

Arab anyanyelvű (egyiptomi) diákok magyar köztes nyelve – nehézségek és megoldások

Kovács Renáta

PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola
kovacsrena@gmail.com

Kivonat: A dolgozat egyiptomi arab anyanyelvű a kairói Ain Shams Egyetemen magyar mint idegen nyelvet tanuló A1-A2 szintű diákok köztes nyelvét vizsgálja. Az empirikus kutatás fő irányelveit Corder (1974), Richards (1970) és Selinker (1972) a hibaelemzés (error analysis) és a köztes nyelv (interlanguage) területén végzett kutatásai határozzák meg. A diákok írásbeli munkáinak elemzése árnyalt képet ad a nyelvsajátítási folyamatokban résztvevő transzferekről, illetve a köztes nyelv pillanatnyi állapotáról. Megállapítható, hogy a vizsgált nyelvi szinten az interlingvális transzfer dominál, és a befolyást gyakorló nyelvek közül az anyanyelv hatása a legerősebb. Az eredmények ismeretében specifikus, problémakezelő tananyagok dolgozhatók ki.

1 Bevezetés

A dolgozat célja egyiptomi arab anyanyelvű, a Közös Európai Nyelvi Referenciakeret szerinti A1-A2 nyelvi szinten álló diákok köztes nyelvének bemutatása. A kutatás arra a kérdésre kereste a választ, hogy az interlingvális és intralingvális nyelvi transzferek milyen mértékben alakítják az említett célcsoport köztes nyelvét. A nyelvi transzferek jellege és aránya a nyelvtanárnak segítséget nyújt a megfelelő didaktikai és metodológiai módszerek kiválasztásában; a nyelvész számára pedig a köztes nyelv kialakulásának folyamatáról hozhat új adalékokat.

A vizsgálat Corder (1974) és Richards (1970) hibaelemzésre, valamint Selinker (1972) köztes nyelvre irányuló kutatásain alapul. Ennek megfelelően a kutatásban a diákok által elkövetett hibák kerülnek elemzésre és osztályozásra, ezek utalnak ugyanis a diákok köztes nyelvének állapotára. Az osztályozás emellett, hogy közelebbi képet ad az egyiptomi arab anyanyelvű diákok köztes nyelvéről és az azt befolyásoló hatásokról, támpontul szolgál specifikus tananyag előkészítéséhez. Az így létrehozott tananyag nemcsak a hibák kiküszöbölésére szolgál, hanem tanulási stratégiák megtanításával is fejleszti a diákok képességeit. A köztes nyelvi vizsgálat pedig újabb információkkal gazdagítja a magyar köztes nyelv szabályrendszerére vonatkozó kutatásokat.

1.1 A hibaelemzés: rövid áttekintés

A XX. századi idegennyelv-oktatás az alkalmazott nyelvészet két fontos ágából merített: a kontrasztív elemzésből és a hibaelemzésből.

A kontrasztív elemzés elméletét, amelynek alapfeltevése, hogy a tanuló anyanyelvét és a célnyelvet összehasonlítva megjósolható, hogy a nyelvsajátítás során mely szerkezetek okoznak nehézséget, vagyis milyen esetekben fog a nyelvtanuló nagy valószínűséggel hibát ejteni, Stephen Pit Corder a 60-as évek végén és a 70-es évek elején kifejtett munkássága dönti meg. A 60-as évek elején ugyanis bebizonyosodott, hogy a megjósolhatónak hitt hibák egy jó részét a nyelvtanulók nem követték el, ugyanakkor felbukkantak olyanok, amelyeket nem lehetett előre feltételezni, mert sem az anyanyelvvel, sem pedig a célnyelvvel nem voltak magyarázhatók. Az is világossá vált, hogy az összehasonlító elemzésben kulcsfontosságú pozitív és negatív interferenciaelmélet nem érvényes olyan mértékben, mint ahogyan azt korábban feltételezték (Bueno González 1992: 5). Egyes kutatások szerint az interferenciával magyarázható hibák mennyisége nem haladta meg a nyelvtanuló által elkövetett összes hiba 33%-át. Dulay és Burt 1974-es vizsgálatukban ennél is tovább mentek: eredményeik azt mutatták, hogy a hibák csupán 3%-a tudható be az interferenciának, 85%-uk a nyelvsajátítás folyamatából adódik, és 12 %-uk nevezhető tanulóspecifikus hibának, de ezen utóbbiak sem voltak indokolhatók az anyanyelvi befolyással. Az eredményeket tekintve ugyanakkor nem elhanyagolható tényező, hogy Dulay és Burt kutatási alanyai gyerekek voltak, míg az előző adat felnőttek eredményeit mutatja (Fernández 1997: 16).

A hibaelemzés elsősorban a már elkövetett hibákra koncentrál, amelyek ebben a felfogásban a nyelvsajátítás folyamatából következő univerzális stratégiáknak tudhatók be (Khansir 2012). Corder szerint a hiba kétféle – nyelvészeti és pszicholingvisztikai – információval szolgál: a nyelvészeti információból következtethető ki a nyelvsajátítás során elkövetett hiba típusa, míg a pszicholingvisztikai hiba a nyelvsajátítási stratégiákra enged következtetni. A hibaelemzés azt vizsgálja, hogy a tanuló által elkövetett hiba mennyire deviáns a célnyelvhez képest (Corder 1974, idézi Erdogan 2005).

Az interlingvális transzfer szerepét azonban a hibaelemzés sem tudja teljes mértékben kizárni. A magyar szakirodalomban Budai László (2006) ismeri fel, hogy a két irányzat (kontrasztív elemzés és hibaelemzés) nem állja meg önállóan a helyét, ugyanis számos közös elemmel rendelkeznek, amelyek mentén elindulva hatékonyabb lehet az eredmények gyakorlati sikra helyezése. A két irányzat ötvözetét kontrasztív hibaelemzésnek nevezi el. Hogy a hibaelemzés nem lehet meg a kontrasztív elemzés nélkül, arra a későbbiekben tárgyalandó transzferek is jó példát szolgáltatnak.

1.2 A hiba fogalma

A hiba vizsgálatának és okának középpontba helyezésével jelentősen árnyalódott a meghatározásának fogalma is. Az általános értelemben vett hiba abban a folyamatban jön létre, amelynek során a nyelvtanuló arra törekszik, hogy a célnyelvhez közeli nyelvi produktumot hozzon létre. Ennek során több-kevesebb deviánsforma produkciójára is sor kerül, amelyek Corder szerint három nagy csoportra osztályozhatók: *tévesztés*, *hiba* és *lapszus*. Hogy a három közül melyik kerül túlsúlyba, az a nyelvtanuló célnyelvi kompetenciájától és elkerülési stratégiáitól függ. A hiba a normától való rendszeres eltérés, amely a tanuló hiányos ismereteiből ered; a tévesztés esetében a nyelvtanuló rendelkezik a megfelelő ismeretekkel, de valamilyen okból kifolyólag téved; a lapszusról akkor beszélhetünk, ha a hibás alak vagy szerkezet nyelven kívüli okokkal pl. fáradtsággal magyarázható (Corder 1974, idézi Fernández 1997: 28). Bárdos Jenő nem tesz különbséget a tévesztés és a lapszus között, az utóbbit is tévesztés-ként definiálja. Szerinte ugyanis olyan hibákat jelölnek, amelyeket a diák önmagától

is észrevesz és kijavít (Bárdos 2000: 19). Rod Ellis is a hiba/tévesztés elkülönítését veszi alapul olyannyira, hogy annak azonosítására, hogy melyikről van szó, az alábbi egyszerű módszert írja le: ha adott formát a nyelvtanuló hol helyesen, hol pedig helytelenül használ, akkor tévesztésről van szó, ha pedig mindig helytelenül, akkor hibáról. Szintén tévesztésről van szó, ha a nyelvtanuló képes a javításra (Ellis 2008, idézi Erdogan 2005).

1.3 A hiba háttere és forrásai

A detektált hibák adott kritériumok alapján tovább csoportosíthatók, ezáltal konkretizálhatók és javíthatók. Corder négy nyelvtani szintű kategóriát határoz meg a célnyelvi formával összehasonlított nyelvtanulói megnyilvánulások szempontjából: (1) egy kötelező mondatalkotó elem elhagyása, (2) egy helytelen elem hozzáadása, (3) a helytelen elem kiválasztása és (4) az elemek helytelen sorba rendezése. Ugyanakkor maga Corder is felismeri, hogy ezek a kategóriák nem elegendőek az összes hiba leírására, ezért hozzáad még egy, a morfológiai, szintaktikai és lexikai szint fölött elhelyezkedő a pragmatika területéhez tartozó hibatartományt (Corder 1974, idézi Fernández 1997: 29).

Richards (1970) az eredetük felől közelíti meg a hibákat. Első lépésben az interlingvális és az intralingvális háttérből származó hibák közt tesz különbséget. Az előbbieket azokat jelölik, amelyek a nyelvtanuló anyanyelve vagy valamely más tanult idegen nyelv befolyására alakulnak ki, az utóbbiak alatt pedig a célnyelv nyelvtani adottságaiból következő hibákat érti. Richards teljes mértékben kizárja az interlingvális hibák vizsgálatát, és csak az intralingválisokra koncentrálna. Jellemzőiket az alábbiakban határozza meg: (1) szisztematikusak, (2) a nyelvelsajátítás folyamatában hosszú ideig jelen vannak, és minden nyelvtanulói csoportban megjelennek, (3) kizárhatóan nem tévesztések vagy lapszusok, (4) egyes tanulók esetében a nyelvtani kompetencia végső stádiumát jelentik, míg mások esetében csak egy átmeneti állapotot jelölnek. Az interlingvális és intralingvális hibák mellett a nyelvelsajátítás folyamán keletkező hibákra (developmental error) is létrehoz egy külön kategóriát. Nyelvelsajátítási hibát akkor követ el a nyelvtanuló, ha a már meglévő tudása alapján hamis hipotéziseket alakít ki a célnyelvről, és ezeket szabálynak tekintve használja is. Richards három intralingvális és egy nyelvelsajátítási hibát definiál. Intralingvális hibák a túláltalánosításból, a szabály ismeretének hiányából és a szabályok nem teljes alkalmazásából származnak. A nyelvelsajátítási hiba a célnyelvről kialakított hamis hipotézisekből származik (Richards 1970). Hozzáfüzendő, hogy a szerzők egy része nem tesz különbséget az intralingvális és nyelvelsajátítási hibák között, valószínűleg az utóbbiak nehezebb elkülöníthetősége miatt.

1.4 A köztes nyelv és hibaértelmezése

A *köztes nyelv* (interlanguage) fogalmát Larry Selinker vezette be 1972-ben annak a szabályszerűen működő nyelvi rendszernek a megnevezésére, amelyet a tanuló hoz létre egy második idegen nyelv elsajátítása folyamán. Ezt megelőzően Corder az *idioszinkretikus dialektus*, míg Nemser (1971) a *közelítő rendszer* kifejezést használta nagy vonalakban véve ugyanazon tartalom kifejezésére. A köztes nyelv minden nyelvi szinten megjelenik, a fonológiában, a morfológiában és a szintaxisban, illetve a lexika, a pragmatika és a diskurzus szintjén (idézi Tarone 2006).

A köztes nyelv egyik legfontosabb jellemzője, hogy egy dinamikus, folyamatosan változó struktúrát alkot. A köztes nyelv egyes értelmezések szerint egymásra rétegződő különböző köztes nyelvek sokasága, amelyben minden egyes réteg a tanuló egy adott pillanatban mérhető tudásszintjét jelenti (Maróti 2005). Más, tágabb értelmezés szerint a köztes nyelv függhet a nyelvet tanuló egyén fizikai és pszichikai állapotától, illetve a tanulón kívül álló feltételektől is, ennek következtében akár pillanatról pillanatra változhat. Szintén ehhez a képlékenységhöz járul az hozzá, hogy egy-egy adott jelenségre a köztes nyelvben párhuzamosan több szabály is létezhet, amelyből a tanuló bármelyiket kiválaszthatja a beszédprodukciónak során (Roldán 1989).

A köztes nyelv alakulására Selinker (1972) szerint öt folyamat hathat. Az első a más nyelvekből eredő transzfer, ez lehet a tanuló anyanyelve vagy más idegen nyelv. A második a tanítási környezetből fakadó transzfer, ez általában a tanórán rosszul be rögzült formákat jelenti. A harmadik folyamatot a nyelvtanuló tanulási stratégiái jelentik, ezek akkor kerülnek felhasználásra, ha a tanuló nem rendelkezik megfelelő tudással az adott elemet tekintve. Ilyenkor a használt stratégia az elem egyszerűsítése vagy elkerülése lehet. Kommunikációs stratégiákat (negyedik selinkeri folyamat) használ a diák, amikor nyelvi ismeretei nem elegendők a kifejezendő tartalom megfogalmazására, ezért vagy az anyanyelvének vagy egy másik idegen nyelvnek az elemét hívja segítségül a hatékony kommunikációhoz. Az ötödik folyamat a túláltalánosítás, vagyis egy megtanult szabály kiterjesztése kivételt képező elemekre is.

A köztesnyelv-elmélet a hibához vagy normától eltérő megnyilvánulásokhoz köthető másik alapvető fogalma a szintén Selinker (1972) által bevezetett fosszilizáció. Ez olyan a célnyelvtől eltérő elemek összességét jelenti a köztes nyelvben, amelyeket a nyelvtanuló nem képes kijavítani, elsajátításukban megreked, és azok stabil jelleggel megmaradnak. Az is előfordulhat, hogy egy-egy már kijavítottnak hitt elem visszacsúszik a köztes nyelvbe. Újabb elméletek leszűkítik a fosszilizáció hatáskörét, és azt mondják, hogy az csak a fonetika területére terjed ki, vagyis az akcentus az egyetlen jelenség, amelyben nyomon követhető. Ezen álláspont vitatható, hiszen a fosszilizáció szerkezetes szinteken is problematikus lehet.

Összefoglalva elmondható tehát, hogy a köztes nyelv több tényező együtteséből alakul ki, ebből következően egy képlékeny, variációkat és fosszilizálódott elemeket tartalmazó rendszer.

A köztes nyelv hibaelemzésen alapuló vizsgálatának három elemi lépését irányozza elő Corder (1974, idézi Bueno González 1992). A hibaelemzés mindig a hiba felismerésével kezdődik. Ennek feltétele a tanuló kommunikációs szándékának pontos értelmezése, ugyanis a grammatikai szempontból látszólag helyes vagy helytelen forma nem nyújt teljességgel releváns információt. A hiba felismerését a hiba leírása követi, ami lényegében a hibás variáció és a rekonstruált forma összehasonlítása. Ez a hiba kezelésének nyelvészeti része. Ez után lép a hibaelemzés a pszicholingvisztika területére arra keresve a választ, hogy miért és hogyan keletkeznek a hibák. A Corder által kijelölt lépések megegyeznek a kontrasztív hibaelemzés módszertanával: a hiba felismerése, a hiba jelölése vagy javítása, és végül a hiba lokalizálása a nyelvi rendszerben (Budai 2006).

1.5 Az írott szövegek problematikája köztes nyelv elemzésében

A dolgozatban bemutatott kutatás írott szövegek vizsgálatára épül. Írott szövegek alapján elemezni a köztes nyelvet azért problematikus, mert az írásmoделlek feltétele-

zéseinek megfelelően az írás folyamatában mindig van egy utolsó, ellenőrző folyamat, ami miatt az írott szövegek soha nem lehetnek spontán produktumok. Gordon Rohman az elő-írás – írás – újraírás, Flower és Hayes a tervezés-írás-ellenőrzés, míg Teun A. Van Dijk a reprodukció-rekonstrukció-elkészítés hármass modelljében az utolsó szakasz mindig a felülvizsgálaté, mely egyértelműsíti tehát, hogy az írott szövegek nem felelnek meg optimális esetben a köztes nyelv elemzésében szerepet játszó ún. önkéntelen beszédnek (Cassany 2005: 140–143).

Az írott szöveg elemzésének célja más, mint a beszélt köztes nyelv elemzésének. Az írott szöveg, főleg, ha javított változat is rendelkezésre áll, mélyebb betekintést enged a nyelvtanuló kognitív folyamataiba. A különböző írásfázisok változatai látni engedik, hogyan formálódnak a nyelv használatára vonatkozó hipotézisek és szabályok (Rulík 2009).

A Közös Európai Nyelvi Referenciakeret szerint az írás egyike a mérendő készségeknek, és a tanulóktól már A1-A2 szinten kommunikatív és interaktív szövegek írásának képességét követeli meg. Ahhoz, hogy a szövegek kommunikációs és interakciós céljukat betöltsék, koherensnek kell lenniük és meg kell felelniük a célnyelvi szövegalkotás kritériumainak. Bár a dolgozatban elemzendő A1-A2 szint csupán alapismereteket követel, a szövegkohéziós elemeknek és a kommunikatív funkcióknak azonban már itt is meg kell jelenniük (KER 2002: 77).

2 A korpusz bemutatása

A dolgozatban bemutatott kutatás korpuszát harminc, a magyart második idegen nyelvként tanuló egyiptomi arab anyanyelvű, A1-A2 nyelvi szinten álló diák írásbeli munkái alkotják. A diákok a kairói Ain Shams Egyetem Nyelvészeti Karának másodéves hallgatói, akik a kutatás elkészítésének időpontjáig összesen négy hónapot tanultak magyarul heti 6x60 percben. (Sajnálatos módon az Egyiptomban 2011 óta végbemenő politikai változások miatt az ország instabil, emiatt az oktatást minimális időre szűkítették le a lehetséges problémák elkerülése érdekében.) A harminc mindegyike 19-20 éves, közülük huszonegy nő és kilenc férfi. A tanulók nagy többsége (huszonkettő) kairói lakos, hárman élnek Alexandriában, a többiek pedig Kairó agglomerációjában található falvakból származnak. Általánosságban elmondható, hogy a magyaron kívül legalább egy idegen nyelvet beszélnek, ez általában az egyetemen tanult első idegen nyelv: német, angol, olasz, orosz, koreai vagy héber. Angolul mindegyikük beszél legalább A2-es szinten. Az arab nyelvterület, így Egyiptom diglosszikus szituációját is figyelembe véve a klasszikus arabbal együtt legalább két idegen nyelvről beszélhetünk.

A diákok mindegyike ismeri és használja a latin betűs ábécét, ugyanakkor a folyóírással írt latin betűk felismerése és írása akut probléma számukra.

A tanórakon a vezérfonalat a Durst Péter (2005) *Lépésenként magyarul – Első lépés* című tankönyve adja, ezt egészítik ki az általam készített anyagok.

A diákok motivációs hátterére jellemző, hogy az egyetemi oktatásban a tanulók általában fontosabbnak tartják az első nyelv tanulását, így a második nyelv, mint például a magyar mint idegen nyelv is, sokszor háttérbe szorul. Szintén fontos adalék a diákok szociális-motivációs hátterének leírásához, hogy az egyetem legtöbbször számára nem több mint automatikus folytatása a középiskolai tanulmányoknak.

A köztes nyelv vizsgálatához egy erősen és két kevésbé irányított szövegalkotási feladat megoldására kértem a diákokat. Az első erősen irányított szövegalkotási fel-

datban a diákoknak egy táblázat alapján kellett elmesélniük Bence egy napját (1. táblázat). A táblázat időpontokat tartalmazott, amelyekhez igéket, főneveket rendeltem, amelyeknek segítségével a diákoknak egy összefüggő szöveget kellett alkotniuk. A feladatban azt szerettem volna lemérni, hogy köztes nyelvükben milyen mértékben lemérhető az irányhármaság, az idő kifejezése és a *-val*, *-vel* rag használatának készsége.

07.45	felkel
7.45–8.15	reggelizik, konyha, keksz, tejeskávé
8.15–9.00	fürdőszoba, öltözik, fogat mos
9.00	egyetem, autó vagy busz
9.00–14.00	egyetem, angol,
14.00–15.00	barátok, ebédel, étterem
15.00–17.00	sportol, park/fut vagy uszoda/úszik
17.00	park/uszoda, könyvtár, Dóri
17.25–19.45	könyvtár, házi feladat
20.00	haza
20.30–23.30	híradó, tévé, vacsorázik, ágy

1. táblázat. Az első, erősen irányított feladatban a diákoknak kiosztott táblázat.

A második, kevésbé irányított jellegű rész két feladatból állt (1. ábra). Az egyik két barát nyaralását megtervező párbeszéd kiegészítése volt, itt főleg a köztes nyelv szövegértési és pragmatikai szintjére voltam kíváncsi.

<p>Marci és Robi a nyári vakációt tervezik. Egészítsd ki a dialógust!</p> <p>Robi: Hova megyünk nyaralni? Marci: Én _____ szeretnék menni. Robi: _____? Mit akarsz te ott csinálni? Marci: Szeretnék _____ és _____. Robi: Szerintem ez elég unalmas! Miért nem megyünk inkább _____? Ott lehet _____ és _____. De a _____ nem lehet _____. Marci: Inkább menjünk el egy utazási irodába, ott biztosan _____.</p> <p>(Durst Péter: Lépésenként magyarul – első lépés 117/3 alapján)</p>

1. ábra. A második, kevésbé irányított rész első feladata

A másik kevésbé irányított feladat egy lusta és egy szorgalmas diák napjának elmesélése volt, ez az erősen irányított szöveg eredményeinek visszaellenőrzését célozta meg.

A hibák elemzésekor a selinkeri transzfereket tekintettem első számú kiindulási pontnak, és a csoport köztes nyelvének általános milyenségét igyekeztem a lehető legnagyobb pontossággal leírni olyan módon, hogy a deviáns formákat összehasonlítottam a célnyelvi rekonstruált formákkal. Az elemzésben csak az általam hibásnak ítélt formákat vettem figyelembe, a lapszusokat kizártam a kutatásból. Ez utóbbiakra viszonylag kevés hibát találtam, a feladatok írásbeli jellegéből és a nyelvtudás viszonylag alacsony szintjéből az következik, hogy a lapszusok száma hanyagolható.

3 A korpusz hibáinak elemzése

3.1 Interlingvális transferek

Erre a transzfer típusra a diákok szövegei bőven szolgáltatnak példát. Főleg az anyanyelv hatása jelenik meg fonetikai, morfológiai és szintaktikai szinten is.

A fonetika szintjén a magánhangzók hosszúságának és rövidegének hibás jelölése **diak*, **ebed*, **erkezik*, **kavét*, **Ésté fél hát*, **ejjel* és az *a-o* és *á-ó* keverése mellett (**jaképű*, **könyvtór*) szembetűnő a magánhangzók elhagyása, illetve csak a mássalhangzók jelölése: **magyorara*, **hirdót*, **hármnegyed*, **éttermben*, **faldott* („feladatot” helyett). Ez a jelenség az arab írás csak mássalhangzókat jelölő jellegével magyarázható. Ugyanakkor egyes esetekben kimutatható hiperkorrekció is, amikor a diák betold magánhangzókat: **könyvatarban*, **álatalában*, **sajátot* („sajtot” helyett), **szendivesz* („szendvics” helyett).

A fonetika és a morfológia határán mozog a névelő és a jelölt szó egybeírásának problematikája, ami szintén az arab anyanyelv transzferjének betudható probléma: **akönyvtarba*, **ahaza* (itt egy másik, szintén az arab nyelvi transzferrel magyarázható hiba is megfigyelhető, mégpedig a „haza” kifejezés névelővel való ellátása), **atévét*, **akönyv*, **akavéthazban*, **abuszsal*.

A *van* létige hibás használatában mutatkozott meg az anyanyelvi hatás a szintaxis területén. Az egyiptomi arab jelen időben egyáltalán nem használja a létigét, elegendő a személyes névmás és a melléknév, foglalkozásnév, tulajdonnév stb. megadása. Ezzel magyarázhatók az ilyen jellegű szerkezetek: **Én augusztusban Alexandriában.*, **te boldog*. Ugyanakkor hiperkorrekcióra is van példa, vagyis a létige bekerül más igék mellé is **tanul az egyetemen van*, **a büfében kavét iszunk van*.

A másik, a magyar nyelvhez képest deviáns és más nyelvek befolyásával magyarázható morfológiai jelenség a személyes névmások állandó használata. **Ő reggelizik a konyhában. Ő utána fogat mos. Ő busszal megy egyetemre. / *Én sétalok a Nílus parton. Én délután konyvtárba megyek*.

Egyetlen olyan lexikai hiba volt felfedezhető az elemzés során, amely egyértelműen az anyanyelv transzferjével magyarázandó, ez pedig a *káv* szó. Az egyiptomi arabban a *káv* (átírásban *ahwa*) egyaránt jelenti a kávét és a kávéházat. A diákok nagy része ezt a kettős jelentést a magyar nyelvre is átvitte: **káv*ba megy, **káv*tba, **a káv*tban barátokkal találkoz, olykor akár egy mondaton belül is: **A család akáv*tban kávét iszik.

Az egyiptomi diákok köztes nyelve írott formájának állandó problémája a kis- és nagybetűk helytelen használata. A mondatokat csak helyel-közzel kezdik nagybetűvel, viszont akár egy szón belül is váltogatják a kis- és nagybetűket: **lusta Diak*, **A Lusta diák*, **Az Egyiptomban tilos az iskolában Jatszani.*, **Szegedből KraKKóba*. Más nyelvekből származó transzfer a más nyelveken nagybetűvel írt kifejezések magyar megfelelőikre alkalmazott helyesírási szabály: **Alexben nyaralok Augusztusban*, **az egyetemen Németul tanul*.

Meglepő, hogy általában mennyi nehézséget okoz az egyiptomi diákoknak a magyar tulajdonnevek felismerése. Ha ilyen merül fel, minden egyes alkalommal el kell magyarázni, hogy személynévről van szó. A kutatásban a *Dóri* magyar női név eredményezte az alábbi formát: **Bence uszodába megy dorini*. Ilyen esetben a köztes nyelvben a kulturális kompetencia szintjének hibáiról beszélhetünk. Az a következő-

tés is levonható, hogy az arab anyanyelvből adódóan a kis- és nagybetű használatának a tanulók számára nincs jelentésértéke.

Ugyanígy típushiba a központozás teljes mértékű következetlensége. Ezen a szinten elvárható mondattagoló elemek (vessző) a megnyilvánulások túlnyomó többségében, a mondatvégi írásjelek (pont, kérdőjel) pedig közel felében hiányoznak. Ennek oka szintén az anyanyelvi transzferben kereshető.

Érdekes jelenség a tanulók írásaiban a kötőjel kérdése. Sokuk az időtartam kifejezésekor a *-tól*, *-től* és *-ig* ragokat nem csak a számmal, hanem a betűvel leírt időpontokhoz is kötőjellel szeretné kapcsolni. Azonban a kötőjelet azonosítják az általuk egyébként csak emailcímekhez használatos aláhúzásjellel: **kilenc_ig*, **kettő_ig*, **fel_három_ig*. Más kötőjelet kívánó szavaknál is így tesznek: **Nílus_parton*.

A leírtakat összefoglalva elmondható tehát, hogy a Selinker által más nyelvi transzferként elnevezett osztályból az egyiptomi arab anyanyelvű diákok magyar köztes nyelve esetében az anyanyelv és nem egy másik nyelv hatása dominál. A transzfer különösen erős a fonetika területén.

3.2 Tanítási környezetből fakadó transzfer

A tanítási környezetből fakadó transzfer hatása egyaránt pozitív vagy negatív. Hibákat csak a negatív hatású transzfer okoz, hiszen a pozitív transzfer eredményeképpen a tanuló köztes nyelve közelebb kerül a célnyelvhez. A negatív transzfer oka általában hibásan megtervezett tankönyvi vagy órai gyakorlat, illetve maga a tanár is lehet (Richards 1970).

Az elemzett korpuszban csak fonetikai hibák voltak találhatóak, amelyek eredete a tanórán megtanultakra vezethető vissza. A két hibásan elsajátított szó a *szorgalmas* melléknév és az *ebédel* ige volt. A tanulók nagy része a feladatmegadáskor a táblára írt *szorgalmas* szót különféle formákban másolta le: **szopalmas*, **szopgalmas*, **szogalmas*. A másik állandó hiba volt az *ebédel* ige: **elédel*, **ellédel*. Mindkét esetre ugyanaz a két lehetséges magyarázat van: egyrészt a tanár írásképe nem volt jól olvasható, másrészt a diákok nem tudtak bizonyos folyóírással írt betűket helyesen értelmezni.

3.3 Tanulási stratégia

Selinker tanulási stratégia fogalmához (egyszerűsítés és elkerülés) tartóznak ítélem Richards az intralingvális hibák között feltüntetett két osztályát: a szabály ismeretének hiányát, illetve a szabály nem teljes alkalmazását. Ezekre főleg a morfológia szintjén akadnak példák a diákok szövegeiben.

A kutatást megelőzően azt feltételeztem, hogy az irányhármasság ragjai között fordulnak elő a legjellemzőbben a szabad variációk, ennek ellenére ez nyelvtani jelenség csak elszórtan okozott gondot: például a **palyaudvarban* kifejezésben. A magánhangzó-harmónia szabályait a diákok általában jól használták, elvértve volt helytelenül kiválasztott forma, így ezeket lapszusoknak tekintettem.

A tapasztalataim azt mutatták, hogy a *-val*, *-vel* rag, illetve az idő kifejezésére használt *-kor* toldalék jelentette a legtöbb problémát. A *-val*, *-vel* rag túlnyomó többségben morfológiai és nem szemantikai problémát jelentett: **Dénesvel*, **tanárval*, **buszszal*, **családval*, **Baddral* (Badrral helyett); csak egy-két olyan eset volt, amikor

a diák a *-val*, *-vel*-t más raggal helyettesítette: **buszon* (az egyetemre megyek), **autóban* (megyek haza).

A *-kor* ragot a megvizsgált harminc diák közül összesen három használta egyáltalán, a többi teljes mértékben hiányzott. Ennek következtében születtek ilyen jellegű mondatok: **két óra hazamegy*, **A diák nyolc óra az egyetemre érkezik.*, **Este 10 ágyba megy.*, **Házban tíz óra tizenöt perc reggelizik.* A jelenség azért is meglepő, mert az időtartam kifejezésére használatos *-tól*, *-től* / *-ig* ragok szinte minden esetben megfeleltek a célnyelvi formáknak, holott ez később került bevezetésre a tananyagban. A *-kor* teljes ignorálásából azt a következtetést lehet levonni, hogy az idő kifejezésére vonatkozó szabályokat a diákok nem sajátították el teljes mértékben. Ennek oka, mivel a diákok jelentős hányadáról van szó, a tanítási környezet transzferében is kereshető.

A *-t* tárgyrag, ugyancsak a feltételezéseim ellenére, nem okozott különösebb nehézségeket. Az is igaz ugyanakkor, hogy csak olyan alapvető igékkel (eszik, iszik, reggelizik, olvas) és olyan kifejezésekkel (fogat mos, tévét néz) használták a diákok, amelyeket jól ismernek.

A tanulási stratégia transzferével magyarázható hibák morfológiai jellegéből az a következtetés vonható le, hogy bár bizonyos ragok használata a vizsgálat időpontjában nem jelentett problémát a tanulmányozott csoport köztes nyelvében, mégis sarkalatos pontot képeznek a nyelvsajátítás folyamatában.

3.4 Kommunikációs stratégia

Tudatosan használt kommunikációs stratégiára kevés példa volt a megvizsgált korpuszban, és ezek is főleg a szókincs, illetve a pragmatika területére korlátozódtak. Az egyik a *sör* szó helyettesítése az arab megfelelővel **birra*; másik pedig a **boldog utazás* kívánása a *Jó utat!* helyett. Ezekben az esetekben a diák kétséget kizáróan az anyanyelvét hívja segítségül egy általa nem ismert tartalom kifejezéséhez.

3.5 Túláltalánosítás

A vizsgálatban résztvevő diákok még olyannyira kevés nyelvtani, lexikai és pragmatikai tudással rendelkeznek a magyar nyelvet illetően, hogy túláltalánosításra szinte nem is található példa a szövegeikben. Mindössze két a transzfert reprezentáló példát találtam: **kellek*, **szabadok*. A deviáns formát produkáló diákok a *kell* és *szabad* modális segédigékre kiterjesztették a már ismert igeragozási paradigmát.

4 Következtetések

A harminc A1-A2 szintű egyiptomi arab anyanyelvű egyetemista szövegei hibáinak elemzése alapján elmondható, hogy a diákok magyar köztes nyelvében még nagyon erősek a transzferek, különösen az anyanyelvből és más nyelvekből érkezők. Ez a fonetika, morfológia, lexika és szintaxis területén egyaránt érvényesül. Szintén jelentős a tanulási stratégiákból származó transzfer hatása, amelyekhez dolgozatomban hozzávettem a szabály ismeretének hiányából vagy a szabály nem helyes alkalmazásából származó hibákat is. A kommunikációs stratégiák és a túláltalánosítás csak minimális

szerepet játszanak, az előbbinek a szövegek irányított jellege lehet az oka, míg az utóbbinak a tanulók alacsony nyelvi szintje.

Szintén elmondható, hogy a vizsgált csoport köztes nyelve még közelebb áll az anyanyelv vagy egy másik idegen nyelv normáihoz, mint a magyarhoz. Az is igaz ugyanakkor, hogy a tanulók hibáit egyénileg megvizsgálva azt lehet megállapítani, hogy a köztes nyelvek egyénileg egymástól nagyon különböznek, más-más köztes nyelvi rendszert mutatnak.

Arab anyanyelvű idegennyelv-tanulók köztes nyelvével kapcsolatos, a fentiekben bemutatotthoz hasonló vizsgálatokat elsősorban a spanyol köztes nyelv szempontjából végeztek a Közel-Keleten dolgozó kutatók. Az arab anyanyelvű beszélők spanyol köztes nyelvére hatást gyakorló transzferek és az abból adódó devianciák összevethetőek a magyar köztes nyelvi eredményekkel. Az interlingvális transzferek esetében a vizsgált csoport spanyol köztes nyelvében ugyanúgy felfedezhetők a spanyolban hangsúlyjelként szolgáló ékezetek elhagyása, jelentésének figyelmen kívül hagyása. Szintén jellemző a magánhangzók kihagyása, illetve a 3.2.1 részben is tárgyalt hiperkorrekció. A spanyol köztes nyelvben is kimutatható a létige elhagyása a névszói állítmányi szerkezetekben. A mondattagoló elemek és mondatvégi írásjelek használatára vonatkozó szabályokat a spanyol köztes nyelvükben sem használják, valamint a kis- és nagybetűk használata is gyakori problémát jelent. A kommunikációs stratégiákat tekintve kimutatható az arab lexika átemelése a spanyol köztes nyelvbe is (Santos de la Rosa 2012: 5–7; Rodríguez 2001: 28–40).

Megállapítható tehát, hogy az arab anyanyelvi transzfer hasonló jelenségeket okoz az idegen nyelvi nyelvben. Az egyes köztes nyelvek közötti különbségeket a célnyelv sajátosságai okozzák. A magyar köztes nyelv specifikus jellemzőinek megállapításához vegyes anyanyelvű magyarul tanuló csoportok nyelvi produktumait érdemes górcső alá venni.

A hibák ismeretének fényében lehet megtervezni az előrelépést segítő feladatokat. A korpuszból jól látható, hogy a fonetika sarkalatos probléma az egyiptomi diákok körében. Ennek orvoslására érdemes kiejtési és diktálási feladatokat kidolgozni, amelyek a problémás magán- és mássalhangzókat csoportonként célozzák meg. Ezek a feladatok állhatnak szókiegészítésből, rövid, ritmusos versek diktálásából vagy hibajavításból is. A *-val*, *-vel* rag esetében a hasonulás szabályát rögzítő, gyakoroltató feladatok kidolgozása szükséges. A jelentős problémát jelentő *-kor* rag esetében pedig mindenképpen a funkció átismétlésére és ismételt gyakoroltatására van szükség.

További köztes nyelvi kutatások és a hibák magyarázatára koncentrááló elemzések jelentősen hozzájárulhatnak a hatékonyabb magyar mint idegen nyelvi anyagok készítéséhez.

Irodalom:

- Bárdos, J. 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Budai, L. 2006. Lehet-e új életet lehelni a kontrasztív elemzésbe? *Modern Nyelvoktatás*, 12(2): 4–16. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Bueno González, A. 1992. *Marco de referencia para el análisis de errores*. Elérhető: www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1958966.pdf
- Cassany, D. 2005. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.*, Barcelona: Paidós Comunicación.

- Corder, S. P. 1974. Error analysis. In: Allen, J. L. P., Corder, S. P. (szerk.): *Techniques in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dulav, H. C., Burt, M. K. 1974. Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24(1):37–53.
- Durst, P. 2005. *Lépésenként magyarul 1. Magyar nyelv külföldieknek, ELSŐ LÉPÉS – Magyar nyelvkönyv kezdőknek*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, Hungarológia Központ.
- Ellis, R. 2008. *The study of second language acquisition*. 2nd ed. Oxford: OUP.
- Erdogan, V. 2005. *Contribution of error analysis to foreign language teaching*. Elérhető: http://research.iaun.ac.ir/pd/shafiee-nahrkhalaji/pdfs/HomeWork_5173.pdf
- Fernández, S. 1997. *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia, S. A.
- Khansir, A. A. 2012. Error analysis and second language acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(5): 1027–1032.
- Közös Európai Nyelvi Referenciakeret, 2002. Budapest: Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Maróti O. 2005: Véletlen vagy tipikus hiba? In: Nádor, O., Szűcs, T. (szerk.): *Hungarológiai évkönyv*. Pécs: Dialóg Campus Kiadó. 50–55.
- Nemser, W. 1971. Approximate systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics*, 9: 115–124.
- Richards, J. C. 1970. *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis*. Elérhető: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED037721.pdf>
- Rodríguez Paniagua, L. R. 2001. *Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera*. Elérhető: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005_BV_04/2005_BV_04_10Rodriguez_Panigua.pdf?documentId=0901e72b80e3ce9d
- Santos de la Rosa, I. 2012. *Dificultades en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos arabófonos*. Elérhető: <http://marcoele.com/dificultades-arabofonos/>
- Selinker, L., 1972. *Interlanguage*. Elérhető: <http://omar11.wikispaces.com/file/view/session2A.pdf>
- Roldán, E. 1989. *¿Qué es la interlengua?* Elérhető: www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=328
- Rulik, I. 2009. Hibaelemzés köztes nyelvi keretben. In: Nádor O. (szerk.): *THL2*. Budapest: Balassi Intézet. 106–137.
- Tarone, E. 2006. *Interlanguage*. Elérhető: <http://socling.genlingnw.ru/files/ya/interlanguage%20Tarone.PDF>