

# A magyar mint idegen nyelv/ hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései

## 1. A módszertan fogalmáról

A módszertan szót a szakirodalomban sokféleképpen értelmezik. Lehet metodológia – vagyis a kutatási módszerek rendszere –, felfogható a módszerek tanaként, de lehet szakmódszertan, azaz tantárgypedagógia is. A szakirodalomban a *módszertan* helyett gyakran használják a *nyelvpedagógia*, illetve a *metodika* szavakat szinonimaként.<sup>1</sup> Ez a fogalom az idegennyelv-tanítás és -tanulás általános pedagógiai törvényszerűségeinek érvényesülését, valamint a metodikai alapelveket fogja át. Az idegennyelv-oktatás metodikájának tárgya maga az oktatási folyamat, amelybe beletartoznak a hozzá szervesen kapcsolódó területek, a tananyag tervezése, kiválasztása és megjelenése a tankönyvekben, az ismeretek felhasználása a gyakorlatban, stb.

A metodika legfontosabb feladata az oktatási folyamat elemzése, törvényszerűségeinek föltárása, valamint a tantervek, tankönyvek, taneszközök felhasználásával kapcsolatos tapasztalatok elemzése és általánosítása. Az idegennyelv-oktatás metodikája önálló, speciális tudomány, amelynek megvan a sajátos célja, elmélete és hosszú időre visszanyúló múltja.

Módszeren a tanítás és tanulás folyamatában alkalmazott eljárásokat és eszközöket értjük. A módszerek rendszerének egyes elemei az eljárások, az eljárásokon belül pedig lépéseket különböztetünk meg (eljárás pl. a nyelvi anyag szemantizálása, lépés pedig pl. az új lexikai elemek hangoztatása).

## 2. A magyarnyelv-oktatás diszciplináris alapjai

Az idegennyelv-oktatás elsősorban pedagógiai tevékenység, de több más tudomány (nyelvtudomány, pedagógia, pszichológia, szociológia) eredményeit is felhasználja. Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai kevésbé kidolgozottak, a nyelvtudomány és a pszicholingvisztika idegennyelv-elsajátítással kapcsolatos kérdéseit csak az utóbbi időben kezdték rendszeresen művelni. Az oktatásban mindig nagy szerepe volt a nyelvről vallott különböző tudományos nézeteknek, a nyelv leírásának és az ebből következő szemléletnek. A nyelvtudomány a „Mit?” kérdésre felel, a módszertan pedig a „Hogyan?”-ra. A célnyelv tudományos leírása, a nyelvben meglévő rendszerszerűségek föltárása, a nyelv fejlődésének vizsgálata mindenekelőtt a nyelvészet feladatai közé tartozik. A nyelvtudomány idegen nyelvi alkalmazása elsősorban az elsajátítás tárgya iránt érdeklődik, így pedagógiai nyelvtanok, tantervek, tananyagok, a tanítási-tanulási folyamat nyelvészeti vizsgálata áll érdeklődésének középpontjában.

A nyelvtudomány alkalmazása a nyelvoktatásban az általános nyelvészeti alapoktól a tipológián, a célnyelv és az anyanyelv kontrasztív elemzésén keresztül eljutott az elsajátítási folyamat vizsgálatáig. Ennek során egyre jobban összefonódott a pszicholingvisztikával, a tanuláslélektannal és a módszertannal, egyre konkrétábbá vált és közelebb került az oktatási gyakorlathoz.<sup>2</sup>

A nyelvoktatás története során az egyes nyelvelméletek gyakran összekapcsolódtak tanulási elméletekkel, pl. a hagyományos leíró nyelvtan a grammatizáló-fordító módszerrel fonódott össze, a strukturalizmus a direkt módszerrel, a generatív nyelvelmélet pedig a kommunikatív módszerekkel. Az egyes nyelvelméletek más-más nézőpontból vizsgálták és írták le a nyelvet. A nyelv univerzális, így a lényegét nem lehet egyetlen elmélettel megragadni, a gyakorlatban is több módszer él egymás mellett, amit az oktatók a célnak megfelelően felváltva használnak.

A XIX. században az általános nyelvészet és a nyelvoktatás között még nem volt kölcsönhatás. Az általános és az alkalmazott nyelvtudomány között a kapcsolatot a strukturális nyelvészet amerikai irányzata hozta létre. A harmincas évekig ugyan még a grammatizáló módszer volt a meghatározó az élő idegen nyelvek iskolai oktatásában, de a tízes években megjelenő direkt módszerű nyelvoktatás egyre több nyelviskolában kapott szerepet. A magyarnyelv-oktatásban is ekkor jelentek meg a nemzetközi gyakorlatot meghonosító módszerek (pl. a direkt módszer) és az ezekhez tartozó tananyagok (pl. a Berlitz-féle *Magyar nyelvkönyv*, 1921). A direkt módszer beszédközpontú, és az anyanyelv elsajátítását tekinti mintának. A nyelvi rendszert a beszéden keresztül igyekszik elsajátíttatni: utánzás és analógiák segítségével tanítja meg a legszükségesebb fordulatokat, a nyelvtant kezdő szinten egyáltalán nem magyarázza meg. A későbbiek során a merev különbségek lassan eltűntek, és a fordító-grammatizáló módszerben is helyet kapott a beszédtanítás, a direkt módszer pedig nagyobb figyelmet szentelt a grammatikai tudatosításnak.

A XX. század közepén az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos igények és elvárások egyre inkább a mindennapi felhasználhatóság, a gyakorlati tudás elérésében fogalmazódtak meg. Ez egy új módszertani irányzat megjelenéséhez vezetett, a nyelv és a beszéd kettőssége helyébe a kompetencia és performancia fogalompárja lépett. Chomsky szerint<sup>3</sup> különbséget kell tenni az anyanyelvi beszélő implicit tudása – azaz a kompetencia – és aközött, amit tesz – vagyis a performancia – között. A nyelvtan hagyományos szemszögből a nyelvi kompetenciát veszi figyelembe, tehát a beszélőnek azt a képességét, hogy nyelvének bármely mondatát megérti, és a megfelelő mondatot, amikor szükséges, képezni tudja. Nem elégedhetünk meg azzal, hogy a tanulók grammatikailag jól formált mondatokat tudjanak megfogalmazni és megérteni, hanem arra is törekedni kell, hogy azok az adott kontextusban megfelelőek legyenek. Ez a *kommunikatív kompetencia* lényege. A nyelvoktatás szempontjából vizsgálva ezeket a kérdéseket, Corder szerint a célnyelvet a maga teljes bonyolultságában kell szemlélni, és ki kell választani azt a variánst, amelyet tanítani akarunk. A kompetencia további két lényeges ismérve az *elfogadhatóság* és a *megfelelőség*. Ugy kell tanítani a tanulókat, hogy képesek legyenek elfogadható, megfelelő nyilatkozatokat létrehozni, illetve felismerni.<sup>4</sup> Az utóbbi két évtizedben a kommunikatív

nyelvtanításnak számos változata alakult ki (pl. szuggesztópédia, relaxáció stb.), amelyek elsősorban a tanuláslélektan eredményeit használják fel olyan oktatástechnikai eszközök alkalmazásával (pl. a magnószalag sebességét és a légzést összehangoló készülék), amelyekkel az elképzelések szerint eredményesebbé lehet tenni a nyelvtanulást.

A nyelvtudomány az alábbi területeken tud elsősorban segítséget nyújtani az oktatásnak:

- a nyelvi anyag tervezésében;
- a kontrasztív kutatásokban;
- a nyelvoktatáshoz szükséges nyelvleírások elkészítésében;
- nyelvészeti kiadványok: kézikönyvek, szótárak, pedagógiai grammatikák, gyakorisági szótárak stb. összeállításában.

### 3. A magyar mint idegen nyelv oktatásának feltételrendszere

A magyar mint idegen nyelv oktatását az alábbi tényezők határozzák meg:

- a nyelv jellege;
- a nyelvtanulás helye és környezete;
- a nyelvtanulók életkora, pszichikai sajátosságai;
- a csoportok összetétele;
- a nyelvtanulásra fordítható idő;
- a nyelvoktatásban felhasználható tankönyvek és taneszközök;
- a nyelvoktatással szemben támasztott igények és elvárások.

A *magyar nyelv jellegének* elsősorban a nyelvészeti aspektusok érvényesülése szempontjából van jelentősége: agglutináló karaktere, szerkezeti és szemléleti sajátosságai, részrendszereinek kiépülése alapvetően meghatározzák az oktatás lehetőségeit.

A *nyelvtanulás helye és környezete* eltérő lehetőségeket jelent attól függően, hogy célnyelvi vagy forrásnyelvi környezetben folyik-e a nyelvoktatás. A célnyelvi környezet sokkal több és változatosabb lehetőséget kínál a tanultak alkalmazására és a visszacsatolásra, mint a forrásnyelvi környezet.

A *nyelvtanulók életkorának és pszichikai sajátosságainak* a motivációnál, a tananyag felépítésében és feldolgozásának módjában, illetve ütemezésében van jelentősége.

A *csoport összetétele*, előképzettségének szintje, az érdeklődés szerinti megoszlás, valamint az, hogy nyelvi szempontból homogén vagy heterogén csoportról van-e szó, nagyban befolyásolja a tananyag megválasztását és a módszert.

Az egyes készségek kialakítására felhasználható *idő* részaránya a nyelvtanulásra globálisan fordítható idő figyelembevételével határozható meg. Ettől függ a nyelvoktatás külső intenzitásának mértéke is.

A *nyelvoktatásban felhasználható tankönyvek és taneszközök* az oktatási céloktól, a szintektől és a beszerzés lehetőségeitől függenek. Kezdő szinten sincs mindig lehetőség arra, hogy kétnyelvű tankönyvet használjanak, a magasabb nyelvi szinteken pedig nincsenek a csoportoknál egységesen felhasználható általános és szaknyelvi tankönyvek és jegyzetek.

A *nyelvoktatással szemben támasztott általános igények és elvárások* lényege az, hogy az idegen nyelvet a kommunikáció eszközeként kell tanítani.

#### 4. A magyar mint idegen nyelv tanítását és tanulását befolyásoló főbb pedagógiai, tanuláslélektani, pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai tényezők

- a magyar nyelv kevésbé ismertsége;
- a magyar nyelv iránti korlátozott és meglehetősen szelektív érdeklődés;
- az oktatók nagy része magyar anyanyelvű;
- a hallgatók egy része magyar származású;
- a magyar a hallgatók számára általában nem az első tanult idegen nyelv, így a korábbi nyelvtanulási tapasztalatok felhasználhatók a magyar nyelv tanulásánál is;
- a tankönyvek és segédkönyvek kiadási és beszerzési nehézségei miatt számos tanulócsoport számára nem adekvát nyelvkönyvből tanul;
- a magyar mint idegen nyelv módszertani szakirodalma kevésbé kidolgozott és nehezen hozzáférhető;
- az oktatók többsége erre a feladatra nem kapott speciális felkészítést, hanem „in vivo”-önképzés útján próbálta elsajátítani a tanítás módszereit;
- a nyelvkönyvekben megjelenő társadalmi környezet, a társadalom bemutatott tagjai többnyire sematikusak, nem életszerűek, gyakori az irreleváns, illetve redundáns elemek szerepeltetése; a tankönyvi szövegek nem alkalmasak az identifikálódásra;
- a nyelvtanulók szociális attitűdje általában nem jelenik meg a nyelvi anyagban.

#### 5. A magyar mint idegen nyelv oktatásának főbb formái és metodikai alapelvei

##### A) Oktatási formák

- kötelező, illetve fakultatív nyelvoktatás nem magyar szakosok számára;
- egyetemi nyelvi előkészítés;
- a magyar mint szaknyelv tanítása;
- származásnyelvi nyelvtanulás a diaszpórában élők számára;
- környezeti (második) nyelv tanítása a Magyarországra betelepülők számára;
- környezeti nyelv az etnikailag vegyes lakosságú településeken.

Az egyes oktatási formáknál több cél és feladat színteződhet: az oktatásba beletartozhat a magyar származásúak művelődési célú nyelvtanítása éppúgy, mint a szakképzéshez szükséges nyelvtudás megszerzése, illetve a fakultatív nyelvtanulás. Az oktatás lehet teljesen gyakorlati irányú, valamely rövid távú cél elérése, illetve elméleti meghatározottságú, egy konkrét szakmai feladat megoldása érdekében.

##### B) Módszertani alapelvek

A magyar mint idegen nyelv tantárgy oktatásának alapelvei a tantárgy tartalmának, feladatainak és az oktatás feltételeinek elemzése alapján határozhatók meg. A metodikai alapelvek gyakran empirikus jelleggel, hipotézisek alapján fogalmazódnak meg. A tananyagok többségéhez nem készülnek módszertani segéd-

könyvek, útmutatást mindössze a tankönyvek, illetve a segédanyagok néhány oldalas bevezetői adnak a tanárok számára.

A magyar nyelv oktatásában a következő főbb metodikai alapelvek játszanak szerepet:

- a minimumelv érvényesítése a nyelvi anyag meghatározásában (fonetikai, lexikai, grammatikai minimum);
- a magyar nyelvnek és a tanuló anyanyelvének kontrasztív egybevetése a nyelvtanítás tervezése során;
- a magyar nyelvnek mint a kommunikáció eszközének tanítása;
- komplex készségkialakítás és -fejlesztés a szóbeliség elsőbbsége mellett;
- a nyelvi tudatosság összekapcsolása az automatizációval és az analógiák alkalmazásával;
- a tanórákon magyar nyelvi környezet megteremtése magyar nyelvű óra-vezetéssel és megfelelő szemléltetéssel.

## 6. A nyelvoktatás alapvető módszerei

Minden nyelvnek megvan a maga fonetikai, grammatikai és lexikai rendszere, vagyis szerkezeti és tartalmi szempontból különbözik más nyelvektől. A különbségek mellett azonban párhuzamos jelenségek és viszonylagos azonosságok is előfordulnak. A hasonlóságok és eltérések mértékét a nyelvek szinkrón egybevetése tárja fel. A legtöbb transzferre értelemszerűen a rokon nyelvek között van lehetőség, a magyar nyelv oktatásánál ilyen pedagógiai szituáció csak elvétve fordul elő (pl. észtek és finnek tanítása során). Az interferenciák száma és mélysége az egyik legfontosabb mutatója az adott idegen nyelv elsajátíthatóságának. A nyelvoktatásban általánosan felhasznált módszerek a következők:

- a nyelvi anyag bemutatása;
- a tananyaghoz kapcsolódó magyarázat;
- a tanultak komplex gyakorlása;
- az ismeretek és készségek rendszeres ismételése és ellenőrzése.

A *nyelvi anyag bemutatása* tanári irányítással, az óraszervezés különböző eszközeinek felhasználásával, illetve audiovizuális szemléltetéssel történik. A módszer attól függ, hogy fonetikai, lexikai vagy nyelvtani anyagról van-e szó. A magyar nyelvoktatás számára nem készültek központi szemléltetőanyagok, ezért az oktatóknak kell ilyeneket készíteniük, pl. cselekvéseket, történéseket ábrázoló képeket, képsorozatokot gyűjteni újságokból, napilapokból, vagy hangalámondással hangzó anyagot készíteni, stb. Rendszeres munkával rövid idő alatt felhalmozható olyan dokumentáció, amelyet az oktatás bármelyik szakaszában fel lehet használni a tananyag szemléltetésére. A bemutatás történhet dramatizálással, szituatív játékokkal, amelyek segítségével a tanulók passzív szemlélőből aktív résztvevővé válhatnak.

A tananyag összefüggéseinek megvilágítása *magyarázattal* történik. Ez főként a bemutatás és a gyakorlás kiegészítésére szolgál. A *tananyag komplex gyakorlása* aktív, rendszeres jellegű, és az oktatás céljának megfelelő készségfejlesztést szolgálja. A komplex gyakorlás a nyelvi jártasságok és készségek kialakítására irányul, eszközei a különböző típusú gyakorlatok, amelyek:

- *funkciójukat tekintve* kommunikatívak és kommunikációt előkészítőek;
- a *nyelvi tevékenység* szempontjából receptívek, kombinatívak és produktívak;
- a *felhasznált nyelv* alapján: egynyelvű és kétnyelvű gyakorlatok lehetnek.

Az egynyelvű gyakorlatok imitatívak, behelyettesítők, transzformációsak, mondatbővítések, -kiegészítések és -befejezések, meghatározott kérdés-felelet gyakorlatok. A kétnyelvű feladatok – a fentiekhez hasonlóan lehetnek szóbeliek vagy írásbeliek, az előbbiek a tolmácsolási, az utóbbiak a fordítási gyakorlatok.

Az *ellenőrzés* közvetett és közvetlen formában valósulhat meg a tanórán vagy azon kívül. A nagyobb egységek ellenőrzésére célszerű feladatlapokat és tesztek használni, amelyek értékelése viszonylag egyszerűen és gyorsan megtörténhet, így azonnal képet lehet alkotni a tananyag elsajátításának szintjéről.

## 7. Az oktatás szervezési formái

Ezen nemcsak a tanítási órát, hanem a tanítási órán kívüli foglalkozásokat (pl. városnézés, kirándulás stb.) is kell érteni, illetve az óra keretében a tanulók munkájának differenciált megszervezését is. Ennek során a tanár nem frontálisan foglalkozik a tanulókkal, hanem a csoportot felosztja kisebb részekre, amelyek egymástól eltérő feladatokat kapnak. Ezek a kisebb egységek lehetnek néhány hallgatóból álló kis csoportok vagy akár tanulópárok is. Ez különösen a dialógusok gyakorlására biztosít jó lehetőséget. A fenti módszer alkalmazása, a differenciált foglalkozás akkor nagyon fontos, amikor a csoport hallgatói között lényeges nyelvi, felkészültségbeli stb. különbségek vannak. Egyes esetekben az óraszervezési formákat a tanár választja ki a tanulók tudásának és az elvégzendő tananyagnak megfelelően.

## 8. A nyelvi anyag felépítése

A tanórákon redukált magyar nyelv tanítása folyik, ahol az anyanyelvihez képest kevés nyelvi eszköz használható fel, a kommunikáció minden területén csak céltudatosan szelektált nyelvi tények szerepelhetnek. A nyelvi-nyelvtani anyag felépítésében a redukció azt jelenti, hogy nem maradhat ki a feldolgozásból semmilyen lényeges kérdés, csak jelentőségének és felhasználhatóságának függvényében mérlegeljük azt, hogy melyik anyagrészre mikor és milyen formában kerüljön sor. A tanítási-tanulási folyamatban feldolgozott anyagnak a relatív teljességet kell tükröznie. Arra kell törekedni, hogy a kommunikációt biztosító lexikai és grammatikai anyag egyensúlyban legyen az egyes leckékben vagy egységekben. Fontos a nominális és a verbális mondatok egyensúlyának megteremtése is, hiszen ez felel meg a gyakorlati nyelvhasználat követelményeinek. A kezdő tankönyvek gyakran túlhangsúlyozzák a nominális mondatok szerepét. Az *Ez asztal. Az szék.* stb. mondatok nem alkalmasak arra, hogy motiváljanak, és nem töltenek ki valódi kommunikációs hiányhelyzetet.

A nyelvi anyag felépítésének, szerkezetének sajátosságait meghatározza az, hogy a tanítandó anyag különféle elemei leckékbe, egységekbe szerveződnek, amelyeknek tankönyvenként változó, autonóm belső szerkezetük van. Például a sok oktatóhelyen használt *Színes magyar nyelvkönyv* öt nagyobb egységre osztja a nyelvtani anyagot. Az egyes részek meghatározó eleme egy-egy igerago-

zási problémakör (alanyi, tárgyas, múlt idejű, feltételes és felszólító mód). A tankönyv két kötetében 30 lecke anyaga különül el. Egy későbbi nyelvkönyvben a szerzők, Erdős József és Prileszky Csilla (*Halló, itt Magyarország!*) kétszer húsz egységet különítettek el. Minden lecke 5 oldal terjedelmű és *A-B-C-D* részre tagolódik. Az *A*) részben a lecke alapját jelentő dialógusok és narratív szövegek találhatóak; a *B*) részben a kommunikatív kompetenciát fejlesztő gyakorlatok; a *C*)-ben a nyelvtani tudatosítás; a *D*)-ben pedig a lexikai-grammatikai gyakorlatsor kapott helyet. Ezt a felépítést az oktatási folyamat menete és logikája diktálja. A sorrend megállapításánál a szerzők arra törekedtek, hogy a tananyag megfeleljen a nyelvi tevékenység természetes sorrendjének.

## 9. A nyelvi anyag feldolgozása

A magyar oktatóhelyek többségére jellemző, hogy a nyelvoktatás közvetítő nyelv alkalmazásával folyik. Így közvetlenül fel lehet használni az idegen nyelvek tanítására általában jellemző módszertani tapasztalatokat és eljárásokat. A hallgatók anyanyelvükön (vagy egy közösen ismert nyelven) kapnak magyarázatot, ami jelentősen lerövidíti az információ útját, valamint kevesebb frusztrációt okoz. Hátránya az, hogy az anyanyelv és az idegen, illetve közvetítő nyelv egymást váltó felhasználása arra készíti a nyelvtanulót, hogy állandóan cserélgesse a nyelveket, ez pedig jelentős pszichikai megterhelést jelent. Az idegen nyelvi ismeretek felhalmozásával a közvetítő nyelv szerepe fokozatosan csökken: a magyarázat és a szövegfeldolgozás egyre inkább a tanult idegen nyelven történik.

Egyes oktatóhelyeken nem csak szubjektív döntés kérdése, hogy milyen módszerrel tanítsanak, mert ha a tanulócsoport összetétele olyan, hogy nem lehet egy, mindenki által ismert nyelvet találni, akkor a direkt módszerű, közvetítő nyelv nélküli tanítás az egyedüli lehetőség. A fenti oktatási forma eddig főként a külföldi hallgatók egyetemi nyelvi előkészítése keretében valósult meg. A közvetítő nyelv nélküli tanítás a kezdő szakaszban erős tanári irányítást és szervezést igényel. Olyan nyelvi és metakommunikációs helyzeteket kell teremteni, amelyben egyértelművé válnak a célok és szándékok, és világossá válik a hallgatók számára a nyelvi probléma természete.

### A) A magyar kiejtés tanítása

A magyar kiejtés tanításának lehetőségei változóak attól függően, hogy az oktatás célnyelvi vagy forrásnyelvi környezetben folyik-e. A nyelvi környezet a maga széles kommunikációs lehetőségeivel nagyon meggyorsítja a helyes kiejtés és intonáció megtanulását, és szinte „automatikusan” javítja a nyelvtanuló hibáit. Forrásnyelvi környezetben nagyobb erőfeszítéseket kell tenni a nyelvi környezet megteremtésére, ezért itt megnő a nyelvi laboratórium, illetve az audiovizuális szemléltetés jelentősége. Mindkét helyszínen fontos, hogy a hallgatónak egyéni gyakorlásra is lehetősége legyen. A helyes magyar kiejtés megtanítása és gyakoroltatása során a hallgató nemcsak a nyelvet tanulja, hanem a nyelvről is szerez bizonyos ismereteket. A magyar hangzórendszer, a magán- és mássalhangzók, a rövid és hosszú hangok és a hangzórendszer legfontosabb oppozícióinak az ismerete ugyanis nélkülözhetetlen a hangrendi illeszkedés és

az egész toldalékolási rendszer biztonságos használatához. Az esetek többségében azonban nincs szükség tételes elméleti magyarázatokra, elegendő, ha a helyes kiejtés megfigyeltetésére, imitálására, illetve a szükséges korrekciókra szorítkozunk.

A kiejtés tanítása alapvetően a problematikus magán- és mássalhangzók, illetve hangzócsoportok kiejtésének bemutatása és gyakorlása. Elemi követelmény, hogy a tanár az órákon tiszta kiejtéssel, megfelelő tempóval, érthetően beszéljen. A figyelmet elsősorban az indoeurópaiaktól eltérő hangzókra kell fordítani, mert a hibák többsége ezek helytelen kiejtéséből ered. Fontos a tanulókkal való egyéni foglalkozás, az egyedi hibák kijavítása is. A helyes magyar kiejtés kialakulását elősegíti az írott szövegek másolása és olvasása, a tollbamondás, illetve a hallás utáni megértés gyakoroltatása. Ez a célnyelv és az anyanyelv hangrendszerének lényeges különbségei ellenére sem látszik nehéz feladatnak. A magyar nyelvkönyvek általában kevés teret és időt szentelnek a fonetikai-fonológiai kérdéseknek, többnyire csak az ábécét közlik, s néhány alapvető kiejtési szabályt fogalmaznak meg.

A magyarul tanuló külföldiek tipikus kiejtési hibái a következők:

- az *a* hang helytelen kiejtése;
- az *a* és *o* hang összekeverése – a külföldiek fülében a magyar *a* hang kiejtése közel áll az *o*-hoz, a legtöbb idegen nyelv azonban nem ismeri a magyar mély *a* hangot, lényegében ugyanez vonatkozik a hosszú *á* hangra is;
- az *ö* és *ü* hang rossz kiejtése, amelynek az az oka, hogy a kiejtésükhöz jelentős ajakmozgás szükséges, és ezt nem szívesen teszik meg a hallgatók;
- az ajakkerekítéses magánhangzók helytelen kiejtése;
- a hosszú magán- és mássalhangzók rövid ejtése;
- a magánhangzók zárt ejtése, amely a félig zárt fogsorral beszélő hallgatók hibája.

A kiejtési hibák állandó korrekciója azért fontos, mert ezek gyorsan rögzülnek és mind nehezebben javíthatók. A helytelen kiejtés miatt a beszéd szaggattottá válik, a hosszabb szavakat „fölszeletelik”, és gyakran ismételtetik az egyes szótagokat is. A kiejtés javítása a hangsúly- és hangdifferenciálási gyakorlatok segítségével általában rövid idő alatt megoldható. A kiejtés gyakoroltatása nem csupán hangtani, hanem alaktani és mondattani kérdés is. Számos példával kell érzékeltetni, hogy a magánhangzók hosszú és rövid változatai jelentésváltoztató szereppel rendelkeznek, pl. *örül* – *őrül*, *hat* – *hát*, *kor* – *kór*, *meg* – *még* stb. Az intonációs típusok közül nehezen alakítható ki a kérdőszó nélküli kérdőmondatok, a felkiáltó és az óhajtó mondatok helyes intonációja. (Pl. *Eladó ez a kabát? Vannak itt külföldi diákok? Eljössz velem moziba? Jaj, de jó, esik a hó! Milyen meleg van! Jaj, de szeretnék elutazni valahova a nyáron! De jó lenne, ha te is eljönnél!*) Kisebbségi nehézséget jelent még az emelkedő-ereszkedő mondatdallam intonálása, amellyel a magyarban a kijelentő mondat határait jelezzük a beszédben.

A helyes intonáció megtanítása azért lényeges, mert a beszédnek a beszédszakaszokra, szintagmákra és mondatokra való tagolása megkönnyíti a kölcsönös megértést. A hallgatók beszédét a kezdeti szakaszban a monotónia és az



érzelmi színeződés hiánya jellemzi, amelyek megszűnése hosszabb időt vesz igénybe. Az érzelmi színezés kifejezésre juttatja a beszélő hangulatát vagy érzékelteti a beszélő akarati megnyilvánulásait (óhaj, tiltás, parancs stb.), s különféle árnyalatokat ad a mondanivaló tartalmának (megerősítés, gyanúsítás, bizonytalanság, irónia stb.). Kezdő szinten a tankönyvek a különböző hanglejtés-változatokhoz sem informatív, sem gyakorlati útmutatást nem adnak,<sup>5</sup> és jó, ha legalább egy-két megjegyzés erejéig foglalkoznak vele.

A kötött magyar szóhangsúly helyes kiejtése általában nem jelent gondot, gyakori hiba azonban, hogy a tanulók a hosszú magyar magánhangzók mellékjeleit hangsúlyjeleknek vélik, s ezért nagyobb nyomatékkal ejtik az adott szótagokat.

A későbbiek során a nyelvtudás gyarapodásával a helyes magyar beszéd ritmikai kérdései, illetve az értelmi hangsúlyok helyes megválasztása kerül előtérbe. Ennek során tudatosulnak az írás és a kiejtés közötti különbségek törvényszerűségei, s válnak világossá a részleges hasonulás és az összeolvadás szabályszerűségei is.

### **B) A lexika tanítása**

A szókincs tanításának megtervezéséhez szükséges a tanulók anyanyelvének és a célnyelvnek az összevetése, a transzferek és interferenciák feltárása. A kezdő, illetve középhasadó szakaszban a lexikai anyag mennyisége – a tankönyvi és tanítási tapasztalatok alapján – megközelíti a 2000 egységet. (Pl. a *Színes magyar nyelvkönyv* kb. 1700 szót tartalmaz.) Ennek a szókincsnek a nagyobbik része a lexikai minimumhoz tartozik, kisebb része oktatási szükségszerűségből felhasznált szó, valamint a nyelvoktatás szakszavai és terminológiái. A kezdő szakaszban jelentősége van annak, hogy a magyar nyelvben vannak-e a hallgatók anyanyelvéből származó jövevény- vagy kölcsönszavak, ezek ugyanis elősegítik a szókincs feldolgozását, és lélektanilag is kedvező hatásúak. Ebből a szempontból előnyös, hogy a magyar számos indoeurópai nyelvből vett át szavakat, amelyek a használat során jelentős átalakulásokon mentek keresztül, de általában fel lehet bennük fedezni az eredeti hangalakot is.<sup>6</sup>

A szókincs belső tematikus felépítése tükrözi a nyelvoktatás stratégiai menetét, amelynek jellemzője, hogy koncentrikus körök mentén tágul: a tanuló közvetlen környezetétől a tágabb környezetig. Például a családi-rokoni kapcsolatok, a munkahely, az iskola, az utca, a posta, az étterem, a gyakorlati tudnivalók, a nyelvországról szóló információk. Ide tartoznak a frazeologizmusok és az idiomatikus kifejezések is, amelyeknek a szerepe a nyelvtanulás folyamán állandóan nő. Egyes számítások szerint a szavak és a frazeologizmusok aránya 1:15 a nyelvben, tehát a nyelvi szimmetriára való tekintettel, 10–15 lexikai egység mellett legalább egy frazeologizmus elsajátítása is kívánatos.<sup>7</sup>

A tanulás kezdeti szakaszában egyes kifejezések nyelvtani alakjait lexikailag kezeljük, nem kapcsolunk hozzájuk nyelvtani magyarázatot: pl. *Jó napot kívánok! Hogy hívják?* A nyelvtani ismeretek kiszélesedésével az ilyen lexikai egységek száma csökken. Az óra megszervezéséhez is sok olyan elemet használunk fel, amelynek a nyelvtani tudatosítása csak jóval később történik meg. Pl. *Üljön le! Álljon fel! Nyissák ki a könyvet! Jöjjön ki a táblához!*

A kezdeti szakaszban elsősorban a grammatika határozza meg a nyelvoktatás módszereit és tartalmát, a szókincs azonban – mivel a szavak száma igen nagy, a grammatikai elemek száma viszont korlátozott – egyre inkább átveszi a vezető szerepet. Nem lehet szavakat tanítani úgy, hogy nem tanítjuk meg a grammatikai formákat és kiejtésüket, mint ahogy nem lehet grammatikát és fonetikát tanulni anélkül, hogy ne vennénk tekintetbe a konkrét szavakat, amelyekre ki kell terjesztenünk a vonatkozó fonetikai vagy grammatikai szabályokat.

A célnyelv és az anyanyelv szókincse legtöbbször nem fedti egymást. Gyakori jelenség, hogy az egyik vagy a másik nyelv szemantikai térképén fehér foltok vannak, az adott szónak a másik nyelvben nincs megfelelője.

A lexikai anyagot a gyakorisági alapon készült minimumszótárak foglalják rendszerbe.<sup>8</sup> A szavak közötti kapcsolatok feltárásával, szócsaládok gyűjtésével lehetővé válik, hogy jelentősen megnöveljük a szókincset.

A magyar nyelv igen gazdag produktív képzőrendszerrel rendelkezik, amelynek a tanítása csak több fázisban valósítható meg. Kezdő szinten a szóképzés általában nem tartozik a tananyaghoz, csak később, középhaszad szinten kerül elő, majd ennek az anyagnak a kiterjesztése a haladó szintű nyelvtanulás során történik meg. A szóképzés a magyar nyelvkönyvekben, kevés kivételtől eltekintve, mostohán kezelt tanítási probléma. Az eddigiek során kevés didaktikai tapasztalat gyűlt össze a magyar szóképzés taníthatóságával kapcsolatban. A képzett szavak jelentésének feltárásában fontos szerepe lehet az analógia alkalmazásának, de ez sok esetben félrevezető is lehet, pl. a *-ság/-ség* képző használatában: van: *katonaság* – de nincs: *tanulóság*.

Felhasználását illetően a szókincs két csoportra osztható:

- receptív vagy passzív szókincs, amelyet hallás után vagy olvasás során felismerünk és megértünk;
- a produktív vagy aktív szókincs, amelyet beszédben vagy írásban használunk.

A receptív és a produktív szókincs határai rugalmasak, a használat során a passzív aktivizálódhat – és fordítva.

Egy új szónak a tanítási órán való bemutatása magában foglalja:

- a szó kimondását;
- jelentésének feltárását (szemantizációját);
- nyelvtani alakjainak magyarázatát;
- a régebben tanult szavakkal való összekapcsolását;
- használati körének bemutatását (mondatmodellekkel, vonzatokkal);
- a szó olvasását és írását.

Az új szót először mindig mondatkörnyezetben, majd izoláltan mutatjuk be, és konkrét beszédhelyzetekben gyakoroltatjuk. Oktatási tapasztalatok szerint a kezdő szakaszban egy órán legfeljebb 10–15 új szó szemantizálása és gyakorlása lehetséges.

### C) A nyelvtan tanítása

A nyelvtan tanítása nem önálló cél, hanem eszköz a nyelvoktatás komplex feladatrendszerének megvalósításához. A külföldieknek gyakorlati, funkcionális grammatikát tanítunk, amely életszerű példákkal mutatja be a nyelvtani szabá-

lyokat. A nyelvtan tanítása nem választható el a lexika, fonetika, szemantika tanításától. A nyelvtani jelenséget mindig ismert lexika alapján világítjuk meg, mint ahogy az új lexikát is mindig a már tanult nyelvtani struktúrákban tanítjuk.

A kontrasztivitásnak, illetve a kontrasztív nyelvi elemzésnek nagy szerepe van ezen a területen: a szerkezeti hasonlóságok, a párhuzamok általában nem igényelnek külön magyarázatokat, mert intuitív módon is meg lehet őket érteni. Az eltérések befogadása azonban komplex folyamat. Ha a tanuló a problematikus szerkezeteket már elsajátította, akkor szinte már tudja az egész nyelv grammatikájának lényegét. A nyelvtani jelenségek elsajátítása azonban nem egyszerű asszociatív memorizálást igényel, hanem progresszív, szisztematikus, intellektuális, operatív feladat.<sup>9</sup>

Az új nyelvtani anyagot a mondatmodellek hordozzák, amelyek így kapcsolatot teremtenek a lexikai és grammatikai-strukturális aspektusok között. A mondatmodell csak egyetlen ismeretlen elemet tartalmaz, az új grammatikai jelenséget, lexikai anyaga pedig már ismert. A mondatmodellek feldolgozása során a hallgatók egyrészt hallják, másrészt reprodukálják, ugyanakkor látják – és végül leírják a mondatmodellt. A mondatmodellek automatizálását össze lehet kapcsolni a bennük levő törvényszerűségek tudatosításával, a szabályalkotással, ez megrövidíti a nyelvtanulás útját, gyorsítja a tanulási folyamatot, és racionalizálja a tanulást. A produktív szabályrendszer létrehozásánál figyelembe kell venni, hogy a szabályok mennyire fedik le az ismert nyelvi jelenségeket, ha ezek túl szűkkörűek, akkor sok lesz a kivétel, ha pedig túl széles körűek, akkor irracionálissá válik a szabályozás. A mondatmodellek implicit, a szabályok explicit módon képviselik a nyelv törvényszerűségeit. Az előbbieket az analógia, az utóbbiakat a logika segítségével lehet alkalmazni. A törvényszerűségek tudatosítása paradigmák formájában történik, így a magyar nyelvben vannak igeragozási, főnév-, melléknév-, névmásragozási paradigmák. Kezdő szinten a grammatikai jelenségek intuitív analógiás alapon történő elsajátítása, haladó fokon pedig inkább az analitikus, deduktív megközelítés a jellemző.

A nyelvoktatás komplex feladatrendszerében fontos szerepet játszanak a szóbeli és írásbeli gyakorlatok. A szóbeli gyakorlatok többnyire rövidebbek, egyszerűbbek, mint az írásbeliek. A gyakorlatok – funkciójukat tekintve – kommunikatívak és kommunikációt előkészítőek lehetnek. A használt nyelv szempontjából megkülönböztethetünk egynyelvű és kétnyelvű gyakorlatokat is. Egynyelvűek a következők: imitatív, behelyettesítő (szubsztitúciós), transzformációs, mondatbővítési, mondatkiegészítési gyakorlatok, kérdés-felelet az új anyag felhasználásával. Szinte kizárólag írásbeli gyakorlásra alkalmas feladatok: végződéses, megfelelő szavak beírása, mondatok szerkesztése szótári alakban megadott szavakból, grammatikai sémák lexikai kitöltése stb. A nyelvi tudás ellenőrzését és a tanultak ismétlését folyamatosan kell végezni. Ebben a tevékenységben nagy szerepük van a teszteknek, témazáró feladatlapoknak stb.

## D) Néhány, a külföldieknek nehézséget okozó grammatikai részrendszer tanításáról

### a) Az igei állítmány

A magyar mondatok, hasonlóan az indoeurópai nyelvekéhez, kétpólusúak. A mondat centruma lehet egyedül a személyes névmási vagy tulajdon-, illetve köznévi alany nélkül álló igei állítmány. Az igei állítmányú szerkezetek nem mindig igényelnek alanyi kiegészítést, mert az igei személyragok elégséges módon utalnak az alany személyére és számára.

### b) Az ige szótári alakja

A magyar igei paradigmarendszer kiindulópontja az ige szótári alakja, amely különbözik az indoeurópai nyelvektől, pl. a *kér* ige egyes szám harmadik személyű, null-morfémás alakban az alábbi információkat kódolja: ez egy kijelentő módú, jelen idejű, alanyi (határozatlan) ragozású, tranzitív, egyes számú, harmadik személyű igealak.

### c) A vonzat

A magyar nyelvtudományban a vonzat fogalmát még nem sikerült teljes mértékben tisztázni, ezért bizonytalanság van abban, hogy mit is tekintünk vonzatnak. Praktikusan vonzat az a szó, amellyel az ige, főnév vagy melléknév kötelezően kiegészül a mondat szerkesztés során. Azt is mondhatjuk, hogy a vonzat a legállandóbb szintagmatag. A vonzatosság problémáját a magyarnyelv-tanításban Hegyi Endre vetette fel először,<sup>10</sup> aki a vonzatközpontúságot didaktikai alapelvnek tekintette. A nyelvet tanító tanárt a vonzat mindenekelőtt abból a szempontból érdekli, hogy az miként vesz részt, milyen lehetőségeket kínál a mondatok megformálásában. A beszédképesség fejlesztése érdekében az egyes mondat típusokat permanens módon át kell alakítani, és így koncentrációk vagy dekoncentrációk jönnek létre. A transzformáció lényege, hogy az egyik forma másik formává alakítható át.<sup>11</sup> A Hegyi-féle elképzelésekben a vonzatközpontúság elve mellett a *funkcionalizmus* és a *generálás* játszik még döntő szerepet. A szótári vonzatstruktúra, pl. *ad vkinek vmit*, szemantikailag nem teljes értékű, csak lexikai kiegészülés útján válik mondattá, vagyis generatív szerkezetmintának tekinthető. Az irányítás kulcsa a *kérdőstruktúra*, amely a mondatformálás szabályozójaként kerül előtérbe a hozzá kapcsolódó nyelvtani problémákkal együtt. A kérdőstruktúrának végződésre utaló, illetve szórendi szabályozó szerepe van. Az a kötöttség, amely a magyarban az ige és a vonzatstruktúrák kapcsolódásában nyilvánul meg, elősegíti a nyelv formai oldalról való megközelítését.

### d) A létige tanítása

A létige rendhagyó jellegének alapja az, hogy két töve is van, és ezek a felszólitó módot kivéve, minden módban és időben ragozhatók egymás mellett. Jelen időben a *vagyok* és a *leszek* igealakok eltérő időjelentéssel rendelkeznek. Csak az első forma fejez ki tulajdonképpeni jelen időt: létezést vagy jelenlétet, a másik alak, a *leszek* funkcionálisan jövő idejű. A magyar nyelv a létige jövő

idejét nem is használja összetett igealakokban, a *fog* igével alkotott jövő időt pedig merevnek, illetve mesterkéltnek érzi. Múlt időben szintén két igealak él egymás mellett, jelentésük azonban mereven elválik: a *voltam* igealak a múltbeli befejezett létezést vagy állapotot fejezi ki, pl. *fáradt voltam* (értsd: már nem vagyok az). *A bátyám pécsi diák volt. Tavaly még egyetemi hallgató voltam.* A *lettem* igealak a múltban kezdődő állapotot és a valamivé válást fejezi ki, amely a jelenben is fennáll. Pl. *Nyolc évvel ezelőtt lettem beteg. A professzorom az idén az Akadémia tagja lett. A testvérem tanár lett.*

A feltételes mód jelen idejében két igealak, a *volna* és a *lenne* gyakorlatilag sokszor fölcserélhető egymással, lényeges jelentésbeli különbségek nincsenek köztük, bár a *volna* befejezett, megtörtént cselekvésre vagy befejezett állapotra, míg a *lenne* inkább beálló cselekvésre utal. Pl. *Ha egészséges volnál/lennél, te is velünk jöhetnél. Jó lenne/volna, ha szombaton este találkoznánk. Ha jobb idő lenne/volna, elmennénk úszni. Arra az esetre, ha beteg lennél, megkértem a kollégámat, hogy helyettesítsen. Ha jobban vigyáztál volna az egészségedre, most nem lennél ágyban.* A feltételes mód múlt idejében kizárólag a *volna* alak használható, nemcsak a létige (*lettem volna*), hanem minden egyes ige feltételes módú múlt idejének esetében, pl. *beszéltél volna, telefonált volna, olvastuk volna.*

A létigéből képzett jelen idejű melléknévi igenévnek is két tőből képzett alakja van, amelyek azonban nem egyenlő használati értékűek. A *való* alak sokkal gazdagabb, mint a *levő*.

A *levő* melléknévi igenév csak *hol?* kérdésre felelő helyhatározókhöz kapcsolódik és valamilyen konkrét helyen való elhelyezkedést fejez ki, pl. *a szekrény mellett levő polcon, a nálam levő könyvek, a jelen levő tanárok, a kirakásban levő áru* stb.

A *való* melléknévi igenévnek több jelentésárnyalata van, és nem csak helyhatározóhoz kapcsolódhat. Helyviszony jelölésére a *való* csak a *hová?* és a *honnán?* kérdésre felelő helyhatározókhöz kapcsolódhat, pl. *Te hová való vagy? – Debrecenbe való vagyok. Ez a bútor nem való egy lakótelepi lakásba.* A *való* azt is jelentheti, hogy *alkalmas valamire, megfelel valaminek, vagy méltó valakihez*, pl. *Ma már egyre többen tudják, hogy mire való a számítógép. A lakosság egy része nem embernek való lakásban él.*

A *való* egy másik ige főnévi igenevével a cselekvés valóra válását vagy szükségességét fejezi ki, pl. *Holnapra sok tanulnivalóm van. A kirándulásra mindig viszek magammal ennivalót.* Az esetek többségében nem helyviszony kifejezéséről van szó, hanem a jelzett szó és az igenév bővítménye közötti más összefüggésről, pl. cél, eredet, valamire való alkalmasság stb. A *való* és a *levő* igenevekkel alkotott szószerkezeteknek az indoeurópai nyelvekben egyszerű határozós kapcsolat felel meg, amelyből hiányzik a létige megfelelő igenévi alakja.

A *van* mint a létezés globális kifejezője sajátos jegyekkel rendelkezik, amelyek mondatbeli szerepét és kapcsolódásait meghatározzák. Elsősorban az egyes és többes szám 3. személyű igealakok jelentenek erős belső oppozíciót, illetve külső kontrasztot. Ez mindenekelőtt a *van* mint copula használatával függ össze. Olyan típusú nominális mondatokban, mint: *Péter egyetemista. Bu-*

*dapest Magyarország fővárosa. Ők szorgalmasak. A feladatok nehezek.* Praktikusan a kérdőszó segítségével föl lehet tárni az egész mondat szerkezet belső természetét, világossá válik, hogy mikor kell használni copulát és mikor nem. Pl. *Ki ő? – az igazgató. Mi ez? – Ez másológép. Milyen ez az előadás? – Nagyon jó.* A *Ki?, Mi?, Milyen?* kérdőszavas jelen idejű, egyes és többes szám 3. személyű kérdésekből hiányzik a copula, a *Hol?* és *Hogyan?* kérdőstruktúrákban viszont jelen van.

A *van* másik dimenziója a magyarban a birtoklást kifejező külön ige hiánya miatt a *van* vonzatos szerkezete: *valakinek valamije* fejezi ki ezt a sajátos viszonyt, pl. *A barátomnak van egy új autója. Ennek az embernek sok pénze van.* Tagadó formákban is sajátos és fontos információkat hordoz a *vannal* kapcsolatos szerkezet: egyrészt globális tagadáshoz egyes és többes szám 3. személyben külön tagadó igét használunk: *nincs, nincsenek*, másrészt differenciálni kell aszerint is, hogy milyen jellegű az a kapcsolódás, amelyet tagadni akarunk. Itt például a *nem* és a *nincs* differenciálódásáról van szó. Pl. *Nincs kenyér az üzletben? – Dehogynincs, csak már nincs nyitva a bolt. Nem volt kenyér az üzletben? – Dehogynem, csak már nem volt nyitva a bolt.* A külföldiek nehezen szokják meg, hogy a *habeo* ige hiányát a létige 3. személyű alakjaival pótolja a magyar nyelv. Hasznos, ha az oktatás során olyan nominális mondatokból indulunk ki, amelyekben az alany birtokos személyjellel van ellátva. Pl. *A kedvem jó. – Jó kedvem van. A kocsim új. – Új kocsim van.* Az ilyen nominális mondat transzformja az az új mondat, amelyet az indoeurópai nyelvek birtoklást kifejező igével formálnak meg.

A létige tanítását a fentiek alapján legalább két szinten – kezdő és középhaladó – lehet meghatározni. Kezdő szinten az előbbi igei paradigmák begyakorlása a cél, később pedig annak a megtanulása, hogy a *való* és a *levő* melléknévi igenévi alak hogyan kapcsolódik a névszói bázishoz. Ennek megértéséhez azonban meglehetősen sok nyelvi tényt kell felvonultatni.

#### e) Az igenevek tanítása

A főnévi igenév jellegzetessége a magyarban az, hogy mint a mondat alanya, felveheti a birtokos személyragokat is, pl. *kérni – kérnem; olvasni – olvasnom; utazni – utaznom.* Ilyen személyragos szerkezeteket akkor alkalmazunk, ha a mondat személytelen. Mivel sem az alany, sem az állítmány nem jelöli meg, hogy ki a cselekvő személy, ezt a funkciót végül is az igenévhez járuló személyragok látják el. A mondat személytelen állítmánya lehet ige, pl. *kell, lehet, szabad, illik, sikerül*, vagy névszó, pl. *érdemes, tilos, szükséges.* – *El kell végeznem ezt a munkát. Ezt érdemes megjegyezned. Nem szükséges mondanod, hogy fáradt vagy, úgyis látom. Nincs mit mondania. Jó lenne tudnom, hogy mi lesz holnap.* A mondatokban ragtalan marad a főnévi igenév akkor, ha az igenévvel megjelölt cselekvés nem irányul konkrét személyre vagy tárgyra. A cselekvés logikai alanya ebben az esetben általános – pl. *Majd csak lesz valahogy, nem kell megijedni. Közölni kell a hallgatókkal az új tanév rendjét.* – vagy határozatlan tárgy, pl. *Evés közben nem szokás tévét nézni.*

A személyragokon kívül a cselekvő személyt (illetve a logikai alanyt) az állítmány részeshatározói bővítménye is megjelölheti pl. *A testvéremnek nagyon*

*nehéz volt válaszolnia erre a kérdésre. A japán üzemekben dolgozóknak nem szabad munkaidő alatt dohányozni.*

A melléknévi igenév tanítása során bevált módszer, hogy az igenevekkel alkotott jelzős szerkezeteket az igenevek elé tett bővítményükkel gyakoroltassuk. Pl. *A tegnap látott film* nagyon érdekes volt. *Az egyetemen történt megállapodás* nem tetszik a diákok többségének. *A diákokkal folytatott beszélgetés* mindig hasznos. Ezeket a szerkezeteket mint kész elemeket lehet beépíteni a mondatokba. A melléknévi igenevekkel alkotott jelzős szerkezetek vagy cselekvők, vagy szenvedők. Ha a jelzett szó végzi az igenévvel megjelölt cselekvést, akkor cselekvő (pl. *a könyvet olvasó lány; az eltelt idő; a téren játszó gyerekek* stb.), ha nem, akkor szenvedő értelműek (pl. *az ajándékba kapott lakás; a megnézett film; a felolvasott szöveg; iható víz; várható eredmény; megoldandó feladatok; elvégzendő munkák; aláírandó szerződés* stb.).

A határozói igenév a létigével együtt állapotot fejez ki, pl. *nevetve mesélte el a történeteket; keresve sem találhattál volna jobbat; el vagyok keseredve; a nadrágom el van szakadva; a Balaton be van fagyva.* Éles kontraszt a magyar és az indourópai nyelvek között, hogy az utóbbiakban sokkal szélesebb körű a határozói igenévi alakok használata. Ezért a magyarra fordítás tanításakor erre a problémára külön ki kell térni.

#### f) Az igekötő

Kezdő szinten a hallgatók először az igekötők irányjelző szerepét tanulják meg. Az igekötők állománya (kb. 40) állandóan gyarapodik, mert a határozószók és a ragos határozók igekötővé válásának folyamata még nem zárult le. Az igekötők állományának több mint a fele csak ritkán fordul elő és kevés igével társul.

Az igekötők tanítását megkönnyíti az, hogy többségüknek a konkrét helyet meghatározó jelentésén kívül más jelentése nem fejlődött ki. A problémák azokkal az igekötőkkel vannak, amelyek az alapige jelentését módosítják, és többféle jelentésárnyalatot kölcsönöznek neki. Ez a jelentésmódosítás az igekötős igék többségét jól körülhatárolható csoportokba szervezi. Az igekötő gyakori funkciója a cselekvés *befejezettségének* jelölése. Ezekben az esetekben az alapjelentést és az igekötős jelentést szembeállítva célszerű megmagyarázni a két alak közötti különbséget, pl. *tanul – megtanul; olvas – elolvas; ég – elég; mos – megmos.* A második nagy csoport funkciója a cselekvés *tartóosságának, folyamatosságának* kifejezése, pl. *beszélget – elbeszélget; néz – elnéz; tart – eltart.*

Külön figyelmet kell fordítani az *el-* és a *meg-* igekötők befejezettséget jelölő funkciójára, ugyanis a jelentésük eltér egymástól. A *meg-* igekötős ige a cselekvés egészének a megtörténtét, befejezettségét hangsúlyozza, az *el-* igekötős ige pedig azt a szemléletet, ahogy az alany a cselekvésben fokozatosan jut el a célig. Sok kivétel van azonban e szabály alól, pl. *elolvas – megír.* A teljes befejezettség jelölését az *el-, ki-, le-, fel-* igekötők is átvették. A *megnek* kialakult egy félig-befejezettséget jelölő funkciója is, pl. *megnyílik – kinyílik, megvág – elvág.* Az *el-* igekötő pedig gyakran a cselekvés tartóosságát, folyamatosságát fejezi ki, pl. *elbeszélget, eltart.* A leggyakoribb igekötőknek számos jelentésváltozata létezik még, azonban ezek tárgyalása inkább a haladottabb nyelv-

vi szinteken kerül elő. Érdekességként be lehet mutatni a *be-* és *bele-* igekötős igéket, hiszen ezek egyazon tő változatai: a *be-* általánosabb értelemben fejezi ki az irányjelentést, a *bele-* ezzel szemben pontosabban és határozottabban utal a meghatározott térben való irányulásra. Pl. *benéz* az ablakon, *belenéz* a könyvbe, *belép* a házba, *belelép* a sárba.

Az igekötők szórendi kérdései is a bonyolultabb témakörök közé tartoznak. Ezek tanítását megkönnyíti, hogy az igekötők elválásának eseteire produktív szabályt lehet alkotni.

Az igekötő elválik az igétől és a szórend megfordul,

– ha hangsúlyos mondatrész van a mondatban, pl.

Először *ezt a könyvet olvasom el.*

Ma mentek el a vendégek.

Kivétel: ha maga az igekötős ige a hangsúlyos szó, pl.

Elmegyek a jövő héten Angliába.

– kérdőmondatokban, pl.

*Ki jön el* velem az orvoshoz?

*Mikor fejeződik be* a konferencia?

– válaszmondatokban, pl.

A hűgom *jön el* velem az orvoshoz.

Szombaton fejeződik be a konferencia.

– tagadó és tiltó mondatokban, pl.

Nem megyek el veled a strandra.

Nem hisszük el ezt a sok hazugságot.

Ne menj el!

– felszólító módú igealakokban, pl.

Menj el a könyvtárba! Ne nézzétek meg ezt a filmet!

Megszakított az igekötő és az ige szórendje,

– ha *is* kapcsolódik az igéhez, pl.

*El is tudom képzelni* a meglepetésedet!

*El is megyek* hozzá, hogy megbeszéljük a dolgot.

– ha *segédige* kapcsolódik az igéhez, pl.

*Meg kell oldani* ezt a feladatot.

Elállt az eső, *ki lehet menni* a parkba.

Ezt *meg fogom beszélni* a főnökömmel.

#### g) Az alanyi és tárgyias (határozatlan és határozott) igeragozás tanítása

A kétféle igeragozás funkciója közötti eltérések feldolgozása és gyakorlása állandóan visszatérő része a nyelvtanítási folyamatnak, mivel a tárgyhatározottság nyelvtani fogalma meglehetősen bonyolult, ráadásul az indoeurópai nyelvekben hasonló formációk nincsenek. A tárgyhatározottság különböző eseteit gyakorisági szempontból érdemes sorbaállítani, és több blokkban kell az erre vonatkozó ismereteket feldolgozni. A leggyakoribb formációk a következők:<sup>12</sup>

A tárgy határozott, ha

– tulajdonnév, pl. *Évát várom*. Nem ismerjük *Magyarországot*.

– őt/őket, pl. *Őt* láttam tegnap. Nem szeretem *őket*.



- önt/önöket, magát/magukat, pl. *Önt* hívják a telefonhoz. Az igazgató úr holnap várja *önöket*. Nem ismerem *magát*. Régóta vártam már *magukat*.
- kölcsönös névmás (egymást), pl. Ismerik *egymást*? Éva és Péter már nem szeretik *egymást*.
- visszaható névmás (magam...), pl. Megütöttem *magam(at)*. A turisták jól érzik *magukat* Budapesten.
- határozott névelős névszó, pl. Nem szeretjük *a* zsíros *ételt*. Hallgatom *a* zenét.
- mutató névmás (ezt, azt...), pl. *Ezt* kérem! *Azt* nem szeretem.
- melyiket?, amelyiket, valamelyiket, mindegyiket, az egyiket, a másikat névmások, pl. *Melyiket* kéred? *Valamelyiket* megveszem. Az *egyik* csomagot itthagynom, *a másikat* elviszem.
- birtokos névmás (enyémet, tiedet...), pl. Megveszed az *enyémet* is? A *mi-enket* jobban szeretjük.
- birtokos személyragos névszó, pl. Elviszem a *csomagodat*. A *feleségét* várja.
- birtokjeles névszó, pl. *Péterét* is hozod?
- hányadikat? vagy sorszámnev, pl. A *másodikat* kérem.
- mindet, valamennyit, pl. *Mindent* megveszem! *Valamennyit* nem tudjuk elvinni.
- főnévi igenév mint határozott tárgy, pl. A gyerekek nagyon szeretik *hallgatni a mesét*.
- tárgyi mellékmondat, pl. Te is *azt* kéred, *amit* mi?

Az alanyi és tárgyas igeragozás tanításának kétféle megközelítése alakult ki. Az egyik felfogás szerint a két ragozást külön kell tanítani. A határozott ragozást azután célszerű bevezetni, miután a hallgatók megismerték az igék alanyi ragozású, jelen idejű paradigmáját, és jól begyakorolták azt. A másik felfogás szerint a kétféle ragozást egyszerre kell tanítani, rámutatva a szemléleti és a szerkezeti különbségekre. Mindkét módszer eredményes lehet, sem a tudatosítást, sem a használatot nem befolyásolja a későbbiekben az, hogy a hallgatók hogyan tanulták a ragozást. Az első megoldás mellett szól az, hogy több idő áll rendelkezésre a tárgy bevezetésére, a határozók kapcsolatrendszerének bemutatására, és nagyobb lexikai bázison lehet a tárgyas ragozást feldolgozni.

A tárgyas ragozás egyik sajátos esete, amikor az egyes szám 1. személyű alany és 2. személyű tárgy mellett *-lak/-lek* személyragot használunk. Pl. *Nézellek téged. Kérlek titeket*. Ez a grammatikai megoldás ismeretlen az indoeurópai nyelvekben.

#### *h) Az alany és az állítmány viszonya (az egyeztetés szabályai)*

A magyar mondatban az állítmányt két mondatrészszel, az alannyal és a tárggyal kell számban és személyben egyeztetni. A számbeli egyeztetés fő szabálya az, hogy ha az alany egyes számú, akkor az állítmány is egyes számba kerül (pl. *Péter sétál.*), ha viszont az alany többes számú, akkor az állítmány is az lesz (pl. *A gyerekek sétálnak.*). Ha a mondatnak több egyes számú alanya van, az állítmány általában egyes számú (pl. *Element az anya és a lánya vásárolni.*).

Ha a mondatban több többes számú alany van, az állítmány is többes számba kerül. (Pl. *A fiúk és a lányok kimentek a sportpályára focizni.*)

Ha a mondatban több egyes és többes számban levő alany van, az állítmányt a hozzá közelebb állóval kell egyeztetni. (A *rendőr és a járókelők döbentően nézték a balesetet.*)

Ha az alanyok különböző személyűek, akkor az állítmány többes számú lesz, s a kisebb sorszámú nyelvtani személyhez igazodik. (Pl. *Vargáék és a nővérem jó viszonyban vannak egymással.*)

### i) A háromirányúság

A magyar nyelv térszemléletének legfontosabb sajátossága, hogy a mozgás iránya szerint differenciálja és szervezi a helyhatározó kifejezésére szolgáló nyelvi eszközöket. Ennek két dinamikus vektora és egy statikus állapota van, amely nemcsak a térbeli, hanem az időbeli viszonyokat is jellemzi. A térbeli viszonyok másik meghatározója az, hogy a mozgó tárgy vagy cselekvő egyén milyen dimenziójú térben van. Ennek megfelelően megkülönböztetünk belső, felületi és külső helyviszonyokat. Pl. *A szobában ülök. A könyv az asztalon van. A megállónál várlak.* A két formális rendszer egymásra vonatkoztatva konzekvensen működik a nem statikus viszonylatokban is. Ezek a helymeghatározások az állítmány határozói kiegészítőjeként, gyakran a két legfontosabb mozgást jelentő ige (*jön, megy*) mellett szerepelnek. A teljes rendszer sematikus képe a következő:

Irányok	Helyviszonyok		
	belső	külső	felületi
Honnan?	<i>falból</i>	<i>falhoz</i>	<i>falról</i>
Hol?	<i>falban</i>	<i>falnál</i>	<i>falon</i>
Hova?	<i>falba</i>	<i>faltól</i>	<i>falra</i>

A toldalékolás sajátossága, hogy néhány kivételtől eltekintve, ugyanazokat a ragokat használjuk a tér és az idő kifejezésére. Pl. *Hol?* – *Az erdőben.* *Mikor?* – *Szeptemberben.* *Honnan?* – *A rendőrségtől.* *Mikortól?* – *Őszől.* *Hová?* – *A térre.* *Mikorra?* – *Estére.* Mindegyik típushoz külön kérdőszó kapcsolódik. A térbeli és az időbeli dimenziók meghatározásánál meg kell említeni a közelség és a távoliság kifejezésének sajátos formáját az egyes mutató névmások és határozószók esetében, ahol a mély hangrendűség a távoliságot, a magas hangrendűség pedig a közelséget jelöli, pl. *Az a ház ott* lent a folyó mellett. *Itt* van ez a toll az asztalon.

### j) A birtok és a birtokos közötti kapcsolat kifejezése

A magyar nyelv gazdag variációs lehetőségekkel rendelkezik a birtok és a birtokos közötti kapcsolat kifejezésére. A fenti kapcsolatot kifejezhetjük birtokos személyragos (személyjeles) névszóval, pl. *könyvem, könyved, könyve* stb., birtokviszonnal, pl. *a barátomnak az autója*, birtokos névmással, pl. *ez az autó az enyém*; birtokjellel, pl. *az egyetemé.*

A magyar nyelv egyedi vonása az, hogy a birtok többes számának jelölésére külön birtokjelet (-i) használ, pl. házam – házaim; enyém – enyéim; a diák könyvei.

Gyakori hiba a birtokviszony és a birtokos személyragozás egyes formációinak összetévesztése, illetve fölcserélése, pl. *a szomszéd kutyája – az ő kutyája*; *a szomszédok kutyája – az ő kutyájuk*. Ennek a kérdéskörnek a tanítása során szembe kell állítani a birtokos személyragos formákat a birtokviszony szerkezetével, akkor rögtön kitűnik a paradigma szabályszerűsége és belső felépítésének logikája. A birtokviszony zárt szerkezet, nem építhető bele semmilyen ragozási paradigma. Ha a birtokos többes számú főnév, akkor a birtok egyes szám 3. személyű személyragot kap, pl. *a lányok ablaka*, ha azonban személyes névmás látja el a birtokos funkcióját, akkor a birtok kerül többes szám 3. személybe, pl. *az ő ablakuk*. Ha pedig mind a birtokos, mind a birtok többes számú, akkor az -i birtoktöbbesítő jelet alkalmazzuk, pl. *a lányok ablakai*.

### k) A szórend<sup>13</sup>

A magyar szórend viszonylag kevés grammatikailag kötött pozíciót ismer, annál nagyobb jelentősége van azonban a nyomatéknak, az értelmi-logikai kiemelésnek, illetve szembeállításnak, amely meghatározott szórendi kötöttségeket jelent. Általában grammatikai kötöttségektől mentesen jelennek meg a főbb mondatrészek, és csak a nyomatékviszonyoknak megfelelően rendeződnek sorba. Grammatikailag és lexikailag kötött szórendje van a következő szerkezeteknek:

- névutós szerkezet, pl. *munka után, a fák alatt*;
- névelős főnév, pl. *a barátom, az orvosok*;
- birtokos jelzős szerkezet, pl. *a falu határa, a lányok ruhája*;
- értelmező jelzős szerkezet, pl. *Pénzt mennyit vittél el?*

A nyomatéktalan mondatokban a szórend szabad, a nyomatékos mondatok szórendje pedig attól függ, hogy a beszélő melyik mondatrészt tartja fontosnak. Az állítmány általában a mondat belsejében vagy végén van, a hangsúlyos mondatrész azonban mindig megelőzi az állítmányt – kivéve, ha magát az állítmányt hangsúlyozzuk. Például:

Nyomatéktalan mondat:

*Mit csinált* a barátom tegnap este?

A barátom tegnap este visszahozta a szótáramat.

Nyomatékos mondatok:

*Mikor* hozta vissza a barátom a szótáramat?

*Tegnap este* hozta vissza a barátom a szótáramat.

*Ki* hozta vissza a szótáramat?

*A barátom* hozta vissza a szótáramat tegnap este.

*Mit* hozott vissza a barátom?

*A szótáramat* hozta vissza a barátom tegnap este.

*Visszahozta* a barátom a szótáramat?

*Visszahozta.*

A magyar nyelvben a nyomatéktalan mondatokban is érvényesül egy sajátos szórendi tendencia, amely meghatározza az adott szerkezet felépítését, pl. *1996. május 12-én délelőtt 9 óra 10 perckor érkezett meg a delegáció. A tankönyveim*

*ott vannak az ajtó mellett a polcon.* Mindkét esetben a nagyobb egységtől halad a nyelv a kisebbek felé. Az óhajtó, a tagadó és a tiltó mondatok mindig nyomatékos mondatoknak minősülnek.

### l) Néhány nehezebb mondattípusról

A magyar mondatok szerkesztése, ismerve a szórendi szabályokat és az állítmány szerepét, viszonylag könnyen megoldható feladat. Az összetett mondatoknak van azonban néhány olyan típusa, amelyeknek a szerkezeti és tartalmi összefüggései nehezen érthetőek az idegen anyanyelvűek számára. Ilyenek például a mellérendelt összetételek közül az ellentétes tagmondatok. Az ellentétes mellérendelésnek három fajtája van: az egyszerű ellentét vagy szembeállítás, a kizáró ellentét vagy ellentmondás és a megszorító ellentét, sőt még ezeken belül is vannak fokozatok az egyes ellentétpárok között. Az egyszerű ellentét jellemző kötőszavai az *azonban, ellenben, viszont, pedig, meg*. Pl. *Én takarítottam, te ellenben zenét hallgattál. Elmentem a városba, pedig nem volt semmi dolgom.* A kizáró ellentét jellemző kötőszavai a *hanem, ellenkezőleg, inkább, csak*. Tartalmilag az első tagmondat tagadást vagy tiltást, a másik viszont ezzel ellenkező állítást fejez ki. Pl. *Nem mentem el hozzájuk, hanem korán lefeküdtem. Nem szeretem a kávé, inkább teát kérek.* A megszorító ellentét leggyakoribb kötőszava a *de*, az élesebb ellentétet kifejező megszorításra a *mégis, mégsem* használata a jellemző. Ebben a típusban gyakori a kötőszóhalmozás. Pl. *Lázas lettem, de nem mentem el orvoshoz. Nem volt pénzem, mégis elmentem kirándulni. A szüleim megígérték, hogy számítógépet kapok karácsonyra, de mégsem kaptam meg.* A nehézséget az odailő kötőszó megválasztása okozza, illetve annak eldöntése, hogy milyen típusú ellentétről van szó.

Az alárendelő összetett mondatok között a cél- és okhatározói mellékmondatok, valamint a sajátos jelentéstartalmú mellékmondatok (feltételes, megengető, hasonlító, következményes) szerkesztése és megértése okoz problémát. Pl. *Elmentem a boltba, hogy narancsot vásároljak.* (ok) Ez azzal függ össze, hogy a bennük kifejezett tartalom hasonló a mellérendelő mondatok néhány fajtájához, ezért az ilyen esetek többségében rosszul választják meg az utalószót. Pl. feltételes: *Ha elmentem hozzájuk, mindig jól éreztem magam.* Megengető: *Kijött a házból annak ellenére, hogy az eső egyre jobban szakadt.* Hasonlító: *Úgy gondolkodik, mint a nagyanyám.* Következményes: *A barátom néha annyira fáradt, hogy napokig nem tud elaludni.*

### E) A szövegfeldolgozás módszertani kérdései

Az írott vagy a hangos szövegeknek központi szerepe van a nyelvoktatásban. A módszertanilag jól használható nyelvtanító szövegeket az egyszerűség, közvetlenség, a konkrétság és világosság jellemzi. A szövegek átfogják a kommunikatív nyelvtanítás összes fontosabb helyszíneit. Egyes szerzők szerint kb. 200 alaptémával számolhatunk.<sup>14</sup> A szövegek pl. az időjárással, az évekkel és évszakokkal, a tárgyi és társadalmi környezettel, a történelmi eseményekkel, a szociológiai és kulturális viszonylatokkal, a tudomány nagy alakjaival és eredményeivel, valamint időszerű kérdésekkel stb. foglalkoznak.

A szövegek hagyományos órai feldolgozási menete: szövegértés, elsődleges bevésés, hallási és képi szemléltetés, másodlagos bevésés, a tartalmi reprodukciók és a társalgási gyakorlatok. A nyelvoktatásban sikeresen fölhasználható szövegek stílusát a könnyed hangvétel, az életszerű szituációk és a rokonszenves szereplők jellemzik. A magyar nyelvkönyvek többségéből sajnos hiányoznak az ilyen típusú szereplők és helyzetek, helyettük arc nélküli érdeklődők, sablonos emberek, érdektelen szituációk szerepelnek.

Az ideális szöveg hosszúság nehezen meghatározható: a tanításra szánt szövegek a nyelvi szintnek megfelelően 150–800(1200) szótag terjedelműek.<sup>15</sup> A tanítási tapasztalatok szerint a tanulók az érdekes eseményeket bemutató, humoros történeteket, elbeszéléseket, a kulturális információkat és a napi aktualitásokat tartalmazó anyagokat kedvelik. Népszerűek a rövid elbeszélések, mesék, szójátékok, rövid irodalmi művek is.

A funkcionális nyelvtanítás egyik fontos sajátossága az elemző, véleménynyilvánításra készítő szövegek és gyakorlatok alkalmazása, amelyek elősegítik a nyelvi anyaggal való azonosulást, és fenntartják a hallgatók érdeklődését. A jól tanítható szövegek jellemzője a szemléletesség, amelyet hasonlatokkal, túlzásokkal, szóhalmazással, jelzők alkalmazásával lehet elérni. A sokoldalúan felhasználható szövegben helyet kapnak mind a párbeszéd, mind a leíró szövegek. Kezdő szinten általában a hétköznapi szituációkhoz kötődő dialógusokat alkalmazzuk. Az irodalmi párbeszéd és a verses szövegformák – kevés kivétellel – csak a nyelvtanítás felsőbb szintjein lehetnek forrásszövegek, ugyanis ezek mindig egyéni, írói nyelvhasználatot tükröznek.

A szövegfeldolgozáshoz számos, különféle típusú gyakorlat kapcsolódhat, pl. fordítás idegen nyelvre, illetve az anyanyelvre, könyv nélküli szabad előadás, lánckérdések, tartalom elmondás, szituáció- és stílusváltás stb.

## 10. A magyar nyelvi készségek fejlesztése

A kommunikációnak két önálló formája létezik, vagyis a nyelv kétféleképpen funkcionál: beszélt nyelvként és írott nyelvként. A beszélt és az írott nyelv nem két külön jelrendszer, hanem ugyanannak a nyelvnek két stílusrétege, amelynek egymástól eltérő funkciója van. A módszertani szempontból is jelentős különbségeket a következőkben lehet összefoglalni:

A beszélt nyelv egyszerűbb szerkezeteket használ, mondatai általában rövidebbek, mint az írott nyelv. Egyes mondatokat, szókapcsolatokat megismételünk, kiemeljük őket, gesztusokkal, mimikával kísérjük közléseinket. A beszélt nyelv redundánsabb, de sokszor ökonomikusabb, mint az írás, a beszédhelyzet feleslegessé teszi bizonyos információk szóbeli kifejezését, ilyen esetekben elliptikus, vagyis kihagyásos mondatokat használunk.

A szókincs jelentősen különbözik: egyes szavak, kifejezések csak az egyik vagy a másik közlésmódra jellemzőek. A beszélt nyelv szupraszegmentális elemeit (hangsúly, ritmus, intonáció) írásban nem lehet adekvát módon kifejezni. A beszélt nyelv lehet monologikus (egy ember beszél, a többiek hallgatják) vagy dialogikus. A dialógusban a partner reagálásai befolyásolják a beszélgetést.

A tanítási órán az egyes témákhoz tartozó beszélgetések csak mesterséges szituációt jelentenek, és nem spontán megnyilatkozások. A nyelvoktatás cselek-

vési sorrendje – egyúttal módszertani modellje is: hallás – beszéd – olvasás – írás. Ez azonban többnyire nem sorrendet jelent, hanem a nyelvtudással kapcsolatos készségek egyes tényezőit fogja át.

A magyar nyelvoktatás során általában nem különítik el az egyes készségek kialakítását és fejlesztését, hanem komplex módon végzik ezt a feladatot. Így az egyes készségterületeken elért eredmények erősítik a többit és fordítva. Korábban voltak olyan metodikai elképzelések, amelyek szerint az oktatást szóbeli kezdő szakasszal célszerű kezdeni, mondván, hogy ez eredményesebbé teszi a beszédtanítást. A tapasztalat azonban azt mutatta, hogy felnőtt életkorban ez nem vezet jobb eredményre, és nem jelent előnyt készségkialakítási szempontból sem. Ugyanez vonatkozik a nyelvi anyag automatizálására is. A gyakori mechanikus ismétlés unalmas a felnőtt ember számára.

A hallás utáni megértés és a beszéd egymást kölcsönösen kiegészítő tevékenység. A hallás utáni megértés receptív, a beszédkészség pedig aktív, dinamikus tevékenység. A hallás utáni megértés nehézsége abban van, hogy meghatározott tempójú és ritmusú idegen nyelvi beszédet egyszeri hallás után kell felfogni. A szóbeli közlés egyszeri jelenség, amely azonnali reagálást kíván a résztvevőktől. A magyar nyelvi átlagos beszédsebesség percenként kb. 90 szó, tehát ennek megértésére kell felkészíteni a tanulókat. Az idegen nyelvű beszéd hallgatása közben gyakran elhangzik az a kívánság, hogy „Lassabban tessék beszélni!”, mert a tanulók az idegen anyanyelvűek beszédét gyorsabbnak érzik saját anyanyelvük tempójánál. A *hallás utáni megértés* fejlesztését a következő gyakorlatokkal lehet elérni: az anyanyelvi beszélők eredeti beszédének rendszeres bemutatása, a beszédtempó fokozatos növelése, magyar nyelvű óravezetés, az új anyag magyar nyelvű szemantizálása, mondatreprodukció és mondatbővítés hallás után, kulcsszavak megkeresése stb.

A *beszédkészség* a szóbeli nyelvhasználat aktív formáját jelenti. Az idegen nyelvi beszéd nem minden eleme automatizálható. A beszédkészségnek több fokozata van: az első a mindenáron való megértetésre való törekvés következtében: a tört magyar beszéd. A beszélő a szavakat egymás mellé rakja és gesztusokkal kíséri. Ez a fajta beszéd csak nagyon egyszerű gondolatok kifejezésére alkalmas. A következő beszéd szint lexikai és grammatikai szempontból egyszerű, beszédtempója akadozó. Az ilyen beszédkészséggel rendelkező megérti a mindennapi témájú idegen nyelvű beszédet, és a számára ismeretlen szavak jelentését a szövegösszefüggésből kikövetkezteti. A harmadik, a köznyelvi beszéd szint, amelynek elérése többnyire csak a nyelvországban töltött hosszabb idő alatt válik lehetségessé.

A beszédkészség fejlesztése során a beszéd tanítása fokozatosan elszakad a tanult szövegektől, s egyre több olyan gyakorlatra kerül sor, amelyben a kommunikáció reális beszédhelyzetekre épül. Az órán arra kell törekedni, hogy a hallgató minél többet beszéljen magyarul, különösen a forrásnyelvi környezetben folyó nyelvoktatásban, ahol a beszéd gyakorlása a tanórákra korlátozódik. Szabad beszélgetések során a beszélőt nem kell megállítani minden hibánál, célszerű inkább később, összefoglalva kijavítani az elhangzottakat. A beszédkészség fejlesztésénél nemcsak a szabad beszédgyakorlatokkal, hanem a memorizáló és a variációs gyakorlatokkal is foglalkozni kell.

Nyelvi szempontból a monologikus beszédet sokkal egyszerűbb tanítani, mint a dialógust. A monológot ugyanis elő lehet készíteni, a dialógusnál a párbeszéd folytatása azonban nemcsak a beszélő elképzeléseitől függ, hanem a partner reagálásától is. A dialógusgyakorlatok funkcionális, tartalmi és formai szempontból egymástól függő közlésekből állnak. Ezeket kommunikatív szempontból stimulusnak és reakciónak foghatjuk fel. A stimulusok feladata, hogy a megszólítottnál reagálásokat vagy valamilyen nyelven kívüli tevékenységet idézzen elő. Pl. csengetésre az ajtó kinyitása. A dialógus nemcsak kérdés-felelet lehet, hanem sok egyéb is, pl. csodálkozás, sajnálkozás, köszönet stb.

Az *olvasás* tanítása a nyelvoktatás során nem különül el külön óratípusként, hanem a többi készségfejlesztéshez kapcsolódva folyik. Célja, hogy a hallgatók elsajátítsák a folyékony olvasás technikáját. Ez történhet szótározás segítségével vagy anélkül. Az olvasási készséget olyan szintre kell fejleszteni, hogy segítse a magyar nyelvű szövegek fordítás nélküli megértését.

Az *írás* tanítása a nyelvoktatás kezdő szintjén történik, és összefügg a kiejtés és az olvasás tanításával. A legfontosabb követelmény az írás olvashatósága és a főbb helyesírási követelmények betartása. Tapasztalatok szerint a latin betűvel író hallgatók nagyon rövid idő alatt elsajátítják a magyar írásmódot. A latintól eltérő írással vagy egyéb sajátos írásrendszerrel rendelkezők tanítása minden esetben külön feladatot jelent. Az írásban vétett hibák többnyire megegyeznek a kiejtési hibákkal, de a két nyelv betűírásának eltérései is megjelenhetnek, pl. az -s, -sz tévesztése, a mellékjelek elhagyása.

## 11. Összegzés

A magyar mint idegen nyelv/hungarológia tanításában, hasonlóan más nyelvek és kultúrák tanításához, változatos módszerek fejlődtek ki az évszázadok során. Az aktuális módszereket mindig a tanár választja ki a tananyagtól, a pedagógiai szituációtól és hallgatók diszpozíciójától függően. Az idegen nyelvek tanítása nem hasonlítható más tantárgyak tanításához, mert azokkal ellentétben nem elsősorban racionális, hanem érzelmi megközelítést igényel tanártól és diáktól egyaránt.

A magyar nyelv megközelítése azért is érdekes, mert szerkezete gömbszerű, egymásba fonódó, és jelentős szemléleti eltéréseket mutat az indoeurópai modellhez képest. A magyar nyelv jelöléskényszere – vagyis az, hogy minden funkciót külön jel hordoz – gazdaggá teszi az alaktani rendszerét, szintetikus jellege a gondolatok kifejezésének tömör formáit kínálja. A magyar nyelv elsajátítása és tanulása kitartó munkát igényel, mert a sikerélmények nem az első néhány óra után jelentkeznek.

Az anyanyelvét tanító tanártól a kezdeti szűk ösvényen járás alapos felkészültséget kíván. Akármilyen módszerrel is tanítja a nyelvet, vissza kell fognia beszédtempóját, kifejezőbbé kell tennie artikulációját, lexikai és grammatikai szempontból szelektálnia kell közleményeit, és széles teret kell engednie a hallgatók megnyilatkozásainak. A nyelvi norma érvényesítése azonban mindig a tanár feladata. A hatékony tanításhoz szükséges néhány idegen nyelv tudása, de nem elég a közöttük lévő kontrasztok ismerete, hanem a tanított nyelv belső oppozícióit is fel kell tárni ahhoz, hogy kialakuljon a nyelvi rendszer autonóm – és tanítható – képe.

## JEGYZETEK

- 1 Vö. *Idegen nyelv – anyanyelv*, 1970, pp. 13–27. *Az orosz nyelv oktatásának metodikája*, 1972, pp. 5–11.; Zerkowitz Judit, 1988, pp. 7–9.; Bárdos Jenő, 1986.
- 2 Vö. Dezső László, i.m., i.h.
- 3 Chomsky, 1965.
- 4 Corder, 1973.
- 5 Ld. Giay–Nádor, 1997 megfelelő fejezetét.
- 6 Ld. pl. Kiss Jenő tanulmányát, Giay–Nádor, 1997.
- 7 Földes Csaba, 1987, pp. 53–55.
- 8 A magyar nyelv számára ilyen szótárak eddig még nem készültek. A kísérletek közül például a Nemzetközi Hungarológiai Központban 1989/90-ben folyt kutatás eredményeként elkészült egy kb. 2000 lexikai egységet tartalmazó, négynyelvű, lexikai minimumszótár, amely azonban külső, egyedi okok miatt nem jelenhetett meg.
- 9 Vö. *Az orosz nyelv oktatásának metodikája*, 1972, pp. 105–107.
- 10 Lásd pl. Hegyi Endre tanulmányát, Giay–Nádor, 1997.
- 11 Vö. Hegyi Endre: A magyar nyelv idegen nyelvként való tanításának főbb módszertani problémái. In: *Idegen nyelv – anyanyelv*, 1970, pp. 63–76.
- 12 Vö. Rákosi Gábor, 1965 és Hegyi – Mihályi, 1964.
- 13 Az igekötővel kapcsolatos szórendi kérdéseket lásd a megfelelő alfejezetben.
- 14 Vö. Dálnoki-Fésűs, 1993, p. 15.
- 15 Vö. Dálnoki-Fésűs, 1993, p. 16.

## IRODALOM

- Bárdos Jenő (1986). *A módszerek történeti alakulása és a módszerfogalom értelmezése az idegen nyelvek tanításában*. [Kandidátusi értekezés] Budapest
- Bárdos Jenő (1988). *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Budapest
- Budai László (1979). *Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés az alap- és középfokú angol nyelvoktatásban*. Budapest
- Chomsky, Noam (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge
- Corder, S. Pit (1973). *Introducing Applied Linguistics*. London
- Dálnoki-Fésűs András (1993). *Nyelvtanítás – nyelvtanulás*. Budapest
- Dezső László (1979). *A nyelvtudomány szerepe az idegennyelv-oktatás komplex megközelítésében*. Budapest
- Éder Zoltán – Kálmán Péter – Szili Katalin (1984). „Sajátos rendező elvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában.” In: *NyéK* 56: 7–15. és *Dolgozatok* 5. sz.
- Erdős József – Prileszky Csilla (1992). *Halló, itt Magyarország!* I–II. köt. Budapest
- Erdős József – Kozma Endre – Prileszky Csilla – Uhrman György (1972). *Színes magyar nyelvkönyv*. I–II. köt. Budapest
- Földes Csaba (1987). *Magyar–német–orosz beszédfordulatok*. Budapest
- Giay Béla – Nádor Orsolya (1997). *Szöveggyűjtemény a magyar mint idegen nyelv/hungarológia tanulmányozásához*. [JPTE Pécs, megjelenés alatt]
- Hegyi Endre (1967). *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? (yelvoktatás és módszere*. Budapest
- Hegyi Endre – Mihályi József (1964). *Nyelvtani útmutató. Külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásához*. Budapest
- Idegen nyelv – anyanyelv* (1970). Szerk. Babos Ernő és Károly Sándor. Budapest
- Kecskés István – Papp Tünde (1991). *Elméleti nyelvészet, alkalmazott nyelvészet, nyelvoktatás*. Budapest



- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford  
 Az orosz nyelv oktatásának metodikája (1972). Szerk. Banó István és Kosaras István.  
 Budapest
- Prileszky Csilla (1982). *Tanári kézikönyv a Színes magyar nyelvkönyvhöz*. Budapest
- Rákosi Gábor (1965). *A magyar nyelv gyakorlati nyelvtana*. Budapest
- Zerkowitz Judit (1988). *Tanítsunk nyelveket. Általános módszertan nyelvtanárok számára*.  
 Budapest



A LIBROTRADE KFT. 1173 BUDAPEST, PESTI ÚT 237.  
 ajánlja

COLLINS COBUILD ENGLISH DICTIONARY	3217,- Ft
OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY	2964,- Ft
LANGENSCHIEDTS GROSSWÖRTERBUCH	3583,- Ft
DUDEN DEUTSCHES UNIVERSALWÖRTERBUCH A-Z	8471,- Ft
WAHRIG DEUTSCHES WÖRTERBUCH	7702,- Ft
LO ZINGARELLI MINORE VOCABOLARIO DELLA LINGUA ITALIANA	6303,- Ft
CLAVE DICCIONARIO DE USO DEL ESPAÑOL ACTUAL	6608,- Ft
DICCIONARIO SALAMANCA DE LA LENGUA ESPAÑOLA	7230,- Ft

**A könyvek megvásárolhatók, illetve megrendelhetők:**

**LIBROTRADE KÖNYVRÉSZLEG**

1173 Budapest, Pesti út 273. Tel.: 258-14-63; Fax: 257-74-72

**KÓDEX KÖNYVÁRUHÁZ EMELET IDEGEN NYELVŰ KÖNYVESBOLT**

1054 Budapest, Honvéd u. 5. Tel./Fax: 153-07-72

**BOOKSHOP**

1052 Budapest, Gerlóczy u. 7. Tel./Fax: 118-86-33

**BNB BIBLIOTHEK UNIVERSUM KÖNYVESBOLT**

6727 Szeged, Bajza u. 4. Tel.: 06/62-486-984

**LIBROTRADE KÖNYVESBOLT**

9700 Szombathely, Berzsenyi tér 2. Tel.: 06/94-326-222