

HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV
PÉCS, 2021

**HUNGAROLÓGIAI
ÉVKÖNYV
2021**

**XXII. évfolyam
1–2. szám**

PTE BTK * Pécs, 2021

Hungarológiai Évkönyv 22 (2021)
A magyar egyetemek hungarológiai műhelyeinek periodikuma

HU ISSN 2063-7543

ONLINE ELÉRHETŐSÉGE:

<http://epa.oszk.hu/02200/02287>

Szerkesztőbizottság

Dóla Mónika (Pécsi Tudományegyetem)
Maticsák Sándor (Debreceni Egyetem)
Nádor Orsolya (Károli Gáspár Református Egyetem)
Szili Katalin (Eötvös Loránd Tudományegyetem)
Szőnyi György Endre (Szegedi Tudományegyetem)
Szűcs Tibor (Pécsi Tudományegyetem)
Tverdota György (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

Szerkesztők

Dóla Mónika – Nádor Orsolya – Szűcs Tibor

Szerkesztőség:

Pécsi Tudományegyetem

Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar

Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet

Nyelvtudományi Tanszék

Alkalmazott Nyelvészeti és Hungarológiai Szeminárium

H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

Tel.: (36-72) 503-600/64161

E-mail: dola.monika@pte.hu

<https://btk.pte.hu/hu/nyelvtud/>

Lektorok: Andor József, Nádor Orsolya, Pelcz Katalin, Szabó Veronika, Szűcs Tibor

© Pécsi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kara, Pécs, 2021

TARTALOM

I. NYELV, NYELVÉSZET, NYELVPEDAGÓGIA.....6

ANTAL ZSÓFIA:

A *KorSzak* tanulói korpusz bemutatása
és a *magyar* nemzetiséget jelölő melléknév vizsgálata.....7

NÁDOR ORSOLYA:

Bevezetés a Kárpát-medencei nyelvi térség nyelvtudományi szempontú vizsgálatához.....22

PROHÁSZKA ZSOLT:

Utak az idegennyelv-tanulási motiváció kutatásához:
a motiváció mint komplex dinamikus rendszer.....47

SZILI KATALIN:

A metaforikus kompetencia fejlesztésének kérdéséhez
(A helymetaforákban rejlő lehetőségek).....60

SZITA SZILVIA:

A *MagyarOK* nyílt korpusz használatáról.....72

II. A HUNGAROLÓGIA OKTATÁSA.....89

GÁL ADÉL:

A néprajzi ismeretek átadásának lehetőségei a magyar mint idegen nyelvi órákon..... 90

MÁTÉ ZSUZSANNA:

Néprajzi elemek a mai magyar mint idegen nyelvi tananyagokban.....108

III. MŰHELYEK, SZÍNTEREK, TANESZKÖZÖK.....132

BORSOS LEVENTE – KRUSZLICZ TAMÁS – LUKÁCS-SOMOS JÚLIA:

Bemutatkozik a Pont HU módszertani csoport.....133

ERDŐSI VANDA:

A PTE Nemzetközi Oktatási Központ *MagyarOK* magyar nyelvi
egyetemi előkészítő programjának bemutatása.....142

VERMEKI BOGLÁRKA:

Magyar felfedező, egy gyermekeknek készülő magyar nyelvi tananyag.....157

IV. TANKÖNYVEK A VÁLTOZÓ VILÁGBAN	167
FELLEK JÓZSEF:	
Szalay Imre „Magyar nyelvtudomány: rövid oktatásokban a' kezdő tanulók' számára” (1833, ötödik javított kiadás).....	168
TORMA KATALIN:	
Perzsa közvetítő nyelven írt magyar nyelvkönyv: <i>Xod-âmuzi-ye zabân-e majâri</i>	178
ZSOLNAI MÁRTON:	
Szaknyelvi magyarnyelv-oktatás: agrártudomány.....	191
V. INTERJÚ	197
PALÁGYI JOLÁN:	
Interjú egy moldáv-magyarral.....	198
VI. ISMERTETŐK	202
SZABÓ VERONIKA:	
Dóla Mónika: Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához.....	203
DÓLA MÓNIKA:	
Bándli Judit – Pap Andrea – Zajacz Zita (szerk.): MID-KÖRKÉP.....	206
<i>Contents</i>	216
A 22. évfolyam 1–2. számának szerzői	218
Útmutató	219
ECL	220

I. NYELV, NYELVÉSZET, NYELVPEDAGÓGIA

Antal Zsófia

A *KorSzak* tanulói korpusz bemutatása és a *magyar* nemzetiséget jelölő melléknév vizsgálata

1. Bevezetés

A tanulói korpuszok nagyon fontos szerepet játszhatnak egy adott nyelvet idegen nyelvként tanulók nyelvelsajátításának vizsgálataiban. Az elérhető korpuszok és a szövegelemző szoftverek lehetővé teszik, hogy nagy nyelvi mintán szisztematikusan tanulmányozhassuk, miként sajátítják el az új nyelvet a tanulók. Jelen írás a Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani Munkacsoport (Baumann et al. 2020: 35) dinamikus *KorSzak* tanulói korpuszát ismerteti részletesebben, feltárja a korpuszban rejlő kutatási lehetőségeket, valamint bemutat egy lehetséges vizsgálatot, jelesen a *magyar* nemzetiséget jelölő melléknévhez kapcsolódó leggyakoribb főnévi kollokációs partnereket elemzi.

2. Tanulói korpuszok

A tanulói korpuszkutatás a korpusznyelvészet meglehetősen fiatal, de rendkívül dinamikus ága, amely az 1980-as évek végén, az 1990-es évek elején kezdett önálló tudományágként megjelenni. A tanulói korpuszok olyan írott és szóbeli megnyilvánulások szövegeinek elektronikus gyűjteményei, amelyeket egy adott nyelvet idegen nyelvként tanulók produktumaiból gyűjtöttek össze (Granger 2004: 124, Szirmai 2005: 34). Nesselhauf (2005: 40) a tanulói korpusz definícióját kiegészíti a szisztematikusság fogalmával is, mellyel arra utal, hogy a korpusz szövegeit megadott kritériumok alapján választják ki (mint például a nyelvtanuló első nyelve, szintje stb.). Nesselhauf (2005: 40) rámutat arra is, hogy a tanulói korpuszok az anyanyelvi korpuszokkal ellentétben irányítottságuk miatt másként autentikusak (vö. Sinclair 1996), hiszen nem az anyanyelvi beszélők természetes nyelvhasználatát tükrözik. A tanulói korpuszoknál a hangsúly a spontán nyelvi megnyilvánulásra kerül. Véleménye szerint a legkevésbé kontrollált, korpuszkompatibilis szövegek az esszék (ahol csak a téma van megadva), illetve a szóbeli interjúk (Nesselhauf 2005: 40).

Az egyik leghíresebb és legismertebb tanulói korpusz, az *International Corpus of Learner English (ICLE)*. A korpusz B2-es és C1-es szintű nyelvtanulók angol nyelvű esszéinek gyűjteménye. Építése 1990-ben, Sylviane Granger, a Leuveni Egyetem professzora kezdeményezésére indult, és egy közel harminc éves együttműködés eredménye számos egyetem között. Az ICLE korpuszépítés elsődleges célja az volt, hogy az alkalmazott nyelvészet és a számítógépes technológia segítségével alaposan megvizsgálják az idegennyelv-tanulók internyelvét, azaz azt az önálló összetett nyelvi rendszert, amelyet a nyelvtanuló a nyelvelsajátítás során alkot, és amelynek bizonyos elemei az anyanyelvből, más elemei pedig a célnyelvből származnak, de tartalmazhatnak olyan elemeket is, amelyek sem az anyanyelvre, sem a célnyelvre nem terjednek ki (Selinker 1972; Granger 1993: 57). A 2002-es első és a 2009-es második kiadás megjelenése óta a korpuszt nemzetközi kutatási projektek széles körében használják, és kulcsszerepet játszik mind a mai napig a tanulói korpuszkutatások népszerűsítésében. A korpusz első változata 2,5 millió szót¹ tartalmazott olyan nyelvtanulóktól, akik 11 különböző anyanyelvi háttérrel rendelkeztek. A második

¹ Jelen tanulmány nem fejti ki a *szó* és a *token* definícióját, hanem az adott szakirodalom terminusát alkalmazza.

változat mind a szavak, mind a nyelvi háttér tekintetében nagyobb volt; 3,7 millió szó és 16 különböző nyelvi háttér. A jelenlegi verzió két lényeges dologban különbözik a korábbiaktól: még nagyobb, mint a korábbi változatok; meghaladja az 5,5 millió szót, és 25 különböző anyanyelvi háttérrel rendelkező nyelvtanulóktól származik, valamint eltérően a korábbi két kiadástól, melyeket CD-ROM-okon adtak ki, a harmadik kiadás webes felületen² található meg, amely könnyebb és rugalmasabb hozzáférést tesz lehetővé, és az új alkorpuszok folyamatos beillesztése is könnyedén megvalósítható (Granger–Dupont–Meunier–Naets–Paquot 2020).

Napjaink másik legnagyobb angol nyelvű (tanulói) korpusza³, a *Trinity Lancaster Corpus (TLC)*, melynek érdekessége, hogy angol anyanyelvű (L1) és angol mint idegen nyelvű (L2) beszélők közötti szóbeli interakciók átirat anyagait tartalmazza. A TLC a Lancasteri Egyetem és a Londoni Trinity College együttműködésével jött létre azzal a céllal, hogy egy olyan nagyméretű korpuszt hozzanak létre, amely különböző nyelvészeti és nyelvi kutatások eszközüvé válhat. A korpuszban használt adatokat 2012 és 2018 között gyűjtötték a Londoni Trinity College által kifejlesztett és lebonyolított *Graded Examinations in Spoken English* vizsga keretében. 4,2 millió tokent tartalmaz, melyeket az L2-es vizsgázók és az L1-es vizsgáztatók között lezajlott vizsgabeszélgetésekből, szóbeli interakciókból jegyezték le és írtak át. Az L2-es adatok több mint 2000 különböző nyelvi és kulturális háttérrel, valamint nyelvi szinttel rendelkező adatközlőtől származnak. A nyelvi mintákon kívül a korpusz további metaadatokat is tartalmaz az L2-es beszélőkről, melyeket kérdőívek segítségével gyűjtöttek össze (Gablasova–Brezina–McEnery 2019).

E tanulói korpuszok számos kutatást és tudományos munkát inspiráltak, illetve folyamatosan segítik az idegennyelvtanításban a mérést és értékelést, valamint a tananyagfejlesztési munkákat. Az angol nyelvű tanulói korpuszok száma folyamatosan növekszik, hiszen a korpuszkutatási módszerek terjedésének köszönhetően és a korpuszok gyakorlati jelentőségét felismerve egyre többen vágnak bele tanulói korpuszépítésbe, akár csak saját használatra is.

Az angolon kívül természetesen más nyelveken is születtek tanulói korpuszok, melyek közül a berlini Humboldt Egyetemen épített német nyelvű hibakódokkal ellátott *Fehlerannotiertes Lernerkorpus (Falko)*⁴ talán az egyik legismertebb. A korpusz nyelvtanulók német nyelvű esszéit, leveleit, szépirodalmi írásait, tudományos írásait, folyóiratcikkeit és könyvismertetéseit tartalmazza kezdőtől haladó szintig, valamint számos anyanyelvi alkorpuszt is magába foglal, melyben az egyetem német anyanyelvű hallgatóitól gyűjtöttek anyagokat (Reznicek et al. 2012).

Szintén hibakódokkal ellátott és szélesebb körökben is ismert a cseh *The Learner Corpus of Czech as a Second Language (CzeSL)*⁵, mely az első olyan hangzó és írott szöveget és több alkorpuszt (pl. orosz, romani és vietnámi L1) tartalmazó, több nyelvi szintű korpusz, amely flektáló nyelvet vizsgál, valamint többrétegű hibakódolási módszerrel dolgozik (Hana–Rosen–Škodová–Štindlová 2010; Rosen 2016). Itt meg kell jegyezni, hogy a *KorSzak* tanulói korpusz munkacsoport szintén tervezi különböző L1-es alkorpuszok létrehozását a későbbiekben a korpuszépítés folyamán.

Érdeemes még megemlíteni a 2007-es *International Corpus of Learner Finnish (ICLFI)*⁶ korpuszt is, mely az egyik legnagyobb, balti finn nyelvet feldolgozó tanulói korpusz. A közel egymillió szavas korpusz anyagát 22 különböző anyanyelvű, kezdő, középhasaladó és haladó szintű nyelvtanulótól gyűjtötték össze, esszék, elbeszélések, naplóbejegyzések formájában. A

² <https://corpora.uclouvain.be/cecl/icle/home> letöltve: 2021.09.15.

³ <http://corpora.lancs.ac.uk/trinity/search> letöltve: 2021.09.20.

⁴ <https://korpling.german.hu-berlin.de/falko-suche/> letöltve: 2021.09.20.

⁵ <http://utkl.ff.cuni.cz/dokuwiki/doku.php?id=czesl:czesl> letöltve: 2021.09.20.

⁶ https://korp.csc.fi/korp/#?cqp=%5B%5D&corpus=iclf1&stats_reduce=word letöltve: 2021.09.05.

szövegeken kívül a korpusz metatextuális információk sorát is tartalmazza az egyes változókról; így például a tanulók koráról és anyanyelvéről, az adatgyűjtő nyelvtanár anyanyelvéről, és a szöveg műfajáról (Jantunen 2011, Jantunen–Brunni 2013: 237). Ez a korpusz nemcsak azért érdekes a számunkra, mert a finn nyelv morfológiailag és tipológiailag is hasonlít a magyarra, hanem mert egy olyan együttműködés eredménye, amely inspirálta a *KorSzak* tanulói korpusz építését is. (Különböző országok egyetemlein oktató finn mint idegen nyelvi tanárok gyűjtötték össze a nyelvtanulók írásos produktumait.) Egy párhuzamot kiemelve: a *KorSzak* tanulói korpusz is különböző – magyarországi és külföldi – oktatási intézményekben tevékenykedő magyar mint idegen nyelvi tanárok együttműködésében épül. Magyar mint idegen nyelvi tanulói korpuszokban nem igazán bővelkedünk. 2012-ben megjelent egy tanulmány, melyben az Indianai Egyetem két kutatója számolt be korpusznyelvészeti vizsgálatairól (Dickinson–Ledbetter 2012). Minikorpuszuk 14 (9 kezdő, 1 középhaladó és 4 haladó) magyarul tanuló hallgató 10–15 soros naplóbejegyzéseit tartalmazza, melyek témáit a tanulók maguk választották. Céljuk a magyar nyelv vizsgálata volt, de a tanulmány inkább a hibakódolás egy lehetséges megközelítésével foglalkozik. A szövegek annotálását és hibajavítását is manuálisan végezték, a hibakódok rendszere nincs alaposan kidolgozva, és ugyan az anyagok feldolgozásában magyar nyelvű lektor segítségét is igénybe vették, a publikált tanulmányba mégiscsak bekerültek helyesnek vélt helytelen mondatok, mely a vizsgálati eredmények relevanciáját igencsak aláássa.

A magyar mint idegen nyelv elemzéséhez készült publikált tanulói korpusz a *HunLearner*⁷, mely a Szegedi Tudományegyetem kutatóinak projektjeként jött létre. A korpusz első két alkorpusza a Zágrábi Egyetem 35 magyar szakos hallgatójának írásbeli beadványainak anyagát tartalmazza, melyek a magyar nyelv nehézségeiről, illetve a külföldi munkavállalásról szólnak. Hosszúságuk kb. 1500 karakter, egy óra alatt készültek segédeszközök (szótár, nyelvkönyv) nélkül elektronikusan, magyar billentyűzettel. Az adatközlő hallgatók nagy többségének magyar nyelvtudása B1-es szintű volt, de a többiek is részt vettek legalább egy éves magyar nyelvű képzésben. A korpusz később gyűjtött anyagai is követték a kezdetekben lefektetett alapelveket, a választható témák pedig a következők voltak: „Egy szimpatikus ember” vagy „Magyarországról és a magyarokról.” Az utolsó publikációs adatok alapján a korpusz 1427 mondatot és mintegy 22 000 tokent tartalmaz. A korpusz ismertetése mellett a kutatók a tanulmányaikban vizsgálati eredményeiket is bemutatták: a korpusz anyagában a főneveknél megfigyelhető morfológiai hibákat, a határozott tárgyias ragozás használatának egyes jellemzőit, és összehasonlították MID-tananyagok olvasmányainak szövegét a *HunLearner* szövegeivel, valamint előrevetítették a végső céljukat, azaz, hogy vizsgálati anyagot teremtsenek egy egynyelvű magyar nyelvtanulói szótár elkészítéséhez (Durst–Szabó–Vincze–Zsibrita 2013, 2014).

3. A *KorSzak* tanulói korpusz

A 2020 februárja óta épülő dinamikus *KorSzak* tanulói korpusz azzal a céllal jött létre, hogy meghatározott alapelvek mentén folyamatosan bővülő, jól kereshető, jelentős méretű, nyilvános adatbázist hozzunk létre, mely a nyelvészek, a hungarológusok és a MID-tanításával foglalkozó szakemberek kutatásai és vizsgálatai számára gazdag forrásanyag lehet. A gyűjtésben eddig Antal Zsófia (PTE), Baumann Tímea (PTE), Erdősi Vanda (PTE), Gergely Viktória (Konstantin Filozófus Egyetem), Lesznickova Liljana (Szófiai Egyetem), Pelcz Katalin (PTE), Schmidt Ildikó (KRE), Szita Szilvia (Strasbourggi Egyetem) és Zsolcsák-

⁷ <https://rgai.inf.u-szeged.hu/node/167> (letöltve: 2021.09.29.)

Dimitrova Edina (Szófia Egyetem) működött közre, de szeretettel várjuk további munkatársak jelentkezését, akik szívesen részt vennének ebben a projektben.

A KorSzak tanulói korpusz két nagy részre különül el; írásbeli és szóbeli nyelvi produktumokra. A folyamatosan bővülő nyelvi adatbázis jelenleg 115 nyelvtanuló 1295 nyelvi produktumát tartalmazza közel 200 000 szószámmal. A cikk megjelenésének pillanatában az írásbeli korpusz a jelentősebb anyag, a maga 1099 írásos szövegalkotásával és közel 125 000 szószámmal.

A korpusz írásbeli szövegalkotások alkorpusza a magyart idegen nyelvként tanulók írott beadványaiból épül fel. A szövegek egy része kézírással készült, melyeket úgy gépeltünk be, hogy tartalmilag és – amennyire lehetséges – formailag is hűek maradjanak az eredeti változathoz, tehát tartalmilag és formailag is vizsgálhatók legyenek kutatási szempontból. A tanulói szövegek másik része a digitális oktatás bevezetésének folyamányaként elektronikus formában került beadásra, majd pedig változatlanul a korpuszba. Azért, hogy elkerüljük a digitalizálás során esetlegesen fellépő hibalehetőségeket (elgépelések, kihagyások a begépelések során stb.), a jelenléti oktatás visszatérte mellett továbbra is biztosítjuk azokat az online platformokat, amelyeken keresztül a tanulók elektronikus formában adhatják le munkáikat.

Egy jól kereshető adatbázis feltétele a szövegek megfelelő kódolása. A *KorSzak* tanulói korpusz minden szövege egy tizenhárom változós kóddal van ellátva: *PTE NOK_SU_2021_MagyarOK_A2_8 F_HF_CZ_cseh_F_27_1_53*.

Nézzük meg, hogy milyen adatok állnak rendelkezésünkre a korpusz kódrendszeréből!

A kódrendszer első változójából megtudhatjuk, hogy melyik oktatási intézményben került sor a gyűjtésre. A fenti kódban található *PTE NOK* rövidítés a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar Nemzetközi Oktatási Központját jelöli, de az adatbázisban található szövegeket a Strasbourgi Egyetem (*STR*) hallgatóitól és magántanítványoktól (*PRIVAT*) is.

A második változó a képzési formára utal. A mintakódban megadott *SU* rövidítés a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar Nemzetközi Oktatási Központjának 60, illetve 120 kontaktórás intenzív nyári egyetemét takarja, de ennél a változónál még a következő képzési formákkal is találkozhatunk a korpuszban:

- Magyar 1., Magyar 2. – a Strasbourgi Egyetem Magyar Tanulmányok Tanszékének magyar képzései;
- PREP – a Pécsi Tudományegyetem Nemzetközi Oktatási Központjának két féléves, 800 kontaktórás előkészítő képzése (1 kontaktóra = 45 perc);
- PRIV – egyéni oktatás, igény szerinti óraszámban;
- SEM – a Pécsi Tudományegyetem Nemzetközi Oktatási Központjának 12 hetes, 48 kontaktórás általános nyelvkurzus;
- SH INTENSIVE – a Pécsi Tudományegyetem Nemzetközi Oktatási Központjának 2 hetes, 48 kontaktórás intenzív kurzusa Stipendium Hungaricum ösztöndíjas hallgatóknak.

A harmadik változó azt az évet (*2021*) vagy tanévet (*2020/2021*) jelöli, amikor a rögzített szöveg készült. A negyedik változó a tankönyvet jelöli (*MagyarOK*), amelyből a nyelvtanuló tanul. Itt meg kell jegyezni, hogy a *KorSzak* korpusz építésének alapkritériuma, hogy a korpusz adatközlői a *MagyarOK* tankönyvcsalád köteteiből tanuljanak különböző képzési formában és különböző nyelvi szinten, aminek oka a *MagyarOK* pedagógiai korpusz és *KorSzak* tanulói korpusz összehasonlíthatósága. Abban az esetben, ha ez a kitétel nem teljesül, természetesen még bekerülhet anyag az adatbázisba, de a tematikának és a nyelvi szintnek mindenképpen azonosnak kell lennie a többi felgyűjtött anyaggal.

Az ötödik változóból a nyelvtanuló nyelvi szintjéről kapunk információt, mely besorolás megegyezik a Közös Európai Referenciakeret nyelvi szintezésével (*A1, A2, B1, B2, C1*). Jelen korpusz 417 A1-es, 354 A2-es, 227 B1-es és 101 B2-es írott szövegproduktumot tartalmaz. A

hatodik változó az adott tankönyv fejezetszámát (8F), a hetedik a feladattípust (HF – házi feladat, OM – órai munka), a tizenkettedik pedig a feladat sorszámát (I) jelöli, azaz megtudhatjuk, hogy az írott szöveg a *MagyarOK* tankönyvcsalád melyik kötetének melyik fejezetéből származik, illetve hogy mi volt az esszé témája.

A nyolcadik és kilencedik változóból a nyelvtanulók állampolgárságáról és anyanyelvéről kapunk információt. A cikk megjelenésekor az adatközlők 49 nemzetiséget képviselnek, és anyanyelvként 37 különböző nyelvet jelöltek meg. Legnagyobb számban arab, vietnámi, francia és angol nyelvi háttérrel rendelkeznek. Ugyanaz a nyelv több változatban is szerepel: pl. amerikai angol, brit angol, dél-afrikai angol, ghánai angol, kanadai angol, nigériai angol; portugál, brazil portugál.

A tizedik változó a nemet jelöli (F – nő, M – férfi). A korpusz adatközlői nemi eloszlásuk alapján nem mutatnak nagy különbséget, hiszen 60 nő és 55 férfi írásos anyagait tudjuk vizsgálni. A tizenegyedik változóból a nyelvtanulók életkoráról szerezhethetünk információt. A legfiatalabb adatközlő 19, a legidősebb 77 éves. A korpusz adatközlőinek több mint a fele (61%-a) fiatal felnőtt (20–30 év). Ez nem meglepő, hiszen felsőoktatási intézményekben szervezett nyelvkurzusok nyelvtanulóitól gyűjtöttük az anyagokat.

Az adatbázis anonim, az adatközlők nevét nem közölhetjük, ezért a nyelvtanulókat sorszámmal jelöltük, mely az utolsó helyen szerepel a kódban. Az írásbeli beleegyező nyilatkozatban az adatközlők egyéb személyes adataira is rákérdeztünk: iskolai végzettség, L1-en kívüli beszélt nyelvek, valamint a képzési forma mellett a korpusz metaadatai között szerepel az is, hogy az adott képzés online vagy tantermi keretek között valósult meg.

Az írásbeli szövegeket tartalmazó alkorpusz az összehasonlító kutatások tárháza. Lehetőségeket ad olyan összehasonlítások elvégzéséhez is, melyekben azt vizsgáljuk, hogy a különböző képzési formákban részt vevő diákok munkái ugyanazon a szinten, ugyanabban a témában miben különböznek. Például más-e, és ha igen, miben más egy olyan előkészítő hallgatónak az írásos munkája, aki a *MagyarOK* A1+ kötetet emelt óraszámában 8 hét alatt fejezi be, mint annak a hallgatónak, aki ugyanezt az anyagmennyiséget szemeszteres képzésben heti 2x90 percben két szemeszteren keresztül 24 hét alatt abszolválja? Vajon ugyanazt a lexikai állományt fogja-e használni a két csoport? Jelentkeznek-e különbségek a lexika nagyságában, a szórendi kérdésekben? Vizsgálat tárgyát képezheti az is, hogy miben különböznek a célnyelvi környezetben magyarul tanuló hallgatók írásos produktumai a nem célnyelvi környezetben tanulóéktól. Van-e a szövegekben kimutatható különbség? Tovább gondolva: eredményez-e minőségi változást az, ha valaki például online egyéni oktatásban tanulja a magyar nyelvet, majd pedig részt vesz egy magyarországi intenzív nyári egyetemen vagy hosszabb magyarországi képzésen? Izgalmas kutatási eredményeket hozhat ennek a két képzési módnak az összehasonlítása a magyar nyelv elsajátításának eredményességét illetően. A szociolingvisztikai jellemzők (kor, nem, iskolai végzettség) hatása a nem kivételével a tanulói korpuszkutatásban eddig nem kapott nagy figyelmet (Gablasova–Brezina–McEnery 2017), holott az életkorról, az iskolai végzettségről számos nyelvtanulói korpusz rögzít adatokat. Az iskolázottsági és az életkori adatokat is felhasználhatjuk összehasonlító vizsgálatokra. Mi a különbség például a fiatal és az érettebb nyelvtanulók nyelvhasználata között? Milyen nyelvi mintákat lehet beazonosítani a kognitív és nyelvi érettség és/vagy az iskolai végzettség hatására például a lexikaválasztás, a grammatikai komplexitás és a pragmatikai képességek területén?

A tanulmány 4. fejezetében jómagam is az írásos korpuszt vizsgálom, de néhány sor erejéig térjünk egy kicsit vissza a *KorSzak* tanulói korpusz szóbeli beszédproduktumokat rögzítő alkorpuszára!

A szóbeli beszédproduktum alkorpusz jelenleg a Pécsi Tudományegyetem Nemzetközi Oktatási Központ előkészítő hallgatóinak szóbeli fejezetzáró vizsgáinak, félévvégi és évvégi vizsgáinak, prezentációinak videófelvevételeit, valamint az egyéb kurzusokra beadott, videóra

vett szóbeli házi feladatok felvételeit tartalmazza. A korpuszok növekvő száma ellenére még mindig viszonylagosan kevés a hangzó szövegeket reprezentálók száma, pedig a beszélt nyelvi korpuszok vizsgálatával olyan leírásokat kaphatunk a nyelv használatáról és elsajátításáról és azok módjáról, amelyek eltérhetnek az írásművek vizsgálati eredményeitől. Ellentétben az írással, a spontán szóbeli megnyilatkozások nem biztosítják a beszélgetőpartnerek számára azt a lehetőséget, hogy a későbbiekben újra megtekinthessék és átszerkeszthessék mondanivalójukat; gyors javításra csupán csak a szóbeli interakciók alatt van lehetőségük, melyhez rugalmasságra és gyors reakcióra van szükség. Megfigyelhetők a habozások, szünetek, egyéb megakadásjelenségek, azaz a spontán beszédben fellépő különböző hibák. A korpuszgyűjtemény e része kiváló kutatási terepe lehet a kiejtéssel kapcsolatos vizsgálatoknak is. A beszéd különleges helyet foglal el a pszicholingvisztikai kutatásokban is. A vizsgálati eredmények betekintést nyújthatnak a nyelvhasználat, a nyelvelsajátítás és a kognitív folyamatok közötti kapcsolatokba. A szóbeli interaktív kommunikáció gazdag adatokat szolgáltat a korpusz alapú pragmatikai kutatásokhoz, melyek az interperszonális tényezőket vizsgálják a nyelvhasználatban.

4. A KorSzak tanulói korpusz egy lehetséges vizsgálata

A sokszempontú keresésnek alávethető digitalizált korpuszok többek között kiváló lehetőséget adnak a kollokációk, azaz a statisztikailag kimutatható gyakorisággal előforduló szókapcsolatok kutatására is. A korpuszalapú keresés lehetővé teszi, hogy a keresett szavakat több szavas szövegekörnyezetükkel együtt kilistázzuk, elemezzük, és rendszerezett példatárat készítsünk belőlük. Az egyik legkézenfekvőbb vizsgálati terület a nyelvtanulók és az anyanyelvi beszélők nyelvhasználatának összehasonlítása magyar nyelvű korpuszok segítségével (pl. *Magyar Nemzeti Szövegtár*, *Hunglish*, a Sketch Engine-en elérhető *huTenTen12* és a didaktizált *MagyarOK* korpusz).

Az alábbiakban három különböző korpusz (a *huTenTen12*, a *MagyarOK*, a *KorSzak* írásos szövegalkotásokat tartalmazó alkorpusza) segítségével feltérképezem, hogy mely nemzetiséget jelölő mellékneveket használják a leggyakrabban a magyarok, és melyeket a magyar mint idegen nyelvet tanulók; majd pedig megvizsgálom, hogy a mindhárom korpuszban szereplő leggyakoribb nemzetiséget jelölő melléknévnek korpuszonként mi a két leggyakoribb főnévi kollokánsa.

4.1. A leggyakoribb nemzetiséget jelölő melléknevek a vizsgált korpuszokban

A MID tankönyvek tradicionálisan az első leckék egyikében ismertetik meg a nyelvtanulókkal a nemzetiségneveket. A nemzetiségnevek és a létige használatával a nyelvtanuló meg tudja határozni önmagát, saját magát és társait is el tudja „helyezni” a térképen (*Német vagyok. Francia vagyok, Párizsban élek. James amerikai, de most Magyarországon él.*). A nemzetiségnevek tehát lehetnek a névszói állítmány részei, valamint jelzőként (nemzetiséget jelölő melléknévként) is szerepelhetnek.

Ha végignézzük a képzési szabályok szerint csoportosított nemzetiségnevek listáját a *MagyarOK* tankönyvesalád A1+ kötetében (második fejezet, 22. oldal), megfigyelhetjük, hogy ez a felsorolás – a földrajzi elhelyezkedésünk, Észak-Amerika dominanciája és részben terjedelmi korlátok miatt – Európa és Észak-Amerika központú. A nemzetiségnevek között a *brazil*, az *indonéz*, a *mongol*, az *egyiptomi*, az *indiai*, az *izraeli*, a *kínai* és a *japán* azok, amelyek más kontinenst reprezentálnak. Feltételezhetjük tehát, hogy az általunk kiválasztott két anyanyelvi korpuszban (*huTenTen12*, *MagyarOK*) is ugyanez a tendencia jelenik meg, de

vajon a tanulói korpuszban (*KorSzak*) is ezek a nemzetiségneveket jelölő melléknévek lesznek-e a leggyakoribbak?

Az első 50 leggyakoribb melléknévre először a Sketch Engine felületéről elérhető magyar nyelvű óriáskorpuszban, a *huTenTen12*-ben kerestem rá. A korpusz az internetes nyelvhasználatot reprezentálja, olyan szövegekből áll, melyeket 2012-ig publikáltak az interneten. 2 572 620 694 szót és 3 161 920 362 tokent tartalmaz. A gyűjtemény 50 leggyakrabban használt melléknéve a következő (1. ábra):

Lemma	Frequency ?	Lemma	Frequency ?	Lemma	Frequency ?	Lemma	Frequency ?	Lemma	Frequency ?
1 nagy	6,150,485 ...	11 saját	1,966,868 ...	21 egész	1,092,356 ...	31 következő	884,736 ...	41 politikai	729,795 ...
2 olyan	5,653,248 ...	12 amilyen	1,943,251 ...	22 adott	1,092,271 ...	32 régi	884,712 ...	42 elmúlt	728,888 ...
3 jó	4,941,229 ...	13 másik	1,915,659 ...	23 európai	1,034,551 ...	33 megfelelő	874,237 ...	43 nemzetközi	722,871 ...
4 új	4,537,008 ...	14 való	1,704,246 ...	24 kevés	1,027,383 ...	34 biztos	873,438 ...	44 rossz	721,383 ...
5 egy	3,524,466 ...	15 fontos	1,454,081 ...	25 magas	1,024,651 ...	35 hasonló	825,223 ...	45 kedves	717,269 ...
6 magyar	3,345,890 ...	16 teljes	1,217,842 ...	26 késő	1,008,430 ...	36 további	820,646 ...	46 amerikai	710,095 ...
7 ilyen	3,247,796 ...	17 szép	1,179,301 ...	27 képes	994,282 ...	37 mai	813,062 ...	47 erős	709,028 ...
8 egyik	2,886,974 ...	18 kettő	1,123,275 ...	28 többi	987,486 ...	38 különböző	810,738 ...	48 utóbbi	704,600 ...
9 kicsi	2,357,857 ...	19 igaz	1,119,829 ...	29 utolsó	970,881 ...	39 szükséges	794,239 ...	49 gazdasági	698,623 ...
10 kis	2,081,594 ...	20 hosszú	1,115,872 ...	30 nehéz	920,511 ...	40 című	743,722 ...	50 érdemes	693,597 ...

1. ábra A *huTenTen12* korpusz 50 leggyakoribb melléknéve

Láthatjuk, hogy az általunk vizsgálni kívánt nemzetiséget jelölő melléknévek közül négy szerepel az 50-es listán; a *magyar* hatodikként 3 345 890, az *európai* huszonharmadikként 1 034 551 és az *amerikai* negyvenhatodikként 710 095 példányszámmal. A 100-as listában ötvenkilencedikként még megtalálhatjuk 666 215 példányszámmal a *németet*, illetve kilencvennegyedikként 452 433 példányszámmal az *angolt*.

A szintén a Sketch Engine felületéről elérhető 144 832 szó és 201 079 token számú *MagyarOK* pedagógiai korpusz (amely kifejezetten tanítási céllal készült; Szita 2020: 174–175) esetében a melléknévekre szűrt 50-es gyakorisági lista a következő (2. ábra):

Lemma	Frequency ?	Lemma	Frequency ?	Lemma	Frequency ?	Lemma	Frequency ?	Lemma	Frequency ?
1 olyan	400 ...	11 kis	121 ...	21 hosszú	76 ...	31 rengeteg	58 ...	41 amerikai	46 ...
2 jó	369 ...	12 kedves	112 ...	22 másik	73 ...	32 való	56 ...	42 helyi	45 ...
3 magyar	320 ...	13 fontos	105 ...	23 szinonim	72 ...	33 érdekes	56 ...	43 szuper	44 ...
4 amilyen	287 ...	14 magas	90 ...	24 finom	69 ...	34 tilos	50 ...	44 európai	44 ...
5 nagy	283 ...	15 régi	90 ...	25 késő	68 ...	35 adott	49 ...	45 érdemes	41 ...
6 új	279 ...	16 német	89 ...	26 kevés	67 ...	36 francia	49 ...	46 éves	40 ...
7 kicsi	230 ...	17 ilyen	84 ...	27 friss	66 ...	37 közösségi	47 ...	47 rövid	40 ...
8 egy	162 ...	18 kedvenc	78 ...	28 gyönyörű	61 ...	38 szíves	47 ...	48 híres	40 ...
9 szép	152 ...	19 nehéz	77 ...	29 fáradt	59 ...	39 drága	46 ...	49 pozitív	40 ...
10 egyik	132 ...	20 angol	76 ...	30 könnyű	59 ...	40 üzleti	46 ...	50 idős	40 ...

2. ábra A *MagyarOK* pedagógiai korpusz 50 leggyakoribb melléknéve

320 példányszámmal a *magyar* nemzetiséget jelölő melléknév a harmadik helyen, 89 példányszámmal a *német* a tizenhatodik helyen, 76 példányszámmal az *angol* a huszadik helyen, 49 példányszámmal a *francia* a harminchatodik helyen, 46 példányszámmal az *amerikai* a negyvenegyedik, 44 példányszámmal az *európai* a negyvennegyedik helyen található. A 100-as listán még az *olasz* is szerepel: 32 példányszámmal a hatvanötödik helyen.

A *KorSzak* tanulói korpusz még nem érhető el korpuszkezelő és korpuszelemző szoftveren, ezért csak manuálisan vizsgálható. Első lépésként a korpusz anyagán keresőprogram segítségével végigfuttattam a korábbi korpuszok első öt-öt leggyakoribb nemzetiséget jelölő melléknevét (*magyar, európai, amerikai, német, angol, francia*) (1. táblázat). A keresési eredmények alapján a tanulói korpusz esetében a következő sorrendet kaptam: első helyen 351 példányszámmal a *magyar*, második helyen 91 példányszámmal az *angol*, harmadik helyen 66 példányszámmal a *francia*, negyedik helyen 45 példányszámmal a *német*, ötödik helyen 34 példányszámmal az *amerikai* 34, hatodik helyen 24 példányszámmal az *európai* szerepelt. Második lépésként rászűrtem a korpusz adatközlői nemzetiségeire, majd pedig végigfuttattam az ezeket jelölő mellékneveket a keresőben, melynek eredményeként a *vietnámi* nemzetiséget jelölő melléknév 77, a *japán* 44, az *olasz* és a *lengyel* fej fej mellett 33, a *koreai* pedig – hasonlóan az *európai*hoz – 24 alkalommal szerepel a korpuszban.

Megfigyelhetjük tehát, hogy a három eltérő méretű, eltérő adatforrású és eltérő céllal készült korpusz a nemzetiséget jelölő melléknevek gyakoriságában erőteljes hasonlóságot mutat. Egyedül a *KorSzak* tanulói korpusz esetében találunk eltérést, ahol a ranglistán a harmadik helyen a *vietnámi* melléknév található, de ez az eredmény talán annyira nem meglepő, hiszen míg az első két korpusz adatközlői magyar nemzetiségűek, addig a tanulói korpusz adatközlői különböző nemzetiségeket képviselnek, és egy adott nemzetiség létszámának dominanciája a nagy számok törvénye alapján szinte biztosra vehetően visszatükröződik a korpusz lexicájában is.

Gyakorisági sorrend	<i>huTenTen12</i>	<i>MagyarOK</i>	<i>KorSzak</i>
1.	<i>magyar</i>	<i>magyar</i>	<i>magyar</i>
2.	<i>európai</i>	<i>német</i>	<i>angol</i>
3.	<i>amerikai</i>	<i>angol</i>	<i>vietnámi</i>
4.	<i>német</i>	<i>francia</i>	<i>francia</i>
5.	<i>angol</i>	<i>amerikai</i>	<i>német</i>

1. táblázat: A vizsgált korpuszok öt leggyakoribb nemzetiséget jelölő mellékneve

A következő alfejezetben a mindhárom esetben első helyen szereplő nemzetiséget jelölő melléknevet vizsgálom, ezért itt szeretném megjegyezni, hogy a különböző nemzetiséget jelölő melléknevek tipikus kollokációinak jelentésmezeje eltér egymástól. Az *angolt* és a *németet* jellemzően mindhárom korpuszban a nyelv és nyelvtudás vonatkozásában használjuk:

- *Az előadást angol nyelven a Petőfi 5-ös számú tanteremben lehet meghallgatni. Angol nyelven készülnek a dalok, nem elsősorban Magyarországra tervezünk. (huTenTen12)*
- *Amit elvárunk: minimum középfokú végzettség, legalább egy év releváns szakmai tapasztalat, felsőfokú angol nyelvtudás, számítógépes ismeretek, precíz munkavégzés és jó kommunikációs képesség. Tárgyalóképes szintű angol nyelvtudással rendelkezem, emellett német nyelvtudásomat is folyamatosan fejlesztem. (MagyarOK)*
- *Angol nyelvű szemináriumokra és előadásokra jár. Szeretem az angol nyelvet, mert szép és könnyű. (KorSzak)*
- *Pálfi Adél saját programja használatával tanítja és szereteti meg a gyerekekkel a német nyelv tanulását. Törekszünk a tantárgyak színvonalas oktatására, a német nyelv olyan szintű elsajátítására, hogy a tovább tanuló diákjaink más idegen nyelvet tanulhassanak a középiskolában. (huTenTen12)*

- *Nyelvtanár vagyok: angol és német nyelvet tanítok felnőtteknek. Német szakon tanulok a szegedi egyetemen, de most Berlinben, a Humboldt Egyetemen töltök két félévet ösztöndíjasként. (MagyarOK)*
- *Fontos a német nyelvtudás is, mert sok munkához nagy szükség van rá. Sajnos Gázában csak angol és német tanfolyam van. (KorSzak)*

Ezzel szemben például az *amerikai* nemzetiséget jelölő melléknevet az anyanyelvi óriáskorpuszban politikai vonatkozásban használjuk:

- *Éppen ő, holott a mai napig Jackson az egyetlen amerikai elnök, aki (még a krízis előtt) visszafizette a teljes államadósságot. Az amerikai katonák a napokban vonultak ki végleg Irakból, a közel-keleti konfliktusnak azonban ezzel még koránt sincs vége (huTenTen12),*

a pedagógiai és tanulói korpuszban pedig a kultúrával kapcsolatban:

- *A Pulitzer-díjat, az amerikai újságírás legrangosabb díját nem kell bemutatnunk. Maria Callas amerikai operaénekes. (MagyarOK)*
- *Amerikai akciófilmeket nagyon szeretem. A német fiatalok menők akartak lenni és adoptálódtak az amerikai kultúrához és a nyelvhez is. (KorSzak)*

4.2. A leggyakoribb nemzetiséget jelölő melléknév két leggyakoribb főnévi kollokánsa a korpuszokban

Következő lépésként kiválasztottam a mindhárom korpuszban leggyakoribb nemzetiséget jelölő melléknevet, a *magyart*, majd megvizsgáltam, hogy melyek a leggyakoribb főnévi kollokánsai a korpuszokban.

A *huTenTen12* óriáskorpusz és a *MagyarOK* pedagógia korpusz esetében a Sketch Engine konkordancia programja segítségével, szisztematikusan elemezve a konkordanciasorokat jutottam el az eredményekhez, míg a *KorSzak* tanulói korpusz elemzésénél manuális vizsgálatot alkalmaztam. A minivizsgálat bemutató jellege miatt minden esetben csak 10 konkordanciasort fogok szemléltetni, amelyek azonban a Sketch Engine szoftvernek köszönhetően kis számuk ellenére is reprezentatívak.

A *huTenTen12* korpusz gyűjteménye alapján a *magyar* nemzetiséget jelölő melléknév két leggyakoribb főnévi kollokánsa a *nyelv* 71 213 találattal (3. ábra) és a *kormány* 45 101 találattal (4. ábra).

ien bővíthető. </s><s> Az interneten sok leírás, tipp és trükk található, akár **magyar nyelven** is. </s><s> Ezt az oldalt is a wordpress motorja hatja. </s><s> Joo azaffai számára címet viselő múzeumtervezet aztán József nádor latin és **magyar nyelven** , egybefűzve, 1200 példányban, saját költségén 1807-ben kinyomt peljani put 1835. 66–68. I. </s><s> II. </s><s> – Sokra ment-e már az úr a **magyar nyelv** tanulásában? </s><s> – Nem igen. </s><s> Úgy veszem észre, hogy > Mennyi idő alatt sikerült a hiba elhárítása? </s><s> Felelősség </s><s> A **magyar nyelv** szemléletesen fejezi ki a szolgáltatáshoz tartozó fontosabb feladatok: ilni tudják az internetet. </s><s> Bővíteni kívánjuk a pedagógusok számára **magyar nyelven** hozzáférhető szakmai anyagokat és szeretnénk megkönnyíteni táj yeknek, meg a cethalaknak. </s><s> Néha nem tudom, tisztában vagy-e a **magyar nyelv** alapjaival. </s><s> (Nekem papirom van róla, hogy én igen.) Látom, I illett,választani nem lehetett. </s><s> Egyébiránt a "lyuk" szó az egyetlen a **magyar nyelven** ami el-ipszilonnal kezdődik! </s><s> Imígyen minden ragozott for n sok kiváló (Nobel-díjas) magyar tudós van. </s><s> A másik meg, hogy a **magyar nyelv** bonyolult. </s><s> (Szerinte, számára - nem tők mindegy? </s><s> Č yjes szót nézzen meg benne. </s><s> Aztán keressen valakit, aki beszél a **magyar nyelvet** , és kérje meg, hogy fogalmazza meg érthetően a mondandóját. </ milyenségét illetően, tehát a jó kommunikációs készséggel rendelkező és a **magyar nyelvet** színvonalasan művelő tanár iskoláinkban kívánatos személyiség! <

3. ábra A *huTenTen12* korpuszban a 'magyar' nemzetiséget jelölő melléknév leggyakoribb főnévi kollokánsa

Bizottsági források megerősítették, hogy a megbeszélésen szó volt a magyar kormány az azon szándékáról, hogy a magánnyugdíjpénztárak tagjait a feloszmérésükben közzéte: arra számítanak, hogy az Európai Bizottság elfogadja a magyar kormány által beterjesztett konvergenciaprogramot. A Barclays Capital előtt is elhangzottak kuriális tisztviselőktől olyan célzások, hogy amennyiben a magyar kormány nem elégedett a szentszékinmagyar viszonytal, úgy ők szívesen látnák, hogy a döntés még az idén megszületik. Ez azért érdekes, mert a magyar kormány a februári fiaszó után a termelői szervezetek, érdekképviselések nyolctővé tenné. A HR szakember úgy véli, hogy a probléma megoldását a magyar kormány kellene felvállalnia, mert a vállalatok nem érdekeltek abban, hogy (magán) magyar államkötvényt vagy diszkont kincstárjegyet vásárolni. A magyar kormány október 9-én a forint gyengülése után az EU-hoz, a Magyar Nemzeti banknak erkölcsöt és a nemzetbiztonságot. Emiatt masszív kritika érte a magyar kormányt az Európai Unió részéről, a kritikusok szerint ez a sajtószabadság jele, a magyar kormány el nem fogadhatott. Viszont a magyar király és a magyar kormány ebben az időben oly gyámoltalan és tehetetlen volt, hogy miattuk a tizenhárom szomszédos államokkal a folyamatos kétoldalú kapcsolatépítés a mindenkorai magyar kormány alkotmányos kötelezettsége. Talán még nem tudatosult kelléket, nem költözne nek csonkába akkor a revíziót könnyebb lenne majd elérni egy magyar kormány felállításakor, ha egy magyar sem marad akkor nem lesz könnyű...

4. ábra A huTenTen12 korpuszban a 'magyar' nemzetiséget jelölő melléknév második leggyakoribb főnévi kollokánsa

A konkordanciasorok elemzésével megfigyelhetjük, hogy:

- a magyar és nyelv kollokánsok közvetlenül követik egymást, és nem ékelődik be köztük másik lexikai elem (ha igen, akkor minősítőjelző: a magyar hivatalos nyelv, a magyar nemzeti nyelv, a magyar irodalmi nyelv);
- jellemzően határozott névelő áll előttük (a magyar nyelv, a magyar nyelvet, a magyar nyelvben);
- a magyar mellett a nyelv szó három leggyakoribb ragozott formája a tárgyragos nyelvet (a magyar nyelvet és irodalmat magas fokra fejlesztették, a magyar nyelvet anyanyelvükként tisztelhetik, már nem beszélte a magyar nyelvet), valamint a határozóragos nyelven (magyar nyelven is kapható lesz, a tanítás magyar nyelven folyik, magyar nyelven végeztem) és nyelvben (a magyar nyelvben nagyon szoros kapcsolatban van, ilyesféle hangot ejtünk a magyar nyelvben a következő szavakban, a magyar nyelvben jól visszajön);
- a magyar nyelv szókapcsolat gyakran birtokos szerkezet része (a magyar nyelv ápolását, a magyar nyelv szótára, a magyar nyelv szerkezete);
- a kollokációk gyakran állnak mondatkezdő pozícióban (A magyar nyelv pl. ebben is egyedülálló: nálunk külön van piros és vörös szín. Magyar nyelven megjelent könyvek. A magyar nyelvben több nevét – köszméte, pizske – is használjuk a gyümölcsnek), mondatvégi pozícióban viszont ritkán (Az 1810-ben elindított nyelvújítási mozgalom mintegy 10 000 szóval gyarapította a magyar nyelvet. Békési László munkáját, amely ingyen hozzáférhető, magyar nyelven. Ha egyetértünk az elmélettel, miszerint a nyelv – bonyolult, komplex módon, de – meghatározza a gondolkodást, akkor elgondolkodtató, hogy vajon mit jelent ezen forma hiánya például a magyar nyelvben).

A magyar és kormány kollokánsok hasonlóan a magyar–nyelv kollokációkhoz

- közvetlenül követik egymást, nagyon ritkán ékelődik be a két szó közé másik lexikai elem; ha igen, akkor jellemzően minősítőjelző (magyar felelős kormány, magyar demokratikus kormány, magyar királyi kormány);
- határozott névelő előzi meg őket (a magyar kormány, a magyar kormányt, a magyar kormányt);
- a kormány két leggyakrabban használt ragozott formája a tárgyragos kormányt (a felelősség a magyar kormányt terheli, magyar kormányt nevezett ki, természetvédők kéri a magyar kormányt) és a genitívuszi-datívuszi toldalékkal ellátott kormányt (a magyar kormányt nincs semmi jogi lehetősége, a magyar kormányt hatalmas felelőssége van, a magyar kormányt van főleg mozgástere);
- mondatkezdő pozícióban előfordulnak (A magyar kormány, hasonlóan az Európai Unió tagországaival, támogatná egy új, környezetvédelmi világszervezet létrehozását az ENSZ égiszén belül. A magyar kormány pedig asszisztál ehhez! A magyar kormány az

egészségügyi szektor átalakítását kezdte meg az elmúlt évben.), mondatvégiben viszont csak ritkán (Tehát innentől kezdődően nem tudni pontosan, hogy mit képviselt a magyar kormány. Ez a feltétele annak is, hogy világos helyzetelemzéssel és kérésekkel keressük meg ezúttal a magyar kormányt. Igen nehéz helyzetben volt 1991 februárjában az Antall József vezette magyar kormány.)

A MagyarOK pedagógiai korpusz esetében a magyar nemzetiséget jelölő melléknév két leggyakoribb főnévi kollokánsa a *nyelv* (5. ábra) és az *étel* (6. ábra); mindkét esetben 15–15 találattal.

c. </s></s> Magyar vagyok, budapesti, de most Ukrajnában élek. </s></s> Kijevben magyar nyelvet tanítok egy egyetemen. </s></s> A kollégáimmal angolul és oroszul beszélek. </s></s> Mit tanulsz? – Fizikát, matematikát, biológiát, magyar nyelvet, egy verset. </s></s> Mit olvasol? – Egy regényt, egy krimi, újságot, egy értelem az olvasás sokat segít a nyelvtanulásban. </s></s> Szeretem a magyar nyelvet. - Én nem szeretem. </s></s> Könnyen tanulom ezt a nyelvet. - Én viszont általában értem a nyelvtant. - Én sokszor nem értem. </s></s> Szereti a magyar nyelvet? - Igen, szeretem. </s></s> Könnyen tanulja a magyar szavakat? - Igen, nem ismerem azt a férfit. </s></s> Magyarul tanulok. </s></s> A magyar nyelvet tanulom. </s></s> Hanna most tanulja a ragozást. </s></s> Valamit mindig sok mindent értek olaszul, ha valaki lassan beszél. </s></s> Nyelvtanár vagyok, magyar nyelvet tanítok az egyetemen. </s></s> A diákok azt mondják, hogy nehéz a magyar nyelvet tanulni. </s></s> A tihanyi apátság alapítólevele a magyar nyelv történetében nagyon fontos dokumentum. </s></s> Ez a - latin nyelvű - szöveg az interjúzó, hogy milyen szakon végzett. </s></s> Anita azt válaszolta, hogy magyar nyelv és irodalom szakon. </s></s> Végül megkérdezték Anitától, hogy mikor értett tovább tart, amíg ideérek, mert kint vagyok a szülőben. </s></s> A 16. századig a magyar nyelvben általános volt a tegezés. </s></s> A maga, maguk és az Ön, Önök megcsináltak nyelvet. </s></s> Lomb Katót talán nem kell bemutatni hallgatóinknak. </s></s> A magyar nyelvzseni tíz nyelven tolmácsolt, hat nyelvről fordított, és további tizenegy nyelvet is beszélt.

5. ábra A MagyarOK pedagógiai korpuszban a 'magyar' nemzetiséget jelölő melléknév leggyakoribb főnévi kollokánsa

- A magyar és nyelv kollokánsok egy kivétellel (itt a magyar nemzetiséget jelölő melléknév nem a kollokánsal áll jelzői szerkezetben, hanem egy másik főnévvel: magyar nyelvzseni), mindig közvetlenül egymás mellett állnak;
- a kollokációt gyakran előzi meg határozott névelő (a magyar nyelv, a magyar nyelvet, a magyar nyelvben);
- a nyelv két leggyakoribb ragozott formája a tárgyragos nyelvet (magyar nyelvet tanítok, szeretem a magyar nyelvet, megújította a magyar nyelvet) és a határozóragos nyelvben (a magyar nyelvben általános volt, a magyar nyelvben több igeidő volt);
- mondatkezdő (A magyar nyelvet tanulom.) és mondatvégi pozícióban (Szeretem a magyar nyelvet. Szereti a magyar nyelvet? Kazinczy Ferenc gazdagította és megújította a magyar nyelvet.) is előfordulnak.

er, túl sok édesség) </s></s> Mit esznek sokat a magyarok? </s></s> Ismer tipikus magyar ételeket? </s></s> Milyen fűszereket használnak a magyarok? </s></s> Ön szerint is hozzávalók a friss zöldségek, a gyümölcsök és a tejtermékek is. </s></s> Ismert magyar ételek a pörkölt, a gulyás, a halászlé, a töltött káposzta, a paprikás csirke, a bableves, a meleg ebéd. </s></s> Ilyenkor majdnem mindig van leves is. </s></s> Sajnos, a magyar ételek nem mindig egészségesek. </s></s> Sokszor túl fűszeresek, zsírosak és nehezek és nehézkesek, de nagyon finomak. </s></s> 1. </s></s> Miből készülnek a tipikus magyar ételek? - Húsból, friss zöldségekből, gyümölcsökből és tejtermékekből. </s></s> 2. </s></s> Mik a tipikus magyar ételek? - Gulyás, halászlé, paprikás csirke, töltött káposzta, bableves, túrós csusza, paprikás. </s></s> Melyik a fő étkezés? - A meleg ebéd. </s></s> 5. </s></s> Milyenek a magyar ételek? - Nem mindig egészségesek. </s></s> Sokszor túl fűszeresek, nehezek, csak szeretne enni. </s></s> Kata pizzát szeretne rendelni. </s></s> John tipikus magyar ételeket szeretne enni. </s></s> Katalin csárda: Magyar specialitások, hideg és meleg ételek. </s></s> Amikor dolgozom, a menzán eszek, vagy rendelek egy étteremből. </s></s> A magyar ételek finomak, de sajnos túl zsírosak és sok a hús bennük, ezért általában olasz ételeket eszem. </s></s> Milyen ismert magyar ételek vannak? </s></s> Hát, ott van például a pörkölt, vagy a leghíresebb talán a gulyás. </s></s> Olvassa fel hangosan a szöveget! </s></s> Soroljon fel három tipikus magyar ételt! </s></s> Tegyen fel öt kérdést! </s></s> Idézzünk fel néhány fontos eseményt!

6. ábra A MagyarOK pedagógiai korpuszban a 'magyar' nemzetiséget jelölő melléknév második leggyakoribb főnévi kollokánsa

- A korpuszban a *magyar* és *étel* kollokánsok mindig egymás mellett állnak, nem ékelődik be közéjük másik lexikai elem;
- a kollokációt 6 alkalommal határozott névelő, 5 alkalommal a *tipikus*, 2 alkalommal az *ismert*, illetve egy alkalommal a *tradicionális* jelzők előzik meg (*John tipikus magyar ételeket szeretne enni. Milyen ismert magyar ételek vannak? Éttermünkben tradicionális magyar ételeket, különlegességeket és vegetáriánus ételeket is kínálunk.*);
- az *étel* kollokáns érdekessége, hogy ritka kivétellel mindig többes számú (*Sajnos, a magyar ételek nem mindig egészségesek. Miből készülnek a tipikus magyar ételek? Tehát a magyar ételek fűszeresek, és nagyon zsírosak szoktak lenni, de ellenben nagyon finomak.*), és gyakran áll tárgyraggal (*Soroljon fel három tipikus magyar ételt! Ismer tipikus magyar ételeket?*);
- a kollokációk mondatkezdő és mondatvégi pozícióban is szerepelnek (*A magyar ételek finomak, de sajnos túl zsírosak és sok a hús bennük, ezért általában olasz ételeket eszem. Írországbán hiányoznak neki a szülei és a barátai, hiányzik, hogy nem magyarul beszél, hiányoznak neki a magyar ételek.*).

A *KorSzak* tanulói korpuszban a *magyar* nemzetiséget jelölő melléknév két leggyakoribb főnévi kollokánsa a *nyelv* és az *ember*. A *nyelv* 100, az *ember* 15 találattal szerepelt az adatbázisban.

- A tanulói korpusz példáiban a *magyar* és a *nyelv* kollokánsok mindig egymás mellett állnak, nem ékelődik be közéjük más lexikai egység;
- a *magyar nyelvű* kollokáció kivételével mindig határozott névelő szerepel a kollokáns párok előtt (*a magyar nyelv, a magyar nyelvet, a magyar nyelvben*);
- a *nyelv* lexikai elem legjellemzőbb ragozott formái a tárgyragos *nyelvet* (*gyakorlom a magyar nyelvet, szeretem a magyar nyelvet, tanulom a magyar nyelvet*), a helyhatározóragos *nyelvben* (*a magyar nyelvben van sok, a magyar nyelvben egy ábécé van, a magyar nyelvben hosszú kiejtés és rövid kiejtés van*), illetve a melléknévi szerkezet részeként álló *nyelvű* (*magyar nyelvű előadásokra is járok, néha kapok magyar nyelvű e-mailt, magyar nyelvű oldalak segítségével tanulok*);
- mondatkezdő (*A magyar nyelvben egy ábécé van. A magyar nyelv szép, de nem olyan könnyű. A magyar nyelvben van sok nagyon hosszú szó, például "megszentségteleníthetetlenségeskedéseitekért"*) és mondatvégi pozícióban is előfordulnak (*Szerintem nehéz a magyar nyelv. Sok házi feladatot ad a tanár, de ez nagyon jó, mert gyakorolom a magyar nyelvet. Most tanulom a magyar nyelvet.*).

- *Soha nem kapok magyar nyelvű e-mailt.*
- *Szerintem nehéz a magyar nyelv.*
- *Sok házi feladatot ad a tanár, de ez nagyon jó, mert gyakorolom a magyar nyelvet.*
- *A magyar nyelvben egy ábécé van.*
- *Szeretem a magyar nyelvet, mert sok magyar dolog érdekel, de írni elég nehéz.*
- *Most tanulom a magyar nyelvet.*
- *A magyar nyelvben van sok nagyon hosszú szó, például "megszentségteleníthetetlenségeskedéseitekért".*
- *A magyar nyelvben hosszú kiejtés és rövid kiejtés van.*
- *Angol és magyar nyelvű előadásokra is járok.*
- *A magyar nyelv szép, de nem olyan könnyű.*
- *Magyar nyelvű szemináriumokra és előadásokra is járok.*

- A korpuszban a *magyar* és az *ember* kollokációsok közé nem ékelődik be másik lexikai elem;
- jellemzően határozott névelő áll a kollokációk előtt (*a magyar emberek, a magyar embereket, a magyar emberekkel*);
- az *ember* kollokációsok leggyakoribb ragozott alakjai a többes számú *emberek*, illetve ennek tárgyragos alakja: az *embereket*, valamint a többes számú instrumentális *emberekkel*;
- a kollokációk mondatkezdő (*A magyar emberek nyelvében egy ábécé van.*) és mondatvégi pozícióban is előfordulnak (*Szeretnék találni és kommunikálni a magyar emberek is. Nagyon szeretem Magyarországot, és szeretem a magyar embereket. Én kell gyakorlat magyarul nyelvet a magyar emberekkel*).

A listázott mondatokat elolvasva az általam megkérdezett anyanyelvi beszélők nyelvi intuíciója szerint az alábbi példák több mondata furcsának, helytelennek tűnik. Az „ezt így biztosan nem használjuk” kategóriába sorolták például a *magyar emberek nyelvében* kollokációt. Ha az anyanyelvi óriáskorpuszban és a pedagógiai korpuszban rákeresünk a *magyar ember* kollokációra, akkor azt láthatjuk, hogy a *huTenTen12*-ben 42 574 alkalommal, míg a *MagyarOK*-ban egyetlen alkalommal sem szerepel. Az óriáskorpusz konkordanciasorait megfigyelve azonban arra az eredményre jutunk, hogy a fenti példákban kiemelt kollokációk valóban nem szerepelnek az anyanyelvi óriáskorpuszban. Így például *a magyar emberek nyelvében* helyett a szűrt gyakorisági adatok szerint valószínűsíthetően *a magyar nyelvben* vagy *a magyarban* kollokációk szerepelnének, hiszen *a magyar emberek nyelvében* egyetlen egyszer sem szerepelt a gyűjteményben. További vizsgálat tárgyát képezheti az is, hogy annak ellenére, hogy a pedagógiai korpuszban, mely tartalmazza a *MagyarOK* tankönyvek teljes szövegét, a *magyar emberek* kollokáció nem szerepel, a diákok vajon miért használják ilyen gyakorisággal ezt a szerkezetet, mennyire befolyásolja őket például az első nyelvük grammatikai struktúrája.

- *Sajnos nem ismerek sok magyar embert, mert nem sok időm.*
- *Szeretem a magyar embereket, az építészetet, a természetet.*
- *Szeretnék találni és kommunikálni a magyar emberek is.*
- *A magyar emberek nyelvében egy ábécé van.*
- *Nagyon szeretem Magyarországot, és szeretem a magyar embereket.*
- *Én kell gyakorlat magyarul nyelvet a magyar emberekkel.*
- *Szerintem magyar emberek nem szeretik idegen nyelveket tanulni.*
- *Magyarul is tanulok, de szerintem írni és a nyelvtan elég nehéz, viszont már sok mindent értek a magyar emberek nyelvében.*
- *Jövő nyáron szeretnék Magyarországra menni, mert szeretnék tudni, hogy jó tudok magyar emberekkel beszélgetni.*
- *Jó lenne, ha magyar emberekkel beszélgetni tudnék, mert most sok magyart tanulok.*

Megfigyelhetjük tehát, hogy mindhárom korpuszban a *magyar* nemzetiséget jelölő melléknév leggyakoribb főnévi kollokációja a *nyelv* szó volt. Míg azonban az anyanyelvi óriáskorpuszban a *magyar nyelv* komplex kontextusban jelenik meg, addig a pedagógiai és tanulói korpuszban mint a nyelvtanítás és a nyelvtanulás tárgya, a *szeret, tanít, tanul, jár* igék ragozott alakjaival (jellemzően E/1 és E/3) kollokálva (*Kijevben magyarul nyelvet tanítok egy egyetemen. Szereti a magyar nyelvet? Magyar nyelvű szemináriumokra és előadásokra is járok. Most tanulom a magyar nyelvet*). A második leggyakoribb kollokációsánál mindhárom esetben eltérő eredményt kaptunk, de a pedagógiai és tanulói korpusz esetében itt is hasonlóság áll fent, hiszen az *étel* és *ember* kollokációsok és kontextusba helyezésük a magyar nyelvvel és kultúrával kapcsolatos ismeretszerzéssel függenek össze, míg az anyanyelvi korpusz *kormány* kollokációja történelmi

és politikai szövegekörnyezetben fordul elő, melyek a sajtónyelv regiszterét képviselik. Nagyon szépen kirajzolódnak tehát az anyanyelvi óriáskorpusz, a pedagógiai korpusz és a tanulói korpusz közötti átfedések, de azt is láthatjuk, hogy az óriáskorpusz tartalmilag nem minden esetben egyezik a pedagógiai és tanulói korpusz gyűjteményével, hiszen míg az anyanyelvi korpuszok az anyanyelvi beszélők természetes nyelvhasználatát hivatottak reprezentálni, addig a pedagógiai korpuszok célja az, hogy a természetes nyelvhasználat egyes elemeit úgy szemléltessék, hogy azok érthetőek legyenek a nyelvtanulók számára a nyelvi szintjüknek megfelelően (mely feltétel nem zárja ki a korpusz reprezentativitását sem – l. a vizsgálatban a *magyar nyelv* leggyakoribb kollokációt mindhárom korpuszban). A tanulói korpuszokban megjelenő adatok rávilágítanak arra, hogy a nyelvtanulóknak mennyire sikerült adaptálniuk és transzformálniuk az adott tananyagot.

5. Zárzó

A folyamatosan bővülő *KorSzak* tanulói korpusz elemzésével elméleti, gyakorlati és pedagógiai kérdésekre kaphatunk választ, s ezáltal közelebb kerülhetünk a magyar mint idegen nyelv elsajátításának folyamataihoz, módjaihoz. A korpusz empirikus alapot biztosít azoknak a nyelvi sajátosságoknak a feltárására is, amelyek a magyart mint idegen nyelvet tanulók internyelvét jellemzik a nyelvtudás különböző szakaszaiban és nyelvi szituációkban. A korpusz vizsgálatának eredményei rámutathatnak a nyelvtanulók azon hiányosságaira, melyek kiküszöbölésével még hatékonyabbak lehetünk a nyelvtanítás és a nyelvtanulás során. A kutatási eredményekből nemcsak az elméleti kutatók és gyakorló nyelvtanárok, hanem az önálló nyelvtanulók is profitálhatnak. A korpuszalapú szemlélet szélesebb körű elterjedése pedig minőségi változást eredményezhet a MID oktatásban.

Irodalom

- Baumann Tímea – Majoros Judit – Pelcz Katalin – Schmidt Ildikó – Szita Szilva – Vermeki Boglárka 2020. Bemutatkozik a Korpusznyelvészeti és Szak módszertani Munkacsoport. *Hungarológiai Évkönyv* 21/1–2: 23–31.
- Dickinson, Markus – Ledbetter, Scott 2012. Annotating Errors in a Hungarian Learner Corpus. In: *Proceedings of the 8th Language Resources and Evaluation Conference (LREC 2012)*. Istanbul, Turkey. 1659–1664.
- Durst Péter – Szabó Martina Katalin – Vincze Veronika – Zsibrita János 2013. A „HunLearner” magyar tanulói korpusz fejlesztése és várható hozadéka. *THL 2: A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*. 28–41.
- Durst, Péter – Szabó, Martina Katalin – Vincze, Veronika – Zsibrita, János 2014. Using Automatic Morphological Tools to Process Data from a Learner Corpus of Hungarian. *APPLES: Journal of Applied Language Studies* Vol. 8/3: 39–54.
- Gablasova, Dana – Brezina, Vaclav – McEnery, Tony 2017. Exploring learner language through corpora: Comparing and interpreting corpus frequency information. *Language Learning* 67 (S1). 130–154.
- Gablasova, Dana – Brezina, Vaclav – McEnery, Tony 2019. The Trinity Lancaster Corpus. Development, description and application. *International Journal of Learner Corpus Research*, Volume 5, Issue 2. 126–158.
- Gardner, Robert C. – Lambert, Wallace E. 1959. Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology* 13. 191–200.
- Granger, Sylviane 1993. International Corpus of Learner English. In: Jan Aarts – Pim de Haan – Nelleke Oostdijk (eds.) *English language corpora: design, analysis and exploitation*. Rodopi, Amsterdam. 57–69.
- Granger, Sylviane 2004. Computer learner corpus research: current status and future prospects. In: Ulla Connor – Thomas A. Upton (eds.) *Applied Corpus Linguistics: A Multidimensional Perspective*. Rodopi, Amsterdam – Atlanta, GA. 123–145.
- Granger, Sylviane – Dupont, Maïté – Meunier, Fanny – Naets, Hubert – Paquot, Magali 2020. *International Corpus of Learner English. Version 3*. Presses universitaires de Louvain.

- Hana, Jirka – Rosen, Alexandr – Škodová, Svatava – Štindlová, Barbora 2010. Error-tagged learner corpus of Czech. In: *Proceedings of the Fourth Linguistic Annotation Workshop*, Uppsala, Sweden. Association for Computational Linguistics. 11–19.
- Jantunen, Jarmo Harri 2011. Kansainvälinen oppijansuomen korpus (ICLFI): typologia, taustamuuttujat ja annotointi. Lähivõrdlusi. Lähivertailuja 21. Tallinn, *Estonian Association for Applied Linguistics (EAAL)*. 86–105.
- Jantunen, Jarmo Harri – Brunni, Sisko 2013. Morphology, lexical priming and second language acquisition: a corpus-study on learner Finnish. In: Sylviane Granger – Gaetanelle Gilquin – Fanny Meunier: *Twenty Years of Learner Corpus Research. Looking Back, Moving Ahead. Corpora and Language in Use* 1. 235–246.
- Nesselhauf, Nadja 2005. *Collocations in a Learner Corpus*. John Benjamins, Amsterdam.
- Reznicek, Marc – Lüdeling, Anke – Krummes, Cedric – Schwantuschke, Franziska – Walter, Maik – Schmidt, Karin – Hirschmann, Hagen – Andreas, Torsten 2012. *Das Falko-Handbuch. Korpusaufbau und Annotationen Version 2.01*. Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für deutsche Sprache und Linguistik – Korpuslinguistik, Berlin.
- Rosen, Aleksandr 2016. Building and using corpora of non-native Czech. In Brejová, Brona: *ITAT. 2016. Information Technologies – Applications and Theory (Proceedings)*. Bratislava, CreateSpace Independent Publishing Platform – CEUR Workshop Proceedings. 80–87.
- Selinker, Larry 1972. Interlanguage. *IRAL* 10. 209–230.
- Sinclair, John 1996. *EAGLES. Preliminary recommendations on Corpus Typology*. <http://www.ilc.cnr.it/EAGLES/corpus/corpus.html> (letöltve: 2021.08.15.)
- Szirmai Mónika 2005. *Bevezetés a korpusnyelvészetbe: A korpusnyelvészet alkalmazása az anyanyelv és az idegen nyelv tanulásában és tanításában*. Tinta Kiadó, Budapest.
- Szita Szilvia 2020. Korpuszépítés és korpuszhasználat alacsonyabb nyelvtudási szinteken. *Hungarológiai Évkönyv* 21/1–2: 173–179.

Antal, Zsófia

The *KorSzak* learner corpus, and a corpus analysis of the adjective ‘magyar’ denoting Hungarian nationality

Learner corpora can play an important role in second-language learning research. The available corpora and text analysis software allow us to systematically analyze large language samples of students to see how they learn a new language. The article presents the dynamic learner corpus of the Work Group for Corpus Linguistics and Didactics (*KorSzak*) and draws attention to some potential research areas based on the corpus. It presents a possible study, namely the most frequent noun collocational partners related to the adjective ‘magyar’ (*Hungarian*) denoting Hungarian nationality.

Nádor Orsolya

Bevezetés a Kárpát-medencei nyelvi térség nyelvtudományi szempontú vizsgálatához

1. Bevezetés

A Kárpát-medencei nyelvi térség egy nagyobb egység, Kelet-Közép-Európa része, ami Európa középső és keleti felén helyezkedik el, kissé felnyúlva észak felé is. Keleti határvonala inkább szimbolikus, földrajzi térelemek, hegyek és folyók mentén nehéz lenne pontosan meghatározni a helyét. Szimbolikus, mert ott ér véget, ahol a nyugati keresztény kultúrkört felváltja a bizánci kereszténység. Csehország, Szlovákia, Lengyelország, Magyarország, Horvátország, Szlovénia, valamint a szomszédos országok nyugati része, így Kárpátalja, Erdély és a Partium, a déli szomszéd Szerbia északi része, a Vajdaság sorolható ide.

Ezek az országok több szempontból is egységet alkotnak, még akkor is, ha természetesen különbségek is vannak köztük. Már maga a térség megnevezése is fontos: nem mindegy ugyanis, hogy a „kelet” és a „közép” milyen a szórendi szerepet kap. Közép-Európa keleti részén, tehát Kelet-Közép-Európában (és nem Kelet-Európa közepén) olyan országok találhatók, amelyek mindig Európához tartozónak tekintették magukat, a nyugati feudális, majd polgári mintákat követték. Nemcsak egymással alkotnak szoros hálózatot évszázadok óta, de népeik és nyelveik – kisebbségiként – megjelennek egymás országaiban a középkor óta tartó migrációs folyamatoknak vagy éppen a nagyhatalmak határrendezéseinek köszönhetően. Mindezt még tetézi a közös történelmi sors, a hódító törökök, majd a 20. század elő felében a németek, később a szovjetek uralmának elviselése, az alkalmazkodási, túlélési stratégiák. Sajnos az évszázadok óta görgetett, megoldatlan, feldolgozatlan traumák és konfliktusok is jellemzőek a térség országaira. Történelmi és politikátörténeti, kisebbségtörténeti szempontból a térség már könyvtári irodalommal rendelkezik (csak néhány a magyar nyelven is elérhető művek közül: Bán 1997; Halecki 1995; Ormos 2007; Romsics 2000 stb.), de nyelvi oldalról számos fehér folt van még. A jelen tanulmány abból indul ki, hogy ezek a sérelmek sokszor jelennek meg nyelvpolitikai, nyelvtervezési, nyelvvideológiai kontextusban. Ennek megértéséhez azonban célszerű összefoglaló módon és a térségre fókuszálva áttekinteni néhány olyan nyelvtudományi területet, amely megteremti az okok felderítéséhez szükséges diszciplináris alapot. Nyilvánvalóan nem lehet a teljességre törekedni, hiszen akkor minden nyelvészeti kutatási területet be kellene mutatni a nyelvtörténettől a fonetikán keresztül a mondattanig és a határterületekig, amilyen például a szemiotika, a nyelvi világkép vizsgálata, de erre ott vannak az áttekintő lexikonok és egyedi szakkönyvek.

A következőkben azokat a nyelvtudományi területeket tekintjük át röviden, amelyek több nyelv összevetésére is alkalmasak, kiterjednek a területen betöltött szerepük vizsgálatára, és elég átfogó nyelvészeti tudást adnak a térség alapvető nyelvi viszonyainak megértéséhez.

Az első csoportot a **nyelvtipológia** és az **areális nyelvészet** – valamint az e kettőre támaszkodó, meglehetősen vitatható, de tudománytörténeti szempontból mindenképpen érdekes **„nyelvszövetség”** – kérdésének áttekintése alkotja, erre építve következik a **kontaktológia**, valamint a térségre erőteljesen jellemző **két- és többnyelvűség** összefoglalója, amelyet **nyelvpolitikai** szempontok középpontba állításával mutatunk be.

2. A nyelvtipológia

Amióta a 19. században elterjedt a nyelv történeti-összehasonlító szemlélete és módszere, a nyelveket genetikai és tipológiai szempontok alapján sorolják csoportokba. A **genetikai** osztályozás azt jelenti, hogy a kutatók logikai úton kikövetkeztetnek egy alapnyelvet, amelyhez fonetikai, morfológiai jellemzőik, alapszókincsük alapján, összehasonlító módszerrel visszavezethetők az egy nyelvcsaládba tartozó nyelvek. Ezt a „nyelvet” – például a proto-indoeurópai vagy a proto-urált – senki sem használta a visszakövetkeztethető, steril formában, hanem a számos közös grammatikai és lexikai elem mellett a nyelvi sokféleség, változatosság jellemezte. A nyelvrokonság megállapítása, a régmúlt nyelvállapotainak, változásainak elemzése, az összevetések nyomán kialakult eredmény annál biztosabb, minél több írott forrás áll a kutatók rendelkezésére. A nyelvtörténeti kutatások alapján állítható, hogy az európai nyelvek többsége indoeurópai, de vannak finnugor (pl. finn, észt, magyar), kaukázusi és altaji nyelvek is (utóbbiak Oroszország és Grúzia területén honosak). Az egyes rokon nyelvek hasonlóságát tekintve persze meglehetősen nagy különbségeket lehet tapasztalni attól függően, hogy az évszázadok során mikor és milyen távolra kerültek egymástól, illetve milyen egyéb, nem rokon nyelvi hatások érték őket.¹ A mi elődeink és rokonaink több ezer éve távolodtak el egymástól, a finneket, az észteket és a magyarokat más-más nyelvi és kulturális hatások érték, ezért nyelvrokonságuk a hétköznapi ember számára nem is magától értetődő, azonban a szláv nyelvek esete akár ellenpélda is lehet, a késői szétválás, az egyes csoportok további szoros együttélése nemcsak a mai nyelvek kölcsönös megértését segíti, hanem azt a nyelvtanulót is gyors sikerélményhez juttatja, aki a szlovák – cseh – lengyel vagy az orosz – ukrán – belorusz nyelveket tanulja, de hasonló a tapasztalat a neolatin nyelvek esetében is.

A **tipológiai** osztályozás alapja a nyelv **formai rendszere**, így a hangok típusai (pl. használnak-e csettintőket, diftongusokat), a szóalakot létrehozó morfológiai jegyek, valamint a szórend. Eszerint – Adam Smith, Friedrich Schlegel, Franz Bopp rendszerezése alapján – agglutináló (affixáló), flektáló (szintetikus), izoláló (analitikus) és – Wilhelm von Humboldt kiegészítése nyomán – inkorporáló (mai elnevezéssel: poliszintetikus) nyelveket különböztetünk meg.

Általában nem csak egy csoport grammatikai tulajdonságait hordozzák az egyes nyelvek: például a magyar döntően agglutináló, de esetenként kimutathatók a szótó megváltozása miatti flektáló (pl. a *tesz-vesz*-csoport alakváltozataiban), sőt az egyeztetésnél az inkorporáló tulajdonságok is (*vettem egy kényelmes nyári cipő+t*), amire például a szláv nyelvek nemből, számból, esetben egyeztető rendszere világít rá: itt nincs sem grammatikai nem, sem esetbeli egyeztetési kötelezettség. Emellett érdemes az **areális** kapcsolatokra is figyelmet fordítani az egymás mellett élő, de nem azonos családba tartozó, sőt tipológiai szempontból is máshova sorolt nyelvek esetében, mivel az együttélés és az annak következtében kialakuló kétnyelvűség hatására akár a grammatikai rendszerek is közeledhetnek egymáshoz. A török nyelvrokonság kérdése például többször is felmerült a nyelvtudomány története során, miközben itt minden bizonnyal az azonos területen való intenzív együttélés jelenti a magyarázatot a magyar nyelv török eredetű elemeire.² Sándor Klára az e témakört tárgyaló, problémafelvető tanulmányában rámutat arra, hogy a nagyszámú lexikai átvétel mellett igazolható az areális, tehát a nyelvi rendszert ért török hatások is, így például az *ő* fonémává válása, az igeveles alárendelés, az igeidők differenciálódása – tehát kijelenthetjük, hogy a történeti szempontból bizonyított együttélés a honfoglalást megelőző időszakban sok egyéb

¹ A magyar nyelv finnugor rokonságával kapcsolatosan is számos szakmai (és szakmaiatlan, ideákra támaszkodó) vita folyt az elmúlt évszázadokban, és folyik ma is. Ezekről tájékoztatnak egyebek között: Sándor 2011; Honti 2012; Bakró-Nagy 2018.

² A vitáról ld. pl. Pusztay 1977: 92–107; Sinkovics [historica_112_089-098.pdf](http://historica.112.089-098.pdf) (u-szeged.hu)

kölcsönhatás mellett az areális nyelvészet érdeklődésére számot tartó jelenségeket is hozott (Sándor 2021: 94–96).

A nyelvtipológia története sem mentes a tévedésektől és a túlzásoktól, de ez a formálódó és egyre differenciáltabbá váló nyelvtudományi megközelítések esetében ugyanúgy természetes, mint más tudományok esetében. August Schleicher például Hegel filozófiájának hatására először úgy vélte, hogy az izolálás jelenti a tézist, ahol a szó egységet alkot, de a grammatikai funkció nem látható, az agglutinálás képviseli az antitézist, mivel ott a grammatika kifejeződik, de ezzel a szó egységessége is megszűnik, részekre bomlik, a flektálást pedig szintézisként értékelte, mert ebben az esetben megmutatkozik mind a szó egysége, mind annak grammatikai funkciói. Ez a rendszerezés egyben a nyelvek feltételezett fejlettségét is mutatta. A későbbiekben tovább vizsgálta a morfológia szerepét, és megállapította, hogy ez nem elégséges a nyelvrokonság megállapításához, de a típusba soroláshoz alapvető (Havas 2020: 9–42).

Morfológiai szempontból a legegyszerűbb az izoláló nyelvek csoportja, mivel az ide tartozó nyelvek nem toldalékokkal, hanem a mondatok szórendjével és a szavak intonációjával fejezik ki a grammatikai viszonyokat. Ezek a nyelvek jellemzően Kelet-Ázsiában (pl. Vietnam) fordulnak elő.

Az indoeurópai nyelvek alapvetően a flektáló típushoz tartoznak. Ebben a csoportban jellemző a szótő megváltozása, ugyanakkor jelen vannak prefixumok és suffixumok is (pl. a horvát nyelvben: *Zágrábban = u Zagrebu*; *Zágrábba = u Zagreb*), amelyek több funkciót is elláthatnak a grammatikai esetekkel együtt; a formát viszont a három grammatikai nem is befolyásolja.

Az agglutináló nyelveket (amilyen a magyar is) a tö- és toldalékmorfémák jól elkülöníthető rendszere határozza meg. Egy szótőhöz – megfelelő sorrendben – akár több képző és jel is társulhat (*olvas+hat+ó+ság+á+hoz*).

A poliszintetikus – Humboldt elnevezése nyomán inkorporáló – nyelvekre jellemzőek a hosszú, összetett szerkezetű szavak, amelyek főként agglutináló, de flektáló tulajdonságokat is hordoznak, ezért kétséges, hogy ez önálló típusnak tekinthető-e.

A nyelvek csoportokba való sorolását azonban nemcsak morfológiai alapon lehet elvégezni, hanem a mondatok felépítése – ezen belül az ige szerepe, tranzitivitása és kiegészítései szerint is, illetve annak alapján, hogy a stilisztikai szempontból semleges, kijelentő mondatokban mi a szórend alapja az alany (S), a cselekvés (V) és a cselekvés tárgya (O) hármasságában. Újabban pedig a cselekvőt már nem is tekintik fontosnak, inkább csak a cselekvés és annak tárgya közötti sorrendiség alapján határozzák meg, mely típusba tartozik egy nyelv. A nyelvtipológia kutatói folyamatosan finomítják a besorolási szempontokat, így egyre pontosabb képet kaphatnak a nyelvek areális hatásokra történt változásairól is. Havas Ferenc (2011: 257–262) a nyelvtipológiát bemutató áttekintésében a szórend kapcsán 1228 nyelv szórendjének összevetésével készült arányokat is közöl: eszerint a vizsgált nyelvek 40%-a az SOV (a magyar is ilyen), 37%-a az SVO, 7%-a a VSO, 2%-a pedig a VOS típusba sorolható.

Az azonos nyelvtípushoz sorolt nyelvek nem feltétlenül rokonai egymásnak, de a kelet-közép-európai régióra jellemző a szláv, illetve a tágabb, indoeurópai rokonság is (a germán nyelvekhez tartozó német vagy a szláv elemeket is tartalmazó, de döntően neolatin román), valamint az agglutináló és flektáló típushoz való tartozás. Amint fentebb említettük, a magyart döntően az agglutinálás jellemzi, és sem a szláv, sem a germán, sem a neolatin nyelvcsaládhoz nem tartozik, hanem az uráli nyelvek a közelebbi és távolabbi rokonai akkor is, ha a rokonság egyre kevésbé nyilvánvaló a laikusok számára.

3. Az areális nyelvészet fogalma, kutatási területei és szerepe a kelet-közép-európai térség nyelvi arculatának feltárásában

A nyelvek határai soha nem húzhatók meg vonalzóval. Sokkal inkább jellemző, hogy átnyúlnak egymás területére, vegyes lakosságú településeken élő beszélők révén kölcsönösen hatnak egymásra, szavakat, morfológiai, szintaktikai szerkezeteket kölcsönöznek egymástól. Tehát ha valóban meg akarjuk ismerni a nyelvek természetét, működését, a szűkebb és tágabb beszélőközösségekben betöltött helyét, akkor érdemes a működés földrajzi és kulturális kapcsolatrendszerét is megvizsgálni az **areális nyelvészet** szemszögéből.

Az *area* latin eredetű szó, az elsődleges jelentése: *'udvar, terület'*. A nyelvtudomány szempontjából ez a szó egy szélesebb területet (régión) jelent, ahol egymással több évszázada, folyamatosan élnek együtt a különféle nyelveket beszélő közösségek. Ezek a közösségek sok szálon kapcsolódhatnak össze, lehetnek egyenrangú etnikumok, amelyek nyelvileg is egyenlők, és kapcsolataikat a mindennapok határozzák meg, vagy akár egy másik, mindegyik kisebbségi csoport feletti etnikum és nyelv fennhatósága alatt is élhetnek, ilyenkor lehetnek szűkebb, két nép közötti és tágabb, a többségi–kisebbségi viszonytal jellemezhető kapcsolatok.

Az **areális nyelvészeti vizsgálatok** célja, hogy az egy meghatározott területen (például a Kárpát-medencében) élő, egymással szomszédos, de nem rokon nyelvek között az együttélés hatására létrejött egyezéseket, hasonlóságokat, kölcsönhatásokat vizsgálja. A kutatóknak a nyelvek közötti (*interlingvális*) kapcsolatok hasonlóságait és különbségeit kell kutatnia, ehhez pedig ismernie kell legalább két-három szomszédos nyelvet. Balázs János szerint a módszernek egybevetőnek (*konfrontatívnak*) kell lennie: „ha feladatunknak az egyezések kimutatását tekintjük, akkor módszerünk összehasonlító (*komparatív*) lesz. Ha viszont a különbségeket keressük, a szembeállító (*kontrasztív*) módszerhez kell folyamodnunk. Ennek megfelelőleg egyetemes érvényűnek az egybevető (*konfrontatív*) módszer fog bizonyulni, amelynek egyik válfaja az összehasonlító (komparatív), a másik pedig a szembeállító (kontrasztív)” (Balázs 1983: 7–8). Ha tovább visszük ezt a gondolatmenetet, akkor eljutunk egy meglehetősen vitatható ponthoz, a **nyelvszövetség** kérdéséhez. A kutatók arra keresik a választ, hogy eredményezett-e a nem rokon nyelvek nyelvi együttélése **közösen létrehozott** grammatikai elemeket. Erre a témára az areális nyelvészet áttekintése után még kitérünk.

Az areális kapcsolatok annál mélyebbek, minél hosszabb ideig és minél közelebb él két népcsoport együtt úgy, hogy egymással folyamatos kommunikációt folytatnak a társadalmi élet különféle színterein. Természetesen az egymáshoz tipológiai szempontból is közelebb álló, kisebb, szorosabb kört alkotó nyelvek között (cseh – szlovák; horvát – szerb) sokkal több hasonlóság mutatható ki morfológiai szempontból is, mint például a szerb és a román között, ahol a szókincs jelenti a domináns kapcsolódási pontot. Befolyásolhatja a kapcsolatok minőségét az is, hogy az érintett népek között milyen hatalmi viszony vagy presztízskülönbség van, így például megjelenhet egy regionálisan hivatalos nyelv (pl. a magyar) helyesírása egy teljesen más nyelvtípushoz tartozó szláv nyelv (észak-horvát) írásrendszerében – természetesen akkor, amikor annak még nem létezett kész, elfogadott és elterjedt saját helyesírása. A jövevényszavak esetében egyértelmű, hogy az átvevő nyelvből korábban hiányzott az a tartalom (településrész, lakókörnyezet, mesterségek, vallás stb. szókinccse), amelyet átvettek, majd beillesztettek a saját fonetikai és morfológiai rendszerükbe (pl. a magyarba átkerült szláv, latin és német szavak szókezdő mássalhangzó-torlódását egy szóeleji magánhangzó oldja fel, de ettől a szó eredete még felismerhető).

A nyelvi area összetartozásának legjellemzőbb bizonyítékait a honfoglalást követően a magyar és a vele szomszédos nyelvek között szerkezeti szinten a morfológia (pl. a *-nok/-nök* szláv eredetű képző megjelenése a magyarban: pl. *bojnik* >> *bajnok*), a szintaxis (a latin és a német nyelv hatása az összetett mondatok szerkesztésére), lexikai területen pedig a szóképzlet

(jövevényyszavak) és a frazeológia hordozza. A honfoglalás előtti korszakból pedig a nyelvtipológia jellemzőinél már utaltunk a török nyelvek hatására a történetileg bizonyítható együttéléssel összefüggésben (Sándor 2021: 77–102).

A rendelkezésre álló tanulmányok többsége nyelvtörténeti oldalról közelíti meg a témát (Balázs 1989), de vannak átfogó igényű, az egy areához tartozó nyelvek szoros összefonódása révén létrejövő, ún. nyelvsvövetség lehetőségét is vizsgáló írások, sőt megjelent a kétnyelvűség és a történeti szociolingvisztika szempontjait figyelembe vevő **kontaktológia** is a területi kapcsolatban álló kelet-közép-európai nyelvek vizsgálatában, amit külön fejezet mutat be röviden. A legutóbbi kutatási irányok közül még ide sorolható a magyar nyelvterületen, magyar kutató által alig művelt **eurolingvisztika**, amely az összehasonlító nyelvészet új kutatási irányaként Európa nyelvi sajátosságait (mondatfajták, szórend) vizsgálja úgy, hogy épít a történeti nyelvészet, a nyelvtipológia, az areális nyelvészet és a kontrasztív nyelvészet eredményeire, módszereire: a nyelvi korpuszok felhasználásával keresi azokat a konvergenciajelenségeket, amelyek az egymással nem rokon európai nyelvekben megfigyelhetők.³

Az utóbbi évtizedekben, a kognitív szemlélet meggyökeresedésével összefüggésben az areális vizsgálatok egy további új szemponttal, a **nyelvi világgép** feltárását célzó, összevető jellegű nyelvvizsgálatokkal bővültek. A kutatások célja az, hogy feltárják a nyelv, a gondolkodás és a kulturális kapcsolatok közös vonásainak gyökereit, kategorizálják az emberi világgép alapelemeinek tágabban és szorosabban összetartozó egységei szerint – pl. vizsgálják *az ember, a haza, a család, az élet, a halál, a munka, a pénz* fogalmi mezőit, az ezekkel kapcsolatos szemantikai egységeket, frazeologizmusokat többnyire az együtt élő népek és nyelvek szempontjából. Ezeknek a kutatásoknak van egy általános, elméleti síkja, amellyel itt nem foglalkozunk (ld. pl. Bańczerowski 2008; Szilágyi N. 2000; Bárdosi 2010; Magyarai 2015), és van egy olyan síkja is, amely segíthet az egy területen élő, különböző nyelvi és kulturális háttérrel rendelkező etnikumok gondolkodásának megértésében. Ez egy lehetséges új kutatási irányt, sőt társas nyelvészeti szemléletváltást is hozhat majd az eddig leginkább összevetésekre, dialektológiai vizsgálatokra támaszkodó areális nyelvészetben.

3.1. Az areális szempontú kutatások előfutárai Kelet-Közép-Európában

Ahol több, nem egy időben érkezett és nem is ugyanahhoz a nyelvcsaládhoz tartozó nép, nyelv és kultúra osztozik ugyanazon a területen, majd az államszervezet létrejöttét követően néhány változékony határú országon, a közösen eltöltött sok évszázad alatt számos nyelvi elemmel is gazdagítja a környezetét, és gazdagodik a többiektől tanultakkal, természetes módon kínálja az areális szempontú kutatás lehetőségét. Pustay János (2003: 30) szerint „egy nagyobb földrajzi area nyelvi változásainak elemzéséhez szinte ideális az ilyen összetétel”.

A térségben először Jernej Kopitar szlovén nyelvész végzett areális, tehát a nyelvek földrajzi elhelyezkedését és a köztük kialakult kapcsolatokat feltáró vizsgálatokat 1829-ben, de nem a szűkebb környezetében használatos német, szlovén, horvát, magyar nyelvi areát vizsgálta, hanem a délkelet-európai nyelveket. Megállapította, hogy a román, a bolgár és az albán nyelv csak a felszínen (nyelvi anyagában, tehát főként szókinésében) különbözik egymástól, de köztük alapvető szerkezeti, formai egyezések vannak (Balázs 1989: 10). Ez az első ismert areális szempontú balkanológiai nyelvészeti kutatás, amit a 19. század közepétől kezdve számos másik követett, többek között a német August Schleicheré, aki a történeti nyelvészet kimagasló egyénisége volt. Itt érdemes megjegyezni, hogy az ő egyetemi

³ Az eurolingvisztika és egy magyar részvétellel folyt, az alapvető mondatfajtaikat, főként a kérdőmondatot vizsgáló, kilenc nyelvre kiterjedő nemzetközi kutatás rövid, közérthető bemutatása olvasható az *Élet és Tudomány* c. lap 2013/47-es számában Péteri Attilától.

munkásságának magyar vonatkozása is van: neki és persze az összehasonlító történeti nyelvészet számára kitűnő forrásnak bizonyuló magyar nyelvnek köszönhető, hogy létrejött Prágában 1853-ban a ma is működő tanszék őse, ahol az első, hivatalos pályázat keretében kiküldött magyarországi vendégtanár, Riedl Szende dolgozott. Schleicher nyelvtipológiai vizsgálatai során felfigyelt arra, hogy vannak olyan nyelvek, amelyek nem tekinthetők rokonoknak, de szomszédok, és nemcsak szókincsükben, hanem fonetikai rendszerükben is mutatnak hasonlóságokat. Példaként pedig a kaukázusi és – Kopitarhoz hasonlóan – szintén a balkáni nyelveket említette. Ő azonban ezt nem a közös terület társadalmi és kulturális sajátosságaira, hanem a természet- és a nyelvtudomány szoros összefüggéseit hangsúlyozó irányzat képviselőjeként – tévesen – a Balkán éghajlati jellemzőire vezette vissza (Balázs 1989: 12).

Az addigiaknál sokkal több konkrét areális nyelvi vonatkozást tartalmaznak a szlovén szlavista, Kopitar tanítványa, Franc Miklošič összehasonlító nyelvészeti kutatásai (Horálek 1967: 400–403). Miklošič elsősorban négykötetes, tíz szláv nyelvet összehasonlító nyelvtanáról ismert,⁴ de foglalkozott a román és a magyar nyelvben megtalálható szláv, illetve a dél- és kelet-európai nyelvekben található török elemekkel is. A Balkán vizsgálata során érdeklődése a szerb és az újgörög nyelvekre is kiterjedt, és feltételezte, hogy a hasonlóságokban jelentős szerepet tölthetett be két eltűnt nyelv, a trák és az illír – tehát ezek areális szempontú szerepét is vizsgálta, ami indokolja, hogy ne csak az összehasonlító szláv nyelvtudomány, hanem az areális nyelvészet, sőt a balkanológia is egyik elődjeként tekintsen rá. Balázs János (1989: 12) szerint mivel ő eseteket, nyelvtani szerkezeteket vetett össze, például ő írta le először a jövő idő *'akar'* jelentésű igével történő képzését mint közös vonást, a genitívusz és a datívusz megegyezését, elindította a balkáni nyelvek összehasonlító kutatását, amelyek azóta kiterjedtek többek között a fonológiára, az esetragok leépülésére, előljárókkal történő helyettesítésére, a számnevek kifejezésére – és természetesen a szókincs tükörelemeinek a vizsgálatára is.

A kelet-közép-európai areális nyelvi kapcsolatok áttekintése során nemcsak az eredetileg ide tartozó grammatikai hatásokat vesszük figyelembe, hanem azt is, hogy a magasabb presztízsű nyelvek teljes egésze hatott a többire. Még a holtak nyilvánított latin is számtalan változatban létezett, beszélték is ezt a nyelvet – valószínűleg sok-sok anyanyelvi kontaktuselemmel tűzdelve. Tehát inkább egy korlátozott használatú, nyelvenként eltérő változatosság jellemezte, és a legnagyobb befolyása minden bizonnyal a kulturális szókincsre, valamint az írásbeliségre volt. A következő részben azokat a nyelveket és hatásaikat tekintjük át röviden, amelyek a Kárpát-medence népeinek a köznapi és emelkedett nyelvhasználatát meghatározták. Nyelvtudományi szempontból a történeti szociolingvisztika az a szemlélet, amely segít az évszázadok alatt több változáson is átesett népnyelvek és presztízsnyelvek viszonyának megértésében.

3.2. A Kárpát-medencei régió areális hatású nyelvei

A Kárpát-medencei régió nyelvi-etnikai szempontból a 18. század óta igen tarka képet mutat. Az itt élő népek egy része már a 10–12. század óta együtt él, bár vannak olyanok is, amelyek kihaltak, beolvadtak (pl. avarok, besenyők, jászok, kunok), és vannak később érkezett népek is (örmények, görögök, bolgárok, cigányok). Számukra a közös terület, a hosszú együttélés nyelvi és kulturális szempontból is számos hasonló jegyet eredményezett. A betelepülő magyarok is gazdagították az itt élők kultúráját, és ők is tanultak, főként a kora középkorban már itt élő szláv népektől, a 14–15. századtól azonban sok nyelvi elemet adtak át vagy éppen

⁴ *Vergleichende Grammatik der slavischen Sprachen I–IV*. 1852–1875. új kiadás: Cambridge University Press, 2015.

vissza a környező népeknek, az átvételhez képest megváltozott tartalommal. A magyar állam megalapítása után a szláv hatás mellett döntően a közös európai kultúrát hordozó közép- és kora újkori latin, majd az újkor vége felé a kelet-közép-európai közvetítő nyelvvé vált német alakította a terület nyelvi arculatát.⁵

A Kárpát-medencei areális nyelvi kapcsolatok értelmezésének az alapja az, hogy az egész kultúrkört meghatározó, magas presztízsű nyelvek – a latin és a német – hogyan hatottak a nyelvi kultúrára, valamint az, hogy a régióban természetes módon együtt élő nyelvek és kultúrák kapcsolatrendszerének alakulása az egyes történelmi és művelődéstörténeti korszakokban milyen főbb jegyekkel jellemezhető. Az említett két nyelv Európa sok népnyelvére hatással volt: részben Európa meghatározó és magasfokú kidolgozottsággal rendelkező nemzetközi közvetítőnyelveiként, részben úgy, hogy közvetlenül is hatottak a magyarok és a velük élő többi nép szokincseré, nyelvük írásbeliségének alakulására is.

3.2.1. A latin areális szerepe

A latin nyelv areális kapcsolatai átszövik az egész nyugati keresztény kultúrkört, és jelen vannak a nyelv egyes részrendszereiben – a grafémáktól a frazeologizmusokon és a szaknyelveken át a stílusig. A latin ma is fontos része az orvosi szaknyelvnek, a jogászok is latin szövegszerkesztési minták alapján fogalmazzák az átlagember számára alig érthető szövegeket. Megjelenik a latin írásbeli kultúra hatása a frazeológiában (pl. a latin *verba volant, scripta manent* horvátul: *riječī lete, zapisano ostaje*; csehül: *slova uletī, napsané zůstává*; szlovákul: *slovo odletī, kým písma zostáva*; románul: *vorbele zboară, scrisul rămâne*, magyarul: *a szó elszáll, az írás megmarad*), vagy az egyik leggyakoribb köszönésünkben is. A *servus humillinus* ('alázatos szolgája') latin köszönési forma nemcsak a magyarban (*szervusz*), hanem a cseh, a szlovák, lengyel, román, horvát, szerb, szlovén, ukrán nyelvben is létezik informális üdvözlési formaként.

A latin szöveggörnyezetben előforduló korai nyelvemlékekben, különösen az oklevelekben és a szerzetesek számára készített rendtartásokban már a 10–12. században is megjelennek anyanyelvi szavak, sőt egész szerkezetek is, amelyek részben a latin és a népnyelv fonetikai eltéréseire világítanak rá, részben arra, hogy a latin nyelvtudás hiányosságait milyen ügyesen pótolta a középkori szerző. Természetesen a tulajdonnevek *tichon* (Tihany), *Horuat* (Horvát), *Morodic* (Maradék) szerepeltetésének más oka volt: az oklevelekben, adománylevelekben pontosan meg kellett nevezni az érintett helyeket (település, dűlő, tó, folyó), valamint a személyeket is. Az egyik legelső magyar szórványemlék, a Tihanyi Alapítólevél (1055) egyik sorában: „*feheruuaru rea meneh hodu utu rea*” ('Fehérvárra menő hadútig' / más olvasatban '... hadútra') látható egy helységnév a hozzá tartozó, de még külön jelölt névutóval (később ebből – *rea* – lett a *-ra/-re* rag), és az is, hogy a latin betűkészlet nem felelt meg teljes egészében a magyar nyelv fonetikai rendszerének. A kelet-közép-európai latin betűs nyelvemlékek olvasása azért okoz nehézséget ma is, mert nem minden hangnak volt megfelelő betűjelölője a latin ábécében, emiatt nem tudjuk biztosan, hogyan hangozhatott a 13. vagy a 14. században egy-egy leírt szöveg. A latin grafémák megmaradtak alapkészletként a latin betűs írást választó nyelvekben, de kiegészültek a lágy mássalhangzókkal, fokozatosan elkülönült egymástól a *c* és a *k*, az *s* – *sz* – *z* – *zs* írása, valamint azokban a nyelvekben, amelyekben hosszú–rövid magánhangzó párok vannak, megjelentek a mellékjelek (pontok, vesszők) is.⁶

⁵ A témáról részletesen, a nyelv és kultúra kapcsolatát, a magyar nyelv hid-szerepét kifejtve: Szűcs 2013: 223–234.

⁶ Az írásrendszerről és a helyesírás történetéről ld. Korompay 2018: 83–98.

A magyarban és a többi kelet-közép-európai nyelvben is számos latin jövevényszó, sőt más nyelvek közvetítésével sok nemzetközi műveltség szó honosodott meg az oktatási rendszernek és írásbeliségnek köszönhetően, ráadásul a mód, ahogyan az egyes nyelvek beépítették ezeket, hasonlóak, bár nem egyforma ideig őrizték meg az átvételeket. Leginkább főnevekkel gazdagodtak (*modus – mód*), de vannak igék is (*cantare – kántál, dirigere – dirigál*), és az egyik leggyakrabban használt szó, a *persze* is latin eredetű (*per se* 'egyedül, magától').

A 16. századtól már olyan anyanyelvi terminusok is megjelennek, amelyek latin tudományos szavak tükörfordításaként honosodtak meg. A matematikában a *nominatur* a törtszám *nevezőjét* jelenti, amit a németek *Nenner*, a csehek *jmenovatel'*, a horvátok *nazivnik* alakban használnak – mindegyik a „név” szó képzett formája (*név > nevez > nevező; Name > nennen > Nenner; jméno > jmenovati > jmenovatel*). A grammatikából pedig az „*eset*” szót emeljük ki, amelynek eredetije a latin *casus*, de a *Fall, padež* megfelelők is az *eséssel* kapcsolatos szóból származnak (Balázs 1989: 132).

Ugyancsak a latin areális jelentőségét támasztja alá a korai szótárirodalom, ahol a latin mindig szerepet kapott – először az első helyen, majd később a népnyelvi szótárak megfeleltetési nyelveként is.

Ha 17–18. századi magyar nyelvű szépirodalmi vagy szakirodalmi szövegek olvasásával próbálkozunk, sokszor érezzük úgy, hogy magyarul olvasunk, de mintha mégsem magyar szöveget tartanánk a kezünkben: csikorognak a mondatok, olyan igealakokat és szószerkezeteket találunk, amelyekről joggal feltételezhetjük, hogy csak írásban jelentek meg, magyar ember soha úgy nem beszélt. Ennek részben a latin, részben a német tükörfordítás – illetve e kettőnek az összefonódása – az oka, és a nyelvalkításnak arra a szakaszára utal, amikor meg kellett teremteni a szaknyelveket, valamint ki kellett dolgozni a szövegek stilisztikai megformálását is. A következő néhány sor (1. ábra) a *Tudományos Gyűjtemény* első számából (1817) való, és a korabeli tudományos szakirodalom nyelvi állapotát mutatja. A szerző versenyt hirdet az észak-magyarországi palóc táj, nép, nyelv, szokások feldolgozására.⁷ A nyelvről az 1. ábrán leírtakat várja. A rövid részletből is látható, hogy a nyelvtani terminusokat ekkor még főként latinul használják, de keveredik a latinos és a magyaros írásmód, ugyanakkor egy helyen már megjelenik a magyar terminus (*névmás*) is. Emellett megfigyelhető a ma már nehezen érthető a birtokos szerkezet is (*a' magányos betűknek kimondásaikat = ma: a magányos betűk kimondását*).

A latin – ha eltérő mértékben is – az egész kelet-közép-európai régióra hatással volt, és ez mind a hozzá tipológiailag közelebb álló indoeurópai nyelvekre, mind a tőle távolabb lévőkre, mint amilyen a magyar is, igaz. Azok a népek, amelyek a nyugati kereszténységet választották, a latin írásrendszert követték, okleveleiket ezen a nyelven írták, és lassan a saját nyelvükhöz igazították a latint. Ez megmutatkozott a betűkészlet kialakításában éppúgy, mint a jövevényszavak átvételében és a szövegszerkesztési, stilisztikai szabályok alkalmazásában.

⁷ Tudományos Gyűjtemény 1817. 115–116.

5.) A' Palótzságnak Nyelvbéli Esmértetése. Itt különösen felhozni kellene

a.) A' magános betűknek kimondásaikat, p. o. aa = á; ee = é. 's a' t.

b.) A' magános betűknek szokásban lévő feltseréltetéseiket egy mással, p. o. gyühös = dühös 's a' t.

c.) A' Palótzságnál szokásban lévő declinációkat, comparatiókat, névmásait, diminutivumokat, conjugatiókat, szóformálásokat, mellyek az irói nyelvtől különböznek, és, ha vagyon benne figyelemre méltó, a' Palótzság Syntaxisát. p. o. tsigaat = tsigát, villável = villával, mentől nagyobb = legnagyobb, gyermektse, rágtsálni, szomorójtom, ü, mü, akarnók, 's a' t.

d.) A' Palótzság különös 'szovainak, moNyek egyebütt keletben nem igen vagynak, lajstromokat betű rendszerént magyarázatokkal együtt.

e.) A' Palótzságnál keletben lévő magyar kereszt neveknek rövid, de mentől tökéletesebb lajstromokat, úgy, hogy a' Kereszt neveknek külömbféle tsonkításaira is figyelem fordittasék: p. o. Erzsők, Böse, Bözsi, Böske, Pere = Elisabetha; Bös, Póts, Bihar, Tihany, Zöd, Sopron, Szerda, 's a' t.

f.) Vagynak-e a' Palótz Falukban valami régi Jegyző Könyvek, vagy akármiféle Íratok, mellyek a' Palótzság nyelvén íratlak volna? —

1. ábra: Részlet a Tudományos Gyűjteményből (1817: 115–116)

3.2.2. A német nyelv areális szerepe a Kárpát-medencében

Közép-Európa másik magas presztízsű és nagyhatású nyelve, a német, amely a holt latinnal szemben országokhoz, birodalmakhoz is köthető élőnyelv volt, többször is megpróbálta átvenni annak a helyét, és mivel valós hatalom volt mögötte, ez időről időre sikerült is. A középkori német hatás részben a társadalom legfelső rétegének dinasztikus kapcsolatai révén, részben a német iparosok, parasztok bevándorlása révén az alsóbb társadalmi csoportokban érvényesült, majd a reformáció korában sokszor éppen a latinnal szemben vált új közvetítőnyelvvé a régió egyes országaiban. A 18. század végi német nyelvi terjeszkedés idején azonban már új nemzeti és nyelvi ideológiák jellemezték Európát, emiatt csak korlátozottan és konfliktusokkal terhelve tudta betölteni birodalmi szintű hivatalos nyelvi szerepét. Az ellenállás így sokkal határozottabban fogalmazódott meg vele szemben, hiszen nemcsak egy európai műveltségnyelvet testesített meg, hanem a Habsburg Birodalmat is, amelynek német nyelvét nemcsak a kancelláriával való kapcsolattartásban, hanem az oktatás szintjein is törvények írták elő a birodalom népei számára.

A német nyelv areális hatása két irányban rajzolódik ki: az egyik a Kárpát-medencében honos német dialektusok valamelyikének közvetlen hatása volt a magyar és más népnyelvekre és viszont (kiejtés, szókölcsonzés- és átalakítás, szerkezetek, összetett szavak képzése). A másik az irányított, a hivatalos kommunikációhoz kapcsolódó hatás, ami a nyelvhasználat emelkedett szinterein, főként írásban, a jog, a közigazgatás és a tudományok szaknyelvében, stilisztikájában jelentkezik.

A latinnal szinte egy időben jelent meg a német nyelv a Kárpát-medencében, de a presztízse a latintól elmaradt: Magyarországon az első térítő papok, az első királyné, a bajor származású Gizella udvartartása jelentette az első kapcsolatot, de szinte minden kelet-közép-európai országban megtalálhatók voltak a német származású királyi vagy főnemesi házastársak. Ezt követően a betelepedés szinte folyamatos volt, mesteremberek érkeztek, céheket, városokat alapítottak, ahol anyanyelvükön beszéltek. Néhány kiemelt történelmi időszakban, például a 13. században a tatárjárás után, illetve a 17. században a török kor befejeződése után összefüggő német etnikai tömbök jöttek létre a történelmi Magyarország számos tájegységén.

A német nyelv hatása megjelenik a legkorábbi latin írásbeliségben is, mivel német anyanyelvű szerzetesek végezték először az oklevélírás, kódexmásolás feladatát, ezért a német dialektusok hatása egyértelműen kimutatható a kancelláriai helyesírás gyakorlatában, és a 19. században is még használt gótbetűs írásmód szintén nekik köszönhetően terjedt el. A német hatás megjelenik a betűk elnevezésében is (*r = err; ábécé*), ami eltér a latin betűzéstől. Mivel a német szerzetesrendek (pl. a ciszterciak) iskolákat is működtettek, kiejtésük, írásmódjuk a latin írásbeliség különböző szintjein is megjelent és fokozatosan terjedt. Azonban „egységes” német nyelvi hatásról sem a latin, sem a többi nyelv kapcsán nem beszélhetünk, mivel három nagy, egymástól jelentős mértékben eltérő nyelvjárási területről (alnémet, középnémet, felnémet) érkeztek az írástudók, a kolostorokat működtető szerzetesek, és dialektusuk természetes módon megjelent az általuk írott anyagokban is.

A betelepülők között nemcsak a felső társadalmi rétegekhez tartozó nemesek voltak jelen, hanem iparosok és parasztok is, akik mesterségeket (*kasznár, bogsnár*), technikákat (*hám, prés*), ételneveket (*perec*) stb. honosítottak meg a legsőbb néprétegek nyelvében is. Az átvett jövevényszavak jelentős része a mai magyar nyelvben is megtalálható, egy részük azonban eltűnt a hozzájuk tartozó tárggyal, fogalommal együtt, vagy kiszorította a nyelvújítás idején javasolt magyar szó.

A német eredetű jövevényszavak nemcsak a magyarban, hanem a Kárpát-medence több nyelvében is megjelentek, így például északon, a Szepességben letelepült német iparosok, bányászok a magyar mellett a szlovák szókincset is gazdagították, az erdélyi szászok pedig a román szókincsre hatottak, igaz, elég kis mértékben. A német többségű településeken már a 14. század második felében megjelent az anyanyelvű hivatalos írásbeliség, amit folyamatosan használtak a városi közigazgatásban, sőt még akkor is, amikor 1844-ben a magyar lett a hivatalos nyelv. Megjelentek a német településnevek, amelyek sokszor a hagyományosan használt elnevezések tükörfordításai voltak, így pl. a szláv eredetű *Pest* ('sütni') német neve *Ofen* ('kemence') lett, az 'öt templom'-ról elnevezett *Pécs* pedig *Fünfkirchen* (vö. Mollay 1989: 236).

A különféle korokban és területeken (nemesi megnevezések: *gróf, herceg*; ételnevek: *pástétom, cukor*; katonai szókinccs: *harc, ostrom, blokád*) természetesen nem ugyanolyan intenzitással jelennek meg a jövevényszavak (Gerstner 2018: 255–256). Például az 1526-ig tartó ómagyar korban még lényegesen magasabb a szláv nyelvekből származó közsavak száma, viszont Magyarország három részre szakadása után, amikor a Magyar Királyság az osztrák uralkodóház fennhatósága alá került, a mindennapok nagyobb arányú bevándorlása mellett a német hivatalos nyelv használata is felelősödött, sőt a katonaság számára ez lett a vezényleti nyelv, ami az ország lakosságára – anyanyelvétől függetlenül – meglehetősen széles körben hatott. Megnőtt a jelentősége az osztrák fővárosnak és a németek által lakott több (közeli) városnak, így Pozsonynak (*Preßburg*), Sopronnak (*Öfen*) is, ez pedig a társadalmi élet minden szintjére, így a nyelvhasználatra, a mindennapok a nyelvi érintkezésére is hatással volt. Az etnikailag vegyes lakosságú településeken a mindennapokban is hasznos kétnyelvűség volt a jellemző, aminek sokféle foka és szintje lehetett. A német nyelv is vett át szavakat a magyarból és máshonnan is, így a *Paprikahuhn*

(paprikáscsirke), a *Mulatschag* (mulatság), *Kutsche* (kocsi), *Csardas* (csárdás), amelyek nemcsak a németbe, hanem más, távolabbi európai nyelvekbe is átkerültek mint „magyar eredetű vándorszavak” (Fazakas 2007: 196).

Az areális nyelvi hatások magasabb minősége jelent meg a szövegszerkesztésben, a stílusban, a szakszókincs átvételében, amikor a reformáció idején a peregrinus diákok német (Göttingen, Wittenberg, Heidelberg stb.) és németalföldi egyetemeken tanulták a különféle társadalom- és természettudományokat. A német a tudományok területén is presztízsnnyelvvé vált, a műszaki tudományokat például az osztrák és magyar hatalmi viszonyok alakulása szerint időszakonként hol németül, hol magyarul oktatták. Hasonló, a nyelv és a társadalom minden rétegére kiható kapcsolat a cseh és a német areális viszonyában figyelhető meg. Részben a protestáns egyházban, részben az egyetemi oktatásban kiemelt szerepe volt a német nyelvnek, sőt a 19. század közepén úgy látszott, hogy a cseh nyelv sorsa az emelkedett nyelvhasználat, a tudományos nyelv területén a nyelvváltás lesz, és végleg kiszorítja a német.

A jövevényszavak hangrendszeri igazodásukat követően nemcsak egyszerűen beépültek a magyar nyelv szókincsébe, hanem ösztönzőleg is hatottak rá, és viszonylag korán, már a 16. század közepén megjelentek a tükörszavak; például Geleji Katona István nevéhez fűződik a *földrengés* szó, amelynek eredeti alakja *Erdbiden*. A német mintát követő tükörszóalkotás mint anyanyelvi szókincsteremtő módszer a 18. század második felétől a 19. század végéig tartó nyelvtervezési szakaszban teljesedik ki.

Létezik egy igen elterjedt magyar nyelvi babona is az átvételekkel kapcsolatban: a **létige + határozói igenes szerkezetet** (pl. a ruhád *oda van készítve* az ágyadra) sokan **germanizmusnak** tartják, és mint ilyet, nem javasolják az alkalmazását. Szepesy Gyula, aki egy egész könyvet szentelt a 19. század vége óta létező és több esetben az areális kapcsolatokra visszavezethető nyelvi babonáknak (Szepesy 1986),⁸ több fejezetben is foglalkozik ezzel a tévhitel. Sok példával mutatja be, hogy nem azonos a német és a magyar igenes szerkezet: 'Az ellátás *biztosítva van*' (pl. egy külföldi utazáson) – a németben nem határozói igenév, hanem befejezett melléknévi igenév szerepel a szerkezetben: 'Die Versorgung *ist gesichert*' (= *biztosított*), és nem lehet sem latin, sem német átvétel, mert a legközelebbi nyelvrokonaink, az osztrákok grammatikai készletében is ugyanígy, a *-mán* határozói igenévképzővel fejezik ki ezt a tartalmat.

3.2.3. A szláv nyelvek areális szerepe a Kárpát-medencében

A szláv nyelvek areális hatásának egyik iránya a magyarral való kapcsolataik jellemzőinek feltárása, a másik pedig a szláv nyelvek egymásra gyakorolt hatása. Ez utóbbit részletesebben tárgyaljuk majd a cseh és szlovák, valamint a szerb és a horvát irodalmi nyelvi norma kialakulásáról szóló fejezetekben, és kitérünk olyan hosszú távú kelet-közép-európai areális hatásokra is, mint például a cseh husziták mellékjeles írásmódjának az elterjedése a szláv nyelvekben és a magyarban. A némethez hasonlóan itt is több nyelvi szinten jelennek meg az areális kapcsolatok, de legnagyobb számban a szókincs területén mutatható ki a kölcsönhatás.

A szláv nyelvek már jelen voltak a Kárpát-medencében, amikor a magyar törzsek megérkeztek, de a 9. században még nem önálló nyelvek, hanem az akkor még nem differenciált, hanem sok dialektusból álló ősszláv nyelv került kapcsolatba a magyarral (Zoltán 2014: 205–210). Ezért így, általánosságban *szláv* – és nem korai horvát, szlovák stb. – jövevényszavakként szerepelnek a nyelvtörténetben az együttélés első korszakában átvett lexikai elemek, annak ellenére, hogy magukat a szláv népcsoportokat is más-más hatások érték északon, keleten, délen és nyugaton, tehát valószínűleg kisebb-nagyobb mértékben eltérő fonetikai változatokban közvetítették a területükön honos szókincset. A magyar

⁸ Elektronikus formában: <http://mek.oszk.hu/01600/01688/01688.htm>

etnikum 9. század végi letelepedésétől kezdve a 12–13. századig az areális kapcsolatokat a szláv átadó és a magyar átvevő attitűd jellemezte, a 14. századtól azonban megfordult a folyamat, és megkezdődött a sokszor szláv eredetű, korábban átvett, de közben megváltozott jelentéstartalmú magyar szavak visszaáramlása.

Az első szláv jövevényszavak az új életmóddal kapcsolatosan kerültek a magyarba, és főként az egyházi (*kereszt, barát*), az állami (*pecsét, király*) és a gazdasági élet (*káposzta, széna, molnár*) területéről, valamint a műveltség új elemeinek megnevezésére (*konyha, ebéd, család*) szolgáltak. Az átvétel idejére többnyire csak következtetni lehet, de például a nazálisok (*-om, -on, -em, -en* – pl. a *gomba, rend*) megléte arra utal, hogy a 12. század előtt történt a szó átvétele, mert ezt követően a magyarral érintkező nyelvekből eltűnt az *-ę /-o* (vö. Bárczi 1985: 115–120). Kniezsa István (1942/2000: 141) szerint a legnagyobb változást a lakóhely fogalmával összefüggésben élte meg a 9–10. századi magyarság. „A magyarság átmentette a régi korból a *ház* (eredetileg ’kunyhó’, l. finn *kota*), *ajtó, küszöb, tető és fal* szavakat, míg a többi a szlávból vette át: *eszterha (strěcha), szelemen (slěme), gerenda (greda), ablak (oblok), szoba (istbba), kamra (komora), pitvar (pitvor), pince (pivnica), udvar (dvor)*. A régi magyar lakás legfőbb berendezési tárgya a *szőnyeg* volt, amely *ágyul* is szolgált. Ehhez jött most az *asztal (stol), lóca (lavica), polc (polica)*.”

Az areális kapcsolatok azonban azt feltételezik, hogy nemcsak egyik nyelv hat a másikra, hanem kialakul az együttélés során valamilyen kölcsönhatás is. A szláv–magyar areális kapcsolatok jellemzője az, hogy míg kezdetben döntően a szláv átadás és magyar átvétel határozza meg a fő irányt, attól kezdve, hogy 1102-ben Kálmán horvát királlyá koronázásával létrejött a horvát–magyar perszonálunió, egyre több, az államigazgatással és a jogrendszerrel kapcsolatos szó, kifejezés kerül át a horvátba, emellett a szlovák és a román nyelvekbe is. A Zágrábban alapított püspökség (1093) nemcsak egyházi, hanem areális nyelvi kapcsolatokat is eredményezett, így például Kniezsa István (1942/2000) a magyar államiság hatásait vizsgálva megállapítja, hogy „a zágrávidéki horvát nyelvben a magyar hatás mindenekelőtt az állami és egyházi szervezetre, közigazgatásra és bíraskodásra terjedt ki. Így magyar eredetű az *ország* (ország) szó s az országos méltóságok nevei közül a *naderšpan* (nádorispán), *kinčtarto* (kincstartó), *lovasmešter* (lovászmester) /.../ A közigazgatás területén a megyei rendszert szintén a magyarból vették át, amit a *varmedja* (vármegye) és a *špan* (ispán) szavak is igazolnak. A horvátban a szó eredetileg *župan* volt, a *špan* már magán viseli a magyarból való visszakölcsönzés bélyegét.” Egy szélesebb areát átfogó szó, a *város* szó elterjedéséről írja, hogy „ez a szó egyébként az egész Balkánon el van terjedve, és a szerben és horvátokon kívül megvan a románban (*oras*) és az albánban is” (Kniezsa 1942/2000: 145–146). Az északi, tehát a magyar nyelvterülethez közelebb eső tájakon nemcsak a lexikai átvételek, hanem a Ljudovit Gaj-féle nyelvtervezési és helyesírási reformig a helyesírásban is szerepet kapott a magyar mint átadó nyelv, így a horvát nyelvű dokumentumokban megjelennek a magyar kettősbetűk (*gy, sz, cz, ch*). Hasonló tartalmi és formai jegyek jellemezték a magyar nyelv areális hatását a nyelvújítás előtti szlovén, szerb, ruszin és szlovák nyelv viszonylatában is, bár az utóbbiaknál jelentős a nyelvjárási átvételek és a tükörfordítások szerepe is.

A Kárpát-medencei nyelvek lexikájában és szintaktikájában alig vagy egyáltalán nem jelenik meg az orosz, kivéve az ukránt, ahol a szovjet-orosz egységesítő politika a nyelv fejlődésébe is beavatkozott. Cserniczkó István (2013: 206–208) a mai Kárpátalja területén honos nyelvek nyelvpolitika-történetének áttekintése során írja erről a ráhatásról: „Ez az erőszakos beavatkozás a nyelv valamennyi szintjét érintette: a szókészletet, a terminológiát, a grammatikát, de még a helyesírást is. A szókészletben a szovjet nyelvi tervezés azokat a szavakat, újításokat támogatta, amelyek közelebb álltak az orosz nyelvi ekvivalensekhez, és fokozatosan szorította vissza a sajátosan ukrán elemeket” (Cserniczkó 2013: 206). Az orosz esetében tehát nem lehet térben és időben kiterjedt areális hatásokról beszélni. A magyarban is megjelentek az orosz novellák, regények, drámák közvetítésével azok a nemzetközivé vált

műveltségyszavak, amelyek eredeti formájukban és jelentésükkel illeszkedtek be a nyelvbe (*trojka, szamovár, matrjoska, pirog, vodka*), majd a II. világháború idején a tükörfordításként vagy reáliaként átvett szovjet politikai terminusok (sovjet – *tanács*; *zabrat* – *zabrálni* = 'elvenni vkitől valamit'; *malenkij robot* – 'meghatározatlan idejű kényszermunka'). A legutóbbi idők legnépszerűbb orosz eredetű nemzetközi szava, amely nemcsak ebben a régióban terjedt el, hanem az egész világ megismerte: a *glasznosztj*.

Összegezve a fentieket: a szláv nyelvek szétválása viszonylag későn, a 11–12. században történt meg. A magyar nyelv szempontjából fontos, hogy kezdetben a szláv nyelvek differenciálás nélkül szerepeltek mint egy új kultúra átadói, később, a 16–17. században viszont már pontosan meghatározható az átadó nyelv. De nemcsak a magyarra, hanem egymásra is hatással voltak – így a cseh és a szlovák, a szerb és a horvát dialektusok közvetlenül és folyamatosan, a nyugati és a déli szláv nyelvek pedig a belső vándorlásokkal, szakaszos areális jegyeket mutatnak. Ez utóbbi jellemzi a magyar nyelv felől kiinduló hatásokat is: kezdetben átvevő, a Magyar Királyság terjeszkedésével átadó szerepet is betöltött.

Ezeknek az areális kapcsolatoknak az intenzív szakasza a térség nyelveinek sztenderdizálásáig, tehát a normatív (irodalmi) változatok létrejöttéig tartott, majd a 20. században, az új államok megalakulásával kezdődött újra, amikor a kisebbségi–többségi viszony mentén új értelmezést kapott. Ezzel a szakasszal viszont már a kétnyelvűség-kutatás és a kontaktológia foglalkozik.

4. A „nyelvszövetség” kérdése

A fentiekből következik, hogy a nyelvészek, irodalmárok, társadalomtudósok a maguk területén továbbgondolták az interetnikus kapcsolatokat és ezzel együtt a mindenki számára nyilvánvaló nyelvi area kérdését is. A hosszú együttélésből eredően kétségtelenül vannak olyan közös jegyek, amelyek indokolják, hogy beszéljünk „a” Balkánról, Kelet-Közép-Európáról, a Kárpát-medencéről, a Duna-menti népek testvériségéről stb. Ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy a szomszédos, de nem rokon nyelvek a fonetikai, morfológiai rendszerükben kimutatható hasonlóságokat valóban **közösen hozták-e létre**, vagy inkább a jövevényszavaknál közismert módon egyik nyelv átvett a másiktól bizonyos elemeket azért, mert ugyanabban a régióban éltek, közel egymáshoz, és az együtt töltött évszázadok során nemcsak a kultúráik, hanem nyelveik is kölcsönösen hatottak egymásra. A fenti fejezetekben bemutatott areális hatások inkább ez utóbbi feltételezést támasztják alá.

4.1. A nyelvészövetség meghatározásai

A nyelvészövetség elmélete ugyanazon a területi elven alapul, mint az areális nyelvészet, tehát az összetartozásnak nem feltétele a nyelvrokonság, viszont szükséges a közvetlen vagy közvetett területi érintkezés, és kellenek olyan nyelvi elemek, amelyek a szövetség minden tagjánál szerepelnek. Fejes László (2012) megfogalmazásában: „Nyelvészövetségről akkor szoktunk beszélni, ha földrajzilag szomszédos nyelvek hasonlóak, még hozzá olyan hasonlóságokat mutatnak, amely nem közös eredetükből fakad (ha rokonok), illetve egyáltalán nem régebből hozták magukkal, hanem minden bizonnyal együttesen alakították ki őket. A legmeggyőzőbb példa, ha ezek a közös jelenségek nem a szövetség valamelyik tagjából terjedtek el a többiben, hanem olyan jelenségről van szó, mely korábban egyik

nyelvben sem volt meg.”⁹ Ha megnézzük az egyes elméleteket, amelyek nyelvsvizsgáló csoportokba sorolják a nyelveket, azt tapasztaljuk, hogy ezek a szövetségek nem válnak el élesen egymástól, sőt akár átfedések is lehetnek. Sokszor nehéz elkülöníteni, hogy két, egyébként más nyelvcsaládhoz tartozó, de térben és időben érintkező nyelv egymásra hatásáról van-e szó, vagy tényleg közösen létrehozott grammatikai jelenségről. A nyelvtipológiával, az areális nyelvészettel és az összehasonlító nyelvtudománnyal foglalkozó kutatók egy része emiatt fenntartásokkal fogadja vagy elutasítja ezt az elméletet. Robert Austerlitz (1992: 229–308) például, aki számos tanulmányában az Eurázsiai honos nyelveket vizsgálta főként nyelvtipológiai és nyelvföldrajzi szempontok szerint, az etnikumok és nyelvek társadalmi kapcsolatait, az areális jegyeket hangsúlyozza inkább, a nyelvsvizsgáló kérdésért inkább más kutatók nevéhez kötve említi.

A nyelvsvizsgáló ötlete a Prágai Nyelvészeti Társaság képviselőjétől, az orosz származású Nyikolaj Szergejevics Trubeckojtól származik, aki egy 1923-ban írt cikkében, majd 1930-ban tartott előadásában beszélt erről. Hangsúlyozza, hogy a nem közös eredettel rendelkező nyelvek esetében jöhetnek létre hasonlóságok, de ezeknek az oka az egyazon területen élés és a történelmi, kulturális közösség, nem a rokonság.

„Előfordul, hogy néhány, azonos földrajzi és történelmi-kulturális körbe tartozó nyelv esetében sajátos hasonlóságok figyelhetők meg, annak ellenére, hogy ezek oka nem lehet a közös eredet, csak a hosszas egymás mellett élés és a párhuzamos fejlődés hozhatta létre őket. *E csoportok számára, amelyek nem a genetikai elv alapján rendeződnek, a „nyelvsvizsgáló” elnevezést javasoljuk. Ilyen nyelvsvizsgálók nem csak különböző nyelvek, hanem nyelvcsaládok között is léteznek, vagyis előfordul, hogy néhány, genetikai rokonságban nem álló, de ugyanabba a földrajzi és történelmi-kulturális régióba tartozó nyelvcsalád egy sor közös vonás révén „nyelvcsalád-szövetségbe” tömörül.* Így a finnugor-szamojéd (más néven uráli), a török, a mongol és a mandzsú nyelvcsaládok az „urál-altaji nyelvcsalád-szövetségben” egyesülnek, bár a modern tudomány cáfolja, hogy genetikai rokonságban állnának ezek a nyelvcsaládok. A főnevek nemek szerinti megkülönböztetése és a szótó váltakozása a különböző alakok képzése során (beillesztik vagy kiejtik a fő magánhangzóját) egyesíti az indoeurópai, a sémi-hamita és a kaukázusi nyelvcsaládot a „földközi-tengeri nyelvcsaládok szövetségében”, és minden bizonnyal idetartoztak az egykor a Földközi-tenger medencéjében használt, mára azonban már kihalt nyelvek is. *A világon mindenhol léteznek ilyen szövetségek az egymással genetikai rokonságban nyilvánvalóan nem álló nyelvcsaládok között.* Emellett gyakran előfordul, hogy ugyanaz a család vagy egy rokontalan nyelv egyszerre két szövetséghez is tartozik, vagy két szomszédos szövetség között ingadozik, hasonló szerepet töltenek be, mint az átmeneti nyelvjárások a genetikai osztályozásban. Ha tehát figyelembe vesszük a nyelvek csoportosításának mindkét lehetőségét, a nyelvcsaládokon alapuló genetikait és a szövetségekre épülő nem genetikait, kijelenthetjük, hogy *a földgolyó nyelvei egymásba kapcsolódó láncszemek megszakítatlan hálóját alkotják, ahol úgy kapcsolódnak egymáshoz, tűnnek át egymásba a láncszemek, mint a szivárvány színei.* És pont e szivárványszínű nyelvi háló folytonosságának, az átmenetek fokozatosságának köszönhető, hogy a földgolyó nyelvei a maguk tarka sokszínűségében valamiféle – igaz, csak ésszel felfogható – teljes egészévé rendeződnek. Tehát a nyelv szférájában a nyelvi széttagolódás törvénye nem anarchikus szétforgácsolódáshoz, hanem rendezett, harmonikus rendszerhez vezet, amelynek minden része, a legkisebbel bezárólag, *megőrzi a maga színes, megismételhetetlen egyediségét; az egész egysége pedig nem úgy jön létre, hogy a részek elvesztik egyéni arculatukat, hanem a szivárványszínű nyelvi háló folytonossága teremti meg ezt*” (Trubeckoj 2011: 64–65; kiemelés tőlem, N.O.).

Az eltérő nyelvcsaládokhoz tartozó, de közös területen osztozó nyelvek egymásra hatását nem kérdőjelezi meg a tudomány, amint ezt már az areális nyelvészet alapjainál is láthattuk, azonban az, hogy ez szövetséget is jelentene, nehezen bizonyítható.

Honti László (Honti 2013: 289–301) szerint Trubeckoj korántsem értékelte olyan pozitívan a nyelvsvizsgáló létezését, mint a rá későbbiekben hivatkozó tudósok, hanem úgy tekintette ezt a folyamatot, mint ami ellentétes Isten szándékával: „A nyelvsvizsgáló tehát

⁹ [Nyelv és Tudomány- Főoldal - Dunamenti nyelvtársaság \(nyest.hu\)](http://www.nyelvtudomany.hu)

semmiképpen sem Isten szándéka szerinti, már csak azért sem, mert kijátssza Isten parancsát a nyelvek sokféleségét megkerülve. Így a nyelvsvövetség istentelen és bűnös, a sátán műve” (Honti 2013: 294).

Szintén a Prágai Nyelvészkörhöz tartozó tudós volt Vladimír Skalička, aki lehetségesnek tartott egy dunai vagy közép-európai, illetve egy balkáni nyelvsvövetséget is (Skalička 1968: 3–9.). Az elsőbe a cseh, szlovák, magyar, szerb, horvát és német tartozott, ami sok szempontból indokolható, a balkáni viszont nála nem tartalmazza a török nyelvet. Balázs János is őt idézi, amikor felteszi a kérdést, hogy „jogosan beszélhetünk-e külön dunai nyelvsvövetségről” (Balázs 1983: 27), és felsorolja azokat a kritériumokat, amelyek a dunai nyelvsvövetséget meghatározhatják: ebben fonetikai (szóhangsúly helye, magánhangzók hosszúság szerinti szembenállása, palatális hangok és affrikáták), morfológiai (a névelő megléte, három igeidő) és lexikai (szóösszetétel) egyezéseket találunk (uo.), de a földrajzilag összetartozó nyelvek nem mindegyikére igaz minden feltétel. Névelő például a szláv nyelvekben nincsen, a három igeidő a magyaron kívül csak a cseh és a szlovák nyelvben van meg.

Décsy Gyula, aki 1956-ig Magyarországon élt, majd további munkássága révén német és amerikai egyetemekhez kötődött, 1973-ban önálló monográfiában foglalta össze a nyelvsvövetséggel kapcsolatos kutatási eredményeit, elképzeléseit. Könyvében hatvankét Európában honos nyelvet rendezett csoportokba a nyelvsvövetségi elmélet alapján (Décsy 1973). Meghatározása szerint a nyelvsvövetség „olyan, vagy eredetük szerint egyáltalán nem rokon, vagy csak távoli rokonságban lévő nyelveknek a csoportja, melyek szomszédságukból eredő kapcsolataik vagy azonos társadalmi körülményeik folytán kialakulásukban, fejlődésükben és funkciójukban hasonló strukturális vonásokat mutatnak, s ezek a jegyek mind belső alkatukban, mind pedig külső jellegükben előtűnnek” (Balázs 1983: 20). Décsy tíz ilyen svövetséget különböztetett meg; egyebek között a *dunait*, amelyhez a cseh, a szlovák, a magyar, a szerb, a horvát és a szlovén nyelveket sorolta, vagy a *balkánit*, amelyhez a román, moldován, bolgár, mecedón, albán, görög és török tartozik. Már első látásra is vannak problémák ezzel a csoportosítással, hiszen a szlovén nem dunai nyelv, a német nyelvterület viszont ide illeszkedne, a román és a moldován (moldvai) pedig nem két külön nyelv.¹⁰ A „dunai” jelző azonban a lehetséges politikai és nyelvi svövetségekkel kapcsolatban eltér a Duna földrajzi vonalához tartozó országoktól, nyelvektől, inkább a térség szimbolikus összetartozására utal.

Az 1980-as években, amikor Balázs János az areális nyelvészettel kapcsolatban ismertette és több vonatkozásban bírálta is a nyelvsvövetség elméletét, még igen sok alap kutatás hiányzott. A kelet-közép-európai nyelvek egymásra hatásának kutatása akkor kezdett csak kibontakozni. Az azóta is egyedülálló összefoglaló kötetből, amely *Nyelvünk a Duna-tájon* címmel 1989-ben jelent meg, kiderül, hogy mennyi hiányossága van ennek az elméletnek. Alábbi megállapításai ma is helytállóak:

„3. Hogy a jövőben az elnagyolt areális besorolások elkerülhetők legyenek, a kutatóknak azt kell pontosan meghatározniuk, hogy mik a nyelvsvövetség megállapításának feltételei, hogy a csoportosítandó nyelvek mely részrendszereinek és milyen mértékben kell egyezniük, ha együvé tartozóknak akarják nyilvánítani őket. /.../

6. Mivel pedig a nyelvsvövetségek kialakulásának folyamata lényegében véve nem más, mint az illető nyelvek kölcsönös beilleszkedése az adott térség minden egyes nyelvét magában foglaló közösségbe, azt is föl kell tárnunk, hogy ez az alkalmazkodás milyen mértékben történt meg, mennyiben volt általános, kölcsönös, vagy egyoldalú, s hogy végül milyen arányú nyelvi kiegyenlítődést eredményezett.

¹⁰ Décsy Gyula munkásságáról, eurolingvisztikai kutatásairól és nyelvsvövetségi elképzeléseiről tájékoztat a Tinta Könyvkiadó *Anyanyelvszavár* c. ismeretterjesztő blogjában Kicsi Sándor András: [Décsy Gyula, az eurolingvisztika magyar klasszikusa - TINTA blog](#)

7. Ha ilyen szilárd elvi és módszertani alapokra helyezkedünk, azt kell megállapítanunk, hogy az eddigi areális csoportosítások közül alig néhány állhatja ki a próbát.” (Balázs 1983: 22–23)

Fodor István a Magyar Nyelv 1984. évfolyamában Décsy fentebb említett művéről írt kritikát (Fodor István 1984: 1/36–47 és 2/177–186). Ebből idézünk néhány gondolatot a dunatáji nyelvszövetség bizonytalanságaival, ellentmondásaival kapcsolatban. Az első problémát az elnevezésben látja:

„A „dunai” név földrajzi fekvésre utal; ha így vesszük, a német – ahogyan Décsy és korábban mások teszik – szintén dunatáji nyelvnek tekinthető, persze a román és a bolgár úgyszintén. Ez utóbbiakat azonban a tipológusok eddig kihagyták e csoportból, tegyük hozzá, jogosan, hiszen ők a balkáni nyelvek körének tagjai, akárcsak a szerb-horvát, amelyet viszont Décsy ugyancsak a dunai típusba sorol. De földrajzi tekintetben a szlovén nem mondható dunatáji nyelvnek, sőt voltaképp a cseh sem igen, noha különösen ez utóbbi így szerepel az eddigi tipológiákban. Ha tehát földrajzi ismérvet akarunk választani, akkor helyesebb volna „közép-európai” típusról beszélni Novák elnevezését követve (’Mittleuropäischer Sprachbund’ i.m. 98–9, 101–2). Persze a német nyelvterület túlterjed Közép-Európán, Nyugat-Európába húzódik át, de még így is inkább fedné a földrajzi helyzetet, mint a ’dunatáji’ név.”

A második problémakört a szövetségbe tartozás besorolási kritériumai alkotják, amit Fodor történeti szempontból vizsgál. A nyelvszövetség két meghatározó kutatójának, Haarmann-nak (1976) és Décsynek az álláspontját hangtani, morfológiai és szintaktikai szempontok mentén hasonlítja össze (2. ábra), rámutatva a két koncepció közötti ellentmondásokra, és szükség esetén – pl. az esetrendszerrel, az igeidőkkel, igekötőkkel kapcsolatosan – ki is egészíti, pontosítja ezeket. Végül erre a következtetésre jut: „Azt hiszem, Décsy és Haarmann téziseinek megcáfolásával és a bemutatott magyar nyelvi jellegzetességek felvonultatásával sikerült az olvasót meggyőzőn arról, hogy a dunatáji nyelvek „szövetségének” (*Donausprachbund*) elmélete a nyelvtudomány történetének lomtárába való” (Fodor 1984/2: 186).

Honti László *Magyar nyelvtörténeti tanulmányok* című kötetének „A magyar mint ’európai’ nyelv – mit kellene ezen érteni?” című tanulmánya kapcsolódik közvetlenül a nyelvszövetségi elméletekhez. Miután kritikai elemzés alá vette a különféle nyelvszövetségi elméleteket és csoportosításokat, megállapítja, hogy „A dunai nyelvszövetség ’madártávlatból’ talán hihetőnek tűnik, azonban ha a Décsy és a mások által felsorolt jegyeket, újításokat alaposan szemügyre vesszük, kiderül, hogy az egész elképzelést kategorikusan el kell utasítanunk.”¹¹

Mivel a nyelvszövetség lényegesen szorosabb grammatikai egyezéseket feltételez, mint amilyenekre az areális nyelvészet támaszkodik, például olyasmit is, ami kihathat az érintett nyelvek tipológiájára, felmerül a kérdés, hogy valóban vannak-e olyan jelenségek ezekben a csoportokban, amelyeket **közösen** hoztak létre, és amelyek akár két eltérő tipológiájú nyelvet közelíthetnek egymáshoz fonetikai, morfológiai vagy lexikai szempontból. Nyilvánvaló, hogy nincsenek olyan egyezések, amelyek minden érintett nyelvben ugyanúgy és ugyanolyan mértékben jelennének meg, ráadásul egymás hatására változtak volna.

¹¹ Honti László: *Magyar nyelvtörténeti tanulmányok*. KRE – L’Harmattan, Budapest, 2013. i.m. 2013. 292.

DÉCSY (i. m. 87–9)	HAARMANN (i. m. 97–105)
A) A dunatáji típus nyelvei	
magyar, cseh, szlovák, szerb-horvát, szlovén	magyar, cseh, szlovák, német
B) Közös ismérvek	
első szótagi hangsúly	kötött hangsúly
kevés diftongus	—
teljes magánhangzók'	—
(sorvadó magánhangzók hiánya)	
a <i>h</i> mássalhangzó megléte	a <i>h</i> megléte, illetve <i>h</i> ~ <i>x</i> oppozíció
hangkötés (liaison)	—
szóvégi mássalhangzók zöngétlenedése (a magyar kivételével)	szóvégi mássalhangzók zöngétlenedése (a magyar kivételével)
zéró fok megléte, illetve magánhangzó-változás	—
kvantitáskorreláció	a magánhangzók kvantitáskorrelációja
szintétikus rendszer	szintétikus névszói ragozás
gazdag esetragozás	—
az igeikötők gazdagsága (Präfixfreudigkeiten)	produktív igeikötőhasználat
a szintétikus jövő idő hiánya	három igeidő-rendszer
jelentékeny latin hatás	—
latin <i>s</i> = <i>f</i>	—
nyugat-európai típusú szintaxis latin hatásra	—
szóképzés és összetétel egyformán gyakori szóalkotásmód	—
purista jellegű szóalkotások gyakoriak különösen a csehben és a magyarban	—

2. ábra: Fodor István összehasonlító táblázata (1984/1: 40)

A fentiek alapján kijelenthető, hogy a „nyelvszövetség” érdekes elmélet, de nem ad megfelelő keretet az egymás mellett (román–magyar) vagy akár szimbiózisban (szerb–horvát) élő nyelvek „szövetségi” kapcsolatának bizonyításához. A szövetség ugyanis két vagy több fél között egy közös cél megvalósítása érdekében jön létre, ami egy irányított tevékenység. Az érintett nyelvek persze mind átmentek a nyelvtervezés irányított folyamatán, de külön-külön, a feltételezett szövetség pedig ezt évszázadokkal előzte volna meg. Célszerűbb azt mondani, hogy a köztük lévő hasonlóságok, egyezések egyedi fejlődés eredményei, egy részük pedig kontaktusjelenség. Az időbeli és területi elveket, a történeti–kulturális szempontokat persze érdemes figyelembe venni a térség nyelvi kapcsolatainak elemzésekor, hiszen a latin, illetve a bizánci (ószláv) kultúrkörhöz tartozó nyelvek sok hasonlóságot mutatnak egymással, ennek azonban a történelmi sorsközösség az alapja, ám ez nem szövetség.

5. A kontaktológia szerepe a nyelvi viszonyok meghatározásában

A különféle nyelveket beszélő etnikumok egymás mellett élése, keveredése nyilvánvalóan nemcsak etnikai, politikai és kulturális, hanem megkerülhetetlen nyelvi kérdéseket is felvet. Amint az a fenti fejezetekből látható volt, először az areális szemléletű nyelvészet keresett válaszokat arra, hogy az egy területen osztozó nyelvek milyen hatással lehetnek egymásra. Azzal viszont már nem foglalkoztak, hogy ezek a nyelvek milyen hierarchikus viszonyban voltak egymással, milyen nyelvközösséggel és beszélőközösségekkel rendelkeztek, milyen volt az egyes dialektusok presztízse, használati köre, hogyan ismerték meg egymás nyelvét az eltérő etnikumok tagjai, természetes módon vagy külső, politikai ráhatásra lettek-e két-, sőt többnyelvűek – tehát összegezve: milyen társadalmi körülmények hozhatták létre a

kimutatható areális jegyeket. Ahhoz, hogy a nyelvtudomány ezekre a kérdésekre is választ tudjon adni, újabb szemléletváltásra volt szükség, nevezetesen a **társasnyelvészet** megjelenésére, amely nemcsak a nyelvek jelenében, hanem a múltjában is kutat, vizsgálódik az egy nyelven belüli nyelvváltozatok körében éppúgy, mint az egymástól különböző nyelvek egymásra hatásának következményeiben. Sándor Klára (2016) megfogalmazásában: „A társasnyelvészet a társas jelentést nem esetleges tulajdonságnak tartja, hanem a nyelv belső természetéhez tartozónak és funkcionálisnak, azaz olyasminek, amely minden természetes emberi nyelvet jellemez, és a nyelv megfelelő működése elképzelhetetlen nélküle. Ennek megfelelően a nyelvet annak **társas** – kulturális és társadalmi – **beágyazottságában** vizsgálja, a **társas jelentést** a nyelvreírás elhagyhatatlan részének tekinti” (Sándor 2016: 19).

Témánk nyelvtudományi alapjait a társas szemlélet határozza meg, mivel ez az a megközelítés, amire szükség van ahhoz, hogy a kelet-közép-európai nyelvek és beszélőik alkotta hálózat természetét feltárjuk. Ennek a szemléletnek a segítségével válik igazán érthetővé az az iskolában tanult meghatározás, amely szerint a nyelv társadalmi jelenség. Az együtt élő nyelveket lehet – a hangsúlytól és a kérdésfeltevéstől függően – szociolingvisztikai vagy nyelvészeti, dialektológiai, kontrasztív nyelvészeti, nyelvérintkezési szempontból vizsgálni, vagy akár a kulturális egymásra hatást előtérbe helyezve, antropológiai, kulturális nyelvészeti válaszokat keresni, vagy éppen a pszicholingvisztika segítségével feltárni az egy-, két- vagy többnyelvű beszélő nyelvválasztásának, kódváltásainak az okát is.

A magyarországi kutatók közül az 1980-as években elsőként két szociolingvista, Bartha Csilla (1989) és Kontra Miklós (1990) foglalkozott társasnyelvészeti alapokra épülő kontaktológiai jellegű kutatásokkal: mindketten az amerikai magyar diaszpóra kétnyelvűségét kutatták Detroitban (1987), illetve South Bendben (1980–1981), és rögzítették ennek a generációs eltéréseket mutató beszélőközösségnek a nyelvhasználati sajátosságait, különösen a kódváltások, a kevertnyelvűség jelenségét, valamint ezeket keresztül mutatták be a nyelvcsere, a nyelvi asszimiláció folyamatát. Kontra Miklós a kétnyelvű környezetben élők első és második nyelvének jellemzői kapcsán megemlíti a köztesnyelv (*interlanguage*) fogalmát is (Selinker 1972), ami a térségünkben élő két- vagy többnyelvű, az első nyelvet elsajátító, a másodikat tanuló közösségekre is alkalmazható: „A köztes nyelvek eltérnek az L₁ és L₂ normájától: a felnőtt korban Amerikába vándorolt magyar magyar nyelvhasználat a nyelvvesztés következtében tér el az itthoni magyartól, angolja pedig a nem tökéletes nyelvsajátítás következtében az amerikai angoljától. Selinker szerint a nyelvsajátítás vizsgálatakor háromféle adatot kell figyelembe venni: az anyanyelvi és a célnyelvi normát, valamint a tanuló célnyelvi megnyilatkozásait. A köztes nyelvek (viszonylag) önálló rendszerek. A tanulók második vagy idegen nyelve Selinker szavával fosszilizálódik, vagyis megreked, stabilizálódik bizonyos szinten. A kétnyelvűek L₁ és L₂ tudása olyan szintre fejlődik, amilyen szint a mindennapi kommunikációjukhoz szükséges” (Kontra 1990: 28).

A két nyelv között megfigyelhető nyelvérintkezés köztes nyelvi jellemzője azonban nemcsak a diaszpóra helyzetre igaz, hanem alkalmazható a kelet-közép-európai népek és nyelvek kapcsolataira is – így például a magyarországi román nemzeti kisebbség által használt nyelvváltozat jelentősen eltér a romániai sztenderdtől, magyar nyelvváltozatuk pedig a magyar sztenderdtől, bár ez utóbbihoz éppen a nyelvcsere folyamata miatt közelebb van. Borbély Anna a kétegyházi román közösségben végzett kutatásai során tapasztalta, hogy a korábbi, méhkeréki származású, a helyi nyelvváltozatot ismerő és beszélő papot romániai pap váltotta fel. Ezzel kapcsolatban a következőket állapítja meg: „Nagyon jelentős a román nyelvhasználat szempontjából ez a változás, hiszen a pap – a kétnyelvű közösségbe kerülésekor – csak a romániai sztenderd román nyelvet beszélt, tehát nem ismerte a kétegyházi román nyelvjárást, továbbá nem tudott magyarul sem, így Kétegyházán kezdte el mindkettőt tanulni. Ez azért érdemel említést, mert azok a román ortodoxok, akik már nem beszélnek a román nyelvet, nem tudnak a saját vallásuk szerinti papjukkal kommunikálni.

Továbbá azok sem beszélnek a pappal románul, akikben a saját nyelvjárásukról kialakult az a sztereotípiája, amely szerint saját román nyelvváltozatuk kevésbé helyes” (Borbély 2014: 163). A fentebb bemutatott élőnyelvi példák után következnek a nyelvérintkezésekkel foglalkozó társasnyelvészeti terület, a kontaktológia főbb jellemzőinek és interdiszciplináris kapcsolatainak bemutatása.

Az eddigiekből is kirajzolódott a kontaktológia legfontosabb jellemzője: nevezetesen, hogy a nyelvérintkezések okaival, jelenségeivel és következményeivel foglalkozó, döntően nyelv tudományi hangsúlyú, de a társadalomtudományokhoz (szociológia, kisebbség-tudomány, politológia, antropológia, néprajz) is tartozó kutatási terület, amely arra kíváncsi, miért és hogyan jelenik meg egy nyelv hatása a másikban. A magyar nyelv kapcsolati hálójából két területet mutattak be a fenti példák; az egyik esetében az eredeti nyelvközösségtől eltávolodott és egy másik, magas presztízsű nyelv, az angol hatása alá került beszélőközösség köztes nyelvi vonásait, valamint egy őshonos, a saját sztenderdjétől távol eső kisebbségi anyanyelv visszaszorulását és nyelvcserejének folyamatát egyetlen népcsoport, a magyarországi ortodox román vallási közösség példáján.

A kontaktológia elméleti kereteit, tipológiáját és alapfogalmait, így a direkt és indirekt átvételt, a kódváltást, kódkeverést és ezek szlovák és román nyelvi vonatkozásait részben Lanstyák István 1992-ben publikált alapozó tanulmányából (Lanstyák 2002), majd annak egy kontaktuspárt kifejtő, későbbi változatából (2016), részben Benő Attila 2008-as egyetemi tankönyvéből ismerhetjük meg részletesen. Misad Katalin 2019-ben megjelent tanulmánykötetében a szlovák–magyar nyelvi kapcsolatok nyelvpolitikai, szociolingvisztikai, pedagógiai nyelvészeti, lexikográfiai és fordítástudományi kérdéseivel foglalkozik, és a tankönyv- és szakszövegek, a tulajdonnevek használatának, írásmódjának vizsgálatával járul hozzá a két nyelv közötti kontaktusok feltárásához.

Az említett szerzők kutatásai bizonyítják, hogy a hatások a nyelvhasználat bármely területén megjelenhetnek: akár a hangletételekben, bizonyos hangok ejtésében, de akár a grammatikai rendszerben is (egyes képzők átvételében, a vonzatok használatában, a szórend megváltozásában), és természetesen a szókölcsonnésben is. Ez utóbbi területtel, a szókinés idegen elemeinek, jövevényszavainak, nemzetközi vándorszavainak és tükörfordításainak vizsgálatával kezdődött el a nyelvi kontaktusok feltárása a nyelvtörténet kereteiben, jóval megelőzve a szociolingvisztikát.

6. A két- és többnyelvűségről röviden

A kontaktológia alapfogalmai között ott található az egy- és kétnyelvűség, valamint a nem egynyelvű beszélőket inkább jellemző többnyelvűség leírása. Az egynyelvűség fogalmát nem szükséges magyarázni, a két- és többnyelvűség azonban magyarázatra szorul. Nem véletlen, hogy már könyvtárnyi irodalma van, sőt önálló, a 20–21. század fordulójára már kiemelt kutatási terület lett a nyelv tudományon belül, holott kezdetben csak a szociolingvisztika egy részterülete volt. A Föld lakosságának többsége legalább két nyelven képes kommunikálni – nem is lehet ez másként, ha figyelembe vesszük, hogy a több ezer nyelv számára 300 alatti ország áll rendelkezésre. Az pedig, hogy minden nyelv egyenlő, legfeljebb csak papíron létezik, a gyakorlatban nem, és sok esetben éppen a nyelvhasználat ürügyén robbannak ki etnikai konfliktusok.

A kétnyelvűségnek is számos lépcsőfoka és minőségi változata van aszerint, hogy milyen társadalmi környezetben alakul ki, ott milyen szerepet töltenek be a beszélő által ismert nyelvek, végül fontos szempont az is, hogy milyen nyelvi kompetenciák jellemzik ezeknek a használatát. Ennek megfelelően sokféle meghatározást találunk a szakirodalomban. Vannak olyan – túlságosan is megengedő – elképzelések, amelyek szerint kétnyelvűségnek tekinthető

már az is, ha valaki a másik nyelvet, akár szóban, akár írásban passzívan megérti, ide tartozik többek között Diebold és McNamara meghatározása (Bartha 1999: 36). A középút, egyben a leginkább elfogadott François Grosjean 1992-ben megfogalmazott funkcionalista meghatározása, amely szerint „A kétnyelvűség két (vagy több) nyelv rendszeres használata, kétnyelvűek pedig azok az emberek, akiknek mindennapi életük során szükségük van két (vagy több) nyelvre, és ezeket használják is” (idézi Bartha 1999: 38). Tehát olyan nyelvi kompetenciaszintre van szükség mindkét nyelven, amely egy nem egynyelvű környezetben a beszélő számára lehetővé teszi a beszédhelyzetnek megfelelő, szabad nyelv választást. A maximalista álláspont szerint pedig, amit főként Bloomfield képviselt, a kétnyelvűség két nyelv „anyanyelvi” szintű használatára való képességet jelent – bármit is jelentsen ebben az esetben az „anyanyelvi” szint. A fentiekén kívül még számos átmeneti típus is létezik – attól függően, hogy a szóbeli és az írásbeli, ezeken belül az aktív és passzív nyelvi készségeket mennyire birtokolja a közösség, de az is nagyon fontos szempont, hogy a többség milyen mértékben, hogyan, és milyen magas szinten biztosítja az állam hivatalos nyelvének megtanulási lehetőségét a kisebbségek számára.

6.1. *A két- és többnyelvűség mint nyelvpolitikai jelenség*

A többséget alkotó nyelvközösség tagjai is lehetnek kétnyelvűek (pl. a finnek Finnországban a közoktatásban tanulják az 5% svéd kisebbség nyelvét), de ez nem általános jelenség, és nem elsősorban a kisebbségi nyelvek ismeretét jelenti, hanem az egyéni két- és többnyelvűséghez tartozik (pl. ilyen a románok olasz vagy francia nyelvtudása). A hatalmon lévő többséget a vegyes házasságok következtében kialakuló **családi** vagy az adott társadalomtól idegen, de hasznos nyelvek tanulására fókuszáló **elit** kétnyelvűség jellemzi. Ide sorolhatók azok a tudatos nyelvtanulók is, akik valamilyen széles körben ismert idegen nyelven (pl. angol, német, spanyol) tanulnak, dolgoznak, és ehhez megvan a szükséges minőségű nyelvtudásuk is.

A többnyelvűséget támogató társadalmakban akár több államalkotó nemzet is lehet (pl. Svájcban a német, francia, olasz, illetve a valamikori Csehszlovákiában a cseh és a szlovák); ilyen esetekben a nyelvek egyenrangúságát alkotmányos módon biztosítják – bár ez nem jelent automatikusan társadalmi kétnyelvűséget –, emellett ezekben az országokban is vannak olyan kisebbségek, például Svájcban a rétorománok, amelyeknek a nyelve csak a saját szűk közösségükön belül tud érvényesülni.

6.2. *A kisebbségi kétnyelvűség típusai: a hozzáadó (additív) és a felcserélő (szubtraktív) típus*

A kétnyelvűség alkotóelemeihez (első nyelv – *L1* és második nyelv – *L2*) való viszony szempontjából két fő csoportot lehet elkülöníteni: a **hozzáadó** (additív) és a **felcserélő** (szubtraktív) kétnyelvűséget.

A kisebbségi közösségek számára a **hozzáadó típusú kétnyelvűség** hosszú távon biztosítja az anyanyelv megtartását és a társadalmi színtereken való szabad használatát, emellett lehetőséget teremt arra, hogy a többségi társadalom színterein, a többségi nyelv magas szintű tudásának birtokában, nyelvi hátrányok nélkül megjelenjenek. Ennek a típusnak a feltétele a pluralista nyelvideológia érvényesülése, valamint a nemzetiségpolitikában a tolerancia, a támogató attitűd, ami egyebek között a többségi nyelv hatékony oktatásában is megjelenik.

A **felcserélő kétnyelvűség** ezzel szemben azt jelenti, hogy a többség hivatalos nyelve fokozatosan háttérbe szorítja a kisebbségi nyelvet, csökken a használati köre, ami

értékvesztéshez, nyelvcserehez, majd nyelvvesztéshez vezet (Sándor 2016: 86–88). Sándor Klára a nyelvcsere folyamatáról azt írja, hogy három generáció alatt általában megtörténik a két nyelv közötti dominancia megváltozása, és míg az első nemzedék még az eredeti első nyelvet használja, a harmadik már a korábbi másodnyelvet részesíti előnyben a mindennapi beszédhelyzetekben. Természetesen ez nemcsak nyelvi kérdés, hanem társadalmi probléma is. Az oktatásban, a munkahelyeken, a hivatalokban a kisebbséget folyamatosan szembesítik anyanyelve haszontalanságával és azzal, hogy a többség nyelvének ismerete mennyivel jobb társadalmi pozíciót eredményez, tehát nem érdemes fölösleges energiát pazarolni egy „haszontalan” nyelvre. A nyelven keresztül a kisebbséget mint etnikumot is lenézik, megbélyegzik (*stigmatizálják*). Ez a gyakorlat a nacionalista, nyelvi homogenitásra törekvő nemzetállamok nyelvvideológiájának a sajátossága. Az ilyen típusú többségi államok természetesnek veszik, hogy a kisebbség megtanulja (vagy inkább: eleve tudja valahonnan) az állam nyelvét anélkül, hogy ehhez különösebb segítséget kapna. Az ilyen ideológiát igazoló okok között többnyire szerepel az is, hogy a kisebbség – a többség szerint – veszélyeztetheti az állam területi integritását, holott az esetek nagy részében ez nem igaz, a kisebbségek legfeljebb autonómiát kérnek, nem akarnak különválni. Ez a vád éri időről időre a nagyobb létszámban, egy-egy tömbben élő és nyelvi jogaikért kiálló – egyebek között a Kárpát-medencei magyar – kisebbségeket.

A kisebbségek szándékát a saját nyelvük megtartására, illetve a többség nyelvének megtanulására nemcsak a többségi politika befolyásolja, hanem az is, hogy őshonos vagy bevándorolt népcsoportként élnek egy adott országban. **Őshonosnak** általában a 100 éve ugyanazon a területen élőket tekintik, attól függetlenül, hogy eredetileg ők is bevándoroltak; a **bevándorolt** kisebbség pedig ennél rövidebb ideje él a befogadó országban (pl. a kínaiak Kelet-Közép-Európában). Fontos különbség a két csoport között, hogy ha vannak kisebbségi nyelvi jogok egy államban, akkor azok általában az őshonos csoportra vonatkoznak.

Az őshonos kisebbségeknek elsődlegesen lokális és nyelvi identitásuk van, és a társadalmi környezettől, elvárástól függően alakul ki, hogy felcserélő vagy hozzáadó típusú kétnyelvűség jellemzi-e az adott nyelvközösséget, valamint az, hogy ez milyen szintű lesz. Ezzel szemben a diaszpórában élő bevándorlók számára létkérdés a gyors alkalmazkodás az új országhoz, nemcsak társadalmi, hanem nyelvi szempontból is. Ez azt jelenti, hogy esetükben a felcserélő kétnyelvűség lesz a jellemző, a befogadók nyelvét fogják átadni az újabb nemzedékeknek, és anélkül, hogy erre törvény kényszerítené őket, két-három generáció alatt lezajlik a teljes nyelvcsere.

6.3. *A nyelvek közötti egyensúly, illetve a nyelvi dominancia kérdése*

A kétnyelvűség az egyének szempontjából a legritkább esetben kiegyensúlyozott (*balansz*), közösségi oldalról pedig nem értelmezhető, mivel ez leginkább a családi kétnyelvűségre jellemző forma. Akkor alakulhat ki, ha a szülők mindegyike kezdettől a saját nyelvén kommunikál a gyermekével, és egészen addig tart, amíg a külső környezet (játsszótér, óvoda, iskola) nyelvi hatása meg nem jelenik. Navracsics Judit szerint „a kiegyensúlyozott kétnyelvűek agyi aktivitása, szerveződése az egynyelvűekéhez hasonló. Minél később kezdődik el a második nyelv elsajátítása, annál nagyobb különbség lesz az agyi szerveződésben” (Navracsics 2010: 15). Ha az első három évben elkezdődik a második nyelv elsajátítása, akkor a beszélők korai kétnyelvűek lesznek, később pedig ún. késői kétnyelvűséggel számolhatunk, ami nem függ az életkortól, a minőség, a nyelvi kompetencia azonban eltérő lehet az elsajátítás spontán jellege, környezete és az irányított tanulás különbségei miatt.

A makro- vagy a mikrotársadalmi környezet hatására, valamint a hatalmon lévők nyelvpolitikai döntései nyomán biztosan dominánssá válik valamelyik nyelv. Ez lesz az egyén számára a leghasznosabb nyelv (L1), ezen lesz korlátlan a nyelvi kompetenciája; a másodnyelv (L2) egy vagy több kompetenciaterülete nem éri el ezt a teljességet, például mert nem tanult ezen a nyelven az iskolában, csak otthon használta. Tehát a másodnyelv családi kétnyelvűségi helyzetben vagy makrotársadalmi környezetben lehet akár az anyanyelv is. Éppen ezért célszerű az *első és másodnyelv* terminust használni anyanyelv helyett. Az egyének kétnyelvűsége befolyásolja a **közösség nyelvi dominanciáját** is. Persze mindez azokban a társadalmakban értelmezhető, amelyek rendelkeznek írásbeliséggel a beszélőközösség által használt nyelveken.

Az összefüggő **tömbökben** élő, közeli anyaországgal rendelkező kisebbségeknek megvan az esélyük az anyanyelvi dominanciára, hacsak nem egy homogenizálásra törekvő, a kisebbségi nyelvek nyilvános használatát tiltó országban élnek. Az ugyancsak őshonos, de **szórványkisebbségek** viszont rövid idő alatt váltanak a többségi nyelvre, számukra ez lesz a meghatározó, tehát másodnyelv-dominanciás kétnyelvűekké válnak. Ez a nyelv számukra az oktatás nyelve, és ez lesz majd a munkanyelvük is. Igaz, a legtöbb esetben ez nem választás kérdése, hanem kényszer: a szórványvidékeken nincsen kisebbségi tannyelvű iskola, nem lehet anyanyelven szakmát tanulni, munkát vállalni.

A területhez nem köthető (*non-territorial*) ún. **diaszpóra-kisebbségek**, amelyeknek nincs anyaországuk, még a szórványkisebbségeknél is kiszolgáltatottabb helyzetben vannak. A Kárpát-medencében az asszimilációhoz közeli jiddis és a romani nyelvek tartoznak ide.

A Kárpát-medence kisebbségei mindhárom csoportban megtalálhatók. A nyelvi jogaikért küzdő szlovákiai, ukrainai és romániai magyar kisebbség határ menti és székelyföldi része, amely tömb-kisebbségként él, még **anyanyelv-dominanciás kétnyelvű** csoportot alkot, a kis létszámú horvátországi és ausztriai magyarokra, valamint a magyarországi szlovákokra, románokra főként a **másodnyelv-dominancia** jellemző, a térségben élő romák viszont a harmadik csoporthoz tartoznak.

A 19. század elején a tömbben élő kisebbségek esetében az anyanyelvi dominancia volt a jellemző, a magyar környezet nyelvén csak a legszükségesebb kommunikációra voltak képesek. Zárt közösségekben, kisebb településeken, főként falvakban éltek, ami segítette anyanyelvük megtartását, és számukra éppen az államnyelv bizonyult haszontalannak. Csak a század utolsó harmadában kezdődött meg a nagymértékű ipari fejlődés és városiasodás, amely megbontotta a homogén közösségeket, és elősegítette a természetes asszimilációt. A Kárpát-medence népeinek többsége az Osztrák-Magyar Monarchiában élt 1918-ig, ahol szintén ez a tendencia ment végbe, miközben a hatalmon lévők (a magyar országrészekben a magyarok) igyekeztek törvényekkel visszaszorítani a nemzetiségi nyelvekkel és a formálódó etnikai önállósággal kapcsolatos igényeket. A nemzetiségi sérelmeket okozó oktatási és közigazgatási intézkedések többsége hatástalan maradt. Annak ellenére, hogy megteremtették a közoktatásban a magyar mint környezeti és államnyelv oktatásának a szakmai-módszertani feltételeit, a nyelvoktatás eredménytelen maradt. A változást, a fokozatos nyelvcsere a kultúra átalakulása, a korábbi zárt településrendszer felbomlása hozta el a kétnyelvűség elterjedése tekintetében is, nem pedig a közel száz éven keresztül hozott törvények.

A 20. századi, különösen az első világháború utáni országhatár-változások a többségi-kisebbségi viszony átalakulásával jártak együtt: a korábban többségben élő magyarok a környező országok kisebbségei lettek, a kisebbségből pedig többséggé, államalkotó nemzetté váltak a románok, szlovákok, szerbek, horvátok, szlovének. A magyaroktól szinte azonnal elvárták az új államnyelv ismeretét, a hiányokat pedig szankciókkal (pl. a munkahely elvesztése) büntették. Ennek ellenére ebben az első kisebbségi időszakban a magyarok nagy része egynyelvű maradt, hiszen ideiglenesnek gondolták az anyaországtól való

leválasztásukat, és csak a harmincas évek közepétől kezdődik a kétnyelvűség anyanyelv-dominanciás korszaka.

Az államnyelvek és a kisebbségi nyelvek viszonya több mint egy évszázada nem rendeződött megnyugtató módon Kelet-Közép-Európában. Ezzel a témával a nyelvi jogok és a nyelvpolitika kutatói foglalkoznak. A fő témakörök a nyelvek nyilvános használati tereivel kapcsolatosak, így a joggal, a közélettel, az ügyintézés nyelvének jellemzőivel; az oktatással, ezen belül a tannyelv, a tankönyvek nyelvével és a többség nyelvének megtanulásával összefüggésben jelennek meg elemző tanulmányok.

7. Összegzés

A tanulmány azokat a nyelvtudományi területeket tekintette át, amelyek közvetlenül hozzájárulhatnak Kelet-Közép-Európa nyelvi szempontú vizsgálatához, meghatározó jegyeinek körvonalazásához. A keretet a tudománytörténeti időrendben is első terület, a nyelvtipológia adja, ehhez kapcsolódik az areális nyelvészet, valamint a kontaktológia, végül a két- és többnyelvűség nyelvpolitikai szempontú bemutatása.

A régió nyelvei döntően a flektáló, illetve az agglutináló nyelvtípusba tartoznak, és az együttélés során folyamatosan hatottak egymásra. Az érintett nyelvek szerepe és részvétele a nyelvi area alakításában azonban eltérő: vannak kiemelt szerepű nemzetközi közvetítő nyelvek, amilyen a latin és korlátozottabb hatókörrel a német, a többi nyelv között pedig az együttélés mértéke és minősége szerint alakulnak a nyelvi kontaktusok. Az areális kérdések tárgyalása során a tanulmány megismertette a nyelvészvetség érdekes, de használhatatlannak bizonyult elméletét is a kritikák tükrében. Erre a régióra is jellemző, ahogy a világ nagy részére, hogy lakói nem egynyelvű környezetben élnek. A nyelvi kisebbségek két- vagy többnyelvűek. A folyamat elkezdődhet már a születéskor egy családi kétnyelvű környezetben, de kialakulhat később is, az óvodás és iskolás korban, sőt nem ritka a felnőttkori kétnyelvűség sem. A nyelvi egyenlőtlenség hatja át a kétnyelvű beszélőközösségek mindennapjait. Ezt mindig az adott állam nyelvideológiája és nyelvpolitikája határozza meg. A következmény lehet egy minden szempontból pozitív állapot, amit a szakirodalom hozzáadó (addiktív) kétnyelvűségnek nevez, de akár ennek az ellentéte, a szubtraktív kétnyelvűség is, amelynek következtében egy kedvezőtlen társasnyelvészeti környezetben megcserélődik az egyén vagy a közösség korábbi első és második nyelve. A kelet-közép-európai, ezen belül a Kárpát-medencei országok nyelvi kisebbségeit ez utóbbi jellemzi inkább.

Mindegyik bemutatott nyelvtudományi terület közös vonása az, hogy az azonos területen élő, különféle nyelveket beszélő nyelv- és beszélőközösségek viszonyrendszeréből indul ki: ezek a különféle tipológiai besorolású és a történelem során különféle szerepet betöltő nyelvek kisebb vagy nagyobb mértékben hatottak egymásra, vagy hathattak akár a térség egészére is. A hivatkozásként feltüntetett kötetek és tanulmányok sokasága bizonyítja, hogy ezek a kérdések már több évszázada foglalkoztatják a tudósokat, és már a társasnyelvészeti megjelenése előtt jóval felismerték a nyelvek egymásra hatásának a tényét, keresték az ebben rejlő törvényszerűségeket. A társadalmi vonatkozások vizsgálata azonban csak jóval később jelent meg: akkor, amikor a nyelvek társadalmi szerepei közötti egyenlőtlenség megkérdőjelezhetetlen valóság lett.

Irodalom

- Austerlitz, Robert 1992: *Nyelvek és kultúrák Euráziában. Válogatott tanulmányok*. Válogatta, szerkesztette és fordította: Simoncsics Péter. Tankönyvkiadó, Budapest. 229–308.
- Bakró-Nagy Marianne (szerk.) 2018. *Okok és okozat. A magyar nyelv eredetéről történeti, szociálpszichológiai és filozófiai megközelítésben*. Gondolat, Budapest.
- Balázs János (szerk.) 1989. *Nyelvünk a Duna-tájon*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Balázs János 1983. Az areális nyelvészeti kutatások története, módszerei és főbb eredményei. In: Balázs János (szerk.): *Areális nyelvészeti tanulmányok*. Tankönyvkiadó, Budapest. 7–8.
- Balázs János 1983. Az areális nyelvészeti kutatások története, módszerei és főbb eredményei. In: Balázs János (szerk.): *Areális nyelvészeti tanulmányok*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1983. 7–112.
- Bán D. András 1997. Föderációs és konföderációs tervek Kelet-Közép- és Délkelet-Európáról 1939–1947. In: Romsics Ignác (szerk.): *Integrációs törekvések Közép- és Kelet-Európában a 19. és 20. században*. Teleki László Alapítvány, Budapest. 115–158.
- Bañcerowski, Janusz 2008. *A világ nyelvi képe. A világkép mint a valóság metaképe a nyelvben és a nyelvhasználatban*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Bárzsi Géza 1985. Szláv jövevényszavak. In: *A magyar nyelv életrajza*. Gondolat, Budapest. 115–120.
- Bárdosi Vilmos (szerk.) 2010. *Világkép a nyelvben és a nyelvhasználatban*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Bartha Csilla 1989. Adalékok a detroitai magyar közösség nyelvéllapjához. *Magyar Nyelv* 1989/2: 230–235.
- Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Benő Attila 2008. *Kontaktológia. A nyelvi kapcsolatok alapfogalmai*. Egyetemi Műhely Kiadó. Bolyai Társaság, Kolozsvár.
- Borbély Anna 2014. *Kétnyelvűség. Variabilitás és változás magyarországi közösségekben*. L'Harmattan, Budapest.
- Cserniczkó István 2013. *Államok, nyelvek, államnyelvek. Nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén*. Gondolat Kiadó, Budapest. http://real.mtak.hu/38032/1/Allamok_nyelvek_allamnyelvek_mtmt_u.pdf
- Décsi Gyula 1973. *Die linguistische Struktur Europas. Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft*. Otto Harrassowitz, Wiesbaden.
- Fazakas Emese 2007. *Bevezetés a magyar nyelvtörténetbe*. Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár.
- Fejes László 2012. Dunamenti nyelvtársaság. *Nyelv és Tudomány* 2012. nov. 5. [Nyelv és Tudomány - Főoldal - Dunamenti nyelvtársaság \(nyest.hu\)](http://nyest.hu)
- Fodor István (1984): Van-e a Dunatájnak nyelvi alkata? *Magyar Nyelv* 80/1: 36–47. és 80/2: 177–186.
- Franc Miklošič, Franz 1852–1875. *Vergleichende Grammatik der slavischen Sprachen I–IV*. Új kiadás: Cambridge University Press, 2015.
- Gerstner Károly 2018. Szókészlettörténet. A német jövevényszavak. In: Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (szerk.): *Magyar nyelvtörténeti kézikönyv*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 255–256.
- Haarmann, Harald 1976. *Grundzüge der Sprachtypologie. Methodik, Empirie und Systematik der Sprachen Europas*. Kohlhammer, Stuttgart.
- Halecki, Oscar 1995. *A nyugati civilizáció peremén. Kelet-Közép-Európa története* (Ford.: Szilágyi Tibor). Osiris–Századvég–2000, Budapest.
- Havas Ferenc 2011. Nyelvtipológia. In: Balázs Géza (szerk.): *Nyelvészetről mindenkinek. 77 nyelvészeti összefoglaló*. Inter, Budapest. 257–262.
- Havas Ferenc: A klasszikus nyelvtipológia története. In: Havas Ferenc (szerk.): *A nyelvtipológia klasszikusai. Szemelvények a XVIII. század közepétől a XX. század elejéig*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2020. 9–42.
- Honti László 2012. *Anyanyelvünk atyafiságáról és a nyelvrokonság ismérveiről. Tények és vágyak*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Honti László 2013. *Magyar nyelvtörténeti tanulmányok*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó, Budapest. 289–301. (Eredeti: Honti László 2000. A magyar mint „európai” nyelv – mit kell ezen érteni? *Magyar Nyelvjárások* 2000: 187–196.)
- Horálek, Karel 1967. Miklosich és kora. In: *Bevezetés a szláv nyelvtudományba*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kniezsa István 1942. Magyar–szláv nyelvi érintkezések. In: Szekfű Gyula (szerk.): *A magyarság és a szlávok*. Franklin, Budapest. Reprint: Lucidus Kiadó, Budapest, 2000: 137–153.
- Kontra Miklós 1990. *Fejezetek a South Bend-i magyar nyelvhasználatból*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Linguistica. Series A, Studia et Dissertationes 5. Budapest.
- Korompay Klára 2018. Helyesírás-történet. In: Kiss Jenő – Pusztai Ferenc (szerk.): *A magyar nyelvtörténet kézikönyve*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Lanstyák István 2002. A nyelvérintkezés szakszókincséről. Száz fogalom a kontaktológia tárgyköréből. In: Gyurgyík László – Kocsis Aranka (szerk.): *Társadalom – tudomány. Tanulmányok a Mercurius Társadalomtudományi Kutatócsoport műhelyéből*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony. 73–95.

- Lanstyák István 2016. Abszolút és relatív kontaktushatás. In: É. Kiss Katalin – Hegedűs Attila – Pintér Lilla (szerk.): *Nyelvelmélet és kontaktológia 3*. Szent István Társulat, Budapest – Piliscsaba. 46–65.
- Magyari Sára 2015. *A nyelvi világkép a magyar és a román nyelvben*. Partium Kiadó – Erdélyi Múzeum Egyesület, Nagyvárad – Kolozsvár.
- Misad Katalin 2019. *Nyelvhasználat kétnyelvű környezetben. Tanulmányok a magyar–szlovák nyelvi kapcsolódások köréből*. Fórum Kisebbségkutató Intézet – Gramma Nyelvi Iroda, Somorja.
- Mollay Károly 1989. A német–magyar nyelvi érintkezések. In: Balázs János (szerk.): *Nyelvünk a Duna-tájon*. Budapest.
- Navracsics Judit 2010. *Egyéni kétnyelvűség*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Ormos Mária 2007. *Közép-Európa. Volt? Van? Lesz? A fogalom változásai a 19–20. században*. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Péteri Attila 2013. Nyelvi egységesülés Európában? *EuroLingvisztika. Élet és Tudomány* 2013/47: 1478–1480.
- Pusztay János 1977. Az „ugor–török háború” után. *Fejezetek a magyar nyelvhasználat történetéből*. Magvető Kiadó, Budapest. 92–107.
- Pusztay János 2003. *Közép-Európa: nyelvi konvergenciátáj*. Szombathely (Dissertationes Savarienses, 30.)
- Romsics Ignác 2000. *Nemzet, nemzetiség és állam Kelet-Közép- és Délkelet-Európában a 19. és 20. században*. Helikon, Budapest.
- Sándor Klára 2011. *Nyelvrokonság és hunhagyomány. Rénszarvas vagy csodaszarvas? Nyelvtörténet és művelődéstörténet*. Typotex, Budapest.
- Sándor Klára 2016. *Nyelv és társadalom*. Kronika Nova Kiadó, Budapest.
- Sándor Klára 2016. *Nyelv és társadalom*. Krónika Nova, Budapest.
- Sándor Klára 2021. A török–magyar nyelvi kapcsolatok újraértelmezésének lehetőségei. In: Klima László – Türk Attila (szerk.): *Párhuzamos történetek. Interdiszciplináris őstörténeti konferencia a PPKE Régészettudományi Intézetének szervezésében*. Budapest, 2020. november 11–13. Budapest, PPKE, BTK – MOK, Martin Opitz Kiadó. 94–96.
- Selinker, Larry 1972. „Interlanguage”. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209–231.
- Sinkovics Balázs: Vámbéry és a magyar–török rokonság. [historica 112 089-098.pdf \(u-szeged.hu\)](https://www.u-szeged.hu/historica/112/089-098.pdf)
- Skalička, Vladimír 1968. Zum Problem des Donausprachbundes. *Ural-Altäische Jahrbücher* 1968 (40): 3–9.
- Szepesy Gyula 1986. *Nyelvi babonák*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Szilágyi N. Sándor 2000. *Világunk, a nyelv*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szűcs Tibor 2013. A magyar nyelv és kultúra areális helye Európában. *Hungarológiai Évkönyv* 14 (2013): 223–234.
- Trubeckoj, Nyikolaj Szergejevics 2011. Bábel tornya és a nyelvek összezavarása. In: *Dzsingisz kán hagyatéka*. Attraktor Kiadó, Máriabesnyő. 59–70.
- Tudományos Gyűjtemény 1817.
- Zoltán András 2014. A magyar–szláv nyelvi kapcsolatok. In: Sudár Balázs et al. (szerk.): *Magyar őstörténet. Tudomány és hagyományörzés*. MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont, Budapest. 205–210.

Nádor, Orsolya

Introduction to the linguistic study of the Carpathian Basin language region

The present study is a chapter of a book in process. It is based on the fundamental premise that conflicts between Central and Eastern European countries and their minorities often appear in the framework of language policy, language planning and language ideology. In order to understand this, it is useful to carry out region-specific descriptive reviews of certain fields within Linguistics. These fields will, in turn, provide the disciplinary basis for exploring the causes of conflict. It is not possible to aim for fully comprehensive coverage, as this would require all areas of linguistic research to be presented. Those interested in further fields, such as Linguistic History or Semiotics, can refer to encyclopedias and individual reference books. This study briefly reviews those areas of linguistics that can be used to compare several languages, cover their role in the field and provide a sufficiently comprehensive linguistic knowledge to understand the basic linguistic relationships in the area. The first group is an overview of Linguistic Typology and Areal Linguistics – and the rather controversial but historically interesting 'linguistic confederation' based on these two. This is followed by a summary of Contactology and the bilingualism and multilingualism that characterize the region, with a focus on language policy aspects.

Prohászka Zsolt

Utak az idegennyelv-tanulási motiváció kutatásához: a motiváció mint komplex dinamikus rendszer

1. Bevezető

A tanulás folyamata során zajló pszichológiai folyamatok régóta foglalkoztatják a kutatókat – ennek egyik részterülete a nyelvtanulás folyamatának vizsgálata. Az utóbbi évtizedekben kifejezetten megnőtt az olyan kutatások száma is, amelyek a nyelvtanulás fő indítórugójára, a motivációra irányulnak – Dörnyei és Ryan hét ilyen jellegű antológiát is említ (2015: 72). Ennek a produktív időszaknak az eredménye a módszertani lehetőségek kiszélesedésében, valamint különböző értelmezési keretek kialakulásában látható. A hagyományosnak tekinthető extrinzik–intrinzik dichotómiára épülő elméletet követő, a motivációt elemekre bontó modellek a motiváció mibenlétének magyarázata mellett különböző motivációs stratégiák kialakítását is elősegítik. Ugyan az elméletek kialakításában tetten érhető az univerzalitásra való törekvés, jellemző, hogy a megvalósuló empirikus kutatások a sokak által tanult nyelvekhez köthetők; magyar viszonylatban is leginkább az angol, a német, a francia, valamint az orosz nyelvre irányulnak (l. pl. Dörnyei et al. 2006). Az alábbi írásban egy olyan nézetet mutatok be, amely a motiváció működési mechanizmusait a komplex rendszerek működésének analógiájára képzelem el. Ez a viszonylag új felfogás számos előnnyel járhat a nyelvtanulási motiváció kutatásában, ugyanakkor több kérdést is felvet a kutatások módszertanára vonatkozóan. A cikk remélhetőleg hozzájárul egy olyan szakmai diskurzus kialakulásához, mely a magyar idegennyelv-tanulási motiváció vizsgálatára, valamint annak szükségességére irányul.

2. A nyelvtanulási motiváció kutatásának irányai

A motiváció nyelvtanulásban betöltött szerepe vitathatatlan, hiszen ez indítja el és ösztönzi kitartásra az egyént azon az akadályokkal teli úton, mely egy új nyelv és kultúra elsajátításához vezet. Hiába rendelkezik az egyén nagyszerű képességekkel, a megfelelő szintű motiváció hiányában nem vezet sikerhez a nyelvtanulás – miközben a motiváció áthidalhat számos egyéb olyan egyéni változót, ami akadályozhatja a folyamatot (Dörnyei–Ryan 2015: 72). Nem meglepő tehát, hogy számos kutatót foglalkoztatott és foglalkoztat ma is, hogyan ragadható meg leginkább a motiváció mibenléte. Hosszan lehetne tárgyalni a téma történeti aspektusait és a különböző elméleteket, erre azonban ebben a kötetben nincsen mód. Így az alábbiak csupán egy rövid összefoglalóként szolgálnak, melyben kiemelem a motivációkutatás történetének legmeghatározóbb elméleteit.

A nyelvtanulási motiváció elméleteinek történetét Dörnyei és Ryan (2015) három periódusra bontja, ezek: (1) a szociálpszichológiai időszak (1959–1990); (2) a kognitív-szituatív időszak (az 1990-es években); valamint (3) a folyamatorientált időszak (a 2000-es évek eleje).

A szociálpszichológiai időszakot a kanadai Robert Gardner, Wallace Lambert és munkatársaik tevékenysége határozta meg, akik a nyelvtanulás szociális jellegét hangsúlyozták. Kiindulópontjuk az volt, hogy a tanulót befolyásolja számos szociálpszichológiai tényező, mint például a sztereotípiák vagy a nyelvvel és a kultúrával

szemben támasztott attitűdök. Gardner használja az *integratív motiváció* fogalmát, melynek lényege, hogy a tanulóknak a célnyelvi közösségről kialakított pozitív attitűdje erősíti a vágyát, hogy kommunikálni, azonosulni tudjon velük. Ezzel szemben az *instrumentális motiváció* lényege, hogy az egyén valamilyen gyakorlati cél (nyelvvizsga megszerzése, magasabb fizetés, előléptetés stb.) elérése érdekében mélyed el a nyelvtanulási folyamatban. Gardner motivációs elmélete (Gardner–MacIntyre 1993) szerint a tanulást alapvetően négy aspektus határozza meg: (1) a tanulási folyamat előtt biológiai alapon vagy tapasztalat útján már kialakult jellemzők (például a nem, életkor vagy korábbi tanulási tapasztalatok); (2) az egyéni változók (mint az intelligencia, a nyelvérzék, az egyén attitűdjei, tanulási stratégiái és szorongásra való hajlama); (3) a nyelvtanulási kontextus, valamint (4) a tanulási eredmények. Gardner modellje nagy jelentőségű, hiszen módszertani keretet biztosított a nyelvtanulási motivációra irányuló kutatásoknak.

Gardner elméletét kanadai kontextusban dolgozta ki, ahol vizsgálatának alanyait a kétnyelvű közösségbe való beilleszkedés vágya hajtotta, azonban más környezetekben készített kutatások (ahol a nyelvtanulás nem célnyelvi környezetben történt) az integrativitás fogalmának újragondolását tették indokolttá (Dörnyei–Ryan 2015: 78). Hazai viszonylatban például Dörnyei, Csizér és Németh (2006) vittek véghez egy nagyszabású, longitudinális empirikus kutatást. Eredményeik ugyan azt mutatták, hogy erős integratív motiváció jellemezte a Magyarországon angolul tanulókat, ugyanakkor ez a fajta integrativitás alapvetően más természetű, mint amit Gardner bemutatott, hiszen ebben a kontextusban az angolt idegen nyelvként tanulják, azaz a társadalomban nincsen olyan célnyelvi közösség, amellyel azonosulni, és amelybe **integrálódni** lehetne. Csizér és Dörnyei (2005) magyarázata szerint ezeket a nyelvtanulókat egyfajta virtuális vagy metaforikus azonosulás vágya motiválja, ami nem az angol anyanyelvű csoporthoz való kötődésre, hanem az angolt mint világnyelvet használó nemzetközi közösséghez való tartozásra irányul. Az integrativitás jelentőségének megkérdőjelezése mellett egyéb kritikák is érték Gardner modelljét, például hogy az a társadalmi csoportok és a kontextuális változók összefüggéseit vizsgálja, az általa kapott eredmények pedig kevésbé hasznosíthatóak a valódi osztálytermi kontextusban (Al-Hoorie 2017: 2).

A kognitív-szituatív időszakot (*cognitive-situated period*) az évezred végén elterjedő és népszerű kognitív elméletek jellemezték a pedagógiai pszichológia fejlődésének eredményeként. Az elnevezés az 1990-es években jellemző két, egymással összefüggő tendenciát kapcsol össze: egyrészt, hogy ebben az időszakban megnőtt azon pszichológiai kutatások száma, amelyek a kognícióra, a mentális folyamatokra irányultak – ezt követték a motivációra irányuló kutatások is. Másrészt egyre hangsúlyosabbá váltak a nyelvelsajátítás konkrét tanulási szituációba ágyazottságának a motivációra ható tényezői (Dörnyei–Ushioda 2011: 46). Az a felismerés, miszerint a tanulási szituáció (mikrokontextus), a diákok egyéni igényei és a tanárok hozzáállása, személyisége sokkal erősebb motivációs tényezők, mint a közösség és a társadalmi (makro)kontextus, kitágította a korábbi szociálpszichológiai elméleteket, és utat nyitott egy másik szemlélet kialakulásához, ami számos új kutatást és motivációs modellt eredményezett (Guerrero 2015: 98).

A korszakban kiemelkedő volt Deci és Ryan önmeghatározási elmélete (*self-determination theory*, 1985), mely szerint minden egyénre három veleszületett pszichológiai alapszükséglet jellemző: ezek az autonómia (*autonomy*, az önállóság; az az igény, hogy saját cselekedeteinket mi irányítsuk), a kötődés (*relatedness*; a társas kapcsolatok megtapasztalásának és a másokhoz való kötődés igénye), valamint a kompetencia (*competence*, hozzáértés; az arra irányuló igény, hogy jó képességű, teljes értékű emberek legyünk). Ezek mellett ehhez az elmélethez köthető az intrinzik (belső) és extrinzik (külső) motiváció fogalma is: míg előbbi az önmagában jutalmazó értékű tevékenységekre, utóbbi a különböző külső jutalmak reményében végzett, eszköz jellegű motiváció által vezérelt

tevékenységekre jellemző. Az elmélet erőssége, hogy általánosan alkalmazható számos területen, mint a munka, a sport vagy a tanulás (Benke 2018: 112), így nem meglepő, hogy több kutató igyekezett felhasználni azt a nyelvtanulási motiváció megértésére. Dörnyei és Ryan (2015: 82) szerint a kutatások kétféle célt tűztek ki maguk elé: egyrészt, hogy összekapcsolják a motivációs pszichológia által meghatározott intrinzik / extrinzik komponenseket a nyelvelsajátítás-kutatásban kialakult orientációkkal; másrészt hogy megvizsgálják, milyen hatással vannak a nyelvtanulók önmeghatározási szintjeire (*levels of self-determination*) a különböző, tanulási szituációkba beágyazott gyakorlatok, jellemzők, mint például az informatív visszajelzések vagy a tanár oktatási stílusa. Az önmeghatározási elmélet a mai napig meghatározza a nyelvtanulási motivációra fókuszáló kutatásokat.

A kognitív-szituatív szemléletet tükrözi Dörnyei háromszintű modellje (1994) is. A modell szerint a nyelvtanulási motiváció megragadható három, egymástól viszonylag jól elkülönülő szintre bontva; ezek a következők:

- a nyelvi szint, mely magába foglalja mindazon tényezőket, melyek a célnyelvhez köthetők (a célnyelvi közösség és kultúra, a nyelv intellektuális és hasznosítható értéke stb.);
- a tanulói szint, amelyen az egyes nyelvtanulók egyéni jellemzőit értjük, amikkel részt vesznek a tanulási folyamatban (a tanuló teljesítmény iránti igénye, önbizalma stb.);
- a nyelvtanulási szint, melyhez a tanulási mikrokontextus szituatív jellemzőit lehet sorolni; ennek a szintnek is alkategóriái vannak: beszélhetünk kurzus-, tanár- és csoportspecifikus motivációs komponensekről.

A modell célja, hogy egységes keretbe foglalja a különböző motivációs tényezőket. A három szint hatása egymástól függetlenül érvényesül, hiszen az egyik szinten beállt változás önmagában hatással lehet a motiváció egészére (például ugyanaz a tanuló, ugyanabban a tanulási környezetben eltérő motivációt mutathat attól függően, hogy mi a célnyelv; Dörnyei–Ushioda 2011: 53).

A kognitív-szituatív szemlélet számos kutatáshoz és elmélethez vezetett. Ezeknek jellemzői, hogy megneveznek és modellekbe foglalnak különböző tényezőket, amelyek által megragadható a motiváció mibenléte. Az 1990-es évek vége felé azonban egyre több kutatót kezdett el foglalkoztatni az az egyszerű tény, hogy a motiváció nem statikus, hanem időben változó. Ez a felismerés vezetett a következő, a motivációra folyamatként tekintő szemlélethez és a folyamatorientált időszakhoz, amelynek kutatásai a motiváció kialakulására és változásaira fókuszálnak.

A szemléletet több elmélet készítette elő: Williams és Burden (Dörnyei–Ushioda 2011 által idézve) különbséget tettek a cselekvést megelőző motiváció (egy tevékenység végzésének okai és az elhatározás) és a cselekvés folyamata közbeni (a kitartásra ösztönző) motiváció között. Ushioda kutatása (Guerrero 2015 által idézve) arra hívta fel a figyelmet, hogy a motiváció tanulók élményei következtében alakul, változik.

Az időszak egyik legkidolgozottabb modellje Dörnyei és Ottó nevéhez kapcsolódik, akik megalkották a nyelvtanulási motiváció folyamatmodelljét (1998), amely szintén a motiváció szintjének és intenzitásának időbeli változásait hangsúlyozza. A modell arra az elképzelésre épül, hogy a motivációs folyamat több időbeli szegmensre bontható. A modell két dimenzióra épül: egy cselekvéssorozatra, amely alatt a kezdeti vágyak és remények célokká, a célok szándékká, azok cselekvéssé, majd ezek remélhetőleg a célok megvalósításává transzformálódnak. A második dimenzió a motivációs hatásokat jelenti, amelyek az „energiaforrásokat” és motivációs erőket foglalja magába. Dörnyei és Ottó a motivált viselkedés folyamatát három fázisra osztották fel: az **előszakasz** során a cselekvést kiváltó motiváció kiválasztása történik, a **cselekvési szakasz** a végrehajtó motiváció időszaka, végül

az **utószakasz** során pedig az egyének értékelik teljesítményüket (Szaszko 2020, Dörnyei–Ushioda 2011); ezen a ponton túl a folyamat spirálszerűen ismétlődhet.

A modell kidolgozottságának ellenére nem teljesen állta ki az idő próbáját. Ennek oka abban keresendő, hogy a motiváció komplex jelenségét úgy próbálta megragadni, hogy lebontotta azt számos kisebb részfolyamatra, amelyek változásait ok-okozati kapcsolatok eredményeként, lineáris módon határozta meg. Az idő távlatából visszatekintve Dörnyei elismeri, hogy a motiváció komplex rendszerének alakulásait lineáris ok-okozati összefüggésekre épülő modell nem tudja leképezni (Dörnyei–Ryan 2015: 85).

A folyamatorientált szemléletről elnevezett időszakot Dörnyei és Ryan (2015) később szocio-dinamikus időszaknak (*socio-dynamic period*) nevezi; máshol ez az elnevezés egy ezt követő, negyedik korszakként jelenik meg, amely napjainkban is meghatározó jellegű (Guerrero 2015: 100). Azt, hogy a motivációkutatás egy új korszakáról beszélünk-e, talán épp az aktualitása miatt is nehéz eldönteni, de lehetséges, hogy azért, mert nem egy merőben új szemléletről, csupán a korai folyamatorientált nézet kitágulásáról van szó. A szocio-dinamikus szemléletben még hangsúlyosabban jelenik meg a motiváció időben folyamatosan (dinamikusan) alakuló rendszere, valamint a nyelvtanuló egyéniségének fontossága. Guerrero (2015: 100) az időszak három megközelítési módját emeli ki: az első az egyén és a tanulási kontextus összefüggéseit vizsgálja (*person-in-context*), és a tanuló egyedülálló egyéniségét hangsúlyozza. Eszerint nem csak az osztálytermi tanulási folyamatokat kell vizsgálni, de figyelembe kell venni a tanulóra jellemző egyéni és szociális szempontokat is. A másik megközelítési mód ismét Dörnyei nevéhez fűződik; ez a második nyelvi motivációs érendszer elmélete (2005), mely szerint a nyelvtanulási motivációt három tényező befolyásolja: egyrészt a nyelvtanulók **ideális második nyelvi énje** (az elmélet központi fogalma, arra irányul, hogy a tanulók hogyan képzelik el a jövőbeli, célnyelvet beszélő énjüket), másrészt a diákok **szükséges énje** (olyan jellemzőkre vonatkozik, amelyekről a nyelvtanulók azt gondolják, hogy birtoklásukat, elérésüket környezetük elvárja tőlük), harmadrészt pedig **a nyelvtanulás tapasztalatai és élményei** (Dörnyei–Ryan 2015, Csizér 2012). A harmadik megközelítési mód a motivációt mint komplex dinamikus rendszert írja le. A továbbiakban ezt a nézetet mutatom be részletesebben.

3. A motiváció mint komplex dinamikus rendszer

A komplex, egymással kölcsönhatásban lévő rendszerekben és az emergens folyamatokban való gondolkodás nem csupán a motivációkutatásban jellemző, de a tágabb alkalmazott nyelvészet területén is. Nick Ellis (Dörnyei–Ushioda 2011 által hivatkozva) szerint a nyelv is egy komplex rendszer, amelyben kognitív, szociális és környezeti tényezők folyamatos kölcsönhatásban állnak egymással, kreatív kommunikációs magatartásformák jelennek meg különböző társadalmi interakciók következtében, az ok-okozati összefüggések nem lineárisak. Ebben a nézetben a nyelv nem elsajátítandó szabályok és célnyelvi formák gyűjteménye, hanem kommunikációs folyamatok mellékterméke (Ellis 2007: 23). De mik azok a komplex rendszerek? Mit értünk azon, hogy a nyelv és a motiváció is komplex rendszerként működik?

Számos alkalmazott nyelvészt foglalkoztat a kérdés, hogy mi befolyásolja a második vagy idegen nyelv elsajátításának sikerességét. A választ a tanulói oldaláról hagyományosan a tanulóra jellemző egyéni különbségekkel, változókkal (*individual learner differences*) szokták magyarázni; ezek közé tartozik a nyelvelsajátítási képesség, az egyén szorongásra való hajlama, a tanulói stílusok és stratégiák és a motiváció is. Ezen tényezőkről a korábbi nézetek azt gondolták, hogy a nyelvtanulók személyiségének viszonylag stabil részei, befolyásolják a tanulási folyamatot, kimenetelét. A probléma az, hogy a tényezők egymással szoros összefüggésben állnak, és minden tanulóra egyedi módon jellemzőek. Ráadásul könnyen

belátható, hogy a különböző változók egyáltalán nem stabil természetűek, sőt mi több, jelentős változást mutathatnak különböző időkben és szituációkban. Ez a motiváció esetében hatványozottan igaz. A motivációkutatás különböző korszakaiban a kutatók egyre több és több motivációs tényezőt neveztek meg, a motiváció alakulását pedig ok-okozati összefüggéseken alapuló, lineáris folyamatként képzelték. A napjainkat is meghatározó szocio-dinamikus szemlélet háttérében azonban az az elképzelés áll, hogy a nyelvtanulási motivációs folyamatot szituatív komplexitás jellemzi, melynek során belső, szociális és kontextuális tényezők sokasága lép egymással dinamikus kölcsönhatásba.

A *komplex dinamikus rendszer* elnevezés mögött a komplexitáselmélet és a dinamikus rendszerek elmélete áll. Az ilyen rendszerek működését a kettős inga mozgásával szokták illusztrálni: az inga felső részét megmozgatva az alsó része is intenzív mozgásba lendül, amelynek ereje visszahat annak felső részére is. A folyamat eredménye a rendszer furcsa, összetett, nehezen bejósolható mozgásmintája. Egy rendszer működését tehát akkor tekintjük dinamikusnak, ha az két vagy több egymással összekapcsolódó elemből áll, amelyeken valamilyen változás figyelhető meg (Dörnyei–Ushioda 2011: 89). Larsen-Freeman és Cameron (2012) a komplex rendszerek további öt jellemzőjét állapította meg; ezek: (1) a heterogenitás (a rendszer elemei különbözőek, mi több, önmaguk is komplex alrendszerek lehetnek), (2) a dinamizmus (a rendszerben minden változik, alakul), (3) a nem-linearitás (az elemek, valamint az ezek közötti kölcsönhatások is változnak, ezért a rendszer nem lineáris módon alakul), (4) a nyitottság (új elemek, alrendszerek kerülhetnek a rendszerbe), és (5) az adaptivitás (az adaptív rendszer egy területén bekövetkezett változás hatással van a rendszer egészére). Mindebből az következik, hogy bonyolult kölcsönhatásai sokszor beláthatatlanná teszik a rendszer működését.

A CDS (*complex dynamic system*) perspektíva lényege, hogy minden emberi döntés és társas jelenség különféle tényezők és alrendszerek összefüggéseinek az eredménye (Dörnyei et al. 2014: 14). Ha elfogadjuk, hogy a nyelvtanulási motiváció is a komplex rendszerek mintájára működik, nem támaszkodunk olyan megállapításokra, hogy valamely egyéni változó megléte pozitív irányba mozdítja a tanulási folyamatot. Dörnyei (2009) amellett érvel, hogy a tanulóakra jellemző egyéni változók (amelyekben a korábbi nézetek a nyelvtanulás sikerességének az okát keresték) mindegyike az emberi elme három különálló mentális funkciójához köthető, melyek közül az egyik a motiváció, a másik kettő pedig a kogníció (észlelés, megismerés, gondolkodás) és az affekció (érzelme), amik egymáshoz kapcsolódó, ezáltal egymással interakcióban létező alrendszerek. Dörnyei és Ushioda (2011) szerint különálló motívumok azonosítása és izolált működésük vizsgálata helyett érdemesebb **motivációs konglomerációkat**, azaz több tényező közös együttállását és -működését vizsgálni, amelyeknek kognitív és affektív jellemzőik is vannak. Ilyen konglomerációként fogható fel például az idegen nyelvek iránti érdeklődés (*interest in foreign languages*): egyértelműen motiváló erőként hat (hagyományosan az intrinzik motivációval azonosítható), kognitív értelemben a kíváncsisággal függ össze, míg az érzelmi oldalt a nyelvtanulási folyamat során végzett tevékenységekből fakadó öröm jelenti.

Az új elméleti megközelítés új kutatási problémákkal jár együtt: ha a motiváció valóban egy önmagában alakuló, komplex rendszer, amin folyton nem lineáris ok-okozati változások mennek végbe, hogyan lehet megjósolni vagy egyáltalán leírni a működését? A motivációra irányuló kutatások hagyományosan egy adatközlői csoportra fókuszálnak, akitől különböző mérőeszközökön (pl. kvalitatív kérdőíveken) adatot gyűjtenek be, majd az eredményekből általános következtetéseket vonnak le. Tipikus eljárás különböző átlagokat mérni. Dörnyei (2012) egy előadásában ezzel kapcsolatban a következő problémákat állapította meg: tegyük fel, hogy egy adott ponton felmérjük egy csoport motivációját, s az eredmények összegzésével kimutatjuk, hogy a csoport motivációs szintje 4.23 egy hatfokozatú skálán. Ezzel az a gond, hogy lehetséges, hogy ez egyetlen csoporttag motivációját sem jellemzi

pontosan, ráadásul egyáltalán nem veszi figyelembe, hogy a motiváció szintje akár a következő percben megváltozhat. Hogyan vizsgálható tehát a motiváció?

Dörnyei és Ushioda (2011) szerint a motivációra irányuló CDS szemléletű kutatásoknak négy dolgot kell szem előtt tartaniuk:

1) Attraktorok:

Ugyan a dinamikus rendszerekre a folyamatos változás jellemző, vannak időszakok, amikor ez a változás lassabb, esetleg viszonylag stabil; az ilyen időszakokban a rendszer viselkedése valamelyest megjósolható. Ezek az attraktorok vagy attraktorállapotok, melyek során a rendszer egy preferált állapotot, mintázatot vagy változást mutat. Dörnyei és Ushioda szerint az attraktorokra egyfajta biztonságos szigetként lehet tekinteni, amelyek felé a rendszer vonzódik. Hiver (2015) bővebben beszámol az attraktorok működéséről, melyet egy tanulócsoporthoz alakulásával illusztrál. Tegyük fel, hogy egy nyelvi kurzuson összekerül pár ember. Csoportjukra egy komplex rendszerként lehet tekinteni, amelynek tagjai önálló egyéniségek, saját célokkal, képességekkel, nézetekkel stb. A rendszer működését nemcsak a tagok közötti kapcsolatok, hanem bizonyos külső hatások, események is befolyásolják (például a szülők vagy más csoportok). A rendszer komplex alakulása, a belső interakciók és külső hatások ellenére feltételezhető, hogy idővel az egyénekből egy összetartó csapat, közösség alakul. Ez az eredmény az attraktorállapot, amelynek irányába a rendszer tendál, és amely lehetővé teszi a komplex rendszerek vizsgálatát. Ha a rendszert erős attraktorok irányítják, működése kiszámítható, kutatható lesz. Ezek hiányában azonban a rendszer véletlenszerű mintázatokat mutat majd, amelyek alapján nem lehet megállapításokat tenni jövőbeli változásaira vonatkozóan. Ennek értelmében a kutatásnak a potenciális attraktorokra és attraktorállapotokra kell fókuszálnia, ezeket kell felderíteni.

2) Kontextus:

A komplex rendszerek működésének lényegi része az egyensúly keresése, amely a kontextuális változásokhoz való zökkenőmentes, folyamatos alkalmazkodásában nyilvánul meg (Larsen-Freeman-Cameron 2008). Ebből kifolyólag nem elég, ha a kutatás csupán a nyelvtanulóra és az ő nyelvtanulási folyamataira irányul, hanem figyelembe kell venni a tanulási szituáció kontextuális tényezőit és ezek szerepét is. Dörnyei és Ushioda (2011) szerint a környezeti és az egyéni tényezők egyidejű működésének megfigyelése kihívást jelent ugyan, de szükséges a tanuló belső világa és az őt körülvevő társas környezet összefüggéseinek megértése.

3) Változás (tényezők helyett):

A kvantitatív kutatásokra jellemző, hogy meghatározott változókra fókuszálnak, melyek alapján általánosításokat fogalmaznak meg. A komplex rendszerek vizsgálatánál azonban a hangsúly a rendszerbeli változásokon van. Dörnyei és Ushioda (2011) felhívják a figyelmet arra az esetlegesen felmerülő kérdésre, hogy vajon az attraktorok, melyekre a kutatásnak irányulnia kell, nem egyenlők-e a hagyományos nézetek változóival? Természetesen az *attraktorok* terminuson nem az egyéni változókat értjük. A változók a korábbi redukcionista nézetek eredményei, melyek a társas helyzetek megértésének lehetőségét abban látták, hogy lebontották azokat a lehető legkisebb moduláris elemekre. Az attraktorok sokkal inkább azokhoz a kognitív, motivációs és affektív tényezőkből álló konglomerációkhoz hasonlítanak, amelyekről korábban már volt szó. A dinamikus rendszerekre irányuló (társadalomtudományi) kutatás a rendszerbeli változások vizsgálata miatt kötelezően longitudinális. Ez nem feltétlenül jelenti a kutatás éveket tartó

elhúzódását, hiszen a motiváció alakulását mikroszinten, percről percre is lehet vizsgálni. Mindössze annyi a kikötés, hogy a vizsgálatnak muszáj valamilyen időszakot felölelnie.

4) A rendszer modellezése:

A szemlélet legnagyobb kihívását az általunk feltárt rendszer modellezése jelenti. Kvantitatív alapon modellt alkotni egy komplex társas-mentális folyamatról igényes munkát jelent, ráadásul nem is biztos, hogy megfelelő eredményre jutunk. Érdemes tehát kvalitatív módon modellálni a komplex rendszer működését: ennek egy érdekes példája Larsen-Freeman–Cameron (2008, Dörnyei–Ushioda 2011 alapján) komplexitás-gondolatmodellezésnek nevezett megközelítése (*complexity thought modelling*), mely öt lépésből áll: (a) a rendszer összetevőinek megállapítása; (b) a rendszer működésének időbeli, valamint társas és emberi szerveződési szintjeinek meghatározása; (c) az összetevők közötti kapcsolatok leírása; (d) a rendszer és környezetének egymáshoz való alkalmazkodásának leírása; és (e) a rendszer dinamikájának, vagyis az összetevők és az azok közötti kapcsolatok időbeli változásainak a leírása.

Összefoglalóan elmondható, hogy a CDS szemlélet kialakulásának hátterében az a tény áll, hogy a módszertani eljárások és modellek nem tudtak számot adni több, a nyelvtanulás folyamatára jellemző jelenségről, mint amilyen a motiváció állandóan változó, sok hatás által befolyásolt rendszere. Emellett látszódik, hogy komoly kihívást jelent a kutatók számára a CDS elméleti keretének és szemléletének alkalmazása, ráadásul – mivel viszonylag új szemléletről van szó – hasznosságának, használhatóságának igazolása részben még a jövő feladata. 2015-ben éppen ebből a célból jelent meg a Dörnyei Zoltán, Alastair Henry és Peter D. MacIntyre által összeállított *Motivational Dynamics in Language Learning* című kötet, amely mérföldkőnek tekinthető a motiváció kutatásában (Schumann 2015). Az első tíz fejezet a CDS szemlélet elméleti alapjait fekteti le, míg a kötet második felében tizenhárom empirikus kutatást mutatnak be a szerzők. A gyűjtemény összeállításának célja az volt, hogy egyfajta útmutatóként szolgáljon a kutatók számára a motiváció konceptualizálásához, valamint példákat sorakoztasson fel ennek gyakorlati alkalmazásához. A következő alfejezetben ezek közül az empirikus kutatások közül mutatok be néhányat.

4. A nyelvtanulási motiváció komplex rendszerére irányuló empirikus kutatások

MacIntyre és Serroul (2015) kutatásukban a motiváció folyamatának mikroszintjét vizsgálják, tehát azt, hogy miként alakul az a különböző nyelvi feladatok elvégzése során. A korábbi szemléletek egyik kiemelkedő problémája az volt, hogy nem tudták megfelelően integrálni a nyelvtanulás folyamatának időbeliségét (Dörnyei 2003, MacIntyre–Serroul 2015 által hivatkozva), illetve az elméletek nagy része is a hosszútávú célokat és motívumokat hangsúlyozták (integráció, ideális én stb.), hónapok vagy akár évek viszonylatában. Ezzel szemben egy konkrét feladat elvégzésére irányuló motiváció sokkal kisebb idősíkon működik, és a hosszútávú célok ösztönző hatása kevésbé hangsúlyos. A motiváció percről percre való nyomon követésére ezelőtt a megfelelő konceptuális háttér és kutatómódszertani eljárások hiányában nem igazán volt példa, azonban a CDS eszköztára lehetőséget nyújt erre.

A kutatók egy idiodinamikus szemléletmóddal¹ azt vizsgálják, hogy az idő előrehaladtával és a célnyelvi kommunikációs feladat követelményeinek változásával milyen mértékben ingadozik a megközelítési (tehát a feladat elvégzésére irányuló) és az elkerülési motiváció szintje. Egy szóbeli interjú során nyolc célnyelvi (francia) kommunikációs feladat elvégzésére kérték a tizenkét résztvevőt, akik ezelőtt kitöltöttek egy kérdőívet is, amely személyiségjegyeikre, integratív motivációikra, valamint saját feladatteljesítményükre, képességeikre vonatkozó meglátásaikra irányult.

Az eredmények azt mutatták, hogy összességében mind a nyolc feladat elvégzésére irányuló kezdeti motiváció inkább elkerülő jellegű volt, viszont a feladatmegoldás közben változatos motivációs minták születtek; összesen 4 mintát tudtak elkülöníteni: (1) az első minta nagyfokú, hullámvasútszerű ingadozást mutatott a különböző feladatok között; néhol a megközelítő, néha az elkerülő motiváció volt hangsúlyosabb; (2) a második minta inkább apróbb ingadozásokat mutat, nagyjából változatlan (inkább elkerülő jellegű) motivációt mutat az összes feladat során; (3) a harmadik egy általánosan pozitív, inkább megközelítő jellegű motivációs mintát mutat; míg az utolsóra (4) az általánosan negatív, elkerülő minta jellemző. Ezek a mintavariációk bizonyítják mind az egyének közötti szélsőséges motivációs különbséget, mind a motiváció percről percre változó jellegét. A fejezet további érdekes eredményeket is bemutat, például megmagyarázza a résztvevők motivációs mintáinak ingadozását, és vizsgálja az idiodinamikus és a résztvevők saját képességeikre vonatkozó értékelések közötti kapcsolatot is.

Waninge (2015) kutatásában a nyelvtanulás **élményére** kerül a hangsúly. A tanulmány a motiváció dinamikus változásában bekövetkező időnkénti stabilitást, az attraktorállapotokat vizsgálja. A nyelvtanulási élményt a Dörnyei-féle (2009) motivációs konglomerációkon keresztül vizsgálja, amelyek az elme működésének, három dimenziójának összefüggő kölcsönhatásaiból jönnek létre (motiváció, kogníció, affekció). A tanulmány célja, hogy kiderítse, mely attraktorállapotok a legerősebbek a tanulási folyamatban, valamint hogy milyen erők segítik az attraktorok kialakulását.

Waninge abból indult ki, hogy viszonylag kevés meghatározó attraktorállapot dominál a tanulási folyamatokban, így ezek könnyedén felszínre kerülnek a nyelvtanuló tanulási folyamataira vonatkozó reflexiókban. Ennek érdekében kvalitatív tartalomelemzést végzett nyelvtanulókkal készített rövid, célzott interjúk szövegén: ezek rövidege azért volt indokolt, mert feltételezte, hogy a leginkább domináló attraktorállapot már pár perc után beazonosítható. A kutató másik feltételezése az volt, hogy az erős attraktorállapotok kortól, nemtől és kultúrától függetlenek, ezért a mintavétel során fontos szempont volt, hogy az adatközlők heterogén csoportot alkossanak. A kutatási kérdések alapján két fázisban történt az adatfelvétel. Az első fázisban az attraktorállapotok azonosítása volt a fő cél, ehhez összesen 56 résztvevővel készítettek félig strukturált interjúkat. A második fázis az attraktormedencék, azaz az attraktorok kialakulásához vezető állapotot befolyásoló tényezők felderítésére irányult, ehhez 45 résztvevővel készítettek 10–20 perces interjúkat (a résztvevők célnyelve az angol volt).

Az eredmények alapján négy, a nyelvtanulási motivációt befolyásoló állapotkategóriát lehetett elkülöníteni: az érdeklődést (*interest*), az unalmat (*boredom*), a semleges figyelmet (*neutral attention*) és a szorongást (*anxiety*). Ezek határozták meg leginkább az adatközlők nyelvtanulási élményeit. Bár ezek egy-egy tanóra alatt is válthatják egymást, viszonylag stabil állapotoknak mondhatók. (Erre utalnak az olyan kifejezések, mint például „*Engem mindig is érdekelt az angol nyelv.*”) Az attraktorállapotok kialakulásában szerepet játszó tényezőket kognitív, affektív, motivációs és kontextuális kategóriákba sorolta, ugyanakkor ezen tényezők

¹ MacIntyre által többször (pl. MacIntyre 2012) használt módszertani eljárás, mely kommunikációs folyamatokra irányul. Az adatfelvétel menete a következő: egy sor kommunikációs feladat elvégzése közben arra kérik a résztvevőt, hogy értékelje és magyarázza el érzelmi reakcióinak ingadozásait.

között nincs éles határ, és leginkább egymás kombinációjában jelennek meg (például milyen kontextuális tényezők járultak hozzá egy új érdeklődés kialakulásához). Ez párhuzamba állítható olyan korábbi kutatási eredményekkel, amelyek a különböző (például az érzelmi és a kognitív) tényezők elválaszthatatlanságát hangsúlyozták.

Alastair Henry (2015) kutatása azért különösen érdekes, mert nem a második nyelvre (L2; magyar viszonylatban erre gyakran *első idegen nyelv*ként utalunk), hanem a **harmadik nyelvre** (L3) fókuszál. Felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy főként Európában, de a világ számos más táján is jellemző több idegen nyelv elsajátítása. A legnépszerűbb első idegen nyelv az angol, mellé a későbbi tanulmányok során Európában leginkább a franciát, a németet és a spanyolt választják. Több kutatás is beszámolt arról, hogy a második idegen nyelv tanulására irányuló motiváció szintje jelentős mértékben alacsonyabb az első idegen nyelvre irányulónál, ráadásul a második idegen nyelvi motiváció nagyobb ingadozást mutat. Henry szerint a második idegen nyelv elsajátítását nagyobb komplexitás jellemzi, mint amikor csak egy nyelvre fókuszál a nyelvtanuló, hiszen elméjében különböző nyelvi rendszerek interakcióban állnak egymással. Ez azt is jelenti, hogy az általában figyelembe vett egyéni különbségek egy harmadik nyelv tanulása esetén kiegészülnek a másik nyelv során szerzett tapasztalatokkal.

Henry kutatását svéd kontextusban végezte, ahol döntően az angol az első idegen nyelv. Napjainkban az angol nyelvi képességek meglepte az általános műveltség része. A diákok az osztálytermen kívül is számos kontextusban használják az angolt: egy kutatás szerint a 9. osztályos diákok átlagosan heti 20 órát töltenek angol nyelvi környezetben. Azt is érdemes hangsúlyozni, hogy a nyelvben való ilyen elmerülés általában szórakozás (pl. videójátékok használata vagy filmek nézése) közben történik, így a tanulás is meglehetősen más természetű, mint az osztályteremben: sokszor kreatívabb nyelvhasználattal és tartalmasabb élményekkel jár együtt. Pusztán ez a tény is motiválja a diákokat az angol nyelv tanulására. Ugyanakkor ezzel együtt jár az, hogy a második idegen nyelv és az arra irányuló motiváció háttérbe szorul.

Miért tanulnak a diákok az angolon kívül más idegen nyelveket is? Egyrészt az Európai Unió általános nevelési politikájának egy fontos eleme a többnyelvűség fejlesztése. Ezenkívül a középszintű tanulmányok során kiemelkedő szerepük van a tanulmányi eredményeknek és a jegyeknek. A svéd kontextusban a kétezres évek során jellemző volt, hogy a középszintű oktatásban a diákok nem tanulták tovább a második idegen nyelvet, vagy a korábban tanult nyelv helyett egy új nyelv tanulását kezdték meg. A svéd kormány a jelenség visszaszorítására, a második nyelv iránti érdeklődés újbóli felkeltése és a motiválás reményében hozott intézkedéseket, melyeknek lényege, hogy jobban jutalmazza azokat a diákokat, akik magasabb nyelvi kurzusokon vesznek részt. Így annak, aki felsőoktatásba szeretne bekerülni, kifejezetten fontos megfelelő jegyet szereznie a második idegen nyelvből is.

A kutatás hat középiskolás, francia nyelvet tanuló diák motivációs folyamataira irányult, két féléven keresztül. Az adatfelvétel rendszeres időközönként megismételt interjúkkal történt, melyek megfigyelt franciaórák után készültek. Az interjúk során a tanulóknak saját tanulási tevékenységükre, valamint különböző tanulási / társas eseményekre kellett reflektálniuk.

Ezen kutatás eredményei tovább erősítik a motiváció változó jellegéről alkotott elképzeléseinket. Az interjúk alapján Henry (2015) megfigyelte, hogy számos külső és belső befolyásoló tényező járul hozzá a motiváció ingadozásához a különböző napokon vagy akár egy tanóra közben is. A motiváció komplex jellege is kitűnik az interjúkból: a tanulók motivációjára számos affektív, kognitív vagy társas esemény és tényező hat (például az aznapi hangulatuk, egy feladat elvégzése közben tapasztalt nehézség, vagy hogy mi történt az előző órán). Mindez azért is érdekes, mert hogy ha távolabbról nézzük a tanulók motivációs

folyamatait, némelyikükére viszonylagos stabilitás jellemző. Az eredmények arról is információt adnak, hogy az első idegen nyelvi rendszer sok esetben gyengíti a második idegen nyelv elsajátításának folyamatát. A nyelvek és a tanulási élmények összehasonlítása (ami sokszor realizálódik olyan kijelentésekben, hogy „*a másik nyelv egyszerűbb,*” vagy abban, hogy a másik nyelv tanulásához kevesebb erőfeszítést kell tenni) sok esetben rombolja a második idegen nyelv attraktorállapotainak erősségét, ezáltal csökkentve a motiváció szintjét. Összességében a kutatás számos módszertani tanulsággal, valamint a második idegen nyelv elsajátítására vonatkozó értékes eredménnyel szolgál.

5. Kihívások és lehetőségek a magyar mint idegen nyelv tanulási motivációjának kutatásában

A korábbi fejezetekben bemutatásra került, hogy milyen módszertani kihívásokkal kell szembenézni azoknak a kutatóknak, akik CDS szemléletű kutatást szeretnének megvalósítani a nyelvtanulási folyamatok vizsgálatában. Arról is esett már szó, hogy a nyelvtanulási motivációt vizsgáló kutatások általában a sokak által tanult nyelvekre irányulnak, és a kevesebbek által beszélt, ritkábban tanult nemzeti nyelvek háttérbe szorulnak. A magyar nyelv ez utóbbi csoportba tartozik, és ez a tény önmagában kihívást jelent. További probléma, hogy nincs pontos adatunk arra vonatkozóan, hogy pontosan kik, hol, milyen módon és milyen célokkal tanulják a magyart (Nádor 2018: 49-51; Dóla 2020: 19). Azt viszont tudjuk, hogy szerte a világban, számos kontextusban tanulják ezt a nyelvet is. A többi nyelvhez hasonlóan a magyarra is igaz, hogy a különböző nyelvtanulási színterekre más-más kontextuális jellegzetességek vonatkoznak: egy kínai egyetem magyar nyelvi kurzusa rengeteg szempontban eltérhet egy magyarországi nyelviskola idegen nyelvi kurzusától. Így általános megfogalmazások semmiképp sem lennének célravezetőek.

Nehézséget jelenthet, hogy a magyar nyelvtanulási motivációra vonatkozóan ez ideig csekély számú kutatás készült. Ezeknek a célja általában egy konkrét kontextusban működő kislétszámú csoport (például egy nyelviskola egyik kurzusára járó tanulók) motivációinak feltérképezése (l. pl. Liebhart 2013) vagy annak a kérdésnek a megválaszolása volt, hogy miként lehet motiválni az adott csoport tagjait egy adott nyelvtanulási folyamat, például a szókincsfejlesztés tekintetében (l. pl. Gyöngyösi 2012). Természetesen az ilyen jellegű kutatások eredményei fontosak, hiszen kiindulópontként szolgálhatnak egy átfogóbb, összetettebb elméleti háttérű kutatásnak.

További problémát jelenthet a magyar nyelvre vonatkozóan a fogalmi rendszerezés is, ugyanis egyáltalán nem mindegy, hogy egy nyelvtanuló *idegen nyelvként, második nyelvként, származásnyelvként* tanulja azt, esetleg beszélhetünk-e a magyar nyelv *környezetnyelvi* szerepéről az adott nyelvtanuló esetében. Elengedhetetlen, hogy ezeket a különbségeket tisztázzuk, mivel a nyelv ilyenén szerepeinek jelentős hatásai lehetnek a motivációra is.

A magyarul tanulókra kivétel nélkül igaz, hogy helyzetüket heterogén nyelvi és kulturális helyzet jellemzi (Giay 1996: 83). Fontos azzal is tisztában lenni, hogy a magyar nyelv tanulása szinte sosem első, sőt mi több, általában harmadik vagy negyedik idegen nyelvként történik (Nádor 2018: 50, Maticsák 2002: 83). A nyelvtanulók a legtöbb esetben már jelentős mennyiségű nyelvtanulási tapasztalattal rendelkeznek, melyek meghatározzák a tanuláshoz fűződő attitűdjeiket, reményeiket. Henry (2015) kutatása alapján is látható, hogy az első idegen nyelv tanulása milyen mértékben befolyásolja a nyelvtanulási motivációt. Tény, hogy az így egymásra ható komplex rendszerek feltérképezése kihívást jelenthet, viszont egy ilyen kutatás eredményei mindenképpen értékesek, hasznosak lennének.

A nyelvtanulás megkezdése mögött rejlő indítékokról – korábbi felmérések hiányában – inkább személyes, egyéni tapasztalataink és naiv elképzeléseink vannak. Ennek ellenére több

olyan jelenséget említhetünk, melyek a nyelvtanulási motivációt segítő vagy romboló attraktorokként működhetnek. Az **érdeklődés** szintjéhez köthető, hogy a magyar nyelvvel kapcsolatban gyakorta szokták emlegetni annak „különlegességét”, érdekességét. Tény, hogy a többi közép-európai nyelvtől eltérő módon építkező magyar nyelvi rendszer sokak számára vonzó kihívást jelent. Emellett magam is találkoztam olyan nyelvtanulóval, aki azért választotta a magyar nyelvet, mert azt a környezetében még senki sem tanulta. Számára a magyar nyelv tanulása fontos része volt egyediség-érzetének, ami erős motiváló erőként hatott rá.

Nem mondható ritkának az sem, hogy a magyar nyelvhez instrumentális célokon keresztül is kötődhetnek nyelvtanulók. A célnyelvi ország szomszédságában, de még távoli országokban is azért indulnak el a nyelvtanulás útján, mert ez valahogy kötődik boldogulásuk eléréséhez. Példaként említeném azt a szerb nyelvtanulót, aki egyik magyar nyelvi kurzusomon a legerősebb motivációval rendelkezett. Mikor szándékairól érdeklődtem, azt mesélte, hogy abban a közösségben, ahol ő felnőtt, a magyar nyelvi képességek együtt jártak a jó anyagi helyzettel és a megbecsüléssel. Az ilyen nyelvtanulók mellett lehet említeni azon külföldről származó egyetemistákat, akik valamilyen okból a magyarországi felsőoktatásban vesznek részt.

A motivációt akadályozó tényezőként hathat az előző nézet ellentéte, azaz, hogy a magyar nyelvvel és kultúrával való foglalkozásnak nincs haszna, értelme (Molnár 2002: 51). Emellett gyakran halljuk a korábban kifejtett, a magyar nyelv különlegességére vonatkozó nézet másik oldalát is demotiváló tényezőként, vagyis azt, hogy a nyelv „megtanulhatatlan”, vagy legalábbis bonyolult elsajátítani az eltérő nyelvi logika alapján építkező rendszert.

6. Összegzés

Mindezeket figyelembe véve úgy gondolom, hogy érdemes lenne nagyobb figyelmet fordítani a „kisebb (kevésbé gyakran oktatott) nyelvek” tanulóinak motivációs folyamataira. Fontos, hogy az angol nyelvre irányuló motivációs kutatások eredményei nem alkalmazhatók minden nyelv esetében – erre hívja fel a figyelmet például Dörnyei és Al-Hoorie (2017) tanulmánya is. Annak érdekében, hogy ez megvalósuljon, sokat tanulhatunk a motivációkutatás korábbi irányjaiból, elméleteiből is. A komplex dinamikus rendszerek elméletének eszköztára lehetőséget biztosít olyan empirikus kutatások megvalósítására, amelyeknek nyomán nemcsak arról kapnánk pontosabb képet, hogy milyen indíttatásból lépnek a nyelvtanulás útjára a magyarul tanulók, hanem azt is feltérképezhetjük, hogy a különböző tényezők miként befolyásolják motivációikat az idő előrehaladtával.

Irodalom

- Al-Hoorie, Ali H. 2017. Sixty years of language motivation research: Looking back and looking forward. *SAGE Open* 7/1: 1–11.
- Benke Mariann 2018. Motivációs elméletek elemzése, fókuszban az önmeghatározás elmélet. *Gazdálkodás- és szervezéstudományi folyóirat* 10/1: 105–114.
- Csizér Kata – Dörnyei Zoltán 2005. The internal structure of language learning motivation: Results of structural equation modelling. *The Modern Language Journal*, 89(1), 19–36.
- Csizér Kata 2012. A második nyelvi motivációs érendszer, az önszabályozó tanulás és az énhatékonysági képzetek szerepe a nyelvtanulási motivációban: egy kérdőíves vizsgálat angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra* 12/11: 2–33.
- Deci, Edward L. – Ryan, Richard M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum, New York.

- Dóla Mónika 2020. *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek.* KRE BTK – L'Harmattan, Budapest.
- Dörnyei Zoltán – Al-Hoorie, Ali H. 2017. The motivational foundation of learning languages other than Global English: Theoretical issues and research directions. *The Modern Language Journal* 101/3: 455–468.
- Dörnyei Zoltán – Muir, Christine – Ibrahim, Zana 2014. Directed Motivational Currents: Energising language learning by creating intense motivational pathways. In: Lasagabaster, David – Doiz, Aintzane – Sierra, Juan Manuel (eds.): *Motivation and Foreign Language Learning. From theory to practice.* John Benjamins Publishing Company, Amsterdam. 9–30.
- Dörnyei Zoltán – Ottó István 1998. Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* (Thames Valley University, London) 4: 43–69.
- Dörnyei Zoltán – Ryan, Stephen 2015. *The Psychology of the Language Learner Revisited.* Routledge, New York.
- Dörnyei Zoltán – Ushioda, Ema 2011. *Teaching and Researching Motivation.* Pearson Education Limited, Edinburgh.
- Dörnyei Zoltán 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 78: 273–284.
- Dörnyei Zoltán 2003. Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning* 53: 3–32.
- Dörnyei Zoltán 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition.* Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Dörnyei Zoltán 2009. *The Psychology of Second Language Acquisition.* Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, Nick 2007. Dynamic systems and SLA: The wood and the trees. *Bilingualism: Language and Cognition* 10/1: 23–25.
- Gardner, Robert C. – MacIntyre, Peter D. 1993. A student's contributions to second-language learning Part II: Affective variables. *Language Teaching* 26: 1–11.
- Giay Béla 1996. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának elméleti és módszertani kérdései. In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom.* Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs–Budapest. 82–96.
- Guerrero, Mario 2014. Motivation in second language learning: A historical overview and its relevance in a public high school in Pasto, Colombia. *HOW* 22/1: 95–106.
- Gyöngyösi Livia 2012. A hasznosság elve mint motiváció – a magyar mint idegen nyelv szókincsének elsajátításában. *Hungarológiai Évkönyv* 13/1: 29–42.
- Henry, Alastair 2015. The dynamics of L3 motivation: A longitudinal interview/observation-based study. In: Dörnyei Zoltán – MacIntyre, Peter D. – Henry, Alastair (eds.): *Motivational Dynamics in Language Learning.* Multilingual Matters, Bristol. 315–342.
- Larsen-Freeman, Diane – Cameron, Lynne 2008. *Complex Systems and Applied Linguistics.* Oxford University Press, Oxford.
- Liebhardt Zsolt 2013. Külföldi nyelvtanulók attitűdjei a magyar mint idegen nyelv vonatkozásában. *Hungarológiai Évkönyv* 14/1: 115–128.
- MacIntyre, Peter D. – Serroul, Alicia 2015. Motivation on a per-second timescale: Examining approach-avoidance motivation during L2 task performance. In: Dörnyei Zoltán – MacIntyre, Peter D. – Henry, Alastair (eds.): *Motivational Dynamics in Language Learning.* Multilingual Matters, Bristol. 109–138.
- MacIntyre, Peter D. 2012. The idiodynamic method: A closer look at the dynamics of communication traits. *Communication Research Reports*. 29/4: 361–367.
- Maticsák Sándor 2002. A magyar mint idegen nyelv oktatásának új feladatai. In: Keresztes László és Maticsák Sándor (szerk.): *A magyar nyelv idegenben.* Vider Plusz Bt., Debrecen–Jyväskylä. 81–91.
- Molnár Szabolcs 2002. A magyar nyelv tanulásának indítékai a Bukaresti Tudományegyetemen. In: Keresztes László és Maticsák Sándor (szerk.): *A magyar nyelv idegenben.* Vider Plusz Bt., Debrecen–Jyväskylä. 45–52.
- Nádor Orsolya 2018. *Tanított (anya)nyelvünk. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek.* KRE BTK – L'Harmattan, Budapest.
- Schumann, John H. 2015. Foreword. In: Dörnyei Zoltán – MacIntyre, Peter D. – Henry, Alastair (eds.): *Motivational Dynamics in Language Learning.* Multilingual Matters, Bristol. xv–xix.
- Szaszkó Rita 2020. A nyelvtanulási motiváció kutatásának evolúciója magyar kontextusban. In: Varró Bernadett – Sebestyén Kereszthidi Ágnes (szerk.): *Testvérvárosi gondolatok a pedagógiáról.* Vechta – Jászberény. Líceum Kiadó, Eger. 63–75.
- Waninge, Freya 2015. Motivation, emotion and cognition: Attractor states in the classroom. In: Dörnyei Zoltán – MacIntyre, Peter D. – Henry, Alastair (eds.): *Motivational Dynamics in Language Learning.* Multilingual Matters, Bristol. 195–213.

Prohászka, Zsolt

Paths to research on motivation in foreign language learning: motivation as a complex dynamic system

Psychological processes in language learning have been in the focus of inquiry for a long time. Over the past six decades, there has been a steady interest in the nature and role of one the major determinants of these processes: motivation. This has, on the one hand, resulted in a wide array of various educational and pedagogical methods, tools and strategies; and, on the other hand, it has called forth a great number of different interpretational frameworks for the concept. Within the field of Hungarian as a foreign language (HFL) teaching and learning, mostly the traditional dichotomic theory of extrinsic–intrinsic motivation has been used, although many more detailed theories have been developed recently, which are better in line with educational psychological research and the actual classroom learning situation. After a brief overview of the main theories and models of motivation over the three major periods of motivation research history, the paper presents a model where language learning motivation is understood to operate analogously to complex dynamic systems: it is in constant motion, and it is a complex interplay of various factors such as context, the individual, and processes of language learning. The aim of the article is not only to introduce this recent and practice-relevant construct of motivation to the field of HFL and urge research in HFL within this framework, but also to call attention to some methodological issues in related research.

Szili Katalin

A metaforikus kompetencia fejlesztésének kérdéséhez (A helymetaforákban rejlő lehetőségek)

1. Fogalomértelmezés: konceptuális, figuratív vagy metaforikus kompetencia?

Elöljáróban mindenképpen tisztáznom kell a jelen fejezetcímbe szereplő kompetenciatípusok mibenlétét, egymáshoz való viszonyukat, mivel a szakirodalomban messze nincs egyetértés a tartalmuk meghatározásában, érvényességi körük kijelölésében. Ennek magyarázata leginkább abban rejlik, hogy szerteágazó, közös és eltérő jegyekkel bíró, nehezen elhatárolható nyelvi jelenségeket takarnak, következésképpen a szerzők az általuk kutatott területükhöz igazodva élnek egyik vagy másik jelzővel. A háttérkutatásokban is létező ellentmondások, elméleti problémák bemutatása (például a lexikai és metaforikus jelentések kapcsolata, a közöttük meglévő fokozatiság a figuratív nyelvben, a szókapcsolatok és a tagjaik jelentése, a metaforikus kifejezés fogalma stb.) terjedelmi okokból nem áll módomban, ezért csak a főbb definíciókra szorítkozom, illetve az általam használt értelmezésüket adom meg. A *metaforikus, figuratív* jelzőkkel általában szinonimaként találkozhatunk az egyes munkákban. Figuratív nyelven (magyarul szokásos *ábrázoló, képletes* jelzőkkel illetni) olyan szavak, kifejezések, mondatok használatát értjük, amelyek konkrét, konvencionális jelentésekből származnak, és a beszélő célja az velük, hogy bonyolultabb tartalmakat tegyen hozzáférhetővé, színesítse, egyértelműsítse a mondandóját, valamint annak tárgyát könnyen felidéző, szemléletes hasonlatokkal éljen. Hogy mik is tartoznak ide? Többek között a hagyományos terminussal *frazeologizmusnak*, újabban *formulaszerűnek* is nevezett szókapcsolatok, mondatok (*újdonsült barát; dülőre jut; reszket, mint a nyárfalevél; veszett több is Mohácsnál; legyen máskor is szerencsénk* stb.), amelyekre igaz, hogy a jelentésük nem azonos a tagjaik jelentésének összegével. Ennek megfelelően a **figuratív kompetencia** azon gyakorlati képességeket foglalja magába, amelyek segítségével a beszélő megérti és/vagy létrehozza a figuratív nyelvet (Danesi 2008: 243). De a lexikai jelentéstől való eltávolodás eszközei a különféle trópusok – mindenekelőtt a metafora, metonímia, hiperbola, megszemélyesítés, szinekdoché stb. is –, következésképpen kiváltképpen azok a szerzők, akik ezeknek a működését vizsgálják a nyelvhasználatban, inkább **metaforikus kompetenciaként** emlegetik a birtoklásuk képességét. Ez a definíciójában is tükröződik: olyan metaforikus kifejezések létrehozása és interpretálása, amelyek a tanult nyelvben nagyobb kihívást jelentenek, mint az anyanyelvben (Nacey 2010: 32). A tartalmi és elnevezésbeli ellentmondásokat talán a **konceptuális kompetencia** fogalma oldja fel, ami a legtágabb kategória, magába foglalja a fogalmi és figuratív kompetenciákat. Danesi szerint olyan képességek meglétét jelenti, amelyek lehetővé teszik, hogy a beszélő az adott idegen nyelv fogalmi rendszerét használja ahelyett, hogy anyanyelve fogalmi rendszerére támaszkodna (Danesi 2008: 243). Konceptuális hiányosságokról beszélhetünk például akkor, ha az angol vagy német anyanyelvű tanuló a *haza* szó tartalmi azonosítását nem tudja az elvárásainknak megfelelően elvégezni: az *édes hazánk* szókapcsolatot megmosolyogja, vagy a *hazánk* birtokos személyjeles formájában nem ismeri fel a közösségi, azonosuló viszonyulást. De akkor is „hibázik”, ha nem érti, és nem tudja megfelelő helyzetekben alkalmazni a nem szó szerinti jelentéseket, nincs tisztában a mögöttük rejlő szociokulturális üzenetekkel: nem tudja dekódolni a *nagyképű* összetételt, mert nincs annak az ismeretnek a birtokában, hogy a túlzott magabiztosságot az arc fogalmához is kötjük: *nagy arca van*.

A terminológiai bizonytalanságok ellenére elmondható ugyanakkor, hogy ez a kompetenciatípus a nyelvoktatás-módszertani munkákban egyre nagyobb helyet foglal el. A nyelvoktatás – mint tipikus alkalmazott nyelvészeti diszciplína – mindenkor támaszkodott az éppen aktuális nyelvleírási, -értelmezési irányzatokra. Tette ezt mindig céljainak elérése érdekében, vagyis az idegen nyelvek tudásával szemben megfogalmazott gyakorlati elvárásokhoz igazodva. A szociolingvisztika, a funkcionális nyelvészet, a pragmatika után így a kognitív nyelvészetre is megtermékenyítő forrásként kezdett tekinteni. Nem véletlenül. Az igazsághoz tartozik, hogy az inspiráció egyfelől kívülről jött, a kognitív-szemantikai iskola képviselői (Lakoff 1987; Boers–Lindstromberg 2005) szorgalmazták először a mentális folyamatok bevonását többek között az idiómák tanításába, de a nyelvoktatás maga is felismerte a köztesnyelvek azon hiányosságát, hogy általában nyelvtanilag helyes szerkezetek jelennek meg benne, de a tanulók anyanyelvük konceptuális sémái és figuratív mintái szerint nyilvánulnak meg (Danesi, 1993, 2008; magyarul a jelenségről: Tolcsvai Nagy 2013: 152; Tóth-Czifra 2018: 206). Arról nem beszélve, hogy megértési készségüket is nagymértékben akadályozza a szóban forgó kompetencia fejletlen volta. Low–Littlemore–Chen–Barnden–Koester (2011) megfigyelése szerint például a nem anyanyelvi beszélők által alkalmazott nyelvi egységek 42%-ában jelentkeztek éppen a metaforizációval összefüggő nehézségek. Hogy milyen fontos lenne a tanítás gyakorlatába beépíteni a metaforikus nyelvet, az is jelzi, hogy a nem megfelelően megválasztott szavak 41%-ának szó szerinti, lexikális jelentését tulajdonképpen ismerték a diákok, metaforikus tartalmuk megfejtésébe viszont beletört a bicskájuk, hogy stílusos legyenek. A felismerés folyamányaként előbb az angol nyelvpedagógiai írásokban, majd a más nyelvek oktatásával foglalkozókban is egyre határozottabban fogalmazódott meg a kérdés, hogyan lehetne „a célnyelvben használatos konceptuális sémákat és figuratív nyelvhasználati mintákat hozzáférhetővé tenni a nyelvtanulók számára, mi több a nyelvtanulási folyamat inherens és természetes részévé tenni” (Tóth-Czifra 2017: 206), vagyis miképpen lehetne hatékonyabban hozzájárulni az idegen nyelvi beszélő receptív (*receptive fluency*) és produktív folyékonyosságának (*productive fluency*) fejlődéséhez.

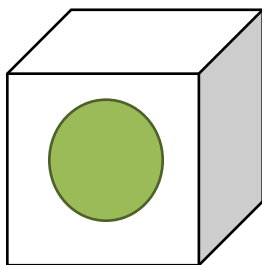
A bőséges külföldi szakirodalommal összehasonlítva (az említetteken kívül: Boers–Demecheleer 1998; Lindstromberg 1999; Beréni–Csábi–Kövecses 2008; MacArthur 2010; Boers 2011; Boers–Lindstromberg 2012; Doiz–Elizari 2013; Ilinska–Platonova–Smirnova 2015; Barnden–Gargett 2020; Soares da Silva 2021) a magyar mint idegen nyelv oktatása területén született tanulmányok sora egyelőre még nem túl hosszú, de reménykeltő módon megszülettek az első idevágó dolgozatok: Sáli 1998; Csonka 2000; Dóla 2014, 2018; Tóth-Czifra 2017; Kruzslisz 2018). Írásommal ezek számát kívánom növelni a tér- és irányviszonyok kifejezését szolgáló grammatikai eszközöket és a metaforizációikat középpontba állítva. Nem titkolt szándékom annak bizonyítása, hogy noha a konceptuális kompetencia birtoklását a magasabb szintektől (B2-től) várjuk el, a kialakulása nem ott történik meg villámcsapásszerűen, egyik leckéről a másikra a diákokban, hanem tudatosan, következetesen felépített lépésekben kell(ene) a birtokába juttatnunk a nyelvtanítás kezdetétől, hiszen az eszközszerkezet, a nyelv és annak szociokulturális közegben való megvalósulási mintái az első perctől kezdve a rendelkezésünkre állnak. A lehetőségek tárházát ezen a szinten természetesen a szókincs tanítása jelenti, mivel a többjelentésű szavak (a legtöbb ilyen) második, harmadik, sokadik jelentése **rendszeresen metaforizáció** eredménye. Az *asztal* első jelentése mellett miért ne taníthatnánk meg tehát a 'számítógép nyitólapja' jelentést? Ugyanígy járhatnánk el a testrészek esetében: az *orr* szó nemcsak az emberi testrészre vonatkoztatható, *orra* van a cipőnek, a zokninak, az autónak, *lába* van a széknek, a hegynek, *füle* a táskának, a piacon egy *fej* salátát, káposztát, hagymát vásárolunk stb. A kollokációk felé nyitva: *gyenge* nemcsak fizikai értelemben lehet az ember, hanem lelkileg is, ilyen lehet egy borfajta, az idő, a szél ugyancsak. És miért ne mehetnének át a könyvek vagy gyakorlatok szereplői az *úton* kívül a *zebrán*, vagy lehetnének *bárányfelhők* az

égen, vagy *kelhetne fel a nap*, ha már megtanítottuk a *felkel* első jelentését? Ha olvasóim esetleg arra gondolnak ellenérvként, hogy „van elég bajunk” a kezdő szinten, megjegyzem, hogy ne becsljük le a fogalmi gondolkodásban rejlő motiváló erőt. A grammatikai eszközök esetében látszólag szűkebbek a lehetőségek, de nem példa nélkül valók. Ezt bizonyítom a továbbiakban az ún. szemantikai esetrágokon, vagyis a hely- és irányviszonyokat kifejező végződések 3x3-as rendszerén keresztül, de leginkább azt, milyen széles ajtót képesek nyitni a metaforikus kompetencia fejlesztéséhez.

2. A térbeliség alapkoncepciói: a tartály és a felület

A kognitív nyelvészet egyik alaptézise értelmében a nyelvi kifejezőeszközök az érzékszerveinkkel felfogott valóságnak a mentális folyamatok segítségével feldolgozott leképzései. A térbeli entitások elhelyezkedésének, mozgásaiknak két alapvető típusát különítik el a nyelvek: (a) a többdimenziós tartálybéli és (b) a felületen való elhelyezkedést:

a)



b)



Az előbbi szituációt a *-ben/-ben*, az utóbbit az *-n (-on/-en/-ön)* ragok jelenítik meg a magyarban. Az inessivusi *-ban/-ben* legalább két, három vagy minden oldallal való határoltságot, tartályszerű térbeli testet feltételez. A tartálynak határai, oldalai vannak, amelyek közrefogják a benne levő dolgokat, személyeket: *a gyerekek a szobában / a kertben játszanak; egy órát vártam a liftben*. A superessivusi ragok ezzel szemben mélység, magasság nélküli kétdimenziós felületekre vonatkoznak: *a könyv az asztalon van; a fotón virágok vannak*.

A két morféma *hova?*, *honnan?* kérdésre felelő lativusi alakjai, valamint a mellettiséget kifejező ragok (*-nál/-nél*, *hoz/-hez/-höz*, *-tól/-től*) 3x3-as rendszerének megfeleltetése a más nyelvek kisebb vagy nagyobb mértékben eltérő eszközeivel – ezt magyar mint idegen nyelvi tanárként tapasztaljuk – nem egyszerű feladat, legfőképpen azért nem, mert az eltérő formák mögött más-más térkonceptiók húzódnak meg.

Az univerzális jelleg, a kommunikációs leterheltség miatt első lépésként mindenképpen az inessivusi és superessivusi ragok valós helyfunkciójának a tanítása tűnik célszerűnek: az említett tartály – felület distinkció tanulóink többségének anyanyelvében megvan, így a rendszer szintű analógiának legfeljebb a „kivételei” okozhatnak nehézséget. Ilyenek többek között a közlekedési eszközök *hol?* kérdésre válaszoló alakjai: az angolokhoz hasonlóan

buszon, repülőn utazunk, ami nagy valószínűséggel a lovon ülés, szekéren való utazás analógiájára alakult ki, míg a német ezt az összefüggést mellőzve a közlekedési eszközök tartály jellegét emeli ki: *in dem Bus*. Hangsúlyozom, a különféle formák, azaz térreprezentációk eltérő térértelmezésre vezethetők vissza, vagyis arra, hogy a beszélők a tapasztalt valóság melyik mozzanatát ragadják meg, emelik ki, más szóval mi szaliens a számukra, illetve mit hagynak figyelmen kívül, de (miképpen az iménti példákban) a szociokulturális környezetük is hatással van rájuk. A mindebből levonható didaktikai következtetés: a formák „üzenetére”, vagyis az eltérő térlátásra kell összpontosítanunk ott, ahol ez szükséges: arra kell rávilágítanunk, miért éppen az adott nyelvi jelet tartjuk kompatibilisnek az adott helyviszonyal. A szék felületet jelent számunkra, a fotel, az ágy tartályt: a *széken ül, a fotelben / ágyban pihen*. A lakásunk, házuk valamilyen *utcában* van, mert az utca ebben az esetben a házak által körbehatárolt tartályként van jelen a mentális lexikonunkban, míg ha sétánk helyszíne, felület jellegét jelenítjük meg: *estefelé sokan sétálnak az utcákon*.

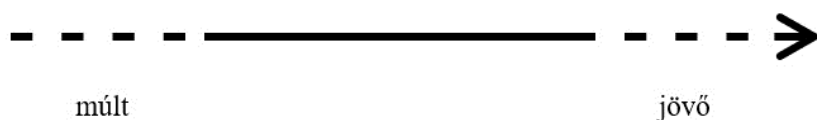
2.1. Az alap tértípusok metaforikus kiterjesztései: az időmetaforák

Az általam javasolt metaforikus szemléletű megközelítésben a tér, a térbeli mozgások percepciójának, produktív használatának következő állomását a két fő tértípus metaforikus leképzéseinek legegyszerűbb esetei adnák.

Ezek közül is a tér és idő fogalmának hasonlóságaira építő metaforák. Már csak azért is, mert a helyviszonyok tükrözésére kimunkált nyelvi eszközök idő funkcióban történő megjelenése univerzális jelenség. Metaforákkal leginkább akkor élünk, ha nem tudunk valamit megragadni a bonyolultsága miatt (márpedig az idő ilyen), ezért segítségül fordulunk olyan fogalmakhoz, amelyekről több ismeretünk van. Így jöhetett létre a TÉR IDŐ generikus metafora és ennek két ontológiai változata, AZ IDŐ TARTÁLY; AZ IDŐ ÚTVONAL metafora. A hely, az idő és a nyelvi reprezentálásuk szoros összefonódása fölött elsiklani didaktikai szűklátókörűség lenne két okból is: egyrészt mert az új jelentések bevezetésekor már meglévő tudásra támaszkodhatunk (konkrét funkcióikat már megtanítottuk, begyakoroltattuk), másrészt mert egy fontos kommunikációs csatornát tudunk általuk megnyitni, képessé tesszük a tanulókat a cselekvések időbeli elhelyezésére (napirend, programtervezés stb.).

AZ IDŐ TARTÁLY metaforában a többirányú behatároltság sémája képződik le az események, cselekvések időbeli elhelyezésére: az inessivusi rag jelölte háromdimenziós konstrukált időegységben az események úgy foglalnak helyet, mint a körbezárt térben a tárgyak: *János házban, étteremben, könyvtárban dolgozik*. → *Anna 2020-ban, januárban született*. Az időegységek tartályként való felfogása nagyon is gyakorlati célokat szolgál, az időhatáraik megszabását, illetve a beléjük foglalt cselekvések, események pontos elválasztását: *januárban hideg van, februárban már hosszabbodnak a napok, márciusban melegedik az idő*. A magyar nyelvben leginkább a nagyobb időperiódusokkal (hónap, év, évszázad, évezred) fordul elő ez a kép. Annak okát, hogy a pontszerű vagy rövidebb időszakokra utaló és a deiktikus kifejezések szintén inessivusi raggal állnak, a nézőpont megválasztásában látom: a tartállyal, amelynek belseje teret feltételez, mintegy kitágul az eredetileg rövid időegység, így események kerülhetnek bele: *ebben a pillanatban / percben / minutumban megtörtént a baj*. Fontos hozzátenni, hogy a rag e szerepét a TARTÁLY metaforával való egyértelmű kapcsolata ellenére funkcionális önállóság jellemzi, ami alakilag elkülönülő, egyértelműen időre vonatkozó kérdőszavában testesül meg: *mikor?*

Mint ismeretes, az idő múlását a nyugati kultúrákban megszokottan lineárisan, balról jobbra haladva egydimenziósnek képzeljük el, láttatjuk, valahogyan így:



(A kínaiak viszont fentről lefelé irányuló mozgásként értelmezik.) Az eseményeket és a pontszerű vagy szakasz jellegű időegységeket erre a lineáris idővonalra vagy síkfelületre is elhelyezhetjük.

AZ IDŐ ÚTVONAL / FELÜLET metaforában a forrás- és céltartomány (a hely és az idő) kapcsolatát a következőkben látom: a superessivusi rag eredeti tartalmában két tárgy közvetlen, egy közös felületen való kontaktusát jelzi, az egyik az ott lévő, a másik a tartó tárgy felülete. A *könyvek a polcon vannak* mondatban a könyvek felületei találkoznak az őket tartó polc felületével. Ugyanez a viszony jelenik meg többek között a héttel, a hét napjaival álló superessivusi ragokban: a megnevezett időegységek mintegy felületként „tartják” a rajtuk elhelyezett eseményeket: *ezen a héten sokat olvasok; szerdán pihenek*.

Megelégedéssel állapítom meg, hogy az előbbi okfejtéssel részben nyitott ajtókat döngetek, mivel a nyelvkönyvekben általában korán szerepel a két rag időfunkciója, bár a köztük levő koncepcionális kapocs meglelését a tanuló intuícióira bízzák.

Nem tartozik ugyan szorosan a témához, de vessünk egy rövid pillantást a *hol?* kérdésre felelő ragok harmadik tagjára, a mellettséget kifejező adessivusi *-nál/-nél*-re, amelynek időfunkciója jóval ritkább, mint az angol *at* előjáróé. Lényegében metonimikus formákban jelenhet meg az ugyancsak egydimenziós *-kor* helyén: *a vállalat alapításánál* ≈ *alapításakor*. Kontrasztív szempontból kiemelendő, hogy az *at this moment* kifejezés ideje a magyarban – miképpen erről a fentiekben volt szó – a TARTÁLY metaforának köszönhetően háromdimenzióssá lesz: **'ebben a pillanatban.'**

2.1.1. A hova / honnan? kérdésre felelő további helyhatározói ragok idő funkcióiban

A tartály és útvonal metafora a lativusi ragos határozókra is kiterjed ugyan, de használati körük a *hol?* kérdésre felelőkéhez képest jóval szűkebb, a tananyagba építésük is a B1 szinttől várható el, ezért csak vázlatos képet nyújtok róluk – az 1. (összefoglaló) táblázatban foglaltakból az ide vonatkozó elemeket érintve. (A hely kifejezésére szolgáló nyelvi eszközök teljesebb, névutókra is kiterjedő leírását l. Szili 2021).

A tartály kép ott van a következő példákban: *nemrég léptünk át a 21. századba, máris eltelt belőle két évtized; az a kastély a 18. századból való; vissza a 20. századba*. A felületiséget leképző, *hova? honnan?* kérdésre válaszoló ragok idő koncepciójában a felületi érintkezés mozzanata áttételesebb, specifikusabb lett, és ezzel új jelentéselemeket vett fel. A *-ra/-re* sublativusi rag eredetileg felületi érintkezést jelöl, amely teljesülésekor lehet a tartó felületet tekintve részleges (*az asztalra tette a könyvet*), de lehet teljes is: *az asztalra terítette az abroszt*. Az első példában a könyv az asztal egy részével érintkezik, a másodikban az abrosz és az asztal felületének találkozása teljes. Ezt a kettőséget azért kellett kiemelnem, mert összefügg a rag kétféle időjelentésével. A részleges érintkezés pontszerűségként konceptualizálódik a *mikorra?* kérdésre felelő előfordulásában: *7-re odaérek*. Célhatározói értelmében ellenben időszakaszt jelenít meg, amelynek kiterjedése megfelel a referált események, cselekvések időtartamának: ha azt mondom, hogy *2 hétre utazunk a Balatonra*, az ott tartózkodásunk ideje azonos a határozóragos időperiódussal, következésképpen egyezésükben a teljes felületi érintkezés eleme jelenik meg. Kérdése, a *mennyi időre?* mellett az időfunkció függetlenségének bizonyítéka az is, hogy ennek a szerepének nincs hely megfelelője: *?1 kilométerre futok*.

A sublativusi *-ra/-re* térre és időre alkalmazásának van egy másik, szorosabb kapcsolódást mutató változata is. A *Pécs 198 kilométerre van Budapesttől – Pécs két órára van Budapesttől* mondatok kiemelt szerkezeteiben egyfelől a tér két eleme (Pécs, Budapest) közötti képzeletbeli vonal hozzávetőleges hosszát adjuk meg, másfelől az idő lineáris vonalán elérésük időbeli hosszát.

A delativusi *-ról/-ről* irányjelölő értelmében a felületekről való lekerüléssel azonosítható (*leszedte a tányérokat az asztalról*), idő funkciójában ehhez hasonlóan a kétdimenziós időfelületekről történő lekerülést, azoktól való eltávolodást ír le: *ez a sütemény vasárnapról maradt*. Noha megjelenése ritkább, kérdőszava, a *mikorról?* azt mutatja, hogy az időbeli és a helybéli eredetek közötti különbséget fontosnak tartjuk.

Az előbbieken taglalt csekélyebb kommunikációs érték jele az is, hogy a tér- és időviszonyokra vonatkozó kérdéseik nem különültek el: *hova?*, *honnan?* (1. táblázat).

Kérdőszó	Rag	Térfunkció	Időfunkció
Az irányhármasság ragjai			
<i>hol?</i> <i>mikor?</i>	<i>-ban</i> <i>-ben</i>	<i>A lakásban több szoba van.</i>	<i>2021-ben remélhetőleg lesz az olimpia.</i>
<i>hova?</i> <i>hova?</i>	<i>-ba</i> <i>-be</i>	<i>Belépett a szobába.</i>	<i>Beléptünk ez új évezredbe.</i>
<i>honnan?</i> <i>honnan?</i>	<i>-ból</i> <i>-ből</i>	<i>7-kor kilépett az épületből.</i>	<i>Ez a könyv a 18. századből való.</i>
<i>hol?</i> <i>mikor?</i>	<i>-n</i>	<i>Az asztalon könyvek vannak.</i>	<i>Kedden találkozunk.</i>
<i>hova?</i> <i>milyen távolságra?</i> <i>mikorra?</i> <i>mennyi időre?</i>	<i>-ra</i> <i>-re</i>	<i>János az asztalra tette a könyvet.</i> <i>Szeged 200 km-re van Budapesttől.</i>	<i>7-re otthon leszek.</i> <i>Szeged 2 órára van Budapesttől.</i>
<i>honnan?</i> <i>mikorról?</i>	<i>-ról</i> <i>-ről</i>	<i>Anna leszedte a tányérokat az asztalról.</i>	<i>Ez a bor tavalyról maradt.</i>
<i>hol?</i> <i>mikor?</i>	<i>-nál</i> <i>-nél</i>	<i>Sokáig állt az ablaknál.</i>	<i>Nyári napnak alkonyulatánál...</i>
<i>hova?</i> <i>mihez?</i>	<i>-hoz</i> <i>-hez</i> <i>-höz</i>	<i>Gyorsan odafutott az ablakhoz.</i>	<i>Lassan közeledünk a nyárhoz.</i>
<i>honnan?</i> <i>mikortól?</i>	<i>-tól</i> <i>-től</i>	<i>Ellépett az ablaktól, hogy ne lássák.</i>	<i>Hétfőtől mindennap futni fogok.</i>

1. táblázat: Az irányhármasság ragjai idő funkciójában

2.2. A tartály és felület metaforák további kiterjesztési lehetőségei

A kilenc helyrag tanításának vitathatatlanul fontos kérdései mellett (együtt jelenjenek-e meg a grammatikai haladási menetben; ha nem, milyen sorrendben; funkcionális-koncepcionális eltérések súlypontosítása kontrasztív szempontból; a begyakoroltatás mikéntje stb.) általában nem marad elég idő, figyelem, energia a bennük rejlő egyéb, a metaforikus nyelvhasználatot fejlesztő lehetőségre. Tudatosabb megközelítéssel a helyfunkciójukkal egyidejűleg (a

hangsúly az utóbbi szón van) tucatjával tárhatnánk olyan kifejezéseket a diákok elé, amelyekben a konkrét és metaforikus jelentések között szoros, vizuálisan megjeleníthető kapcsolat létezik. (Szerencsés esetben az adott fogalmi metafora az ő nyelvükben is megvan.) Az adott technika adta lehetőségekkel jelenítsük meg tehát őket! Ha más nincs, rajzoljunk! Nézzünk meg néhány, a két alap tértípushoz köthető metaforát!

A PROBLÉMA/GOND/ÉRZELEM/ANYAG/TEVÉKENYSÉG TARTÁLY általános metaforák (és a sort még folytathatnánk) az inessivusi rag helyjelölő funkciójából eredeztethetők. Az *Anna ma kék pulóverben és fehér szoknyában van* kijelentés ragjai arról vallanak, hogy a magyarban a ruhadarabokat tartályként konceptualizáltuk, vagyis úgy érezzük és úgy is fejezzük ki, hogy bennük vagyunk, mint egy tartályban. Ez diákjaink számára megmosolyognivaló kép, de a humor a bevésés nem elhanyagolandó eszköze: *János ma kalapban van.* (A *Péteren kalap van* ellenben azt jelzi, hogy az embert, jelen esetben Pétert felületként értelmezzük.) Az ugyancsak a szóban forgó metaforacsoporthoz köthető *nagy bajban / gondban / munkában / zavarban vagyok; örömeben / jókedvében ugrál; csendben van; örömét találja a munkában* stb. kifejezések alkalmasint lényeges és autentikus saját jelentések létrehozásának színes eszközei lehetnek a diák számára, arról nem beszélve, hogy körük magasabb szinten lativusi változataikkal tovább bővíthető, egységbe foglalható: *zavarban van – zavarba jön, bajban van – bajba kerül – kijön a bajból* stb.

Az ember leírása, az emberi testrészek tanítása a haladási menet korai szakaszának feladata szinte kivétel nélkül, általában a birtokosság grammatikájával összefűzve: *Annának kék szeme és barna haja van; Fáj a fejem / a torkom / a lábam* stb. A testtel, testrészekkel összefüggő metaforák – AZ EMBERI TEST TARTÁLY; A TEST AZ ÉRZELMEK TARTÁLYA; A FEJ A GONDOLATOK TARTÁLYA stb. – ellenben csak véletlenszerűen fordulnak elő a tananyagokban, ha egyáltalán előfordulnak. Kár, ugyanis számos, a nyelvtanulás kezdeti szakaszában is hasznos, szemléletes kifejezés hordozói (nem beszélve a testrészek metaforikus leírásáról: *sasszem, krumpliorr*). *Tele vagyok* – szabadkozunk, ha el szeretnénk utasítani a háziasszony kínálását; *fejben számol* az, aki nem nyúl rögtön a számológépéhez; *a gondolatok kavarnak a fejemben, az érzések kavarnak bennem* – mondjuk, ha túl sok gondolat vagy érzelm van bennünk. A számunkra kedves embereket a *szívünkben őrizzük* stb., vagy ha ellenkező érzéseket táplálunk irántuk, *szívből* utáljuk őket; a verset *fejből* tudjuk, de ha feledékenyek vagyunk, minden *kiesik a fejünkől*, s ha nehezen jegyezzük meg a tananyagot, *nem megy a fejünkbe*; aki mindent kiválóan tud, mindenhez ért, annak a *kisujjában* van a tudománya stb.

2.3. Az igekötős igék és a helymetaforák

Az alábbi fejtegetés előtt alaptézisként induljunk ki abból, hogy az igekötős jelentésképzésnek a szakirodalomban eddig meglehetősen háttérbe szorult eszköze a metaforizáció, amelynek alapvetően két típusát különböztetem meg: az **egyedi** és a **rendszer szintű** metaforizációt. Az egyedi metaforizáció során az absztrakt tartalom általában az igei fő konkrét jelentésére épül, a céltartomány szerepét betöltő határozók vagy tárgyak rendszerszerű absztrakciója nem történik meg, következésképpen a metafora nem hoz létre önálló, homogén szemantikai családot. Illusztrálásképp: az 'egy pontból többfelé irányulás'-t kifejező *előmlik, előtt* lexémák megjelenhetnek átvitt értelemben, de csak az érzelmek szűk körére vonatkoztatva: *a nyugalom előlött el az arcán* (konkrét mozgás: *a bor előlött a ruháján*); *Jánost előntötte a mérge* (konkrét történés: *a folyó előntötte a vetést*). A rendszer szintű metaforizációnak két altípusa van osztályozásomban: **a forrás- vagy célhelyeknek átvitté válásával létrejött metaforikus jelentések** (*kilép a pártból, belép a párba, eltávolodik a családjától*), valamint **az igekötő jelentéstartományában rejlő képi sémák által ihletett orientációs metaforák**: A TÁVOLODÁS FIZIKAI MEGSEMISÜLÉS (*elapad, elhasznál, elnyű, elfogy*); AZ IZOLÁLT ÁLLAPOT

TÁVOLODÁS: *elbarikádoz, elcsuk, elfalaz, elhatárol, elkerít* (Szili megjelenés alatt). Minthogy az utóbbi jelentésképzés-típus együtt jár a valós mozgások szereplőinek (a mozgást végző entitásoknak, a trajektoroknak, a forrás- és célhelyeknek, a mozgás helyét adó ösvénynek, más megfogalmazásban a bővítményeknek a grammatikai absztrakciójával, a helymetafora itt válik legsematikusabbá (a sematizáció fokozatainak leírásához a *be-* igekötő jelentéshálózata alapján l. Kruzslíc 2018). Didaktikai megfontolásokból tehát **kezdő szinteken a rendszer szintű metaforizáció első típusából, a forrás- és célhelyek metaforizációjához köthető jelentésképzésből kellene válogatnunk**, már csak azért is, mert ezek „lekövetik” a valós irányjelentések vonzatstruktúráját. A metaforikus forrás- és célhelyekhez leginkább köthető *be-* és *ki-* igekötős igék közül az utóbbiakból véve a példát:

1. *János kimegy a lakásból.*
2. *Anna kigyógyult a betegségből.*
3. *Kikecmergünk a nehézségekből.*
4. *Ügyesen kiszedte az igazságot barátjából.*

A valós kikerülést leíró 1. és a metaforikus 2–4. mondatok konstrukciói azonosak, mindegyikben a raggal jelölt mondatrész a forráshely, ahonnan a grammatikai alanyok (*Anna, mi*) vagy a tárgyszerepben levő trajektorok (*igazság*) kikerülnek, csak míg az 1.-ben konkrét hely, addig a másik háromban A NEHÉZSÉG/BETEGSÉG/BAJ, ÉRZELMEK TARTÁLY; AZ EMBERI TEST TARTÁLY kép megfelelő alakjai vannak jelen. Sokat tennénk tehát a tanulók metaforikus kompetenciájának fejlesztéséért, ha a szókincsfejlesztés során eszközül használnánk fel a szóban forgó metaforákat, arról nem beszélve, hogy az erősen sematikus szerkezetű alakok megértésének és használatának az alapjait is megteremtenénk. A *kiagyal, kieszel, kigondol, kispekulál* stb. 'valamilyen szellemi terméket létrehoz' szemantikai család alakjainak vonzataiban például a mozgó dolgok szerepét a grammatikai tárgyak töltik be, a forrás- és célhelyek viszont nem testesülnek meg nyelviileg. Ha ellenben már találkozott diákunk a *kiment a fejemből a találkozó időpontja* kifejezéssel és ezzel együtt a FEJ TARTÁLY képpel, A FEJ TARTÁLY, AMELYBŐL A GONDOLATOK KIJUTNAK metaforához köthető igekötős alakok dekódolása és kreatív előhívása is zökkenőmentesebb lesz a számára.

Annak alátámasztására, hogy nem véletlenszerűen kiragadott példákról van szó, hanem homogén jelentésű, hasonló konstrukciókba építhető szemantikai családokról, néhányat idézek a saját feldolgozásomból (Szili 2003), előbb a forráshely metaforáját, majd a konkrét és metaforikus kifejezések egyező konstrukciós mintáját, végül néhány tipikus igét megadva:

EMBEREK CSOPORTJA TARTÁLY

- *János kimegy a házból.*
- *Jánost rossz eredményei miatt kizárták/kirúgták/kicsapták az iskolából.*
- ← *kiátkoz, kilép, kirak, kitagad, kivesz, kizár vmiből;*

AZ ÁLLAPOT / ÉRZELEM / BAJ / BETEGSÉG / JÓ VAGY ROSSZ HELYZET TARTÁLY

- *János kimegy a házból.*
- *János kigyógyul az influenzából / kijózanodik a részegségből;*
- kimászik a bajból; kiökken a koncentrációból.*
- ← *kikúrál, kimagyarázkodik, kiszabadít, kiszabadul vmiből.*

A valós és metaforikus jelentések ilyenén párhuzamba állítása meggyőződésem szerint nemcsak a „nehéznek” tartott igekötős igék tanítását, tanulását könnyítheti meg, de a metaforikus kompetencia fejlesztésével hozzájárul a nyelvtanulás későbbi szakaszában a szemantikai és konstrukcióbéli sematizáció magasabb fokát képviselő alakok értelmezéséhez és kreatív használatához. Az 5–9. mondatok predikátumait összeköti A VITALITÁS /

KREATIVITÁS / TUDÁS AZ EMBERTARTÁLYBÓL KIKERÜLŐ ENTITÁSOK metafora, de a jelenetek szereplőinek kidolgozottsága eltérő. A 5–6. mondatok felépítése még követi a valós kikerülését, megjelöli a forráshelyet és az embertartályból kikerülő érzést, fáradtságot. A 7.-ben még megvan a forráshely, a kikerülő érzésre azonban már csak az igejelentés utal, így köztes fokozatot foglal el a teljes sematizációt képviselő 8–9. mondatok előtt, amelyekben a szóban forgó elemek közül a forráshely (*a költő, a fejem*) grammatikalizálódott, alany, illetőleg tárgy lett, a trajektor (érzés, tehetség) pedig nem neveződik meg.

5. *Minden érzés kihalt Jánosból.*

6. *A hétvégén sikerült kialudnom magamból a hét fáradalmait.*

7. *Anna kiábrándult a barátjából.*

8. *A költő 30 éves korára kiégett.*

9. *A munka után kiszellőztettem a fejem.*

2.4. *Metaforák és „vonzatok”*

Az alpont megkövetelné az idézőjelbe tett *vonzat* szó értelmezését, valamint viszonyának megjelölését az argumentumhoz, amit – mellőzve a könyvtárnyi szakirodalom, az eltérő irányzatok által felvetett vagy középpontba állított problémákat (összegző műként I. Bibok 2018) – definíciószerűen oldok meg. Már csak azért is, mert meggyőződésem szerint a nyelvoktatásnak a saját gyakorlati elvárásait kell alkalmaznia e két bővítményfajta megítélésében. A *vonzat* olyan kötött bővítménye főként az igeeknek, mellékneveknek, amely elengedhetetlen része az alaptagok jelentésének és meghatározó eleme a szintaktikai szerkezetbe épülésüknek. **Vonzatok** tehát a *vminek, vmilyennek tart, képes vmire* kifejezések határozóragos bővítményei, **argumentumok** ellenben a *fut, sétál* alakok határozói a következő mondatokban, mivel szabadon kapcsolhatók az igehez: *sétál / fut az erdőben, délelőtt fut*. A két pólushoz tartozó lexikai egységek megítélése viszonylag egyértelmű. De hol végződik a *vonzat*, és hol kezdődik az argumentum a nyelvoktatásban, ahol a lehető legtöbb és a megfelelő toldalékválasztást leginkább szolgáló információt kell adnunk a tanulóknak? *Vonzatnak* tekintsük a *kimegy a házból a kertbe* szerkezet első határozóját, a másodikat pedig ne? Ha így teszünk, nem adjuk meg a kulcsot a prototipikustól eltérő struktúrák megértéséhez és létrehozásához. A *kimegy a kertbe* szintagma által leírt helyzetet például nehezen érti meg, még nehezebben produkál hasonló formákat, pedig csak az történt, hogy a forráshely megnevezése elmaradt. A nyelvoktatás szempontjait tekintve tehát a bővítmények szigorú szétválasztásának nincs különösebb jelentősége, következésképpen a magyar mint idegen nyelv oktatásában az a gyakorlati megközelítés tűnik célravezetőnek, amit Széchényi Tibor gyakoriság alapú vizsgálata képvisel (Széchényi 2019), ő ugyanis kontextusban, korpuszbéli előfordulásukat figyelembe véve rangsorolja a bővítményeket: milyen sűrűn és milyen tipikus kombinációkban követik alaptagjukat.

Megállapításait mindenképpen meg kellene szívelelnünk, mert a nyolcvanas években divó *vonzat*központúság után (Hegy 1988) a kommunikatív célokat a zászlónkra tűzve mintha megfeledeztünk volna az argumentumszerkezet jelentésképző erejéről. Azt nem kell hosszasan bizonygatnom, hogy kezdetben itt is a sematizáltság kisebb fokát képviselő bővítmények növelnék leginkább a metaforikus kompetencia hatékonyabb kialakítását, vagyis ki kellene aknázni a tárgyamat képező szemantikai esetragokban rejlő lehetőséget. Ismételten szembesülünk tehát az inessivusi és superessivusi ragokhoz köthető (már ismert) ontológiai metaforákkal. A DOLGOK, TÁRGYAK, SZEMÉLYEK, ESEMÉNYEK TARTÁLYOK képhez köthetők például a *részt vesz, hisz, gyönyörködik, biztos/bizonyos, egyetért, megegyezik, együttműködik, játszik, kételkedik, közreműködik, reménykedik, meghal* igeikkel álló inessivusi rag: *A macska a házban van.* – *János részt vesz a projektben / a munkában.*

Az eseményszerűségek a helységekhez hasonlóan tartályként (*Győrben, Debrecenben; Szegeden, Kőszegen*) és felületként egyaránt megjelenhetnek a magyar nyelvben: *részt vettem a projektben – részt vettem az ünnepségen, a konferencián, a koncerten.* AZ ESEMÉNYSZERŰSÉGEK / TESTEK / SZEMÉLYEK / PROBLÉMA FELÜLET metaforában foglaltak szerint a megnevezett absztrakt helyek a felület, valamint a cselekvés által megjárando út szerepét is betölthetik, amelyen a zömében duratív cselekvések folynak. Ahogy a példánkban az út biztosítja Jánosnak a mozgásához szükséges terepet, úgy játssza a probléma Anna cselekvései számára a szükséges helyet: *János megy az úton.* – *Anna gondolkodik / töpreng a problémán.* Tucatnyi az A1, A2 szinten is tanítható igékből: *csodálkozik, gondolkodik / elgondolkodik, töpreng, játszik, mosolyog, nevet. részt vesz vmin.*

A reprezentációi szerint a magyar nyelvben létezik A FÉLELEM TÁVOLODÁS metafora, aminek tapasztalati alapja a következő: attól, aki kellemetlenséget, fájdalmat okoz, veszélyt jelent a számunkra, ösztönösen igyekszünk távol tartani magunkat, fizikailag eltávolodunk tőle: *elfutott / elmenekült az őt kergető tömegetől.* Nem véletlen tehát, hogy a „félést” kifejező lexémák ablativusi vonzatot kívánnak: *fél, tart, retteg, megijed, megretten, elretten vkitől, vmitől.*

Zárójelben jegyzem meg, hogy a konkrét és metaforikus vonzathatások hasonló egységes bemutatásának nyomait megtaláljuk az összes határozóragra vonatkoztatva Riedl Szende *Magyarische Grammatik* című (Prágában, 1858-ban megjelent) oktató nyelvtanában (240–254).

3. Összegzés

Dolgozatomban a terminológiai nehézségek vázolósa után a metaforikus kompetencia fejlesztésének fontossága mellett érveltem, hangsúlyozva, hogy célkitűzésként a nyelvtanítás korai szakaszától kezdve jelen kellene lennie a tanórák gyakorlatában. Megvalósítási mintaként a térviszonyok reprezentációjára szolgáló nyelvi eszközök közül az inessivusi raghoz köthető TARTÁLY és a superessivusi eredetű ÚTVONAL / FELÜLET metaforákon keresztül mutattam be (messze nem a teljesség igényével) az A1, A2 szinteken adódó lehetőségekből egynéhányat. Reményeim szerint sikerült bizonyítanom, hogy a szóban forgó metaforák részt vesznek az eseményszerűségek időbeli elhelyezésében, az igejelentések létrehozásában, így az igekötős igékében, az igei argumentumszerkezetek szemantikai-szintaktikai alakításában, és e funkcióikban egységes hálózatba szervülnek. A metaforikus kompetencia tudatos fejlesztése tehát egyaránt hozzájárul a diákok grammatikai, lexikai ismereteinek gazdagításához, kommunikációs céljaik autentikusabb kifejezéséhez, és nem utolsósorban kreatívabbá, bevonóbbá, színesebbé, sőt könnyebbé teszi a tanulási folyamatot, mivel inspiráló betekintést enged a világ nyelvi feldolgozásának nyelvünkre jellemző sajátosságaiába.

Irodalom

- Barnden John – Gargett Andrew 2020. *Producing figurative expression: theoretical, experimental and practical perspectives.* John Benjamin, Amsterdam, Philadelphia.
- Beréni Márta – Csábi Szilvia – Kövecses, Zoltán 2008. Using conceptual metaphors and metonymies in vocabulary teaching. In: F. Boers – S. Lindstromberg (eds.): *Cognitive linguistics approaches to teaching vocabulary and phraseology.* Mouton de Gruyter, Berlin. 65–99.
- Bibok Károly 2017. *Szójelentés: a lexikai szemantikától a lexikai pragmatika felé.* Loisir Kiadó, Budapest.
- Boers, Frank 2011. Cognitive semantic ways of teaching figurative phrases. *Review of Cognitive Linguistics* 9: 227–261.

- Boers, Frank – Demecheleer, Murielle. 1998. A cognitive semantic approach to teaching prepositions. *ELT Journal* 52: 197–204.
- Boers, Frank – Lindstromberg, Seth 2005. Finding ways to make phrase learning feasible: The mnemonic effect of alliteration. *System* 33: 225–238.
- Boers, Frank – Lindstromberg, Seth 2012. Experimental and intervention studies on formulaic sequences in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics* 32: 83–110.
- Csonka Csilla 2000. A frazeologizmusok helye a kezdők magyaroiktatásában. *Hungarológiai Évkönyv* 1: 190–200.
- Danesi, Marcel 1993. Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching. The neglected dimension. In: J. E. Alans (ed.): *Georgetown University round table on language and linguistics*. Georgetown University Press, Washington, D.C. 489–515.
- Danesi, Marcel 2008. Conceptual errors in second-language learning. In: S. De Knop – T. De Rycker (eds.): *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A volume in honour of René Dirven*. Mouton de Gruyter, Berlin. 231–256.
- Doiz, Aintzane – Elizari, Carmen 2013. Metaphoric competence and the acquisition of figurative vocabulary in foreign language learning. *Estudios de lingüística inglesa aplicada* 47–82.
- Dóla Mónika 2014. Lexikon és grammatika kapcsolatáról – különös tekintettel az idegennyelv-tanulásra. *Hungarológiai Évkönyv* 15: 8–29.
- Dóla Mónika 2018. Formulaszerű kifejezések a felnőttkori idegennyelv-tanulásban. *Hungarológiai Évkönyv* 19: 17–44.
- Hegy Endre 1988. A vonzat és transzformáció szerepe a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *A Hungarológia Oktatása* 4: 48–61.
- Ilinska Larisa – Marina Platonova – Tatjana Smirnova 2016. Communicative competence in professional communication. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*. 254–259.
- Kruszlic Tamás 2018. Konstruktív nyelvtani leírás a *be-* igekötős igék kapcsán – a magyar mint idegen nyelv nézőpontjából. *Magyar Nyelvőr* 142: 370–380.
- Lakoff, George 1987. *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Lindstromberg, Seth 1999. Spatial prepositions in three UK published general English courses. *Folio* 5: 19–22.
- Littlemore, Jeanette – Chen, Phyllis Trautman, John – Koester, Almut 2011. Difficulties in metaphor comprehension faced by international students whose first language is not English. *Applied Linguistics* 32: 208–429.
- Low, Graham – Littlemore, Jeanette – Koester, Almut. 2008. Metaphor use in three UK university lectures. *Applied Linguistics* 29: 428–455.
- MacArthur, F. 2010. Metaphorical competence in EFL. *AILA Review* 23:155–173.
- Nacey, Susan 2010. Comparing linguistic metaphors in L1 and L2 English. (Unpublished doctoral dissertation). University of Oslo, Norway.
- Sáli Erika 1998. Könnyű a mondás, de nehéz a visszamondás. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 36. ELTE, Magyar Nyelvi Lektorátus, Budapest.
- Soares da Silva Augusto 2021. *Figurative language: intersubjectivity and usage*. John Benjamin, Amsterdam / Philadelphia.
- Széchenyi Tibor 2019. Argumentumszerkezet-variánsok korpusz alapú meghatározása. In: *Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. SZTE, Szeged.
- Szili Katalin 2003. A *ki* igekötő jelentésváltozásai. *Magyar Nyelv* 99/2: 163–188.
- Szili Katalin 2021. Az idő kifejezésének kérdéséhez a magyar nyelvben, különös tekintettel a tér és idő fogalmának összefüggésére. *Argumentum (Ünnepi kötet Kövecses Zoltán 75. születésnapja alkalmából)* 17: 399–417.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tóth-Czifra Erzsébet 2017. „Az egy felemelő pillanat volt”: a figuratív kompetencia fejlesztése a magyar mint idegen nyelv oktatásában – miértek és hogyanok. *THL2* 1–2: 204–216.

Szili, Katalin

On the development of metaphoric competence (Potentials in metaphors of space)

This paper argues for the importance of developing the metaphoric competence of language learners, emphasizing that such endeavors must be integrated into classroom practices from the early stages of teaching. The paper presents, as possible sample implementation plans, potential ways to teach with this in mind two of the linguistic means that serve to represent spatial relations in Hungarian: the metaphors of CONTAINER (linked to the inessive ending) and those of PATH/SURFACE (originating in the superessive case), for the A1 and A2 levels. The paper demonstrates how these metaphors engage – as a network – in the temporal location of events, in the creation of verbal meaning, including that of verbs with a verbal particle, and in the semantic-syntactic formation of verbal argument structure.

Szita Szilvia

A MagyarOK nyílt korpusz használatáról

1. Bevezetés

A tanulmányban bemutatott korpusz a *MagyarOK A1–B2* magyart mint idegen nyelvet tanító tankönyvcsaládhoz készült. Pedagógiai korpuszról van tehát szó, amelynek elsődleges célja a nyelvtanítás és a nyelvtanulás hatékonyabbá tétele (Cavalla 2019; Chambers 2019; Poole 2018). A pedagógiai célokra épített korpusz fogalma nem új a szakirodalomban: a kétezres évek elejétől egyre több ilyen gyűjtemény készül – igaz, leginkább az angol és más nagyobb nyelvek, például a francia tanításához (pl. André 2020; Braun 2007, 2010; Chambers 2019; Flowerdew 2009). Ezek a korpuszok általában autentikus vagy félautentikus írott szövegeket és/vagy szóbeli megnyilvánulásokat tartalmaznak, amelyek lehetővé teszik a felhasználó számára, hogy az anyanyelvi beszélők egy-egy kommunikációs helyzetekben jellemző nyelvhasználatát tanulmányozhassa. Másik funkciójuk, hogy olyan nyelvi modelleket szolgáltatnak a tanuló számára, amelyeket az saját nyelvi produktumaiba is beépíthet (Kennedy és Miceli 2010, 2017; Szita 2014; Szita és Pelcz 2017; Szita 2020).

Írásomban először röviden a pedagógiai korpuszok építésének általános kritériumait, majd a *MagyarOK* nyílt korpusz tartalmát ismertetem. A cikk második részében a korpusz hatékony felhasználására adok javaslatokat.

2. Néhány gondolat a nyelvészeti és a pedagógiai céllal épített korpuszok különbségéről

A kutatási céllal épített nyelvi korpuszok bőséges szakirodalmában (áttekintéshez ld. Stefanowitsch 2020) több alapos leírást is találunk arra vonatkozóan, hogy mely kritériumoknak kell megfelelniük az ilyen céllal készülő gyűjteményeknek. A három legfontosabb követelmény azt mondja ki, hogy a nagy nyelvi korpusznak autentikusnak, kiegyensúlyozottnak és reprezentatívnak kell lenniük. Az autenticitás annyit jelent, hogy a korpusz csak valóban elhangzott vagy leírt, nem nyelvészeti elemzés céljából megalkotott megnyilvánulásokat tartalmazhat, a kiegyensúlyozottság és a reprezentativitás értelmében pedig minden szövegfajtából elegendő mennyiségűt találunk benne, hogy megbízható, statisztikailag szignifikáns elemzési eredményeket kapjunk (pl. Brezina 2018; Stefanowitsch 2020)¹. A pedagógiai korpuszok építésével kapcsolatos szakirodalom lényegesen kisebb, különösen az alacsonyabb nyelvtudási szintekre szánt gyűjteményekre vonatkozó kritériumok tekintetében. Ennek az az oka, hogy kezdetben a kutatók nem tettek különbséget a kétféle (nyelvészeti és nyelvtanítási céllal létrehozott) korpusz között. A korpuszhasználatot is alapvetően magasabb nyelvi szintek és egyetemista nyelvtanulók számára javasolták, akikről feltételezték, hogy képesek autentikus megnyilvánulások megfigyelésére és elemzésére. A gondolat, hogy a korpuszhasználat alacsonyabb nyelvi szinteken is hasznos lehet, és ennek érdekében az eredeti korpusz módosítására lehet szükség, később merült fel. Ma azonban egyre inkább az az uralkodó álláspont, hogy – mivel a pedagógiai korpuszok céljai csak részben egyeznek meg a nyelvészeti-kutatási céllal összeállított korpuszokéival – az

¹ A kisebb, egy kiválasztott szövegtípust tartalmazó korpuszokra (pl. egy olyan korpuszra, amely a *Covid*dal kapcsolatos fórumbejegyzéseket tartalmazna) a kiegyensúlyozottság elve értelemszerűen nem vonatkozik.

összeállításukra vonatkozó kritériumok sem lehetnek ugyanazok (pl. Aston 2001; André 2020; Braun 2007, 2010; Chambers 2019). Kissé leegyszerűsítve azt mondhatnánk, hogy a nyelvészeti célokkal összeállított korpuszokba kizárólag autentikus nyelvi megnyilvánulások kerülnek, amelyeken a gyűjtő semmiféle módosítást nem végzett; a pedagógiai korpuszok készítőinek célja ezzel szemben az, hogy olyan szövegeket kínáljanak a nyelvtanuló számára, amelyeket az adott nyelvi szinten be tud fogadni és amelyek elemeit képes beépíteni saját nyelvhasználatába. A korpusz tehát egyrészt a tanuló számára nehezen értelmezhető nyelvi jelenségeket annak tudásszintjén befogadható példákon hivatott megvilágítani, másrészt a korpusz anyagát a tanuló modellként is használhatja saját szövegeinek megírásakor. A pedagógiai korpuszok építésének az alábbi négy alapelvét azonosíthatjuk (Aston 2001; Braun 2007, 2010; Kennedy és Miceli 2010, 2017 alapján). Ezeket az alapelveket tartottunk szem előtt a *MagyarOK* nyílt korpuszának építése során is (ld. Szita 2020):

- (1) A pedagógiai korpusz a tanuló nyelvtudási szintjén befogadható szövegek gyűjteménye. Ennek érdekében – különösebb alacsonyabb nyelvtudási szinteken – az autenticitás kérdésében bizonyos kompromisszumok elfogadhatóak. Így a pedagógiai korpusz tartalma magasabb nyelvi szinteken (B2–C2) legtöbbször semmiféle módosítást nem igényel, alacsonyabb szinteken a **természetes nyelvhasználatot tükröző, ám esetenként adaptált és rövidített szövegek** gyűjteménye is lehet. Vagyis a korpusz tartalmának autentikus, valódi közléshelyzetekben elhangzott/leírt nyelvi produktumokon kell alapulnia, de ezek módosítása – az alacsonyabb nyelvi szintek kiszolgálása érdekében – megengedett².
- (2) A korpusz tartalmának **relevánsnak kell lennie**, azaz a témáknak, szövegtípusoknak hasznosnak kell lenniük a tanulók számára, így például meg kell felelniük a Közös Európai Referenciakeret (KER) elvárásainak. Ezért a pedagógiai korpuszok építésénél fontos követelmény az intertextuális koherencia. Ez azt mondja ki, hogy hatékonyabban használható a pedagógiai korpusz, ha szövegei tematikusan összefüggenek (pl. egy-egy alkörpuszban ugyanazzal a témával kapcsolatos szövegek találhatók), mert a tanuló így behatárolt és bizonyos szintig ismétlődő szókinccsel dolgozhat.
- (3) **A pedagógiai korpusz nyelvezetének összhangban kell állnia a tanuló nyelvi szintjével**, hiszen ez mindenekelőtt akkor használható hatékonyan, ha a tanuló külső (tanári) segítség nélkül is értelmezni tudja a benne szereplő nyelvi megnyilvánulásokat.
- (4) A pedagógiai korpusz ideális méretéről ugyan megoszlanak a vélemények, de abban a kutatók többsége egyetért, hogy **a korpusznak megfelelő számú megnyilvánulást kell tartalmaznia** ahhoz, hogy az adott témához és/vagy nyelvi szinthez rendelhető kulcsjelenségek megfigyelhetővé váljanak benne.

Amint a fentiekből talán kiderül, pedagógiai korpuszt építeni nem könnyű feladat. Időigényes elfoglaltságról van szó, amely ráadásul számos kompromisszummal jár: a korpuszépítőnek folyamatosan olyan döntéseket kell hoznia, amelyek kihatnak a korpusz tartalmára, jellegére. A hasznosság, használhatóság és hatékonyság érdekében a szövegeket előzetesen ki kell választania, ellenőriznie és javítania kell. Esetenként rövidítenie is kell rajtuk, és egy részüket át kell írnia, hogy a nyelvtanuló számára érthetőek, értelmezhetőek legyenek. Ezek a módosítások bizonyos fokig aláássák a korpusz tartalmának autentikus voltát, illetve a

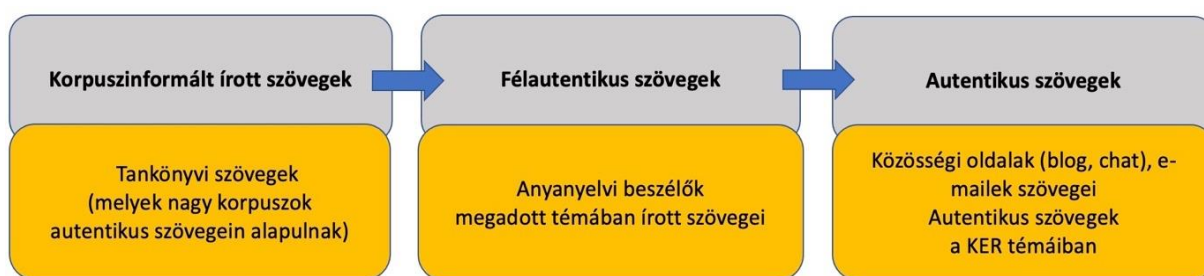
² Megjegyezzük, hogy egyes kutatók az adaptált szövegek autenticitását nem feltétlenül kérdőjelezi meg, különösen, ha a korpuszépítő a szövegeket elsősorban rövidítette, de szókinccsüket csak kivételes esetekben módosította (pl. Meunier–Reppen 2015).

tartalmának reprodukálhatóságát. Ugyanakkor arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy ha a pedagógiai korpusz építője minden esetben megőrizné a szövegek eredeti formáját – vagyis maximálisan ügyelne az autenticitás elvének betartására –, az a korpusz használhatóságát korlátozná³.

3. A MagyarOK nyílt korpusz rövid bemutatása

A MagyarOK tankönyvcsaládhoz készült pedagógiai korpusz végleges állapotában legalább másfélmillió tokenből fog állni, amelyet lehetőség szerint a későbbiekben tovább bővítünk. A korpusz 2021 őszén mintegy 485 000 tokent tartalmaz (az anyagok egy része még feldolgozás alatt áll), és a [MagyarOK nyílt korpusz](#) már most is bárki számára regisztráció nélkül elérhető a *Sketch Engine* felületéről (a pontos elérési címet ld. a szakirodalmi jegyzékben). A korpusz négy szintre tagolódik (A1, A2, B1 és B2), amelyek közül itt az A1–B1-es szintekkel foglalkozunk. Ezeken a szinteken a KER leírásai szerint a nyelvtanuló még nem tekinthető önálló nyelvhasználónak. Ahhoz, hogy a korpusz az A1–B1-es szintű nyelvtanuló számára használható anyagot tartalmazzon, minden nyelvi szinten egy háromlépcsős rendszerben jutunk el a tananyagban szereplő, vagyis természetes nyelvhasználatot tükröző, adaptált szövegektől az autentikus szövegekig.

- A korpusz első része a MagyarOK A1–B1 tankönyvek szövegeit, azaz körülbelül 150 000 tokent tartalmaz. Lényeges megjegyeznünk, hogy a tananyagban található szövegek legnagyobb része adaptált (rövidített, némileg leegyszerűsített és helyenként átírt), ám autentikus nyelvi inputon alapuló anyag.
- A második alkorpuszban anyanyelvi beszélők félautentikus szövegeit találjuk. Ez az alkorpusz jelenleg az A1-es és az A2-es szinten érhető el és összesen 61 000 tokent tartalmaz.
- A harmadik, mintegy 500 000 tokent tartalmazó alkorpusz pedig különböző műfajú autentikus szövegekből (újságcikkekből, blog- és fórumbejegyzésekből) és személyes szövegekből, például e-mailekből és a közösségi oldalakon folytatott interakciókból fog állni (jelenleg fejlesztés alatt, várhatólag 2022 végétől elérhető). A korpusznak ez a része terveink szerint folyamatosan bővülni fog.



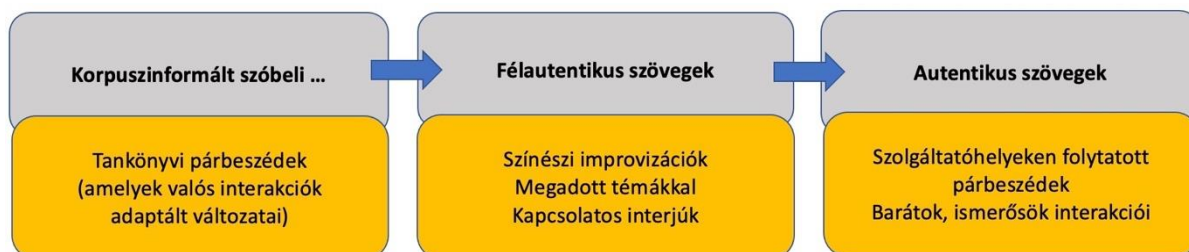
1. ábra: Az A1–B1-es szintre készült írott korpusz tartalma

³ Ezen a helyen meg kell említenünk, hogy egyes kutatók – így például Johns (1991), Chambers et al. (2011) vagy Tyne (2012) – a nyelvészeti céllal készült korpuszok használatát ajánlják, és kitartanak amellett, hogy minden körülmények között autentikus nyelvi példákkal kell dolgozni. A magasabb nyelvi szinten álló nyelvtanulók számára ez valóban járható út lehet, ám a teljes mértékig autentikus korpuszok csak nehezen használhatók alacsonyabb nyelvtudási szinteken. Ezek szövegei ugyanis komplex szókincset tartalmaznak, amely megnehezíti a nyelvi megnyilvánulások rekontextualizálását (Widdowson 2003). További gondot jelent, hogy az autentikus nyelvi produktumok olykor nyelvhelyességi hibákat, stilisztikai szempontból problematikus megnyilvánulásokat és nem vállalható, szélsőséges nézeteket is tükrözhetnek.

Az írott korpuszt a szóbeli interakciók korpusza egészíti ki. Az írott korpuszhoz hasonlóan itt is három lépcsőn keresztül jutunk el a természetes nyelvhasználatot tükröző interakcióktól a félautentikus megnyilvánulásokon keresztül az autentikus megnyilvánulások alkorpuszáig.

- Az első alkorpusz a tankönyvi párbeszédék átíratát tartalmazza (kb. 62 100 token). Ezek a korpusz által inspirált, de szerkesztett beszélgetések különböző interakciók megvalósításához kínálnak modelleket, és a szóbeli interakciók számos jellegzetes vonását mutatják.
- A második alkorpusz kétféle félautentikus interakció átíratát tartalmazza: (1) színészi improvizációk (jelenleg 30 700 token, egy része még fejlesztés alatt) és (2) rövid, kérdésekkel irányított interjúk (kb. 110 400 token).
- A harmadik alkorpusz autentikus szóbeli megnyilvánulások átírataiból áll, és szintén két részre oszlik: (1) szolgáltatókkal folytatott párbeszédék (kb. 35 880 token), valamint (2) félhivatalos és informális (barátok, munkatársak, családtagok közötti) beszélgetések (kb. 34 500 token). Ez az alkorpusz egyébként számos olyan felvétel leíratát is tartalmazza, amely a tankönyvekben szereplő párbeszédéknek is alapjául szolgált. Az átírás az *Alrite* szoftverrel készült, a szövegeket manuálisan javítottuk. A korpusznak ez a része terveink szerint folyamatosan bővülni fog.

A teljes A1–B1-es szóbeli korpusz jelenleg mintegy 275 000 tokent tartalmaz (több mint 38 órányi felvétel, vagy körülbelül 115 token/perc). Ez jóval több anyag, mint amennyit bármely tankönyv nyújtani tudna. Az első és második alkorpusz alapjául szolgáló videók és hangfelvételek egy része elérhető a tankönyv honlapján és a *MagyarOK – Magyarul beszélni menő* YouTube-csatornán. A harmadik alkorpusz videó- és hanganyaga jelenleg feldolgozás alatt áll, amelynek célja a felvételek hangminőségének javítása, valamint az adatvédelmi problémák megoldása. (A korpuszok részletesebb bemutatásához ld. Szita 2020.)



2. ábra: Az A1–B1-es szintre készült szóbeli korpusz tartalma

A *Sketch Engine* honlapján a nyelvtanulóknak és nyelvtanároknak számos könnyen kezelhető eszköz áll rendelkezésükre, amelyek segítségével különböző szempontok szerint kereshetnek a korpuszban. Így a *Word Sketch* eszközzel több elemből álló nyelvi egységek (kollokációk) kérdezhetők le, a *Concordancer* konkordanciasorai számos példát szolgáltatnak a keresett nyelvi elem (morféma, szó vagy kifejezés) használatára, a *Wordlist* segítségével pedig szófaj szerinti gyakorisági listák állíthatók fel. Az eszközök használatát az alábbiakban egy-egy feladathoz kapcsolódóan röviden be is mutatjuk. Mindegyik eszközzel a teljes korpuszban vagy a választott alkorpuszban is lehet keresni.

4. A korpuszalapú tanulás (*data-driven learning*)

A nyelvórai feladatok célja nyilvánvalóan az, hogy lépésről lépésre közelebb vigye a tanulókat végső céljukhoz, az idegen nyelv magas szintű elsajátításához. E cél elérését a korpuszalapú feladatok nagy mértékben segíthetik: egyrészt statisztikai alapon azonosíthatóvá teszik a gyakran használt nyelvi elemeket (általánosságban vagy nyelvi szint, kontextus és/vagy téma szerint), másrészt számtalan példával segítik bevésésüket. Ugyanakkor arra is ösztönzik a tanulót, hogy reflektáljon a célnyelv működésére, hiszen „a tudatos nyelvelemzés megkerülhetetlen a tanulási folyamat során”, és „a nyelvóra az a hely, ahol ezt lehet és kell is ösztönözni” (Salazar 2014: 158). Végül a korpuszhasználat arra is lehetőséget nyújt a tanulóknak, hogy a hasznosnak talált nyelvi elemeket beépítsék saját szövegeikbe (Kennedy és Miceli 2010, 2017; Szita 2020).

A korpuszhasználat módszertanát az úgynevezett „korpuszalapú tanulás” (*data-driven learning*) szakirodalma foglalja össze. A fogalom megalkotása és tartalmának kidolgozása elsősorban Johns (1991) nevéhez fűződik. A korpuszalapú tanulás lényege az anyanyelvi beszélők nyelvhasználatának megfigyelése célzott kérdések alapján, a tanár pedig e folyamat kísérése és a nyelvi jelenségek, használati tendenciák bevésését szolgáló, korpuszalapú feladatok összeállítása. Fontosnak tartjuk megemlíteni, hogy a „korpuszalapú tanulás” nem egy teljesen új tanításmódszertant, csupán egy új eszköz optimális használati lehetőségeit jelenti. Azon kérdések sorába, amelyek megválaszolásában a korpusz különösen nagy segítséget nyújt, tartoznak például a következők: Hogyan használják a „...” szót? Mit jelent pontosan az, hogy „...”? Mi a különbség „...” és „...” (két szó vagy kifejezés) között? Mondhatjuk-e azt, hogy „...”? (Johns 1991a, 1991b; Sinclair 2003) Amint látjuk, jellegzetesen olyan kérdésekről van szó, amelyekre más eszközök – például nyelvtankönyvek, szótárak – segítségével, de még a nyelvész vagy a nyelvtanár intuícióját bevonva sem lehetséges teljes és kielégítő választ adni. A felsorolt eszközök korlátozott hatékonyságának oka az, hogy ezek csupán egy-két példával, egyszerű használati szabállyal és/vagy definícióval tudnak szolgálni, holott teljes választ általában nagyobb számú nyelvi megnyilvánulás megfigyelése – vagyis a korpuszelemzés – adhat. Az ismételt találkozásoknak köszönhetően „a tanuló a választott szót [vagy kifejezést] többféle kontextusban figyelheti meg, megismerheti tipikus kollokációs partnereit, jellemző szöveggörnyezetét és azokat a regisztereket, amelyekben előfordul. Ezáltal elmélyítheti a róla szerzett tudását” (Allan 2009:24).

Johns (1991:5) a korpusz lekérdezéséhez és az eredmények rendszerezéséhez három egymást követő lépést javasol, melyek közül az első a megfigyelés, a második az osztályozás, a harmadik pedig az általánosítás szakasza. A megfigyelés szakaszában a nyelvtanulók egy vagy több nyelvi (lexikai, nyelvtani, szemantikai, pragmatikai) mintázatokat (*linguistic patterns*) azonosítanak, az osztályozás fázisában csoportosítják megállapításaikat, végül megvizsgálják, hogy a megfigyelt mintákat lehet-e általánosítani más példákra (konkrét példákhoz ld. az 5.1. és az 5.2. fejezetrészt).

5. Szóprofil készítése, nyelvi mintázatok (*linguistic patterns*) feltárása

Amikor arról beszélünk, hogy a tanuló a korpuszban megfigyelt példák segítségével nyelvi mintázatokat tárhat fel (Boulton 2010; Boulton és Thyne 2014; Hoey 2005; Hunston 2008, 2010, 2015; Sinclair 2003), fontos szem előtt tartani, hogy – amint a pedagógiai korpuszok nem elsősorban nyelvészeti-kutatási célokat szolgálnak, úgy – a tanuló (és a tanár) sem korpusznyelvész. Chambers (2019: 472–3) szerint a tanár feladata, hogy segítse a diákot egy **elemzési módszert** és néhány olyan egyszerű **eszköz** elsajátításában, amelyek segítségével az adott **nyelvi szint anyagát** új, hatékony szempontok szerint **tanulmányozhatja** és

rendszeresheti, de ne próbálja meg korpusznyelvészeket faragni belőlük. A következő oldalakon ennek az alapelvnek a lehetséges megvalósítására mutatunk be néhány példát. A korpusz alapján megválaszolható nyelvi kérdéseket jellemzően két nagy csoportra oszthatjuk (elsősorban lexikai és elsősorban grammatikai jellegű kérdések), bár – amint az 5.1. és 5.2. pontban látni fogjuk – az elemzés során mindkét esetben feltárhatók lexikai, grammatikai, szemantikai és pragmatikai jellemzők is.

5.1. Korpuszalapú válasz lexikai kérdésre

A tanuló kérdése: Hogyan használhatom a *nagy* melléknevet? Mit jelent pontosan?

Eszköz: *Word Sketch*

A különösen nagy gyakorisággal előforduló szavak esetében a nyelvtanuló számára nem is annyira a kontextus nélkül álló szó jelentésének megértése okoz problémát (például a *nagy* szót a *'big'*, *'large'*, *'great'* szóval fordíthatjuk angolra, és szinte minden más nyelvben találunk – első látásra – pontos megfelelőt). A nyelvtanuló számára inkább az jelent gondot, hogy a gyakori szavaknak – kontextustól függően – számos (nemegyszer idiomatikus) jelentésük, ennél fogva igen sok kollokációs partnerük van (ld. pl. Nation 2013; Szudarski 2017). Ez alól a *nagy* melléknév sem kivétel.

Ahhoz, hogy a korpuszból feltárható jelentéseket és használati tendenciákat a tanuló – önállóan vagy tanári segítséggel – megfigyelhesse és rendszerbe állíthassa, a szakirodalmat követve négy jellemző feltérképezését javasoljuk: a lexikai, grammatikai, pragmatikai és szemantikai jellemzőkét. Ezt a négy jellemzőt mindenekelőtt Sinclair (1991, 2004), Hoey (2005) és Stubbs (2009) írták le korpusznyelvészeti szempontból, és többek között O’Keeffe et al. (2007), Flowerdew (2009), valamint Omidian és Siyanova-Chanturia (2020) adaptálták a nyelvtanuló szükségleteire. O’Keeffe et al. (2007: 14–17) a négy jellemző alapján úgynevezett „szóprofilok” (*word profiles*) felállítását javasolja. A korpusznyelvészeti eredményei alapján a jellemzők jelentőségét és a feltárásukat segítő munkamódszert következőképpen magyarázhatjuk el a nyelvtanulóknak:

- A legtöbb szó környezetében bizonyos szavak a véletlenszerűnél jóval nagyobb, statisztikai szempontból is szignifikáns gyakorisággal jelennek meg. Ezek a szó kollokációs partnerei, amelyekkel többszavas egységeket alkot. Figyelje meg és írja ki a kiválasztott elem környezetében rendszeresen előforduló szavakat! Használja a *Word Sketch* és a *Concordancer* eszközöket!
- A választott szót tartalmazó többszavas egységekhez gyakran társíthatók nyelvtani jellemzők (mintázatok) is. Ezek a többszavas egység kolligációi. Tanulmányozza a nyelvtani jellemzőket! Igék esetében például megvizsgálhatja a következő kérdéseket: Van-e olyan igeidő, igemód, szám és személy, főnévrag vagy más nyelvtani jellemző, amely rendszeresen kíséri a választott szót? Melléknevek esetében például a következő kérdésekre kereshet választ: Alap-, közép-, vagy felsőfokban jelenik-e meg túlnyomórészt a melléknév? Módhatározói vagy jelzői szerepet tölt-e be a mondatban? stb. A grammatikai jellemzők sorát mindig érdemes kiegészíteni a szórendre vonatkozó sajátosságok megfigyelésével is.
- Sok többszavas egységnek szemantikai jellemzői is vannak, ami a korpusznyelvészeti terminológiájában annyit jelent, hogy ezek az egységek gyakran vagy pozitív, vagy negatív töltetűek, és nemritkán jól körülhatárolható jelentésmező is társul hozzájuk. Tanulmányozza a többszavas egység jelentését! Pozitív vagy negatív töltetet hordoz-e az egység? Vannak-e egyéb, a jelentést pontosító jellemzők, például: elvont vagy konkrét

dolgokra vonatkozik-e inkább az egység? Minek a leírására használjuk tipikusan (emberek, természeti jelenségek stb.)?

- Sok többszavas egységhez pragmatikai jellemzők, vagyis tipikus kommunikációs helyzetek is társíthatók. Milyen szövegtípusban fordul elő? Formális vagy informális, írásbeli vagy szóbeli kommunikációs helyzetekben használjuk-e tipikusan a választott szóval alkotott többszavas egységet?

A konkrét munkafolyamat szemléltetésének első lépéseként a *nagy* melléknévvel alkotott melléknév–főnév szerkezetek listáját kérdezzük le a *Word Sketch* eszköz segítségével. A melléknév 282 alkalommal fordul elő az A1–B1-es korpuszban – ez egymillió tokennél 885 előfordulást jelent –, tehát gyakori szóval állunk szemben. Az alábbi táblázat a korpuszban előforduló tipikus kollokációs partnereket mutatja (gyakorisági mutatók alapján sorba rendezve):

nouns modified by "nagy"	szoba	...	fürdőszoba	...
	család	...	választék	...
		...	szereket	...
kert	konyha	...	előny	...
ház	káosz	...	Budapest	...
lakás	zaj	...	élmény	...
város	Dr	...	projekt	...
iroda	Dr	...	napilap	...
iroda	tehetség	...	iskola	...
iroda	tehetség	...	múzeum	...
rész	iPhone	...	épület	...
íróasztal	régió	...	ÁÁÁ-t	...
csend	megye	...	Caesar	...
erdő	megye	...	hőség	...
erdő	nyugalom	...	kedvelő	...
asztal	különbség	...	rajongó	...
asztal	különbség	...	sportember	...
tér	hal	...	forgalom	...

3. ábra: A 'nagy' melléknévhez társuló főnevek a MagyarOK A1–B1-es szintű korpuszában

Mivel a pedagógiai korpusz a tanuló nyelvtudási szintjén, az ő igényeihez igazodó nyelvi inputot tartalmaz, mérete és tematikája egyaránt korlátozott (a MagyarOK nyílt korpusza egyértelműen a KER témáihoz illeszkedik), így számolnunk kell azzal, hogy nem tükrözi minden tekintetben hűen az anyanyelvi beszélők nyelvhasználatát. Például a lakás, lakóhely témája a KER A1, A2 és B1-es szintjén is hangsúlyosan szerepel, így nem meglepő, hogy korpuszunkban a *kert*, *ház*, *lakás*, *íróasztal* főnevek a *nagy* melléknév gyakori kollokációs partnerei. Érdekes azonban megjegyezni, hogy jól összeállított pedagógiai korpuszok esetén – legalább a gyakori szavak tekintetében – egy nagy méretű általános korpuszsal összehasonlítva igen hasonló eredményeket kapunk. A *huTenTen2012* korpuszban a következő gyakori kollokációs partnereket találjuk a *nagy* szóval: *rész*, *siker*, *probléma*, *baj*, *öröm*, *szerep*, *szükség*, *dolog*, *meglepetés*, *segítség*, *előny*, *terület*, *nap*, *változás*, *mérték*. A felsorolt kollokációs partnerek közül jó néhány szerepel a MagyarOK nyílt korpuszában.

Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy – bár a szavak többsége valóban a keresett szó kollokációs partnere – a lista tartalmazhat tévedéseket is. Így például a fenti listán a *dr.* szó a *Nagy szeretettel köszöntöm dr. Szikszai Dénest* mondatban szerepel, tehát a *nagy* melléknév valódi kollokációs partnere a *szeretettel* főnév. Ugyanígy az *iPhone* esetében sem *nagy*

iPhone-ról, hanem az *iPhone legnagyobb előnyéről* van szó, vagyis itt az *előnye* a nagy kollokációs partnere. A tévedések kiküszöbölése érdekében mindig érdemes leírni néhány, az adott többszavas egységhez tartozó példamondatot, amit a kiválasztott kollokációs partner melletti három pontra kattintva tehetünk meg.

A példák fenti szempontok szerinti elemzése alapján a *nagy* melléknév profilja a következőképpen mutatható:

Gyakori kollokációk: konkrét jelentésű főnevek	város, ház, kert, múzeum
Gyakori kollokációk: elvont jelentésű főnevek	rész, siker, probléma, gond, öröm, szerep, szükség, dolog, meglepetés, segítség, előny, nap, változás, mérték, ember
Kolligációk (grammatikai jellemzők)	Adj + N. Leggyakrabban felsőfokban: <i>a legnagyobb rész/probléma</i> . Leggyakrabban középfokban: <i>nagyobb mértékben</i> . Leggyakrabban alacsonyfokban: <i>nagy meglepetés, nagy segítség, nagy siker, nagy gond, nagy nap, nagy ember</i> stb.
Szemantikai jellemzők: konkrét jelentésű főnevek	Egy adott dolog méretét, arányát jelöli ki.
Szemantikai jellemzők: elvont jelentésű főnevek	(1) Dolgok, események, emberek fontosságára utal (legtöbbször pozitív konnotáció). (2) Egy probléma, gond súlyos voltára utal (negatív konnotáció).
Pragmatikai jellemzők	Különbözőbb pragmatikai jellemzők nem társíthatók a szóhoz.

4. ábra: A 'nagy' melléknév profilja

A vizsgálódásnak természetesen nem kell a kétszavas egységek rendszerezésével véget érnie. A tanulók három- vagy négyzavas egységeket is megfigyelhetnek, így többek között lekérdezhetik a kiválasztott kételemű kollokációkhoz társuló gyakori igéket is. Például a *nagy siker* kifejezést tartalmazó többszavas egységek a következők: *nagy sikert arat, nagy sikernek számít, nagy sikere van*. Ezeket a kifejezéseket a tanulók szintén rögzíthetik a füzetükben.⁴

5.2. Korpuszalapú válasz nyelvtani kérdésekre

A tanuló kérdése: Miért van az, hogy a *pedig* kötőszó néha a mondat elejére kerül, néha más-hová? Felcserélhetők-e ezek a pozíciók?

Eszköz: *Concordancer*

A korpuszt használhatjuk elsődlegesen nyelvtani jellegű kérdések megválaszolására is. A munkafolyamatot a *pedig* kötőszó vizsgálatán fogjuk szemléltetni. A szó jelentése hol a *de*, hol az *és*, hol pedig a *viszont* kötőszóéhoz áll közelebb, így érthető, ha a nyelvtanulók nehezen

⁴ Egy lekérdezés a *huTenTen2012* korpuszban azt mutatja, hogy a *nagy siker* többszavas egység igéi megegyeznek a pedagógiai korpusz szolgáltatata eredményekkel.

tudják helyre tenni a használatát. Ebben a korpuszból nyert konkrét példák elemzése segíthet, hiszen a példák láthatóvá tehetik a szó használati sajátosságait és tipikus jelentéseit.

A *pedig* kötőszó a *MagyarOK* A1–B1 korpuszában 236, az A1–A2 korpuszban 161, az A1-es korpuszban pedig 84 alkalommal fordul elő, vagyis még az egyetlen nyelvi szintet tartalmazó alkorpuszban is jóval több konkrét (természetesen hangzó, félaumentikus vagy autentikus) példát találunk a használatára, mint egy szótárban vagy nyelvtankönyvben. A következő táblázat az A1-es korpuszból mutat be tíz véletlenszerűen választott konkordanciasort. A kulcsszót (*keyword in context* vagy *KWIC*) piros szín jelöli.

jobb jegy, az egyes pedig a legrosszabb. Nálunk a legrosszabb jegy a hatos, a legjobb pedig az egyes. - Nálunk húsz jegy van. A húszas a legjobb, és tíz alatt minden jegy rossz. A	pedig	az egyes. - Nálunk húsz jegy van. A húszas a legjobb, és tíz alatt minden jegy rossz. A
ció. Egy családnál laktunk. Mi azért nem értettük őket, mert túl gyorsan beszéltek, őket pedig az akcentusunk zavarta. Szerencsére nagyon türelmesek voltak. Kétszer-háromszor is	pedig	az akcentusunk zavarta. Szerencsére nagyon türelmesek voltak. Kétszer-háromszor is
I vizsgáló? Tamás: Anatómiából. Rebeka: Hú! És hogy állsz? Tamás: Hát, nem túl jól, pedig	pedig	tegnap is egész nap tanultam. Csak délben tartottam egy kis szünetet. Pizzát rendeltem
és az óbudai egyetem. A pécsi egyetemet 1367-ben alapították, az óbudai egyetemet pedig	pedig	1395-ben. Mindkét egyetem az 1410-es évekig működött. Ma a legnagyobb egyetem
a fizetted az ebédet? - Nem. Meghívott a barátom. Egyszer ő hív meg engem, egyszer pedig	pedig	én őt. Utazás: 1. Várta már a nyarat? - Jaj, nagyon! Nagyon elfáradtam az első félév
órára. Béci legtöbbször fáradtan érkezik. József biztosan nagyon jól érettségizik, Béci pedig	pedig	sajnos rosszul. A kémia tanárom unalmasan magyaráz, mégis szeretem, mert igazság
beszélt velem, mert így gyorsan fejlődtem. 12 hónapig voltam ott. Nem utaztam sokat, pedig	pedig	gyönyörű helyek vannak nem messze Firenzétől. Mégsem sajnálom, mert így sokat
A fizikai munkát nem bírnám. Ráadásul kreatív lehetek. Ez is előny. Nem utolsósorban pedig	pedig	sok pénzt kereshetek. Nem szeretnék fodrász lenni. - Én igen. Szerintem jó lehet egész
munkám. Csak az a baj, hogy az emberek nem szeretnek hozzám járni. Félnék tőlem. Pedig	pedig	aki szép, egészséges fogakat akar, az félévente egyszer eljön a rendelőmbe. Nagyon
abban foglaljunk, amelyikhez golfpálya is tartozik és ahol van fitness terem. - Szerintem pedig	pedig	abban, amelyikbe könnyen el lehet jutni és ahonnan szép a kilátás. 1. Olyan szállodát
szott jelentős szerepet. Abaliget a cseppkőbarlangjairól nevezetes, Püspökszentlászló pedig	pedig	az arborétumáról és gyönyörű természeti környezetéről. A2_MF7/1. 1. A húgom azal

5. ábra: Példák a 'pedig' kötőszó használatára a MagyarOK A1-es korpuszában

A konkordanciasorokból kiindulva a tanulók megfigyelhetik a nyelvtani elem környezetét és a felmerülő szerkezeti ismétlődéseket. Ehhez legalább húsz konkordanciasort olvasnak el. Ha a szöveggörnyezet nem világos, a tanuló rákattinthat a kulcsszóra; a kattintás egy új szövegdobozt nyit meg, amely a tágabb szöveggörnyezetet – a kulcsszót tartalmazó mondat előtti és utáni néhány mondatot – mutatja. Az alábbi, célzott kérdésekkel segíthetjük a példák elemzését: Hol helyezkedik el a szó a mondatban? Mi előzi meg és mi követi? Vannak-e hasonlóságok az első és a második tagmondat szerkezetében? Van-e különbség a *pedig* kötőszó jelentésében a szó pozíciójától függően?

A következő lépésben a tanulók csoportosítják a példákat. A *pedig* esetében két fő csoportot különböztethetünk meg: (1) a kötőszó a tagmondat elején áll, mint a 3., 4. és a 7. mondatban, vagy (2) egy elem (szó vagy kifejezés) után második pozícióba kerül, mint az összes többi mondatban. A 3., 4. és 7. mondat alapján a tanulók arra a (helyes) következtetésre juthatnak, hogy amikor a *pedig* szó első helyen áll, akkor jelentése nagyjából a *mivel*, *bár* kötőszóéna felel meg. A többi mondatban a jelentése közelebb áll az *és*-hez, azzal a különbséggel, hogy a *pedig* nemcsak újabb elemmel egészít ki egy sort, hanem ezt az elemet az első tagmondatmal szembe is állítja. Például: *oroszlóvoda – olaszgimnázium; 17 óráig/iskola – 17 óra után/otthon*. Az egyik szembeállított elem ilyenkor közvetlenül a kötőszó előtt áll, a másik utána.

Végezetül a tanulók a példamondatokból leszűrt következtetések érvényét további példákön vizsgálják meg, majd összefoglalják megfigyeléseiket. A 6. ábra két táblázata ezt mutatja.

Nagyon sokfajta nyelvtani kérdésre találunk hasonló módszerrel választ. Lekérdezhethetjük egy választott rag, például a *-ban/-ben* névszórag előfordulását, és feltérképezhetjük ennek használatát. Megfigyelhetjük, mely hely- és időhatározók kapják ezt a ragot, valamint azt is, hogy használatukban fellelhető-e bármiféle szabályszerűség. Ugyanígy rákereshetünk egy-egy nehézséget jelentő igekötőre (*meg-*, *el-*) vagy hasonló jelentésű igékre (ld. Szita 2017 és 2018), és ezek használati lehetőségeit is rendszerezhetjük a fenti szempontok alapján. Hasonlóképpen megfigyelhetjük a gyakori igék – például a *van* ige – különféle jelentéseit.

pedig (1)

Kollokációk	Nincs egyértelműen a szóhoz társítható kollokáció.
Kolligációk (grammatikai jellemzők)	SZÓ/KIFEJEZÉS + pedig + tagmondat A <i>pedig</i> a mondat második eleme. Az az elem előzi meg, amelyiket szembeállítjuk az első tagmondat valamely elemével.
Szemantikai jellemzők	Az első tagmondat egyik elemét szembeállítjuk a második tagmondat hasonló funkciójú elemével : <i>A régi város gyönyörű volt, a spanyolok pedig nagyon barátságosak. (a régi város gyönyörű – a spanyolok barátságosak)</i> <i>Az általános iskolában oroszul tanultam, a gimnáziumban pedig olaszul. (az általános iskolában oroszul – a gimnáziumban angolul)</i>
Pragmatikai jellemzők	Gyakran fordul elő elbeszélésekben, történetekben.

pedig (2)

Kollokációk	Nincs egyértelműen a szóhoz társítható kollokáció. Negatív vagy korlátozó értelmű szó jelenléte az első vagy a második tagmondatban, pl. <i>nem, ritkán</i>
Kolligációk (Grammatikai jellemzők)	pedig + második tagmondat A <i>pedig</i> szó a második tagmondat első eleme.
Szemantikai jellemzők	Az első tagmondat gyakran kudarcot, negatív eredményt fejez ki, amelyet a második tagmondat állításának nem várt következménye : <i>Soha nem tudtam szavakat magolni, pedig szeretem a nyelveket. Nem sikerült megtanulni angolul, pedig néztem sok Spongya Bobot.</i>
Pragmatikai jellemzők	A beszélőnek egy eseménnyel kapcsolatos – általában negatív – attitűdjét (frusztrációját) fejezi ki.

6. ábra: A 'pedig' kötőszó kétféle profilja

Az 5.1. és 5.2. pont összegzéseként elmondhatjuk, hogy – akár lexikai, akár nyelvtani kérdésből indulunk ki – a pedagógiai korpusz igen hasznos segítséget nyújthat az adott nyelvi elem jelentésének feltárásában. Különösen igaz ez a gyakori szavak esetében, amelyek használatára még egy kisebb korpuszban is számos példát ad, így ezek többféle szövegkörnyezetben megfigyelhetők. Ha a tanulók megfigyeléseik eredményét a fenti táblázathoz hasonló módon rögzítik, részletes áttekintést kapnak a kiválasztott elem viselkedéséről, használatáról. Nagy előny, hogy a legtöbb kérdés megválaszolásához ugyanazt a módszert alkalmazhatják, így idővel nagy jártasságot szerezhetnek az eszközök használatában.

Nagyon fontosnak tartjuk azonban megjegyezni, hogy a korpuszvizsgálatnak nem az efféle rendszerező táblázatok a legfontosabb hozadékai. Végeredményben ezek aligha adnak több információt, mint egy jó szótár. A korpuszelemzés lényege maga a korpusz vizsgálata, azaz **nagyszámú, természetes nyelvhasználatot tükröző példa megfigyelése, a választott nyelvi elem autentikus vagy félautentikus szövegekben való tanulmányozása**. A létrehozott szóprofil tulajdonképpen nem más, mint emlékeztető, amely a megfigyelés és a rendszerezés

fázisait zárja le. Ám az ezt megelőző lépések sokkal lényegesebbek: ezekben a nyelvtanuló számos mondatot figyel meg a választott szóval, így empirikus módon, konkrét példákon keresztül gyarapítja (intuitív és tudatos módon is) a többszavas egységekről és általában a célnyelvről való tudását. A példákban kirajzolódó ismétlődések pedig lehetővé teszik a különféle jellemzők feltérképezését.

6. A nyílt korpusz felhasználásával készíthető feladatok

Az 5.1. és 5.2. pontban arra láttunk példát, hogyan használhatjuk a nyílt korpuszt lexikai és grammatikai jellegű kérdések megválaszolására. Az alábbiakban olyan feladatokra mutatunk néhány példát, amelyek a korpuszban található mondatokra épülnek. A mondatokat a *Concordancer*-ből tölthetjük le.⁵ A javasolt feladatok a választott nyelvi elem és szövegkörnyezetének megfigyelésére, a többszavas egységek elmélyítésére szolgálnak. Maguk a feladattípusok nem újak, az újdonság inkább abban rejlik, hogy a feladatokban – akárcsak a konkordanciasorok esetében – a gyakorlandó elem többféle tipikus szövegkörnyezetben jelenik meg.

6.1. Egy szó, több mondat

Eszköz: *Concordancer*

Ez a feladat a fent bemutatott *pedig* kötőszó két jelentését és a jelentésekhez kapcsolódó szórendeket gyakoroltatja. A tanulóknak a *pedig* szót kell beírniuk a megfelelő helyre a mondatban (7. ábra). Efféle munkalapok percek alatt generálhatók, ha a mondatokat a korpuszból töltjük le. Mindössze a gyakorlandó szót vagy többszavas egységet kell belőle kitörölni.

Helyezze a *pedig* szót a mondatba! Ügyeljen a szórend és a jelentés kapcsolatára!

1. Este koncerten voltunk, napközben csak pihentünk.
2. Amikor én fiatal voltam, még nem lehetett utazgatni. De szerettem volna!
3. Mindig meglepődöm, mennyi ember elmegy Albert előadásaira. Unalmasan ad elő, ráadásul nem artikulál.
4. Mindjárt elalszom, még tanulnom kell.
5. Erdély és a Balkán irányába innen indultak a vonatok. A Nyugati pályaudvarról Bécs és Párizs felé.

7. ábra: Feladat a 'pedig' kötőszót tartalmazó mondatok szórendjének gyakorlására a nyílt korpuszból vett példákkal

Miután a tanulók kitöltötték és ellenőrizték a mondatokat, a következő lépésben kreatívan használhatják azok elemeit. Így megkérhetjük őket, hogy a második tagmondatot (a teljes mondatot vagy annak egy elemét) változtassák meg. Például: „Este koncerten voltunk,

⁵ A *Concordancer*-ben lekérdezett mondatokat a jobb felső sarokban sorakozó ikonok közül a kék nyílra kattintva tölthetjük le.

napközben pedig *sétálni*.” Vagy: „Este koncerten voltunk, *délután pedig egy múzeumban*.” Megadhatjuk, hány mondatot várunk, vagy megszabhatjuk a diákok rendelkezésére álló időt.

6.2. Keresse meg a hiányzó szót!

Eszköz: *Concordancer*

Ezt a feladattípust Johns (1991) javasolta, bizonyítandó, hogy a hagyományos feladatok hatékonysága növelhető, ha a példákat korpuszból vesszük, mivel ezek a természetes nyelvhasználatot tükrözik. A pedagógiai korpusz mondatai ugyan nem feltétlenül teljesen autentikusak, a természetes nyelvhasználat megőrzése azonban itt is elsődleges cél. A feladat mondataiból mindig ugyanaz a szó hiányzik, amelyet a diákok a korpusz segítségével (vagy enélkül) egészítenek ki (8. ábra).

Melyik szó hiányzik minden mondatból? A megoldáshoz használhatja a *MagyarOK A1* korpuszt.

1. A székem egy nagyon _____ fitneszlabda.
2. A szobám nem túl _____ : 10–12 négyzetméter.
3. A lányok mániákus ember, a szobájában is _____ a rend.
4. Kaposvár nem _____ város: hatvanezer ember él itt.
5. Gyalog járok az irodába. Ez Budapesten _____ luxus!

8. ábra: Feladat a 'nagy' melléknév bemutatására különböző szövegekörnyezetben, korpuszból vett példákkal (A mondatok száma tetszés szerint növelhető.)

Ilyen feladatokat a diákok is készíthetnek a csoportjuknak. Ehhez mindenki kiválaszt egy vagy több szót, amely nehézséget okoz számára, és a korpusz segítségével összeállít belőlük egy hasonló feladatlapot. A diákok a tanórán egymás feladatait oldják meg.

A saját feladatlap elkészítése és mások feladatlapjának kitöltése világossá teszi a szűkebb szövegekörnyezet és a mondatokból hiányzó lexikai elem közötti szoros kapcsolatot (Johns 1991a és b). Arra is megkérhetjük őket, jelöljék meg azokat a mondatokat, amelyek fordítása eltér, és azokat is, amelyeket ugyan értenek, de segítség nélkül nem tudnák megalkotni őket. Ez a lépés tudatosítja, hogy minden nyelvnek megvan a maga idiomaticitása, valamint, hogy a receptív és produktív készségek között eltérések lehetnek (a többszavas egységeket általában könnyebb megérteni, mint megalkotni; vö. Boers 2021).

6.3. Szókincsisméltés

Eszköz: *Wordlist*

Az alábbi feladat azt mutatja be, hogyan használható a pedagógiai korpusz szókincs átisméltésére. A választott alkorpusz(ok) vagy a teljes korpusz szókincsének megjelenítésére a *Wordlist* eszköz használható. Ha például a tanulók az A1-es alkorpusz leggyakoribb mellékneveit szeretnék átisméltetni, a *Wordlisttel* az alábbi listát generálhatják (9. ábra):

MagyarOK A1-B1 × adjective (2,212 items | 8,786 total frequency)

Lemma	Frequency ?	Lemma	Frequency ?	Lemma	Frequency ?	Lemma	Frequency ?	Lemma	Frequency ?
1 jó	335 ...	11 egy	91 ...	21 éves	61 ...	31 kevés	43 ...	41 helyi	35 ...
2 olyan	246 ...	12 fontos	86 ...	22 angol	60 ...	32 késő	43 ...	42 kényelmes	35 ...
3 magyar	239 ...	13 egyik	82 ...	23 magas	59 ...	33 igaz	41 ...	43 csendes	34 ...
4 amilyen	226 ...	14 régi	76 ...	24 másik	57 ...	34 drága	40 ...	44 rengeteg	34 ...
5 kicsi	196 ...	15 német	71 ...	25 nehéz	55 ...	35 szíves	39 ...	45 amerikai	31 ...
6 új	191 ...	16 érdekes	69 ...	26 gyönyörű	53 ...	36 szinonim	39 ...	46 modern	31 ...
7 nagy	183 ...	17 kedvenc	66 ...	27 fáradt	49 ...	37 hosszú	38 ...	47 olasz	31 ...
8 szép	123 ...	18 ilyen	65 ...	28 tilos	46 ...	38 francia	36 ...	48 biztos	30 ...
9 kis	102 ...	19 friss	63 ...	29 közösségi	44 ...	39 rossz	36 ...	49 európai	30 ...
10 kedves	95 ...	20 finom	62 ...	30 könnyű	43 ...	40 szuper	36 ...	50 türelmes	29 ...

9. ábra: Az ötven leggyakoribb melléknév a MagyarOK A1 korpuszban

A fenti fontos melléknévek még ebben a korlátozott méretű korpuszban is figyelemre méltó gyakorisággal fordulnak elő, ami számos lehetőséget kínál szövegtérületük megfigyelésére. A tanulók házi feladatként átismételhetik a melléknévek használatát, mindegyikkel átlagosan legalább tizenöt példát megfigyelve (a listán a három pontra kattintva a *Word Sketch* és a *Concordancer* eszköz is előhívható). A *Concordancer* előnye, a tananyagban egymástól távolabb eső előfordulásokat mutat meg egy helyen, vagyis azokat a példákat, amelyekkel a diák különféle szövegekben találkozott, egymás alatt vonultatja fel, lehetőséget adva a szerkezeti és szókincsbeli ismétlődések megfigyelésére. Mivel a szókincselsajátítás „kumulatív folyamat” (pl. Nation 2013: 119, 127), az ismétlés módszereinek a rendszerezett korpuszpéldák megfigyelésével való kiegészítése fokozottan segítheti a bevésést (Hoey 2005).

7. A korpuszban található szövegek mint nyelvi modellek

A szövegalkotás igen hatékony módja lehet a tudás rendszerezésének (Nation 2013; Boers 2021). Ezért a *MagyarOK* tankönyvek mindegyik fejezete egy olyan feladattal zárul, amelyben a tanulók a fejezetben tárgyalt témával kapcsolatban megírhatják saját szövegüket. Ennek a feladatnak a megoldásában is segíthet a nyílt korpusz, amely szövegeinek egy része nyelvi modellként is használható. Az A1-es és az A2-es tankönyvek zárófeladataihoz készített modellszövegek már részét képezik a nyílt korpusznak, a B1-es szövegek még feldolgozás alatt állnak (Szita 2020: 175–176). A modellszövegek azt mutatják meg, hogyan lehet természetesen hangzó, koherens szöveget alkotni, amely – az adott témával kapcsolatosan – személyes tartalmakat közvetít (Kennedy–Miceli 2010, 2017).

Mielőtt megalkotnák saját szövegeiket, a tanulók elolvashatják a korpuszban található modellszövegeket, vagy ezekben különböző elemek használatára kereshetnek rá.⁶ A modellszövegekben megjelenő leggyakoribb melléknévek, igék vagy főnevek rendszerezésére használhatják az 5.3. pontban bemutatott *Wordlist* eszközt. A *Word Sketch* és a *Concordancer* segítségével pedig megfigyelhetik ezek használatát többszavas egységekben és teljes mondatokban, illetve szövegrészekben. Ugyanakkor a szövegek egészét is tanulmányozhatják, hiszen ez teszi láthatóvá a szerkezeti és szórendi ismétlődéseket és variációkat, valamint a szövegkoherenciát biztosító elemek használatát. A modellszövegekből

⁶ Ehhez először bármelyik eszközben a *File name* funkcióra kell rákattintani, majd kiválasztani a fejezethez tartozó mintaszövegeket, például az A1-es könyv negyedik fejezetéhez tartozó szövegeket a MagyarOK_A1_4fejezet_mintaszovegek fájlban találjuk.

a tanuló annyi szót és kifejezést „hasznosít újra”, amennyit csak akar. Az egyetlen kritérium, hogy a végeredmény természetesen hangzó, logikusan felépített szöveg legyen. A diáknak tehát nem az a feladata, hogy „nulláról alkossa meg” a szövegét, hanem az, hogy a modellek segítségével jól olvasható, koherens szöveget hozzon létre, amelyben a tanult szókincs nagy részét természetes szövegek környezetében használja.

Álljon itt egy példa a „Lakóhelyem” (MagyarOK A1, 4. fejezet) témában írt zárószövegre, amelyet a diák a modellszövegek alapján készített el. A szövegekből átvett többszavas egységeket vastagon szedtük.

*A városom fantasztikus. Franciaországban, **Strasbourgban élek**. Az egyetemen kínaiul és magyarul tanulok. Strasbourgban **körülbelül négyszáz ezer ember él**. **Természetesen nem a nagyváros**.*

Nagyon szép a város. Jó a közbiztonság, magas az életszínvonal és vannak kulturális és sportolási lehetőségek is.

*Központban vannak **szép és régi épületek, modern könyvtárok, híres múzeumok, nagy mozik és színházak is**. A közlekedés jó, praktikus de egy kicsit drága. A városban **nem járok autóval. Általában villamossal és gyalog közlekedem**.*

*A kollégiumban lakom, a kollégium elég modern és világos. **Egy csendes utcában lakom, de sok diák lakik is itt. Szerintem Strasbourg nagyon érdekes és hangulatos, mert a városban sok olcsó és népszerű bár, kocsmá és étterem van.***

*Nagyon tetszik Strasbourgi kávézók. Itt lehet könyvet olvasni, kávét inni, pogácsát enni és e-mailt írni. A városban **kitűnő cukrászdák** vannak is. Strasbourg **nagyon biztonságos város, az emberek kedvesek, barátságosak és nyugodtak**.*

*Strasbourgban **nincsenek magas hegyek, tengerek, tók vagy nagy erdők**. Tél elég hideg is, de mégis **nagyon szeretem itt élni**.*

Ahhoz, hogy a feladat hatékonyan segítse a diákok nyelvi fejlődését (és ne egyszerű kivágásról és beillesztésről legyen szó), érdemes egy rutinszerű munkafolyamatot követni, amelynek során az egyes lépéseinek hasznáival a tanuló maga is tisztában van. Ez az alábbi lépésekből állhat:

- (1) A diákok elolvassák a mintaszövegeket, majd kijegyzetelik a hasznos kifejezéseket – például azokat, amelyek rájuk is igazak. A nyílt korpusz eszköztárának segítségével többszavas egységeket is gyűjtenek, és megfigyelik a választott szavak használatát.
- (2) A diákok a modellszövegek és többszavas egységek felhasználásával megalkotják saját szövegüket.
- (3) A tanár kijavítja a szöveget, javításait lehetőség szerint el is magyarázza.
- (4) A diák a javított szöveget kézzel lemásolja, hogy a helyes kifejezések kinetikus úton is rögzüljenek.
- (5) A következő órába beépítünk legalább egy olyan lépést, amelyben a szövegekkel „történik valami” (ld. alább).

Az első lépésben a tanuló tehát megfigyeli az anyanyelvi beszélők kifejezésmódját, és megkeresi azokat a kifejezéseket, amelyeket a saját szövegében felhasználhat. Nagyon fontosnak tartjuk, hogy ne ösztönözzük a diákokat A1–A2-es szinten arra, hogy „saját szavaikkal” fogalmazzák meg mondanivalójukat, hiszen kezdő nyelvtanulóként még nincsenek saját szavaik, azaz még nem áll rendelkezésükre elegendő nyelvi elem, amelyből tudatosan válogathatnának. Modell nélkül valószínűleg az anyanyelvükre fognak támaszkodni vagy egyes szavakat egymás után felsorakoztatva igyekeznek mondatokat alkotni, amelyek sem tipikusak, sem tökéletesen érthetők nem lesznek. Vagyis nyelvileg gyenge minőségű

szöveget hoznak létre, amelynek megalkotása során igen keveset tanultak, sőt félő, hogy a folyamatban még néhány hibás alakot is bevéstek (Boers 2021).

A modellszövegek használatának előnye, hogy az ezekben megtalálható többszavas egységeknek többségét a tanuló már ismeri; így amikor a szövegébe beépíti ezeket az elemeket, és koherens elbeszéléssé rendezi, átismétli és elmélyíti őket. Ennélfogva az önálló szövegalkotás fázisában többnyire helyes nyelvi megnyilvánulásokat hoz létre, vagyis ahelyett, hogy szabadon kísérletezne a nyelvvel, ám közben hibás fordulatokat is rögzítene, a természetes nyelvhasználatot gyakorolja. Ha a javított szöveget a tanuló kézírással le is másolja, annak nyelvi elemei még inkább bevéődnek. S ha a diákok szövegeivel a következő órán történik is valami (például ezek a szövegek adják egy beszélgetés, egy interjú vagy egy kiselőadás vázát), a szókincs és szerkezetek még inkább elmélyülnek, ugyanakkor az íráskészség után a beszédkészséget és a szövegértést is fejlesztjük.⁷

8. Összegzés

Írásomban a *MagyarOK* nyílt korpusz néhány használati lehetőségét mutattam be. Kitértem annak ismertetésére, hogy a pedagógiai korpuszok nem követhetik mindenben a nyelvészeti korpuszok építésének kritériumait, hiszen ez a kétfajta korpusz nem ugyanazzal a céllal készül. A pedagógiai korpusz anyagának összehangban kell állnia a tanuló nyelvi szintjével és tematikájában relevánsnak kell lennie. Ahhoz, hogy a tanuló a korpuszt hatékonyan tudja használni, a szövegeknek a természetes nyelvhasználatot kell közvetíteniük, ám indokolt esetben nyelvezetük lehet némileg módosított.

A bemutatott feladatok azt mutatják, hogyan járulhat hozzá a korpuszhasználat a nyelvi ismeretek megszilárdításához és a nyelvi készségek fejlesztéséhez. A feladatok egy része a korpuszban egyrészt válaszokat kereshet a nyelvvel kapcsolatos kérdésekre. Ezek a feladatok tudatosítják a többszavas egységek fontosságát, megtanítják felismerni és rendszerezni a különféle nyelvi elemek jellemzőit. A feladatok másik része a korpusz mondatait használja. Ezek során a korpuszhasználat előnye a feladat mondatainak minőségében mutatkozik meg, hiszen a tanulók – a tanár által kifejezetten a gyakorlás céljára megalkotott mondatok helyett – számos, a természetes nyelvhasználatot tükröző példával dolgoznak. Végül a korpusz modellszövegek gyűjteményeként is felfogható, amelyek nyelvi elemeit a tanuló saját szövegeibe is beépítheti. A modellszövegek abban segítenek, hogy a tanuló koherens, jól olvasható, gazdag szókincset tartalmazó szövegeket alkosson, s a megfigyelésnek és az aktív használatnak köszönhetően minél több hasznos szerkezetet és fordulatot bevessen. A feladat hatékonyságának érdekében nagyon fontos a szövegekkel való aktív munka.

Összegzésül elmondhatjuk, hogy a *MagyarOK* nyílt pedagógiai korpusz használata az A1–B1-es szinten többféle módon hozzájárulhat a fontos nyelvi elemek megfigyeléséhez, elsajátításához és a nyelvi tudatosság növeléséhez.

Irodalom

- Allan, Rachel 2009. Can a graded reader corpus provide ‘authentic’ input? *ELT Journal* 63/1: 23–32.
 André, Virginie 2020. Corpus d’interactions et apprentissage du français langue étrangère. In: Benoitou C. – Rebuschi M. (eds.): *Les corpus en sciences humaines et sociales*. Presses Universitaires de Nancy. 101–121.
 Aston, Guy 2001. *Learning with Corpora*. Athelstan.
 Boers, Frans 2021. *Evaluating second language vocabulary and grammar instruction*. Routledge.

⁷ A nyílt korpusz a nyelvi ismétlődés és variáció megfigyelésére is kiválóan alkalmas, de ennek taglalására – terjedelmi okokból – ebben a cikkben nincs módunk.

- Boulton, Alex 2010. Consultation de corpus et styles d'apprentissage. *Cahiers de l'APLIUT* 29/1: 98–115.
- Boulton, Alex – Tyne, Henry 2014. *Des documents authentiques aux corpus. Collection langues et didactique.* Les Édition Didier, Paris.
- Braun, Sabine 2007. Integrating corpus work into secondary education: From data-driven learning to needs-driven corpora. *ReCALL* 19/3: 307–328.
- Braun, Sabine 2010. Getting past Groundhog day. Spoken multimedia corpora for student-centred corpus exploration. In: Harris T. – Moleno Jaén, M. (eds.): *Corpus linguistics in language teaching.* Peter Lang, 75–98.
- Cavalla, Crystelle 2019. Corpus numériques: critères pour l'enseignement des langues. *PERL : Entre présence et distance. Enseigner et apprendre les langues à l'université à l'ère numérique.* Equipe PERL: Paris.
- Chambers, Angela 2019. Towards the corpus revolution? Bridging the research-practice gap. *Language Teaching*, 52/4: 460–475.
- Chambers, Angela – Farr, Fiona – O'Riordan, Stéphanie 2011. Language teachers with corpora in mind: From starting steps to walking tall. *Language Learning Journal* 39/1: 85–104.
- Flowerdew, John 2009. Corpora in language teaching. In: Long, H. – Doughty, C. J. (eds.): *The handbook of language teaching.* Blackwell. 327–351.
- Hoey, Michael 2005. *Lexical priming: A new theory of words and language.* Routledge.
- Hunston, Susan 2008. Starting with the small words. *International Journal of Corpus Linguistics* 13/3: 271–295.
- Hunston, Susan 2010. How can a corpus be used to explore patterns? In: O'Keeffe, A. – McCarthy, M. (eds.): *The Routledge handbook of corpus linguistics.* Routledge. 152–167.
- Hunston, Susan 2015. Lexical grammar. In: Biber, D. – Reppen, R. (eds.): *The Cambridge handbook of English corpus linguistics.* Cambridge University Press. 201–216.
- Johns, Tim 1991a. Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials, *English Language Research Journal* 4: 1–16.
- Johns, Tim 1991b. From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of data-driven learning. In: Odlin, T. (ed.): *Perspectives on pedagogical grammar.* Cambridge University Press. 293–313.
- Kennedy, Claire – Miceli, Tiziana 2010. Corpus-assisted creative writing: Introducing intermediate Italian learners to a corpus as a reference resource. *Language Learning and Technology* 14/1: 28–44.
- Kennedy, Claire – Miceli, Tiziana 2017. Cultivating effective corpus use by language learners. *Computer Assisted Language Learning* 30/1–2: 1–24.
- MagyarOK open corpus, Sketch Engine:
<https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Fmagyarok>
- Martinez, Ron – Schmitt, Norbert 2012. A phrasal expression list. *Applied Linguistics* 33/3: 299–320.
- Martinez, Ron – Schmitt, Norbert 2015. Vocabulary. In: Biber, D. – Reppen, R. (eds.): *The Cambridge handbook of English corpus linguistics.* Cambridge University Press. 439–460.
- Meunier, Fanny – Reppen, Randi 2015. Corpus versus non-corpus-informed pedagogical materials: Grammar as the focus. In: Biber, D. – Reppen, Randi (eds.): *The Cambridge handbook of English corpus linguistics.* Cambridge University Press. 498–514.
- Nation, Paul 2013. *Learning Vocabulary in Another Language.* Cambridge University Press.
- O'Keeffe, Anne – McCarthy, Michael – Carter, Ronald 2007. *From corpus to classroom.* Cambridge University Press.
- Omidian, Taha – Siyanova-Chanturia, Anna 2020. Semantic prosody revisited. Implications for language learning. *TESOL Quarterly* 54/2: 1–13.
- Poole, Robert 2018. *A guide to using corpora for English language learners.* Edinburgh University Press.
- Salazar, Danica 2014. *Lexical bundles in native and non-native scientific writing.* John Benjamins.
- Sinclair, John 1991. *Corpus, concordance, collocation.* Oxford University Press.
- Sinclair, John 2003. *Reading concordances. An introduction.* Pearson/Longman.
- Sinclair, John 2004. *Trust the text.* Routledge.
- Stefanowitsch, Anatol 2020. *Corpus linguistics. A guide to the methodology.* Language Science Press.
- Stubbs, Michael 2009. The search for units of meaning: Sinclair on empirical semantics. *Applied Linguistics* 30/1: 115–137.
- Szita Szilvia 2020. Korpuszépítés és korpuszhasználat alacsonyabb nyelvtudási szinteken. *Hungarológiai Évkönyv* 21/1–2: 173–179.
- Szita Szilvia 2017. Ön most eljött vagy megjött? Korpuszhasználat a magyar mint idegen nyelv tanításában. *Hungarológiai Évkönyv* 18/1: 81–93.
- Szita Szilvia 2018. Annak tűnik, aminek látszik? *Modern Nyelvoktatás* 2018 24/1: 31–47.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2017. Modellalapú nyelvoktatás, természetes nyelvhasználat. *THL2* 1(2), 262–269.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2013–2019. *MagyarOK A1–B2.* Pécsi Tudományegyetem.

Szudarski, Pawel 2017. *Corpus linguistics for vocabulary*. Routledge.

Tyne, Henry 2012. Corpus work with ordinary teachers: Data-driven learning activities. In: Thomas, J. – Boulton, A. (eds.): *Input, process and product: Developments in teaching and language corpora*. Masaryk University Press. 114–129.

Widdowson, Henry 2003. *Defining issues in English language teaching*. Oxford University Press.

Szita, Szilvia

On the use of the *MagyarOK* open pedagogical corpus

The article presents the open pedagogical corpus called *MagyarOK A1–B2*, which was built for the Hungarian as a Second Language coursebook series with the same title, to enhance the teaching and learning of the language by providing (semi-)authentic texts so that users can study the actual language use of native speakers in specific communicative contexts and situations, and to provide language patterns and models which learners can integrate into their own linguistic output. The paper first gives a brief overview of the general criteria for pedagogical corpora and presents the contents of the corpus *MagyarOK*, then it proposes tasks for data-driven learning based on the corpus. It is suggested, on the one hand, that data-driven tasks can contribute in several ways to language acquisition through noticing, analyzing, and awareness-raising. On the other hand, active interaction with the corpus material can help learners memorize various language patterns.

II. A HUNGAROLÓGIA OKTATÁSA

Gál Adél

A néprajzi ismeretek átadásának lehetőségei a magyar mint idegen nyelvi órákon

1. Bevezetés

*„Az iskolában azt kell keresni, ami
a gyermek lelkéhez közel áll”
(Györffy István 1939)*

A jelen tanulmány a néphagyomány tanításának lehetőségeit vizsgálja a magyar mint idegen nyelvi órák és múzeumpedagógiai foglalkozások keretében. Az eredetileg szakdolgozatként¹ elkészült munkám kiindulópontját a Nagyberegi Tájház múzeumpedagógiai foglalkozásai képezték, melyeket sikeresen vezettem a magyar nyelvet tanuló ukrán diákok körében.

A magyart idegen nyelvként tanulók nyelvoktatására számos módszer és taneszköz áll rendelkezésre. Nem elég viszont „csak” a nyelvet megtanulni: a jól kommunikáló nyelvhasználóknak a nyelv mögött meghúzódó, illetve a nyelvben megtestesülő kulturális tartalmakat is ismerniük kell. E feltevés volt a kiindulópontunk a Nagyberegi Tájházba látogató ukrán anyanyelvű tanulók esetében is, akik a Beregszászi 5. számú Középiscola (ukrán tannyelvű iskola) diákjaiként hagyományos iskolai keretek között tanulják a magyart mint idegen nyelvet (MID). (Az intézményben egyébként már lassan húsz éve tanítják a MID-et különböző – kezdetben fakultatív, ma szaktantárgyi – keretek között.) Ezek a tanulók a tanóráik kiegészítéseként, pedagógusuk vezetésével látogattak ki a Nagyberegi Tájházba a magyar kultúra mélyebb megismerése céljából, és ott kézművességgel összekötött múzeumpedagógiai foglalkozásokon vettek részt. Így a tanulás egy új formáját ismerték meg, amely élményszerűvé, érdekessé és intenzívvé tette számukra a nyelvtanulást, s amelynek eredményeképpen sikerélményben volt részük. Ez a siker nagyrészt annak volt köszönhető, hogy a tanulók számára már meglévő magyar nyelvtudásukra alapozva célirányos foglalkozásokat szerveztünk, amelyeket múzeumpedagógiai feladatok egészítettek ki. Feltevésünk az volt, hogy a célirányosan kidolgozott foglalkozások, a tanulóközpontúan megszerkesztett múzeumpedagógiai feladatlapok és a múzeumpedagógussal fenntartott együttműködés nagyban hozzájárul a tanulók nyelvtanulása mellett a magyar kultúra egyes szegmenseinek megismeréséhez.

A tanulmányban először bemutatom a néphagyomány és a kultúra összefonódásának jelentőségét, illetve a néprajznak az oktatásban elfoglalt helyét, majd szólok a MID-tanórák bevezetéséről Kárpátalján, valamint a MID és a néprajz kapcsolatáról. Ezután ismertetem az ukrán tanulók számára szervezett foglalkozások helyszínéül szolgáló Nagyberegi Tájházat, és röviden összefoglalom a múzeumpedagógia feladatait, céljait, illetve tárgyalom, hogy milyen múzeumpedagógiai eszközök és módszerek segíthetik a tanulók nyelvtudásának fejlesztését. A tanulmányban bemutatott múzeumpedagógiai feladatlapok a magyar kultúrkör és ünnepkör alkalmaira készültek. Kárpátalján elsőként a Nagyberegi Tájházban alkalmaztunk efféle feladatlapokkal lezáruló múzeumpedagógiai foglalkozásokat. A Tájház egyben az első és máig az egyetlen olyan kárpátaljai intézmény, amely múzeumi foglalkozások keretében fogad a nyelvtanulás fejlesztése érdekében ukrán anyanyelvű tanulókat.

¹ A jelen tanulmány a Károli Gáspár Református Egyetem magyar mint idegen nyelv szakos pedagógus szakirányú továbbképzésére írt szakdolgozatom (2020) átdolgozott változata. Témavezetőm Nádor Orsolya volt.

2. A néphagyomány mint a kultúra hordozója

A néphagyomány egy nép évszázadok alatt szerzett tapasztalatainak, ismereteinek összessége. Megnyilvánulnak benne az ember alapvető szükségletei és a kielégítésüket célzó módszerek, eljárások, alkotások. Olyan fogalmak és szellemi termékek összessége, melyek egykor a mindennapokat kitöltötték, s melyeket a későbbi korokban a néprajzkutatók összegyűjthettek, leírhattak. Többé-kevésbé minden ember részesül belőle akarva vagy akaratlanul, többnyire azonban „mesterek” alkotásai révén: a népköltészetet, népdalokat ugyanis nem a nép minden tagja költi, hanem erre született, az adott műfajban kimagasló tehetségű egyének.

„A néphagyomány tart meg bennünket magyarnak s a nemzetközi műveltség tesz bennünket európaivá. Ha azonban csak az európaiságra törekszünk, lehetünk nagy műveltségű népek, de minél hamarabb megszűnünk magyarok lenni... Ez a műveltségállomány időtlen idők óta halmozódik. Évezredek és évtizedek emlékei egyformán feltalálhatók benne. Nagy értéke, hogy általános és mennyiségileg is egyenlő. A hagyományos népi művelődés az élet minden vonatkozásában kiterjed. A nép ezt az élet iskolájában a bölcsőtől a sírig tanulja... A hagyományokat népből kiverni nem lehet. Hangsúlyozandó az a tény, hogy az iskolát és könyvműveltséget szembeállítjuk a hagyománnyal, nem akarja az iskola és könyvművelődés és az európai műveltség nagy értékét kisebbiteni. A néphagyomány nagy nemzetfenntartó erején kívül szükségünk van a magas fokú nyugati művelődés minden vívmányára. A néphagyománynak emellett azt a szerepet szánjuk, hogy minden vonalon alapjául szolgáljon a magasabb rendű művelődésnek, de annak ne csak szint, hanem belső tartalmat is adjon” (Györffy 1939: 7–12).

Ahogy a fenti idézetből kiderül, a néphagyomány nem egyszerű szükséglet, hanem egy bizonyos fokú műveltség szerves része is. Aki beleszületik egy kultúrába, az örökli annak minden szegmensét. Aki pedig szeretne megtanulni egy új nyelvet, csak úgy tudja a lehető legteljesebben elsajátítani, ha annak hagyományait is megismeri. Így tud azonosulni nemcsak a nyelvvel, hanem magával a néppel is. Míg az anyanyelvi beszélő esetében a kultúra átörökítése természetesen, szinte észrevétlenül zajlik s lesz az identitás meghatározója, addig a tanulás során megismert kultúrák esetében tudatos átadásra van szükség. A hagyomány komplex mivoltáról a következőket írja Andrásfalvy (1998):

„Nem csak a beszélt nyelv része a hagyománynak, hanem az érzelmek, indulatok nyelve, szimbólumrendszere is. Van a dalnak, a zenének, a mozdulatnak, a táncnak, a formák és színek használatának, a nagy és nehéz életpillanatok megélésének, megünneplésének, és a szokásnak is van nyelve. Ez a művészetek nyelve. Mennél jobban ismerem, sajátítottam el ezt a nyelvet, annál jobban tudom megélni, kifejezni, kezelni indulataimat, érzéseimet” (Andrásfalvy 1998: 8).

A néphagyománnyal rokon angol eredetű *folklor* terminust *folk-lore* alakban William John Thomas említette először 1846-ban, „népi tudás” értelemben; jelentéskörébe beletartozik a hagyományos, közösségi, népi, esetleg falusi kultúra vagy művészet (Ortutay 1979: 11). Noha a magyar szóhasználatban hagyományos értelemben a parasztság szellemi kultúrájának egészét értjük alatta, a társadalmi változásokkal a folklor fogalmi tartalma rugalmasan alakult. A megismerő és ábrázoló folklor, valamint a kifejező és újjáteremtő egyéb művészetek ugyanis örökös kölcsönhatásban éltek, élnek, és a modern folklor már két különböző forrásból táplálkozik: a hagyományos folklorból és az irodalomból, miközben a modernizálódással egyre inkább irodalomközelbe kerül (Voigt 1998: 25). Ebben az értelemben a folklor hordozóit az előadók, az alkotók és a hallgatóság hármassága jellemzi. A népművészetben és a népköltészetben az esetek többségében az alkotás egyenlő a változattal. Mivel például egy népmesének vagy egy népdalnak számos változata lehet, szerzők/alkotók helyett helyesebb előadókról beszélni. A népi előadók előtt a szerzői jog ismeretlen fogalom: ami tetszetőset hallanak, azt átveszik, továbbadják, gyakran némi változtatással, a

sajátjukként. A jelen lévő közönség soraiból kerülnek ki aztán a későbbi előadók vagy továbbadók. Öncélú előadás kevés van.

A saját népi kultúra kutatása a 18. század második felében, a modern európai nemzetek megszületésével került előtérbe. Azok a nemzetek, akik nagy múltú írásbeliséggel és hosszan tartó folytonos államisággal rendelkeztek, a néphagyomány felmutatását nem érezték fontosnak; ahol viszont az írott múlt töredékesen maradt fenn vagy teljesen hiányzott, kiemelt helyet kapott a néphagyomány. A magyar folklórkutatás a Magyar Néprajzi Társaság létrejöttével indult meg hivatalosan 1789-ben (Kósa 2001). Korábban is jelen voltak azonban tudatos és spontán folklorisztikai törekvések is. A Bécsben élő nagynevű nyelvtudós, Révai Miklós például már 1773-ban felfigyelt a népköltészet felfedezésének nyugat-európai mozzanataira, s közzé is tette a magyar népköltészet gyűjtésére buzdító első országos felhívást. Lassan meg is indult a népdalok és népdalszerű utánpótlások gyűjtése (Pálóczi 1979), illetve az elméleti vita is – melynek keretében Kölcsey például azt írta: „*Úgy vélem, hogy a való nemzeti poesis eredeti szikráját a köznépi dalokban kell nyomozni...*” 1848 bukása után a folklór iránti érdeklődés ellankadt, hamarosan azonban éppen a népköltészeti anyag feltárása segítette a nemzeti öntudat ébrentartásában. Ebben az időszakban a népköltészet ügye elválaszthatatlan volt a nemzeti irodalomtól (Krizsa 2001). A népköltészet tudományos vizsgálatának a kezdete a 19. század végére tehető: ekkor a népköltészet ügye elvált a magyar nemzeti mozgalmaktól, a gyűjtés szakemberek kezébe került. Később, a két világháború között óriási fellendülés következett: ekkor teljesedett ki Kodály és Bartók, Vargyas Lajos, Róheim Géza, Ortutay Gyula stb. munkássága. A második világháború nagy vesztesége, hogy szinte egy egész kutatónemzedék kihalt. Pozitívum viszont, hogy a kutatás intézményes kereteket kapott: megalakultak a néprajzi tanszékek, múzeumok jöttek létre. A 20. század második felétől egyes néprajzi tanszékeken megindult a néprajzot oktató pedagógusok képzése is (Kósa 2001).

3. A néprajz az oktatásban

A gyermekeknek a tárgyi kultúrába és a társadalmi életbe való bevezetését, beilleszkedését hagyományosan a közvetlen tapasztalat segítette. A polgári, úri gyermekszoba kultúra kialakulása előtt a gyermekeket nem különítették el intézményesen a felnőttektől. Úgy nőttek fel, sajátították el, gyakorolták be a szükséges ismereteket, tevékenységeket, hogy azokat közvetlenül, korlátozás nélkül figyelték meg és váltak részeseivé. A felnőtteket utánozva tanulták meg többek között az öröm, a gyász, az indulatok, a szerelem átlényegítését művészetté, költészetté. Így épülhetett fel az az érzelmi kultúra, mely egymás elfogadására, szolidaritásra is nevel. Ebben a közegben a művészet az élet szerves része volt. A tehetséges alkotók nem művészek, hanem jónevű mesterek, specialisták voltak. Egy falu, egy etnikum kultúráját a közösség iratlan törvényekkel szabályozta, de ezen belül az önkifejezésre is nyílt mód, például név szerint ismerjük egy-egy ember táncát. A mesterek, de az átlagember is ismerte az őket körülvevő természeti környezetet. Egy jó mester tudta azt is, hogy mely anyagból mit lehet elkészíteni, hogy az tartós, a célnak megfelelő darab legyen. A gyerekek észrevétlenül nevelkedtek bele szokásokba, gazdasági, kulturális környezetükbe azáltal, hogy mindig megkapták az életkoruknak megfelelő feladatot a családban, a közösségben, mely felelősségtudatukat is fejlesztette. Később ez a folyamat szinte teljesen megszakadt, ugyanakkor igény támadt a hagyományok megőrzésére és tanítására. A reformkori értelmiségiek hazafias lelkesedésből támadt eszmét – a nemzeti nyelv, irodalom és kultúra megteremtésének, újraalkotásának gondolatát – nyelvészek, költők, vidéki papok, tanítók munkája nyomán a Tudományos Akadémia és a Kisfaludy Irodalmi Társaság támogatta. Így

láttak napvilágot az első népköltési gyűjtemények, a leíró etnográfiai munkák, népismereti dolgozatok az 1840–50-es években.

„Idejekorán felismerték azt a társadalmi igényt, hogy a hagyományokat – ha már a hagyományos életmód meg is szűnt, – őrizni, ápolni, következőképpen tanítani is kell. A zene, a tánc, a kézműves foglalkozások, a szokások és a magyar nyelv – amely a mesékben, mondókákban, balladákban, szólásokban és közmondásokban őrzi generációk bölcsességét, humorát, vágyait – ugyanis sokkal többet adnak az embernek, mint elavult, múzeumba való ismereteket, készségeket. Azt az érzést keltik fel és erősítik meg (különböző oktatási szinteken) a tanulóknak, hogy ők is tagjai egy nagyobb közösségnek, hogy ők is tartoznak valahová, és őrjüket is múlik, milyen az a kör, ahová tartoznak” (Küllös 1998: 34-35).

Noha a néprajz nem volt mindig szerves része az oktatásnak, néprajzi ismereteket már nagyon régen oktattak az iskolákban *népismeret*ként – ennek előzményei már Comenius munkáiban is fellelhetők (Baksa 2015). Comenius *Orbis sensualium pictus*-ában az egyes képes-szöveges leckékbe bekerült például a rét, a szántóföld leírása, a gabonatermesztés, a háziállatok témája, és helyet kaptak többek között a régi mesterségek is (Baksa 2015). A magyar parasztság nehéz életkörülményeit, gazdasági elmaradottságát, babonáit, az alföldi parasztgazdálkodás fontos mozzanatait Tessedik Sámuel rögzítette tankönyveiben (Kósa 1982: 274). A néprajztudomány alapjainak letételében Hermann Antal néprajzkutató neve fontos: egyetemi előadásában népszerűsítette a néprajztudományt, és számos neves néprajzkutató került ki a keze alól (Baksa 2015). Berze Nagy Lajos nevét pedig azért érdemes megemlíteni, mert amellet érvelt, hogy a meséknek fontos szerepet kell kapniuk az oktatásban (Baksa 2015).

A néprajz iskolai tantárgyként való oktatásának igénye először 1918-ban fogalmazódott meg hivatalosan a Néprajzi Társaság előterjesztésében (Kriza 2001). Györffy István azt vallotta, hogy a pedagógusképzésben van legelsőként szükség a néphagyományok oktatására.

„A tanítót arra kell nevelni, hogy a népi hagyományt legalább is annyira becsülje, mint az iskolakönyv-műveltséget. Legyen tisztában azzal, hogy az iskolai nevelés csak időleges, maradandónak csak a hagyományos népi tudást tekinthetjük. Az iskola nyújtotta tudás évek múlva a legjobb esetben is az írni-olvasni tudásra, a négy számtani alpműveletre, s a hit legegyszerűbb ismeretere zsugorodik össze. Minél jobban be tudja kapcsolni az iskolai műveltséget a népi hagyományos műveltségébe, annál maradandóbb lesz az iskolai műveltség a nép körében. A néprajzot a tanítóképzésben, nemcsak mint külön tantárgyat kívánjuk taníttatni, de az összes tantárgyakban is a népi szemléletnek kell uralkodnia. A helyi hagyomány legyen az az alap, amire az elemi oktatás ráépül” (Györffy 1939: 63).

A tanári elhivatottságról és a pedagógus szellemi felkészültségéről Bálint Sándor ír. A legelső tanterv, amelyet 1934-ben ő állított össze, a 9–12. osztályos tanulók számára készült. A második világháború után rendkívüli tantárgyként több gimnáziumban tanítottak néprajzot, és ezt legalizálta az 1976-os oktatási reform, amely fakultatív tantárgyként engedélyezte a néprajz oktatását (Baksa 2015).

Kifejezetten Kárpátalján Bagu Balázs nevét kell megemlíteni a néprajz oktatása kapcsán. A jeles pedagógus Bányán tanított; szakterülete volt a magyar nyelv és irodalom, a néprajz és a pedagógia. A szülőföld hagyományai iránti érdeklődése sarkallta arra, hogy ennek a gazdag ismeretanyagnak helyet találjon az oktatásban is. 1993-ban jelent meg az általa összeállított népismereti tanterv, és ugyanebben az évben lehetőség nyílt a tantárgy bevezetésére is. Tantervi bevezetőjében megfogalmazza, hogy a **népismeret** nemcsak néprajzi, hanem a szülőföldre és a magyarságra vonatkozó ismereteket is tartalmaz, így jelentős megtartó szerepe van a kisebbségben élő kárpátaljai magyarság életében. Az óvodai csoportok számára népmeséket, gyermekmondókákat, gyermekjátékokat ajánl; az elemi iskola (1–4. osztály) tananyagában népdalok, gyermekmondókák, kiszámolók, gyermekjátékok, népszokások, néptáncok, népmesék, népi játékok, étkezési szokások, népművészeti alkotások, népmondák,

népballadák szerepelnek heti 1, évi 34 órában. Az általános iskolások (5–7. osztály) számára írt tantervben olyan változatos témakörök jelennek meg, mint a paraszti értékrend, a hiedelemvilág, a rítusok, az ünnepek, az ünnepi szokások, a képzőművészeti hagyományok, a szülőföldre vonatkozó ismeretek, a családfa, a családi nevelés, a község története, a járás falvai, a kárpátaljai magyarság története, Magyarország nagy tájai, az erdélyi, a délszláv területeken élő, a kárpátaljai, a felvidéki, a burgenlandi és a nyugati diaszpórában élő magyarok kultúrája, néprajza (Bagu 1993).

Mindennek ellenére a kárpátaljai általános és középiskolai oktatásnak ma sem szerves része a néprajz; szervezett foglalkozások keretében csupán különórai alkalmakon, illetve szakkörökön találkozhatnak a tanulók – ezek során nagyon jól alkalmazható a Bagu Balázs által összeállított tanterv. Sajnos a különórák, illetve a fakultatív vagy szakköri foglalkozások nem minden oktatási intézményben valósíthatók meg a csökkentett óraszámok és a tananyag zsúfoltsága miatt. Ebben az esetben a szaktanárok ízlésvilágára, lelkiismeretére és nem utolsósorban felkészültségére van bízva a gyermeki lélek és tudat megnyitása a hagyományos kultúra befogadására.

A néprajzi ismeretek átadásának számos pozitív hozadéka lehet az oktatásban: a tanulók megismerkedhetnek a saját nemzeti kultúrájukkal a maga sokszínűségében, területi változatossága mellett az egységességével és az összetartó erejével, azzal, hogy időben is változik, és bár mindig van jelen ideje, az soha nem érvényes a múltja nélkül, valamint azzal, hogy együtt él más kultúrákkal, és ezekkel kölcsönhatásban van. Továbbá segíthetik a tanulók személyiségfejlődését is, hiszen a különféle folklórműfajok középpontjában mindig az ember mindennapi élete áll, az ott felmerülő kihívások és a rájuk adható válaszok. Nemcsak ismereteink, identitásunk megőrzésének fontos eszköze, hanem az élethez szükséges ismeretek gazdag tárháza is; nemzetünk, kultúránk megismerésének kulcsa. Ezenkívül esztétikai értéket hordoznak, a tanulók számára megragadók, szórakoztatóak, gyakorló- és példaanyagot szolgáltatnak, és előtérbe helyezik az élhetőbb élet, a közösség fészekmelege iránti igényt.

4. A néprajz a magyar mint idegen nyelv tanításának szolgálatában

4.1. Tájházak, múzeumok, foglalkozások

Comenius (1657) óta ismeretes, hogy az oktatás fontos eleme a szemléltetés. A néprajzi elemek szemléltetésére kiválóan alkalmasak a múzeumok és tájházak, amelyek bár nem közoktatási intézmények, a **nonformális** tanulás kiváló terepei lehetnek kiállításaik és foglalkozásaik révén. Az iskolán kívüli oktató-nevelő céllal létrejött és megszervezett, múzeumi keretek között zajló foglalkozásokat összefoglaló néven múzeumpedagógiának nevezik. A foglalkozások alapját múzeumi gyűjtemények és kiállítások képezik, céljuk pedig a múzeumi anyag élményszerű tolmácsolása a pedagógia eszközeivel, valamint a szellemi örökséget megbecsülő, és egy múzeumlátogató generáció kinevelése (Csesznák 2012). A múzeumpedagógia a gyermekek életkori sajátosságaihoz illeszkedő didaktikai módszereket és a megszokottól eltérő tanulásszervezési formákat valósít meg: a foglalkozásnak része a verbális kommunikáció mint az ismeretek átadási lehetősége (Csesznák 2012), valamint az interaktív cselekedtetés, a foglalkoztatás, a játékoság is.

Noha a múzeumpedagógia eredetileg elsősorban az óvodás, az általános- és a középiskolás tanulókra irányul, hatékony lehet a magyarral mint egy másik nyelvvel és kultúrával ismerkedő, akár idősebb tanulócsoportok esetében is. A magyar nyelv és kultúra tanításának-tanulásának hasznos és érdekes részévé tehetik a magyar néprajzi ismeretek átadását a

múzeumpedagógiai foglalkozások. Ezek megtervezésekor a következő szempontokra kell tekintettel lenni:

- életkori sajátosságok: meghatározzák a tanuló érdeklődését, nyitottságát, befogadó-képességét;
- élménycentrikusság: ne a feladat, hanem a feladaton alapuló élmény álljon a középpontban;
- kapcsolat a mindennapok és a néprajz között: a tanulók vegyék észre, hol van elrejtve a mindennapokban és a nyelviségben az örökségül kapott hagyomány, a kulturális elemek;
- közösségi élet: a néprajzi ismeretek, dalok, táncok, mondókák, kézművesség közösségformáló és összetartó erővel bírnak;
- rugalmasság: alkalmazkodjunk a tanulók tantervéhez, képességeihez, érdeklődéséhez, igényeihez;
- speciális nyelvi-kulturális helyzet: úgy kell bővíteni a tanulók néprajzi ismereteit, hogy figyelembe vesszük nyelvtudásukat és előismereteiket a tények közlése és a szavak, kifejezések tanítása során.²

A nyelvi-kulturális hiányosságok áthidalásában nagy segítséget jelent a vizualitás: a képek, a tárgyak, egyéb szemléltető eszközök alkalmazása. Mi sem alkalmasabb erre, mint egy olyan környezet, ahol ezek az eszközök már eleve rendelkezésre állnak – mint például egy muzeális intézményben. Az elkövetkezőkben azt ismertetem, hogy milyen múzeumpedagógiai foglalkozásokat tartottunk a Nagyberegi Tájházban a 2019-es év folyamán több alkalommal is ukrán anyanyelvű diákoknak.

A kárpátaljai Nagyberegi Tájházat 2013. február 15-én avatták fel; a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola működteti (Gál–Csurmán 2018). A Tájház elsődleges célja örökségünk megőrzése és továbbadása. Kezdetben nagyobb alkalmakhoz, jeles napokhoz kapcsolódó rendezvényeket szerveztek (húsvétvárás, pünkösdkirály-választás, szüreti táncház stb.), később azonban heti rendszerességű foglalkozásokat is indítottak. Az „élő tájházban” belső és külső terek, tárgyak sokaságát őrző, bemutató szobák, valamint különféle gazdasági épületek biztosítanak helyszínt változatos programok lebonyolításához, legyen szó akár táncházról, kézműves foglalkozásról, fafaragásról, korongozásról, szövésről, vászonkészítésről, csipkeverésről, csipkehorgolásról, csuhé, ékszer, játék, adventi koszorú, hímes tojás vagy képeslap készítéséről, népi játékról, hagyományos ételek sütéséről-főzéséről (pl. kenyér, mézeskalács stb.) vagy egyéb hagyományőrző rendezvényekről. A Nagyberegi Tájház múzeumpedagógiai foglalkozásai az utóbbi két év során kiemelt szerepet kaptak. A szervezők és a tanárok együttműködésének köszönhetően a tanulók többsége részben felkészülve érkezik a tájházba, ahol a tárlatvezetés és foglalkozás után visszacsatolásként múzeumpedagógiai feladatlapot oldanak meg. Mielőtt ezeket ismertetem, szeretném bemutatni a foglalkozások célközönségének, a Beregszászi 5. számú Középfiskola ukrán anyanyelvű tanulóinak a háttérét (Gál–Csurmán 2018).

Kárpátalja többnemzetiségű vidék: az itt élő magyarok, ukránok, ruszinok, oroszok románok stb. természetes közegnek vették a nyelvek sokszínűségét is. E népek természetes módon hatnak egymásra úgy kultúrájukban, mint a használt nyelv terén: számukra egymás nyelve környezetnyelvnek számít. A magyar idegen nyelvként (MID) való tanításának a lehetősége csak az utóbbi években merült fel. A MID intézményi keretek között történő oktatásának lehetőségét és jogi alapjait a 2012-ben elfogadott „Ukrajna törvénye az állami

² A Nagyberegi Tájházba érkező ukrán anyanyelvű csoportok esetében mindig van olyan diák, aki nem ért magyarul. Programszervezőként az első kérdésem ezért az, hogy van-e olyan a jelenlévők közt, aki egyáltalán nem ért engem. A kérdés magyar nyelven hangzik el, melyre sokszor a tekintetekből kiolvasható a válasz. Ezután ukránul elismétlem a kérdést, melyre már konkrét feleletként kapom a választ egyes tanulóktól, hogy nem értenek. Ennek megfelelően a tárlatvezetést a többség nyelvi szintjéhez igazodva magyarul tartom, de minden információt röviden lefordítunk ukránra is.

nyelvpolitika alapjairól” című rendelkezés adta (Márku 2019: 166). A nyelvtörvényként ismert jogszabály szerint azokban a községekben és településeken, ahol a regionális vagy kisebbségi nyelv anyanyelvi beszélőinek aránya eléri a 10%-ot, lehetőség van az adott nyelvet második idegen nyelvként oktatni az ukrán tannyelvű iskolákban (uo.).

Amikor a határok megnyíltak és a külföldi utazás lehetősége mindenki számára elérhetővé vált, egyre többen kezdtek a magyar nyelv felé fordulni. Kezdetben a magyar nyelv oktatása fakultatív tárgyként történt, a jogszabály bevezetése után azonban egyre több tanuló és szülő választotta második idegen nyelvként. Jelenleg is egyre több szülő ösztönzi gyermekét a magyar nyelv tanulására. Mi több, egyre több felnőtt vesz részt a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola berkein belül működő Felnőttképzési Központ által hirdetett nyelvtanfolyamokon Kárpátalja-szerte, és az említett felsőoktatási intézményben magyar mint idegen nyelv tanári képesítést is szerezhetnek a tanulni vágyók a Károli Gáspár Református Egyetem kihelyezett, ám Ukrajnában nem akkreditált képzésének köszönhetően. Jelenleg öt különböző formában tanulhatnak magyar nyelvet a kárpátaljai ukránok: magyar tannyelvű iskolákban; ukrán tannyelvű iskolákban fakultatív tárgyként; ukrán tannyelvű iskolákban, ahol a magyar (második) idegen nyelv; szervezett nyelvtanfolyamokon; valamint magántanárnál (Márku 2019). A különféle szintereken egyre nő az igény a magyar mint idegen nyelv iránt.

A jelen tanulmány középpontjában álló múzeumpedagógiai foglalkozások célcsoportját azok a tanulók alkotják, akik a magyart második idegen nyelvként tanulják a Beregszászi 5. számú Iskola osztályaiban. Az intézményben mintegy 20 éve folyik magyarnyelv-oktatás. Kezdetben fakultatív órák keretében tanították a magyar nyelvet, hat éve viszont második idegen nyelvként: eleinte heti két órában folyt az oktatás (az angol nyelv tanulása mellett); ma egyre többen választják a német helyett a magyart. Ez ma már presztízskérdés: a szülők is belátták, hogy szükség van a magyar nyelvre, illetve az iskola vezetősége is fontosnak tartja. Jelenleg 5. osztálytól 9. osztályig tanulják a magyart; az öt év alatt a tanulók többsége B1-es nyelvtudási szintet ér el. A legtöbb diák meghatározott céllal tanul magyarul: ezek között szerepel a külföldi (magyar) állampolgárság megszerzése, magyarországi felsőoktatási intézményben való továbbtanulás, illetve külföldi (magyarországi) munkavállalás.

Az említett célcsoport számára az iskolájukkal, tanáraikkal együttműködve különféle múzeumpedagógiai foglalkozásokat szerveztünk a Nagyberegi Tájházban, és a foglalkozások zárásaként feladatlapokat is használtunk. Az alábbiakban ezekből mutatok be néhányat.

4.2. Múzeumpedagógiai foglalkozások

Dramatikus cselekvések: A tájházlátogatás legélvezetesebb pontja a tanulók számára sokszor az, amikor valamilyen cselekvést végeznek. Farsang idején például farsangi mondókákat és dalokat tanulnak, énekelnek körben állva, mozogva, táncolva. A tájház udvarán és termeiben népmeséket, mondákat, történeteket hallgatnak és játszanak el, játékos feladatok kíséretében, a népmesék világát megidéző környezetben.

Tárgyak testközelben: Számos múzeum a „*Mindent a szemnek, semmit a kéznek!*” elvét alkalmazza, pedig ennek ellenkezője vált ki igazán eredményes hatást. A Tájházban a kiállított tárgyakat a tanulók kézbe vehetik, kipróbálhatják, megnézhetik közelről. A kézműves foglalkozások során pedig ők magukat készítik tárgyakat, miközben különféle szavakat, kifejezéseket is tanulnak: pl. *karácsony, ünnep, fenyőfa, fenyőág, gyertya, dísz* stb.

Családfa: Nemcsak a MID tanulásában fontos téma a család, hanem néprajzi értelemben is. A családfa felkutatása, kiegészítése során a tanulók nemcsak nyelvet gyakorolnak, hanem

megerősödik bennük annak a tudata is, hogy a hagyományok a családon belül ismerhetők meg leginkább, a család örökíti át nemzedékről nemzedékre a közösségi szokásokat, elvárásokat. A Tájházban különféle eszközöket és tevékenységeket használunk a család, a felmenők ismertetésére, a rokoni kapcsolatok feltárására; emellett a magyar teremtéstörténetet is bemutatjuk a tanulóknak, amelynek során a magyar hitvilág égisz éró fája kerül a középpontba.

Ünnepek és jeles napok: A Tájház tematikus foglalkozásai között kiemelt helyen szerepelnek az ünnepek (pl. húsvét, karácsony), amelyek a nyelvtanulók körében is érdeklődésre tartanak számot. A tájházi foglalkozások az iskolai keretek között tanult ismereteket elmélyítik, kibővítik. A karácsonyi ünnepkör kapcsán készítünk adventi koszorút, jön az adakozó Mikulás, lehet lucázni, karácsonyi énekeket énekelni (beleértve az ismert helyi kántáló énekeket is), mondókázni, kántálni. Tavasszal a szabadban játszunk gyermekjátékokat – esőváró, naphívogató mondókákkal, körjátékokkal. A húsvét kapcsán szólunk a magyar hagyományokról is, tojást festünk, megismerkedünk a hagyományos festési technikákkal, és locsolóverseket is tanulunk. Ezenkívül minden jeles nap kapcsán tanulunk időjósító formulákat – pl. Katalin napján (november 25-én): *Ha Katalin kopog, karácsony locsog*; Vince napján (január 22.): *Ha megcsordul Vince, tele lesz a pince*; vagy február elején még farsang időszakában: *Ha a medve meglátja saját árnyékát, hosszú tél lesz*.

Enteriőr: A tájházi séta alkalmával a tanulók megismerik a ház, a lakóházrészek, a bútorok, a berendezési tárgyak, a konyhaeszközök neveit, funkcióját, használatát. Az ide kapcsolódó kézműves foglalkozások alapja lehet agyagedény-készítés, melynek során a tanulók nemcsak a tárgyak nevével, hanem azok készítési módjával és használatával is megismerkednek, miközben számos új szót, kifejezést, terminust tanulnak. Egyéb alkotó jellegű feladatokat is alkalmazhatunk: a tanulók például jellemezhetnek egy kiválasztott tárgyat emlékezetből, vagy nyomtatott/online lexikon segítségével, egyénileg vagy csoportban, de akár kitalált tárgyról is szólhat a bemutató.

Gazdálkodás: A tájházak bemutatják a paraszti kultúra szerves részét képező gazdálkodás eszközeit és használatát; egyes tájházakban pedig ki is próbálható a gazdasági eszközök nagy része. A hagyományos munkafolyamatok megismerése során a hozzánk látogató tanulók végezhetnek egyszerűbb és bonyolultabb tevékenységeket az egyszerű vízfordástól a kosárfonásig vagy a kukoricamorzsolásig kézi vagy darálós *máléfejtő* segítségével. A gazdálkodás ugyanakkor szorosan összekapcsolódik a mesterségekkel is: a vonatkozó tájházi alkalmakon rendszeres foglalkozások keretében mutatjuk be a hordókészítést, a fazekasságot, a kosárfonást, a szövést, valamint az egyéb egyszerűbb foglalkozásokat, amelyeket a diákok ki is próbálhatnak.

Népdal, népmese: A Tájház programjai, foglalkozásai során főként a dramatikus énekes népszokások kapnak helyet. Farsang táján például az ünnep történeti hátterének megismerésén túl a tanulók énekelnek, és maszkokat készíthetnek. A magyar történeti emlékekkel összefüggő maszkos alakoskodásra a török, a többnyire méltóságot is jelölő török basa megjelenítése kiváló példát nyújt. A török világ, a magyar nép törökök elleni küzdelmének emléke a népköltészetben, a szóbeli hagyományban is igen jelentős. A tájházi foglalkozásokon a népmesék közül sikerrel alkalmazzuk például *A kiskakas gyémántfélkrajcárja* című mesét. A mesét először felolvassuk vagy levetítjük, illetve úgy is feldolgozhatjuk, hogy a történetet kisebb részekre bontjuk, az egyes szövegrészeket a Tájház különböző részein elrejtjük, s a tanulók feladata, hogy megkeressék majd sorba rendezzék a

részeket. Ezután kiválaszthatunk egy török basát, akit felöltöztetünk, majd eljátsszuk a jeleneteket.

Sütés-főzés: A konyhához kapcsoló múzeumpedagógiai foglalkozások közül a sütés-főzés nemcsak azért hasznos, mert a tanulók finom ételeket készíthetnek, kóstolhatnak, hanem azért is, mert közben megismerhetik a magyar kultúrához szorosan kötődő hagyományos ételeket is. A Nagyberegi Tájház konyhája hagyományos, korhű környezetet biztosít ehhez.

A múzeumpedagógiai foglalkozásokat zárhatjuk feladatlappal. Ilyenkor fontos, hogy a feladatlapon csak olyan információk szerepeljenek, amelyek a tárlatvezetés, illetve a tájházi alkotómunka során is elhangoztak.

4.3. Múzeumpedagógiai feladatlapon

A Nagyberegi Tájházban 2014-ben alkalmaztunk először múzeumpedagógiai foglalkozások végén kitöltendő feladatlapokat. A feladatlapon jó eszközei lehetnek a tanulási folyamatra történő visszacsatolásnak mind a tanuló/látogató, mind a tanár/programvezető számára. A tematikus feladatlapon ezenkívül az előkészítésben, felkészülésben is segíthetik a tanárok munkáját, hiszen szorosan kapcsolódnak a kerettantervben megfogalmazott célokhoz és tartalmakhoz. A feladatlapon nem csupán tematikusan fókuszáltak, hanem igazodnak a tanulók életkorához és anyanyelvéhez is, illetve figyelembe veszik a magyarnyelv-tudás szintjét. A legegyszerűbb feladatlaponk a lakóházra vonatkozik, de vannak a hétköznapi tevékenységekre és jeles napokra (pl. Márton-nap), húsvét stb.) irányuló feladatlaponjaink is.

A feladatlapon megoldása során előnyben részesítendő a csoportmunka, különösen akkor, ha a tanulók eltérő nyelvtudási szinteken állnak. A három–négy fős csoportok mindegyikében legyen legalább egy olyan csoporttag, aki megfelelő szinten birtokolja a magyart. A megoldás során a tanulók együtt dolgoznak kölcsönös függőségi viszonyban: egymást segítve jutnak el a megoldásig.

A Mellékletben bemutatott 1. számú feladatlapon a Beregszászi 5. számú Középiszkola 7. osztályos tanulói számára készítettük. A csoport a tárlatvezetés során megismerkedett a berendezési tárgyakkal, a lakóház beosztásával, illetve különböző alkalmatosságokkal. A foglalkozás során, melynek egy része a konyhában történt, újra előkerült egy-egy használati tárgy, melyek a feladatlapon is szerepeltek. A tanulók sikeresen oldották meg a feladatokat kevés helytelen válasszal. Külön kiemelném, hogy a feladatlapon szereplő tárgyak olyannyira megmaradtak a tanulók emlékezetében, hogy a Tájházba történő második látogatásuk alkalmával kérdés és segítség nélkül megnevezték az egyes tárgyakat, és a használatukra is emlékeztek.

A 2. számú feladatlapon olyan tanulók számára készült, akik akkor két-három éve tanulták a magyar nyelvet. A csoport Márton-napi foglalkozásra érkezett a Tájházba, s a tárlatvezetés után Szent Mártonról, valamint a Márton-naphoz kötődő szokásokról hallhattak. A kézműves foglalkozás is az ünnephez kapcsolódott Márton-napi lámpások készítésével. Ezen az alkalmon kifejezetten a tanár javaslatára a kiscsoportos munkaformát alkalmaztunk, mert több olyan diák is volt, aki értette ugyan a magyart, de nehezen kommunikált. A kiscsoportokban az eltérő nyelvtudási szintű tanulók egymást segítették. Noha a feladatlapon legtöbb pontját sikerült jól megoldaniuk a tanulóknak, az utolsó feladat megoldása több csoportnak gondot okozott: a részeire bontott és összekevert történetet nem mindegyikük tudta helyesen sorba rakni, illetve a szöveg értelmezése általános nehézséget okozott. Ezenkívül a 3. feladatban szereplő kifejtős kérdésre érkezett több esetben csupán egy-két szavas válasz.

A 3. számú, komplex feladatsort tartalmazó feladatlap 9. osztályosok számára készült. A feladatlap első részében a tájházi séta/tárlatvezetés során elhangzott információkat kértük számon. Az étkezés témájában készült második rész az adott kézműves foglalkozáshoz kapcsolódott, ahol kemencében sült édességet készítettek és ettek a tanulók. A harmadik rész az ünnepkörökre vonatkozott; ezekről a foglalkozás során beszélgettünk kötetlen formában a tanulókkal. Ennél a feladatlapnál sem a megértés, sem a gondolat-kifejtés nem okozott gondot a tanulók számára.

A kitöltött feladatlapokat a tanulók magukkal vihetik; sokszor a kísérőtanár külön kérésére, hogy osztálytermi keretek között tovább dolgozhassanak velük.

4.4. *A tanárok szerepe*

A magyar kultúra és néphagyományok közvetítésének sikerességében kulcsfontosságú szerepet játszanak a tanárok. A MID esetében ez azt jelenti, hogy a tanárnak nemcsak a magyar nyelvet és az idegennyelv-tanítás pedagógiáját kell mélyrehatóan ismernie (Nádor 2018), hanem a néprajzi ismeretek átadására is felkészültnek kell lennie, de legalább is érdeklődést és fogékonyságot kell mutatnia a népi kultúra iránt. A néphagyományok becsempészésére lehetőséget adnak az irodalomórák (pl. tájszavak a szépirodalmi művekben, népköltészeti műfajok, népdalok és balladák, népszokások története), de a nyelvórák is kiváló keretet biztosíthatnak a néprajzi ismeretek közvetítésének (pl. a karácsonyi ünnepkör kapcsán). Általánosságban érdemes a helyi szokásokból, tárgyi kultúrából kiindulni, és a szűkebb régió (vagy szülőföld) hagyományainak megismerését fokozatosan bővíteni, tágítani, illetve megláttatni a tanulókkal a tárgyi és szellemi kultúra, a gazdálkodás és a társadalmi kapcsolatok összefüggéseit. A népi hagyományok és a néprajzi ismeretek tanításának a célja a hagyományos paraszti kultúra és értékrend megismertetésén túl a „természetközelen” élő, a természetet tisztelő, azt felhasználó és nem kihasználó paraszti életmód értékeinek bemutatása, s ezen keresztül a magyar és a szomszéd népek, valamint a távolabbi kultúrák elfogadása és tisztelete.

5. *Zárszó*

Az utóbbi évtizedekben veszélyeztetett helyzetbe került a világ kulturális öröksége. Az ipari civilizáció terjeszkedése következtében kis népek, kis nyelvek tűnnek el, olvadnak be, és nem működik már a népi kultúra természetes módon generációról generációra történő átadása. Ez a feladat az oktató-nevelő munkát végző pedagógusokra, tanárookra hárul.

Kárpátalján is megváltozott a magyar nyelv (és kultúra) helyzete, státusza. A magyar mint idegen nyelv bevezetése újabb lehetőségeket kínál ugyan a nyelvtanulók számára, ám az érdeklődés mindig a politikai viharok függvénye. A MID-tanárok a kezdeti nehézségeket, tantervek és tapasztalatok hiányát leküzdve a lehető leghatékonyabb módot választják a sikeres nyelvtanításhoz, az elkötelezett pedagógusok pedig minden eszközt megragadnak, hogy a nyelvtanulót közelebb hozzák a magyar kultúrához.

Ma is igaz, hogy a múlt ismerete nélkül nem lehet jövőt építeni, és az is, hogy a kultúra ismerete nélkül nem lehet jól megtanulni egy nyelvet. A nyelvtanár feladata ezért a nyelvi ismeretek átadásán túl a kultúra és a szokásvilág közvetítése is, illetve a kettő ötvözése. Tanulmányomban ehhez kínáltam egy alternatívát. A Nagyberegi Tájház munkája és foglalkozásai segítséget kívánnak nyújtani a nyelvtanulóknak – olyan témakörök feldolgozása által, amelyek beilleszkednek a MID-tanórák tematikájába és a Tájház profiljába is. Az órákon átadott ismereteket elmélyíthetik a tanulók a tájházi foglalkozások keretében.

A programjaink még gyerekcipőben járnak. A múzeumpedagógiai foglalkozásoknak feladatlapokkal való kiegészítésére már korábban kísérletet tettünk, ténylegesen azonban csak a 2019-es év során teszteltük őket. Ebben az időszakban fogadhattunk először ukrán anyanyelvű csoportokat. A számukra kidolgozott foglalkozások igazodtak a tanórai ismereteikhez, valamint a tanárral való előzetes egyeztetés révén a nyelvtudásuk szintjéhez is. Nagy örömeinkre szolgált, hogy a programok során sikerült átadnunk a hozzánk látogató a tanulóknak a magyar kultúra és szokásvilág egy-egy szeletét, és ennek eredményessége a múzeumpedagógiai feladatlapokon is tükröződött. Bízom benne, hogy a továbbiakban is gyakori vendégei lesznek az ukrán anyanyelvű tanulók a Nagyberegi Tájháznak, és hogy foglalkozásainkkal segítséget nyújthatunk a kollégáknak a hon- és népismeret tanításához és a tanulóknak nyelvtudásuk fejlesztéséhez.

Zárásként Pápai Ilonát, a Beregszászi 5. számú Középsiskola magyar mint idegen nyelvi tanárát idézem:

„A tájház olyan élményt adott a gyermekeinknek, amit máshol nem kaptak eddig. elsősorban a szabad környezet és a rendelkezésre álló népi játékok egy olyan gyerekkort idéznek, amiben a mai fiataloknak nincs már részük. A kézműves foglalkozások során elkészített tárgyakat hazavihetik, büszkén mutatják meg mindenkinek. Sőt, az ottani foglalkozások ötletet adtak az iskola egyes tanárainak, s azokat beépítették a saját tanórai munkájukba. És végül a tanulók szókincse, nyelvi fejlődése sem elhanyagolható. A hagyományos környezet és a rengeteg tárgy, mely körülvette őket a tájházban, hozzájárul nyelvi fejlődésükhöz. A hűsvétra megtanult locsolóverset vagy a szüreti rigmusokat mindmáig tudják és nem felejtik a gyerekek.”

Irodalom

- Andrásfalvy Bertalan 1998. A néphagyomány oktatásának távlatai. In: Karácsony M. Erika –Kraiciné Sz. Mária (szerk.): *Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában*. BTF, Budapest
- Bagu Balázs 1993. *Tanterv az óvodák, elemi és általános iskolák számára. Népismeret*. Kárpátaljai Magyar Könyvek sorozat 30. Ungvár
- Baksa Brigitta 2015. *Néprajz az iskolában A néprajzi ismeretek tanításának múltja és jelene*. Magyar Néprajzi Társaság, Budapest
- Comenius, J.A. 1657/1992. *Didactica Magna*. Seneca Kiadó, Budapest
- Csesznák Éva 2012. Múzeumpedagógiai ismeretek I. In: Bereczki Ibolya – Szablyár Péter (szerk.): *Tájházevezetési ismeretek*. Noszvaj
- Gál Adél – Csurmán Puskás Anikó 2018. Bemutatjuk a Nagyberegi Tájházat mint szövetségünk új tagját. *Tájházi hírlevél* 2018/4: 31–36.
https://www.tajhazszovetseg.hu/wp-content/uploads/2014/11/tajhazi_hirlevel_2018_4.pdf
- Györfly István 1939. *A néphagyomány és a nemzeti művelődés*. Egyetemi Néprajzi Intézet, Budapest.
- Kósa László 1982. ‘Tessedik Sámuel’ szócikk. In: *Magyar néprajzi lexikon*, 5. kötet. Akadémiai Kiadó, Budapest. 274.
- Kósa László 2001. *A magyar néprajz tudománytörténete*. Osiris Kiadó, Budapest
- Kriza Ildikó 2001. A néprajztanítás gondjairól. In: *Iskolakultúra* 6–7: 45–53.
- Márku Anita 2019. A magyar mint (második) idegen nyelv oktatása a kárpátaljai iskolákban: tantervek. In: Csernicskó István – Márku Anita (szerk.): *A nyelvészet műhelyeiből. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból V*. AUTDOR-SHARK, Ungvár.165–178.
- Ortutay Gyula 1979. *Magyar Néprajz*. Corvina Kiadó, Budapest
- Pálóczy Horváth Ádám 1979. *Ő és új mintegy ötödfélszáz énekek ki magam csinálmányja ki másé*, Magyar Helikon, Budapest
- Voigt Vilmos 1998. *A magyar folklór*. Osiris Kiadó, Budapest

Internetes források:

Múzeumpedagógia: <http://www.jokai16.hu/tamop/innovaciok/muzeumpedagogia.pdf>

Kölcsey Ferenc: *Nemzeti hagyományok*:

<https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/MagyarNeprajz-magyar-neprajz-2/v-magyar-nepkolteszet-63D6/a-magyar-nepdalkutatas-tortenete-6E7E/attekintes-a-nepdalok-gyujteserol-es-vizsgalatarol-6E92/a-felhivasok-kora-17821848-6E94/>

Melléklet**1. feladatlap**

Feladatlap 7. osztályosok számára
Berendezési tárgyak
 Múzeumpedagógiai feladat egyéni foglalkozáshoz

1. Mi van a tisztaszobában? Válaszd ki!

<p>a. _____</p> <p>b. _____</p> <p>c. _____</p> <p>d. _____</p>	<p>ÁGY</p> <p>SZEKRÉNY</p> <p>TÁNYÉROK</p> <p>KORSÓ</p> <p>VIZESVÖDÖR</p> <p>KOMÓD</p> <p>RUHASZÁRÍTÓ</p> <p>KAROS LÁDA</p>
-----------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. Hol főztek régen a tájházban? _____

A.



B.

3. Mire használták a tisztaszobát?

4. Ismerd fel az alábbi tárgyakat! Magyarázd meg, mire használták azokat!









5. Mire szolgált a korsó?

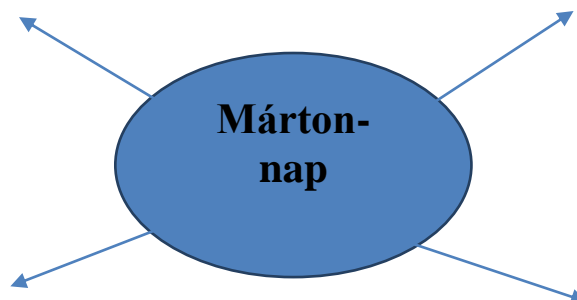
- a. étel tárolására szolgáló edény
- b. víz tárolására szolgált
- c. gyerekek játéka volt



2. feladatlap

Feladatlap 6. osztályosok számára
Márton-nap
 Múzeumpedagógiai feladat kiscsoportos foglalkozáshoz

„Márton napján, ha a lúd jégen jár, akkor karácsonykor vízben poroszkál.”

1. Mi jut eszedbe a Márton-napról?**2. Milyen ünnep Szent Márton napja?**

- a. gazdasági
- b. egyházi/vallási
- c. nemzeti

3. Milyen állat kapcsolódik Márton napjához?

- a. kacsa
- b. pulyka
- c. liba

Miért?

4. Egészítsd ki!

Ü__ __ E P
 M__RT__N-N__P
 TÁ__ __ H__Z

5. Rakd sorba a történetet!***A Márton-nap története***

- a. A római császár katonájaként szolgáló Márton a franciaországi Amiens városában egy hideg téli estén odaadta meleg köpenyének felét egy koldusnak. Aznap éjszaka álmában megjelent Jézus a koldus alakjában. Innentől kezdve pedig fordulat állt be Márton életében: Isten szolgálatába állt.
- b. Végül Mártont 371-ben püspökké szentelték és haláláig, 398-ig Tours-ban segítette a rászorulókat.
- c. A monda szerint mikor ennek hírért vette, az érte jövő küldöttek elől a szolgálékú Márton a ludak óljában bújt el. A szárnyasok azonban gágogásukkal, szárnyuk verdesésével óriási zajt csaptak, így elárulták Márton rejtékelyét.

- d. A legenda szerint Szent Márton a Római Birodalom Pannónia tartományának Savaria (mai Szombathely) nevezetű városában látta meg a napvilágot 316-ban vagy 317-ben (a pontos dátum kérdéses).
- e. Jóságáról már élete során is legendák keringtek, s az alázatos misszionáriust püspökké akarták szentelni.

Megoldás (a lap hátuljára kerül):

A Márton-nap története

- a. A legenda szerint Szent Márton a Római Birodalom Pannónia tartományának Savaria (mai Szombathely) nevezetű városában látta meg a napvilágot 316-ban vagy 317-ben (a pontos dátum kérdéses).
- b. A római császár katonájaként szolgáló Márton a franciaországi Amiens városában egy hideg téli estén odaadta meleg köpenyének felét egy koldusnak. Aznap éjszaka álmában megjelent Jézus a koldus alakjában. Innentől kezdve pedig fordulat állt be Márton életében: Isten szolgálatába állt.
- c. Jóságáról már élete során is legendák keringtek, s az alázatos misszionáriust püspökké akarták szentelni.
- d. A monda szerint, mikor ennek híret vette, az érte jövő küldöttek elől a szolgálékú Márton a ludak óljában bújt el. A szárnyasok azonban gágogásukkal, szárnyuk verdesésével óriási zajt csaptak, így elárulták Márton rejtekhelyét.
- e. Végül Mártont 371-ben püspökké szentelték és haláláig, 398-ig Tours-ban segítette a rászorulókat.

3. feladatlap

Feladatlap 9. osztályosok számára
Életmód falun a 20. század elején
 Múzeumpedagógiai feladat kiscsoportos foglalkozáshoz

LAKÓHÁZ (megfigyelés a helyszínen)**1. Rendszerezd a bútorokat, eszközöket aszerint, hol található!** (melyik helyiségben)

TISZTASZOBA (ELSŐ HÁZ)	KONYHA VAGY FÜSTÖSKONYHA	LAKÓSZOBA

- | | | |
|--------------------------------|---------------------|-----------------------------|
| 1. <i>atuzsér</i> | 5. <i>karosláda</i> | 9. <i>vizes lóca</i> |
| 2. <i>sifony</i> | 6. <i>asztal</i> | 10. <i>sámlí/gyalogszék</i> |
| 3. <i>kemence</i> | 7. <i>szóttések</i> | 11. <i>komód</i> |
| 4. <i>paradicsompasszírozó</i> | 8. <i>szita</i> | 12. <i>mosdótál</i> |

Ezek közül melyik:

- ruhatároló:
- ülóbútor:
- eszköz:

2. Sorolj fel olyan tárgyakat, melyek a tájházi séta során ismeretlenek voltak számodra!

3. Sorolj fel 5 érdekes tárgyat, amit láttál a múzeumi séta során!

4. Miben különbözik a mai konyha a tájházban lévőétől?

ÉTKEZÉS

Tüzelés: A 19. század elején az asszonyok országszerte nyílt tűzhelyen (nincs füstelvezetés) főztek. A 20. század elején már feltűntek a gyári, *takaréktűzhelyek*, majd önálló *nyárikonyhát*, sütőházat építettek.

Régebben a tüzet nem hagyták kialudni. Főzés, sütés után a parazsat a tűzhely sarkán lévő üregbe (takaró) húzták, ahol hamuval takarták be, vagy tuskót tettek rá. Így őrizték meg a parazsat a következő napig. A *piszkafával* a tüzet igazgatták, szénvonóval kihúzzák a parazsat, a vizes *pemetével* (ciroksöprű, csuhé a végén) a kemence alját söpörték tisztára. *Bevető-lapáttal* betolják a kenyeret a kemencébe a szakítókosárból.

Kérdések:

- Milyen a nyílt tűzhely? _____
- Mivel igazgatták a tüzet? _____
- Miben gyűjtötték össze a parazsat? _____
- Mivel söpörték a kemence alját? _____

A **kenyérsütés** az asszonyok dolga volt. Általában hetente pénteken sütöttek egy kemencényi kenyeret egy hétre. A kenyérsütés 15–16 óra alatt zajlott le.

Feladat: *Állítsd sorrendbe a kenyérsütés fázisait!*

__ KISZEDÉS
 __ BEVETÉS
 __ FÚTÉS
 __ DAGASZTÁS

__ KOVÁSZOLÁS
 __ SZITÁLÁS
 __ ÁZTATÁS

ÜNNEPNAPOK („SZENT IDŐ”)

Gazdasági ünnepek: _____
 Életfordulós ünnepek: _____
 Egyházi ünnepek: _____
 Nemzeti ünnepek: _____

Feladat: *Írd az ünnepeket a megfelelő helyre!*

keresztelő, aratás, március 15., lakodalom, karácsony, augusztus 20., húsvét, szüret

Feladat: *Mely ünnepnapok tartoznak az őszi ünnepkörhöz? (a megfelelő választ húzd alá)*

mindenszentek, farsang, Kisasszony-nap, húsvét, pünkösöd, Mihály-nap, halottak napja, Katalin-nap, Hamvazószerda

Feladat: *Mi jellemezte az ünnepeket? Fejtsd meg: írd be a hiányzó betűket!*

__U__KA__ILA__OM

MEGHATÁROZOTT __T__L__K

T__MP__O__B__ JÁ__ __S

Ü__ __E__I V__SE__ET

Feladat: *Melyek voltak az ünnepi viselet ruhadarabjai?*

Férfi: _____

Női: _____

Gál, Adél

Ethnography and folklore in the Hungarian as a second language classroom

The paper discusses how ethnography and folklore can be implemented in the teaching of Hungarian language and culture for non-native speakers of Hungarian. After the investigation of the relationship between ethnography, folklore, culture and language teaching, the paper presents how various aspects of Hungarian ethnography and folklore are taught to Ukrainian students of Hungarian at the Velyhi Berehy Folklore Museum, in the Podkarpackie region of Ukraine. The paper offers museum pedagogy tools and methods (e.g., physicality, narrativity, materiality), as well as samples of worksheets related to specific museum pedagogy sessions, which can also be applied in the Hungarian as a foreign language classroom.

Máté Zsuzsanna

Néprajzi elemek a mai magyar mint idegen nyelvi tananyagokban

1. Bevezetés

A különféle néprajzi témák, elemek bevonása a magyar mint idegen nyelv (MID) tanításába nemcsak a nyelv (pl. kiejtés, lexika, grammatika) tanításának és a kultúra közvetítésének a szempontjából lehet hasznos, hanem jelentősen növelheti a tanulóknak a magyar nyelv és kultúra iránti vonzódását és tanulási motivációját is. Érdekes kérdés, hogy napjainkban kiknek milyen néprajzi tartalmakat hogyan volna érdemes közvetíteni a MID-ben. A jelen tanulmány¹ ennek a témának egy szeletével foglalkozik: a forráselemzés célja annak feltárása, hogy hol, hogyan és milyen céllal jelenik meg egy-egy néprajzi elem, téma a napjainkban használatos MID-tankönyvekben, segédanyagokban, tematikus füzetekben, online oktatási anyagokban.

2. Néprajzi elemek a tananyagokban

A ma használatban lévő MID-tananyagokban szereplő néprajzi témák, elemek bemutatását, tanítását három csoportban vizsgálom: (1) gyerekek és fiatal tanulók számára készült tankönyvek, (2) felnőtteknek szóló tankönyvek, (3) online tananyagok.

2.1. Gyermeknek és fiataloknak szóló tankönyvek

Gyermek számára készült magyar nyelvkönyv kevés van a könyvpiacra; az egyik ilyen kötet a *Kiliki a földön* című (Varga–Vidéki–Gróf–Szende 2007) kétrészes könyv (és a hozzá tartozó hangzóanyag). Kiliki egy földönkívüli, akinek az űrhajója Budapesten száll le, és aki itt-tartózkodása során sok mindent gyorsan megtanul, a nyelvet is. A tanulók vele együtt sajátíthatják el a magyar nyelv alapjait, a grammatikai, lexikai és kommunikációs eszközöket. Ez a nyelvkönyv semleges ábrákkal és témákkal kalauzolja a gyerekeket a nyelvtanulás útján, néprajzi vonatkozású részei egyáltalán nincsenek, mivel a hangsúly nem a kultúra- és hagyományközvetítésen van, hanem a nyelvi-nyelvtani szabályok, ismeretek átadásán. A *Kiliki a földön* tehát a szó szoros értelmében vett nyelvkönyv, amely kezdő szinten egyedülálló a gyermekek számára készült MID-tankönyvek sorában.

Kiegészítő és kísérleti tankönyvek, tananyagok természetesen vannak (kis)iskolások számára, ilyen egyrészt a migráns gyermekeknek szóló *Együtthaladó* című tananyagcsalád, a származásnyelvi tanulóknak készült *Balassi-füzetek* öt kötete, a környezetnyelvként magyart tanulók számára megírt *Csön-csön gyűrű* és *Kerek perec* című kísérleti tankönyvek vagy például a MID-oktatáshoz lazábban kapcsolódó, ám mégis említést érdemlő, csángómagyar gyerekek számára készített, kétnyelvű *Buchet – Bokréta* című olvasókönyv. A következőkben ezekről szövegek.

¹ A magyar néprajz és néphagyományok iránt érdeklődő emberként, volt amatőr néptáncosként, a Hagyományok Háza volt és a KRE BTK Néprajztudományi Intézet jelenlegi adminisztratív munkatársaként a KRE Magyar mint idegen nyelv szakos pedagógus szakirányú továbbképzésen írt záródolgozatom témájául a néprajzi elemeknek, témáknak a magyar mint idegen nyelv tanításában való megjelenítését választottam. A jelen tanulmány ezen dolgozat első, tananyagelemző részének rövidített változata.

Az *Együtthaladó*² programnak a Miskolci Egyetem adott otthont 2010 és 2015 között. A program célja az volt, hogy segítséget nyújtson a magyar közoktatásban tanuló migráns gyermekek számára a magyar nyelv elsajátításában, és módszertanilag segítse az érintett pedagógusokat. A 2010-es évektől a migrációban „egyre növekszik azok száma, akik literációs problémákkal küzdenek: alapvető grammatikai hiányosságaik vannak, magyar szóincsük nem teszi lehetővé, hogy aktívan bekapcsolódjanak az életkoruknak megfelelő tanítás-tanulás folyamatába, nem ismerik a latin betűs írásrendszert, nyelvtanulásukat nehezíti, hogy anyanyelvük más nyelvtípusba tartozik, és eltérő kulturális háttérrel rendelkeznek” (Kecskés-Kovács 2015: 126). A migrációs háttérű diákok oktatása ezért nagy kihívásként és sokszor teherként nehezedik a szaktanárookra. Ennek a problémának a feloldásához szeretne hozzájárulni a program.

A következő tantárgyakban készültek el segédanyagok (évfolyamonként, illetőleg témakör szerint): *Irodalom* 3–8., *Nyelvtan* 3–8., *Matematika* 3–8., *Környezetismeret* 3–4., *Természetismeret* 5–6., *Biológia* 7–8., *Történelem* 5–8. osztály, *Hon- és népismeret* I–II., illetőleg használható egy pályaorientációs segédanyag, valamint különböző mátrixok, útmutatók.³ A füzetek emblematikus figurája Kócos, a puli, aki a gyermekek kalauza a tanulásban, és aki pajkossága, kedvessége révén – remény szerint – könnyebben megszeretteti a tananyagot a tanulókkal. A feladatoknak három besorolása van: egy csont (A1), két csont (A2) vagy három csont (B1) jelzi a nehézségi szintet.

A felsorolt füzetek közül a *Hon- és népismeret* két kötete tárgyalja részletesen a néprajzi témákat, de az *Irodalom* néhány füzetében is megjelenik egy-egy népköltészeti téma. A nyelvtani segédanyagokban szűk értelemben vett grammatikai feladatok és tárgykörök találhatók, egy apró kivételtől eltekintve: a 8. osztályos füzet *Nyelvváltozatok* fejezetében akad egy népdallal kapcsolatos példa: „Figyeld meg az *Érik a cseresznye* c. dal köznyelvi és nyelvjárási előadását!” Ezenkívül egy internetes feladat is szerepel: „Hallgass bele a nyelvjárásainkba!” felszólítással ajánlja a szerző a <http://geolingua.elte.hu/> oldalát – ezen az oldalon sok olyan szöveg található, amely valamely népszokás, a hagyományos paraszti életmód stb. leírását tartalmazza (vö. Kecskés 2011: 62).

Az *Irodalom* kötetekben főként két fő népköltészeti-irodalmi műfaj, a mese (3–5. osztály) és a dal (6. osztály) áll az ide tartozó témák középpontjában. A 3. és 4. osztályos füzet *Meseország* című fejezeteiben változatos feladatok találhatók általában a mese műfajához, illetve egy-egy konkrét meséhez kapcsolódóan. Szó esik például a *Kőleves* című magyar népmeséről, *A szorgalmas és a rest leány* című székely népmeséről, *A rátóti csikótojáról*, de La Fontaine- és Grimm-mesék feldolgozása is helyet kap a kötetekben. A szövegekhez számos szóincs-bővítő és szövegértést fejlesztő feladat kapcsolódik. Visszatérő feladattípusok – a füzetek egységes koncepciójaként – a hangzókiegészítéssel kapcsolatos feladatok, a szókiegészítés, a ragozási és mondatalkotási feladatok, valamint sok az összekötős, aláhúzó, színezős feladat, illetőleg vannak transzformációs utasítások is (megfelelő alakba történő átalakítás szám, személy, idő stb. szerint; Dr. Illésné 2012a, 2012b). Nagy hiányosság azonban, hogy egyik füzet sem tartalmazza magukat a meseszövegeket, és utalás sem történik arra vonatkozólag, hogy hol keresse a tanár vagy a diák azt az alapszöveget, amivel dolgozni lehet a feladatok megoldásához. Ez a népmesék esetében azért is problémás, mert változó szövegű folklórműfajról van szó (a folklórra általában jellemző a variabilitás), tehát nem mindegy, hogy milyen lexikális-szövegkohéziós jellemzőkkel bíró szöveget választunk egy-egy műfaj bemutatásához, és ezáltal mennyire lesz sikeres a tanuló szövegértési kompetenciájának fejlesztése.

² www.egyutthalado.uni-miskolc.hu

³ Az *Együtthaladó* program weboldalán megtekinthető teljes terjedelmében mindegyik segédanyag (ld. 2-es lábjegyzet).

Az 5. osztályos *Irodalom* füzet a mese kapcsán elsősorban a műfaji jellemzőket tárgyalja (tréfás mese, tündérmese, állatmese, hősmese stb.), a 6. osztályos anyag pedig többek között a dal kapcsán tárgyal műfaji sajátosságokat (pl. népdal és múdál; altatódal, gyerekdal, szerelmi dal). Ebben a füzetben már megjelenik egy-egy rövid mintaszöveg, pl. egy ringatódal: „Aludj baba, aludjál, / feljött már a csillag, / aranyos kis bárány, / hazafelé ballag” (Dr. Illésné 2010b: 8). Ez a rövid vers például nagyon jó választás véleményem szerint egy általános iskolai, nyelvi felzárkóztató anyagba, mivel nyelvezete egyszerű, a köznyelvi regiszterből való, a szavak pedig gyakran használt szavai a mindennapi nyelvhasználatnak is. A népmesék és népdalok mellett ezenkívül az *Irodalom* 3. osztályos anyagában helyet kap egy *Jeles napok* című fejezet is, amely a Mikulás, a karácsony, az újév, a farsang, a húsvét időszakával, valamint az anyák napjával kapcsolatban közöl információkat változatos feladatok formájában.

A *Hon- és népismeret* I–II. kötetek nem évfolyamos bontásban, hanem témakörök köré csoportosulva tárgyalják a Nemzeti Alaptanterv Ember és Társadalom műveltségterületének egyes részeit. A bevándorló célcsoportra való tekintettel kiemelten tárgyalja a segédanyag azokat a területeket is, amelyek a magyar állampolgársági vizsgálathoz szükséges alkotmányos alapismeretekkel ismertetik meg a tanulókat. Ez a két füzet tartalmazza a legtöbb néprajzi témájú feladatot is. Olyan magas szintű ismeretanyagot mutat be, amely – úgy vélem – sok magyar ember lexikális tudásán túlmutat, de az állampolgári vizsgára való felkészülésben minden bizonnyal elengedhetetlenül fontosak ezek a témakörök.⁴

A *Hon- és népismeret* I. ráhangoló fejezete változatos feladatok segítségével vezeti be a családot, a lakóhelyet, a *régen és ma* témakörét. Az egyes fejezetekben előkerülő új témák feldolgozása általában egy-egy rövid (többnyire leíró jellegű) olvasmánnyal kezdődik; például a lakóhely kapcsán ez a néhány mondat szerepel: „A települések közül a legkisebb a tanya. Egy-két család lakóhelye. Ezek a családok általában növényt természetnek, állatokat tartanak. Legtöbb településünk falu. Sokan laknak falun, kertés házban. Sokan közeli városokban dolgoznak. A városban sok emeletes ház van. A városokban élnek a legtöbben” (Kollár 2013: 11). Mivel az *Együtthaladó* füzetek nem önálló nyelvkönyvek, „csupán” az anyanyelvi oktatás kiegészítő MID-tananyagai, elfogadható lehet az ilyen jellegű tömör ismeretközlő szövegek használata, bár kevésbé szerencsések abból a szempontból, hogy távol állnak az élónyelvi diskurzusoktól, és nem feltétlenül keltik fel a fiatal tanulók érdeklődését.⁵ Az olvasmányok után következő feladatsorok ugyanakkor véleményem szerint nagyon érdekesek és változatosak, és bőséges lexikai ismeretanyagot biztosítanak.

Az I. kötetben található *Találkozás a múlttal* első fejezete olyan témákat tárgyal, mint a paraszti hagyományos életmódja (pl. az év rendje, disznóvágás, aratás, szüret stb.), az állattartó mesterségek (pásztor, gulyás, csikós stb.), az emberi élet fordulóinak szakaszai (gyermekkor, ifjúkor, felnőttkor és öregkor), valamint a népviselet, az ünnep és a vallás. Az ide tartozó második fejezetben kapott helyet a hagyományos parasztház és részeinek leírása, a konyha, a kenyérsütés témája, valamint a különböző népi mesterségek (fazekas, bodnár, szücs, kovács stb.). Hogy miként mutatja be a kötet ezeket a témákat, néhány példán keresztül szeretném tárgyalni.

Az évszakokhoz kapcsolódó paraszti munkákat (mint minden témát) egy rövid narratív szöveggel vezeti be a szerző: „A régi világban sok nagy munka volt. Több ilyen munka az évszakok változásától függött” (Kollár 2013: 23). A szöveg után azonnal grammatikai jellegű

⁴ Itt jegyzem meg, hogy a kormányzati weboldalakon napjainkban fent levő állampolgári vizsga tételesorában nem találom meg minden olyan témakört, amit a 2013-ban megjelent *Hon- és népismeret* I–II. tárgyal. Valószínűnek tartom, hogy az évek során változtak a vizsgakövetelmények.

⁵ A projekt segédanyagainak véglegesítése előtt próbaoktatást tartottak olyan iskolákban, amelyekben a tanárok vállalkoztak erre a feladatra. A visszajelzések pozitívak voltak, a tanulók motiváltsága és beszédprodukciós készsége javuló tendenciát mutatott a beszámolók szerint (Kecskés–Kovács 2015: 130–131).

feladatok következnek: meg kell keresni a szövegben a két hosszú magánhangzót tartalmazó szavakat, a két-, három- és négyszótagos szavakat, az igéket, a különféle ragozott alakokat (Kollár 2013: 24), majd csak ezután következnek a szöveg tartalmával kapcsolatos feladatok. Az *-ás/-és* képző gyakorlására ötletes feladat vonatkozik (1. ábra), ugyanakkor a különböző munkákat (disznóvágás, kukoricafosztás, tollfosztás stb.) csak nagyon érintőlegesen magyarázza el már a bevezető szöveg is, így mindenképpen a tanár feladata, hogy elmondja, milyen jelentései vannak például a *vág* vagy a *foszt* igéknek.

20. A földműves kiszántotta a földből a paraszti munkához illő igéket, toldalékokat. Afkoss belőlük főneveket! Írd le őket!

Keress más tantárgy szavai között is *-ás/-és* végű szavakat!

Tantárgy	<i>-ás/-és</i> toldalékra végződő szavak

1. ábra: A földműves és az *-ás/-és* képző (Együtthaladó Hon- és népismeret I.)

Az I. kötet szintén tárgyalja a pásztorok életmódját, és megismerteti az olvasót a különböző pásztorfoglalkozások megnevezéseivel is: *kondás, pásztor, gulyás, csikós, kanász, juhász*. Az egyik kapcsolódó feladatban például az őrzött állatok képeivel kell összekötni a foglalkozásneveket (Kollár 2013: 28). Ennél a témánál érdemes volna megemlíteni (ez lehet a tanár feladata), hogy sok magyar vezetékneven találkozhatunk ezekkel a foglalkozásnevekkel (*Pásztor, Gulyás, Juhász* stb.), illetve, hogy sok családi név a foglalkozásokból, mesterségekből ered (vö. más nyelvekkel, pl. *Molnár – Müller – Miller* stb.), és meg lehetne kérdezni a gyerekeket is erről a saját anyanyelvük vonatkozásában.

Szintén hasznos része a kötetnek az, ahol a szerző a *nép-* előtagú összetett szavakat tárgyalja. A 2. ábra szóvirága jól szemlélteti a néprajzi terminológia ilyen irányú sokszínűségét, valamint hasznos felhívni a tanuló figyelmét arra is, hogy a *nép-* sok más összetett szóban is szerepel (pl. *néppárt, népszavazás, népszámlálás, népköztársaság, népnevelés, népegészségügy, népfelkelés, népvándorlás* stb.).

A kötetben szintén megjelenik a vallás kérdése, de a könyv csupán a keresztény egyházakat említi – a bevezető olvasmány első mondatával megindokolva azt: „Magyarországon a legtöbb vallásos ember keresztény templomba jár” (Kollár 2013: 36). Ennél a résznél is hiányolom a reflektálást a tanuló saját kultúrájára, amely azonban például az Irodalom 3. füzetben többször helyet kap – „A te nyelvedben, a te kultúrádban milyen hasonló elemek vannak?” típusú kérdésekben. Érdemes tehát a tanárnak kiegészíteni a kérdéssort, nemcsak ennél a résznél, de a kötet összes többi témakörénél – például: Milyen a hagyományos esküvői viselet abban az országban, ahonnan származol? Milyen egy hagyományos ház vagy konyha a hazádban? Hol és hogyan esztek? Vannak-e pásztorok a hazádban? Mivel foglalkoznak azok az emberek a te hazádban, akik vidéken élnek? Keress az

interneten információkat, fotókat, és a következő órán mutasd be őket szóban! Néhány mondatban írd a témáról vagy arról, ami a képen látható! Stb.

23. Olvasd el a szöveget! Keresd meg az összetett szavakat, írd őket a fölül szülő mondathoz!

A parasztság élete se mindig munkával telik. A nagy munkákat ünnepléssel, zene és tánc követi, de dologuk közben is sok az éneklés, mesélés. Az ünnepeket ünneplőben töltik, ami tisztes, szebb, mint a hétköznapi ruházat. A használati tárgyakon is sok a díszítés: himzés, festés, fonás, faragás.

A parasztság körében élő zene neve: _____
 A parasztok, pásztorok öltözete, ruhája: _____
 A nép körében keletkezett énekek neve: _____
 Tudomány, ami a nép életét, szokásait vizsgálja: _____
 A parasztok közt kitalált, elmesélt történet: _____
 A parasztság művészi alkotásainak közös neve: _____
 A parasztság körében jellemző táncok neve: _____

Handwritten notes on the page:
 -rajz
 -művészet
 -viselet
 -mese
 -tánc
 -zene
 -nép
 -falat

2. ábra: Összetett szavak a nép- előtaggal (Együtthaladó Hon- és népismeret I.)

A *Hon- és népismeret Örökség és hagyomány* című fejezete nagyon részletesen tárgyalja a néprajzi tájakat, tájegységeket, régiókat (pl. *Felföld, Dunántúl, Alföld, Erdély*) és megyéket (magyarországiakat és romániaiakat). Ez a fejezet is leíró olvasmányokat és bőséges ismeretanyagot tartalmaz; itt is egyértelműen az a kiadvány célja, hogy a tematikák részletes feldolgozása által elősegítse a diákoknak a magyar közoktatásba való integrálódását és az állampolgári vizsgára való felkészülését. A 3. ábra jól szemlélteti az ismeretátadás bőségét.

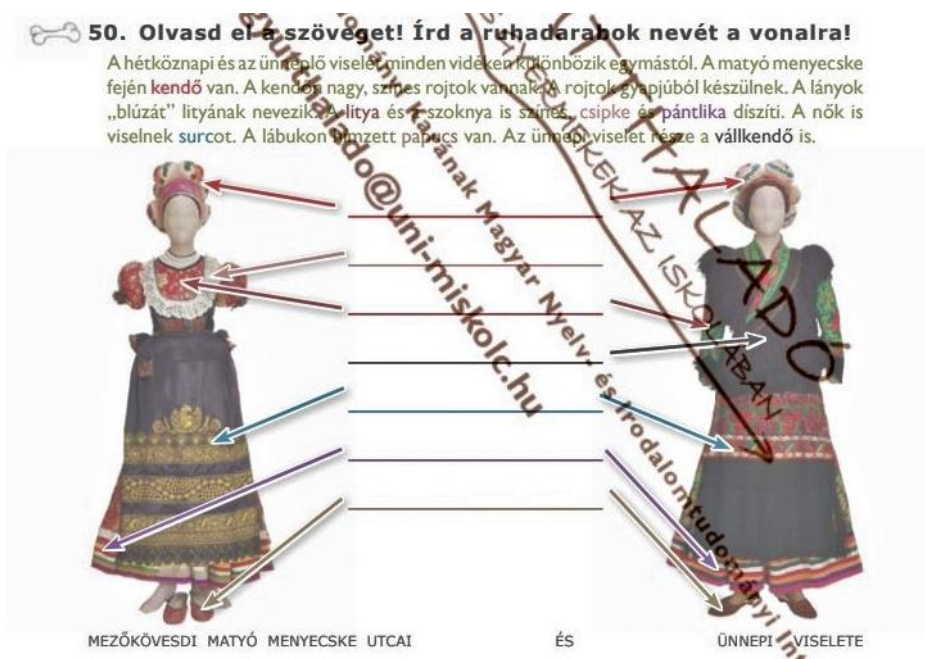
11. Olvasd el a szöveget! Írd a térképen a körökbe a tájak számát!

A régi Magyarországot négy nagy területre osztják: Északon a Felföld, nyugat felé a Dunántúl, az ország középső és déli részén az Alföld, míg a keleti, délkeleti területen Erdély van. Ezekben a területeken sok kisebb-nagyobb terület, néprajzi táj van. Ismerjük meg néhányat: A Dunántúlon van a Balaton (1.), a Balatontól északra a Balatontól délre Somogy (2.) található. A Balatontól keletre a Mezőföld (3.) van. Mezőföldtől délre találjuk a Sárközöt (4.) a Duna partján. A Duna másik oldalán, nem messze a Sárköztől Kalocsa és környéke van, ezt a területet Kalocsai-Sárköznek (5.) hívják. A Mezőföldtől keletre a Kiskunság (6.), a Kiskunságtól keletre pedig a Nagykunság (7.) fekszik. A Nagykunságtól északra van a Hortobágy (8.), északnyugatra pedig a Jászság (9.). A Jászságtól északra, a Bükkaljától nyugatra találjuk Palócföldet (10.), míg a Bükkaljától keletre, keleti irányban a Bodrogköz (11.) van. A mai magyarországi területeken kívül esnek az erdélyi tájegységek: Kalotaszék (12.) a torontói vidék és a Székelység között található. Kalotaszéktől keletre a Mezőség (13.) van. A mezőszegi tájaktól keletre találjuk Székelyföldet (14.). Székelyföldről még távolabb is mehetünk, a gyimesi csángók vidéke után, már a történelmi Magyarország határain túlra a moldvai csángók tája, Moldva (15.) található.

3. ábra: Tájak (Együtthaladó Hon- és népismeret I.)

A *Hon- és népismeret* II. kötetének szerzője Kecskés Judit nyelvész. A kötet első fele néprajzzal kapcsolatos témákat taglal, a második rész a magyar tudomány és kultúra jeles alakjairól szól. Az *Örökség, hagyomány* című fejezetben többek között szó esik a nyelvrokonságról, a nyelveredetről, a *Csodaszarvasról*, a monda műfajáról, a honfoglalásról, a nemzeti jelképekről. Külön üdvözlendő a szerző azon feladatai, amelyek a tanulói reflexiókra építenek: több helyen kapcsolja ugyanis össze a magyar hagyományokat a diákok kultúrájával – pl. „Milyen nemzetiségűek vannak az osztályban? Beszélgetsetek róla! / Te milyen mondákat ismersz? Miről szól a te néped eredetmondája? Kik a szereplői?” (Kecskés 2013: 11, 14).

Ezután a szerző tárgyalja egyrészt a Kárpát-medencében élő etnikai csoportokat (pl. népnevek vagy a többség, kisebbség, nemzeti kisebbség, etnikai kisebbség, vallási kisebbség fogalmait), másrészt gazdag leírást ad a hazánkban élő magyar és nemzetiségi csoportok népviseleiteiről. A *Sokszínnű népviseletek* című alfejezetben hosszú oldalakon keresztül sokféle feladat szerepel a megszokott típusokból (szóképzés, ragozás, mondatalkotás, válaszadás kérdésre teljes mondatban, igaz–hamis feladat stb.), és visszatérnek a narratív leírások is az egyes népviseletek kapcsán – ahogy azt a 4. ábra is szemlélteti (Kecskés 2013: 43–50).



4. ábra: Népviselet (*Együtthaladó Hon- és népismeret* II.)

A fejezet igen nagy számban mutat be magyarországi viseleteket fotók és részletes leírások formájában: pl. bakonyjákói kanászlegény (cifraszűrös fotó), decsi leány (sárközi viselet), mezőkövesdi matyó menyecske (4. ábra) és legény, kazári viselet. A kisebbségeket bemutató sorozatban sváb, bosnyák, sokác, a határon túli sorozatban kalotaszentkirályi, inaktelki (kalotaszegi), széki (mezőségi magyar), szászorbói (erdélyi szász) és Arad megyei cigány viselet található. Ezek a bemutatások véleményem szerint túlságosan részletesek a diákok számára, és számos kevésbé fontos és gyakori lexémát tartalmaznak: pl. *litya*, *surc*, *ingváll*, *kucsma*, *karikapárta*, *gyöngyös bokréta*, *árvalányhaj*, „bütykös” *harisnya*. Ugyanakkor nagyon fontos a gyakori ruhadarabok megnevezése: pl. *szoknya*, *kalap*, *szalag*, *kötény*, *harisnya*, *gatyá*, *ing*, *(váll)kendő* stb. A fejezet tehát mind a feladattípusok, mind az ismeretanyag tekintetében nagyon gazdag; érdemes válogatni belőlük.

Részösszefoglalásként: az *Együtthaladó* tananyagcsalád célja, hogy segítse a magyar közoktatásban részt vevő migráns tanulók és az őket tanító pedagógusok munkáját a

szaktárgyi ismeretek tanulásában és tanításában. Az a módszer, amellyel a magyar nyelvi anyagot tanítja, kevésbé élményalapú, és egy frontálisabb oktatási formát igényel, ami már talán egyre kevésbé lehet sikeres napjaink nyelvtanulója számára, ugyanakkor nagyon sok segítséget ad a pedagógusoknak, akik az anyanyelvi órán részt vevő migráns tanulók integrációját szeretnék elősegíteni. Az *Együtthaladó* család tehát hiánypótló tartalomalapú magyarnyelv-oktatási segédanyag. A *Hon- és népismeret* füzetek célja is az, hogy (direktebb módon) segítse a magyarországi integrációt: a kötetek nagy segítségül szolgálhatnak az állampolgársági vizsgára való felkészülésben. Nem utolsó sorban hatalmas erénye a programnak, hogy minden segédanyagot (ha vízjellel ellátottan is, de) digitálisan mindenki számára elérhetővé tett a világhálón a program weboldalán.

Az ötkötetes, 2011 és 2015 között megjelent **Balassi-füzetek** az *Együtthaladótól* eltérő módszertant és tananyagokat igénylő célcsoport számára készültek. A Balassi Intézet gondozásában megjelent sorozatot a Magyarország határain kívül élő magyar származású gyerekek számára tervezték. A KKMI-hez tartozó intézet munkájának fontos része a diaszpórában élő magyar származású diákok nyelvi és magyarságismereti képzése. A programban részt vevő kollégák szakmai konzultációinak nyomán született tapasztalat hívta életre a sorozatot, igyekezve pótolni azt a tananyagbéli hiányt, amely a származásnyelvi oktatást jellemzi. Az öt füzet modulszerűen variálható, és elsősorban a hétvégi magyar iskolákban használható, de ajánlják akár egyéni tanulásra is olvasmány- és feladatgyűjteményként (Gordos–Varga 2011). Igényes kialakítású, színes, szép, illusztrációkkal gazdagon ellátott füzetek, amelyek valóban kis füzet formájúak; terjedelmük egyenként körülbelül hatvan oldal, és mindegyik füzet kilenc leckéből épül fel. Tematikus mindegyik kötet:

- *A Miénk a vár!* képzeletbeli vartúrákra kalauzolja el az olvasót;
- *Az Ünnepejünk együtt!* a magyar nemzeti és keresztény ünnepekről szól;
- *A Kalandra fel!* egy kamaszfiú magyarországi kalandjait meséli el;
- *A Mesélj nekem!* nyolc magyar népmesével ismerteti meg a tanulókat;
- *A Játssz velünk!*-ben a magyar népmesékből megismert hősökkel találkozhatnak újra a tanulók.

A füzetekben nem a grammatika a szervező erő, hanem a téma és a magyar kultúra adott területének megismertetése. Hangsúlyosak viszont a helyesírási feladatok (betűkiegészítéses, magánhangzók váltakozásával, toldalékolással stb. kapcsolatos feladatok), valamint sok a szókincs, illetőleg a szövegalkotási készség fejlesztésével kapcsolatos feladat (pl. meghívó készítése, e-mail, képeslap, köszönőlevél megírása stb.); ezek mind a származásnyelvi diákok speciális készségfejlesztését tűzik ki célul.

Nemcsak változatos feladattípusok (összekötés, ellentétek, szinonimák megadása, kiegészítéses feladatok, szövegértési és szövegalkotási, pl. olvasási és levélírási gyakorlatok, egyéni, pár- és csoportmunka stb.), hanem rengeteg játék- és projektötlet is van a füzetekben, valamint fontos szerepet kapnak az internet használatát igénylő feladatok is. Ez kiemelkedő jelentőségű, mert az anyaországtól távol, idegen nyelvi környezetben élő diákok számára az internet jelentheti a legfontosabb csatornát Magyarországra felé (Borsos 2013: 144).

A füzetek egyik legfőbb célja a magyar kultúra értékeinek, a magyar történelem fontos eseményeinek bemutatása, valamint a nemzeti identitás erősítése a nemzeti értékek, szimbólumok megismertetésén keresztül. A néprajzi tárgyú fejezetek, feladatok nem önmagukért, hanem ennek a koncepciónak alárendelve jelennek meg. Három füzetben találunk olyan feladatokat, amelyek dolgozatot témájához illeszkednek: egyrészt az *Ünnepej velünk!* füzetben a magyar népszokások bukkannak fel az egyes ünnepek tárgyalásánál, másrészt a *Mesélj nekem!* a magyar népmesék világába kalauzolja az olvasót, harmadrészt a *Játssz velünk!* című füzet továbbfüzi a népmesei kötet anyagát, és számos népmesei hőst von be a nyelvtanulás játékos folyamatába.

Az *Ünnepelj velünk!* füzet egy nagyon kedves illusztrációval hangolja rá a gyerekeket a témára rögtön az első két oldalon: egy vásári forgatagot mutat, ahol hagyományörző néptáncelőadást, kosárfonó standot, mézeskalácsot, népi kerámiákat, népviseletet kínáló árusokat, vásári zenészeket jelenít meg; a kép címe *Mesterségek Ünnepe*, utalva a minden évben, az államalapítási ünnepünk körül megszervezett programsorozatra a Budai Várban. Az első fejezet ehhez kapcsolódva az augusztus 20-i ünnepről szól. A feladatok között találunk például egy szókeresőt, amelyben egy-egy tipikus, magyar étel nevét kell megkeresni (*perec, zsemle, kifli, fánk, rétes, pogácsa*; Gordos–Varga 2012: 8). A nemzeti ünnepek (október 23., március 15.) mellett külön fejezetet kap a Mikulás, a karácsony ünnepköre, a szilveszter és az újév, a farsang, a húsvét, a születésnap és a névnap magyarországi ünneplése. Ezekben a fejezetekben sok magyarországi szokással kapcsolatos szöveggel és szóval ismerkedhetnek meg a diaszpórában tanuló gyerekek (pl. *csizma, virgács, krampusz, adventi koszorú, szaloncukor, dió, marcipán, mák, bejgli, kis Jézus, betlehem, újévi fogadalom, hiedelem, jelmezbál, busójárás, hamvazószerda, húshagyó kedd, feltámadás, locsolóbál, locsolóvers* stb.). A karácsonyi ünnepkörhöz kapcsolódóan például az 5. ábrán látható szöveg nemcsak megismerteti a tanulót a betlehemezés szokásával, de azáltal, hogy egy nyelvi és egy rajzos feladat is társul hozzá, érdekesebbé is teszi az olvasást.



5. ábra: *Karácsony az Ünnepelj velünk! füzetben* (Gordos–Varga 2012: 32)

A húsvéthoz kapcsolódó feladatok között találunk például játékos keresztrejtvényt és egy elterjedt locsolóverssel kapcsolatosan szegmentálási feladatot is: szavakra és mondatokra kell

bontani a ZÖLDERDŐBENJÁRTAM / KÉKIBOLYÁTLÁTTAM / ELAKARTHÉRVADNI / SZABADELOCSOLNI szöveget. Ehhez kapcsolódóan szerepel egy otthoni ismeretgyűjtésre alkalmas feladat is: „Kérdezd meg apukádat, nagypapádat, ismert-e másik locsolóverset! Az interneten is találsz bőven. Válaszd ki a legszebbet, majd másold ide!” (Gordos–Varga 2012: 46–47). A füzet tehát változatos és érdekes feladatokkal igyekszik az érdeklődést felkelteni a magyar ünnepek és szokások iránt.

A *Mesélj nekem!* című füzet nyolc népmesét tartalmaz hozzájuk kapcsoló feladatsorokkal: ezek *A szegény ember szőlője*, *A kőleves*, *A só*, a *Pinkó*, a *Péter és Pál*, *A kékfestőinas*, az *Eb, aki a kanalát meg nem eszi* és *A két koma*. Ezenkívül szerepel egy *Az én mesém* című utolsó fejezet is, amelyben a megismert népmesék elemeiből válogatva saját mesét lehet írni azoknak, akik erre vállalkoznak. Az illusztrációk a *Magyar népmesék* rajzfilmsorozat Kecskeméti rajzfilmstúdiójában, Jankovics Marcell rendezésében elkészült animációk felhasználásával kerültek bele a füzetbe, amely máig népszerű a külföldi magyar gyerekek körében a szerzők szerint is (Maróti–Sipos 2015: 5). A füzetben szereplő mesék a rajzfilmsorozat szövegeinek némileg egyszerűsített verzióját képviselik, a legtöbb helyen a rajzfilmekben elhangzó, archaikusnak ható szófordulatokat átírták a mai magyar köznyelvnek megfelelő formákba. A rajzfilmsorozat nyelvezete már eleve egyszerűbb verziója az „eredeti” népmesei szövegeknek, ha például a Benedek Elek-féle narrációhoz viszonyítjuk. *A só* című mesében például „A fél lába már a koporsóban volt a királynak, szerette volna mind a három leányát férjhez adni” Benedek Elek-mondat⁶ a rajzfilmben így szerepel: „Az öreg király szerette volna férjhez adni a leányait, mielőtt még meghal”, ebből lesz a *Mesélj nekem!* című füzetben az a mondat, hogy: „Az öreg király férjhez akarta adni a lányait...”

Nyilvánvalóan szükséges és indokolt a szöveg egyszerűsítése a származásnyelvi (és az idegen nyelvi és esetleg a környezetnyelvi) oktatásban (is), ám fontos kérdés, hogy milyen mértékben érdemes egy népmese ízes nyelvi fordulatait átalakítani és a műfajra jellemző nyelvesztétikai sajátosságokat kigyomlálni a szövegből. Úgy érzem, hogy a Balassi-füzetek jól megoldják ezt a kérdést, hiszen számos olyan szófordulat szerepel a szövegekben, amelyek nélkül a mese egyszerűen elvesztené mesejellegét. Néhány példa ezekre a formulákra: „Egyszer volt, hol nem volt...”; „Hol volt, hol nem volt, hetedhét országon is túl...”; „Jó napot, öreganyám! Adjon Isten, vitéz uram!”; „Hirtelen elébe ugrik...”; „Egyszer arra járt egy...”; „Szegény leány ment, mendegélt...”; „Hát ott állt egy...”; „No, hát édes fiam...”; „Felséges királyom...”; „Ne búsuljon, édesapám...”; „Mikor aztán mind elmentek...”; „Még ma is élnek, ha meg nem haltak” (Maróti–Sipos 2015). Ezekkel a tipikus mesei fordulatokkal a származásnyelvi diákok közelebb kerülhetnek a magyar mesék világához.

Feltettem egy körkérdést egy közösségi oldalon azzal kapcsolatban, hogy mennyire tudják a diaszpórában hasznosítani a Balassi-füzeteket a nyelvtanítással foglalkozó tanárok (ismerősök vagy az ismerőseim ismerősei). A népmesei kötetre reflektálva így írt egy Kanadában, hétvégi iskolában tanító tanár: „Sajnos a gyerekek körében (főként, ha kezdőkről van szó) nem igazán elterjedt, mert olyan archaikus, régi népmesékből vett szavakkal és kifejezésekkel van tele, amire nincs szüksége egy itt élő gyerekeknek. A minap találkoztam azzal, hogy *gyalu*, őszintén, még elmagyarázni sem tudom angolul, hogy megértse, mi is az valójában. Ilyen szempontból nem tudom használni ezeket a füzeteket, sajnos. A meserészletek aranyosak benne, de egy kezdő gyerek, aki az *almát* és *körtét* tanulja, és nehezebbre esik a számolás, nem érti meg ezeket a feladatokat. Hovatovább pedig inkább ilyen gyerekek lesznek. Sokkal egyszerűbb kellene legyen, gyakorlatias, 21. századi.” Egy másik tanár Kanadának egy másik városából hasonló problémákat fogalmaz meg: „A legidősebbjeim tizennégy évesek, elég nagy a szókincsük, és ugyanazok érdeklik őket, mint az otthoni tizennégy éveseket. Kézenfekvő lenne a *Mesélj nekem* c. könyvet elővenni velük. A

⁶ <https://mek.oszk.hu/00200/00232/html/01.htm#16>

mesék szövegezése azonban elég nagy kihívás...⁷ A különböző életkorú, különböző nyelvi szinteken lévő gyermekek vegyes csoportokban való tanítása tehát a legnagyobb kihívás, amivel a diaszpórában tanító tanárok küzdenek. A *Mesélj nekem!* című füzet a magasabb nyelvi szinten álló, gazdagabb szókincssel rendelkező gyerekek számára, leginkább talán otthoni, egyéni formában történő olvasgatásra lehet a legalkalmasabb, a család támogatása mellett, a népmesei téma iránti érdeklődés felkeltésével.

A *Játssz velünk!* a Balassi-füzetek sorozat utolsó füzete. A füzet állandó szereplői Emese és Bálint, akik Meseországba érkeznek, és különböző mesehősökkel (*sündisznó, sárkány, vasgyűrű, királykisasszony, vasorrú bába, igazmondó juhász* stb.) ismerkednek meg a képzeletbeli országban. A modulok nem egy-egy szöveg feldolgozása köré épülnek, mint az előző füzetben, hanem „játékos szókincsfejlesztők, szellemes beszédképesség-fejlesztő feladatok, rajzos foglalkoztatók, szerepjátékok révén tanítják a nyelvet” (Zajacz 2014: 135). A népmesei hősök alakjai szervezik a tematikát, a fejezetcímek pedig az ő nevüket viselik. Ebben a füzetben tehát a mesealakok jelentik a néprajzi ismeretátadás alapját, akár népies ihletésű illusztrációk segítségével, ahogy a 6. ábrán is látható az *igazmondó juhász* bajszos-cifraszűrös-pásztorkalapos ábrázolásában. (A feladat előtt a tanulók megismerik *Mátyás és az igazmondó juhász* történetét.)

6. ábra: Történetmesélés kártyák alapján (Bándli–Gordos–Maróti 2015: 35)

Összességében a *Balassi-füzetek* igényes, gazdagon illusztrált, valóban változatos, játékos formába öntött feladatai, a témák magyar kulturális, történelmi, néprajzi vonatkozásai hasznos és valóban hiánypótló munkákat jelentenek. Az a néhány válaszadó, aki a fent ismertetett internetes kérdésemre felelt, maga is hangsúlyozta a füzetek értékeit.

⁷ További vélemények: „Személyes tapasztalatom az, hogy ezeket inkább otthoni, családon belüli tanulásra lehet jól alkalmazni. Aranyos történetek, játékos feladatok szerepelnek a könyvben, amelyek érdekessé teszik a tanulást” (Németországból); „A tankönyvcsalád jó kezdeményezés, érdekesek a feladatok. Minden diaszpórában tanító számára az a kihívás, hogy az azonos életkorú gyerekek nem azonos nyelvi szinten állnak. A tankönyvet nem tudom egész évben használni, csak egy-egy feladatot tudok kiemelni belőlük. A nyelvezet nehéz, a legtöbb gyerek szókincsét meghaladó kihívás. Ötletgyűjteménynek azonban kiválóak a kötetek. Számomra a leghasznosabb az *Ünnepeljünk együtt!* című, abból emelek ki a legtöbb dolgot” (Kanadából).

A határon túl használt tankönyvek közül végül a *Csön-csön gyűrű*, valamint a *Kerek perec* című kísérleti tankönyvek néprajzi vonatkozású tartalmait mutatom be. A két ljubljanoi kiadású tankönyv a Lendvai 1. sz. Kéttannyelvű Általános Iskola 3–4. osztályos szlovén tanulói számára készült, akik környezetnyelvként tanulják a magyar nyelvet (illetőleg haszonnal forgathatják azok a muravidéki, magyar származású gyermekek is, akik már alig beszélnek magyarul, de érdeklődnek a magyar nyelv iránt). A kötetek elsősorban a beszédképesség fejlesztését tűzik ki célul: azt, hogy „a szlovén többség – a békés együttélést megerősítő –, társalgási szinten elsajátítsa a vele együtt élő magyar kisebbség nyelvét” (Dávid 1996: 93).

A *Csön-csön gyűrű* (Aldea–Dávid–Gyűrő–Kálmán–Szende 1996) tizenkét egységből áll (pl. bemutatkozás, barátság, karácsony, húsvét, nyári élmények stb.); állandó szereplői a tankönyvnek a magyar Varga és a szlovén Novak család. A kötetben sok párbeszédés rész található, és számos lexikai gyakorlat, valamint sok vers, mondóka, szólás, közmondás, találós kérdés és ének, amelyek „lazítják” a nyelvtani gyakorlatok sorát (Dávid 1996: 94). Hangsúlyos a tankönyvben a fonetika és a kiejtés gyakoroltatása. A mondókák, nyelvtörők, kiolvasók, népdalok és népi játékok egyrészt a beszédprodukciónak fejlesztése miatt kerültek a könyvbe, másrészt nem rejtett szándékként azért, hogy megalapozzák a gyermek „kétkultúrájúságát”, valamint, hogy a szülőket, nagyszülőket is bevonják a magyartanulásba (Dávid 1996: 95).

A tankönyv névadó dala egy kiejtési gyakorlat részeként jelenik meg a tankönyvben. A 7. ábrán látható, hogy az *ö-ő* és az *ü-ű* hangok tanításához először csak a hangokat ismételteti váltakozva, utána két- és három-, majd öt- és hathangos szavakkal gyakoroltatja tovább a magánhangzókat, végül a népdal előtt egy nyelvtörő áll. A *Csön-csön gyűrű* énekes gyermekjátékhoz nem kapunk instrukciókat; a játék elmagyarázása a tanár feladata marad.

1. Ismételd!

ö - ü - ö - ü - ö - ü - ö - ü
 ö - ü - ö - ü - ö - ü - ö - ü

2. Mondd utánam!

öt - üt, öl - ül, olt - ült, föl - fül
 óz - úz, tó - tú, tőr - tūr, hős - hūs

könnyű, fürdő, tükör, függöny, tücsök
 süvölt, szülő, üdülő, üvölt, sűrög

3. Ki tudja gyorsan mondani?

Körbe
 pörg e
 görbe
 körte
 hat gődörbe,
 vak tükörbe.

Csön, csön, gyűrű

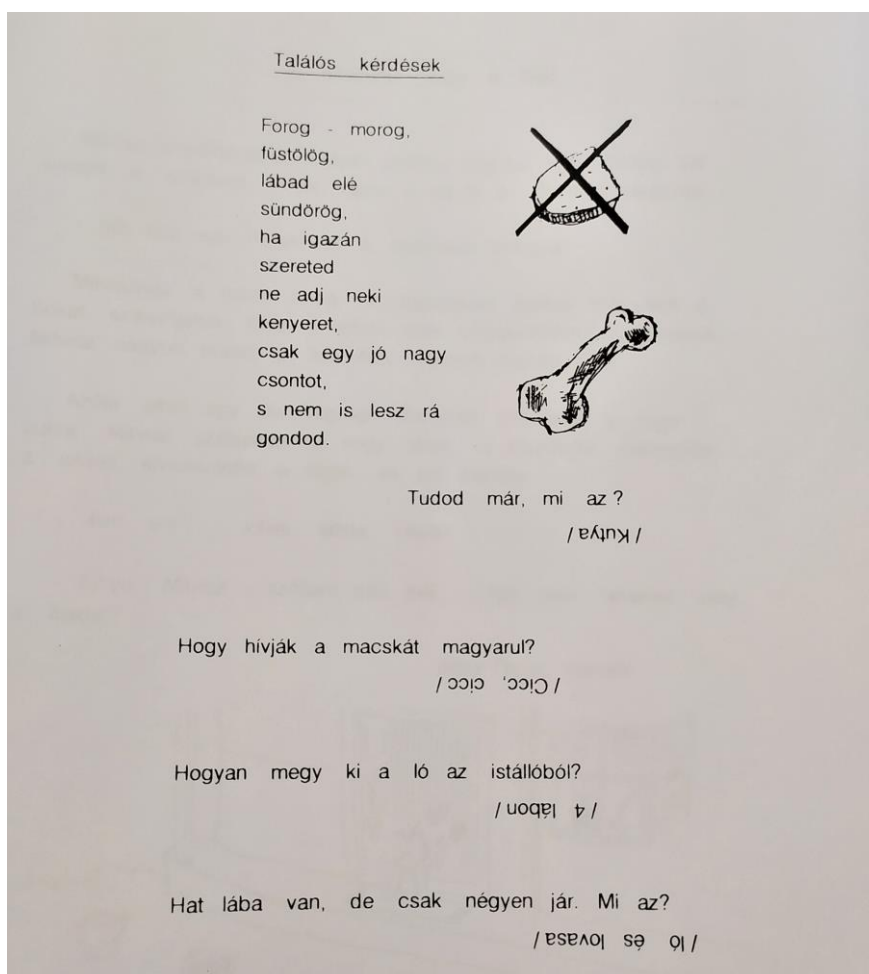
szó

Csön, csön, gyü - rű, a - rany - gyü - rű,
 Ná - lad ná - lad e - züst - gyü - rű,
 ltt cső - rög, ltt pő - rög, ltt add ki!

7. ábra: Részlet a *Csön-csön gyűrű*ből 1. (Aldea–Dávid–Gyűrő–Kálmán–Szende 1996: 110)

Más népdalok is megjelennek a tankönyvben, amelyekben a zenei hangok ritmikája jól igazodik a szöveg belső ritmusához, így jó választásnak bizonyulnak egy játékos és örömteli tanítási folyamathoz. A *Kitrákotty* mesét például („Én elmentem a vásárba...” kezdetű ének) a „végtelenségig” folytathatják a gyerekek, nemcsak a dalt és a magyar állathangokat, de a hangok kiejtését is gyakorolva: *csip-csip-csip, gi-gá-gá, rőf-rőf-rőf, mek-mek-mek, nyihaha* stb. (Aldea–Dávid–Gyúró–Kálmán–Szendé 1996:128) Egy másik gyönyörű – és egyúttal nehezebb nyelvezetű – népdal a születésnap tematikus részében kerül elő egy dialógus után. A párbeszédhelyzetben éppen vendégségbe érkeznek a magyar családhoz a szlovén barátok, majd köszöntik az ünnepeltet: „Már megjöttünk estére / Kata köszöntésére, / Kata, légy reménységbe, / Köszöntlek egészségbe! / Hogy megérted napodat, / Szűz szent pátronusodat, / Áldjad Úr Krisztusodat, / Szép fölvirradásodat” (Aldea–Dávid–Gyúró–Kálmán–Szendé 1996: 108).

További dalok is szerepelnek a tankönyvben (pl. *Kis kece lányom; Kis karácsony, nagy karácsony; A karádi faluvéken* stb.), valamint egy locsolóvers is a húsvét kapcsán („Én kis kertészlegény vagyok / virágokat locsolgatok, / Azt hallottam, hogy egy rózsza / el akar hervadni, / szabad-e locsolni?” – Aldea–Dávid–Gyúró–Kálmán–Szendé 1996: 116), illetve több mondóka (pl. *Egyedem, begyedem, tengertánc*), újévköszöntő (pl. „Adjon Isten füvet, fát, / tele pincét, kamarát / sok örömet a házban, / boldogságot hazánkban, / ebben az új évben” – Aldea–Dávid–Gyúró–Kálmán–Szendé 1996: 82) és sok-sok találós kérdés is található (ld. pl. 8. ábra).



8. ábra: Részlet a Csön-csön gyűrűből 2. (Aldea–Dávid–Gyúró–Kálmán–Szendé 1996: 129)

A *Kerek perec* (Aldea–Dávid–Gyúró–Kálmán–Szende 2000)⁸ szerves folytatása a *Csön-csön gyűrű* tankönyvnek: ebben a kötetben is találunk népdalokat, verseket stb. A mesék után már több helyen olvashatunk rövid ismertetőket a magyar történelem és irodalom egy-egy jeles alakjáról (pl. Mátyás királyról); ezzel az 5. osztályos tananyagot szerették volna előkészíteni a szerzők (Dávid 1996: 95), amely munka már sajnos elmaradt. A 4. osztályos tankönyv koncentrikusan bővíti a 3. osztályos anyagban megismert témákat és nyelvi rendszerbeli ismereteket; **észszerű folyamatosság** jellemzi tartalmi és fejlesztő vonatkozásban is a kötetet (Szende 1996: 96). Ez a tankönyv már bőven merít a gyerekirodalomból (pl. sok Weöres Sándor-idézet). Hangsúlyos szerepet kap ebben a kötetben is a magyar nyelv zeneisége: a hangzás, a hangsúlyviszonyok, a kiejtés (Szende 1996: 97). A népi játékok, a népdalok, a magyar tájak (pl. Balaton) megismertetése és megszerettetése pedig „a hagyománytiszteltet és megbecsülést plántálás[át jelentik] olyan tálatásban, hogy a szlovéniai gyerekek ne érezzék számukra hátrányosnak országunk megismertetését” (Szende 1996: 98).

A balatoni utazással kapcsolatos fejezetben például megismerhetik a gyerekek a balatoni „*kecskeköröm*” történetét vagy a *Mátyás király és a szőlőmunkások* címet viselő mesét, amelyekhez mindig tartozik egy-egy szövegértési teszt is. Ezek a szövegek még egyszerűbb nyelvi formába vannak öntve, mint azt a Balassi-füzetek *Mesélj nekem!* című kötetében láthattuk, így inkább nevezhetők a tankönyvbéli szövegek mesefeldolgozásoknak, mint népmesének. Több népdal is szerepel a könyvben (pl. „Badacsonyi szőlőhegyen két szál vessző...”; „Tekeredik a kígyó...” – és hozzá kapcsolva a „rétes-kígyó” játék is; „Árkot ugrott a szúnyog...”; „Csip-csip csóka...” stb.), ezek a dalok szintén jó érzékkel kiválasztott dalai a magyar népdalkincsnek, hiszen a kisgyerekek számára élvezhető gyerekdalokról van szó, amelyeknek követhető ritmikájuk van. Ebben a tankönyvben is megjelennek a névnapi köszöntők, valamint a mondókák és kiszámoló játékok, például az „Ecc-pecc, kimehetsz...” kezdetű, amely itt már nem önmagában áll, hanem kapcsolódik hozzá nyelvi feladat is, amelyben alá kell húzni a *-hat/-het* igeképzős igéket. Egy hagyományos magyar étel, a *csörögéfánk* receptjét is megadják a farsangi fejezetben, amelyhez pedig egy transzformációs feladatot kapcsolnak: egyrészt a hozzávalókat tárgyragos formába kell tenni, másrészt a recept utasításait felszólító módba kell átírni (9. ábra).

A *Csön-csön gyűrű* és a *Kerek-perec* egy speciális oktatási helyzethez, a környezetnyelvként tanított magyar nyelv tanulásához / tanításához nyújtanak segédletet. Úgy vélem azonban, hogy a kötetekből a magyar mint idegen nyelvi tanárok is bátran válogathatnak – nemcsak a határokon túl, de hazánkban is, ha a magyaróráikon szeretnék felvillantani a magyar kultúra, a magyar folklór-kincs egy-egy értékét. Egy mondóka a kisebbeket, egy népdal, mesefeldolgozás vagy találós kérdés, köszöntő akár még a felnőtt korosztály érdeklődését is felkeltheti. Érdemes tehát szemezgetni a két tankönyvben felvonultatott folklór- és szépirodalmi szövegekből.

A gyermekek számára készült tananyagok között végül szeretnék röviden kitérni egy (részben néprajzi) olvasókönyvre, amelyet sajnos a kezembe nem tudtam venni, de mindenképpen megemlíteném tartok a határon túli oktatási anyagok sorában. A 2006-ban megjelent *Buchet – Bokréta* című román–magyar nyelvű kötet alcíme: *Moldvai magyar könyv. Családi olvasókönyv moldvai csángómagyar gyerekek és fiatalok részére.* (Ciceu / Csicsó 2006).

⁸ A cím a muravidéki *kerek perec* elnevezésű hagyományos ételre utal, amelynek rajza a tankönyv borítóján meg is jelenik: <http://www.muravidekiertekar.si/?p=398>.

A MID-tankönyvek elsősorban nyelvkönyvek; nem kifejezett céljuk, hogy néprajzi témákat tárgyaljanak. A magyar kultúráról, országismereti témákról, szimbolikus helyszínekről, hagyományos ételekről, hungarikumokról stb. ejtenek ugyan szót, de csupán érintőlegesen, szemléltetésképpen. Ugyanakkor elszórtan számos segédanyag foglalkozik mélyebben is egy-egy kifejezetten néprajzi jellegű témával. Ebben a fejezetben a *Magyarul tanulo(ó)k*, a *Szemezgető* és a *Variációk újabb négy témára* című anyagokat mutatom be ebből a szempontból.

A *Magyarul tanulo(ó)k* félévente megjelenő nyelvi magazin, változatos tartalommal. A különböző számokban elszórtan találhatók néprajzi ismereteket közvetítő írások. A 2005-ös évfolyam második számában, a *Könyvjelző* című részben például egy népmese-feldolgozást olvashatunk Szelp Ágnes átiratában: *Mese Mátyás királyról és a két okos legényről* címmel. A szöveg a mesének egy (talán túlságosan is) erősen leegyszerűsített változata, amely kb. B1-es nyelvtudású olvasók számára ajánlott, és amelyhez a magazinban megszokott módon háromnyelvű magyar–német–angol szójegyzék, valamint két, a melléknevek fokozását gyakoroltató feladat tartozik (Kovács 2005: 30–31). Vagy például a 2009-es első szám *Hungarikumok* című rovatában szójegyzékkel ellátott írást olvashatunk *A csodálatos halasi csipke* címmel, s a szöveg után színes fotókon tekinthetjük meg a halasi csipke különböző motívumait (pl. szarvasos, kakasos, pávás, hattyús, galambos, tulipános, makkos stb.), végül egy játék következik, ahol csipkemotívumokat kell összepárosítani képcímekkel (pl. *kuruc vitéz, juhász, táncoló lány, furulyázó fiú, búsuló kuruc*; Kovács 2009: 18–22). A szöveg komplexitása, illetve a lexikai anyag kvázi szaknyelvisége miatt az anyag tanulmányozása leginkább magasabb nyelvtudási szintű, a hungarikumok iránt érdeklődő tanulók számára javasolt. Végül a magazin 2010-es, hetedik évfolyamának első számában szereplő *Fókuszban az állatok* című egységben található egy „Állati jó áttekintő táblázat ☺” [sic!], amely számos specifikus szót tartalmaz az állatokra vonatkozóan – pl. hogy mi a hím és a nőstény állat neve, ez utóbbi hogyan hozza világra az utódot (pl. *ellik, költ, kölykezik*), mi a kicsinyének a neve (pl. *malac, süldő, bárány, gida, csibe* stb.), hogy hívják az állatok nagyobb csoportját (pl. *konda, csorda, gulya, ménes* stb.) és azok őrzőjét (pl. *kondás, disznópásztor, gulyás* stb.; Kovács 2010: 16). Ez a lexikai anyag is a haladóbb szintű nyelvtanulókat célozza meg.

A *Hungarolingua*-sorozat *Szemezgető* című, olvasott szöveg értését fejlesztő kiadványában található egy viszonylag hosszú narratív szöveg, amely a karácsonyi ünnepkör magyar és – többek között – német népszokásait írja le (Laczkó 2002: 20–21). A szöveg az *Életünk eseményei* című fejezetben olvasható, két – mondatjavító és -párosító – szövegértési feladat kíséretében. Ez a feladat is magas (B2–C1) nyelvtudási szinten álló tanulóknak való inkább.

A haladó (C1) nyelvtanulók számára íródott szókincesfejlesztő füzet, a *Variációk újabb négy témára* a Pécsi Tudományegyetem Nemzetközi Oktatási Központjának műhelyében készült (Walsch–Kovács 2018). A füzet négy témát dolgoz ki; ezek egyike a *néprajz* (az országismeret, a kulinária és az aktuális témák mellett). A néprajzi fejezet három alfejezetre tagolódik: (1) *Egy kis magyar mitológia*, (2) *Jeles napok*, (3) *Lakodalom van a mi utcánkban*. A *MagyarOK* tankönyvcsaládból ismerős feladattípusok, modellek, minták ebben a füzetben is megjelennek; a ráhangoló feladatok (beszélgetés, véleménynyilvánítás, vita stb.) után lexikai, grammatikai, szövegfeldolgozó és szövegalkotó feladatok találhatók – többek között csoportosítás, kiválasztás, sorrendbe tétel, szinonimakeresés, interneten való keresés, mese- vagy levélírás stb. A füzetben a C1-es nyelvtudási szintnek megfelelően hosszabb és nehezebb szövegek is találhatók, és a legtöbb olvasmány hangzó változata felvételről is meghallgatható (a hangfájlok online elérhetők a PTE NOK honlapján).⁹

A mitológiai fejezetben néhány epikus műfajjal (pl. *legenda, mítosz, mese, monda* stb.), valamint a magyar mitológia különböző alakjaival (pl. *táltos, garabonciás, boszorkány, sámán* stb.) kapcsolatban találunk többféle feladatot. A *csodaszarvas* történetét párbeszédés,

⁹ https://isc.pte.hu/hu/variaciok_ujabb_negy_temara_hanganyagok

fordulatos szövegben ismerhetik meg a tanulók, amely után az ismert feladattípusokkal dolgozzák fel a szöveget. A népszokások témakörénél többek között projekt munka szerepel: az egyik megismert népszokást kiválasztva „készítsék el a jövő évi rendezvény reklámkampányát és programtervét (szlogen, rövid ajánló, szakmai és kísérő programok)!” (Walsch–Kovács 2018: 20). Több feladat kapcsolódik az egyházi ünnepekhez (pl. Nagyboldogasszony napja, karácsony, húsvét, pünkösd) és néhány jeles naphoz is (pl. András napja, Luca napja). Az esküvői és lakodalmi fejezetben többek között helyet kap egy népdal modern feldolgozása (a *Sem eső* című szám a *Szájról szájra* című hanglemezejről) – ennek meghallgatása, hallás alapján a dalszöveg strófáinak sorbatétele, illetve egy tájnyelvi szóteszt is (pl. *orca*, *nyoszolya*, *szekér*, *ostor*, *paszuly*). A fejezet igyekszik a nyelvtanuló mindennapi nyelvhasználati igényeihez igazítani az anyagot: a szerelem és az ismerkedés témakörében például ma is jól hasznosítható mellékneveket, beszédpaneleket és állandósult szókapcsolatokat tanulhatnak a diákok, illetve a visszaható névmás használatát is gyakorolhatják (10. ábra).

3. A visszaható névmás

a) Használja a *mag* névmás megfelelő formáját a következő mondatokban!

1. Ha nincs kedved, ne gyere velem a koncertre! Elmegyek _____ egyedül is.
2. Szeretnék jobban megismerni. Kérek, mondj egy pár szót _____!
3. Anna csak _____ szereti, senki mást.
4. Hétfőn lakodalmomban voltam, reggel ötig táncoltunk. Ez már majdnem egy hete volt, de még mindig nem tudtam kipihenni _____.
5. Katiék meghívtak _____ vendégségbe szombat estére.
6. A nászúton nagyon vigyázzatok _____!
7. Juli azt képzelem _____, hogy ő a legszebb az egész világon.
8. El tudjátok képzelni _____ mint férj és feleség?
9. Néha jó lenne tudni, hogy az emberek mit gondolnak _____.
10. Judit nagyon szépen vart, ezért _____, várta meg a mennyasszonyi ruháját.

b) Kifejezések. Egészítse ki a mondatokat a megfelelő kifejezéssel!

észreveszi magát = rájön, hogy nem helyes, amit tesz

fogja magát = 1. hozzákezd valamihez; 2. előzetes egyeztetés nélkül elmegy valahonnan

összeszedi magát = 1. rendbe hozza magát; 2. egy nehezebb időszak után újra visszatér a régi kerékvágás

1. Egyáltalán nem éreztem jól magam a buliban, úgyhogy _____, és átmentem e másikba.
2. Délelőtt még rosszul voltam, de estére _____, és el tudtam menni a randevúra!
3. A vőlegény barátja nagyon hangosan és hamisan énekelt az esküvő utáni buliban, de már annyira részeg volt, hogy egyáltalán nem _____.
4. Képzeld, a barátaim, akiknek májusban lesz az esküvőjük, _____, és elkezdtek tánciskolába járni. Meglepetést akarnak szerezni a násznépnek.
5. Zoli a válása után nagyon nehezen _____.

4. Melyik a helyes megoldás? Húzza alá!


1. Nem kértem *tőled* / *rúd* semmit, azt meg főleg nem, hogy vegyél feleségül.
2. Tegnap elmentem *belétek* / *hosszútok*, de senki nem volt otthon.
3. Azt hiszem, szerelmes vagyok *beléd* / *rajtad*.
4. *Hozzá-* / *vele* mász feleségül?
5. Vendégek érkeztek *nekünk* / *hosszánk*.
6. Zoli eljön *értem* / *engem* taxival, és együtt megyünk Zitaék esküvőjére.
7. Azt mondta, hogy egész életében csak *rám* / *nekem* vár.

10. ábra: Gyakorlat a Variációk újabb négy témára című füzetben (Walsch–Kovács 2018: 22)

Az ágyvivés szokását leíró olvasmány után az esküvő és a lakodalom hagyományos menetrendjével kapcsolatos sorrendező, majd társalgási gyakorlatok következnek. A fejezet szövegalkotási feladattal zárul: „Írja le 200–250 szóban saját országának egyik hagyományos esküvői szokását!” (Walsch–Kovács 2018: 26). A *Variációk újabb négy témára* című füzet *Néprajz* elnevezésű fejezetében található feladatsorok jól átgondoltak, színesek, változatosak, izgalmasak.

2.3. Online tananyagok






A MID-oktatás online felületein is találhatóak – igaz, szórványosan – néprajzi tematikájú feladatsorok, többnyire a népszokásokkal, illetve jeles napokkal vagy egy-egy népmesével, esetleg népdallal kapcsolatosan. A gyermekek tanítását a nyelvtanulás alacsonyabb szintjein segítő **MidKid**¹⁰ weboldal (szerzők: Kasikci Katalin – Vermeki Boglárka) *Jeles napok és ünnepek* című témakörén belül például a halloweennel, a Mikulással, a Luca-nappal, a karácsonnyal, az újévvvel, a farsanggal vagy a húsvétal kapcsolatos szokásokra vonatkozóan találhatóak különféle szókincsfejlesztő feladatok, játékok (szókereső, keresztretjtvény, párosítás, rajzolás, kiegészítés stb.), versikék (pl. „Tök, tök, sárga tök, / Halloweenre mit főztök? / Kígyót, békát, csontvázakat, / Mindenféle bogarakat. / Tök, tök, kicsi tök, / Ugye hozzánk eljöttök? / Elmegyünk, elmegyünk, / Ajtódon becsengetünk. / Megtréfálunk, cukrot kérünk, / Aztán gyorsan odébb lépünk. / Tök, tök, csúnya tök, / Jobb lesz, hogyha nem jöttök! / Cukrot, csokit mi is várunk, / Házról-házra körbejárunk.” (Őri István: *Vers Halloween-re*), ismeretterjesztő szövegek (ld. pl. 11. ábra).



Luca-nap
december 13.

Luca 283-ban született egy nagyon gazdag családban, Itáliában (Olaszországban). Sokat segített a szegényeknek, pénzt és ételt adott nekik. December 13. Luca-napja, amit sok országban ünnepelnek: Olaszországban, Svédországban, Norvégiaiban, Dániában, Finnországban, Horvátországban és Magyarországon is.

Mit csinálunk Luca-napján Magyarországon?



				
Luca széket készítenek.	Töklámpást faragunk.	Boszorkányt keresünk.	Búzát ültetünk.	Fokhagymát eszünk.

A Luca-székeknek 3 lába van. December 13-án kezdjük el készíteni. Aki december 24-én éjfélkor feláll a székre, látja a boszorkányokat.






December 13-án az ablakba töklámpást teszünk, egy cserépbe búzát ültetünk.

Este pedig fokhagymát eszünk.

Mit nem szabad Luca-napján csinálni?

	
Nem szabad mosni.	Nem szabad sütni.

6. A Luca-napi búza szerencsét hoz. Ültess te is búzát!

	1. Tegyel földet egy cserépbe!
	2. Szórd bele a búzát!
	3. Locsold rendszeresen!
	4. Várd meg, hogy kihajtsa a búza!
	

11. ábra: A Luca-naphoz kapcsolódó feladatok a MidKid oldalon (midkid.org)

¹⁰ <https://midkid.org/>

A magyar nyelv tanulásához és tanításához különféle segédanyagokat biztosító **magyaróra**¹¹ (szerkesztők: Szita Szilvia – Szabó Eszter) weboldalon elvéve található néprajzi tematikájú anyagok. A *Család* témakörén belül van egy *Karácsony* című altéma, amely tulajdonképpen egy több néprajzi vonatkozású kérdést is tartalmazó kvíz (12. ábra); a *Közlekedés, utazás* témakörén belül szerepel egy, a pütkösdi búcsúról szóló újságcikk feladatokkal, *Zarándokok Csíksomlyón* címmel; a *Könnyebb szövegek* fül alatt a *Humor* al kategóriában találunk egy népi időjósításokat összegyűjtő olvasmányt, amely például Szent György vagy Mária Magdolna napjára vonatkozó rövid szövegeket tartalmaz; továbbá néhány népmese is található (kapcsolódó feladatokkal) a *Könnyebb szövegek* és az *Irodalmi szövegek* kategóriájában (pl. *Mátyás király és a szegény tanító*, *A só*, *A félkegyelmű*).

Karácsonyi kvíz

1. Milyen eredetű a „karácsony” szó?

- a. finnugor eredetű és ünnepet jelent
- b. szláv eredetű, lépőt, átlépőt jelentett
- c. török eredetű, jelentése: „áldott”

2. Miért éppen december 24-én ünnepejük a karácsonyt?

- a. egy perzsa isten kultuszára utal ez a dátum
- b. ez a téli napforduló napja
- c. Gergely pápa rendelte el a naptárreformmal

3. Mi az a Luca-szék?

- a. a karácsonyi misén a ministránsok ülnek rajta
- b. régen erre állították a karácsonyfát
- c. olyan szék, amelyre állva fel lehet ismerni a boszorkányokat

4. Mi az a betlehemezés?

- a. a Bethlehemben minden évben megtartott karácsonyi mise
- b. olyan rövid „színdarab”, amelyben a gyerekek előadják Jézus születésének történetét
- c. a Jézus születéséről szóló mesék gyűjteménye

5. Ki „hozta” Magyarországon a karácsonyi ajándékot?

- a. a Téliapó
- b. a Mikulás
- c. a Jézuska

6. Mióta állítanak karácsonyfát Magyarországon?

- a. a XIX. század második felétől
- b. a XVI. századtól
- c. a XX. század elejétől

7. Mi a Luca-kalendárium?

- a. az egyházi ünnepeket tartalmazó naptárt nevezik így (a név Lukács evangélista nevéből származik)
- b. december 13. és december 24. között megfigyelték az időjárást, és ebből következtettek az új év időjárására
- c. az adventi naptár magyar megfelelője, amelyet a Karácsony előtti időszakban használunk

8. Ki volt Gáspár, Menyhért és Boldizsár?

- a. a három szent király
- b. a három keleti bölcs
- c. a háromkirályok




12. ábra: Karácsonyi kvíz a Magyarórán (magyarora.com)

¹¹ <https://magyarora.com/magyar/index.html>

A **Mid van?**¹² weboldalon szereplő feladatlapok között a *Magyar kultúra* tematikus fül alatt találhatunk különféle néprajzi vonatkozású feladatokat: többek között húsvéti kvízt, a Márton-nap történetével és népszokásaival kapcsolatos feladatlapot vagy például az „Én elmentem a vásárba...” kezdetű gyerekdalhoz írt kérdéseket. A MID tanítását támogató számos internetes oldal közül több további szerepet esetlegesen módon néprajzi elemeket (l. pl. 13. ábra).

Egy magyar népdal / A Hungarian folk song
7/3/2020 0 Comments

Az egyik leghíresebb népdal a tavaszról. / One of the most famous folk songs about spring



Tavaszi szél vizet áraszt Magyar népdal

♩ = 110

Tu - va - asi szél vi - zet ű - raszt, vi - rá - gom, vi - rá - gom.
 Min - den ma - dár tár - sat vá - laszt, vi - rá - gom, vi - rá - gom.

<http://talok.them.hu/azegyszerulek/TavasziNepdal>

<p>Tavaszi szél vizet áraszt</p> <p>Tavaszi szél vizet áraszt, virágom, virágom. Tavaszi szél vizet áraszt, virágom, virágom.</p> <p>Minden madár társat választ, virágom, virágom. Minden madár társat választ, virágom, virágom.</p>	<p>Spring wind floods water</p> <p>Spring wind floods water my darling, my darling Spring wind floods water my darling, my darling</p> <p>Every bird chooses a partner my darling, my darling Every bird chooses a partner my darling, my darling</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

13. ábra: Részlet a „Tavaszi szél vizet áraszt...” kezdetű népdalból (Easy Hungarian¹³)
<https://www.easyhungarian.com/blog/egy-magyar-nepdal-a-hungarian-folk-song>

¹² <https://mid-van.hu/>

¹³ <https://www.easyhungarian.com/>

3. Záró gondolatok

Láthattuk, hogy a szoros értelemben vett magyar mint idegen nyelvi diákok mellett a származásnyelvi (diaszpórában élő) és a környezetnyelvi háttérű, valamint a bevándorló (speciális esetben állampolgári vizsgára készülő) tanulók számára is készültek olyan MID-szemléletű tananyagok és készségfejlesztő füzetek, amelyek a magyar népi kultúrába, a magyar néphagyományokba tartozó témaköröket is tárgyalnak. A különböző tankönyvek és segédanyagok a néprajz számos területét segítségül hívják a magyar kultúra, illetve a magyar néphagyományok közvetítéséhez. Egy-egy ünnep, népszokás, hiedelem, a tárgyi néprajz bizonyos elemeinek bemutatása elsősorban ahhoz járul hozzá, hogy a magyarul tanulók közelebbről megismerhessék a magyarokat, a régi magyar világot, a magyar ételeket, szokásokat stb. A fő didaktikai cél tehát az ismeretek bővítése, átadása; ez különösen az itt élő vagy hazánkban letelepedni kívánó személyeknél lehet fontos az integráció szempontjából. A kulturális és néprajzi ismeretek bővítése mellett fontos didaktikai cél a nyelvtudás és a nyelvi készségek fejlesztése is. A fent említett néprajzi elemek mellett sok szerző, szerkesztő népköltészeti műfajokat (pl. népmeséket, népdalokat, mondókákat és köszöntőket) is beemel a tananyagba; az oktatási helyzettől függően ismeretbővítési, szókinccsfelkészítési, szövegértés-fejlesztési célzattal, vagy éppen a szövegalkotási készségek és képességek, illetve a beszédprodukció fejlesztésének céljából.

Ez utóbbi kapcsán én magam úgy gondolom, hogy különösen két folklórműfaj, a népdalok és a rigmusok (mondókák, locsolóversek és táncszók)¹⁴ lehetnek alkalmas arra, hogy általuk játékos formában tudjuk fejleszteni a tanulóink nyelvtudását. Az erősen ritmikus, kötött formában megalkotott szövegek rendkívül jól hasznosíthatók lehetnek a nyelv zeneiségének a bemutatására és a kiejtés (a hangképzés, a ritmizálás, az ütemezés, a hangsúlyozás) fejlesztésére – képzett tanár és fogékony tanulók esetében énekelve, egyébként recitálva. Ugyanakkor a világos, egyszerű mondat szerkesztésű, archaizmusoktól és tájnyelvi elemektől mentes népdalok a lexika és a grammatika tanításában is felhasználhatók lehetnek már alacsonyabb nyelvtudási szintű tanulóknál is. Ilyen például a korábban is említett „Tavaszi szél vizet áraszt...” vagy akár a „Száras tónak nedves partján...” kezdetű, humoros gyerekdal,¹⁵ további példák szerepelnek a 14. ábrán, illetve kereshetünk az MTA Zenetudományi Intézet online adatbázisában¹⁶ is.

„Esik eső, látom én azt,
Sár lesz abból, tudom én azt,
Ajtóm nyílik, hallom én azt,
Galambom jön, tudom én azt.”
(Banó 1985: 129)

„Szürke számár szomorkodik,
A számadó jó bort iszik.
Ne szomorkodj szürke számár,
majd elmegyünk a nyáj után.”
(Bartók-rend: B 72c)

„Én csak azért szeretem,
Kék a szeme, mint nekem.
Jaj Istenem, add nekem,
De igazán szeretem!
Hogyha nekem nem adod,
Jaj, Istenem, meghalok!”
(Banó 1985: 137)

„Víz, víz, víz, de jó ez a tiszta víz,
víz, víz, víz, de jó ez a tiszta víz.
Harcsa, csuka lakik benne,
szép menyecske fürdik benne.
Víz, víz, víz, de jó ez a tiszta víz.”
(Kodály-rend: KR_04301)

14. ábra: Népdalok

¹⁴ A műfaji besorolás problematikájával (ti. hogy a *táncszó* mennyiben rigmus, illetve mennyiben áll közelebb a népdalokhoz) itt nem foglalkozom.

¹⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=3lfTgCV7EYQ>

¹⁶ <http://db.zti.hu/>

A mondókák, kiszámolók, mozgásos gyermekjátékok szövegei is alkalmasak lehetnek a magyar nyelv ritmusának, hangzásának gyakorlására és az érdeklődés fenntartására is – pl. „Ecc-pecc, kimehetsz...”, „Csip-csip csóka...”, „Zsipp-zsupp, kenderzsupp...” (Antal 2011: 376–379). Locsolóverseket érdemes hűsvét táján bevinni az órára, és a(z inter)kulturális, valamint a nyelvi tudnivalók mellett érdemes a szimbolikus jelentéstartalmakat is megbeszélni a tanulókkal (pl. lány=virág, hervadás↔öntözés, virulás).¹⁷ Végül haladóbb felnőtt nyelvtanulók körében szintén sikerrel alkalmazhatjuk a táncszókat¹⁸ (15. ábra). A MID-ben nem szükséges a rájuk jellemző sajátos, emelt hanghordozású, kiáltásszerű előadásmódot gyakorolni, elegendő csupán a hangokra és a prozódiai jellegzetességekre koncentrálni.

<i>„Tedd rá, tedd rá, hopp, tedd rá, tedd rá, tedd rá, most tedd rá!”</i>	<i>„Hipp-hopp, öleld át Karcsú derekát!”</i>
<i>„Ihajja, csuhajja, Libeg-lobog a hajja!”</i>	<i>„Hej, haj hoppá te, Anyád huncut, te is te!”</i>
<i>„Az én szemem olyan kerek, Ahányat lát, annyit szeret.”</i>	<i>„Jaj, a szívem! Jaj, hogy dobog, Mikor olyan szép lányt fogok.”</i>
<i>„Még egy kicsit hörpölök, Inkább holnap böjtölök!”</i>	<i>„Édes rózsám egyet szeress, Egynél többet ne is keress, Ha sokfelé jár az eszed, Bizony nem sok hasznát veszed.”</i>

15. ábra: Táncszók (Néptánc Tudástár¹⁹: <https://neptanctudastar.abtk.hu/hu/rhymes>)

Úgy gondolom, hogy a néprajzi elemek, tartalmak beemelése a MID-órák tananyagába sikerrel járhat, ha a kapcsolódó feladatokat a célcsoport nyelvtudási szintjének, összetételének, igényeinek és érdeklődésének megfelelően alakítjuk ki. A néphagyományok, a népköltészet tartalom- és élményalapú közvetítése nagy szerepet játszhat a MID-tanulók figyelmének felkeltésében, a magyar nyelv és kultúra iránti pozitív attitűdjük kialakításában, illetve megerősítésében és motivációjuk fenntartásában.

¹⁷ L. pl. „Zöld erdőben jártam, kék ibolyát láttam, el akart hervadni, szabad-e locsolni?” / „Zöld erdőben jártam, barna medvét láttam, szereti a mézet, add ide a pénzed!” / „Zöld erdőben jártam, két őzikét láttam, az egyik kaesintott, ide a forintot!” / „Én kis kertész legény vagyok, rózsavízzel locsolkodom. Úgy locsolom a lányokat, mint a kertész a virágokat.” / „Rózsavíz a kezembe’, hadd öntsem a fejedre!” / „Én kis diák vagyok, sokat nem kívánok, egy pár tojást várok, s azzal elsétálok.” / „Hol kitérek, hol betérek, mindenhol egy tojást kérek. Ha nem adnak, visszatérek, nagymamámtól kettőt kérek.”

¹⁸ A táncszók olyan rigmusok, amelyeket a hagyományos paraszti kultúrában leginkább bálók, táncmulatságok vagy lakodalmak alkalmával kiáltottak a hangulat tetőfokán. A táncrigmusok rövid, tömör, csattanós népköltészeti alkotások, amelyekben legtöbbször a humor, a csipkelődés vagy a gúny a legfontosabb elem, szövegük sokszor népdalként és közmondásként is előfordul, tehát egy köztes műfajt jelent a népköltészeti műfajok sorában (Katona 1955: 83).

¹⁹ <https://neptanctudastar.abtk.hu/hu>

Irodalom

- Aldea Miklósné – Dávid Mária – Gyúró Istvánné – Dr. Kálmán Lászlóné – Szende Virág 1996. *Csön-csön gyűrű. Kísérleti tankönyv a magyar mint környezeti nyelv oktatásához*. 3. osztály. Szlovén Köztársaság Oktatási és Sport Intézete, Ljubljana.
- Aldea Miklósné – Dávid Mária – Gyúró Istvánné – Dr. Kálmán Lászlóné – Szende Virág 2000. *Kerek perec. Tankönyv a magyar mint második nyelv oktatásához*. 4. osztály. Szlovén Köztársaság Oktatási Intézete, Ljubljana.
- Antal Zsófia 2011. A magyar folklórkincs zenei és mozgásos műfajaiban rejlő lehetőségek a magyar mint idegen nyelv oktatásmódszertanában. MANYE Vol. 7. *Az alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció*. XX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. MANYE – Debreceni Egyetem, Budapest – Debrecen; 375–381.
- Bándli Judit – Gordos Katalin – Maróti Orsolya 2015. *Játssz velünk! Balassi-füzetek 5*. Sorozatszerkesztő: Maróti Orsolya. Külgazdasági és Külügyminisztérium, Budapest.
- Banó István 1985. *Megfújom sípomat erdő derekában... Válogatás a régi és a mai magyar népköltészetből. Néprajz mindenkinek 4*. Az Anyanyelvi Konferencia Védnöksége és a Hazafias Népfront kiadványa, Budapest.
- Baumann Tímea 2009. Ciceu Anton – Csicsó Antal: Buchet – Bokréta. Gonda Könyvkiadó. Eger, 2006. *Hungarológiai Évkönyv* 10: 195–200.
- Borsos Levente 2013. *Balassi-füzetek: 1*. Gordos Katalin – Varga Virág: *Miénk a vár!* 2011. Balassi Intézet, Budapest, 60 p.; 2. Gordos Katalin – Varga Virág: *Ünnepeljünk együtt!* 2012. Balassi Intézet, Budapest, 60 p. *THL2* 2013/1–2: 143–146.
- Ciceu, Anton / Csicsó Antal 2006. *Buchet – Bokréta*. Gonda Könyvek, Eger.
- Dávid Mária 1996. Új területek a magyar mint idegen nyelv oktatásában. A *Csön-csön gyűrű* és a *Kerek perec* című kísérleti magyar nyelvkönyvek bemutatása. *Intézeti Szemle* 18/1: 93–96.
- Dr. Illésné Dr. Kovács Mária 2010a. *Irodalom 5. Együtthaladó. Migráns gyermekek az iskolában*. Miskolci Egyetem, Miskolc.
- Dr. Illésné Dr. Kovács Mária 2010b. *Irodalom 6. Együtthaladó. Migráns gyermekek az iskolában*. Miskolci Egyetem, Miskolc.
- Dr. Illésné Dr. Kovács Mária 2012a. *Irodalom 3. Együtthaladó. Migráns gyermekek az iskolában*. Miskolci Egyetem, Miskolc.
- Dr. Illésné Dr. Kovács Mária 2012b. *Irodalom 4. Együtthaladó. Migráns gyermekek az iskolában*. Miskolci Egyetem, Miskolc.
- Gordos Katalin – Varga Virág 2011. *Miénk a vár! Balassi-füzetek 1*. Sorozatszerkesztő: Maróti Orsolya. Külgazdasági és Külügyminisztérium, Budapest.
- Gordos Katalin – Varga Virág 2012. *Ünnepeljünk együtt! Balassi-füzetek 2*. Sorozatszerkesztő: Maróti Orsolya. Külgazdasági és Külügyminisztérium, Budapest.
- Kecskés Judit – Kovács Mária 2015. A tantárgyi szakszókincs, szaknyelvoktatás és a magyar mint idegen nyelv (MID) tanítás érintkezési pontjai. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 10/2: 124–139.
- Kecskés Judit 2011. *Nyelvtan 8. Együtthaladó. Migráns gyermekek az iskolában*. Miskolci Egyetem, Miskolc.
- Kecskés Judit 2013. *Hon- és népismeret II. Együtthaladó. Migráns gyermekek az iskolában*. Miskolci Egyetem, Miskolc.
- Kollár Krisztián 2013. *Hon- és népismeret I. Együtthaladó. Migráns gyermekek az iskolában*. Miskolci Egyetem, Miskolc.
- Kovács Tünde (főszerk.) 2005. *Magyarul tanulo(ó)k*. II/2. Bécs.
- Kovács Tünde (főszerk.) 2009. *Magyarul tanulo(ó)k* VI/2. Bécs.
- Kovács Tünde (főszerk.) 2010. *Magyarul tanulo(ó)k* VII/1. Bécs.
- Laczkó Zsuzsa 2002. *Szemezgető*. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Maróti Orsolya – Sipos Linda 2015. *Mesélj nekem! Balassi-füzetek 4*. (Sorozatszerkesztő: Maróti Orsolya) Balassi Intézet – Külgazdasági és Külügyminisztérium, Budapest.
- Szende Aladár 1996. Lektorai vélemény a *Kerek perec* című, a Lendvai I. sz. Kéttannyelvű Általános Iskola 4. osztályai számára készült kísérleti tankönyvről. *Intézeti Szemle* 18/1: 96–98.
- Varga Csilla – (P. Nagyné) Vidéki Erzsébet – Gróf Annamária – Szende Virág 2007. *Kiliki a Földön 1–2. Magyar nyelvkönyv gyerekeknek*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Walsch Mester Ágnes – Kovács Renáta 2018. *Variációk újabb négy témára*. Szókincsfejlesztő feladatgyűjtemény haladóknak. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Zajacz Zita 2014. Bándli Judit – Gordos Katalin – Maróti Orsolya: *Játssz velünk! THL2* 2014/2: 133–136.

Internetes oldalak

A só (Benedek Elek): <https://mek.oszk.hu/00200/00232/html/01.htm#16>

Bartók-rend: <http://systems.zti.hu/br/hu>

Easy Hungarian: <https://www.easyhungarian.com/>; <https://www.easyhungarian.com/blog/egy-magyar-nepdal-a-hungarian-folk-song>

Együtthaladó: www.egyutthalado.uni-miskolc.hu

Geolingvisztikai Műhely: <http://geolingua.elte.hu/>

Magyaróra: <https://magyarora.com/magyar/index.html>

Mid Van: <https://mid-van.hu/>

MidKid: <https://midkid.org/>

Muravidéki kerekperec: <http://www.muravidekiertektar.si/?p=398>

MTA Zenetudományi Intézet online adatbázisa: <http://db.zti.hu/>

Néptánc Tudástár: <https://neptanctudastar.abtk.hu/hu>

Száraz tónak nedves partján...: <https://www.youtube.com/watch?v=3lFTgCV7EYQ>

Variációk...: https://isc.pte.hu/hu/variaciok_ujabb_negy_temara_hanganyagok

Máté, Zsuzsanna

Ethnographic contents and folklore elements in Hungarian as a second language teaching resources

The implementation of various topics and elements of Hungarian ethnography and folklore in the teaching of Hungarian as a foreign language (HFL) can not only be useful in the teaching of language (e.g., pronunciation, vocabulary, or even grammar) and in the mediation of culture (e.g., cultural awareness), but it can also help to develop a positive attitude towards the Hungarian language and culture in learners, and it can also enhance their learning motivation. Through an analysis of a wide range of teaching resources used in HFL today, the paper discusses what ethnographic contents and folklore elements are, can be, and should be taught – and how – to various students of Hungarian as a foreign language today.

III. MŰHELYEK, SZÍNTEREK, TANESZKÖZÖK

Borsos Levente – Kruzslicz Tamás – Lukács-Somos Júlia

Bemutakozik a Pont HU módszertani csoport

1. Bevezetés

A Pont HU módszertani csoport 2017-ben alakult azzal a céllal, hogy nyitott, szakmai találkozási pontot, személyes és virtuális közösségi teret biztosítson a magyarral mint idegen nyelvvvel foglalkozó szakemberek, oktatók, tanárok, illetve hallgatók számára. A cikkben a Pont HU alapítói bemutatják a szakmai platform által az elmúlt öt évben kifejtett tevékenységeket (tanári fórum, továbbképzések, tartalomkészítés), amelyek közös célja, hogy lehetőséget biztosítsanak a magyar mint idegen nyelv tanári szakmai közösségen belüli (generációkon és oktatási színtereken átívelő) tudásmegosztásra, tapasztalat- és véleménycserére, és gyakorlatorientált módon segítsék az újabb szakmai eredmények beépülését a mindennapi tanítási gyakorlatba.

Míg egy konkrét tanítási helyzetben a tanár egyedüli személyként vesz részt a tanuló(k) közvetlen tanításában, sőt gyakran az egész tanítási folyamatban, addig a tanári munka fontos részét képezik – minden tekintetben – az interakciók. A magyar mint idegen nyelv tanításában különösen gyakori jelenség, hogy a szaktanár az adott tanítási környezetben egyedül képviseli a szakmát, hiszen a közoktatási intézményekben, ahol állandó tantestület működik, ritkán jelenik meg a tantárgy oktatása, a nyelvviskolákban pedig – néhány szerencsés kivételtől eltekintve – szintén ritka, hogy magyar mint idegen nyelvi munkaközösség álljon össze. A jelen cikk szerzői által 2017-ben indított Pont HU módszertani csoport pontosan erre a helyzetre is reagálva teremt szinergiákat a MID-tanárok és a terület szakemberei között, kreatív teret biztosít a tapasztalatcserére, tudásmegosztásra. Hiszen miközben a tanteremben a tanári munka magányos szakma, a szakmai együttműködések kialakítása és a folyamatos (ön)képzés fontos része mind a tanári motiváció fenntartásának, mind az állandó fejlődésnek (vö. Medgyes–Major 2004: 60–64).

Az együttműködések közvetlen hatással vannak a tanári kompetencia fejlődésére is. Az interperszonális kapcsolatok – azokon belül a szakmai szociális interakciók – egyértelműen támogatják az egyéni motiváció meglétét és hosszú távú fennmaradását (Bárdos 2000: 203–204), a kooperáció növeli a kompetencia tudatos és reflexív alkalmazását. A posztkommunikatív nyelvoktatási felfogás a tanári szerepet a tanítási folyamatot facilitáló, instrukciókat, impulzusokat adó, a tanulói autonómiát támogató szerepként határozza meg (Erdei 2002: 49). Ennek megvalósításához elengedhetetlen, hogy maga a tanár is megfelelő szakmai autonómiával rendelkezzen, amelynek kialakításában, fejlesztésében és fenntartásában segít a folyamatos (ön)reflexió a didaktikai és szakmódszertani tudás és a készségek területén is. Mindezekre tartalmilag is reagálnak a Pont HU tevékenységei: a szakmai találkozásokon fontos szerepet kap az egymástól tanulás, a közös módszertani kincs felmutatása és megosztása. A Pont HU szakmai blogján (www.ponthu.blog.hu) pedig a magyar mint idegen nyelv tanítása és az ehhez kapcsolódó elméleti háttérrel adó tudományterületek képviselői osztják meg tapasztalataikat egy-egy konkrét, a tanári gyakorlathoz is kapcsolódó témában. Utóbbi írások szerkesztése során kiemelt jelentőségű, hogy olyan bejegyzések, írások jelenjenek meg, amelyek megállapításai közvetlenül értelmezhetőek és hasznosíthatóak a tanítás során.

Jelen írás szerzői a fenti gondolatok mentén 2017-ben indították el a Pont HU nevű kezdeményezést. Az ELTE BTK Magyar mint Idegen Nyelv Tanszékével együttműködésben létrejött a magyar mint idegen nyelvi módszertani műhely tanári fóruma, és ebből kiindulva,

ezt kiegészítve organikus módon bővült további tevékenységekkel a Pont HU tevékenységeinek köre. A fent említett és 2018-ban elindított blog nemcsak a tanári fórum, illetve más magyar mint idegen nyelvi továbbképzések, konferenciák, szakmai események bemutatásához biztosít felületet, hanem az évek során számos új rovattal kibővülve segíti a tanárok közötti információ- és tudásmegosztást. A tanári fórumok mellett nagyobb léptékű tematikus továbbképzéseket is szerveztünk, illetve saját fejlesztésű tananyagokat készítettünk. Az alábbiakban részletesen ismertetjük a Pont HU tevékenységi köreit és az azokhoz kapcsolódó, a magyar mint idegen nyelv tanításához köthető szellemi termékeket.

2. A Magyar mint Idegen Nyelvi Módszertani Műhely tanári fóruma

A Pont HU a Magyar mint Idegen Nyelvi Módszertani Műhely megalapításával és tanári fórumok szervezésével kezdte meg működését. E találkozások célja annak a lehetőségnek megteremtése, hogy a szakmabeliek találkozhassanak egymással, bővebb ismereteket szerezzenek egy-egy módszertani kérdéstről, megosszák egymással saját tudásukat és szakmai tapasztalataikat, és az így létrejövő közös tudást mindennapi munkájuk során hasznosítani tudják. A minél szélesebb körű tudásmegosztás érdekében fontos volt számunkra az is, hogy bárki csatlakozhasson a tanári fórumhoz, aki érdeklődést mutat a magyar mint idegen nyelv tanítása iránt – így egyetemi oktatók, lektorok, vendégoktatók, magyar mint idegen nyelvi tanárok, egyetemi hallgatók, más szakterületekről érkező érdeklődők egyaránt látogatják a rendezvényeket.

A tanári fórumok 2017 óta folyamatosan, félévente legalább három alkalommal kerülnek megrendezésre; cikkünk írásának idejéig összesen 26 műhelyfoglalkozásra került sor (a témák és előadók listáját lásd az 1. táblázatban). Kezdetben az ELTE BTK Magyar mint Idegen Nyelv Tanszéke támogatásával, az egyetem Doktori Kiválósági Központjában személyesen került sor a műhelyfoglalkozásokra, 2020 óta pedig az online térben találkozhatnak egymással a résztvevők. A rendezvénysorozat elindulása óta összesen mintegy 250 kolléga vett részt legalább egy személyes vagy online műhelyfoglalkozáson, az online formátumnak köszönhetően pedig Magyarországon kívül 22 országból csatlakoztak résztvevők (vendégoktatók, hétvégi magyar iskolákban tanító pedagógusok stb.) a virtuális találkozókhoz.

Az első alkalomok során a Pont HU alapítói tagjai mutatkoztak be, illetve ismertették meg kutatási területüket a résztvevőkkel. Az első félévben a magyar mint idegen nyelvi órán megvalósuló kommunikáció állt a középpontban. A bemutatkozó félév a tanári kommunikáció vizsgálatával kezdődött: az alapító tagok közül elsőként Lukács-Somos Júlia irányításával foglalkozhattak a résztvevők a magyar mint idegen nyelv tanári beszéd mennyiségi és minőségi kérdéseivel, illetve az idegen nyelvi pragmatikai kompetencia tanári beszéden keresztül megvalósuló fejlesztésének lehetőségeivel. Ezt követte Kruzslíc Tamás interaktív műhelyalkalma, akinek segítségével a jelenlévők bővebb ismereteket szerezhettek az idegen nyelvi készségfejlesztés lehetőségeiről az információs és kommunikációs technológia alkalmazásával. A harmadik műhelyalkalmat Borsos Levente vezette, akinek témája a multimedialitás és a kultúraközvetítés lehetőségei voltak a magyar mint idegen nyelvi tanításában, így az alkalom résztvevői tájékozódhattak a filmek és más audiovizuális műfajok fordításának szerepéről a nyelvtanításban, valamint betekintést nyertek a feliratozás elméleti és gyakorlati aspektusaiba.

Az első félévet követően minden alkalommal meghívott vendégek beszéltek saját kutatási területükhöz kapcsolódó témákról, és a műhelyfoglalkozásokat félévente, meghatározott koncepció szerint szervezte és hirdette meg a Pont HU csapata. Minden félévre kijelölésre került tehát egy tematika, és ahhoz kapcsolódóan kértünk fel kollégákat az interaktív

műhelyalkalmak vezetésére. A már megtartott alkalmak tematikáját, a meghívott előadók nevét és az általuk vezetett műhelyfoglalkozás címét az 1. táblázat mutatja be.

2017/2018. őszi félév: A kommunikáció kommunikációja
1. Lukács-Somos Júlia: <i>A tantermi kommunikáció: ki, mikor, miért, mennyit beszél a nyelvórán?</i>
2. Kruszlócz Tamás: <i>Az idegen nyelvi készségfejlesztés lehetőségei információs és kommunikációs technológiával</i>
3. Borsos Levente: <i>Multimedialitás és kultúraközvetítés a MID-tanításban: filmek, fikció, fordítás és feliratok</i>
2017/2018. tavaszi félév [tematikus cím nélkül]
1. Hajba László – Pál Barbara: <i>Virtuális magyarórák</i>
2. Barbarics Márta: <i>Gamifikáció a nyelvoktatásban</i>
3. Lázár Ildikó: <i>Kultúrák találkozása a nyelvórán</i>
2018/2019. őszi félév: Nyelv- és módszertan
1. Szili Katalin: <i>Az igekötőkről és tanításukról</i>
2. Weber Katalin: <i>Igés szerkezetek – tárgyias szerkezetek tanítása</i>
3. Imrényi András: <i>Szórendi kérdések a MID-tanításban</i>
2018/2019. tavaszi félév: Nyelvtanítás és kultúraközvetítés
1. Szabó T. Annamária: <i>„Zene nélkül mit érek én?” – Dalok, zenék a MID-órákon</i>
2. Tóth Eszter: <i>Nyelvtanulás az utcán?! – Épített környezet és nyelvtanulás</i>
3. Dávid Mária: <i>Ünnepek a tanulás szolgálatában – Módszerek és fortélyok</i>
2019/2020. őszi félév: Fókuszban a célcsoportok
1. Lukács-Somos Júlia – Ottucsák Melinda A.: <i>Menekült gyermekek és felnőttek tanítása a gyakorlatban</i>
2. Balogh Lili – Varga Richárd: <i>MID-tanítás a középiskolában</i>
3. Erdősi Vanda – Jakab Ildikó: <i>A magyar idegen nyelvként való tanítása az egyetemi előkészítőkön</i>
2019/2020. tavaszi félév: Szépirodalom a MID tanításában
1. Kovács Renáta: <i>A kortárs szépirodalomban és a színjátszásban rejlő készségfejlesztési lehetőségek</i>
2. Bedecs László: <i>„Mire gondolt Nyikoláj?” – A vers és értelmezése a MID-órákon</i>
3. Dóla Mónika: <i>Kortárs prózai szövegek felhasználása a magyar mint idegen nyelv tanításában</i>
2020/2021. tavaszi félév: A digitális távoktatás: praktikák, tanulságok, „jó gyakorlatok”
1. Baumann Tímea: <i>A kiejtés mint fejlesztési terület (nem csak) online környezetben</i>
2. Kajdi Alexandra: <i>Beszéd-készség-fejlesztés B2-es szinttől digitális környezetben</i>
3. Görbe Tamás: <i>A szövegkompetencia (szövegértés és -alkotás) fejlesztése interaktív eszközökkel</i>
4. Árvay Anett: <i>A multikulturalitás mint didaktikai eszköz: nyelvhasználat, kultúra és motiváció összefüggései a soknemzetiségű csoportok MID tanításában – tapasztalatok és „jó gyakorlatok”</i>
5. Debreczeni Csaba: <i>Diákközpontú óratervezés: veszélyek és lehetőségek</i>
2021/2022. őszi félév: Utak és kereszteződések a megújuló MID-tanításban
1. Papp Szilvia: <i>Készségfejlesztés eszközei, módszerei (nem csak) online</i>
2. Kovács Renáta: <i>Kooperáció, tanulói autonómia, valós problémamegoldás – egy pedagógiai megközelítés „jó gyakorlatai”</i>
3. Szili Katalin: <i>Mit tanít egy MID-tanár? – A MID-tanítás tartalmi kérdései</i>

1. táblázat: a Pont HU tanári fórumának témái és előadói, 2017–2022.

A második félévtől tehát a résztvevőknek lehetőségük nyílt tapasztalatcserére különböző grammatikai jelenségek tanításával kapcsolatban (igekötők, igés és tárgyas szerkezetek, szórendi kérdések), a kultúraközvetítés és a nyelvtanítás összefüggései mentén (kultúrák találkozása a nyelvórán, dalok, ünnepek, épített környezet mint a kultúraközvetítés lehetőségei), egyes célcsoportok részletesebb megismerésével (menekült tanulók, középiskolai diákok, egyetemi előkészítők hallgatói), illetve különböző aktuális módszertani kérdésekről (virtuális magyarórák, gamifikáció).

A műhelyfoglalkozások menetét a közös tudásépítésre és -megosztásra épülő koncepciónk határozta meg: minden alkalmat egy rövid, az adott témához kapcsolódó elméleti bevezető nyitott meg, amelyet különböző, aktív részvételt igénylő, kooperatív csoportmunkában végezhető feladatok követtek. Fontos szerepet kapott a feladatok megbeszélése, a saját tapasztalatok megvitatása nemcsak az előadó, hanem minden résztvevő mindennapi kihívásainak megismerése, megoldási javaslatok felmutatása és megvitatása. A műhelyalkalmak a résztvevők kérdéseinek megválaszolásával zárultak. Kezdetből fogva kiemelt jelentőséggel bírtak az alkalmakon résztvevők visszajelzései, amelyekre folyamatosan igyekeztünk és igyekszünk reagálni a következő műhelyfoglalkozások megtervezésekor.

A pandémia 2020-ban új kihívások elé állított bennünket. Mivel nem volt lehetőség személyes találkozásokra, a módszertani műhely a virtuális térbe költözött. Annak érdekében, hogy a résztvevők maximálisan élni tudjanak a virtuális tér adta lehetőségekkel, újra kellett gondolni a műhelyalkalmak szerkezeti felépítését is. Így alakult ki az a gyakorlat, hogy a felkért előadók különböző előzetes anyagokat (videót, prezentációt, vázlatot stb.) készítenek az általuk bemutatott témában, amelyeket a résztvevők rendelkezésére bocsátanak a virtuális találkozást megelőzően. Így – némileg a *flipped classroom* módszeréhez hasonlóan – az önálló felkészülés után a Zoom program segítségével létrejövő élő videókonferencián már a téma interaktív közös feldolgozására kerülhet a hangsúly. A virtuális műhelyfoglalkozásokon igyekszünk minél inkább kihasználni a digitális közeg kollaborációt és tudásmegosztást ösztönző jellegét (Borsos–Kruszlicz 2022). A *chat* funkció lehetővé teszi a kérdezést, illetve a témához való hozzászólást, a *break-out roomok* pedig támogatják a kis csoportokban zajló munkát. A csoportmunka során a résztvevők közösen szerkeszthető Google Dokumentumban (vagy más kollaborációt lehetővé tevő online eszköz, pl. Mural használatával) dolgozzák ki a műhelyvezetőtől kapott feladatot. Ezek a dokumentumok közös produktumként az összes jelenlévő számára később is elérhetőek maradnak.

Az online műhelyalkalmak során az érdeklődők betekintést nyerhettek a szépirodalmi szövegek magyar mint idegen nyelvi órán való felhasználásának módszertanába; foglalkoztunk verssel, prózával és drámai szövegekkel egyaránt. Mivel a pandémia következtében a teljes szakma az online térben volt kénytelen mindennapi munkáját folytatni, ezért fontos célkitűzésnek éreztük a virtuális tanítással való közös foglalkozást. Ezért egy féléven keresztül a digitális távoktatás került a figyelem középpontjába. Szó esett a kiejtés, a beszédképesség, a szövegkompetencia fejlesztéséről online környezetben, illetve témaként megjelent a multikulturalitás mint didaktikai eszköz és a diákközpontú óravezetés. A digitális távoktatásról online diskurzust folytatni azzal az előnnyel járt, hogy a megbeszélés mellett a résztvevők kipróbálhattak digitális eszközöket, alkalmazásokat, olyan technikákat, amelyek az online térben (is) hatékonyan működnek. Ezenkívül olyan kollégáknak is alkalmuk nyílt csatlakozni a fórumhoz, akik korábban személyesen ezt nem tehették meg, hiszen Budapesttől, illetve Magyarországtól távol élnek. A műhelyalkalmak online szervezése tehát megkönnyítette a csatlakozást, kitágította a lehetőségeket, illetve autentikus módon tette lehetővé egyszerre a tudásmegosztást, illetve a digitális kompetencia fejlesztését (Ghomi–Redecker 2019). Ugyanakkor hiányzik a személyes találkozás, a közvetlen kommunikáció, a gyorsabb tapasztalatcsere és a kollégák közötti kötetlenebb beszélgetés. Mindezek miatt

fontosnak tartjuk, hogy a jövőben mindkét jelenléti formát megtartsuk, és a lehetőségekhez mérten egyensúlyra törekedjünk az online és az offline alkalmak tekintetében.

3. Továbbképzések

A tanári fórum mellett a Pont HU tevékenységében fontos szerepet játszik a továbbképzések szervezése, illetve más szakmai szervezetek által meghirdetett továbbképzéseken, workshopokon, műhelyalkalmakon való részvétel. Első saját szervezésű továbbképzésünk középpontjában a nyelv és a kultúra egysége állt, e gondolatnak a magyar mint idegen nyelvi órákon való megjelenésével foglalkoztunk. A kics csoportos, gyakorlati képzés meghívott előadója Szili Katalin nyelvész volt, aki interaktív előadást tartott a témában, ezt követték a Pont HU alapító tagjainak gyakorlati műhelyfoglalkozásai.

Szili Katalin interaktív előadásának meghatározó alapgondolata az volt, hogy a nyelvtanítás elválaszthatatlan a kultúra tanításától (vö. pl. Wierzbicka 2003). A magyar mint idegen nyelv tanára nem csupán nyelvet tanít, hanem azzal együtt kulturális információkat ad át, amelyek elválaszthatatlanok a magyar nyelvtől. Újra kell tehát értelmeznünk a kultúra helyét a nyelvoktatásban, a nyelvet és kultúrát célszerű egyidejűleg, egységben tanítani – szemben azzal az elképzeléssel, hogy a kulturális ismereteket a nyelv tanulásától elkülönülten, külön tantárgy (pl. magyarságismeret) keretében tanulják a diákok. Ennek a szemléletnek a gyakorlati megvalósulását a lexika (vö. Szili 2014, 2016) és a grammatika (vö. Szili 2012) területéről vett példákon keresztül mutatta be az előadó.

A továbbképzés második részében interaktív workshopok segítségével ültethették át a gyakorlatba a résztvevők a témában megszerzett elméleti tudást. Lukács-Somos Júlia workshopján a pragmatikai kompetencia fejlesztésével, annak magyar mint idegen nyelvi tanórai lehetőségeivel foglalkozott. Az elméleti háttértudás megismerésén kívül a résztvevőknek lehetőségük volt gyakorlati technikák, módszerek kipróbálására, elemzésére, illetve saját ötleteik megosztására. A továbbképzés harmadik részében Borsos Levente és Kruzslicz Tamás vezetésével egy konkrét, a tanórákon is felhasználható projekt munka készítésén keresztül történt meg a nyelv és a kultúra összefonódásainak, azok taníthatóságának vizsgálata. A magyar kultúra nyelvi megjelenéseinek formáit és azok órai felhasználásának lehetőségeit keresték a résztvevők Molnár Ferenc külföldön is nagy népszerűségnek örvendő regénye, *A Pál utcai fiúk* kiemelt részleteiben.

Az Ukrajnában kitört háború okozta menekültválságra reagálva került megrendezésre a 2022 márciusában tartott továbbképzésünk *Idegenajkú menekültek magyarnyelv-tanítása* címmel. A kialakult krízishelyzetben fontosnak tartottuk, hogy teret és lehetőséget adjunk az Ukrajnából Magyarországra érkezők magyartanulásával kapcsolatos kérdések, a helyzetből fakadó kihívások közös áttekintésére, az egyes részterületek képviselői közötti tudáscserére. A helyzet jogi, humanitárius, szociális és gyakorlati vonatkozásaiba Bognár Katalin, a Menedék Migránsokat Segítő Egyesület szakmai vezetője vezette be a jelenlévő pedagógusokat. A menekült gyermekek tanításának tanításmódszertani és oktatásszervezési jellegzetességeit Ottucsák Melinda A., a Dr. Mező Ferenc Általános Iskola magyar mint idegen nyelvi programjának vezetője mutatta be, különös tekintettel a közoktatásban meglévő jó gyakorlatokra. H. Tóth István – Ungváron és Moszkvában szerzett lektori tapasztalataira is építve – a közvetítőnyelv nélküli nyelvoktatás gyakorlati vonatkozásairól beszélt a jelenlévőknek, elsősorban a teljesen kezdő nyelvtanulóakra, az első tanórákra összpontosítva. A továbbképzés – amelynek résztvevői között egyaránt voltak a magyar mint idegen nyelv, a menekültek, illetve a gyerekek oktatásában előzetes tapasztalattal rendelkezők és olyanok, akik számára a fenti területek (valamelyike) új kihívást jelent – lehetőséget adott arra is, hogy felmérjük, milyen további eszközökkel (tananyagismertetésekkel, könyvbemutatókkal,

módszertani interjúkkal, további tematikus eseményekkel) járulhatunk hozzá az ukrajnai háború miatt hazánkba érkező menekültek eredményes magyarnyelv-tanulásához. Ezek alapján folytattuk a téma feldolgozását a Pont HU rendelkezésére álló különböző eszközökkel és felületeken.

A saját továbbképzések szervezése mellett folyamatosan részt veszünk különböző szakmai napokon, rendezvényeken, workshopokon. A tudás- és tapasztalatmegosztás jegyében fontosnak tartjuk, hogy az e rendezvényeken szerzett információkat és gyakorlati ismereteket mások számára is elérhetővé tegyük. Ennek felületeként is szolgál 2018 tavaszán indított, az alábbiakban részletesebben bemutatandó blogunk, amelyen rendszeresen közlünk beszámolókat különböző szakmai rendezvényekről.

Hírt adunk a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE) Magyar mint idegen nyelvi szakosztálya (W1) által szervezett eseményekről és egyéb magyar mint idegen nyelvi vonatkozású konferenciákról, részletes tudósítást tettünk közzé az egi Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszéke által szervezett PeLiKon oktatásnyelvi konferencia *Egy digitális MID-módszertan felé – A magyar mint idegen nyelv digitális tanításának módszertani alapjai és tárgyspecifikus kihívásai* című kerekasztal-beszélgetéséről, összefoglalót közöltünk az ELTE képviselőinek tollából a közép-európai kulturális kapcsolatok hálózatiságát vizsgáló CENTRAL-projekt berlini zárókonferenciájáról. További beszámolók készültek egyéb workshopokról, továbbképzésekről: pl. a gyermekek tanításával foglalkozó MidKid (W2) bemutatkozó workshopjáról, a NovoSchool nyelviskola *A magyar mint idegen nyelv tanítása közvetítő nyelv nélkül* című tanártovábbképzéséről és más rendezvényekről (pl. *Nyelvparádé*).

4. Blog

2018-ban indított blogunk fontos célkitűzése, hogy a fent említett, a magyar mint idegen nyelv tanításával kapcsolatos eseményeken, újdonságokon kívül helyet adjon a magyar mint idegen nyelv tanításához kapcsolódó módszertani tartalmaknak, és lehetőséget biztosítson arra, hogy az egyes magyar nyelvi oktatóhelyeken folyó szakmai munkáról a tágabb szakmai közösség is értesülhessen. Ennek megfelelően – a Pont HU által szervezett rendezvényekről szóló beszámolók mellett – a blog különböző rovatokba rendezve sokszínű írások megjelenéséhez biztosít felületet, amelyeknek szerzői között a Pont HU alapítóin kívül számos más kollégát is találunk.

A blog rendszeresen helyet ad olyan írásoknak, amelyek az egyes (a magyart idegen nyelvként tanító) oktatóhelyeken zajló munkáról tudósítanak egy-egy jó gyakorlaton keresztül. Kovács Renáta, az Oszakai Egyetem lektora például olyan projekteket mutatott be, amelyek során az egyetem magyar szakos hallgatói kortárs irodalmi szövegekből írnak és adnak elő színdarabokat. Egy másik bejegyzésben Hunyadi Kata a Funside Egyesület nyári gyerektáborában zajló magyar mint idegen nyelvi munkát ismertette a szélesebb MID-tanári közösség számára. Az e bejegyzésekben leírt szakmódszertani megközelítések, didaktikai módszerek, feladattípusok részletes leírása lehetőséget ad az azokban rejlő didaktikai lehetőségek kiaknázására, beépítésére és használatára más kollégák saját munkája során is.

Önálló rovattá nőtte ki magát az a bejegyzéssorozat, amelynek írásaiban adott anyanyelvű tanulók magyartanításának jellegzetességeit, módszertani sajátosságait járja körül egy-egy az adott nyelvet jól ismerő, illetve az adott anyanyelvű diákokkal jelentős tapasztalattal rendelkező tanár kolléga. A bejegyzések áttekintik az adott nyelv és a magyar nyelv közötti fő (tipológiai, hangtani, morfológiai, szintaktikai, pragmatikai stb.) hasonlóságokat és különbségeket, ezeken keresztül rámutatnak az adott anyanyelvű nyelvtanulók számára könnyebbé, illetve nehezséget jelentő jelenségekre. A nyelvi összevetésen kívül a szerzők

rávilágítanak az adott nemzetiségre jellemző oktatásszociológiai háttérre, tanulói attitűdre, és olyan módszertani megoldásokat, feladattípusokat ajánlanak a kollégák figyelmébe, amelyek révén hatékonyabbá válhat az adott anyanyelvű diákokkal zajló munka. Cikkünk írásának idejéig csaknem tíz nyelvet és nyelvtanulói csoportot mutattunk be sorozatunkban: török (Tóth Éva), kínai (Debreczeni Csaba), japán (Borsos Levente), spanyol (Tóth Gergő), szlovén (Schwetter Éva), hindi (Köves Margit), német (Hegedűs Rita). A fenti sorozathoz kapcsolódnak azok az írások is, amelyek egy adott külföldi oktatóhelyen és tanulói csoporttal zajló tanári munkáról számolnak be. A São Pauló-i (Kóbori Sarolta és Demkó Anita) vagy éppen clevelandi (Gárdosi Rita) oktatói munka leírásán keresztül a brazíliai és észak-amerikai származásnyelvi tanulók tanításának módszertani jellegzetességeibe nyerhetünk betekintést. Reményeink szerint az így létrejövő és folyamatosan bővülő, bárki számára elérhető tudásbázis a kollégák segítségére van, akár homogén, akár heterogén csoportban találkozunk az adott tanulói csoporthoz tartozó diákokkal, célnyelvi vagy nem célnyelvi környezetben egyaránt.

Blogunkon rendszeresen hírt adunk az újonnan megjelenő magyar mint idegen nyelvi tananyagokról is. A puszta bemutatáson túl azt is fontosnak tartjuk, hogy a szakmai közösség, a tananyagokat használó tanárok betekintést nyerjenek az egy-egy tananyag mögött meghúzódó elméleti megfontolásokba és módszertani elvekbe. Ezért választottuk a tananyagok bemutatásához a szerzőkkel készített módszertani interjú formáját. Mind ez ideig két, széles körben használt tananyagcsalád szerzőivel készítettünk ilyen beszélgetést (Durst Pétert a *Lépésenként magyarul* sorozat új kiadásáról, a Pelcz Katalin – Szita Szilvia szerzőpárost pedig a *MagyarOK* tananyagcsaládról kérdeztük), de a közeljövőben további tananyagok szerzőivel készített interjúink is elérhetővé válnak a weboldalon.

A TÁMPONT rovat, amely szintén a blogon található, nyelvészeti kiindulópontú, de módszertani fókuszú írásokat közöl. A bejegyzéssorozat a tanítás során akár a tapasztalt tanárok számára is fejtörést okozó grammatikai jelenségek (pl. a kicsinyítő képzők rendszere, az igeekötők szemantikája) működését járja körül – nem megelégedve a használati és formai szabályok számbavételével, hanem a tanítás gyakorlatában felhasználható magyarázatokkal is szolgálva. A Kajdi Alexandra által szerkesztett sorozatban a fentiekén kívül minden témakörhöz kapcsolódóan egy-egy feladatsor is megjelenik, konkrét ötleteket nyújtva az adott jelenség nyelvórai feldolgozásához.

5. MÓDSZERTár rovatunk a Magyarul Tanulók magazinban

Fontos célkitűzésünk, hogy az általunk szervezett rendezvényeken létrejövő közös tudás megtalálja útját a MID-tanítás tantermi gyakorlatába, s a különböző elméleti megközelítések valódi feladatokban, tananyagokban öltsenek testet. A *Magyarul Tanulók* magazinnal (W3) 2018-ban indult együttműködésünk keretében ezt mi magunk is próbáljuk elősegíteni a magazinban indított állandó, *MÓDSZERTár* elnevezésű szakmódszertani rovatunkban. A *Tanároktól tanároknak* alcímet viselő rovatban minden esetben egy, az adott magazinszám aktuális témájához kapcsolódó feladatsor kap helyet. Ahogy már a rovat alcíme mutatja, az összeállítás célja, hogy módszertani ötletekkel szolgáljon a tanár kollégák számára az adott témakör feldolgozásához, amelynek során rendszerint valamely tanári fórumunkon feldolgozott szakmódszertani kérdést állít középpontba. Így születtek egyebek mellett a család témáját az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztése felől feldolgozó, a kávéházak témáját az épített környezeti nevelés módszertanára építve bemutató vagy éppen az önkéntesség témáját a tranzitivitás szisztematikus gyakorlásával kombináló feladatsorok. A feladatok összeállításakor arra törekszünk, hogy mind a magazint olvasó nyelvtanulók, mind a tanár kollégák számára hasznos és széles körben használható anyag jöjjön létre. Szándékunk

szerint a feladatok – amelyek mindegyike egy-egy nyelvi készség célzott fejlesztésére irányul – különféle nyelvi szinten álló tanulók számára is megoldhatók, mindazonáltal a kollégákat arra biztatjuk, hogy a feladatokat szabják az általuk tanított tanulócsoporthoz egyéni igényeire, a feladatokban megjelenő módszertani ötleteket pedig más témákra adaptálva is próbálják beépíteni tanári repertoárjukba.

6. Összegzés

A Pont HU módszertani csoport a MID-tanárok közötti szakmai kohéziót támogató civil kezdeményezésként jött létre. Kiemelten fontosnak tartjuk azokat a lehetőségeket, amelyek segítik a párbeszédet, új szakmai tartalmak, kutatások létrejöttét, támogatják az együttműködéseket, fórumot biztosítanak a professzionális diskurzushoz, elősegítve a tanárok egyéni fejlődését, illetve kölcsönös tapasztalatcseréjét. Az intézményes keretek között működő hivatalos fórumok mellett ilyen tartalmakat és célkitűzéseket valósít meg immár ötödik éve működő módszertani csoportunk.

Megragadjuk az alkalmat, hogy ezúton is köszönetet mondjunk mindenkinek, aki tudásával, munkájával, lehetőségei, akár infrastrukturális háttér biztosításával támogatta a közös munkát. Köszönjük vendégszerzőinknek és előadóinknak azt az önzetlen és egyöntetű lelkesedést, amellyel részt vállalnak a közös munkában előadásokkal, műhelyvezetéssel, blogbejegyzésekkel. Nagy örömünkre szolgál, hogy mind több és több az olyan fórum, amelyen keresztül a MID-tanári szakmáról és munkáról, módszertani problémáiról, elméleti háttéréről és gyakorlati megvalósulásának kérdéseiről beszélgethetnek a szakma képviselői, és ezeken keresztül rengeteget tanulhatunk, fejlődhetünk. Bízunk benne, hogy a Pont HU is olyan felület, amely hozzá tudott és a jövőben is hozzá tud ehhez járulni.

Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Borsos Levente – Kruzsliz Tamás 2022. Digitális oktatási megoldások a magyar mint idegen nyelv tanításában – a COVID-19 járvány miatt kialakult távoktatás tanulságai. *Modern Nyelvoktatás* 28 (1–2). 77-97.
<https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/4361/3433>
- Erdei Gyula 2002. A posztkommunikatív idegennyelv-oktatáshoz. In: Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): *Nyelvpedagógia. Iskolakultúra* 12: 47–52.
- Ghomi, Mina – Redecker, Christine 2019. Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Development and Evaluation of a Self-assessment Instrument for Teachers' Digital Competence. In: *Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education, Crete, Greece, 2–4 May 2019*. SciTePress, Heraklion. 541–548.
- Medgyes Péter – Major Éva 2004. *A nyelvtanár*. Corvina Könyvkiadó, Budapest.
- Szili Katalin 2012. A grammatika és kultúra viszonyának kérdéséhez, a felszólító mód kapcsán. In: Balázs Géza – Veszelszki Ágnes (szerk.): *Nyelv és kultúra, kulturális nyelvészet*. Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest. 327–333.
- Szili Katalin 2014. A fogalmakról interkulturális nézőpontból. In: Ladányi Mária – Vladár Zsuzsa – Hrenek Éva (szerk.): *Nyelv, társadalom, kultúra: interkulturális és multikulturális perpektívák I–II.: XXIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 251–256.
- Szili Katalin 2016. The dialogue of words across languages In: Deckert, Mikolaj – Witczak-Plisiecka, Iwona (eds.): *Language and cognition: meaning across context*. Lincom, München. 133–141.
- Wierzbicka, Anna 2003. *Cross-Cultural Pragmatics* [2nd ed.]. Mouton de Gruyter, Berlin.
- W1: <https://manye.hu/szakosztalyok/magyar-mint-idegen-nyelvi-szakosztaly/>
- W2: <https://midkid.org>
- W3: <https://www.magyarultanulok.com>
- Pont HU blog: <https://ponthu.blog.hu>

Borsos, Levente – Kruzslicz, Tamás – Lukács-Somos, Júlia

The Pont HU working group for Hungarian as a foreign language

Pont HU, the working group for methodology and language pedagogy in Hungarian as a foreign language (HFL) was formed in 2017 with the intention to provide an open-access academic platform, and a both personal and virtual public space for teachers, researchers, and students involved in HFL research and teaching. In this paper, the founders of Pont HU present the activities organized by the working group over the past five years of their history: teachers' forums, training courses, and content creation. All these activities work toward a common goal; namely, to promote, in a practice-oriented fashion, the implementation and application of novel academic findings in everyday teaching practices by providing opportunities for the HFL teaching community – across generations and education arenas – to meet with each other, discuss various issues related to the field, share their knowledge and experiences, exchange their ideas and opinions, and learn from each other.

Erdősi Vanda

A PTE Nemzetközi Oktatási Központ MagyarOK magyar nyelvi egyetemi előkészítő programja

1. Bevezetés

Az egyetemi nyelvi előkészítő programok a nyelvoktatás különleges területét jelentik, ahol a kezdő szinttől meghatározott idő (egy tanév, két szemeszter, azaz 30 oktatási hét) alatt kell az általános és akadémiai nyelvtudás birtokába juttatni a nyelvtanulót azzal a speciális céllal, hogy a tanuló képes legyen az egyetemi tanulmányok folytatására az adott nyelven, anyanyelvi beszélők (diákok és tanárok) között. A csoportok nyelvi, nemzetiségi és kulturális szempontból heterogének, a diákok különböző okokból és személyes célokkal választják Magyarországot és a magyar nyelvi egyetemi előkészítő kurzust, a fő cél azonban közös: mindenkinek el kell érnie egy meghatározott nyelvi szintre, meg kell szereznie azt a nyelvtudást, amelynek segítségével felvételt nyerhetnek a magyar felsőoktatásba, alkalmassá kell válniuk arra, és végig is tudják vinni tanulmányaikat, hogy diplomát szerezzenek. A speciális célok és körülmények természetesen sajátos programot és módszertant is igényelnek.

2. Egyetemi idegen nyelvi előkészítő programok

Magyarországon a XX. században a magyar nyelvi egyetemi előkészítő programoknak hosszú és komoly hagyománya van. Budapesten 1952-ben hozták létre az ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátusát. Ekkor kezdődött a magyar mint idegen nyelv oktatásának tudatos, módszertanilag átgondolt pedagógiai fejlesztése, ekkor kellett egy addig Magyarországon nem ismert, intenzív oktatási formát kidolgozni, amely a diákokat egy-két év alatt el tudta juttatni olyan nyelvtudási szintre, amely alkalmassá tette őket a magyar nyelvű egyetemi tanulmányokra. 1957-ben létrejött az egyetemi előkészítésre szakosodott Nemzetközi Előkészítő Intézet. (Közvetlen elődje az 1952-ben alapított Koreai Előkészítő Iskola volt, amely 20 koreai ösztöndíjas hallgató nyelvi előkészítésével foglalkozott.) A NEI feladata lett a magyar egyetemi oktatásba bekapcsolódó külföldi ösztöndíjasok nyelvi és szaknyelviszaktárgyi előkészítése. Ilyen és hasonló intézménytípusok más kelet-európai országokban is alakultak, és ezáltal olyan oktató- és kutatóbázisok kaptak szárnyra, amelyek kevésbé ismert nyelvek esetében más körülmények között nem jöhettek volna létre (Nádor 2006: 52–53). A NEI kidolgozta a nyelvi és szaknyelvi előkészítés módszertanát, amelynek célja volt, hogy a diákokat az előkészítő képzés végére olyan nyelvtudási szintre juttassák el, amely alkalmassá teszi őket a magyar nyelvű tanulmányokra, az előadások követésére, a jegyzetelésre, a vizsgák teljesítésére. Ez a hatalmas módszertani tudásbázis és tapasztalat sajnos kevésbé vált publikussá és közkinccsé a felsőoktatásban tanító magyar nyelvtanárok számára. Több névváltoztatás és átalakulás után, kiszélesített tevékenységi körrel a jogutód Balassi Bálint Intézet folytatta a nyelvi előkészítő oktatást (Nádor 2006: 54).

Jelenleg Magyarországon több városban, több felsőoktatási intézményben is folyik magyar nyelvi egyetemi előkészítés (Budapesten, Pécsen, Szegeden, Gödöllőn, Nyíregyházán), ennek kapcsán született meg az igény a programok, az oktatók közötti párbeszédre és tapasztalatcserére, amelynek első és eddig egyetlen állomása volt a Pont HU által szervezett, nyelvtanári fórum, mely a magyar mint idegen nyelvi egyetemi előkészítő programok

módszertanát vizsgálta meg (a témáról lásd részletesen a Pont HU weboldalának beszámolóját).

Ha megnézzük, hogy külföldi egyetemeken milyen egyetemi nyelvi előkészítő programokat találunk, feltűnő az angol nyelv túlsúlya. Találunk azonban más nyelveken is egyetemi előkészítő képzéseket, például – a teljesség igénye nélkül – cseh, lengyel, holland, német, olasz, francia, orosz, kínai nyelven is. Az egyetemi nyelvi előkészítők területén zajló kutatásokkal kapcsolatban azonban például viszonylag kevés olyan cikket találunk, amely részletesen bemutatja az adott programot, módszertani szempontból indokolja annak struktúráját, és általában a módszertani kérdésekre fókuszál. Az utóbbi évek hasonló vizsgálatait áttekintve szembetűnő, hogy sok kutatás zajlik a törökországi és arab nyelvterületeken működő angol nyelvi egyetemi előkészítő programokon. Találunk példát az egyetemi nyelvi előkészítő program hatékonyságának vizsgálatára a diákok nézőpontjából (Özkanal–Hakan 2010: 295–305), a nyelvi előkészítő program tanárainak nézőpontjából (Uysal 2019: 452–467). Egy holland nyelvi egyetemi előkészítő program kapcsán a diákok kulturális háttere és a célnyelvi kultúra közötti különbségeket, a tanulási szokások és körülmények különbségének jelentőségét vizsgálták (Meffert–Kool–Knoote–Aalders–Ruijschoot 2008: 24–32). Olyan vizsgálattal is találkozunk, amely a program tanulóinak nyelvi igényeire összpontosít, és esettanulmányként mutatja be, megfelel-e a program a tanulók nyelvi igényeinek (ebben az esetben angol nyelv és irodalom, valamint fordítás szakra készülő hallgatók előkészítő csoportjában: Mede–Uygun 2014: 201–221). A példából világosan látszik, hogy az idegennyelv-oktatás egy speciális területe, az egyetemi nyelvi előkészítő program sok kérdést és alapvetően még feltáratlan területet biztosít az idegennyelv-oktatás és általában az alkalmazott nyelvészeti kutatások számára.

3. Az oktatóhely: a Nemzetközi Oktatási Központ

A *MagyarOK* Műhely, a Nemzetközi Oktatási Központ magyar nyelvi programja Pelcz Katalin vezetésével a Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Karának részeként a magyar mint idegen nyelv tanításának egyik fontos hazai oktató- és kutatóhelye. A Nemzetközi Oktatási Központ fő célja, hogy magas színvonalú nyelvoktatást és az eltérő kultúrákat egymással megismertető interkulturális oktatási programokat biztosítson hallgatóinak.

1989-ben a Nemzetközi Oktatási Központban megkezdődött a magyar mint idegen nyelv oktatása, elindult a Magyar mint idegen nyelv Program, amelyet ma *MagyarOK* Műhely néven is ismerhetünk. 1999 óta nemcsak az egyetemi hallgatók számára kínálkozik lehetőség magyar nyelvet tanulni, hanem bármely külföldi is részt vehet a tanfolyamokon az egyetemistákon kívül is. 2010-ben bevezetésre kerül a modell- és élményalapú oktatási tanmenet, melynek fontos pillére a kooperatív oktatási módszer.

A Magyar mint idegen nyelv Program a magyar nyelvi kurzusok színes és változatos portfólióját kínálja a magyar nyelv iránt érdeklődők számára:

- Szemeszteres kurzusok: hetente kétszer 90 perces magyar nyelvtanfolyamok az őszi és tavaszi egyetemi szemeszterben. A kurzusokon az egyetemi hallgatókon kívül külsős vendégek is részt vehetnek.
- Magyar nyelv és kultúra nyári egyetem: két, illetve négy héten át heti negyven órás intenzív nyelvtanfolyam kulturális programokkal és szemináriumokkal.
- *MagyarOK* magyar nyelvi egyetemi előkészítő program: egy teljes tanévet felölelő, szeptembertől júniusig tartó intenzív, magyar nyelvű egyetemi tanulmányokra felkészítő program.

Valamennyi programon évente összesen körülbelül 500 diák tanul magyarul.

A Nemzetközi Oktatási Központ Magyar mint idegen nyelv Programja nemcsak kurzusok szervezőjeként, oktatóhelyként, hanem tananyag-fejlesztési, módszertani és kutatóműhelyként is működik. Kiemelt fontosságú a tananyagfejlesztés, amely a műhely nevét is adó *MagyarOK* négykötetes tankönyvcsaládon túl haladó szintű tematikus szókincsfejlesztő füzeteket, készségfejlesztő füzeteket (írás, kiejtés), két nyelvtani gyakorlót (megjelenés előtt), online gyakorló felületet (*Aktív MagyarOK*), YouTube videósatort hozott létre és működtet. A *MagyarOK* tankönyvcsalád megjelenését módszertani kutatások, előnyelvi adatgyűjtés és tesztelések előzték meg; ezen tapasztalatok alapján készültek a tankönyvek. A *MagyarOK* tankönyvcsalád 2013-as megjelenésével és Magyar Nyelv és Kultúra Nyári Egyetem programjával elnyerte az Európai Nyelvi Díjat, amely az innovatív nyelvoktatási projekteket jutalmazza. A szaknyelv oktatásához is kapcsolódik kísérleti tananyagfejlesztés (*Bevezetés a szaknyelvbe* tananyagok – megjelenés alatt).

A Magyar Program valamennyi kurzusán azonos alapelvek alapján történik az oktatás. A Magyar Program a Közös Európai Referenciakerettel összhangban a következő öt nyelvi szinten oktat: minimumszint (A1), alapszint (A2), küszöbszint (B1), középszint (B2), haladó (C1). Teljesen kezdőtől haladó szintig bármilyen szinten áll is a nyelvtanuló, a Magyar Program a számára megfelelő csoportot kínálja minden magyarul tanulni vágyó külföldi diáknak.

A csoportok létszáma minimum 4, maximum 15 fő. A tapasztalatok alapján a valódi kommunikációhoz, információcseréhez, pár- és csoportmunkához, projektekhez legalább négy diák jelenléte szükséges; ha pedig mindenkire kellő figyelmet szeretnénk fordítani, mindenkinek szeretnénk elég időt adni a kommunikációra, illetve át kívánjuk látni a csoport valamennyi tagjának munkáját és fejlődését, a létszám nem lehet több tizenöt főnél.

A csoportokat több tanár tanítja, az oktatási programtól függően. Bár előfordul, hogy például egy szemeszteres csoportot a hét mindkét óráján ugyanaz a tanár tanít, azonban – különösen intenzív kurzusok esetében – az a tapasztalat, hogy előnyös, ha a diákok több oktatóval találkoznak, több tanárt hallanak beszélni, több tanár módszereinek és tapasztalatainak előnyeit hasznosíthatják. Jobban lehet így támaszkodni és építeni a tanárok személyes erősségeire: van, aki a kiejtés tanításában szakértő, van, akinek a videós anyagok feldolgozása a specialitása, más pedig szívesen dolgozik kulturális információkat bemutató tananyagokkal, vagyis érdemes teret adni az oktatók erősségeinek és specialitásának. A csoportok munkáját egy vezetőtanár hangolja össze, aki átlátja és segít megszervezni az oktatás menetét, képes beosztani a tanári feladatokat, összesíteni a tanulók eredményeit, valamint a hatékonyság érdekében szükség esetén módosít a munkameneten.

A tanórai munkát egy konzultációs rendszer egészíti ki, amely hetente biztosít lehetőséget a hallgatóknak arra, hogy problémáikat megbeszéljék a tanáraikkal. Előfordul, hogy valaki szívesebben teszi fel a kérdéseit négyszemközt, vagy könnyebben beszél a nehézségeiről, ha nem az egész csoport előtt kell kérdezni, tehát mindenképpen hasznos, ha a diákok és a tanárok között van lehetőség az egyéni konzultációra, személyes beszélgetésre is.

A nyelvoktatást tanórán kívüli programok teszik teljessé, amelyek azonban nem extrakurrikuláris elfoglaltságok, hanem az órákon szerzett tapasztalatokat az élményalapú tanítás módszertana szerint bevonjuk a tanítás és tanulás folyamatába. A tanórán kívüli elfoglaltságokra a programok előtt minden esetben felkészülünk a megfelelő szókincssel, kommunikációs formulákkal. Így a diákok aktív résztvevői a programoknak, jobban értik, mit csinálunk, és miről beszélünk, tudnak aktívan kommunikálni az adott témához kapcsolódóan. A programot követő nyelvórán visszatérünk a tapasztaltakhoz: feldolgozzuk, megbeszéljük, mit láttunk, mit hallottunk, mit tanultunk a program során.

Az intenzív kurzus alkalmat nyújt a nyelvi órákon kívül klubfoglalkozásokra (filmklub, ritmusklub, sportklub), kulturális programokra (kortárs kultúrához kapcsolódó beszélgetések, zenei séta, irodalmi séta, török kori séta stb.). A program elkötelezett híve annak, hogy

kultúrát is közvetítsen és élménnyé tegye a tanulást. Ezek nagyon jó alkalmat teremtenek a tanmenet színesebbé, változatosabbá tételére, élményt nyújtanak a diákoknak, és mindez általában nagyon jót tesz a csoportok hangulatának, a csoportdinamikának is.

Az oktatás modellalapú, amely a nyelv alkalmazására helyezi a hangsúlyt, kihasználva a célnyelvi környezet nyújtotta lehetőségeket is.

4. Tananyag: a MagyarOK tankönyvcsalád

Az előkészítő program tananyagának gerincét a *MagyarOK* tankönyvcsalád biztosítja, amelynek szemléletmódja, célkitűzése és elvei az egyetemi nyelvi előkészítő program céljaihoz is illeszkednek. Ezeket a tankönyvcsalád bevezetőjében is olvasható alapelveket Szita Szilvia és Pelcz Katalin dolgozta ki.

A tanulási folyamat során a célnyelvet elsajátításának minden fázisában ugyanúgy használjuk, mint bármely más nyelvet: új információ megszerzésére és továbbadására, valamint a másokkal való értelmes és eredményes kommunikációra. A nyelvtanulás célja, hogy a nyelvtanuló kompetens nyelvhasználóvá váljon. A nyelvi elemek ötvöződnak a pragmatikai viselkedésformákkal és interkulturális ismeretekkel.

Az oktatócsomag tudatosan alkalmazkodik a Közös Európai Referenciakeret definiálta célokhoz és elvárásokhoz, szókincsében, pragmatikai tartalmában, valamint nyelvtanában egyaránt annak követelményeit tartja szem előtt. A könyvek erőteljes progresszióval olyan hasznos szókincset közvetítenek, amely rövid idő alatt képessé teszi a nyelvtanulót a mindennapokban való eligazodásra és információcserére. A szókincsét változatos nyelvi input segítségével dolgozza fel, lehetőleg alaposan.

A tankönyvcsalád minden kötetét logikus és áttekinthető felépítés jellemzi, amely megkönnyíti a tájékozódást a diákok és tanárok számára is. A fejezetek és a tankönyvcsalád kötetei is spirális szerkezetűek, vagyis a szókincs és a nyelvtan folyamatosan ismétlődik és bővül. A nyelvtani jelenségeket szituatívan, kontextusba helyezve mutatja be és gyakoroltatja. Korán bemutatásra kerülnek a gyakran használt nyelvi elemek (egyes szám első személyű birtokos személyjelek, a többszörös toldalékolás lehetősége stb.), így a diákok már a tanulás korai szakaszában képessé válnak a használatukra.

A tankönyvcsalád szerkezetére, koncepciójára jellemző a hallás- és beszédértés, valamint a kiejtés fokozott fejlesztése (több mint két órányi hanganyag tartozik a könyvhöz). A gyakorlatok követik a multimodalitás elvét, vagyis egyszerre több érzékszervet vonnak be a tanulási folyamatba.

A *MagyarOK* koncepciójának fontos eleme, hogy a kultúra, a kulturális ismeretek közvetítése elválaszthatatlan a nyelvoktatástól. Amellett, hogy a tananyag a magyar kultúráról és mindennapokról közvetít ismereteket, a beszéd és írásbeli gyakorlatok nagy része a tanulók kultúrájának bemutatását és összevetését is lehetővé teszi.

A tankönyvsorozat egészére jellemző az egységes koncepció, mely egy alapra épül, a szinteket követve bomlik ki, és amely eljuttatja a diákokat az egyetemi tanulmányokig.

5. A MagyarOK magyar nyelvi egyetemi előkészítő program

A magyar nyelvi egyetemi előkészítő program célja az általános és akadémiai tanulmányokat megalapozó nyelvtudás megszerzése magyar nyelvből. Mindez egy kétlépcsős programot jelent 800 kontaktórában.

Az első szemeszterben a teljesen kezdő nyelvi szintről a B1 nyelvi szint elérése a cél. Az első szemeszterben a legfontosabb az általános nyelvtudás, a szükséges kiejtés és akadémiai

tanulási technikák kiépítése. Az első szemeszterben használt tananyag: *MagyarOK A1+*, *MagyarOK A2+*, *Hangrend* tankönyvek.

A második szemeszterben a diákok eljutnak a B2 szintre, megkezdik szaknyelvi tanulmányaikat. Szaknyelvi szakirányonként 3 területen, 12 héten keresztül heti 12 órában, összesen szaktantárgyanként 48 órában folytatják a tanulók. A szaknyelvi órák felét (24 kontaktóra, heti egyszer 90 perc 12 héten keresztül) szaktanár tartja, ennek szerves részét a nyelvtanári munka képezi, ami szintén heti egyszer 90 percben követi a szaktanári előadások nyelvi anyagát. A második szemeszterben használt tananyag: *MagyarOK B1+*, *MagyarOK B2+*, *MagyarOK szaknyelvi anyagok*.

A *MagyarOK* magyar nyelvi egyetemi előkészítő program három szakirányon kínál magyar nyelvi képzést és ennek megfelelő szaktárgyakat a diákoknak. Az orvosi szakirányon orvosi terminológiát, kémiát, biológiát; a humán szakirányon történelmet, művelődéstörténetet és humán szakszövegolvasást; reál és műszaki szakirányon pedig matematikát, fizikát és műszaki ismereteket tanulnak a szaknyelvi bevezetesként.

A diákok minden nyelvi szintet követően magyar nyelvi belső vizsgát tesznek (A1: október; A2: január; B1: április; B2: május). Minden egyes szaknyelvi kurzus szintén írásbeli és szóbeli vizsgával zárul május végén. Júniusban akkreditált ECL B2 nyelvvizsgára kerül sor. Az egyes nyelvi szinteket követően ECL próbavizsgát tesznek A2 és B1 szinten. A második szemeszter végén a teljes tanév teljesítménye, összesített eredményeik alapján javasoljuk (vagy nem javasoljuk) számukra az egyetemi tanulmányok folytatását magyar nyelven.

5.1. Tananyag, tanmenet, módszer a MagyarOK magyar nyelvi egyetemi előkészítő programon

A diákok teljesen kezdő szinten indulnak el a magyar nyelvtanulásban, napi hat órában. A nyelvoktatás a *MagyarOK* tankönyvcsalád nyelvkönyveire épül. A csoportok minden héten egy fejezetnyi anyagot dolgoznak fel hétfőtől csütörtökig, pénteken pedig egy tesztet írnak az adott fejezet szókincséből. A pénteki tanítási nap a teszten kívül az ismétlésé, gyakorlásé: ilyenkor van lehetőség ismételni a nehezebb nyelvtani jelenségeket, a tanult témákat a szóbeli és írásbeli kommunikáció során gyakorolni. Hétfőn minden esetben egy nagyobb tesztel kezdenek a csoportok, amely a nyelvtanra és az írásbeli szövegalkotásra koncentrálnak. A teszt után hétfőn a csoportok megkezdik a következő fejezet feldolgozását. A diákok mindennap írásbeli házi feladatot is kapnak: az aznap tanult témák egyikéről kell írniuk. A házi feladat elkészítésére két nap áll rendelkezésre, a cél pedig az, hogy napi rutinná váljon a tanultakhoz való visszatérés, az adott téma megírása, gyakorlása összefoglalása. Az első szemeszterben kiemelt figyelmet fordítunk a kiejtésre. A csoportok minden héten van egy kimondottan a kiejtést fejlesztő kilencven perces órájuk, melynek elsődleges tananyaga a *Hangrend* (Baumann 2018).

Kezdetben az oktatás nagyon fontos eleme, hogy megtanítsuk a diákokat tanulni, hogy természetessé váljon az a módszer, ahogyan dolgozunk. Az órákon tükrözött/fordított osztálytermi eljárásokra is építünk (a témáról lásd részletesen a Tempus Közalapítvány weboldalát), ami a *MagyarOK* program esetében elsősorban azt jelenti, hogy a diák az óra után nem az órákon kapott információkat dolgozza fel és tanulja meg, hanem megkérjük, hogy otthon, még az óra előtt készítse elő az adott óra tananyagát. A kurzuson minden készség fejlesztésére gondot fordítunk: írunk, szövegeket olvasunk és hallgatunk, beszélgetünk. Írni, olvasni és hallgatni a nyelvtanórán kívül is lehet. A hatékony magyarórák érdekében a diák előre készül, önállóan. Általában szótáraznia, olvasnia, hallgatnia és jegyzetelnie kell, valamint egy-egy nyelvtani részt előre megnéznie; nincs stressz, saját tempójában dolgozhat. A

magyarórán aktívan gyakorolunk: beszélgetünk, mesélünk egymásnak, megbeszéljük a kérdéseket.

A tananyaghoz a diákok számára előre elérhetővé tesszük a tanmenetet Power Point-prezentáció formájában. Ezekből a hallgatók előre pontosan tudják, melyik órán mi lesz a tananyag, mely tankönyvi oldalak tartoznak az adott alkalom anyagához, milyen nyelvtani problémákat kell megnézni a munkafüzetben, mely szöveghallgatásos feladatokkal fogunk órán dolgozni, milyen videókat és online feladatokat talál még a tankönyvhöz tartozó weboldalon, és milyen házi feladatot kell elkészíteni az óra után. Egy 90 perces órához egy ppt tartozik, négy diával. Az első dia az óra programját adja meg. A tanuló előre elolvashatja, milyen témával és milyen nyelvtani jelenséggel foglalkozunk majd. A második dia mutatja, hogyan tud felkészülni az órára. A könyvben néhány oldalt mindig ki kell majd szótáraznia, és olyan nyelvtani jelenségek is vannak, amelyeket meg kell majd figyelnie. Ahhoz, hogy jól tudjunk együtt dolgozni, fontos, hogy óra előtt már megismerkedjen a jelenség formájával és funkciójával. Így az órán a kérdéseire tudunk összpontosítani. Ezeket az információkat megtalálják a *magyar-ok.hu* és az *aktiv-magyar-ok.hu* oldalon. Linkeket is kap hangfelvételekhez és/vagy videófelvételekhez. (Ezek nagyrészt a tankönyvi szövegek.) Így óra előtt nyugodtan, saját tempójában meghallgathatja, illetve megnézheti és feldolgozhatja az anyagot. A harmadik dián további opcionális feladatokat talál. Ezekkel elmélyítheti a tudását, gyakorolhat. Ezek a feladatok az órai készülést segítik, de nem kötelezőek. A tanfolyam után is tud velük dolgozni. A negyedik dián a házi feladat található. Ez a megközelítés változatlanul fontos része maradt, sőt, különösen nagy jelentőséget kapott online módszertanunkban (Pelcz 2020: 124–126).

Mivel a diákoknak az előkészítő évet követően magyar diáktársak között, magyarul kell helyt állniuk, ezért ebben az esetben különösen indokolt, hogy az előkészítő program a modellalapú nyelvoktatás módszerét követi. A módszert Szita Szilvia és Pelcz Katalin dolgozta ki. Fontos, hogy a diákok képessé váljanak az információ önálló feldolgozására, továbbadására és az értelmes kommunikációra. A nyelvtanulás során az a cél, hogy a diák olyan kompetens nyelvhasználó legyen, aki idővel az anyanyelvi beszélővel egyenrangú partnerként tud részt venni a kommunikációs folyamatokban. A módszer kiindulópontjának tekinti, hogy csak a nyelvhasználatból lesz valódi nyelvtudás. A modellalapú nyelvoktatás a tanulás minden fázisában olyan mintát, modellt nyújt a diáknak, amely az anyanyelvi beszélő nyelvhasználatából merít. A modellalapú nyelvoktatási módszer „a tankönyvi szövegeket, a nyelvtanár és az anyanyelvi beszélők megnyilvánulásait olyan nyelvi mintaként (modellként) értelmezi, amely a tanulót segíti abban, hogy ezt a célt elérje. A tananyag és a tanítás során megjelenő írott és hangzó szövegek minden elemét ellenőrzi, hogy megfelel-e annak az elvárásnak, hogy modellként szolgáljon” (Szita–Pelcz 2017: 262–263). A módszer egyik fontos jellemzője, hogy nagy nyelvi inputtal dolgozik, hogy egy-egy témát több szövegvariás formájában tanít, így biztosítva, hogy valós nyelvhasználaton alapuljon a tanulás. Az alapos nyelvtani feldolgozás a témákra épül, s különösen kiemelt szerepe van a kiejtés tanításának. Kiemelendő még, hogy a módszer nem választja szét a nyelvet és a kultúrát, hanem – elsősorban élményalapú és kooperatív módszerekre támaszkodva – összeköti azokat. A modellek követése a hatékony tanulás során lehetővé teszi a magas szintű nyelvtudás elérését. (A témáról lásd bővebben a Pont HU weboldalán olvasható módszertartani interjú első és második részét, amely Szita Szilviával és Pelcz Katalinnal készült.) Egyetemi nyelvi előkészítő program esetében, ahonnan a diákok majd magyar anyanyelvű hallgatókkal, magyarul fogják folytatni tanulmányaikat, magyarul kell megérteni az előadásokat, magyarul olvasni és megérteni a tankönyvet, magyarul vizsgázni írásban és szóban, nem is tűzhető ki ennél kisebb cél az előkészítő tanévre.

A munkamenet hatékonyabbá tételei és fejlesztése folyamatosan folyik, a *MagyarOK* műhely oktatóinak közreműködésével és Pelcz Katalin irányításával.

5.2. Kulturális ismeretek

Egy új országba költözés, egy új életforma kialakítása, egy intenzív nyelvtanfolyammal járó kemény munka óhatatlanul kisebb-nagyobb kulturális sokkal is jár. A diákok napi hat nyelvórán vesznek részt, ez napi szinten rengeteg időt jelent, amelyet nyelvórán, a tanáraikkal és csoportjukkal töltenek. Az együtt töltött sok idő indokolja, hogy a diákok számára a nyelvtanár nemcsak a célnyelvhez, hanem a nyelvi és kulturális szocializációhoz is a legszorosabb összeköttetést jelenti. Különösen nagy a jelentősége ennek, ha a diák térben és kulturálisan is távolabbi országból érkezett. Meg kell tanulni a legalapvetőbb szokásokat, szabályokat, amelyek a nyelvtanuláshoz, a nyelvórákhoz kapcsolódnak, sőt a hétköznapi élet menetét is meghatározzák.

Holló Dorottya (Holló 2019: 14) Byram (1995: 25) meghatározását idézve írja, hogy az idegen nyelvi beszélőnek tulajdonképpen interkulturális beszélővé kell válnia, aki „nyelvi képességeit, valamint a nyelvi és szövegösszefüggésekre vonatkozó szociolingvisztikai tudatosságát úgy tudja használni, hogy kultúrák közötti kommunikációban hatékonyan részt vegyen, számítson értékek, jelentések és hitek különbsége által okozott félreértésekre, és megbirkózzon a másokkal való kommunikáció érzelmi és kognitív elvárásaival.” Holló (2019: 14) hangsúlyozza, hogy az interkulturális beszélő valamennyi, Byram által említett tulajdonsága mindenféle nyelvi környezetben fontos és érvényes, és mivel az idegen nyelv használatához kulturális ismeretek és készségesek szükségesek, ezeknek helyüknek kell lenniük a nyelvórán és a nyelvoktatás folyamatában.

A tanáraiktól tanulják meg a pontosság jelentőségét, a határidők betartásának fontosságát, a kultúránkban érvényes udvarias írásbeli és szóbeli kommunikáció, a nem-verbális kommunikáció, általában az udvarias és elfogadott viselkedés szabályait. Maga a nyelvóra is rengeteg lehetőséget kínál a társas viselkedés szabályainak elsajátítására, egyfajta nyelvórai szocializációra: meg kell tanulni pontosan érkezni az órára, és azt, hogy óra alatt – kivételes esetektől eltekintve – nem hagyjuk el a tantermet. Megtanuljuk, hogy jelentkezünk, hogyan kérünk szót, és türelmesen végighallgatjuk azt, aki beszél, nem vágunk a szavába, nem szakítjuk félbe. Azt is tanulni kell, hogy a nyelvórán feltétlenül szükséges alkalmazni, gyakorolni a tanultakat; ez is egy tanulási folyamat csendesebb, introvertált diákok és olyan kulturális háttér esetén, ahol a más emberek, csoport előtt történő önálló, aktív kommunikáció kevésbé jellemző.

Időnként olyan dolgokat is meg beszélni, el kell magyarázni a diákoknak, amire nem is gondolnánk: előfordul, hogy egy-egy tanulót arra is rá kell ébreszteni, hogy kabátban és sapkában nem ülünk az órákon, hanem az évszaknak megfelelően kell felöltözni. Olykor meg kell beszélni, hogy kulturális különbségek adódhatnak abban a tekintetben, mit kell tennünk, ha köhögünk, tüszentünk, náthásak vagyunk, hogyan kell használni a papírzsebkendőt; az orrfújás kérdése a kulturális eltérések miatt elég problematikus és fontos kérdés, hiszen vannak kultúrák, ahol ezt elfogadhatatlannak tartják, és visszatetszést kelt, nálunk viszont ugyanígy nem tolerálják a szipogást. Mivel kultúra és nemzetiség szempontjából minden esetben heterogén csoportokkal dolgozunk, minden esetben alkalmat adunk a kulturális különbségek párbeszédére: a különbségek bemutatására, az összehasonlításra, a megértésre. Fontos, hogy az oktatónak is tisztában kell lennie ezekkel a különbségekkel, és helyén kell kezelnie ezeket, rendelkezni kell interkulturális kompetenciával: tudnia kell, hogy ezek a különbségek, az értékítéletek relatívak, egyik sem jobb vagy rosszabb, csak meg kell értenünk, el kell fogadnunk, hogy más. Nyitottnak kell lenni a különbségekre, empátiával kell viszonyulni azokhoz, és ezzel az empátiával kell közvetíteni azokat a kulturális ismereteket, amelyek a tanuló számára szükségesek az új kultúrába való beilleszkedéshez (vö. Hidasi 2004).

Állandó program az előkészítő tanév őszén egy csapatépítő városismereti séta, mivel tapasztalataink szerint a diákok gyakran hajlamosak sehova sem menni a bevéjárólközponton kívül; előfordulhat, hogy hónapok után is elenyészően keveset tudnak a környezetükről, ezért a kezdetektől igyekszünk tudatosan változtatni ezen attitűdön. Hasonló módon rendszeres egy korányári Pécs környéki kirándulás, túra és ebéd, amely már egy összeszokott csapat, egy baráti társaság, sok közös élmény ünnepe. Minden évben szervezünk egy látogatást a Tudásközpontba, bejárjuk az épületet, és meghallgatjuk a könyvtárt bemutató előadást (magyarul, nyelvtanári előkészítéssel), majd a tanulók beiratkozhatnak a könyvtárba, és megtanulják használni a könyvtár által nyújtott szolgáltatásokat.

5.3. Csoportok kialakítása

A csoport, annak szerkezete, dinamikája az idegennyelv-oktatás és -kutatás fontos területe. Régóta koncentrálnak a vizsgálatok az osztálytermi órára mint „a társas interakciók terére”, javaslatokat adnak, hogyan kell a csoportdinamika elveit a nyelvórai csoportban alkalmazni. Felhívják a figyelmet arra, hogy fontos időt és energiát szánni a jól működő, összetartó csoportok kialakítására a tanulással járó stressz csökkentése és a hatékonyabb tanulás elősegítése érdekében (Prescott 2017: 2–3).

A tanév kezdetén először érkezési sorrendben töltjük fel és indítjuk el a csoportokat. Amint minden diák megérkezik, kezdetét veszi a tanév, és azonos szintre kerülnek a csoportok, körülbelül négyhetente átalakítjuk a csoportbeosztást, mivel tapasztalataink alapján ez jól tesz a csoportdinamikának és a diákok motivációjának, valamint alakítani tudjuk, hogy az erősebb, érdeklődőbb diákok teljesítményükkel húzzák és motiválják visszahúzódóbb, lassabban tanuló társaikat. A barátok örömmel kerülnek egy csoportba, szívesen dolgoznak együtt, és jó látni, ahogy egy új csoportbeosztással új barátságok születnek. A diákok nyitottabbak lesznek egymás iránt, jobban megismerik egymást, ha nem mindig ugyanazok a diákok dolgoznak együtt. A csoportok átrendezésével tapintatosan lehet kezelni azt is, ha esetleg két diák kevésbé jön ki egymással, és nehezebben tud együtt dolgozni.

5.4. Tesztelés, vizsgák

Az idegen nyelvi mérés és értékelés az idegennyelv-oktatás egyik leggazdagabb szakirodalommal rendelkező területe. Minden esetben részletes áttekintést és szakirodalmat találunk a teszteléshez, legyen szó akár besorolási, haladási vagy teljesítménytesztekről, a nyelvi tartalom vagy a nyelvi készségek teszteléséről (a témáról lásd részletesen például: Bárdos: 2002). A nyelvi mérés és értékelés általános bevált gyakorlatához kell minden esetben hozzáadni azokat a speciális kritériumokat és körülményeket, amelyek egy adott képzés célját és sajátosságait meghatározzák – például az egyetemi nyelvi előkészítés esetében.

Az előkészítő programon az első szűrő egy felvételi beszélgetés online; ennek célja megállapítani, alkalmas-e valaki az intenzív programon való részvételre. Fontosak a jelentkező iskolai eredményei, idegennyelv-tanulási tapasztalati, angol nyelvismerete, kommunikációs képességei. Ezen képességek szűrése, reális megítélése fontos; az előkészítő program intenzív tempója, óriási tananyaga valóban kiemelkedő képességeket, szorgalmat, kitartást igényel.

A programra való felvételnél hasznos az angol nyelv ismerete. A program intenzív jellege, tempós tanmenete, a heterogén csoportok miatt és a zavartalan kommunikáció érdekében segítséget jelent, ha különösen az első hetekben támaszkodhatunk az angol közvetítő nyelvre.

A nyelvórákon a közvetítő nyelv használata az első hetek munkáját, a nyelvtani magyarázatokat, nehezebb szavak és kifejezések jelentését, a nyelvhasználati, pragmatikai magyarázatokat teszi könnyebbé. Angolul nem beszélő diákok is felvételt nyerhetnek az előkészítő programra, a közvetítő nyelv ismerete nélkül is tudnak boldogulni, a közös nyelvet beszélő diákok segítik is egymást, ráadásul a tanultakat a kezdetektől visszaforgatjuk a nyelvórai kommunikációba is, ezért az első hetek munkáján túljutva egyre inkább magyarul kommunikálunk a diákokkal. Az angol nyelvismeret és ezáltal a nyelvtanulási tapasztalatok azonban hatékony segítséget nyújthatnak az intenzív magyar nyelvi egyetemi előkészítő programhoz is.

A tanév megkezdésével a kezdetektől igyekszünk a diákokat rendszeres tanulásra szoktatni, tudásukat, nehézségeiket teszteléssel mérni, és visszajelzést adni számukra munkájukról és tudásukról. Nemcsak a diákok munkájáról jelent ez fontos visszajelzést, hanem az oktatók számára is fontos információkat mutatnak a tesztek. Vannak-e valamilyen területen állandó problémák? Szükséges-e valamit változtatni az oktatás során? Van-e olyan terület, amelyre külön figyelmet kell fordítani, nagyobb hangsúlyt kell helyezni?

A diákok a tankönyv heti egy fejezetének tanulása mellett heti két tesztet írnak minden fejezetből. Pénteken az adott fejezet befejezése után egy szókincre koncentráló tesztet írnak, hétfőn ugyanennek a fejezetnek a grammatikai tesztelését végezzük el.

A hétfői, fejezetzáró nyelvtani teszt kilencven perces. Minden esetben tartalmaz egy feleletválasztós nyelvtani tesztet, egy igevonatokra koncentráló feladatot, szövegértési feladatot, mondatépítéssel, szórenddel kapcsolatos feladatot, kérdések megválaszolását és kérdésekre való reagálást, valamint egy írásbeli szövegalkotási feladatot (az adott szintnek megfelelő szószámmal szöveget kell írni a tanult témák egyikéről). A kérdésekre való választ és reagálást, valamint az önálló szövegalkotást azért is tartjuk fontosnak, mert mindkettő nagyon fontos az írásbeli és szóbeli kommunikációban egyaránt.

A pénteki, 45–60 perces teszt mindig tartalmazza a hallás utáni értés és írás kombinációját: diktálás után kell leírni szavakat, mondatokat. Igyekszünk hozzászoktatni a diákokat, hogy az ékezetek, vesszők, mondatvégi írásjelek számítanak, meg kell tanulni helyesen használni őket. Ez után egy szövegtagolásra, központosításra koncentráló feladat jön (szóközök nélkül, csupa kisbetűvel leírt szöveget kell rekonstruálni, helyesen használt szóközökkel, központosítással, szükség esetén nagy kezdőbetűkkel). A következő feladat csak az ékezetek helyes használatát teszteli: egy ékezetek nélkül leírt szöveg ékezeteit kell pótolni. Utána a szókincre tesztelése következik: képekhez, meghatározásokhoz kell a megfelelő szót megadni. Ezáltal egy adott téma legfontosabb szókincsét gyűjtjük össze és teszteljük. A diákokat mindig arra biztatjuk, hogy ne önálló szavakat, hanem szerkezeteket, mondatokat tanuljanak meg. A fejezet legfontosabb szókapcsolatainak a tesztben is kiemelt fontosságot tulajdonítunk: szorosan összetartozó szó szerkezetek, kollokációk elejét és végét kell megadni. Az utolsó feladatban mindig szavakkal kell szabadon vagy irányítottan kiegészíteni a mondatokat, hogy világos legyen: a kontextusnak megfelelően nyelvtanilag is helyesen tudja használni a tanult szókinccset.

Egy adott könyv (ezzel együtt egy adott szint) befejezésével a diákok szintzáró tesztet írnak (a könyv egészére vonatkozó kérdésekkel és feladatokkal), valamint szintzáró szóbeli vizsgát is tesznek, melynek része a tanult témákról való beszélgetés önállóan és kérdések segítségével. Kezdő szinten egy szöveg felolvasása, melynek célja a kiejtés, az intonáció mérése. Felsőbb szinten a diákok választott (a tanárokkal előre egyeztetett) témából önálló prezentációkat tartanak ppt-bemutatóval, majd a saját kiselőadásukhoz kapcsolódóan válaszolnak meg kérdéseket, és így elindul egy vizsgabeszélgetés. A vizsganyagokat a kezdetektől rögzítjük és megőrizzük.

5.5. Az íráskészség fejlesztése, házi feladatok

A szövegalkotás, a szövegalkotási készség fejlesztése (írásban és szóban is) fontos eleme a hasznos és természetes nyelvtudás kialakításának. Fontos kérdés azonban, hogy akár a mindennapi életben, akár a speciális igények esetében (egyetemi tanulmányokra készülő nyelvtanuló) mely típusú szövegek írására van elsősorban szükség, milyen műfajokat és szövegsajátosságokat kell ismernünk egy jó és természetes szöveg megalkotásához. Michael McCarthy szerint még mindig nehéz pontosan felmérni, hogy milyen típusú írott szövegek a leghasznosabbak a nyelvoktatásban. Az írásbeliség szempontjából a különböző típusú levelek mindig is hasznosak lesznek, de emellett a tantervek és a vizsgák gyakran íratnak esszéket vagy fogalmazásokat, legyen szó elbeszélő, leíró vagy érvelő szövegekről, és a tanárok számára ezek jelentik a legnagyobb kihívást, hogy érdekes és hiteles szövegalkotási feladatot adjanak a diákoknak. McCarthy (1991: 148–149) azt a kérdést teszi fel, hogyan segíthetik a tanulókat az ilyen íráskészség fejlesztése során a diskurzuselemzés eredményei. Felhívja a figyelmet arra is, hogy a diskurzuselemzés nem nyelvoktatási módszer, nem is szeretne az lenni. Azonban esetleg újragondolhatóak és kiegészíthetőek a nyelvoktatási módszerek annak fényében, amit a diskurzuselemzés tanulságai nyújtanak számunkra a nyelvi formák, kontextusok és nyelvhasználók közötti kapcsolat összefüggéseiről. Fontos, hogy a diskurzuskutatások nem csak az alkalmazott nyelvészeti kutatások terepe, de jelentős segítséget nyújthat, sokat tehet hozzá a tananyagok készítésnek és felhasználásnak, valamint az tantermi tevékenységek gyakorlati területéhez is (McCarthy 1991: 170–171).

Tudjuk azt is, hogy az írott szövegalkotási feladatok nem mindig valós, természetes élethelyzetekhez kapcsolódnak a nyelvtanuló számára, illetve fordítva is igaz: meg kell találni a módját, hogy pontosan ismerjük és tanítani tudjuk egy-egy kevésbé természetes (de akár nyelvvizsga miatt mégis szükséges) szövegtípus, kontextus működését és szabályait. A szövegtani és diskurzuselemzési vizsgálatok sokat segíthetnek abban, hogy a diákok valódi, hasznos nyelvtudást kapjanak, az írott szövegek esetében is természetes nyelvhasználatra legyenek képesek, a nyelvtanárok és nyelvvizsga-tesztfejlesztők pedig minél természetesebb, valódibb szövegeket használjanak és kérjenek számon mind a nyelvórákon, mind a nyelvvizsgákon (Erdősi 2011: 97–100).

A diákok napi szinten kapnak írásbeli házi feladatot, hogy ennek megírásával még egyszer visszatérjenek egy adott témához, kifejtésük saját gondolataikat a tanultak felhasználásával, és fejlődjék az íráskészségük. Meg kell tanulniuk a szövegalkotás szabályait: hogyan kapcsolódnak egymáshoz a mondatok nyelvtanilag, tartalmilag, logikailag, hogyan tudunk egy kerek és teljes szöveget felépíteni mondatok egymás utáni halmaza helyett, hogyan tagoljuk több tematikus részre a szövegünket, és hogyan kell témát váltani, hogyan kell érvelni valami mellett és ellen, mik a különböző szövegtípusok (magánlevél, hivatalos levél, kérelem, meghívó, reklamáció stb.) műfaji és formai követelményei. Ahogy a tesztek esetében, a házi feladatok is kiváló visszajelzést jelentenek a tanároknak is: mivel van probléma, milyen hibát látunk újra és újra, rögzülve a fogalmazásokban, mire kell jobban odafigyelni, mit kell újra megbeszélni, átismételni.

A házi feladatot a diákok javítva visszakapják, és javasoljuk, hogy a javított, hibátlan verziót írják le maguknak újra, és gyűjtsék össze a portfóliójukban, az általuk írt javított szövegek gyűjteményében. Ezt be is kell mutatni a szintzáró vizsgákon. A házi feladatok megléte és minősége is beleszámít a szintzáró osztályzatokba. A házi feladatokat a tanárok is gyűjtik és archiválják, így egy-egy diák és csoport esetében is szép kollekció gyűlik össze a fogalmazásokból. Nyomon követhető egyes diákok fejlődése, kimutathatók a tipikus hibák, összehasonlítható a különböző szinteken visszatérő hasonló témájú szövegek kifejtése stb. A házi feladatok gyűjtésével és archiválásával kezdődött el a tanulói korpusz építése (vö. Antal 2021).

5.6. Felkészülés a nyelvvizsgára

A nyelvi előkészítő képzés célja, hogy egy év után a diákok B2-es szintet érjenek el magyar nyelvből, s alkalmassá váljanak az egyetemi tanulmányokra magyar nyelven. Ehhez a tanítás során minden készség fejlesztésére egyformán figyelmet fordítunk (beszéd- és íráskészség, hallott és olvasott szöveg értése), összhangban az ECL nyelvvizsga részeivel és követelményeivel. Az A2-es szint befejezésekor, a tanév felénél, januárban kezdjük el a diákokkal megismertetni a nyelvvizsga típusfeladatait, és elkezdünk specifikusan nyelvvizsgára is készülni. Megtanuljuk és begyakoroljuk, hány perc alatt kell megoldani a feladatokat, hány szóból álló fogalmazást kell írni, mire kell figyelni az olvasás és hallgatás esetében, és hogyan kell megválaszolni a szövegértési kérdéseket, körülbelül mennyit kell beszélni a szóbeli vizsgán, mire kell figyelni a páros és egyéni szóbeli feladatoknál. Mivel az ECL páros vizsga, a szóbeli vizsgához a gyakorlás, felkészülés során igyekszünk megtalálni a megfelelő párokat, akik jól tudnak együtt dolgozni, jól működik közöttük a kommunikáció, jól működnek együtt vizsgahelyzetben. A párok a felkészülés során együtt gyakorolnak, és szükség esetén felülvizsgáljuk vagy cseréljük a párokat. A B2-es szintű nyelvvizsga előtt a diákok A2-es és B1-es szintű próbanyelvvizsgán vesznek részt, megismerik a nyelvvizsga menetét, kipróbálják a tanultakat vizsgahelyzetben, és rutint szereznek a valódi nyelvvizsgához. Hasznos, hogy egy másfajta rendszer szerint is visszajelzést kapnak a tudásukról, olyan szakemberektől, akik nem ismerik a diákokat, akiket nem befolyásolnak a mindennapi közös munka élményei és eredményei. Szintén fontos, hogy a sikeres nyelvvizsgával akkreditált bizonyítványt kapnak a tanulók a nyelvtudásukról, amely magyarországi életük és tanulmányaik során sok esetben hasznos és szükséges dokumentum.

5.7. Szaknyelvi képzés

A diákok a második félév kezdetén, az A2-es szint befejezése után, a B1-es szint megkezdésével párhuzamosan kezdik meg szaknyelvi tanulmányaikat. Minden szakirányon három szaknyelvi tantárgyat tanulnak, minden tárgyból előadásra és szemináriumra is járnak. Ahogyan ez korábban a NEI gyakorlatában is történt, az előadásokat szaktanár tartja (Nádor 2006: 52–54), aki az adott szakterületről összeállított egy tizenkét hetes tematikát az alkalmanként kilencven perces előadásokhoz, ezek anyagát leírta, amelyet a diákok már a szaknyelvi tanulmányaik kezdetén megkapnak. Az előadást a szaktanár kizárólag magyarul tartja, hasonlóan a magyar nyelvű egyetemi előadásokhoz, a szemináriumot pedig magyar nyelvtanár vezeti, aki segít a diákoknak megtanulni és használni az előadások nyelvi anyagát.

A leírt tananyaghoz az előadást kísérő szemináriumra a nyelvtanár nyelvi feladatokat készít. Ezek a feladatok gyakoroltatják a szókincset, kiemelten fókuszálnak a legfontosabb nyelvi szerkezetekre, a mondatépítésre és a szórendre, az írott és hallott szöveg megértésére és feldolgozására, valamint az adott témában történő írásbeli és szóbeli szövegalkotásra. Természetesen a nyelvi perspektíva nem választható el a tartalomtól, nem lehet attól független, de a szemináriumon igyekszünk a tananyag nyelvi aspektusára koncentrálni. A szaktanár és a nyelvtanár közös munkája eredményeként készültek el a *MagyarOK Bevezetés a szaknyelvre* tananyagok (megjelenés alatt).

A felkészülés során ebben az esetben is kiemelt szerepe van az előkészítésnek, a fordított/tükrözött osztálytermi eljárásoknak. A diákoknak előre, az előadásokat és szemináriumokat megelőzően kell kiszótározni, elolvasni, valamilyen szinten feldolgozni az adott órák tananyagát. Ezt a nyelvtanár minden esetben ellenőrzi is. A téma nehézsége, szaktantárgyi jellege miatt itt különösen fontos, hogy ne az óra és a gyakorlás értékes idejét csökkentse a szavak jelentésének megbeszélése, fordítása. Fontos az előadások és

szemináriumok menete és sorrendje. A félév elején a szaktárgyi tanulmányok szemináriummal indulnak először. Módszertani megbeszélés után (annak tisztázása, hogyan fogunk dolgozni a szaktantárgyakkal a félév során), elkezdjük előkészíteni, nyelvileg megalapozni az első előadás anyagát. Ennek a nyelvi előkészítésnek a birtokában hallgatják meg a diákok az első előadásukat, amelynek anyagára a következő szemináriumon visszatérünk, gyakoroljuk, feldolgozzuk azt, majd elkezdjük a következő, második előadás anyagának nyelvi előkészítését, amelyet a szemináriumon nyelvileg előkészített második előadás anyaga követ. Ebben a sorrendben, ezt a tanmenetet követve látogatják a diákok a szaktárgyi órákat a teljes szemeszter során.

Mivel kevesebb előadás van, mint ahány hét a második szemeszterben, a félév elején, közben és a szemeszter végén is lesz olyan hét, amikor csak szemináriumra mennek a diákok, ilyenkor még többet lehet gyakorolni, lehetőség adódik az addig tanult témákat összefoglalni. A szemináriumok során a diákok több rövid tesztet írnak, több prezentációt tartanak, az órákra aktívan és rendszeresen készülniük kell. Mivel az egyetemi tanulmányok alatt természetes lesz, hogy a tankönyv, szakirodalom stb. alapján önállóan kell olvasniuk, készülniük, ezért igyekszünk autentikus szövegekkel, szövegrészletekkel is megalapozni ezt a fontos készséget. Mivel nagyon jó oktatóvideók is készülnek a különböző témákban, ezek is remekül használhatók egy adott téma feldolgozásához, nagyon jó szövegértési feladatok készíthetők belőlük, és a videók színesebbé, élvezetesebbé is teszik az órát.

Minden szakiránynak biztosítunk egy órán kívüli, a szaktantárgyakhoz kapcsolódó külső programot, kirándulást. A humán szakirány diákjai meglátogatták például a pécsváradi várat, meghallgatták a vár történetét bemutató előadást, megnézték a kiállítást. Az orvosi szakirány hallgatói ellátogattak a Pécsi Tudományegyetem Farmakognóziai Intézetébe, megismerhették az ottani munkát, ellátogathattak a laborba, kipróbálhattak néhány eljárást (például a gyógynövényekből illóolajat desztillálhattak, majd saját illóolaj-keveréket és parfümöt készíthettek). A szakmai programot minden esetben nyelvi előkészítés előzi meg, majd a program után megbeszéljük, összefoglaljuk a látottakat, nyelvileg is visszaforgatjuk a tapasztalatokat.

5.8. Az online oktatás adalékai és tapasztalati az előkészítő programon

2020 márciusának közepén, a Covid-járvány Magyarországi megjelenésével és egyre gyorsabb terjedésével gyakorlatilag egyik napról a másikra zárták be az egyetemet, megszűnt a jelenléti oktatás, át kellett állni online oktatásra. Egy előre hozott tavaszi szünet ideje alatt a magyar program Pelcz Katalin irányításával kidolgozta az online oktatásra való átállás részleteit, platformját, elkezdte az új helyzetnek megfelelően átgondolni és fejleszteni módszertanát.

Mivel az előkészítő program intenzív, feszített tempója különösen igényli a diákok közötti, valamint a diákok és tanárok közötti személyes kapcsolatot egyaránt, itt szükséges leginkább a diákoknak a személyes kapcsolathoz kötődő érzelmi támogatás, tapasztalataink szerint különösen ezt a programot érintette a legérzékenyebben az átállás és a személyes kapcsolat hiánya. Ezzel együtt a program sikerrel alkalmazkodott az új helyzethez, és márciustól júniusig online fejeztük be a 2019/2020-as évfolyam nyelvi előkészítő képzését, és (egy-két hét jelenléti oktatást leszámítva a tanév elején) teljes egészében online tartottuk a 2020/2021-es előkészítő évfolyam oktatását. Természetesen egyéni különbségek is megmutakoztak, melyik diák mennyire alkalmazkodott az online körülményekhez, és mennyire tudta jól venni az akadályokat ebben a speciális helyzetben, de egyértelműen kiderült, hogy online körülmények között is működik az oktatás, és lehetséges a B2-es vizsga, illetve az egyetemi felvételi vizsga sikeres teljesítése.

Az oktatóknak természetesen szintén alkalmazkodniuk kellett a megváltozott körülményekhez, ki kellett tapasztalniuk (több) online platform nyújtotta lehetőségeket, előnyöket és hátrányokat egyaránt. Az oktatás a jelenléti térből, az osztályteremből egy teljesen más sajátosságokkal rendelkező online térbe helyeződött át. A módszertani megvalósítások is alkalmazkodtak a körülményekhez és lehetőségekhez, világossá vált, mi nem működőképes online, és milyen új módszertani elemeket kell alkalmazni, amelyek újdonságot jelentenek a jelenléti oktatás módszertanához képest (vö. Pelcz 2020:123–131).

Hasznos hozadéka az online oktatásnak, hogy még több nyelvi anyag gyűjthető és archiválható a diákok fejlődésének minden fázisában, szóbeli és írásbeli nyelvi produktumaikból egyaránt, ez pedig segíti a korpuszépítést, a magyar mint idegen nyelvi kutatásokat.

6. Az előkészítő program mint a kutatás terepe – kitekintés és célok

A magyar nyelvi előkészítő program sajátosságai nagyon sok módszertani tapasztalattal és rengeteg kutatási anyaggal szolgálnak az alkalmazott nyelvészeti kutatásokhoz. Különösen sok tanulással szolgálhatnak a korpusznyelvészeti kutatások és a korpuszépítés. Szirmai Mónika a korpusz meghatározásának áttekintésekor arra a következtetésre jut, hogy a korpusz meghatározásában a legfontosabb kritériumok egyike, hogy reprezentatív, tudatosan megtervezett szövegek gyűjteményéről van szó, melynek összeállításakor az azon elvégezni kívánt nyelvi analízist tartják szem előtt. A szövegek tárolása elektronikusan történik, és olyan céllal hozzák létre azokat, hogy elemzésük nyelvészeti szempontból hasznos legyen. (Szirmai 2005: 17–23).

Mivel a magyar előkészítő program nagy mennyiségű tanulói produktummal rendelkezik, indokolttá vált az anyag hasznosítása a MID Nyelvtanulói Korpusz formájában, amely a nyelvészek, magyar mint idegen nyelv kutatásával és oktatásával foglalkozó szakemberek számára gazdag forrásanyag lesz (Baumann–Majoros–Pelcz–Schmidt–Szita–Vermekei 2020: 35–37).

Az előkészítő programon a diákoknak szeptembertől júniusig teljesen kezdő szintről kell eljutniuk a B2-es szintre. Tehát a teljes nyelvtanulási folyamat megfigyelhető, nyomon követhető, dokumentálható a kezdetektől a B2-es szintig. Megvizsgálható az egyes diákok egyéni fejlődése, vizsgálható a tanulók haladásának összehasonlítása különböző szempontok szerint.

A nyelvi egyetemi előkészítő csoportok minden esetben nemzetiség, anyanyelv és kulturális háttér szempontjából heterogének, össze lehet tehát hasonlítani a diákok haladását és teljesítményét ezen szempontok alapján is.

Az archivált házi feladatok és szóbeli vizsgák segítségével megkezdődött a tanulói korpusz építése. Vizsgálható a diákok írás- és beszédképességének fejlődése, végezhetünk hibaelemzést. Leszűkíthetők a vizsgálatok egyes nyelvtani struktúrák használatára, vagy kiterjeszthetők az írásbeli és szóbeli szövegalkotási készség vizsgálatára. Nagyon sok rögzített nyelvről anyagából létrehozható egy tanórai és tanári korpusz, amely újabb kutatási lehetőségeket kínál a magyar mint idegen nyelv tanításának, kutatásának és módszertanának szakemberei számára.

Irodalom

- Antal Zsófia 2021. A *KorSzak* tanulói korpusz bemutatása és a magyar nemzetiséget jelölő melléknév vizsgálata. *Hungarológiai Évkönyv* 22: 7–21.
- Bárdos Jenő 2002. *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Baumann Tímea – Majoros Judit – Pelcz Katalin – Schmidt Ildikó – Szita Szilvia – Vermekei Boglárka 2020. Bemutatkozik a Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani Munkacsoport. *Hungarológiai Évkönyv* 21: 32–41.
- Baumann Tímea 2018. *Hangrend*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Erdősi Vanda 2011. *Pragmatikai elemek az írásbeli kommunikációban. Lehetséges megközelítések és szempontok*. *Hungarológiai Évkönyv* 12: 88–102.
- Hidasi Judit 2004. *Interkulturális kommunikáció*. Scolar, Budapest.
- Holló Dorottya 2019. *Kultúra és interkulturalitás a nyelvórán. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek*. KRE – L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- McCarthy, Michael 1991. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Mede, Enisa – Uygun, Serkan 2014. Evaluation of a language preparatory program: A case study. In: *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics. ELT Research Journal* 2014, 3(4). 201–221.
- Meffert, Wilfried – Kool, Rien – Knoote-Aalders, Aleid – Ruijschot, Jon 2008. Twenty-five Nationalities, One Goal: Academic Access. The Preparatory Year at VU-University Amsterdam. In: *Crossing Borders: Diversity in Higher Education (Migration, Integration and Lifelong Learning)*. Ed.: Cooper, Michael. European Access Network, University of Westminster, London, 2008. 24–32.
- Nádor Orsolya 2006. A magyar mint idegen nyelv és hungarológia intézményrendszere. In: *Magyar nyelvmester. Magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 47–64.
- Özkanal, Ümit. – Hakan, Ayhan G. 2010. Effectiveness of University English Preparatory Programs: Eskisehir Osmangazi University Foreign Languages Department English Preparatory Program. *Journal of Language Teaching and Research* Vol. 1, No. 3: 295–305.
- Pelcz Katalin 2020. Bepillantás a MID oktatásmódszertanának digitális átalakulásába: didaktizált videók a modellalapú oktatásban. *Hungarológiai Évkönyv* 21: 123–131.
- Prescott, Francis. J. 2017. Observations from the language classroom: The importance of the group. In: *EduLingua* III/1:1–18. (LoGoS Kutatócsoport, Szegedi Tudományegyetem, Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék)
- Szirmai Mónika 2005. *Bevezetés a korpusznyelvészetbe. A korpusznyelvészet alkalmazása az anyanyelv és az idegen nyelv tanulásában és tanításában*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2013–2016. *MagyarOK A1+, A2+, B1+, B2+*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2017. Modellalapú nyelvtanítás – Természetes nyelvhasználat a tanteremben és a tanterem kívül. *THL2* 1–2: 262–269.
- Uysal, Derya 2019. Problems and Solutions concerning English Language Preparatory Curriculum at Higher Education in View of ELT Instructors. In: *International Journal of Contemporary Educational Research* Vol. 6, No. 2: 452–467.

<https://tka.hu/nemzetkozi/6586/tukrozott-osztalyterem>

https://ponthu.blog.hu/2020/06/03/magyarok_a1-tol_b2-ig_modszertani_interju_szita_szilviaival_es_pelcz_katalinnal

https://ponthu.blog.hu/9999/12/31/magyarok_a1-tol_b2-ig_modszertani_interju_szita_szilviaival_es_pelcz_katalinnal_2_resz

https://ponthu.blog.hu/2020/02/06/a_magyar_idegen_nyelvkent_valo_tanitasa_az_egyetemi_elokeszitokon_beszamolo

Arató Zsófia: *Bevezetés a humán szakszövegolvasásba*. Megjelenés alatt.

Baumann Tímea – Bulyáki Ildikó: *Bevezetés a szaknyelvbe: művelődéstörténet*. Megjelenés alatt.

Berta Gergely – Gazdag Zsuzsa: *Bevezetés a szaknyelvbe: biológia*. Megjelenés alatt.

Bulyáki Ildikó – Baumann Tímea: *Bevezetés a szaknyelvbe: történelem*. Megjelenés alatt.

Sáska Péter – Erdősi Vanda: *Bevezetés a szaknyelvbe: kémia*. Megjelenés alatt.

Zoltai Judit – Soós Kata: *Bevezetés a szaknyelvbe: orvosi terminológia*. Megjelenés alatt.

MagyarOK szaknyelvi tananyagok. Megjelenés előtt.

Erdősi, Vanda

**The *MagyarOK* Hungarian Language Preparatory Program at the International Studies Center
of the University of Pécs**

Within the special field of language teaching for international students in the form of university language preparatory programs, the study presents and describes in detail the *MagyarOK* Hungarian Language Preparatory Program at the International Studies Center of the University of Pécs. After a short theoretical and historical survey of preparatory language courses, specific structural and methodological aspects of the afore mentioned program are discussed including, among others, the curriculum, the practical ways of teaching and testing, as well as teaching language for academic purposes. The paper also places strong emphasis on the cultural aspects of teaching Hungarian as a foreign language, and on methodological questions of cultural mediation.

Vermeki Boglárka

Magyar felfedező, egy gyermekeknek készülő magyar nyelvi tananyag

1. Bevezetés: Miért van szükség egy új, gyermekeknek szóló magyar nyelvi tananyagra?

A magyar nyelvi tananyagok legnagyobb arányban a felnőttek számára készültek. Kevés tankönyv közül válogathat az a pedagógus, aki gyermekekkel foglalkozik (1. táblázat), pedig egyre nagyobb szükség lenne rájuk. Egyre több iskolában jelennek meg a magyar mint idegen nyelvi órák; míg vidéken néhány gyermeknek van rá szüksége, addig a budapesti iskolákban már kiscsoportos órákat is meg tudnak szervezni. Egyre több olyan intézmény alakul, ahol gyermekek vesznek részt magyar nyelvórákon, nyári táborokban Magyarországon és külföldön egyaránt. A hétféle magyar iskolákba pedig napjainkban jár a legtöbb gyermek.

Amikor a magyar nyelvet tanulók célcsoportjáról beszélünk, gyakran hajlamosak vagyunk csak két kategóriát megkülönböztetni: gyermekek és felnőttek. A jelenleg forgalomban lévő gyermekek számára készült tankönyvek jelentős része így egy nagyobb korcsoport (például 8–14 éves vagy 10–18 éves korosztály), vagyis a *gyermekek* igényeit kívánja lefedni. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a *gyermekek* korcsoportot több okból sem lehet homogén csoportnak tekinteni (vö. Pinter 2011), így ennek a csoportnak az igényeit nagyon nagy feladat lenne egyetlen tankönyvben teljesen kielégíteni. Jelen tanulmánynak nem célja, hogy részletesen beszámoljon a különböző korosztályok idegen, második vagy származásnyelvvél való kapcsolatáról, ezért erre nem is térnek ki. Azonban fontos megjegyezni, hogy – a gyermek idegennyelv-pedagógia kutatásait figyelembe véve és csak két tényezőre koncentrálna (globális/analitikus tanulási stratégia és belső/külső motiváció szerint; Kovács 2009:20–25) – legalább három részre (6–10 évesek, 11–14 évesek, 15–18 évesek) kellene osztanunk az iskoláskorú gyermekek korcsoportját.

6-10 éves	11-14 éves	15-18 éves	18+ éves
Kiliki 1. (7–11 éves) A1–A2		Hungarian the Easy Way (nem meghatározott, témájából ítélve: 15–18 ⁺ éves) A1–A2	
	Kiliki 2. (10–14 éves) B1–B2		
	Zahra és Zia (8–14 éves) A1–A2		Halló, itt Magyarország!
	Balassi-füzetek: Kalandra fel! (10–18 éves) A1		Hungarolingua Lépésenként magyarul
Balassi-füzetek (7–14 éves) ¹ B1–B2			MagyarOK Multikulti

1. táblázat: Magyar mint idegen nyelvi és származásnyelvi tananyagok életkoronként és nyelvi szintenként

¹ *Miénk a vár!, Ünnepejünk együtt!, Mesélj nekem!, Játssz velünk!* (magyar származású gyermekek számára készült füzetek)

Kifejezetten a fiatalabb tinédzser korosztály (11–14 éves) számára íródott, csak az ő érdeklődési körüket megcélzó, módszertanában hozzájuk igazodó komplex tananyagcsomag kezdőtől haladó szintig eddig még nem készült. Azok a tanárok, akik ilyen csoportokban tanítanak, vagy a gyermekeknek készült könyveket használhatják, vagy az idősebbek számára készült könyvek részleteit, valamint saját fejlesztésű feladatlapjaikat tudják bevinni az óráikra. Ez több szempontból is megnehezíti a munkájukat. Egyrészt rendkívül időigényes az órákra való felkészülés, ha minden alkalommal ők állítják össze a feladatlapokat. Egy nyelvtanártól nem is lenne elvárható, és nem is tartozik a feladatai közé, hogy minden alkalomra magas színvonalú, spirális visszatérést biztosító, teljes tanulási szakaszt felölelő, a tanulást szisztematikusan támogató tananyagot szerkesszen. Másrészt pedig nehézséget okozhat a tanulók motivációjának fenntartása, ha számukra nem érdekes, kisgyermekeknek vagy felnőtteknek szóló anyagokat használnak az órán.

A tinédzser korosztály sokszor jelent kihívást a nyelvtanárok számára, de ha megfelelően motiváljuk őket, a kisgyermeknél és a felnőttéknél is nagyobb lehetőségek rejlenek a tanításukban (Ur 2009: 286–301); motiválásukhoz pedig elengedhetetlen, hogy számukra releváns témákkal foglalkozzunk, amelyekhez tudnak kapcsolódni. A gondolkodásuk egyre jobban hasonlít a felnőttek analitikus gondolkodásához, szeretnek komolyabb témákról is beszélgetni, valamint korábbi tanulmányaikra is támaszkodhatunk az órákon, ugyanakkor továbbra is élvezik a játékokat és a kreatív feladatokat, éppen ezért érdemes olyan tanulóközpontú módszereket alkalmazni a nyelvórán, amelyek során jelentéssel bíró feladatok megvalósításán keresztül tanulhatják a nyelvet. Ahogy minden korosztálynál, náluk is rendkívül fontos, hogy aktív részesei lehessenek a tanulási folyamatoknak. A továbbiakban egy olyan tananyag koncepciójának bemutatására kerül sor, amely ezt a célt kívánja szolgálni.

2. A Magyar felfedezőről

A *Magyar felfedező* egy projektalapú, modellalapú (vö. Szita–Pelcz 2017) és korpuszinformált komplex tananyag, amely a Közös Európai Referenciakeret szerinti öt nyelvi szinten (A1–C1) készül, elsősorban a 12–13 éves gyermekek számára, s kitérve az ideális időkeret, a 11–14 éves korosztályban használható hatékonyan. A szerzők² a tananyag célcsoportjának elsősorban a származásnyelvi órákon tanuló gyermekeket tekintik, ugyanakkor úgy gondolják, hogy a tananyag több nyelvi szinten készülő fejezetei miatt magyar mint idegen nyelvi csoportokban is használhatóvá válhat. Jelenleg egy mintafejezet készült el mind az öt nyelvi szintre, tehát összesen öt fejezet, amely a Nemzetstratégiai Kutatóintézet támogatásának köszönhetően mindenki számára online formátumban is elérhető a magyarfelfedezo.hu weboldalon. A további fejezetek előkészületei pedig már zajlanak. A tanulmány következő részében ennek a tananyagnak a koncepcióját és szerkezetét szeretném bemutatni részletesebben, a meghatározásában szereplő fogalmakra – projektalapú, modellalapú, korpuszinformált – összpontosítva.

2.1. Miért projektalapú a tananyag?

A projektalapú nyelvoktatás egy olyan tanulóközpontú módszer (Fried-Booth 1997; Bilsborough é.n.), amely a 11–14 éves korosztállyal hatékonyan alkalmazható. Nagy előnye, hogy vegyes nyelvi szinten lévő csoportokban is jól használható. Mivel a magyar nyelvet tanuló gyermekcsoportok a kis létszám miatt sokszor vegyes nyelvi szintűek, ezt a

² A *Magyar felfedező* című tananyag szerzői Kasikci Katalin és Vermeki Boglárka; további információ: <https://magyarfelfedezo.hu/>

nyelvoktatási módszert találták a szerzők a legmegfelelőbbnek. A vegyes nyelvi szintű csoportok támogatása az egyik fő célja a projektnek, ezért erről még a későbbiekben, a tananyag szerkezete kapcsán is szó esik.

Ennek az oktatási módszernek, a projektmódszernek a megjelenése egészen az 1800-as évek végéig nyúlik vissza, és John Dewey nevéhez köthető, aki a *Pedagógiai hitvallásom* című művében beszélt a „cselekvés általi tanulás” (*learning by doing*) fontosságáról. A projektalapú oktatásnak számos meghatározása létezik (ld. Chard–Katz–Kogan 2014; Capraro 2013; Krauss – Boss 2013), amiben mindegyik megegyezik az az, hogy a projekteknek bizonyos szempontoknak meg kell felelniük. Ezek a következők a *Magyar felfedező* mintafejezetében található gyakorlati példákkal kiegészítve:

- (1) **A projekt egy kihívás, érdekes probléma vagy figyelemfelkeltő kérdés felvetésével kezdődik.** A *Magyar felfedező* 4.fejezetében egy valós problémára keresik a tanulók a megoldást. A városi állatkert tulajdonosa szeretné, hogy ne csak kisgyerekek és felnőttek látogassák az állatkertet, hanem a fiatalok is. Megkéri ezért a tanulókat arra, hogy készítsenek egy olyan reklámvideót az állatkert számára, amely a kortársaik számára vonzó lehet, aminek a segítségével az állatkertbe több fiatal tudnának becsalogatni.
- (2) **A végeredménye egy termék, amit nyilvánosságra hozunk, kiviszünk az osztályból, vagy vendégeket hívünk, hogy megleljünk.** A *Magyar felfedező* tanulók gyermekek az elkészült állatkert reklámvideót feltölthetik a magyarfelfedező.hu című weboldalra, de be is mutathatják a kortársaiknak, barátaiknak, vagy a családjuknak.
- (3) **A projekt elkészülése közben a gyerekek nemcsak a tananyagot sajátítják el, hanem különböző készségeket, képességeket is.** Például kommunikáció, kollaboráció, kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kooperáció, időbeosztás stb. A 4. fejezetben is fontos a kollaboráció és a kooperáció, hiszen a csapatokban dolgozó gyermekeknek különböző feladataik vannak: ki kell találniuk a forgatókönyvet, beszélniük kell az állatkertről, valakinek fel kell vennie a videót, valakinek pedig meg kell vágnia azt.
- (4) **Fontos az érdeklődése fenntartása. A projektet több tanórán keresztül készítik a gyerekek, közben érdekes feladatokat, önálló kutatást is végeznek.** Az érdeklődés fenntartását a *Magyar felfedező* szerzői a tananyagban található úgynevezett *kis projektekkel* próbálják meg elérni. Ezek a *kis projektek* szerves részeit képezik a fő projektnek, például egy felmérést kell a gyermekeknek készíteniük vagy éppen az állatkert térképét kell elkészíteniük.
- (5) Autentikusság:
 - (a) **Egy valódi probléma, amely hatással van a gyerekek életére, vagy számukra releváns téma. Egy olyan termék létrehozása, amely segíti a tanulók későbbi életét és munkáját.** Például megtanulnak csapatban dolgozni, vagy megtanulják egy számítógépes alkalmazás használatát. A mintafejezetben szereplő állatkert tulajdonosának problémája, miszerint kevés fiatal jár hozzájuk, egy valós probléma, de a 4. fejezet projektje nemcsak ezáltal válik autentikussá, hanem azáltal is, hogy elkészítése közben a gyermekeknek különböző infokommunikációs eszközöket és számítógépes programokat is meg kell tanulniuk használni, ami a későbbi életük során sok haszonnal járhat.
 - (b) **Autentikus, valódi, jelentéssel teli nyelvhasználat, a nyelvet eszközként használják a projekt elkészítéséhez.** A projekthez, valamint az elkészítése során történő kommunikációhoz a gyerekek használhatják a tananyagban található mintamondatokat, a kifejezésbankot, amely a kiegészítő anyagok között található, valamint a weboldalon lévő mintavideókat is. A videóban velük egykorú gyermekek és egy zoopedagógus beszél a Pécsi Állatkerttről.

- (6) **A tanulóknak van választási lehetősége, önállósága a projekt elkészítése során.** Ez nem azt jelenti, hogy a tanár passzív, hanem éppen az ellenkezőjét: aktívan támogatja a gyerekek munkáját, partnerré válik, együtt tanul velük. A 4. fejezet projektjéhez a gyermekek maguk választhatnak állatkertet, ez akár egy kitalált állatkert is lehet, valamint arról is ők döntenek, hogy milyen állatokat mutatnak be, illetve hogyan szerkesztik meg a videót.
- (7) **A tanulók kaphatnak időt az önreflexióra.**
- (8) **Értékelhetik egymás munkáját.** Nemcsak a tanár ad visszajelzést, hanem a gyerekek is egymásnak. Ez azért is fontos, mert ennek a korosztálynak már nem a tanár véleménye a legfontosabb, hanem a társaiké. Ezáltal egymást motiválják a jobb teljesítményre.
- (9) **Lehetőséget kapnak a visszajelzések alapján történő módosításra.** A *Magyar felfedező* egy fejezetére körülbelül tíz tanórát szánnak a szerzők, de javasolják a feldolgozásra szánt idő csoporthoz való igazítását. Így a pedagógusoknak van lehetőségük a visszajelzésekre és a javításra szánt időt is a tanmenetükbe illeszteni.

A *Magyar felfedező* szerzőinek meghatározása szerint **a projekt egy hiányosan definiált feladat, amelynek a kimeneti követelményei jól meghatározottak** (vö. Capraro 2013:4), **releváns a gyerekek számára, a termék elkészítése során pedig valódi nyelvhasználaton keresztül 21. századi képességeket és készségeket is elsajátítanak** (vö. Pieratt 2019). A tananyag egyik különlegessége a projektalapúság, mert nem sok olyan nyelvkönyv létezik más, szélesebb körökben tanult nyelvekből sem, amely projektalapúnak mondhatja magát.

A *Magyar felfedező* tehát egy projektalapú tananyag, amelyet kétféleképpen is használhatunk. Egyrészt valódi projektalapú (*project-based*) tananyagként a végső termékre koncentrálna, amit a tankönyvi feladatokkal előkészíthetünk és kiegészítünk, másrészt pedig projekttel támogatott (*project supported*) tananyagként is, amelynek során a tananyag kerül a középpontba, és a projektet mint a megtanulandó nyelvi mintázatok, kifejezések gyakorlására szolgáló eszközt használjuk.

2.2. Miért korpuszinformált a tananyag?

A *Magyar felfedező* célja, hogy a mai magyarországi gyermekek természetes nyelvhasználatát is bemutassa a magyarul tanulóknak. Ezt a természetes nyelvhasználatot a legkönnyebben korpuszokra támaszkodva tudjuk megfigyelni (Conrad 2000: 548). 1990 és 2010 között több olyan kutatás is született (ld. Biber–Conrad–Reppen 1998; Harwood 2005), amelyekben azt az eredményt kapták, hogy a nyelvkönyvek tartalma és a korpusznyelvészeti kutatások eredményei között van eltérés. Di Vito (1991), Gilmore (2004), Cheng és Waren (2007) például arra a következtetésre jutott, hogy a tananyagokban használt mintaszövegek nagyban eltérnek a korpuszokban található valós nyelvhasználatától, mások szerint a tananyagok készítői túl nagy mértékben támaszkodnak saját megérzéseikre, intuícióikra ahelyett, hogy a korpuszok empirikus adatait használnák forrásként (Hunston 2002; Biber–Reppen 2002), főleg a grammatika területét emelték ki, ahol a szerzők szinte automatikusan inkább a tradicionális megközelítést választották a tankönyvekben, sok esetben észre sem vették, hogy a tananyag készítése során bármiféle döntést is meghoztak volna (Biber–Reppen 2002: 200). Ehelyett például Biber és Reppen azt javasolja, hogy a gyakorisági vizsgálatok adataira kellene támaszkodniuk a szerzőknek, hogy a tanulók rendelkezésére álló jelentéssel teli nyelvi inputot növeljék (Biber–Reppen 2002: 207).

A korpuszok használata több területen is támogathatja a tananyagkészítők munkáját, például el tudják kerülni a megérzésekre való túlzott támaszkodást és ezáltal a rosszul reprezentált nyelvhasználatot is (McEnery–Xiao–Tono 2006), vagy segíthet egy szintezett

lexiko-grammatikai tanmenet elkészítésében, valamint megfelelő szövegek és valós szituációk kiválasztásában, amelyek eljátszása során a tanulók gyakorolhatják a tanult nyelvi elemeket (McCarten 2010: 415). A nyelvi formák gyakoriságának vizsgálatával például a korpusznyelvészet segítséget nyújthat olyan döntések meghozatalában, amelyek által a tananyag a valódi nyelvhasználatot fogja tükrözni (Conrad 2000), de a korpuszok használata más területeken is nagyon hasznos lehet. Ilyen a szókincs, a szókincs kapcsolata a különböző szövegtípusokkal (formális–informális stílus, írott vagy beszélt nyelv), grammatikai mintázatok (Kaltenböck–Mehlmauer-Larcher 2005), és a diskurzusjelölők használata (McCarten 2010). A tananyagok szerzőinek érdemes összevetni a tanítandó szókinccset a témával, a kontextussal, amelyben használják őket a kompetens beszélők, illetve a grammatikai mintázatokkal, amik gyakran megjelennek a környezetükben, így a korpuszokban található szövegek modellként is szolgálhatnak a tanulók számára (Kaltenböck–Mehlmauer-Larcher 2005: 72). Mark Koprowski (2005) cikkében például három angol nyelvkönyvet vizsgált meg a bennük található lexikai elemek hasznosságával kapcsolatban. Kutatásának eredménye az volt, hogy a vizsgált tankönyvekben található kifejezések egyharmada csak korlátozottan használható gyakoriságuk, valamint amiatt a regiszter miatt, amelyben megjelennek. Azt javasolja, hogy csak olyan kifejezéseket használjanak a szerzők a nyelvkönyvekben, amelyeknek a tudását maximálisan ki tudják használni a tanulók, és hagyják ki azokat a lexikai elemeket, amelyek felszínesek, illetve ritkán használtak (Koprowski 2005: 331).

A korpuszokat forrásként használó tananyagok tehát mintaként, modellként a valós nyelvhasználatot tükrözik, ellentétben a sokszor intuíciora és hagyományos megközelítésekre épülő más, korábbi tananyagokkal.

A *Magyar felfedező*t egy beszélt nyelvi és egy írott nyelvi korpusz is informálta. A fejezetek témakörei egyrészt 11–14 éves gyermekekkel készült felmérések eredményei alapján kerültek kiválasztásra, másrészt pedig az ECL Junior nyelvvizsga témaköreihez is jól illesztettek. A tananyagkészítéséhez használt *KorSzak* gyermeknyelvi korpuszban (ld. Baumann et al. 2020) gyermekek párbeszédei és beszélgetései találhatóak. A videó- és hangfelvételek 6–8.osztályos tanulókkal, a 12–14 éves korosztály tagjaival készültek. Az adatközlő gyermekek a kiválasztott tizenkét témakörrel (*állatok, influenzaszerek, Harry Potter, kirándulás, kreatív hobbi, kutyák, technológia, természet, saját történet / régi emlék, sorozatok, sport, utazás*) készített gondolatterképek segítségével beszélgetnek egymással. Az így rögzített anyagok leírata az *Alrite* beszédfelismerő program segítségével történt, majd ezek után kezdődött meg a korpusz elemzése. A tananyag ezen kívül egy írott nyelvi korpuszt is használ, amelyben gyermekek fogalmazásai, illetve az adott témákhoz kapcsolódó magazin cikkek, tankönyvek és ismeretterjesztő könyvek szövegei találhatóak.

2.3. *Miért modellalapú a tananyag?*

A *modellalapú nyelvoktatás* módszere jól kapcsolódik a korpuszinformált tananyagoknak a felhasználásához. A módszer arra a megfigyelésre épül, amely szerint a kompetens nyelvhasználók megnyilatkozásaikban nagy arányban használnak részben vagy egészben rögzült szókapcsolatokat, modellként támaszkodnak ezekre (Szita–Pelcz 2017: 263). A modellalapú tananyagokra jellemző a nagy nyelvi input használata és a spirális szerkezet. A nyelvoktatás során a nyelvi produkciót mindig egy a nyelvi mintákat megfigyelő szakasz előzi meg (Szita–Pelcz 2017: 264); a korpuszinformált tananyagok jó lehetőséget biztosítanak erre. A szövegekben található többszavas nyelvi egységek, szókapcsolatok a modellalapú tananyagokban különböző variációkban újra és újra előkerülnek, így az ismétlés által sokkal könnyebben tudják megtanulni őket a nyelvtanulók. A lexika feldolgozásán kívül ez a tanulási

módszer meghatározza a grammatika elsajátításának menetét, hatással van a készségfejlesztés valamennyi területére, a kiejtés fejlesztésére, a feladattipológiára, vagy a gyakorlások menetére. A módszer számos előnnyel járhat a nyelvtanulók, így a gyermekek számára is. A természetes nyelvhasználatot tükröző modell segítségével a gyerekek is könnyebben tudnak megnyilatkozásokat alkotni, beszédük pedig folyékonyabbnak és pontosabbnak is tűnik a modellek használatával.

A *modellalapú nyelvoktatás* módszere alapján készülő *Magyar felfedezőre* is jellemző a nagy nyelvi input használata, valamint a spirális szerkezet is. Az öt nyelvi szintre készült mintafejezet tematikája azonos, ugyanakkor egyre bővülő szókincset ad a nyelvtanulóknak, és más-más nyelvi szerkezetek tanítását tűzte ki célul. A későbbiekben látható lesz, hogy ez a spirális szerkezet az egy nyelvi szintre készült fejezetekben is megtalálható. A tananyag szövegvariációkkal dolgozik, a szövegekben pedig a korpuszból gyakoriság alapján kiválasztott többszavas nyelvi egységek, szókapcsolatok jelennek meg, segítve ezzel, hogy a tanulók könnyebben megjegyezzék őket. Jó példa lehet erre az A2-es nyelvi szintre készült mintafejezetből a következő:

- (1) *Az elefánt Afrikában él. A szürke színű állat **akár 3 méter is lehet.*** (67. oldal, 8. feladat)
- (2) *Még az elefántnál is nehezebb az óceánban élő bálna. Súlya elérheti a 140 000 kilogrammot, a hossza pedig **akár 30 méter is lehet.*** (69. oldal, 3. feladat)
- (3) *Egy degu kisebb, mint egy nyúl, de hosszabb a farka. A farka **akár 15 cm hosszú is lehet.*** (75. oldal, 5. feladat)
- (4) *A következő állat a fóká. Fókák élnek az Északi- és a Déli-sarkon is. Kb. 50 centiméter magas, és a súlya **akár 20 kilogramm is lehet.*** (A2-es videó)

Ezek a nyelvi egységek, ahogy már fentebb említésre került, azért lényegesek, mert a kompetens nyelvhasználók megnyilatkozásaiban nagy arányban fordulnak elő. Az alkalmazásuk által pedig a tanulók nyelvhasználatát természetesebbnek, beszédprodukciónak pedig fluensebbnek érzékeljük.

2.4. A tananyag szerkezete






A *Magyar felfedező* egy fejezetét összesen körülbelül tíz negyvenötperces órán lehet feldolgozni, amelyből a projektet előkészítő tananyag hat, a kiegészítő magyar kultúrával kapcsolatos anyag egy, a projekt elkészítése és bemutatása három tanórát vesz igénybe. Természetesen a csoportok képességeihez és lehetőségeihez alkalmazkodva kevesebb vagy több időt is adhatunk a gyermekeknek. Minden fejezet öt nyelvi szinten készül (KER szerinti A1–C1) és hasonló szerkezettel rendelkezik, így könnyebbé válik a differenciálás a vegyes nyelvi szintű csoportokban. A fejezetek tartalmazznak szókincs-, hallott szövegértést, olvasott szövegértést, beszéd-készség- és íráskészség-fejlesztést megcélzó feladatokat. A tananyag tanórákra bontott, minden tanórán mind a négy készség (beszéd-készség, beszédértés, íráskészség, olvasás) fejlesztése zajlik, de egy-egy óra egy vagy két készségre fokozottan koncentrálnak. Például az első órán általában a beszédértés kerül a középpontba, míg a másodikon az olvasott szövegértés. Minden fejezethez tartozik egy a témával kapcsolatos kiegészítő anyag a magyar kultúrához kapcsolódóan.

A tananyag fejezeteinek témái minden nyelvi szinten azonosak, de ezen kívül vannak a nyelvi szinteken átívelő, kapcsolódó feladatok is bennük, amelyek lehetőséget biztosítanak arra, hogy a vegyes nyelvi szinten lévő gyerekekből álló csoportok időnként együtt is dolgozhassanak (2. táblázat).

Kapcsolódó feladatok

A 4.fejezet feladatai:

A1	A2	B1	B2	C1
5.f.	7.f.		6.f.	4.f.
Kis projekt: kártya készítése		Kis projekt: fajtábla készítése		
		20.f.	19.f.	
		21.f.	20.f.	
		22.f.	21.f.	
		23.f.	22.f.	
		24.f.	23.f.	
Milyen háziállat illik hozzám? - Kvíz				
	20.f.	25.f.		
	23.f.	29.f.		
Kis projekt: felmérés készítése				
30.f.	24.f.			
31.f.	25.f.			
	26.f.	31.f.		
Projekt: Reklámvideó készítése egy állatkert számára				

 azonos feladatok
 hasonló feladatok
 projekt
 kvízzjáték
 projekt előkészítő feladat

2. táblázat: Nyelvi szinteken átívelő, kapcsolódó feladatok a Magyar felfedezőben

A Magyar felfedezőben lévő kapcsolódó feladatokon kívül a projekt is azonos az összes nyelvi szintre készült fejezetben, a mintafejezetben például egy állatkertről szóló promóciós videó elkészítése a feladatunk. A tananyagban lévő szókincs és a tanult nyelvi formák biztos alapot nyújtanak a projekt megvalósításához, de ezeket rugalmasan kell kezelnünk, mert a projekt elkészítése során felmerülhetnek más igények is; például olyan állatok nevei, amelyek nincsenek a szókincsfelkészítő részben. Ilyen esetben a pedagógusok nyugodtan segíthetnek a gyerekeknek, kiegészíthetik az anyagot.

A projektfeladat elkészítését (3. táblázat) több kisebb lépésre bontottuk, az úgynevezett kis projektek fontos részét képezik a fejezeteknek, hiszen egyrészt időnként újra ráirányítják a figyelmünket a fő projektünkre, másrészt elő is készítik azt. Ilyen kis projektfeladat például A1-es nyelvi szinten egy felmérés készítése a csoportban, ahol a csoport tagjai által kedvelt állatok neveit gyűjtjük össze, vagy C1-es nyelvi szinten az álcázó állatok jobb megismerése. A projektfeladatot mindig az adott nyelvi szinthez igazodva támogatja is a tananyag: szókincset, hasznos kifejezéseket, illetve mintaszövegeket és mintavideókat is tartalmaz.

1. lépés	2. lépés	3. lépés	4. lépés	5. lépés
A projekt bemutatása, céljainak ismertetése, beszélgetés a termék bemutatásainak lehetőségéről.	Csoportok alkotása, ötletelés, tervezés.	Adatgyűjtés, újra tervezés, amennyiben szükséges.	A termék elkészítése, a bemutató szervezése és a bemutató gyakorlása.	Bemutató, egymás termékének megtekintése, külső érdeklődők bevonása, értékelések és visszajelzések.

3. táblázat: A projekt elkészítésének lépései

A *Magyar felfedező*höz tartozó weboldalon a mintafejezethez készült több mint kétszáz interaktív feladat található, amely az órán vagy az órák után, otthon is használható. Ezenkívül ott található meg a tananyag hanganyaga, a hozzá készült videók, valamint a pedagógusoknak és szülőknek szóló kiegészítő anyagok. A tanárok felkészülését támogató anyagok például a Tanári kézikönyv, amely óravezetés-javaslatokat és megoldókulcsot is tartalmaz, kiegészítő képek, kártyák és feladatlapok, valamint az órákon is használható szöveget és kifejezések.

3. Összegzés

A *Magyar felfedező* szerzőinek célja, hogy olyan magyar nyelvi tananyag készüljön a fiatal tanulók számára, amelynek a feldolgozása közben a ma Magyarországon élő kortársaik nyelvhasználatát is felfedezhetik, a tananyag témái legyenek relevánsak számukra, tanítási módszerében pedig illeszkedjen az igényeikhez. Kifejezetten a 11–14 éves gyerekeknek még nem készült magyar nyelvkönyv; a tananyagok többsége egy szélesebb korosztály számára íródott. A nagyobb igényeket kielégíteni kívánó tananyagok nem minden esetben válnak motiválónak a tinédzserek számára, a motiváció pedig elengedhetetlen ennek a korosztálynak a tanítása során.

A természetes nyelvhasználat megfigyelését a *Magyar felfedező* korpuszinformáltsága teszi lehetővé, valamint ezáltal a tananyag szerzőinek sem kellett a saját megérzéseikre hagyatkozniuk a készítésekor. Tanítási módszerét tekintve modell- és projektalapú.

Modellalapú, mert a korpuszból gyakorisági vizsgálatok eredményei alapján kiválasztott, nagy kommunikációs értékkel rendelkező, hasznos szókapcsolatokat modellként a nyelvtanulók számára biztosítja. A kiválasztott lexikai egységekkel a fejezetek során a gyermekek különböző szövegvariációkban újra és újra találkozhatnak, amely megkönnyíti a megtanulásukat. A beszédprodukciónak ezek által a szókapcsolatok által természetesebbé, folyékonyabbá válik.

Projektalapú, mert a gyermekek olyan projektek megvalósításán keresztül tanulhatnak, amelynek témái relevánsak számukra. A projektek segítségével jelentéssel teli nyelvhasználaton keresztül gyakorolhatják azokat a nyelvi szerkezeteket, amelyek a termék elkészítéséhez szükségesek, valamint 21. századi készségeket (kollaboráció, kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kooperáció, időbeosztás) is elsajátíthatnak, illetve fejleszthetnek az elkészítése közben. A projektalapú nyelvoktatás a különböző nyelvi szinteken lévő gyermekek csoportjaiban is jól alkalmazható. A vegyes nyelvi szintű csoportokat támogatja az is, hogy a *Magyar felfedező* fejezetei hasonló szerkezettel rendelkeznek, valamint olyan nyelvi szinteken átívelő, kapcsolódó feladatok is találhatóak bennük, amelyek során együtt is dolgozhatnak a különböző szinten lévő gyermekek.

Jelenleg öt fejezet készült el a tananyagból, egy-egy a Közös Európai Referenciakeret szerinti A1–C1-es nyelvi szinten. A mintafejezet online elérhetőségét, az interaktív feladatok megvalósulását a *Nemzetstratégiai Kutatóintézet* támogatta. A weboldalon megtalálható a fejezetekhez tartozó hanganyag, videó, valamint a kiegészítő anyagok. A további fejezeteknek pedig már zajlanak az előkészületei.

Irodalom

- Baumann T. – Majoros J. – Pelcz K. – Schmidt I. – Szita Sz. – Vermeki B. 2020. Bemutatkozik a Korpusznyelvészeti és Szakmódszertani Munkacsoport. *Hungarológiai Évkönyv* 21/1–2: 32–41.
- Biber, D. – Conrad, S. – Reppen, R. 1998. *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Biber, D. – Reppen, R. 2002. What does frequency have to do with grammar teaching? *Studies in Second Language Acquisition* 24: 199–208.
- Bilsborough, K. é.n. *TBL and PBL: Two learner-centred approaches*. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/tbl-pbl-two-learner-centred-approaches/> (letöltve: 2021.10.09.)
- Capraro, R.M – Capraro, M.M – Morgan, J.R. (szerk.) 2013. *STEM Project-Based Learning*. Sense Publishers, The Netherlands, Rotterdam.
- Cheng, W. – Warren, M. 2007. Checking understandings: Comparing textbooks and a corpus of spoken English in Hong Kong. *Language Awareness* 16(3): 275–291.
- Conrad, S. 2000. Will corpus linguistics revolutionize grammar teaching in the 21st century? *TESOL Quarterly* 34: 548–560.
- Dewey, J. 1976. *Pedagógiai hitvallásom. A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Di Vito, N. O. 1991. Incorporating native speaker norms in second language materials. *Applied Linguistics* 12: 383–396.
- Fried-Booth, D. L. 1997. *Project work*. 8th ed. Oxford University Press, Oxford.
- Gilmore, A. 2004. A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal* 58: 363–374.
- Harwood, N. 2005. What do we want EAP teaching materials for? *Journal of English for Academic Purposes* 4: 149–161.
- Hunston, S. 2002. *Corpora in applied linguistics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kaltenböck, G., – Mehlmauer-Larcher, B. 2005. Computer corpora and the language classroom: on the potential and limitations of computer corpora in language teaching. *ReCALL* 17(1): 65–84.
- Katz, L. G. – Chard, S. C. – Kogan, Y. 2014. *Engaging Children's Mind – The Project Approach*. Praeger, ABC-CLIO, USA, Santa Barbara, California.
- Koprowski, M. 2005. Investigating the usefulness of lexical phrases in contemporary coursebooks. *ELT Journal* 59: 322–332.
- Kovács, J. 2009. *A gyermek és az idegen nyelv*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Krauss, J. – Boss, S. 2013. *Thinking Through Project-Based Learning – Guiding Deeper Inquiry*. Corwin, Sage Publishing, UK, London.
- Kuster, S.M. – van Weerdenburg, M. – Gompel, M., Bosman, A.M.T. 2018. Dyslexie font does not benefit reading in children with or without dyslexia. *Ann. of Dyslexia* 68: 25–42.
- McCarten, J. 2010. Corpus-informed course book design. In A. O’Keeffe – M. McCarthy (eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Routledge, London. 413–427.
- McEnery, T. – Xiao, R. – Tono, Y. 2006. *Corpusbased language studies: An advanced resource book*. Routledge, London.
- Pieratt, J. 2019. *CraftED*. <https://craftedcurriculum.com/what-is-pbl/> (letöltés: 2021.10.09.)
- Pinter, A. 2011. Language Learning Processes in Childhood: First and Second Languages. *Children learning second languages*. Palgrave Macmillan, Houndmills, Basingstoke, Hampshire. 49–65.
- Szita Sz. – Pelcz K. 2017. Modellalapú nyelvtanítás – Természetes nyelvhasználat a tanteremben és a tanterem kívül. *THL: A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 1–2: 262–269.
- Ur, P. 2012. *A course in English language teaching*. Cambridge Teacher Training and Development. Cambridge University Press, Cambridge.

Vermeke, Boglárka

***Magyar felfedező* – a work in progress Hungarian language teaching material for children**

Magyar felfedező [Hungarian Explorer], presented in this paper, is a corpus-informed, model- and project-based Hungarian as a second language (HSL) teaching material, whose main purpose is to allow young learners to discover the natural language use of similar aged children living in Hungary today. *Magyar felfedező* is a unique venture in that it is the first complex HSL teaching material that focuses specifically on 11–14-year-olds and leads students from level A1 to level C1. The paper discusses how *Magyar felfedező* aims to facilitate the learning motivation of this group by selecting relevant topics for them and by adapting special teaching methods to suit their needs and expectations.

IV. TANKÖNYVEK A VÁLTOZÓ VILÁGBAN

Felleg József

Szalay Imre „Magyar nyelvtudománya: rövid oktatásokban a kezdő tanulóknak számára” (1833, ötödik javított kiadás)

1. Bevezető gondolatok

A 19. századot a nemzeti érdeklődés ébredő korszakának szokták nevezni: a nemzetek ebben az időszakban fokozott érdeklődést mutattak önmaguk definiálása iránt; megpróbálták meghatározni másoktól való különbözőségüket. A nemzeti történelem és a nemzeti identitás vonatkozásában nemcsak a megkülönböztető jegyek, hanem a hasonlóságok is a felszínre bukkantak. Ugyanakkor az identitáshoz kapcsolódóan a nyelv szintén előtérbe került: az egyes nyelvek közötti hasonlóságok és különbségek feltárása együtt járt a (saját) nyelv leírásának, a nyelvi szabályok meghatározásának igényével. Ezzel párhuzamosan felmerült annak a kérdése is, hogyan lehetne az adott nyelvet megtanítani nem anyanyelvi beszélők számára: nagy lendületet kapott a nyelvtanítás és nyelvkönyvszerkesztés.

A magyart tanító nyelvkönyvek többségét ebben az időszakban németek számára írták német nyelven, de ezeket sokszor magyarra is lefordították. Ilyen volt például a magyar mint idegen nyelv területén jól ismert Riedl Szende 1858-as műve, amelyet átdolgozva magyarul is kiadtak 1866-ban Pesten (Pelcz 2008). A jelen tanulmányban egy talán kevésbé ismert szerző, Szalay Imre közvetítő nyelv nélküli művét, a *Magyar nyelvtudománya: rövid oktatásokban a kezdő tanulóknak számára* című könyvet (1833, ötödik javított kiadás) mutatom be (1. ábra). A művet több nyelvre is lefordították; a jelen tanulmányban az eredeti egy nyelvű kötetet elemzem.



1. ábra: Szalay nyelvkönyvének borítója (1833)

2. A könyv szerzőjéről

A szerző, Szalay Imre veszprémi kanonok, egyetemi tanár, teológiai doktor, a Magyar Tudományos Akadémia tiszteleti tagja volt. 1787. november 2-án született Szombathelyen. A latint és bölcseletet szülőhelyén, hittant négy éven át Pesten tanult. 1816-ban a teológia doktorává avatták. 1817-ben a szombathelyi püspöki főiskolán tanárkodott ideiglenesen, és itt mint szentszéki bíró és zsinati vizsgáló is működött. Később pályázatot nyújtott be a magyar királyi egyetemen 1811-től üresen álló lelkipásztorság és egyházi szónoklat rendes tanára poszt betöltésére, amely állást 1825-től töltötte be. Emellett a bölcseleti kar tagja, majd 1827 és 1828 között a teológia kar dékánja lett. 1834-ben veszprémi kanonokká történő kinevezése után elhagyta tanári állását, és Veszprémbe költözött. Az MTA első nagygyűlésén, 1831. február 20-án levelező, 1832 márciusában rendes, 1834. november elején pedig tiszteleti tagjává választotta. 1840-től békéscsaba apát, zalai főesperes, 1843-tól a veszprémi káptalanban örkanonok lett. Ezenkívül a Szent Anna növendéktársa tanítóképző intézet igazgatói posztját is betöltötte, illetve Veszprém, Zala és Esztergom vármegyék táblabírája is volt. 1848. szeptember 17-én Veszprémbe halt meg (Szinyei 1909).

Íróként az egyházi szónoklat és a nyelvtanítás terén született munkája.¹ Kortársai szemében elsősorban tízkötetes egyházibeszéd-gyűjteményével szerzett érdemet, melyben a dunántúli jelesebb katolikus hitszónokok beszédeit adta közre. A jelen elemzés tárgyát rövid nyelvtana képezi, amelyet a pesti apácanöveldei iskola részére 1828-ban írt *A magyar nyelvtudomány rövid foglalatja* címmel. A művet több nyelvre is lefordították, és többször is kiadták.

3. A könyvről általában

A közvetítő nyelv nélküli, száznegy oldalas kötet címlapján a következő olvasható: *SZALAY IMRE' MAGYAR NYELVTUDOMÁNYA RÖVID OKTATÁSOKBAN A' KEZDŐ TANÚLÓK' SZÁMÁRA. Ötödik megjobbított Kiadás. PESTEN 1833.* A következő oldalon egy Quintilianustól származó idézet található latinul – egy részlet szerkesztett változata a *Szónoklattan* első könyvéből: „*Ezért nehogy valaki megutálja a nyelvtant mint apró elemeket, mert sok finom dolog jelenik meg azoknak, akik e szent belső térhez közelednek, ami nemcsak kiélezheti gyermeki eszüket, hanem elmélyült tanulást és tudást is gyakorolhatnak általa*” [saját fordításom angolból, Buttler (1920) nyomán]. Előszó híján a cím és a mottó alapján arra következtethetünk, hogy a könyv a magyar nyelv szerkezeti elemeire koncentrált, illetve azok ismertetésére és gyakoroltatására.

Egy korabeli kritikus, Guzmics (1829) üdvözölte a könyv megszületését, mert úgy vélte, segítségként nyújt a tanítóknak a leányok magyarra tanításában, így mozdítva elő a magyarosodást, a magyar nyelv terjesztését (ahogyan azt az első kiadás előszavában maga a szerző is hangsúlyozza). Noha Guzmics dicséretesnek tartja, hogy ha magyarul kicsit is ért a fiatal, akkor ebből a könyvből megkapja, ami a nyelv elsajátításához kell, mégis hiányol két dolgot: a példának felhozott szavak idegen nyelvű fordítását, illetve a gyakorláshoz használható szövegeket, amiket – mint látjuk majd – a későbbi kiadásban pótol a szerző. Guzmics pozitívként emeli ki, hogy a könyv sokféle nyelvi elemet, jelenséget mutat be értékítélet nélkül. Megjegyzi, hogy noha léteznek nyelvi értékítéletek, azoknak valóban nincs helyük a kezdőknek nyelvet tanító könyvben. A helyes olvasásról szóló résznél megemlíti, hogy azzal nem csak kisebbek, de akár (más anyanyelvű) felnőttek is megtanulhatnak helyesen olvasni. A helyesírás kapcsán azonban feleslegesnek gondolja bizonyos írásjelek,

¹ Ld. *A Pallas nagy lexikonának* szócikkét: <https://mek.oszk.hu/00000/00060/html/095/pc009527.html#8>

valamint az összetett szavak elválasztásának a tanítását, és a hiányjelezést is felrója bizonyos esetekben. Ezenkívül az E/2 felszólító módú alakok ingadozását emeli ki negatívumként, a *lesz* és az *enyém* alakot, valamint a névelő felesleges használatát, és nyomdai hibákat is felsorol. Összességében azonban Guzmics (1829) örömmel fogadja Szalay könyvét.

A reformkor idején óriási lendületet vett a magyar nyelv kérdéseivel való foglalkozás. A nagy nemzeti felbuzdulás hatására a nemzeti nyelv iránt érzett tisztelet és szeretet hatása alatt sokan hazafiúi kötelességüknek érezték, hogy a magyar nyelv sajátosságait kutassák. Egyetértés uralkodott abban, hogy a magyar nyelvet tanítani kell, csak a *hogyan* kérdésében nem egyeztek sokszor. A korszak egyik nagy eredménye, hogy körvonalazta az egységes nyelvi normákat. Hangtani vonatkozásban a különböző nyelvtanok ebben a korban még tükrözték az ingadozást a nyelvjárási formák és az alakuló egységes hangállomány között, de már terjesztették az egységes formát (Chikán 1971). Ugyanakkor még nem vált szét a tankönyv és a tudományos kézikönyv műfaja, a legtöbb – a középszintű iskolában – tankönyvként használt mű egyben tudományos kézikönyv is volt (Fehér 1999). Nem vált ketté a nyelvkönyv és a nyelvről szóló tudományos kézikönyv műfaja sem, bár észrevehető volt egy lassú eltolódás a könnyedebb, élvezhetőbb stílus, a közérthetőség felé, hiszen a kor nyelvtanai nyelvtanítási, nem pedig tudományos céllal íródtak (Pelcz 2008).

Mindez Szalay művére is igaz. Sikere, többszöri kiadása részben annak volt köszönhető, hogy az egységes kiejtést és helyesírást szorgalmazta. Másfelől a katekizáló megközelítés, a 'rövid kérdésekre adott rövid feleletek' módszer is segítette az anyag elsajátíthatóvá tételét. Egyrészt tehát a nyelvi normákhoz való kötődés, másrészt az anyag módszeres feldolgozására való tudatos törekvés eredményezte, hogy Szalay nyelvtanát valóban használták a korabeli iskolákban. Hogy kik, arra abból lehet következtetni, hogy a szerző eredeti előszavában megjegyzi: alap nélkül nem lehet építkezni; a kisebbek magyarra tanítása nagyon fontos a nemzet művelődésének szempontjából (Chikán 1971). Ennek alapján nagy valószínűséggel nem magyar anyanyelvű tanulók oktatásában használták a könyvet.

4. A könyv felépítése és módszere

A könyv négy részből áll: egy bevezetőből, három fő tartalmi egységből és egy záró részből. A *Bevezetés* csupán két kérdés–válasz párt tartalmaz. Ezekből kiderül, mit ért a szerző nyelvtudomány alatt, és milyen részekre osztja fel azt. A nyelvtudományt szabályok összességének tartja, amelyek szerint megtanulhatunk helyesen olvasni, írni és beszélni magyarul. Ebből látszik, hogy a szerző *nyelvtudományon* mai szóval élve inkább *nyelvtudást* ért. Az ide tartozó szabályokat Szalay három csoportba sorolja: egy részük a helyes kiejtésre és írásra (kiejtés és helyesírás), másik részük a szavakra (szóalaktan, szófajtan), harmadik részük pedig a mondatra vonatkozik (mondattan). Ennek megfelelően a könyv első tartalmi része *A' helyes Kimondásról 's Írásról* szól (1–8. oldal), ezt követi *A' Szónyomozásról* címet viselő második, egyben legterjedelmesebb rész (9–78. oldal), majd pedig *A' Szókötésről* című egység következik (79–97. oldal). A kötetet záró rész neve *Példák a' Gyakorlásra* (98–104. oldal).

A könyv kérdezve tanít: minden információt kérdésre adott válaszban tár a tanuló elé. Ez az eljárás megfelel a korabeli iskolai gyakorlatnak; szinte olyan, mint egy katekizmus. Kérdés–felelet formájában ismerteti a magyar nyelv szabályait, ugyanakkor gyakorlatokat is csatol hozzájuk.

5. Az egyes fejezetek bemutatása

5.1. A' helyes Kimondásról 's Írásról

A Bevezetés utáni első, A' helyes Kimondásról 's Írásról szóló nyolcoldalas rész a kiejtést és a helyesírást taglalja. Az egység első felében a betűk és a hangok kapnak szerepet. A szerző leírja a magyar ábécét, és kijelenti, hogy ahány hang van a magyar hangrendszerben, annyi betű szerepel az ábécében. Megkülönbözteti a magán- és a mássalhangzókat. A magánhangzókról hosszúságuk (rövidék és hosszúak) és elől–hátluképzettségük (magasak és mélyek) szerint csoportosítja, illetve kiemeli az *i*-t és az *e*-t mint középhangzókat. A mássalhangzókat egy- és kétjegyűek csoportjára osztja. Az utóbbiban szerepel a *cz* [c] és a *ds* [dzs] is. Az idegen eredetű szavak és nevek kapcsán megemlíti, hogy ezek további betűket tartalmazhatnak, de azokat nem gyakoroltatja később. A következő oldalon szereplő ábécé betűihez szavakat csatol, és a hallás és kimondás módszerét javasolja a tanuláshoz. Külön jegyzetben hívja fel a figyelmet a hosszú és rövid magánhangzók jelentés-megkülönböztető szerepére, továbbá arra, hogy a magyar nyelv a latin betűs írásrendszert használja. A mássalhangzóknál a zöngés és zöngétlen párok tagjainak felcserélését emeli ki hibalehetőségként a nem magyar anyanyelvűek esetében (magukat a terminusokat nem használja), illetve a hasonulásokról mondja, hogy megnehezíthetik a nyelvtanulók dolgát. Ezután a szótag fogalma és a szótagolás szabályai következnek.

Az első egység második része az írott szöveg fel- vagy kiolvasásáról és a helyesírásról szól. A szerző felhívja a figyelmet, hogy mindegyik leírt / elolvasott betűt ki kell ejteni hangként, figyelni kell a hangsúlyra és a szótagok rövidségére, illetve hosszúságára, valamint a szünetekre, melyeket az írásjelekkel kapcsol össze. A helyesírás kapcsán meghatározza annak fogalmát, majd leírja, mikor kell nagybetűt használni, hogyan kell szótagolni (elválasztani), és hogyan kell helyesen használni az írásjeleket.

5.2. A' Szónyomozásról

A könyv második s egyben legterjedelmesebb része A' Szónyomozásról címet viseli. Az egység tulajdonképpen tartalma a szóalaktan és a szófajtan. A fejezet egy rövid általános bevezetővel kezdődik, melyben kiderül, hogy a *szónyomozás* a szavak felismerését és elkülönítését, megkülönböztetését jelenti, illetve a *beszéd részeinek* ismeretét. A szerző a beszédet a szavak különböző fajtáiból összeálló értelmes egységnek tekinti. A szavak fajtái között elkülöníti az „egytagu”-akat és a „többtagu”-akat, valamint az egyszerű és az összetett szavakat; reflektál a tö- és a származékszavak különbözőségére. A *beszéd részein* a szófajokat érti. Szól a hangrendi illeszkedésről a ragozás és a képzés („származtatás”) során, és felhívja a figyelmet, hogy ez alól kivételt jelentenek az *i*-re és a *-ság/-ség* képzőre végződő szavak, valamint megemlíti az *a*-ra és *e*-re végződő szavak esetében a megnyúlás jelenségét.

Kilenc szófajt különít el (2. ábra).

Hány része van a' beszédnek.
Kilencz: 1. A' Névmutató; 2. Név; 3. Névmás; 4. Ige; 5. Részesülő; 6. Határozó; 7. Elöl-utól-járó; 8. Egybefoglaló; 9. Közbevető vagy Indulatjelentő.

2. ábra: A Szalay által felsorolt szófajok (1833)

A szerző *névmutatón* mai terminussal névelőt ért: beszél a határozott és a határozatlan névelő, valamint az *a* és az *az* használatáról. A *név* kategória mai elnevezése névszó, melynek fogalmát Szalay a következőképpen határozza meg: „mind az, a’ mi bizonyos tárgyat vagy annak tulajdonságát jelenti” (3. ábra):

Mi a’ Név?
Név mind az, a’ mi bizonyos tárgyat vagy annak
tulajdonságát jelenti p. o. föld, nap, lélek, jó nagy,
széd ’s a’ t.

3. ábra: A névszó meghatározása Szalay könyvében (1833)

A *név* osztályba sorolja Szalay a főnevet (melyen belül elkülöníti a tulajdon- és a köznevet), a melléknevet és a számnevet (ez utóbbit mint a melléknév egyik altípusát), s ezek felismerésére a rákérdezéses technikát javasolja. A főnevek kapcsán először (mint másutt is mindig) a szófaj *származását* (derivációját), vagyis a főnévképzést tárgyalja. Bemutatja, milyen *ragasztékokkal*, azaz (derivációs) toldalékokkal alkothatók főnevek más főnevekből (4. ábra), melléknevekből és igékből. (Ezek közül sokat már nem képzett szóként érzékel a mai „naiv” beszélő.) A szerző úgy gondolja, hogy a képzés mint szóalkotási mód hasznos lehet a diákok számára szókincsük gyarapításához, a képzett melléknevek kapcsán pedig megjegyzi, hogy azok hallás utáni begyakorlással sajátíthatóak el legjobban.

1-ször: Főnevekből, illy ragasztékokkal:

ály, ély: lap-ály, sereg-ély.
ász, ész: vad-ász, kert-ész.
asz, esz: szak-asz, rek-esz.
ány, ény: lap-ány, lep-ény, er-ény.
cza, cze: kan-cza, kemen-cze.
csa, cse: tó-csa, szem-cse.
ék: táj-ék, árny-ék.
ka, ke: madár-ka, tó-ke.
mány, mény: tok-mány, re-mény.
né: király-né, szabó-né.
nok, nek: pohár-nok fegyver-nek.
ság, ség: király-ság, ember-ség.
tyú, tyú: sarkan-tyú. kész-tyú.
vány, vény: bál-vány, ör-vény.

4. ábra: Főnévképzők Szalay könyvében (1833)

Ezután fordul a szerző a névszók *hajlítása*, vagyis ragozása felé. Megemlíti, hogy a névszóknak van száma és esete, bemutatja a többes számot, majd rátér az esetrendszerre, az esetragozásra, melyet *ejtésnek*, illetve *ejtegetésnek* nevez. Mint az 5. ábrán is látható, az esetragot olyan toldaléknak tekinti, amely a névszó bizonyos állapotát jelenti. A következő eseteket sorolja fel: (1) *nevező* (alanyeset), (2) *nemző vagy birtokos* (birtokjelezés) – itt megjegyzi, hogy a tulajdonnevek birtokjeles alakjához további esetrag illeszthető: pl. *Péterétől*, (3) *tulajdonító* (részeseset), (4) *szenvető* (tárgyeset), 5) *hívó* (a latin vokatívusz mintájára; tulajdonképpen az alanyeset indulatszóval kiegészítve, megszólításként), (6) *határozó* (a határozóragokkal ellátott lexikai esetek). Lábjegyzetben közli Szalay, hogy az eseteket a latin és német esetrendszer szerint érdemes tanítani.

Mi az ejtegetés?

Az ejtegetés a' névnek bizonyos állapotot jelentő ragaszték, az az ejtések által változtatása.

Hány ejtére van a' névnek?

Mind a' két számban e' következő hat: *)

1. nevező, 2. nemző, vagy birtokos; 3. tulajdonító,
4. szenvedő, 5. hívó, 6. határozó.

5. ábra: Az esetrendszer Szalay könyvében (1833)

Először a mutató névmás eseteit vázolja fel egyes és többes számban (6. ábra), majd a főnév esetragos formáit taglalja. A *tulajdonító ejtés*, vagyis a dativus kapcsán megjegyzi, hogy a rag eleve birtoklást jelentő szónál elhagyható. A *szenvedő ejtés*nél, vagyis a tárgyesetnél bemutatja a megalkotás módját, majd felsorolja a kivételeket (pl. hangzovesztő, rövidülő, v-vel bővülő tövek). A *-t*-t kapcsoló kötőhang tárgyalásakor felhívja a figyelmet a jelenség összefüggésére a többes számú alakokkal.

E g y e s S z á m.

Ejtések.	1. Nevező	az,	ez,
	2. Birtokos	az-é,	ez-é, **)
	3. Tulajdonító	an-nak,	en-nek,
	4. Szenvedő	az-t,	ez-t,
	5. Hívó	az,	ez,
	6. Határozó	at tól,	et-től.

T ö b b e s S z á m.

Ejtések.	1. Nev.	az-ok,	ezek,
	2. Birtok.	azok-é,	ezek-é,
	3. Tulajd.	azok-nak,	ezek-nek,
	4. Szenv.	azok-at,	ezek-et,
	5. Hív.	az-ok,	ez-ek,
	6. Határ.	azok-tól,	ezek-től.

6. ábra: A főnévi mutató névmás ragozása Szalay könyvében (1833)

A határozóragok kapcsán megjegyzi, hogy a *-val/-vel* és a *-vá/-vé* toldalékoknál a *v* mindig hasonul a tövégi mássalhangzóhoz: mindig hasonul, ha mássalhangzóval találkozik. Arra is felhívja a figyelmet, hogy összetett szavak esetében csak a második szó ragozódik. Rengeteg példát felsorol egyes és többes számban, mély és magas hangrendben az esetragozás szemléltetésére, a kivételeket is megemlítve.

A melléknevek esetragozása kapcsán kifejti, hogy azok nem kapnak ragot, ha a főnév előtt állnak, de ha helyette, akkor igen. Emellett bevezeti a *hasonlítás*t, vagyis a melléknevek fokozását: az alapfokot *egyszerű*, a középfokot *hasonlító*, a felsőfokot *túlhaladó* névvel jelöli. A középfoknál jelzi, hogy ez az alak kétféleképpen képezhető; ezek közül néhány már nem él, de van, amit ma is tanítunk. Bemutatja az összes kivételes alakot is, magyarázatokkal együtt, végül megemlíti az *-ik* kiemelő jelet, amellyel szerinte a hasonlítás határozottabb formát ölthet.

A számnevet Szalay a melléknév egyik fajtájaként tárgyalja, négy alcsoportban (7. ábra). A *sarkalatos* számnévnél (tőszámnév) jelzi, hogy a számok megtanítása a tanár feladata; nem írja le őket szövegesen. Kiemeli viszont a *kettő* és a *két* használatbeli különbségét, és megemlíti, hogy a tőszámnevek nem tehetők többes számba. Ebbe a csoportba sorolja a *Hányan? Hányszor? Hányával? és Hányanként?* kérdésekre válaszoló számnévi származékokat is. A *rendelő számnév* (sorszámnév) kapcsán kiemeli az *első* és a tízesek után álló *egyedik* forma különbségét, és megjegyzi, hogy többjegyű számoknál csak az utolsó tag kap toldalékot. Az olyan alakokat is ide sorolja, mint pl. *hatod magával*, és megjegyzi, hogy ezekben nem szerepel az *-ik*. Az *osztó számnevek* közé Szalay a *Hányféle? Hányféleképpen?* kérdésre felelő alakokat sorolja, a *sokszorozók* közé pedig a *Hányas? Hányszoros?* kérdésre válaszolókat (l. *-as/-es/-ös* és *-szor/-szer/-ször* toldalékos alakok).

Hányféle a' Számnév?

Sokféle: ú. m. 1. sarkalatos; 2. rendelő; 3. osztó; 4. sokszorozó.

7. ábra: A számnév fajtái Szalay könyvében (1833)

A névmásokról Szalay azt mondja, azok a főnév helyettesítésére szolgálnak. Eredetük szerint megkülönbözteti a személyes névmásokat – ezeket *gyökérvévmásoknak* nevezi – és a *származottakat*, amelyeken a személyes névmások ragozott alakjait érti. Alaki összetettségük szerint a névmásokat egyszerű (pl. *ki, mi*) és összetett (pl. *valaki, valami*) csoportokba sorolja. Jelentésükre nézve megkülönbözteti a következőket: *személyes, mutató, visszahozó, visszaható, határozatlan, kérdő* és *birtokos névmás*. Érdekesség, hogy a birtokos névmással együtt tárgyalja a főnevek birtokos személytoldalékolását is; felsorolja a birtokos személyragokat, s a birtoktöbbsesítő jelet is feltünteteti külön-külön ragozási paradigmákban, magas és mély végződésük szerint elkülönítve az alakokat, rengeteg példa kíséretében. Külön kitér az E/3 alak *j* hangjának viselkedésére, illetve a rendhagyó alakokra is.

Az igék tárgyalásakor elkülöníti a *cselekvő*, a *közép* (ikes igék) és a *szenvető* igenemet, illetve megemlíti a „*személytelen*” igék csoportját, ahol segédigéket sorol fel. Szerkesztettségük szerint megkülönbözteti az igékötővel ellátott igéket, valamint az egyszerű és az összetett igealakokat; illetve beszél „*rendes és rendetlen hajtogatású*”, vagyis szabályos és rendhagyó ragozású igékről. Ezután következnek a leggyakoribb igéképzők, majd az igeragozás. Tárgyalja az ige számát, személyét, módját és idejét. A módnál megkülönbözteti a *jelentő* (kijelentő), a *parancsoló* (felszólító), a *foglaló* (feltételes) és a *határozatlan* (a mai főnévi igenév) módot; a számnál az egyes és a többes számot; a személynél az első (*én, mi*), a második (*te, ti*) és a harmadik (*ő, űk*) személyt. Az időnél a ma is ismert paradigmák mellett tárgyalja az *aligmúlt* és a *régenmúlt* időt, valamint a ragozott jövő időt is. Megkülönbözteti a határozott és határozatlan *értelmű* alakokat. Ezek után több oldalon keresztül ragozási sorok következnek a fent említett szempontok szerint (a magas és mély toldalékokat mindig elkülönítve). A hosszú felsorolás után a szerző különlegességekre, kivételekre hívja fel a figyelmet. A jövő időnél a jövő idő jelével ellátott alakok ragozási paradigmáját és a segédigés alakot is bemutatja; a régmúltnál a *vala* és a *volt* segédigék használatát mutatja be; az aligmúltnál tulajdonképpen a mai múlt idős alakok szerepelnek. Megemlíti a különböző végződésű igék ragozásának különbözőségeit (pl. *s, sz, z, dz* végűek), majd táblázatokba foglalva felsorolja a rendhagyó igék ragozását. Ezután néhány segédigét vesz sorra, azok tulajdonságait, használati körét taglalja, vagyis, hogy a főnévi igenév (Szalaynál „határozatlan módú” ige) ragozott alakjaival használatosak. Az igék kapcsán végül bemutatja a *-lak/-lek* végződést különböző időkben és módokban.

A' Részesülők című fejezetben Szalay a folyamatos, a befejezett és a beálló melléknévi igenevet, valamint a határozói igenevet mutatja be. A befejezett melléknévnél megemlíti, hogy az is fokozható, mint a melléknév.

A' határozókról című részben a szerző megkülönbözteti a *helyet* (*Hol?; Hova?; Honnan?; Meddig?* kérdésre válaszolók), az *időt* (jelen, múlt, jövő és bizonytalan idő) és a *más állapotot* jelentő határozószókat (*mineműség, hasonlatosság, mód, állapot, körülállás, mennyiségjelentő, rend- és számjelentő, állítást jelentő, tagadást vagy kételkedést jelentő, késedelmet, sietést, sürgetést jelentő és egybefoglalást jelentő*). Ezután szól a határozószók képzéséről, illetve arról, hogy a *-való* képzővel melléknévvé alakíthatóak.

Az Utoljárókról című fejezetben a névszói esetragok és a névutók kapnak helyet. A szerző ez utóbbiak személyragozott alakjait, illetve a személyes névmások ragozott alakjait is felsorolja két oldalon keresztül.

Az Egybefoglalók részben kötőszavak, partikulák és módosítók szerepelnek: *összevetők* (kapcsolatos), *feltevők* (feltételes), *különválasztók* (választó), *ellenvetők* (ellentétes), *megengedő, okadók, kizárók, következtetők, kihozók, világosítók, kérdők*. A szerző külön kiemeli a páros kötőszókat és azok összetartozását a megnyilatkozásokban.

Végül a mondatszók magába foglaló *A' Közbevetőkről* című rész következik. Itt a szerző indulatszókról, interakciós mondatszókról és módosítószókról szól – *örömjelentő, óhajtó, panaszoló, sürgető, biztató, irtózó, hallgattató, csudálkozó, dicsérő, kicsinyítő, nagyító, gúnyolódó és bosszantó* elnevezésekkel. E részben helyet kaptak hangutánzó szavak is, de csak állathívogató hangok vonatkozásában.

5.3. *A' Szókötésről*

A könyv harmadik nagy tartalmi egysége *A' Szókötésről* címet viseli. Ebben a mondattani részben a szerző az egyeztetés, a szórend és a mondatrészek kérdéseivel foglalkozik.

A fejezet első nagy részében Szalay kiemeli, hogy a főnévnek és a főnévi szerepben álló (vagyis predikatív) melléknévnek számban és személyben meg kell egyeznie az igével; a melléknévet nem kell egyeztetni a főnévvel, csak nominális mondatban vagy közbevetésben (azaz értelmező szerepben); a szemantikai többes számot jelentő melléknevek, számnevek után nem kell többes számba tenni a főnevet. (Kivételként említi meg az *-an/-en* képzős alakokat, amelyek mellett többes számban áll az ige.)

Ezután a szerző a szórend kérdéseit boncolgatja. Külön tárgyalja a *közönséges rendet* (semleges szórend) és az ettől eltérő szórendeket. Elsőként a névelőről beszél: arról, hogy mikor hagyható el, és mikor nem. Többek között megjegyzi, hogy szólásokban és megszólító mondatokban elhagyható a névelő. A főnevek kapcsán felhívja a figyelmet, hogy a magyarok a családnevet a keresztnév elé helyezik, ahogyan a birtokot is a birtokos után. Említi a megszólítások szórendjét is – ezzel tulajdonképpen pragmatikai tanácsokkal is ellátja a tanulót. A mellékneveknél kiemeli, hogy azok a főnév előtt állnak, kivéve az értelmezőt, és megemlíti, hogy az *-ú/-ű/-jú/-jű* és a *-nyi* képzős denominális melléknevek előtt más szónak is állnia kell pl. *hat lábnyi*. Az igéknél (tulajdonképpen a létige kapcsán) tárgyalja az elhagyásukat: azt írja, nominális mondatban és birtokjel esetén nem szerepel ige a mondatban, máskor azonban igen. A névutókról elmondja, hogy azok a névszó után állnak; velük szemben az esetragok kötelezően a névszóhoz tartoznak. Az igekötőkről azt írja, azokat általában egybe kell írni az igével, viszont felszólító mód, tagadás, segédige és fókusz esetén nem: kötőjellel írhatóak az ige után. A szerző ezen a ponton megjegyzi, hogy az ide vonatkozó szabályok megtanulása nagyon sok időt vesz igénybe, éppen ezért igyekszik folyamatosan fenntartani a tanulók érdeklődését a szövegben, igyekszik nem engedni, hogy a diákok elriadjanak a nyelvtanulástól.

A fejezet második nagy részében a mondatrészi szerepeken, illetve azok megállapításán van a hangsúly. Szalay azt írja, az igéből kell kiindulni, először arra kérdezünk rá, majd ehhez igazítjuk a szavak alakját. Ennek megfelelően sorra veszi a névszók eseteit az igére való rákérdezés függvényében. Ez a rész tehát visszacsatol a korábbi szófajtani részekhez; megmutatja, hogy az egyes szóalakokból miként építhetők mondatok – például a birtokos, a helyhatározó vagy a részeseset felhasználásával. Érdekes, hogy a szerző itt említi meg – további szabály megfogalmazása nélkül –, hogy az országok, városok, falvak neveire a *Hol?* kérdésre a *-ban/-ben*, *-n/-on/-en/-ön*, illetve *-r* végűek esetében a ma már ritkán használatos *-ott/-ett/-ött* végződés teendő.

A fejezet hátralévő részeiben a szerző többek között megjeleníti az összehasonlítás két esetét, a megszólítások harmadik személyű birtokos végződését, a határozatlan névmások használatát, s azt, hogy miként egyeztetjük az igét, ha többféle számú és személyű alany van a mondatban, és szól az igemódokról, illetve a *részesülőknek* és *utóljáróknak* nevezett osztályokról is.

5.4. Példák a' Gyakorlásra

A gyakorlási cézzattal íródott záró részben különböző szövegek olvashatók. A célcsoportnak és a szerző képzettségének, vallási szerepvállalásának megfelelően hithez kapcsolódó szövegek, prédikációk részletei, tanító célzatú állatmesék, illetve erkölcsi és oktató mondasok olvashatók.

6. Záró gondolatok

A fenti rövid és nem minden részletre kiterjedő elemzésből is látható, mennyire komplex és mégis érthető, egyszerű, a korban haladó szemléletű tankönyv került ki Szalay Imre kanonok kezei közül 1828-ban. A nyelvről és a nyelvtanításról is újító szellemben gondolkodott: értékítéletektől mentesen, kérdezve tanítva, lényegre törően, csak a legfontosabbakra koncentrálvá, ugyanakkor a tanulók számára nehézséget jelentő kérdésekkel külön foglalkozva. Az esetragok tárgyalásakor például nem bélyegzi meg a *-ból/-ből* alakváltozatát, a *-búl/-bűl*-t; megemlíti ezt a formát is, de többé nem használja – azt sugallva, hogy noha ennek a változatnak is van létjogosultsága, a magyart nem anyanyelvként tanulók számára nem javasolt a használata. Dicséretes továbbá a szórenddel és egyeztetéssel kapcsolatos fejezetek terjedelmessége is. Nem véletlen, hogy Szalay kötetét több nyelvre is lefordították; valószínűleg nagy számban használhatták a korabeli magyartanításban.

Mai szemmel természetesen számos hiányosság felróható lehet a könyvvel szemben; ezek közül most csak azt emelném ki, hogy a gyors haladás, a kompaktságra törekvés éppen a rövidség, tömörség okán sokszor nagy valószínűséggel nem segítette elő az egyes jelenségek átláthatóságát. Ugyanakkor úgy gondolom, ma is érdemes ismerni Szalay kötetét, hogy a ma tanító MID-tanárok is lássák, mit tudott és mit volt hajlandó megtenni egy 19. század eleji tanár a diákjaiért, hogy segítse őket a magyar nyelv minél gyorsabb és magasabb fokú megértésében és megtanulásában.

Irodalom

- Buttler. H. E. 1920. *The Institutio Oratoria of Quintilian – With an English Translation*. William Heinemann, London. <https://ryanfb.github.io/loebolus-data/L124N.pdf>
- Chikán Zoltánné 1972. *A magyar nyelvtankönyvek felhasználása az iskolai anyanyelvi oktatásban (Történeti áttekintés)*. Az Egri Ho Si Minh Tanárképző Főiskola füzetei 556. Nova ser. 10: 63–94.
- Fehér Katalin 1999. Magyar nyelvű tankönyveink és a sajtó a 18–19. század fordulóján. *Magyar Könyvszemle* 115: 3. 314–328.
- Guzmics Iszidor 1829. Könyv-vizsgálat. A’ magyar Nyelvtudomány rövid Foglalatja, a’ kisebb tanulók számára. In: Vörösmarty Mihály (szerk.): *Tudományos Gyűjtemény*. Pest. 100–113. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15457/pelcz-katalin-phd-2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pelcz Katalin 2008. A nyelvmesterek első virágkora 1729–1866: hagyományok és újítások. PhD-értekezés. PTE BTK. Pécs.
- ’Szalay Imre’ szócikk. In: *A Pallas nagy lexikona*. <https://mek.oszk.hu/00000/00060/html/095/pc009527.html#8>
- Szalay Imre 1833. *Magyar nyelvtudománya: rövid oktatásokban a’ kezdő tanulóknak’ számára*. Budapest. https://books.google.hu/books?id=5UQAAAAAYAAJ&printsec=frontcover&hl=hu&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Szinnyei József 1909. *Magyar írók élete és munkái I–XIV*. Hornyánszky, Budapest, 1891–1914. XIII. <https://mek.oszk.hu/03600/03630/>

Felleg, József

**A 19th century textbook for Hungarian as a second language: Imre Szalay’s
Magyar nyelvtudománya: rövid oktatásokban a’ kezdő tanulóknak’ számára (1833, 5th edition)**

During the national movements in 19th century Europe, the study and teaching of vernacular languages gained increasing interest. This paper presents and analyzes a lesser-known grammar book written in the era, for the teaching and learning of Hungarian as a foreign language: Imre Szalay’s *Magyar nyelvtudománya: rövid oktatásokban a’ kezdő tanulóknak’ számára* (1833, 5th edition).

Torma Katalin

Perzsa közvetítő nyelven írt magyar nyelvkönyv: *Xod-âmuzi-ye zabân-e majâri*

1. Bevezetés

Mindig nagy jelentősége van annak, mikor a nyelvkönyvpiacra megjelenik egy hiánypótló kiadvány: a magyar mint idegen nyelv tankönyveinek történetében ilyen a 2017-ben Iránban publikált perzsa nyelvű *teach-yourself* (önálló tanulásra szánt) MID-tankönyv, Abolfazl Qâsemi munkája, a *Xod-âmuzi-ye zabân-e majâri (A magyar nyelv tanulása)*.¹ Sajnos azonban nem minden hiánypótló munka váltja be a hozzá fűzött reményeket. A jelen tanulmányban ismertett könyv is erre példa.

A *Xod-âmuzi-ye zabân-e majâri. A magyar nyelv tanulása* (a továbbiakban *Xod-âmuzi*) című könyv a szerzői előszó szerint olyan nyelvtanulóknak készült, akik teljesen kezdők (legyen ez akár az első idegen nyelv, amelyet meg akarnak tanulni), és magyarországi utazást terveznek (14. oldal). Qâsemi, a szerző így szólítja meg olvasóját: „Tegyük fel például, hogy Ön nyaralás vagy egy rövidtávú munkamegbízás során Magyarországra utazik...”² (uo.). A célkorosztályt tehát pontosan nem határozza meg a szerző, azonban a fentiek alapján (magázó forma, munkaút stb.) az feltételezhető, hogy elsősorban a dolgozó, felnőtt, önálló egzisztenciával rendelkező réteg lehet a célközönség.³ Maga a nyelvkönyvtípus (*teach-yourself*) is ezt támasztja alá, hiszen a komoly belső motivációt és önállóságot igénylő autodidakta nyelvtanulási mód csak a felnőtt korosztály esetében működhet.

Készségfókusz tekintetében a szerző azt ígéri, hogy a könyvet alaposan tanulmányozó és a benne foglaltakat elsajátító nyelvtanuló „kétségtelenül elegendő tudással fog rendelkezni, hogy a legtöbb beszédhelyzetben mind szóban, mind írásban helyt álljon” (15. oldal). Előrebocsátom, hogy a könyvben egyáltalán nincs íráskészség fejlesztését célzó gyakorlat, illetve a beszédkészség fejlesztése is igen problematikus egy *teach-yourself* típusú könyv esetében, tehát valójában az olvasott szöveg értésének fejlesztését, melyhez az olvasmányok után egyszerű igaz-hamis típusú szövegértésre irányuló gyakorlatok vannak, illetve a könyvhöz tartozó hanganyagoknak köszönhetően (CD) a hallottszöveg-értés fejlesztését teszi lehetővé a kiadvány.

A nyelvi szint tekintetében a kiindulási szint (teljesen kezdő) világosan meg van határozva az előszóban, azonban a kimeneti szint kevésbé egzakt, mint azt fent láthattuk. A szerző mentségére szóljon, hogy a KER szintrendszerének használata Iránban nem jellemző. Természetesen vannak nyelvkönyvek, melyekben jelölve van a nyelvi szint, de ez általában nem jellemző, illetve Iránban nem kötelező.⁴ A vaskos, 527 oldalas könyvben foglalt

¹ Qâsemi, Abolfazl (2017): *Xod-âmuzi-ye zabân-e majâri. A magyar nyelv tanulása*. Farhang-e Šabâ, Tehrân. 527 oldal. ISBN 978-600-7049-83-9

² A könyvből származó magyar idézetek a saját fordításom eredményei.

³ Megjegyzem, a 18. fejezet címe („Milyen emberek voltak (sic!) a szülei?”) szintén arra enged következtetni, hogy az idősebb korosztály a célközönség.

⁴ Ha használnak is szintmegjelölést, azok az alábbiak: *mobtadi / dars-hâ-ye pâye* (beginner), *ebtedâyi* (elementary), *motavasset / miyâni* (intermediate), *fouq motavasset* (upper-intermediate), *pišrafte* (advanced), *fouq pišrafte* (proficiency). A szintmegjelölés esetlegességét jól illusztrálja, hogy a perzsa mint idegen nyelv népszerűsítését egyik fő feladatának tekintő *Bonyâd-e Sa‘di* saját kiadványaiban is hol használ szintmegjelölést, hol nem. Például Aħmad Šaffâr Moqaddam *Zabân-e fârsi* c. négy kötetes tankönyv + munkafüzet + CD sorozata (megj. 1386-7 AH. Š. / 2007-8 AD.) az első kötetet kivéve (*dars-hâ-ye pâye* ‘beginner’) nem használ szintmegjelölést, holott a tankönyvsorozat végén a nyelvtanuló egy erős B1-es

ismereteket elsajátító nyelvtanuló – ha figyelmen kívül hagyjuk, hogy a beszédképesség, illetve az írásképesség fejlesztésére a *teach-yourself* nyelvkönyvtípus nem a legmegfelelőbb – legjobb esetben egy A2-es szintet érhet el.

A tanulmányban a *Xod-âmuzi* című tankönyvet Weinbrenner (1986) komplex tankönyvkutatási modelljének produktumorientált nézőpontú leírásainak szempontjai alapján mutatom be és elemzem (1. ábra). A Weinbrenner-féle elemzési modelltől két ponton térek el. Először – mivel a modell gazdasági és társadalomtudományi tankönyvekre készült (*Wirtschaft und Sozialwissenschaft*) – a tudományelméleti dimenzióban felsorolt elemzési kategóriák helyett a nyelvkönyvek esetében a Némethné Hock és Ötvösné Vadnay által javasolt rendező elemek vizsgálatára fókuszálok (vö. Némethné–Ötvösné 1997: 21). Másodszor a *design* elemzésekor a tankönyvtest elemzésén túl a könyvhöz tartozó kiegészítő anyagokat is ismertetem és értékelem.

Dimensionen und Kategorien einer produktorientierten, wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Schulbuchforschung

Dimensionen	Kategorien
Wissenschaftstheorie	<ul style="list-style-type: none"> – Erkenntnisleitende Interessen – Aussagenanalyse – Begriffsbildung – Werturteile – Ideologien
Design	<ul style="list-style-type: none"> – Äußeres Design – Typografie – Farbe – Graphik
Fachwissenschaft (generelle Ebene von Sozialwissenschaften)	<ul style="list-style-type: none"> – Sachliche Richtigkeit – Aktueller wissenschaftlicher Diskussionsstand und Paradigmenwechsel – Kontroversität – Methoden
Fachdidaktik	<ul style="list-style-type: none"> – Fachdidaktischer Ansatz – Lernzielorientierung – Strukturierung und Sequenzierung – Reduktion und Transformation – Problemorientierung – Richtlinienbezug
Erziehungswissenschaft	<ul style="list-style-type: none"> – Erziehungswissenschaftliches Paradigma – Schulbuchtyp – Didaktische Funktionen – Methodische Funktionen – Textarten, Textstruktur und Textverständlichkeit – Kommunikations- und Interaktionsformen

1. ábra: Weinbrenner produktumorientált tankönyvelemzési modellje (Weinbrenner 1986: 327)

szintre juthat el. Ugyanakkor a *Lezzat-e xândan* c. olvasási készséget fejlesztő kiadvány (megj. 1395 AH. Š. / 2016 AD.) már az alcímében is jelzi a nyelvi szintet (*barâ-ye fârsi-âmuzân-e saħ-e piš-miyâni* va *miyâni* 'pre-intermediate, intermediate'), hasonlóképpen a szintén olvasási készséget fejlesztő országismereti nyelvkönyv, az *Irân-šenâsi* is (*barâ-ye fârsi-âmuzân-e saħ-e miyâni* va *fouq-miyâni* 'intermediate, upper-intermediate') (megj. 1395 AH. Š. / 2016 AD.).

2. Rendezőelemek

A jól átgondolt és széleskörűen használható nyelvkönyv egy olyan több elemből álló integrált rendszer, melyben a nyelvtanulás folyamatának minden összetevőjét azonos vagy közel azonos fontossággal vette figyelembe a nyelvkönyv írója az anyag összeállításánál (Némethné–Ötvösné 1997: 21). Ez azt jelenti, hogy ha az egyik rendezőelem kiemelt hangsúlyt kap, a többi elemnek úgy kell igazodnia hozzá, hogy a végeredmény a kompakt, minden nyelvi készséget egyformán fejlesztő, egységes nyelvi anyag legyen. Rendkívül nehéz ennek hiánytalan megvalósítása egy olyan könyv esetében, mely kezdő szintről indul, és fő rendezőelve alapján alapvetően tematikus-szituatív nyelvkönyvnek tekintendő. Ilyen a *Xod-âmuzi*, mely huszonegy fejezetből áll, és minden fejezet címe egy-egy beszédhelyzet (1. táblázat).

<i>Fejezet</i>	<i>Cím (beszédhelyzet)</i>	<i>Fejezet</i>	<i>Cím (beszédhelyzet)</i>
1.	Az útlevelét, legyen szíves!	12.	Hány éjszakára?
2.	Kérsz egy feketét?	13.	Én horgászni fogok apával.
3.	Pincér!	14.	És hol tanult táncolni?
4.	Mennyibe kerül?	15.	Kedves Rita!
5.	Hol van a Blaha Lujza tér?	16.	Nagyon jól éreztem magam.
6.	Mi újság?	17.	Mi a panasza?
7.	Hétfőn költözünk!	18.	Milyen emberek voltak a szülei?
8.	Imádok meccsre járni!	19.	Sokkal jobban tetszik.
9.	Nem tetszik fájni?	20.	Jobb lett volna, ha...
10.	Hétkor ott leszek.	21.	Hova menjünk?
11.	Hányas méretben kéri?		

1. táblázat: A *Xod-âmuzi* fejezetei

Ha a könyv első fejezetét tekintjük például (2. táblázat), azt találjuk, hogy a mintapárbeszéd (2. ábra) olyan nyelvtani elemeket tartalmaz nem vagy kevéssé gyakori és formulaikus szerkezetekben, amelyek a magyartanulást éppenhogy elkezdő nyelvtanuló számára nem érthetőek, bonyolultak, és nem is feltétlenül szükségesek. Ugyanakkor a kapcsolódó nyelvtani jelenségeket a lecke nem tisztázza, a tárgyalt grammatika bemutatásában pedig több tárgyi tévedés is előfordul (ld. később 5. ábra).

<i>Oldalszám</i>	<i>Első fejezet: tartalom</i>
33. oldal	Mintapárbeszéd: Az útlevelét, legyen szíves! (előtte a beszédhelyzet tömör ismertetése, utána „szószedet” perzsául)
34. oldal	Szövegértési feladat (igaz-hamis) Magyar személynevek, megszólítások
35. oldal	Tegezés és magázás egyes- és többesszámban
36. oldal	Üdvözlési és búcsúzási formulák a magyarban
37. oldal	Egyéb gyakran használatos kifejezések (a ’tessék’ használata, magyar példák nélkül)
38. oldal	Nyelvtan 1: személyes névmás, alanyeset Nyelvtan 2: létige, jelen idő
39. oldaltól	Nyelvtan 3: határozott névelő Nyelvtan 4: nemzetiség Nyelvtan 5: intonáció

41. oldaltól	Gyakorlatok	Kérdések (3 válasz közül válassza ki a megfelelőt)
		Mi a helyes köszönési forma? (perzsául leírt találkozási helyzetek, időpont, helyszín stb. alapján)
		Mini párbeszéd (IBUSZ-iroda, egyéb kapcsolódó szavak)
		Alapadatok kérdezésének gyakorlása hiányos mondatokkal (pl. Neve? Foglalkozása?)
		Kérdések gyakorlása
		Melyik a helyes? (a/az)
		Válaszoljon az alábbi kérdésekre!
45. oldaltól	Összegzés	Mutatkozzon be!
		Újabb párbeszéd, több eddig nem ismertetett szóval, kifejezéssel (pl. szabad? ugye? stb.); majd hárommondatos igaz-hamis szövegértési feladat

2. táblázat: A Xod-âmuzi első fejezetének tartalma

گفت و گو	
رابرت استوارت، از ادینبورگ، به فرودگاه Ferihegy در بوداپست می‌رسد و به سمت کنترل گذرنامه می‌رود جایی که یک مرد جوان گذرنامه او را بررسی می‌کند.	
Fiatalember	Jó napot kívánok!
Robert	Jó napot!
Fiatalember	Az útlevelét, Igyen szíves!
Robert	Tessék.
Fiatalember	Köszönöm. Mi a neve?
Robert	Robert Stuart.
Fiatalember	Ön angol?
Robert	Nem, skót vagyok.
Fiatalember	Skót?
Robert	Igen, skót vagyok.
Fiatalember	Á, skót Értem. Rendben van. Vizontlátásra!
Robert	Vizontlátásra!
Az útlevelét, Igyen szíves!	گذرنامه لطفا!
Fiatalember	مرد جوان
Jó napot (kívánok)	روز بخیر (روز خوبی برایتان آرزومندم)
Tessék	بفرمایید.
Köszönöm	متشکرم.
Mi a neve?	اسمتان لطفا؟

2. ábra: A Xod-âmuzi első dialógusa (33. oldal)

Könnyen belátható, hogy az „Útlevelét, legyen szíves!” elnevezésű beszédhelyzethez (2. ábra) tartozó dialógus nyelvtanát a kezdő nyelvtanuló nem fogja érteni, így a párbeszéd után teljes mondatfordítások olvashatóak, bármiféle grammatikai magyarázat nélkül. A legtöbb MID-nyelvkönyv már az első leckékben megismerteti a tanulót az üdvözlési és búcsúzási formulákkal, amelyek ugyan nyelvtanilag összetett formációk, azonban elengedhetetlen elemek a kommunikáció elindításához, és a tanulóknak nem is szükséges ezen a ponton ismerniük a kifejezések grammatikai felépítését. Azonban a tárgyrag, a birtokos szerkezet és az egyes szám harmadik személyű nominális mondat használata a legelső szövegben más jellegű mondatokban (*Az útlevelét, legyen szíves! Mi a neve? Ön angol?*) már zavart okozhat egy kezdő autodidakta nyelvtanulónak.

A Némethné és Ötvösné (1997) által javasolt rendezőelemek érvényesülése tekintetében megállapítható, hogy a *Xod-âmuzi* egy tematikus-szituatív nyelvkönyv, melyben a nyelvtan ismertetése véletlenszerűen, a kiválasztott mintapárbeszéd egy-egy nyelvtani jelenségét bemutatva, de strukturálatlanul és átgondolatlanul jelennek meg. A lexika bővítése az adott fejezet témakörében kielégítő, azonban mivel gyakorlatilag csak szövegértési feladatok találhatóak a könyvben, komoly kétség támadhat a tekintetben, hogy a pusztán e könyvből magyarul megtanulni szándékozóból hogyan válhat aktív nyelvhasználó írásban és szóban egyaránt. Mindehhez hozzájárul a nyelvi alapkészségek fejlesztésének meglehetősen hiányos volta: a könyv egyedül az olvasott szöveg értésének készségét fejlesztheti, illetve minimálisan a hallottszöveg-értést is, már amennyire a CD-ről meghallgatható minipárbeszédök önmagukban elegendőek a terület fejlesztésére. Ugyanakkor a beszédképesség és az írásképesség fejlesztésére a kiadvány alkalmatlan.

3. Design és kiegészítő anyagok

A *Xod-âmuzi* egy kis formátumú, de vastag könyv (215x145 mm / 35 mm). Annak ellenére, hogy nem régi (2017-es) kiadvány, az aktuális nyelvkönyvtrendeket egyáltalán nem követi: rossz minőségű vastag papírra van nyomtatva, fekete-fehér, illusztrációk csak elvétve találhatóak benne (3. ábra). Összességében egy nem kimondottan a tanulást motiváló, vonzó külsejű könyvvel állunk szemben, ami azért is nagyon sajnálatos, mert egy egyéni, mi több, autodidakta nyelvkönyv esetében a tanulásra ösztönzőbb külső elvárható lenne. Szintén a könyv jellegéből adódóan szerencsésebb volna, ha a nyelvtanulónak lenne helye saját jegyzetek, összefoglalók készítésére.

Azt lehetne gondolni, hogy a könyvet kiegészítő online anyagok kárpótolnak a fenti hiányosságokért, azonban itt is újabb csalódás éri a nyelvtanulót. A nyelvkönyvben is hirdett www.zabanmajari.ir fő funkciója a könyv online értékesítése. Ezen felül rendszerezés nélkül feltöltött, túlnyomórészt perzsa nyelvű országismereti, illetve néhány nyelvi (elsősorban lexikát ismertető) tartalom található a honlapon. A bejegyzések 2018 januárja és 2018 áprilisa között kerültek feltöltésre; azóta nem került fel újabb tartalom. (NB. A weboldalon található anyagok nagy része elsősorban a nyelvkönyv egy-egy részének minimálisan átdolgozott változata, l. pl. *Resturân-hâ* 'Éttermek', vö. *Xod-âmuzi* 71–72. oldal).⁵

⁵ <http://zabanmajari.ir/%d8%b1%d8%b3%d8%aa%d9%88%d8%b1%d8%a7%d9%86-%d9%85%d8%ac%d8%a7%d8%b1%db%8c/>

فصل ۱۶۳ / ۷

۵) Karcsi (کارچی) کمی شلخته است (تصویر زیر). مخصوصاً زمانی که فیلم جالبی در تلویزیون پخش می‌شود، نمی‌تواند وسایلش را سر جایشان قرار دهد. وسایلش کجا هستند؟ جملات کاملی با کلمات داده شده بنویسید. اولین جمله برای شما نوشته شده است.

a A papucs az ágyon van.

به کلماتی که در ادامه آمده است نیاز پیدا خواهید کرد:

ágy (-at)	تخت‌خواب	szék (-et)	صندلی
szótár (-t)	فرهنگ لغت	táska	کیف
föld (-et)	کف زمین، کف اتاق	tévé	تلویزیون
szekrény (-t)	کمد	szőnyeg (-et)	فرش

۶) به این سوالات پاسخ‌های کامل دهید.

a Ha ma szerda van, milyen nap volt tegnap?
b Ha ma szombat van, milyen nap lesz holnap?
c Ha ma vasárnap van, milyen nap volt tegnapelőtt?
d Ha ma kedd van, milyen nap lesz holnapután?

tegnap (-ot)	دیروز
holnap (-ot)	فردا

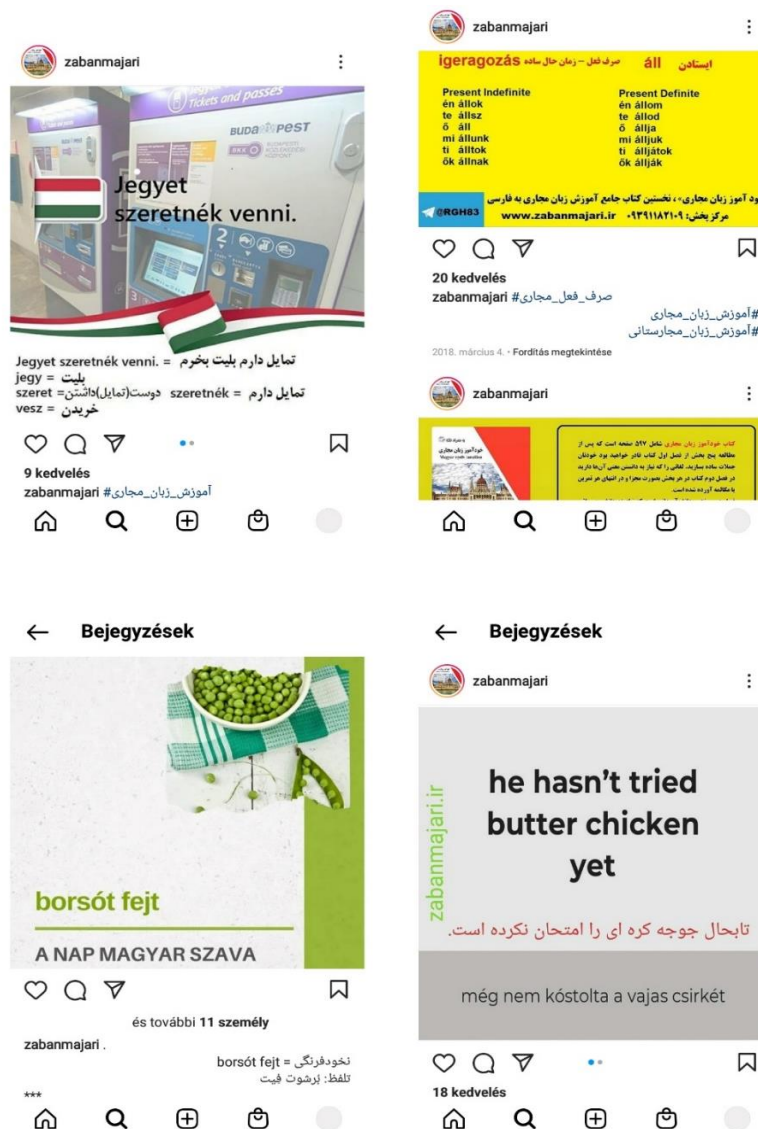
3. ábra: A Xod-âmuzi grafikája és tipográfiája (163. oldal)

Közösségi oldalakon is hirdeti magát a *Xod âmuzi*,⁶ és a hivatalos honlappal szemben itt friss bejegyzések is találhatóak. Mivel az új tartalmak a különféle közösségi média felületeken egyszerre jelennek meg, egyben ismertetem azokat az Instagram alapján. Az oldalnak 2188 követője van; első bejegyzése 2018. február 28-án jött létre, azóta összesen 335 bejegyzés készült. Ez azt jelenti, hogy átlagosan heti 1–2 bejegyzés kerül fel az oldalra. Az alábbi bejegyzéstípusokkal lehet találkozni: a nap szava, nyelvi percek, napi ellentétek, villámkvíz, igeragozás, élőnyelvi szituációban használható mondatok (angol–magyar–perzsa vagy a mondat szavai egyenként lefordítva), szólisták, országismereti vagy kultúrtörténeti bejegyzések. A bejegyzéstípusok teljesen véletlenszerűen követik egymást, nincs határozott koncepció, ahogy jól körülhatárolható nyelvi szint sem állapítható meg. Viszont mindezeknél súlyosabb probléma, hogy lépten-nyomon tárgyi tévedésekkel, hibákkal szembesülünk a bejegyzésekben – ezeket illusztrálja példaképpen a 4. ábra.

A 'teljes mondat szómagyarázatokkal' bejegyzéstípusra hozott példában a szómagyarázatoknál az E/3 jelen idejű igealak (*szertet, vesz*) főnévi igenévvel lett lefordítva,

⁶ <https://www.facebook.com/zabanmajari/>; <https://www.instagram.com/zabanmajari>. A Twitter-oldal megszűnt.

valamint a fordítás alapján nem világos a *szeret* és a *szeretne* közötti különbség. Az 'igeragozás' bejegyzéstípusnál az *áll* ige határozott ragozásának kiegészítő magyarázatok nélküli bemutatása a szerző nyelvi kompetenciáját, de legalábbis nyelvészetben való jártasságát kérdőjelezi meg. Bizonyos kifejezésekben ugyan előfordul a tranzitív *áll* ige határozott ragozással (pl. *állja a kritikát, állja a sarat, állja a szavát, állja a számlát* stb.), önmagában azonban az *áll* intranszitiv ige, és határozatlan igeragokat kap. Ez megzavarhatja a kezdő, autodidakta nyelvtanulót. A 'nap szava' bejegyzéstípus egyik eleme egy igei kifejezés: *borsót fejt*. Perzsa fordítása azonban csak egy főnév: *noxod-farangi* 'zöldborsó', amely ebben a formában szintén félrevezető. Végül a 'teljes mondat fordítással' bejegyzéstípusnál egy – a könyvre is jellemző – helyesírási hibát láthatunk: nevezetesen a mondatkezdő nagybetűk és a mondatzáró írásjelek hiányát.



4. ábra A 'zabanmajari' Instagram-bejegyzései: a) teljes mondat szómagyarázatokkal, b) igeragozás, c) a nap szava, d) teljes mondat fordítással

Összességében tehát a *Xod-âmuzi* kiegészítő anyagairól megállapíthatjuk, hogy nyelvi szempontból erősen kifogásolhatóak, és szerepük elsősorban nem a tanítás, hanem a közösségi oldalak azon tulajdonságát használja ki, hogy remekül funkcionálnak

reklámfelületként, és mivel viszonylagos rendszerességgel jelennek meg új bejegyzések, egyre több potenciális vevőhöz juthat el az ingyenes hirdetés.

4. Szakmai tudományosság

Láthattuk, hogy a fent bemutatott közösségi oldalakon megjelent anyagokban is gyakran fordulnak elő nyelvtani hibák, sajnos nincs ez másképp a nyelvkönyvvel sem. Megjegyzem, az iráni könyvkiadási gyakorlatban nem kötelező szakmai és/vagy nyelvi lektornak átnéznie a kiadványt. Mindkettő bővelkedik azonban a javítanivalókban; szemléltetésképpen csak egy nyelvtani jelenségkör bemutatását emelem ki az első fejezetből (5. ábra). Az 5. ábrán szemléltetett módon az első leckében ismerkedik meg a tanuló a létige jelen idejű ragozásával, mely természetesen a személyes névmások alanyesetével együtt van bemutatva. A személyes névmások zárójelben szerepelnek a létige ragozott alakjai mellett: jelezvén, hogy elmaradhatnak. Egy lappal előbb (a 37. oldalon) a személyes névmásokat ismertető táblázat alatt a következő grammatikai magyarázatot olvashatjuk: „Be-joz *ő* va *ők*, zamâyer-e šaxši-ye digar ma^cmulan nâdide gerefte mi šavad.” Azaz: „az *ő* és *ők* személyes névmás kivételével a személyes névmások általában nem jelennek meg.” Ez nem egészen így van: igaz, hogy pragmatikailag a harmadik személy kevésbé egyértelműen azonosítható a beszédhelyzetben, mint az első vagy a második személy, ugyanakkor – mivel a magyarban az igei személyragok egyértelműen utalnak az alany számára és személyére – ha a mondatban az alany hangsúlytalan, a személyes névmással kifejezett alany harmadik személyben is elmarad(hat). Megjegyzem, ha a könyv írója következetes lenne, a vonatkozó táblázatban az *ő*, illetve az *ők* személyes névmást nem tenné zárójelbe, ám éppen ez a következetlenség okozza, hogy ebből a szempontból nem hibás a táblázat.

Lenni (to be) افعال بودن (۲)		
	مفرد	جمع
vagyok (<u>én</u>)	من هستم (mi) vagyunk	ما هستیم
(te) vagy	تو هستی (ti) vagytok	شما هستید
(maga) van	شما هستی. <u>رسمی</u> (maguk) vannak	شما هستید.
(ön) van	شما هستید. (önök) vannak	شما هستید.
	<u>بسیار رسمی</u>	<u>بسیار رسمی</u>
(ő) van	او هست (ők) vannak	آنها هستند
Van و vannak زمانی که افراد را توصیف می کنید یا شغل و تابعیتشان را می گویند نادیده گرفته می شوند.		

5. ábra: Xod-âmuzi (38. oldal)

Az ábrán fellehető további hibák a következők:

- 1) Vélhetően szerkesztési hiba, de nagyon zavaró, hogy a személyes névmás–létige sorrend egyes szám első személyben felcserélődik; az autodidakta nyelvtanuló azt gondolhatja, ez a szerkezet eltér a többitől.
- 2) A magázó formák között mind a *maga/maguk*, mind az *ön/önök* személyes névmás szerepel. A hozzájuk fűzött magyarázat szerint az előbbi *rasmi* (formális), az utóbbi pedig *bištar rasmi* (még formálisabb). Ahogy azonban Domonkosi (2002) kérdőíves vizsgálatában is kimutatta, manapság a *magát* az anyanyelvi beszélők nagy része stigmatizálónak, sértőnek érzi: „az adatközlők 59,4%-a tartotta negatívnak, bántónak a *maga* névmást. Ez az arány ráadásul a 35 év alattiak körében magasabb (81,2%), mint az idősebbek körében, és ez azt jelenti, hogy napjainkban erősödik a névmás bántó értékének érzete” (Domonkosi 2002).⁷ Úgy vélem, a nyelvtanulás elején elegendő egy udvarias személyes névmási formát elsajátítania a tanulónak a tisztelet kifejezésére – ez pedig az *ön(ök)*, ahogy az a jelenleg a nyelvkönyvpiacra hozzáférhető, magyar szerzők által kiadott nyelvkönyvek mindegyikében szerepel.
- 3) Vélhetően nyomda- vagy gépelési hiba miatt szerepel a táblázatban *önök* helyett „önök”.
- 4) A táblázat alatt szereplő kiegészítő megjegyzésben a *van* és a *vannak* használatáról ezt olvashatjuk: „*Van o vannak zamâni ke afrâd râ tousif mi konid ya šoġl o tâb^ciyyatešân râ miguyid nadide gerefte mi šavad.*” Azaz: „a *van* és a *vannak* nem jelenik meg a mondatban, amikor (ön) egy személyt jellemez, vagy megadja egy személy foglalkozását és nemzetiségét.” A magyarázat tehát azt hangsúlyozza, hogy személyek jellemzése esetén nem szerepel a létige az egyes és többes számú harmadik személyű névszói állítmányos mondatban, holott tárgyak esetében is hasonlóan működik a nominális mondat: ha a mondat minősítést, tulajdonítást, besorolást vagy azonosítást fejez ki, mindig elmarad jelen idő kijelentő mód harmadik személyben a létige (Hegedűs 2000: 217). A későbbiekben ugyan ilyen mondatokkal is találkozunk – például a második fejezet első párbeszédében a kávéról beszélgetvén az egyik szereplő ezt mondja: „Egy kicsit erős, de nagyon finom” (49. oldal) –, itt azonban nem hangzik el magyarázat sem az alany, sem a létige jelen nem létére vonatkozóan, pedig az autodidakta tanulóban nagy valószínűséggel felmerülnek ezzel kapcsolatos kérdések. A pontatlan szabályismertetés már csak azért is meglepő, mert a perzsában van egy hasonló jelenség, igaz, csak egyes számban: ott, ahol a magyarban kiteszük a létigét, a perzsában a létige E/3 szabályos alakját, a *hastot* kell használni; ahol pedig a magyarban nem jelenik meg a létige, ott a perzsában a létige E/3 redukált alakját, az *astot* kell használni – függetlenül attól, hogy az alany személy-e vagy sem.

5. Szakdidaktika

A könyv előszavában a szerző részletesen ismerteti az egyes leckék felépítését és azt, hogy milyen metódusokat javasol a nyelvtanulónak az egyes fejezetek feldolgozásához. Ezenkívül nyelvtanulással kapcsolatos általános módszertani tanácsokat is ad. A következőkben ezeket mutatom be a nyelvtanítási-tanulási tartalmak szerinti elrendezésben.

5.1. Grammatika

⁷ Domonkosi (2002) a mai magyar nyelvhasználat négy leggyakoribb nemtegező formájaként a magázást, az önzést, a tetszikelést, illetve a harmadik személyű igealakok melletti névmáskerülést nevezi meg.

A szerzői előszó szerint minden fejezet nyelvtani része olyan grammatikai jelenségeket ismertet, amelyek a bemutató párbeszédben előfordulnak; a grammatikai magyarázatok célja egyszerűen és világosan ismertetni a tárgyalt jelenséget. (Az előző fejezetben láthattunk, hogy ez nem minden esetben teljesül.) A szerző szerint a gyakorlatok a nyelvtani ismeretek és a szókincs együttes elmélyítésére szolgálnak, ugyanakkor a könyv feltűnően kevés és elsősorban szóban elvégzendő feladatot tartalmaz.

Szintén ellentmondás feszül a nyelvtani szerkezetek tanulásához javasolt módszer és a könyv által felkínált tanulási lehetőségek között. A szerző ugyanis azt javasolja, hogy a nyelvtanuló ne törekedjék a szabályok memorizálására, hanem inkább a megadott példákat memorizálja, és ennek révén analogikusan fogja tudja használni a megtanult nyelvi szerkezeteket más beszédhelyzetekben is. Ehhez képest azonban a könyv nagyon kevés példamondatot tartalmaz, ami nem biztosít elegendő nyelvi anyagot az analógiás alkalmazáshoz. Emellett tudományosan megkérdőjelezhető az is, hogy a tankönyvből egyedül, autodidakta módon (valószínűleg forrásnyelvi környezetben) tanuló felnőttek (akiknek a nyelvkönyv íródott) alkalmazzák-e, illetve képesek-e alkalmazni azt az anyanyelven működő ösztönösséget, amire a szerző hivatkozik, amikor kijelenti, hogy addig kell egy-egy nyelvtani problémát ízlelgetni, amíg nem kezdi el az ember ösztönösen használni azt. Mindehhez a szerző azt a szinte abszurd kijelentést fűzi, hogy amíg ez meg nem történik, nem szabad új nyelvtani jelenséggel megismerkedni. Ehhez előnyösnek találja az autodidakta nyelvtanulást, ahol a tanulónak senkihez sem kell alkalmazkodnia, a maga tempójában haladhat.

5.2. Szókincs

A szerzői előszóban a lexika tanulásával kapcsolatban azt olvashatjuk, hogy a párbeszéddek után csak a „fontos szavak és kifejezések” listája olvasható a perzsa jelentéssel; a szöszedetben nem szereplő elemekre vonatkozóan Qâsemi azt tanácsolja, azokat „tippelje meg” (*hads bezanid*) a tanuló, és csak akkor nézze meg a jelentésüket a könyv végén található szójegyzékben, ha ez nem sikerült. A szavak memorizálásával kapcsolatos tanácsa azért furcsa, mert azt javasolja, első körben jelentés nélkül rögzítse a tanuló a szavak hangalakját, s csak második és harmadik körben rendeljen hozzájuk jelentést. Tanácsa értelmében a tanuló néhányszor hangosan ismétlje el a szót, s ha ily módon már rögzített körülbelül tízet, próbálja megadni a szavak pontos jelentését perzsául, majd ugyanezt gyakorolja visszafelé is. A mélyebb bevésés érdekében az írás és a hangos kiejtés együttes gyakorlását, illetve szókétyák készítését is javasolja.

5.3. Kiejtés

Az első fejezetet egy *Kiejtés* című bevezető rész előzi meg, amely megismerteti a tanulót a magyar nyelv beszédhangjaival. A beszédhangok, illetve ez egyes beszédhangokra hozott példaszavak a könyvhöz mellékelt CD-n is meghallgathatóak. A hangok pontos azonosításához indokolatlan módon nem perzsa, hanem angol szavakat hoz példának, ráadásul néhol elég erős perzsa akcentussal kell az angol szót elképzelnünk, hogy a példa elfogadható legyen (pl. 'a' mint az angol *hot* 'o'-ja; *hat*). Ez az eljárás főként azokban az esetekben erősen megkérdőjelezhető, amikor a magyar hangnak van perzsa megfelelője, az angol megfeleltetés azonban nem pontos vagy körülményes. Téves állítás is található: a mássalhangzók kapcsán a szerző azt írja, hogy „a magyarban a mássalhangzókat egy vagy két

betűvel írják, kivétel ez alól a 'dzs', amit úgy ejtünk, mint a perzsa *že-t* (ژ) (24. oldal). Ezzel szemben a *že* betű hangértéke a perzsában mindig /zs/ (l. *zseb*), ugyanakkor a /dzs/ hang jelölésére a perzsában a *jim* betű (ج) használatos. Viszont a *dzs* betű és a hozzá tartozó hangérték ismertetésekor az alábbiakat olvashatjuk: „'dzs' mint az angol *jam* 'j'-je; *dzsem*” (25. oldal). A sem az angol, sem a perzsa hangkészletében nem szereplő hangokat (pl. /ö/, /ő/, /ü/, /ű/, /gy/, /ny/, /ty/) az angol példa után körülírással igyekeznek pontosítani. Például: „'ö' mint az angol *polite* 'o'-ja; *ön* – kerekítse az ajkát”; „'gy' mint az angol *during* 'd'-je; *Gyula* – a nyelvét nyomja a szájpadsra.”

Az angol példák, a homályos vagy téves magyarázatok és a CD-n elhangzó csupán egy-egy magyar hívószó valószínűleg nem elegendő ahhoz, hogy az otthon egyedül tanuló egyén szert tegyen a magyar beszédhangok megfelelően érthető kiejtésére.

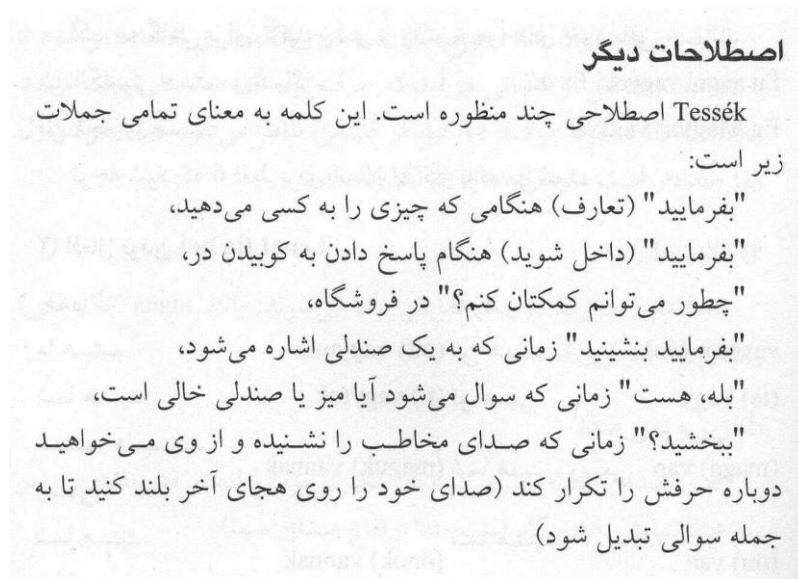
A későbbiekre nézve a szerző azt javasolja, hogy a nyelvtanuló először hallgassa meg az adott fejezethez tartozó párbeszédet úgy, hogy közben olvassa is a szöveget. Ha megértette a szöveg „lényegi mondandóját”, újra hallgassa meg a szöveget, de ez alkalommal már ne olvassa, hanem csak hallgassa, miközben a kiejtésre és a hangletésre koncentrál, végül próbálja meg a hallottakat mondatról mondatra elutánozni. A hangok, a hangletés és a hangsúlyozás gyakorlásával kapcsolatban praktikus és megszívlelendő javaslatok: a tanuló próbáljon meg nyelvórákon részt venni, vagy anyanyelvű beszélőkkel beszélgetni. Ha azonban ezek a lehetőségek nem állnak rendelkezésére, hallgasson Podcastokat vagy híreket, hiszen a nyelv hangzásvilágának megismeréséhez ezek is remek módszerek. Végül azt tanácsolja, hogy a nyelvtanuló készítsen felvételt arról, ahogy eljátssza a dialógusokat, majd hasonlítsa össze saját kiejtését a CD-n található kiejtéssel. A kiejtés elsajátítását segítheti, hogy hasonulási szabály érvényesülése esetén zárójelben megadja a kiejtendő hangalakot: pl. „*egészségedre!* ejtse: *egészségedre*”). A *talaffoż konid* 'ejtse' megjegyzés használata azonban nem következetes: pl. „*Fáradt (fáratt) vagyok*” (50. oldal), így a kevésbé szemfüles autodidakta tanuló akár arra is gondolhat, hogy ezekben az esetekben alternatív írásmódokról és/vagy hangalakokról van szó, ami akár a helyesírás elbizonytalanítását is eredményezheti.

5.4. Helyesírás

Helyesírási szabályokra a könyv egyáltalán nem tér ki. A magyar mondatokban sokszor a mondatkezdő nagybetű használata és a mondatvégi írásjel is elmarad. Írásbeli szövegalkotó gyakorlatok sem szerepelnek a nyelvkönyvben, így megállapíthatjuk, hogy könyv nem foglalkozik a helyesírással.

5.5. Pragmatika

A *Xod-âmuzi* nagy hangsúlyt fektet a kulturális ismeretek gyarapítására, így gyakran kerülnek elő funkcionális, illetve gyakorlati jellegű információk – pl. a nevek és a megszólítások (34–35. oldal), a tegeződés-magázódás (35–36.) vagy a tessék használata kapcsán (37. oldal) (ld. 6. ábra).



6. ábra: A 'tessék' használatának ismertetése a *Xod-âmuziban* (37. oldal)

Sajnálatos módon azonban egyik, a pragmatikai ismeretek bővítését célzó rész sem tartalmaz egyetlen magyar nyelvű példát sem (mint ahogy a 6. ábra is szemlélteti), így alkalmatlanok arra, hogy bemutassák a pragmatikai jelenségek működését a nyelvhasználatban. A leírások nemcsak a beszédkontextust nem jelölik, de még mondatba sem ágyazzák a kérdéses nyelvi kifejezéseket. Ezért ezek a hasznosságukhoz képest viszonylag terjedelmes ismertető legfeljebb nyelvi érdekességekkel szolgálnak, mintsem valódi tanulási lehetőséggel.

6. Országismeret (neveléstudomány)

Mint *teach-yourself* típusú, önálló tanulásra szánt könyv, a *Xod-âmuzi* egyetlen szempontból képes viszonylag problémamentesen működni, mégpedig az aktuális fejezetekhez kapcsolódó ország- és kultúraismereti jegyzetek területén. Szemléltetésképpen az éttermi szituációt feldolgozó 3. fejezetben (*Pincér!*) a nyelvtanuló megismerheti a különböző vendéglátóipari egységeket (étterem, önkiszolgáló étterem, bisztró, büfé, falatozó, pecsenyész, lángosütő, csárda), a fizetéssel kapcsolatos szokásokat (pl. borralaló), a magyar étkezési szokásokat stb.

Ugyanakkor azt is meg kell jegyezni, hogy némely ponton kissé idejétmúltnak, porosnak tűnik az egyébként napjainkban kiadott könyv (2017) néhány információja: manapság például sokkal inkább járunk gyrososhoz, pizzériába és kínaiba, mint bisztróba, falatozóba vagy pecsenyészhez. A párbeszédekben is olykor olyan érzése van az embernek, mintha a nyolcvanas évekből származó szöveget olvasna / hallgatna. A 10. fejezet (*Hétkor ott leszek*) dialógusában például Gábor először tévesen tárcsáz (Márta helyett az állatkertet hívja), majd újratárcsázáskor a hangfelvételen hallható, ahogy a készülék tárcsája forog. Amikor végre sikerül Mártával beszélnie, elhívja a Bástya moziba megnézni egy filmet, és megjegyzi, hogy majd a Moszkva térről fog jönni. Ehhez képest ma már mobilon hívjuk egymást (vagy üzenetet küldünk), de már a kilencvenes években is inkább nyomógombos telefonok voltak; a Bástya mozi 1998. december 30-án végleg bezárt; a Moszkva tér pedig 2011-ben visszakapta régi nevét, és azóta is Széll Kálmán tér. Így tehát az is kérdéses, mennyire nyújt reális képet a könyv a mai magyar kultúráról, szokásokról és hétköznapokról.

7. Összefoglalás

Abolfazl Qâsemi *Xod-âmuzi-ye zabân-e majâri. A magyar nyelv tanulása* (2017) című MID-tankönyve üdvözlendő vállalkozás, ugyanakkor szakmailag számos ponton kritikával kezelendő. Az önálló tanulásra szánt nyelvkönyv sokszor pontatlan vagy kifejezetten hibás nyelvtani magyarázatain, gyakran pongyola fordításain és az egyéb fent ismertetett, a szerző hiányos nyelvi-nyelvtanári kompetenciájából fakadó hiányosságokon az autodidakta nyelvtanuló nagy valószínűséggel nem tud kiigazodni tanári magyarázatok és pontosítások nélkül. A könyvnek ugyanakkor pozitívuma, hogy nagy hangsúlyt fektet a kulturális ismeretek gyarapítására, így a magyar nyelvvel és kultúrával forrásnyelvi környezetben ismerkedni vágyó tanuló a magyar mindennapokhoz kapcsolódóan praktikus ismeretekre tehet szert. Szintén méltatást érdemel, hogy minden fejezetben található olyan funkcionális szempontú ismertető, amely egy-egy kifejezés használati körét igyekszik minél pontosabban felvázolni.

Irodalom

- Domonkosi Ágnes 2002. *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványa 79., Debrecen.
- F. Dárdai Ágnes 1999. Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. *Iskolakultúra* 9/4: 44–53.
- Hegedűs Rita 2002. A nominális mondatok funkcionális szempontból. *Hungarológia* 2/1–2: 215–222.
- Némethné Hock Ildikó – Ötvösné Vadnay Marianna 1997. A bőség kosara, avagy hogyan válasszunk jól nyelvkönyvet? *Iskolakultúra* 7/11: 20–28.
- Weinbrenner, Peter 1986. Kategorien und Methoden für die Analyse wirtschafts- und sozialwissenschaftlicher Lehr- und Lernmittel. *Internationale Schulbuchforschung* 8/3: 321–337.
- Zaláné Szablyár Anna – Petneki Katalin 1997. *Hogyan válasszunk nyelvkönyvet? Az iskolai nyelvoktatásban használt nyelvkönyvek, tanulási és tanítási segédletek minősítési rendszere*. Soros oktatási füzetek. Soros Alapítvány, Budapest.

Torma, Katalin

A Hungarian coursebook for Persian speakers: *Xod-âmuzi-ye zabân-e majâri*

The present paper introduces and analyzes a recently published (2017) Hungarian language-book for Persian speakers. Although it should be of major importance that a book written for such a special audience is published, unfortunately it leaves us disappointed on account of the methodological problems, grammatical inaccuracies and factual errors negotiated and illustrated in the review.

Zsolnai Márton

Szaknyelvi magyarnyelv-oktatás: agrártudomány

1. Bevezetés

Az 1970-es években a különféle hazai felsőfokú oktatási intézményekben tanuló külföldi hallgatók számára nemcsak általános magyar nyelvkönyvek készültek, hanem az intenzív előkészítő év után tanulmányaikat magyar nyelven folytatók szaknyelvi oktatásához is szerkesztettek kiadványokat. Az agrár, pedagógiai, orvosi, műszaki szaknyelv oktatása elengedhetetlen volt ahhoz, hogy a külföldi diákok sikeresen megtanulják a speciális szakmai ismereteket, és vizsgát tegyenek az egyetemi tanórák anyagából is.

Bencsáth Aladárné és Kálmán Mária (1971) *Magyar nyelv az agrártudományi, kertészeti, erdészeti egyetemek és felsőfokú tanintézetek külföldi hallgatói részére* című egyetemi jegyzete az agrártudományi képzések hallgatói számára nyújtott segítséget a szaknyelv elsajátításában. Habár ez a szaknyelvi magyar nyelvkönyv ma már elsősorban csak tankönyvtörténeti szempontból jelentős, az 1970-es években országszerte fontos segédanyag volt a külföldi agrártudományi hallgatók tanítása során.

Írásomban röviden bemutatom a tankönyv megjelenésének intézményi és oktatástörténeti hátterét, a szaknyelvi magyar nyelvkönyvek általános jellemzőit, a kiadvány alapvető adatait, a tananyag összeállításának szempontjait, felhasználási lehetőségeit, a könyv fizikai megjelenését, főbb témaköreit / olvasmányait és az azokhoz tartozó feladattípusokat. Végezetül a tankönyv mai felhasználhatóságáról és az agrár-természettudományi szaknyelv oktatásának jelenlegi helyzetéről szólok.

2. Intézményi és oktatástörténeti háttér

Bencsáth–Kálmán (1971) említett egyetemi jegyzete az ELTE Magyar mint Idegen Nyelv (MID) Tanszékének korai történetéhez köthető. A tanszék honlapján¹ olvasható ismertető szerint 1957-ben jött létre az ELTE Bölcsészettudományi Karán a mai MID-tanszék elődintézménye, a Központi Magyar Nyelvi Lektorátus. Legfőbb feladata a külföldi egyetemisták intenzív felkészítése volt a magyar nyelvű egyetemi képzések elvégzésére. Az ösztöndíjasok a világ minden tájáról érkeztek. Később, a külföldi hallgatók növekvő száma miatt újabb intézményt hoztak létre: 1957-ben megalakult a Külföldi Ösztöndíjasok Egyetemi Előkészítője, amely később Nemzetközi Előkészítő Intézet (NEI) néven vált ismertté. Ettől kezdve a kibővített lektorátus feladata volt az egyetemeken az általános nyelvoktatás mellett a szakmai magyar nyelv oktatása, valamint a vizsgáztatás, a szigorlatok lebonyolítása is (Szili 2017).

Míg az általános nyelvet idegen nyelveket is beszélő magyar szakos tanárok tanították, a szaktárgyakat matematika, fizika, biológia, történelem és egyéb szakos szaktanárookra bízták, akik megtanulták, hogyan lehet a szükséges mértékben redukált nyelvezettel matematikát, kémiát, jogi és agrár alapismereteket tanítani. Kialakították a háromfokozatú nyelvoktatást. Ez azt jelentette, hogy alapfokon 500, középfokon 1500–2000 lexikai egységet tanultak meg a hallgatók, felsőfokon pedig a szaknyelv szókincsével ismerkedtek meg. Különlegesnek számít, hogy ebben az intézményben heterogén csoportokat szerveztek, és közvetítő nyelv

¹ <http://mid.elte.hu/index.php/a-tanszek-tortenete/>

nélkül tanítottak. A cél az volt, hogy a diákok képesek legyenek megérteni, sőt jegyzetelni a magyar nyelvű egyetemi előadásokat, és vizsgázni tudjanak magyarul. Így a beszélt nyelv oktatása háttérbe szorult, a kommunikációs készségeket elsősorban a célnyelvi környezet formálta (Nádor 2018).

A külföldi hallgatók szaknyelvi képzéséhez egyetemi jegyzeteket írtak, amelyek kidolgozásában a Nemzetközi Előkészítő Intézet munkatársai, az egyetemeken dolgozó oktatók és külső szakértők is részt vettek. Az orvosi szaknyelv mellett pedagógiai, bölcsészettudományi és agrártudományi szaknyelvi jegyzetek is készültek (Szili 2017).

3. Szaknyelvi magyar nyelvkönyvek

Miért fontos egyáltalán, hogy milyen tankönyvet használunk? A 21. századi nyelvtanulóknak az internetes újságok, blogok / vlogok és nyelvtanulós applikációk világában tényleg szüksége van tankönyvre? Bár a nyelvtanulási szokásaink változnak, egy jól strukturált, magas minőségű tankönyv használata mindenképpen elősegítheti a nyelvtanulás hatékonyságát.

Schmidt (2020) szerint a tankönyv mint a nyelvoktatás egyik külső tényezője kulcsszerepet játszik a nyelvtanításban. A megfelelő tankönyv kiválasztásának szempontjai között szerepel a nyelvtanuló nyelvi szintje, előzetes ismeretei, továbbá az anyanyelve és az, hogy használunk-e közvetítő nyelvet az oktatás során. További szempontot jelent a tanulók életkora, előzetes nyelvtanulási tapasztalatai, céljai, igényei és egyéni sajátosságai, illetve a tanfolyam intenzitása. Az elmúlt évtizedekben a MID-tankönyvek folyamatos változáson mentek keresztül, a jelenleg elérhető könyvek sokfélék és változatos célokra használhatóak. Fontos azonban, hogy a nyelvtanulók igényeihez, előzetes tudásához és céljaihoz illeszkedő tankönyvet válasszunk. Míg az angol vagy a német nyelv tanításakor a túl nagy választék nehezíti meg a döntésünket, a magyar mint idegen nyelv oktatása során épp ellenkező a helyzet – még akkor is, ha manapság sokkal több lehetőség közül választhat a nyelvtanár, mint például húsz évvel ezelőtt. Korábban a kevés forgalomban lévő tankönyv mellé a MID-tanárok kemény munkával maguk készítették el a saját kiegészítő tananyagaikat.

Bár a tankönyvválaszték továbbra sem bőséges, az elmúlt években több jól használható, modern tankönyvcsalád is létrejött, amelyek komplex és változatos lehetőséget nyújtanak az oktatáshoz (Dóla 2020: 40). Az újabb tankönyvsorozatok (*kurzuskönyvek*, vö. Schmidt 2020: 39), mint például a *MagyarOK* vagy a *Lépésenként magyarul* biztos alapot adnak a tanításhoz, és elkísérik a nyelvtanulót az A1-estől egészen a B2-es szintig, azonban magasabb nyelvi szinteken vagy a szaknyelvoktatás tekintetében sajnos sokkal kevesebb lehetőség adódik. Létezik például egy magyar üzleti nyelvkönyv és munkafüzet a gazdasági szaknyelv elsajátításához (Laczkó–Rácz 2004), de sajnos nagyon nehezen lehet beszerezni. A PTE kiadásában hiánypótló C1-es szintű kiegészítő anyagok (*tematikus tankönyvek*, vö. Schmidt 2020: 39) jelentek meg, amelyek ugyan kiváló lehetőséget nyújtanak a haladó nyelvtanulóknak (pl. Walsch Mester–Kovács 2018), mégsem lehet egyértelműen szaknyelvi kiadványnak nevezni őket.

Az orvosképzésben komoly hagyománya van a szaknyelvoktatásnak (Marthy 2021): Debrecenben, Pécsen, Szegeden és Budapesten is nagy számban tanulnak külföldi hallgatók, ezért a tananyagfejlesztés kifejezetten fontos a magyar orvosi szaknyelv oktatásához. A Semmelweis Egyetemen például a Szaknyelvi Intézet oktatói olyan egyetemi jegyzeteket állítottak össze, amelyekből az Általános Orvostudományi Kar külföldi hallgatói az első szemesztertől kezdve úgy tanulhatnak magyarul, hogy a grammatikai szerkezeteket azonnal az orvosi szaknyelvbe ágyazottan ismerik meg, illetve a magyar nyelvet az orvos–beteg kommunikációra építve, dialógusok segítségével tanulják (Weidinger 2021). Ezen kívül több egyetemen használatos egy korábbi kiadvány: az *Egészségére!* című nyelvkönyv (Marthy

2010), amely a magyar orvosi szaknyelv oktatására készült. Léteznek továbbá az 1970-es és 80-as években kiadott NEI-s egyetemi jegyzetek is a jogi, orvosi, pedagógiai, természettudományi területeken történő továbbtanulás elősegítésére, bár ezek a mai kor igényeit már nem elégítik ki.

A szaknyelvi magyar nyelvkönyvek kapcsán összességében elmondható, hogy nem áll rendelkezésre megfelelő mennyiségű és minőségű tankönyv, ami részben az alacsony kereslettel magyarázható. A szaknyelvet oktató MID-tanárok ezért kénytelenek saját maguk elkészíteni a tanulók igényeihez igazított tananyagot.

4. Az agrár szaknyelvi tankönyv rövid bemutatása

A Magyar nyelv az agrártudományi, kertészeti, erdészeti egyetemek és felsőfokú tanintézetek külföldi hallgatói részére című egységes jegyzet, kézirat a Tankönyvkiadó gondozásában jelent meg 1971-ben; a tankönyvet Bencsáth Aladárné² és Kálmán Mária állította össze, a lektorálást Horváth Károlyné és Végh József végezte. A 124 (A5-ös) oldal terjedelmű jegyzetet összesen 340 példányban adták ki.

Az *Előszóban* a szerzők megnevezik a budapesti Kertészeti Egyetem és a gödöllői Agrártudományi Egyetem munkatársait,³ akik szakértőként, tanácsadóként segítették a munka létrejöttét. A szakértők a két részt vevő egyetem változatos szervezeti szintjeit képviselik, így az oktatók, a vezetőség és a nyelvtanárok tapasztalatai egyaránt érvényre jutottak a jegyzet elkészítése során. A szakmai tanácsadók részt vettek az anyag gyűjtésében, elrendezésében, és hasznos módszertani tanácsokkal segítették a szerzőket. A közös munka eredményeként sikerülhetett a felhasznált szövegeket úgy átalakítani a nyelvtanítás céljaihoz igazítva, hogy közben a szakszövegek tényszerű tartalma ne torzulhasson.

A szerzők kijelentik, hogy a jegyzetben megjelenő témakörök kapcsán az agrárképzésben részt vevő első és második évfolyamos hallgatóknak kínálnak olvasmányokat. Ez megmagyarázza, hogy bár a címben jelen van az agrár, a kertészeti és az erdészeti tudományterület is, a jegyzet elsősorban a közös, alapozó agrártudományi tantárgyakhoz kíván általános szaknyelvi felkészítést nyújtani.

Már a tankönyv fizikai megjelenése is elárulja, hogy egy, az 1970-es években kiadott jegyzetről van szó. Az A5-ös méret optimálisan kielégíti az egyetemi jegyzethez rendelt elvárásokat. A kiadvány egyáltalán nem vastag; méretbeli jellemzőinek köszönhetően praktikusán szállítható. A felhasznált régi barna papírt a mai kor igényei bőven felülmúlják, azonban a mosolygásra készítő retró dizájn ellenére is meg kell jegyezni, hogy a könyv ötven év elteltével is meglepően jó állapotban van. Bár elmúlt felette az idő, 1971-ben kifejezetten jó minőségű, szabványszerű jegyzetnek számíthatott.

A borító és a címoldal középre zárt elrendezésben tartalmazza a legfontosabb intézményi és nyomdai információkat. A betűméret kényelmesen olvashatóvá teszi a tartalmi oldalak anyagát, bár a sorköz elég kicsi, így a jegyzetelés külön füzetet igényel.

A tartalomjegyzék a tankönyv végén található. Az olvasmányok összesen hat nagy téma köré rendeződnek:

² Bencsáth Aladárné az 1960-as és 70-es években az agrár jegyzeten kívül más szaknyelvi jegyzeteket is készített, többek között a műszaki, a bölcsész és a közgazdasági területeken tanuló hallgatók számára (Bándli 2017: 18).

³ Név szerint: Dr. Tamási János egyetemi docens, Dr. Soós Pál dékánhelyettes, Dr. Udvari László dékánhelyettes, Hajnal László osztályvezető, Kemény György nyelvtanár.

- (1) *A növénytani ismeretek alapjai*
- (2) *Az állattani és állattenyésztési ismeretekből*
- (3) *Talajtani ismeretek*
- (4) *Gépesítési alapismeretek*
- (5) *A mezőgazdaság gépesítése*
- (6) *A mezőgazdasági üzemtan alapfogalmaiból*

A témák alá tartozó olvasmányok mindegyike egy–másfél oldalas; a szövegeket általában nyolc–tíz feladat követi.

A tankönyv tematikus felépítése elsősorban a szakszókincs tanításának / tanulásának kedvez. A szerzők a szövegekben aláhúzással jelölték az új fogalmakat, kulcsszavakat és fontos kifejezéseket, amelyekre vonatkozóan (legtöbb esetben) a szöveg után következő első gyakorlat nyújt egyszerűbb (vagy néha kevésbé egyszerű) megfogalmazású magyarázatokat. A további gyakorlatok jellemzően kérdés–felelet alapúak, ahol szóbeli vagy írásbeli választ kell adniuk a tanulóknak a szövegre vonatkozó egyszerű kérdésekre, illetve gyakoriak a kiegészítő feladatok is, ahol mondatokba kell beilleszteni a megadott szakkifejezéseket. Helyenként tollbamondást is szerepel a javasolt feladatok között. A grammatika tanítása integráltan van jelen, illetve tipikus nyelvtani jellegű gyakorlat az, amikor bizonyos grammatikai szerkezeteket kell megkeresni a szövegben, de találhatóak transzformációs és csoportosító feladatok is.

5. Az agrár-természettudományi szaknyelvoktatás jelenlegi helyzete

A fent bemutatott tankönyv használhatósága napjainkban erősen megkérdőjelezhető. Nemcsak azért, mert a mai nyelvoktatásban használt tankönyvekhez és tananyagokhoz képest elavult jegyzetről van szó, hanem azért is, mert ma nincs jelen az 1970-es években jellemző mértékben hasonló célközönség. Már nem jellemző az az állapot, ami a rendszerváltásig fennállt, tudniillik, hogy „minden külföldi ösztöndíjas egyetemista magyar nyelven tanult, segítségül heti 4–8 magyarórát látogatott (kötelezően), és másod-, illetve harmadéves korában záróvizsgát tett magyar nyelvből” (Nádor 2018: 36).

Ugyan az utóbbi időben például a *Stipendium Hungaricum* ösztöndíjasoknak szükséges magyar nyelvórákat látogatniuk, majd magyar nyelvből vizsgát tenniük, ellenkező esetben csökken az ösztöndíjuk összege,⁴ és ez talán még azokat a hallgatókat is motiválja egy kicsit a magyartanulásra, akik ellenkező esetben nem biztos, hogy beiratkoznának egy nyelvtanfolyamra, ám az egyéves, heti 4 órás magyartanulás végére a legtöbben csak egy bemeneti A2-es szintre jutnak el, azonban szaknyelvet ilyenkor még nem szoktak tanulni.

A kertészettudományi és agrár képzési területen tanuló külföldiek jelentős részét a külföldi egyetemekről egy vagy két félévre érkező ösztöndíjasok teszik ki, de viszonylag sokan jelentkeznek a magyar felsőoktatásba teljes képzési szakaszú alap- és mesterképzésre vagy éppen doktori képzésre is. A <https://www.felvi.hu/> alapján a 2021/22-es felsőoktatási felvételi során összesen 344-en jelentkeztek angol nyelvű agrár vagy az agrártudományokhoz kötődő természettudományi képzésre (pl. biológia, kertészmérnöki, környezetkultúra, környezettan, mezőgazdasági mérnöki BSc és biológus, biotechnológia, élelmiszermérnöki, kertészmérnöki, környezettudomány, mezőgazdasági biotechnológia, tájépítészet és kertművészet, vadgazda mérnöki MSc).⁵ A 115 első helyes jelentkező közül összesen 76-ot vettek fel, de azt nem lehet

⁴ Tempus Közalapítvány: *Magyar mint idegen nyelv és kultúra*. <https://tka.hu/palyazatok/13151/magyar-mint-idegen-nyelv-es-kultura> (2021.11.29.)

⁵ Felvi.hu. *Jelentkezők száma*. A 2021/22 általános felsőoktatási felvételi során meghirdetett és elindult angol nyelvű agrár/természettudományi szakok.

tudni, hogy közülük hányan külföldiek vagy esetleg magyarok.⁶ A 76 felvett jelentkező többsége valószínűleg megkezdte a tanulmányait, azonban a jelentkezők számából az látható, hogy országszerte két–három fős csoportokban elszórtan. Két kiemelkedő helyszín az ELTE angol nyelvű biológus mesterképzése 44 fővel és a MATE budapesti képzési helyszínén a kertészmérnöki alapképzési szak.

A kertészmérnöki szak mintatantervében nincs magyar szaknyelv, de még csak általános magyar mint idegen nyelv sem. Az egyetem régi honlapján magyarul és nehezen megtalálható helyen szerepel információ egy egyéves előkészítő évfolyamról,⁷ amely az első félévben heti 30, a második félévben heti 25 magyar nyelvórából áll.

A Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem létrejötte után az angol nyelvű honlapon a *Prospective Students* menüpont alatt már könnyen elérhető helyen olvashatók az előkészítő évfolyamról szóló információk.⁸ A második félévben választhatnak a hallgatók két modul közül, amelyek már szaknyelvi oktatást jelentenek: *Business, Economics, and Social Sciences* vagy *Agriculture, Environment, and Technical Studies*. A MATE MID tantárgyfelelőse elmondta, hogy az agrármodul valóban működik a nagy múltra visszatekintő egyéves egyetemi előkészítő második félévében, a tanulmányban bemutatott jegyzetet azonban már nem használják, inkább saját készítésű tananyagokból dolgoznak. Az előkészítő évet követően, illetve az angol nyelvű képzésbe becsatlakozók esetében az egyetem legtöbb képzési helyszínén a diákok igényeihez igazodva alakulnak haladó nyelvi csoportok, esetlegesen egyéni vagy kiscsoportos mentorálás keretein belül zajlik néha szaknyelvi oktatás is. A MATE-n Budapesten, Gödöllőn, Kaposváron, Szarvason és Keszthelyen is dolgoznak magyar mint idegen nyelvi tanárok, akik oktatják és mentorálják a külföldi hallgatókat, kifejezetten szaknyelvi oktatás azonban csak az intenzív előkészítő évfolyam második félévében folyik, amikor a hallgatók már elérték egy B1-es szint körüli nyelvtudást.

Az ELTE is kínál általános magyar nyelvi kurzusokat,⁹ kifejezetten szaknyelvi oktatást azonban a biológus mesterképzés mintatantervének keretein belül nem találtam. A bölcsészképzés esetében megjelenik a szaknyelv oktatása: a magyar BA szakot végző külföldi hallgatók a második félévtől kezdve a tartalomra fókuszáló irodalmi, nyelvészeti órákon vesznek részt, ahol már szaknyelvi szövegeket is kell olvasniuk (Bándli 2021).

6. Összegzés

Összességében tehát az agrár-természettudományi szaknyelv oktatására kevés igény és lehetőség van manapság a szervezett csoportos nyelvtanítás keretein belül, azonban egyéni nyelvórákra elszórtan szükség lehet a tanulmányaikat magyarul végző külföldiek vagy az angol képzéseken tanuló, magyarul már jól beszélő diákok esetében. Az egyetemet frissen elvégzett fiataloknak, illetve a munkalehetőségek miatt Magyarországra érkező, az agrár területen elhelyezkedő külföldieknek is szükségük lehet a szakmai magyar nyelv elsajátítására. Ennek a viszonylag szűk rétegnek az oktatásában a fentiekben bemutatott egyetemi jegyzet mint kiegészítő anyag felhasználható lehet, bár elavult formai és tartalmi jellemzői okán kétséges, hogy egy mai magyar mint idegen nyelvi tanár a használata mellett dönt. További nehézséget jelent, hogy kevés olyan MID-tanár van, aki otthonosan mozog az agrár- és természettudományi területeken, ezért a szaknyelvoktatást, illetve az ilyen jellegű

⁶ Valószínűleg sok magyar felvételiző bejelölte a magyar képzés angol megfelelőjét is; ugyanakkor nem biztos, hogy a Stipendium Hungaricum ösztöndíjasok a felvi.hu oldalon jelentkeznek, így a jelentkezők és felvettek statisztikáiban sem jelennek meg.

⁷ <http://nyelviintezet.szie.hu/nyelvvoktatas/magyar-nyelv?language=en> (2021.11.02.)

⁸ <https://archive.uni-mate.hu/en/prospective-students/preparatory-course-hungarian-language> (2022.05.01.)

⁹ <https://www.elte.hu/en/language-courses/hungarian/general> (2021.11.02.)

korszerű tananyagok írását csak több diszciplínából érkező szakemberek együttműködésével lehet hatékonyan és szakszerűen megvalósítani.

Irodalom

- Bándli Judit 2017. A műhely, ahol a magyar mint idegen nyelv szakmává vált. *THL2* 17/1–2: 13–28.
- Bándli Judit 2021. „Ritkaságok tanítása” – A magyar mint idegen nyelv a hazai bölcsészképzésben. In: Bándli Judit – Pap Andrea – Zajacz Zita (szerk.): *MID-körkép. Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest. 53–76.
- Dóla Mónika 2020. *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához*. KRE – L’Harmattan, Budapest.
- Dr. Bencsáth Aladárné – Dr. Kálmán Mária 1971. *Magyar nyelv az agrártudományi, kertészeti, erdészeti egyetemek és felsőfokú tanintézetek külföldi hallgatói részére*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Laczkó Tibor – Rácz Edit 2004. *Magyar üzleti nyelvkönyv*. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Marthy Annamária 2010. *Egészségére! Magyar orvosi szaknyelv*. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- Marthy Annamária 2021. A magyar mint idegen nyelv oktatása az orvostudományban. In: Bándli Judit – Pap Andrea – Zajacz Zita (szerk.): *MID-körkép. Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest; 113–127.
- Nádor Orsolya 2018. *Tanított (anya)nyelvünk*. KRE – L’Harmattan, Budapest.
- Schmidt Ildikó 2020. *Magyarnyelv-tanítás gyermekeknek*. KRE – L’Harmattan, Budapest.
- Szili Katalin 2017. *A tanszék története*. ELTE Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék.
<http://mid.elte.hu/index.php/a-tanszek-tortenete/>
- Walsch Mester Ágnes – Kovács Renáta 2018. *Variációk négy témára*. PTE ÁOK, Pécs.
- Weidinger Andrea 2021. *Magyar orvosi szaknyelv 1–2*. Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézet, Budapest.

Internetes oldalak

- ELTE: <https://www.elte.hu/en/language-courses/hungarian/general>
- Felvi.hu: <https://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok-statisztikak/elmult-evok/ElmultEvek/index.php/elmult-evok-statisztikai/>
- MATE: <https://archive.uni-mate.hu/en/prospective-students/preparatory-course-hungarian-language>
- SZIE: <http://nyelviintezet.szie.hu/nyelvoktatas/magyar-nyelv?language=en>
- Tempus Közalapítvány: <https://tka.hu/palyazatok/13151/magyar-mint-idegen-nyelv-es-kultura>

Zsolnai, Márton

Hungarian for specific purposes: Agricultural science

This paper discusses the historical and contemporary aspects of the teaching of Hungarian as a foreign language for specific purposes, namely for agricultural sciences. In the 1970s, not only general grammar books and textbooks were prepared for international university students, but coursebooks for academic purposes were also published for those university students who continued studying Hungarian after the general preparatory year, within their chosen field. The teaching of the agricultural, pedagogical, and medical language was essential for foreign students to successfully take part in their university programmes. Through the introduction of a 1971 coursebook written for students of agricultural sciences, this paper assesses the situation of teaching Hungarian for agricultural purposes before the change of the political system in Hungary, and today.

V. INTERJÚ

Palágyi Jolán

Interjú egy moldáv-magyarral

1. Bevezetés

Az írásomban közölt interjút az édesanyámmal készítettem, akit immár huszonöt éve ismerek, mégis először faggattam kissé formálisabb módon a magyar nyelvvel való kapcsolatáról – jelenlegi egyetemi képzésem apropóján. A Pécsi Tudományegyetemen folyó Hungarológia mesterszakos képzés egyik bevezető kurzusán azt a feladatot kaptuk, hogy egy általunk választott hungarológiai vagy magyar mint idegen nyelvi témát dolgozzunk ki referátum vagy dolgozat formájában. Ekkor ötlött eszembe, hogy édesanyámon kívül személy szerint még nem találkoztam olyan beszélővel, aki húszéves kora után fogott bele a magyartanulásba, mégis ilyen magas fokon képes volt elsajátítani azt. Kézenfekvő volt tehát, hogy őt választom a beadandóm témájaként.

Édesanyám Leovában született 1972-ben, az akkori Moldáv Szocialista Köztársaságban (ma Moldávia). Szülei tanárok voltak. A családban főként moldávu¹ beszéltek, ugyanakkor a közéletre és az iskolára az orosz–moldáv kétnyelvűség volt jellemző, sokszor inkább az orosz javára. Anyukám tizenhat évesen színjeles érettségivel felkerült a fővárosba, ahol francia szakon kezdett el tanulni; tanulmányait pár év elteltével Kolozsvárott folytatta. Itt ismerkedett meg édesapámmal, akivel egy év ismeretség után, 1994-ben összeházasodtak, majd Magyarországra költöztek. Anyukám azóta Budapesten él (kisebb megszakításokkal, hiszen közben pár évet Franciaországban, Belgiumban és Moldáviában töltött), és francia–orosz szakos tanári diplomája megszerzése óta itt oktat orosz nyelvet, nyelvészetet és országismeretet az egyetemen. A magyar nyelvvel Budapesten, illetve Magyarországon kezdett szorosabb kapcsolatba kerülni.

Az alább olvasható interjút 2021 decemberében készítettem. A kérdéseimet előre megfogalmaztam, leírtam, az interjút azonban szóban készítettük el. A beszélgetést rögzítettem, a kapott válaszokat szó szerint átírtam. Az interjúval elsősorban az volt a célom, hogy általános képet rajzoljak édesanyámnak a magyar nyelvhez való viszonyáról.

2. Az interjú

– *Mikor és miért kezdte el magyarul tanulni?*

Kolozsvárott megismerkedtem a leendő férjemmel 1992. november hatodikán. Akkor szembesültem vele, hogy van olyan nyelv, hogy magyar. Előtte nem hallottam, nem foglalkoztam vele, nem volt téma. Az első emlékem a magyar nyelvről a „*Jó napot!*”, amikor biciklivel jártuk a Kolozsvár körüli falvakat, és ott így köszöntem a helyieknek. Aztán feltűnt nekem, hogy vannak Kinga meg Béla osztálytársaim Kolozsvárott Kisinyovból átkerülve. Egyáltalán nem értettem, hogy románok miért adnak férfineveket nőknek. Hát mert Bella, azt hittem, csak rosszul ismerik ezek a románok.

¹ A moldáv a románnal egyazon sztenderd nyelv változatának tekinthető, úgynevezett *Ausbau* nyelv, amelyet önálló nyelvi státuszra emeltek történelmi-politikai okokból (Kloss, Heinz (1967): 'Abstand Languages' and 'Ausbau Languages'. *Anthropological Linguistics* 9/7: 29–41).

– *Az otthonról hozott kétnyelvűség segített a magyar tanulásában? Melyiket használtad referenciaként, amikor magyarul tanultál?*

A kétnyelvűség, abból a szempontból, hogy az orosz volt a második nyelv, az nagyon segített, mert ugyanúgy, mint oroszul, az igerendszer, az igekötők, a mozgást jelentő igék, az nagyon hasonlít a magyarban. Például az, hogy két fajta *where* vagy franciában *où* van, hogy *hol* meg *hová*, ami németül meg magyarul meg oroszul van, és nem létezik se az újlatin nyelvekben, se más általam ismert nyelvekben.

– *Ha fordítani kellett, akkor melyik nyelvre fordítottál inkább?*

Hát itt bonyolultabb a kérdés, mert papával inkább franciául beszélünk az elején, azért a francián keresztül ment a magyarázat. De az volt az óriási szerencsém, mert a papa is úgy magyarázta a magyart, aszerint, hogy hol volt a hasonló nyelvtani jelenség. És volt egy nagyon hasznos kezdő magyarázata, mindig azt csinálta, hogy a szavakkal kezdte, a szavakat, amiket ismertem már bizonyos nyelveken, akkor ezt magyarul is megmondta, például románul *gând*, aminek ugyanolyan töve van, mint a *gond*. És akkor így lexikailag is megtalálta a hasonlóságot. Így érdekes volt, mert a már megbeszélte nyelvekről tudtam meg többet.

– *A szláv vagy az újlatin nyelvek állnak közelebb gondolkodásmódban a magyarhoz?*

Ahogy mondtam, a szláv, vagyis az orosz, mert ugyanúgy egyetlen egy múlt idő van oroszul is meg magyarul is. Ugyanúgy létezik az aspektus, bár magyarul mondataspektus van, de van, mint jelenség [...]². Ami nagyon érdekes volt számomra, hogy nincsenek nemek, ez sehogy se fért a fejembe. Azt, hogy *ő jön* ... az hogy lehet úgy élni, hogy nem tudod, hogy *ő* nő vagy férfi? Ez volt talán a legdöbbenetes új, nyelvi kép. Vagy az, hogy az infinitívuszt kell ragozni [...], ez volt érdekes és tetszett valahol.

– *Mik a legnehezebbek a magyarban számodra?*

Nyilvánvalóan a tárgyas ragozás, ami nehezen fér a fejembe, pl. *én mindent tudok és az egészem tudom*. Miért az egyik tárgyas ragozás, a másik nem, pedig ugyanazt jelenti. Rengeteg másik van. A kötőmód az nagyon nehéz, meg ezek az erdélyi, hogy *kell menjek*, vagy *kell mennem*. Vagy *azt mondta, hogy csinálj vagy csináld*... itt a kettő keveréke, az már hab a tortán. Vagy hogy mikor válik el vagy le az igekötő? Például *elmentem a boltba, a boltba mentem el*. Itt ez a téma-réma játszik, hogy melyik szó a hangsúlyos. Ezt megérezni nagyon nehéz. Vagy például: *Ki vette el a pulcsimat? Ki elvette a pulcsimat?* („Az helyes?” – szürom közbe.) Most annyira, hogy így rákérdezel, valószínűleg nem. Jó, hát, ha kérdőszó van, elválik a mondatban. A szabályt már én raktam össze, mert ilyen szabállyal nem találkoztam sehol, vagy az általam ismert tankönyvekben nem emlékszem, hogy lett volna ilyen. Mondjuk: *Pistivel futottam össze, ma Pistivel összefutottam*. [Én: „Melyiket hangsúlyozod?”] Ezt sajnos nagyon nem érzem. Gondolom az, ami az ige előtt áll. A másik, ami nagyon nehéz még, a névelő. Mondjuk oroszul egyáltalán nem létezik névelő, románul van, de ez egy posztpozíció, ott teljesen másképp működik. A papa is egyedül itt hibázik. Angolul sem érzem a névelőt, viszont franciául valami miatt nincs gond, ott valahogyan adja magát. Ja, meg ami nagyon nehéz magyarul, a többes számnál a birtokos: *a lányom barátja, a lányaim barátja, a lányaim barátai*... Itt, ha még tovább fokozzuk az élvezeteket: *a lányaim barátainak az ajándékai*, a *-nak* mikor kell? Vagy: *a dékán utasításának a betartása, a*

² Szögletes zárójellel jelzem a bonyolultságok okán le nem jegyzett részeket, valamint a megjegyzéseimet.

barátaink gyerekei, a barátaim gyerekeinek, az ő gyerekei vagy az ő gyerekeik szabályos? [...]

– *Mekkora a különbség az írott és a beszélt nyelv között?*

Mint minden nyelvben, itt is nehezebben érthető az írott nyelv, például fordításnál az ige melyik pozícióba kerül. Ez itt nagyon nehéz, főleg összetett mondatoknál tudatosan kell a végéről kezdeni a fordítást, és emiatt nehéz nekem érteni is az írott nyelvet. A regényekben annyira nem érezhető, de újságcikkekben nehéz. Mai napig ötven százalékát értem, hogy mit is akart ezzel a háromsoros mondattal mondani... Miről is van szó? De nem a szépirodalmi talán. [...] Az mindig izgalmas, amikor nem érthető, hogy a mesélő férfi vagy nő.

– *És a helyesírás?*

Hát, ha tudod az etimológiát, az segít. Arra emlékszem például a Simivel [Simi a másik lánya, a húgom], a *képzeld*. Amikor azt kijavítottam neki, hogy azt nem *b*-vel írjuk, hanem *p*-vel, azon nagyon fel volt háborodva. Itt a többi anyanyelvűekkel szemben előnyt élveznek külföldi tanulók, akik csokorban tanulják a szavakat.

– *Az intonáció, kiejtés mennyire nehéz?*

Az intonáció és kiejtés nem egyszerű. Ezt a mondatot, hogy *A helyes kiejtés nagyon fontos*, ezt napokig tanultam. Első lépésként ez a legnehezebb. Meg még a magánhangzók hosszúsága, mindig mondom, hogy ezek a mumusaim: *tyúk, gyűjteni-gyűjtani*. Most már kezdek valamit hallani, ha tudatosan állítom a számat, akkor tudom reprodukálni, de nem hallom, valószínűleg az orosz bekavar. Az intonációnál pedig az a nehéz, hogy az oroszban sokkal nagyobbak ezek a hullámok, magyarul sokkal laposabban kell beszélni. Itt egy mondatnak van inkább hangsúlya, de a szónak nincs külön hangsúlya. Nincsenek modulációk egyáltalán az én fülemnek, ugye, az oroszhoz képest. Például a Simivel is ez van sokszor, ha valamit hevesebben mondok, ami számomra egy teljesen normális moduláció, azt ő már nagyon hevültnek veszi. Nekem a dallam nem azt a határt üti. Amit én egy határozottabb kijelentésnek mondok, azt ő már rögtön mérgesnek érzi. [Itt egy rövid tesztet próbáltam ki vele: Próbálja meg a *Hol voltál?* kérdést különféle tartalmakat közvetítő prozódiaival elmondani.]

– *A kulturális nyelvi sajátosságoknak (viccek, szólások, közmondások, kulturális referenciák, történelmi utalások) mennyire van nagy szerepe a magyar nyelvben?*

Hát sok német kifejezés van, ha nem is németül, akkor tükörfordítással a sok év Osztrák–Magyar Monarchiának köszönhetően. Több a latin kifejezés, mint az általam beszélt nyelvekben (de az is attól függ, hogy milyen közegben persze). Amit mindenképpen tudni kell szerintem egy külföldinek, a történelmi háttérrel, hogy a „Nagy-Magyarország” fájdalmas vagy érzékeny téma. Nem győzöm az oroszokat erre érzékenyebbé tenni, hogy nem mindenki volt olyan szerencsés, hogy a győztes oldalon legyen a második világháború előtt. A másik meg a vallás. A szovjet ateizmusból indulva, a bibliai referenciák sokkal több az irodalomban, nálunk [értsd: az orosz irodalomban] ezek szinte teljesen eltűntek. Nekünk szinte titokban kellett ezeket megtanítani az egyetemen. A szólások nagy szerepet játszanak, főleg görög vagy bibliai eredetűek, plusz van egy európai gondolkodása a magyarnak szerintem annak ellenére, hogy nem indoeurópai, mármint egy különálló, szigetként működő nyelv. Olyan érdekességeket véltem felfedezni például az orosz és magyar között, hogy nagyon hasonló

közmondások és tudományos szavak vannak, amik a német kultúrából erednek. De a fiatalok között annyira nem használatosak ezek. [Itt ismét újabb tesztet próbáltam ki, hány magyar szólást, közmondást ismer. Az egyetlen, amit nem ismert az általam említett tízből, ez volt: *Egyszer volt Budán kutyavásár*. Ezután megkértem, hogy fejezzen be általam elkezdett szólásokat. Itt a 38-ból 14-et nem tudott kipótolni, igaz, némelyiket mi sem tudtuk a testvéreimmel.]

– *Mi a legszebb a magyar nyelvben?*

A kompakt kifejezések, pl. *botcsinálta*, vagy a *szeretlek*. A *-lek/-lak* csak egy rag, de mégis egy ilyen bonyolult viszonyt tud kifejezni, hogy *én szeretlek téged*.

– *Mi a legcsúnyább és a legszebb szó a magyarban?*

Hát én nagyon nem szeretem azt, hogy *anya*. Olyan, mint egy nyávogás, már a *mama* is elég lehozó. Amit nagyon szeretek, hogy: *bicikli*, *cica*...

– *Mik a leggyakoribb hibáid? Mi az, amiről tudod, hogy sokszor elrontod?*

Az igeragozás, az alárendelt mondatban – például: *az érdekességek, amiket tanultál*. Magamtól az jönne, hogy *amiket tanultad*. Vagy hogy mikor *o* és mikor *a* helyesírásnál, az *e* és *é* sem könnyű, de az kevésbé bonyolult... Ez, hogy *házaknak* vagy *házoknak*, vagy az *irodalom* szó leírása. A kiejtés még valahogyan elcsúszik, de az írásnál nagyon kell koncentrálnom. Vagy hát ugye a többesszám: *házak*, de *lovak*, *hidak*, *asztalok*, *tollak*, *hajak*... Mikor *a* és mikor *o*?

– *Milyen gyakran tanulsz még új szót magyarul?*

Szerintem olyan 2–3 új szót hetente, főleg új emberektől általában, akiknek még nem ismerem a beszédstílusát.

– *Mi volt az, ami elbátortalanított? Amit „nem lehet megtanulni”, csak anyanyelvi beszélőként lehet helyesen használni?*

A kiejtés, intonáció, mondattan és szórend. Az, hogy szabad a szórend, de mégsem lehet bármit bárhova tenni, vagyis az apró nüanszok.

Palágyi, Jolán

Interview with a Moldavian-Hungarian

This is an interview I conducted with my mother, who – as a native speaker of Moldavian – started learning Hungarian in 1993-94, at the age of 21-22, after she married my father (a native speaker of Hungarian) in Moldavia, and they moved to Hungary. Today, she is a highly proficient speaker of Hungarian. In the interview, I asked my mother about her attitude towards and her opinion about the Hungarian language, as well as about her language learning experience in general. The interview provides insight into some interesting individual learner perspectives which make each case of language learning unique and interesting in their own rights. The paper was originally prepared as an assignment for a university course I attended as an MA student of Hungarian Studies at the University of Pécs.

VI. ISMERTETŐK

Dóla Mónika: *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához*

Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó,
Budapest, 2021. 170 p.

Dóla Mónika könyve a Károli Gáspár Református Egyetem és a L'Harmattan Kiadó gondozásában megjelent *Magyar nyelv-tanári segédkönyvek* című sorozat utolsóként megjelent tagja. A sorozatot Nádor Orsolya gondozza; első köteteiről Szépe Judit írt ismertetőt (2019).¹ Az elektronikusan is letölthető kötetek² a magyar mint idegen nyelv tanára szakirányú pedagógus továbbképzések kötelező irodalmi, és a gyakorló MID-tanárok számára is hasznos információkkal szolgálnak. Ahogyan Nádor Orsolya a kötetekhez írt előszavában megjegyzi, mind a sorozat, mind az új kötet hiánypótló jellegű: viszonylag kis terjedelemben foglalják össze a MID-tanári szakmához elengedhetetlen ismereteket korszerű szaktudományos kontextusban.

Jelen kötet jól illeszkedik az eddig megjelent könyvek sorába, ugyanakkor több is annál: míg a többi módszertani témájú kötet egy-egy részjelenséget kiemelve foglalkozik szakmai kérdéseivel (például Kovács Tünde (2019) a nyelvi játékokkal, Schmidt Ildikó (2019) pedig az alfabetizációval), addig ez a kötet szintetizáló jellegű, a tanítás-tanulás osztálytermi gyakorlatának minden fontos aspektusát egységes keretbe ágyazva vizsgálja. A kötet előszavának tanúsága szerint a sok éves tanítási tapasztalattal rendelkező szerző arra vállalkozik, hogy „bemutatja azokat a nyelvpedagógiai megfontolásokat és alapelveket, amelyekre napjaink magyar (mint idegen) nyelv tanítása épülhet a tervezéstől az értékelésig, és módszertani javaslatokkal szolgál a tanítási-tanulási folyamat egyes fázisaihoz a magyar (mint idegen) nyelv (leendő) tanárai számára” (Dóla 2021, 7).

A kötet nagy erénye, hogy már felépítése is követi a könyvben megfogalmazott elveket: az alfejezetek – a sorozat többi kötetétől eltérően – ráhangoló gyakorlatokkal kezdődnek, amelyek előkészítik a szöveg feldolgozását, a tanárjelöltek előzetes tapasztalatait hívják elő. A kérdés feldolgozását elősegítve a szerző a munkaformát is megadta, így a könyv nagy segítséget ad a MID-tanárképzések oktatóinak is. Bár az alfejezetek végén található ellenőrző kérdések jobbra szorosan annak tartalmára vonatkozó, ismeretet összefoglaló kérdések, a szerző a ráhangoló feladatokhoz hasonló, kreatív „utólagos feladatok”-kal is ellátta a fejezeteket. Ezekből a reflexiót segítő kérdésekből lehetett volna több is, mindenesetre az egyes alfejezetek így is kerek egészet alkotnak. Tekintve, hogy a MID-tanári képzés egyelőre (sajnos) csak posztgraduális formában teljesíthető, ez a tankönyvi struktúra azt is üzeni, hogy felnőttnek tekinti az olvasóit, akiknek lehetnek már tapasztalataik a nyelvtanítás világában. A MID szakos pedagógus továbbképzés volt résztvevőjeként, majd a képzés egyik oktatójaként nem tudok elég hálás lenni ezért a gesztusért, ami egyelőre nem feltétlenül jellemzi a magyar egyetemi jegyzeteket.

A vállalásához híven a könyv a szakmódszertan széles spektrumát felöleli: az első fejezet előkészíti, megalapozza a 2. nagy fejezetet, és a magyartanítás kontextusát mutatja be, elsőként a nyelvtanuló és nyelvtanár szemszögéből. Az első alfejezetek jól kiegészítik Nádor (2018) a sorozatban megjelent kötetének fejezeteit, amelyekben részletes képet kapunk arról, hogy kik és miért tanulnak és tanítanak magyarul. Dóla Mónika tankönyvi fejezete tágabb kontextusba helyezi a kérdést. Korszerű, főként angolszász nyelvpedagógiai szakirodalomra támaszkodva beszél nyelvézékről, az idegen nyelv tanulásának motivációiról, nyelvtanulási

¹ http://epa.oszk.hu/01400/01467/00017/pdf/EPA01467_thl2_2019_01-02_135-145.pdf

² A sorozat kötetei az alábbi linkről tölthetők le:

<https://btk.kre.hu/nyelveszet/index.php/hungarologiai-kutatocsoport/magyar nyelv-tanari-segedkoenyvek>

stratégiákról, tanulótipusokról, illetve gyermek és felnőtt nyelvtanulásának különbségeiről. A könyv koncepciójának megfelelően a fejezetek általános (nyelv)pedagógiai bevezetője után tér ki a magyar mint idegen nyelv tanításának kérdéseire, illetve sokszor maga az alfejezet is úgy épül fel, hogy a MID-ben releváns kérdésekre fókuszál. Például ezért tárgyalja jóval részletesebben a felnőttek nyelvtanulásának jellemzőit. (A gyermekek nyelvtanulásáról lásd Nagyházi Bernadette és Schmidt Ildikó jelen sorozatban megjelent kötetét.)

Az első fejezet 3. alfejezetében röviden érinti a nyelvtanulás szintereit, majd *A nyelvtanulás célja* c. fejezetben lényegre törően mutatja be a nyelvtanítás nyelvelméleti háttere közül a formalista és a funkcionális megközelítést. A könyv deklaráltan a használatalapú funkcionalista megközelítés mellett teszi le a voksát, amelyet jóval részletesebben jellemez, és összeköti ezt a kommunikatív kompetencia nyelvpedagógiaiilag motivált modelljével (Dóla 2021, 32). A legújabb konstrukciós és korpusznyelvészeti eredményeknek megfelelően a szerző kiemeli a nyelv mintázatalapúságát, a többmorfémás interakciós rutinok szerepének fontosságát.

A tankönyv még ugyanebben a nagy fejezetben foglalkozik a tanulásszervezés kérdéseivel – nagyon röviden említve a kooperatív tanulásszervezést. Bár a fejezet lehetett volna terjedelmesebb, a szakirodalmi hivatkozások segítenek az olvasónak, hogy jobban elmélyedjen a témában, emellett a 2. nagy fejezet alfejezetei adnak konkrét gyakorlati javaslatokat az egyes készségek fejlesztésére.

Az első nagy fejezetben kapott helyet a tankönyvválasztás kérdése is. A szerző nagyon jól használható tankönyvválasztási szempontsorral kínálja meg a (leendő) MID-tanárt, amelynek alapján az a saját csoportjának, a tanulási céloknak megfelelően választhatja ki a taneszközt. Dóla Mónika könyvének nem lehetett célja a magyar mint idegen nyelvi tankönyvek történetének, illetve a ma használt tankönyveknek a részletes bemutatása. Tapasztalataim szerint a továbbképzés megfelelő kurzusán remekül fel lehet dolgozni a témát egyéni kiselőadások és kooperatív feladatok segítségével, ugyanakkor – különösen a történeti aspektus miatt – nem volna szükségtelen egy egyetemi jegyzet ebből a témából is. A folyamatosan változó tanulási környezet miatt érthető, hogy a tankönyvbe nem kerültek olyan digitális tananyagok és taneszközök, amelyek sikerrel alkalmazhatók a nyelvórán, illetve a hiányérzetet részben pótolja, hogy Kovács Tündének a sorozatban megjelent, a nyelvi játékokról szóló kötete (2019) számtalan remek internetes alkalmazást sorol fel. Ugyanakkor fontosnak tartottam volna legalább említés szintjén tárgyalni a megváltozott oktatási környezetet, az online oktatást és annak kihatását a nyelvtanítás tananyagaira és eljárásaira.

A könyv második nagy fejezete a tulajdonképpeni módszertan. Míg az első fejezet általánosabb bevezetőként funkcionált, itt előtérbe kerülnek a MID-szempontok. A II.1. nyelvszemléletről szóló áttekintő alfejezet után a tanulás tervezése áll az alfejezet középpontjában. A tömörsége miatt is kiváló összefoglalás bátran ajánlható bármilyen szakos (leendő) tanárnak, a MID-tanárok pedig a szemléletes gyakorlati példák miatt forgatják majd haszonnal a könyvet. Dóla Mónika példát mutat arra, milyen a jó célképzés, remek táblázatban hasonlítja össze a különböző nyelvi szinteken alkalmazható tanári beszédfordulatokat (Dóla 2021, 55), és konkrét gyakorlati tanácsokat ad például a jó táblakép elkészítéséhez. A szerző a tanóratervezés lépéseinek bemutatásakor ügyel arra, hogy ne csak egyféle modellt és/vagy óratervsablont emeljen ki, hanem többféle lehetőséget, szemléletet kínáljon a leendő tanároknak. Jól követhető, részletes táblázatokban, gyakorlati példákkal illusztrálja a legfontosabb kijelentéseket, és praktikus ötletekkel, javaslatokkal, például az óratervet áttekintő, a reflexiót segítő kérdésekkel segíti a (leendő) tanárokat.

A II. 3. alfejezet teszi ki a könyvnek több mint harmadát, itt kerülnek elő ugyanis a nyelvi tartalom közvetítésének és az egyes készséges fejlesztésének technikái, lehetséges eljárásai. Hogy nem a grammatika került a fejezet élére, hanem a lexika tanítása, csak részben jelöl fontossági sorrendet: a szerző több helyütt a lexika és a grammatika szétválaszthatatlanságát

hangsúlyozza, kiemelve a kibővített jelentésegységek szerepét. A konstrukciós nyelvészet szemléletének megfelelően a fejezet fő üzenete, hogy a magyarul tanulóknak nem egyes szavakat, hanem forma–jelentés párosokat kell megtanulniuk. A lexika tanításának kétféle útját is felvázolja, majd számos olyan eljárást ismerhetünk meg, amelyek az osztálytermi gyakorlatban hasznosak lehetnek. A szerző az egyes eljárások ismertetésekor gyakran él a felsorolás és a táblázatos összefoglalás lehetőségével, az egyes vázlatpontok mellé mindig konkrét példákat társítva, így a fejezetek jól strukturáltak, könnyen követhetők és jól érthetők. Nem törekszik teljességre, a grammatika tanításánál sem tárgyalja szisztematikusan a magyar nyelvi rendszer jellegzetességeit (erre a sorozat többi kötete vállalkozik, különösen Hegedűs Rita 2019-ben megjelent kötete), inkább szemléletmódot közvetít és formál, és egyedi példákon keresztül (ilyen a *-vAl* esetrag vagy a *van* ige szerepe) igyekszik rávilágítani az eljárások mögötti elvekre (mint például a polifunkcionalitás vagy a gyakoriság). A tárgyalt eljárásokban soha nem öncélú a grammatizálás: a nyelvhasználatra fókuszáló, a grammatikát a pragmatikával összekapcsoló szemléletet érvényesül. Így nem zavaró, hogy a szerző a pragmatika tanításáról már csak egy viszonylag rövid fejezetben értekezik.

A következő nagy egység az egyes nyelvi készségek tanításáról szól, kiváló összefoglaló táblázattal indítva a fejezeteket. A hallás utáni értés fejlesztésénél olvashatjuk a minden készségre vonatkozatható kijelentést, mely szerint az értésellenőrzés (és általában az értékelés) feladattípusai nem feltétlenül azonosak az egyes (rész)képessegek fejlesztésének gyakorlataival. A szerző ezután foglalkozik a mikro- és makrofeldolgozás, valamint az értésellenőrzés eljárásaival kiváló példákon keresztül, azután arra is kísérletet tesz, hogy az egyes eljárásokat a tanóra menetébe ágyazva is rendszerezze (az ESA-modellnek megfelelően motiváló, fejlesztő, aktiváló feladattípusok). A beszéd-készség fejlesztését tárgyaló részben is említi a mikro- és makrokészségek fejlesztését, nagyon szemléletes például a szerepjátékokat bemutató feladatötlet. A fejlesztési feladatokat itt az RJR-modellnek megfelelően osztályozza (ráhangoló–jelentésteremtő–reflektáló szakasz), majd az olvasásnál tér vissza ismét az ESA-modellre. Tekintve, hogy az olvasás is receptív készség, a hallás utáni értésnél elmondottakat nem ismétli a tankönyv, ugyanakkor remek gyakorlati példákkal illusztrált táblázatot kapunk az olvasási típusokról (Dóla 2021, 123). Az íráskészség fejlesztéséről szóló fejezet középpontjában az írás folyamatközpontú modellje áll, amely anyanyelvi órákon is jól használható.

A könyv utolsó fejezetei az óravezetés hibáiról és a visszacsatolásról szólnak. A szerző kiemelten foglalkozik a tanári beszéd kérdéskörével, ami különösen annak tükrében indokolt, hogy a MID-tanárok zöme anyanyelvi, és ekként valóban nem könnyű alkalmazkodni a diákok nyelvi szintjéhez. Az egyéb felsorolt problémás helyzetekre praktikus megoldási javaslatokat is ad a tankönyv, így a kezdő MID-tanárok sem kerülnek lehetetlen helyzetbe, ha például egy diák kellemetlenül érzi magát a tanórán. A szerző a visszacsatolás kérdéskörében mind a szóbeli, mind az írásbeli hibajavításhoz ad fogódzót, és azt az arany középutat képviseli, hogy a hibákat javítani kell, ha szisztematikusan fordulnak elő, és ha értelemzavaróak. Emellett árnyalt különbséget tesz a nyelvi szintekre vonatkoztatva is, kiemelve a haladóknál a folyamatos beszédprodukciónak elvárását (és az utólagos hibajavítás szükségességét). A teszteléssel kapcsolatban rövid és tömör összefoglalót ad. (A téma részletesebb kifejtésével M. Pintér Tibor és Wéber Katalin 2019-ben megjelent kötete szolgál.)

Összefoglalva elmondható, hogy Dóla Mónika módszertani tankönyve jól strukturált, könnyen érthető, rövidege ellenére is tömör olvasmány, amelyet a számos gyakorlati példa valóban felhasználóbaráttá tesz. A kötet sok előnye közül kiemelendő a gazdag szakirodalmi háttér, amely további tanulási lehetőséget kínál az érdeklődő olvasónak. Szívből ajánlom, nem csak leendő MID-tanároknak.

Bándli Judit – Pap Andrea – Zajacz Zita (szerk.):
MID-KÖRKÉP. Magyar mint idegen nyelv.
Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók

ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2021. 187 p.

A magyar mint idegen nyelv és kultúra (MID) oktatása és közvetítése változatos és folytonos változásban lévő színtereken és módokon valósul meg; a 2021-ben napvilágot látott *MID-körkép* a napjaink MID-tanítására jellemző széles és színes palettát mutatja be. A kötet, amely az ELTE tankönyv- és jegyzettámogatási pályázatán elnyert forrás felhasználásával jelent meg, hét tanulmányt tartalmaz – nagyobb tematikus egységekbe szerveződően: MID-tanítás az iskolás korosztály körében, az egyetemi intézményrendszerben, szórványban és diaszpórában, illetve digitális közegben. A tanulmányok szerzői (a fejezetek sorrendjében): Schmidt Ildikó és Földiné Szücs Krisztina, Dinnyés Borbála, Bándli Judit, Pap Andrea, Marthy Annamária, Maróti Orsolya, valamint Zajacz Zita. A kötet ezentúl azt a célt is szolgálja, hogy a különféle magyar mint idegen nyelvi / hungarológiai képzésekben részt vevő hallgatók számára korszerű szakmai ismereteket tegyen hozzáférhetővé a MID tanításának jelen helyzetéről, színtereiről, célcsoportjairól, módszertanáról és kihívásairól. Ahogy azt a szerkesztők az *Előszó*ban írják, kötetüket (elsősorban) tankönyvnek szánják: a szerzők az ELTE hasonló képzéseiben tartott kurzusaik anyagát foglalják össze tanulmányaikban. Ennek megfelelően az elméleti alapvetések felvázolását mindegyik tanulmány esetében a tanítási oldalt, az oktatási gyakorlatot támogató módszertani megfontolások követik.

Az első két tanulmány az iskolás korosztály tanításával foglalkozik: Schmidt Ildikó és Földiné Szücs Krisztina írása a közoktatásban részt vevő alsó tagozatosok, Dinnyés Borbála tanulmánya pedig a nemzetközi iskolákban tanulók célcsoportjára fókuszál.

A *Magyar nyelv-tanítás alsó tagozatos gyermekeknek* című írás első része általánosságban szól a célcsoport MID-oktatásáról. Mivel a közoktatásban nem kötelező a magyarul nem tudó gyermekek számára MID-órák beiktatása az órarendbe, az egyik leggyakrabban használt eszköze az ilyen tanulók nyelvi integrációjának a befullasztásos módszer, ahol a környezet nagy mennyiségű nyelvi inputja alapján történő nyelvelsajátítást a szaktárgyi órákba integrált nyelvoktatás egészíti ki; ez pedig erősen leszűkíti az egyéni igényekre szabható (pedagógiai, módszertani, nyelvi) fejlesztés lehetőségeit, amelyre igazán csak a MID-órák volnának alkalmasak. A tanítás nyelvének tárgyalása során a szerzők megjegyzik, hogy pszichés és kognitív szempontból támogatja a gyermekek MID-tanulását, ha a gyermek anyanyelvét tudjuk használni közvetítőnyelvként, valamint, ha építhetünk a gyermek minél biztosabb literációs készségeire. Ellenkező esetben lassítanunk kell a tanulás tempóján, és igyekeznünk kell elmélyíteni a tanár–diák kapcsolatot, hogy a gyermek motivált maradjon a tanulásra, továbbá ki kell építeni a gyermekben az írás, az olvasás és az elemi számolás alapkészségeit. Az alfabetizálás fogalmával és módszertani alapelveivel külön fejezet foglalkozik: az anyanyelvi nevelés és idegennyelv-oktatás interfészébe tartozó eljárásokról van itt szó. Ezenkívül megfelelő tervezéssel (egészen apró lépésekben történő haladással, jól érzékelhető különbségek mentén történő építkezéssel, folyamatos ismétléssel, diagnosztizálással, fejlesztő értékeléssel) lehet biztosítani, hogy a gyermek észlelje, megértse és képessé váljon alkalmazni a tanított-megtanulandó tartalmakat. Ez utóbbit a szerzőpáros két nyelvtani tananyag (a tárgy és az irányhármasság) kapcsán szemlélteti. Konklúziójuk, hogy a magyar iskolások számára készült „nyelvtan” tankönyvek anyanyelvi szemléletük miatt nem használhatók a magyarul nem vagy kevéssé tudó gyermekek tanításában: ehelyett olyan, apró lépésekből építkező

eljárásorokat javasolnak, amelyekben a lexikai alapozást a legkisebb morfofonológiai, morfológiai és morfoszintaktikai jelenségekre lebontott, azokra külön-külön fókuszáló és azokat belső kontrasztba állító, valamint sokféle szemléltetést és nagy mennyiségű gyakorlást beépítő feladatsorok valósíthatnak meg.

A *Magyar mint idegen nyelv oktatása nemzetközi iskolai környezetben* című munka a nemzetközi iskola mint iskolatípus általános bemutatása után elsősorban arra az oktatási helyzetre koncentrál, amikor nem a magyar a tanítás fő nyelve (hanem például az angol); a MID ilyenkor heti néhány órában oktatott kiegészítő tantárgyként – *magyar mint hozzáadott nyelv* – jelenik meg. A tanulmány a tantervezés, a csoportszervezés és az értékelés kihívásainak taglalása után a két- és többnyelvűség és -kultúrájúság kérdéseivel foglalkozik. A szerző áttekinti a kétnyelvű környezetben való oktatás típusait, és megállapítja, hogy a Magyarországon MID-et oktató iskolák nagy része a magyart a nem magyar anyanyelvű diákok számára – oktatási intézménytől függően – a mélyvíztechnikától, illetve az idegennyelv-oktatástól az oltalmazó oktatásig haladó modellben tanítja, ahol az utóbbiban nagy hangsúly kerül a differenciálásra (illetve a Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Iskola a belemerítést a kétutas modellel ötvözi). A soknemzetiségű közegben kiemelkedően előtérbe kerülnek a kulturális incidensek, esetleg a kulturális sokk is (tanulók, tanárok és szülők viszonylatában is), amelyeknek a kezelésére, illetve az interkulturális oktatásra fel kell készülnie a MID-tanároknak (is). A tanulmány hatodik fejezete ennek különféle módszertani aspektusait tárgyalja, amelyeket a Britannica Nemzetközi Iskola példáján összegez. A szerző a következő szempontokat emeli ki mint kulcsfontosságú elemeket a korábban említett kihívások kezelésére: szakképzett MID-tanárok, rugalmas csoportszervezés és tanmenetkészítés, többféle tankönyv, sok digitális taneszköz használata, közvetítőnyelv használata, kis létszámú heterogén csoportok, magas fokú differenciálás, egyéni szöveges értékelés, a tanulói autonómia elősegítése, a motiváció fokozása és fenntartása (a szülők bevonásával is) játékos feladatok, projektek, iskolán kívüli foglalkozások, interkulturális programok, műhelyek, továbbképzések stb. segítségével.

Az egyetemi színtereken megvalósuló MID-tanítással három tanulmány foglalkozik. Bándli Judit „*Ritkaságok tanítása*” – *A magyar mint idegen nyelv a hazai bölcsészképzésben* című írása bemutatja az ELTE-n folyó MID-tanítás és kultúráközvetítés történeti előzményeit és jelenlegi gyakorlatát, külön részletezve a magyar szakos külföldi hallgatók tanulását, tanítását. A történeti áttekintés három mérföldkövet említ meg: az 1790/91-es nyelvtörvényt és a pesti egyetem magyart tanító székének megalapítását (1791; az első magyartanár: Vályi András), a Központi Magyar Nyelvi Lektorátus (1952), illetve a Koreai Előkészítő Iskola, majd a Nemzetközi Előkészítő Intézet (1957/1966) létrejöttét, valamint a magyar mint idegen nyelv tanári szak (1982/1994) létrejöttét Éder Zoltán, majd Szili Katalin vezetésével. 2011 óta a lektorátus Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék néven működik – pár éve az ELTE Nyelvi Közvetítés Intézetének keretein belül.

A tanszék jelenlegi feladata a tanárképzés és a kutatás mellett az egyetemre érkező, egyre nagyobb számú külföldi hallgató magyar nyelvi képzése. A diákok többsége ösztöndíjak (pl. Erasmus+, Stipendium Hungaricum) és intézményközi megállapodások keretében érkezik, de vannak önköltséges hallgatók is. A tanfolyamok egy része intenzív (egy hónapos nyári egyetem, illetve szemeszterközi kurzusok elsősorban azoknak az ösztöndíjasoknak, akik egyéves magyartanulás után magyarul végzik tanulmányaikat valamelyik magyarországi egyetemen), más részük reguláris. Külön kiemelendők azok a hallgatók, akik az egyetem külföldiek számára akkreditált magyar BA szakán tanulnak tovább: ők az alapképzés első évében specializáció keretében fejleszthetik nyelvtudásukat, hogy majd a második évtől magyar nyelvű nyelvészeti és irodalmi kurzusokon vehessenek részt, és magyarul írassák a szakdolgozatukat. Végül a harmadik nagy tanulócsoportot azok a részképzős (általában magyar / hungarológia szakos) BA- vagy MA-hallgatók jelentik, akik külföldi egyetemek (pl.

Lengyelország, Kína, Dél-Korea, Japán, Horvátország stb.) magyar szakjairól érkeznek egy vagy két félévre. Számukra a tanszék magyar nyelvi és országismereti kurzusokat biztosít, illetve a diákok az intézmény egyéb képzésein belül felajánlott órákat is látogathatnak.

A szerző külön fejezetekben tárgyalja az egyes tanulócsoportok motivációját, kulturális összetételét és nyelvtudását. Összességében elmondható, hogy a vegyes kulturális összetételű ösztöndíjas csoportok leginkább instrumentális motivációval tanulnak magyarul, bár az ő esetükben sem zárható ki a magyar nyelv és kultúra iránti érdeklődés. Az egy vagy két féléven át reguláris kurzusokon magyarul tanulóknál (akik többnyire KER A2- szintig jutnak el) több időt és energiát fektetnek a magyartanulásba az intenzív tanfolyamokon résztvevők (akik magasabb nyelvtudási szinteket is érnek el). A magyar szakos külföldi (elsősorban lengyel és kínai) hallgatók esetében a praktikus megfontolás mellett fokozottan jelentkezik az integratív beállítódás is: a nyelv és kultúra iránti nyitottság és fokozott érdeklődés a nyelvtudás fejlődésével rendszerint erősödik. Emellett jellemző indíttatás, erő lehet a magyarul tudók „exkluzív” klubjához való tartozás igénye is: az, hogy a magyar nyelv (pl. Európában) különleges nyelvnek számít. Bár nem készült a kérdéssel kapcsolatban reprezentatív felmérés, a szerző szerint akad hallgató, aki tanulmányai végeztével magyar / hungarológiai témájú kutatást végez, oktat, vagy olyan vállalatnál helyezkedik el, ahol kamatoztatni tudja megszerzett tudását. A motiváció kapcsán a szerző kiemeli a célnyelvi környezet túlnyomórészt motiváló hatását a nyelvtanulásra: noha a diákok közt sokszor az angol a kommunikáció nyelve, az órávezetés nyelve döntően a magyar (angol közvetítő nyelv segítségével főleg kezdő szinteken), továbbá – ha a diák kihasználja – a magyar nyelvi környezet a maga gazdag és bő nyelvi inputjával támogatja a lingvisztikai, a pragmatikai és a szociokulturális kompetenciák fejlődését. Ezenkívül motiváló lehet az az interkulturális közeg is, amelybe a diákok a heterogén csoportokban való tanulás során kerülnek: noha az eltérő hozott tapasztalatok és elvárások kihívásokat is tartogatnak, ez a tanulási környezet kedvezően hat a kulturális és interkulturális kompetenciák fejlesztésére (pl. tanítási tartalmak, kommunikációs témák, interkulturális érzékenység).

A tanulmány szintén külön fejezetben foglalkozik azokkal a sajátosságokkal, amelyek a haladó szinteken tanulók (B1, B2, C1) oktatását jellemzik. Ezeken a szinteken az oktatók feladata a kiegészítés, a rendszerezés, a továbbfejlesztés. Az általános nyelvórák mellett a diákok speciális nyelvórákat látogatnak (pl. írásbeli szövegalkotás, szóbeli kommunikáció, médianyelv stb.), illetve vannak országismereti, nyelvészeti, irodalmi, képzőművészeti és történelmi tematikájú tantárgyaik is. A szerző kiemeli, hogy ez utóbbi tartalmak közvetítésének – ugyanúgy, mint a pragmatikai és szociokulturális jellegű ismeretekének – ezen diákok esetében implicit és explicit módon is meg kell jelennie a tanulási folyamatban, és a következő módszertani elveket hangsúlyozza a tanításuk során: tágabb (pl. európai) kontextusba helyezés (kapcsolódási pontok); gyakorlati megközelítés (pl. tanórán kívüli programok); szövegközpontúság (autentikus szövegek; a szövegek nemcsak kulturális témákat, hanem viselkedésbeli mintákat is közvetítenek, így a kultúraoktatás részét képezik; kiterjesztett szókinés kiépítése); írásbeli és szóbeli készségek fejlesztése (pl. szövegértés, szövegalkotás, koherencia, stilisztika); szaknyelv oktatása (pl. autentikus szaknyelvi szövegeken, szövegtípusokon keresztül).

Pap Andrea *A magyar nyelv jelenléte a külföldi oktatóhelyeken régen és ma – különös tekintettel Olaszországra* című tanulmánya a forrásnyelvi környezetben működő egyetemi oktatóhelyeken megvalósuló MID-oktatás jellegzetességeit mutatja be. A külföldi oktatóhelyek történeti áttekintése után, amely a 19. századtól napjainkig vázolja fel az intézményhálózat alakulását, képet kapunk a jelenlegi vendégoktatói hálózat működéséről is (<https://culture.hu/hu/budapest>). Külön fejezet foglalkozik az olaszországi hungarológia-, illetve MID-oktatással. A meghatározó történeti adalékokon túl (pl. oktatóhelyek, egyezmények, rendelkezések, oktatók, tananyagszerzők, grammatikák, szótárak,

nyelvkönyvek) többek között értesülünk arról, hogy olasz nyelvterületen a magyartanulás „egyik legfőbb motivációjának a közös történelmi és művelődéstörténeti kapcsolatok tekinthetők”, vagy, hogy jelenleg Bolognában, Firenzében, Nápolyban, Padovában, Rómában és Udinében folyik egyetemi szintű magyarnyelv- és kultúraoktatás, illetve hogy a lektorok többségét helyben alkalmazzák (nem Magyarországról küldik őket).

A tanulmány legterjedelmesebb (harmadik) fejezete a különböző mai tanszékek és lektorátusok változatos feltételrendszeréről, valamint az egyes oktatóhelyeken megvalósuló MID-tanítás módszertani sokszínűségéről szól. Az olvasó megismerheti, hogy a külföldi felsőoktatási intézmények tanszékein és lektorátusain milyen feltételekkel és milyen összetett feladatkörökben alkalmaznak vendégtanárokat és lektorokat, illetve hogy a (vendég)oktatóknak milyen sajátos módszertani kihívásokkal kell szembenézniük; ezek túlnyomó részét a szerző a forrásnyelvi környezet, valamint a nyelvileg és kulturálisan homogén tanulócsoporthoz sajátosságainak tulajdonítja. Pap Andrea többek között a következő szempontokat emeli ki ezzel kapcsolatban: a magyar nyelv tipológia alkata, szerkezeti-szemléleti sajátosságai, a kontrasztív szemlélet bevonása a nyelvtan tanításába (erre külön alfejezet hoz konkrét példákat olasz–magyar összevetésben), a nyelv funkcionális és kommunikatív szemléletű oktatása; az autentikus nyelvhasználati környezet hiánya, pragmalingvisztikai és szociopragmatikai hibák; az anyanyelv szerepe az idegennyelvtanulásban, transzfer- és interferenciajelenségek; az irodalom és a kultúra komparatív megközelítése; sajátos motivációs tényezők (pl. a magyar nyelv „egzotikuma”, érdeklődés Kelet-Európa vagy a magyar irodalom iránt, illetve a családi háttér okán); a tanár kulcsfontosságú szerepe (pl. mint nyelvi modell, mint attitűd-formáló és mint motiváló tényező).

Marthy Annamária *A magyar mint idegen nyelv oktatása az orvosképzésben* című munkájának bevezetésében kiemeli, hogy az utóbbi évek nemzetközi trendjeivel összhangban Magyarországon is jelentősen megnőtt a külföldi egyetemi hallgatók száma: 2016-ban a felsőoktatásban részt vevő összes hallgató 9%-a, 2019-ben már 14%-uk (33 142 fő) volt nem magyar állampolgár, és ez az arány az egészségügyi diszciplínákban a legmagasabb (29%). Magyarországon négy egyetemen (SE, DE, SZTE, PTE) folyik angol nyelvű orvosképzés az 1980-as évek óta. A ma orvosi egyetemeken tanuló külföldi hallgatók több-kevesebb időn keresztül részt vesznek magyar nyelvi képzésben; a szerző cikkében az ő speciális igényeiket és a számukra szervezett MID-oktatás egyedi jellegzetességeit tárgyalja, elsősorban a Semmelweis Egyetem (SE) hallgatóinak orvosiszaknyelv-tanulására összpontosítva.

A tanulmányból többek között megtudhatjuk, hogy az SE minden harmadik diákja külföldi állampolgár (a tanulmány megírásakor 73 ország képviselőjében), hogy az Általános Orvostudományai Karon a 2019/20-as tanévben több külföldi, mint magyar állampolgárságú hallgató tanult, vagy hogy a legfontosabb motivációs tényezők között szerepelnek húzó jellegűek (pl. alacsonyabb tandíj és megélhetési költségek) és toló jellegűek is (pl. alacsonyabb szintű oktatás vagy maximált keretszámok a származási országban). A motivációk között tipikusan nem szerepel a magyar nyelv iránti érdeklődés vagy szükséglet: itt-tartózkodásuk során szakos tárgyaikat angolul (anyanyelvüket tekintve elsősorban heterogén csoportokban) vagy németül (nyelvileg homogén csoportokban) hallgatják, illetve oktatóikkal, hallgatótársaikkal és az egyetemi körökön kívül is túlnyomó többségükben ezeken a nyelveken, illetve az anyanyelvükön kommunikálnak. Magyar nyelvi tudásra valódi szükségük kizárólag abban az időszakban lesz, amikor a klinikai / kórházi gyakorlat során szakmai kommunikációt kell folytatniuk a betegekkel.

A szerző okfejtése szerint ennek a különleges tanulói célcsoportnak számos egyedi sajátossága a fent említett **átmenetiségből** fakad: a hallgatóknak csak a kórházi gyakorlatuk idejére van szükségük magyar szaknyelvi tudásra; a gyakorlatot megelőző években jól elboldogulnak a magyarnyelv-ismeret nélkül is. Ebből fakadóan egyrészt nem ismerik fel elég

korán a magyartanulás szükségességét, illetve jobban koncentrálnak a nehezebb szaktárgyak teljesítésére (ezenkívül az alacsony kreditérték sem bír motiváló jelleggel). Másrészt az alacsony óraszám miatt (4 szemeszter, 196/224 óra) kevés idő áll rendelkezésre a szaknyelv nyelvi megalapozására, miközben nagy a nyomás, hogy a hallgatók gyakorlatuk során minél sikeresebben tudjanak részt venni az orvos–beteg kommunikációban.

A tanulmány hatodik fejezete foglalkozik a szaknyelv fogalmával, a szaknyelvi célú oktatás jellegzetességeivel (pl. azzal, hogy szakmai és idegen nyelvi előismeretekre épül), valamint a magyar orvosszaknyelv-oktatás sajátosságaival (kisebb csoportokban történő felkészítés a terepen végzett magyar nyelvű anamnéziszfelmérésre és betegvizsgálatra). Ezenkívül bemutatja a képzésben jelenleg használatos tananyagokat is (a *Jó reggelt!, Jó napot!, Egészségére!, Tessék mondani!, Anamnézis magyarul* című tankönyveket és egyéb kiegészítő anyagokat) – részletesebben a SE ÁOK-n és ETK-n a szaknyelvi magyartanításhoz használt, Marthy Annamária és Végh Ágnes által írt *Egészségére!* című tananyagot. A szerző kiemeli a korszerű tananyagkészítés fontosságát (pl. autentikus szakmai dokumentumok segítségével), valamint azt az igényt, hogy a tananyagfejlesztők együtt tudjanak dolgozni kórházi szakemberekkel. A szerző hangsúlyozza, hogy az orvos–beteg kommunikációra történő felkészítés során kitüntetett figyelmet kapnak a szókincsfejlesztés bizonyos területei (pl. a fájdalom különböző aspektusainak pontos leírása, a gyógyszerek fajtái, a szakszavak képzése stb.), illetve hogy különösen nagy figyelmet igényel a kommunikációs zavart okozó pragmatikai hibák elkerülése, problémák kezelése.

A szerző konklúzióinak értelmében hasznos volna a hazai orvosi egyetemeken folyó magyartanításban is bevezetni egy olyan eljárásrendet, amelyben lehetővé válna a hallgatók motivációját folyamatosan fenntartani. Egyrészt mindegyik modul végén szigorú teszteléssel kellene ellenőrizni, hogy az adott hallgató megfelel-e az aktuális kimeneti követelményeknek, és készen áll-e a következő modul megkezdésére, másrészt több olyan gyakorló feladatot kellene alkalmazni, amelyek jól szimulálják a mindennapi és az orvos–beteg diskurzusokban előforduló gyakori kommunikációs szituációkat.

Maróti Orsolya *Ismeretlen, de nem idegen nyelv – A származásnyelvi tudásszerkezetről és oktatási helyzetről* című tanulmányának első fejezete bemutatja a magyar mint származásnyelv oktatásának fogalmát (kétnyelvű gyermekek és felnőttek szervezett keretek között történő oktatása), és ennek elsődleges színterét a magyar szórvány- (Kárpát-medence) és diaszpóráközösségekben (pl. Észak-Amerika, Dél-Amerika, Ausztrália, Új-Zéland) jelöli meg, ahol a célcsoport tagjai délutáni foglalkozásokon vagy vasárnapi/hétfői iskolákban tanulhatnak magyarul (ezenkívül külföldi egyetemekre és Magyarországra is érkeznek tanulni a szóban forgó közösségekből). A szórványban és diaszpórában megvalósuló magyartanítás kétszáznál több iskolát érint ma szerte a világban, ahol mintegy ötezer, főként első- és másodgenerációs gyermek tanítása zajlik közösségi iskolákban, többnyire heti/kétheti rendszerességgel tartott foglalkozásokon. A szerző arra a kérdésre, hogy ebben a speciális helyzetben vajon anyanyelvi vagy idegen nyelvi tudásról és oktatásról van-e szó, azt a választ adja, hogy ez a tanulócsoporthoz olyan egyedi nyelvtudás-szerkezettel rendelkezik, amely megkülönbözteti őket mind a hasonló életkorú, Magyarországon élő, magyar anyanyelvű kortársaiktól, mind a klasszikus idegen nyelvi tanulóktól, emiatt olyan sajátos oktatásra van szükségük, amely az adott tanulócsoporthoz megfelelő arányban vegyíti az anyanyelvi és az idegen nyelvi oktatásból ismert módszereket.

A második fejezet a származásnyelvi oktatás színtereit, résztvevőit, tananyagait és az oktatást támogató tevékenységeket tárgyalja. Megtudjuk, hogy általában egyházi közösségek, kulturális egyesületek, a cserkészlet és egyéb szervezetek biztosítanak találkozási és tanulási lehetőséget a tömbben és szórványban élő kisebbségeknek; hogy manapság a szülők, nagyszülők igényei, attitűdjei, aktivitása nagyon fontos szerepet játszik a szórvány- és diaszpóráközösségekben folyó oktatási-nevelési munkában, folyamatban; illetve hogy

többnyire olyan önkéntesek (sokszor szülők) a foglalkozásvezetők / tanárok, akik nem rendelkeznek szakirányú végzettséggel, ezért szükség van az ő szakmai képzésükre. Nagy nehézséget jelent ebben az oktatási helyzetben a célcsoport igényeinek és az oktatási helyzetnek megfelelő tananyagok, taneszközök kiválasztása. Sok helyütt még mindig magyarországi kisdíákoknak készült tankönyveket használnak, ami nem hat kedvezően sem az oktatás hatékonyságára, sem a tanulók nyelvi önképére. Emellett léteznek helyi fejlesztésű tananyagok is, ám ezek sokszor nem felelnek meg a származásnyelvi oktatás módszertani elvárásainak. Számos tanár ezek helyett maga válogat különféle anyagokból, illetve maga állít össze feladatsorokat. Ezenkívül ma már elérhető a kifejezetten ezen célcsoport számára készített *Balassi-füzetek* sorozat is (<https://culture.hu/hu/budapest/kiadvanyok>), amelynek célja nem csupán az, hogy kész tananyagokkal lássa el a közösségeket, hanem az is, hogy mintát, szemléletmódot, módszertani segítséget nyújtson a tanárok számára. A közösségeket több külső kezdeményezés is támogatja (pl. *ReConnect Hungary*, *Diaszpóra Ösztöndíjprogram*, *Kőrösi Csoma Sándor program*, *Petőfi Sándor program* stb.).

A harmadik fejezet a származásnyelvi tanulók nyelvvállapotát, nyelvtudását sajátos köztesnyelvi rendszerként írja le. Először definiálja a származásnyelvi tanuló fogalmát (nem többségi anyanyelvű környezetben / diaszpórában felnövekvő/élő kétnyelvű beszélő, aki érzelmileg és kulturálisan kötődik az anyaországhoz, és aki beszél vagy legalább érti az otthon használt nyelvet, de nyelvtudására tipikusan nem jellemző az anyanyelvi teljesség), majd tárgyalja ennek a sajátos nyelvvállapotnak a jellegzetességeit. Kiemeli, hogy szóbeli készségeik (beszéd és hallott szöveg globális értése) jóval fejlettebbek írásbeli készségeiknél (írás és olvasott szöveg értése), és a nyelvi fejlesztés legfőbb célját a jól látható és a (kompenzációs stratégiák működése révén) rejtve maradó aránytalanságok, hiányosságok és hibák helyreállításában látja: elsősorban az íráshoz szükséges rész-készségek, a részletes és intenzív olvasás- és hallásértéshez szükséges ismeretek és készségek, a pontosság és a nyelvi tudatosság, valamint a pragmatikai kompetencia és a nyelvi regiszterek ismeretének fejlesztésében. A szerző szemléletes hasonlatot talál az idegen nyelvi és a származásnyelvi tudásszerkezet közti különbség jellemzésére: az előbbit egy (rétegzett) tortához, az utóbbit pedig egy (lyukacsos) sajthoz hasonlítja. A tortában az egyes ismeretek és készségek arányosan elosztva épülnek egymásra, a sajtban pedig az egészhez viszonyítva váratlan hiányosságok mutatkoznak. Míg a klasszikus idegennyelv-tanítás feladata a tortarétegek egymásra építése, a származásnyelvi oktatás feladata a sajtban lévő lyukak felderítése és pótlása. Ennek a munkának a során a szerző különösen fontosnak tartja a szisztematikus és következetes, közös, felfedező-elemző, változatos formában megvalósuló hibajavítást annak érdekében, hogy a tanulók „a magyar beszélőközösség gondolataikat, szándékaikat nyelvileg [grammatikailag és pragmatikailag] megfelelőképpen [...] megjelenítő tagjai lehessenek.” A fejezet azzal a gondolattal zárul, hogy a származásnyelvi tanulók körében tipikus a belső azonosulásként (identitástudatban) megjelenő motiváció, amelyet nagymértékben befolyásol a miliő (a család és diaszpóráközösség szokásai, attitűdjei), és amelyet jelentősen növelhet a hozzáadott szemlélet az oktatásban és a tanulásban.

Az utolsó nagy tartalmi fejezet a nyelvoktatás-módszertani feladatokkal foglalkozik. Mivel a származásnyelvi tanulók oktatásának ötvöznie kell az anyanyelvi és az idegen nyelvi oktatásból ismert módszereket, a szerző azt tartaná ideálisnak, ha kétszakos (magyar nyelv és irodalom – magyar mint idegen nyelv szakpáron végzett) tanárok tanítanák ezt a tanulócsoportot, vagy legalábbis ha az oktatók a tanításban mindkét terület módszertanában jártasak lennének. A szerző öt megfontolandó szempontot ajánl az oktatási folyamat megtervezéséhez: célok, tudatosság, prioritások, arányok, valamint autentikus nyelvhasználat. A tanulás csomópontjaiként a következőket jelöli ki: a szókincs kapcsán a bővítés mellett a lexikai elemek kontextuális beágyazottságának, kollokációinak és stílusminőségének megfigyelése és tudatosítása; a grammatika tekintetében a rendszerszerű hibák feltárása és

javítása (például a redundáns névmáshasználat, a hibás szórend vagy az analitikus szerkezetek kapcsán); a nyelvhasználat terén pedig a különféle pragmatikai jelenségek explicit tárgyalása (pl. nyelvi udvariasság, regiszterbeli különbségek, autentikus nyelvhasználat).

A tanulmány azzal zárul, hogy az adott tanulói célcsoport kutatása és a rájuk szabott tananyagok készítése mellett fontos feladat lenne a jövőben a származásnyelvi magyartanulás instrumentális motiváltságának létrehozása/megerősítése is a közösségi (integratív) motiváció mellett – például azzal, hogy különféle tevékenységek végzésére használhassák a magyar nyelvet (virtuális) célnyelvi környezetben, Magyarországon tanulhassanak (egyetemi ösztöndíjjal) vagy kutathassanak, dolgozhassanak (közös projektek keretében).

A kötetet záró tanulmány, Zajacz Zita *A magyar mint idegen nyelv oktatásáról a digitális térben – Pillanatfelvétel* című munkája azzal az aktuális kérdéssel foglalkozik, hogy az online nyelvoktatásban (így a MID-ében is) milyen eszközök és módszertani megoldások hasznosíthatók, illetve hogy a digitális-virtuális idegennyelv-oktatásnak milyen kihívásokkal kell szembenéznie. Fontos előrebecsátani, hogy – ahogy a szerző is megjegyzi – az online nyelvoktatás a tanítandó-tanulandó tartalmakat és a nyelvikészség-fejlesztés céljait illetően nem tér el a személyes kontaktussal történő nyelvoktatástól; az eltérések csupán a valós / virtuális tanterem körülményeiből és lehetőségeiből, illetve a résztvevők változó feladatköreiből erednek.

A nyelvoktatás eszközhasználatának rövid történeti áttekintésében a szerző a következő fordulópontokat emeli ki: a nyomtatott eszközök megjelenésével a tananyagok a diákok kezébe kerültek, az auditív, vizuális és audiovizuális oktatástechnikai eszközökkel könnyebben hozzáférhetőbbé váltak az autentikus anyagok, az IKT-eszközök (számítógép, internet, okoseszközök, közösségi média, webes alkalmazások stb.) pedig minden korábbi médiumot integrálnak, beleértve a tanár egyes tevékenységeit is. A manapság elérhető virtuális felületek ugyanakkor lehetővé teszik az egyéni és a csoportos oktatást, illetve a szinkron, az aszinkron és a vegyes tanulási formát is, továbbá a tükrözött osztályterem elnevezésű tanulásszervezési formát is. A különféle digitális eszközök és online technológiák használata többféle formában is bevonható az oktatásba: a szerző többek között említi a szótározást, az egyéni igények szerinti differenciálást, a másokkal folytatott interakciót, a tanulásszervezést, illetve a tananyag-tárolást és -előállítását. A szinkron online nyelvoktatás tipikusan valamely olyan keretrendszerrel, illetve webinárium szoftvert használ, amelynek alkalmazásával megvalósítható a teljes tanulási folyamat támogatása a résztvevők kezelésétől a videókonferencián, a tananyag strukturált megosztásán, a feladatkészítésen és a közös tartalomszerkesztésen át az értékelésig és a tesztelésig; ilyenek például a *Google Classroom*, a *Skype*, a *Microsoft Teams* vagy a *Zoom*. A szerző ezen szolgáltatások következő funkcióit emeli ki – többek között – mint a szinkron online nyelvoktatás optimális feltételeit: jó minőségű hang és kép, galérianézet, egyéni és csoportos üzenetküldési lehetőség, táblafunkció, képernyőmegosztás úgy, hogy közben a résztvevők is láthatók maradjanak, csoportszoba-funkció úgy, hogy a moderátor mozoghasson a csoportok között, és azok rugalmasan átrendezhetőek legyenek, rögzítés lehetősége, korlátlan hívásidő. Ami a felület- és alkalmazásválasztást illeti, a szerző alapvető, de nélkülözhetetlen, pedagógiai alapú, módszertani megfontolásokra hívja fel a figyelmet: többek között a tanulási környezet, az elvárások, a célok, a tervezett tevékenységek vagy a nyelvi / didaktikai funkciók, illetve a célcsoport digitális kompetenciáinak és az áramló információmennyiségnek a figyelembevételére. Mindehhez egy praktikus folyamatábrát is mellékel.

A tanulmány harmadik fejezete azt a kérdést járja körül, hogy az online felületek használata módszertanilag miben hozott újat a nyelvoktatásban. A technológiák egy része a hagyományos módszertani megoldások bővülését jelentik: vagy azok helyettesítését (pl. online szótárak, videók), vagy azok kiterjesztését (pl. szókártyák helyett *Quizlet*, feladatmegoldás *Kahoot*tal, *Redmantá*val vagy *LearningApps*-szel). Más részük a

hagyományos módszertani megoldások átalakulásának tekinthetők: vagy azok módosításának (pl. *storymap* vagy blogbejegyzés készítése, kommentálása), vagy azok újraértelmezésének (pl. *Prezi* használatával kutatómunka bemutatása, online gamifikáció, vagy digitális történetmesélés). Ennek értelmében a virtuális térben a hagyományos tantermi eszközök egy részét megtarthatjuk változatlan formában, más részüket adaptálhatjuk; ugyanakkor vannak olyan eljárások is, amelyekről jobb híján le kell mondanunk (p. drámapedagógiai eszközök, mozgásos feladatok), illetve adódnak új lehetőségek is (pl. valós időben folytatott információgyűjtés és közös feldolgozás).

Ami mindenképpen változik, az a tanár–diák szerep és együttműködés a tanórán. A tanárnak amellet, hogy folyamatosan fejlesztenie kell digitális kompetenciáját, és bővítenie kell digitális eszköztárát, lépést kell tartania a változó tanulói szokásokkal is. Például figyelembe kell vennie, hogy egyre nehezebb fenntartani hosszú időn át sok nyelvtanuló figyelmét; a mai kor digitális bennszülöttei legszívesebben képi, hang- és videóinformációkkal dolgoznak, hozzászórtak a különböző tevékenységek közötti gyors váltásokhoz és a gyors interakciókhoz, valamint szeretik, ha azonnal használható tudást és gyors visszajelzést kapnak. Ennek megfelelően az online nyelvoktatásban megfigyelhető a tanulói motiváció előtérbe kerülése, ezzel összhangban pedig a képi megjelenítés, az oktatóvideók, az online nyelvi játékok, az információkereső feladatok, a kollaboratív tanulás vagy például a sokféle tartalommosztó forma használatának hangsúlyosabbá válása. Mindemellet a tanulók digitális kompetenciájában nagyon sok esetben nincsenek jelen az online nyelvtanuláshoz szükséges ismeretek, ezért a tanár feladata az is, hogy megismertesse a diákokkal az online felületek alkalmazását (szemléltetés, kipróbálás, támpontok biztosítása). Összességében a tanárnak kreatív, rugalmas és a változó körülményekre gyorsan reagálni képes tervezőnek kell lennie, aki az online eszközöket pedagógiai, technológiai és szaktantárgyi tudásának integrálásával képes célravezetően beépíteni az oktatási folyamatba.

A tanulmány legterjedelmesebb (negyedik) fejezete a szakmódszertani és a technológiai tudás összekapcsolásának technológiai értelemben vett „jó gyakorlatára” hoz példákat az online nyelvoktatásban. A nyelvtan tanítása, a szókincs bővítése, a kommunikáció, a beszédkésztség, a kiejtés, a beszédértés, az olvasás- és az íráskésztség területén mutat be számos olyan lehetőséget, amely a lehető legjobb nyelvoktatás-technikai eljárás lehet a virtuális térben. Ezekből ehelyütt csupán szemezgetni van lehetőség.

A nyelvtani szerkezetek deduktív bemutatása megvalósulhat prezentációkkal, az induktív bemutatáshoz pedig készíthetünk feladatokat a *LearningApps*en vagy a *Wordwall*on (pl. párosító, csoportosító, igaz/hamis feladatok, kvízek). A gyakorláshoz használhatunk ugyanitt vagy más hasonló felületen készített, többször elvégezhető, a diákok számára visszajelzést is biztosító transzformációs, kiegészítő, behelyettesítéses feladatokat. A szókincstanulás elősegítéséhez készíthetünk szókérdőket *.ppt*-ben, a *Prezi*-n, a *Sunflow*-n vagy a *Quizlet*-en, különféle játékokat játszhatunk a már említett felületeken – ezeken többféle feladattípus is rendelkezésre áll a gyakorláshoz (pl. felismerés, leírás, memóriakártya, keresztrejtvény, akasztófajáték, szókereső, párosítás, csoportosítás, szövegkiegészítés, sorba rendezés), illetve készíthetünk fogalomtérképeket (pl. a *MindMeister*en), de az is hasznos, hogy egy internetes kereséssel gyorsan bemutatható egy-egy szó/kifejezés jelentése és/vagy használata.

Ami a kommunikációt illeti, a csatorna sajátosságai jelentősen befolyásolják a tanórán folyó személyközi interakciót. Az instabil internetkapcsolat mellett a szerző kiemeli a támogató szemkontaktus hiányát, ami gyakran döcögössé és kevésbé közvetlenné teszi a virtuális térben folyó társalgást (egymás szavába vágás, egyszerre beszélés, elhallgatások, kevesebb spontán reakció), és sokszor erősebb tanári kontrollhoz vezet. Továbbá mivel a nonverbális jelek általában is (pl. testtartás, kinezikus viselkedés, gesztusok) korlátozottabban érhetők el az online térben, megismerésükhöz, értelmezésükhöz kiegészítő képek és videók alkalmazása szükséges. Ugyanakkor felerősödik az arc szerepe: a digitális térben a résztvevők

arca közelebről látszik, mint a tantermi órán, és ez is hatással lehet az órai beszédtevékenységre, illetve érdemes a tanárnak hangsúlyt helyezni a mimika kultúrspecifikus sajátosságaira és saját mimikája kifejező erejére, mert ezzel motiválhatja is a diákjait, és szemléltethet is.

A beszédértés és a kiejtés fejlesztésében a szerző a hagyományos nyelvkönyvekhez készült hanganyagok felhasználása mellett javasolja például az online szótárak (*SZTAKI*, *Google translate*, *Forvo*) kiejtő funkcióját, saját kiejtési gyakorlatok készítését pl. a *LearningApps* alkalmazásban, a *MagyarOK*-hoz és a *Lépésenként*-hez készült digitális anyagokat, a *Magyar Hangtárat*, illetve hangoskönyvek, dalok, videók, feliratozott filmek használatát (pl. ld. *Okosdoboz*, *YouTube*). A beszédkésztség fejlesztéséhez kihasználható a videokonferencia-szoftverek által biztosított csatornák/szobák létesítése funkció, mert így pár- és csoportmunkában dolgozhatnak a diákok. Végezhetnek például információhiányon vagy véleménykülönbségen alapuló feladatokat, játszhatnak kitalálós játékot, készíthetnek interjúkat, közös prezentációkat (*Google Slides*, felhőalapú *Powerpoint* vagy *Prezi*), online faliújságokat (*Padlet*, *Linoit*), elmesélhetnek történeteket (*Animoto*, *PowToon*, *Biteable*), (korlátozott feltételekkel) megvalósíthatnak szimulációt, helyzetgyakorlatot, szerepjátékot, illetve folytathatnak szabad társalgást egy adott témával kapcsolatban, vagy akár saját *podcast*ot gyárthatnak (*Anchor*). A szerző ezenkívül kiemeli, hogy online kollaboratív terek (pl. nyelvcserefelületek) is motiválóan hathatnak a tanulásra: a diákok olyan partnerekkel is kommunikálhatnak szóban és/vagy írásban, akikkel nem egy térben és időben vannak (pl. *Lingbe*, *Polyglot Club*).

A (digitális) olvasással kapcsolatban a szerző felhívja a figyelmet az online szótárak és fordítóprogramok használatára: célszerűnek tartja hibaelemzéssel tudatosítani a diákokban ezek korlátait. Továbbá javasolja online sajtófigyelő oldal nyitását a tanulócsoporthoz számára (pl. *Padlet*en vagy *Linoit*on), illetve érdemesnek tartja olyan oldalak felé irányítani a tanulók figyelmét, ahol nyelvtudási szintjüknek és érdeklődésüknek megfelelő szövegeket olvashatnak online (pl. *magyarora.com*, *magyarultanulok.com*, *easyhungarian.com*, illetve *e-bookok* és egyéb ajánlások, online könyvjelzők megosztása). A különböző olvasási stratégiák tudatosításához és fejlesztéséhez számos módszert és eszközt javasol (pl. *INSERT*, *Canva*, *Padlet*, *Wordart*, *Google document*, *Collabora Online*, *Redmenta*, *Sutori*, *Mindmup*, *MindMeister* stb.). A differenciáláshoz használható például a *Sutori*, ahol másolat készítésével lehet módosításokat, egyszerűsítéseket, illetve eltérő feladatokat létrehozni a szövegekhez, de például a *LearningApps*en vagy a *Wordwall*on is gyárthatunk különböző típusú és/vagy nehézségű szövegfeldolgozó feladatokat, amelyekhez a megadott linkekből válogatva juthatnak el a tanulók. Használhatók ezenkívül interaktív multimédiás alkalmazások (pl. a *BOOKR Kids* fiatalabb származásnyelvi tanulóknál), illetve egyéb, nem nyelvoktatási céllal készült alkalmazások is (pl. online lakáskereső honlapok).

A digitális térben megvalósuló íráskészség-fejlesztéshez a szerző kezdő szinttől javasolja az infokommunikációs eszközökön létrehozott szövegek (chat, poszt, komment, blog) készítését és a webes eszközök használatát (pl. online szótárakban történő keresés, korpuszként használható online szövegek, illetve párhuzamos szövegek gyűjtése és nyelvi elemzése). Ajánlja továbbá a különféle vizuális alkalmazásokat: pl. rövid animációk készítését (*AniMaker*, *Biteable*), képregények feliratozását (*MS Paint*, *Gimp*), illusztrált prezentációk (pl. *Prezi*, *Keynote*) és posztterek (pl. *Canva*) készítését. Komplex feladat lehet összefoglalók írása online források alapján, webes faliújságon elkészítve (pl. *Padlet*, *Linoit*). A szerző kiemeli az online térben megvalósuló kollaboratív szövegírás előnyeit, ahol valamilyen online dokumentumszerkesztőben több szerző együttes munkájával születik meg egy szöveg – szekvenciális, párhuzamos vagy a többiek visszajelzéseit követő egyéni írással. A tanulmány végén egy táblázatos, kategorizált linkgyűjtemény található a cikkben említett honlapokról és alkalmazásokról.

A *MID-körkép* nemcsak a MID-képzésekben részt vevő hallgatók számára fontos kötet, hanem érdeklődésre tarthat számot mindazon szakemberek körében is, akik hasznos, korszerű szakmai ismeretekre szeretnének szert tenni a MID tanításának jelenlegi helyzetéről, színtereiről, célcsoportjairól, módszertanáról és kihívásairól.

DÓLA MÓNICA

CONTENTS

I. LINGUISTICS AND LANGUAGE PEDAGOGY.....	6
ANTAL, ZSÓFIA: The KorSzak learner corpus, and a corpus analysis of the adjective ‘magyar’ denoting Hungarian nationality.....	7
NÁDOR, ORSOLYA: Introduction to the linguistic study of the Carpathian Basin language region.....	22
PROHÁSZKA, ZSOLT: Paths to research on motivation in foreign language learning: motivation as a complex dynamic system.....	47
SZILI, KATALIN: On the development of metaphoric competence (Potentials in metaphors of space).....	60
SZITA, SZILVIA: On the use of the <i>MagyarOK</i> open pedagogical corpus.....	72
II. TEACHING HUNGARIAN STUDIES.....	89
GÁL, ADÉL: Ethnography and folklore in the Hungarian as a second language classroom.....	90
MÁTÉ, ZSUZSANNA: Ethnographic contents and folklore elements in Hungarian as a second language teaching resources.....	108
III. WORKSHOPS, SETTINGS, TEACHING TOOLS.....	132
BORSOS, LEVENTE – KRUZSLICZ, TAMÁS – LUKÁCS-SOMOS, JÚLIA: The Pont HU working group for Hungarian as a foreign language.....	133
ERDŐSI, VANDA: The <i>MagyarOK</i> Hungarian Language Preparatory Program at the International Studies Center of the University of Pécs.....	142
VERMEKI, BOGLÁRKA: <i>Magyar felfedező</i> – a work in progress Hungarian language teaching material for children.....	157

IV. COURSEBOOKS IN THE CHANGING WORLD.....	167
FELLEG, JÓZSEF: A 19 th century textbook for Hungarian as a second language: Imre Szalay's <i>Magyar nyelvtudománya: rövid oktatásokban a' kezdő tanulók' számára</i> (1833, 5 th edition).....	168
TORMA, KATALIN: A Hungarian Course Book for Persian Speakers: <i>Xod-âmuzi-ye zabân-e majâri</i>	178
ZSOLNAI, MÁRTON: Hungarian for Specific Purposes: Agricultural Science.....	191
V. INTERVIEW.....	197
PALÁGYI, JOLÁN: Interview with a Moldavian-Hungarian.....	198
VI. BOOK REVIEWS.....	202
SZABÓ, VERONIKA: Dóla Mónika: Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához.....	203
DÓLA, MÓNKA: Bándli Judit – Pap Andrea – Zajacz Zita (szerk.): MID-KÖRKÉP.....	206

A 22. évfolyam 1–2. számának szerzői

- Antal Zsófia**; PTE ÁOK Nemzetközi Oktatási Központ, Pécs. antal.zsofia@pte.hu
- Borsos Levente**; KKM Balassi Intézet, Budapest. leventeborsos@yahoo.com / PontHu
Magyar mint idegen nyelv módszertani műhely, Budapest. midponthu@gmail.com
- Dóla Mónika**; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi
Tanszék, Pécs. dola.monika@pte.hu
- Erdősi Vanda**; PTE ÁOK Nemzetközi Oktatási Központ, Pécs. erdosi.vanda@pte.hu
- Felleg József**; KRE BTK Magyar mint idegen nyelv szakos pedagógus szakirányú
továbbképzés, Budapest. felleg.jozsef@gmail.com
- Gál Adél**; KRE BTK Magyar mint idegen nyelv szakos pedagógus szakirányú továbbképzés,
Beregszász. galadel1127@gmail.com
- Kruzslíc Tamás**; Univerza v Ljubljani, Ljubljana. kruzslitzt@ff.uni-lj.si
- Lukács-Somos Júlia**; Orchidea Magyar–Angol Két Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola
és Gimnázium, Budapest. somos.julia@orchideaiskola.hu
- Máté Zsuzsanna**; KRE BTK Magyar mint idegen nyelv szakos pedagógus szakirányú
továbbképzés, Budapest. mate.zsuzsanna.82@gmail.com
- Nádor Orsolya**; Univerzita Komenského, Bratislava/Pozsony / KRE BTK Magyar
Nyelvtudományi Tanszék, Budapest. nador.orsolya@kre.hu
- Palágyi Jolán**; PTE BTK Hungarológia mesterszak, Pécs. palagyi.jolan@gmail.com
- Prohászka Zsolt**; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi
Tanszék, Pécs. prohaszka.zsolt@pte.hu
- Szabó Veronika**; PTE BTK Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet, Nyelvtudományi
Tanszék, Pécs. szabo.veronika@pte.hu
- Szili Katalin**; Eperjesi Egyetem, Magyar Nyelv és Kultúra Intézete, Eperjes.
szilikatalin5@gmail.com
- Szita Szilvia**; Université de Strasbourg, Strasbourg. szita@unistra.fr
- Torma Katalin**; ELTE BTK Orientalisztikai Intézet, Iranisztikai Tanszék / KRE BTK
Magyar mint idegen nyelv szakos pedagógus szakirányú továbbképzés,
Budapest. katatorma@gmail.com
- Vermeki Boglárka**; Univerzitet u Beogradu, Belgrád. vermekiboglarka@yahoo.com
- Zsolnai Márton**; KRE BTK Magyar mint idegen nyelv szakos pedagógus szakirányú
továbbképzés, Budapest. zsolnai.marci@gmail.com

Útmutató a *Hungarológiai Évkönyv* munkatársai számára

Szerkesztőségünk a **magyar mint idegen nyelv/hungarológia** széles témaköréből vár tanulmányokat, tankönyvelemzéseket, ismertetéseket stb. Évente megjelenő köteteinkben (fel)kérésre közöljük a hungarológiai vonatkozású tudományos rendezvényeken megtartott előadások teljes szövegváltozatait is.

Minden írást – rövid **angol nyelvű összefoglalójával** együtt (s azt természetesen **angol címváltozattal** is ellátva) – elektronikus rögzítésben (számítógépes adathordozón vagy e-mail küldeményhez csatolt RTF formátumban) kérünk. (Ha ábrákat, táblázatokat is tartalmaz, azokat külön dokumentumként is kérjük, jó minőségben.)

Megújított formai követelmények:

- betűtípus: Times New Roman
- sortávolság: 1 (szimpla)
- szerző neve: **kurzív és félkövér**, középre zárva (16-os betűméret)
- cím: **félkövér**, középre zárva (16-os)
- szöveg: sorkizárással (12-es)
- bekezdés: 0,5-ös behúzással
- lábjegyzet (automatikus beszúrással számozva): sorkizárással (betűtípus: Times New Roman, betűméret: 10-es)
- Irodalom: sorkizárással, 0,5-ös függő behúzással (10-es) – az alábbi minta szerint:

Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.) 1998. *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia*. Janus/Osiris, Budapest.

Hegedűs Rita 2006. A magyar nyelv funkcionális megközelítésből. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 112–122.

Szili Katalin 2002. A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Nyr.* 126/1: 12–30.

- arab számokkal megszámozott fejezetcímek: **kurzív és félkövér** (14-es); további tagolásban: *kurzív* (12-es)
- nyelvi példák (szövegben): *kurzív*
- értelmi kiemelések: **félkövér**
- hivatkozás szövegben belül: zárójelben a szerző(k) vezetékneve, évszám, oldalszám: (Szili 2002: 12–14)
- hosszabb szövegbetétet alkotó idézetek és összefüggő példasorok: elkülönített bekezdésben (10-es)

EUROPEAN CONSORTIUM FOR THE CERTIFICATE OF ATTAINMENT IN MODERN LANGUAGES

NYELVVIZSGA-BIZONYÍTVÁNY MODERN NYELVEK ISMERETÉRŐL



AKKREDITÁLT NYELVVIZSGA magyarból mint idegen nyelvből is:

kommunikáció-központú általános nemzetközi nyelvvizsga;
szintjei és követelményei összhangban vannak a KER-leírásokkal;
Magyarországon pontot ér az egyetemi fölvételnél;
vizsgázóbarát, változatos feladatok;
nincs nyelvtani teszt és fordítási feladat;
a fogalmazáshoz szótár használható

Elfogadják:

a diploma kiadásához szükséges nyelvtudás igazolására,
ösztöndíjas pályázatokhoz, PhD-fokozathoz

További vizsganyelvek:

*angol, német; francia, olasz, román, spanyol; bolgár, cseh, horvát, lengyel, orosz, szerb,
szlovák; héber*

**Az ECL Konzorcium Nemzetközi Titkársága
és
az akkreditált ECL nyelvvizsgarendszer magyarországi központja:**

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM Idegen Nyelvi Központ

7624 Pécs, Damjanich u. 30.
Tel: (72) 501-500/22133 és 22102 * Fax: (72) 251-929
e-mail: ecl@inyt.pte.hu
www.ecl.hu
<http://inyt.pte.hu>

