

**A magyar nyelv elsajátításának nehézségei
a lengyel anyanyelvű tanulók szempontjából**

ELZBIETA ARTOWICZ–KOZÁK ILDIKÓ

A konferencia témájához kapcsolódó problémák bemutatását azzal a már-már triviális állítással kezdjük, hogy nincsenek könnyen vagy nehezen megtanulható nyelvek. Ilyen felosztás csak a tanulók szempontjából vagy valamilyen konkrét okból létezhet. E tanulók alatt természetesen lengyel anyanyelvű hallgatóinkat értjük általában, mivel eddig még nem volt lehetőségünk arra, hogy szisztematikusan vizsgáljuk hallgatóink képességeit, rátermettségét. Csupán általános ismereteink vannak arról, hogy miért választják a magyar filológiai tanulmányokat.

A neofilológiai karon – aminek része a mi tanszékünk is – a különböző világnyelvek közül választhatnak, amelyek sokkal vonzóbbnak tűnhetnek mint a magyar. Az utóbbi években a hozzánk jelentkező fiatalok abból a feltevésből indulnak ki, miszerint a magyar nyelv annyira ismeretlen (hermetikus), hogy a stúdiumok elvégzése után könnyen találnak majd maguknak munkát. A harmadik év körül jönnek rá, hogy tévedtek. Ebből egy fontos tényező adódik, ami a hallgatók motivációjával és pszichikai hozzáállásával van összefüggésben. Egyrészt a magyar tanszékre könnyebb bekerülni, mint például az angol nyelvszakra, másrészt a legtöbb hallgató úgy kezdi el tanulmányait, hogy meg van győződve a magyar nyelv kivételes nehézségi fokairól, ami azt az érzést váltja ki belőlük, mintha valamilyen áldozatot hoznának, amikor ezt a nyelvet választják. A hozzánk jelentkezők középiskolai szintű általános nyelvészeti tudása és a magyar kultúra iránti érdeklődése – amit a felvételi beszélgetések során ismerhetünk meg – közepesnek mondható. Természetesen van még több negatív és pozitív példa is, amiről itt nem szólunk, és vannak olyan esetek is, amikor egy már más szakon tanuló, a nyelvészet iránt érdeklődő hallgató tudatosan választja a magyar nyelvet, mert meg akar ismerni egy nem indoeurópai nyelvet.

Ezt az előadást a következő két forrásra építettük: egyrészt a magyar nyelv tanításakor gyűjtött saját megfigyeléseinkre és tapasztalatunkra, más-

részt a szabad beszélgetések során a tanítványaink által jelzettekre. A hallgatók ismerték a beszélgetésünk célját.

Ezt a két szempontot vesszük figyelembe a problémák későbbi bemutatásánál, amelyeket a következő főbb pontokba tömörítettünk:

- (1) A nem nyelvi tényezőktől függő nehézségek;
- (2) A nyelv elsajátításával kapcsolatos nehézségek;
- (3) A tanár–tanuló közötti viszony, a nyelvi órák vezetésének módjai.

1. A nyelven kívüli tényezők

Tanszékünk programja alapján a magyar nyelv tanítását a következő (hozzáférhető) tankönyvek alapján kezdjük el: *Halló, itt Magyarország!*, *Hungarolingua* és kiegészítő tankönyvként a *Hogy mondjuk helyesen?* Anyagi okokból az alapvető nyelvi kompetencia megszerzésének a fő forrása a *Halló, itt Magyarország!* (A mostani gazdasági helyzetben tanszékünk sajnos nem engedheti meg magának, hogy minden hallgatónkat ellássa a *Hungarolingua* című tananyagcsomaggal, ami több mint száz dollárba kerül és ezért nem is tehetjük kötelezővé, hogy a hallgatók megvegyék maguknak. A *Hogy mondjuk helyesen?* inkább a hagyományos leíró hozzáállást képviseli a nyelvtanításban, így mi csak kiegészítő anyagként használjuk, az olvasás és a nyelvtan gyakorlására.)

Az elsőéves hallgatóink arra a kérdésre válaszolva, hogy milyen a *Hal-ló, itt Magyarország!* című tankönyv, azt felelték, hogy jó, mert érthető. A nehézségeket inkább az egész nyelvi rendszer elsajátításában látják, mivel a magyar nyelv mint nem indoeurópai nyelv, újdonság számukra. Ami a tankönyvek kérdését illeti, azt szeretnék, ha többféle tankönyv, segéd-könyv és munkafüzet létezne, úgy mint a világnyelvek esetében, hiszen már tapasztalatból tudják, hogy például az angol nyelv tanulásához sokféle változatos tankönyv szolgál segítségül. Szerintük az is jó lenne, ha a könyveket az egyes nyelvi egységeket lezáró ellenőrző tesztek is kiegészítenék.

Ahogy ezt már egy pár évvel ezelőtti analízis megmutatta, a *Halló, itt Magyarország!* pragmatikai tartalma körülbelül megfelel a világnyelvek tankönyveiben használt standard beszédaktusoknak. Természetesen, lehetne vitatkozni a részleteken, hogy pontosan kinek is íródott ez a könyv, vagy hogy az itt bemutatott kommunikációs szituációk mennyire természetesek (pl. az első lecke egy hotelben játszódik, vagy hogy miért pont ezeket a beszédaktusokat választották ki a szerzők abból a hetvenből, amely az idegen nyelvek tanításakor szokásos.) Fel kell hívjuk a figyelmet a leckék tartalmának kommunikáció-központú megközelítése és a nyelv-

tani tananyag strukturális bemutatása közötti egyenlőtlenségre. A nyelvtani gyakorlatok összeállítása és tartalma olyan, hogy nem eléggé veszi figyelembe kiindulópontként a nyelv kommunikációs funkcióit, amiket bizonyos nyelvi struktúrák valósítanak meg.

Sokkal komolyabb nehézségek jelennek meg az alapfokú (kb. 2 év) képzés után, tehát amikor befejezzük a *Halló, itt Magyarország!* c. tankönyvet, és elkezdjük középfokon tanítani a nyelvet a Hegedűs Rita–Kálmán Péter–Szili Katalin által írt *Magyar nyelvből*. A harmadéves hallgatóink, akik már gazdagabb nyelvészeti ismeretekkel rendelkeznek és már voltak Magyarországon, azt állítják szó szerint, hogy ennek a tankönyvnek a bevezetése „metodikus sokkot jelentett a számukra”, mivel:

– a természetes környezetben való érintkezés a nyelvvel (Magyarországon) szükségsszerűvé teszi számukra, hogy felhagyjanak aggályaikkal és elkezdjenek beszélni, és akkor eszmélnek rá a nyelvi kompetenciájuk hiányosságaira;

– ennek a tankönyvnek a témakörei nem kapcsolódnak az előző tankönyv tematikai egységeihez;

– a *Magyar nyelvben* található olvasmányok hallgatóink szerint elavultak, a nyelvtani gyakorlatok pedig nem segítenek a kommunikációs készségek fejlesztésében. Ugyancsak hiányolják azokat a gyakorlatokat, amelyek a különböző viták, társalgások folytatásakor és a véleménynyilvánításakor szükséges nyelvi formák használatának a fejlesztését szolgálják, amiket persze alapfokon már ismernek, de ezeket az ismereteiket szeretnék még tovább fejleszteni.

A hallgatóink által jelzett hiányosságok számunkra érthetőek, mivel a könyv címzettje nem lehet konkrét személy, mivel a Magyarországon tanuló humán tagozatú hallgatók számára készült. Ők a kommunikációs készségeiket természetes körülmények között tudják gyakorolni, például a formális (hivatalos) stílust az egyetemi foglalkozásokon, a hivatalokban, gyűléseken, vitáikban stb. A szerzők szándéka szerint ez a tankönyv arra szolgál, hogy mint szöveggyűjtemény segítse elsajátítani azokat az enciklopédiai ismereteket, amelyek szükségesek lesznek a humán tagozat hallgatóinak. A nyelvtani ismeretek inkább csak kiegészítő magyarázatként szolgálnak. Nem az a célunk, hogy bíráljuk a tankönyveket, hanem az hogy rámutassunk az alapvető fontosságú könyvek hiányaira a magyar nyelv közép- és felsőfokú oktatásában. A *Hungarolingua 2* című tankönyv csak részben egészíti ki ezt a hiányosságot.

A problémák, amelyeket szeretnénk bemutatni, a témaköröket és a kommunikációs funkciókat érintik. Az országismeretek a tanítás első szakzaiban érhető okokból csak az alapvető turisztikai ismeretekre terjednek ki. A fent említett *Magyar nyelvben* a hungarológiai ismeretek a magyar történelemre korlátozódnak. Az ebből tanuló hallgatók azt mondják, hogy nem érzik magukat eléggé felkészültnek, hogy a világon, Magyarországon, Lengyelországban történetekről, a politikáról, a gazdasági és társadalmi helyzetről beszélgessenek. Természetesen a lektorok használhatják és használják is az órákon a magyar újságokat, folyóiratokat stb., de ez nem teszi a hallgatóink tudását teljessé sem szemantikai, sem lexikai, sem stilisztikai szempontból. A megoldás az alapvető ismereteket (legalább középiskolai szinten) rendszerező és bemutató munka lehetne, amelyek témakörei lehetnének például: Magyarország állami rendszere, adminisztrációja, gazdasága, népesedése, kultúrája és nemzetközi kapcsolatai. Ezekkel a témákkal összefügg:

– a stílusváltozatok bemutatása, az angolszász nyelvészeti irodalomban elfogadott pragmatikai nyelvészeti leírások értelmezésében, ahol elkülönítik az írott-beszélt, formális (hivatalos) – nemformális, választékos és spontán stílusokat;

– az adott stílusoknak megfelelő kommunikációs stratégiák írott és beszélt változatainak elsajátítása, pl. udvarias beszélgetés „a semmiről”, nézetcserek, negociációk, konfliktusok és megoldásaik, jegyzőkönyvek és jegyzetek készítése stb.

A hagyományos stilisztikai tankönyvek majdnem kizárólag csak az irodalmi nyelvet veszik alapul, ezért a nyelv tanítása szempontjából nem elégségesek.

Mivel ezt a hiányt szerettük volna kiküszöbölni a magyar nyelv oktatásában, tanszékünkön kidolgoztunk egy tantárgyat, amely a negyedik évtől kötelező. E tantárgy *A praktikus stilisztika és retorika elemei lengyel tanulók számára*. Ez az új program egyelőre csak útmutatóként szolgál a lektorok számára, és a sokféle nyelvi nyilatkozatok között főleg a formális változatokra hívja fel a figyelmet:

– beszélt változatok, például egy konferencia megnyitása, a konferencia témájának meghatározása, a hozzászólások sorrendjének meghatározása, más véleményekkel való egyetértés vagy nem értés, a véleménynyilvánítás elkerülése, kényelmetlen válaszokra való feleletek.

– írott változatok: kérvények, kérések, panaszok, apróhirdetések, tárcák (újságban), reklámok, véleménynyilvánítások az aktuális etikai, természetvédelmi és társadalmi problémákról.

Ezeken a foglalkozásokon egy adott szöveg különböző stílusváltozatait is elkészítik, például véleménynyilvánítás egy vitás kérdésről baráti (közvetlen) beszélgetés során és nyilvános vitákban. A problémát ezeken az órákon a különféle nyelvi példák hiánya okozza. Mostanában már újságot, folyóiratokat se kapunk Magyarországról. A lektoroknak a saját nyelvi kompetenciájukra és ismereteikre kell hagyatkozniuk.

Még egy problémát érdemes megjegyezni, ami összefüggésben van a közép- és felsőfokú magyar nyelv oktatásában használt anyagok tematikai és metodológiai hiányosságaival. Véleményünk szerint nem helyes, hogy a tankönyvek szerzői (általában) abból a feltevésből indulnak ki, hogy az átlagos humán érdeklődésű tanulóknak nincs szükségük a fizikát, matematikát vagy biológiát érintő információkra (pl. alapvető matematikai műveletek, mint négyzetre emelés, a geometriai formák megnevezése stb.). Elsősorban a lexikai kompetenciára gondolunk, ami az általános iskolai szintű fizikai ismereteknek felelne meg. A hozzáférhető anyagokat nézve azt mondhatjuk, hogy ezeket az ismereteket a nyelvkönyvekben pl. az ún. meteorológiai igék váltják valóra, amelyek inkább a szépirodalomból ismertek, például az ég és a különböző szelek megnevezései. A testrészek és a betegségek neveit a tanulmányok kezdetén ismerik meg az „Orvosnál” című szövegből.

Az utóbbi években divatos tematikus szótárak, még ha a világnyelvek példájára készültek is, nem fogják megoldani a problémát, ha nem magyar szövegek kontextusaiban fognak létrejönni.

Végül a nyelvtanítás alapvető fontosságú segédeszközeiről, a szótárakról szeretnénk egy pár szót szólni. Az egyetlen kétnyelvű magyar–lengyel (lengyel–magyar) szótár, amely a rendelkezésünkre áll, 40 évvel ezelőtt készült Jan Reychman szerkesztésében és az akkor használatos metodológiai hozzáállást képviseli, minden velejáróival, tehát a definíciók (a címszók ekvivalenseinek megadása) nem rendezett szinonimasorok felsorolása által jönnek létre, a homonimák magyarázatainak leírása nem egyértelmű, és hiányosak vagy egyáltalán nincsenek nyelvtani (mondattani) információk. Ugyancsak gyakran hiányoznak a pragmatikát, stilisztikát és kollokációkat érintő kérdések és példák arra vonatkozóan, hogy hogyan kell az adott kifejezést a szövegek környezetben használni.

További nehézség az igék jelentésének és aspektusainak bemutatása. A nyelvészeti irodalomban a magyaroknak ez az igekötős és igekötő nélküli igeként ismert, a lengyeleknek pedig mint perfectiva – imperfectiva – imperfectiva tantum. Általánosan elfogadott vélemény, hogy a hagyományos kétnyelvű szótárak hibáinak okai abban keresendők, hogy ezeket mind a két nyelvet beszélő lexikográfusok készítették, akiknek az egyik nyelv nem volt az anyanyelvük. A kétnyelvű szótárak készítése legújabbban (pl. a Collins kiadó által készített lengyel–angol szótár) három szakaszból áll:

- egy nyelvű szótári anyag elkészítése mindkét nyelven,
- ezeknek a lefordítása anyanyelvi lexikográfus által a másik nyelvre,
- az utolsó verzió összetevése egy kétnyelvű lexikográfus által.

A PWN-ben az angol nyelvű didaktikai szótárak mintájára készítik az „Új lengyel nyelv szótár”-át, amely a legújabb lexikográfiai kívánalmaknak is megfelel. Problémaként marad viszont a metodológiailag hozzá nem illő ÉKSz, mivel ez az egyetlen szótári forrásanyag a magyar nyelv számára.

2. A nyelv elsajátításával kapcsolatos nehézségek

A lengyel nyelvvel való interferencia következményeként a nyelvi rendszer mindegyik szintjén jelentkeznek problémák a nyelvtani kompetencia megszerzésében a fonológiától kezdve a mondattanig. Az ezeket a problémákat érintő megfigyeléseink és hallgatóink észrevételei nemcsak a magyar nyelvórákról származnak, hanem a leíró nyelvtani órákról is. A leíró nyelvtani órák célja az, hogy megismertesse a hallgatóinkkal a nyelv leírásához szükséges nyelvészeti módszereket és technikákat. Ez kötelező tantárgy a neofilológiai kar filológiai tanszékein. A gyakorlati nyelvtant a magyar nyelvi órák keretében tanítjuk, akárcsak a gyakorlati fonetikát (30 óra az első év első félévben). Természetesen a fonetika helyet kap a leíró nyelvtan keretében is, ahol a hallgatók megismerik a magyar nyelvészeti terminológiát és az artikulációs bázis leírásainak a módszereit.

Az artikuláció interferenciáinak okai a két nyelv magánhangzói közötti – mind minőségi, mind mennyiségi – különbségekben keresendők, főleg a hangszínben és a hangmagasságban. A hátul képzett fonémák közötti gyenge graduális oppozíció miatt a hallgatóink ezeket – /a/, /a:/, /o/, /o:/, /u/, /u:/ – a függőleges nyelvállással képzett lengyel fonémákkal azonosítják. A legnagyobb artikulációs problémákat az /a:/, /a/, /o/ fonémák okozzák, amelyeket általában a magyarnál magasabb illabiális /a/-val vagy az alacsonyabb és kevésbé illabiális /o/-val azonosítanak. Hasonló eset áll

fenn a közép- és felső nyelvválású labiális magánhangzók csoportjának esetében is /e/, /e:/, /y/, /y:/, amelyek a lengyel magánhangzói rendszerben nem léteznek, ezért ezeket a hallgatóink az /e/ és az /i/ (ij) fonémákkal azonosítják.

A magyar mássalhangzók képzésének problémái nem a két nyelv fonológiai rendszerében levő megkülönböztető jegyek különbségeiből adódnak (zöngés – zöngétlen, kemény – lágy, zár – rés, zár-rés), hanem inkább a különböző használati módjukból és a mindkét nyelvre jellemző különböző morfológiai és fonológiai jelenségekből. Elsősorban a palato-alveoláris mássalhangzók és a lengyel palatális /c'/ azonosítása okoz problémákat.

Sokkal komolyabb artikulációs és percepciós akadályok jelennek meg a fonetika és a morfológia területén. A magyar nyelvórákon és a leíró nyelvtani órákon is megjelennek a magánhangzók illeszkedésének, az úgynevezett kötőhangoknak és a mássalhangzók hasonulásainak a problémái. A hagyományos leíró nyelvtan a hangtannal együtt eddig minket tanárokat és hallgatókat magunkra hagyott ezzel a problémával. Csak egy kis helyet szentel a szótövek típusainak és csak jelzi a kötőhangok szótövhöz vagy raghoz való tartozását, de tulajdonképpen a példákat kívülről kell megtanulni, vagy szótárban kell megkeresni. Az ÉKSz a szófajhoz való tartozáson kívül nem szolgál morfológiai információkkal. Természetesen a tankönyvek alapfokon megemlítik ezt a kérdést a többes szám képzésénél. Szeretnénk felhívni a figyelmet, hogy a hallgatóink számára nagyon fontos, hogy a tanulmányaik során minél több nyelvtani gyakorlatot végezhesse el. Az utolsó két évben megjelent különböző (akadémiai szintű) elméleti munkák részben segítséget nyújtanak a számunkra (pl. a *Strukturális magyar nyelvtan 2. Fonológia és a Ragozási szótár*). Egyelőre még nem tudtuk megállapítani, hogy mennyire tudjuk ezeket felhasználni a tanításban, mivel két éve nem volt felvételi a tanszékünkre. Főleg nehéz megállapítanunk, hogy a generatív fonológia segítségünkre lesz-e konkrét szövegek elemzésénél.

Tapasztalatunkból és hallgatóinktól tudjuk, hogy az alaktan (agglutináció) és a mondatban hagyományos tanítása a szakirodalom alapján a gyakorlatban nem sok eredményt ad. Ezt a tanítási módot a tanárok néha megszokásból választják, amikor is a gyakorlati nyelvórákat leíró nyelvtani órákká változtatják át. Mivel a nyelvtani órák többféle funkciót látnak el, pl. segítik a gyakorlati nyelvtani órákat (grammar in use) és a leíró nyelvtan elméleti kognitív céljainak a megismerését, ezért a következő blokkban tanítjuk őket: szóalkotás – szemantika, alaktan – mondatban –

szövegten. A fent említett tankönyveken kívül még két akadémiai nyelv-könyv és a Kiefer Ferenc szerkesztésében megjelent generatív nyelvtan áll a rendelkezésünkre.

A magyar mondatban elsajátításával kapcsolatos problémák bemutatását a következő megtörtént esettel kezdjük. A referátum egyik szerzője egyszer az egyetemre menet az autóbuszban egy magyar könyvet olvasgatott. A mellette ülő idős hölgy megszólalt: – O, látom, hogy jól ismeri a magyar nyelvet! – Elég jól... – Tudja, én is tanultam valamikor magyarul a Magyar Kulturális Intézetben. Nagyon szeretem a magyarokat. Az elején minden nagyon tetszett, ezek a *-ba/-be*, *-ra/-re*, na de később... Ez aztán a nehéz nyelv... Abbahagytam.

Az elsőéves hallgatóinknak tanulmányaik elején nagyon tetszik a magyar nyelv gazdag és precíz morfológiája és mondatnana, de „megijednek a végződések mennyisége láttán”. (A lengyel nyelvben csak hat eset van, de ezzel szemben ötfajta nyelvtani szemantikai nem.) A harmadéves hallgatóink, akik már bővebb nyelvészeti ismeretekkel rendelkeznek, és már elég jól ismerik a magyar nyelvet – volt lehetőségük használni is Magyarországon –, a morfológia és mondatban kérdései között a legnehezebbnek az igekötők és a felszólító mód használatát, valamint a szórendet tartják. A hallgatóink nem veszik észre, hogy problémáik a mondatban szórendjének és formáinak interferenciáiból származnak, vagyis a két nyelv kategóriarendszerének az akkomodációjából, mint pl. az aspektualitás, az idő korrelációi, a műveltető igék és a vonzatok. Ezek az interferenciális hibák nemcsak a nyelvtani tesztekben, írásbeli munkákban, hanem a beszédben is jelen vannak. Nemrég a hallgatók a következő problémát vették észre a magyar újságcikkek mondatnani elemzése közben: „A lengyel és az angol újságokban olyan sokszor használják a szenvedő alakot, és ez olyan természetes. Mi ennek a magyar megfelelője?” A nyelvtani nemek hiányaira viszont senki sem panaszkodott. A beszélt nyelv takarékoságra törekedése szempontjából érdekesnek tűnik, hogy a szenvedő alakok használatával a formális lengyel nyelvváltozatokban összefonódnak az egyszerűbb ún. „személytelen” igék. A tanárok szemszögéből az, amit hallgatók csak az igekötők problémájának tartanak, egy nagyon összetett kérdés és a *különböző igeidők rendszerének a különbségeiből adódnak*, az ún. akció minőségeiből és az aspektualitásból. A lengyel nyelvben szereplő három igeidőt (jelen – múlt – jövő) az ige morfológiai aspektusának két korrelációja is jelzi: perfectiva – az ige múlt és jövő ideje (*przeczytal – przeczyta*), imperfectiva – az ige jelen, múlt és jövő ideje (*czyta – czytal – bedzie czy-*

tal). Ebből következik, hogy a hallgatóink egyrészt túl sokszor használják az analitikus formákat a magyar nyelvben, amikor a jövőről beszélnek, másrészt az igekötős és igekötő nélküli igéket aspektuális párként kezelik. A tanárok számára nagy segítséget nyújt az aktualitás problémájának a felvetése a magyar mondatok szakirodalmában. Főleg Kiefer F. elméletére gondolunk, aki az aspektust a mondat időstruktúrájával veti össze a *Strukturális magyar nyelvtan* 2.-ben, és Wacha B. munkáira. Elsősorban a leíró nyelvtani órákon használjuk ezeket a munkákat, mivel a generatív nyelvészet szemszögéből írják le a nyelvet, ami közvetlenül nincs összefüggésben a nyelvtanítással.

A fent említett problémákkal szorosan összefügg a szórend elsajátítása, vagyis a mondat aktuális tagolása. Ez jelen van a mondat struktúrájának a felismerésében, főleg az írott nyilatkozatokban. A nehézségek forrásai a következők lehetnek:

- rendszerbeli különbségek a magyar és a lengyel egyszerű nominális és verbális szintagmák elrendezésében (felépítésében), tehát a módosító és módosított tagok fordított sorrendje, pl. *dom ojca – az apa háza, siedzi w fotelu – fotelben ül;*

- a lengyel nyelvből hiányzik a határozottság nyelvtani jele és az ezzel a kategóriával összefüggő tárgy pozíciója,

- a lengyel nyelvben a mondat aktuális tagoltsága szabadabb, mint a magyarban, és nem függ a predikátum pozíciójától;

- az állítmány nominális részéhez tartozó 3. személy alaki jelölője Ø, pl. „Az **igekötő** (*praefixum verbale*) *igével, igenévvel vagy igéből képzett más névszóval többé-kevésbé szoros egységben használt, alapjelentésében a valóságos határozószóval rokon szófaj*” [MNyr, 263]; a lengyel nyelvben ez nem Ø, mindig a nominális rész mellett van, és az alkotórészek pont fordított sorrendben szerepelnek: „**Prefiks czasownikowy jest częścią mowy używaną w mniej lub bardziej ścisłym powiązaniu z czasownikiem lub utworzonym od czasownika innym wyrazem, pokrewnym z przysłówkiem w swoim podstawowym znaczeniu;**

- a magyar morfológiai felszólító móddal és funkcionális coniunctivussal összefüggő jelentések kommunikációs módjainak mássága, vagyis a partikula flexiós formája *zeby(m,-s itd.* plusz az ige múlt időben);

A fent említett különbségek a nehézségek felhalmozódását eredményezik az összetett mondatok struktúrájának megismerésében, amelyekben a nominális csoport igen összetett. Ez jellemző az írott tudományos és pub-

licisztikai nyelvváltozatokban. Példaként a következő mondatokat mutatjuk be, amelyet a felsőbb évfolyamokon használunk a szövegten oktatásában:

Az irodalomtudomány és a nyelvészet határán álló *stilisztika alapjában véve* a főként művészeti értékkel bíró nyelvi alkotások nyelvi és stílusjegyeit, azok felhasználhatóságát, a közlés céljától témájától, résztvevőitől stb. függő szerepét *vizsgálta*. [Nagy, 1987, 9], por. *Znajdująca* się na pograniczu literaturoznawstwa i językoznawstwa *stylistyka (Stylistyka znajdujaca* się na pograniczu literaturoznawstwa i językoznawstwa), *przyjmująca za podstawę (za podstawę przyjmująca)* cechy stylu i języka przysługujące głównie dziełom literackim, *badala* ich użyteczność, rolę zależną od celu, tematu i uczestników komunikacji.

Strukturális interferenciákból adódó problémák minden nyelvben előfordulnak. A konfrontatív nyelvtan – főleg mondatan – részéről nem számíthatunk gyors elméleti segítségre, mivel a lengyel és a magyar mondatan két különböző iskolát képvisel. A *Strukturális magyar nyelvtan* a generatív értelemben szórenddel foglalkozik, és a szemantikát az interpretáció elemeként kezeli. A lengyel szintaxis (*Gramatyka współczesnego języka polskiego*) a mondatan szemantikus megközelítését választja, ahol bemutatja a jelentés összetartozásainak szabályait a predikatív argumentumok struktúráiban, és ezeket a formákat másodlagosan kezeli.

A magyar tanításban-tanulásban segítségünkre lennének:

- a fent említett hiányzó anyagok, könyvek a haladó szinten tanuló hallgatók számára;
- kommunikációközpontú tankönyvek, amelyek a nemzetközi szakirodalom által már feldolgozott pragmatikai funkciókból indulnának ki, mint például Leech és Svartvik *Communicative Grammar of English* c. munkája, ahol a szerzők tekintetbe veszik a szöveg felépítését is. A nyelv struktúrájának leírása – ami a *Hungarolingua* csomagban is dominál – ebben az elrendezésben tárgymutatóként szerepel;
- olyan leíró és gyakorló anyagok, amelyek a haladó szinten tanuló hallgatóink számára a kongruencia és a szórend elveinek elsajátítását segítenék.

3. A tanár és a tanuló közötti viszony, a nyelvi órák vezetésének módjai

Természetesen az előző részekben említett didaktikai segédeszközök hiányosságai fontos problémát jelentenek a nyelvtanításban, mégis úgy

véljük, hogy legfontosabb a lektor személye és szakképzettsége. A tanszékünkön több mint negyven év alatt nagyon sok lektor fordult meg, de mi csak az utolsó tíz év megfigyeléseire hagyatkozunk, a sajtójainkra és hallgatóinkra. A lektorok személyiségére és a magyar órák vezetésének pszichológiai aspektusaira szeretnénk felhívni a figyelmet, nem pedig konkrét személyekre vagy az idegen nyelvek oktatásának elméleteire.

A hallgatóink arra a kérdésre, hogy számukra mi nehezíti meg leginkább a nyelv elsajátítását, elsősorban azt válaszolták „félünk magyarul beszélni”. Sajnos, néha ennek a félelemnek az volt az oka, hogy a lektor bántó megjegyzéseket tett, mérgesen reagált a hibákra. Év közben történő lektorváltáskor előfordulhatott, hogy egy teljesen más temperamentumú személy jelent meg. A hallgatók szerint ez nagyon rossz hatással volt rájuk, mert mint említik: „majdnem teljesen elfelejtettük még azt is, amit eddig tudtunk”. Ez még akkor is úgy volt, amikor az új lektorral jó, baráti kapcsolat alakult ki. Egyes hallgatók szerint a baráti légkör jó hatással van rájuk, mert feloldja a foglalkozások légkörét, és így elfelejtkeznek a félelmekről. Mások viszont azt állítják, hogy így az órák szervezettsége felbomlik. A megfigyeléseink szerint (amit a hallgatók véleménye is alátámaszt) a beszédől való félelem oka az is lehet, ha a tanár a kommunikáció helyessége és folyamatossága közötti arányt helytelenül választja meg. Leginkább az zavarja a hallgatókat, ha a tanár félbeszakítja a feleletüket, nyelvtani kommentárt fűz hozzá, és néha még a helyes formát sem ismétli meg. Az így keletkező félelem szerintük összefügg még azzal is, hogy úgy érzik, tudásuk nem eléggé automatizált.

A hallgatók észrevételei között gyakran előfordul az a kérdés, hogy az órák alatt többször is legyen alkalmuk feleletre. Ezzel összefügg az a világnyelvek tanításában már elfogadott gyakorlat, hogy minden nyelvi egységet (kb. 5 lecke) lezáró tesztekkel ellenőriznek a lektorok (ezeknek a teszteknek a hiányát már jeleztük). A hallgatók észrevételeiben az órák vezetésével és a tankönyvekkel összefüggő problémák általában együtt szerepelnek.

A fent bemutatott problémák egy sajátos jegyzéket tesznek ki, ami segítségül szolgálhat a kutatómunkánk megvalósításához, a vitákhoz. Nagyon tanulságosak voltak számunkra azok a megjegyzések, amelyekből kitűnt, hogy a hallgatók ma már másképpen értelmezik a nyelvtanulás szerepét. Megelégedéssel vettük észre, hogy az utóbbi években a hallgatók a nyelv elsajátításának céljait egyre tágabb értelemben használják, a saját kommunikációs képességüket pedig szeretnék minél magasabb fokra emelni.

Irodalom

- Artowicz, Előbieta 1994: Mapping of Speech Acts and Problems of Stylistic Differentiation of the Hungarian Language in the New Handbook of Hungarian 'Halló, itt Magyarország!'. *Hungarológia* 6. Budapest. 212–221.
- Artowicz Előbieta 1996: Reprezentacja znaczenia czasowników węgierskich i polskich we współczesnym słowniku dwujęzycznym. Materiały konferencyjne, Warszawa, Węgierski Instytut Kultury.
- Elekfi László 1994: Magyar ragozási szótár. Budapest.
- Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia. Szerk. Topolińska Z. Warszawa. 1984.
- Hegedűs Rita–Kálmán Péter–Szili Katalin 1990: Magyar nyelv I. elsőéves külföldi bölcsészhallgatóknak. Budapest.
- Leech G.–Svartvik J. 1993: A Communicative Grammar of English, Longman.
- Nagy Ferenc 1987: Bevezetés a magyar nyelv szövegtanába. Budapest.
- Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan. Szerk. Kiefer Ferenc. Budapest. 1992.
- Strukturális magyar nyelvtan 2. Fonológia. Szerk. Kiefer Ferenc. Budapest. 1994.
- Szabadi Béla 1966: Az igekötő jelentésmódosító szerepének néhány szótári kérdése. Szótártani tanulmányok. Szerk. Ország László. Budapest. 215–328.
- Tompa József 1961: A mai magyar nyelv rendszere I. Budapest.
- Wacha Balázs 1989: A folyamatos – nem folyamatos szembeállításáról. Általános nyelvészeti tanulmányok XVII. Budapest. 279–328.