

A fordítás egyes kérdései a magyar mint idegen nyelv oktatása tükrében

Tartalomjegyzék

1. Bevezető	1
2. A kontrasztív nyelvészet egyes aspektusai	3
2.1. A kontrasztív nyelvészet és a fordítástudomány kapcsolódási pontjai	3
2.2. A kontrasztív nyelvészet szerepe a nyelvoktatásban	5
2.3. Nyelvoktatás kontrasztív módszerrel és a fordítás	8
3. A magyar mint idegen nyelv csoport fordítási hibáinak elemzése	10
3.1. A csoport	10
3.2. A fordítási feladatok során elkövetett hibák	10
3.2.1. A magyar szavak hangalakjához kapcsolódó hibák	11
3.2.1.1. A kötőhangzó hibás használata	11
3.2.1.2. Hangrendi hibák	12
3.2.2. Morfológiai hibák	13
3.2.2.1. A tárgyrag hibás alakjai	13
3.2.2.2. A helyviszonyokat kifejező ragozás elsajátítása és a tanulási folyamat	14
3.2.2.3. A mondat tárgyával kapcsolatos hibák	19
3.2.2.4. A szám és személy kiválasztásával kapcsolatban elkövetett hibák	19
3.2.2.5. A létige használatának problémái	20
3.2.2.6. Szófaj- vagy ragkeveredés	22
3.2.5. Hibák a névelőhasználatban	23
3.2.6. Szóhasználati hibák	23
3.2.7. A magyar szórend	24
4. Összegzés	27
5. Idegen nyelvű rezümé	28
6. Felhasznált irodalom	29

1. Bevezető

Dolgozatomban a kontrasztív nyelvészet és a fordítástudomány lehetséges kapcsolódási pontjairól írok. A kontrasztív nyelvészet a különböző nyelvek összehasonlításával foglalkozik, mely elsősorban a nyelvoktatás területén szolgálhat hasznos eredményekkel. A tudományág létrejötte is a nyelvoktatáshoz köthető, az oktatási tevékenység tömegesség válása ugyanis a nyelvek összehasonlíthatóságát igényelte. Viszonylag hamar felismerték azt, hogy a nyelvek hatékonyan taníthatók, ha össze tudjuk őket hasonlítani.

A kontrasztív nyelvészet szoros kapcsolatban áll a fordítástudománnyal, mely szintén hasznosíthatja a kontrasztív vizsgálatok eredményeit. A fordítás szerepe a nyelvoktatásban a fordító módszer háttérbe szorulásával és az újabb módszerek megjelenésével megváltozott. Dolgozatom célja az, hogy kimutassa a kontrasztív nyelvészet és a fordítástudomány jelentőségét a nyelvoktatásban. Abból a feltételezésből indulok ki, hogy a fordítás tudatos alkalmazása hatékonyabbá teszi a nyelvoktatást, a kontrasztív módszer megjelenése pedig segít könnyebben elérni az oktatás céljait.

A nyelvoktatáson belül a magyar idegen nyelvként történő átadása különösen fontos, hiszen nem csak a magyar nyelvet oktatják a kurzusokon, hanem a kultúrát és a sajátos szemléletmódot is. Nem lehet mellőzni magyar mint idegen nyelv oktatását, ha erősíteni kívánjuk nyelvünk Európán belül és a világban betöltött szerepét. A magyar nyelv alapvető struktúrái eltérnek az országunkat körülvevő nyelvektől, azonban meg kell találnunk azt a módszert, mely segítségével anyanyelvünk is könnyen taníthatóvá válik.

Dolgozatom gyakorlati részében azt vizsgálom, hogy a 2011/2012-es tanév tavaszi félévében indult *Magyar mint idegen nyelv* c. kurzus tanulói milyen tanulási folyamatokon mentek keresztül, ill. mely nyelvi jelenségek okoztak nekik gondot. Az órák szerves részét képezték a szóbeli fordítási feladatok. A tanulók által elkövetett hibákból feltételezéseim szerint ki lehet következtetni azt, hogy mely nyelvi jelenségeket sajátítanak el könnyebben, ill. nehezebben, és hogy milyen hatással van a nyelvi produkcióra az anyanyelv. A feladatok megoldásait kontrasztív módon elemzem, így várhatóan a hibák forrásai is feltárulnak. Fontos kérdés, hogy melyik mondatban milyen hibák figyelhetők meg és hogy egyáltalán mi tekinthető hibának. Olyan mondatok is előfordulnak a vizsgálati anyagban, melyek grammatikailag ugyan hibásnak tekintendők, azonban az figyelhető meg rajtuk, hogy valamilyen szempontból haladást jelentenek az adott jelenség elsajátításának

folyamatában. A tanulóktól nem lehet elvárni, hogy minden új jelenséget rögtön helyesen használjanak.

A fordítás és a kontrasztív módszer megjelenése a nyelvórán betekintést ad a tanulási folyamatokba és feltárja a hibák forrását.

2. A kontrasztív nyelvészet egyes aspektusai

A nyelvészet kontrasztív szemlélete mind a kutatási eredmények, mind a nyelvoktatás szemszögéből nézve rengeteg lehetőséggel szolgál. Ebben a fejezetben a kontrasztív nyelvészetről, valamint annak kapcsolódási pontjairól lesz szó. Elsőként a fordítástudománnyal mutatott hasonlóságait és különbségeit veszem számba, majd a kontrasztív nyelvészetről mint nyelvoktatási módszerről írok. Végezetül azokról a pontokról esik szó, melyeken a három terület egymáshoz kapcsolódik.

2.1. A kontrasztív nyelvészet és a fordítástudomány kapcsolódási pontjai

A kontrasztív nyelvészet a nyelvtudomány számos szemléleti módja közül egy olyan vizsgálati módszert képvisel, melynek eredményei elsősorban – de nem kizárólag – a nyelvoktatás során hasznosíthatóak.

Szűcs Tibor *A kontrasztív nyelvészet szerepe a magyar mint idegen nyelv tanításában* c. tanulmányában a következőket állapítja meg a kontrasztív nyelvészetről: A kontrasztív nyelvészet két vagy esetleg több nyelv bevonásával vizsgálja a nyelvi rendszerek hasonlóságait és különbségeit (vö. Szűcs 2006: 98).

Klaudy Kinga *Bevezetés a fordítás elméletébe* c. könyvében azt írja a kontrasztív nyelvészetről, hogy a fordításelmélet nyelvészeti szemléletmódja és a kontrasztív nyelvészet egy időben jelentek meg, a 20. sz. második felében. Ekkor válik ugyanis tömeges méretű tevékenységgé a fordítás és modern nyelvek oktatása. A nyelvoktatás megnövekedett igényeinek a kontrasztív nyelvészet tud eleget tenni, mely a nem rokon nyelvek szinkron egybevetését is lehetővé teszi a korábbi, diakron szemléletű összehasonlítási módszerrel ellentétben. A kontrasztív nyelvtudományi tevékenység eredménye az egyes nyelvpárokról felhalmozott anyag, mely a két nyelv morfológiai, lexikai és szintaktikai összehasonlítása során jön létre. A kontrasztív nyelvészet eredményei azonban nem csak a nyelvoktatásra, hanem a fordításra nézve is hasznosak, valamint a nyelvi összehasonlításokat is forrás- és célnyelvi anyagon végzik. Sokáig nem is tettek különbséget fordításkutatás és kontrasztív nyelvészet között (vö. Klaudy 1997: 23–24).

Ebből a leírásból egyértelműen kiderül, hogy már korábban is végeztek kontrasztív vizsgálatokat, ezek azonban történeti szemléletűek voltak, így nem is gazdagíthatták a nyelvoktatás módszertani tárházát olyan mértékben, mint a nyelvek jelenlegi állapotának összehasonlítása. Az összehasonlító nyelvészetet – a vizsgálati módszerek egyezései miatt

– sokáig a fordítástudománnyal azonosították, ami ugyan helytelen felfogás volt, azonban meg kell jegyezni, hogy a fordítástudomány és a kontrasztív nyelvészet sok ponton kapcsolódik egymáshoz. A kapcsolódás abban is tetten érhető, hogy e két tudományág vizsgálati eredményei és anyagai mindkét területen hasznosnak bizonyulnak. Klaudy Kinga a két tudományterület kapcsolatáról azt írja, hogy a fordításelmélet a kontrasztív nyelvészet eredményeit használhatja kiindulópontként (vö. Klaudy 1997: 26).

Klaudy Kinga a kontrasztív nyelvészet és a fordításelmélet különbségeit is felsorolja könyvében. A kontrasztív nyelvészet a vizsgálata tárgyául szolgáló nyelvi rendszereket hasonlítja össze, míg a fordításelmélet szövegeket, tehát a nyelvi rendszerek megnyilvánulásait veti egybe. A kontrasztív nyelvészet vizsgálódásának tárgya az egész nyelvi rendszer, míg a fordításelmélet csak azokkal a kritikus jelenségekkel foglalkozik, melyek gondot okozhatnak a fordítói tevékenység során. A kontrasztív nyelvészet a két összehasonlítandó nyelv azonos szintjein található elemeket veti egybe, míg a fordításkutatás során általában nem a nyelvi szintek a mérvadóak, hanem a gondolati, tartalmi megfelelés, vagyis a különböző nyelvi szinteken található elemeket hasonlítják össze. A kontrasztív vizsgálat kétirányú is lehet, míg a fordítói csak egyirányú. Mivel a fordítás vizsgálata során nem az egyes nyelvi rendszereket, hanem azok realizálódott változatai, egész szövegeket hasonlítanak össze, a fordításelmélet sokkal szerteágazóbb jelenségeket kutat, mint a kontrasztív nyelvészet. A kontrasztív nyelvészet elsősorban a nyelvoktatásban hasznosítható eredményekkel, míg a fordításelmélet a fordítási folyamatok során alkalmazható eredményekkel rendelkezik (vö. Klaudy 1997: 25). Szűcs Tibor hasonlóan vélekedik a két tudományág kapcsolatáról. A kontrasztív nyelvészet és a fordítástudomány lényeges különbsége az, hogy míg a kontrasztív nyelvészet a nyelv felépítését vizsgálja, addig a fordítástudományi kutatások középpontjában a szöveg áll a teljes pragmatikai és intertextuális keretben (vö. Szűcs 2006: 98). Szűcs Tibor tehát azzal a fontos meglátással bővíti ki a Klaudy Kinga könyvében olvasható megállapításokat, hogy a kontrasztív nyelvészeti vizsgálatok során – mivel nem kész megnyilatkozások, hanem csupán a nyelvi jelrendszer a vizsgálat tárgya – nem relevánsak sem a pragmatikai, sem az intertextuális tényezők.

A fordításelmélet és a kontrasztív nyelvészet tehát pontosan elválasztható tudományágak, melyek azonban a vizsgálati módszerük és tárgyuk alapján kapcsolatban állnak egymással. Jelen dolgozatban abból az alapfeltételezésből indulok ki, hogy a fordítás mint nyelvi reprodukciós tevékenység szükséges és elengedhetetlen része a nyelvoktatásnak. A kontrasztív módszert alkalmazó nyelvoktatás egyik fontos alapköve lehet a fordítás,

melynek tudatos alkalmazásával a nyelvoktatás, a dolgozatban vizsgált magyar mint idegen nyelv oktatása is könnyebben elérheti célját.

2.2. A kontrasztív nyelvészet szerepe a nyelvoktatásban

A következőkben a kontrasztív nyelvészet nyelvoktatásban betöltött szerepéről lesz szó. A vizsgálatom a magyar mint idegen nyelv oktatására terjed ki, így elsősorban az a kérdés, hogy miként kapcsolódik ennek a nyelvnek az oktatása a kontrasztív nyelvtudományhoz.

Giai Béla *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései* c. tanulmányában ír a magyar és az indoeurópai nyelvek különbségeiről. „A magyar nyelv megközelítése azért is érdekes, mert szerkezete gömbszerű, egymásba fonódó, és jelentős szemléleti eltéréseket mutat az indoeurópai modellhez képest. A magyar nyelv jelölékényszere – vagyis az, hogy minden funkciót külön jel hordoz – gazdaggá teszi az alaktani rendszerét, szintetikus jellege a gondolatok kifejezésének tömör formáit kínálja” (Giai 2006: 143). A magyar nyelv és más nyelvek összehasonlító vizsgálata tehát érdekes eredményekkel szolgálhat a nyelvtudomány és a nyelvoktatás számára.

Berényi Mária *Kontrasztív szemlélet a magyar mint idegen nyelv oktatásában* c. tanulmányában arról ír, hogy milyen változások következtek be a magyar mint idegen nyelv oktatásában, melyek módszertani szemléletváltást indokolnak. Nagyon sokáig az egynyelvűség uralta a magyar mint idegen nyelv oktatását, ebben elsősorban az játszott fontos szerepet, hogy a tanulónak egy év alatt fel kellett készülniük arra, hogy sikeresen részt vegyenek a magyar felsőoktatásban. Manapság már nem kizárólag azért vesznek részt az ide érkező külföldiek a magyar nyelvoktatásban, mert a tanulmányaik miatt rá vannak kényszerülve. Ez a változás hatott a tanulói motivációra is, azonban a cél változatlanul az, hogy megtaláljuk a magyar mint idegen nyelv oktatásának legegyszerűbb, leghatékonyabb és legidőtakarékosabb módját (vö. Berényi 2000: 107).

Berényi Mária szerint tehát megváltozott a tanulói motiváció, hiszen most már nem csak azok a külföldiek vesznek részt a magyarórakon, akik rá vannak kényszerülve a nyelv minél gyorsabb és hatékonyabb elsajátítására, hanem más motiváló tényezők is állhatnak a háttérben. A 2011-es tanév tavaszi félévében tartott *Magyar mint idegen nyelv* c. órán a tanulók különböző motivációi is megnyilvánultak. A csoport motivációja elsősorban az volt, hogy megismerkedjenek a magyar nyelvvel. Voltak olyan hallgatók, akik a sikertelenségük miatt félbe hagyták a kurzust, és voltak olyanok is, akik hasonló

nehézségekkel küszködtek, mégis rendszeresen jelen voltak a kurzusokon. A hallgatói motiváció tehát erősen eltérő lehet még akkor is, ha egyazon jelenség áll a háttérben.

Berényi Mária a kontrasztív nyelvészetre épülő nyelvoktatásban látja azt a módszert, mely megfelel a megváltozott körülményeknek. Ez a nyelvoktatási módszer nem csak figyelembe veszi az anyanyelv és az elsajátítandó idegen nyelv közötti hasonlóságokat és különbségeket, hanem ezeknek a megismerésére, tudatosítására épít. Az író szerint ennek a módszernek az alkalmazásával „időt, energiát, fájdalmat takaríthatunk meg” (Berényi 2000: 107). Tehát a kontrasztív módszer bevezetése a magyar mint idegen nyelv oktatásába olyan megoldással szolgál, ami más módszerekkel ellentétben hatékonyabb nyelvelsajátítást eredményez. Erről is ír a tanulmányban: A korábban létrejött nyelvoktatási módszerek fő hátránya az volt, hogy egyrészt mellőzték a célnyelven történő gondolkodás kialakítását, másrészt „szándékosan vagy önkéntelenül szemet hunynak afölött, hogy a nyelvtanulónak **anyanyelve** is van. Pedig – ha tetszik, ha nem – a tanuló a tudatosság minimális fokán is igényli a célnyelvi jelenségek anyanyelvi magyarázatát, fordítását, s ha azt nem kapja meg, jól-rosszul megalkotja a maga számára, a maga eszközeivel, igyekszik megtalálni anyanyelvében a tanult idegen nyelvi szerkezet megfelelőjét. Ha olyan jelenséggel találja szembe magát, amely az anyanyelvéből, esetleg az általa korábban tanult idegen nyelvből hiányzik, azt nehezen fogadja be [...] ha viszont az anyanyelve gazdagabb, bizonyos területen „pótolni” igyekszik a hiányt” (Berényi 2000: 108). Berényi Mária szerint tehát elsősorban azért van szükség a kontrasztív nyelvészetre a nyelvoktatásban, mert így érthetik meg igazán a tanulók azt, hogy az elsajátítandó idegen nyelven történő megnyilatkozás mögött milyen mozgatóerők állnak. Azon kívül, hogy felfedezheti a tanult nyelv grammatikai mélységeit, a tanuló a saját anyanyelvi struktúráját is jobban megérti, hiszen a kontrasztív módszer arra épít, hogy a tanuló már beszél valamilyen nyelven. Berényi Mária arról is ír, hogy a hibázás lehetősége is csökken, ha a kontrasztív módszerre épül az adott nyelv oktatása. A kontrasztív módszerrel kapcsolatban Szűcs Tibor is megemlíti azt, hogy ennek a módszernek a segítségével lehet feltárni a nyelvtanulás során fellépő esetleges transzfer és interferencia jelenségeket, valamint az anyanyelv és az elsajátítandó idegen nyelv egymásra gyakorolt hatását, amit sokszor a tanuló által beszélt további nyelvek is befolyásolnak (vö. Szűcs 2006: 98). A kontrasztív módszer segítségével tehát nem csak azt követhetjük nyomon, hogy az anyanyelv hogyan befolyásolja az idegen nyelvek tanulását, hanem azt is, hogy a már elsajátított további idegen nyelvek miként árnyalják a tanuló idegen nyelvekről alkotott mentális reprezentációját. A vizsgált csoportban a megfigyelések alapján még az is befolyásolta egy

adott megnyilatkozás helyességét, hogy az előzőleg elhangzott mondatokat hogyan szerkesztette meg a másik anyanyelvet beszélő tanuló.

A kontrasztív nyelvészet nyelvoktatásban betöltött szerepéről a következőket írja Szűcs Tibor: A nyelvoktatás megköveteli azt, hogy bármely két nyelv összehasonlítható legyen. Ennek az eléréséhez szükséges egy metanyelv, valamint egy olyan szempontrendszer, mely egy közös alapot alkot az összehasonlításához. A vizsgált nyelvek elemei és szerkezetei bizonyos fokú egyenértékűséget mutatnak. Ezek a megfelelések lehetnek nullafokúak, részlegesek, ill. teljes egyezések. A fordítástudományi megközelítéssel szemben, mely során az egyik nyelven íródott szöveg másik nyelven történő tartalmi kifejezését vizsgáljuk, a kontrasztív egy nyelvi funkció két különböző nyelvben történő megjelenését kutatja (vö. Szűcs 2006: 99). A tanulókat a kontrasztív módszerrel rá lehet vezetni arra, hogy az anyanyelvük és az oktatott idegen nyelv megközelítően azonos funkciókon alapszik, ezeket azonban más-más módon kell kifejezni nyelvtől függően. A vizsgálat során, melyet a *Magyar mint idegen nyelv* c. kurzuson végeztem, azt tapasztaltam, hogy a hallgatóknak elsősorban az okozott gondot, hogy csak nehezen ismerték fel a magyar és az anyanyelvük közötti funkcióbeli hasonlóságokat. A nyelv megnyilvánulásainak szintjén megrekedve, azt idegennek érezve nem voltak képesek a nyelvtani mozgatóerők befogadására. Ez a befogadás csak később, a kurzus utolsó heteiben történt meg.

Szűcs Tibor több nehézségről is ír a magyar idegen nyelvként történő oktatásával kapcsolatban. Az egyik fő nehézséget a nyelvtanulók számára elsősorban a nyelv agglutináló rendszeréből fakadó morfológiai gazdagság jelenti. A tanulók könnyen eltévedhetnek a toldalékhalmozás útvesztőiben, ami jelentősen lassítja a tanulási folyamatot. A tanulói motiváció és az esetleges szakmai érdeklődés is jelentősen befolyásolja az oktatás módszertani hátterét. A szakmai tudással rendelkező célcsoport esetében könnyebben valósítható meg a kontrasztív, interkulturális, kognitív és fordító módszer, míg azokat a tanulókat, akik kifejezetten kommunikációs célból ismerkednek a magyar nyelvvel, a kontrasztivitás mellett elsősorban a kommunikatív módszert ajánlatos előnyben részesíteni (vö. Szűcs 2006: 108). Egyrészt tehát nem mindegy, hogy milyen háttértudással rendelkeznek a tanulók. Az a csoport, melyen a vizsgálatot végeztem, meglehetősen vegyes összetételű volt, azonban egyetlen nyelvész szakos hallgató sem volt köztük, bár volt olyan hallgató, aki erős érdeklődést mutatott a magyar nyelv iránt.

Szűcs Tibor megítélése szerint a magyar idegen nyelvként történő oktatásában terminológiai problémák is felléphetnek. Megítélése szerint a magyar mint anyanyelv oktatása olyan grammatikát használ, melynek terminológiája a magyar idegen nyelvként

történő elsajátításához nem képes hozzájárulni, hiszen belső használatra hozták létre. Ez a terminológia nem elégséges ahhoz, hogy segítségével a magyart más nyelvekkel össze tudjuk hasonlítani. A kontrasztivitás egyik szükséges, azonban nem elégséges feltétele a külső szemléletmód, hiszen az anyanyelvi beszélőnek föl sem tűnnek azok a nyelvi jelenségek, melyek az adott nyelvet idegen nyelvként tanulóknak nehézségeket okozhatnak. Az anyanyelvi beszélő a szabályokat helyesen alkalmazza, azonban megfogalmazni már nem tudja (vö. Szűcs 2006: 100). A vizsgált csoportban megítélésem szerint megfelelő mértékben érvényesült a külső szemléletmód, azonban valóban magyarázatra szorult a használt nyelvészeti terminológia. Azok a hallgatók értették meg hamarabb a kifejezéseket, akiknek a nyelve szerkezeti szempontból hasonlít a magyarra. Egy másik fontos tényező a közvetítő nyelv kérdése volt, hiszen annak ellenére, hogy az angol nyelv ismerete volt a kurzus feltétele, és az oktató is igyekezett a lehető legegyszerűbben kifejezni magát, előfordult, hogy a megértés nehézségekbe ütközött. Giay Béla a közvetítő nyelv használatáról is ír tanulmányában. Giay Béla leírja, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatása általában egy közvetítő nyelv segítségével zajlik, melynek segítségével rövidebb úton jut el a magyarázat, az információ a tanulókhöz. Az oktatás előrehaladtával a tanulók egyre jobban értik a magyar nyelvű utasításokat, ezért a közvetítő nyelv egyre inkább kiszorul az órai nyelvhasználatból, azonban addig, amíg jelen van, pszichikailag megterhelő lehet a magyar és a közvetítő nyelv állandó cserélgetése a tanulónak (vö. Giay 2006: 128). A kurzus vége felé közeledve a hallgatók egyre többször értették meg az oktató utasításait, és elvértve még saját hibáikat is kijavították.

Ahogy ebben a fejezetben láthattuk, a kontrasztív nyelvészet bevezetése a nyelvoktatásba a magyar mint idegen nyelv tanítása során felmerülő problémák megoldásaként szolgálhat, ezen kívül a nyelvtanulás mélyebb folyamataiba enged betekintést.

2.3. Nyelvoktatás kontrasztív módszerrel és a fordítás

A fordítás valamilyen formában mindig megjelenik a nyelvoktatás során. A fordító módszerrel ellentétben a később kialakult és jelenleg is használatos módszerek nem helyeznek nagy hangsúlyt arra, hogy a fordítást is a nyelvelsajátítás szolgálatába állítsák. Megfigyeléseim szerint a fordítás a nyelvoktatás több fázisában is hasznosítható tevékenység, mely azon kívül, hogy segíti a megértést, több célt szolgálhat.

Szűcs Tibor szerint „a morfológiai tagolás során például az ún. interlineáris (az egyes nyelvi egységek alá vagy fölé írott „szó szerinti”) fordítás lényegesen hozzásegíthet

az adott szerkezet logikájának, illetve a kifejezés képszerűségének megértéséhez és rögzüléséhez” (Szűcs 2006: 107). Nem csak a nyelvi reprodukción van a hangsúly a fordítás során, hanem a megértésen is, ami az oktatás kezdetétől fogva alkalmazható.

Berényi Mária a következőket írja a fordításról: „A cél a figyelem felhívása arra, hogy minél többször állítsuk tudatosan szembe a magyar nyelv egyes jelenségeit a tanuló anyanyelvével. Az összevetés egyik eszköze lehet a fordítás is, ha erre mód van. Ha a szótári formák mellett példák felsorakoztatásával is egymás mellé állítjuk a két nyelv hasonló jelentésű szerkezeteit, jobban tudatosíthatjuk a magyar sajátosságokat” (Berényi 2000: 109). A fordítás így a kontrasztív nyelvoktatási módszer legfontosabb eszközévé válik, mely elengedhetetlen ahhoz, hogy a tanulók megértsék az oktatott idegen nyelv mélyebb nyelvtani struktúráit.

Az általam vizsgált *Magyar mint idegen nyelv* kurzuson az oktató jelentős hangsúlyt fektetett a fordításra. Az oktatás kezdetétől fogva kaptak a hallgatók szóbeli vagy írásbeli feladatokat, melyek segítségével az oktató nem csak a nyelvi reprodukciós készséget mérte fel, hanem egyfajta visszajelzést is kapott arról, hogy mely nyelvi jelenségekkel kell részletesebben foglalkozni. A fordítás tehát elsődleges módszere lehet mind a kontrasztív magyarázatoknak, mind az elsajátított tudás felmérésének. Ahogy a korábbiakban láthattuk, a kontrasztív nyelvészet és a fordítástudomány kölcsönösen hasznosíthatják kutatási eredményeiket, a nyelvoktatás keretein belül azonban a fordítás a kontrasztív nyelvoktatás legfőbb módszere.

3. A magyar mint idegen nyelv csoport fordítási hibáinak elemzése

Dolgozatom harmadik fejezetében a 2011/2012-es tanév tavaszi félévében tartott *Magyar mint idegen nyelv* c. kurzust elemzem. Igyekszem a hallgatók által elkövetett hibák okát feltárni, és a magyar elsajátításának folyamatát kimutatni még a nyelvtanilag hibás mondataikban is. Elsőként a csoport jellemzőiről írok, majd a fordítási feladatok során elkövetett hibákat elemzem.

3.1. A csoport

A kurzuson résztvevő hallgatók mind egyetemi hallgatók voltak, akik Erasmus-ösztöndíjjal érkeztek Magyarországra. Főleg gazdasági és műszaki területeket képviseltek, egy nyelvszakos hallgató sem volt közöttük. A hallgatók többségükben az indoeurópai nyelvcsaládot (német, francia, spanyol, stb.) képviselték, valamint volt közöttük török anyanyelvű is. Annak ellenére, hogy a kurzust kezdetben motiválónak tartották, később, amikor már kezdett bonyolultabbá válni a tananyag, frusztráltabbá váltak, és sokan félbe is szakították a kurzust. A mondatok azoknak a hallgatóknak a nyelvi produktumai, akik kitartottak a kurzus végéig. Meglátásom szerint a fő motiváció az volt, hogy ingyen részesültek nyelvoktatásban, mely során a környezet nyelvébe, a magyarba nyerhettek bepillantást. Ezen kívül a kurzus teljesítéséért járó négy kreditpont is fontos motiváló tényező volt, és az is, hogy a tanulmányi osztályon is javasolták a hallgatóknak a kurzus elvégzését.

3.2. A fordítási feladatok során elkövetett hibák

A következőkben azokat a hibákat elemzem, melyeket a hallgatók a szóbeli fordítási feladatok során követtek el. A fordítás bevonása az oktatásba nem csak azért fontos, mert segítségével a nyelvi alkotókészséget fejleszthetjük, hanem azért is, mert a fordítás során elkövetett hibák a megfelelő kontrasztív nyelvi ismeretekkel párosulva rámutatnak arra, hogy pontosan mely nyelvi jelenségek elsajátításával van gondja a hallgatónak. Tehát a fordítás folyamatos nyelvi alkotásra kényszeríti a hallgatót, egyben visszajelzést is ad az oktatónak.

3.2.1. A magyar szavak hangalakjához kapcsolódó hibák

A hallgatók hangalakkal kapcsolatos hibáinak többsége a kötőhangzók és a hangrend helytelen használatából ered.

3.2.1.1. A kötőhangzó hibás használata

A francia hallgató példáin az figyelhető meg, hogy a főnévhez kapcsolódó tárgyrag és a szótó közötti kötőhangzó nem jelenik meg az (1) mondatban, míg a (2) mondatban jól választja meg a hangzót. Ugyanebben a szóban úgy vét a szabály ellen, hogy a szótó magánhangzója a tárgyrag megjelenésével nem rövidül.

A többi példa arról tanúskodik, hogy a hallgatók inkább rosszul választják meg a szükséges kötőhangzót (*boritékot*–**boritékat*).

A francia hallgató (1) mondatában hiányzik a szótó és a tárgyrag között található kötőhangzó. A (2) mondatban ugyan rossz szótövet használt, mert figyelmen kívül hagyta a számnév tőhangzójának rövidülését, azonban itt már helyes kötőhangzót választ. A hibák forrása elsősorban abban keresendő, hogy a tárgyat a franciában részben a szórend, részben a névmás, pl. a vonatkozó mellékmondat álló mutató névmás, és a tárgyi mellékmondat fejezheti ki (vö. Vida 2011: 311). A tárgy ragozással történő kifejezése tehát teljesen újszerű ismeret, melynek a hangtani szabályait is el kell sajátítani a tárgyrag megfelelő használatához. A számnév hibás alakja is valószínűleg a két nyelv közötti eltérésre vezethető vissza.

(1) *I'm buying a hat. *Én veszek kalapt.* (francia)

(2) *I'm buying seven. *Veszek hétet.* (francia)

A lengyel hallgató mondataiból azt szűrhetjük le, hogy a tárgyragot rossz kötőhanggal használja. Ebben a nyelvben nincs meg sem az [ø:] hang, sem az [ø] (vö. Bańcerowski–Szabó–Bakonyi 1980: 14,15). Ennek megfelelően olyan, anyanyelvükben megtalálható hangzókkal helyettesítették ezeket a fonémákat, melyek fonetikai szempontból közel állnak az [ø] és [o] hangokhoz. (vö. Bańcerowski–Szabó–Bakonyi 1980: 18) Ezek a mondatok arra engednek következtetni, hogy a magyar idegen nyelvként történő oktatása keretében hasznos lenne fonetikai órákat tartani.

(3) *I'm buying fruit. *Én gyümölcset veszek.* (lengyel)

(4) *I'm buying an envelope. *Én borítékot veszek.* (lengyel)

3.2.1.2. Hangrendi hibák

A következő mondatok a helyhatározóragok hibás használatát mutatják. A spanyol hallgató a megfelelő alakok helyett a *-ból*, ill. *-ról* alakokat használja. A spanyol nyelv a helyviszonyt határozókkal fejezi ki (vö. Sobieski–Várady 1992: 110–111). A hallgató számára a ragozás tehát egy teljesen újszerű jelenség, talán még nehezebb a magánhangzó-harmónia elsajátítása. Mivel ennek a nyelvnek a hangkészletéből a lengyelhez hasonlóan hiányzik az [ø:] hang, a spanyolban is megtalálható [o] hosszú változatával cserélte fel.

(5) *I'm coming from the refreshment room. *Jövök büféből.* (spanyol)

(6) *I'm coming from the room. *Jövök teremből.* (spanyol)

(7) *I'm coming from the building. *Jövök épületből.* (spanyol)

(8) *I'm coming from the Budapest. *Jövök Budapestről.* (spanyol)

(9) *I'm coming from the doctor. *Jövök rendelőből.* (spanyol)

A lengyel hallgató inkább a ragok hangrendjét cseréli fel, tehát a rag magánhangzója nem felel meg a szó hangrendjének. Erre a jelenségre a (12) mondat a legjobb példa. A (3) és (4) mondatokból hiányzott az [ø] és az [o] hang, ezeknek a hosszú változatát a lengyel hallgató a (10), (12) és (14) mondatokban már képes kiejteni, ugyanúgy, mint az [ɔ] hangot, melyek hiányoznak a lengyel hangzórendszerből (vö. Bańcerowski–Szabó–Bakonyi 1980: 13,15,16).

(10) *The train came from London. *A vonat jött Londonról.* (lengyel)

(11) *There's a sandwich in the fridge. *Szendvics van a hűtőszekrényben.* (lengyel)

(12) *I'm coming from the mountain. *Jövök hegyről.* (lengyel)

(13) *I'm coming from Szeged. *Jövök Szegedről.* (lengyel)

A francia hallgató a mély helyett többnyire szabálytalan magas hangrendű alakokat kapcsolt a mély és vegyes hangrendű főnevekhez, pl. a (14) és (15) mondatban. Ennek a háttérben egyrészt az áll, hogy a francia magánhangzórendszer nem tartalmazza a magyarban megtalálható [ɔ] hangot, azonban a [o:] hangot igen (vö. Vida 2011: 13). Ezt a hangot mégis felcserélte az [ø:] hangra a (26) mondatban, valószínűleg azért, mert a magánhangzó-harmónia ismeretlen a francia nyelvben.

(14) *I'm traveling to Hungary.* **Én utazok Magyarországre.* (francia)

(15) *I travel to Spain.* **Utazok Spanyolországbe.* (francia)

(16) *I'm coming from France.* **Jövök Franciaországból.* (francia)

A török hallgatónál szintén azt figyelhetjük meg, hogy egy szabálytalan magas hangrendű alakot hozott létre. Ez a mondat az anyanyelv hatását bizonyítja, ugyanis a török nyelvben is létezik magánhangzó-harmónia, ami abban nyilvánul meg, hogy a toldalékok két vagy négyalakúak. A mély hangrendű szavak mély magánhangzót tartalmazó toldalékot (a) kapnak, míg a magasak magasat tartalmazót (e). A többalakú toldalékok esetében az e, ill. i hangot tartalmazó szavakhoz i hangot tartalmazó toldalék járul (vö. Davies 2006: 96). A tanuló tehát az anyanyelvi szabályok hatására az e hangzó használatával szerkesztette meg a szabálytalan alakot. A szóban található [i:] hang régebbi nyelvtörténeti korokban mély magánhangzó volt, ezért járul hozzá a magyarban mély hangrendű toldalék, a hallgató azonban valószínűleg magas hangzónak gondolta, és ennek megfelelően toldalékolta.

(17) *What is on the bridge?* **Mi van a híden?* (török)

3.2.2. Morfológiai hibák

A mondatok rendkívül változatos hibákat mutatnak, hiszen a magyar nyelv erősen szintetikus jellege olyan nyelvi sajátosság, mely nagyrészt ismeretlen az indoeurópai nyelvekben.

3.2.2.1. A tárgyrag hibás alakjai

A hallgatók a morfológiai hibák nagy részét a tárgyas ragozás és a helyhatározóragok használata során követték el. A (18) és a (20) mondat kivételével minden mondatban névelő nélkül álló főnév fejezi ki a határozatlan tárgyat. A német és spanyol hallgatók jelzős tárgyat kifejező szerkezetein azt láthatjuk, hogy a jelzőt is ellátják tárgyraggal, míg a tárgyat kifejező főnév ragozásában ingadoznak. A (18) és (19) mondatokból kiderül, hogy nem biztosak abban, hogy a jelzős tárgy esetében a tárgyat kifejező főnevet is kell-e ragozni. A német nyelvben a tárgyesetet a határozott, ill. határozatlan névelővel, valamint a gyenge hímnemű főnevek esetében a főnév szótári alakjához toldott végződéssel jelöljük. A főnévhez kapcsolódó melléknév ragozása is igazodik a főnévhez. Ezekben a

mondatokban tehát az anyanyelvi jelenségek hatása okozta a hibát. A kötőhangok esetében azt figyelhetjük meg, hogy a hallgató igyekszik olyan hangot választani, mely a szótőben is jelen van.

(18) *I'm watching the english film.* **Látom az angolot film.* (német)

(19) *I'm buying a shoe size six.* **Veszek hatosat cipőt.* (német)

A spanyol nyelvben a jelző általában a jelzett szó után áll, azonban meg is előzheti azt, ha érzelmi nyomatékot kap. Ezen kívül nemben és számban is kell egyeztetni a két szót (vö. Sobieski–Várady 1992: 294–296). Ebből a szempontból a hallgató helyesen sajátította el a szerkezet szórendjét, de a tárgyrag használatában ingadozik. A spanyolban a közvetett tárgy fogalma azokat a mondatrészeket is magába foglalja, melyek a magyarban részeshatározónak és körülményhatározónak felelnek meg. A spanyolban a tárgy lehet előjárószóval jelölt és jelöletlen is. Abban az esetben jelöletlen, tehát a szótári alakkal egyezik meg, ha a tárgy köznév (vö. Sobieski–Várady 1992: 306–307). A hallgató ezekben a mondatokban elkövetett hibái a két nyelv közötti különbség számlájára írhatóak.

(20) *I'm watching the spanish film.* **Látom a spanyolot film.* (spanyol)

(21) *I see three students.* **Látok háromtanulót.* (spanyol)

A török hallgató mondatából azt a tanulságot szűrhetjük le, hogy a tárgy használata kezdetben bizonytalan, és hajlamos elhagyni a tárgyragot, az igeragozás azonban már szilárd alapokon áll. A második mondatban már az E/1, ill. a harmadikban a T/1 személyes névmás sem jelenik meg.

(22) *I'm paying 500 forint.* **Fizetek ötszáz forint.* (török)

3.2.2.2. A helyviszonyokat kifejező ragozás elsajátítása és a tanulási folyamat

A hibákat követve kimutatható, hogy a hallgatók éppen hol tartanak a jelenség elsajátításában. A mondatok egy részében teljesen hiányzik a ragozás. Ezek a mondatok akkor hangoztak el a csoportban, amikor az oktató elkezdte tanítani a ragozás jelenségét, tehát ezeket az alakokat tekinthetjük az első lépcsőfoknak a ragozás elsajátításában.

Az alábbi mondatokban a helyhatározórag hiányzik. A helyviszonyt a francia nyelvben határozószókkal, determinánsból és főnévből álló szerkezettel, határozott névelős

főnévvel, előjáróból és főnévből álló szerkezettel, állandósult előjárós szerkezettel, mondatszerű, ill. igeneves szerkezettel, határozói mellékmondatlal lehet kifejezni (vö. Vida 2011: 312). Ebből kifolyólag a francia hallgató számára a főnév ragozása idegenszerű lehet, eleinte el is hagyja a helyhatározóragot.

(23) *I'm at the railway-station. *Én a pályaudvar van.* (francia)

A francia hallgató mondatában a főnévről ugyan hiányzik a határozórag, a létige azonban megfelelő E/1 alakban áll, a (25) mondatban pedig az ígét szabályosan, szintén E/1-ben ragozta. A török és német anyanyelvű hallgatók is helyesen sajátították el az E/1 igeragozást.

(24) *I'm in a tram. *Villamos vagyok.* (francia)

(25) *I'm going to the hotel. *Én a szálloda megyek.* (francia)

A török nyelvben a helyviszonyt a magyarhoz hasonlóan ragokkal fejezik ki. Ezek a ragok lehetnek a részes eset ragjai, melyek a *hova? kinek? minek? miért? mibe?* stb. kérdésekre válaszolnak, a helyhatározó eset ragjai, amelyek a *hol? miben?* kérdésre válaszolnak, ill. a távolító eset ragjai, melyek a *kitől? mitől? honnan? miért? mi okból?* kérdésre válaszolnak (vö. Davies 2006: 97). Ezeket a hiányos mondatokat a hallgató tehát nem anyanyelvi analógiára szerkesztette. Véleményem szerint arról van szó, hogy a hallgatókban még nem tisztázódott a helyviszony kifejezésének a módja, ill. csoport többi tagjának a hibás szerkezetei is gátló hatást gyakorolhattak a hallgató mondatszerkesztési módjára.

(26) *I'm going to the restaurant. *Én megyek étterem.* (török)

(27) *I'm going to the refreshment room. *Megyek a büfé.* (török)

A török nyelvben a tárgyat – úgy, mint a magyarban – raggal fejezik ki. A tárgy eset ragja a *mit?* kérdésre válaszoló többalakú morféma. Fontos különbség a két nyelv között, hogy a török nem jelöli a határozatlan tárgyat (vö. Davies 2006: 97). A hiba oka az lehet, hogy a hallgató határozatlannak gondolta tárgyat, vagy a magyar ragozási rendszer gazdagsága még nem tisztázódott a számára.

(22) *I'm paying 500 forint. *Fizetek ötszáz forint.* (török)

A német hallgató mondatában a határozórag ugyan hiányzik, azonban megfelelően ragozta az igét, és a tárgyrag sem maradt le a főnévről.

(28) *I order pogácsa at the canteen. *A menza én parancsolok pogácsát.* (német)

A török és lengyel hallgatóknak a helyes névutóhasználat is gondot okozott. A hibák ellenére elmondható, hogy a hallgatók már elkezdtek használni a névutókat, tehát már tisztázódott a magyar nyelvről alkotott képükben az, hogy melyik helyre utaló kifejezést hozzuk létre raggal és melyiket névutóval, ill. határozószóval. A (33) mondatban azonban a hallgató határozórag helyett határozószót használ, tehát ez a mondat mutatja a megelőző állapotot, amikor nem tudnak még különbséget tenni a névutó, határozószó és a helyhatározórag funkciója között.

A török hallgató mondatában két névutó is található, ebből az egyik alak helyes. Davies a nyelvtankönyvében nem ír névutóhasználatról. A hibát tehát az okozhatta, hogy a hallgató anyanyelvében a helyviszonyokat ragokkal fejezik ki, nem névutókkal.

(29) *The bed is next to the window. *Az ágy az ablak előtt mellett van.* (török)

A lengyel hallgató a névutót rosszul választotta meg a mondatban. A *Tanuljunk nyelveket!* c. sorozat lengyel könyvében nem esik szó névutókról. Ebben a nyelvben a helyviszonyt különböző előjárószókkal és végződésekkel fejezik ki. Az, hogy melyik szó melyik végződést kapja, attól függ, hogy a szótóban milyen magánhangzó található. Ezek a szavak, ill. morféma nem fejezik ki a helyviszony olyan mértékű sokszínűségét, mint a magyar névutók és helyhatározóragok rendszere (vö. Bańcerowski–Szabó–Bakonyi 1980: 329–331). Ebben az esetben a két nyelv különbsége okozta hibát, elsősorban az, hogy vannak olyan magyar helyviszonyok, melyeknek nincs megfelelője a lengyelben. Ezt a hallgató következő kijelentése is bizonyítja: „For me there is no difference between *-tól* and *-ról*.”

(30) *The dishwasher is between the fridge and the oven. *A mosogató a hűtőszekrény és a gáztűzhely mellett van.* (lengyel)

A lengyel hallgató következő mondatában a főnévről hiányzik a *-val/-vel* rag, azonban az utána következő névutót helyesen használta.

(31) *The oven is opposite to the dishwasher. *A gáztűzhely a mosogató szemben van.*
(lengyel)

A török hallgató a mondatban a helyhatározórag helyett tárgyragot használt. A török nyelvben – Davies leírása szerint – a helyviszony kifejezésére egyrészt kevesebb morféma áll rendelkezésre, másrészt ezek különböző esetetekhez tartozó ragok, tehát a helyviszony és más viszonyok között nincs éles határvonal. A helyhatározóeset ragjai válaszolnak a *hol? miben?* kérdésekre, tehát ezek feleltethetőek meg a magyar inessivusnak (vö. Davies 2006: 97). A hallgató ennek ellenére tárgyragot használt inessivusrag helyett, aminek az lehet az oka, hogy – amint láttuk – az anyanyelvében nincs élesen elválasztva a helyviszony a többi viszony kifejezésétől.

(32) *I'm in the hall. *Én vagyok a teremet.* (török)

A hallgató – ahogyan azt a következő mondata mutatja – már megértette, hogy a helyviszonyt milyen nyelvi eszközökkel fejezzük ki, azonban rag helyett határozószót használt.

(33) *I'm studying in the hotel. *Én tanulok a szálloda bent.* (török)

A következő mondatok arról tesznek tanúbizonyságot, hogy a hallgatók már ismerik a különbséget a helyhatározórag és a névutó között, a ragokat azonban még felcserélik. Szűcs Tibor azt írja *A magyar mint idegen nyelv sajátos szemléleti vonásai* c. tanulmányában a helyviszony kifejezéséről, hogy „[...] a **térjelölés** kettősen differenciált rendszere maga is: mind a sokat emlegetett irányhármasság, mind a külső-belső helyviszony ugyancsak hármasság fokozatú tagolódása dimenzionálisan végső soron visszavezethető a közel-távol elkülönülésre: az előbbi tengelyen a *hol?* kérdésre válaszoló statikus tartalomjelölés képviseli voltaképpen a deiktikus közelséget, s a két dinamikusan mozgó irányulás egészében a végpontoszerű távolságot a szituációban ehhez viszonyítva [...] az ezt metsző utóbbi tengely szerint pedig az inessivus szoros belviszonya az abszolút közelséget, a superessivus szorosabb külviszonya átmenetként a viszonylagos közelséget, s az adessivus lazább külviszonya a viszonylagos távolságot” (Szűcs 2009: 72). A magyar nyelvben tehát az irányhármasság és azon kívül a kül- és belviszonyok alakították ki helyhatározóragok rendszerét. Szűcs Tibor ugyanitt azt is megjegyzi, hogy az irányhármasság a névutók rendszerére is kiterjed.

A ragokat a latin megfelelőikkel jelöltem.

inessivus helyett illativus

(34) *I'm sitting in the library.* **Én könyvtárba ülök.* (török)

inessivus helyett superessivus

(35) *I'm in the bathroom.* **Én vagyok fürdőszobán.* (francia)

elativus helyett delativus

(36) *He came from Cairo.* **Ő jött Kairóról.* (török)

illativus helyett sublativus

(37) *I travel to Tukey.* **Én utazok Törökországra.* (török)

(38) *I'm going to the bank.* **Én megyek bankra.* (lengyel)

superessivus helyett inessivus

(39) *I'm on the ground floor.* **Én a földszintben vagyok.* (bolgár)

sublativus helyett inessivus

(40) *I'm at the post-office.* **Én a postában vagyok.* (német)

adessivus helyett superessivus

A spanyol nyelvben a helyviszony kifejezése helyhatározószókkal és előjárókkal történik. A kérdőszavak irányhármasságot tükröznek, azonban a *hol?* és a *hová?* kérdőszavakra válaszoló határozók között nem húznak szigorú határvonalat. A felsorolt helyhatározók között nem találunk olyan alakokat, melyek megfelelne a magyar *-nál/-nél* ill. az *-on/-en/-ön* morfémáknak (vö. Sobieski–Várady 1992: 110–111). Ez lehet az oka annak, hogy a spanyol hallgató mondatában felcserélődött a két alak.

(41) *I'm eating at the table.* **Én eszem az asztalon.* (spanyol)

A hallgatók számára nehézséget okozott annak a nyelvi jelenségnek a megértése, hogy a megegyező helyviszonyokat kifejező főneveket különböző helyhatározóragokkal látjuk el (*bankba – postára*). Hegedűs Rita *Magyar nyelvtan – formák, funkciók, összefüggések* c. könyvében ír a névszók viszonyragozásáról, valamint megadja a leggyakrabban használt

helyviszonyt kifejező főnevek ragozási sorait. Véleményem szerint a könyv használata elengedhetetlen a helyhatározóragok oktatása során.

3.2.2.3. Az igeragozással kapcsolatos hibák

A következő igeragozási példák azokat a problémákat mutatják, melyek a tárgy határozott, ill. határozatlan voltával kapcsolatban merültek fel. Szili Katalin *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához* c. könyvében rámutat arra, hogy a magyarul tanuló külföldiek számára az igeragozás nehezebben elsajátítható jelenség, hiszen az indoeurópai nyelvek többségétől eltérően a magyarban minden személyhez külön rag társul. A határozott és határozatlan igeragozásnak ráadásul két külön paradigmasora van, ami megköveteli azt a tanulótól, hogy képes legyen felismerni a tárgy határozott vagy határozatlan voltát (vö. Szili 2006: 111).

A (42) mondat a határozott, ill. határozatlan ragozás elsajátításának a nehézségét világítja meg. A határozott tárgy mellett határozatlan ragozású ige áll. A hallgatónak az okozhatott nehézséget, hogy míg a magyarban a határozott és határozatlan ragozás esetében is jelölt a tárgy, addig a törökben a határozatlan tárgyat nem jelölik (vö. Davies 2006: 97).

(42) *We're listening to the teacher. *Hallgatunk a tanárt.* (török)

A lengyel hallgató mondatában a határozatlan tárgyat kifejező főnévhez határozott igeragozás társul. A hibát az okozhatta, hogy a lengyel nyelvben nincs külön határozott és határozatlan igeragozás, ugyanaz az ige a határozott és a határozatlan tárgyhoz is egyaránt járulhat (vö. Bańcerowski–Szabó–Bakonyi 1980: 65).

(43) *I rent a comfortable flat. *Kényelmes lakást bérelem.* (lengyel)

3.2.2.4. A szám és személy kiválasztásával kapcsolatban elkövetett hibák

A következő példák arról tanúskodnak, hogy az igeragozás elsajátításának első lépését már megtették a hallgatók, ugyanis használnak ragokat, a használt alakokat azonban nem egyeztették a mondat alanyával.

A török hallgató következő két mondatában az igeragozás hibásan van megszerkesztve, az első mondatban az E/1 ige helyett T/3 áll, a második mondatban T/1 helyett T/2 igét találunk. A török nyelvben két személyrag-rendszert is használnak, az első

típussal a létezést is ki lehet fejezni. A két rendszer között az a különbség, hogy míg a másodikat az egyik múlt idővel és a feltételes móddal használják, addig az első az összes többi igeidőben és módban használatos (vö. Davies 2006: 101). Ezekben a mondatokban vélhetően az volt a hiba, hogy a hallgató nem használta magabiztosan magyar személyragok rendszerét.

(44) *I'm washing the dishes.* **Én mosogatnak.* (török)

(45) *We're living in the hotel.* **Mi laktok hotelben.* (török)

A francia hallgató érdekes hibát követett el, a főnévi igenév helyett ragozott igt használta. Vida Enikő azt írja a főnévi igenévről a francia nyelvkönyvében, hogy lehet a mondat alanya, de az ige szerepét is betöltheti, és tárgyi valamint határozói bővítményekkel is állhat, emellett mellékmondatot is tömöríthet (vö. Vida 2011: 229, 230). A mondatban elkövetett hiba a helyes magyar alak ismeretének hiányából fakadhat, nem anyanyelvi hatás eredménye.

(46) *I like to drink.* **Szeretek iszik.* (francia)

3.2.2.5. A létige használatának problémái

A létige használata sok gondot okozott a hallgatóknak. Elsősorban az jelentett nehézséget nekik, hogy mikor kell az E/3 és T/3 alakokat kihagyni a mondatból és mikor nem. A *Magyar Grammatika* c. könyv segítségével szolgál ennek a kérdésnek a tisztázásában. A létige akkor esik ki a mondatból E/3 és T/3 személyben, ha a segédige szerepét tölti be. Azonban ha nem segédige, akkor használni kell, még akkor is, ha a jelentése és a funkciója segédigére emlékeztet. Jelentés alapján az utóbbi csoportba sorolandó és nem hagyható el a mondatból, ha csupán létezést jelent, és az alanyi kiegészítőn túl nincs semmilyen más vonzata. Ezen kívül a birtoklásige funkciójában, partitivusi jelentéssel társulva, valamint kötelező határozói bővítménnyel társulva és létezést kifejezve főnévi igenévvel társulva is az ige kategóriájába tartozik a létige, és nem hagyható el az E/3 és T/3 személyben sem (vö. Keszler 2000: 406–408).

A mondatok egy részében a hiányzó alak helyett is szerkesztettek létigét a mondatba, míg máshol elhagyták a szükséges létigét. A harmadik típusú hiba esetében hibás alakot használtak.

A következő mondatokban a létigének hiányoznia kellene, azonban ezekben is E/3 alakot használtak. A török nyelv a létezést nem igével, hanem a névszóhoz járuló személyraggal fejezi ki. A ragozási sor azonban a magyarhoz hasonlóan hiányos, az E/3 alakok hiányoznak (vö. Davies 2006: 101). Ennek ellenére a hallgató magyar mondatában megtalálható az E/3 létige. Feltételezhetően a közvetítő angol nyelv okozhatta a hibát.

(47) *Sibille is a student.* **Sibille tanuló van.* (török)

(48) *Is it green?* **Van zöld?* (török)

A lengyelben a létige ragozási rendszere teljes, E/3 mindig használni kell a megfelelő alakot (vö. Bańcerowski–Szabó–Bakonyi 1980: 61, 202). Az anyanyelv analógiájára szerkesztette meg a hallgató az alakot.

(49) *Is it a pen?* **Az toll van?* (lengyel)

A következő példák mind azt mutatják, hogy a hallgatók olyan szerkezetekből hagyták el a létigét, melyekben szerepelnie kellene. A fent olvasottaknak megfelelően a török hallgató hibás mondata, melyben elhagyta az E/1 létigét, elsősorban arra vezethető vissza, hogy nem értette, mikor melyik alakot kell használni és melyiket elhagyni. A német hallgató mondatában is ez okozhatta a hibát, hiszen a német létigék rendszere teljes, tehát az anyanyelvi befolyás hatására használnia kellett volna a létigét.

(50) *I'm 21 years old.* **Én huszonegy éves.* (török)

(51) *The pogácsa are on the table.* **A pogácsák az asztalon.* (német)

A következő mondatban a török hallgató hibásan szerkesztette meg az E/2 igealakot (vö. Davies 2006: 98).

(52) *You are here.* **Te itt vagysz.* (török)

A mondatban a számbeli egyeztetés során vétett hibát a hallgató, ugyanis a többes számú főnevet egyes számú létige előzi meg. Mivel az anyanyelvében nincs létige, elkerülte a figyelmét az is, hogy az alakot számban és személyben egyeztetni kell az alannyal.

(53) *There is a chair, a table, there are books and a tv. *Van egy fotel, egy asztal, van könyvek, egy tv.* (török)

A francia anyanyelvű hallgató az E/1 létige helyett E/3 létigét használt. A francia nyelvben a magyarhoz hasonlóan a létige E/1 alakját kell használni, ha valaminek az elhelyezkedését, számát, időpontját fejezi ki a beszélő (vö. Vida 2011: 158). Ez alapján megállapítható, hogy hallgatónak elsősorban az egyes alakok okoztak problémát, nem a létige használata.

(54) *I am at the railway station. *Én a pályaudvaron van.* (francia)

3.2.2.6. Szófaj- vagy ragkeveredés

A (55), (56) és (57) mondatokban szófajkeveredés figyelhető meg, a hallgatók névszó helyett igét használnak. A hibákat valószínűleg az okozta, hogy nyelvhasználatukban még nem tisztult le az egyes szófajok alaki jellemzőiről és használatáról alkotott kép.

A francia hallgató következő mondatában azt láthatjuk, hogy a – amellet, hogy rossz ragot választott – a határozóragot az igére szerkesztette. Ebből azt a következtetést lehet levonni, hogy a mondat mentális reprezentációjában a jelentés (kép) és az alak nem kapcsolódott össze.

(55) *Laci is getting on the bus. *Laci az autóbusz felszállhoz.* (francia)

A lengyel hallgató az első két mondatban a névszóból igét szerkesztett, aminek a ragozását egyeztetette a főnévvel. A mondatokból az derül ki, hogy a helytelenül használt ige esetében az E/2 és az E/3 ragozást cseréli fel, és a tárgyrag is hiányzik az első mondatból.

(56) *You're having chicken for lunch. *Te eszel csirke ebéd.* (lengyel)

(57) *My father has a big dinner. *Apám eszik nagy vacsorázol.* (lengyel)

3.2.5. Hibák a névelőhasználatban

A névelőhasználatban elsősorban a magyar és a vizsgált nyelvek közötti eltérések okoztak zavart. Az indoeurópai nyelvek egy részének névelőgazdagsága, ugyanakkor a török nyelv névelőszegénysége egyaránt gátló hatásúnak bizonyult.

Arról, hogy a névelő a helyviszonyt vagy a határozott tárgyat kifejező főnév előtt elmaradna, nem ír Vida Enikő a nyelvkönyvében, (vö. Vida 2011: 30–32) tehát a hiba ezekben a mondatokban a szerkesztésből vagy a hallgató figyelmetlenségéből fakad.

(58) *They were taking a break in the garden. *Pihentek kertben.* (francia)

(59) *We are looking at the view. *Nézzük kilátást.* (francia)

A spanyol hallgató a (60) és (61) mondatban a határozott névelő alakját rosszul választotta meg. A spanyol nyelv névelőrendszere a magyar nyelvéhez képest nagyobb alaki gazdagságot mutat. A névelők hangsúlytalan szavak, és általában az utánuk következő főnévhez simulnak (vö. Sobieski–Várady 1992: 69–70). A spanyol hallgató hibás névelőhasználatát véleményem szerint az okozta, hogy még nem sajátította el a magyar nyelv hangtani szabályait.

(60) *I'm eating in the garden. *Én eszem az kertben.* (spanyol)

(61) *I'm having dinner at home. *Én vacsorázom az otthon.* (spanyol)

A török hallgató kihagyta a mondatból a határozott névelőt. Ez a hiba anyanyelvi hatással magyarázható, hiszen a török nyelvben csak határozatlan névelő létezik (vö. Davies 2006: 96).

(62) *Is it here, on the table? *İtt van asztalon?* (török)

3.2.6. Szóhasználati hibák

A következő mondatok azokat a hibákat mutatják, melyeket a hallgatók a szavak nyelvi szintjén ejtettek. Az első mondatban a francia hallgató az anyanyelvével analóg módon szerkesztette meg az összetett szót. A vaníliafagylalt franciául úgy hangzik, hogy *glace à la vanille*, ennek megfelelően a jelentést két magyar szóval adta vissza, melyek közül a másodikat látta el tárgyraggal.

(63) *I'm buying vanilla ice cream. *Én veszek fagyalt vaniliát.* (francia)

A török hallgató példamondata is hasonló anyanyelvi hatást mutat. Törökül az ebédlőasztal kifejezést két szóval lehet visszaadni, ez a yemek masası kifejezés. A magyar mondatban is két szót használ a hallgató, és mindkettő megkapja a megfelelő helyhatározóragot.

(64) *The pogácsa are on the diningtable. *A pogácsák asztalon ebédlőn vannak.* (török)

A lengyel hallgató mondatából hiányzik a tárgy. Ezt a hibát a tanuló valószínűleg figyelmetlenségből követte el.

(65) *I'm looking for red shoes. *Keresek piros.* (lengyel)

A német hallgató példájában azt figyelhetjük meg, hogy az azonos jelentésmezőhöz tartozó szavak közül a nem megfelelő került a mondatba, annak ellenére, hogy a németben is megfigyelhető ez a megkülönböztetés (kochen – backen).

(66) *They are baking pogácsa. *Főznek pogácsát.* (német)

3.2.7. A magyar szórend

A szórend a magyar mint idegen nyelv oktatásában mindig sarkalatos pontnak számított. Az általános megfogalmazás úgy hangzik, hogy a magyar nyelv szabad szórendű.

Szűcs Tibor szerint a szórend kérdése nem ilyen egyszerű. Megállapítja, hogy a magyar nyelv szórendjében az aktuális tagolás és a téma-réma tagolódás játszik fontos szerepet. Ezek felsőbb szintről irányítják a mondat szerkezet tagolódását, ugyanis a mondat logikája az ismerttől halad az ismeretlen felé, és ezt a szerkesztés is követi. Az új információt tartalmazó elem ennek megfelelően az állítmány elé, fókuszpozícióba kerül. A mondat szintjén jelentkező SOV szórend az imént említett tagolás szabályainak felel meg. Szűcs Tibor szerint a magyar mondat szórendje szintaktikai megkötésekkel ugyan, de nyelvtanilag szabad (vö. Szűcs 2009: 74). Szűcs Tibor elemzéséből az derül ki, hogy vannak bizonyos megkötöttségek, de nyelvtanilag szabad a mondat szórendje.

Dóla Mónika és Farkas Judit szerint a magyart mint idegen nyelvet tanulókat a generatív mondattan segítségével lehet rávezetni a helyes szórend elsajátítására. Szerintük a tanulóknak az egyik legnagyobb nehézséget a szórend okozza, amit a hagyományos, leíró szemléletű nyelvtanok nem tudnak maradéktalanul elmagyarázni. A szabad szórend ugyanis nem azt jelenti, hogy egy mondat lehetséges szósorai közül bármelyiket használhatjuk az adott kontextusban (vö. Dóla–Farkas 2007: 103). Ugyanitt azt írják, hogy „[...] a szórend igenis kötött a magyarban, az azt vezérlő elvek azonban csak részben grammatikai jellegűek” (Dóla–Farkas 2007: 103). Ez megegyezik azzal, amit Szűcs Tibor ír a tanulmányában. Az indoeurópai nyelvek és a magyar közötti különbséget főleg abban látják, hogy „[...] a magyarban rendkívül fontos szerepe van a szórendnek, bár azt ebben a nyelvben nem a különböző mondatrészi funkciók megkülönböztetésére használjuk (mint ahogy például az angol az alany és a tárgy elkülönítése kapcsán teszi), hanem a jelentésárnyalatok kifejezésére” (Dóla–Farkas 2007: 113). A szerzőpáros szerint a generatív mondattan szolgálhat megoldással a szórend oktatásának problémájára.

Az elemzés eddigi pontjaival ellentétben a szórend kategóriában csak egy mondatot elemzünk közelebbről. Ennek az az oka, hogy lényegében szinte minden eddig elemzett mondat nagy mértékű szerkezeti hasonlóságot, valamint azonos befolyást mutat, ez pedig az SVO szórend. A mondatok többségében az E/1 személyes névmás is megtalálható a mondat elején annak ellenére, hogy ez elhagyható, ez alól csak néhány mondat képez kivételt. A (67) mondatot azért elemzem, mert ebben az előzőektől eltérően nem a szórendben található hiba, hanem magában a szintaktikai szerkesztésében.

A török hallgató a mondatban a névszói állítmányból jelzöt szerkesztett. Ez a hiba azért érdekes, mert a török nyelvben az egyszerű kijelentő mondat szórendje a következő: alany – időhatározó – helyhatározó – állítmány. Ez a szórend azonban nem kötött, ettől főleg a szépirodalmi művekben és az előbeszédben is eltérhetnek (vö. Davies 2006: 102). Valószínűleg a tartalom megértésével volt gond ebben a mondatban, a hallgató azt gondolhatta, hogy jelzős szerkezetet kell lefordítania, és ezt helyesen alkotta meg. A török nyelvben ugyanis a jelzős szerkezet felépítése a magyarhoz hasonló, a jelző a jelzett szó előtt áll, és nem kell egyeztetni (vö. Davies 2006: 98).

(67) *The room is clean. *A tiszta szoba.* (török)

A magyar szórend elsajátítása volt a kurzus legnehezebb része, a hallgatók mindössze annyit értek el, hogy elkezdték elhagyni az E/1 személyes névmásokat azokról a mondatokból, amelyekben az ige ragozása egyértelműen mutatja a nyelvtani számot és a

személyt. Erre a jelenségre a (46) és a (65) mondat a legjobb példa, melyekből a (32) és a (33) mondattal ellentétben hiányzik az E/1 személyes névmás.

(32) *I'm in the hall.* **Én vagyok a teremet.* (török)

(33) *I'm studying in the hotel.* **Én tanulok a szálloda bent.* (török)

(46) *I like to drink.* **Szeretek iszik.* (francia)

(65) *I'm looking for red shoes.* **Keresek piros.* (lengyel)

A hallgatók kezdő szinten tanulták a magyart, ezért mondataik egyszerű tőmondatok, melyeket angolról fordítottak magyarra. Összetett mondatok alkotására a nyelvtanulás egy későbbi fázisában képesek a tanulók, ezért figyelhető meg szerkezeti hasonlóság a mondatok között.

4. Összegzés

Dolgozatomban a kontrasztív nyelvészet és a fordítástudomány egy lehetséges kapcsolódási pontjáról írok. A két tudományterületet sokáig meg sem különböztették egymástól, később felismerték, hogy a vizsgálatuk tárgya és célja is eltér, és habár sok közös vonásuk van, mégsem feleltethetők meg egymásnak. A két nyelvészeti ág kapcsolódását leginkább a fordítás nyelvoktatásban betöltött szerepe mutatja.

A nyelvoktatásban eddig is fontos szerepet játszott a fordítás, azonban a két nyelven zajló kommunikáció nem csak a nyelvi alkotás eszköze. Az oktató számára fontos visszajelzéseket ad arról, hogy pontosan mit tudnak, ill. nem tudnak a tanulók. Ha a fordítás a nyelvórák szerves részévé válik, és emellett a kontrasztív nyelvészeti szemléletmód is érvényesül, az oktatás elérheti hatékonyságának maximumát.

A dolgozatom gyakorlati részében a 2011/2012-es tanév tavaszi félévében tartott *Magyar mint idegen nyelv* órákat vizsgáltam. Minden órán elhangzottak szóbeli fordítási feladatok, melyek segítségével az oktató követte a tanulási folyamatokat. A csoport a hallgatók anyanyelvét tekintve vegyes összetételű volt, az órán az angolt használták közvetítő nyelvként. Véleményem szerint különböző nyelvi háttérrel rendelkező hallgatók esetében kiemelkedően fontos az egyéni tanulási folyamatok követése, hiszen a különböző anyanyelvek különböző módon hatnak az elsajátítandó tananyag mentális befogadására.

A hallgatók nyelvi megnyilvánulásaiból azt az információt szűrhetjük le, hogy a magyar nyelv szórendje és a ragozás rendkívül gazdag rendszere okozza a legtöbb nehézséget. A ragozás esetében lépcsőfokokról beszélhetünk, melyek során először még egyáltalán nem használ a hallgató ragot, majd egy adott toldalékot felcserél egy másik nyelvtani viszonyt kifejező raggal. A harmadik lépés az, hogy az azonos nyelvtani viszonyt kifejező alakokat cseréli fel egymással, végül elkezdi helyesen használni az alakot. Hasonló ingadozás figyelhető meg a tárgyrag esetében, a szóhasználatban pedig az anyanyelv hatása érvényesül.

A dolgozat egy lehetséges oktatási módszert ír le, mely használatával a lehető legjobb eredményeket érhetjük el a magyar mint idegen nyelv oktatásában a vegyes anyanyelvű csoportokban is.

5. Idegen nyelvvű rezűmű

In meiner Arbeit befasse ich mich mit den műglichen Verbindungen zwischen kontrastiver Linguistik und Űbersetzungswissenschaft. Zuerst wurde kein Unterschied zwischen diesen Wissenschaftszweigen gemacht, spűter hat man erkannt, dass die Objekte der Untersuchungen und die Zielsetzungen der zwei linguistischen Zweigen verschieden sind. Es gibt zwar viele Gemeinsamkeiten, trotzdem sind Űbersetzungswissenschaft und kontrastive Linguistik verschiedene Bereiche der Sprachwissenschaft.

Im Sprachunterricht hat das Űbersetzen bisher eine wichtige Rolle gespielt, aber es ist nicht nur ein Mittel der Sprachproduktion. Űbersetzungsaufgaben kűnnen dem Lehrer dabei helfen, sich auf dem Laufenden darűber zu halten, welche Probleme die Schűler im Lernprozess haben, und was die Ursache dieser Probleme ist. Zusammen mit einer kontrastiven Methodik kann mit Hilfe des Űbersetzens die maximale Effizienz des Unterrichtes erreicht werden.

Im praktischen Teil meiner Arbeit habe die Leistungen der Gruppe im Kurs Ungarisch als Fremadsprache untersucht. In diesem Kurs war es besonders wichtig die kontrastive Methode gelten zu lassen und den Schűlern Űbersetzungsaufgaben zu geben, denn die Schűler kamen aus verschiedenen Lűndern. Die verschiedenen Sprachlichen Hintergrűnde haben verschiedene Probleme im Lernprozess verursacht, und dem Lehrer wűre es nicht műglich gewesen die Schwierigkeiten der einzelnen Schűler zu folgen und zu lűsen, wenn er nicht die Űbersetzung als Feedbackmethode zusammen mit der kontrastiven Sichtweise gewűhlt hűtte.

Die Untersuchung die ich an den Lűsungen der wűrtlichen Űbersetzungsaufgaben gemacht habe, war sehr Aufschlussreich im Hinblick auf die Lernprozesse der Schűler. Es hat sich herausgestellt, dass die ungarische Wortfolge und die Agglutination am schwierigsten zu lernen sind. Leztere erfolgt in mehreren Schritten, ausserdem machen die Schűler viele Fehler in den Sűtzen, die ein Objekt beinhalten. Die Muttersprache beeinflusst stark die Benutzung der zusammengesetzten Wűrter.

In meiner Arbeit schreibe ich darűber, dass die Űbersetzungsaufgaben zusammen mit einer kontrastiven Sichtweise die Vermittlung des Ungarischen als Fremdsprache im Wesentlichen erleichtern.

6. Felhasznált irodalom

Bañcerowski, Janus–Szabó Dénes–Bakonyi Istvánné 1980. *Lengyel nyelvkönyv*. Tanuljunk nyelveket! sorozat. Tankönyvkiadó. Budapest.

Berényi Mária 2000. Kontrasztív szemlélet a magyar mint idegen nyelv oktatásában. In: *Hungarológiai Évkönyv*. elérhető a http://epa.oszk.hu/02200/02287/00001/pdf/Hungarologiai_Evkonyv_01_107-112.pdf honlapon. (2013. 11. 17)

Davies, Helen 2006. *Kezdők török nyelvkönyve*. Holnap Kiadó. Budapest.

Dóla Mónika–Farkas Judit 2007. Generatív mondattan a magyar mint idegen nyelv oktatásában. In: Alberti Gábor–Fóris Ágota (szerk.) *A mai magyar formális nyelvtudomány műhelyei*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Giai Béla 2006. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Hegedűs Rita–Nádor Orsolya (szerk.) *Magyar nyelvmester. Magyar mint idegen nyelv és hungarológiai alapismeretek*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 59. Tinta Könyvkiadó. Budapest.

Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 29. Tinta Könyvkiadó. Budapest.

Klaudy Kinga 1997. *Fordítás I. Bevezetés a fordítás elméletébe*. Scholastica. Budapest.

Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

Sobieski Artúr–Várady László 1992. *Rendszeres spanyol leíró nyelvtan*. Terra. Budapest.

Szili Katalin 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához. A magyart idegen nyelvként oktató tanároknak*. Enciklopédia Kiadó. Budapest.

Szűcs Tibor 2006. A kontrasztív nyelvészet szerepe a magyar mint idegen nyelv tanításában. In: Hegedűs Rita–Nádor Orsolya (szerk.) *Magyar nyelvmester. Magyar mint*

idegen nyelv és hungarológiai alapismeretek. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 59. Tinta Könyvkiadó. Budapest.

Szűcs Tibor 2009. A magyar mint idegen nyelv sajátos szemléleti vonásai.* Giay Béla emlékének. In: *Hungarológiai Évkönyv*. elérhető a

http://epa.oszk.hu/02200/02287/00010/pdf/Hungarologiai_Evkonyv_10_068-078.pdf

honlapon. (2011. 11. 17)

Vida Enikő 2011. *Francia nyelvtan 222 pontban*. Maxim Könyvkiadó. Szeged.