

BADITZNÉ PÁLVÖLGYI KATA – GAÁL ZOLTÁN KRISTÓF  
– HEGEDÜS RENÁTA – KOVÁCS DOROTTYA – POLLER LILLA –  
TAKÁCS LILI<sup>1</sup>

# Nyelvhelyesség vagy érthetőség?

## Magyar anyanyelvű nyelvtanulók beszédproduktumainak megítélése spanyoltanári szemmel

In 2017 we carried out a research in order to answer the following question: what plays the most decisive role when judging the intelligibility of language learners' speech: linguistic accuracy, the presence of natural discourse markers, or near-native pronunciation? We tested the opinion of 100 native informants of Spanish (among them 24 teachers of Spanish language) by means of an anonymous online survey in which they had to evaluate three oral samples produced by Hungarian learners of Spanish. Each sample was characterized by a strong and a weak point of the three above-mentioned aspects.

Our pilot research came to the conclusion that in the opinion of native Spanish speakers, morphosyntactic errors can be compensated for by good pronunciation and the natural use of discourse markers, provided we focus on intelligibility (to be more precise, on the perception of intelligibility). By examining separately the opinion of native teachers of Spanish language, our results suggest that, for them, accuracy goes hand in hand with intelligibility: our 24 native teachers of Spanish considered the morphosyntactically correct sample the most intelligible, even if it was characterized by imperfect pronunciation and contained no discourse markers. We compared this result with the opinion of 24 Hungarian teachers of Spanish. In their case, the sample with the highest level of intelligibility happened to be that with good pronunciation and a good number of discourse markers, while far from being morphosyntactically correct.

*Keywords:* Spanish, accuracy, intelligibility, pronunciation, discourse markers

### Bevezetés

Hazánkban jelenleg a spanyol nyelv oktatása középiskolákban általában heti 3–4 órában, 15–20 fős csoportokban, magyar anyanyelvű spanyoltanárral jellemző (Baditzné Pálvölgyi 2015). A 4–5 éves nyelvtanulás ilyen keretek között többnyire egy KER szerinti B1-es

<sup>1</sup> A szerzők a TALEs (Taller de Lingüística Española) alkalmazott nyelvészeti kutatócsoport tagjai. A csoport 2017-ben alakult az ELTE Spanyol Nyelvi és Irodalmi Tanszékén Balázs-Piri Péter és Baditzné Pálvölgyi Kata oktatók vezetésével. A kutatócsoport tagjai a képzés minden szintjét (PhD, MA, BA, OT) képviselő hallgatók, a fő kutatási irányvonal pedig a magyar anyanyelvűek spanyol nyelvhasználata, illetve nyelvi produktumaik percepciója spanyol anyanyelvűek szemével.

nyelvtudás megszerzéséhez elegendő, de ezt is csak a csoportok kisebbik része szokta elérni. Mivel az utolsó két évben az érettségi tárgyaké a főszerep – és ebbe ritkán tartoznak bele a második idegen nyelvek, tehát például a spanyol –, a tantárgy iránti motiváció rohamosan csökken (Hegedüs 2018: 64). Emellett a nem immerziós nyelvtanulás egyik hátrányának tartják, hogy nehéz a csoporttal megismertetni és interiorizálni a *diskurzusjelölő* elemek használatát, illetve a *kiejtés* csiszolására sem jut elég idő. Ahhoz, hogy a nyelvtanulók sikeres középszintű érettségit tegyenek, a nyelvtant erőltetett menetben kell megtanítani és begyakoroltatni, gyakran a kommunikatív nyelvhasználat, illetve például a helyes kiejtés gyakorlásának rovására.

A diskurzusjelölő elemeket sokáig semmilyen funkcióval nem rendelkező, redundáns beszéd-töltelékeknek tartották, a kommunikációban betöltött szerepük azonban a pragmatikai szemléletmód terjedésével felértékelődött (Schirm 2015: 49). Garachana Camarero (2014: 2, 7 idézi Takács 2018: 4) megfogalmazása szerint a *diskurzusjelölők* egy olyan heterogén funkcionális osztályt alkotnak, amelybe különböző grammatikai kategóriák tartoznak. Különbőféle szerepeket töltenek be: megnyilatkozások közötti viszonyokat jelölnek, kifejezésre juttatják a beszélő mondandójához fűződő hozzáállását, valamint a beszélő és a hallgató közti kapcsolatról is árulkodnak. Bizonyos diskurzusjelölők a nyelv fatikus funkcióját is betölthetik, azaz a kapcsolat fenntartására szolgáló eszközként is működhetnek (Balázs 1993: 40, Domonkosi 2002: 49). Így különösen a fatikus funkciót betöltő diskurzusjelölőkre hárulhat kiemelten fontos szerep a kommunikatív nyelvoktatásban.

A már kezdő nyelvtanulók számára is kimondottan rentábilis diskurzusjelölők közül kiemelhetjük például a párbeszéd lezárására szolgáló *pues nada* (szó szerint ‘na semmi’) kifejezést, a figyelemfelkeltésre, figyelmeztetésre vagy értetlenség kifejezésére használt *eh* indulatszót, vagy épp a *no faltaba más* (szó szerint ‘több se kellett’) szerkezetet, melynek értelmezése szintén erősen kontextusfüggő (jelentheti egy kért szívesség elutasítását, de épp úgy jelezheti a teljesítés örömteli szándékát). Ennek ellenére sajnos mindmáig nem született olyan spanyol nyelvkönyv, amely a kezdetektől kielégítő formában a tananyagba integrálná a kommunikációban kulcsszerepet betöltő diskurzusjelölő elemeket (bár haladó szinten kétségkívül hasznos lehet a következő, kissé régi kiegészítő tankönyvek alkalmazása: Gelabert–Herrera–Martinell–Martinell 1996; Matte Bon 2002; Miquel–Sans 1987).

A kiejtés tanítása a spanyol nyelvoktatás egy másik, szintén elhanyagolt területe. A B2-es szintű spanyol nyelvvizsgákon az figyelhető meg, hogy a kiejtés, beszédtempó és hanglejtés hármására kapható maximális pontszám az összpontszám igen csekély részét képezi. Az Origo nyelvvizsgákon csak az általános benyomás része, külön nem pontozzák, a BME nyelvvizsgákon öt pontot ér a hatvanból, az emelt szintű érettségi szóbeli komponensén pedig a kiejtésért maximum az összes elérhető pontszám 10%-a jár. A spanyol érettségi kapcsán további nehézség, hogy emelt szinten az egyik feladatnál nulla, a másodiknál egy és a harmadiknál legfeljebb két pont adható a kiejtésre, ami jóval kevésbé alkalmas a differenciálásra, mint például a német emelt szintű érettségi esetén a globálisan megadható öt pont, az olasz esetében négy, de az angol, német vagy orosz emelt szintű érettségi szóbeli komponensén is legalább 3 fokozattal értékelendő a kiejtés. Emellett a hivatalos tankönyvlistán jelenleg egyedülként szereplő *Colores 1* (Nagy–Seres 2011) tankönyvben sincsenek elegendő szám-

ban a kiejtés fejlesztését szisztematikusan célzó gyakorlatok. Talán épp ezek miatt is elterjedt a nézet, hogy a kiejtési hibák javítása „nem létfontosságú”, és más területek, például a morfoszintaxis és a lexika kapjanak prioritást.

Bár a nyelvten – a szókincs nyelvelsajátításban játszott szerepének párharcában az aktuálisan terjedő lexikális megközelítés (Lewis 1993, Higuera 2006) egyértelműen a lexikának, azon belül is a frazeológiai egységeknek ad elsőbbséget, ez a nézet egyelőre csak inkább a didaktikai témájú konferenciákon jelenik meg, az osztálytermekben még kevésbé. Azonban a diskurzusjelölő elemek és a kiejtés szerepének fontossága még a spanyol szakdidaktikai konferenciákon sem szerepel kellő súllyal.

Ugyanakkor érdekes megfigyelni, mely tanulók szereznek könnyebben komplex nyelvvizsgát és érvényesülnek jobban egy mindennapi célnyelvi környezetben: a nyelvten hibátlanul ismerők és használók, vagy a jó kiejtésű, fatikus és más diskurzusjelölő elemekkel jól kommunikáló, de hibás nyelvtenal beszélő társaik? Benyomásaink alapján az utóbbiak, ám ennek alátámasztására szükségesnek láttuk egy olyan kutatás lebonyolítását, amely a *nyelvtan – diskurzusjelölő elemek – kiejtés* hármast vizsgálja, mégpedig a célnyelvi beszélők percepciójából kiindulva. Kutatásunkat mindenekelőtt stabil elméleti alpra kívántuk helyezni, mely a következőkben kerül bemutatásra.

## A kutatás elméleti háttere és hipotézise

A XX. század második felében kezdtek el foglalkozni az idegen nyelv elsajátításának folyamatával, így a *köztes nyelvvel* is. Az anyanyelv-pedagógiában először 1972-ben Selinker definiálta az anyanyelv és az idegen nyelv közötti átmeneti stádiumként a nyelvtenulás során. Mindkét nyelvből tartalmaz elemeket, azonban saját, belső működését normák szabályozzák, ezért egy önálló nyelvi rendszernek tekinthető. A következő tényezők befolyásolják: a beszélő anyanyelve, az általa már ismert idegen nyelvek és a célnyelv, amit éppen tanul (Durão 2007).

Krashen 1983-ban fogalmazta meg az érthető input hipotézisét, mely szerint a nyelvtenulók számára akkor sikeres és motiváló a nyelvelsajátítás folyamata, ha az adott pillanatban a kapott nyelvi input csak kis mértékben magasabb szintű, mint a nyelvtenuló aktuális nyelvi szintje. 1992-ben az elmélet kiegészült az érthető output teóriájával, mely szerint nem elégséges, ha a nyelvtenulót érő input érthető: az általa kibocsátott nyelvi outputnak szintén érthetőnek kell lennie környezeté számára (Krashen 1992). Ez azt jelenti, hogy amennyiben célnyelvi beszélgetőpartnerre megerősítés nélkül is érthetőnek ítéli a nyelvtenuló beszédét, valószínűbb, hogy elfogadja a nyelvtenulót beszélgetőpartnerének, és a nyelvi interakció köztük folytatódni fog. Ez további pozitív megerősítést jelent a nyelvtenuló számára, ami a motiváció kulcsa, és hosszú távon a sikeres nyelvelsajátítás záloga.

Ha azonban a célnyelvi beszélgetőpartner nehézségekbe ütközik a nyelvtenuló beszédének dekódolásakor – akár mert annak kiejtése jelentősen eltér a célnyelvitől, akár mert beszédében nem segíti partnerét az interakció fatikus funkcióját ellátó diskurzuselemekkel – lehetséges, hogy elutasításban lesz része. Az első esetben Cantero (2002: 88) például enyhébb fokozatú nyelvi rasszizmusként írja le a jelenséget: a célnyelvi beszélgetőpartner számára a „külföldi”, „idegen”, „más” kiejtés akaratlanul

is elutasítást generál. Ez az elutasítás a célnyelvi közösség részéről akár véglegesen is blokkolhatja a nyelvelsajátítás folyamatát, mintegy „pidzsinizálva”, egy alacsony szinten megrekesztve a köztes nyelvet (Andersen 1983).

Kiinduló hipotézisünk az volt, hogy célnyelvű beszélgetőpartnereik könnyebben megértik a nyelvtanulókat, ha a jó kiejtéshez természetes mennyiségű diskurzusjelölő elem társul (még ha a morfoszintaxisban hibáik is vannak). Feltevésünk igazolására egy kétfázisú kutatást végeztünk: először 100 európai spanyol beszélő véleményét kérdeztük meg (Baditzné–Gaál–Hegedüs–Poller–Ruiz Sánchez–Takács 2018), majd közülük kiválasztva 24 spanyol anyanyelvű spanyoltanár válaszait hasonlítottuk össze 24 magyar anyanyelvű spanyol nyelvtanár véleményével. Ebben a tanulmányban a második fázis eredményeit mutatjuk be, de röviden kitérünk az első fázis következtetéseire is.

## A kiválasztott nyelvi minták

Az általunk vizsgált változók (morfoszintaxis, kiejtés és diskurzusjelölők) tekintetében összesen 8 lehetséges kombinációból vehettünk volna mintát (ezen három változó jelenléte és hiánya, ezek hármas kombinációi, az  $2^3$ -on, tehát 8 minta). Mi azonban a lehetséges nyolcból csak három mintát teszteltünk, azokat a kombinációkat, melyeket a leginkább előfordulónak tekintettünk. A minták három különböző magyar első nyelvű beszélőtől származó hangfelvételek voltak: az *Aula Internacional 4.* című tankönyv egy feladatához tartozó szövegeket mondták fel (Becerril 2014: 113), hogy mindhárom minta megegyező nyelvtudási szintet képviseljen szókinccs tekintetében is. A minták összefüggő szöveges változatában a morfoszintaktikai jelenségeket képviselő példákat félkövér, a diskurzusjelölő elemeket félkövér dőlt betűvel szedtük, a morfológiailag rosszul formált példákat pedig a minták bemutatásában csillaggal jelöltük):

- **Az első mintában** jó kiejtéshez hibás morfoszintaxis társul, diskurzusjelölők pedig nincsenek jelen. Az ehhez a mintához kiválasztott tanuló csaknem célnyelvi beszélői kiejtést képviselt, amely mind szegmentális, mind szuprasegmentális szinten megnyilvánult, a produktumban azonban a morfoszintaktikai természetű hibáknak igen széles spektruma volt tetten érhető: téves igeidő- és prepozícióválasztás (*iba* helyett *fui*, *en* helyett *con*), fő- és alárendelt mondat közötti igeidő-egyeztetés elmaradása (*iban* helyett *van*, *quería* helyett *quiero*), rendhagyó ige szabályos minta szerint történő kezelése (*dijeron* helyett *\*dicieron*, *he descubierta* helyett *\*he descubrido*).

Yo antes **fui** en moto, pero para desplazarme **en** la ciudad, nada más. Pero aquel verano estaba tratando de encontrar un grupo de gente que **quiere** atravesar el Sáhara **con** todoterreno, **puso** un anuncio y me contestaron unos moteros. Me **dicieron** que **van** a hacer un viaje por el Sáhara en moto y que si **quiero** unirse **con** ellos. Y así es como **he descubrido** mi pasión por **los** motos.

- **A második mintában** a kiejtés ugyan hibás volt és a diskurzusjelölő elemek ebből is hiányoztak, a morfoszintaxis azonban tökéletes volt. Ez egy olyan nyelvtanulótól származik, akinek beszédén markánsan érezhető az anyanyelvi transzfer,

mind a szegmentumok megvalósulásában (főként a magánhangzó-színezetben), mind pedig a prozodiában (elsősorban a megnyilatkozások dallamkontúrájában).

Estaba buscando una organización que me permitiera viajar con poco dinero y en un foro me recomendaron el couchsurfing. Al principio me daba un poco de apuro dormir en casa de otros, y alojar en la mía a desconocidos, pero lo probé y fue una experiencia increíble. Ahora solo viajo de este modo. Para mí es la mejor manera porque, aparte de que sale barato, hablas con gente del lugar que te recomiendan ver lugares que no aparecen en las guías ... y lo mejor es que a veces haces buenos amigos.

- **A harmadik mintát** jó kiejtés, diskurzusjelölő elemek használata, viszont hibás morfoszintaxis jellemezte. Ebben szintén megtalálható a morfoszintaktikai jellegű hibák több típusa, úgy mint a fő- és alárendelt mondat közötti igeidő-egyeztetés elmaradása (*tenía* helyett *tiene*), a nem megfelelő igemód-választás az alárendelt mondatban (*ayudara* helyett *ayuda*, ez az alak az igemód mellett az igeidő szempontjából is hibás, hiszen kijelentő mód jelen idő szerepel kötőmód folyamatos múlt helyett), a helytelen nem-véges igealak használata (*separando*, tehát gerundium helyett *separado*, participium) vagy a főnév és melléknév közötti egyeztetés hiánya (*complicada*, a nőnemű főnévvel egyeztetett alak helyett *complicado*) stb. Ellenben egyedül ebben a mintában szerepeltek – elsősorban fatikus jellegű – diskurzusjelölő elemek, mint az *hombre*,  *pues mira*, *fijate* és *¿sabes?*. Az *hombre* szó szerinti jelentése ‘férfi’, mely eredetileg megszólításként használatos, mind nőkre, mind férfiakra, azonban szemantikai kiüresedéséből adódóan e szó elveszítheti megszólítói funkcióját és egy másik diskurzusjelölő elemmé válhat. Szövegünkben tehát ilyen értelemben szerepel, melynek funkciója nem a beszélgetőpartner konkrét megszólítása, hanem a figyelem felkeltése és fenntartása. A  *pues mira* és a *fijate* magyar megfelelője a ‘nézd’, ‘figyelj’ lenne, mely szintén a beszélgetőpartner figyelmének fenntartására szolgál. A *¿sabes?* ‘érted/tudod?’ gyakori visszakérdező elem a spanyolban, azonban nem tényleges kérdésként értendő, hanem inkább egy rövid szünetként funkcionál, mely nyomatékosítja az előtte elhangzottakat.

**Hombre**, estaba viviendo una época **complicado**. **Tuve** mucho trabajo, me estaba **separado**. **Total**, que quería aprender **algún** técnica que me **ayuda** a reducir el estrés y en un foro me recomendaron **la** yoga. **Pues mira**, encontré un curso en una escuela, pero **fue** bastante caro y no me lo **pudo** permitir. Y **fijate** que el recepcionista me habló de los beneficios de la meditación y me dijo que **tiene** un amigo que **hace** un curso en su casa y que **fue** bastante barato. Desde entonces, hago meditación con él, *¿sabes?* Y me **anda** muy bien.

A fent bemutatott három mintán keresztül azt tesztelhettük, hogy a hibás morfoszintaxis jó kiejtéssel önmagában kompenzálható-e, vagy az ellensúlyozáshoz szükséges a diskurzusjelölők használata is.

## A kutatás módszertana és az első fázis eredményei

Ahogy már említettük, kutatásunk két fázisban valósult meg. Az első fázisra 2017-ben került sor (részletekért ld. Baditzné–Gaál–Hegedüs–Poller–Ruiz Sánchez–Takács, 2018): kérdőívünket 100, interneten keresztül elért európai spanyol anyanyelvűvel töltöttük ki abból a célból, hogy választ kapjunk a következő kérdésre: a nyelvhelyesség (helyes morfoszintaxis), a kommunikatív nyelvhasználat (diskurzusjelölő elemek természetes jelenléte), vagy a közel natív kiejtés-e a meghatározó tényező, ha egy adott beszélő nyelvtudási szintjét illetve beszédének érthetőségét kell megítélni.

A kérdőív első részében a kitöltők életkorára, nemére, lakóhelyére és iskolázottsági szintjére voltunk kíváncsiak. Az utóbbi szempontot illetően rákérdeztünk arra is, hogy van-e spanyoltanári végzettségük vagy folytatnak-e ilyen irányú tanulmányokat. A tanárok esetében feltételeztük, hogy más álláspontot fognak képviselni a nem tanárokhoz képest: akár toleránsabbak lesznek a hibákkal szemben, hiszen gyakran kell a nyelvtanítás alatt is szembesülniük tanulóik még nem tökéletes nyelvtudásával, akár épp szigorúbbak, mert jobban felfigyelnek a hibákra.

Az adatközlőkre vonatkozó kérdések után a nyelvi mintákkal kapcsolatban három kérdést tettünk fel: azt kellett eldönteniük, hogy (i) mi volt egyes minták erőssége és gyenge pontja; (ii) szerintük melyik beszélő nyelvtudási szintje volt a legmagasabb, és melyiké a legalacsonyabb; (iii) melyik minta volt a legérthetőbb, illetve a legkevésbé érthető számukra. A három kérdésből az utóbbi kettő esetében indoklással is alá kellett támasztaniuk a véleményüket.

A spanyoltanári végzettséggel nem rendelkező beszélők általában meg tudták állapítani a minták általunk „beépített” gyenge és erős pontjait. Tehát az első mintában a kiejtés erősségként, a morfoszintaxis és a diskurzusjelölő elemek hiánya gyengeségként jelentkezett (de itt inkább csak a beszélők által elkövetett morfoszintaktikai hibákat kritizálták, a diskurzusjelölő elemeket nem hiányolták túlságosan). A második mintában a valóban nem tökéletes kiejtést említették gyengeségként, számos aspektust külön is „nehezményezve”, mint bizonyos hangok célnyelvitől eltérő kiejtését, a lassú beszédtempót vagy a szokatlan hangsúlyt és intonációt. Sok dicséretet kapott viszont a helyes morfoszintaxis. A harmadik mintában mind a jó kiejtést, mind a diskurzusjelölő elemek használatát elismerték a megkérdozettek (ez utóbbit mint „természetes, magabiztos, fluid, szabatos beszéd”, illetve a „beszélgetőpartner bevonása” írták le), azonban szóvá tették a morfoszintaktikai jellegű hibákat.

Az első kutatási fázis informánsai a legmagasabb nyelvtudású beszélőnek a második minta alanyát tartották. Ebben a mintában a morfoszintaxis tökéletesnek bizonyult, a kiejtés inkább magyaros transzferjelenségeket mutatott, és nem szerepeltek benne diskurzusjelölő elemek. A legérthetőbbnek pedig az utolsó mintát választották, amely szintén tartalmazott az első mintával nagyjából megegyező mennyiségben morfoszintaktikai hibákat, ám a kiejtés tekintetében szinte hibátlan volt (nem tartalmazott érzékelhetően magyaros vonásokat), és jelentős mennyiségű diskurzusjelölő elem is helyet kapott benne. Így pilotkutatásunk arra az eredményre jutott, hogy a célnyelvi beszélők szerint a nyelvi hibákat valóban ellensúlyozhatja a jó kiejtés és a diskurzusjelölő elemek természetes használata együttesen, amennyiben az érthetőségről (pontosabban annak percepciójáról) van szó.

## **A kutatás második fázisa**

Az első fázis megkérdezettjei közt 24 olyan személy volt, aki vagy rendelkezett már spanyol nyelvtanári végzettséggel, vagy épp a képzés résztvevője volt. Az ő véleményük, különösen a minták rangsorolása tekintetében, ahogy feltételeztük, különbözött a nem tanári végzettségű informánsokétól: ők a morfoszintaktikailag helyes második minta beszélőjét tartották a legérthetőbbnek, és hozzá társították a legmagasabb nyelvtudási szintet is. Ezért a kutatás egy második fázisában véleményüket külön, részletesen elemeztük, és a kérdőívet kiküldtük 24 magyar anyanyelvű spanyolnyelv-tanárnak is.

Annak érdekében, hogy a kapott eredményeket a lehető legpontosabban vethessük össze mindkét kutatási fázisunkban, mind a spanyol, mind a magyar nyelvtanárok ugyanezekre a kérdésekre válaszoltak ugyanazzal a három mintával kapcsolatban. A következőkben a 24–24 kitöltő válasza alapján kapott eredményeket, tehát a kutatás második fázisát ismertetjük.

## **A kitöltők adatai**

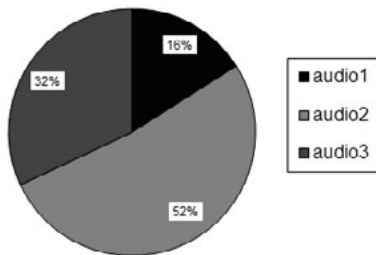
Első kérdőívünket huszonnégy, 18 és 49 év közötti (spanyol anyanyelvű) spanyolnyelv-tanár vagy spanyol nyelvtanári képzésben részt vevő személy töltötte ki; a nemek aránya 17–83% volt a nők javára. A második fázisban felkért magyar kitöltők kora 29 és 66 év közé esett, szintén már gyakorló spanyoltanárok vagy a képzéssel még nem végzett hallgatók voltak; ebben az esetben is a nők szerepeltek többségben (87%). A résztvevők országuk számos megyéjét, illetve autonóm közösségét képviselték (például Pest megye, Komárom-Esztergom megye és Heves megye; illetve többek között Andalúzia, Murcia és Katalónia); a különböző származású adatközlők válaszainak összehasonlítása egy későbbi kutatásunk tárgyát fogja képezni.

## **Eredmények**

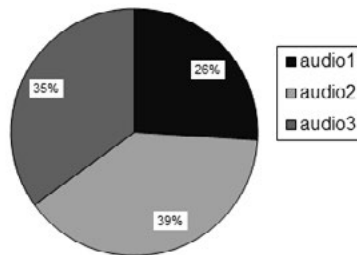
A spanyol anyanyelvű spanyolnyelv-tanárok a második minta (kifogástalan morfoszintaxis, magyaros transzferjelenségek a kiejtésben, diskurzusjelölő elemek hiánya) alanyát választották mind a legmagasabb nyelvtudásúnak, mind a legérthetőbbnek (1. ábra). Náluk tehát a morfoszintaktikai helyesség önmagában elegendőnek bizonyult az érthetőség kritériumának teljesítéséhez. Ez némileg ellentmond a kommunikatív nyelvdidaktikai irányzatok javasolatainak, melyek fokozatosan előtérbe helyezik a kiejtés és a diskurzusjelölők szerepét a sikeres társalgás megvalósulásában, illetve a szöveg érthetőségének garantálásában (lásd pl. Instituto Cervantes (2006)).

Ami a magyar anyanyelvű spanyolnyelv-tanárokat illeti, az ő véleményük nem egyezett a spanyol anyanyelvi kitöltők véleményével (2. ábra): náluk mindkét szempontból a harmadik, jó kiejtésű, diskurzusjelölő elemeket tartalmazó, de morfoszintaktikailag hibás minta nyert.

Melyik hangfelvétel alanyát tartja a legmagasabb szintű nyelvtudásúnak?

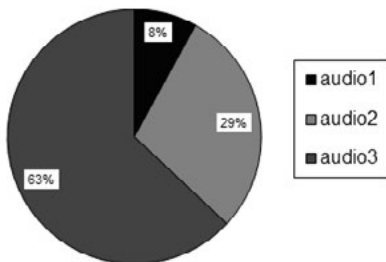


Melyik hangfelvételt tartja a legérthetőbbnek?

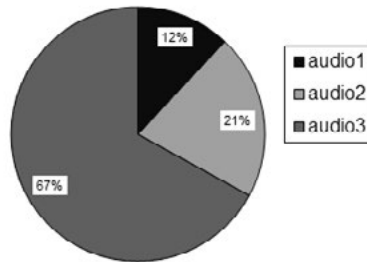


1. ábra. A célnyelvi tanárok véleménye

Melyik hangfelvétel alanyát tartja a legmagasabb szintű nyelvtudásúnak?



Melyik hangfelvételt tartja a legérthetőbbnek?



2. ábra. A magyar anyanyelvű spanyolnyelv-tanárok véleménye

## Következtetések

Kutatásunk alapján konklúzióként megállapítható, hogy a magyar, illetve a spanyol anyanyelvű tanárok véleménye nem egyezik a legmagasabb szintű nyelvtudás és az érthetőség tekintetében.

A spanyoloknak több mint a fele szerint a második minta alanya rendelkezik a legmagasabb szintű nyelvtudással. Ebben a mintában nem voltak diskurzusjelölő elemek, viszont morfoszintaktikailag tökéletes volt. Ezzel ellentétben a magyar ajkú spanyolnyelv-tanárok döntő része a harmadik minta alanyát választotta a legmagasabb szintű nyelvtudásúnak. Ebben a felvételen ugyan voltak morfoszintaktikai hibák, viszont a beszélő magabiztosan alkalmazott bizonyos diskurzusjelölő elemeket. A legalacsonyabb nyelvtudási szint megítélésében azonban egyezett a két csoport véleménye, hiszen egyöntetűen az első mintát választották, melyben a beszélő szinte célnyelvi kiejtése nem kompenzálta a helytelen nyelvtant.

Ami az érthetőséget illeti, a spanyol anyanyelvű tanárok a legérthetőbbnek a helyes morfoszintaxist tartalmazó mintát tartották, a magyar tanárokkal ellentétben, akik



majdnem 70%-ban választották a hármast, melyben a jó kiejtés mellett a diskurzusjelölő elemek erős jelenléte volt tapasztalható.

Megállapíthatjuk tehát, hogy mind a spanyol anyanyelvű spanyolnyelv-tanárok, mind a magyar anyanyelvű spanyolnyelv-tanárok szerint a legmagasabb szintű nyelvtudás és az érthetőség korrelál, a különbség azonban a különböző minták választásában nyilvánul meg.

További kutatások volnának szükségesek ahhoz, hogy megállapíthassuk, mi az oka annak, hogy a spanyol anyanyelvű spanyolnyelv-tanárok és magyar anyanyelvű kollégáik véleménye ilyen mértékben eltért pilotkutatásunkban. Feltételezhető például, ahogy Sztrapkovics (2019) is megállapítja, hogy bizonyos morfoszintaktikai hibákat a magyar anyanyelvű spanyolnyelv-tanárok jobban tolerálnak, mint spanyol anyanyelvű társaik, hisz a saját anyanyelvükből kiindulva könnyebben megértik bizonyos morfoszintaktikai hibák eredetét. Az is lehetséges, hogy az általunk megszólított magyar anyanyelvű kitöltők inkább a modernebb elveket valló, illetve tapasztaltabb pedagógusok közé sorolhatók, ezért tartják fontosabbnak a könnyed szóbeli interakciót, illetve azon elemek használatát, melyek segítik a fatikus kommunikációt.

A nem nyelvtanár spanyol első nyelvű beszélők és a magyar anyanyelvű spanyolnyelv-tanárok szerint is azonban a diskurzusjelölők alkalmazása jó kiejtéssel kiegészülve már képes együttesen a morfoszintaktikai hibák feledtetésére, ha az érthetőség megítélése a cél. Véleményünk szerint az, hogy nyelvtanulóként megértsenek bennünket, minden körülmények közt fontosabb, mint az, hogy hallgatóságunk szerint milyen szintű nyelvtudás birtokában vagyunk. Mivel a nyelvtanulók vélhetően a nyelvórák után nem spanyol nyelvtanárokkal, hanem laikus beszélőkkel fognak kommunikálni, érdemes figyelembe venni, mely aspektusok tökéletesítése vezethet sikerhez a nem nyelvtanár végzettségű anyanyelvű beszélgetőpartnerek szempontjából. Így kívánatosnak tűnik, hogy úgy a szakdidaktikai konferenciákon, mint a nyelvórán a jó kiejtés elsajátítása és a diskurzusjelölők használata kiemelt szerephez juthasson a későbbiekben. Ezen a ponton megemlíthető még az is, hogy a emelt szintű nyelvi érettségiben a kiejtés differenciáltabb pontozása a jelenleginél lényegesebb szempont lehet a szóbeli produktumok értékelési folyamatában.

Természetesen a jövőben a kutatás eredményeinek validálására célszerű egy újabb, összetettebb kutatás kivitelezése, melyben akár a három változó több lehetséges kombinációját is megvizsgáljuk, illetve a kiadott minták lexikai tartalma nem tér el lényegesen egymástól. A kérdőívben feltett két kérdésen kívül a megkérdezettek attitűdjét is érdemes vizsgálni: például, hogy a mintát adó beszélőt milyen kommunikációs helyzetben illetve szociális környezetben tudnák sikeresnek elképzelni.

---

## IRODALOM

- Andersen, R. (1983): *Pidginization and creolization as language acquisition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Baditzné, P. K. (2015): La formación de profesores de ELE en Hungría: hitos y retos. Actas del V Congreso Internacional de FIAPE. *Biblioteca Virtual REDELE* 16/2015. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1–9.

- Baditzné, P. K. – Gaál, Z. K. – Hegedüs, R. – Poller, L. – Ruiz Sánchez, C. – Takács, L. (2018): Actividades teatrales para lograr una comunicación oral exitosa. In: *Cuadernos ELtE 2017: El teatro como atajo pedagógico*. Budapest: Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Hungría, 7–17.
- Balázs Géza (1993): Kapszolatra utaló (fatikus) elemek a magyar nyelvben. *Nyelvtudományi Értekezések*. 137. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Becerril, S. et al. (2014): *Aula Internacional 4. B2.1*. Barcelona: Difusión.
- Cantero Serena, F. J. (2002): *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Domonkosi Ágnes (2002): *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. A Debreceni Egyetem Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai.
- Durão, A. (2007): *La interlengua*. Cuadernos de DIDÁCTICA del español/LE. Madrid: Arco Libros.
- Garachana Camarero, M. (2014): Marcador discursivo. In: *Diccionari de lingüística*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Grup d'Innovació Docent UB). <http://www.ub.edu/diccionarilinguistica/print-pdf/144> (Letöltve: 2019.01.01.)
- Gelabert, M. J. – Herrera, M. – Martinell, E. – Martinell, F. (1996): *Repertorio de funciones comunicativas del español*. Madrid: SGEL.
- Hegedüs, R. (2018): El papel de la autonomía en la motivación de los estudiantes de ELE. In: *Cuadernos ELtE 2017: El teatro como atajo pedagógico*. Budapest: Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Hungría, 62–68.
- Higueras, M. (2006): *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca nueva. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/) (Letöltve: 2018. 09. 04.)
- Krashen, S. D. (1992): The Input Hypothesis. An update. In: Alatis, J. E. (ed.): *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics (GURT) 1991: Linguistics and Language Pedagogy: The State of the Art*. Georgetown University Press, 409–431.
- Krashen, S. D. – Terrell T. D. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Lewis, M. (1993): *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Matte Bon, F. (2000): *Gramática comunicativa del español*. I-II. Madrid: Edelsa.
- Miquel López, L. – Sans Baulenas, N. (1987): *¿A que no sabes? Curso de perfeccionamiento de español para extranjeros*. Madrid: Edió.
- Nagy, E. – Seres, K. (2011): *Colores I*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Schirm, A. (2015): A diskurzusjelölők az osztálytermi kommunikáció szövegtípusaiban. In: Baditzné et al. (szerk). (2015): *Tanóratervzés és tanórakutatás. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 10*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 49-66.
- Sztrapkovic, B. (2019): *Los errores que dificultan la comprensión: La corrección de errores por profesores nativos y no nativos*. TDK-dolgozat. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Takács, L. (2018): *La dialectología de los apelativos en los países de habla hispana*. Alapszakos szakdolgozat. Kézirat. Budapest: ELTE BTK Spanyol Nyelvi és Irodalmi Tanszék.