

Szili Katalin*

GRAMMATIKA↔PRAGMATIKA?

(A pragmatikai aspektus alkalmazásának szükséges voltáról a magyar mint idegen nyelv oktatásban)

A grammatika és pragmatika ellentétéről

A pragmatika, ez a 70-es, 80-as években kialakuló új nyelvleírási szint nem talált túlzottan lelkes fogadtatásra a nyelvészet művelőinek körében, ami a köztük levő eltéréseket ismerve részint érthető. Különböznek például a leglényegesebben, vizsgálataik tárgyában, céljában, a nyelvről vallott nézeteikben. Amíg a grammatikai kutatások (természetesen mindig egy adott nyelvelmélet, irányzat keretében) főként a nyelv absztrakt formai rendszerét állították/állítják figyelmük középpontjába, a pragmatika a nyelvhasználatot, a nyelvi jel és a használója közötti viszonyt. A pragmatika egyik alaptézise értelmében a nyelv társadalmi funkciók betöltésére szolgáló eszköz, amelynek formai elemeit meghatározott szándékokkal és célok elérése érdekében használja a beszélő: egyfelől cselekszik, azaz állít, kérdez, kér, elutasít stb., másfelől interakciókban vesz részt. Ha összesíteni akarnánk a nyelvfelfogásuk szembenállásából adódó egyéb ellentéteket, az alábbi táblázatban foglaltakat mindenképpen meg kellene említenünk.

* Szili Katalin, PhD, habilitált egyetemi docens, az ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátusának vezetője, szili.k@t-online.hu

1. táblázat. Grammatika↔pragmatika

	grammatika	pragmatika
1.	A grammatika szerint a nyelv formai elemei véges számúak , s rendszerbe foglalhatók.	A pragmatika szerint a nyelv által betöltött funkciók határtalanok .
2.	A grammatika teljes érvényű, kizárólagos szabályok alkotására törekszik.	A pragmatika szerint a beszélőt elvek irányítják, amikor a nyelvet használja. (Az elvek többek között abban különböznek a szabályoktól, hogy nem kizáróak, azaz egyszerre akár kétféle elvet (Mód és Mennyiség) is követhetünk, s megjelenésük csak valószínűsíthető. (A témáról I. Szili 2004: 36-37.)
3.	A kizárólagos szabályok megkövetelik, hogy be is tartsák, őket, vagyis a grammatikában meghatározó kritérium a nyelvi korrektség .	A pragmatika szerint a beszélő azokat az elemeket választja ki a nyelvi eszköztárából, amelyek a leginkább megfelelnek a kommunikációs céljainak. Ez azt jelenti, hogy sokkal inkább az adott helyzetben elvárt módon, azaz megfelelően, elfogadhatóan akar megnyilvánulni, mintsem nyelvileg helyesen.

2. Az ellentétek valódi volta, látszólagossága a nyelvoktatás tükrében

A nyelvoktatás a kétféle viszonyulás közötti feszültségekkel akkor szembesült hatványozottan, amikor a nyelv használatára, a célnyelv szociokulturális elvárásaihoz jobban idomuló nyelvi viselkedésmódokra kezdett összpontosítani, vagyis amikor céljaul a kommunikatív kompetencia kialakítását jelölte meg (1. a *kommunikatív kompetencia* fogalmának különféle részkészségekre való bontását: Hymes 1971; Canale, Swain 1980). A nyelvhasználat sajátosságait feltáró pragmatikai aspektus alkalmazása főként az 1. és 2. pontokban említett véges számú, kötelező szabályokra épülő formai rendszer és a határtalan kommunikatív funkciók, illetve a nehezebben meghatározható „megfelelő” viselkedésmódok közötti ellentét miatt okozott nehézséget és megoldandó feladatot. Kezdetben (a 70-es években) akár úgy is tűnhetett, hogy a kommunikáció előtérbe kerülése megsemmisítheti, maga alá temetheti a tanításhoz elengedhetetlen keretet, a nyelvtani formák nehézségi fokok szerint egymásra épülő struktúráját. De az is megtörténhetett volna, hogy a nyelvoktatás a régi beidegződésekhez ragaszkodva, módszertani megfontolásokra (nehézség, bizonytalanság, időhiány stb.) hivatkozva hű marad az elsődlegesen csak nyelvi kompetenciát biztosító metódusaihoz. Az adott válaszok ismeretében ma már megalapozottan állíthatjuk, az ellentéteket sikerült feloldania: a kommunikatív nyelvoktatás ugyanis nem tagadta meg a grammatikát, ellenkezőleg arra kereste a megoldásokat, hogyan lehet ezt az elvont rendszert a kommunikáció szolgálatába állítani. A kognitív irányzat képviselői például abból a feltevésekből indultak ki kutatásaikban, hogy a nyelvi szerkezetek hatékonyabb használatára – szemben az automatikus drillekkel – akkor válik képessé a tanuló, ha a nyelv formai jellemzőit meg is érti, s így tudatosan alkalmazza őket (Cummins 1981; Ellis 1991; O’ Malley–

Chamot 1990). Mint ahogy Wilkins hangsúlyozza, a tudatosítás, a szabályalkotás a nyelvoktatás örökölt tradíciója, hiszen a nyelvtant explicit ismeretté alakító grammatikai magyarázatok, szabályok (néhány évtizedes elhajlásokat leszámítva) mindig is részét képezték a nyelvtanításnak (Wilkins 1984). A másik (és elterjedtebb) funkcionális nézetet vallók a nyelvi formák modellezését tűzték ki célul, vagyis a nyelvtanulás folyamatát a forma–funkció megfeleltetés keretébe helyezték. A funkcionális–fogalmi modellek a nyelvtani funkciók és a beszédcélok közötti megfeleltetés lehetőségére építve osztályozzák a beszédfunkciókat (következésképpen a beszélő attitűdjeit, a különféle kommunikatív funkciókat a nyelvtani jelentés részévé teszik), és így szerkesztik meg az azokra építő syllabusokat (Wilkins 1976; Van Ek 1979; Brumfit, Finocchiaro 1983). Noha a nyelv formai rendszerének beszédfunkciókkal való megfeleltetése a gyakorlatban számos problémát vet fel, ma már kijelenthetjük, hogy a szemléletváltás megtörtént: a nyelvtani, strukturális elvű vagy tematikus, szituációkon alapuló tanmeneteket a 80-as évektől felváltották a szemantikai elvű elrendezések: a nyelvkönyvírók, a tanárok azon az alapon kezdték válogatni és sorrendbe állítani a nyelvi formákat, hogy azok mire és hol, milyen kontextusban használhatók, aminek eredményeképpen kialakultak a formák és funkciók, illetve funkciók és formák kölcsönös megfeleltetésén alapuló rendszerek.

Az autentikus nyelvi anyagok, a valóságos helyzeteket imitáló, cselekedtető módszerek meggyőzően bizonyították a táblázatom 3. pontjában vázolt ellentét meglétét, jelesül azt, hogy a nyelvtanilag korrekt mondatok megalkotásának képessége nem jelenti a nyelvnek az adott közösség szociokulturális elvárásaival megegyező használatát. A pragmatikai kompetencia fogalma mellett így megszületett a pragmatikai hibái (Thomas 1983): kimondatott az, hogy a nyelv nem megfelelő használata sokszor komolyabb hátrányt jelent, jóval inkább az idegenség látszatát kelti, mint egy-egy grammatikai hiba. Ha például egy külföldi a tárgyalásról elkészve a *Bocsánatot kérem* megnyilatkozással engeszteli ki a várakozókat, nagyobb megértéssel találkozhat, mintha nemes egyszerűséggel odaveti, *Bocsesz*. A kommunikációt előtérbe állító nyelvoktatás ezért érthető módon fokozott érdeklődéssel fordult a pragmatikai kutatások felé, azok eredményeit igyekezett hasznosítani, sőt az empirikus vizsgálatokban kezdeményező szerepet játszott (l. a 80-as években megvalósított *Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Pattern*, röviden a *CCSARP-projekt*). A tanároknak ugyanis már nemcsak szabályokat kell adniuk, hanem azt is meg kell világítaniuk (az előbbi helyzetenél maradva), mikor helyénvaló, és mikor elfogadhatatlan a szóban forgó bocsánatkérési forma, illetve megfelelő mintákkal kellett szolgálniuk a különböző helyzetekben követendő stratégiákra. (Másképpen fogalmazva meg kell tanítaniuk, hogy az alábbi alakok közül melyik és milyen helyzetben szolgálja leginkább a beszélő érdekeit: *nagyon szégyellem magam, elnézést kérek, elnézést, bocsánatot kérek, bocsánat* stb.)

3. Esettanulmány a pragmatikai aspektus alkalmazásának szükségességéről

Ha összegezni kívánjuk a pragmatika által a nyelvoktatásnak nyújtott segítséget, a következőket mindenképpen meg kell említenünk. A parttalannak tűnő beszéd-funkciók elkülönítésével, jelesül a beszédaktus-osztályozásokkal, a diskurzusok analízisével, szegmentációival új, pontosabb válaszokat ad arra, mit is csinál a beszélő a nyelvvel. A pragmalinguisztikai aspektus alkalmazásával a kommunikatív funkciók és az azokat megjelenítő nyelvi formák társításában segédkeznek. Az utóbbi elemzések irányították a figyelmet az ún. konvencionizálódott megnyilatkozási formákra, vagyis azokra a mondatokra, amelyeknek szó szerinti jelentése eltér a használati értéküktől. Elsajátításuk éppen ezért külön feladatot jelent az idegen ajkúak számára, ahogy a helyes interpretációjuk is (a témáról l. Wray 1999). Például illusztrálva az előbbieket: nálunk az eladók a *Mivel szolgálhatok? Mit parancsol?* kérdésekkel ajánlják fel szolgálatukat a vevőknek, amely kérdésekre nem a *Kávével szolgálhat* vagy a *Kávét parancsolok* szó szerinti válaszokat adjuk. Más esetekben a beszédcselekedetek végrehajtására szolgáló direktebb és indirektebb stratégiák gazdagsága, a közöttük való választás jelent gondot a tanításban és a tanulásban egyaránt. Egy egyszerű tárgy elkérése ($a_{1,2}$), illetve szívességkérés ($b_{1,2}$) – a teljesség igénye nélkül – a következő módokon történhet. (A bal oldalon a baráttal, a jobbon egy idegennel szemben alkalmazott stratégiákat gyűjtöttem egybe.)

a_1

1. *Kérek egy tollat.*
2. *Adsz egy tollat?*
3. ***Tudsz adni egy tollat?***
4. *Adj egy tollat, légy szíves!*
5. *Adnál egy tollat?*
6. ***Tudnál adni egy tollat?***
7. ***Elkérhetem a tollat?***
8. *Elkérhetném a tollad?*
9. *Szükségem van egy tollra.*
10. *Kell egy toll.*
11. *Kellene egy toll.*
- 12.
- 13.

a_2

- Bocsánat, tud adni egy tollat?*
Adjon egy tollat, legyen szíves!
Adna egy tollat?
Tudna adni egy tollat?
Elkérhetem a tollat?
Elkérhetném a tollát?

- Tessék adni egy tollat!***
Legyen szíves adni egy tollat!

b_1

1. *Átnézed a dolgozatomat?*
2. ***Át tudod nézni a dolgozatomat?***
3. ***Át tudnád nézni a dolgozatomat?***

b_2

- Tanár úr, átnézi a dolgozatomat?*
Tanár úr, át tudja nézni a dolgozatomat?
Tanár úr, át tudná nézni a dolgozatomat?

- | | |
|---|--|
| 4. <i>Átnéznéd a dolgozatomat?</i> | <i>Tanár úr, átnézné
a dolgozatomat?</i> |
| 5. <i>Nézd át a dolgozatomat, légy szíves!</i> | <i>Nézze át, legyen szíves
a dolgozatomat!</i> |
| 6. <i>Megkérhetlek arra, hogy nézd át
a dolgozatomat?</i> | <i>Megkérhetem arra,
hogy nézze át a...?</i> |
| 7. <i>Megkérhetnélek arra, hogy nézd át
a dolgozatomat?</i> | <i>Megkérhetném arra,
hogy nézze át a...?</i> |
| 8. | <i>Tessék átnézni a dolgozatomat!</i> |
| 9. | <i>Legyen szíves átnézni
a dolgozatomat!</i> |

Annak megvilágítására, hogy a pragmatikai kutatások eredményeinek tudatos alkalmazása mit is jelent a gyakorlatban, az előbbi példasorból kiindulva vizsgáljuk meg a felszólító módhoz köthető forma–funkció megfeleltetéseket két könyvben, a *Hungarolingua*ban (Hlavacska 1991, 1993), valamint a *Halló, itt Magyarországon!*-ban (Erdős–Prileszky 1991)! Az imperatívust a nevében foglaltaknak megfelelően a másokra való ráhatás elsődleges eszközeinek tekintjük: használhatjuk kérésre, parancsra, instrukcióra, követelésre stb. De valóban az elsődleges megjelenítője-e az említett cselekedeteknek? Mint ahogy a fenti mondatsorok sejtetik, a kérés beszédaktusával foglalkozó vizsgálataim pedig egyértelműen bizonyítják (Szili 2004: 104–120.), messze nem. A felszólító módú alakokkal legmagasabb százalékban (66,6%) csak a barátjuddal szemben éltek adatközlőim, vele sem akármikor: egy kisebb értékű tárgy (a toll) elkérésénél, illetve amikor a dohányzás abbahagyását kellett elérniük (51%). Az is lényeges adalék, hogy ezt a direkt formát még a barátoknál is nagy arányban (40-50%-ban) követte udvariassági kísérőelem (*légy szíves*), az idegeneknél pedig 70 %-ban: *Legyen szíves, hagyja abba a dohányzást!* (A nyelvkönyveink túlnyomó többsége megfelelkezik erről a tényről.) Ha a felszólító mód csak az egyik (és nem mindig a leggyakoribb) kifejezője a partnerre való ráhatásoknak, megkérdőjeleződik a *Hungarolingua* szerzőinek megoldása, akik azt vélemezve, hogy nagyon leterhelt, magas kommunikatív értékkel bíró forma, a didaktikai elveket háttérbe szorítva igen hamar, az 1. könyv 10. leckéjében megjelentették az összes allomorfiával (*gy, ssz, ss, zz, ts*) és az egyéb járulékos problémáival együtt (keserves, csüggesztő órákat okozva tanárnak, diáknak egyaránt).

A kérések, felszólítások kifejezésére szolgáló második leggyakoribb stratégiát az ún. konvencionális formák képezik: a hallgató képességének (*Tudna adni... Tudsz adni...?*), valamint hajlandóságának tesztelése (*Átnéznéd a dolgozatomat?*), amely formákkal vagy nagyobb súlyú, vagy az ún. közös javakra (só elkérése az étteremben, pénzfelváltás bevásárlókocsiba) irányuló kéréseknél élünk. A *tud* + az infinitivusi szerkezetek eme funkcióját egyik általam vizsgált könyv sem említi. A feltételes mód szerepét a hajlandóságot tesztelő stratégiában ellenben felismerik, s ez dicsérendő, mivel a feltételes mód előfordulása majdnem 100%-os, ha a beszélő kirovó szerepe erős, vagyis jogában áll hatni a partnerére. Közepes és nagy szívességkérés esetén pedig társadalmi tényezőktől függetlenül 60% körüli. Azt

azonban hibásan sugallják a munkák, így a *Halló, itt Magyarország!* is, hogy a feltételes módú alakzatok (*Kinyitná az ablakot?*) szinonimái lehetnek az egészen más körülmények között használható imperatívusi (*Nyissa ki!*) és infinitívusi megnyilatkozásoknak (*Legyen szíves kinyitni!* 110). A felszólító mód és a feltételes mód rosszul értelmezett azonos pragmatikai szerepének csapdájába a *Hungarolingua* írói is beleestek (i. m. 96). Ha az egyik illusztrációjában szereplő hölgy szállodai vendég, a férfi pedig londiner (nehéz a rajz alapján azonosítani), mindkét stratégia helyénvaló: *Felvinné a bőröndömet?*; *Vigye fel a bőröndömet!* (Természetesen jobb lett volna, ha a *legyen szíves* is elhangzott volna.) Ha ellenben egy házban lakó ismerőst kér így meg, a második stratégiával nem érné el célját, ahogy az autóba behajoló, betörő kinézetű férfi is csak az első esetben reménykedhetne, hogy feljut a fővárosba: *Nem vinne el Budapestre?* (*Vigyen el Budapestre!*). A legtanulságosabb eredménnyel azonban az alábbi transzformációk szolgálnak (2. könyv, 96). A gyakorlatban a diák feladata az, hogy a felszólító módú mondatokat feltételelessé alakítsa, amit feltehetőleg meg tud tenni. Arról a számunkra nyilvánvaló tényről azonban, hogy a jobb oldali és bal oldali mondatok legtöbb esetben egészen más kontextusban hangzanak el, semmilyen információt nem kap, sőt abban erősíti meg a könyv, hogy a két alakzat egymással felcserélhető.

Menj el a boltba!

Hívj egy taxit!

Vegyél nekem egy fagylaltot!

Idd meg a teádat!

Hozzál egy kiló kenyeret!

Tanítsd meg ezt a leckét!

Fesd le ezt a lányt!

Vedd meg ezt a ruhát!

Gyere ide!

Elmennél a boltba?

Hívnál egy taxit?

Vennél nekem egy fagylaltot!

Meginnád a teádat?

Hoznál egy kiló kenyeret?

Megtanítanád ezt a leckét?

Lefestened ezt a lányt?

Megvennéd ezt a ruhát?

Idejönnél?

Ugyancsak pragmatikai hibát tanítanak a könyvek akkor, amikor az imperatívus helyettesítésére a *légy szíves/ legyen szíves* ___ - *ni* szerkezetet ajánlják. A magázó formák léteznek ugyan, de a felek közötti hivatalos viszony vagy a beszélő különös tiszteletének kifejezői, ahogy a *tessék* + infinitívus is (a tegező változattal felmérésben a több mint 200 adatközlő egyike sem élt, léte ezért számomra kétséges).

E kis esettanulmánnyal reményeim szerint sikerült érzékeltetnem a pragmatikai aspektus alkalmazásának előnyeit, hasznát a nyelvoktatásban. Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a pragmatika jelentőségét felismerte a szakma (Szili 2000, Dávid 2005), sőt az empirikus intralingvális és interlingvális pragmatikai elemzések meghonosítói, legfőbb művelői a magyar nyelvészetben a magyar mint idegen nyelv oktatás szakemberei lettek (Szili 2004, Maróti 1999, 2003, 2004, Bándli-Maróti 2003; Erdősi 2006). Mivel a nyelvet valós társadalmi kontextusokba ágyazó szövegek, valamint a cselekedtető oktatási metódusok alkalmazása terén van még pótolnivalónk, e kutatások eredményeit mindenképpen be kellene építenünk a jövőben megszűlendő tananyagokba.

Irodalom

- Bándli Judit–Maróti Orsolya 2003. Kultúra és nyelvi viselkedés. Japán diákok kérési és visszautasítási stratégiái magyar nyelven. Nádor Orsolya–Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv* 4. 137–152.
- Brumfit Ch., Finocchiaro M. 1983. *The Functional-Notional Approach*. OUP, New York.
- Canale, M., Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1–47.
- Cummins, J. 1981. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Ellis, N. 1991. *Rules and instances in foreign language learning interactions of explicit and implicit knowledge, unpublished paper*. University College of North Wales, Bangor.
- Erdős József–Prileszky Csilla 1992. *Halló, itt Magyarország!* Akadémiai Kiadó, Budapest. (További kiadások: 1995, 2001, 2002, 2006.)
- Erdősi Vanda 2006. Empirikus beszédaktus-kutatás a magyar mint idegen nyelv kommunikatív oktatásában — A köszönetnyilvánítás beszédaktusának vizsgálata. Nádor Orsolya, Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv* 7. 69–84.
- Hymes, D. 1971. *On Communicative Competence*. Philadelphia, P.A., University of Pennsylvania Press.
- Magyarul: Kommunikatív kompetencia. In: Horányi Özséb (szerk.) 1978. *Kommunikáció* 2. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 333–356.
- Hlavacska Edit–Hoffmann István–Laczkó Tibor–Maticsák Sándor 1991, 1996. *Hungarolingua* 1.
- Hlavacska Edit–Hoffmann István–Laczkó Tibor–Maticsák Sándor 1993. *Hungarolingua* 2. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Maróti Orsolya 1999. *Az elutasítás pragmatikai szempontú vizsgálata*. Szakdolgozat. ELTE, Budapest.
- Maróti Orsolya 2003. Szia, professzor úr! Pragmatikai hibák idegen ajkúak magyar nyelvhasználatában. Nádor Orsolya–Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv* 4. 166–172.
- Maróti Orsolya 2004. Direkt kérdés – direkt válasz? A kérdés és visszautasítás beszédaktusának egy lehetséges vizsgálati módja. Nádor Orsolya–Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv* 5. 216–222.
- O'Malley, J., Chamot, A. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Thomas J. 1983. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4. 91–112.
- Van Ek 1979. *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults. Systems Development in Adult Language Learning*. Council of Europe, Strasbourg.
- Wilkins, D. A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford University Press, Oxford.
- Wilkins, D. A. 1984. Teaching without a language syllabus but with a linguistic focus. *TRANEL* 6.
- Wray, A. 1999. Formulaic language in in learners and native speakers. *Language Teaching* 213–231.