DEBRECENI EGYETEM FOLIA URALICA DEBRECENIENSIA 22.
FINNUGOR NYELVTUDOMÁNYI TANSZÉK DEBRECEN, 2015

A kontrasztív szemlélet az észt mint idegen nyelv tanításában és egy készülő segédanyag tervezete

VÍGH-SZABÓ Melinda

Pannon Egyetem, Veszprém
vigh.szabo@gmail.com

Bevezető

Finnugor nyelvészként a Pannon Egyetem magyar szakos hallgatóit egy fél évig tanítom észtül. Az egy szemeszter természetesen igen kevés idő arra, hogy a nyelvben jobban elmélyedjünk; ez a pár hónap mindössze arra elegendő, hogy a legalapvetőbb kommunikációs formákkal, grammatikai jelenségekkel megismerkedjünk.

A nyelvhasználati stratégia kialakítása azonban itt is hangsúlyosan kerül előtérbe. A kontrasztív szempontú nyelvi megközelítés, a tipológiailag azonos rokon magyarral mint anyanyelvvel és a már tanult idegen nyelvekkel való összevetés az észt tanításának és tanulásának központi eleme. Az észt nyelvet legtöbbször már a sokadik idegen nyelvként tanulják Magyarországon. A hallgatók korábban szerzett idegen nyelvi kompetenciája (angol, német, francia, latin, orosz, olasz, horvát)[1] sok esetben jobban segíthet bizonyos észt nyelvi formák megértésében, mint a magyar nyelv.

Mivel a forrás- és célnyelv két finnugor nyelv, a motiváció és a kíváncsiság még erősebb a hallgatókban: a közös grammatikai jelenségek, lexikai szinten a megfelelő ekvivalensek keresése örömet okoz a diákoknak. Két rokon nyelv között a szerkezeti és funkcionális azonosságok és eltérések fokozottabban kerülnek előtérbe, éppen azok rokon nyelv jellegének következtében (vö. pl. Nyirkos 1972: 73). Az első órákon azonban már számos problémába ütközik a hallgató, amit elsősorban az észt nyelv gazdag paradigmatikus és szintagmatikus rendszere okoz. Az észt nyelv – habár döntően

[1] Korábbi kérdőíves felmérésem eredményei alapján.

agglutináló típusú nyelv – az agglutinációra jellemző szintetikus szerkesztés mellett nagyszámú flektáló-analitikus tulajdonsággal is rendelkezik.

Mit is tanítsunk tehát? A nyelvelsajátíttatás a nyelv részrendszereinek oktatása (maga a kontrasztivitás is mindig részrendszereket vet össze), amely a koherens nyelvi rendszer kiépüléséig tart (Jónás 1986). E nyelvi rendszerek kiépülése sok esetben a nyelvdidaktikában létrejövő különböző nyelvoktatási irányzatok, nyelvtanítási és nyelvtanulási módszerek függvénye.

A nyelvoktatási irányzatok központi problémája leggyakrabban a kommunikáció és a grammatika kettőssége – hogyan, milyen hangsúllyal egyeztethető össze e két jelenség. A 19. század végéig egyeduralkodó volt az a nyelvtani-fordítói módszer, amely a célnyelvi paradigmák, szabályok, kivételek rögzíttetésére koncentrált. Az ezt az irányzatot felváltó direkt módszer elsődleges céljának a célnyelvi kommunikációt tekintette (Bárdos 1989: 88, 101).

A későbbiekben született irányzatok közös eleme, hogy a nyelvtan ismeretét a kommunikációval együtt tekintik a nyelvtudás részének.

„A ma nyelvoktatásának fő kérdése tehát nem az, hogy tanítson-e nyelvtant, hanem az, miként állítható ez a formális, elvont rendszer a kommunikáció szolgálatába, azaz hogyan részesítsük a tanulót a nyelvi rendszer megismerésének »örömében«" (Szili 1999: 16).

Grammatika és kommunikáció, nyelvtipológia, kontrasztivitás és hibaelemzés – mind együttesen, de eltérő hangsúllyal alakítják azt a folyamatot, amely az eredményes, játékos, sokrétű, csupán négy hónapot felölelő finnugor nyelv tanítását jelenti.

1. Tipológiai kitekintő

Az első lépés annak meghatározása, hogy a nyelvtanulás, nyelvelsajátítás körülményei milyen mértékben járulnak hozzá a tipológia alkalmazásához. Esetemben a forrás- és célnyelv az uráli nyelvcsalád finnugor ágához tartozó ugor és balti finn nyelvek, amelyek részrendszereiket összevetve lényeges különbségeket mutatnak.

A második lépésben tipológiai szempontból meg lehet határozni azokat az univerzálékat és típusszabályokat, amelyek egyezést, illetve eltérést mutatnak a két nyelvben. Az idegen nyelvet tanulónak tipológiai szempontból az eltérő típus- és egyedi szabályokat kell elsajátítania (Dezső – Nemser 1972: 27).

A harmadik lépés annak megállapítása, hogy a típus- és egyedi szabályok óriási halmazából mekkora részt szakítsunk ki mint elsajátítandó ismeretanyagot.

„A nyelvi részrendszerekben megfogalmazott nyelvészeti, tipológiai ismeretanyagból azokat kell beilleszteni a tananyagba, amelyek produktívak, a lehető legtöbb helyes közlési egység képezhető velük, amelyekre a közlésben valóban szükség van. A nyelvi rendszert, a részrendszerek összefüggését a funkcionáló nyelv dinamikájában kell szemlélni" (Dezső – Nemser 1972: 28).

A korai klasszikus tipológia képviselői (W. Humboldt, H. Steinthal, N. Finck, F. von Schlegel, A. W. von Schlegel) és a modern tipológia szószólói (E. Sapir, P. Menzerath, J. H. Greenberg, V. Skalička) más-más szempontok alkalmazásával vizsgálták a finnugor nyelvek tipológiai-szerkezeti vonásait. Leegyszerűsített megfogalmazásban az agglutináló finnugor nyelveket (így a magyart és az észtet) a flektáló indogermán nyelvekkel állították szembe. Ha azonban alaposabban szemügyre vesszük ezeket a nyelveket és típusvonásaikat, szembeötlő, hogy tipológiai vonatkozásban a típusjellemzők mennyire keverednek, sőt napjainkban is mozgásban vannak az egyes nyelveken belül. Ily módon akkor fogalmazunk pontosan, ha a magyart és az észtet *dominánsan* agglutinatív típusú nyelveknek nyilvánítjuk, szem előtt tartva azok flektáló, sőt szintetikus, poliszintetikus, inkorporáló jellegű vonásait is.

Nyelvtipológiai kutatásaim elsősorban a morfofonológiára, a morfológiára és a morfoszintaxisra, vagyis az egymáshoz kapcsolódó morfémák viselkedésére és a szintagmák morfológiai felépítésére koncentrálnak. A vizsgálatok nagy hangsúlyt fektetnek az analitizmus és a szintetizmus folyamatainak megfigyelésére is (vö. Havas 1974a, 1974b; Pusztay 1994; Szűcs 2005) – ezek a vizsgálati eredmények jól alkalmazhatóak a tanításban.

A magyar és az észt nyelv tipológiailag tehát döntően agglutináló nyelvek; a morfológiai, morfoszintaktikai és szintaktikai struktúrákra esik a legnagyobb terhelés, és ezek határozzák meg a mondattani szerepek eldöntését is. Az agglutináló nyelvekben az alaktan jelenti a „szabályok meglétének, korlátainak" legjellemzőbb kutatási terepét, és egy mondat megértésében – „amely egészében lokálisabb döntéseket használ" – a morfológián van a legnagyobb hangsúly (Pléh 2000).

A döntően agglutinatív típusú magyar és észt nyelv számos flektáló vonást is mutat. Skalička amennyire tartózkodó volt a magyar nyelv tipológiai hovatartozását illetően, annyira bátran kijelentette azt észt nyelvről, hogy nem agglutinatív típusú (Skalička 1968). Ugyanezen a véleményen van Rätsep is 1970-es munkájában (Rätsep 1970). Viitso egyenesen egyeduralkodónak érzi az észt nyelv flektáló jellegét (Viitso 1990). Havas szerint „az észt nyelv efféle »kirekesztése« az agglutináló nyelvek közül nem megalapozott" (Havas 1974a: 24). A nyelvtanulás kezdeti szakaszában (és egy félévnyi tanulással ezen nem is lépünk túl) a hallgatók az észt nyelv agglutináló és flektáló

jellegével egyaránt találkoznak: az igei és névszói tővariancia (jelen idő, egyszerű múlt idő; nominatívusz, genitívusz, partitívusz), valamint az irányhármasság kétszer hármas rendszere képezik a tudásanyag gerincét.

2. Kontrasztivitás és nyelvoktatás

A kontrasztív összevetés és a hibaelemzés egyidős lehet az idegennyelv-oktatással, amelynek előfutárai Lado, Haugen, Weinreich és Ferguson voltak (Budai 2006: 4).

A kontrasztív nyelvészeti módszer egy olyan egybevető metódust jelent, amely csupán az „egy nyelvre támaszkodó monolingvális módszerekkel ellentétben interlingvális jellegű, és két vagy több nyelv között lévő egyezéseket és különbségeket írja le" (Balázs 1989: 265; vö. Brdar-Szabó 2001: 196). A kontrasztív nyelvészet napjainkban komplex tudományként is megjelenik (a nyelvészeti megfigyeléseket pszichológiai és pszicholingvisztikai kutatásokkal egészítik ki), amelynek eredményeit szervesen beépítik a különböző felhasználási területekbe, ezáltal az idegennyelv-oktatásban is sikeresen alkalmazhatóak. Az észt nyelv tanulását legtöbbször annak kötelező tárgy jellege motiválja (kezdetben legalábbis), s ezért többnyire pszichológiai tényezők is befolyásolják (Éder 1991: 191; Harden 2006: 56).

Hogyan alkalmazható a kontrasztivitás a nyelvoktatásban? Nemegyszer találkozhatunk olyan kijelentésekkel, miszerint az összevető szemlélet és az oktatás kapcsolatának kutatása még gyerekcipőben jár, ily módon számos kérdés megválaszolatlan: „Die Frage, wie genau kontrastive Linguistik im Fremdsprachenunterricht angewendet werden müsste, sei nicht genug untersucht worden und ist demnach noch nicht genau zu beantworten" (Willebrands 2013: 19).

A kontrasztív szemlélet nemegyszer csupán a különbségekre koncentrál, és nem veszi figyelembe a két nyelv közötti azonosságokat, holott a nyelvtanuló az anyanyelvéből kiindulva a teljes ekvivalenciát felmutató közös nyelvi elemeket jóval gyorsabban elsajátítja, mint az eltérő jelenségeket (nem véletlenül nevezte Bausch és Kasper 1979-ben az anyanyelvet „Grundsprache"-nak).

Az idegennyelv-oktatásban a kontrasztív nyelvészetet nem tekinthetjük elméleti nyelvészetnek, sokkal inkább az elmélet alkalmazásának, ahol a tanuló válik a két nyelv interakciójának középpontjává (Jónás 2000). Az egybevető módszerekkel előre megjósolhatjuk a nyelvtanulásban jelentkező nehézségeket, felhasználva a nyelvtanulási elméletek *pozitív* és *negatív transzfer (interferencia)* fogalmát (Harden 2006: 57).

A csupán fél évet felölelő, magyar szakos hallgatóknak oktatott észt mint finnugor (és idegen) nyelv tanítása során a komplex rendszerszemlélet helyett jóval lényegesebb annak megállapítása, hogy a magyar és az észt nyelv eszközkészlete *funkcionális szempontból* hogyan viszonyul egymáshoz. Mivel az észtet már számos idegen nyelv tanulása megelőzte, a hallgatóban kialakulhatott egy aránylag biztosnak mondható nyelvi strukturális-grammatikai háttér. Kiindulási és összehasonlítási alap tehát van, a kérdés már csak az, hogy ez a nyelvi kompetencia, illetve annak a ténye, hogy az észt és a magyar rokon nyelvek, mennyiben segítenek az észt nyelv tanulásában?

A magyar nyelvre vonatkozó kutatások – elsősorban Pléh tollából – bebizonyították, hogy a magyarban a grammatikai morfémák feldolgozására esik a legnagyobb terhelés, vagyis a mondatmegértés során folyamatos alaktani elemzést végzünk (Pléh 2000). Mivel az észt nyelv szintén gazdag morfológiai rendszerrel rendelkezik, valószínűsíthető, hogy egy hasonló kutatással a magyarhoz hasonló eredmények születnének az észt nyelvben is. A morfológiai elemzést támasztja alá a morfológiai és morfoszintaktikai szinteken bekövetkező tanulói hibák mennyisége. Az észt mondattani jegyek a morfológiai és szintagmatikus jegyek függvényei, így a morfonológiai, morfológiai és szintagmatikai szintet kell vizsgálni (Havas 1974a: 24).

A legtöbb szakirodalom nem választja szét a morfológiát a vele szoros kapcsolatban álló nyelvi szintektől. Havas élesen bírálja azokat a munkákat, amelyek nem választották el a különböző nyelvi szinteket, és így tévesen definiált terminológia és tipológia jött létre (Havas 1974a: 25). Kiefer is felhívja a figyelmet a hang- és alaktan, ill. az alak- és mondattan kereszteződéseire (Kiefer 2003: 189). Laczkó és Szűcs foglalkozik a morfofonológia és a morfoszintaxis jellemző folyamataival (Laczkó 2000: 37; Szűcs 1999). A két szint jelenségei és két nyelv közötti oppozíciós viszonyaik a nyelvtanulás első fázisaiban megjelennek, így azok a kontrasztív összevetés és a hibaelemzéses vizsgálat eredményeit gazdagítják.

Nézzünk néhány konkrét példát az észt nyelv oktatásának folyamatából, amelyek már a nyelvvel való ismerkedés első fázisában megjelennek!

Az észt nyelv gazdag névszói és igei tőrendszere, a névszói esetrendszer már az első órák témája, hiszen a szavak három alapalakjának együttes tanulása elengedhetetlen a későbbi mondatalkotás és -megértés szempontjából. Az oktatásra szánt szűkös időkeret azonban csak néhány, a mindennapokban leggyakrabban előforduló szóalak megtanítását engedi. Ezek között már szerepelnek rendhagyó alakú, fokváltakozást mutató igék, pl. *minema, lähen, minna* 'megy'; *rääkima, räägin, rääkida* 'beszél'; *õppi|ma, õpin, õppida* 'tanul' és névszók, pl. *käsi, käe, kätt* 'kéz'; *poiss, poisi, poissi* 'fiú'. Hasonló

jelenség a magyar többalakú névszótövek toldalékolásánál is megfigyelhető, ahol szintén mennyiségi vagy minőségi változás következik be affixum kapcsolásakor *(fa ~ fák; bíró ~ bírák)*.

A szintetikus és analitikus szerkesztésmód összevetése is hamar a nyelvtanítás elemévé válik; pl. a birtoklás tényét a magyarban kifejezhetjük birtokos személyjelekkel, amelyek a névmási birtokost fejezik ki: *házam, házad, házaim* stb. Az észtben nincsenek birtokos személyjelek, ezeket analitikus szerkezetek pótolják: *minu maja, sinu maja*, ahol a *minu, sinu* stb. a személyes névmások genitivusi alakjai. Habár a magyar *-é* birtokjelnek megtaláljuk a funkcionális párját az észtben (*oma* birtokos névmási szerkezet: *see aed on Madise oma* 'ez a kert Madisé'), kezdő szinten a hallgatóknak ezt nem kell megtanulniuk (egy általam összeállított pár soros olvasmányban találkoznak vele, ekkor lehet az összehasonlítást elvégezni).

A személyes névmásoknak és ragozott alakjuknak a magyarral ellentétben két változata létezik: a hosszabb, hivatalosabb és hangsúlyos helyzetben megjelenő forma, illetve egy rövidebb, a köznyelvben gyakrabban előforduló alak (*mina ~ ma, sina ~ sa;* és ragozott alakjaik: *minul ~ mul, sinul ~ sul* stb.).

A helyjelölésben az analógiásan, *-sse* toldalékkal ellátott ragos illatívuszi alakot gyakran váltja egy rövidebb alak, az ún. rövid illatívusz: *toasse* helyett *tuppa* 'szobába', *linnasse* helyett *linna* 'városba'. A magyarban a *-ba/-be* toldalék esetében „csupán" a magánhangzó-harmóniára kell ügyelni, bár a forrásnyelv esetében is akadnak olyan jelenségek, amikor az [i] és az [e] hangunk „semlegessége" következtében két forma is elfogadott *(fotelbe, fotelba)*.

Az egyik legszembetűnőbb különbség kezdő szinten a magyar és az észt nyelv között a kopula hiánya, illetve megléte. A finnugor nyelvek nagy részében (a balti finn nyelvek és a lapp kivételével) a nominális predikatív szerkezet nem tartalmaz létigét (Keresztes 2002: 86). Az észt mondatban mindig szerepel ige, így az olyan nominális állítmányú mondatokban, mint a *ta on õpetaja; nad on õpetajad* ('ő tanár; ők tanárok') megtalálható az *olema* ('lenni') ige sg. 3. és pl. 3. személyű alakja *(on)*. Ha azonban ragaszkodunk a nullmorféma elmélethez, akkor feltételezhetjük, hogy a *lenni* ige megfelelő alakja az *ő tanár,* és az *ők tanárok* ind. praes. 3. személyű magyar mondatokban is jelen van (Antal 1977: 7).

Az észtben nincsenek névelők. Névelő hiányában a következő észt mondatban – *Poiss istub tugitoolis* – a következő fordítási megoldások lehetségesek: a) Egy fiú ül a karosszékben; b) A fiú ül a karosszékben; c) A fiú egy karosszékben ül; d) Fiú ül a karosszékben. A határozottság, illetve határozat-

lanság kérdését mindig a szituáció és a szövegkörnyezet, valamint a téma-réma kapcsolat dönti el. A hallgatóknak ez is gyakran okoz problémát a fordítási feladatokban.

A mennyiségjelzős szerkezetekben a többséget kifejező mennyiségjelző után egyes számban áll a jelzett szó *(négy ember, sok ember)*. Az észtben az egynél nagyobb tőszámnevek után a főnévi alaptag egyes partitívuszban áll (*neli raamatut* 'négy könyv').

Lexikai területen zavart kelthet bizonyos szavak hiánya; az észt és a magyar nyelv között ilyen lexikális oppozíció lép fel például a rokonsági kapcsolatokat jelölő szavak között. A magyarban nincs külön lexéma a *valakinek a fia*, *valakinek a lánya* jelentésekre, az észtből pedig hiányoznak a magyarban meglévő *testvér, báty, öcs, nővér, húg* szavak. Helyettük az észtben a némethez és az angolhoz hasonlóan analitikus szerkezeteket használunk: *noorem/vanem õde*, *noorem/vanem vend* 'fiatalabb/idősebb lánytestvér', 'fiatalabb/idősebb fiútestvér'.

Az órákon gyakran hozhatunk példákat a mai észt szóalkotás eredményeiből, amelyek azon túl, hogy bemutatják az észt nyelvre oly jellemző belső szóalkotás sikerességét, egyúttal kiváló lehetőséget nyújtanak a hallgatók szókincsének gazdagítására is (pl. *infrastruktuur ~ taristu*, *wellness ~ heaolu*, *kamikaze ~ surmalendur*, *florist ~ lilleseadja*, *letšo ~ paprika-tomatihautis*).

A kontrasztív szemlélet fontos kiegészítője a **hibaelemzés.** A hibaelemzéses vizsgálatban feltárt hibák felfogásomban a nyelvtanulás dinamikus és változó folyamatában a forrás- és a célnyelv között működő *köztes nyelv* közelítő rendszereinek elemei. A hiba a kognitív módszer szerint is a nyelvtanulás szükségszerű velejárója (Tarone 1995), elemzésük gyorsítja a tanulást (Bárdos 1989: 119). Az olyan gazdag morfológiájú nyelv, mint az észt, megköveteli a nyelvtan tanítását. Mindez természetesen magával vonja a többszöri „hibázás", a „hibás alakok" lehetőségét is.

A hibaelemzéses vizsgálat rámutatott,[2] hogy az észt alaktani döntések mindig befolyásolják a szintaktikai és szemantikai jellemzőket. Különösen nagy terhelés esik kezdő szinten azokra a morfémákra, amelyek homonimek (pl. a sg. 2. igei személyrag és a többes szám jele: *ela|d* 'élsz' ~ *ilusa|d* 'szépek'); a tanuló egy új szóalak megjelenésekor még a kontextus ellenére is nehezen dönti el a szófajt, ha azon pl. egy *-d* affixumot lát.

[2] A vizsgálat egy következő tanulmány témája.

Az észt nyelv tanulása során kezdő szinten a legerősebb az anyanyelv hatása (morfológia, szóelőhívás), míg az angol vagy a német nyelv szerkezeti sajátosságai segítik az észt alakok megértését.

Nemcsak a magyar nyelvre, hanem az észtre is jellemző, hogy maguk a szabályok is más és más általánosságúak. A paradigmarendszereken belüli téves alakok használata vélt hasonlóságokon alapszik. Analógia jön létre akkor (elsősorban az észt mennyiségi és minőségi fokváltakozás nehézsége miatt), ha a szóalak változása bonyolult, nem lineáris, illetve a szó variánsa kivétel. Az észt nyelv szabályait és anyanyelvünktől eltérő jelenségeit a diákok mindig megpróbálják a gyakoribb, általánosabb megoldások mintájára átalakítani (a minta adott lehet intralingválisan, de ott lehet mind az anyanyelvben, mind pedig egy idegen nyelven belül).

Az analógia sok esetben segíthet is az elsajátításban, hiszen a nyelvi részrendszerek felépítésében különösen fontos szerepe van. Ha azonban az analógia hibaforrás, az annak a következménye, hogy a szabálytalan, kivételes, szűkebb osztályokba tartozó elemekre megjelenik a főszabály általánosítása. Összességében az észt nyelv gyakoribb formái és a paradigmarendszerekbe illeszthető jegyei mindig könnyebben azonosíthatóak.

3. Alkalmazott nyelvészet és nyelvoktatás

Az alkalmazott nyelvészet és oktatás összekapcsolása kulcsfontosságú abban a kérdésben, hogy a nyelvtudomány közvetít-e felhasználható eredményeket a nyelvoktatás számára, illetve hogy a nyelvtanításban milyen mértékben és egyáltalán hasznosítják-e ezeket az eredményeket. A nyelvoktatás akkor válhat versenyképessé, ha az nemcsak a nyelvtudomány, hanem számos határtudomány eredményeit alkalmazza. A nyelvoktatás korszerűsítése nem pusztán nyelvtudományi, hanem interdiszciplináris kérdés.

„A nyelvoktatási metodika mint a nyelvtudomány gyakorlati alkalmazása, részben a »tiszta« nyelvtudomány részéről volna bizonyos segítségre ráutalva (kontrasztív kutatások), részben pedig olyan alkalmazott elméleti ágazatok kifejlesztése volna az anyanyelvi és idegen nyelvi oktatás erőteljesebb megalapozásához szükséges, amelyek az ún. pszicholingvisztika köréhez tartoznak” (Herman 1990: 47).

Az idegen nyelvet – a második nyelvvel ellentétben – a mindennapi társadalmi érintkezésben nem használják (Wilkins 1974: 49), tanulása kizárólag formális nyelvi szituációban megy végbe (Éder 1991: 189). Az idegen nyelv elsajátítása sohasem létszükséglet; használata mindig „meghatározott tevékenységi körökhöz kapcsolódik” (Szőllősy-Sebestyén 1991: 261). Mivel az

észt nyelv birtoklása nem „létszükséglet", az általában vett idegen nyelvi tevékenységnek nem része (turizmus, idegen nyelvű média, kommunikáció), a vele való foglalatoskodás nem lép túl a felsőoktatás keretein, és a felsőoktatásban folyó tanulmányok befejeztével az észt nyelv tanulását is abbahagyják a diákok. Ebben a tartományban a magyar anyanyelvűek észt tanulását kutatni rendkívül érdekes feladat.

Amíg a magyar mint idegen nyelv és általában a hungarológia oktatása Észtországban régi tradícióval büszkélkedhet, addig a magyarországi észtnyelvoktatás (és itt elsősorban a finn nyelv „népszerűségével" összehasonlítva) meglehetősen szegényesebb képet mutat. Szükség van tehát minden olyan kezdeményezésre, amely az észt nyelv népszerűsítésének célját tűzi zászlajára. Magyarországon már számos nyelvkönyv látott napvilágot, ezek közül Anu Kippasto és Nagy Judit kötete jelenti napjainkban a legkorszerűbb oktatási segédanyagot (Kippasto – Nagy 1995). A könyvet pár évvel korábban egy szöveggyűjtemény előzte meg, szintén a szerzőpáros tollából (Nagy – Kippasto 1992), amelyet a Kossuth Lajos Tudományegyetemen használtak a magyar szakosok fél éves észt nyelvi oktatásában. A könyv később elsősorban a haladó kurzusok munkáját segítette. 2003-ban a Holnap Kiadó képes nyelvkönyv sorozatát az észt nyelvvel bővítette (Davies – Csire – Ilves 2003). (Az oktatási anyagokról ld. Tóth 2013: 124–128.)

A szótárirodalomból említést érdemel a két kisszótár (Nurk – Pusztay 1993; Pusztay – Rüütmaa 1995) és a 2010-ben Észtországban megjelent 42 000 címszavas *Magyar–észt szótár* (Seilenthal – Nurk 2010). Ennek a szótárnak az online változata is elkészült: http://www.eki.ee/dict/ues/. (Az észt szótárakról ld. Tóth 2014.)

Az észt (és a magyar) nyelv idegen nyelvként való oktatása, ha nem is érinti a társadalom egészét, mégis a két nyelv összevetésével és hibaelemzéses vizsgálatával bővíthetjük ismereteinket a nyelvelsajátítás és a rokon nyelvek tanulásának folyamatairól. Lengyel szerint „a finnugrisztika jóval kidolgozottabb a klasszikus nyelvtudományi (etimológiai, történeti nyelvészeti stb.) területeken, mint az általános, alkalmazott nyelvészeti vagy pszicholingvisztikai vonatkozásokban" (Lengyel 1996: 33).

Az észt mint idegen nyelv oktatása számos specifikus vonással és a világnyelvekétől eltérő feltételekkel rendelkezik: mint kisnyelv, Európában a kevéssé oktatott nyelvek közé tartozik (habár a világ felsőoktatásában oktatott száz idegen nyelv között ott van az észt is[3]); a nyelv tanulásának nincsenek

[3] http://epl.delfi.ee/news/arvamus/margit-langemets-miks-on-vaja-eesti-keele-instituuti?id=72203289

graduális előzményei; csupán néhány oktatási segédeszköz áll rendelkezésre; a tanórán kívül kevés lehetőség adódik az észt nyelvvel való találkozásra; az oktatásra szánható idő kevés. Aligha létezik olyan tankönyv, amely mindezekre a kihívásokra megoldást találna. Magyarországon és Észtországban készültek nagyszerű, a korábban említett segédanyagok (tankönyvek, szótárak); az interneten is találunk jobbnál jobb online kurzusokat (pl. https://www.keeleklikk.ee/et/welcome; http://els.leveranse.com/; http://www. oneness. vu.lt/ee/), de ezeket a szűkös időkeretre és törzsanyagra kell adaptálni.

4. Hallgatói visszajelzések és motivációk

Egy idegen nyelvet oktató tanárnak mindig fontos azt tudnia, hogy a tanulók milyen előzetes (nyelvi, kulturális) tudással rendelkeznek, milyen a nyelv iránti elkötelezettségük, illetve a kurzus végén milyen motivációkkal és tapasztalatokkal felvértezve zárják a tanulás folyamatát. Az input oldal nagymértékben segíti a kontrasztív szemlélet kialakítását és használatát, az output oldal pedig megerősíti a tanítás/tanulás folyamatának és a tudás hasznosítása lehetőségeinek megtervezését.

Az észt kurzusokat minden tanévben egy hallgatói kérdőív kitöltetésével és egy hallgatói reflexiókat felmérő lappal nyitom és zárom.[4] A kérdőív és a reflexiós lap kérdései hozzájárulnak a nyelvtanítás sikeréhez. A következőkben álljon itt néhány adat és vélemény a tavalyi felmérésből.

A kérdésekre 2014-ben 21 diák adott választ. Ebből a 21 hallgatóból tizennégy már rendelkezett korábbi ismerettel az észt nemzetről. Az információkat elsősorban az internetről, televízióból és folyóiratokból szerezték, de néhányan a rádióból, korábbi iskolai tanulmányaik során vagy könyvekből kaptak tájékoztatást az észtekről.

A korábban tanult nyelvek között az angol, a német és újlatin nyelvek szerepeltek. Bizonyos nyelvi-grammatikai szituációkban az angol és a német erősebb kapaszkodót jelenthet a magyar nyelvnél (tizenegyen érezték úgy, hogy segített az anyanyelvi kompetencia, 10-en nem éreztek szerkezeti hasonlóságokat).

14-en nagyon nehéznek találták az észt nyelvet – a nehézségek elsősorban a névszó- és igeragozás variabilitásában, a szavak ejtésében és írásában, a névelő hiányában, az esetrendszer gazdagságában jelentkeztek.

[4] A legutóbbi, 2014-es vizsgálatnak volt egy korábbi, 2003-as előzménye is, amelyben budapesti, debreceni és szombathelyi észtül tanuló hallgatók vettek részt. A két vizsgálat eredményeinek összevetése és értékelése egy másik tanulmány témája lesz.

A 21 hallgatóból kilencen az órán kívül is keresték a kapcsolatot az észtekkel, az észt nyelvvel, sokan online kurzusokba is bejelentkeztek. A diákok egy kivételével Észtországba is szívesen eljutnának, 18-an pedig folytatnák a nyelv tanulását, amire sajnos a jelenlegi képzési rendszerben nincs lehetőség. A legtöbben szívesen vennének egy olyan nyelvkönyvet, amely a félév anyagát rögzíti.

A hallgatói reflexiók az oktató számára nyújtanak hasznos visszajelzéseket; a pozitív visszacsatolás megerősíti abban, hogy érdemes energiát fektetnie egy másik finnugor nyelv megismertetésébe, és az a tananyag, ami erősen szelektált, elegendő ahhoz, hogy a magyar mint anyanyelv és az észt mint rokon, kevesek által beszélt balti finn nyelv azonosságait, különbségeit és „kincsestárát" feltárja. A hallgatói reflexiók közül néhány: „színes, érdekes, jó hangulatú, kifogástalan óra", „tovább kellene tanulni", „elektronikus feladatok kellenének", „ez volt a kedvenc kurzusom", „jó volt a kontrasztív szemlélet", „a nyelvtanuláshoz is meghozta a kedvem".

5. Egy észt segédanyag vázlata

A kontrasztív megközelítés és hibaelemzés közötti szintézisteremtés lehetővé teszi egy olyan oktatási segédanyag kidolgozását, amely a mindössze pár hónapig észt nyelvet tanuló hallgatók munkáját nagymértékben megkönnyíti.

A készülő oktatási segédanyag támaszkodik arra az észt nyelvben meglévő szó- és kifejezéskészletre, amely az észt világlátást, a magyartól és más idegen nyelvektől eltérő észt konceptualizációs folyamatokat tükrözi, és ugyanazt a jelentéstartalmat többféleképpen adja vissza (pl. *kuidas läheb?, kuidas käsi käib?* 'hogy megy?', 'hogy jár a kéz?', 'hogy vagy?'; *sajab vihma*, *vihma käes* 'esik az eső', 'az eső kezében', ti. esőben). Az észt gondolkodást megismertetendő a nyelvi ismeretanyagot az észt kultúra, irodalom, film, zene, gasztronómia stb. bemutatása egészíti ki, ami a segédanyagot is gazdagítja; a témákat a hallgatók dolgozzák fel, és kivetített prezentációval kísért kiselőadásokkal mutatják be.

Mivel a felsőoktatás szabta keretek igencsak behatárolják az oktatás menetét, az egyetlen terület, amely az észt mint finnugor nyelv tanítását megkönnyíti, egy segédanyag kidolgozása, amely a nyelvi ismereteket kontrasztív alapokra helyezi, és magában foglalja a hibaelemzés tapasztalatait, valamint az észt életmóddal, kultúrával kapcsolatos területek ismeretanyagát. Az órákon használt anyagot jelenleg a szerző állítja össze (szókincs, nyelvtan,

kisebb összefüggő szövegek, feladatok), amit a készülő segédanyag fog váltani.

Egy észt anyanyelvű nyelvész szakemberrel lektoráltatott és egy hallgató által illusztrált füzet minden egyes leckéje a következő felépítést követi majd:

1. *Figyelj jól!* (lecke szöveganyaga);
2. *Tapasztalat* (a tananyagban megjelenő grammatikai, szemantikai, pragmatikai információ);
3. *Magyarázat* (az információ kifejtése);
4. *Gyakori hibák és veszélyek* (a hibatapasztalatok átadása);
5. *Kapcsolatok* (az anyag nem nyelvészeti kapcsolódási pontjai, világlátás szélesítése, az észt kultúra megismertetése);
6. *Mit tanultunk?* (feladatok);
7. *Önellenőrző kérdések, feladatok megoldásai.*

A könyv eltér a hagyományos témakörök feldolgozásától, hiszen a 12-14 alkalom ezt nem is teszi lehetővé, de természetesen megismerkedünk a mindennapi szituációkban előforduló jelenségekkel; a szókincs folyamatosan ismétlődve bővül; nagy hangsúlyt kapnak a párbeszédes formák és az ismétlés. A következő témákat érintjük: találkozás (üdvözlés, bemutatkozás, elköszönés, udvariassági formák), hol élek?, ki ő?, mi ez?, tulajdonságok, család, számok, lakás, mozgásban, tevékenységek, szabadidő, napok elnevezései.

A grammatikában már az első órán felhívom a figyelmet a névszói és igei tővarianciára, így nem meglepő a hallgatók számára, ha a főneveket és az igéket már az első órától a három szótári alapalakjukban tanuljuk. A nyelvtanban is fontos az ismétlésre nagy hangsúlyt fektető szemlélet. A félév során a következőkről tanulnak a magyar szakos hallgatók: személyes névmások, létige ragozása és tagadása, a *kes, mis, missugune, kelle, kus, kuhu, kust, millal* ('ki', 'mi', 'milyen', 'kinek a …', 'hol', 'hová', 'honnan', 'mikor') kérdőszók és a *kas* kérdőszócska használata, jelen idejű, kijelentő módú igeragozás és a tagadás, genitívusz, partitívusz, személyes névmások genitívusza, irányhármasság, többes szám, névutók, egyszerű múlt idő (imperfektum).

Az észt füzet szerkezete és tartalma azt is lehetővé teszi, hogy a jövőben egy digitális, e-learning tananyag is megszülethessen.

Irodalom

Antal László 1977: Egy új magyar nyelvtan felé. Magvető Kiadó, Budapest.

Balázs János 1989: Az egybevető (kontrasztív) módszer alkalmazásának lehetőségei. In: Balázs János (szerk.), Nyelvi rendszer és nyelvhasználat. Tankönyvkiadó, Budapest. 4–42.

Bárdos Jenő 1989: A legismertebb módszerek az idegen nyelvek tanításában. A hungarológia tanítása 3/5–6: 88–137.

Bausch, Karl-Richard – Kasper, Gabriele 1979: Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der 'großen' Hypothesen. Linguistische Berichte 64/79: 3–35.

Brdar-Szabó Rita 2001: Kontrastivität in der Grammatik. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. De Gruyter Verlag, New York. 195–204.

Budai László 2006: Lehet-e új életet lehelni a kontrasztív elemzésbe? Modern Nyelvoktatás 12/2: 4–16.

Davies, Helen – Csire Márta – Ilves, Marju 2003: Kezdők észt nyelvkönyve. Holnap Kiadó, Budapest.

Dezső László – Nemser, William 1972: Tipológia és kontrasztív nyelvészet. In: Horváth Miklós – Temesi Mihály (szerk.), Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás. Tankönyvkiadó, Budapest.

Éder Zoltán 1991: A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye. In: Giay Béla (szerk.), A magyar mint idegen nyelv fogalma. Hungarológiai ismerettár 6. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ.

Harden, Theo 2006: Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Havas Ferenc 1974a: Az észt nyelv tipológiai hovatartozásának problémája. Nyelvtudományi Közlemények 76: 23–36.

Havas Ferenc 1974b: A magyar, a finn és az észt nyelv tipológiai összehasonlítása. Nyelvtudományi Értekezések 85. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Herman József 1990: Beszámoló a magyarországi alkalmazott nyelvtudomány helyzetéről. In: Szerdahelyi István (szerk.), Alkalmazott nyelvészeti alapfogalmak. Tanulmányok, szemelvények. [Kézirat.] Tankönyvkiadó, Budapest. 243–260.

Jónás Frigyes 1986: A magyar mint idegen nyelv. Magyartanítás 5: 228–234.

Jónás Frigyes 2000: Kontrasztív szemantika a nyelvpedagógiában [előadás].

Keresztes László 2002: Finnugor kontrasztív nyelvészeti elemzések. Folia Uralica Debreceniensia 9: 81–90.

Kiefer Ferenc 2003: Alaktan. In: Kiefer Ferenc – Siptár Péter (szerk.), A magyar nyelv kézikönyve. Akadémiai Kiadó, Budapest. 185–205.

Kippasto, Anu – Nagy Judit 1995: Észt nyelvkönyv. Bíbor Kiadó, Miskolc.

Laczkó Krisztina 2000: Az alaktan tárgya és alapkategóriái. In: Keszler Borbála (szerk.), Magyar grammatika. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 37–50.

Lengyel Zsolt 1996: Finnugrisztika – pszicholingvisztika – nyelvi univerzálék. Észt–magyar összevetés. Folia Estonica IV: 33–37.

Nagy Judit – Anu Kippasto 1992: Észt szövegek (magyar szakos egyetemi hallgatók számára). 2., javított kiadás. Miskolc – Debrecen.

Nurk, Anu – Pusztay János 1993: Észt–magyar kisszótár. Savaria University Press, Szombathely.

Nyirkos István 1972: A magyar–finn kontrasztív vizsgálatok néhány kérdése. In: Horváth Miklós – Temesi Mihály (szerk.), Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás. Tankönyvkiadó, Budapest. 73–80.

Pléh Csaba 2000: A magyar morfológia pszicholingvisztikai aspektusai. In: Kiefer Ferenc (szerk.), Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia. Akadémiai Kiadó, Budapest. 951–1020.

Pusztay János 1994: A magyar és az észt nyelv összehasonlító vizsgálatához. Észt–magyar összevetés. Folia Estonica IV: 79–85.

Pusztay János – Rüütmaa, Tiina 1995: Magyar–észt kisszótár. Savaria University Press, Szombathely.

Rätsep, Huno 1970: Die Typen der verbalen Rektionsstruktur und die Sprachtypologie in Hinsicht auf das Estnische. In: Dezső, László – Hajdú, Péter (eds), Theoretical Problems of Typology and the Northern Eurasian Languages. B. R. Grüner, Amsterdam. 129–134.

Seilenthal, Tõnu – Nurk, Anu (szerk.), 2010: Ungari–eesti sõnaraamat. Magyar–észt szótár. Eesti Keele Sihtasutus, Tallinn.

Skalička, Vladimír 1968: Über die Typologie der finnisch-ugrischen Sprachen. Congressus secundus internationalis fenno-ugristorum I. Helsinki. 494–498.

Szili Katalin 1999: A grammatikáról másképpen. Új kérdések és válaszlehetőségek. Intézeti Szemle (Magyar Nyelvi Intézet) 21/1–2: 16–21.

Szőllősy-Sebestyén András 1991: A magyar mint idegen nyelv helye és szerepe a műszaki felsőoktatásban. In: Giay Béla (szerk.), A magyar mint idegen nyelv fogalma. Hungarológiai ismerettár 6. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest. 5–17.

Szűcs Tibor 1999: Magyar–német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában. A magyar mint idegen nyelv és kultúra közvetítésében. Pécsi Nyelvészeti Tanulmányok 4. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Szűcs Tibor 2005: Kontrasztok a nyelvtan és a szókincs együttesében. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture – A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata 1: 7–21.

Tarone, Elaine 1995: Focus on the language learner. Oxford University Press, Oxford.

Tóth Anikó Nikolett 2013: Észt–magyar nyelvoktatási és lexikográfiai kapcsolatok. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture – A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. 10/1–2: 124–135.

Tóth Anikó Nikolett 2014: Észt–magyar, magyar–észt szótárak. In: Maticsák Sándor (szerk.) – Tóth Anikó Nikolett – Petteri Laihonen, Rokon nyelvek szótárai. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 181–192.

Viitso, Tiit-Rein 1990: Eesti keele kujunemine flekteerivaks keeleks. Keel ja Kirjandus 33: 542–548.

Wilkins, David Arthur 1974: Second-language Learning and Teaching. Oxford University Press, London.

Willebrands, Daan 2013: Kontrastivität in der Grammatik. Bachelorarbeit. www.studiumjahr20121013_bachelorarbeit_bachelorarbeitpdf.pdf

*

Contrastive approach to the teaching of Estonian as a foreign language and the plan of a teaching material

Teaching Estonian as a foreign language has many special features and conditions different from teaching world languages: as a small language it belongs to those languages which are less taught in Europe; there are no gradual precedents of learning the language; only a few teaching aids are available; there are only a few extracurricular opportunities to practice the language. The duration of teaching – with low number of classes per week – doesn't exceed a semester in the case of Hungarian major students. This time is enough for Hungarian native speakers to learn the structural, typological features of another Finno-Ugric language.

Under these conditions the teaching material must be restricted to the most necessary parts. Based on the results of the students' questionnaires and the reflection papers I am working on a teaching material which should meet the requirements of the students' needs and the one-semester subject.