

# **Pedagógiai gondolkodásunk a konfliktusokkal terhelt világban**

Szerkesztette:

Karlovitz János Tibor

International Research Institute s.r.o.  
Marcelová  
2024

© International Research Institute s.r.o., 2024  
Szerkesztette / Editor © Karlovitz János Tibor, 2024

A kézirat lezárva: 2024. január 3.

## **Pedagógiai gondolkodásunk a konfliktusokkal terhelt világban**

Editor KARLOVITZ János Tibor (Nemzeti Közsolgálati Egyetem)

Lektorai GÖNCZI Erzsébet  
TORGYIK Judit

Vydal: INTERNATIONAL RESEARCH INSTITUTE s.r.o.  
Ul. Hlavná 78/67  
946 32 Marcelová  
Slovakia

ISBN 978-80-89691-81-4

978-80-89691-81-4



# Tartalomjegyzék

Karlovitz János Tibor: Hazaszeretetre és honvédelemre nevelés, mint közügy	7
<b>Történetiség</b>	<b>15</b>
Tombi Beáta: A csodakamra szerepe a XVII-XVIII. századi természettudományos oktatásban	17
Vincze Tamás: Utolsó mohikánok: Elenyésző kisebbségben maradt férfiak az elnöiesedett hazai kisednevelői pályán a XIX. és XX. század fordulóján	28
Hodász Kata: Mozaikok a gyógypedagógia Baranya megyei történetéből (1929-1956)	39
Olasz Lajos: Személyiségfejlesztés – közösségépítés - nemzetnevelés: Az 1933-as gödöllői cserkész-világtalálkozó	50
Szóró Ilona: Társadalmi fellépés az analfabetizmus felszámolására, 1945-1949	61
<b>Nyelvpedagógiák</b>	<b>71</b>
Zs. Sejtes Györgyi: Egy jó gyakorlat a szövegértési képesség fejlesztéséhez: Műhelyfoglalkozás általános iskolai pedagógusoknak	73
Bencéné Fekete Anikó Andrea: Az idegennyelv-elsajátítás hatékony módszerei az óvodában	87
Sárvári Tünde: A tanári nyelvhasználat fejlesztése a nyelvtanárképzésben	98
Keszthelyi Marianna: A nyelvi coaching szerepe a nyelvtanulásban	109
Drahota-Szabó Erzsébet: A lefordíthatatlan vicc helye az idegennyelvtanár-képzésben és az idegen nyelvek oktatásában	117
Kegyes Erika: A kontrasztív nyelvészet és kontrasztív nyelvi gyakorlatok szerepe a magyar, mint idegen nyelv oktatásában: Egy tankönyvelemzés tapasztalatai és néhány javaslat a kontrasztív elemzés gyakorlatához	137
Lantos Viktória: Kontrasztív lexikogrammatika a DaFnE-konceptióban: Az igék használata A1-szinten	149

<b>Művészeti nevelés</b>	<b>163</b>
Körmendy Zsolt: Az ének-zenetanárképzés változásai és fejlődése a Zeneakadémián a tantárgyi hálók tükrében (2011-2023)	165
Gombás Judit: Zenei képzés és személyiségfejlődés	181
Kiss Tímea: A művészeti oktatás jövője	194
<b>Módszertanok</b>	<b>201</b>
Nagy Zsuzsanna Timea: Az algoritmikus gondolkodás vizsgálata Sprego programozással	203
Sumi Ildikó Katalin: Alapvető kémiai fogalmak elsajátításának vizsgálata a nyolcadik évfolyam elején	211
Póta-Zsiros Emese: Az olvasóvá válás folyamata: az olvasás tanulásától az érzelmi intelligencia fejlesztéséig	225
Juhász Valéria: Az olvasástanulást támogató szintezett könyvek típusai: Az Aranyfa-sorozat szintezési jellemzőinek olvasásfejlesztési szempontú vizsgálata	233
<b>Esélykiegyenlítés</b>	<b>253</b>
Farmosi Andrea: Az óvodai és iskolai szociális segítség gyakorlata Magyarországon: Tapasztalatok a bevezetés óta eltelt öt év távlatából	255
Bacsó Benjámín: A tanoda esélyteremtő hatása a digitális egyenlőtlenség szempontjából: A tuzséri Tasak Tanoda esete	264
Blatt Péterné: Milyen hatással van a 12-13 éves hátrányos helyzetű diákok kapcsolati hálójának alakulására a rendszeres sporttevékenység?	277
Vatai Soma: Mentorációs módszertani pillanatkép az Apáczai ösztöndíjprogram vonatkozásában	292

<b>Kutatások</b>	<b>307</b>
Fischer Andrea, Sillár Barbara: A tanárképzés átalakulása: Gyakorlatfókuszú innovációk	309
Hollósi Hajnalka: A végzős tanárszakos hallgatók tervei a „pedagóguspálya tükrében”	320
Mészáros Attila: Az oktatásban megjelenő félelmek, szorongás, kiégés atipikus megközelítése és kezelése	327
Dobó Marianna: Csoportos döntési módszerek használhatósága a köz- és a felsőoktatásban	340
Joó Anikó: Középiskolások iskolai motivációjának vizsgálata	353
Rucska Andrea, Pamlényi Tünde, Perge Anna: A mértéktelen internethasználat gyermekek lelki egészségére gyakorolt hatásai: Egészségfejlesztési kompetenciaterület behatárolása	364
Nagyné Hokstok Kinga: Innovatív munkavédelmi oktatás vizsgálata a jogszabályi követelmények tükrében	372



# **A kontrasztív nyelvészet és kontrasztív nyelvi gyakorlatok szerepe a magyar, mint idegen nyelv oktatásában: Egy tankönyvelemzés tapasztalatai és néhány javaslat a kontrasztív elemzés gyakorlatához**

**Kegyés Erika**

**SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Szeged**  
[kegyesne.szekeres.erika@szte.hu](mailto:kegyesne.szekeres.erika@szte.hu)

## *Bevezetés*

A modern nyelvoktatás történetét a kommunikatív és a kontrasztív szemléleten alapuló módszertan párviadala jellemzi. Az előbbi legfontosabb célja a kommunikatív kompetenciák fejlesztése: a nyelvtanulók anyanyelvűekkel folytatott beszélgetéseinek támogatása, a saját vélemény idegen nyelven történő megfogalmazásának elősegítése és a tanult nyelv pragmatikai rendszerének minél alaposabb elsajátítására való motiválás. A kommunikatív szemlélet végeredményben magasabb fokon tolerálja a nyelvi hibákat és részben eltekint a tanult nyelv morfológiájának, szintaxisának rendszertani ismeretétől. Ezért is tekinti *Decke-Cornill és Küster* (2014) a kommunikatív nyelvtanítás térhódítását az 1980-as évektől napjainkig egy olyan fejlődési útvonalnak, amelyben teljesen átértékelődött a nyelvtudás fogalma, hiszen a kifejezőképesség felértékelődött a nyelvtani szabályok ismeretével és a nyelvi pontossággal szemben. A nyelvoktatásban bekövetkező kommunikatív fordulat jogosságát sokan azzal indokolják, hogy a hagyományos (pl. deskriptív kontrasztív) nyelvészeti módszereken alapuló nyelvtanítás nem hozta meg a kívánt eredményeket, mert a nyelvhelyesség csak azokban a szerkezetekben juthat érvényre, amelyeket a nyelvtanuló már jól ismer, sőt, szó szerint is fel tud idézni, s ez nem teszi lehetővé a szabad kifejezést. A *Lado* (1964) által képviselt kontrasztív nyelvészet módszertanilag azon alapult, hogy a nyelvtanulók az anyanyelvi struktúráktól eltérő szerkezeteket úgy sajátítsák el, hogy ezek között tanári magyarázat alapján megértsék a különbségeket, például az anyanyelvük és a tanult nyelv(ek) között a ragozásban, a szórendben vagy éppen a szavak jelentésében. Lado és követői úgy vélték, hogy a nyelvi szerkezetek helyes ismerete a kommunikáció alapja is egyben, illetve abban hittek, hogy a gyakran elvontnak és tudományosnak tűnő tanári vagy tankönyvi magyarázatok annyira hatékonyan világítják meg az eltérő szerkezetű nyelvek nyelvtani elemeit, hogy a tanulók ennek alapján maguk is szinte mindig helyes mondatokat fognak képezni. *Heltai* (2006) is kiemeli, hogy a hagyományos

kontrasztivitáson alapuló nyelvtanítás és nyelvtanulás a legtöbbször kimerül(t) az összevetés alapját jelentő kiinduló nyelv (anyanyelv) és a tanult idegen nyelv(ek) mondatainak összehasonlításában, illetve az ehhez kapcsolódó fordítási gyakorlatokban. A tantermi munka alapját ezért főleg nyelvészeti alapokon összeállított tananyag képezte (Heltai, 2006). Az ún. „oda-vissza” (célnyelvi és forrásnyelvi) fordítások, a mondatok hibátlan (ismétlő, felidéző) ismerete azonban nem biztosította a kommunikációs kontextusokba illeszkedő reprodukció lehetőségét, az önálló alkalmazás sikerét, s ezért valójában a tanulók nem tapasztalhatták meg a nyelvi helyesség kiváltotta kommunikációs biztonságot sem. A kommunikatív nyelvoktatás fő célja kommunikációs biztonság és siker, de lényegében annak a figyelmen kívül hagyásával, hogy a nyelvtanulók rendelkeznek egy sajátos nyelvi igénnyel: azt, amit a kommunikációs szituációban információ, érzelem vagy vélemény formájában közölni szándékoznak, szeretnék alapvetően helyesen is mondani, és sokan azért félnek a kommunikációtól idegen nyelven, mert attól tartanak, grammatikailag nem helyes az, amit mondanak (Cathomas, 2007). Cathomas és mások (Tekin, 2014) éppen ebben látják a kommunikatív nyelvoktatás egyik gyenge pontját, s rávilágítanak, hogy a kontrasztív nyelvészet megújulása, a kontrasztív nyelvi munka felé való elmozdulás lehet az egyik ígéretes módszer, amelyik kommunikatív módszerekkel kiegészítve és a felfedező, cselekvő tanulás alapjaira helyezve a nyelvtanulókat a grammatikai és a pragmatikai tudatosságra és pontosságra tudja ösztönözni.

### *A kontrasztív szemlélet, mint nyelvtanulási módszer: reflexió és analitikus kompetencia*

Krashen (1981, 1985) már a kommunikatív fordulat kezdetén rámutatott, hogy mást jelent az *acquisition* és a *learning* fogalma, hiszen a tudatos nyelvhasználati szint semmiképpen sem azonos a tartalmában és formájában figyelmesen, hibátlanul visszaismételt mondatok „ál-produkciós” szintjével, de az is biztos, hogy azt sem jelenti, hogy a nyelvtanulók reprodukálva egy megtanult szabályt, bármit helyesen fognak tudni kifejezni a tanult nyelven is, éppúgy mint az anyanyelvükön, amelyeknek a szabályait feltételezhetően szintén fel tudják idézni. Krashen különbséget tesz tehát az *elsajátított* és a *megtanult* idegen nyelvi tartalmak és formák között. Ennek a különbségtételnek az implikációja a mostanság sokat emlegetett nyelvi tudatosság fogalma (Juhász & Kegyes, 2022).

Krashen szerint a *nyelvelsajátítás* az a folyamat, amikor a nyelvtanuló mindenféle kognitív elemzés vagy bizonyító magyarázat nélkül elfogadja, hogy ezt vagy azt a jelenséget egy másik nyelvben így vagy úgy mondják. A *miért*-kérdés fel sem merül benne, reprodukív módon használja a struktúrákat. A *nyelvtanulás* ezzel szemben a megfigyelésre, a tudatosításra, az értő elsajátításra összpontosít. Természetesen a két folyamat össze is kapcsolódik, s az *implicit* nyelvtudás (*knowledge of the*



*language*) mellett nagy szerep jut az erőfeszítést követelő, *explicit* és megtervezett, akár egy nyelvtanár, egy nyelvkönyv vagy egy nyelvoktató program koncepciója szerinti irányított nyelvtanulásnak is, amit Krashen *knowledge about language*-nek nevez (Krashen, 1981, 1985). Ez utóbbi folyamatnak az egyik legtermészetesebb jellemzője, hogy a nyelvtanulók megfigyelik, hogy mi az, ami hasonló és mi az, ami különböző, például az anyanyelvükkel összevetve, és tudnak arra a kérdésre is válaszolni, hogy mit miért mondunk így vagy úgy. Az automatikusan elsajátított elemek mellett megjelennek a tudatosan értelmezett struktúrák is, amik a tanult nyelv fonetikai-fonológiai, lexikai, morfoszintaktikai vagy szemantikai megkülönböztető jegyei is egyben (Cathomas, 2007).

A konkrétan egybevethető nyelvtani jelenségek mellett az összevetés kiterjedhet a két- vagy többértelmű szavak, a frazeológiai egységek, a metaforák vagy a pragmatikai sajátosságok tudatos vizsgálatára is, a lényeg, hogy a nyelvtanulók megtanulják a tudatos összevetés lépéseit (Cathomas, 2007). Ezzel pedig a lexikai és a grammatikai vagy a metapragmatikai és kommunikációs nyelvi egységeken túl egy új kompetenciát sajátítanak el: „*A tanulók elkezdnek tudatosan bánni a nyelvvel. Magukra úgy tekintenek, mint beszélőkre, akik a nyelvet egyrészt mint operációs eszközt, másrészt mint médiumot használják arra, hogy a metanyelvi ismereteik birtokában gondolataikat az egyik nyelvből átvigyék a másikba*” (Cathomas, 2007:183). Ez Cathomas (2007) szerint azt jelenti, hogy kialakul egy *kontrasztív kompetencia*, ami az egyik legfontosabb feltétele lesz a metanyelvi tudatosság kialakulásának. „A metanyelvi tudatosság az a képesség, hogy tudatosan figyeljük meg a szavak kiejtését, azok alakját, felépítését, hogy tudatosan választani tudunk, melyik az a kifejezés, amelyik szóban vagy írásban a legalkalmasabb arra, hogy a közölni szándékolt jelentést a lehető legpontosabban közvetítse, s meg is tudjuk indokolni a nyelvtani és a pragmatikai döntéseinket (Gage & Berliner, 1996:67). Mindez azt is feltételezi, hogy mind az anyanyelvünkre, mind a tanult nyelvekre képesek vagyunk több szempontból is tudatosan reflektálni, össze tudjuk vetni az egyes nyelvek adott jelenségeit, és meg tudjuk találni, sőt el is tudjuk mondani, miben különböznek vagy hasonlítanak (Schader, 2000).

A reflektív kontrasztív kompetencia és a metanyelvi tudatosság együttesen egy elemző kompetenciát takar. Ennek a feltételezése és működésének a leírása Bruner (1962) nevéhez kapcsolódik. Néha mindössze egy nyelvtani forma összevetéséről van szó, máskor egy teljes szituáció elemzéséről, de a nyelvtanuló akkor is összehasonlítja az új, idegen nyelvi struktúrákat az anyanyelvéből jól ismertekkel, ha erre a szervezett tanulási folyamatokban külön ösztönzést nem (Bruner, 1962). Bruner utal arra is, hogy a nyelvtanulók a különbségekből kiindulva, amelyek lehetnek saját, ösztönös megfigyeléseik vagy erre vonatkozó instrukciókat tartalmazó összevető feladatok eredményei, az egyszerűbb összevetésektől a bonyolultabbak felé haladnak, és ezzel a nyelvtanulók egyre jobban megértik a két nyelv rendszerét. Ennek a folyamatnak a működtetését nevezi Bruner (1962) *analitikus kompetenciának*. A kontrasztív elemzés is az analitikus kompetencia része, és a kontrasztív

nyelvészet új szerepre tehet szert a nyelvoktatásban, ha didaktikailag kiaknázzuk a tanulók metanyelvi és analitikus kompetenciáját, és mindkettőt a nyelvtanulás szolgálatába állítjuk. Ehhez pedig didaktizált kontrasztív feladatokra van szükség a nyelvórákon, amelyek a hétköznapi nyelvhasználatot modellálják (Graf, 1987). Az összehasonlító elemzés a nyelvtanulás haladóbb szakaszaiban erősebb kognitív kihívásokat kell hogy jelentsen és a kontrasztív nyelvi elemzés aránya is emelkedő tendenciát mutathat a nyelvtanulók igényei szerint (Graf, 1987).

### *A kontrasztív nyelvi elemzés szerepe a magyar mint idegen nyelv tanításában*

A magyar, mint idegen nyelv tanításában kimondottan erős hagyománya van a nyelvek kontrasztív szemléletének (Szűcs, 1999, 2005, 2006, 2009). A régebbi magyar, mint idegen nyelv tankönyveinkben persze jelentősebben több olyan kontrasztív típusú gyakorlattal találkozhatunk, amelyek először példamondatokat mutatnak a tárgyalt nyelvtani jelenségre, majd elmagyarázzák a közöttük lévő különbségeket, végül pedig gyakoroltatják az új, célnyelvi elemet. Ezen a módszertanon nyugszanak az új kontrasztív nyelvi elemzés lépései is, amelynek a magyar, mint idegen nyelv tanításának modern módszertani segédkönyvei (Dóla, 2020) is pozitív szerepet tulajdonítanak:

(1) *„A kontrasztív nyelvészet eredményei, a transzferenciák és interferenciák feltárása jelentősen megkönnyítheti a nyelvtani szerkezetek és a szókincs tanítását-tanulását, lehetővé teszi a stílusok és regiszterek tanulmányozását, továbbá sikerrel hasznosítható a hibák megértésében, melyek megjelenése és eltűnése a tanulási folyamat fokjelzője”* (Dóla, 2020:17).

(2) *„Az előzetes nyelvtudás és tanulási stratégiák tudatos aktiválása fontos szerepet kaphat a magyartanulás során, hiszen az összehasonlítás segít a nyelv természetének és rétegeinek megértésében, erősíti a nyelvi tudatosságot, továbbá mindennapos gyakorlat lehet”* (Dóla, 2020:17).

### *Az összevetés módszertani gyakorlata*

A fentebb tárgyalt „analitikus kompetencia” kialakításához vezető első lépés tehát az összevetés jelenti, ami egy olyan eljárás, *„ahol a célszerkezetet a tanulók összehasonlítják az annak megfelelő anyanyelvi (vagy bázisnyelvi) szerkezettel”* (Dóla, 2020:89). A modern kontrasztív elemzés lépései hasonlítanak a felfedező és cselekvésorientált tanulási formákhoz:

(1) A nyelvi probléma azonosítása (felfedező szakasz: felismerés).

(2) A nyelvi probléma kontextusba helyezése (értelmező szakasz: tudományos magyarázat, kommunikatív cél meghatározása).

- (3) A nyelvi probléma megfigyelése (leíró szakasz: szerkezetek, példamondatok, szövegek struktúrájának leírása).
- (4) A nyelvi probléma elemzése (elemző szakasz: hipotézisalkotás, a tercium comparationis meghatározása, csoportosítás, elemzés/tesztelés).
- (5) A nyelvi probléma megoldása által szerzett ismeretek megfogalmazása (tudatosítási szakasz: szabályalkotás, a szabály tesztelése, produktív feladatmegoldás az új ismeretkörben).

A fenti lépések alkalmasak arra, hogy a nyelv bármelyik szintjéről kiemeljünk (élőnyelvi) jelenségeket, amelyeket a tanulók maguk is összegyűjthetnek. A kontrasztív elemzések fókuszálhatnak egy olyan nyelvi jelenség alaposabb tárgyalására is, amelyek a nyelvtanulók szerint a nyelvtanulás adott szakaszában nehéznek bizonyulnak, vagy éppen ezen nehézségek és a hibázás előzetes kiküszöbölésének az érdekében a nyelvtanár megfigyelései alapján korábban is bevethetők. Az alkalmazható technikákat Dóla (2020:89) ekképpen foglalja össze: „az egyszerű gyakorlástól a fordításon át a kontrasztív nyelvészeti elemzésig sokfélék lehetnek – a tanulók életkorának, tudásának és szükségleteinek függvényében”. Ez a felsorolás lényegében megkülönbözteti a kontrasztív nyelvi munka egyes szintjeit is. Kontrasztív nyelvi munkának tekinthető minden olyan tanulási lépés, amelyben a célnyelv és a forrásnyelv (bázisnyelv) együttesen van jelen. Ilyen értelemben az is egyfajta kontraszt, ha a célnyelvi szót az anyanyelven is beazonosítjuk, illetve egy anyanyelvi kifejezést az idegen nyelvi megértés elősegítése céljából például egy hallásértési gyakorlat esetében előre tisztázunk.

A kontrasztív elemzés, ami tehát a kontrasztív nyelvi munka egyik formája, elsősorban nyelvészeti alapokon megfogalmazott kérdések alapján motiválja a tanulókat arra, hogy a már ismert szerkezeteket konkrétan összehasonlítsák, ami rendszerezi és elmélyíti a nyelvtipológiai tudásukat, vagy az újonnan tanult szerkezetek bevéődését is támogathatja, ha a nyelvi kontrasztokat (különbségeket) adott vagy gyűjtött példák alapján a tanulók fogalmazzák meg. A kontrasztív elemző gyakorlatok előnyei általában következők:

- (1) Metanyelvi kompetencia fejlődése
- (2) Analitikus kompetencia erősödése
- (3) A kommunikatív kompetencia javulása
- (4) Anyanyelvi és idegen nyelvi nyelvi tudatosság erősödése
- (5) Többnyelvűség támogatása

Ahhoz, hogy a kontrasztív elemzés, mint módszer sikeresen működjön egyszerre több feltételnek is meg kell valósulnia. Egyrészt a nyelvtanároknak kell ismerniük a kontrasztív nyelvészet módszereit és eredményeit, másrészt a nyelvtanulói csoportnak kell érdeklődést mutatnia a nyelvészeti kérdések iránt, pontosabban: rendelkezniük kell a nyelvi tudatosság igényével is. Harmadrészt pedig olyan tananyagokra van szükség, amelyek a kontrasztív munkát, ha nem is helyezik kizárólagosan előtérbe, mintákat adnak a kontrasztokra és a tanórai feldolgozásukra. A

kontrasztív elemzés tartalmára vonatkozó döntést meghozhatjuk az adott nyelvpárra vonatkozóan a kontrasztív nyelvészeti munkák felvetései, vagy a tanári megfigyelés és a tanulók igényei közötti átfedések alapján. Ez utóbbi szempontot ötvözte a saját kérdőíves felmérésem is, amelyet *Dengscherz* (2009) munkája inspirálta. Összesen 17 fő töltötte ki a kérdőívet. A megkérdezettek egy skálán jelölték be, mely struktúrákat milyen nehéznek ítélték meg a magyar nyelv tanulása során. A skálán a könnyűtől a nehéz felé történt a bejelölés. A lekérdezésben szereplő nyelvi jelenségeket egyrészt *Dengscherz* (2009), másrészt alapvetően fontos magyar-német kontrasztokkal foglalkozó tanulmányok (Szűcs, 1999, 2005, 2006, 2009; Forgács, 2007) alapján állítottam össze.

Táblázat 1.

Nyelv-tani jelenség	Ige-Rago-zás	Töb-bes szám	Hang-rend	Kérdő Mon-dat	Kije-lentő mondat	Ese-tek	Hatá-rozók („hol?”)	Hatá-rozók („ho-vá?”)
Nehéz-ségi sorrend	4	8	5	6	7	1	2	3
Nehéz-ségi közép-érték	3,3	2,2	2,6	2,5	2,3	4,3	3,8	3,4

Ezek eredmények azt mutatják, hogy a magyart idegen nyelvként tanulók számára kihívást jelent a magyar esetrendszer és funkcionalitásának a megértése. Ezt követik a magyar igeragozás típusai, a hangrendi szabályok és csak a lista végén szerepelnek a szórendi kérdések. *Dengscherz* (2009) kutatási eredményeivel ellentétben e kismintás vizsgálatban a szórend elsajátítása nem okoz sok nehézséget, illetve a szavak többes számú alakjának a megtanulása sincs a legnehezebb egységek között. Az általam megkérdezett magyarul tanuló diákok nem beszélnek közös anyanyelvet, és két féleven keresztül tanulták a magyar nyelvet, amikor a megkérdezés történt. A skálán való bejelölésen túl az is a megkérdezettek feladata volt, hogy megindokolják, miért tartják az adott jelenségeket nehéznek. A válaszok között nemcsak az szerepelt, hogy a két nyelv eltérő nyelvcsaládba tartozik, illetve eltérő tipológiai sajátosságokat mutat, hanem olyan meglátások is, mint: „A magyar nyelvben sokszor előfordul, hogy két forma él párhuzamosan a nyelvben, és nehéz eldönteni, hogy ezek között van-e valamilyen szemantikai vagy stilisztikai különbség, hogy mind a kettő helyes-e, vagy csak az egyik”. A felmérés résztvevői közül idézett nyelvtanuló erre a birtoklás kifejezését adta meg példának: *a testvérem autója, a testvéremnek az autója*.

A kutatás következő lépésében azt vizsgálatam meg, hogy tanítják a tanulói csoportom által legnehezebbnek vélt jelenségeket a tankönyvek, és felhasználják-e ehhez a kontrasztív nyelvészeti elemzést? Ennek megállapítására az alábbi tankönyvekben a névszóragozáshoz kapcsolódóan a helyhatározói paradigmasorok közvetítésének módját

vizsgáltam meg, a *hol?* és a *hová?* kérdések mentén. A ragok közül a *-ra/-re* (szublatív), az *-n/-on/-en/-ön* (szuperesszív), illetve a *-ba/-be* (illatív) és a *-ban/-ben* (inesszív) használata kapcsolódik ide (vö. Keszler & Lengyel, 2008), illetve kiegészíthető az irányhármasság elve alapján a *honnan?* kérdéssel, amire az elatív (*-ból/-ből*) és a delatív (*-ról/-ről*) válaszol.

### *Magyar, mint idegen nyelvi tankönyvek elemzése kontrasztív megközelítésben*

Táblázat 2.

Tankönyv	Téma	Lecke	Kommunikációs kérdés	Kontrasztivitás
Szituációk	Hova megyünk?	3.	Hova megyünk? Hova mész? Hol vagy?	Nyelven belüli párbeszéd alapján (Hova mész?/Hol vagy?)
Szituációk	Hol vásárolunk?	4.	Hol van?	-
Szituációk	A városban	6.	Hol van?	-
Szituációk	Hol voltál?	8.	Honnan jössz?	-
Szituációk	Magyar városok	16.	Hol laksz?	Nyelven belüli nyelvtani/szemantikai szabályok alapján
Langenscheidts Praktisches Lehrbuch Ungarisch	Lakás	8.	Hova megy? Hol van? Honnan jön?	Két nyelv közötti példamondatok és magyarázat alapján
Lépésenként magyarul	Helyek, emberek, tárgyak	5.	Hol van?	Nyelven belüli, a hangrendi illeszkedéssel egybekötve
Lépésenként magyarul	Helyek, faluban, városban, országokban	14.	Hol van?	Nyelven belüli, nyelvhelyességi alapokon: <i>-ban/-ben</i> vagy <i>-n/-on/-en/-ön</i>
Lépésenként magyarul	Helyek a városban	18.	Hova?	Nyelven belüli: a <i>hova?</i> kérdésre válaszoló végződések megkülönböztetése, összekapcsolva az igekötős igékkel
Lépésenként magyarul	Helyek a városban	19.	Honnan jössz?	Nyelven belüli: a <i>honnan?</i> kérdésre válaszoló végződések ( <i>-ból/-ből</i> , <i>-ról/-ről</i> , <i>-tól/-től</i> ) megkülönböztetése

Szóbeszéd	Üdvözlés, köszönés, megérkezés	1.	Hol élsz? Honnan jössz?	Nyelvben belüli: a magánhangzóharmóniával összekapcsolva
Szóbeszéd	Lakás, lakóhely	6.	Hová mész?	Nyelvben belüli: a magánhangzóharmóniával összekapcsolva
MagyarOK	Találkozás	3-4.	Hol találkozunk?	-
MagyarOK	Találkozás, ismerkedés	7-8.	Hol élsz? Hol laksz?	-

Az elemzés megmutatta, hogy a nyelvek közötti kontrasztivitás a példaként kiválasztott tananyag (irányhármasság) esetében nem gyakran érvényesül. Ezzel szemben gyakran találkozunk a nyelven belüli kontrasztivitásra épülő magyarázatokkal és gyakorlatokkal, amelyek szembeállítják a *hol?* és a *hová?* kérdéseket. A kérdésekhez tartozó igék (*jön, megy, él, lakik*) segítik a megfelelő helyhatározós szerkezetek megjegyzését, beillesztését különböző szituációkba. A párhuzamos alakok (*hotelben/hotelban*) is megjelennek a gyakorlatokban, például a Langenscheidt Kiadó által gondozott, nyelvtancentrikus tankönyvben. A szóbeliségre jellemző variánsok (pl. *A kertbe/a kertben vagyok.*) egyedül a *Szituációkban* kerül bemutatásra a tankönyvi leckéket kísérő német nyelvű magyarázatok példamondatai között. Olyan nyelven belüli kontrasztra mint például „*képben van*”/”*a képen van*” nem találtam példát. Ami az irányhármasság elsajátításának sorrendjét és idejét illeti, a kezdők számára viszonylag hamar elsajátítandó tananyagról van szó, ami a bemutatkozás, a találkozás témaköréhez jól köthető, s így a funkcionális szempontok is jól érvényesülnek. A sorrendiség tekintetében nagyon változatos a kép, hiszen van olyan tankönyv, ami a *honnan?* kérdést már az első leckében tárgyalja, és van olyan, amelyik ezzel fejezi be az irányhármasság tanítását.

Az irányhármasság konceptualizációja a felmérés eredményei alapján a magyar, mint idegen nyelv csoportjaim számára vélhetően sokkal nagyobb kihívást jelent, mint azt a fentebb elemzett nyelvkönyvek magyarázatai és gyakorlatai feltételezni engedik. Sőt úgy tapasztaltam, hogy a fentebbi tankönyvek feladatai is nehezek számukra és sokat hibáznak, ami visszafogja a magyar nyelv iránti lelkesedésüket. Ezért a belső (nyelven belüli) kontrasztivitás mellett szükségét láttam a külső, azaz két vagy több nyelv aspektusából történő összevetésnek is. Ennek céljából terveztem meg a következő, kontrasztív elemzésre épülő gyakorlatokat.

(1) A diákok párokat vagy csoportokat alkotnak. A helyhatározás koncepciójának grammatikai és szemantikai elveinek megértéséhez helyhatározós szerkezeteket kapnak kézhez, magyar és német nyelven. Az első feladat ezek egymáshoz rendelése, a második a szerkezetek egymással való összevetése és végül a kapott eredmények alapján a szerkezetek csoportosítása mindkét nyelven. A csoportosítást követően a tanulók újra megfigyelik a kontrasztokat a két nyelv között, és következtetéseket fogalmaznak meg, amelyeket a füzetben rögzítenek. A házi feladat ezek tesztelése további példák gyűjtése alapján.

A kártyákon minden szemantikai csoportból több példának is kell szerepelnie, például a következő szerkezeteknek:

*Berlin/Berlinben/in Berlin, Budapest/Budapesten/in Budapest,  
Ausztria/Österreich/Ausztriában/in Österreich, Európa/Europa/  
Európában/in Europa, iskola/Schule/in der Schule/iskolában,  
posta/Post/auf der Post/postán,  
Balaton/Plattensee/Balatonban/Balatonon/im Plattensee/am  
Plattensee, tengerpart/Küste/tengerparton/an der Küste,  
Duna/Donau/in der Donau/auf der Donau/an der  
Donau/Dunában/Dunán/Dunánál, főtér/Hauptplatz/téren/auf dem  
Hauptplatz, Hősök tere/Heldenplatz/Hősök terén/auf dem  
Heldenplatz,  
Margit-sziget/Margarethen-Insel/Margit-szigeten/auf der  
Margarethen-Insel, Lánchíd/Kettenbrücke/Lánchídon/auf der  
Kettenbrücke,  
busz/Bus/buszban/buszon/im Bus,  
kirándulás/Ausflug/kiránduláson/auf dem Ausflug/im Ausflug,  
vásár/Markt/vásárban/vásáron/auf dem Markt,  
egyetem/Universität/egyetemen/auf der Universität/an der  
Universität.*

A tanulók a csoportosítást minden bizonnyal a magyar helyhatározói ragok és német megfelelőik alapján fogják először elvégezni, majd (ha elég példa áll a rendelkezésükre) szemantikai csoportokat fognak képezni (pl. épületek, tárgyak, terek, tereptárgyak, ország, város). Segítségképpen, ha szükséges, előre is megadhatjuk a szemantikai kategóriákat, amelyek mentén a tanulók a csoportosítást el tudják végezni. A gyakorlat alkalmas a szókincs fejlesztésére is (pl. nevezetességek, országnevek, földrajzi nevek stb.). Ezt a kontrasztív elemzést kezdő és haladó csoportokban is elvégezhetjük a megadott helyhatározós szerkezetek bonyolultságától függően.

(2) A diákok a kezdő csoportban ragos névszókkal alkotott kifejezéseket kapnak egy táblázatban magyar nyelven. (Haladó csoportban egy vagy két minta alapján a diákok maguk is összegyűjthetik az elemzendő kifejezéseket.) Ezek lehetnek például a következők:

*szájról szájra/von Mund zu Mund  
betűről betűre/Buchstabe für Buchstabe  
emberről emberre/ von Mann zu Mann/von Mensch zu Mensch  
ágról ágra/von Ast zu Ast  
kézről kézre/von Hand zu Hand  
szemtől szembe/Auge in Auge/von Angesicht zu Angesicht  
lépésről lépésre/Schritt um Schritt/Schritt für Schritt  
házról házra/von Haus zu Haus  
virágról virágra/von Blume zu Blume  
szerelemből szerelembe/von Liebe zu Liebe*

A tanulók csoportokat alkotnak és a megadott/gyűjtött magyar nyelvű példák jelentését kikeresik egy nyomtatott vagy online szótárból. A

jelentések beazonosítása és a táblázatba való beírása után a szerkezetek formai összehasonlítása a tanulók következő feladata. A megfigyeléseiket csoportmunkában megbeszélik, és az elemzés példamondatai alapján kitöltik a táblázat összehasonlításra vonatkozó oszlopait: azonos-e jelentés, miben különbözik a forma? A jelentések azonosságának/különbözőségének tesztelésére a diákok kereshetnek mindkét nyelven példákat az internet segítségével, amiket szintén beírnak a táblázatba. A kezdő csoportok számára a példamondatokat a tanár is előkészítheti. Mindkét esetben fontos, hogy a diákok először a csoportban hozzanak döntést a jelentésbeli azonosságról/különbözőségről, és csak utána dolgozzanak a megadott/gyűjtött példamondatokkal. A csoportok utolsó feladata a szerkezeti és a jelentésbeli azonosságok/különbségek szemléltetése, például rajzokkal, szerkezeti ábrákkal, esetleg egy plakát segítségével. A csoportmunka eredményeinek megbeszélésével fejeződik be a kontrasztív munka.

(3) Ragos névszók igei vonzatként is szerepelhetnek. A feladat alkalmas a kezdő és a haladó tanulócsoportok névszóragozási ismereteinek az elmélyítésére is, az elemzésre kiválasztott igék morfoszintaktikai szerkezetének bonyolultsága, illetve a jelentések metaforikus szintje szerint. A tanulóknak magyar és német nyelvű igepárokot osztunk ki szókérdőíveken, de nem szerepelnek rajtuk az igék vonzatai. Például:

*beleszól/mitreden (valamibe/bei)*  
*(el)gondolkodik/nachdenken (valamin/über)*  
*kiszáll/aussteigen (valamiből/aus)*  
*beszáll/einsteigen (valamibe/in)*  
*rájön/kommen (valamire/auf)*  
*hozzászól/sagen (valamihez/zu)*  
*érdeklődik/fragen (valamiről/nach)*

Az első feladat a megfelelő vonzatok kikeresése például a Magyar-német/német magyar tanulószótárból (Hessky & Iker, 2008), illetve annak tanulmányozása, hogy milyen példamondatokat ad a szótár az igékhez. Ezután a tanulóknak aszerint kell csoportosítaniuk az igéket, hogy a vonzatok megegyeznek-e a két nyelvben. Az elemzést többféle feladattal zárhatjuk: a szótár segítségével további igék keresése, példák keresése a vonzatos szerkezetek használatára előre kiválasztott szövegek alapján, szabad példakeresés internetes forrásokból, illetve egy kreatív feladat is szóba jöhet: a csoportok Kahoot tesztet készítenek egymásnak, ahol a feladat a vonzatok azonosságának/különbözőségének a megtippelése. Ötleteket meríthetünk a témakör feldolgozásához Unger (2000) Német-magyar vonzatszótárából is.



## Összefoglalás

A fentebb bemutatott kontrasztív elemzési gyakorlatok elvégzése után a tanulók számára sokkal könnyebb volt megoldani az elemzett tankönyvek témakörhöz (irányhármasság) kapcsolódó feladatait, kevesebbet hibáztak és gyorsabban is haladtak a feladatokkal. A kommunikációs gyakorlatok során pedig növekedett a magabiztosságuk, többször használták önállóan és helyesen a határozóragos szerkezeteket. A szemeszter végén megírt zárótesztekben is ebben a témakörben érték a legmagasabb pontokat.

## Irodalomjegyzék

- Bruner, J. S. (1962). Introduction. In Vygotsky, L. S. (Ed.), *Thought and Languages* (pp. V-X). Cambridge: M.I.T. Press, Massachusetts Institute of Technology.
- Cathomas, R. (2007). Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik. Das Ende der kommunikativen Wende? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (2), 180-191.
- Decke-Cornill, H., & Küster, L. (2014). *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Dengscherz, S. (2009). *Spiegelübersetzung als Lernhilfe. Ungarische Lokalkasus und deutsche Präpositionen: Eine kontrastive Analyse mit empirischer Untersuchung zu positivem und negativem Transfer bei ungarischen Deutschlernenden und deutschsprachigen Ungarischlernenden*. Innsbruck: Studienverlag.
- Dóla, M. (2020). *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem; L'Harmattan.
- Gage, N., & Berliner, D. C. (1996). *Pädagogische Psychologie*. [4 Aufl.]. Weinheim: Belz.
- Forgács, E. (2007). *Kontrastive Sprachbetrachtung*. Szeged: Klebelsberg Kuno Egyetemi Kiadó.
- Graf, P. (1987). *Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern*. München: Hueber.
- Heltai P. (2006). Kontrasztív elemzés a mai nyelvtanításban és fordításoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 22 (1-2), 3-30.
- Hessky, R., & Iker, B. (2008). *Magyar-német, német-magyar tanulószótár*. Szeged: Grimm.
- Juhász, V., & Kegyes, E. (2022). Nyelvi tudatosság tantárgyközi fejlesztése egynyelvű és többnyelvű környezetben. In Karlovitz J. T. (szerk.), *Szaktudományi és más pedagógiai tanulmányok* (pp. 66-78). Komárno: International Research Institute.
- Keszler, B., & Lengyel, K. (2008). *Ungarische Grammatik*. Hamburg: Buske Verlag.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Aquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching, a Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Schader, B. (2000). *Sprachenvielfalt als Chance: Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen; Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten und Sekundarstufe I*. Zürich: Orell Füssli.

- Szűcs T. (1999). *Magyar-német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában*. [Pécsi Nyelvészeti Tanulmányok, 4]. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szűcs T. (2005). Kontrasztok a nyelvtan és a szókincs együttesében. *THL*, 2 (1), 7-21.
- Szűcs T. (2006). A kontrasztív nyelvészet szerepe a magyar mint idegen nyelv tanításában. In Hegedűs Rita, & Nádor Orsolya (szerk.), *Magyar nyelvmester. Magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek* (pp. 97-111). Budapest: Tinta.
- Szűcs T. (2009). A magyar mint idegen nyelv sajátos szemléleti vonásai (Giay Béla emlékének). *Hungarológiai Évkönyv*, 10 (1), 68-78.
- Tekin, Ö. (2014). *Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Narr.
- Unger, T. (2000). *Német-magyar vonzatszótár*. Budapest: Lexika.

### **Elemzett tankönyvek**

- Durst, P. (2006). *Lépésenként magyarul*. Szeged: Magánkiadás.
- Haik, W. (2008). *Langenscheidts Praktisches Lehrbuch. Ungarisch*. Berlin: Langenscheidt.
- Silló, A. (2003). *Szituációk*. München: Hueber.
- Simon, D., & Nagy, Cs. (2018). *Szóbeszéd A1*. Stuttgart: Klett.
- Szita, Sz., & Pelcz, K. (2017). *MagyarOK*. Budapest: Tankönyvkiadó.