen a kezdő szakaszban – a kommunikatív sikerek elmaradása miatt érzett tanulói türelmetlenség. A tanuló unja a bonyolult nyelvtani alapozást, amelyhez viszonylag kevés használható nyelvi produkció társítható. Fontos ezért, hogy a tanár előre tájékoztassa tanítványait a várható eredmények jelentkezésének üteméről, módjáról, a stagnáló-megugró tanulási folyamatról.

A felnőttek is nyitottak a játékra. A nyelvtanulás során azonban óvatosak legyünk a nyelvi játékokkal. Semmiképp sem kell az anyanyelvű gyermeknek szóló nyelvgyötrökkel terhelni a nyelvtanulót. Értelmetlen teher pl. „az ipafai papnak...” stb.-féle mondóka, mert ez a kiejtés szempontjából az idegen tanuló számára nem a magyar kultúra organikus talajából kinőtt finom humorú nyelvi játék, hanem üres és felesleges hangcséplés.

Az sem szerencsés, ha a magyarok szemében „szellemes”-nek tűnő szójátékokkal igyekszünk érdekessé tenni tanszövegeinket, pl. *A nyúl Európában fél. ... Pardon, Európában él.* (Kovácsi 1993: 10.) Egy nyelvkönyv szereplőit, amelyek valahol mindig a tanulóval azonosuló szempontok megjelenítői, állatfigurákba bújtatni legalábbis nem udvarias. Emellett a *fél* és *él* hasonló hangzása a két szó összekapcsolása folytán ún. homogén gátlást idéz elő. A tanuló mindig bizonytalan lesz abban, hogy ugyanazon jelentés kifejezésére vajon a *fél* vagy az *él* a hiteles. Ezen túl: a tananyag-humor – sohasem humoristák alkotják – általában erőltetett, ügyetlen. A tanórai helyzetkomikum kihasználása azonban valóban kiegészítője lehet a jó hangulatú oktatási kontaktusnak. Pl. a „Tessék köszönni valakinek” vagy „Tessék megköszönni valakinek valamit” interakcióban a tanulói tévesztéseknek könnyed humorú tanári kezelése derűltég – természetesen nem kinevetés – forrása lehet.

A tanárnak tudatosítania kell tanulóiban, hogy a tanóra és a tananyag világa művi, mesterkéltnél, virtuális. Egy hasonlattal élve olyan, mint egy öltöny elkészítéséhez szükséges próbababa. A mesterséges tananyag ugyanakkor a természetes magyar környezetben való eligazodáshoz hasznos kiindulási pont. A mesterséges kommunikatív kényszert ugyanis fokozatosan fel kell váltania a természetesnek. A valódi kommunikációhoz való hozzászokás jó tanórai előgyakorlata – amit már Hegyi Endre hangoztatott – a tankönyvszövegből való „kilépés”. Például ha a tananyagban a *Péter tegnap este mozi-ban volt* mondat szerepel, a tanári kérdés feltétlenül efféle legyen: *És maga mikor volt mozi-ban?* A második kérdés már valódi kommunikációs kényszert eredményez.

A felnőtt tanuló méltán idegenkedik az erős tanári irányítástól. Az önként vállalt tanulási folyamatban a külső kényszer ellenérzést szül. A nyelvi drillek, nyelvtani vagy

akár a kényes kulturális kinyilatkoztatások mellett biztosítani kell a tanulói kérdezés diszkrét lehetőségét is. Mindenki tudja a maga gyakorlatából, hogy a felnőtt tanulók hiányosságai miatt nem is tanáraik, hanem tanuló társaik előtt szoronganak.

A képi anyag feldolgozásával kapcsolatban a magyar mint idegen nyelv tanulója és tanára egyaránt zavarban van. Az újabb tananyagok ugyanis – „korszerűsége törekedve” – zsúfolt képkínálataikkal szinte a perzsa vásár hatását keltik. Valószínűsíthető, hogy ez a divat-kényszer egyfelől a világ rajzfilm-örülete, másfelől a nagy nyelvek gyermektanításra irányuló módszereinek kritikátlan átvétele miatt települt felnőtteknek szóló tananyagainkra. Az egynyelvű tananyagok képi ábrázolása indokoltabb ugyan, mint a kontrasztív nyelvkönyveké, de ki kell mondanunk – anélkül, hogy a vizualitás didaktikai tartalmát általában alábecsülnénk –, hogy a felnőtt tanuló kognitív tanulási elvéhez jobban illeszkedik akár a nyelvtan, akár a kontextus nyújtotta formai/tartalmi logika stratégiai követése. A túl sok szín és kép – asszociatív hatásával – széttördelheti a gondolkodási folyamatokat.

Természetesen kezdő szinten – különösen az említett egynyelvű tananyagokban – bizonyos illusztrációk szükségesek. A szükséges mértékű pragmatiko-funkcionális szempontok ugyanakkor képi túlkínálat nélkül is érvényesülhetnek.

(b) A magyar mint idegen nyelv tanfolyami keret jellege a felsőoktatási intézmények jórészt programorientált, részképzéses, rövid távú, valamint a nyelviskolák gyakorlati célú, esetleg nyelvvizsga-előkészítő és nyári egyetem-szerű oktatását jelenti. (Egyéb szervezésű privát oktatásra most nem célszerű kitérni!) A nyelviskolák magyar mint idegen nyelvi oktatása mára növekvő mértékű, amelyet a tanulói forrásnyelvet ismerő, idegen nyelv szakos hazai tanárok vállalnak. Az idegen ajkú tanuló forrásnyelvének tanári ismerete a magyar környezetben is meghatározó faktor. Azonnali kontaktusteremtő lehetőség, kommunikációs biztonság a tanuló számára. A nyelviskolai magyartanár azonban elsősorban idegen nyelvet tanít, s csak másodsorban – mondhatni, maradékelven – tanít magyart idegenként. Kevés közöttük a magyar mint idegen nyelvre specializált tudással rendelkező. A nyelviskoláknak azonban mégsem képesítési megkövetésekre van szükségük, hanem magyar mint idegen nyelvi tanártréningekre, a magyar mint idegen nyelv didaktikájának művelőivel való szorosabb szakmai együttműködésre. A hazai felsőoktatási intézményekben folyó magyaroktatás idegeneknek mára ugyancsak ún. nyelviskola-típusú oktatás. Tananyagaik főként az ún. NEI-típusú oktatási tananyagok vagy azokkal rokon felfogásúak. [A NEI = Nemzetközi Előkészítő Intézet, mára Balassi Bálint Kulturális Intézet.] A felsőoktatásban azonban – a szakmai tanulmányok okán – szükségesek a szakmai kommunikációt célzó tananyagok is. Efféle nyelvkönyvek közreadásában a műszaki, a közgazdasági és az orvosi szakterület tud eredményeket felmutatni (pl. Berényi 1992; Bencze 1995; Györffy 1999). Jelzésértékű azonban a nyelviskola-típusú Debreceni Nyári Egyetem tankönyvcsaládja (Hlavacska és társai 1991). Legutóbbi könyve, a *Magyar üzleti nyelvkönyv* (Laczkó-Rác 2004), amely a piaci igény eredményeként született. Ennek üzenete: a szakmai kommunikáció magyar nyelven való oktatása idegen ajkúaknak a nyelviskolák számára is aktuális. Nem könnyű feladat a zömében mellékfoglalkozású magyar mint idegen nyelv tanárok számára.

(c) A célnyelvi környezetű oktatás a tanárnak különös didaktikai kihívás. A vezérelt oktatásnak ugyanis figyelembe kell vennie a környezet nyújtotta vezéreltlen tanulást,

elsajátítás hozadékát is. A kezdő szintű oktatásban az egynyelvű tananyagoknak olyan stratégiai lehetőségeket kell kínálniuk, hogy elősegítsék az elsajátító idegen tudat készenlétét az oktatási folyamatban tanult és a környezetben szerzett tudásanyag integrálására (Ellis 1985).

A pragmatika felhasználása az oktatásban ne a nyelvi illetanhoz, hanem a kommunikáció legszükségesebb minimumához adjon támpontot. A memória mértékletes didaktikai érvényesítése mellett – felnőttoktatásról lévén szó – a stratégiáknak az intellektust érdemes megcélozniuk. A célnyelvi merülésnek a nyelvi regiszterekben tükröződő frontális hatása szinte önkénytelenül kényszeríti az idegen tanulót a pragmatikai hiányok intellektuális kezelésére.

Külön kihívás a célnyelvi környezetben való magyartanulás szükségszerűen vegyes (különböző forrásnyelvű) csoportszervezése. Ez a kényszer nyilván gazdasági alapú. A közös tanulási cél a magyar nyelv, ám a különböző tanulói forrásnyelvek összehangolása egy közös közvetítő nyelv segítségével – legalábbis kezdő szinten, különösen a nem intenzív ütemű oktatásban – egyszerűbb.

(d) A magyar nyelvet azonban – ha kisebb mértékben is – tanítják szerte a nagyvilágban. A hivatalos adatok közel harminc ország kultúrdiplomáciai, tudománykapcsolati és civilszerveződési magyar oktatásáról beszélnek. A tanulási célok természetesen különbözőek: tudományosak, egyedi furcsaságokat rejtenek, vagy pedig a magyar származástudat identitás-gondozását jelentik.

A külföldi magyartanulás is több színhelyen folyik: a külföldi felsőoktatási intézményekben, a magyar intézetekben, valamint a külföldi magyarok civil szerveződésének holdudvarában létrejött keretek között (pl. vasárnapi iskolákban).

A professzionális magyar mint idegen nyelv tanár jelenléte a külföldön folyó oktatásban szükséges igazán. Kiküldött lektoraink mára – amellet, hogy ismerik a célország nyelvét – remélhetőleg rendelkeznek magyar mint idegen nyelvi szakmai képzettséggel, tanítani tudással. A lektori feladat ugyanis világos: a magyar nyelv szakszerű oktatása. Ez a feladat bizonyos külföldi magyar tanszékeken csorbulhat, ha magyar vendégprofesszor a magyar nyelv tanítása helyett – vagy mellett – nyelvészeti vagy irodalmi szaktárgyak oktatásával bízza meg a lektort. A külföld magyar mint idegen nyelv tanárának különös felelőssége: a magyar nyelv és kultúra, végcélként Magyarország megszerettetése. Ehhez saját anyanyelv-ismeretén kívül az oktatás folyamatában csupán virtuális stratégiai eszközökkel rendelkezik. (A maguk módján értékes kétnyelvű tananyagok, megrendezett beszédhelyzetek, audio-vizuális kiegészítők stb.) Eppen ezért: minden erejével arra kell motiválnia tanulóit, hogy mielőbb realizálják az ún. „célnyelvi bemerülés”-t: erre valók a csereprogramok, a részképzések és különféle ösztöndíjak, amelyekre egyre több lehetőség nyílik.

A magyar mint idegen nyelv tanárának anyanyelvűségéről eddig szinte mint szakmai kihívásról beszéltünk. Az anyanyelvi nyelvismeret nagyszerűségét az idegennyelv-tanításban természetesen előnynek tekintjük. Ezen túl: a külföldi magyarok tanításában pótolhatatlan. A származástudatú magyarok oktatásában a tanárnak ugyanis gyakran szembe kell néznie azzal, hogy a családon belül elsajátított nyelvi változatból gyakran hiányzik a helyesírás-tanulás s egyáltalában az írásra szoktatás. Ilyen keretekben folyik gyakran a külföldi magyar gyermekek oktatása is. A professzionális tanár – ebben az esetben hasznos, ha magyar nyelv és irodalom szakos képesítése is van – vegyesen

alkalmazhatja anyanyelv-oktatás és az idegennyelv-tanítás didaktikai aspektusait, stratégiáit.

(e) A magyar „kisnyelvi presztízse” a nyelvpolitikát nem orientálja a magyar mint idegen nyelv tanárképzés extenzív támogatására. Rendszerváltásunk nyomán mégis jelentkezett egy máig fennálló ellentmondás, amely a külföld előtt a magyar nyelv, sőt Magyarország imázsát is érinti. A rendszerváltás után az idegen ajkúak nemcsak Magyarország fővárosát és nagyobb városait tisztelték meg jelenlétükkel, hanem a kisebb településeket is. Magyartanulásuk, amely gyakran megélhetési és „munka-magyar”, sőt szakmai kommunikációs nyelvismereti igény, Magyarországnak is érdeke. Erre megoldás volna a helyi iskolák szakember-kínálata, ha a nyelvszakosok rendelkeznének efféle speciális tanítási tudással. Ennek híján idegen nyelv és magyar szakos tanárok „műkedvelőként”, gyakorta azonban csupán magyar anyanyelvű ismerősök vállalkoznak tanításukra. Természetes következmény – az efféle tanítás sikertelensége okán – azon elhíresült mondás, hogy „a magyar nyelv legalább olyan nehéz, mint a kínai”. Az idegen ajkúak jó része pedig a tanulási nehézség híre miatt nem folytatja vagy el sem kezdi a magyartanulást. Végül is ragad rájuk majd valamiféle „pidgin magyar”...

A tanári szakmai szempontok érvényesítése ütközik a tanulás szociológiai keretével: a centrumokra szervezett kis létszámú „magyar mint idegen nyelv” tanárképzés szemben áll az országos lefedettségű külföldi jelenlét igényeivel. Az ellentét mégis kiküszöbölhető, méghozzá minimális teremtő akarattal. Hogyan is? A meglévő lehetőségek figyelembevételével, integrálásával. A magyar szakos tanárképzés ugyanis a nyelvi tartalmakat, az idegen nyelvek tanárképzése pedig a didaktikai stratégiákat eleve biztosítja. A magyar nyelv és irodalom, valamint az idegen nyelv szakos tanárképzés mellett ez a tudás egy-két félévnyi specializációs tanegységekkel kiegészíthető; s általuk mindez a szükséges specialitás a magyar iskolarendszerbe is eljuttatható. Ezzel meg lehetne szüntetni a magyar mint idegen nyelv tanításának országimázsra is kiható szakmai hiányosságát. A felsőoktatásban létrejött magyar mint idegen nyelvi programok, „minor szakok” ennek a – remélhetőleg bekövetkező – integrált képzési megoldásnak a kísérletes, reprezentatív mintái (Jónás 2003b).

Nem könnyű feladat tehát a magyar mint idegen nyelv tanáraként működni. A professzionalitás igénye nemcsak a fent elemzett képzési követeléseket, hanem a „paidotropikus” és „logotropikus” karakterek jegyeit is sajátos rugalmasságban egyesíti a tanári személyiségben. A magyar mint idegen nyelv tanárának ugyanis partnerként kell megteremtenie tanulója számára mindazt a biztonságot, amelyet annak anyanyelvi közege pillanatnyilag nem tud, de a magyar nyelv tanulásához felettébb szükséges.

Ezért tarthatjuk igaznak a következő megállapítást: a magyar mint idegen nyelv tanára nem magyar nyelvet tanít tanulóinak, hanem tanulóit tanítja magyar nyelvre.

IRODALOM

- Bencze Ildikó, Papp Judit és Lakos Dorottya (1995): *Basic Business Hungarian*. Budapesti Közgazdasági Egyetem/Aula: Budapest.
- Berényi Katalin és Erdős József (1992): *Haladó magyar nyelvkönyv a Budapesti Műszaki Egyetem magyar nyelvi előkészítő tanfolyama számára*. Tankönyvkiadó: Budapest.

- Butzmann, Wolfgang (1980): *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg.
- Caselmann, Christian (1949): *Wesensformen des Lehrers*. Stuttgart.
- Ellis, Rod (1985): *Understanding Second Language Acquisition*.: Oxford University Press: Oxford.
- (1990): *Instructed Second Language Acquisition*. Basil Blackwell: Oxford.
- Győrffy Mária (1999): *Mi a panasz?* IDIÓMA Bt.: Pécs.
- Hezer, Helmut és Klippel, Friderike (1987): *Englischmethodik*. Berlin.
- Hlavacska Edit, Hoffmann István, Laczkó Tibor és Maticsák Sándor (1990-től): *Hungarolingva*. Debreceni Nyári Egyetem. [Tankönyv-sorozat.]
- Jónás Frigyes (2003a): „Az országismeret didaktikai alapvonalai a magyar mint idegen nyelv oktatásában.” In: *Hungarológiai Évkönyv*. Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar. Dialóg Campus Kiadó: Pécs. pp. 160–5.
- (2003b): „Perspektiven in der Lehrerbildung des Ungarischen als Fremdsprache.” In : *Studia Russica* XX. ELTE BTK: Budapest. pp. 170–5.
- (2004): „Variabilitás-faktorok a magyar mint idegen nyelvben.” In: Gecső Tamás (szerk.): *Variabilitás és nyelvhasználat*. Tinta Könyvkiadó: Budapest. pp. 149–54.
- (2005): „»Szórol szóra« a magyar mint idegen nyelvben.” In: *THL₂*. A Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet folyóirata 1. sz. p. 70.
- Kovácsi Mária (1993): *Itt magyarul beszélnek I*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest. p. 10.
- Laczkó Tibor és Rác Edit (2004): *Magyar üzleti nyelvkönyv. Lingua Hungarica*. Debreceni Nyári Egyetem Kht.
- Lenneberg, Eric H. (1967): *Biological Foundation of Language*. Wiley: New York. [*Biologische Grundlagen der Sprache*. Suhrkamp: Frankfurt, 1972.]
- Lörscher, Wolfgang (1983): *Linguistische Beschreibung und Analyse von Fremdsprachenunterricht als Diskurs*. Narr: Tübingen.
- Medgyes Péter (1997): *A nyelvtanár*. Corvina: Budapest.
- Singleton, David (1989): *Language Acquisition. The Age Factor*. Multilingual Matters: Clevedon.