

EduLingua

3/2 (2017)

Alkalmazott nyelvészeti folyóirat

Journal of Applied Linguistics



Impresszum

EduLingua

Alkalmazott nyelvészeti folyóirat

Journal of Applied Linguistics

Főszerkesztő/Editor:

DORÓ Katalin

A szerkesztőbizottság tagjai/Editorial board:

BALOGH Erzsébet

BAJNÓCZI Beatrix

HAAVISTO Kirsi

T. BALLA Ágnes

Kiadja/Published by:

LoGoS Kutatócsoport

Szegedi Tudományegyetem, Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Felelős kiadó:

Doró Katalin

A szerkesztőség és kiadó címe:

6722 Szeged, Egyetem u. 2.

Telefon: 62/544-024

E-mail: logos.szeged@gmail.com

Honlap: elteal.ieas-szeged.hu/logos

Megjelenik:

évente kétszer

Elérhető:

ingyenes, nyílt hozzáférésű az elteal.ieas-szeged.hu/edulingua címen

ISSN 2415-945X

EduLingua

Alkalmazott nyelvészeti folyóirat

Journal of Applied Linguistics

III. évfolyam 2. szám

Volume 3 Number 2

2017



Tartalomjegyzék

Előszó	i
TANULMÁNYOK	
Német anyanyelvű egyetemisták ékezethasználata az írott magyar nyelvben Balogh Erzsébet	1
A magyar mint idegen nyelv tanulók kis- és nagybetű használatának vizsgálata a magyar helyesírási szabályok tükrében Skadra Margit	13
Kódváltás magyar mint idegen nyelv szóbeli vizsgákon Hegedűs Gabriella	25
Vizuális anyagok a magyarórán Mátyás Dénes	39
SZEMLE	55
Balogh Erzsébet, Skadra Margit. <i>Multikulti. Magyar nyelv külföldieknek. Hungarian for Foreigners.</i> (Budapest: Medicina Könyvkiadó. 2016.) Péter Nóra	

Előszó

„A hungarológia az utóbbi másfél évtizedben itthon és külföldön szinte a reneszánszát éli.” Giay Béla ezen, 1990-ben megjelent megállapítása (Giay, 1990: I) több mint egy negyed évszázaddal később is ugyanúgy érvényes. A hungarológia tárgykörében Magyarországon és külföldön végzett kutatások száma jelentős mértékben nőtt az elmúlt években, és folyamatosan nő mind a mai napig. Különösen igaz ez a magyar mint idegen nyelv tanításával kapcsolatban. Egyrészt jelentős azoknak a nyelvi, nyelvészeti, illetve módszertani kutatásoknak a száma, amelyek kifejezetten a magyar mint idegen nyelv tanításával, tanulásával foglalkoznak; másrészt megnövekedett maga a magyar mint idegen nyelv tanulásának igénye is mind Magyarországon, mind külföldön. Számos külföldi egyetem hirdet vendégoktatói vagy lektori állást, illetve kínál ösztöndíjat azoknak a szakembereknek, akik a magyar kultúra vagy kifejezetten a magyar nyelv oktatásával szeretnének külföldön foglalkozni. Emellett Magyarországon is egyre nagyobb igény mutatkozik a magyarórák iránt. A megnövekedett igényeket jelzi például az is, hogy sorra jelennek meg a különböző tanulói igényeket kielégítő magyar mint idegen nyelv tankönyvek. Nem véletlen tehát, hogy az *EduLingua* 2017 őszi, magyar nyelvű számába a magyar mint idegen nyelv oktatás témaköréből válogattunk tanulmányokat, melyek közül az első két tanulmány a magyart mint idegen nyelvet tanulók írásbeliségét, azaz helyesírását vizsgálja. A harmadik tanulmányban a szóbeliségre helyeződik a hangsúly, amelyen belül a magyar nyelvről a tanulók anyanyelvére történő nyelvváltást elemzi a szerző. A negyedik tanulmány a magyar mint idegen nyelv órákon felhasználható vizuális segédanyagokat helyezi középpontba, majd a számot egy magyar mint idegen nyelv tankönyv ismertetője zárja.

Jelen szerző, Balogh Erzsébet a Szegedi Tudományegyetemen végzett amerikanisztika bölcész és tanárszakon, illetve elvégezte a hungarológia speciális képzést is. A Szegeden szervezett nyári egyetemeken, később az egyetem Általános Orvostudományi Karán tanított magyart a nem magyar anyanyelvű hallgatóknak. 2016-ban angol, 2017-ben pedig német közvetítőnyelvvvel megjelent Skadra Margittal közösen írt, *Multikulti* című tankönyve, amely elsősorban, de nem kizárólag az orvosi egyetemen tanuló külföldi hallgatóknak szánt magyar mint idegen nyelv tankönyv. Az *EduLingua* ebben a számában megjelenő kutatásában azt vizsgálja, hogy német anyanyelvű, magyart mint idegen nyelvet tanuló hallgatók magyar ékezethasználátát befolyásolja-e a tanulók anyanyelve, illetve hogy mekkora mértékben javul a hallgatók magyar ékezethasználata annak függvényében, hogy milyen régóta tanulnak magyarul. Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók német anyanyelvében meglévő ékezethasználati szabályszerűségek még egy év magyarnyelv-tanulás után is jelentős mértékben befolyásolják a hallgatók magyar ékezethasználatát, ami miatt sokszor hibásan, „németesen” használják a magyar ékezeteket. A tanulmány a hibák

szisztematikus feltérképezésével segítséget kíván nyújtani a német anyanyelvűek magyar ékezethasználatának elsajátításához.

Skadra Margit a Szegedi Tudományegyetem végzett német és történelem bölcsész és tanár szakon, majd hungarológia mesterszakon. A Manitobai Egyetemen ösztöndíjasként tanított magyar mint idegen nyelvet 2012-ben. A Szegedi Tudományegyetem Hungarológia Központja által szervezett nyári egyetemeken, illetve az Általános Orvostudományi Karon tanít magyar mint idegen nyelvet, utóbbi karon az angol és a német programban tanuló külföldi orvostanhallgatóknak. Kutatási területe a tananyagfejlesztés. *Multikulti* című, Balogh Erzsébettel írott magyar mint idegen nyelv tankönyve 2016-ban angol, 2017-ben német közvetítőnyelvvvel jelent meg. A szerző jelen tanulmányában a Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karának előkészítő angol és német évfolyamában a magyart mint idegen nyelvet tanuló hallgatók helyesírását, ezen belül is a kis- és nagybetűk helyesírását vizsgálja meg a hallgatók által írt fogalmazásokban. A fogalmazások elemzésének eredményei azt mutatják, hogy általánosságban azoknak a hallgatóknak okoz nagyobb gondot a kis- és nagybetűk helyesírása a magyarban, akiknek az anyanyelve nem a latin-betűs ábécén alapszik. Ugyanakkor a szerző azt a következtetést is levonja, hogy a magyar mint idegen nyelv tanulók anyanyelvétől függetlenül figyelmet kell szentelni a helyesírás tanításának, hiszen ez még azon hallgatók számára sem mindig sikeresen elsajátítható, akiknek az anyanyelve a magyaréhoz nagyon hasonló helyesírási normákat követ.

Hegedűs Gabriella a Szegedi Tudományegyetemen végzett magyar alapszakon és hungarológia mesterszakon. Nyelviskolában, illetve az egyetem nyári egyetemén tanított magyar mint idegen nyelvet a résztvevőknek. Jelenleg az egyetem Általános Orvostudományi Karán, illetve a Bölcsészettudományi Kar Hungarológia Központjában oktat magyar mint idegen nyelvet az ott tanuló egyetemi hallgatóknak. Fő kutatási területe a kódváltás. Jelen vizsgálatának célja az, hogy a Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán tanuló német orvostanhallgatók szóban előforduló, magyarról németre történő kódváltását figyelje meg a hallgatók félév végi szóbeli vizsgáinak elemzésével. Az eredmények alapján az látható, hogy a magyarról németre való váltás többféle formában megjelenik a magyar szóbeli vizsgákon. A kódváltások funkcióját megvizsgálva az eredmények azt mutatják, hogy a kódváltásokban a német a metanyelv és a kitöltés szintjén jelenik meg a legnagyobb arányban. A kódváltások nyelvtani szerkezetei tekintetében pedig az látszik, hogy a kódváltás megtörténik mind a szavak, mind a mondatok szintjén. A szerző arra következtet, hogy ezek a kódváltások elkerülhetőek lennének, amennyiben minden, nem konkrétan a nyelvtanulásra vonatkozó teendő megbeszélése is magyarul történne a tanórán.

Mátyás Dénes a Szegedi Tudományegyetemen szerzett amerikanisztika és olasz szakos bölcsész és tanári, valamint hungarológus végzettséget, továbbá 2014-ben irodalomtudományból doktori címet. Több éven át tartott nyelv- és kultúraórákat az egyetem Hungarológia Központjában. A 2009/2010-es tanévben a nápolyi L’Orientale Egyetemen lektorként, illetve a 2015/2016-os tanévben a Clevelandi Állami Egyetemen

Fulbright vendégoktatóként tanított magyar nyelvet és kultúrát. Fő érdeklődési területei közé tartozik a magyar mint idegen nyelv és magyar kultúra oktatása. Jelen tanulmányában a magyar mint idegen nyelv órákon használható vizuális segédanyagok – például különböző képi anyagok vagy filmek – tanulási folyamatban betöltött szerepét veszi számba és ezek magyar nyelvórákon való alkalmazási lehetőségeit vizsgálja. A szerző megállapítja, hogy a magyar mint idegen nyelv órán felhasznált vizuális anyagok nem csak a tanulók nyelvtan- és szókincstanulásához járulhatnak hozzá eredményesen, hanem a nyelvi készségek fejlesztésében és a kulturális ismeretek elsajátításában is segítséget nyújtanak a tanulóknak. Mindemellett a vizuális segédanyagok még azzal is segítik a nyelvtanulást, hogy általuk élményszerűen jut a tanuló sok esetben pontosabb, a kontextusnak jobban megfelelő nyelvi és kulturális információhoz.

Péter Nóra 2002 óta a Szegedi Tudományegyetem Hungarológia Központjának nyelvtanára. A kezdőtől a haladó nyelvismereti szintig tanítja a magyar nyelvet idegen ajkú hallgatóknak, ezen kívül kultúraórákat tart és a hungarológia mesterszakosok módszertani, nyelvészeti képzésében is részt vesz. PhD abszolutóriumát 2016-ban szerezte meg a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájának magyar mint idegen nyelv programjában. Kutatási területei a leíró nyelvészet, az interkulturális kommunikáció, és a magyar mint idegen nyelv tanításának módszertana.

Az ebben a számban megjelenő tanulmányok szerzőiben nemcsak az a közös, hogy mindannyian szegediek, hanem az is, hogy az eltérő életutak, illetve szemlélet ellenére mindannyian elkötelezettek a magyar mint idegen nyelv tanítása iránt – amint ez a tanulmányokból is látható. Remélem, hogy a szám olvasói az itt megjelent írásokat hasznosnak találják a magyar mint idegen nyelv tanítása vagy kutatása során végzett munkájukban. Ezen túl szeretnék külön köszönetet mondani Durst Péternek, a Szegedi Tudományegyetem Hungarológia Központ oktatójának a tanulmányok lektorálásában nyújtott segítségével.

Balogh Erzsébet

Hivatkozás

Giay, Béla. 1990. Előszó. In: B. Nádor Orsolya (szerk.) *Hungarológiai ismerettár 5. A hungarológia fogalma*. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ. I–XIII.

TANULMÁNYOK

Német anyanyelvű egyetemisták ékezethasználata az írott magyar nyelvben

Balogh Erzsébet

Szegedi Tudományegyetem

DOI:10.14232/edulingua.2017.2.1

Jelen tanulmány tizenegy német anyanyelvű hallgató magyar ékezethasználatát vizsgálja, akik két egyetemi féléven keresztül tanulták a magyar nyelvet, heti négy órában (2x90 perc). A vizsgálat a hallgatók két félév során írt négy fogalmazásában (N=42) elemezte azt, hogy befolyásolja-e a magyar ékezethasználatukat az anyanyelvük, és ha igen, milyen módon; illetve hogy van-e különbség az ékezethasználat között nyelvtanulásuk kezdetekor, illetve a tanév végén. Az eredmények azt mutatják, hogy több tényező is hatással van az ékezethasználatukra, elsősorban az anyanyelvük. A két rendszer különbözősége miatt sokszor hibásan, „németesen” használják a magyar ékezeteket. Ezeket a hibákat egy év magyartanulás után is ugyanúgy, és megközelítőleg ugyanolyan arányban követik el, mint nyelvtanulásuk kezdetén. A tanulmány a hibák szisztematikus vizsgálatával segítséget kíván adni a német anyanyelvű, magyart idegen nyelvként tanuló diákoknak, valamint tanáraiknak abban, hogy könnyebben elsajátíthassák a magyar ékezethasználatot.

Kulcsszavak: ékezet, magyar mint idegen nyelv, német anyanyelv

1. Bevezetés

A magyar magánhangzókon alkalmazott mellékjelek, azaz ékezetek létezése és használata a magyar anyanyelvű nyelvhasználók számára az írás-olvasás teljesen természetes velejárója. A különböző szabályokat, illetve kivételeket nem tudatosan alkalmazva az ékezetek használatában általában, az esetek nagy részében nem vétünk hibát. Mivel az ékezetek a legtöbb esetben a kiejtést követik, ezért még az olyan szavak leírása sem okoz gondot, amelyek különböző toldalékkal vagy képzővel ellátott alakjában eltérő ékezeteket vesz fel a tőmagánhangzó. Például a *víz* szó esetében megmarad a hosszú *í* tőmagánhangzó a *vízzel* alakban, de megrövidül például a *vizet* vagy *vizes* alakokban. Ugyanakkor Vidákovich és Cs. Czachesz (2001) magyar diákok körében végzett tanulmánya rávilágít arra is, hogy magyar anyanyelvűek körében is okozhat problémát az ékezetek használata a helyesírásban.

A magyart idegen nyelvként tanulók – főleg a kezdő szinteken – azonban nem minden esetben tudnak magyarnyelv-tudásukra hagyatkozni az ékezetek használatakor. Különösen problematikus lehet a magyar ékezetek rendszerét azoknak a nyelvtanulóknak megtanulniuk, akiknek anyanyelvi írásrendszere nem a latin-betűs ábécén alapul. A latin-betűs ábécét alkalmazó nyelveket beszélő nyelvtanulóknak is jelenthet nehézséget a magyar ékezetrendszer, hiszen sokuknak az anyanyelvében teljesen más rendszer használatos, illetve az ékezetek teljes hiánya is akadály lehet

annak, hogy a magyar, mellékjelekkel ellátott magánhangzókkal elboldoguljanak. Ez gyakran vezet frusztrációhoz, illetve a nyelvtanulók gyakran megkérdőjelezik az ékezetek használatának fontosságát, még azokban az esetekben is, amikor ezek jelentésmegkülönböztető szerepéről esik szó a magyar nyelvben, például az *agy-ágy* vagy a *bor-bőr* szópárokhoz hasonló esetekben.

Heterogén, azaz más-más anyanyelvi beszélőkből álló csoportokban ez a kérdés különösen nagy kihívás elé állítja a nyelvtanárt, hiszen ezekben a csoportokban általában vannak olyan nyelvtanulók, akik megtanulják nagyon precízen használni az ékezeteket, ugyanakkor akadnak olyanok is, akik egyáltalán nem használnak ékezeteket, amikor magyarul írnak. Homogén, azaz ugyanazon anyanyelvű beszélőkből álló csoportokban az ékezethasználat kérdése más szempontból, azaz az anyanyelvi hatás szempontjából is megközelíthető. Természetesen a homogén csoportban is lehetnek olyan nyelvtanulók, akik az ékezeteket a magyarban nem használják, azonban ezekben a csoportokban segítséget nyújthat a nyelvtanárnak a magyar és az idegen nyelv ékezetrendszerének szisztematikus összehasonlítása, illetve a nyelvtanulók magyar ékezethasználatának elemző vizsgálata, majd a két rendszer közötti különbségek, illetve a tipikus hibák tudatosítása a nyelvtanulóknak.

Jelen tanulmány egy homogén, német anyanyelvű, magyart mint idegen nyelvet tanuló egyetemista csoport magyar ékezethasználatát vizsgálja meg négy írásbeli fogalmazás alapján, amelyeket a nyelvtanulók nyelvtanulásuk egy éve során, négy különböző nyelvtanulási szakaszban írtak. A tanulmány arra keresi a választ, hogy milyen módon befolyásolja a nyelvtanulók anyanyelvi ékezetrendszere a magyar ékezetek használatát, illetve hogy van-e korreláció a nyelvtanulással töltött idő és a nyelvtanulók helyes magyar ékezethasználata között.

2. Ékezetek, kialakulásuk, szerepük

A latin-betűs ábécét használó nyelvek többségében több beszédhang van, mint ahány betű a latin ábécében létezik. Ez mind a mássalhangzók, mind a magánhangzók esetében igaz. A magánhangzók kapcsán elmondható, hogy csak nagyon kevés olyan nyelv van, amelyek magánhangzóinak leírására elegendő a latin ábécé öt magánhangzója, azaz az *a*, *e*, *i*, *o* és *u* betűk. A többi nyelv mellékjeleket, azaz az alapbetűk fölötti ékezeteket, illetve bizonyos betűkombinációkat használ a hangok hiányzó írásbeli megjelenítéséhez (Coulmas, 2003: 111; Korompay, 2012: 321).

A német nyelvben egyfajta ékezet használatos, mégpedig az umlaut <¨>, amelyet az alapmagánhangzók közül az *a*, *o* és *u* betűk kaphatnak meg. Mindhárom magánhangzó hátul képzett, azonban az umlauttal ellátott változatuk, *ä*, *ö* és *ü* elől képzett magánhangzó, azaz az umlaut szerepe az, hogy frontálissá tegye ezeket az alapmagánhangzókat (Wiese, 1987: 229–230). A német nyelv betűkészlete tehát a következő nyolc magánhangzót tartalmazza: *a*, *ä*, *e*, *i*, *o*, *ö*, *u* és *ü*. Az ékezetes betűk pótolják a latin betűs ábécéből hiányzó beszédhangokat, azonban a magánhangzók

hosszúságát a német nyelv másképpen, bizonyos betűkombinációkkal jelöli, tehát a fenti magánhangzók minden esetben rövidek (Csire és Laakso, 2011: 99).

A magyar nyelvben háromfajta ékezetet különböztethetünk meg: a rövid labiális palatális magánhangzók umlautot < " > kapnak, a hosszú magánhangzók jelölésére általában az éles ékezetet < ' >, míg a hosszú labiális palatális magánhangzók jelölésére a kettő kombinációját < " > használjuk (Pawlas, 2016: 58). Ezek alapján tehát a magyar nyelv betűkészlete összesen a következő hét magánhangzó-párt tartalmazza: *a-á, e-é, i-í, o-ó, ö-ő, u-ú* és *ü-ű* (Siptár, 2003: 292; Navracsics és tsai, 2014: 112). Az ékezetes magánhangzók egyrészt pótolják a latin betűs ábécéből hiányzó beszédhangokat, másrészt a magánhangzók időtartamát, azaz rövidségét vagy hosszúságát is jelölik (M. Korchmáros, 2006: 13–14). Míg az *i-í, o-ó, ö-ő, u-ú* és *ü-ű* párok esetében az ékezet az ejtés időtartamát jelöli, az *a-á* és *e-é* párok esetében az ékezet – az eltérő időtartamon túl – más különbséget is jelöl (Hegedűs, 2004: 304). Mivel azonban ez a tanulmány kizárólag az ékezetek használatát vizsgálja, ez utóbbi különbséget itt nem részletezem.

3. Magyar mint idegen nyelvi tanulmányok

Számos vizsgálat elemzi a külföldiek magyar helyesírását a különböző anyanyelvű beszélők által magyarul írt szövegekben. Putz (2002) orosz és angol anyanyelvű diákok magyar fogalmazásaiban (N=100) szereplő hibákat elemez többféle szinten, majd részletesen kitér arra, hogy mik lehetnek ezeknek a hibáknak a lehetséges okai, megemlítve – többek között – az anyanyelv hatását a nyelvtanulók magyar köztesnyelvére. Emellett Kovács (2015) egyiptomi arab anyanyelvű diákok helyesírását vizsgálja diktálás után leírt szövegekben. Az előforduló hibákat különböző csoportokba sorolja, hivatkozik például a szövegekben szereplő betűtévésztesekre.

Német anyanyelvűek magyartanításával kapcsolatban Kiss (1998) a nyelvtanulókra váró folyamat pozitív és negatív tényezőiről számol be. Szerinte a magyar helyesírás könnyű a magyart idegen nyelvként tanuló számára, mert a szavak leírása követi a kiejtést (Kiss, 1998: 414). Szintén német anyanyelvűek magyar nyelvtanulásának nehézségeit vizsgálja Fazekas (1999), aki a helyesírás, illetve hangtan mellett az alaktan, a szókészlet és a mondatmagyar sajátosságaira is rávilágít tanulmányában. A szerző kiemeli, hogy a jó helyesírás kialakulásához hosszabb, úgynevezett szoktatási időre van a nyelvtanulóknak szüksége, amely lehetővé teszi számukra azt, hogy a helyesírási sajátosságokat biztosan felismerjék (Fazekas, 1999: 20–21).

Oszkó (2000) a kifejezetten német anyanyelvű nyelvtanulók számára nehezen kezelhető nyelvtani struktúrákról és helyesírási jelenségekről számol be. Vizsgálata azt mutatja, hogy a német hallgatók számára nehézséget jelent a magánhangzók rövidségének és hosszúságának elsajátítása. Flögl (2010) a hibákat, illetve a német-magyar interferencia jelenségeket elemzi tanulmányában, míg Csire és Laakso (2011) arra keresi a választ, hogy mi okoz nehézséget azoknak az Ausztriában élő

nyelvtanulóknak, akik a magyart nem magyarországi, hanem németül beszélő környezetben tanulják. Utóbbi szerzők is kiemelik, hogy a magyar magánhangzók időtartambeli különbsége nehézséget jelent a német anyanyelvű, magyart idegen nyelvként tanuló diákok számára.

Jelen tanulmány egy csoport német anyanyelvű, a magyart idegen nyelvként tanuló egyetemista magyar ékezetes magánhangzóinak vizsgálatát tűzte ki célul. A fenti tanulmányokat, illetve a magyar és német ékezetrendszerek közötti különbségeket is alapul véve a vizsgálat arra keresi a választ, hogy a csak rövid magánhangzokat jelölő ékezeteket használó német nyelv befolyásolja-e az egyetemisták magyar ékezethasználátát, és amennyiben igen, milyen módon. A tanulmány azt is megvizsgálja, hogy a nyelvtanulással eltöltött hosszabb idő arányaiban hozzásegíti-e ahhoz a nyelvtanulókat, hogy a magyar ékezeteket helyesebben használják.

4. A vizsgálat

A kutatásban részt vevő egyetemista csoport tizenhat főből állt, ebből tizennégy fő német, egy fő török–német, egy fő pedig német–szerb–magyar anyanyelvű. A tizenhat főből tizenegy hallgató ékezethasználátát vizsgáltam meg a következő okok miatt: elsősorban a német nyelv magyar ékezethasználatra gyakorolt hatásának elemzését tűztem ki célul, ezért a két, nem csak német anyanyelvű hallgatót kihagytam a vizsgálatból. Ezen kívül (Fazekas 1999 alapján) azt feltételeztem, hogy a nyelvtanulással eltöltött hosszabb idő elősegíti az egyre pontosabb magyar ékezethasználatot, ugyanakkor a tizennégy hallgató közül hárman már a vizsgálat megkezdése előtti évben is tanultak magyarul. Őket külön egységként kezelve megnéztem ugyan, hogy az egy-egy éves előtanulmányuk mennyiben segítette őket abban, hogy a magyar ékezetrendszerben jobban eligazodjanak, azonban az alapvizsgálatban az ő ékezethasználatukat nem vettem figyelembe. A vizsgálatban részt vevő tizenegy hallgató két egyetemi féléven keresztül, azaz szeptembertől december közepéig, illetve februártól május közepéig, heti 2x90 percben tanulta a magyar nyelvet, kezdő szintről körülbelül A2 szintig eljutva, a *Szituációk* című magyar nyelvkönyv (Silló, 2002a), illetve munkafüzet (Silló, 2002b) segítségével.

Az elemzés alapjául a hallgatók által írt négy-négy magyar nyelvű fogalmazás szolgált. Egy-egy félév során két központi, írásbeli nyelvi teszten kellett a hallgatóknak számot adniuk a tudásukról. A nyelvi teszt egyik feladata egy körülbelül 10 (+/-2) mondatos fogalmazás írása volt az addig tanult leckékben szereplő témák alapján, képek segítségével. A fogalmazások témája a következő volt: 1. teszt: ház leírása, szobák, bútorok; 2. teszt: napirend, napi rutin; 3. teszt: épületek, ezek elhelyezkedése; 4. teszt: napirend, napi rutin – múlt időben. A tizenegy hallgató összesen 42, hosszabb-rövidebb fogalmazást írt, egy hallgató a négyből két fogalmazást nem írt meg.

A megírt fogalmazásokból tesztenként kigyűjtöttem az összes olyan szót, amelyet a hallgatók helytelen ékezethasználattal írtak le. Csak az szótövekben szereplő

ékezeteket vettem figyelembe, tehát a szóvégi *a* és *e* megnyúlását toldalékolt alakban nem, illetve a tőmagánhangzó-rövidülést tartalmazó szavak sem kerültek fel a listára. A helytelenül írt szavakból tesztenként egy-egy szólistát állítottam össze. Az első tesztben 23, a másodikban 19, a harmadikban 9, a negyedikben 25 helytelen ékezethasználattal leírt szót találtam. Egy szónak számoltam azokat a szavakat is, amelyek egy-egy teszt során többféle helytelen alakban is szerepeltek. Az első tesztben öt, a második tesztben egy, a harmadik tesztben két, a negyedik tesztben pedig öt ilyen szót találtam. Fontosnak tartottam az elemzés során a gyakoriságot is, ezért a helytelen ékezethasználattal leírt szavak listájának összeállítását követően a fogalmazásokban azt is megszámláltam, hogy hányszor szerepelt összesen leírva – helyesen és helytelenül – az adott szó. Illetve az első tesztben három, a második tesztben öt, a negyedik tesztben pedig tíz olyan, nem helyes ékezethasználattal írt szó volt, amely csak egyszer szerepelt az egész tesztben. A harmadik fogalmazásban ilyen szó nem volt.

5. Az eredmények

Az első fogalmazásban 23 hibás ékezettel leírt szó található. Három szó, a *ket* (*két*), a *szep* (*szép*) és a *zuhanyozo* (*zuhanyozó*), csak egyszer fordult elő a fogalmazásokban.

1. számú táblázat: Az első fogalmazásban hibás ékezettel leírt szavak (N=20)

Írásmód a fogalmazásban	Hibás	Helyes	Összes leírás száma
Ékezet nélküli szó			
szobá / szóba (szoba)	1 / 1	8	10
Egyékezetes szavak			
haz (ház)	1	10	11
székrény / szekreny (szekrény)	1 / 2	6	9
hatul / hátul (hátsó)	1 / 2	6	9
es (és)	3	5	8
elől (elő)	1	7	8
családi (családi)	1	7	8
agy (ágy)	1	6	7
kettő (kettő)	3	3	6
mosdo / mósdo (mosdó)	1 / 1	2	4
szőnyeg (szőnyeg)	2	1	3
ajtó (ajtó)	1	2	3
előszoba (előszoba)	2	0	2
Kétékezetes szavak			
fürdőszoba / fűrdőszoba (fürdőszoba)	2 / 4	5	11
téve (tévé)	2	7	9
hűtő (hűtő)	2	6	8
közepen (középen)	5	2	7
véce (vécé)	1	5	6
régimódi (régimódi)	2	2	4
lepcső (lépcső)	1	1	2
Összesen	44	91	135

A többi szót a fenti 1. számú táblázat tartalmazza, mégpedig az összes, hibásan leírt formában. A táblázatból az is látható, hogy összesen hányszor használták a hallgatók az adott szót a fogalmazásokban. Külön csoportban ábrázoltam az ékezet nélküli, illetve az egy vagy két ékezetet alkalmazó szavakat.

A második fogalmazásban 19 hibás ékezettel leírt szó található. A 19-ből öt olyan szó van, amely csak egyszer fordult elő, ezek a szavak a következők: *körülbelül* (*körülbelül*), *autobusz* (*autóbusz*), *ejfel* (*éjfé*), *tanar* (*tanár*), és *ket* (*két*). A maradék 14 szó a 2. számú táblázatban látható, ugyanolyan elrendezésben, mint az előző táblázatban.

2. számú táblázat: A második fogalmazásban hibás ékezettel leírt szavak (N=14)

Írásmód a fogalmazásban	Hibás	Helyes	Összes leírás száma
Ékezet nélküli szó			
félkel (felkel)	2	3	5
Egyékezetes szavak			
fél (fél)	1	10	11
utan (után)	3	8	11
tíz (tíz)	6	2	8
óra (óra)	1	7	8
kettő (kettő)	3	4	7
éj (éj)	3	1	4
negy (négy)	3	1	4
fürdik (fürdik)	1	2	3
faradt (fáradt)	2	1	3
etterem (étterem)	1	1	2
Kétékezetes szavak			
fürdőszoba / fürdőszoba / fürdőszoba (fürdőszoba)	1 / 2 / 1	0	4
halószoba (hálószoba)	1	1	2
íróasztal (íróasztal)	1	1	2
Összesen	32	42	74

A harmadik fogalmazásban összesen 9 hibás ékezettel leírt szó található, amely szavak mindegyike legalább kétszer előfordul a fogalmazásokban. Ezt a 9 szót az alábbi, 3. számú táblázat tartalmazza.

3. számú táblázat: A harmadik fogalmazásban hibás ékezzettel leírt szavak (N=9)

Írásmód a fogalmazásban	Hibás	Helyes	Összes leírás száma
Ékezet nélküli szavak			
mózi (mozi)	1	5	6
postá (posta)	1	5	6
Egyékezetes szavak			
muzeum (múzeum)	6	4	10
palyaudvar / pályaudvár (pályaudvar)	3 / 1	6	10
előtt (előtt)	3	7	10
szalloda (szálloda)	2	0	2
Kétékezetes szavak			
áruhaz / áruház / áruház / aruház (áruház)	1 / 1 / 1 / 1	4	8
színház (színház)	6	1	7
korház (kórház)	2	3	5
Összesen	29	35	64

A negyedik fogalmazásban 25 hibás ékezzettel leírt szó található, melyekből 10 csak egy-egy fogalmazásban szerepel: *kétto (kettő)*, *tégnap (tegnap)*, *tiz (tíz)*, *nágy (nagy)*, *tojásrantotta (tojásrántotta)*, *fürdőszoba (fürdőszoba)*, *sparga (spárga)*, *gulyás (gulyás)*, *vacsorazik (vacsorázik)*, *reggelizett (reggelizett)*. A többi szó a 4. számú táblázatban látható, az előző táblázatokkal megegyező elrendezésben.

4. számú táblázat: A harmadik fogalmazásban hibás ékezzettel leírt szavak (N=15)

Írásmód a fogalmazásban	Hibás	Helyes	Összes leírás száma
Ékezet nélküli szó			
félkel (felkel)	2	6	8
Egyékezetes szavak			
ora / orá (óra)	4 / 1	6	11
föz (föz)	1	10	11
nez (néz)	3	5	8
ebedel / ebedél (ebédel)	4 / 1	1	6
etterem (étterem)	5	0	5
utana / utaná / utana (utána)	1 / 1 / 2	1	5
fél (fél)	2	2	4
lakas (lakás)	1	2	3
fürdik (fürdik)	1	1	2
hét (hét)	1	1	2
két (két)	1	1	2
Kétékezetes szavak			
teve (tévé)	1	8	9
haloszoba / halószoba (hálószoba)	2 / 1	0	3
gyümölcs / gyümolcs (gyümölcs)	1 / 1	0	2
Összesen	37	44	81

6. Elemzés

A német anyanyelvű egyetemisták magyar ékezethasználatában összességében két tendencia figyelhető meg. Egyrészt a hallgatók gyakran teljesen elhagyják az ékezeteket az egyékezetes szavak esetében. Mindebből azonban nem következtethetünk arra, hogy a nyelvtanulók egyáltalán nem használnak ékezeteket, ugyanis ugyanezekben a fogalmazásokban megfigyelhető az is, hogy nem ékezetes szavakat látnak el ékezettel. Másodsorban a kétékezetes szavak nagy részén van legalább egy ékezet, vagy mindkettő ott van, csak nem a helyes módon. Feltételezhető tehát, hogy nem az ékezethasználat teljes figyelmen kívül hagyása a hibák forrása, éppen ezért érdemes a hibák fajtáját részletesebben is megvizsgálni.

A helytelenül használt ékezetek vizsgálatakor az látható, hogy a nyelvtanulók az éles ékezetet (< ' >) nem használják, illetve az éles ékezet és az umlaut kombinációja (< " >) helyett az umlautot használják. Ezen két folyamat fordítottja is megfigyelhető, azaz az ékezet nélküli magánhangzókra éles ékezetet tesznek, illetve az umlautos magánhangzókat az éles ékezet és az umlaut kombinációjával megnyújtják.

A fentiekben már kifejtettem, hogy miért gondolom azt, hogy az ékezet-nélküliség tulajdonképpen nem az ékezetek nem használatát, hanem az ékezetek „rövid” változatának használatát jelenti, amely az éles ékezetek, tehát az *á*, *é*, *ó* és *ú* esetében azt jelenti, hogy a magánhangzót nem látják el ékezettel. Alátámasztja a fenti érveket az a mód is, ahogyan a nyelvtanulók az *ő* és az *ű* magánhangzókat látják el ékezetekkel. Amennyiben ezeken a magánhangzókon egyáltalán nem lenne ékezet, tehát *o* és *u* betűkként jelennének meg a fogalmazásokban, akkor jelenthetnénk ki azt, hogy a vizsgálatban részt vevő német anyanyelvű egyetemisták nem használnak a magyarban ékezeteket. Mivel azonban mindkét betű kapcsán megfigyelhető, hogy helyettük általában az umlautos változatot használják, főleg az *ő* esetében (lásd 5. számú táblázat), ezért valószínűsíthető, hogy más oka van annak, hogy bizonyos esetekben nem teszik fel az éles ékezetet ezekre a magánhangzóra.

5. számú táblázat: Ékezethasználat a magánhangzópárokban a négy fogalmazásban

Fogalmazás:	Rövid ékezet/ékezet-nélküliség a hosszú helyett				Hosszú ékezet a rövid/ékezet-nélküliség helyett			
	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.
/a/ – /á/	4	3	4	4	2	1	2	2
/e/ – /é/	6	4	-	7	1	1	-	2
/i/ – /í/	-	1	1	-	-	-	-	-
/o/ – /ó/	3	2	1	2	2	-	1	-
/ö/ – /ő/	5	2	1	1	1	-	-	1
/u/ – /ú/	-	-	1	-	1	-	1	-
/ü/ – /ű/	1	-	-	-	1	2	-	1
Összesen:	18	12	8	14	8	4	4	6

Az 5. számú táblázatból megfigyelhető, hogy a rövidülés mindegyik fogalmazásban nagyobb arányban jelenik meg, mint a nyúlás, illetve az is látszik, hogy ugyan az első három tesztben a fogalmazásokban megjelenő magánhangzó-rövidülések száma csökken, az utolsó fogalmazásban megint magas számban jelennek meg az ékezet nélkül vagy a rövid ékezetekkel helytelenül használt magánhangzók. Ugyanakkor a nyúlások száma kiegyenlítettebb, és még az utolsó fogalmazásban is majdnem ugyanannyira megfigyelhető, mint az elsőben. A magyar mint idegen nyelvet tanuló német anyanyelvűek helyesírását vizsgáló szerzők – például Oszkó (2000) – általában magára az ékezet-rövidülés jelenségére ugyan nem feltétlenül reflektálnak írásaikban, azt viszont megfigyelték, hogy a rövid és hosszú magánhangzók közötti különbségtétel nehézséget jelent a német anyanyelvű nyelvtanulók számára. Ez a nehézség ebben a vizsgálatban is megjelenik, mégpedig a részvevők fent leírt ékezethasználataiban. Feltételezhető, hogy ebben a folyamatban nagy szerepet játszik a nyelvtanulók anyanyelvének ékezetrendszere, tehát az a tény, hogy a németben az umlaut-ékezet maga is rövid és nem jelöl hosszúságot, illetve hosszú, éles ékezetek pedig nincsenek. Így a német anyanyelvűek számára ugyan könnyű elfogadni, hogy a magyarban is vannak ékezetek, ugyanakkor a helyes ékezetek használatát megnehezíti, hogy egyrészt odafigyeljenek arra, hogy a magyarban van különbség a rövid és hosszú ékezetek között. A hiperkorrekció is megfigyelhető, azaz gyakran túlkompensálják az ékezet nélküli vagy rövid ékezetes írást, és vagy oda is tesznek ékezetet, ahová szükségtelen, vagy a rövid ékezet helyett hosszút alkalmaznak.

Annak ellenére, hogy egyes tanulmányok – például Fazekas (1999) – megemlítik, hogy a helyesírási problémák száma a nyelvtanulás idejével fordított arányban változik, azaz minél előrébb tart a nyelvtanuló a nyelvtanulási folyamatban, annál tudatosabban és helyesebben ír, ezt jelen vizsgálat az ékezethasználattal kapcsolatban – legalábbis az első 10 hónapra vetítve – egyáltalán nem erősíti meg. A fogalmazásokban előforduló hibás ékezettel leírt szavak számában a két félév elteltével nem tapasztalható javulás (lásd az 1., 2., 3. és 4. számú táblázatokat). Nem csökkent jelentősen annak a száma sem, hogy az n számú szót összesen hányszor írta le hibás ékezettel a tizenegy hallgató. Nem mutatnak mást annak a három hallgatónak a fogalmazásai sem, akik plusz egy (tehát összesen két) év nyelvtanulói tapasztalattal rendelkeznek a magyartanulás terén. Az ő helyesírásuk ugyanilyen mintákat követ, azaz hosszabb idő elteltével is nehézségeket okoz nekik a magyar ékezethasználata.

A német nyelv hatásán túl a vizsgálat adatai három másik tényezővel is magyarázhatók. Az első, és talán legfontosabb tényező az lehet, hogy a magyarórákon a hangsúly nem a helyesíráson, hanem a beszéden, kommunikáción van. A félév során megírt két központi teszt, a szódolgozatok, illetve az órai írásbeli (munkafüzetben lévő vagy kiegészítő anyagként bevitt) feladatokon kívül az írásra, a helyesíráásra nem fektetünk különösebben nagy súlyt. Elvárás, hogy a hallgatók a szavakat a helyes ékezethasználattal megtanulják, különösen a szódolgozatok esetében, de módszeres ékezethasználat-gyakorlás nem történik az órákon. Az is megfigyelhető, hogy az első

tesztben a hibásan leírt szavak helyesen leírt változatának száma (91) több mint kétszerese az összes hibás szó számának (44) (lásd 1. számú táblázat). Ezek a számok azonban a többi fogalmazásban már csak majdnem ugyanolyan arányban jelennek meg (2. teszt: 32/42; 3. teszt: 29/35; 4. teszt: 37/44), azaz egy-egy hibásan leírt szó hasonló arányban jelenik meg a fogalmásokban helyesen leírva is. Ennek magyarázata az lehet, hogy az első teszt során minden hallgató sokkal jobban odafigyelt arra, hogy az ékezeteket megfelelően használja. Miután a hibák ellenére valószínűleg megkapták a dolgozatra azt a jegyet, amelyre számítottak, a későbbi tesztekben már nem koncentráltak a helyes ékezethasználtra ugyanilyen mértékben. Ezt mutatja az is, hogy a negyedik fogalmazásban szinte ugyanannyi hibát követtek el, mint a második fogalmazásban, pedig a két teszt között háromhónapnyi gyakorlással gyarapíthatták magyartudásukat. A harmadik tényező pedig az lehet, hogy a magyar mint idegen nyelv ezen hallgatók számára nem az elsődlegesen megtanulandó tantárgy az egyetemen. Valószínűleg jó érdemjegyet szeretnének magyar nyelvből is szerezni – főleg azok, akik a többi tantárgyból is jobb érdemjegyeket kapnak -, de mivel nem a magyartanulás miatt járnak egyetemre, számukra ez a tárgy másodlagos jelentőségű. Ezért lehet az, hogy sok esetben nem fektetnek a megtanulásába annyi energiát, hogy az hozzásegítse őket a magyar ékezetek pontos használatához.

7. Összegzés

A magyar mint idegen nyelv órákon a magyar ékezetrendszer megtanítása kihívást jelent a magyartanár számára is, ezért kialakulhatnak akár olyan szélsőséges helyzetek is, amelyekben a tanár teljesen mellőzi az ékezetek használatának tanítását, illetve amikor túlzottan nagy hangsúlyt fektet a gyakorlásukra. Tanári munkám során szerzett tapasztalatom szerint célszerű tudatosítani a magyarul tanuló hallgatókban az ékezetek jelentőségét, ennek oka pedig nem pusztán jelentés-megkülönböztető funkciójuk, hanem az igényesebb írott nyelvben betöltött szerepük is. Az ékezethasználat szabályainak megtanulására ösztönözheti őket az, ha az anyanyelvük és a tanult idegen nyelv közötti szisztematikus hasonlóságoknak és különbségeknek a nyelvtanár is tudatában van, illetve ha ezekre a tanár rendszeresen felhívja a figyelmüket. Ezzel a céllal készült ez a tanulmány is, amelyben német anyanyelvű hallgatók ékezethasználatát vizsgáltam meg magyar nyelvű fogalmazásaikban. Az eredmények azt mutatják, hogy a résztvevők anyanyelve nagy mértékben befolyásolja az ékezetek használatát a magyarban, illetve az is kiderül, hogy egy évnél mindenképpen több időre van szükség ahhoz, hogy a helyes ékezethasználat kialakuljon, főleg azon hallgatók számára, akiknek a magyar mint idegen nyelv tanulása nem az elsődleges célja Magyarországon.

Irodalom

- Coulmas, Florian. 2003. *Writing systems. An introduction to their analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csire, Marta és Johanna Laakso. 2011. Teaching the heritage language as a foreign language: on the questions of bilingualism and minority language teaching in Austria. *ESUKA – JEFUL* 2(1): 93–107.
- Fazekas, Tiborc. 1999. A magyar nyelv elsajátításának nehézségei a német anyanyelvű tanulók szempontjából. In: Marianne Bakró-Nagy, Tuomo Lahdelma és Sándor Maticsák (szerk.) *Hungarologische Beiträge 12*. Jyväskylä: Universitát Jyväskylä. 17–26.
- Flogl, Szilvia. 2010. Adalékok a magyar mint idegen nyelv funkcionális oktatásához német-magyar interferenciajelenségek elemzése alapján. *Hungarológiai évkönyv*. 11(1): 67–80.
- Hegedűs, Rita. 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefuggések. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XXIX*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kiss, Jenő. 1998. Megjegyzések a német anyanyelvűek magyartanításának módszer-tani kérdéseihez. In: Giay Béla és Nádor Orsolya (szerk.) *A magyar mint idegen nyelv. Hungarologa*. Budapest: Janus/Osiris. 412–418.
- Korompay, Klára. 2012. 16th-century Hungarian orthography. In: Susan Baddeley és Anja Voeste (szerk.) *Orthographies in Early Modern Europe*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton. 321–350.
- Kovács, Renáta. 2015. Helyesírás? Számít? Magyart mint idegen nyelvet tanuló egyiptomi arab anyanyelvű diákok helyesírásának vizsgálata. *Hungarológiai évkönyv*. 16 (1): 18–23.
- M. Korchmáros, Valéria. 2006. *Lépésenként magyarul. Magyar nyelvtani kézikönyv*. Szeged: SZTE, Hungarológia Központ.
- Navracsics, Judit, Gyula Sary, Szilvia Batyi és Csilla Varga. 2014. Testing Linguistic Awareness among Learners of Hungarian. In: M. Pawlak és L. Aronin (szerk.) *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism. Second Language Learning and Teaching*. Switzerland: Springer International Publishing. 111–128.
- Oszkó, Zita. 2000. A magyar mint idegen nyelv oktatása (elsősorban német anyanyelvű hallgatók számára). *Hungarológiai évkönyv*. 1(1): 143–148.
- Pawlas, Szymon. 2016. A magyar és lengyel helyesírás kialakulásának összehasonlítása. *Hungarológiai évkönyv*. 17(1): 49–59.
- Putz, Mónika. 2002. Hibaelemzés magyarul tanuló orosz és angol anyanyelvű diákok fogalmazásai alapján. *Hungarológiai évkönyv*. 3(1): 116–132.
- Silló, Ágnes. 2002a. *Szituációk. Ein Ungarischlehrwerk für Anfanger*. München: Max Hueber Verlag.
- Silló, Ágnes. 2002b. *Szituációk. Ein Ungarischlehrwerk für Anfanger. Arbeitsbuch*. München: Max Hueber Verlag.

- Siptár, Péter. 2003. Hangtan. In: É. Kiss Katalin, Kiefer Ferenc és Siptár Péter (szerk.) *Új Magyar Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 287–381.
- Vidákovich, Tibor és Cs. Czachesz Erzsébet. 2001. Egy helyesírás-vizsgálat tapasztalatai. *Iskolakultúra*. 3: 37–50.
- Wiese, Richard. 1987. Phonologie und Morphologie des Umlauts im Deutschen. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*. 6(2): 227–248.

A magyar mint idegen nyelv tanulók kis- és nagybetű használatának vizsgálata a magyar helyesírási szabályok tükrében

Skadra Margit

Szegedi Tudományegyetem

DOI:10.14232/edulingua.2017.2.2

A tanulmány a magyar mint idegen nyelv elsajátítás folyamatát a helyesírás aspektusából közelíti meg. A kutatáshoz szükséges adatokat a Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán az angol és német előkészítő program hallgatói szolgáltatták. Fogalmazásaikban azt vizsgálom, hogy a magyar nyelvet tanulók betartják-e a magyar helyesírás kis- és nagybetűk használatára vonatkozó szabályait. Az adatok vizsgálata alapján megállapítható, hogy azoknak a hallgatóknak, akiknek az anyanyelve nem a latin betűket használja, sokkal több gondot okoz ezen helyesírási szabályok követése. A tanulmány eredményei segítséget kívánnak nyújtani abban, hogy a jövőben a magyar mint idegen nyelv helyesírásának elsajátítása hatékonyabban valósuljon meg a tanórákon.

Kulcsszavak: magyar mint idegen nyelv, hibaelemzés, helyesírás, kis- és nagybetű

1. Bevezető

Az elmúlt évtizedek globalizációjának hatására egyre fontosabbá vált az idegen nyelvek ismerete, ami már nem csak az olyan világnyelvekre vonatkozik, mint az angol, hanem egyre nagyobb szerepet kapnak más nyelvek is, ezek között a magyar is. Ennek folyományaként nemcsak egyre több magyar mint idegen nyelvkönyv jelenik meg, hanem olyan nyelvészeti folyóiratok, tanulmányok is, amelyek a magyar nyelvtan leírásával, a magyar nyelv sajátosságaival és a magyar nyelvelsajátítás folyamatával is foglalkoznak, a magyar mint idegen nyelv területét tartva szem előtt.

Jelen tanulmány is a magyar mint idegen nyelv elsajátításának vizsgálatát tűzte ki célul, mely során a nyelvtanulók helyesírására koncentrálok. Habár ez kevésbé kutatott téma, eddigi tanítási tapasztalataim alapján a hallgatók szövegalkotása során számtalanszor okoz gondot a kis- és nagybetűvel való írás szabályainak betartása. Ennek ellenére sokszor elsiklunk az ide vonatkozó magyar helyesírási szabályok tanórán történő hangsúlyozása felett, mert nagyobb mértékben koncentrálok más témákra a tanítás során, mint például a hangrend betartására, a végződésekre vagy a helyes ragozási formákra. A tanulmány tehát azt vizsgálja, hogy az adatközlők általi fogalmazások betartják-e a nagy- és kisbetűvel írás helyesírási szabályait.

A Szegedi Tudományegyetem Általános Orvosi Karán működő előkészítő program tanulói szolgáltatják az ehhez szükséges fogalmazásokat. Az adatközlők két nagy csoportra oszthatóak, egy tisztán német anyanyelvű csoportra és egy vegyes anyanyelvű csoportra, ahol a közvetítő nyelv az angol.

Az elméleti áttekintést és a csoportok bemutatását a vizsgált helyesírási szempontok részletes ismertetése és az adatok elemzése követi. Az adatok elemzése közben nem csak a hibák feltérképezése a célom, hanem arra is választ szeretnék találni, hogy a vizsgált szempont alapján vannak-e olyan hibák, amelyek gyakran megjelennek a hallgatóknál anyanyelvüktől függetlenül. Ezeknek az esetében feltételezni lehet, hogy olyan köztes nyelvi hibáról van szó, amelynek fogalmát Selinker (1972) vezette be. A köztes nyelv alatt azt a nyelvi rendszert érti, amelyet a nyelvtanulók hoznak létre az idegen nyelv elsajátítása közben. Az ilyen köztes nyelvi hibákról feltételezhető, hogy az anyanyelvüktől valamint a közvetítő nyelvtől függetlenül követik el a tanulók a nyelvsajátítás folyamata során. Kovács (2014: 83) is ír róla, hogy ezeknek a gyakori hibáknak a megállapításához érdemes vegyes anyanyelvű csoportot vizsgálni. Jelen tanulmányban ez kiegészül azzal, hogy a vegyes anyanyelvű csoport mellett összehasonlításként szolgál egy olyan csoport is, ahol mindenkinek német az anyanyelve, így arra is van lehetőség, hogy a két különböző nyelvi összetételű csoport közötti hasonlóságokat és eltéréseket is megfigyeljük.

2. A magyar mint idegen nyelv helyesírásának aspektusai

A magyar nyelvtannal és helyesírással foglalkozó könyvek egyértelműen meghatározzák, hogy milyen szabályok vonatkoznak az írott magyar nyelvre, ezen belül a kis- és nagybetűvel való írásra (A magyar helyesírás szabályai, 2015; Korchmáros, 2006). Ez alapján a mondatokat nagybetűvel kezdjük, valamint a mondat közben csak a tulajdonneveket kell nagybetűvel kezdeni (Korchmáros, 2006:14). Azonban ettől eltérő helyesírási szabályokat követhetnek más nyelvek, így a magyart mint idegen nyelvet tanulók számára ennek a magyar helyesírási szabálynak a betartása problémát jelenthet. Mivel a mondatok általában minden latin betűket használó nyelvben nagybetűvel kezdődnek és írásjellel végződnek, ennek a szabálynak az alkalmazása várhatóan nem okoz gondot azoknak a nyelvtanulóknak, akiknek az anyanyelve szintén a latin betűket használja. A mondat közbeni nagy- és kisbetűk alkalmazása azonban már a latin betűket használó nyelvek között is változatosabb képet mutat, így itt már a hibázás lehetősége is valószínűbb. A magyar nyelvvel ellentétben az angol nyelv helyesírási szabályai alapján nem csak a tulajdonneveket kell nagy kezdőbetűvel írni, hanem például a hónapokat, napokat és a nemzetiségeket is. A német nyelv még ennél is eltérőbb szabályt alkalmaz, hiszen a német nyelvben minden főnevet nagy kezdőbetűvel kell kezdeni a mondat közben is. A nem latin betűket használó nyelvek is a magyartól eltérő helyesírási szabályokat követhetnek, erre példa az arab nyelv, amely nem használ mondatvégi írásjeleket és nagy kezdőbetűket sem.

A magyar mint idegen nyelv helyesírási nehézségeit általában hibakutatással vizsgálják. Különböző nézőpontok alakultak ki arról, hogy az idegen nyelv elsajátítása során mi alapján csoportosíthatjuk a hibákat. Ezeknek egy általános összefoglalóját adja Benedek (2010), aki jól szemlélteti, hogy a szakirodalmak más-más kritériumok alapján

közelítik meg a hibákat. A tanulmány hét szempontrendszerre tér ki, amely alapján osztályozni lehet ezeket, például hogy mennyire befolyásolják a megértést vagy, hogy mik a kiváltó okok, de a nyelvi szintek szerint is lehet csoportosítani. Ez utóbbi alapján megkülönböztethetünk fonetikai, fonológiai, morfoszintaktikai, lexikoszemantikai, pragmatikai és tartalmi hibákat (Benedek, 2010: 34–37). Ebből adódóan előfordulhat, hogy ami nem számít hibának az egyik szempontrendszer alapján, egy másik szerint már az. Feltehetőleg jelen vizsgálat adatainak elemzése során is lesz példa arra, amikor a vizsgált szempontrendszer, tehát a helyesírás szabályai szerint adott formát hibaként kell értékelni, azonban például pragmatikailag nem számít annak, és ez természetesen fordítva is igaz lehet. Lehetséges, hogy egy szó pragmatikailag nem illik egy mondatba, azonban helyesírását tekintve megfelelő, ezért az adatok értékelésénél nem szerepel hibaként.

Egyre több tanulmány jelenik meg, amely nem általánosságban foglalkozik a hibakutatással, hanem kifejezetten a magyar mint idegen nyelv elsajátítására koncentrál. Ezek közül számos írás foglalkozik azzal, hogy a nyelvtanulók milyen tipikus hibákat vétének a nyelvelsajátítás alatt. Azt is többen vizsgálták, hogy a hibáknak milyen lehetséges okai vannak, hiszen a feltérképezésük segítséget nyújthat a nyelvtanulóknak, hogy ezeket a későbbiekben elkerüljék. Maróti (2005) szerint fontos vizsgálni, hogy amikor a nyelvtanuló hibát vét, milyen rejtett szabály hozhatta ezt létre. Ugyanis ennek a szabálynak a feltérképezése hozzásegítheti a nyelvtanárt ahhoz, hogy olyan gyakorlatokat válasszon a tanórákra, amelyek ennek a hibának a kiküszöbölésére szolgálnak (Maróti, 2005: 51–52).

Hoppálné (2005) kizárólag hangtani szempontból vizsgálja a külföldi hallgatók írásbeli szövegeinek hibáit. Tanulmányában részletesen áttekinti a magánhangzók és a mássalhangzók használatában tapasztalható hangtani eltéréseket. Szintén egy bizonyos aspektusra koncentrál Horváth (2003), aki a dán anyanyelvű hallgatók írásbeli produktumaiban a lokatívuszi kifejezések hibáit és azok kiváltó okait tárja fel.

Ezzel szemben más tanulmányok egyszerre több nyelvi szinttel is foglalkoznak elemzéseik során. Putz (2002) magyarul tanuló angol és orosz diákok fogalmazásait hasonlítja össze, azonban nem szorítkozik egy bizonyos szempontra, hanem az álszintagmák, a szintagmák, a mondatok és a lexika szintjén is vizsgálja a hibákat. Hasonlóan több szempontot vesz figyelembe Rulik (2009), aki egy német anyanyelvű diák fogalmazásaiban vizsgálja a magánhangzók, a névelők, a birtokos szerkezetek, az igeragozás és a szórend hibáit is. Kovács (2014) egyiptomi arab anyanyelvű diákok dolgozatait elemzi, ezen belül például a központosítást, a toldalékokat és a kis- és nagybetűk használatára is kitér. Kutatása alapján típushibaként tünteti fel az egyiptomi diákoknál a központosítás következtelenségét, úgymint a mondattagoló elemek, mondatvégi írásjelek hiányát, valamint hogy a kis- és nagybetűk használatának nem tulajdonítanak jelentőséget. Kováccsal ellentétben azonban ez a tanulmány csak a helyesírási aspektusra korlátozódik. A Kovácsnál vizsgált homogén arab anyanyelvű

csoporttal szemben, itt egy német és egy vegyes anyanyelvű, de angol közvetítő nyelvvel tanuló csoport fogalmazásai adják a vizsgált adatokat.

3. Módszertan

3.1 Az adatközlők bemutatása

A tanulmány anyagát negyvenhét, a magyart mint idegen nyelvet tanuló egyetemi hallgató írásbeli munkája alkotja. Mind a negyvenhét hallgató 17 és 24 év közötti, és a Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karának angol (20 fő) és német (27 fő) nyelvű előkészítő évfolyamán volt hallgató a 2016/2017-es tanévben.

Az adatközlők az orvosi előkészítő program keretében érkeztek Magyarországra, korábban nem tanultak a saját országukban magyarul, így az a szerencsés helyzet állt fenn, hogy a hallgatók egységesen ugyanarról a teljesen kezdő nyelvi szintről kezdték a nyelv elsajátítását 2016 szeptemberében. A két félév során heti 2x90 percben kötelezően, az órarendjükbe beépítve tanultak a többi tárgyuk mellett magyarul is. A motivációjuk az órák kötelező jellege által változónak mondható. Megítélésem szerint a hallgatók többsége szívesen tanulta a nyelvet, még ha esetlegesen a többi tantárgyi kötelezettségük mellett néha tehernek is érezték. Mivel Szegeden, célnyelvi környezetben éltek mindennapjaikat, többségük érdeklődő volt, szerettek volna legalább alapszinten kommunikálni, hogy az itt tartózkodásukat megkönnyítsék. Többen nem csak a nyelv, de a magyar kultúra iránt is fogékonyak voltak. Csak elenyésző számú hallgató, legfeljebb 4-5 fő élte úgy meg a magyar órákat, mint egy kötelezően elvégzendő feladat.

A hallgatók két nagy csoportra oszthatóak, mert a sok hasonlóság ellenére az angol és a német program adatközlőinek helyzete között egy nagy különbség mégiscsak volt. A húszfős csoport anyanyelvüket tekintve nem volt homogén, hanem különböző anyanyelvű hallgatókból tevődött össze, akik angol közvetítőnyelv segítségével tanultak az egyetemen, ezáltal a nyelvórákon is. Ezzel szemben a huszonhét fős mintát a német program hallgatói adták, akik a saját anyanyelvükön, németül tanultak, így a nyelvórákon is a saját anyanyelvük volt a közvetítőnyelv.

A két csoport a félév során nem ugyanazt a nyelvkönyvet használta, azonban mivel mindkettőnek én voltam a tanára, így kiegészítő anyagokkal és feladatlapokkal úgy terveztem meg a tanórákat, hogy a két csoport ugyanarra a szintre jusson el, mind szókincsében, mind nyelvtan és kultúra ismeretében a tanév végére. A hallgatók A2 nyelvi szintet értek el a második félév végére a Közös Európai Referenciakeret (2002) nyelvi szintek szerinti besorolása alapján. A hallgatókkal az év végi dolgozat megírása után kitölttettem még egy rövid kérdőívet, amely arra irányult, hogy mi az anyanyelvük, és azon kívül milyen nyelveken beszélnek még. Itt nem adtam meg semmilyen nyelvtudási szintet, a hallgatók saját megítélésére bízom, hogy mely nyelveket tüntetik fel. Erre a kérdésre válaszolva a negyvenhét hallgató minimum egy, de akár három-négy

nyelvet is megadott. Ezt a tényt nem szabad figyelmen kívül hagyni a nyelvi hibák vizsgálatánál, mivel ahogy arról Spiropoulou (2005: 5–6) is ír tanulmányában, azoknál, akik egyszerre több nyelven is beszélnek, gyakran ezek a nyelvek is befolyásolják az új nyelv elsajátítását, ezáltal akár a hibák oka sem feltétlenül az anyanyelvre, hanem esetlegesen már korábban tanult nyelvekre vezethető vissza.

3.1.1 Az angol program hallgatói

Az angol előkészítő programban egy húszfős csoportot tanítottam, 11 férfit és 9 nőt. Tananyagként a *Hungaro Lingua Basic Level 1* című könyvet használtam (Marschalkó, 2010), amely inkább csak kiindulási alapként szolgált az órákhoz, a könyvet minden órán saját feladatlapokkal egészítettem ki, amelyek nyelvtani magyarázatokat és gyakorlófeladatokat is tartalmaztak.

A kitöltött kérdőívek alapján kijelenthető a csoportról, hogy nyelvileg nagyon vegyes összetétele volt. A húsz fő tizenkét különböző anyanyelvet jelölt meg: öt arab, három perzsa, két kínai, két norvég, egy görög, egy német, egy román, egy azeri, egy portugál, egy koreai, egy pastu (afgán) anyanyelvű hallgató képezte a csoportot. Valamint egy fő volt, aki két nyelvet jelölt meg egyszerre anyanyelveként, az angol és az urdu nyelvet. Összességében tehát megállapítható, hogy egy hallgató kivételével a csoport egyetlen tagjának sem volt az angol közvetítőnyelv az anyanyelve.

A csoport tagjai egy év eleji angol nyelvi felmérés alapján kerültek ebbe a csoportba. Mivel ez alapján magas szinten beszélték az angol nyelvet, így általában az anyanyelvüktől eltérő angol közvetítőnyelv használata nem okozott problémát. Fontos azonban kitérni arra is, hogy a program sajátosságának köszönhetően a hallgatók egyszerre több nyelvet is tanultak az egyetem keretein belül. Általános angol nyelvi órákra nem kellett járniuk, de az orvosi egyetemi tanulmányaikat előkészítendő heti 2x90 percen tanultak orvosi angol nyelvet, valamint heti 1x90 percen orvosi latin nyelvet is.

3.1.2 A német program hallgatói

A német program huszonhét hallgatója közül 11 férfi és 16 nő volt. A huszonhét hallgató a nagy létszám miatt két csoportra volt osztva a tanórákon; 13 és 14 főre, azonban mindkét csoport teljesen ugyanazt a tananyagot tanulta, így az adatok vizsgálata során egységes egészként kezelem az általuk írt fogalmazásokat. Az órákon használt *Lépésenként magyarul* című tankönyvet (Durst, 2004) itt is további feladatlapokkal egészítettem ki.

Huszonhétből huszonötven vallották magukat német anyanyelvűnek, egy válaszó a kurd nyelvet adta meg, egy pedig a spanyolt és a németet is anyanyelveként tüntette fel. Ez alapján ki lehet jelenteni, hogy az órákon egy fő kivételével mindenki a saját anyanyelvét használta közvetítőnyelvként.

További különbség az angol programmal szemben, hogy a hallgatók a félév alatt nem tanultak sem általános, sem orvosi angolt, és az orvosi német nyelv oktatására sem volt szükség az egyetem keretein belül. Latin nyelven is csak tizenhárom hallgató tanult, mivel a többiek felmentést kaptak latin nyelvből korábbi, Németországban tett érettségijük alapján.

3.2 Az adatok

A vizsgálat adatainak az előkészítő csoportok tanév végi tesztjének utolsó feladatát választottam, amely egy irányított szövegalkotási feladat volt. A feladat meghatározása a közvetítő nyelven történt, tehát az angol program hallgatóinál angolul, a német programnál németül, de tartalmilag ugyanaz szerepelt benne. Eszerint legalább nyolc mondatban kellett leírniuk azt, hogy mit csináltak előző nap. Ez a feladat nem volt számukra teljesen ismeretlen, a tanév során többször is gyakorolták szóban és írásban a napi rutin elmondását illetve leírását, ezen túl több, a témához kapcsolódó szókincsbővítő feladatot is megoldottak. Mindkét programban a feladat meghatározásának része volt az is, hogy minden egyes mondatban szerepeljen idő- és helyhatározó is, valamint mind a nyolc mondatban más-más ige szerepeljen. A későbbiekben a két csoport mintáit külön-külön vizsgálom meg, amit a két program közötti korábban bemutatott eltérések indokolnak.

3.3 A vizsgált szempontok meghatározása

Tanulmányom kizárólag a magyar helyesírás vizsgálatára korlátozódik, azon belül is a kis- és nagybetű használatára vonatkozó szabályokra fekteti a hangsúlyt. Mint korábban láthattuk, több olyan tanulmány is született már a magyar mint idegen nyelv tanulásával kapcsolatban, amely a nyelvtanulók írásbeli teljesítményét egy vagy több szempont alapján vizsgálja. Ezek nagy része azonban nem korlátozódik egy bizonyos aspektusra, ha mégis, akkor általában nem az általam választott szempontra. Ez alól csak Kovács (2014) tanulmánya jelent kivételt, de ő is csak pár mondatban foglalkozik ezzel a témával.

Az angol program csoportjának vegyes összetétele által megfigyelhetőek azok a hibák, amelyek a hallgatók anyanyelvétől függetlenül jelennek meg. Ezeknek a hibáknak a további megerősítésére vagy esetleges megcáfolására szolgálnak az angol csoport mellett a német program adatai. Ez egy homogén anyanyelvű csoport, és saját anyanyelvüket használták közvetítőnyelvként a nyelvelsajátítás során. Azok a helyesírási hibák, amelyeket két ennyire eltérő összetételű csoport tagjai is elkövetnek a szövegalkotás során anyanyelvüktől és a közvetítő nyelvtől függetlenül, valószínűsíthető, hogy további csoportok esetében is fel fognak bukkanni csoportösszetételtől függetlenül, ezáltal a tanár előre fel tud készülni ezekre, és stratégiát tud kidolgozni a hibák visszaszorítására.

4. Eredmények

4.1 Az angol program adatainak elemzése

Az angol program csoportja tizenkét különböző anyanyelvű tanulóból állt, ezért ha egy-egy nyelvi jelenséget kontrasztív módon is szemléltettem az órákon, ez soha sem az anyanyelvükkel való összehasonlítást jelentette, hanem az angol nyelvvel, ami számukra is egy tanult nyelvet jelent. Így ebben a csoportban nem valósult meg az, amire Putz is kitér a tanulmányában (2002: 130), mely szerint nagy előnyt jelent a nyelvtanároknak, ha beszélnek a tanulók anyanyelvét.

Az angol program minden hallgatója használja a latin ábécét írásban és olvasásban is, ezért az írásjelek elsajátítása nem képezte a tananyag részét. Azonban az első pár tanítási hét alatt többször volt rá példa, hogy a tanulók egy részének nehézséget okozott az olvasás, ha folyóírással írtam a táblára. Ez legtöbbször az arab, perzsa, kínai és koreai hallgatókat érintette, tehát azokat, akik az anyanyelvük írása során a latin ábécétől eltérő írásjeleket használnak. A későbbiekben ez már kevésbé okozott gondot, aminek valószínűleg az az oka, hogy megszokták ezt a fajta írásképet, de emellett én is jobban odafigyeltem a táblaképre. Az adatok áttekintése után megállapítható, hogy a már korábban említett hallgatók közül kerültek ki azok is, akiknek még több hónap magyartanulás után is nehézséget jelentett annak a szabálynak a betartása, hogy a magyar nyelv nagybetűvel kezdi a mondatokat, és írásjellel fejezi be. Érdekes azonban, hogy ezt a hibát csak három arab és két perzsa anyanyelvű hallgató követte el.

Kovács (2014) is felhívja a figyelmet a kis- és nagybetűk következetlen használatára, aminek okát, mint ahogy én is, az anyanyelvi transzferben látja. Kovács ezt a megállapítást egy homogén arab nyelvű csoport vizsgálata alapján tette. Érdekes lenne azonban egy jövőbeli kutatás keretében megvizsgálni annak a jelenségnek az okát is, hogy ez a probléma miért nem érintette a csoportomban a tanév végére az azeri, afgán, koreai és kínai anyanyelvű hallgatókat, akik szintén a latin ábécétől eltérő írásképet használnak, így várható lett volna, hogy ez számunkra is nehézséget okozzon.

A fogalmazásokat a hallgatók egy korábbi tesztjével összevetve látható, hogy egy részük fejlődött az egy év során. A félévvel korábban írt fogalmazásoknál még kilenc hallgató volt következetlen, azonban ez a szám a tanév végére jelentősen csökkent. Ennek oka egyrészt az lehet, hogy az órákon többször szóban is felhívtam erre a helyesírási szabályra a hallgatók figyelmét, miután láttam, hogy ez problémát jelent, másrészt minden írásbeli feladatnál javítottam a tanév során ezeket a hibákat. A tanév végére már csak három arab anyanyelvű és két iráni hallgató nyelvhasználatában jelent meg ez a hiba, a többi nyelvtanulónál megszűnt. Egy arra vonatkozó későbbi kutatás, hogy a többi hallgatónál minek köszönhető ez a fejlődés, segítséget nyújthatna abban, hogy a jövőben az arab és iráni tanulók is hatékonyabban fel tudják számolni ezt a hibát.

A tanév végére az öt hallgató közül egy arab és egy perzsa anyanyelvűnél továbbra is teljes mértékben hiányzott a mondatkezdő nagybetű és a mondatvégi írásjel használata, lásd az (1a) és (1b) példákat.

(1a) tegnap sajnos fáradt vagyok, hétora keltem
tegnap vasaroltam egy kilo citrom es uborka es ittem söröt corsoban
tegnap olvastam konyvet es tanultam kemiát

(1b) reggeli keltem kilencora kor és ettem sajtos sandvicset es ittam tejes kávé
után mentem az arkadba és vásároltam uborkat paradisosmot és chirket
után sportoltam a konditeremben

Egy arab anyanyelvű hallgató nagybetűvel kezdte a mondatokat, azonban a mondat végén továbbra sem tett írásjelet, lásd a (2) példát.

(2) Tanultam otthon kemiát három orakor Alexvel
Reggeliztem tejet es szemle tegnap nyolc orakor
Kondiztem fit worldban öt orakor

A negyedik, perzsa anyanyelvű hallgató pedig ugyan nagybetűvel kezdte a mondatot és ponttal zárta, mégsem mondható teljesen hibátlannak a mondatalkotása, mivel az egész szöveget egy összefüggő mondatként kezelte, és semmilyen mondattagoló elemet (vesszőt, kettőspontot, stb.) nem használt (lásd 3. számú példa).

(3) Én felkeltem nyolc orakor tegnap és zuhanyoztam és mostam fogam és reggeliztem és ettem kiflit és ittam teát és mentem iskolába és interneteztem tíz orakor és vásároltam paradicsomot és halat és főztem halat rizzsel és ebédeltem otthon és sétáltam a kutyámmal a parkban és találkoztam anyámmal kilenc órakor este és Én vácsoráztam a john bullban barátommal tíz orakor és Én aludtam otthon tizenegy orakor.

Még egy arab anyanyelvű hallgató volt, aki ugyanezt a stratégiát követte, tehát egy mondatot írt, ahol a tagmondatokat legtöbbször az *és* kötőszóval kötötte össze, de ő használt vesszőket a tagmondatok között (4. számú példa).

(4) Tegnap keltem nyolc óra kór, reggeliztem tojast és tejet, mentem a könyvtarba, és tanultam kemiát, tizenkettő óra kor ebédeltem Talaval a Trójában csirke és salata, hat orakor találkoztam Danival (...)

A mondatokban szereplő kis- és nagybetűk használatát is érdemes megfigyelni. A húsz hallgatóból csak nyolcan használták teljesen megfelelően az erre vonatkozó helyesírási szabályokat, azonban egy sem rontotta el a személynevek nagybetűvel írását. Ez a megállapítás azonban már nem érvényes a szövegekben szereplő többi tulajdonnévre. A tanulók jelentős része következetesen kisbetűvel használta a tulajdonneveket, azaz az éttermek, boltok nevét (5a, 5b, 5c, 5d, 5e, 5f, 5g, 5h példák).

(5a) szeged étteremben

(5b) az árkádban

(5c) sparban

(5d) corsoban

(5e) campusban

(5f) john bullban

(5g) fit worldban

(5h) retroba

Csak egy hallgató használt a fogalmazásában városnevet (6. számú példa), így arra vonatkozóan a felvett adatok alapján nem lehet következtetéseket levonni, hogy az ország- és városnevek nagybetűvel írása is nehézséget okoz-e.

(6) újszegeden

A vizsgált mintában nem lehet anyanyelvük szerint elkülöníteni azt, hogy kik követték el a kis- és nagybetű írásának hibáit. Az ebben a tekintetben hibátlan nyolc szöveg írója között van kínai, koreai, arab, német, norvég, román, pásztu és görög anyanyelvű is. Éppígy az ellenkező nézőpontból sem lehet szabályszerűséget felfedezni. Az írások alapján azeri, angol, norvég, arab, koreai és perzsa hallgató is van, aki nem tartotta be ezt a szabályt.

Az angol közvetítő nyelv alapján várható lenne, hogy gondot okozzon a hallgatóknak az *én* személyes névmás, a hónapok, napok és nemzetiségek kisbetűvel írása is, hiszen ezeket a magyar nyelvvel ellentétben nagy kezdőbetűvel írjuk angolul. Erre vonatkozóan sem ad azonban lehetőséget az adatok vizsgálata, mivel a tegnapi napjukat kellett leírni, így napok, hónapok és nemzetiségek nem fordultak elő a szövegekben. Az *én* személyes névmást a hallgatók legtöbbször nem használták a mondatokban, vagy ha igen, helyesen. Csak egy hallgató írta többször is az *én* szót nagybetűvel a mondatban, lásd a 3. számú példát.

4.2 A német program adatainak elemzése

Ennél a csoportnál a magyar órákon az anyanyelvüket, a német nyelvet használtam közvetítőnyelvként. A tanév során így többször előfordult, hogy egy-egy nyelvi formát az anyanyelvükkel tudtam összevetni és kiemelni a német és magyar nyelv közötti hasonlóságokat és különbségeket. Mivel a csoportban mindenki német anyanyelvű, így a latin betűk használata természetes volt, és az angol programmal ellentétben itt a folyóírás olvasása sem okozott problémát.

A mondatakezdő nagybetű és mondatvégi írásjellel kapcsolatban azt várhatnánk, hogy ezek használata mindenki számára egyértelmű a csoportban, hiszen a német nyelv ugyanezt a szabályt követi. Ennek ellenére egy hallgató teljesen figyelmen kívül hagyta, hogy a mondatokat nagybetűvel kell kezdeni a magyar nyelvben is, miközben a mondatok végén használt írásjelet, és a mondatokban szereplő tulajdonneveket is helyesen, nagy kezdőbetűvel írta (7. számú példa).

(7) tanultam magyarul otthon négy oratol tiz oraig.
mentem az egyetemre biciclivel fél nyolc kor.
ettem csirkemellfilet lecsovel és risszel három orakor.
sportoltam Thomassal a parkban tiz orakor. (...)
fél tizenegy söröztöm Philippel Philipnél.

Ahogy a vegyes csoport diákjai, úgy a németek is mind megfelelően, nagybetűvel írták a személyneveket. Feltűnő különbség viszont az angol programmal szemben, hogy a német hallgatók többségének nem okozott gondot a személyneveken kívül a többi tulajdonnév nagybetűvel írása sem (8a, 8b, 8c, 8d, 8e, 8f példák).

(8a) John Bullban
(8b) Corsoban
(8c) Greenfusionban
(8d) Trójában
(8e) Undergroundban
(8f) Sparban

Annak ellenére, hogy itt az angol húsz szöveggel ellentétben huszonhét szöveget vizsgáltam meg, csak kettőben fordul elő olyan hiba, ami a tulajdonnevek nagybetűvel történő írása ellen vét, lásd a (9a) és (9b) példákat.

(9a) a sparban
(9b) a tiszavirágbán

Mivel a német hallgatók sem használtak városneveket a fogalmazásaikban, egyszer fordul csak elő *Budapest* említése, így itt sem lehet az ország- és városnevek írására vonatkozóan szabályszerűséget megállapítani.

Amennyiben abból indulunk ki, hogy a német nyelvben minden főnevet nagy kezdőbetűvel kell írni, elvárható lenne, hogy az ezzel nem megegyező magyar helyesírási szabály esetleg nehézséget jelentsen nekik, de ez egyszer sem figyelhető meg a szövegekben. Ennek oka lehet, hogy a németen kívül minden hallgató beszél angolul, valamint legtöbbször más idegen nyelven is, így nem szokatlan nekik, hogy erre vonatkozóan a német nyelvtől eltérő szabályt alkalmazzanak.

5. Összegzés

A két csoport szövegeinek vizsgálata alapján kimondható, hogy mindkettőnél találhatóak a vizsgált szempontok szerinti helyesírási hibák. A mondatkezdő nagybetű és a központozás tekintetében az anyanyelvén tanuló német hallgatók adatai jóval egységesebb képet mutatnak, aminek az lehet az oka, hogy a csoport minden tagjának német anyanyelve a magyarral megegyező helyesírási szabályt követ ezen a téren, de még itt is láthattunk példát az ettől való eltérésre. A mondatokban szereplő személynevek helyesírása az angol és a német program hallgatóinak sem okozott gondot, azonban amikor már a személynevektől eltérő tulajdonnevekről van szó, az angol program hallgatóinál számos olyan eset fordult elő, ahol nem megfelelő módon, kisbetűvel írják a tulajdonneveket. Habár német anyanyelvű adatközlők között is láthattunk erre példát, számuk elenyésző volt a másik csoporthoz képest.

Összességében megállapítható, hogy mindkét csoportnál figyelmet kell szentelni a kis- és nagybetűvel való írás szabályainak tanítására, azonban azoknál a csoportoknál, ahol olyan tanulók is előfordulnak, akik a latin betűs írástól eltérő írást használnak, ez komplexebb megközelítést igényel. Számukra újdonságot jelenthetnek magyart anyanyelvként használók számára evidens helyesírási szabályok, mint a mondatok nagybetűvel kezdése, vagy a központozás és a mondat végi írásjel. Ezekre többször fel kell hívni a figyelmüket a tanítás során. Azonban a német anyanyelvű csoportoknál sem teljesen elhagyható ezeknek a szabályoknak a hangsúlyozása a tanítás során, mert habár náluk kevesebb hibát találtam az adatok vizsgálata során, mégiscsak voltak olyan hallgatók itt is, akik nem követték megfelelően a szabályokat. Már a nyelvsajátítás kezdetétől szükséges olyan feladatok bevezetése a tanórákon, amelyek ráirányítják a nyelvtanulók figyelmét ezekre a helyesírási szabályokra, és ezáltal segítenek ezeknek a tipikus hibáknak a megelőzésében.

Irodalom

- A magyar helyesírás szabályai 12. kiadása.* 2015. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Benedek, Andrea. 2010. Nyelvi hibák státusza a második nyelv elsajátításának elméleti vetületében. In: Boszák Gizella (szerk.) *Fehlertypologie im DaF-Unterricht: Studien zu Deutsch-rumänisch-ungarischen Interferenzerscheinungen.* Cluj-Napoca: Scientia Verlag. 29–37.
- Durst, Péter. 2004. *Lépésenként magyarul. Magyar nyelv külföldieknek.* Szeged: Szegedi Tudományegyetem Hungarológia Központ.
- Hoppálné, Erdő Judit. 2005. A magyar nyelv hangtani buktatói a külföldiek írásbeli megnyilatkozásai alapján. *Hungarológiai évkönyv.* 6(1): 20–30.
- Horváth, Judit. 2003. Dán anyanyelvűek hibázási mintáinak elemzése a magyar nyelv lokatívuszi rendszerének tanulási folyamatában – avagy kontrasztív elemzés mint hasznos tanítási technika. *Hungarológiai évkönyv.* 4(1): 43–51.
- Kovács, Renáta. 2014. Arab anyanyelvű (egyiptomi) diákok magyar köztes nyelve – nehézségek és megoldások. In: Váradi Tamás (szerk.) *AlkNyelvDok8.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 74–84.
- KER. *Közös Európai Referenciakeret.* 2002. Elérhető: https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- M. Korchmáros, Valéria. 2006. *Lépésenként magyarul. Magyar nyelvtani kézikönyv.* Szeged: Szegedi Tudományegyetem Hungarológia Központ.
- Maróti, Orsolya. 2005. Véletlen vagy tipikus hiba? *Hungarológiai évkönyv.* 6(1): 50–55.
- Marschalkó, Gabriella. 2010. *Hungarian Basic. Hungarian textbook for beginners.* Debrecen: Litográfiai Nyomda Kft.
- Putz, Mónika. 2002. Hibaelemzés magyarul tanuló orosz és angol anyanyelvű diákok fogalmazásai alapján. *Hungarológiai évkönyv.* 3(1): 116–132.
- Rulik, Imke. 2009. Hibaelemzés köztes nyelvi keretben. In: Nádor Orsolya (szerk.) *THL2.* 1- 2: 106–137.
- Selinker, Larry. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics.* 10: 209–231.
- Spiropoulou, Paulina-Panajota. 2003. *Fehler im Tertiärsprachenunterricht.* Elérhető: <http://www.ecml.at/Portals/1/documents/related-research/Spiropoulou.pdf?ver=2010-05-26-090707-447>

Kódváltás magyar mint idegen nyelv szóbeli vizsgákon

Hegedűs Gabriella

Szegedi Tudományegyetem

DOI:10.14232/edulingua.2017.2.3

Jelen tanulmány egy olyan kutatást mutat be, mely a Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán tanuló német orvostanhallgatók magyar szóbeli vizsgáját elemzi. A vizsgálat fókuszában a kódváltás áll, azaz az oktatók és a hallgatók között folyó diskurzus azon pontjait elemzi, amelyeknél a hallgatók a magyar bázisnyelvről a németre térnek át. Az idegen nyelvi betéteket a kódváltások nyelvtani szintjei, valamint a beszélők kommunikatív szándékai szerint osztályozza a tanulmány. Az eredmények célja, hogy olyan feladatok kidolgozásához szolgáljanak a tanárok számára kiindulópontul, melyek segítségével a szóbeli vizsgákon csökken az anyanyelv (adott esetben másik idegen nyelv) használata.

Kulcsszavak: kódváltás, magyar mint idegen nyelv, szóbeli vizsga

1. Bevezetés

Fillmore (1991: 52–53) szerint a második nyelv sikeres elsajátításához a következő három feltételnek kell teljesülnie:

- 1) a nyelvtanulónak tudnia kell, hogy a célnyelv elsajátítására szüksége van, ezért motivációt érez a tanulásra;
- 2) megfelelő nyelvtudással rendelkező célnyelvi beszélők kellene, akik segítik a nyelvtanulót, és hozzáférést biztosítanak számára a célnyelvhez;
- 3) szükségesek azok a gyakori társadalmi érintkezések, melyek során a célnyelvet beszélők és a nyelvtanulók találkoznak, és a célnyelven kommunikálnak.

Amikor a Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán magyar mint idegen nyelvet tanuló német anyanyelvű hallgatókra szeretnénk a fenti feltételeket vonatkoztatni, azt látjuk, hogy azok csak részben teljesülnek. Esetükben az első feltétel korlátozottan valósul meg, ugyanis a diákok csak az egyetem első két évét töltik Szegeden, illetve mivel tanulmányaik ezen szakaszában még nem szükséges magyar betegekkel érintkezniük, kevésbé érzik szükségét annak, hogy elsajátítsák a magyar nyelvet. Ugyanakkor, ha távlati céljuk nincs is a nyelvvel, nagy részük nyitott a magyar kultúrára és nyelvre, amely – főként a kezdetekben – motivációul szolgál számukra. A második feltétel, miszerint a nyelvtanulóknak olyan célnyelvi beszélőkre van szükségük, akik közvetíteni tudnak köztük és az elsajátítandó nyelv között, a nyelvtanárok személyében teljesül. Mivel azonban a hallgatók általában zárt közösségben élnek mindennapjaikat, kapcsolatuk a városban élő magyar anyanyelvűekkel

korlátozott. Ehhez kapcsolódik a harmadik kitétel is, azaz hogy a nyelvtanulók társadalmi érintkezéseik során is használják a célnyelvet. A diákok elmondásai alapján ez azonban nem túl gyakran fordul elő. Mivel a hallgatók nagy része beszél angolul, így amennyiben mégis kialakul valamilyen kapcsolat a városban élő magyar anyanyelvűekkel, a mindennapi ügyintézészt igyekeznek angolul lebonyolítani. Néhányszor arról is beszámoltak a hallgatók, hogy hiába próbáltak egy kávézóban vagy étteremben magyarul rendelni, a pincérek automatikusan az angolra váltottak át, amint meghallották, hogy nem anyanyelvi beszélők. Magyar barátaik nem igazán vannak, vagy ha igen, velük is angolul vagy németül kommunikálnak. Így hiányoznak azok a kommunikációs helyzetek, melyek motiválhatnák őket a nyelvtanulásra, mindamelllett, hogy sokan ennek ellenére is megfelelő szinten, kreatívan tudják használni a nyelvet a tantermi tanár-diák beszélgetések során.

A német anyanyelvű hallgatókkal a magyar mint idegen nyelv órán megvalósuló kommunikáció során felfigyeltem arra a jelenségre, hogy főként a nyelvtani magyarázatok, de gyakran a beszédgyakorlatok alatt is a hallgatók saját nyelvükre váltanak át, még az olyan feladatok, például magyarul folyó dialógusok, kérdések megválaszolása során is, melyek feltételeznék a kizárólagos célnyelvi használatot. Még inkább szembeűnő volt a jelenség a szóbeli vizsgák során, ahol, bár nem minden, de számos hallgató tért át a válaszadás során saját anyanyelvére.

Ebben a tanulmányban arra keresem a választ, hogy a vizsgaszituáció adta kommunikációs helyzetben mennyire tudnak megfelelni a hallgatók azon elvárásnak, hogy a magyarul elhangzó kérdésekre a célnyelven válaszoljanak. Megválaszolandó kérdést képez az is, hogy ha a hallgatók a vizsga során németül kérnek megerősítést, vagy tesznek fel további kérdéseket, tehát kódváltással élnek, azt milyen indokkal teszik. A kódváltás helyeinek és gyakoriságának azonosítása támpontként használható a jelenség mögött húzódó szándékok vagy reflexek megértéséhez.

2. Kódváltás

Kódváltás alatt szavak, szókapcsolatok és mondatok keveredését értjük két különböző nyelvtani rendszerből (Van Der Meij és Zhao, 2010: 397). A beszélő egy másik nyelvre vált át egy szó, szókapcsolat, vagy akár egy mondat erejéig, majd visszatér a bázisnyelvre (Grosjean, 2010: 52). A kódváltásnak két fajtáját különböztethetjük meg: a bázisstartó és bázisváltó kódváltást. Bázisstartó kódváltásról akkor beszélünk, ha a vendégnyelvi betét egy nagyobb megnyilatkozás része, és nem hosszabb egy megnyilatkozásnál (tagmondat vagy egyszerű mondat), tehát egy vagy több szószerkezet, szószerkezettag, nem mondatrész értékű szó vagy kötött morféma. Bázisváltásnak nevezzük azokat az eseteket, amikor a kódváltás egy megnyilatkozásnyi vagy annál nagyobb betéttel, egyszerű mondattal, összetett mondat egy vagy több tagmondatával, egész összetett mondattal vagy több önálló mondattal történik (Lanstyák, 2006: 108).

A kódváltás egyik fő funkciója szociolingvisztikai megközelítésében a kétnyelvűek adott csoporthoz tartozásának kifejezése. Mennyiségét és módját nagyban meghatározza a kommunikációs helyzet. Bizonyos szituációkban minimális kódváltás is elegendőnek bizonyul, például, ha egy szót egy másik nyelv hangjaival ejtünk ki. Máskor viszont hosszabb terjedelmű megnyilatkozásokban jelentkezik kódváltás (de Bot, Broersma és Isurin, 2009: 86).

A szociolingvisztikai értelemben vett kódváltást gyakran illetik kritikával, főleg egynyelvű, de néha kétnyelvű beszélők is. Grosjean (2010: 52–53) szerint a kódváltásról az a mítosz él sokak fejében, hogy az nem más, mint a lustaság tiszta megnyilvánulása. Más nézetek szerint azonban a kódváltásnak minden esetben valamilyen oka és funkciója van, mely szabályokkal leírható, nem tekinthető tehát elítélendő jelenségnek (Márku, 2014: 226).

A nyelvórán történő kódváltásról alkotott vélemények hasonló kettőséget mutatnak. A célnyelv (majdnem) kizárólagosságát támogatók szerint a nyelvtanulóknak nem szükséges mindent megérteniük, ami az órán elhangzik, és hogy az anyanyelvre való váltás inkább hátráltatja őket a célnyelv elsajátításában (Chambers, 1991; Halliwell és Jones, 1991; MacDonald, 1993, idézi Macaro, 2001: 544). A folyamat sikerességét viszont elősegítheti, ha a tanár csakis egy nyelvet használ a nyelvórán, ellensúlyozva ezáltal a diákok anyanyelvhez való ragaszkodását (Cummins és Swain, 1986: 105, idézi Eldridge, 1996: 303).

A kódváltást támogatók viszont úgy vélik, hogy az osztálytermi nyelvtanulás összetett, és a körülményekből fakadóan két nyelven zajló folyamat (Cook, 2001; Liebscher és Dailey-O'Cain, 2005, idézi Van Der Meij és Zhao, 2010: 397). Bizonyos tantermi szituációkban, például, ha egy nyelvtanár szeretné elkerülni azt, hogy a nyelvtanuló ne értse meg egy kifejezés jelentését, vagy esetleg félreértse azt, élnie kell az anyanyelvi formával (Medgyes és Major, 2004: 55). Ahelyett tehát, hogy a célnyelvre és a közvetítő nyelvre két különböző, különálló kódként tekintենek, érdemes lenne őket egybefonódó egységként kezelni, mely támogató nyelvi környezetként engedi, sőt, segít kiaknázni e kettősség nyújtotta lehetőségeket, így például olyan kifejezések használatát, melyek egy az egyben nem ültethetők át a célnyelvre (Van Der Meij és Zhao, 2010: 397).

A Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán tanuló német anyanyelvű hallgatók a magyar nyelvet, ahogyan a többi tárgyat is, német közvetítő nyelv segítségével tanulják. A két nyelv használata miatt a kódváltás folyamatosan jelen van a magyar mint idegen nyelv órán. Tapasztalataim szerint azonban a német nyelv jelenléte nemcsak a nyelvi órákon figyelhető meg, hanem a szóbeli vizsgákon is, tehát jelen tanulmány a kódváltást az idegen nyelvi órákra és szóbeli vizsgákra is jellemző jelenségként értelmezi. A dolgozat által vizsgált megnyilatkozásokban a bázisnyelv a magyar, mely „legalább egy megnyilatkozásnyi két- vagy többnyelvű diskurzusrészletben szerkezetileg és/vagy mennyiségileg domináns” (Lanstyák, 2006: 109). Amikor a vendégnyelv, mely általában a német – de mint látni fogjuk, néha az

angol – egyes elemei megjelennek a bázisnyelvi megnyilatkozásokban, akkor kódváltásról beszélünk (Lanstyák, 2006: 109). Az elemzés során fontos szempontot képez mind a bázistartó kódváltás, mind a bázisváltó megnyilatkozások vizsgálata.

A szóbeli vizsgán nyújtott teljesítményt nemcsak a kódváltás előfordulása vagy a diákok felkészültsége határozza meg, hanem egyéb külső tényezők is. Ilyen például az aggodalom és az izgalom mértéke a vizsgán, melyek negatív hatással lehetnek a diákok szóbeli megnyilvánulásaira (Hewitt és Stephenson, 2012: 172). Az idegen nyelv iránti aggodalom három tényezőből tevődik össze: a kommunikációtól való félelemből, a vizsgadrukkból és a negatív értékelésből (Hewitt és Stephenson, 2012: 171). Phillips (1992) azt vizsgálta, hogy nemcsak a nyelvi készségek, de a félelem is rosszabb jegyeket eredményezhet. Elemzése során a szóbeli teljesítmény jellemzői között a nyelvváltást, mint nyelvi zavart is figyelembe vette.

A mindennapi beszélgetésekben a bázisnyelvről a másik nyelvre való áttérés két síkon figyelhető meg: a grammatikai és kommunikatív szándék szintjén (Márku, 2014: 225). Jelen tanulmányban azzal a feltevessel élek, hogy ez nincs másként a vizsgaszituációban lebonyolított beszélgetések során sem. Ezért a kódváltás által érintett megnyilatkozások két tulajdonságát jellemzem: a vendégnyelvi betétek hosszát és a kódváltás funkcióit a beszélő szándéka szerint. Előbbit nem a vendégnyelvi szekvenciák időbeli hossza alapján (lásd Van Der Meij és Zhao, 2010: 398), hanem a Lanstyák (2006: 112–113) által is használt nyelvtani szintek megállapításával sorolom be. Az összeállított korpuszban a következő kategóriákra keresek példákat: 1) szó beépülése egyszerű mondatrészbe; 2) szó beépülése mondatba; 3) mondatrész beépülése szintagmába a mondat szintjén; 4) mondatzó (értékű elemek) és tagolatlan mondatok beépülése diskurzusba; 5) egyszerű mondat beépülése összetett mondatba; 6) önálló mondat beépülése a diskurzus egészébe.

Ugyanakkor a megnyilatkozások hosszán kívül lényeges az is, miért is élt a hallgató a diskurzus adott pontján kódváltással. A beszélő szándékainak feltérképezéséhez az alábbi, Borbély (2001: 192–193) által is ismertetett típusokat hívom segítségül: 1) érzelem kinyilvánítása; 2) személyes álláspont (saját vélemény) kinyilvánítása; 3) kitöltés („egy lexikai alak, kifejezés, diskurzusjegy vagy mondat kitöltése” (Borbély, 2001: 193); 4) kötés (folytatása az előzőleg használt nyelvnek); 5) ismétlés.

3. Módszertan és hipotézisek

A Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karán négy szemeszteren keresztül kötelező a német program hallgatóinak a magyar mint idegen nyelvi kurzus. A diákok a félév során két zárthelyi dolgozatot írnak, a végén pedig szóban is vizsgáznuk kell. A kurzus során a *Szituációk* (Silló 2002a) című tankönyvet és a hozzá tartozó munkafüzetet (Silló 2002b) használjuk. A könyvben német nyelvű nyelvtani

magyarázatokat és magyar, illetve német nyelvű instrukciókat találhatunk, ezzel azt is feltételezve, hogy az oktatás is két nyelven zajlik.

A közvetítő nyelv használatát az egyetemi nyelvórákon több tényező is indokolja. Elsőként a gyorsaságot említeném: kezdő szinten a német nyelv használata a szavak, kifejezések, nyelvtani jelenségek megmagyarázásakor gyorsítja a tanulási folyamatot. E nélkül valószínűleg nem is lenne lehetséges a tanterv által előírt anyag elsajátítása a zárthelyi dolgozatok időpontjáig. A két nyelv strukturális eltéréseiből adódó különbségeket is könnyebb megvilágítani a közvetítő nyelv segítségével. Végül a hallgatói elvárásokat emelném ki: mivel a diákok tantervében szereplő összes kurzuson németül folynak az órák, valószínűsíthetően egy részük magyarórával szembeni elvárásai között is szerepel a közvetítő nyelv használata. Bár a logikus elvárás az lenne, hogy a magyaróra végig a célnyelven folyjon, hiszen jóformán csak ilyenkor használhatják a nyelvet, mégis azon hallgatók részéről, akiknél a cél csupán a kurzus teljesítése, sokszor azzal az igénnyel találkozom, hogy a gyors és könnyű megértés érdekében minden esetben adjam meg a német nyelvű megfelelőket. Ez nem feltétlenül csak a szavak jelentéseire vonatkozik, hanem az instrukciókra, példákra és nyelvtani magyarázatokra is. Eddigi tapasztalataim szerint a teljes megértésre való törekvés ugyanakkor nemcsak a tanórán, hanem a vizsgán is gyakran kódváltások formájában jelentkezik.

A jelenlegi adatfelvételemben hat csoportból összesen 88 elsőéves német orvostanhallgató vett részt, közülük 34-en a saját két csoportomból, a többiek három másik tanár diákjai. A vizsgákat a 2016/17-es tanév második félévében, a szorgalmi időszak utolsó hetében tartottuk. A diákokkal a szóbeli vizsgájuk előtt kollégáimmal beleegyező nyilatkozatot íratunk alá, amelyben hozzájárultak a hangfelvételhez és a nyelvi adatok kutatási célú felhasználásához (lásd Függelék). A vizsgaalkalom előtti héten a hallgatók támpontul kérdéssort kaptak, melyek a *Szituációk* című tankönyv 4–8. fejezeteivel kapcsolatos ismereteiket kérték számon. A kérdéssorok hossza tanártól függően változó volt, de legalább 25 kérdést tartalmazott. A hallgatókkal a már említett fejezetek témái alapján, a kérdéssort rugalmasan kezelve folytatott a csoport saját oktatója és egy másik tanár beszélgetéseket.

A feleletek átlagos hossza 4 és 7 perc között volt. A vizsgák egy része németül kezdődött, ekkor tekinthették meg ugyanis a diákok az előző héten írt zárthelyi dolgozataikat, és tehették fel a velük kapcsolatos kérdéseiket. Ezt követte a hallgatók szóbeli felelete magyarul. Végül a szóbeli teljesítményeket és a szemeszter végére adott érdemjegyet a legtöbb esetben németül beszéltek meg a hallgatókkal, ezért kutatásomhoz a vizsgáknak ezen részét, valamint a zárthelyi dolgozat megbeszélését nem használtam fel.

A hallgatók és a tanárok közötti diskurzusokat ezután a Lanstyák (2006: 114) által használt jelölési rendszer segítségével írtam át. Az átírás során csak a diákok által kezdeményezett kódváltásokat jegyeztem fel. Az elemzett diskurzusokról elmondható, hogy a diákok felelete közben a tanárok a közvetítő nyelv minimalizálására törekedtek.

A diskurzusrészleteket egy betűből és egy számsorból álló kóddal láttam el. A betű a tanárt, az első szám a kódváltást alkalmazó diákot, a harmadik, illetve negyedik pedig a hallgató által kezdeményezett kódváltás számát jelöli, például: az A92-es részlet az A tanár kilencedik kódváltással élő diákja, aki másodsorra vált a vizsga során másik nyelvre. A T1 a csoport oktatóját, a T2 a másik szóbeliztető tanárt és a H a hallgatót jelenti.

Egyik hipotézisem az, hogy a szóbeli vizsgákon mérhető számú kódváltásos megnyilatkozással találkozunk. Feltételezem azt is, hogy a kódváltások nagy része fordítás lesz, de legfeljebb csak az egyszerű mondat szintjén, mert kezdő nyelvtanulókról van szó. Valamint nagyszámú, a szavak szintjénél nem magasabb szintű kitöltésre is számítok, hiszen gyakran előfordul, hogy a nyelvtanuló olyan kifejezést szeretne a mondandójába illeszteni, amit még nem tanult, és egy másik nyelvi megfelelővel próbálja helyettesíteni azt.

4. Eredmények

Az elemzés azt mutatja, hogy a felvett beszélgetésekben összesen 48 diáknál 159 alkalommal fordult elő kódváltás. Azok közül, akik kódváltással éltek, sokan több alkalommal is áttértek a másik nyelvre, elsősorban a németre, de néhány esetben az angolra is¹. A szóbeli vizsga feleleteiben található példát bázisváltásra és bázisváltásra is. A Borbély (2001) által felvezetett típusok közül mind az ötre találtam példákat a vizsgált korpuszban. A megadott típusfajták azonban nem bizonyultak elégségesnek, ezért további három kategóriával bővítettem a meglévő szempontokat:

6) reakció: ez saját kategória, olyan megnyilatkozásokra vonatkozik, melyek az elhangzottakra érkező gyors és rutinszerű reakciót tartalmaznak, például: *Ach so!* [Vagy úgy!];

7) interlingvális ismétlés: itt tulajdonképpen megint ismétlésről van szó, de a megnyilatkozás előbb hangzik el a vendégnyelven, mint a bázisnyelven (ennek egyik oka lehet az, hogy amíg a keresett kifejezés előhívása történik, a beszélőnek hamarabb eszébe jut a vendégnyelvi forma, amit aztán hangosan ki is mond, és csak ezután teszi hozzá az elvárt alakot (Eldridge, 1996: 306). Például: *Ja, igen, szeretem* (D62);

8) metanyelvi funkció: Eldridge (1996: 306) úgy véli, hogy a nyelvtanulók számára sokszor természetes lehet, hogy bár a feladatot magát a célnyelven hajtják végre, az azzal kapcsolatos kérdéseiket, megjegyzéseiket, értékeléseiket az anyanyelvükön (vagy adott esetben másik idegen nyelven) fogalmazzák meg.

¹ Az angol nyelvi példákra részletesen a tanulmány során nem kívántam kitérni. A *yah* kétszer, a *no* háromszor, a *sorry* (amelyet azonban a német nyelvben is használatos idegen szónak tekinthetünk) kétszer, az *I don't know* mondat pedig szintén kétszer szerepelt.

1. táblázat: A megnyilatkozások száma a kódváltás funkciói alapján

A kódváltás funkciói a beszélő szándéka szerint	Megnyilatkozások száma
érzelem kinyilvánítása	4
személyes álláspont kinyilvánítása	3
kitöltés	45
kötés	2
ismétlés (fordítás)	26
reakció	19
interlingvális ismétlés	5
metanyelvi funkció	55

Az 1. számú táblázatból látható, hogy a kódváltás beszélő szándéka szerint meghatározott típusai alapján a legtöbb megnyilatkozást (55) a metanyelvi funkciónál találhatjuk. Ezen belül is gyakoriak voltak a következők:

a) a tanári megerősítést vagy segítséget váró megnyilatkozások, melyek a hallgatók bizonytalanságára utalhatnak:

(1)

H: Én tanulok hisztológiát.

T1: Hisztológiát?

H: Ist das richtig, oder [Ez helyes, nem]? (A13)

(2)

T2: És hol van a Campus?

H: Öö (..) wie heißt die Straße denn [mi is annak az utcának a neve]? Ö a könyvtárban fällt gerade *gegenüber* nicht ein [nem jut eszembe az a szó, hogy *szemben*]. A könyvtárban és a Campus van. (C111)

b) kérés az elhangzott kérdés megismétlésére:

(3)

T1: Nem reggel (.) hanem délelőtt.

H: Können Sie die Fr +//. OK können Sie die Frage noch einmal+/. [Meg tudná a kérdést még egyszer?] (A14)

(4)

T1: És ma reggel hány órakor keltél?

H: Können Sie die Frage nochmal wiederholen? [Megismételné a kérdést még egyszer?] (A131)

c) visszajelzések is, melyekkel a hallgató arra utalt, hogy a választ, vagy annak egy részét nem tudja, illetve nem érti a kérdést:

(5)

T2: Mit csinálnak, mi a foglalkozásuk?

H: Öö was hießen Schüler, ö diákok [hogyan volt a diákok magyarul].

(A15)

(6)

T2: Dél, előtt.

T1: Dél, tizenkettő óra. Dél előtt.

H: Ich verstehe es nicht, es tut mir leid. [Nem értem, sajnálom.] (A14).

A második leggyakoribb megnyilatkozásfajta a kitöltés volt, itt 45 példát találhatunk. A bázisnyelvi megnyilatkozásokba beépülhet

a) rövid vendégnyelvi szekvencia:

(7)

T2: Bemutatod a családod?

H: Édesanya, Claudiának hívják, ő aa (..) Grafikdesigner (.)

Grafikdesigner [grafikus tervező, grafikus tervező] Ö édesapám Jörgnek hívják [...] (A172)

b) és hosszabb német nyelvű betét is:

(8)

T2: Van biciklid?

H: Ö igen Ö mert bicikli és ez kaputt [elromlott].

T2: Tessék?

H: Es ist kaputt. [Elromlott.] (A141).

Huszonhat ismétlést (fordítást) jegyeztem fel, ahol nagyrészt a hallgató a tanár által elmondott kérdést próbálja fordítás segítségével értelmezni. Ebben a kategóriában is több nyelvtani szintből vannak példáink:

a) mondatszó (értékű elemek) és tagolatlan mondatok beépülése diskurzusba

(9)

T1: Mivel jössz az egyetemre?

H: Áh ö

T1: Mivel.

H: Wie [Hogyan]. Gyalog (.) és biciklivel. (B12)

(10)

T1: Melyik városban? Münchenben ö Frankfurtban?

H: Áh, welche Stadt [melyik város]? Áh, Frankfurtban. (B51)

b) önálló mondat beépülése a diskurzus egészébe

(11)

T1: Mit csinálsz pénteken este?

H: Was hab' ich gemacht [mit csináltam]. Tegnap? (A213)

(12)

T2: Mivel mész Zwickau-ba?

H: Wie ich nach Zwickau komme? Autóval. (D71).

A 2. számú táblázatból kiderül, hogy a megnyilatkozások hosszát tekintve három jellemző nyelvtani szintről (szó beépülése mondatba; önálló mondat beépülése a diskurzus egészébe; mondatszó (értékű elemek) és tagolatlan mondatok beépülése diskurzusba) beszélhetünk, melyek közel azonos számban vannak jelen a diskurzusokban. A szó beépülése a mondatba csoportban 52 megnyilatkozás található. Ezek nagy része kötőszó és módosítószó. A mondatszó (értékű elemek) és tagolatlan mondatok beépülése diskurzusba csoportban természetesen a mondatszók voltak többségben, valamint az egyszavas mondatok. Az önálló mondatok beépüléséről a diskurzusba a későbbiekben fogok szót ejteni.

2. táblázat: A megnyilatkozások száma a kódváltás nyelvtani szintjei alapján

A kódváltások nyelvtani szintjei	Megnyilatkozások száma
szó beépülése egyszerű mondatrészbe	1
szó beépülése mondatba	52
mondatrész beépülése szintagmába a mondat szintjén	1
mondatszó (értékű elemek) és tagolatlan mondatok beépülése diskurzusba	48
egyszerű mondat beépülése összetett mondatba	2
önálló mondat beépülése a diskurzus egészébe	50

5. Következtetések

Első hipotézisem, hogy a szóbeli vizsgákon a vizsgálatához elegendő kódváltást fogunk hallani, beigazolódott, sőt, váratlan gyakorisággal fordult elő. Az előző években, illetve az ezt követő félévben sem tapasztaltam, hogy ilyen kiugró lett volna a kódváltások száma. Ennek okait nehéz lenne pontosan meghatározni, de úgy gondolom, a további kutatások során érdemes lenne összeállítani egy kérdőívet a vizsgaalkalom körülményeiről is; tehát, hogy azon a napon vagy héten hány vizsgájuk volt, mely

tárgyakból, és mennyi időt tudtak a magyartanulásra fordítani. Egy ilyen kérdőívben hasznos információkhoz juthatnánk a diákok izgatottságával, és annak teljesítményükre gyakorolt hatásával kapcsolatban is (Hewitt és Stephenson, 2012).

Második feltételezésem, miszerint jellemzően fordítással fogunk a kódváltások során találkozni, azon belül is az egyszerű mondat szintjén történik meg a másik nyelvre való áttérés, részben bizonyosodott be. Ugyan 26 alkalommal (a 2. leggyakoribb funkció) valóban fordítási szándékkal történt kódváltás, de a legtöbb esetben (11) ezt egy önálló mondat összetett mondatba való beépülése kísérte. Gyakran került egy-egy kérdés lefordított, egyes szám első személybe átalakított változata a válaszba.

Végül a kódváltások nyelvtani szintjeit illetően arra számítottam, hogy nagyobb számban találhatunk majd a szavak szintjénél nem magasabb szintű kódváltást. Az adatok azonban azt mutatják, hogy hasonló gyakorisággal éltek a hallgatók kódváltással magasabb nyelvtani szinteken is. Ennek egyik oka lehet, hogy a nyelvtanulók számára nem csupán egy-egy magyar szó beillesztése okozott nehézséget, hanem gyakran ennél nagyobb egységek megalkotása is, amelyeket kénytelenek voltak német kifejezésekkel pótolni. Összesen mintegy 150 esetben volt szükségük a szavak, vagy annál magasabb nyelvtani kategóriák szintjén az anyanyelvük használatára. Véleményem szerint ezért nem csupán a hallgatók felkészültsége tehető felelőssé, hanem a tény is, hogy a célnyelvi impulzusokra kevesebbszer sikerült kreatív választ adniuk, mint ahányszor az egyébként a nyelvtudásuk alapján elvárható lett volna.

A jelenség megértéséhez, úgy vélem, azt is figyelembe kell vennünk, hogy a hallgatók tisztában voltak azzal, hogy mind a két vizsgáztató beszél németül. Ha olyan tanároknál vizsgáztak volna, akikkel az egyetlen közös nyelv a magyar lett volna, talán kevesebb kódváltásos megnyilatkozást találhatnánk a válaszaikban. Például németül megfogalmazott kérdések vagy megerősítést kérő mondatok valószínűleg nem nagyon hangzottak volna el. Nikolov (2000: 419) általános iskolai angolórán, a csoportfeladatok végrehajtása során azt tapasztalta, hogy a diákok egymás között ritkán használták a célnyelvet, inkább a gyorsaságra való törekvés miatt magyarul beszéltek egymással. A szóbeli vizsgák esetében hasonló a helyzet: a hallgatók és a tanárok egymást ismerő, egy magasabb nyelvtudási szinten beszélt közös nyelvvvel is rendelkező felek, melytől egy mesterséges beszélgetés során nehéz függetleníteni.

Ha az elemzés során kapott eredményeket összesítjük (lásd 3. számú táblázat), akkor megkapjuk, hogy a diákok milyen hosszúságú megnyilatkozást használtak a kódváltás során, és hogy miért. Ezeket az adatokat fenntartással kell kezelnünk, mert egy adott nyelvi szintű megnyilatkozásnak akár több funkciója is lehet, így nem minden esetben fedí le egymást teljesen a két kategória. Például: Fél, oh Gott, acht ist [Istenem, a nyolc úgy van, hogy], fél nyolckor. (A12) – érzelem kinyilvánítása és interlingvális ismétlés. A reakció funkciójában 14-szer szerepelt mondatszó értékű elem megnyilatkozásban. Mivel itt valóban gyors, nem átgondolt reakciókról van szó (gyakran csak egy igen vagy nem mondatszóról), érdemes lenne e kifejezéseket

situációs feladatokban gyakoroltatni a diákokkal, hogy használatuk a célnyelven is rutinszerűvé váljon.

3. táblázat: A megnyilatkozások száma funkció és nyelvtani szint alapján

	szó beépülése egyszerű mondat- részbe	szó beépülése mondatba	mondatrész beépülése szintagmába a mondat szintjén	mondatszó (értékű elemek) és tagolatlan mondatok beépülése diskurzusba	egyszerű mondat beépülése összetett mondatba	önálló mondat beépülése a diskurzus egészébe
érzelem kinyilvánítása	–	1	1	–	–	–
személyes álláspont kinyilvánítása	–	–	–	2	–	1
kitöltés	1	38	–	4	1	1
kötés	–	–	–	2	–	–
ismétlés (fordítás)	–	4	–	9	–	11
reakció	–	5	–	14	–	–
interlingvális ismétlés	–	3	–	1	–	–
metanyelvi funkció	–	1	–	16	1	37

A metanyelvi funkció két nyelvtani kategóriában is nagyobb számban jelent meg, a tagolatlan mondatok (16) és az önálló mondatok szintjén (37). Bár a feladatok végrehajtására vonatkozó magyar nyelvű kifejezéseket használunk az órákon, még jobban kellene tudatosítanunk ezeket a diákokban (még ha csak panelekként is), és ragaszkodni ahhoz, hogy rendszeresen használják is őket az órákon. Például: Megismételné még egyszer? Elmondaná újra lassabban? Mit jelent ez a szó? Hogyan, kérem? Tessék? Nem tudom. Nem értem. stb.

Továbbá az is megfigyelhető, hogy a diákok 38-szor éltek kitöltéssel a szó beépülése mondatba kategóriában. Úgy gondolom, ezek azok a kódváltások, amelyeknek elkerülését a legnehezebb begyakorolni, hiszen leginkább a hallgatók felkészültségén és találékonyságán múlik, hogy be tudnak-e a megfelelő helyre az idegen nyelvi helyett egy magyar kifejezést illeszteni. Ilyen esetekben talán csak tanácsokkal láthatjuk el a nyelvtanulót, például, ha nem jut eszébe egy adott szó,

próbálja azt egy másik olyan tanult alakkal helyettesíteni, mely tartalmilag és nyelvtanilag is passzol a mondatába. Például: Es ist kaputt. [Elromlott.] helyett „Rossz.” (A141)).

Hogy a nyelvtanulók minél természetesebbnek érezzék a magyar nyelv használatát mind az órán, mind a vizsgán, érdemes lenne a Nikolov (2000: 419) által is javasolt tárgyalásos tanmenet egyes elemeit alkalmazni, miszerint minden az órai tevékenységet és tanulást illető döntésbe be lehetne vonni célnyelven a diákokat. Például egyszerű kérdésekben (dolgozatok időpontjának, valamint a feladatok és a tananyag haladási sorrendjének meghatározása, amennyire azt a tanmenet engedi) magyarul mondhatnák el a véleményüket, és vitathatnának meg problémákat közösen. Bár a nyelvtanra nem feltétlenül alkalmas valós élethelyzetek kialakítására (Medgyes, 2015: 361), utóbbi ajánlás már valóságos kommunikációs helyzetet teremtené a hallgatók számára, főként, ha sikerül rábírní a hallgatókat arra, hogy ne váltsanak át közben anyanyelvükre. Ha ez megvalósulna, talán sikerülne a vizsga eddig gyakran németül folyó részét, a zárthelyi dolgozat eredményének és a félév végi érdemjegynek a megbeszélését, is végig magyarul folytatni.

Úgy gondolom, a megnyilatkozások funkcióinak elemzése hasznos tanulságokkal szolgálhat a tanórák feladatainak összeállításához. Ugyanakkor nem kizárólagosan válaszolja meg azt a kérdést, hogy mi is határozza meg a diákok teljesítményét a szóbeli vizsgákon. Ezért a további kutatások részeként érdemes lenne megvizsgálni a tanárok és a diákok által kezdeményezett kódváltások becsült és valós gyakoriságát a nyelvtanra, majd ezután összevetni a kapott eredményeket a szóbeli vizsgák vendégnyelvi betétjeinek számával és jellegzetességeivel, valamint figyelembe venni a vizsgák során a tanárok által kezdeményezett kódváltások hatásait is.

Irodalom

- Borbély, Anna. 2001. *Nyelvcseré. Szociolingvisztikai kutatások a magyarországi románok közösségében*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya.
- Chambers, Francine. 1991. Promoting use of the target language in the classroom. *Language Learning Journal*. 4: 27–31.
- Cook, Vivian. 2001. Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review*. 57: 399–423.
- Cummins, Jim és Merrill Swain. 1986. *Bilingualism in Education*. Harlow: Longman.
- de Boot, Kees, Mirjam Broersma és Ludmila Isurin. 2009. Sources of triggering in code switching. In: Ludmila Isurin, Donald Winford és Kees de Boot (szerk.) *Multidisciplinary Approaches to Code Switching*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 85–102.
- Eldridge, John. 1996. Code-switching in a Turkish secondary school. *ELT Journal*. 50(4): 303–311.

- Fillmore, Lily Wong. 1991. Second-language learning in children: a model of language learning in social context. In: Ellen Bialystok (szerk.) *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press. 49–69.
- Grosjean, Francois. 2010. *Bilingual. Life and Reality*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Halliwell, Susan és Barry Jones. 1991. *On target*. London: Centre for Information on Language Teaching.
- Hewitt, Elaine és Jean Stephenson. 2012. Foreign Language Anxiety and Oral Exam Performance: A Replication of Phillips's "MLT" Study. *The Modern Language Journal*. 96(2): 170–189.
- Lanstyák, István. 2005. A kódváltásról – nyelvtani szempontból. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*. 7(2): 121–130.
- Lanstyák, István. 2006. A kódváltás nyelvtani típusai a szlovákdomináns kétnyelvű beszélők nyelvhasználatában. In: Lanstyák István (szerk.) *Nyelvből nyelvbe. Tanulmányok a szókölcsönzésről, kódváltásról és fordításról*. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó. 105–146.
- Liebscher, Grit és Jennifer Dailey-O’Cain. 2005. Learner code-switching in the content-based foreign language classroom. *Modern Language Journal*. 89: 234–247.
- Macaro, Ernesto. 2001. Analysing Student Teachers’ Codeswitching in Foreign Language Classrooms: Theories and Decision Making. *The Modern Language Journal*. 85(4): 531–548.
- MacDonald, Carol. 1993. *Using the target language*. Cheltenham, UK: Mary Glasgow Publications.
- Márku, Anita. 2014. „Po násomu”. Szolidaritás és kizárás: a kódváltás mint nyelvi játszma. In: Gróf Annamária, N. Császi Ildikó és Szoták Szilvia (szerk.) *Sokszínű nyelvészet – nyelvi sokszínűség a 21. század elején. Írások Kolláth Anna tiszteletére*. Budapest – Alsóőr: Tinta Könyvkiadó – Umiz – Imre Samu Nyelvi Intézet. 225–235.
- Medgyes, Péter és Major Éva. 2004. *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Budapest: Corvina.
- Medgyes, Péter. 2015. *Töprengések a nyelvtanításról*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Nikolov, Marianne. 2000. Kódváltás pár- és csoportmunkában általános iskolai angolórákon. *Magyar Pedagógia*. 100(4): 401–422.
- Phillips, M. Elaine. 1992. The Effects of Language Anxiety on Students’ Oral Test Performance and Attitudes. *The Modern Language Journal*. 76(1): 14–26.
- Silló, Ágnes. 2002a. *Szituációk. Ein Ungarischlehrwerk für Anfänger*. München: Max Hueber Verlag.
- Silló, Ágnes. 2002b. *Szituációk. Ein Ungarischlehrwerk für Anfänger. Arbeitsbuch*. München: Max Hueber Verlag.

Van Der Meij, Hans és Zhao Xiaoguang. 2010. Codeswitching in English Courses in Chinese Universities. *The Modern Language Journal*. 94(3): 396–411.

Függelék

Einwilligungserklärung für Tonaufnahmen

Thema der Studie: Gesprächsanalyse

Ich (Name des Teilnehmers /der Teilnehmerin in Blockschrift)

_____ bin mündlich von Herrn/Frau _____ darüber informiert worden, dass während der mündlichen Prüfung im Rahmen der Studie eine Tonaufnahme gemacht wird.

Ich bin darüber informiert, dass die Aufzeichnung und Auswertung der Tonaufnahme pseudonymisiert erfolgt, d. h. unter Verwendung einer Nummer und ohne Angabe meines Namens und dass eine Kodierliste auf Papier existiert, die meinen Namen mit der Nummer verbindet. Die Kodierliste ist nur dem Versuchsleiter zugänglich.

Ort, Datum & Unterschrift des Teilnehmers: Name des Teilnehmers in Druckschrift:

Ansprechpartner für eventuelle Rückfragen:

Gabriella Hegedűs

hegedusgabriella89@gmail.com

Vizuális anyagok a magyarórán

Mátyás Dénes

Szegedi Tudományegyetem

DOI:10.14232/edulingua.2017.2.4

A magyar mint idegen nyelv órák nem csupán nyelvtan- és szókincstanulást, hanem (szocio)kulturális információk elsajátítását is szolgálják. Mindehhez nagy segítséget nyújthatnak a vizuális lehetőségek is a tanítási-tanulási folyamat során. Jelen tanulmány a magyar mint idegen nyelv órák vizualításra építő, képi anyagait, valamint azok felhasználási lehetőségeit szándékozik vizsgálni. Ehhez elsősorban a Clevelandi Állami Egyetem 2015/2016-os tanév kezdő magyaróráinak tapasztalataira és kötelező kurzusanyagára épít, ugyanakkor általánosabb, más tanítási közegben is jól kamatoztatható megállapításokra törekszik.

Kulcsszavak: magyar mint idegen nyelv, vizualitás, képi anyagok, Cleveland State University, *MagyarOK*

1. Bevezetés

Nyelv és kultúra elválaszthatatlanok egymástól az idegen nyelvek, és így a magyar mint idegen nyelv (MID) oktatásában. Az eredményes nyelvtanulás ismérve, hogy a tanulók nem csak szókincset, hasznos kifejezéseket, nyelvi fordulatokat és nyelvtani szabályokat tanulnak, hanem az adott célnyelvi szociokulturális közeghez és szituációkhoz kapcsolódó normáknak megfelelő nyelvhasználatról, az anyanyelvi beszélők egyes nyelvi megnyilvánulásainak kulturális háttéréről és a beszélt nyelven kívüli megnyilatkozásokról, szokásokról is tájékozódhatnak. Mindezen ismeretek, a nyelvi-nyelvtani és a kulturális tudás együttes bővítése vezet el a *Közös Európai Referenciakeret (KER)* által kiemelten kezelt, az idegen nyelvi szakirodalomban, köztük a hungarológiai tanulmányokban is gyakorta hangsúlyozott *interkulturális kommunikatív kompetencia* eredményes fejlesztéséhez (néhány példa a MID-írások közül: Szili, 2005 és 2006; Pelcz, 2005; Szűcs, 1997 és 2012; Piros, 2006; Rózsavölgyi, 2013; Borsos és Kruzslicz, 2017). A mai, modern idegennyelv-tanítás (keret)célja, hogy a tanulók az egyes kommunikációs helyzetekben ne csak nyelvtanilag helyes formákat használjanak, hanem az adott szituációknak megfelelő módokon is nyilvánuljanak meg, miközben e megnyilatkozási módok mértékét ugyancsak ismerik. Vagyis tisztában vannak a másik kultúra sajátos működésével, a célnyelv és annak beszélői mind nyelvi, mind kulturális másságával, amelyekre saját nyelvük és kultúrájuk szemszögéből reflektálni képesek (vö. Szili, 2005; Árvay, 2009-2011; Árvay, 2015b).

Az említettek megvalósításában, köszönhetően az elmúlt időszakban fejlesztett és kiadott számos tankönyvnek és segédanyagoknak, sokféle forrás segíti a magyar mint idegen nyelv tanárt – és persze a tanulót – a magyarországi és a külföldi oktatóhelyeken egyaránt. A felpeszduált tananyagfejlesztés eredményeiből csak néhányat említve

gondolhatunk többek között az új (2017-es) *Lépésenként magyarulra*, a *MagyarOK* tankönyvesaládra (2013, 2014 és 2016), az immáron angol és német nyelven is elérhető *Multikultúra* (2016 és 2017), a *Hungarian the Easy Way* kötetekre (2012, 2013 és 2015), vagy a *Gyakorló magyar nyelvtanra* (2009), a *Jó szórakozást magyarul!*-ra (2009) és *A formától a használatig* füzetekre (2009, 2010 és 2016). Az egyre bővülő választék nem csak azért igazán kedvező, mert – egy már-már közhelyszerű megállapítást idézve – tökéletes tankönyv nem létezik, hanem mert ritkán fordul elő, hogy a MID-oktató leragadna egyetlen, kurzuskönyvként használt tankönyvnél. Ehelyett, miközben igazodik a különböző tanulócsoporthoz különböző igényeihez és haladási tempójához (a magyartanítás és -tanulás folyamatát befolyásoló tényezőkről részletesen lásd: Giay, 2006: 126–128; Csonka, 2006; Jónás, 2006), többször fordul további kötetekhez, illetve használ saját készítésű feladatokat és munkalapokat, valamint hasznosít tananyagokon kívüli forrásokat is, például újságokat, rejtvényeket, internetes oldalakat.

Az említett források gyakran dolgoznak vizuális anyagokkal, mivel azok jelentősen segíthetik a nyelvtanítási-nyelvtanulási célok elérését. Például azáltal, hogy színesítik a tananyagot, kiegészítő vagy egyértelműsítő információkat közvetítenek, jobban kontextusba helyezik a tanultakat. A vizualításra építő lehetőségek tudatos kihasználása tehát számos előnnyel járhat. Jelen írásban az efféle, MID-órákon alkalmazható, vizuális befogadást kiaknázó anyagokat (képek, rajzok, ábrák, videók), valamint azok felhasználási lehetőségeit szándékozom vizsgálni. Teszem ezt elsősorban a jelentős magyar diaszpórával büszkélkedő amerikai város, az Ohio állambeli, Erie-tó partján fekvő Clevelandben működő Clevelandi Állami Egyetem (Cleveland State University) kezdő magyaróráinak tapasztalatait és kötelező kurzusanyagát alapul véve, ahol a 2015/2016-os tanévben volt lehetőségem magyar mint idegen nyelv és magyar kultúra kurzusokat tartani.

2. A CSU kezdő magyarórái

A Clevelandi Állami Egyetemen 2014 őszén indult újra több évtized kihagyást követően a magyar nyelv és kultúra oktatás. Ekkortól kezdve – a jelen állás szerint pedig a mostanin kívül még legalább három tanévig – minden évben egy-egy magyar vendégoktató érkezik a Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Világnyelvek, Irodalmak és Kultúrák Tanszékére (College of Liberal Arts and Social Sciences, Department of World Languages, Literatures, and Cultures), köszönhetően a Fulbright Hungary (Magyar-Amerikai Oktatási Csereprogram Bizottság) és az amerikai intézmény közötti megállapodásnak, továbbá a helyi magyar közösségek támogatásának. A Fulbright vendégoktató feladata Clevelandben, dióhéjban összefoglalva, a magyar nyelv és kultúra tanítása és terjesztése az egyetemen, valamint a magyar közösségben (részletesebben lásd: Gárdosi, 2014: 66–67; Mátyás, 2016).

A CSU kezdő magyaróráin (*Beginning Hungarian I* az első félévben, majd ennek folytatása, *Beginning Hungarian II* a másodikban) heti két napon, kedden és

csütörtökön vehetnek részt az érdeklődő hallgatók, alkalmanként 110 perces órák keretében. A kurzuslétszám a 2015/2016-os tanévben családiasnak volt mondható, tíz fő körül alakult. Mivel a tanulók anyanyelvi szinten beszéltek angolul, a közvetítőnyelv megválasztása, illetve a magyarázatok megértése, ami vegyes anyanyelvű csoportok esetén olykor akár problematikus is lehet, nem jelentett gondot. Az órát látogatók jellemzően rendelkeztek közelebbi vagy távolabbi magyar felmenőkkel, ezért zömük nem csupán amerikai, hanem amerikai magyar (vagy magyar amerikai) volt. Többen birtokában voltak valamelyes előzetes magyar nyelvtudásnak is. Páran olyannyira, hogy egyenesen kétnyelvűeknek, vagy legalábbis származási nyelvüket jól beszélő *heritage speaker*-eknek számítottak, hiszen már a helyi magyar cserkészképzést is végigjárták, a magyart pedig otthon, családi környezetben egyaránt használták.

Nem meglepő, ha a *Beginning Hungarian* órákon a hallgatók nyelvi szintjei igazán változatosaknak bizonyultak: valódi kezdőtől újrakezdőn keresztül egészen középhaladó-haladóig terjedtek. Mindazonáltal az oktatás és annak tempója, az óra címének megfelelően, a kezdők igényeihez igazodott elsődlegesen, amit viszont a magyarul már jobban beszélő tanulók is megértően kezeltek. Sőt, tudásuk csiszolása és pontosítása, a miértek megválaszolása érdekében a nyelvtan alapoktól való áttekintését ők ugyanúgy hasznosnak találták. Ez minden bizonnyal annak is volt köszönhető, hogy többször nyílt alkalom szintek szerint differenciált feladatmegoldásokra, illetve kezdők és haladók párhuzamos foglalkoztatására. Összességében tehát megállapítható, hogy a nyelvi szintek sokfélesége egyáltalán nem jelentett gondot, sok hallgató számára egyenesen motiváló erővel bírt.

Hasonló sokszínűség jellemezte a csoportot a tanulók korosztályai és főszaikos tanulmányai tekintetében. Az órákra húsz év körüli, első vagy felsőbb éves egyetemisták, valamint hatvan év feletti, akik a CSU kurzusait ingyenesen látogathatják, egyaránt jártak, arányuk 60:40 százalék körül alakult. A főszaikat illetően természettudományi vagy egészségtudományi tanulmányokat folytatók éppúgy felvették a kurzust, mint bölcsészettudományi képzésben tanulók.

Az órákon alkalmazott oktatási módszerek és eszközök megválasztása, hatékonysága szempontjából azonban legalább ennyire fontos volt, hogy észak-amerikai (USA-beli) közegben nevelkedett és szocializálódott, alapvetően amerikai kulturális háttérű hallgatókról beszélhettünk, még ha e háttér a családi származás és a diaszpórával való kapcsolat intenzitása függvényében több-kevesebb, olykor igazán erős magyar színezetet kaphatott is. Noha kerülni szeretnék bármiféle általánosítást, az amerikai kultúrában a mindennapok, a személyes interakciók, s ugyanígy a tantermi munka során is általában nagyobb súllyal esnek latba olyan tényezők, mint az individualista gondolkodás, a problémamegoldó és konstruktivista hozzáállás, az önmegvalósításra törekvés, a személyes vélemény kifejezése, az egyéni teljesítmény elismerése (vö. Hajnal-Ward, 2005: 88; Szili, 2005: 52), miközben hasonlóan markáns elemként van jelen egyfajta közvetlen(ebb) attitűd is. Így nem meglepő, ha a merevebb, frontális tantermi munkaformákkal szemben jellemzően előnyt élveznek a fesztelenebb,

interaktívabb, az egyéni érvényesülést és a kooperatív csoportos tanulást segítő tevékenységek (Árvay, 2015a: 177–178).

3. Vizualitás a magyarórán

A fenti igények kielégítésére a vizualitást kiaknázó anyagok által kínált lehetőségek is kiválóan alkalmasak lehetnek. Ezekből nincsen hiány a magyarórán, hiszen a vizuális ingerek, valamint a képi eszközök és anyagok használata mélyen átszövik a MID-tanítási, -tanulási folyamatokat.

A mai modern nyelvoktatásban a vizualításra nagy mértékben építenek például maguk a magyar mint idegen nyelv kurzusok legfontosabb taneszközei: a kurzuskönyvként használt tankönyv és, ha van, a munkafüzet. Ezek külleme már önmagában valamilyen viszonyulást válthat ki a tanulóban, akár csak a belső tartalom elrendezése: az oldalak megjelenítése, zsúfoltsága vagy szellőssége, színes vagy fekete-fehér mivolta, a képek és rajzok mennyisége, a tananyag felépítése, tagolása. Éppen ezért az alábbiakban először ezekre a taneszközökre szándékozom kitérni néhány szóban, különös tekintettel a CSU-s magyarórák kötelező kurzusanyagaként használt kötetekre.

A modern taneszközöknek, tankönyveknek, munkafüzeteknek, akár csak az esetlegesen ezekhez kapcsolódó kártyáknak, munkalapoknak, posztereknek, szerves részét képezik – ugyanakkor természetesen ezektől független forrásokból is kiválóan hasznosíthatóak – a nyelvórák alapvető vizuális elemeinek számító képek és rajzok. Hasonlóképpen a mozgóképek, a (rövid)filmek és videók oktatás-tanulás során történő felhasználásának pozitív hatásaihoz sem fér kétség. Mindezen képi anyagok jelentősége nem merül ki a pusztán illusztráló szerepben. Ezt a tanulmány további részei is igazolni kívánják, ahol az említett fő kategóriákat és azok felhasználásának lehetőségeit és előnyeit fogom konkrét tankönyvi feladatokra és az amerikai tanórák tapasztalataira is több ízben reflektálva számba venni.

Az említettek magyarórákon betöltött jelentőségének hangsúlyozása mellett szükségesnek érzem megjegyezni, hogy természetesen nem kizárólag a *képi* anyagok kecsegtethetnek a vizualitás kihasználásának lehetőségével, hanem arra már akár maga a tanterem elrendezése – (például magyaros tárgyak a teremben) – vagy a tanár aktuális megjelenése, öltözete – (esetleg magyaros viselet) – is alkalmas lehet, nem beszélve a táblára szánt információk szisztematikus felvázolásáról, a táblaképről. Ezeket azonban a jelen tanulmány részletekbe menően nem vizsgálja.

3.1 Kurzuskönyv, munkafüzet, kiegészítő anyagok

Az amerikai egyetemeken tartott magyarórák, az órákon használt taneszközök és tananyagok más kurzusok oktatási-tanulási feltételeivel és felszereltségével szembeni egészséges versenyét jól érzékelteti a következő megjegyzés: „A magyar lektor egyik

legfontosabb feladata egy amerikai egyetemen az, hogy felismerje és kihasználja az egyetemi infrastruktúra adta lehetőségeket, és a legkorszerűbb módszertani eszközöket a hungarológiai tárgyak oktatása számára ugyanúgy biztosítsa, ahogyan a többi tantárgy oktatásában a diákok már hozzászoktak.” (Hajnal-Ward, 2005: 89) Ezt a gondolatot a kurzuskönyv megválasztása során is érdemes figyelembe venni. Részben ilyen megfontolások eredménye lehetett, ha a CSU-s magyaroktatás 2014-es újraindulásakor a *MagyarOK* tankönyvcsalád került használatba, amit illetően aztán a 2015/2016-os tanévben sem történt változás. A tankönyv és a munkafüzet nem csak tartalmukban bizonyultak kor- és életszerűeknek, hanem pusztán megjelenésükben is kellőképpen vonzóak, színesek és tartalmasak voltak ahhoz, hogy a más (nyelv)órákon hasonlóan modern és naprakész tananyagokhoz szokott amerikai hallgatók igényeinek megfeleljenek. Ehhez vizuális szempontból nem csak az járult hozzá, hogy a *MagyarOK* kötetek oldalai nem túlságosan telítettek, hanem az is fontos tényezőnek bizonyult, hogy a fejezeteket sok szemléletes mai fénykép és derűs rajz színesíti. Ezek amellet, hogy jó hangulatot sugároznak, segítik a feladatok felvázolását, hozzájárulnak a kontextus-teremtéshez, nem ritkán pedig kulturális vonatkozásokat és információkat is magukban rejtnek.

A CSU-s magyarórákon is több, az említett előnyökkel bíró képekkel-rajzokkal ellátott feladat került feldolgozásra. Így például a tankönyv 36. oldalának 34. b) feladata, ahol a tanórán társalgó két diákról készült fénykép az elvégzendő gyakorlatot készítette elő („Beszélgesse partnerével, és írja le a válaszokat!”); a 44. oldal 11. c) feladata, amelyben az irodában az új kollégánőt körbevezető munkatársat ábrázoló kép a feldolgozandó párbeszédhez kapcsolódó kontextust vázolta fel; vagy a 30. oldalon található, a számok használatát országadatok segítségével gyakoroltató 24. feladat, amelynek Magyarország térképe földrajzi-kulturális információk közvetítését tette lehetővé. A hallgatók többnyire érdeklődéssel vették szemügyre – akár önállóan, akár a tanárral közösen – ezen és az ezekhez hasonló feladatok képeit, rajzait, s bár az említett gyakorlatok teljesítése ilyesfajta vizuális támogatottság nélkül is jól működhet, sőt, valójában nehéz is az órai munka során egyértelműen felmérni az efféle vizuális elemek tanulók számára nyújtott konkrét és azonnali gyakorlati hasznát, mégis úgy gondolom, hogy a képek többek számára segítették az instrukciók vagy a szituációs helyzetek megértését, illetve a kulturális ismeretek bővítését, ezáltal pedig a tanári munka sikerességéhez is hozzájárultak.

Az amerikai oktatási közegben való tankönyvválasztást erősen befolyásolhatja az online tartalom általi támogatottság is. A *MagyarOK* esetében ez szintén biztosított, hiszen a tankönyvcsaládhoz igényes megjelenésű weboldal tartozik számos, az órákon kívül is elérhető segéd- és kiegészítő anyaggal: nyelvtani magyarázatokkal, hanganyagokkal, szöszedetekkel, fejezetenkénti mérleggel, idegen nyelvű nyelvtani összefoglalókkal, magasabb szinteken pedig (ma már) szituációs videókkal. A honlap vizuális megjelenését a CSU-s hallgatók is esztétikusnak találták, tartalmát illetően pedig többen jelezték az ott elérhető angol nyelvű nyelvtani áttekintés, a *Grammar*

Overview hasznosságát. A szójegyzék és a tanult témákban való elmélyülés ellenőrzését szolgáló mérleg is igazán praktikus kiegészítő anyagoknak bizonyultak (főleg összefoglaló dolgozatok előtt), leggyakrabban azonban az online elérhető hanganyagok tettek remek szolgálatot: ezeket sokszor indítottuk el az órákon közvetlenül a honlapról, az igazán lelkes nyelvtanulók pedig otthon is újra és újra meghallgathatták az egyes hangfájlokat.

Természetesen mindez nem jelenti azt, hogy ne lennének további, esetleg eltérő logika szerint felépülő, de szintén kiválóan és szemléletesen szerkesztett tankönyvek és munkafüzetek hozzájuk tartozó – akár online – kiegészítő anyagokkal, amelyek kötelezően használt kurzusanyagként ugyanúgy remekül működhetnek. Mindazonáltal, mivel a CSU-s órák tanmenete a *MagyarOK* szerint került kialakításra, a jelen vizsgálódás a konkrét példák említésekor a Szita Szilvia – Pelcz Katalin szerzőpáros kezdő (A1+) tankönyvének anyagára szorítkozik. Ennek ellenére meg kell említenem, hogy Clevelandben a 2015. őszi félév során a tanszékre érkezett további kötetek – (a magyaros nyelvkönyvállomány pedig a jövőben bizonyára még inkább bővülni fog) –, a *Lépésenként magyarul* és a *Hungarian the Easy Way* kezdő tankönyvek és munkafüzetek is többször hasznos forrásoknak bizonyultak, akárcsak a *Gyakorló magyar nyelvtan*, amelyhez viszont tanszéken kívüli forrásból sikerült hozzáférni. E kötetek mind számos olyan gyakorló feladatot tartalmaznak, amelyek szisztematikusan segítik a nyelvtani tudás rögzítését, gyakorlását, elmélyítését vagy ismétlését, közben pedig a szókincs párhuzamos fejlesztésének is kedvezhetnek. A hallgatók általában lelkesen fogadták az ilyen kiegészítő gyakorlatokat mind órai, mind – esetenként beadandó – házi feladatként. Főleg, amikor a kötelező kurzusanyag által biztosított gyakorlást esetleg nem érezték elegendőnek, és erről netán az órai teljesítményük is árulkodott. Az említett kötetek tehát remekül illeszkedtek a *MagyarOK*hoz kiegészítő anyagokként, vidám rajzaik pedig többek tetszését elnyerték, amelyek közül a *Lépésenként* paprika-figuráját külön is ki lehet emelni.

3.2 Rajzok, képek

A magyarórákon használt képek és rajzok jellemzően nem pusztán illusztrációként működnek, hanem a már említett funkciókon: a feladatok felvázolásán, a kontextusteremtésen és a kulturális információ közlésén túl hatékony támogatást nyújtanak a szókincsbővítéshez, a grammatikai szabályok ismertetéséhez vagy a nyelvtan, a beszéd, az írás, a hallott és olvasott szövegértés gyakorlásához.

A szókincsbővítésre példaként gondolhatunk a *MagyarOK* tankönyv 12–13. oldalain található képeire (1. feladat), amelyek a CSU-s hallgatók számára egyszerűen tették színesebbé az ábécé elsajátítását és szemléltették eredményesen az új szavakat, illetve segítették azok memorizálását. Az ábécé tanulását nyilvánvalóan élvezetesebbé teszi, ha a betűkhöz rögtön szavak társulnak, hiszen ez már a nyelvtanulás elején sikerélményt ad, amit pedig még tovább színesít, ha a szavakhoz a jelentésüket

egyértelműsítő képek vagy rajzok is kapcsolódnak. A különféle illusztrációk szókincsbővítést segítő szerepét illetően további példákat is találhatunk. Többek között a 41. oldal 4. gyakorlatában, ahol a tanulóknak hanganyag segítségével kellett a használati tárgyak neveit a rajzok alá írniuk. A tanultak elmélyítését aztán a munkafüzet kapcsolódó feladata biztosította (17. oldal, 3. feladat), ahol már önállóan kellett ugyanezt megtenni, a gyakorlás pedig egy nyelvtani egységre, a határozott névelő helyes megválasztására is ráfókuszált. Az ilyen és ezekhez hasonló feladatok vizuális szemléltetései hatékonyan támogatják a szótanulást és a memorizálást, amit a hallgatók eredményes feladatmegoldása is igazolt.

A kurzuskönyvtől kicsit eltávolodva szintén megemlíthetünk vizuális segítséggel dolgozó szókincsbővítést támogató megoldásokat. Igazán vidám pillanatokat szülhet például – ahogyan az amerikai csoportban is történt – az az egyszerű gyakorlat, amikor a tanár egy-egy új szó jelentését (akár vicces formában) a táblára rajzolja, esetleg csak sematikus felkicceli. Természetesen erre akkor érdemes sort keríteni, ha a jelentés szóbeli körülírása láthatóan nem vezet eredményre, netán nem áll rá rendelkezésre elégséges idő, vagy nem érdemes vele hosszabb percekeltölteni. Szükséges továbbá, hogy az oktató ne riadjon vissza a rajzolástól. A CSU-s magyarórákon derűs és emlékeztető percek születtek egy-egy, a táblán rajzos formában ábrázolt állat, tárgy vagy épület képe, amely így a jelentés rögzülését is hatékonyan támogathatta. A tábla és kréta vagy filc mellett azonban egyéb eszközök is rendelkezésre állhatnak hasonló esetekben. Manapság már jellemzően a tantermi felszereltség részét képezi a számítógép, a kivetítő, a hangszóró, az internet-hozzáférés, esetleg még az okostábla is. A clevelandi kurzusokon ezek többnyire az órakezdést megelőzően beüzemelésre kerültek, hogy használatuk gyors és eredményes megoldásokhoz vezethessen olyan esetekben, amikor az új szóanyagot körülményes lett volna elmagyarázni vagy bonyolult lett volna lerajzolni. Az internetes keresők képanyaga igazán jó szolgálatot tett ezen alkalmakkor, és a tanulók érdeklődve vették szemügyre a való életből származó képeket.

Az új egységek bemutatásánál, a nyelvtani szabályok ismertetésénél is hatékony segítséget nyújthat a vizuális szemléltetés. Előbbi illetően már említettük az ábécé-tanulás képek általi támogatottságának hasznosságát. A helyes kiejtés bemutatását, elsajátítását és gyakorlását illetően hasonlóképpen előnyös, sőt talán még fontosabb – főleg a kezdeti szakaszban – a vizuális támasz: egyrészt a hangképzés „élő” bemutatása, amelynek köszönhetően a tanulók megfigyelhetik és imitálhatják a magyartanár kiejtését (vö. Pauka és Somos, 1989 [1970], 268: „Elsődleges vizuális és akusztikai ’szemléltető eszköznek’ természetesen a kifejező tanári beszédet tartjuk [...].”); másrészt a nyelvtanulók számára legfontosabb hangképző szerveket ábrázoló rajz használata táblán vagy papíron, amelyen szemléletesen bemutatásra kerülhetnek a nyelv, a fogak és az ajkak egyes hangok képzésekor felvett együttes pozíciói. Mindkettőre sor került Clevelandben is, és mind a fokozottan artikulált tanári kiejtémód, egy-egy szó vagy betű helyes képzésének, hangzásának többszöri bemutatása, időnként egy-egy hiba tanári korrekciója, mind az említett, hangképző

szerveket bemutató rajz használata érezhetően hasznára vált a hallgatóknak a megfelelő magyar kiejtés elsajátításában. Utóbbi illusztráció a magánhangzók osztályozásának a bemutatása során is segítséget nyújtott (magas vagy elől képzett, mély vagy hátul képzett, ajakkerekítéses és nem ajakkerekítéses magánhangzók). Maguknak a magánhangzó-csoportoknak a memorizálását ellenben a memoriter szavak (*autó, teniszütő*) rajzos ábrázolásai segítették hathatósan (így például a *MagyarOK* tankönyv 14. oldalának 4. a) feladatában található táblázatban).

A nyelvtani ismertetések képi támogatottságára további példákat is könnyen lehet találni. Gondolhatunk a főnévi mutató névmások (*ez a szék, az az asztal*) tanításakor a tanárhoz közelebb és tőle távolabb eső tárgyakra történő pusztán rámutatás gyakorlatára vagy a hosszabb-rövidebb nyilakkal dolgozó táblarajzokra és ábrákra; de jellemzően a helyhatározói jelentésű névutók (*alatt, felett, mögött* stb.) tanulása-tanítása is tantermi szemléltetéssel és/vagy képek-rajzok segítségével történik. Talán még ezeknél is evidensebb a vizuális támogatottság igénye és előnye az irányhármasság rendszerének és rajzainak ismertetésekor, amely szinte elképzelhetetlen képes vagy rajzos ábrázolás nélkül. A *MagyarOK*-ban az említett nyelvtant a negyedik lecke tárgyalja lépésről lépésre (*Hol?, Hova?, Honnan?*), mégis talán kicsit sűrítetten: a 61–70. oldalakon a teljes rendszert egy fejezeten belül tanítva. (Itt egyébiránt a tankönyv nem hoz szemléltető rajzokat, azokat a munkafüzet prezentálja a 33–34. oldalakon.) A toldalékok használatának megértésében a CSU-s kezdő magyarórák hallgatóinak mind a kurzuskönyv, mind a további kötetek poharokat, kockákat, szekrényeket golyókkal, labdákkal és nyilakkal együtt ábrázoló rajzai jelentős segítségére voltak, akárcsak a tanár által a táblára rajzolt négyzetek, körök, nyilak. Szükség is volt minden szemléltetésre, akár többszöri alkalommal, a helyes használat elsajátítása ugyanis hosszabb folyamatot vett igénybe, ami egyrészt a „hármasszemlélet” tudatosításának nehézségeiből (vö. Csonka, 2001), másrészt abból a tényből fakadt, hogy az egyes angol prepozíciók és a magyar ragok nem minden esetben feleltethetőek meg egy az egyben egymásnak. A fejlődés mindenesetre nem maradt el: óráról órára érezhetőbbé vált a nyelvtan egyre tudatosabb használata, a toldalék megválasztásában elért javulás, amiben a képekkel, rajzokkal szemléltetett magyarázatoknak fontos szerepe volt.

A készségek fejlesztése során szintén remekül alkalmazható a képi szemléltetés. A beszéd – vagy akár az írás – illusztrációkkal támogatott gyakorlására az amerikai csoportban is jól működő, élvezetes feladatok voltak mind az „útbaigazítás”, térképhasználatra épülő, mind a képek közötti különbségeket kereső gyakorlatok, amelyekhez a hallgatók párokba rendeződtek, a tanár pedig monitorozta a beszélgetéseket, és esetleg házi feladat volt írni hasonló beszélgetéseket. Előbbire példa a tankönyv 73. oldal 32., utóbbira a 45. oldal 12. gyakorlata. Kitűnően működött továbbá az olyan, párok vagy csoportok vetélkedőjeként is alkalmazható feladat, amelyben a hallgatóknak előre megírt és/vagy képes-rajzos kártyák kihúzását követően kellett az azokon szereplő tárgyak, dolgok, élőlények stb. neveit szóban körbeírniuk, esetleg a táblára rajzolniuk, netán elmutogatniuk. (A szókárttyák, képes kártyák MID-

oktatásban való alkalmazásának hasznosságáról lásd: Pelcz és Szita, 2012.) Az efféle, *Activity* játékot idéző feladatok pozitívuma, hogy csaknem bármikor bevethetőek, és garantáltan élvezetessé teszik a tanulást. Természetesen az alkalmazásuk gyakoriságát illetően nem szabad túlzásba esni, nehogy túlságosan megszokottá váljanak; továbbá szükség van arra is, hogy a tanár az adott tanulócsoport aktuális hangulatához képest mérlegelje, melyik feladatfajta részesítse előnyben, lévén, hogy a rajzolás és a mutogatás a beszédképesség fejlesztése szempontjából kevésbé hasznos gyakorlatok, így azokat elsősorban „lazítva” tanulás céljából érdemes használni. Vizuális anyagok az említettek mellett képleírásokhoz és önálló történetmesélésekhez is igazán jól használhatóak, míg szövegek olvasásakor vagy hallás utáni értésékor az adott feladat (szöveg) színesítését, kiegészítését szolgálhatják, illetve egy-egy szituáció ábrázolásával segíthetik a megértést.

A nyelvtan gyakorlása és alkalmazása terén is hasonló szerepeket hordozhat a vizuális támasz. Ezt mutatja többek között a *MagyarOK* munkafüzet 55. oldalának 15. feladata, ahol a hallgatóknak egy némileg irányított képleírás során kellett igéket ragozniuk. Így a vizuális elem közvetlenül szolgálta az adott nyelvtani tudás elmélyítését, az efféle kreatív gyakorlást pedig a tanulók is kedvezőnek és hasznosnak találták. Olyanra is többször volt példa, hogy a képi anyag ábrázoló-kiegészítő szerepe érvényesült, amikor felvázolt egy-egy olyan jellemző kontextust vagy helyzetet, amelyben a kérdéses grammatikai elem alkalmazása felmerülhet. Ilyen feladat megoldására került sor többek között a főnévi igenév képzéséhez és használatához kapcsolódóan a munkafüzet 23. oldalán, ahol a gyakorlatok melletti Hamlet-ábrázolás játékba hozott egy mindenki számára ismerős példát, amelynek köszönhetően a nyelvtani forma bizonyos alkalmazási mezője magyarázat nélkül is hamar egyértelművé vált. Hasonlóképpen megemlíthetjük az *egyed*, *kettes* stb. számnevekből képzett melléknevek használatát gyakoroltató részt a munkafüzetben, ahol a tizenhetes villamost ábrázoló kísérorajz (38. oldal) gyakorlati példát hozott arra, amikor a kérdéses alakok használata szükséges a magyar nyelvben. Az ilyen esetekben, ahol a nyelvtani anyag ismerős és/vagy konkrét szituációk és élethelyzetek képi ábrázolásaihoz kapcsolódik, az adott grammatikai egység jobban rögzülhet, mivel valamilyen vizuális benyomáshoz köthetővé és így eredményesebben, könnyebben felidézhetővé válik.

3.3 Videók

A videók és (rövid)filmek hasonló előnyökkel szolgálhatnak, mint az álló képek és rajzok, de esetenként még ezeknél is komplexebb módon segíthetik a nyelvtani egységek bemutatását, a nyelvtan gyakorlását és alkalmazását; támogathatják az olvasott vagy hallott szövegek értését, az írás- és beszédképesség fejlesztését, a szókincsbővítést, illetve hozzájárulhatnak a kontextus-teremtéshez és a kulturális információk átadásához. Az órán használt videók lehetnek határozottan nyelvtanoktatási célú vagy autentikus anyagok – az eredményes használatra való előkészítés esetenként

más-más időigénnyel járhat. Alkalmazásuk formái és céljai igazán változatos skálán mozoghatnak: a szövegkiegészítést, szavak és képek összepárosítását, összefoglalás írását megkívánó feladatlapoktól kezdve a látottakhoz hasonló szituációk eljátszására ösztönző gyakorlatokon keresztül a lenémített videók „szinkronizálásáig” számos lehetőségre adnak alkalmat, a sor pedig még tovább is folytatható. (A videók MID-órákon betöltött szerepével és alkalmazási lehetőségeivel kapcsolatban vö. Durst, 2006.)

Akárcsak a képek, úgy a videók esetében is érdemes az internet adta lehetőségeket kiaknázni, például MID-es honlapok videoanyagait tanórán felhasználni. Sőt, a kimondottan nyelvoktatási célú anyagokon túl videomegosztó oldalak törvényesen hozzáférhető tartalmaival: filmelőzetesekkel, rajfilmekkel stb. ugyanúgy dolgozhatunk. Hasonlóképpen a „csupán” ország- és kultúraismeret elmélyítését célzó, akár szöveg nélküli, zenével kísért videók (pl. imázsfilmek) használatát sem érdemes kerülni. Egyrészt mert a nyelvóra korántsem független a kulturális információk közvetítésétől, másrészt mert egy-egy efféle rövidfilm jelentősen növelheti a hallgatók motivációját, célnyelv és célország felé irányuló kíváncsiságát, fogékonyságát. A clevelandi magyar kurzusokon elsősorban efféle, kulturális információkat közvetítő videók kerültek lejátszásra a Magyarország és a magyar nyelv iránti kedv felkeltése, fokozása érdekében; továbbá egy-egy filmelőzetes a clevelandi mozikban és az egyetemen rendezett magyar programokon bemutatásra kerülő mozgóképek vetítéseit megelőzően. (A 2015/2016-os tanévben Clevelandben vetített magyar filmekről lásd: Mátyás, 2016: 33-34). Ezek a videoanyagok természetesen nem csak kulturális-vizuális élményt nyújtottak, hanem alkalmat adtak szókincsfejlesztésre, illetve a látottakkal kapcsolatos egyszerűbb tanórai beszélgetésekre is, például: „Hogy hívják ezt az ételt a videóban?”, „Szerinted milyen a palacsinta?”, „Miből készítjük?”, „Hogyan készül?”.

4. Összegzés

A tanítási-tanulási folyamatokat támogató, esetleg hangai anyagokkal is kiegészített vizuális anyagok – rajzok, képek, ábrák, rövidfilmek, videók – a mai modern MID-tankönyveknek és munkafüzeteknek éppúgy lényegi tartozékai, mint ahogyan önálló formában, azaz papír alapon, interneten vagy DVD-n is rendelkezésére állhatnak a magyar mint idegen nyelv tanárnak, sőt, akár maga az oktató is készíthet efféle oktatási segédleteket. Jelen tanulmány ezeknek a képi anyagoknak a felhasználási lehetőségeit vizsgálta, közben pedig a Cleveland State University 2015/2016-os tanév kezdő magyaróráinak kötelező kurzusanyagából konkrét példákat is kiemelt a vizuális támogatottság előnyeire. Mindezt több területen: a feladatok felvázolását, a kontextusteremtést, a kulturális információ közlését, a szókincsbővítést, a grammatikai szabályok ismertetését, a nyelvtan, a beszéd, az írás, a hallott és az olvasott szövegértés gyakorlását illetően.

Természetesen az egyes vizuális anyagok és eszközök biztosította lehetőségek kihasználásának mértéke számos tényezőtől függ: például a rendelkezésre álló időtől, a

tanulók diszpozíciójától vagy akár a tanár természetétől, oktatási stílusától. Az mindenesetre vitathatatlan, hogy átgondolt használatuk megannyi előnnyel szolgál, mivel különféleképpen – kiegészítő információk biztosítása, pontosítás, egyértelműsítés, kontextus-teremtés, szórakoztatás, esetleg az említettek ötvözte révén – segítik az eredményes idegennyelv-tanulást, ahogyan azt a jelen írás is igyekezett többek számára hasznosítható módon bemutatni.

Irodalom

- Árvay, Anett. 2009–2011. A kultúra a magyar mint idegen nyelv órán. *Nyelvtudomány*. V-VII: 5–12.
- Árvay, Anett. 2015a. A magyar kultúráról amerikai diákoknak. *THL2*. 1-2: 173–182.
- Árvay, Anett. 2015b. Az interkulturális pragmatika szerepe a magyar mint idegen nyelv oktatásában. In: Bódog Alexa, Csátár Péter, Németh T. Enikő és Vecsey Zoltán (szerk.), *Használat és hatás: újabb eredmények a magyarországi pragmatikai kutatásokban*. Budapest: Loisir. 187–223.
- Balogh, Erzsébet és Skadra Margit. 2016. *Multikulti. Hungarian for foreigners*. Budapest: Medicina.
- Borsos, Levente és Kruzslicz Tamás. 2017. Interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztése IKT eszközökkel – Egy japán-magyar projekt tanulságai. *THL2*. 1-2: 270–288.
- Csonka, Csilla. 2006. A magyar mint idegen nyelv tanulója. In: Hegedűs Rita és Nádor Orsolya (szerk.) *Magyar nyelvmester*. Budapest: Tinta. 161–169.
- Csonka, Csilla. 2001. Az irányhármasság és a magyar mint idegen nyelv. *Intézeti Szemle*. 23(1-2): 58–67.
- Durst, Péter. 2006. A videó szerepe a MID oktatásában. *THL2*. 1-2: 121–127.
- Durst, Péter. 2012. *Hungarian the Easy Way 1*. Szeged: Design.
- Durst, Péter. 2013. *Hungarian the Easy Way 2*. Szeged: Design.
- Durst, Péter. 2015. *Hungarian the Easy Way 3*. Szeged: Design.
- Durst, Péter. 2017. *Lépésenként magyarul 1*. Szeged: Szerzői kiadás.
- Gárdosi, Rita. 2014. A clevelandi magyar nyelvoktatás múltja és jelene. *THL2*. 2: 58–67.
- Gíay, Béla. 2006. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Hegedűs Rita és Nádor Orsolya (szerk.) *Magyar nyelvmester*. Budapest: Tinta. 125–144.
- Hajnal-Ward, Judit. 2005. Hungarológia a XXI. században: Rutgers Egyetem, USA. *THL2*. 1: 84–92.
- Jónás, Frigyes. 2006. A magyar mint idegen nyelv tanára. In: Hegedűs Rita és Nádor Orsolya (szerk.) *Magyar nyelvmester*. Budapest: Tinta. 170–175.
- Kiss, Gabriella és Molnár Ilona. 2009. *Jó szórakozást magyarul!* Budapest: Molilla.

- Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés (KER). 2002. Elérhető: http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp. Megtekintés dátuma: 2017.11.16.
- Mátyás, Dénes. 2016. Magyar nyelv és kultúra a Clevelandi Állami Egyetemen: az újraindult magyaroktatás első két éve (2014–2016). *Hungarológiai Évkönyv*. 17(1): 28–38.
- Pauka, Károlyné és Somos Béla. 1989 (1970). A helyes magyar kiejtés oktatásának néhány kérdése. *Hungarológiai ismerettár*. 1: 256–271.
- Pelcz, Katalin. 2005. Az interkulturális szemlélet hatása a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Hungarológiai Évkönyv*. 6(1): 114–122.
- Pelcz, Katalin és Szita Szilvia. 2012. Szókártyák használata a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *THL2*. 1-2: 76–85.
- Piros, Borbála. 2006. Az interkulturális dimenzió bevonása a magyar mint idegen nyelv oktatásába. *Hungarológiai Évkönyv*. 7(1): 90–96.
- Rózsavölgyi, Edit. 2013. A Web 2.0 kihívása az idegennyelv-oktatásban a nyelvhasználói készségek fejlesztése terén. *Hungarológiai Évkönyv*. 14(1): 77–87.
- Skadra, Margit és Balogh Erzsébet. 2017. *Multikulti. Ungarisch für Ausländer*. Budapest: Medicina.
- Szili, Katalin. 2006. A magyar mint idegen nyelv tanítása az ezredfordulón. In: Hegedűs Rita és Nádor Orsolya (szerk.) *Magyar nyelvmester*. Budapest: Tinta. 145–160.
- Szili, Katalin. 2005. A múlt tanításairól és a jelen kihívásairól a nyelv és a kultúra tanításának kapcsán. *THL2*. 1: 44–53.
- Szili, Katalin és tsai. 2009. *A formától a használatig 1*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék.
- Szili, Katalin és tsai. 2010. *A formától a használatig 2*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék.
- Szili, Katalin és tsai. 2016. *A formától a használatig 3*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék.
- Szita, Szilvia és Görbe Tamás. 2009. *Gyakorló magyar nyelvtan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Szita, Szilvia és Pelcz Katalin. 2013. *MagyarOK 1, A1+*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Szita, Szilvia és Pelcz Katalin. 2014. *MagyarOK 2, A2+*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Szita, Szilvia és Pelcz Katalin. 2016. *MagyarOK 3, B1+*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
- Szűcs, Tibor. 1997. A hungarológia interkulturális nyitottsága. In: Polyák Ildikó (szerk.) *Hetedik Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. I. kötet*. Budapest: Külkereskedelmi Főiskola. 149–151.
- Szűcs, Tibor. 2012. Szempontok a nyelvkönyvszövegek életszerű változatosságához (A nyelv- és kultúraközvetítés pragmatikai hangsúlyairól). *Hungarológiai Évkönyv*. 13(1): 141–150.

SZEMLE

Könyvismertető

Balogh Erzsébet, Skadra Margit. *Multikulti. Magyar nyelv külföldieknek. Hungarian for Foreigners.* (Budapest: Medicina Könyvkiadó. 2016.)

Péter Nóra

Szegedi Tudományegyetem

DOI:10.14232/edulingua.2017.2.5

Bevezetés

Örvendetes tény, hogy az elmúlt években a magyar mint idegen nyelv tananyagainak száma egyre növekszik, és a 2016-ban megjelent *Multikulti* című nyelvkönyv méltó helyet foglal el ezek között. Az elkészült munka hiánypótló. A szerzők elsősorban az Orvostudományi Egyetemen tanuló idegen ajkú hallgatók számára alkották meg a tananyagot, fő céljuk az volt (lásd *Előszó*), hogy a nyelvkönyvből tanulók segítséget kapjanak a magyar nyelv és kultúra megismeréséhez. Balogh Erzsébet a Szegedi Tudományegyetem Angol-Amerikai Intézetének adjunktusa, kiemelt szakterülete az alkalmazott nyelvészetben belül a szociolingvisztika. Emellett képezített hungarológus is, aki nagy tapasztalattal bír a magyar mint idegen nyelv oktatása terén. Skadra Margit a Szegedi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karának nyelvtanára, történelem-német-hungarológia szakokon végzett, 11 éve tanít magyart idegen ajkúaknak. Mindkét szakember egyben gyakorló nyelvtanár is, így pontosan tisztában vannak a magyar tanulás és tanítás rejtelmeivel és tapasztalataikat e könyvbe is beépítették. Az elkészült mű angol közvetítőnyelvet használ, így önálló (nem csoportos, illetve tanórán kívüli) tanulásra is alkalmas. A könyve előnyei közé sorolható az is, hogy a feladatinstrukciók magyar és angol nyelven egyaránt szerepelnek, amivel egyértelművé teszik, hogy mit kell csinálni az adott gyakorlatban.

A könyv felépítése

A cím elsődleges funkciója – a globális kohézió eszközeként – a témára való rámutatás. A *multikulti* szóról nem feltétlenül asszociál az ember egy magyar mint idegen nyelvvel kapcsolatos tananyagra, viszont másként interpretálva igencsak találó a cím: a potenciális (nemzetközi) nyelvtanulók célcsoportjára utal.

Az elkészült munka külsejét tekintve is nagyon esztétikus, igényes: a színes rajzok, a megfelelő betűméret, a papír minősége, a jól átlátható táblázatok és a feladatok kitöltésére rendelkezésre álló hely és a felhasználóbarát méret mind hozzájárulhat a sikeres nyelvelsajátítási folyamathoz. Az első lapokon található tartalomjegyzék praktikus segítséget nyújt, mert a leckék címe mellett az adott szókincs, nyelvtan, illetve a kultúrával kapcsolatos ismeretek főbb pontjainak felsorolása is megtalálható, mindez megkönnyíti a nyelvtanulók számára a leckék/ismeretek közötti eligazodást.

A könyv a 0. leckével kezdődik, és összesen 17 nagyobb egységet tartalmaz. Ezek általános jellemzői: minden lecke végén szólista található a lexikai egységek angol megfelelőivel, ezen kívül nyelvtani összefoglaló is segíti a nyelvelsajátítást. A nyelvtanulók változatos feladatok segítségével gyakorolhatják az adott szókincset, illetve nyelvtani ismereteket. A párbeszédekben állandó szereplők vannak: az orvosi egyetemen tanuló külföldi hallgatók (informális nyelvhasználat), valamint a kórházban dolgozó orvos-nővér mindennapi életébe is bepillantást nyerhetünk (formális nyelvhasználat) a sokszor humoros dialógusok során. A szerzők nagy hangsúlyt fektetnek a pragmatikai kompetencia fejlesztésére is: a nyelvi udvariasság bemutatása/gyakoroltatása már a kezdő leckéktől megtörténik (tegező és magázó formában is megjelenő kérdések: *Te...? Ön...?*), illetve a dialógusok segítségével.

A 0. lecke a magyar hangzásvilág rejtelseibe vezet be az ábécé tanításán keresztül. Az ábécét/betűzést gyakorló szavak is a mindennapi életben fellelhető/használt tárgyak közül kerültek ki, például: *ágy, ital, kávé...*). Külön figyelmet szentelnek a tankönyvírók a hangok időtartamából fakadó jelentésbeli különbségek bemutatására is: az *eger-egér; hal-hall* stb. szópárokban. Helyesírási tudnivalók ugyancsak helyet kapnak az egységen belül (például a tulajdonnevek helyesírása). További hasznos feladatok: a betűrendbe sorolás, ill. betűzés gyakoroltatása. Már ebben a leckében is megtanulhatunk néhány – az egyetemi élettel kapcsolatos – hasznos mozaikszót (*FOK, TIK*), mindezek segítik a szegedi egyetemi élettel való ismerkedést is. Külön kiemelendő a kifejezések mellett található angol fordítás. Ugyanezen a leckén belül ismerkedhetnek meg a nyelvtanulók a hangrend törvényével, a magánhangzó-harmóniával, illetve bevezetésre kerül az illeszkedés jelensége. Érdekességképp néhány nyelvtörőt – angol fordítással – is megtanulhatnak.

Az első lecke főbb témái: a számok, a *Mi ez?; Mennyibe kerül?* kérdések – ezek segítségével kerül bevezetésre a vásárlás témaköre. Itt jegyzendő meg, hogy a helyes válasz a kérdésre a *forintba* alak lenne, ezért érdemes lett volna a *Hány forint?* kérdést is feltüntetni. A gyakorlófeladatok nagyon változatosak. Száraz drillek helyett kreatív feladatok segítségével gyakoroltatja a könyv az adott nyelvtani jelenséget. A számoknál bemutatja a magyar pénznemeket is, illetve a pénzkezelésben használt kerekítés szabályaival is megismerteti a nyelvünkkel, kultúránkkal ismerkedőket. A témához kapcsolódva mértékegységek, ill. egyéb mennyiségre utaló egységek egyaránt szerepelnek (*csomag, szelet*), valamint fontos telefonszámokat ugyancsak feltüntet;

mindez nemcsak használható nyelvtudást, hanem a célnyelvi környezetben történő eligazodást is segíti.

A második lecke a nemzetiségekkel foglalkozik. A kezdő feladatban színes zászlók alapján kell kitalálni a nemzetiségek neveit. Esetleg lehetett volna egy kicsit több nemzetiséget bemutatni. A foglalkozásnevek memorizálását nagyban segíti a „vizuális fürdő” (Birkenbiehl terminusa alapján). Nagyon kreatív az a feladat, amelyben a kép alapján (pl. *fog*) asszociációs feladattípust használva a tanulónak le kell írnia, hogy milyen foglalkozás jut az eszébe. Ezen a leckén belül új szókinccsfelvezető egység az érzések és állapotok körülírása (pozitív/negatív érzelmek), ezzel készítve elő a később bevezetésre kerülő *Hogy vagy most?* kérdést. A tulajdonságok ismertetésénél, a melléknevek, személyleírás tárgyalásánál (*Milyen vagy?*) fel lehetett volna tüntetni a köznyelvben gyakrabban használt *Hogy nézel ki?* kérdést (ez egy későbbi leckében fog szerepelni). Egyéb kommunikációs egységek: *Hány éves?*, bemutatkozás (formális-informális), köszönési formák, megszólítások, valamint nyelvtan tekintetében az egyes – és többes számú személyes névmások felsorolása és a létige jelen idejű ragozása (E/3 és T/3 személyben csak a zéró morfémákkal). Pozitívum, hogy helye van a könyvben a *Hogy hívnak? Hogy hívják Önt?* kérdéseknek is, és ezeket élvezetes párbeszédeken belül gyakoroltatja, ugyanakkor előre lehetett volna utalni, illetve bemutatni a *-nak/-nek* végződés multifunkcionalitását is (a dativusi, illetve a birtokos szerkezetekben betöltött szerepüket). Ezen egységen belül is különös hangsúlyt fektetnek a szerzők a helyesírási tudnivalókra, kiváltképp a megfelelő ékezethasználattal tudatosítására: (41/4-es feladat), amelyben a mellékjeleket kell kitenni a személyes névmásokra. Mindez az íráskészséget is fejleszti.

A harmadik lecke új szókinccse: az épületek, helyek, helyszínek, napszakok, a napirend, az óra, a hónapok nevei, az évszakok, valamint az időjárás szókinccséből a *hideg/meleg* melléknevek tanítása. Igaz, hogy egy későbbi lecke részletesebben foglalkozik az időjárás témájával, mégis lehet, hogy itt is lehetett volna bátrabban élni a formulatív nyelvhasználattal és bemutatni még több időjárással kapcsolatos kifejezést (például: *süt a nap*). Az 56. oldalon Yuki és Bence dialógusában pragmatikai hiányosság az, hogy nincs lezárva. A lecke új nyelvtanként bevezeti a *van* létige locativusi funkcióját, valamint az irányhármasság *Hol?* kérdésre válaszoló *-ban/-ben; -'n/-n/-on/-en/-ön* suffixumait. Bár a magyar mint idegen nyelv tanításának módszertanában hangsúlyozott fokozatosság elvét szem előtt tartva elhamarkodott döntésnek tűnhet az elsődlegesen superessivusi szerepben használt *-n* végződés időhatározói funkcióban (*hétfőn*) történő bemutatása, ugyanakkor szép példája a képzők multifunkcionalitásának érzékeltetésére. A *-ban/-ben* esetében ugyancsak kitér az időhatározói szerepre (hónapoknál), talán érdemes lett volna még itt az évszámoknál alkalmazott funkciót is bemutatni (például *2015-ben*). A nyelvtanhoz mellékelte táblázat nagyon szépen tagolt, átlátható. Érdekes felépítése van annak a feladatnak, amelyben a magyar szöveg elolvasása után angol nyelven megfogalmazott kérdéseket kell angolul megválaszolni (ez a feladattípus több leckében is előfordul). Ebben a fejezetben egy

újabb – a hétköznapokban – kiválóan hasznosítható kulturális elem kerül bemutatásra: a „sárga” postai csekk, a bérlet, a vízóra leolvasására szolgáló dokumentum, valamint az ajánlott küldemény érkezéséről szóló értesítő, mindezek szép képekkel vannak szemléltetve. A lecke végén ismétlés található. A női és férfi nevek felsorolása megfelelő példaként szolgál az illeszkedés szabályainak bemutatására (72/6) a *-nak/-nek* ragok esetében. A lecke végén feleletválasztós teszt szerepel (*Test yourself*), illetve ezután található egy rövid összefoglaló angolul, hogy mit tanultak eddig, valamint a szokásos magyar kérdések is helyet kapnak gyakorlásképp.

A negyedik egységben új szókincként egy orvostanhallgató kurzusainak magyar megfelelőit tanulhatjuk meg, majd az ételneveket (az itt felállított kategóriák *you like, you have never tasted* helyett indokoltabb lett volna az alapízek bevezetése (*édes, sós* stb.). Ezután következnek a gyümölcs- és zöldségnevek, italok csoportosításos feladat keretében (85.o.). A párbeszéd felépítése, szókinccse, a bennük használt nyelvtan nagyon jól kidolgozott, viszont pragmatikai szempontból nincsenek lezárva (87/8). A főnevek után a standard igék jelen idejű, alanyi ragozása az új anyag (*tanul, csinál, kér, ül*), valamint a tárgyrag (*the ending -t*). A nyelvtani magyarázatnál (89.o.) az egyszótagú illeszkedés szabályszerűsége nincs hangsúlyozva (*ház-at*), hanem *you will have to learn them* instrukcióval zárul a magyarázat. Ez részben érthető, hiszen a könyv tanulóinak célcsoportja nem rendelkezik nyelvész előképzettséggel és a tankönyvírók csak a legfontosabb információkkal igyekeznek „terhelni” őket. Pozitívum, hogy a kérdőszavakról sem feledkeznek meg: (*mi-mit?*), valamint az eldöntendő kérdések hangsúlyát és válaszlehetőségét is megadják, ami mindenképp hasznos ismeret, viszont nem egyértelmű, hogy minek kapcsán tárgyalják a könyvben pont ezen a helyen. A lecke további részében ismét kreatív kommunikatív feladatok szerepelnek: az ideális órarend (90/D), salátakészítés (pármunkában). A záró egység angol nyelven kulturális ismereteket nyújt a szegedi látnivalókról és utcákról és még egy térkép is színesíti a szemléltetőeszközök tárházát (94.o.).

Az ötödik lecke egyszerre nagyon sok új nyelvtani jelenséget tárgyal: a különböző ige típusokat (ikes igék, *-s/-sz/-z, -ít*). Pozitívum, hogy a szerzők az ikes igék egyik nyelvhasználati jellegzetességét (és egyben megosztottságát) is bemutatják: az ikes igék E/1-ben használt két toldalékvariánsát. Az igék után a *-val/-vel* instrumentális comitativus bemutatása következik (105.o.). Szokatlannak tűnik, ugyanakkor a nyelvtanulást elősegíti a *last consonant again+al* szabály megadása. A 110. oldalon ismét egy nagyon érdekes, a kommunikatív kompetenciát fejlesztő feladat található: *Milyen éttermet nyitnának?* A kulturális kompetencia fejlesztését célozza meg a magyar ételek bemutatása, valamint az angol nyelvű ételreceptek is (*borsófőzelék, lángos*). A lecke végén található a második ismétlő egység. A szóbuborékos feladat (párbeszéd készítése) ismét a nyelvtanuló kreativitását fejleszti.

A hatodik lecke az étkezéseket tárgyalja, illetve a szóképzés terén a *-zik* képzőt mutatja be (126/A: *...(noun)+-zik = ...(verb)*), és több ikes ige is felsorol. Itt kapnak helyet a *szeret, akar, tud* igék, valamint a *szokott* alak is (illetve később ennek a

paradigmája), amelynek fordításaként a *generally* angol megfelelőt adják meg, viszont a magyar nyelvi jelenségnek nem ez a legmegfelelőbb megfelelője (129.o.). Ezután a főnévi igenév alaki sajátosságai és használati köre következik. Új vonzatként a telefonálni ige *-nak/-nek* vonzatát ismerteti. Ebben az egységben tanulható meg az *-ul/-ül* végződés is, illetve egy hosszabb olvasmány is helyet kap Tamásról (140.o.). Ismét egy érdekes angol nyelvű kulturális rész zárja le az egységet a fesztiválokról, rendezvényekről.

A hetedik lecke egyik nyelvtani témája az irányhármasság, ezt megelőzi az ehhez kapcsolódó szókincs bevezetése (közlekedési eszközök, közlekedéssel kapcsolatos szavak), valamint a *jönni*, *menni* rendhagyó igék főnévi igeneve. Nagyon hasznos, hogy a *járni* ige jelentését is megmagyarázza, érdekes példamondatokkal megvilágítva a *menni-járni* lexémák szemantikai különbségét. Új vonzatként az *utazni valamivel (vonattal)* szerepel. Ezután a *Hova? Hová?* és *Honnan?* kérdésekre válaszoló helyragokat tanítja: *-ba/-be*, *-ra/-re*, *-ból/-ből*, *-ról/-ről* (149–150.o.). A táblázat ismét nagyon jó: átlátható, tipográfiai is megfelelő. A lecke szituációi az utazással kapcsolatosak (az állomáson; diákjegy vásárlása; taxirendelés telefonon) főként formális nyelvhasználatot alkalmazva. Hasznos információval szolgál a különböző magyar városok jegyárainak összehasonlítása (155. o.). Angolul olvashatunk a magyar városok tömegközlekedéséről, illetve a helyközi és távolsági közlekedésről. A leckében az ismétlődő részekon kívül egy interjú is található a híres magyar sportoló étkezési szokásairól.

A nyolcadik lecke a testrésznevek (és belső szervek) bemutatásával kezdődik (nagyon személetes képekkel) és a múlt idő néhány időhatározóját (*tegnapelőtt*, *2 nappal ezelőtt*), valamint a létige múlt idejét tárgyalja. Ezek után következik a birtokos személyjelek prezentálása: a 173. oldalon egyedüli elfogadható alakként a *karja (his/her arm)* alakot adja meg, holott a *kara* (az egyetem kara) alak is megfelelő. A nyelvtani magyarázat lényegre törő, világos, könnyen érthető. A leckében tárgyalt olvasmány *Dávid beteg volt* feldolgozásával megfelelő módon gyakorolhatóak az eddig tanultak. A lecke utolsó részében angolul olvashatunk a Klinikákról (183.o.).

A kilencedik lecke főbb nyelvtani témái a következők: a *Hányas?* kérdőszó; a múlt idejű igealakok E/1-es alakjai (*-tam/-tem*); a *-kor* végződés. A kérdőszavaknál a felsorolásból hiányzik a *Mikor?* (191.o.); a *-tól/-től* tárgyalásánál pedig az időtartam kezdetét jelölő *Mettől?* formát lett volna érdemes bemutatni (a végtartamra utaló *Meddig?* viszont szerepel). Ugyanezen leckén belül lehet megtanulni a melléknévképzőket (*-s/-os/-as/-es/-ös*), valamint a kötőszókat is. Kiemelendő, hogy az állandó interferenciaforrást idéző ellentétes tartalmú kötőszavak használatára (*hanem-pedig*) világos példamondatok segítségével mutatnak rá (192.o.). Az időtartamra utaló gyakorlófeladat ismét a mindennapi életben is megtalálható helyeket hoz fel példának: *CBA, COOP, Lidl, Spar, Tesco, Penny Market* stb. (195.o.). A kulturális elemeket bemutató részben a magyar nemzeti ünnepekről (és egyéb ünnepekről, fontos ünnepnapokról) olvashatunk angolul. A lecke egyik leghasznosabb

része a gyakorlófeladatok között az, amely három különböző helyen zajlik: a) az utcán b) egy utazási irodában c) a kórházban (204.o.).

A tizedik leckében új szókincként a ház részeit, a szobatípusokat, a lakberendezési tárgyakat, illetve a háztartási eszközök neveit tanulhatja meg a nyelvtanuló. Bevezetésre kerül a *Hányadik?* kérdőszó is, valamint a kérdőszók morfológiája. Kérdéstípusok közül a kiegészítendő kérdések szórendje szerepel az új nyelvtani témák között, illetve a vonatkozó névmások. Nagyobb grammatikai egység az *-n/-n/-on/-en/-ön* ragok superessivusi funkciója (216.o.), illetve a sorszámnevek tárgyalása. Élvezetes olvasmány a 224. oldalon található szöveg, amely Szeged modern könyvtáráról, a TIK-ről szól. Érdekes – akár az ECL nyelvvizsgatípus szóbeli részére is felkészítő feladattípus – a különböző szobabelsők leírása. A kulturális ismereteket bővítendő a magyar nyelvről olvashatunk pár sort, illetve a magyar irodalom világába kalauzolják el az olvasót. További pozitívumként az is kiemelendő, hogy néhány eredeti nyelven írt versrészletet is mellékelnek a szerzők a költők arcképe mellé.

A tizenegyedik lecke a helyhatározók, illetve a névutók köré épül. Ismét megfigyelhető az adott elem multifunkcionalitása (itt éppen az *után*, *előtt* névutók időhatározói szerepkörben történő használata). A múlt idő alanyi ragozását kiterjeszti az összes személyre, ige típusra, valamint a rendhagyó igékre is. A névutókkal összekapcsolva a személyragos határozószókat is felsorolja, ismét öröndetes, hogy a nyelvben létező kétféle alakra is felhívja a figyelmet a *feletted/fölötted* (237.o.). Két szöveg található a leckén belül: egy hosszabb krimi és egy rövidebb Szent-Györgyi Albert életről. A kulturális kompetenciát fejlesztő egységben pedig – a földrajz témáján belül – néhány magyar nagyváros főbb nevezetességeiről kapunk leírást (angol nyelven).

A tizenkettedik lecke főbb beszédtemája a család. Nyelvtanban ehhez a témakörhöz kapcsolódik a birtokos személyjelek használata, segítségképp felsorolva néhány családtag birtokos személyjellel ellátott alakját egyes és többes számban (*nővérem-nővéred* stb.) a 264. oldalon. A nyelvtanulók számára kreatív feladat lehet a családfa rajzolása mondatok alapján. A fejezetben tárgyalt másik nyelvtani jelenség a *-nál/-nél* végződés bemutatása. A végződés bemutatásánál ugyanakkor kimaradt az elsődleges funkciója (valaminek a közelében-élettelen tárgyak esetében), csak a személyek társaságában mutatja be a végződést (*az orvosnál*), az angol *at* fordítást rendelve hozzá. Ugyanitt tanulhatják meg az idegen ajkúak a *-tól/-től* végződést, és ismét nagyon hasznos a jelenség vonzatként történő kiterjesztése: *messze valamitől*, valamint az irányhármasság *-hoz/-hez/-höz* végtartamra utaló végződéseit, viszont itt is csak az élő kategória esetében van bemutatva a funkció. Ez részben érthető, hiszen ha az élettelen kategóriában szeretnénk használni, akkor a legtöbb esetben ige kötőt kellene használnunk (*odamegyek az ajtóhoz*) és az a könyvben egy későbbi lecke anyagát öleli fel. Nyelvhelyességi hibának aposztrofálom a 263. oldalon olvasható *A Bencétől jövők*. mondatot. Személynevek esetében nem kell kitenni a határozott névelőt, ugyanakkor kétségkívül a mai magyar köznyelvben igen elterjedt jelenségről beszélünk. A lecke

kulturális ismereteket tárgyaló részében angolul olvashatunk röviden a magyar történelem legfontosabb eseményeiről.

A tizenharmadik lecke témája az öltözködés: *Mit viselsz most?*, valamint a színnevek, a kép alapján történő személyleírás: *Hogy néz ki?* – haj, szem, testalkat, kor stb. szempontjából. Kiemelendő, hogy a színnevek esetében ismét egyértelmű példák segítségével világítja meg a *vörös* melléknév használati körét. Az egység következő nyelvtani témája a melléknévfokozás, szép táblázatban mutatva be a középfok, illetve a felsőfok képzési módjait (282.o.). A birtokos szerkezet is e fejezeten belül található, viszont a birtokos névmást (*nekem, neked, neki* stb.) nem mutatja be, így nem teljes habeo-szerkezetet tanít, helyette a *van egy öcsém* struktúrára egyszerűsíti le (ami természetesen helyes struktúra). Bár nem részletezi, ugyanakkor mindenképp pozitívum, hogy a birtoktöbbsítő jelet is bemutatja (*szüleim*). Ezután a főnevek és melléknévek többes számát tárgyalja, ismét következetes módon kitérve a kérdőszók többes számára is (*mi-mik; melyik-melyik*). Az olvasmányok itt ugyancsak kiválóan gyakoroltatják az eddig elsajátított nyelvtani ismereteket: *Életem legrosszabb utazása*, illetve a második szöveg hármaskrekről szól. Nagyon kreatív feladat az összehasonlítást gyakoroltató *Ilyen volt-ilyen lett* (297.o.). A kultúrával kapcsolatos részben díjnyertes magyar filmekről és rendezőkről olvashatunk angolul, ami felkeltheti a nyelvtanulók érdeklődését a magyar filmművészet iránt. A 291. oldalon lemaradt a filmcímek angol fordítása (pl. *Körhinta*).

A tizennegyedik lecke bevezeti a jelen idejű határozott ragozást + *Melyik?* kérdőszót, valamint újabb igéket sorol fel. A tárgy határozottságának, illetve határozatlanságának felismerését különféle feladatokkal (kiegészítéses, feleletválasztós) támogatja. A párbeszéddek nagyon jól megszerkesztettek és tökéletesen illeszkednek a nyelvtani témához. A kulturális részben magyar zeneszerzőkről, illetve a zenei életről olvashatunk angolul.

A tizenötödik lecke főbb nyelvtani témája az igekötők köré szerveződik, azon belül is először az igekötők elsődleges, irányjelölő funkcióját mutatva be, majd a perfektíváló funkciót is: *elolvas, megtanul*. A leckében található képek nagyon jó érzékkel szemléltetik a jelentést (*átül, visszaül* stb.). A 327. oldalon található kiegészítő feladat (*Egy orvostanhallgató hétvégéje*) nagyon humoros; a következő oldal szövege – a gulyásleves receptje – a tárgyas igeragozást gyakoroltatja. Az utolsó olvasmány ebben az egységben a *Márta nővér* címet viseli (338. oldal), egy nővér átlagos hétköznapiját meséli el, ami nagyon érdekes lehet egy magyarul tanuló orvostanhallgató számára is. A szöveghez tartozó feladatban angol nyelven megfogalmazott állításokról kell eldönteni, hogy igazak vagy hamisak-e. Itt jegyezném meg, hogy megfontolandó lett volna többféle szövegtípust is használni/bemutatni, például levél, e-mail formájában megalkotva. A magyar kultúrával foglalkozó részben a festészet és szobrászat világáról és főbb képviselőiről olvashatunk angolul.

A tizenhatodik lecke főbb nyelvtani témái: a személyes névmások tárgyesete és a határozott ragozás múlt időben. Nagyon kreatív feladat szerepel a 350–351. oldalon,

amelyben egy film történetének részletei vannak összekeverve és a nyelvtanulónak fel kell állítania a helyes sorrendet. A kulturális részben: híres emberek a tudományban, valamint eredményes sportolók kerülnek bemutatásra.

A tizenhetedik lecke szókincese az alábbi témákat öleli fel: az időjárás (*süt a nap*), az egyetemi tanév szavai (*félév, vizsgaidőszak*), valamint a nyaralással kapcsolatosakat. A nyelvtant tekintve új anyag: a létige jövő idejű alakjai, a dátumok (*Hányadika? Hányadikán?*). Az analitikus jövő időt nem mutatja be, ami nem jelent hiányt, hiszen a jelen idő használata utalhat jövőbeli cselekvésekre is. A dialógus ismét segít a mindennapi életben való kommunikációs helyzetben: *A fodrásznál*. Ugyancsak nagyon érdekes a 363. oldalon található asszociációs feladat. A kultúra témakörén belül a Világörökség részeibe és a hungarikumok világába kapunk bepillantást. Utolsó feldolgozandó szöveggént egy magyar népmesét olvashatnak a nyelvtanulók

Főbb megjegyzések, észrevételek

Nagyon jó módszertani technika az, hogy a tanulás során sokszor történik visszautalás egy adott nyelvtani elemre, amelyet az adott leckén belül gyakoroltat is. Az egységek végén található nyelvtani magyarázat nagy mértékben hozzájárul a sikeres nyelvelsajátítási folyamathoz. A szótanuláshoz/memorizáláshoz kiváló lehetőséget jelent a témák végén található szólista angol megfelelőikkel. A szókincsbővítés célzottan zajlik: fogalomkörönként, ennek nagyon szép példája az 54. oldalon található: napszakok-óra-hónapok-évszakok-a hét napjai (és az ehhez tartozó feladat: *Most __ van, __ hónap, __ nap*).

A nyelvtan eredményes tanítását-tanulását támogatják a szép, világos, átlátható táblázatok; külön színnel hangsúlyozva például a végződés előtti magánhangzónyúlás jelenségét (57.o.). A nyelvtanuló változatos, kreatív feladatok segítségével gyakorolhat: értékelő feladatok, feleletválasztós teszt, „kakuktkojás” keresése, párbeszéd, táblázatos, kiegészítéssel gyakorlatok; kép alapján történő szókincs aktiválás (93.o.), valamint a képleírás bemutatása (75/12) a szóbeli nyelvvizsgára is felkészít.

A MID tanításának módszertanában nincs optimális sorrendiség a nyelvtani elemek tanítására, elsajátításra, a *Multikulti* fokozatosan halad az egyszerűbb jelenségek bemutatásától a bonyolultabbak felé. Bizonyos egységek után ismétlés található, illetve rövid összefoglaló angolul, mindez azonnali visszajelzést ad az eddig megtanultakról. A szövegek megszerkesztésének bonyolultsági foka a nyelvtudás fejlődésével párhuzamosan nő: mindig csak kis mértékben haladja meg a befogadók nyelvismereti szintjét (követve Krashen *comprehensible input*-ját). A dialógusokban visszatérő, állandó karakterek, humoros történetek szerepelnek: a diákok mindennapi élethelyzetét bemutató, informális nyelvhasználattal; a formális nyelvhasználat bemutatása főként orvos-nővér párbeszéd alapján történik (Nagy doktor, Szabó Ágnes).

Összegzés

Az elkészült nyelvkönyv legnagyobb erénye a kommunikatív cél megvalósulása változatos munkaformák segítségével. Bár a dialógusok szereplői orvostanhallgatók és több téma, illetve olvasmány is e jellemző köré szerveződik, mégis kiválóan használható más érdeklődési orientáltságú nyelvtanulók számára is, hiszen egyáltalán nincs „szakbarbár” jellege. Akár csoportos oktatási keretek között, akár egyéni nyelvtanulásra tökéletesen alkalmas.

A könyv teljes mértékben eleget tesz az EU oktatáspolitikájában (főleg a *Küszöbszintben*) megfogalmazott készségfejlesztéssel szemben támasztott követelményeknek: nem csak a nyelvi készségekre koncentrál, hanem ezeken kívül a kulturális és a szociopragmatikai kompetenciákra is. A kulturális aspektust ugyancsak szem előtt tartva a könyv külön érdeme „Szegedközpontúsága”; ezzel is segítve a célcsoport (az SZTE hallgatóinak) mindennapi életét, ugyanakkor ettől függetlenül nem csak orvostanhallgatók és Szegeden tanulók számára lehet hatékony eszköz a magyartanuláshoz. Továbbá fontos megjegyezni, hogy a könyvnek elkészült a hanganyaga, ezzel a hallásértés fejlesztésére is történt kísérlet a szerzők részéről; illetve elkészült a könyv *Multikulti. Magyar nyelv külföldieknek. Ungarisch für Ausländer* (2017) német közvetítőnyelvet használó kiadása is.