

THL₂

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

2018/1–2. szám

A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata – Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture 2018/1–2. szám



KÜLGAZDASÁGI ÉS
KÜLÜGYMINISZTERIUM

THL₂

THL₂

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

2018/1–2. szám



KÜLGAZDASÁGI ÉS
KÜLÜGYMINISZTERIUM

Budapest, 2018

Szerkesztőbizottság:

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

Főszerkesztők:

Maróti Orsolya

Nádor Orsolya

Szerkesztők:

Majzer Mónika

Gordos Katalin

A folyóirat korábbi számai elérhetők:

www.epa.hu

ISSN 1787-1417 (Nyomtatott)

ISSN 2498-8995 (Online)

Felelős kiadó: Schőberl Márton helyettes államtitkár,
Külgazdasági és Külügyminisztérium Kulturális Diplomáciáért Felelős
Helyettes Államtitkárság

Szerkesztőség: 1016 Budapest, Somlói út 51.

Tipográfia és nyomdai előkészítés: Kónya Miklós

Nyomda: Keskeny és Társai 2001 Kft • www.keskeny.hu

Felelős vezető: Keskeny Árpád

TARTALOM

MAGYAR MINT IDEGEN NYELV – ELMÉLET ÉS GYAKORLAT

Sárkány Fruzsina	
A MAGYAR KÖTŐMÓD JELLEGZETESSÉGEI ÉS STÁTUSZA	
A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁBAN	5
Šoja Dorotea	
A SZÉT- IGEKÖTŐS IGEK SZEMANTIKAI ELLENTÉTPÁRJAI	22
Maróti Orsolya	
A KÖZTESNYELV ÉS A SZÁRMAZÁSNYELV VISZONYÁRÓL –	
Származásnyelvi szemlélettel a közösségi oktatás	
hatékonyságának javításáért	36
Wéber Katalin	
AZ ECL MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI	
VIZSGÁZTATÁS TAPASZTALATAI, VÁLTOZÁSAI	66
Durst Péter	
NYELVOKTATÓ APPLIKÁCIÓK HASZNÁLATA	
A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSÁBAN ÉS TANULÁSÁBAN	77
Schmidt Ildikó	
AZ ÍRÁS ÉS AZ OLVASÁS TANÍTÁSA ELTÉRŐ	
VIZUÁLIS KULTÚRÁBAN SZOCIALIZÁLÓDOTT GYERMEKEKNEK:	
AZ ÍRÁSIRÁNY ÉS A SZENZOMOTOROS KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE	88

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁNAK KÜLFÖLDI MŰHELYEI

Walkó Ádám	
A MAGYARSÁGKÉP KÖZVETÍTÉSE HORVÁTORSZÁGBAN –	
Az élményalapú oktatás a zágrábi hungarológián	99
Schwetter Éva	
A LJUBLJANAI MAGYAR LEKTORÁTUS	115

ISMERTETÉSEK

A HUNGAROLÓGIÁRÓL MA – 25 éves a poznaí magyar szak	123
Edita Andrić	
U DUHUJEŽIČKE I KULTURNE KOEGZISTENCIJE	127
STORYBOOKS MAGYARORSZÁG – a többnyelvűség szolgálatában.....	129
S.O.S. Magyar 1. (Hungarian Course Book).....	135

Sárkány Fruzsina¹

A MAGYAR KÖTŐMÓD JELLEGZETESSÉGEI ÉS STÁTUSZA A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁBAN

Abstract

This paper focuses on the subjunctive mood, a category of the Hungarian language regarded as controversial, since it is morphologically identical to the imperative mood, equally represented by the mood marker *-j* in complement clauses. However by adopting syntactic criteria we can differentiate the imperative and the subjunctive proper in complement clauses. Based upon an empirical study conducted at the University of Zagreb with Croatian students learning Hungarian, this paper provides further evidence in support of the need to differentiate the moods in teaching Hungarian as a Foreign Language.

Keywords: *subjunctive, imperative, teaching Hungarian as a Foreign Language, empirical study, University of Zagreb*

Kulcsszavak: *kötőmód, felszólító mód, a magyarnak idegen nyelvként való tanítása, empirikus kutatás, Zágrábi Egyetem*

1. Bevezetés

A kötőmód fogalmának és használati szabályainak ismerete nélkülözhetetlen számos indoeurópai nyelv tanítása, tanulása, illetve leírása során, viszont a magyar nyelvben a konjunktívusz kérdésköre meglehetősen problematikus: a hagyományos igemódfelosztás mellett a kötőmód mint önálló igemód megítélése ellentmondásos. A probléma okát az összetett mondatokban a mellékmondatbeli kötő- és a felszólító mód morfológiai egybeesése adja. Ellenben az *Azt javaslom, hogy olvasd el a könyvet* és a *Megengedem, hogy elolvasd a könyvet* példamondatokat olvasva nyilvánvalóvá válik, hogy léteznek olyan felszólító módú igealakot tartalmazó mellékmondatok, melyek nem valódi felszólítást fejeznek ki. Alaktani szempontból ugyan a kötőmód nem tekinthető különálló módnak, szintaktikai és szemantikai tényezőket figyelembe véve azonban

¹ Sárkány Fruzsina, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Olasz Nyelv és Irodalom Tanszék, Budapest; sarkanyfruzsina@gmail.com

lényegi különbség rajzolódik ki a valódi felszólítást tartalmazó vagy idéző mondatok és a valódi felszólítást nem tartalmazó, de felszólító módú igealakokkal álló mellékmondatok között.

Az igekötős igéket tartalmazó mellékmondatok esetében még nyilvánvalóbbá válik a funkciók elkülönülése. A kérdéskör a magyarnak idegen nyelvként való tanítása szempontjából kiemelkedő fontossággal bír, hisz a *-j* módjeles igealakok ezen polifunkcionalitásának elsajátításához nélkülözhetetlen a különböző formákat előhívó szabályok minél pontosabb definiálása.

2. A kötőmód a magyar grammatikákban

Általánosságban elmondható, hogy napjaink legtöbb leíró grammatikája nem kezeli külön kategóriaként a kötőmódot, a felszólító mód egyik funkciójaként csak érintőlegesen tárgyalja a vonatkozó fejezetekben (pl. Hadrovics 1969: 264–278, Keszler 2000: 107, 389). Magával a kötőmód kialakulásával kapcsolatban érdekes adalékokat olvashatunk Pomozi Péter, valamint Szarka Péter tanulmányaiban. Pomozi (1991: 10) a rokon nyelvi példák, ill. a korai nyelvemlékes kor tanúsága alapján valószínűsíti, hogy az alárendelő, kötőmódú szerkesztésmód (*Pista leült, hogy befűzze a cipőfűzőjét.*) a célhatározói mellékmondat értékű infinitívuszi szerkezetekből (*Pista leült befűzni a cipőfűzőjét.*) alakult ki. Szarka (2000: 251–252) Benkő történeti nyelvtanát idézve szintén emellett foglal állást.

Már a korai nyelvtanírók munkáiban (Sylvester János, Komáromi Csipkés György, Pereszlényi Pál) megjelenik a kötőmód terminus, de csak a 18. század végének nyelvtanai igyekeznek használatának szabályait is megadni (vö. Szili 2012: 23). A 19. század utolsó harmadában fordulat következik be: Simonyi Zsigmond kijelentése után (vö. Szili 2012: 22) a legtöbb nyelvtaníró elveti a kötőmód létezését, és csak felszólító vagy parancsoló módot vesznek fel. A kötőmód részletesebb vizsgálata a 20. század utolsó harmadától tapasztalható ismét, ám ebben a korszakban is megoszlanak a vélemények az igemód státusát illetően. Az álláspontok alapján négy csoportot lehet felállítani. Az első csoportot a kötőmód nélküli szakirodalmak alkotják, melyek csak kijelentő, felszólító és feltételes módot különböztetnek meg egymástól (Tompá 1961, 1962, Hadrovics 1969: 264–278, Keszler 2000: 107, 389). A második csoport nyelvtanai ezen három igemód mellett megemlíti a kötőmódot is, melyet a szintaxis szintjén megjelenő módként kategorizálnak, és hangsúlyozzák, hogy morfológiailag nem különíthető el a felszólító módtól (Kálmán 2001: 168–169, É. Kiss–Kiefer–Siptár 2003: 143–144). A harmadik csoportba Hegedűs Rita funkcionális szemléletű nyelvtana sorolható, amely a kijelentő, a feltételes és a kötőmódot tartja számon, tehát a kötőmódot a morfológiába helyezi (Hegedűs 2004: 258–266). A negyedik csoport két külön kategóriaként osztályozza a felszólító és a kötőmódot (Kenesei 1992: 678–679, 898, Tóth 2005, 2014).

A fenti nyelvtanokon kívül számos tanulmány is napvilágot látott, mely a kötőmód létezése mellett érvel, és megadja azokat a régenseket, melyek kötőmódot kérnek maguk után (Győri 1981, Pataki 1984, Tóth 2003, 2005, 2006, 2014, Turi 2009, Varga 2012, 2013). Feltétlenül ki kell emelni Prileszky Csilla 1974-es írásait, amelyek a magyarnak

idegen nyelvként való tanítását szem előtt tartva fogalmazzuk meg lényeges szempontokat, vannak le fontos következtetéseket, és kínálnak rendszerező áttekintést a témában.

Összegzésképp megállapítható, hogy egyetértés a szerzők között csak abban található, hogy kötőmódról kizárólag alárendelt mellékmondatok kapcsán lehet beszélni.

3. A kötőmód használata a magyar nyelvben

Az indoeurópai nyelvek nyelvtanaiban a kötőmód státusa körül nem tapasztalunk olyan ellentétes álláspontokat, mint a magyar leíró grammatikákban. Komplexitásából fakadóan igen nehéz a kötőmódot szabályozó összes kritériumot felsorolni, prototipikus jelentését a beszélő bizonytalanságának kifejezésében lehet megjelölni az alárendelt mondatban megfogalmazott esemény megtörténtét illetően (Kenesei 1992:679). Kötőmódot találunk akkor is, ha a beszélő a beágyazott mondatban leírt eseményhez vagy tényálláshoz való személyes viszonyát, érzelmeit, értékítéletét, vágyát, kételyét vagy akaratát fogalmazza meg, valamint a lehetőséget, szükségességet, fontosságot stb. kifejező főmondati predikátumok után (Dardano–Trifone 2001).

Az újabb grammatikák és tanulmányok alapján a magyar nyelvben a *-j* módjeles igealakot tartalmazó mellékmondatok kötőmódszerű használatának az alábbi jelentéseit lehet elkülöníteni:

- a beszélő által még nem ismert igazságértékű, a valóságban még be nem következett, ún. irreális esemény, a mellékmondatban bennfoglalt tartalom be nem teljesedésének kifejezése, pl. *Nem engedem, hogy elmenj.* (Pataki 1984: 217),
- a faktualitás, a ténszerűség felfüggesztése, pl. *Nem vállalom, hogy elmondjam az igazat.* (Szili 2012: 17),
- egy olyan virtuális világ megjelenítése, mely nincs feltételekhez kötve és nem akart világ, pl. *Megtiltom, hogy megedd az ebédedet!* (Szarka 2000: 254),
- a főmondati predikátumhoz képest egyfajta jövőidejűség jelölése, pl. *Kimegy a konyhába, hogy főzzön egy teát.* (Turi 2009: 29),
- a beszélőnek a mondat propozicionális tartalmának igazságával kapcsolatos bizonytalanságának kifejezése, pl. *Nem tudom elhinni, hogy egy ilyen jó ember, mint János elvegye azt a nőt.* (Tóth 2003: 624),
- gyenge manipulálási szándék kifejezése, pl. *Mónika szülei azon voltak, hogy lányuk elutazzon néhány napra pihenni.* (Tóth 2005:181, 2014: 636),
- a szükségességet, lehetőséget és néhány más típusú modalitást kifejező főmondatoknak alárendelt *hogy* kötőszós mellékmondatok, pl. *A leírás nélkülözhetetlen ahhoz, hogy megismerd a készülék működését.* (Aradi 2005: 9),
- a célt, szándékot kifejtő mellékmondatok, pl. *Rohanok, hogy elérjem a vonatot.*

A felsorolásból kitűnik, hogy a *-j* módjeles igealakok nem felszólító értelmű használata néhány ponton átfedést mutat az újlatin nyelvek kötőmódjával.

4. Az imperatívuszi és a konjunktívuszi igealakok a mellékmondatban – szempontok a felszólító mód és a kötőmód elkülönítésére

Mivel alaktanilag nincs különbség a felszólító és a kötőmód között, úgy tűnik, van egy olyan morfológiai kategória a nyelvünkben, amit több funkcióban használunk. Ezen funkciók elkülönítése érdekében a szerzők egyrészt a szintaktikai tényezőkre fókuszálnak, és két grammatikai tesztet hívnak segítségül: a *hogy*-tesztet és az *igekötő*-tesztet (Pataki 1984, Turi 2009).

4.1. A *hogy*-teszt

Felszólító módú igék esetében a beágyazott mondat éléről elhagyható a *hogy* kötőszó, kötőmódú mondatokból azonban nem hagyható el, törlésével a mondat agrammatikussá válik.

- (1) *Azt parancsolom, hogy menj el. ~ Azt parancsolom, Ø menj el.*
- (2) *Azt akarom, hogy elmenj. ~ *Azt akarom, elmenj.*

4.2. Az *igekötő* és az *ige sorrendje*

Felszólító módú mondatokban ige-igekötő szórendet találunk, míg kötőmódú mondatok azok, amelyekben igekötő-ige szórend van:

- (3) *Felszólítalak, hogy menj el. ~ *Felszólítalak, hogy elmenj.*
- (4) *Elkerülhetetlen, hogy elutazz. ~ *Elkerülhetetlen, hogy utazz el.*

5. A főmondatbeli predikátum szemantikai jellemzői és a -j módjeles igealakot tartalmazó mellékmondat közti kapcsolat

Mivel léteznek olyan mondatok, amelyek mind kötőmódú, mind felszólító módú mellékmondatok esetén is jólformáltak maradnak, úgy tűnik, a szintaktikai vagy egyéb grammatikai tényezők nem minden esetben szolgálnak kielégítő magyarázattal az alárendelt mellékmondatbeli lehetséges módválasztást illetően. Tóth vizsgálatai alapján (2003, 2005, 2006, 2014) kijelenthető, hogy a főmondatbeli predikátum jelentése határozza meg a mellékmondat módját, vagyis szemantikai tényezők határozzák meg a mellékmondatbeli kötő-, illetve felszólító mód disztribúcióját.

5.1. Felszólító módot vonzó régensek

Ezt a csoportot azok a direktívumok és direktívum jelentésű asszertívumok alkotják, melyekben az eredeti illokúciós erő felidézése, átadása történik: *(meg)parancsol*,

felszólít, mond, ír, figyelmeztet stb. Helyszűke miatt nincs lehetőség felsorolni az összes olyan igét, mely felszólító módot követel, részletes bemutatásuk megtalálható Szende Virág didaktikai szempontokat alapul vevő csoportosításában (2001: 141–142), valamint Tóth Enikő tanulmányában (2005: 177–178).

5.2. Kötőmódot vonzó régensek

Prileszky (1974b: 3) és Tóth (2005: 178–179, 2014: 634–635) írásai alapján ebben a csoportban olyan főmondati régensek kapnak helyet, melyek megengedést, lehetőséget (pozitív: *megenged, lehetővé tesz*, negatív: *megtilt, akadályoz*), célt, hajlandóságot (pozitív: *igyekszik, törekszik*, negatív: *lemond, képtelen*), racionális értékelést (kvalitatív értékelés: *fontos, értelmetlen*, deontikus értékelés: pozitív: *kell, szükséges*, negatív: *szükségtelen, lehetetlen*), episztemikus értékelést (pl. *nem tudja elhinni, kizártnak tartja*) vagy vágyakozást (pl. *vágyik, áhítozik*) fejeznek ki. A kötőmódot kérő performatív igék felsorolása Szili Katalin pragmatikai aspektusú tanulmányában kapott helyet (Szili 2012: 13–22).

5.3. Felszólító módot és kötőmódot is engedélyező régensek

Léteznek olyan predikátumok is, amelyek lehetővé teszik a mellékmondatban mind a kötőmód, mind a felszólító mód használatát:

(5) *Ragazskodom hozzá, hogy elolvasd a könyvet.*

(6) *Ragazskodom hozzá, hogy olvasd el a könyvet.*

Ebbe az átmeneti csoportba az alábbi igék sorolhatók:

- akaratot, óhajt kifejező predikátumok: *akar, kíván* stb.
- egyéb: *ragazskodik hozzá, gondoskodik róla* stb (Tóth 2005: 179–180, 2014: 636).

Prileszky Csilla az akaratot kifejező főmondati predikátumok kapcsán, melyek egyenes és inverz szórendet is megengednek, azt feltételezi, hogy az igekötős ige fordított vagy egyenes szórendje tartalmi különbséget sugall. A felszólításnak megfelelő fordított szórend felszólítás-jegyvet visz az *akar* igébe, a célmegjelölő mellékmondatra jellemző egyenes szórend pedig cél-jegyvet (vö. Prileszky 1974b: 4). Tóth manipulációs skála-hipotézise szerint, melynek egyik végén csak a felszólító módot, másik végén pedig csak a kötőmódot engedélyező régensek állnak, ezen harmadik csoportba tartozó igék középen pozicionálódnak, megengedvén így mindkét módot (Tóth 2005: 182, 2014: 637).

6. Empirikus kutatás

A kötőmód szerepű igemódhasználathoz tartozó jelentéstani és szintaktikai jelenségek leírásában és alaposabb elemzésében a magyar mint idegen nyelv diszciplinájához költendő vizsgálódásoknak és a kontrasztív nyelvtani kutatásoknak volt lényeges szerepük.

Anyanyelvi kompetenciánk birtokában könnyen eligazodunk a különböző igemód-használatok között, ám a magyart idegen nyelvként tanulók számára funkcióalapú elkülönítésre van szükség. Fokozottan igaz ez azokban az esetekben, amikor olyan nyelvi jelenséggel van dolgunk, melynek funkciója a nyelvünket idegen nyelvként tanulók bázisnyelvében teljesen más grammatikai eszközökkel jut kifejezésre.

6.1. A kötőmód a magyarnak idegen nyelvként való tanításában

Mint fentebb láttuk, az anyanyelvi grammatikák egy része nem tekinti külön igemódnak a konjunktívuszt. Morfológiai megkülönböztető jegy nélküli volta ezt alá is támasztja, ellenben a magyarnak idegen nyelvként való tanításában a funkcionális szemlélet más gyakorlatot kíván: szemantikai – és ige kötős igeik esetében grammatikai – faktorok alapján célszerű külön kategóriaként kezelni a kötőmódot.

A külföldiek számára írt grammatikák, valamint a módszertani kézikönyvek, pedagógiai nyelvtanok vonatkozó fejezeteit vizsgálva azt tapasztalhatjuk, hogy a szerzők egy része differenciálás nélkül az imperatívusz kategóriájába sorol minden *-j* módjeles igealakot tartalmazó mondatot (Keresztes 1992: 103–104, M. Korchmáros 2006: 294–295, Szita–Görbe 2010: 78, 80, 82). Kivételt képez Carol Rounds angol nyelvű kézikönyve, melyben a szerző a kijelentő és a feltételes mód mellett a kötőmódot jelöli meg harmadik módként (2001: 40–44), valamint Törkenczy Miklós szintén angol nyelvű grammatikája, amelyben konjunktívusz-imperatívusz kategóriával találkozhatunk (2002: 108–110).

6.2. Teszteléses felmérés a Zágrábi Egyetem magyar szakos hallgatói körében

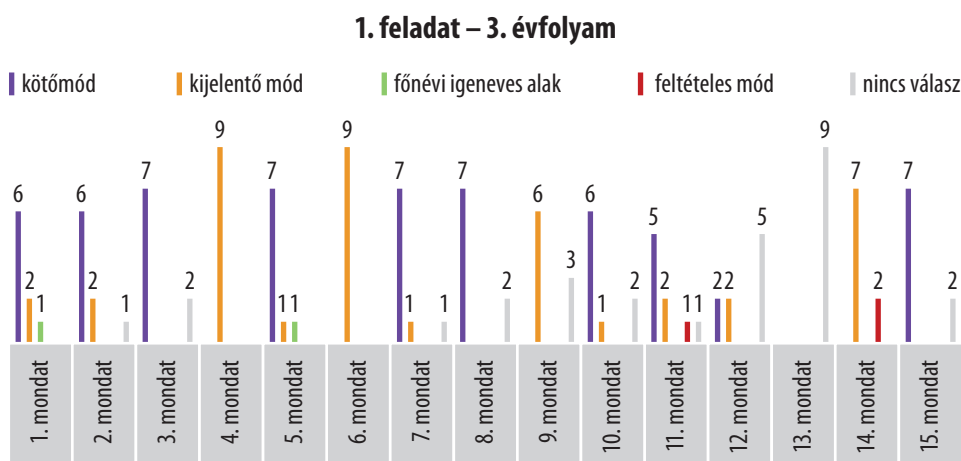
A kötőmóddal kapcsolatos álláspontok bemutatása után ebben a fejezetben empirikus kutatásaim eredményeit mutatom be. Azt a hipotézisemet kívánom igazolni, mely szerint a magyarnak idegen nyelvként való tanításában nagyon fontos grammatikai fejezet a kötőmód, vagyis a *-j* módjeles igealakokat tartalmazó mellékmondatok használatának bemutatása és tanítása. A kötőmódú igealakok használati szabályainak elsajátítása vitathatatlanul sok munkát követel mind a tanártól, mind a diáktól. Nagyobb hangsúlyt kap olyan nyelvek esetében, amelyekben a kötőmódú mellékmondatok használata nem képezi a grammatikai rendszer részét. Ezt a feltevésemet kívántam igazolni egy teszteléses felmérés segítségével, melyben a Zágrábi Egyetem horvát anyanyelvű harmad-, negyed- és ötödéves hungarológus hallgatói vettek részt: 9 harmadévesssel, 5 negyedévesssel és 3 ötödévesssel, azaz összesen 17 adatközlővel végeztem a kutatást. Mivel a horvát nyelvben nincs kötőmód (tehát a magyarban a kötelezően kötőmódot kérő főmondati predikátumok mellett a horvátban kijelentő módú igealakok állnak a mellékmondatokban), azt feltételezem, hogy a *-j* módjeles igealakot kívánó magyar mellékmondatok használatában, fordításában többségben fognak szerepelni a kijelentő módú formák.

A teszt két feladatból állt², az első részben 15 horvát nyelvű mondatot kellett magyarra fordítaniuk a válaszadóknak. A horvát nyelvű mondatok magyarra fordításakor olyan összetett mondatokat kellett megalkotniuk, melyek főmondati predikátumai kötőmódban álló mellékmondatot kívánnak meg. Az első feladat mondatai közé néhány disztraktort is beillesztettem (4., 6., 9., 14. mondat) annak érdekében, hogy a mondatok fordítása ne váljon rutinszerűvé. A második feladatban az adatközlőknek 10 összetett mondat alárendelői mellékmondatainak igekötős igéit kellett ragozott formában beírniuk. Kivételt képez a 4. mondat, mely ebben a feladatban szintén disztraktorként funkcionál. Ezzel azt kívántam felmérni, hogy a diákok milyen mértékben sajátították el az igekötős igék megfelelően szövevényes, a helyes szórend megválasztására vonatkozó szabályait. A főmondati predikátumok néhány esetben mind az egyenes, mind az inverz sorrendet lehetővé teszik.

6.3. Az eredmények elemzése

Mivel a kutatás a *hogy* kötőszós alárendelői mellékmondatokban lévő igék kötőmódú formájának helyes használatára fókuszál, az elemzéskor figyelmen kívül hagytam az esetleges helyesírási és az ige-igekötő sorrendet nem érintő mondatrendi hibákat. Egy-egy lefordított mondat idézésekor a jól formáltság érdekében tett kiegészítésemet szögletes zárójelbe tettem. Célszerűnek tartom az egyes évfolyamok válaszait külön vizsgálni, így képet kaphatunk a vizsgált jelenség és a különböző nyelvtudási szintek közötti összefüggésekről.

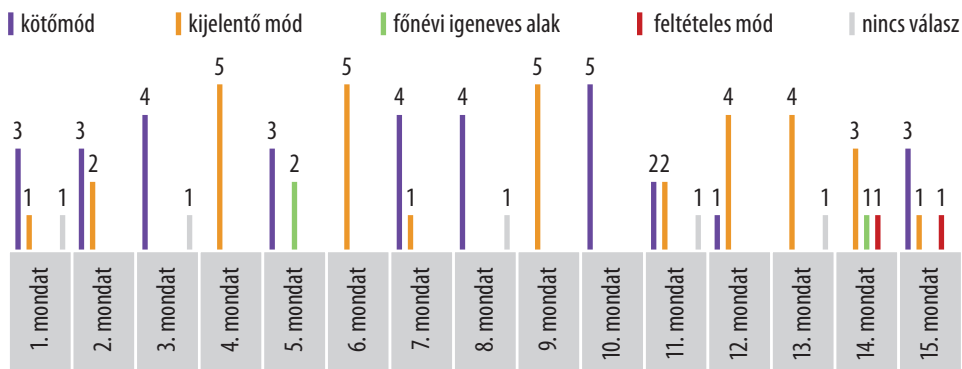
Az alárendelt mellékmondatbeli módválasztás elemzését (1. feladat) az alábbi diagramok szemléltetik, ahol az oszlopok melletti számok a válaszadók számát jelölik:



1. diagram

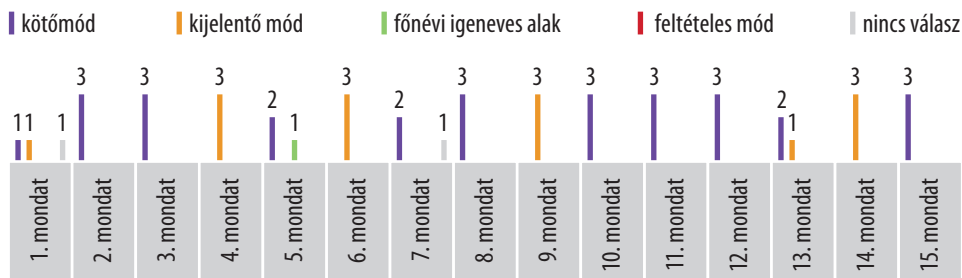
² Mindkét feladat megtalálható a mellékletben.

1. feladat – 4. évfolyam



2. diagram

1. feladat – 5. évfolyam



3. diagram

Ha az alárendelt mellékmondat igéjét nem a várt konjunktívuszi módban ragozták, általában kijelentő módú vagy feltételes módú igealakokat választottak. A mondatstruktúra megváltoztatásának lehetőségével is éltek a hallgatók: összetett mondat helyett kijelentő módban álló igealakot tartalmazó egyszerű mondatot vagy infinitívuszi szerkezetet használtak. A kijelentő mód használata az 1. és a 13. mondat fordítására volt jellemző:

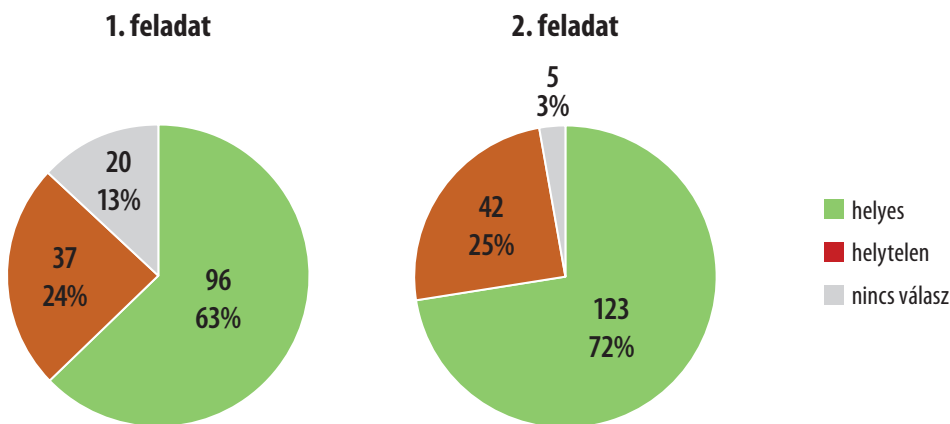
- (7) [A] nagy forgalom miatt a vezetők lassabban vezetnek.
- (8) A nagy közlekedés miatt a vezetők lassan vezetnek.
- (9) A nagy forgalom miatt a vezetők[nek] lassan kellett menniük.
- (10) Ki van kapcsolva, hogy a cikk a határidőig kész lesz.
- (11) Ki van kapcsolva, hogy a cikk be lesz fejezve a határidő előtt.
- (12) Ez kizárt, hogy a cikk kész lesz határidőig.
- (13) A cikk nem lesz kész a határidőig.
- (14) Ki van zárva, hogy a cikk kész lesz a határideig.

Az infinitívuszi szerkezet használatára szintén találunk példát az 1. és az 5. mondatban:

- (15) [A] nagy közlekedési forgalom miatt a vezetők lassan vezetni fog[na]k.
 (16) Elmentem az ablakhoz nézni, miből jön a zaj.
 (17) Odamentem az ablakig megnézni honnan jön a zaj.
 (18) Odamentem az ablakhoz megnézni honnan jöt[t] ez a zaj.
 (19) Odamentem az ablakhoz megnézni honnan jön a zaj.

A harmadéves adatközlők közül senki sem tudta lefordítani a 13. mondatot. Ez magyarázható a fordításhoz szükséges lexikális tudás hiányával, hisz a felsőbb évfolyamoknál nem jelentett problémát a mondat lefordítása.

A 4. diagram mindkét feladatban a helyes (módú, ragozású, számú, személyű) igealak megválasztásának eloszlását szemlélteti. Az értékelés mindhárom évfolyam összesített választ tartalmazza, a körkékelyekben szereplő számok a válaszok számát jelölik, melyet százalékos formában is feltüntettem mellettük. Kivételt képeznek az első feladat 4., 6., 9. és 14. példamondatai, melyek disztraktorok voltak, valamint a fentebb megmagyarázott okok miatt az 1., 5. és 13. mondatokat is figyelmen kívül hagytam.



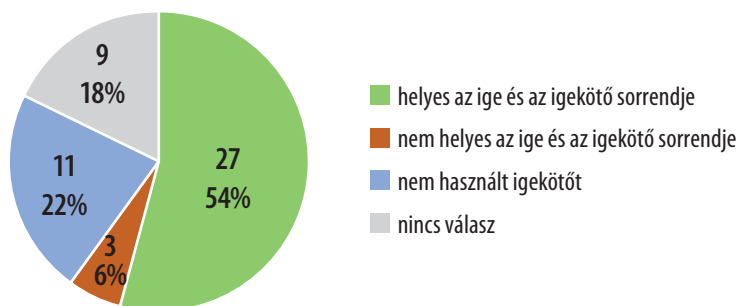
4. diagram

A harmadéveseknél megfigyelhető volt a *-j* módjel hasonulásának figyelmen kívül hagyása *-s*, *-sz*, *-z* *-dz* végű tövek esetén (pl. *esjen*, *utazja*, *elutazjad*, *utazjál el*), a szótő és a toldalék illeszkedését érintő hibák (*megigyom*, *megigyek*), valamint az *elutazik* és a *meggyógyul* intranszitiv igeik tárgyias igeiként történő ragozása.

Az igeikötő és az ige sorrendjének vizsgálatakor az alábbi kép rajzolódik ki: igeikötős ige a 3. mondatban (*takarítsd ki*), az 5. mondatban (*megnézzem*), a 7. mondatban (*megigyam*), a 8. mondatban (*odaérjek*), a 10. mondatban (*menjen el*), és a 15. mondatban (*elutazzon/utazzon el*) található. A 13. mondatban az *elkészül/elkészüljön* igealakot

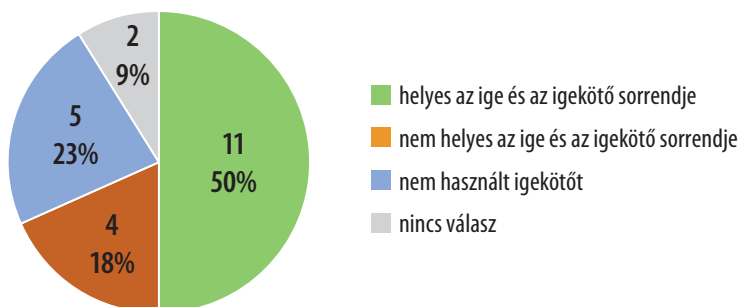
vártam helyes megoldásnak, ezt egyetlen adatközlő sem találta el, így ezt a mondatot nem vizsgálom. A három évfolyam válaszait az alábbi kördiagramok szemléltetik, az évfolyamokon belül a hat mondat válaszait összesítve adom meg:

1. feladat – 3. évfolyam



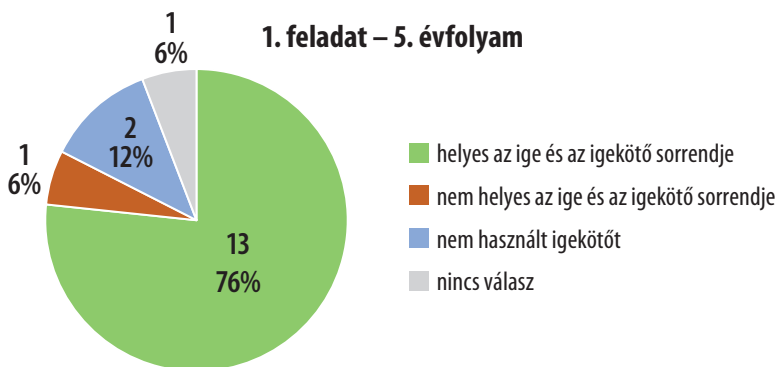
5. diagram

1. feladat – 4. évfolyam



6. diagram

1. feladat – 5. évfolyam

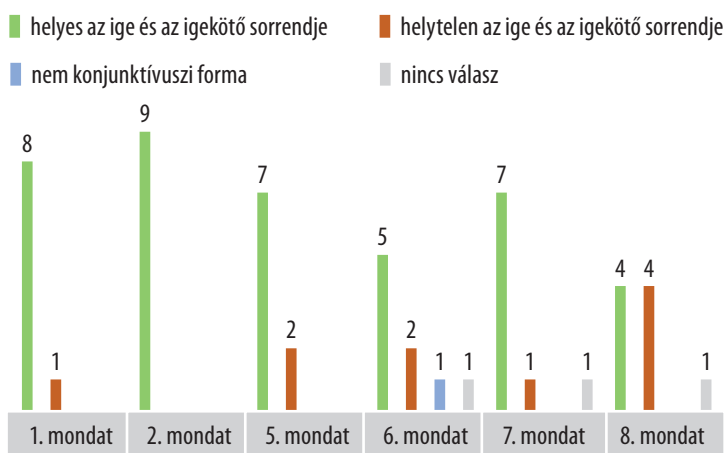


7. diagram

A harmadévesek közül az 5. példamondatban három hallgató a *lát* igét ragozta, ez a többi évfolyamon nem fordult elő. A konjunktívuszban lévő igekötős ige igekötőjének megválasztásának vizsgálatakor megállapíthatjuk, hogy a válaszadók – két igealak kivételével – helyes igekötőt használtak. Az egyik kivétel a 8. mondat *odaérjek* igealakját érinti, az *oda* igekötő helyett több válaszadó is a *rá* igekötőt használta (helytelenül): a harmadévesek közül ketten, a negyedévesek és az ötödévesek közül pedig egy-egy válaszadó. A másik hiba csak az ötödévesek válaszaiban szerepelt: mindhárman a *takarítsd ki* igealak *ki* igekötője helyett a *meg* igekötőt használták.

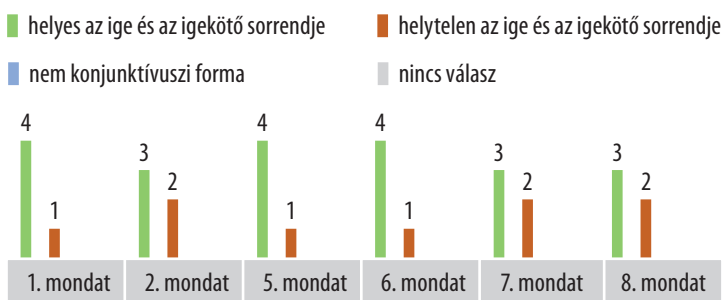
A második feladatban szereplő igekötős igék sorrendiségét vizsgáló feladat eredményeit évfolyamokra lebontva az alábbi diagramok szemléltetik, ahol az oszlopok melletti számok a válaszadók számát jelölik:

2. feladat – 3. évfolyam



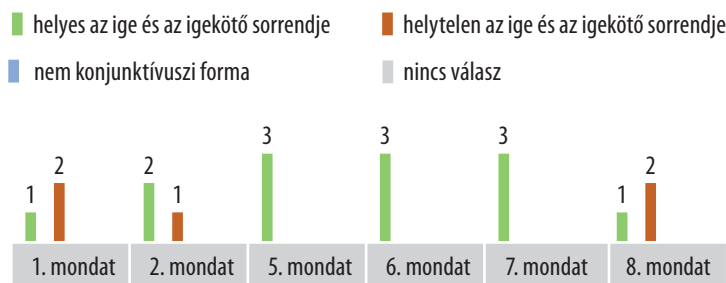
8. diagram

2. feladat – 4. évfolyam



9. diagram

2. feladat – 5. évfolyam

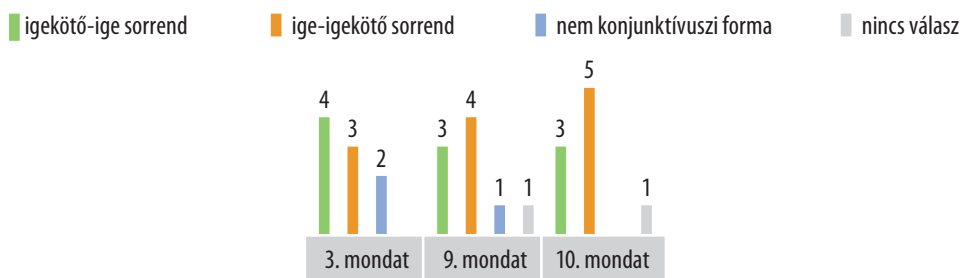


10. diagram

Az adatok alapján megállapíthatjuk, hogy nem mutatható ki egységes tendencia a különböző évfolyamok hallgatóinak hibázásában, és egyéni különbségekkel is számolnunk kell. A legtöbb tévesztés a 8. mondatban fedezhető fel, és szignifikáns különbséget találunk a harmad- és negyedévesek között a 2. mondatot illetően: a *parancsol* főmondati ige szemantikája által követelt mellékmondatbeli direkt felszólító formát a harmadéves adatközlők mind eltalálták, a negyedévesek közül viszont ketten is elhibázták. Érdekes, hogy a három ötödéves hallgató közül ketten is egyenes szórendű igealakot írtak az 1. mondatban, mely arra enged következtetni, hogy a *javasol* főmondati predikátumban nem érezték eléggé erősnek az imperatívuszi jelentést.

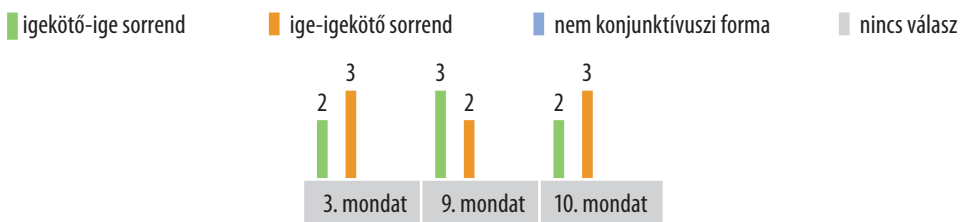
A 3., 9. és 10. mondat főmondati predikátuma (*kíván, akar, ragaszkodik*) megengedi mind az egyenes, mind az inverz szórendet. A hallgatók választását az alábbi diagramok szemléltetik, ahol az oszlopok melletti számok a válaszadók számát jelölik:

2. feladat – 3. évfolyam



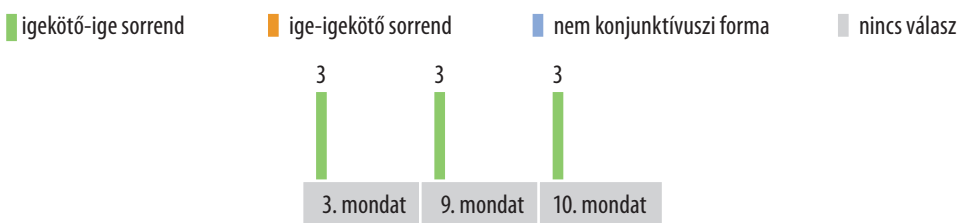
11. diagram

2. feladat – 4. évfolyam



12. diagram

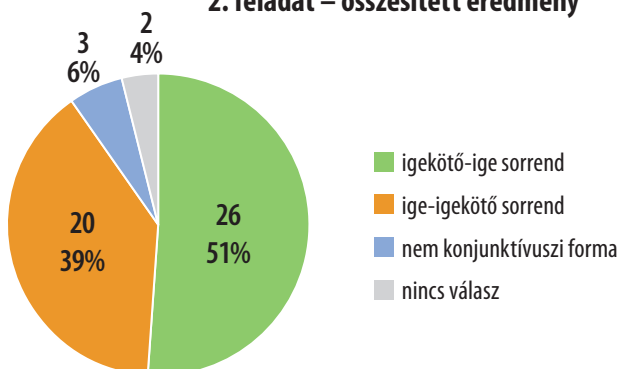
2. feladat – 5. évfolyam



13. diagram

A 10. mondatban a harmadik és negyedik évfolyamos adatközlők az inverz sorrendet preferálták, míg a 3. és a 9. mondat egymással ellentétes képet mutat. Az összesített eredményt ábrázoló diagramon azt látjuk, hogy az egyenes szórendű megoldások túlsúlyban vannak, mely a szakirodalomban foglalt megállapítások alapján azt jelenti, hogy a szóban forgó főmondati predikátumok szemantikája a célra irányulás jegyét implikálta a válaszadóknak.

2. feladat – összesített eredmény



14. diagram

7. Összefoglalás

A különböző szempontok alapján bemutatott eredmények azt mutatják, hogy bár a válaszok összesítésekor a helyes konjunktívuszi alakok voltak többségben, nem elhanyagolható a hibás alakok száma sem. Örömmel állapíthatjuk meg, hogy a magasabb évfolyamok hallgatói jobban teljesítettek: módszeres tanulás és rendszeres gyakorlás esetén még a legnehezebbnek tartott grammatikai anyagrészek elsajátítása is jó eredménnyel kecsegtet. Mindez megerősíti azt a feltevésemet, hogy a konjunktívusz kategóriájának és különböző funkcióinak a tanítása fontos részét képezi a magyar mint idegen nyelv oktatásnak, folyamatos gyakorlást igényel és célszerű visszatérő elemként beépíteni a tanmenetbe.

A második feladat arra is rávilágított, hogy az igekötős igék kapcsán fel kell hívni a figyelmet a főmondati predikátum szemantikájára, hisz a hibás ige-igekötő sorrend megválasztása félreértésekhez vezethet, vagy értelemzavaróvá válhat.

Érdeemes lenne több, nem magyar anyanyelvű adatközlővel is elvégezni a kísérletet, valamint további értékes információkkal szolgálhatna egy olyan statisztika készítése, melyben olyan adatközlők vennének részt, akiknek forrásnyelvében megtalálható a kötőmód kategóriája. A mintavétel – az adatközlők csekély száma miatt – semmiképpen sem tekinthető reprezentatívnak, ennek ellenére úgy gondolom, hogy e kísérlet eredményei ismételt megerősítést jelentenek abban, hogy a magyarnak idegen nyelvként való tanításában eltérő szemléletre van szükség, és célszerű a kötőmódot önálló módként tárgyalni.

Melléklet – Teszteléses felmérés

I. Fordítsa le magyarra az alábbi horvát mondatokat!³

1. Veliki je promet prisilio vozače da sporo idu.
(A nagy forgalom arra kényszerítette az autósokat, hogy lassan haladjanak.)
2. Savjetujem ti da se više baviš učenjem.
(Azt tanácsolom, hogy foglalkozz többet a tanulással.)
3. Preklinjem te, pospremi konačno svoju sobu!
(Könyörgök, takarítsd ki végre a szobádat!)
4. Otišao/-la sam prema prozoru jer sam čula buku s ulice.
(Odamentem az ablakhoz, mert zajt hallottam az utcáról.)
5. Otišao/-la sam prema prozoru pogledati odakle dolazi buka.
(Odamentem az ablakhoz, hogy megnézzem, honnan jön a zaj.)

³ A könnyebb érthetőség kedvéért a horvát nyelvű mondatok alá zárójelben feltüntettem a magyar megfelelőjüket. Ezúton is szeretném megköszönni Ana Sekso, a Zágrábi Egyetem Hungarológiai Tanészék munkatársának segítségét, aki a fordítási munkálatokat végezte.

6. Nisam žedan/-na jer sam već popio/-la cijelu bocu vode.
(Nem vagyok szomjas, mert már megittam egy egész üveg vizet.)
7. Nisam toliko žedan/-na da popijem cijelu bocu vode.
(Nem vagyok olyan szomjas, hogy megigyam az egész üveg vizet.)
8. Žurio/-la sam da stignem na susret.
(Siettem, hogy odaérjek a találkozóra.)
9. Žurio/-la sam jer sam bio/-la u zakašnjenju.
(Siettem, mert késésben voltam.)
10. Péter je zamolio Évu da ode u kupovinu.
(Péter megkérte Évát, hogy menjen el bevásárolni.)
11. Jedva čekam da padne snijeg.
(Alig várom, hogy essen a hó.)
12. Nema smisla da gosti dalje ostanu.
(Nincs értelme, hogy tovább maradjanak a vendégek.)
13. Isključeno je da će članak biti gotov do roka.
(Ki van zárva, hogy a határidőre elkészül /elkészüljön a cikk.)
14. Otići ću u kuhinju jer želim skuhati čaj.
(Kimegyek a konyhába, mert főzni akarok egy teát.)
15. Marini roditelji žele da njihova kći otputuje u planine na odmor.
(Mari szülei azt akarják, hogy a lányuk elutazzon / utazzon el a hegyekbe pihenni.)

II. Egészítse ki a mondatokat a zárójelben lévő igék megfelelő alakjával!

1. Azt javaslom, hogy _____ (te – elolvas) a könyvet.
2. A tanár megparancsolta a diákoknak, hogy _____ (befejez) a beszélgetést.
3. Azt kívánom, hogy _____ (te – meggyógyul).
4. Péter megengedte a fiának, hogy késő estig tévét _____ (néz).
5. Éva korán elindult otthonról, hogy _____ (odaér) az előadásra.
6. Nem szükséges, hogy _____ (kimegy) a szobából.
7. Fontos, hogy _____ (te – megtanul) a szavakat.
8. Megtiltom, hogy _____ (ti – megnéz) ezt a filmet.
9. Azt akarom, hogy _____ (te – elutazik) pár napra.
10. Ragaszkodott hozzá, hogy _____ (mi – elmond) az igazságot.

Irodalom

- Aradi András 2005. A magyar kötőmódhasználat kérdéséhez. *Hungarológiai Évkönyv* 6: 9–19.
- Dardano, Maurizio – Trifone, Pietro 2001. *La nuova grammatica della lingua italiana*. Zanichelli, Bologna.

- É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter 2003. *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Farkas, Donka 1992. On the Semantics of Subjunctive Complements. In: Hirschbühler, Paul – Koerner, Konrad (eds.): *Romance Languages and Modern Linguistic Theory*. John Benjamins, Amsterdam, 69–104.
- Győri Anna 1981. Kötőmód a spanyol és a magyar nyelvben. In: Hidasi Judit – Berényi Pálné (szerk.): *Elmélet és módszer. Nyelvoktatás felsőfokon II*. Külkereskedelmi Főiskola, Budapest, 55–67.
- Hadrovics László 1969. *A funkcionális magyar mondattan alapjai*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hegedűs Rita 1990. A konjunktívusz problémája a németben és a magyarban. In: Egyed Orsolya – Giay Béla – B. Nádor Orsolya (szerk.): *Hungarológiai Ismerettár 8*. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ. 63–74.
- Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Hegedűs Rita 2012. „A játszótársam, mondd, akarsz-e lenni?” – A függő beszéd. *THL*₂ 1–2: 15–23.
- Kálmán László (szerk.) 2001. *Magyar leíró nyelvtan. Mondattan I*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Kenesei István 1992. Az alárendelt mondatok szerkezete. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 529–723.
- Keresztes László 1992. *A Practical Hungarian Grammar*. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiefer Ferenc (szerk.) 2000. *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- M. Korchmáros Valéria 2006. *Lépésenként magyarul. Magyar nyelvtani kézikönyv*. SZTE, Szeged.
- Marzullo, Mara 2003. Uso del congiuntivo. <http://www.accademiadellacrusca.it/it/lingua-italiana/consulenza-linguistica/domande-risposte/uso-congiuntivo> (Utolsó letöltés: 2018. 11.01.)
- Molnár Ilona 1994. Az alárendelt mondatbeli felszólító módról. *Nyelvtudományi Közlemények*. 5–43.
- Pataki Pál 1984. A francia subjunctif és a magyar kötőmód. In: Szépe György (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XV*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 207–218.
- Pomozsi Péter 1991. Néhány gondolat a magyar „konjunktívusz”-ról. In: Pomozsi Péter – Hegedűs Rita: *A konjunktívusz a magyarban. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és hungarológia köréből 26*. ELTE, Budapest, 3–13.
- Prileszky Csilla 1974b. Megjegyzések a felszólító módú mellékmondatról. *Intézeti Szemle* 2: 1–5.
- Rounds, Carol 2001. *Hungarian. An Essential Grammar*. Routledge, London and New York.

- Sárkány Fruzsina 2017. *Kötőmód a magyar nyelvben és alkalmazása a magyar mint idegen nyelv oktatásában*. OTDK-dolgozat (kézirat).
- Sárkány Fruzsina 2018. *Kötőmód (konjunktívusz)*. In: H. Varga Márta (szerk.): *Segédlet nyelvi formák és grammatikai funkciók tanulmányozásához*. KRE BTK – L'Harmattan Kiadó, Budapest, 92–95, 100.
- Szarka Péter 2000. Van-e kötőmód a magyarban? *Hungarológia* 2: 249–259.
- Szende Virág 2001. Kommunikáció – felszólító mód nélkül? (A felszólító mód a nyelvtanokban és a nyelvkönyvekben). *Hungarológiai Évkönyv* 2: 139–146.
- Szili Katalin 2011. A felszólító módról pragmatikai aspektusból I. *Magyar Nyelvőr* 135: 480–493.
- Szili Katalin 2012. A felszólító módról pragmatikai aspektusból II. *Magyar Nyelvőr* 136: 13–31.
- Szili Katalin 2015. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Saját kiadás, Budapest.
- Szita Szilva – Görbe Tamás 2010. *Gyakorló magyar nyelvtan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Tompa József (szerk.) 1961, 1962. *A mai magyar nyelv rendszere I–II*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Tóth Enikő 2003. A magyar kötőmódról. In: Hoffmann István – Kis Tamás (szerk.): *Magyar Nyelvjárások XLI*. Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Debrecen, 617–626.
- Tóth Enikő 2005. Az alárendelt mellékmondatbeli kötő-, illetve felszólító módról. In: Sinkovics Balázs (szerk.): *LingDok 4. Nyelvész-Doktoranduszok Dolgozatai*. SZTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, Szeged, 175–193.
- Tóth Enikő 2006. Az alárendelt mellékmondatbeli módválasztásról. In: Gárgyán Gabriella – Sinkovics Balázs (szerk.): *LingDok 5. Nyelvész-Doktoranduszok Dolgozatai*. SZTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, Szeged, 181–200.
- Tóth Enikő 2014. The imperative and the subjunctive proper: two distinct grammatical moods in Hungarian. *Argumentum* 10: 631–644.
- Törkenczy Miklós 2002. *Practical Hungarian Grammar*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Turi Gergő 2009. Kötőmód a mai magyar nyelvben. *Argumentum* 5: 25–38.
- Varga Diána 2011. A felszólító mondatok szerkezete. *Magyar Nyelv* 107: 60–72.
- Varga Diána 2012. A mód, a modalitás és az imperatív operátor viszonya a magyar felszólító mondatokban. In: Parapatics Andrea (szerk.): *FÉLÚTON 7. A hetedik Félúton konferencia kiadványa*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest, 1–16.
- Varga Diána 2013. *A magyar felszólító mondatok szerkezete*. Doktori értekezés.

Šoja Dorotea¹

A SZÉT- IGEKÖTŐS IGÉK SZEMANTIKAI ELLENTÉTPÁRJAI

Abstract

The aim of this study is to investigate whether the Hungarian verbal prefixes have their antonymous counterparts. In particular, whether verbal prefix *össze-* is opposite of verbal prefix *szét-*, and whether other verbal prefixes are antonymous counterparts of verbal prefix *szét-*. The analysis of semantic opposites showed that verbal prefixes *szét-* and *össze-* are commonly antonymous because their main and most frequent meanings, which are direction, are in opposition with each other. Thus, only in certain meanings, such as 'transformation', those two prefixes are not antonymous and for this reason verbal prefix *meg-*, other prefixes or even verbs without prefix receive greater role. The results of analysis also showed that the vast majority of pairs of verbs are in directional opposition, as well as that verbal prefixes usually have directional function.

Keywords: *opposition, antonymy, verbal prefixes, verbal prefix szét-, verbal prefix össze-*

Kulcsszavak: *ellentét, antonímia, igekötős ige, szét- igekötő, össze- igekötő*

1. Bevezetés

Ellentétes szavak, jelentések a világ minden nyelvében jelen vannak, és különféle módon valósulnak meg, pl. képzők vagy más grammatikai eszközök segítségével fejezzük ki őket. A magyar nyelvben az ellentétes jelentés kifejezhető önálló lexémával (pl. *szép* ↔ *csúnya*, *magas* ↔ *alacsony*), de toldalékmorfémákkal (pl. *nős* ↔ *nőtlen*, *bátor* ↔ *bátortalan*) vagy igekötőkkel is (pl. *be-* ↔ *ki-*, *fel-* ↔ *le-*). A tanulmányban erről az utóbbiról, pontosabban a *szét-* igekötővel ellentétes viszonyban álló igekötőkről lesz szó. Arra a kérdésre igyekszem választ találni, vajon az *össze-* igekötős igék valóban ellentétes viszonyban állnak-e a *szét-* igekötős igékkel, illetőleg létezik-e más igekötő is, amelyik a *szét-* igekötőnek szemantikai ellentétpárja.

¹ Dorotea Šoja, Horvátországban élő fordító; dorotea.soja@gmail.com

2. Az ellentét fogalma

Az antonímia vagy más néven ellentétes jelentés (vagy ellentétes értelműség²) a szószemantika körébe tartozik, ami a szavak jelentését vizsgálja (Máthé 2011: 12). Az antonímia nem csak jelentéstani, hanem logikai kategória is. A logikában az ellentét jól definiálható, könnyen értelmezhető fogalom, a nyelvi ellentét fogalmát viszont meglehetősen nehéz definiálni, hiszen a naiv beszélő intuitív megérzései alapján bizonyos szavakat, fogalmakat antonimáknak érezhet, függetlenül attól, hogy elméleti szempontból azok nem mindig igazi ellentétei egymásnak, pl. *öcs* ↔ *báty*, *nap* ↔ *hold*, *munkás* ↔ *paraszt* (Nádasdy 2004). Sok esetben a kultúrától és/vagy a kontextustól függ, mi számít antonimának, pl. *mennysország* ↔ *pokol*, *fehér* ↔ *fekete*, *alma* ↔ *körte*, *kávé* ↔ *tea*, *sör* ↔ *bor*, *kés* ↔ *villa*, stb. (H. Varga 2017: 110).

Mivel a logikának nagy szerepe van a szemantikai relációk kiépítésében, így az ellentétek típusainak a meghatározásában is nagy szerepe van. A kategóriák létrehozásában különösen fontos szerepet játszik a klasszikus, arisztotelészi alapokra épülő formális logika. A logikában két elem ellentétben vagy ellentmondásban lehet egymással. Ellentmondásról (kontradikcióról) akkor beszélünk, ha a jelentések teljes mértékben kizárják egymást, vagyis ha az ellentétpár egyik tagja igaz, akkor a másik biztosan hamis. Például, a *fehér* és *nem-fehér* logikailag ellentmondanak egymásnak: ha *p* (*fehér*) igaz, akkor *q* (*nem-fehér*) hamis, és ha *q* (*nem-fehér*) igaz, akkor *p* (*fehér*) hamis. Tehát *p* implikálja *q* tagadását, *q* pedig *p* tagadását. Ez az implikáció kétirányú. Két elem akkor áll ellentétes (kontrárius) viszonyban egymással, ha az ellentétpár egyik tagjának hamis volta nem feltétlenül jelenti a másik tag igaz voltát, pl. *fehér* és *fekete*. Ha *p* (*fehér*) igaz, akkor *q* (*fekete*) hamis. Azonban, ha *q*-ből (*fekete*) következik *p* tagadása (*nem fehér*), akkor *p* tagadásából (*nem fehér*) nem következik *q* (*fekete*). Egyszerűbben: ha valami *fehér*, az nem *fekete*, de ha valami *nem fehér*, az nem jelenti, hogy *fekete*. Ez az implikáció egyirányú. Ezek között az ellentétes párok között (*fehér* ↔ *fekete*) több átmenet létezhet, pl. *világos*, *szürke*, *sötét*. Az ellentétes párok kiterjedése nem teljes az adott térben, köztük közömbös tér létezik (Šarić 2007: 19–20).

Érdeemes megemlíteni még az ellentét különleges típusának számító konverzívákat (megfordításokat), ilyen például a *megvesz* és *elad* ellentétpár. Itt nincs szó arról, hogy az egyik tag implikálja a másik tagadását és fordítva, hiszen csupán a nézőpont különbözik: ugyanazt az elemet egyszer A-hoz, máskor pedig B-hez viszonyítjuk. A $(x,y) = B (y,x)$, ahol A és B szimbólumok, amelyek egymáshoz képest fordított viszonyban állnak, és konverzívakkal vannak kifejezve: *megvesz* (p) és *elad* (q): $xpy = yqx$, pl. *A megvette a könyvet B-től.* = *B eladta a könyvet A-nak* (Šarić 2007: 23).

² A görög eredetű „antonímia” szó ellentétes értelműséget jelent (Légrády 1964:258).

2.2. Ellentét a nyelvészetben

Az ellentétes jelentésű szópárok megértéséhez nagyban hozzájárultak az angol strukturalista nyelvészek, pl. Lyons John és Cruse D. Alan. Mindketten az arisztotelészi logikára támaszkodnak, de újabb és újabb alkategóriákat hoznak létre. Lyons (1997) az oppozíciók következő csoportjait hozza létre:

- (1) kizáró antonímia (*jó* ↔ *rossz*; fokozható ellentétpárok),
- (2) komplementáris antonímia (*nős* ↔ *nőtlen*),
- (3) konverzívák (*megvesz* ↔ *elad*) és
- (4) direkcionális oppozíciók (*fent* ↔ *lent*, *jön* ↔ *megy*, *indul* ↔ *érkezik*).

Említ továbbá (5) ortogonális és diagonális oppozíciókat. Például, az égtájakat jelölő szavak (észak, kelet, dél, nyugat) ortogonálisan (pl. *észak* ↔ *kelet/nyugat*, *dél* ↔ *kelet/nyugat*) és diagonálisan is állhatnak szemben egymással (pl. *észak* ↔ *dél*, *kelet* ↔ *nyugat*).

Lyons fokozatbeli ellentétről (poláris antonímiáról) is beszél. Az ebbe a típusba sorolható párok természetesen fokozhatók. A fokozatosságot nem mutató oppozíciók azonban kontradikciók, a poláris antonímiába tartozó ellentétpárok pedig kontrárius vagy ellentétes oppozícióknak tekintendők. Ebben a kontextusban Lyons hangsúlyozza, hogy a leggyakrabban használt ellentétek nem azonos tőből jönnek létre, pl. *jó* ↔ *rossz*, *kicsi* ↔ *nagy*, *szép* ↔ *csúnya*. Emellett fontosak a nem-bináris ellentétek is. Ebbe a csoportba tartoznak olyan elemek, amelyek fokozhatók, és skálát alkotnak (például a hőmérsékletet jelölő szavak), de olyanok is, amelyeket nem lehet fokozni, mint a rangsorok és a számsor elemei (például, az iskolai osztályzatok) – ezek szeriális típusú elemek. Továbbá a nem-bináris csoportba tartoznak az évszakok, a hónapok vagy a hét napjai is, azaz ciklikus típusú elemek (Lyons 1977: 270–290).

Számos magyar nyelvész is foglalkozott antonímia-kutatással, pl. Hangay Zoltán (1994) és Kiefer Ferenc (2007) a különféle ellentét-típusok csoportosításához járultak hozzá. Mindkettőjük csoportosítása az angol strukturalizmusra, illetve a formális logikára támaszkodik. Érdekes tekintetbe venni, a korpusz elemzése miatt is, egy csoportot, amelyet Dési Edit – az orosz nyelvészet hagyományai alapján – vektorialis ellentéteknek nevez, mint például *összerak* ↔ *szétszed*, *gazdagodik* ↔ *szegényedik* (Dési 2003: 47).

Morfológiai szempontból fontos kiemelni, hogy az ellentétes jelentésű szavak rendelkezhetnek azonos szótővel vagy nem azonos szótővel. Az utóbbiakra fentebb találunk példákat, míg az azonos szótővel rendelkező ellentétes jelentésű szavak általában a *nem* tagadószót (pl. *dohányzó* ↔ *nemdohányzó*, *rég* ↔ *nemrég*) vagy a *-tlan*, *-tlen* / *-talan*, *-telen* / *-atlan*, *-etlen* fosztóképzőt tartalmazzák (pl. *önálló* ↔ *önállótlan*, *népszerű* ↔ *népszerűtlen*)³ (Andrić 2002: 22).

³ Ennek ellenére a fosztóképzős változatok nem mindig ellentétei egymásnak (pl. *csinos* – *csintalan*).

3. A szét- igekötős igék szemantikai ellentétpárjainak elemzése

Az elemezett korpusz forrásai az „Ellentétes jelentésű szavak” adatbázisa (Temesi 2012); „Szinonimák, rokon értelmű szavak” adatbázisa (Kiss) és „A magyar nyelv értelmező szótára” (online kiadványok). Az elemzés több szinten történt. Először azt próbáltam megállapítani, milyen ellentétpárjai vannak a korpuszban lévő szét- igekötős igéknek. Ezeket különböző szempontok szerint vizsgáltam: (1) az ellentét típusai szerint, (2) az ige töve szerint, (3) a szét- igekötő fő jelentésárnyalatai és szemantikai csoportjai szerint, illetve (4) irány- vagy nem irányjelentés szerint. Mivel az ellentétek csoportosítása, típusa nem egységes a szakirodalomban, az elemzésben használt csoportosítás a következő:

- (1) antonímia: pl. *öreg* ↔ *fiatal*,
- (2) komplementáris oppozíció: pl. *igaz* ↔ *hamis*,
- (3) konverzívák: pl. *nyer* ↔ *veszít*,
- (4) eltérő irányultságot kifejező szavak: pl. *kinyit* ↔ *becsuk*.

A korpuszban található 67 szét- igekötős igével összesen 167 ellentétes jelentésű igekötős ige áll szemben. Az igevonzatokat mellőztem, a többször megjelenő igék pedig csak egyszer szerepelnek az elemzésben.

3.1. A szét- igekötő jelentései

A szét- igekötő többjelentésű (poliszém): a jelentések gyakran egymásra épülnek különféle szemantikai csoportokat alkotva. A szét- igekötő fő jelentésárnyalatai a következők:

- (1) 'két vagy több irányba' [mozog v. mozgat]: pl. *szétnéz*, *szétfut*;
- (2) 'részekre vagy részeire' [válík v. választ]: pl. *szétcsavar*, *széthull*;
- (3) 'eredeti minőségében teljesen megszűnve' [átalakul v. átalakít = károsodik v. károsít, tönkremegy, elpusztul stb.]: pl. *szétmegy*, *szétzilál* (Ladányi 1998: 155).

Az (1) és (2) jelentésben a mozgás mellett, a kiterjedés mozzanata is szerepet játszhat (Ladányi 2007: 215). Az elemzéshez a szét- igekötőnek a Ladányi (1998) által megállapított szemantikai csoportjait használtam fel:

1. a) több részből álló dolog részei különböző irányba mutatnak (vagy mozdulnak el): pl. *szétáll*;
1. b) több részből álló dolog állapota megváltozik és/vagy részei v. hová kerülnek: pl. *széthull*;
2. a) a statikus cselekvés két v. több irányt érint: pl. *szétnéz*, *szétekint*;
2. b) két v. több tagból álló csoport tagjai különböző irányban mozognak: pl. *szétfut*;
3. ép, teljes, egész dolog eredeti állapota (általában bomlási folyamat következtében) oly mértékben megváltozik, hogy a dolog – alkotórészeire bomolva – minőségileg más lesz, esetleg használhatatlanná és/vagy felismerhetetlenné válik: pl. *szétmegy*, *szétfő*;

4. a) két v. több részből álló dolog helyzetét v. állapotát vki/vmi úgy változtatja, hogy a dolgok v. részeik különböző helyre kerülnek: pl. *szétrak, széthúz, szétvisz*;
4. b) a több tagból álló csoport tagjait vki/vmi arra készíti, hogy különböző irányba mozogjanak: pl. *szétküld, szétzavar*;
5. a) a több részből álló dolgot (kézzel, szerszámmal v. más módon) részeire, ill. egységes egészet darabokra szed: pl. *szétcsavar, szétszed, szétvág*;
5. b) ép, teljes, egész stb. dolgot/élőlényt (fogával, karmával, kezével, szerszámmal stb.) megbont, darabokra szed, és ezzel károsítja vagy tönkreteszi: pl. *szétharap, szétrág, széttép*;
5. c) (fizikai) ráhatással vminek az eredeti elrendezését, alakját, állapotát oly mértékben megváltoztatja, hogy az minőségileg más lesz, esetleg tönkremegy, felismerhetetlenné és/vagy használhatatlanná válik: pl. *szétver, szétlő, szétnyom* (Ladányi 1998: 152–153).

3.2. Az elemzés eredményei

A korpuszban található 167 ellentétes jelentésű igéből a legtöbb, szám szerint 81 összeigekötős ige. Ez az összes ige 48,5 %-a. A második legnépesebb csoportot 25 igekötő nélküli ige alkotja (ez az adatok 14,9 %-a). Ezt a csoportot a *meg-* igekötős igék követik (15 ige, 8,98%), majd az *egybe-* igekötős igék (10 ige, 5,99%). A sort nyolc *be-* igekötős ige (4,79%), majd hét *fel-* igekötős ige (4,19%), négy *helyre-* és *oda-* igekötőket tartalmazó ige (2,39%), valamint négy szókapcsolat (2,39%) zárja. *El-* és *létre-* igekötős igékből kettő van (1,2%), az *egyet-*, *elő-*, *félre-*, *le-*, *vissza-* igekötőkből pedig csak egy-egy igekötős ige (0,6%) létezik a *szét-* igekötős igék szemantikai ellentétpárjaként.

Az elemzés következő szintjén az ellentét típusait vizsgáltam. Megfigyelhető, hogy az ellentétpárok túlnyomó többsége eltérő irányultságot fejez ki, ami azt jelenti, hogy a jelentések nem zárják ki egymást és nincsenek fordított viszonyban egymással, hanem ellentétes irányt fejeznek ki. Ebből következik, hogy a *szét-* és az *össze-* igekötőnek az alapvető, irányjelölő funkciója nagyon erős. Az összes adat 91,07%-a eltérő irányultságot kifejező igepár (153 ige, pl. *szétoszlik* ↔ *összegyűlik*, *széthajt* ↔ *összehajt*), 7,14%-a komplementáris oppozíció (12 ige, pl. *szétoszt* ↔ *megtart*, *szétköltözik* ↔ *összeköltözik*) és 1,79%-a antonim igepár (3 ige, pl. *szétmegy* ↔ *lefogy*, *szétnéz* ↔ *összenéz*). A konverzívák csoportjába egyetlen egy igepár sem tartozik. A részletesebb eredmények a következő táblázatból olvashatók ki:

	Eltérő irányultságú	Komplementáris	Antonímia
be-	5,23% (8 ige)	/	/
egybe-	6,54% (10 ige)	/	/
egyet-	/	8,33% (1 ige)	/
el-	0,65% (1 ige)	8,33% (1 ige)	/
elő-	0,65% (1 ige)	/	/
fel-	4,58% (7 ige)	/	/
félre-	0,65% (1 ige)	/	/
helyre-	2,61% (4 ige)	/	/
le-	/	/	33,33% (1 ige)
létre-	1,31% (2 ige)	/	/
meg-	7,84% (12 ige)	25% (3 ige)	/
oda-	2,61% (4 ige)	/	/
össze-	50,33% (77 ige)	25% (3 ige)	66,67% (2 ige)
vissza-	0,65% (1 ige)	/	/
IK nélkül	14,68% (22 ige)	25% (3 ige)	/
szókapcsolat	1,96% (3 ige)	8,33% (1 ige)	/

1. táblázat. Részletes eredmények az ellentét típusai szerint

A fenti táblázat azt mutatja, hogy az *össze-* igekötős igéből van a legtöbb, csak a komplementáris oppozícióban lévő igepárok esetében azonos számúak az *össze-* és a *meg-* igekötőt tartalmazó igék, valamint az igekötő nélküli igék. Végül fontos megemlíteni, hogy az ellentétpárok 15,57%-a azonos tövű ige (26 ige), amelyből 25 ige (vagyis az azonos tövűek 96,15%-a) *össze-* igekötős (pl. *szétbogoz* ↔ *összebogoz*, *szétszalad* ↔ *összeszalad*) és egy ige, (azaz az azonos tövűek 3,85%-a) *be-* igekötős ige (*szétkapcsol* ↔ *bekapcsol*).

3.3. A szét- igekötő szemantikai ellentétpárjai

3.3.1. Össze-

A „Nyelvművelő kézikönyv” (1985: 458) szerint az *össze-* igekötő eredeti, alapjelentése az irányjelölés, azaz 'több személyt, dolgot különböző irányokból egy helyre, tömegbe,

együvé' (pl. *összegyűlik, összehord*). Értelemszerűen ebből több jelentésárnyalat, jelentéscsoport fejlődött ki. A fontosabbak a következők:

- (1) Egymáshoz közel(ebb), egymásra, egy tömegbe, egységbe, kisebb területre, szűkebb térfogatra (pl. *összeilleszt, összekovácsol, összeköt*);
- (2) Összevissza, rendetlenül, válogatás nélkül, vegyesen (pl. *összedobál, összevásárol*);
- (3) Darabokra, széjjel (pl. *összetép, összevág*) (NyK. II. 1985: 458–459).

Az *össze-* funkciója sokszor azonos az *egybe-*, *együtt-*, illetve a *szét-*, *széjjel-* vagy az *agyon-* igekötővel. Leggyakoribb megfelelője kétségtelenül az *egybe-* (pl. *egybe-* v. *összefolyik, egybe-* v. *összetapad*). Ezután a *szét-* igekötő következik (pl. *szét-* v. *összeaprít, szét-* v. *összevág*). A *szét-* és az *össze-* igekötők jelentése között a legnagyobb különbség az, hogy „az *össze* közeledést, a *szét* pedig távolodást fejez ki, vagyis döntő az a képzet, hogy a cselekvés következtében darabokra váló dolog részei együtt maradnak vagy szétszóródnak-e.” (NyK. II. 1985: 459)

A vizsgálódások alapján nyilvánvalóvá vált, hogy az *össze-* igekötő igazi ellentétpárja a *szét-* igekötőnek, hiszen a *szét-* minden egyes jelentésárnyalatában és szemantikai csoportjában legtöbbször szerepel az *össze-* igekötő, ám az 'eredeti minőségében teljesen megszűnve' [átalakul v. átalakít] jelentésárnyalatban a *meg-* igekötős igékkel is számolnunk kell.

Mivel a *szét-* és az *össze-* igekötők eredeti jelentése a mozgás, de a „bennük lezajló mozgások iránya ellentétes” (Fazakas 2015: 312), ebben az esetben ellentétpárjai lesznek egymásnak, hiszen, a *szét-* 'mozgás/irány' jelentéséhez tartozó ellentétes igepárok 72,73%-a *össze-* igekötős ige (pl. *szétcsap* ↔ *összecsuk, szétszalad* ↔ *összegyűlik*). A többség (81,25%) eltérő irányultságot fejez ki (pl. *széthajlik* ↔ *összehajlik, széttart* ↔ *összetart*), két ellentétes igepár (12,5%) az antonímiához (pl. *szétnéz* ↔ *összenéz, széttelint* ↔ *összetelint*), egy igepár pedig (6,25%) a komplementáris oppozícióhoz (*szétválaszt* ↔ *összead*) tartozik. A *szét-* és az *össze-* igekötők olyan esetben is ellentétpárjai egymásnak, amikor a *szét-* igekötős ige jelentése „a két vagy több irányba történő mozgás a horizontális (pontosabban: síkbeli) növekedés képzetével jár együtt: az érintett dolog terjedelme, illetve felülete változik, nő, pl. *szétterül, szétlapul*”, az *össze-* esetében pedig „a két vagy több különböző irányból egy helyre történő mozgás a szűkebb térfogatra csökkenés képzetével jár együtt, pl. *összszugorodik, összeaszik*” (Dési 2003: 52), pontosabban a *szét-* 'mozgás/irány + kiterjedve' jelentéséhez tartozó ellentétes igepárokból 50% az *össze-* igekötős ige, és mindegyik eltérő irányultságú (*széthajt* ↔ *összehajt, széttol* ↔ *összetol*). Abban az esetben, amikor a *szét-* igekötő jelentése „a széttartó mozgás egy bizonyos mértéket meghalad, az összetartozó részek kapcsolata megszűnik, azaz minőségi változás következik be, az egész részrere válik, pl. *szétpereg*” (Dési 2003: 52, vö. Ladányi 1998: 159), és amikor az *össze-* igekötő jelentése „az egy helyre irányuló mozgás egy bizonyos mértéket meghalad, a különálló részek kapcsolata létrejön, azaz itt is minőségi változás következik be, a részek egységes egészzé válnak, pl. *összeolvad*” (Dési 2003: 52), a *szét-* és az *össze-* igekötők ellentétpárjai egymásnak. A *szét-* 'mozgás/irány + részekre válás' jelentéséhez tartozó ellentétes igepárokból 48% az *össze-* igekötős ige (pl. *szétdob* ↔ *összedob, szétszed* ↔ *összerak*),

ebből 95,65% eltérő irányultságú (pl. *szétválík* ↔ *összeolvad*, *szétkapcsolódik* ↔ *összekapcsolódik*), a többi pedig komplementáris viszonyban van egymással (*széthúz* ↔ *összeshúz*, *szétköltözik* ↔ *összeköltözik*). A *szét*- 'mozgás/irány + kiterjedve + részekre válás' jelentésében az összes ellentétes viszonyban álló igéből 62% *össze*- igekötős ige, és mindegyik eltérő irányultságú (pl. *szétfolyík* ↔ *összefolyík*, *széthúzóódik* ↔ *összenyomódik*). A *szét*- igekötős igéknek 'részekre válás' jelentésben 65,62%-a *össze*- igekötős igével alkot antonimát, és mindegyik eltérő irányultságú szintén (pl. *szétesík* ↔ *összeáll*, *széttép* ↔ *összeilleszt*). A *szét*- igekötő 'részekre válás + átalakulás' jelentéséhez tartozó ellentétes igepárokból 63,16%-a *össze*- igekötős ige, és mindegyik eltérő irányultságú (pl. *szétbomlaszt* ↔ *összekovácsol*, *szétreped* ↔ *összeforr*).

Amikor a *szét*- és az *össze*- igekötők eredeti irányjelentése elhomályosul, és grammatikai funkciójuk az ige befejezettségének, eredményességének jelölése, ismét grammatikai szinonimák lesznek (pl. *szétrombol* ~ *összerombol*, *szétszaggat* ~ *összeszaggat*, *széttör* ~ *összetör*, *szétzilál* ~ *összezilál*) (vö. Dési 2003: 52–53). Ebben az esetben a *szét*- igekötőnél a változás, illetve a részekre válás olyan mértéket ölthet, hogy az eredeti állapot megszűnik, így a dolog károsodása, romlása vagy pusztulása következik be (vö. Ladányi 1998: 159). Az *össze*- igekötő bizonyos jelentésszerkezetei pedig a cselekvés intenzív, felfokozott voltára utalnak, ami azt jelenti, hogy az eredeti, épnek tekintett állapot megszűnése az egész területet érintő, több irányból származó, intenzív ráhatás képzetét keltheti. Vagyis az eredmény ugyanaz, a dolog használhatatlanná válik (vö. Dési 2003: 52–53). Ezért a *szét*- 'átalakulás' jelentésében az adatok csak 27,78%-a az *össze*- igekötős ige (pl. *szétszakít* ↔ *összeshoz*, *szétolvad* ↔ *összefagy*). Ebben a jelentésben feltétlenül figyelembe kell vennünk a *meg*- igekötőt is, ami 33,33%-kal szerepel (pl. *szétállaszt* ↔ *megszilárdít*, *szétrombol* ↔ *megalkot*).

Ami a *szét*- igekötő szemantikai csoportjait illeti, az *össze*- igekötőnek meghatározó szerepe van. Így például az 1.a csoporthoz ('több részből álló dolog részei különböző irányba mutatnak/mozdulnak el') tartozó összes igének az *össze*- igekötős ige az ellentéte (pl. *széthajlík* ↔ *összehajlík*, *szétnyílik* ↔ *összecsukódik*). Az 1.b csoportban ('több részből álló dolog állapota megváltozik és/vagy részei v. hová kerülnek') lévő ellentétes igepárok 65%-a az *össze*- igekötős ige, és mindegyik eltérő irányultságú (pl. *szétkapcsolódik* ↔ *összekapcsolódik*, *szétválík* ↔ *összenő*). A 2.a csoporthoz ('statisztikus cselekvés két v. több irányt érint') tartozó ellentétes igepárokból 40% *össze*- igekötős ige, mindegyik antonim viszonyban áll az ellentétpárjával (*szétnéz* ↔ *összenéz*, *szétttekint* ↔ *összettekint*). A 2.b csoportban ('két v. több tagból álló csoport tagjai különböző irányban mozognak') az adatok 60%-a *össze*- igekötős ige. Közöttük csak egy igepár van komplementáris viszonyban (*szétköltözik* ↔ *összeköltözik*), a többi ige pedig eltérő irányultságú (pl. *szétszalad* ↔ *összeszalad*, *szétozlik* ↔ *összeverődik*). A 3. csoporthoz ('egész dolog eredeti állapota olymértékben megváltozik, hogy a dolog minőségileg más lesz') tartozó ellentétes igepárok között 37,5% *össze*- igekötős ige, és mindegyik eltérő irányultságú (pl. *szétreped* ↔ *összeforr*, *szétzülleszt* ↔ *összefog*). A 4.a csoportban ('több v. több részből álló dolog helyzetét/állapotát vki/vmi úgy változtatja, hogy a dolgok v. részeik különböző helyre kerülnek') az adatok fele *össze*- igekötős ige, és mindegyik eltérő irányultságú (pl. *széthány* ↔ *összehord*, *széttagol* ↔ *összevon*).

A 4.b csoportban ('több tagból álló csoport tagjait vki/vmi arra készíti, hogy különböző irányba mozogjanak') is az *össze-* igekötős ige van többségben (44,44%). Ebből 70% eltérő irányultságú (pl. *szétkerget* ↔ *összetoboroz*, *szétzavar* ↔ *összeterel*), a többi pedig komplementáris viszonyban van (pl. *szétválaszt* ↔ *összead*, *széthúz* ↔ *összetart*). Az 5.a csoportban ('több részből álló dolgot – kézzel/szerszámmal részeire bont, ill. egységes egészet darabokra szed') többségben *össze-* igekötős ige jelenik meg ellentétpárként (64,51%), mindegyik eltérő irányultságú (pl. *szétdarabol* ↔ *összeilleszt*, *szétfejt* ↔ *összetűz*). Az 5.b csoportban ('ép, teljes, egész dolgot/élőlényt fogával/kezével/szerszámmal megbont, darabokra szed és ezzel károsítja/tönkreteszi') az ellentétes igepárok 66,67%-a *össze-* igekötős ige, és mindegyik eltérő irányultságú (pl. *szétszakad* ↔ *összetapad*, *szétzúz* ↔ *összekovácsol*). Végül az 5.c csoportban ('fizikai ráhatással vminek az eredeti alakját/állapotát olymértékben megváltoztatja, hogy az minőségileg más lesz, esetleg tönkremegy') csak 36,84%-kal részesülnek az *össze-* igekötős ige, ezek mindegyike szintén eltérő irányultságú (pl. *szétbomlik* ↔ *összekapcsolódik*, *szétszakít* ↔ *összszetapaszt*). Ami az irányjelentést illeti, az *össze-* igekötő többnyire (74,44%) mozgást jelentő igékhez kapcsolódik (pl. *széthord* ↔ *összehord*, *szétfut* ↔ *összefut*).

3.3.2. Igekötő nélküli igék

A *szét-* igekötős igék ellentétpárjaiként számosság tekintetében az igekötő nélküli igék csoportja a második legnagyobb csoport a korpuszban. Sokszor előfordul, hogy a rövidítés miatt elhagyjuk az igekötős ige előtagját (NyK. I. 1983: 986). Van olyan beszédhelyzet, illetve szövegkörnyezet, amelyben szerkezetileg egyszerű ige jelenik meg a *szét-* igekötős ige legmegfelelőbb ellentétpárjaként, pl. *széthúz* ↔ *egyesül*, *szétoszt* ↔ *őriz*.

A *szét-* 'mozgás/irány + kiterjedve' jelentésében a négy ellentétes viszonyban álló igéből az egyik az igekötő nélküli ige, amely ellentétpárként értelmezhető (25%). Ez az ige komplementáris oppozíciót alkot antonimájával (*széthord* ↔ *titkol*)⁴. A *szét-* 'mozgás/irány + részekre válás' jelentésében az összes adat 20,83%-a igekötő nélküli ige, ami szintén elég nagy arány. Ebből 95% eltérő irányultságot (pl. *szétdobál* ↔ *rendez*, *szétkerget* ↔ *csődít*), 5% pedig komplementaritást (*szétoszt* ↔ *őriz*) fejez ki. A *szét-* 'részekre válás', 'részekre válás + átalakulás', valamint 'átalakulás' jelentéséhez viszonylag kis számmal járul hozzá az igekötő nélküli igék csoportja, hiszen a 'részekre válás' jelentésben mindössze egy igekötő nélküli ige van (3,13%), és eltérő irányultságú (*szétválaszt* ↔ *párosít*), 'részekre válás + átalakulás' jelentésben pedig három igekötő nélküli ige van (15,79%), és szintén mindegyik eltérő irányultságú (pl. *szétbomlaszt* ↔ *épít*, *szétzülleszt* ↔ *koordinál*), az 'átalakulás' jelentésben pedig egy ige van (5,56%), és komplementáris oppozícióban van ellentétpárjával (*szétoszlik* ↔ *marad*).

A *szét-* szemantikai csoportjaiban az igekötő nélküli igék viszonylag kicsi arányban jelennek meg. Például a 2.a csoportban ('statikus cselekvés két v. több irányt érint')

⁴ Széthord [hírt]: Különféle irányokban, mindenfelé elterjeszt vmit. ↔ titkol: <Értesülést, gondolatot, érzést, tervet> magába zárva szándékosan nem közöl mással; titokban tart.

csak egy igekötő nélküli ige akad (*széthord* ↔ *titkol*), amely komplementáris oppozíciót hoz létre antonim párjával. A 4.a csoportban ('több v. több részből álló dolog helyzetét/ állapotát vki/vmi úgy változtatja, hogy a dolgok v. részeik különböző helyre kerülnek') van a legtöbb igekötő nélküli ige, 11 darab (16,67%), és ebből 10 eltérő irányultságú (pl. *szétdobál* ↔ *rendez*, *szétszór* ↔ *halmoz*), egy pedig a komplementáris oppozícióhoz tartozik (*széteszt* ↔ *őríz*). Az igekötő nélküli igék többségének (80,77%) az irányjelölés a funkciója (pl. *szétválaszt* ↔ *vegyít*, *szétszéled* ↔ *csoportosul*).

3.3.3. Meg-

A *meg-* az egyik legősibb és leggyakoribb igekötő. Régisége miatt majdnem teljesen grammatikalizálódott, így nagyon eltávolodott az eredeti irányjelölő jelentésétől ('mögé, hátra, vissza'), ma a legfontosabb szerepe a cselekvés befejezettségének jelzése (NyK. II. 1985: 112). A „Nyelvművelő kézikönyv” szerint a főbb jelentésárnyalatai a következők:

- „(1) a cselekvés, történés kezdetének, a folyamat beállásának kifejezése és a pillanatszerűség nyomósítása (pl. *megszólal*, *megvillan*),
- (2) a befejeződés jelzése – perfektiválás (pl. *megír*, *megtanul*),
- (3) jelentésmódosítás (határozottabbá tétel, átvitt, elvont jelentés stb.) (pl. *alszik* – *megalszik*, *szól* – *megszól*)” (NyK. II. 1985: 112).

A *szét-* igekötő 'átalakulás' jelentésében a *meg-* igekötőnek nagyobb szerepe van az *össze-* igekötőhöz képest, hiszen 33,33%-kal rendelkezik. Ennek oka az lehet, hogy ebben a jelentésben – mivel átalakulásról van szó – a *szét-* és az *össze-* igekötőknek az eredeti irányjelölésük elhomályosult, így inkább szinonim jelentésűek. Emiatt a *meg-* igekötős igék gyakran jelennek meg (pl. *szétrombol* ↔ *megalkot*, *szétmállaszt* ↔ *megszilárdít*).

A *meg-* igekötő leggyakrabban az 5.b csoportban ('ép, teljes, egész dolgot/élőlényt fogával/kezével/szerszámmal megbont, darabokra szed és ezzel károsítja/tönkreteszi') és az 5.c csoportban ('fizikai ráhatással vminek az eredeti alakját/állapotát oly mértékben megváltoztatja, hogy az minőségileg más lesz, esetleg tönkremegy') szerepel, több mint 20%-kal (pl. 5.b csoport: *szétrombol* ↔ *megalkot*; 5.c csoport: *szétolvad* ↔ *megfagy*). Ennek az lehet a magyarázata, hogy a *meg-* igekötő általában nem irányt vagy mozgást jelöl. Ami az ellentét típusait illeti, a többség eltérő irányultságú (pl. *szétzilál* ↔ *megigazít*)⁵.

3.3.4. Egybe-

Az *egybe-* igekötő jelentése sokszor rokonértelmű az *össze-* igekötőével (pl. *egybefolyik* v. *összefolyik*, *egybegyűjt* v. *összegyűjt*). Természetesen vannak kisebb-nagyobb jelentéskülönbségek közöttük. Az *egybe-* azt fejezi ki, hogy „a cselekvés, a folyamat több

⁵ Van *összezilál* is, ami látszólag a *szétzilál* szinonimája.

különálló személynek, dolognak vagy valamely egészhez tartozó, szétszórt részeknek az egyesítésére, összegyűjtésére irányul” (NyK. I. 1983: 468). A vizsgálódások azt mutatják, hogy az *egybe-* igekötő nem mindig rokon jelentésű az *össze-* igekötővel, és általában nem ellentétpártja a *szét-* igekötőnek.

Az *egybe-* igekötőnek csak az ’irány + részekre válás’ jelentésben nagyobb a szerepe, hiszen ebben az esetben az adatok 9,38%-ában ellentéte a *szét-* igekötőnek (pl. *széthull* ↔ *egybemarad*, *szétszóródik* ↔ *egybesereglik*). A többi jelentésekben az *egybe-* igekötőnek nincs nagy szerepe, csak egy-két igével van kapcsolatban (pl. a ’részekre válás + átalakulás’ jelentésben: *szétválaszt* ↔ *egybeforraszt*, *szétesik* ↔ *egybeforr*; a ’részekre válás + átalakulás’ jelentésben: *szétzilál* ↔ *egybefésül*; az ’átalakulás’ jelentésben: *szétszakít* ↔ *egybeforraszt*). A korpusz minden *egybe-* igekötős igéje eltérő irányultságú (pl. *széthull* ↔ *egybemarad*, *szétszed* ↔ *egybeforraszt*), és többségének (72,73%) az irányjelölés a funkciója (pl. *szétkerget* ↔ *egybecsődít*, *szétszéled* ↔ *egybegyűlik*).

Megfigyelhető, hogy az *egybe-* igekötő csak a 4.b szemantikai csoportban (’több tagból álló csoport tagjait vki/vmi arra készíti, hogy különböző irányba mozogjanak’) jelentős a *szét-* igekötő ellentétéként (pl. *szétosztat* ↔ *egybehív*, *szétkerget* ↔ *egybetoboroz*). A többi szemantikai csoportban két-két ige szerepel. Mindebből pedig az következik, hogy az *egybe-* igekötő általában nem szinonimája az *össze-* igekötőnek, inkább csak kiegészítőként van jelen az ellentétpárok jelentésárnyalatainak kialakításában (pl. *egybe-* v. *összecsődít*, *egybe-* v. *összefésül*, *egybe-* v. *összeforraszt*).

3.3.5. A többi igekötő

Érdemes még alaposabban átvizsgálni a *be-*, *fel-*, *helyre-* és *oda-* igekötős igéket. A többi igekötő általában csak egyszer-kétszer jelenik meg a korpuszban, így ezek nem jelentősek.

A *be-* igekötő az egyik leggyakoribb, ősi igekötő, amelynek az alapjelentése „valamely zárt tér belsejébe vagy általában befelé való irányulás, ide értve az ilyen cselekvés, történés vagy folyamat különféle módzatait” (NyK. I. 1983: 281). Ezen kívül, kifejezheti a cselekvés, történés, folyamat befejezettségét is. A korpuszban szereplő *be-* igekötős igék a *szét-* igekötővel abban az esetben állnak ellentétben, amikor a *szét-* jelentése ’két v. több irányba és részekre válás’. Hiszen akkor a *be-* igekötő funkciója a befelé irányulás és/vagy a befejezettség (pl. *szétszór* ↔ *behord*, *szétkapcsol* ↔ *bekapcsol*). A *be-* igekötős igéknek nincs jelentős szerepük a *szét-* igekötős igék ellentétpárjaiként, talán csak a 3. szemantikai csoportban, azaz akkor, amikor az egész dolog eredeti állapota megváltozik, alkotórészeire bomlik, vagy minőségileg más lesz (pl. *szétreped* ↔ *begyógyul*, *beheged*). Ami az irányjelentést illeti, a *be-* általában olyan igékhez kapcsolódik, amelyeknek a jelentésében megvan az irányjelölés (pl. *szétoszt* ↔ *begyűjt*). A *be-* igekötős igék eltérő irányultságot fejeznek ki (pl. *széttár* ↔ *behajt*).

A *fel-* igekötő eredeti, alapjelentése „(térben) emelkedve, felső helyzetbe, magasabbra, a felszínre (irányulva)” (NyK. I. 1983: 605), de kifejezheti a cselekvés, történés, folyamat befejeződését, illetve beállását, mozzanatosságát, és a mennyiségi vagy az

erkölcsi növekedést, az érzelmi és a tudatállapot fokozódását, valamint jelölheti a jelentés egyéb módosulását is (NyK. I. 1983: 605). A korpuszban szereplő *fel-* igekötős igék a *szét-* igekötővel két esetben állnak ellentétben: amikor a *szét-* jelentése 'két v. több irányba és részekre válás' (pl. *szétszór*), és amikor a *szét-* jelentése 'átalakulás, állapotváltozás, károsodás' (pl. *szétrombol*). Így az első esetben a *fel-* igekötőnek megmaradt az irányjelölés funkciója (pl. *felszed*, *felhalmoz*), ahogy a második esetben is, a befejezettség érzékeltetése mellett (pl. *felépít*). A *fel-* igekötőnek azonban nincs fontos szerepe az ellentétpárok kialakításában. A *be-* igekötőhöz hasonlóan olyan igékhez kapcsolódik a leggyakrabban, amelyeknek megmaradt az irányjelölés funkciójuk (pl. *szétszóródik* ↔ *felsorakozik*). A korpuszban lévő minden *fel-* igekötős ige eltérő irányultságú (pl. *szétszóródik* ↔ *felsorakozik*).

Az *oda-* igekötő általában „a beszélő(k)től távolabbi, gyakran mutatással jelölt helyre vagy személyre utal, a beszélő(k)től való távolodást fejez ki” (NyK. II. 1985: 415), de a jelentésfejlődéssel ('valahová irányulás, illetve távolodás, eltűnés') új értelmi árnyalatot vagy jelentéstöbbletet is adhat az igének (NyK. II. 1985: 416). A korpuszban szereplő *oda-* igekötős igék a *szét-* igekötővel általában két helyzetben állnak ellentétben: amikor a *szét-* jelentése 'két v. több irányba és részekre válás' (pl. *szétszlik*) vagy csak 'részekre válás' (pl. *szétbont*). Az *oda-* igekötős igék mindkét esetben lehetnek az *össze-* igekötős igék szinonimái (pl. *oda-* v. *összecsdűl*, *oda-* v. *összesereglik*, *oda-* v. *összevarr*). Ennek következtében, nagyobb szerepe csak a *szét-* 'irány + részekre válás' jelentésében van (pl. *szétszlik* ↔ *odasereglik*), és gyakrabban kapcsolódik olyan igékhez, amelyeknek megmaradt az irányjelölés funkciójuk (pl. *szétkerget* v. *odacsődít*). Minden *oda-* igekötős ige eltérő irányultságú (pl. *szétszlik* ↔ *odasereglik*).

A *helyre-* az újabb igekötők közé tartozik, és az eredeti / korábbi / megfelelő helyre, állapotba való irányulást, illetve változást jelzi. A korpuszban szereplő *helyre-* igekötős igék a *szét-* igekötővel akkor vannak ellentétben, amikor a *szét-* jelentése 'részekre válás' (pl. *szétrombol* ↔ *helyrehoz*), illetve az irányjelölés is a funkciója (pl. *szétkapcsolódik* ↔ *helyreáll*). A *helyre-* igekötő egyforma arányban van ellentétben az irányjelölő (pl. *szétdobál* ↔ *helyrerak*) és nem-irányjelölő *szét-* igekötős igékkel (pl. *szétrombol* ↔ *helyreállít*). Ezenkívül, mindegyik *helyre-* igekötős ige eltérő irányultságú (pl. *széthány* ↔ *helyrerak*).

4. Összefoglalás

A tanulmány célja az volt, hogy megvizsgálja a *szét-* igekötős igék és az *össze-* igekötős igék ellentétes viszonyát, illetve más igekötőket is, amelyek a *szét-* igekötőnek szemantikai ellentétpárjai.

A tüzetesebb szemantikai vizsgálat alapján azt állíthatjuk, hogy a *szét-* igekötős igék leggyakrabban az *össze-* igekötős igékkel alkotnak szemantikai ellentétpárt. A *szét-* igekötő fő jelentései, pl. 'két vagy több irányba', 'részekre vagy részeire' és 'átalakulás', szembe állnak az *össze-* igekötő fő jelentéseivel: 'több személyt, dolgot különböző irányokból egy helyre, tömegbe, együvé', 'összevissza, rendetlenül, válogatás nélkül,

vegyesen' és 'darabokra'. Így csak bizonyos jelentésekben (pl. 'átalakulás') kapnak a *meg-* igekötős igék vagy akár az igekötő nélküli igék nagyobb szerepet. Más igekötő viszonylag ritkán fordul elő, ezek között talán az *egybe-*, *be-* vagy az *oda-* említésre méltó a *szét-* igekötő ellentéteiként. Ebből kikövetkezhető, hogy az *össze-* igekötő bizonyos jelentésekben igazi ellentétpárja a *szét-* igekötőnek, a többi igekötő vagy az igekötő nélküli igék nem jelentősek. Az elemzés eredményeiből látható az is, hogy az ellentétpárok túlnyomó többségének nincs azonos szótóve, eltérő irányultságúak, valamint az igekötők többsége irányjelölő funkcióval rendelkezik.

Irodalom

- Andrić, Edita 2002. *Leksikologija i morfologija mađarskog jezika*. Odsjek za hungarologiju Filozofskog fakulteta, Novi Sad.
- Dési Edit 2003. A szóképzés képtelenségei. Ellentét és ekvivalencia. In: Abonyi Réka – Janurik Szabolcs – Zoltán András (szerk.): *Köszöntő könyv HOLLÓS ATTILA 70. születésnapjára*. Miscellanea Corviniana, Budapest, 47–54.
- ÉrtSz. = Bárczi Géza – Országh László (főszerk.). *A magyar nyelv értelmező szótára*. Akadémiai Kiadó. Online kiadvány: <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/> (2018.07.01.–09.11.)
- Fazakas Emese 2015. *A magyar igekötőrendszer változása a 15. századtól napjainkig hét térvizony szemantikai struktúrájának alapján*. Egyetemi Műhely Kiadó, Bolyai Társaság, Kolozsvár.
- Hangay Zoltán 1994. Jelentéstan. In: A. Jászó Anna (főszerk.): *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó, Budapest, 419–456.
- Kiefer Ferenc 2007. *Jelentélmélet*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Kiss Gábor (főszerk.) [é.n.] *Szinonimák, rokon értelmű szavak adatbázisa*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Ladányi Mária 1998. A jelentés szerepe az igekötők kapcsolhatóságában: a *szét* igekötő kapcsolódási lehetőségei. In: Horváth Katalin – Ladányi Mária *Elemszerkezet és linearitás. A jelentés és szerkezet összefüggése*. ELTE. Budapest, 149–163.
- Ladányi Mária 2007. *Produktivitás és analógia a szóképzésben: elvek és esetek*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Légrády Gyula 1964. Az antonimia és szerepe az orosz nyelvben. In: Bende Sándor. *Az Egri Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei II*. Eger, 257–267.
- Lyons, John 1977. *Semantics. Vol. 1*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Máthé Dénes 2011. Az antonímia leírásának eredményeiről és kérdéseiről. In: Imre Attila. *Párbeszédék kultúrája Gdansktól Oszakáig*. Egyetemi Műhely Kiadó – Bolyai Társaság, Kolozsvár, 12–20.
- Nádasdy Ádám 2004. *Nem, én az illemtanár vagyok!* Publikálva 2004/35. (08.26.) http://magyarnarancs.hu/egotripp/nadasdy_adam_modern_talking-52841# (2018.05.12.)

- NyK. = Grétsy László – Kovalovszky Miklós (főszerk.) 1983–1985. *Nyelvművelő kézikönyv I–II*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Šarić, Ljiljana 2007. *Antonimija u hrvatskome jeziku: semantički, tvorbeni i sintaktički opis*. Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb.
- Temesi Viola (főszerk.) 2012. *Ellentétes jelentésű szavak adatbázisa*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- H. Varga Márta 2017. A 'hiány'-t jelentő denominális fosztóképzős melléknevek szemantikai ellentétpárjai. In: Geecső Tamás – Szabó Mihály (szerk.): *Az ellentét nyelvi és non-verbális kifejezésének lehetőségei*. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár, Tinta Kiadó, Budapest, 110–114.

Maróti Orsolya¹

A KÖZTESNYELV ÉS A SZÁRMAZÁSNYELV VISZONYÁRÓL – Származásnyelvi szemlélettel a közösségi oktatás hatékonyságának javításáért

Abstract

Community education and weekend schools play a crucial role in supporting the preservation of diaspora communities and their identity. The aim of this study is to demonstrate how the teaching materials and educational curricula used in diaspora classrooms can be developed far more effectively through the application of research results acquired in the field of applied linguistics. This paper introduces and examines the change in pedagogical perspective that has been fostered via the professional aid made available by the Ministry of Foreign Trade and Affairs (formerly the Balassi Institute) and is beginning to alter how volunteer instructors teach Hungarian in diaspora classrooms.

Keywords: *Hungarian as a Heritage Language, Hungarian as a Foreign Language, interlanguage*

Kulcsszavak: *magyar származásnyelv, magyar mint idegen nyelv, köztesnyelv*

1. Magyar közösségek Magyarország határain túl

Magyarország lakossága a legutolsó, 2011-es népszámlálás idején 9.938.000.000 fő volt², a becslések szerint azonban a Kárpát-medencében található szomszédos államokban további 2.463.141³, távolabbi országokban pedig még 2.500.000 fő vallja magát magyarnak⁴. Az országhatárokon kívül tehát még feleannyian élnek magyarok, mint az országhatárokon belül. Míg a Kárpát-medencében jórészt az I. világháborút

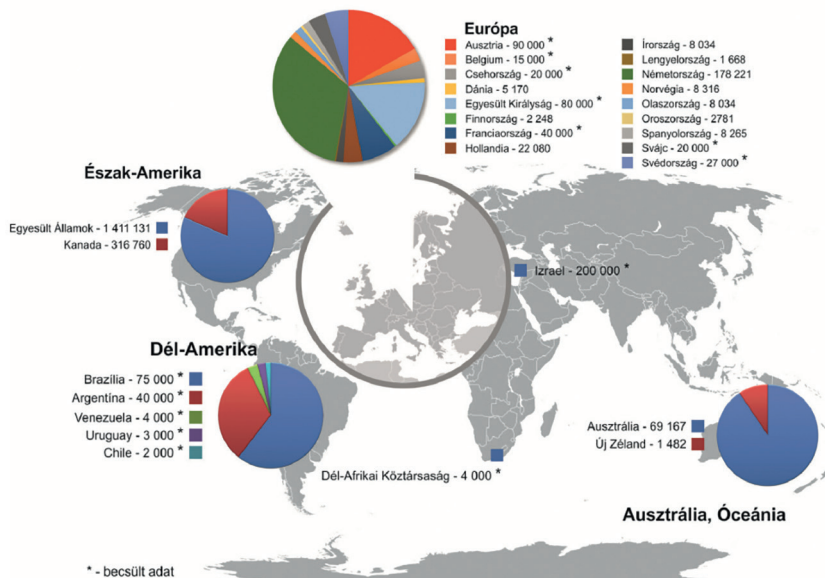
¹ Maróti Orsolya az ELTE BTK Magyar mint Idegen Nyelv Tanszékének adjunktusa, a Külgazdasági és Külügyminisztérium Nemzetközi Magyar Nyelvi Képzésekért és Oktatásért Felelős Főosztálya szakmai műhelyének vezetője; orsolya.maroti@mfa.gov.hu

² <http://www.ksh.hu/nepszamlalas/> felkeresve: 2019. január 5.

³ 2002-es adat. Forrás: Hablicsek László A Kárpát-medencei magyarság demográfiai helyzete és előre-számítása, 1991-2021, KSH Népeségtudományi Kutató Intézet, Kutatási Jelentés 78. (2005)

⁴ Magyar Diaszpórapolitika. Stratégiai irányok. Miniszterelnökség. Nemzetpolitikai Államtitkárság. Budapest 2016.

követő döntések következményeként – az országhatárok 1920-as megváltoztatása miatt –, akaratukon kívül váltak más országok állampolgáraivá, a Kárpát-medencén kívül élők politikai és gazdasági okokból maguk döntöttek úgy, hogy új lakóhelyet keresnek családjuk számára. Jól látható tehát, hogy az ország lakosságához viszonyítva nem elhanyagolható a határokon túl élő magyarság létszáma.



1. ábra: A Kárpát-medencén kívül élő, magukat magyarnak vallók létszáma⁵

1.1. Az identitás megőrzésének kérdése és lehetőségei

A szomszédos országokban élő magyarok számára identitásuk megőrzése 1990 előtt számtalan nehézségbe ütközött, hiába laktak az anyaország közvetlen közelében. A nemzetköziséget, internacionalizmust hangsúlyozó szocialista berendezkedés, illetve a még mindig fiatalnak számító nemzetállamok politikai elképzelései közé nem kifejezetten illett a nagyobb magyar népcsoportok jelenlétének hivatalos elismerése. 2018-ban annyit kijelenthetünk, hogy az anyaország fizikai közelsége – sok ország esetében a közös Európai Uniói tagság – lehetővé teszi, vagy megkönnyíti a szabad mozgást, a magyarországi nemzetpolitika pedig jelentős szerepet vállal a határon túli magyarság identitáserősítő törekvéseiben, megtörténik, hogy érdekérvényesítő képességét is igyekszik növelni (lásd az ukrán oktatási törvény módosításának politikai következményeit).

⁵ Magyar Diaszpórapolitika. Stratégiai irányok. Miniszterelnökség. Nemzetpolitikai Államtitkárság. Budapest 2016.

A Kárpát-medencén kívül élő magyarok számára ezzel szemben minden korszakban nehezítette az anyaországtól való fizikai távolság az identitásuk megőrzését. Emellett szétszórtságban, diaszpórában élnek, azaz sokszor csak néhány család él egy-egy településen, vagy régióban, nincs módjuk közösségi intézményeket létrehozni. 1990 előtt a magyarországi szocialista berendezkedés a nyugati országokban élők számára is nehezebbé tette a kapcsolattartást az itthoni rokonokkal, a tájékozódást az itthoni eseményekről, őket a fennálló rendszer ellenségeinek tartotta, az 1990 előtt Magyarországot elhagyó egyének és családok legnagyobb része ugyanis történelmi-politikai okokból távozott. Ezt követően egy alapvetően gazdasági kivándorlás indult el.

Chaliand és Rageau (1991)⁶ diaszpóra-meghatározásának négy legfontosabb ismérve közül az első (az etnikai csoport kollektív szétszóródását kataklizmák idézték elő) leginkább csak a hazájukat 1990 előtt elhagyókra igaz. A későbbi kitelepülők motivációja gazdasági vagy karrier-szemponútú volt: A korábban érkezettek múltjával, történelmi tapasztalataival azonban ők is szembesültek, ha csatlakozni akartak a már meglévő közösségekhez, használni akarták az általuk létrehozott közösségi tereket, alkalmakat. A diaszpórákötözöskékre jellemző a kollektív emlékezet összetartó ereje, és az identitás megőrzésének, az örökség továbbadásának szándéka jellemzi őket, bármilyen is egyébként a befogadó társadalomba való integráltságuk foka. Hosszú távra tervezik az idegenben élést.

Minden kivándorlási hullámban érkeznek természetesen olyanok is, akik nem keresik a közösséget más magyarokkal, nem kívánják továbbadni utódaiknak magyar örökségüket, ők azonban ebben az értelemben nem tekinthetők a magyar diaszpóra részének, hiszen „szociológiai értelemben ... a diaszpóra kollektivitás, nem egyszerűen térben szétszóródott kreatív emberek halmaza (Fejős 2005: 19).” A közösséghez való tartozás azonban számtalan formában kifejezhető, például olyan „transznacionális morális tettekben ...”, mint a filantrópia, a politikai lobbizás, illetve a rokonság, a házasság családi kapcsolatai, avagy a gazdasági befektetés. Ezek teszik kézzelfoghatóvá a diaszpórákat mint a közös múlt/jövő elképzelt eszméiben lehorgonyzott egymásért való felelősség (*co-responsibility*) transznacionális közösségeit (Werbner 2000:7).⁷

A tömbben vagy szétszórtságban élő kisebbségek számára – a funkciójukat ma is megőrző, de csökkenő létszámú egyházi közösségek, és az újonnan kiköltözők által is felfedezett cserkészlet mellett – korábban elsősorban a kulturális egyesületek jelentettek találkozási lehetőséget, de a kulturális „fogyasztási szokások megváltozásával”, az internet segítségével elérhető előadások, filmek stb. világában egyre kevésbé volt szükség Magyarországról érkezett vendéglőadók meghívására, közös filmvetítésekre vagy hasonló programokra. Ezek az események természetesen ma is megmaradtak, és meg is fognak maradni, de nem kizárólagos közösség-szervező erőként. Egyre több helyen tapasztalható, hogy két régebben is létező lehetőség megújításával élénkebbé, erősebbé váltak a közösségeken belüli kapcsolatok: a népi kultúrához és a hétvégi iskolákhoz fűződő viszony is átalakult.

A népi kultúrával kapcsolatos fesztiválokön való részvétel, vagy egyenesen azok szervezése során a hagyományok élővé tétele (a néptánc például eredeti funkciójában,

⁶ idézi: Fejős 2005. 13-15.

⁷ idézi: Fejős 2005. 19.

azaz nemcsak színpadi produkcióként/bemutatóként jelenik meg, hanem közösségi eseményként, amit a táncolás örömeért szerveznek), újragondolása figyelhető meg. A korábbiakhoz képest nagy változás, hogy ezeket nem épületekben, hanem a többségi társadalom által is látható helyeken, parkokban, utcákon rendezik, és a közönséghez úgy is közelebb viszik, hogy aktívan bevonják őket a táncba, kézművességbe, illetve lehetőséget teremtenek a népművészeti termékek és a hagyományos konyha – olykor a ma embere számára kissé átalakított – ízletes remekeinek megvásárlására. Az identitás megerősítésének az egyik legélvezetesebb módja, ha a közösség újraértelmezi örökségét és a nagyközönség számára is érthetővé és elérhetővé teszi.

1.2. Az iskolák jelentősége és lehetőségei a nyelv megőrzésében

Az újragondolt fesztiválok mellett fontos szerep jut a közösségek megújuló iskoláinak is. A közösségi programokon való részvétel erősíti az összetartozás érzését és jó nyelvgyakorlási lehetőség is, de a szülők sokszor úgy érzik, hogy a különórák nyújtotta ismereteket, a sportlehetőséget, vagy a hétfégi családi programokat akkor érdemes félretenni, ha gyermekeik nemcsak szórakoznak, hanem tanulnak, fejlődnek is.

Az iskola, az oktatás szerepe átalakul az egész világon: egyszerre várnak tőle többet és kevesebbet a korábbiakhoz képest. Többet, mert a szülők egyre többet dolgoznak, alig van alkalmuk együtt lenni az egyébként szintén elfoglalt gyermekekkel, ezért az iskolától várják a korábban családi körben megtanult ismeretek nagy részének átadását (viselkedési kultúra, hétköznapi valósággal összefüggő szokások stb.). Másrészt kevesebbet, mert a korábbinál kevésbé bíznak a pedagógusok szaktudásában, ők szeretnék helyettük meghatározni az oktatási terveket, programokat, az iskolára csak egyfajta oktatási szolgáltatóként tekintenek.

Az iskola szerepének átértékelődését a legtöbb közösségben vagy intézményben elfogadják, igyekeznek alkalmazkodni hozzá. Az új helyzetben a vezetőségnek nemcsak diplomáciai érzékre, de egyfajta menedzserszemléletre is szüksége van, ha mindenki megelégedésére szeretné irányítani az iskolát. Kétségtelenül sok előnye van – a nyilvánvaló hátrányok, veszélyek mellett – annak, hogy jobban oda kell figyelniük a gyerekek és szülők igényeire: ha ugyanis az adott gyerekcsoportra alakítják a tantervet, hatékonyabbá válhat az oktatás.

A Kárpát-medencében nagyobb csoportokban élő magyarságnak többnyire lehetősége van magyar tanítási nyelvű iskolába íratni gyermekeit, ahol – bár természetesen meg kell tanulniuk az államnyelvet is – az oktatás teljes egészében magyarul folyik, minden tárgyat magyarul tanulnak. Vannak azonban itt is olyan területek, települések, ahol csak néhány magyar család él, és gyermekeik csak délutáni foglalkozásokon tanulhatnak anyanyelvükön, vagy csak a vasárnapi/hétfégi iskolában⁸.

⁸ A Kárpát-medencében szórványban élők létszáma – a meghatározások eltérései miatt – mintegy 200 000 – 1 000 000 fő. (Magyar Nemzetpolitika. A nemzetpolitikai stratégia keret. Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium. Nemzetpolitikai Államtitkárság. Budapest 2012. 29.)

A Kárpát-medencén kívül élő magyar gyerekek számára egyes országok támogatják az anyanyelvi oktatáshoz való hozzáférést valamilyen formában (Kanada, Németország, Svédország). Finnországban még azt is igyekeznek lehetővé tenni, hogy iskolai órarendjükbe illesztve vehessenek részt 1-2 anyanyelvi órán. Erre azonban nem mindenhol találnak megfelelő tanárt, és a heti 1-2 óra egyébként is meglehetősen kevés. A többi országban a szülők összefogása hoz létre tanulócsoportokat, hétvégi iskolákat, ahol jellemzően hetente vagy kéthetente töltenek együtt egy délelőttöt vagy délutánt a gyerekek.

A Magyarországon kívüli közösségi oktatás támogatására 2010-ben jött létre egy szakmai műhely a Balassi Intézetben, amely – részben már meglévő ösztöndíjprogramok bevonásával – egy komplex rendszert hozott létre. A megkezdett munkát a Külgazdasági és Külügyminisztériumba történt 2016-os integrációt követően is folytatja a Magyar Nyelvi Képzésekért és Oktatási Kapcsolatokért Felelős Főosztály. A cél a magyar mint idegen nyelv és a magyar származásnyelv oktatásával összefüggő kutatások tudományos eredményeinek szakszerű felhasználása a tananyagok készítése, illetve a módszertani konferenciák szervezése stb. során.

A származásnyelv fogalmat dolgozatomban a diaszpórában élők nyelvtudásának nyelvpedagógiai szempontú leírására használom, az idegen nyelvi és az anyanyelvi tudásszerkezettől való elkülönítés érdekében. Legfőbb jellemzője, hogy az anyanyelvtől való szerkezeti eltérései, illetve egyes anyanyelvi funkciók hiánya ellenére is működőképes kommunikációs eszköz, míg az idegen nyelvet tanulók esetében a hiányosságok megakadályozzák beszédszándékaik megvalósítását. A származásnyelvi diákok nyelvtudása részben anyanyelvi, részben idegen nyelvi vonásokat hordoz. Sajátos keveréke a nyelvsajátításnak és a nyelvtanulásnak. Bővebben lásd a 3. fejezetet.

1.2.1. A hétvégi magyar iskolák

A diaszpóráközösségek több mint 200 iskolájával került kapcsolatba támogató tevékenysége során a Külgazdasági és Külügyminisztérium. A Miniszterelnökség Nemzetpolitikai Államtitkárságának jelenleg összesen 211-ről van tudomása⁹, amiből 135 Európában, 49 Észak-Amerikában, 17 Ausztráliában, 7 Latin-Amerikában található. Egy-egy további iskoláról van tudomásuk Izraelben, a Dél-Afrikai Köztársaságban és az Egyesült Arab Emírségekben. A 211 iskolából 2017-ben 113 vett részt a Nemzetpolitikai Államtitkárság kérdőíves vizsgálatán (66 Európából, 16 Kanadából, 20 az Egyesült Államokból, 2 Latin-Amerikából, 8 Ausztráliából és Új-Zélandból, illetve 1 Dél-Afrikából). Az összesen kb. 4965 gyerek oktatása leggyakrabban (35%) olyan közösségi iskolákban zajlik, ahova 20-49 diák jár. 21%-ukban alacsonyabb a létszám (6-19 fő), 18%-ban 50-100 fő

⁹ A Miniszterelnökség Nemzetpolitikai Államtitkársága, az Emberi Erőforrások Minisztériuma, illetve a Külgazdasági és Külügyminisztérium közös munkacsoportja által 2017 januárjában közösen megtervezett kérdőíves vizsgálat eredményeit 2018. január 26-án ismertette Szilágyi Péter helyettes államtitkár a Külgazdasági és Külügyminisztérium nemzetközi magyar nyelvi képzésekért és oktatásért felelős főosztálya által szervezett Hétvégi Magyar Iskolák Találkozóján.

közötti, 100-200 fő között 7 iskola fogad gyerekeket, 3 iskolába pedig 200-nál is többen járnak a foglalkozásokra¹⁰. Az iskolák 51%-a tart hetente foglalkozásokat, 34%-a kéthetente, 6%-a pedig havonta¹¹. Az iskolák 35%-ban oktatnak inkább elsőgenerációs, 36%-ban inkább másodgenerációs gyerekeket. 22%-uk válaszából az derül ki, hogy mindkét típusú háttérrel rendelkező gyerekekkel foglalkoznak¹².

Tapasztalataim tovább árnyalják a képet: a tanárok munkáját még az is nehezíti, hogy gyakran ugyanabban a csoportban egyszerre kell különböző életkorú és nyelvtudású gyerekeket tanítaniuk, folyamatosan többletenergiákat kell mozgósítaniuk a differenciált oktatáshoz, ezért nagy szükség van a magyarországi szakemberek által azonnal felhasználható formában kínált, szakmailag magas színvonalú tananyagokra.

2. A tudományos háttérű tervezés szerepe a közvetett és közvetlen támogató rendszerek kialakításában

A magyar nyelv és kultúra megőrzésének letéteményesei egyértelműen az élő, működő közösségek. A természetes folyamatokba való külső beavatkozás befolyásolhatja akár a hosszú távú megmaradást, az életképességet is, éppen ezért nagyon fontos világosan meghatározni az anyaországi támogatási rendszerek alapját.

A Balassi-programok¹³ rendszere a kutatások, elemzések és a közösségek által megfogalmazott kérések alapján alakult ki. Úgy láttuk, hogy azzal adjuk a legtöbbet, ha konferenciáinkon bemutatjuk az önkéntes tanároknak a legújabb tudományos eredményeket, illetve ezeket felhasználva készítettünk tananyagokat, taneszközöket. A pedagógusokat – végzettségüktől függetlenül – partnernek tekintjük az együttgondolkodásban, és új, tudományos megalapozottságú utakat, módszereket kínálunk fel nekik. Ez a háttér különbözteti meg például a Balassi-füzetek sorozatot a többi tananyagtól: a gyakorlatot jól ismerő, de elméleti háttérkutatásokat is folytató egyetemi szakemberek¹⁴ készítették őket. A sorozatot kitaláló és gondozó sorozatszerkesztőként, szakmai lektorként és egyes kötetek esetében szerzőjeként arra törekedtem és törekszem, hogy a legújabb szakmai és módszertani elvárások mellett a játékosság és a minőség is vonzóvá tegye kiadványainkat a gyerekek és a tanárok számára. A választás természetesen mindig az adott közösségé, szakmai műhelyünk csak a lehetőséget kívánja hozzá biztosítani.

¹⁰ Három helyszínen esetében nem ismert a szám.

¹¹ 9% nem adott választ.

¹² 7% nem adott választ.

¹³ A KKM jogelődjében, a Balassi Intézetben létrehozott támogatási rendszer az integrációt követően is megmaradt, a munka folyamatosan zajlik.

¹⁴ A (KKM-)Balassi Intézet (Budapest) által kiadott kötetek szerzői: Gordos Katalin (Miénk a vár! 2011, Ünnepeljünk együtt! 2012; Kalandra fel! 2013; Játssz velünk! 2015), Maróti Orsolya (Mesélj nekem! 2015; Játssz velünk! 2014), Varga Virág (Miénk a vár! 2011; Ünnepeljünk együtt! 2012), Bándli Judit (Játssz velünk! 2014), Sipos Linda (Mesélj nekem! 2015). Lektorálta Szili Katalin és Maróti Orsolya.

2.1. Ösztöndíjprogramok

A diaszpórából érkező egyetemista fiatalok azokra a képzésekre is pályázhatnak a Balassi-ösztöndíjprogramok keretében, amelyek elsődlegesen nem számukra, hanem a külföldi egyetemek magyar szakos hallgatói számára kínálnak magyarországi rész-képzési lehetőségeket érdeklődési körüknek megfelelően (hungarológiai ösztöndíj, műfordítói ösztöndíj), illetve lehetőségük van arra, hogy – Kárpát-medencei társaikkal együtt – egyéves, intenzív egyetemi előkészítő képzésen vegyenek részt. Míg a hungarológiai és műfordító képzésen a cél a magyar nyelvtudás tökéletesítése, az irodalmi, történelmi stb. ismeretek bővítése, addig az egyetemi előkészítő magyar nyelven végezhető egyetemi évekre készíti elő a 18. évüket betöltött diákokat.

A magyar nyelven Magyarországon végezhető tanulmányok közvetve erősíthetik a fiatalok identitását, vannak azonban kimondottan számukra kínált ösztöndíjprogramok is: a kifejezetten a diaszpóra magyarsága számára meghirdetett, 2000-ben a Külföldi Magyar Cserkész Szövetséggel közösen alapított magyar nyelvi és magyarságismereti képzés célja, hogy a magyar származású fiatalok magyar nyelvtudását megerősítse és a magyarsághoz, a magyar kultúrához való kötődését elmélyítse. Az egyéves képzés során Budapestre érkező 18–35 éves hallgatók intenzív nyelvi képzésen vehetnek részt, melynek során oktatásuk speciális, a származásnyelvi nyelvtanulás-nyelvtanítás sajátosságait figyelembe vevő tananyaggal, módszerekkel zajlik. A diákok ismereteiket nemcsak a tanórákon, hanem a főváros kulturális eseményein, a nemzeti ünnepek megemlékezésein, a néphagyományokhoz kötődő foglalkozásokon való részvétel során is bővítik. A program segítségével évi 30–35 diák mélyítheti el nyelvtudását, valamint bővítheti a magyar történelemmel és kultúrával kapcsolatos ismereteit.

A Balassi Nyári Egyetemen 20 ösztöndíjas helyet pályázhatnak meg azok a diaszpórában élő fiatalok, akik csak 4 hétre tudnak elszakadni otthonról, de fontosnak érzik, hogy a korábbinál jobban megismerhessék őseik kultúráját. A résztvevők a nyelvi feladatok mellett a magyar irodalom, történelem, filmművészet, néprajz egyes területeit bemutató előadásokon nyerhetnek képet a magyar kultúra sokszínűségéről, kirándulásokon ismerkedhetnek meg Magyarországgal.

2.2. A hétvégi magyar iskolákat segítő programok

A hétvégi magyar iskolák tanárai számára 2011-ben kezdett a KKM jogelődje, a Balassi Intézet szakmai konferenciákat és tanártovábbképzéseket szervezni mind Magyarországon (Hungarológiai és Információtechnológiai Konferencia 2011, 2012, 2014, 2016, 2018; Hétvégi Magyar Iskolák Világtalálkozója 2012), mind külföldi helyszíneken (München, London, Hága, Sydney, New York, Helsinki stb.). A képzéseken eddig több mint 40 országból összesen mintegy 300 pedagógus vett részt, akiken keresztül legkevésbé 4–5000 gyermek oktatását sikerült színesíteni a bemutatott tananyagokkal és ötletekkel.

A hétvégi magyar iskolába járó gyerekeknek készült a Balassi-füzetek tananyagsorozat, amely a nyelvi fejlesztés mellett célul tűzte ki a magyar történelmi és irodalmi ismeretek játékos formában történő elmélyítését. A sorozatnak eddig öt kötete jelent meg.

A Balassi Intézet kezdeményezésére jött létre a módszertani segítséget nyújtó emagyariskola.hu honlap, amely az érdeklődők számára interaktív tananyagokat, a Balassi-füzetek tanári kézikönyvét, óravázlatokat, tananyag- és tankönyvajánlókat, nyelvi játékokat és a továbbképzések anyagait teszi elérhetővé. A honlap bemutatkozási lehetőséget, és olyan találkozási, szakmai hálózatépítési fórumot is teremt a hétvégi magyar iskoláknak, ahol kicserélhetik tapasztalataikat, ötleteiket, a saját maguk által készített tananyagokat – azaz akár alapja lehet a hétvégi magyar iskolákban tanító tanárok közösségé szerveződésének is. Az elmúlt évek tapasztalata alapján úgy tűnik, hogy az egyes konferenciák résztvevői közösséggé válnak a közös munka során, és a későbbiekben is jól működő, önálló facebook-csoportokat hoznak létre a bevált gyakorlatok, tananyagok stb. megosztására.

2.2.1. Tananyagok a hétvégi magyar iskolák számára

A Balassi-füzetek tankönyvsorozat tervezésekor már több mint tíz éve dolgoztam együtt a diaszpórából érkezett diákokkal, több továbbképzést tartottam a hétvégi magyar iskolákban tanító tanároknak. A legfontosabb cél az volt a kollégáimmal közösen készített feladatok kidolgozása során, hogy megpróbáljuk kivédeni azokat a hibákat, amelyekkel a hozzánk érkezett 18 év feletti diákok nyelvhasználatában találkoztunk – sokszor sajnos már rögzült formában. Mivel a Balassi-füzetek szakmai csapatában szinte mindenki rendelkezik magyar mint idegen nyelv tanári és magyar nyelv és irodalom szakos tanári végzettséggel is, a tananyagok tervezésekor mindkét rendszert tudtuk mozgósítani, tehát a munka közben is megvalósult a két rendszer egymást kiegészítő használata.

Egyszerű (azaz többszörösen összetett mondatokat, bővített igeneves szerkezeteket minél kisebb mértékben tartalmazó), de autentikus szövegek kerültek a könyvekbe, amelyeknek szókinca is jelentősen redukált, hogy ne veszítsék el a kedvüket már a második sornál a diákok. A helyesírási gyakorlatok készítése során is inkább a forma előállítását tartottuk szem előtt, és nem a kész formák csoportosítását. Az anyanyelvi oktatás során jól használható módszerek közül például azok, amelyek a kiejtést hívják segítségül a hangok/betűk hosszúságának megállapítására (Mondd ki a szót! Mit hallasz? Hosszú, vagy rövid az o hang?) idegen nyelvi többségi környezetben érthető módon nem működnek.


Az iskolában töltött idő rövidegére is igyekeztünk figyelemmel lenni: a történelmi, földrajzi ismereteket bővítő feladatok egyben mindig nyelvi fejlesztési gyakorlatok is. A származásnyelvi diákok számára legnehezebb feladat az írásbeli szövegalkotás, így minden füzetet használó diáknak több rövid fogalmazást is írnia kell.

V I S E G R Á D 2.

Emese a szőlővel utazik, de neki kell becsomagolnia a ruháit. Segíts neki összeállítani a listát!

Mit vigyem az útra Emese?

nyitott	díszes	ilyen Dölgöfőbe,	tarvaszl
fuldokozomra,	Vigyéljél,	ahol vannak	Szögölje,
ahol a Nagyvízút	ahol megvárni	a dögölős vízet	ahol a vízotot
is megvárni,	a vízet és ritort	ném meg, hanem	is megvárhat,
és a Balatonban	vár az ottani	krázdilhat a a	és a vízet is
is fűszere?	programokhoz?	fülké helyiséghez?	fűszerehez!




Segíts Balinak megoldani a házi feladatát!

Töltsd ki a következő táblázat! Vigyél, a magánhangok hosszúsága változik, ha a szó bizonyos toldalékokat kap!


kör	k...et	k...ak	k...em	k...es
víz	v...et	v...ek	v...em	v...es
nyíl	ny...et	ny...ak	ny...em	ny...es
köl	k...et	k...ak	k...em	k...es
idő	i...et	i...ek	i...em	i...es
út	u...et	u...ak	u...em	u...es
idő	i...et	i...ak	i...em	i...es
nyíl	ny...et	ny...ak	ny...em	ny...es

Balint álomba mag is rákényszerít Balinára, ahol Mátyás királlyal utazba felfedezheti a vár minden zugát. Turizmus voltok, és hallgatok meg, miért mondt Mátyás király!

Házd alá a szövegben, amit a képeken láatsz!



Háldok, Iacomburg Zsigmond volt a győztes. Híly a valószínűség. A palota egész nálkül a kőzet meg megpáns a becsapás, amely a fomszól kapu a szent. En kőből a győztes az építész, mely az építész építész a nagy emelet, amely egy kőzetek az alba kőzet. Emellett az a kőzet, ahonnan jól lehet érezni az építész. Itk kőzetek a kőzetek is a kőzetek, hogy építész a kőzetek. A kőzetek a kőzetek, a kőzetekben építész kőzetek, kőzetek a kőzetek a kőzetek.



1. kép: A Balassi-füzetek rövid, de autentikus szövegei és játékos szókincsbővítési gyakorlatai

A fentiekben leírt szemléletbeli váltást röviden összefoglalva:

az anyaországi tankönyvek szemlélete	a származásnyelvi tananyagok szemlélete (formálisan a Balassi-füzetek megjelenésétől)
heti 10-12 órányi tananyag (vaskos tankönyv)	kéthetente 2-4 órányi tananyag (füzetszerű tananyag)
a szókincs teljessége jellemzi	válogatott szókincs a szókincsbővítés szolgálatában
hosszú, többszörösen összetett mondatok	rövidebb, egyszerűbb szerkezetű mondatok
grammatikai metanyelv a már ismert és használt nyelvi elemek rendszerezésére	NINCS szükség metanyelvre! helyette: egyszerű szabályok, a hiányzó ismeretek pótlása

2.2.2. Tantervi keretek a konzuli modellben és a konzuli modellen kívül működő iskolák számára

A tantervek, tanmenetek kidolgozása kötelező eleme a közoktatásnak, ám korántsem jellemző a közösségi oktatás keretei között. Amellett, hogy nehéz rá időt találni az amúgy is szűkös szabadidőből, sokan úgy vélik, szükség sincs rá. Azzal indokolják az elhagyhatóságát, hogy szinte minden évben, félévben más összetételű és tudásszintű csoportokkal dolgoznak, sőt gyakran előfordul az is, hogy félév közben is új diákok csatlakoznak, vagy hagyják el az iskolát, gyorsan és folyamatosan változnak tehát a tanulói

igények és a tanári lehetőségek. A korábban már idézett 2017-es felmérésben arra a kérdésre, hogy rendelkezik-e az iskola valamilyen oktatási tervvel, 47% válaszolt nemmel.

Vannak olyan helyzetek, amelyekben azonban elengedhetetlenül fontos a tantervek megléte. Ilyen például a korábban már említett befogadó országbeli támogatási rendszerek közül az egyik legkidolgozottabb, a Bajor Szabadállam és Baden-Württemberg tartomány által is felkínált konzuli anyanyelvi oktatás (konsularischer muttersprachlicher Unterricht), azaz röviden a konzuli modell esete. Ezt a 2009/2010-es tanévtől vehetik igénybe azok a nem német közösségek, amelyek anyaországa – a konzuli szolgálat, a diplomáciai képviseletek közreműködésével – hivatalosan is vállalja, hogy szervezésbeli és anyagi segítséget nyújt a szabályok betartását vállaló közösségi iskoláknak. Ezért cserébe az oktatási kormányzat már két tartományban (Bajor Szabadállam, Baden-Württemberg) engedélyezi a magyaroktatásban való sikeres részvétel feltüntetését a gyerekek hivatalos iskolai bizonyítványában¹⁵. A Balassi Intézet munkáját folytatva a KKM hagyja jóvá minden évben a részt vevő iskolák tantervét, az esetlegesen javasolt módosítások megtételét követően. Továbbképzései szervezése és származásnyelvi tananyagai (Balassi-füzetek) fejlesztése során figyelembe veszi a konzuli modell iskoláinak igényeit, ezzel is segítve ezeket az intézményeket.

A KKM szakmai munkacsoportjának tagjaként a konzuli modell iskoláinak egy olyan ajánlást, tantervi keretet készítettem, amely fogódzót nyújthat számukra saját tantervük elkészítéséhez. Minden érdeklődő iskola kérésére megküldjük, majd szívesen részt veszünk a tanterv kialakításának további lépéseiben is. A jelen tanulmány függelékeként megismerhető az általános iskola 5. osztályos korosztálya számára készített sablon.

A tantervkészítés hasznos lehet minden iskola működéséhez, hiszen ha megfogalmazzák, leírják céljait, könnyebb azokat szem előtt tartani a hétköznapi munkája során, sőt az iskola iránt érdeklődő szülőknek is támpontul szolgálhat. Ha rendszerbe foglaltan láthatják, olvashatják, mi mindent tanulnak gyermekeik, amiről ők esetleg azt sem tudták, hogy azokra szükségük lehet, az iskolával szembeni elvárásaikat is reálisabban fogalmazhatják meg.

3. A származásnyelv fogalma és alkalmazásának előnyei

A külföldi hungarológiaiakra, a magyar mint idegen nyelvi ösztönjakra, tanfolyamokra mindig is jelentkeztek és jelentkeznek külföldön élő magyar származású fiatalok és idősebbek is, akik a kétnyelvűség különböző szintjén állnak. Vannak köztük olyanok is, akik a családon belül kizárólag magyarul beszélnek, ám olyanok is, akik csak néhány szót, kifejezést tudnak felidézni magyarul.

A származásnyelv meghatározásakor hol a beszélők lakóhelye, hol a kétnyelvűség típusa, hol az anyanyelv teljességével való összehasonlítás a viszonyítási pont. Nem odázhathatjuk el azonban a fogalom nyelvpedagógiai szempontú leírását sem, mivel a

¹⁵ Először 2014/15-ben tüntethették fel a konzuli iskolában szerzett minősítést a gyerekek bizonyítványában iskolán kívüli teljesítményként a Bajor Szabadállamban.

diaszpórában működő hétvégi magyar iskolák egyre inkább igénylik a megalapozott háttérű módszertani segítséget. Részben ugyanis ez a feltétele működésük hivatalossá tételének, diákjaik magyar nyelvtudása elfogadtatásának az adott ország oktatási rendszerében (pl. bajorországi konzuli modell, központi vizsga letételéhez kötött egyetemi kreditszerzési lehetőség az Egyesült Államokban stb.).

3.1. A magyar mint idegen nyelv és a magyar származásnyelv kutatása

A nyelvtanulók már több mint kétszáz éve tanulhatnak szervezett formában magyarul¹⁶, a magyar mint idegen nyelvi tanárképzés azonban csak 1982-ben indult meg a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemen. Ezzel egyre szervezettebbé vált a magyar mint idegen nyelvi terület tudományos és módszertani felfedezése, feltérképezése: szakmává vált a magyar mint idegen nyelv tanítása. Ma már saját folyóirattal rendelkezik, illetve önálló szakosztállyal a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete keretein belül. Nyelvészeti konferenciákon külön szekciókat töltenek meg az ilyen témájú kutatásokat bemutató előadások, a Külgazdasági és Külügyminisztérium nemzetközi magyar nyelvi képzésekért és oktatásért felelős főosztálya szervezte éves Vendégoktatói Konferencia pedig fontos szakmai fórumot és biztos találkozási pontot jelent az oktatók számára az intézményesség újabb bizonyítékaként. A 2017 óta rendszeresen megrendezett Magyar mint Idegen Nyelv Napja rendezvény pedig a nagyközönség számára is igyekszik láthatóvá tenni a szakmát.

A kutatási irányok között a 2000-es években tűnt fel a diaszpóra oktatásának alapjául szolgáló származásnyelvi szemlélet vizsgálata, azóta azonban minden konferencián találkozhatunk a kérdéssel foglalkozó előadásokkal.

3.2. A származásnyelv fogalma

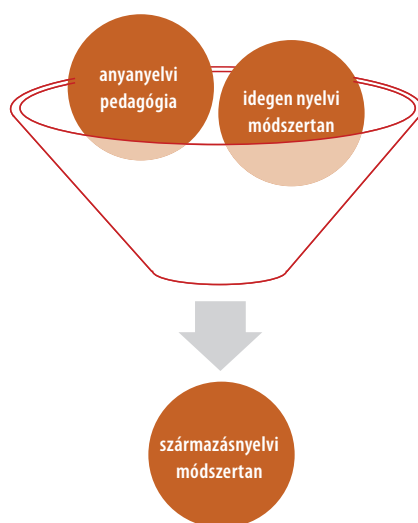
A tanárok szemléletének formálására azért van szükség, mert a diaszpórában működő hétvégi magyar iskolák jelenlegi gyakorlatában a nyelvoktatás leginkább az anyanyelvi oktatáshoz hasonlít. Tankönyveik magyarországi kisdíákoknak készült olvasókönyvek, nyelvtankönyvek. Nemcsak az oktatás hatékonysága szenved így csorbát, de egészen biztosan negatív hatással van a diákok nyelvszemléletére, nyelvi önképére, motivációjára is, ha például több évig tart egy iskolai olvasókönyv feldolgozása, és/vagy 10-11 éves korukban még mindig az első osztályosoknak szóló könyveknél tartanak, vagy egy olvasmány egy-egy sorában 6-8 ismeretlen szóval találkozhatnak stb.

¹⁶ 1792 óta folyik – kisebb-nagyobb megszakításokkal – magyar nyelvoktatás a pesti egyetemen. 1960-ban hozták létre a Központi Magyar Lektorátust, a mostani Magyar mint Idegen Nyelvi Tanszék elődjét, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen a Budapesten tanuló külföldi diákok szervezett nyelvoktatásának bázisát.

A származásnyelv (Heritage Language, Herkunftssprache) fogalom írja le azt a nyelvállapotot, amely a második és többedik generáció óta diaszpórában élőkre jellemző, akik érzelmileg és kulturálisan kötődnek – gyakran éppen elsősorban a nyelven keresztül – az adott nyelvet beszélők anyaországához. Bár az angol (Heritage Language) és német (Herkunftssprache) megnevezés tulajdonképpen ugyanazt takarja, az angol jóval értékelitettebb, hiszen a *heritage* 'örökséget, hagyományt' jelent, szemben a magyar és német a beszélőnek (vagy felmenőinek) 'születési helyét, országát' megjelenítő *származás* szóval. Giay Béla meghatározása szerint a származásnyelv „a ... diaszpórában élő második és harmadik generáció nyelvtanulása, amelyet már nem az anyanyelvi teljesség jellemez. Ez a forma a kulturális hatások, a rokoni kapcsolatok eredményeképpen specifikus vonásokat hordoz, amelyek elsősorban a nyelvországra vonatkozó ismeretekben, s a kétnyelvűség különböző fokozataiban nyilvánulnak meg. Sok esetben a ... nyelv ismerete inkább passzív, és az elődök nyelve már nem a kommunikáció elsődleges eszköze (Giay 1998:19)”. Valdés 2000-es meghatározása jóval tágabb: származásnyelvi diák az, aki nem angol(többségi) nyelvű otthoni környezetben nőtt fel, aki beszéli, vagy legalább megérti az otthon használt nyelvet, és aki valamilyen szinten kétnyelvű (Valdés 2000).

A származásnyelv fogalmának használata a diaszpórák közössége számára nem magától értődő, hiszen az akár identitásbeli kérdéseket is felvethet (szemben az *anyanyelv* szóval, ami egyértelmű és erős érzelmi kötődést jelez), ám nyelvpedagógiai szempontból, a nyelv megőrzése érdekében megkerülhetetlen a fogalom bevezetése.

Az alábbi ábrával szeretném szemléltetni, milyen a származásnyelvi pedagógia viszonya az anyanyelvihez és az idegen nyelvihez.



2. ábra: A származásnyelvi oktatás módszertani forrásai

A hétfégi magyar iskolákban tanító tanárok helyzete tehát a módszertani választások szempontjából sem könnyű. Bár elméletileg kétféle eszközrendszerből is választhatnak (vagy az anyanyelvi pedagógia, vagy az idegen nyelvi), szinte minden pillanatban másképp kell döntenie: más és más a diákok nyelvi háttere és tudatossága is, így nem könnyű a legcélravezetőbb módszer megtalálása. Az a magyarázó elv, ami az egyik diáknál működik, a másikonál sajnos zsákutca lehet.

Jó hír, hogy a szakma igyekszik megtalálni a használható utakat: Magyarországon mára már komoly előrehaladást mutat – a magyar mint idegen nyelv részterületként – a származásnyelvi módszertan felhasználása és annak megjelenése az egyetemi tanárképzésben. A magyarságismereti (származásnyelvi) Balassi-ösztöndíjprogramban tanulók olyan, kifejezetten a számukra kialakított tanterv szerint tanulnak, amely figyelembe veszi nyelvtudásuk sajátos szerkezetét, többek között azt, hogy lexikai tudásuk eltér a magyart idegen nyelvként tanulókéétól, grammatikai tudatosságról pedig gyakorlatilag csak a legkritikább esetben beszélhetünk körükben.

A magyar származásnyelvi tanulókkal kapcsolatos tudományos tanulmányok (Csire–Laakso 2011, Maróti 2004, Maróti 2012) megjelenésével egyidejűleg már a magyar mint idegen nyelvi tanárképzésbe is beépült ennek a speciális területnek az oktatása.

3.3. Szemléletváltással a hatékonyságért: a származásnyelv köztesnyelvi megközelítési módja

Dolgozatomban a származásnyelv fogalmának bemutatását követően egy olyan alkalmazott nyelvészeti megközelítési módra is szeretném felhívni a figyelmet, amellyel az előző fejezetben azonosított származásnyelvi beszélők nyelvi fejlesztését tehetjük az eddigieknél sikeresebbé. Ha ugyanis nem hiány-szemlélettel, az anyanyelvi tudáshoz (C2 nyelvi szint - KER) képest nyelvhelyességben, szókincsben stb. mutatkozó deficittel jellemezzük egy adott diák nyelvvállapotát, hanem Selinker (1972) köztesnyelv-fogalmát használjuk, a korábbinál jóval hatékonyabb nyelvpedagógiai eszközrendszerrel választhatunk. Szükség van ugyanis a nyelvvel, nyelvtudással kapcsolatos szemléletmód megváltoztatására, ha a hétfégi iskolákban rendelkezésre álló nagyon rövid idő alatt szeretnénk eredményeket elérni.

A nyelvtudás sajátos, a külföldi nyelvtanulókétól jelentősen eltérő szerkezetével kapcsolatban az első jelzések a külföldiek számára szervezett nyelvtanfolyamokról, vagy azokból az egyetemi csoportokból érkeztek, amelyekben külföldön felnőtt magyar fiatalok együtt tanultak külföldi nyelvtanuló társaikkal. A származásnyelvi diákok nyelvi szintjét ugyanis hosszú ideig „túl jónak”, azaz C2 nyelvi szintűnek tartották, ami sajnos kedvezőtlenül befolyásolta a nekik felajánlott oktatást, tananyagokat. Gyakran bizonyultak például túl könnyűnek számukra a haladóknak (C1 szintű) szánt szóbeli feladatok, írásban azonban meg sem közelítették a középhaladó (B2) szinten álló társaikat.

Számtalan hétfégi magyar iskolában tanítanak önkéntes tanárok – közöttük néhányan akár pedagógusi vagy szakpedagógusi végzettség nélkül –, akik szabadidejüket feláldozva kísérik meg a magyar nyelvi és művelődéstörténeti ismeretek átadását,

mivel fontosnak tartják kultúrájuk megőrzését, továbbadását. Meg kell jegyezni azonban, hogy gyakran nem is az ő szemléletüket a legnehezebb formálni, hanem – a várakozással némiképp ellentétben – azokét a tanítókétkét és tanárokét, akik korábban anyaországi általános vagy középiskolában tanítottak magyar nyelvet és irodalmat. A származásnyelvi oktatás során gyakran előfordul, hogy a tanár feladata az, hogy segítsen a diákoknak addig nem ismert elemekből egy működő rendszert felépíteni. A magyar nyelv és irodalom szakképzettséggel rendelkező tanárok feladata ezzel szemben a már meglévő, anyanyelvi tudáson alapuló ismeretek rendszerbe foglalása. Egészen más kompetenciákra és szakmai (nyelvészeti) háttértudásra van szükség a két célcsoport esetében, ha például az alanyi és tárgyas ragozás különbségének megtanítása a feladat.

A – korábban csak az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatban használt – köztesnyelv fogalmának bevezetésével jobban megragadhatóvá válik diákjaik nyelvtudása, segítheti a megfelelő nyelvi fejlesztési irány megtalálását. Megkönnyítheti annak eldöntését, mi az, amire az eddigi oktatási gyakorlatból szüksége van a diáknak, és mi az, ami elhagyható, felcserélhető valami hasznosabbra. Az újonnan induló hétvégi iskolák számára pedig a kezdeti útkeresési szakaszt is jelentősen lerövidítheti.

A fogalom azt a nyelvi rendszert jelöli, amelyet a tanuló hoz létre azon nyelvi anyag felhasználásával, amelyet a vizsgálat időpontjáig módjában állt megismerni. Ezt az állapotot a kutatók különbözőképpen nevezték el: Corder (1971) *idioszinkretikus dialektus*-nak nevezte, Nemser (1971) *közelítő rendszernek*, Selinker (1972) pedig az *interlanguage*, azaz *köztes nyelv* fogalmat használta. Nemser és Selinker – amint elnevezéseikből is kitérünk – az elérendő nyelvtudás teljessége felől közelítve vizsgálták ezt az átmeneti nyelvállapotot.

Az idegen nyelvek tanulóinak nyelvi produkcióját leíró köztes nyelvvel foglalkozó kutatások újszerűsége abban rejlett, hogy azt állították: ez az addig ideiglenesnek tekintett tudás tetszőleges ponton megvizsgálva rendszerszerűséget mutat. Azt állítom, hogy ha a származásnyelvet is egyfajta köztes nyelvként kezeljük, akkor a gyakorlatban is hasznosítható módszereket alakíthatunk ki a tanítására még akkor is, ha az egyéni köztes nyelvek változatossága igen nagy szinkron szempontból is, hiszen ezek a természetes nyelveknél jóval változékonyabbak.

A magyar származásnyelvre is jellemző, hogy nemcsak a magyar nyelvből, illetve a környezet nyelvéből tartalmaz elemeket, de azoktól független jelenségeket is megfigyelhetünk a használatában. Öt olyan pszicholingvisztikai folyamattal áll összefüggésben, amelyek hatással vannak rá: kommunikációs stratégiák, tanulási stratégiák, tanítási környezet, transzfer más nyelvekből és a túláltalánosítás. Ezekből legalább kettő szorosan összefügg a tanítás módjával, ezért érdemes ezekre kiemelten is figyelmet fordítanunk.

A rendszerszerűség mibenlétét egy magyar nyelvi példa segítségével szemléltetve: a normától eltérő szabad variációk felbukkanása sokszor véletlenszerűnek tűnik a tanulók nyelvhasználatában: előfordulhat, hogy ugyanaz a diák egyszer többes, más-szor egyes számot használ számnevek után (pl. *négy fiú*, de **kevés fiúk*). Egy lehetséges magyarázat szerint ennek oka az lehet, hogy a tanultakat olykor felülírja egy rejtett szemantikai tényező. A számnév határozottsága miatt könnyebben azonosítható

esetekben egyes számot használ a származásnyelvi diák (*négy fiú*), a kevésbé felismerhető, határozatlan számnevet tartalmazó megnyilatkozásokban (**kevés fiúk*) azonban nem működtette ugyanazt a nyelvtani szabályt. A második megnyilatkozást kétféleképpen értékelhetjük: a hibaelemzés rendszerében a válasz rossz, köztesnyelvi szempontból azonban elsősorban a hibás variációt létrehozó rejtett szabályt próbáljuk felderíteni, és rájövünk: egy biztatóan alakuló fejlődési sor állomása ez ahhoz képest, hogy a tanuló nyelvhasználatában egyaránt jelen volt a **négy fiúk* és a **kevés fiúk* alak is: a szabály megvan, az alkalmazását kell már csak kiterjeszteni a megfelelő körre (Maróti 2005). Ezzel a szemlélettel rövid idő alatt új, a problémát a középpontba állító gyakorlatípusokat iktathatunk be a tananyagba.

A tanulók köztesnyelvének vizsgálatakor azonban nemcsak a grammatikai jól formáltság rendszerét kell figyelemmel kísérnünk, hanem a kommunikációs hatékonyságát is. Flynn (1983) ugyanis kimutatta: az is előfordulhat, hogy ha a tanárok csak a nyelvtani helyességre összpontosítanak, akkor elsiklanak a nyelvhasználati hiányosságok fölött. Leginkább azokban az esetekben, ha a létező formák funkciója csak kis mértékben különbözik egymástól. Ismerjük például a függő beszédben használt *Péter azt mondta, hogy* bevezető rész helyett a származásnyelvi diákok által gyakran használt *Péter mondta, hogy* formát. A tanároknak résen kell lenniük, mert a többlettartalom nélküli első formával szemben a magyar nyelvhasználatban a második a jelölt (marked) megnyilatkozás (a beszélő szándéka az ágens kilétének hangsúlyozása), helyénvalósága tehát kontextusfüggő, azaz nem használható az előbbihez hasonló gyakorisággal.

Míg ebben az esetben még nem nagy a tét, csak furcsa, „döcögős” lesz a megnyilatkozás, mégsem szabad elsiklanunk fölötte. A legnagyobb veszélyt ugyanis a fosszilizáció jelenti Selinker rendszerében, ami ZhaoHong Han (2014) kutatási eredményei alapján a tanulási folyamattal egyszerre zajlik, azaz szerinte minden egyes javítás nélkül maradó hiba elősegíti annak rögzülését. Érdemes ezt a hétvégi iskolákban is szem előtt tartani, bár sokan úgy vélik: a sok javítás csökkenti a gyerekek motivációját, elveszítik a kedvüket. A tanárképzők újabb feladata rajzolódik ki: ha a továbbképzéseken sikerül változatosabbá tenniük kollégáik hibajavítási technikáit, illetve a köztesnyelvi szemlélet elmélyítésével a hibajavítást többé sem a tanár, sem a diák nem érezné hibáztatásnak, az jelentős előrelépést jelentene a származásnyelvi fejlesztés területén.

A nyelvhasználati félresiklások között vannak olyanok is, amelyek jóval több veszélyt hordoznak, mint az imént említett példa. Azok, amelyek nyomán kedvezőtlen kép alakul ki a beszélőről partnerében. Ez történhet, ha a származásnyelvi diákok nyelvhasználatukban egy nyelvi formát az anyanyelvi nyelvhasználóknál jóval gyakrabban vagy kevésbé gyakran használnak, azaz túláltalánosítanak, vagy éppen kerülnek bizonyos struktúrákat, megoldásokat. Egyszerűen tanítható például a *legyen szíves, légy szíves* + főnévi igenév forma, s elméletben helyettesítheti is kérések megformálásakor a felszólító módot, ezt a helyesírási szempontból nehéz alakot. Milyen következményei lehetnek ennek a tanulói változatnak? A származásnyelvi diákok kérésük megformálásakor az anyanyelvi beszélőknél gyakrabban kezdik használni, mivel sokszor udvariasabbnak is érzik, mint a jóval direktebb felszólító módot. A beszédcselekvéseket vizsgáló intralingvális kutatások során (Bándli 2016, Bándli–Maróti 2016, Maróti 2016a,

Szili (2016) azonban kiderült, hogy mi magyarok inkább a felszólító módot részesítjük előnyben, és a direkt formában megjelenő alakot kifinomult, ún. nyelvi gyengítő eszközökkel enyhítjük. A főnévi igeneves forma a jelölt alak, ritkábban használjuk, éppen ezért bizonyos helyzetekben akaratlanul is kirovó, felsőbbbbséges hatást kelt, ami nem várt, kellemetlen következményekkel járhat a kommunikációban részt vevő felek részére. A további kutatások azt is megállapították, hogy gyakran nem a két nyelv közti különbségek, hanem inkább a hasonlóságok okozhatnak nehézségeket. Ha például a magyar nyelvben használt formának a többség által beszélt nyelvben is létezik egy, a magyarhoz hasonló funkciója, akkor előfordulhat, hogy a származásnyelvi beszélő generalizálja a forma–funkció megfeleltetést, és a formához kapcsolódó összes környezeti nyelvi funkcióban fogja a magyar formát használni (Maróti 2016b).

A származásnyelvi diákok estében is igaz, hogy minél inkább biztosított a célnyelvhez való hozzáférés, minél többet és minél több szintéren használhatják a nyelvet, annál kevésbé valószínű, hogy fosszilizálódnak, rögzül a helytelen forma. Éppen ezért érdemes például az információtechnológia kínálta lehetőségekkel is kiegészíteni a tanári reper-toárt: nemcsak a helyzethez, de egyben az új generáció elvárásaihoz is alkalmazkodva. Ha a rendszerszerű sajátosságokat összegezzük, olyan specifikus gyakorlatokat készíthetünk a nyelvtanulói csoportoknak, amelyekkel jóval hatékonyabbá tehetjük az oktatást, éppen ezért látszik hasznosnak a származásnyelvi diákok fejlesztése érdekében is szélesebb felhasználói, szakmai körökkel megismertetni a köztesnyelvi szemléletet.

4. Helyzetértékelés és igények – két vizsgálat

Milyen fejlesztési irányokat kövessünk? Mik a közösségek igényei? Sikerült-e valamiféle szemléleti változást elindítani a képzéseinken részt vevő tanárok körében? Ezekre a kérdésekre kerestem a választ a Külgazdasági és Külügyminisztérium (korábban Balassi Intézet) konferenciáira a nyugati diaszpóra közösségeiből érkezett tanárok nyelvi, nyelvoktatási szemléletével kapcsolatban a kezdeti időszakban (2012 és 2014), illetve 2018-ban, amikor már hatodszorra láttuk vendégül az önkéntes pedagógusokat. Sok egyéb mellett két fő kérdéssel kapcsolatban vártam a véleményüket: a nyelvi fejlesztés általuk szükségesnek tartott irányvaival és a tanórákon használt tananyag típusokkal kapcsolatban. Fontos visszajelzés lehet ez a két pillanatfelvétel a továbbképzéseken folytatott munkánkkal kapcsolatban, amelyeken a legfőbb célunk a kollégák szakmai tudatosságának növelése.

4.1. A vizsgált csoportok

A vizsgálatba azok a személyek kerültek be, akik jelentkeztek a Külgazdasági és Külügyminisztérium nemzetközi magyar nyelvi képzésekért és oktatásért felelős főosztálya által 2018-ban, illetve a korábbi Balassi Intézet 2012-ben és 2014-ben szervezett szakmai-módszertani konferenciáira. A csoportra éppen ezért általában is jellemző, hogy

szakmailag igényük van az együttgondolkodásra, az önképzésre, ismereteik bővítésére. A diaszpórában tevékenykedő pedagógusok legaktívabb és legtudatosabb rétegeként tarthatjuk őket számon, akik nagy valószínűséggel véleményformálók a helyi közösségekben is.

Az első vizsgálat a (2012-es és 2014-es konferenciákra való) jelentkezés alkalmával kitöltött kérdőíveken szereplő információk alapján történt, amelyet a tanulmány szerzője állított össze a konferencia szakmai vezetőjeként annak érdekében, hogy a programot a résztvevők igényeinek megfelelően alakíthassuk ki. 2018-as januári konferenciánkon egy műhelybeszélgetés keretében kértem meg azokat a kollégákat a kérdőív kitöltésére, akik részt kívántak venni a közös gondolkodásban a további szakmai rendezvényeink irányvaival kapcsolatban.

Az elemzést a szerző természetesen nem tekinti a teljes szakmai közösség leírásának, hiszen a csoport nem reprezentatív. Nem haszontalan azonban a legaktívabb tanárok napi gyakorlatának, illetve tananyagválasztásának feltérképezése, ha meg akarjuk keresni a közös pontokat, be akarjuk vonni ezt a közösséget a további szakmai együttgondolkodásba. A vizsgálat megisméltése azért volt fontos, mert a kezdetek után szerettem volna felderíteni, sikerült-e legalább kis mértékben kedvező változást előidézni tevékenységünkkel. Az eredmények elemzése során világosan kell látnunk, hogy a levonható következtetések korlátozott érvényességűek, hiszen kis mennyiségű adat – az első, összevont vizsgálati anyag 92, a második 29 kérdőív – feldolgozásával születtek. A vizsgált csoport (a diaszpórában működő legaktívabb önkéntes tanárok) létszáma azonban eleve szűkös, tagjai a konferenciákra való jelentkezésen és részvételen kívül más módon nehezen azonosíthatók és érhetők el stb., így a bemutatott közösség más kutatási módszerrel sem vizsgálható eredményesebben.

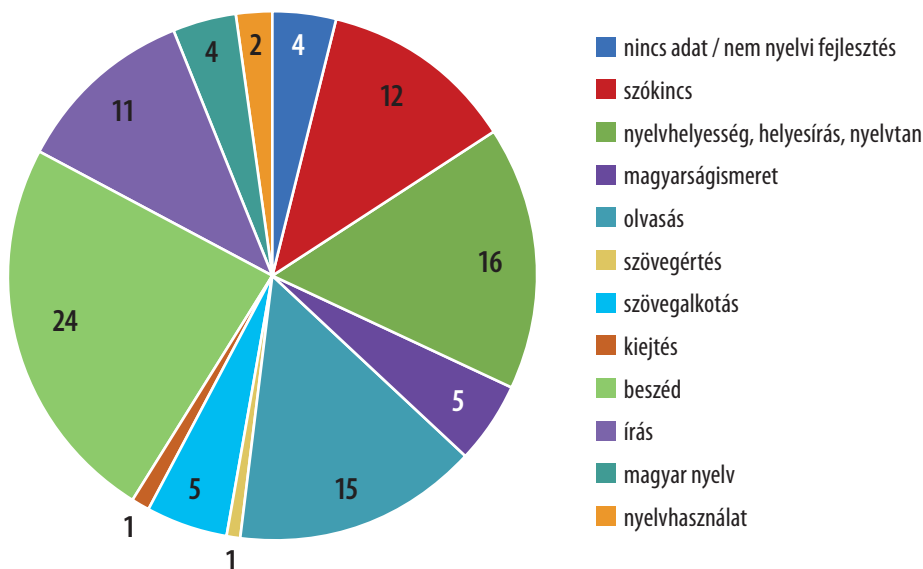
4.2. A fejlesztendő területekkel kapcsolatos elképzelések

A leginkább gondot jelentő tényezők felderítésének érdekében a kérdőívben a következő mondat kiegészítését kértem: Szerintem diákjaimnak a leginkább ezen a területen van szükségük fejlesztésre (/ezt kellene megtanulniuk az iskolában¹⁷): A kollégák tehát nem előre meghatározott területek közül választhattak, hanem szabadon megjeleníthették elképzeléseiket. A diagramokon bemutatott kategóriákat az ő szóhasználatuk alapján tüntettem fel. A továbbképzéseket a magyar nyelv oktatásának hatékonyabbá tétele érdekében hirdettük meg (a tájékozódás megkönnyítése érdekében előzetes programmal együtt), így a kontextusból nyilvánvaló volt, hogy az ezzel kapcsolatos nehézségekre utal a kérdés. Ennek ellenére mindkét vizsgálat esetében megjelentek a fegyelmeléssel stb. kapcsolatos gondok is (2012/14 – 4%, 2018 –13%), amelyek ugyan valóban köthetők az oktatási helyzethez, de elemzésemben nem térek ki rájuk, mivel nem nyelvi természetű nehézségeket írnak le.

¹⁷ Az adott közegben egyértelmű volt a hétvégi iskolára történő utalás.

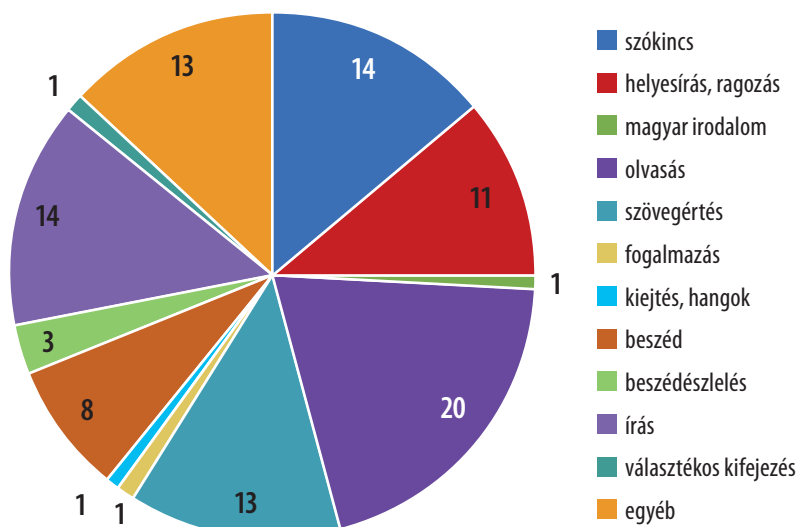
A nyelvi fejlesztésre szoruló területek felsorolása igen nagy változatosságot mutat mindkét csoportban (1. és 2. diagram): megjelennek az alapkészségek, részkészségek és nyelven kívüli elemek is (magyarságismeret, magyar irodalom stb.).

A diagramokon megfigyelhetjük, hogy 2012/14-ben a beszédet tartották a leginkább fejlesztendőnek, méghozzá igen nagy arányban (24%), 2018-ban azonban csak az 5. helyre sorolták 8%-kal. Messzemenő következtetéseket természetesen nem lehet levonni, de az önkéntes tanárok 2018-as válasza már jóval inkább hasonlítanak a szakma, a képzett nyelvtanárok által a származásnyelvi diákok számára kijelölt fejlesztési irányokhoz, mivel például az első csoportban megjelölt beszéd – így, általánosságban –, azaz a szóbeli kommunikáció a tanítás során jóval kevesebb diáknál és kisebb mértékben szorult fejlesztésre, mint az írásbeliség, tehát valóban hátrébb sorolható, mint a szókincs (2. hely), írás (2. hely), a szövegértés (3. hely) és a helyesírás (4. hely).



1. diagram: A fejlesztendő területekkel kapcsolatos elképzelések (2012-14)

Azt látjuk, hogy a két csoport megközelítően ugyanolyan fontosnak tartotta a szókincsbővítést (12%-14%), de míg az első esetben ez csak a negyedik helyet jelentette, a második vizsgálatban a második legfontosabb területnek választották.



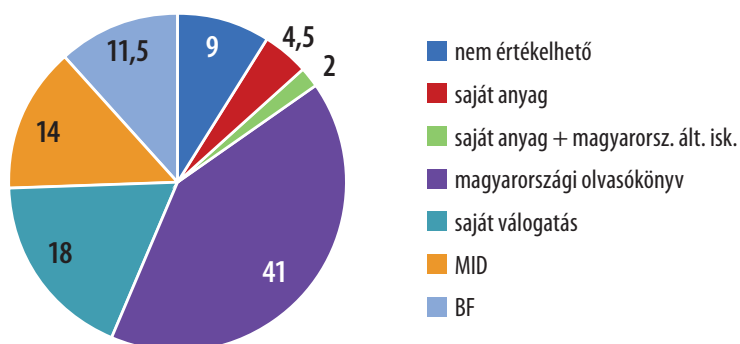
2. diagram: A fejlesztendő területekkel kapcsolatos elképzelések (2018)

A tanárok megítélése szerint tehát csökkent a beszéd és a helyesírás fejlesztésének jelentősége, jelentősen megnőtt viszont a szövegértésé (a 8. helyről a 3. helyre került), az írásé és az olvasásé, illetve kis mértékben emelkedett a szókincsbővítésé.

A helyesírás, nyelvhelyesség 16%-kal a második helyen állt 2012/14-ben, 2018-ban azonban csak a negyedikén 11%-kal. Az arány tehát hasonló, a valós igényeknek megfelelően még mindig a fontos fejlesztési területek közé tartozik, de míg korábban csak a beszéd előzte meg, addig 2018-ban az olvasás (1. hely), szókincs (2. hely), írás (2. hely) és a szövegértés is (3. hely). A szövegértés 8.-ról a 3. helyre kerülése véleményem szerint szintén az önkéntes tanárok szakmai tudatosságának erősödését jelzi, hiszen a korábban csak egyszerűen olvasásként hivatkozott készséggel szemben megjelent az elemzéseket is tartalmazó értő olvasás (szövegértés).

4.3. Az oktatás során használt tananyagok

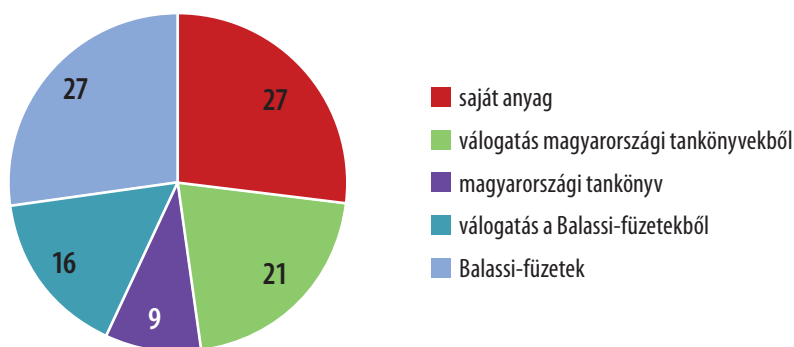
A diaszpóra magyartanítását az első vizsgált időszakban (2012-14) – az eredmények összesítéséből megrajzolt 3. diagram tanúsága szerint – alapvetően a magyarországi tankönyvkínálat határozta meg (magyarországi iskolákban használt tananyagok – 41%), kevesen használtak a helyi közösség által kifejlesztett anyagot (4,5%).



3. diagram: A hétvégi iskolákban használt tananyag típusok¹⁸ (2012-14)

Több oka is lehet ennek. Az első az önkéntes tanárok kevés szabadideje, illetve az, hogy csak rövid ideig tanítanak az iskolában – jellemzően addig, amíg saját gyerekeik is oda járnak. Úgy gondolom azonban, hogy ha megindul a közösségen belüli közös gondolkodás, akkor az ismeretek és szemlélet folyamatos átadása következtében a később csatlakozók is élvezhetik majd (esetleg személyesen már nem is ismert) korábbi kollégáik tapasztalatainak gyümölcsét. Ideális esetben természetesen mindezt a szakmai alapok megszerzése, azaz tanárképzés is kiegészítené, hogy a tananyagok a tapasztalatot és a szakmaiságot ötvözve születhessenek meg.

A második vizsgálat eredményei azonban kedvező változást jeleznek: 2018-ban már csak 9%-ban került kizárólag magyarországi tankönyv a diákok elé, a hétvégi iskolákban jelentősen háttérbe szorult ez a tananyagforrás (az utolsó helyen végzett).



4. diagram: A hétvégi iskolákban használt tananyag típusok (2018)

¹⁸ MID - magyar mint idegen nyelvi tananyag; BF - Balassi-füzetek

Ugyanilyen nagyságrendű, de ellentétes irányú változás következett be a saját tananyagok készítése terén: a korábbi 6,5%-ról 27%-ra nőtt az arány, és ez vált a legjellemzőbbé a tananyagválasztás során. A diákokra és csoportokra szabott, az ő igényeikhez igazított feladatok, tevékenységek megvalósítása teszi leginkább hatékonyá a hétvégi magyar iskolákban folyó oktatást. Erre van a legnagyobb szükség, így kifejezetten kedvező a tanárok körében zajló folyamat iránya.

A Balassi-füzetek felhasználási arányának növekedése természetes, hiszen a 2012/14 és 2018 közötti időszakban 38.000-nél is több tananyag került a tanulókhoz a diaszpórában. Szakszerűen felépített és kidolgozott könyvekről lévén szó, reményeink szerint – a sorozatszerkesztő eredeti elképzelésének megfelelően – a feladattípusok, szövegek stb. mintaként is szolgálhatnak az önkéntes pedagógusok számára a saját tananyagok kidolgozásakor. A Balassi-füzetek közvetlen felhasználása mellett szintén a tanári tudatosság szintjének emelkedését mutatja, hogy sokan kifejezetten a diákjaik igényeihez igazítva válogatnak a füzetek által felkínált feladatok közül (16%).

5. Eredmények és feladatok

Az írásomban felsorolt, a magyar származásnyelvi oktatást segítő lépések – a módszertani szemléletváltás, illetve a köztesnyelvi elméleti megközelítés, a tanárok számára szervezett továbbképzések, az emagyariskola.hu honlap, a Balassi-füzetek stb. – hosszú távon biztos hátteret kínálhatnak a diaszpórában működő magyar iskolák tanárai számára, megkönnyítik munkájukat, de ami annál is fontosabb: kiszámíthatóvá és tervezhetővé is teszik azt. Így eredményeiket, tapasztalataikat egymással megosztva, szakmai közösségként további jelentős elméleti és gyakorlati felfedezéseket is tehetnek.

Az Egyesült Államokban, a Kaliforniai Egyetemen (UCLA) működő Heritage Language Center 2018 februárjában rendezett konferenciáján¹⁹ a Származásnyelvi Közösségi Iskolák Szövetsége (Coalition of Community-Based Heritage Language Schools) műhelybeszélgetésén volt alkalmam bemutatni eddigi törekvéseinket és megmutatni az érdeklődőknek a Balassi-füzeteket. A jelen levő német, bolgár, francia, spanyol, orosz stb. közösségi iskolák vezetői egyaránt mintaértékűnek és mindeddig példa nélkülinek nevezték azt a komplex oktatástámogatási rendszert, amit Magyarországon létrehoztunk a diaszpórában élő diákok nyelvi fejlesztése érdekében. Úgy fogalmaztak, hogy a bemutatottakban mindazt megvalósulni látják, amit előadások hosszú sora csak távoli, elérendő célként jelölt meg.

A 2012/14-es kutatást megismétlő 2018-as vizsgálat eredménye jelzésértékű akkor is, ha nem általánosítható, nem terjeszthető ki teljes mértékben a hétvégi iskolák összes tanárára: egyértelmű jelek utalnak a tanári tudatosság erősödésére, a nyelvi szemlélet

¹⁹ Third International Conference on Heritage/Community Languages, Los Angeles, 2018. február 16-17.

alakulására, változására. Az önkéntes pedagógusok jóval realisabban kezdték értékelni diákjaik teljesítményét, céltudatosabban határozták meg feladataikat.

Mindez magában hordozza a minőségi oktatás lehetőségét: azt jelenti, hogy a tervezés és a tudományos háttér komoly lendületet adhat még a pedagógiai képzettséggel nem rendelkező önkéntesek bevonása esetén is. Éppen ezért elengedhetetlenül fontos, hogy – a Balassi-füzetek folytatásaként – készüljenek a legújabb tudományos eredményeket és az iskolák lehetőségeit, napi valóságát egyszerre figyelembe vevő, azonnal felhasználható és kézbe adható tananyagok minden hétvégi iskola részére. A készen kapott, céljaiknak megfelelő tananyagok (az érdekes és játékos feladatok miatt) elégedett diákok, (az elért eredmények – a gyermekek nyelvtudásának, kulturális és történelmi ismereteinek bővülése – miatt) elégedett szülők és – ami a legfontosabb – elégedett és kevésbé fáradt(!) tanárok közösségévé teszik a hétvégi magyar iskolákat.

Irodalom

- Bándli Judit 2016. Disagreement in Hungarian. In: Szili Katalin – Bándli Judit – Maróti Orsolya (szerk.): *Pragmatics in Practice: Empirical studies in the Hungarian language*. ELTE, Budapest, 97–113.
- Bándli Judit – Maróti Orsolya 2016. Culture and Language Behavior. In: Szili Katalin – Bándli Judit – Maróti Orsolya (szerk.): *Pragmatics in Practice: Empirical studies in the Hungarian language*. ELTE, Budapest, 139–150.
- Chaliand, Gérard – Rageau, Jean-Pierre 1991. *Atlas des diasporas*. Éditions Paris.
- Corder, Stephen Pit 1971. Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9(2), 147–160.
- Csire, Márta – Laakso, Johanna 2011. Teaching Heritage Language as a Foreign Language: on the Questions of Bilingualism and Minority Language Teaching in Austria. *ESUKA – JEFUL*, 2011, 2, 1, pp. 93–107.
- Fejős Zoltán 2005. Diaszpóra és az „amerikai magyarok” – háttér egy fogalom alkalmazhatóságához. In: Kovács Nóra (szerk.): *Tanulmányok a diaszpóráról*. Gondolat – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest, 9–24.
- Flynn, Susan 1983. Similarities and differences between first and second language acquisition: setting the parameters of universal grammar. In: Rogers, Don and Slovoda, John (eds.): *Acquisition of symbolic skills*. Plenum Press, New York, 485–500.
- Giay Béla 1998. A magyar mint idegen nyelv fogalma. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar mint idegen nyelv*. Hungarológia. Osiris, Budapest, 18–25.
- Gordos Katalin 2014. *Helyesírás másképp*. emagyariskola.hu
- Maróti Orsolya 2004. Magyarok tanulnak magyarul. *Nyelvünk és kultúránk* 132. sz. 46–53.
- Maróti Orsolya 2005. Véletlen, vagy tipikus hiba? A köztesnyelvről. *Hungarológiai évkönyv* 6. 200–203.
- Maróti Orsolya 2012. A Pragmatic View of Heritage Language and Its Relation to HSL. *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 219–228.

- Maróti Orsolya 2016a. The Refusal of Offers: a Pragmatic Analysis Based on Data Gathered According to Natural Methods. In: Szili Katalin – Bándli Judit – Maróti Orsolya (szerk.): *Pragmatics in Practice: Empirical studies in the Hungarian language*. ELTE, Budapest, 77–96.
- Maróti Orsolya 2016b. Pragmatic Errors in Foreigners' Language Usage of Hungarian. In: Szili Katalin – Bándli Judit – Maróti Orsolya (szerk.): *Pragmatics in Practice: Empirical studies in the Hungarian language*. ELTE, Budapest. 123–128.
- Nemser, William 1971. Approximate systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics* 9. 115–124.
- Selinker, Larry 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10. 209–231.
- Szili Katalin 2016. The Pragmatics of Request in the Hungarian Language. In: Szili Katalin – Bándli Judit – Maróti Orsolya (szerk.) *Pragmatics in Practice: Empirical studies in the Hungarian language*. ELTE, Budapest, 57–75.
- Valdés, Guadalupe 2000. Teaching heritage languages: An introduction for Slavic-language-teaching professionals. In: Kagan, Olga – Rifkin, Benjamin (eds.): *Learning and teaching of Slavic languages and cultures: Toward the 21st century Slavica*. Bloomington, 375–403.
- Werbner, Pnima 2000. Introduction: Materiality of Diaspora – Between Aesthetic and 'Real' Politics. *Diaspora*, 9, 1: 5–20.
- ZhaoHong, Han 2014. *Studies in Second Language Aquisition of Chinese*. Multilingual Matters. Bristol. Buffalo. Toronto.

1. függelék

MAGYAR SZÁRMAZÁSNYELV

Tantervi ajánlás²⁰

A magyar származásnyelv tanítása a célcsoporttól függően a tantervi ajánlás tartalmának rugalmas és differenciált alkalmazását kívánja. A származásnyelvi tanulói csoportok esetében nemcsak az életkor, de a nyelvi tudásszint, illetve az egyes készségek fejlettségi szintje szerint is jelentős eltérések lehetnek egy-egy csoportban. A motiváció kialakítása és fenntartása kiemelt cél, hiszen a hatékony nyelvhasználat a tanulók identitását erősíti, és a magyar beszélőközösség sikeresen kommunikáló tagjaként kedvező tapasztalatokhoz juttatja őket. A rendelkezésre álló tanítási idő szűkössége és a már említett célok megvalósítása érdekében elsősorban a tevékenység alapú megközelítésre, a játékos, kooperatív feladatok előtérbe helyezésére van szükség.

²⁰ 23/2013. (III. 29.) EMMI rendelet 6. melléklete (7.6. melléklet Magyar mint idegen nyelv kerettanterv 1–12. évfolyam számára) felhasználásával.

5. évfolyam

Az iskola döntése, hogy az egyes évfolyamokat hogyan csoportosítja. Szerencsés külön-külön tantervet készíteni minden évfolyamnak, ha azonban hosszú időn keresztül tipikusan összevont évfolyamokkal dolgozik, akkor ennek megfelelően, minél életszerűbben készítse el saját tantervét.

ÁLTALÁNOS CÉLKITŰZÉS

Az iskola által vállalt oktatási feladatok, célok megfogalmazása röviden (max. terjedelem: 10 sor). Az iskola küldetési nyilatkozata, rövid- és hosszútávú vállalásainak leírása egy másik dokumentum, ide csak rövid, közérthető megfogalmazást érdemes elhelyezni.

Tematikai egység / Fejlesztési cél	Hallott szöveg értése	Órakeret az összóraszám 8%-a <i>Az iskola szabadon dönt arról, milyen arányban van rá szükség. Minél nagyobbak a gyerekek, annál több figyelmet kell rá fordítani.</i>
Előzetes tudás		
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai		
Ismeretek / fejlesztési követelmények		Kapcsolódási pontok
		<i>Akkor van rá szükség, ha az iskolában többféle órátípus van (történelem, irodalom stb.).</i> <i>Ha az iskola szeretné, itt jelezheti, hogyan kapcsolódik a többségi oktatási rendszerhez, tehát pl. a német/francia stb. iskolában tanultakhoz.</i> <i>Magyar nyelv és irodalom:</i> XXXXXX ...
Kulcsfogalmak / fogalmak		

Tematikai egység / Fejlesztési cél	Szóbeli interakció	Órakeret az összóraszám 7%-a
Előzetes tudás		
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai		
Ismeretek/fejlesztési követelmények		Kapcsolódási pontok
		<i>Magyar nyelv és irodalom:</i>
Kulcsfogalmak / fogalmak		

Tematikai egység / Fejlesztési cél	Összefüggő beszéd	Órakeret az összóraszám 15%-a
Előzetes tudás		
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai		
Ismeretek / fejlesztési követelmények		Kapcsolódási pontok
		<i>Magyar nyelv és irodalom:</i> <i>Vizuális kultúra:</i>
Kulcsfogalmak / fogalmak		

Tematikai egység / Fejlesztési cél	Olvasott szöveg értése	Órakeret az összóraszám 25%-a
Előzetes tudás		
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai		
Ismeretek / fejlesztési követelmények		Kapcsolódási pontok
		<p>(A példák csak tájékoztató jellegűek, szabadon változtathatók.)</p> <p>Ének-zene:</p> <p>Magyar nyelv és irodalom: versek, mondókák, mesék, más szövegek.</p>
Kulcsfogalmak / fogalmak	Betű, hang, ábécé, író, cím, mondat, írásjel, szöveg, bekezdés, hangos olvasás, néma olvasás, szövegfeldolgozás, tartalom.	

Tematikai egység / Fejlesztési cél	Íráskészség	Órakeret az összóraszám 15%-a
Előzetes tudás		
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai		
Ismeretek / fejlesztési követelmények		Kapcsolódási pontok
		<p>Magyar nyelv és irodalom: szövegalkotási feladatok, helyesírás.</p> <p>Vizuális kultúra: rajz, plakát készítése.</p>
Kulcsfogalmak / fogalmak		

Tematikai egység / Fejlesztési cél	Nyelvi eszköztár	Órakeret az összóraszám 5%-a
Előzetes tudás		
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai		
Ismeretek/fejlesztési követelmények	Kapcsolódási pontok	
	<i>Magyar nyelv:</i> <i>Vizuális kultúra:</i>	
Kulcsfogalmak / fogalmak	Cselekvés, személy, dolog, idő, hely, tulajdonság.	

Tematikai egység / Fejlesztési cél	Honismeret	Órakeret az összóraszám 25%-a
Előzetes tudás		
A tematikai egység nevelési-fejlesztési céljai		
Ismeretek / fejlesztési követelmények	Kapcsolódási pontok	
<p>Megismerkedés az életkornak megfelelő szinten a magyar kultúra alapvető műveltségelemeivel: Budapest, néhány magyar város, a Duna, a Tisza és a Balaton megnevezése, saját ország, város, falu, tájegység megnevezése. Az ünnepek évszakokhoz való kapcsolása, az ünnepekhez kapcsolódó fontosabb szokások, szimbólumok, tárgyak ismerete. Tavaszi ünnepek: húsvét (húsvéti nyúl, hímes tojás, locsolkodás), anyák napja (virágcsokor). Téli ünnepek: Mikulás (ajándék, cipő/csizma, virgács, zsák), karácsony (karácsonyfa, szaloncukor, bejgli, ajándék), farsang (jelmez, álarc, bál). Születésnap, névnap (saját születésnap évszakhoz, hónapoz kapcsolása). 3-4 vers, mondóka, adaptált irodalmi szöveg ismerete (pl. Bálint Ágnes, Csukás István, Devecseri Gábor, József Attila, Kosztolányi Dezső, Kányádi Sándor, Karinthy Frigyes, Petőfi Sándor, Weöres Sándor művei). Ünnepekhez kapcsolódó dalok.</p>	<p><i>Magyar nyelv és irodalom:</i> versek.</p> <p><i>Természetismeret:</i> tájékozódás Magyarország térképén.</p> <p><i>Ének-zene:</i> dalok.</p> <p><i>Tánc és dráma:</i> dramatikus játékok.</p>	
Kulcsfogalmak / fogalmak	Város, falu, tó, folyó, hegy, ünnep, ének, vers.	

Ajánlott témakörök az 5–6. évfolyamra	
Ajánlott témakörök	Kapcsolódási pontok
<p><i>Család</i> Én és a családom. Családtagok bemutatása. Családi események. Családi ünnepek. Napirend.</p>	<p><i>Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek:</i> család és lakóhely.</p>
<p><i>Otthon</i> Az otthonom, szűkebb környezetem. Lakóhelyiségek, bútorok, berendezési tárgyak. A kedvenc játékaim. Lakóhelyem, tágabb környezetem.</p>	
<p><i>Étkezés</i> Napi étkezések. A kedvenc ételeim, italaim.</p>	<p><i>Természetismeret:</i> az ember megismerése és egészsége, étrend.</p>
<p><i>Idő, időjárás</i> Az óra. Évszakok és hónapok. A hét napjai és a napszakok. Időjárás.</p>	<p><i>Természetismeret:</i> az időjárás tényezői. Ciklusok a természetben.</p> <p><i>Matematika:</i> számok írása, olvasása.</p>
<p><i>Öltözködés</i> Évszakok és ruhadarabok. A kedvenc ruháim.</p>	<p><i>Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek:</i> öltözködés, divat.</p>
<p><i>Sport</i> Testrészecskék. Sportok, sportfelszerelések. A kedvenc sportom. Sportversenyek.</p>	<p><i>Természetismeret:</i> az ember megismerése és egészsége; testrészecskék.</p> <p><i>Testnevelés és sport:</i> mozgásos játékok, sportversenyek.</p>
<p><i>Iskola, barátok</i> Az iskolám, a termünk. A csoporttársaim, a barátaim. A tanárain.</p>	<p><i>Erkölcstan:</i> társas kapcsolatok: barátság, szeretet, tisztelet, segítő kapcsolat.</p>

<p><i>Szabadidő, szórakozás</i> Szabadidős tevékenységek, a kedvenc időtöltésem. Internet.</p>	<p><i>Testnevelés és sport:</i> sporttevékenység.</p> <p><i>Informatika:</i> internet-használat.</p> <p><i>Ének-zene:</i> zenehallgatás.</p> <p><i>Dráma és tánc:</i> színház, előadások.</p> <p><i>Vizuális kultúra:</i> múzeumok, kiállítások.</p>
<p><i>Természet, állatok</i> Kisállatok. A kedvenc állataim. Vadon élő és állatkerti állatok. Növények az otthonomban, iskolámban. Kontinensek, tájegységek.</p>	<p><i>Természetismeret:</i> élőlények a ház körül, az állatok életmódjának főbb típusai.</p>
<p><i>Ünnepek és szokások</i> Az én ünnepeim. Ünnepek itthon és a nagyvilágban.</p>	<p><i>Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek:</i> hétköznapiak, ünnepek.</p>
<p><i>Város, bevásárlás</i> Városok, települések, falvak. Épületek, utcák. Tájékozódás, útbaigazítás. Üzletek, bevásárlóközpontok, piac. Vásárlás. Fontosabb termékek. Az én városom/falum.</p>	<p><i>Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek:</i> falvak és városok, közlekedés.</p> <p><i>Technika, életvitel és gyakorlat:</i> közlekedés, vásárlás.</p>
<p><i>Utazás, pihenés</i> Vakáció, nyaralás. Közlekedési eszközök.</p>	<p><i>Technika, életvitel és gyakorlat:</i> közlekedés.</p>
<p>Egészséges életmód Sportágak. A helyes táplálkozás.</p>	<p><i>Természetismeret:</i> az ember megismerése és egészsége, étrend.</p> <p><i>Testnevelés és sport:</i> gyakorlatok.</p> <p><i>Technika, életvitel és gyakorlat:</i> egészséges életmód.</p>

A fejlesztés várt eredményei a két évfolyamos ciklus végén	Szabadon beszél környezetéről, szokásairól, kis segítséggel már röviden a magyar kultúra egyes elemeiről is. Közös feldolgozás után megérti az egyszerű olvasott szövegeket, és segítséggel egyszerű szövegfeldolgozó feladatokat old meg. Minta alapján és emlékezetből szavakat, egyszerű mondatokat ír. Felkészülés után elmond rövid szövegeket. El tud mondani 2-3 verset, mondókát, dalt.
---	--

Wéber Katalin¹

AZ ECL MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI VIZSGÁZTATÁS TAPASZTALATAI, VÁLTOZÁSAI

Abstract

The article is aimed at presenting the ECL examination in Hungarian. The exam provider has been working in the field of exam administration for nearly two decades while the Hungarian exam went through several changes. The paper presents these modifications related to the most essential features of the exam to make both the test takers and their teachers be familiar with the current test design.

Keywords: *Hungarian as a Foreign Language, assessment of language knowledge, ECL examination, experiences and changes in language examination*

Kulcsszavak: *magyar mint idegen nyelv, nyelvtudásmérés, ECL nyelvvizsga, tapasztalatok és változások a nyelvvizsgáztatásban*

1. Bevezetés

Az írásom témája kötött, amennyiben előadott változatának tartalma is adott volt:² a magyar mint idegen nyelvi vizsgáztatás területén megélt tapasztalatok, változások bemutatása volt a cél. Ugyanakkor ez a téma arra is alkalmat teremtett, hogy a területen oktató nyelvtanárok, szakértők és természetesen maguk a nyelvtanulók is mind több ismeretet szerezhessenek az ECL nyelvvizsgáról és a nyelvvizsgáztatás folyamatáról.

A magyar mint idegen nyelvet oktató nyelvtanárok és a nyelvtanulók ugyanis főképpen a felkészítő kiadványokból³ vagy az ECL honlapjáról⁴ ismerhetik meg a vizsgát. Ezen felül a vizsgára jelentkezők is elmondják a vizsgán szerzett tapasztalataikat: milyen témák szerepeltek, milyen nehézségi fokúnak tündek a szövegek és hasonlók. Fontos azonban, hogy sokféle fórumon, tájékoztatókon és egyéb írásos kiadványokkal

¹ Wéber Katalin PhD, Pécsi Tudományegyetem, Idegen nyelvi Központ, ECL Nemzetközi Nyelvvizsgaközpont; weber@inyk.pte.hu

² Az írás a Külgazdasági és Külügyminisztérium Balassi Intézetében a MANYE által szervezett szakmai napon, 2017. november 18-án tartott előadás szerkesztett változata.

³ Lásd Szabó 2016.

⁴ www.ecl.hu, angol nyelven: www.ecl.exam.eu

maga a vizgaközpont is részletesen megismertesse a vizsgát és a vizsgáztatást. A vizsgán a nyelvtudásmérés módszeréből kifolyólag egybetartozik a nyelvtudás és a nyelvvizsgázni tudás a vizsgázó számára, ezért a vizsgafolyamat legapróbb részleteinek, fogásainak ismerete közelebb viheti az érintetteket az eredményes felkészítéshez és a sikeres vizsgához.

2. A nyelvvizsga célja

A magyar mint idegen nyelvi vizsgáztatásban évtizedes múltra visszatekintő ECL nyelvvizsga értékes háttérismeretekkel és korpusszal bír a nyelvtanulók felkészültségéről, tudásáról. Erről a kevésbé publikus háttérről a vizsgázók, felkészítő tanárok, a terület szakértői keveset tudhatnak, ezért álljon itt egy pozitív példa, egy kimagasló magyar nyelvi tudást megcsillogtató mintateljesítmény részlete a C1-es szintről 2012-ből. Az ázsiai vizsgázó mesterfokon írt a közös nyelv esélyeit latolgató írásfeladat bevezetésében:

„Manapság, amikor nap mint nap adatok és új ismeretek tömkelege zúdul az idősebb és fiatalabb generációk nyakába, továbbá már szinte lehetetlen bármilyen akadémikus közegbe bekerülni stabil nyelvtudás nélkül, gyakran felmerülhet a kérdés, hogy érdemes-e globális szinten hivatalosan is bevezetni egy közös nyelvrendszert, amely populáris, viszonylag könnyen tanulható, valamint lehetővé teszi a világ bármely szegletéből érkezők számára, hogy áthidalják a kulturális szakadékokat.”

Ez a kiváló, a felsőfoknak megfelelően kidolgozott nyelvtanú, igényes szókincsú és idiomatikus írásbeli teljesítmény még a C1-es szinten vizsgázók körében sem gyakori. De ez az egyetlen példa világosan mutatja, hogy vizsgahelyzetben is milyen magas szintű nyelvtudásról tud számot adni a nyelvtanuló.

A nyelvvizsga szükségességének vagy szükségtelenségének kérdése gyakran felmerülhet, különösen akkor, ha elsősorban valamilyen szakmai érvényesülés (pl. továbbtanulás, munkavállalás) feltételeként határozzák meg a sokszor nem is olyan magától értetődően könnyen letehető nyelvvizsgát. Különösen élesen vetődik fel a kérdés a „kis nyelvek” esetében, mint amilyen a magyar is. Nem szabad azonban elfelejteni, hogy a nyelvvizsga eredeti célja az oktatóhelytől független nyelvtudásmérés. A fent idézett példa teljesítmény, a C1-es fogalmazásfeladat részlete éppen azért értékes, mert a vizsgázó függetlenül a tanult vagy elsajátított elemektől egy meghatározott terjedelmű, műfajú, témájú és szintű írásos kifejtés irányába tudta mozgósítani a nyelvtudását. Könnyebb belátni a tesztelés jogosultságát, ha gyakorló tanárként a leckét, félétet vagy nagyobb tanmeneti egységet záró teljesítménytesztekre gondolunk. Ugyancsak elengedhetetlen az egyes nyelvtanfolyamokat megelőző besorolási tesztek alkalmazása, amelyek előzetesen felméri az idegen nyelvet tanulók korábban megszerzett nyelvtudását, hogy a teszt kiértékelése után a képességeiknek és a nyelvi szintnek megfelelő csoportba sorolják be őket.

Az ECL magyar vizsgája a korábban példaként felsorolt teszttípusoktól (besorolási teszt, teljesítményteszt) abban különbözik a legmarkánsabban, hogy az oktató diákoktól, az oktatóhelyek tanítási módszereitől függetlenül, a Közös Európai Referenciakeret szintjeihez módszeresen illesztve, standardizáltan és a vizsgaszabványokat betartva végzi a tesztelést. Előzetesen ezekről a szabványokról nagyvonalakban annyit érdemes elmondani, hogy a tesztelés az ECL vizsga esetében mindig a kommunikatív kompetenciát helyezi a középpontba. Például ha a tesztelendő konstrukció a beszédértés, akkor a kommunikációs zavart nem okozó helyesírási vagy nyelvtani hibák nem járnak pontvesztéssel. Ezen felül az ECL tesztelése mindig készség alapú, és a mérés mindig a négy alapkészséghez (olvasáskészség, íráskészség, beszédértés, beszédalképesítés) kötődik. Különösen lényeges az is, hogy a mérés egy koherens szövegmintán történik, vagyis nincsenek szövegkörnyezettől elszakított mérési egységek (Wéber 2014). Az ECL nyelvvizsgarendszer sajátosságait tükröző, a magyar mint idegen nyelvi tesztelésre lebontott ECL specifikációk, a tesztek szabványszerű leírásai megtalálhatók az ECL kiadványában (Szabó 2016). Ugyancsak lényeges, hogy az évente két vizsgaidőszakra (június és december) kifejlesztett új tesztek a magyar jogszabályi környezettel összhangban megfelelnek a Nyelvvizsgát Akkreditáló Tanács *Akkreditációs Kézikönyvében* rögzített minőségbiztosítási elvárásoknak, amelyeket folyamatszerű követelményekben (tesztfejlesztés, szintillesztés, kipróbálás, kvalitatív és kvantitatív elemzések, lásd *Akkreditációs Kézikönyv*) fektettek le, és amelyek az érvényes, valamint egyúttal megbízható mérést szolgálják.

Az ECL magyar vizsgája 2017-ben a cambridge-i központú Association of Language Testers in Europe (ALTE) teljes jogú tagjává vált, miután a tesztelés szakmai megfelelőségét és a korrekt vizsgáztatást vizsgáló auditja (a „vizsga vizsgája”) sikeresen zárult.

3. Az ECL magyar vizsgára jelentkezők és a mérés metodikája

Képzelnék el egyetlen nyelvtanuló magyar mint idegen nyelvi tudását: az egyik készségből jobb, a másiktól gyengébb a tudása. Tanára jól ismeri például a forrásnyelvi transzferekkel eredő nyelvtani hibáit vagy kiejtési problémáit. Ha ezek után pedig egy másik nyelvtanulóra gondolunk, akkor megeshet, hogy az ő nyelvtudását az első tanulóétól merőben más módon jellemezhetjük. Könnyen beláthatjuk, hogy egy nyelvvizsgának e különféle nyelvtudások sokféleségét közös alapon, egységesen mérni kell tudni úgy, hogy a mérés érvényes és megbízható legyen a sokféle, néha igen csak különböző nyelvtudás, nyelvismeret esetében is. De hogyan veszi számba az ECL nyelvvizsga az idegen nyelvi tudás sokféleségét? Úgy, hogy az idegen nyelvi tudások mérésére különféle, de mindig ugyanazokat a szűrőket fogja alkalmazni. De mielőtt az állandó szűrőket, azaz az ECL magyar vizsga sajátosságait bemutatnám, érdemes néhány szót ejteni arról, hogy kiknek is készülnek a magyar nyelvvizsga tesztek. Miért olyan a vizsga, amilyen? Az egynyelvű,⁵ közvetítő készségeket nem tartalmazó, a négy alapkészségen és a

⁵ Az alapfogalmakat lásd: <https://nyak.oh.gov.hu/doc/alapfogalmak.asp>

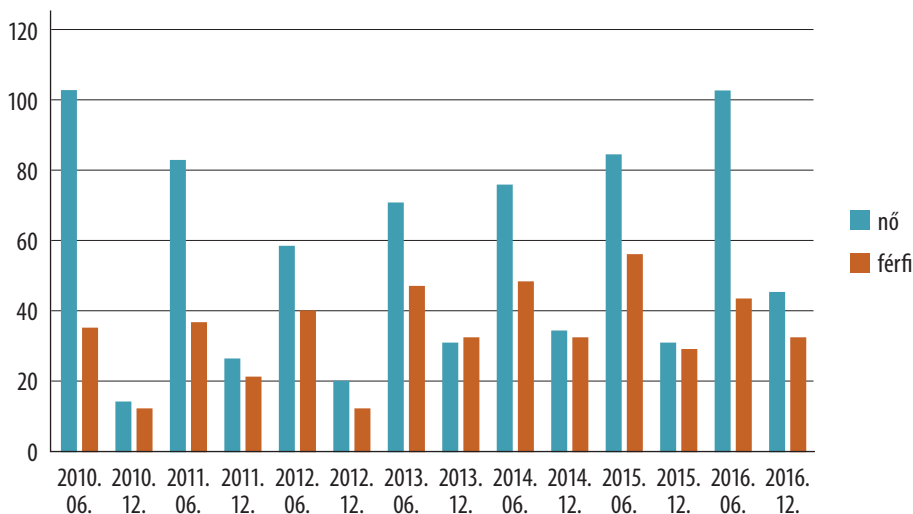
kommunikatív kompetencián alapuló magyar mint idegen nyelvi vizsga sajátosságai a 15 nyelvből vizsgát működtető ECL nyelvvizsgarendszer szabványtesztjéből következnek.

3.1. A vizsgapopuláció

Az ECL vizsgaközpont áttekintette a 2010–2016 között magyar vizsgát tett vizsgázók-nak populációját a rendelkezésre álló adatok alapján, hogy a vizsga aktuális szükségleti háttéréről képet kapjon. A vizsgálat legfőbb következtetései a következők.

Az ECL vizsgára szinte mindig több nő jelentkezik be, mint férfi (1. ábra), a legfrequentáltabb nyelvi szint pedig a B2-es szint. Szinte majdnem minden vizsgaidőszakban ez a szint vonzza a legtöbb vizsgázót. Az A2-es és a B1-es szintek vizsgáinak kisebb a piaci értéke, kevésbé hasznosíthatók a gyakorlatban, és voltaképpen ezek a szintű vizsgák a magasabb nyelvi szintek felé vezető nyelvtanulási út fontosabb, a nyelvtudásról visszajelzést adó állomásai.

Magyar mint idegen nyelvi vizsgázók nemek szerinti megoszlása 2010. 06. és 2016. 12. között



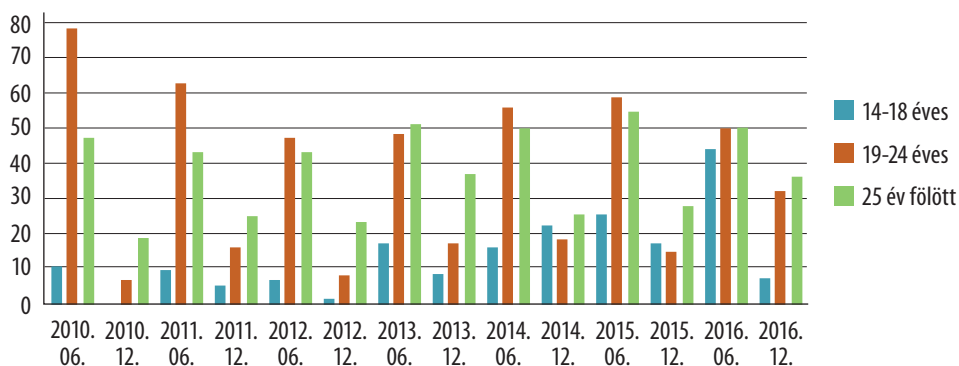
1. ábra

A Magyarországon akkreditált ECL nyelvvizsgára a 14. életévüket betöltő személyek jelentkezhetnek. Bár ECL magyar vizsgát külföldi vizsgahelyeken is le lehet tenni, az ECL magyar vizsgájára bejelentkezők döntő hányada a 19 évesnél idősebb, ám a 24. életévüknél fiatalabbak korosztályából kerül ki. Elmondható, hogy ez elsősorban a felsőoktatásban tanuló korosztálynak felel meg. Mindez részint már a szintek közötti

összehasonlításban a B2-es szintű vizsga népszerűségével is összefüggésben áll. Ugyanis minél magasabb nyelvi szintről van szó, annál nagyobb a szerepe a vizsgázó (életkorával is korreláló) kognitív érettségének. Nem szabad elfelejteni, hogy a Közös Európai Referenciakeret, amelynek szintjeihez az ECL vizsgákat illesztik, a felnőtt nyelvtanuló kompetenciáit írja le. Azaz az ECL magyar vizsga a már ifjabb felnőtt korosztályhoz illesztett vizsga, nem pedig junior vizsga.

A 2010. júniusi és a 2016. decemberi vizsgaidőszakok közötti periódusban a magyar vizsga populációjának életkori összetétele a következőképpen nézett ki:

Magyar mint idegen nyelvi vizsgázók életkora 2010. 06. és 2016. 12. között



2. ábra

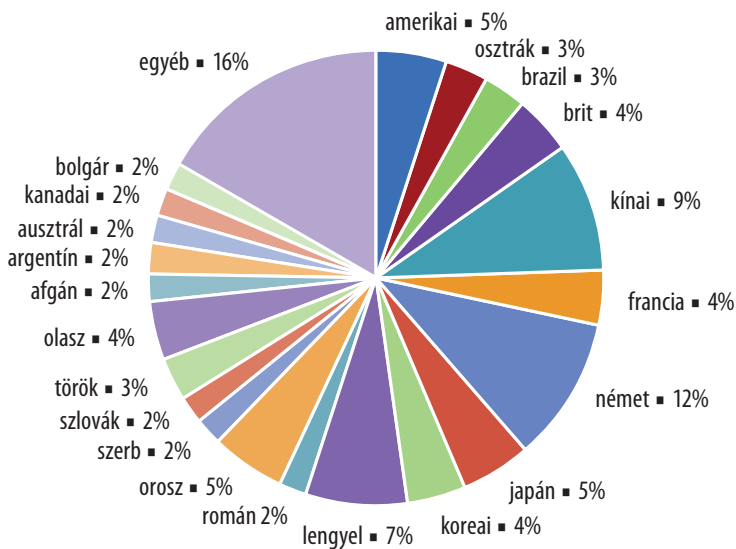
A vizsgapopulációban legszámosabban megjelenő 19–24 év közötti korosztálynak olyan vizsganyagokkal kell találkoznia a tesztekben, amelyek semmilyen módon nem kedveznek ennek a korosztálynak (2. ábra). Következésképpen nem szerepelhetnek például olyan szövegek a tesztben, amelyek valamely nőies téma körül forognak (a női vizsgázók többsége miatt), vagy amelyek a 19–24 évesek csoportjában valamilyen kedvelt témát helyeznének előtérbe. Az ilyen szövegek ugyanis mérési hibát okoznának: azok a vizsgázók, akik ennél a korosztálynál vagy idősebbek, vagy fiatalabbak, vagy pedig férfiak, hátrányba kerülnének, mert kisebb valószínűséggel rendelkeznének azokkal a háttérismeretekkel, amelyek birtokában a fenti korosztályba tartozó társaik előnyt tudnak kovácsolni a teszt teljesítése folyamán.

Az ECL tesztróinak nem csak ilyen, hanem sok egyéb tematikai megkötést is figyelembe kell venniük. Mérési hibát okozhatnak a túlságosan negatív témák (pl. válás, halálos betegségek, baleset), mert adott esetben a vizsgázó emocionálisan érintett lehet a témában, ami ronthatja a teljesítményét. De a földrajzi-társadalmi háttérre is ügyelniük kell a tesztek készítőinek. ECL magyar vizsgát több kontinensen is lehet tenni, nemcsak Magyarországon. Egy Szegedről szóló szöveg a vizsgán esetlegesen előnybe hozhatná a Szegeden tanuló külföldi tanulókat az Ázsiában vizsgázókhöz képest, akik

még adott esetben sosem jártak Szegeden. Ráadásul számos kultúrák közötti változót is szem előtt kell tartaniuk, mert ami szinte magától értetődő a magyarországi vizsgázóknak (pl. az európai kultúrkörben szokásos ünnepek), az merőben ismeretlen kulturális tartalom lehet egy másik földrészen vizsgázónak. Ez különösen azért nehéz feladat, mert a tesztek készítői igyekeznek autentikus, magyar kulturális tartalommal megtölteni a tesztek. Éppen ezért a tesztfejlesztés szövegválasztó, tesztfejlesztői szakaszában nagy hangsúlyt fektetnek egy közel félszáz szempontot egyszerre figyelembe vevő kvalitatív elemzésre. Ez az előírt specifikációk mellett (pl. nyelvi szint, a készség konstrukciója, kommunikatív kompetencia mérése, szövegalapúság, szövegterjedelem, a szöveg összetettségének foka, ütemszűrőség – más szóval itemszűrőség, azaz a mérési egységek, mérési pontok sűrűsége –, feladattípus) kiszűri az előbbieken említett, kerülendő változókat. A tesztfejlesztés során tehát a tesztfejlesztők a vizsgázókat (pl. érzelmileg) hátrányosan érintő témákat rendszeresen, eljárászerűen kiszűrik (ilyen lehet pl. egy balesetről szóló szöveg), a kultúrák közötti különbségeket figyelembe nem vevő akár ütemszintű tartalmi elemeket elkerülik, és a legkisebb mértékben is részrehajló témákat, nemi, életkori, nemzedéki, társadalmi, földrajzi helyzetből eredő, előnyt okozó háttérismereteket a tesztekben eltávolítják. Bármely, egyes vizsgázói csoportnak kedvező, részrehajló téma következtében a tesztelés eredménye nem lenne megbízható.

A vizsgázók forrásnyelvéről némi képet az állampolgárságuk révén nyerhetünk (3. ábra). A már említett időszak vizsgálata érdekes és megfontolandó információkat nyújtott a magyar vizsgára bejelentkezők feltételezett forrásnyelvéről is.

Magyar mint idegen nyelvi vizsgázók állampolgársága 2010. 06. és 2016. 12. között



3. ábra

Amint az az ábrán is látható, a vizsgára jelentkezők felének a forrásnyelve nagyon sokféle lehet, mindazonáltal jól elkülöníthetően mérhető egy nagyobb szláv (lengyel, orosz, bolgár, szerb: összesen 16%-nyi) anyanyelvű populáció, közel ugyanekkora a német vizsgázók száma (12%), és egy ugyancsak mérhető réteg (9%) a kínai vizsgázók és az angol forrásnyelvűek köre – hogy csak a legkiugróbb adatokat említsük.

Ez a valóban csak nagy vonalakban megemlített populációelemzés következményekkel bír a tesztfejlesztési folyamat számára. Ezeket a következményeket tanácsos az ECL sajátosságaival is összevetni.

3.2. A vizsga sajátosságai

Az ECL nyelvvizsga egy általános, egynyelvű nyelvvizsga, a KER 6 szintje közül 4 szinten van nyelvvizsgálója (A1 és C2 szinten nincs), ideértve a 2014-ben akkreditált belépőfokot, az A2 szintet is. Az általános nyelvvizsga annyit tesz, hogy a vizsga nem épít szaknyelvi tudásra, és az ilyen jellegű tesztek elkerüli. Még a felsőfoknál is nem-szaknyelvi, de kellően specifikus szövegek jelennek meg. Az egynyelvűség kritériuma magával vonja azt, hogy semmilyen közvetítő készségen alapuló feladat (pl. fordítás, összefoglalás) nincsen a tesztekben, amelyekben a feladatot bevezető feladatkiostástól kezdve a szövegeken át a feladatokig mindent a célnyelven fogalmaztak a tesztfejlesztők, természetesen a szintnek megfelelő módon. A kétnyelvű vizsgák közvetítési feladatai már csak a vizsgázók sokféle forrásnyelve miatt sem lennének kivitelezhetőek.

Mindegyik készségnél két szöveg fordul elő a hozzájuk tartozó feladattal. Ez még a beszéd-készség vizsgán is így van, hiszen a nem értékelt vizsgabevezető rész után egy párbeszéd és egy monológ jellegű szövegtípust kell a vizsgázóknak létrehozniuk. Az íráskészségnél is a két szövegfajta jellegében (pl. leíró, érvelő), műfajában (pl. olvasói levél vagy baráti email) és témájában is eltér egymástól (a szintre bontott témalista hozzáférhető az ECL honlapján és kiadványaiban). A hozzájuk rendelt feladattípus is különböző, egyrészt a reprezentatívabb mintaadás/mintavétel érdekében, másrészt az ugyanazon típusú feladat módszerhatását kiküszöbölendő. A receptív készségek-nél (olvasáskészség és beszédértés) az egyik feladat minden esetben rögzített megoldókulcsú, 10 ütemből álló objektív feladat. Például ilyen objektív feladat lehet egy feleletválasztós, párosításon alapuló vagy ún. kihagyott szövegrészek visszahelyezése készletből feladat. A másik bővíthető kulcsú, ugyancsak 10 ütemből álló szemi-objektív feladat (a leggyakrabban nyitott kérdésekre adott válaszok jelentik a feladatmegoldást).

Az ECL magyar vizsgáján a feladatok alapja egy-egy szöveg. A receptív készségek esetében a szöveget a vizsgázó a tesztben befogadja (elolvassa vagy meghallgatja), míg a produktív készségek esetében (íráskészség, beszéd-készség) a feladat-instrukciók keretében körülhatárolt módon ő maga hozza létre. Talán nem eléggé nyilvánvaló az, hogy a szövegszerzés már a B1-es szinten (küszöbszint) fokozottan előtérbe kerül a feladatmegoldásban, és tovább kiteljesedik a B2-es szinten. A legfelső (C1) szinten az

olvasáskészség tesztjében a szöveg nem érthető a szöveg szerkezetének átlátása nélkül, és az íráskészségnél is hasonlóképpen elvárt a tudatosan felépített szövegszerkezet létrehozása. A C1-es szinten összetett mondatok, gazdagon kiterített jelzős szerkezetek, bővített igeneves szerkezetek, valamint a névmásítás eszközei teszik egyre pontosabbá, de egyúttal egyre tömörebbé is a szövegépítést.

Míg a B1-es szinten elsősorban az egyszerűbb narratívák, leírások, kétszereplős párbeszédék dominálnak, addig a felsőbb szinteken olyan komplex szövegekkel találkozunk a vizsgázók, ahol a mondatnál nagyobb szintű egységek vagy a mondaton túlmutató nyelvismeret is lényeges szerepet kap a megértésben. Ilyen például a szórendnek a kommunikáció előrehaladásában betöltött szerepe, a koherenciát szolgáló, a szövegkapcsolatokra utaló elemek, a megfelelő regiszter használata és megértése, a szójelentésnek a kontextuális olvasat szerinti előhívása, a koreferencia (ugyanannak a tartalomnak különböző nyelvi formákkal, pl. névmással–főnévvel történő jelölése), hogy csak néhány kiemelkedően fontos nyelvi jelenséget emeljünk ki. Ezeknek akkor és csak akkor jut birtokába a nyelvtanuló, ha már sok szöveget olvasott, hallott, írt vagy mondott maga is, miközben a magyar nyelvi tudását meghatározott kommunikációs célok mentén mozgósította. Ebből következik az is, hogy míg az alsóbb szintek feladatai inkább a konkrét, lokális szövegszerű információkra kérdeznek rá, addig a magasabb szinteken az ütemek fókuszába kerülhetnek a szöveg globális, nem szó szerinti, hanem a beszédmódból kikövetkeztethető tartalmi elemei. A fogalmazásfeladatok vagy a szóbeli megszólalás esetében mindez azt is jelenti, hogy nem elegendő egy kimunkáltabb nyelvtan vagy kidolgozott, nagy terjedelmű szókinccs a feladatmegoldáshoz. A vizsgázónak bizonyítania kell azt is, hogy szöveget hoz létre: témakifejtésében jelzi a szöveg részeinek kapcsolatát (előre és hátra utal), az azonos referenciákat világosan jelöli, és képes a nyelvtanilag és lexikálisan a szintnek megfelelően kifejtett tartalmakról a beszélői álláspontját (véleményét, kételyeit) is jelölni.

A szövegalapú, szöveggörnyezethez igazított megértésre irányul a szövegbe egy megadott készletből visszahelyezendő szövegrészletek feladattípusa, ahol a megoldásban a nyelvtan nem játszik szerepet. Ugyancsak ilyen megértést igényel a vizsgázó részéről az, hogy a nyitott kérdésekből álló feladatban a kérdések szöveghely kiválasztása eltér a vonatkozó szöveghely kiválasztásától. Bár a szövegek szerkesztettek, az autentikuság–szerkesztettség skáláján az előbbihez állnak közelebb, mert a nyelvvizsga szövegei nem tankönyvi, nem tanító jellegű szövegek kívánnak lenni, hanem a természetes nyelvhasználatnak a készséghez és a nyelvi szinthez illesztett példái. A mindennapi nyelvi kommunikációhoz hasonlóan a vizsgázónak el kell tudnia viselni és túl is kell lépnie azon, ha ismeretlen szavakkal találkozik. Ilyen esetekben támaszkodnia kell a mondatszerkezeti, morfológiai vagy a szöveggörnyezetből kivonatolható fogódzókra a szöveg további megértésében. A nyelvvizsga helyzete azonban egy mesterséges kommunikatív helyzet: a szövegek sosem lehetnek olyan érdekesekek és élménnyel telítettek, mint a nyelvvizsgán túli világban.

4. Az ECL magyar vizsga legfontosabb változásai

Az ECL nyelvvizsga megalkotói olyan stabil tesztelési formátumot dolgoztak ki, amely kiállta az idők próbáját, az idők folyamán az akkreditációs kritériumok egyre szigorodó elvárásainak is mind a mai napig az eredeti formájában képes eleget tenni (Hegedűs 2003). A kettős szövegalap, a kétféle feladattípus, a tesztek szinthez illesztett terjedelmi korlátai változatlanok maradtak az elmúlt szűk két évtized folyamán. Mindösszesen az A2-es szint akkreditációjakor módosult 500 szóról 600-ra a két feladat együttes száma a receptív feladatokban. Egyszerűsödött az A2-es és B1-es szint feladatléíró instrukciója (főként a felszólító mód kikerülése érdekében), hogy a vizsgázók biztosan megértsék a feladatot. A feladattípusok közül ma már nem használatosak a kevésbé megbízhatóan mérő képek és szövegrészek párosításán, képeknek a szöveget követő sorrendezésén alapuló feladatok, mint ahogyan a magyar nyelv sajátosságai miatt nincsenek már mondatbefejezős szemi-objektív feladatok sem. Az íráskészség vizsgán ma már lehet egy- vagy kétnyelvű nyomtatott szótárt használni, de nem biztos, hogy érdemes lenne a vizsgázónak túl sok szót kikeresnie és beírnia a fogalmazásba egy a szóhasználatra kontextust nem adó szótárból. A 2019-es év decemberi vizsgaidőszakától csökkent a megírandó fogalmazások száma. A2-es szinten 50+50, B1-en 100+100, C1-es szinten 200+200 szót kell írnia a vizsgázónak az íráskészség tesztjében.

A beszéd-készség (szóbeli) vizsga az ECL-nél páros vizsga, a legtöbbször két vizsgázó vizsgázik egy vizsgaeseményen. Amennyiben páratlan számú vizsgázó jelentkezett egy adott szintre, az utolsó pár helyett hárman vizsgáznak 30 percig. Ha egy adott szintre csak egy vizsgázó jelentkezik, akkor az ECL-nél már nem fordulhat elő az egyedülként vizsgázó jelölt, ezért a vizsgahelynek beugró vizsgázótársat kell biztosítania.

Az utóbbi évek nagy változása a véletlenszerű témakijelölés (mindkét feladatnál) a beszéd-készség vizsgán, amely egyúttal standardizálja is a feladatkezdést. A vizsga elején a vizsgázók egyike számot húz, és ez a szám már előre megszabja a témákat. Az első, már értékelt feladatrészben négy, a vizsgáztató által ismertetett kérdésre adható tartalmakból indul ki a vizsgázók párbeszéde. A második értékelt feladatrészben, amely már önálló témakifejtés képek alapján, a húzott szám révén jelölődik ki az a néhány képből álló készlet, amelynek segítségével a vizsgázóknak ki kell fejteniük a gondolataikat a témáról (ehhez a képek különböző módokon kapcsolódnak). 2019 júniusától A2-es szintű junior vizsga is tehető az ECL-nél.

Az ECL tesztek két értékelő értékeli egymástól függetlenül. A kiképzett értékelők a receptív készségek esetében jóváhagyott megoldókulcsokkal dolgoznak. A produktív készségek (íráskészség, beszéd-készség) esetében standard mintateljesítmények, feladatspecifikus értékelési útmutatók és öt szempontú, ötfokozatú skálák állnak az értékelők rendelkezésére.

2018-ban még pontosabbak lettek az értékelők által használandó értékelői skálák mind a beszéd-készség, mind pedig az íráskészség teszteknel. 2018-at megelőzően csak az 1-es, 3-as, 5-ös pontszám teljesítményét írta le a skála. 2018-tól az addig kidolgozatlan 2-es és 4-es minősítés körülírása is megtalálható az értékelő táblázatban, illetve

elkülönültek a 0 és 1-es pontszám értékelésének szempontjai is. A szóbeli vizsgáztatók 2018-tól ezt az új skálát alkalmazzák minden beszéd-készség vizsgán.

2016-tól az ECL is bevezette az eredményszámítás vizsgázóbarát módját. Az eredményszámításban továbbra is érvényesül az, hogy a vizsgázónak minden készségnél a minimálisan 40%-os eredményt el kell érnie. Ugyanakkor a 2016. évi decemberi vizsgaidőszaktól a 60%-os átlagot a négy készségen kell számolni, amennyiben ezt a négy készséget ugyanazon vizsgaidőszakban tette le a vizsgázó. Azoknak a vizsgázóknak az esetében, akik részvizsgára jelentkeznek be, a 60%-os átlag a részvizsgálóhoz tartozó két készségen számolandó. A gyakorlatban ez azt a könnyítést jelenti, hogy az egyik készségen elért jobb eredmény képes javítani egy másik készségen elért kevésbé jó eredményt. Természetesen a felkészítő tanároknak továbbra is arra kell felkészíteniük a diákjaikat, hogy mindegyik készségből megcélazzák a biztonságos 60%-os megfelelést az eredményes nyelvvizsga érdekében.

A változások naprakész megismerésének legjobb információforrása az ECL honlap követése. Mind a vizsgázók, mind pedig a tanárok értesülhetnek a változásokról a honlap segítségével. Újdonság, hogy az ECL honlapon már minden szinten megtalálhatók minta szóbeli vizsgák, amelyek segítenek a vizsga menetének áttekintésében. 2018-tól pedig pontszámaikkal ellátott és megoldott íráskészség teszt mintateljesítmények kerültek fel a honlapra (mind a négy szintből), amelyekhez a pontok mellett érvelő, tömör magyarázatok is tartoznak. Ezek a lépések a vizsgáztatás átláthatóságához járulnak hozzá.

5. Összegzés

Cikkemben az ECL magyar vizsga legfontosabb sajátosságait és változásait mutattam be. A vizsga specifikációit a vizsgázói populáció főbb jellemzőivel is szembesítettem. Kitűzött célom szerint hasznos információkat kívántam közölni a vizsgáról, hogy a nyelvtanárokat, a felkészítőket és magukat a vizsgázókat is hozzásegíthessük az eredményes vizsgához.

Irodalom

- Hegedűs Rita 2003. Feladat, gyakorlat – nyelvvizsgáztatási tapasztalatok a magyar mint idegen nyelv területén. In: *Hungarológiai Évkönyv*. PTE BTK, Pécs, 32–43.
- M. Pintér Tibor – Wéber Katalin 2019. *Mérés és értékelés: magyar mint idegen nyelv*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest; http://www.kre.hu/nyelvezet/images/m_pinter_tibor-weber_katalin_2019.pdf
- Szabó Szilvia 2016. *Kulcs a sikeres ECL nyelvvizsgálóhoz. Magyar mint idegen nyelv*. Szabó Nyelviskola és Fordító Kft., Nyíregyháza.

Wéber Katalin 2014: Az ECL nyelvvizsga és a nyelvvizsgaszintek. In: *THL* 2.15–21.
Wéber Katalin 2016: Az ECL nyelvvizsga minőségbiztosítása. In: *Hungarológiai Évkönyv*.
PTE BTK, Pécs. 79–85.

Akkreditációs Kézikönyv

<https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ak2019/ak2019.htm> Letöltés: 2019. 05. 07.

Közös Európai Referenciakeret

https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp

Az ECL nyelvvizsga

www.ecl.hu

www.eclexam.eu

Durst Péter¹

NYELVOKTATÓ APPLIKÁCIÓK HASZNÁLATA A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSÁBAN ÉS TANULÁSÁBAN

Abstract

The rapid development of mobile applications mark a new era in language teaching. The practice of blended learning will most probably continue to rely strongly on contact classes but the growing number of language teaching applications make it necessary to examine this new way of learning. This overview sets up five basic categories a) language teaching applications that offer a complex learning material, b) language teaching applications based on content created by learners or teachers of the target language, c) applications containing vocabulary or phrase bank, d) applications that practice verb conjugation, e) applications containing supplementary materials to specific coursebooks. The paper gives a short overview of these categories but only deals with applications that teach Hungarian as a foreign language.

Keywords: *mobile applications, language teaching applications, teaching Hungarian as a Foreign Language, educational materials, gamification*

Kulcsszavak: *mobilalkalmazások, nyelvtanító alkalmazások, magyar mint idegen nyelv, tananyagok, gamifikáció*

1. Bevezetés

Napjaink nyelvoktatásában lehetetlen a mobil eszközök használatát teljes mértékben figyelmen kívül hagyni. Elmondható, hogy hosszú ideje alakítják a nyelvoktatás és nyelvtanulás gyakorlatát az interneten elérhető tananyagok, kiegészítő anyagok és egyéb lehetőségek (pl. fórumok). A mobil eszközök gyors és nagymértékű terjedése ismét lényeges fordulópontnak tűnik, hiszen az elmúlt néhány év során megjelent nyelvoktató applikációk a lehetőségek új tárházát nyitották meg szinte minden érdeklődő előtt. Az alábbiakban felvázolom, milyen helyet foglalhatnak el jelen pillanatban ezek

¹ Durst Péter PhD, Szegedi Tudományegyetem, Hungarológiai Központ; durst.peter@gmail.com

az applikációk a magyar mint idegen nyelv tanulásában, majd közös jellemzők alapján csoportosítva röviden bemutatom a főbb fajtákat.

2. A mobilapplikációk használatához kapcsolódó fogalmak

2.1. *Blended Learning*

Whittaker (2013) összefoglalója rámutat, hogy a blended learning (magyarul gyakran vegyes tanulás) fogalmának meghatározása körül is alakultak ki viták. Bár különböző stratégiák mindig keveredtek az oktatás során, kiindulási pontnak tekinthető, hogy ez a terminus alapvetően a számítástechnikai eszközöknek a tanulás és tanítás folyamatába történő bevonására utal. A fogalom tisztázása során felmerül, hogy a különböző komponensek arányától függően a blended learningen kívül más megjelölések is használatosak lehetnek, azonban a nyelvtanítás területén ezek a megkülönböztetések nem terjedtek el.

A vállalati képzésekben és a felsőoktatásban alkalmazott oktatási módokat is felosztották a komponensek egymáshoz való viszonya szerint, csakúgy, mint a nyelvoktatásban. Utóbbi esetében a blended learning modelljei mindig szükségszerűen a tanár részvételére és munkájára is alapoznak, gyakran a tantermi munkát kiegészítő tevékenység megszervezésében is. Az összefoglalóban említett eredmények arra mutatnak rá, hogy a különböző komponensek megfelelő aránya és egymáshoz való viszonya kiemelt fontosságú, ugyanakkor számos modell működhet eredményesen.

Természetesen felmerül a kérdés, hogy a blended learning mellett szóló érvként többször is hangsúlyozott hatékonyság bizonyítható-e. Különösen nehéznek mutatkozik a hatékonyság megfelelő mérése olyan esetekben, amikor kifejezetten a nyelvtanuló nem pontosan ellenőrizhető körülmények között végzett tevékenysége, valamint annak az eredménye a vizsgálat tárgya. Whittaker (i.m.) objektív fenntartásokkal közelíti meg a kérdést, és bár az általa hivatkozott források mind alapvetően kedvező eredményekről számolnak be, mindenképpen szükségesnek tartja a további bizonyítékokat.

Means–Toyama–Murphy és Baki (2013) metaelemzése nem a nyelvtanulást célozta meg, a benne szereplő összesen 45 tanulmányból mindössze egy kapcsolódik ehhez a területhez. A tanulmány a különböző oktatási formák eredményességét vizsgáló cikkeket elemezve azt állapítja meg, hogy a blended learning szignifikánsan előnyösebb a kizárólag hagyományos formában megvalósuló tantermi tanulásnál, illetve a kizárólag on-line formában folytatott tanulásnál. Nem szabad azonban figyelmen kívül hagyni, hogy a blended learninget alkalmazó kurzusok gyakran a tantermihez képest több tanulási időt foglaltak magukban, továbbá elősegítették a tanulók közti interakciót is.

A blended learning eredményeit kifejezetten a nyelvoktatás szemszögéből vizsgáló munkák (amelyekről összefoglalókat közöl Whittaker i.m.) annak előnyét mutatják más oktatási formákkal szemben, azonban módszertanilag nem mindig tűnnek megalapozottnak. Általánosságban megjegyzendő a nyelvtanulók számára újdonságot jelentő oktatási forma által indukált motiváció, a kontrollcsoportokhoz képest több tanulási

idő és más külső tényezők jelentősége, amelyeket a vizsgálatok nem vesznek figyelembe kellő mértékben.

Minthogy a jelenlegi témánk a blended learningen belül is a mobilapplikációk kivételesen gyors iramban fejlődő területét érinti, ahol az elmúlt pár évben is jelentős változások és előrelépések történtek, így öröndetes, hogy a mobil eszközök és mobilapplikációk használatából származó hasznót, azok hatékonyságát vizsgáló tanulmányok is napvilágot láttak már. Ezekben leginkább a szókincsfejlesztést, idiomatikus kifejezések tanulását célozzák meg (Basal–Yilmaz–Tanriverdi–Sari, 2016), és egyelőre szinte kizárólag az angol nyelv tanulásával kapcsolatban található adatok, de természetesen ezek nagy része vonatkoztatható más nyelvekre is.

Szükségesnek érzem ugyanakkor hangsúlyozni, hogy véleményem szerint a mobil eszközök használatát objektíven vizsgálni igen nagy vállalkozásnak tűnik, hiszen a hagyományos kutatási módszerek alkalmazásakor figyelembe vett tényezők közül többel egyszerűen nem lehet számolni. Nem tűnik megoldottnak például annak a rögzítése, hogy a nyelvoktató mobilapplikációt milyen körülmények között használta a nyelvtanuló (buszon, otthon), pontosan hány alkalommal és milyen hosszú ideig, továbbá hogy ez a használat hogyan viszonyult a tantermi munkához (pl. a tantermi és a mobil eszközön gyakorolt tananyag egyezése, sorrendisége).

2.2. Gamifikáció

A nyelvtanuló applikációk használatával kapcsolatban a másik kulcsfontosságú fogalom a gamifikáció, azaz a tanulás játékosítása. Deterding–Dixon–Khaled és Nacke (2011) rövid, de nagyon találó meghatározást javasoltak, amely szerint a gamifikáció a játéktervezésben használt elemek alkalmazását jelenti, azonban attól eltérő környezetben („*the use of game design elements in non-game contexts*”). A jelenség igen szerteágazó, magában foglal valódi játékoktól kezdve játék- és versenyelemeket tartalmazó oktatási és értékelési módokat, valamint számos más (akár üzleti) tevékenységet. A nyelvoktató mobilapplikációk szemszögéből fontosabb és könnyen megfigyelhető jellemzők (Deterding–Dixon–Khaled–Nacke i.m. és Figueroa 2015 alapján):

pontozás – Az applikáció használatával, meghatározott tananyagok teljesítésével pontokat lehet gyűjteni. A pontok visszajelzésül szolgálnak, eredményeket mérhetnek, rangsorok alapjául szolgálhatnak.

eredmények, eredménytáblák – A részfeladatok, feladatsorok teljesítését számadatok és folyamatjelzők mutatják, a legjobban teljesítő játékosok nevét és teljesítményét pedig sok esetben külön feltüntetik az eredménytáblákon. Utóbbi fontos a felhasználók közti kapcsolat szempontjából is.

célok – Számos applikációban megállapíthatunk rövid és hosszú távú célokat (pl. bizonyos mennyiségű szó megtanulása) a saját számunkra.

szintek – Adott mennyiségű tananyag és/vagy teszt teljesítésével lehet magasabb szintekre jutni.

avatar – A felhasználó által az adott applikációban választott kinézet, amelyet módosítani is lehet.

jelvények – Meghatározott teljesítmény elérésekor a többi felhasználó számára is látható jelvény vagy más vizuális elem.

A gamifikáció fogalmának körüljárása szükségszerűen rámutat arra, hogy a digitális tanulás, a blended learning és a mobilapplikációk használata egy átfogó változás részeként értelmezendők. A gamifikáció igen gyakran a motiváció kutatása kapcsán kerül előtérbe, ugyanis az új nemzedékek számára a digitális játékok új normákat, szabályokat és új motivációs mechanizmusokat is teremtettek, aminek következményeként például kiemelt figyelmet kap a belső hajtóerőként működő intrinzik-motiváció (Abari–Polonyi 2017, 160).

3. A mobilapplikációk

Mobileszközök segítségével történő nyelvoktatással már a szöveges üzenetek (SMS) megjelenésekor is próbálkoztak, de valódi áttörést az okostelefonok hoztak. A mobilapplikációk olyan technikai hátteret biztosítanak, amelyekben már van valamennyi lehetőség pedagógiai, módszertani elvek érvényesítésére, interaktivitásra, továbbá a felhasználók közti kapcsolatra.

Az alábbiakban a tanulási/tanítási folyamatban betöltött szerepük, valamint más tananyagokhoz való viszonyuk alapján fogom csoportosítani azokat az ingyenesen elérhető nyelvoktató applikációkat, amelyek a magyar mint idegen nyelv tanításához elérhetők a Google Play és/vagy az Apple Store kínálatában. Nem célom minden egyes applikációt bemutatni, inkább jellemző példákkal szeretném szemléltetni a különböző típusokat, amelyeknek szintén inkább egyes jellemzőire szeretném felhívni a figyelmet a részletes technikai leírás helyett.

3.1. Komplex tananyag az applikációban

Vannak olyan applikációk, amelyek nem kevesebbre vállalkoznak, mint hogy önmagukban teljes, átfogó tananyagot nyújtanak – legalábbis egy bizonyos nyelvtudási szintig. A legismertebb ezek közül a Duolingo, amely saját honlapján található adatok szerint jelenleg több mint 20 nyelv tanulásához kínál tananyagot, és több mint 200 millió felhasználóval büszkélkedhet – ami nyilván üzleti szempontból is igen figyelemreméltó. Alapvetően ingyenes tananyagot biztosít, amely azonban nem mentes a reklámoktól. A magyar nyelv tanulásához 2016-tól kínálnak nem teljesen elkészült, ún. béta állapotú tananyagot. Tekintettel arra, hogy egyelőre más, hasonló alkalmazások nem tanítanak magyar nyelvet, a továbbiakban a Duolingo jellemzőit veszem górcső alá.

Az alkalmazás a fordítás, a párosítás, a hallás utáni írás és a szóbeli ismétlés különféle feladattípusait használja, amelyben képek is gyakran szerepelnek. Nagyon alaposan

felépített tananyaggal találkozunk a felhasználó, amelyben a különböző nehézségű szinteken fokozatosan is haladhat felfelé, de ha tudása lehetővé teszi, ugorhat is. A tesztsorokban helytelenül megválaszolt kérdésekre rögtön láthatjuk a javítást, a későbbiekben pedig meg kell ismételnünk a gondot okozó itemet.

A tananyag felépítése ugyanakkor főleg technikai szempontból mondható átgondoltnak, a nyelvi anyagot tekintve inkább esetleges, módszertanilag pedig nem értékelhető. A nyelvtanító applikáció ugyanis gyakorlatilag csak tesztel, de nem tanít. Sokat segít az a lehetőség, hogy a tesztsorban szereplő mondatok kiemelt szavainak egy koppintással meg tudjuk nézni a jelentését, továbbá egyes ragozott igék számáról és személyéről is kapunk információt, ettől függetlenül alapvetően sem a szavakat, sem a nyelvtani vagy nyelvhasználati ismereteket nem mutatja be az applikáció a tesztelés előtt, ami miatt önmagában nem használható tanulásra.

A tananyag grammatikai komponense alapvetően az esetek feldolgozását és a határozott ragozás használatát jelenti. A fordítást, megadott szavak sorrendbe helyezésével mondatok alkotását, angol és magyar nyelvű mondatok párosítását felvonultató tesztsorok egy-egy jól meghatározható grammatikai jelenségre összpontosítanak, amelyeket a kezdő szinten viszonylag általánosnak mondható szókinccsel párosítanak. Sokkal inkább sajátos jellemzőként, semmint hibaként érdemes megemlíteni a Duolingóra jellemző, kissé szokatlan mondatok használatát (pl. „I frequently hear rivers.”). A megadott szavakból felépítendő mondatok és főleg a begépelendő fordítás használatakor azonban mindenképpen gondnak tekinthető a felhasználó által megadott mondatok elfogadása vagy elutasítása. Bár minden bizonnyal a tartalomfejlesztői munka fontos részét képezi az egyes mondatok elfogadható fordításainak a számbavétele, még így is számos olyan esettel találkozunk, amikor egy helyes megoldást nem fogad el az app. Láthatóan küzdöttek a tartalomfejlesztők a jelen idejű magyar mondatok angol fordításával, mert nem lehet következetességet felfedezni az angol folyamatos vagy egyszerű jelenre történő fordításban. Itt már időnként valóban zavaró a kontextus és a magyarázat hiánya, amelyek közül egy applikációban az elsőre nem sok esély van, de az utóbbi hiányosságként róható fel.

Ugyanígy teljesíthetetlen feladatnak ígérkezik a határozott tárgy ragozás megtanítása pusztán tesztkérdéseken keresztül, bármilyen példamondat, táblázat vagy szöveges magyarázat nélkül. Az egyetlen segítség az angolra fordítandó magyar mondatokban az igére koppintva elérhető igeragozási információ, de sajnos ez is távol áll az ideálistól. A szám és személy jelölésén túl a határozott tárgy ragozást időnként zárójeles megjegyzéssel (*def. obj*) próbálják jelölni, máskor az ige után kitett *it* tárggyal. Egyes igék szótári információjánál feltüntetik az angol egyszerű jelen idejű és a folyamatos alakokat is, másoknál azonban ez elmarad. Soha nem az adott mondatban aktuális jelentést látjuk, hanem vélhetően az adott igealakhoz mindig kapcsolható más jelentéseket is.

A pragmatikai, nyelvhasználati ismeretek igen korlátozott mértékben, de szintén megjelennek a tesztsorokban. Egy okostelefon képernyője alapvetően nem sok lehetőséget biztosít az egyes mondatok bővebb kontextusban történő megjelenítéséhez, de ezt még tovább korlátozza a Duolingo felülete, ahol gyakorlatilag csak izolálva,

mondatonként jelenhet meg minden. A köszönéseket, és más alapvető ismereteket tartalmazó részben a grammatikai tesztsorokhoz hasonló feladattípusok találhatók. A szókinccs fejlesztése külön, tematikusan kialakított tesztsorokkal történik, amelyekben a nyelvtani feladatsorokkal megegyező feladattípusokat találunk.

Az alkalmazás a gamifikáció elemeinek és elveinek szempontjából nagyon magas színvonalúnak mondható, mert a felhasználó folyamatosan visszajelzéseket kap, pontok és ajándékok motiválják a folytatásra, ugyanakkor mindez még nem zavaró módon jelenik meg. Aki szívesen tölti az idejét mobil eszközökkel vagy számítógéppel, valóban játszva tanulhat, bár a feladattípusok egy idő után unalmassá válhatnak.

Összefoglalva tehát a Duolingo technikai szempontból egy nagyon magas színvonalú, nyelvoktatási szempontból viszont – még az applikációk korlátait is figyelembe véve – egy vitatható minőségű tananyagot kínál. Bár a célkitűzés szerint az applikáció önmagában alkalmas a nyelvtanulásra, valójában a nyelvi anyag bemutatásának hiányában, kizárólag tesztsorok használatával ez nem lehetséges. Vitathatatlan, hogy gyakorlásra jól használható tananyagot tartalmaz, azonban ennek csak akkor tudja hasznát venni a nyelvtanuló, ha mellette más formában is tanulja a nyelvet.

3.2. Tanárok és/vagy tanulók által tartalommal megtöltött applikációk

Több olyan applikáció is elérhető ingyenesen, amelyek tananyagok létrehozására kínálnak lehetőséget. Ezek közül talán a legismertebb a Memrise és a Quizlet, amelyek alapvetően szótanulásra lettek kifejlesztve. A megtanulandó szavakat tehát a tanárnak vagy a nyelvtanulónak kell feltöltenie, de találhatunk egyes tananyagokhoz már mások által elkészített és az összes felhasználóval megosztott tananyagokat is, és ugyanígy mi magunk is megoszthatjuk az általunk létrehozott anyagot tanuló társainkkal vagy akár mindenkivel. Ebben a lehetőségben természetesen megbújik annak a veszélye, hogy silány minőségű vagy egyszerűen nem jól összeállított kártyacsomagba botlunk, így mindenképpen odafigyelést igényel a megfelelő tananyag kiválasztása.

Az applikációkba a szólistát több felületen is fel lehet tölteni, így számítógépről is, sőt az egyenként történő bevitel helyett akár Excel táblázatokból is. Lehetőség van hanganyag és kép használatára. A rendelkezésre álló feladattípusok természetesen limitáltak, de ezekben az applikációkban is alapvetően a két nyelven megjelenő szavakat és kifejezéseket kell párosítani, feleletválasztós tesztek lehet kitölteni, ugyanakkor találunk hallott szöveg párosítását írott szöveggel, és olyan feladatok is vannak, amelyekbe a saját eszközünkön „pötyögve” kell bevinni a kért szót (a feladat lehet másolás vagy fordítás).

Nagyon felhasználóbarát lehetőség a Quizletben, hogy a nyelvtanuló kiválaszthatja a számára megjelenítendő feladattípusokat. Kiemelendő, hogy mind a két közelebről megvizsgált applikációban van lehetőség az adott egységben szereplő szavak és kifejezések áttekintésére a tesztelés előtt, de természetesen a tesztek során elrontott kérdések is visszatérnek, ismétlődnek, hogy ezzel is javítsák a teljesítményt. Nagy hátrány, hogy amikor a nyelvtanulónak kell bevinnie a szöveget, minimális rugalmasság sem

várható el a helyes válaszok elfogadását illetően, így ha egy adott szónál vagy kifejezésnél például írásjelek szerepelnek (így egy MID anyagban a Memrise-on: „a/az óra”), akkor ezeknek is pontosan meg kell jelenniük a fordítás megadásakor. Természetesen a szórend, a szinonimák és más apró eltérések kezelése is hasonló módon hiányzik.

A gamifikálás mindkét applikációban alapvető szervezőerő, így jól láthatjuk haladásunk menetét, rövid távú és hosszabb távú céljaink megvalósulását, versenyezhetünk más résztvevőkkel, és folyamatos, azonnali visszajelzést kapunk a megoldásainkról. A szintek beállítása a tananyagot létrehozó felhasználótól függ, de az alkalmazások használatában megállapíthatók szintek. A Memrise ezenkívül egy virág gondozása köré épített történettel motivál, amelyben a tanulással tudunk előrelépni.

Általánosságban elmondható, hogy ezek az applikációk nagyon jó lehetőséget biztosítanak egy adott tananyag feldolgozásához, ha a nyelvtanár vagy a nyelvtanuló létrehozza a szólistá(ka)t. Némi gyakorlással könnyen elsajátítható a megfelelő használatuk, onnantól kezdve pedig motiváló és játékos nyelvtanulási környezetet kínálnak. Kifejezett előnyük, hogy a kontaktórákon használt tananyaghoz közvetlenül kapcsolódó szókincset gyakoroltatnak.

3.3. Szó- és kifejezésgyűjteményt tartalmazó applikációk

Meglepő módon még a kevésbé népszerű magyar nyelv tanulásához is meglehetősen sok ingyenes applikációt találunk, amelyek a szókincset fejlesztik. Ezt a csoportot leginkább azért célszerű elkülöníteni az előzőtől, mert itt csak az alkalmazás által kínált csomagokat tudjuk használni, nem a saját magunk vagy más felhasználók által készítetteteket, és így nem is kapcsolódnak tankönyvekhez. Az alábbiakban két ilyen applikáció jellemzői találhatók, amelyeken keresztül képet kaphatunk a hasonló applikációk tartalmáról és működéséről. A Nemo Hungarian és a Magyar Fun Easy Learn sok tekintetben megegyezik, mert több nyelven is elérhetők, és alapvetően szavakat és hasznos kifejezéseket gyakoroltatnak változatosnak mondható feladatok segítségével.

A Nemo Hungarian csak kezdő szintű anyagot tartalmaz, amelyből a témakörök egy része ingyenes, de az összes témakör csak fizetés után hozzáférhető. A jól meghatározott témaköröket a három fő funkció közül a Phrasebookba belépve tudjuk végiglapozni és megtekinteni, továbbá a kiejtésüket is jó minőségben hallhatjuk. Valóban a legalapvetőbb szavakat és kifejezéseket találjuk meg, általában szavanként és nem mondatokban. A Speech Studio modul a szavak meghallgatása után a saját előadásunkban rögzíti a hangot, majd a Tanár/Saját/Tanár sorrendben meghallgatva lehetőséget nyújt az önellenőrzésre. A Nemo Cards segítségével az egyes témák szavait lehet szóképpel gyakorolni.

A Magyar Fun Easy Learn mintegy 20 nagy témakörön belül (pl. Utazás, Oktatás) további három vagy négy szűkebb szócsoporthoz lehet kiválasztani, amelyeket 11 féle feladattípus használatával tanulhatunk vagy gyakorolhatunk. Van lehetőség a szavak és kifejezések meghallgatására és áttekintésére, fordításra, továbbá hallás vagy olvasás után kiegészítéses, párosításos, hibakeresős feladatok elvégzésére. A hanganyag

elfogadható, bár például kérdőmondatok esetében több esetben is éppen a kérdő hangsúly hiányzik, és meglehetősen gépies hangon mutatnak be minden kifejezést. Az applikáció négy nyelvtudási szintet különböztet meg, amelyek közül a kezdő szint anyagát lehet ingyenesen elérni. Nyelvtani tudnivalók bemutatását alap fokon sem tűzi ki céljául, és sokkal inkább egész mondatokat mutat be, nem szavakat. Általában valóban kezdő szinten is használható szavakat és mondatokat tartalmaz, ugyanakkor felmerülhet a kérdés, hogy amennyiben ezen a szinten a Jobs fő kategórián belül a Recommendation Letter szócsoporthoz találkozhatunk például a „*Képességek széles választékával rendelkezik.*” kifejezéssel, akkor milyen tartalomra számítsunk magasabb nyelvtudási szinteken

Összességében elmondhatjuk, hogy ezek az applikációk hasznos tartalmat kínálnak, de tananyag helyett inkább kifejezésgyűjteménynek nevezhetjük őket, a szisztematikus nyelvtanulásban pedig csak marginális szerepet tudnak betölteni. Önmagukban nem kínálnak a nyelvtanuláshoz elegendő tartalmat, nem kapcsolódnak más komplex tananyagokhoz, és a szókincs bővítésére sem mindegyik alkalmas. A fent vizsgáltak közül a Nemo Hungarian általános, szavanként bemutatott tartalma megfelel erre a célra, de a Hungarian Fun Easy Learn csak részben használható szókincs bővítésére, mert a tematikusan összeválogatott szavak nyelvtanilag nagyon eltérő nehézségű mondatokban jelennek meg. A felhasználói felület tetszetős és egész könnyen kezelhető mindkét alkalmazásban, de a játékelemek szempontjából szűkebb eszköztárat használnak, mint a komplex tanulási lehetőségre törekvő applikációk.

3.4. Igeragozást gyakoroltató applikációk

Nem ritka, hogy a gyakran tanított nyelvekhez kifejlesztett tananyagokat és szoftveres alapot használják fel a kisebb nyelvekhez, és természetesen a legtöbb esetben a tömegeknek tanított angol a kiindulási alap. Amikor azonban gazdagabb morfológiájú nyelvekre kerül a sor, változtatásokra, kiegészítésre van (lenne) szükség, illetve teljesen új alkalmazásokra. Az igeragozást gyakoroltató applikációk tehát nem az angol nyelv tanításában gyökereznek, de minthogy olyan szintén sokak által tanult nyelvekben is szükség van erre, mint a spanyol vagy a német, ismét nem kell magányos utat bejárniuk a fejlesztőknek. A magyar esetében azonban mindenképpen különleges bánásmódot igényel a határozott tárgyas ragozás, valamint az igekötős igék. Az alábbiakban egy több nyelvhez is elérhető applikáció magyar változatát, valamint egy kimondottan a magyar nyelvre kifejlesztett appot mutatok be.

A Verb blitz nevű alkalmazás több mint 20 nyelv ragozásának tanulásához nyújt segítséget.

A beállításokban kiválaszthatjuk, hogy a feladatokban szerepeljenek-e határozott tárgyas ragozású, múlt idejű, illetve jövő idejű igealakok. Módszertani szempontból mindenképpen jó pont, hogy ezeket a választási lehetőségeket felkínálja az applikáció, bár a jövő idejű igealakok minden bizonnyal a többi nyelvvél azonos platform miatt kerültek csak ide, és vélhetően szintén erre az okra vezethető vissza, hogy a

ragozott igealakok között fel is van sorolva minden igének az összes összetett jövő idejű formája.

Az alkalmazás indításakor az első csempére koppintva lehetőségünk van végiggörgetni az angol jelentéssel együtt megadott igéken, amelyek között valóban a kezdők számára relevánsakat találjuk. Az egyes igékre koppintva a teljes ragozási sort is meg tudjuk nézni. Két hasznosnak mondható gyakorlási lehetőség közül választhatunk még a kezdőoldalról indulva: feleletválasztós formában az angol jelentéssel párosíthatjuk a magyar ige E/3 alakját (bár a feladat bemutatásakor főnévi igeneves formákat ígérnek), továbbá az angol jelentés, a szám, személy és a határozottság alapján a megadott betűkből össze kell rakni a megfelelő igealakot.

A Hungarian Conjugation nevű alkalmazás beállításai kifejezetten sok választási lehetőséget kínálnak, így eldönthetjük, hogy szeretnénk-e jelen/múlt idejű, kijelentő/felszólító/feltételes módú, alanyi/tárgyas ragozású igealakokat gyakorolni, sőt még a szám és a személy szerint is kiválaszthatjuk, mik szerepeljenek a feladatokban. Ugyanakkor alig több mint 50 ige szerepel a listán, amelyek között a kis szám mellett meglehetősen lényegtelennek tűnik a például a *róni*, *sodródni*, *fűzni*, *bontani* és *számítani* igék, de legalább egyenként kiválaszthatjuk, hogy szerepeljenek-e a kérdésekben. A gyakorlásra mindössze egyféle lehetőség van, amely izoláltan, mondatok nélkül és a magyar nyelvű grammatikai szókincs ismeretét megkövetelve működik. A nyelvtanuló magyar nyelven megkapja a beírandó ige paramétereit (például felszólító mód, jelen idő, alanyi ragozás), az ige szótári alakját angol jelentéssel és a főnévi igenévi alakkal (például *bite*, *harap*, *harapni*), valamint a személyt (például *te*). A beírt megoldásról azonnali visszajelzést kapunk. Az adott kérdéssor statisztikáját mindig látjuk, és visszamenőleg tudjuk ellenőrizni, milyen hibát követtünk el.

Összességében az igeragozással foglalkozó applikációk tehát figyelembe veszik a magyar igeragozás több sajátosságát is (határozott tárgyas ragozás), ugyanakkor nem különítenek el a magyar nyelv oktatásában megszokott módon csoportokat (pl. -ikes igék), és időnként a gyakoroltatott igék kiválasztása is megkérdőjelezhető. Bár nyugodtan lehetne még bővíteni a gyakorláshoz használt feladatok tárházát, lehetne játékelemekkel élvezetesebbé tenni a gyakorlást, és mondatokkal kontextust teremteni az izolált igealakok számonkérése helyett, sok esetben már így is nagy segítséget jelenthet a nyelvtanulóknak a ragozási sor ellenőrzésére kínált lehetőség. A szó- és kifejezésgyűjteményt tartalmazó applikációkhoz hasonlóan tehát ezek az alkalmazások sem kifejezetten alkalmasak az igeragozás tanulására, de igealakok ellenőrzésében és a gyakorlásban hasznos segítséget nyújthatnak.

3.5. Hagyományos (papír alapú) tananyag mellé kiegészítést kínáló applikációk

Stracke (2007) blended learning kurzusok elhagyásának három fő okát állapította meg: a számítógépes nyelvtanulás elutasításán, valamint az írás- és olvasáskészség tanításában a papír alapú tananyag hiányán túl többen azért hagyták félbe a kurzust, mert hiányolták a hagyományos órák és a számítógépes tananyag közötti kapcsolatot.

Ez az eredmény nagy átfedést mutat személyes nyelvtanári és nyelvtanulói tapasztalattal, így amikor a Lépésenként magyarul c. tankönyvsorozat első részének új kiadásához kiegészítő anyagként egy mobilapplikációt terveztünk, egyértelmű volt, hogy annak szorosan kell kapcsolódnia a papír alapú tananyaghoz. A Lépésenként magyarul applikációjának egyik modulja tanulói szótárként működik: az első tankönyv szókincsét tartalmazza, angolul és magyarul is kereshető, és a szokásos szótáraktól főként abban különbözik, hogy kifejezetten a tankönyvben előforduló jelentést tartalmazza, valamint az igékhez megadja a ragozási sort (jelen és múlt idő, kijelentő mód, általános és határozott tárgy ragozás). A másik modul a tankönyv szavait tartalmazza leckénként szótanuló kártyákon.

Bár nagyon hasznosak lennének további kutatások ennek a megközelítésnek az alátámasztásához, az már most is nagyon valószínűnek tűnik, hogy a nyelvoktatásban nehezen mellőzhetőek a kontaktórák, a digitális tananyagok pedig leghatékonyabban úgy tudják elősegíteni a nyelvtanulás/nyelvtanítás folyamatát, ha a tantermi órák tananyagához szervesen kapcsolódnak. Ilyen jellegű tananyagok korlátozott számban, továbbá bizonytalan tartalommal és minőségben most is elérhetőek (lásd fentebb a Tanárok és/vagy tanulók által tartalommal megtöltött applikációkat), de a legcélszerűbb, ha a mobileszközökön történő gyakorláshoz a tananyag készítői fejlesztenek szakmai szempontok szerint is megfelelő, teljes és szisztematikusan felépített tartalmat.

3.6. Az osztályteremben is használható applikációk

A tanulási/tanítási folyamatban betöltött szerepük alapján külön is érdemes megemlíteni azokat az applikációkat, amelyek az egyéni felhasználáson kívül a tanteremben is használhatók. Ez a fajta használat még nem túl elterjedt, és nehéz lenne megjósolni, hogy a nyelvtanárok mindennapi munkájában mekkora részt fog kapni a jövőben. Az oktatási intézményekben rendelkezésre álló technikai háttér, az applikációk kínálta lehetőségek és nem utolsósorban a tanárképzés alakulása is jelentősen befolyásolja, mit tapasztalhatunk majd a jövő nyelvóráin. Az IKT eszközök nyelvórai alkalmazására példaként megemlíthető a fentiek közül a Quizlet virtuális osztályterme, amely a regisztráció után kiváló lehetőséget biztosít gyakorlásra vagy akár a diákokat motiváló csoportos munkára és versenyre is.

4. Összegzés

A magyar mint idegen nyelv tanításához és tanulásához jelen pillanatban elérhető applikációk jellemzőinek áttekintésekor azokat tartalmuk és tartalomkészítőik alapján öt nagy csoportba soroltuk be, és említést tettünk még az osztályteremben használható lehetőségekről is. Általánosságban megfigyelhettük, hogy olyan applikáció jelenleg nem áll rendelkezésre, amelyik önmagában is elegendő tananyagot kínálna a magyar

nyelv tanulásához, de sok esetben jól használhatók általános kiegészítő anyagként gyakorlásra. Leginkább az igeragozást gyakoroltató applikációknál látható a törekvés, hogy a magyar nyelv sajátos jellemzőit figyelembe vegyék, és bár ez részben már meg is valósult, még mindig sokat lehet javítani rajtuk. Célul tűzhető ki tehát a magyar nyelv jellemzőit még jobban szem előtt tartó alkalmazások fejlesztése, valamint a kontakt-órákon használt tananyagokhoz való szorosabb kapcsolódás.

Irodalom

- Abari Kálmán – Polonyi Tünde 2017. A gamifikáció lehetőségei a nyelvtanulásban. In: Polonyi Tünde és Abari Kálmán (szerk.): *Digitális tanítás és tanulás*. Debrecen.
- Basal A. – Yilmaz, S. – Tanriverdi, A. – Sari, L. 2016. Effectiveness of Mobile Applications in Vocabulary Teaching. *Contemporary Educational Technology* 2016, 7(1), 47–59.
- Deterding, S. – Dixon, D. – Khaled, R. – Nacke, L. 2011. From game design elements to gamefulness: defining „gamification”. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9–15.
- Figuroa, J. 2015. Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*, 21, 32–54.
- Means, B. – Toyama, Y. – Murphy, R. – Baki, M. 2013. The Effectiveness of Online and Blended Learning: A Meta-Analysis of the Empirical Literature. *Teachers College Record Volume 115*, Teachers College, Columbia University, 1–47.
- Stracke, E. 2007. A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment. *ReCALL* 19/1: 57–78.
- Whittaker, C. 2013. Introduction. In: Tomlinson, B. – Whittaker, C. (eds.): *Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation*. British Council, London, 9–25.

Schmidt Ildikó¹

AZ ÍRÁS ÉS AZ OLVASÁS TANÍTÁSA ELTÉRŐ VIZUÁLIS KULTÚRÁBAN SZOCIALIZÁLÓDOTT GYERMEKEKNEK: AZ ÍRÁSIRÁNY ÉS A SZENZOMOTOROS KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE

Abstract

In recent years the Hungarian educational system has witnessed an increase in the number of students with immigrant background. Their successful integration into the formal educational system is the foundation of their successful integration into society later on. According to national and international research findings, their academic progress largely depends on two key factors. On the one hand, they have to learn the language of the host country (Hungarian in this case), on the other hand, they have to develop the Hungarian reading and writing skills. Immigrant students typically lack Hungarian literacy skills when they enrol to school, so for them these two processes coincide. Another difficulty is that their languages are written from right to left, while Hungarian is written from left to right. Although immigrant students typically have not started learning to read and write when they start school in Hungary, the visual environment, the visual reality they are accustomed to has a significant impact on their spatial perception. Thus, in the case of children with visual experiences about writing, particular emphasis should be put on assessing and developing their sensomotoric skills in the preparatory stage before teaching reading and writing. The paper discusses how these skills can be developed in the case of students who are unable to confidently speak, read and write in Hungarian. After outlining the theoretical background, specific techniques and exercise types will be presented to illustrate the steps of skill development and their relation to the theoretical framework.

Keywords: *literacy development, visual socialisation, script direction, sensomotoric skills, migrant pupils*

Kulcsszavak: *írni-olvasni tudás fejlesztése, vizuális szocializáció, írásirány, szenzomotoros készségek, migráns tanulók*

¹ Schmidt Ildikó PhD, MTA – Nyelvtudományi Intézet Többnyelvűségi Kutatóközpont;
schmidtildi@yahoo.com

1. Bevezetés

A magyar közoktatásba az elmúlt évtizedekben egyre több olyan külföldi tanuló kapcsolódik be (lásd 1. táblázat), akik a Közel-Keletről, jellemzően Afganisztánból és Szíriából érkeznek. A kisvárosoktól Budapestig gyakorlatilag minden iskolában előfordul a magyar nyelvet nem első nyelvi szinten használó tanuló (Kincses 2015: 8).

Tanév	Összesen
2010/11	10 135
2011/12	13 030
2012/13	13 837
2013/14	13 980
2014/15	14 652
2015/16	Az adatok 2017-ben lesznek elérhetőek.

1. táblázat: Külföldi állampolgárságú óvodások és tanulók száma a közoktatásban
Forrás: Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2014/15, 33-35

Az ő jövőjük alapja, hogy be tudjanak kapcsolódni az oktatási folyamatba, ami a későbbiekben lehetővé teszi sikeres társadalmi integrációjukat. Mind az iskolai, mind a tágabban értelmezett szociális beilleszkedés alapja a nyelvi integráció. A nyelvi integráció több szintéren valósul meg egyszerre, vagyis a gyermeknek folyamatos nyelvi kitettség mellett is évekig tart, amíg a legalapvetőbb kommunikációs helyzeteken keresztül eljut a mindennapi élet változatos nyelvhasználatáig. E mellett az elsajátítási folyamat mellett a gyermeknek az iskolában a tanórákon használt szókészlet és nyelvi formák széles skáláját kell megtanulnia és használnia ahhoz, hogy sikeresen tudja befejezni az adott évfolyamot, és megalapozott tudással felvértezve kezdje el a következő iskolaévet. Az integráció jószolt idejének kiemelkedő szerepe van, mivel az első nyelvi beszélőt megközelítő szintű nyelvi integráció eléréséhez Baker szerint (Baker 2011: 12) összesen 5-8 évre van szükség. Ezen belül a mindennapi nyelvhasználat magas szintű alkalmazása 2-3 év után várható, míg az ezzel ugyan párhuzamosan zajló oktatási nyelv elsajátítása akár nyolc évig is eltarthat. A időbeli folyamat hosszúsága miatt mindenképpen alapos fejlesztési tervre van szükség, mert a tanulók sok esetben nem alsó tagozatos gyermekként kerülnek szembe a nyelvi integráció kihívásaival, hanem a felső tagozatnak megfelelő életkorban. Ha pusztán a jószolt nyelvi integrációs időt nézzük, akkor ez gyakorlatilag kizárja a magas szintű nyelvi beilleszkedést, mert hamarabb el kell hagynia az iskolát a diáknak, minthogy az befejeződhetne. A nyelvi integrációs fejlesztési terv egyik alappillére az e tanulmányban bemutatásra kerülő alapozó jellegű szenzomotoros képességfejlesztés, amely kiterjed a literációs készségek nyelvspecifikus sajátosságaira is.

2. Elméleti keret

Az iskolai előmenetel szempontjából két alapvető jelentőségű elem rajzolódik ki a magyar és a nemzetközi kutatási eredmények alapján (Baker 2011, Cummins 2004, Windle–Miller 2012). Egyfelől a tanulóknak el kell sajátítaniuk a befogadó ország nyelvét – esetünkben a magyar nyelvet –, másfelől pedig képessé kell válniuk magyar nyelven írni és olvasni. Az írás és olvasás tanulása az alsó tagozatra érkező migráns gyermekek esetében egybeesik a magyar nyelv elsajátításának időszakával, vagyis az előzetes, készségszintű literációs kompetenciák megléte nem jellemzi őket (Schmidt 2014).

Kutatási eredmények azt mutatják, hogy a literáció fejlődését kumulatív, hierarchikusan szerveződő folyamatok kísérik. Egymásra épülő készségekről beszélünk, amelyek kiegészítik, támogatják egymást a literációhoz kapcsolódó műveleti készségek és tartalmi elemek mozgósításakor. Műveleti készség alatt az írás és olvasás procedurális tudását értjük, tartalmi elemek alatt pedig a lexikai és grammatikai elemek ismeretét és alkalmazását szó és szövegszintű műveletek során. A készségek hierarchikus szerveződése miatt a készségrepertoár bizonyos elemei nem tudnak kialakulni, illetve egy ponton megrekednek más, előzetes készségek hiányában. A literációs készségek fejlődésében két alapvető feldolgozási szint különböztethető meg, a szószintű és a szövegszintű készségek. Nyilvánvaló, hogy a szövegszintű készségek kialakulásához előzetes készségként szükség van a szószintű készségek meglétére (Lesaux et al. 2006). A szószintű készségek elaboráltságához szintén szükség van előzetes készségekre, vagy legalábbis párhuzamosan az előzetes készségek fejlesztésével elérhető, hogy a szószintű készségekre építve tovább lehessen lépni a szövegszintű készségek szintjére. A szószintű készségek alapkészsége a szófelismerési készség, amelynek magas szinten való működéséhez elengedhetetlen a jó dekódolás és betűre bontás készsége. A gyors és precíz szófelismerési készség alapja a kielégítő szintű olvasásértés elérésének (Lesaux et al 2006).

A literációs készségek fejlődésében szerepet játszik az írott információk megszokott elhelyezkedésének ösztönzerű beépülése és az ebből következő automatikus iránytartás. A síkban való megjelenés és a síkon belül megjelenő irányok (fent, lent, bal, jobb, balra, jobbra) egyetemes jellegűek. Kultúrához kötött viszont a vizuális megjelenítés iránya, vagyis a leírt információ jobbról balra, vagy balról jobbra való dekódolódása, valamint az is, hogy adott esetben további két irány (fent és lent) szerepet kap-e a dekódolási folyamat során. Az olvasás is egy dekódolási készség, amelynek során az írott információk beszélt nyelvi alakokká alakítása történik (Gósy 2005: 362). Az olvasási folyamat két fő részből áll: az első rész maga a dekódolás, vagyis a szó szegmentálása, majd a második részben a szegmentált szó jelentésének azonosítása, amit adott esetben megelőzhet a morfológiai struktúrák felismerése. A folyamat első része további két egységre osztható, ami kiemelt jelentőséggel bír az eltérő vizuális háttérben szocializálódott emberek esetében. Ennek oka az, hogy itt történik meg az írott szöveg irányának megfelelő szemmozgás alkalmazása, ami nagyfokú automatizáltságot feltételez az olvasó részéről. Magyar nyelvű írott szöveg beazonosításakor gyors, balról jobbra előrehaladó mozgás történik, ez az úgy nevezett szakkád, majd ezt követi a szünet,

a fixálás. E két mozgás mellett időnként beiktat az olvasó visszafelé irányuló, úgynevezett regresszív szemmozgást is, ennek oka lehet az olvasó gyakorlatlansága, a szöveg komplikáltsága vagy egyszerűen csak a fáradtság (Gósy 2005: 363).

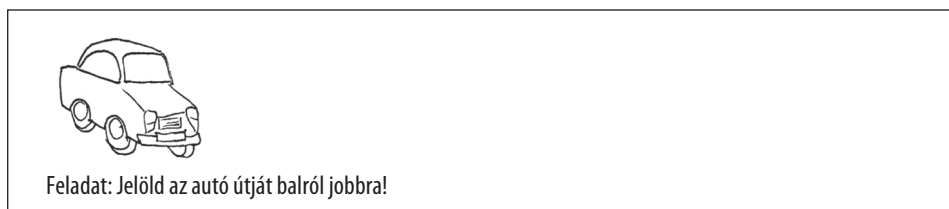
Az olvasás mellett az írás kulcsfontosságú a literációs készségek kiépülésében. Az olvasás folyamatához képest – amelyről sok információval rendelkezünk, az írás folyamata kevésbé kutatott terület (Crystal 2003: 266; Gósy 2005: 362), ennek bizonyítéka lehet az, hogy a pszicholingvisztikával részben vagy teljes egészében foglalkozó magyar nyelven megjelent kézikönyvekben nincs az írás folyamatával foglalkozó fejezet (Csépe et al. 2008, Pléh–Lukács 2014). Lengyel részletesen ír a magyar írás ontogenezisének anatómiájáról, vagyis az írás elsajátításának, tanulásának és fejlődésének szakaszairól. Felsorolja az írás tanulásának előfeltételeit, mely szerint az auditív-artikulációs, az optikai-vizuális és a motorikus készségeknek rendelkezniük kell egy bizonyos szintű autonómiával (Lengyel 1999: 180–181). Az írás pszicholingvisztikai folyamatként értelmező meghatározása Crystalnál található, amely szerint „lennie kell egy tervező fázisnak, amelyben a gondolatok megszerveződnek, és készül egy lexikális/grammatikus vázlat.” (Crystal 2003: 267). Majd ezt követően elkezdődik a motorikus tevékenység, amelynek során a betűzési és helyesírási szabályok figyelembevételével leíródik a megtervezett tartalom. Az írás vizsgálatának legfőbb akadálya pont abban áll, hogy nem egyértelmű, hogy mi történik a tervezés és a motorikus fázis közben, milyen összefüggésben állnak egymással, vajon miként, milyen kontroll mechanizmusok segítségével zajlik az újratevezés. Ebből jól látszik, hogy írás közben más pszicholingvisztikai folyamatok játszódnak le, mint olvasáskor. Bár az írás folyamatának működése nem egyértelmű, a megtanulásához szükséges megelőző készségek pedagógiai megfigyelések alapján körvonalazódtak. A legalapvetőbb megelőző készség, vagyis az íráskészség alapja a kézdominancia kialakultsága, és az ehhez, valamint a beszédpercepcióhoz kapcsolódó agyfélteke-dominancia megléte. Szükséges a kéz, az ujj, az ezeket irányító izmok munkájának megfelelő koordinációja. Elengedhetetlen, hogy a vizuális memória megtartó képessége elérjen egy adott szintet, amelyen keresztül az írás egységei rögzülni tudnak. Az írás másik sarokköve a diszkriminációs képesség, ami segít a hangok egymástól való megkülönböztetésében. Az írás hasonlóan az orális nyelvhez, olyan megkülönböztető jegyekből építkezik, melyeknek nincs önálló jelentésük. A jegyek meghatározott és társadalmilag érvényes kombinációja betűket ad.

3. Fejlesztési területek

Az eltérő vizuális kultúrában felnövekvő gyerekek esetében a literációs készségek kialakulásakor kitüntetett szerep jut annak a ténynek, hogy az első nyelvüket jobbról balra haladó írásirány jellemzi, szemben a magyar nyelv balról jobbra tartó írásmódjával. Függetlenül attól, hogy a gyermekek adott esetben még nem tanultak írni-olvasni, a vizuális környezet, a megszokott képi valóság sajátosságai jelentősen befolyásolják a térbeli percepciót. A leírt vizuális tapasztalatokkal rendelkező gyermekek esetében fokozott hangsúlyt kell fektetni az írás-olvasást megelőző előkészítő fázisban a szenzomotoros

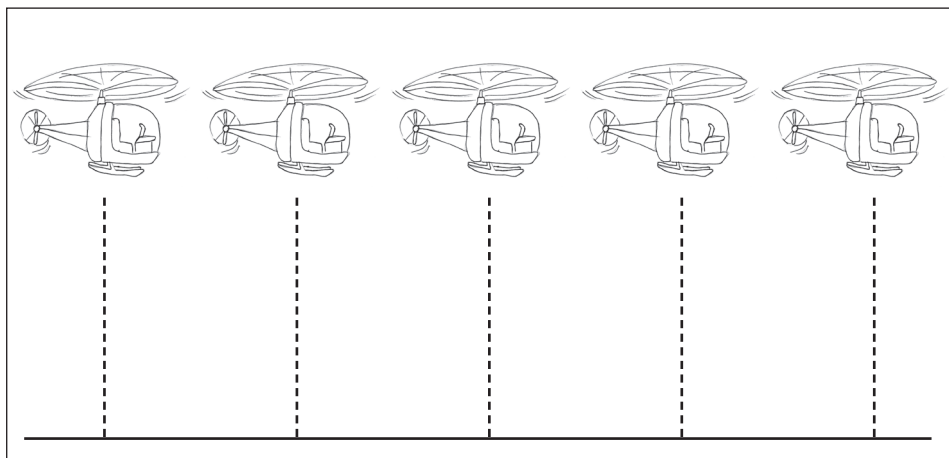
képességek vizsgálatára és fejlesztésére (Gyarmathy 2007: 90–92). Kiemelten fontos terület a térorientáció, a sorbarendezés: téri és időbeli sorozatok létrehozása, a szemmozgás és a finommotorikus mozgások iránya.

A térorientáció magyar nyelvsajátos kialakítása során abból kiindulva, hogy írott anyag esetén egyrészt balról jobbra halad az információfeldolgozás, másrészt fentről lefelé, a fejlesztési feladatokban e két irányt előtérbe kell helyezni. Az első időszakban kizárólag ezt a két irányt gyakoroltató feladatokkal érdemes operálni. Majd ha a jobb-bal és a fent-lent pároknál a balról jobbra (1. ábra) és fentről lefelé (2. ábra) irányok egyértelműen készségszinten beépültek, akkor lehet az ellenkező két irányt – jobbról balra (3. ábra) és letről felfelé – is gyakoroltatni külön feladatokban. Ha pedig már ez is készségszinten megy, akkor lehet a különféle irányokat egy tevékenységi körön belül használni (4. ábra). Az ilyen sorrendben összeállított szekvenciák az iránypercepció fejlesztése mellett a gyermekek szemmozgását és a finommotorikus készségek fejlődését is eredményezi.



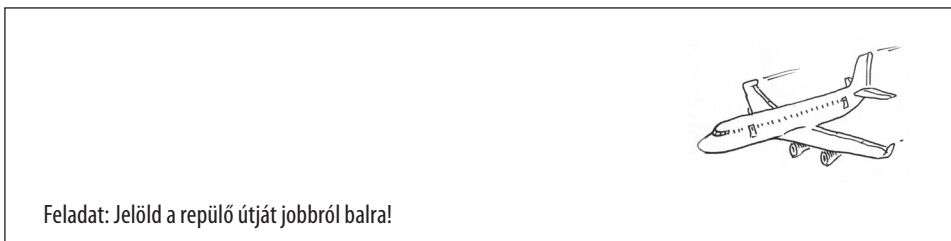
1. ábra: Irányjelölés balról jobbra

Forrás: A szerző saját anyaga, rajzolta: Stefan Osnowski



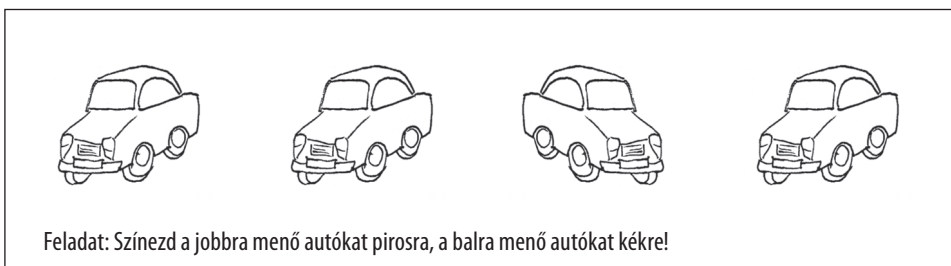
2. ábra: Irányjelölés fentről lefelé

Forrás: A szerző saját anyaga, rajzolta: Stefan Osnowski



3. ábra: Irányjelölés jobbról balra

Forrás: A szerző saját anyaga, rajzolta: Stefan Osnowski

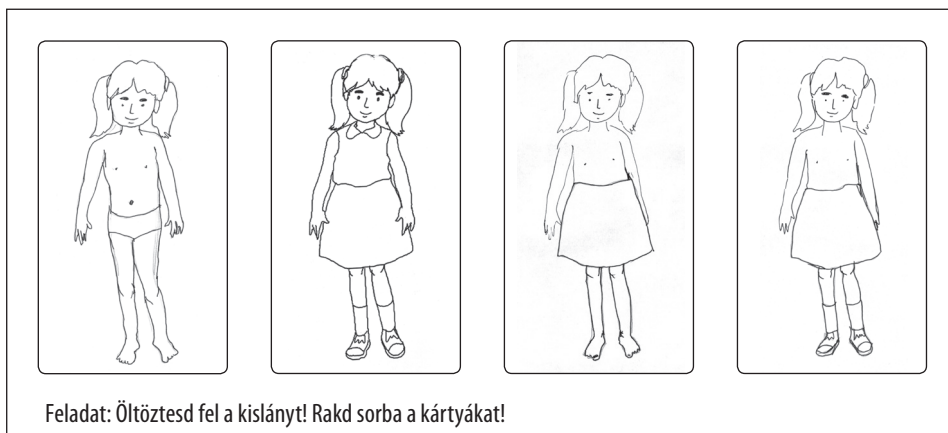


4. ábra: Irányjelölés balra és jobbra

Forrás: A szerző saját anyaga, rajzolta: Stefan Osnowski

A finommotorika fejlesztése nem csupán a szem- és mozgáskoordináció összehangolt működését jelenti, hanem ki kell térni a helyes ceruzafogás rögzítésére is. A célcsoportként megnevezett gyermekek az iskolába járást megelőzően általában nem vesznek részt intézményes keretek között szervezett foglalkozásokon, mint például a magyar óvodai nevelés, ahol mindennapos a színezés, az íróeszközökkel való manipulálás. Az óvodából az iskolába érkező gyermekek esetében – bizonyos esetektől eltekintve – nem merül fel az, hogy a beiskolázás kezdeti fázisában a ceruzafogás tanítására is ki kellene térni. A két eltérő oktatási- és kulturális háttér miatt a literációs készségek alapozó fázisában fokozott hangsúlyt kell fektetni a színezést igénylő feladatok esetében arra, hogy legyen elegendő idő magára a színezésre, mert ezen keresztül a ceruzafogás rögzül, automatizálódik a finommotorikus mozgások iránykoordinációja.

A klasszikus téri- és időbeli sorozatokat alkalmazó feladatok esetében a gyermekek azt jelölik be, hogy különböző történések során melyik fázis történik előbb, illetve később. Azonban abban az esetben, ha ezt össze kell kapcsolni az irányokkal is, már megjelenik a szövegszintű gondolkodás is, és megfogalmazódik a narratíva iránya is. Ebben a fejlesztési fázisban a feladatlapok helyett mozgatható kártyákkal (5. ábra) dolgoznak a gyermekek, amelyeket balról jobbra elhelyezve kialakul egyrészt az adott téri- vagy időbeli sorozat, másrészt a narratíva iránya is vizualizálódik.



5. ábra: Időbeli sorozat

Forrás: A szerző saját anyaga, rajzolta: Stefan Osnowski

A literációs készségek előkészítő fázisában, illetve azt követően a konkrét írás-olvasás tanulása során folyamatos megerősítést igényel az irányok helyes használata. A különböző készségfejlesztési szinteken újra és újra érdemes visszatérni az alapvető balról jobbra haladó irány felidézésére és rögzítésére. Az olvasás és az írás tanulása során fokozott figyelmet kap a beszédpercepció. Így a kezdeti fázisban érdemes a hangzó szövegből kiindulni, ehhez kapcsolni az irányokat, ami megjelenik az olvasás és írás folyamatában is. Hangzó szöveg esetében először a szószintű készségekre fókuszálnak a feladatok. A hangzó szöveg itt a tanári szóhangoztatás, amelyre reagálva a gyerekeknek ki kell tennie a hallott szavak képét egymás mellé balról jobbra haladva (6. ábra). A képek használatát felválthatják és kiegészíthetik a szóalakok (7. ábra), ahol a hangzó szöveg értése mellett az olvasott szöveg értése is hangsúlyossá válik. A képek és szóalakok együttes használata roppant hatékony, mert a vizualitás két különböző szintjét érinti. Egyrészt a mentális lexikonban a szóképhez az első nyelvi szó aktiválódik – amennyiben a gyermek ismeri a szót –, és ehhez hallás útján kapcsolódik a magyar nyelvi alak. Ez a folyamat lehetséges, hogy fordítva is lezajlik, az aktív nyelvhasználat függvényében. A folyamatba beépíthető egy olyan fázis, amikor a hangzó szöveg elhangzása előtt, a diákok a képeket saját első nyelvükön nevezik meg. Nincs szükség arra, hogy a tanár ismerje a gyermekek által beszélt nyelvet, vagyis nincs szükség ellenőrzésre, mert a gyermekek automatikusan is felidézik a szó jelentését saját első nyelvükön, csak nincsenek tudatában. Továbbá hozzáadott érték, hogy a gyermekekben a nyelvi különbözőség elfogadottságából fakadóan nő a biztonságérzet és a bizalom a tanár és társai felé. A kiváltott hatás abból fakad, hogy a gyermek által beszélt nyelv és a többség által használt nyelv közötti egyenlőség hangsúlyossá válik.



Feladat: Tedd a képeket egymás mellé az elhangzás sorrendjének megfelelően!

6. ábra: Hangzó szöveg alapján képek elhelyezése
Forrás: A szerző saját anyaga, rajzolta: Stefan Osnowski

autó vonat helikopter repülőgép bicikli

Feladat: Tedd a szóalakokat egymás mellé az elhangzás sorrendjének megfelelően!

7. ábra: Hangzó szöveg alapján szóalakok elhelyezése
Forrás: A szerző saját anyaga

Az izolált szószintű tevékenységek mellett, – a kezdeti pontot a szószintű fázishoz képest időben kicsit elcsúsztatva – elindul a szó szerkezetek felépítésének a realizálásához és a szerkezetek alkotóelemeinek felismeréséhez kapcsolódó gyakorlatok végzése. A szó szerkezetek jellemzői, hogy több tagból állnak, nem írjuk őket egybe, és az irányokat tekintve a szavak egymás mellett elfoglalt helye állandó. Nyelvtipológiai szempontból lényeges elem továbbá, hogy a szó szerkezetekben a szavak elhelyezkedése nyelvenként eltérő lehet. A feladat első része a jelentést hordozó képek helyes sorrendben történő elhelyezése hangzó szöveg alapján (8. ábra), a második része a szóalakok elolvasása és beazonosítása (9. ábra). A nyelvtipológiai szempont túlmutat a pusztán iránypercepción, belép a szintaxis is, amire jó példa a birtokos szó szerkezet, amelynek két típusát kell megkülönböztetni. A magyar mint idegen nyelv tanításban használatos kifejezéssel élve, az egyik a hosszú birtokos szerkezet, amely négy tagú, a birtokos és a birtok egyaránt jelölt grammatikailag, és mindkét elem előtt egy kapcsolódó határozott névelő áll. A rövid birtokos szerkezet három tagú, a birtokos áll elől, azt követi a grammatikai jelöltséget hordozó tulajdon. Ebben a szerkezetben csak a birtokos előtt áll határozott névelő. A fejlesztés során az első lépés a képek segítségével történő jelentéstársítás (10. ábra), majd a második lépés a konkrét grammatikai funkció beazonosítása szóalakok elhelyezésével (11. ábra). A szóalakoknál lehetőség van a toldalékolt formák megjelenítésére, mint a példában látható, vagy különálló szóalakok és toldalékok választásával.



Feladat: Tedd egymás mellé a képeket az elhangzás sorrendjének megfelelően!

8. ábra: Hangzó szöveg alapján képek elhelyezése
 Forrás: A szerző saját anyaga, rajzolta: Stefan Osnowski

fehér **autó**

Feladat: Tedd egymás mellé a szóalakokat az elhangzás sorrendjének megfelelően!

9. ábra: Hangzó szöveg alapján szóalakok elhelyezése
 Forrás: A szerző saját anyaga



Feladat: Tedd egymás mellé a képeket az elhangzás sorrendjének megfelelően!

10. ábra: Hangzó szöveg alapján képek elhelyezése
 Forrás: A szerző saját anyaga, rajzolta: Stefan Osnowski

a **lány** **biciklije**

Feladat: Tedd egymás mellé a szóalakokat az elhangzás sorrendjének megfelelően!

11. ábra: Hangzó szöveg alapján szóalakok elhelyezése
 Forrás: A szerző saját anyaga

A szó szerkezetekhez kapcsolódó feladathelyzetekből logikusan következik a mondat-szintű nyelvi egységek kezelése. A mondatok megértése és szegmentálásának képessége a szavakhoz és a szó szerkezetekhez képest bonyolultabb, egyrészt mert hosszabb elemsort kell észlelni, szegmentálni és beazonosítani, másrészt a mondatok intonációs sajátosságai kötöttebbek, mint a szavak vagy szó szerkezetek esetében. A fejlesztés lényege, hogy teljes mondatok megértésére kell koncentrálni, nem pedig a mondatrészek szerint szegmentálva hangoztatott egységekre. Így a rövidebb egyszerű mondatokból kiindulva a megértett szavak képét egymás mellé helyezik a tanulók (12. ábra). Ez nem jelenti azt, hogy a mondatértés megvalósult, ezt majd a következő fázisban vizsgáljuk és egyben gyakoroltatjuk. A második fázisban a szóalakok kerülnek egymás mellé, amely történhet már toldalékolt szóalakok alkalmazásával, vagy szótövek és ragok elrendezésével (13. ábra), illetve akár több lehetőség közül való kiválasztásával.



12. ábra: Hangzó szöveg alapján képek elhelyezése
Forrás: A szerző saját anyaga, rajzolta: Stefan Osnowski



13. ábra: Hangzó szöveg alapján szóalakok elhelyezése
Forrás: A szerző saját anyaga

4. Összegzés

Az írásirányból fakadó vizuális szocializáció alapvetően meghatározza az írott szöveghez kapcsolódó percepciót, és ebből következően az információfelvétel mikéntjét is. A literációs készségekhez kapcsolódó megelőző készségek fejlettsége az alapja annak, hogy egy gyermek sikeresen tudja venni az iskolába lépés után az anyanyelvi készségek elsajátításának az kihívásait. A bemutatott fejlesztési terv lehetőséget teremt arra,

hogy a latin ábécéhez kapcsolódó balról jobbra haladó vizuális térben készség szinten tudjanak eligazodni azok a gyermekek is, akik eltérő vizuális háttérrel rendelkeznek. A feladatok egymásra épülő jellege egyrészt követi és imitálja a megelőző készségek természetes fejlődési menetét, másrészt a nyelvi tartalomhoz kapcsolódóan közvetlenül fejleszti és erősíti meg az irányok és a nyelvi szerkezetek összefüggéseit.

Irodalom

- Baker, Colin 2011. *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Cummins, Jim 2004. *Language, power, and education: bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Crystal, David 2003. *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest.
- Csépe Valéria – Győri Miklós – Ragó Anett (szerk.) 2008. *Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Osiris, Budapest.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva 2007. *Diszlexia. A speciális tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Kincses Ágnes 2015. *A nemzetközi migráció Magyarországon és a Kárpát-medence magyar migrációs hálózatai a 1. század elején*. Központi Statisztikai Hivatal, Műhelytanulmányok 8. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest.
- Lesaux, Nonie K. – Koda, Keiko – Siegel, Linda S. 2006. Development of Literacy. August, Diane – Shanahan, Timothy (eds.): *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, Mahwah, 75–122.
- Lengyel Zsolt 1999. *Az írás. Kezdet – folyamat – végpont. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai*. Corvina, Budapest.
- Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2014/15*. 2016. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Budapest.
- Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.) 2014. *Pszicholingvisztika 1–2*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Schmidt Ildikó 2014. A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése. *THL2* 1–2. szám. 22–33.
- Schmidt Ildikó 2015. Migráns gyerekek beiskolázásának gyakorlata csoportos esettanulmányon keresztül. *THL2* 1–2. szám. 106–114.
- Windle, J – Miller, J. 2012. Approaches to teaching low literacy refugee-background students. *Australian Journal of Language and Literacy* 35/3, 317–333.

Walkó Ádám¹

A MAGYARSÁGKÉP KÖZVETÍTÉSE HORVÁTORSZÁGBAN – Az élményalapú oktatás a zágrábi hungarológián

Abstract

The current paper gives a short historical review of the image of Hungary and the Hungarians in Croatia, and introducing the image of the Hungarian history in the Croatian history books. The paper also deals with the experience-based learning at the Hungarian Studies program at the University of Zagreb through project-oriented workshops and non-teaching activities, and how it can be productive and successful in providing and mediating the image of Hungarian language and culture in studying Hungarian as a foreign language.

Keywords: *national image, Hungarian as a Foreign Language, Hungarian Studies, experience-based learning, University of Zagreb*

Kulcsszavak: *magyarságkép, magyar mint idegen nyelv, hungarológia, élményalapú oktatás, Zágrábi Tudományegyetem*

1. Bevezetés

A magyarságkép a magyarok számára sem magától értetődő és egyértelmű. A saját nemzetükhöz fűződő ambivalens és tépelődő viszonyt jól tükrözi Lackfi János *Milyenek a magyarok?* című könyvének első két fejezete. Lackfi könyvének ambíciója (*Útikalauz kül- és belföldieknek*) azonban már a kiindulási pontnál célt téveszt, legalábbis a külföldiek tekintetében, mivel azt veszi alapul, ami a magyarokat magukat foglalkoztatja, és nem veszi figyelembe a külföldiek lehetséges érdeklődését. Emiatt a nemzeti önsztereotípiáknak ez a kétségkívül szórakoztató paródiája inkább a magyarságtudomány szempontjából érdekes és termékeny, a hungarológia számára viszont meglátásom szerint inkább tévút.

¹ Walkó Ádám PhD, Josip Juraj Strossmayer Tudományegyetem, Eszék, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, vendégoktató/lektor; awalko@ffos.hr

A fent leírtakból következik, hogy az esetek többségében szinonimaként használt magyarságtudomány és a hungarológia számomra korántsem egyenértékű. Nem segíti a megkülönböztetést, hogy a hungarológia tudományelméletileg nem létezik, mint önálló tudományág, és az akadémiai közösség által konszenzusosan elfogadott definíciója sincs. A magyar identitáskeresés és a magyarságról, a magyar kultúráról szóló ismeretek külföldi közvetítésének kettőssége jellemzi a hungarológia fogalmát, valamint – elsősorban a felsőoktatásban – gyakorlati megvalósulásait.

Tanulmányomban Giay Béla megállapítását vettem alapul: „[...] a „hungarológia” (esetenként hungarisztika) szó inkább a külföldön folytatott magyar tárgyú kutatással és oktatással kapcsolatban használatos, a „magyarságtudomány” pedig inkább a belső, a magyar nép önismeretét szolgáló komplex kutatásokat jelöli.” (Giay 1998:12)

A magyar nemzetkép (image) közvetítésénél a magyar mint idegen nyelv tanára akkor járhat sikerrel, ha a kiindulópontot a célközönség jelenti. A potenciális érdeklődést nem lenne szabad a magyarok saját magukról alkotott nemzetképével és dilemmáival megfojtani, hanem az adott külföldiek által esetlegesen feltett kérdésekre kell minél pontosabb és minél vonzóbb válaszokat adunk. Szőnyi György Endre a hungarológia-oktató szükséges alapállásának meghatározásakor is ezt tartja a legfontosabbnak: „[...] kultúránk külföldiek számára való közvetítése során célszerű némi távolságot tartani önmagunktól, saját lelkesedéseinktől. Az általános szabály úgy fogalmazható meg, hogy ne próbáljuk saját értékeinket és preferenciáinkat ráerőltetni az idegenre, próbáljunk ehelyett az ő érdeklődésének elébe menni, s arra ráhangolódva érni el a „pedagógiai célt”.[...] Amikor a hungarológia-átadás tematikájáról és műfajairól döntünk, mindig gondosan mérlegeljük a célközönség összetételét, műveltségét, lehetséges elvárásait és motivációit.” (Szőnyi 2006:180)

A felismerés nem újkeletű, Hankiss János a nyolcvan évvel ezelőtt kiadott *A kultúr-diplomácia alapvetésében* egy egész fejezetet szentel a „terepnek”, a címben szereplő felszólítás „Ismerd meg a többieket!” ma is fájdalmasan aktuális (Hankiss 1937: 31–38).

Ezen alapvetés miatt tartottam rendkívül fontosnak, hogy a tanulmányban a magyarságkép horvátországi alakulásának történeti áttekintése is helyet kapjon, Sokcsevits Dénes kiváló monográfiája segítségével (Sokcsevits 2004).

A horvát tanulók, így a zágrábi hungarológia hallgatói is a közoktatás történelem-könyvein keresztül szereznek előzetes képet a magyarságról. Mivel Sokcsevits csak 1918-ig ismertette a témát, a mai helyzet részleges bemutatásán releváns kutatások hiányában csak Jenyikné Bende Klára két cikkére támaszkodhattam, amelyek az általános iskolai és a középiskolai történelemtankönyvek Magyarországra vonatkozó részeit elemezték.

A magyarságkép közvetítésében Horvátországban is kulcsszerepük van (lehet) a hungarológiai képzésben részt vevő hallgatóknak és a végzett, okleveles magyartanároknak. Magyar tanszék a zágrábi és az eszéki tudományegyetemen működik, a tanulmány – terjedelmi korlátok miatt – a zágrábi képzés jó gyakorlataira és lehetőségeikre összpontosít, noha a metodológiai javaslatok, a helyi körülményekhez igazítva Eszéken is értelmezhetőek.

2. A magyarságkép Horvátországban – történeti áttekintés

*Mađarske zastave digo Hedervary
Silom hoće Hrvatsku da nam pomađari.
Kitűzte a magyar zászlókat Héderváry
Horvátországot magyarrá erőltetni.*

Cinkos mosoly kíséretében számtalanszor hallottam a fenti rigmust, amikor a horvát beszélgetőtársamnak elmondtam, hogy magyar vagyok. A kis részlet a XX. század elején közzájón forgó, de még napjainkban is közismert horvát hazafias dalból származik. Egyáltalán nem jellemző viszont, hogy a magyarok hallatán minden horvátnak rögtön gróf Khuen-Héderváry Károly bánsága jutna eszébe, és az említett dalt is inkább poénnak szánták a csipkelődő délszláv humor jegyében, mintsem valódi sértésnek. Jellemző azonban a dal népszerűségére és időtlenségére, hogy az felbukkant az oroszországi labdarúgó világbajnokságon második helyezett horvát válogatott tiszteletére rendezett népünnepélyen is, ahol a horvát hátvéd, Domagoj Vida énekelt a hazafias dal második strófáját és a sokszázazres tömeg egy emberként visszhangozta.

Igazságtalan lenne azonban csak ezt a személyes tapasztalatot kiragadni, volt, aki Attilát, Isten ostorát, a gulyást, a harkányi bevásárló-turizmust vagy Budapest szépségét hívta elő, amikor megismerkedtünk. Az asszociációk széles választéka éppen azt bizonyítja, hogy rengeteg kapcsolódási pontot tud egymásnak a két nemzet felmutatni.

Könyves Kálmán 1102-es horvát királlyá koronázásától az Osztrák-Magyar Monarchia 1918-as felbomlásáig tartó horvát-magyar államközösség példa nélküli a közép-európai térség történelmében. A több mint nyolcszáz évet felölelő együttélés egyedülálló időtartama önmagában is sikertörténetnek tekinthető a viharos Kárpát-medencében, de társadalmi-gazdasági-kulturális téren is rendkívül termékeny volt.

A horvátok magyarságképét történeti precizitással, illetve a nemzetképek és nemzeti sztereotípiák témájában szokatlanul objektív hozzáállással Sokcsevits Dénes (Dinko Šokčević) dolgozta fel *Magyar múlt horvát szemmel* című monográfiájában. Az objektivitást már csak azért is érdemes külön kiemelni, mert a szerző horvát származású, így nagy önfegyelemre és tudatos távolságtartásra volt szükség, hogy elkerülje az elfogultság csapdáját. Vizsgálódásában a XVIII. század végétől 1918-ig húzódó időszakra helyezi a hangsúlyt, de átfogó képet kínál a magyarok megjelenésétől a zágrábi magyar tanszék 1994-es újraindításáig.

A mű különlegessége a források gazdagságában és változatosságában is megmutatkozik: az 1862–1918 közötti Szábor naplók, majd negyven újság és folyóirat, naplók, memoárok, politikai vitairatok, levelezések, történelemtudományi munkák, történelem és földrajz tankönyvek, olvasókönyvek és nem utolsósorban szépirodalmi művek sokasága.

2.1. A hungarus tudat kialakulása

A horvátok a VII. században telepedtek meg a Balkán-félsziget nyugati oldalán és az Adria partjainál, Bizánc és a Frank Birodalom közötti területen, majd Tomislav fejedelem 925-ös megkoronázásakor létrejött a független horvát királyság.

Az első horvát–magyar találkozás, jobban mondva csatározás erre a korszakra esik, amelyről az 1148-ra datált Diokleiai pap krónikájának horvát redakciójából (*Ljetopis popa Dukljanina*) tudunk, miszerint Tomislav király több ízben visszaverte a kalandozó magyarokat. Az első benyomás tehát nem lehetett rokonszenves, noha a horvátok ugyanolyan rabló-hadjáratokkal szembesültek, mint amelyeneket kétszáz éve maguk is vezettek a tengerparti dalmát városok, az avarok és a bizánciak ellen.

Szent László király alapította meg a zágrábi püspökséget 1091-ben (a hagyomány szerint 1094-ben), amelynek főtemplomát Szent István királynak szenteltette. A dátumot Zágráb város születésnapjának ünnepli, augusztus 20-a pedig a városban rendezett nagybúcsú időpontja lett. Irodalomtörténeti jelentőségű vonatkozása is van a napnak, a XX. század legnagyobb horvát írója, Miroslav Krleža 1915-ben írt *Kraljevo* (Szent István-napi búcsú, szó szerinti fordításban: a Király napja) című műve a horvát irodalom első expresszionista drámája. A későbbi zágrábi székesegyház sekrestyéjében már a XIII. században falfestményeken ábrázolták a két szent magyar királyt, és ahol valószínűleg szintén a XIII. század óta állmalapító királyunk koponyereklyéjét is kultusz övezi. Idővel Árpád-házi-oltárt állítottak Szent Lászlónak, Szent Istvánnak és Szent Imrének, valamint Szent Erzsébet tiszteletére is. Feltehetően a XVI. században került Szent István állkapocs- és koponyaereklyéje a dubrovniki Szent Domonkos-kolostorba, ahol azóta is őrzik, és ünnepi szentmisével tisztelik. A dubrovniki domonkosok több mint 200 éven át, 1771-ig a Szent Jobbot is őrizték és tisztelték (Radelj 2000: 1040), Szent László jobbja pedig, ugyancsak Dubrovnikban, a ferences kolostor kincseit gazdagítja a mai napig.

A magyar szentek kultuszával kezdődött a nemzetek, nyelvek feletti, keresztény hungarustudat kialakulása Horvátországban, amit a pálos-rend elterjedése is segített. A magyar pálosok alapították az első gimnáziumot horvát területen Lepoglaván, ahol 1674-től filozófiai és teológiai egyetemi kar működött. Számos horvát nyelvű himnuszban szerepelnek szentjeink, ábrázolásuk több, már a barokk korszakban épült templomban is megtalálható.

Hadrovics László bizonyította, hogy a Trója- és Nagy Sándor-lovagregények horvát redakciói a bennük fellelhető számos nyelvi hungarizmus miatt az elveszett ómagyar nyelvű fordítás alapján keletkeztek (Hadrovics 1954, 1960). A Trója-regény legteljesebb verziója kaj és ča nyelvjárásban, glagolita írásmódon írt szöveg, amely a *Petrisov zbornik* elnevezésű kódexben *Rumanac trojski* címen maradt fenn. 1468-ban állították össze a kódexet, a regény néhány évtizeddel korábbi, a cirill betűs szerb, bolgár és orosz redakciók erre vezethetők vissza. Felbecsülhetetlen kultúrtörténeti jelentőségű Hadrovics zseiniális felfedezése, a középkori horvát–magyar szellemi kapcsolatok szorosságát mutatja.

A reneszánsz és a humanizmus korszakában viszont inkább a horvát fél volt az olasz földről érkező irányzatok közvetítője. Az itáliai hatások recepciója az Adria partjairól,

főleg a Raguzai Köztársaságból dalmáciai mesterek és művészeket keresztül érkezett Mátyás király udvarába, és a korszak közös hőse Janus Pannonius (Ivan Česmički), aki valóban a hungarus (pannón) tudat megszemélyesítője.

A horvátok hungarus tudatának kiteljesedése az oszmán térhódítások idejére tehető, a közös törökellenes hadakozások szilárd egységbe kovácsolták a két népet. Sokvecsits szerint „éppen e közös küzdelem eredményezi, hogy ebben a korban a legpozitívabb a horvátok magyarságképe” (Sokcsevits 2004: 11). A magyar hadvezéreket, Hunyadi Jánost, Mátyás királyt, Magyar Balázst, Kinizsi Pált felmagasztalják a horvát, de általánosan a délszláv epikában is. A dubrovniki reneszánsz költő Mavro Vetranović Čavčić elégikus panaszversben énekl meg Buda várának elestét, de megemlékezik Nándorfehérvár elvesztéséről is, és megsiratja Lajos király halálát („Buda várának panasza” – *Tužba grada Budima*). Érdeemes megemlíteni még a hvari költő, Hanibal Lucić verses drámáját, a „Rabnőt” (*Robinja*), mivel amellet, hogy ez a horvát irodalom első világi drámája, a főhősnőt Podmaniczky-Magyar Benignáról, Kinizsi Pál özvegyéről és a szintén törökverő Magyar Balázs lányáról mintázta a szerző (Lőkös 1996: 70).

Talán még Janus Pannoniusnál is teljesebben testesíti meg a horvát hungarus tudatot a Zrínyi/Šubić-család. A hadvezér Zrínyi Miklós (Nikola Šubić Zrinski) szigetvári hősi halálát dédunokája, a katona-költő Miklós énekl meg – magyar nyelven. A „Szigetvári veszedelem” eposzt Zrínyi Péter (Petar Zrinski) fordítja le horvátra (*Sirena Jadranskoga mora / Adrianszkog mora syrena*). Zrínyi Péter lányát, Ilonát nőül adja I. Rákóczi Ferenchez, így újabb vonatkozással bővül közös történelmünk. A hungarus tudat Zrínyi Péter életébe is kerül. A közös magyar-horvát habsburgellenes akcióban, a Wesselényi-összeesküvésben (a horvát történetírásban Zrínyi-Frangepán-összeesküvésnéként ismert) vállalt szerepe miatt Frangepán Ferenc Kristóffal (Fran Krsto Frankopan) együtt 1671-ben Bécsújhelyen kivégzik, és válik a horvát nemzet mártírjává.

Verancsics Antal (Antun Vrančić) esztergomi érsek és Zápolya János király titkára történelmi műveivel lesz halhatatlan a közös horvát-magyar pantheonban, míg unoka-öccse, a humanista polihistor, Verancsics Fausztusz (Faust Vrančić) állította össze 1597-ben a második legrégebbi magyar szótárt, amely a magyaron kívül a latin, az olasz, a német és a horvát nyelvet tartalmazza. A mű pikantériája a függelékben szereplő, a magyar nyelv horvát jövevényszavairól szóló fejtegetés, miszerint számos magyar eredetű szót a horvátban éppen ellentétes irányú átvételnek minősít, pl. a *'varoš'* (város), *'rusag'* (ország). Ennek a XIX. századi nemzeti nyelvről folyó politikai csatározásban lesz majd szerepe, amikor a horvát nyelv felsőbbrendűsége mellett érvelnek.

Az első részt a horvát hungarus tudaton a horvát rendek ütik, amikor a magyaroktól függetlenül 1712-ben elfogadják a *Pragmatica Sanctiót* egy középkori forrásra hivatkozva, mely szerint Horvátország társult és nem alávetett viszonyban van Magyarországgal. A forrás Tamás spalatói főesperes krónikájának traui változata, illetve annak függeléke, amely később *Pacta Conventa* néven vált ismerté. Az irat Kálmán király szerződését írja le a tizenkét horvát nemzetséggel a Dráva partján, amiben biztosítja a horvátokat a jogaikban és garantálja azokat, cserébe azok a magyar király alattvalói lesznek. A dátum Kálmán horvát trónra lépése: 1102. A dokumentumnak, illetve annak szerepének a horvát-magyar közjogi vitákban a XIX. században lesz valódi, negatív

hatása a magyarsággépre. Noha bebizonyosodott, hogy a *Pacta Conventa* egy utólagos, XIV. századi betoldás, annak megkérdőjelezése hazaárulás számba ment horvát oldalon, állandó hivatkozási alappá vált a horvát-magyar politikai csatákban.

II. József abszolutizmusa újra felerősíti a horvát rokonszenvet a magyarok iránt, összefog a magyar és a horvát nemesség. Divatba jön a magyar viselet és a szlavóniai költő, Matija Petar Katančić 1790-ben ódát ír a Szent Korona Budára hozatalának üdvözlésére.

Ugyanebben az évben, a budai országgyűlésen éri a következő csapás a horvát hungarus tudatot, amikor a magyar nyelv hivatalos államnyelvvé tételét tárgyalják. A terv heves ellenkezést vált ki a horvát rendek körében, és ekkor hangzik el Erdődy János horvát bán legendás mondata: „*Regnum Regno non proscibit leges!*” (Királyság királyságnak nem szabhat törvényt!) Ekkor még azonban nem következik be általános hangulatváltás a magyarsággépben, sőt, a nemzeti nyelv iránti magyar küzdelmet példaértékűnek tartják horvát oldalon.

2.2. A hungarus tudat hanyatlása és bukása

A valódi fordulat a reformkor tájékán, a horvát nemzeti program, az „illír mozgalom” létrejöttével történik. Maga a mozgalom elnevezése a szláv törzsek és az illír őslakosság kontinuitására, a balkáni szláv autochtonitás elméletére utal, amely a XIX. században általános nézet volt a horvát kulturális térben.

A mozgalom túlnyomó részt polgári származású vezetői és követői nem osztoznak a nemesség hagyományosan kedvező magyarsággépén, ugyanakkor jó és közvetlen kapcsolatban állnak a szlovák és a cseh nemzeti mozgalmakkal. Horvátországban felerősödnek a pánszláv és ausztrószláv nézetek, az illír mozgalom vezére, Ljudevit Gaj cseh mintára reformálja meg a horvát helyesírást, a Budán 1830-ban kinyomtatott könyvében tudatosan határolta el a német, olasz, de leghangsúlyosabban a magyar gyakorlattól.

A nemzeti romantika térhódításával az 1820-as évektől kezdve Magyarországon is bomlásnak indul a politikai nemzet etnikumok feletti meghatározása, a hungarus tudat. Noha Csaplovics János (Jan Čaplovič) még az ország etnográfiai és statisztikai leírásának pluralista modelljét használta az 1822-es *Ethnographiai Értekezés Magyar Országról* című munkájában, a szlovák származású etnográfust Trencsényi Balázs a hungarus tudat egyik utolsó képviselőjének tartja. Az etnikum és nemzet fogalma elválik egymástól, a magyar liberális politikusok álláspontja „a magyarságot a nyelvi és kulturális homogenitás értelmében határozta meg, és ezzel aláásta a *hungarus*-mentalításra jellemző többrétegű identitás lehetőségét.” (Trencsényi 2011: 308).

Az illír mozgalom politikailag egyre nagyobb ösztüözésekbe keveredett a magyar nemzeti liberálisokkal, és a magyarság szövetséges, alkotmányvédő szerepét fokozatosan átveszi az ellenséges, elnyomó, asszimiláló, más népek jogait, autonómiáját fenyegető nép képe. A magyar országgyűlésben a horvát fél fokozatos engedményekre kényszerült, 1827-ben a horvát középiskolákban választható, majd 1831-től kötelező

tantárgyként vezették be a magyar nyelvet. Ez frusztrálta a horvát közvéleményt, „fenyegettség-érzés és vereség-tudat alakult ki, és egyes, a nemzeti ügy iránt már ekkor fogékony íróknál a nemzethalál víziója is megjelent.” (Sokcsevits 2004: 25)

Ezzel párhuzamosan azonban a társadalmi-gazdasági haladás, a modernizáció (különösen Széchenyi István programja), a nemzeti nyelv szeretete és fejlesztése szempontjából követendő kép is létezik a magyarságról. Hadrovics László (1989) és Nyomárkay István (1989) munkái mutatták be, hogy a horvát nyelv megújításában – a német minta mellett – a magyar neologizmusok átvétele jelentős arányú volt.

A hungarus tudat bukása 1848-ban következik be, immár konkrét fegyveres konfliktus formájában, amikor Jellasics József (Josip Jelačić) bán megütközik a magyar sereggel Pákozdnál. Ezt némileg árnyalta a Bach-korszak erőszakos germanizáló neoabszolútizmusa, amikor a magyarok iránti rokonszenyhullám háttérbe szorította a magyarságról alkotott ellenségképet. A magyar viselet, üdvözlések, táncok újra divarba jöttek, a zágrábi jogakadémián még magyar nyelvtanfolyam is indult, a magyar opera- és színtársulat vendégszereplése a zágrábi Nemzeti Színházban hatalmas sikert aratott. Általános magyarbarát hangulat alapozta meg az 1868-ban létrejött horvát–magyar kiegyezést is, de ezzel együtt egyfajta csalódottság érzés (elsősorban a gazdaság fellendülése és a modernizációs beruházások elmaradása miatt) is megjelent, megint előtérbe került a magyarság kizsákmányoló, elnyomó szerepe.

A negatív magyarságkép a Tisza-kormány elhibázott lépései miatt tovább romlott. A zágrábi pénzügyi igazgatóság addigi horvát elnökét 1881-ben magyar tisztviselőre váltották. Dávid Antal erőszakkal, karhatalmilag hajtotta be a hiányzó adókat (a horvát adóképesseget hibásan állapították meg, a kvóta túl magas volt), ami 1883-ban zavarásokat eredményezett, halálos áldozatokkal. A „magyar állameszme” terjesztésének fogták fel a pénzügyi alkalmazottak számára elindított magyar nyelvtanfolyamot is, Zágrábban inzultáltak a magyarul beszélőket. A pénzügyi igazgatóság horvát tábláinak kétnyelvűre való cseréje hatalmas botrányt okozott, a táblákat a tömeg a „magyar tenger”-nek csúfolt Medveščak-patakba dobta, ami utalás volt Fiume hovatarozására szóló vitákra is.

A „fiumei-cetli” ügye (a kikötő jogállásáról szóló horvát fordítást utólag ragasztották a kiegyezés szövegére) tovább mérgezte a közhangulatot, ráerősítve arra a sztereotípiára, hogy a magyaroknak csak a tengeri kijárat a fontos, a horvát érdekeket semmibe veszik.

Gróf Khuen-Héderváry Károly bánsága megerősítette a magyar befolyást és kíméletlenül leszámolt a horvát ellenzékkel. Ez az utókor szempontjából a „leggyűlöltebb magyar”, a „horvátfaló szörnyeteg” képét konzerválta a mai napig, noha kormányzósága alatt indult meg a horvát gazdaság hiányolt fellendülése. Számos konfliktus terhelte azonban a nemzeti érzelmektől túlfűtött horvát-magyar viszonyt, a legfontosabb a magyar nyelv használata a postán, a pénzügyi hivatalokban és a vasúton. 1888-ben rendeletben, majd később 1907-től törvényben is előírták a MÁV-ban a magyar nyelv tudását és a magyart mint szolgálati nyelvet (vasúti pragmatika), a MÁV a magyar hegemonia szimbólumává vált. A korszakban már „[...] nemcsak a jórészt ellenzéki beállítottságú szabadfoglalkozású értelmiség és kispolgárság körében, hanem a parasztság

között is egyre erősebbé vált a magyarellenesség, tartósan kialakult, rögzült az ellen-ségkép.” (Sokcsevits 2004: 98)

A szlavóniai tömeges magyar bevándorlás és a letelepült parasztság érdekvédelmére létrehozott Julián Egyesület szintén az erőszakos magyarosítás képzetét vonta magával. Szlavóniában súlyos szociális és etnikai feszültségeket okozott a jelenség, mert a szegény horvát parasztság nem tudta megfizetni a Katonai Határőrvidék felszámolása után felparcellázott földeket, amit zömmel magyar (és német, cseh, szlovák) földművesek vásároltak fel, de érkeztek hivatalnokok, szakmunkások és vasutasok is. A Julián-akció keretében magyar iskolákat alapítottak, ami a horvát lakosság szemében a magyarosítás jele volt, illetve a magyar kormány titkos szándéka a horvát belpolitika befolyásolása volt az Egyesületen keresztül. Ezek miatt szinte állandósultak a magyarelles megnyilvánulások, tüntetések, amelyeket csak az I. világháború kitörése szorított háttérbe.

A rendkívül feszült politikai-társadalmi helyzetből, a tarthatatlan állapotokból következik, hogy „[...] amikor a nyolc évszázados horvát-magyar államközösséget a horvát szabor 1918. október 29-én felmondta, azzal nemcsak a képviselők, de a horvát társadalom túlnyomó része is egyetértett, és a jelenlevő hatalmas tömeg felszabadulásként élte meg a válás egyoldalú kimondását.” (Sokcsevits 2004: 154)

Az új délszláv állam(ok)ban (a Szerb-Horvát-Szlovén Királyságban, majd az első és második Jugoszláviában) nagyon súlyos következményei lettek a fent vázolt erőteljesen ellenséges magyarságképnek. A dualista rendszer magyar kormányainak a „horvát ügyben” hozott hibás politikai döntései, érzéketlensége a magyarországi bunyevác és sokác kisebbség jogai iránt, leplezetlen törekvése a magyar kultúrfölény érvényesítése és terjesztése irányába a horvátországi magyar kisebbségen megbosszulta magát.

Míg 1910-ben még 119 875 magyar élt a horvát-szlovén területen, 1921-ben már csak 76 436, illetve 1948-ban számuk 51 399-re csökkent. A második Jugoszlávia széthullását megelőző 1991-es népszámláláskor a magukat magyarnak vallók száma 22 355 fő (Lábadi 2008 idézi Gúti 2016: 72). Jelen dolgozat keretei között lehetetlen a drámai népességcsökkenés okait bemutatni vagy feltárni. Biztosan állítható azonban, hogy az új délszláv államok durva repressziójához és az erőszakos asszimilációs politikájához – különösen az 1921 és 1948 közötti időszakban – a negatív magyarságkép nagymértékben hozzájárult.

3. A magyar múlt a horvát történelemkönyvekben

A horvát fiatalok magyarságképére a feltehetően nem túl gyakori közvetlen élmények vagy tapasztalatok kevésbé vannak hatással, mint a közoktatásban szerzett előzetes tudásanyag. Az Adriára látogató jelentős számú magyarországi turistával való érintkezés ebből a szempontból nem biztos, hogy mérvadó, illetve csak regionálisan lehet felszínes hatása. Elsősorban a tankönyvek – a történelemkönyvek, de az irodalomkönyvek által is közvetített információkból lehet következtetni arra az alapra, amin az esetleges magyarságkép kialakul (ha egyáltalán kialakul).

Csupán két forrást találtam, ami ezt kutatja, Jenyikné Bende Klára két cikke elemzi az általános (2013) és a középiskolai (2004) történelemkönyvek Magyarországgal foglalkozó részeit. A Horvát Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium könyvtárosa tizenhat általános iskolai (a 6., 7. és 8. osztálynak szóló), valamint hét gimnáziumi tankönyvet vett szemügyre. Legalább ilyen fontos lenne az irodalomkönyvek hasonló vizsgálata, erre vonatkozó írásokat viszont nem találtam.

Az általános iskolai történelemkönyvekre Jenyikné kijelenti: „[...] nem jellemző a magyarellenesség, a XIX. század nacionalista egymásnak feszülését, a horvát–magyar érdékellentéteket az adott korszakban bemutatják ugyan, de nem vetítik vissza a korábbi évszázadokra.” (Jenyikné Bende 2013: 90) Ugyanez igaz a gimnáziumi tankönyvekre is, noha a „nemzetileg elkötelezett történelem tankönyvekben” a XIX. századtól a magyarokat a horvát nemzeti törekvések akadályaként írják le. A leginkább negatívnak ítélt időszak a magyar–horvát kiegyezés és az azt követő évtizedek. Sajnos a cikkből nem derül ki, hogy melyek lennének ezek a tankönyvek, de ez egyértelműen negatív irányba terelheti a diákok magyarságképét.

Három történelmi időszakot emeltem ki a cikkekből, amelyek döntően befolyásolhatják egy horvát fiatal potenciális magyarságképét, vagy amelyek talán elgondolkoztathatják őket: a horvát–magyar államközösség létrejötte (konkrétan a *Pacta Conventa* körüli dilemmák), az 1868-as kiegyezés és az I. világháború közötti periódus, valamint a közelmúlt, Horvátország 1991-es függetlenné válásától. Szándékosan nem a magyarok számára oly fontos és emblematisz történelmi sarokkövekből indultam ki, mert más nemzetek tragédiái, főleg mítoszai nemigen szokták foglalkoztatni a fiatalokat.

A perszónalunió megítélése összességében kedvezőnek tűnik a tankönyvekből, a többi korszakhoz képest részletesebben is foglalkoznak vele, de hódításról nincs szó, mindig Könyves Kálmán és a horvát nemesség megegyezését hangsúlyozzák ki. Ugyanakkor nem hallgatják el I. László és Kálmán katonai sikereit, tényszerűen említik. A *Pacta Conventát* nem mindegyik általános iskolai tankönyv említi, de ezek szerint van, amelyik igen, tehát egyes könyvekben még tartja magát a több évszázados horvát nemzeti mítosz. Egy gimnáziumi könyvet hoz fel a cikk, amelyben „a *Pacta Conventával* kapcsolatban egy régi horvát történelmi legendával szakít a tankönyv szerzője, amikor azt írja, hogy bár biztosan létezett, a ma ismert formájában és tartalmában nem autentikus. [...] A Medić-Posavec tankönyvben a perszónalunió értékelése minden nemzeti szentimentalizmustól mentes, a magyar történelem tankönyvek szemléleténél is realitátabb.” (Jenyikné Bende 2004: 42) Egy másik, szintén gimnáziumi könyvben csak lábjegyzetben szerepel a *Pacta Conventa*, és nem mondja ki, hogy nem hiteles forrás, de a vitatottságát sem tagadja. Bizonytalan tehát, hogy ezzel kapcsolatban milyen nézetei lehetnek a horvát diákoknak, úgy tűnik, döntően a tankönyvtől (illetve a tanártól) függ, hogy átörökíti a mítoszt vagy sem. Mindenesetre kedvező jel, hogy a *Pacta Conventa* megítélése nem kizárólagos, mint a XIX. században, amikor hazaárulásszámba ment, ha valaki azt megkérdőjelezte. Biztosan nem fordulhat elő olyan szélsőséges helyzet, mint amilyennel 1915-ben a nemzetközi hírű Milan Šufflaynak kellett szembenéznie: előadásait a zágrábi egyetemen bojkottálták a hallgatók, mert a horvát történészek között egyedülként kétségbe merete vonni a *Pacta Conventa* autenticitását (Sokcsevits 2004: 153).

A horvát-magyar kiegyezést és a dualizmus időszakát a horvát nemzeti érdekek szempontjából egységesen negatívnak ítélik a tankönyvek, viszont a kiegyezés előnyeit is részletezik (a horvát politikai nemzet elismerését, a horvát nyelv és nemzeti szimbólumok használatát). Ennek ellenére a nemzeti sérelmek kimerítő felsorolása nem hagy teret az objektív megítélésnek, az összes tankönyv hosszasan ecseteli a hátrányokat és Horvátország alávetett szerepét: Horvátország területi széttagoltságának konzerválása, pénzügyi és gazdasági függés, nyelvkérdés, vasúti pragmatika, „fiumei cetli”, a magyarországi horvát kisebbség elnyomása, a politikai ellenzék ellehetetlenítése, választási manipulációk, szlavóniai betelepítések... Szintén terjedelmesen mutatják be a kibontakozó ellenállást, zászlóégetéseket, tüntetéseket, és az ezeket követő megtorlásokat. Ennek fényében nem meglepő, ha magyarként még a XXI. században is Khuen-Héderváryba lehet botlani.

A közelmúlt magyar vonatkozásai a dualizmus okozta sebekre gyógyírt adhatnának, de a cikkekben erre vonatkozó részt nem találtam. Feltétlenül szükséges lenne megvizsgálni a legújabb kiadású tankönyveket, hogy a közelmúlt magyar történelméről érdemi információkat lehessen szerezni.

Az 1991-től eltelt időszakban számos olyan magyar politikai döntés és a segítségnyújtásnak olyan megnyilvánulásai voltak, amelyek jelentősen javíthatnák a magyarságképet. Sokcsevits Dénes szerint javították is: „Mérhető pozitív irányú magyarságkép változás történt 1991-ben, Horvátország függetlenné válásakor, az ehhez nyújtott jelentős magyar támogatásnak köszönhetően.” (Sokcsevits 2004: 236) A független horvát állam elismerése, az ENSZ-ben nyújtott támogatás, a fegyverszállítás (amely a magyar köztudatban „kalasnyikov-botrányként” ismeretes), a menekültek befogadása, a humanitárius segélyakciók sorozata vagy az Európai Unió csatlakozási tárgyalásokon és az előcsatlakozási támogatási eszközök programjában (Instrument for Pre-accession Assistance – IPA) kötött stratégiai megállapodások tapasztalatom szerint élénken élnek a horvát köztudatban. Talán idővel ezek a tényezők, ha nem is semlegesítik az egyes korszakokhoz rögzült negatív magyarságképet, mindenképpen árnyalhatják közös múltunk rosszlelkű epizódjait, és bekerülve a történelemkönyvekbe hosszú távon akár dominánssá is válhatnak.

4. Az élményalapú oktatás a zágrábi hungarológián

„A magyar menyasszony” (*Mađarska nevjesta*) címmel jelent meg 2015-ben a zágrábi *Književna smotra* (Irodalmi szemle) világirodalmi folyóirat tematikus száma, amely a Zágrábi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar hungarológia szakának húszéves jubileuma előtt tiszteleg. A címadás egyrészt utalás Lovas Ildikó regényére (*Spanyol menyasszony*), illetve másrészt a magyar és a horvát kultúra – kissé idealizált és romantikus, de valóban szoros és egymásba fonódó – viszonyára (szerelmére). A cím ugyanakkor a horvátok magyarságképének kétségkívül pozitív és sokat ígérő változásának szimbóluma.

Nem jelképes, hanem nagyon is létező bizonyítéka a XX. század kilencvenes éveiben bekövetkezett kedvező magyarság-imázsznak, hogy a tekintélyes folyóirat egy

teljes számot szentelt a zágrábi hungarológiai képzés apropóján a magyar irodalomnak, a szak jelenlegi és egykori oktatói irodalomtörténeti munkáinak és nem utolsósorban a hallgatók projektmunkájának/műfordítói műhelyének.

A Gragger Róbert nevéhez fűződő, először a berlini egyetemen bevezetett munkamegosztáson alapuló (Nádor 2006: 49) tanszék elnevezése világos állásfoglalás a magyar mint idegen nyelv önálló diszciplínaként való felfogása mellett. A képzés alapkoncepciója és oktatási programja elsősorban, de nem kizárólagosan azokra a fiatalokra épít, akik előzetes nyelvi és kulturális kompetencia nélkül érkeznek a szakra. A program missziója – a magyar mint idegen nyelv intenzív oktatása mellett – a módszertanilag összehangolt és tudományos alapokra helyezett modern magyarságkép és a magyar kultúra (elsősorban a magyar irodalom) autentikus közvetítése, az intézményes oktatás hiányában konzerválódott sztereotípiák ledöntése. (Žagar Szentesi 2015)

A Hungarológia Tanszék jelenlegi vezetője, Žagar Szentesi Orsolya szerint két kedvező körülmény egyengette e misszió útját: a kilencvenes évektől a könyvkiadók figyelmének megnövekedett a magyar (főleg kortárs) írók iránt, műveiket egyre gyakrabban fordítják és adják ki. A másik körülmény a posztmodern tudományos paradigmaváltásból ered: „egyre inkább olyan témák kerülnek fókuszba, amelyek az inter- és transzkulturális aspektusokat vizsgálják, ezáltal még világosabb elméleti kerettel szolgálnak a magyar irodalom szerepének, hatásának és megjelenési formáinak tanulmányozására a közös közép-európai térben.” (Žagar Szentesi 2015: 4) A zágrábi Hungarológia Tanszékéről, illetve az Ady Endre Magyar Kultúrköréről Kristina Katalinić és Ana Sekso írt részletes tanulmányt (2016).

4.1. A projektorientált műhelymunkák

Az élményalapú tanulás döntően befolyásolja a motiváció fenntartását. A felfedeztető módszer elsősorban az MA képzés választható speciálkollégiumai (2016-ban ezek a *Műfordítás, a Horvátország képe a magyar irodalomban, a Magyar–horvát irodalmi kapcsolatok* és a *Népek és nyelvek a Kárpát-medencében* (Katalinić – Sekso 2016: 35) keretében eredményezhet tartós és további ihletforrásokat tartalmazó tudást.

A műfordító speciálkollégium mint projektorientált műhelymunka nemcsak a hallgatók nyelvi kompetenciáját fejleszti, de az egyéni, páros és csoportos cselekvőképességüket is. A döntéshozatali folyamatokban aktív részesei a műhelymunkának, az elmélet és gyakorlat merev szétválása a műfordítás komplex folyamataiban nem lehet produktív. Az egyoldalú szaktárgyi, fordításelméleti megközelítés sem eredményezhet hiteles és élvezhető szépirodalmi szövegeket, ezért a műfordítói speciálkollégium interdiszciplináris megközelítést követel meg, hiszen az adott forrásnyelvi irodalmi mű megértése is igényel szociológiai, társadalomgazdasági, pszichológiai, de akár jog- és politikatudományi aspektusokat is, ezekkel is bővülnie kell a fordítási gyakorlatoknak.

Az interdiszciplináris megközelítés talán a leghangsúlyosabban a kulturális reáliák sikeres átültetésében, lefordításában kulcsfontosságú, és a szépirodalmi művekben

ezek felismerése, helyes értelmezése és megértése a magyarságkép fejlesztésében, differenciáltságuk közvetítésében is szerves része a műhelymunkának. A műfordítás stratégiái és eljárásai a kulturális reáliák fordításánál számos lehetőséget kínálnak, a csoportmunka feladata azokat megvitatni, majd a konotatív hatékonyság szempontjából kiválasztani a legmegfelelőbbet. Hogy az adott esetben a forrásnyelvi verzió megtartása, fordítás nélküli átvitele a célnyelvbe (ilyenkor azonban lábjegyzetben vagy a szövegben kell magyarázatot adni a jelentésre), a szó szerinti tükörfordítás, a célnyelvben található ekvivalens kulturális reália vagy a hasonló jelentéstartalmú kifejezés használata, a fordítás kihagyása, neologizmus vagy új szó megteremtése, vagy az eljárások kombinációja lesz-e a leginkább alkalmas a kulturális reália fordításánál mindig a forrásnyelvi és a célnyelvi viszonyok függvénye.

A megváltozott pedagógusszerep a műfordítói speciálkollégium vezetőjétől is segítőt, tanácsadó és facilitátor szerepet vár el, nagyban ezen a közreműködő hozzáálláson múlik, hogy az adott kulturális reália jelentését a nemzeti (ön)sztereotípiáktól mentesen, hitelesen lehessen megértetni és lefordítani a hallgatókkal. A nemzeti „álsajátosságok” (Rákos 2000: 60) felismerése és kiiktatása a hallgatók magyarságképének szükséges és kívánatos irányú fejlesztése.

A műhelymunka eredményét, konkrét produktumát – a lefordított szöveget és a fordítási munkafolyamatot – a szeminárium végén együttesen értékelik és elemzik a hallgatók. A legnagyobb „jutalom” a munka végén a fordítás megjelenése. A zágrábi hallgatók munkái megjelentek a zágrábi *TEMA*, a fiumei *Novi Kamov* és *Književna Rijeka* folyóiratok tematikus összeállításában, de önálló könyvekként is. Ennél nagyobb motivációt és a magyarságkép sikeresebb közvetítését nehezen lehet elképzelni felsőoktatási keretek között. A műfordítói műhely munkájáról a szakszeminárium vezetője, Čurković-Major Franciska írt részletes beszámolót (2014). Néhány példa a lefordított és megjelentetett művekre:

- Lovas Ildikó: *Kijárat az Adriára. James Bond Bácskában*, horvátul: *Izlaz na Jadran. James Bond u Bačkoj*, Zagreb, Meandar Media, 2009;
- Madách Imre: *Az ember tragédiája*, horvátul: *Čovjekova tragedija*, Zagreb, Filozofski fakultet u Zagrebu, Katedra za hungarologiju: FF press, 2011;
- Katona József: *Bánk bán*, horvátul.: *Ban Bank*, Zagreb, Filozofski fakultet u Zagrebu, Katedra za hungarologiju: FFpress, 2013.
- Vörösmarty Mihály: *Csongor és Tünde*, horvátul: *Csongor i Tunde*, Zagreb, Filozofski fakultet u Zagrebu, Katedra za hungarologiju: FFpress, 2014;
- Márai Sándor: *Füves könyv*, horvátul: *Knjiga o travama*. Zagreb, Naklada Oceanmore, 2016.

A műhely irodalomtörténeti jelentőségű hozzájárulása a magyar irodalom közvetítéséhez, hogy Madách, Vörösmarty és Katona drámáinak addig nem volt horvát fordítása, így a három emblematikus XIX. századi magyar dráma az olvasók elé kerülhetett. A jövőben a projektorientált műhelymunkák egy másik vonatkozásban irányulhatnak a magyar nemzeti sztereotípiák vizsgálatára, akár összehasonlítva a horvát irodalomban fellelhető nemzeti (magyar és horvát) sztereotípiákkal.

Vonzó és eredményes lehetőség a hallgatók motivációjának növelésére és a magyarságkép hiteles közvetítésére a zágrábi Európai Kispróza Fesztivál (*Festival of the European Short Story*) műfordítói műhelyének kiterjesztése a zágrábi hungarológiára is. Már többéves bevett jó gyakorlat a fesztivál programjában, hogy a meghívott író részt vesz a nemzeti irodalmának tanzékén egy kötetlen beszélgetésen, esetenként könyvbemutatóval párosítva, illetve első kézből tud tanácsokat adni, magyarázatokkal szolgálni a művei lefordításához (Lovas Ildikó 2013-ban a fesztivál vendégeként el is látogatott a tanzékre).

A magyar filmek horvát feliratainak elkészítése szintén a projektorientált műhelymunka jó gyakorlata, amely a jelenlegi lektor, Kiss Gabriella vezetésével meg is valósult az 1969-es „Isten hozta, őrnagy úr!” (*Dobro došli gospodine zapovjedniče!*) film esetében. A filmet a zágrábi Balassi Intézet levetítette, kiváló alkalmat teremtve a hallgatók motivációjának növelésére és a magyar kultúra népszerűsítésére. (Katalinić – Sekso 2016: 38)

A Kiss Gabriella vezette másik műhelymunka nemcsak a hallgatók motivációjában és csapatmunkájában mutatkozott gyümölcsözőnek, hanem létrehozta az első magyar–horvát frazeológiai szótárt is, *Szívvél-lélelkel – Dušom i tijelom* címmel, amely hiánypótló és hatalmas eredmény. A szomatikus szólásgyűjtemény jelentőségét a magyarságkép közvetítésében nem lehet eléggé kihangsúlyozni.

4.2. Képzésen kívüli tevékenységek

A felsőoktatási képzésen kívüli tevékenységek jelentőségét a hallgatók csoportkohéziójának fejlesztésében és az élményalapú tanulás hatékonyságában nagyon fontosnak tartom, előfeltételnek az elhivatott hungarológusok „megteremtéséhez”.

Zágrábban szerencsés körülmény, hogy több, sokrétű lehetőség létezik a képzésen kívüli tevékenységekre. A *Babylon-café*, amely informális találkozóknak ad teret az anyanyelvi lektorokkal és Zágrábban élő külföldiekkel jó alkalom a kulturális és nyelvi eszmecsereére.

A Hungarológia Tanzék által szervezett tanulmányi kirándulások (pl. a 2014-es Zrínyi-emlékév kapcsán Szigetvárra), együttműködés a Zágrábi Magyar Intezettel könyvbemutatók, irodalmi estek (pl. Fenyvesi Ottó verseskötetének bemutatója, Kovács Lea fordításában), kiállítások (pl. a hungarikumokat és a „croaticumokat” vagy a magyar UNESCO-világörökség listáján szereplő magyar helyszíneket bemutató tárlat) és koncertek (PásztorÓra, Valami Swing) formájában felbecsülhetetlen jelentőségűek a magyar kultúra közvetítésében. Ezekbe a folyamatokba a hallgatók bekapcsolása a szervezés és lebonyolítás, de akár a tervezés, ötletadás szintjén is nagymértékben növelhetik a motivációs kedvet és a csoportösszetartozás minőségét.

Az Ady Endre Magyar Kultúrkörrel is hasonló együttműködés alakult ki az utóbbi években különböző rendezvények, lecsó-, halászléfőzés keretében. Célszerű lenne a különböző magyar vonatkozású sportesemények közvetítésének csoportos megtekintése, a közös szurkolás újabb „hozzáadott értéket” jelenthetne természetesen nemcsak a hallgatók, de a zágrábi magyar közösség identitástudatának, összetartozásának

erősítése szempontjából, különösen a csapatjátékok területén. Elég, ha csak a magyar labdarúgó válogatott 2016-os franciaországi Európa-bajnokságon való szereplésére gondolni, ami nagyon régen látott és tapasztalt generátorként hatott az anyaországban is. A Horvátországban is rendkívül népszerű vízilabda és kézilabda mérkőzések szintén kiválóan alkalmasak erre, főleg, ha figyelembe vesszük, hogy a magyar klubokban számos horvát sportoló játszik, ami újabb kapcsolódási pont.

További lehetőség és pedagógiailag is kiaknázható terület a Zágráb több pontján fellelhető magyar vonatkozású helyszínek csoportos felkeresése tematikus tanulmányi séták keretében. Az Új-Zágrábban található Antall Józsefről elnevezett utca a magyar rendszerváltozás és a Horvátországnak nyújtott diplomáciai és humanitárius segítség ismertetésének adhat adekvát környezetet.

A Remete pálos templom és kolostor falán háromnyelvű (magyar, horvát, latin) emléktábla jelzi Janus Pannonius első nyughelyét, itt a humanizmus és a reneszánsz horvát–magyar kapcsolódási pontjait lehetne kiemelni.

A Központi pályaudvarral szembeni Zrínyi-közpark, ahol nemrégiben avatták fel a hadvezér Zrínyi Miklós mellszobrát, a Zrínyi-család hungarus tudatát és a közös törökellenes harcokat felelevenítő séta egy újabb lehetőség. Nem mellékes, hogy ugyanabban a parkban áll a Művészeti Pavilon épülete, amely a magyar Milleneumi Kiállításra épült horvát pavilon mása, ez a milleniumi ünnepek és az ezeréves magyar kultúra apropóján nyújthat alkalmat egy újabb tematikus sétára. A zágrábi székesegyházban őrzött Szent István-ereklyék, illetve az Árpádházi szentek oltárai a horvát–magyar államközösség évszázadait ölelhetik fel. A séták fontos módszertani eleme lenne az előre kiosztott munkalapok kitöltése, ezzel rögzíthetővé válna a séták során szerzett élmény- és tudásanyag.

5. Összegzés

A magyarságkép közvetítése gyakran kimerül a nemzeti sztereotípiák és önmagunkról alkotott vélt vagy valós tulajdonságok bemutatásában, sematikus és közhelyes ábrázolásában. A magyar folklór minden szépségével és hagyományával a hiteles és élő magyarságkép prezentálására nem alkalmas, a falusi kultúra már a XX. század első felében megszűnt termékenynek lenni, ahogy erre már Bibó István is az 1945-ben megírt tanulmányában felhívta a figyelmet (Bibó 1986). A magyar folklórnak a lokális magyar közösségek hagyományőrző tevékenységében van és kell is, hogy legyen szerepe és jelentősége, de a kortárs magyar kultúrára nézve inkább „álsajátosságnak” tekinthető.

Az etnikai sztereotípiáknak a kritikátlan közvetítése nemcsak hiteltelen, de egyenesen káros is lehet. E tekintetben nagyon megfontolandónak találok Rákos Péter „Tíz tétel a nemzeti alkatról (ha van)” című szentenciáit, amelyekből a harmadik tételt minél szélesebb körben kellene terjeszteni a magyar kultúrdiplomataik körében: „Az etnikai sztereotip *olykor* megtéveszt részrehajlásával, *gyakran* megtéveszt tudatlanságával, *mindig* megtéveszt merevségével, de *sosem* a véletlen műve; lehet és érdemes elemezni és indokolni.” (Rákos 2000: 173). Nem megtagadni vagy cáfolni kell nemzeti

sztereotípiáinkat (noha amennyiben azokhoz előítéletek vagy öncsalások kapcsolódnak, akkor ez mégis szükséges és kívánatos), hanem kortárs kontextusba helyezni.

Az élő és kortárs magyarságképet az élő és kortárs művészet és kultúra művelői és szakemberei tudják hitelesen, vonzóan és sikerrel közvetíteni. Kulcsfontosságú tehát, hogy a magyar kultúrát képviselő személyek és műveik a lehető legteljesebb módon jussanak el a célközönséghez, nem csak átvitt értelemben. A képzőművészeti (festészet, grafika, de képregény és graffiti is) kiállítások, irodalmi és kulturális estek és fesztiválok, a zavarbaejtően gazdag és produktív internetes kultúra a fogadó ország sajátosságait, hagyományos és jelenlegi magyarságképét is integráló magyarság-imázst képes kreálni. Nem véletlen, hogy a tágabb európai vagy földrajzilag semleges témákban alkotó magyar írók váltak nemzetközileg sikeressé és széles körben fordítottá. Erre példák nem csak az irodalomban találhatók, minden művészeti ág kitermelte a maga világ-színvonalú, mégis elválaszthatlanul magyar műalkotásait. Ezek közvetítése és a helyi viszonyoknak megfelelő értő szelektálása és bemutatása a magyarságkép autentikus közvetítésének előfeltétele.

Irodalom

- Bibó István 1986. A magyarságtudomány problémája. In: Huszár Tibor (vál.): *Válogatott tanulmányok*. Magvető Kiadó, Budapest. II.k. 551–568.
- Čurković-Major Franciska 2014. A zágrábi Hungarológiai Tanszék műfordító műhelye. *THL2*: 129–140.
- Giay Béla 1998. A hungarológia fogalma. In: Giay Béla és Nádor Orsolya (írta és szerk.): *Magyar mint idegen nyelv – hungarológia. Tankönyv és szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó, Budapest. 7–17.
- Gúti Erika 2016. Magyar nyelvterület: tömb, szórványok, tengermellék. In: Kontra Miklós (szerk.): *A magyar nyelv Horvátországban*. Gondolat Kiadó, Media Hungarica Művelődési és Tájékoztatási Intézet, Budapest-Eszék. 69–74.
- Hadrovics László 1954. Az ó-magyar Trója-regény nyomai a délszláv irodalomban. *MTA I. OK.* 79–181.
- Hadrovics László 1960. A délszláv Nagy Sándor-regény és középkori irodalmunk. In: *MTA I. OK.* 235–293.
- Hadrovics László 1989. A magyar nyelv kelet-közép-európai szellemi rokonsága. In: Balázs János (szerk.): *Nyelvünk a Dunatájon*. Tankönyvkiadó, Budapest. 7–46.
- Hankiss János 1937. Ismerd meg a többieket! In: *A kultúrdiplomácia alapvetése*. Magyar Külügyi Társaság, Budapest. 31–38.
- Jenyikné Bende Klára 2004. Magyarország a horvát gimnáziumi történelem tankönyvekben. *Könyv és nevelés* 2: 40–50.
- Jenyikné Bende Klára 2013. Magyarország a horvát általános iskolai történelem tankönyvekben. *Könyv és nevelés* 2: 90–104.

- Katalinić, Kristina – Sekso, Ana 2016. A magyar mint idegen nyelv tanítása a horvát fővárosban. *THL2* 1–2: 32–44.
- Lábadi Károly 2008. *Drávaszög lexikon*. Timp Kiadó, Eszék-Budapest.
- Lőkös István 1996. *A horvát irodalom története*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nádor Orsolya 2006. A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia intézményrendszere. In: Hegedűs Rita és Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Nyomárkay István 1989. *Ungarische Vorbilder der kroatischen Spracherneuerung*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szónyi György Endre 2006. A magyar kultúra súlypontjai. In: Hegedűs Rita és Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 176–190.
- Radelj, Petar Marija 2000. A dubrovniki Szent István-ereklyék. *Híd* 12: 1022–1048.
- Rákos Péter 2000. *Nemzeti jelleg – a miénk és másoké. Öncsalások és előítéletek mint történelemformáló tényezők*. Kalligram Kiadó, Pozsony.
- Sokcsevits Dénes 2004. *Magyar múlt horvát szemmel*. Magyar a magyarért Alapítvány, Kapu Könyvek, Budapest.
- Trencsényi Balázs 2011. *A nép lelke – Nemzetkarakterológiai viták Kelet-Európában*. Argumentum Kiadó, Bibó István Szellemi Műhely, Budapest.
- Žagar Szentesi Orsolya 2015. Uvod. *Književna smotra* 177 (3): 3–6.
- Žagar Szentesi Orsolya 2016. Földrajzi és etnikai viszonyok. Magyarok. In: Kontra Miklós (szerk.): *A magyar nyelv Horvátországban*. Gondolat Kiadó, Media Hungarica Művelődési és Tájékoztatási Intézet, Budapest-Eszék. 57–58.

Schwetter Éva¹

A LJUBLJANAI MAGYAR LEKTORÁTUS

Abstract

This paper evaluates the presence of Hungarian language and culture in Ljubljana, Slovenia. It focuses on the work of the Hungarian department at the Faculty of Arts of the University of Ljubljana. The piece first summarises the historical background of Hungarian teaching, it then puts the emphasis on the period 2012–2018. It also details initiatives that the lecturer has taken during this time-lapse and the challenges lying ahead. The author then analyses the cultural and academic relations between Slovenia and Hungary. Finally, it draws some perspectives and axes of developments in the field of teaching Hungarian in Ljubljana. One is to better integrate students who belong to the Hungarian national minority in Slovenia.

Keywords: *Hungarian Language Department in Ljubljana, Hungarian as a Foreign Language, national minority, Balassi Institute, Ljubljana, Slovenia*

Kulcsszavak: *ljubljanai Magyar Lektorátus, magyar mint idegen nyelv, kisebbség, Balassi Intézet, Ljubljana, Szlovénia*

1. Bevezetés – Szlovénia? Szlovákia? Szlavónia?

Vajon mit tudnak a szlovének mirőlünk, a magyar kultúráról, milyen kép él a magyar népről a szlovén kollektív tudatban? Kiküldetésem kezdetén ezek a kérdések foglalkoztattak, majd hamar szembesültem a válasszal: hozzávetőleg úgy ismernek minket, mint ahogyan mi őket – amelyet a fenti, általában a magyar fél részéről tapasztalt zavaros elképzelések is jól érzékeltetnek. Természetesen örömmel gondolunk arra, hogy ez a majdnem semlegesnek mondható viszony, egymás nem ismerése egyúttal a negatív tapasztalatokat is kizárja, mégis személyes missziómnak éreztem, hogy a mérleg nyelve inkább a pozitív irányba mutasson tevékenykedésem nyomán.

A Ljubljana Egyetemen 1981 óta működik a Magyar Lektorátus, jelen pillanatban elsősorban nyelvészet szakos hallgatók számára érhető el a magyar nyelvi kurzus, a bo-lognai rendszer 2010-es bevezetése óta sajnálatos módon egyetlen, kötelezően választható szemeszter erejéig. Amennyiben megtetszik nekik a nyelvünk – és a folytatásnak

¹ Schwetter Éva magyar lektor, Ljubljana Egyetem, Ljubljana; schwettereva@gmail.com

egyéb, adminisztratív akadály sincsen – további öt féléven át tanulhatnak magyarul az érdeklődők heti négy tanórában, szemeszterenként 3 kreditpontért, míg más, nagyobb óraszámú tanított nyelvek – mint például a német vagy a francia – magasabb pontszámmal is rendelkeznek.

Kevés kivételtől eltekintve a szlovének nagy elővigyázatossággal kezelik a magyart, mint az egyetlen szomszéd nyelvet, amelyből előzetes tanulás vagy bármilyen kötődés nélkül bizonyára semmit sem értenek, ellentétben a többi szomszédjuk által beszélt nyelvekkel. Színhagyomány útján terjed, hogy a magyar nyelv nemcsak érthetetlen, hanem sajnos megtanulhatatlan is. Érvelésüket megdöntendő, lelkesen megtanultam szlovénul, hogy bizonyíthassam nekik, a kölcsönös erőfeszítések jól működő kommunikációt eredményezhetnek.

A kultúráról sem sokat tudnak, még az általuk boldogan emlegetett *golaž* sem azonos a mi gulyáslevesünkkel, az – mint más európai nyelvekben is – inkább a magyar pörkölttől hasonlatos.

A kezdeti idegenkedés leküzdése után, és már az első órán felismerve, mennyi közös szó található a két nyelvben, a hallgatók aztán ráeszmélnek a magyar nyelv szépségére, sajátos logikájára és egyéni világára, ekkor már büszkélkednek az ismerőseik körében, hogy ők bátran tanulnak magyarul, amiért őket kellő elismerésben is részesítik.

2. A lektorátus történetének rövid áttekintése 1981–2012 között

Jelen tanulmány elsődleges célja a lektori megbízatásom megkezdése és az ideai leköszönésem közötti időszak bemutatása, az elért eredmények összefoglalása, ugyanakkor nem megelégedve a nehézségekről sem. Célom, hogy átfogó képet adhassak a ljubljani magyar lektorátus aktuális helyzetéről és a jövőbeni célkitűzéseiről. Éppen ezért a 2012 előtti időszakot szükségszerűen tekintem át, különösebb hangsúlyt egyedül a 2010-es változásoknak adva, amelyek jelentősen befolyásolták a lektorátus életét.

A Magyar Lektorátusnak jelenleg az Összehasonlító és Általános Nyelvészeti Tanszék ad otthont. Maga a tanszék az egyetem 1919-es alapításától fogva fennáll, akkor még csak összehasonlító nyelvészettel, az indoeurópai nyelvek etimológiájával és ezen nyelvek egymás közötti kapcsolódásaival foglalkozott. 1988 óta általános nyelvészet szakiránnyal is rendelkezik, illetve több, idegen nyelvi lektorátust is magába foglal, illetve foglalt: például 1961-ben az arab nyelvoktatás indult el, 1981-ben pedig a kínai nyelv (amelyet a későbbiekben az Ázsiai és Afrikai Tudományok Tanszéke vett át), illetőleg szintén 1981-ben kezdte meg működését a Magyar Lektorátus is. Az első lektor Juhász György volt (1981–1988), őt követte Lukács István (1988–1992), majd egy rövid ideig Hekli József (1992–1993), azután Fejes Erzsébet (1993–1998) és Gállos Orsolya (1998–2003) képviselte a magyar nyelvet és kultúrát az egyetemen. 2003-tól Mélypataky Ágnes (2003–2008), utána pedig Rajzli Emese következett (2008–2012). (Orešnik 2009: 298–309.)

A 2010-es év mérföldkövet jelentett mind a tanszék, mind pedig a lektorátus életében: ekkortól került ugyanis bevezetésre az egységes bolognai rendszer, amelynek

az is sajnálatos módon a hozadéka volt, hogy az eddigi négy félév (vagyis két tanév) helyett csupán egyetlenegy szemeszteren át lett a magyar nyelv kötelezően választható tantárgy.

Fontosnak tartom ugyanakkor azt is hangsúlyozni, hogy bár viszonylag kevés hallgatóval rendelkezik a lektorátus, ennek ellenére jelentős könyvállománnyal büszkélkedhet, mind a szakkönyvek és nyelvkönyvek, mind pedig a szépirodalmi művek terén. A lektorátus könyvtárának gazdagításához számottevően járult hozzá a Balassi Intézet az elmúlt években, nemcsak a Márai-program keretein belül, hanem további tanítási segédletek, tankönyvek rendelkezésére biztosításával is. A kifejezetten szlovén célközönség számára készült tanítási anyagok száma sajnos elenyésző, ezért szeretném feltétlenül megemlíteni a lektorátus tulajdonában lévő, Lukács István professzor és lelkes tanítványai által a Színes magyar nyelvkönyvhöz készített magyar–szlovén szótárt, amelyet a Ljubljana Egyetem adott ki, illetve az ugyanehhez a tankönyvhöz készült szlovén–magyar szótárt, amely pedig a Nemzetközi Hungarológiai Központ kiadásában jelent meg (Lukács 1991a, Lukács 1991b).

3. A lektorátus élete 2012–2018 között

3.1. A kezdeti helyzet, első kezdeményezések

A fentiekkel összhangban tehát az első tanév elején négy fő várt az első csoportban, egy fő a másodikban és egyetlen hallgató a harmadik évfolyamon. Elődöm hagyományát folytatva a muravidéki kétnyelvű környezetből érkező hallgatók számára anyanyelvű szakkört hirdettem, ezen alkalmakra öt diák járt, összesen tehát 11 fővel számolhattam, noha közel a hallgatóság fele nem tudta hivatalosan felvenni az órákat. Szintén Rajzli Emese ötletét követve az első félév kurzusára beiratkozott hallgatóknak azt ajánlottam, hogy amennyiben rendszeres jelenlét és aktív órai munka mellett előadást tartanak a magyar nyelv témakörében, ide értve bizonyos történelmi, művelődéstörténeti kapcsolódásokat is, illetve egyúttal hivatalosan felveszik a magyar nyelvet a második félévre is, ebben az esetben az első szemeszter végén nem kötelező számukra a vizsga: a kedvezőtlen adminisztratív helyzet hátrányait ily módon sikerült talán némi-képp enyhíteni.

3.2. További fejlesztések, a kapcsolatrendszerek erősítése, kihívások

A későbbiekben tehát azon munkálkodtam, hogyan lehet minél több diákot megszólítani, és az érdeklődőket az adott adminisztratív körülmények között minél nagyobb számban meg is tartani. Színes plakátokat immár nem csak a lektorátusnak otthont adó, eldugott, melléképületi folyosón helyeztem el, hanem más, frekvenciáltabb hirdetőfelületeken is. Az évek során a régebbi hallgatókat e-mailben kerestem fel, és értesítettem őket, hogy mikor tudnának újból bekapcsolódni a magyar nyelv tanulásába.

Egy online szolgáltatás, a *doodle* segítségével pedig a diákokkal közösen szervezzük az órarendet, így biztosítva a különféle órarendeknek a minél nagyobb létszám érdekében való összehangolását. Szerencsére a hallgatók egymásnak ajánlják az órákat, így örömmel számolhatok be arról, hogy több alkalommal volt arra példa, hogy mindhárom évfolyamon valódi csoport tanult, a teljes hallgatói létszám pedig többször is megközelítette a 30-at. A minél hatékonyabb tanulás érdekében szintek szerint számos alkalommal bontottam szét csoportokat, inkább külön időpontot ajánlva a hallgatóknak, de a szintjüknek megfelelő haladási menetet és nyelvoktatást ily módon biztosítva. Előfordult, hogy az előírt három csoport helyett így hat különböző csoportban tanultak a hallgatók, akár hivatalosan, akár pedig nem hivatalosan.

Szólnom kell ugyanakkor a ljubljanoi lektori munka kihívásairól is: a magyar nyelv alacsony kredit száma sajnos nem az egyetlen adminisztratív akadály, amelyet többkevesebb sikerrel sikerült csak leküzdenem. A magyar mint nem indoeurópai nyelv kizárólag az igen kis létszámú nyelvészet tanszék hallgatóinak tanulmányi programjában szerepel, ugyanakkor más szakon, illetőleg akár más karon tanulók számára csak abban az esetben érhető el, ha a saját szakjukon van lehetőségük egy „külső tantárgy” felvételére, amely a legtöbb esetben sajnos szintén csupán egyetlen féléven át választható. Számos esetben fordult ugyan elő, hogy a hallgatók érdeklődésből a továbbiakban is bejártak az órára, de a motiváció fenntartása érdekében a teljesítmény kreditponttal való jutalmazása elengedhetetlenül fontos lenne hosszú távon. A családi hangulat ellenére a kis tanszék árnyoldalai közé tartozik az is, hogy amennyiben egy-két hallgatónak évet kell ismételnie a szakján, vagy harmadévből Erasmus programmal egy félévet külföldön tölt, mindez a csoport széthullásához vezethet.

Éppen a fent említettek miatt is volt rendkívül fontos, hogy kapcsolatot keressek más tanszékekkel is. A 2014-es tanévben egy féléven át a történelem szakos hallgatók számára tartott összefoglaló előadásokat Nagy Ildikó tanszéki gyakornok, az alkalmazottakat pedig magyar nyelvi ízelítővel zárta. Dr. Tone Smolej professzor, az Összehasonlító Irodalomtudományi Tanszék vezetője pedig erős szálakkal kötődik Magyarországhoz az ELTE Szlav Filológiai Tanszékén töltött szemeszter után, többször működtünk már együtt előadások szervezésének kapcsán. A ljubljanoi Balassi Intézet megnyílása előtt, tehát a 2016-ot megelőző időszakban a lektorátus több ízben működött együtt a helyi nagykövetséggel, Göncz László nemzetiségi képviselő úrral és a helyi magyar kultúregyesülettel is különféle programok szervezése terén, a teljesség igénye nélkül például Magyarországot népszerűsítő előadások vagy rövidfilmek vetítésének szervezése kapcsán, illetve hazánk rendszeresen képviseltette magát a fővárosban minden májusban megrendezésre kerülő legnagyobb diákfesztiválon is.

Az országok közötti kapcsolatok erősítésének részét képezik a szakmai látogatások is. 2014-ben Dr. Szili Katalin professzor asszony tett hivatalos látogatást Ljubljanában, amelynek során találkozára került sor az Általános és Összehasonlító Nyelvészeti Tanszék munkatársaival, illetve meglátogattuk a szlovén mint idegen nyelv központban dolgozó kollégákat, ahol a vezetőség várt minket egy rövid összefoglalóval a tevékenységi körükről, majd ezt követően tapasztalatcserére is sor kerülhetett. A 2017-es évben pedig az Erasmus program nyújtotta lehetőségek keretein belül a

tanszéki könyvtáros és titkárnő, a lendvai származású Ana Mehle tett egyhetes szakmai látogatást az ELTE Szláv Filológiai Tanszékén és az Egyetemi Könyvtárban is; a kolléganő utazását a részletek megtervezésével és fordítással segítettem.

A lektorátus működéséről és általánosságban a ljubljanoi magyar nyelvoktatás helyzetéről a média is tudósított, Szlovéniában többek között a Népújság, az RTV Slovenija Magyar Műsorok Stúdiója és a Muravidéki Magyar Rádió fórumain jelent meg riport vagy beszámoló, valamint a *mid-van.hu* honlapon is olvashatók ljubljanoi eseményekkel kapcsolatos bejegyzések, illetve magyarul tanuló hallgatók beszámolóí.

3.3. Helyzetjelentés a jelenlegi helyzetről, magyar nyelvi körkép

Ezen alfejezetben számot szeretnék adni mindazon kezdeményezésekről, amelyeket sikerült megvalósítanom, és amelyek ily módon jelenleg is hozzátartoznak a lektorátus arculatához. Nagy eredménynek tartom, hogy az ELTE Magyar Nyelvi és Kulturális Nyári Egyetemmel folytatott egyeztetések nyomán 2014 óta minden nyáron egy támogatott helyet kap a Ljubljanoi Egyetem, ezáltal megteremtve a lehetőséget, hogy egy hallgató ösztöndíjasként vegyen részt az intenzív nyári tanfolyamon. Szerencsére más nyári egyetemek iránt is van érdeklődés, volt már szlovén hallgató a Balassi Nyári Egyetemen, Szegeden és Debrecenben is.

Szintén nagy vívmány, hogy eredményre vezettek a többoldalú tárgyalások egy Erasmus-keretszerződés megkötését illetően is, így szintén 2014 óta szakmai gyakorlatra érkehetnek Ljubljánába az ELTE Magyar mint Idegen Nyelv Tanszékének hallgatói. Az elmúlt időszakban ketten éltek a lehetőséggel, amelyet egy külföldi szakmai gyakorlat jelent.

Tanszéki hagyománnyá vált a haladó szintű szakkör diákjaival közös szakmai kirándulások szervezése is, jártunk már Mariborban, több alkalommal Zágrábban a szomszédos fordítástudományi, illetve hungarológiai műhelyeket meglátogatni. Itt nemcsak tapasztalatcserére kerülhet sor, hanem a magyarul tanuló hallgatók is megismerhetik egymást; ezenkívül a szlovén hallgatókkal is felfedeztünk már együtt Budapestet.

Sokszor sajnós csak a véletlennek köszönhetően, de több alkalommal is volt szerencsém megismerkedni a Ljubljánában tanuló magyar hallgatókkal, akik az Erasmus program keretein belül töltöttek itt egy vagy két félévet. Gyekszem őket maximálisan bekapcsolni a ljubljanoi kulturális életbe, főként, ami a magyar viszonylatot illeti. Több alkalommal közös szervezésben néhány rendezvényre is sor került a Magyar Nagykövetséggel együttműködésben: plakátkiállítást, filmesteket szerveztünk együtt, a ljubljanoi Balassi Intézet megnyílása óta pedig az intézet tevékenységébe próbálom őket bekapcsolni. Különösen érdekes tapasztalatcserére kerül sor, amikor a muravidékiek számára szervezett szakkört látogatják a magyarországi hallgatók, kiemelten fontos ez, egymás megismerése szempontjából.

A Muravidékről érkező diákok számára sajnós egyelőre nincsenek hivatalos tárgyfelvételre meghirdetett órák – Király M. Jutka (2014: 4) szavaival élve – „mindig az adott lektor jókedvétől függnék” ezen alkalmak. 2016 januárjában már megindult egy

kezdeményezés a Nemzeti Bizottság részéről, akik e diákok tárgyfelvevételének biztosítását kérték az Oktatási Minisztériumtól. A tanszék nevében – Göncz László nemzetiségi parlamenti képviselő úrral egyeztetve – az alábbiakat javasoltuk: a muravidéki, kétnyelvű környezetből érkező diákok számára lehetőség legyen az órák hivatalos felvételére, bármelyik karról érkezzenek is, és ez a lehetőség legyen számukra adott mindvégig, amíg Ljubljánában tanulnak.

Ezen hallgatókkal tartott nyelvőröző alkalmak egy különleges színfoltot jelentenek a ljubljanoi magyar nyelvoktatás életében. A szó szoros értelmében vett tanmenetünk nincs, de mindig valamely hungarológiai téma mentén szervezem az órákat. Szót ejtetünk már magyar feltalálókról, hungarikumokról, nemzettipológiáról, történelemről és rendszeresen szervezünk magyaros gasztronómiai estet is. A csoportot meglátogatta már Szilágyiné Bátorfi Edit Nagykövet Asszony és Göncz László nemzetiségi képviselő úr is, így biztosítva annak lehetőségét, hogy a hallgatók közvetlenül beszélhessenek az illetékesekkel az őket érintő fontos témákról. A diákokat igyekszem bevonni az egyesület, a magyar iskola és a helyi intézet tevékenységébe is, ezáltal összekapcsolva a ljubljanoi és a muravidéki magyarságot. A diákoknak alkalmuk van bemutatót tartani a saját szakjukról magyar nyelven, sokuk ugyanis ekkor találkozik először a szakkifejezések magyar nyelvű megfelelőjével. Mindennek a jelentőségét Gróf Annamária szavaival hangsúlyoznám: „a magyar nyelv megmaradása Szlovéniában pedig attól is függ, hogy az egyetemi évek után a Muravidékre visszatérő szakemberek képesek lesznek-e magyar nyelven is gyakorolni szakmájukat.” (Gróf 2012: 59)

Nemrégiben aláírásra került egy együttműködési megállapodás a Kárpát-medencei Tehetségkutató Alapítvánnyal is, amelynek értelmében a lektorátus rendszeresen értesül az aktuális pályázati felhívásokról és továbbítja őket a lehetséges érdeklődőknek.

Szintén fontosnak tartom megemlíteni a József Attila Kultúregyesület által működtetett hétvégi magyar iskolát is, ahol 2012-ben két csoportban folytak az iskolán kívüli foglalkozások, míg jelen pillanatban négy, korosztály szerint szervezett csoportban tanulnak magyarul a gyerekek. A csoportok nagyon vegyes képet mutatnak, hiszen a gyermekek között vannak magyar származású, ám otthon csak szlovénul beszélők, illetve helyi magyar családok magyarul beszélő gyerekei is, ezen felül pedig kétnyelvűek is. A tanítás így differenciáltan, a csoportok igényeihez igazodva folyik. Egy ideig én is vezettem az iskolai foglalkozásokat a kiscsoportosoknak, jelenleg pedig három kétnyelvű tanító és egy zeneterapeuta foglalkozik a gyerekekkel, akik a nyelvi készségek elsajátítása és megszilárdítása mellett kulturális ismeretekkel is gazdagodnak.

A helyi kultúregyesület vezetőségi tagjaként pedig beleláthatok az egyesületi munka szervezésébe, a pénzügyi tervezésbe és a különféle feladatok lebonyolításába. Az egyesület nagyon aktív: minden évben szervezünk pikniket a helyi magyarságnak, Mikulás-ünnepséget és rendszeres táncházakat a gyerekeknek, költészet napi rendezvényeket és kisebb kirándulásokat is. Mindezek a programok nagyon fontosak a közösség összetartásának érdekében, különös hangsúlyt fektetve a fiatalabb korosztályokra, akiknek elengedhetetlenül fontos a magyar nyelv jelenléte az életükben ahhoz, hogy magyarságukat felnőttkorukra is megőrizhessék.

4. Összefoglalás és kitekintés

Nehéz röviden szólni az elmúlt hat év alakulásáról, ugyanakkor törekedtem arra, hogy jelen írásomban minél részletesebben mutassam be a Ljubljana-i Egyetem Magyar Lektorátusának múltbeli és jelenlegi működését. Bízom abban, hogy kiküldetésem során sikerült kibővíteni a tanszék tevékenységi körét, erősíteni a kulturális és tudományos kapcsolódási pontokat nemcsak a helyi magyarság és a szlovén érdeklődők között, hanem nemzetközi viszonylatban is. Egy lektori megbízatás teljesítése az oktató számára szakmai és személyes utazás is, amelynek során egy, másik országban vendégeskedő tanár egyedülálló lehetőséget kap arra, hogy másként is tekinthessen a szakmájára, mint a korábbiakban.

A fentiek elmondottakon kívül itt szeretném megemlíteni, hogy lektori tevékenységem során azt is megtapasztalhattam, miként alakul ki egy újonnan megnyílt magyar kulturális intézet arculata, hogyan épül fel egy intézmény tevékenységi köre a kezdeti lépésektől a nagy létszámú rendezvények megszervezéséig, mi módon lehet felépíteni az intézményes nyelvoktatást, hogyan kerülhet bele az intézet a külföldi kultúra véráramába és ezáltal a kollektív kulturális tudatba – mindez azonban már egy következő cikk témájának ígérkezik.

Összefoglalva, a Ljubljana-i Egyetem Magyar Lektorátusa egy egyszemélyes „helyőrség”, amely kétségkívül kis létszámú és másféle mozgástérrel rendelkezik, mint másutt található, nagyobb hungarológiai műhelyek, ugyanakkor valós perspektívát is nyújthat az itt magyarul tanulóknak, hiszen kerültek már ki a lektorátusról tolmácsok, fordítók is, most pedig egyúttal közvetlen lehetőségeket nyújthat szakmai gyakorlatra, önkéntesi munkára a ljubljana-i Balassi Intézet.

Tanulmányomat azzal az örvendetes hírrel szeretném lezárni, miszerint a 2018/2019-es tanévtől kezdődően a nyelvészet szakos hallgatók számára a magyar mint nem indoeurópai nyelv immár **kettő szemeszteren** át lesz kötelezően választható, több lehetőséget és jobb esélyeket biztosítva az elkövetkező hallgatóknak, hogy minél inkább elköteleződjenek a magyar nyelv tanulása iránt, ezáltal is minél jobban megismerkedve az általuk oly kevésbé ismert, „titokzatos szomszédal.”

Irodalom

- Gróf Annamária 2012. A Magyar Nyelvi Lektorátus a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék életében. In: Gróf Annamária – Kolláth Anna – Merényi Annamária (szerk.): *30 éves a Maribori Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke*. Maribori Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, Maribori Magyar Kultúrklub, Maribor, 59–61.
- Király M. Jutka 2014. Ha a diák tanulni akar, sosem mondom, hogy nem. *Népújság* 58: 4–5.
- Lukács István (szerk.) 1991a. *Magyar–szlovén szótár a Színes magyar nyelvkönyvhöz. Madžarsko–slovenski slovar k Učbeniku za madžarski jezik*. Univerza v Ljubljani – Filozofska fakulteta, Ljubljana.

- Lukács István (szerk.) 1991b. *Szlovén–magyar szótár a Színes magyar nyelvkönyvhöz. Slovensko–madžarski slovar k Učbeniku za madžarski jezik*. Nemzetközi Hungarológiai Központ Igazgatósága, Budapest.
- Orešnik, Janez 2009. Oddelek za primerjalno in splošno jezikoslovje. In: Bucik, Valentin – Černe, Andrej – Germ, Martin – Kranjčec, Renata – Peharc, Maja – Šumi, Jadranka – Zajc, Kristina (eds.): *Zbornik Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani 1919–2009*. Znanstvena založba, Ljubljana, 298–309.

A hungarológiáról ma – 25 éves a poznaí magyar szak¹

A magyar–lengyel kulturális kapcsolatoknak köszönhetően Lengyelországban több egyetemen is lehetőség van a magyar nyelv intézményes keretek között történő tanulására (Krakkó, Poznań, Varsó). A legfiatalabb magyar szak a poznaí Adam Mickiewicz Egyetem (UAM) Nyelvészeti Intézetének Finnugor Tanszékén működik, ahol eddig több mint 170 diák végzett. Jelenleg a magyar szakos hallgatók a 3 éves alapképzés és a 2 éves mesterképzés keretében felsőfokú nyelvtudásra tehetnek szert, elsajátíthatják a szükséges nyelvészeti ismereteket, magyar irodalommal, történelemmel és kultúrával foglalkozó kurzusokat végezhetnek, valamint fordítói és tolmácsolási alapokat is szerezhetnek.

A magyar szak 2017-ben ünnepelte 25. születésnapját. E jeles évforduló alkalmából a tanszék egy nemzetközi hungarológiai konferenciát szervezett (2017. november 30 – december 1.), ami a Lengyelországi Magyar Kulturális Év 2016/17 keretébe illeszkedett. A jubileumi konferencián elhangzott előadások *„A hungarológia ma: nyelvészet, kultúra és oktatás”* című kötetben öltöttek írásos formát a *Bibliotheca Hungarica* sorozat kiadványaként (lengyel címe: *Hungarologia dzisiaj: językoznawstwo, kultura i dydaktyka*). A külső megjelenésében és tartalmában is igényes konferenciakötet címlaptervét – Róth Miksa *„Felkelő nap”* című munkájával a borítón – Koutny Ilona, a poznaí egyetem Finnugor Tanszékének vezetője készítette, aki egyben a kiadvány főszerkesztője és a konferencia főszervezője is volt. Az esemény célját a kötet bevezetőjében maguk a szerkesztők így fogalmazzák meg: *„A konferencia kiváló alkalmat adott arra, hogy a lengyelországi, magyarországi, valamint határon túli kollégák megvitathassák a hungarológia néhány választott területének aktuális kérdéseit.”*

A konferencia előadásaiból készült írásokat tartalmazó kiadvány – ahogyan azt már a cím is előrevetíti – a magyarságtudomány különféle területeibe nyújt sokrétű betekintést nyelvészeti, kulturális és oktatási témákban. A magyar nyelvhez kapcsolódó specifikus nyelvészeti és módszertani problémafelvetések mellett a magyar kultúra más témakörei is helyet kaptak, mint az irodalom, a dráma, a film és a történelem. A 37 tanulmány nagy része magyar nyelven olvasható lengyel összefoglalóval, a lengyel nyelvű írások végén pedig egy rövid magyar tartalmi kivonat található.

A kötet a hungarológia kérdésköreit áttekintve hat tematikus fejezetből áll. Az első fejezet (*Nyelvészet: a struktúrától a jelentésig*) nyolc tanulmánya érdekes nyelvészeti témákat vizsgál behatóan különféle szempontból. Hegedűs Rita azt a kérdést fejtegeti, mi a kis nyelvek, azon belül a magyar nyelv helyzete és szerepe a Bologna-rendszerben, és funkcionális nyelvelméleti keretben egy konkrét példán (az eszkozhatározó funkcióin keresztül) mutatja be, mi lehet a magyar mint kis nyelv hozadéka a nyelvészet számára. Szili Katalin gondolatébresztő írásában az igekötők tanítását és az aspektus összefüggéseit tanulmányozza. Elemzéseiben felvázolja a lengyel és a magyar nyelvre

¹ A hungarológia ma: nyelvészet, kultúra és oktatás. Szerk.: Koutny Ilona – Kinga Piotrowiak-Junkiért – Paweł Kornatowski – Németh Szabolcs. Poznań, 2017.

jellemző aspektusfajtákat, valamint kitér a két eltérő aspektusú nyelv különbségeiből adódó nehézségekre, amelyek a lengyel anyanyelvűek magyartanítása során jelentkezhetnek. Vladár Zsuzsa ismerteti a szövelemző írásmód mögött rejlő nyelvészeti elméletek történetét, munkájában az első magyar ortográfiától az akadémiai helyesírás megszületéséig történő folyamatot kíséri végig. Paweł Kornatowski a magyar szavak morfológiai szempontú leírására vállalkozik, melyhez Jerzy Bańcerowski általános morfológiai elméletét véve alapul, a magyar nyelvre alkalmazza a szavak struktúrájára vonatkozó, egységes alaktani keretet kialakító megállapításokat. Henryk Jankowski azt taglalja tanulmányában, miért igés nyelv a magyar, miben különbözik a többi térségbeli nyelvtől, és arra próbál választ adni, vajon a magyar ige gazdagság egyéni vagy tipológiai sajátosság-e. Ladányi Mária funkcionális kognitív nyelvelméleti keretben elemzi a jelentés szerepét a nyelvtanban két jelenség (a főnévi számkategória és az igei aspektus) szemantikai alapjainak bemutatásával, rávilágítva arra, hogy a nyelvteni jelenségeket tartalmi, jelentésbeli összefüggések motiválják. Koutny Ilona a szótári struktúrákat vizsgálja magyar és lengyel példák alapján. Azt mutatja be, mi ábrázolható egy hagyományos szótárban a világ nyelvi képéből, a fogalmak rendszeréből, valamint a szemantikai viszonyokból. A fejezet utolsó tanulmányában Anna Grzeszak közel 50 év magyar–lengyel összehasonlító vizsgálatainak szakirodalmát tekinti át.

A *Nyelvészet: nyelvhasználat* című második fejezet nyolc tanulmánya pragmatikai aspektusból közelíti meg a magyar nyelvet. Pap Andrea az udvariasság kérdéskörét vizsgálja a magyar mint idegen nyelv szempontjából a bókra adott válaszokra koncentrálna (magyar és nem magyar anyanyelvűek reakcióit összevetve), valamint áttekinti az udvariasság nyelvi eszközeinek tanítását. Agnieszka Veres-Guśpiel a társas viszonyulások nyelvi konstruálásával foglalkozik, a személyes névmási formák mint konstruáló elemek szerepét mutatja be az attitűdjelölésben. Sitkei Dóra a kérés beszédaktusának realizálását elemzi magyarul tanuló lengyel anyanyelvűek köztesnyelvi megnyilvánulásaiban. Dorota Dziewońska-Kiss a *disznó* fogalom nyelvi képét veti össze magyar és lengyel frazeologizmusok elemzésén keresztül, bemutatva azok társadalmi és kulturális hatásait. Anna Sobczak online kérdőívre alapozott empirikus kutatásaiban a *piros* és a *vörös* színnevek konkrét és figuratív vonatkozásait, illetve a kettő közötti különbségeket térképezi fel. Márku Anita a kárpátaljai magyarok internetes nyelvhasználatáról ad képet a nyelvi kreativitást és a többnyelvűség jelenségeit elemezve. Szymon Pawlas a protestáns felekezetek magyar és lengyel elnevezéseit veti össze bemutatva a szavak eredetét és jelentésárnyalatait. A fejezet utolsó írásában Borbás Gabriella az újszövetségi példázatok értelmezésében megfigyelhető kontrasztokat elemzi 16 bibliai példán keresztül.

A harmadik (*Nyelvtanítás*) fejezet hét tanulmánya a magyar nyelv tanítására és kulturális vonatkozásaira koncentrál. Magyarai Sára a magyar nyelv és hungarológia romániai oktatásának helyzetét mutatja be, és ismerteti, hogyan jelenik meg mindez az iskolai tantervekben. Török Katalin azt vizsgálja, hogy mennyiben nyújtanak segítséget az online szótárak a magyarul tanuló lengyel diákoknak a lengyelről magyarra fordításban. Kozak Ildikó a magyar szólások és közmondások tanításával kapcsolatos kérdéseket körvonalazza írásában. Dávid Mária arról ad érdekes és alapos elemzést, milyen

jelentősége van a magyar népdalnak, és hogyan lehet azt a magyar mint idegen nyelv tanításának szolgálatába állítani. Pap Dániel a szórend tanításának problémáját közelíti meg magyar mint idegen nyelvi szempontból. Paulóné Deme Krisztina az információ- és kommunikációs technológia (IKT) alkalmazásának lehetőségéről ad áttekintést az ingyenesen elérhető és a magyar mint idegen nyelv oktatásában is felhasználható online forrásokra összpontosítva. Agnieszka Barátka egy kérdőíves vizsgálat segítségével összegzi a Varsói Tudományegyetem magyar szakos hallgatóinak véleményét, az anyanyelvűséghez és az autentikus magyar nyelvi tananyaghoz való viszonyukat.

Az *Irodalom* címet viselő negyedik fejezet hat tanulmánya a második világháború utáni és a kortárs magyar irodalomba nyújt bepillantást. A fejezet első írásában Kinga Piotrowiak-Junkiért Rudnóy Teréz *„Szabaduló asszonyok. A szabadság első 24 órája”* (1946) című holokauszt-regényét mutatja be. Horváth Kornélia Weöres Sándor és Oszip Mandelstam költői szemléletmódja és poétikája között von párhuzamot egy-egy költemény szemléltetésével. Nagy Julianna kognitív szemantikai-hermeneutikai keretben értelmezi a nyelvi játék reprezentációját, a nyelvi konstrukciók újdonságait Varró Dániel költészetében három versen keresztül. Horváth Csaba Tóth Krisztina *„Párducpompa”* című kötetében elemzi a poszt posztmodern állapotot. Nagy László Kálmán a magyar próza egyik ifjú tehetségének, Potozky Lászlónak a regényeiről foglalja össze gondolatait a tanulmány címében feltett *„Elmaradt katarzis vagy hungaropesszimizmus?”* kérdésre válaszolva. A fejezet utolsó tanulmányában Kellermann Viktória és Vársári Melinda számol be a konferencia részét képező különleges eseményről, a Fiala Írók Szövetsége (FISZ) által szervezett irodalmi találkozóról és fordítói műhelymunkáról, melynek során lehetőség nyílt találkozni három fiatal magyar szerzővel.

A *Dráma és film* címet viselő (ötödik) fejezet a mai magyar drámairodalomba és a magyar filmes világba, valamint ezek lengyelországi fogadtatásába nyújt betekintést. Gizińska Csilla a mindennapiság poézisét vizsgálja a kortárs magyar drámában a Lengyelországban is megjelent magyar művekre és azok recepciójára helyezve a hangsúlyt. Visky András (aki maga is drámaíró, és akinek *„Pornó”* című művét Poznańban is bemutatták Jolanta Jarmołowicz fordításában) az új poétikus dráma és a színház karakterét, megkülönböztető jegyeit elemzi írásában a jelentősebb szerzőket és műveket kiemelve. Pászt Patrícia az ezredforduló magyar és lengyel drámairodalmának főbb jellegzetességeit foglalja össze két friss drámaantológia összehasonlítása alapján. A magyar filmművészet második aranykoráról ír Grzegorz Bubak, aki szerint a magyar film az elmúlt két-három évtized óta a legjobb időszakát éli számos díjat és elismerést szerezve. A mai magyar drámákkal és filmekkel foglalkozó fejezet utolsó tanulmányában Elżbieta Szawerdo Nemes László *„Saul fia”* című Oscar-díjas filmjének lengyelországi fogadtatását tárgyalja, amely film a lengyelországi bemutató óta több lengyel filmfesztiválon is szerepelt.

A kötet hatodik, s egyben utolsó, *Történelem* fejezetében olvasható három lengyel nyelvű tanulmány a magyar–lengyel kapcsolatokkal foglalkozik. Adam Szabelski a lengyel–magyar barátság mítoszának eredetéről ír a szabadság fogalmára koncentrálna. Ryszard Grzesik a magyar történelmi mitológia középkori krónikákban megjelenő hőseit mutatja be, kiemelve Attila és Szvatopluk legendáját. A kötetzáró tanulmányban

Lagzi Gábor két emigráns, a lengyel Jerzy Giedroyc és a magyar Gömöri György kapcsolatát illusztrálja levelezésüket (1958–2000) vizsgálva.

A tanulmánykötet a szerzők rövid bemutatásával zárul.

A poznaí Adam Mickiewicz Egyetemen működő magyar szak fennállásának 25 éves évfordulója alkalmából kiadott kötet különlegessége, hogy széles tematikájának köszönhetően nemcsak a hungarológiával foglalkozó szűkebb szakmai közönségnek szolgál újdonságokkal, hanem a magyar nyelv és kultúra iránt érdeklődők is találhatnak benne érdekességeket és hasznos ismeretanyagot. A kiadvány tehát értékes és tartalmas olvasmány mindenki számára, aki szeretné jobban megismerni a hungarológia mai helyzetét és annak kihívásait. A 37 tanulmányt tartalmazó konferenciakötetnek ünnepi rendeltetése mellett tudományos jelentősége is van, a bemutatott elméleti és empirikus kutatások és azok eredményei megfelelő alapot adnak további, a magyarságismeret tárgyköreire kiterjedő vizsgálatokra.

Pap Andrea

Edita Andrić

U duhujezičke i kulturne koegzistencije

2009, Akademska knjiga Novi Sad, Novi Sad

Edita Andrić könyve a Vajdaság területén jelenlévő soknyelvűségből a szerb–magyar kétnyelvűséget nyelvi és kulturális szempontból egyaránt átfogóan ismerteti. A könyv első fele a Vajdaság nyelvi autentikusságát kívánja bemutatni, a második fele a magyar idegen nyelvként szemlélteti, és szisztematikusan veti össze a magyar és szerb nyelv grammatikáját az egybevető (kontrasztivista) nyelvészet szempontjából, feltárva ezzel a két nyelv rendszerbeli hasonlóságait és különbségeit. A könyv leginkább azoknak szól, akik mindkét nyelvet elég jól beszélnek, és érdeklődnek a két nyelv nyelvészeti szempontú összehasonlítása iránt, vagy magyart mint idegen nyelvet tanítanak szerb anyanyelvűek számára.

A könyvet két nagyobb egységre bonthatjuk. Az elsőben a szerző részletesen elemzi a vajdasági magyar és szerb nyelv szókincsének, nyelvi struktúráinak hasonlóságait és különbségeit. Ezt a vizsgálatot nagyon alapos areális kutatásokra, demográfiai adatokra és saját felméréseire alapozza. Külön figyelmet szentel a Vajdaság különböző városainak demográfiájára és nyelvi összetételére, a nyelvhasználók szocio-demográfikus hátterének elemzésére. A két nyelv kölcsönhatásaira és interferenciájára is jelentős hangsúly kerül. A szerző jelentős mennyiségű példával mutatja be a két nyelv sajátos keverékének használatát. Kitér a magyar és szerb nyelv tipológiai (alakotani és mondatotani) felépítésének leírására is. Ebben a vonatkozásban egy-egy nyelvtani sajátosságot ismertet a magyar nyelv szempontjából.

A könyv második fele részletes egybevető (kontrasztív) grammatikai elemzéssel foglalkozik, amely főleg a szerb nyelv szemszögéből mutatja be a magyar nyelvtani jelenségeket. A két nyelvet többféle szempontból vizsgálja. Például elemzi a nyelvi ki-fejezések hosszát. Az analízishez különböző szövegtörzseket használ fel (különböző szakszövegek, jogi szövegek, stb.). Részletes táblázatot közöl a szerb és magyar szavak számával és a szövegek hosszával. Ezután rátér a különféle nyelvtani jelenségek bemutatására, sajátos rendszerezésére. Az igék rendszerezésével nyit, majd a toldalékok elemzése, osztályozása következik, utána a magyarban előforduló jelekre (többes szám, birtokos személyjel, stb.) összpontosít. A könyv ezen részének második felében összeveti a nyelvi eseteket a két nyelvben, komplett nyelvi konstrukcióban. Ez a rész inkább a szerb nyelvhasználók kényelmét veszi figyelembe, mivel a szerb nyelv felépítése nehezen érthető esetek nélkül, ezért számukra kedvez ezzel a megoldással a szerző. Fontos megjegyezni, hogy a magyar mint idegen nyelv tanítása során nem árt ezzel a megközelítéssel óvatosan bánni, mert a nyelvtanításban nem szorítkozhatunk csupán az esetek ismertetésére, hanem meg kell értetnünk a nyelvtanulóval a magyar nyelv toldalékrendszerének a logikáját. Vegyünk egy példát: nehézkes lenne az összes helyhatározó ragot az alapján magyarázni, hogy azok milyen (szerb nyelvi) esetre fordíthatók le. Ez hatványozottan így van, ha ezt a nyelvtanulás elején tennénk, megfelelően annak

a szokásnak, hogy a magyar helyhatározói rendszert lefedő irányhármasság tanítása az összes tankönyv első kb. egyharmadában történik. Külön bonyolítja a helyzetet, hogy a szerb nyelvben összesen hét eset van, míg a magyar nyelvben 18-28, szakirodalmi nézőponttól függően.

A könyv jelentős hangsúlyt fordít a képzők rendszerének elemzésére és leírására, amely nagy segítség lehet például a magyar mint idegen nyelv tanárai számára abban, hogy a magyar nyelv képzőinek sajátosságai milyen módszertannal adható át a szerbül beszélőknek. A szerző emellett részletes és pontos leírást ad a birtoklás kifejezéseinek lehetőségeiről a két nyelvben. Ez a grammatikai jelenség a legnehezebb a magyarul tanuló szerb anyanyelvűek számára, mivel a szerbben a birtoklás kifejezése nagyon különbözőképpen valósul meg, mint a magyarban. Nagyon jól strukturálva elemzi és mutatja be ezt a nyelvtani jelenséget. A könyv legvégén röviden ír még a frazeológiai ákról és azok fordíthatóságáról. Majd a művet néhány, a fordítástudomány területét is érintő gondolattal zárja.

A könyv címe (*'jezičke i kulturne'*) arra utal, hogy a nyelvi és kulturális jelenséget együttesen kívánta bemutatni a szerző, azonban kétségkívül nagyobb hangsúlyt kap a nyelvészet. Mindez nem a válik a könyv hátrányára, de ezt érdemes megjegyezni.

A könyv érdekes olvasmány lehet olyan szerb anyanyelvűeknek, akik szeretnének megismerkedni a magyar nyelv sajátosságaival a szerb grammatika tükrén keresztül. Mindenekelőtt azonban a könyv remek szakirodalom lehet azok számára, akik szerb anyanyelvűeket (vagy esetleg más délszláv nyelvet beszélőket) tanítanak magyarra. Személy szerint pontosabb meghatározásokat kaptam a magyar nyelv nyelvtani jelenségeinek szerb megfelelőiről, ami, ha szerb közvetítő nyelvvel tanítjuk a magyar mint idegen nyelvet, hatalmas segítség a nyelvtanuló számára is.

Sztipanov Alexandra Tijana

Storybooks Magyarország – a többnyelvűség szolgálatában

A Storybooks Magyarország egy új, ingyenes weboldal, melynek célja a két- és többnyelvűség, a tanárok, szülők és a nyelvtanuló gyermekek támogatása. Az oldalon negyven afrikai történet olvasható, melyeket az African Storybooks elnevezésű projekt keretén belül összegyűjtött több mint kilencszáz meséből választottak ki a készítőik. A történetek több szinten, több nyelven, hanganyaggal együtt találhatóak meg a weboldalon. A magyar és angol nyelv közötti könnyű váltás, illetve a többnyelvű fordítás nemcsak az angolul vagy más idegen nyelven tanuló magyar, hanem reményeink szerint, a magyar mint idegen nyelvet tanuló külföldi gyermekeket is segítik majd a magyar nyelv elsajátításában, illetve saját anyanyelvük ápolásában.

A Storybooks Magyarország nem jöhetett volna létre a dél-afrikai Saide szervezet projektje nélkül. De miről is szól ez a projekt? Az UNESCO 2013/2014-es felmérése megállapította, hogy körülbelül 30 millió gyermek morzsolódik le az iskolákból, és mintegy 15 millióan nem tanulják meg az olvasás alapjait Afrikában (UNESCO 2014). Látszott, hogy sürgős változtatásokra lenne szükség. A jelentés alapján készült intézkedési terv (Education For All) mind a hat kitűzött céljánál elsőként szerepelt az afrikai államokban élő gyermekek oktatásának támogatása (UNESCO 2014). A kitűzött célok megvalósításánál a legnagyobb problémát a finanszírozás és a tananyag hiánya okozta.

A dél-afrikai Saide szervezet a vancouveri University of British Columbiával (UBC) 2014 júniusában hozta létre az African Storybooks weboldalt, melyet a brit Comic Relief non-profit szervezet 2008-as adománygyűjtéséből támogatott (Comic Relief 2008). A weboldal célja, hogy minél több olyan, gyermekek számára élvezhető és saját anyanyelvükön is olvasható történetet gyűjtsenek össze, melyek segítségével nemcsak fejleszthetik az olvasáskészségüket, hanem megszerethetik magát az olvasást is. Az oldalon afrikai írók művei mellett megtalálhatók népmesék, versek, dalok és modern történetek is. Bárki feltöltheti saját történetét, fordíthat anyanyelvére vagy megoszthatja a helyi változatát a már feltöltött meséknek. A 2014/2015-ös tanévben dél-afrikai, kenyai és ugandai iskolákban próbálták ki először a weboldalt. Adományokból összegyűjtött mobiltelefonok, projektorok, napkollektorok segítségével, van, ahol könyvtárban vetítik ki, van, ahol kinyomtatják, és könyv formájában használják a meséket. Eközben folyamatosan mérik és értékelik a kipróbáló iskolákban lévő tanulók nyelvfejlődését angol nyelvből. Jelenleg 964 történet olvasható az oldalon, a hivatalos nyelvek (angol, francia, portugál) mellett 153 nyelven és 4427 fordításban (Saide 2015).

A Storybooks Canada ennek a projektnek a továbbgondolása és kutatássá alakítása. A kutatást Dr. Bonny Norton vezeti több PhD hallgatója bevonásával. Még 2013-ban kérték fel arra, hogy legyen a Saide tudományos tanácsadója a UBC-t képviselve, így ő az eredeti projektben is részt vesz. A weboldalakat Liam Doherty fejleszti. A hallgatók segítségével elkezdték a szövegeket a Kanadában legszélesebb körben beszélt

nyelvekre fordítani. A céljuk eredetileg az volt, hogy ezeken az érdekes történeteken keresztül támogassanak – a 2016-os felmérés alapján – több mint hétmillió bevándorló gyermeket, akiknek nem angol vagy francia az anyanyelvük (Stranger-Johannessen, 2017). A Storybooks Canada indulásakor tizenhárom nyelven voltak elérhetőek a történetek, írott szöveggént és hanganyagként egyaránt (Storybooks Canada 2017). A lefordított történetek közül kiválasztottak negyvenet, és feltöltötték őket az idő közben elkészült Global Storybooks weboldalra. A Global Storybooks elindulásával egyre jobban bővült a nyelvek száma, hiszen ehhez a projekthez már a világ minden pontjáról csatlakozhatnak nyelvészek, fordítók és tanárok. A weboldal folyamatosan fejlődik, jelenleg huszonnégy ország és állam¹, köztük 2018 júliusától Magyarország is rendelkezik saját portállal (Global Storybooks Portal 2017).

Amikor a 40 mesét kiválasztották az African Storybooks weboldal több száz története közül, figyelembe vették a szövegek hosszúságát és témáját is. Az állatos népmesék mellett például megjelennek a modern városi életről szóló, nemzetközileg is releváns történetek. Néhány történet olyan fontos témákat feszeget, mint a felelősségvállalás vagy a nemi egyenlőség kérdése, mások azonban csak azért íródtak, hogy megnevetessék olvasóikat (Storybooks Canada 2017). Ezt a negyven történetet olvashatjuk már magyarul is a Storybooks Magyarország weboldalon.

A történeteket szószámtól függően öt szintbe sorolták. Fontos megjegyezni ugyanakkor, hogy ez a besorolás nem a Közös Európai Referenciakeret (KER) alapján történt. Az első szintbe tartozó tizenöt történet angolul 70 szó alatt, míg az ötödik, legmagasabb szintű két mese 800 szó fölött van. A legmagasabb szintű mesék így az Oxford Bookworms, Penguin Readers, Cambridge English Readers második besorolt szintjének, a Macmillan Readers valamint a Collins COBUILD első szintjének felelnek meg (Prtljaga, 2015: 6). A fent említett kiadók színtezett könyveiben ezek a KER A2/B1 szintjének határán lennének.

A University of Toronto professzorának, Jim Cumminsnek, több elméletét is használták a kutatásban. Ilyen például a kétnyelvűség pozitív hatásáról szóló, az anyanyelvhasználat iskolai támogatásának jó hatása a második nyelv fejlődésére, az interdependencia jelenségéről szóló vagy a BICS és CALP elmélete (Cummins, 2000). Cummins szerint kétféle nyelvtudás létezik: a „basic interpersonal communicative skills” (BICS) és a „cognitive academic language proficiency” (CALP). A BICS tulajdonképpen a játszótéri nyelv, melyet pár év alatt elsajátítanak a bevándorló gyermekek, a CALP pedig a tankönyvek nyelve, melynek elsajátításához hét-tíz évre is szüksége lehet a tanulónak. A BICS és CALP elmélet alapján minél nagyobb szükségünk van a kognitív készségeink használatára egy szöveg megértéséhez, annál jobban fejlődik az a nyelvtudásunk, melyet az iskolában tanuláskor használni tudunk (Cummins 2000). Ez alapján a projektben részt vevők a kognitív készségek használatát is figyelembe vették a történetek színtezésekor (Norton 2018).

¹ Banglades, Brazília, Ghána, Haiti, Hongkong, Jamaica, Kanada, Kenya, Korea, Magyarország, Mexikó, Minnesota, Nagy-Britannia, Németország, Nigéria, Norvégia, Pakisztán, Ruanda, Tanzánia, Uganda, Washington és a kanadai őslakosok.

A Storybooks Canada készítőinek eredeti ötlete szerint az iskolában elolvasott mesék hangos olvasását otthon a bevándorló gyermekek, szüleik segítségével gyakorolhatják angol és francia nyelven. Ha valamit pedig nem értenek, akkor a történet nyelvét az anyanyelvükre válthatják. Később kiderült, hogy ennél sokkal nagyobb hatást értek el. A projekt segítségével nemcsak az otthoni idegennyelv-gyakorlást, hanem az anyanyelv megőrzését is támogatják, hiszen a bevándorló gyermekek anyanyelve tulajdonképpen bekerült az osztálytermekbe. A tanároknak is segítséget jelentett az angoltól vagy franciából alacsony nyelvi szinten lévő tanulók felzárkóztatásában, ugyanakkor az ő hozzáállásuk is pozitív irányban változott a gyermekek anyanyelvével kapcsolatban. A bevándorlók által használt nyelvek presztízse megnőtt a kipróbáló tanárok körében (Stranger-Johannessen 2017).

Reményeink szerint a Storybooks Magyarország háromféle célközönség számára is hasznos lesz. Egyrészt azoknak a magyarországi magyar anyanyelvű gyermekeknek ajánljuk a weboldalt, akik szeretnék otthon is gyakorolni az iskolában tanult idegen nyelvet. Szüleik és tanáraik is izgalmassá tehetik a nyelvtanulást egy-egy afrikai mese bevonásával. Másrészt a történeteket ajánljuk a külföldön élő magyar gyermekek számára is anyanyelvük és az ország hivatalos nyelvének gyakorlására. Végül, de nem utolsósorban az oldalt ajánljuk a magyart idegen nyelvként tanuló gyermekek számára is. Számukra ugyanis nem sok tananyag készült még. Léteznek szintezett olvasmányok, de azok is elsősorban felnőtteknek szólnak, hiszen a magyar mint idegen nyelv tananyagkészítői még mindig szinte csak a felnőtt, fiatal felnőtt korosztályt tekintik célcsoportjuknak. Az iskola utáni, nyári szüneti nyelvgyakorlást pedig vagy csak magántanárral vagy sehogy sem tudják megoldani a szülők. Akár ennek a problémának is az egyik alternatív megoldása lehet ez az ingyenesen használható weboldal.

Míg az afrikai országokban azért eredményes ez a kezdeményezés, mert a gyermekek ismerős történeteken keresztül tanulnak meg olvasni, illetve gyakorolják az olvasást, a nyelvtanulók számára pontosan az teszi izgalmassá az olvasást, hogy egy új kultúrával, számukra ismeretlen történetekkel ismerkedhetnek meg az idegennyelv gyakorlása közben. A történetek olvasásával és hallgatásával egyszerre több készségüket is fejleszthetik.

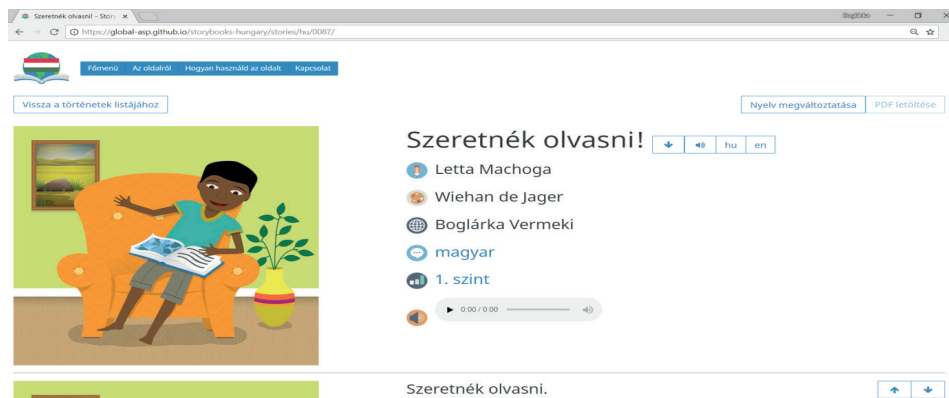
A weboldal magyar mint idegen nyelv órákon való felhasználásának számtalan módja lehetséges. Mivel a történetek pdf formátumban letölthetőek, nincs szükség arra, hogy a teremben legyen okostábla, számítógép vagy internetelérés. Az afrikai meséket használhatjuk egy-egy projektfeladat bevezetéseként, de számos más módon is. Olvasás előtt a képeket és szóképeket felhasználva készíthetünk párosításos feladatokat, melyekkel a gyerekek megismerik a történet kulcsszavait. Magasabb nyelvismereti szinten megkérhetjük a tanulókat, hogy egy-egy kép alapján próbálják megtippelni, hogy miről szól a történet, vagy tegyék a képeket a szerintük helyes időrendi sorrendbe. A történetekben szereplő karakterekről már ekkor is készíthetnek személyleírást. A hosszabb mesék olvasása közben is találhatunk ki különböző feladatokat. Például kitalálhatják ők a történet végét, eljátszhatnak egy-egy jelenetet. Ezeket a feladatokat a történet elolvasása után is megoldhatják. Ha önállóan olvasnak, készíthetnek feladatokat egymásnak vagy elmesélhetik, hogy miért tetszett vagy miért nem tetszett nekik a történet.

Az oldal a globalstorybook.net internetes oldalról a magyar zászlóra kattintva vagy a <https://global-asp.github.io/storybooks-hungary/> címről közvetlenül is elérhető. A főoldalon elsőtől az ötödik színtig sorban találjuk meg a meséket. A képekre kattintva rögtön az adott történet oldalára kerülünk.

A kiválasztott könyv egyes oldalain a magyar és az angol nyelv között a „hu” és „en” gombokkal gyorsan válthatunk, azonban ekkor csak a szöveg nyelve változik, a hanganyag nyelve nem. A jobb oldalon lévő nyílak vagy az egér segítségével lapozhatunk.

Ha a hanganyag nyelvét is meg szeretnénk változtatni vagy más nyelven szeretnénk olvasni, az oldal tetején lévő „Nyelv megváltoztatása” gombbal válthatunk. A jobb felső sarkban lévő „PDF letöltése” feliratra kattintva letölthetjük számítógépünkre az adott mesét. Ha az oldal tetején lévő hanglejátszóra kattintunk, a teljes mesét meghallgat-

hatjuk, ha pedig az egyes oldalakon lévő hanglejátszót használjuk, akkor az adott oldalon lévő szöveg hanganyagát fogjuk csak hallani.



A „szint” felírra kattintva előhívjuk azokat a meséket, amelyek ugyanazon a szinten vannak.

A Storybooks Magyarország IOS-en és Androidon is elérhető, tehát nemcsak számítógépen, de okostelefonon vagy tableten is használható.

A Storybooks Magyarország projekttel csatlakoztunk egy Afrikából kiinduló, mára már a világon egyre jobban elterjedő kezdeményezéshez, mely a többnyelvűséget, az anyanyelv ápolását szolgálja. A Storybooks Magyarország weboldalon lévő negyven, öt szintbe sorolt történet sokrétű felhasználási lehetőségei között megjelenik a magyar mint idegen nyelv órák színesebbé tételének és az otthoni nyelvgyakorlásnak a támogatása is. A meséket nem csak angolul és magyarul, hanem számos más nyelven is elolvashatják és meghallgathatják a gyermekek. Számítógépen, okostelefonon és tableten is elérhetőek, de akár ki is nyomtathatjuk őket. Remélhetően az oldalon található történetek elnyerik a gyerekek tetszését és hasznosan hozzájárulnak nyelvi fejlődésükhöz.²

Irodalom

- Comic Relief.* (2008.). Letöltés dátuma: 2018. 07. 15., forrás: Education for All: <https://www.comicrelief.com/your-impact/the-issues-we-support/education>
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy - Bilingual Children in the Crossfire.* Multilingual Matters Ltd., Nagy-Britannia.

² Köszönettel tartozom Dr. Bonny Nortonnak, aki lelkesen támogatta a magyar fordítást, Liam Dohertynek, aki elkészítette a portált és Domonkos Dórának, aki lektorálta a szövegeket.

- Global Storybooks Portal*. (2017). Letöltés dátuma: 2018. 07. 15., forrás: <http://globalstorybooks.net/>
- Norton, Bonny, J. T. (2018). *The African Storybook, multilingual literacy, and social change in Ugandan classrooms (megjelenés alatt)*. Letöltés dátuma: 2018. 07. 17., forrás: <http://faculty.educ.ubc.ca/norton/>
- Prtljaga, Jelena, R. P. (2015.). Choosing the adequate level of graded readers - preliminary study. *Research in Pedagogy*, 1–16.
- Saide. (2015). *African Storybooks*. Letöltés dátuma: 2018. 07. 15., forrás: <https://www.africanstorybook.org/>
- Storybooks Canada*. (2017). Letöltés dátuma: 2018. 07. 15., forrás: <http://www.storybookscanada.ca/>
- Stranger-Johannessen, Espen, B. N. (2017. 10. 07.). Storybooks Canada: A Digital Resource for Multilingual Education . *TEAL News - THE ASSOCIATION OF BRITISH COLUMBIA TEACHERS OF ENGLISH AS AN ADDITIONAL LANGUAGE*, 16–18.
- UNESCO. (2014). *Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. Unesco Publishing, Párizs, Franciaország.

Vermeki Boglárka

Bartus Eszter

S.O.S. Magyar 1. (Hungarian Course Book)
2017. Pergaméné Kft., Budapest, 138 p.

Az *S.O.S. Magyar 1.* teljesen kezdő szintről indulva a Közös Európai Referenciakeret (KER) által meghatározott A1-A2 szintű tudás elsajátítására alkalmas. Az A2 szinten elvártakból a birtoklás formái és a család témaköre hiányzik, amivel a nyomdából 2019 tavaszán kikerült második kötet kezdődik.

A könyv egy nyelvű, de a kezdő nyelvtanulók, illetve a nem magyar anyanyelvű érdeklődők számára a kötetben való tájékozódás megkönnyítésére a tartalomjegyzék magyarul és angolul is olvasható, valamint a könyv végén található még egy kétnyelvű oldal praktikus kifejezésekkel, kérdésekkel. Nincsenek utasítások, hanem könnyen értelmezhető kis ikonok, illetve példák alapján lehet megoldani a feladatokat. A kötet igényes megjelenésű, fekete-fehér oldalain Bartus Eszter saját rajzaival találkozhatunk, fényképekkel és néhány színes oldallal gazdagítva. A rajzok, képek nem csak illusztrációként szolgálnak, hanem a magyarázat részei is egyben, jól segítik a megértést.

Az *S.O.S. Magyar 1.* a szerző magánkiadásában jelent meg. Honlap is társul hozzá (sos-magyar.hu), ahol megtekinthető a tartalomjegyzék, valamint néhány mintaoldal a könyvből, és innen ingyenesen hozzáférhető a leckék hanganyaga is. Természetesen a honlapon rendelni is lehet a kiadványból.

A tananyag azzal a szándékkal készült, hogy az átlagos képességű, behatárolt tanulásra fordítható szabadidővel rendelkező nyelvtanulót megkímélje attól az érzéstől, hogy a magyar nyelv tanulása megoldhatatlan feladat elé állítja őt. A szerző azon törekvését tükrözi, hogy biztos nyelvtani alapokat adjon diákjainak, és fokozatosan, kis lépésenként építkezve tegyenek szert olyan kommunikatív kompetenciára a magyar nyelvben, amellyel elboldogulnak az alapvető mindennapi élethelyzetekben.

A tankönyv nyolc leckéből áll, amelyek az egymásra épülő grammatikai ismeretek köré szerveződnek a forma – funkció megfeleltetés alapján, s amelyek spirálisan ismétlődve haladnak az egyszerűbbtől a bonyolultabb felé. Hétköznapi, élő nyelvi párbeszéd, hasznos kifejezések szerepelnek a tananyagban, amelyek alkalmasak arra, hogy a diákok megfelelő jártasságra, magabiztosságra tegyenek szert ezekben a szituációkban, és hamar képessé váljanak az alapszintű nyelvhasználatra.

A szókincs is fokozatosan bővül, olyan tempóban, ami nem jelent túlzott megterhelést a nyelvtanulók számára. Összesen kb. 1000 szót ölel fel. Az egyes leckékben külön oldalon található az adott témához tartozó, rajzzal vagy fotókkal bemutatott új lexicát. A leckék szövegei – az író kifejezett szándéka szerint – az éppen tárgyalt új nyelvtani jelenségen kívül nem tartalmaznak más, a diákok számára ismeretlen grammatikai anyagot, így egyszerre csak egy dologra kell összpontosítaniuk, hogy azt maradéktalanul megértsék. Kellő idő és lehetőség, megfelelő számú feladat áll rendelkezésükre ahhoz, hogy el is mélyítsék ismereteiket.

Ne gondoljuk azonban, hogy a modern nyelvoktatási módszereket figyelmen kívül hagyó, pusztán grammatizáló könyvvel állunk szemben. A szerző tudatos szerkesztésmóddal az újonnan megismert formát mindig megfelelteti annak a funkciónak, amire használható. A bemutatott grammatikai elem pedig az előzőhöz kapcsolódva ismét egy másfajta információ közlésére, interakcióra alkalmas, így tehát a hangsúly mindig a kommunikáción van. Jó példa erre, ahogyan a jelen idejű határozatlan ragozás formáinak megismertetése után az -n/-on/-en/-ön rag időhatározói funkcióját is bemutatva hasznos beszélgetésre teremt lehetőséget a napi, heti tevékenységekről. Az említett ragok használatára ad módot itt a ruhadarabokkal bővített szókincs is: a diákok az öltözködés témakörben társaloghatnak.

A negyedik leckét is említhetném példaként, ahol a sorszámnevek képzésének bemutatása után a szerző kiaknázza az összes ebben rejlő kommunikációs lehetőséget: a városi közlekedésben elhangzó tájékoztató kérdésektől kezdve (*Hányadik megálló az Oktogon? – Hányadik kerületben van az Opera?*) az oldalszámok és az emeletek kifejezéséig. (Praktikus információként szerepel itt a kettes metró útvonalának ismertetése.) Végül az eddigi ismereteket szintetizálva, a *balra/jobbra* helyhatározókkal kiegészítve tudnak majd a diákok olyan párbeszédet folytatni, amelyekre példákat is meghallgathatnak az internetes hanganyag segítségével.

Az előbb felvázolt tudatos szerkesztésmód eredménye a nyelvi ismeretek egymásutánja, amely leginkább a tanítási folyamat ritmusában tér el attól, amit más könyvekben láthatunk. A témák a KER által kezdő szinten ajánlottakat is magukba foglalják, megfelelnek a célcsoport igényeinek: pl. köszönés, nemzetiségek, élelmiszerek, büfé, étterem, közlekedés, városnézés, mozi, házimunka, vásárlás, jegyvásárlás, dialógus a benzinkúton, buliszervezés, asztalfoglalás, ünnepek, jókívánások, időpontkérés. A szövegek jellemzően párbeszéd, gyakran olyanok, amelyekben a nyelvtanulók maguk a szereplők, például éttermi, vásárlási dialógusok. Rövidebb narratív szövegekkel is találkozunk, például a buliszervezésről vagy a városnézésről.

A tananyag egyformán fejleszti az olvasási-, írás- és beszédkészséget, valamint a hallott szöveg értését. A leckék szövege, sok feladatnak a megoldása, sőt a szókincsfejlesztő oldalak is meghallgathatók a honlapon, így a hallás utáni szövegértés gyakorlása mellett a diákok kiejtése, intonációja is fejleszthető. Gyakran találunk dialógusra, beszélgetésre indító páros feladatokat a beszédkészség fejlesztéséhez. Változatos feladattípusokkal dolgozik a könyv, kiegészítendő, párosító, transzformációs, szövegből információt szerző, mondatalkotási, képfelismerési gyakorlatokkal egyaránt találkozhatunk. Néhol drill jellegű munkára hívja a nyelvtanulókat. Ez egy-két esetben látszólag monotonná is válhat – például az igeragozásnál vagy a harmadik leckében a helyes szórend gyakorlásánál – de a szándék ennél a feladattípusnál is az ismeretek pontos rögzítése.

Három érdekes feladatot emelnék ki a könyvből. A tárgyrag tanítását – a diákoknak „aha” élményt nyújtva – induktív módon vezeti be a már ismert köszönések kiegészítésével. A létige jövő és múlt idejét az Orient-expressz menetrendjének tanulmányozásával sajátíthatják el a diákok. A könyvben szereplő várostérkép pedig kreatív társasjátékként funkcionál.

A feladatok megoldását nem tartalmazza a könyv, kivételt képeznek ez alól a végén található kiegészítendő párbeszéddek. Ezek alkalmasak arra, hogy egy-egy lecke befejeztével a legfontosabb kifejezéseket átismételjék a diákok. Az ismeretek szintetizálását szolgálják a nyelvtani összefoglaló táblázatok, amelyeket a tananyagba beépítve találunk, s amelyek koncentrikusan bővülve, az eddigieket az újabb információkkal kiegészítve rendszerezik a tanultakat.

Összegezve, a diákok szempontjából nagy előnye a könyvnek, hogy a kis lépésekben történő haladás miatt nem érzik lehetetlennek a feladatot. Több sikerélményhez jutnak a tanulási folyamat során, érzékelhető a fejlődés, kisebb az esély arra, hogy elveszítik a motivációjukat. A tanárok számára feltétlenül előnynek számít a nyelvkönyv világos, logikus felépítése, az áttekinthetőség. Bár elegendő és változatos feladat áll rendelkezésre, a könyv nem „önműködő”, szabad teret enged a kollégáknak saját ötleteiknek, játékoknak, egyéni kiegészítő feladatoknak az órákba való beépítésére.

A második kötet szemlélete és a szerkesztésmódja hasonló, de abban értelemszerűen hosszabb szövegekkel és több országismereti tudnivalóval találkozhatunk. Segítségével az A2 szintet befejezve B1 szinten mélyíthetik tovább tudásukat a nyelvtanulók.

A kötet a megfelelő anyagi források híján természetesen nem veheti fel a versenyt a közelmúltban megjelent más tankönyvek küllemével, komplexitásával, ugyanakkor a szerző kreativitásának köszönhetően valóban lehetőséget nyújt az élvezetes és hatékony nyelvtanulásra.

Szloboda Józsefné

