

A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata – Journal of Teaching Hungarian as a 2<sup>nd</sup> Language and Hungarian Culture 2016/1-2. szám

# THL<sub>2</sub>

A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata  
Journal of Teaching Hungarian as a 2<sup>nd</sup> Language and Hungarian Culture

2016/1-2. szám



[www.balassi-intezet.hu](http://www.balassi-intezet.hu)

THL<sub>2</sub>

# THL<sub>2</sub>

A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata  
Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture

2016/1–2. szám

 Balassi  
Intézet

Budapest, 2016

Szerkesztőbizottság:

Bárdos Jenő, Johanna Laakso, Richly Gábor, Szili Katalin, Szőnyi György Endre,  
Szűcs Tibor, Töttössy Beatrice, Wagner-Nagy Beáta

Főszerkesztők:

Maróti Orsolya

Nádor Orsolya

Szerkesztő:

Majzer Mónika

A folyóirat korábbi számai elérhetők:

[www.epa.hu](http://www.epa.hu)

Lektorok:

Cindori Šinković Maria, Majzer Mónika, Maróti Orsolya, Nádor Orsolya,  
Sztók Szilvia, Žagar Szentesi Orsolya

ISSN 1787-1417 (Nyomtatott)

ISSN 2498-8995 (Online)

Felelős kiadó: Hammerstein Judit helyettes államtitkár,  
Külgazdasági és Külügyminisztérium Külföldi Magyar Intézetekért és  
Nemzetközi Oktatási Kapcsolatokért Felelős Helyettes Államtitkárság

Szerkesztőség: 1016 Budapest, Somlói út 51., I. em. 204.

Tipográfia és nyomdai előkészítés: Kónya Miklós

Nyomda: Keskeny és Társai 2001 Kft. • [www.keskeny.hu](http://www.keskeny.hu)

Felelős vezető: Keskeny Árpád

# TARTALOM

## MAGYAR MINT IDEGEN NYELV A KÁRPÁT-MEDENCEI FELSŐOKTATÁSBAN

Andrić Edit	
MAGYAR NYELV OKTATÁSA VAJDASÁGBAN .....	5
Balla Mónika	
A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSA	
A BELGRÁDI HUNGAROLÓGIAI TANSZÉKEN .....	18
Fazakas Emese	
A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSA KOLOZSVÁRON .....	26
Kristina Katalinić – Ana Sekso	
A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSA A HORVÁT FŐVÁROSBAN .....	32
Kolláth Anna	
A MAGYAR NYELV ÉS OKTATÁSA SZLOVÉNIÁBAN.....	45
Oszkó Beatrix	
A MAGYAR NYELV ÉS AZ ESZÉKI JOSIP JURAJ STROSSMAYER EGYETEM.....	56

## NYELVOKTATÁSI FELADATOK ÉS BEVÁLT GYAKORLATOK

Beregszászi Anikó	
A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSA KÁRPÁTALJÁN –	
Elméleti kérdések és gyakorlati problémák.....	65
Magyari Sára	
MID-OKTATÁS ROMÁNIÁBAN? – Fogalmak, helyzetek, lehetőségek.....	70
Kiss Gabriella	
SZÍVVEL-LÉLEKKEL – DUŠOM I TIJELOM – Egy hamarosan megjelenő	
magyar–horvát szomatikus frazeológiai szótár bemutatása.....	77

## ISMERTETÉS

Szita Szilvia – Pelcz Katalin	
MAGYAROK B1+	
2016. Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar, 403 (240+163) p.....	84



**Andrić Edit<sup>1</sup>**

## A MAGYAR NYELV OKTATÁSA VAJDASÁGBAN

### Abstract

The present paper focuses on Hungarian language education in Vojvodina. In order to fully understand the problems relating to Hungarian language education in this region, readers has to familiarize themselves with the criteria determining the status of Hungarian in Vojvodina. After the historical and statistical data presented in the introductory section of the paper, I next turn to the status of Hungarian in language education and discuss what characterizes teaching Hungarian as a first language, as a first language in a minority setting, as a second language and as a foreign language, respectively. I also address issues which influence the choice of the method of language teaching, its effectiveness and results, as well as the question of which teaching materials and methods one should select. Finally, I argue in favour of launching an international project with the aim of developing language courses with a similar content and involving similar methods, based on the characteristics of the target group of students. Such a project would also provide a platform for an exchange of experience between language educators at home and in neighbouring countries.

**Keywords:** *Vojvodina, Hungarian language, second language, foreign language*

**Kulcsszavak:** *Vajdaság, magyar nyelv, második nyelv, idegen nyelv*

### 1. A magyar nyelv státusa

A magyar nyelv tanításának történetében Szerbiában, s azon belül Vajdaságban, egymástól jól elkülönülő szakaszokat, fázisokat és szinteket lehet megkülönböztetni. Mindez összefügg a demográfiai változásokkal, a lakosság migrációs mozgásaival. Vajdaság Autonóm Tartomány többnemzetiségű közösségnek számít, ahol 27 különféle etnikum él együtt.

Szerbia lakosainak száma a legutóbbi, 2011-es népszámlálás szerint 7 186 862, ebből a többségi szerb nemzet száma 5 988 150, a legnépesebb nemzeti kisebbség pedig a 253 899 létszámú magyar. Közülük a legtöbben, 251 136-an a Vajdaságban élnek (99,18 %), a többi magyar nemzetiségű polgár Belgrádban, (1810 – 0,11%), illetve Szerbia szűkebb területén (953 – 0,05 %) él.

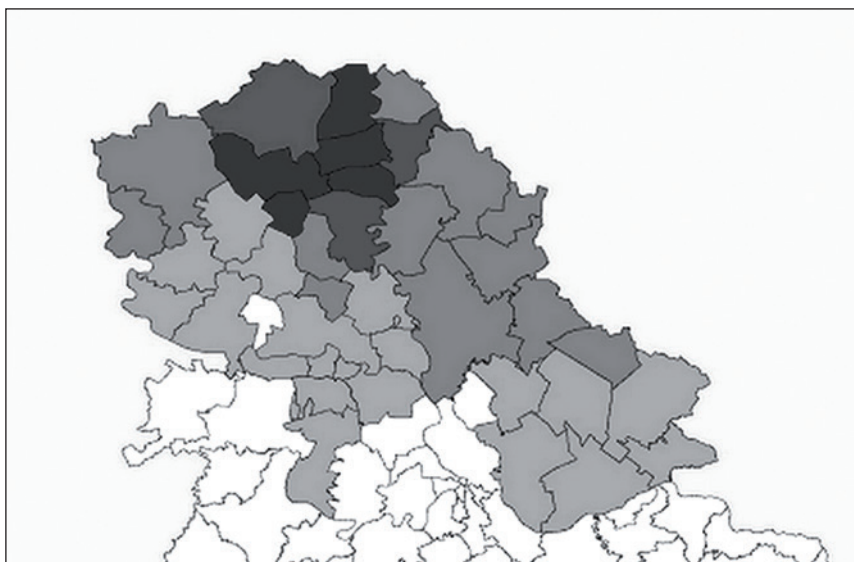
---

1 Andrić Edit PhD, Újvidéki Egyetem, BTK, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék; andrice@ff.uns.ac.rs

Körzetenként az alábbiak szerint alakul a magyarok száma Vajdaságban:

Körzet	A lakosok száma	Százalékuk
Észak-Bácska	76 262	30,37 %
Észak-Bánát	68 915	27,45 %
Dél-Bácska	47 850	19,06 %
Közép-Bánát	23 550	9,37 %
Nyugat-Bácska	17 576	6,99 %
Dél-Bánát	13 194	5,26 %
Szerémség	3 789	1,50 %
Vajdaság	251.136	100 %

Ugyanez még jobban látható az alábbi térképen, ahol az árnyalat intenzitása a magyar népesség fokát szemlélteti, amiből látható, hogy az észak-bácskai és észak-bánási területen él a legtöbb magyar.



*Vajdaság magyar lakosságának területi megoszlása<sup>2</sup>*

<sup>2</sup> A képet a 2011-es népszámlálási adatokat foglalkozó publikációból (Ђурић et al. 2014) kölcsönöztem.

Azonban nem mindig ilyen kép uralkodott tájainkon. A történelem során nagyméretű népmozgások játszódtak itt le, s a nemzetiségi összetétel is ennek függvényében alakult. Az első világháború befejezéséig, az OMM széthullásáig az állam-, és a hivatalos nyelv a Vajdaságban is a magyar volt, s az akkori nemzetiségek tagjainak kellett elsajátítaniuk azt, amennyiben érvényesülni akartak. A versailles-i békeszerződéssel az államalkotó magyarok nemzeti kisebbséggé váltak, s kénytelenek voltak alkalmazkodni az új viszonyokhoz. Az alábbi táblázat a magyarok részarányát mutatja az összlakosság számához viszonyítva az egyes Vajdasági településeken a XIX. század végétől napjainkig.

település/év	1880	1941	1971	1991	2002	2011
Újvidék	26,7 %	50,4 %	16,0 %	8,8 %	6,0 %	3,88 %
Szabadka	51,3 %	60,1 %	48,7 %	39,6 %	35,0 %	35,65 %
Zenta	88,2 %	91,7 %	83,3 %	78,3 %	78,1 %	79,09 %
Magyarkanizsa	95,5 %	97,0 %	91,1 %	88,2 %	86,5 %	85,13 %
Topolya	97,3 %	95,0 %	81,8 %	66,9 %	60,9 %	57,94 %
Zombor	14,3 %	36,0 %	16,3 %	9,7 %	7,2 %	11,49 %
Temerin	86,0 %	91,2 %	73,5 %	55,6 %	42,6 %	26,37 %
Vajdaság	72,0 %	79,0 %	58,67 %	16,85 %	14,28 %	13,0%

Amennyiben csak a két utóbbi népszámlálás adatait vetjük össze, megállapíthatjuk, hogy a 2002-es viszonyokhoz képest ma Szerbiában 4,15 százalékkal kisebb a lakosok száma. Még az is kiderül, hogy számszerűleg a legnagyobb fogyás a szerbeknél tapasztalható (224 683 fővel vannak kevesebben), de ha a százalékokban kifejezett csökkenést vesszük szemügyre, akkor az a magyarság körében volt a legszámottevőbb: 13,5 százalékos (számokban ez kb. 40 ezer magyar polgárt tesz ki).

A jelenlegi állapot a fenti településeken az alábbi képet mutatja:

település	összesen	szerb		magyar	
		szám	%	szám	%
Szabadka	141 544	38254	27,02	50 469	35,65
Újvidék	341 625	269 117	78,77	13 272	3,88
Zenta	23 316	2533	10,86	18 441	79,09
Magyarkanizsa	25 343	1830	7,22	21 576	85,13
Topolya	33 321	9830	29,50	19307	57,94
Zombor	85 903	54 370	63,29	9874	11,49
Temerin	28 287	19 112	67,56	7460	26,37



Ennek függvényében változott a lakosság kétnyelvűségének jellege, a magyar nyelv státusa és a nyelv tanulásához való viszony is. Mindaddig, amíg a magyarok részaránya az összlakosságban nagyobb volt, különösen a második világháborút követő időszakban, igény mutatkozott arra, hogy a szerb lakosság is elsajátítsa a magyar nyelvet, mint ahogyan azt a magyarok tették a hivatalos szerb nyelvvel. Mivel a múlt század utolsó évtizedéig a magyarok nemzetiségnek számítottak, a magyart környezeti nyelvként tanították a túlnyomóan magyarlakta területeken, mint ahogyan a magyarok is megtanulták társadalmi környezetük nyelvét, a szerbet. Ez a nyelvtanulás akkor, érdekes módon, nem is ütközött nagyobb akadályokba, mert a gyerekek szinte játszadózva, játék közben sajátították el egymás nyelvét. Utána pedig, iskolás korokban természetes volt, hogy fakultatív órákon továbbfejlesszék nyelvi kompetenciájukat, s a szerb szülők szívesen írtatták be gyerekeiket ezekre a foglalkozásokra. Nem számított ritkaságnak az a szerb orvos, ügyvéd, tanár, tisztviselő, aki folyékonyan beszélt magyarul. Tehát kívánatos volt, hogy a magasabb képzettséggel rendelkező szakemberek mindkét nyelven meg tudják értetni magukat. Mindez a testvériséget és egységet hangoztató ideológiai propagáló szocialista időszakban volt így.

Ezután következik a nacionalista eszméket lobogtató periódus, amely nemcsak Szerbiára, hanem az egész Balkán-félszigetre és Délkelet-Európára egyaránt jellemző. A nemzeti öntudat ébredése itt a radikális nézeteket valló őshonos, valamint a háború elől menekülő bevándorolt lakosság hatására kerekedett felül. A terület demográfiai képe nagymértékben megváltozott, a magyarok a nemzetiségi státusból mindinkább nemzeti kisebbséggé váltak a Vajdaságban, s a tartomány településeinek többségében is. A nyolcvanas évek második felétől már nagyon kevés iskolában szervezték meg a környezetnyelvi órákat.

Mindaddig, amíg a magyar nyelvet Vajdaságszerte mindenütt a társadalmi környezet nyelvként lehetett tanulni, a magyar idegen nyelvként való oktatása nem volt lehetséges. Az volt az indoklás, hogy itt, Vajdaságban a magyar nem számít idegen nyelvnek. Kb. egy évtizeddel ezelőtt azonban már ez is megváltozott. Tehát így jutottunk el lassan a környezeti nyelvtől az idegen nyelvig.

## 2. A magyar nyelv oktatásának formái

A magyar nyelvet ma Vajdaságban intézményesen különböző formákban oktatják:

- anyanyelvként,
- anyanyelvápolásként,
- környezetnyelvként,
- idegen nyelvként.

## 2.1. Anyanyelv

A magyaroknak, akárcsak a többi nemzeti kisebbségnek Szerbiában, jóllehet létszámuk az utóbbi négy évtizedben rohamosan csökkent, megadatott az a jog, hogy általános és középfokú tanulmányaikat anyanyelvükön folytassák. Sőt, még egyes egyetemi karokon is tanulhatnak magyarul. Az más kérdés, hogy mindig él-e ezzel a lehetőséggel a vajdasági magyar diák. A szülők sokszor, különösen a heterogénebb vidékeken, úgy döntenek, hogy a gyereket későbbi érvényesülése érdekében szerb osztályba íratják.

## 2.2. Anyanyelvápolás

Azoknak a magyar tanulóknak, akik szerb tannyelvű iskolába járnak, amennyiben arra a szülők igényt tartanak, az iskolák még kisszámú érdeklődő esetében is megszervezik a fakultatív anyanyelvápolási órákat. Leginkább a vegyes házasságban született gyerekek vesznek részt az ilyen oktatásban. Itt a diákok fejleszthetik anyanyelvi kompetenciájukat és megismerkednek a nemzeti kultúra alapjaival is. Tehát az anyanyelv megőrzésének és továbbfejlesztésének hatékony megvalósítására adottak a feltételek, csak hogy mind kevesebb a magyar gyerek, aki ezt igénybe veheti, mivel a politikai viszonyok és a gazdasági helyzet sok fiataalt arra kényszerített, hogy elhagyja hazáját. 2003 óta a Tankönyvkiadó egy tankönyvsorozatot jelentet meg az anyanyelvápolás oktatására, eddig az általános iskolák 1., 2., és 3. osztály számára készült könyvek láttak napvilágot, a 4. és 5. osztályos tankönyvek elkészítése folyamatban van. Ebből is látható, hogy ez a fajta foglalkozás milyen jelentőséggel bír tájainkon.

## 2.3. Környezetnyelv

Az intézményes magyartanulás következő formája a magyarnak, mint a társadalmi környezet nyelvének az oktatása, amely a legjobb módját képezi a bilaterális, kétoldalú kétnyelvűség kifejlesztésére. Ez a tárgy az olyan szerb és egyéb nemzetiségű tanulóké, akik homogén magyarlakta környezetben élnek, és akik nap mint nap érintkezésbe kerülnek a magyar nyelvvel, ezért meg szeretnék azt tanulni. A multikulturális közösségekben a nemzetek és nemzetiségek nyelvének kölcsönös elsajátítása hozzájárul a kölcsönös megismeréshez és megértéshez. S hogy ezek nem pusztán elcsépeelt szavak, láthattuk a múlt század második felében, amikor minden olyan vajdasági iskola megszervezte a fakultatív nyelvtanulást, ahol az oktatás az államnyelven kívül még valamilyen nemzetiségi nyelven is folyt. Abban az időben a szerb szülők attitűdje is más volt: szívesen írátták be gyerekeiket ezekre az órákra, ahol a diákok inkább játszadozva fejlesztették tovább nyelvi kompetenciájukat. A nyolcvanas évek második felében azonban már nagyon kevés iskolában lehetett környezetnyelvként tanulni a magyart. A kilencvenes évek elejétől pedig, az anyanyelvi oktatást leszámítva, szervezett módon nem lehetett magyarul tanulni az iskolákban. Ez sajnos nem egyirányú folyamat volt,

mert egyfajta hallgatólagos ellenreakciót váltott ki a homogénebb magyarlakta területeken a szerb nyelv tanulása iránt. Az államnyelv egy bizonyos szintű elsajátítása mindig kötelező volt, az iskolaprogram megkövetelte a nemzeti kisebbségi osztályokban a kétórás szerb foglalkozást hetente, de ezeket az órákat leginkább magyar anyanyelvű tanítók, tanárok tartották, jobbik esetben más szakos szerb anyanyelvű tanár, aki a nyelvtanhoz csak annyit értett, amennyi általános iskolában „ráragadt”, s ha rendelkezett is alaposabb grammatikai felkészültséggel, módszertani ismeretek hiányában nem tudta tudását megfelelő módon diákjainak átadni. A magyar tanulók nem érzik annak szükségét, hogy megtanulják a hivatalos nyelvet, mert mikroközösségükben szépen boldogulnak anyanyelvükkel, s csak később merülnek fel gondok, amikor szűkebb környezetükből kimozdulva, Dél-Bácskában vagy Szerbiában szeretnék folytatni tanulmányaikat éspedig olyan szakon, ahol nem biztosított a magyar tannyelvű oktatás. Ezek a fiatalok arra kényszerülnek, hogy a szűkös választék egyike mellett döntsenek, vagy pedig Magyarországon tanuljanak tovább.

#### *2.4. Idegen nyelv*

A magyar mint idegen nyelv állami intézmények keretében történő oktatása Vajdaságban nem volt lehetséges egészen a XXI. századig. Csak az utóbbi évtizedben került be a magyar az idegen nyelveket tartalmazó ún. kosárba az egyetemi programokban, csak újabban lehet a BTK-n is kötelezően választható idegen nyelvként felvenni azt, s ezzel a magyar lassan a környezeti nyelv státusát elveszítve átminősül idegen nyelvnek. Mintegy nyolcvan kilométerrel délebbre viszont, Belgrádban már két évtizede külön Hungarológiai Szak létezik, ahol a magyart idegen nyelvként tanulják a hallgatók.

### 3. Intézmények, ahol magyar nyelvoktatás folyik

#### *3.1. Állami óvodák*

A multikulturalizmus szellemében és a kétnyelvűség megteremtése érdekében a homogénebb magyarlakta települések óvodáiban (Óbecse, Péterréve, Szabadka, Kishegyes, Csóka, Zenta, Szilágyi, Doroszló, Kupuszina) a Mikes Melánia vezette projektum által kidolgozott program keretében a szerb csoportos gyerekek körében magyar nyelvű foglalkozásokat vezettek be. „A gyerekek oldott hangulatban, változatos és érdekes tevékenységi formák keretében, az anyanyelvi ismeretekre épülő és érdeklődési körüknek megfelelő témájú tevékenységek során a kommunikatív-tapasztalati módszer alkalmazásával ismerkednek az új nyelvvel” (Bálizs 2016: 15) állítja Bálizs Jutka óvodapedagógus, a projektum egyik egyik megvalósítója.

### 3.2. Iskolák

Némely általános iskolákban az anyanyelvű magyar oktatás mellett, kötelezően választható tárgyként<sup>3</sup> megszervezik a magyar nyelv oktatását, de van ahol még fakultatív órákon is lehet magyarul tanulni. S bár a tanterveket már évekkal ezelőtt kidolgoztuk ezekre a tárgyakra, azok még mindig valahol a tartományi Pedagógiai Intézet fiókjaiban porosodnak, s a tanárok magukra vannak hagyatva a tanítás tartalmát és módszerét illetően.

### 3.3. Egyetemi képzés

A magyar nyelvnek egyetemi szintű oktatása Szerbiában három karon valósul meg: az újvidéki Bölcsészettudományi, a szabadkai székhelyű Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karon (MTTK) és a belgrádi Filológiai Karon. S bár három, földrajzilag is aránylag közeli központról van szó, a magyar nyelvtanítás formái és annak státusa azokon nagymértékben különbözik. A BTK-n 1959 óta különböző szervezeti transzformációkon átesve, de folyamatosan működik a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, ahol a magyar nyelvet anyanyelvként tanulmányozhatják a diákok, és ahol magyar tanári oklevélre tehetnek szert.

Ezenkívül, létezik a Karon még egy sajátos tanszék, amely a térségre nézve nagyon fontosnak mondható, ez a szerb nyelvi tanszék a nemzeti kisebbségek részére. Itt ugyanis olyan szerb nyelvszakos tanárokat képeznek, akik a nemzeti kisebbségi osztályokban tanítják tartományszerte a szerb nyelvet. A tanszak hallgatói a magyar vagy a szlovák nyelv/nyelvtan tanulása mellett dönthetnek, a magyart minden évben kb. 15-en választják. A legújabb akkreditáció szerint, a 2015–16-os tanévtől tanulmányaik első két évében lektori órákat hallgatnak, ahol alapvető magyar nyelvtudásra tesznek szert. Erre épül majd harmad és negyedéven az alapos nyelvtani ismeretek elsajátítása, azzal a céllal, hogy megismerkedjenek leendő diákjaik anyanyelvének nyelvtanával, különös tekintettel a magyar és szerb között fennálló tipológiai és geneológiai különbségekre. Minderre azért van szükség, hogy előre tudják, milyen nehézségekbe fog ütközni egy-egy módszeres egység elsajátítása, és hogy ezeket a nehézségeket hogyan lehet a legmegfelelőbb módon legyőzni és a legkönnyebben kiküszöbölni.

A Karon egyébként összesen 18 tanszék működik, minden tanszék tanrendjében szerepel legalább egy idegen nyelv, közöttük az utóbbi néhány évben a magyar is. Minden évben 30 fős kezdő csoporttal indul a magyar mint idegen nyelv oktatása.

---

3 Rendszerint a nemzetiségek nyelve, a hitoktatás és az informatika szerepel a választandó tárgyak között.

### 3.4. Nyelviskolák, civil szervezetek

Vajdaságszerte több mint két évtizede léteznek olyan magán nyelviskolák, ahol magyarul is lehet tanulni. Még a gazdasági embargó idején, amelynek a kilencvenes években Jugoszlávia ki volt téve, arra kényszerítette a vállalkozókat, üzletembereket, hogy Magyarországon nyissanak céget, vagy pedig a már meglévő magyar vállalatokkal vegyék fel a kapcsolatot, és rajtuk keresztül tartsák fenn működésüket. A magyar nyelv tanulásának igénye a kényszerhelyzetből adódóan megsokszorozódott. Az állami intézményes oktatásban bekövetkezett hiányt a magán nyelviskolák igyekeztek pótolni. Sajnos, az eredmény több oknál fogva nagyon gyöngye volt. Egyrészt az oktatásban részt vevő nem megfelelő káderek, valamint az alkalmazott módszerek, másrészt viszont a felnőttkori nyelvtanulás objektív nehézségei miatt. A cégtulajdonosok rájöttek, hogy sokkal egyszerűbb ha fordítót alkalmaznak, vagy pedig magyar anyanyelvű szakembert vesznek fel munkaviszonyba. A helyzet időközben nem sokat változott, egyedül az érdeklődés indíttatása más, manapság a célcsoportot a magyar állampolgárság megszerzését igénylő polgárok képezik. A nyelviskolák többségében továbbra is nem megfelelő szintű magyar nyelvtanulással és módszertani képzettséggel rendelkező személyek tanítanak, ezért az eredmény enyhén szólva vitatott. A különféle iskolák azzal hitegetik a naiv érdeklődőket, hogy 20 tanóra keretében elsajátíttatják velük a magyar nyelvet, olyannyira, hogy sikeresen helytálljanak az állampolgársági igénylés keretében történő konzulátusi beszélgetésen. Csakhamar azonban csalódottan állapítják meg, hogy ez a hitegetés alaptalan, és rezignáltan arra a következtetésre jutnak, hogy a magyar nyelvet nem lehet elsajátítani, ezért vagy lemondanak szándékukról, vagy pedig más megoldás után kutatnak.

### 3.5. Magyar Nyelvi Központ

Magyar Nyelvi Központ – A magán nyelviskolákban csalódott nyelvtanulók egy része a Magyar Nyelvi Központot keresi fel. 2013 tavaszán ugyanis, életet leheltünk az újvidéki BTK Magyar Tanszéke alapszabályában addig csak formálisan létező Magyar Nyelvi Központba, és pedig két okból kifolyólag: egyrészt a Kar sugallatára, hogy piacgazdálkodást kell folytatnunk, pénzt szerezni a Karnak, másrészt az érdeklődők nyomásának engedve. A Központ elsődleges célja a tanfolyamok megszervezése a polgárok részére, de más tevékenységet is folytat<sup>4</sup>. Először a közös európai referenciakeret tiszteletben tartásával kidolgoztuk a kurzusok tanmenetét, majd beindítottuk a tanfolyamokat. Azoknak, akiket kizárólag a magyar állampolgárság megszerzése motivál, beiratkozás-kor azt javasoljuk, hogy mindennapos magánórákat vegyenek, mert csak így tudják rövid idő alatt elsajátítani az alapokat. Mi csak fokozatosan haladunk, mert a tapasz-

---

<sup>4</sup> Terminológiai konzultációs órákat szervez a Kar más tanszékein szerb nyelven tanuló magyar anyanyelvű diákoknak, a magyar kultúrát igyekszik terjeszteni, fordítási és lektorálási teendőket is ellát stb.

talat azt mutatja, hogy a maradandó tudás feltétele az alaposság és a megszerzett ismeretek automatizmusig való begyakorlása. Az elmúlt négy iskolaévben összesen hét A1-es, öt A2-es, és három B1-es szintű tanfolyamot szerveztünk, eddig pontosan 100-an vizsgáltak sikeresen a megfelelő kurzusok befejeztével. Tanulóink többsége szerb anyanyelvű, de vannak közöttük szlovák, rutén, román nemzetiségűek is, a Karon dolgozó idegen lektorok és a nálunk doktori tanulmányaikat folytató külföldi diákok is.

#### 4. Tankönyvek, taneszközök

Az egyedüli tankönyv, amely tájainkon a szerb nyelvtanulóknak készült, sokáig a Juhász Géza és Kovács János szerzőpáros *Lako i brzo mađarski*<sup>5</sup> című öt kiadást is (1962, 1966, 1975, 1979, 1995) megélt kiadvány volt. Hiánypótló tankönyv volt ez a hatvanas, hetvenes években. A koncepciója nagyon jónak tűnik, mert minden leckét rövid szerb nyelvű nyelvtani tájékoztató, és szöszedet kísért, s tegyük még hozzá azt is, hogy a szerzők igyekeztek helyi jellegű tartalmakra építeni a nyelvtanulást (Újvidék nevezetességeiről szólnak az olvasmányok, a hazai sportklubok mérkőzését tárgyalják stb). Azonban, komoly hiányosságai is vannak: az olvasmányok túl nehéznek bizonyultak és a nyelvtani egységek feldolgozása sem követ semmilyen módszerességet (az összesen 30 leckéből álló könyv első leckéjében a főnév többes számának képzése szerepel, a másodikban a melléknévek fokozása, a harmadikban pedig már a teljes igeragozás, beleértve az alanyi és a tárgyas ragozást is, a hatodik leckében pedig már a birtokos szerkezeteket dolgozza fel). Időközben a tartalmak is teljesen elavultak, mert pl. már nem gyártanak bizonyos termékeket, amelyek előfordulnak az olvasmányokban, tejcsarnokok is csak elvétve léteznek még, borbélyhoz sem igen járnak manapság az urak.

Időközben Magyarországon egy sor tankönyvcsomag is megjelent<sup>6</sup>. Ezek valamivel fokozatosabban vezetik be a nyelvtani tudnivalókat, de itt a tartalmak azok, amelyekkel nem tudnak azonosulni az itteni nyelvtanulók. Jó az, ha megismerkedhetnek Magyarország földrajzi fekvésével, Budapest vagy Debrecen nevezetességeivel és a magyar kultúra elemeivel, de nem az első órákon, amikor a hangsúlynak a kapcsolat-teremtésen és az alapvető kommunikációs szituációk elsajátításán kell lennie. Ezenkívül az ilyen tankönyvek nem egy meghatározott anyanyelvű tanuló felől közelítenek, hanem bárkinek szólnak, aki magyarul szeretne tanulni, (legyen az angol, francia, japán, kínai). Nyelvtani magyarázatok nincsenek, csak rendszerező táblázatok, ezért a diák vagy megérti vagy nem, hogy mire vonatkoznak. Sem szójegyzék, sem szómagyarázat nincs bennük. Talán ez a többi világnyelv viszonylatában nem olyan nagy gond, mert vannak jó kétnyelvű szótárak, de akkor is előzőleg meg kell állapítani a szótári tövet

5 A cím jelentése: 'könnyen és gyorsan magyarul'.

6 Halló, itt Magyarország I–II., Akadémiai Kiadó; *Hungarolingua*, Debreceni Egyetem; *Itt magyarul beszélnek*, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2000; *Magyar Mozaik*, Akadémiai Kiadó; *MagyarOK*, Pécsi Tudományegyetem, 2013; *Jó szórakozást magyarul*, Molilla Könyvkiadó KFT, 2004; *Lépésenként magyarul I–II*, Szegedi Tudományegyetem, 2004.

ahhoz, hogy meg tudják keresni a jelentésüket. S ezt még tovább bonyolítja a többjelentésű szavak tömege. Az említett tankönyvek kiválóak azok számára, akik Magyarországon tanulnak magyarul, mert az ingerdús környezet az említett hiányosságokat pótolja, csak hogy a szerbek leginkább itt, a Vajdaságban próbálkoznak a nyelv elsajátításával, nincs módjukban, hosszabb ideig Magyarországon tartózkodni.

Három évvel ezelőtt a szerbiai Magyar Nemzeti Tanács kezdeményezésére sor került egy újabb szerbeknek szóló magyar nyelvkönyv megjelentetésére a Vajdaságban, *Szia! Jó napot! Viszlát!* címmel. Az első két kiadás példányszáma gyorsan elkelt, ami azt jelenti, hogy valóban szükség volt egy ilyen vállalkozásra. Elkészítéséhez a Balassi Intézet sugallatára felkeresett magyarországi szerzőpáros (Gyöngyösi Livia és Hetesy Bálint) már meglévő tankönyve szolgált alapul, ezt dolgoztuk át, láttuk el szerb nyelven írt nyelvtani magyarázatokkal, javítottunk a gyakorlatokon, kisebb módosításokat eszközöltünk az olvasmányok szövegén, és szójegyzéket is készítettünk hozzá. Ez a tankönyv lépésről-lépésre halad, teljes mértékben a kommunikatív módszert tartja tiszteletben. A tanulóknak kezdetben nagyobb a sikerélményük, hisz néhány óra után már be tudnak mutatkozni, és el tudják mondani az alapvető információkat magukról. Mivel azonban már egy meglévő kiadványt kellett adaptálni az itteni szükségletekhez, nem sokat változtathattunk a tartalmakon, de tegyük ehhez hozzá, hogy minden könyvnek és módszernek vannak előnyei és hiányosságai, amelyek a gyakorlati alkalmazásuk révén derülnek ki. Ezért a Magyar Nyelvi Központban folyamatban van egy saját fejlesztésű tankönyvsorozat elkészítése, valamint szükségesnek tartjuk az elektronikus taneszközök kidolgozását is, amiben nagy segítségünkre lehet az anyaországi intézményekkel, valamint a környező szláv nyelvterületen működő központokkal való együttműködés kialakítása.

## 5. A magyar mint idegen nyelv tanítása – vajdasági tapasztalatok

A nyelvtanítás megközelítési módjának és munkamódszerének kiválasztását, elsősorban a hallgatói célcsoport határozza meg. Függetlenül:

- a tanulók korosztályától,
- a konkrét környezet nemzetiségi összetételétől (hogy a homogén magyar lakta környezetben nap mint nap érintkezésbe kerülnek a magyar nyelvvel, vagy a magyar teljesen idegen nyelvnek számít),
- a diákok képzettségétől, foglalkozásától,
- az anyanyelvi nyelvtani ismeretek fokától<sup>7</sup>,
- a motivációs tényezőktől,
- az elérni kíván céltől.

<sup>7</sup> Azoknál, akiknek van némi nyelvészeti előtudásuk, a kontrasztív módszert részesítjük előnyben, különös tekintettel a szerb és a magyar nyelv között észlelhető hasonlóságokra és eltérésekre.

Az alábbiakban nagy vonalakban összefoglalom három évtizedes nyelvoktatói tapasztalataimat.

Mindjárt a nyelvtanulás elején, a bevezető órán nagyon fontos tudatosítani a tanulóknak, hogy melyek a két nyelv közös vonásai, milyen hasonló jellemzőkkel rendelkeznek, és miben nyilvánulnak meg az eltérések.

Kezdetben nagy hangsúlyt kell fektetni a magyar hangok ismertetésére, bemutatására (különböző technikákkal kell szemléltetni a hangképző szervek pozícióját az egyes hangok ejtésekor), majd amikor tudatosodnak a különbségek, sok gondot kell fordítani ejtésük begyakoroltatására. Az olyan szerb tanuló számára, aki előzőleg sohasem tartózkodott magyar környezetben, akinek tehát teljesen idegen a magyar, kevésbé okoz gondot például a magas hangrendű labiális **ö** és **ü** hang, mert érzékeli másságukat és felismerik őket (egyedüli gond kezdetben az ejtésük, de ha kellő figyelmet fordítunk a begyakorlásukra, csakhamar elsajátítják őket), sokkal nagyobb problémát okoz az **a** és **o**, illetve az **i** és az **é** hangok megkülönböztetése. Ezeknek a magánhangzópároknak az artikulációja ugyanis közel esik egymáshoz, ezért előbb a percepcióra kell törekedni, a közöttük levő különbségek érzékeltetésére és csak utána az elsajátíttatásukra, ejtésük gyakoroltatására.

Bármennyire is gúnyolódtak valaha azokkal a módszerekkel, amelyek a mondókák, nyelvtörők imitatív tanítását szorgalmazták a felnőtt nyelvoktatás során is, azok igenis hasznosnak bizonyultak. A Központban hasonló magánhangzókat tartalmazó értelmes szavakból összeállított feladatok formájában gyakoroltatjuk az ejtést a kezdő kurzus első hónapjában. A jelöltek nagyon hasznosnak tartják az ilyen ejtésgyakorlatokat és igénylik őket. Külön figyelmet szentelünk a rövid és hosszú magán- és mássalhangzók fontosságának tudatosítására, párhuzamba állítva ezt a szerb akcentusok jelentésmegkülönböztető jelenségével.

A nyelvtani ismereteket csak fokozatosan lehet bevezetni, a könnyebbtől a nehezebb kategóriák, az ismerttől az ismeretlen felé haladva. Ez különösen azért fontos, mert a tanulók többsége nem filológiai beállítottságú, még az anyanyelvükön sem ismerik a szabályokat és a nyelvészeti terminológiát (az alany, állítmány, tárgy, jelző stb. fogalmát). A tapasztalat például azt mutatja, hogy a szerb tanulók számára könnyebb, amennyiben előbb a tárgyragot sajátítják el, s csak utána a főnév többesszámának jelét, egyrészt mert a kommunikáció kezdeti fázisában sokkal gyakoribb a tárgy használata, mint a többes számé (tekintettel arra, hogy a számnév után a főnév egyes számban áll), másrészt az ejtéskönnyítő magánhangzó használata szempontjából is könnyebb a tárgyrag, mivel kevesebb kivétel van.

A személyragok elsajátíttatását is fokozatosan kell bevezetni, előbb a szituációs gyakorlatok során gyakrabban használatos és kevesebb gondot okozó első és második személyű igeragot, majd az első és második személyű birtokjeleket, s csak amikor már azokat begyakorolták, kerülhet sor a harmadik személy bevezetésére is. A többes szám aránylag későn kerül terítékre.

Amennyiben a csoportunk tagjai főleg nyelvészeti előtudással rendelkező filológiai érdeklődésűek, a kommunikatív mellett a kontrasztív módszert részesítjük előnyben, különös tekintettel a szerb és a magyar nyelv között észlelhető hasonlóságokra és eltérésekre. A kontrasztív nyelvészeti elemzések hozadéka, a külső nézőpont bevonása



az oktatásba sokszor nagyon hasznos tud lenni, megkönnyíti a jelenségek megértését és memorizálását.

A nyelv elsajátításának nehézségei a nyelvtanulás minden fázisában jelen vannak, kezdetben a hangok helyes kiejtése körül jelentkeznek gondok, később a magyar nyelv agglutináló jellegével kapcsolatos problémák merülnek fel. Különösen azok a jelenségek okoznak gondot, amelyek a szerb nyelvben nem léteznek, mint pl. a határozottság kérdése, a birtokragok, az alanyi és tárgyias ragozás, a kettős jelöltség (pl. a birtokviszonynál) az irányhármasság következetes alkalmazása, az egyes viszonyok kifejezésének szintetizáló volta, a szórend, a vonzatok stb. A szókészlet elsajátítása is nagyobb erőfeszítést igényel a hallgatók részéről, mert a nemzetközi idegen szavakon kívül minden kifejezés ismeretlen számukra. Még ami hasonlónak tűnik, az sem ugyanaz: a magyar nyelvnek ugyanis megvan a saját módja az idegen szavak tükröztetésére, a kölcsönzésre, amelyet tiszteletben kell tartanunk.

Ami a tartalmakat illeti, a kommunikáció megteremtésére, az alapvető információk elmondására irányuló ismeretek elsajátítása után kerülhet csak sor a többi mindennapi szituációkat tartalmazó szövegekre.

Elsősorban olyan témákat kell feldolgozni, amelyek közel állnak a tanulókhhoz. Az lenne a legjobb, ha minden oktató a saját konkrét célcsoportjához kötné az orientációs ismeretek elsajátítását. Pl. miután a diákok megismerik a helyviszonyragokat és a mozgást kifejező igekötős igéket, saját városuk térképén gyakoroltathatják velük a tájékozódást, azt, hogy hogyan lehet eljutni egyik pontról a másikra. Később már térkép nélkül is megy a dolog, mert általában nem a formára, hanem a tartalomra kell figyelniük. Ezzel tanulásuk hasznosítása sokkal átláthatóbb és növekszik motivációjuk.

Sok olyan kommunikációs gyakorlatot kell végeztetni, amelyeket az oktató az általuk ismert éttermekbe, boltokba, üzletközpontokba helyez el. A szituációkat úgy választja meg, hogy a megadott keretekben forogva beszélgeti a diákokat, vissza-visszatérve közben annak magyarázásához, hogy a már elsajátított nyelvtani kategóriákat hogyan kell alkalmazni, pl. mikor használunk alanyi és tárgyias ragozást, személytelen szerkezeteket, mikor milyen birtokos szerkezetet használunk, rámutatni a magyar nyelv nyújtotta szintetizáló jellegre stb.

A konkrét csoport összetételétől függően, a tanulókat közelebről érintő élethelyzetekkel kapcsolatban kezdetben a tanár állítson össze rövidebb szövegeket, majd utána a diákokkal írasson házi feladat formájában rövid fogalmazást, amit az órán megbeszélnek. Fontos az élménydús foglalkozás, mert csak így látják értelmét a további tanulásnak.

Az órákat helyi jellegű művelődési tartalmakkal is gazdagítani kell, vajdasági magyar írókat, művészeket bemutatni nagyon röviden (jó alkalom erre, ha valaki olyan utcában lakik, amelyet egy híres magyar személyiségről neveztek el), magyar nyelvű (kezdetben szerb feliratozású) színdarabok megtekintését is meg lehet szervezni, amennyiben erre mód van. Előbb ismertetni kell a darabot, hogy meg tudják érteni, majd utána pár mondatban összefoglalni az élményeket.

Mi a Központban magyar étel- és italkülönlegességeket szolgálunk fel minden bizonyítványosztási ünnepségen, amikor a diákok megismerkednek a tankönyvben, illetve az órákon említett, reális számba menő specialitásokkal, melyek különben ismeretlenek számukra: Túró Rudi, gyümölcsleves, kürtőskalács, Pick-szalámi, Karaván sajt,

somlói galuska, bejgli stb. Újabban magyar cukrászdába is elvisszük őket, hogy konkrét, életszerű környezetben bizonyítsák, hogyan tudják magyarul kommunikálva feltalálni magukat a mindennapi szituációkban.

Nagyon fontos tehát az előadó szabadsága, aki a konkrét csoporthoz igazítja a tartalmakat, s kreatív módon egészíti ki a tankönyv nyújtotta ismereteket.

A magyar mint idegen nyelv tanulása iránti érdeklődés fokozása érdekében intenzívebbé kellene tenni kapcsolatainkat a magyarországi egyetemi központokkal és intézetekkel.

## 6. Összegzés

Nyilvánvaló, hogy a magyar nyelv tanításának formáit és módszereit a különböző, sajátos nyelv tanulási körülményekhez mérten kell alakítani. Azonban a decemberi budapesti konferencián kiderült, hogy a magyarnak a környező, többnyire szláv nyelvterületen történő oktatásában hasonló problémák merülnek fel: nincs a szóban forgó nyelvek felől közelítő (egy kicsit kontrasztív, külső nézőpontot figyelembe vevő) megfelelő tanterv, nincs elég tanár, aki idegennyelv-tanítási módszertani felkészültséggel rendelkezik (hiányzik a szakmai háttér, a tanárok továbbképzése), nincsenek a nyelv tanulókhöz szabott, korszerű tartalmakat felölelő tankönyvek és más oktatási segédletek. Ezért szükségesnek tartom egy nemzetközi regionális, az anyaországi intézményeket és a környező országokban működő központokat is felölelő projektum beindítását, amelynek keretében a felmerülő kérdéseket meg lehetne vitatni. Az együttműködés keretét nyújtana egy közös módszertani koncepció, tantervvázlat és tankönyvcsomag-javaslat kidolgozására, amely tiszteletben tartana különböző kritériumokat, mint pl. a célcsoportok korosztálya, a konkrét társadalmi környezet demográfiai jellemzői stb, s nem utolsósorban a tapasztalatcserére is módot adna. Ezek a keretek, javaslatok, vázlatok aztán alapul szolgálhatnának a különböző országokhoz igazodó, konkrét tartalmakkal feltöltött koncepciók kidolgozására, és a tanári továbbképzések megszervezésére. Úgy gondolom, hogy közösen, megosztva a tapasztalatokat vonzóbbá és sikeresebbé tudjuk tenni a magyar mint idegen nyelv tanítását.

## Irodalom

Bálizs Jutka 2015. Az interkulturalizmus fejlesztése óvodáskorú gyermekeknél. *Interkulturalitás az oktatásban*. Újvidék: Vajdasági Pedagógiai Intézet, Nemzetközi konferencia – rezümékötet,

Ђурић, В. Танасковић, Д. – Вукмировић, Д. – Лађевић, П. 2014. *Етноконфесионални и језички мозаик Србије* – Попис становништва, домаћинства и станова 2011. Београд: Републици Србији.

<http://pod2.stat.gov.rs/ObjavljenePublikacije/Popis2011/Etnomozaik.pdf>

**Balla Mónika<sup>1</sup>**

# A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSA A BELGRÁDI HUNGAROLÓGIAI TANSZÉKEN

## Abstract

Teaching Hungarian as a foreign language at the Department of Hungarian Studies at the University of Belgrade started in 2006. Classes are taught in Serbian. Students who attend the course are mainly non-Hungarian speakers. The aim of this article is to present the different teaching methods, problems, and objectives of Hungarian language teaching. It also comprises information about the content of teaching. The paper gives some examples of difficulties in Hungarian language acquisition for Serbian speaking students and presents some reflections on the teacher's role in the classroom.

**Keywords:** *teaching Hungarian as a foreign language, Department of Hungarian Studies in Belgrade, teaching methods, language learning motivation*

**Kulcsszavak:** *magyar mint idegen nyelv oktatása, Belgrádi Hungarológiai Tanszék, tanítási módszerek, tanulási motiváció*

## 1. Bevezetés

Az írás betekintést nyújt a magyar mint idegen nyelv tanításába a Belgrádi Hungarológiai Tanszéken. Oktatásának körülményeit, módszereit, nehézségeit, valamint lehetőségeit mutatom be tanításom tapasztalata alapján.

Bár a XX. század elején létezett magyar nyelvű szeminárium, amely három évig működött, a magyar filológia oktatása csak a Belgrádi Hungarológiai Tanszék megalapításával, 1994-ben kezdődött, Sava Babić professzor kezdeményezésének eredményeként. Összesen 5 hallgatóval kezdte a működését. A hallgatók a Bolognai rendszer szerint tanulnak, amely a Filológiai Karon 2006-ban lépett érvénybe. Ami a szaktantárgyakat illeti, a tanszéken a nyelvi órák mellett, irodalom és hungarológia tanítása folyik. Az irodalmat mind a négy évfolyam hallgatja, a régi magyar irodalom előadásaitól kezdve a kortárs magyar irodalomig.

A tanszék könyvtári állománya kb. 3000 kötetből, 1400 folyóiratból és igen nagy

---

<sup>1</sup> Balla Mónika magiszter, lektor, Belgrádi Filológiai Egyetem Hungarológiai Tanszék;  
moniballa@gmail.com

számú kézikönyvből áll. A könyvállomány gyarapítása egyrészt az Országos Széchényi Könyvtár fölős példányaiból, valamint a Balassi Bálint Intézet segítségével, a Vajdasági Magyar Szövetség, és a Belgrádi Magyar Nagykövetség támogatásával történik.

## 2. Kezdetek

A nyelvtanulás egy összetett folyamat, amely feltételeinek megvalósítására külön figyelmet kell fordítanunk. A nyelvtanulás, illetve oktatás helyszínének a tágabb, illetve szűkebb értelemben vett színtere, a makro- és mikroklimája, ha nem is döntő, de fontos szerepet játszik a nyelvoktatásban. A nyelvtanulás helye erősen meghatározhatja a tanulás folyamatának a minőségét és haladását. Ami a földrajzi helyzetet és a nyelvi környezetet illeti, a belgrádi magyar oktatás „forrásnyelvi környezetben” (Giay 1998: 247) valósul meg, ami konkrétan azt jelenti, hogy szerb anyanyelvű hallgatók saját, szerb környezetükben tanulnak magyart, ami egyértelműen hátrányosabb helyzetbe helyezi őket a célnyelvi környezetben levő hallgatókkal szemben, akik jóval több és változatosabb lehetőséggel számolhatnak a nyelv alkalmazására. A pozitív visszajelzés mellett, a célnyelvi környezetnek is vannak hátrányai. Giay Béla főleg a kezdeti fázist tekinti veszélyesnek, pl. amikor a kezdő tanulóban egy agresszív, erőszakos beszélővel való kapcsolatfelvétel frusztrációs hatást vált ki. A hasonló „negatív élmények, beilleszkedési nehézségek számtalan sikeres nyelvvóra pozitív hatását képesek percek alatt lerombolni [...], és felerősítik bennük a magyar nyelv megtanulhatatlanságáról hallott legendákat” (Giay 1998: 340).

A másik feltétel, a mikroklima, a megfelelő osztálytermi környezet megvalósítása. Az órák megtartásához alkalmas helyiségre van szükség. Eleinte a tanszéknek nem volt biztosítva külön tanterem. Ez csak 1996-ban jött létre. Addig a szabad tantermet használtuk, illetve kerestük, „vadásztunk” az éppen szabad termekre az órák előtt. Izgalmas feladat adódott minden nap, ami csak abban az esetben nem volt már túl érdekes, ha valaki késett az órára és ilyenkor kénytelen volt bejárni az egész épületet, hogy megtalálja az éppen „kifogott” tantermet.

A tanszéken két csoportba osztható a nyelvoktatás: az első a főszakos hallgatók, a másik pedig az úgynevezett választható nyelv hallgatók csoportja. A Belgrádi Filológiai Karon a főszakok mellett, ahol a nyelvi és irodalmi képzés kölcsönös egymásrataltsága igénye fejeződik ki, illetve a nyelv, irodalom és kultúra együttes tanítása folyik négy éven keresztül. Különböző kötelező, valamint szabadon választható tantárgyakat is fel lehet venni. Ilyen választható tárgyakból egy második nyelv kötelező, amely oktatása összesen négyszer egy szemeszteres heti négy óra. Míg korábban ezek négyszemeszteres tárgyak voltak, ami azt jelenti, hogy a negyedik szemeszter után vizsgáztak a diákok, most négyszer egy szemeszteresek, ami konkrétan azt jelenti, hogy minden egyes szemeszter után lehet vizsgázni, viszont az első szemeszter elvégzése után nem kötelező felvenni a többi három egyszemeszteres tantárgyat. A magyart mint választható nyelvet 2003-tól tanítjuk a tanszéken. A továbbiakban csak a magyar mint választható nyelv csoportjáról lesz szó.

### 3. Tanulók és motivációk

Melyek azok a tényezők, amelyek befolyásolják az idegen nyelv tanulását? Göncz Lajos szerint a diák motivációs szintje és képessége is hozzájárul a második nyelv tanulásának sikeres elsajátításához (Göncz 1985: 96).

A csoport heterogén összetételű, nem magyar főszakos hallgatók számára szerveződött. A tanítás teljesen kezdő szintről indul, és a négy szemeszter végeztével a diákok egészen középszintig juthatnak el. Az első szemeszterben a tanfolyam célja az alap szint (A1) elérése. A hallgatók egy része magyar származású, ritka esetben magyar anyanyelvű diák, viszont a tanulók legnagyobb része először kerül kapcsolatba a magyar nyelvvel. A magyar anyanyelvű hallgatók, illetve azok, akiknek korábban már volt kapcsolatuk a magyar nyelvvel, kultúrával, illetve huzamos időt töltöttek Magyarországon, beszédcentrikus órákra járnak, amelyeket külön szervezek meg számukra heti két alkalommal. A tantárgy egyrészt hozzásegíti az anyanyelv megőrzését azoknak a diákoknak, akik vegyes házasságból származnak, vagy olyan példa is megesett, akiknek szülei mindketten magyarok, de valamilyen objektív vagy szubjektív okból nem részesülhettek magyar nyelvű oktatásban, és akiknek szülei szerb tagozatra írárták gyermeküket, és otthon sem ápolták a kétnyelvűséget.

Sokszor megtörténik, hogy hallgatóink egy része nem hivatalosan tanulja a magyart, más karokról járnak be a tanszékre, vagy nem is feltétlenül egyetemi hallgatók. Az ilyen tanulók haladnak a leggyorsabban. Náluk felismerhető az a belső motiváció, amellyel Bárdos Jenő mint szerelmi viszonyról ír (Bárdos 2000: 242). Az idei első évfolyam 18 hallgatójából is van néhány ilyen motivációval bíró diákunk. Az utóbbi két évtizedben megnövekedett a szerb emigráció. Számos olyan diákunk volt, aki Magyarországra készült kivándorolni, és az előkészületének része volt a magyar nyelv tanulása.

Arra a kérdésre, hogy nehéz-e egy idegen nyelv vagy könnyű, nem lehet kizárólag igennel vagy nemmel válaszolni. A válasz a diák anyanyelvétől és az eddig tanult idegen nyelvektől függ. A magyar a kevésbé ismert nyelvek közé tartozik. Igaz, hogy a vajdasági magyarok száma a 2011-es népszámlálás szerint meghaladja a 250.000-et (pontosan 251.136), de ez még nem jelenti feltétlenül azt, hogy a szerb hallgatóknak Belgrádban lehetőségük van magyarokkal ismerkedni. A hallgatók nagy része gyakran csak az osztályteremben gyakorolta a nyelvet. Az utóbbi években sokat változott a helyzet. Számos tanuló magasabb szintű motiváltsággal jár az órákra. A magyar nyelv tanítása lehetőséget ad nem csupán a nyelv mint kommunikációs eszköz elsajátítására és fejlesztésére, de arra is, hogy a magyar nyelvet tanuló diákok fejlesszék a baráti kapcsolatokat Szerbia és Magyarország között. Szerbiában ugyanis nagyon népszerű lett a magyar nyelv, miután 2010-ben be lett vezetve az egyszerűsített honosítási eljárás. Ahhoz, hogy valaki magyar állampolgárrá váljon, egyrészt bizonyítani kell, hogy vagy maga, vagy felmenője magyar állampolgár volt (Vajdaságban 1920-ig, a megállapító trianoni egyezményig és 1941–45 között mindenki magyar állampolgár volt), valamint szükséges a magyar nyelvtudás igazolása, pontosabban a magyar nyelv középfokú ismerete.

#### 4. Tanítási eszközök és módszerek

A tanításban Erdős–Prileszky *Halló, itt Magyarország!* (1991), Durst Péter *Lépésenként magyarul* (2005), Somos Béla *1000 szó magyarul* című tankönyvét (1994), valamint Erdős–Kozma–Uhrman *Színes magyar nyelvkönyvét* (1990) használjuk, gyakorlatokkal kombinálva.

A magyar nyelv oktatása közvetítő, szerb nyelv alkalmazásával folyik. Bár a szakértők azt állítják, hogy ez az eljárás pszichikai megterhelést jelent a tanulónak, mivel általában két nyelvet cserélget, az anyanyelvet és az idegen nyelvet, viszont „jelentősen lerövidíti az információ útját, valamint kevesebb frusztrációt okoz” (Giay 1998: 258). A kétéves tanfolyam heti négy órás szűk időkorlátaiba szorítva, méltányosan felmerül a kérdés: lehet-e magyar nyelvet tanítani közvetítő nyelv nélkül, ami egy időigényes folyamat. A gyerekek aránylag gyorsan sajátítják el az anyanyelvüket (L1), míg ez nem jellemző az idegen nyelvet (L2) tanuló felnőttekre. A felnőtt olvasók, illetve hallgatók nem ugyanazokat a feldolgozási stratégiákat veszik igénybe a nyelvtanulási folyamatban. Nem csak a grammatikát kell elsajátítaniuk, fel kell tárniuk az idegen nyelv egyéni stratégiáit, melyek különbözhetnek az eddigi ismert, kialakított, saját anyanyelvükre vonatkozó stratégiáktól. Az óra felépítésében többnyire a hagyományos módszereket alkalmazzuk, mint amilyen a Present Practice Produce (PPP): Bemutatás, Gyakorlás, Produkálás (Richards–Rodgers 2001: 246). Jóllehet ebben sokan kifogásolják azt, hogy a tanuló bár megalkotja a nyelvi formákat, de olyan mértékben alkalmazza a tanult szerkezeteket, hogy beszéde természetellenessé válik.

A tanfolyam első szakaszában elsődleges feladatunk és célunk az ejtés, értés, írás és olvasás, a szavak utánzásával, fordításával, diktálásával történő készségek kialakítása. A tanulónak először meg kell ismernie az ábécét, a betűk alakját, a helyesírási szabályokra is már az elején kitérünk. A kiejtés és az írásmód eltéréseinek okaira a hangtan mutat rá, így a hangtan ismerete megalapozza a biztos helyesírási készséget. Persze nem csak elméletben, elsősorban a tanult példákra összpontosítva, azzal az igyekezettel, hogy semlegesítsük a saját anyanyelvük ortográfiájának használatával kialakított reflexei következtében fellépő motorikus interferenciát. A helyesírás a nyelvi ismeretek gyakorlati alkalmazásának egyik legfontosabb területe. Az ejtés, értés, írás és olvasás egyöntetűsége a beszédben, illetve szövegben érvényesül. Ez az alap vezet a produktív készségek, a beszéd és az írás fejlesztéséhez.

A tanárok gyakran a receptív (hallásértés, olvasás) készségek fejlesztésére fektetnek nagyobb hangsúlyt, és az órákon főként nyelvtannal, fordítással foglalkoznak. Bár a nyelv szerkezetének a megismerése fontosnak bizonyul, a kommunikáció a nyelvtudás kulcsa, így egyre inkább előtérbe kerülnek a beszéd, a kommunikációs készségek fejlesztéseinek feladatai. A modern módszerek a „kommunikatív kompetencia kialakítására törekzenek” (Giay 1998: 255). A kommunikatív nyelvtanulásnak a számos változata mellett sok nyelviskola tanára megtapasztalja azt, hogy az oktatás során a nyelvtan nem lehet cél, legfeljebb eszköz. A diákok maguk is észreveszik, hogy a többéves nyelvtanulás után, csak a magas grammatikai szintet sajátították el, viszont ezt a tudást beszédben már nem képesek alkalmazni. Ez nem egyéni, hanem univerzális

probléma. Míg a tanuló a nyelvtani tökéletességre törekszik, a folyékony beszéd szintjét soha sem éri el, sőt gyakran megesik, hogy egy egyszerű mondatod sem tud összeállítani hosszabb megfontolás nélkül. A lexikai bázis kialakításában az órákon igyekszünk a vonzatközpontúság elvét betartani. Mint ahogyan a gyerekek sem különálló szavakat hallanak az anyanyelv tanulása során, úgy a felnőtt idegennyelv tanulónak sem kell a szavakat elszigetelten tanítani, hanem szintagmákban. Mindenesetre, annak ellenére, hogy a négy órából hetente, kettő a gyakorlati óra, amikor a beszédcentrikus feladatokra fektetünk hangsúlyt, még a heti négy óra is kevésnek bizonyul. A Közös Európai Referenciakeret<sup>2</sup> álláspontja szerint egy európai nyelv felsőfokú (C1) szintnek az eléréséhez 700–800 óra (napi egy óra aktív tanulás) szükséges. A végső cél eléréséhez, a fő beszédtevékenységek: a megértés, beszéd, olvasás, írás, teljes elsajátításához szükségünk lenne még legalább két órára hetente.

#### 4.1. Néhány szó a két nyelv közötti különbségekről

A tanítás során gyakran fellépő különbségek a magyar és a szerb nyelv között igen megnehezítik a tanulást. Például a kiejtésben gyakori az *a* és az *o* hangok összekeveredése, valamint a szerbtől eltérő hangok, a *ty* és a *gy*, az *ö* és az *ü* helytelen kiejtése. Mivel a tanszék nem rendelkezik nyelvi laboratóriummal, a kiejtés-hallás gyakorlatokat úgy oldjuk meg, hogy az egyik tanuló diktál a másiknak, főként szópárokat, mint amilyenek a *szel-szél* vagy az *örül-örül*. E gyakorlatok célja nemcsak a kiejtés javítása, hanem egyúttal a fonémák tudatosítása. A két nyelv közötti interferencia tanulási nehézségeket okozhat, és létrehozhat úgynevezett interlingvális hibákat, és ez nem csak a kiejtésre vonatkozik. Például a szerb nyelvben nincs névelő, annak elhagyása tipikus hiba. Emellett a szabályoktól való eltérések is tovább nehezítik a helyes nyelvhasználatot a diákok számára. Például a határozott névelő használata egyértelmű az intézmények neve előtt. Viszont a világrészek és országok neve elé csak akkor teszünk határozott névelőt, ha jelzőjük van. Ugyanez érvényes a személynevek előtti névelők használatára is: csak a jelzős személynevek előtt tesszük ki a névelőt. Továbbá, stílusértéke is van a névelő használatának: a hivatalos nyelvben névelő nélkül használatosak a személynevek, a bizalmasabb hangvételű nyelvhasználatban pedig névelővel is előfordulnak. Nem is sorolom tovább. Ez azt bizonyítja, hogy az elméletet az anyanyelvű beszélőnek is nehéz megtanulni, és ha a diák meg is tanulja, az még nem jelenti, hogy beszédben is helyesen tudja majd használni. Megoldásként csak a gyakoroltatás ajánlatos, amíg a diák maga is rá nem érez a nyelv törvényeire.

Egy tipikus példa olyan szabályra, amely gyakran okoz méltatlankodást az órán: a copula hiánya harmadik személyben a jelen idejű kijelentő módú nominális mondatokban. Pl. *Ő diák.* – szerbül copulával fejezzük ki: *On je đak.* Ez a mondat típus eleinte mindig csodálkozást vált ki. Valami hiányzik. Nemegyszer megkérdezték: „Miért hagyta ki a létigét”. Az elején, amikor a tanár még ismerkedni kezd a tanulókkal és még

2 [http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker\\_2002.asp](http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp) (2016-12-4)



nem alakult ki a bizalom a tanárral szemben, a konvergens vagy analitikusnak nevezett tanuló ki is javíthatja a tanárt: „Ő van diák”. Hasonló példa a birtokos többes számú főnévnel a birtok egyes szám harmadik személyű személyragja, pl. *a gyerekek süteménye* (nem pedig *süteményük*). Ha személyes névmás látja el a birtokos funkcióját, akkor birtok kerül többes szám harmadik személybe: *az ő süteményük* (az osztályban olykor elhangzik az „ők süteményük”). A részeshatározó esetén megmarad a többesszám: *Nekik van süteményük*.

A helyhatározó ragok helyes használatát a háromirányúság nehezíti meg a diákok számára, és néha még a gyakori drillezés után sem tudnak automatikusan válaszolni a következő típusú kérdésekre: *Honnan jössz? Hova utazol? Hol tanulsz?* A helyhatározó ragokkal lassan haladunk. Megvárjuk, hogy az anyag megérjen, és csak azután folytatjuk a következő ragokkal, az előzőkre is gyakran visszatérve. Nem bizonyul könnyű feladatnak, hiszen a ragok külön jelzik a cselekvés kiindulópontját, a tartózkodás helyét (a nyugvópontot) és a megérkezés helyét (a végpontot). Emellett még azt is figyelembe kell venni, hogy amíg a külföldi helységek neveinél a *-ban/-ben*, ragokat használjuk: Londonban, Belgrádban, a magyar helységek neveinél az *-n, -on, -en, -ön* ragot (Szegeden, Maroson) is használhatjuk, a *-ban/-ben* rag mellett (Debrecenben, Győrben, Egerben, Veszprémben, stb). Ha ehhez még hozzáadjuk azt, hogy a helyhatározót nem csupán ragos névszóval, de névutós névszóval és határozószóval is kifejezhetjük, továbbá, hogy a helyhatározó legtöbb névutójának is három alakja van a cselekvés három irányának a kifejezésére (pl. *alatt, alól, alá*), akkor ne csodálkozunk, hogy a nyelvtanulás a tanuló rémálmává válik. Időt kell adni az anyag elmélyülésére.

További nehézségek, hogy a szerbben nem névutók, hanem előljárók, prepozíciók vannak. Így állandóan pl. a *ház előtt* helyett, *előtt ház-at* mondanak a tanulók. Eleinte az sem világos, hogy a mondatban mi a határozó. Pl. *A fa a ház előtt van* – mondatban, a ház előtt szintagma aláhúzásával segítünk, és kérdésekkel próbálkozunk: *Mi előtt van a fa?* Ez nagyon elvontnak tűnik, de sűrű gyakoroltatás után sikerül elsajátítaniuk a névutós szerkezetet.

Hasonló a helyzet az alanyi és a tárgyias igeragozással. A szerbben nincs tárgyias igeragozás, így gyakran elhangzanak a következő típusú hibák: *Angolul tanulom, Rád nézem*. A határozott ragozás sajátos esete, amikor az egyes szám első személyű alany és második személyű tárgy mellett *-lak/-lek* személyragot használunk. Ehhez a magyarázathoz elég, ha a *szeretlek* példát mutatjuk be, már nem tűnik olyan absztraktnak, mivel mindenki még a tanulás előtt is megérti a jelentését. Sorolhatnám még tovább, de ebből is világosan látni, hogy a tanulók nehézségei egy egész világegyetemre terjednek ki.



## 5. Néhány gondolat a tanár szerepéről a tanteremben és a tanulás eredményességében

A nyelv elsajátításának a sebessége nem csak a diák személyétől, motiváltságától, képességeitől, agilitásától függ, hanem egyrészt az óra szerkezetétől, másrészt az időhiányától. Gyakran az automatizálásra már nem jut elegendő idő, a diákok pedig otthon már nem teszik próbára a beszédkészségüket, gondolván, hogy elegendő, ha megértették az anyagot az órán, inkább más tantárgyakkal foglalkoznak, hiszen a többi vizsgára is készülniük kell. A tanár feladata, hogy irányítsa a tanulás folyamatát, kellő időt adjon a gyakoroltatásra, a ciklikusság szerinti tanításra. Ne csak haladjon az órán, hanem vissza is térjen a már korábban tanított egységekre, míg azok meg nem érnek. Olykor a diák után kell járnia, és bátorítani, ha észreveszi, hogy valami akadályozza a tanulását. Mint az elveszett bárányt, vissza kell hozni a nyájba. Végezetül Bárdos Jenő metaforás kérdését idézem: Mivel „simogathat” egy tanár? (Bárdos 2000: 207) Tanulás közben a legnagyobb figyelmet a diákra kell fordítani. A kutatások azt bizonyítják, hogy a nyelvi szorongás, stressz lesújtóan hat a nyelvtanulásra, a félnétség különösen a beszédfejlesztését akadályozza a nyelvtanulónak. A magabiztosság segíti a nyelvtanulást. „Az otthonosság érzete előcsalogathatja a félnékebb tanulók vállalkozókedvét is, az ilyen környezet megteremtése a nyelvtanár ugyanolyan fontos feladata, mint például a tanítandó idegen nyelvi anyag kiválogatása” (Bárdos 2000: 245). A tanár szerepe a tanteremben nem az önmutogatás, hanem az odaadás, az együttérzés. A jó tanár türelmes hallgató, megértő. És amit ad, azt kapja viszonzásul. A jó osztálytermi munka alapja a kölcsönös tisztelet. Másrészt a tanárnak sem kellene az egész órát a vállán viselnie, míg a diák csak néma jegyzetelő szerepében vesz részt az órán, mint ahogy ezt Van Patten és Lee (1995: 6) találóan megfogalmazták az Atlas komplex (Atlas Complex) kifejezésben. A tanításban meg kell találni az arany középutat.

## 6. Összefoglalás

A magyar nyelvoktatásban, tanulásában lépésenként haladunk. A sikeresnek bizonyult pszichológizáló vagy humanisztikus módszerek, mint amilyenek a tanácskozó módszer és a szuggesztópédia nálunk még sajnos egy messzi ideál. Az ideális Lozanov superlearning módszertől még messze vagyunk, amely „használja a relaxációs tréninget, szinkronizált légzést, zenét” (Ellis 2012: 57), és növeli a tanulás hatékonyságát. A hasonló típusú oktatás nagyon hatásos, ihlető erejű, és arra ösztönöz, hogy a lehetőségeinkből adódóan új módszerekkel kísérletezzünk, mindezt a diákok tanulási folyamatának megkönnyítése érdekében. Az órákon eddig jól mutatkoztak a kommunikatív gyakorlatok, valamint segítenek a powerpointos bemutatók és az audiolingvális módszer. A tanulók célja az élő magyar nyelv elsajátítása. A folyamatos tanulás alapvető fontosságú a középszintű kommunikáció eléréséhez. Ennek érdekében a diákok nagy lelkesedéssel hallgatják a magyar nyelvű rádióadásokat, és az órákon kívül is baráti összejöveteleken gyakorolják a párbeszégeket. A tanárnak fontos szerepe van a diákok

biztatásában nem csak az órán, hanem azon kívül is. A rendszeres nyelvhasználat és az órákon kívüli tevékenységek kulcsszerepet játszanak a magyar mint idegen nyelv elsajátításában.

## Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegennyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Giay Béla 1998. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Giay, Béla – Nádor, Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv / Hungarológia: Tankönyv és szöveggyűjtemény*. Budapest: Osiris. 245–279. <http://mek.oszk.hu/01700/01702/01702.pdf> (2010-05-03)
- Giay Béla 1998. A magyar mint idegen nyelv kutatása és oktatása a Nemzetközi Előkészítő Intézetben. In: Giay, Béla – Nádor, Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv / Hungarológia: Tankönyv és szöveggyűjtemény*. Budapest: Osiris. 337–341. <http://mek.oszk.hu/01700/01702/01702.pdf> (2010-05-03)
- Göncz Lajos 1985. *A kétnyelvűség pszichológiája*. Novi Sad: Fórum.
- Ellis, Rod 2012. *Language Teaching Research & Language Pedagogy*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Richards, Jack C. – Rodgers, Theodore S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Patten, Bill – James, Lee 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. New York: McGraw-Hill College.

# Fazakas Emese<sup>1</sup>

## A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSA KOLOZSVÁRON

### Abstract

This paper aims to present the history of teaching Hungarian as a second language for Romanian speakers at Babeş–Bolyai University in Cluj. It also presents the B.A. and M.A. degree theses written by students of the Faculty of Letters, and the steps taken in developing teaching materials. The introduction of the *Methods of Teaching Hungarian as a Foreign Language* course was a major step in the training of future lecturers.

**Kulcsszavak:** magyar mint idegen nyelv, környezetnyelv, kontrasztív vizsgálat, módszertan  
**Keywords:** Hungarian as a foreign language, Hungarian as a second language, contrastive studies, methodology

### 1. Bevezetés

1998 előtt a magyart idegen nyelvként Romániában csak a Bukaresti Egyetemen tanították, és ehhez készültek Murvai Olga (1997, 2001, 2003) munkái. Az 1990-es évek vége felé a Kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának tantárgyi kínálatába bekerült a magyar mint idegen nyelv fakultatív tárgyként. A fakultatív nyelvoktatás nem csak a bölcsészkar diákjai számára elérhető, hanem bármelyik kar hallgatója eljárhat az órákra. A tantervi keretek heti 2 órát írnak elő a kezdő, és ugyancsak heti 2 órát a középhaladó hallgatóknak. Bármely fakultatív nyelvórára – így a magyarra is – csupán 4 szemeszternyi keretet biztosít a tanterv. Aki ezek után is tanulni szeretne, annak intézményes keret nem áll rendelkezésére. Emellett az ERASMUS-program keretében Kolozsvárra látogató hallgatók is többen éltek és élnek a lehetőséggel, így az utóbbi 19 évben tanulták a magyart lengyel, német, ukrán, amerikai, francia anyanyelvű hallgatók is, illetve a történelem szakos – főként doktori – hallgatók választják előszeretettel, hiszen a magyar nyelv alapfokú tudása sokszor elengedhetetlen disszertációjuk megírásához. A hallgatók létszáma 7–15 között mozog, ennél kevesebben vannak azonban azok, akik a tanterv biztosította 2 éven túl vállalják a magyar nyelv tanulását.

---

<sup>1</sup> Fazakas Emese PhD, egyetemi docens, Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Kolozsvár; fazakasemese@gmail.com

Kezdetben sem tankönyv, sem más segédeszköz nem állt rendelkezésünkre,<sup>2</sup> a könyveket később szerezte be a könyvtár. Ezért, illetve a később beszerzett segédanyagok szűkössége miatt saját, a román anyanyelvűek oktatására ideálisabb segédanyagokat dolgoztam ki. Ezeket részben pályázatok keretében írtam, írtuk kollégákkal, részben saját, a tanítás során szerzett tapasztalataim alapján próbáltam megszerkeszteni.

Bár a magyar mint idegen nyelv módszertanának tanítását csak 2014-ben kezdhettem meg a Magyar nyelv- és irodalomtudomány mesteri program keretében, több végzős hallgató érdeklődést mutatott a tantárgy iránt és így értékes szakdolgozatok, mesteri disszertációk készültek.

Dolgozatomban bemutatom azokat a segédanyagokat, amelyek a magyart idegen nyelvként tanuló románok számára készültek – részben a kolozsvári Bölcsészettudományi Kar végzős és mesteri képzésben részt vevő diákjainak munkáit.

## 2. A magyar idegen nyelvként Romániában és a kolozsvári Bölcsészettudományi Karon

Amint a bevezetőben is bemutattam, magyart idegen nyelvként intézményes keretek között csak a bukaresti és a kolozsvári egyetemen oktatunk. Ezen kívül számos nyelvviskola vállalja fel a magyar tanítását, azonban sehol sem szakképzett oktatók tanítanak, mivel nincs magyar mint idegen nyelv oktatásra szakosodott tanár.

Tulajdonképpen tanterv sincs, ami alapján tanítani lehetne az egyetemeken kívül (ahol az oktató maga határozza meg a tantervet), így csak felnőttoktatásról beszélhetünk. Az 1990-es évek végén és a 2000-es évek elején ugyan több tanácskozást szervezett főként a kolozsvári Heltai Gáspár Alapítvány, illetve a temesvári Romániai Magyar Pedagógusszövetség a Bolyai Nyári Akadémia keretén belül előadókat hívtat meg ebben a témában. Ezekben a megbeszéléseken, továbbképzéseken kiderült, hogy a magyart olyan diákok számára oktatják az összegyűlt kollégák, akik román tannyelvű osztályokba járnak, és magyarórára csak fakultatív rendszerben van keret. Ehhez szeretnének útmutatást kapni, esetleg tanterv kidolgozásával körvonalazni a munkát. Ugyanez történt akkor, amikor a Kolozsvári székhelyű Heltai Gáspár Alapítvány 2004 novemberében és 2005 februárja között továbbképzést szervezett a tanárok számára magyar mint idegen nyelv témában. A képzésen részt vevő kollégáimmal együtt menet közben kellett változtatnunk az anyagon, hiszen az összegyűlt tanárok szintén a magyarul tudó, de román tannyelvű osztályokba járó diákokat (is) oktattak, így nem idegen nyelvként kellett a magyarra tekinteniük. Valójában ennek az igénynek a kielégítésére készült aztán el az a kerettanterv, amely a 9–12. osztályos diákok oktatását célozza meg.<sup>3</sup> Magyar mint idegen nyelv tanterv azonban azóta sem íródott, hiszen a

2 Az 1986-ban készült *Manula practică de limbă maghiară* [Gyakorlati magyar nyelvkönyv] című könyv, amelyet Balogh Dezső, Viorica Pamfil és Balázs László állítottak össze román anyanyelvűek számára, már ekkor csak összehasonlító nyelvtanként lehetett hasznosítani.

3 <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/12778>

magyar nyelv megtanulására (látszólag) csak a felnőttek körében lenne igény.

Ez az igény nem is csekély, hiszen a magán nyelvviskolák kínálatában nemcsak megtaláljuk a magyar nyelvet, hanem rendszeresen megtartott tanfolyamokról is értesülünk.<sup>4</sup> Ugyanakkor a kolozsvári egyetemi hallgatók körében is viszonylag nagy lenne az érdeklődés, amint ez egy általam 2010-ben elvégzett felmérésből kiderült.<sup>5</sup> A Babeş–Bolyai Tudományegyetem tavaly (2016 decemberében) elfogadott új nyelvpolitikáját meghatározó szabályzatának ajánlása értelmében a hallgatók által felvehető L3 vagy magyar vagy német kellene hogy legyen azok számára, akik román nyelvű képzésben részesülnek.<sup>6</sup> Ennek alapján a következő tanévtől várható, hogy a jelentkezők száma sokkal nagyobb lesz, mint eddig. Azonban szakképzett tanárok hiányában nagyon nehezen lesz megoldható akár a heti két óra megtartása is.

### *2.1. Segédanyagok, pályázatok, dolgozatok*

Az egyetemen megindult oktatás első évétől világossá vált, hogy – az általános nehézségeken túl – sajátos problémákkal is szembe kell nézmem, ami a magyar és a román nyelv különbségeiből adódik. Ennek feltérképezésére az MTA által biztosított egy éves kutatói ösztöndíj keretén belül 2001 és 2002 folyamán Kádár Edit kolléganőmmel első sorban egy, a módszertan felől megközelíthető magyar nyelvtani összesítőnek készítettük el a vázlatát, amelyet tanári útmutatónak szántunk, illetve egy majdani nyelvkönyvnek nemcsak a vázlatát, hanem a feladatanyagát is kidolgoztam. Az itt és a tanórák alatt nyert tapasztalatokat egy nagyobb ívű kutatás keretén belül is hasznosíthattam. 2004 és 2006 között egy Socrates – Lingua 2 pályázat során ausztriai, németországi és magyarországi kollégákkal dolgoztam együtt: német, illetve román anyanyelvűek igényeinek megfelelően dolgoztunk ki – a budapesti Hungarian Language School számára írt könyvhöz – román és német nyelvű anyagokat (Koháry 1999). Az adaptáció során elkészítettem egy bevezetőt, amelyben röviden tárgyalom a magyar nyelv jellegzetességeit, bemutatom a magyar hangrendszert a román hangrendszerhez viszonyítva; minden leckéhez kapcsoltam egy nyelvtani és egy szókincsbeli, pragmatikai tudnivalókat tartalmazó rövid részt. A magyarázatokat mindkét nyelven, magyarul és románul is megfogalmaztam mindkét vigyázva arra, hogy kiemeljem nemcsak az elté-

4 Ehhez hozzájárult az is, hogy az Alkotmány és a módosított 2001/215. sz. törvény lehetőséget kínál az anyanyelvhasználatra a közigazgatásban. A nemzeti kisebbségek, így a magyarok által is azokon a településeken, ahol a nemzeti kisebbségek a lakosságnak legalább 20%-át teszik ki, az anyanyelvű ügyintézésre jogosultak. Minden olyan közigazgatási egységre vonatkozik ez a törvény, ahol egy adott kisebbségi nyelvi közösség részaránya 20% vagy azon felül van. Így pl. több olyan településen szerveztek és szerveznek magyar nyelv kurzusokat, ahol a magyarok aránya eléri vagy meghaladja a törvény előírta százalékot.

5 A felmérésben 3670 román anyanyelvű hallgató vett részt, és a megkérdezett személyek 87%-a igényelné a magyarórákat. Az azonban, hogy mindössze tizenötven jelentkeznek évente, annak tudható be, hogy csak jómagam oktatom intézményes keretek közt a magyart, így a csoportba jelentkezők száma korlátozott.

6 <http://senat.ubbcluj.ro/wp-content/uploads/2013/10/Politica-lingvistica-UBB.pdf>

réseket, hanem a hasonlóságokat is. Továbbá egy, a tankönyv szavaiból összeállított magyar–román szójegyzéket is készítettem, amelyben az adott szövegkörnyezetben megjelenő jelentések megadásán túl az igékhez beírtam a (kötelező és az idegen anyanyelvűek számára nem mindig egyértelmű fakultatív) vonzatokat, a ragozás során változó töveket, a kijelentő mód múlt idejű és a felszólító módú alakváltozatokat, illetve a főnevek esetében szintén a többes számú, tárgy esetű eltérő tövek, valamint a birtokos személyragos formák beiktatását is fontosnak tartottam.

A magyar nyelvnek idegen nyelvként tanítása hallgatóink érdeklődését is felkeltette, és – amint már a bevezetőben említettem – több szakdolgozat, disszertáció készült ebben a témában. A hallgatói dolgozatokat három csoportba sorolhatjuk: csak a magyar nyelvi sajátosságokat szem előtt tartók, a magyar és román nyelvtan, illetve a magyar és román szókincs kontrasztív vizsgálatát tartalmazók.

A magyar nyelv grammatikáját az idegen nyelv módszertana felől megközelítő írások közé tartozik Károly Adél (2010) *Nyelvi sajátosságok a magyar mint idegen nyelv szempontjából* című dolgozata, amelyben azokat az általános kérdéseket járja körül a hallgató, amelyek problematikusak lehetnek egy idegen anyanyelvű számára anélkül, hogy specifikusan valamely nyelv szemszögéből nézné a kérdéseket. A következő dolgozatok egy-egy részproblémára világítanak rá, illetve próbálják meg részletesen körbejárni az adott kérdéskört: Szilveszter Anikó (1999) *Az igekötők tanítása kognitív nyelvészeti alapon idegen anyanyelvűek számára (a hozzá igekötő)*; Tőke Lilla (1999) *A magyar nyelv tanítása idegen anyanyelvűek számára (különös tekintettel az igekötők kérdésére)*; Gothárd Klára (2004) *Az össze és szét igekötők a magyar mint idegen nyelv tanításában*; Magyarai Sára (2005) *Az irányok és helyviszonyok problémája a magyar mint idegen nyelv tanításában*. Mindhárom dolgozat nemcsak egy-egy részkérdést jár körül, hanem újdonsága, hogy a kognitív szemantika felől közelít a kérdéshez, és ennek az (akkor még) új szemléletnek az érvényesítése olyan problémákra hívta fel a figyelmet, amelyek talán a „klasszikusnak” mondható leíró szempont érvényesítése során nem bizonyultak volna ennyire hangsúlyosnak.

A magyar és román szókincs egy-egy szeletének kontrasztív vizsgálatát tartalmazza Demeter Katalin (2013) *A magyar és román nyelv állatneveket tartalmazó állandósult szókapcsolatainak kontrasztív vizsgálata* és Tulit Gyopár (2016) *A szív és a lélek fogalmának nyelvi képe a magyar és a román nyelvben* című dolgozata. A Demeter Katalin dolgozata klasszikus kontrasztív vizsgálat, amely ugyancsak sok különbségre és hasonlóságra is rávilágít. A Tulit Gyopár szakdolgozata pedig szintén kognitív nyelvészeti megközelítésben készült, így jobban kidomborodnak a szókincsbeli különbségek.

A mesteri képzést 2016-ban elvégző 2 hallgatónk foglalkozott egy-egy nagyon fontos grammatikai kérdéssel, kontrasztív megközelítésben: Kádár Réka Katalin *A magyar belső és külső konkrét helyviszonyok tanítása román anyanyelvűek számára* és László Noémi *A magyar igék használatának tanítása román anyanyelvűek számára*. Kádár Réka disszertációjában minden olyan esetet megvizsgál, amelyben a magyarban belső és külső konkrét helyviszony jelölésére van szükségünk, és a román megfelelők bemutatása után feltérképezi a hasonlóságokat és osztályozza a különbségeket. Ez nagyban hozzájárulhat ahhoz, hogy könnyebben taníthatóvá váljanak az adott viszonyok román

anyanyelvűek számára, és érdeme, hogy akár a román prepozíció-használat további kutatásához is alapként szolgálhat.

## 2.2. *A magyar mint idegen nyelv módszertana*

2012-ben részt vettem egy, a Román Oktatásügyi Minisztérium által szervezett képzésben („Calitate, inovare, comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior” [Minőség, újítás, kommunikáció a felsőoktatásban oktatók képzésében]<sup>7</sup>), amely keretében alkalmam volt átgondolni a magyar idegen nyelvként való tanításának a módszertanát, és részben ennek eredményeként a Bölcsészettudományi Kar Magyar nyelv- és irodalomtudomány nevű mesterképzésében 2014-től felajánlhattam hallgatóinknak *A magyar mint idegen nyelv módszertana* című választható tantárgyat, melynek egyik alapja a képzés során megírt, még kéziratban levő azonos című jegyzetem.

A képzés heti 3 órában történik: tantervi leosztása heti 2 óra előadás és 1 óra szeminárium. A tanórákon azonban inkább szemináriumokhoz hasonló tevékenység folyik, hiszen épp azt szeretném, hogy összeadva tudásunkat, együtt próbáljunk meg választ találni olyan kérdésekre, amelyek specifikusan a román anyanyelvűek tanítását célozzák. A kezdeti évfolyammal a 2014–2015-ös tanévben csupán módszertani alternatívákat beszélünk meg, és ennek eredményeként nagyon sok jó feladat, ötlet született. Az utóbbi két évben azonban másképp próbáltuk megközelíteni a témát. A Közös Európai Referenciakeretet alapul véve felépítettünk egy tantervet az A2–A1 szint elérése érdekében. E követelményrendszer tükrében az egyes szintek megállapításakor mindhárom aspektust tekintetbe vettük: a hallás- és olvasás utáni szövegértést, a beszédet, valamint az íráskészséget is. A kerettanterv felépítése után a modulokra bontott részekhez tartalmakat rendeltünk, amelyeket – a 2015–2016-os tanévben – megpróbáltunk a lehető legrészletesebben kidolgozni. A következő évfolyammal, a 2016–2017-es tanév első szemeszterében szintén a kerettanterv felépítésén dolgoztunk. Azonban ezekkel a hallgatókkal a modulokat csak vázlatosan dolgoztuk ki, hiszen itt inkább arra próbáltunk figyelni, hogy a követelményeknek megfelelően tantermi órákra bontsuk le az anyagot, és úgy dolgozzuk össze, tegyük sorba az egyes órákat, hogy egyrészt akár egy román anyanyelvűek számára írandó tankönyvnek is alapja lehessen, másrészt könnyebben tudják felépíteni a megtanítandó anyagot, amennyiben a magyart idegen nyelvként tanítják a jövőben. Természetesen ez a munka bizonyult a legnehezebbnek, hiszen itt nemcsak az adott modulra kellett figyelniük, hanem arra is, hogy milyen sorrendben következnek a témák, hogyan épülnek egymásra a szókincsbeli és grammatikai tartalmak, illetve hogy körkörösén építkezzenek elkerülve azt, hogy az első órákon mindent meg akarjanak tanítani.

---

7 POSDRU 87/1.3/S/63709; <https://sites.google.com/site/posdrudidactica/home>

### 3. Összefoglalás

Dolgozatomban csak a Kolozsváron folyó magyar mint idegen nyelv oktatására tértem ki, ennek is csupán történetére és körülményeire. Bár kezdetben tankönyv sem állt a rendelkezésünkre, pályázatok és több évi munka eredményeként már olyan segédanyagok vannak a birtokunkban, amelyek bármely oktatót segíthetnek abban, hogy román anyanyelvűeknek magyart idegen nyelvként taníthasson. Emellett a módszertani képzés is – bár csak választható tantárgy szintjén, de – megindult. Így – reményeink szerint – hamarosan volt hallgatóink is bekapcsolódhatnak az oktatásba.

### Irodalom

- Balogh Dezső – Viorica Pamfil – Balázs László 1986. *Manual practic de limba maghiară* [Gyakorlati magyar nyelvkönyv]. Budapest: Erdélyi Magyarok Egyesülete.
- Koháry Ilona 1999. *Magyar iskola*. Hungarian Language School. Budapest: Fabyon.
- Murvai Olga 1997. *Gramatică comparată maghiaro-română* [Magyar–román összehasonlító grammatika]. Bukarest: Editura Cavallioti.
- Murvai Olga 2001. *Dictionar român-maghiar de expresii* [Román–magyar, kifejezések szótára]. Budapest: Sprinter Publisher.
- Murvai Olga 2003. *Román–magyar, magyar–román kifejezések kisszótára*. Budapest: Sprinter Publisher.



# Kristina Katalinić<sup>1</sup> – Ana Sekso<sup>2</sup>

## A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSA A HORVÁT FŐVÁROSBAN

### Abstract

Zagreb currently provides an opportunity to learn Hungarian as a foreign language only on two locations. One of these is the University of Zagreb- Faculty of Humanities and Social Sciences, where Hungarian Studies' program has been active since 1994 / 1995 academic year without interruption, and the other is the Hungarian language workshop launched by the Hungarian cultural circle Endre Ady in the spring of 2016. In the first part of our article we would like to present Hungarian as a foreign language university education, the functioning of the study program, core activities of the academic staff and students, and their results. The second part will try to provide answers to the questions why and how the Hungarian language course started at the Hungarian cultural circle, who and why chooses the Hungarian, and how persistent and motivated students are in language learning.

**Keywords:** *Hungarian as a foreign language, Hungarian Studies, Bologna Process, Hungarian cultural circle, language course, learning motivation*

**Kulcsszavak:** *magyar mint idegen nyelv, Hungarológia Tanszék, Bolognai folyamat, Magyar Kultúrkör, nyelvműhely, tanulási motiváció*

### 1. Bevezetés

Az 1990-években, Horvátország függetlenségének kikiáltása után új perspektívák nyíltak a kisebbségi nyelvoktatás előtt. Ezzel párhuzamosan a magyar mint idegen nyelv is kezd teret hódítani: először egy-egy nyelviskolában, aztán rövid ideig fakultációs tantárgyként is oktatják a zágrábi középiskolákban, ami az egyetlen példa arra, hogy Horvátországban általános és középiskolai szinten tanították a magyart mint idegen nyelvet intézményes formában (Čurković-Major 2002:27). E pozitív folyamat részeként az 1994/95-ös tanévben beindult a hungarológiai képzés is a Zágrábi Egyetem Bölcsészettudományi Karán.

---

1 Kristina Katalinić PhD, Zágrábi Egyetem, Hungarológia Tanszék; kristina.katalinic@gmail.com

2 Ana Sekso, Zágrábi Egyetem, Hungarológia Tanszék; aseks@gmail.com

A 2000-es évek elején szórványosan tanították a magyart a zágrábi nyelviskolákban, noha nem volt rá tömeges igény. A 2008-ban kirobbant gazdasági világválság kezdetétől pedig továbbcsökkent a kis nyelvek iránti érdeklődés. Ez a tendencia jellemzi a zágrábi magyaroktatás utolsó évtizedét is. Ugyanakkor éppen ebben az időszakban az Ady Endre Magyar Kultúrkörben elindítanak egyfajta magyar mint idegennyelv tanfolyamot – kizárólag a körtagok részére.

## 2. Hungarológia szak a Zágrábi Egyetem Bölcsészettudományi Karán

### 2.1. Történeti áttekintés

Bár a Zágrábi Egyetem Hungarológiai szakja a 2014/15-ös tanévben egy Nemzetközi Tudományos Konferenciával az oktatás 20. évfordulóját ünnepelte, valójában a magyaroktatás a horvát fővárosban sokkal hosszabb múltra tekint vissza. A 19. század végén, 1874-től az I. Ferenc József Tudományegyetem magyar filológiai kurzusokat is kínált a diákjainak.

1880-ban megalakult a magyar nyelvi lektorátus, amely 1892-re már Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékké nőtte ki magát<sup>3</sup>. 1902-ben Greksa Kázmért<sup>4</sup> (1864–1921) nevezték ki az első magyar nyelvi egyetemi magántanárrá, de a Tanszék irányítását csak 1904-ben vette át, előtte még a horvát nyelvtudását akarta tökéletesíteni. Greksa filológiai doktori címmel rendelkező pécsi származású cisztercita szerzetes volt, mellette író és fordító. A munkájáról keveset tudunk: tartott különböző nyelvészeti és irodalomtudományi előadásokat, és állítólag készített egy magyar nyelvtant is horvátok számára.

A 1910/11-es tanévben a Bölcsészettudományi Kar dékánja volt (Damjanović 1998: 249–250). 1918-ig maradt Zágrábban, innen a Kolozsvári Egyetemre ment tanítani. Utána, 1923-ig a tanszékvezetői posztot Ivan Bojničić (1858–1925) töltötte be.<sup>5</sup> Magyar lektorként Bojničić már 1882-től tanított a Zágrábi Egyetemen, 1910-től pedig egyetemi magántanárként tevékenykedett. 1888-ban magánkiadásban jelentette meg az első horvát nyelven íródott magyar grammatikát. Ez a munkája 1912-ig négy kiadást ért meg (*Gramatika magjarskoga jezika*. Zagreb 1888, 1896, 1905, 1912). 1923-ban hosszabb időre megszűnik a magyar szak a Zágrábi Egyetemen, és ezzel a magyar nyelv és irodalom oktatása a horvát fővárosban.

Az 1960-as években az Általános Nyelvészeti- és Orientalisztikai Tanszékhez tartozó magyar nyelvi lektorátus újrazedte a működését, szabadon választható magyartanulási lehetőséget biztosítva az érdeklődő hallgatónak. A kilencvenes évek közepéig az oktatói munkát az államközi kulturális- és oktatási egyezmény alapján elismert magyarországi tanárok végezték (Pinhak 2002: 12) egészen 1993-ig, amikor a Horvát Köztársaság Tudományos Minisztériuma, a Magyar Köztársaság Nagykövetsége és a

3 Érdekes, hogy ugyanabban az évben a Budapesti Tudományegyetemen létrejött a mai napig megszakiítás nélkül működő horvát nyelv és irodalom szak (Lukács 2016: 8)

4 <http://hbl.lzmk.hr/clanak.aspx?id=7626>

5 <http://hbl.lzmk.hr/clanak.aspx?id=2299>

Zágrábi Egyetem közös kezdeményezésére megalakult a magyar mint idegen nyelv szak az Általános Nyelvészet- és Orientalisztikai Tanszékcsoporton belül.

Az 1994/95-ös tanévben *hungarológia* néven megkezdődött a nyolc tanulmányi félévet előírányzó – más filológiai szakokhoz hasonló – két szakos képzés.

2005-ben a hungarológia és a turkológia szak (utóbbi szintén 1994-ben alakult meg) elkülönült az Általános Nyelvészet- és Orientalisztikai Tanszékcsoporttól, és létrejött az önálló Hungarológia és Turkológia Tanszékcsoport, melyhez 2012-ben az újonnan alapított judaisztika szak is társult, és így megalakult a jelenlegi Hungarológia, Turkológia és Judaisztika Tanszékcsoport. Szintén 2005-ben, a *Bolognai folyamat* során a hagyományos négy éves egyetemi képzés átállt a kétszintű képzésre: alap- és mesterképzés (3+2 vagy 4+1 éves formában). A Bölcsészettudományi Karon folyó képzések továbbra is kétszakosok maradtak, ami a gyakorlatban azt jelenti, hogy a hungarológia szak párosítható (illetve kötelező párosítani) bármelyik más szakkal. A két szak egyenlő rangú, nincs fő- és mellékszakos elkülönítés, a diákok a mesterképzés végén egy diplomát kapnak.

## 2.2. A szak programja

Az alapképzés hat féléves időtartamú és 90 kredit értékű. A diploma megszerzéséhez két szakon összesen 180 kreditet kell összegyűjteni. Mivel a beiratkozott hallgatók többsége nem rendelkezik a magyar nyelv tudásával, az első és a második évben a nyelvgyakorlati óraszám meghaladja a többi tanegységét. Az alapképzés egy átfogó, nyelvi kompetenciát, irodalmi és nyelvészeti ismereteket mérővizsgálattal fejeződik be. A BA végzettséggel rendelkező hallgatók nyelvi szintje B2 (a Közös Európai Nyelvi Referenciakeret szerint). A négy féléves időtartamú és 60 kredit értékű mesterképzés szakdolgozat írásával és nyilvános védésével zárul le.<sup>6</sup>

Az alábbi táblázat az aktuális tantervet szemlélteti.

### Alapképzés

I. év	szem.	óraszám	ECTS
1. Nyelvgyakorlat	I–II.	240	14
2. Bevezetés a magyar civilizációba	I.	60	6
3. Bevezetés a magyar nyelvtudományba	I.	15	2
4. Bevezetés a magyar irodalomba	II.	15	2
5. Magyar fonológia	II.	30	3
6. Szabadon választható tanegység	II.	-	3

<sup>6</sup> A hallgatók mindkét szakon egy-egy dolgozatot írnak, de van lehetőségük egy interdiszciplináris, két szakterületet összekötő munkát is készíteni (pl. *Az igei aspektus a magyar és a török nyelvben* vagy *Irvin Welsh „Porno” című regényének horvát és magyar fordítása /összehasonlító elemzés/*).

II. év	szem.	óraszám	ECTS
1. Nyelvyakorlat III–IV.	III–IV.	240	14
2. Mai magyar nyelv I–II.	III–IV.	90	8
3. Magyar irodalom I–II.	III–IV.	90	8

III. év	szem.	óraszám	ECTS
1. Nyelv- és fordítási gyakorlat	V–VI.	180	10
2. Mai magyar nyelv III–IV.	V–VI.	90	8
3. Magyar irodalom III–IV.	V–VI.	90	8
4. Idegen nyelv	V–VI.	30	2
5. Záróvizsga		0	2

## Mesterképzés

IV. év	szem.	óraszám	ECTS
1. Nyelv- és fordítási gyakorlat	I–II.	120	10
2. Szóképzés	I.	30	3
3. Kontrasztív morfoszintaxis	II.	30	3
4. Nyelvtörténet	II.	30	3
5. Régi magyar irodalom	II.	30	3
6. Irányzatok és a szerzői poétikák a 19. századi magyar irodalomban	I.	45	4
7. Irányzatok és a szerzői poétikák a 20. századi magyar irodalomban	II.	45	4

V. év	szem.	óraszám	ECTS
1. Nyelv- és fordítási gyakorlat	III–IV.	120	10
2. Speciális kollégiumok*			5
3. Szakdolgozat			15

\* Jelenlegi speciális kollégiumok: Műfordítás I–II, Horvátország képe a magyar irodalomban, Magyar–horvát irodalmi kapcsolatok, Népek és nyelvek a Kárpát-medencében

### 2.3. Beiratkozás feltételei – választják-e a diákok a hungarológiát?

A hungarológiára való beiratkozás feltétele a sikeres felvételi vizsga (általános intellektuális képességeket vizsgáló teszt), amelynek eredményét hozzászámolják az állami érettségi vizsgán összegyűjtött pontokhoz. A minisztérium által előírt tanulói létszám (kvóta) eddig mindig 30 diák volt, ebből 15 az államilag támogatott hely, és 15 a költségtérítéses. A leendő hallgatók a jelentkezési lap kitöltésénél 5 szakot jelölnek be tettség szerinti sorrendben: az első két helyre teszik az óhajtott szakokat, a megmaradt három helyre pedig úgynevezett pótszakokat.

A bolognai rendszer bevezetése óta az adatok<sup>7</sup> a következő tendenciát mutatják: a hungarológiai szakra került diákok többsége valami más szakon akart tanulni, a hungarológiát pótszakként jelölte be. Ennek következményeként a második félévig jelentősen csökken a hallgatók létszáma – főként a tanulási motiváció hiánya miatt. Ezt a tendenciát jól mutatja a 2016/17-es tanév évfolyamonkénti hallgatói létszáma: 1. évfolyam: 30 diák (tavaszi félév: 15); 2. évfolyam: 11; 3. évfolyam: 10; 4. évfolyam: 10; 5. évfolyam: 6. A lemorzsolódás viszont csak az első évfolyamra jellemző. Akik maradnak („túlélnek az első évet”) motiváltabbak a tanulásra. A motivációjukat a különböző részképzési lehetőségek is növelik.

Az eddigi évfolyamokon végzett hallgatók számát nehéz megbecsülni. A 2014-es reakkreditációs eljárás idején kapott adatok szerint 2009 és 2013 között viszonylag kevés diák szerzett diplomát.<sup>8</sup> Az adatok azért nem mutatnak reális képet, mert a diákok kétszakosak, és csak akkor tudják megszerezni a diplomát, miután mindkét szakon teljesítik a kötelezéseiket (ami azonban ritka eset, mivel általában az egyik szakon korábban befejezik a tanulmányaikat, mint a másikon, és így húzódik a diploma megszerzése is).

### 2.4. Ösztöndíjak, részképzési lehetőségek, informális tanulás

A tanulási motiváció növekedésében fontos szerepet a játszanak különböző részképzési lehetőségek, ösztöndíjak, valamint az informális tanulás a tanterem falain kívül is. A kétoldalú, állami kulturális és oktatási egyezmény által előirányzott ösztöndíjjal minden évben összesen hat harmadéves diáknak van lehetősége egy félévet tölteni a Balassi Intézet hungarológiai képzésén. Ugyanazzal az ösztöndíjjal néhányan a nyári egyetemeken is részt vesznek. Ezenkívül az utóbbi években diákjaink kihasználják az ERASMUS- és CEEPUS-ösztöndíjakat is. A diploma megszerzése után nem kevés hallga-

7 Például a reakkreditációs eljárás idejében kapott adatok szerint 2011-ben 10 diák tette a hungarológiát az első vagy a második helyre, 2012-ben 6, 2013-ban pedig 7. A 2016/17-es tanévben 9 kilenc diák akart hungarológgra beiratkozni különböző okokból: „érdekel a magyar kultúra, és a nyelv is érdekesnek tűnt”, „meg akarom tanulni a nyelvet”, „kihívás”, „a családom egyik tagja magyar”, „így volt legnagyobb esélyem a BTK-ra bekerülni”, „háromszor voltam Budapesten, szerelmes lettem“(?). (Az utóbbi adatokat egy kérdőíves felmérést során gyűjtöttük.)

8 2009-ben 6 diák végzett a BA-n, 0 az MA-n; 2010-ben 6 a BA-n, 0 az MA-n; 2011-ben 6 a BA-n, 2 az MA-n; 2012-ben 5 a BA-n, 2 az MA-n; 2013-ben 4 a BA-n, 4 az MA-n.

tó elvégezte a 10 hónapos hungarológiai vagy műfordítói képzést a Balassi Intézetben. Mivel a végzett hungarológusok nem tanárok, és leginkább fordítói pályára készülnek, a műfordító képzés, valamint más különböző műfordító táborok nélkülözhetetlen továbbképzési lehetőséget nyújtanak számukra.

Bizonyos nyelvi és kulturális ismeretek elsajátításában segíthet az informális tanulás is. Pár évvel ezelőtt az anyanyelvi lektorok kezdeményezésére alakult egy úgynevezett *Babylon-café*, egy informális találkozó a lektorokkal és Zágrábban élő külföldiekkel. A találkozó havonta egyszer lehetőséget kínál mindazoknak, akik a kiválasztott idegen nyelven szeretnének társalogni. Ezenkívül kedvező tanulási motivációs környezetet adnak a Magyar Intézetben és az Ady Endre Magyar Kultúrkörben zajló különféle rendezvények (kiállítások, irodalmi estek, könyvbemutatók, koncertek, stb.), amelyeken alkalmanként a hallgatók és a tanárok is részt vesznek.

Végül, a tanszék szervezésében megvalósuló, több napos magyarországi tanulmányi kirándulások is mindig nagyobb teret biztosítanak a valós kultúra megismerésére a hallgatók és a tanárok számára. Az utóbbi évtizedben a tanszék két alkalommal szervezett kirándulást Magyarországra. 2011 őszén jártunk Szegeden, 2016 októberében pedig a Zrínyi-emplékév keretében 3 napot töltöttünk Szigetváron, Pécsen és Siklóson.<sup>9</sup>

## 2.5. Műfordítói műhely

A szépirodalmi művek fordítása a szak fennállása óta egyik legnépszerűbb oktatási formája. Az elején elsősorban a horvátul tudó magyarországi vendég- és külsős oktatók bátorították a diákokat a fordításra, illetve bízták meg őket konkrét szövegek fordításával. Így először 2001-ben Lukács István, Mann Jolán és Neven Ušumović szerkesztésében az újabb magyar prózai műveket tartalmazó *Ztrašivanje strašila* című antológia jelent meg, amely Déry Tibortól Darvasi Lászlóig ad válogatást a magyar prózairodalomból.

A 2003/04-es tanév óta kezdetben a vendégtanárok és lektorok irányításával, aztán Čurković-Major Franciska főállású tanárnő vezetésével folyamatosan működik a műfordítói műhely, amelynek keretében rövid próza és regényrészleteken kívül több szépirodalmi mű teljes horvát nyelvű fordítása is született.<sup>10</sup> A megjelenési évek időrendjében a megjelent művek: Ildikó Lovas: *Kijárat az Adriára. James Bond Bácskában* (horv.: *Izlaz na Jadran. James Bond u Bačkoj*, Zagreb, Meandar Media, 2009.), Madách Imre: *Az ember tragediája* (horv.: *Čovjekova tragedija*, Zagreb, Filozofski fakultet u Zagrebu, Katedra za hungarologiju: FFpress, 2011.), Katona József: *Bánk bán* (horv.: *Ban Bank*, Zagreb, Filozofski fakultet u Zagrebu, Katedra za hungarologiju: FFpress, 2013.), Vörösmarty Mihály: *Csongor és Tünde* (horv.: *Csongor i Tünde*, Zagreb, Filozofski fakultet u Zagrebu, Katedra za hungarologiju: FFpress, 2014.), Márai Sándor: *Füves könyv* (horv.: *Knjiga o travama*, Zagreb, Naklada Oceanmore, 2016).

9 Utóbbin a Zrínyi Miklós Emlékév Emlékbizottságnak köszönhetően egy közel száz fős, hungarológia és turkológia szakos hallgatókból és tanárokból álló csoport vett részt.

10 Később fordítási tevékenység fordítói szemináriumként hivatalosan is az oktatás részévé vált (Čurković-Major 2014: 130).

2014 november elején megjelent a 19. század irodalmából válogatott, röpiratok, verseket, regényrészleteket és elbeszéléseket tartalmazó, kétnyelvű szöveggyűjtemény (*Hrestomatija mađarske književnosti. 19. stoljeće, Ur: Franciska Ćurković-Major*. Zagreb, Filozofski fakultet u Zagrebu, Katedra za hungarologiju: FFpress, 2014.).

A 2013/14-es és 2014/15-ös tanévben külön fordítási projektet indított Kiss Gabriella magyarországi vendéglektor az MA-s diákokkal. Horvátra fordították és feliratozták az *Isten hozta, őrnagy úr!* című magyar filmet, melynek hivatalos bemutatójára 2015. január 30-án került sor a Magyar Intézetben.

## 2.6. Szótárírás, kutatás

Külön említést érdemel egy lexikográfiai és egy kutatási projekt, amelyben már végzett hungarológiai hallgatók vettek részt.

A Magyarország és Horvátország közötti kétoldalú egyezmény alapján a 2000-es évek közepén elkezdődött a magyar–horvát / horvát–magyar szótár készítése. A munka a horvát oldalon 2013-ban fejeződött be, amikor a Horvát Nyelvtudományi Intézet megjelentette a *Mađarsko–hrvatski rječnik* című 38000 címszót tartalmazó magyar–horvát szótárt. A szótárnak mind a négy készítője a Zágrábi Egyetem Hungarológia Tanszékének volt diákja (Krešimir Sučević Međeral, Tatjana Vukadinovi, Irina Jurović és Margit Bernadett Vuk).

A *magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén* című kutatás keretében 2016-ban megjelent *A magyar nyelv Horvátországban* című könyv, melynek kutatómunkájában (2014 őszén és 2015 első hónapjaiban zajlott kérdőíves adatfelvételben) a tanszékről Žagar Szentesi Orsolya vezetésével Kovács Lea, Dorotea Sója és Filip Rovčanić hallgatóink vettek részt.

## 2.7. Oktatói állomány

A tanszéken az oktatást jelenleg a Zágrábi Egyetem három főállású munkatársa<sup>11</sup> mellett egy magyar anyanyelvű lektor, egy magyarországi vendégoktató (nyelvész) és három külsős munkatárs (egy nyelvtanár és két irodalmár) látja el. A magyarországi lektorok és vendégoktatók az 1994/95-ös tanév óta a magyar és horvát kétoldalú kulturális, oktatási és tudományos együttműködéséről szóló egyezmény alapján 4-5 évente váltják egymást.<sup>12</sup>

11 Bene Sándor (irodalmár), Žagar Szentesi Orsolya (nyelvész) és Kristina Katalinić (tudományos munkatárs/posztdoktorandusz).

12 Az 1994/95-ös tanév óta a tanszéken tanított lektorok: László Sándor (1993–1997), András Dorottya (1997–2002), Ladányi István (2002–2008), Dömötör Edit (2008–2009), Durst Péter (2010–2012), Kiss Gabriella (2012–); irodalmárok: N. Goller Ágota (1994–1999), Kiss Gy. Csaba (1999–2004), Lukács István (2004–2009), Bene Sándor (2009–2013), Virág Zoltán (2013–2015); nyelvészek: Gadányi Károly (1994–1999), Nyomárkay István (1999–2005), Lengyel Zsolt (2005–2010), Nádor Orsolya (2010–2015), H. Varga Marta (2015–). Külsős oktatók jelenleg: Mann Jolán (irodalmi szemináriumok), Franciska Ćurković-Major (műfordítás, irodalmi speciális kollégium), és Ana Sekso (nyelvyakorlati órák).

Az oktatás mellett gyakran más jellegű feladatokat is vállalnak (résztt vesznek például tudományos konferenciák és tanulmányi kirándulások rendezésében, kiadványok szerkesztésében, stb.), ezzel is hozzájárulva a tanszék eredményes működéséhez és fejlődéséhez.

## 2.8. Fontosabb kiadványok, konferenciák

A horvát-magyar történelmi kapcsolatok 900 éve alkalmából a tanszék és a Horvát Matica kiadásában 2002-ben megjelent a *Croato-hungarica* című 540 oldalas kötet / szöveggyűjtemény. A kiadvány főszerkesztői Milka Jauk-Pinhak akkori tanszékvezető, valamint Nyomárkai István és Kiss Gy. Csaba korábbi vendégtanárok voltak.

*Régi és új: párhuzamok és érintkezések a horvát és a magyar reneszánszban* című horvát–magyar nemzetközi konferenciát 2012-ben rendeztük a Klasszika-Filológia Intézettel együtt.

2015. március 19-20-án nemzetközi tudományos konferenciával ünnepeltük a Zágrábi Egyetem Hungarológia Tanszékének húsz éves fennállását. A terveink szerint szakmai lektorálással publikálandó kötet megjelentetésére a 2017/18-as akadémiai év első felében szeretnénk sort keríteni. Ugyanabban az évben – szintén a tanszék huszadik évfordulója alkalmából – megjelent a *Književna smotra* című horvát nyelvű irodalmi folyóirat külön hungarológiai száma. Ennek a különleges évfordulós kiadványnak a létrehozásában elsősorban a tanszék egykori oktatói vettek részt, illetve olyan más intézmények munkatársai, akikkel az elmúlt két évtized folyamán tanszékünk sikeres együttműködést valósított meg.

## 3. Magyar nyelvűhely a zágrábi Ady Endre Magyar Kultúrkörben

### 3.1. Az Ady Endre Magyar Kultúrkör története és tevékenysége dióhéjban

Horvátországban a kisebbségek civil szervezetei szövetségekbe tömörülnek, ezeken keresztül jutnak állami támogatáshoz. A szövetségek és a tagságukba tartozó egyesületek a horvátországi magyarság kulturális identitásának alappillérei. Közös céljuk a tánc-, zene-, és szokáshagyományok megőrzése és átörökítése.<sup>13</sup> Az Ady Endre Magyar Kultúrkör egyike a legaktívabb horvátországi magyar egyesületeknek.

A zágrábi Ady Endre Magyar Kultúrkör 1932-ben jött létre, amikor az egyik belvárosi kollégiumban 64 egyetemi hallgató megalakította a Zágrábi Magyar Egyetemi Hallgatók Kultúregyesületét. Ez sokáig az úgynevezett „szülőföldi hallgatók” klubjaként működött (mint ahogyan effajta hagyomány még a mai napig is fennmaradt Zágráiban, azaz hogy a különböző régiókból a fővárosba érkezett egyetemisták regionális alapon klubokat hoznak létre).

1954-ben az egyesület felvette a mai nevét. A Kör fénykora a '60-as, '70-es évekre

13 <http://www.smu-mesz.hr/horvatorszagi-magyarsag/content/51-horvatorszagi-magyarsag.html>



tehető, amikor évente mintegy 50 új egyetemi hallgató érkezett Baranyából, Szlavóniából és a Vajdaságból, akik az egyesület tevékenységének fő mozgatói voltak (Royal 70 zenekar; táncsterek, bálók, tánctanfolyamok, kétnyelvű irodalmi estek) (Tóth 2008: 191).

A Kultúrkör 1986 májusától független szervezetként működik, a tevékenysége ekkoriban csak a tánccsoport munkájára szűkült, és már kinőtte a hallgatói klub kereteit.<sup>14</sup>

A 90-es évek elején bekövetkezett társadalmi változások és Horvátország függetlenedése nyomán új korszak nyílt az Ady Endre Magyar Kultúrkör életében.

Jelenleg az egyesületnek 304 tagja van, és tevékenysége négy szakcsoportban zajlik: színjátszó szakcsoport, zenei szakcsoport, vegyeskar és asztalitenisz.

### 3.2. A jelenlegi magyar nyelvműhely kialakulása

Néhány év kihagyás után az Ady-kör elnökségének kérésére és a Zágráb Város Magyar Kisebbségi Tanácsa támogatásával 2016. február 5-én, Ana Sekso újraindította a magyar nyelvoktatást az Ady-körben. A célzott közönséghez a Tanács szerkesztette Zágrábi Magyar Közlönyben megjelent hirdetéssel, „színhagyománnyal” vagy a közösségi oldalakon keresztül jutottunk. A kezdeményezésnek a *Magyar nyelvműhely* nevet adtuk, ami azóta az Ady-kör egyik projektjének számít. Hasonló felnőttoktatási tevékenységekre különböző formákban más kisebbségi egyesületeknél is akad példa. A magyar nyelven kívül Zágráiban még csehül, bolgárul, héberül, macedónul, oroszul, szlovénül, szlovákul és olaszul lehet tanulni.

Mivel az Ady Endre Magyar Kultúrkör nonprofit civilszervezet, a magyarórák teljesen ingyenesek a résztvevők számára. A részvétel egyetlen feltétele az éves tagdíj befizetése (és a jelentkezési lap kitöltése). Az éves tagdíj általában 100 kunába kerül (ez kb. 13 euró vagy 4 160 forint), de az egyetemi hallgatók, munkanélküliek és nyugdíjasok számára a tagdíj csupán 50 kunába kerül (ez kb. 6,63 euró vagy 2 080 forint).

A magyar nyelvműhely nem nevezhető igazi tanfolyamnak, mert az Ady-kör nem egy akkreditált nyelviskola, ezért nincs a hatóságok által elfogadott, kötelezően előírt tanterve, a műhely végén nincs szintfelmérő vizsgáztatás, vagy más értékelés és következképpen nem lehet kiadni semmiféle hivatalos okmányt vagy tanúsítványt. Az idén pályázati pénzből tudták biztosítani a műhely működését (villany, fűtés, papír, nyomtatótinta, tanár és egyéb költségek).

### 3.3. A magyar nyelvműhely mindennapjai

Jelenleg a műhelyben 38 fő tanul magyarul, 2 csoportban. Az egyik csoport (18 fő) 2016 februárja óta tanul magyarul. Akkor több mint harmincöten jelentkeztek (volt még né-

14 <http://www.smu-mesz.hr/%C3%A9letm%C5%B1d%C3%ADj/2011/ady-endre-magyar-kult%C3%BArk%C3%B6r.html>

hány jelentkező, de sajnos nem tudtam mindenkit fogadni) és a tizenhat órás program végéig kb. húszan maradtak. Akkor a tanár a résztvevőket két csoportba osztotta, mert túl sokan voltak ahhoz, hogy egy „improvizált”, ad hoc berendezett tanteremben együtt dolgozzanak. A nagy csoportok nem alkalmasak a kommunikatív módszeren alapuló tanításra, és ilyen nagy létszámnak a technikai adottságok sem feleltek meg. Ezek közül a résztvevők közül tizennyolcan folytatják a magyar nyelv-műhelyben tanulmányaikat idén október óta.

A másik csoport 20 főből áll, ők 2016 októberétől eddig 9 magyarórán vettek részt.

1 tanóra 60 percig tart. Ez nem véletlenül működik így, mivel hetente csak egy alkalommal van magyaróra az Ady-kör társalgójában, a tanár becése szerint egy negyvenöt perces tanóra nem biztosít elég időt arra, hogy minden résztvevő megszólalhasson. Tekintettel a magas csoportlétszámmra, a csupán egyszeri találkozásra hetente, illetve hogy a résztvevők többsége dolgozik, és hogy a nyelv-műhely díjtalan, egy hatvan perces tanóra logikus megoldásnak tűnik.

Annak ellenére, hogy a tanítás egy „improvizált” tanteremben zajlik, a rendelkezésre álló technikai eszköztár a következőkből áll: laptop, hangszórórendszer, vetítő, vetítőtábla, multifunkciós nyomtató, fehér tábla és tévé.

A tanítási folyamat az előirányzott tantervet csak hosszabb időszakokban követi (mivel csak egy óra van hetente). A rugalmas tanmenet célja, hogy a tanár jobban tudjon igazodni az oktatott csoport tudásszintjéhez és képességeihez. Viszont ha valaki a jövőben egy hivatalos magyar nyelvvizsgát igazoló dokumentumra vágyik, módja van vizsgát tenni a zágrábi hungarológia tanszéken, amely akkreditált magyar nyelvvizsgaközpont.

Mint más tanfolyamokon, a tanár itt is részvételi nyilvántartást vezet. A mostani helyzet olyan, hogy a résztvevők jelentős többsége nagyon szorgalmas, és október óta csak egy ember lépett vissza. A résztvevők a tanfolyam végén kapnak egy szimbolikus, nem hivatalos részvételi igazolást a motivációjuk erősítése kedvéért.

### *3.4. A magyar nyelv-műhely résztvevői – motivációk és elvárások*

Nemrégiben egy kérdőíves felmérést készült a Műhely résztvevői körében (37-ből 35 résztvevő válaszolt a kérdésekre), melynek eredményei azt mutatták, hogy az Ady-körbéli magyar nyelv-műhely résztvevői közül 88% nő és 12% férfi. Ezek mind felnőttek, de különböző korosztályokhoz tartoznak. 18 és 30 év közötti korosztályhoz csak 8% tartozik, a 30 és 40 év között 20%, a 41–50, 51–64 éveseknél pedig szintén ennyi az arány. Legkisebb százalékban a 65–70 éves korosztály vesz részt a tanfolyamon, de meglepő, hogy a tanulók 22%-a 70 évesnél is idősebb!

A résztvevők 45% százaléka rendelkezik egyetemi diplomával, 25%-nak van tudományos fokozata (magiszteri vagy doktori), 5%-nak van főiskolai végzettsége és 22%-nak csak középiskolai érettségije.

A résztvevők többsége, 48% dolgozik, 42% nyugdíjas, 5% még diák és csak 2% munkanélküli.

Az anyanyelvre vonatkozó kérdésre 88% nyilatkozott úgy, hogy a horvát nyelv az anyanyelve, 8%-nak magyar az anyanyelve és csak 2%-nak valamilyen más nyelv az anyanyelve (macedón). Ami a kétnyelvűséget, vagy precízebben kettős anyanyelvűséget illeti, a résztvevők 17% -ának két anyanyelve van, a többieknek csak egy (82%).

A tanulók sok más idegen nyelvet ismernek és aktívan is használják őket. Legtöbbször az angolt (68%), a németet (34%), aztán franciát (17%) és az olaszt (11%) ismerik. Mielőtt elkezdtek járni a magyar nyelvműhelyre, 34%-uk már tanult magyarul vagy az előző Ady-kör szervezte műhelyben, vagy magántanárral, 31% azonban semmilyen előzetes tudással nem bírt, 22% pedig csak néhány alapvető frázist tudott. Ugyanakkor 8%-uk korábban már már aktívan használta a magyar nyelvet, és további 2% rendelkezett passzív nyelvismerettel.

Felvetődik itt a kérdés, hogy vajon mi ösztönzi ezeket a zágrábiakat, hogy magyarul tanuljanak. A fő motivációjuk az, hogy 42% magyar származású (valamelyik családtagjuk magyar, akár a két nagyszülő, vagy egyik szülő, de a nyelvet nem sikerült megőrizniük a családban), 17%-nak a házastársa magyar (ez a gyakorlatban nagyon erős motivációnak mutatkozik!), 11% magyarnak vallja magát, 11% számára a magyar nyelv fontos a munkájában, csak 2% szeretne Magyarországon tanulni, és 2% tanul magyarul, mert érdekli a magyar kultúra iránt. Senki sem mondta, hogy szeretne elköltözni Magyarországra.

Amikor elkezdtek tanulni a magyar nyelvet, a tanulók 40%-a azt a célt tűzte ki, hogy annyira szeretne megtanulni magyarul, hogy tudjon kommunikálni mindennapi, egyszerű helyzetekben (például, ha Magyarországra utazik, kávézóban, étteremben, bevásárláskor, stb); másik 40% szeretné elérni azt a szintet (B1-B2), amelyen képes lenne aktívan használni a nyelvet beszédben és írásban illetve olvasni magyar újságokat. A résztvevők 20%-a nagyon ambiciózus, ők pedig szeretnék elérni a C1-C2 szintet, hogy képesek legyenek szépirodalmi műveket illetve valamilyen szakirodalmat olvasni magyarul, továbbá igényesebb szövegeket alkotni és magyar filmeket nézni fordítás/feliratozás nélkül.

A résztvevők többsége szeretne a jelenleginél több órát szánni ilyen típusú magyar tanulásra (48% két órát hetente, 17% négy óránál többet, 14% 4 órát; 11% 3 órát, 8% 1 órát).

Arra a kérdésre, mit találnak a legkönnyebbnek a magyartanulásban, több válaszlehetőséget is felkínált a kérdőív. Lehetett választani a kiejtés, helyesírás, grammatika, hallott szövegek és az anyanyelvi beszélők értése, olvasás, szövegértés, írás és beszéd közül. 25% az olvasást tartja a legkönnyebbnek, aztán a kiejtést (22%), a helyesírást 14% és a grammatikát 5% (valamelyik tanítvány hozzátette, hogy a magyar grammatika nagyon logikus és szabályos).

Ami a nyelvtanulási nehézségeket illeti, a tanítványok többsége (37%) azt hiszi, hogy a legnehezebb feladatuk a hallott szövegek és az anyanyelvi beszélők megértése, aztán 17% küszködik az írással, 14% a grammatikával, 11% a kiejtéssel, 8% a beszéddel, 2% az olvasással és szintén 2% a szövegértéssel.

77%-a a hallgatóságnak nagyon elégedett a magyar nyelvműhelyen zajló oktatással, a tanár tőlük ötöst kapott; 20% négyessel értékelte a nyelvműhelyt, hozzáfűzve, hogy tökéletes lenne, ha hetente kétszer lenne foglalkozás. Csak egy tanítvány tartja (2%) közelebb a tanár munkáját (adott egy hármast).

Ehhez fűződik a következő kérdés: hogyan értékelik a tudásuk gyarapodását, a nyelvtanulásban való előrelépést a kezdettől máig. 45% jelentős haladást érez, 34% közepesnek értékelte az előrehaladást, és 20% érzi úgy, hogy csak keveset sikerült elsajátítania. A tanultakat leginkább otthon alkalmazza 34%, a magyar barátokkal való kommunikációban 28%, Magyarországra utazva 22%, a munkahelyen 8% és egyéb helyzetekben 5%.

### 3.5. A nyelvműhelyen való MID-tanítás módszertana és ennek kihívásai

Annak ellenére, hogy a tanítványok többsége bizonyos szinten már tudott magyarul, vagy esetleg magyarjú, de az anyanyelvét csak szűkebb családi körben és magyar iskoláztatás nélkül tanulta meg, és tekintettel arra, hogy a résztvevők jelentős része horvát, aki egyáltalán nem tudott magyarul a tanfolyam elején, az Ady-körben zajló magyar nyelvműhely nem a magyarról mint származási nyelvről szól. Itt kezdő szinttől oktatják a magyart mind idegen nyelvet. Ez egy egyszerű és kompromisszumszerű választás.

Mivel az első négy hónap februártól júniusig (16 foglalkozás) egyfajta próba-tanfolyam volt (nem lehetett tudni, milyenek lesznek a visszajelzések és ezért nem lehetett távlatilag tervezni), akkor a tanárnő a Hungarolingua Basic 1 tankönyv keretei alapján dolgozta ki a tanmenetet. Ezt persze fokozatosan átalakította a tanítványok igényei szerint, és gazdagította saját készítésű tananyagokkal.

Az órát úgy tudja a legjobban kihasználni, hogy kerüli a táblára való jegyzetelést, inkább kivetít egy prezentációt, ez gyorsítja a menetet. Minden óra elején kijavítja a házi feladatot. Az új témát egy szöveggel vagy hanganyaggal vezeti be, következnek a magyarázatok, példák, grammatikai gyakorlatok és az óra legigényesebb része, a beszéd, a kommunikáció, a megtanultak alkalmazása adott helyzetekben. Az elterjedt kommunikatív módszer éppen a beszédkészség fejlesztését tekinti legfontosabb feladatának.

Jelenleg az A1 csoporttal vegyes tananyagokat használ: a *MagyarOK A1, Lépcsőként magyarul 1* és az *Új színes magyar nyelvkönyv 1* részét. A terve az A1 szint elérése után visszatérni a *MagyarOK A2* tankönyvre. A kezdő csoporttal *MagyarOK A1* kötetet ismét csak különböző saját készítésű tananyagokkal kiegészítve használja.

A gyakorlatból kiolvasható, hogy a nyelvműhely sikere a résztvevők erős motivációján, a tanár ösztönző hozzáállásán, jól megtervezett óravázlatán, felkészültségén és a pozitív légkör megteremtésén múlik.

## Irodalom

- Ady Endre Magyar Kultúrkör: <http://www.smu-mesz.hr/%C3%A9letm%C5%B1d%C3%ADj/2011/ady-endre-magyar-kult%C3%BArk%C3%B6r.html>
- Čurković Major, Franciska 2002. A horvátországi magyar kisebbség oktatásügye – különös tekintettel a zágrábi szórványságban élő magyarokra. In: Keresztes László – Maticsák Sándor (szerk.): *A magyar nyelv idegenben*. Debrecen–Jyväskylä. 19–28.
- Čurković-Major, Franciska 2014. A zágrábi hungarológiai tanszék műfordító műhelye. *THL2* 129–140.
- Horvátországi magyarság: <http://www.smu-mesz.hr/horvatorszagi-magyarsag/content/51-horvatorszagi-magyarsag.html>
- Jauk-Pinhak, Milka 1998. Odsjek za opću lingvistiku i orijentalne studije. In: Damjanović, Stjepan (ed.): *Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Monografija*. Zagreb, 245–252.
- Jauk-Pinhak, Milka 2002. Hungarológiai szak a Zágrábi Egyetemen. In: Jauk-Pinhak–Kiss–Nyomárkay (eds.): *Croato-hungarica. Uz 900 godina hrvatsko-mađarskih povijesnih veza. A horvát-magyar történelmi kapcsolatok 900 éve alkalmából*. Zagreb: Katedra za hungarologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. 11–15.
- Lukač, Stjepan 2016. O počecima budimpeštanske kroatistike. In: Lukács (ed.): *Od početka do danas. 120 godina kroatistike u Budimpešti*. Budapest: ELTE BTK Szláv Filológiai Tanszék. 7–13.
- Mladen Švab 1989. Bojničić, Ivan (szócikk) <http://hbl.lzmk.hr/clanak.aspx?id=2299>
- Nataša Bašić 2002. Greksa, István Kázmér (szócikk) <http://hbl.lzmk.hr/clanak.aspx?id=7626>
- Tóth, Tibor 2008. *Ismét számot adunk*. Zágráb: Zágráb Város Magyar Kisebbségi Tanácsa.

**Kolláth Anna<sup>1</sup>**

## A MAGYAR NYELV ÉS OKTATÁSA SZLOVÉNIÁBAN

### Abstract

It is well-known that there is a bilingual education in the Pomurje region in Slovenia since 1959. The most striking feature of the educational model is that both the Slovene language, as the official language, as well as the Hungarian language, having the status of a regionally official language, are languages taught and languages of teaching. Learning both languages and learning in both languages is compulsory for both communities – the minority and the majority. The lecture shows innovations launched as experiments of the project *E-competences of teachers of schools in the Pomurje region*. It has the intention to show what the external differentiation of the **second language** means in secondary schools: the group is organized for Slovenian pupils arriving from outside the bilingual region and not knowing Hungarian, who are theoretically learning Hungarian as a **foreign language** – in an area where the Hungarian language as a foreign language (theoretically and legally) cannot exist – to successfully participate in bilingual education. On the other hand the lecture is about the Hungarian school in Ljubljana, where pupils of the Slovene Hungarian migrant community learn the language of their parents and highlighting the problems of teaching Hungarian as the **heritage language**.

**Keywords:** *Slovenia, Pomurje region, bilingual education, Hungarian as a mother tongue, Hungarian as a second language, Hungarian as a heritage language*

**Kulcsszavak:** *Szlovénia, Muravidék, kétnyelvű oktatás, magyar mint anyanyelv, magyar mint második nyelv, magyar származásnyelv*

» *Moje mnenje o madžarščini je pozitivno. To je zame popolnoma nov jezik, ki mi je v dveh letih že bistveno bližje kot prej.../*

*A véleményem a magyar nyelvről pozitív. Teljesen új nekem a nyelv, de két év után már sokkal közelebb áll hozzám, mint korábban...«<sup>2</sup>*

---

1 Kolláth Anna PhD, Maribori Egyetem/Univerza v Mariboru; anna.kollath@um.si

2 Részlet egy magyar 2 KD-re (magyar mint idegen nyelv) járó, másodikos szakközépiskolás diák véleményéből a csoportban tanulásról (Šantak 2016: 65–66).

## 1. Bevezetés

Köztudomású, hogy a szlovéniai Muravidék általános iskoláiban 1959 óta, egyetlen középiskolájában pedig 1981 óta kétnyelvű oktatás folyik.<sup>3</sup> A kéttannyelvű, a két nyelv – a többségi szlovén és a regionális hivatalos nyelv státuszú magyar – megőrzésének kétirányú/egyenrangú oktatási modellje (Nećak-Lük 1989: 11; Kolláth 2009: 42) a kéttannyelvű programok tipológiájában az erős kétnyelvű oktatás egyik fajtája (Baker 1996, Garcia 1997, Kontra 2004). Kétirányúsága, egyenrangúsága elsősorban azt jelenti, hogy a két nyelv tanulásának folyamatában megszerzett alapvető nyelvi készségek lehetővé teszik a szaktantárgyak esetében a mindkét nyelven tanulást, ugyanakkor a nem nyelvi tantárgyak következetes kétnyelvűsége fejleszti a nyelvi, a szaknyelvi készségeket is, nemcsak szakmai ismeretekkel gazdagítja a diákokat. Azt, hogy a szaktantárgyak kétnyelvűsége megalapozná, fejlesztené, alakítaná a szakmai kommunikációt, és nem szorítkozna csupán az egyes tantárgyak oktatásában a legfontosabb terminus technikusok kisebbségi nyelven való (füzetbe) rögzítésével. Az utóbbi mondat feltételes módja sejteti, hogy az egykor szépnek, hasznosnak, hatékonynak, a kisebbségi anyanyelvet annak használatában megőrizni képesnek, s az államnyelvet a lehető legmagasabb szinten elsajátíthatónak elképzelt oktatási modell nem hozta meg a várt eredményeket.<sup>4</sup> Az elmélet és a gyakorlat között egyre mélyül(t) a szakadék, a magasabb presztízsű államnyelv az iskolában is színteret alakított közel szlovén egynyelvűvé vagy legalább is szlovén elsőnyelvűvé. Mind a többség, mind pedig a kisebbség tanulja ugyan továbbra is egymás nyelvét<sup>5</sup>, minden diák tanulja a szaktantárgyakat egyazon órán belül – elvileg azonos időtartamban és mértékben – a saját és a másik nyelvén, kötelező jelleggel,<sup>6</sup> de mégis elsősorban a magyar diákok válnak (funkcionális) kétnyelvűvé, a szlovén diákok kétnyelvűsége más mércével mérendő, és általában a valamennyit értés szintjén marad, s nem válik hasznos tudássá.

## 2. Újítások – jobbítás, revitalizációs törekvések

A muravidéki kétnyelvű oktatás fennállása óta a (szakmai) érdeklődés középpontjában áll. Az ötvenéves évforduló alkalmából különösen sok elemzés látott napvilágot (Kolláth 2009, Király 2011). A szakemberek valamennyien egyetértenek abban, hogy a kisebbségi anyanyelvnek csak a kétnyelvű oktatásban van esélye a megmaradásra,

3 A két szint közti huszonkét éves fáziskésés erősen befolyásol(hat)ta egy egész generáció identitását, a magyar nyelvhez és kultúrához fűződő attitűdtartalmait.

4 A muravidéki kétnyelvű oktatási modellről gazdag szakirodalom áll rendelkezésre: kutatják maguk az érintettek, a szlovéniai kisebbségi és többségi (oktatási) szakemberek, magyarországi és Kárpát-medencei kétnyelvűségkutatók, nyelvészek, irodalmárok, szociológusok, politikusok. Az ELDIA FP 7-es nemzetközi kutatási projektben (<http://eldia-project.org>) elkészült az oktatás tematikus bibliográfiája, amely aztán beépült a szlovéniai magyar nyelvet leíró CSR-be (Kolláth–Gróf 2014).

5 A kisebbségi magyar nyelv oktatását sok újítás segítette és segíti ma is, a tanulmányban ezek közül többről is szó lesz.

6 A modellt ezért egyidejű/konkuens módszernek is nevezik.

anyanyelvi iskolákat, osztályokat már nem bírta el a kialakult nyelvi helyzet. A helyzeten csak és kizárólag a meglévő és (jól) működő rendszeren belüli korrekciók tud(ná)nak javítani. Éppen ezért mind az érintett oktatási intézmények, mind a(z oktatás)politika mindent megtesz annak érdekében, hogy szakmai és anyagi lehetőségeket teremtsenek az innovációkra. A meglévő modell keretein belül két gyökeres változtatás történt az utóbbi öt évben, mindkettő *A kétnyelvű iskolák pedagógusainak e-kompetenciái* című kutatási projektnek köszönhetően<sup>7</sup>. Az egyik az általános iskolát, a másik a középiskolai oktatást érinti. Az egyik egyfajta integráció, a másik differenciáció, de mindkettő a kisebbségi magyar nyelv iskolai jelenlétét, s ezzel annak presztízsét erősíti, ez pedig az anyanyelvi megmaradás és a kulturális kiteljesedés záloga napjaink nyelvi és kulturális sokszínűségében.

### *2.1. HOP – a két nyelv egyidejű, párhuzamos oktatása az általános iskola első harmadában*

A két nyelv tanításának folyamatában meghatározó jelentőségű az 1990/91-es tanévben bevezetett változás. Megtörtént ugyanis egyfajta differenciáció: az addig egyszintű, egytantervű oktatás mind a többségi államnyelv, mind pedig a kisebbségi magyar nyelv mint tantárgy esetében anyanyelvi / első nyelvi (magyar<sub>1</sub>, szlovén<sub>1</sub>) és környezetnyelvi / második nyelvi (magyar<sub>2</sub>, szlovén<sub>2</sub>) csoportokban folytatódott (pl. Kolláth 2009). A beiratkozáskor a szülő döntött, ő választott nyelvi csoportot a gyermekének. Az adott nyelvi helyzetnek megfelelően egyre többen választották az anyanyelvi szlovént a kisebbségi anyanyelvű kisdíjakok közül, hiszen úgy gondolták a szülők, a gyerek tud beszélni magyarul, az iskolában szlovénul kell jól megtanulnia, hiszen Szlovéniában akar élni és dolgozni, erre van szüksége a többségi nyelvű és kultúrájú jövőképeknek megfelelően. Ennek nemcsak az anyanyelvi csoportok alacsony létszáma lett a következménye, hanem az is, hogy a környezetnyelvi csoportok a nyelvi kompetenciák tekintetében fölöttébb heterogénné alakultak.

A magyar<sub>2</sub>-t tanító kollégák nem tudtak megfelelő sikerélményeket teremteni sem a diákok többsége, sem a maguk számára. Ezen a helyzeten kívánt segíteni *A kétnyelvű iskolák pedagógusainak e-kompetenciái* című kutatási projekt eredményezte legjelentősebb változás az általános iskolai oktatásban, a HOP (Hkratno opismenjevanje v slovenščini in madžarščini v dvojezični osnovni šoli – Poskus hkratnega opismenjevanja), azaz a **párhuzamos írás- és olvasástanítás** mindkét nyelven (a betűvetés párhuzamos tanítása mindkét nyelven). Kísérleti jelleggel indult be a Lendvai Kétnyelvű Általános Iskolában, a 2013/2014-es tanévben. A nagy körültekintéssel összeállított projektcsoport az elkészített terv szerint valósította meg a HOP-ot: biztosította a szakmai és a módszertani háttérrel, nyomon követte a párhuzamos oktatás minden mozzanatát, külön figyelmet szentelve a projektoktatásban közvetlenül részt vevő tanárok

<sup>7</sup> Az *E-kompetencia učitelj v dvojezičnih šolah* című projekt (vezetője Kovács Attila) honlapján (<http://www.e-kompetencia.si>) megtalálható az összes projekttevékenység leírása, az abban keletkezett eredmények bemutatása.



továbbképzésére, szakmai tapasztalatcserék lebonyolítására. A kísérleti csoportba iratkozó kisdíákok nyelvi készségeinek felmérésére nagy hangsúly került, fejlődésüket, haladásuk ütemét nyomon követték a tanárok, összehasonlítva eredményeiket az egynyelvű csoportokba járó diákokéival. Nagy (volt) a tét: a két nyelv párhuzamos oktatásával nemcsak nyelvi készségeket kívánnak fejleszteni, a megfelelő szintre hozni ahhoz, hogy a funkcionális kétnyelvűség nyelvi alapjait – kisebbségben és többségben egyaránt – megteremtsék, megszilárdítsák, hanem az oktatási modell identitásformáló szerepét is kellőképpen hangsúlyozzák: a két nyelv betűvetésének egyszerre tanulása egyenrangúvá (egyenrangúbbá) teheti a kisebbségi magyar és a többségi szlovén nyelv iskolai (és társadalmi) helyzetét, megítélését, mindenképpen emelheti a magyar nyelv egyre csökkenő presztízsét. És ez a kisebbségi közösség nyelvi megmaradásának folyamatában alapvető tényező.

A HOP-tól mindenképpen az az egyik elvárás, hogy a magyar anyanyelvű / elsőnyelvű kisdíákok ne a könnyebbnek tartott környezetnyelvi magyarra iratkozzanak (kevesebb tanulással jobb jegyet kaphatnak), hanem legyen meg a lehetőségük már az első osztályban arra, hogy a nagyobb presztízsű szlovén államnyelv anyanyelvi szintű tanulása mellett anyanyelvüket is ezen a szinten tanulhassák.

A kétnyelvű oktatás sikerességének – a szakmai, módszertani megalapozottság, tartalmi és formai biztonság mellett – alapvető eleme a szülőkkel való nagyon szoros együttműködés (Cathomas, 2005). A kutatócsoport teljes mértékben bevonta az érintett szülőket a változtatásokba, megkérdezte véleményüket, kérte segítségüket, támogatásukat a minél hasznosabb és hatékonyabb oktatás érdekében. Az eredmények egyértelműen bizonyítják a szülők pozitív hozzáállását: egyetértenek a HOP bevezetésével, látják előnyeit, pozitívumait, és nem érzik úgy, hogy gyermeküket túlterhelnék a két nyelv azonos szinten tanulásából eredő plusz óraszámok és feladatok (Končno poročilo 2015: 55–61).

Mindenképpen előrevivő tényező a projektben közvetlenül részt vevő tanítók tapasztalatainak, véleményének összegzése is: minden megkérdezett a HOP pozitív hatásairól számol be mind a tanítás, tanulás folyamatában, mind pedig a diákok későbbi (két- vagy akár egynyelvű) iskolai lehetőségeire, sikereire nézve. Az is világos, hogy a szlovén elsőnyelvű kisdíákok is elérhetik elvileg az első harmadban azt a szintet a kisebbségi nyelven, amely lehetővé teszi negyedik osztályban a magyar1-re iratkozásukat. Az a tény, hogy a Lendvai KÁI mint kísérleti alany után a 2015/2016-os tanévben a Muravidék mind a négy általános iskolájában bevezették HOP-ot, már önmagában is a modell sikerességéről tanúskodik. Nagyon alapos tesztes felmérések eredményei ugyanis egyértelműen bizonyítják, hogy a HOP-os kisdíákok elérik, sőt szlovénból valamivel meg is haladják a homogén (magyar1, illetve szlovén1) csoportok számára meghatározott tantervi követelményeket (Končno poročilo 2015: 55).

A beiratkozási statisztikák azt mutatják, hogy nincsenek teljesen következetes, egyirányú tendenciák, trendek a nyelvi csoportok alakulásában, ez ugyanis a demográfiai adottságoktól, a gyerekek számától, az adott (szülői) generáció attitűdjeitől is függ (Kolláth 2016: 96). Továbbra is az mutatkozik meg a legfeltűnőbben, hogy a környezetnyelvi magyarra (magyar2) iratkozott gyerekek száma messze meghaladja mind az anya-

nyelvi, mind pedig a HOP-os csoportot választóké. A párhuzamos oktatást választók száma a 2016/2017-es tanévben közel 10%-kal csökkent az előző tanévhez viszonyítva, és két iskolában senki nem választotta az anyanyelvi csoportot. Külön ki kell emelni a pártosfalvi iskolát (Dvojezična osnovna šola Prosenjakovci), ugyanis itt most már második éve megjelentek a magyarországi kisdíákok (tavaly egy, az idei tanévben már hét): szüleik naponta hozzák-viszik őket a szomszédos magyarországi településekről. Beilleszkedésük dicsérendő, a tanárok hozzáállása, az oktatás egész folyamata, mássága, a lehetőségek nagyon vonzóak számukra. Egy dologra különösen figyel az iskola: az első harmadban a magyarországiaknak is el kell érniük egy olyan nyelvi készségszintet, kommunikációs kompetenciát szlovénból, hogy minden további nélkül, nyelvi biztonsággal részt tudjanak venni a kétnyelvű oktatás további folyamatában. Funkcionális kétnyelvűvé kell tenni őket a harmadik osztály végére, ez pedig nehéz, de nagyon hálás feladat. Nem beszélve arról, hogy a természetes kétnyelvű és az egy-nyelvű (remélhetőleg nagyon gyorsan választott kétnyelvű) gyerekek egy iskolai osztályba kerülése valódi, egészséges és természetes revitalizációnak tekinthető, amely felélénkíti, színesíti, több nyelvi szintérré is kiterjesztheti a magyar nyelvhasználatot.<sup>8</sup>

## 2.2. A magyar2 (részleges) külső differenciálása a kétnyelvű középiskolában

A kétnyelvű középiskolába jelentkező diákok hozzák magukkal az általános iskolai nyelvi csoportjukat. A környezetnyelvi magyar csoportok összetétele ezen a szinten méginkább ellehetetlenült, mert be kellett kapcsolódniuk a nem kétnyelvű területről érkező, magyarul egyáltalán nem tudó diákoknak is. A tanárnak itt is – akárcsak az általános iskolában – belső differenciálással kellett megoldania a megoldhatatlannak tűnő helyzetet, a különböző nyelvi kompetenciák fejlesztését, szintre hozását, de még a tehetséggondozást is. Ez a rengeteg oktatói pluszmunka ellenére nem volt látványos, sőt, egyre gyakrabban esett szó a változtatás szükségességéről.<sup>9</sup> Erre a már említett E-projekt (*A kétnyelvű iskolák tanárainak e-kompetenciái*) adott lehetőséget a 2012/2013-as tanévben (<http://www.e-kompetencia.si>). Kísérleti jelleggel, külön tanterv készítésével, megfelelő tankönyvek és taneszközök

8 Újdonságnak tekinthető még az általános iskolákban Szlovénia-szerte, így a Muravidéken is az első idegen nyelv korai oktatásának bevezetése is. A kisdíákok a kétnyelvű oktatás 2. osztályában kezdenek meg a német vagy az angol nyelv tanulását. Az utolsó harmadban, 7. osztályban vezetik be a második idegen nyelv fakultatív oktatását, itt a lendvai iskolában belép pl. a spanyol nyelv is. (Ebben a csoportban a magyar is a választható idegen nyelvek között van az ország minden területén, tanítása megfelelő diákszámhoz van kötve (minimum 5 fő). Tudomásom szerint erre eddig nem került sor.) A rendelkezés és annak következetes megvalósítása világosan mutatja a többnyelvűsödésre törekvést a kétnyelvűségben, a többkultúrújúság támogatását, a diákok nyelvi sokszínűsége kialakításának ma már teljesen természetes igényét és szándékát.

9 A magyar2-es csoportok heterogenitása volt az egyik alapvető problematikája a muravidéki oktatáspolitikai által elkészített 2010-es oktatásstratégiának: az itt elképzelt és vázolt külső differenciáció (a magyar2 KD, azaz a magyar mint idegen nyelv bevezetése) valósulhatott meg az E-projektben.

kiválasztásával<sup>10</sup> kezdetét vehette a harmadik szintű magyaroktatás: a magyar mint második nyelv részleges külső differenciációja<sup>11</sup> (magyar2 KD).<sup>12</sup> Célja az, hogy a nem kétnyelvű területről egyre nagyobb számban érkező, szlovén egynyelvű diákok minél hatékonyabban tudjanak bekapcsolódni a kétnyelvű oktatás folyamatába.<sup>13</sup>

Az utóbbi öt tanév (2012/13–2016/17) adatait vizsgálva megállapítható, hogy éves átlagban 69,2 diák iratkozott a kétnyelvű középiskola első osztályába. 28,61%-uk tanulta anyanyelvi csoportban a magyart, 71,39%-uk pedig a környezetnyelvi / második nyelvi magyar csoportban tanulta a kisebbségi nyelvet. Ez utóbbi csoportban a differenciáció lehetőségét az ide járók 33,19%-a használta ki, azaz a magyar2 csoport megoszlása a következő: magyar2: a beiratkozottak 66,81%-a, magyar2 KD: a beiratkozott diákok 33,19%-a. Leszögezhetjük, hogy az utolsó két tanév elsőseinek száma örvendetes emelkedést mutat, viszont az anyanyelvi magyarra járók számaránya nem nagyon változott, a beiratkozott diákok közel egy negyede tanulja ezen a szinten a(z anya)nyelvet. A magyar nyelvtudás nélkül érkező diákok számaránya az utolsó három tanévben megugrott (a már említett okok miatt), az utóbbi két tanévben számarányuk az anyanyelvi csoportba járókéhoz áll közel (Kolláth 2016: 98).

A külső differenciációnak nagyon jó a visszhangja. Rengeteg munka van benne mind a tanárok, mind a diákok oldaláról. Új tanterv készül(t) a meglévő magyar2-es tanterv mellékleteként, benne világosan meg vannak fogalmazva a tanítási célok és tartalmak, a minimális követelmények (Pisnjak és mtsai 2015: 35–49), s ez a mindig megújuló tapasztalatok alapján folyamatosan módosul, javul, tökéletesedik. Különös körültekintéssel járnak el a kollégák a tankönyvek és más taneszközök kiválasztásában, és használják az E-projektben készült e-tananyagokat is. A diákok egyre biztosabb nyelvi készségekre tesznek szert, s ami nagyon fontos: pozitív irányban alakul nyelvi attitűdjük, ez pedig újra csak nagy energiákat szabadít fel a magyar nyelv tanulására. Látják, sőt saját bőrükön tapasztalják a kétnyelvű oktatás és ezzel a két nyelvben, két kultúrában élés pozitívumait, az élményeket, megtanulnak pozitívan élni a mássággal, ami napjainkban nem elhanyagolható szempont (Šantak 2016: 52). S a hatás-ellenhatás elve alapján a szlovén anyanyelvűek erősödő magyar nyelvi kompetenciája hatéko-

10 A tanítás alapja Durst Péter *Lépésenként magyarul* című tankönyvének mindkét kötete (az első az első két osztályban, a második pedig harmadikban és negyedikben). Ezen kívül nagy hasznát veszik a kollégák a projektben készült e-tananyagoknak, legalább 23 tanegység áll rendelkezésükre, amelyekből szabadon választhatnak a csoport tudásszintjének, érdeklődési körének megfelelően.

11 A magyar idegen nyelvként nem szerepelhet a kétnyelvű oktatási programban (a két nyelv azonos státuszú a modellben), még akkor sem, ha tulajdonképpen erről van szó a magyar mint második nyelv külső differenciációjában, hiszen a nem kétnyelvű iskolákból érkezett, szlovén anyanyelvű, magyarul semmit nem tudó diákok számára készült.

12 A kísérlet vezetője Pisnjak Mária, a Szlovén Köztársaság Oktatási Intézetének magyar nyelvi szaktanácsadója.

13 A környező szlovén egynyelvű településekről érkező diákok fogadása az iskola számára létkérdés (Šantak 2016: 52–53): a kis létszámú (6–7 ezer fős) magyar közösség most már nemcsak a Maribori Magyar Tanszéket nem tudja hallgatókkal ellátni, de az egyetlen középiskolát sem tudja már megfelelően megtölteni. A magyarul nem tudó diákok elutasítása a diáklétszám drasztikus csökkenését eredményezné, és ez az iskola létét veszélyeztetné.

nyabbá teszi a kétnyelvű oktatás egész folyamatát.<sup>14</sup>

A kétnyelvű középiskola különböző programjainak összóraszámát mutatja a következő táblázat. Az látható, hogy a gimnáziumi anyanyelvi magyaroktatás óraszám magasabb a többi programénál, viszont a magyar2 és a magyar2 KD óraszám minden programban megegyezik. Nincs különbség tehát a magyar mint környezetnyelv és mint idegen nyelv óraszámai között, de míg a magyar2 B2 szintű tudást céloz meg az érettségire (a diákok számára a magyar a környezet nyelve), a magyar2 KD esetében »megelégszik« a B1+ készségszint elérésével (a diákok nulláról indulva, idegen nyelvként tanulják a magyart).

Program	Összóraszám		
	Magyar1	Magyar2	Magyar2 KD
Gimnázium (4 évfolyam)	560	490	490
Szakközépiskola (4 évfolyam)	487	487	487
Szakiskola (3 évfolyam)	213	213	213
Szakiskolai programot kiegészítő program (2 évfolyam)	276	276	276

1. táblázat. Óraszámok a Lendvai Kétnyelvű Középiskola programjaiban

A magyar mint környezetnyelv részleges külső differenciációja mindenképpen sikertörténet a muravidéki két(tan)nyelvű oktatási modellben. A valós tényeknek megfelelő homogén csoportokban tanulás pozitívan hat a diákok nyelvtudására, magyar nyelvi attitűdjük alakulására, motiváltságukra. Ezzel javul a kétnyelvű oktatás minősége is, hiszen a biztos nyelvtudás, a jó irányban alakuló kétnyelvűség alapvető, elengedhetetlen feltétele az oktatás sikerességének. Ez a nagyon fontos innováció egészséges és szükséges kompromisszum is egyben, amely biztosítja az intézményi megmaradást is. Tény, hogy a magyart a kétnyelvű Muravidéken leginkább a kisebbségnek kell használnia (Király 2011: 123), a szlovén többség magyarnyelvtudása viszont megakadályozhatja a nyelvi színterek szlovén egynyelvűvé válását, s ennek fontosságát a kisebbségi nyelv megmaradásának folyamatában nem lehet elégszer hangsúlyozni.

14 A Maribori Magyar Tanszék is nyomon követi a közoktatás reformjait, hiszen a tanár szakos hallgatók képzésében feltétlenül meg kell jelenniük azoknak a tartalmaknak, amelyeknek segítségével maximálisan meg tudnak majd felelni az új kihívásoknak. Mind a most készülő felsőoktatási törvény vagy az új nemzetiségi törvény, mind pedig a Kar magiszteri fokozatú programjainak éppen aktuális reakkreditációs folyamata lehetőséget ad arra, hogy a magyar nyelv és irodalom tanításának módszertanában nagyobb hangsúly essék pl. a magyar mint második és mint idegen nyelv oktatásának módszertanára.

### 3. Vasárnapi iskola Ljubljanában – a magyar mint származásnyelv oktatása

A szlovéniai magyarok közösségébe az elsősorban a nagyvárosokban – főleg Ljubljanában – élő migráns közösség is beletartozik, jóllehet nyelvhasználatukat, két- vagy többnyelvűségük alakulását szinte egyetlen nyelvészeti kutatás se kapcsolta be témái közé.<sup>15</sup> A közösséget elsősorban a volt Jugoszlávia tagországaiból érkezők alkotják, legtöbben a fővárosban élnek, és igyekeznek – szervezett körülmények között is, leginkább a József Attila Magyar Kultúregyesületben – megőrizni, gyermekeiknek továbbadni magyar anyanyelvüket és kultúrájukat.

A Magyarország Ljubljanai Nagykövetsége által is támogatott egyesület vasárnapi iskolát szervezett, elsősorban nyelvapolási céllal, megteremtve ezzel a magyar mint **származásnyelv** oktatását Szlovéniában. Erre az iskolán kívüli oktatási formára egy korábbi muravidéki pályázat adott lehetőséget (Izobraževalna kompetenca / Oktatási kompetencia), két év óta pedig a szlovén Oktatási Minisztérium finanszírozza a kurzusokat: fizeti az OŠ Livada (Általános Iskola, Livada) tantermeinek bérleti díját, s a három tanárnó bérét, támogatva ezzel a magyar mint származásnyelv oktatását a szlovén iskolarendszeren kívül.<sup>16</sup> Három csoportban folyik az oktatás, egy időben, heti egy alkalommal, csütörtökönként, késő délután, két iskolai óra terjedelemben. Az egyidejűség azért fontos, mert a diákok általában többgyermekes családból származnak, s így a szülőknek csak egyszer kell a különböző csoportba járó gyermekeiket az iskolába vinni. Harminc gyereket tanítanak a kolléganők, életkor szerint alakították ki a csoportokat.<sup>17</sup> Az első csoportba 13 óvodás és kisiskolás tartozik, a másodikat az alsó tagozatos általános iskolások alkotják (10 fő), és a harmadikba járnak a felső tagozatosok és a középiskolások (7 fő). A gyerekek elsősorban magyar származásúak: muravidéki vagy vajdasági származású szülők vagy nagyszülők leszármazottai; de vannak olyanok is, akiknek a szülei Magyarországról jöttek Szlovéniába (házasság, gazdasági migráció), letelepedtek, itt élnek, itt dolgoznak; a homogén házasságokban élők mellett heterogén családokból is jönnek a csoportokba, vannak, akiknek csak az egyik szülője magyar (csak szlovén szülők gyerekei nem vesznek részt az oktatásban).

A kolléganők szerint a legfontosabb szempont az oktatásban a motiváció, a minél érdekesebb tartalmak és módszerek választása és alkalmazása (pl. énekórák, táncház,

15 Az ELDIA projektben a maribori kutatócsoport számolt a szlovéniai migráns közösségekkel is. A 2002. évi census által 1032 főben meghatározott csoport nyelvhasználatának részletes elemzésére, a muravidéki magyarok eredményeivel való összehasonlításra mégsem kerülhetett sor, elsősorban a kevés visszaérkezett kérdőív miatt (Kolláth–Gróf 2014; Kolláth 2012).

16 Az egyik tanárnó egy Szlovákiából származó, szlovén szakos magyar hölgy, a másik egy Magyarországról származó, szlovén–angol szakos, a harmadik pedig egy Muravidékről elszármazott magyar–szlovén szakos, magyar nemzetiségű kolléganő. Ő Horvat Livija, akinek ezúton is köszönöm az itt felhasznált információkat a vasárnapi iskola működéséről.

17 „Semmilyen tudásellenőrzést nem végzünk, nem is mérjük fel a nyelvszintet. Enélkül is nagyon nehéz a gyerekeket az órákra csalogatni, mert más dolgokra is járnak (tánc, zeneiskola...). Meg persze (véleményem szerint) nehéz leülni délelőtt az iskolában öt, hat, hét órát, meg még délután kettőt. Itt a szülők azok, akik „kényszerítik” őket, és felelősséget éreznek, hogy a gyerek járjon az órákra.” Horvat Livija

kulturális rendezvényeken való szereplés, mikulásvárás). Nincsenek kötelező tankönyvek, minden tanár saját maga „találja fel magát”.<sup>18</sup> Sok energia és odafigyelés kell az oktatáshoz, hiszen a gyerekek magyarnyelvi készségei nagyon különbözőek: vannak anyanyelvi beszélők, mások jól értenek magyarul, de nem aktív nyelvhasználók. Közös tulajdonságuk, hogy írni nem vagy alig tudnak, ami az államnyelvi (és nem anyanyelvi) kultúrában élés, az államnyelvi dominanciájú iskolák következménye, és nemcsak a migráns közösségben jelentkező tendencia.<sup>19</sup> Olyan tartalmakkal igyekeznek kitölteni az órákat (és megtölteni a diákok fejét), amelyek az egykori otthonról is szólnak ugyan, de az új létezést, az egészséges nyelvi és kulturális integrációt segítik, és amelyek – additív módon – nem kényszerítik őket az asszimilációra, szüleik, nagyszüleik nyelvének feladására, identitástartalmaik egy részének megbénítására.

#### 4. Összefoglalás

Szlovéniában a regionális hivatalos nyelv státuszú magyar nyelvet, az autochton és a migráns közösség anyanyelvét három szinten tanítják a szlovén oktatási rendszer szerves részeként a muravidéki kétnyelvű közoktatásban: anyanyelvként (magyar1), a környezet nyelveként / második nyelvként (magyar2) és idegen nyelvként (magyar2 KD).

Az anyanyelvi magyaroktatásnak – a kezdeti módszertani hiányok helyett – ma már főleg mennyiségi gondjai vannak: az államnyelvi dominancia miatt, s a nyelvi szintek szabad választása okán egyre kevesebb a diák a magyar1-es csoportokban. Ezen kíván változtatni a HOP az általános iskola első harmadában: a mindkét tannyelv anyanyelvi szintű párhuzamos oktatása olyan revitalizációs tevékenység, amely jó irányba befolyásolhatja a visszaszoruló helyzetű kisebbségi nyelvet, növeli presztízsét többségben és kisebbségben egyaránt. A nem kétnyelvű területről érkezők bevonása a kétnyelvű oktatásba napjainkban létkérdés. S hogy ez ne veszélyeztesse még inkább a kisebbségi magyar nyelv iskolai előfordulását, megindult a magyar nyelv idegen nyelvként való oktatása, mert ezt követeli meg napjaink nyelvi és nemnyelvi valósága. A helyzethez való nagyon gyors alkalmazkodás eredményeként többen kötődnek a magyar nyelvhez és kultúrához, mert megismerik azt a lehető legtöbb területen. A képzési paletta kiszélesítése mindenképpen nyelvmegtartó erejű a szórványosodó közösségben.

A migráns magyar közösség ljubljanai magyaroktatásában részt vevők számára a magyar most már származásnyelv. A magukkal hozott anyanyelvet a migrációs helyzet

18 Az Egyesületnek elvileg van honlapja, itt korábban megjelentek az egyes kurzusok tanmenetei, nyelvi és kulturális programjai. Jelen pillanatban a honlap nem elérhető, frissítés alatt áll.

19 Az anyanyelv nem létezhet minden szintéren és változatban. A muravidéki magyarok körében az anyanyelv és az első nyelv közé nem lehet azonosságjelet tenni: a legtöbbet használtásgnak és a legjobban tudásnak mint kritériumnak a vernakuláris magyar nyelv(változat) nem tud megfelelni az adott nyelvi helyzetben, még akkor sem, ha az identifikáció viszonylag magas szinten megvan (Skutnabb-Kangas 1997, Csire–Laakso 2014: 20). Ezt a jelenséget a migrációs háttér, ahol az anyanyelv származásnyelvi helyzetűvé válik, értelemszerűen felerősíti.

tette azzá.<sup>20</sup> Magukban hordoznak egyfajta érzelmi kötődést, otthon, a családban talán a többség használja is, de az oktatásban, az utcán, a hivatalban, vásárláskor, tehát a mindennapok minden szegmensében az államnyelvet hallják és használják, ez az első, a domináns nyelvük. A minisztériumi támogatás ellenére léte, fennmaradása, sikeressége, hatékonysága és hasznossága elsődlegesen a közösség önmegtartó erejétől függ (Nádor 2013). A továbbiakban mindenképpen meg kell vizsgálni az allohton közösség(ek) két- vagy többnyelvűségét, magyar (anya)nyelvük / származásnyelvük használatának alakulását is, hiszen ez így együtt teszi teljessé Szlovénia magyar nyelvi valóságát.

## Irodalom

- Baker, Colin 1996. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cathomas, Rico M. 2005. *Schule und Zweisprachigkeit*. Waxmann Münster/New York/München/Berlin.
- Csire Márta – Laakso, Johanna 2014. Származásnyelv mint célnyelv: a bécsi hungarológia-oktatás tapasztalatai. *THL2*, 2. 18–26.
- Garcia, Ofelia 1997. Bilingual Education. In: Coulmas, F. (ed.): *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford, Cambridge: Blackwell. 405–420.
- Illés-Molnár Márta 2012. A származási nyelv mint terminus technicus. A származási nyelv fogalma és kutatása. In: Illés-Molnár Márta – Parapatics Andrea – Csernák-Szuhánszky Debóra (szerk.): *Doktoranduszok a nyelvtudomány útjain. A 6. Félúton Konferencia, ELTE BTK, 2010. október 7–8*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 109–120.
- Illés-Molnár Márta 2014. A magyar mint származási nyelv és a nyelvi tervezés. A németországi magyarság nyelvhasználatához. In: Ladányi Mária – Vladár Zsuzsa – Hrenek Éva (szerk.): *Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák I–II*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 328–335.
- Király M. Jutka 2011. Tény, hogy a magyar nyelvet elsősorban a kisebbségnek kell használnia. Interjú dr. Albina Nečak Lükkel. In: Király M. Jutka (szerk.): *50 éves a kétnyelvű oktatás a Muravidéken*. Lendva: Magyar Nemzetiségi Tájékoztatói Intézet. 120–125.
- Kolláth Anna 2009. Két nyelv és oktatás. In: Kolláth Anna (szerk.): *A muravidéki kétnyelvű oktatás fél évszázada*. Bielsko-Biala, Budapest, Kansas, Maribor, Praha: ZORA 68. 36–59.
- Kolláth Anna 2012. *A muravidéki magyar nyelv a többnyelvűség kontextusában*. Bielsko-Biala, Budapest, Kansas, Maribor, Praha: ZORA 92.

20 A származásnyelv fogalmának meghatározásában több szempont játszik szerepet (Csire–Laakso 2014, Illés-Molnár 2012, Lüttenberg 2010, Maróti 2005, Nádor 2013). Fontos, hogy semmiképp sem érték kategória. Jómagam nem a nyelvudás foka alapján, hanem a beszélő szubjektív viszonyulásában, a nyelv szubjektív státuszában, az érzelmi kötődésben próbálok lényegét megragadni (Illés-Molnár 20012, 2014).



- Kolláth Anna 2014. A magyar nyelv mint anyanyelv (magyar1) tantárgyi oktatása a Muravidéken. In: Kolláth Anna, N. Császi Ildikó (szerk.): *...tenyeredben a végtelen ... Köszöntő könyv Bokor József tiszteletére*. (Muratáj 2014. 1–2). Maribor: Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék; Lendva: Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet. 156–170.
- Kolláth Anna 2016. A muravidéki kényelvű oktatás jelen és jövője. In: Josip Lepeš – Géza Czékus – Éva Borsos (szerk.): *A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar 2016-os tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*. Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- Kolláth Anna – Gróf Annamária 2014. *A szlovéniai magyar nyelv. ELDIA-esettanulmány*. <https://fedora.phaidra.univie.ac.at/fedora/get/o:356645/bdef:Content/get>  
*Končno poročilo o uvajanju poskusa »Hkratno opismenjevanje v slovenščini in madžarščini v dvojezični osnovni šoli«*. Šolski leti 2012/2013 in 2013/2014. Ljubljana, marca 2015.  
Projektna skupina Zavoda RS za šolstvo, mag. Vida Gomivnik Thuma, vodja poskusa.  
file:///C:/Users/UporabnikFF/Downloads/  
KON%C4%8CNO%20PORO%C4%8CILO%20-%20HOP%20(2015).pdf
- Kontra Miklós 2004. Tannyelv, (felső)oktatás, nyelvpolitika. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*. VI./ 4. 25–42.
- Lüttenberg, Dina 2010. Mehrsprachigkeit, Familiensprache, Herkunftssprache. Begriffsvielfalt und Perspektiven für die Sprachdidaktik. *Wirkendes Wort* 2010/2. 299–315.
- Maróti Orsolya 2005. Véletlen – vagy tipikus hiba? *Hungarológiai Évkönyv* 6/1. 50–55.  
[http://epa.oszk.hu/02200/02287/00006/pdf/Hungarologiai\\_Evkonyv\\_06\\_050-055.pdf](http://epa.oszk.hu/02200/02287/00006/pdf/Hungarologiai_Evkonyv_06_050-055.pdf)
- Nádor Orsolya 2013. A magyar mint idegen és mint származási nyelv tanításának néhány kérdése.  
[http://orszavak.nyeomszsz.org/pdf/10\\_Nador+Orsolya\\_A+magyar+mint+idegen+nyelv.pdf](http://orszavak.nyeomszsz.org/pdf/10_Nador+Orsolya_A+magyar+mint+idegen+nyelv.pdf)
- Nečak Lük, Albina 1989. *Vzgoja in izobraževanje v večjezičnih okoljih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut pri Univerzi Edvarda Kardelja v Ljubljani.
- Nečak Lük, Albina 2013. Bevezető. In: Pisnjak Mária (szerk.): *Kézikönyv a muravidéki kétnyelvű iskolák pedagógusai számára*. Lendva: Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet. 16–19.
- Pisnjak Mária – Gomivnik Thuma, Vida – Milekšič, Vladimir – Deutsch, Tomi – Cankar, Franc 2015. *Končno poročilo o poskusu Delna zunanja diferenciacija pri Madžarščini kot drugem jeziku v Dvojezični srednji šoli v Lendavi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo (belső beszámoló).
- Šantak, Borut 2016. *A magyar nyelv mint második nyelv tanításának helyzete a Lendvai Kétnyelvű Középiskolában / Položaj pouka madžarščine kot drugega jezika v Dvojezični srednji šoli v Lendavi*. Záró szemináriumi dolgozat. Maribor.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány.



# Oszkó Beatrix<sup>1</sup>

## A MAGYAR NYELV ÉS AZ ESZÉKI JOSIP JURAJ STROSSMAYER EGYETEM

### Abstract

The current paper gives a short review of the history of Hungarian Studies at the Josip Juraj Strossmayer University, Osijek (Croatia). From 2007 – when the Department of Hungarian Language and Literature was established – students can choose Hungarian as one of their two majors (BA, MA levels). Finally, there is an overview of the situation of teaching Hungarian as a foreign or heritage language in the Drávaszög region.

**Keywords:** *Hungarian language teaching in Drávaszög region (Croatia), Hungarian as a Foreign / Heritage Language, university education*

**Kulcsszavak:** *magyar nyelvoktatás a Drávaszögben, magyar mint idegen/származásnyelv, egyetemi oktatás*

### 1. Bevezetés

A következőkben arról nyújtok rövid áttekintést, hogy Horvátországban az eszéki egyetemen milyen lehetőségei vannak annak, aki felsőfokú tanulmányok keretében kíván a magyar nyelvvel foglalkozni. A képzés bemutatása mellett kitérek arra is, hogy a végzett diákok milyen munkalehetőségekhez juthatnak a diplomaszerezés után.

### 2. A Josip Juraj Strossmayer Egyetem és a magyar tanulmányok

Az 1975-ben alapított<sup>2</sup> eszéki Josip Juraj Strossmayer Egyetemnek jelenleg 17 kara van, ebből az egyik a Bölcsészettudományi (Filozofski Fakultet, *Sveučilište* Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku), ahol jelenleg 6 szakon folyik oktatás. Ezek egyike a Magyar Nyelv és

---

1 Oszkó Beatrix PhD, tudományos munkatárs MTA Nyelvtudományi Intézet Budapest – J. J. Strossmayer Egyetem Eszék, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, vendégoktató/lektor; oszko.beatrix@nytud.mta.hu

2 Felsőoktatás az 1700-as évektől létezett Eszéken, Studium Philosophicum Essekini néven műszaki képzést biztosítva. <http://www.mefos.unios.hr/index.php/en/faculty/university/584-history-of-josip-juraj-strossmayer-university-of-osijek>

Irodalom Tanszékhez (Katedra za Mađarski Jezik i Književnost) tartozó Magyar nyelvi és irodalmi BA képzés, valamint az erre a programra épülő MA tanulmányok, mely kommunikáció szakirányú diplomához juttatja az ezt elvégzőket.

## 2.1. A kezdetek

A magyar nyelv a horvát felsőoktatásban az 1990-es években jelent meg, amikor 1994-ben Zágrábban hungarológiai oktatás kezdődött, az eszéki egyetemen pedig a magyar nyelvet fakultatív tantárgyaként lehetett hallgatni az első anyaországi lektortól (Juhász 2007: 161). Ekkor a „Közös Tantárgyak Tanszéke” (Katedra za Zajedničke Sadržaje<sup>3</sup>) fogadta be a magyar nyelvi lektort, ez egyben azt is jelentette, hogy az idegen nyelvként tanulandó tárgyat bármelyik kar hallgatója felvehette. Magyarul tanulni kezdő szinten, heti két órában lehetett, de ha igény volt rá, biztosították a tanulmányok folytatását<sup>4</sup> is, jellemzően konzultáció formájában. Ez egyben azt is jelentette, hogy nem minden, az órára bejáró hallgató vette fel tanrendi óraként a tárgyat. Ebben a formában a kisebb csoport- vagy esetleg egyedi igényeket is rugalmasabban figyelembe tudták venni.

A vendégtanári feladatokat egymást követően Nagy József, Medve Zoltán (aki azóta már a tanszék oszlopos tagjává vált, s jelenleg professzor), Juhász György és Kispéter Hajnalka látta el. A magyar nyelvi lektor 2010-ig a Közös Tantárgyak Tanszékéhez tartozott szervezetileg. A magyar szak indítása után a nem szakos hallgatóknak BA szinten heti 4 órában lehetett ezt a nyelv tanulási formát választani, 2012-től az MA képzésre járók előtt is megnyílt ez a lehetőség, ugyancsak heti 4 órában (Kispéter 2012: 88). Ezeket a stúdiumokat változó érdeklődés övezte, évente mintegy 30-40 hallgató élt a lehetőséggel. Az utolsó kurzust a 2013–14-es tanévben indították.

A horvát–magyar kultúrdiplomáciai tárgyalások is folyamatosak voltak az 1990-es évek közepétől, s ezek között rendre szerepelt az eszéki magyar szak alapításának kérdése is. Az ügy mellett kiálló támazkodhattak a horvát alkotmányra<sup>5</sup> és több kiegészítő törvényre<sup>6</sup>, melyek garantálják a kisebbségek számára az anyanyelvükön való oktatást az alapoktól egészen a felsőoktatásig bezárólag. Az 1995-ben Eszéken aláírt magyar–horvát egyezmény<sup>7</sup> 2. cikke kimondja: „A Szerződő Felek teljes támogatásukról biztosítják a kisebbségek nyelvén oktató meglévő óvodák, általános- és középiskolák, illetve felsőoktatási intézmények megfelelő szerveződését, valamint új oktatási intézmények létrehozását.”

3 <http://www.ffos.unios.hr/kzs>

4 A hivatkozás nélküli információk kollégáim szíves szóbeli közlésein alapulnak. Segítségüket ezúton is köszönöm.

5 A Horvát Köztársaság Alkotmánya.

6 A horvátországi nemzeti kisebbségek nyelv- és íráshasználatáról szóló törvény Horvátország területén; A horvátországi kisebbségek nyelvén és írásával történő oktatásról szóló törvény.

7 Egyezmény a Magyar Köztársaság és a Horvát Köztársaság között a Magyar Köztársaságban élő horvát kisebbség és a Horvát Köztársaságban élő magyar kisebbség jogainak védelméről.

## 2.2. Magyar nyelv és irodalom tanszék

A mai tanszék elődje Studij Mađarskog jezika i književnosti<sup>8</sup> (Magyar Nyelvészeti és Irodalmi Tanulmányok) néven 2007-től létezett, s ugyanezen év őszén indulhatott meg a magyar szakos képzés is. Emellett – ahogy fentebb említettük – megmaradt (továbbra is egyetemközi oktatási formában) a magyarul tanulás lehetősége azok számára is, akik kötetlenebb formában, kevesebb óraszámban szerettek volna ismerkedni a magyar nyelvvel és kultúrával.

A 2007-ben induló magyar nyelv és irodalom képzést a bolognai rendszernek megfelelően 3+2 évesre tervezték, a magyar alapszak után a mesterképzést kommunikációs-idegenforgalmi szakirányon vagy tanárszakon lehetett elvégezni. Az oktatási tervről Lábadi Károly számolt be részletesen a tanszéken megjelenő kiadványsorozatban. (Lábadi 2008, 2009). Ekkor a képzés tematikáját a környező egyetemek képzéséhez igazították: „Az eszéki Bölcsészettudományi Kar magyar nyelvi és irodalom képzése összevethető az újvidéki egyetem Bölcsészettudományi Karának magyar szakával, valamint a pécsi és a szegedi egyetem Bölcsészettudományi Karának magyar nyelv és irodalom stúdiumaival” (Lábadi 2008: 14).

Tanárszakos képesítést az utóbbi években már nem lehet szerezni a tanszéken, az itt tanuló diákok jellemzően másik tanárképes szakjukon szerzik meg pedagógusi diplomájukat, mely biztosítja számukra, hogy magyartanárként is el tudjanak helyezkedni.

## 2.3. A szakalapítás motivációja

A tanszék alapításakor vállalt cél volt, hogy a szlavóniai régió magyar kisebbségének biztosítsák azt a felsőoktatási lehetőséget, mely korábban elérhetetlen volt sokak számára. A szakalapítók szándékát így foglalja össze Juhász György egykori magyar nyelvi lektor: „...a tanszék anyanyelvi legyen, ezzel biztosítsa a horvátországi magyar iskolák számára a tanárokat, a sajtó, a tv, a rádió számára a leendő újságírókat, az önkormányzatok és hivatalok számára pedig a megfelelő – egyetemi végzettségű – horvátországi magyar szakembereket.” (Juhász 2007: 164). Az első évfolyamokra jelentkezettek száma igazolta is ezt a várákozást, azaz nagy létszámú csoportok bizonyították, hogy a horvátországi magyar kisebbség körében igény van az anyanyelven való tanulásra, diplomaszerezési lehetőségre. Az első évfolyam hallgatói a magyar mellé angol, német, horvát és történelem párosítást választhattak. Az egyetem által biztosított keretszám 2007-ben 20 fő volt, bár az első évfolyam óráit kezdetben jóval több diák látogatta.

Itt kell megjegyeznünk, hogy az első évfolyam magas létszámát nem pusztán a drávaszögi lakosság demográfiai összetétele és a magyarok lélekszáma magyarázza, hanem az a tény is, hogy a horvát–szerb háború kiemelten sújtotta ezt a területet. Az összecsapások elől a magyar nyelvű lakosság jelentős része az anyaországban

<sup>8</sup> A tanszék oktatói ekkor: dr. Lábadi Károly tanszékvezető, dr. Lábadi Zsombor, dr. András Dorottya és Lehocki-Samardžić Anna valamint a Pécsi Egyetemről dr. Fancsaly Éva és dr. Dobó Attila.

keresett menedéket, s élt is ott több éven keresztül. A békeidő visszatérte, a minden napok elrendeződése után a hazatérő fiatalok részéről jogos igényként merült fel a szülőföldön való tanulás igénye, s a kínáló alkalmat megragadták, akik ezt korábban a politikai helyzet miatt nem tehették meg.

#### 2.4. Áttérés a modulos rendszerre

A kezdeti magas hallgatói létszámról rövid időn belül kiderült, hogy a környék magyar nyelvű lakossága nem tudja biztosítani a folyamatos utánpótlást, így már az első évfolyamon megjelent, akkor még csak néhány horvát nemzetiségű és anyanyelvű hallgató száma évfolyamonként egyre nőtt, a magyar hallgatók száma viszont drasztikusan csökkent. Az elfogadható tanári/hallgatói arány fenntartása érdekében a 2011–2012-es tanévtől bevezették a kétmodulos oktatási rendszert. A képzés 1. moduljában az egyetemi tanulmányaik megkezdése előtt magyarul nem tudó, a nyelvet idegen nyelvként tanuló hallgatókat oktatták, míg a 2. modul a magyar nemzetiségű diákok képzését biztosította. Ez azt jelentette, hogy a második modulban a magyar anyanyelvű hallgatók számára továbbra is biztosították a magyar nyelvű képzést (bár egyes szakos tárgyakat horvátul kellett hallgatniuk). Az 1. sz. táblázat azt tekinti át, hogy az 1. (magyar mint idegen nyelv) modul tantárgyainak milyen tárgyak felelnek meg a 2. (anyanyelvi) modulban.

Ez a tanítási modell az egyre nagyobb számban jelentkező horvát anyanyelvű diák számára is biztosította a szak elvégzését, ezáltal a tanszék hosszabb távú fennmaradását. Olyan diákokat vettek fel az első évfolyamra, akik nem tudtak magyarul, azt idegen nyelvként tanulták, eleinte magas, majd egyre csökkenő óraszámokban.

évfolyam	modul	modul
1.	<i>Magyar mint idegen nyelv – heti 8 óra</i>	<i>Nyelvművelés – heti 4 óra A horvátországi magyarok művelődéstörténete – heti 2 óra</i>
2.	<i>Magyar mint idegen nyelv – heti 6 óra</i>	<i>Szakkommunikáció – heti 2 óra Szövegértés – heti 2 óra</i>
3.	<i>Magyar mint idegen nyelv – heti 4 óra fakultatív tárgy: Fordítási gyakorlatok – heti 2 óra Kommunikációs gyakorlatok – heti 2 óra</i>	<i>Magyar kisebbségi irodalom a Kárpát-medencében – heti 2 óra az első félévben Nyelvjárástan – heti 2 óra a második félévben</i>

1. táblázat. Az 1. modul nyelvórái és a 2. modulban párhuzamosan tanított tárgyak

A következő táblázat segítségével azt tekinthetjük át, hogy alakult a szakpárok és a hallgatók létszáma. A számok mindig az első éves hallgatókat jelentik, számuk a tanulmányok előrehaladtával évfolyamonként változó mértékben csökkent. A 2007-ben induló évfolyam létszáma az első év végére a felére csökkent, de másodéves tanulmányaikat már csak nyolcan kezdték meg, s hasonló volt a következő évek hallgatói számának csökkenése is. Ez a tendencia az utóbbi években megváltozott, ma már csak 10-20 %-os lemorzsolódással kell számolni. A 2017-es tanévtől szerepel az egyetem tervei között, hogy összesen 35 főt vesznek fel magyar szakra a jelenlegi 4 szakpárosításban.

	létszám	szakpárosítás	magyar hallgató
2009	13 fő	horvát, angol	3 fő
2010	6 fő	horvát, angol	5 fő
2011	20 fő	horvát, angol	2 fő
2012	20 fő	horvát, angol	2 fő
2013	20 fő	horvát, angol	1 fő
2014	22 fő	horvát, angol, történelem	1 fő
2015	30 fő	horvát, angol, történelem, pedagógia	<sup>9</sup>
2016	30 fő	horvát, angol, történelem, pedagógia	2 fő

2. táblázat. A magyar szakos hallgatói létszám alakulása 2009-től az J. J. Strossmayer Egyetemen

### 3. A magyar mint idegen nyelv oktatása

2011-től a magyar nyelvet kezdő szinten tanulhatták a horvát anyanyelvű diákok, a három év alatt maximálisan 660 órában. Ezek egy része választható tárgy, a gyakorlat azt mutatja, hogy a kreditpontok szabnak határt a fakultatív tárgyak felvételének, az összeset egy hallgató sem tudja felvenni.

2014-től a nyelvtanárok kérésére sikerült érvényesíteni azt az elvet, hogy első éven osztott, minimum 10 fős csoportokban folyják a nyelvoktatás (2013-ban az első évfolyamon 19 hallgató volt a kezdő csoportban). A tantárgyi követelmények szerint a diákok nyelvtudásának a BA képzés végére a KER szerinti B2-es szintet kell elérnie. Ezt teljesíti is a hallgatók egy része. Az egyetemi szabályzás lehetővé teszi, hogy sikertelen vizsga esetén vagy gyakorlati jegy hiányában is beiratkozhatson a következő szemeszterre

<sup>9</sup> Ebben az évben egy magyar nemzetiségű hallgató kezdte meg magyar-horvát szakos tanulmányait az egyetemen, de nem a 2. (magyar) modulra jelentkezett. A következő tanévben átjelentkezett, így most 3 fő az első évfolyamon a 2. modul szerint tanulók tényleges száma.

valaki. Ennek következtében a létszámbeli lemorzsolódás csekély, viszont a tudásbeli különbség az idő előrehaladtával egyre nagyobb lesz a követelményeket teljesítők és a megfelelő eredményeket el nem érők között. Ez a helyzet komoly szakmai kihívások elé állítja a nyelvtanárokat.

Az órák technikai feltételei többnyire adottak, az egyetem minden termében elérhető az internet, van számítógép és vetítő. Az Eduroam wifi-hálózatnak és a mára már általánossá vált okostelefonoknak köszönhetően az egyéni internethasználatra is támaszkodhat a tanár órájának megtervezésekor. A nagy óraszámban történő nyelvoktatás jelentős részét az ún. „belső lektor” látja el, a Balassi Intézet által delegált magyarországi vendégoktató – egyéb oktatási kötelezettsége miatt – kevesebb órát tud tartani, így évek óta szükséges óraadókat is foglalkoztatni. Ezek a kollégák többnyire volt diákjaink közül kerülnek ki.

A második évfolyamtól kezdve hivatalosan már minden nyelvészeti és irodalmi tantárgyat magyarul kellene oktatni. Ezt a követelményt csak részben sikerül megvalósítani.

#### 4. A tanórákon kívüli tanulási lehetőségek

A kötelező órákon való részvétel mellett a tanszék oktatói igyekeznek minden olyan lehetőséget megragadni, mellyel a magyar nyelvhez és kultúrához való közelebb kerülést biztosíthatják a diákoknak. A jelentősebb magyar állami ünnepekről rendezett megemlékezésekre a műsort a diákok készítik. Részben ezekhez, részben a naptári év egyéb ünnepeihez kapcsolódva a tanszék melletti folyosórészen mindig aktuális hírek, információk fogadják nemcsak a magyar szakos egyetemi polgárokat. A jelenlegi vendégoktató kezdeményezésére létrejött faliújság gondozója Dobszai Gabriella tanársegéd.

Az egyetemi életről a diákok maguk is hírt adhatnak az „5 perc szünet – 5 minuta pauze” című diáklapban. A kétnyelvű periodika Molnár-Ljubić Mónika tanársegéd irányításával készül, teret biztosítva hallgatóinknak újságírói vénájuk kipróbálására vagy éppen tudományos munkák publikálására. A teljesség igénye nélkül csak néhány példa: Siklósi Beáta jegyzi az „Ezt az ösztöndíjat azoknak ajánlanám, akik lelkes fordítók s rajonganak az irodalomért” című riportot, melyet Rovčanić Filippel, a zágrábi Hungarológiai Tanszéken végzett fordítóval készített; vagy itt jelent meg Deriš Katarina és Majdenić Barbara munkája, amely a „Nyelvészeti sarok” rovatban látott napvilágot. Az első számban olvashatjuk a hallgatók verseit magyarul és horvátul, de találkozunk élménybeszámolóval is, ami egy féléves pécsi ERASMUS-ösztöndíj után született.

A tanszék igyekszik megfelelni a mai kor követelményének. Az egyetemi és egyetemen kívüli programokról a hivatalos honlap mellett a hallgatók által látogatottabb fórum, a Facebook hírfolyamában is rendszeresen megjelennek aktuális információk.

A nyelvtanulási lehetőségek sorát bővíti a filmklub, mely az órarendektől függően változó intenzitással működik már több éve.

A nyári szünet gyakran a nyelvtudás megkopását jelenti. Azok a hallgatók, akik nem tudnak egy magyarországi nyári egyetemen részt venni, vagy egyéb formában<sup>10</sup> szorosabb kapcsolatban maradni a magyar nyelvvel, bizony nehezen szólalnak meg újra magyarul az első napokban. Ezért rendeztek a nyelvtanárok először 2016 szeptemberében „*Nyelvfrissítő napok*”-at. A tanítás megkezdése előtti héten lehetőségük van a diákoknak a nyáron megkopott nyelvtudásuk felfrissítésére. A tanárok változatos feladatokkal készülnek, igyekeznek az egyetem egész területére kiterjeszteni a programot. A diákok csoportokban dolgoznak, s teret kapnak az egyéni ötletek, a kreativitás is.

A fenti lehetőségeken kívül még van kettő, mellyel a mesterképzésre járó hallgatók élhetnek. Az idén negyedik alkalommal vehetnek részt diákjaink egy többnapos budapesti tanulmányi kiránduláson. A gazdag programban nemcsak a legfontosabb nevezetességek felkeresése szerepel, mint például látogatás a Parlamentben vagy az Országos Széchényi Könyvtárban, de a kirándulás legjobban várt része az MTVA Látogatóközpontjának felkeresése. A kommunikáció szakirányon tanuló diákoknak mindig maradandó élmény, amikor bepillantást nyerhetnek abba, hol és hogy is készül egy televízióműsor. Igaz, nem ekkor látunk először stúdiót, a félévi gyakorlat során az eszéki lehetőségekkel már megismerkedtek: Molnár-Ljubić tanárnő a helyi rádió- és tévéstúdióba is elkalauzolta már őket ekkorra.

A helyi rádió és tévé munkájával nemcsak szemlélődőként ismerkednek, hanem ki is próbálhatják magukat: riportot készítenek a Drávaszög falvaiban az ottani eseményeken, közvélemény-kutatást végeznek Eszéken. Ezek azok a helyzetek, amikor az eddig tanultakról a gyakorlatban kell számot adniuk, magyarnyelv-tudásuk segítségével megoldani a kapott feladatot. A diákok nagyon szeretik a képzésnek ezt a részét, amikor is megtapasztalják, hogyan hasznosítható mindaz, amit eddig az iskolapadban tanultak.

## 5. Munkalehetőségek – diploma után

Korábban már említettem, hogy magyar szakosként már a nyári munka megszerzésénél is előnyt élvezhetnek diákjaink. Arról is volt szó, hogy MA diplomájuk gyakorlati tudást is takar. Végzett diákjaink további sorsáról az egyetem által készített követéses vizsgálatokról azonban nincs információnk. Van, aki újságíróként helyezkedett el, akadnak, akik fordítással keresik kenyerüket.

Többen választják a tanári pályát, s ha a Drávaszögben vagy Szlavóniában találunk munkát, magyart több formában is taníthatnak.

Horvátországban a fent említett törvények garantálják a kisebbségek számára az alapfokú anyanyelvi oktatást, mely háromféleképpen valósul meg: ezek elnevezése

---

<sup>10</sup> Sok hallgatónk vállal nyári munkát a tengerparton, ahol számos lehetőség adódik a magyar nyelv használatára. A magyar turisták nagy száma miatt hallgatónk nyelvtudásuk miatt könnyebben kapnak munkát.

A, B vagy C modell. Az elsőben (A) magyarul zajlik az oktatás, a diákok megismerkednek a horvát nyelvvel is, tantárgyként tanulva azt. Végzett diákjaink közül kevesen számíthatnak arra, hogy az A modell szerint oktató négy központi magyar általános iskola valamelyikében (Vörösmart, Laskó, Kórógy, Eszék) vagy kihelyezett tagozataikban (Újbezdán, Csúza, Sepse, Kopács, Várdaróc) kapnak állást.

A B modellben a természettudományi tantárgyakat horvátul, a társadalomtudományiakat magyarul tanítják, míg a C modell horvát tanítási nyelve mellett az „anyanyelvápolás” tantárgy képviseli a magyart (a modellekről és az oktatási rendszerről bővebben Kontra 2016: 131–137). Több végzett hallgatónk oktatja ezt a tárgyat, melynek feladata a magyar nyelv mellett a kultúráközvetítés is. A tantárgy fakultatív, felveheti minden olyan diák, aki (vagy akinek a szülei) erre igényt tartanak.

A diákok nyelvtudásáról pontos adataink nincsenek, de a tereptapasztalatok azt mutatják, hogy a diákok között nagyon nagy különbség van a magyar nyelv ismeretében és használatában. Vannak, akiknek megszokott, hogy otthon magyarul beszélnek, s olyanok is akadnak, akik csak ezen a heti 2 órán hallanak magyar szót. Személyes motiváltságuk is eltérő, így az összevont csoportokat oktató tanároknak nincs könnyű feladatuk, ha a tantárgy és a diákok támasztotta igényeknek egyaránt meg akarnak felelni.

## 6. Összefoglalás

A fentiekben az eszéki J. J. Strossmayer Egyetemhez kapcsolódó magyar nyelvi stúdiumokról adtam rövid áttekintést. Kitértem a szakalapítás körülményeire, az azt megelőző magyar mint idegen nyelv oktatás történetére. Bemutattam a magyar nyelv és irodalom szakon történt változásokat megvilágítva azok okait is. A szakos képzés mellett biztosított, az egyetemhez szorosabban vagy lazábban kötődő programok mellett arról is igyekeztem információval szolgálni, hogy a diploma után milyen álláslehetőségek várnak a tanszéken szerzett diplomával rendelkezőkre.

## Irodalom

Andócsi János 2012. Az anyanyelv használatának jogi lehetőségei Horvátországban. In: Eplényi Kata – Kántor Zoltán (szerk.): *Térvessztés és határtalanítás: a magyar nyelvpolitika 21. századi kihívásai*. Budapest: Nemzetpolitikai Kutatóintézet – Lucidus Kiadó. 271–287.

*History of Josip Juraj Strossmayer University of Osijek* <http://www.mefos.unios.hr/index.php/en/faculty/university/584-history-of-josip-juraj-strossmayer-university-of-osijek>  
*A horvátországi nemzeti kisebbségek nyelv- és íráshasználatáról szóló törvény Horvátország területén*

*A horvátországi kisebbségek nyelvén és írásával történő oktatásról szóló törvény* 2000. május 11.



- Egyezmény a Magyar Köztársaság és a Horvát Köztársaság között a Magyar Köztársaságban élő horvát kisebbség és a Horvát Köztársaságban élő magyar kisebbség jogainak védelméről.* Eszék, 1995. április 5. <http://adattar.adatbank.transindex.ro/Horvatorszag/d950405a.htm>
- Juhász György 2007. Labdarúgó EB helyett magyar tanszék? *THL2*: 160–164.
- Kispéter Hajnalka 2012. Lektorátus az eszéki J. J. Strossmayer Egyetemen. *Acta Hungarica Universitatis Essekiensis* 4.
- Kontra Miklós (szerk.) 2016. *A magyar nyelv Horvátországban.* Budapest–Eszék: Gondolat Kiadó – Media Hungarica Művelődési és Tájékoztatási Intézet.
- Lábadi Károly 2008. A Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék alapidipomás (BA) tanterve. *Acta Hungarica Universitatis Essekiensis* 1: 11–37.
- Lábadi Károly 2009. A Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék mesterszakjainak programja. *Acta Hungarica Universitatis Essekiensis* 2: 6–24.
- Szekeres Péter 2006. Az anyanyelv használatához való jog Horvátországban. In: *Romániai Magyar Jogtudományi Közöny* 2: 63–67.

**Beregszászi Anikó<sup>1</sup>**

## A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSA KÁRPÁTALJÁN – Elméleti kérdések és gyakorlati problémák

### Abstract

In recent years, in Transcarpathia, due to the 2012 Language Act and the changes in social policy and wartime situation in the country, there is a growing interest in the teaching of Hungarian as a foreign language, because of the attractiveness of Hungary as an EU country.

The Hungarian community in Transcarpathia has faced new problems in the field of educational design and methodology, with the increasing interest in Hungarian as a foreign language. The present study deals with these and the possibilities of their management.

**Keywords:** *language policy, education policy, Hungarian as a foreign language, teaching methodology*

**Kulcsszavak:** *nyelvpolitika, oktatáspolitikai, magyar mint idegen nyelv, oktatásmódszertan*

Az 1991-ben függetlenné vált Ukrajna rövid történetének legnehezebb időszakát éli: az ország keleti végein dúló fegyveres konfliktus, a Krími Autonóm Köztársaság Oroszország által annexiója, az elhúzódó politikai és gazdasági válság nagymértékű bizonytalanságot okoz a lakosság körében, többek között a Magyarországgal (is) szomszédos Kárpátalján is. A labilis politikai helyzetben a lakosság túlélési stratégiákat, kitörési pontokat keres. Az utóbbi egy-két évben sok kárpátaljai ezt a szomszédos Magyarországon véli megtalálni. A magyarországi munkavállalás lehetősége, a kedvezményes honosítási eljárás során megszerezhető magyar állampolgárság és a vele együtt járó, az Európai Unió és a schengeni övezet államaiban való szabad mozgást lehetőségét jelentő útlevél, a Magyarországról érkező anyagi támogatások, a gazdaságélénkítő csomagok következtében fokozatosan nő a magyar nyelv presztízse a régióban élő nem magyar lakosság körében. Ezt jelzi, hogy egyre nagyobb igény mutatkozik a magyar mint idegen nyelv tanulására.

---

<sup>1</sup> Beregszászi Anikó PhD, főiskolai docens, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola; banikobaniko@gmail.com

A magyar mint idegen nyelv tanulása iránti igényt már az ukrán parlament által 2012-ben megszavazott új nyelvtörvény élénkítette. A jogszabály ugyanis lehetővé tette, hogy azokban a közigazgatási egységekben, ahol egy regionális vagy kisebbségi nyelv anyanyelvi beszélőinek aránya eléri a 10%-ot, az adott nyelv második idegen nyelvként az ukrán tannyelvű iskolákban tantárgyként oktatható legyen. Ennek hatására több kárpátaljai ukrán tannyelvű iskolában (például Ungváron, Nagyszőlősen, a Nagyszőlősi, a Rahói és a Técsői járás több településén) be is jelentették az igényt a magyar mint (második) idegen nyelv oktatására.

Hamar kiderült azonban, hogy az igény kielégítéséhez mindössze három tényező hiányzik: (1) nincs kidolgozott és Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma által hivatalosan jóváhagyott, az ukrainai nemzeti alaptanterv követelményeihez igazodó magyar mint (második) idegen nyelv tanterv; (2) nem készülhettek a tantervhez igazodó tankönyvek, sőt: bármilyen magyar mint idegen nyelv tankönyv hiányzik; (3) Ukrajnában nem folyt és nem folyik magyar mint idegen nyelv szakos tanárok képzése, így nincsenek olyan szakképzett pedagógusok, akik oktathatnák ezt a tárgyat.

A magyar nyelv tanulása iránti igény nem csupán az ifjú nemzedék körében jelentkezik. Ezt bizonyítja, hogy – Magyarország anyagi támogatásával – a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Felnőttképzési Központja 62 kárpátaljai (nem magyar többségű) településen indította el 2016. április 1-től a magyar mint idegen nyelv képzést felnőtt nyelvtanulók számára. Előzményként a régió néhány városában (Ungvár, Munkács, Csap, Beregszász, Nagyszőlős) már két-három éve folynak hasonló tanfolyamok. Ám ahogyan az iskolai magyar mint idegen nyelv oktatásához, úgy a felnőttek számára indított magyaryelv-tanfolyamokhoz is pontosan ugyanaz hiányzik: nincs kidolgozott és kipróbált módszertan, hiányzik az átgondolt tananyag, nem készültek tankönyvek, munkafüzetek, no és persze nincsenek a magyar mint idegen nyelv oktatására felkészített tanárok.

Kárpátaljai magyar nyelvészek már 2012 nyarán, az új nyelvtörvény elfogadását követően felhívták arra a figyelmet, hogy várható a magyar nyelv tanulása iránti igény növekedése, ám számos alapvető tényező hiányzik a képzés szakszerű, felelős elindításához (Vö. Csernicskó 2013). A magyar mint idegen nyelv tanítása és annak módszertana nagyban különbözik ugyanis a magyar mint anyanyelv tanításától és módszertanától. Magyar mint anyanyelv szakos tanárokat mind a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, mind az Ungvári Nemzeti Egyetem képez, de magyar mint idegen nyelv szakos tanári képesítést Kárpátalján eddig nem lehetett szerezni. Ennek egyik oka, hogy a magyar mint idegen nyelv iránti érdeklődés és igény viszonylag új a régióban, míg a kárpátaljai magyar kisebbségi közösségnek fejlett anyanyelvű iskolahálózata van az óvodai neveléstől a felsőoktatásig. Ebből következik, hogy a magyar mint anyanyelv tanításának a kárpátaljai magyar oktatásban érvényes oktatás-módszertana kidolgozott (Vö. Beregszászi 2012, 2014), rendelkezünk megfelelő tantervekkel (Vö. Kótyuk szerk. 2005, Csernicskó–Beregszászi–Braun–Hnatik–Riskó 2010), tankönyvekkel és oktatási segédletekkel. a 2005-ös Magyar nyelv tanterv megjelenése óta pedig a magyar mint anyanyelv tanításának tartalma és szemlélete is megújult.

Most újabb oktatástervezési kihívással szembesült a kárpátaljai magyar közösség: a magyar mint idegen nyelv tanításának problematikájával. A magyar mint (második) idegen nyelv tantárgy iskolai tantárgyként való bevezetését például akadályozta az oktatási minisztérium hivatalos jóváhagyásával ellátott tanterv hiánya. Ekkor a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség (KMPSZ) felkérésére elkészítettük (Beregszászi Anikó és Csernicsekó István) az általános iskola, felső tagozat 5–9. osztályai számára a magyar mint (második) idegen nyelv tantervét. Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma pozitívan értékelte a kidolgozott tantervet, és 2014. június 24-én kiadott 750. számú rendeletével<sup>2</sup> jóváhagyta annak alkalmazását. S bár erre a KMPSZ ígéretet tett, a tantervet azóta sem adták ki. A magyar mint (második) idegen nyelvet oktató pedagógusok a tanterv szerzői által elektronikusan átadott anyagból dolgoznak, azt használják.

Sajátos megoldás született a tankönyvhiány megoldására is. A KMPSZ kezdeményezésére a magyar mint (második) idegen nyelv oktatását bevezető iskolák megkapták a 7–12 éves nem magyar anyanyelvű gyermekek számára kidolgozott *Kiliki a Földön* című tankönyvet. Az egyébként jól hasznosítható tankönyv (1) nem kapta meg a kijevei oktatási tárca tankönyvi minősítését, így hivatalosan nem használható az iskolai oktatási folyamatban, illetve (2) nem illeszkedik a tantervhez sem. Saját (kárpátaljai) fejlesztésű tankönyv jelenleg csak előkészítési fázisban létezik, Pápai Ilona és Kampó Ildikó Magyar nyelv kezdőknek, 5. osztály című tankönyve.

Magyar mint idegen nyelv szakos pedagógusok továbbra sincsenek Kárpátalján, a tárgy oktatását a magyarul (is) beszélő idegennyelv-tanárok vagy a magyar nyelv és irodalom szakos pedagógusok látják el (akiket arra képeztek, hogyan oktassák a magyart magyar anyanyelvű gyermekeknek).

Hasonlóan előkészítetlenül és tantárgy-pedagógiaiilag átgondolatlanul indultak el a magyar mint idegen nyelv tanfolyamok Kárpátalja 52 településén. A tanfolyamok 120 órában, heti négy 60 perces foglalkozás keretében zajlanak, zömmel olyan pedagógusok (és pedagógus-hallgatók) tanítják, akik idegen-nyelv vagy magyar mint anyanyelv szakos tanárok. Azok, akik elvégzik a képzést, és a végén hatvan százalék fölött teljesítik a záróteszteket, a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola által kiállított kétnyelvű tanúsítványt kapják meg. A tanúsítvány a kurzus elvégzését igazolja, nem pedig a nyelvtudást. Azok, akik ennél többre vágyanak, a főiskola ECL központjában nemzetközi nyelvvizsga-bizonyítványt szerezhetnek.

Nincsenek a képzésben egységesen használt tankönyvek, tankönyvcsomagok, a tanárok egyéni választás alapján döntenek el, mit használnak a tanfolyam során. A képzést lezáró zárótesztek nem egységesen készültek, minden kurzusvezető tanár maga állította össze a csoportja igényeinek megfelelően.

A fenti helyzetet látva Kárpátaljai magyar nyelvészek kezdeményezték, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatása feltételeinek javítása céljából a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola bázisán mihamarabb induljon el a magyar mint idegen nyelv szakos tanárok képzése, az ezen a területen jelentős tapasztalatokkal rendelkező magyarországi intézmények bevonásával. A képzés elindítása a Károli Gáspár

2 <http://zakon.golovbukh.ua/regulations/1521/8456/8457/468749/>

Református Egyetem és a Rákóczi Főiskola közötti együttműködési keret-megállapodásra alapozva 2016 szeptemberében elindulhatott, másoddiplomás továbbképzés formájában.

Oktatás-módszertani szempontból is igen fontos együttműködés jött így létre a Károli Gáspár Református Egyetem és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola között. A kihelyezett képzésnek köszönhetően képet kaphatunk Kárpátalján a magyar mint idegen nyelv oktatásának magyarországi jó gyakorlatairól, összehasonlíthatjuk, milyen módon és mértékben alkalmazhatók ezek a módszerek, tananyagok, taneszközök a Kárpátalján folyó magyar mint idegen nyelv oktatása során. Az így megszerzett tudásanyag alapja lehet egy olyan programnak, amely során specifikusan a kárpátaljai igényeknek, viszonyoknak és lehetőségeknek megfelelő tantervek, taneszközök, tankönyvek készülhetnek.

A közvetlen tapasztalatok alapján lehetőség nyílik arra, hogy létrejöjjön egy elméleti és gyakorlati szempontból megalapozott tudástranszfer a Károli Gáspár Református Egyetem és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola között. A tananyagok, módszerek megismerése és elemzése révén esély kínálkozik arra, hogy – figyelembe véve a sajátos kárpátaljai viszonyokat – a jelentős magyarországi tapasztalatokat sikerrel lehessen adaptálni Kárpátalján.

Ezekre a tapasztalatokra alapozva a Rákóczi Főiskola a 2016–2017-es tanév második félévétől a magyar szakos tanárképzés hivatalos tantárgyi programjába beemelte A magyar mint idegen nyelv oktatása című tantárgyat, aminek oktatása (reményeink szerint) a kihelyezett MID-képzéssel együttműködve, hosszú távon annak folytatása lehet.

A Károli Gáspár Református Egyetem és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola együttműködése révén 2016 őszén elindult magyar mint idegen nyelv tanár(tovább)képzés hatékonysága, eredményessége a kárpátaljai magyar közösség hosszú távú oktatástervezési céljait segítheti. A kihelyezett oktatói- és kutatómunka, illetőleg a személyes tapasztalatcsere révén fény derülhet arra, mivel kell úgy kiegészíteni, árnyalni a képzést, hogy az képes legyen alkalmazkodni a magyarországitól eltérő kárpátaljai viszonyokhoz és igényekhez. (Például: Magyarországon elsősorban a nyugati magyar emigráció gyermekei vagy olyan külföldiek számára oktatják a magyart idegen nyelvként, akik az országban élnek. Kárpátalján azonban jellemzően ukrán anyanyelvű, a magyar nyelv ismeretének különböző fokán álló gyermekek és felnőttek egyaránt tanulják majd a magyar nyelvet, eltérő körülmények között: iskolai tantárgyként és nyelvtanfolyamokon.) Lehetőség nyílik továbbá arra, hogy a MID-képzés tapasztalatait figyelembe véve a már korábban kidolgozott (és a kijevei oktatási minisztérium által jóváhagyott) magyar mint idegen nyelv iskolai tantervet is módosítsuk, korszerűsítsük.

Meggyőződésünk, hogy a Károli Gáspár Református Egyetem és a beregszászi Rákóczi Főiskola között olyan szakmai együttműködés jött létre a magyar mint idegen nyelv oktatásának ügyében, ami a felmerülő elméleti és gyakorlati problémák megismerése és orvosolása által közösségileg hasznosítható eredményeket hozhat, pozitívan befolyásolhatja a Kárpátalján elindult magyar mint idegen nyelv oktatás eredményességét és hatékonyságát.

Ez az együttműködés olyan területet érint, amely a magyar nyelvészet és a magyar nyelvpedagógia adósságainak, hiányainak – leginkább a Magyarországgal szomszédos országokban folyó tervezett és szervezett, szakmai alapokon nyugvó, korszerű nyelvoktatásnak kérdésében hozhat előrelépést.

## Törvények, rendeletek

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1392.

Загальноєвропейські рекомендації мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Режим доступу:

<http://oblosvita.com/navigaciya/skrynka/inozemna/2372-zagalnoyevropejski-rekomendaciyi-movnoyi-osviti-vivchennya-vikladannya-ocinyuvannya.html> (01.11.2013 p.)

Закон України «Про загальну середню освіту». Режим доступу:

<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14> (01.11.2013 p.)

Закон України «Про засади державної мовної політики». Режим доступу:

<http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5029-17> (01.11.2013 p.)

## Irodalom

Beregszászi Anikó 2011. A kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatás ideológiai és tantárgy pedagógiai szemléletváltásáról. *Modern Nyelvoktatás* 1: 32–44.

Beregszászi Anikó 2012. *A lehetetlen lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Beregszászi Anikó 2014. Új témák, változó szemlélet. Az anyanyelvi nevelés új iránya a kárpátaljai magyar középiskolákban. *Anyanyelv-pedagógia* 2014/1.

Cserniczkó István – Beregszászi Anikó – Braun Éva – Hnatik-Riskó Márta (szerk.) 2010. *Magyar nyelv 10–11. osztály. Tanterv a magyar tannyelvű általános középiskolák számára.* Kijev.

Cserniczkó István 2013: *Államok, nyelvek, államnyelvek. Nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén (1867–2010).* Budapest: Gondolat Kiadó.

(Cserniczkó István – Fedinec Csilla) Черничко Степан – Фединець Чіллі 2014. Наш місцевий Вавилон. Історія мовної політики на території сучасного Закарпаття у першій половині ХХ століття. Ужгород.

Kótyuk István (szerk.) 2005. *Magyar nyelv 5–12. osztály. Tanterv a magyar tannyelvű iskolák számára.* Csereyivci: Bukrek.

**Magyari Sára<sup>1</sup>**

## MID-OKTATÁS ROMÁNIÁBAN? – Fogalmak, helyzetek, lehetőségek

### Abstract

This article aims to reflect upon the specific teaching situation of Hungarian learning in Romania. The starting points are the following questions: what does Hungarian as a foreign language mean in Romanian circumstances, what alternative denominations exist in different areas of education, what are the problems that appear in daily teaching practice and what are the potential solutions for those. The theoretical framework of the research questions are provided from Béla Gyai and Orsolya Nádor (1998), Sára Magyari (2005; 2014; 2015).

**Keywords:** *Romania, Hungarian language, optional language, education, proposals*

**Kulcsszavak:** *Románia, magyar nyelvtanulás, választható nyelv, oktatás, javaslat*

### 1. Bevezetés

A magyar mint idegen nyelv (MID) oktatásának sajátos helyzeteivel és problémáival találkozunk Romániában. Jelen dolgozatban a MID-tanítást nem oktatási helyzetre, hanem elsősorban módszerre, külső szempontú nyelvszemléletre, leírási módra, illetve nyelvoktatási terminusra értem, ebben a jelentésben tehát a magyar nyelvet idegen nyelvként tanítjuk mindazon helyzetekben, amikor a tanuló nem beszéli anyanyelvi szinten a magyart, legyen ez fakultatív rendszerű magyartanítás a közoktatásban (vö. Magyari 2005: 459–466), egyesületeknél és/vagy egyházaknál működő nyelvtanfolyam, nyelvi felzárkóztató program, illetve a felsőoktatásban megjelenő hungarológiai (Bukaresti Tudományegyetem) vagy regionális nyelvként (Temesvári Nyugati Egyetem, Babeş–Bolyai Tudományegyetem) való oktatása a magyarnak.

Szépe György (1991: 161) tipológiája, valamint Nádor Orsolya (2003: 16) meghatározása alapján a magyar mint idegen nyelv az anyanyelvvel szemben a mindennapokban nem váltakozó nyelv, „... amely lehet a tudományos kutatás vagy az oktatás eszköznyelve, ugyanakkor az integrálódást elősegítő tényező is” (Nádor 2003: 16), azaz eszközjellegű azok számára, akik vagy magyar származásúak, de már nem beszélik a

---

1 Magyari Sára adjunktus, Partiumi Keresztény Egyetem Nagyváradi; saramagyary@yahoo.com

nyelvet, vagy valamilyen egyéb kapcsolódás (házasság, munkahely stb.) köti őket a magyar nyelvhez.

Esetenként fedik egymást a magyar mint környezetnyelv fogalmával, mely fogalom alapjában mást jelent (a kölcsönös kétnyelvűség jegyében az anyanyelvhez áll közelebb szociolingvisztikai szempontból, lásd vajdasági kétnyelvű oktatás), de módszer-tana és a készségfejlesztés szempontjából nagyrészt ugyanolyan strukturáltsága van.

Ha a romániai magyar mint idegen nyelv oktatásának fogalmát szeretnénk értelmezni, feltűnik, hogy több szempontból is közelíthetünk a témához: ha az oktatásban részesülők életkorát vesszük alapul, akkor létezik gyermekek és felnőttek számára történő MID-oktatás; ha az oktatást szervező intézmény a kiindulópont, akkor úgy a közoktatásban, mint a felsőoktatásban, illetve civil szervezetek által működtetett nyelv-iskolaszerű tanfolyamokon létezik magyartanítás.

## 2. Magyar mint idegen nyelv a mai Romániában – alternatív elnevezések

A romániai viszonylatban négy különböző helyzetben is MID-oktatásról van szó, bár úgy a magyar politikum, mint az oktatásszervezéssel foglalkozó szakemberek elutasítják a fogalom használatát. Tehát (a) léteznek *nyelvtanfolyamok*, amelyeket egyetemek szerveznek (BBTE Kolozsváron, PKE Nagyváradon) vagy más szerveződési formák (civil szervezetek, nyelviskolák).

A közoktatásban (b) *fakultatív magyartanításról* beszélünk ugyan, de ennek a terminusnak a problematikussága még a MID-oktatás fogalmán is túlmutat. Eredetileg azt jelentette, hogy azokban az iskolákban, ahol a nemzetiségi gyerekek nem járhatnak az anyanyelvi osztályokba, ott heti 2-4 órában magyar nyelvet és irodalmat, esetleg magyarságtörténelmet tanulhatnak. Ennek kimondatlan feltétele volt, hogy ezekben a csoportokba olyan gyerekek járhattak, akik anyanyelvi szinten beszélnek magyarul. A gyakorlat viszont azt mutatta a 90-es évektől errefelé, hogy – a nyelvtudást véve figyelembe – nagyon vegyes csoportok alakultak ki: egy csoportba járt fakultatív magyarra az a diák is, aki anyanyelvi szinten beszélt magyarul, az is, aki második nyelvként tanulta a magyart. Itt elsősorban olyan diákokra kell gondolni, akik vegyes házasságokban nőttek fel, és otthon egyáltalán nem vagy csak kismértékben tanultak meg magyarul beszélni. De ide tartoznak azok a tanulók is, akiknek semmilyen magyar vonatkozásuk sem volt, csak szomszédsági alapon vagy gazdasági megfontolásból írták őket a fakultatív csoportokba.

Mindemellett Romániában az utóbbi 8-9 évben egyre nagyobb azoknak a gyerekeknek is a száma, akik bár (c) tiszta magyar családból származnak, magyar tannyelvű osztályokba járnak már első osztálytól kezdődően, mégis *egyre kevésbé tudnak magyarul*. Hogy milyen módon lehet nyelvileg felzárkóztatni ezeket a gyerekeket az anyanyelvi beszélők szintjére, nem tudjuk, hiszen nem kaptak módszertani képzést az ilyen helyzetekben tanító pedagógusok, a differenciálás pedig nem mindig működik a gyakorlatban is. Például Temes megyei helyzetek alakultak érdekesen az elmúlt években.



A statisztikai adatokból kitűnik, hogy míg a kilencvenes évek második felében alig 20% járt fakultatív magyarra, addig a 2009/2010-es tanévben ez az arány a háromszorosára növekedett. A 2011-es tanévtől kezdődően valamelyest csökkent ugyan a fakultatív oktatásban részesülők száma, de még így is a magyar tannyelvű elemi és általános iskolába járó diákoknak megközelítőleg az 50%-át tették ki. A kilencvenes évek elején az általános iskolába járó gyerekek száma megközelítette az évfolyamonkénti 150-es átlagot. Ez a szám mára egyharmadára csökkent, azaz alig érinti az ötvenes átlagot évfolyamonként, megyeszerte (Magyari 2014).

A fakultatív magyartanítás alapvető problémáját nemcsak a megfelelően képzett pedagógusok hiánya jelenti, hanem az is, hogy sokáig nem volt kidolgozott tanterv, módszertani útmutatók hiányoznak, elavult az a rendelet, amely ezt a tanulási formát szabályozta, és nem utolsó sorban megváltozott az a nyelvi, társadalmi közeg is, amely igényli a fakultatív rendszerű oktatást. Így általában véve ma már mást kell értenünk fakultatív magyar nyelvoktatáson, mint néhány évvel ezelőtt.

Helyzetünket tovább bonyolítja az is, hogy ilyen létszámok mellett a pedagógiai képzettséggel rendelkező oktatók száma is csökkent. A falusi iskolák nagy részében úgynevezett képzetlen pedagógusok tanítanak: általában érettségizett személyek, akik magyartanári, tanítói stb. feladatokat látnak el. Szerencsés esetben van pedagógiai végzettségük, de nem a saját szakjukban tanítanak, például magyar nyelvet és irodalmat tanít a matematikatanár.

A 2000-es évek közepétől külön energiát kezdünk fektetni a fakultatív rendszerben tanulók oktatásának megszervezésébe: tankönyveket, munkafüzeteket írtunk ezeknek a speciális igényű és helyzetű diákoknak, alternatív továbbképzési programot szerveztünk az őket tanító pedagógusok számára, hogy az oktatás minőségének szintje fenntartható legyen. Abban reménykedtünk, hogy a fakultatív csoportok idővel átalakulnak anyanyelvűvé, s így faluközösségek maradhatnak fent. Ez az átalakulás nem történt meg. Sőt az egyéni tanulói áttérés az anyanyelvi oktatásra is nagyon elenyésző adatokat mutat. Az egyetlen járható út a fakultatív oktatás folytatása ott, ahol megszűnt az anyanyelvi, de ez csak rövid idejű köztes megoldás, mert a gyakorlat azt mutatja, hogy 2-3 év múltán ezek a csoportok is megszűnnek.

A magyar nyelv elsajátítására vonatkozó tervezés minisztériumi szinten is támogatást nyert, azaz megszületett a *Magyar nyelv és irodalom tanterve román osztályokban tanuló diákok számára* (5097/09.09.2009). Mindezzel együtt egyre több helyen kérdőjeleződik meg a fakultatív rendszerben történő magyartanítás eredményessége. A fent említett tanterv ugyanakkor lehetőséget biztosít arra is, hogy a román anyanyelvű diákok számára (d) *idegen nyelvként* legyen tanítható a magyar például környezetnyelvi összefüggésekben. Ez az elképzelés viszont sok ellenszenvet szül a helyi magyar közösségek vezetőiben.

Mindemellett az is látnunk kell, hogy abból a 16 megyéből, ahol Romániában még van magyar tannyelvű oktatás, csak két olyan megye létezik, ahol minden településen valóban anyanyelvi szintű oktatás folyik. Az *anyanyelv* fogalmát az azonosulás – azonosítás – kompetencia – kompetenciamegszerzés szempontokon keresztül értelmezzük, azaz egyrészt szociolingvisztikai megközelítésben használjuk, másrészt viszont nyelvpedagógiai értelemben.

(e) *Hungarológusképzés* elsősorban a Bukaresti Tudományegyetemen működik, mely 1990-ben az Idegen Nyelvek és Irodalmak Kar keretében a Hungarológiai Tanszéken kezdte el működését, akkor még négyéves tanulmányi időtartammal. Eredetileg inkább román anyanyelvűek jelentkeztek a szakra, később viszont főleg a Székelyföldről jöttek, magyar anyanyelvűek (Zsigmond 2001).

(f) *Regionális nyelvként* elsőként vezette be a magyartanítást a temesvári Nyugati Egyetem (Universitatea de Vest) Bölcsész-, Történelem és Teológia Kara (Facultatea de Litere, Istorie și Teologie), amely 2009-ben indította el a Kulturális tanulmányok (Studii culturale) szakot dr. Otilia Hedeșan professzorasszony kezdeményezésére. A következő tanévtől választható tantárgyként bevezették a magyar, német, szerb és cigány nyelv és kultúra tanítását. A hallgatóknak a felajánlott négy nyelvből kettőt kellett választaniuk kötelező jelleggel. Így regionális nyelvként és kultúraként kezdődött meg a magyar nyelv tanítása heti két órában három szemeszteren keresztül, illetve a negyedik félévben a magyar kultúra tanítása (Magyari 2015).

(g) Külön említést érdemelnek azok a helyzetek, amikor főleg a Partiumban (Bihar, Szatmár, Szilágy megye), de nem csak, magyar tannyelvű iskolákban roma gyermekek tanulnak nagy számban. A magyar tanítóknak, tanároknak semmilyen módszertani fogódzója vagy pedagógiai technikája nincsen arra vonatkozólag, hogy mit kezdjenek ezekkel a helyzetekkel, miközben látszólag magyar anyanyelvű oktatás folyik, a tantervek tartalma a magyarul anyanyelvi szinten beszélő gyermekekre vonatkozik.

Mindezek értelmében úgy tűnik, bármilyen intézményi keretben is működjön a MID-tanítás, ez a fogalom első sorban tanítási módszerként jelenhetne meg, külső szempontú nyelvszemléletként, leírási módként, tehát a nyelvoktatás egyik terminusaként (Gyay–Nádor 1998).

### 3. A mindennapi tanítási gyakorlat problémái

Először a közoktatás felől közelítünk. A romániai magyar politikum és közösségi vezetők *úgy teszünk, mintha* magatartására hívnám fel a figyelmet. Úgy teszünk, mintha minden rendben lenne a magyar tannyelvű iskolákban: értjük ez alatt, hogy nem veszünk tudomást a különböző szintű magyar nyelvismeretről.

Fontos probléma az is, hogy a fakultatív rendszerben tanulók esetében, bár megvan a tanterv, de a bemeneti és kimeneti szabályozás nem történt meg. Nem találunk semmiféle módszertani útmutatót a szóban forgó tantervben, amely előírná, milyen módon alakítsuk ki a tanulói csoportokat nyelvtudás alapján, milyen felmérőtípusokkal dolgozjon a pedagógus. Ugyanígy nem szabályozza azt sem, hogy milyen követelményeknek kell megfelelnie a diáknak ahhoz, hogy a nyelvismeret magasabb fokára lépjen.

Sok megyében nemhogy az ott tanító pedagógusoknak, de az őket irányító módszertanos kollégáknak, illetve szaktanfelügyelőknek sincs sokszor tudomása arról, hogy létezik egy speciális tanterv Romániában a MID-tanításra: *Magyar nyelv és irodalom oktatása román tannyelvű osztályokban tanuló diákoknak* (2009; 2015), amely 3. osztálytól egészen 12. osztályig szabályozza a tanítási tartalmakat.

Ugyancsak a kevéssé értesültség rovására írjuk, hogy nagyon sok megyében nem tudnak a MID-tanításban használható tankönyvekről, munkafüzetekről, oktatási segédanyagokról, mint ahogyan arról sem, hogy létezett továbbképzési program a fakultatív rendszerben tanító pedagógusok számára a Bolyai Nyári Akadémia keretén belül több éven keresztül.

#### 4. Megoldási lehetőségek

Az előző részben felmerülő *ügy teszünk, mintha* magatartás ellen sikerült kialakítanunk egy olyan együttműködési formát, amely egyszerre tömöríti az oktatási, tudományos kutatások eredményeit a nyelvtanítási gyakorlattal, illetve a népszerűsítés, a közzététel gyakorlatával. A nagyváradi Partiumi Keresztény Egyetem (PKE) Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszéki Csoportja évek óta együttműködik a temesvári Start – Tanácsadó és Továbbképző Irodával, mely civil szervezet 2003 óta szervez magyar nyelv és kultúra tanfolyamot román anyanyelvű felnőttek számára, illetve a Magyar Újságírók Romániai Egyesülete külön riportorozatban foglalkozott a fakultatív magyartanítással (Szűcs 2016) figyelemfelhívó céllal.

Temes megyében kidolgoztunk egy olyan vizsgamódot, amely a be- és kimenet szabályozására alkalmas. Egyelőre a tanfelügyelőség hallgatólagos beleegyezésével működik mindez, az országos szabályozás még várat magára.

A romániai tankönyvek, munkafüzetek és módszertanok hiányát pótolandó az elmúlt hét évben sikerült kiadnunk egy tankönyvet (Magyari 2010), egy nyelvi szintfelmérő tesztgyűjteményt (Balogh–Magyari 2010) és készülöben van egy módszertani segédkönyv is.

A szakképzetlen pedagógusok fejlesztésével foglalkoztunk a Romániai Magyar Pedagógusszövetség által működtetett Bolyai Nyári Akadémia keretén belül, 2006–2010 között évi 15-25 pedagógus továbbképzését vállaltuk fel országos szinten.

2015-től a PKE magyar tanszéki csoportja felvállalta a bányási fakultatív rendszerben oktató pedagógusok módszertani továbbképzését is együttműködésben a Pro Gerhardino Egyesülettel. Ennek szakmai és anyagi hátterét is önerőből oldjuk meg.

A szakképzett oktatók hiányának pótlására a Partiumi Keresztény Egyetem fent említett tanszéki csoportja 2013 őszén bevezette a magyar mint idegen nyelv módszertanát azon magyar szakosok részére, akik nyelvész szakirányt választottak, illetve a tanítóképzős hallgatóink számára, BA szinten. A képzés két félévet ölel fel, heti 1 előadást és 1 szemináriumot. Eddig 28 hallgatónk végzett.

2016-tól e tantárgy bekerült a magyar szakosok és a tanítóképzősök tanmenetének közös törzsébe, de a tantárgyat felajánlottuk opcionálisként a nyelvszakosok számára is, így ebben a tanévben 21 hallgató kezdte meg a MID-módszertan tanulását. A tárgyhoz rendelt szakgyakorlatot úgy sikerült megvalósítani, hogy 2015 óta hallgatóink közül néhányan részt vesznek a temesvári egyhetes fakultatív magyaros tábor szervezésében, a tanulási tevékenységek irányításában.

## 5. Összegzés

A helyzetjelentés és a problémakezelési technikák után úgy tűnik, át kell értelmeznünk a magyar mint idegen nyelv oktatásának romániai fogalomhasználatát, mivel a magyar nyelv státuszának, presztízsének és oktatási módszertanának megítélésében a magyar mint anyanyelv fogalom a domináns, és úgy tűnik, szubjektív módon ehhez a fogalomhoz akkor is ragaszkodunk, ha szociolingvisztikai vagy nyelvpedagógiai szempontból némely közösség messze áll attól, hogy minden esetben valódi anyanyelvi tudásról beszélhetnénk.

Ehhez hármas megközelítést javasunk: (a) oktatáspolitikai és politikai megközelítésben javasoljuk a *környezetnyelv* terminus használatát a MID helyett. (b) Csak módszertani megközelítésben, azaz a nyelvtanulás szempontját érvényesítve használjuk a *magyar mint idegen nyelv* fogalmát, úgymond belső használatra pedagógusi körökben. (c) Továbbá javasoljuk a *származásnyelv* terminust abban az esetben, amikor a fakultatív rendszerben magyarul tanulókra gondolunk, elsősorban politikai és oktatáspolitikai megközelítésben.

## Források

- Balogh Andrea – Magyar Sára 2010. *Nyelvi szintfelmérő tesztgyűjtemény – Culegere de teste de competență lingvistică în limba maghiară*. Temesvár: AEGIS Kiadó.
- Magyar Sára 2010. *Magyarul nem magyaroknak – Curs de limbă maghiară*. Temesvár: AEGIS Kiadó.
- Szűcs László (szerk.) 2016. *Hol vagytok temesvári magyarok?* Nagyvárad: Europrint Kiadó.
- Tanterv (2009; 2015). *Magyar nyelv és irodalom oktatása román tannyelvű osztályokban tanuló diákoknak*. www.edu.ro

## Irodalom

- Gyay Béla – Nádor Orsolya (szerk.) 1998. *Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia. Tankönyv és szöveggyűjtemény*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Magyar Sára 2005. A fakultatív magyar nyelvoktatás – anyanyelven való tanulás. In: Bodó Barna (szerk.): *Romániai Magyar Évkönyv 2004–2005*. 459–466.
- Magyar Sára 2014. Anyanyelv – hangnyelv – ecet. A „fától fáig” magatartás oktatásstratégiai példája a Bánságban. In: Balázs Géza – Pomogáts Béla (szerk.): *Nyelvünk és kultúránk 2013/1–4*: 93–97.
- Magyar Sára 2015. Kultúratanítás a magyar mint idegen nyelv oktatásában. In: Benő Attila – Fazakas Emese – Zsemlyei Borbála (szerk.): *Többszervezés és kommunikáció Kelet-Közép-Európában. MANYE XXIV*. Kolozsvár: EME Kiadó. 117–122.

- Nádor Orsolya 2003. Magyar nyelv – magyar mint idegen nyelv – Európai Unió. In: Ujváry Gábor (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatása az Európai Unió csatlakozás jegyében*. Budapest: Argumentum Kiadó. 15–22.
- Szépe György 1991. *A magyar mint idegen nyelv néhány diszciplináris kérdése*. In: Giay Béla – Ruszinyák Márta (szerk.): *Magyar nyelv külföldieknek*. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ. 156–178.
- Zsigmond Győző: Hungarológusképzés Bukarestben. In: *Romániai Magyar Szó (Bukarest)*. 2001. júl. 5.
- <http://udvardy.adatbank.transindex.ro/index.php?action=nevmutato&nevmutato=K%C3%A1rly%20%C3%A1ndor> (2017. január)

## Kiss Gabriella<sup>1</sup>

# SZÍVVEL-LÉLEKKEL – DUŠOM I TIJELOM

## – Egy hamarosan megjelenő magyar–horvát szomatikus frazeológiai szótár bemutatása

### Abstract

This article aims to present the first, experimental Hungarian-Croatian phraseological dictionary based on phraseological units relating to body parts in the source language, Hungarian, and the target language, Croatian. This work is considered “experimental” in that it is the result of a student project, led by Gabriella Kiss at the Zagreb University Faculty of Humanities and Social Sciences. The students who took part in compiling the dictionary have graduated (or will shortly be graduating) from the Department of Hungarian Studies. Owing to the fact that neither the leader of this project nor the students are experts in phraseology, the article discusses various interesting challenges they faced from the different levels of equivalences of the phrases in both languages, to the question of what notation should be used for the elements of the phrases.

We hope that not just students and teachers find this book helpful, but translators too.

**Keywords:** *student project; Hungarian–Croatian phraseological dictionary, University of Zagreb, Department of Hungarology; With heart and soul*

**Kulcsszavak:** *diákprojekt; magyar–horvát szomatikus szólásgyűjtemény; Zágrábi Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Hungarológiai Tanszék; Szívvel-lélekkal*

### 1. Bevezetés

Minden idegen nyelvet tanuló találkozott már azzal a jelenséggel, amikor bizonyos szerkezetek jelentését nem érti, holott a szerkezetet alkotó egyes elemek jelentésével tisztában van. Ezeket a szókapcsolatokat, amelyeknek egyes részei nem utalnak a szerkezet egészének jelentésére, állandósult szókapcsolatoknak nevezzük. Az állandósult szókapcsolatoknak, frazémáknak, frazeologizmusoknak igen sokféle típusuk és osztályozásuk létezik, a szólásoktól, közmondásoktól kezdve a szóláshasonlatokon és a pragmatikus helyzetmondatokon át a kinegrammáig, melyek „a gesztusnyelvi

---

1 Kiss Gabriella lektor, Zágrábi Egyetem, Hungarológiai Tanszék; gkiss@ffzg.hr

megnyilvánulások nyelvi kódolásai”, pl. a haját tépi. (Forgács 2007: 81). Ide sorolhatjuk a szitkozódásokat, a sírfeliratokat, a szállóigéket és a falfirkákat is, melyeknek minden nyelvben fontos szerepük van. „Mivel a frazeológiai egységekben sűrített formában koncentrálódik a nemzeti-kulturális világfelfogás, a népek, nemzetek mindennapi gondolkodásmódja, a frazeologizmusok fontos nyelvi-országismereti információk hordozaként az idegen nyelvek oktatásában fontos szerepet kapnak”. (Györke 2002: 19)

Amellett, hogy a frazémák képszerűségük miatt sokféle stílusban és hatékony módon képesek információkat közvetíteni, mondanivalónkat színesebbé, árnyaltabbá, szellemezebbé is teszik, ezért tanításuk hálás feladat az idegennyelv-oktatás viszonylag már korai szakaszában. A képi és a nyelvi sík kombinálása minden esetben jobb megértést eredményez, a frazeológiai egységek kiváló illusztrálhatósága pedig még inkább megkönnyíti azt.

A nyelvtanulóknak nem okoz különösebb nehézséget a *saját feje után megy* vagy a *fülén ül* szókapcsolatok szó szerinti jelentésének elsajátításával egy időben a szerkezetileg és jelentésanilag teljesen kötött szólások jelentését is megtanulni. Hogy stílusosak legyünk, azt is mondhatnánk: mindenki *jól jár*, ha a nyelvtanár *két legyet üt egy csapásra*, hiszen a nyelvtanulókat ily módon is a célnyelv beszélt nyelvi változatának szélesebb körű elsajátításához segíti hozzá.

## 2. A szótár összeállítói és megírásának alapötlete

A hamarosan megjelenő magyar–horvát szomatikus szólásgyűjtemény lelkes zágrábi hungarológia szakos hallgatók hosszú és kitartó munkájának eredménye, többek között ezért is kapta a *Szízzel-lélekkel* címet. Az anyaggyűjtés hosszas folyamatában a következő hallgatók vettek részt, akiknek itt szeretnék köszönetet mondani áldozatos munkájukért: *Ana Čutura, Anja Žiljak, Borna Marčac, Dávid Karácsonyi, Dino Žulić, Ema Sabo, Franko Zoričić, Hana Zeman, Helena Vučemilović-Vranjić, Hrvoje Rastija, Josip Podrug, Klara Evetović, Kristóf Simon Gmajnički, Lucija Perić, Maja Stojanović, Marija Deželjin, Martin Sukalić és Valerija Šantek*. A munka dandárját, a szótár összeállítását és szerkesztését *Antonija Jelavić, Darija Klinac, Eva-Hoyt Nikolić, Nikola Kušcer* és jómagam végeztük. Külön szeretném megköszönni *Sárkány Fruzsina* közreműködését, aki a Károli Egyetem hallgatójaként tanszékünkön végezte MID-tanítási gyakorlatát.

A diákprojekt keretében, kísérleti jelleggel indult munka alapötletét az adta, hogy ez idáig nem jelent meg sem hasonló jellegű tematikus, sem a kontrasztív frazeológiai kutatásokon alapuló, azokat feldolgozó részletes magyar–horvát kétnyelvű szólás- és közmondás szótár. A <http://magyarhorvatszotar.hu> oldalon ugyan van egy *Frazeológia* menüpont, ám a gyűjtemény a legnagyobb jóindulattal sem mondható (egyelőre?) teljesnek. A kiadvány elsősorban ezt a hiányt hivatott valamelyest pótolni azáltal, hogy bemutatja a mai magyar köznyelvben leggyakrabban használt, testrészeket tartalmazó frazémákat és azok horvát megfelelőit. Az anyaggyűjtés és a szerkesztés folyamata során felmerült nem kevés kérdés és probléma következtében a szótár összeállítása egyre nagyobb kihívásnak bizonyult. Ez arra ösztönözt minket, hogy alaposabb és részletesebb kutatómunkát végezzünk, így a végeredmény, amely hamarosan könyv alakban is testet ölt majd, megközelítőleg ötven

szomatikus szócikkben mutatja be a hozzájuk kapcsolódó, szerkezetileg és jelentéstani-  
lag kötött állandósult szókapcsolatokat, melyeket egyszóval frazeológiai egységeknek is  
nevezhetünk. Annak ellenére, hogy a szótárban nem kizárólag szólások kaptak helyet, a  
*Magyar–horvát szomatikus szólástár* alcímet kapta. Ennek egyik oka az, hogy a két nyelvben  
eltérően definiáljuk a frazéma fogalmát, a másik pedig az, hogy a gyűjtemény nagyobbik  
részét mégiscsak a magyar terminológia alapján definiált szólások képezik.

### 3. A szótárban helyet kapott frazémákról

Noha napjaink magyar frazeológiai szakirodalmában sokféle felosztással és definícióval  
találkozunk, a frazeologizmus (a továbbiakban frazéma, illetve frazeológiai egység: **FE**)  
fogalma alatt szótárunkban kizárólag az állandósult szókapcsolatokat, a szóláshason-  
latokat, a helyzetmondásokat, a kinegrammákat és a közmondásokat értjük. A külön-  
böző osztályozásokban fellelhető egyéb kategóriákkal nem foglalkozunk, úgymint a  
*szállóigék* vagy a *falfirkák*.

Az általunk összeállított magyar–horvát frazeológiai szótár emberi testrészekkel  
kapcsolatos frazeológiai egységeket tartalmaz, ám használatuk gyakorisága okán  
néhány, nem a szó szoros értelemben vett testrész is helyet kapott benne, mint az *ész*,  
a *lélek* és a *vér*. A *karom* állati testrészként azért szerepel benne, mert a vele kapcsolatos  
szólások inkább emberi megnyilvánulásokra vonatkoznak.

A horvát nyelv csak és kizárólag a kettő vagy az annál több tagból álló szókapcsolat-  
okat definiálja frazémaként, így a monofrazéma fogalmát nem ismeri. Mivel esetünk-  
ben a magyar nyelv volt a forrásnyelv, úgy döntöttünk, hogy néhányat ezekből szintén  
közreadunk, így a **szív** szócikk alatt a *jószívű* vagy a *keményszívű*, a **szemnél** pedig a  
*négyszemközt* is szerepel.

### 4. Ekvivalencia a magyar és horvát frazemapárokban

Fő törekvésünk az volt, hogy teljesen ekvivalens, tehát a kiindulópontként használt  
magyar frazéma jelentését leginkább tükröző és egyben az adott testrészt is tartal-  
mazó horvát megfelelőt találjunk, mint a *vki jól kinyitja a fülét ~ dobro otvoriti /  
načuliti uši* szólás esetében.

Amennyiben ez nem volt lehetséges, az alábbi módokon próbáltuk visszaadni a  
lehető legpontosabb jelentést:

1. Másik testrészt tartalmazó, de azonos jelentésű szókapcsolattal, pl.: **mióta az eszét  
tudja ~ od malih nogu**, tehát a frazéma horvát megfelelőjében a *láb* szerepel.
2. Nem testrészt tartalmazó, de azonos jelentésű szókapcsolattal, pl.: **csak a hasát nö-  
veszti ~ loviti muhe**, tehát aki magyarul a *hasát növeszti*, az horvátul *legyeket fogdos*.
3. Frazmának nem minősülő, de a jelentést visszaadó igével, illetve egyéb kifeje-  
zéssel, pl.: **megkeni a markát ~ \*podmititi koga**, vagyis a horvát megfelelőben  
a *lefizet* igét alkalmaztuk.



Előfordult, hogy szemantikai szerkezetük bonyolultsága és túl nagy jelentéssűrítő képességük miatt, néhány gyakran használt FE-t ki kellett hagynunk. Erre jó példa a frazeológiai poliszémiának tekinthető **puna šaka brade**, melynek szó szerinti fordítása *egy egész marok szakáll*, azonban *a szakállát simogatja elégedettségében, vminek a kitűnő végkifejlete, vmi alkalmi vétel és az ennél jobb már nem is lehetne!* magyar megfelelőket egyaránt magában hordozza.

A szomatizmusok frazémákat alkotó képessége a nyelvek többségében igen nagy, ám akadnak kivételek: a **könyök** szócikk azért nem kapott helyet a szótárban, mert horvátul alig található meg egy-két frazémában.

A valószínűleg angol eredetű **letörölni vkinek a mosolyt az arcáról ~ izbrisati komu osmijeh s lica** szókapcsolat mindkét nyelvben használatos, az ekvivalencia is teljes köztük, így annak ellenére, hogy frazémaként egyik nyelvben sem találtuk a szótárakban, úgy döntöttünk, hogy az *arc* szócikknél feltüntetjük.

## 5. A szócikkek felépítése

Mivel a magyar frazémákból indultunk ki, a szócikkek felépítésében nagyrészt a *Bárdosi-féle* magyar jelölésrendszert használtuk. A címszavak a magyar ábécé rendje szerint követik egymást, egy-egy címszó alatt a magyar FE-k a horvát megfelelőjükkel együtt szerepelnek. Az ige, ha csak nem más alakban rögzült, mindig egyes szám harmadik személyben szerepel a magyar változatban, a leggyakrabban előforduló horvát alak pedig többnyire a főnévi igenév.

Az egyes FE-k szerkezeti és szemantikai megfeleltethetőségét igazán csak a kontextusba helyezésük tárja fel, így az egyes frazémák használatát saját magunk által írt kétnyelvű példamondatokkal illusztráltuk. A közmondások mondatba helyezését nem tartottuk szükségesnek, hiszen esetükben a jelentés mindkét nyelvben azonos.

### 5.1. Az általunk alkalmazott jelölésekről

A frazémák állandósult részét *félkövér* betűtípussal jelöltük. A szókapcsolaton belül kerek zárójelbe kerültek a kifejezésbe beilleszthető, de tetszés szerint el is hagyható elemek: *vkinek van (egy kis) esze ~ imati soli u glavni*. Szögletes zárójelben találják a frazéma alakváltozatait: **nyomja vkinek a lelkét [szívét] ~ tištati dušu**.

A ferde vonal a frazéma azonos jelentésű változatait jelöli: **megnyílik a lelke vki előtt / kisírja a lelkét vkinek ~ otvoriti (svoju) dušu [srce] komu [pred kim]**. Kapcsos zárójelbe tettük a frazémával leggyakrabban használatos szavakat: *vki kéz alatt {vesz, elad} vmit ~ {kupiti, prodati} ispod ruke*. Csillaggal jelöltük a frazémának nem minősülő, de a jelentést pontosan visszaadó megfelelőt: *vminek a nyakára hág ~ \*spiskati {novac imovinu, plaću i sl.}*, ami annyit tesz, mint *elherdál vmit*. Kereszttel jelöltük azt a néhány frazémát, amelynek jelentése a mai beszélt nyelvben megváltozott, bővült vagy éppen leszűkült. Példaként a magyar **forгатja a szemét** jelentése (Bárdosi 2009) az, hogy

álszent módon viselkedik, véleményünk szerint megváltozott, inkább a dühös, nemtetszését fejezi ki jelentésben használatos manapság. Az ennek megfelelő horvát frazéma, a **kolutati [prevrtati] očima** jelentése is ez utóbbi (Hrvatski jezični portal).

Egyes frazémákat stílusminősítéssel is elláttunk, különösen azokat, amelyek eltérnek a köznyelvi formától. A vonzatokat dőlt betűvel és a szokásos szótári rövidítésekkel jelöltük (*vki, vmi, vmilyen, vkit, vkinek* stb.).

## 6. A szólásgyűjtemény összeállítása során felmerült nehézségek

Gyakran szembesültünk azzal, hogy bizonyos FE-k néhány jelentésükben teljesen ekvivalensek, emellett azonban az egyik vagy a másik nyelvben többletjelentéssel is bírnak: például a **elket önt vkibe** és a **vratiti u život koga, što** jelentése teljesen azonos abban az értelemben, hogy korábbi csüggedéséből magához térít valakit, azonban horvátul azt is jelenti, hogy valakit ténylegesen meggyógyítani. A magyar variáns többletjelentése pedig a megvigasztal valakit, ami a horvátban nincs meg.

A példamondatok megírásában nehézséget okozott, hogy szerkezeti és / vagy szemantikai hasonlóságuk ellenére egyes szólások használati köre nem teljesen fedi egymást; ami az egyik nyelvben tágabb kontextusban használható, az a másik nyelvben csak bizonyos szövegkörnyezetben. Például, a magyar **két pofára eszik [fal, zabál]** pillanatnyi cselekvésre vonatkozik, ellenben a horvát **jesti [žderati] kao svinja** magában foglalja a magyar **két pofára eszik [fal, zabál]** és **(annyit) zabál, mint a disznó** frazémák jelentését egyaránt. Szintén erre példa a *vkinek esze ágában sincs* megtenni valamit, ami horvátul a **ne biti komu ni za kraju pameti**. Első ránézésre azt gondolnánk, hogy teljes a frazémák közti ekvivalencia a két nyelvben, hiszen szó szerinti jelentésük azonos, ám a horvát kifejezés magában foglalja az *álmában sem gondolta volna* jelentést is. A horvát **biti na staklenim nogama (üveglábakon áll)** jelentése bizonytalan, erőtlen, gyenge, labilis. Ezt a jelentést több magyar frazéma is visszaadja, például a **vmi gyenge lábakon áll**, illetve a **vkinek inog a talpa alatt a talaj**, tehát a horvát és a magyar frazémák szemantikai szempontból csak részben ekvivalensek. Ilyen esetekben mindkét magyar szólásnál a fent megnevezett horvát megfelelőt tüntettük fel. Ezért is nagyon fontos szempont volt, hogy minden egyes FE-t olyan kontextusba helyezzünk, amelyből egyértelműen kiderül a jelentése. Pontosan a példamondatok megalkotása közben derült fény az ekvivalenciafajták összetett voltára, a szemantikai mezők közti különbségekre.

Az a tény, hogy néhány frazémában a magyar és a horvát nyelv különböző szintaktikai struktúrákat használ, ugyancsak próbára tett minket. Például a *vkinek a lelkén szárad vmi* horvát megfelelőjében a *valami* élő és élettelen dologra egyaránt vonatkozhat. Ennek tudatában olyan mondatokat alkottunk, melyekben ezek a különbségek nem jelennek meg, és az adott FE használata valóban helyénvaló.

További nehézséget okoztak azok a frazémák, amelyek jelentése szó szerinti fordításban azonos, ám használatuk során más jelentéssel bírnak. Ugyanis a magyar **kisírja a lelkét** azt jelenti, hogy elmeséli a bánatát, ellenben a horvát **isplakati dušu** csak

annyit jelent, hogy nagyon sír. A magyaroknak a sok evéstől **áll a fülük is kétfelé**, a horvátoknak viszont akkor, ha jó étvággal esznek, ezt jelenti a **puca iza ušiju**.

## 7. Összefoglalás

Mint már korábban említettem, a szótár az általam vezetett diákprojekt keretében született. A tőlünk telhető legnagyobb alapossággal igyekeztünk összeállítani ezt, az általunk hasznosnak ítélt frazémákat tartalmazó szomatikus gyűjteményt, de mivel sem én, sem a hallgatók nem vagyunk a frazeológia szövevényes világának szakértői, tudatában vagyunk annak, hogy akadnak hiányosságai. Így kérjük mindazoktól, akiknek majd a kezébe kerül, ne habozzanak megosztani velünk véleményüket, amit ezúton és előre is köszönünk!

Szótárunkat ajánljuk mindkét nyelv tanulóinak és oktatóinak. Reményeink szerint azok is hasznosnak találják majd, akik irodalmi szövegeket fordítanak. Továbbá bátorítanám mindazokat, akik szívesen kalandoznak a szólások és közmondások világában, hogy példánkból kiindulva kontrasztív frazeológiai kutatásaikkal gazdagítsák további munkáikkal a nyelvtudománynak eme igen komplex ágát.

A hallgatók nevében is köszönöm *Zágráb Város Kisebbségi Tanácsának*, a *Zágrábi Tudománygyetem Bölcsészettudományi Karának*, valamint *tanszékünknek* azt, hogy anyagi támogatásukkal hozzájárulnak a könyv megjelenéséhez.

## Források

- Antica Menac – Željka Fink-Arsovski – Radomir Venturin 2003. *Hrvatski frazeološki rječnik*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Antica Menac – Željka Fink-Arsovski – Radomir Venturin 2014. *Hrvatski frazeološki rječnik*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Bárdosi Vilmos 2009. *Magyar szólások, közmondások*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Bárdosi Vilmos 2013. *Lassan a testtel!* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Bárdosi Vilmos – Kiss Gábor 2005. *Szólások*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Borsos Magdolna 1995. *From head to toe. Tetőtől talpig*. Budapest: Animus Kiadó.
- Forgács Tamás 2003. *Magyar szólások és közmondások szótára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Hrvatski jezični portal. <http://hjp.znanje.hr>
- Krešimir Sučević-Međeral i dr. 2013. *Mađarsko–hrvatski rječnik*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- Maruszkai Judit 2012. *Szó, ami szó. Magyar–angol tematikus szólástár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- O. Nagy Gábor 2010. *Magyar szólások és közmondások*. Budapest: Akkord Kiadó.
- Paczolay Gyula 1991. *750 magyar közmondás és szólás*. Veszprém: Veszprémi Nyomda Kft.
- Veliki rječnik hrvatskoga standardnog jezika* 2015. [gl. ur. Ljiljana Jojić]. Zagreb: Školska knjiga.

## Irodalom

- Barbara Kovačević 2012. *Hrvatski frazemi od glave do pete*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- Dr. Györke Zoltán 2002. *Az orosz és a magyar szomatikus frazeologizmusok egybevető vizsgálata*. (PhD értekezés) Debrecen.
- Forgács Tamás 2007. *Bevezetés a frazeológiába. A szólás- és közmondáskutatás alapjai*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Frazeološki rečnik srpskohrvatskog jezika: srpskohrvatsko-mađarski* 1983. [red. Jovan Kašić i dr.]. Filozofski fakultet, Institut za južnoslovenske jezike, Institut za mađarski jezik i književnost i hungarološka istraživanja, Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Matešić, Josip 1982. *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskog jezika*. Zagreb: IRO „Školska knjiga“.

## Szita Szilvia – Pelcz Katalin

*MagyarOK B1+*

2016. Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar, 403 (240+163) p.

2016 őszén megjelent a *MagyarOK* tankönyvcsalád 3. kötete. A sorozatot a *THL*<sub>2</sub> olvasói bizonyára jól ismerik, hiszen az első kötet 2013-as megjelenését követően nyelvtanulók és nyelvtanárok egyaránt hamar megkedvelték az igényes megjelenésű tankönyveket, ráérezve arra, hogy a bennük alkalmazott megközelítésmód nemcsak az órai munkát teszi élvezetessé, hanem a tantermen kívüli valós helyzetekben is használható tudást ad. Hosszasan lehetne sorolni, hány területen érvényesít gyökeresen új megközelítést a *MagyarOK* a tananyagban szereplő témáktól kezdve a kultúráközvetítésen át egészen a tankönyvszerző–nyelvtanár–nyelvtanuló közötti viszonyrendszer interaktívá tételéig. Kétségtelen azonban, hogy a legnagyobb újdonságot a tananyagban alkalmazott újszerű nyelvészeti és didaktikai nézőpont jelenti. A szerzők több évtizedes hiányt pótolnak azzal, hogy könyvükben a formaorientált nyelvoktatási hagyományokkal minden korábbinál élesebben szakítva érvényesítik a kommunikatív nyelvoktatás elveit.

A sorozatot jegyző szerzőpáros publikációiban és előadásaiban a *természetes nyelvhasználat* fogalmából kiindulva határozza meg a tananyagban érvényesített nyelvpedagógiai megközelítést. Nézetük szerint az anyanyelvi beszélők által előnyben részesített, gyakran több szóból álló kifejezések elsajátítása nagyban elősegítheti azt, hogy a nyelvtanulók az anyanyelvi beszélőkhöz hasonló nyelvi megoldásokat alkalmazva értelmes és eredményes kommunikációt tudjanak folytatni a célnyelven. Ennek jegyében a *MagyarOK*-ban a tanulási folyamat kezdetétől kiemelt szerepet kapnak olyan panszerű lexikai egységként prezentált összetett nyelvi szerkezetek (ragozott szóalakok, több szóból álló szerkezetek), amelyek egy hagyományos haladású tananyagban csak később jelennének meg, ám az anyanyelvi beszélők nyelvhasználatában gyakran előfordulnak. A sorozat most megjelent harmadik kötetében e törekvést – tekintettel arra, hogy a morfológia nagy részét eddigre már elsajátították a tanulók – elsősorban a szövegalkotásban segítséget nyújtó többszavas panelek képviselik. E kifejezések rendszerint nagyon jól megválasztottak: valóban természetes és gyakori fordulatokról van szó, amelyek szervesen kapcsolódnak az egyes kommunikációs helyzetekhez, szöveg-típusokhoz (pl. egy irodalmi mű vagy egy ország bemutatása). A *MagyarOK*-ra jellemző spirális haladásnak köszönhetően pedig az egymást követő nyelvi szinteken a tanulók mindig az adott szintnek megfelelő újabb panelekkel ismerkedhetnek meg az egyes kommunikatív funkciókhoz kapcsolódóan.

A fenti megközelítés lehetővé (és szükségessé) teszi a grammatika tanításának hagyományos módjától való eltávolodást is. Különösen a sorozat első kötetében szembetűnő, hogy a gyakoriság és funkció szempontjait figyelembe véve egy-egy ragozási paradigma nem egyszerre, hanem több részletben kerül bemutatásra. Úgy tűnik azonban, hogy a következő két kötetben ez az elv már kevésbé játszik szerepet. A 3. kötet egyik fő nyelvtani témáját jelentő felszólító mód morfológiája például egyetlen

részletben kerül bemutatásra a 2. kötet utolsó fejezetében, noha a didaktikai szempontokon túl a paradigma egyes elemeinek eltérő gyakorisága és a köztük lévő jelentős funkcionális eltérések is a több részletben történő bevezetést indokolnák. Emellett megfontolandó lenne, hogy bizonyos gyakori és funkcionális szempontból is jelentős felszólító módú igealakok már korábban bemutatásra kerüljenek. Ez a különösen gyakori kifejezések esetében már csak azért is logikus lenne, mert ezek esetenként még saját paradigmájuktól is elkülönülnek mind formai mind funkcionális szempontból (vö. pl. *gyere, gyerünk*).

Mint a fenti példa is mutatja, elmondható, hogy bár a hagyományosnál mindenképpen sokkal funkcionálisabb és kommunikatívabb szakmódszertani szemléletet jellemzi a *MagyarOK*-at, a haladás fő szervező elvét itt is a nyelvi forma jelenti, ami a 3. kötetben már különösen szembetűnővé válik. Jó példa erre a felszólító mód mellékmondatban való használatának feldolgozása. Mindenképpen pozitívum, hogy a kötőmód használatának különböző eseteit nem ömlesztve, hanem kisebb funkcionális csoportokba (pl. elvárás, kérés; akarat, vágy; funkció, feladat, használati cél) rendezve mutatja be a könyv. A formai szempontok dominanciáját mutatja ugyanakkor a tananyag elrendezésében, hogy az egyes kötőmódos szerkezetek mellett nem jelennek meg az adott funkciót kifejező egyéb (nem kötőmódos) szerkezetek. Például a célhatározói alárendelésekkel együtt érdemes lett volna a *cél, törekszik, törekvés* főmondatbeli kulcsszót tartalmazó szerkezeteket is bemutatni. A *cél* *hogy*-os mondatról történő kifejezése mellett megjelenhetnének továbbá a hasonló jelentésű, főnévi igenevet, illetve *-ás/-és* képzős főnevet tartalmazó konstrukciók is. Ez lehetőséget adna arra is, hogy bemutatásra kerüljenek az egyes szerkezetek használatának határai, a hasonló jelentésű konstrukciók eltérő szemantikai jellemzői is. Azt is sajnálhatjuk, hogy a kötőmód több, gyakoriság és kommunikatív érték szempontjából is jelentős funkciója (pl. engedély és tiltás; várakozás; lehetőség, alkalom kifejezése) kimaradt a kötetből.

A kommunikatív szemlélet jegyében a 3. kötetben is számos pragmatikai funkció, beszédaktus jelenik meg (pl. tanács, javaslat; segítség felajánlása; egyetértés és egyet nem értés kifejezése; szemrehányás és az arra adott válasz stb.). A példák és panelek jól megválasztottak, mindazonáltal érdemes lenne szorosabban összekötni a pragmatikai funkciókat az egyes formai eszközökkel, szervezettebb egységet létrehozva ezáltal forma és jelentés között.

A tananyag koncepciójának ezzel együtt nagy előnye, hogy kedvez az olyan szerkezetek bemutatásának, amelyek bár funkcionális szempontból jelentősek, a hagyományos nyelvleírásban kevesebb figyelmet kapnak, és így a magyar mint idegen nyelvi tananyagok is gyakran megfelelnek róluk. A 3. kötetben ilyen például a kérdőszó + *is* szerkezet (*Hogy is hívnak?*) vagy a felszólító mód + *csak* (*Figyelj csak!*). Az ezekhez hasonló konstrukciók elsajátítása valóban rendkívül fontos a természetes nyelvhasználat eléréséhez, így talán érdemesebb lenne még szervezettebben beépíteni őket a tananyagba, több információt közölve használatukról és jelentésükről, valamint több alkalmat adva a gyakorlásukra is. A panelekre építő koncepció miatt fontos lenne továbbá feltűnőbben vagy következetesebben jelezni, hogy a több szóból álló kifejezések mely elemei állandóak, melyeket ragozni, egyeztetni kell, illetve melyek a kifejezés szabadon cserélhető elemei.

A spirális haladás jegyében a 3. kötethez tartozó nyelvtani munkafüzetben nagy szerepet kap a korábban tanult nyelvi jelenségek (pl. a hely, az idő és a birtoklás kifejezése) ismétlése, összefoglalása, ami mindenképpen nagy erénye a könyvnek. Fontos pozitívum továbbá, hogy a 3. kötetben is folytatódik a szórendi jelenségek állandó gyakoroltatása, és a kiejtési gyakorlatok ezen a szinten is minden fejezetben megjelennek. Mindazonáltal érdekes, hogy a kiejtés gyakoroltatásában a *MagyarOK* nem a spirális haladás elvét követi (az első két kötetben a magánhangzók, illetve a mássalhangzók vannak a középpontban, a harmadik kötetben pedig az intonáció kap nagyobb szerepet). Talán érdemes lett volna ebben is a körkörös elv alkalmazni, elkerülendő a rossz intonációs mintázatok berögzülését.

A fentieket összefoglalva kijelenthetjük, hogy a *MagyarOK* 3. kötete a korábban megismert magas színvonalon folytatja a sorozat koncepciójának gyakorlatba való átültetését, újabb fontos lépést téve a magyar mint idegen nyelv módszertanának kommunikatív szemléletű újragondolásában. Elmondható ugyanakkor, hogy bár a grammatikatanítás hagyományos megközelítésétől több ponton jelentősen eltávolodnak a szerzők, a kommunikatív, funkcionális szemlélet nem mindig érvényesül következetesen. Egy szigorúan a funkciók és jelentések mentén építkező tananyag létrehozását a magyar mint idegen nyelv esetében az ilyen irányú nyelvészeti kutatások (még mindig) alacsony száma is megnehezíti. A több szóból álló konstrukciók gyakoriságának, jelentésének és használatuk pragmatikai összefüggéseinek empirikus kutatása különösen gyerekcipőben jár, nem is beszélve a fenti jellemzőket figyelembe vevő tanítási módszertan kidolgozásáról.

Egy koherens nyelvészeti megközelítés következetesebb alkalmazása azonban még akkor is hasznos lenne, ha nem minden jelenség esetében van lehetőség empirikus adatokra és kimerítő leírásokra támaszkodni. Így elkerülhetővé válna a különböző jelenségek eltérő szemléletű megközelítése, és az egész tananyagban egységesebb lehetne a nyelvi jelenségek bemutatásának módja. A gyakoriság és a természetes nyelvhasználat szerzők által hangsúlyozott szempontjai könnyen párhuzamba állíthatók a kognitív-funkcionális nyelvészeti irányzatok hasonló megállapításaival. E modellek egyik fő jellemzője a nyelvi rendszer valamint annak használata között működő kölcsönhatások fontosságának hangsúlyozása, amelyek közül kiemelkedik a használati gyakoriság szerepe. A kognitív nyelvészeti kutatások kimutatták, hogy a gyakran használt nyelvi kifejezések a beszélő elméjében elsáncolódnak, használatuk nagymértékben automatikussá válik. A beszélő kis mentális erőfeszítéssel, egyetlen egységként tudja előhívni őket a memóriájából, anélkül, hogy figyelmét a kifejezés részleteire vagy az azok közötti kapcsolatra kellene irányítania. Ezzel párhuzamosan a közösség szempontjából konvencionáltság jellemzi e kifejezéseket, azaz bizonyos kifejezések egy adott (nyelvi, társadalmi stb.) kontextusban való gyakori előfordulásuk révén elfogadottabbak a beszélők számára, mint mások.

A kognitív-funkcionális nyelvészet alapelvei a gyakoriság fogalmán túlmenően is jól használhatónak tűnnek egy új szemléletű, funkcionálisabb szemléletű didaktika megalkotásához. A kontinuumelv követése, azaz a nyelvi szintek közötti folytonosság hangsúlyozása például lehetővé tenné a formai és a funkcionális-pragmatikai jelenségek



egységesebb kezelését. A kognitív nyelvészet azon elképzelése pedig, hogy a nyelvi rendszer nem hierarchikus módon, hanem hálózatként szerveződik, lehetővé tenné a grammatikatanítás új alapokra helyezését. A *MagyarOK*-ban kirajzolódó megközelítéssel a kognitív nyelvészetben belül a fenti elveket különösen hangsúlyozó konstrukciós nyelvtanok mutatnak sok párhuzamot. Ezek eredményeinek felhasználása egységesebb nyelvészeti nézőpontot adhatna a tananyagban.

A *MagyarOK* által követett koncepció magától értetődő velejárója a valós nyelvhasználatot minél jobban tükröző (kvázi) autentikus szövegek használata. A 3. kötetben is ilyen szövegekkel találkozhatunk, amelyek egyben szövegtípusok széles skáláját képviselik a hírtől a blogbejegyzésen át a használati utasításig. A korábbi kötetekhez képest nagyobb a művelt köznyelvet képviselő monologikus szövegek aránya, míg a szóbeli dialogikus szövegek elsősorban a baráti beszélgetésekre, véleménycserére korlátozódnak. A könyv erénye, hogy a feladatok rendszerint egyértelműen jelzik, hogy mely szövegtípust képviseli egy-egy szöveg, és a szövegek jól reprezentálják az egyes típusok jellegzetességeit. Néhány esetben azonban sajnos nincs ilyen jelzés (pl. 110./13., 221./18.) és a szövegek nyelvi jellegzetességeiből sem derül ki, hogy milyen (írott/szóbeli, monologikus/dialogikus, spontán/tervezett stb.) szövegtípus bemutatása lehetett a cél.

Bár kétségtelen, hogy a *MagyarOK* hatalmas előrelépést jelent az autentikus szövegek tananyagba való integrálása kapcsán, megjegyzendő, hogy a valós nyelvhasználat bemutatására törekvő szövegek akkor tölthetnék be teljes mértékben szerepüket, ha a nyelvtanulók a kötethez tartozó hanganyagot hallgatva is egy természetesebb nyelvvaltozattal találkoznának. Elmondható ugyanis, hogy a tankönyvcsalád szellemiségéhez gyorsabb beszédtempóval, kevésbé gondoskodó módon előadott, a valós beszélt nyelv jellegzetességeit jobban tükröző szövegek illenének jobban. Mindez a B1+ szintű 3. kötetben már különösen fontos lenne (nem is beszélve a még nem megjelent B2-es kötetéről), de a fokozatosság elvének figyelembevételével már a kezdetektől elképzelhető egy olyan koncepció alkalmazása, amely a természetes nyelvhasználat elvét a hanganyag esetében is érvényesíti. Az autentikusabb hanganyag kiemelten fontos lenne a nem célnyelvi környezetben és az önállóan tanuló nyelvtanulók számára.

Az autentikusság mellett a kultúráközvetítéshez is szorosan kapcsolódik a tananyagban megjelenő témák kiválasztásának kérdése. Nagyszerű, hogy miközben a témák következetesen illeszkednek a nyelvvizsga-követelményekhez, a spirális haladás ebben az esetben is érvényesül, azaz az egyes témák újra és újra felbukkannak az egymást követő nyelvi szinteken. A 3. kötet újdonsága, hogy az egy-egy társalgási téma köré rendezett fejezetek alfejezetei szorosabban kapcsolódnak egymáshoz, mint az első két kötetben. Ennek köszönhetően a tananyagban megjelenő témák tárháza hihetetlenül gazdag, a kötet mégsem kelti az összevisszaság érzetét. A *Táplálék a testnek és a léleknek* címet viselő 10. fejezet elemeit például lenyűgöző természetességgel köti össze étkezés és írás kapcsolata, miközben ezen belül a legkülönbözőbb témákat (a kávéházi kultúrától a gasztroblogokig), szövegtípusokat (a könyvismertetőtől a tudományos ismeretterjesztő szövegig) és kulturális ismereteket (Kosztolányi vegetarizmusától a kortárs irodalomig) érintik a feladatok. A kultúráközvetítés kapcsán elmondható, hogy



bár a könyvből nem hiányoznak a hagyományos országismereti témák sem, a magyar kultúra olyan részletei is megjelennek a szövegekben, amelyek bemutatására más tananyagok csak elvétve tettek kísérletet. Így például a hétköznapi kultúra (a puszkilkodástól a nokedliszaggatóig), az országismeret és az országimázs szempontjából is jelentős aktuális témák (pl. magyar fejlesztésű innovatív termékek) és valós kortárs személyek (a feltalálótól a folyóirat-szerkesztőig) egyaránt megjelennek a 3. kötetben.

Fontos látni ugyanakkor, hogy a szövegekben szereplő témák körével és feldolgozásuk módjával a *MagyarOK* határozottabban jelöli ki (és egyben szűkíti le) célközönségét mint azt a magyar mint idegen nyelvi tananyagok esetében általában megszokhattuk. A szerzők maguk is utalnak rá, hogy „a felnőtt és egyetemista nyelvtanulók intellektuális elvárásait” tartották szem előtt a tananyag készítésekor, és ez a hozzáállás a 3. kötetben még inkább meghatározó, mint az első két részben. A témák érezhetően a magyar humánértelmisségi kultúráképet tükrözik, és nem egyszer feltételezik a nyugati kultúra ismeretét. A nagymértékben intellektuális megközelítésmód a fiatalabb korosztály vagy a kevésbé iskolázottak mellett a nem nyugati kulturális háttérű tanulók számára is nehezebbé teheti a tananyag használatát. Bár ebből kifolyólag a *MagyarOK* talán nem minden nyelvtanulói csoport számára egyformán jó választás, a határozott koncepció a tankönyvcsalád érdeme is egyben, hiszen ennek köszönhetően a célcsoporthoz tartozó nyelvtanulók egy a korábbiaknál jóval karakteresebb tankönyvet használhatnak.

Mindent egybevetve a *MagyarOK* 3. kötete magas színvonalon halad tovább az első két kötet által megkezdett úton. A könyv változatos, aktív és élvezetes tanulást tesz lehetővé és olyan nyelvtudást ad a magyarul tanulóknak, amelynek nemcsak a nyelvizsgán, hanem a való világban is hasznát látják. A *MagyarOK* használata a tanárok számára szintén örömet jelent, hiszen amellett, hogy a tananyag lehetővé teszi a hatékony és rendezett haladást, nagy segítséget nyújt a kommunikációközpontú tanításhoz is. Tanárok és diákok egyaránt izgatottan várhatják tehát a sorozatot teljessé tevő B2-es szintű kötet megjelenését.

Borsos Levente

