

Szita Szilvia - Görbe Tamás: Előszó helyett

A Nyelvtani mozaik című, új gyakorlati magyar nyelvtan bemutatása

Bevezetés

Ma már senki sem vitatja, hogy az idegen nyelv megtanulásának elengedhetetlen feltétele a grammatika ismerete (pl. Swan 2003: 148-153). A nyelvtan hatékony szemléltetésének és elsajátításának módja azonban annál több kérdést vet fel.

“Az idegen szemével figyelve nyelvünket, annak olyan sajátosságai mutatkoznak meg, amelyek az anyanyelvi beszélőnek fel sem tűnnek” – írja *Magyar nyelvtan*-ának előszavában Hegedűs Rita (Hegedűs 2005: 5). A kijelentés rávilágít arra, hogy az anyanyelvét oktató tanárnak az idegenajkú szemszögéből kell megszereznie, átgondolnia saját nyelvtani ismereteit, s nem utolsó sorban az ő szemszögéből kell szelektálnia, ha hathatós segítséget akar adni tanítványainak. Az idegen nyelvet tanulók számára íródott s a nyelvtanárok munkáját hatékonyan segítő grammatikáknak tehát nem az az elsődleges feladatuk, hogy az adott nyelv minden egyes sajátosságát ismertessék – hiszen egy ilyen, a teljesség igényével készült grammatikában a tanuló megemészthetetlenül sok, egyenlő fontosságúként feltüntetett információval találná magát szemben –, hanem hogy megszűrjék, megszerezzék és súlypontozzák a célnyelv nyelvtanát (Celce-Murcia et al. 1999: 8-9).

Talán nem tévedünk, ha azt állítjuk, hogy az idegen nyelv elsajátítása során voltaképpen a nyelvtan tanulása az egyetlen olyan tevékenység, amelynek megkérdőjelezhetetlenségével diákok és tanárok egyaránt egyetértenek. Ám ez még nem jelenti, hogy a fogalomhoz pozitív képzetek kötődnének: a nyelvtan afféle „szükséges rossz”, amelyen a tanulási folyamat során időről időre „át kell esni”. E meglehetősen kedvezőtlen kép kialakításához nem kis mértékben járul hozzá az, hogy a nyelvtani jelenségeket a tanulók gyakran valódi közléshelyzetektől független, erőltetettnek érzett mondatokon sajátítják el és nem utolsó sorban kizárólag írásban gyakorolják, amitől is a tanult jelenség mindennapi kommunikációban való hasznosításához igen csekély támaszt kapnak (Scharpling 2002).

Márpedig a nyelvtantanulás soha nem lehet öncélú tevékenység, hiszen a mondatok, amelyek helyes megformáltóságért a grammatika felelős, általában bizonyos

beszédhelyzetekhez kötődnek s interperszonális kontextusba ágyazottak (Halliday et al. 1985: 11)

Az alábbiakban azt mutatjuk be, hogy a *Nyelvtani mozaik* című – előreláthatólag 2008 novemberében megjelenő – gyakorlati magyar nyelvtan milyen módon igyekszik a rendszerezés-egyszerűsítés fentebb megfogalmazott alapelvének megfelelni, illetve miképpen próbálja elérni, hogy a nyelvtani aspektusok a szemléltetés és a gyakorlás során ne elszigetelten, hanem a szervesen hozzájuk tartozó kontextusban jelenjenek meg.

Cikkünk első részében a könyvvel kapcsolatos előzetes elvi megfontolásokat és koncepcionális kérdéseket ismertetjük. Ezt a mű felépítésének bemutatása valamint a felhasználást segítő módszertani tanácsok követik. Az írást néhány mintaoldal és gyakorlati információ zárja.

1. Koncepcionális kérdések

„Beszélék és értek magyarul, de soha nem tanultam szisztematikusan, ezért sokat hibázom. Hogyan rendszerezhetném tudásomat?” „Van-e olyan tankönyv, amiből egyedül is bepótolhatom a hiányosságaimat?” „Nyelvvizsgázni szeretnék, de félek, hogy a nyelvhelyességem még nem az igazi. Miből tanuljak?” „Nem ad elég feladatot a tankönyv, miből gyakorolhatok?” Valószínűleg nem mi vagyunk az egyetlenek, akik magyarul tanulókkal beszélgetve ilyen és ehhez hasonló kérdésekkel szembesültünk. S mivel nyelvtanárként magunk is sokszor hiányát éreztük egy jól használható, **magyarázatok és feladatokat is tartalmazó** gyűjteménynek, egy olyan gyakorlati magyar nyelvtan megírását tűztük ki célul, amely

- tanulók és tanárok számára egyaránt jól használható segédeszköz
- minden szempontból „felhasználóbarát”
- a magyar grammatika és nyelvhasználat azon elemeit veszi górcső alá, amelyek igazán fontosak a nyelvtanulás szempontjából
- önálló tanulásra és csoportos munkára is alkalmas
- a nyelvtanulás több szintjén és fázisában használható (új nyelvtani anyag tanulásakor kiegészítő-elmélyítő jelleggel, összefoglaló-ismétlő szakaszok

tervezésekor, meglévő nyelvtudás rendszerezésére, szilárd alapokra helyezésére)

- a nyelvtani jelenségeket jól körülhatárolt egységekre bontva, nyelvhasználati jellemzőikkel együtt mutatja be és tematikus keretbe ágyazott, változatos feladatokkal gyakoroltatja.

A fenti koncepcionális keret „kitöltése” során jónéhány elvi döntést kellett hoznunk, amelyek közül csak néhány, megítélésünk szerint leginkább közérdeklődésre számot tartó problémát említenénk meg.

A tankönyvkészítés során mindig elsőként tisztázandó szempont a **célcsoport** meghatározása. Mivel egyrészt arra törekedtünk, hogy könyvünk lefedje a Közös Európai Referenciakeret B1 szintű nyelvhasználati követelményeinek nyelvtani hátterét, másrészt viszont azt szerettük volna, hogy az elmélyítés, az ismétlés vagy rendszerezés fázisaiban a kezdőtől a felsőfokig használható munkát adjunk a nyelvtanulók és nyelvtanárok kezébe, két általános alapelvet igyekeztünk érvényesíteni.

Az első alapelv azt mondja ki, hogy a lexikai tudásnak és a grammatikai ismereteknek összhangban kell állniuk, vagyis az „alapvetőbb” nyelvtani jelenségek gyakorlása „egyszerűbb” szókincset, kevésbé összetett szöveggörnyezetet kíván meg. A feladatok a nyelvtani progresszió menetével párhuzamosan válnak komplexebbé.

S hogy a könyv az ismétlés és a rendszerezés fázisában is segítséget nyújtson, az egy nyelvtani jelenséghez tartozó feladatok is mutatnak bizonyos progressziót, mert az egyszerűbbtől az összetettebb felé haladnak. Ez a felépítés részint a csoporton belüli differenciálást teszi lehetővé, másrészt lehetőséget ad arra, hogy a tanuló a nyelvtani szabályok működését összetettebb helyzetekben, „nehezebb” feladatokkal is gyakorolhassa, ezzel is elmélyítve, biztosabbá téve tudását.

Mivel egyik célkitűzésünk az volt, hogy önálló tanulásra is alkalmas könyvet adjunk a nyelvtanulók kezébe, óhatatlanul is felvetődött az „**egynyelvű vagy kétnyelvű magyarázatok?**” problémája. Köztudott, hogy a közvetítő nyelvet használó nyelvoktatást – s ezen belül is a kontrasztív nyelvtanoktatást – a múltban számos bírálat érte (Richards et al. 2001: 6-7). Mi magunk sem vagyunk a fordításon alapuló, kétnyelvű tanórák hívei, meggyőződésünk azonban, hogy a nyelvtani jelenségek

ismertetésénél kulcsfontosságú, hogy a diák pontosan értse azok paradigmáit és használati szabályait. Továbbá rendkívül fontos, hogy a tanulónak rendelkezésére álljék egy olyan eszköz, amelynek segítségével önállóan átismételheti a tanultakat, gyarapíthatja tudását és választ találhat felmerülő kérdéseire.

A magyar nyelvet szókincse és szerkezete okán hagyományosan a nehéz nyelvek közé sorolják. „A magyarnak semmi köze az anyanyelvemhez”, állapítják meg olykor kissé elkeseredetten a (legtöbbször indoeurópai nyelveket beszélő) nyelvtanulók. „Az anyanyelvemen ezt egész másként fejezzük ki.” „Ezt kivételesen az anyanyelvemen is úgy mondjuk, ahogy magyarul.” Az efféle mondatok elárulják, hogy a tanuló anyanyelvét gyakran akkor is összeveti a magyarral, ha kontrasztív vizsgálatokra a tanóra keretében nem kerül sor. (S általános tapasztalat, hogy a kezdeti „sokk” után idővel egyre több hasonlóságot is talál.) Az összehasonlítás ténye nem meglepő, hiszen a tanuló agya nem *tabula rasa*, minden diák rendelkezik készségekkel, előzetes ismeretekkel (ritka eset, hogy a magyar első idegen nyelve volna), s – mint minden tanulási folyamatban – ismerős jelenségekhez köti az újat.

A kontrasztív szempont érvényesítése véleményünk szerint a tanórán sem haszontalan, sőt: annak egyes szakaszaiban kifejezetten gazdaságos lehet. Tapasztalataink szerint az időnként közvetítő nyelven is ismertetett magyarázatok segítenek a magyar szakszavak elsajátításában, ha pedig tanárként ügyelünk arra, hogy a szabályokat – ahol lehet – azonos nyelvi szerkezetekkel próbáljuk megfogalmazni, a tanulók egy idő után közvetítő nyelv nélkül is megértik a magyar nyelvű magyarázatot. A közvetítő nyelv jelenléte ezenfelül biztonságérzetet ad a tanulónak, hiszen lehetővé teszi az önálló tanulást és ismétlést, s ezáltal növeli autonómiáját.

Ezen megfontolások alapján döntöttünk amellet, hogy a magyarázatokat és példamondatokat angol fordítással is ellátjuk, a kontrasztív szemléletmódot pedig helyenként explicit módon is érvényre juttatjuk.

A világos és áttekinthető bemutatás lehetőségeiről gondolkodva természetesen a **terminológia** problematikája is felmerült. A nyelvtani jelenségek leírásában nagyrészt a hagyományos terminológiát követtük: ezáltal véltük biztosítottak, hogy könyvünk fogalmai a régebbi típusú tananyagokhoz is köthetők legyenek. Másrészt újfajta, egyértelműen funkcionális megjelöléseket is bevezettünk: ezek szándékaink szerint érthetővé teszik a nyelvtan használatát azok számára is, akik a hagyományos, latin

alapú leíró grammatika fogalomrendszerében nem jártasak. Az ő dolgukat bizonyos alapvető, a magyar nyelvhez nem kizárólagosan kötődő fogalmak előzetes tisztázásával is igyekeztünk megkönnyíteni.

A funkcionális szempont **a tárgyalt nyelvtani aspektusok kiválasztásában és bemutatásában** is szerepet játszott. A nyelvhasználati jellemzőikkel együtt tárgyalt morfológiai és szintaktikai ismeretek mellett ugyanis funkcionális motiváltságú egységek is helyet kaptak (pl. idézés, személytelen szerkezetek, összehasonlítás). A szintaxis terén tapasztalataink szerint a szórend jelenti a legnagyobb problémát, ezért ennek az egyes nyelvtani aspektusok tárgyalása során kitüntetett figyelmet szenteltünk, valamint az általánosan érvényes használati szabályokat nyolc külön fejezetben is összefoglaltuk. A gyakorlati nyelvtan műfaji határait olyan kérdések tárgyalásával feszegettük, amelyek ugyan nem tartoznak a szorosán vett grammatika területére, ám tapasztalataink szerint gyakori hibaforrásnak számítanak: ilyenek többek között az időhatározókról vagy az „is” szócska használatáról szóló egységek.

A **feladatok típusainak** kiválasztása során igyekeztünk összekötni a mechanikus, rutinszerűséget célzó gyakorlatokat a fantáziát, kreativitást is igénybe vevő feladatokkal (ennek fontosságáról ld. pl. Neuner 1994: 286). Így a behelyettesítéses, kiegészítő, kiválogató, válaszoló, átalakító stb. jellegű feladatok mellett olyanok is helyet kaptak, amelyekben adott táblázat, kép, kifejezések vagy szöveg alapján kell új mondatokat vagy szöveget alkotni.

2. A könyv szerkezeti felépítése

A *Nyelvtani mozaik* száztíz fejezetben mutatja be a magyar nyelvet. Ezek a fejezetek – más gyakorló nyelvtanhoz hasonlóan (pl. Hueber 2002, Klett 2000, Cambridge University Press 2004) – mindig ugyanúgy épülnek fel:

A bal oldalon kétnyelvű (magyar-angol) **nyelvtani magyarázatok**, példák és táblázatok mutatják be a magyar nyelvtan egy-egy aspektusát. A példamondatok erősen a mindennapi élethelyzetekhez kötöttek, nem összetettek, rövidségük okán könnyen megjegyezhetőek. Egy-egy szabály bevésését emelett legtöbbször humoros illusztrációk is segítik.

A bemutatott nyelvtani szabályokat egy-egy oldalon belül is súlypontosítottuk (ld. mintaoldalak). Az alapszabályokat színes csík szegélyezi, a rendkívül fontos és/vagy az angoltól gyakran lényeges különböző használati szabályokra pedig felkiáltójel is felhívja a figyelmet. Csillag áll az egyébként tipográfiaiilag is jól elkülöníthető, kisebb betűtípussal írt kiegészítő információk mellett. Ezek olyan nyelvtanulóknak szólnak, akik egy-egy nyelvtani jelenségről még részletesebb ismereteket kívánnak szerezni. A feladatok megoldásához ezekre a tudnivalókra nincs szükség.

Ezek az oldalakon kis nyilak utalnak azokra az egységekre ill. fejezetekre, amelyek a tárgyalt nyelvtani jelenséggel kapcsolatban további lényeges információval szolgálnak (pl. az igeragozás ismertetésénél utalunk a határozott és határozatlan tárgy típusait ill. a tárgyesetet tárgyaló fejezetekre valamint a függelékben szereplő tárgyas igék listájára). Az utalások egyúttal arra is rávilágítanak, hogy az egyes nyelvtani aspektusok soha nem önmagukban állnak, hanem egymással összefüggő elemek rendszerét alkotják.

A jobb oldalon található a **gyakorlatok**. Ezek a bal oldalon tárgyalt nyelvtani szabály rögzítésére szolgálnak, és további példákat adnak a jelenség előfordulására. Mint már említettük, nehézségük általában összhangban áll a magyarázóoldalon tárgyalt nyelvtani jelenségével ill. egy-egy oldalon belül is fokozatosan nehezül.

Számos feladat olyan szituációkban mutatja be az egyes nyelvtani aspektusokat, amelyekben azok jellemzően előfordulnak. A birtokos szerkezeteket például gyakran használjuk betegségek, testrészek nevével (*fáj a fejem*) vagy családtagok neveivel (*a feleségem magyar*), ezért a feladatok többsége is ezzel a szókinccsel dolgozik. Így a nyelvtan egyes aspektusai a hozzájuk szervesen kapcsolódó lexikával, autentikus, „életszerű” kontextusba ágyazva jelennek meg.

Hasonló megfontolások állnak a könyvben található tematikus feladatok háttérében is. Az ilyen jellegű gyakorlatok instrukciója mellett egy szám áll, amely a Közös Európai Referenciakeret B1 szintű nyelvvizsgájának megfelelő témakörére utal (pl. 3. *téma*). Ezek a feladatok a nyelvtani gyakorlás mellett szókincsbővítésre, tematikus beszélgetések bevezetésére ill. a nyelvvizsga egy-egy témájának előkészítésére is szolgálhatnak, s véleményünk szerint fontos újítást jelentenek más, általunk ismert gyakorlati nyelvtanokhoz képest, amelyekben tematikus feladatok csak elvétve jelennek meg.

Egy-egy nyelvtani jelenséget fontosságának, használati gyakoriságának és összetettségének függvényében egy vagy több fejezet tárgyal. (Így például a módhatározó képzését és használatát egy fejezet ismerteti, a birtokos szerkezeteket viszont hat.) Szintén újítás az általunk ismert gyakorlati nyelvtanokhoz képest, hogy a nagyobb (legalább négy fejezetből álló) egységek előtt rövid bevezető ad áttekintést a témakörrel kapcsolatos legfontosabb tudnivalókról ill. az egység felépítéséről (pl. igeragozás, szórend, felszólító mód, birtokos szerkezetek). A bevezető oldalak segítségével a tanuló megismerkedik a legfontosabb alapfogalmakkal és képet kap a tárgyalandó nyelvi jelenség egészéről, mielőtt az egyes aspektusok tanulmányozásában elmélyedne.

Hasonlóképpen újításnak tekinthető, hogy ezeket a nagyobb egységeket **ismétlő feladatsor** zárja, mely elmélyíti, biztosabbá teszi a tudást, ill. felhívja a figyelmet a hiányosságokra.

Az igen terjedelmes függelék a **feladatok megoldását** és témakörök szerint rendszerezett listáját, a leggyakoribb tárgyas, rendhagyó múlt idejű és vonzatos **igék listáját**, valamint az összes iger típus **ragozási táblázatait** tartalmazza.

3. A felhasználás módszertani lehetőségei

Az újabb módszertanok a nyelvtan tárgyalásának öt szakaszát különítik el: bevezetés, feltevések megfogalmazása, magyarázat, a szabályok pontos megfogalmazása és az azonnali aktív használat, hangsúlyozva, hogy az egyes fázisok között szoros kapcsolat van (Harmer 1991: 60).

Tapasztalataink szerint a feltevések megfogalmaztatása, a „rávezetés” a magyar nyelv grammatikájának elsajátításában is igen jól használható módszer: a tanár részletes magyarázatát ill. a tankönyvi magyarázat megismerését ez esetben egy olyan fázis előzi meg, amelyben a diák maga próbálja megfogalmazni az elsajátítandó nyelvtani jelenség képzési és használati szabályait (pl. a határozatlan igeragozás paradigmáját ismert mondatok – *Jó napot kívánok! Egy kávét kérek. Mit csinálsz?* stb. – valamint az adott tankönyv mondatainak segítségével igyekszik felállítani).

A megfigyelés, önálló szabályalkotás és a közös megbeszélés után természetesen a gyakorlás szakasza következik. Nem szükségszerű azonban, hogy ez a klasszikus feladatmegoldás-ellenőrzés módszere szerint menjen végbe: éppúgy lehetőség van itt

csoportmunkára, pármunkára, mint arra, hogy a tanulók a feladat megoldása közben vagy után megosszák az adott témával kapcsolatos tapasztalataikat, megismerjék egymás országának kultúráját és/vagy elmélyítsék a célországgal kapcsolatos ismereteiket.

Az alábbiakban néhány ötletet, módszertani tanácsot szeretnénk adni, amelyek a *Nyelvtani mozaik* tanórai használatát hatékonyabbá tehetik.

Régi módszertani közhely, hogy az újonnan tanult nyelvi struktúrák bevéődése annál hatékonyabb, minél inkább a nyelvtanuló tapasztalati horizontjához feltehetően közel álló, összefüggő, tartalmilag is értelmes szövegegységekbe ágyazottan történik (pl. Larsen-Freeman 2003: 45).

A tanuláspszichológiából pedig tudjuk: az egy tanórán belüli módszertani változatosság, a motiváló, a nyelvtanulót lehetőség szerint érzelmileg is megragadó, esetleg motorikusan is foglalkoztató gyakorlattípusok ugyanolyan kulcsfontosságúak a hosszútávú rögzítés sikere szempontjából, mint az, hogy a tananyagot jól átgondolt, logikusan felépített lépéseken keresztül tárgyaljuk (pl. Neuner 1994: 286). Könyvünkkel olyan feladatgyűjteményt szándékoztunk a nyelvtanárok kezébe adni, amely – néhány egyszerű módszertani fogással kiegészítve – segít eleget tenni mindezeknek a követelményeknek.

Kooperatív munkafázisok beiktatása a tanmenet nyelvtanra összpontosító egységeiben is lehetséges.

Jól bevált módszer például a tárgyalandó nyelvtani jelenség kiscsoportokban történő feldolgoztatása és bemutatása (pl. plakát formájában). A tanulók ily módon tanári beavatkozás nélkül, egymást segítve sajátítják el az új anyagot, méghozzá igen alaposan, hiszen a prezentáció fázisában annak továbbadására is képesnek kell lenniük.

Elmélyültebb reflexióra, magasabb szintű tudatosításra ad lehetőséget az is, ha a kurzuson használt tankönyv nyelvtani magyarázatait közösen összevetjük a *Nyelvtani mozaik* magyarázóoldalaival.

A feladatok megoldása és ellenőrzése is történhet párban, kiscsoportban és nagycsoportban. A párbeszédre épülő, vagy kérdéseket-válaszokat tartalmazó feladatok esetében például igen kézenfekvő a pármunka. A közös feladatmegoldás

és/vagy ellenőrzés azonban más gyakorlatoknál is hatékony módszer lehet, hiszen a megbeszélés, az együtt gondolkodás segít rendszerezni és elmélyíteni a tudást, arról nem is beszélve, hogy a diákok ilyenkor egy-egy nyelvtani jelenség hatékony elsajátítására igen jó ötleteket adhatnak egymásnak.

Rendkívül motiváló lehet – még felnőttcsoportokban is –, ha a feladatokat rejtvény vagy vetélkedő formájában oldatjuk meg. Csak egy példa a számtalan lehetőségre: egy gyakorlóoldal 5 feladatát ill. ezek 6-6 példamondatát egy 30-as mátrixba rejtjük, amellyel a „Mindent vagy semmit” tévés vetélkedő mintájára játszunk. Ilyenkor ügyeljünk arra, hogy az akaratlanul is a csoporton belüli különbségek kihangsúlyozásával járó „verseny” helyett a csapatszellem, a kooperatív feladatmegoldás kerüljön előtérbe! (A „Mindent vagy semmit” vetélkedő során például a csapatok gyűjthetnek pont helyett „pénzt”: a játék végén az összes nyereséget egy közös kasszába tesszük, s az egész csoport közösen dönt arról, mihez kezd az összeggel.)

Ne feledkezzünk meg arról, hogy némelyik feladat szókinccse megfelelő előkészítést igényel! Ezt sok helyütt megkönnyítik a feladatokat kísérő illusztrációk vagy – ezek hiányában – a feladat címe (pl. *Hétvégi program. Udvarias kérdések a magyarórán. Kérdések a postán. Kvíz Magyarországról.* stb.). A rajz vagy a cím alapján megfogalmaztathatjuk a diákokkal az előfeltevéseiket, készíttethetünk velük asszociogramot vagy végeztethetünk játékos szógyűjtő feladatokat is.

Minden nyelvtanár jól ismeri a csoportok nyelvtudás szerinti heterogenitásával járó nehézségeket, a tanórai, csoporton belüli differenciálás kényszerét. Mint már említettük, a gyakorló oldalak feladatainak nehézségi szint szerint való rendezése ebből az igényből is fakad. Szintén differenciálásra ad lehetőséget az a gyakorlati forma, amelyben a kifénymásolt gyakorlóoldal egyes feladatait a tanteremben elhelyezett külön-külön állomásokon prezentáljuk. A nyelvtanulók egyénileg – tetszés szerinti sorrendben vagy előre megadott útvonalon (kötelező ill. szabadon választható állomások érintésével) – abszolválják a gyakorlatokat. Minden állomáson szabadon felhasználható nyelvtani emlékeztető és megoldókulcs segíti az autonóm tanulást.

Az egy-egy feladattal való foglalkozás nem szükségszerűen ér véget a megoldás ellenőrzésével és a hibák kijavításával. A feladatok továbbgondolása a nyelvtan

rögzítésén túl a tanuló szókincsének és kommunikatív készségeinek javára szolgál. Ha például a gyakorlat egyszerű, egyszavas válaszokat kér, azokat kiegészíthetjük teljes mondatokká, s ezek köré alkothatunk hosszabb-rövidebb párbeszédet vagy narratív szöveget. A feladat mondatait át is alakíthatjuk: módosíthatunk személyen, számon, igeidőn, igemódon, kicserélhetünk főneveket, igéket, határozókat stb.

Egy-egy egyszerűbb, repetitív gyakorlat megoldása után megkérhetjük a diákokat, hogy annak mintájára kiscsoportokban maguk is írjanak egy öt-tíz mondatból álló feladatot, amelyet egy másik kiscsoportnak kell majd megoldani.

Az összefüggő szövegből álló feladatoknál a reprodukív és produktív-kreatív módszerek egész tárháza áll nyitva előttünk. A párbeszédekből például írathatunk leíró szöveget, megváltoztathatjuk a beszédhelyzetet (pl. két ember helyett négy beszélget, tegezés helyett magázzák egymást, a kommunikáció nem személyesen, hanem telefonon vagy sms-ben zajlik stb.). Ha a feladat egy történetet mesél el, a tanulók folytathatják, befejezhetik, saját személyükre igazíthatják vagy elmesélhetik azt más ember szemszögéből. S ahol egy levél kiegészítése a cél, házi feladatként a tanulók írhatnak rá választ (pl. egymásnak és/vagy a tanárnak elküldött e-mail formájában).

Értelmes közléshelyzetek teremtése végett a feladatokat mindig érdemes kiegészíteni olyan kérdésekkel, amelyekre válaszolva a diákok saját tapasztalataikat is elmesélhetik. Egy-egy Magyarországgal kapcsolatos feladat után pl. megkérhetjük őket, hogy saját országukról gyűjtsenek hasonló tényeket. A híreket, rövid újságcikkeket feldolgozó feladatok után a tanulók véleményt nyilváníthatnak a szöveghez, vagy – miután a gyakorlat kérdéseit az előre megadott szavakkal megválaszolták –, mondhatják az igazat. Ha a feladat egy adott személy életrajzát dolgozza fel, a tanulók összefoglalhatják egy számukra fontos hozzátartozó életrajzát, ahol az utazásról van szó, hozhatnak képeket az órára és mesélhetnek egy (nagyon jól vagy épp borzasztóan sikerült) utazásukról stb. Az ilyen jellegű, nyitott feladatoknál jó, ha a tanár is részt vesz a beszélgetésben, s szerepéből kibújva maga is – történetesen anyanyelvi – beszélgetőpartnerré válik. Saját mondataival ily módon autentikus példákat is adhat a gyakorlandó nyelvi jelenség helyes használatára.

Sok feladat szerepjáték alapjául, kiindulási helyzetűl is szolgálhat (párbeszéd az orvosnál, meghívás moziba stb.).

Végezetül hadd adjunk néhány ötletet a függelék hasznosításához!

Az itt található, különféle szempontból csoportosított igelistákat a drillezéstől az önálló szövegalkotásig sokféleképpen felhasználhatjuk.

Megtanulásukhoz készíttethetünk például szókártyákat, amelyekkel a tanulók kikérdezik egymást az órán, mondatokat alkotnak stb.

Arra is megkérhetjük őket, hogy írjanak történetet (tetszőleges vagy előre megadott témában), amelyben a gyakorlandó listáról minél több igét használnak, de készíttethetünk nyelvtani kvízt is (pl. melyik ige múlt ideje melyik csoportba tartozik?).

S a függelék segítségével természetesen mi is írhatunk további, célzott gyakorlatokat diákjaink számára.

A szerzőkről

Szita Szilvia gyakorló nyelvtanár, a *Magyaróra* honlap (www.magyarora.com) alapító szerkesztője és a *Begegnungen* c. alapfokú német tankönyvsorozat társszerzője.

Görbe Tamás a berlini Humboldt-Egyetem hungarológiai szemináriumának magyar anyanyelvi lektora. Oktatással és tananyagfejlesztéssel foglalkozik.

Gyakorlati információk

Cím: Nyelvtani mozaik

Tárgy: Gyakorló magyar nyelvtan külföldieknek

Nyelv: kétnyelvű, angol-magyar

Terjedelem: kb. 360 oldal

Szerzők: Szita Szilvia, Görbe Tamás

Kiadó: Akadémiai Kiadó

Várható megjelenés: 2008. november

Kiegészítők: a Kiadó honlapjáról letölthető hanganyag

Kapcsolat: szilvia@magyarora.com, tgoerbe@yahoo.de

Felhasznált szakirodalom

Celce-Murcia, M., Hilles, S., Campbell, R., Rutherford, W. E.: Techniques and Resources in Teaching Grammar, Oxford University Press, New York, 1988.

Celce-Murcia, M., Larsen-Freeman, D.: The Grammar Book. Az ESF/EFL Teacher's Course, Boston, Heinle & Heinle, 1999.

Halliday, M. A. K., Hasan R.: Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. Oxford, Oxford University Press, 1985.

Harmer, J.: The Practice of English Language Teaching. Essex, Longman Group UK Limited, 1991.

Hegedűs Rita: Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések. Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2005.

Larsen-Freeman, D.: Teaching Language: From Grammar to Gramming, Toronto, Thomson Heinle, 2003.

Neuner, G.: Methodik und Methoden, in: Bausch - Christ - Hüllen - Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Franke, 1994.

Richards J. C., Rodgers, Th. S.: Approaches and Methods in Language Teaching, Cambridge University Press, 2001.

Scharpling, P.: Using Sentences for Grammar Practice: Raising the Importance of Equal Opportunities. In: Humanise Your Language Teaching, 2002/4: <http://www.hlomag.co.uk/mar02/mart4.htm>

Swan, M.: Seven Bad Reasons for Teaching Grammar – and Two Good Ones. In: Richards, J. C., Renandya, W. A.: Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice, Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

Übungsgrammatik, München, Max Hueber Verlag, 2002; Klipp und Klar. Stuttgart, Ernst Klett Sprachen GmbH, 2000; English Grammar in Use, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.