

Intézeti Szemle

Tudományos és módszertani folyóirat

XVIII.

évfolyam

1996

1. szám

NEM KÖLT 2. sz.

Kodolányi János Intézet

Budapest

Intézeti Szemle

Tudományos és módszertani folyóirat

XVIII.

évfolyam

1996

1. szám

Kodolányi János Intézet

Budapest

Szerkesztőbizottság

Imre Klára
Novotny Júlia
Szende Virág

Kiadja a Kodolányi János Intézet

Felelős kiadó: A Kodolányi János Intézet főigazgatója

Nyomdai előkészítés: Pavek Ferenc

Készült a Kodolányi János Intézet házi nyomdájában 300 példányban

Nyomdavezető: Holló István

Tartalom

Dr. Stark Ferenc: Beköszöntő	3
Nyíri Tamásné: A NEI – Kodolányi János Intézet vázlatos története	5
Dr. Stark Ferenc: Gondolatok	13

SZAKMAI KÖZLEMÉNYEK

Somos Béla: Az imago és változásai	22
Varga Éva: Az igekötőről	34
Czibere Mária: Nyelvszociológiai vizsgálatok.....	43
Bori István: A regionális együttműködés szerepe a világban és térségünkben.....	49

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

Bíró Miklós: Az anyanyelv idegen nyelvként való oktatása és egyetemi előkészítés idegen ajkúak számára a Jeruzsálemi Héber Egyetemen.....	60
Szende Virág: A közvetítőnyelv kérdése a nyelvoktatásban (Különös tekintettel a magyar mint idegen nyelv oktatására)	78
Aldea Miklósné: Szemléltetés a gyakorlati órán	82
Dr. Kármán Lászlóné: Leendő konduktorok intézetünkben	86
Imre Klára: Hozott pontok — szerzett pontok, avagy mennyire értékélünk reálisan.....	88

TANANYAGAINK BEMUTATÁSA

- Novotny Júlia: Egy különös nyelv tananyagairól
(Anyanyelvünk idegeneknek)..... 91
- Dávid Mária: Új területek a magyar mint idegen
nyelv oktatásában A CSÖN, CSÖN GYŰRŰ és a
KEREK PEREC c. kísérleti magyar nyelvkönyvek
bemutatása..... 93
- Szende Aladár: Lectori vélemény a KEREC PEREC
című, a Lendvai 1. számú Kéttannyelvű Általános
Iskola 4. osztályai számára készült kísérleti
tankönyvről..... 96

INTÉZETÜNK ÉLETÉBŐL

- Szathmári István: A Márton Áron Kollégium helye és
feladatai a határon túli magyar területek értelmiségi
utánpótlás-képzésében 99

BESZÁMOLÓK

- Szabó János: Főiskolai Ősz '95 — Rendőrtiszti Főiskola
Oktatásmódszertani és oktatástechnikai
tanácskozás.....101
- Virágos Lászlóné: Beszámoló a XXXV. Rátz László
vándorgyűlésről 104

HÍRMONDÓ

- Makra Hajnalka: Az írók és az irodalom szerepe
a mai Finnországban (PhD-tervezet).....106

BEKÖSZÖNTŐ

Közel negyedszázada, 1973-ban került először az olvasók kezébe a Nemzetközi Előkészítő Intézet folyóirata, az Intézeti Szemle. Az akkori előszó szerzője, Ginter Károly így írt a kiadói szándékról: "Ki szeretnénk elégíteni azt a jogos közlési vágyat, amely benne él oktatóinkban, szeretnénk, hogy az elgondolások, vélemények, nézetek az egész intézet közössége előtt nyilvánosságot kapva írásos vitákban formálódjanak ..., hogy tájékoztatást adva a ... szakmai eredményekről ... a NEI-t ... bekapcsoljuk az országos és nemzetközi tudományos vérkeringésbe."

Az 1973-ban megfogalmazott célok megvalósítása a 90-es évek második felében is változatlanul időszerű, mi több — ha számba vesszük az azóta végbement változásokat az intézet életében, s mindazokat az érlelődő folyamatokat a magyar felsőoktatás rendszerében, amelyek alakítani fogják az intézet helyzetét is — e szándék beteljesítése parancsoló szükségyszerűség.

A megjelent számokban lapozgatva megállapítható: az Intézeti Szemle értékes hagyományt teremtett. Csak sajnálni lehet, hogy tizennyolc szám után a folyóirat kiadása 1989-ben megszakadt. Az intézet feladatának bővülése ugyanis nem csupán belső átalakulással — és sajnos elbizonytalanodással — járt együtt, hanem politikumba burkolódzó, jönnek aligha nevezhető indulatoktól vezetve jó hírért is megkérdőjelezték, letörölték nevét, s megkísérelték, hogy a távolról szemlélődő előtt külső képét is bemaszatolják. Szerencsés lett volna, ha a Szemle ebben az időszakban is hiteles tükröt tarthatott vona a súlyos gondok ellenére is tovább folyó intézeti munkának. Egy ilyen folyóiratnak — nézetem szerint — mással aligha pótolható szerepe, hogy napvilágra hozza mindazokat az értékeket, amelyeket egy szakmai műhely aranyfedezteként halmoz fel a mindennapi, kívülről talán rutinszerűnek tűnő munka hátterében.

Intézetünk immár nemcsak a magyar nyelvnek idegen nyelvként folyó oktatásával, hanem a szomszédos országok magyar népcsoportjai értelmiségének képzésében vállalt tevékenységével is vitathatatlanul betagozódtott a hungarológia intézményrendszerébe. A magyar nyelvre és a magyarságra általában vonatkozó ismeretek bővítése, feldolgozása — elsődlegesen az intézetben folyó képzés szempontjai szerint — alapvető oktatói kötelezettség, mindennapi feladat még akkor is, ha valaki reáliákat oktat.

Nem képzelhető el ugyanis — különösen a rendelkezésünkre álló szűk időkeretben — igazán eredményes, a hallgatók kellő intenzitású fejlődését elősegítő képzés a magyar mint idegen nyelv oktatásának alapos szakmai és módszertani ismerete, vagy a kisebbségbe kényszerült magyarság műveltségi — elsősorban oktatási — viszonyainak elmélyült tanulmányozása nélkül. Ezért szorgalmazza az intézet vezetése olyan makacsul az ilyen irányú kutatásokat.

Úgy vélem, az Intézeti Tanács helyesen döntött, amikor elhatározta a Szemle újraindítását lehetőséget teremtve arra, hogy közkinccsé váljanak az intézet munkatársainak eredményei, s a publikációk nyomán ne valamiféle rosszízű önpropaganda, hanem a valós teljesítmény rajzolja ki az intézet önmagához méltó képét.

Ehhez kívánok az Intézeti Szemle minden szerzőjének és szerkesztőinek sok sikert!

Budapest, 1996. március 12.



Dr. Stark Ferenc
főigazgató

Nyíri Tamásné

A NEI — Kodolányi János Intézet vázlatos története

Amikor az Intézeti Szemle szerkesztői arra kértek, hogy röviden ismertessem Intézetünk történetét, igen megijedtem. Ennek az ijedségnek — sok más mellett — két fontos oka van. Mivel Intézetünk a koreai háború óta — bár más és más feladatokkal ellátva — áll fenn, felelősen csak akkor vállalkozhatnék a teljesség igényével erre a munkára, ha lenne időm és energiám kimerítő kutatásokra. Ezek híján azonban csak nagyon vázlatos történettel szolgálhatok a nyájas olvasónak. Az ijedség másik oka magántermészetű. Valamikor régen egy erzsébeti gimnáziumban baráti találkozóra invitálták a diákokat egy olyan kollégiumba, ahol koreai diákok laktak. Többedmagammal én is elmentem arra a találkozóra. Ez volt az első találkozásom a „Zsombolyával”, s akkor még nem sejtettem, hogy az egyetem elvégzése tanári és életpályám színtere lesz az Intézet. S ezzel nem vagyok egyedül. A tanári kar tagjai közül sokan elmondhatják ugyanezt, s azt is, hogy elszállt a „szárnyas idő”...

A Pakh Den Aj Kollégium

Tehát a történet az ötvenes években, a koreai háborúval kezdődött. Ugyanúgy, mint a vietnami háború idején a vietnamiakat, Magyarország sok koreai fiatalot fogadott elsősorban azért, hogy ezeket a lányokat és fiúkat kimentsék a háborús országból. Természetesen ennek elsősorban politikai okai voltak — ki ne emlékeznék a proletár internacionalizmus lözungjaira —, de a lényeg az, hogy ezek a fiatalok folyamatosan érkeztek ide. Így jött létre a NEI őse, a Pakh Den Aj Kollégium. Hogy ki volt az a Pakh Den Aj? Ennek a koreai asszonynak a nevére ma már kevesen emlékeznek. A koreai háborúban halt meg. A sírját magam is láttam a hősök temetőjében Phenjanban.

A koreai diákok nem tanultak tovább magyarországi iskolákban, de a nyelvet el kellett sajátítaniuk, legalábbis olyan mértékben, hogy megértessék magukat. Ama bizonyos baráti találkozón mindenesetre magyarul folyt a társalgás, tehát magyart tanultak. A magyartanítás bejáró óraadókkal folyt. Itt tanított például dr. Hegyi Endre, akinek a magyar mint idegen nyelv tanításának megalapozásában alapvető érdemei vannak. Később más országokból is érkeztek hozzánk fiatalok, elsősorban a harmadik vi-

lágból. A diákok számának emelkedése tette szükségessé, hogy megszervezzenek egy olyan intézményt, ahol a külföldi diákokat előkészítik arra, hogy tanulmányaikat Magyarországon folytathassák.

A Külföldi Ösztöndíjasok Egyetemi Előkészítő Intézete

Így jött létre a Külföldi Ösztöndíjasok Egyetemi Előkészítő Intézete, mely később az ELTE Nemzetközi Előkészítő Kollégiuma nevet kapta. 1962-ben a lapokban a következő hirdetés jelent meg: a Művelődésügyi Minisztérium közvetlen felügyelete alá tartozó Külföldi Ösztöndíjasok Egyetemi Előkészítő Intézete pályázatot hirdet főhivatású — azonnal betöltendő — magyar nyelvszakos tanári állásokra. A kinevezendő tanárok feladata a hazánkba érkező külföldi egyetemi hallgatójelöltek magyar nyelvű oktatása, valamint nevelése. Pályázati feltételek: középiskolai tanári képesítés, legalább ötéves oktató-nevelői gyakorlat, legalább egy idegen nyelv felsőfokú ismerete, budapesti állandó lakás. A pályázathoz csatolni kell: középiskolai tanári oklevelet vagy másolatát, önéletrajzot, két példányban... A betöltendő állások után a 169/1962. (MK. 19/a) M.M - MŰM sz. utasításában közzétett 5032/02. kulcsszám szerint főiskolai nyelvtanári illetmény jár. A pályázatokat ... az intézet igazgatójához kell beküldeni. Cím: Budapest, XI. Zsombolyai u. 3."

A kollégium tehát 1962-ben alakult oktatási intézménnyé is, de akkor koreai diákok már nem tanultak itt. Helyüket afrikai, mongol, arab, kínai, latin-amerikai stb. diákok foglalták el. (Az ELTE Bölcsészettudományi Karán tanulván én is találkoztam még kínai diákokkal. A régi tanárok szerint igen jó eredményeket értek el a nyelvtanulásban.)

Az Intézet első igazgatója Bácskai László volt. A gazdasági igazgató, Babati Lajos mellett nevelőtanárként dolgozott az Intézetben Rákosi Gábor, aki később a magyar tanszék vezetője, s a magyar nyelv gyakorlati nyelvtanának szerzője lett.

A már említett pályázati felhívásra sokan jelentkeztek. Együtt várokozott a felvételi bizottság ajtaja előtt többek között Kovács Ferencné Réczey Margit, Ginter Károly, Szűcs József. Bent a felvételi bizottság tagjai: Bácskai László, Szilassy Attila és Hazai Piroska várták a jelölteket. Végül tíz tanárt vettek föl. A fentiekén kívül ekkor került az Intézethez többek között Uhrman György, Donga György és Csuka József.

Amikor tehát Intézetünket életre hívták, a tanároknak számos, a magyar oktatástörténetben eddig példa nélkül álló kihívásnak, feladatnak kellett megfelelniük. A magyar oktatástörténetben az volt a jellemző, hogy a magyarok mentek külföldre tanulni. Most először fordított helyzet alakult

ki. Külföldi diákok érkeztek a világ minden tájáról, hogy nálunk tanuljanak.

A tanulás feltétele a nyelv olyan mértékű elsajátítása — elsajátíttatása volt, amely lehetővé tette egyfelől a mindennapi életben való eligazodást, másfelől a magyar felsőoktatási intézményekben való tanulást.

Egy olyan nyelv idegen nyelvként való tanításának feltételeit és módszertanát kellett megalapozni, amelyről — hogy az elfogultság vádjá ne érjen — egy angol nyelvész, Sir John Bowring szavait idézném, aki sok nyelvet beszélt, többek között magyarul is: „Az angol ember legyen büszke arra, hogy nyelve az emberi történelem eposzát tünteti fel. Ki lehet mutatni az eredetét, kivehető, szétválaszthatók benne az idegen rétegek, melyek a különböző népekkel való érintkezés során ráakódtak. Ezzel szemben a magyar nyelv egyetlen darabból álló terméskő, amelyen az idő viharai karcolást sem ejtettek...”

Ezt a nyelvet kellett tehát elsajátíttatni a gyanútlan diákokkal.

Nem volt hagyomány, melyre támaszkodva a tanárok biztos alapokra építhették volna oktatási koncepciójukat. Speciális tananyagokat kellett kidolgozniuk nemcsak a magyar mint idegen nyelv, hanem az európai kultúrában való eligazodáshoz elengedhetetlen általános műveltséget nyújtó, valamint a főiskolai és egyetemi felvételi vizsgák szempontjából elsőrendű tantárgyak tanításához is.

A tanároknak tehát speciális, teljesen új tudományos — oktatói feladatoknak kellett és kell megfelelniük, kidolgozniuk a tananyagokat, a módszertant stb.

Ennek az intézménynek a tanárai alapozták meg tehát a magyar mint idegen nyelv tanításának eszköztárát és módszereit.

Emellett a világ számtalan területéről érkező fiatalok, különféle nációk képviselői olykor komoly — civilizációs másságukból eredő — nehézségekbe ütköztek - ütköznek. Tehát nemcsak a felsőfokú intézményekben való felkészítésük, hanem itteni életvitelük megalapozásában is sokszor csak tanáraikra támaszkodhattak - támaszkodhatnak.

Az Intézet első tanári kara tehát úttörőként került szembe azzal a feladattal, hogy néhány hónap alatt olyan nyelvi, majd szaktárgyi felkészítésben részesítsék a diákokat, hogy képesek legyenek tanulmányaikat magyar egyetemeken, ill. főiskolákon folytatni.

Az első évben a Báthi – Véges szerzőpáros Magyar nyelvkönyv németeknek c. művéből tanították a magyar nyelvet, ugyanis akkor még nem voltak az Intézet sajátos céljaihoz és körülményeihez alkalmazkodó tananyagaink. Ez a helyzet kényszerítette ki azt, hogy elkezdjének saját tananyagokat készíteni.

Noha ennek a hangsúlyozottan vázlatos történetnek nem lehet feladata, hogy minden részletre kiterjedően ismertesse ennek a hatalmas úttörő munkának az állomásait, mégsem lehet teljesen eltekinteni attól, hogy legalább az elsőket megemlítsem. (Egyébként szép munka lenne feldolgozni a magyar mint idegen nyelv, a természettudományos és bölcsészeti tantárgyak nem magyarok számára készített tananyagait, s megírni annak a szép munkának a történetét, amellyel az Intézet diákok sokaságát készítette föl felsőfokú tanulmányokra.) Tudomásom szerint Szabó Zoltán kollega gyűjtötte azokat a nyelvkönyveket, tananyagokat, amelyeket Intézetünk munkatársai készítettek.

A tananyagok készítői számára nagy gond volt az, hogy — ismert okok miatt — nem férhettek hozzá a modern szakirodalomhoz, s így csak empirikus alapon láthattak munkához.

Az első nyelvkönyv Kovács Ferencné Orális bevezető gyakorlatok c. műve volt. Mivel még semmiféle oktatási segédeszköz — sem vizuális, sem auditív — nem állt rendelkezésre, a nyelvtanítás módszere — ekkor egyébként csak magyart tanultak a hallgatók — az volt, hogy a napi három nyelvóra első egységében írástanítás folyt, a 2. és 3. órán pedig a környezet tárgyainak nevét ismételtették nominális mondataikban. (Mi ez? Mi az? Az szék. stb.) Aztán néhány igével (kér, ad, lát, hoz) ugyanezeket a főneveket tárgyként ismételtették mondatkeretben. Mire minden hangot írni tudtak, és nyomtatott formában ki is olvasták, tudtak kenyeret kérni egy étteremben, vásárolni stb. Tehát valamilyen szinten tudtak kommunikálni. A nyelvtanítás fontos eszköze volt a rajz, ami persze gyakran szült félreértéseket, hiszen a tanári testület tagjai tudvalevőleg nem rajzművészek. Kovács Gitta mesélte, hogy egy alkalommal szemléltetésként egy disznót rajzolt a táblára. Az egyik diákja megkérdezte tőle, hogy az aznapi ebéd a táblán látható állat húsából készült-e. Az igenlő válaszra az ifjú elsápadt, kirohant a tanteremből, s „megszabadult” az elfogyasztott ételtől. Azt hitte ugyanis, hogy az ebéd egérhúsból készült. Ebből is kitetszik, hogy nem vagyunk tökéletesek, így Gitta rajza sem.

Az első tanári kar igyekezett megfelelni annak az irdatlan feladatnak, amelyet az előbbieken vázoltam. Mint már említettem, Rákosi Gábor megírta A magyar nyelv gyakorlati nyelvtanát (Tankönyvkiadó Bp. 1965), majd megjelent Donga György Tudományokról magyarul c. könyve haladóknak. Könyvéhez Gyakorlatok a középfokú tanfolyam anyagához címen Kovács Ferencné írt nyelvtani kiegészítőt (Tankönyvkiadó Bp. 1966).

Ekkor az Intézet igazgatója már Radó János volt.

Ebben az időben a hallgatók száma 70-80 fő körül volt, de számuk folyamatosan emelkedett. Szükségessé vált a tantestület kibővítése és az oktatás átszervezése.

A hatvanas évek közepén került az Intézetbe például Péter Miklós-né, dr. Balázs Attiláné, dr. Hegyi Endréné, Kurcz Ágnes (István király Intelmeinek fordítója) és a magyar mint idegen nyelv-tanítás elméleti és gyakorlati megalapozóinak egyik legnagyobb alakja: Prileszky Csilla, akinek élete és munkássága elválaszthatatlan a magyar mint idegen nyelv tanítástól. Ronyecz Barna kollegánk hatnyelvű szójegyzéket készített.

Megérkeztek az első természettudomány szakos kollegák is, pl.: Hoschke Károly biológia-, Bodonyi Ferenc kémia-, Nagy János matematika-fizika tanár és sokan mások.

Az új kollegák új tankönyveket kezdtek írni. Nemcsak nyelvkönyvek, hanem szaktárgyi könyvek is készültek, amelyek igyekeztek áthidalni azokat a nehézségeket, amelyeket a hallgatók korlátozott nyelvtudása és előképzettségük hiányosságai okoztak.

Miközben folyt a munka, megindult a harc az Intézet önállóságáért. Mire a következő — az 1967-es évi — nagy tanárfelvétel megtörtént, az Intézet önálló oktatási intézménnyé lett, és minisztériumi felügyelet alá került. Ekkor született meg — bár alapító okirat nélkül — a NEI.

A Nemzetközi Előkészítő Intézet

1967-ben került az Intézetbe a mai tanári kar sok ma is itt dolgozó munkatársa, akik tovább folytatták a munkát. Ekkor már folytak az ún. „szürke könyv” körüli munkálatok, amelyeket Deák Sándor és Kigyóssy Edit vezetett. Ez a könyv öt kötetből állt. Grammatikailag lineáris felépítésű volt, s ezzel nagy vitákat váltott ki. (Pl. az öt kötet első könyvében egy ige sem volt.)

A hallgatókat érkezésük sorrendjében osztották csoportokba. Ezt a feladatkört a Tanulmányi Csoport látta el, amelynek egyik munkatársáról, a már halott Árvai Erzsikéről szeretnék megemlékezni, aki takarítónőként kezdte, s kemény munkával, az angol nyelvet elsajátítva a Tanulmányi csoport munkatársa lett hosszú évekre.

A félévi vizsga után kerültek a hallgatók szakirányú csoportokba, ami bizony sok szomorúsággal is járt, hiszen diáknak — tanárnak nehezebbre esett az esetleges elválás. Szinte hihetetlenül erős kapcsolat alakult ki diák és tanár között, hiszen nemcsak tanultak tőlünk, hanem minden örömeiket - bánatukat megosztották velünk.

A diákok száma — régi „szép” idők! — rohamosan növekedett. Kinnőtük a Zombolyát, több helyen, pl. a Nándorfejérvári úton is folyt már a tanítás. A vietnami háború miatt tömegével érkeztek vietnami hallgatók is, szükségessé vált tehát egy új, korszerűbb épület fölépítése.

Egy korabeli újságcikkből idézek: „A Balaton és Bécs felé igyekvő, vagy onnan érkező autósok egy idő óta felfigyeltek a Budaörsi úton létesülő, reprezentatív megjelenésű új építkezésre. Itt épül a Külföldi Ösztöndíjasok Kollégiuma, hol 312, Magyarországon tanuló... hallgató kap majd kényelmes elhelyezést... Az új oktatási intézményben a legkorszerűbb módszerekkel tanulják majd a hazánkba érkező és itt a különböző egyetemeken előadásokat hallgató diákok a magyar nyelvet és az egyetemi oktatáshoz szükséges alapismereti tudományokat. Audiovizuális stúdióval, vetítéssel, szemléltető oktatási eszközökkel felszerelt tantermekben folyik majd a tanítás. Háromszáz férőhelyes nagy előadóterem épült a teraszos alsó szinten...”

Az új épületet 1969. március 18-án avatták fel.

Itt, a Budaörsin készült el a „szürke könyvhöz” egy 16 nyelvű szótár, és megalakult a Tudományos és Módszertani Csoport is, amelynek tagjai megalkották a második komplex magyar nyelvkönyvet, a Színes Magyar Nyelvkönyvet (1979). A tankönyvírók egyrészt az Intézet régebbi munkatársai: Prileszky Csilla és Uhrman György, másrészt az akkori „fiatalok”: Erdős József és Kozma Endre voltak. A „Színes” nagy előrelépést jelentett a nyelvtanításban. De igazságtalan lennék, ha nem emlékeznék meg a szakterületi könyvekről, pl. Bodonyi Ferenc Kémia tankönyvéről vagy Victor Andrásné és Széver László biológiakönyveiről s arról a rengeteg üttörő munkáról, amelyet a „szakosok” végeztek.

A hetvenes évek közepén tovább fejlődött az oktatás struktúrája. Létrejöttek a tanszékek: magyar nyelvi (mely később a magyar I. és II. tanszékre vált szét), biológia - kémia, matematika - fizika és a társadalomtudományi tanszék, amelyek hatékonyabban tudták megszervezni az oktatást, és a szakmai műhelyekké is váltak.

Nagyon fontos volt az is, hogy — Kovácsi Máriának köszönhetően — megváltozott a csoportok összeállításának koncepciója. A meghatározó szempont a szakirány lett — orvos, mérnök, agrár, közgazdász és bölcsész szakirányú csoportokat hoztak létre —, s lehetőleg figyelembe vették a nyelvi szempontokat is.

Hallgatóink egyre nagyobb számban jelentek meg a magyar felsőoktatási intézményekben, s jelentős részük az irgalmatlan nehézségek ellenére is megállta a helyét.

A kollegák egyre gyakrabban kaptak meghívókat volt diákjaiktól diplomaosztó ünnepségekre. Tudományos fokozatokat is igen sok volt hallgatónk szerzett.

Elkészültek a szakirányú nyelvkönyvek, melyeket ma is használunk.

Az 1980-as évek végén egyre többször merült fel a kérdés: miért nem tanulnak Magyarországon olyan magyar diákok, akik határainkon

kívül élnek. Miért nem segíti az anyaország a magyar kisebbségek értelmiségének nevelését.

Ezt a feladatot — pontosabban az egyetemekre, főiskolákra való felkészítésüket — a NEI-re bízta.

Az Intézet arculata megváltozott - megszületett a NEI utódintézménye: a Kodolányi Intézet.

A Kodolányi János Intézet

Létrejöttének körülményei — melyekről szólni nem feladatom — nem könnyítették meg az Intézet dolgozói számára a most már kettős feladatot: a határontúli magyar fiatalok s a nem magyar anyanyelvű külföldi ösztöndíjasok, ill. önköltséges hallgatók egyetemi előkészítésének, ill. a magyar nyelv tanításának ellátását. Ugyanis a két feladat teljesen más tanterveket, tananyagokat és módszereket kíván.

A magyar hallgatókat egy év alatt kell olyan előkészítésben részesíteni, hogy a magyarországi diákokkal együtt tudjanak felvételi vizsgát tenni az általuk választott felsőfokú oktatási intézményekben.

A tanári karnak ez az új feladat óriási felelősséget és egyben rengeteg munkát jelentett.

Hivalkodás nélkül mondhatom, hogy Intézetünk tanárai megfeleltek az új kihívásoknak. Ezt bizonyítja, hogy hallgatóink nagy része sikerrel vesz részt a felvételi vizsgákon.

Az új feladatoknak megfelelően átalakult az Intézet struktúrája. Megalakult a Szaktárgyi Előkészítő tagozat, mely a magyar anyanyelvű diákok előkészítését végzi. A Budaörsi úti épületben működik, ahol Intézetünk könyvtára is helyet kapott. A már egyetemi - főiskolai felvételt nyert hallgatók a Márton Áron Kollégiumban laknak, amely az új felállásban szintén Intézetünkhöz tartozik. A Magyar Nyelvi Előkészítő tagozat két tanszéke egyfelől az ösztöndíjasok előkészítését végzi, másfelől magyar nyelvet tanít azoknak a külföldieknek, akik különböző okok miatt szeretnék elsajátítani nyelvünket. A Színes nyelvkönyv mellett Kovács Mária Itt magyarul beszélnek (1988) című tankönyve is a minél hatékonyabb nyelvoktatást szolgálja. Magyartanáraink részt vesznek a részképzésre hazánkba érkező külföldiek oktatásában is (az ún. MIVI), és a világ számos országában lektorként is működnek. A II. Magyar Nyelvi Tanszék munkatársai pedig nyelvkönyveket készítenek a szlovéniai magyar iskolák diákjai számára, és folyamatosan készül sok új anyag.

Hogyan tovább...

Mint korábban már mondtam, csak igen vázlatos és minden bizonynyal hiányos az a történet, amit itt a kedves Olvasó elé tártam. Rengeteg dolog kimaradt, s nem szabad elfelejtenünk azokat, akikért a sok erőfeszítés történt. Diákjainkra gondolok, akik közül sokan második hazájuknak tekintik Magyarországot, és sikeresen alkalmazzák azt, amit itt tanultak. De van egy probléma is, amelyről szólnom kell.

Amikor az Intézet létrejött, kétpólusú világban éltünk, amely meghatározta a mi Intézetünk életét, tevékenységét is.

A rendszerváltás számunkra is új kihívásokat jelent. Rengeteg dolog tisztázatlan, melyektől viszont Intézetünk léte függ: ilyen az ösztöndíjrendszer kidolgozatlansága, az egyes egyetemek negatív fellépése ösztöndíjasainkkal szemben, és még sorolhatnám tovább.

A mi feladatunk is, hogy kimunkáljuk az Intézet helyét és feladatkörét a kialakuló új magyar oktatási rendszerben.

Mert egyetlen ország sem engedheti meg magának, hogy ne legyen olyan intézménye, amely nyelvét, kultúráját átadja azoknak a külföldieknek, akik érdeklődéssel fordulnak felé.

Itt, Magyarországon a mi Intézetünk a letéteményese ennek a feladatnak. Erre predesztinálják a magyar mint idegen nyelv tanításának megalapozásában szerzett elévülhetetlen érdemei, a szaktárgyi előkészítésben végzett úttörő munka, a szeretet és törődés, amellyel tanítványainkat körülvettük, körül vesszük.

Remélem, ez a szeretet és mindig megújulásra képes szakmai felkészültségünk átsegíti a nehézségeken ezt az áldott - átkozott NEI-t.

P.S.: Ezúton szeretném megköszönni minden kedves kollega, különösen dr. Kovács Ferencné segítségét, amellyel e cikk megírásában támogattak.

Dr. Stark Ferenc

Gondolatok*

egy hosszabb távú ösztöndíjpolitika szükségességéről és a Kodolányi János Intézet lehetséges szerepéről a nemzetközi oktatás-szervezés rendszerében

Az intézet címben jelzett szerepét akkor és csak akkor lehetséges meghatározni, ha a külföldiek magyarországi képzésében kialakultak és szervezetszerűen is elrendezettek a ma — tapasztalataink szerint — tisztázatlan célok, feladatok, ha célirányos fejlesztéssel, átrendezéssel ténylegesen meg tudjuk haladni a korábbi gyakorlat tehetetlenségi erejéből továbbélő és túlélt tevékenységi formákat.

Mindennek alapjául arra van szükség, hogy a Magyar Köztársaság rendelkezzen az adott pillanatban kormányon lévő politikai erők taktikai elgondolásaitól, ízlésétől független, az ország gazdasági, kulturális kapcsolataihoz fűződő, a kulturális-kommunikációs egységként értelmezett nemzet érdekei mentén kialakított, *hosszú távra érvényes ösztöndíjpolitikával*.

Át kell gondolni egyrészt, hogy a határon kívül élő magyar népcsoportok értelmiségének utánpótlása — egyes országokban kialakítása — az adott ország kisebbségpolitikai törekvéseit figyelembe véve milyen minőségű és mennyiségű képzési feladatot ró Magyarországra. Résztvállalásunk a kisebbségi értelmiség képzésében semmi esetre sem ölthet olyan formát, amely bármi módon is elerőtlenítheti a magyar népcsoportok saját felsőoktatás kialakítására irányuló törekvéseit. Ahol és amely szakmában az anyanyelvű képzés intézményes feltételei létrejöttek és a *kívánt színvonalon* működnek, abban a relációban és szakon meg kell szüntetni a teljes képzésre szóló ösztöndíjak adományozását és helyében a tehetséggondozás és a multiplikátorok képzésében való részvétel formáit kell fölerősítenünk (részképzés, posztgraduális képzés, kutatói ösztöndíjak stb.).

A teljes képzésre szóló ösztöndíjak tárgyában a magyarországi álláspont kialakításakor nem tekinthető kizárólagos alapnak a határon túli magyar szervezetek szubjektív motívumoktól sem mentes törekvése, amelynek homlokterében — érthetően és támogatandóan — a saját intézményrendszer kialakításának és megerősítésének kell állnia, hanem a ténylege-

* A Művelődési és Közoktatási Minisztérium és a Külügyminisztérium számára készült memorandum tervezete.

sen működő anyanyelvű képzőintézmények meglétéből, azok teljesítőképességéből helyes kiindulni. A teljes szakmai palettát nyújtani képes felsőoktatási intézményrendszert ugyanis még egy olyan erős, nagylélekszámú népcsoport, mint az erdélyi magyarság sem képes valamennyi szak tekintetében kellő színvonalon működtetni, nem is szólva a jóval kisebb létszámú és erőtlenebb nemzeti közösségekről. A jelenleginél jóval kedvezőbb kisebbségpolitikai helyzetet feltételezve is le kell tehát szögeznünk, hogy *a kívánt ösztöndíjpolitikának a határon túli magyarok teljes magyarországi képzésével tartós elemként kell számolnia*. El kell oszlatnia az ebben a tekintetben — határon kívül és belül — fel-felbukkanó bizonytalanságokat, az egyes magyar népcsoportok szükségleteihez igazodva — hosszabb távra — országonként meg kell határozni a teljes képzés körébe vont szakokat, szakmacsoportokat.

A környező országok kisebbségpolitikájában belátható időn belül nem számolhatunk olyan pozitív irányú változással, amely magával vonná az anyanyelvű közoktatás rendszerének, színvonalának fejlődését. A jelenleg érvényesülő trendek — épp ellenkezőleg — a lehetőségek szűkítése (lásd: Vajdaság), az elbizonytalanítás (lásd: Szlovákia) és (már most is, de különösen hosszabb távon) a képzés színvonalának csökkenése irányába mutatnak. Ebben makroméreteken az újabban alakult egyházi iskolák (lásd: Erdély) sem képesek áttörést elérni. *Mindez az iskolarendszerek természetesen mondható különbségei kiegyenlítésének követelményével együtt továbbra is — és ugyancsak hosszú távon — szükségessé teszi a magyarországi felsőfokú tanulmányok megkezdése előtt az előkészítő évfolyam alkalmazását.*

A teljes képzéssel azonos súlyú feladatként lenne szükséges kezelni a részképzést, a posztgraduális képzést és a szakember-továbbképzést. Ma úgy tűnik, ezek szervezeti, intézményi és szorosán vett dologi feltételei sok tekintetben tisztázatlanok, illetve csak részben állnak rendelkezésre.

A nem magyar anyanyelvű és etnikumú külföldiek képzéséhez fűződő érdekek mentén át kell gondolni a magyar-magyar kapcsolatokon kívüli külkapcsolataink és a külföldi ösztöndíjasképzés viszonyát. A külföldi ösztöndíjasképzés több évtizedes hagyományában bejáratódtak azok a pályák, amelyeken lényegében a kelet-európai szocialista rendszerek ideológiájának és politikájának költségkímélő exportja bonyolódott elsősorban a fejlődő országok irányában.

A politikai rendszerváltás idején keletkezett mennyiségi visszaeséstől eltekintve az ösztöndíj-adományozás célországait tekintve nem, vagy csak alig regisztrálható valamilyen érdemi változás. Az ösztöndíjas hallgatók — elenyésző számú kivételtől eltekintve — ma is a harmadik világ orszá-

gaiból érkeznek, ugyanakkor ismert motívumoktól vezetve egyetemeken tanulnak jelentős számban a kemény valutát fizető, idegen nyelvű képzést igénylő hallgatók. Ezzel egyidőben intézetünkben is megjelentek az önköltséges, egyetemi — benne magyar nyelvi — előkészítést igénylő hallgatók a fejlett (pl.: Nyugat-Európa, Japán), vagy a fejlettebb (a kis tigrisek államai) világból. Számuk, bár alacsony, ám nem elhanyagolható, és növekvő tendenciát mutat. Ez fontos jelzés egy átgondolt ösztöndíjpolitikában rejlő lehetőségekről. Mérlegre kell tehát tenni: hagyjuk-e az ösztöndíj-adományozást a korábban bejáratott pályán futni, ami a bonyolításban is óhatatlanul egyre nagyobb zavarokhoz fog vezetni, vagy új stratégiát alakítunk ki, s ennek feleltetjük meg a bonyolítás rendszerét. Úgy vélem, a válasz nem lehet kérdéses.

Egyetlen ország, különösen a kisebbek, így Magyarország sem nélkülözheti gazdasági és kulturális érdekei érvényesítéséhez azokat a külföldi szakembereket, akik jól ismerik belső viszonyaikat, s jól eligazodnak azokban. Az ilyen szakemberek jelenléte kitüntetett fontosságú olyan fejlett országokban, amelyekkel létérdekünk a gazdasági kapcsolatok erősítése. A leghatásosabb eszköz ehhez a teljes ösztöndíjas képzés. Úgy gondolom, nem kell hangsúlyozni, hogy ezek a kapcsolatok nem csupán a gazdasági, műszaki szakemberek, hanem az ország-, illetve nemzetképet a valóshoz közelíteni képes humán szakemberek meglétét is megkívánja. *Ezért tehát az ösztöndíjpolitikának mindenkor a képzési lehetőségek teljes spektrumában kell gondolkodnia és megfelelő figyelmet fordítania a világra, de különösen a környező országok nem magyar anyanyelvű hungarológiai szakember utánpótlására.*

A teljes ösztöndíjas képzés mellett — tehát a határon túli magyarok esetében megvalósítandó gyakorlathoz képest kisebb súllyal — gondot kell fordítani a magyar diplomás külföldiek Magyarországhoz fűződő kapcsolatainak fenntartására, ápolására, alkalmazni ennek érdekében az ösztöndíj-adományozásban rejlő lehetőségeket. (Otthoni praxis után továbbképzésre, posztgraduális képzésre, kutatási célra adományozott ösztöndíjak.)

Az intézetben leszűrhető tapasztalatok alapján tehát úgy látjuk, *el kell készíteni és megfelelő — véleményem szerint kormányzati szinten — jóvá kell hagyatni egy az ösztöndíjazást hosszabb távon meghatározó, azt biztos alapokra helyező dokumentumot, amelynek az említetteket figyelembe véve új irányultságot is kell szabnia ennek a tevékenységnek, ugyanakkor fontosnak és logikusnak is tartjuk, hogy a kapcsolatok intenzitásához igazított mértékben (rendezett bonyolítási struktúra működtetésével) továbbra is adományozzunk ösztöndíjat olyan fejlődő országok számára, amelyekkel ezirányú kapcsolataink immár hagyományosnak számí-*

tanak, és amelyek a piacépítés szempontjából a jövőben bizonytalannal nem lesznek elhanyagolhatóak.

Milyen szervezet lenne kívánatos a megvalósításhoz ?

Úgy vélem, van néhány anakronisztikus elem abban, hogy — első sorban a nem magyar anyanyelvű — külföldiek képzésével összefüggő tennivalók, függetlenül attól, hogy azok államigazgatási vagy nem kifejezetten igazgatási jellegűek, a Művelődési és Közoktatási Minisztériumban koncentrálódnak. Célszerű lenne ezen a területen is felülvizsgálni a korábbi kemény központosítás feloldásának lehetőségét.

Első lépésként el kellene készíteni azoknak a tennivalóknak a katalógusát, amelyben mindenképp főhatósági szinten kell eljárni. Ide döntően a külföldiek magyarországi tanulmányaival összefüggő jogi, pénzügyi, valamint a kulturális diplomácia kompetencia körébe tartozó kérdések tartoznak. Ez okvetlenül szűkebb feladatrendszerrel jelent, mint amit az MKM hagyományos módon jelenleg ellát. A fennmaradó, jelentős súlyú döntéselőkészítési, döntési és bonyolítási feladatokat — a döntést illetően — minisztérium által működtetett testületre, egyebekben pedig egy meglévő, ám a feladat ellátására alkalmassá tett szakintézményre kell bízni. Ilyen intézmény lehetne a folyamatban ma sem elhanyagolható szerepű Kodolányi János Intézet.

Fölmerülhet olyan megoldás is, amely a nem államigazgatási tennivalókat egy közalapítványra és annak kuratóriumára ruházza. Ez azonban megítélésem szerint nem kívánatos áttételekhez, nehézkesebb működés-módhoz vezetne, és éppúgy igényelné a szakintézményi háttérrel mind az előkészítésben, mind a bonyolításban, mint egy minisztérium által működtetett testület. Az alapítványi megoldás ellen szól továbbá, hogy államközi egyezmények végrehajtásáról, illetve ösztöndíj adományozásával az állam által vállalt kötelezettség teljesítéséről, azaz nem megosztható főhatósági felelősségről van szó. A minisztérium szerepének tehát mindenképp meghatározó jelentőségűnek kell maradnia.

A rendszer elemei, feladatmegosztásuk

(Az itt következő elgondolás egyik fontos elemét, a testületi döntést az ösztöndíjak országok közötti megosztásáról és az egyes pályázóknak való odaítéléséről a Határon Túli Magyarok Főosztálya már működőképesen alkalmazza.)

A rendszer magját az MKM által, az Országos Ösztöndíj Tanácshoz hasonlóan működtetett testület alkotná. Megfontolható, nem lehetne-e esetleg magának az OÖT-nek a hatáskörét kiterjeszteni a magyarországi

külföldi ösztöndíjas képzés területére, és annak albizottságaként működtetni ezt a testületet. A szervezeti megoldás nem perdöntő, fontosnak tűnik viszont, hogy a testületben helyet kapjanak a külföldi ösztöndíjasképzés eszközével is erősítendő nemzetközi kapcsolatokban érdekelt tárcák (Külügy-, Ipari és Kereskedelmi, Földművelési, Népjóléti Minisztérium stb.) az általuk felkért (tehát lényegében független), tekintélyes személyiségek útján. Az is fontosnak látszik, hogy képviselőkhöz jussanak a felsőoktatási intézmények, valamint a hungarológia szempontjai, esetleg a Hungarológiai Tanács, a Rektori és a Főigazgatói Konferencia delegáltjai személyében.

A testület feladata lenne, hogy

- javaslattevőként részt vegyen a magyar ösztöndíjpolitika kialakításában, elveinek, stratégiai irányának meghatározásában, ezek szükségessé váló módosításában;
- javaslatot tegyen a ráfordítások mértékére;
- irányítsa az ösztöndíjpolitika realizálását, ennek keretében döntsön az ösztöndíjak régiók, országcsoportok, országok közötti elosztásáról, az ösztöndíjfajták (teljes és posztgraduális képzés, kutatói ösztöndíj stb.), a szakok, szakirányok közötti arányokról, az egyes ösztöndíjak odaítéléséről, esetleges meghosszabbításáról vagy visszavonásáról.

A feladatok és a hozzá tartozó jogosítványok lényegét tekintve ezzel megegyező szerepet tölt be a Határon Túli Magyar Ösztöndíjtanács. Bizonyosan szükség lesz a javaslattevő szerepkörbe tartozó ügyekben a két testület együttműködésére és közös fellépésére.

A rendszer másik fontos eleme a Művelődési és Közoktatási Minisztérium két főosztálya.

Az MKM feladatkörében gondoskodik

- a testületekre támaszkodva a Magyar Köztársaság ösztöndíjpolitikai céljainak, elveinek előterjesztéséről, kormányzati szintű jóváhagyatásáról;
- az állami költségvetésben — az esetlegességek kiküszöbölhetősége érdekében lehetőleg a tárcafejezet külön rovatában — a szükséges fedezet (képzési költségek, ideértve az előkészítő intézet és más infrastrukturális feltétel működtetésének fedezetét is, hallgatói juttatások) előterjesztéséről és jóváhagyatásáról;
- a külföldiek magyarországi képzését rendező jogszabályok megalkotásáról, karbantartásáról;

- a Külügyminisztériummal együttműködve az ösztöndíjak adományozásával összefüggő kulturális diplomáciai tennivalók ellátásáról;
- a döntéshozó testületek működéséről.

Az MKM feladatait a nemzetközi oktatási kapcsolatok, illetve a határon túli magyarok ügyeiben illetékes két főosztály — a belső munkamegosztásnak megfelelően — együttműködésben látja el.

A harmadik elem egy szakintézmény, amelynek az ösztöndíjakról hozott testületi döntések előkészítésében és végrehajtásában kellene szerepet vállalnia. Korábban jeleztem: ez lehetne a Kodolányi János Intézet.

Miért éppen ez az intézmény?

A Kodolányi János Intézet (jogelődje a Nemzetközi Előkészítő Intézet) az egyetlen olyan intézmény az országban, amelynek kizárólagos feladata, hogy a külföldi ösztöndíjasokkal foglalkozzék, nyelvileg és szakmailag felkészítve őket a felsőfokú tanulmányokra, s bevezesse őket a magyar felsőoktatás intézményeibe. Több évtizedes — a határon túli magyarok esetében is immár fél évtizedes — tapasztalatot halmozott fel a legkülönbözőbb iskolarendszerekből érkezett hallgatók előképzettségéről, tudásszintjük és bizonyítványaik viszonyáról. Kapcsolatban áll minden olyan felsőoktatási intézménnyel, ahol külföldi ösztöndíjas tanult vagy tanul. Eddig is részese volt az ösztöndíjadományozás előkészítésének mind a magyarok, mind a nem magyar anyanyelvűek esetében. Élő kapcsolata van valamennyi érdekelt budapesti és számos érintett magyar külképviselettel. A feladat ellátására tehát felhatalmazás és csekély mértékű fejlesztés útján alkalmassá tehető.

Melyek ezek a feladatok?

- Az ösztöndíjlehetőségek országonkénti elosztásáról született döntés birtokában a külképviseletekkel együttműködve gondoskodik azok meghirdetéséről;
- feldolgozza a beérkezett pályázati anyagokat, előkészíti a döntést az egyes ösztöndíjak odaítéléséről (fordítja a bizonyítványokat, s a magyar értékelési rendszerrel megfelelően rangsorolja azokat, felvételi vizsga alapján rangsorolja az előkészítő évfolyamra kerülő határon túli magyar pályázókat stb.);
- az ösztöndíjak odaítéléséről hozott döntés birtokában gondoskodik az érdekeltek tájékoztatásáról, fogadja a beérkezőket, gondoskodik — az előkészítő évfolyam hallgatói esetében — az itt tartózkodáshoz szüksé-

ges okmányok beszerzéséről, a közvetlenül felsőoktatási intézménybe kerülők regisztrálásáról;

- szükség esetén vállalja (a megfelelő pénzügyi mechanizmus kialakítása feltételével) a képzési költségek és hallgatói ellátmányok eljuttatását a képző intézményekhez;
- nyelvi és szakmailag előkészíti a hallgatókat a felsőfokú tanulmányokra, gondoskodik elhelyezésükről;
- a felsőfokú oktatási intézményekkel együttműködve nyomon követi az ösztöndíjasok egyetemi, főiskolai pályafutását, tájékoztatja erről a döntéshozó testületet, az érdekelt külképviselőket, illetve a határon túli magyar szervezeteket. Előkészíti döntésre az esetleges szakváltóztatási, hosszabbítási stb. kérelmeket.
- Az ehhez szükséges infrastruktúra kialakításának feltételével (erre ma egy maximum 250 mFt-os beruházással megvan az esély) gondoskodik a Budapesten és Budapest környékén tanuló ösztöndíjasok elhelyezéséről valamennyi kategóriában.

E rendszer működése — benne az intézet szerepvállalása — érdekében tisztázandó kérdések:

- Rendezni kell a külföldi ösztöndíjasok tanulmányaival összefüggő jogi helyzetet. Ennek során föl kell oldani azt az ellentmondást, amely az államközi egyezményekben foglalt, illetve más alapon adományozott ösztöndíjakkal keletkezett, a képzésre szóló állami kötelezettségvállalás és a felsőfokú intézmények autonómiájából fakadó felvételi döntési jog között feszül. Tekintettel arra, hogy már ma is több egyetem, egyetemi kar csak eredményes felvételi vizsga után fogad államközi egyezmény alapján ösztöndíjazott, vagy külföldön már felvett hallgatókat, akik korábban automatikusan váltak egyetemi polgárokká. Ez az egyébként jogszerű magatartás minden bizonnyal általánossá válik, s logikusan abban az esetben sem fog megváltozni, ha a képzési költségeket ezekre a hallgatókra is megkapják az intézmények.

Úgy vélem, a képző intézmények jogsérelmét elkerülendő, a jövőben olyan bonyolítási módot kell találni, pontosabban azt úgy kell szabályozni, hogy az államközi egyezményekben a képzésre szóló kötelezettségvállalás csak az érintett felsőoktatási intézmény közbejöttével köthessen személyekhez. A kialakítandó eljárásban tehát az államközi egyezmények megkötésekor ilyen értelemben is meg kell egyezni a partnerekkel. A pazarlás elkerülése — tekintettel arra, hogy az említettek majdnem kizárólag az előkészítő évfolyamot végző ösztöndíjasokat érintik — fokozza az előkészítő intézetbe való felvétel felelősségét.

Következésképp az államközi egyezmény alapján érkező jelöltekkel is úgy kellene eljárni, mint az egyéb ösztöndíjra pályázók esetében (bizonyítvány, értékelés, rangsor, személyre szóló testületi döntés).

- Rendezni kell az előkészítő intézet jogállását, szabályozni szerepét az ösztöndíjasok egyetemre, főiskolára jutásában.
Mivel nem tárgya ennek a gondolatsornak, így nem térek ki annak a teljesítménynek az értékelésére, amit az intézet a magyar nyelvi felkészítésben és a felvételhez szükséges szaktárgyakban mutatkozó rendkívül heterogén előképzettségi szint nivellálásában és a felvételi követelményekhez való közelítésben nyújtani képes. Úgy vélem, mi több, meggyőződésem, az intézettel ebben egyetlen ún. 0-dik évfolyam sem versenyképes. Ám épp az ezekhez a bevételt hozó 0-dik évfolyamokhoz és más, pl. az idegen nyelvű „képzéshez” fűződő pillanatnyi érdekek hoznak felszínre, vagy ösztönöznek rejtett törekvéseket az intézet szerepének megkérdőjelezésére.

Erre az alábbi — jogszabályokban tisztázandó — tények adnak lehetőséget:

- Az intézet jogi státusának, a magyar oktatási rendszerben elfoglalt helyének rendezetlensége.
- A felsőoktatásról szóló törvény és ennek nyomán az egyetemi, főiskolai statutumok, testületi döntések a képzőintézetekbe való bejutást úgy szabályozzák, hogy (pl. a vitt pontok kiszámításában) csak és kizárólag a magyar középfokú oktatás struktúráját tartják szem előtt.
- Várhatóan a jövőben csak tizenkét évfolyamos közoktatási pályafutás után lehet felsőfokú tanulmányokra jelentkezni. Számos közoktatási rendszer — hirtelen csak Ukrajnát említem a Kárpátalján élő magyarok okán — jelentős mértékben eltér a magyartól. Nincs jogszabályban rendezve, hogy az előkészítő intézetben folytatott tanulmányok, amelyeknek a magyar nyelvi képzés mellett legfontosabb feladata, hogy ki-egyenlítsse a magyar és más oktatási rendszerek különbségeit, hogyan, mi módon esnek latba a felvételeknél.

Infrastrukturális kérdések

A kollégiumi kapacitás eredendő szűkössége, az érzékelhetően növekvő hallgatói létszám s az ennek nyomán született és várhatóan még születő intézményi döntések problematikussá teszik a teljes képzésű ösztöndíjas hallgatók kollégiumi elhelyezését mind a határon túli magyarok, mind a nem magyarok esetében. A posztgraduális képzésre érkezők, a kutatói ösztöndíjasok elszállásolása eddig igen jelentős — nagy valószínűséggel az érdemi munka támogatásától elvont — összegek felhasználásá-

val történt. A részképzésre fogadott, elsősorban határon túli magyar hallgatók elhelyezése pedig lényegében megoldatlan.

A határon túli magyar ösztöndíjasok Márton Áron Kollégiuma számára a tárca segítségével ebben az évben sikerült épületet vásárolni, ez azonban generális felújításra és átalakításra szorul, ami az elkövetkezendő kb. három év feladata. Költségigénye jelentős. (450-500 mFt.) A kialakítható helyek száma csak szűkösen lesz elegendő a teljes képzésben részesülő határon túli magyar hallgatók elhelyezésére.

Az objektum egy olyan épületkomplexum része, amelynek a többi alkotóeleme jó állapotban van, kiválóan alkalmas kollégiumi célokra, ahol tehát kialakítható lenne a Budapesten és Budapest környékén tanuló külföldi hallgatók diákközpontja, jó munka- és életfeltételek teremthetők mintegy 1200-1300 főnyi teljes képzésű, posztgraduális és tudományos kutatói ösztöndíjas számára és a részképzésre érkezők is elhelyezhetők.

Az intézmény szakmai programjára, a nemzetközi oktatásszervezésben betölthető szerepére vonatkozóan is születtek már elképzelések. Működése a felvázolt rendszer részeként önálló intézményként, vagy ha ez gazdasági vagy szervezeti okokból nem lenne megvalósítható, az intézet nagy önállósággal tevékenykedő részeként lenne elképzelhető.

A megvásárolható épületrész jelenlegi ára hőközponttal, hatalmas szabad területtel együtt 210 mFt + ÁFA.

Ezzel a beruházással és a Márton Áron Kollégium már birtokunkban lévő épületének átalakításával, felújításával lényegében létrehozható az infrastrukturális háttere egy olyan ösztöndíjpolitikának, amely méltó a Magyar Köztársasághoz.

Elismerve, hogy ez a gondolatsor nem minden elemében kiérlelt, a felvetett és megoldásra váró problémák katalógusa sem teljes, ajánlom azt továbbgondolásra és felhasználásra.

SZAKMAI KÖZLEMÉNYEK

Somos Béla

Az imago és változásai*

Sem az egyén, az egyes ember, sem egy kisebb vagy nagyobb közösség — egy ország, egy nép — számára nem közömbös, milyen kép él róla szűkebb vagy tágabb környezetében. A kép — az ilyen-olyan módon tükrözött kép — az önismeret forrása és eszköze, az ábrázolat többféle módon visszahat az ábrázoltra; aszerint, hogy a kép hízelgő vagy kedvezőtlen, segít vagy gátol, kapukat nyithat és zárhat, sorsfordulókon erre vagy arra billenti a mérleg nyelvét.

I. (1) Az imagóról szólva — talán célszerű Grétsy László találó ötlete szerint a fogalom magyar megjelölésére a *hírkép* szót használnunk — gondolhatunk mind a *spontán létező*, mind a *tudatosan formált hírképre*. A tudatos hírkép nyilván azt jelenti, hogy miképp egy bizonyos életkor után az egyes ember is „felel” a saját arcvonásaiért, úgy egy nemzet is, ezt tudván, az eszményei szerinti — s legvonzóbbnak ítélt — arcát igyekszik láttatni. Eme idealizált, túlszínezett vagy éppen leegyszerűsített kép mellett azonban — és természetesen — létezik egy — azaz nem is csak egy, hanem sok egyéb — spontán módon, vagy véletlenszerűen létrejött kép is. Ha e kettő — a spontán létező képek és tudatosan közvetítettek — túlságosan távol esnek egymástól, akkor — nyilván! — az utóbbiak hitelessége válik kérdésessé, ha viszont nincs nagy eltérés közöttük, akkor egyik a másikat árnyaltabbá, pontosabbá teheti.

(2) Az egy-egy országról, népről, nemzetről szóló hírkép hitelessége nyilván függ attól, hogy az információk mi módon, hány s hányféle közvetítőn, milyen áttételeken keresztül jutottak el a befogadóhoz. A sajtó, a rádió, a tévé, egyszóval a tömegkommunikáció közvetítésével, tehát *közvetett* módon létrejött hírkép mellett — s olykor vele szemben — létezik a *közvetlen* információszerzés és hírkép, s ennek körébe mind az adott országgal — illetve annak képviselőivel — való közvetlen, személyes talál-

* Elhangzott a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság III. Hungarológiai Kongresszusán

— Köszönet az anyaggyűjtésben közreműködő kollegináknak, kollégáknak.

kozás, mind az illető folklórral, irodalommal, zenével való megismerkedés beleszámít.

(3) Az, hogy egy országban (s annak lakóiban) milyen kép alakul ki egy másik országról (s annak lakóiról), összefügg a fentiekkel, s összefügg azzal is, hogy mekkora távolságra vannak egymástól, hogy mennyire érdekeltek egymás közelmúltjában, még inkább jelenében. Térben, időben így egymástól különböző hírképek léteznek, s más kép rajzolódhat ki a napisajtó, más a tankönyvek lapjain s ismét más a művészi alkotásokban. A képek időről időre változnak — vagy megváltoznak —, mélyebbé, élesebbé vagy pontosabbá lesznek, esetleg elmosódnak, halványabbá válnak.

(4) A fentiekből következően, ha — a spontán és tudatos, a közvetlen és közvetett hírképek említése nélkül — arra a kérdésre próbálnánk válaszolni, hogy egy népnek hány és hányféle image-e létezik, valószínűleg az a felelet: annyi ahány tudathoz valamiféle hír, kép, adat eljutott az illető országról, annak lakóiról. E sokféle hírképben — adott időben és helyen — természetesen sok a közös, de a gondolkodó elme a maga tapasztalatainak, érdeklődésének, életkorának, érdekeinek, korábbi ismereteinek megfelelően válogat, s a korábbi tapasztalatokat az újabbakkal kiegészítve, azokkal módosítva alkotja meg az adott pillanatban érvényes képet, képzetet.

(5) Két, egymástól távoli nép és kultúra esetében sokszor az is eredménynek számíthat, ha az illető ország állampolgára egyáltalán tud, a népnéven túl bármit is tud a másikról; az egymáshoz közeli esetekben pedig az a pozitívum, ha az egyén — a sztereotípiák és előítéletek kötöttségeiből kiküzdve magát — képes saját tapasztalatokra épülő, a valóshoz közeli képet önmagában kialakítani.

II. Hírünk a világban, milyen? Mit tudnak, egyáltalán tudnak-e rólunk? S ha igen, mit? Mit jegyez meg, mit tart számon, mit gondol, ha Magyarország nevét hallja említeni Pedro és Tuan, Kristóf és Hasszán, Jana és Babatünde?

(1) A Magyarországra érkező leendő egyetemisták körében 1986 telén, tavaszán végzett adatgyűjtésről a bécsi Hungarológiai Kongresszuson beszámoltam. Akkor 194 afrikai, ázsiai és latin-amerikai tanítványunktól érdeklődtünk, mit tudnak Közép-Európa — s ezen belül Magyarország — történetéről.

Az öt évvel ezelőtti adatgyűjtés folytatásaként 1991 első hónapjaiban ismét megkérdeztük tanítványainkat:

a) Mit tudott Magyarországról, mielőtt Magyarországra jött?

b) Milyen magyar személyiségekről hallott Magyarországra jövetele előtt? — Itt is megköszönöm az adatgyűjtésben résztvevő kollégáim segítségét, közreműködését.

A kérdésekre három földrész 102 diákja felelt. A korábbi felméréssel szemben a mostaniból sajnálatosan hiányoznak a latin-amerikaiak. Többet jelent viszont az európaiak jelenléte. A 102 válaszoló földrészenkénti megoszlása a következő: Afrika 7 országát tizenketten képviselik. A közeli Ázsia öt országából huszan érkeztek, a távoli Ázsia öt országát tizenhatan képviselik. A válaszolók többségét kitevő 54 európai diák hét ország szülőtte. (Hat válaszoló nem jelölt meg sem országot, sem földrészt.)

(2) A válaszok mind terjedelmüket, mind a tartalmi gazdagságot tekintve sokfélék, a minimális vagy annál is szerényebb választól (a „semmit sem tudtam, mielőtt idejöttem”-tól, a négy-öt-hat momentumot említőkön át a részletes, árnyalt okfejtésekig terjed.

Az önisméltést elkerülendő — s tekintettel a terjedelmi korlátokra — a válaszok ismertetésekor elsősorban azokat a vonatkozásokat említem, amelyek a korábbi adatoktól eltérnek, vagy azokhoz képest újak, továbbá — ahol lehetséges — az egy-egy csoport válaszaiban föllelhető jellemző megállapításokat igyekszem megkeresni.

III. (1) A megkérdezett 102 külföldi számára a legismertebb tíz magyar név a következő:

Liszt Ferenc (31 említés)
Petőfi Sándor (28 említés)
Kádár János (22 említés)
Bartók Béla (15 említés)
Kossuth Lajos (14 említés)
Kálmán Imre (8 említés)
Nagy Imre (6 említés)
Kun Béla (6 említés)
Hunyadi Mátyás (6 említés)
Molnár Ferenc (5 említés)

(Az említések száma lényegében a megjelenés százalékos arányát jelenti.) Érdekes, hogy az öt év előtti adatgyűjtéskor Liszt Ferenc nevét mindössze négyen említették, ami akkor a válaszoknak kb. a 2%-át jelentette. Az eltérés oka valószínűleg az, hogy a közelmúlt Liszt-filmje, s a — valószínűleg a közelmúltban vetített — tévésorozat felhívta rá az európai nézők figyelmét.

Nem szerepelt a leggyakrabban említett tíz név között korábban Nagy Imre, Kálmán Imre és Molnár Ferenc neve. Nagy Imre nevét a többieknél jóval nagyobb gyakorisággal említik a dél-koreaiak, Molnár Ferenc nevét a lengyelek, Kálmán Imréét az oroszok. Érdekes, hogy a mai politikai élet szereplőinek neve az oroszok és a dél-koreaiak válaszaiban fordul

elő. Magától értetődő, hogy a lengyelek említik (és csak ők említik) Báthoryt és Bemet. Az ismert magyar személyiségek közt sorolja fel két lengyel Gábor Zsazsát, hárman pedig az Itáliában híressé vált Cicciolinát.

Az oroszok válaszaira jellemző, hogy egy kivételével mindannyian felírták Liszt Ferenc nevét, s minden második válaszoló Kálmán Imréét. (Ez a Silva címen futó Csárdáskirálynő s az egyéb Kálmán-dallamok nagy népszerűségéből logikusan adódik.) Csak az oroszok válaszaiban jelent meg Ady; jól ismerik Kun Bélát; ketten tudják s számontartják a bűvös kocka feltalálójának, Rubik Ernőnek a nevét.

Jellemző és talán természetes, hogy Benyovszky Móric emlékét egy afrikai — pontosan egy etióp — diák őrzi.

Érthető, hogy Hunyadi János nevét a bolgárok jobban ismerik másoknál (egyikük az 1444-es évszámot is fölírta Hunyadi neve mellé).

A korábbi felméréskor gyakrabban szereplő Szent-Györgyi Albert neve egy jordániai fiú válaszában fordul elő, így: „Szent-Györgyi nagyon híres volt Jordánban, mert apám orvos, azért mesélt nekem róla, hogyan tud előállítani C-vitamin pirospaprika.”

A válaszoló érdeklődése határozza meg a következő választást: „Legelőször János von Neumannról hallottam. Ez akkor történt, amikor foglalkozni kezdtem számítástechnikával. Majdnem minden könyvben talákoztam a névvel. János von Neumann-nak nagy érdemei vannak a számítógép logikai struktúrájának kialakításában, ő volt ugyanis az első, aki azt javasolta, hogy a gép memóriájában utasítás sorozatot helyezünk el. Ezzel azt akarta elérni, hogy az akkori számítógépek folyamatosan dolgozzanak, emberi beavatkozás nélkül. Az első számítógépek ugyanis úgy dolgoztak, hogy minden egyes művelet előtt külön kapcsolatokban át kellett állítani az összeköttetéseket a megfelelő pozícióba. Az egész nagyon hasonlított egy régi telefonállomáshoz. Ez nem is lett volna baj, csak hogy nagyon lassú volt így a 'dolog', vagyis a tulajdonképpeni munka számítás. A János von Neumann számítógépe ma is az alapja mindegyik számítógépnek. Még a zsebalkulátorok is így dolgoznak. Természetesen nem János von Neumann volt az első magyar ember, akiről megtudtam valamit. De talán ő volt az, aki legnagyobb hatást gyakorolt rám. Második, nem történelmi személy ez is, ember, akiről hallottam, Ernő Rubik volt. Engem nagyon érdekelt, hogy egy ember hogy képes egyedül megtervezni ilyen sok bonyolult logikai játékot. Majdnem minden játéka megtalálható majdnem minden országban. Talán ez a kettő huszadik századi ember tett rám a legnagyobb hatást.”

Neumann neve azon kevesek közé tartozik, amely mindhárom kontinens válaszolóinak felsorolásában szerepel. Az első atombomba létrejöttében való magyar közreműködést egy angolai és egy szudáni

említi. Így: „Már otthon tudtam, hogy az első atom bombát amelyiket használták az amerikaiak Japánban 1945-ben négy híres tudós csinálták meg. Szilárd Leo menekült Amerikában. Neki köszönhető a jó eredményekről. Tudtom is hogy részt vett a csoportban: — Neumann János és Wigner Jenő.” „Szudánban csak arról a három magyar tudósról haltam, akik részt vettek a hidrogén bombázás előállításában.”

Az afrikai és a közel-keleti hallgatók válasza az a jellemző, hogy nem, vagy alig említenek név szerint valakit. A név hiányát pótlándó, megemlítik: „Hallottam egy gödöllői professzorról” (egy kenyai hallgató), „Egy munkatársam mesélt egy magyar énekesről, de most nem emlékszem a nevére” (egy mozambiki hallgató).

Ismert magyar személyiségek helyett többen felidéznek azt, amit ismerőseiktől, barátaitól a magyarokról általában hallottak. Egy szíriai: „a magyar emberekről hallottam, mielőtt Magyarországra jöttem, hogy nagyon rendesek és szeretik a rendet”. Egy tanzán: „Magyar személyekről hallottam: kedvesek, jó kedvűek, szeretnek mindenkit, szeretnek tanítani külföldieknek magyar nyelvet és szorgalmasak.” Egy iraki: „Azt hallottam a magyarok sokat dolgoznak.”

Ez azonban már átvezet a következő témakörhöz.

IV. A „Mit tudott Magyarországról...?” kérdésre adott válaszok csoportosítása nehezebb a fentieknél, mert szerteágazóbbak, többfélék, a történelem, politika, a gazdaság, a társadalmi élet, az ipar, az idegenforgalom különféle vonatkozásairól szólnak, vagy nem szólnak.

(1) Mi az, ami Magyarországot az ide készülő és jövő külföldiek számára érdekessé, vonzóvá teszi? „Amikor otthon voltam, csak azt tudtam, hogy Magyarország kicsi, de *érdekes ország van.*” Lássuk az indoklásokat!

a) Számosan tudnak Magyarországnak az elmúlt években kialakult, a két rendszer közötti viszonylagos átmeneti helyzetéről, sajátos „más-ságáról, az ebből származó mostani lépéselőnyről: „... semmilyen konkrét problémát sem tudtam. Csak azt tudtam, hogy Magyarország Európában van, kis ország, nem szocialista, sem kapitalista” (vietnami); „Magyarország a legjobban fejlett ország volt szocialista országok között” (lengyel); „Magyarország a szocialista országok között jó ország. Most változott a politikai rendszer” (angolai); „És gyorsabban alakul ki a piac gazdasághoz” (dél-koreai); „... és egyszer olvastam az újságban (jemeni újságban), hogy Magyarország fejlettebb ország, mint a másik keleti országok”; „Azt is hallottam, hogy Magyarország a legközelebbi szocialista ország a Nyugati Európához”; „Egyszer voltam Budapesten három évvel

ezelőtt és láttam, hogy itt a kapitalizmus gyorsan elterjed. Az nagyon tetszik nekem, azért jöttem Magyarországra” (bolgár).

b) Magyarország táji, természeti szépségeiről a megkérdezettek több mint 20 százaléka, mindegyik nagyobb csoport szól, néhányan mint „turista-ország”-ról. „Sok turista jön ide és Magyarország *idegenforgalmi központ*” (afrikai). Legtöbben Budapestet, a Dunát említik, de igen sokan a Balatont, néhányan Szegedet, Esztergomot, Szentendrét, Visegrádot, s van aki Győrt, Kaposvárt, Pécsset, Szolnokot, Gödöllőt, Debrecent, Miskolcot és Egert is. Itt-ott a *puszta* is feltűnik — „hallottam híres lovakról, pusztáról” — és a *gulyás*. „És hatalmas pusztát már ismertem. Ezért sok szőlőt termelik. Tehát az a bor híres a Tokáj... Élelmiszerről azt tudtam, hogy sok leves nagyon forró, mert a hagymát és a paprikát szereti, pl. gulyás levest már ismertem ...” „... híres turista ország (Balaton), speciális erős konyha” (lengyel); „én tudtam a magyar erős paprikáról ... magyar ételekről” (ciprusi); „én tudtam, hogy Magyarországon nagyon jó konyha van. Itt is legjobb borok keleti Európában iható” (európai).

c) A volt szocialista országok polgárai számára fontos, hogy „Magyarországon nagyon szép üzletek vannak, nagyon jó ruhák és más áruk. *Mindent lehet venni...*” „Magyarországon könnyebb, mint országokban. Találhatunk mindent az üzletekben. Az igaz, hogy minden drága, de lehet vásárolni mindent, amit az ember akarja.” — „Azt hallottam, hogy ebben az országban nagyon szép környékek, hogy mindenki, mit akar találni az üzletben, ami tetszik neki.” — „Én hallottam, hogy Magyarországon jobb van, az üzletekben több áru van, emberek kevesebb problémái a vásárlással vannak.”

d) A diákok természetesen tanulmányaik kedvéért jönnek hozzánk, a *jó oktatás híre* hozza őket. Van, aki semmi mást nem tud Magyarországról, azt se, hogy hol van, de azt igen, hogy a tanárok jó munkát végeznek. A színvonalra, a követelményekre utal a következő — angolai — megállapítás: „A barátom által, aki már itt tanult (1981 óta) tudtam, hogy a tanulás itt nehezebb, nemcsak külföldi diák számára, hanem magyar is.” — „Műszaki technikai jobb adnak egyetemen” (tanzániai); „Azt tudtam, hogy van egy széles folyó — Duna. Jó oktatás van. Különösen mérnök-képzésben.” Más: „Jöttem ide, mert az oktatás nagyon jól és öreg oktatás.” — „Az orvosok, igazgatók, mérnökök, szakértők, akik nagy helyeket kaptak a kormányban, nagy vállalatban, azt még mutatták, hogy milyen a tudomány állapot Magyarországon.” — „Édesapám itt tanult egy orvosi egyetemen. Úgy hallottam, hogy nagyon jó volt számára. Mindig a tanárok segítettek neki.” — „Itt lehet jobb oktatást kapni.” — „Mielőtt ide jöttem, csak azt hallottam, hogy Magyarország oktatásának a módszere

értékesebb más szocialista országoknál. Sajnos mást nem hallottam, sem tudtam, merre fekszik Magyarország.”

e) Az emberi kapcsolatokról mint vonzerőről, főntebb már volt szó. „Mielőtt jöttem... azt tudtam barátomtól, hogy nagyon kedvesek az emberek és nagyon jó a tanulás és egy könyvből ismertem, hogy magyar mezőgazdasági ország, de iparban is fejlett. Ismertem és tévéből és újságokból, hogy M.o. is fejlett a sportban, de a fontosabb, hogy hallottam, hogy az emberek rendesek és szeretnek külföldiek...” Az ilyen jellegű kedvező megállapítások hitelét erősíti, hogy többen szólnak magyar ismerősökről, barátokról is. Jelzésértékű azonban a következő megjegyzés: „És Magyarország tele van bőrféjűekkel és bankokkal [punkokkal], és azok nagyon szigorúak, bántják és megverik a külföldi embereket.”

f) Nem döntő, de nem is teljesen mellékes szempont egy országról szóló vélemény kialakulásában az, hogy milyenek ott az árak. A fejlődő országbeliek számára — de nyilván mások számára is — vonzó volt korábban a *viszonylagos olcsóság*: „Semmit sem tudtam, de csak nagyon olcsó ország.” — „... hallottam otthon Magyarország nem drága, hanem amikor jöttem, tudom nagyon drága és nem tudom mért.” A körülmények és a vélemények változását fogalmazzák meg a következők is. — „A magyar pénze forint és régen (1985-ben) olcsó ország volt, de most sajnos azt látom, hogy sokkal drágább, mint Jordánia.” — „Én tudtam, hogy Magyarország nagyon olcsó volt, de most nagyon drága, mint Amerika.” — „Nem tudtam semmit, csak itt hideg van és minden élelmiszer nagyon olcsó, de most nagyon drága lesz [lett?]”.

(2) Magyarország földrajzi elhelyezkedéséről a megkérdezettek mintegy harmada szól (harminchárman), ennél valamivel többen (harminchatan) említik *történelmünk valamely eseményét*. Néhányan szólnak a magyarok származásáról, letelepedéséről, többen a két világháborúról, annak következményeiről, Ausztria és Magyarország kapcsolatáról, számosan 1848-ról, s legtöbben — tizenöten — 1956-ról. Egy orosz diák írja: „Tudtam, hogy 1956 évben szovjet katonák bementek M.o.-ra (forradalom volt)”; szintén orosz diák írja: „Tudtam Magyarország történelméről csak 1945 évtől. Tudtam, mi történt 1956 évben kommunista párt szempontról, hogy uralkodás nem jó volt”. „Az 1956-ban volt a forradalom a szovjeti hatás ellen, de sajnos nem sikerült” (bolgár); „Magyarország kétszer tapasztalatta a kommunist kormányt 1919 és 1947. 1956-ban volt forradalom a Szovjet-unio ellen Nagy Imre alatt” (dél-koreai). 1956 ismertségét jelenti Nagy Imre nevének jelenléte a tíz legismertebb magyar személyiség között.

(3) 1956 mellett — a távolabbi közelmúltban — 1848/49 volt az az idő, amikor a magyarok szabadságharcát érdeklődés és rokonszenv

kisért. Hat diák tesz erről említést. „Ismertem egy kicsit magyar történelmet — különösen 1848-ról”. — „Régen Magyarország volt egy rész Osztrák-Magyar Monarchiában. 1848-ban volt egy tüntetés Ausztria ellen. Az első világháború után Magyarország lett független Ausztriától”.

Petőfi nevének huszonnyolcszori és Kossuth nevének tizennégyszeri említése is 1848 nemzetközi jelentőségét, ismertségét jelzi. Rajtuk — s a főntebb említetteken — kívül történelmünk személyiségei közül a diákok válaszaiban a következők jelennek meg: Árpád, Szent István, Szent Gelért, Béla (valószínűleg IV. Béla), Szent Margit, Zrínyi Ilona, Thököly, Rákóczi, Széchenyi, Eötvös, Horthy.

Napjaink politikusai közül a diákok általában Antall, Göncz, Grósz, Németh (valószínűleg: Miklós), Nyers és Pozsgay szerepelnek.

(4) Magyarország történelméből, jellemzőiből *más-más rögzül a különböző országok képviselőinek emlékezetében.* A lengyelek tudják: „Van nagy történelmi kapcsolat Magyarország és Lengyelország között.” Más megfogalmazásban — szinte az ismert közmondás fordításaként — : „Én hallottam, hogy Lengyelország és Magyarország kettő barátja.”

Jelezve, hogy a tokaji bor egyik történelmi útja évszázadokon keresztül észak felé vezetett, s az egyik legismertebb tokaji bor elnevezése is lengyel eredetű — az ő válaszaikban jelenik meg a leggyakrabban ez a motívum. Közvetlen magyar kapcsolatra, barátra, barátnőre, ismerősre való utalás is a lengyelek körében a leggyakoribb. Ebből is adódhat, hogy ők tudják és említik: „Sok magyar (2 millió) Romániában lakik. Transylvánia”.

A dél-koreaiak számontartják: „Kelet-Európai országok között Magyarország az első ország, ami csinálta diplomáciai kapcsolatot Dél-Koreával. Most Magyarország nem közel Észak-Koreával.” A magyarok ázsiai eredete is a távol-keleti országok lakói számára a legérdekesebb. „A magyarok eredetileg voltak Ázsiában és költöztek ide” — írja egyikük. Ugyanez másnál a nyelvre való utalással: „Magyar nép Ural-hegységtől Nyugat-Európa felé elment és Duna folyó mellett lepeledt. Tehát magyar nép egyik ázsiai nép és beszél az ural-altáji nyelvet, mint Korea nép, mongolok, japánok és finnek.” — „Azt hallottam, hogy régen magyarországi emberek költözött Ázsiából. Azok nagyon okos törzs. Magyar nyelv és finn nyelv, japán nyelv és koreai nyelve kezdődött egy hasonló nyelve törzsi először.” — „.... és magyarok használnak nem német nyelvet, hanem saját nyelvet. És gimnáziumba jártam, akkor azt tanultam, hogy Magyarország egy nyelvi sziget Európában” (koreaiak).

A nyelvről más országok fiai is szólnak, a nyelv nehézsége a hírképbe szinte mindenhol beletartozik: „Tanultam azt, hogy honnan érkeztek a magyarok és hogy nyelvük nagyon nehéz.” — „.... tudtam, hogy magyar

nyelv borzasztóan nehéz.” — „Ugor- finn nyelvcsaládhoz tartozik és nagyon nehéz. Nekünk ez egy kicsit furcsa nyelv.” (különböző szláv anyanyelvű diákok mondatai).

Többnyire az eltérés ragadja meg az ember figyelmét, mint annak a feltehetően ortodox környezetből érkezőt is, aki megemlíti: „Tudtam azt, hogy Magyarországon katolikus vallás van.” Egy kínai — nem saját tapasztalat, hanem hallomás alapján — jegyzi fel: „... magyar emberek kedvesek és udvariasak”.

(5) A politikai változásokról, a gazdasági életről, iparról, mezőgazdaságról több-kevesebb információval számosan rendelkeznek, néhányan prognózisra is vállalkoznak. A magyar ipar legismertebb terméke — Moszkvától Varsón, Szófián, Adenen át Mozambikig — az autóbusz: „Otthon ismertem a magyar autóbuszokat... használnak két városban Ikarusz autóbust mint tömegközlekedési eszközt.” Az Ikarusz mögött egyszer-kétszer a magyar gyógyszer, a bauxit, az unicum és a barackpálinka is megjelenik, s az élelmiszeripar termékeként — a bor mellett —: „... néhány konzerveket vásároltam otthon és tetszett lecsó”.

A gazdaságról szólva — mint a változások kezdetét — egy válaszoló az „1968-as új gazdasági mechanizmust” is megemlíti, többen a közelmúlt változásait: „1988 óta reformok folynak Magyarországon, most a gazdaság helyzete rossz” (lengyel). — „Azt tudtam, hogy Magyarország nemrégén szocialista ország volt. De történtek nagyon nagy változás” (orosz). — „Magyarország most nehéz helyzetben van, M-o a szocialista utcáról lép ki. Az jó; gazdag élet csak hamisság. A magyarok szeretnének más életet építeni, nehezen, de biztosan” (vietnami). Ugyanő a gondok egyik okát és összetevőjét is látja: „A magyar emberek élete jó, de sok pénzt kölcsönkért a más országoktól”. Szintén ő írja: „A magyarok nem nagyon szeretik a politikát. Sok probléma van politikában.”

A korábban hallottak és a személyes tapasztalatok ütközése egy jemeni megfogalmazásában: „Amikor érkeztem Magyarországra egy kicsit változott a véleményem, mert nem egészen jó volt, amit hallottam róla. Azt észrevettem, hogy az emberek már nehezen bírják ki a problémákat. Mindennap emelkedik fel az ár. Ezért változott a véleményem, mert kiderült, hogy Magyarország nem termel annyit, amennyit tudtam.” Egy borúlátó és egy optimista lengyel vélemény: „Én ismertem és ismerem sok magyar. Mindenki nagyon szorgalmas és vidám. Én gondolom, hogy nekik kell csak dolgozni. Szerintem, jövőre sok magyar lesz szomorú, mert az árak fognak nőni”. S a derűlátó: „Az élet Magyarországon az egészen új kísérlet. Az emberek nyugodtabbak és vidámabbak, mint országomban. Nekem úgy tűnik fel, hogy neki van kisebb problémájuk. Nem tudom

pontosan, de nekem úgy gondolom... Azt hiszem, hogy politikai reformok fognak sikerül nekik és az emberek lesznek igazán boldogok."

(6) Irodalomról, művészetről alig esik szó. Klasszikus íróink közül — a főttebb már említettekén kívül — Arany János, Jókai Mór, József Attila és Móricz Zsigmond nevét ismerik, a zeneszerzők közül Kodály Zoltán és Lehár Ferenc nem ismeretlen, a festők közül Munkácsy Mihály. Egy lengyel írta fel — a ma élők közül — Lengyel Péter és Szabó Magda, egy orosz Berkesi András nevét.

Érdekes összeállítás egy marokkóié, s ez már átvezet a sporthoz: „Híres magyar emberek: Puskás, Mátyás király, Détári, Béla Bartók". A sportolók közül — a futballistákon kívül — Darnyi Tamás és Ferjancz Attila nevét írták föl diákjaink. A régi sportdicsőséget idézi a következő egy-két mondat: „... nagyon jó futballcsapat volt." „Magyarországnak futball csapat nagyon erős régtől". S általában: „Rendszerben tömegsport van". „Sportról, szeret futballozni, úszni és lovagolni."

V. Ezzel az eredetileg tervezett mondandóm végére jutottam, a közelmúlt egyik eredményének köszönhetően azonban egy kiegészítés ide kíváncsozok.

Az 1990/91-es tanévtől kezdve határainkon túlról nemcsak nem magyar, hanem számottevő létszámban magyar diákok is érkeznek. 1991 júliusában több mint másfélszáz — magyarországi tanulmányokra készülő — kárpátaljai magyar fiatal készített fogalmazást „Magyarország, 1991" címmel. A fogalmazások tartalmilag rendkívül gazdagok, részletes elemzésükre, ismertetésükre itt nincsen lehetőség. Ám ha valakikről, akkor óráluk szól e konferencia, hiszen magyarokként Magyarország határain kívül élnek, s külföldi állampolgárként folytatják tanulmányaikat.

(1) Magyarország-képük érzelemmel telített: „Magyarország az én szememben egy virágzó kert, amely mindenkinek terem gyümölcsöt." „Az, hogy a boltok neve, a hirdetőtáblák magyar nyelven vannak kiírva, olyan jó érzést keltett bennem, hogy leírni nem lehet." „... azért szeretnék ott tanulni, hogy végre valahol otthon érezzem magam." „Én, mint kívülálló gyakran azt tapasztalom, hogy ennek az országnak minden feltétele adott ahhoz, hogy nagyobb eredményeket érjenek el minden téren. Így a sóhajtások és panaszok nagyobbak a valódi problémáknál."

(2) Az elmúlt két évben lezajlott politikai változások említése — nemegyszer elemzése — a feldolgozott 133 fogalmazás közül 86-ban (64%) szerepel: „A szocialista rendszert Magyarország is megszenvedte, ám véleményem szerint az életszínvonal igen magas volt a többi szocialista országhoz viszonyítva." „Magyarország népe volt az első, amely hajlott a változásokra, mind gazdasági, mind politikai téren. Ez vitathatatlanul Magyarország érdeme, de az is bizonyos, hogy ezek a reformok nem in-

dulhattak volna meg Gorbacsov hatalomra jutása előtt.” „Ausztria és Magyarország között lebontották a vasfüggönyt. Ennek nagy nemzetközi jelentősége volt: megnyílt az út nyugat felé. A Magyarországon folyó események elősegítették a NSZK és NDK egyesítését.” „A többi közép-európai szocialista országban a magyarországi események egy forradalmi hullámot váltottak ki.”

(3) A többpártrendszer, a parlamenti demokrácia létrejötte a fogalmazások 68,4 százalékában (91-ben) szóba kerül: „A többi kelet-európai országhoz képest liberálisabb Magyarországon megbukott a kommunizmus mint rendszer, s helyébe egy többpárti demokrácia lépett.” „Magyarország volt az, ahol simán, kisebb problémák közepette, de nagyobb problémák nélkül történt meg a rendszerváltás.” A képviselők „elég jól végzik munkájukat, mint már írtam, de néha a közügyekről áttérnek a személyes vitákra, a személyes ellenszenv néha teret nyer üléseiken, de hát ők is csak emberek, és mivel a parlament nagyon fiatal, remélem, hogy ezt, majd az idő folyamán ‘kinövi’ ”.

(4) A piacgazdaságra való áttéréőről ötvenketten (39%) tesznek említést: „Az embereknek az élet új ‘tantárgyát’ kellett megtanulniuk. Így például a privatizációt. Kevesebb lett az állami üzlet és bolt. Sok a magánvállalkozó, egyéni kezdeményező. Többek között a külföldiek is. Sok nyugati üzletember áll ugrásra készen, hogy Magyarországon beruházzon, esetleg boltot nyisson. De ők is egy sor nehézségbe ütköznek. Szerintem a bürokráciától még Magyarország sem mentes.”

A külföldi tőke említésébe (43 fogalmazás — 32%) olykor az aggodalom hangja vegyül: „Megmondhatom őszintén, nem nagyon tetszik nekem a sok külföldi tőke bevonása Magyarországra. De hát az ezzel foglalkozó gazdasági szakemberek ehhez nyilván jobban értenek.” A piacgazdaság kedvezőtlen hatása: „Azonban egyes változások nem oly pozitívek az itt élő magyarság számára. Ugyanis manapság egyre kevesebb magyar könyvet lehet látni a könyvespolcokon. A magyar lapkiadók és vállalatok megszüntették a napilapok szállítását területünkre.” „Magyarországi folyóiratok a változások után csak hébe-hóba kerültek hozzánk. Régebben előfizettünk ezekre a folyóiratokra, most már ezt is elvették tőlünk. Így csak azt tudhatjuk, amit a televízióban vagy a rádióban hallunk és látunk.” „Aminek hiányát érzem az utóbbi időben, az a magyar nyelvű könyv.”

(5) A magyarsághelmény és érzés (80 fogalmazásban — 60%): „Magyarország ... egy ország, ahol magyarok élnek. Magyarok, akik remélem, úgy érznek irántam, mint érzek irántuk.” „Édesapám magyar, édesanyám orosz, anyanyelvem mégis a magyar lett, és erre különösen büszke vagyok, Tíz évvel ezelőtt nehéz volt magyar nyelven tanulni, én mégis magyar tannyelvű osztályba kerültem. Tudom, hogy megérte. Magyarok

érezem magam, bár hogy ez mit jelent valójában, megfogalmazni aligha tudnám.” „Mi, a Kárpátalján élő magyarok is része vagyunk az összmagyarságnak. Az utóbbi időben velünk is törődnek, több figyelmet szentelnek nekünk.”

(6) Az önismeret, a magyarságismeret része, hogy milyennek látják az anyaországbeli magyarokat: „Az országban élő emberekre jellemző a munkaszeretet, a szorgalom, és ami nem a legelőnyösebb tulajdonság: a rohanás.” „A magyarok többsége alig érdeklődik a kultúra iránt. Sokkal inkább a pénzszerzéssel vannak elfoglalva. Eddig három olyan országba sikerült eljutnom, ahol magyarok is élnek. De egyikben sem tapasztaltam olyan őrült rohanást, mint Magyarországon.” „Nagyon becsülöm a magyar emberek munkaszeretetét, törekvéseit. Arról biztosan mindenki hallott, hogy a magyarok szeretnek 1) dolgozni, 2) világot járni, 3) főzni. Mert világhírű, hogy a magyar konyha egyszerűen ‘istení’.”

(7) S a hivatástudat, a kibocsátó közösségre is figyelő életprogram: „... ha felvesznek, és hazajövök dolgozni, ami biztos, akkor eggyel több magyar tanult ember lesz Kárpátalján.” „Magyarországi tartózkodásom alatt szeretnék hozzájárulni ahhoz, hogy minél igazabb képet kapjanak önök, magyar állampolgárok arról, hogy miként élünk mi itt a Kárpátok lábánál.”

Összefoglalva: egy-egy országnak sok hírképe van a világon, a fentiek a távol és közel létező Magyarország-képekből igyekeztek valamit felvillantani. A többféle módon — közvetlen tapasztalatszerzéssel vagy áttételek segítségével — formálódó hírképek tartalmi gazdagsága, jellege az egyéntől, az egyén érdeklődésétől, helyzetétől, érdekeitől, megelőző tapasztalataitól, az egyén és tárgy közötti érzelmi viszonytól (is) függ. Az ország-kép — bizonyos késéssel, de — követi az országban történő változásokat, az egyén újabb információkat felhasználva alkotja meg az adott pillanatban éppen érvényes — pontos vagy pontatlan — hírképét, hírkép-variánsát. A hírképek változásai így a lehetséges változatok számát növelik. Érdekes és fontos, hogy *mi van a hírképben*, de olykor éppen olyan érdekes és *fontos lehet az is, ami nincs*, azaz a hírkép fehér foltjait, hiányait is hírértékűnek kell tekintenünk.

Tekintettel a hírképek hézagaira, pontatlanságaira, arra, hogy a hírképek nemcsak spontán, hanem tudatos hatások, céltudatos tevékenység eredményeként is formálódnak, arra, hogy a hírkép mikéntje egzisztenciális, gazdasági és egyéb vonatkozással bírhat, célszerű egyrészt folyamatosan figyelemmel kísérnünk, hogyan alakul a magyar imago a világban; másrészt — a fentiekre gondolván — nem lehetünk passzívak, a hírkép alakulását nem bízhatjuk a véletlenre.

Varga Éva

Az igekötőkről

Az igekötők világa igen gazdag kincseskamrája nyelvünknek. Olyannyira gazdag, hogy beleszédülhet, belevakulhat a szemlélődő. Ezért szinte kormozott üvegen át kell vizsgálnunk e kincseket, vagyis leegyszerűsítve, elhalványítva őket, hogy hallgatóink is minél többet láthassanak, érthessenek meg belőlük.

I. Az igekötők meghatározása, kialakulása

„Az igekötő (praefixum verbale) az igére, igenévre vagy más, igéből képzett névszóra vonatkozó, annak jelentését a határozószókra emlékeztetően módosító szó.” (Rácz Endre: *A mai magyar nyelv*, Budapest, 1968.)

Általában az igekötő egy-egy igéhez kapcsolódik, vele szoros összetételt alkot, ezért hívjuk igekötőnek. De **önálló szó** is lehet, különösen, ha a szórend úgy kívánja. (Fonetikai szempontból mindig önálló, mert a különböző mondatbeli helyzetekben nem változik a hangsora.)

Jelentéstani és alaktani szempontból hasonló funkciója is lehet, mint az idegen nyelvekből ismert praefixumoknak, de **szó eleji toldaléknak**, illetőleg **képzőnek** a szerepét is felveheti. Egy példa: „Megdöbbenünk, amikor a tévéhíradót látjuk.” Itt az igekötő a mozzanatos jelentését emeli ki az igének, nélküle nem is használhatjuk. Különösen az egyszerűtagú, ún. ősi igekötőink (ki, be, fel, le, el, meg) tartoznak ebbe az átmeneti kategóriába.

Az igekötőrendszer gazdagodása összefüggésben lehet az időalakok elszegényedésével. A befejezettségről többször lesz még szó, hadd említsem most egyes régi nyelvtanírók véleményét, miszerint az igekötők az igeigéből jövő időt alkotnak. „Megtudom a telefonszámát” azt jelenti, hogy meg fogom tudni.

A jelen időben mondott, perfektivált ige is nyilván a jövőre vonatkozik, olyan időpontra, amelyet az idő múlásával majd elérünk. Pl. Megyek, és feladom a levelet.

Természetesen elsősorban a határozószókkal tartják a rokonságot az igekötők, hisz azokból lettek. A határozószós szerkezet később határozós összetétellé vált. Pl. az „agyonver” korábbi jelentése: fejbe ver.

A meg, le, fel, ki, be, el stb. erősen megrövidült alakú, eredetileg lativusi ragos határozók voltak. Korábban mige ~ mege, ele, fele, lewe

formában éltek. A HB-ben a szóvégi „e” hangot még é-nek olvashatjuk. Tehát ez volt az eredeti lativusrag. A CzF szótár megjegyzi a „ki” címszónál: „A régieknél néha találjuk kive vagy küve alakban, melyekben a „ve” megegyezik a „hova” szó „va” képzőjével.”

A lativusrag sok esetben ma is megmaradt hosszúnak: alá, mellé, világgá, máskor a nyelvjárásokban megrövidül, vagy ingadozik még napjainkban is: hová-hova, belé-bele. A rövidülés az újabb keletű.

Szabályszerűen megrövidült a lativusrag hosszú magánhangzója az ide-oda, haza, messze határozószókbán. Ezen a fokok állnak a mege, kivi igekötőalakok. De a megrövidült lativusragok is eltűnnek, a lativusjelleg elhomályosodik, az önálló szó módosító elemmé válik, vagyis igekötővé.

A „meg” igekötőnk korábban azt jelentette: mögé, vissza. Néha megvan még az eredeti helyi jelentése: pl. megjön (=visszajön), megad, megfizet (tartozást), megfordul (=hátrafordul).

Az említett legrégebbi igekötőink már az ómagyar kor első felében megvoltak. Az igekötőrendszer állandóan gazdagabbá válik nyelvünkben, a XV-XVI. században igekötőknek vehetjük már a következőket is: át, által, ellen, össze, rá, szét, túl, utol, vissza. Az igekötővé válás útjára lépett az: abba, egybe, együtt, elébb, félbe, félre, hátra, hozzá, ide, keresztül, körül, köré, mellé, oda, tönkre stb. Ezek közül határozószóként használunk néhányat ma is.

Akkor lesz igekötő, ha az igével vagy igei származékkal nem alkalmi, hanem állandó szókapcsolatba lép. Egy példa az alkalmi használatra, amikor hangsúlyossá válik a határozószó: „Nem a postára, hanem haza sietett.”

Ezek a kettős szófajú, „lazább” igekötők főleg a hova? kérdésre felelő - lativusragos - határozószók: pl. abba, félbe, közé stb., sokkal ritkábbak a „hol?” kérdésre felelő - locativus irányú - benn, fenn példák.

Nem kapcsolódhatnak szorosabban az igéhez a személyragos határozószók: hozzám lép, előnkbe jutott, melljük áll stb., valamint a fokozott határozószók: följebb, lejjebb stb.

Vannak olyan igéink, amelyek csak igekötővel használatosak, pl. meggyőződik, meghálál, megvalósul, elkülönül, kikosaraz, kimagoz. Az utóbbi példa arra is, hogy az igekötőnek a fosztóképzőhöz hasonló szerepe is lehet.

II. Párosan, magányosan vagy nem is létezőn?

Beszélhetünk összetett igékről, melyek újabb jelentésárnyalatokat fejeznek ki. A **kettős igekötők** inkább csak a régi magyar nyelvben voltak használatosak pl. „Isten, akit akar, székiből el-leveti (RMK II., 78.), ritkáb-

ban irodalmi nyelvünkben is pl. „Az Isten a szívemben vagyok, /Csak néha-néha el-kisétál” (Ady: Követelő írás sorsunkért).

Páros igekötőket az irányjelentésű igekötők alkotnak egymás ellentétével: pl. fel-lesétál a kórház folyosóján.

A **megismételt igekötők**, mondhatnánk ikerigekötők, a cselekvés megismétlődését fejezik ki. pl. Séta közben meg-megáll.

Az irány jelentésű igekötők az ugyancsak irányt jelentő felé névutóval összetételt alkothatnak. Ez a helyhatározó abban különbözik a csak igekötővel kifejezett helyviszonytól, hogy nem fejezi ki a cselekvés célhoz jutását. Pl. Kiment (tehát nincs bent), kifelé ment (esetleg bent maradt). Van egy tréfás találós kérdésünk is: Kifelé megy, befelé áll, befelé megy, kifelé áll, felfelé megy, lefelé áll, lefelé megy, felfelé áll, mi az? (A macska farka)

Az igekötőt **önállóan** is használjuk:

- 1) Egyszerű helyhatározóként: „A fehér hóra le / Piros vérünk csepeg”. (Petőfi: A farkasok dala)
- 2) Ugyancsak határozószóként fejeznek ki változó irányú mozgást: „Az egyike felment, a másika le.” (Mikes: Tlev 46.)
- 3) Egyedül használhatjuk az igekötőt állítmányként, eldöntendő kérdésre adott feleletben: Elutazott? El.
- 4) Állítmányként önmaga is kifejezheti a cselekvést. Egyik fülén be, a másikon ki.
- 5) Felszólító mondatokban: Ki innen! „Föl, gyermekek, tanulásra!” (Ady)

Az igekötős és igekötő nélküli ige között általában funkcionális különbség van, ezért nem cserélhetjük föl egymással őket. Nyilván mást jelent az, hogy pusztulnak a halak vagy kipusztulnak.

De hiányozhat néha az igekötő, ha nincs funkcionális különbség az igekötős és igekötő nélküli alak között. Néhány példa: a hangsúlyos határozó vagy hangsúlyos tárgy perfektiválhatja a cselekvést, ilyenkor nem használunk igekötőt: földhöz sújtja, állását veszti, mindjárt indul a vonat, lábát törte stb. Néha a hangsúlyos alany is perfektiválhatja a cselekvést: lányom született.

Tagadó szerkezetekből is hiányozhat. Feküdj le! Nem fekszem. Felszólításban ugyancsak elmaradhat: Állj! Feküdj! Tiltásban is: Ne mozdulj!

Igenevek is állhatnak igekötő nélkül. Pl. a befejezett melléknévi ige-név elől elmarad az igekötő, ha jelzői szerepben állandósult, minőséget, fajtát jelent: főtt tojás, cukrozott gyümölcs, rántott hús. Ez utóbbi esetben az ige cselekvése elhomályosult, igaz, hogy a húst kirántjuk, a levest berántjuk, mégis rántott húsról és rántott levesről beszélünk.

III. Az igekötők helyes és helytelen használatáról

Feleslegesen használjuk az igekötőket a befejezettség jelölésére olyan igéknél, amik egyébként is egyszeri, befejezett cselekvést jelölnek. Pl. „Kíértésítették a tárgyalás időpontjáról.”

Tükörfordítások, tükörszavak (latinból vagy még inkább a németből) révén bekerültek nyelvünkbe helytelen igekötős alakok. Erre az ismert példa a német *aussehen*. Pl. *Hogy nézel ki? Most aztán jól kinézünk! Sokáig hadakoztak ellene nyelvünk művelőink, de hiába. Ma már elfogadott mindennapi társalgási nyelvünkben, s nem is tudjuk természetes módon helyettesíteni, mert pl. a *Hogy festesz? Milyen színben vagy?* formák egy kissé mást jelentenek.*

Sokan kárhozzatják a be és le igekötők „elszabadulását”, de ennek okán s még inkább hasznán el kell gondolkodnunk. Van, aki fennakad azon, miért szállítják le az árut, ha történetesen a második emeletre viszik fel. Megvan a magyarázata.

A meg igekötőnk annak ellenére, hogy előfordulásainak 70-80%-ában perfektív, vesztített perfektáló erejéből, a meg-es igék sokszor elvont vagy speciális jelentést nyernek.

Az el igekötő hasonló szerepe is halványulóban van a pejoratív és tartós cselekvést kifejező kategóriák mellett.

A fel perfektív szerepe már a múlt század második felében összezsugorodott. Marad a legfiatalabb *be*, *ki*, *le* perfektív használata, ezek a leg-*elevenebbek*. Ezért szállítják le a megrendelt árut.

A meg igekötő perfektíváló szerepének gyengülésére jó példákat hoz Hegyi Endre egyetemi jegyzetében. Szembeállítja a dinamikusabb *el*, *ki*, *le* igekötős párokat, melyekben a meg félig bejezettséget jelöl, míg a többiek a teljeset - illetve jelentésmódosulást is eredményeznek.

Például:

megcsúszik - *elcsúszik*, *megég* - *elég*, *megfakul* - *kifakul*, *meghajol* - *lehajol*, *megkopik* - *elkopik*, *megnyílik* - *kinyílik*, *megnyúlik* - *kinyúlik*, *megolvad* - *elolvad*, *megvág* - *elvág*, *megkésik* - *elkésik*, *meggyengít* - *elgyengít*, *megfonnyad* - *elfonnyad*.

Ha az igekötős ige új jelentésű lesz, nem nélkülözhetjük igekötőjét. Mászt jelent, ha begyullad a motor, mintha kigyulladna.

Az ehhez hasonló új igekötős igék be tudnak illeszkedni nyelvünk rendszerébe, az igekötők fejlődési irányába, nyilván az emberi gondolkodás általános törvényszerűségei folytán.

Az igekötős igék elősegítik a fogalmak pontos meghatározását, szabatos megkülönböztetését, rendkívül hajlékonnyá teszik nyelvünket. Ezért bátran élhetünk velük, legalábbis azok, akiknek jogosítványuk van hozzá

és felelősséggel teszik, akár új kifejezések alkotásában is.
Természetesen a gazokat, hibás alakokat továbbra is gyomlálnunk kell.

IV. Az igekötők szórendje

formai szempontból lehet

- I, egyenes (kimegy): igekötő elöl, egy szóba írjuk
- II, fordított (nem megy ki)
- III, megszakított (ki fog menni)

Egyenes szórendje van az igekötős igének:

- 1) nyomatékalan mondatokban: Felkelt és megmosakodott.
- 2) tagadó, pontosabban ellentétes mondatokban is, ha az állítmányokra vagy éppen az igekötőkre kerül a nyomaték: Nem becsukta az ajtót, hanem becsapta. Nem lement a liften, hanem felment.
- 3) olyan tagadó kérdésben, ami a valóságban nyomatékos állítás: Nem megmondtam?
- 4) nyomatékos felszólításban: Kimenj azonnal! Kividd azt a kutyát!
- 5) mellékmondatokban a felszólító módú igekötő ige egyenes szórenddel áll, ha nem (eredeti) felszólítást vagy akaratot, kívánságot, célszerűséget, szükségszerűséget fejez ki (kötőmód): Azért hívta föl, hogy megbeszéljék az időpontot.
- 6) ugyanúgy az 1. vagy 3. személyű kérdő mondatban is egyenes szórend van (bár lehet fordított is): Kinyissam az ablakot? (I. Kovácsi Mária könyve)
- 7) felkiáltó mondatban: Hogy elszaladt az idő!
- 8) kérdő mondatokban, ha az állítmányra kérdezzünk. Elmentek a vendégek?
- 9) a módosító igék (fog, kezd, akar, tud, bár, szokott, kell, lehet) vagy névszók (szabad, kell) az igekötő és a főnévi igenév közé kerülnek. Ugyanúgy viselkedik a létige és az igekötős határozói igenév. Ezekben az esetekben a nyomatékos kifejezések állnak egyenes szórendben: mikor akarsz megvenni?, most akarom megcsinálni, nincs bezárva stb.
- 10) Az el nem váló igekötős igéknek természetesen csak egyenes szórendje lehet: Mit kifogásol? Nem befolyásolom őt. Miért feltételezed ezt?

Fordított szórend van a nyomatékos mondatokban:

- I, Kérdő mondatokban: Miért mennek ki?
- II, Tagadó mondatokban: Nem én hívtalak fel.

Vannak nyelvészek, akik kirekesztő szórendnek hívják ezt, míg az egyenes szórendet összefoglalónak. Vannak mondatok, amikben kicsinyítő, gyengítő (Arany elnevezése szerint „minus”-os) kifejezések állnak: rosszul csinálta meg, csak néha hozza fel, nem sokszor esett meg vele stb.

III, Nyomatékos mondatokban (ide tartozik a felelet is): most mondta meg, labdázni mennek ki stb.

A felszólításban is fordított az igekötő és az ige szórendje: Menjete ki! Ugyancsak fordított a szórend az olyan eldöntendő kérdésben, ami valójában nyomatékos felszólítást jelent: Mentek ki innét?

Az igekötős igenevek fordított szórendje elég ritka, nem régi keletű. A nem fogadhatom el, nehezen fejezhetjük ki analógiájára keletkezett a nem fogadható el, nehezen fejezhető ki, bár egyenes szórendben is használjuk: nem elfogadható, nehezen kifejezhető.

Erdélyben fordított szórenddel fejezik ki a cselekvés majdnem megtörténtét pl. Megfagytak a madarak (valóságosan). Fagytak meg az emberek is (majdnem).

A **megszakított szórendet** már említettük a segédigékkel, bizonyos névszókkal (szabad, képes) és a határozói igenévvel kapcsolatban. Ezekon kívül is kerülhetnek más szavak az igekötő és az ige közé.

- 1) Az is kötőszó: leült az ágyra, de fel is állt azonnal.
- 2) A nem és a ne: Meg nem elégedett ezzel! Meg ne próbáld! Ige-neves szerkezetekben is: el nem küldött levél.
- 3) Ugyanúgy a sem és a se: fel sem állt, meg se vedd!

V. Az igekötők funkciójáról

A következő 10 pontba csak a leggyakoribb funkciókat vettem be, az igekötők további finomságait a későbbi gyakorlatban fogják majd megismerni a hallgatók. Nem érdemes minden igekötőnél minden jelentésárnyalatot felsorolni, mert a túlzott részletezés elijeszti őket. Elvesznek a rengetegben.

Arra viszont hívjuk fel a hallgatók figyelmét, hogy egy igekötőnek több funkciója is lehet egyszerre. Pl. Amikor kitararítjuk a szobát, a szemét kívülre kerül, de az igekötő befejezettséget is jelöl (Ez a többoldalúság jól nyomon követhető az átvitt jelentésben használt igekötőkön. Pl. A bíró felbontotta a házasságot.)

Idegen ajkúaknak a legnehezebb a szemléletmódot elsajátítani, amivel igekötőink használatba kerültek. Alapjelentésben világos, ha valakinek kilyukad a foga, azt be kell tömni. De az már nehezebben érthető, hogy nemcsak a ki, hanem a be igekötővel is kifejezhetjük, ha valahol lyuk,

mélyedés keletkezik pl. beesik (az arca valakinek), behasad, bemélyed (de! kimélyít), benyom, bereped, beszakad stb. Adott esetben meg tudjuk magyarázni, hogy miért törnek be a lakásba, s miért törnek ki a rabok a börtönből, de azt már nehezebben, hogy mi a különbség a behasad és kihasad igék között. Ugyanúgy világos, ha a tanár felír valamit a táblára, azt a diákok leírják. De egy telefonszámot fel is írhatunk, le is írhatunk.

Még a magyarajkúak is kerülhetnek nehéz helyzetbe. Hadd mondjak el egy kedves példát. Erdélyben egy ismerősöm bort vásárolt egy utcai bódében. Amikor odaadta a pénzt, az eladó megkérdezte: "Kidugjam?" Többször elismételte a kérdést, de csak akkor értette meg az ismerősöm, hogy mit is akart kérdezni a férfi, amikor már a kezében volt a borosüveg. („Kihúzzam a dugót?”)

Mi csak bedugni tudjuk az üveget, kidugni nem.

VI. Az igekötők jelentései összefoglalóan

1) **irányjelentés** pl. A szünetben a diákok kimennek.

- irányjelentés szélesebb értelemben (nem-láthatóvá válás, külsőségbe, belsőségbe kerülés stb.)
- képletesen pl. A gyerek kimondja az igazságot. (Átvitt jelentésekben az igekötő különösen eleven.)

2) **befejezettség** (általában a meg és el igekötő, de valamennyi ősi igekötő is alkalmas erre.)Pl.

Megtanulja az új szavakat.

Elutaznak szombaton.

Befesti a haját.

Kifesti a konyhát.

Lemásolom a szöveget.

Felajánlja a szobáját.

- befejezettség a cselekvés eredményességének az árnyalatával. Pl. Az asszony három gyereket nevelt föl. Mindenki levizsgázott a csoportban.
- befejezettség és cselekvés megszűnésének árnyalatával. Pl. Elvirágzik a rózsza is.
- félig befejezett cselekvés pl. Megfonnyadt a rózsza.

3) **kezdés, beállítás** (általában mozzanatos képzővel, néha visszaható névmással együtt, de anélkül is)

Pl. Megállt a vonat. Péter és Gabi megszerették egymást.

- mozzanatosság pl. Megmozdult a gyerek. Felrobban a gáztartály.

4) **elhibázás** pl. Elnézte a létszámot (= rosszul nézte meg). Félreértette az összeget: 200 Ft helyett 700 Ft-ot kértek.

- a cselekvés a kívánt mértéken túllép pl. Mindig elsózza a levest. Kiöregedett a sportból.
- kisebbedés, kicsinylés pl. A lány lefogyott a kórházban. Az asszony lenézte a férjét. A földesúr letegezte a parasztokat.

5) **tartósság, folytonosság** (gyakran hasonló szerepű képzővel együtt)

pl. Elnézegette a régi fényképeket.

6) **tömörítés** (két cselekvést fejez ki)

pl. Elbeszélgettük az időt. (Beszélgettünk, de mást kellett volna csinálni helyette.) Végre kialudta magát. (Eleget aludt, de előzőleg túl keveset.)

7) **szintaktikai változtatás**

- ugyanaz az ige másféle határozót kíván igekötővel, mint anélkül

pl. Én még emlékszem nagyanyámra. Megemlékeztünk az iskola alapításának 50. évfordulójáról.

- tárgyatlan igék tárgyassá válnak igekötővel

Pl. A 6-os villamos a körúton jár. Az erdész bejárja az erdőt.

- A tárgyasan és tárgyatlanul használt igék igekötővel mindig tárgyasak.

Pl. segít valakit vagy valakinek, de! megsegít, kiségit, felsegít valakit.

8) **jelentésmódosítás** „alkalmilag” pl. kimossuk (a ruhát), elmossuk (az edényt), lemoszuk (az ablakot), megmossuk (a kezünket), felmossuk (a padlót) stb.

- egy funkción belül is, pl. a befejezettséget jelölve:

pl. Elgondolja az életét. Elérkezik az esküvő napja. (itt lassan, fokozatosan jutunk el a befejezésig)

Meggondolja a dolgot. Megérkezik az apám. (itt a cselekvés megtörténtén, befejezésén van a hangsúly)

9) jelentésváltoztatás

- Ezekben az esetekben az igének és igekötős formájának jelentésbeli különbsége az igekötő nélküli és igekötős ige egymástól független fejlődése következtében jött létre, tehát az igekötő jelentésmódosító szerepe formális.

Pl. Szombaton takarítunk. Megtakarítjuk a pénzt. Betakarítjuk a búzát.

10) *egyéb jellemző funkció* (igekötőként más-más)

Az igekötők különböző funkcióit bemutató elkészült egy példatár is, amit a hallgatók — haladó szinten különösen — tudnak használni. Helyszűke miatt ez azonban külön sokszorosításban jelenik meg.

Irodalom:

Bárczi-Benkő-Berrár: A magyar nyelv története (Bp., 1989.)

Szabadi Béla: Az igekötők jelentésmódosító szerepéről (SzótTan 215-225. o.)

Szabadi Béla: Az igekötő használata (Pais - Eml. 238-242. o.)

J. Soltész Katalin: Az ősi magyar igekötők (Bp., 1959.)

Rácz Endre: A mai magyar nyelv (Bp., 1968.)

Czibere Mária

Nyelvszociológiai vizsgálatok

I. Az előzményekről röviden

1992-ben készítettem el szakdolgozatomat Nyelvszociológiai vizsgálatok sárvári általános és középiskolások körében címmel. Az általam összeállított kérdőív feladatai a nyelvi tudat fokát, a tudatos nyelvhasználat milyenségét vizsgálták egy regionális köznyelvben a kérdezettek társadalmi és iskolai hovatartozásának tükrében. A felméréseket egy helyi általános iskola 5. és 8. osztályában, egy szakmunkásképző 2., egy szakközépiskola és egy gimnázium 2. és 4. évfolyamában végeztem el.

II. Szociológiai összefüggések

A kérdőív első oldala a tanulók személyes adatain túl társadalmi hovatartozását is igyekezett megállapítani a szülők foglalkozása szerint. Ez utóbbi alapján három típust különböztettem meg: értelmiségiek, nem értelmiségiek, vegyes családok. A foglalkozások megnevezése gyakran nem fedi a mögötte vagy mellette meglévő iskolai végzettséget, a felosztásba emiatt hiba is csúszhatott. A 160 megkérdezett diák 10%-a értelmiségi, 23 %-a vegyes, 67%-a pedig nem értelmiségi családban él (fizikai, adminisztratív stb. munkát végeznek a szülők). Az egyes iskolatípusok osztályainak összetételét — az általános iskolát leszámítva — meghatározza a szülők iskolai végzettsége. Az értelmiségi családból származók valamilyen középiskolában tanulnak, többségük gimnáziumba jár. A félig értelmiségiek környezetében is ez a tendencia a jellemző.

A szülők foglalkozás szerinti megoszlása:

	5.o.	8.o.	Szm.2	Szk.2	Gim.2	Szk.4	Gim.4
értelmiségi	3	2	-	2	5	1	3
nem értelmiségi	13	17	17	11	20	11	16
vegyes	3	8	2	5	8	3	8
nem válaszolt	2						

III. A nyelvi tudat vizsgálata

A szorosabb értelemben vett nyelvi feladatok ezek után következtek. A nyelvi tudat kérdése írásos tevékenységben sokkal könnyebben nyomon követhető, itt ugyanis az állandó visszacsatolási lehetőség következtében a tudatos nyelvhasználat foka egzaktabb módon meghatározható. A kérdőív eme része két feladattípusból tevődött össze. Először 12 hívómondatot kellett kiegészíteni, melyekbe négy, a nyelvhelyesség szempontjából problematikus esetet helyeztem el. Sorrendben a következőket: **-ba/-be**, **-ban/-ben** határozórag használata, a „nákozás” esetei, a **t-**, **sz-** végű ill. az ikes igék ragozási problémái. A második feladat egy összefüggő hibás szöveg kijavítása volt. Az előző részben rendszermondatokban vizsgáltam az alaktani jelenségeket, itt azért választottam ezt a módszert — a komplex szövegjavítást —, hogy rámutassak arra, az adatközlők a „történetre” koncentrálnak, s emiatt (is) kisebb mértékben veszik észre a nyelvhelyességi, grammatikai, stilisztikai stb. problémákat. Hasonló jelenségeket figyelhetünk meg a beszélt nyelvben is. A szöveg megfelelő kijavítása egyébként már egy magasabb szintű tudást feltételez s ezzel együtt egy tudatosabb gondolkodást.

Az utolsó 10 kérdés kapcsolódik legközvetlenebbül a nyelvi tudathoz azáltal, hogy ezek mutatják meg leginkább a nyelvhez való viszonyt, az ahhoz kapcsolódó gondolatokat, elméleti ismereteket.

A továbbiakban az ikes igék használatáról szerzett tapasztalataimat foglalom össze a főbb jellemzők bemutatásával — a teljesség igénye nélkül.

IV. Az ikes igék használata rendszermondatoknál

A nyelv változásai során megkülönböztetünk külső változásokat, melyek más nyelvekkel történt érintkezések következtében, ill. nyelvünk társadalmi hatókörének kiterjedése folytán mehetnek végbe, és beszélhetünk a nyelv belső történetéről is, amely belső változásokkal, a nyelv hangrendszerének, grammatikai rendszerének, szókincsének történetével foglalkozik (Hermann József - Imre Samu: MTud. 1987. 513-514.). Bonyolult a helyzet a fonológiai változások területén, hiszen a köznyelvi hangrendszer belső eltolódásai néha szétválaszthatatlanul összefüggnek nyelvjárási hangsajátosságok elmosódásának, egységesülésének folyamataival. Egy-egy ilyen változás észlelése, tudatosítása néha bizonyos fonetikai képzettséget is kíván. Kevésbé észrevehető a laikus számára a morfológiai rendszer átalakulása is. Bármely nyelvben a szerkezeti módosulások zöme a fennálló változatok egymás melletti használatán keresztül zajlik

le, a diakrón átalakulás bizonyos folyamatai tehát a nyelvközösség számára mint szinkron síkon adott választási lehetőségek jelennek meg.

Régóta megfigyelhető egyfajta egyszerűsödési folyamat az igeragozás területén, ma is tart az ún. ikes és iktelen ragozás összemosódása az utóbbi javára, s az ikes ragozású forma ma már inkább csak bizonyos igék egyes szám 1. személyében tekinthetők viszonylag stabilnak. Itt egy valaha meglévő funkció elvesztésével állunk szemben, az ikes igék régen szenvedő, ill. visszaható értelműek voltak, (vö.: tör törik) (Grétsy László: Mai magyar nyelvünk 1976. 47.). Általános jelenség, hogy az ikes igeragozás ritkán jelentkezik teljes következetességgel, ezért érvénybe lép a nyelv természetes, egyszerűsítő tevékenysége, melynek következtében a bonyolultabb, a funkcióval nem rendelkező alakok kiesnek. Ezt persze még egy ideig az új és a régi forma „együttélése” előzi meg. Ennek vagyunk most is tanúi az **eszek-eszem, iszok-iszom, alszok-alszom** stb. igepárok esetén. Egyes szám 1. személyben az ikes alakokat presztízsváltozatnak, az iktelent stigmatizált változatnak tekintjük (G.Varga Györgyi: Élőnyelvi tanulmányok 1990.180.).

A táblázat alapján láthatjuk, milyen arányban használták a tanulók az ikes és iktelen paradigmákat.

A következő mondatokat kellett kiegészíteni :

Reggel én általában csak egy kis kenyeret
/eszik/
Az orvos előírta, hogy én sok tejet
/iszik/
Hadd apu, egész éjjel dolgozott.
/alszik/

Ikes-iktelen alakok a fiúk és a lányok arányában:

	5.o.	8.o.	Szm2	Szk2	Gim2	Szk4	Gim4
eszem-eszek	13:8	17:10	10:9	8:10	20:13	6:9	19:8
igyam-igyak	4:13	2:24	2:15	1:17	1:31	1:13	2:25
aludjék-aludjon	0:18	0:23	0:18	0:18	1:31	0:14	0:27

Legmagasabb arányban a negyedikes gimnazisták használták az **eszem** alakot (70%), őket a nyolcadikosok (63%), majd az ötödikesek (61%) és a másodikos gimnazisták (60%) követték. A másodikos szakmunkásképzősök jöttek ezután (52%), végül a sort a másodikos (44%) és a

negyedikes (40%) szakközépiskolások zárták. A gimnáziumban az érettségi előtt álló fiatalok tanulmányaik során valószínűleg többször találkoztak ezzel a jelenséggel, ismereteik alapján tehát tudatukban különbséget tesznek az ikes és iktelen alakok között, s érzékelik, hogy az egyik az igényes, a másik inkább a parlagi beszédmódhoz tartozik. Ennek következtében próbálják magukévá tenni a mintául kiszemelt „magasabb rendű” változatot. Ugyanezt nem mondhatjuk el a szakközépiskolásokról. Az általános iskolások többségénél inkább a nyelvi befolyásoltság szerepét kell hangsúlyoznunk. 7. osztályban tananyag az ikes igék ragozása, ezt követően, tehát bizonyos ismeretek megszerzése után indulhat el igazából a nyelvhasználatban egyfajta tudatossági folyamat. Természetesen az egyén nyelvi kompetenciájától is függ, mennyire érzékeli a különbséget a két változat közt. A legalacsonyabb százalékarányt a két szakközépiskolás osztály érte el. Ezekben az osztályokban a többség valószínűleg más értelemben tesz különbséget a két nyelvváltozat között. Az a gyerek ugyanis, aki otthon, baráti társaságban, rokonai közt csak a stigmatizált változatot hallja, ezt tekinti a maga számára normatívnak. Az eszem alakot legfőképpen „finomkodóbbnak” érzi, de nem ismeri el nyelvhasználatában annak követendő mivoltát.

A felszólító módú igealakokkal jelentős mértékben megváltozik az ikes — iktelen forma használati aránya. A nyelvileg képzetesebb csoportok is minimális mennyiségben használták az ikes alakot. Ennek legfőbb oka az lehet, hogy a felszólító módú ikes igéknél már E/1. személyben sincs igazán jelentős különbség a két forma között, sőt inkább az iktelen **igyak**-ot tekintjük a köznyelvi változatnak. Hasonló a helyzet E/3. személyben is, hiszen itt is az iktelen forma a köznyelvi. A harmadik mondatnál egy másodikos fiú használta egyedül az **aludják** alakot. A tanuló jelenleg Káldon, egy Sárvártól kb. 20 km-re levő faluban lakik, néhány éve érkezett Erdélyből.

Az iktelen alakok nagy arányú előfordulását azzal is magyarázhatjuk, hogy az ikes ige használata nem jellemzője a nyugati nyelvjárásnak (Kálmán Béla: *Nyelvjárásaink* 69.).

V. Az ikes igék használata szövegmondatoknál

Szorosan az előbbi feladathoz kapcsolódva állítottam össze ezt a szöveget azzal a céllal, hogy a korábbi grammatikai jelenségeket, pontosabban azok használatát immár indirekt módon vizsgálhassam. A különböző hibákkal tűzdelt szöveg javítása már a nyelvi tudatosság egy magasabb fokáról adott információkat. Az **eszek**, **alszok**, **bízok** igealakokon

tanulmányoztam, milyen mértékben érzik őket hibásnak a megkérdezettek. A kijavított „hibák” százalékos arányát a következő táblázat mutatja.

	8.o.	Szm2	Szk2	Gim2	Gim2	Szk4	Gim4
eszek	28	33	100	33	18	6	55
alszok	48	30	89	39	36	47	63
bízok	38	22	10	17	18	20	63

Az **alszok** alak „hibafelismerési” aránya volt a legmagasabb. Ha az előző feladatsorral összevetjük az eredményeket, megállapíthatjuk, hogy az **eszek** formát jóval kisebb mértékben érezték hibásnak az adatközlők. Ennek megfelelően kevesen változtatták meg ikesre az általam megadott alakot. Szembetűnő, hogy az iktelen forma mindhárom ige esetén a gyerekek többségénél az elfogadhatóság szintjén jelenik meg, nyelvhasználat szempontjából tehát normatív elemként. Ez is bizonyítja annak a tendenciának a növekedését, miszerint az ikes alak szerepét fokozatosan átveszi az iktelen. A kapott eredmények alapján kijelenthetjük, hogy az iktelen forma stigmatizált jellege fokozatosan háttérbe szorul. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint az, hogy a gyerekek nagy része az összefüggő szöveg hatására inkább a spontán beszéd nyújtotta iktelen alakot részesíti előnyben, írásban is ezt használja, nem érzi hibásnak annak jelenlétét.

Úgy tűnik, az ikes forma tudatos alkalmazása E/1. személyben leginkább a negyedikes gimnazisták nyelvhasználatát jellemzi. Az osztály 57%-a mindhárom alakot kijavította a szövegben, de csupán két olyan ember volt, aki következetesen mind az előző, mind a jelenlegi feladatban az **m-es** alakot használta. A többi osztályban további négy ilyen tanuló akadt. Ők mindannyian azok között voltak, akik a legjobb teljesítményt nyújtották.

A szakmunkástanulók itteni teljesítménye számomra megmagyarázhatatlan problémákat vetett fel. Az **eszek** alakot mindannyian **eszem**-re változtatták, ugyanakkor az első feladatnál náluk volt majdnem a legtöbb iktelen forma. Ha az első feladatban a saját normájának megfelelő formát használja, miért nem teszi azt következetesen az összefüggő szövegnél is? Vagy ha tisztában van az igealak helyes használatával, miért nem alkalmazza azt mindjárt az első alkalommal???

VI. Összegzés helyett

E dolgozatnak nem feladata a részletes elemzés, munkámban inkább csak az ikes igék használatának szinkrón állapotát mutattam be az általam vizsgált regionális köznyelvben. Az ikes — iktelen formák használatát a nyelvi tudattal hoztam összefüggésbe, ezen keresztül próbáltam magyarázatokat kapni a felmerülő problémákra. Akad még azonban megválaszolandó kérdés bőven... A kapott eredmények birtokában kijelenthetjük, az ikes paradigma használata egyre inkább háttérbe szorulóban van. Legtöbbször már csak kijelentő mód egyes szám első személyben jelenik meg az egyén nyelvi tudatának megfelelő következetességgel. Érdekes azonban azt is megjegyeznünk, hogy a paradigma használatát befolyásolja az is, milyen gyakorisággal használatos az adott ikes ige. Az **eszem, iszom** alak nyilván többször fordul elő az **eszek, iszok**-kal szemben, mint pl. a **törekszem** a **törekszekkel** vagy a **tetszem** a **tetszekkel** szemben.

Felhasznált szakirodalom

- G. Varga Györgyi: Presztízs változat, stigmatizált változat
(In: Élőnyelvi tanulmányok 1990. 178-181.)
Hermann József-Imre Samu: Nyelvi változás, nyelvi tervezés Magyarországon
(Mtud. 1987. 513—531.)
Kálmán Béla: Nyelvjárásaink
(Budapest, 1990.)

Bori István

A regionális együttműködés szerepe a világban és térségünkben

A regionális együttműködés fogalma

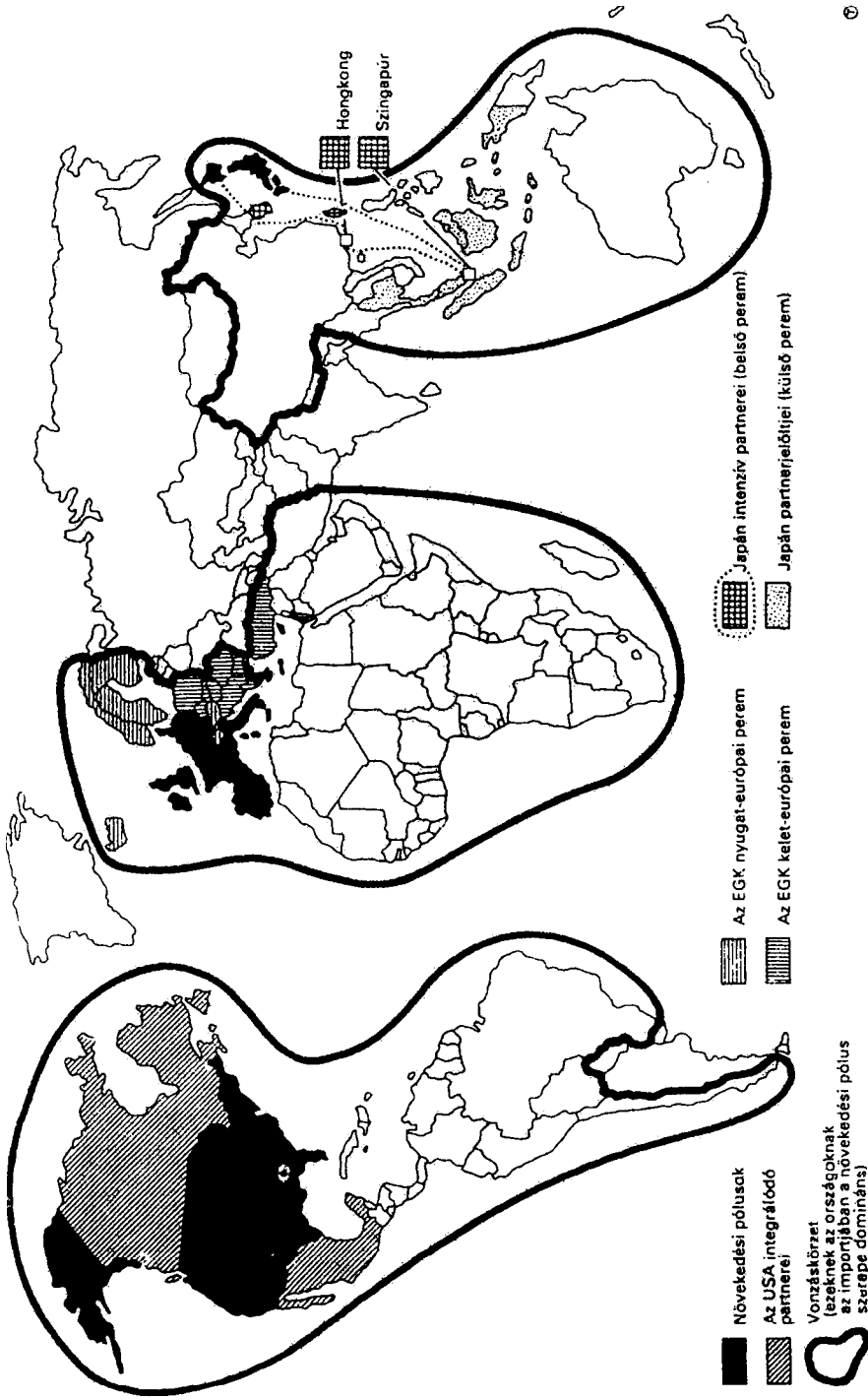
A regionális szó - bátran állíthatjuk - reneszánszát éli, mindennapi szókincsünk részévé vált, hisz nincs olyan nap, amikor legalább egyszer ne hangozna el a médiában, különböző összefüggésekben: regionális műsor, regionális közmű stb.

A regionális együttműködés kifejezés, azonban inkább már szakmai jellegű: közgazdászok, geográfusok, történészek használják, többféle értelemben is. Most csak kétféle értelmezési lehetőséggel foglalkozunk, amelyek természetesen szoros kapcsolatban állnak egymással. A regionális együttműködés jelenthet egyrészt országok közötti együttműködést, amely az országoknál nagyobb méretű térségek (integrációk) létrehozására irányul, ilyen például az Európai Unió. Másrészt jelenthet egy szubregionális vagy szubnacionális együttműködést, amely az országoknál kisebb régiók, területek kapcsolatainak elmélyítését célozza, legtöbbször szomszédos országok határzónájában, ilyen például az Alpok-Adria Munkaközösség.

A regionális együttműködés tendenciái a világban

Az 1990-es években a regionális kapcsolatok fejlesztése ugyanúgy, mint pár évtizede eredendően gazdaságiak. A világgazdaságban egyre nagyobb a verseny az Európai Unió (melynek gazdasági motorja Németország), az USA és Japán között. Ez a három gazdasági hatalmi centrum több kontinensre kiterjedő erőterrel rendelkezik. Az erőteret gazdaságilag, és/vagy politikailag függő államok jelentik, amelyek külkereskedelmük jelentős hányadát a centrum országgal vagy országokkal bonyolítják. (1.ÁBRA)

A három nagy erőtéren belül földrajzi, történelmi, kulturális alapon megindult az integráció a gazdasági növekedés fenntartásának az igényével, de nem elhanyagolhatóak a politikai, kulturális és egyéb célok (pl. a környezetvédelem) sem. Az integráció mind a központnak, mind a perifériának jelentős előnyöket ígér. A centrum-állam, vagy -térség számára a csatlakozók bővülő belső piacot jelenthetnek. Ellenőrizhetővé válik szá



1. Ábra: A világgazdaság növekedési pólusai és kapcsolatarendszerük térbeli szerkezete (1990/91)
 Forrás: Európa regionális földrajza /Nemzeti Tankönyvkiadó Budapest, 1994./

mukra a környezetvédelem és az egyre nagyobb méreteket öltő migráció is megállítható. A csatlakozók a felzárkózásuk alapját jelentő pénzügyi forrásokon túl kedvezőbb piacrajutást, több, a centrumból érkező befektetőt, politikailag pedig egy közös nemzetközi fórumot remélnék a térségben meglévő feszültségek megoldására. Nézzük meg külön-külön a gazdasági hatalmi centrumokat, hogy az integráció milyen fázisáig jutottak el.

Japan és erőtere

Japan és térsége az a három terület közül, amely még leginkább képlékeny állapotban van. Ugyan találunk a térségben regionális szerveződések, pl. a Dél-Kelet Ázsiai Országok Szervezete (ASEAN), de az egész térséget együvé integráló akarat még nincs meg. Ennek egyik oka az, hogy Ázsia vezető gazdasági hatalma Japan: „gazdasági óriás, de politikai törpe”. A régebbi korok és a közelmúlt (II. világháború) sötét emlékeit felidézve Kína, Tajvan és Dél-Korea Japan minden politikai megnyilvánulását gyanakvással szemléli. Ma még egyik sem kérdőjelezi meg Japan gazdasági vezető szerepét, de ki tudja mi lesz egy-két év vagy évtized múlva? Az újonnan iparosodott országok gazdasági növekedés tekintetében lehagyták a szigetországot, amely ma már hasonló problémákkal küzd velük szemben (növekvő kereskedelmi mérleghiány, hatékonyságcsökkenés), mint az USA küzdött és küzd Japánnal szemben.

Szólnunk kell Kínáról, az esetleges másik vezető országról is. Kína hatalmas ország, szinte felmérhetetlen potenciállal, és gyorsan növekvő gazdasággal, de még csak most bontogatja szárnyait. Az azonban megjósolhatatlan, hogy mit hoz a gazdasági nyitás - politikai bezárkózás (merevség) kettőssége. Ugyanígy kérdésként merül fel a Tajvanhoz fűződő kapcsolat, és a térség államai számára nem kívánatos kínai hegemon törekvés lehetősége. A térség integrátori szerepére egy nem Ázsiában fekvő ország is pályázhat: az USA. Az USA jelentős szerepet töltött be a térségben a hidegháború éveiben, amikor Japánt és a hozzá csatlakozó „kis-tigriseket” (Hongkong, Dél-Korea, Tajvan, Szingapúr) atomernyővel védte a térség másik két katonai hatalmával - Kínával és a Szovjetunióval - szemben. Jelentőségét még növeli, hogy a térség felemelkedésében nemcsak passzív (védelmező) szerepet játszott, hanem a gazdasági fejlődés alfája és omegája is az USA volt. Japan ugyanis az amerikai technika és technológia átvételével alapozta meg exportorientált gazdaságát, amelynek felvevőpiaca is a hatalmas amerikai fogyasztói társadalom lett. A Japánt második hullámban követő „kis-tigrisek” hasonló úton jártak, bár ők már a japán technikát vették át és az ezzel termelt olcsó tömegcikkeikkel törtek be az amerikai piacra.

Az USA szándékait jelzi, hogy igen aktív szerepet játszik a nemcsak Dél-Kelet-Ázsiára kiterjedő, hanem az egész Pacifikus régiót integrálni akaró Ázsiai Csendes-óceáni Gazdasági Együttműködés (APEC) létrehozásában. Az APEC 1989-ben ausztrál kezdeményezésre jött létre (ami nem véletlen, mivel a Brit Nemzetközösség tagjaként szoroson kötődik az angol nyelvű világhoz, ugyanakkor gazdasági kapcsolatai révén Japánhoz és Dél-Kelet-Ázsiához). Az APEC tagjai Ausztrálián kívül: Japán, Kína, India, Dél-Kelet-Ázsia újonnan iparosodott országai, az USA, Kanada, Mexikó, és 1994-ben a Bogorban rendezett találkozón új tagként felvett Chile. Az APEC célja, hogy 2020-ra a mai világ lakosságának 40%-át, GDP-nek 50%-át adó országok egy, a szabadkereskedelem alapján szerveződő egységes övezetet alkossanak. Ez egy monumentális vállalkozás, amely megvalósulása esetén feladja a leckét Európának. Az APEC kiterjedését rövid távon akadályozhatja az USA-Kanada-Mexikó trió által 1994-ben létrehozott Észak-Amerikai Szabadkereskedelmi Megállapodás (NAFTA). A NAFTA ugyanis bezárhatja az eddig nyitott, hatalmas amerikai piacot, ez pedig feszültségek forrása lehet az APEC-en belül.

Az USA és erőtere

Az amerikai kontinens(ek) integrációs törekvéseinek kulcstényezője - ez nem meglepő - az USA, amely azonban csak az 1980-as évek végétől fordult igazán saját kontinense felé. Habár az „Amerika az amerikaiaké” szlogenel összefoglalható elvet 1823-ban hirdette meg Monroe elnök, és Latin-Amerika azóta az USA befolyási övezetének számít, mégis az igazi nyitás csak a XX. század végén következett be. Az 1929-33-as nagy válságot követő bezárkózás, majd a II. világháború utáni liberális multilateralizmus sem kedvezett az összamerikai törekvéseknek. Az USA 1945. után döntő szerepet játszott az újjáépítésben - a Marshall segéllyel támogatta Európa talpraállását, valamint anyagi, technikai és technológiai támogatást nyújtott Japánnak. Paradox módon, épp az amerikaiak keltették életre piaci vetélytársaikat, akik - itt elsősorban Japánra lehet gondolni - le is hagyták tanítómesterüket. Az USA addig, amíg fennállt a kétpólusú, politikai alapon megosztott világrend, atomarzenálja miatt a tőkés országok egyértelmű vezetője volt. Katonai szerepe kiegyenlítette viszonylagos elmaradását, gazdasági növekedésének lassulását. Az 1990-es évek elején a Szovjetunió, és ezzel a bipoláris rend felbomlása után az USA is válságba került. A világ immáron egyedül maradt politikai nagyhatalmának is alkalmazkodnia kellett a világgazdasági trendhez, versenyképességének megőrzése érdekében fel kellett adnia váltig hangoztatott multilateralizmusát - a liberális világpiac elvét - és igent mondani egy zártabb keretet nyújtó, sok új problémát felvető, de ígéretes észak-amerikai integrációra.

Az integráció, a NAFTA nem előzmények nélküli és várhatóan még bővülni fog. Előzménynek lehet tekinteni azokat a szubregionális együttműködések, amelyek az USA és Kanada között már a XIX. század végén kialakultak, és az 1960-as években intézményesültek. A máig is élő, 1965-ben megkötött autóiipari együttműködés (autóösszeszerelés a Nagy-tavak kanadai és amerikai oldalán) felerősítette a két ország közeledését. Hasonló módon jelentős szerepet játszott a NAFTA létrejöttében az az 1966-ban beindult program, amelynek keretében a 3100 km hosszú USA-Mexikó határ mentén, mexikói oldalon, amerikai tőkével összeszerelő üzemek létesülhettek, amelyekben az USA-ból odaszállított alkatrészekből olcsó munkabérek mellett készítenek késztermékeket, amiket visszashállítanak eladásra az USA-ba. 1991-ben a határ mexikói oldalán több, mint 1800 üzemben 450 000 ember dolgozott a bérmunka ezen szinte tökéletes formájában. Igaz kemény munkafeltételek mellett dolgoznak, de megismerve a csúcstechnológiát. Munkájuk gyümölcseként pedig családjuknak a mexikói átlagnál magasabb életszínvonalat tudnak biztosítani. Eme együttműködés eredményeként fellendült az USA déli államainak gazdasága, és látványosan javult Észak-Mexikó infrastrukturális ellátottsága, fejlettségi szintje.

Az 1994. január 1-től életbe lépett NAFTA előzetes tárgyalásain a tárgyaló felek részéről hasonló érvek és ellenérvek merültek fel az integrációval kapcsolatban, mint az Európai Unió keleti kibővítésével kapcsolatban. Az integrációk előnyeiről szoltunk már. A NAFTA tárgyalások során a nehézségek is reflektorfénybe kerültek: hogyan lehetséges ilyen nagyon eltérő fejlettségű, adottságú, kultúrájú országok, népek integrálása? A kereskedelmi gátak (vámok, szubvenciók) lebontásával kiszolgáltatott helyzetbe kerülő gyengébben fejlett ipar, mezőgazdaság képes lesz-e megújulni? Mi lesz a tömegesen elbocsátott emberek sorsa? Még lehetne sorolni az igazán meg nem válaszolt kérdéseket. A NAFTA első évét mindezek ellenére sikeresnek lehet ítélni, bár az 1994 végén kirobbant mexikói pénzügyi válság újra felerősítette a kétkedők hangját.

Még a válság kirobbanása előtt, a NAFTA sikerein és lehetőségein felbuzdulva összegyűltek Észak-, Közép- és Dél-Amerika országainak vezetői Miami-ban. Szemük előtt, kissé ugyan még homályosan, de már egy pánamerikai, az integráció alapfokának tekinthető szabad-kereskedelmi övezet víziója lebegett. A vízió nem teljesen alaptalan, hisz Latin-Amerika egyes államai talán már kilábalnak hosszan tartó válságaikból, részben jól működő regionális csoportosulásaiknak is köszönhetően (pl. a megújult Andok Csoport - Venezuela, Kolumbia, Ecuador, Peru, Bolívia közreműködésével, vagy a nem olyan régen megalakult Dél-Amerika Déli Felének

Közös Piaca (MERCOSUR) - Brazília, Argentína, Paraguay, Uruguay a tagjai).

A tervbe vett csatlakozás a NAFTA-hoz, azonban nem csoportok szerint fog lezajlani, hanem országonként külön-külön. A csatlakozni akaróknak szigorú feltételeket kell teljesíteni. Ezek alapján a legnagyobb esélye arra, hogy a közeljövőben a NAFTA tagjává válják Chilének, Argentínának és Venezuelának van. Ehhez hasonlítható helyzetben vannak a „Visegrádi négyek” (Lengyelország, Csehország, Szlovákia, Magyarország), mely országok az Európai Unió peremén várakoznak a bebecsátásra.

Az Európai Unió és erőtere

Az integrációs folyamat Európában a legelőrehaladottabb, itt maga a centrum sem egy állam, hanem egy politikailag is egyre jobban egyesülő gazdasági nagytérség, az Európai Unió (EU).

Mint minden integráció megszületésében, így az Európai Unióéban is elsődlegesen gazdasági szempontok játszottak nagy szerepet. Az Unió legrégebbi magját a Benelux-államok (Belgium, Hollandia, Luxemburg) alkotják, amelyek 1946 és 1960 között vámuniót hoztak létre, megvalósítva a tőke, az áruk és a munkaerő szabad áramlását is. A nagyobb, Nyugat-Európán belüli együttműködés kezdetben nem volt ilyen sokrétű. Az első lépés az 1951-ben létrehozott Európai Szén- és Acélközösség (Montánunió) volt, melynek tagállamai - Benelux országok, NSZK, Franciaország, Olaszország - közös irányítás alá vonták a kulcsiparágnak számító szénbányászatot és vaskohászatot. A következő lépcsőt, ami már egyben mutatta az elkötelezettséget az integráció iránt, az 1957. március 25-én aláírt Római Szerződés jelentette. Ezzel létrehozták az Európai Gazdasági Közösséget (EGK), valamint az Európai Atomenergia Közösséget (Euratom). A Montánunió, az Euratom és az EGK nemzetek feletti szervezetei 1967-ben egyesültek, ezután az együttműködést Európai Közösségnek (EK) nevezték. Az integráció mélyülésének dinamikája az 1970-es években csökkent, az 1973-as nagy olajárrobbanás okozta sokkból Nyugat-Európa csak bő egy évtized múlva lábalt ki. Az 1987-ben elfogadott Európai Egységokmány a határok nélküli EK-t vázolta fel, azonban az ebben kitűzött összes feladatot a kiszabott határidőre (1992. december 31.) nem sikerült teljesíteni. Ettől függetlenül 1993-ra megteremtették az áruk, a szolgáltatások, a tőke, és a munkaerő szabad mozgásának feltételeit. Az 1990-es évek stratégiai elképzeléseit az EK országainak vezetői az 1991. végén tartott maastrichti csúcstalálkozón tisztázták. Az 1992. február 7-én aláírt Maastrichti szerződésben tervbe vették a gazdasági és pénzügyi unió megteremtését, melynek alapja az egységes pénz és a közös központi

bank létrehozása. A közös külpolitika és biztonságpolitika is kiemelt feladatként szerepel a kezdeti hatból mára tizenöttagúvá vált, és 1994-től Európai Uniónak nevezett szervezet célkitűzéseiben.

Az EGK megalakulása (1957) után hosszú ideig nem vettek fel új tagokat, a nyugat-európai egységtörekvés megbicsaklott. A nemzeti szuverenitásokat féltő EGK-n kívüli államok Nagy-Britannia vezetésével létrehoztak 1960-ban egy - csupán a szabadkereskedelmet zászlajára tűző - szervezetet, az Európai Szabadkereskedelmi Társulást (EFTA). A két csoportosulás vetélkedéséből egyértelműen az EK került ki győztesen. Az EFTA tagjai közül 1973-ban Nagy-Britannia és Dánia is belépett az EK-ba. Még ebben az évben az Európai Közösség államainak sorába lépett Írország is. Az olajárrobbanás és az új tagok integrálása okozta nehézségek miatt a következő ország felvételére 1981-ig kellett várni - hosszas tárgyalások után Görögország, majd 1986-ban Spanyolország és Portugália is tagságot nyert. Azóta a '90-es évek csatlakozási hullámával tag lett Svédország, Finnország és Ausztria is. A XX. század utolsó évtizede sajátos kettősséget mutat: vannak államok, melyek megfeleltek a felvétel kemény követelményeinek, azonban az ország lakossága elutasította a csatlakozást (Svájc, Norvégia). Ugyanakkor államok sora várakozik arra - többségük gazdaságilag még felkészületlenül - hogy a schlegeni egyezmény óta egységes, EU határokon belülre kerülhessen. Erre legnagyobb esélye Máltának és Ciprusnak van jelenleg. Szinte biztos, hogy a további csatlakozási tárgyalások velük kezdődnek, de már komolyan foglalkoznak a „Visegrádi négyek” és Szlovénia felvételével is. Az EU keleti irányú bővítése a szocialista tömb szétbomlása óta állandóan napirenden van. Ez érthető, ha figyelembe vesszük, hogy a II. világháború után mesterségesen szétvágott Európa nyugati felének, kettős szorításban - egyrészt a Szovjetunió és tömbjének kialakulása, másrészt az USA és Japán gazdasági nyomásának hatására - kialakított szervezete tartósnak és sikeresnek bizonyult. A Nyugat-Európán túllépő integráció - ami megerősítheti az EU pozícióit a világ-gazdaságban - a bipoláris rend, a Szovjetunió és a szocialista tömb felbomlásával elérhető közelségbe került. Persze kérdéses, hogy miként viszonyulnak a kérdéshez a tagállamok. A keleti irányú bővítésnek eleddig csak egy igazi szószólója volt Németország, vagy inkább Kohl kancellár. Az utóbbi időben csatlakozott hozzá Nagy-Britannia, nyilván azért, mert az ő érdekeik sérülnek legkevésbé a kelet-közép-európai országok felvételével, és ettől is sajátos módon, az Unió egységesülése irányába mutató tendenciák gyengülését várják. A távoli jövőt elképzelve persze az is kérdés, hogy meddig folytatható az Unió bővítése. Térben meddig terjedhet - Romániáig, Fehéroroszorszáig, esetleg Ukrajnáig? Hogyan fog ehhez Oroszország viszonyulni? Egyáltalán Oroszország melyik erőteréhez kap-

csolódik majd, vagy netán egy negyedikké válik? Megannyi kérdés amelyre ma még nem lehet biztos válaszokat adni.

Kelet-Közép-Európa kapcsolatai: remények és nehézségek

Térségünkben, azaz Kelet-Európában a regionális együttműködésnek évszázadokra visszamenő hagyományai vannak. Köztes helyzete Nyugat-Európa külső és Kelet-Európa belső peremén, az állandóan fenyegető külső támadások (mongol, török) mindig is igényelték a szorosabb kapcsolatokat. A ma is Visegrádi országoknak nevezett államok együttműködését az 1335-ben Visegrádon megtartott hármás királytalálkozó (János cseh, Nagy Kázmér lengyel, Károly Róbert magyar) alapozta meg. A kora újkortól még szorosabbá váltak az összekötő szálak, hisz Kelet-Közép-Európa nagy része a Habsburg birodalomhoz tartozott. A birodalmon belül létrejött munkamegosztásban mindegyik állam fejlettségéhez, adottságaihoz mértén vett részt, az osztrák örökös tartományok és a cseh területek iparcikkével, a Magyar Királyság mezőgazdasági termékekkel. Ezt a kölcsönös előnyökön alapuló együttműködést gyengítette a XIX. század elejétől megerősödő nacionalizmus, amely a kor egyik legfontosabb és legújabb szellemi áramlata volt. A Habsburg birodalmat ugyan nem tudta széttörni, de soha nem látott szellemi pezsgést eredményezett, melyben több, a Duna-menti államok együttműködését szorgalmazó koncepció született (magyar részről Klapka és Kossuth is készített tervezetet!). A birodalom bukását az I. világháborús vereség idézte elő. 1918. után a térség kisebb államokra bomlott fel. A két nagy vesztes Ausztria és Magyarország volt, hisz Ausztria elveszítette évszázados nagyhatalmi státuszát biztosító birodalmát, Magyarország pedig a trianoni béke következtében területének kétharmadát. A létrejövő új államok Csehszlovákia, Szerb-Horvát-Szlavón Királyság és az Erdéllyel gyarapodó Románia nemhogy nem akartak együttműködni Magyarországgal, hanem éppen a magyarellenesség tömörítette őket egy politikai csoportosulásba, a francia támogatással megalakult Kisantantba. A gazdaságban épphogy bontakozó együttműködés tendenciái megtörtek az 1929-33-as nagy válság idején. A válság hatására, ami Kelet-Közép-Európába is begyűrűzött, az államok bezárkóztak, protekcionista politikába kezdtek, ami még inkább elmélyítette és meghosszabbította a válságot. Az 1930-as évek már a német orientáció jegyében teltek, és e rohamosan fejlődő, természetes vonzásközponthoz kapcsolta a térség államait. A II. világháború után mesterségesen, politikai döntésekkel Kelet-Közép-Európa a Szovjetunió érdekszférájába került. A szocialista tömb kialakulásával, 50 év után megint közel azonos fejlődési pályára kerültek térségünk államai, szorosabbá váltak kapcsolataik. A gazdasági szervezet, a KGST megalakulásával a benne résztvevő államok egy, a vi-

lágpiactól elzárt és éppen ezért torz fejlődési útra léptek. A Szovjetunió vezette KGST-nek egy másik sajátossága is volt: a centrum országnál (Szovjetunió) jóval fejlettebb volt a periféria (NDK, Csehszlovákia, Magyarország), ez is természetesen oka volt a KGST összeomlásának, és az egész rendszer bukásának. Hisz ma már egyértelműen látszik, hogy az integráció centrum országának kell betöltenie a lokomotív szerepét, amely gazdasági ereje, fejlettsége okán képes nagyobb térségek gazdasági és a későbbiekben politikai integrálódását irányítani. A szocialista tömb és a KGST felbomlása után megint nagy törés következett be az együttműködésben. A térség minden államában megjelent - erősebb, vagy gyengébb formában - a szocializmus internacionalizmusa folytán elnyomott nacionalizmus. Az 1989/90. óta létrejött posztkommunista országok egy jelentős része a XIX. század nemzetállami törekvéseit elevenítette fel, célként kitűzve az egy és homogén államalkotó nemzet megvalósítását. Ez békésen ment végbe Csehszlovákiában, ahol a két államalkotó nemzetnek szinte azonos a kultúrája, rendelkeznek közös történelmi tudattal. Magyarország határaitól délre azonban sokkal súlyosabb következményei voltak a szocializmus bukásának. A Titó vezetésével összefogott gyökereken eltérő kultúrájú, soknemzetiségű Jugoszlávia szétbomlása véres polgárháborúba, tragédiába fulladt. A háború újra megmutatta, hogy a nem szerves fejlődésen keresztül kialakult, hanem felülről vezényelt, politikailag létrehozott gazdasági, társadalmi rendszerek, szerkezetek hosszútávon nem életképesek. Ezért fontos, hogy a régi hagyományokon alapuló szerveződések kerüljenek előtérbe itt, Kelet-Európa „szívében”.

Az 1990-es földrengésszerű kelet-európai változások után két-három évvel ismerték fel térségünk államai, hogy egymás segítése nélkül nehezebb lesz az új körülményekhez alkalmazkodni, bekapcsolódni a világ-gazdaságba, megteremteni az új gazdasági, jogi normákat. A visegrádi hármas (időközben már négyes - Csehszlovákia szétválásával) 1993-ban hozták létre regionális szervezetüket a Közép-Európai Szabadkereskedelmi Megállapodást (CEFTA), amely a kezdeti nehézségek után, a gazdaság egyre szélesebb spektrumát nyitottá téve talán az együttműködés igazi fórumává válik. A CEFTA 1995-ben felvette tagjai közé Szlovéniát, ez a dél felé nyitás biztató jele. Térségünk államainak kapcsolatában van egy momentum, amely nem kedvez az együttműködésnek: a CEFTA országok mindegyikének a végső célja az EU-ba való bekerülés. Ez pedig akarva akaratlan versenyhelyzetet teremt, amely nem egymás segítségét, hanem a másik ország lekörözésének igényét gerjeszti. A verseny ellenére szükséges az Unió keleti határvidékét összefogó integráció, amely a tapasztalatok (Benelux-államok) és az elvárások alapján is megkönnyítheti az EU-ba történő felvételt, és az EU tagsággal járó feladatok végrehajtását.

Az integráció mellett a szubregionális vagy szubnacionális (országoknál kisebb régiók közötti) együttműködések lehetnek a kapcsolatok elmélyítésének kicsiny, ugyanakkor roppant fontos mozzanatai. Hatványozottan érvényes ez Magyarország esetében, hiszen ma már hét országgal van közös határszakaszunk. Ezek a határok a XX. században alakultak ki, szétszakítva népcsoportokat, elvágva kifejlődött gazdasági, infrastrukturális, kulturális kapcsolatokat. A határmenti együttműködés fejlesztése térségünk minden államának létérdeke, ez azonban csak 2-3 éve tudatosult. Két, Magyarországot is érintő kezdeményezésről kell szólnunk, az egyik az Alpok-Adria Munkaközösség 1978-tól, a másik a Kárpátok Eurorégió 1993-tól létezik. Az Alpok-Adria Munkaközösség alapító tagjai között nem voltak magyar megyék, Győr-Sopron, Zala, Vas, Somogy és Baranya csak 1989 után csatlakozhattak. Viszont ők már egy jól kialakított, főleg a szolgáltatások együttes fejlesztése területén sikeresnek mondható szervezetbe léptek be. Más a helyzet a Kárpátok Eurorégióval, amely régióknak összes jellemző problémáját megmutatja - ez a regionális társulás egy elmaradott, nagyon lassú fejlődésű régióban alakult meg, ráadásul a résztvevő országok (Szlovákia, Lengyelország, Ukrajna, Románia, Magyarország) válságzónáiból, utalhatunk itt a magyar tagokra: Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megye. A kapcsolatok lassan fejlődnek, annak ellenére, hogy a rövidtávú célkitűzések elég visszafogottak - új határátkelők megnyitását, információs adatbázisok felállítását tekintik a legfontosabb tennivalóknak. Az eltelt két év után azért már bizonyos eredmények érzékelhetők. Ha lassan is, de kirajzolódik egy Nagymihályi-Ungvár-Sátoraljaújhely kishatármenti gazdasági alrégió, és megindult a tőkemozgás az egyes országok között. Távolatokban a szubregionális együttműködés nemcsak a gazdasági szférában, hanem az élet számtalan területén is megvalósulhat. Gyümölcsöző lehet az összefogás a környezetvédelemben - könnyebben lehet kezelni a folyószennyezéseket, vagy egyéb környezetre ártalmas eseményeket. Összehangolhatóak a kulturális és a gazdasági rendezvények: művészeti programok, koncertek, kiállítások, szakvásárok; e közös rendezvények pedig nagyobb idegenforgalmat vonzhatnak. Javíthatóak a feltételei a közlekedésnek, és a kor kihívását jelentő információ, tőke, munkaerő és szellemi termékek áramlásának. Nem szabad elfeledkezni arról sem, hogy jelentős számú kisebbség él a határok mellett, könnyebbé válhat a kapcsolattartásuk az anyaországgal - a könnyebb határátjárhatóság biztosításával, kulturális rendezvények, a határ mindkét oldalára kiterjedő vállalkozások szervezésével.

A szubregionális együttműködések segíthetnek az integráció kialakításában, de nem helyettesíthetik azt. Térségünknek mindkét szerveződés területén van pótolnivalója, ha csatlakozni akar Európa fejlettebb részé-

hez. Ezt kívánja régióink belső fejlődése, hisz mindig nagy problémát jelentett nemzeti sokszínűsége, heterogén kulturális jellege, ugyanakkor ebben van sajátos fejlődési lehetősége is. Amennyiben sikerülne hozzájutni a szükséges erőforrásokhoz - ebben nagy szerepet játszhat az EU - akkor életre kelnének a XIX. és a XX. század „regionális utópistáinak” (Kossuth - Dunamenti Szövetség, Jászi - „Keleti Svájc”) nagyívű, nemzetek feletti elképzelései. Túl lehetne lépni azokon az akadályokon - nemzeti sértettség, ellenségeskedés, nacionalizmus - amelyek Európa egyik darázsfészkévé tette és sajnos teszi is Kelet-Közép-Európát.

Irodalom

- Borman- Koopman: Regionalisation and regionalism in world trade in: *Intereconomist* 1994.July/August p.15-20.
- Inotai András: Az új regionalizmus a világgazdaságban in: *Külgazdaság* 1994/1. p. 28-44. Európa regionális földrajza szerk:Próbáld Ferenc Nemzeti Tankönyvkiadó BP.1994.
- Sass-Szemlér: Az Egyesült Államok és a csendes-óceáni integráció in: *Kereskedelmi Szemle* 1994/2. p.40-46.
- Dezséri Kálmán: Új gazdasági tömb Észak-Amerikában: NAFTA in: *Külgazdaság* 1994/1 p.45-59.
- Mexikó és az Amerikai RT in: *Business Week* 1991/5. p.43-48.
- Pánamerikai szabadkereskedelmi vízió in: *Napi Gazdaság* 1994. dec. 12. p.1.
- Illés Iván: Magyarország a regionális együttműködésekben in: *Közép-Európa, mint perspektíva c. konferencia előadásai* Kiskunfélegyháza 1994. p..71-77.
- Kiss Gy. Csaba: Regionális törekvések Közép-Európában in: *Közép-Európa, mint perspektíva c. konferencia előadásai* Kiskunfélegyháza 1994 p.78-82.
- Kiss J. László: Modernizáció és regionalizmus in: *Közép-Európa, mint perspektíva c. konferencia előadásai* Kiskunfélegyháza 1994. p.83-86.
- Nyusztay-Gáspár: Az európai regionalizmus in: *Társadalmi Szemle* 1994/12. p.35-43.
- Ludwig Zsuzsa: A Kárpátok Eurorégió együttműködés in: *Külgazdaság* 1995/7-8. p.105-117.
- Horváth Gyula: Regionális stratégiák és területi együttműködés Közép-Európában in: *Magyar Közigazgatás* 1992/9. p.517-523.
- Dr. Gyenesei István: Az Alpok-Adria Munkaközösségről in: *Magyar Közigazgatás* 1992/10. p.609-617.
- Kelet-Közép-Európa: honnan - hová szerk: Erlich-Révész-Tamási Akadémiai Kiadó BP.1994.

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

Bíró Miklós:

Az anyanyelv idegen nyelvként való oktatása és egyetemi előkészítés idegen ajkúak számára a Jeruzsálemi Héber Egyetemen

Intézetünk egyik legfontosabb tevékenysége a magyar nyelv elsajátítása azokkal az idegen anyanyelvű hallgatókkal, akik hazánk felsőoktatási intézményeiben magyar nyelven kívánnak tanulmányokat folytatni. Bátran kijelenthetem, hogy az alkalmazott nyelvészet és a hungarológia tudományainak eme részterületén, a magyar mint idegen nyelv oktatása terén mi rendelkezünk a legmélyebb hagyományokkal és a legnagyobb tapasztalatokkal. Ugyanakkor állandóan törekednünk kell arra, hogy megismerjük és alkalmazzuk e tudományág legújabb eredményeit, módszereit. Ezt elsősorban a hazai és külföldi hungarológiai műhelyekkel való szoros munkakapcsolatunk biztosíthatja, de ha valóban világszínvonalon akarunk eleget tenni a szakmai követelményeknek, nem mellőzhetjük azon külföldi testvérintézményeink tevékenységének megismerését, előremutató eredményeinek a mi sajátosságainkhoz idomuló felhasználását és továbbgondolását sem, amelyekben a helyi nyelvet oktatják idegen nyelvként. Az sem érdektelen a számunkra, hogy más országokban milyen módon épül bele a külföldiek előkészítése a felsőoktatás rendszerébe. (Ez utóbbi kérdésnek napjainkban, amikor a magyar felsőoktatás rendszerének reformját készítik elő, különös jelentősége van.) Legkönnyebben természetesen azok a kollégák szerezhetnek ilyen tapasztalatokat, akik lektorként, vendégprofesszorként külföldi oktatóhelyeken tanítanak magyart. Régi törekvésünk azonban, hogy időről-időre az itthoniak is bepillantást nyerhessenek a külföldi testvérintézmények életébe. Immár hagyományosnak mondható a párizsi Sorbonne Egyetemen való kapcsolatunk, miáltal évente két franciaül beszélő tanárkollégánk számára nyílik lehetőség arra, hogy a Sorbonne magyar szakos hallgatóinak intézetünkben történő nyári részképzése fejében Párizsban tanulmányozzák a francia idegen nyelvként való oktatását. Hasonló együttműködésre törekszünk angol, német és olasz nyelvterületen

működő egyetemekkel is. A pozsonyi Comenius Egyetemhez tartozó Külföldi Hallgatók Nyelvi és Egyetemi Előkészítő Intézetével ugyancsak elmélyítjük kapcsolatainkat.

Azonban nincs a világon még egy olyan ország, ahol az anyanyelv idegen nyelvként való oktatása akkora jelentőséggel bír, mint Izrael, hiszen ennek a kicsiny közel-keleti államnak létérdeke az évi több százezer idegen ajkú bevándorló gyors beilleszkedésének elősegítése. Ezért 1992 őszén, amikor megkezdtem ivrit - azaz újhéber - nyelvi tanulmányaimat, nemcsak a nyelvészeti csemege vonzott, amely egy újabb - méghozzá egyedülálló módon élővé varázsolt - sémi nyelv felfedezésében rejlett, hanem a lehetőség is, hogy közelebbről megismerkedhetem ezzel a „nagyüzemi” anyanyelvoktatással. Maga a nyelv nem volt számomra teljesen ismeretlen, mivel sémi filológia és arab szakos hallgatóként egy évig tanultam bibliai hébert, márpedig Eliézer ben Jehuda vezérletével alapvetően ennek az ősi holt nyelvnek az elemeiből állították össze a múlt század utolsó, e század első évtizedeiben azt a szókészletet és grammatikai rendszert, amelyen a mai izraeli nép által beszélt nyelv alapszik.

Három évi tanulás után, 1995 nyarán adódott végre alkalmam részt venni egy rövid, de valódi izraeli nyelvtanfolyamon a Jeruzsálemi Héber Egyetem szervezésében. Szerencsém volt. Úgy gondolom ugyanis, hogy az izraeli anyanyelvoktatás egyik legrangosabb tudományos műhelyében sikerült eltöltenem másfél forró hónapot. A továbbiakban először röviden ismertetem az egyetem történetét valamint a külföldi hallgatók speciális képzésének intézményi hátterét, kereteit, majd részletesebben foglalkozom az egyetemi előkészítés, illetve az ivrit idegen nyelvként való oktatásának rendszerével, végül azokról a gyakorlati tapasztalatokról számolok be, amelyeket a tanfolyam során szereztem.

1. A Jeruzsálemi Héber Egyetem és az idegen anyanyelvűek oktatása

A jelenlegi hét izraeli egyetem egyike, a Jeruzsálemi Héber Egyetem 1925-ben, Palesztina brit fennhatósága idején kezdte meg működését a város észak-keleti részén emelkedő Scopus-hegyen. Első vezetőségében a kor tudományos életének olyan meghatározó, zsidó származású képviselői foglaltak helyet, mint Albert Einstein, Martin Buber vagy Sigmund Freud. 1948 és 1967 között az egyetem sajátos helyzetbe került, mely jól tükrözi a térséget jellemző anomáliákat. Az izraeli állam kikiáltása és Jeruzsálem felosztása után ugyanis a Scopus-hegy izraeli fennhatóság alá került ugyan, de teljesen elszigetelődött a város, illetve az ország többi részétől, mivel a hozzá vezető út jordán területen haladt át. Ekkor új egyetemi

építmények létesültek a város más részein. 1967-ben, az úgynevezett „hatnapos háború” során az izraeliek egyesítették Jeruzsálemet, s ez lehetővé tette az egyetem gyors fejlődését. A Scopus-hegyen kiépült egy hipermodern épületegyüttesekből álló, csúcstechnológiával felszerelt kampusz, mely a bölcsészettudományi, a társadalomtudományi, valamint a jogi karnak ad otthont. Az egyetemhez még további három ugyancsak a legmodernebb berendezésekkel ellátott kampusz és klinika tartozik, ezekben működik a természettudományi, az általános orvosi, a fogorvosi, illetve az agrártudományi kar. A mintegy 22 000 hallgató közül több mint 3000 az új bevándorlók illetve a külföldi állampolgárok száma.

A Jeruzsálemi Héber Egyetemet megalakulásától kezdve előszeretettel látogatták külföldi hallgatók. 1955-ben indították részükre az első speciális programot, az amerikai és kanadai hallgatók egyéves képzési programját. Mivel a külföldi hallgatók létszáma, s ezzel együtt a sajátos igényeiket kielégíteni szándékozó képzési programok száma is meredeken emelkedett, 1971-ben a Scopus-hegyen álló Horace W. Goldsmith-épületben megkezdte működését a Külföldi Hallgatók Intézete, mely 1981 óta a Külföldi Hallgatók Rothberg Intézete nevet viseli.

Közbevetőleg itt szeretném megjegyezni, hogy az egyetem intézményeinek, épületeinek vagy egyéb közterületeinek elnevezésében szereplő személynevek mögött az esetek túlnyomó többségében felesleges a tudomány valamely jeles művelőjét keresnünk. Egész Izraelben, de különösen Jeruzsálemben elterjedt szokás megörökíteni azoknak a nevének illetve az emlékének egy-egy tudományos, művészeti vagy kulturális létesítmény elnevezésében, akik annak létrehozását jelentős összegű adománnyal támogatták, vagy működését szponzorálják. Ez nagy mértékben növeli a világ vagyonos zsidóságának adakozó kedvét, s eképpen lehet biztosítani egy komoly nehézségekkel küzdő országban a magas színvonalú tudományos, kulturális élet anyagi feltételeit. Jeruzsálem legnagyobb, mondhatnánk „nemzeti” színháza is egy nagylelkű adakozó hölgy nevének viseli. A Scopus-hegyen lépten-nyomon találkozhatni az adományozók nevének őrző emléktáblákkal, sőt olykor szobrukkal is.

A Rothberg Intézet tehát a többi tizenegy más rendeltetésű intézethez hasonlóan szervezetileg a Jeruzsálemi Héber Egyetemhez tartozik, de azon belül nagyfokú önállósággal rendelkezik, irányítását egy nemzetközi testület felügyeli, melynek Samuel Rothberg úr az elnöke. A Goldsmith-épület a kampuszon kívül, de a főbejárat közvetlen közelében található, így az intézet zavartalanul végezheti speciális feladatait, ugyanakkor szükség szerint igénybe veheti az egyetem helyiségeit, berendezéseit. Fő feladatai az alábbiakban foglalhatók össze:

- a külföldi hallgatók speciális igényeit szolgáló különféle képzési programok és egyéb szolgáltatások összehangolása,
- az új hallgatók beilleszkedésének elősegítése az egyetem tanulmányi rendjébe és közösségi életébe valamint az izraeli társadalomba,
- a képzési programok tematikájának bővítése, tartalmi tökéletesítése valamint az újonnan felmerülő igényeket kielégítő új programok kidolgozása.

Az intézet három fő programcsomagja, az előkészítő, az egyéves részképzési, illetve a posztgraduális programok keretében jelenleg évente több mint 1500 hallgató folytat tanulmányokat. Ezenkívül intenzív ivritnyelv- és más tanfolyamokat indítanak a tanév folyamán és a nyári szünet időszakában egyaránt. Az oktatás nyelve elsősorban ivrit és angol, de az európai és a latin-amerikai hallgatók számára francia, ill. spanyol nyelvű programokat is kidolgoztak. Az érdeklődők átgondoltan megszerkesztett, igényesen kivitelezett kiadványokból tájékozódhatnak az intézet által nyújtott képzési programokról és egyéb szolgáltatásokról, a tanulmányi követelményekről, valamint a Jeruzsálemben elérhető kulturális, szórakozási lehetőségekről, illetve a mindennapi élethez elengedhetetlen tudnivalókról.

Az intézet programjai az egyetemi tanév rendjéhez igazodnak. A jeruzsálemi egyetemen is két szemeszterből áll egy tanév, de azok időpontja a magyar felsőoktatási intézményekben szokásostól lényegesen eltér. Ott az első félév október végétől február elejéig, a második félév március elejétől június végéig tart. A Rothberg Intézet szemeszterei ezeknél két héttel korábban kezdődnek és végződnek. Az intézet őszi és tavaszi szemeszterét megelőzi a hozzájuk szervesen illeszkedő úgynevezett nyári, ill. téli ulpán. Az „ulpán” szó általánosan nyelvstúdiót jelent, de többnyire „ivritnyelv-tanfolyam” értelemben használják, ám a Rothberg Intézet speciális nyelvhasználatában jelentése: „egyetemi tanulmányokra felkészítő ivritnyelv-tanfolyam”. Arra, hogy az említett két ulpán mily módon illeszkedik a nyelvi előkészítés rendszerébe, az anyanyelvoktatás sajátosságainak ismertetésekor térek ki. A szorgalmi időszakot igen gyakran szakítják meg hosszabb-rövidebb szünetek a különféle vallási és állami ünnepek idején.

Mint a fentiekből látható, jeruzsálemi testvérintézményünk tevékenységi köre a mienknél jóval szélesebb. Elsősorban a Rothberg Intézet előkészítő programcsomagja (ivritül „mekhina”) tartalmaz a mi intézetün-

kéivel azonos képzési feladatokat. Érdemes tehát egy kicsit alaposabban megismerkednünk vele.

2. Az egyetemi előkészítés

Az előkészítő programba azok a hallgatók kapcsolódhatnak be, akik középiskolai eredményeik és egy tesztvizsga alapján felvételt nyernek. Az előkészítés mindössze két szakirány, a bölcsész — társadalomtudományi (a továbbiakban BTT) és a matematika — természettudományi (a továbbiakban MTT) szakirány keretében zajlik. Ezekben belül azonban a hallgatónak nyelvismeretétől, előképzettségétől és érdeklődésétől függően igen tág választási lehetősége van.

Az egyetemi tanulmányok megkezdésének feltétele a megfelelő szintű ivrit és angol nyelvtudás. Aki ezzel nem rendelkezik, mindkét szakirányon köteles nyelvórákra járni és félévkor, ill. a tanév végén vizsgát tenni. E két nyelvet 5-5 szinten oktatják. (Mint majd részletesen beszámolok róla, az ivrit nyelv oktatása amúgy 6 szintre tagolódik. Csakhogy az őszi és tavaszi szemeszter folyamán abszolút kezdő szinten ezt a nyelvet nem tanítják az előkészítő program keretében, így azoknak a hallgatóknak, akik alapfokú ivritnyelv-ismerettel sem rendelkeznek, részt kell venniük a nyári ulpánon, majd a szintvizsgát követően kapcsolódhatnak be az előkészítő programba. Vagyis gyakorlatilag több mint 10 hónapig, augusztus második hetétől június közepéig tart az idegenajkú hallgatók előkészítése, sőt legtöbbször még két hónappal tovább, hiszen a hallgatónak célszerű beiratkozni az előkészítő és a rendes egyetemi tanulmányok közötti nyári ulpánra is, hogy záró nyelvvizsga-kötelezettségének legkésőbb az első egyetemi év végén eleget tudjon tenni, illetve, amennyiben az előkészítő program végén nem sikerült teljesítenie ivrit nyelvből az egyetemi tanulmányok megkezdéséhez szükséges III. szintet, a nyári ulpánon ezt a hiányosságát pótolhassa. Mindebből világosan látszik, hogy a nyelvi előkészítés áll az egyetemi előkészítés középpontjában, s a Rothberg Intézet a nyári szünet időszakát is gazdaságosan kihasználja e legfontosabb oktatási cél megvalósítására.) A megfelelő szintbe sorolás felmérő vizsga alapján történik. Minél magasabb a szint, annál alacsonyabb a heti óraszám, amely eképpen ivritből 16 és 7, angoltól 12 és 4 között váltakozik.

A BTT szakirányon heti 4, az MTT-n 2 órában előadás(oka)t kell hallgatni az Izrael- és zsidóságismeret c. tantárgy köréből. A hallgató számra 2 vagy 4 órás előadás közül választhat, melyeket az őszi szemeszterben angol, orosz, francia, spanyol és alapfokú ivrit, a tavasziban ez utóbbi nyelven hirdetnek meg.

Tanulmányaik megkezdése előtt a BTT szakirány hallgatói felmérő vizsgát tesznek matematikából. Aki ezen nem ér el megfelelő eredményt, annak az őszi szemeszterben látogatnia kell a heti 6 órás Bevezetés a valószínűségszámításba c. tantárgy foglalkozásait. Azoknak a hallgatóknak pedig, akiknek ivrit és/vagy angol nyelvi tudása ezt lehetővé teszi, az intézet más, angol nyelvű programjai keretében, illetve az egyetem tanszékei által meghirdetett előadások közül kell választaniuk a nyelvi órák helyett. A tavaszi szemeszterben az előkészítő program keretében is meghirdetnek alapfokú ivrit nyelven olyan stúdiumokat, amelyek már az egyes szakok tanulmányozásába való bevezetést szolgálják, s a legtöbb esetben az azokon elért eredményt beleszámítják az egyetemi követelmények teljesítésébe. A tavaszi szemeszterben legalább egy bevezető stúdiumot minden hallgatónak választania kell.

A BTT szakirányon tehát az egyes tantárgyakat az alábbi óraszámokban oktatják hetente:

TANTÁRGY	I. FÉLÉV	II. FÉLÉV
Ivrit nyelv	0-16	0-16
Angol nyelv	0-12	0-10
Izrael- és zsidóságismeret	4	4
Matematika	0-6	0
Választható bevezető ill. szaktárgyi stúdiumok	0-18	4-18

Az MTT szakirány hallgatói heti 8 órában tanulnak matematikát (integrál- és differenciálszámítást két szinten, melyekbe egy év eleji felmérő vizsga alapján sorolják be a hallgatókat) és 6-6 órában fizikát és/vagy kémiát, vagyis legalább 14 órát kell alapfokú ivrit nyelven természettudományokkal foglalkozniuk. Ezenkívül a tavaszi szemeszterben heti 3 órában tanulhatnak — amennyiben igénylik — számítástechnikát.

Az MTT szakirány tantárgyai és azok heti óraszámja:

TANTÁRGY	I. FÉLÉV	II. FÉLÉV
Ivrit nyelv	0-16	0-16
Angol nyelv	0-10	0-10
Izrael- és zsidóságismeret	2	2
Matematika	8	8
Fizika	6	6
Kémia	6	6
Számítástechnika (választható)	0	0-3

Nyilvánvaló, hogy Jeruzsálem sokkal inkább vonzza a humán, mint a reál érdeklődésű külföldi diákokat, ezzel magyarázható az MTT szakirányú előkészítő program kínálatának viszonylagos szegényessége a BTT szakirányúval szemben.

A hallgatók kötelező heti óraszama nem egységes, mindkét szakirányon attól függ, hogy az illetőnek hány nyelvórán kell részt vennie. Ime:

Kötelező nyelvórák száma	Legkisebb kötelező heti óraszám
0	17-18
4-9	20-21
10-	24-25

A szemeszterek végén a hallgatóknak vizsgakötelezettségük van. 60% — angoltól 70% — alatti eredmény bukásnak minősül. A nyelvi vizsgák eredménye azonban csak egy részét képezi az adott nyelvből elért végső eredménynek, melyet az alábbi arányok szerint alakítanak ki:

IVRIT:		ANGOL:	
óráközi munka:	60%	óráközi munka:	40%
időközi vizsga:	15%	fordítási gyakorlat:	20%
záróvizsga:	25%	záróvizsga:	40%

Sikeresnek akkor tekinthető a félév, ha valamennyi tanulmányi- és vizsgakötelezettség teljesítése után a tantárgyak eredményeinek átlaga eléri a 65%-ot.

Az előkészítő program sikeres elvégzése azonban csak egyik feltétele a rendes egyetemi tanulmányok megkezdésének. Erre egy általános felvételi teszt megírása és a szükséges szaktárgyi vizsgák letétele után kerülhet sor. Természetesen a megfelelő szintű ivrit és angol nyelvtudás ugyancsak feltétel, de az első tanév során szükség esetén folytatni kell a nyelvtanulást a tanév végi vizsgáig.

3. Az ivrit mint idegen nyelv oktatása

„Ez olyan ország, ahol az anyanyelvet az anya tanulja a gyerekeitől.” — írja a híres magyar származású izraeli humorista, Efraim Kishon (alias Kishont Ferenc). E különös megállapításban nincs is nagy túlzás, ha figyelembe vesszük, hogy az idősebb nemzedékek többsége egy másik országban született, gyermekkorában annak nyelvét sajátította el, annak kultúráját szívta magába, s felnőttként megérkezve új hazájába sokkal nehezebben képes megtanulni ivritül, mint a már Izraelben született

„szabre” gyermekei. Az izraeli állampolgárok nagy része — de az is lehet, hogy a többsége — tehát idegen nyelvként tanulja országának hivatalos nyelvét. Az anyanyelv idegen nyelvként való hatékony oktatása ezért nem csupán iskolai feladat, hanem alapvető társadalmi érdek. Valójában egész Izrael egy nagy „ulpán”, amelyben életkortól függetlenül a „szabre” (izraeli születésű) és „vatík” (régőbbi bevándorló) lakosok játsszák a tanár, míg az „olé”-k (új bevándorlók) a diák szerepét. Az új bevándorlók többsége Izraelbe érkezése után fél évre kibucba kerül, ahol félnapi nyelvtanulás, félnapi munka vár rá, így nap mint nap, amint kilép az iskola kapuján, azonnal egy célnyelvi közösségben találja magát, s arra kényszerül, hogy természetes környezetben aktívan kommunikáljon, az iskolapadban elméletileg elsajátított nyelvi ismereteket nem célként, hanem eszközként alkalmazva a rábízott feladat elvégzése érdekében. Ugyanakkor nem nehezedik rá a „mély vízbe” dobottak lelki terhe, hiszen tudja, hogy munkatársai ismerik az ő sajátos helyzetét, nem várnak el tőle nagyobb (nyelvi) teljesítményt, mint amire képes, és számíthat a segítségükre.

Az új bevándorlókkal szembeni segítőkészség eltérő intenzitással ugyan, de általánosnak mondható a kibuc falain kívül élő lakosság körében is. A nyelvi beilleszkedés elősegítésének egyik fontos tényezője a nyomtatott és az elektronikus sajtó. Több tévé- és rádióműsor, újság és könyv készül olék számára alapfokú ivrit nyelven. Ez a nyelv, az „ivrit kálá” (a. m. „könnyű ivrit”) az ivrit nyelvnek a basic english-hez hasonlóan erősen redukált változata, mely a kommunikációhoz minimálisan szükséges szókincset és nyelvtani ismeretet tartalmazza. A kezdő szintű anyanyelvoktatás célja tehát az alapfokú ivrit elsajátíttatása, hiszen ennek birtokában a tanuló Izraelben már rádiót hallgathat, tévét nézhet, újságot, könyvet olvashat, sőt, mint láttuk, egyetemi szintű tanulmányokat folytathat. A legismertebb alapfokú ivrit nyelvű újság a hetente megjelenő terjedelmes Sáár lámátkhíl (a. m. „Kapu a kezdőnek”), amely a rendes izraeli újságokénál jóval nagyobb betűméretet használva, pontozott írással tájékoztat a bel- és külföldi eseményekről. (A „pontozott /vagy maszoréta/ írás” azt jelenti, hogy a mássalhangzó írású héberben nem jelölt rövid magánhangzók jelölésére mellékjeleket alkalmaznak, melyeket a szótestet képező mássalhangzók alatt ill. fölött helyeznek el. Ez az írásmód csak a szentnek minősített vallási iratokban és a gyerekeknek vagy kezdő nyelvtanulóknak szánt olvasnivalókban fordul elő.) A haladó szintű anyanyelvoktatás természetesen az alapfokú ivritre épül, koncentrikusan bővítve annak nyelvi anyagát.

Minderről azért kellett részletesebben szólnom, hogy érzékeltethessem azt a közeget, amelyben a Jeruzsálemi Héber Egyetem a maga sajátos anyanyelvoktatási tevékenységét végzi. E feladatot a Rothberg Intézet Ivrit

Nyelvi Szakcsoportjának mintegy ötven fős gárdája látja el, a nyári „csúcsidőszakban” kiegészülve külső tanárok nagyszámú csapatával, akik számára előzetesen tanárképző központjukban felkészítő tanfolyamot szerveznek. Az ivrit nyelvet hat egymásra épülő szinten oktatják, melynek során alaposan kihasználják a kedvező külső körülmények kínálta lehetőségeket. Az egyes szinteken az általános didaktikai célkitűzések, illetve az alapkészségek fejlesztését szolgáló sajátos eszközök az alábbiak:

I. (kezdő) szint: az alapvető nyelvi formák és szerkezetek, a mindennapi beszéd szókincsének elsajátítása

- *Értés:* rövid történetek, párbeszéd hallgatása
- *Beszéd:* egyszerű párbeszéd és történetek a mindennapi életből
- *Olvadás:* pontozatlan írású egyszerű párbeszéd és szövegek; újságból alapfokú ivrit nyelvű főcímek és rövid cikkek
- *Írás:* az órán tanult rövid párbeszéd, történetek
- *Nyelvtan:* alapvető nyelvtani, mondattani szerkezetek

II. (alsó középhasaladó) szint: az I. szinten tanult nyelvtani szerkezetek, szókincs elmélyítése és bővítése

- *Értés:* rövid történetek, rögzített eredeti beszélgetések, alapfokú ivrit nyelvű hírek hallgatása, ill. tévéműsorok nézése
- *Beszéd:* párbeszéd, helyzetgyakorlatok, rövid történetek, viták a tanult anyag kapcsán; verbális előadás
- *Olvadás:* alapfokú ivritre adaptált történetek, közhasznú szövegrészek; alapfokú ivrit nyelvű rövid újságcikkek
- *Írás:* irányított fogalmazások, rövid szövegek készítése a tanult anyagról
- *Nyelvtan:* a mondattani ismeretek elmélyítése, az alapvető szerkezetek bővítése

III. (felső középhasaladó) szint: áttérés az alapfokú ivritről a normál ivritre

- *Értés:* alapfokú ivrit nyelvű hírek, rádióműsorok, előadások hallgatása

- *Beszéd*: az olvasott, ill. hallott anyagon alapuló beszélgetések, viták, rövid előadások; kötetlen találkozás izraeliekkel, erről később beszámolás az osztályteremben
- *Olvasás*: első találkozás nem adaptált szövegekkel, fokozatos áttérés az alapfokú ivrit nyelvű sajtóról a normál ivrit nyelvű egyszerű közleményekre és cikkekre; terjedelmes alapfokú ivrit nyelvű könyvek olvasása
- *Írás*: bevezetés az osztályteremben megbeszélte témák szakszerű leírásába; személyes tapasztalatok leírása; fogalmazások készítése
- *Nyelvtan*: a fő szerkezetek mondattani ismereteinek tökéletesítése

IV. (alsó haladó) szint: az ivrit nyelvtudás elmélyítése

- *Értés*: normál ivrit nyelvű hírek, rádió- és tévéműsorok, előadások hallgatása
- *Beszéd*: társalgás, viták; előadások a hallgató érdeklődési köréből; normál ivrit nyelven zajló találkozók izraeliekkel
- *Olvasás*: különféle szakszövegek, sajtó, irodalom; olvasás nagy terjedelemben
- *Írás*: tárgyyszerű írás és véleménynyilvánítás
- *Nyelvtan*: a nyelvi szerkezetek mélyebb tudatosítása, a nyelvtani ismeretek bővítése

V. (haladó) szint: a héber nyelvtudás elmélyítése különböző területeken

- *Értés*: rádióhallgatás és tévézés magas szinten
- *Beszéd*: a társalgás és a vita során használatos szókincs növelése megkülönböztetve egymástól a nyelvi stílusrétegeket
- *Olvasás*: tudományos cikkek, vezércikkek, prózai- és versrészletek
- *Írás*: a kommunikatív funkcióknak valamint a meggyőzés, tájékoztatás stb. követelményeinek megfelelő tárgyyszerű írás

- *Nyelvtan*: a nyelvészeti ismeretek tökéletesítése, rendhagyó formák használata

VI. (felső haladó) szint: az ivrit nyelv könnyed használata, beleépítve a nyelvi készségeket (értés, beszéd, olvasás írás), széles szókinccsel, magas szintű nyelvi szerkezetekkel, szaknyelvi és tudományos szövegekkel

Az Ivrit Nyelvi Szakcsoport tanárai valamennyi szinthez készítettek külön tankönyvet, melyek már külső megjelenésükkel is felhívják magukra a figyelmet. E tankönyvek tananyagairól, szerkesztési elveiről részletesen majd egy másik dolgozat keretében szeretnék szólni, most csak annyit jegyeznek meg, hogy a leckék középpontjában már a legalsó szinten is informatív szöveg áll, a nyelvtani magyarázatok, táblázatok és gyakorlatok vagy ennek megértését készítik elő, vagy ez után következnek, amennyiben az adott nyelvtani jelenség a szöveggörnyezet révén válhatott érthetővé. A szövegekhez kapcsolódnak a megértést ellenőrző kérdések, kiegészítő és feleletválasztásos gyakorlatok. A héber ábécé elsajátítása még az I. szint tankönyvének tanulmányozása előtt egy kis, e célra készített munkafüzetből történik. A IV. szinttől kezdve a tananyag része két külön kötet, amely az igével és származékszavaival kapcsolatos alaktani tudnivalókat, illetve a VI. szinten egy kötet, amely az egyéb szótani, szintaktikai tudnivalókat rendszerezi és gyakoroltatja. A II. és III. szinten kötelező a Säär Lámátkhíl c. újság olvasása. Ez utóbbi a tanteremben is megvásárolható, míg a többi tananyaghoz az egyetem kiadójának a kampusz központjában levő könyvesboltjában lehet hozzájutni — igencsak borsos áron. Az oktatás helyszíne a tantermen kívül az intézet épületében vagy a kampusz területén található nyelvi labor, tévé- és számítógépterem is lehet.

A hallgató nyelvi szintjét felmérő teszt alapján állapítják meg. A csoportok összeállításakor az egyes szinteken belül is differenciálják a hallgatókat tudásszintjük szerint, tehát például ha a hallgatók létszáma az V. szinten 8 csoport indítását teszi lehetővé, akkor az V/1 számú lesz a leggyengébb, az V/8 számú pedig a legerősebb csoport ezen a szinten.

Az ivrit nyelv oktatása jóformán megállás nélkül, egész évben folyik a Jeruzsálemi Héber Egyetemen. A hallgatók zöme augusztus elején érkezik meg, hogy részt vegyen az augusztus második hetétől október közepéig tartó nyári ulpánon. Ekkor mind a hat szinten tanítják a nyelvet összesen mintegy 200 órában az alábbi időbeosztás szerint:

- Vasárnap: 11,00-15,30
- Hétfő, szerda: 8,30-14,00

- Kedd, csütörtök, péntek: 8,30-13,00

Tehát hétfőn és szerdán 6, a többi napon 5, vagyis hetente 32 órát tartanak. A legnagyobb zsidó vallási ünnepek azonban éppen erre az időszakra esnek, így közel három hétig szünetel a tanítás. A III. szinttől kezdve heti 6 órában oktatnak szaknyelvet. A nyári ulpán végén a hallgatók szintvizsgát tesznek, s ennek sikere esetén eggyel magasabb szinten folytathatják ivrit nyelvi tanulmányaikat az október közepén kezdődő intézeti vagy a rá két hétre induló egyetemi őszi szemeszter során. A rendes egyetemi tanulmányok megkezdéséhez legalább a III. szint vizsgája szükséges. A teljes képzésben részt vevő idegen anyanyelvű hallgatóknak legkésőbb az első egyetemi tanév végén le kell tenniük a legmagasabb (VI.) szintű záró nyelvvizsgát.

Az őszi és a tavaszi szemeszter folyamán valamennyi programcsomag tartalmaz több-kevesebb óraszámú ivrit nyelvi tanulmányokat. Legnagyobb szerepe az egyetemi előkészítésben van, amint arról korábban beszámoltam. Az Ivrit Nyelvi Szakcsoport a II. szinttől kezdve heti 2 órás fakultatív stúdiumokat is meghirdet, melyek között szerepel társalgási nyelv, újságnyelv, fogalmazás, bibliaolvasás, gyermekirodalom, nyelv- és irodalomtörténet.

Az első félévet záró vizsgaidőszak és a téli szünet idején, január második, február első felében tartják a téli ulpánt, ezt a négyhetes intenzív ivritnyelv-tanfolyamot, azoknak a részképzésre vagy posztgraduális képzésre érkező hallgatóknak a számára, akik a tavaszi szemeszterben kezdik meg tanulmányaikat. A téli ulpán keretében csak I-IV. szintű tanfolyamokat indítanak.

A nyári szünet időszakában, július elejétől augusztus közepéig bonnyolítja le a Rothberg Intézet nyári programjait, melyek ugyancsak rész-képzésnek minősülnek, s a hallgatók eredményeik alapján kredit pontszámokat kapnak. E programok egyike a nyári nyelvtanfolyam, melynek én is szerencsés részese lehettem, így arról személyes tapasztalataim alapján számolok be.

4. Személyes tapasztalataim

A nyári tanfolyamról 1995 elején szereztem tudomást. Érdeklődésemre az egyetem angol nyelvű tájékoztató füzetet küldött, mely tartalmazta a nyári programok leírását és más közhasznú információkat, a költségeket, a jelentkezés, beiratkozás módját stb. A mellékelt jelentkezési lapot az egyetemi végzettséget, az ivrit nyelvi előképzettséget igazoló dokumentumok és egy fénykép kíséretében kellett visszaküldeni, valamint be kellett fizetni a vissza nem téríthető beiratkozási díjat (45 USD) illetve,

igénybevétel esetén a szállásdíjelölőket. A jelentkezés elfogadását és a befizetéseket az egyetem levélben igazolta vissza, egyidejűleg megküldött egy kis kék füzetet, mely a nyelvi felmérő tesztet tartalmazta. A füzet elején ötnyelvű (ivrit, angol, spanyol, francia, orosz) használati utasítás állt. Eszerint a füzetbe írni nem szabad, a válaszokat a mellékelt tesztlapon kell megjelölni, majd a füzetet azzal együtt visszaküldeni. A megoldásra 60 perc áll rendelkezésre, szótárt használni nem lehet. Tekintettel arra, hogy a felmérő azt a célt szolgálja, hogy a jelentkező a számára legmegfelelőbb csoportba kerüljön, s ez egyben az ő érdeke is, a szervezők joggal számíthatnak a jelentkező együttműködésére. A felmérő összesen 102 fokozatosan nehezedő feladatot tartalmazott, három harmincnégyes szakaszra bontva. Ezekben három típusú feladatot kellett megoldani, amint azt a feladat sorszáma előtt álló kis fekete jel (négyzet, háromszög, kör) mutatta. Az első típus mondatkiegészítés volt a megfelelő szó beillesztésével, a második mondatértelmezés, vagyis egy mondat, kifejezés pontos jelentését kellett megjelölni. A harmadik típusú feladat előtt egy 17-22 soros szöveg állt, annak olvasás utáni megértése volt bizonyítandó a helyes állítás megállapításával. Minden esetben négy lehetőség közül lehetett kiválasztani a megoldást. A tesztlap első oldalán néhány rendkívül egyszerű feladattal a héber ábécé ismeretét és a minimális szókinccs meglétét ellenőrizték, a másik oldalon pedig a 102 feladat sorszáma mellett kellett bekarikázni a helyes megoldás betűjelét.

A felmérő tesztlap visszaküldésével itthoni teendőim befejeződtek. Legközelebb két nappal a tanfolyam kezdete előtt, július 2-án kellett felvennem a kapcsolatot a Rothberg Intézettel, ezúttal már személyesen, a „Goldsmith”-ben. Ez a jellegtelen modern épület a kampusz és a diákotthonok között helyezkedik el a Scopus-hegy tetején haladó főút mentén. Az épületbe kicsiny, zsbongó jellegű udvaron keresztülhaladva lehet bejutni — az izraeli középületek portáján elmaradhatatlan táskavizitet követően. A bejárati és a felette levő szinten sorakoznak a tantermek, legfelül pedig egy nagy tanári szoba és irodák találhatóak. A tantermek szintjén alul tágas büfé, felette könyvtár működik. Az épületben még egy könyvtári olvasóterem található a bejárati alatti legalsó szinten, ahol ezenkívül tv-terem és egyéb helyiségek vannak. Az épület központja a büfé előtti kiöblösödő rész, ahol nagy tacepaók hirdetik a legfontosabb információkat.

A beiratkozási formaságok végeztével került sor a szintfelmérésre. Mivel tesztlapom szerencsésen visszaérkezett, ez nálam csak szóbeli részből állt. Egy rövid, kötetlen ivrit nyelvű beszélgetés után az V. szintbe osztottak. Ezt nyilvánvalóan viszonylag biztos nyelvtani alapjaimnak köszönhettem, de mivel korábban nem éltem célnyelvi környezetben, aktív szókinccsemet szegényesnek, értési- és beszédkészségemet elégtelennek

éreztem ehhez a magas szinthez, ezért két napi ott-tanulás után átkértem magamat a IV. szintű csoportba, ahol ugyan kevesebb grammatikai újdonságban volt részem, ám a kommunikáció színvonala, a házi feladatok mennyisége és nehézségi foka még mindig kemény munkára sarkallt. A diákok mozgását a szintek és csoportok között egyébként nem gátolták, mindenkinek lehetőséget adtak arra, hogy megtalálja a számára legmegfelelőbbnek vélt helyet. Ezért aztán — különösen a tanfolyam első heteiben állandóan változott a csoportok összetétele és létszáma. Az enyém végül 12 fő körül stabilizálódott, de előfordultak húsznál nagyobb létszámú csoportok is. A hallgatók többsége az Egyesült Államokból érkezett, az én csoportomban is főleg vallásos amerikai zsidó családok gyermekei ültek, akik felsőfokú tanulmányaik fontos elemének tekintették a jeruzsálemi részképzést. Magyar diákkal ezen a tanfolyamon nem találkoztam, de augusztus elején, a nyári ulpán indulásakor gyakran megütötte a fületem magyar szó, s a kifüggesztett csoportbeosztásokon sok magyar nevet fedeztem fel. A csoportbeosztások tanúsága szerint a nyári ulpánon kb. 1100 hallgató tanult, átlagosan 20 fős csoportokban.

Az összesen 160 órás tanfolyam, amelyen én vettem részt, július 4- augusztus 17-ig tartott. Vasárnaptól csütörtökig napi öt tanóra volt délelőtt 8,30 és 13,00 között, vasárnap másfél óra csúszással. Az első és második valamint a negyedik és ötödik órákat összevonták egy-egy másfél órás blokkba, az első blokk és a harmadik óra között félórás, a harmadik óra és a második blokk között negyedórás szünetet tartottak. A tantermekben tábla volt, de padok, asztalok nem (a tanári asztalt kivéve). A diákok olyan székeken ültek, melyeknek egyik karfájára akkora műanyag-borítású lapot erősítettek, hogy egy füzet vagy könyv elérjen rajta, és jegyzetelésre alkalmas legyen. Ezáltal a tanterem egyetlen nagy szabad térré vált, melyben akadálytalanul mozoghattak a hallgatók, akár székestül is. Különösen a pár- és csoportmunka megszervezését segítette elő ez a körülmény. A tanterem berendezése tehát igen praktikus volt, noha egy kicsit sem hangulatos. Tulajdonképpen az egész egyetemet ez jellemezte: minden nagyon modern, elegáns és praktikus, de az egész kő- és üveglabirintusban nem található egy zúgot, ahol az ember otthonosan érezhetné magát. Persze érdemes lenne szemügyre venni saját intézetünket is ebből a szempontból, vajon mennyire alkalmas épületeink belső kialakítása a távolból érkezett fiatalok komfortérzetének megteremtésére?

A IV. szintű csoportot három tanár tanította. Közülük legtöbbet egy fiatalember, Simon Bar foglalkozott velünk, ő tartotta a szövegfeldolgozó- és az alaktanórákat. Ez utóbbi annak a külön kötetnek az anyagára épült, amely az igeragozási paradigmákat illetve a deverbális képzési struktúrákat rendszerezte. Tekintettel arra, hogy itt nem új anyag elsajátításáról, ha-

nem már tanult szerkezetek konszolidálásáról ill. rendszerbe foglalásáról volt szó, egy órán több modellt vizsgáltunk meg, melyeket a tanár először felírt a táblára, majd különféle igéken alkalmaztatott a hallgatókkal. Mind ezt gyakran megelőzte az az eljárás, hogy a diákoknak egy új szövegben kellett felismerniük és megjelölniük a szóban forgó igealakokat, származékszókat. A hallás utáni megértést és verbális reprodukálást is nagy mértékben segítette elő az a gyakorlat, melynek során először a tanár által normál beszédtempóban elmondott mondatot kellett megismételni, vagy a feltett kérdésre válaszolni, majd mások az eredeti mondat ill. a válasz igéjét a megadott szempont szerint átalakítva ismételték el pergő ritmusban, a lehető legkevesebb gondolkodás után. Az írásbeli házi feladatok megoldását csak abban az esetben beszéltük meg, ha valaki jelezte, hogy problémája van. Nálunk is kiválóan lehet alkalmazni pármunkában a kartonlapos módszert. Ez úgy működik, hogy egy kartonlap egyik oldalára felírunk igéket mondjuk múlt időben, a másik oldalára pedig ugyanazokat az igéket ugyanabban a számban és személyben, de mondjuk felszólító módban. Két diák szembeül egymással, maguk közé teszik a kartonlapot, úgy, hogy mindegyikük csak az egyik oldalt lássa. A feladat az, hogy áttegyék az igéket múlt időből felszólító módba és viszont, anélkül persze, hogy a saját oldalukon levő igealakot hangosan kimondanák. Így egyúttal ellenőrizni is tudják egymás megoldását.

A szövegfeldolgozó órák általában a tankönyv olvasmányaira épültek, melyek többnyire izraeli közírók igényes prózáját, publicisztikai írásait tartalmazták. Simon előszeretettel kezdte valamely új téma megbeszélését azzal, hogy felírt a táblára egy hívószót, majd azt kérte, hogy mindenki írja fel a táblára a megadott szó mellé azt, ami eszébe jut róla. Ezután sorban megkérdezte mindegyik asszociáció szerzőjétől, pontosan mire gondolt. Az így kialakult beszélgetést úgy irányította, hogy bizonyos szavak, kifejezések felmerüljenek, ezeket szintén felírta a táblára, szükség esetén ivritül elmagyarázta a jelentésüket. (Angol szó csak nagyritkán hangzott el az órákon — mármint a tanár részéről.) Csak ekkor vettük elő a szöveget. Kiderült persze, hogy a táblán levő lexikai egységek kulcsfontosságúak a szöveg megértése szempontjából. A szöveg egy részét mindenki magában olvasta el, megkeresve benne az előzőleg feltett kérdésre adandó választ, s így közösen emeltük ki a legfontosabb gondolatokat, más részeit pedig egy-egy kisebb csoport vitatta meg a tanártól írásban megkapott szempontok alapján, illetve kérdésekre válaszolva. Később mindegyik csoport tájékoztatta a többieket a saját szövegrészlete tartalmáról vagy az arról alkotott álláspontjáról. Simon meglehetősen szabadon kezelte a tankönyv leckéit, nemigen tartva be a sorrendet, sok leckét egyszerűen kihagyott, hozott azonban helyettük más témákat, aktuális újság-

cikkeket, irodalmi szemelvényeket, amelyek révén vitát lehetett provokálni. A végső cél ugyanis az volt, hogy a hallgatók az olvasott szövegek kapcsán önálló véleményt alkossanak, azt fejték ki, és ütköztessék a többiekével. Az óra többnyire a vita csúcspontján ért véget, ilyenkor Simon megfogalmazta a legvitatottabb kérdést és feladta írásbeli házi feladatnak. Ezeket az álláspontkifejtő fogalmazásokat már illett elkészíteni és beadni Simonnak, aki kijavította bennük a nyelvi hibákat és visszaadta őket letisztázásra. Hasonlóképpen készítette elő, de több órán át, a legnagyobb feladatot, amit ő „projekt”-nek nevezett. Ennek középpontjában egy 1970-ben játszódó film állt, amely néhány érettségiző tel-avivi fiatal háborúellenes fellépéséről, s annak kudarcáról szólt. Először megbeszéltük a filmkészítés szakkifejezéseit, és filmkritikákat olvastunk. Ezután egy hosszabb ismertetést olvastunk és elemeztünk a fentemlített módon a korszakról, arról a politikai légkörről, amelyben a film játszódik. A fő vitakérdésekben elfoglalt álláspontot ezúttal is ki kellett fejteni írásban. Egyebek között megismerkedtünk a korszak híres (és most, Jichak Rabin meggyilkolása óta még híresebb) békedalával, a „Sír lásalom”-mal. Ezután egy lapon megkaptuk a filmben elhangzó néhány sajátos nyelvi fordulat jegyzékét, ezeket Simon megmagyarázta, és videón megnéztük a filmet. A következő órán természetesen megbeszéltük a látottakat, értelmeztünk egyes jelenségeket. Végül pedig legalább két oldal terjedelmű kritikát kellett írni a filmről, és reagálni néhány korabeli kritikákból származó észrevételre. A letisztított írásműveket Simon lefénymásolta, és a tanfolyam végén „újsággá” fűzve a csoport tagjainak átnyújtotta. A tanfolyam során egy másik, régebbi játékfilmet is megnéztünk és megvitattunk, valamint részt vettünk egy figyelemre méltó kísérletben, melyet az intézet más tanárai szerveztek. A kísérlet lényege az volt, hogy mielőtt levetítettek volna számunkra egy meglehetősen bonyolult témával foglalkozó, s ezért nyelvi szempontból hosszú dokumentumfilmet, a kísérőszöveg legfontosabb részeit elolvastatták velünk, és ellenőrizték az olvasás utáni megértést (Az új szavakat, kifejezéseket természetesen előzőleg megmagyarázták). A módszer eredményeképpen a film megértése már valóban nem okozott nagy nehézséget.

A csoportunkat tanító két tanárnő közül Dina mondattant és sajtónyelvet, Cióna pedig irodalmat adott elő — igaz, ez utóbbit csak heti két órában. A mondattanórák a tankönyv nyelvtani összefoglalásain és gyakorlatain alapultak, melyek a különféle mondatbeli viszonyok (ok, okozat, cél, feltétel stb) kifejező eszközeivel foglalkoztak. A stúdium nyelvi fejlődésem szempontjából hasznos volt, de különösebb módszertani érdekességgel nem szolgált. A sajtónyelv tantárgy keretében ezen a szinten még csak rövidebb újságcikkek elolvasását és ismertetését ill. egyszerűbb tv-műsorok közös megtekintését és megbeszélését követelték meg, az V.

szinten azonban már az első órán kimerítő sajtóelméleti és -történeti előadást hallottam, majd több flekkes cikkeket adtak fel otthoni elolvasásra és elemzésre. Az irodalomórák rendkívül élvezetesekek voltak, héber nyelvű klasszikus és modern verseket, valamint modern kisepikai műveket elemeztünk. Cióna, bemutatandó az egyik olvasott novella helyszínét, elvitt minket Jeruzsálem egyik patinás negyedébe, bekéredzkedett velünk vadidegen emberek lakásába, ahol a háziakkal felváltva meséltek Jeruzsálem múlt századi építészetéről, életmódjáról. A tanári „rámenősség” kivételes példáját ismertem meg általa.

Jeruzsálem régi arcát más módon is alkalmunk volt megismerni. Az intézet egyik tanára két alkalommal 1-1 órás, diafilmekkel illusztrált előadást tartott a haladó szintű csoportok hallgatóinak rendkívül szórakoztató stílusban a város régebbi negyedeinek, építményeinek történetéről. Ugyancsak kétszer volt összevont énekóra, ahol a nyelvi szintnek megfelelő szövegű modern izraeli dalokat tanított szintetizátor segítségével egy fiatal lány. Többször is megfordultunk a bölcsészettudományi kar számítógéptermben, itt a nyelvijáték-programokat mutatta be Simon. Egy alkalommal színházlátogatást is szerveztek számunkra.

Vizsgát a tanfolyam közepén és végén kellett tenni. Ez szóbeli és írásbeli részből állt. A szóbeli tért el jobban a nálunk szokásostól. A hallgatók ugyanis nem egyedül vizsgáztak, hanem párban, és miután négy lehetőség közül maguk választották ki a számukra legérdekesebb témát, fél-másfél órára félrevonulhattak felkészülni a szerepjátékra, amit 5-10 percben a tanár előtt adtak elő. Az egyetlen megkötés az volt, hogy a téma meghatározása mellé feljegyzett szavakat, kifejezéseket bele kellett építeni az előadásba. A témák és a kifejezések természetesen a szorgalmi időszakban tanult anyagból származtak. Az írásbeli vizsga olvasás utáni megértési gyakorlatot, nyelvtani feladatokat és 12-15 soros fogalmazást tartalmazott. Értékelése százalékpontokban történt.

Végezetül szeretnék még szólni az oktatás „melléküzemágairól”. A kampuszról még nem mondtam el, hogy valóságos város, amelyben több — viszonylag olcsó — étterem, ezenkívül posta, bank, különféle üzletek működnek, a hatalmas központi könyvtárról nem is beszélve. Térítés ellenében a hallgatók is használhatják az egyetem E-mail vonalát, bár ennek szigorú feltételei vannak. A nyugati fiatalok életének ez a számítógépes rendszer annyira magától értetődő velejárója, hogy már nálunk sem nélkülözheti olyan intézmény, amely nemzetközi tekintélyt kíván kivívni magának. Az egyetem központjától mozgólépcső vezet le az alatta levő autóbusz-végállomáshoz, ahonnan a város több pontjára indulnak autóbuszok.

Legkevésbé a kollégiummal voltam elégedett. Az egyetemnek két nagy diákközpont-épületegyüttese van, az egyik közvetlenül a „Goldsmith”

mellett, a másik valamivel távolabb — gyalogosan 5-10 percnyire. Én ez utóbbiban kaptam szállást, és állítólag jobban jártam mint azok, akik hagyományos kollégiumi szobákban laktak. Ebben az épületegyüttesben ugyanis nagy konyhával, fürdőszobával és külön WC-vel is ellátott háromszobás lakások voltak. Ez így nem is hangozna rosszul, csakhogy a szobák két személy számára túlságosan szűkösek, ezenkívül sötétek és zajosak voltak, vagyis nehezen lehetett bennük órákra készülni.

A hallgatók beilleszkedésének elősegítésében jelentős szerepet játszanak az ún. „madrikh”-ok. A szó „útmutató”-t, „idegenvezető”-t jelent, de így nevezik az izraeli ifjúsági mozgalmakban a fiatalokkal közvetlen kapcsolatban álló vezetőket is. Az egyetemi madrikhok olyan magasabb évfolyamú hallgatók, akikhez a „golyák” tanácsért, segítségért fordulhatnak. A beiratkozás utáni napon ők kísérték végig minket az egyetem épületein, elmagyarázva a lehetőségeket, figyelmeztetve a veszélyekre. (Elsősorban a környező arab települések elkerülésére intették különösen a magányosan sétálgató leánykákat.) A kampuszbeli séta egy nagy előadóteremben ért véget, ahol az egyetem és az intézet vezetői köszöntötték a tanfolyam résztvevőit. A madrikhok azért annyiban eltávolodtak hőskori elődeiktől, hogy nekik az egyetem már pénzt fizet tevékenységükért (ezt hangoztatják is, hogy az új diákok minél felszabadultabban forduljanak hozzájuk), és jövedelmező vállalkozást üzemeltetnek, melynek keretében délutánonként jeruzsálemi városnézéseket vagy közeli autóbuzos kirándulásokat, hétvégeken pedig nagy sivatagi túrákat szerveznek a fizetőképes diákok számára. Én egy alkalommal mentem el ilyen szervezett útra Kumránba, a Holt-tengeri terek leőhelyéhez, melyet — nyilván alvállalkozóként — egy helyi utazási iroda bonyolított le.

E dolgozat keretében ennyit tudtam elmondani jeruzsálemi tapasztalataimból. A magam szakmai munkáján biztosan érzem e nagyszerű tanulmányút jótékony hatását. Amikor tehát jelen írásommal megkíséreltem bemutatni egy távoli testvérintézményünk tevékenységét, az a cél vezetett, hogy ezáltal a mi diákjaink egyetemi előkészítésében, a magyar nyelv idegen nyelvként való oktatásában is hasznosítható gondolatok születését segítssem elő.

Szende Virág

A közvetítőnyelv kérdése a nyelvoktatásban*

(Különös tekintettel a magyar mint idegen nyelv oktatására)

Pályafutásom alatt (közel húsz éve oktatom a magyart idegen nyelvként) két súlyos tévhitel találkozottam a nyelvoktatással kapcsolatban. Az egyik ezek közül az a téves meggyőződés, hogy nyelvet tanítani nem lehet úgy, hogy az oktató nem beszéli a tanuló anyanyelvét, illetve nincs valamilyen más közös nyelvük, amit közvetítőnyelvként használhatnának. A másik tévhit az oktató előképzettségével kapcsolatos. Sokan gondolják azt, hogy ha valaki jól beszéli az oktatandó nyelvet (esetleg az anyanyelve), akkor már tanítani is tudja. Mindkét eset komolyan befolyásolhatja a tanuló tanárválasztását és ennek következtében a tanulás eredményességét is.

Tud-e magyar nyelvet tanítani az, aki jól tud magyarul ? Ez a kérdés természetesen nemcsak a magyarral kapcsolatosan merülhet fel. Gondoljuk meg, ha valaki jól tud használni egy nyelvet, nem biztos, hogy ismeri a mélyebb összefüggéseket is. Ma már sokan kitűnően tudják használni a személyi számítógépeket, mégsem tudják megmondani, hogy mi miért és hogyan működik benne. Ezt a szakemberek hosszú évekig tanulták az egyetemen. Nos, a nyelvvel kapcsolatosan is ez a helyzet. A nyelvtanárok is hosszú ideig tanulják nemcsak a nyelvet magát, hanem a nyelv történetét, a nyelvtani, nyelvhasználati szabályokat, megtanulják a nyelv mélyebb ismeretéhez szükséges összefüggéseket. Ezek nélkül az ismeretek nélkül hiányzik a nyelvi tudatosság, ami szükséges a nyelvtani ismeretek közvetítéséhez és megvilágításához. Különösen igaz ez az anyanyelv esetében. S bár a tanult nyelvnél kialakul a tudatos nyelvhasználat, de még mindig hiányoznak a módszertani ismeretek. Célszerű tehát szakképzett nyelvtanárt, s ha mód van rá anyanyelvi tanárt választani.

Szükséges-e a tanárnak a tanuló anyanyelvét ismernie? Kell-e egy közös nyelv, amin megérthetik egymást? Magyar nyelvkönyvek már igen régóta léteznek, a magyar mint idegen nyelv oktatása több mint 200 évre nyúlik vissza. Régi magyar nyelvkönyveink először latin nyelvtani magyarázatokkal, latin nyelvi alapon készültek. Ilyen például az 1702-ben

* Elhangzott a Főiskolai Ősz '95 című oktatásmódszertani és oktatástechnikai tanácskozáson, 1995. november 10-én.

Nagyszombatban megjelent Grammatica Linguae Ungaricae (Paulo Pereszlényi). Később megjelentek magyar nyelvkönyvek és nyelvtanok olasz, német, szlovák, cseh, sőt koreai és japán nyelven is. Ezek közül csupán néhányat sorolok fel:

Olasz:

Deáky Zsigmond: Grammatica ungherese (Magyar nyelvtan olaszok használatára)

Róma, 1827.

Várady Imre: Grammatica della lingua ungherese (A magyar nyelv nyelvtana)

Róma, 1931.

Tóth László: La lingua magiara (A magyar nyelv)

Nápoly, 1939.

Német:

Georg Szaller: Ungarische Sprachlehre Lateinisch und Deutsch erklärt

Preßburg, 1793.

Szalay Imre: Leichtfaßliche ungarische Sprachlehre

Pest, 1831.

Johann Majláth: Praktische Ungarische Sprachlehre für Deutsche in Fragen und Antworten

Pesth, 1831.

Adolf Richter: Der vollständige kleine Ungar

Wien, 1835.

Schuster Joh. Fraugott: A' Magyar Úrfi

Wien, 1834.

Moriz Ballagi: Ausführliche Grammatik der ungarischen Sprache

Pest, 1861.

A századunk második felében európai nyelveken megjelent nyelvkönyvek közül néhány:

Josef Blaskovics: Madarskiny pro samonky

Praha, 1963.

Kregárová: Ucebica Madarciny

Bratislava, 1965.

Bánhidi - Jókai - Szabó: Lehrbuch der ungarischen Sprache

Budapest, 1957.

Tompa József: Ungarische Grammatik
Budapest, 1968.

Ginter - Tarnói: Ungarisch für Ausländer
Budapest, 1974.

Kovácsi Mária: Itt Magyarul Beszélnek
Budapest, 1993.

Kuriózumként megemlíteném azt a japán nyelven írott nyelvkönyvet is, amely 1960 körül jelent meg Magyar nyelv négy hét alatt címmel, szerzője: Imauka Zsúicsiro.

Sőt bátran dicsekedhetünk azzal, hogy intézetünk szakemberei egészen speciális igényeknek megfelelő tankönyveket is készítettek. Munkatársa lehettem két olyan magyar nyelvkönyvnek, amelynek segítségével Lendván és környékén (Szlovénia) a szlovén gyerekek tanulják az ott kisebbségben élő magyarok nyelvét. Ezek a nyelvkönyvek a Lendvai Kétnyelvű Általános Iskola 3. osztálya számára készült Csön, csön gyűrű (Aldea-Dávid-Gyúró-Kármán-Szende, Szerk: Dávid Mária, Ljuljana, 1994.) és a 4. osztályos Kerek pereg. Mindkét könyv tisztán magyar nyelven íródott, de feltételezi a tanár kétnyelvűségét, azaz igényli azt a segítséget, hogy egyes részeket a tanár lefordítson szlovénra.

Voltak tehát és ma is vannak olyan nyelvkönyvek, amelyek feltételezik azt, hogy a tanár beszél a tanuló anyanyelvét, s ennek az adottságának a felhasználásával oktatja a nyelvet. S erre van és lesz is igény. Nem kétséges, hogy a nagy nyelveket (angol, német, orosz, francia, spanyol) beszélők, és a Közép-Európában élők mindig élhetnek majd ezzel az előnnyel. Mert nagy előny az, ha nem a tanulandó nyelven, vagy egy másik idegen nyelven kell a magyarázatokat megérteni. Sok értékes időt lehet megtakarítani. De hátrány is adódik belőle. Mégpedig az, hogy a tanuló nem kényszerül arra, hogy a megtanulandó nyelvet minél előbb használja, azaz a nyelv ne csak a nyelvtanulás célja, hanem eszköze is legyen a számára. Ennek ellenére nem szabad azt az előnyt kihasználatlanul hagyni, hogy a tanulóknak anyanyelvén magyarázhatjuk el a nyelvtani problémákat, adhatjuk meg egy-egy szó, kifejezés jelentését.

Más azonban a helyzet, ha a közvetítőnyelv nem a tanuló anyanyelve. Egy harmadik nyelv belépése csökkentheti a tanulás hatékonyságát. A tanulóknak az anyanyelve, egy már többé-kevésbé ismert idegen nyelv, s egy harmadik, alig ismert nyelv között kell egyensúlyoznia. Tapasztalatom szerint ez a szükségesnél jobban igénybe veszi a tanuló idegrendszerét, s a megszerzett előnyök nincsenek arányban a befektetett energiával. Milyen szempotokat érdemes figyelembe venni, amikor el kell döntenünk, hogy használjuk-e a közvetítőnyelvet, vagy nem.

A tanuló ismeri-e a közvetítőnyelvet megfelelő szinten. Ha nem, könnyen előfordulhat, hogy a célnyelv helyett ezt a nyelvet tanulja meg, hiszen ezt hallja a magyarázatok során, s ha meg akar tudni valamit a megtanulandó nyelvről, akkor kénytelen először megtanulni a közvetítőnyelvet. Ezért ilyen esetben célszerű a kezdeti nehézségek áthidalása után a harmadik nyelvet kikapcsolni, s már csak a célnyelven kommunikálni. Magam is tapasztalom, hogy ha túl hosszú ideig veszem igénybe az angol nyelvet a tanításnál, diákjaim elkényelmesednek, s akkor sem használják a magyart, ha mondandójuk előadásához elegendő nyelvtani és lexikai ismerettel rendelkeznek. Ezért ahhoz a trükkhöz szoktam folyamodni, hogy egy idő után már nem értek angolul, s amikor az első meglepetésen túljutottak, rájönnek, hogy tudják használni a magyar nyelvet is. Ez az az első sikerélmény, ami a tanulást valóban előbbre viszi.

A másik figyelembe veendő szempont az, hogy a célnyelv és a közvetítőnyelv rendszere, felépítése mennyire különböző vagy hasonló. Ha valaki angolt tanul német közvetítéssel, akkor a német és angol nyelv grammatikájának nagyon hasonló felépítése, közös szavai (legalábbis írott formában jól felismerhető azonosságok) jelentősen segíthetik a nyelvtanulást. Hasonló tapasztalatokat szereztem a magyarral rokon nyelv, a finn esetében is. Finn tanítványaim lényegesen gyorsabban megértették a magyar nyelvtan szabályait, könnyebben kezdtek beszélni, mint más nemzetiségű társaik.

A közvetítőnyelv használata tehát hasznos lehet, s ha alkalmunk van rá, ne hagyjuk kihasználatlanul ezt a lehetőséget. *De nem feltétlenül szükséges közvetítőnyelv ahhoz, hogy egy nyelvet megtanítsunk.* Nem állítom, hogy a közvetítőnyelv nélküli oktatás nem jár nehézségekkel, de a kezdeti, talán a szokásosnál keményebb munka meghozza gyümölcsét. A tanuló hamarabb kényszerül arra, hogy használja a nyelvet, s hamarabb szerez jártasságot abban, hogy ha nem is kifogástalanul, hibátlanul, de megértesse magát. Egy vegyes csoportnál pedig, ahol nincs közös nyelv, nem is választhatunk más utat. Gyakran megkérdezik tőlem, hogy amikor az első órára bemegyek, hogyan kezdek tanítani. Úgy, hogy van egy tankönyvünk, ami ilyen esetekre készült — s intézetünkben elég sok vegyes csoport van —, s amely alkalmas arra, hogy a nyelvet szókincsében, nyelvtanában apró szakaszokra bontva megismertesse a hallgatókkal. A Színes magyar nyelvkönyv (Erdős József, Kozma Endre, Prileszky Csilla, Uhrman György, szerk: Uhrman György, Tankönyvkiadó, Budapest, 1990.) erre a célra készült, s alkalmasnak is bizonyult a feladat megoldására.

Aldea Miklósné

Szemléltetés a gyakorlati órán

A Kodolányi János Intézet (volt Nemzetközi Előkészítő Intézet) a magyar nyelvet mint idegen nyelvet oktatja részben magyar egyetemre készülők külföldi diákok számára egyetemi előkészítésként, részben nyelvtanfolyam formájában különböző okokból magyar nyelvet tanuló idegen ajkúaknak.

Az oktatás egész menetét és tantervét ismertetni nem lehet e bevezető feladata, annyit azonban talán nem szükségtelen elmondani, hogy az ún. gyakorló órák milyen szerepet játszanak a kezdeti, intenzív szakaszban.

Ennek az időszaknak jellemzője, hogy heti 30 órában a hallgatók csak nyelvet tanulnak, meglehetősen gyors ütemben, nap mint nap tetemes új nyelvtani és szóanyagot sajátítva el. Ebből 10 óra gyakorló óra, amelyek fő feladata az új anyag minél többszöri, minél sokoldalúbb „forgatása”, alkalmazása, begyakorlása.

Ezen órákat nem ugyanaz a tanár tartja, mint az új anyagot közlő órákat, ami magában már némi változatosságot jelent, és azt a feladatot is a tanárra rója, hogy a szükséges automatizáló feladatokat is elvégezzék a hallgatók. Az itt bemutatott néhány ötlet és tapasztalat ahhoz szeretne hozzájárulni, hogy ez a munka tanár és hallgató számára egyaránt színesebb, változatosabb legyen.

A gyakorlati órák célja a tanult anyag begyakorlása. A tanár, aki az új anyagot egyszer már elmagyarázta a hallgatóknak, általában megjelöli a gyakorló órát tartó tanárnak azt az anyagrészt, azokat a gyakorlatokat, amelyek elvégzését kívánja, de módszertani tanácsokat legtöbbször nem ad. A gyakorlati órát vezető tanár feladata, hogy kialakítsa saját módszereit, hogy megpróbálja a csoport számára is érdekessé, szórakoztatóvá, s egyben eredményessé tenni az órákat s nem utolsó sorban a saját maga számára.

A gyakorlati órák nehézségei között a legnagyobbnak látom azt, hogy az egymást követő órák során a nyelvtanulók koncentrációképesége csökken. Az effajta órák sokszor esnek az 5. és a 6. órákra, nagyon fontos tehát, hogy amennyire lehetséges, a hallgatók figyelmét mindenféle fondorlatos módon ébren tartsuk. Még azt is meg kell próbálnunk, hogy a gyakorló órának pihentető, frissítő pillanatai, percei is legyenek.

Céлом az, hogy a teljesség igénye nélkül, néhány olyan módszert ismertessek, amelynek segítségével a tanár feloldhatja az óra egyhangúságát. Különösen fiatal, pályakezdő, óraadó, esetleg más szakos, de gyakorló órák adását vállaló kollégáimnak szeretnék néhány ötlettel segítségére lenni.

Az egyhangúság feloldásának számtalan módja van, közülük csak egy a szemléltetés. A szemléltetés legelterjedtebb eszköze a **kép**. Nagy előnye, hogy nem kell hozzá áram, gép, sötétítés, nem romolhat el, nem szellemképes stb. Episzkóp segítségével felhasználhatunk könyveket, levelezőlapokat, újságokat, családi fényképeinket, bármilyen képet, amely valamilyen módon kapcsolható a tanult anyaghoz. A képeket minden tanár gyűjti, de raktározásuk, rendszerezésük, s így következetes felhasználásuk sokszor elmarad. A képek meggyűrdnek, elvesznek.

A rendszerezés egy lehetséges módját követtem, amikor egy 400 darabos törzsállományt állítottam össze, melyet szakcsoportunk közösen gyarapít. A képeket magyar és külföldi újságokból vágtam ki, A/4-es fehér lapra ragasztottam fel. A gyűjtés sorrendjében megszámoztam a lapokat, s egy betűrendes füzetbe a képek fő témája, felhasználási területük kulcsszava szerint a számokat beírtam. Szükségesnek láttuk később azt is, hogy leckék szerint is készüljön mutató. A képek lassan elhasználódnak, ezért a 200 legjobbról dia is készült.

A képek felhasználására sokféle lehetőség kínálkozik.

A tanterem falán elhelyezett, **poliuretán lemezből** készült táblán mindig olyan képek vannak, amelyek vagy az adott leckéhez (lexikához, nyelvtani anyaghoz), vagy valamilyen **aktualitáshoz** (nemzeti ünnep, évszak, népszokás) kötődnek. E képek csak akkor tölthetik be igazán hivatásukat, ha a tanár rövid írásos kiegészítést is mellékel. Jó szolgálatot tesz egy-egy szómagyarázat, szinonimák, rövid tartalmi magyarázat.

Bevált módszerem az is, hogy a képhez **kérdéseket** írok fel, és versenyt hirdetek határidővel, „díjakkal”. A képeket legalább hetenként cserélem.

Csoportmunkához fel lehet használni egy képet úgy, hogy **episzkóppal** kivetítjük. Ilyenkor kérdésekkel indítok, egyszerű, a nyelvtani anyag ismétlését célzó kérdésekkel, majd az éppen gyakorlandó anyagrészt kérdéseivel folytatjuk. Második lépcsője a munkának, hogy a következő alkalommal újra előveszem ugyanazt a képet, és a hallgatóknak önállóan kell rövidebb-hosszabb mondatokban beszélni a képről. A harmadik lépcsőben rövid önálló szöveget íratok a képről. Jó, ha az új képek mellett mindig vannak visszaköszönő képek is. A hallgatók számára élmény az, hogy tudásuk gyarapodásával ugyanarról a képről egyre többet, egyre magasabb szinten tudnak beszélni.

Az órán használom a felragasztott képeket egyéni munkához is. Minden hallgató más képet kap, s hozzá egy kis papírt. A papíron vagy kiegészítendő szöveg, vagy kérdések vannak. A kiegészítés azért nagyon hasznos így képpel együtt, mert a kép segíti a szöveg megértését, a szöveg pedig közvetíti a szövegalkotó, jelen esetben a tanár látásmódját, véleményét az adott képről. Ez fontosabb dolog, mint első látásra gondolnánk. Közelíti egymáshoz a két különböző kultúrából érkező, de együtt dolgozó ember, a tanár és a diák világszemléletét. Igyekszem olyan képeket is választani, amelyek országismereti anyagot is tartalmaznak. (Szegedi dóm, budapesti hidak, városrészletek, szobrok stb.)

A legélvezetesebb (legalábbis számomra) a gyakorló órán az a feladat, amely önálló **fogalmazást** kér a hallgatótól egy kép alapján. Például a feltételes mód gyakorlásánál egy erdőbelső nyugalmat árasztó képére, s a kérdésre: „Mit csinálna Ön, ha most ebben az erdőben lenne?” olyan lírai, meglepően szép fogalmazásokat írtak a hallgatók, amilyeneket a kép felhívó ereje nélkül biztosan nem kaptam volna. Az ilyen feladatokat természetesen csak differenciáltan lehet alkalmazni, de fogékony és tehetséges hallgatóim személyiségét így sokkal mélyebben sikerült megismernem, ők pedig lehetőséget kaptak fantáziájuk kibontására is.

Kedvelt szemléltető eszközöm a **vicc** is. Külön dossziéban gyűjtöm a vicceket. Tudjuk, hogy a szövegek közül a legnehezebb idegen nyelven egy idegen nép humorát megérteni.

A szöveg nélküli rajzos viccekhez szöveges magyarázatot, szómagyarázatot adok, és kérdéseket teszek fel. A szöveges és rajzos vicceket pedig úgy válogatom, hogy a szöveg az éppen tanult anyaghoz kapcsolódjék vagy lexikájában, vagy nyelvtanában. Az ilyenfajta feladatok során érdekes felfedezéseket tehetünk más népek szépségideáljairól, látásmódjáról.

Két olyan módszerről is szeretnék említést tenni, melyek némi adottságokat is megkívánnak a tanártól. Az egyik a rajz, a másik a bábozás.

Sokszor hallom a panaszt: — Nem tudok **rajzolni**! A nyelvtanításhoz azonban nem művészi rajzokra van szükség. A táblára feldobott rajz más, mint az előre elkészített (bármilyen szép legyen is) rajz. Ez ott születik a hallgatók szeme előtt, varázslat és játék. Gyorsan, egyszerűen kell rajzolni, sok humorral.

A **bábozás** végigkíséri munkámat. A kezdő szakaszban mindjárt az első órától ketten vagyunk, a báb és én. Amikor a bábozást elkezdtem, az a cél vezetett, hogy feloldjam a tanár és diák között meglévő föléalárendeltségi viszonyt úgy, hogy tekintélyemből ne veszítsek, hogy a nagyon üdvös három lépés távolság mégis megmaradjon. Nem pedagógiai, elsősorban nyelvpszichológiai probléma ez, hogy a felnőtt ember, amikor

kezdő fokon nyelvet tanul, a gyermek lelkiállapotába esik vissza. A mi hallgatóink is sokszor kínosan élik meg ezt. Kereskedők, harcosok vagy egyszerűen csak hazájukban már felnőttek számító fiatalok egyszerre kiskorú, sőt csökkent szellemi képességű embernek, másodrendű polgárnak érzik magukat, amikor írni, olvasni, beszélni tanulnak magyarul. (Megjegyzem, a magyar környezet is ezt a tudatot igyekszik erősíteni bennük. Nálunk az utca embere — jó esetben — letegezi, vállon veregeti a külföldi diákot.)

A bábozás játék. Hogyan szabadítja fel akkor a nyelvtanulót kisebbrendűségi érzéséből, hiszen ez a játék „gyerekes dolog”? Igaz, játék, de a felnőtt ember nem szégyell játszani, ha a játék közös játék, és mindenki betartja a szabályokat. Azt tapasztaltam, hogy nemzetiségre való tekintet nélkül, a hallgatók a báb segítségével nagyon hamar megszabadulnak szorongásaitól, s így kisebbek nyelvi gátlásaik is. A tanár kiléphet személyiségéből, tegezhet, pusztit adhat, mondhat olyan szavakat (mármint a báb!), amelyeket a diáknak jó ismernie, de a tanár normális esetben nem mondhat a hallgatónak (számár, buta, édes, aranyos, szívem stb.). A bábót használom minden kommunikációs forma megtanításához, a bemutatkozás, a tegezés, a dicséret és a szidás alkalmazásánál. Az egyes nyelvtani anyagrészeknél mindig van alkalom arra, hogy néhány perces személyes beszélgetés folyjon a báb és a csoport között. Csoportjaimban olyan népszerű ez a gyakorlási forma, hogy néhány napos kihagyás után keresik, kérik.

Nem térek ki részletesen a mindennapi használati tárgyak felhasználásának lehetőségeire. Gondolom, általánosan elterjedt módszer ez.

Bármilyen szemléltető eszközt is használjunk, ha segítségükkel eredményesebbé tehetjük a nyelvtanítást, minden eszköz jó. S minden eszköz nélkül is szemléltethetünk, sokszor csak gesztusainkkal, mozgásunkkal, mimikánkkal. A fontos az, hogy érdekes, változatos, az érdeklődést felkeltő módszereket ötvözzünk jól átgondolt egésszé.

Dr. Kármán Lászlóné

Leendő konduktorok intézetünkben

Intézetünkben 1991. óta folyik azoknak a FÁK országaiból érkező diákoknak az előkészítése, akik a Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelőintézet (továbbiakban Pető Intézet) elvégzése után konduktorok lesznek. Szabadjon előljáróban néhány szót ejteni a Pető Intézetről és az ott folyó munkáról. Dr. Pető András a XX. század ismert tudósa, a Konduktív Pedagógiai Rendszer kialakítója, a főiskola megalapozója. Az általa kidolgozott módszer segítségével olyan mozgássérültek is gyógyíthatóknak bizonyultak, akikről korábban a tudomány és társadalom lemondani kényszerült. A statisztikai adatok szerint a 3-5 éves kor közötti mozgássérült gyermekek közül a 80 %-ot is eléri az eredményesen kezelték száma. Csecsemőkortól az öregkorig folynak foglalkozások különböző betegségek és korosztályok szerint. Egy csoportban általában 6-8 fő van. A betegségek oka az esetek nagy részében a koraszülésnél fellépő oxigénhiány.

A Pető Intézet mindenekelőtt a magyar gyermekek ellátására és a Pető-módszert alkalmazó nevelők, az ún. konduktorok kiképzésére hivatott. Az utóbbi időben a nemzetközi igények erőteljesen megnövekedtek mind a gyógyulni vágyó gyermekek, mind a konduktorképzésben résztvenni kívánók körében.

Így kerültek hozzánk a Moszkvai Egyetem, illetve a Rehabilitációs Központ révén az itt tanuló diákok, akiknek továbbtanulását támogatják ezek az intézmények. A FÁK országaiban ugyanis még nincs a Pető Intézethez hasonló speciális képzés. Szükség viszont igen nagy van erre, hiszen több százezer gyermek él egészséges társai között megfelelő nevelő nélkül, vagy otthon elrekesztve a világtól. A hozzánk érkező diákok egy része Jakutföldről, Szibériából vagy a fővárosból, Moszkvából kerül ide.

Ezeknek ismeretében itt tanuló diákjainkat a Pető Intézet elvárásai szerint kell előkészítenünk. A diákok alkalmassági vizsgán vesznek részt a Pető Intézetben, amelyen igen magasak a követelmények. A hallásvizsgálat keretében a jelölteknek húsz magyar vagy orosz népdalt kell tudniuk. Vizsgálják kottaolvasási készségüket is. Beszédalkalmassági vizsgát tesznek, amelyen kizáró ok a hangképzési rendellenesség, ritmuszavarok. A felmérést vizsga és orvosi szakvélemény zárja. Az alkalmassági vizsgán tízperces zenés gimnasztika, labdavezetés, koordinációs képességek mérése, kreativitás, mozgáskészség megfigyelése történik. Miután a FÁK országainak a Kodolányi János Intézettel kötött szerződése bizonytalan időre

szól, így a diákok számára készítendő tankönyv megírására nem került sor. Kénytelenek vagyunk továbbra is saját anyagainkat, gyűjteményünket használni.

Mire is van szükségük ezeknek a diákoknak? A magyar nyelv elsajátítását (a Színes Magyar Nyelvkönyvből tanulnak) lassabb ütemben végezzük, mint az egyetemre felvételizőknél. Már a kezdeti szakaszban részletesebben foglalkozunk olyan anyagrészekkel, amelyek számukra szükségesek, és az ott elvégzendő feladatok megkönnyítésére szolgálnak. Például részletesen tárgyaljuk a testrészeket, s az azzal kapcsolatos mozgásokat: mászás, gurulás, guggolás, ülő helyzet, fekvő helyzet, térdemelés, fejkörzés, kéznyújtás stb. Sok verset, mondókát és gyermekdalt is elsajátítanak már a kezdeti szakaszban. A magyar nyelven kívül szaktárgyakat is oktatunk: anatómiát, matematikát és éneket. A magyar nyelv tanítása közben igen nagy hangsúlyt fektetünk a fonetika gyakorlására. A félévi magyar nyelvi vizsga után Somos Béla: Magyarországról magyarul című könyvét tanítjuk törzsanyagként. Ebből megismerik Magyarország földrajzát, rövid történetét, a magyar nyelv eredetét, néhány híres magyar író, költő, zeneszerzőt. Erre azért van szükség, mert a konduktori diplomával együtt tanítói képesítést is szereznek. Somos Béla könyvét gyermekirodalommal, versekkel, játékokkal egészítjük ki, de gyakoroljuk a Pető Intézet gyakorlati foglalkozásain majd alkalmazandó szavakat, kifejezéseket, instrukciókat is. A diákoknak már az előkészítő évben meg kell ismerniük a Pető Intézetben használt segédeszközök nevét, a feladattípusokat és az ottani napi-rendet is, mert még a felvételi vizsga előtt hat héten keresztül hetente egyszer látogatást tesznek az intézetben.

Kézügyességük, kreativitásuk fejlesztése céljából a meséket, verseket illusztrálniuk kell. Önállóan készítenek bábokat, vagy hajtogatással, ragasztással szemléltető eszközöket. A Pető Intézetben alkalmazott, a gyakorlati foglalkozásokat tartalmazó forgatókönyv szóanyagát is megtanítjuk, s azt mozgással, mutogatással, vagy az órára bevitt baba mozdításával gyakoroljuk. Ilyenek például:

- tornagyakorlatok végzése ülő, álló, fekvő helyzetben
- hely- és helyzetváltoztatás tanulása.

A konduktori munka jó fizikai erőnlétet igényel, ezért ösztönözzük hallgatóinkat arra, hogy minél többet mozogjanak, sportoljanak (úszás, futás, torna).

Az egyik szaktárgy, amit magas szinten kell elsajátítaniuk, a biológia, ezen belül nagy hangsúlyt kap az anatómia. A másik, szintén nélkülözhetetlen tárgy az ének. A múlt évben minden diák számára vásároltunk egy furulyát, így a hangszeres zene gyakorlására is mód nyílt. Szolfézst is

tanulnak, és nagyon sok éneket, ehhez Kodály Zoltán 333 olvasógyakorlat című gyűjteményét használjuk.

Sokszor eszembe jutott már eddigi pályafutásom során Kodály Zoltán. Pedagógiájának fontos alkotóelemei a zene, a mozgás, a cselekvés, improvizálás. Ezeket igen jól hasznosíthatjuk a magyar nyelv tanítása során minden csoportban. Kodály Zoltán így ír erről:

„A zene elemei külön-külön is értékes nevelőeszközök. A ritmus figyelmet, koncentrációt, határozottságot, beidegző képességet fejleszt. A dallam az érzés világát nyitja meg.”

Imre Klára

Hozott pontok — szerzett pontok, avagy mennyire értékelünk reálisan?

Intézetünk egyik feladata a határainkon túlról — zömében a Felvidékről, Kárpátaljáról és a Vajdaságból — érkezett, magyar anyanyelvű diákok felkészítése a magyar egyetemi, illetve főiskolai felvételi vizsgákra, és a továbbtanulásra. Helyzetüket nehezíti, hogy felvételi vizsgáikat a Magyarországon érettségizett diákokkal azonos, a felsőoktatási intézmények által előírt követelmények szerint kell letenniük.

Intézetünkbe az általunk és a határainkon túli magyar szervezetek által közösen szervezett sikeres felvételi vizsga alapján lehet bekerülni. Évek óta olyan csoportokban tanítok matematikát, amelyekben — fizika szakos kollégáimmal együtt — a műszaki felsőoktatásban továbbtanulni szándékozó diákokat oktattunk, ezért az itt szerzett tapasztalatokról szeretnék beszámolni. (Egyébként minden matematikából felvételiző hallgatót, pl. akik gazdasági, vagy természettudományi felsőoktatásban kívánnak továbbtanulni, azonos tanterv alapján, hasonló módszerekkel készítjük fel.)

Általában megfelelő matematikai alapismeretekkel rendelkező diákok érkeznek hozzánk, de mint jól tudjuk, a sikeres felvételi vizsgához ez rendszerint kevés. E megállapítást bizonyítja az is, hogy az év elején íratott

felmérő dolgozatok — amelyeket az elmúlt évek felvételi dolgozatai közül válogatunk — átlageredményei általában 50% körül mozognak.

Az előkészítő év folyamán célunk a magyar középiskolai matematika tananyag/felvételi anyag rendszerező összefoglalása, szem előtt tartva a különböző régiók matematika tanterveiben mutatkozó különbségeket.

Hallgatóinkkal olyan tudásanyagot szeretnénk elsajátíttatni, amely biztos alapot teremt a felsőfokú tanulmányokhoz. A felvételi vizsga sikere azonban az elméleti tudáson túl a jó feladatmegoldó-készségen is múlik, hiszen a felvételin szerzett pontszám az írásbeli dolgozat eredményének megduplázásából adódik. Ezért az elméleti anyag áttekintése a feladat- és problémamegoldó készség fejlesztésével párhuzamosan történik. Célunk egyrészt a jó értelemben vett rutin megszeresztetése, másrészt a megoldási ötlettár gazdagítása. Ebben diákjaink rendszerint jó partnernek mutatkoznak, a "szebb" megoldás szerzője gyakran arat sikert.

A teljesítményt az úgynevezett "hozott pontokkal" honoráljuk, melyeket a műszaki felsőoktatás intézményei — a hazai diákok középiskolából vitt pontszámaival egyenértékűen — elismernek. Matematikából és fizikából maximum 30-30 pontot adunk. Az intézményektől kapott "bizalom" nagy felelősséget ró az oktatókra: a túlzottan magas követelmények hallgatóink továbbtanulási esélyeit, míg az enyhe elbírálás az Intézet hírnevét rontaná, megnehezítve esetleg ezzel a későbbi évfolyamok hallgatóinak helyzetét.

Számonkérési rendszerünkben igyekszünk a hallgató tudását minél alaposabban megismerni. Rendszeresen íratunk a felvételi szintjének megfelelő témazáró dolgozatokat. Ezek a dolgozatok persze bizonyos értelemben az igazi felvételinél könnyebb helyzet elé állítják a diákot, hiszen tudja, hogy a matematika melyik fejezetéből kell vennie az ismereteket a megoldáshoz. Időtartamukban is általában rövidebbek a felvételi dolgozat 180 percénél. Igazi felvételi írásbeli vizsgaszituációt két alkalommal teremtünk: december elején és április végén. A februári és április végi szóbeli vizsgákon egy-egy nagyobb téma, a témához tartozó tételek, bizonyítások ismertetését kérjük számon a hallgatóktól. Ezen eredmények alapján számítjuk ki a hozott pontokat.

Az elmúlt két tanév adatait felhasználva vizsgáltam, hogyan alakultak matematikából az intézetből kapott hozott pontok és a felvételi vizsgán szerzett pontok. Az adatokat az alábbi táblázat tartalmazza:

	1993/1994. tanév (18 fő)		1994/1995. tanév (12 fő)	
	Hozott pontok	Szerzett pontok	Hozott pontok	Szerzett pontok
Átlag	26,94	24,11	24,58	23,00
Szórás	4,38	6,02	5,45	5,32
Korrelációs együttható	0,827		0,726	

A korrelációs együttható (r) a lineáris kapcsolat szorosságának mérőszáma (kiszámítási módját itt nem részletezem), abszolút értéke 0 és 1 közé eshet. Az $r = 0$ érték a kapcsolat hiányát (korrelálatlanság), míg $|r| = 1$ a lineáris függvénykapcsolatot jelzi. Az r pozitív értéke arra utal, hogy ha a vizsgált mennyiségek egyike (számításainkban a hozott pont) növekszik, a másik mennyiség (szerzett pont) is növekvő tendenciát mutat. Negatív r esetén pedig az egyik mennyiség növekedésével a másik csökkenő tendenciájú. Amennyiben r értéke közel van 1-hez, illetve -1-hez, akkor azt mondhatjuk, hogy a két változó között megközelítően lineáris a kapcsolat. A gyakorlatban az $|r| > 0,8$ korrelációs együtthatóból is már erre következtetünk.

Statisztikánk az 1993/94. tanév adatai között szorosabb kapcsolatot jelez az elmúlt tanévinél. Meg kell azonban jegyezni, hogy mindkét minta elemszáma kevés (ennyi műszaki szakirányú hallgatónk volt), így már egy adatszám is jelentősen befolyásolhatja az eredményt. Pl. az 1994/95. tanévben egy hallgatónk felvételin szerzett teljesítménye kiugróan jobb volt az intézetinél (24 pont/17 pont). E nélkül az adatszám nélkül az r értéke meghaladná az említett 0,8-as értéket.

A fenti táblázat adatai azt jelzik, hogy hallgatóink tudását a felvételi követelményekhez igazítva mértük fel. A hozott pontszámok kiszámítási rendszere megfelelőnek mutatkozott, ezek a pontok reálisan tükrözték hallgatóink továbbtanulási esélyeit.

TANANYAGAINK BEMUTATÁSA

Novotny Júlia

Egy különös nyelv tananyagairól*

(Anyanyelvünk idegeneknek)

Intézetünk — korábbi nevén Nemzetközi Előkészítő Intézet — közel 40 éve foglalkozik anyanyelvünk oktatásával idegenek számára. Amikor elődeink hozzáfogtak ehhez a munkához, semmilyen tananyag nem állt rendelkezésükre. Itt intenzív oktatásra van szükség, hiszen 10 hónap alatt kellett — és jelenleg is ez a feladatunk — felkészíteni az ideérkező érettségizett diákokat. Úgy kell megtanulniuk a nyelvet, hogy a következő tanévben megállják a helyüket a választott főiskolán ill. egyetemen a hallgatók között.

Az oktatás nálunk két szemeszterre tagolódik. Az első 13 - 14 hetes (a hallgatók érkezésétől függően) félévben először 28 órában tanulják a magyar nyelvet, majd 8 - 9 hét elteltével 20 - 22 órára csökken a magyar órák száma, mert a választott szakjuknak megfelelő szaktárgy(ak) lép(nek) be. Például azok, akik orvosi egyetemre készülnek, fizikát, biológiát, majd a második félévben kémiát is tanulnak. Az első félév december közepén zárul egy magyar nyelvi vizsgával. A második félévben heti 13 - 14 magyar nyelvi óra van, és 16 - 17 szaktárgyi órán vesznek részt a diákjaink.

Most az első félévi tananyagokról szeretnék szólni. Az a követelmény a tananyagainkkal szemben, hogy egy igen intenzív tanítási folyamatnak feleljenek meg, maximálisan teljesül. Ez nem véletlen, hiszen mindkét könyvet olyan kollégák írták, akik hosszú éveket töltöttek el az Intézetben és széles körű tapasztalatokat szereztek anyanyelvünk ilyenfajta megközelítésében. (Megjegyzem, sok esetben a magyar leíró nyelvészet nem ad eligazítást egy-egy jelenség áttekintéséhez, ezért igen sok újdonságot kellett „kitalálniuk”).

Az Erdős József - Kozma Endre - Prileszky Csilla - Uhrmann György által írt Színes Magyar Nyelvkönyv (SzMNY), munkafüzet és feladatlapok

* Elhangzott a Főiskolai Ősz '95 című oktatásmódszertani és oktatástechnikai tanácskozáson, 1995. november 10-én.

1979-ben jelent meg először, Kovácsi Mária ltt magyarul beszélnek (IMB), szójegyzék és tárgymutató, valamint Aranyi Krisztina - Déri Zsuzsa Lexikai és beszédgyakorlatok c. gyakorló könyve 1993-ban jelent meg, de saját kiadásban 1989 óta használjuk. Mindkét tankönyvcsaládot a Tankönyvkiadó adta ki.

A két tankönyv más-más diákcsoport számára megfelelő. Az SzMNY közvetítő nyelv nélküli oktatásra készült, alapvetően strukturalista nyelv-szemléletű tankönyv, mellyel lépésről lépésre jut el a diák ahhoz a nyelvi struktúrához, amivel már beszélni tud. Az első lecke hagyományos módon a nominális mondattal kezdődik (Mi ez? Mi az?). A harminc leckéből álló tananyag például a 4. leckében tanítja meg az alanyi ragozást, a 10. leckében a tárgyias ragozást.

Az IMB viszont közvetítő nyelvi magyarázatokkal készült (jelenleg 8 nyelv: angol, német, francia, spanyol, orosz, arab, koreai és kínai) koncentrikus felépítésű tankönyv. Az ebből tanulók már az első leckék után képesek kommunikálni. Mivel az anyanyelvi magyarázatokat viszonylag könnyen megértik, ezért például már az első leckében szerepelhet ez a párbeszéd: *Hogy vagy? Köszönöm, jól vagyok. A hogy és a jól szavak lexikaként szerepelnek itt, míg a SzMNY csak a 15. leckében jut el a mód és állapothatározóhoz.*

Az IMB húsz leckéből áll. Az első leckében ismerteti meg az alanyi ragozással és néhány helyhatározóval. A 4. leckében szerepel a tárgyias ragozás.

Nemcsak a tankönyvekben levő nyelvtani jelenségek sorrendje különbözik, hanem az oktatás módszerei is eltérnek (az SzMNY-nél a tanár magyarázata elsőrendű, az IMB-nél a tanár legfontosabb szerepe a gyakoroltatás). Az eredmény azonban azonos: december közepére diákjaink 2500-2700 szót tudnak, a magyar nyelv alapjaival tisztában vannak. A decemberi vizsgán elért jeles vagy jó eredmény az alapfokú C-típusú állami nyelvvizsgának felel meg. A második félév szakirányú tankönyveit mindkét tankönyvet követően lehet használni.

Tapasztalataink szerint míg az angol, az olasz vagy a német nyelv a tanulás elején könnyebbnek látszik, csak később derül ki, hogy milyen nehéz is megtanulni, édes anyanyelvünkkel fordítva áll a dolog. Először rettenetesen nehéz, de ha már a kedves idegen beletörődött az alanyi és tárgyias ragozásba, az irányhármasság nehézségeibe vagy a birtokos szerkezetek furcsaságaiba (a szórendről és egyebekről már nem is beszélve), és meg is tanulta őket, akkor egyre inkább úgy érezheti és érzi is, hogy ez a nyelv megtanulható. Sok ezer volt diákunk a megmondhatója ennek.

Dávid Mária

Új területek a magyar mint idegen nyelv oktatásában

A CSÖN, CSÖN GYŰRŰ és a KERÉK PEREC c. kísérleti magyar nyelvkönyvek bemutatása

A Szlovén Köztársaság és Magyar Köztársaság közötti kulturális, oktatási és tudományos együttműködésről szóló egyezmény és az oktatási, kulturális és tudományos együttműködési munkaprogram 13. szakasza alapján a Szlovén Köztársaság Oktatási és Sport Intézete és a Kodolányi János Intézet — a volt NEI — az illetékes minisztériumok közvetítésével 1993 júniusában, ill. 1994 júliusában együttműködési szerződést kötöttek a magyar mint anyanyelv és mint környezeti nyelv oktatásának fejlesztéséről a kétnyelvű (szlovén-magyar) általános iskolákban a nemzetileg vegyeslakta Muravidéken.

A muravidéki magyarok képviselői Lendváról, és a Ljubljana-i Oktatási és Sportminisztérium illetékesei már 1992-ben megkeresték intézetünket, hogy a Lendvai 1.sz. Kétnyelvű Általános Iskolában, ill. az annak kihelyezett iskoláiban tanuló 3 - 4. osztályos szlovén gyermekek számára írjunk a korosztálynak s korunk igényeinek megfelelő magyar nyelvkönyvet. Mindkét magyar tanszékről leutaztunk terepszemlére, s végül — a mi tanszékünk öt munkatársa elvállalta a munkát. Kb. egy év múlva el is készült a könyv az illusztrációkkal, tanári kézikönyvvel s nyelvtani összefoglalóval, valamint a függelékkel (játékgyűjteménnyel) együtt. Hiteles források — a kísérleti tankönyvből tanuló lendvai, gyertyánosi stb. gyermekek, s a könyvet tanító pedagógusok — szerint hasznos, a magyar nyelv iránt kedvet ébresztő tananyagot sikerült alkotnia munkacsoportunknak. A könyv „ideológiai” háttere pedig valóban nem mindennapi, hiszen — bár számos, vegyesházasságból származó gyermek is tanul belőle —, az elsődleges cél az, hogy a szlovén többség — a békés együttélést megerősítő —, társalgási szinten elsajátítsa a vele együttélő magyar kisebbség nyelvét.

1994 augusztusában adták ki a munkacsoportunk által megírt és átdolgozott tankönyvet és tanári kézikönyvet, amelyeket e tanév kezdetétől általánosan használnak a szlovéniai kéttannyelvű iskolákban. (Aldea Miklósné - Dávid Mária - Gyúró Erzsébet - dr.Kármán Lászlóné - Szende

Virág: CSÖN, CSÖN, GYŰRŰ — Kísérleti tankönyv a magyar mint környezeti nyelv tanításához — 3. osztály — A Szlovén Köztársaság Oktatási és Sport Intézete, Ljubljana, 1994)

1994 decemberére elkészült a következő, 4. osztályos tanulók számára írt KEREC PEREC c. kísérleti tankönyv kézírata is. (Ehhez a tankönyvhöz is készült "Útmutató az egyes leckék tanításához" valamint "Nyelvtani összefoglaló".)

Nem kis szorongással kezdtünk neki a munkának. Köztudomású, hogy intézetünk középiskolát végzett fiatal külföldi hallgatók nyelvi és szaktárgyi előkészítésével foglalkozik. Merőben más feladat áll(t) tehát előttünk a korosztályt s a korosztály kívánta módszereket illetően, ugyanis a kétnyelvű általános iskolák 3. osztályától kezdve egészen a 8. osztályig szól a felkérés. A 8. osztály végére — a magyar nyelvet heti 4 órában tanulva — a gyerekeknek el kell sajátítaniuk a mindennapi kommunikáció nyelvét.

Mivel kétnyelvű közösségben élő gyermekek számára készítjük a tankönyveket, elsődleges célunknak a beszédképesség fejlesztését tekintetük. A 3 - 4. osztályos tankönyvben ennek a célnak próbáltunk eleget tenni a leckékben hangsúlyos szerepet kapó párbeszédes részekkel.

Az évi kb. 140 órára szánt tananyagot a 3. osztályos könyvben 12 egységre osztottuk. E 12 egység dialógusai a gyerekek hétköznapi tevékenységével és néhány jeles ünneppel foglalkoznak. (Bemutatkozás; Barátság; A család; Vendégségben; Vásárlás, házi munka; Karácsonyi ünnepek; Itt a tél; Tavaszvárás; Születésnap; Húsvét; Szabadidőnkben; Nyári tervek)

A párbeszédnek állandó szereplői vannak, két szomszéd család, a magyar Varga és a szlovén Novak család gyermek és felnőtt tagjai, valamint az ő rokonaik és ismerőseik. Reméljük, hogy a családkeret, a mindig vissza-visszatérő szereplők segítenek a gyerekeknek abban, hogy beleélhessék magukat az adott helyzetekbe, így könnyedén elsajátítsák a párbeszéd közvetítette nyelvi anyagot.

Az egységeken belül igyekeztünk sokoldalú, változatos anyagot nyújtani, hogy a gyerekek érdeklődése ne lankadjon. A dialógusokhoz nyelvtani és kisebb arányban lexikai gyakorlatok kapcsolódnak. Igyekeztünk odaillő rövidebb versekkel, mondókákkal, szólásokkal, közmondásokkal, találós kérdésekkel, énekekkel "lazítani" a nyelvtani gyakorlatok sorát. A korosztálynak megfelelő játékos formákra törekedtünk a nagyszámú munkáltató gyakorlat beillesztésével — rajzoltatás, képek kiegészítése, papírkivágás stb.

A kommunikáció központú oktatási módszerrel élve általában a párbeszéddel, az élőbeszéddel indítjuk a leckéket, ezek kapják a legna-

gyobb hangsúlyt, de a monotónia elkerülése érdekében időnként a fonetikai egységet vesszük előre. A fonetikai gyakorlóanyagban azon hangok gyakoroltatására fektettünk súlyt, amelyeknél erős az eltérés a magyar és a szlovén nyelv között, ill. a szlovénból hiányoznak. (A helyes kiejtés begyakoroltatásához feltétlenül szükség lesz jó minőségű hanganyagok készítésére, erre határozott igény mutatkozik.) Kedvelt feladat a gyerekek körében a TOTÓ, a hallás utáni értés gyakoroltatására.

Az egységeken belül a harmadik legnagyobb részt a szövegértést és elbeszélést gyakoroltató mese, és a hozzá kapcsolódó, leginkább lexikai gyakorlatok alkotják. A szövegek nehézségi foka emelkedő tendenciát mutat. A rejtvenyek, a szógyűjtés feladatai a szókincs gyarapítását szolgálják. Bő a választék mondókákból, nyelvtörőkből, kiolvasókból, népdalokból, gyermekdalokból, népi játékokból. (Ezzel nemcsak a kétnyelvűség, hanem a kétkultúrájúság megalapozását is szeretnénk elősegíteni.)

A könyvből tanító tanárok munkájának megkönnyítését szolgálja a "Módszertani útmutató" az egyes leckékhez. Elsősorban gyakorlati tanácsokat adunk benne. Nem rejtett szándékunk, hogy a szülőket is bevonjuk a magyartanulásba, hisz ez nagymértékben segítheti a tanár munkáját. (A szlovén gyerekek mellett meglehetősen sok azon magyar gyermekek száma, akik az ún. magyar II. órákra járnak, azaz idegen nyelvként tanulják a magyart. Vannak olyan gyermekek is, akik csak nagyszüleikkel beszélnek magyarul. Finom módszerekkel ugyan, de igyekszünk a magyar nyelvű társas kapcsolatokat erősíteni, bővíteni.)

A segédanyag másik fejezete a nyelvtani összefoglaló. Igyekeztünk nagyon tömören, de világosan felsorakoztatni a különböző nyelvrendszer-tani paradigmákat.

A negyedik osztályos tankönyv, a KEREC PEREC szerves folytatása a harmadikosnak. Leckéinek felépítése szinte teljesen megegyezik azzal. Párbeszéd, nyelvtani gyakorlatok, fonetikai anyag, mesék, lexikai gyakorlatok követik egymást — sok-sok verssel, mondókával, találós kérdéssel, rejtvennyel, szójátékkal és dalokkal fűszerezve.

Új elem, hogy a mesék után alkalmanként rövid ismertetőt adunk a magyar történelem vagy irodalom egy-egy kiemelkedő alakjáról (pl.: Mátyás király, Móra Ferenc stb.) vagy a földrajz tárgyköréből. Ezek a kis szövegek mintegy ismertetőül szolgálnak a következő, az ötödik osztályos tananyaghoz.

A szövegek és gyakorlatok készítésénél is arra törekedtünk, hogy koncentrikusan bővítsük azokat a témákat és nyelvtani ismereteket, amelyekkel még a harmadikos tankönyv segítségével megismerkedtek a gyerekek. Ezzel az eljárással az volt a célunk, hogy a harmadikban megszerzett

tudást megerősítsük, és szilárd alapot adjunk az ötödik osztályban következő magasabb szintű tananyaghoz.

A 4. osztályos tankönyv leckéiben a következő témákat dolgoztuk fel: Nyári élmények; Itt a szüret; Családi körben; Tomi beteg; Közeleg a tél; Mikulás; Enni is csak okosan; Siklik a szán; Farsangoljunk, A busójárás; Szakkörök; Vidám iskola.

Ebben a könyvben 10 egységre osztottuk a megtanítandó anyagot. Igyekeztünk a gyerekek tudásszintjének várható különbségeire is felkészülni, ezért is adunk az egyes leckékben inkább bővebb anyagot, rábízva a tanítókra, mit hagyjanak ki gyengébb tudásszintű osztályokban.

(A Szlovén Intézet kérésére piktogrammal jelöljük meg az egyes gyakorlatok nehézségi szintjét.)

Munkánk nemcsak a kisdíákokat motiváló tananyagok elkészítésére terjed ki. A már említett szerződés értelmében rendszeresen tartunk a muravidéki kéttannyelvű iskolákban oktató magyartanárok számára továbbképzést a magyar mint idegen nyelv tanításának tárgykörében.

Szende Aladár

**Lectori vélemény a *KERÉK PEREC* című,
a Lendvai I. számú Kéttannyelvű
Általános Iskola 4. osztályai számára készült
kísérleti tankönyvről**

Általános értékelés

A tanári csoport által kidolgozott kézirat szerves folytatása a már használatba vett, a 3. osztályos tanulóknak írt „Csön, csön, gyűrű” című tankönyvnek. Minden tekintetben igazodik a magasabb évfolyam magasabb követelményeihez, tehát mind nyelvismereti taxonómiában, mind módszertanában igazodik hozzájuk. Bizton remélhető a tankönyv fejlesztő hatása annak a hivatásának megfelelő szerepében, amely nemzetközi pedagógiai célokat is sikeresen szolgálhat. Jellemzésül — s egyben értékelésül is — a vállalkozásról a következőket bocsátom előre:

A tankönyv koncentrikusan bővíti mind a témákat, mind azokat a nyelvrendszerbeli ismereteket, amelyekkel a tanulók már az előző évfolyamon megismerkedtek, sőt meg is barátkoztak. Ezáltal részeseivé válnak az ésszerű folyamatosságnak mind tartalmi, mind fejlesztő (képesség- és készségerősítő) vonatkozásban. De már az ötödik évfolyam követelményeit is szolgálva iktatódnak a tankönyvbe a történelmi ismereteket előkészítő — mondai szintű — olvasmányok, természetismereti szövegek és feladatok, irodalmi szemelvények.

A szerzők mindvégig megmaradnak a tanulók társas életének, mindennapi családi, iskolai és iskolán kívüli eseményeinek körében. Komoly tájékozódás és vidám pajtáság egyaránt jellemzi a szerzők beleélő igazodását a tanulók életkorához és érdeklődési köréhez. Ezt a pedagógiai magatartást tükrözi az a tény is, hogy a nyelvi-társalgási szint a mindennapi, de sokszor emelkedettebb stílus normáit követi, azaz a világot a gyermek tapasztalati körében mutatja be. Mértéktartóan, de következetesen érvényesül a szerzőknek az a szándéka is, hogy érzelmi, esztétikai szükségletei is kielégítenek. Bőven merítenek ezért a gyermekirodalom szép és vonzó darabjaiból, és ezek feldolgozása során a művészetiség légkörében tartják a tanulókat, és sokszor „alkotásra” is serkentik őket. Állandóan napirenden tartják a magyar nyelv „zeneiségben” érvényesülő jellegét: hangzását, hangsúlyviszonyait, kiejtésbeli tulajdonságait; ebben a szándékban azonban az is rejlik, hogy a szlovén nyelv sajátosságait is megismerve tudatosodjék a tanulóknak a magyar nyelv jellege. E kötetben is érvényesül az az eljárás, hogy — ha célravezető — szlovénül közölje a tanító egy-egy magyar szó jelentését például. Különös gonddal foglalkozik a tankönyv a magyar helyesírás rendszerkövető sajátosságaival mint az írásbeli közlés kitüntetett feltételeivel (természetesen a tanulói nyelvhasználat körében maradvá).

Nagyra értékelendő a szerzők módszertani kultúrája. Ennek köszönhető számos megszívlelendő javaslatuk, amelyeket az útmutatóban is közölnek, s az ismeretek feldolgozását eredményesebbé tehetik. Az életszerűség nyilvánul meg például abban, hogy a legtöbb leckében párbeszéd tartalmazza a megközelítendő ismereteket. Ezzel a beszédhelyzeteket mint a kommunikációt mintaszerűen bemutató lehetőségeket érvényesítik a szerzők. Ilyenformán elsőbbséget adnak a beszédnek anélkül, hogy maga a nyelv háttérbe szorulna. A párbeszédnek alkalmat adnak arra, hogy dramatikus formákban foglaltassanak a tudnivalók.

Sokféle módon teszik szemléletessé a szerzők a tárgyalandó jelenségeket. Számos esetben kísérik rajzok a fogalmakat, a szavak jelentését, de rajzoltatnak a diákokkal is. Nemcsak egy-egy olvasmány megértésére törekszenek, hanem tartalmának értelmezésére is alkalmat adnak. Számos

„apróformáit” alkalmazták a tevéleges munkának: kiegészítések, átalakítások, csoportosítások, összefüggések felfedeztetése, illusztrációk közlése, hasonlóság és különbség megállapítása teszlik próbára a gyerek figyelmét. Az útmutató minden leckéhez megadja a követhető eljárást anélkül, hogy a tanítót kényszerítené a tanácsok mechanikus követésére: megadja a tanítónak a módszertani szabadságot, egyben azonban támogatja abban, hogy milyen esetben javasolható az egyéni feldolgozás, a csoportmunka és az osztályfoglalkoztatás (azaz minden gyerek egyszerre való foglalkoztatása). Közli a tankönyv arra vonatkozó tanácsait is, hogy mikor ajánlatos egy-egy kérdést-ismeretet az órán közösen feldolgozni, mikor kamatozik jobban az otthoni feldolgozás. A differenciáltság gondolata él abban is, hogy figyelmeztet az útmutató: milyen nehézségű gyakorlat kínálkozik a lassabban haladók, illetve a fejlettebb gondolkodásúak számára. A leckéknek általában érzelmi-hangulati ívük is van.

A szerzők abban is jeleskednek, hogy milyen módon törekednek népi-nemzeti hagyományainkat megőriztetni. A helyi hagyományoktól, a népi játékokon, a népdalokon keresztül a tájak (elsősorban a Balaton) népszerű ismertetéséig és megszerettetéséig ível a hagyománytisztelet és megbecsülés plántálása olyan tálalásban, hogy a szlovéniai gyerekek ne érezzék számukra hátrányosnak országunk megismerését. Ezért szerepelnek határokon át ívelő, sokszor rokonságban gyökerező baráti látogatások említése a beszélgetések során, ilyenek tervezetése. A tankönyv tehát a népek kölcsönös megismerését, és egymás iránti megbecsülését is szolgálja.

Mindezt akkor éri el a kiadvány, ha méltó formában jelennék meg, azaz négyszínnyomásban, tartós kivitelben, művészi illusztrációkkal. (Számos utalás van a kéziratban a fényképezésben rejlő lehetőségek kiaknázására is.)

Végül: a könyvben benne foglaltatik a folytatás előképe is: mit hogyan lehetne felsőbb fokon is feldolgozni. Érdemes tervezni egy következő kötetet a „felső tagozatosok” számára. A vizsgált kéziratot pedig **kiadásra okvetlenül ajánlom**.

INTÉZETÜNK ÉLETÉBŐL

Szathmári István

A Márton Áron Kollégium helye és feladatai a határon túli magyar területek értelmiségi utánpótlás képzésében

Először is kollégiumunk speciális helyzetéből, és az ebből fakadó feladatokból kellene kiindulnunk. Kollégiumunk a határon túli magyar egyetemisták, illetve főiskolások közössége, ezért alapvető feladatának tartja a határon túli fiatal magyar értelmiség felnevelését, azaz felkészítését arra a munkára, tevékenységre, amely a szomszédos országokban a magyar nemzeti öntudat megszilárdítását, illetve a magyarság kulturális (társadalmi) politikai fennmaradását szolgálja. Tisztában vagyunk az általunk kidolgozott koncepció összetettségével, de rendkívüli fontosságával is. Azon dolgozunk, hogy hallgatóinkban tudatosítsuk: nekik, visszatérően hazájukba, „küldetésük” van az ottani magyarság helyzetének javítását illetően. Hogy kell, lehet ezt elérni? Mi módon? Először is tisztában kell lenniük saját régiójuk meghatározóival, az ottani magyarság múltjával, tradíciójával, jelenlegi nehézségeivel, problémáival, a fejlődés, a felemelkedés, a megerősödés lehetséges módozataival, és azzal is, hogy ők oda tartoznak, és emiatt kötelességeik vannak ez irányban. Tehát az otthon, a gyökerek megbecsülése és föl vállalása. Ez nagyon fontos. De mindez csak akkor érhető el, ha a határon túli magyar hallgató ugyanekkor ismeri a többi régió, illetve a magyarországi kulturális, társadalmi, politikai alakulás és fejlődés meghatározó jegyeit is. Tehát egyik részről a saját, a másik részről az összmagyar jellegzetességek birtokba vétele. Az itteni felsőoktatási intézmények, helyzetükből adódóan, elsősorban a magyarországi „létre” készítene fel, tehát a mi feladatunk azoknak a sajátosságoknak az ismertetése, amelyek a különböző régiók magyarságát jellemzik. Hogyan történik/történhet mindez? Elképzelésünk, hogy a Márton Áron Kollégium a határon túli magyar diákok kultúrcentruma legyen, de ugyanakkor a kívül rekedt magyarság valamiféle érdekképviselője is, amely a különböző régiók közeledését, egymás megismerését, illetve az itteni szellemi életbe

való bekapcsolódást segítené elő. Olyan szakemberekre számítunk, akik első kézből ismerik az „otthoni” problémákat, és elképzeléseik is vannak azok orvoslására. Előadásokat tartanának a hallgatóknak, szimpóziumokat, és fokozatosan bevonnák őket a munkába. Tehát általuk a hallgatóink közvetlen kapcsolatban lennének a szülőfölddel, és tisztában lennének azzal is, mi várja őket odahaza a főiskola, illetve az egyetem befejezése után. Ebből az elképzelésből kiindulva szervezzük meg kollégiumunkban azokat az előadásokat, amelyek a diplomahonosítással, különbözeti vizsgák letételével, az elhelyezkedés lehetőségeivel, feltételeivel foglalkoznak. Ide tartoznak azok a nyelvi tanfolyamok is (szerb, horvát, román, ukrán, szlovák, emellett angol és arab), amelyek a szükségszerű kétnyelvűség, illetve a nemzetközi tudományos életbe való bekapcsolódás alapfeltételei. Ezek a kurzusok igen látogatottak és népszerűek. Kultúrprogramjaink megválasztásakor különösen ügyelünk arra, hogy a különböző régiók hallgatói megismerjék egymás irodalmát, zenéjét, népi hagyományait és szokásait, neves írókat látunk vendégül, illetve az előbb felsorolt területek szakembereit. De ugyanakkor a magyarországi szellemi élet kiemelkedő alakjait is szívesen látjuk a hallgatók nem kis örömeire. Célunk, hogy mindezeket a tevékenységeket hallgatóink szervezzék meg kollégiumunk tanárainak a vezetésével. Azt szeretnénk, ha éreznék és tudnák, hogy ők egy közösséghez tartoznak, amely törődik, foglalkozik velük. Ezért csak üdvözölhetjük azokat a szakköri tevékenységeket, amelyek keretén belül filmklub, politikai fórum, irodalmi és képzőművészeti kör működik, sőt már annak a kollégiumi lapnak is körvonalazódik a koncepciója, amely közösségünk orgánuma lesz.

Ezenkívül fontosnak tartjuk még, hogy más kollégiumok hallgatóival is felvegyük a kapcsolatot tapasztalatcsere és ismerkedés céljából, nehogy főiskolásainkban és egyetemistáinkban az a tudat alakuljon ki, hogy „gettósítva” vannak.

Reméljük, hogy ebből a rövid ismertetőből is kitetszik intézményünk speciális helyzete és szerepe, amelynek mindenféleképpen szeretnénk megfelelni.

BESZÁMOLÓK

Szabó János

Főiskolai Ősz '95 Rendőrtiszti Főiskola, 1995. november 9-10.

Oktatásmódszertani és oktatástechnikai tanácskozás

*„Akkor ismerünk meg valamit igazán, ha minden részletét ismerjük, és mert ezek száma végtelen, ismereteink mindig felületesek és tökéletlenek.”
(La Rochefaucould)*

A Főiskolai Ősz rendezvénysorozat első állomása a Rendőrtiszti Főiskola volt, amely festői környezetben adott otthont a kétnapos tudományos tanácskozásnak.

A programokra a magyarországi főiskolák vezetőin, oktatóin kívül meghívást kapott a Kodolányi János Intézet három tanára: Novotny Júlia, Szende Virág és Szabó János is.

Az előadásokat a vendégek az első napon közösen hallgathatták meg, a második napon a munka szekciókeretben, három szekcióra bontva folyt. Mindkét napon megtekinthető volt a rendezvényt támogatók termékeiből összeállított kiállítás.

A két nap tapasztalatai egyszavas kiáltványban összegezhetők: Reformot!

Az előadók rámutattak arra, hogy a (főiskolai) felsőoktatási rendszer mielőbbi átgondolásra, átdolgozásra szorul. Ennek oka az ismeretanyag rohamos növekedése, a megváltozott képzési igények, a nehezedő gazdasági körülmények.

A reformmal kapcsolatos gondolatok:

- Az új oktatási rendszer legyen tanulóközpontú! Ki kell elégíteni a diákok igényeit, növelni kell a szabad választás lehetőségeit! Az intézmények ennek érdekében legyenek

„átjárhatók”, „áthallgathatók”, „átoktathatók”! Azaz a diákok speciális tárgyakat az anyaintézményeken kívül is tanulhassanak úgy, hogy az anyaintézmény azt elismerje. Oktatók cseréjére is lehetőség kell adni.

- Biztosítani kell az oktatás számára a megfelelő szellemi és anyagi támogatást.
- Ki kell dolgozni az egyes tantárgyak tananyagait a követelmények tükrében, el kell készíteni a különböző oktatási formákban használható segédanyagokat. (A szekciókban előadás hangzott el a tananyag szerkesztésének didaktikai elveiről, a jegyzetkészítés tartalmi és formai követelményeiről, 'házi' video oktatófilm készítéséről, az egyéni tanulás, a nappali, a levelező és a távoktatás lehetőségeiről.)
- Az oktatás színvonalának emelése szükségessé teszi az erőforrások jobb kihasználását. A tanácskozás ennek érdekében javasolja az intézmények közötti rendszeres tapasztalatcserét, közös kutatási programok indítását, tudományos konferenciák megrendezését. (Erre volt példa ez a tanácskozás is.) Felmerült még a közös könyvtár, labor, számítógépes adatbázis létrehozásának gondolata is.
- Kiemelt fontosságot tulajdonított a konferencia a számítógépes technikák és programok alkalmazásának. (Az előadók többsége is élt az új technikai lehetőségekkel: számítógéppel vezérelt vetítők, hang- és képtechnikák; s az egyes szekciók munkájáról a központi teremben monitorok tájékoztattak.) Az írott - és hanganyagokról (rádió, magnókazetta) a hangsúly a videóra, TV-re, majd a számítógépre, s a CD lézerlemezekre tevődik át! A számítógép — azon kívül, hogy adatokat, információkat tárol, felhasználható a műszaki és nem műszaki tudományokban, értékel, ellenőriz, hibát jelez, gyors, képet, mozgóképet, hangot közvetít, hatalmas távolságokat hidal át (gondoljunk a hálózatokra!) — az interaktív egyéni tanulás, továbbképzés legfontosabb eszköze lett. (Itt jegyzem meg, hogy a Kodolányi János Intézet a közeljövőben az INTERNET hálózathoz fog csatlakozni.)

Nagy érdeklődés kísérte intézetünk két tanárának szereplését. A második szekcióban hangzott el Szende Virágnak „A közvetítőnyelv kérdése a nyelvoktatásban”, valamint Novotny Júliának „Egy különös nyelv tananyagairól” című előadása. Az előadókhoz intézett kérdésekből az is kide-

rült, hogy intézetünket, s az intézetünkben folyó munkát a hallgatóság nem ismeri! Előadóink tehát reklámot is jelentettek intézetünknek!

Az eszköziállítás egy szóval jellemezhető: számítástechnika!

Az oktatásban a számítógép szerepe, fontossága hihetetlen mértékben megnőtt. Ennek oka az, hogy felismerte az oktatás azt a — szinte — kimeríthetetlen lehetőséget, amit a számítógép kínál az információ tárolásában, átalakításában, továbbításában.

Egy példát említek a tanácskozáson ismertetett alkalmazások közül: KRESZ-tanítás. A számítógép adott közlekedési szituációra vonatkozó kérdést tesz fel. Maga a jelenet pedig a képernyő sarkában megelevenedik. Mozgóképek és hang! Majd a gép értékeli a választ. Javítási lehetőséget kínál... Amikor én tanultam a KRESZ-t, egy oktató egy elsárgult füzetben lapozgatva mutogatott nonfiguratív ábrákat...

A fejlődés pedig nem áll meg: a konferencián előadás hangzott el az új operációs rendszerről, a WINDOWS 95-ről, s a rendezvény első napján még nem volt kapható a magyar nyelvű változat. Azért, mert még nem jelent meg. A másodikon már igen.

Lehet, hogy közel az idő, amikor minden diák egy nemzetközi hálózatba kapcsolt multimédiás számítógép előtt fog ülni?!

Virágos Lászlóné

Beszámoló a XXXV. Rátz László vándorgyűlésről

Több mint 400 matematikát tanító pedagógus vett részt a Bolyai János Matematikai Társulat négy napos rendezvényén, a Rátz László Vándorgyűlésen, amely 1995. július 4-én kezdődött Békéscsabán a Kőrösi Csoma Sándor Főiskolán. Intézetünket Ördög Péter és Virágos Lászlóné képviselte.

A vándorgyűlés szakmai és módszertani előadásai Rátz László, az 1930-ban elhunyt neves matematikus gondolatainak jegyében a matematikai nevelés feladatainak, lehetőségeinek, módszereinek tisztázását szolgálják. Azt kívánják elérni, hogy a matematika oktatása során a diákokat ne csupán tételes matematikai ismeretekkel gazdagítsák, hanem a tárgy tanulása révén alkotó tevékenységre, önálló gondolkodásra neveljék.

A megnyitó plenáris ülésén a megyei, helyi, főiskolai szervek megbízottainak és a MTESZ megyei titkárának köszöntőit követően a MKM megbízásából Szűcs Miklósnak a nemzeti alaptantervről és az alapműveltségi vizsga követelményeiről szóló előadását hallgatta meg az érdeklődő társaság.

A plenáris ülés keretei között került sor a Beke Manó díjak átadására, a kiemelkedő tanári tevékenység elismeréseként.

Az ülést a külföldön élő Erdős Pál matematikus immár évente visszatérő részvétele és előadása a geometriai és számelméleti problémákról tette emlékezetessé.

Az első nap programját az esti lírai hangvételű zenés irodalmi műsor egészítette ki és tette felejthetlenné.

A vándorgyűlés július 5-6-7-én szekcióüléseken folytatta munkáját.

Az alsó tagozatos szekcióban a 6-10 évesek feladatmegoldó versenyének tapasztalatairól, a szorobán és számítógép használatáról, a matematikai játékokról és a geometriai transzformációk tanításáról hallgattak előadásokat.

A felső tagozatos és középiskolai szekcióban a matematika legkülönbözőbb témáiban — görbék érintői, területek, térgeometria, Csebisev problémakör, analízis — volt előadás és vita. A vitákat a tárgyszerűség, szakmai hozzáértés és nagyfokú felelősségérzet vezérelte.

Sokak aktív részvételével folytak a feladatmegoldó szemináriumok.

Kiemelkedő és nagyon érdekes volt Mekis Attila Amerikában tevékenykedő fiatal matematikus KÁOSZ című előadása, amely a mindennapok problémáival vetette össze a bizonyos szabályosságot mutató, de nem periodikus, mégis determinisztikus folyamatokat.

Érdeklődésre tartott számot részünkről F. Nagy Györgyi előadása a Soproni Egyetemre beiratkozó elsőévesek tudásszint-felméréséről és az egyetem elvárásairól.

Szekcióktól függetlenül került sor a határainkon túli magyar anyanyelvű matematika-oktatással kapcsolatos beszélgetésre, amelyet a vendégtanárok részvételével tartottak meg.

Meg kell említeni az Informatikai Bizottság rendezvényeit, ahol szintén sok érdekes téma szerepelt. Kiemelkedő volt Tóth Csaba: Fraktálok és Székely Jenő: Informatika és a NAT című előadása. Sor kerülhetett programok cseréjére, másolására.

A vándorgyűlés szakmai részét az evangélikus Nagytemplomban megtartott Király Csaba orgonaestje, a békéscsabai városnézések és az öt útvonalon Békés megyébe szervezett fakultatív programok egészítették ki.

A vándorgyűlésről szép emlékekkel, tudásban, ismeretekben gazdagodva jöttünk haza.

HÍRMONDÓ

Makra Hajnalka

Az írók és az irodalom szerepe a mai Finnországban

PhD-tervezet

Munkámban azt kívánom kutatni és összevetni a magyarországi viszonyokkal, hogy milyen helyzetben van a finn irodalom és milyen a helyzete az íróknak a mai Finnországban. Hogyan értékelik, támogatják az írókat és az irodalmat. Témámat elsősorban azért választottam, mert ez a probléma élénken jelen van a 90-es évek Finnországának irodalmi diszkurzusaiban.

Másrészt időszerűnek tartom ezeket a kérdéseket a mai Magyarországon is. Ezt támasztja alá többek között az Alföld című folyóirat februári száma is, mely az 1995 novemberében megrendezett Debreceni Irodalmi Napok anyagának közlése. A *Merre tart az irodalom(tudomány)?* című konferencián Szegedy-Maszák Mihály az irodalomtudomány egyik legfontosabb feladatának tartja azoknak a fogalmaknak a felülvizsgálatát, amelyek a legutóbbi másfél-két évszázadban határozták meg az irodalomról való gondolkodást.

Véleményem szerint ilyen fogalmak közé tartozik az írószerep, írói feladatvállalás is. Elég például a magyar irodalom számos tanulmányban sajátosnak tartott vátesz jellegére, politikai szerepvállalásának fontosságára gondolni, mely többek között 1848-on, 1956-on keresztül hagyományozódott tovább a mai irodalmi tudatba. Munkám kiindulópontja a különbözőség bebizonyítása e fogalmak történetének és különböző interpretációinak végigtekintésével. Mit jelent akkor az írói szerep fogalma Finnországban? Mi a feladata az íróknak? Van-e egyáltalán feladatuk?

Kutatásom fő részében a finn irodalom és az írók helyzetével foglalkozom az 1980-as évek végétől kezdve. Milyen szerepet tesz lehetővé írói számára a finn társadalom, ahol az állam a művészetek legnagyobb mecénása? Milyen magatartást kíván ez az írótól?

Ebből a szempontból vizsgálom meg a finn irodalom intézményrendszerét: irodalmi díjak, írói érdekképviseleti szervek, szövetségek, támogatások működését és viszonyát az irodalomhoz. Ezen keresztül képet kaphatunk az irodalom és a hatalom viszonyáról: mikor milyen irodalom a támogatott (hát a tűrt és a tiltott)? A válasz újból bizonyos fogalmak felülvizsgálatát, problematizálását vonja maga után: kik is a mindenkori írók, sőt van-e egyáltalán olyan foglalkozás, szakma, hogy író?

A világ egyik legjobb támogatási rendszerének nevezett finn modell a gazdasági recesszióval egy időben a finnek körében megkérdőjeleződött, ennek ellenére magyar nézőpontból még mindig jónak, de mindenképpen tanulságosnak tűnik.



