

Vizuális anyagok a magyarórán

Mátyás Dénes

Szegedi Tudományegyetem

DOI:10.14232/edulingua.2017.2.4

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

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

1. Bevezetés

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

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

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

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

2. A CSU kezdő magyarórái

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

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

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

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

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

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

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

3. Vizualitás a magyarórán

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

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

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

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

3.1 Kurzuskönyv, munkafüzet, kiegészítő anyagok

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

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

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

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

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

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

3.2 Rajzok, képek

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3 Videók

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

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

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

4. Összegzés

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

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

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

Irodalom

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

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