

THL₂

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

2023/1-2. szám

THL₂

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

2023/1–2. szám



KÜLGAZDASÁGI ÉS
KÜLÜGYMINISZTERIUM

Budapest, 2024

Szerkesztőbizottság:
Bárdos Jenő, Johanna Laakso, Nádor Orsolya,
Szili Katalin, Szűcs Tibor, Töttössy Beatrice

Főszerkesztő:
Maróti Orsolya

Olvasószerkesztő:
Szabó Dorina Szabina

Technikai szerkesztő:
Gordos Katalin

A folyóirat korábbi számai elérhetők:
www.epa.hu

ISSN 1787-1417 (Nyomtatott)
ISSN 2498-8995 (Online)

Felelős kiadó: Lengyel Miklós helyettes államtitkár,
Külgazdasági és Külügyminisztérium Képzésekért, Ösztöndíjprogramokért és
Tudománydiplomáciáért Felelős Helyettes Államtitkárság

Tipográfia és nyomdai előkészítés: Kónya Miklós

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

TARTALOM

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁNAK ELMÉLETI KÉRDÉSEI

Szabó Dorina Szabina

AZ IGERAGOZÁSI PARADIGMÁK MEGNEVEZÉSEINEK
MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI VONATKOZÁSAI 5

Tóthné Péter Nóra

FRAZÉMÁK C1-ES MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI
TANULÓK ÍROTT SZÖVEGEIBEN 23

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁNAK MÓDSZERTANA

Fajt Balázs

MAGYAR MINT IDEGEN NYELVET TANULÓ EGYETEMISTÁK NYELVTANULÁSI
MOTIVÁCIÓJÁNAK ÉS SZÓTÁRHASZNÁLATI SZOKÁSAINAK ÖSSZEFÜGGÉSEI 39

Kovács Renáta

A METAFORIKUS TUDATOSSÁG ÉS KREATIVITÁS FEJLESZTÉSE
MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI ÓRÁN.
PÉLDÁK ÉS MÓDSZERTANI JAVASLATOK 53

Móser Anna

DIGITÁLIS TANANYAGOK FELHASZNÁLÁSÁNAK PEDAGÓGIAI SZEMPONTJAI 78

Putz Mónika

A MOTIVÁCIÓ SZEREPE ÉS A SZIGORLATI
EREDMÉNYEK – ÖSSZEFÜGGÉSEK, TAPASZTALATOK 93

Varga Judit

A KÖNNYEN ÉRTHETŐ KOMMUNIKÁCIÓ (KÉK)
HASZNÁLATÁNAK LEHETŐSÉGEI A MID-OKTATÁSBAN 105

SZAKMAI MŰHELYEK

Bocz Zsuzsanna

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV A BUDAPESTI MŰSZAKI ÉS GAZDASÁG-
TUDOMÁNYI EGYETEMEN – EGY KORAI MAGYARNYELV-TANÍTÁSI PROJEKT 125

Jámbor Emőke – Bocz Zsuzsanna – Kalafatics Zsuzsa

TAPASZTALATOK ÉS INTÉZMÉNYI MEGOLDÁSOK
A STIPENDIUM HUNGARICUM (SH) HALLGATÓK MID OKTATÁSÁBAN
A BUDAPESTI MŰSZAKI ÉS GAZDASÁGTUDOMÁNYI EGYETEMEN (BME)
ÉS A BUDAPESTI GAZDASÁGI EGYETEMEN (BGE)142

Sárkány Fruzsina

MÁGYARNYELV-OKTATÁS A PADOVAI
TUDOMÁNYEGYETEMEN: MŰLT ÉS JELEN162

ISMERTETÉS

Durst Péter

MAGYARÓZÓ. MAGYAR NYELV NEM TELJESEN KEZDŐKNEK171

Szabó Dorina Szabina¹

AZ IGERAGOZÁSI PARADIGMÁK

MEGNEVEZÉSEINEK

MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI VONATKOZÁSAI

Abstract

The aim of the paper is to investigate what role the terminology of the conjugation patterns (i. e. indefinite/general and definite) and grammatical object types (i.e. indefinite and definite) play when learning and teaching Hungarian as a foreign language. Linguistic literature tends to consider the 1st and 2nd person objects definite. However, in praxis, when teaching Hungarian they are categorised as indefinite objects, because they trigger the so-called indefinite conjugation. Besides extensively describing the problem, the paper emphasizes the terminological and semantical aspect of the phenomenon and critically reflects on the potential solutions.

Keywords: *conjugation patterns, terminology, definiteness, indefiniteness, definite object, indefinite object*

Kulcsszavak: *ragozási paradigmák, terminológia, határozottság, határozatlanság, határozott tárgy, határozatlan tárgy*

1. Bevezetés

A magyar nyelvben jelen lévő kétféle igeragozás (általános/határozatlan/alanyi és határozott/tárgyas) elsajátítása, használatának megértése az egyik legnagyobb kihívás a magyart idegen nyelvként tanulók számára (Szili 2000: 360). Ez a nyelvi jelenség meglehetősen kiterjedt, hiszen a kétféle igeragozás minden igeidőben és igemódban megtalálható. Emellett a nyelvtanulási folyamatának már korai szakaszában felmerül a tárgyhatározottság és a kétféle ragozás kérdése, mivel a nyelvtani tárgy

¹ Szabó Dorina Szabina, doktorandusz, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott nyelvészet doktori program, dorinaszabina@gmail.com

koncepciójának megjelenésekor már szükségessé válik a megfelelő igei formák ismerete (M. Korchmáros 2007b: 286). Kiemelten fontos tehát a két igeragozási paradigma szakmódszertanilag adekvát kezelése.

A tanulmány a probléma általános bemutatása után ismerteti a tárgyhatározottság kezelésének gyakorlatát a magyar mint idegen nyelvi területen. Ezután szemantikai és szakmódszertani problémák kerülnek bemutatásra. A tanulmányban kiemelt hangsúlyt kap a nyelvtani tárgyak határozottsága és a határozott ragozás közötti diszkrépancia, vagyis az *engem, minket, téged, titeket* személyes névmási tárgyak szemantikai határozottságának és mondattani határozatlanságának ellentmondása. A tanulmányban arra teszek kísérletet, hogy ezt a problémakört és ennek következményeit részletesen bemutassam. Emellett javaslatokat teszek a problémák feloldására is.

2. A probléma általános leírása

A nyelvtani tárgy határozottként való besorolása és a határozott ragozás terminus kapcsán több probléma is felmerül. Egyrészt a magyar nyelvészet² belső viszonyaiban is ellentmondások vannak, másrészt a magyar nyelvészeti szakirodalom és a magyar mint idegen nyelvi gyakorlat között is ellentét feszül. Az 1. és 2. személyű tárgyakat (*engem, téged, minket/bennünket, titeket/benneteket*)³ a szakirodalom a beszédhelyzetben való egyértelműségük miatt határozott tárgyként sorolja be (Balogh 2017: 420, Tolcsvai Nagy 2017: 461), ezek a tárgyak azonban az általános/határozatlan⁴ ragozás igealakjaival járnak együtt: vö. *te látsz engem/minket, te látsz valamit; ő lát engem/téged/minket/titeket, ő lát valamit.* „Logikai határozottság szempontjából a tárgy lehet határozott és határozatlan. A tárgy határozott vagy határozatlan volta meghatározza az igei alaptag ragozását: 3. személyű határozott tárgy mellett az igei alaptag határozott (tárgyas) ragozásba, 1. és 2. személyű, valamint határozatlan tárgy mellett általános (alanyi) ragozásba kerül.” (Balogh 2017: 420), „A harmadik személyű határozott tárggyal határozott igeragozás kapcsolódik össze, addig az első és második személyű tárggyal (amely mindig határozott) az általános igeragozás” (Tolcsvai Nagy 2017: 461). A magyar nyelvészeti szakirodalomban a tárgy határozottként való besorolása és a határozott ragozás terminus között diszkrépancia feszül; nem mindig határozott ragozás jár együtt a határozott tárggyal. Ezzel együtt az az állítás is relativizálódik, miszerint „a tárgy határozott vagy határozatlan volta meghatározza az igei alaptag

² A tanulmányban a *magyar nyelvészet* terminus a nem magyar mint idegen nyelvi szemléletű forrásokra utal.

³ A *bennünket* és a *benneteket* szinonimákat az egyszerűség kedvéért a továbbiakban nem sorolom fel.

⁴ A szövegben – mivel épp terminológiai problémákat tárgyalok – jellemzően *általános/határozott* módon jelölöm ezt a ragozási paradigmát, amíg nem jelölöm meg (3.) az általam megfelelőbbnek tartott terminust. Ettől a gyakorlattól akkor térek el, amikor a *határozatlan* : *határozott* szembenállás hangsúlyozása a célom, illetve amikor más forrásokat idézek. Az igeragozási paradigmák és tárgytipusok neveit az egyszerűség kedvéért akkor szedem dőlttel, amikor kimondottan nyelvi adatként kezelem őket.

ragozását” (Balogh 2017: 420), mivel határozott(nak besorolt) tárggyal (1. és 2. személyű névmási tárgyak) határozatlan ragozás jár.

A 2. személyű tárgy „logikai” szempontból határozottnak számít: „Az első és második személyű (*engem, minket, téged, titeket*) tárgy mindig egyértelmű a beszédhelyzetben, ezek tehát mindig határozottak” (Balogh 2017: 420). Mellettük az igét ugyanakkor az általános/határozatlan ragozási paradigma szerint szükséges ragozni. A magyar mint idegen nyelvi gyakorlat határozatlan tárgyként sorolja be az 1. és 2. személyű tárgyakat (pl. Szita–Pelcz 2014, Szita–Pelcz 2016), mivel általános/határozatlan ragozással járnak együtt.

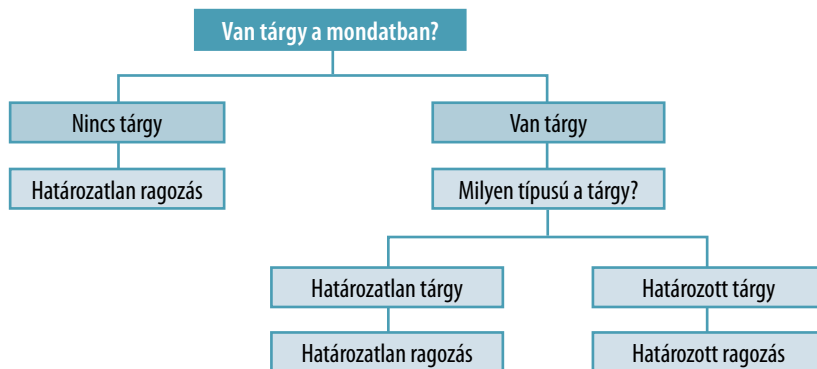
A *Magyar grammatika* (Keszler szerk. 2017) idézett mondatából az válik egyértelművé, hogy az úgynevezett határozottság a beszédhelyzetben való egyértelműséget jelenti, tehát azt, hogy az az entitás, amelyre a névmás utal, egyértelműen azonosítható. A leírás kísérletet tesz arra, hogy elszámoljon bizonyos kontextuális tényezőkkel, így határozottként besorolva az 1. és 2. személyű tárgyakat. A formai és kontextuális szempontok egyesítésének ugyanakkor az a következménye, hogy határozottnak besorolt tárgy mellett is állhat határozatlan (általános) ragozás. A ragozási paradigmák és a nyelvtani tárgyak azonos terminussal való megnevezésének (ti. *határozott* és *határozatlan*) abban áll(hatna) a jelentősége, hogy a határozott tárgyak járnak határozott ragozással, és a határozatlan tárgyak pedig határozatlan ragozással.

A magyar mint idegen nyelvi gyakorlat emiatt sorolja be határozatlanként az 1. és 2. személyű személyes névmási tárgyakat (*engem, minket, téged, titeket*). Ebben a megoldásban tehát érvényesül, hogy határozottnak minősített tárgyak járnak együtt a határozottnak nevezett ragozással, és határozatlannak nevezett tárgyak mellé szükséges az úgynevezett határozatlan ragozás. A tárgytipusok és a ragozási paradigmák megnevezésének összhangja tehát megvalósul a magyar mint idegen nyelvi forrásokban és szakmódszertani gyakorlatban. Ennek ugyanakkor az a következménye, hogy „logikailag” határozott tárgyak – az *engem, minket, téged, titeket* – is határozatlannak minősülnek. Fontos belátni, hogy alapvetően terminológiai és gyakorlati, nem szemantikai-pragmatikai megfontolások állnak emögött. Magasabb absztraktsági fokon a probléma úgy írható le, hogy a tárgy határozottsága megközelíthető grammatikai és szemantikai szempontból is, de a két megközelítés eltérő kategóriákat ad eredményül. Ezt példázzák az adott 1. és 2. személyű személyes névmási tárgyak.

A témakörrel kapcsolatban három probléma is azonosítható: 1.) A szűkebb magyar nyelvészeti megközelítés határozott tárgyként kezeli az 1. és 2. személyű személyes névmási tárgyakat, annak ellenére, hogy mellettük nem határozott ragozású igealak áll. 2.) A magyar mint idegen nyelvi gyakorlat formai szempontok és terminológiai következetesség miatt határozatlannak minősíti az 1. és 2. személyű tárgyakat. 3.) A magyar nyelvészeti és a magyar mint idegen nyelvi megközelítés egymáshoz képest eltérően sorolja be az 1. és 2. személyű tárgyakat.

2.1. A (tárgy)határozottság kezelése a jelenlegi gyakorlatban

Ebben az egységben azt mutatom be, hogy a magyar mint idegen nyelvi gyakorlat hogyan kezeli a tárgyhatározottság kérdését.



1. ábra: a megfelelő ragozás kiválasztásának folyamatát szemléltető ábra a MagyarOK B1+ (Szita–Pelcz 2016: 9) alapján

A határozatlan tárgy típusai	
...-t <i>(Filmet nézek.)</i> [névelő nélküli tárgyragos főnév] ⁵	Mennyit? <i>(Mennyit veszel?)</i>
egy ...-t <i>(Egy érdekes könyvet olvasok.)</i> [határozatlan névelős tárgyragos főnév]	Hányat? <i>(Hányat veszel?)</i>
két ...-t, három ...-t <i>(Két almát kérek.)</i> [szótári alakú számnév + tárgyesetű főnév]	-kit és -mit végű (általános vagy határozatlan) névmások <i>(Szeretek valakit.)</i> <i>(Mondok valamit.)</i>
kettőt, hármat <i>(Kettőt kérek, nem hármat.)</i> [tárgyesetű számnevek]	-milyet, -hányat, -mennyit végű (általános vagy határozatlan) névmások <i>(Bármennyit vihetsz az almából.)</i>

⁵ Amennyiben szükségesnek találtam, szögletes zárójelben magasabb absztraktsági fokú szaktudományos terminusokkal egészítettem ki a leírást. A kerek zárójelben a kiadványban is szereplő példák kaptak helyet. Amennyiben a szerzők nem adtak meg példát az adott típushoz (pl. a tárgyesetű számneveknél), akkor saját kiegészítést helyeztem el a táblázatban.

<p>sokat, keveset, egy kicsit, egy nagyot (Egy kicsit tudok svédül.) [tárgyi alakú határozók]⁶</p>	<p>ennyi ...-t, annyi ...-t (Ennyi kávét kérsz?) [ennyi, annyi névmások + tárgyragos főnév]</p>
<p>ilyen ...-t, olyan ...-t (Ilyen lámpát szeretnék.) [az ilyen és olyan névmás + tárgyesetű főnév]</p>	<p>ennyit, annyit (Annyit egyél, amennyi jólesik)</p>
<p>ilyet, olyat (Én is olyat szeretnék.) [a tárgyesetű ilyen és olyan]</p>	<p>főnévi igenévi tárgy (Szeretek futni.)</p>
<p>Kit? (Kit szeretsz?)</p>	<p>engem (Engem keresel?)</p>
<p>Mit? (Mit mondasz?)</p>	<p>téged (A feleségem is kedvel téged)</p>
<p>Milyen ...-t? (Milyen teát kérsz?) [Milyen kérdőszó + tárgyragos főnév]</p>	<p>minket/bennünket (Mevártok minke/bennünket?)</p>
<p>Mennyi ...-t? (Mennyi lisztet veszel?) [Mennyi kérdőszó + tárgyragos főnév]</p>	<p>titeket / benneteket (A mozi előtt várunk titeket/benneteket)</p>
<p>Hány ...-t? (Hány almát kérsz?) [Hány kérdőszó + tárgyragos főnév]</p>	
<p>Milyet? (Milyet kérsz?)</p>	

⁶ Vegyük észre a kategória formai meghatározottságát (vö. tárgyi *alakú*).

A határozott tárgy típusai
<p>a ...-t <i>(A legújabb krimi-t olvasom.)</i> [határozott névelős tárgyragos főnév]</p>
<p>ezt a ...-t, azt a ...-t <i>(Azt a lámpát kérem.)</i> [tárgyragos ez, az mutató névmás + tárgyragos főnév]</p>
<p>ezt, azt, ezeket, azokat <i>(Ezt nem tudom.)</i> [tárgyesetű ez, az, ezek, azok]</p>
<p>Melyik ...-t? <i>(Melyik fiút szereted?)</i> [A melyik kérdőszó + tárgyesetű főnév]</p>
<p>Melyiket? <i>(Melyiket kéred?)</i></p>
<p>tulajdonnevek <i>(Ismerem Magyarországot.)</i></p>
<p>egymást <i>(Ismerjük egymást.)</i> [a kölcsönös névmás tárgyesetű alakja]</p>
<p>magamat⁷ <i>(Ismerem magamat.)</i> [a visszaható névmás tárgyesetű alakjai]</p>
<p>-melyiket végű (határozatlan vagy általános) névmások <i>(Akár-/bár-/valamelyik filmet megnézhetjük?)</i></p>
<p>'birtoklás' jelentést kifejező morfológiai kitevőt (birtokos személyjelet, birtokjelet) tartalmazó tárgyak <i>(Zárom soraimat.)</i> <i>(A Pistát kérem.)</i></p>
<p>főnévi igenévi tárgy határozott tárgyi bővítménnyel <i>(Meg akarom tanulni a magyar grammatikát.)</i></p>
<p>tárgyi alárendelő összetett mondatok mellékmondatai <i>(Köszönöm, hogy eljöttél a születésnapomra.)</i></p>

⁷ Szita–Pelcz 2016: 9–10 listájában csak a *magamat* alak szerepel, de ide tartozik a *maga* visszaható névmás összes tárgyesetű alakja.

önt ~ magát (Meghívhatom önt / magát ebédelni?)
őt (– Pétert keresed? – Igen, őt keresem.)
önöket ~ magukat (Köszöntöm önöket / magukat.)
őket⁸ Látom őket.

1. táblázat: A határozatlan és határozott tárgyak típusai (Szita–Pelcz 2016: 9–10) alapján.
A szürke kiemelés tőlem.

A fenti táblázat a *MagyarOK B1+* tankönyv (Szita–Pelcz 2016: 9–10) összefoglalásán alapszik, de az átfogó kép kialakítása érdekében tartalmazza azokat a tárgytípusokat is, amelyek a kiadványból kimaradtak, pedig besorolásuk egyértelmű.⁹ Megemlítendő, hogy a bemutatott folyamatábra Lotz János (1976) koncepciójával van összhangban, bár némi egyszerűsítés és terminológiai eltérés vehető észre.

2.2. A (tárgy)határozottság szemantikai megközelítése

Amellett, hogy a pusztá intuíciónak is ellentmond az *engem, minket, téged, titeket* tárgyak határozatlanként történő besorolása, szemantikai érvek is szólnak ellene.

Az *engem, minket, téged, titeket* által jelölt szereplőkről elmondható, hogy a közös figyelmi jelenet résztvevői, élő és humán entitások. E tényezők alapján a nyelvtipológiai meghatározottságú élőségi, határozottsági és referenciális hierarchiakon (Bickel 2013: 427, Primus 2013: 319) ezek a szereplők magas pozíciót foglalnak el. Az *engem, minket, téged, titeket* által jelölt entitások tehát szaliensek, a könnyű hozzáférhetőséget és a feltűnőséget (Tátrai 2017: 1041–1042) egyaránt tekintve. Ezek a jellemzők egyértelműen a határozottság felé mutatnak.

2.2.1. A határozottság és a határozott tárgy definiálása

A funkcionális kognitív szemléletű *Nyelvtan* (Tolcsvai Nagy szerk. 2017) így definiálja a határozottságot: „Általános értelemben határozott az a kifejezés, amely egy vagy több kategória példányát úgy jelöli, hogy az a beszélő és a hallgató számára egyaránt pontosan azonosítható. A határozott vonatkozású kifejezést a beszélő úgy konstruálja

⁸ A munkafüzet táblázatából kimaradt az *őket*; az egyszerűség kedvéért megteszem a kiegészítést.

⁹ Ezúton is köszönöm lektoromnak az ezzel kapcsolatos értékes észrevételeit és kiegészítéseit.

meg, hogy tudja, melyik példányról vagy példányokról van szó, és azt is tudja, hogy az általa megszólított hallgató is tudja, hogy ugyanarról az említett példányról vagy ugyanazokról a példányokról beszél a beszélő. A határozatlan vonatkozású kifejezést a beszélő úgy konstruálja meg, hogy tudja, melyik példányról vagy példányokról van szó, és azt is tudja, hogy az általa megszólított hallgató nem tudja, hogy melyik említett példányról vagy példányokról beszél a beszélő” (Tolcsvai Nagy 2017: 457–458). A *MGr.* így definiálja a határozott tárgyat: „Határozott a tárgy akkor, ha jelentéstartalma a kommunikáció résztvevői számára egyértelműen világos denotátumra vonatkozik, vagyis ha a beszélő és a hallgató ugyanarra a jeltárgyra gondol” (Balogh 2017: 420).

2.3. A (tárgy)határozottság és a két ragozás szakmódszertani megközelítése

Alapvetés, hogy a magyar mint idegen nyelvi gyakorlatban a nyelvészeti hangsúlyú megközelítés helyett inkább a gyakorlati szempontok érvényesülnek. Ezzel összhangban érthető az a módszertani megoldás, mely határozatlan tárgyként sorolja be az 1. és 2. személyű tárgyakat. Ennek a gyakorlatnak a problémái nem maradnak reflexió nélkül a szakirodalomban: „A tárgy határozottsága nem mindig határozható meg logikusan, szemantikailag, vannak önkényes szabályok is, amiket meg kell tanulni. (Ezt úgy kell felfogni, mint a nemeket a franciában.)” (Szabó T. 2010: 97); „A tárgy határozott vagy határozatlan volta sokszor nem is annyira logikai tényezőknek, mint formális kritériumoknak a függvénye” (Keresztes 2002: 93). „A határozott névelős tárgyak vagy az *ezt*, *azt* mutató névmások hovatarozása érthető, logikus, de az első és második személyű tárgyak ésszerűtlen [sic!] »határozatlansága« [...] kételkedést vált ki bennünk (Szili 2000: 363).” „Már pedig határozottabb tárgyat nem is képzelhetni, mint amilyen pl. ebben a két mondatban van: *engem látnak; minket látsz*” (Simonyi 1890: 368). „Gyakori túlegyszerűsítés, hogy az első és második személyű tárgyak határozatlanok. Mi lehetne határozottabb, mint a beszélő maga?” (M. Korchmáros 2007a: 283, saját ford.).¹⁰

Valójában arról van szó, hogy a nyelvtanulónak nem azt kell tudnia eldönteni, hogy az adott tárgy – valamilyen „logikai”, definícióban egyértelműsített vagy intuitív szempont mentén – határozott-e, hanem azt, hogy eleme-e a határozott tárgyak típusait összegző halmaznak. A határozottságdefiníciók tehát nem kerülnek át a magyar mint idegen nyelvi gyakorlatba; definíció helyett a tankönyvek felsorolással, listákkal dolgoznak. Ennek két oka lehet: egyrészt az 1. és 2. személyű névmási tárgyak miatt nem lehet olyan definíciókat létrehozni, mely a kategória elemeire maradéktalanul érvényes, másrészt a meglévő határozottságdefiníciók (2.2.1.) szubjektívek lehetnek a tanuló számára.¹¹

¹⁰ „Common oversimplifications are that objects marked by the first and second person are indefinite. What could be more definite than the speaker him/herself?” (M. Korchmáros 2007a: 283).

¹¹ „Az entitások hierachiája meglehetősen objektív, addig a határozottság szubjektív, annak függvénye, hogy a beszélőnek és hallgatónak mennyire sikerült az entitással mentális kapcsolatot létrehozni (Langacker 1991: 307, idézi Wéber 2011: 10).

Amennyiben eleve listaszerű felsorolással dolgozunk, a probléma gyökerét adó terminológiai kikötés – hogy az 1. és 2. személyű névmási tárgyak azért határozatlan tárgyak, mert határozatlan ragozással járnak együtt – akár ki is vonható. Helyette ugyan létrehozható egy olyan megközelítés, mely listát ad a határozott ragozást megkívánó (határozott) tárgyról, és a többi tárgyat nem sorolja be. Hangsúlyozandó, hogy az igazán problémás terület az 1. és 2. személyű névmások kezelése, a többi tárgy esetében a bevett kategorizáció tartható. E tárgyak esetében ugyanis laikus nyelvtanulók számára is értelmezhető fogódzót ad a *határozatlan* : *határozott* szembenállás (vö. *egy macska, a macska*).¹²

Észre kell venni ugyanakkor az alábbi körköröséget a magyar mint idegen nyelvi gyakorlatban: azokat a tárgytípusokat nevezzük *határozatlannak*, amelyek *határozatlan* (általános) ragozással járnak együtt, és az a ragozási sor a *határozatlan* (általános), amely *határozatlan* tárgy mellett szükséges. Ugyanígy: az minősül *határozott tárgynak*, ami *határozott* ragozással jár együtt, és az a ragozás számít *határozott ragozásnak*, ami a *határozott tárgy* mellett van.

A paradigmák és tárgyak megnevezése azért is releváns, mivel ezeket a terminusokat ültetik át az idegen nyelvű tananyagokba és segédanyagokba is. A magyar nyelvű terminológián belül fennálló problémák tehát átkerülnek a közvetítőnyelven készült leírásokba is. A *határozatlan ragozás* és a *határozatlan tárgy*, valamint a *határozott ragozás* és *határozott tárgy* újabban szokásos angol megfelelője az *indefinite* és *definite conjugation*, valamint *indefinite* és *definite object* (Wéber 2011: 179, pl. Erdős-Kozma–Prileszky-Uhrman 1990: 215–216, M. Korchmáros 2007a: 31, Szita–Görbe 2014: 9). A német nyelvű források (pl. M. Korchmáros 2007b: 286, Szita–Pelcz é. n.: 27–29) az *unbestimmt* és a *bestimmt* terminusokat alkalmazzák. Az angol és a német terminusok tehát a magyar *határozatlan* és *határozott* tükörfordításai. Felmerülhet, hogy a magyarul A2 szinten beszélő tanuló számára semmitmondók a *határozatlan* és a *határozott* terminusok, egyszerűen csak memorizálja őket, nem különösebben érdeklődik a két szó jelentése iránt. Ugyanakkor a közvetítőnyelv és az azon készült segédanyagok szemantikailag transzparensnek számára. Emellett ezek a kifejezések – vagy a két paradigmát elkülönítő bármilyen terminusok – a tanári magyarázatban is megjelenhetnek, sőt, szükségesek.

Ettől radikálisan eltérő a Wéber-féle (2011) eljárás, mely az *A-paradigma* és a *B-paradigma* megnevezéseket alkalmazza.¹³ A *határozott* : *határozatlan* szembenállás esetében az történik, hogy a kategóriába tartozó elemek egy részének odatartozása kontraintuitív, nem „logikus”. Ebben az esetben pedig arról van szó, hogy a kétféle ragozást megnevező terminusok valójában nem bírnak jelentéssel, azaz a jelentés által sem nyújtanak fogódzót a nyelvtanuló számára. Módszertani hatékonyság szempontjából az volna a szerencsés megoldás, ha a paradigma- és tárgytípusok megnevezése

¹² A két névelőtípusnak is hagyományosan *határozatlan* (*egy*) és *határozott* (*a/az*) a neve.

¹³ Hangsúlyozandó, hogy ez a két terminus a jelenségek leírását és értelmezését segíti, azaz nem gyakorlatba átültetendő javaslatként jelennek meg: „Én azonban a műszavakban rejlő, az értelmezést könnyen félrevivő »csapdákat« (Szilágyi N. 2004: 10–11) kikerülendő ezt a két igeragozást kezdetektől fogva A- és B-paradigmának fogom hívni” (Wéber 2011: 8).

szemantikailag motivált lenne, a megnevezés jelentése valamiféle fogódzót nyújtana a nyelvtanuló számára is. Ugyanakkor érdemes megfigyelni, hogy a paradigmák nem tartalmaz szavakkal való megnevezése – pl. *A-* és *B-paradigma* (Wéber 2011), vagy *1.* és *2. paradigma* (Sherwood 1996: 45, idézi Wéber 2011: 87) összhangban van a magyar mint idegen nyelvi tankönyvek listázó gyakorlatával. Ebben az esetben nem áll fenn annak az eshetősége, hogy az egyik kategóriába besorolt tárgy jellege ütközik a kategória megnevezésével. A másik esetben – tehát amikor a paradigmákat valamiféle tartalmazó szó nevezi meg – az áll elő, hogy a megnevezés jelent valamilyen, és jelentésével valamiféle fogódzót, segítséget is ad a nyelvtanulónak, ugyanakkor a terminus nem fedi le az összes abba a kategóriába sorolt tárgytípust; az *1.* és *2.* személyű névmások esetében kontraituitív.

2.4. Kísérlet a probléma feloldására

A *Nyelvtan* (Tolcsvai Nagy szerk. 2017) kísérletet tesz arra, hogy az *1.* és *2.* személyű tárgyak szemantikai-pragmatikai határozottságának és formai (megkívánt ragozás) határozatlanságának ellentétét feloldja: „Az E/1. és E/2. résztvevő, alany vagy tárgy, a beszédhelyzetben főnévi vagy névmási jelölés nélkül is aktivált, inherensen a figyelem előterében álló figura, vagyis eleve könnyen hozzáférhető. Az E/3. személyű résztvevő, alany vagy tárgy ellenben mindig külön előhívást és fókuszálást kíván. Az E/1. és E/2. résztvevő, tárgy ezért a bővítmények olyan igei fogalmi tartományában helyezkedik el, ahol már eleve jelen van, a dolgok, viszonyok és körülmények fogalmi közegében megvan a helye. Nem kell külön jelölni a »határozottságát«.¹⁴ A *3.* személyű résztvevőt, tárgyat viszont ki kell emelni a jelenet potenciális másodlagos figurái közül” (Tolcsvai Nagy 2017: 462).

2.5. E gondolatmenet implikációi és problémái magyar mint idegen nyelvi szempontból

Amellett, hogy az előző pontban idézett megközelítés funkcionális nyelvészeti nézőpontból megoldást nyújt a probléma egy részére, észre kell vennünk azt is, hogy ez a feloldás nem terjeszthető ki a magyar nyelvi rendszer egészére.

Két fő probléma azonosítható. Egyrészt: a gondolatmenet gyakorlati nézőpontból értelmezhető úgy is, hogy ezeket a résztvevőket (azaz az *1.* és *2.* személyű tárgyakat) azért nem kell ragozással is „határozottá tenni”, mivel eleve „határozottak”. Ugyanakkor be kell látni, hogy a névelős szintagmák (pl. *a macskát*) – épp a névelő miatt – szintén eleve „határozottak”, azonban mégis határozott ragozással

¹⁴ Bár a szöveghely csak E/1. és E/2. személyeket említ, a T/1. és T/2. személyű tárgyak is általános/határozatlan ragozással járnak együtt, így az érvnek ezekre is érvényesnek kell lennie.

járnak együtt (vö. *látom a macskát*). Ugyanez igaz azokra a tulajdonnevekre,¹⁵ melyek egy specifikus entitást (pl. *Budapest*) jelölnek: egyértelmű, konkrétan azonosítható entitásról van szó, mégis „határozottá kell tenni” a ragozással¹⁶ (is). Felmerülhet, hogy ezekben a harmadik személyűség miatt van szükség a határozottság (kétszeri) jelölésére. Ezt a felvetést megerősíti, hogy a referenciális hierarchián (Gildea 2012: 33) az 1. és 2. személyek magasabb pozíciót foglalnak el, mint a beszédeseményben részt nem vevő 3. személyű entitások. Az érv egészének ellentmond az a nyelvtipológiai megállapítás, miszerint „függetlenül attól, hogy alanyokat, tárgyakat, alany-tárgy relációkat vagy proximatívumokat, illetve esetkiosztást vagy egyeztetési szabályokat vizsgálunk, úgy tűnik, hogy sok nyelv inkább élőknek, mint életteleneknek, inkább a beszédesemény résztvevőinek, mint a harmadik személyeknek, inkább az ismert, mint az ismeretlen referenseknek nyitja meg a nyelvtaniviszony-jelölését”¹⁷ (Bickel 2013: 427). Ezt a megállapítást a jelen problémára alkalmazva ugyanis azt várhatnánk, hogy az 1. és 2. személyű névmási tárgyak (azaz a beszédesemény résztvevői) váltanak ki határozott ragozást.

Érv lehet még, hogy a névelős szintagma és a határozott ragozás produkciója – az anyanyelvi beszélők (!) nyelvi-kognitív folyamataiban – egy lépésben történik, azaz nincs eleve adott tárgyi szerepű névelős szintagma, melyhez a határozott ragozást illesztik az anyanyelvi beszélők, hanem a nyelvi konstruálás során egyszerre látják el névelővel és határozott igealakokkal az adott főnevet a beszélők. Ugyanakkor a magyar idegen nyelvként való használatokor feltehetőleg nem ilyen folyamatok játszódnak le. Ha elfogadjuk azt, hogy az 1. és 2. személyű, egyes és többes számú tárgyakat azért nem kell határozottá tenni, mert eleve azok, akkor a rendszerben kétféle hatást¹⁸ feltételezünk: bizonyos tárgyak eleve határozottak, így a ragozással nem kell azzá tenni őket (*engem, minket, téged, titeket*), míg más tárgyak szintén eleve határozottak (*a macskát, Budapest*), de ezekhez határozott ragozás is szükséges. Hangsúlyozandó, hogy ezt a problémát még megoldhatja a 3. személyűségre való hivatkozás. Az 1. és 2. személyű tárgyak tehát annyira határozottak, hogy már nem szükséges hozzájuk határozott ragozás is, de a 3. személyű tárgyakra – mivel azok nem a mindenkori beszédesemény szereplői – ez a nagyfokú határozottság már nem érvényes, tehát határozottságukat

¹⁵ Értelmszerűen a személynevek is határozott ragozással járnak (*Látom Dávidot*). Tolcsvai Nagy (2017: 462) gondolatmenetét alapul véve érv lehet, hogy az eleve tulajdonnév személynevek mellé azért szükséges a határozott ragozás is, mert a sok potenciális *Dávid* közül egyet jelölünk ki a határozott ragozással, azaz még határozott(abb)á kell tenni.

¹⁶ A határozottságbeli egyeztetés redundanciájáról, ill. a határozottságbeli inkongruenciáról lásd még H. Varga 2008: 357; H. Varga 2010: 48.

¹⁷ „Regardless of whether we are looking at subjects, objects, {S, O} relations, or proximatives, and whether we are looking at case assignment or agreement rules, it appears that many languages open their GRs [grammatical relations] preferably to animates rather than inanimates; to speech act participants rather than third persons; to known rather than unknown referents” (Bickel 2013: 427).

¹⁸ Másképp: kétféle határozottság létezik, az egyik az egyediséggel, a másik az ismertséggel kapcsolatos. Ez a megközelítés analóg a szalientia összetettségével: „A szalientia komplex jelenség, amely a percepció síkján a feltűnőség, a konceptualizáció síkján a hozzáférhetőség, a diskurzus síkján pedig az elvárhatóság szempontjából jellemezhető” (Tátrai 2017: 1041).

igeragozással kell jelölni. A következőkben ismertetett probléma azonban megdönti ezt az érvet.

Ismeretes, hogy az *ön* ~ *maga*, *önök* ~ *maguk* személyes névmások a magyar nyelvben 3. személyűként viselkednek formailag (*ő megy, ön megy, látom őt, látom önt*).¹⁹ Ugyanakkor az is belátható, hogy az *ön*, *önök* szemantikailag 2. személyűek, hiszen a diskurzus másik résztvevőjére-résztvevőire, a partner(ek)re referálnak, csak formálisabb módon, mint a *te* és *ti* névmások.²⁰

Vannak olyan magyar mint idegen nyelvi tankönyvek, melyek leírási gyakorlatukban már 2. személyűként kezelik ezeket a névmásokat, azaz a pl. közvetlenül a *te* névmás alá helyezik az *ön* névmást (Szili és mtsai 2018), és a *te* és *ön* névmásokat szaggatott vonallal választják el (Gordos 2013). Az *önt* és *önöket* tárgyak azonban határozott ragozást kívánnak, annak ellenére, hogy szintén olyan entitásokra referálnak, melyek – csakúgy, mint az *engem, téged, minket, titeket* – részei a mindenkori beszédhelyzetnek, azaz könnyen hozzáférhetők és feltűnők. Ebben az összefüggésben tehát rendszerszinten nem helytálló az a logika, hogy a beszédesemény résztvevőit már nem kell „határozottá tenni”.²¹ Az *önt* és *önöket* tárgyak ugyanis egyértelműen határozott ragozást kívánnak meg, pedig szintén részei a beszédeseménynek; szemantikailag 2. személyűek.

3. Magyar mint idegen nyelvi nézőpontú felvetések és gyakorlatok a probléma megoldására

A probléma gyökere terminológiai természetű és szinkrón meghatározottságú feloldást igényel. A magyar mint idegen nyelv tanításában érthető szakmódszertani kíváncsóság, hogy a ragozási paradigmák és az azt indokló tárgytipusok megnevezése egybeessen. Például: a határozott ragozás határozott tárgyak mellett áll, a határozatlan ragozás pedig határozatlan tárgyak esetében szükséges.

Az alábbiakban ismertetett felvetések kapcsán hangsúlyozandó, hogy a cél egy-egy gondolatmenet, megközelítési mód leírása, nem egy kizárólagos új megoldás érvényesítése.

¹⁹ Ennek pragmatikai oka (is) lehet, hogy a formális viszonyulást, távolságot a 3. személybe „távolítás” képezi le.

²⁰ Vegyük észre, hogy ezzel az jár, hogy a tanulmányban alkalmazott 1. és 2. személyű tárgyak, valamint az *engem, minket, téged, titeket* felsorolás nem fedik egymást teljesen. Az előbbi kategória tágabb, mivel az *ön, önök* névmásokat is tartalmazza. Mivel a szakirodalmi tételek hagyományosan az 1. és 2. személyű tárgy terminussal referálnak az *engem, minket, téged, titeket* halmazra, az *ön, önök* névmások szemantikai és formai eltéréseinek bevezetéséig a tanulmány is ezt a kategóriamegnevezést alkalmazza.

²¹ Erről a problémakorról lásd még Pete 2006.

3.1. Általános és határozott ragozás

Bizonyos szakirodalmi tételek (pl. Tolcsvai Nagy szerk. 2017, Hegedűs 2019) a két igeragozási paradigmát *általános ragozás* és *határozott ragozás* terminusokkal nevezik meg. A magyar mint idegen nyelvi könyvekben (pl. Erdős–Prileszky 2005, Szita–Pelcz 2013, 2014, 2016, Szita–Görbe 2014) nem jellemző ez a terminushasználat. Ugyanakkor megfontolandó az *általános* : *határozott* terminuspár átültetése a magyar mint idegen nyelvi tankönyvekbe is.

Ebben az új koncepcióban *általános ragozás* és *határozott ragozás* megnevezésekkel számolhatnánk, a kétfajta tárgytypus neve pedig *általános tárgy*²² és *határozott tárgy* lenne. E javaslat mellett szól, hogy az adott megnevezésnek van nyelvészeti előzménye, azaz nem teljesen új terminusok, illetve a pár egyik tagja, a *határozott ragozás* és *határozott tárgy* már bevett megnevezés a magyar mint idegen nyelvi gyakorlatban. Valójában a *határozatlan* szó *általános* szóra való lecserélése történne. Ezzel a lépéssel elkerülhető volna, hogy az 1. és 2. személyű névmási tárgyakat határozatlannak kelljen nevezni a ragozási sorok és a tárgytypusok neveinek párhuzamossága végett. Az 1. és 2. személyű tárgyak így nem minősülnek határozatlannak. Azért is volna előnyös az *általános* : *határozott* terminusok használata, mivel ez a két szó nem hasonlít egymásra – ellentétben a *határozatlan* : *határozott* terminuspárral –, így a könnyebb memorizáláshoz és elkülönítéshez is hozzájárulhatnak.

3.2. Határozott tárgyas ragozás

Érdemes megemlíteni a *Lépésenként magyarul 1.* (Durst 2017: 165) jó gyakorlatát, melyben az *általános ragozás* és a *határozott tárgyas ragozás*, valamint *határozott tárgy* kifejezéseket használja. A *határozott tárgyas ragozás* terminus Pete Istvántól (1998, 2006) származik.

Durst 2017 a határozott tárggyal szembenálló kategóriát nem nevezi meg. Ez a terminológiai megoldás kikerüli azt a kényszermegoldást, hogy az *engem, minket, téged, titeket* tárgyakat határozatlannak kelljen nevezni.

Bár a nyelvtanulók számára ez kevésbé releváns, azt is észrevehetjük, hogy a határozott tárgyas terminus kapcsán már nem merül fel az a problémás implikáció, ami az *alanyi* megnevezéssel szembenálló *tárgyas* megnevezésnél igen. A *tárgyas ragozás* terminusnál ugyanis felvetődhet, hogy amennyiben van bármilyen nyelvtani tárgy a mondatban, akkor ezt kell használni, pedig ez nem helytálló. Például: a *látok egy macskát* mondatban van nyelvtani tárgy, mégsem erre az igeragozás-típusra van szükség. Ez a terminuspár azt is implikálhatja, hogy a tárgyas igéknek csak ún. *tárgyas ragozása* van.

Az is jó gyakorlat, hogy a határozott tárgyas ragozást kiváltó tárgyak típusait (*határozott tárgyak*) sorolja fel tételesen a szerző. Minden egyes nyelvtanitárgy-típus

²² Ebben az esetben viszont az *általános tárgy* terminus hasonlóságot mutat az *általános névmás* terminussal, ami kevésbé szerencsés lehet.

besorolható az általános/határozatlan vagy határozott tárgyak kategóriák egyikébe, nincs harmadik halmaz. Másképp: ami nem általános/határozatlan tárgy, az szükségszerűen határozott (ha nem X, akkor biztosan Y). Mivel ez a rendszer bináris, megfelelő tanulásmódszertani megoldás a nyelvtanuló számára, hogy csak az egyik kategória elemeit memorizálja. Ami nem eleme ennek a listának, az szükségszerűen a másik kategóriába tartozik. Eredményes módszertani megközelítés lehet tehát csak a határozott tárgyakat memorizálándóként prezentálni; ahogy az 1. táblázat szemlélteti is, határozott tárgyból kevesebb típus van, mint határozatlanból/általánosból. Emellett azzal is számolni kell, hogy a tanórai tevékenységek során, pl. hibajavításkor biztosan felmerül az igény a határozott tárggyal binárisan szembenálló tárgytípus-kategória megnevezésére. A *nem határozott tárgy* kifejezéstől egy lépés a *határozatlan* terminus; ehelyett inkább a *határozott tárgy : általános tárgy* terminológiai megoldást javaslom. Ezek a megnevezések a ragozási sorok neveivel is összhangban vannak.

3.3. A névmási tárgyak külön kezelése

A központi problémát az *engem, minket, téged, titeket* rendszerben való elhelyezése jelenti: „A legnagyobb »rejtély« [...] kétségkívül az 1. és 2. személyű tárgyak jelentik, mert szinkrón szempontú elemzésekkel megfejtethetetlenek” (Szili 2000: 363). Ebből következik az a megoldás, mely (ezeket) a névmási tárgyakat nem helyezi el a *határozott : határozatlan* rendszerben, pl. táblázatokba helyezve, hanem külön kezeli őket. Ez a megoldás – az okokra való explicit reflexió nélkül – megjelenik bizonyos magyar mint idegen nyelvi forrásokban: „Az 1. és 2. személyű tárggyal a határozatlan igeragozás alakjait kell használnunk” (Szili 2011: 127). „Az összes többi személyben 2. személyű tárgyra utalva alanyi ragozású igealakok állnak [...]. Hasonlóan alanyi ragozás használatos az 1. személyű névmási tárgy mellett” (Keresztes 2002: 95). Létezik olyan külső leírás is, mely a *határozott : határozatlan* szembenállásból kivonja az *engem, minket, téged, titeket* elemeket: Daniel Abondolo csak a 3. személyben értelmezi a határozott/határozatlan tárgy kettősséget (Wéber 2011: 86). Bár ez a koncepció a rendszer egy részét tekintve tartható, de nem tudja integrálni az *ön, önök* szemantikai 2. személyűségét.

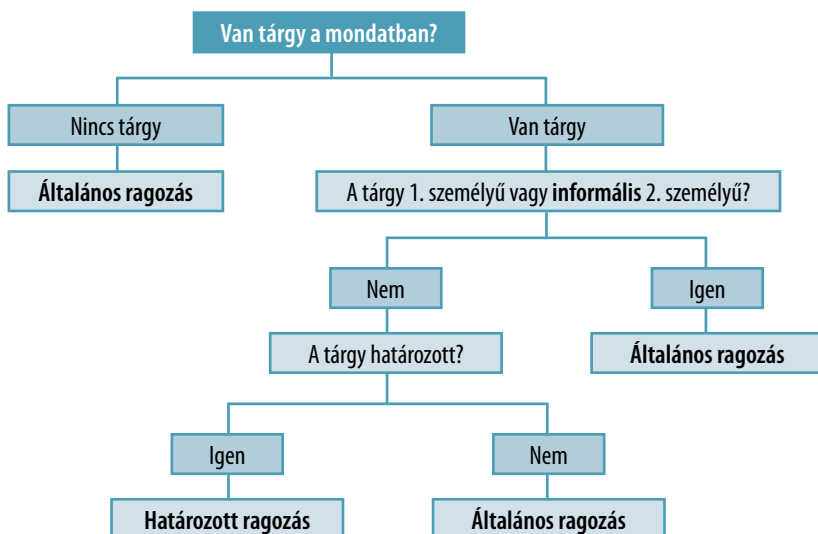
3.3.1. Történeti szempontok és szinkrón igények

Annak, hogy az *engem, minket, téged, titeket* nem határozott ragozással járnak együtt, nyelvtörténeti oka van. A *minket, titeket* korábbi megfelelői, azaz a *bennünket, benneteket* eredetileg részleges tárgyak (partitivusi tárgyak) voltak, és ezért nem határozott igealakkal álltak (Szili 2000: 364); vö. *kérek vizet, kérem a vizet, kérek a vízből*. A 'közülünk' és 'közületek' jelentések az ómagyar korra közvetlen tárgyi értelmű lett, de a későbbi fejleménynek számító, már tárgyragos *minket, titeket* analógiásan megőrizték az eredeti ragozási jellegüket (Szili 2000: 364). Az *engem* és *téged* nem határozott ragozással járásának pedig az lehet az oka, hogy a bennük lévő birtokos személyjelek már eleve

jelölték a határozottságot, így azt nem kellett az igealakon is megjeleníteni (Szili 2000: 364). Megjegyzendő, hogy ez az érv összhangban van Tolcsvai Nagy (2017: 462) szinkron meghatározottságú, funkcionális megoldásával. Bár a tanulmány középpontjában álló gyakorlati probléma szinkron megoldást igényel, a nyelvórán megoldás lehet a névmási tárgyak külön kezelése mellett a történeti okokra hivatkozás is.

3.4. A megfelelő ragozás kiválasztásának algoritmusai

Az alábbi szemantikus ábra a tanulmányban kifejtett problémákat is számításba vevő döntési algoritmust mutat be. Hangsúlyozandó, hogy ez az ábra inkább nyelvészeti meghatározottságú, nem a magyar mint idegen nyelvi gyakorlat praktikus megközelítésébe átültetendő. Az összegző ábra az általam megfelelőbbnek tartott *általános* és *határozott* terminusokat használja, mind a ragozás, mind a tárgy típusok megnevezésére. Megvalósul tehát a paradigma és a tárgy típus nevének összhangja. Az ábra külön kezeli az 1. személyű és az informális 2. személyű névmási tárgyakat; az *ön*, *önök* formális névmások szemantikai 2. személyűségével kapcsolatos problémát az *informális* kikötéssel kerüli ki. Az előzményekre építve ez az ábra is csak a 3. személyben értelmezi a határozottság jegyét, de már integrálja az *ön*, *önök* szemantikai 2. személyűségének és grammatikai 3. személyűségének problémáját.



2. ábra: A feltártakkal összhangban kidolgozott ragozásmeghatározási algoritmus

A *-lak* rag leírásba való beépítésére a továbbiakban kerül sor, ugyanakkor a koncepcióba beilleszthetőnek tartom. Megjegyzendő, hogy a bemutatott ábra nem számol el expliciten a ki nem tett/odaértett tárgy jelenségével (vö. *Látom. Elmosom.*). Kevésbé mechanikus szemléletet követve a „Van tárgy a referenciális jelenetben?” kérdés fogalmazható meg elsőként, így elszámolva azzal a jelenséggel, hogy a referenciális jelenetben jelen lévő, konceptuálisan tárgyként megkonstruálódó entitás meg nem mindig jelenik meg nyelviileg expliciten a mondatban.

4. Összefoglalás

A tanulmány fókuszja az, hogy a magyarban megtalálható igeragozási paradigmák és a tárgytípusok megnevezésével kapcsolatban milyen problémák merülnek fel a magyar mint idegen nyelvi területen. Az *engem, minket, téged, titeket* tárgyak kapcsán ismerttettem a problémakört, a magyar mint idegen nyelvi gyakorlatot, valamint a megoldási javaslatokat és az azzal kapcsolatos kritikai reflexiókat. A feltárt problémákat szintetizálva a tanulmány bemutat egy összefoglalást (2. ábra), mely folyamatábraként mutatja be a megfelelő ragozás kiválasztásának folyamatát, bizonyos bevett leírási módokat megőrizve, ugyanakkor kiegészítve. Ez azonban inkább elméleti, szűkebb magyar nyelvészeti fejleménynek tekinthető, mintsem diákok számára készült segédanyag.

A tanulmányban feltártakra alapozva további kutatást igényel a probléma kategorikus és szinkrón meghatározottságú megoldásának kidolgozása. A jövőben szükséges egy olyan terminológiai készlet létrehozni, mely praktikus nézőpontú, belső viszonyait tekintve rendszerszerűen következetes, és segítséget nyújt a nyelvtanulónak is, az intuíciónak ellentmondó kategorizáció nélkül. A funkcionális kognitív nézőpont integrálásával kidolgozható egy olyan leírási mód, mely a határozottság, illetve határozottá tétel művelési jellegével is el tud számolni.

Irodalom

- Balogh Judit 2017. A tárgy. In: Keszler Borbála szerk. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 418–425.
- Bickel, Balthasar 2013. Grammatical Relations Typology. In: Song, Jae Jung ed. *The Oxford Handbook of Linguistic Typology*. Oxford University Press, Oxford. 399–432.
- Durst Péter 2017. *Lépésenként magyarul 1*. Szerzői kiadás.
- Erdős József – Kozma Endre – Prileszky Csilla – Uhrman György 1990. *Hungarian in Words and Pictures*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Erdős József – Prileszky Csilla 2005. *Halló, itt Magyarországi! 1*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gildea, Spike 2012. The referential hierarchy and attention. *Faits de Langues* 39: 33–47.
- Gordos Katalin 2013. *Kalandra fel! Balassi-füzetek 3*. Külgazdasági és Külügyminisztérium, Balassi Intézet, Budapest.

- H. Varga Márta 2008. Redundáns jelenségek a magyar grammatikában. *Magyar Nyelvőr* 132: 354–366.
- H. Varga Márta 2010. Inkongruens jelenségek a magyarban. *Hungarológiai Évkönyv* 11/1: 44–53.
- Keresztes László 2002. *Hungarolingua – Gyakorlati magyar nyelvtan*. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Keszler Borbála szerk. 2017. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Langacker, Ronald W. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar II*. Stanford University Press, Stanford.
- Lotz János 1976. *Szonettkoszorú a nyelvről*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- M. Korchmáros Valéria 2007a *Lépésenként magyarul. Hungarian Grammar – Not Only for Hungarians*. Hungarian & Central-European International Studies Center, University of Szeged, Szeged.
- M. Korchmáros Valéria 2007b *Lépésenként magyarul. Ungarische Grammatik – Nicht nur für Muttersprachler*. Hungarian & Central-European International Studies Center, University of Szeged, Szeged.
- Pete István 1998. A magyar igeragozás típusai. In: Büky László – Maleczki Márta szerk. *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei III.*, Szeged. 133–48.
- Pete István 2006. A határozott tárgyas ragozásról. *Magyar Nyelvőr* 130: 317–323.
- Primus, Beatrice 2013. Case-Marking Typology. In: Song, Jae Jung ed. *The Oxford Handbook of Linguistic Typology*. Oxford University Press, Oxford. 303–321.
- Sherwood, Peter 1996. *A Concise Introduction to Hungarian*. School of Slavonic and East European Studies, London.
- Simonyi Zsigmond 1890. Helyreigazítások, magyarázatok. *Magyar Nyelvőr* 19: 368–369.
- Szabó T. Annamária 2010. A tárgyasság, a tárgyhatározottság, valamint a határozatlan (alanyi) és a határozott (tárgyas) ragozás tanításáról francia kultúrkörben. *Hungarológiai Évkönyv* 11/1: 89–105.
- Szilágyi N. Sándor 2004. *Elmélet és módszer a nyelvészetben. Különös tekintettel a fonológiára*. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár.
- Szili Katalin 2000. A tárgyasság a magyar nyelvben. A tárgyasság morfoszintaktikai összefüggései. *Magyar Nyelvőr* 124/3: 356–369.
- Szili Katalin 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.
- Szili Katalin – Bata Sarolta – Deme Renáta – Kántor Julianna – Kanyó Réka – Kisgergely-Deák Kinga – Lévai Dóra – Magyar Szilárd – Ottucsák Melinda – Sipos Linda – Szollár Csenge 2018. *A formától a használatig 1. Hungarian Grammar Exercises*. Pátria Nyomda, Budapest.
- Szita Szilvia – Görbe Tamás 2014. *Gyakorló magyar nyelvtan. A Practical Hungarian Grammar*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2013. *MagyarOK A1+. Nyelvtani munkafüzet*. Pécsi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar, Pécs.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2014. *MagyarOK A2+. Nyelvtani munkafüzet*. Pécsi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar, Pécs.

- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2016. *MagyarOK B1+*. *Nyelvtani munkafüzet*. Pécsi Tudományegyetem, Általános Orvostudományi Kar, Pécs.
- Szita – Pelcz é. n. *Nyelvtani összefoglaló a MagyarOK c. tankönyv 1. kötetéhez*. Menyhért Mónika ford. *Grammatikübersicht zu MagyarOK A1*. https://api.mnyi.eu/storage/resource/368/474/MOK1_grammar_deutsch.pdf
- Tátrai Szilárd 2017. Pragmatika. In: Tolcsvai Nagy Gábor szerk. *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest. 899–1057.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2017. Jelentéstan. In: Tolcsvai Nagy Gábor szerk. *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest. 207–499.
- Tolcsvai Nagy szerk. 2017. *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Wéber Katalin 2011. „*Rejtelmes kétféleség*”. *A kétféle igeragozás elkülönülése a magyar nyelvben. Megkülönböztetésük a magyar nyelvészeti hagyományban és gyermeknyelvi megnyilatkozások longitudinális korpuszvizsgálata alapján*. PhD-disszertáció, PTE-BTK.

Tóthné Péter Nóra¹

FRAZÉMÁK C1-ES MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI TANULÓK ÍROTT SZÖVEGEIBEN

Abstract

The focus of the present study is on phraseological units used by advanced learners of Hungarian as a Foreign Language (HFL). The analysis is based on written texts that the learners produced as part of their C1 level Origó language exams. Our initial aim was to determine whether HFL learners incorporate phraseological units (i.e., phrasemes) in their writing, and if so, to identify the types they use, how they use them, and to what extent. Based on the ratio of the total number of words and the number of phrasemes the findings show that there are relatively few phrasemes in the studied C1 texts. At this level, the use of less idiomatic, more analyzable and more frequent collocations and communicative formulas is the most typical.

Keywords: *phrasemes, terminology, Hungarian as a foreign language, Origó written exams, mixed method research*

Kulcsszavak: *frazémák, terminológia, magyar mint idegen nyelv, Origó írásbeli vizsga, kevert metódusú kutatás*

1. Bevezetés

A jelen tanulmány a múlt évben benyújtott doktori értekezésem kutatásának részeredményeit ismerteti. A kutatás célja betekintést nyerni abba, hogy a magyar nyelvet haladó (C1) szinten tanulók használnak-e frazeológiai egységeket, és ha igen, milyen típusúakat, milyen mértékben, és hogyan használják ezeket írott nyelvvizsgaproduktaikban.

A kutatás felsőfokú (KER C1) Origó magyar mint idegen nyelvi vizsgákon keletkezett írott szövegekben vizsgálja a tanulók frazémahasználatát. A vizsgálat szövegelemzéssel gyűjtött kvalitatív és kvantitatív adatok alapján elemzi a C1-es szövegekben előforduló frazeologizmusokat, frazématípusokat és ezek megoszlását.

¹ Tóthné Péter Nóra Szegedi Tudományegyetem Bölcsészeti-és Társadalomtudományi Kar, Angol-Amerikai Intézet, Hungarológia Központ, tothnepeternora@gmail.com

2. Elméleti háttér

A frazeológia tárgyát, az úgynevezett frazeológiai egységeket – a terület interdiszciplináris jellegéből adódóan – a kezdetek óta több tudományág vizsgálja, ezért nem meglepő, hogy a frazeológián belül a mai napig egyfajta megosztottság tapasztalható a terminológiai és elméleti kérdések tekintetében (Forgács 2012:12). Nehezen feloldható viták folynak a frazeológiai egység terminus használata és a kapcsolódó fogalom/fogalmak értelmezése körül. Számos elnevezés él párhuzamosan egymás mellett a köznyelvben és a különféle tudományterületeken, amelyek olykor eltérő, olykor ugyanazon fogalmakra utalnak: pl. frazeologizmus, frazéma, frazeológiai egység, állandósult szókapcsolat, idióma, szólás, közmondás.

Az általánosságban gyűjtőfogalomként használt frazeologizmus, frazéma, frazeológiai egység, állandósult szókapcsolat fogalmaknak létezik (legalább) egy tágabb és egy szűkebb értelmezése. A tágabb értelmezés „minden, több szóból álló, megszilárdult nyelvi egységre” (Rozgonyiné 2016:13) vonatkozik, a szűkebb csak az idiómákra, azaz a „nem elemezhető frazeológiai egységekre” (uo.). Az előbbi értelemben minden olyan polilexikális egység frazeologizmus/frazéma/frazeológiai egység, amely lexikailag és morfoszintaktikailag többé-kevésbé rögzült (Forgács 1998:7–9). Az utóbbi értelemben csak az számít frazeologizmusnak, ahol a polilexikalitás és a rögzültség idiomatikus jelentéssel jár együtt – vagyis ezek szerint csak a több szóból álló idiómák számítanak frazémának (Forgács 2012: 20–21). A frazeológia szűk értelmezése szerint csak olyan kifejezések tartoznak a frazeológiai egységek közé, mint a közmondások, a szólások, a szállóigék vagy a közhelyek. A tág értelmezés szerint azonban az olyan többszavas egységek is frazémának minősülnek, mint például a funkcióigés kapcsolatok vagy a helyzetmondatok.

A frazémafogalom alakulásában kiemelkedő szerepet játszott a kontrasztív frazeológia és a korpusznyelvészet területén is munkálkodó Sylviane Granger. Munkatársával megalkotott 2008-as frazematipológiája a klasszikus frazeológiai osztályozások (pl. Cowie 1998, Burger 1998) figyelembevételével terjesztette ki a frazéma fogalmát a disztribúciós vagy gyakorisági megközelítés beépítésével. Ennek a koncepciónak egyes, általuk tipologizált és terminológiaiilag tisztázott pontjait az alábbi táblázat prezentálja. (A magyar terminusok saját fordításaim, amelyekhez felhasználtam Juhász 2019:126 munkáját is.)

I. Referenciális funkció (referenciális frazémák)	
(lexikai) kollokációk	Két, egymással szintagmatikai kapcsolatban álló, specifikus grammatikai mintázatban elrendezett lexéma gyakori társulásai. Az alkotóelemek mindkét tagja külön-külön hozzájárul a kollokációs egység jelentéséhez, ám státuszuk eltérő: a beszélő először a szemantikailag független „bázist” választja ki; a második elemet, a „kollokátort” a báziselem választja ki, pl. <i>sűrű kód, őszintén sajnálom</i> .
idiómák	Igei mag köré szerveződő, szemantikailag nem kompozicionális frazémák. A non-kompozicionalitás oka lehet metaforizáció; az invariabilitás és a jelölt grammatika az idiomatikusság jele lehet, pl. <i>olajat önt a tűzre, itatja az egereket</i>
rögzült (megfordíthatatlan) sorrendű bi- és trinominálisok	Két vagy három azonos szófajú szóalak rögzült sorrendű elemsorai, melyekben a szóalakokat az és, illetve a vagy kötőszó kapcsolja össze, pl. <i>bed and breakfast, kith and kin, élve vagy halva, égen és földön</i>
hasonlatok	Sztereotipizáló összehasonlításként funkcionáló, meghatározott sorrendben álló szavak láncolatai, tipikusan a következő szerkezeti keretben: MELLÉKNÉV, <i>mint</i> (névelő) FŐNÉV / IGE, <i>mint</i> (névelő) FŐNÉV, pl. <i>vén, mint az országút; hazudik, mint a vízfolyás</i>
összetett szavak	Morfológiailag két, eredetileg önálló szóból álló szókombinációk, ahol a szó egésze hordozza a jelentést, a tagok sorrendje nem cserélhető fel és nem szakítható meg., pl. <i>aranyhal, mosógépszerelő, vízvezeték-szerelő</i> (NB. az angolban külön, kötőjellel, illetve egybe is írhatók; a magyarban szigorúbb és összetett helyesírási szabályok vonatkoznak rájuk)
grammatikai kollokációk	Az angolban egy lexikai és egy grammatikai szó, a magyarban egy tömorféma és egy toldalékmorféma kombinációi, tipikusan IGE / FŐNÉV / MELLÉKNÉV + PREPOZÍCIÓ, illetve inflexiók toldalék, pl. <i>proud of, büszke -ra</i> (NB. a szintaktikai konstrukciók, valenciámintázatok nem frazémák a szerzők szerint)
frazális igék	Az angolban igék és adverbális partikulák kombinációi, pl. <i>look up to, insist on</i> . (A magyarban hasonlóak lehetnek az igekötős igék, pl. <i>felneáz valakire, ragaszkodik valamihez</i>)
II. Szövegszervező funkció (szövegszervező frazémák)	
komplex prepozíciók	Az angolban két egyszerű előjárósó és egy közöttük álló főnév, melléknév vagy határozósó grammatikalizálódott kombinációi, pl. <i>in addition to</i> . (A magyarban hasonló lehet pl. <i>-nak/-nek következtében, -ra/-re tekintettel</i>)
komplex kötőszavak	Olyan grammatikalizálódott elemsorok, amelyek kötőszóként funkcionálnak, pl. <i>so that</i> . A magyarban az utalószó-kötőszó párosok is ide tartozhatnak, pl. <i>azért. . ., hogy; úgy. . ., hogy; ha. . ., akkor</i>

összekötő szerepű határozók	Különféle típusú frazémák: olyan grammatikalizálódott PP-k (prepozíciós kifejezések), AP-k és AdvP-k (melléknévi és határozós összetevős kifejezések, jelzős és határozós szerkezetek), illetve finit és nem finit tagmondatok, amelyek a szövegben összekötő szerepet látnak el, pl. <i>más szóval; végül, de nem utolsósorban; sőt mi több</i>
tagmondatszerű mondattövek	Rutinszerűen használt mondatrészletek, mondatföredékek, amelyek specifikus textuális, illetve szövegszervező funkciókat látnak el. Többnyire a tagmondat két vagy több összetevőjéből állnak, tipikusan tartalmaznak alanyt és ragozott igét, pl. <i>zárásként megjegyezném, hogy...; sajnálattal közöljük, hogy...</i>
III. Kommunikatív funkció (kommunikatív frazémák)	
beszédaktus-formulák (vagy rutinformulák)	A formai rögzültség és a szemantikai áttetszőség különböző fokain álló frazémák, amelyeket egy adott nyelvközösség adott funkciók (pl. üdvözlés, meghívás) betöltésére szokásosan és preferáltan használt kifejezésként ismer (el és fel), pl. <i>Jó reggelt! Vigyázz magadra! Boldog születésnapot! Szívesen. Hogy vagy?</i>
a beszélői attitűdöt kifejező formulák	A beszélőnek a megnyilatkozás és a beszédpartner(ek) iránti attitűdjét jelölő formulák, pl. <i>az igazat megvallva, azt hiszem, őszintén szólva</i>
közhelyek	Olyan nem metaforikus teljes mondatok, amelyek mindennapi tapasztalatokon alapuló tautológiákat, banális igazságokat fejeznek ki, pl. <i>Ami sok, az sok. Egyszer élünk. Kicsi a világ!</i>
közmondások és közmondástöredékek	Általános gondolatokat, igazságokat kifejező, nem szó szerinti jelentéssel rendelkező (metafora, metonímia stb.), teljes mondat értékű (de – pl. az angolban – gyakran rövidített formában használt) szósorok, pl. <i>When in Rome (do as the Romans do); Ajándék lónak ne nézd a fogát! Aki kíváncsi (, hamar megöregszik)</i>
szlogenek, jelmondatok	Rövid, direktívát tartalmazó kifejezések, amelyeket pl. a politikában vagy a reklámokban való gyakori használatuk, ismételtetésük népszerűsít, pl. <i>Szeretkezz, ne háborúzz!</i>

1. táblázat: Granger és Paquot frazématipológiája (Granger–Paquot 2008:27–49)

Granger és Paquot frazématipológiája nemcsak a hagyományosabb frazeológiai irányzatok legfőbb tanulságait tartalmazza, hanem tükrözi az újabb korpuszalapú megközelítések eredményeit is (ld. pl. grammatikai kollokációk, binominálisok, komplex prepozíciók stb.) A koncepció így keverékosztályozásával egy tágabb fogalomértelmezést képvisel, szemben a kelet-európai hagyományos felosztással, amely főként az idiomatikus szólásokat, közmondásokat érti frazeológiai egységek alatt.

Jelen kutatás a frazeológia tárgyának jelölésére – gyűjtőfogalomként és egymás szinonimájaként – a frazeológiai egység, frazeologizmus, (legrövidebb formában) frazéma elnevezéseket használja, és a frazeológia tág értelemben vett vizsgálati tárgyát érti alattuk. Forgács (2012: 15) szavaival ezek olyan több, legalább két szóból álló,

állandósult (nem csak egy alkalomra összeállt) szókombinációk, amelyek a beszélők számára ismertek, pl. *Aki korán kel, aranyat lel*. Ezt a meghatározást alapul véve, és a pontosítás végett külföldi (német és angol) szakirodalommal kiegészítve, ebben a kutatásban a következő definíciót használom:

A frazéma (más szóval frazeologizmus, frazeológiai egység) olyan, lexikailag és grammatikailag többé-kevésbé rögzült polilexikális egység, amelynek elemei nagy adott elrendezésben nagy gyakorisággal fordulnak elő együtt adott lexikális jelentés vagy szemantikai/pragmatikai funkció kifejezésére (vö. Granger-Meunier 2008).

3. A kutatásban vizsgált frazématípusok

Az idegennyelv-oktatásban, így a magyar mint idegen nyelv oktatásában is fontos szerep jut a különböző típusú frazémák tanításának az egyes nyelvismereti szinteken. Kezdőknél leginkább a beszédaktus-formulák és rutinformulák, valamint a lexikai és grammatikai kollokációk tanítása jut szerephez (néhány esetlegesen elszórt közmondás és szólás mellett). Csak magasabb nyelvtudási szinteken nyílik igazán lehetőség a célirányos, a nyelvtani és lexikai anyaggal összehangolt, részletesebb, mélyebb, kiterjedtebb frazématanításra.

Ennek okán a jelen kutatás a C1-es nyelvtudási szinten vizsgálja a MID-tanulók frazémahasználatát. A magasabb nyelvtudási szinteken nagyon sokféle frazéma releváns lehet, amelyek nemkívánatos módon kitérítik a kutatás fókuszát. Ebből a megfontolásból a jelen vizsgálat nem terjed ki a nagyon tágra értelmezett frazeologizmusokra (pl. összetett szavak, igekötős igék), inkább a klasszikusabb, valamint a mai MID-tanuló számára releváns típusokra koncentrál, a nyelvtanítás kontextusát szem előtt tartva. A frazeológiának a kezdetektől központi tárgyát képezik a közmondások és a szólások. Mivel ezek a frazeológiai egységek a nyelvtanuló számos kompetenciáját (kulturális, szociokulturális, interkulturális stb.) fejlesztik, nagyon fontosnak tartom ezen típusok vizsgálatát. Külön kiemelttem az egyik szólástípust, a kinegrammát, mert nyelvtanári tapasztalataim alapján feltételezem, hogy a MID-tanulók ismerik és előszeretettel tanulják az ilyen frazémákat. A közhelyek – bármennyire is kétes a megítélésük sok laikus beszélő és nyelvművelői attitűddel bíró „ítész” körében – gyakori elemei a magyar beszélt nyelvnek, ezért fontos a tárgyalásuk a MID-ben. A szállóigék, idézetek ugyancsak a klasszikus frazeologizmusok közé tartoznak; megjelennek az igényes köznyelvben, a sajtónyelvben, illetve a szépirodalmi alkotásokban is, ezért mindenképp helyük van a vizsgálatban. A szlogenek, jelmondatok szintén nagy számban fordulnak elő a reklámok világában, a sajtónyelvben, és a kortárs kultúra fontos részei, ezért relevánsak a MID-ben. A kollokációk vizsgálata a nyelvtanulásban betöltött fontos szerepük jogán indokolt. A frazeológiai terminusok vizsgálatát az indokolja, hogy különféle szakterületekhez, regiszterekhez, műfajokhoz, stílusokhoz, nyelvi csoportokhoz kapcsolódnak, és ezek tanításakor fontos szerepet kapnak a MID-ben.

A páros frazeologizmusok, ikerformulák különleges alakulatai nyelvünknek; kutatói kíváncsiságom miatt kerültek be a vizsgálandó típusok közé. A strukturális frazeologizmusoknak fontos grammatikai szerepük van, tanulmányozásukat ez indokolja. A funkcióigés kapcsolatok szintén érdekesekek nemcsak lexikai, hanem grammatikai értelemben is, különösen magasabb nyelvtudási szinteken. Meglátásom szerint a kommunikatív frazémák közül a beszédaktus-formuláknak (rutinformuláknak) és a beszélő attitűdjét kifejező formuláknak van kiemelt szerepük az élőnyelvi interakcióban; mind szóban, mind írásban, így a nyelvtanulásban is fontosak. Ezeket a korábban említett szerzők kommunikatív frazeologizmusaival együtt kommunikatív formulának nevezem.

A 2. táblázat példákkal szemléltetve listázza azt a 14 frazématípust, amely a jelen kutatás tárgyát képezi.

Frazéma típusa	Példa
közmondás	<i>Aki másnak vermet ás, maga esik bele.</i>
szólás	<i>rossz lóra tesz</i>
szóláshasonlat	<i>ravasz, mint a róka</i>
kinegramma	<i>fáj a szíve</i>
helyzetmondat	<i>Nem oda Buda!</i>
közhely	<i>Egyszer minden véget ér.</i>
szállóige	<i>A kocka el van vetve.</i>
szlogen, jelmondat	<i>Egy pohár tej, tiszta fej!</i>
kollokáció	<i>alapos gyanú</i>
frazeológiai terminus	<i>jogi személy</i>
páros frazeologizmusok, ikerformulák	<i>szemtől szembe</i>
strukturális frazeologizmus	<i>egyrészt... , másrészt... </i>
funkcióigés kapcsolat	<i>döntést hoz</i>
kommunikatív formula	<i>köszönöm szépen</i>

2. táblázat: A kutatásban használt frazématípusok

4. A kutatás módszertana

Ebben a fejezetben ismertetem az empirikus kutatás során végzett adatgyűjtést, valamint az adatok feldolgozásának módját.

4.1. Az adatgyűjtés helyszíne és körülményei

Vizsgálatomat 2023-ban, Budapesten végeztem az ELTE Origó Nyelvi Centrumában. Előzetesen engedélyt kértem a Centrum vezetőjétől; a kutatás rövid felvázolása után szakmai segítséget kaptam az igazgatóhelyettes asszonytól. Az empirikus kutatás alapját, a vizsgaproduktumokat a Centrum informatikai munkatársai készítették elő számomra, akik az adatgyűjtés és -elemzés teljes időtartama alatt segítségemre voltak.

A vizsgált írásbeli nyelvvizsgákat papíralapúan kaptam meg, hiszen azok csak így állnak rendelkezésre – szó esett arról, hogy a jövőre nézve érdemes lenne ezeket digitalizálni –; a kutatásra helyben kaptam lehetőséget. Ennek oka, hogy az Origó nyelvvizsgák egyik alapelvének értelmében a vizsgák nem kiadhatók. A vizsgázó oldaláról felmerülő értékeléssel, feladatjavítással kapcsolatos kérdések, fellebbezések megválaszolása is csak a vizsga releváns részletének kiemelésével történik. Emiatt a kutatásomat kizárólag a vizsgahelyen, kontrollált körülmények között tudtam elvégezni. A vizsgaközpont által a rendelkezésemre bocsátott vizsgalapokon metaadatként a vizsgázók személyes adatai és a vizsgahely megnevezése szerepelt. A vizsgák helyi megoszlása a kutatás szempontjából nem releváns faktor, ezért ez nem képezi a kutatás tárgyát.

A kutatás etikai megfontolásainak és a nyelvvizsga protokolljának értelmében a vizsgaproduktumok jellemzésekor kerülök bármilyen leírást, ami az adatközlők beazonosítását lehetővé tenné. Nevüket nem említem, illetve a szövegeket számokkal láttam el a beazonosíthatóság végett (1-es, 2-es stb. vizsgaproduktum). Továbbá, mivel a vizsga – főként annak tartalmi része – érzékeny és nem publikus információkat is tartalmazhat, a vizsgaszövegekről másolatot nem készíthettem. Végül, mivel a vizsgafeladatok és azok értékelése is titkosítva van, azokat részletesen nem mutatom be, csak a kutatásban releváns szempontokat emelem ki.

4.2. A minta

Egyelőre nem rendelkezünk nyílt hozzáféréssel, reprezentatív C1-es (és B2-es) magyar mint idegen nyelvi tanulói korpussszal: a HunLearner (Durst–Szabó–Vincze–Zsibrita 2013) B1-es szövegeket, a KorSzak pedig 417 A1-es, 354 A2-es, 227 B1-es és 101 B2-es írott szövegproduktumot tartalmaz (Antal 2021:10). Kutatásomban ellenőrzötten C1 szinten levő nyelvtanulók nyelvvizsga-produktumait vizsgáltam. Origó nyelvvizsgázatói státuszomnak és az Origó Nyelvi Centrum támogatásának köszönhetően hozzáférést kaptam e nyelvismereti szint írásbeli vizsgáinak egy részéhez.

Az Origo C1 szintű magyar mint idegen nyelvi vizsga íráskészséget mérő vizsgarészeiben a vizsgázónak valamilyen speciális, komplex közlési szándékot kell írásban kifejeznie: részletes tájékoztatást kell adnia, véleményét vagy mások véleményét adekvát módon kell közvetítenie (vö. M. Pintér–Wéber 2019: 47) két vizsgafeladat formájában. Az első feladat egy rövid szöveg elolvasása alapján történő véleménykifejtés, állásfoglalás mintegy 220–250 szó, illetve 20–25 sor terjedelemben. Az elolvasandó szöveg változatos témákat ölel fel: a legtöbb esetben egy érdekes hír vagy álláspont kapcsán kell a vizsgázónak kifejeznie a meglátásait – úgy, hogy azzal bizonyítsa kompetens nyelvhasználói kompetenciáinak meglétét. Az íráskészséget mérő második feladat egy formális (hivatalos) vagy informális (baráti) levél megírása egy adott témában (pl. szabadidő, utazás, tanulás stb.), megadott szempontok alapján. Az elvárt terjedelem megegyezik az előző feladatével. Mivel a vizsgafeladatok instrukcióiban nem mindenhol van szószámban megadva az elvárt terjedelem (néhol csak a sorok száma szerepel), az egyes vizsgaproduktumok terjedelme között kisebb-nagyobb eltérések tapasztalhatók. Ez részben az egyéni írásmódból, írásképből is adódik: valaki kisebb betűvel ír, más széthúzott formában.

A vizsgált minta 20 darab C1-es írásbeli nyelvvizsgalapot tartalmaz, és mindegyik lapon két szövegalkotási megoldás szerepel; azaz a mintát összesen 40 darab szöveg alkotja (1 főhöz 1 vizsgalap és 2 írásbeli produktum tartozik). A vizsgált C1-es írásbeli magyar nyelvvizsgák év szerinti megoszlása a következő: 2019-ből 5 db, 2020-ból 2 db, 2021-ből 4 db, 2022-ből 6 db, 2023-ból 3 db C1-es szöveg származik. A vizsgált feladatok össz-szószáma: 9258.

4.3. Adatelemzés

Kutatásom szövegelemzésen alapul. A szövegekből kinyert adatok elemzése kevert módszertan szerint történik: kvantitatív és kvalitatív eljárások használatával. A kevert módszert (mixed methods research) sűrűn alkalmazzák az idegen nyelvi kutatásokban, főleg az angol mint idegen nyelv vonatkozásában. Sandelowski (2003) szerint (idézi Dörnyei 2007: 164) ezen eljárás alkalmazásának a fő célja a vizsgált jelenség minél teljesebb megértése a különböző szempontú vizsgálatok bevonásával. A módszer előnye, hogy egy kutatáson belül ötvözi a kvalitatív és kvantitatív adatgyűjtési és -elemzési eljárásokat, ezeket összehangolja, és az adatokat integráltan írja le és értelmezi, így teljesebb képet adva a vizsgált jelenségről (Brown 2014: 9, Király et al. 2014: 92). A jelen kutatás továbbá a feltáró, egymásra épülő felépítésű (exploratory sequential design) kutatások közé tartozik, mivel a kvalitatív adatgyűjtésre és -elemzésre épül a kvantitatív adatgyűjtés és adatelemzés, majd ezt követi az értelmezés (Király et al. 2014:101).

Az adatgyűjtés célja a rendelkezésre álló Origo C1-es írásbeli vizsgaproduktumokban megjelenő frazémák beazonosítása és kódolása volt. A beazonosítási-kódolási eljárás a következő módon zajlott: a C1-es nyelvismereti szint írásbeli vizsgaproduktumainak vizsgálatakor először a saját jegyzetemben dokumentáltam az adatközlők vezetéknevét, anyanyelvét, a vizsga évét. Minden vizsgát külön sorszámmal

láttam el: az első vizsgált produktum az egyes számot kapta, és így tovább. Ez biztosította a szövegek beazonosíthatóságát. Mivel az Origó Nyelvi Centrum vizsgaprotokollja szerint ezek az adatok nem publikusak, nem jegyeztem fel több adatot a vizsgázókról, illetve a kutatás hipotézisei és kérdései tekintetében ezek az adatok nem is relevánsak.

Az egyes vizsgákon belül megkerestem az íráskészséget mérő két feladatot. Megnéztem a feladatinstrukcióban adott terjedelmi kereteket (néhol 20-25 sornyi írásmű volt az elvárás, másutt 220-250 szót kellett írni), majd megszámláltam az adott szöveg szavait. Az így kapott adatokat egy ellenőrzési fázis során többször átszámláltam, majd felvezettem a jegyzetembe a vizsga adatai közé. Az adott szöveget többször végigolvastam a minél alaposabb, mélyebb megértés céljából.

Ezután előkészítettem a frazeológiai típusok azonosítására szolgáló eszközeimet. Egyrészt azt a kritériumrendszert használtam, amely a frazeológiai egységek beazonosítását hivatott segíteni. A vizsgálandó frazematípusokat egy sok példát felsorakoztató táblázat tartalmazta, az egyes típusokat számok jelölték. Másrészt szólás- és közmondásszótárakat is használtam, például Bárdosi (2012) Magyar szólások és közmondások adatbázisát.

Az adatokat a beazonosítási eszközök segítségével nyertem ki a mintából. Az olvasás során az általam frazémáknak minősített szerkezeteket feladatonként (teljes mondatok formájában, a szöveggörnyezetet röviden jellemezve) kiírtam a jegyzetfüzetembe. Következő lépésként a kigyűjtött frazémákat kódoltam: a frazeológiai egységeket egyenként megfeleltettem a táblázatomban felsorolt frazematípusoknak, a megfelelő számmal kódoltam, és rögzítettem a kutatói jegyzetfüzetemben is. A megbízhatóság növelése érdekében ezt a műveletet többször, több különböző időpontban is elvégeztem (pl. az előző nap kinyert frazémákat a következő napokban újra és újra kódoltam a táblázat szerint, és összevettem a korábbi kódolással). Ahol bizonytalan voltam, ott piros színnel írtam a frazeologizmus fölé a típus számát, valamint egy kérdőjel használatával is jeleztem az újabb átgondolás szükségességét. Ezt az adatgyűjtési-beazonosítási-kódolási eljárást alkalmaztam mind a 40 szöveg esetében. Noha egyedüli kutatóként végeztem el az eljárást, a fenti folyamat megvalósításával törekedtem az adatgyűjtés pontosságára, megismételhetőségére és objektivitására (vö. Fóris 2008:113–115).

A kvalitatív adatelemzés során a kigyűjtött frazeológiai egységeket csoportosítottam, elemeztem, jellemeztem. Ez az első beazonosítást követő újabb ellenőrzési fázist jelentett, amelynek a célja az esetleges pontatlanságok, bizonytalanságok tisztázása volt. Az így vizsgált frazeológiai egységeket táblázatok segítségével csoportosítottam, majd a típusokat részletesen elemeztem formai és szemantikai-funkcionális jegyeik alapján.

A kvantitatív elemzés során különböző mennyiségi adatokat vizsgáltam: elsősorban a szövegek egyenkénti és össz-szószámát, valamint a frazémák szószámát és darabszámát; szövegenként, típusonként és összesen. A számítások során figyelembe vettem, hogy egy frazéma több elemből (szóból) áll: minimum kettőből, de vannak mondategységnyi terjedelműek, akár öt szóból állók is (például a közmondások). Ezek az eljárások előkészítették az adatokat az eredmények elemzéséhez és összegzéséhez.

5. Eredmények

5.1. A szövegekben használt frazémák száma és megoszlása.

Az azonosítási-kódolási eljárás során összesen 12 frazématípus volt beazonosítható a 40 db C1-es mintában (darabszámra összesen 199): frazeológiai terminus, funkcióiágés kapcsolat, helyzetmondat, kinegramma, kollokáció, kommunikatív formula, közhely, közmondás, páros frazeologizmus (ikerformula), strukturális frazeologizmus, szlogen és szólás. Csak 2 frazématípusra nem található példa: a mintában nem szerepel szóláshasonlat és szállóige (lásd 3. táblázat). A szövegek frazeológiai változatosságát a type/token index alapján határozom meg, a típusok és a példányok arányának kiszámolásával. Az adott frazématípusba tartozó frazémák (type) számát elosztom a frazémaelőfordulások (token) számával. A type/token index maximálisan 1 lehet, vagy százalékos formában kifejezve 100%. Ebben az esetben a mintában egy frazéma sem ismétlődik.. A százalékos formában kifejezett érték azt mutatja meg, hogy a mintában előforduló frazeológiai egységek hány százaléka különböző frazéma. Minél magasabb a százalékos érték, annál többféle frazéma szerepel az adott típusból, vagyis annál változatosabb a frazémahasználát.

Frazématípusok a C1-es nyelvvizsgaszövegekben	TYPE	TOKEN	TYPE/TOKEN INDEX	szövegszavak száma
kollokáció	50	74	67,57%	154
kommunikatív formula	27	57	47,37%	166
frazeológiai terminus	24	29	82,76%	58
funcióiágés kapcsolat	12	18	66,67%	36
szólás	7	7	100%	16
kinegramma	3	3	100%	9
helyzetmondat	2	2	100%	8
közmondás	2	2	100%	12
strukturális frazeologizmus	2	3	66,67%	6
páros frazeologizmus (ikerformula)	2	2	100%	5
közhely	1	1	100%	4
szlogen/jelmondat	1	1	100%	3

3. táblázat: A C1-es minta frazémáinak megoszlása és type/token aránya

A kollokációból szerepel a legtöbb típus (50) és a legtöbb példány (74) a mintában (154 szövegszóval). A második leggyakoribb frazéma a kommunikatív formula (27 típus, 57 példány, 166 szövegszó), a harmadik a frazeológiai terminus (24 típussal, 29 példánnyal, 58 szövegszóval), a negyedik pedig a funkcióigés kapcsolat (12 típus, 18 példány, 36 szövegszó). Az arányokat tekintve a kommunikatív formulák szerepelnek a legnagyobb össz-szószámmal a frazémák közül (166 szövegszó).

A mintában előfordulnak szólások (7 típus, 7 példány, 16 szövegszó) és kinegrammák (3 típus, 3 példány, 9 szövegszó), és kis számban szerepelnek helyzetmondatok, közmondások, strukturális frazeologizmusok, páros frazeologizmusok is. Közhelyből és szlogenből csupán egy-egy típus szerepel. A mintában nem szerepel szóláshasonlat és szállóige.

A kapott eredmények azt mutatják, hogy a vizsgált nyelvvizsgálói szövegekben összességében viszonylag kevés frazéma található az össz-szószám és a frazéma-szószám arányait tekintve. A mintában a kevésbé idiomatikus, jobban elemezhető és gyakoribb kollokációk és kommunikatív formulák használata a leginkább jellemző. A vizsgált nyelvvizsgaproduktumokban nagyon kevés, a frazeológia klasszikus kutatási terepét adó szólás és különösen kevés közmondás szerepel, és egyáltalán nem fordul elő szóláshasonlat és szállóige. Ezek az eredmények meglepők, mivel ezen a nyelvismereti szinten a magyar mint idegen nyelv tananyagai és a KER követelményrendszere is nagy hangsúlyt fektetnek a frazémákra, az idiomatikus nyelvhasználatra.

5.2. A szövegekben használt frazémák leírása

Ez az alfejezet bemutatja, hogy milyen típusú frazeológiai egységek találhatóak meg az írásbeli produktumokban, és hogyan és mire használják ezeket az adatközlők.

A minta nagy számú kollokációt tartalmaz, például: *barátokat szerez* (3x), *barátságot köt, betegséggel küzd, figyelembe vesz* (3x), *függőséget okoz* (2x), *helyet foglal* (2x), *időt igényel, időt tölt* (3x), *kapcsolatban marad, kapcsolatot tart, nyugdíjba vonul, zárkózott személyiség*. A kollokációk használatában nem volt megfigyelhető grammatikai hiba vagy tévesztés. , ugyanakkor egy lexikai hiba megfigyelhető a 2-es vizsgaproduktumban: *zárt személyiség* (*zárkózott* helyett). A nyelvtanulói kreativitást példázza a kollokációra tett kísérlet a 13-as vizsgában: *ellehetetleníti a turistai élményt* (a célnyelvi norma szerint: *turistaélmény*).

Kommunikatív formulákat is nagy számban használnak a C1-es szövegek szerzői. Ezeket egyrészt beszédaktusok formulaszerű kifejezésére (beszédaktus-formulák) használják az adatközlők: *Addig is kitarás!* *Ezer éve nem láttalak. Felőled mi újság?* [sic!] *Hogy vagy?* *Jó szórakozást!* *Minden jót kívánok!* *Régen nem láttuk egymást. Sok sikert kívánok!* *Szeretettel öllelek. Várom a válaszodat. Várom visszajelzésed.* Másrészt ezekkel a bejáratott, előregyártott kifejezésekkel a beszélő a saját attitűdjét fejezi ki (saját attitűdre utaló formulák): *Attól tartok, hogy...*; *Az a helyzet, hogy...*; *Az igaz, hogy...*; *az igazat megvallva; azt a nézetet vallom, hogy...*; *bátorkodom kijelenteni, hogy...*; *Hiszek abban, hogy...*; *Igazából azt gondolom, hogy...*; *Nem kétséges, hogy...*; *Örömmel hallom, hogy...*

Szerény véleményem szerint; Úgy értem, hogy...; Úgy gondolom, hogy...; Úgy látom, hogy...; Úgy vélem, hogy...; Véleményem szerint. A kommunikatív formulák használata helyes, noha egy – valószínűleg kontamináció eredményeként előálló – furcsa vagy deviáns alak is szerepel a 3-as vizsgaproduktumban: *Felőled mi újság? – vö. Mi hír (járja) felőled? Rég nem hallottam felőled. Mi újság veled?*

A vizsgált C1-es szövegekben szereplő frazeológiai terminusok (pl. *globális felmelegedés* (2x), *internetes zaklatás*, *kontinentális éghajlat*, *közösségi portál*, *letelepedési engedély* stb.) különböző területekhez (pl. adásvétel, társadalom) tartozó fogalmakat jelölő terminus technikusok, melyeket többnyire helyesen használnak az adatközlők. A helyesen használt terminusok mellett két hibás alak is szerepelt a szövegekben (*ellatorendszer*, *megszedi a szabályt*).

A funkciógés kapcsolatok közül – többek között – a következők fordulnak elő a C1-es mintában: *döntést hoz* (3x), *elhatározásra jut*, *engedélyt ad*, *felvételt nyer*, *javaslatot tesz*, *köszönetet mond*, *megállapodásra jut*, *szereződést köt* (2x), *tájékoztatást ad* (2x), *tanácsot ad* (3x).

Szólások is előfordulnak a szövegekben: *el van havazva*, *magához tér*, *meglátja a napvilágot*, *szem elől téveszt*, *szóvá tesz*, *világra jön*, *nehéz szívvel*. Némely szólást helyesen és természetesen használnak az adatközlők, pl. *Érdeemes a kikért italokat nem szem elől téveszteni!* (16-os vizsga), *Ne haragudj, hogy megint szóvá teszem ezt a témát, de nem tudok magamhoz térni.* (1-es vizsga), *Nehéz szívvel olvastam leveled, olyan elkeseredetten írtál.* (9-es vizsga), másokat kissé szokatlanul vagy kifejezetten hibásan. . A *szóvá tesz* esetében például megfigyelhető, hogy noha a célnyelvi beszélők legtermészetesebben kitett tárgy nélkül használják a kifejezést, az 1-es szövegben kitett tárggyal szerepel: *Ne haragudj, hogy megint szóvá teszem ezt a témát, de nem tudok magamhoz térni.* Hasonlóképpen az *el van havazva* értelmezése magába foglalja a feladatok, tennivalók jelentéselemet, ezért nem gyakori az instrumentáliszi összetevővel való bővítése – a 13-as vizsgaproduktumban azonban így szerepel: *Elnézéset kérem, hogy lemaradtam a válaszzal, de el voltam havazva különböző feladataimmal.*

Külön érdekesség, hogy a *világra jön* és a *meglátja a napvilágot* frazémát ugyanaz az adatközlő használja ugyanabban a szövegben (formális levél egy, az egészségügyben tapasztalható jelenséggel kapcsolatban, 3-as nyelvvizsgaproduktum); míg az első kifejezés használata helyes (*mielőtt világra jött a kislányom, amikor közeledett az előírt nap...*), a másodiké deviáns: *amint a kislányom látott napvilágot az orvos elvégezte a szükséges vizsgálatokat.* Itt nemcsak szórendi hiba van (semleges mondatban a névelőtlen tárgy az ige előtt áll), hanem igeekötőhasználattal kapcsolatos szemantikai is: a *napvilágot lát* élettelen dolgok (kiadványok, ötletek, felfedezések stb.) keletkezésére utal, a *meglátja a napvilágot* pedig élőlények születésére.

Formailag és funkcionálisan is helyesen használt kinegrammát – azaz gesztusnyelvi megnyilvánulás idiomatikus jelentéstöbblettel rendelkező nyelvi kódolását – is tartalmaz a minta, szám szerint hármat: *fáj a szív*(Poss.Sg/Pl.1/2/3) + *miért?*, *fáj a fej*(Poss.Sg/Pl.1/2/3) + *miért?* és *lógatja az orrát*. Mind a három negatív érzéseket fejez ki, lelki fájdalmat, magányt, hiányérzetet: *nagyon egyedül éreztem magamat és fáj a szívem, amikor a családomra gondoltam* (2-es vizsga). Aggodalmat, stresszt: *már attól megfájdult a fejem,*

ha belegondoltam a sok nehézségbe (9-es vizsga); illetve szomorúságot: *Kérlek ne lógasd az orrodát, egy külföldi élmény csodás lehetőség!* (12-es vizsga).

Két darab, helyesen használt helyzetmondat szerepel a C1-es szövegekben: *Egy szó, mint száz és rossz vége lesz (valaminek)*. Az első a 17-es vizsgában, az utazással, szórással kapcsolatos témájú levélben a szöveget lezáró, lekerekítő mondatban szerepel: *Egy szó, mint száz, remélem, hogy remekül érezd majd magad Budapesten!* A második szintén egy levélben található (a 8-as vizsgaproduktumban). A beszélő aggodalmait fejezi ki a barátja helytelen életmódjával kapcsolatban: *Attól tartok, hogy ennek az egésznek nagyon rossz vége lesz!*

Előzetesen azt vártam, hogy a C1-es nyelvvizsgán a választékos stílus egyik zálogaként a vizsgázók viszonylag sok közmondást használnak írott szövegeikben. Ez az elvárásom nem igazolódott be: csak két közmondást, illetve közmondásra utalást tartalmaz a minta. Ezek a következők: *Ahány nyelvet beszélsz, annyi embert érsz. Minden rosszban van valami jó*. Az első közmondás a 11-es vizsgaproduktumban a következő formában olvasható: *Egy bölcs bácsi azt mondta nekem, hogy „annyit ér egy ember, ahány nyelvet beszél”, ezzel azt szeretném mondani, gyerekkorban hajlamosabb fejlődni az ember*.

Érdekes, hogy a vizsgázó a közmondást nem a legismertebb formában használja: az általános érvényűséget nem egyes szám második személyű alannal fejezi ki, hanem az ember főnévvel; illetve az eredetileg a mértéket, mennyiséget kifejező *ember* szó átkerül a másik tagmondatba, alanyi pozícióba. A megnyilatkozás mindenestre így is közmondásszerű marad, és kifejezi azt, amire az eredeti utal – ugyanakkor az elemsort követő szövegrész kissé sután következik a közmondásra.

A második közmondás a 10-es vizsgaproduktumban, egy barátinak írt levélben szerepel, amelyben a levél címzettjét megadott szempontok alapján kell megerősíteni abban, hogy fogadjon el egy munkalehetőséget. A levélben a megszólítás után a következő olvasható: *Elcsépett, de igaz: minden rosszban van valami jó! Próbáld meg pozitívan nézni a dolgokat!* A közmondás tehát a bevezetésben szerepel, a levél bátorító tartalmát vetíti előre, és a közmondások klisészerűségére világít rá. A közmondást gyakran használt formula előzi meg és követi, vagyis három állandósult kifejezés szerepel egymás mellett.

Kétfajta strukturális frazeologizmus szintén előfordul a mintában. Ezek a következők: *egyrészt... , másrészt... és mind... , mind... Véleménykifejtő levelekben* (a 6-os és a 4-es vizsgában) szerepel az első: *Ugyanis egyrészt a sielés szerelmesei továbbra is élvezhetik a hobbijukat, másrészt pedig gazdasági szempontból sem hanyagolható [sic!] az üzleti eredmény. Egyrészt a társadalmi szakadékok miatt, másrészt, mert (...)* A második ilyen típusú frazéma a korábban már idézett gondolat folytatásában jelenik meg: *Egy bölcs bácsi azt mondta nekem, hogy „annyit ér egy ember, ahány nyelvet beszél”, ezzel azt szeretném mondani, gyerekkorban hajlamosabb fejlődni az ember, mind nyelvtudásban, mind egészségben* 11-es vizsgaproduktum.)

Két darab páros frazeologizmus, ikerformula szerepel az írásproduktumokban. Ezek a következők: *éjjel-nappal és (együtt) jóban-rosszban*. Az első a 8-as vizsga véleménykifejtő levelében szerepel a következő formában: *Viszont felmerül a kérdés, hogy [...] olvasta-e azt éjjel nappal?* Mint látható, az adatközlő nem tett kötőjelet az összetételi

tagok közé. A második frazéma szintén egy levélben szerepel (a 7-es vizsgaproduktumban), és a következő formában jelenik meg: *ahogy szokták mondani „együtt jobban [sic!] és rosszban”* Itt feltehetően nem pusztán helyesírási hibáról van szó, hanem konceptuális tévedésről, de legalábbis szemantikai vagy pragmalingvisztikai hibáról.

Közhelyből egy fordul elő az egyik baráti levélben (20-as vizsga). Az adott közhely az *isten tudja, tudja az isten, a jóisten tudja, ki tudja* típusú közhelyek közé tartozik. A teljes megnyilatkozás ez: *Ki tudja? Csak is Isten a mindenható, Isten fia, Jézus, mi a jó és a rossz.*

Egy szlogen kategóriába sorolható frazéma is található a mintában (9-es vizsgaproduktum), a következő mondatban: *El a cigarettával és jöjjenek a nagyobb állatkeretek!* Itt – az egészség témakörében a saját véleményét kifejtő – adatközlő valószínűleg a *Le a cigarettával!* szlogent használta másik igekötővel.

Noha arra számítottam, hogy a C1-es fogalmazásokban találok szállóigéket, hiszen azok kiválóan használhatók lehetnek egy-egy gondolat kifejtéséhez, valamilyen állásfoglalás nyomatékosításához, illetve az érveléshez, a szövegekben egyetlen szállóige sem volt azonosítható.

6. Összegzés

A MID tananyagait (pl. *Magyar Mozaik 4*) és kimeneti követelményeit (Küszöbszint, KER, ECL és Origó nyelvvizsga) tekintve jelen kutatás eredménye némileg váratlan. A C1-es anyagok és szintleírások kiemelik az idiomatikus nyelvhasználat (szólások, közmondások és más frazeologizmusok) fontosságát, illetve a magasabb nyelvtudási szinten előrelépést (pl. aktív használat, sokszínűség, árnyaltság, pontosság) várnak el a különféle frazémák használatában. A frazémahasználat minőségét tekintve a mintára általában jellemző, hogy a MID-tanulók legnagyobbbrészt referenciális funkciókban használtak frazémákat, vagyis a „külső világ” tartalmaira (tárgyakra, jelenségekre, eseményekre, tényekre stb.) utalva – elsődlegesen kollokációkat (és funkcióigés kapcsolatokat), valamint frazeológiai terminusokat. Kommunikatív funkciók betöltésére (pl. beszédaktusok megvalósítására, attitűdök jelölésére, vélemény kifejezésére) elsődlegesen kommunikatív formulákat használnak. Összességében tehát az jellemző, hogy a C1-es szinten levő adatközlők inkább kevésbé jelölt (kevesbé ritka, kivételes, összetett, idiomatikus, metaforikus) frazémákat használnak.

Ugyanakkor a kutatás korlátait is figyelembe kell venni az eredmények értékelésekor. Kutatásom abból a szempontból elérte a célját, hogy betekintést engedett a C1 szintű MID-tanulók frazémahasználatának egy részletébe. A kapott eredmények azonban semmiképpen sem általánosíthatók a haladóbb MID-tanulók összességére: eredményeim húsz vizsgázó negyven szövegén alapulnak. A kutatás egyértelmű korlátja ezen felül, hogy csak írott mintában vizsgálta a frazémahasználatot. A jövőben a vizsgálatot mindenképp érdemes volna kiterjeszteni nagyobb mintára, kevésbé kontrollált szövegekre, változatos műfajú szóbeli és írásbeli szövegek frazémahasználatának vizsgálatára és összehasonlítására is.

Irodalom

- Antal Zsófia 2021. A KorSzak tanulói korpusz bemutatása és a magyar nemzetiséget jelölő melléknév vizsgálata. *Hungarológiai Évkönyv* 22: 7–21.
- Bárdosi Vilmos 2012. *Magyar szólások, közmondások adatbázisa. 14000 szólás, közmondás, helyzetmondát magyarázata stilisztikai jelzéssel, a típus feltüntetetésével, fogalomköri szómutatóval*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Brown, James Dean 2014. *Mixed Method Research for TESOL*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Burger, Harald 1998. *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Erich Schmidt Verlag, Berlin.
- Cowie, Anthony 1998. *Phraseology: Theory, analysis and applications*. Clarendon Press, Oxford.
- Dörnyei Zoltán 2007. *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press, Oxford.
- Durst Péter – Szabó Martina Katalin – Vincze Veronika – Zsibrita János 2013. A „Hun-Learner” magyar tanulói korpusz fejlesztése és várható hozadékai. *THL₂–A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture* 1–2: 28–41.
- Forgács Tamás 1998. Frazeológiai egységek és valencia. In: Büky László – Maleczki Márta szerk. *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei III*. József Attila Tudományegyetem Általános Nyelvészeti Tanszék, Szeged. 7–39.
- Forgács Tamás 2012. *Bevezetés a frazeológiába. A szólás- és közmondáskutatás alapjai*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Fóris Ágota 2008. *Kutatásról nyelvészeknek. Bevezetés a tudományos kutatás módszertanába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Granger, Sylviane – Meunier, Fanny eds. 2008. *Phraseology: An Interdisciplinary Perspective*. Benjamins, Amsterdam / Philadelphia.
- Granger, Sylviane – Paquot, Magali 2008. *Disentangling the phraseological web. Phraseology: An Interdisciplinary Perspective*. Benjamins, Amsterdam / Philadelphia.
- Juhász Alexandra 2019. Az *anya* szót tartalmazó magyar és angol frazeologizmusok kontrasztív elemzése. *Hungarológiai Évkönyv* 20: 113–128.
- Király Gábor – Dén-Nagy Ildikó – Géring Zsuzsanna – Nagy Beáta 2014. Kevert módszertani megközelítések. Elméletek és módszertani alapok. *Kultúra és közösség*: 95–104.
- M. Pintér Tibor – Wéber Katalin 2019. *Mérés és értékelés: magyar mint idegen nyelv*. KRE – L’Harmattan Kiadó, Budapest.
- Rozgonyiné Molnár Emma 2016. *Frazeológiai kaleidoszkóp. Tanulmányok a magyar szólásokról, közmondásokról*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Sandelowski, Margarete 2003. Tables of tableaux? The challenges of writing and reading mixed methods studies In: A. Tashakkori – C. Teddlie eds. *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Sage, Thousand Okas, California.

Források

Hegedűs Rita – Oszkó Beatrix 2005. *Magyar mozaik 4. Magyar nyelvkönyv*. Akadémiai Kiadó, Budapest.www.ecl.hu
www.nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
www.onyc.hu

Fajt Balázs¹

MAGYAR MINT IDEGEN NYELVET TANULÓ EGYETEMISTÁK NYELVTANULÁSI MOTIVÁCIÓJÁNAK ÉS SZÓTÁRHASZNÁLATI SZOKÁSAINAK ÖSSZEFÜGGÉSEI

Abstract

This study explores the impact of foreign language learning motivation on dictionary use and willingness to pay for dictionaries among students learning Hungarian as a foreign language. The research highlights the importance of effective dictionary use for autonomous language learning and the influence of motivation on this behaviour. Building on previous theories, particularly on Dörnyei's (2005) second language motivational self system (L2MSS), the present paper examines the potential role of the components of the L2MSS in predicting willingness to use dictionaries. Data were collected through a quantitative survey among 76 university students. The results show several significant correlations among attitudes towards using dictionaries and motivation. The results also show that it is the ideal L2 self that predicts willingness to use dictionaries. Additionally, willingness to pay for dictionaries is predicted by the willingness to read through the dictionary guide sections. These findings suggest that enhancing the motivational aspects of language learning can improve dictionary use and investment in quality language tools, thus supporting better language acquisition outcomes.

Keywords: *dictionary use, higher education, individual differences, L2MSS, motivation*

Kulcsszavak: *szótárhasználat, felsőoktatás, egyéni különbségek, L2MSS, motiváció*

1. Bevezetés

A helyes szótárhasználat elengedhetetlen az autonóm idegennyelv-tanuláshoz, hiszen lehetővé teszi a nyelvtanulók számára, hogy önállóan fejlesszék célnyelvi kompetenciáikat és bővítsék szókincsüket. Az önálló nyelvhasználat egyik kulcseleme tehát a hatékony szótárhasználat, amely adott szavak, kifejezések célnyelvi (vagy anyanyelvi)

¹ Fajt Balázs, egyetemi adjunktus, Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvvel Tanszék; fajt.balazs@uni-bge.hu

ekvivalenciáinak feltárása mellett segíthet még új, a tanuló számára addig ismeretlen szavak és jelentések elsajátításában, valamint a különböző stílusárnyalatok megértésében is (Leaney 2007; P. Márkus 2023). Mindemellett a szótárakban a szavakon túl a tanulók számos nyelvtani és a kulturális információt is megtalálhatnak.

A szakirodalom alapján azt is megállapíthatjuk, hogy azok a nyelvtanulók, akik hosszabb távon is sikeresek a nyelvtanulásban, általában erősen motiváltak. Sőt, Dörnyei (2005) szerint az idegennyelv-tanulási motiváció a sikeres idegennyelv-tanulási folyamat egyik legfontosabb előrejelzője. A motivált nyelvtanulók nagyobb hajlandóságot mutatnak arra, hogy minél több erőfeszítést tegyenek, rendszeresen foglalkozzanak az adott célnyelvvel, sőt szükség szerint különböző segédeszközöket (pl. szótárak) is felhasználjanak a nyelvi fejlődésük érdekében. Korábbi kutatások eredményei (pl. Benmansour 1996; Fajt–Bánhegyi–P. Márkus, 2024) azt mutatják, hogy azok a nyelvtanulók, akik magasabb szintű motivációval rendelkeznek, nagyobb valószínűséggel fordulnak szótárhoz, hogy megértsenek új szavakat és kifejezéseket. Ugyanerre az eredményre jutott Fajt, P. Márkus és Bánhegyi (2024) is, angolul tanuló egyetemistákat vizsgáló, hazánkban készített nagymintás kutatásban. Azt találták, hogy az idegennyelv-tanulási motiváció hatással van többek között a szótárhasználati hajlandóságra.

Megállapítható tehát, hogy minél motiváltabb egy nyelvtanuló, annál valószínűbb, hogy rendszeresen használ szótárt is. A motiváció és a szótárhasználat kapcsolatát vizsgáló kutatások a legtöbb esetben az angol nyelv vonatkozásában készültek és a kisebb, kevésbé gyakran tanult idegen nyelvek – ilyen a magyar mint idegen nyelv is – esetében nagyon elenyésző az ilyen kutatások száma. Jelen kutatással is e hiányt igyekeztem betölteni. Vizsgálódásaim során arra kerestem a választ, hogy hogyan lehetne növelni a magyar mint idegen nyelvet tanulók szótárhasználati hajlandóságát. Ezen kérdések megválaszolása hozzájárulhat a magyar mint idegen nyelv oktatásmódszer-tanának fejlesztéséhez, hiszen így képet kaphatunk a magyar mint idegen nyelvet tanulók szótárhasználati szokásairól, valamint a magyar mint idegen nyelv tanulásához kapcsolódó motivációról.

A következőkben bemutatom a kapcsolódó elméleti hátteret. Ennek keretén belül kitérek az idegennyelv-tanulási motivációra, valamint igyekszem feltárni a magyar mint idegen nyelv szótárhasználatlal kapcsolatos irodalmát is. Ezután bemutatom empirikus vizsgálatom kutatómódszertani hátterét, majd pedig az eredményeket ismertetem. A tanulmányt egy rövid összeggel, valamint kitekintéssel zárom.

2. Elméleti háttér

Az elméleti háttér elején áttekintem az idegennyelv-tanulási motivációt, majd a szótárhasználat magyar mint idegen nyelv tanulásában betöltött szerepét tárgyalom. Végül áttekintem a szótárhasználatlal kapcsolatos problémákat és a korábbi szótárhasználatlal kapcsolatos kutatások eredményeit.

2.1. Idegennyelv-tanulási motiváció

Az egyéni nyelvtanulói különbségek, ezen belül is az idegennyelv-tanulási motivációs hatalmas irodalommal rendelkezik, és ennek köszönhetően számtalan motivációs elmélet is napvilágot látott az utóbbi évtizedekben. Az idegennyelv-tanulási motiváció kutatásának egyik mérföldkövének a Gardner és Lambert (1972) által végzett kutatást tekinthetjük. E kutatás eredményeit követően Gardner (1985) két fő motivációs tényezőt azonosított: az instrumentális és az integratív motivációt. Az instrumentális motiváció olyan külső célok elérését jelenti, mint egy jobb(an fizető) munka megszerzése vagy akár egy (célnyelvi) vizsga abszolválása. Ezzel szemben az integratív motiváció a nyelvtanuló azon internalizált vágyára utal, hogy egy másik közösség, a célnyelvi közösség részévé váljon, és ezáltal az adott nyelvet beszélőkkel sokkal szorosabb kapcsolatot alakítson ki. A globalizációval és a széles sávú internet elterjedésével azonban hamar felfedezték a kutatók (pl. Dörnyei 2005), hogy az angol nyelv esetében a „közösségbe történő integráció” fogalma értelmezhető, hiszen nem igazán beszélhetünk homogén angolszász kultúráról. Ráadásul az angol világnyelvi státusza miatt sokszor inkább az instrumentális motiváció dominál, hiszen az angol nyelv elsajátítása gyakran gazdasági vagy oktatási előnyöket hordoz magában, és a tanulóknak kevésbé célja a kulturális integráció.

E problémakört felismerve, és erre reagálva Dörnyei (2005) multidiszciplináris megközelítést alkalmazva ötvözte Markus és Nurius (1986) szelfelméletét, valamint Higgins (1987) diszkrepanciaelméletét Gardner (1985) eredeti elméletével, és ebből alkotta meg a második nyelvi motivációs érendszerét. A második nyelvi motivációs érendszer három pillérré épül: az ideális második nyelvi énré, a szükséges második nyelvi énré és a nyelvtanulási élményekre. Az ideális második nyelvi én a tanuló saját magáról alkotott jövőbeli énképét jelenti, amelyben a tanuló (jobb esetben) azt vizualizálja, hogy milyen előnyökkel jár majd számára az adott idegen nyelv ismerete. Így, ha a tanuló el tudja azt képzelni, hogy jó(l fizető) munkát szerez majd az angol nyelv ismerete révén, ez motiválhatja arra, hogy több erőfeszítést tegyen a nyelvtanulási folyamat során. Az ideális második nyelvi én tehát egy olyan potenciális jövőképet jelent, amelyben a tanuló kompetens beszélővé válik, és képes lesz az adott idegen nyelvet magabiztosan használni. Ezzel szemben a szükséges második nyelvi én azokat a tulajdonságokat és kvalitásokat foglalja magába, amelyekről a nyelvtanuló úgy érzi, hogy az azokkal való rendelkezést mások (pl. szülők, tanárok, társak) elvárják tőle. Ez a típusú motiváció kevésbé internalizált, hiszen a tanuló nem feltétlenül a saját belső késztetései mentén, hanem külső elvárásoknak megfelelően cselekszik és készül fel például egy vizsgára. Azaz azért készül fel a vizsgára, mert mások ezt elvárják tőle, nem pedig azért, mert saját maga szeretne kompetens nyelvhasználóvá válni. E két, a szelf szintjén elhelyezkedő komponens mellett a harmadik komponens, a nyelvtanulási élmények a nyelvtanulási kontextus szerepét hivatott hangsúlyozni. A nyelvtanulási környezet (pl. a tanórák hangulata) szintén fontos szerepet játszik az idegennyelv-tanulási motivációban. E komponens magában foglalja a nyelvórákat és az ezekkel kapcsolatos érzéseket, de akár a tanár személyét is. A pozitív tanulási környezet, ahol a

diákok támogatást és bátorítást kapnak, növelheti a motivációt, míg a stresszes, túlzott elvárásokkal teli környezet gátolhatja is azt.

Az idegennyelv-tanulási motivációt vizsgáló korábbi kutatások (pl. Papi 2010; Stamenkovska–Kálmán–Győri 2022) és az ezeket összegző metaelemzések (pl. Al-Hoorie 2018; Yousefi–Mahmoodi 2022) is azt mutatják, hogy mindhárom komponens meghatározza a motivációt, de a legmeghatározóbbak a nyelvtanulási élmények, valamint az ideális második nyelvi én. Ez utóbbi többek között a motiváció hosszú távú fenntartásáért felelős. Ezzel szemben a szükséges második nyelvi én szerepe inkább rövidebb távon (pl. vizsgák teljesítése) lehet meghatározó, de a hosszabb távú motiváció fenntartásában kevésbé játszik szerepet (vö. hazánkban az orosz nyelv a rendszerváltozás előtt). Fontos azonban kiemelni, hogy az angol nyelv globális dominanciája miatt a nyelvtanulási motivációval kapcsolatos kutatások nagy része az angol nyelvet vizsgálja. Ennek kapcsán Dörnyei és Al-Hoorie (2017) hangsúlyozzák, hogy az angolon kívüli, kevésbé gyakran tanult nyelvek jóval kevesebb figyelmet kapnak, így az ezen nyelvekkel kapcsolatos kutatások száma is jóval elmaradt az angolt vizsgáló (empirikus) vizsgálatokhoz képest. Végső soron ez is szükségessé teszi a magyar mint idegen nyelvet tanuló diákok motivációjának vizsgálatát.

2.2. Szótárak a magyar mint idegen nyelv tanulásában

A szótárhasználat és az ehhez kapcsolódó tudásanyag bővítése megjelenik a magyar mint idegen nyelv tanára képzés során is (Fóris 2013). A magyar mint idegen nyelv tanára képzés során a lexikográfia és lexikológia oktatásának legfőbb célja, hogy a leendő tanárokat felvértesse olyan alapvető ismeretekkel a magyar szókincsről és a magyar szótárakról, amelyek alkalmazhatók a magyar mint idegen nyelv tanításában.

A kifejezetten magyar nyelvet tanulók számára készült nyomtatott szótárak száma rendkívül csekély. A Maxim (korábban Grimm) Kiadó néhány nyelvpárban – magyar-angol (Mozsárné Magay Eszter–P. Márkus 2022), magyar-német (Iker–Hessky 2022), magyar-orosz (Gyurác–Kugler–Zakonova 2022) és magyar-spanyol (Agócs 2022) – kínál tanulószótárakat. Azonban ezek sem kifejezetten a magyar mint idegen nyelvet tanulók számára készültek, bár természetesen felhasználhatók erre a célra. Ezen szótárak készítésekor elsősorban az adott nyelvet idegen nyelvként tanulók igényeit vették figyelembe (pl. angolt mint idegen nyelvet tanuló magyar anyanyelvű tanulók), nem pedig a magyart mint idegen nyelvet tanulók igényeit. E szótárak ezért nem tartalmazzanak magyar nyelvtant bemutató részletes magyarázatokat vagy a magyar nyelv szerkezeteinek helyes használatára vonatkozó útmutatást, ami viszont különösen fontos lenne egy MID-szótárban.

A magyar köznyelvi értelmező szótárak között sajnos nem található kifejezetten a magyar mint idegen nyelv tanulók számára készült változat, de az általános szótárak közül az *Értelmező szótár+* (Eőry 2007) megemlíthető. Az online szótárak között a Bab.la magyar kezdőoldala témaköröket kínál, valamint a magyar-angol nyelvpárban ekvivalenseket, példamondatokat és kiejtést is megad. Emellett népszerű még a

topszotar.hu is. Ez a használat során a találatokat szófajuk, fontosságuk, valamint gyakoriságuk szerint rendezi sorba, sőt ezen belül a különböző jelentéscsoportokat és a jelentéseket is fontosságuk szerinti sorrendben mutatja be. E szótárak azért is bírnak kiemelt fontossággal, mert az intézményi keretek között, ezen belül is a felsőoktatásban szaknyelvet tanuló diákok motivációja gyakran nem feltétlen belső indíttatású (Fajt 2023). A digitális, és sok esetben ingyenes szótárak, mint például a SZTAKI vagy a Google Translate szótárként való használata egyre elterjedtebbé válhatnak a magyar mint idegen nyelvet tanulók körében. Ezek előnye abban rejlik, hogy kiejtőfunkcióval is rendelkeznek, amely annak ellenére, hogy nem tökéletes, a szó- és mondatintonáció oktatásában növelheti a fonématudatosságot. Hátrányuk viszont, hogy gépi hangot használnak, ami kevésbé hat természetesnek (Zajacz 2021). A Forvo közösségi szógyűjtemény ezzel szemben anyanyelvi beszélők által rögzített hanganyagokat kínál fel, így a tanulók szinte bármilyen szót vagy hétköznapi kifejezést is meghallgathatnak. A felvételek autentikusak, beszédtempójuk az élő nyelvhez hasonló, és a minták több beszélőtől is származnak, így változatos, pl. férfi/nő, fiatal/idős hangokat is hallhatnak a tanulók. Továbbá regisztráció után saját szótárat is készíthetünk diákjaink számára a kiválasztott szavak bejelölésével, ami egyfajta személyre szabott tanulási eszközt is biztosíthat számukra.

2.3. Szótárhasználattal kapcsolatos problémák korábbi kutatások tükrében

A korábban már említett, az idegennyelv-tanulási motiváció kutatásával kapcsolatos megállapítás (ti. a legtöbb kutatás az angol nyelvet vizsgálja) bizonyos mértékig igaz a szótárhasználati kutatásokra is. Bár számos hazai szótárhasználati kutatás (például Dringó-Horváth 2017; Dringó-Horváth–P. Márkus–Fajt 2020; Fajt–Bánhegyi–P. Márkus 2024; Fajt–P. Márkus–Bánhegyi 2024; Gaál 2017; P. Márkus, 2024) létezik, ezek jó része is főként az angol vagy német nyelvet vizsgálja. Meglátásom szerint rövid áttekintésük a jelen dolgozatban azért releváns, mert így feltárható, hogy melyek azok a szótárhasználattal kapcsolatos problémák, amelyeket érdemes lehet a magyar mint idegen nyelvet tanulók viszonylatában is megvizsgálni.

A hazai kutatások alapján az alábbi tendenciák rajzolódhatnak ki: a résztvevők szótárhasználati hajlandósága relatíve magasnak mondható, de a papíralapú szótárak helyett a digitális szótárakat részesítik előnyben, emellett alacsony a résztvevők szótárvásárlási hajlandósága is (Dringó-Horváth 2017; Dringó-Horváth–P. Márkus–Fajt 2020; Fajt–P. Márkus–Bánhegyi 2024; Gaál 2017). Az is jól látszik eredményeikből, hogy a résztvevők nem olvassák el a szótárak bevezetőjét, illetve tájékoztató oldalait (Dringó-Horváth–P. Márkus–Fajt 2020; Fajt–P. Márkus–Bánhegyi 2024; Márkus–Szöllősy 2006), így nem feltétlenül tudják, hogyan lehet és egyben érdemes hatékonyan használni a szótárakat.

A motiváció és a szótárhasználat kapcsolatát vizsgáló kutatások során Peters és Fernández (2013) megfigyelték, hogy a résztvevők leginkább instrumentálisan voltak motiváltak a szótárak használatára, azaz főként arra törekedtek, hogy a munkájukhoz szükséges szaknyelvi tudásra tegyenek szert. Az eredmények azt mutatták, hogy a

szaknyelvi tanulmányaik részeként végzett szótárhasználat növelte a tanulók általános angol-tanulási motivációját is. Egy friss, hazánkban készült kutatásban pedig Fajt, Bánhegyi és P. Márkus (2024) azt találták, hogy az angol szaknyelvet tanuló egyetemisták motivációja hatással van a szótárvasárlási és szótárhasználati hajlandóságra egyaránt, valamint Dörnyei (2005) második nyelvi motivációs érendszerének komponensei közül az ideális második nyelvi én befolyásolja a szótárhasználattal kapcsolatos attitűdöket.

Mindezek nyomán feltételezhető, hogy a magyar mint idegen nyelvet tanulók motivációja meghatározza a szótárhasználati hajlandóságukat. Mivel a felsőoktatásban magyar mint idegen nyelvi szaknyelvet tanulók motivációja jellemzően nem belső indíttatású (vö. Fajt 2023), ezért feltételezhető az is, hogy szótárhasználati és szótárvasárlási hajlandóságuk is alacsony. Mivel feltételezhetően alacsony a szótárhasználati hajlandóságuk, kevésbé valószínűsíthető, hogy a tanulók elolvassák a szótárak bevezetőjét, illetve használati útmutatóját.

3. Kutatási módszerek

A kutatás céljainak megfelelően, illetve az elméleti háttér ismertetésekor felvetett problémák nyomán az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztam meg:

1. Mi jellemzi a magyar mint idegen nyelvet tanulók szótárhasználati hajlandóságát?
2. Mennyire szívesen fizetnek szótárakért a magyar mint idegen nyelvet tanulók?
3. Mennyire szokták elolvasni a magyar mint idegen nyelvet tanulók a szótárakban található bevezetőt, illetve a szótárhasználatot segítő útmutatót?
4. Milyen mértékben befolyásolja a magyar mint idegen nyelvet tanulók motivációja a szótárhasználati hajlandóságukat?

A kutatási kérdések megválaszolásához kvantitatív, kérdőíves formában gyűjtöttem adatokat. A vizsgálat célcsoportját egy felsőoktatási intézmény külföldi hallgatói alkották, akik általános magyar mint idegen nyelvet és szaknyelvet tanultak, tanulmányaik végén írásbeli és szóbeli kollokviumi vizsgát tettek. A kutatásban összesen 76 hallgató vett részt, akik közül 22 résztvevő férfi 54 nő volt.

Az adatgyűjtéshez először összeállítottam egy kérdőívet. Ebben megkérdeztem a résztvevőket a szótárhasználati szokásairól, illetve Dörnyei (2005) második nyelvi motivációs érendszeréhez tartozóan korábban validált skálákat is felhasználtam. Ezeket a Dörnyei és Taguchi (2010) kutatópárostól, a szótárhasználattal kapcsolatos korábban validált skálákat pedig P. Márkus, Fajt és Dringó-Horváth (2024) kutatásából vettem át. A vizsgálatban felhasznált skálák az alábbiak voltak:

1. Szótárhasználati hajlandóság (4 tétel, $\alpha=0,775$);
2. Szótárvasárlási hajlandóság (4 tétel, $\alpha=0,742$);
3. A szótárhasználatot segítő útmutatók áttekintése (4 tétel, $\alpha=0,758$);
4. Ideális második nyelvi én (5 tétel, $\alpha=0,943$);
5. Szükséges második nyelvi én (6 tétel, $\alpha=0,764$);
6. Nyelvtanulási élmények (4 tétel, $\alpha=0,904$);
7. Motivált nyelvtanulási viselkedés (4 tétel, $\alpha=0,792$).

A résztvevők válaszait ötfokú Likert-skálán mértem, ahol az 1-es érték az „egyáltalán nem értek egyet” jelentéssel bírt, az 5-ös érték pedig a „teljes mértékben egyetértek”-et jelentette. A kérdőívet online formában osztottam meg a kitöltőkkel, hogy az számukra minél könnyebben elérhető legyen. A kérdőív kitöltése önkéntes alapon történt, és a válaszadás is teljes mértékben anonim volt. A résztvevők a kérdőív kitöltését bármikor, következmények nélkül megszakíthatták. Az adatgyűjtés 2024 januárjában három hétig tartott. Az adatgyűjtési időszak végén az összegyűjtött adatokat letöltöttem, megtisztítottam és az SPSS 28.0 statisztikai szoftverrel elemeztem. Az elemzés során először megvizsgáltam a skálák megbízhatóságát, amelyhez egyenként kiszámoltam a skálákhoz tartozó Cronbach-alfa együtthatókat (lásd fentebb a skálák mögött zárójelben). Ezen eredmények alapján megállapítható, hogy a skálák megbízhatóan mérnek. Az elemzés következő szakaszában kiszámoltam a skálák átlagát és szórásait, ezután pedig korrelációs és regressziós elemzéseket végeztem.

4. Eredmények és diszkusszió

A szótárként használt platformokkal kapcsolatos adatokból (1. táblázat) az látszik, hogy a Google Translate a legnépszerűbb „szótárplatform” a résztvevők körében. Ez az a platform, amelyet minden válaszadó használ.

	n	%
Google Translate	76	100
Keresőprogram (pl. Google)	63	83
Online internetes szótár	14	18
Telefonos offline szótár	4	7

1. táblázat: Szótárként használt alkalmazások

A második legnépszerűbb szótárázási mód a keresőprogramok (pl. Google) használata. A keresőprogramokat a résztvevők 83%-a használja szótárként. Ez az eredmény azt jelzi, hogy a nyelvtanulók gyakran fordulnak mind a fordítóprogramok, mind az internetes keresők gyors és egyszerű megoldásaihoz, amikor ismeretlen szavakat vagy kifejezéseket kell megérteniük. Az online internetes szótárakat a résztvevők 18%-a használja. Ez az alacsonyabb százalékos arány arra utal, hogy bár ezek az eszközök is hasznosak, nem annyira elterjedtek vagy népszerűek, mint a Google Translate vagy a keresőprogramok. Ennek oka lehet a hozzáférhetőség, a használhatóság vagy a résztvevők személyes preferenciái. A legkevésbé népszerű platform a telefonos offline szótár, amelyet mindössze 7% használ. Ez az alacsony használati arány valószínűleg annak tudható be, hogy az offline szótárak korlátozott funkcionalitással rendelkeznek, és nem kínálnak olyan gyors és széleskörű megoldásokat, mint az online alternatívák. Az eredmények emellett még azt is mutatják, hogy papíralapú szótárt nem használnak a résztvevők.

Mindezek összhangban vannak a korábbi kutatások eredményeivel, amelyek szintén azt igazolják, hogy a résztvevők inkább használják az ingyenesen elérhető digitális szótárakat (vö. például Dringó-Horváth 2017; Gaál 2016).

A használati gyakoriságot is megvizsgáltam (2. táblázat). A használati gyakoriságot ötpontos Likert-skálán (1 – soha, 5 – minden alkalommal) tettem mérhetővé. Arra kértem a résztvevőket, hogy értékeljék, milyen gyakran használják az adott platformokat, amikor új szóval vagy kifejezéssel találkozhatnak.

	Átlag	Szórás
Google Translate	3,04	1,66
SZTAKI	1,57	1,15
Ba.bla	1,05	0,22

2. táblázat: Szótárhasználati gyakoriság alkalmazásonként

Az eredmények alapján az mondható el, hogy a Google Translate a leggyakrabban használt „szótárplatform” a résztvevők körében. Ezt nagyon alacsony átlaggal követi a SZTAKI szótár. A SZTAKI szótár kevésbé népszerűnek vagy kevésbé preferálnak tűnik a nyelvtanulók körében, talán a Google Translate-hez képest (vélt) korlátozottabb funkcionálitása (pl. nem tud mondatokat fordítani – ez egyébként nem is feladata) miatt. A Bab.la szótár használati gyakorisága a legalacsonyabb, mindössze 1,05. Ez az érték azt mutatja, hogy a résztvevők alig használják ezt a platformot. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a Google Translate messze a leggyakrabban használt szótárplatform a résztvevők körében, ami összhangban van a korábbi kutatások eredményeivel (lásd például Dringó-Horváth–P. Márkus–Fajt 2020; Kosem et al. 2018). A jövőbeli kutatások során érdemes lenne megvizsgálni, hogy milyen tényezők tehetik a SZTAKI és a Bab.la szótárakat vonzóbbá a felhasználók számára. Érdemes lehet továbbá az oktatók figyelmét felhívni arra, hogy a nyelvtanulókat minél átfogóbban (és talán gyakrabban) tájékoztassák a különböző szótárplatformok előnyeiről és használati lehetőségeiről (illetve korlátairól, pl. a Google Translate nem egy szótár!), hogy az adott felületek hatékonyabban tudják támogatni a nyelvtanulási folyamatot.

Ezután a szótárhasználattal kapcsolatos attitűdöket vizsgáltam meg (3. táblázat). Az eredmények alapján megállapítható, hogy bár a résztvevők viszonylag magas hajlandóságot mutatnak a szótárak használatára (Átlag=3,97), az útmutató részek áttekintésére (Átlag=2,77) és a szótárakért történő fizetésre való hajlandóság (Átlag=2,49) alacsony.

Skála	Átlag	Szórás
1. Szótárhasználati hajlandóság	3,97	0,95
2. A szótárak útmutató részeinek áttekintésére való hajlandóság	2,77	0,92
3. Szótárakért történő fizetésre való hajlandóság	2,49	0,76

3. táblázat: A szótárhasználattal kapcsolatos attitűdskálák átlagai és szórásai

A viszonylag magas szótárhasználati hajlandóság azt mutatja, hogy szükség esetén szótárznak a résztvevők, az alacsony fizetési hajlandóság pedig arra utal, hogy a résztvevők inkább az ingyenes, digitális szótárakat részesítik előnyben. Mindezekből logikusan következik, hogy ha alacsony a résztvevők fizetési hajlandósága, akkor a szótárakban található tájékoztató oldalakat sem feltétlenül olvassák át a résztvevők (hiszen nem is rendelkeznek velük). Ezek az eredmények összhangban vannak korábbi kutatások eredményeivel, amelyek szerint a nyelvtanulók szótárhasználati hajlandósága megfelelőnek vagy magasnak mondható (vö. Dringó-Horváth–P. Márkus–Fajt 2020). Emellett a jelen eredmények szintén összecsengenek az angolul és németül tanulókat vizsgáló kutatások eredményeivel (vö. Dringó-Horváth–P. Márkus–Fajt 2020), amelyek szintén azt találták, hogy a nyelvtanulók gyakran nem olvassák el a szótárak bevezetőit és használati útmutatóit, így nem ismerik meg a szótárak sokrétű használhatóságát. A jelen eredmények összhangban vannak azokkal a korábbi eredményekkel is, melyek alapján a nyelvtanulók fizetési hajlandósága jellemzően alacsony. A jövőben érdemes lenne a különböző szótárakat és szótárként használt programokat részletesen megismertetni a tanulókkal, hogy ne csak a Google Translate segítségével próbáljanak lefordítani szavakat, kifejezéseket, hiszen az erre egyáltalán nem alkalmas.

A továbbiakban megvizsgáltam a változók közötti összefüggéseket. Először Pearson-féle korrelációs vizsgálatot használtam (4. táblázat). A 4. táblázatban szereplő értékek a Pearson-féle korrelációs együtthatót (r) jelölik, amely a változók közötti lineáris kapcsolat erősségét és irányát mutatja. Az együttható értékei -1 és $+1$ között mozognak, a -1 és 0 közötti értékek negatív korrelációt, 0 és $+1$ közötti értékek pozitív korrelációt jelentenek. Az 0 -hoz közeli értékek gyenge, míg az 1 -hez közeli értékek erős korrelációt jeleznek. Az elemzés eredményeként csak a szignifikáns korrelációkat adom közre.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Szótárhasználati hajlandóság	1						
2. A szótárhasználati útmutató áttekintése	0,36	1					
3. Szótárvásárlási hajlandóság	0,50	0,81	1				
4. Ideális második nyelvi én	0,45	0,30	0,22	1			
5. Szükséges második nyelvi én	0,23			0,31	1		
6. Nyelvtanulási élmények				0,61		1	
7. Motivált nyelvtanulási viselkedés		0,28	0,25	0,63	0,33	0,80	1

4. táblázat: A skálák közötti szignifikáns korrelációk

Az eredmények alapján a szótárhasználati hajlandóság szorosan összefügg több más tényezővel is. Korreláció figyelhető meg a szótárakért történő fizetésre való hajlandósággal, ami arra utal, hogy azok, akik hajlandók fizetni a szótárakért, nagyobb valószínűséggel használják is azokat. Ez összefüggésben állhat azzal a megfigyeléssel,

hogy az ideális második nyelvi én is erős pozitív korrelációt mutat a szótárhasználati hajlandósággal, ami arra enged következtetni, hogy a jövőbeli énkép és a nyelvtanulási célok motiválhatják a szótárhasználatot. A korábbi kutatások eredményeivel (Fajt–P. Márkus–Bánhegyi 2024) összhangban a szótárhasználati útmutató áttekintése és a szótárakért történő fizetésre való hajlandóság között szintén korreláció figyelhető meg. Ez arra utal, hogy akik komolyan veszik a szótárhasználatot, azok valószínűleg jobban elkötelezettek a szótárak alapos használata iránt is. A szükséges második nyelvi én és a motivált nyelvtanulási viselkedés közötti korreláció rávilágít arra, hogy a külső elvárások is befolyásolják a nyelvtanulási viselkedést, bár ez a korreláció gyengébb, mint az ideális második nyelvi énnel való összefüggés. Végül pedig a nyelvtanulási élmények és a motivált nyelvtanulási viselkedés közötti korreláció hangsúlyozza a pozitív tanulási környezet fontosságát. A motivált nyelvtanulási viselkedés a nyelvtanulási élményekkel, valamint az ideális második nyelvi énnel korrelál, ami azt sugallja, hogy a tanulók jövőbeli önképe és a tanulási környezet meghatározó tényezők a hosszú távú motiváció fenntartásában.

Ezután az ok-okozati összefüggések feltárására lineáris regressziót alkalmaztam és megvizsgáltam, hogy mely tényezők és változók jelzik előre a szótárhasználati hajlandóságot (5. táblázat).

Skála	B	SE	β	t
1. Ideális második nyelvi én	0,40	0,09	0,45	4,35*
R2	0,19			
F az R2 változására	18.89			

*szignifikáns $p < 0,05$ statisztikai szignifikancia szinten

5. táblázat: A szótárhasználati hajlandóságot előre jelző változók

Az 5. táblázat eredményei szerint az ideális második nyelvi én erőssége előre jelzi a szótárhasználati hajlandóságot. Az R^2 értéke 0,19, ami azt jelzi, hogy az ideális második nyelvi én a szótárhasználati hajlandóság variációjának 19%-át magyarázza. Ez az eredmény azt sugallja, hogy azok a nyelvtanulók, akik erősebben vizualizálják magukat jövőbeli kompetens nyelvhasználóként, nagyobb hajlandóságot mutatnak a szótárak használatára. Az ideális második nyelvi én tehát fontos motivációs tényező a szótárhasználati szokások kialakításában. Ezek az eredmények összhangban vannak a hazánkban angol szaknyelvet tanuló egyetemisták bevonásával végzett korábbi kutatás (Fajt–Bánhegyi–P. Márkus 2024) eredményeivel, ahol szintén azt találták, hogy az ideális második nyelvi én jelzi előre a szótárhasználati hajlandóságot.

Kutatásomban arra is megpróbáltam választ találni, hogy az egyébként alacsony szótárhasználási hajlandóságra mi van hatással (6. táblázat).

Skála	B	SE	β	t
1. A szótárhasználati útmutató áttekintése	0,60	0,06	0,72	10,67
2. Szótárhasználati hajlandóság	0,19	0,05	0,24	3,57
R ²	0,70			
F az R ² változására	12,74			

6. táblázat: Szótárszárlási hajlandóságot előre jelző tényezők

A 6. táblázat adatai alapján két fő tényező jelzi előre a szótárszárlási hajlandóságot: a szótárak útmutató részeinek áttekintése és a szótárhasználati hajlandóság. Az R² értéke kimondottan magas, 0,70, ami azt jelzi, hogy ezek a változók a szótárszárlási hajlandóság varianciájának 70%-át magyarázzák. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy a szótárhasználati útmutató áttekintése a legfontosabb előrejelző tényező a szótárszárlási hajlandóság esetében. Azok a tanulók, akik alaposan áttanulmányozzák a szótárhasználatot segítő útmutatókat, nagyobb valószínűséggel hajlandóak fizetni a szótárakért. Emellett a szótárhasználati hajlandóság is jelentős előrejelző, ami azt sugallja, hogy azok, akik gyakrabban használják a szótárakat, hajlandóbbak lehetnek befektetni egy jó minőségű szótárba. Ezen eredmények megerősítik a korábbi kutatások (lásd például Fajt–P. Márkus–Bánhegyi 2024) eredményeit; az említett kutatásban ugyanezre az eredményre jutottak angol szaknyelvet tanulók egyetemisták vizsgálatakor.

5. Összegzés és kitekintés

A tanulmány célja a magyar mint idegen nyelvet tanulók szótárhasználati hajlandóságának és motivációjának vizsgálata volt. Az eredmények alapján a következő főbb megállapításokat tehetjük: a résztvevők viszonylag magas hajlandóságot mutattak a szótárak használatára, viszont a szótárszárlási hajlandóságuk alacsony, ami arra utal, hogy inkább az ingyenes, digitális szótárakat részesítik előnyben. A résztvevők ritkán tekintik át a szótárhasználati útmutatókat, amiből arra következtethetünk, hogy a szótárakat így csak felületesen fogják használni a tanulók. Az eredmények alapján az ideális második nyelvi én jelentős hatással van a szótárhasználati hajlandóságra, valamint a szótárhasználati útmutatók áttekintése és a szótárhasználati hajlandóság előrejelzik a szótárszárlási hajlandóságot.

A vizsgálat eredményei felhasználhatók a gyakorlati pedagógiában. Az ideális második nyelvi én erősítése kulcsfontosságú lehet a szótárhasználati hajlandóság növelésében. Az oktatóknak érdemes további olyan tevékenységeket és célokat beépíteniük az óratervekbe, amelyek segítik a diákokat abban, hogy elképzeljék magukat jövőbeli, kompetens nyelvhasználóként. Mivel a szótárhasználati útmutatók áttekintése szorosan összefügg a szótárszárlási hajlandósággal, az oktatóknak nagyobb hangsúlyt kellene fektetniük a szótárak felépítésének átbeszélésére a tanórán. Érdemes lehet időt szánni a szótárak különböző funkcióinak bemutatására és gyakorlására (bővebben lásd

P. Márkus 2018). A digitális szótárak népszerűsége miatt fontos, hogy a diákok megértsek ezen eszközök előnyeit és korlátait, és megfelelően tudják használni őket a nyelvtanulás során; érdemes ezekre is kitérni az oktatás során.

A jövőbeli kutatások során érdemes lenne más módszerekkel (pl. kvalitatív interjúkutatások) vizsgálni a magyar mint idegen nyelvet tanulók szótárhasználati szokásait és motivációit. Érdemes lenne megvizsgálni azt, hogy milyen további tényezők befolyásolják a szótárhasználati útmutatók áttekintését és a szótárakért történő fizetésre való hajlandóságot. Fontos lenne továbbá feltárni, hogy milyen további eszközökkel és módszerekkel lehetne növelni a szótárhasználati hajlandóságot és a szótárvásárlási hajlandóságot. Emellett érdemes lehet megvizsgálni a különböző szótárplatformok felhasználói élményét és használhatóságát is.

Zárásként fontos megemlíteni a kutatás korlátait is. A vizsgálatban 76 hallgató vett részt, ez viszonylag kis mintát jelent, ami természetesen korlátozza az eredmények általánosíthatóságát. Emellett a minta egyetlen felsőoktatási intézmény külföldi hallgatóira korlátozódott, ami tovább szűkíti az eredmények érvényességi körét, viszont fontos betekintést enged egy adott kontextusba. A kérdőívvezés mint kutatási módszer önbevallásos adatokat eredményezett; az ilyen típusú adatok torzíthatják az eredményeket, mivel a résztvevők válaszait befolyásolhatják a szociális elvárások (social desirability bias). Fontos hangsúlyozni, hogy a jelen kutatás keresztmetszeti jellegű volt, ami azt jelenti, hogy az adatgyűjtés egy adott időpontban történt, így csak az adott pillanatban érvényes állapotot tükrözi. Emiatt az eredmények nem alkalmasak hosszú távú következtetések levonására a motiváció és a szótárhasználati hajlandóság közötti kapcsolatról. Egy longitudinális vizsgálat, amely több időpontban gyűjtene adatokat, segíthetne jobban megérteni ezeknek az összefüggéseknek az időbeli alakulását.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A szerző a kutatás elvégzéséhez támogatásban részesült. A kutatás az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-23-4-II-KRE-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Irodalom

- Al-Hoorie, A. H. 2018. The L2 motivational self system: A meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8/4: 721–754. 0
- Benmansour, N. 1996. *Motivation and learning preferences of Moroccan high school learners of English as a Foreign Language*. Ph.D. Thesis, University of York.
- Dörnyei Zoltán 2005. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Dörnyei Zoltán – Al-Hoorie, A. 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 – Taguchi, T. 2010. *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing* (2nd ed.). Routledge, New York.
- Dringó-Horváth Ida. 2017. Digitális szótárak – Szótáridaktika és szótárhasználati szokások. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 17/5: 1–27.
- Dringó-Horváth Ida – P. Márkus Katalin – Fajt Balázs 2020. Szótárhasználati ismeretek vizsgálata német és angol szakot végzettek körében. *Modern Nyelvoktatás* 26/4: 16–38.
- Fajt Balázs 2023. Motivation to learn Hungarian as a Foreign Language in the Hungarian higher education context: A pilot study. In: Nagy Milada – Sáringer Nagy János szerk. *Economy, Geopolitics and Society*. Aposztróf Kiadó, Budapest. 149–167.
- Fajt Balázs – Bánhegyi Mátyás – P. Márkus Katalin 2024. The Interrelationship between EFL learning motivation and dictionary use. *International Journal of Lexicography* 37/2: 143–158.
- Fajt Balázs – P. Márkus Katalin – Bánhegyi Mátyás 2024. Attitudes towards dictionary use: A case study of university students studying languages for business. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation* 7: 1–11.
- Fóris Ágota 2013. Lexikológia, lexikográfia a magyar mint idegen nyelv tanárképzésben. *THL₂ – A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture* 9/1-2: 55–65.
- Gaál Péter 2016. *Online szótárak és használók: Onlineszótár-használati kutatások, online szótárak értékelési és minősítési szempontjai*. Doktori disszertáció. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Gaál Péter 2017. Onlineszótár-használat Magyarországon (OHM): Egy kérdőíves szótárhasználati felmérés eredményei II. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 17/1: 5–19.
- Gardner, R. C. – Lambert, W. E. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House Publishers, Rowley.
- Gardner, R. C. 1985. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Higgins, E. T. 1987. Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review* 94/3: 319–340.
- Kosem, I. – Lew, R. – Müller-Spitzer, C. – Ribeiro Silveira, M. – Wolfer, S. 2018. The image of the monolingual dictionary across Europe: Results of the European survey of dictionary use and culture. *International Journal of Lexicography* 32/1: 92–114.

- Leaney, C. 2007. *Dictionary activities*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Márkus Katalin – Szöllősy Éva 2006. Angolul tanuló középiskolásaink szótárhasználati szokásairól. In: Magay Tamás szerk. *Szótárak és használóik: Lexikográfiai füzetek 2*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 95–116.
- Markus, H. –Nurius P. 1986. Possible selves. *American Psychologist* 41/9: 954–969.
- P. Márkus Katalin 2018. Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 6/3: 123–134.
- P. Márkus Katalin 2023. *Teaching dictionary skills*. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- P. Márkus Katalin 2024. Szótárdidaktika a közoktatásban. *Modern Nyelvoktatás* 30/1–2: 92–106.
- P. Márkus Katalin – Fajt Balázs – Dringó-Horváth Ida 2023. Dictionary skills in teaching English and German as a Foreign Language in Hungary: A questionnaire study. *International Journal of Lexicography* 36/2: 173–194.
- Papi, M. 2010. The L2 motivational self system, L2 anxiety, and motivated behavior: A structural equation modeling approach. *System* 38/3: 467–479.
- Peters, P. – Fernández, T. 2013. The lexical needs of ESP students in a professional field. *English for Specific Purposes* 32/4: 236–247.
- Stamenkovska, T. – Kálmán Csaba – Győri Gordon János 2022. The motivational disposition of international students learning foreign languages in Hungary: Testing the L2 motivation self system in the Hungarian context. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation* 5/2: 101–110.
- Yousefi, M. – Mahmoodi, M. H. 2022. The L2 motivational self-system: A meta-analysis approach. *International Journal of Applied Linguistics* 32/2: 274–294.
- Zajacz Zita 2021. A magyar mint idegen nyelv oktatásáról a digitális térben – Pillanatfelvétel In: Bándli Judit – Pap Andrea – Zajacz Zita szerk. *MID-Körkép: Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók*. ELTE, Budapest. 151–183.

Szótárak

- Agócs Károly szerk. 2022. *Spanyol-magyar, magyar-spanyol tanulószótár*. Maxim Könyvkiadó, Szeged.
- Eőry Vilma főszerk. 2007. *Értelmező szótár + Értelmezések, példamondatok, szinonimák, ellentétek, szólások, közmondások, nyelvhasználati tanácsok és fogalomköri csoportok*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Gyurácz Annamária – Kugler Katalin – Zakonova Dina szerk. 2022. *Orosz-magyar, magyar-orosz tanulószótár*. Maxim Könyvkiadó, Szeged.
- Iker Bertalan – Hessky Regina szerk. 2022. *Német-magyar, magyar-német tanulószótár*. Maxim Könyvkiadó, Szeged.
- Mozsárné Magay Eszter – P. Márkus Katalin szerk. 2022. *Angol-magyar, magyar-angol tanulószótár*. Maxim Könyvkiadó, Szeged.

Kovács Renáta¹

A METAFORIKUS TUDATOSSÁG ÉS KREATIVITÁS FEJLESZTÉSE MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI ÓRÁN. PÉLDÁK ÉS MÓDSZERTANI JAVASLATOK.

Abstract

The aim of this paper is to review the issues and difficulties of linguistic metaphors and metaphoric expressions in foreign language teaching and to present some possible methodological examples to address these problems. In order to ensure that language learners achieve an appropriate level of metaphoric competence, i. e. capacity of interpreting target language metaphors and create corresponding ones to the target language's metaphoric system, linguistic metaphors and metaphorical phraseologies should be explicitly integrated into foreign language teaching. Mastering the metaphoric expressions of the target language is important as they can bear several functions in discourse. There are many ways to enhance acquisition of metaphoric expressions, this paper presents a selection of them.

Keywords: *conceptual metaphor, metaphoric expression, metaphoric competence, authentic texts in second language learning, literature in second language learning*

Kulcsszavak: *fogalmi metafora, metaforikus kifejezés, metaforikus kompetencia, eredeti szövegek idegen nyelv órán, irodalmi szövegek idegen nyelv órán*

1. Bevezetés

Jelen dolgozat célja a nyelvi metaforák és metaforikus kifejezések, vagyis metaforikus frazeológiák idegennyelv-tanítás során felmerülő kérdéseinek és nehézségeinek áttekintése, és néhány lehetséges módszertani példa bemutatása e problémák kezelésére.

George Lakoff és Mark Johnson *Hétköznapi metaforáink* (*Metaphors we live by*, 1980) című alapművének megjelenése óta a kognitív nyelvészet számára nem kérdés, hogy a metafora nem csupán stilisztikai eszköz a poétikai szövegekben, hanem

¹ Kovács Renáta PhD, magyar mint idegen nyelv tanár és kutató, korábban a Madridi Complutense Egyetem magyar nyelvi lektora; kovacsrena@gmail.com

inherens módon az emberi kommunikáció minden szintjét átható jelenség akkor is, ha ennek a beszélő nem is mindig van tudatában (Lakoff–Johnson 1980). Az idegennyelv-tanítás az egyik olyan terület, ahol a nyelvi metaforák és a metaforikus frazeológiai tanításának explicit módon elő kell kerülnie, ezzel biztosítva a nyelvtanuló számára a megfelelő szintű metaforikus kompetencia elérését. A metaforikus kompetencia segíti hozzá ugyanis a nyelvtanulót a célnyelv metaforikus frazémáinak detektálásához, értelmezéséhez, szükség esetén az arra való válasz adásához, valamint a metaforák produkciójához és egyéni, kreatív, de az anyanyelvi beszélők számára még érthető metaforák létrehozásához (Danesi 1986; Danesi–Grieve 2010; Low 1988; Boers 2004).

Az adott célnyelv metaforikus elemeinek bemutatása a nyelv más elemeinek, funkcióinak tanítása mellett sokszor háttérbe szorul, megfosztva ezzel a tanulókat a lexika egy más szegmensébe való bepillantás lehetőségétől, nem beszélve a metaforikus kifejezések mögött meghúzódó kulturális háttértudásról. A metaforikus lexika és frazémák megfelelő módszertannal és megközelítéssel taníthatók, idegennyelv-órán elsajátíthatók (Irujo 1986; Danesi–Grieve 2010: 5–6).

Jelen dolgozat elsősorban a metaforikus szócsoporthexémák és nyelvi metaforák tanításának módszertanára koncentrálna.

2. A metaforikus kifejezés. Kísérlet a metaforikus kifejezés definiálására

Jelen tanulmányban a nyelvi metaforák és a metaforikus kifejezések alatt olyan figuratív értelmű lexikai, vagy frazeológiai elemeket értünk, amelyek érzékelt hasonlóságon alapulva közvetítenek információt a valóságra vonatkozólag. A metaforák bizonyos esetekben konvencionizálódnak, tehát az anyanyelvi beszélő számára elvesztik metaforikus értelmüket. Ez áll fenn a *kiderül* ige esetében, amelynek eredeti – nem metaforikus – alapjelentése (az időjáráshoz kapcsolódó 'Ég, idő a felhők, a köd eloszlásával kitisztul, rendsz. napossá lesz.' ÉKsz.²) metaforikus használathoz szolgált alapul: 'Ismeretlen v. homályos, eltitkolt dolog ismertté lesz, napfényre kerül, tisztázódik, kitudódik' ÉKsz.²). Más metaforikus kifejezések megőrzik figuratív jellegüket az anyanyelvi beszélők számára olyankor is, ha az anyanyelvi beszélő nem tud feltétlenül magyarázatot adni a metaforikus eredetre: gondoljunk csak az olyan szócsoporthexémákra, mint a *valami gombamódra szaporodik*, vagy *valaki magas lóról beszél valakivel*.²

Ugyanakkor a beszélők sokszor élnek kreatív, egyéni, csak egy-egy beszédhelyzet erejéig létező metaforákkal érzéseik, reakcióik, gondolataik, lelkiállapotuk leírására. Ha valaki a csapodár partnerét egy *hullámként* írja le, amely *jön és aztán megy*, akkor a magyar nyelvben nem létező, de a beszédpartnerek számára értelmezhető kreatív metaforát használt.

² Hasonló a helyzet a közmondásokkal (pl *Addig jár a korszó a kútra, amíg el nem török.*) vagy a mondatlexémákkal is (*Itt van a kutya elásva!*), azonban ezek a frazeológiai elemek nem képezik tárgyát ennek a dolgozatnak.

Egy-egy metafora a leírandó helyzettől függően komplexebb, árnyaltabb asszociációkat is tartalmazhat, a szövegben többmondatos, sőt akár bekezdésnyi részt is kitevé. A következő idézet szerzője A POLITIKA SPORT fogalmi metaforát kibontva magyarázza el a 2022-es szeptemberi svéd választási eredményeket: *Előretörtek a szociáldemokraták, de elvesztették a hatalmat. Visszaestek a konzervatívok, ráadásul a leadott szavazatok számát tekintve már nem ezüst-, hanem csak bronzérmesek, mégis ők alakíthatnak kormányt* (Garam 2022).

A klasszikus nyelvészet idiómáfelfogásához képest – amely a metaforikus kifejezéseket két-három szóból álló, nem megjósolható jelentésű, önkényesen létrejött kollokációnak tartotta – a kognitív nyelvészet új fordulatot hozott. Az új megközelítés szerint az idiomatikus, metaforikus kifejezések az ember fogalmi rendszerének részét képezik, jelentésük pedig az ember világról kialakított tapasztalatai alapján motivált (Kövecses 2005: 203). Az új megközelítés a metaforikus kifejezések tanítására is hatással volt: a vak memorizálást mint kizárólagos metodológiai javaslatot felcserélte egy sokkal kommunikatívabb, játékosabb, a kifejezések tapasztalati hátterére, a kontrasztivitás jegyében pedig kulturális és nyelvi egyezésekre és különbségekre, mögöttes fogalmi metaforákra vagy tematikára koncentráló, és így az elsajátítást megkönnyítő módszertan (Andreou–Galantomos 2008: 70.; García Moreno 2011; Kövecses–Szabó 1996; Lukács 2022).

2.1. A metaforák diskurzusban betöltött funkciói

A metaforák nyelvórai feldolgozásának szükségességét több tényező is megköveteli. Amellett, hogy a metaforák, a szövegeket lexikai és szintaktikai szinten változatosabbá, gazdagabbá teszik, több diskurzus-szervező funkciót is betöltenek.

A metaforák segítik a beszélőt abban, hogy

- (1) reflektálni tudjon olyan absztrakt fogalmakra, mint az érzelmek, a tudat, a színek tónusa, barátság, halál stb;
- (2) pontosabban tudjon elmesélni vagy strukturálni adott eseményeket;
- (3) képes legyen gondolatok kiterjesztésére, párhuzamok vonására, ami elvont jelenségek értelmezését teszi lehetővé;
- (4) a diskurzus bizonyos elemeit negatív vagy pozitív módon fokozni, dramatiszálni tudja;
- (5) el tudja kerülni az egyértelmű megnyilatkozásokat vagy a nem kívánatos ígéretek megtételét és az elköteleződést;
- (6) megkönnyítse a magasabb érzelmi töltésű témákról való beszédet;
- (7) a metafora lehetővé teszi egy téma összefoglalását, a témától való eltávolodást és a témaváltást;
- (8) egy nem ismerős téma közelebb hozását a hallgatóhoz, illetve szokatlan, nem ismerős témák ismertebbekhez való kapcsolását;
- (9) a grammatikai funkciója révén lehetséges, hogy egy eseményről tárgyként essen szó (Low 1988, 2020; idézi Kovács 2022: 332–333).

A metaforák tehát elkerülhetetlenek minden olyan diskurzusban, amely túlmutat az egyszerű, hétköznapi interakción, mint például éttermi rendelés vagy információ kérése egy idegenforgalmi irodában. Tehát a nyelvtanulónak abban a pillanatban, amikor érzelmekről, élményekről, benyomásokról minél pontosabban szeretne beszámolni, metaforákhoz kell folyamodnia (Valeva 1996: 23).

Fontosságuk ellenére a metaforikus kifejezések tankönyvi szövegekben csak viszonylag későn, általában B2 szint körül kerülnek elő, sokszor azonban akkor is tudatosítás, célzott gyakorlás nélkül. A C1 szint az, amelytől kezdve az explicit bemutatás és magyarázat megjelenik a tananyagokban, holott a nyelvtanulók valószínűleg már korábban készen állnak elvont jelentésű kifejezések elsajátítására (Piñeros Valbuena–Rubiano Jimenez 2018). A magyar mint idegen nyelv tankönyvek közül csak egy példát vizsgálva meg: a MagyarOK tankönyvsorozat B1+, vagyis harmadik kötete (Szita–Pelcz 2013: 130–131). az első, ahol metaforikus kifejezések (*bőrig ázik valaki, az orra előtt megy el valakinek valami* stb.) szerepelnek, és azok átvitt értelmű jelentésére a nyelvtanulók figyelmét fel is hívják néhány gyakorlaton keresztül (Szita–Pelcz 2013: 130–131).

3. A metaforikus kompetencia fejlesztésének lehetőségei

A Bevezetésben már említésre került, hogy a metafora kognitív megközelítése változást hozott a metafora tanításának metodológiai keretébe is. A kifejezések automatizált, reflexió nélküli memorizálását a kifejezések taníthatóságának szem előtt tartása váltotta fel. A metaforikus kifejezések tanításának végső célja azonban a metaforikus kompetencia kialakítása a nyelvtanulóban. A szakirodalomban metaforikus (vagy fogalmi) kompetencia terminus először 1986-ban kerül lejegyzésre azon megfigyelés mentén, hogy a még a célnyelvet magas szinten beszélő nyelvtanulók sem kezelték magabiztosan a célnyelv fogalmi rendszerét és a figuratív értelmű kifejezéseket (Danesi 1986). Az új kompetencia bevezetése mérőeszközt biztosít ahhoz, hogy a a célnyelv fogalmi rendszeréről kialakított ismeretének nyelvtanulói szintje leírható legyen.

A metaforikus kompetencia szükséges ahhoz, hogy a nyelvtanuló a célnyelv gondolkodási struktúráit figyelembe véve, célnyelvnek kulturálisan, pragmatikailag, fogalmilag megfelelő módon kommunikáljon (Danesi–Grieve 2010). A metaforikus kompetencia ahhoz is elengedhetetlen, hogy a nyelvtanuló az őt körülvevő világ jelenségeire a célnyelvnek megfelelő módon (és ne a forrásnyelv fogalmi rendszerére támaszkodva) tudjon reflektálni (Low 1988: 129).

A metaforikus kompetencia azonban nemcsak a nyelvi produkcióban, hanem a célnyelv befogadásában is szerepet játszik. Low szerint (1988: 130) a metaforikus kompetens nyelvtanuló képes felismerni és értelmezni a célnyelv metaforáit, és ismeri a célnyelv kulturális, fogalmi preferenciáit, vagyis azt, hogy a célnyelv beszélői milyen forrás- és céltartományokat használnak fel egy-egy metafora létrehozásakor. Például: a nyelvtanulónak tudatában kell lennie annak, hogy a magyar kultúra valószínűleg nem fog krikettűtön vagy trópusi növényeken alapuló metaforákat létrehozni. A nyelvtanuló a célnyelvet illető metaforikus ismeretei alapján azt is el tudja dönteni,

hogy egy-egy metafora milyen mértékben feltételez újszerű kiterjesztést (Low 1988: 129–124.) Látható, hogy ezek a kritériumok nehéz feladat elé állítják a célnyelvet elsajátítani vágyó nyelvtanulót. Boers szerint (2000) egy adott célnyelv forrás- és céltartományainak megjósolása nem lehetséges, ami azt jelenti, hogy célnyelvinek pontosan megfelelő metaforák képzésének követelménye teljesíthetetlen. Ennek alapján a metaforikus kompetencia ezen kritériuma úgy módosul, hogy a nyelvtanuló már akkor is metaforikusan kompetensnek tekinthető, ha képes a célnyelv metaforáit tematikus csoportokba rendezni, tehát elegendő, ha felismeri a célnyelv tipikus forrás- és céltartományait (Boers 2000: 566).

A metaforikus kompetencia azonban nem korlátozódhat pusztán a lexikai szinten nyújtott teljesítményre, ugyanis a metaforikusság a nyelv minden szintjét áthatja, így például a morfológiát is (Szili 2021). Metaforikusan kompetensnek tehát akkor tekinthető a nyelvtanuló, ha célnyelv minden szintjén helyesen kezeli a fogalmi, metaforikus struktúrákat (Kecskés 2000).

A metaforikus kompetencia helyének meghatározása a többi nyelvi kompetencia között nem egyszerű feladat. A nehézség elsősorban abból adódik, hogy nem dönthető el teljes egyértelműséggel, hogy a nyelvtudás modelljében³ hova is lehetne beilleszthető: a nyelvi kompetenciák vagy a szociolingvisztikai készségek közé, esetleg a kulturális kompetencia alá? Littlemore és Low (2006) ad egy lehetséges választ a kérdésre: a metaforikus kompetencia a nyelvi kompetencia minden szintjén jelen van és azok mindegyikét áthatja. Ez azt jelenti tehát, hogy a metaforikus kompetencia csak más kompetenciákkal összhangban és kölcsönhatásban értelmezhető.

4. A (majdnem) határtalan metaforikus kreativitás

Minden egyes kultúra metaforikusan kreatívnek tekinthető, ha a történelmi, társadalmi, földrajzi kontextusából kifolyólag más kultúrákhoz képest eltérő metaforikus kifejezésekkel konceptualizálja a világ különböző jelenségeit (vö. Kövecses–Benczes 2010: 113–114; Kövecses 2010).

Az egyéni (és költői) metaforikus kreativitás alapja a lokális kontextus, amelynek alkotóelemei a közvetlen fizikai és társadalmi keret, a közvetlen nyelvi és kulturális kontextus, valamint a diskurzus fő elemeiről való ismeretek. Az egyedi, kreatív, sokszor a nyelvben nem meghonosodó metaforák különösen jellemzik a politikai beszédek nyelvezetét és az újságírói nyelvet (Kövecses–Benczes 2010: 107–110). Ezek a metaforák általában pillanatnyi, az adott időpontban aktuális jelenségeket konceptualizálnak, tehát értelmezésük nagyban függ a befogadó társadalmi-kommunikációs kontextussal kapcsolatos ismereteitől.

A metaforikus kreativitás alapjait (is) a céltartományaik fogalmait nem strukturáló, hanem azokat inkább csak keretbe helyező ontológiai metaforák teremtik meg. Általuk

³ Bárdos 2007

absztraktabb fogalmaink hozzáférhetőbbé és szerkezeti metaforák segítségével leírhatóvá válnak. A mindennapi kommunikációban is jól ismert megszemélyesítés jelensége is az ontológiai metaforákhoz kötődik (Kövecses 2005: 50–51).

Az egyén kreatív metaforáinak forrása lehet a személyes élettörténet, nagyobb érzelmi válság, a külvilágból érkező erős behatás (Kövecses–Benczes 2010: 111). Az egyéni kreatív metaforák esetében is fontos azonban, hogy a beszélő egyéni kontextusa ismert legyen a hallgató számára, anélkül az értelmezés nem lehetséges.

Jó példa az egyéni metaforára a következő szöveg, amelyben egy túlsúllyal küzdő és állandóan lefogni vágyó lány arról beszél, hogy a tetoválásokon keresztül hogyan talált rá a saját testképére:

„Így kezdtem el tetováltatni. Így adtam engedélyt magamnak arra, hogy kidíszítsem ezt a testet. A testet, amit – mint valami átmeneti albérletet –, sosem merem belakni. Aminek a falait sosem merem a magam kedvére átfesteni, ahol nem merem otthon érezni magam, amiben csak mint helytartó életem, éveket várva a nagy felújításra, ami után érdemes leszek majd hazát építeni benne.”⁴

A metaforában a beszélő a saját testét albérletként értelmezi. A magyar kultúrában az albérlet mindig az igazi otthon ellenpontjaként értelmeződik, ideiglenességet és idegenséget jelent, olyan dolgot, amit soha nem érez magáénak. A beszélő saját maga elfogadásának vágyát az otthon fogalom házára való kitágításával fejezi ki. Ebben a kreatív metaforában a testhez mint céltartományhoz új forrástartományi elemeket (albérlet és haza) rendelt a beszélő, ami a test konceptualizációjában új megközelítést jelent. Ezt nevezi Kövecses forrástartományon kívüli kreativitásnak (Kövecses 2010: 724).

5. A metaforikus kifejezések tanításának nehézségei

A metaforikus kompetencia kialakítása felé tett első lépés annak tudatosítása a nyelvtanulóban, hogy a célnyelvben – éppúgy mint minden más nyelvben – a metaforikus kifejezések gyakran használatosak és funkciókkal rendelkeznek. Amikor ez megtörtént, akkor lehet a metaforikus kifejezések tanítását elkezdeni. A tanítási folyamat végére optimális esetben a nyelvtanulók megtanulják, hogy a célnyelv milyen eszközök segítségével fejezi ki az absztrakt jelenségeket.

A tudatosítás szakaszában a metaforikus kifejezések hat meghatározó tényezőjét kell mindenképpen világossá tenni a nyelvtanulók számára:

- (1) A metaforikus kifejezések nem önkényesen létrejött (létrejövő) nyelvi elemek, hanem jelentésük motivált, vagyis a figuratív jelentés legalább etimológiáját tekintve kapcsolódik a szó szerinti jelentéshez.
- (2) A metaforikus kifejezések jelentése nem jósolható meg teljességében elemek összességének jelentése alapján.

⁴ <https://wmn.hu/wmn-life/58705-polner-laura-a-tetovolasaim-szamomra-azt-jelentik-hogy-egyenkent-foltokban-foglalom-vissza-ezt-a-testet-azt-jelentik-szeretem-annyira-hogy-fel-merjem>

- (3) A metaforikus kifejezések csak részben vagy egyáltalán nem bonthatók le összetevőire.
- (4) A metaforikus kifejezések mindig több szóból álló lexikai egységek (García Moreno 2011).
- (5) A metaforikus kifejezések mindegyike kétrétű jelentéssel bír. A felszíni jelentés a kifejezés általános, céltartomány által befolyásolt jelentése. Ez alatt rejtőzik konkrétabb jelentésű konnotációja, amelyet az adott kifejezésre jellemző ontológiai kapcsolatok hoznak létre. A *valaki tüzet hány* kifejezés általános jelentése A DÜH TÜZ fogalmi metaforán alapul, a konnotációja pedig a *hány* ige erős, intenzív jelentéséből származik (Kövecses–Szabó 1996: 331–337).
- (6) A metaforikus kifejezések teljes vagy részleges morfoszintaktikai és lexikális-zsemantikai rögzültséget mutatnak. Ennek következtében szerkezetük megváltoztatása jelentéscsorbuláshoz vezethet (Forgács 2012: 30–34).
- (7) Mindezen tulajdonságaik alapján a metaforikus kifejezések nyelvi viselkedése nagy mértékben eltér a szabad szószervezetektől.

Ezen elméleti alapok – a nyelvtanulók szintjére adaptált – letételének célja, hogy a nyelvtanulók olyan eszközt kapjanak a kezükbe, amely hozzásegíti őket a metaforikus kifejezések felismerésére mindenfajta szöveggörnyezetben.

Az elméleti alapok bemutatása után a metaforikus kifejezések tanítása két szakaszra bontható fel: az első a megértés, vagyis a befogadás folyamata, amit később a produkció, tehát a használat követ. Már a befogadás során rá kell irányítani a nyelvtanuló figyelmét a metaforikus kifejezés használatát meghatározó három legfontosabb tényezőre: a kifejezés előfordulását meghatározó nyelvi, a fogalmi és a pragmatikai kontextusra (Irujo 1986).

A nyelvtanulók dolgát megkönnyítendő érdemes szem előtt tartani néhány olyan tényezőt, amely megkönnyítheti a kifejezés elsajátítását, legalábbis a jelentésének memorizálását. A frazeológiai ekvivalencia, a motiváltság, illetve kifejezés forrás- vagy céltartományának megvilágítása egyaránt az elsajátítás szolgálatába állhat.

6. Az ekvivalencia fogalma

A frazeológiai ekvivalencia azt jelenti, hogy az adott célnyelvi kifejezés lexikailag, szemantikailag és morfoszintaktikailag teljesen megfelel a forrásnyelvinek (Forgács 2012).⁵ Klaudy Kinga fordításra vonatkozó egyenértékűség-elmélete (1989) mentén a frazeológiai elemek ekvivalenciafogalma tovább bővíthető a referenciális, kontextuális és funkcionális referenciával. A referenciális ekvivalencia így újraértelmezve azt jelenti, hogy a frazeológiai elem cél- és forrásnyelvi szövegben a valóságnak ugyanarra a szepterére vonatkozik. A frazeológiai elem kontextuális egyenértékűsége azt jelenti, hogy

⁵ Erre példa a német *ein gutes Licht auf jemanden/etwas werfen*, amelynek magyar megfelelője a *jó fényt vet valakire/valamire*. Az ilyen kifejezések könnyen emészthetőnek és elsajátíthatóknak bizonyulnak a nyelvtanulók számára, a témában végzett kutatások is erre utalnak (Irujo 1993: 217).

cél- és forrásnyelvi szöveg mondataiban azonos helyet foglalnak el. A funkcionális ekvivalencia pedig azt jelenti, hogy a frazeológiai elemek a forrás- és célnyelv olvasóiban a szövegben ugyanazt a hatást váltják ki. Az ekvivalencia jellegében egy kontinuum, amelynek egyik végén a teljes egyenértékűség és megegyezés, a másikon pedig a megfelelés teljes hiánya áll.⁶

7. A kifejezések motiváltsága

Munske szerint (1993, idézi Forgács 2018: 94) a frazeológiai elemek motiváltságuk alapján négy csoportra oszthatók fel: (1) morfológiai-szemantikai; (2) figuratív; (3) szituatív és (4) jelmező-motiváció. A morfológiai-szemantikai motiváció által létrejött kifejezések jelentése komponensei jelentésének összességéből kikövetkeztethető. A figuratív motivációjú egységek létrejöttében a morfológiai-szemantikai motiváción túl metaforikus és/vagy metonimikus motiváció is áll a háttérben. A szituatíván motivált egységek megértéséhez a frazémát kontextualizáló szituáció megértése is szükséges. A jelmező-motiváció a frazéma modifikációjában, vagyis szinonimáinak, antonimáinak és akcionális sorainak létrejöttében játszik szerepet.

A metaforikus kifejezés motiváltsága elősegíti annak elsajátítását (Kövecses 2000: 7–8). A motiváltság ugyanis egyfajta etimológiai magyarázatként is szolgálhat, ami pozitív hatással van a kifejezés hosszú távú memóriában való elraktározására.

8. A forrástartományok

A metaforikus tematika, illetve fogalmi metaforák köré történő szervezés egy másik megközelítést jelent a nyelvi metaforikus kifejezések tanításában. A szókincs elsajátítását és aktív használatát egyaránt segíti, ha a nyelvtanulók fogalmi metaforák köré szervezeten ismerkednek meg a metaforák jelentésével. A fogalmi metaforák köré való rendezés rendszert teremt az elsajátítandó szókincsben, és mint bármilyen jellegű szervezettség, ez már megkönnyíti az elsajátítást (Boers 2000: 557–563). A metaforák tanítása még eredményesebbé tehető, ha a fogalmi metaforák explicit bemutatásával párhuzamosan a kifejezések mentális képei is elemzésre kerülnek (Shaffer 2005).

⁶ Az ún. frazeológiai hamis barátokkal, vagyis az olyan kifejezésekkel, amelyek látszólag megegyeznek a cél- és a forrásnyelvben különösen óvatosan kell bánni, mert a nem megfelelő célnyelvi használat kellemetlen helyzetbe hozhatja a nyelvtanulót. A spanyol *dar a alguien un tirón de orejas* szó szerint azt jelenti, hogy 'adni valakinek egy fülhúzást', ami korántsem esik egybe a magyar kedveskedő (?) születésnap fülhúzógatással, hanem 'leszidni valakit' jelentéssel bír.

9. A kifejezések valenciája

A többtagú metaforikus kifejezések esetében szükséges megkülönböztetni azok külső (konstrukcióextern) és belső (konstrukcióintern) valenciáját.

A belső valencia a frazeológiai egység szerkezetét tekintve azt jelenti, hogy a frazeológiai egység feje meghatározza a kifejezés kötelező belső vonzatait (Forgács 2012: 185). A *kiteszi valakinek a szűrét* kifejezés esetében például a *kitesz* ige *Mit?* kérdésre válaszoló automatikus vonzata a kifejezés belső szerkezetében jelenik meg a *szűrét* komponensben. A belső valencia elsajátítása nem feltétlenül okoz gondot a kifejezés megtanulásában, hiszen az a kifejezés állandó elemét alkotja, tehát a frazeológiai elem szerves részét képezi. Arra mindenképpen tanácsos felhívni a nyelvtanuló figyelmét, hogy a belső valencia megváltoztathatatlan, a hibás elsajátítás és használat értelemcsorbulást, rossz használatot eredményez.⁷

A kifejezés külső valenciája a metaforikus kifejezéshez kötődő külső vonzatokat határozza meg. Ezek nélkül a kifejezés mondatba foglalva nem teljes. A frazeológiai egység külső valenciájának megfigyelése és elsajátítása elengedhetetlen, mert annak egy vagy több komponense is módosulhat morfológiailag a mondatba beépülve. Az *összeakasztja a bajszát valakivel* kifejezés esetében a *-val/-vel* rag szükséges ahhoz, hogy a szerkezet morfoszintaktikailag helyes legyen, illetve a kifejezésben található possessivus is változhat (pl. *összeakasztották a bajszukat a család többi tagjával*.)

10. Metaforikus kifejezések a nyelvórán – ötletek és lehetőségek

A tanulmánynak ezen fejezetében a teljességre törekvés nélkül mutatok be néhányat a metaforikus kifejezések tanítására készített saját anyagok közül, az elsajátítás egyes lépéseire helyezve a hangsúlyt. A kifejtett elméleti megközelítés és háttér szükséges volt ahhoz, hogy a nyelvtanulóknak a metaforikus kifejezések mibenléte már ne okozzon gondot, hanem csak feladatlapokon megjelenő metaforikus kifejezések elsajátításába kelljen kognitív energiát fektetniük.

A metaforikus kifejezések tanításakor az elsődleges feladat a nyelvtanulók ráhangolása a metaforikus kifejezések felismerésére. Az eredeti szövegeken alapuló inputra épülnek az olyan típusú feladatok, amelyek során a nyelvtanulóknak különböző írott és audiovizuális (pl. reklámok, újságcímek, filmrészletek stb.) szövegekben kell megtalálniuk a metaforikus kifejezéseket. A metaforikus jelentés felismerése egyrészt fontos lépése a metaforák elsajátításának, másrészt pedig az eredeti szövegek pontosan megmutatják az adott metafora lehetséges kontextusait, konnotációját. Emellett alkalmat adnak a jelentés és használat megvitatására.

⁷ Az *kiteszi valakinek a szűrét* kifejezés esetében az **kiteszi valakinek a szűrére* értelmezhetetlen egy célnyelvi beszélő számára.

Az 1-es számú melléklet egy ilyen típusú feladatsort mutat be. Ahogy azt már is említettem, fontos felhívni a nyelvtanulók figyelmét arra, hogy egy metaforikus kifejezés szó szerint is értelmezhető.

A 2-es számú feladatlap Tóth Krisztina *Pogi néni* című novellájának feldolgozásához készült. A nyelvtanulóknak – a novella teljes szövegének ismeretében – az a feladata, hogy a mondatban kiemelt kifejezés szó szerinti vagy átvitt értelmű jelentéséről döntenek. A kiemelt kifejezések szó szerinti jelentése még humor forrása is lehet, ami arra is ráirányítja a nyelvtanulók figyelmét, hogy milyen kellemetlen helyzetbe kerülhetnek metaforák szó szerinti értelmezésével.

A metaforikus jelentés felismerése után a következő lépés a kifejezések elsajátításának megkönnyítése a nyelvtanuló számára, a kifejezés morfoszintaktikai, pragmatikai és kontextuális aspektusainak bemutatása gyakoroltatása. Minderre alkalmasak a szókincs tanítására már bevált módszerek, mint például a kifejezés megfigyelése kontextusban, a jelentés összekötése a kifejezéssel, szó szerinti jelentés metaforikussal való helyettesítése vagy a kifejezés behelyettesítése mondatba. A kifejezések hosszú távú memóriába való elraktározásához jól kihasználható azok szó szerinti jelentésének erős képisége (pl. *csütörtököt mond, valakinek két bal lába van* stb.). Ezek lerajzolása, a kifejezés jelentésének gesztusokkal való elmutogatása, a rajz és a gesztikuláció párosítása segíti a kifejezés mentális képként való rögzülését.

A metafora elsajátítása nemcsak a jelentés és morfoszintaktikai viselkedés megtanulását, hanem a pontos konnotáció megértését is magában foglalja. Ezt próbálja gyakoroltatni a 3-as számú mellékletben bemutatott feladatlap, amely Schein Gábor *Annácska születésnapja* című tárcanovellájához készült. Az első feladatban a nyelvtanulónak kell kikövetkeztetnie a jelentést a metaforikus kifejezés alkotóelemeinek jelentése alapján, a másodikban pedig a megadott jelentést kell társítania a kifejezéshez. Ezt követően a harmadik feladatban a nyelvtanulóknak meg kell keresniük a szövegrészletben azokat a helyzeteket, amelyeknek leírására alkalmazhatók a kifejezések.

A 4-es számú melléklet egy a metaforákra készített hibakereséses és -javításos feladatlap. Ebben a tanulók feladata a metaforikus kifejezések nyelvtani, lexikai vagy fogalmi hibáinak (vagyis a nem megfelelő kontextusban való használatnak) detektálása, a hiba kijavítása és a mondat megfelelő formában való újrainírása. (A feladatlap mondatai természetesen csak olyan kifejezéseket tartalmaznak, amelyekkel a nyelvtanulók korábban órai keretek között explicit módon foglalkoztak.) A hibakeresés és -javítás feladattípusok egyszerre több funkciót is betöltenek: egyrészt gyakoroltatják a kiválasztott nyelvi jelenséget, másrészt visszajelzést adnak a tanuló számára az elsajátított – vagy annak hitt – nyelvi jelenséggel kapcsolatban; harmadrészt pedig lehetőséget adnak a nyelvtanulónak, hogy nyelvelsajátítása folyamatára reflektáljon.

Az 5-ös, 6-os és a 7-es számú melléklet különböznek abból a szempontból, hogy nem egy feladattípust, hanem egy-egy tematika köré rendezett metaforikus kifejezések tanításának egy lehetséges módját mutatják be. Az 5-ös számú melléklet a testrészneveket tartalmazó metaforikus kifejezések tanítására fókuszál a KER szerinti A2 szintre tervezve. Ez utóbbi tény teszi a feladatlapot érdekessé, ugyanis ezen a nyelvi szinten metaforikus kifejezések szinte soha nem kerülnek elő. A feladatlap olyan csoport

számára készült, amely már ismeri a birtoklás kifejezését, illetve a testrészeket. E két téma egymással jól kombinálható, és metaforikus kifejezések bevezetésére jól kiaknázható. A feladatlap segítségével a nyelvtanulók saját fantáziájukra, kreativitásukra és anyanyelvükre támaszkodva különböző feladatok (a hagyományosnak tekinthető rajzolás, jelentéssel való összekötés, behelyettesítés) végrehajtásán keresztül lesznek képesek kreatívabb, színesebb leírását adni egy személynek. A feladatlap a nyelvtanulók számára sikerélményt is jelenthet saját nyelvi előrehaladásuk szempontjából, ugyanis azt az érzést keltheti bennük, hogy már viszonylag alacsony szinten meg tudnak birkózni egy általában véve nehéznek tartott témával. A testrészeket tartalmazó kifejezések tanítása mindenképpen fontos, ugyanis szócsoporthexémák között nagy arányban találunk rá példákat minden nyelvben. Ennek hátterében a kognitív nyelvészet magyarázata szerint a testesültség áll, amely szerint elvont fogalmak konceptualizálására a test (és a közvetlen fizikai tapasztalatok) sokszor szolgál forrástartományként (Lakoff–Johnson 1980; Kövecses 2010: 231; Tolcsvai Nagy 2013: 386; Ibarretxe–Antuñano 2012: 97–122; Tyler 2012: 22).

Szintén a testesültség nyelvi jelenségén alapul a 6-os számú melléklet, amely olyan szó szerint és metaforikus értelmű lexikát (tehát nem csoportlexémákat) mutat be, amelyek szó szerinti jelentésük alapján az időjárási elemekhez, vagyis a közvetlen fizikai tapasztalathoz kapcsolódnak; átvitt értelemben pedig absztrakt jelenségeket írnak le.⁸ A feladatlap az időjárás leírására szolgáló melléknevek szó szerinti jelentésének bevezetésétől halad a metaforikus jelentések bemutatása, gyakoroltatása, és aktív használata felé.

A tanulmányban korábban már említettem, hogy kifejezések metaforikus tematika köré rendezése elősegíti az elsajátításukat és elraktározásukat a hosszú távú memóriában. Az egyik ilyen lehetséges metaforikus tematika AZ ÉLET JÁTÉK, amely univerzálisnak, legalábbis a kultúrák nagy részében megtalálhatónak tekinthető. A 7-es számú mellékletben található feladatlapon néhány fogalmi metafora bevezetésével kezdődik annak illusztrálására, hogy mit is jelent ez a fogalom. A következő két feladat arra kéri a nyelvtanulókat, hogy beszélgessenek el az élet és a játék közös jellemzőiről és párhuzamairól. A 4. és 5. feladat a kifejezések jelentésének elképzelésére és meghatározására koncentrál. A 6. feladat arra kéri a nyelvtanulókat, hogy keressenek arra példákat az interneten, hogy a kifejezések milyen kontextusban szerepelnek, majd kutatásuk eredményét a csoport tagjainak is be kell mutatniuk. A 7. feladat a diákok anyanyelvükkel vagy más idegen nyelvekkel kapcsolatos tudására és kreativitására apellálva azt kéri, hogy próbáljanak meg hasonló kifejezéseket írni. A 8. és 9. feladat a kifejezések aktív használatát célozza meg: egyrészt a kifejezések valenciáját gyakoroltatja egy hagyományos, behelyettesítő drillen keresztül; másrészt pedig – zárófeladatként – egy, a kifejezéseket tartalmazó szöveg írását kéri. Ez a feladatlap B1 szinttől kezdve használható.

A 8-as számú feladatlap, amelynek alapja a Kemény István *Huszdik évünk* c. versében kibontott Hold-Föld-Naprendszer metafora/allegória, a B2+ vagy az annál

⁸ A feladatlap Gillian Lazar (2003) *Metaphors and Meanings: Activities to Practise Figurative Language* c. könyvében bemutatott anyag alapján készült.

magasabb szintű nyelvtanulók, illetve a származásnyelvi tanulók számára készült. Ez a szöveg kiváló példa a költői nyelv metaforáira és metaforikus kreativitására, és arra, hogy hogyan lehet új forrástartományi elemeket (Hold és Föld vonzása) bevonni egy elvont céltartomány (SZERELEM, VONZÓDÁS) leírására. A feladatlap nem utolsósorban alkalmas arra is, hogy megismerkedjenek egy kortárs magyar költő nevével és legalább egy szövegével.

11. Összefoglalás

A nyelvoktatás soha nem választható el a célnyelv kultúrájának tanításától. Ahhoz, hogy egy adott nyelvtanuló teljesen mértékben metaforikusan kompetensnek mondhasza magát, szükséges, hogy megértse a célnyelv fogalmi preferenciáit olyan szinten, hogy önmaga is a célnyelvben is elfogadható módon legyen képes metaforikusan kifejezni magát. Ez a metaforikus kompetencia szempontjából úgy értelmezhető, hogy a nyelvtanuló – megfigyelve a célnyelv társadalmi, történelmi stb. változásait – képes felismerni és értelmezni azok nyelvi megvalósulásait. Sőt, ennek mentén ő maga is tud az új körülményekből fakadó, a célnyelv fogalmi preferenciáinak megfelelő metaforikus kifejezéseket létrehozni. A metaforikus kifejezések tanítása az egyik módja annak, hogy közelebb vigyük a nyelvtanulót a magasabb metaforikus kompetencia és kulturális ismeretek elsajátításához.

Irodalom

- Andreou, Georgia – Galantomos, Ioannis 2008. Designing a conceptual syllabus for teaching metaphors and idioms in foreign language context. *Porta Linguarum* 9: 69–77.
- Bárdos Jenő 2007. Ekvivalenciák és kompetenciák a nyelvvizsgák világában. *Educatio* 2: 231–242.
- Boers, Frank 2000. Metaphor Awareness and Vocabulary Retention. *Applied Linguistics* 21/4: 553–571.
- Boers, Frank 2004. Expanding Learners' Vocabulary Through Metaphor Awareness: What Expansion, What Learners, What Vocabulary? In: M. Achard – S. Niemeier eds. *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Mouton de Gruyter, Berlin. 211–232.
- Danesi, Marcel. 1986. The Role of Metaphor in Second Language Pedagogy. *Rossegna Italiana di Linguistica Applicata* 18: 1–10.
- Danesi, Marcel – Grieve, Caitlin 2010. Conceptual Error Theory and the Teaching of Italian. *Italica* 87/1: 1–20..

- Forgács Tamás 2012. *Bevezetés a frazeológiába. A szólás- és közmondáskutatás alapjai*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Forgács Tamás 2018. *Történeti frazeológia*. Akadémiai doktori értekezés. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. http://real-d.mtak.hu/1167/7/dc_1566_18_doktori_mu.pdf, hozzáférés: 2022. március 19.
- García Moreno, Elena María 2011. The Role of Etymology in the Teaching of Idioms Related to Colours in an L2. *Porta Linguarum* 16: 19–32.
- Ibarretxe-Antuñano, Iraide – Valenzuela, Javier 2012. Lingüística cognitiva: origen, principios y tendencias. In: Ibarretxe-Antuñano, Iraide – Valenzuela, Javier eds. *Lingüística Cognitiva*. Anthropos, Barcelona. 97–122.
- Irujo, Suzanne 1986. A piece of cake: learning and teaching idioms. *ELT Journal* 40/3: 236–242.
- Irujo, Suzanne 1993. Steering Clear: Avoidance in the Production of idioms. *IRAL XXXI/3*: 205–219.
- Kecskés István 2000. Conceptual fluency and the use of situation-bound utterances in L2. *Links & Letters* 7: 145–161.
- Klaudy Kinga 1989. Az ekvivalencia fogalma a fordításelméletben. *MNyr.* 1: 84–93.
- Kovács Renáta 2022. Magyar mint idegen nyelvet tanuló japán egyetemisták írott szövegeinek elemzése a metaforikus kifejezések funkciói szempontjából. *Frontier of Foreign Language Education* 5: 331–341.
- Kövecses Zoltán – Szabó Péter 1996. Idioms: A View from Cognitive Semantics. *Applied Linguistics* 17/3: 326–355
- Kövecses Zoltán 2000. A cognitive linguistic view of learning idioms in an FLT context. *Applied Cognitive Linguistics II: Language Pedagogy*. 87–115. Linguistic Agency, Duisburg <https://www.researchgate.net/publication/302961981>
- Kövecses Zoltán 2005. *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Kövecses Zoltán 2010. Metaphor, creativity, and discourse. *DELTA* 26 (spec. ed.) <http://www.scielo.br/pdf/delta/v26nspe/v26nspe16.pdf>. hozzáférés: 2019. május 10.
- Kövecses Zoltán – Benczes Réka 2010. *Kognitív nyelvészet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Lakoff, George – Johnson, Mark 1980. *Metaphors we live by*. University of Chicago Press, Chicago
- Littlemore, Jennifer – Low, Graham. 2006. Metaphoric competence, second language learning and communicative language ability. *Applied Linguistics* 27/2: 268–294.
- Low, Graham D. 1988. On Teaching Metaphor. *Applied Linguistics* 9/2: 125–147.
- Low, Graham D. 2020. Taking Stock after Three Decades: „On Teaching Metaphor” Revisited. In: Piquer-Piriz, Ana María – Alejo-González, Rafael eds. *Metaphor in Foreign Language Instruction*. De Gruyter Mouton, Berlin / Boston. 27–56.
- Lukács Béla 2022. Teaching Idioms in the Cognitive Way. In: János István szerk., *Tradíció és innováció ötvözete a Nyíregyházi Egyetemen*. Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza. 257–275.
- Munske, Horst Haider 1993. Wie entstehen Phraseologismen? In: Mattheier, Klaus Jürgen et al. eds. *Vielfalt des Deutschen*. Lang, Frankfurt a/M. 481–516.

- Piñeros Valbuena, Edith Lorena – Rubiano Jiménez, Nathalie Fernanda 2018. *Un pequeño espacio en la inmensidad de la metáfora. Desarrollo de la competencia metafórica en la enseñanza de ELE en niveles intermedio-bajo*. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Comunicación y Lenguaje Bogotá, D. C.
- Shaffer, David E. 2005. Teaching Idioms. *The Internet TEFL Journal*. https://www.academia.edu/12164066/Teaching_Idioms, hozzáférés: 2020. január 31.
- Szili Katalin 2021. A metaforikus kompetencia fejlesztésének kérdéséhez (A helymetaforákban rejlő lehetőségek). *Hungarológiai Évkönyv* 22/1–2: 72–88.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris, Budapest.
- Tyler, Andrea 2012. *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. Routledge, New York.
- Valeva, Gloria 1996. On the Notion of Conceptual Fluency in a Second Language. In: Pavlenko, Aneta – Salaberry, Rafael eds. *Cornell Working Papers in Linguistics* 14. Cornell University, Field of Linguistics, Ithaca. 25–49.

Források

- ÉKsz² = Pusztai Ferenc szerk. 2003. Magyar értelmező kéziszótár. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Garam Katalin 2022. Helycsere fejfájásokkal. Új helyzet Svédországban. *Élet és irodalom* LXVI/38. <https://www.es.hu/cikk/2022-09-23/garam-katalin/helycsere-fejfajasokkal.html>
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2013. *MagyarOK B1+*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

Webes források

- <https://hvg.hu/360/hetilap360/2022/40/20224008vilag2>, hozzáférés: 2022. október 7.
- <https://hvg.hu/360/hetilap360/2022/41/20224105magyar3>, hozzáférés: 2022. október 18.
- <https://www.klubradio.hu/musorok/a-vilag-urai-4>
- <https://nlc.hu/lelek/20221016/dr-mate-gabor-normalis-vagy-interju/>, hozzáférés: 2022. október 16.
- <https://24.hu/kozelet/2022/10/15/orban-viktor-beszed-katona-szellem-haboru/>, hozzáférés: 2022. október 15.
- <https://m4sport.hu/forma-1/cikk/2020/05/13/marko-sajnalja-de-nem-tud-mentoo-vet-dobni-vettelnek/>, hozzáférés: 2022. október 15.
- <https://wmn.hu/wmn-life/58705-polner-laura-a-tetovalasaim-szamomra-azt-jelentik-hogy-egyenkent-foltokban-foglalom-vissza-ezt-a-testet-azt-jelentik-szeretem-annyira-hogy-fel-merjem->, hozzáférés: 2022. október 15.

A feladatlapokhoz felhasznált szövegek

Gillian Lazar 2003. *Metaphors and Meanings: Activities to Practise Figurative Language*.

Cambridge University Press, Cambridge.

Kemény István 2012. *A királynál*. Magvető, Budapest.

Schein Gábor 2009. Annácska születésnapja. *Élet és irodalom* LIII/36.

Tóth Krisztina 2017. *Párducpompa*. Magvető, Budapest

1. számú melléklet: Metaforák felfedezése

1. Keresd meg és húzd alá azokat a kifejezéseket a következő szövegrészekben, amelyek szerinted nem szó szerint értendők! (Egy-egy szövegben akár több metaforikus kifejezés is előfordulhat!) A táblázat üres oszlopába azt írd be, hogy szerinted miért használja a beszélő (a szerző) éppen ezeket a kifejezéseket! Milyen hatást kelt vele?

„(...) háborúpárti héjáknek bizonyítaniuk kell, hogy az újabb harcéri vereségek ellenére is ura a helyzetnek.” ¹	
„Ha ez egy háború lenne, akkor azt mondanám, hogy az elmúlt 22 évben egy csatát sem nyertünk. Mostanra már csak a stratégiai visszavonulás maradt” – jelzi a helyzet kilátástalanságát Koroknai Sándor, a balmazújvárosi Lengyel Menyhért Városi Könyvtár vezetője.” ²	
„A világ urai. Merre rángatják a világ szekerét a hatalmasok?” A Klubrádió a <i>Világ urai</i> című műsorának főcíme. ³	
„Felzabál minket ez a világ, amit teremtettünk. – Interjú dr. Máté Gáborral” ⁴	
„Mi magyarok akkor tudunk igazán jól teljesíteni, ha van leküzdendő akadály, ha az országban körbeviszik a véres kardot.” „Nem dughatjuk homokba fejünket, ha így megy tovább a szankciók megrendítik Európát. A kontinens gazdasága féltéken, az emberek megélhetése veszélyben van.” ⁵	
„ Marco sajnálja, de nem tud mentőövet dobni a Vettelnek ” „A német versenyző 2015-ben nagy lelkesedéssel érkezett a Red Bulltól a Ferrarinhoz, most viszont – hacsak nem történik váratlan az idei bajnokságban – jó eséllyel csalódottan fogja becsukni maga mögött Maranello kapuját.” ⁶	

¹ <https://hvg.hu/360/hetilap/360/2022/40/20224008vilag2>, hozzáférés: 2022. október 7.

² <https://hvg.hu/360/hetilap/360/2022/41/20224105magyar3>, hozzáférés: 2022. október 18.

³ <https://www.klubradio.hu/musorok/a-vilag-urai-4>

⁴ <https://nlc.hu/lelek/20221016/dr-mate-gabor-normalis-vagy-interju/>, hozzáférés: 2022. október 16.

⁵ <https://24.hu/kozelet/2022/10/15/orban-viktor-beszed-katona-szellem-haboru/>, hozzáférés: 2022. október 15.

⁶ <https://m4sport.hu/forma-1/cikk/2020/05/13/marko-sajnalja-de-nem-tud-mentoövet-dobni-vettelnek/>, hozzáférés: 2022. október 15.

2. számú melléklet: Kifejezések szó szerinti és metaforikus jelentése

Válaszd ki a lehetőségek közül, hogy mit jelentenek a vastag betűvel szedett kifejezések!

- 1) Pogi néni **belülről** ismert minden kulturális intézetet.
 - a) Pogi néni ismerte a kulturális intézetek minden szobáját és irodáját.
 - b) Pogi néni jól ismerte a kulturális intézeteket, mert mindegyikben járt már.
- 2) Pogi néni minden alkalommal **harcolt** azért, hogy tudjon ingyen pogácsát enni és bort inni.
 - a) Pogi néni pisztollyal fenyegetett mindenkit, ha nem adtak neki pogácsát.
 - b) Pogi néni mindent megtett egy kis ingyen borért és pogácsáért.
- 3) A színház és a mozi programja **ütközött**.
 - a) A színház és a mozi programja eltérő volt.
 - b) A színház és a mozi programja ugyanabban az időben volt.
- 4) **Szorosan** álltunk az asztal mellett.
 - a) Nagyon közel álltunk az asztalhoz.
 - b) Nagyon szűk nadrágban álltunk az asztal mellett.
- 5) Mindenképpen akart egy szelfit a híres íróval, ezért **lecövekelt** mellette.
 - a) A híres író mellé állt egy bottal a kezében.
 - b) A híres író mellé állt és el sem mozdult mellőle.
- 6) **Feszített tempóban** kellett dolgozni.
 - a) Sokat kellett dolgozni.
 - b) Megállás, pihenés nélkül kellett dolgozni.
- 7) Nagyon **idegen** a stílusomtól a narancssárga szín.
 - a) Soha nem hordanék narancssárga ruhát, mert nem tetszik az a szín.
 - b) Nekem nem áll jól a narancssárga szín.
- 8) Éva jobban kedvelte a **nyílt** harcmodort.
 - a) Éva nem szerette titkolni, hogy mit szeret vagy, hogy mit csinál.
 - b) Éva jobban szeret szabad levegőn karatézni, mint egy zárt teremben.
- 9) Az **orrom előtt vitték el** az utolsó doboz szaloncukrot.
 - a) Az eladó az orrom elé emelte a szaloncukrot, majd visszatette a polcra.
 - b) Pont akkor, amikor én akartam vásárolni, vitték el az utolsó doboz szaloncukrot.
- 10) Egy **büdös szót** sem mertünk szólni, amikor a tanár mérges lett.
 - a) Nagy csendben maradtunk, amikor a tanár mérges lett.
 - b) Rossz szag volt a teremben, ezért a tanár mérges lett.
- 11) **Elhűlve** nézte, ahogy Pogi néni beöntötte a pogácsát a táskájába.
 - a) Úgy érezte, nagyon hideg van, amikor látta, hogy Pogi néni beönti a pogácsát a táskájába.
 - b) Nagyon meg volt lepődve, amikor látta, hogy Pogi néni beöntötte a pogácsát a táskájába.

3. számú melléklet: Kifejezések kontextusban

1) Mit jelentenek szerinted a következő kifejezések? Próbáld meg csak az egyes szavak jelentését megnézve kitalálni a teljes kifejezés jelentését!

- valakit megesz az irigység

.....

- valaki harcol valaki ellen

.....

- valaki a figyelem középpontjában áll

.....

- valakinek könnyek csillognak a szemében

.....

2) Kösd össze a kifejezéseket a jelentésükkel!

- | | | | |
|---|---|----|---|
| 1 | valakit megesz az irigység | a. | valaki nagyon boldog valami miatt, valaki nagyon örül valaminek |
| 2 | valaki harcol valaki ellen | b. | valaki nagyon irigy egy másik emberre |
| 3 | valaki/valami a figyelem középpontjában áll | c. | valaki nem szeret valakit és ezért mindent megtesz ellene |
| 4 | valakinek könnyek csillognak a szemében | d. | mindenki csak egy emberre vagy dologra figyel |

3) Az első részletéből, melyik résszel vagy a szereplők közül kivel azonosítanád a kifejezéseket? Írd a megfelelő szövegrész mellé a számokat. Kis nyilakkal is dolgozhatsz!

1. valakit megesz az irigység, 2. valaki harcol valaki ellen, 3. valaki a figyelem középpontjában áll, 4. valakinek könnyek csillognak a szemében

Repül az idő. Annácska októberben lett ötéves. Nemrég még az ötlünkben dajkáltuk, mondogatták a rokonok. Nemrég még a vállamon aludt el, mondta az apja. Nemrég még a mellemből evett, sóhajtott az anyja. Egyedül Annácska érezte úgy, hogy nem múlik elég gyorsan az idő. Még mindig csak ötéves, miközben a bátyja már kilenc. Ha továbbra is ilyen lassan követik egymást a születésnapok, ha ezután is ilyen sokat kell várnia az egyikre a másik után, soha az életben nem fogja behozni azt a baromállatot. Annácska ilyen szavakat hozott haza az óvodából.

Hozott még mást is, és amint megfelelő pillanat kínálkozott, egyiket sem mulasztotta el kipróbálni a bátyján. A bátyja ellen minden eszköz bevetése megengedett, amíg az a hülye nem ismeri el, hogy hiába kilencéves, akkor is ő a kisebb. Ha már abban nem cserélhetnek, hogy Annácska legyen a fiú, a bátyja pedig a lány. A legjobb volna, ha minden hónapban volna egy születésnapja. Nemesak azért, mert akkor fél éven belül ő lenne a nagyobb, hanem azért is, mert Annácska nagyon szerette, ha őt ünneplik.

4. számú melléklet: Hibakeresés

Keressd meg a hibát a következő kifejezésekben! A hiba lehet a nyelvtanban, a kifejezés lexikájában, vagy használatában. Írd le a helyes mondatot!

1) Péternek jobban fog az agyam, ha friss levegőn tanul.

.....

2) Ma reggel a lábam előtt ment el busz.

.....

3) Amikor elegendem van a családommal, inkább elmegyek találkozni a barátaimmal.

.....

4) Hosszú út állt még előtte: hazafelé még a boltba és a gyógyszertárba is be akart menni.

.....

5) Csak este jutott az eszébe, hogy aznap van az anyukám születésnapja.

.....

6) Nagyon gyorsan dobogott a lába Fanninak, amikor meglátta a nagy Ő-t az utcán.

.....

7) A laptopom pont akkor mondott péntekét, amikor a legnagyobb szükségem lett volna rá.

.....

8) Ma reggel bőrig áztam a zuhany alatt.

.....

9) Amikor a torkomig vagyok a tanulással, felállok és tornázok egy kicsit.

.....

10) A nagy veszekedés után sajnós azt kellett mondanom Arnoldnak: „Arnold, az utunk ezennel elválnak.”

.....

5. számú melléklet: „Metaforikus” testrészek

1) Szerinted mit jelentenek ezek a kifejezések? Kösd össze a mondatokat a jelentésükkel!

A. Marci nagyon szereti a hasát.	1. Szemtelenül válaszol.
B. Béla nagyon jó fej.	2. Nem tud jól táncolni, sportolni.
C. Zsoltinak elég nagy arca van.	3. Vicces, kedves aranyos.
D. Kristófnak mostanában nagy a szája.	4. Nagyon fáradt.
E. Balázs alig áll a lábán.	5. Nagyon szeret enni.
F. Tündinek két bal lába van.	6. Beképzelt.
G. Zitának nagyon jó feje van.	7. Okos.

2) Írd le a kifejezések jelentését! Használhatod az anyanyelvedet is!

valaki nagyon szereti a hasát
valakinek nagy arca van
valakinek nagy a szája
valaki alig áll a lábán
valakinek két bal lába
valakinek jó feje van
valaki jó fej

3) Válassz ki három kifejezést és rajzold le a csoporttársaidnak! Ők pedig próbálják meg kitalálni, melyik kifejezésre gondoltál!**4) Helyettesítsd be a megfelelő kifejezéseket a mondatokba!**

- a) A barátomat mindenki imádja, mert nagyon
- b) Mi nagyon, de vigyáznunk kell, mert már így is egy kicsit kövérek vagyunk.
- c) Kristófot senki nem kedveli, mert
- d) A hosszú munkanap után (én).
- e) Móni nagyon gyorsan megérti a nyelvtant, neki a nyelvekhez.
- f) Amióta iskolába jár, a fiamnak Azt hiszi, csak neki lehet igaza.
- g) Ők biztos nem akarnak a buliban táncolni, mert

5) Mutass be általad ismert embereket (barátokat, tanárokat, családtagokat, híres embereket, stb.) a tanult kifejezések segítségével. Például:

A testvérem szereti a hasát, ezért egy kicsit dundi. Én kedves vagyok és jó humorom is van, ezért mindenki szerint jó fej vagyok. 😊

6. számú melléklet: Az időjárás és metaforái

1) Olvasd el a következő időjárás-jelentést!

Kedves Hallgatóink!

Időjárás-jelentést hallanak. A mai reggelt az ország területén sokan fagyosnak érzik, és a ködös idő sem motívál kimozdulásra. Az utak is jegesek, ezért legyünk óvatosak.

Az idő azonban szerencsére hamarosan változni fog. Bár a reggelek még egész héten hűvösök lesznek, de szerda magasságában már derűs lesz az idő, a mostani viharos szél helyett csak langyos szellő fog fújlogálni. Annak ellenére, hogy néha borisnak látjuk majd az eget, az idő száraz marad. Bár nagyon jók a kilátások a hőmérsékletet tekintve is, azért senki ne öltözzön szellősen, csalóka még az idő!

- Keresd meg az időjárást leíró mellékeveket!
- A te országodban melyik régióra, mikor jellemző, hogy
 - ködös az idő
 - egesek az utak
 - viharos szél fúj
 - borús az ég

2) Magyarázd meg a szótár segítségével, mi a különbség a következő mellék- és főnév párok között!

- jeges-fagyos
- meleg-langyos
- viharos-szeles
- derűs-borús (derült-borult)
- szél-szellő

3) A fenti mellékeveknek és főveveknek nemcsak szó szerinti, az időjárással kapcsolatos, hanem metaforikus jelentésük van, amely általában egy személy lelkiállapotára vonatkozik. Keresd meg a szavak metaforikus jelentéseit!

a. fagyos	1. közönyösen tartózkodó, kissé rideg magatartás
b. szeles	2. bizonytalan, határozatlan, nem világos (gondolat)
c. hűvös	3. szenvedélyes érzelmeket támasztó
d. derűs	4. ruha, ami átreszti a levegőt és hideg időben nem tartja a meleget
e. viharos	5. szemmel láthatóan hűvös, rideg, barátságtalan
f. száraz	6. kedvetlen, szomorú, bánatos
g. langyos	7. elhamarkodottan cselekvő, kapkodó személy
h. ködös	8. zavartalan, belső nyugalomra lelt, vidám személy
i. borús	9. lagymatag; se hideg, se meleg, különösebb érzelem nélküli
j. szellős	10. rideg mélyebb érzelmeket nem mutató személy; érdektelen, unalmas téma

4) A 3-as feladat szavai közül válaszd ki azokat, amelyek beillenek a mondatpárokba!

_____ az utak, jobb, ha ma nem megyünk autóval.
Krisztaf _____ pillantásokat vetett rám, ebből tudta, hogy azt szeretné, hogy csendben maradjak.

A nagy _____ben lassan haladt a forgalom.
Elég _____ nekem ez a téma, nem nagyon értem, hogy miről van szó.

Imádom az ilyen langyos, _____ tavaszi időt.
Kicsit _____ öltöztem fel, nem számítottam rá, hogy ennyire lehűl az este

Lefekvés előtt mindig iszom egy pohár _____ tejet. Attól jobban alszom.
Többet vártam ettől a filmtől, szeríntem elég _____ lett a sztori.

A kapcsolatuk mindig is _____ volt: többször szakítottak, majd újra kibékültek az évek során.
Igazi megszállott szőrfűs vagyok: _____ időben imádom a legjobban kimenni szőrfőzni a Balatonra

5) Válasszatok ki a következő kifejezésekből egyet és írjatok egy rövid dialógust, amely leírja a situációt. Játsszátok is el a csoportársaitoknak, ők pedig kitalálják, melyik kifejezést vittétek színre!

- jeges pillantás(t) vet valakire
- viharos kapcsolat
- szeles viselkedés
- ködös magyarázat
- hűvös fogadtatás(ban részesül valaki)
- borús kedv

6) Beszélgetés. Csoportban beszélgetsetek a következő kérdések alapján!

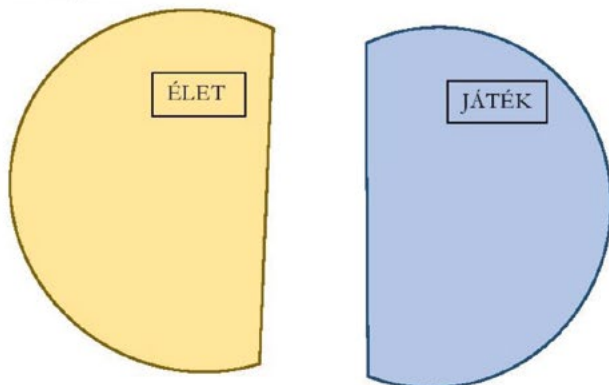
- Mikor érezted mostanában úgy, hogy borús kedved volt?
- Kire kellett mostanában jeges pillantást vetned?
- Melyik tárgy volt a legködösebb számodra a középiskolában?
- Mit csinálsz, ha a tanár az órán egy nagyon száraz témáról beszél?
- Volt már olyan film, amitől sokat vártál, és később kiderült róla, hogy elég langyos?

7. számú melléklet: Fogalmi metaforák: AZ ÉLET JÁTÉK (1. oldal)

1) Szerinted milyen fogalmi metaforákhoz tartoznak a következő metaforikus kifejezésekhez?

- | | |
|---|---------------------------|
| A. Teljesen magam alatt vagyok. | 1. A SZERELEM BETEGSÉG |
| B. Széchenyi a legnagyobb magyar. | 2. A GONDOLATOK NÖVÉNYEK |
| C. Jó munkám van, megtaláltam a nagy Ő-t: most úgy érzem, jó úton vagyok. | 3. AZ ÉLET JÁTÉK |
| D. Éva örülten szerelmes Daniba. | 4. A SZOMORÚSÁG LENT VAN |
| E. Ez egy valóban gyümölcsöző ötlet. | 5. AZ ÉLET EGY UTAZÁS |
| F. Zsolti nyílt kártyákkal játszik. | 6. A FONTOS DOLGOK NAGYOK |

2) Párban dolgozva írjátok be a formákba, hogy mi jut eszetekbe a következő két szóról: élet és játék!



A két forma közé pedig azt írjátok be, hogy szerintetek mi a közös az életben és a játékban!

3) Mit gondoltok, miért lehet azt mondani, hogy AZ ÉLET JÁTÉK?

.....

.....

.....

4) Mit jelentenek szerinted az aláhúzott kifejezések?

- Máté új életet akart kezdeni és ehhez mindent egy lapra tett fel: elindult Amerikába szerencsét próbálni.
- Ideje, hogy mindenki nyílt kártyákkal játsszon, hogy kideríthessük, mi is az igazság.
- Annamari megütötte a főnyereményt, amikor egy gazdag és jóképű spanyol nemeshez ment férjhez.
- Mindenki az életével játszik, aki megpróbál felmászni az Everestre.
- Rossz lóra tettek a befektetők az afrikai piacon és végül mind elvesztették a pénzüket.
- A kormány mattot adott az új híd építésére, így egy ideig nem lesz új híd a Tiszán.

7. számú melléklet: Fogalmi metaforák: AZ ÉLET JÁTÉK (2. oldal)

5) Próbáld meg átfírni az aláhúzott kifejezéseket a saját szavaiddal!

- a)
- b)
- c)
- d)
- e)
- f)

6) Válassz ki hármat-négyet a 3-as feladat kifejezéseiből és nézz utána interneten, hogy milyen kontextusban fordulnak elő! Mutasd be csoporttársaidnak a kutatás eredményeid!

.....
.....
.....

7) Próbáld meg hasonló kifejezéseket írni, olyanokat tehát, amelyek azt fejezik ki, hogy AZ ÉLET JÁTÉK! Lehetsz kreatív is, de vehetsz példákat az anyanyelvedből vagy bármilyen általad ismert idegen nyelvből!

.....
.....
.....
.....
.....

8) Helyettesítsd be a megfelelő mondatokba a 3-as feladat kifejezéseit!

- a) A kutatók hiába tudták, hogy _____, nekivágtak az expedíciónak.
- b) Ha mindenki _____, most pontosan tudnánk, mi a helyzet.
- c) Amikor szakított velem a barátom, úgy éreztem, _____ nekem az élet.
- d) Eladtuk a házunkat, az autónkat, a nyaralónkat és _____: ökoszállodát nyitottunk az Őrségben.
- e) Nem volt szerencsés választás ez az autó. Ez alkalommal _____ (mi)!
- f) Ezzel a kényelmes és nem rég felújított házzal _____! Az egész család boldog, hogy ide költözhetett.
- g) Mivel vidéken már nem tudtak megélni, sokan elindultak a városokba _____.

9) Párokban dolgozva írjatok egy 200-250 szavas történetet a tanult kifejezéseket használva! A történet lehet kitalált vagy igaztörténet is!

8. számú melléklet: Lírai szöveg és metaforák (1. oldal)

Kemény István: A huszadik évünk**1) „Szerelmes”kérdések**

- Neked mi jut eszedbe, mi jelenik meg a szemed előtt, ha a „szerelem” szót halod?
- Egy tipikus szerelmes versben gyakori téma szokott lenni például a szeretett személy szemei, a járása, stb. Említs még néhány jellemző „szerelmes vers” témát!
- A szerelmes versekben milyen hangon beszél általában a költő a szerelméről?
- Mivel szokták a költők összehasonlítani a szerelmüket?

2) Otthon vagy a csillagászatban? Nézzünk néhány, a témával kapcsolatos kijelentést! Döntsd el róluk, hogy igazak vagy hamisak!

Kijelentés	Igaz / hamis?
------------	---------------

Bolygónknak, a Földnek, több holdja is van, ezek közül az egyiknek a neve Hold.	
---	--

A Föld és a Hold kölcsönösen vonzzák egymást.

A Föld más bolygókkal együtt a Nap körüli pályán mozog.	
---	--

A Földön a Hold okozza a tengerek szintjének periodikus emelkedését és csökkenését, vagyis az árapály jelenséget.

A Naprendszer a világűr közepe.	
---------------------------------	--

2022. január 6-án amerikai csillagászok felfedeztek egy aszteroidát, melyről azt gondolják, hogy 2023-ban belecsapódhat a Földbe.

3) Kösd össze a következő kifejezéseket a szinonimájukkal!

A. összetart valakiket valami	1. törvénytelenéget követ el
B. holtomiglan-holtodiglan	2. csillog, ragyog
C. tündököl	3. két embernek közös célja van
D. módjában áll/van valakinek megtenni valamit	4. örökre
E. törvényt sért	5. meg tud valamit tenni

4) Keresd meg az A, B, C, D és E kifejezéseket a következő versben, majd válaszolj a következő kérdésekre (a vers szövege alapján)!

- Mi tartott össze kiket a vers tartalma szerint?
- Milyen szójáték formájában szerepel a versben a holtomiglan-holtodiglan kifejezés?
- Mi tündököl a versben? Mi tündökölhet még általában?
- Mit nincs módjában megtenni a versben beszélő „én”-nek?

8. számú melléklet: Lírai szöveg és metaforák (2. oldal)

- e) Milyen törvény megsértéséről van szó a versben szó szerinti és metaforikus értelemben? Ki sérti azt meg a vers „én”-je szerint?

Kemény István:

A HUSZADIK ÉVÜNK

Te a holdam, én a földed,
ez tartott mindig össze minket
holdomiglan, földödiglen.

De most te is bolygó szeretnél lenni,
önálló kislány, egy név, ami nem *mi* –
a szépségedtől meg is tehetéd.

Jól is mutatnál nap körüli pályán,
tündökölnél ott is aranysárgán,
de nincs módomban elengedni téged.

Essünk előbb túl az érzelmi részén,
a földi élethez kellettünk te és én:
te lötyögtetted az óceánokat.

De inkább maradjunk a fizikánál,
törvényt sértenél, ha nekivágnál
a naprendszernek – durván csak ennyi:

ha változtatnál a kettőnk dolgán,
az első lenne, hogy belém csapódnál.
Próbáld csak meg, én nem mondom el újra.

- 5) Keresd meg a versben a következő igék vonzatát! Keresd meg az igék jelentését is!

- a) túlesik
- b) marad
- c) nekivág

- 6) Hogyan értelmezted a versből a következő részeket? Mire utalnak?

- „*De most te is bolygó szeretnél lenni, / önálló kislány*”
- „*a földi élethez kellettünk te és én: / te lötyögtetted az óceánokat.*”
- „*törvényt sértenél, ha nekivágnál / a naprendszernek – durván csak ennyi*”

- 7) Mit gondolsz,

- miért használja a költő a nap-hold metaforát? Véleményed támaszd alá egy a versből vett példával!
- ennek a versnek szerinted milyen a hangulata? Tuddsz véleményedre példát hozni a versből?
- a vers szövege szerint mi történne, ha a vers címzettje megpróbálna kilépni a kapcsolatból?

- 8) Hogyan tudnád a verset összefoglalni egy mondatban? Benned milyen érzéseket kelt ez a vers?

Móser Anna¹

DIGITÁLIS TANANYAGOK FELHASZNÁLÁSÁNAK PEDAGÓGIAI SZEMPONTJAI

Abstract

The aim of this paper is to provide an overview of how digital educational content can be used, as well as to support Hungarian as a Foreign Language (HFL) teachers developing their own digital educational content. It examined the integration of educational games into the teaching-learning process, the effects of on-screen reading on cognitive processes and the possibilities of promoting autonomous learning through audiovisual elements and interactive tasks. The most important finding of the paper is that the use of digital teaching materials must always be assigned to the specific pedagogical goal to be achieved. The wave of the future is a balance between autonomous learning and appropriate scaffolding by educators and between printed and digital education content.

Keywords: *Hungarian as a foreign language, digital educational content, cognitive abilities, memory, attention, autonomous learning, students with special educational needs, ICT*

Kulcsszavak: *magyar mint idegen nyelv, digitális tananyag, kognitív képességek, memória, figyelem, önálló tanulás, sajátos nevelési igényű (SNI) diákok, IKT*

1. Bevezetés

A digitális transzformáció az oktatásban valójában már több évtizede elkezdődött, amikor az első iskolai számítógépek megjelentek, ez a változás sokáig mégsem volt átható. A digitális eszközök és tartalmak tudatos használata csak mostanában gyűrűzik be a köz- és felsőoktatásba Magyarországon. A késedelem oka egyrészt az, hogy az eszközök, az azokon futó alkalmazások, illetve az eszközöket összekötő hálózati technológia ára most érte el azt a szintet, amely mellett elérhető a minőségi digitális oktatás a tanítási-tanulási folyamat minden résztvevője számára. Másrészt sok pedagógus fenntartásokkal kezelte a digitális tartalmak és technikák használatát, többnyire azért, mert nem ismerte, nem volt tisztában az előnyeivel, esetleg csak a hátrányait ismerte fel.

¹ Móser Anna doktorandusz hallgató, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, magyarnyelvtanfolyam@gmail.com

A 2020 tavaszán, illetve a 2020-21-es tanévben a Covid-19 járvány miatt elrendelt digitális tanítási rend azonban gyökeres változásokat hozott ezen a téren, hiszen az egész pedagógustársadalom kénytelen volt közelebről is megismerkedni a digitális oktatással. A kényszerhelyzet egyfajta lehetőséget is teremtett arra, hogy a régóta esedékes digitális transzformáció végbemehessen. Számos pedagógus tapasztalhatta, hogy a digitális oktatás mennyire segíti az együttműködést és az egymástól való tanulást, és azt is sokan észrevették, hogy a jól megválasztott és az oktatási folyamatba megfelelően beágyazott digitális tartalom a diákok számára motiváló, lehetőséget teremt a változatos szemléltetésre vagy akár a differenciálásra is. Ugyanakkor az is világossá vált, hogy a digitális tartalmakat csak bizonyos megkötésekkel lehet jól hasznosítani. Mindezeket fontos a pedagógusokban is tudatosítani, hiszen – mint a járvány alatti digitális MID-oktatásról szóló tanulmányban a szerzők megállapították –, a tananyagok adaptálására csak kis arányban került sor, ami inkább csak digitális közegben való oktatás, nem digitális oktatás (Borsos–Kruzslicz 2022:5).

Digitális pedagógiai módszertan kialakítására van szükség, hiszen fontos tisztában lenni azzal, hogy a digitális technológiát, a digitális tartalmakat és a hálózatot hogyan használjuk a tanítási folyamatban. A pedagógusok egy része felhasználóból fejlesztővé vált, saját munkáját segítő készített rövidebb-hosszabb digitális tananyagokat. Ezek elkészítése során elsősorban eddigi pedagógiai tapasztalatára és ösztöneire, valamint a látott mintákra alapozott. Míg néhány évvel ezelőtt arról szóltak a szakmai beszélgetések és továbbképzések, hogy miként kell használni a quizlet live alkalmazást vagy a tankockákban hogyan kell mátrixot létrehozni, ma már minden, digitális technológiára nyitott pedagógus könnyen megtalálja ezekhez a leírásokat az interneten. A szakmai párbeszéd következő szintje arról kell, hogy szóljon, hogy az eltérő pedagógiai célokat tekintetbe véve milyen módon használjuk a digitális tananyagokat, illetve azok fejlesztése során milyen pedagógiai szempontokat érdemes szem előtt tartani.

Mint Szűts (2020:25) összefoglalójából kiderül, az ezt célzó kutatások főleg az eszközhasználatra (azaz az okoseszközök, alkalmazások, digitális platformok és keretrendszerek használatára) fókuszálnak, kézzelfogható eredményekkel segítve az oktatási folyamat résztvevőit. A tanulmányok egy kisebb csoportja a kognitív változásokkal, elsősorban a memória és a figyelem szerepével foglalkozik (mint Wouters és mtsai 2013, Pásztor 2013, Takacs és mtsai 2014, Lamb és mtsai 2018, Benson 2020, Molnár és mtsai 2020, Park – Lee 2021). Jelen tanulmány ezen kutatások eredményeit kívánja összefoglalni, iránytű jellegű válaszokat keresve néhány konkrét kérdésre:

- Hogyan érdemes az oktatási célú játékokat a tanóra folyamatába úgy integrálni, hogy azok minél eredményesebben segítsék a megértést?
- A digitális könyvek esetén a képernyőről való olvasás hogyan befolyásolja a kognitív folyamatokat?
- Hogyan segítik az önálló tanulást a továbbfejlesztett digitális könyvekben található audiovizuális elemek, játékok, interaktív feladatok?

A tanulmány második részében a MID-tankönyvekhez kapcsolódó digitális tananyagokat tekintem át, hiszen a modern nyelvoktatásban is a tankönyv maradt a legfontosabb taneszköz. Ennek oka, hogy a kész anyag tervezett haladási menetet biztosít, a tanulók pedig általában igénylik a tankönyv által nyújtott biztonságot és komfortérzetet (Dóla 2020:40). Természetesen ezt a jól átgondolt, módszertani és nyelvészeti szempontok alapján felépített alapot minden nyelvtanár a saját és diákjai ízlése, hangulata, kultúrája, befogadóképessége figyelembevételével formálja és keres vagy készít hozzá kiegészítő anyagokat. Ezért ahhoz kívánok elméleti útmutatással támogatott gyakorlati segítséget adni, hogy a nyelvtanárok milyen pedagógiai szempontok figyelembevételével és milyen eszközökkel tudnak saját óráikhoz és a tankönyvekhez kapcsolódóan digitális tartalmakat létrehozni. Lényeges szempont ugyanis a digitális tananyagok fejlesztésében, hogy azok szervesen kapcsolódjanak a tanóra anyagához, hiszen akkor a leghatékonyabbak (Durst 2018:86).

2. Elméleti alapok

Ez a fejezet a digitális eszközök (azaz alkalmazások és weboldalak, ld. Móser–Szűts 2023:166) módszertani hatékonyságát vizsgálja. Ez az egység az oktatási célú játékok és a digitális tankönyvek kapcsán elsősorban azok képességfejlesztésben betöltött hatására fókuszál, illetve arra, hogyan segítik ezek az eszközök a nyelvtanulói autonómia kialakítását. Mindez az egész életen át tartó tanulás egyik kulcsa lehet.

2.1. Oktatási célú játékok

Didaktikai közhely, hogy a játék a formális oktatásban hatékonyan alkalmazható fejlesztő tevékenység. Nem az a kérdés tehát, hogy a játék hatékony-e, hanem az, hogy miként javítja a teljesítményt. A komoly játékokkal (serious games ld. Wouters és mtsai 2013), azaz a számítógépes játékok oktatási célú használatával több kutatás foglalkozik. Mivel ezek bizonyos következtetései a digitális tananyagokra is érvényesek, ezekkel részletesen is foglalkozunk.

A komoly játékok jellemzője Wouters és munkatársai (2013) szerint az interaktivitás, a közös szabályrendszer, és a világos célkitűzés (jellemzően kihívások során keresztül). Fontos jellemzőjük továbbá az állandó visszajelzés, amely lehetővé teszi az előrehaladás követését (Wouters és mtsai 2013). Bár sok kompetitív játék van, de a kooperáció sem idegen az oktatójátékok világától. A komoly játékoknak nem a szórakoztatás a célja, sokkal inkább az, hogy a szórakoztatáson keresztül oktassanak.

Wouters és munkatársai (2013) feltételezik, hogy a komoly játékok kétféleképpen befolyásolják a tanulást: hatással vannak a kognitív folyamatokra, azaz a tudásra és a kognitív képességekre, valamint pozitívan befolyásolják a belső motivációt, azaz a játék örömeért játszanak a tanulók. Ennek megfelelően a játékkutatás három tényezőre irányul: a hozzáadott értékre, azt vizsgálva, hogy bizonyos játékelemek hogyan

támogatják a tanulást és a motivációt; a kognitív eredményekre, azaz arra, hogy mit tanulnak az emberek a játékokból; valamint a közvetítőeszközre, azt kutatva, hogy jobban tanulnak-e az emberek komoly játékok segítségével mint a hagyományos oktatási módszerekkel (Mayer 2011, idézi Wouters és mtsai 2013:249)

Vogel és munkatársai (2006:237) a több tudományos kutatás eredményét összevető metaanalízisükben a kognitív és attitűdbeli hatásokat egyaránt vizsgálták, és azt találták, hogy a számítógépes játékok és az interaktív szimulációk magasabb kognitív eredményeket hoztak, mint a hagyományos tanulási módszerek. Ezt a kutatást bővítették ki Wouters és munkatársai (2013) azáltal, hogy a vizsgálatokba bevontak olyan szempontokat is, mint a játékkal töltött alkalmak száma vagy a tanuláshatékonyság mérésének pillanata (azonnali vagy késleltetett). Arra az eredményre jutottak, hogy a kognitív eredmények hosszú távon is megmaradtak.

Egy másik metaanalízis (Lamb és mtsai 2018, idézi Molnár és mtsai 2020:60) szerint a tanulás hatásfokát vizsgáló elemzések azt mutatták, hogy a komoly játékokkal való tanulás főleg a képességfejlesztő tréningek esetén volt hatékonyabb a hagyományos oktatási módszerekhez képest. Minél több pedagógiai, tanulásmódszertani alapelvet tartalmazott a fejlesztő eszköz, annál jelentősebb volt a diákok tanulására gyakorolt hatása. A legjelentősebb tanulási hatás általános iskolások körében várható az oktatási célú, pedagógiailag jól felépített szoftverek innovatív módszerekkel történő alkalmazása esetén (Molnár és mtsai 2020:60).

Pásztor (2013) tanulmányában összefoglalja az eddigi kutatások legfontosabb eredményeit. Ezek alapján a gazdagabb grafikával, háromdimenziós környezettel rendelkező játékok nem bizonyultak eredményesebbnek azoknál a játékoknál, melyek egyszerű rajzokat vagy sematikus ábrákat jelenítettek meg. Szintén fontos tanulság, hogy a multimédiás elemeket csak körültekintően szabad alkalmazni, mivel a túl sok audiovizuális elem eltereli a figyelmet, ezáltal kevésbé hatékony. Pásztor (2013) javaslata szerint úgy érdemes a digitális játékokat beépíteni a tanóra folyamatába, hogy lehetőség legyen tanári reflexióra, magyarázatra is, és olyan kiegészítő tevékenységekre, melyekben a diákok egymás között is megvitathatják és más kontextusban is feldolgozhatják az újonnan megszerzett tudást, és beépíthetik azokat előzetes ismereteikbe.

2.2. Digitális könyvek

Barton (2001:92) már 20 évvel ezelőtt észrevette azt a hangsúlyeltolódást, amely a nyomtatott könyv olvasásáról fokozatosan a digitális technológiák által közvetített szövegekre tevődött át. Ez a digitális fordulatként (Mills 2010) is emlegetett jelenség megváltoztatta olvasási szokásainkat, a nyomtatott könyvet napjainkban sokszor elektronikus (azaz képernyőn megjelenített) szövegek, posztok, hangoskönyvek, podcastok és videók helyettesítik.

Mivel egyre többen és egyre gyakrabban olvasnak képernyőről, a kutatók figyelme fokozatosan arra irányult, hogy mindez milyen hatással lehet az olvasási teljesítményre, azaz mennyi idő alatt olvasunk el egy adott szöveget, illetve hogy abból mennyit

értünk meg. Clinton (2019) arra következtetésre jutott, hogy bár az olvasás idejét nem befolyásolja a médium, de az olvasási teljesítmény nagyobb határfokú azoknál, akik nyomtatott szöveget olvastak, mint azoknál, akik képernyőről.

Ennek oka, hogy különböző stratégiákat használunk a digitális illetve nyomtatott szövegek olvasása során. A nyomtatott szöveg előre rögzített, kiszámítható és lineárisan jeleníti meg az információkat. Mindezek térbeli támpontokat adnak, amely segíti az olvasókat a jelentés lineáris felépítésében, a szükséges információk helyének megtalálásában, valamint a szövegben található fő gondolatok vagy részletek felidézésében (Park–Lee 2021:53).

Ezzel szemben a képernyő görgetése, valamint a hipertextnek köszönhetően a digitális szövegek többrétegűsége nehezíti az olvasóknak a szöveg mentális reprezentációjának megalkotását (Szűts–Törteli 2018:102). A nyomtatott könyvekétől eltérő olvasási mód eltérő idegrendszeri feldolgozási pályákat, valamint eltérő agykérgi területeket aktivál – azaz az olvasásnál a korábban megszokotthoz képest más kognitív feldolgozási folyamatok mennek végbe az interaktív könyv használata során (Lehmann 2021:9). A nyomtatott szöveg azokat az agyterületeket aktiválja, amelyek az érzelmek feldolgozásában vesznek részt, illetve amelyek a vizuális és térbeli jelzéseket dolgozzák fel. Amikor olvasunk, agyunk egy kognitív térképet készít a szövegről, az információt kötik annak helyéhez is. Éppen ezért nehezebb felidézni az olvasottakat, ha közben a képernyőt kell görgetni (Benson 2020).

A könyvek mellett szól továbbá, hogy több érzékszervvel is felfoghatók, tapinthatók, lapozhatók, megszagolhatók, és ezek a járulékos élmények a kötődést és emlékezést segítik (Jabr 2013). Ezzel egybevág a Library Journal 2019-es közvélemény-kutatásának eredménye. A közvélemény-kutatás során a különböző generációk olvasási szokásaira kérdeztek rá az Egyesült Államokban. Amikor azt kérdezték, hogy a kemény kötésű könyvet választók miért azt választják, az volt a válasz, hogy az illata és a tapintása miatt (Rea 2020). A kutatás további, figyelemre érdemes eredménye, hogy a válaszadók kétharmada a papír alapú könyvet részesítette előnyben.

A kutatások többnyire a nyomtatott könyv és a képernyőn való olvasás különbségére irányultak. Azonban ezek a megállapítások nem minden esetben állják meg a helyüket a táblagépekre vagy e-book olvasókra vonatkozóan. Ha ugyanis az e-könyvek vagy a táblagépek a nyomtatott könyvekhez hasonló olvasási élményt nyújtanak, a digitális szöveg feldolgozása is a nyomtatottéhoz hasonlít. Mindez akkor érvényes, ha a képernyő könyvszerűen jeleníti meg az olvasnivalót: ha nincs lehetőség internetezésre, ha görgetés helyett lapozni lehet; ha az oldal- és betűméret, a margók, a fényerő és a betűközök a nyomtatott könyvet utánozzák, így ugyanis csökken a kognitív terhelés (Park–Lee 2021:40).

Ezeket a tanulságokat egy az egyben nem vihetjük át a nyelvtanulás világába, leginkább a nyelvkönyvek és az idegennyelv-tanulás sajátosságai miatt. Egy nyelvkönyvet nem lineárisan olvasunk, az olvasott szövegek feldolgozása során feladatokat oldunk meg, szavakat tanulunk, nyelvtani összefüggéseket próbálunk megérteni és gyakorolni. A fent idézett kutatásból mégis fontos, hogy táblagépekkel a nyomtatott könyvnél jobb eredmény volt elérhető, ha a szó szerinti, felületes olvasásértést vizsgálták.

Viszont a nyomtatott könyv sokkal hasznosabbnak bizonyult, amikor a szöveg mélyebb rétegeinek megértését, illetve a diákok nyelvtani ismereteinek fejlődését tanulmányozták (Park–Lee 2021:35).

A digitális szövegek fent említett hátrányait úgy ellensúlyozhatjuk, hogy nem kizárólagosan digitális formában tanítunk. Ebből a szempontból érdekes Lam és munkatársainak (2009:41) kutatási eredménye, miszerint azok a diákok értékelték pozitívabban a technológia használatát, akik kevesebb ideig használták az e-könyveket. Hagyományos osztálytermi keretek közt a digitális tananyagot nyomtatott formában is érdemes a diákok kezébe adni. Főleg a tanulási nehézségekkel küzdő tanulókra igaz, hogy digitális szövegek olvasása esetén gyengék a szövegértési eredményeik, ugyanis digitális eszközök szórakozási célú használata során felületes és gyors olvasási szokásokat alakítanak ki (Park–Lee 2021:40). Ezek a szokások aztán hasonló olvasási mintázathoz vezetnek a digitális eszközökön lévő tananyagok esetén, ami gátolja az elmélyült olvasást és tanulást. Fontos, hogy a pedagógus ezt tudatosítsa bennük, és arra ösztönözze őket, hogy digitális tanulás esetén jobban koncentráljanak (Park–Lee 2021:41).

2.3. Továbbfejlesztett digitális könyvek

A digitális könyv legegyszerűbb formája – amelyről az előző alfejezetben volt szó – a nyomtatott könyv írott és grafikus anyagának digitális eszközökön (tableten, számítógépen, e-olvasón vagy mobiltelefonon) megjelenített másolata, jellemzően pdf vagy epub formátumú dokumentum. A továbbfejlesztett digitális könyv ezen túl kiegészítő digitális elemeket is tartalmaz (Baron 2021:69). A kiegészítések típusától függően Takacs és munkatársai (2014) még alkategóriákat is megkülönböztetnek: a multimédiás könyv egy olyan dokumentum vagy alkalmazás, ami tartalmaz multimédiás elemet, például hangot vagy animációt; és interaktív könyvnek nevezi azokat a könyveket, melyekben játékok is vannak.

A digitális tankönyvek jellemzően nem a papíralapú tankönyv pdf formátumú változatai, így továbbfejlesztett digitális könyvként sorolhatók be. Ebben a megjelenési formában képpel, hanggal, videóval, linkekkel, interaktív feladatokkal vagy akár játékokkal is gazdagodik az (eredetileg többnyire nyomtatott) tankönyv digitális változata (Móser–Szűts 2023:177).

Mivel viszonylag új jelenségről van szó, fontos megvizsgálni, hogy a digitális tankönyvek használata a tanítási-tanulási folyamatban milyen hozzáadott értékkel bír, a képesség- és készségfejlesztéshez milyen többletet adhatnak a nyomtatott könyvhöz képest. Ehhez elsősorban a célközönséget, azaz a digitális generációt kell megérteni. Ők ugyanis másképp dolgozzák fel a környezetükből érkező információkat, mint elődeik. Ennek oka, hogy a mai világban hatalmas mennyiségű információ érkezik hozzánk is, az agyuk pedig felkészült arra, hogy feldolgozza ezt az információtömeget. Ennek érdekében bizonyos információk rövidebb ideig tárolódnak, az agyi műveletek pedig a gyorsabb információfeldolgozás felé mutatnak (Lénárd 2019). Szeretik a dolgokat párhuzamosan feldolgozni, és jobban szeretik a vizuális információkat, mint a

szövegeket, a gyors információáramláshoz szoktak hozzá, azonnali megerősítésre van szükségük (Prensky 2001).

Ilyen irányú igényeik az oktatási tartalmakkal és eszközökkel kapcsolatban is megjelennek. Ezeket az igényeket részben kielégíthetik a digitális tankönyvek, melyek segítségével megvalósulhat például a tanulási folyamat irányítása és biztosítottak a visszacsatolási mechanizmusok. Érdeemes a tananyagfejlesztés során is figyelembe venni, hogy a mai diákok figyelmét azok az információk vonják magukra, amelyek színesek, gyorsan változnak, és több érzékszervet vonnak be a feldolgozási folyamatba (Hülber és mtsai 2014). Mindez azt jelenti, hogy a pusztán képpel kiegészített szöveg nem elégíti ki a tanulók igényeit. A kutatások is azt mutatják, hogy a digitális média használata az oktatásban akkor eredményez az egyén szintjén hatékonyabb tanulást, ha az információk szöveg és kép formájában is megjelennek, és ha lehetőség szerint a vizuális mellett auditív eszközök is segítik a tanulást (Herzig 2014).

A hang, illetve a hanggal összekapcsolt képek, videók és játékok könyvbe való beágyazását a digitális eszközök és a hálózat fejlődése oldotta meg a 21. század hajnalán. Ugyanakkor körültekintően kell eljárni, ha az oktatásban hatékonyan akarjuk használni ezt a technológiát. Az erre vonatkozó legújabb kutatásokból vegyes képbontakozik ki a hasznosságukat illetően.

Takacs Zsófia és munkatársai 2014-es tanulmányukban azt vizsgálták, a multimédiás mesék hogyan hatnak a kisgyermek nyelvi fejlődésére. Arra az eredményre jutottak, hogy az automatikusan lejátszódó multimédiás elemek, mint például az animált illusztráció és háttérzene ugyanúgy segítik a megértést illetve a kisgyerekek szótanulását, mintha egy felnőtt értelmező segítségével olvastak volna egy hagyományos mesekönyvet. Csak a felnőtt segítség nélküli olvasás eredményével összevetve segítettek hatékonyabban a multimédiás alkalmazások a megértést. Mindezek oka, hogy az emberi elme két különálló, de egymással összefüggő csatornán dolgozza fel a verbális és nonverbális információkat. Ha a nonverbális multimédiás elemeket a szóbeli narrációval egyidejűleg dolgozzák fel, az megkönnyítheti a verbális információ és a történet szál megértését. Az önálló tanulás kapcsán tehát megállapítható, hogy a kiegészítő kép- illetve hanganyag segítheti a megértést, így a digitális könyv a nyomtatott könyvnél jobb megértést biztosít.

Egy másik tanulmányukban Takacs és munkatársai (2015) az interaktív mesekönyveket is vizsgálták. Az interaktív mesekönyvekben a gyerekek aktiválhatják az illusztráció különböző részleteit, illetve játékokkal játszhatnak a mese közben. Ebben az esetben arra az eredményre jutottak, hogy ezek az interaktív elemek hátráltatják a gyerekek szövegértését, mivel elterelik a figyelmüket a meséről és kognitív túlterheléshez vezetnek (Takacs és mtsai 2015:701).

Bár ezek a kutatások nem kifejezetten digitális nyelvkönyvekre irányultak, fontos útmutatás a pedagógusok számára is, hogy az önálló tanulást kifejezetten segítik az audiovizuális elemek, de a játékok elterelhetik a figyelmet a lényegről, ezért inkább kiegészítésként használhatjuk őket.

3. Digitális tananyagok a gyakorlatban

3.1. Magyar mint idegen nyelvi tankönyvcsaládokhoz kapcsolódó online tananyagok

A MID területe az elmúlt évtizedben is sok új tankönyvcsaláddal gazdagodott. Megjelent a MagyarOK sorozat (2013, 2014, 2016), a Hungarian the Easy Way (2012, 2013, 2015), ezek mellett néhány régebbi tankönyv új kiadása, így a Halló, itt Magyarország! (2015) a Hungarolingua (2015, 2016) és a Lépésenként magyarul új kötetei (2017, 2020) is. Új szín a palettán a Zahra és Zia (2018) című tananyagcsomag, melynek pdf formátumban legálisan letölthető munkafüzetét és olvasókönyvét egy Articulate Storyline 3 programmal készült, vonzó megjelenésű e-learninges online gyakorlófelület egészíti ki (https://jmsz.hu/zahraesia/story_html5.html).

Bár digitális könyvként egyik tankönyvet sem publikálták, a lehetőség ígérete két tankönyvcsalád honlapja alapján már megtalálható ezen a területen is. A MagyarOK honlapján (<http://magyar-ok.hu/>) külön-külön menüpontban találhatjuk meg az audió, a youtube-os videó és a kiegészítő anyagok közt a tankockás digitális anyagokat (ez utóbbiakat csak az A1+, A2+ és B1+ szinteken). Ezenfelül készült egy másik honlap is (<https://aktiv-magyar-ok.hu/>), ahol az első kötet első öt leckéjéhez találhatók többek között interaktív tananyagok, angol nyelvű fordítások. Minden adott tehát ahhoz, hogy egy arra alkalmas felületen megjelenhessen a digitális tankönyv, ahol egyszerűbben megtalálhatók lennének az egy leckéhez tartozó, de jelenleg szétszórva közölt anyagok.

Ugyanígy magában rejti a digitális tankönyv lehetőségét a Lépésenként magyarul honlapja (www.lepesenkent.hu), ahol Digital Study Zone néven találhatjuk meg a könyv online adaptációját. Ez az adaptáció az önálló tanulás támogatására is alkalmas az angolul tudó nyelvtanulók számára. Ebben az esetben sem digitális tankönyvről beszélünk, mert nem a nyomtatott könyvet jeleníti meg vizuálisan a honlap, hanem annak angol nyelvű fordításokkal, magyarázatokkal, magyar hanganyagokkal és interaktív feladatokkal gazdagított változatát. Mindez azt jelenti, hogy a képernyőképet görgetni kell olvasás közben, így a memóriában az információhoz nem tud kapcsolódni annak könyvbeli helye. Ehhez a könyvhöz a Google Play webáruházából egy alkalmazás is letölthető, amely a szótanulást segíti, ez szintén beépülhetne egy jövőbeli fejlesztés során a digitális tankönyvbe.

Ha megnézzük a legnagyobb angol vagy német tankönyvkiadók kínálatát, azt láthatjuk, hogy általában nem csupán egy lapozható digitális tankönyvet tesznek közzé, hanem tanulásmenedzsment-rendszereket használnak – többnyire a BlinkLearning LMS (Learning Management System)-rendszerét (<https://www.blinklearning.com/portal/home>). E rendszerekben nemcsak tananyagot lehet publikálni, hanem lehetőség van a tanulókkal kommunikálni, tevékenységüket monitorozni, feladatokat kiadni és értékelni. Emellett ezek a rendszerek az azonnali visszacsatolást is lehetővé teszik, így az önálló tanulás támogatására is alkalmasak. Minden bizonnyal a jövő útja a MID tanításában is a nyomtatott és digitális tankönyvek, illetve LMS-rendszerek hibrid használata lesz. Addig is érdemes a nyomtatott tankönyveket saját magunk vagy mások által készített

digitális anyagokkal kiegészíteni. Ehhez ad támpontokat a következő alfejezet, amely gyakorlati tanácsokkal is igyekszik megtámogatni az elméleti ismereteket.


3.2. Digitális tananyagok tervezése, publikálása

A digitális tananyagok tervezése során figyelembe kell venni, hogy milyen területen szeretnénk azt felhasználni: a hagyományos tanórák részeként, vagy önálló, otthoni feldolgozásra, esetleg távoktatásra (e-learning) tervezzük-e a tananyagokat. A fejlesztők jellemzően az egyikre szoktak fókuszálni úgy, hogy a többi igénynek is valamennyire megfeleljenek (Kőfalvi 2006). A digitális tananyag elkészítéséhez elsősorban szakmódszertani és pszichológiai ismeretekre van szükség, a didaktikai céloknak kell minden lépést alárendelni, különös tekintettel az életkori sajátosságokra. Így például a túlzásba vitt szemléltetés a képzelet fejlődésének vethet gátat, főleg a fiatalabb korosztályban (Buda 2017:27)

A nyelvtanítás során szövegekkel kell dolgoznunk egy olyan korban, melyben a képi tartalom visszaszorítja a szöveget. Ahogy Nyíri Kristóf (2009) találóan megfogalmazza, a multimediális kommunikáció visszatérésének korát éljük. Az egyszerre több érzékszervre ható közlés az ember természetes lételeme, melyet az írásbeliség korszaka ugyan átmenetileg háttérbe szorított, de a digitális képszerkesztés könnyebbé válásával és az internet terjeszkedésével újra teret hódít (Nyíri 2009). Ezért mindenképp érdemes audiovizuális eszközökkel gazdagítani a tananyagot, hiszen a tanulási folyamat annál hatékonyabb, minél több érzékszervünk bekapcsolódik. Ebből következően szinte már elvárás a jó minőségű képekkel, gazdagon illusztrált tananyag. A manapság elterjedt freemium üzleti modellnek köszönhetően számos oldalról lehet akár teljesen ingyenesen is nagy felbontású videókat (<https://www.videvo.net/>), képeket (<https://www.freepik.com/>) letölteni, szerkeszteni (<https://pixlr.com/>), gifeket (<https://storyset.com/>) vagy szófelhőket (www.wordart.com), esetleg animált nyelvtani magyarázatokat (<https://www.powtoon.com>) készíteni. A képkiválasztás során azt is szem előtt kell tartanunk, hogy a képek közvetítik annak a kultúrának az értékeit, amelynek a nyelvét próbálja elsajátítani az olvasó; a képi anyaggal szociokulturális ismeretek átadására is lehetőség nyílik, hiszen az idegennyelv- és kultúraoktatás elválaszthatatlan egymástól (Holló 2008:11).

Nyelvtanároknak különösen hasznosak azok az eszközök, amelyek segítségével a videókat szöveggel is kiegészíthetjük. Az SNI-s diákok közül különösen a hallássérültek tanulását tudjuk ezen a módon segíteni, de a többieknek is hasznára válhat. Thékes (2022) kontrollcsoportos kísérlete megerősítette azt a feltételezést, hogy a videófeliratok segítik a nyelvtanulást és a szókincselsajátítást. Például az ingyenes, magyar nyelvet is támogató OpenShot Video Editor (<https://www.openshot.org>) segítségével a videót feliratozhatjuk, de akár meg is vágthatjuk, többet össze is fűzhetünk, hang- vagy képfájlokkal, effektekkel gazdagíthatjuk.

A látássérült diákokat elsősorban hangalapú feladatokkal tudjuk segíteni. A tancockákban sok feladatsablon támogatja a felolvasást (ehhez a feladatkészítés során a

„Tudnivaló(k)”-hoz kell beírni a felolvasandó szöveget, majd a  ikonra kell kattintani). Egyszerű online hangrögzítő eszköz a <https://vocaroo.com/>, melynek segítségével a felvett hangfájlt le lehet tölteni vagy be lehet ágyazni, így egy podcastot is létre lehet hozni akár egy egyszerű blogfelületen is.

Egy jól felépített tananyag a fokozatosság és érthetőség didaktikai elvének alkalmazásával segítheti a megértést, a szemléltetést, a differenciálást vagy a motiválást is. Így például létrehozhatunk tankockamátrixot (<https://learningapps.org/>), melynek során érdemes a Bloom-féle taxonómia Krathwohl (2002:215) által átdolgozott modelljét alapul venni, főleg ha az önálló tanulás támogatása a célunk. Eszerint a feladatsort ajánlatos a következő kategóriák szerinti sorrendben felépíteni: emlékezés, megértés, alkalmazás, elemzés, értékelés, alkotás. A piramis lényege, hogy alulról építkeznek, ezért pl. az alkotás lépése ne kerüljön a megértés elé. Szótanulást segítő mátrix esetén az a fontos, hogy először a passzív, utána az aktív készségeket megmozgató feladatok kerüljenek sorra. Tehát úgy építsük fel a sorozatot, hogy a diák először csak összehúzza a szókárttyát a képpel, aztán meghallgatja és beírja, a végén pedig önállóan kell beírnia az elsajátított szóalakat. Azok a diákok, akik gyorsabban tanulnak, átugorhatnak egy-egy fázist, míg akinek szüksége van rá, akár többször is gyakorolhat ugyanazzal a feladattal. Így segíti az interaktív feladatsor a differenciálást és az egyéni utak bejárását.

Különösen a diszlexiás tanulókat segítheti, ha fokozatosság elvét követve a párosító „húzd és dobd” feladatokkal gyakorolnak csak eleinte, a végén akár az önálló szóbeírásig eljutva. A diszlexiások kapcsán ugyanakkor tisztában kell lenni azzal, hogy azonosításuk a magyar mint idegen nyelv tanítása során számos nehézségbe ütközik. Schmidt Ildikó (2008) kutatásai nyomán tudjuk, hogy az anyanyelven jelentkező diszlexia a magyar nyelv tanulásának esetében nem a magyar diszlexiásokra jellemző tüneteket váltja ki, ezért nehéz a probléma felismerése. Schmidt (2008) megállapítja, hogy aki az anyanyelvén is olvasásvárossal küzdött, annak magyarul is lesznek problémái, amiken az idegennyelv-órán is segíteni kell. Ezért azt javasolja, hogy az írásbeli válaszadás formáit fokozatosan vezessük be, a feleletválasztó, igaz-hamis állításokkal kezdve (Schmidt 2008). A digitális tankönyveknek pont az az előnye, hogy sok ilyen típusú feladat építhető be viszonylag egyszerű technikai megoldásokkal.

Érdekesebb a feladatkészítés előtt meghozni a döntést arról, hogy hol és milyen formában fogjuk tárolni, rendszerezni, illetve közzétenni feladatainkat diákjaink vagy akár a szélesebb közönség számára is. Ha szigorúan osztálytermi keretekben gondolkodunk, akkor az egyik legkézenfekvőbb megoldás a Google Tanterem (<https://classroom.google.com/>), ami egy nagyon egyszerűen kezelhető, felhőalapú LMS-rendszer. Sokféle tartalmat tölthetünk ide fel: szöveges elemeket, multimédiás elemeket tartalmazó dokumentumokat, interaktív feladatokat vagy akár tesztek is. A felhőalapú szolgáltatás előnye, hogy távoli tárhelyet biztosít, tehát nem a számítógépünkön tároljuk a dokumentumokat. A tárhely hálózati hozzáféréssel, az interneten keresztül bárhol elérhető, valamint rugalmasan bővíthető vagy szűkíthető.

Szélesebb közönség számára is elérhetővé válik minden anyagunk, ha azokat egy blogon tesszük közzé. Ingyenes, nyílt forráskódú és könnyen kezelhető például

a www.blogger.com platformja. Ez egy ún. CMS (content management system), azaz tartalomkezelő rendszer, melynek segítségével programozói ismeretek nélkül is könnyedén szerkeszthetünk weboldalakat, hozhatunk létre digitális tartalmakat.

Online publikációs szoftver a megoldás, ha könyvszerűen összeállított tananyagot szeretnénk multimédiás eszközökkel (hanganyaggal, videóval, interaktív feladatokkal, további kutatást lehetővé tévő linkekkel) gazdagítva közzétenni. A www.simplebooklet.com oldalon található alkalmazás segítségével pdf vagy word (.docx) formátumban feltöltött dokumentumokból készíthetünk interaktív digitális tartalmakat, lapozható online könyv formájában. Amikor ezt közzéteszük, akkor egy ún. microsite-ot hozunk létre, ami egy nagy weboldalon belüli önálló alweboldalt jelent, nincs tehát szükség saját honlapra a publikáláshoz. Ennek a digitális könyvformátumnak az előnye, hogy tartalma rugalmas, bármikor kicserélhető az alapját adó dokumentum és a belinkelt tartalmak, illetve bármikor gazdagítható újabb elemekkel. Egy ilyen példa a készülőben lévő *#fiatalok* című magyar mint idegen nyelvi tankönyv digitálisan publikált első fejezete (<https://simplebooklet.com/fiatalok>).

4. Összegzés

Mind Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája (<https://digitalisjoletprogram.hu/hu/tartalom/dos-magyarország-digitalis-oktatasi-strategiaja>), mind az Európai Unió Digitális Oktatási Cselekvési Terve (<https://education.ec.europa.eu/hu/focus-topics/digital-education/action-plan>) a digitális kor követelményei szerint szeretné átalakítani az oktatást és képzést. Mindkettőben kiemelt figyelmet kap az interaktív tananyagok, így a digitális tankönyvek fejlesztése is, hiszen a mai iskolások nyitottabb attitűddel és magasabb szintű motivációval közelítenek a digitális tanuláshoz, ami a siker egyik kulcsa lehet. Tanárként tehát nem azt a kérdést kell feltennünk magunkban, hogy egyáltalán használjuk-e ezeket, hanem azt, hogy hogyan használjuk, hogy a tanítás-tanulás folyamatát hatékonyabbá tegyük. A digitális transzformáció elsősorban pedagógiai kérdés, hiszen a digitális technológia csak egy eszköz, melynek használatához szükséges a megfelelő módszertani tudás. Mint Szűts (2020:49) megállapítja, csak az oktatási célokat és a technológia természetét figyelembe vevő digitalizáció növeli hatékonyan az oktatás eredményességét.

A tanulmány legfontosabb megállapításai közé tartozik, hogy a digitális tananyagok használata akkor járul hozzá hosszú távon is az információk megjegyzéséhez, ha bizonyos alapelveket betartunk. Ilyen alapelv, hogy a képernyő görgetése nem segíti a memóriát, ezért érdemes a tananyagot nyomtatott formában is kiadni. Az önálló tanulást és az SNI-s diákokat az audiovizuális anyagok és jól felépített sorrendben kiadott interaktív feladatok nagyban támogatják. Ugyanakkor fontos mindezt a tanórába jól beépíteni, tanári magyarázattal, reflexióval megtámogatni, illetve lehetőséget kell adni, hogy a diákok kooperatív módon, más kontextusban is feldolgozhassák az újonnan szerzett tudást. Az óratervezés során mindig az adott pedagógiai célhoz kell hozzárendelni a megfelelő eszközöket, munkaformát és tananyagokat. Így nem kell

sem a frontális oktatást, sem a kollaborációt elvetni, hiszen mindegyiknek megvan a maga helye a 21. századi iskolában is. A jövő útját a csoportos és önálló, tantermi és otthoni, nyomtatott és digitális könyv között megtalált egyensúly jelenheti.

Irodalom

- Baron, Naomi 2021. *How We Read Now: Strategic Choices for Print, Screen, and Audio*. Oxford University Press, Oxford.
- Barton, David – Papen, Uta 2010. *What Is the Anthropology of Writing?* In: Barton, David – Papen, Uta eds. *The Anthropology of Writing. Understanding Textually Mediated Worlds.* / Continuum/ Bloomsbury, London.
- Benson, Kerry 2020. *Reading on Paper Versus Screens: What's the Difference?* <https://www.brainfacts.org/neuroscience-in-society/tech-and-the-brain/2020/reading-on-paper-versus-screens-whats-the-difference-072820> (utolsó letöltés: 2024. 02. 16.)
- Borsos Levente — Kruzslicz Tamás 2022. Digitális oktatási megoldások a magyar mint idegen nyelv tanításában – a COVID-19 járvány miatt kialakult távoktatás tanulságai. *Modern nyelvoktatás 1-2: 77–97.*
- Buda András 2017. *IKT és oktatás. Együtt vagy egymás mellett?* Belvedere Meridionale Kiadó, Szeged.
- Clinton, Virginia 2019. Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading 2: 288–325.*
- Dóla Mónika 2020. *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához*. L'Harmattan Kiadó – Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest.
- Durst Péter 2018. Nyelvoktató applikációk használata a magyar mint idegen nyelv tanításában és tanulásában. *THL₂ – A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture 1–2: 77–87.*
- Herzig, Bardo 2014. *Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?* https://www.ber-telsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Wirksamkeit_digitale_Medien_im_Unterricht_2014.pdf (utolsó letöltés: 2024. 02. 16.)
- Holló Dorottya 2008. *Értsünk szót!* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hülber László – Lévai Dóra – Ollé János 2014. *A digitális tankönyvek összehasonlítása és értékelése*. OFI, Budapest.
- Jabr, Ferris 2013. *The Reading Brain in the Digital Age: The Science of Paper versus Screens*. <https://www.scientificamerican.com/article/reading-paper-screens/> (utolsó letöltés: 2024. 02. 16.)
- Kőfalvi Tamás 2006. *E-tanítás. Információs és kommunikációs technológiák felhasználása az oktatásban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Krathwohl, David 2002. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice 4: 212– 218.*

- Lam, Paul – Leung, Shun – Lam, John — McNaught, Carmel 2009. Usability and usefulness of eBooks on PPCs: How students' opinions vary over time. *Australasian Journal of Educational Technology* 1: 30–44.
- Lamb, Richard L. – Annetta, Leonard – Firestone, Jonah – Etopio, Elisabeth 2018. A Meta-analysis with examination of moderators of student cognition, affect, and learning outcomes while using serious educational games, serious games, and simulations. computers. *Human Behaviour* 80: 158–167.
- Lehmann Miklós 2021. Előszó. In: Varga Emőke – Daróczi Gabriella *Az interaktív könyv az olvasási és szövegértési készség fejlesztésében: Esettanulmány a BOOKR Suli-szoftver interaktív könyveinek tanórai implementációjáról*. Líceum Kiadó, Eger, 9–13.
- Lénárd András 2019. *Digitális világ – digitális iskola*. In: Lénárd András szerk. *A digitális oktatás útjain: Okos Doboz módszertani kézikönyv*. Wizper Kft., 8–14. https://www.okosdoboz.hu/Uploads/OD_modszertani_kezikonyv.pdf (utolsó letöltés: 2024. 02. 16.)
- Mayer, Richard E. 2011. Multimedia learning and games. In: Tobias, Sigmund — Fletcher, J. D. eds. *Computer games and instruction*. Information Age, Charlotte, North Carolina, 281–305.
- Mills, Kathy Ann 2010. A Review of the Digital Turn in the New Literacy Studies. *Review of Educational Research*, 80/2: 246–271.
- Molnár Gyöngyvér – Turcsányi-Szabó Márta – Kárpáti Andrea 2020. Digitális forradalom az oktatásban – perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány* 181: 56–67.
- Móser Anna – Szűts Zoltán 2023. A nyelvtanulást támogató digitális eszközök. *Magyar Nyelvőr* 147: 164–185.
- Nyíri Kristóf 2009. *Virtuális Pedagógia – a 21. század tanulási környezete*. OFI, Budapest. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/iskola-informatika/nyiri-kristof-virtualis> (utolsó letöltés: 2024. 02. 16.)
- Park, Jihyeon – Lee, Juhee 2021. Effects of e-Books and printed books on EFL learners' reading comprehension and grammatical knowledge. *English Teaching* 3: 35–61.
- Pásztor Attila 2013. Digitális játékok az oktatásban. *Iskolakultúra* 9: 37–48.
- Premsky, Marc 2001. *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók*. http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf (utolsó letöltés: 2024. 02. 16.)
- Rea, Amy 2020. Reading Through the Ages. *Generational Reading Survey, Library Journal*. <https://www.libraryjournal.com/story/Reading-Through-the-Ages-Generational-Reading-Survey> (utolsó letöltés: 2024. 02. 16.)
- Schmidt Ildikó 2008. A magyar mint idegen nyelv elsajátítása írás- és olvasászavar esetén. *THL₂ – A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture* 1–2: 51–57.
- Szűts Zoltán 2020. *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szűts Zoltán – Törteli Telek Márta 2019. Norma és szabadság a netnyelv talaján. *Hungarológiai közlemények* 19: 101–119.
- Takacs, Zsófia K. – Swart, Elise K. – Bus, Adriana G. 2014. Can the computer replace the adult for storybook reading? A meta-analysis on the effects of multimedia stories as compared to sharing print stories with an adult. *Frontiers in Psychology* 5: 1366.

- Takacs, Zsófia K. – Elise K. Swart – Adriana G. Bus 2015. Benefits and Pitfalls of Multimedia and Interactive Features in Technology-Enhanced Storybooks: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research* 4: 698–739.
- Thékes István 2022. The effect of video captions on language learning: a control-group experiment. Molnár György – Buda András szerk. *Oktatás – informatika – pedagógia konferencia*. Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, Debrecen, 62.
- Vogel, Jennifer J. – Vogel, David S. – Cannon-Bowers, Jan – Bowers, Glint A. – Muse, Kathrin – Wright, Michelle 2006. Computer gaming and interactive simulations for learning: A meta-analysis. *Journal of Educational Computing Research* 34: 229–243. https://www.researchgate.net/publication/233742169_Computer_Gaming_and_Interactive_Simulations_for_Learning_A_Meta-Analysis (utolsó letöltés: 2024. 02. 16.)
- Wouters, Pieter – Nimwegen, Christoph van – Oostendorp, Herre van – Spek, Erik D. van der 2013. A Meta-Analysis of the Cognitive and Motivational Effects of Serious Games. *Journal of Educational Psychology* 2: 249–265.

Tankönyvek

- Durst Péter 2012. *Hungarian the Easy Way 1*. Design, Szeged.
- Durst Péter 2013. *Hungarian the Easy Way 2*. Design, Szeged.
- Durst Péter 2015. *Hungarian the Easy Way 3*. Design, Szeged.
- Durst Péter 2017. *Lépésenként magyarul 1*. Szerzői kiadás.
- Durst Péter 2020. *Lépésenként magyarul 2*. Szerzői kiadás.
- Erdős József – Prileszky Csilla 2015. *Halló, itt Magyarország! 1–2*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hlavacska Edit — Hoffmann István – Laczkó Tibor – Maticsák Sándor 2015. *Hungarolingua 1/1*, Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Hlavacska Edit — Hoffmann István – Laczkó Tibor – Maticsák Sándor 2015. *Hungarolingua 1/2*, Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Hlavacska Edit – Hoffmann István – Laczkó Tibor – Maticsák Sándor 2016. *Hungarolingua 2/1*, Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Hlavacska Edit – Hoffmann István – Laczkó Tibor – Maticsák Sándor 2016. *Hungarolingua 2/2*, Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Lukács-Somos Júlia – Ottucsák Melinda – Székely Orsolya 2018. *Zahra és Zia az Eperfa iskolában*. Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya, Budapest. http://jmsz.hu/zahraeszia/zahra_es_zia_munkafuzet.pdf, (utolsó letöltés: 2024.03.02.)
- Móser Anna 2020. *#fiatalok. Magyar nyelvkönyv*. <https://simplebooklet.com/fiatalok> (utolsó letöltés: 2024. 02. 02.)
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2013. *MagyarOK A1+*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2014. *MagyarOK A2+*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2016. *MagyarOK B1+*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2019. *MagyarOK B2+*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

Tankönyvekhez kapcsolódó digitális feladatok:

Lépesenként magyarul: www.lepesenkent.hu (utolsó letöltés: 2024.03.02.)

MagyarOK: <http://magyar-ok.hu/>, <https://aktiv-magyar-ok.hu/> (utolsó letöltés: 2024.03.02.)

Zahra és Zia: https://jmsz.hu/zahraesia/story_html5.html (utolsó letöltés: 2024.03.02.)

Putz Mónika¹

A MOTIVÁCIÓ SZEREPE ÉS A SZIGORLATI EREDMÉNYEK – ÖSSZEFÜGGÉSEK, TAPASZTALATOK

Abstract

Dental students in the English-language programme of Semmelweis University perform a wide range of dental procedures in clinical practice, so the acquisition of professional Hungarian communication skills is of paramount importance. The emphasis is on improving speech fluency and comprehension. The study of fifty-three dental students' exam results found a strong correlation between listening comprehension and roleplay task performance. Motivation is crucial for success in both listening comprehension tasks and roleplay exercises. This study highlights the connection of motivation, listening comprehension and speech performance.

Keywords: *dental language, motivation, listening comprehension, roleplay, correlation*

Kulcsszavak: *fogorvosi szaknyelv, motiváció, hallásértés, szituációs játék, korreláció*

1. Bevezetés

A Semmelweis Egyetemen az angol nyelvű programon tanuló fogorvostan-hallgatóknak oktatok magyar fogorvosi szaknyelvet. A hallgatók a képzésük során három évig tanulnak magyarul (egy félév általános nyelv + öt félév fogorvosi szaknyelv, heti 2x90 percben), a klinikai gyakorlataik a hatodik félévben kezdődnek. Célunk az, hogy mire a hallgatók a klinikára kerülnek, magabiztosan tudjanak a betegekkel és az asszisztensekkel is beszélni, hogy a gyakorlatokon valódi kommunikáció jöjjön létre. Így esélyt kapnak arra, hogy – hasonlóan a magyar anyanyelvű hallgatókhoz – már az egyetemi évek alatt megtapasztalják a valódi fogorvos-beteg kapcsolatot és ezáltal megfelelő gyakorlati tudásra is szert tegyenek.

A fent említettek miatt a magyarnyelv-oktatás legfontosabb területe a beszéd-készség és beszédértés fejlesztése. Persze ez a kettő szorosan összekapcsolódik: hiába tudja a hallgató helyesen feltenni az anamnézis-felvétel szokásos kérdéseit, ha a vála-

¹ dr. Schmidtné dr. Putz Mónika, Semmelweis Egyetem, Szaknyelvi Intézet,
schmidtné-putz.monika@semmelweis.hu

szokat nem érti, nem tudja követni és nem rendelkezik azokkal a stratégiákkal, amik ebben segíthetnék. Ehhez kapcsolódik még a kiejtés problémaköre. Ez a – sajnos sokak által indokolatlanul háttérbe szorított – terület kulcsfontosságú. A klinikán a hallgatók párokban dolgoznak, így megfelelő beosztás esetén gördülékeny a munka.

A szakirodalom szerint a négy alapkészség közül a beszédértés készségét 55%-ban, a beszédkészséget 25%-ban, az olvasáskészséget 15%-ban, az íráskészséget pedig 5%-ban használjuk a kommunikáció során (Verderber–MacGeorge 2004: 197).

A következőkben 53 fogorvostan-hallgató szigorlati eredményei alapján dolgozom.

2. Szigorlati feladatok: hallásértés és szituációs gyakorlat

Az összes szigorlati feladat közül kettőt vizsgálok: a hallásértési feladatot (igaz/hamis, feleletválasztós teszt) és a szituációs gyakorlatot (irányított fogorvos-beteg párbeszéd a vizsgáztatóval).

2.1. Hallásértés feladat

Többen megállapították, hogy a hallásértés speciális készség (Ur 1989; Rost 2002): valós időben történik és sok tényező játszik benne szerepet, többek között a külső és belső motiváció, önbizalom, felkészültség és a rövid távú memória. A HURIER modell alapján a hallásértés a H=hearing (hallás), U=understanding (megértés), R=remembering (emlékezés), I=interpreting (értelmezés), E=evaluating (értékelés), R=responding (válaszadás) tényezőkből tevődik össze (Brownell 2010). Esetünkben a „responding” a tesztlapon a helyes válasz megjelölését jelenti.

A hallásértési feladat során a vizsgáztató egy 13-15 soros autentikus szaknyelvi szöveget olvas fel kétszer. A felolvasó természetesen magyar anyanyelvű. Fontos, hogy felolvasás történik, nem pedig előre felvett szöveg meghallgatása. Az első felolvasás előtt és a két felolvasás között is van két perc szünet, amikor a hallgatók a feladatlapot tanulmányozhatják. Fontos szempont, hogy a feladatok nem lineárisan követik a szöveget. Minden szövegben vannak olyan szavak, kifejezések, amelyekkel a hallgatók tanulmányaik során nem találkoztak. Ezzel modellezzük a klinikai beszélgetésnek azt a részét, amikor egy kérdésre a beteg hosszabb, nem releváns információt is tartalmazó választ ad. A releváns információ kigyűjtése és a kulcsszavak keresése fontos stratégiai szempont.

2.2. Szituációs gyakorlat

A szóbeli szigorlat három részből áll. Az általános beszélgetést, ráhangolódást (*Mióta él Magyarországon? Kivel beszél magyarul? Mit csinált ebben a félévben a klinikán? Hol szeretne dolgozni diploma után? Milyen speciális terület érdekl? Van-e fogorvos a családjában?* stb.) képről való beszélgetés és szituációs feladat követi. A képet témamegjelölésként

használjuk, a beszélgetés kiindulópontját határozza meg. A szituációs feladat során a hallgatók egy-egy feladatlapot kapnak, amely alapján beszélgetést folytatnak a két vizsgáztató egyikével. A feladatlap az anamnéziszfelvétel, a jelen panasz, a vizsgálat, a diagnózis és a kezelés folyamatán vezeti végig a hallgatókat célnyelvi kulcsszavak segítségével. A hallgatók számára a témák ismertek (pl. fogszuvasodás, ínygyulladás, gyökérkezelés stb.), de a feladatlapokkal korábban ebben a formában nem találkoztak. A tanári példányon mintaválaszok is szerepelnek, megkönnyítve a „rögtönzést” vizsgáztató számára.

Ez a szerepjáték tehát megfelel a kommunikáció kritériumainak, nevezetesen az információcsere igényének, a nyelvi választás lehetőségének, és tartalmazza a kiszámíthatatlanság, a véletlenszerűség elemét (Bárdos 2000: 191).

A feladat a beszédkészséget és az értést is méri. Nem elegendő a sok felsorolt kérdés, hiszen a hallgatóknak a válaszok tükrében kell kérdezniük. Tipikusan ez az a feladat a szóbeli szigorlaton, ahol a leggyakrabban fordul elő, hogy a hallgatók – megerősítésképpen, az egyértelműség vagy nyomaték kedvéért – angolul vagy németül is megszólalnak, tehát (mondaton kívüli) kódváltás (Gumperz 1982: 59–99) történik (pl. *You've said „pulsating pain”, right?*).

A feladat összetett, a hallgatóknak képesnek kell lenniük kérdezni, utasítást adni, javaslatot megfogalmazni, tanácsot adni, a „páciens” megnyugtatni, miközben a tanári reakciókra adekvát módon kell felelniük. Nem törekszünk százszázalékos nyelvtani pontosságra, a lényeg, hogy az üzenet eljusson a vizsgáztatóhoz. Az itt bemutatott feladatok egymáshoz való viszonya az 1. táblázatban látható.

	hallásértés	szituációs gyakorlat (beszédkészség)
stressz	<ul style="list-style-type: none"> • sokan ettől a feladattól tartanak a legjobban, attól félnek, hogy ha egy pillanatra elkalandozik a figyelmük, elvesztik a fonalat • az emlékezet hatékonyságát befolyásolja a szorongás (Chamey–Drevets 2002) 	<ul style="list-style-type: none"> • még nagyobb a szorongás lehetősége, valódi vizsgaszituáció • számos országban az írásbeli számonkérés a jellemző, a (külföldi) hallgatóinknak eleinte furcsa a szóbeli számonkérés, ez komoly stresszforrás, sokaknak évekre telik, hogy megszokják ezt a formát
elvárt hallgatói reakció	szinte azonnali	azonnali (szemtől szembenülve a vizsgáztatóval, azonnali visszacsatolásra van szükség)
visszakérdezés lehetősége	nincs (bár előfordul, hogy megpróbálják)	van, ha ezt a célnyelven teszi, nincs probléma (pl. <i>Bocsánat, nem értettem. Hol fáj pontosan?</i>)
a hallgató impulzív vagy reflektív (Brown 2007: 121) voltának szerepe	egyforma eséllyel indulnak, az impulzív nyelvtanuló esetleg elhamarkodottan dönt	impulzív nyelvtanulók előnyben vannak, hiszen a legfontosabb dolog, hogy eljusson az üzenet és csak az számít hibának, ami félreértéshez vezet
információ	egyoldalú az információ áramlása	információcsere jön létre

1. táblázat: Hallásértés és szituációs gyakorlat összehasonlítása

3. Alapfeltevések, motivációs skála

A szigorlati eredmények vizsgálata során a következő kérdésekre kerestem a választ:

Garancia-e a megfelelő motiváció arra, hogy jól sikerül a hallásértési teszt/szituációs feladat? Van-e pontosan kimutatható összefüggés a hallásértési feladat eredménye és a situációs feladat eredménye között?

Az első alapfeltevésem szerint a motiváció szerepe kiemelkedően nagy (a nyelvtanulásban és) mind a hallásértés, mind a situációs gyakorlatok sikeressége szempontjából. A második alapfeltevésem szerint a hallásértési feladat eredménye és a situációs feladat során elért eredmény korrelál.

Dörnyei Zoltán lent idézett írása (Dörnyei 1998) szerint megeskik, hogy a kutatók a motiváció fogalmára anélkül hivatkoznak, hogy meghatározzák, milyen értelemben használják a kifejezést. Nem szeretném ezt a hibát elkövetni, következik tehát a meghatározás: A motivációt „motivált viselkedésként” definiálom, a „cselekvést létrehozó pszichológiai erő” meglétéként (Touré-Tillery–Fishbach 2014: 328).

„It also happens that researchers take the concept of motivation for granted and refer to it without specifying in what sense they use the term: as affect? cognition? motivated behaviour? a personality trait? some kind of a process? mental energy? inner force or power? attitudinal complex? set of beliefs? stimulus appraisal? behavioural response to stimuli? directional choice? abstraction? latent, aggregated concept? or simply the score of motivation tests? Because there simply does not exist an absolute, straightforward and unequivocal concept of motivation.”² (Dörnyei 1998: 118)

A motiváció (nyitottság, kedv, motivált viselkedés) megléte osztályozható. Ezt nem vizsga előtti kérdőíves méréssel vizsgáltam, mint Márcz Róbert (2014), hanem a szóbeli vizsga bevezető (a vizsga részeként egyébként nem értékelt, ráhangolódást célzó) beszélgetése alapján vontam le következtetést. A hallgatókat három kategóriába soroltam a bevezető beszélgetés, illetve a szóbeli egésze alapján. A szóbeli vizsga alkalmával a hallgatókról csak annyit tudtam, hogy mindannyiuknak sikerült a vizsga írásbeli része, illetve a hallásértési feladat is, hiszen ez volt a szóbeli vizsgára bocsátásuk feltétele. Nem volt előttem a lista az eredményükről, így a motiváció megállapításánál csak a hallottakra támaszkodtam. A kutatásba bevont hallgatók közül senki nem volt a saját hallgatóm, így korábbi találkozások élménye nem befolyásolta a motiváció

² „Az is előfordul, hogy a kutatók természetesnek veszik a motiváció fogalmát, és anélkül hivatkoznak rá, hogy pontosítanak, milyen értelemben használják a kifejezést: affektusként? kognícióként? motivált viselkedésként? személyiségvonásként? valamilyen folyamatként? mentális energiaként? belső erőként vagy hatalomként? attitűdkomplexumként? hiedelemkészletként? ingerértékelésként? ingerekre adott viselkedési válaszként? irányválasztásként? absztrakcióként? látens, összesített fogalomként? vagy egyszerűen a motivációs tesztek pontszámaként? Mert egyszerűen nem létezik a "motiváció" abszolút, egyenes és egyértelmű fogalma.”

megítélését. Szándékosan nem az önbevallás („self-report”) módszerét alkalmaztam, hanem a megfigyelés („observation”) módszerét (Kosovich–Hulleman–Barron 2019).

Olyan skálát, kategorizálást készítettem, ami a lehető legnagyobb megbízhatóságú, így a legkisebb standard hibával rendelkező (Kosovich–Hulleman–Barron 2019). Az adott kategóriába tartozás feltételeit részletesen leírtam, hasonlóan, mint a nyelvvizsgák pontozása során adott kritériumok esetében szokás.

A három kategória rövid leírása a következő:

1. A hallgató érdeklődő, nyitott, a beszélgetés során hétköznapi fordulatokat is alkalmaz, láthatóan nem csak az órán használja aktívan a nyelvet (hanem pl. a klinikán vagy a hétköznapiakban is), esetenként magyarul visszakérdez, „autentikus”, minden bizonnyal sikeres a klinikai kommunikációja, elboldogul önállóan. Az esetleges nyelvtani pontatlanságokat megfelelő szókinccsel kompenzálni tudja. (+)
2. A hallgató közömbös, de elvégzi a feladatokat, a pozitív visszajelzés mosolyt csal az arcára, de nem törekszik többre. Önállóan vagy kis segítséggel elboldogul a klinikán. (0)
3. A hallgató csak a minimumra törekszik, láthatóan nem érdeklí sem a nyelvtanulás, sem a számonkérés, számára ez is csak egy vizsga a sok közül. Nem értette meg, hogy a magyar nyelvvel eszközt kap a gyakorlatokon való sikeresebb részvétellel vagy erre túl későn jött rá, csak (nyelvi) segítséggel boldogul a klinikán. (-)

A motivációt tekintve összesen 35 db „+”, 12 db „0”, és 6 db „-” szerepel a lenti táblázatban. A hallgatók 66 százaléka tehát megfelelően motivált, 23 százaléka közömbös a magyar nyelvet illetően (de feladatait elvégzi, megfelelően használja a nyelvet), és 11 százaléka kevéssé motivált. Előzetesen megállapítható, hogy összességében 89 százalékuk önállóan vagy kis segítséggel elboldogul a klinikai gyakorlatok során. (Megjegyzem, hogy ez sokat változott, 2017-ben ez az érték 64 százalék volt.) Ebben nagy szerepe van annak, hogy a magyar nyelvet oktatók kezdetől fogva hangsúlyozzák a nyelv fontosságát (klinikai példákkal alátámasztva), illetve a felsőbb éves hallgatók is ezt az információt adják át az elsőéveseknek.

4. A hallásértési eredmények és a motiváció összefüggései

Megfigyelhető, hogy a hallásértési feladat során a 10 pontot elérő hallgatók (16 fő) közül senki nem került a motivációs pontozásnál a „közömbös” kategóriába vagy kapott „-”-t, azaz mindenki (100%) „+”-t kapott. A 9 pontosok esetében 10 (77%) „+”-szal értékelt, és 3 (23%) közömbös motivációjú hallgató van, a 8 pontosok között 7 fő (58%) kapott „+”-t, és 5 fő (42%) bizonyult közömbös motivációjúnak. A 7 pontosok között 2 hallgató (29%) kapott „+”-t, 4 fő (57%) „közömbös” értékelést, és itt bukkannak fel először „-”-szal értékelt hallgatók (14%). A 6, 5, 4, 3 pontot elérő hallgatók mindannyian „-” motivált-ságúak. A hallásértés eredményei összesítve: 16 db 10 pontos, 13 db 9 pontos, 12 db 8 pontos, 7 db 7 pontos, 2 db 6 pontos, 1 db 5, 1 db 4, 1 db 3 pontos eredmény (összesen 53 db teszt, az átlag 7,28 pont).

kód	motiváció	hallásértés (max. 10)						
			h19	+	9	h39	0	8
			h20	+	9	h40	0	8
h1	+	10	h21	+	9	h41	0	8
h2	+	10	h22	+	9	h42	+	7
h3	+	10	h23	+	9	h43	+	7
h4	+	10	h24	+	9	h44	0	7
h5	+	10	h25	+	9	h45	0	7
h6	+	10	h26	+	9	h46	0	7
h7	+	10	h27	0	9	h47	0	7
h8	+	10	h28	0	9	h48	-	7
h9	+	10	h29	0	9	h49	-	6
h10	+	10	h30	+	8	h50	-	6
h11	+	10	h31	+	8	h51	-	5
h12	+	10	h32	+	8	h52	-	4
h13	+	10	h33	+	8	h53	-	3
h14	+	10	h34	+	8	átlag	35 db „+” 12 db „0” 6 db „-”	7,28
h15	+	10	h35	+	8			
h16	+	10	h36	+	8			
h17	+	9	h37	0	8			
h18	+	9	h38	0	8			

2. táblázat: Motiváció és hallásértés

Ezekből a sorokból, illetve a 2. sz. táblázatból is egyértelműen látszik, hogy a motivált hallgatók jól szerepelnek a hallásértés teszten (10, 9 vagy 8 pontot kaptak, mindössze 2 hallgató kapott 7 pontot) és ez visszafelé is igaz: a jó tesztet író hallgatók (10, 9, 8 pont) közül 41-ből 33-an (80%) „+” motiváltságúak, 20% közömbös motiváció szempontjából, és nincs köztük „-”-szal értékelt hallgató. A táblázatot a hallásértési eredmények szerint rendeztem, és a hallgatók monogrammal szerepeltetése helyett a teljes anonimitást nyújtó kódolást (h1, h2...) vezettem be.

A hallásértés és motiváció összefüggésének feltárására Pearson-féle korrelációs elemzést végeztem (3. táblázat). Ehhez az eredeti táblázatban a motivációt jól leíró „-”, „0” és „+” jeleket az „1”, „2”, „3” számokra cseréltem, hogy az adatelemző program kezelni tudja őket. Az eredmény: $r=0,778$. A két változó közötti kapcsolat tehát bizonyítottan szoros, magas korreláció van közöttük, hiszen az érték közel van 1-hez. Az együttható pozitív, ez egyenes arányosságra utal.

	<i>motiváció</i>	<i>hallásértés</i>
<i>motiváció</i>	1	
<i>hallásértés</i>	0,778079	1

3. táblázat: Motiváció és hallásértés korrelációja

5. A szituációs feladatban kapott pontszám és a motiváció összefüggései

A szituációs feladat már összetettebb, nemcsak a stressz miatt, hanem azért, mert a jó hallásértés itt már nem elegendő. Képesnek kell lenni megfelelő kérdéseket feltenni, utasításokat közölni, magyarázni, instruálni és motiválni a „beteget”. Gyorsan kiderül, ha csak egy adott témához illeszkedő kérdéssort tud felidézni a hallgató és nem érti a „beteg” válaszait.

1. példa:

- *Sugárzik valahova a fájdalom?*
- *Igen, a jobb fülemben.*
- *Hova sugárzik a fájdalom?*
- *Ahogy mondtam, a jobb fülemben.*

2. példa:

- *Van valamilyen általános betegsége?*
- *Igen, magas a vérnyomásom, évek óta szedek gyógyszert.*
- *Szed valamilyen gyógyszert?*
- (...)

A szituációs feladatra adott pontszámot a beszédértés, a beszédkézség és a kiejtés határozzák meg. A hallgatók 50 pontból 25 pontot szerezhettek a vizsgán a szituációban és 25 pontot a képleírás során. A hallgatókat a teljesítményük alapján 4 sávba osztottam.

A legjobb eredményt (25-24-23-22 pont) elérő hallgatók közül mindenki (14 hallgató, 100%) „+” motiváltságú. A jó eredményt (21-20-19 pont) elérő hallgatók közül (26 hallgató) 21 hallgató (81%) kapott előzetesen „+” értékelést, és mindössze 5 hallgató (19%) „0” motiváltságú. Mind az öt ilyen hallgató 19 pontot kapott.

A közepes eredményt (18-17-16 pont) elérő hallgatók (összesen 7) közül 6 hallgató (86%) „0” és 1 hallgató (14%) „-” motiváltságú. A gyenge eredményt (15-0 pont) elérő hallgatók (összesen 6) közül 1 hallgató (17%) „0”, és 5 hallgató (83%) „-” motivációjú.

A 4. táblázatban egyértelműen látszik az összefüggés a motiváció és a szituációs gyakorlat pontszáma között. A pontszám csökkenésével fokozatosan csökken a motivációs érték, nincsenek kiugró eltérések. Nem meglepő, hogy a gyenge eredményt elért hallgatók 83 százalékának motivációs értéke negatív. A legjobb, illetve jó

eredményt (19–25 pont) elérő hallgatók esetében pedig a 40 hallgatóból mindössze 5 hallgató (12,5%) „0” motivációs értékű, „-” pedig nem fordul elő ebben a sávban.

kód	motiváció	szituációs feladat (max. 25)	h9	+	21	h40	0	19
			h12	+	21	h41	0	19
h1	+	25	h15	+	21	h44	0	19
h3	+	25	h36	+	21	h29	0	18
h6	+	25	h5	+	20	h37	0	18
h23	+	24	h16	+	20	h38	0	18
h24	+	24	h17	+	20	h39	0	17
h2	+	23	h18	+	20	h45	0	17
h10	+	23	h21	+	20	h47	0	16
h13	+	23	h30	+	20	h50	-	16
h25	+	23	h31	+	20	h46	0	15
h43	+	23	h33	+	20	h48	-	14
h11	+	22	h19	+	19	h49	-	14
h14	+	22	h20	+	19	h51	-	14
h26	+	22	h22	+	19	h52	-	13
h42	+	22	h32	+	19	h53	-	11
h4	+	21	h34	+	19	átlag 35 db „+” 12 db „0” 6 db „-”	19,68	
h7	+	21	h35	+	19			
h8	+	21	h27	0	19			
			h28	0	19			

4. táblázat: Motiváció és szituációs feladat

A Pearson-féle korrelációs elemzés eredménye (5. táblázat) $r=0,820$ lett. Hasonlóképpen, mint az előző elemzésnél, itt is nagyon közeli a kapcsolat a két vizsgált változó között: pozitív, 1-hez közeli számot kaptam eredményül.

	szituációs	motiváció
szituációs	1	
motiváció	0,820191	1

5. táblázat: Szituációs feladat és motiváció korrelációja

6. A hallásértési eredmények és a szituációs feladatra kapott pontszámok összefüggései

A 6. számú táblázat alapján a következő tendencia látszik: 20 pontos szituációs pontszám alatt senki nem kapott (maximális) 10 pontot a hallásértési feladatra.

Magas szituációs pontszám (25-22 pont) esetén 14 hallgató közül 2 (14%) kiugró hallásértési érték található: mindkettő 7 pontos, míg a többiek (a kategória 86%-a) 8-9-10 pontot kaptak. Az ebbe a kategóriába tartozó hallgatók hallásértési átlaga nagyon magas, 9,28 pont, százalékban kifejezve 92,8%. A szituációs pontszámaik átlaga (23,29 pont a 25-ből), százalékban kifejezve 93,2%. Tehát minimálisan (0,4%-kal) magasabbak a szituációs feladatra kapott értékeik.

Jó szituációs pontszám (21-20-19 pont) esetén 26 hallgatóból csak egyetlen hallgató (3,8%) kapott 7 pontot hallásértésből, a többi hallgató 8-9-10 pontot kapott. Az ebbe a kategóriába tartozó hallgatók hallásértési átlaga 8,9 pont, százalékban 89%. A szituációs pontszámok átlaga pedig 19,85 pont, ami 79,4%-os teljesítménynek felel meg. Ez azt jelenti, hogy ebben a kategóriában a hallásértési eredmények (9,6%-kal) meghaladják a szituációs feladatra kapott pontokat.

Közepes szituációs pontszámot (18-17-16) 7 hallgató ért el. Közülük 1 hallgató 9 pontos, 3 hallgató 8 pontos, 2 hallgató 7 pontos, és 1 hallgató 6 pontos tesztet írt. Az átlag 7,57 pont, ez 75,7 %-os teljesítménynek felel meg. A szituációs pontszámok átlaga 17,14 pont a 25-ből, tehát 68,6% ebben a kategóriában. Itt is azt tapasztaltam, hogy a hallásértést mérő feladatnál értek el jobb eredményeket (7,1%-kal) a hallgatók.

A gyenge eredményt (15-0 pont) elérő hallgatók között a hallásértés eredményeinek átlaga 5,3 pont, 53%. A szituációs feladat átlaga 13,5 pont, ez 54 %-os eredményt jelent. 1% az eltérés a hallásértési és szituációs eredmények között.

A fentiekből arra következtetek, hogy a nagyon jó eredményeket elérő hallgatók mind a hallásértés, mind a szituációs feladat során jól teljesítettek. A gyenge eredményt elérő hallgatóknál sincs jelentős eltérés a hallásértés és a szituációs feladat eredményei között. Érdekesebb azonban a „középmezőny”. A 21-20-19 pontos és a 18-17-16 pontos hallgatói csoportnál azt tapasztaltam, hogy a hallásértés feladatban 9,6%-kal, illetve 7,1%-kal jobban teljesítettek, mint a szituációs feladat esetében. Tehát a középmezőny jobban teljesít a hallásértésben, mint a szóban. Ennek oka lehet a szóbelinél esetlegesen jelen levő stressz, az azonnal elvárt reakció, a tudás bizonytalansága. További ok lehet a feladat összetettsége (ötvözi a beszédértést, beszédkészséget és kijelítést), vagy a hallásértés feladatnál a szerencse mint tényező megléte (pl. az igaz/hamis feladatnál).

kód	situációs feladat (max.25)	hallásértés (max. 10)	h8	21	10	h27	19	9
h1	25	10	h9	21	10	h28	19	9
h3	25	10	h12	21	10	h40	19	8
h6	25	10	h15	21	10	h41	19	8
h23	24	9	h36	21	8	h44	19	7
h24	24	9	h5	20	10	h29	18	9
h2	23	10	h16	20	10	h37	18	8
h10	23	10	h17	20	9	h38	18	8
h13	23	10	h18	20	9	h39	17	8
h25	23	9	h21	20	9	h45	17	7
h43	23	7	h30	20	8	h47	16	7
h11	22	10	h31	20	8	h50	16	6
h14	22	10	h33	20	8	h46	15	7
h26	22	9	h19	19	9	h48	14	7
h42	22	7	h20	19	9	h49	14	6
h4	21	10	h22	19	9	h51	14	5
h7	21	10	h32	19	8	h52	13	4
			h34	19	8	h53	11	3
			h35	19	8	átlag	19,68	7,28

6. táblázat: Szituációs feladat és hallásértés

A legnagyobb eltérés is mindössze 9,6%, azaz viszonylag kicsi. Így megállapítható, hogy a hallásértési eredmények és a szóbeli feleletek eredményei „együtt mozognak”.

Ezt támasztja alá a Pearson-féle korrelációs elemzés is: $r = 0,800$. A pozitív előjelű, 1-hez közeli eredmény azt mutatja, hogy a két változó közötti kapcsolat egyenes arányú és szoros (7. táblázat).

	hallásértés	situáció
hallásértés	1	
situáció	0,800417	1

7. táblázat: Hallásértés és situációs feladat korrelációja

7. Konklúzió

Mindkét eredeti alapfeltevés (A motiváció szerepe kiemelkedően nagy mind a hallásértés, mind a szituációs gyakorlatok sikeressége szempontjából. A hallásértési feladat eredménye és a szituációs feladat során elért eredmény korrelál.) igaznak bizonyul a számok tükrében. Oktatóként a feladatunk tehát egyértelmű: minél több hallgatót tudunk megfelelően motiválni, annál több lesz a sikeres vizsgázó, annál több hallgató tud sikeresen kommunikálni a klinikai gyakorlata során (8. táblázat).

Partnerek vagyunk a tanulási-tanítási folyamatban, a magyar nyelvvel segítséget, eszközt adunk a kezükbe, és csak közösen tudunk jó eredményt elérni. Intézetünkben fontos cél, hogy a hallgatók örömmel járjanak órára, nyitottsággal, pozitív hozzáállással, megfelelő hangnemmel, odafigyeléssel találkozzanak mind az órákon, mind a vizsgákon. Egy kérdőíves felmérés alapján a hallgatóknak a későbbiekben is fontos a heti rendszerességű találkozás (pl. szabadon választható magyar fogorvosi szaknyelvi kurzuson), mert segítséget kapnak a klinikán felmerült kommunikációs problémák megoldásában (Putz 2023: 147).

A klinikai követelményekhez igazodva kell megvalósítani az értés és a beszédképesség fejlesztését, hiszen – ahogy a táblázatokban és a Pearson-korrelációt alkalmazó vizsgálatban láttuk –, a kettő között szoros kapcsolat van, a kettő „együtt jár”. Az órák fókuszában a kommunikáció kell, hogy álljon, tudatosan háttérbe szorítva az íráskészséget és olvasáskészséget fejlesztő gyakorlatokat.

	<i>motiváció</i>	<i>hallásértés</i>	<i>szituációs</i>
motiváció	1		
hallásértés	0,77807940	1	
szituációs	0,82019071	0,80041653	1

7. táblázat: Hallásértés és szituációs feladat korrelációja

Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Brown, H. Douglas 2007. *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson Education, Inc., New York.
- Brownell, Judi 2010. *Listening: Attitudes, Principles, and Skills*. Routledge. New York, NY.
- Charney, Dennis S. – Drevets, Wayne C. 2002. Neurobiological basic of anxiety disorders. In: Davis, Kenneth L. – Charney, Dennis S. – Coyle, Joseph T. – Nemeroff Charles eds. *Neuropsychopharmacology: The fifth generation of progress*. Lippincott, Williams & Wilkins, Philadelphia, Pennsylvania.

- Dörnyei Zoltán 1998. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31: 117–135.
- Gumperz, John J. 1982. *Discourse strategies*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kosovich, Jeff J. – Hulleman, Chris S. – Barron, Kenneth E. 2019. Measuring Motivation in Educational Settings: A Case for Pragmatic Measurement. In: Renninger, K. A. – Hidi, S. E. eds. *The Cambridge Handbook on Motivation and Learning*. 39–60.
- Márcz Róbert 2014. A hallott szöveg értése mint teljesítmény. *Modern nyelvoktatás* 20/1–2: 18–34.
- Putz Mónika 2023. A motiváció szerepe a „Haladó magyar orvosi és fogorvosi szaknyelv” kurzuson. *Porta Lingua* 2: 139–148.
- Rost, Michael 2002. *Teaching and researching listening*. Longman, Harlow, England.
- Touré-Tillery, Maferima – Fishbach, Ayelet 2014. How to Measure Motivation: A Guide for the Experimental Social Psychologist. *Social and Personality Psychology Compass* 328–341.
- Ur, Penny 1989. *Teaching listening comprehension*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Verderber, Kathleen S. – MacGeorge, Erina L. 2004. *Inter-Act: Interpersonal Communication: Concepts, Skills, and Contexts*. Oxford University Press, Oxford.

Táblázatjegyzék

1. Hallásértés és szituációs gyakorlat összehasonlítása
2. Motiváció és hallásértés
3. Motiváció és hallásértés korrelációja
4. Motiváció és szituációs feladat
5. Szituációs feladat és motiváció korrelációja
6. Szituációs feladat és hallásértés
7. Hallásértés és szituációs feladat korrelációja
8. Motiváció, hallásértés és szituációs feladat korrelációja

Varga Judit¹

A KÖNNYEN ÉRTHETŐ KOMMUNIKÁCIÓ (KÉK) HASZNÁLATÁNAK LEHETŐSÉGEI A MID-OKTATÁSBAN

Abstract

The paper gives an overview of easy-to-understand communication and presents its application opportunities in teaching Hungarian as a foreign language. After discussing the terminological issues, the paper summarizes the history of easy-to-understand communication, explains its location in the communication field and presents the results of research on the measurability of the complexity of easy-to-understand texts. After reviewing the recommendations on lexical, morphosyntactic and textological characteristics compiled by international organisations, it gives an overview of the grammatical and textological characteristics of easily understood texts. It parallels the terms Easy Language (EL) and Plain Language (PL) used in English literature to determine their usability in teaching Hungarian as a foreign language. Finally, the paper makes recommendations for the use of easy-to-understand texts in teaching of Hungarian as a foreign language.

Keywords: *Easy Language (EL), Plain Language (PL), easy-to-understand text*

Kulcsszavak: *könnnyen érthető nyelv, közérthető nyelv, könnnyen érthető szöveg*

1. Bevezető

A dolgozat rövid áttekintést ad a könnnyen érthető kommunikációról, és bemutatja az alkalmazási lehetőségeit az L2-, konkrétan a MID-oktatás területén.

A terminológia kiforrotlansága és a célközönség heterogén igényei miatt a könnnyen érthető kommunikáció (KÉK) definiálása nem problémamentes. A tanulmány a második fejezetben a terminológiai kérdések mellett röviden áttekintést nyújt a KÉK történetéről. Ezután kijelöli a KÉK helyét a kommunikációs mezőben, majd ehhez kapcsolódóan kitér a KÉK komplexitásának mérhetőségére.

¹ Varga Judit egyetemi oktató, Turku Egyetem, judvar@utu.fi.

A harmadik fejezet bemutatja a KÉK² szövegek műfaji, tematikai sokféleségét és a MID-ben való használhatóságuk mértékét. A KÉK lexikai, morfoszintaktikai és szövegtani sajátosságaira vonatkozó, nemzetközi szervezetek által összeállított ajánlások áttekintését és kiegészítését követően ez a fejezet képet ad a könnyen érthető kommunikáció grammatikai és szövegtani sajátosságairól a már használatban lévő KÉK szövegek korpuszalapú elemzéseinek eredményeit szem előtt tartva. A MID-ben való felhasználhatóság meghatározására célszerűnek bizonyul az angol szakirodalomban használatos két fogalom, az Easy Language (EL) és a Plain Language (PL) sajátosságainak párhuzamba állítása.

A negyedik fejezetben ajánlásokat tesz a KÉK szövegeknek a magyar mint idegen nyelv oktatásában való használatára, végiggondolva a szövegadaptáció és a saját szöveg készítésének kérdését.

2. Általános tudnivalók a KÉK-ről

A könnyen érthető kommunikáció használatának elterjedése a demokrácia és az emberi jogok érvényesítésének fontos eszköze. Segítségével olyan társadalmi csoportok élhetnek a törvény által biztosított jogaikkal, akik a könnyen érthető kommunikáció által biztosított lehetőségek nélkül akadályozva lennének ebben. A dolgozat az alábbiakban áttekinti a KÉK, illetve az ennek bizonyos értelemben megfelelő angol fogalmak, a Plain Language és az Easy Language jelentését. A KÉK iránti társadalmi igény kialakulásának és mai helyzetének ismertetése után a KÉK és a sztenderd nyelvváltozat egymáshoz való viszonya kerül ismertetésre, majd a KÉK mérhetőségének a kérdésének tárgyalása következik.

2.1. A terminológia a nemzetközi és hazai szakirodalomban

A könnyen érthető vagy közérthető nyelv fogalma az angol Plain Language/English (PL), illetve Easy Language/English (EL) fogalmakkal egyértelműsíthető. A könnyen érthető kommunikáció elveinek kidolgozása és a gyakorlatba való átültetése angol nyelvterületeken, az USA-ban és az Egyesült Királyságban kezdődött a 19. században (Heltai–Nagy 1997, Chinn–Buell 2021: 626, Üveges 2024: 41–45). Az angol nyelvű országok szabályozásának köszönhetően két egymástól jól elkülöníthető kifejezés vált használattá. Az egyik a Plain Language, azaz **közérthető** nyelv, amely alatt a hivatalos és jogi szövegek egyszerűsített, a nagyközönség számára közérthetőbbé alakított

² A magyar nyelvű szakirodalomban viszonylag széles körben elfogadott a KÉK rövidítés mind a könnyen érthető kommunikáció, mind pedig az ehhez kapcsolódó, illetve ezzel összefüggésbe hozható fogalmak jelölésére, pl. *KÉK hírek* 'könnyen érthető nyelven írt hírek'. A jelen dolgozatban a KÉK mindkét jelentésben előfordul. Pl. *KÉK szöveg* 'a könnyen érthető kommunikáció során használt szöveg', 'könnyen érthető nyelven írt szöveg'.

változatát értik. A másik angol elnevezés az Easy Language, azaz **könnyű** nyelv³. A két fogalom közti különbséget röviden az alábbiak szerint lehet összefoglalni: a Plain Language fogalomkörébe olyan jogi és hivatalos szövegek tartoznak, amelyeket a nyelvi paraméterek egzakt, matematikai eszközök segítségével érthetővé, B1-B2 szintűvé tettek az átlag olvasó számára. Az Easy Language azonban egy tágabb fogalom, amely lefedi mindazt a kommunikációt, amely a képsorokkal való interakcióktól egészen a B2 szintű szövegekkel, illetve audiovizuális eszközökkel történik. A Plain Language a köznyelv olyan formája, amelyben a szaknyelvek szakszavait explicit módon fejezik ki. Az Easy Language ezzel szemben speciális igényű célközönség számára készül⁴ (Heltai–Nagy 1997: 396–409; Lindholm–Vanhatalo 2021a: 20–21, Üveges 2020b: 17, Tóth 2023: 160, 164).

A közérthető Plain Language és a könnyű Easy Language között nincsenek éles határok, inkább fokozatos átmenetnek tekinthetjük a különbségeket, semmint elválasztó határoknak (Leskelä–Mustajoki–Piehl 2022: 206).

Magyarországon a terminológia jó úton halad az egységesülés irányába. A *világos beszéd, közérthető, közérthetőség, a könnyen érthető beszéd/szöveg* kifejezéseket az utóbbi években megelégnült kutatásokban viszonylag egységesen a *könnyen érthető kommunikáció* váltotta fel. A KÉK rövidítésként elsősorban a gyógypedagógiai szakirodalomban (Farkasné 2013, Farkasné 2018) került széles körű bevezetésre.

Ahogy fent utaltam rá, a dolgozatban a KÉK rövidítést használom mindkét fent definiált angol fogalom esetén, mivel a MID-ben alkalmazható KÉK mindkét fogalmat magában foglalhatja. Esetünkben a speciális célközönség számára készült szövegek (EL) éppolyan jól használhatók, mint a szakterminológia terhéől megszabadított, egyszerű felépítésű mondatokból álló köznyelvi változatúak (PL).

2.2. Rövid történeti áttekintés a könnyen érthető kommunikáció társadalmi igényének kialakulásáról

A történeti áttekintésben a dolgozat célkitűzése és keretei miatt elsősorban a MID szempontjából releváns eredményekről számolok be. A téma iránt mélyebben érdeklődőknek például a *Handbook of Easy Languages in Europe* (Lindholm–Vanhatalo 2021b) című tanulmánykötet kínál részletes történeti áttekintést.

Az egyszerű, világos, közérthető nyelv igénye a 20. század első felének Amerikájában merült fel egyrészt a nyelvi purizmus ellentételezésére, másrészt a nyelvi, az állampolgári, illetve az emberi jogok érvényesítése céljából (Heltai–Nagy 1997: 396–409, Üveges 2024: 41–45). Az Amerikai Egyesült Államokban a 20. század elején alulról jövő kezdeményezésként indult a közérthető nyelv hivatalos bevezetésének követelése. A Plain Language (PL) mozgalom az 1960-as, 1970-es években már nemcsak a

³ Más változataiban *Easy to Read* 'könnyű olvasmány', *Easy English* 'könnyű angol nyelv'.

⁴ A finnben pl. a selkokieli (EL) és a selkeä kieli (PL) közti különbségről ld. Pyhälahti 2016. Általában a terminológia sokféleségének elfogadhatóságáról ld. Lindholm–Vanhatalo 2021a: 21.

fogyasztók érthető tájékoztatását tűzte a zászlajára, hanem céljaik között szerepelt a hivatalos szövegek közérthetővé tétele is. A mozgalom eredményes munkájának köszönhetően a USA egykori elnökei felkarolták a PL használatának ügyét. Az angol nyelvű országokban valósult meg a világon először a hivatalos szövegek nyelvi komplexitásának mérése és az adott szövegek átalakítása egy szó- és mondathosszúságot mérő egyenletnek alapján (a PL-ben használt számítási formuláról részletesen ld. Üveges 2020b: 17).⁵

A közérthető nyelv iránti igény több európai országban is megfogalmazódott valamilyen formában legkésőbb a 20. század második felében. A múlt században azonban a könnyen érthető nyelv társadalmi státusza alacsony volt még azokban az országokban is, amelyekben annak használata már több évtizedes hagyományokra tekinthetett vissza⁶. Az angol nyelvű országok mellett Svédország és Finnország járt élen a könnyen érthető nyelv használatának, státuszának társadalmi elismertetése ügyében. Svédországban az 1960-as évek óta használt könnyen érthető nyelv olyan újabb célcsoportokat is elért, mint a svédet idegen nyelvként tanuló bevándorló felnőttek (Bohman 2021: 539). Ma már több országban vannak kísérletek a nyelvtanulás előremozdítására a könnyen érthető kommunikáció eszközkészletével, így például Finnországban is. A finn állami televízió és rádió, az *Yle Selkouutiset* ('Világoshírek') nevű újságja – amely kezdetben nyomtatott formában, később pedig elektronikusan jelent meg – már a 1990-es években segítette a külföldön finn nyelvet és kultúrát tanulók nyelvtanulását és egyben az anyanyelvi lektorok munkáját. A finn és a svéd példák azóta is sok szempontból követendők. A legfontosabbak ezek közül a finn *Selkokeskus* ('KÉK Központ'), a finn szakemberek koordinációs tevékenysége és a Klaara Kutatói Hálózat (Leskelä 2021: 149–189, Bohman 2021: 554–560).

Európa többi országában csak a 21. század első évtizedében, az ENSZ emberi jogi nyilatkozatának és az EU-szabályozásnak köszönhetően nyert létjogosultságot a könnyen érthető kommunikáció gyakorlati alkalmazása (Horváth 2017: 167–168). Az NSZ a sérült emberek jogairól szóló alapokmányát Magyarország 2007-ben ratifikálta, az EU pedig a kétezres évek elején adta ki a hozzáférhetőséggel és az akadálymentességgel kapcsolatos ajánlásait. Magyarországon a könnyen érthető kommunikációval foglalkozó szakemberek elsősorban az értelmi fogyatékosokkal élő nyelvi jogainak érvényesítése terén értek el kiváló eredményeket (Farkasné 2018, László–Ladányi 2021: 229). Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Karán és a Szegedi Tudományegyetem Könnyen Érthető Információs Központjában (KÉIK) folyó kutatások a KÉK gyakorlati alkalmazásának elősegítésére irányuló kutatások mellett a KÉK további alkalmazási területeit is vizsgálják (Horváth–Ladányi 2021: 222–223, Farkasné 2018: 70). A célok között szerepel például portál létrehozása a napi hírek

⁵ A dolgozat csak érinti az anyanyelvi beszélők könnyen érthető kommunikációját, s ezen belül a hivatali nyelvhasználatot, mivel az elsődleges cél a téma idegen nyelvi szempontú megközelítése.

⁶ Az EL és a PL társadalmi megítéléséről és stigmatizáló hatásáról részletesen ld. Leskelä–Mustajoki–Piehl 2022: 203, 206, 208.

könnnyen érthető formában való közlésére, illetve olyan könyvek kiadása és könyvtári elérhetőségének biztosítása, amelyek könnnyen érthető nyelven vannak írva (Horváth 2017: 172; Horváth–Ladányi 2021: 241–242).

A Szegedi Tudományegyetemen folyó oktató- és kutatómunka eredményeként született Szarapka Dóra kezdeményezésére a nemzetközi szinten is úttörőnek számító *KÉK hírek* internetes oldal a vajdasági (Szerbia) Pannon RTV támogatásával. A könnnyen érthető, azaz KÉK hírek 2019 januárja óta jelennek meg (Szarapka 2021: 168–170).

Szintén a Szegedi Tudományegyetemen folyó interdiszciplináris kutatás keretében több tanulmány látott napvilágot a magyar jogi nyelv közérthetővé tételével kapcsolatos kérdésekről, például olyan témakörökben, mint a magyar jogi szövegek nyelvi komplexitását mérő számítógépes program kidolgozása a Plain Language alapelvei szerint, illetve a jogi szövegek korpuszalapú vizsgálata (Üveges 2024, Tóth 2023).

A tudományos kutatások eredményeinek gyakorlatba való átültetésére nagyszerű példa a Petőfi Irodalmi Múzeum *János vitéz*-adaptációja.⁷ Ez a KÉK két nehézségi fokozatára készült. A *János vitéz* című elbeszélő költeményt azért érdemes kiemelni az irodalmi adaptációk sorából (Borsos 2014: 70), mert azok általában a KER (Közös Európai Referenciakeret) B szintjének megfelelő nehézségűek és L2 tanulók számára készülnek, míg a *János vitéz* egyszerűbb adaptációja a KER A szintjét célozta meg, és elsősorban a magyar anyanyelvű tanulók (L1) számára készült. Ezzel együtt példaként szolgál a MID-oktatás számára készülő szövegek készítőinek. A *János vitéz* adaptációját 11 szakterület 33 képviselője véleményezte (Nógrádi–Bodonyi 2022).

Ahogy a fent említett példákból látjuk, a KÉK kutatása és alkalmazása a magyar nyelv vonatkozásában egyre sokoldalúbbá vált az utóbbi évtizedben. Ezért a KÉK-nek a tanult nyelv/második nyelv (L2, MID) tanításában és tanulásában való felhasználására is egyre több példát találunk.

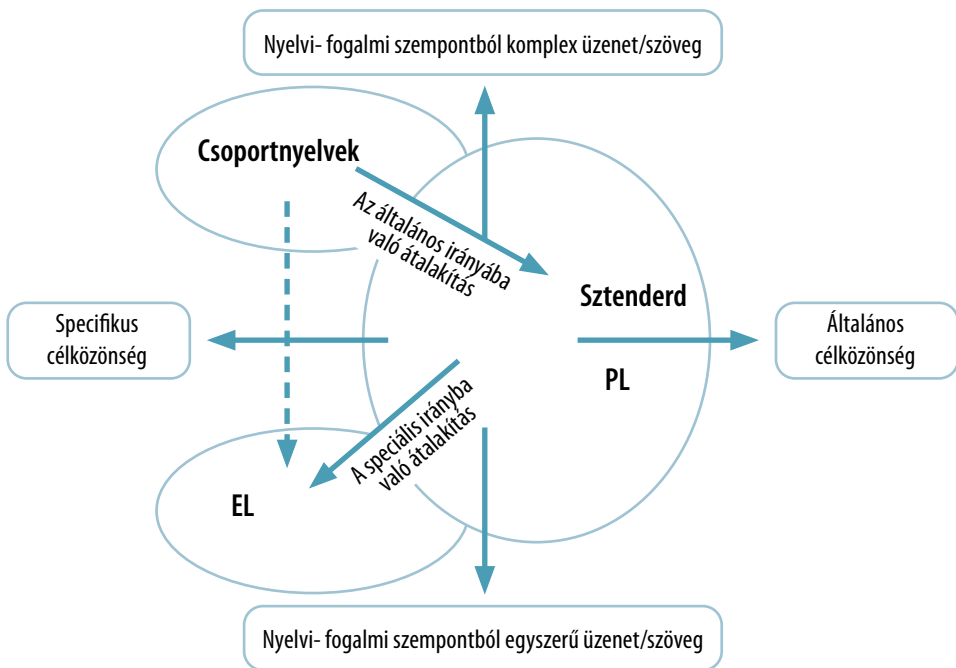
2.3. A KÉK és a sztenderd nyelvváltozat

Mivel a könnnyen érthető kommunikáció használata nem kötelező érvényű annak ellenére sem, hogy a közérthető jogi nyelv kötelező használatára vonatkozó törvények is léteznek (Tóth 2023: 154–160), kodifikált szabályokról sem beszélhetünk. A kutatók igyekeznek kijelölni a KÉK fogalmkörében a PL, illetve az EL helyét a különböző nyelvváltozatok között. A legfontosabb megállapítások a következők:

- a PL és az EL a sztenderdre épül,
- a PL a sztenderd szövegek lexikális és szintaktikai szempontból egyszerűbb változata, szemantikailag kevésbé elvont fogalmakkal és a szakszókincs minimalizálásával,
- az EL a sztenderdnek egy még egyszerűbb változata, és legfontosabb ismertetőjegye a speciális célközönség kommunikációs igényeinek kiszolgálása.

⁷ https://pim.hu/sites/default/files/page/attachments/janos_vitez_-_konnyen_egyszeruen.pdf

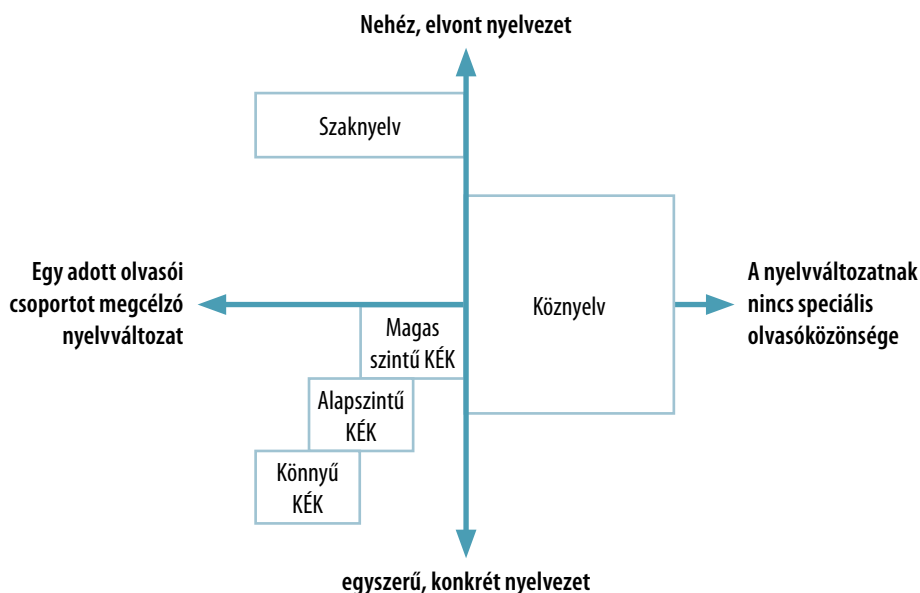
A Leskelä–Mustajoki–Piehl (2022: 207) által készített 1. ábra jól szemlélteti a fent említett kapcsolódási pontokat. A célközönség specifikusságát és az üzenet/szöveg nyelvi-fogalmi komplexitásának mértékét alapul véve az ábra készítői bemutatják az eredeti üzenet/forrásszöveg egyszerűsítésének lehetséges és egyben ajánlott irányait (nyilak) a sztenderd (CUSL), a Plain Language (PL) és az Easy Language (EL) között. (A szaggatott vonal a ritkán előforduló, bár lehetséges irányt jelöli a szaknyelvek és az EL között.) Az ábra Leskelä–Mustajoki–Piehl 2022: 207 alapján a magyar fordítással együtt saját munka.



1. ábra: A PL és az EL sztenderdhez való viszonya és a forrásszöveg egyszerűsítésének irányai

2.4. A KÉK komplexitásának mérhetősége

A KÉK-et igénylő/használó célközönség heterogén jellege jelentős mértékben megnehezíti a sztenderdhez viszonyított kimeneti szintek pontos meghatározását. A finn könnyen érthető nyelv kutatója, Leskelä (2019: 358) tanulmányában közölt 2. ábra a KÉK három szintjének helyét jelöli ki a standard köznyelvhez, illetve a szaknyelv(ek)hez/kontrollált nyelvhez (pl. orvosi vagy jogi nyelv) viszonyítva. Az ábra Leskelä 2019: 358 alapján készült. A magyar fordítás saját munka.



2. ábra: A könnyen érthető nyelv nehézségi szintjeinek és a köznyelvnek a sajátosságai

A nemzetközi ajánlásokban általában három lépcsős rendszert javasolnak a könnyen érthető nyelv/kommunikáció komplexitásának jelölésére. A gyakorlati alkalmazás során a célközönség eltérő igényei és egyéb szempontok miatt ezek a fokozatok tartalmilag gyakran eltérnek egymástól. Léteznek négy-, illetve nyolcfokozatú rendszerek is (Lindhol–Vanhatalo 2021b: 478–479, Farkasné 2013: 208–211). A fokozatszám és a fokozatok tartalmi eltérései a minimum szint meghatározásának bizonytalanságából, valamint a legegyszerűbb és a legkomplexebb szint közti skála eltérő finomságából fakadnak.

Mivel a jelen dolgozat elsősorban a KÉK MID-ben való alkalmazási lehetőségét vizsgálja, csak azokat a szintrendszereket tekintjük át részletesebben, amelyek az L2 nyelvtudás mérésére a nemzetközileg elfogadott Közös Európai Referenciakeret (KER 2002) kompetenciamutatóit alkalmazzák a KÉK-ben is. Mint közzismert, a nyelvtudásnak 6 szintje van a a KER ajánlása szerint, mégpedig a teljesen kezdő szinttől (A1) az anyanyelvi nyelvtudást megközelítő legmagasabb szintig (C2). Az elmúlt években három ún. kiegészítő szintet (A2+, B1+ és B2+) is bevezettek a hatékonyabb differenciálás érdekében, tehát kilenc szinttel is lehet számolni (Nádor 2022: 90).

Ahogy a KER követelményrendszerének, vagy helyesebben ajánlásainak alkalmazása a magyar nyelvre felülvizsgálatot igényel (Szili 2014: 8–12), úgy a KÉK szövegeinek létrehozása során sem ajánlatos az angol alapján összeállított szempontok kritika nélküli elfogadása és alkalmazása (Dahlgren 2019: 339–40). A KER azonban a hiányosságai ellenére is nemzetközileg ismert, standardizált rendszer, amelynek kompetenciamérése jól átlátható. Ezért használják a könnyen érthető szövegek nehéz-

ségi szintjének mérésére többek között német nyelvterületeken, Ausztriában, Németországban, Svájcban. Ezekben az országokban a könnyen érthető kommunikáció lehetséges szintjei a KER A1, A2 és B1 szintjeinek felelnek meg (Lindholm–Vanhatalo 2021a: 39). Mint láttuk, a Finnországban használt könnyen érthető kommunikáció (*selkokieli*) skálája is háromfokozatú, de a szinteket rugalmasan viszonyítják a KER szintjeihez. A skála a következő: a legkönnyebb (A1-A2), az alapszintű (A2-B1) és az emelt szintű (B1-B2) könnyen érthető finn nyelv (Leskelä 2021: 164).

A KER iránymutatását a fent említett korlátai ellenére is hasznos viszonyítási alapként tartjuk a MID-oktatásban használandó könnyen érthető szövegek lexikai és morfoszintaktikai komplexitásának mérésére.

3. A KÉK szöveg jellemzői

A következőkben azt mutatom be, hogy milyen jellemzői, pl. tematikája, nyelvi paraméterei vannak a könnyen érthető kommunikáció során használt szövegeknek. Megemlítjük a könnyen érthető szövegekkel kapcsolatos visszacsatolásnak, az ún. tapasztalati szakértő segítségével történő tesztelésnek a fontosságát, majd áttekintjük a szógyakorisági mutatók szerepét.

3.1. A KÉK szövegek tematikája és a tesztelése

A könnyen érthető kommunikáció során mind nyomtatott, mind pedig a digitális térben publikált szövegeket, hang- és képanyagot lehet használni. Az írott vagy hangzó szövegnek a könnyen érthető kommunikációban műfaji megkötése sincs. A jól ismert szépirodalmi szövegadaptációk mellett a leggyakoribb szövegtípusok leginkább az informáló szövegek, pl. hivatalok közleményei, ismeretterjesztő anyagok (kultúráról, egészségről), illetve rövid újsághírek. A szakirodalomban a KÉK nyelvi és formai ajánlásai alapján írt regények, versek, illetve mesék is szerepelnek a lehetséges műfajok között (Leskelä 2021: 168–175).

Ahogy a sztenderddel való összevetés alapján látjuk, a KÉK szorosabb értelemben olyan szöveg használatát jelenti, amely az átlagos iskolai végzettséggel rendelkező és kognitív képességeiben nem akadályoztatott nyelvhasználó számára nem okoz megértési nehézséget. Nem tartalmaz sem szaknyelvi szavakat, sem pedig az információ megértését akadályozó szavakat, szerkezeteket. A szorosabb értelemben vett KÉK leginkább az angol Plain Language fogalmának felel meg.

Tágabb értelemben a KÉK fogalmába tartozik az írott szöveg nélküli, képekkel és/vagy hanggal való kommunikációtól a kombinált képi és szöveges, illetve a csak szöveges kommunikáció (Farkasné 2013: 208–209, Szarapka 2021: 161) is. Tehát beletartozik minden olyan kommunikációs megoldás, amely elősegíti az információ hatékony átadását a célközönség számára. Az angol nyelvű szakirodalomban az Easy Language fogalma feleltethető meg ennek.

A könnyen érthető kommunikációs folyamat sikere érdekében a KÉK szövegnek (képnek, hangnak) az összeállításakor két alapvető követelményt kell szem előtt tartani. Egyrészt lehetővé kell tenni a célközönség számára a hatékony befogadást, másrészt biztosítani kell a visszacsatolás lehetőségét egy ún. tapasztalati szakértő közreműködésével.

3.2. A MID-ben alkalmazott KÉK szövegek tematikája és tesztelése

A tematika szempontjából a MID gyakorlatilag bármilyen témájú és műfajú tud hasznosítani, feltéve, hogy ezek a KÉK alapelvek figyelembevételével készültek. A jogi és a hivatalos ügyintézésrel kapcsolatos szövegek abban az esetben relevánsak az L2 célcsoport számára, amennyiben a tanulás a célszágban történik.

Alapvető követelmény mind a KÉK szövegek, mind pedig a Közös Európai Referencia-keret (KER) ajánlásai szerint a nyelvvizsgák szövegei kapcsán, hogy a szövegek nem lehetnek negatív témájúak (baleset, betegség, halál), és nem lehetnek diszkriminatívak (M. Pintér–Wéber 2019: 31, 92, 107–109).

A KÉK alapelvei közé tartozó követelmény a tapasztalati szakértő bevonása a szövegek olvashatóságának, érthetőségének tesztelésébe. A tapasztalati szakértő bevonása szintén jól alkalmazható a MID szövegek szerkesztési munkája során. Az L2 tanításában-tanulásában használható KÉK szövegek tesztelése, a célszemélyek reflexiója segíti a későbbi fejlesztő munkát.

3.3. Paraméterek és ajánlások

A KÉK szövegek jellemzőinek vizsgálata során elsősorban az amerikai Plain Language szerkesztési szabályait tárgyalom, mert ezek egzakt módon, számítás útján teszik közérthetővé az angol nyelvű hivatalos szövegeket. A PL szerkesztése a karakterek, a szavak és a mondatok számának figyelembevételével történik. A számításhoz használt képlet *Flesch–Kincaid Reading Easy test* néven vált ismertté. Az eredeti képlet Lukács et al. 2022: 76 és Üveges 2024: 39 alapján:

$$206.835 - 1.105 \left(\frac{\text{az összes szó}}{\text{az összes mondat}} \right) - 84.6 \left(\frac{\text{az összes szótag}}{\text{az összes szó}} \right)$$

3. ábra: A Flesch–Kincaid egyszerű olvashatósági formula

Az egyenlet végeredménye minden esetben egy 0 és 100 közötti szám lesz (Üveges 2024: 39).⁸ Az a szöveg, amely 100 és 90 közötti pontszámot kap, egy 11 éves gyermek számára is könnyen megérthető. A PL ebben a rendszerben a 70 és 60 pontszám között helyezkedik el. Az 50 és 0 közötti pontszámot kapó szövegek pedig nehezen olvasható, illetve nehezen érthető szövegek.

A mechanikus számításos módszert több kritika is érte, ugyanakkor a kutatások azt bizonyítják, hogy a százmilliós paraméterekkel dolgozó neurális hálókkal végzett kutatások sem hoztak egyelőre jobb eredményt a szövegek nyelvi komplexitásának mérésében (Lukács et al. 2022: 74–78, Üveges 2020b: 38–39).

A kritikák között természetesen voltak olyan megállapítások, amelyek felvetették a matematikai módszer hiányosságát, és rámutattak azokra a tényezőkre, amelyek az olvashatóságot szintén nagyban befolyásol(hat)ják. Ilyen például a szavak gyakorisági mutatói, szemantikai jellemzői és az elvontsági szintjük (Üveges 2024: 39–40). A magyar jogi nyelv korpuszalapú vizsgálatakor Üveges (2024) alátámasztja azt a korábban már felmerült nézetet, hogy olvashatóságot a mondatok, a szavak illetve a szótagok egymáshoz viszonyított aránya mellett egyéb tényezők is befolyásolják. Pragmatikai szempontból az üzenet olvashatóságának, befogadhatóságának lényeges tényezői még:

- 1) a szókészlet szempontjából a tartalmas és a funkciószavak aránya, a tartalmas szavak közismertsége, hossza és gyakorisága; a konkrét/absztrakt vonatkozás, az asszociatív jelleg, az igekonstrukció(k) cselekvő vagy nominalizált jellege,
- 2) a mondatok szempontjából a mondathossz (főként a tagmondatoké), az aktív/passzív mondatszerkesztés, az állító/tagadó mondat, a beágyazottság jelenléte, a beágyazottság alacsony/magas foka (többszörös összetételek) (Üveges 2024: 40).

Ahogy látjuk, ez a felsorolás a matematikai számításban szereplő adatokat is tartalmazza (a szavak hossza, a mondathossz, valamint a beágyazottság foka). Ez utóbbi egyébként a mondatok számával is korrelál. Fontos új szempontok viszont **a konkrét/absztrakt szembenállás, a szavak közismertsége és asszociatív jellege**.

Ezek alapján a PL szövegek olvashatóságának növelését a lexikai és szintaktikai szempontok mellett a szószemantikai tényezők alapos vizsgálatával és figyelembevételével tudjuk elérni. Ez azt is jelenti, hogy a generatív mesterséges intelligencia, a nagy nyelvi modellek (LLM), mint pl. a közismert ChatGPT alkalmazása nagy ígérettel kecsegtetnek a kutatások újabb fázisaiban, ám a szövegek átalakítása közérthető, illetve könnyen érthető formára emberi, szakértői kompetenciát igénylő kreatív folyamat marad (Üveges 2024: 138–143, 149).⁹

⁸ Érdekesként jegyezzük meg, hogy a PL komplexitást mérő eszközei megtalálhatók az angol nyelvű MS Word szövegszerkesztő programjában is, segítve ezzel a szakszövegek íróinak akadálymentesítő munkáját (Üveges 2020b: 17). Az olvashatósági képleteknek több változata volt és van használatban az angol nyelvű országokban.

⁹ Ezúttal köszönöm szövegem egyik lektorának, hogy e szempont kiemelésére külön felhívta a figyelmet.

A szövegek olvashatóságát vizsgálva az olvasáskutatás olyan eredményeket ért el az L1 célcsoport körében, amelyek figyelmet érdemelnek a PL- és EL-szövegek szerkesztése során is. Azok a megállapítások, amelyek a szöveg szavainak a szófaji mutatóival kapcsolatosak, univerzális jellegűek. Empirikus vizsgálatok eredményei szerint a szövegek szintaktikai komplexitása az új információt hordozó főnevek és melléknevek, illetve a szövegben ezekre utaló a névmások nagyobb arányával korrelál. Tehát az egyszerűbb szövegekben több az ige és a határozószó (Mikk 2000 idézi Lukács et al. 2022: 68, 71). Az optimális koherenciát mind a szavak, mind a mondatok, mind pedig a szöveg szintjén meg kell teremteni, hiszen ez előfeltétele a hatékony megértésnek (Lukács et al. 2020: 71-72).

A szógyakorisággal kapcsolatos korábbi kutatások eredménye arra mutat rá, hogy a köznyelvi szövegek túlnyomó többségében a nyelv leggyakoribb 5000 szava fordul elő, a ritkább szavak aránya csupán 4 százalék (Tóth 2004: 457). Tehát a szógyakoriság támpontot ad a KÉK szövegek íróinak és a MID-tanároknak: a nyelvtanítás során és az adaptált vagy saját készítésű anyagokban a leggyakoribb ötezer szó használata, illetve gyakoroltatása a hatékony megértés legfontosabb feltétele. Ennek a megállapításnak az L1 tanításban is fontos szerepe van. Jó segédeszköz e paraméterek beállításában az *Értelmező szótár+* (Eöry Vilma főszerk. 2007), amely a szócikk mellett fekete, élükre állított kis kockákkal jelöli a szavak gyakoriságát.

5 db kocka: a leggyakoribb szavak (3270 szó),

4 db kocka: a gyakori szavak (3559 szó),

3 db kocka: a közepesen gyakori szavak (3234 szó),

2 db kocka: a ritka szavak (3447 szó) és

1 db kocka: a legritkább szavak (2355 szó)

A *Értelmező szótár+* (Eöry Vilma főszerk. 2007) segítségével tehát a leggyakoribb (3270 db) és a gyakori (3559 db) szavak összeadásával 6829 olyan szót kapunk, amelyeknek a köznyelvben mért gyakoriságát ellenőrizni tudjuk a könnyen érthető szöveg készítése során. Ennél egyszerűbb megoldás az interneten található gyakorisági listákra bízni magunkat, bár ezeknek a pontos forrását nem mindig tüntetik fel, illetve olyan listákat is találunk, amelyek az angol szavak gyakorisága alapján készültek.

A nemzetközi szakirodalom adatai azt bizonyítják, hogy minél több nyelvi tényezőt vesz figyelembe a könnyen érthető (EL) vagy közérthető (PL) szövegek szerkesztésének követelményei között, annál nagyobb valószínűséggel szembesül a szövegek szerkesztője a morfoszintaktikai elemek komplexitásának kérdésével. Mivel a szövegértést nehezítő morfoszintaktikai elemek listáit az angol alapján állították össze, ezeket a listákat csak kellő óvatossággal, illetve a magyar nyelv sajátosságait szem előtt tartva tudjuk alkalmazni a KÉK szövegek szerkesztése során.¹⁰

¹⁰ A könnyen érthető magyar nyelvű szövegünk morfoszintaktikai komplexitásának ellenőrzésében nagy segítségünkre lehet a Magyar Nemzeti Szövegtár (<http://clara.nytud.hu/mnsz2-dev/msd.html>) több mint egymilliárd szavas korpusza, amelyben a szövegszók/tokenek morfoszintaktikai kódokkal vannak ellátva.

Az olyan morfoszintaktikai kérdésekkel kapcsolatban, mint az igei személyragozás, a névszók birtokos személyjelezésének, illetve a névszók esetragozásának használata, támaszkodhatunk például a finn nyelvvel kapcsolatos kutatások eredményeire (Dahlgren 2019, Leskelä 2019), hiszen a finn is agglutináló nyelv.

Az optimális mondat- és szóhossz kérdésében egy másik rokon nyelv, az észti olvasáskutatásának legújabb eredményei szintén segítségünkre lehetnek. Az észti iskoláskorúak (L1) körében végzett kutatások relevánsak az L2, illetve a PL kapcsán is. A morfológiai elemek, mint például a névszók esetragjai, az igei személyragok, a névszók birtokos személyjelei, a többes szám jelei, az igék idő- és módjelei, valamint a gazdag képzőrendszer az észtben, a finnben és a magyarban is jelentősen növel(het)ik a szavak szótagszámát (Lukács et al. 2022, Mikk 2000).

3.4. Az EL és a PL lexikai, morfoszintaktikai és szövegtani kritériumainak összevetése

Ahogy láttuk, a KÉK olvashatóságát elősegítő ajánlások az angol nyelv alapján készültek. Ezeknek a nemzetközi ajánlásoknak a magyar nyelvű fordítása ma már több forrásból is elérhető (EU 2017/06: 9–23, Farkasné 2018: 71–72). Az ajánlásokat áttekintve azonnal meg lehet állapítani, hogy a formai szempontok kapnak központi szerepet bennük. Ezek száma jóval meghaladja a nyelvi, illetve tartalmi ajánlások számát. Mint az alábbi táblázat alapján láthatjuk, a komplexitás csökkenésével egyenes arányban nő a szövegszerkesztés formai eszközeinek a szerepe.

Az 1. táblázat tartalmazza a legfontosabb ajánlásokat az EL és a PL szövegek szerkesztéséhez. Mivel az EL, azaz a könnyen érthető kommunikáció magában foglalja a szöveget csak minimálisan használó képi kommunikációt és a közérthető kommunikáció kritériumaihoz közelítő, kép nélküli, de a sztenderdnél könnyebben érthető szöveget is, az EL szövegek lexikai, morfoszintaktikai és szövegtani kritériumai is jóval szélesebb skálán mozognak, mint a közérthető szövegek (PL) nyelvi kritériumai. Ez utóbbi szövegtípus nyelvi felépítésére is kiterjedő releváns kutatás a jogi szövegekkel kapcsolatban készült, ezért Üveges (2024: 188) jogi nyelvvel kapcsolatos kutatásának eredményeit idézem.

	EL (A1-A2/B1 szint)	PL (B1/B2 szint)
1. Lexikai kritériumok	<ol style="list-style-type: none"> 1. könnyen érthető, rövid szavak 2. az esetleges magyarázatok rövidek és a mindennapi életből valók (alapszókincs, alapigék) 3. a szinonimák, a szóképek, az idegen szavak, a rövidítések (mint pl. a mozaikszavak), a nagy számok, a sorszámok, a római számok, a dátumok rövidített változatainak kerülése 	<ol style="list-style-type: none"> 1. az absztrakt jelentésű szavak arányának korlátozása 2. a rövidítések feloldása 3. az archaizmusok szűrése 4. a funkcióiigék szűrése
2. Morfoszintaktikai és szövegtani kritériumok	<ol style="list-style-type: none"> 1. rövid mondatok, közvetlen megszólítás (te, ti), 2. a névmások anaforikus használatának kerülése 3. a tagadás és tiltás, illetve a negatív jelentés-tartamok kerülése 4. a múlt idő helyett (amennyiben lehetséges) jelen idő használata 5. az információt követhető módon történő megfogalmazása és a fontos információ megismétlése 6. könnyen érthető, összefoglaló cím, az alcímek kerülése 	<ol style="list-style-type: none"> 1. a személytelen szerkezetek és a nominalizáció kerülése 2. a többszörös tagadás szűrése 3. a kiugróan hosszú mondatok, és a kiugróan sok tagmondat jelzése (nyelvmodell segítségével, empirikus küszöbértékkel)
3. A szöveg szerkesztésének módszertani kérdései	<ol style="list-style-type: none"> 1. megfelelő nagyságú papírméret 2. betűméret (14-es) 3. betűtípus (Ariel, Tahoma) 4. nagyobb sorköz 5. szín (fekete) 6. a központozás egyszerűsítése (pont, vessző) 7. az információ hosszának limitálása 8. a grafikai megoldások egyszerű, világos elkülönítése (képek, betűk külön) 9. a lábjegyzetek és speciális írásjelek kerülése 10. minden mondatot új sorban kezdésű rövid mondatok használata (1 mondat = 1 gondolat) 11. a szavak elválasztásának kerülése 12. a téma megértéséhez nem közvetlenül szükséges információk kerülése 	<ol style="list-style-type: none"> 1. a jogszabályi hivatkozások kiszervezése lábjegyzetbe (regex alapon) 2. a tartalom összefoglalása a szöveg elején: extraktív kivonat (felügyelet nélküli gépi tanuló modell segítségével)

1. táblázat: Az EL és a PL szövegek lexikai, morfoszintaktikai és szövegszerkesztési ajánlásai (EU 2017/06: 9–23, Farkasné 2018: 71–72 és Üveges 2024: 188 alapján)

A szöveg szerkesztésére vonatkozó fenti ajánlások az EL szövegek olvashatóságának növelését szolgálják, nagy részük (talán az információra vonatkozó 7. és a 12. kivételével) mégis megszívlelendő a PL szövegek szerkesztői számára is, hiszen az ő céljuk is a szöveg olvashatóságának elősegítése.

4. A felhasználási lehetőségek az L2 /MID tanításában

A fentiekben (3.2.) már szó esett arról, hogy a MID-ben használhatjuk a legkülönbözőbb műfajú és témájú **könnyen érthető** szövegeket extenzív olvasás céljából. Mérlegelést igényel például az, hogy célszerű-e az olyan hivatalos szövegek használata, amelyek elsősorban a célnyelvi országban élők ügyintézésének megkönnyítésére készültek. A következőkben azt tárgyalom, hogy a már létező szöveg adaptációja vagy a saját szöveg készítése célravezetőbb-e a MID-oktatásban. Emellett áttekintem a könnyen érthető szöveg szerkesztésének három fontos munkafázisát. Olyan példamondatokat transzformálok könnyen érthető formába, amelyek más nyelvekben is ismert nyelvi szerkezeteket tartalmaznak (pl. többszörösen összetett mondatok, birtokos szerkezetek), vagy nyelvspecifikusak, azaz a magyar nyelv sajátos szerkezeteit képviselik (pl. balra kihelyezett kifejezések, funkcióigés szerkezetek).

4.1. Adaptáció vagy saját szöveg

A MID szakirodalmában gyakran felmerül az explicit olvasást szolgáló, adaptált szövegek csekély számának problematikája (Borsos 2014, Csonka 2019, Zajacz 2021).

Az irodalmi szövegek könnyített nyelvre való átültetése nagy nyelvészeti tudást és nyelvtanári tapasztalatot igényel. Az adaptációk általában a B2-C1 szinten lévő nyelvtanulók szintjéhez igazodnak. A nyelvtanulónak általában már a tanulmányai kezdetén felébred a célnyelv politikai élete és populáris kultúrája iránti érdeklődése. Ezek az ismeretek az interkulturális kompetencia fejlesztésének elengedhetetlen eszközei, és egyúttal épp ezek a témák motiválhatják a nyelvtanulót az idegen nyelvvel kapcsolatos mélyebb ismeretek megszerzésére. Megfelelő szintű és témájú szövegeket a nyelvtanár saját adaptációk készítésével (Bárdos 2000: 131, 140–141, Dóla 2020: 66), vagy a digitális térben való hosszas keresgélés után tud biztosítani a diákjainak. Hagyományosabb lehetőség a szöszedetek készítése. Ehhez azonban közvetítő nyelvre van szükség, ami az extenzív olvasást megnehezíti, és egyúttal jóval időigényesebbé is teszi. Napjainkban a virtuális terek használatának elterjedésével a nyelvtanár szerepkörének fontos részévé vált a mentorálás mellett a tartalomválogatás, -készítés (Zajacz 2021: 178). Így szinte magától értetődő, hogy az interneten jól hozzáférhető, de a nyelvtanuló számára többségében nehezen érthető információk megfelelő nyelvi szintre hozása megoldást jelent a kiegészítő tananyag pótlására (Zajacz 2021:172).

A nemzetközi tapasztalatok és kutatások azt bizonyítják, hogy a megfelelően kontrollált (azaz vissza-csatolást biztosító és az ajánlásoknak megfelelő) EL szövegek

készítésével fog a könnyen érthető kommunikáció megvalósulni a jövőben (Leskelá 2021: 172–173). Bár az Open AI neurálháló-alapú modelljének újabb változatai, a GPT3 és a legújabb GPT4 alkalmasak arra, hogy a megadott forrásszövegek alapján korosztályonként, esetleg célcsoportonként adott paraméterek alapján megfelelő szövegeket vagy összefoglalásokat szerkesszen (Lukács et al. 2022: 79), a fentiekben már említett (3.3.) szemantikai és pragmatikai szempontok nélkülözhetetlenné teszik az emberi kompetenciát ebben a folyamatban (Üveges 138–143, 149).

4.1. Szövegépítés nyelvi szintenként

A következőkben áttekintem a könnyen érthető kommunikáció alapelveinek (ld. 3. fejezet) megfelelő szövegek létrehozásának a gyakorlati lépéseit. Több tanulmány ismerteti a KÉK szövegek tartalmi és formai jellemzőit, és nagy örömeinkre sok KÉK szöveg is található ma már az interneten. A KÉK hírek a legérdekesebb a magyarországi könnyen érthető kommunikáció fejlesztései között. Szarapka Dóra egy olyan cikkben ismerteti a könnyen érthető hírek szerkesztési elveit, amelyeket egy elkészült KÉK hírrel is szemléltet. (Szarapka 2021: 171). Farkasné Gönczi Rita honlapján *KÉK tartalmak* címszó alatt a *KÉK kiadványok* almenüben különböző, a MID-ben is jól használható témakörökhöz (pl. egészség, háztartás, közlekedés, munka, utazás, vallás és különböző jogi kérdések) kapcsolódó szövegeket találunk.¹¹

A következőkben bemutatásra kerül egy szövegépítési modell, amelynek működési elveit a KÉK általános irányelvei alapján és a saját empirikus tapasztalataink integrálásával állítottuk össze.

Először az általános elvekről lesz szó, majd a nyelvspecifikus kérdésekről.

A KÉK szövegek készítése során mindenekelőtt figyelembe kell vennünk a virtuális világ alakította audiovizuális kultúránkat. Így a lehetőségeinkhez igazodva mind a nyomtatott, mind pedig a digitális információátadás esetében ajánlatos figyelmet fordítanunk a szövegértést elősegítő képi támogatásra, illetve a célközönség igényeinek legmegfelelőbb tipográfia, színek használatára.

A hangzó információval kapcsolatos sajátosságokat itt nem tárgyalom, bár megjegyzendő, hogy gyors léptékben kezdi kiszorítani az írott kommunikációt. A saját magunk által készített szöveg hangzó közvetítésére jól használható eszköz például a Google Fordító magyar nyelvű felolvasóprogramja.

A MID-ben előszeretettel használt szépirodalmi adaptációk létrehozásának folyamatáról, eredményeiről és gyakorlati alkalmazásáról kitűnően hasznosítható kutatási eredmények olvashatók például Borsos Levente (2014) és Csonka Gergő (2019) munkáiban. A szépirodalmi szövegek adaptációjának kérdéseire ezért nem térek ki külön, bár

¹¹ Az angol nyelvű *Handbook of Easy Languages in Europe* (Lindholm–Vanhatalo 2021) az egyes országok KÉK helyzetéről szóló fejezetek végén közöl az adott nyelven egy-egy könnyen érthető szöveg-adaptációt az eredeti köznyelvi szöveggel együtt. Az oldalszámok: 89–90, 147–148, 117–118, 190, 218, 250–251, 273, 304, 324–325, 343–344, 369–370, 411–412, 434–437, 466, 525, 567, 619–622, 655–657.

hozzá kell tennem, hogy nagyon fontos részét képezik a MID-ben a könnyen érthető kommunikáció biztosításának. Használatuk esetleges korlátja az lehet, hogy a szépirodalmi adaptációk célközönsége általában a legalább B2 szintű nyelvtanuló.

A következőkben áttérek az eredeti, saját szöveg készítésének, illetve egyéb szövegek adaptációjának munkafázisaira. Az átfogó feladatok után morfoszintaktikai transzformációkat mutatok be, majd pedig az utómunkálatokra térek át.

Első lépés: Azzal kezdjük a munkát, hogy a kiinduló **szöveget átfogóan értelmezzük**, mivel ez a nyelvi egyszerűsítés, az érthetővé tétel fontos eszköze. Amennyiben saját szöveget készítünk, annak a fő mondanivalóját körvonalazzuk. Ezek után a pragmatikai együttműködési alapelveknek megfelelően, Grice maximáival összhangban **a tömörségre, világosságra, egyértelműségre és a rendezettségre** (Grice 1989: 217) kell törekednünk.

Mint tudjuk, az adaptáció egyben ún. nyelven belüli (intralingvális) fordítás, átfordítás, ami sok esetben megköveteli az idegen nyelvről való fordításban ismert tömörítést (Dobos 2013, Holló 2019: 112).

Második lépés: Az olvasást és a megértést nehezítő lexikai és morfoszintaktikai elemek szűrése, átalakítása (ld. a 3.3. fejezetben).

- Az L2-ben az adott referenciaszinten újnak számító szavak képi vagy szöveges (esetleg idegen szóval való) magyarázata.
- A mondatokban szereplő szavak számának limitálása szinttől függően 10 és 20 közé.
- A mondatok komplexitásának szűrése, azaz a mellékmondatok számának korlátozása.

Pl. *A Balatoni nyaralás, **amelyet** már régóta terveztek, végre megvalósult, **mivel** két hét szabadságot tudtak kivenni júliusra.*

—> A2 szint: *A régóta tervezett nyaralás végre meglesz. Kaptak két hét szabadságot júliusra.*

—> A1 szint: *Júliusban nyaralnak a Balatonon. Két hétig nyaralnak.*

- A morfológiai elemek, a birtokos személyjelek és az igei személyragok egyértelműsítése, a szintaktikai alany nélküli szerkezetek kiküszöbölése. Az anaforikus névmások csökkentése, helyettük inkább szóismétlés az A1 és A2 szinten.

Pl. *Nagy büszkeséggel töltötte el őket a **győzelmük**.*

—> *Nagyon büszkék voltak (arra), hogy **győztek**. / Nagyon büszkék voltak a **győzelemre**.*

- A nominalizációval keletkezett szerkezetek és a funkcióigés szerkezetek helyettesítése cselekvő igéekkel

Pl. *Nagy örömmel töltötte el őket a **vizontlátás**.*

—> *Nagyon örültek, hogy újra **találkoznak**,*

illetve *Az iskolai érdemjegy **bejegyzésre került**.*

—> *Az iskolában a tanár **beírta** a jegyet a naplóba.*

- A jelzősítéssel keletkezett szerkezetek felbontása tagmondatokra. Itt egy igéből nominalizációval (**megérkezik** a Balatonra —> **megérkezés** a Balatonra) keletkezett (-ás/-és képzős) névszóról van szó, amely az igétől „megörökli” a határozói

bővítményét, ám az a magyar mondatban már nem a névszó után fog állni, hanem a névszó előtt, jelzői funkcióban. (Az indoeurópai nyelvekben ilyen esetben a bővítményt nem jelzősítik.)

pl. **A Balatonra való megérkezésük** után rögtön fürödni mentek.

—> *Megérkeztek a Balatonra, és rögtön fürödni mentek.*

Ezek a magyar nyelvre leginkább jellemző, komplexitást növelő a morfoszintaktikai szerkezetek, amelyeknek a transzformációjával növelni tudjuk a szöveg olvashatóságát és érthetőségét.

Harmadik lépés: Mind az EL, mind pedig a PL esetében a szöveg tagolása, hosszabb szöveg esetén pedig a fejezetekre, részekre bontás javítja az átláthatóságot és az olvashatóságot. A vizuális megformáltsághoz tartozik a világos tagolás mellett a jól olvasható betűtípus kiválasztása és a szinttől függően a szöveg képi támogatása. Az A1-A2 szinten több, a B1 szinten kevés kép szükséges, a B2 szinten már kép nélküli szöveg is elképzelhető.

5. Összegzés

Dolgozatomban a KÉK eredményeinek a MID tanításában, az extenzív olvasásban való felhasználási lehetőségeit tekintettük át. Arra az eredményre jutottam, hogy a MID-ben sok szempontból helye van a könnyen érthető kommunikációnak, mivel az L2 tanulóknak is korlátozott a nyelvi kompetenciája. Ezek a nyelvi korlátok ugyan a tanulás során fokozatosan eltűnnek, ám a szövegértést az A1-A2 szinten nagymértékben, a B1-B2 szinten pedig kisebb mértékben mégiscsak korlátozzák. A MID-tanításban használható adaptált vagy saját magunk által készített szövegek morfoszintaktikai, szövegtani komplexitásának tudatos mérésével, önreflexióval, valamint az L2 tanulók visszajelzéseinek segítségével önállóan is szerkeszthetünk könnyen érthető szövegeket.

Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bohman, Ulla 2021. Easy Language in Sweden. In: Camilla Lindholm — Ulla Vanhatalo eds. *Handbook of Easy Languages in Europe. Easy – Plain – Accessible* 8. Frank & Timme, Berlin. 527–567.
- Borsos Levente 2014. Az extenzív olvasás a magyar mint idegen nyelv tanításában és tanulásában. *THL₂ – A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture* 1: 61–80.
- Chinn, Deborah — Buell, Susan 2021. Easy Language in the UK. In: Camilla Lindholm – Ulla Vanhatalo eds. *Handbook of Easy Languages in Europe. Easy – Plain – Accessible* 8. Frank & Timme, Berlin. 623–657.

- Csonka Gergő 2019. Egy kortárs novella adaptációjának lehetősége. *THL₂ –A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture* 1–2: 38–58.
- Dahlgren, Sonja 2019. Selkokieltä S2-oppijalle - kaikille selviä hallonnollisia tekstejä. *Puhe ja kieli* 39/4: 325–344.
- Dobos Csilla 2013. A nyelven belüli fordítás különböző típusai. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 8/2: 61–75.
- Dóla Mónika 2020. *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek.* Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest.
- Eöry Vilma főszerk. 2007. *Értelmező szótár+. Értelmezések, példamondatok, szinonimák, ellentétek, szólások, közmondások, etimológiák, nyelvhasználati tanácsok és fogalomköri csoportok.* A magyar nyelv kézikönyvei XIII-XIV. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Farkasné Gönczi Rita 2013. Könnyen érthető kommunikáció nyelvi szintjei. *Gyógypedagógiai Szemle* 41/3: 208–212.
- Farkasné Gönczi Rita 2018. A könnyen érthető kommunikáció fogalma és szabályrendszere nemzetközi és hazai példák, illetve magyar tapasztalati szakértők javaslatai alapján. *Gyógypedagógiai Szemle* 46/1: 64–76.
- Grice, Herbert Paul 1989. *Studies in the Way of Words.* Harvard University Press, Cambridge, MA / London.
- Heltai Pál – Nagy Róbert 1997. Nyelvművelés Angliában és Amerikában: Plain English Campaign. *Magyar Nyelvőr* 121: 396–409.
- Holló Dorottya 2019. *Kultúra és interkulturalitás a nyelvórán. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek.* Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest.
- Horváth Péter László 2017. Adalékok a könnyen érthető kommunikáció nemzetközi történetéhez. *Gyógypedagógiai szemle* 45/3.: 159–174.
- Horváth Péter László – Ladányi Lili 2021. Easy language in Hungary. In: Camilla Lindholm – Ulla Vanhatalo eds. *Handbook of Easy Languages in Europe. Easy – Plain – Accessible* 8. Frank & Timme, Berlin. 219–252.
- Leskelä, Leealaura 2019. Helppoa vai vaativampaa selkokieltä - selkokielen mittaaminen ja vaikeustasot. *Puhe ja kieli* 39/4: 367–393.
- Leskelä, Leealaura 2021. Easy language in Finland. In: Camilla Lindholm – Ulla Vanhatalo eds. *Handbook of Easy Languages in Europe. Easy – Plain – Accessible* 8. Frank & Timme, Berlin. 149–189.
- Leskelä, L., Mustajoki A. – Piehl, A. 2022. Easy and plain languages as special cases of linguistic tailoring and standard language varieties. *Nordic Journal of Linguistics* 45/2: 194–213.
- Lindholm, Camilla – Vanhatalo, Ulla 2021a: Introduction. In: Camilla Lindholm – Ulla Vanhatalo eds. *Handbook of Easy Languages in Europe. Easy – Plain – Accessible* 8. Frank & Timme, Berlin. 11–26.
- Lindholm, Camilla – Vanhatalo, Ulla eds. 2021b. *Handbook of Easy Languages in Europe. Easy – Plain – Accessible* 8. Frank & Timme, Berlin.
- Lukács Ágnes – Rácz Péter – Kas Bence 2022. Tankönyvi szövegek nyelvi feldolgozhatóságának mutatói és vizsgálati módszerei. *Magyar Pedagógia* 122/2: 65–88.

- Mikk, Jaan 2000 *Textbook: Reserch and wrinting. Baltische Studien zur Erziehung- und Socialwissenschaft* 3. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- M. Pintér Tibor – Wéber Katalin 2019. *Mérés és értékelés: Magyar mint idegen nyelv. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek*. Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest.
- Nádor Orsolya 2022. A magyar mint tanított nyelv. In: Misad Katalin – Csehy Zoltán szerk. *Nova Posoniensia XII. A pozsonyi magyar tanszék tanulmánykötete*. Szenci Molnár Egyesület, Pozsony. 80–97.
- Oravecz Csaba – Váradi Tamás – Sass Bálint 2014. The Hungarian Gigaword Corpus. *Proceedings of LREC 2014*. 1719–1723.
- Pyhälahti, Minna 2016. Selkokieli ei ole sama asia kuin selkeä kieli. https://www.kotus.fi/nyt/kotus-blogi/minna_pyhalahti?17245_m=21357
- Szarapka Dóra 2021. Könnyen érthető hírek és azok készítése. *Fogyatékoság és társadalom. A fogyatékoságtudomány folyóirata* 1: 160–171.
- Szili Katalin 2014. Prokrusztész-ágy, avagy a Közös Európai Referenciakeret. *THL₂ – A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture* 1: 5–14.
- Tóth Beatrix 2004. A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra* 3: 457–469
- Tóth Judit 2023. A közérthetőség kutathatósága és a jogi nyelv reformja? *Glossa Juridica* 10/3: 153–165.
- Üveges István 2020a. Automatizálható a közérthető megfogalmazás? Jog, számítógépes nyelvészet és pszicholingvisztika találkozása. *Magyar Jogi Nyelv* 1: 1–8.
- Üveges István 2020b. A Plain Language Movement kulturális kontextusa: Társadalmi háttér, történeti irányok és eredmények az Egyesült Államokban. *Magyar Jogi Nyelv* 2: 6–25.
- Üveges István 2024. *Közérthetőség és automatizáció - kísérletek a jog, természetes nyelv-feldolgozás és informatika határán. Doktori (Ph.D.) értekezés*. Szegedi Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Zajacz Zita 2021. A magyar mint idegen nyelv oktatásáról a digitális térben – Pillanatfelvétel. In: Bándli Judit – Pap Andrea – Zajacz Zita szerk. *MID-körkép. Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest. 151–185.

Internetes források

- EU 2017/06. European standards for making information easy to read and understand. Language versions of easy-to-read standards. Információ mindenkinek: A könnyen érthető kommunikáció európai alapelvei <https://www.inclusion-europe.eu/easy-to-read-standards-guidelines/>
- Farkasné Gönczi Rita honlapja <https://konnyenertheto.gonczirita.hu/>
- KER 2002. *Közös Európai Referenciakeret*. <https://europass.europa.eu/hu/common-european-framework-reference-language-skills>

Nógrádi Gergely – Bodonyi Panni 2022. *Petőfi Sándor: János vitéz. 1–3. ének egyszerűen érthetően / könnyen érthetően*. Petőfi Irodalmi Múzeum. https://pim.hu/sites/default/files/page/attachments/janos_vitez_-_konnyen_egyszeruen.pdf

Bocz Zsuzsanna¹

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV A BUDAPESTI MŰSZAKI ÉS GAZDASÁGTUDOMÁNYI EGYETEMEN – EGY KORAI MAGYARNYELV- TANÍTÁSI PROJEKT

Abstract

Due to governmental authorization the Centre of Modern Languages of the Budapest University of Technology and Economics (BME) – formerly the Language Institute of the Technical University of Budapest – was responsible for the supervision of teaching Hungarian to foreign students at all the Hungarian tertiary institutions of technology since 1976. The study presents the organizational and methodological framework of teaching Hungarian as a Foreign Language between 1977 and 1991 when the annually organised methodological conferences gave home to professional exchange of experiences.

Keywords: *Hungarian as a Foreign Language at BME, LSP, the work of the Language Institute of BME, methodology, teaching materials*

Kulcsszavak: *magyar mint idegen nyelv a BME-n, szaknyelv, a Nyelvi Intézet tevékenysége, módszertan, tananyagok*

1. Bevezetés

A 20. század derekától kezdve néhány évtizeden át működött a magyar felsőoktatás rendszerében – így a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen (BME) is – egy olyan magyarnyelv-tanítási projekt külföldiek számára, amely kitüntetett szerepet és szakmai relevanciát biztosított a magyarnyelv-tudásnak. A magyar nyelv ismerete

¹ Bocz Zsuzsanna PhD, Budapesti Gazdasági Egyetem, Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék, Budapest; bocz.zsuzsanna@uni-bge.hu. Jelen tanulmány a Szaknyelvtanítási műhelyek. Magyar mint idegen nyelv a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen című könyvem egyes részeinek felhasználásával készült. Elérhetősége: https://mersz.hu/dokumentum/m1123mmny__7/

elengedhetetlen volt azon külföldi diákok számára, akik Magyarországon folytatták szakterületi tanulmányaikat – magyar nyelven. Ez azt jelentette, hogy a magyar felsőoktatásba bekerülő külföldi diákoknak a magyar nyelvet olyan szinten kellett elsajátítaniuk, hogy képesek legyenek az előadások megértésére, jegyzetelésre, vizsgák letételére magyar nyelven. De hogy kerültek ők Magyarországra, honnét jöttek?

A kommunista fordulat után (1948) Magyarország lényegében megszakította a kapcsolatokat a nyugati országokkal, és csak lassacskán indult meg a nyitás 1963-tól kezdődően. Ezt követően egyre több külföldi diák jött hazánkba. Ebben a korszakban a „külföldi” jelenlét elsősorban a szocialista országok és az ún. fejlődő országok fiataljait jelentette (Nádor 1998: 86, Bándli 2017, Szili 2017).

Az elmúlt évszázadok során több névváltozáson átesett Műegyetem – akkori nevén Budapesti Műszaki Egyetem – is része volt ennek az országos projektnek, amely a BME-n 2016-ig tartott. Ebben az évben szigorlatozott magyar nyelvből az utolsó külföldi hallgatói csoport.

A tanulmány célja, hogy korabeli dokumentumok feldolgozásával² is bemutassa a BME-n folyó magyartanítás szervezeti és módszertani kereteit, érintve a születőfélben levő új diszciplína, a magyar mint idegen nyelv és az ún. „szakmai anyanyelv” fogalmának tisztázását is.

2. Előzmények

A Bevezetésben említett nagyszabású magyarnyelv-oktatási projekt, amely a 20. század második felében valósult meg Magyarországon, nem a semmiből született, hanem előzményekre épült. Ilyen előzménynek tekinthető az ötvenes években létrehozott Koreai Előkészítő Iskola, ahol kezdetben 20 külföldi diák tanult és 3 óraadó tanár tanított (Maróti 2017: 31). Ez tekinthető a külföldiek hazai magyartanítását megalapozó első intézménynek. Az egyre nagyobb hallgatói létszámok szükségessé tették az intézményi keretek kitágítását is, így jött létre 1957-ben a Külföldi Ösztöndíjasok Egyetemi Előkészítője (későbbi nevén Nemzetközi Előkészítő Intézet, a „NEI”), amelynek hallgatói az 1989/90-ben bekövetkezett rendszerváltozásig alapvetően a szocialista és az ún. „fejlődő” országokból érkeztek egyre nagyobb létszámban. Ez tette sürgetővé az oktatás szakmai kereteit biztosító Központi Magyar Nyelvi Lektorátus megszervezését, amire 1952-ben került sor az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán (Nádor 1998: 86). Ahogy a Lektorátus neve is mutatja, feladata kezdetben a magyar mint idegennyelv-oktatás egészének szakterületi irányítása volt, tehát nemcsak a bölcsészettudományi, hanem a műszaki, orvosi stb. szakegyetemeken folyó magyartanítás egészét is felügyelte.

² Aradi András és Sturcz Zoltán kutatási céllal számos korabeli dokumentumot bocsátott a rendelkezésemre, amiért ezúton is szeretném köszönetemet kifejezni mindkettőjüknek.

3. A Nemzetközi Előkészítő Intézet (NEI) oktatási struktúrája és az Intézetben használt jegyzetek

3.1. A NEI oktatási struktúrája

A NEI-ben eleinte alapvetően nyelvoktatás folyt, és csak 1964-től kezdett átalakulni az intézmény profíljá. Eszerint a tanulmányait különböző magyar felsőoktatási intézményekben folytatni szándékozó külföldi hallgatók magyar nyelvi felkészítése lett a fő feladata. 1964–66 között az ELTE Nemzetközi Előkészítő Kollégiuma néven működött, ami erősítette a felsőoktatási előkészítő jellegét az intézménynek (Nádor 2018: 38).

A nyelvi felkészítő szakasz egy 10 hónapos oktatási időszakot jelentett, amelynek első félévében alapvetően a magyar köznyelv alapjait, a második félévben pedig a választott szakirány (mérnöki, közgazdász, orvosi stb.) szaknyelvi elemeit tanulták a hallgatók. Így viszonylag rövid időn belül kellett őket olyan „használható” nyelvtudáshoz juttatni, amelynek birtokában képessé váltak a különböző szakirányú egyetemen magyar nyelvű tanulmányok folytatására. A képzés nagyon intenzív volt, heti 36, később 30 órás időtartamban folyt (Nádor 1998: 87).

A magyar nyelv tanítása magyar és idegen nyelv szakos tanárok feladata volt. A szaktárgyi nyelvi felkészítőket szakos (matematika, fizika stb.) tanárok tartották, akik szaktárgyi alapismereteket tanítottak magyarul a külföldieknek egy háromfokozatú nyelvoktatás keretében: alapfokon 500, középfokon 1500-2000 lexikai egységet tanítottak, felsőfokon pedig az adott szakma szakszókincsét (Nádor 2018: 38). A hallgatók számára komoly kihívást és kemény munkát jelentett a követelményeknek való megfelelés, de a legszorgalmasabbak a felsőfokú nyelvvizsga szintjére juthattak el. „A nyelvi anyag terjedelmét, mélységét és a készségi szinteket tekintve a NEI nyelvoktatási követelményei a II. félévben elérik, illetve bizonyos vonatkozásokban meghaladják a magyarországi felsőfokú idegennyelvi nyelvvizsgálóhoz megkívánt szinteket” (Giay 1981 (1989): 49).

A NEI új szervezeti egységként 1972-ben megalakult a Nemzetközi Diákklub, amelynek célja a Magyar Népköztársaság történelmének, gazdaságának, kulturális életének megismertetése volt a külföldi diákokkal, valamint a magyar fiatalokkal való kapcsolat fejlesztése (Sztankó 1978). Wiesel Katalin, a Nemzetközi Diákklub főelőadójának beszámolójából megtudható, hogy a minisztériumi kezdeményezésre létrejövő Nemzetközi Diákklub élén Klubtitkárság állt, amely koordinálta és irányította a munkát, de mellette volt a politikai szerepet betöltő Klubtanács. Éves munkaterv alapján tartottak különböző rendezvényeket, amelyek sorába kontinens est, szolidaritási est, társadalmi munka, baráti találkozó stb., sőt még esküvő szervezése is beletartozott (Wiesel 1978: 133).

3.2. A NEI-ben használt jegyzetek

Az általános nyelv oktatásában a Hegyi Endre által szerkesztett 5 kötetes ún. „szürke könyv”-et használták, ami a *Nemzetközi Előkészítő Intézet hallgatóinak magyar nyelvkönyve I–V.* volt (Bándli 2017) a *Színes magyar nyelvkönyv* (Erdős et al. 1977) megjelenéséig.

Ezt a NEI-ben az 1980/81-es tanévtől kezdődően kezdték alkalmazni (Prileszky 1981). A könyv egyik szerzője, Prileszky Csilla, a könyv bemutatásakor a következőket mondja: „Könyvünk nem véletlenül hordja címében a színes jelzőt, hiszen vizuális szemléltetési rendszerünkben a színszimbólumok alapvető – nem illusztratív, hanem funkcionális – szerepet játszanak. A mondat fő részeinek jelzésére 1-1 szint választottunk, s e színszimbólumok segítségével a valóság egy részletére, az egy mondat tartalomnak megfelelő mikroszituációra vonatkozó képi ábrázolást a magyar nyelvi megformálásnak megfelelően tudjuk tagolni” (Prileszky 1981: 100). Szatmári Gabriella felnőttoktatásról szóló szakdolgozatában (Szatmári 2012) kapott helyet a könyv egy másik szerzőjével, Erdős Józseffel készített interjú, amelyben Szatmári a „színes” módszer megszületésének körülményeiről kérdezte Erdős Józsefet. Erdős elmondta, hogy az 1960-as években divatos audiovizuális módszer hiányosságainak áthidalására találta ki a „színes” módszert (Szatmári 2012: 64). (A „színes” módszerhez ld. Bagaméri–Németh 2019). A *Színes magyar nyelvkönyv* alapján készült el a *Hungarian in Words and Pictures: A Textbook for Foreigners* (Erdős et al. 1982) c. nyelvkönyv is. A *Színes magyar nyelvkönyv* három évtizeddel később *Új színes magyar nyelvkönyv* címen került ismét kiadásra (Erdős 2007). A *Színes magyar nyelvkönyv* megfelelő grammatikai felkészítést adott a felsőfokú tanulmányok folytatásához.

Szili (2017) közlése szerint az oktatási kormányzat anyagi forrásokat is rendelt a projekthez, ami lehetővé tette a megfelelő jegyzetek megírását. Az 1970-es évek elejétől kezdtek megjelenni a különféle szakirányon tanuló külföldiek számára írt jegyzetek. A mérnök szakirányú hallgatók magyar nyelvkönyve (Czira–Kiss–Maróti Egonné 1970) a Tankönyvkiadó gondozásában jelent meg.

3.2.1. A mérnök szakirányú hallgatók magyar nyelvkönyve

A jegyzet módszertanilag azonos módon felépített 8 leckéből, a leckék pedig 6 részből állnak: dialógus, szócsaládok bemutatása, nyelvtan. Nem autentikus szövegeket dolgoztak fel a szerzők, a szövegek erősen didaktikusak és a pragmatikai szempontokat is jórészt figyelmen kívül hagyták. A jegyzetben szakterületi terminusok használatával olyan mondatokat elemeztek a szerzők, mint pl. „Az olaj folyadék.” (9.o.) „Az autó mozgásban van. Az autónak széles kereke van.” (10.o.) „Az autó sebessége a motor teljesítményétől függ.” (11.o.) „Az autó sebessége eléri a 90 km/órát (12.o.). A szaknyelvi lexika fokozatos bővítésével, a szóképzés bemutatásával (szócsaládok) és a szaknyelvi tanulmányok céljának megfelelő grammatikai szerkezetek tanításával valósulhatott meg a nyelvoktatás fő célkitűzése, azaz az egyetemi előadások megértése, jegyzetelés, vizsgák letétele. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy az 1970-es években divatos nyelvi laboratóriumok és drillezés világába ekkor még nem szüremkedett be a kommunikatív szemlélet (Bárdos 2005: 139–140).

A képzés intenzitásának volt köszönhető, hogy a jogszabály nyelvvizsga-egyenértékűséget biztosított a NEI-ben megszerzett nyelvtudásnak. Az idegennyelv-tudás igazolására rendszeresített állami nyelvvizsgáról szóló 3/1980. (X. 25.) MM rendelet 1999. december 31-ig volt hatályos.

4. Az ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátusának szerepe, a BME leválása és a területfelelősségek rendszerének kialakulása

Az ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátusa azon túl, hogy magyar nyelvet oktatott a külföldi hallgatóknak, ellátta valamennyi tudományterület országos irányítási feladatait, valamint jegyzeteket is írtak az oktató kollégák. Kezdetben az ELTE gondozásában jelentek meg a műszaki szakterületi jegyzetek is: *Magyar nyelvű műszaki szövegek a műszaki egyetemek külföldi hallgatói számára* (Bencsáth szerk. 1963); *A műszaki tudományok magyar úttörői* (Bencsáth szerk. 1964) és a *Magyar nyelvű szakmai olvasmányok* (Bencsáth szerk. 1964); Az a szakterületi sokféleség, ami jelen volt a magyaroktatásban, egy idő után szükségszerűen maga után vonta a szakterületi specializáció igényét, ami az egyes tudományterületek ELTE-ről történő leválását eredményezte. Ezt a folyamatot a Budapesti Műszaki Egyetem kezdte meg 1970-ben (Nádor 1998: 90), amikor megalakult a Műszaki Egyetemen a Nyelvi Intézet. Ugyanebben az évben került kialakításra a Magyar Nyelvi Csoport a Nyelvi Intézet további egységeként. Az ELTE-re ezzel egy időben több feladat is hárult, mert az oktatási feladatok ellátása mellett ún. területfelelősként szervezte a többi magyarországi egyetemen és főiskolán a külföldi hallgatók magyar nyelvű képzését, és gyakorolta a tevékenység szakmai felügyeletét, a műszaki felsőoktatási intézmények kivételével (Éder 1981/1989: 179). Az ELTE-n új feladatként jelentkezett a magyar mint idegen nyelv tanári szak megalapításának kérdése, amire 1982-ben került sor (Nádor 1998: 89). Ez azért volt nagy jelentőségű, mert a tanárképzés megindulásáig nem voltak magyar mint idegen nyelv szakos tanárok. A BME-n a Magyar Nyelvi Csoportot magyar nyelv és irodalom szakos tanárok alkották. 1985-ben 13 nyelvtanár dolgozott, kinevezésük feltétele a Nyelvi Intézet Szervezeti és Működési Szabályzatában foglaltak szerint magyar és valamely idegen nyelv szakos oklevél volt (Kigyóssy 1985: 56).

A BME ELTE-ről történt leválását követően a magyarországi műszaki szakterület országos felügyeletét a Budapesti Műszaki Egyetemre bízta az oktatási kormányzat 1976-ban. Egyúttal a jogszabályi háttér is módosult. A külföldiek felsőfokú tanulmányaival kapcsolatos egyes kérdések szabályozásáról szóló 109/1975. (M.K.6.) OM számú utasítást a 152/1976. (M.K.24.) OM számú utasítás módosította annyiban, hogy nevesítésre került benne a BME és az ELTE.

4.1. A Magyar Nyelvi Csoport megalakulása

A Budapesti Műszaki Egyetem 1970. január 1-jével megalapította a Nyelvi Intézetet, amelynek feladata az volt, hogy az addig az egyes karokhoz kötődő nyelvoktatási tevékenységet egy egységbe szervezze. Ez hat kari idegen nyelvi lektorátus összevonásával valósult meg. A Nyelvi Intézet további egységeként az egyetemi vezetés létrehozta a Magyar Nyelvi Csoportot (MNYCs), amelynek feladata lett az egyetem hat karán tanuló külföldi hallgatók kötelező magyaroktatási feladatainak ellátása. A magyarnyelv-oktatás megszervezése tekintetében a Nyelvi Intézet nem a nulláról indult, hiszen kötelező

jelleggel zajlott az orosz nyelv tanítása és az oroszon kívül angolt, németet, esetenként franciát is tanítottak, de ilyen nagy volumenű és szakmailag is új kihívásokat jelentő feladat korábban nem volt. Hársné Kigyóssy Edit, a Magyar Nyelvi Csoport vezetője erőteljesen hangsúlyozta a NEI és a BME Magyar Nyelvi Csoportja közti szoros szakmai kapcsolatok fontosságát, és egy egységes folyamatként tekintett a külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatására, ami két lépcsőben valósul meg: a NEI-ben a szakmai ismeretek megszerzése, amelyekre épít az egyetemi magyaroktatás. „Oktatásunkban az az alapállásunk, hogy a külföldi hallgatók 3 éves szervezett magyar nyelvi képzése, tehát az egy éves oktatás a Nemzetközi Előkészítő Intézetben és a két évig tartó nyelvtanítás a Műszaki Egyetemen egységes folyamat. Felsőoktatási tananyagunk tehát ráépül a Nemzetközi Előkészítő Intézet tananyagára” (Hársné Kigyóssy 1978a: 39). A magyar műszaki nyelvet a műszaki oktatás igényeit szolgáló eszköznyelvként tanították, amelynek módszere és tartalma megfelelt a kitűzött célnak. Az elfogadott tantárgyprogram értelmében „A magyar nyelv oktatásának célja, hogy nyelvi alapot adjon a külföldi hallgatóknak a műszaki egyetemen folytatandó szakmai tanulmányaikhoz” (Kigyóssy 1985: 56). Ez a folyamat már a NEI szakirányú ciklusában kezdődött el a magyar köznyelv alapjainak elsajátítását követően.

5. A Szépe–Éder–Szöllősy eszmecsere: a magyar mint idegen nyelv és az ún. „szakmai anyanyelv” viszonya

Ezen a ponton érdemes egy rövid kitérőt tenni néhány terminológiai kérdés bemutatása és tisztázása érdekében.

5.1. Szépe álláspontja

Szépe György az 1980-as évek elején (Szépe 1981) indított el egy olyan eszmecserét „A »magyar mint idegen nyelv« néhány diszciplináris kérdése” című írásával, amely végső soron elvezetett egy új diszciplína megszületéséhez. Szépe ebben az írásában hosszasan foglalkozott a magyar mint idegen nyelv belső tipológiájával, amelynek teljes bemutatása nem célom, csupán a téma szempontjából releváns kategóriák vizsgálata. Szépe szerint a (2) *magyar mint eszköz jellegű idegen nyelv* csoportba azok a külföldön magyart tanulók tartoznak, akik számára a magyar mint eszköz jelenik meg a nyelvtanulás során. Tudományos, kulturális, gazdasági, esetleg személyes motivációk húzódnak meg a nyelvválasztás hátterében. Ez a csoport olyannyira nem homogén, hogy maga Szépe is megjelöl egy alcsoportot (2a), ez pedig azokból áll, akik külföldön élnek, magyar származásúak, és az „ősök” nyelvét szeretnék elsajátítani (Szépe 1981: 12). Számukra a magyar ha anyanyelvvé nem is válik, „nagyanyanyelvvé” nagy valószínűséggel igen. Konklúzióként azt állapítja meg, hogy voltaképpen a magyar mint idegen nyelv megnevezés csak a (2) kategóriára érvényes (Szépe 1981: 14). Közel négy évtized távlatából – a megváltozott politikai és gazdasági körülményeknek is köszönhetően – azonban nem hagyható figyelmen kívül az a tény, hogy a külföldön élő magyar származásúak esetében a magyar

nem idegen nyelvként, hanem származásnyelvként definiálható, ami már nem az anyanyelvet jelöli. A gyermekek esetében még csak integráló szerepet betöltő környezetnyelv válik dominánssá (anyanyelvvé) az idő múlásával. Ezzel szemben a magyart idegen nyelvként bárki tanulhatja, jelen van az óvodai oktatástól az egyetemi képzésig bezárólag (Nádor 2018: 16–17). Szépe a *magyarországi „magyar mint idegen nyelv”-et* egy külön csoportba (3) sorolja (Szépe 1981: 12), melynek tagjai azok a külföldi diákok, akik Magyarországon folytatják egyetemi tanulmányaikat, de akár a rokonsági kapcsolatok révén Magyarországra kerülő emberekről is beszélhetünk ebben a csoportban. A Nemzetközi Előkészítő Intézet hallgatóit hozza példának, akik számára a magyar nem teljesen idegen, „hiszen az intézményeken belül és főleg azon kívül élő magyar nyelvű kommunikációba tudnak bekapcsolódni” (Szépe 1981: 12). Szépe meglátása szerint a (3) csoport esetében környezetnyelvről van szó és a magyar mint idegen nyelv megkötés csak a (2) csoport tagjaira vonatkozik (Szépe 1981: 14). Ezek alapján azt javasolja, hogy az új diszciplína ideiglenes elnevezése legyen *„magyar mint idegen és mint második nyelv”* (Szépe 1981: 14).

5.2. Éder álláspontja

Éder Zoltán (1991:185–212) ezzel szemben a *„magyar mint idegen nyelv”* elnevezést javasolja az angol nyelvterületen kialakult *„English as a foreign language”* vagy Olaszországban az *„Italiano come lingua straniera”* stb. mintájára.

Szépe végkövetkeztetésével és ideiglenes javaslatával több okból nem ért egyet. Az első érve az, hogy terminusalkotási szempontból irreleváns, hogy a magyart idegen nyelvként, második nyelvként vagy környezetnyelvként fogjuk föl, mert ezek a szakma részletkérdései, ezért nem érdemes belefoglalni az elnevezésbe. A második érve az, hogy félreértést okozhat, mert a nyelv „kisegítő” szerepét hangsúlyozná, ami nem jellemző a magyar esetére, kivéve a Kiegyezéstől az őszirózsás forradalomig tartó időszakot Fiumében³ Éder harmadik érve, hogy nem tudható, hogy a Magyarországon tanuló külföldi diákok esetében második nyelv lesz-e a magyar, lehet, hogy harmadik vagy negyedik stb. Utolsó érvként azt hozza föl, hogy az elnevezés túl bonyolult és nehézkesé válhat a használata.

A vizsgált korszakban a Magyarországon tanuló külföldiek számára a magyar tágabb értelmezés szerinti környezetnyelvvé (másodnyelvvé) nem tudott válni, több okból. Az egyik az, hogy a külföldi hallgatóknak a magyar nem anyanyelvük és nem származásnyelvük volt. A másik ok pedig az, hogy bár célnyelvi környezetben éltek, nem vált környezetnyelvükké a magyar, mert nem volt cél a magyar társadalomba történő integráció, és erre kevés lehetőség is nyílt. Ha volt is valamilyen szintű integráció, az ellenőrzött körülmények közt zajlott, „felülről irányított” folyamat volt (ld. Nemzetközi Diákklub).

³ Érdemes megjegyezni, hogy Fiume 1779–1918 között Magyarországhoz tartozott (leszámítva a francia, osztrák és horvát megszállás idejét). 1880 és 1910 között a magyarok számaránya jelentősen nőtt, 1,8%-ról 13%-ra, ami a magyar nyelv jelenlétének fokozatos erősödését is jelentette tantárgyként és tannyelvként egyaránt (Pelles 2001).

Ehhez adódik hozzá az, hogy a műszaki területen nem volt deklarált cél a köznyelvi kommunikáció minél magasabb szintű elsajátítása és a kultúráközvetítés sem. Ennek ellenére a magyartanárok mégiscsak megpróbálták „becsempészni” a magyar kultúra egyes elemeit a hallgatók számára meghirdetett nyelvi versenyek és nyelvi szakkörök, vagy éppen kirándulások formájában. Ugyanakkor az tudható volt, hogy a hallgatók az oklevél megszerzése után vissza fognak térni hazájukba.

Felmerül a kérdés, hogy a műszaki felsőoktatási intézményekbe járó hallgatókra mennyire voltak érvényesíthetők a fenti vélemények. Erre a „szakmai anyanyelv” fogalmának bevezetése adja meg a választ.

5.3. Szöllősy álláspontja

Szöllősy-Sebestyén András kapcsolódik a Szépe–Éder-féle eszmecseréhez, de nem osztja egyikük véleményét sem. Szerinte sem Szépe, sem Éder nem tesz különbséget két dolog között, azaz „*a nyelv magyar anyanyelvűeknek és anyanyelvként történő oktatása között*” (Szöllősy 1985: 30–31, kiemelés tőle). Ez az első hallásra talán kissé furcsán hangzó megállapítás értelmet nyer, ha követjük Szöllősy gondolatmenetét. A második nyelv terminus tartalmát illetően azt gondolja, hogy az nem a beszélő által tanult első nyelv, ami ugye az anyanyelv lenne. A kettő közti alapvető különbség az idegen nyelvhez képest – azon túl, hogy célnyelvi környezetben, spontán történik az elsajátítás – az, hogy ez az elsajátítás öncélú. Ezzel szemben az *idegen nyelv* tanulásának célja nem a nyelv megismerése, hanem egy eszköz valamilyen specifikus tudás megszerzése érdekében, amit *anyanyelvnek* kell minősíteni abban az esetben, ha a kitűzött cél megvalósítása érdekében az az első nyelv, amelyen hozzáférhetővé válik a szakmai ismeretanyag. A kultúrának eltérő szerepe van a második nyelv és az idegen nyelv esetén. Az első esetben a cél a beszélőközösség tagjaival való kommunikáció, míg a másik esetben legfeljebb egy nagyon korlátozott területen lehet ez cél a beszélőközösség tagjaival. A holt nyelvek esetét hozza példának, amikor is a nyelvtanulás a kultúra megismerésére irányult, annak feltárása volt az alapvető cél. Az idegen nyelvet egy kultúra – a BME esetében a műszaki kultúra – megismerése céljából tanulják a külföldiek. Szöllősy így jut el arra a következtetésre, hogy idegen nyelvről akkor beszélhetünk, ha annak tanulása valamilyen meghatározott cél érdekében történik. A műszaki szakterületen tanuló külföldiek számára a magyar egyfajta „anyanyelvként” funkcionál, „*szakmai anyanyelvként*”, hiszen a végzett hallgatóknak hazájukba visszatérve majd második idegen nyelvként kell elsajátítaniuk anyanyelvükön a munkájuk végzéséhez szükséges szaknyelvi ismereteket.

Szöllősy hangsúlyozza a magyar nyelv eszközjellegét ebben a kontextusban, és úgy gondolja, hogy a hallgatónak a későbbiek során – amikor visszatér saját hazájába – saját anyanyelvén kell „újratanulnia” a szakma nyelvhasználatát. Ugyanakkor a „*szakmai anyanyelv*” terminus megalkotásában kevésbé szerencsés az „*anyanyelv*” használata, mert ez azt hagyja figyelmen kívül, hogy az ideérkező külföldiek nem magyar anyanyelvűek voltak, mint magyar egyetemi társaik, hanem keményen dolgoztak azért a magyar nyelvtudásért, amelynek birtokában képessé váltak az

egyetem szakmai követelményrendszerének megfelelni. Amikor visszatértek saját hazájukba, nem az anyanyelvük~~et~~, hanem anyanyelvükön sajátították el a szakma nyelvét. A „szakmai” jelző a magyar nyelv tanításának egyik funkciójára utalt, így maga a „szakmai anyanyelv” terminus nem a magyar mint idegen nyelv helyett létezett, hanem annak egy speciális irányát volt hivatott jelölni. Mivel az eszköznyelvet tanító nyelvi oktatóhelyek idővel megszűntek, a magyar mint idegen nyelvnek ez a speciális iránya nem tudott eléggé elterjedni. Mindenesetre a Szöllősy által megalkotott terminus a vizsgált korszakban a műszaki szakterületen használatos volt, és tudománytörténeti dokumentumként része a MID történetét feldolgozó szakirodalomnak.

Hársné Kigyóssy Edit, a Nyelvi Intézet igazgatója már 1978-ban arra hívta fel a figyelmet, hogy a magyar mint idegen nyelv fogalmának tisztázása a helyes módszertan megválasztása miatt fontos (Hársné Kigyóssy 1978b). A fogalom tisztázódott. Mit tett a BME Nyelvi Intézete a „szakmai anyanyelvi funkciójú magyar mint idegen nyelv” sikeres oktatása érdekében a szakterület felelőseként is?

6. Oktatás – tananyag – kutatás

Az Intézetben tanító magyartanárok az oktatás–tananyag–kutatás hármast egységként teremtették meg (Jónás 2004).

6.1. Oktatás

A hallgatók a NEI-ben megszokott gyakorlatnak megfelelően magas óraszámban tanulták a magyart a BME-n: az első évfolyamon 6, a második évfolyamon 3 órában. Az első évfolyamon heti 3x2 órás bontásban szervezte meg a Nyelvi Intézet a magyartanítást, a második évfolyamon azonban szükség volt a karok, szakirányok szerinti specializációra, ezért a heti 3 óra megtartása 1x3 órás blokkokban történt (Sturcz 1985: 67).

6.2. Tananyag

A Kigyóssy (1985) által bemutatott oktatási koncepció lényege az egységes tananyagra épülő egységes követelményrendszer megvalósítása volt. Adaptált és autentikus szövegekkel dolgoztak az oktatók. Az előbbieket a műszaki alaptárgyban voltak jelen, utóbbiak pedig a karok szerinti műszaki nyelv oktatásának folyamatában. A jegyzeteket készségi központúan építették fel, de hangsúlyozottan a magyar nyelv műszaki szövegekre jellemző használatának elsajátítását célozták meg. Az első évfolyamon két jegyzetből tanultak a hallgatók, a Magyar nyelv I. és a Magyar nyelv II. című jegyzetektől (Kissné Kigyóssy 1977, Kigyóssy 1982).⁴

⁴ A Magyar nyelv I. első kiadásának dátuma 1970., a Magyar nyelv II. első kiadásé pedig 1972.

6.2.1. Magyar nyelv I. (I. évfolyam)

A 14 leckét tartalmazó jegyzet 217 oldalas, amit egy *Szöveggyűjtemény*, valamint egy egynyelvű *Szójegyzék* egészít ki. A leckék átlagosan 8-9 oldalból állnak.

Az adott lecke a beszédképesség fejlesztést célozza meg a leckét indító *Beszélgessünk!* című résszel. Az első leckében a következő kérdések szerepelnek: *Melyik egyetem hallgatója Ön? Melyik karra jár? Mi lesz az Ön szakterülete? Milyen szaktárgyakat tanul az első évfolyamon? Milyen az órarendje? Mely tantárgyak anyagát szereti a legjobban? Milyen területen szeretne dolgozni az egyetem elvégzése után?* (Kissné Kigyóssy 1977: 5). A kérdések célja még akár valódi információszerzés is lehetne, de a további leckékben világossá válik, hogy a kommunikációszerű szituációk valójában a szaklexika gyakoroltatását szolgálják. Így például az ötödik leckében a beszélgetés a következő kérdésekre adandó válaszokból áll(na): *„Mondjon olyan szavakat, amelyek különböző fizikai fogalmakat jelölnek! (Pl. mozgás, súrlódás stb.) Milyen mértékegységekkel mérjük a levegő hőmérsékletét, nyomását; egy mozgó test sebességét? Milyen értelemben használhatjuk a „pont” szót? Mit jelent a geometriában, a fizikában és a mechanikában a „kezdőpont” elnevezés?* (uo.43.o.).

Ezt a részt követi mindig valamilyen speciális műszaki témával foglalkozó két szöveg bemutatása (*Szöveg I., II.*). A II. sz. szövegeket minden leckében hallás utáni feldolgozásra (tanári felolvasás, hallgatói jegyzetelés) szánta a jegyzet. (Az első lecke ez alól kivételt képez, mert az I. szöveg a *Magyar műszaki felsőoktatás fejlődése* címet viseli). A szövegek végén zárójelben jelölve vannak a szerzők: *xy nyomán, alapján*. A szövegek után a benne szereplő idegen szavak (nem az új ismeretlen szavak) vannak felsorolva. Pl. az 5. leckében a *skalár „irány nélküli mennyiség”* (uo. 45.o.) vagy a 9. leckében az *ellipszoid „egy ellipszisnek valamelyik tengelye körüli elforgatásával nyert test”* (uo. 85. o.) szavak vannak megadva. A lexikai részt a *„Kifejezések – szókapcsolatok – szerkezetek”* blokk zárja, ahova olyan szavak kerülnek, mint pl. *ágazati képzés, kőolaj-feldolgozóipar, összefüggéseiből kiragadva, nyugalmi helyzet, évi középérték, négyzetre emel, keretbe foglal valamit, logaritmus skála*.

Ezt követően a nyelvtan szemléltetése a *„Nyelvtan”* c. részben, táblázatos formában történik, amit a *„Gyakorlatok”* c. rész követ. A gyakorlatok közt több típusú feladat szerepel: feltett kérdésekre válaszadás; vázlat készítése a feldolgozott szöveghez; szavak jelentésének magyarázata (pl. *mivel foglalkozik az ábrázoló geometria?*); egy megadott egyszerű mondat bővítése minél több mondatrészsel; a mondat szerkezeti rajzának elkészítése a táblázat alapján; mondatalkotás megadott szavakból; szógyűjtés egy adott fogalomkörhöz. Hallás utáni szövegértést mérő gyakorlatok is szerepelnek a leckékben (pl. 9. lecke 92. o.) Gyakran tollbamondás zárja az adott olvasmányt.

6.2.2. Magyar nyelv II. (I. évfolyam)

A *Magyar nyelv II. műszaki egyetemek és főiskolák külföldi hallgatói számára* című jegyzet (Kigyóssy 1982) 155 oldalas, és a 11 lecke folytatja az első jegyzet leckeszámozását (15–25. lecke). *Szöveggyűjtemény* és egynyelvű *Szójegyzék* egészíti ki. Kigyóssy az

Előszóban elmondja, hogy hasonlóképpen az első jegyzethez, ez a jegyzet is a műszaki nyelvhasználat gyakori nyelvi formáit – ezúttal a szóképzés bizonyos elemeit – mutatja be műszaki szövegeken keresztül. Ennek oka az, hogy a hallgatók korábban már foglalkoztak alaktannal és mondattannal. A szóképzést nem pusztán lexikai jelenségként, hanem szintaktikai változások keretében szándékoznak bemutatni. Az egyes leckék felépítése azonos módon történik, mint az első részben. Az Előszóban ígértnek megfelelően valóban a szóképzés műszaki nyelvi szempontból fontos jelenségeit veszi sorra a jegyzet, kivételt képez a két utolsó lecke, ahol nincs új nyelvtan.

6.2.3. Műszaki szövegek és magyar nyelvi gyakorlatok II. éves külföldi hallgatók számára

Kigyóssy Edit *Műszaki szövegek és magyar nyelvi gyakorlatok II. éves külföldi hallgatók számára* című jegyzete (1984)⁵ 320 oldalas. A kiadványban autentikus műszaki szövegeket találunk kb. 4/5 arányban, magyar nyelvi gyakorlatokat pedig kb. 1/5 arányban. Az Előszóból kiderül, hogy az autentikus műszaki szövegeket a Műegyetem oktatóinak szakmai közreműködésével szaktárgyak szerint és a mérnökképzés egyes ágainak megfelelően (elektromosság, építészet, vegyipar, közlekedés stb. témakörökben) válogatták össze.

A szövegek hossza általában egy-másfél oldal, amelyek feldolgozását a „*Gyakorlatok*” c. részben szerepeltetett egyfajta „tanári útmutató” segíti: „*Készítse el az olvasmány vázlatát! Az egyes vázlatpontok: a) 2-3 mondatból álljanak b) egy mondatból álljanak c) cím formájában tartalmazzák a témát d) a téma kulcsszavait (kifejezéseit) tartalmazzák!*” (Kigyóssy 1984: 251).

A jegyzet második, rövidebb részében összefoglaló „*Nyelvtani gyakorlatok*” szerepelnek a következő témák szerint: 1. *Az ige szerepe a mondatban. Az ige ragozása és képzése* 2. *A főnév ragozása, képzése. A főnév szerepe a mondatban.* 3. *A melléknév ragozása, fokozása, képzése. A melléknév szerepe a mondatban.* 4. *A névmás ragozása. A névmás szerepe a mondatban.* 5. *Egyéb gyakorlatok.* Nehézségi fokozat szerint három kategóriába sorolták a gyakorlatokat: Az *A* részben az egyszerűbb, mechanikus ismétlést célzó feladatok vannak, míg a *B* rész összetettebb, közepes nehézségű feladatokat tartalmaz, a *C* rész pedig meglehetősen komplex, főként jelentéstani kérdésekre helyezi a hangsúlyt a mondatban magas szintű ismeretét is feltételezve. A magyartanárok az alapjegyzeteken túl további kiegészítő anyagokat írtak és használtak a tanítás során, pl. laboratóriumi gyakorlatokhoz (Farkas–Fodor 1974) vagy magyar nyelvi gyakorlatokhoz (Aradi é.n.).

⁵ Az első kiadás dátuma 1973.

6.3. Kutatás

A Nyelvi Intézet oktatói az 1971–1997 között megjelenő *Folia Practico-Linguistica* című periodikában adták közre kutatási eredményeiket. A kiadvány célja az idegennyelv-oktatás akkortájt aktuális problémáira történő reflexiók publikálása volt. Mi sem jelzi jobban a magyar mint idegen nyelv fontosságát, mint az, hogy a „*Folia*”-nak voltak úgynevezett „magyaros” számai 1978–1986 között, amelyek a műszaki szakterületen tanuló külföldi hallgatók magyartanítási problémáival foglalkoztak. A módszertani konferenciákon elhangzott előadások anyagai is ezekben a számokban jelentek meg.

A módszertani konferenciákat egy kivétellel⁶ mindig a BME rendezte 1977 és 1991 között. A konferenciák helyszínének megválasztása „beszédese”, mert a BME központi épületei, tehát a K épület, az R Klub vagy a Rektori Tanácssterem adtak otthont a találkozóknak, ami a rendezvény összegyűjtési fontosságát is hangsúlyozta. Később a helyszín átkerült az E épületbe, ami a Nyelvi Intézet (2012 óta Idegen Nyelvi Központ) székhelyévé vált.

<i>A Folia Practico-Linguistica „magyaros számai”</i>	
1.	VIII. 1978 A külföldiek magyar nyelvoktatásának módszerei a műszaki felsőoktatási intézményekben
2.	IX.1. 1979 Grammatika és nyelvoktatás. A külföldiek magyar nyelvoktatása a műszaki felsőoktatási intézményekben
3.	X.1. 1980 A szövegközpontú nyelvoktatás. A külföldiek magyar nyelvoktatása a műszaki felsőoktatási intézményekben
4.	XI.1. 1981 A szemléltetés szerepe a korszerű szaknyelvoktatásban. A külföldiek magyar nyelvoktatása a műszaki felsőoktatási intézményekben
5.	Összefoglaló tájékoztatás készült (1982) <i>A nyelvkönyv /nyelvi jegyzet/ készítésének elméleti és gyakorlati kérdései</i> témában.
6.	XIII.2. 1983 A magyar műszaki nyelv mondatértékű szerkezetei
7.	XIV.1.1984 Készségek fejlesztése és mérése a magyar mint idegen nyelv oktatásában
8.	XV. 1. 1985 A magyar mint idegen nyelv a műszaki felsőoktatásban
9.	XVI.1. 1986 A differenciálás lehetőségei és módszerei a magyar mint idegen nyelv oktatásában

1. táblázat: *A Folia „magyaros számai” 1978–1986 között*

⁶ A X. módszertani konferenciát 1986. augusztus 28. és 29. között a BME Nyelvi Intézete a Veszprémi Vegyipari Egyetem Idegennyelvi Lektorátusával közösen szervezte.

A IX. módszertani konferenciához (*Újdonságok a magyar nyelv kutatásában és oktatásában*) nem kapcsolódott 1985-ben kiadvány, viszont *A magyar mint idegen nyelv a műszaki felsőoktatásban* című szám (1985) áttekintést nyújt az eltelt közel másfél évtized eredményeiről, és a szám (XV./1.) teljes egészében a magyar mint idegen nyelvről foglalkozik. A *Folia* (1987) XVII./1–2. összevont száma mutatja be a Nyelvi Intézetben folyó kutatómunkát az *Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Budapesti Műszaki Egyetemen* címmel, amelyben a magyar mint idegen nyelvhez kapcsolódó írások is helyet kaptak. 1991. június 10-én volt az utolsó (XV.) módszertani konferencia, amelyen a Nyelvi Intézet intézeti szakmai továbbképzése keretében megrendezett *Nyelvvizsgák és normatívák* c. konferencia egyik szekciójaként volt jelen a magyar mint idegen nyelv. A meghívó tanúsága szerint ez lényegében kerekasztal-beszélgetést jelentett Szöllősy-Sebestyén András vitavezetésével „*A nyelvtanulás értékeléséről az oktatási folyamat különböző szakaszaiban*” címmel. A kerekasztal témájának megjelölése után zárójelben szerepelt a következő „pontosítás”: „*(A műszaki egyetemek és főiskolák magyarnyelv-tanárainak XV. országos módszertani konferenciája)*”.

7. A rendszerváltozás utáni helyzet

Nem túlzás azt állítani, hogy a BME Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja sikeresen és szakmailag magas színvonalon oldotta meg a rábízott feladatot. Ezt a sikersorozatot azonban egy kétirányú folyamat törte meg. Egyrészt az új egyetemi koncepció szerint a BME 1984-ben bevezette az angol nyelvű mérnökképzést, ami idővel „elszívta” a hallgatóságot a magyar nyelvű képzések elől. A hallgatók feltehetően úgy vélekedtek, hogy angolul könnyebb és hasznosabb elvégezni a szakterületi tanulmányokat, mint magyarul. A másik egy külső tényező volt, azaz maga a rendszerváltozás. A határok megnyitásával a korábban szocialista országokból érkező hallgatók nem feltétlenül Magyarországon szerettek volna felsőoktatási tanulmányokat folytatni, amikor már lehetőség volt Nyugat-Európában is tanulni. A fentiekből következően a rendszerváltozás után drasztikus mértékben, nagyon rövid idő alatt csökkent le a magyarul tanuló külföldiek száma. A magyartanuláshoz való politikai viszonyulás sem kedvezett a képzőintézményeknek, mert a 192/1997. (XI.4.) Korm.rendelet 13.§-ának (3) pontja úgy fogalmazott, hogy „A nem magyar anyanyelvű, államilag finanszírozott képzésben részt vevő külföldi hallgató részére – lehetőség szerint legalább a felsőfokú tanulmányok első két évében – biztosítani kell a magyar nyelv tanulásának lehetőségét.” A „lehetőség szerint” kitétel fellazította a korábbi szervezeti és szakmai kereteket, ebből következően intézményi döntés kérdéssé vált a magyartanulás lehetősége.

Új oktatási koncepcióra volt szükség, új oktatási tartalmakkal, alkalmazkodva a rövidebb időtartamú kurzusok indításához. A korábbi műszaki szaknyelv helyett az általános nyelvi; a haladó szint helyett pedig a kezdő szintű oktatási célokat lehetett kitűzni (Jónás 2004). Nem szűnt meg a műszaki szaknyelv oktatása, viszont az új kihívásoknak megfelelően a szaknyelvvoktatási tananyag megújításra került *Haladó magyar nyelvkönyv* címmel (Berényi–Erdős 1997). A különböző rövidebb időtartamú

csereprogramok keretében érkező külföldiek igényeit a *Halló, itt Magyarország!* c. nyelvkönyv igyekezett kielégíteni (Erdős–Prileszky 1992). Közben a BME Nyelvi Intézetének műhelyében – az Európa Tanács által támogatott sorozat részeként – elkészült a magyar nyelv funkcionális leírását szolgáló és a tananyagkészítésben, tanfolyamszervezésben sokoldalúan felhasználható *Küszöbszint: magyar mint idegen nyelv* (Aradi–Erdős–Sturcz 2000), amelyben *A nyelvi formák rendszere* c. rész jóval nagyobb hangsúlyt kap, mint az eredeti (angol) mintakötet nyelvtani összefoglalója.

8. Összefoglalás

Az 1960-as évek végétől a rendszerváltásig tartó időszakban a BME egy olyan intenzív magyartanítási projektben vett részt, amelynek eredményeképpen az egyetemre beiratkozó külföldi hallgatók képessé váltak magyar nyelvű szakmai előadások megértésére, a szakirodalom magyar nyelven történő olvasására és vizsgák letételére magyar nyelven. A Nemzetközi Előkészítő Intézetben megkezdett egyéves intenzív magyartanulást a BME-n az I. évfolyamon az általános műszaki szaknyelv oktatása követte adaptált szövegek felhasználásával heti 6 órás időkeretben, míg a II. évfolyamon autentikus, a szaktanszékekkel való együttműködésben összeállított jegyzetből tanultak a hallgatók heti 3 órában. A BME Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja sikeresen valósította meg az oktatás-tananyag-kutatás hármas egységét, aminek eredményeképpen megszülettek a műszaki jegyzetek. Emellett az Intézet oktatói a *Folia Practico-Linguistica* című kiadványban publikálták eredményeiket magyar nyelvészeti, módszertani és kulturális témákban. A változást a rendszerváltozás hozta el. Az azóta eltelt időben a tanulmányi idők lerövidültek, a külföldi hallgatók jellemzően rövidebb távú magyartanulási programokban vesznek részt.

Irodalom

- Bagaméri Zsuzsanna – Németh Eszter 2019. Egy példaértékű életút – Erdős József szakmai munkássága. In: Bocz Zsuzsanna főszerk. Besznyák Rita szerk. *Porta Lingua. Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és -kutatásban. Cikkek, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról és -kutatásról*. Szaknyelvoktatók és -Kutatók Országos Egyesülete, Budapest. 427–438.
- Bándli Judit 2017. A műhely, ahol a magyar mint idegen nyelv szakmává vált. *THL₂ – A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture* 1–2: 13–28.
- Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Éder Zoltán 1981/1989. A magyar mint idegen nyelv oktatásának elvei és módszertani kérdései a magyar egyetemeken. In: B. Nádor Orsolya – Giay Béla – Varga Márta szerk. *Hungarológiai Ismerettár 1. A hungarológia-oktatás elmélete és gyakorlata I. Válogatás a magyar lektori konferenciák anyagából*. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest. 178–188.
- Éder Zoltán 1991. A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye. In: Giay Béla sorozatszerk. *Hungarológiai Ismerettár 6. A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest. 185–212.
- Giay Béla 1981/1989. A magyar mint idegen nyelv kutatása és oktatása a Nemzetközi Előkészítő Intézetben. In: Giay Béla sorozatszerk. *Hungarológiai Ismerettár 2. A hungarológia-oktatás elmélete és gyakorlata II. Válogatás a magyar lektori konferenciák anyagából*. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest. 47–60.
- Giay Béla – Nádor Orsolya 1998. *A magyar mint idegen nyelv: hungarológia. Tankönyv és szöveggyűjtemény*. Osiris kiadó, Budapest. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpccajpcgclefindmkaj/https://mek.oszk.hu/01700/01702/01702.pdf](https://mek.oszk.hu/01700/01702/01702.pdf)
- Hársné Kigyóssy Edit 1978a. Magyar nyelvi oktatás a Budapesti Műszaki Egyetemen. *Intézeti Szemle* 11: 37–40.
- Hársné Kigyóssy Edit 1978b. A magyar idegen nyelvként való tanítása. *Folia Practico-Linguistica*. VIII 35–40.
- Jónás Frigyes 2004. A magyar mint idegen nyelv oktatásának nyelvstratégiai kérdéseire. In: Balázs Géza szerk. *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője II*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 245–285.
- Kigyóssy Edit 1985. A magyar mint idegen nyelv a műszaki felsőoktatásban. *Folia Practico-Linguistica*. . XV/1: 55–63.
- Maróti Orsolya 2017. SEMMIBŐL VILÁGOKAT? – 60 éves a Balassi Intézet a magyar mint idegen nyelvi és származásnyelvi oktatás legtöbb hallgatót fogadó műhelye. *THL₂ – A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture* 1–2: 29–45.
- Nádor Orsolya 1998. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának története. In: Giay Béla – Nádor Orsolya szerk. *A magyar mint idegen nyelv:hungarológia. Tankönyv és szöveggyűjtemény*. Osiris kiadó, Budapest. 39–99.
- Nádor Orsolya 2018. *Tanított (anya)nyelvünk*. Károli Gáspár Református Egyetem –L'Harmattan Kiadó, Budapest.

- Pelles Tamás 2001. A magyar nyelv Fiume közoktatásában. *Hungarológiai Évkönyv* 2/1: 171–187.
- Prileszky Csilla 1981. A Színes Magyar Nyelvkönyvről. In: Giay Béla – Ruszinyák Márta szerk. *Magyar nyelv külföldieknek 5.* Művelődési Minisztérium – Nemzetközi Előkészítő Intézet, Budapest. 99–101.
- Sturcz Zoltán 1985. A magyar mint idegen nyelv tanítása a műszaki egyetemeken és főiskolákon. *Folia Practico-Linguistica* XV/1: 67–80
- Szatmári Gabriella 2012. *Elektronikus tanulás a felnőttek idegennyelv-oktatásában.* Eger. Eszterházy Károly Katolikus Egyetem. BA-szakdolgozat (kézirat).
- Szépe György 1981. A „magyar mint idegen nyelv” néhány diszciplináris kérdése. In: Giay Béla–Ruszinyák Márta szerk. *Magyar nyelv külföldieknek 5.* Művelődési Minisztérium – Nemzetközi Előkészítő Intézet, Budapest. 9–27.
- Szili Katalin 2017. *A tanszék története.* Az ELTE BTK Magyar mint Idegen Nyelv Tanszékének honlapja. <http://mid.elte.hu/index.php/a-tanszek-tortenete/>
- Szöllősy-Sebestyén András 1985. A magyar mint idegen nyelv helye és szerepe műszaki felsőoktatásban. *Folia Practico- Linguistica* XV:1: 8–51.
- Sztankó István 1978. Intézetünk negyedszázados útja. *Intézeti Szemle* 11: 11–18.
- Wiesel Katalin 1978. A nemzetközi Diákklub tevékenysége. *Intézeti Szemle* 11: 132–134.

Nyelvkönyvek, jegyzetek

- Aradi András é.n. *Magyar nyelvi gyakorlatok.* BME Nyelvi Intézet Magyar Nyelvi Csoport. Kézirat, Budapest.
- Aradi András – Erdős József – Sturcz Zoltán 2000. *Küszöbszint: magyar mint idegen nyelv* BME Távoktatási Központ, Budapest.
- Bencsáth Aladárné 1963. *Magyar nyelvű műszaki szövegek a műszaki egyetemek külföldi hallgatói számára.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bencsáth Aladárné 1964. *Magyar nyelvű szakmai olvasmányok.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bencsáth Aladárné 1964. *A műszaki tudományok magyar úttörői.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Berényi Katalin – Erdős József 1997. *Haladó magyar nyelvkönyv.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Czira Ferenc – Dr. Kiss Ernő – Maróti Egonné 1970. *A Nemzetközi Előkészítő Intézet mérnöki szakirányú hallgatóinak magyar nyelvkönyve I.* Kísérleti jegyzet. Kézirat. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Erdős József 2007. *Új színes magyar nyelvkönyv.* Balassi Intézet, Budapest.
- Erdős József – Kozma Endre – Prileszky Csilla – Uhrman György 1977. *Színes magyar nyelvkönyv.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Erdős József – Kozma Endre – Prileszky Csilla – Uhrman György 1982. *Hungarian in Words and Pictures. A Textbook for Foreigners.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Erdős József – Prileszky Csilla 1992. *Halló, itt Magyarország!* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Farkas Judit – Fodor Katalin 1974. *Magyar nyelvi laboratóriumi gyakorlatok külföldi hallgatók számára.* Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Hegy Endre 1968. *A Nemzetközi Előkészítő Intézet hallgatóinak magyar nyelvkönyve I–V.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kigyóssy Edit 1982. *Magyar nyelv II. műszaki egyetemek és főiskolák külföldi hallgató számára.* Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kigyóssy Edit 1984. *Műszaki szövegek és magyar nyelvi gyakorlatok II. éves külföldi hallgatók számára.* Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kissné Kigyóssy Edit 1977. *Magyar nyelv I. műszaki egyetemek és főiskolák külföldi hallgató számára.* Egységes jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest.

Jogszabályok

1. Az idegennyelv-tudás igazolására rendszeresített állami nyelvvizsgáról szóló 3/1980. (X. 25.) MM rendelet
2. A külföldiek felsőfokú tanulmányaival kapcsolatos egyes kérdések szabályozásáról szóló 109/1975. (M.K.6.) OM számú utasítás módosítása: 152/1976. (M.K.24.) OM számú utasítás
3. A külföldiek magyarországi és a magyarok külföldi felsőfokú tanulmányainak egyes kérdéseiről szóló 192/1997. (XI.4.) Korm.rendelet

Jámbor Emőke¹ – Bocz Zsuzsanna² – Kalafatics Zsuzsa³

TAPASZTALATOK ÉS INTÉZMÉNYI MEGOLDÁSOK
A STIPENDIUM HUNGARICUM (SH)
HALLGATÓK MID OKTATÁSÁBAN
A BUDAPESTI MŰSZAKI ÉS
GAZDASÁGTUDOMÁNYI EGYETEMEN (BME) ÉS A
BUDAPESTI GAZDASÁGI EGYETEMEN (BGE)

Abstract

Starting from the 2020/2021 academic year, all Stipendium Hungaricum scholarship students studying in a non-Hungarian language program must take a mandatory Hungarian language and culture course in the first two semesters of their studies. This paper investigates how two higher education institutions in Budapest, BME and BGE, interpreted the legal regulations and how they defined the structure and content of the course. The paper also presents in detail a questionnaire research that we conducted among the SH students studying Hungarian in the second semester of the 2021/2022 academic year. When compiling the set of questions, we focused on the extent to which the initiative's objective was achieved, i.e. whether the course contributed to the successful integration of the students in Hungary and the promotion of the Hungarian language and culture. The survey also reveals the direction in which the teaching of Hungarian language could be developed: how student needs should be taken into account when planning the teaching/learning process.

Keywords: *Hungarian language and culture course, attitude test, development opportunities*

Kulcsszavak: *magyar nyelv és kultúra kurzus, attitűdvizsgálat, fejlesztési lehetőségek*

¹ Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, jambor.emoke@gtk.bme.hu

² Budapesti Gazdasági Egyetem, bocz.zsuzsanna@uni-bge.hu

³ Budapesti Gazdasági Egyetem, kalafatics.zsuzsanna@uni-bge.hu

1. Bevezetés

A Stipendium Hungaricum ösztöndíjprogramot 2013-ban indította el a magyar kormány. A program kétoldalú oktatási együttműködési megállapodásokon alapul, a Külgazdasági és Külügyminisztérium (KKM) felügyeli. A KKM-ben nyolc különböző főosztály foglalkozik az ösztöndíjprogrammal: az Afrika Főosztály, az Ázsia és Óceánia Főosztály, a Kína Főosztály, a Közél-Kelet és Észak-Afrika Főosztály, a Latin-Amerika és Karib-térség Főosztály, a Leggyorsabban Fejlődő Gazdaságok Főosztálya, a Nyugat-Balkán Főosztály, az Oroszország, Kelet-Európa és Közép-Ázsia Főosztály (Janik–Naárné 2021: 192). Ahogy a felsorolásból is látható – és ezt az ösztöndíjprogram honlapja (<https://stipendiumhungaricum.hu/>) is megerősíti – a 2022/23-as tanévben öt kontinensen, közel 90 országban volt elérhető az ingyenes magyarországi tanulmányokat biztosító lehetőség, amellyel jelenleg több mint 11.000 hallgató vesz részt 28 magyar felsőoktatási intézmény kínálta képzéseken. A programnak számos külpolitikai, gazdasági, valamint oktatáspolitikai célja van. Ezek közé tartozik többek közt: a hazánkban végzett külföldi hallgatók Magyarországhoz fűződő személyes és szakmai kötődésének megalapozása, a magyar sajátosságok és érdekek megismertetésének/megértetésének elősegítése az adott országban. Magyarország gazdasági kapcsolatai fejlesztéséhez, piacra jutási törekvéseinek támogatásához szükséges kapcsolati tőke megszerzése, a magyar felsőoktatás nemzetköziesítésének elősegítése, a magyar tudományos elit nemzetközi kapcsolatainak erősítése, a felsőoktatási intézmények kulturális sokszínűségének növelése. A magyar felsőoktatás népszerűsítése, a magyar kultúra, a magyar nyelv megismertetése. Ez utóbbi elsősorban a magyar nyelvű képzésben résztvevők számára jelent/jelentett elérendő célt (https://stipendiumhungaricum.hu/uploads/2020/03/2022_10_27_SH_MSZ.pdf).

Egy, a budapesti egyetemeken tanuló külföldi diákok körében végzett mikro kutatás eredményei azt igazolják, hogy az SH-hallgatók a legmotiváltabbak a magyar nyelv tanulásában, mivel azt érzik, hogy szükségük van minimális nyelvismeretre a mindennapi kommunikációban, a hétköznapi életben, illetve ez a munkavállalásban is segíti őket (Szociometrum Kft. 2017: 38). A mikro kutatásban megkérdezett SH-hallgatók közel 80%-a tanult valamilyen formában magyarul, többnyire az egyetemi képzés keretében kínált nyelvi kurzusokon (Szociometrum Kft. 2017: 38).

A magyar nyelv megismertetését még inkább elősegíti az SH-hallgatók nyelvtanulási kötelezettségének bevezetése. 2020-tól minden elsőéves ösztöndíjas hallgatónak két szemeszteren át magyar mint idegen nyelv és kultúra kurzuson kell részt vennie. A kurzusok megszervezéséhez és lebonyolításához a Stipendium Hungaricum program koordinációjában meghatározó szerepet játszó Tempus Közalapítvány által kiadott végrehajtási útmutató adott segítséget, iránymutatást. A kurzusindításhoz kapcsolódó javaslatok között szerepelt, hogy az óraszám legalább 40 óra legyen szemeszterenként, amely heti bontásban 2x2 órát jelent, valamint a csoportlétszám ne haladja meg a 20 főt. Ugyanakkor az útmutató szerint a csoportok megszervezése, a kurzus konkrét tartalmának, felépítésének összeállítása intézményi hatáskör. A nyelvi és kulturális komponens százalékos megoszlása sincs rögzítve. A kurzus az előírások szerint írásbeli

és szóbeli részből álló vizsgával zárul, amelynek tartalma a Közalapítvány honlapján található kimeneti leírásban megfogalmazott ajánlásoknak megfelelően került kidolgozásra.

2. Magyar nyelv és kultúra (Hungarian Language and Culture) kurzus a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen

2.1. A képzésről

A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen – más felsőoktatási intézményekhez hasonlóan – 2020 szeptembere óta folyik magyar mint idegen nyelv oktatása a Magyarországon tanuló Stipendium Hungaricum programban részt vevő hallgatók számára, több nagy létszámú csoportban (max. 20 fő). Az oktatási feladatokat a Gazdaság- és Társadalomtudományi Karon belül az Idegen Nyelvi Központ látja el. A program célja a fent megfogalmazottakon túl az elsőéves ösztöndíjas hallgatók magyar mint idegen nyelv elsajátításának támogatása minimum A1-es nyelvismereti szint eléréséig. Ez utóbbi kritérium az ösztöndíjhoz kapcsolódó pénzügyi támogatás folyamatos fenntartásához. Eddig minden félév során sikerült megvalósítani a Tempus által felállított elvárásokat. Az oktatást és az ahhoz kapcsolódó vizsgákat minden tanévben sikeresen megszerveztük és kísérletet tettünk arra, hogy a kötelező tanórákon kívül interkulturális ismeretekre is szert tegyenek a diákjaink (például köszönési formák, étkezési szokások, érzelemkifejezés).

A képzés első évében (a 2020/21-es tanév őszi és tavaszi szemeszterében) a járványügyi helyzethez alkalmazkodva, az órákat és a vizsgákat online tartottuk. A 2021-es tanév őszi szemesztere óta blended formában folyik a hallgatók oktatása, vagyis heti két óra jelenléti (szinkrón) tanórát két másik aszinkrón óra követ. Ebben a tanévben jelentősen közelebbi és személyesebb kapcsolat alakult ki a hallgatók és a diákok között, mint az első, azaz az online oktatás évében.

Az első tanévben közel 500 hallgatónk vette fel a magyar mint idegen nyelvet, közel 15%-uk morzsolódott le. Elsősorban a technikai nehézségek, pl. az internetelérhetőség miatt a távol-keleti vagy afrikai országokból nagyon nehéz volt a diákok számára bekapcsolódni az online órákba. A második tanévben, a blended formában meghirdetett oktatás során már csak az iratkozhatott be, aki heti egy alkalommal jelenléti formában is részt tudott venni az órákon. Ez abból a szempontból jelentett nehézséget, hogy a COVID-helyzet miatt lassan és nehézkesen kapták meg a vízumot a hallgatók.

2.2. A kurzusokon használt tankönyvek, az oktatók és az értékelés rendszere

A kurzusokon a hallgatók a *MagyarOK A1 kompakt* könyvből (Szita–Pelcz 2020) tanulnak, ezt mindenki számára ingyen biztosítottuk. Fontosnak tartottuk, hogy az órarendi magyarórákon kívül hallgatóink a magyar kultúra alapjaival is megismerkedjenek.

E célból egy-egy alkalommal, de nem kötelező jelleggel, interkulturális ismeretekre fókuszáló kiegészítő foglalkozásokat tartottunk, például a mindennapi és munkahelyi viselkedéskultúráról. Ezekkel kapcsolatban változó volt az érdeklődés. Valószínűleg a szakórak miatti leterheltségük okán a diákoknak kevesebb idejük maradt ezekre a szabadon választható lehetőségekre. A kétféléves kurzusok végén szóbeli és írásbeli vizsgát tettek a diákjaink. A vizsga jellege – elsősorban a szóbeli rész – hasonlított az államilag elismert nyelvvizsgák felépítéséhez. A félév a záróvizsga teljesítésével minősült sikeresnek. Az oktatás mintegy tíz külső óraadóval, illetve egy vagy két belső oktatóval valósult meg. Az oktatással és a diákokkal, a diákok motivációjával és egyéb kérdésekkel kapcsolatban folyamatosan konzultáltunk az óraadó tanárokkal. Az volt a tapasztalatunk, hogy a diákok a magyarórákon kívül alig-alig kerültek kapcsolatba a magyar nyelvvel, a magyar diákokkal, a magyar valósággal, annak ellenére, hogy már Budapesten éltek.

3. Magyar nyelv és kultúra (Hungarian Language and Culture) kurzus a Budapesti Gazdasági Egyetemen

A Budapesti Gazdasági Egyetem vezető testületeinek döntése alapján a Magyar nyelv és kultúra kurzus óraszámja eléri a javasolt 40 órát, és ez heti 4 tanórát jelent. Ugyanakkor az egyik 90 perces óra szeminárium, míg a másik előadás. Az útmutató javasolta hallgatói létszámot (max.20 fő) csak a szemináriumok esetében lehet tartani. Ezekben az alkalmakon Pelcz Katalin és Szita Szilvia tankönyvét, a *MagyarOK*-at (2013) és az oktatócsomaghoz kapcsolódó weboldalt (<https://aktiv-magyar-ok.hu/>) használjuk. Az egyetem döntéshozói által választott forma sok szempontból nem szerencsés. Mindössze heti két óránk van az alapvető nyelvi készségek kialakítására, azaz arra, hogy a hallgató képessé váljon a magyar nyelven történő alapvető kommunikációra; megértsen mindennapi helyzeteket; tudjon írásban és szóban reagálni alapvető élet-helyzetekben. Az előadásokon a sok résztvevő diák miatt nincs lehetőség a kommunikációközpontúságra, ezt pl. a Külkereskedelmi Kar SH-hallgatóinak létszámai is jól érzékeltetik.

Tanév	Első félév	Második félév
2020/21	84	78
2021/22	92	89
2022/23	74	71

1. táblázat: SH-hallgatók létszáma az előadásokon

Mindazonáltal ez a forma megteremti annak a lehetőségét, hogy a magyar kultúrát szisztematikusan bemutassuk a hallgatóinknak. A tematika összeállítása során átgondoltuk, hogy milyen ismereteket, kulturális tartalmakat célszerű integrálni az angol

nyelvű előadások anyagába. Napjaink nyelvtanítási gyakorlatában ugyan dominál a készségfejlesztés (hallás utáni értés, olvasás, írás és beszéd), de a kulturális ismeretek fontosságát senki nem vitatja. Canale és Swain jól ismert modelljében a kommunikatív kompetenciának négy eleme van: a nyelvi kompetencia, a szociolingvisztikai kompetencia, a szövegalkotói kompetencia és a stratégiai kompetencia (Canale–Swain 1980). Ebben a modellben a kulturális kompetencia a szociolingvisztikai kompetenciához kapcsolódik. Többben azonban azzal érvelnek, hogy a kulturális kompetenciát célszerű a kommunikatívkompetencia-modell ötödik elemének tekinteni, mivel szervesen összefügg a másik négy kompetenciával (Bárdos 2004: 151). A nyelv és kultúra integrált tanításának legjelentősebb magyar képviselője, Holló Dorottya azt hangsúlyozza, hogy a „kulturális elemeket, a nyelvi elemekhez hasonlóan, folyamatosan, egymásra építve, ciklikusan ismételve kell bevonni a nyelvtanításba” (Holló 2008: 194). Integrált nyelv- és kultúratanítási modelljében a kultúra elemei három csoportba rendeződnek: országismeret, beszéd- és viselkedéskultúra, szövegkezelés és -szerkezet (Holló 2008: 15). A viselkedéskultúra elemei Holló felosztásban (Holló 2008: 16) a viselkedési és beszédminták, a nyelvi-kommunikációs funkciók (például üdvözlés, búcsúzás, kérés, telefonálás), a pragmatikai jellemzők, valamint a testbeszéd. A szövegkezelés és -szerkezet a szövegnyelvészeti jellemzőket (például retorikai elemek, kohézió, érvelés stb.) és a szövegalkotási folyamatokat foglalja magában. A Magyar nyelv és kultúra kurzus tematikájának kidolgozása során a Holló Dorottya által felsorolt civilizációs témaköröket (Holló 2008: 16) vettük figyelembe. Ezek a következők: Történelem; Földrajz; Ikonok (emberek, tárgyak stb.); Látványosságok; Hagyományok; Ünnepek; Szokások; Intézmények; Gazdaság; Tudományos eredmények; Művészet; Irodalom; Népszerű kultúra; Értékrendek; Kulináris szokások; Mindennapi tudnivalók; Ügyintézés; Tabutémák; Humor. A folyamatos építkezést, egyúttal az előadások színesebbé tételét segítik azok az oktatási anyagok, videók, amelyeket a HÖÖK Stipendium Hungaricum Mentor Network tett közzé (https://www.youtube.com/playlist?list=PLMybcpJJY-85U_XdlwcXha_ehC3wh6BES). 2023 januárjában már elérhető volt minden tervezett epizód. Összesen 40, rendkívül igényes kidolgozású, látványos, 20 perces időtartamú, angol nyelvű és feliratozott kisfilm készült el.

Ahogy az előadáson, úgy a szemináriumokon is kulturális és anyanyelvi szempontból heterogén közegben dolgozunk. Általában 4 vagy 5 szemináriumot hirdetünk, rendszerint két tanárral, akiknek már van tapasztalata a MID oktatásában. A szemináriumokon erősen támaszkodunk arra, hogy a hallgatóink célnyelvi környezetben tanulják a nyelvet. A kurzus teljesítési követelményeinek (írásbeli és szóbeli vizsga) kidolgozásakor arra figyeltünk, hogy hallgatóinknak legyen lehetősége arra, hogy az anyanyelvüket, saját kultúrájukat összevegyék a célnyelvvel (jelen esetben a magyarral) és a magyar kultúrával. Mindez pedig lehetőséget ad az interkulturális kommunikatív kompetenciájuk (Byram 1997) fejlesztésére is.

A 2020/21-es tanévben a járványhelyzet miatt személyesen nem találkoztunk a hallgatókkal, az oktatás során főként a Coospace felületét használtuk. A szemináriumok és az előadások, valamint a vizsgák Teams-csoportokban zajlottak. Ennek használatát egyetemünk Oktatásmódszertani Központja útmutatókkal és ajánlásokkal segítette.

4. A kutatás

Felmérésünket 2022 májusában, online formában kitölthető, nyitott és zárt kérdéseket tartalmazó Google Forms kérdőív alkalmazásával végeztük. A minél hitelesebb eredmények eléréséhez a kérdéssor összeállításánál nagy hangsúlyt fektettünk az objektivitásra, a megbízhatóságra és a validitásra (Falus 2004: 284). A kérdéssort a kutatást végző három oktató állította össze, de minden oktató tanárt bevontunk a kérdőív kitöltésének folyamatába. Tudjuk jól, hogy az esetek többségében, közvetlen irányítás hiányában, a kiküldött kérdőívek kitöltésének aránya nagyon alacsony, ezért az írásbeli záróvizsga időpontjában, még ott a helyszínen kértük meg a diákokat a kérdések megválaszolására az online felületen.

Összesen 229-en töltötték ki a kérdőívet, ebből 190 diák BME-s és 39 BGE-s hallgató. A kitöltők 60%-a férfi, 40%-a nő volt. Intézményi megoszlás tekintetében a kitöltők számarányának különbözősége a két intézmény eltérő kari struktúrájából adódik. A BME nyolc karán az első évben közel 500, a második tanévben kb. 340 Stipendium Hungaricum-ösztöndíjas hallgató tanult két féléven át magyarul, a BGE három karán az első évben 194, a második évben 202 fő. A BGE-ről túlnyomórészt a Külkereskedelmi Karról érkeztek be válaszok.

A 39 kérdésből álló Google Forms kérdőív az alábbi kérdéscsoportok köré épült:

1. A hallgatók anyanyelvei és az általuk ismert idegen nyelvek
2. A magyartanulás során használt nyelvkönyvek és kiegészítő anyagok, valamint a félév során kiadott feladatok teljesítése
3. A magyartanulás nehézségei és az, amit hiányoltak a hallgatók
4. A külföldi hallgatók magyarországi kapcsolatai
5. A magyar nyelv ismeretének fontossága, a kulturális sokktényezők, a későbbi munkavállalás kérdése

5. Eredmények

Az alábbiakban összesítjük és elemezzük az öt kérdéscsoportra kapott válaszokat.

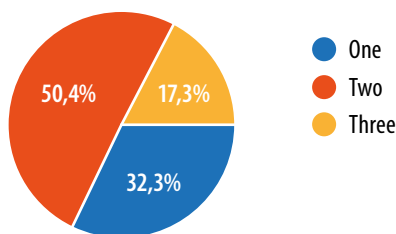
5.1. A hallgatók anyanyelvei és az általuk ismert idegen nyelvek

A kitöltők anyanyelvei között nagy eltérések voltak. A spanyoltól az urduig bezárólag a kazah, a kínai, az arab, az azerbajdzsáni, a thai, a portugál, az orosz, a vietnámi, az üzbec, a hindi, a szomáli, a szuahéli, az albán, a kurd, a pastu, az angol, a perzsa stb. nyelvek jelentek meg a válaszokban. Ez a felsorolás a külföldi hallgatók nyelvi sokszínűségét mutatja, amit – az angol mint közvetítőnyelv segítségével – a magyar-tanárnak volt feladata áthidalni a magyar nyelv tanítása során. Az anyanyelvükön kívül

a hallgatók további idegen nyelveket ismertek; jellemzően két másik idegen nyelvet (50,4%), de igen magas volt azok aránya, akik három idegen nyelvet beszéltek (1. ábra). Aki az anyanyelvén kívül egy idegen nyelvet ismert, az a magyarországi képzés során használt angol volt.

How many languages do you speak besides your mother tongue?

226 válasz

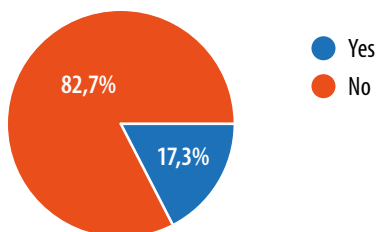


1. ábra: A beszélt idegen nyelvek százalékos aránya a külföldi hallgatók körében

Több nyelv ismerete segíti a további nyelvek elsajátítását (Abu-Rabia–Sanitsky 2010). Ugyanakkor az előbbieken felsorolt nyelvek egyrészt genealógiailag meglehetősen távol állnak a magyartól, másrészt a hallgatók által beszélt további idegen nyelvek (pl. arab, kínai, török, francia, spanyol, portugál, orosz stb.) sem szolgálhattak jellemzően analógiás viszonyok feltárására a magyar nyelv tanulása során. Ezt tovább nehezítette az is, hogy sok hallgató anyanyelvi írásrendszerében nem a magyar (latin) ábécé betűit használja (2. ábra).

Is the Hungarian alphabet the same as the alphabet in your mother tongue?

226 válasz



2. ábra: A magyar és a nem magyar ábécét használó külföldi hallgatók aránya

5.2. A magyartanulás során használt nyelvkönyvek és kiegészítő anyagok, valamint a félév során kiadott feladatok teljesítése

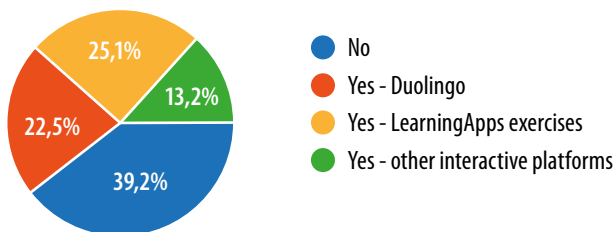
A megkérdezett hallgatók 60,8%-a a kötelező tananyagon kívül – ami a BME-n a *MagyarOK A1 kompakt* (Szita–Pelcz, 2020) a BGE-n pedig a *MagyarOK A1+* (Szita–Pelcz, 2013) tankönyvet jelentette – más kiegészítő anyagokat, pl. a *Jó reggelt!* (Gyöngyösi–Hetesy, 2020) című kiadványt, de jellemzően digitális platformokon elérhető nyelvoktató anyagokat is használt. Körülkben legnépszerűbbek a LearningApps alkalmazás feladatai (25,1%), de népszerűek a Duolingo által kínált lehetőségek is (22,5%). A válaszadók 13,2%-a egyéb digitális platformokon is kapcsolatba került a magyar nyelv tanulásával (3. ábra).

A LearningApps „sikere” összhangban áll Barnucz (2019:22–24) kutatási eredményeivel, miszerint a tanár által készített LearningApps feladatok pozitív hatással vannak a hallgatói motivációra a nyelvórán.

In addition to the textbook, are you using any complementary material?

E.g. interactive platforms such as Duolingo.

227 válasz

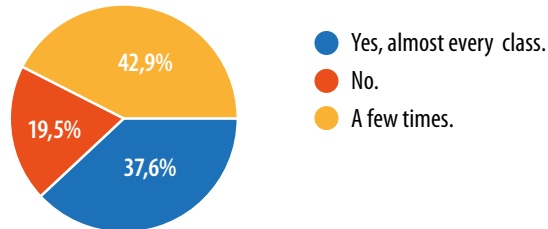


3. ábra: A külföldi hallgatók által használt internetes platformok

A digitális platformokat a hallgatók nemcsak órán kívül használták, hanem ezek a platformok részben jelen voltak a tanórákon is – ugyan eltérő mértékben. A válaszadók 19,5%-a azt a választ adta, hogy digitális anyagokat nem használtak, a fennmaradó 80,5%-uk esetében megoszlottak a válaszok: volt olyan kurzus, ahol ezeket gyakran használták a tanárok, más esetekben viszont csak időközönként (4. ábra).

Have you used digital platforms during classes?

226 válasz

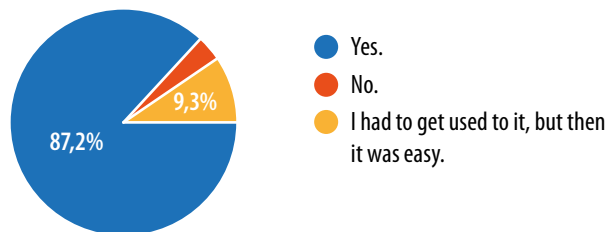


4. ábra: A tanórán használt digitális platformok aránya

A hallgatók a Moodle vagy a magyar fejlesztésű, Magyarországon elterjedt Coospace felületét használták, ahová a házi feladatokat kellett feltölteniük, és heti lebontásban ott találták meg az adott témakörhöz vagy nyelvteni részhez kapcsolódó anyagokat. A két keretrendszer megközelítőleg hasonló funkciókkal rendelkezik, egyes anyagok pedig konvertálhatóak. Mindkét keretrendszer a megkérdezettek 78,8%-ának, tehát kb. háromnegyedének ismeretlen platform volt, ugyanakkor könnyűnek találták a felület kezelését, ahogy ez az 5. ábrából is jól látható.

Have you found the Moodle / Coospace interface easy to use?

226 válasz



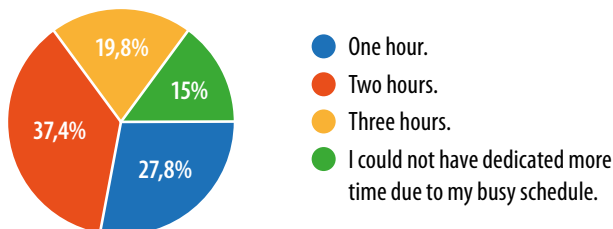
5. ábra: A Moodle és a Coospace felhasználóbarát jellegének mértéke

Javasoltuk a hallgatóknak, hogy a rendelkezésre álló tantervi időkereten túl is foglalkozzanak a magyar nyelvvel. A kapott válaszokból megtudtuk, hogy a legtöbben (37,4%) heti szinten két órát foglalkozott a magyar nyelvvel, 15%-uk viszont a tanórán kívül nem tudott több időt fordítani a magyarra a szaktárgyi órarendek zsúfoltsága

miatt. 27,8%-uk egy órát, 19,8%-uk három órát tudott fordítani heti szinten a magyar-tanulásra (6. ábra).

How many hours did you spend learning Hungarian per week in addition to the classes you took part in? (With homework and additional learning)

227 válasz

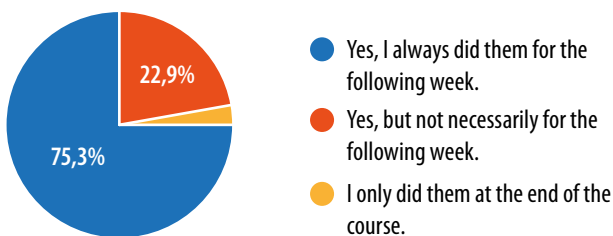


6. ábra: A magyartanulásra tanórán kívül fordított idő hetente

Az oktatói tapasztalatok és a féléves teljesítési összesítések azt mutatták, hogy a hallgatók igyekeztek rendszeresen és időben leadni az otthon elvégzendő feladatokat. Ezt a hallgatók által adott válaszok is megerősítik. Túlnyomó többségük (75,3%) időben teljesítette a feladatokat, 22,9%-uk nem feltétlenül a rákövetkező héten, de olyanok is akadtak, akik csak a félév végén adták le a feladatokat „tömbösítve” (7. ábra). Tekintettel arra, hogy gyakorlati tárgyról van szó, a BME-n a megengedett hiányzás mértéke a 30%-ot, a BGE-n pedig a 20%-ot nem haladhatta meg.

Have you always done the exercises uploaded to Moodle / Coospace?

227 válasz



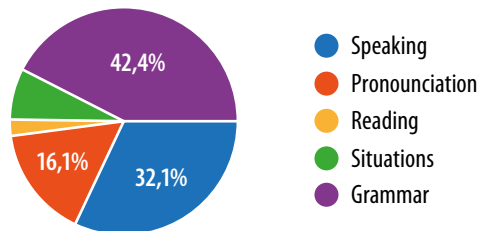
7. ábra: A házi feladatok elvégzésének arányai

5.3. A magyartanulás nehézségei és az, amit hiányoltak a hallgatók

Mi volt a legnehezebb a magyarórán? Ezt a kérdést tettük fel és talán nem meglepő a válasz: a nyelvtan. A válaszadók 42,4%-a jelölte meg a nyelvtant mint a magyar nyelv tanulása során legnehezebbnek ítélt részt. A magyar nyelvet épp a nyelvtana miatt tartják nagyon nehezen tanulható nyelvnek. Érdeemes azonban azt figyelembe venni, hogy a nyelvi nehézségeknek nincs objektív kritériuma. A magyarul tanuló az anyanyelvük és a már tanult nyelvek nyelvtípusától és grammatikai rendszerétől függően érzékelik nehéznek egy agglutináló nyelv elsajátítását. A nyelvtani nehézségek között szokás említeni az esetek nagy számát, a toldalékolást, a kétféle igeragozást, az igekötő használati szabályait, valamint a kivételeket, rendhagyó formákat (H. Varga 2012: 6). A válaszadók szerint a nyelvtan után a beszédprodukción volt a legnehezebb (32,1%), amihez szorosan kapcsolódik a kiejtés nehéznek ítéltése is (16,1%). Egy adott szituációban történő megnyilatkozás kevésbé okozott problémát számukra, ami feltehetően azzal magyarázható, hogy az életvitelszerű tartózkodáshoz szükséges a magyar nyelven történő megnyilatkozás a mindennapi kommunikációs szituációkban. Az olvasáskészség – mint passzív készség – nem jelentett kiemelkedő problémát válaszadóink számára (8. ábra).

What did you find the most difficult in the course? Put them in order of difficulty.
1 - least difficult; 5 - most difficult

224 válasz

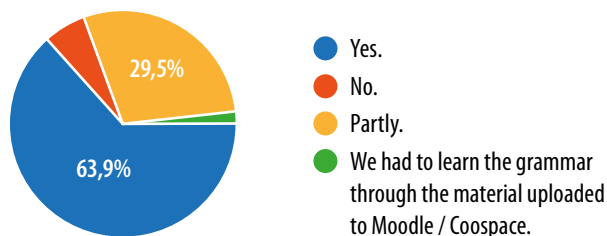


8. ábra: A nyelvtanulással kapcsolatos részek nehézség szerinti rangsora

A nyelvtan nehézsége ellenére a hallgatók többsége elégedett volt a magyar nyelvtan oktatói magyarázataival, és csak egy elenyésző kisebbség fejezte ki elégedetlenségét. 29,5%-uk csupán részlegesen volt elégedett a tanári magyarázatokkal. Kevés válaszadó mondta, hogy a nyelvtant a Moodle-ra, illetve a Coospace-re feltöltött anyagokból kellett megtanulnia (9. ábra).

Was the explanation of grammar in class enough to understand the Hungarian grammar?

227 válasz

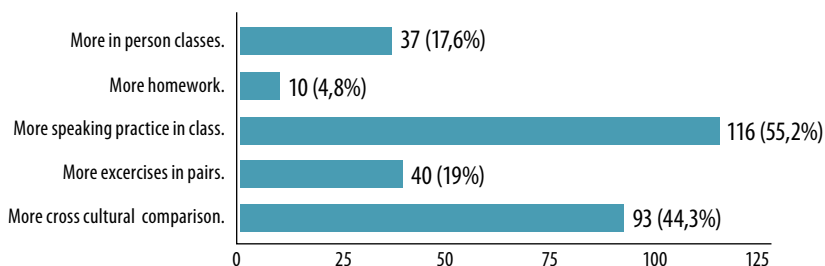


9. ábra: A nyelvtani magyarázatokkal kapcsolatos hallgatói elégedettség

A legérdekesebb kérdés számunkra az volt, hogy mit hiányoltak a hallgatók a magyarórákon. A megkérdezettek több mint a fele (55,2%) a beszéd intenzívebb gyakorlását hiányolta a tanórákon. A hallgatók 44,3%-a több kulturális ismeretet szeretett volna szerezni. Ez utóbbi válasz, hasonló arányban, mind a BGE, mind a BME hallgatóinak véleményét tükrözik, noha a két intézményben eltérő módon szerveztük meg a kulturális tartalmak közvetítését. A megkérdezettek 19%-a hiányolta a páros munka végzését a tanóra részeként. Azok aránya, akik több jelenléti órát szerettek volna, meglehetősen alacsony volt (17,6%). Felmerült a házi feladatok mennyisége is. Az adatok alapján az látszik, hogy a tanárok jól választották meg az otthon elvégzendő tevékenységek mennyiségét, mert a válaszadók csupán 4,6%-a igényelte volna azt, hogy több házi feladat legyen (10. ábra).

What did you miss on the course?

210 válasz

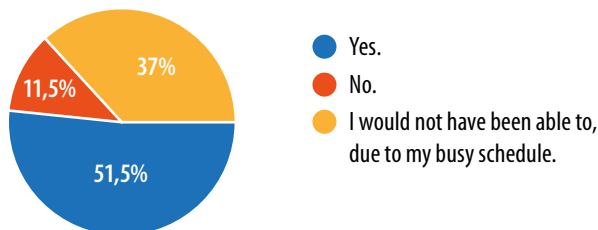


10. ábra: A hallgatók által hiányolt elemek

Arra a kérdésre, hogy lehetőség esetén részt vett volna-e több magyarórán, a megkérdezett hallgatók 51,5%-a igenlő választ adott. A válaszadók 37%-a szaktárgyi órarendi ütközések miatt nem tudta volna vállalni, és csupán 11,5%-uk volt elutasító a magyar nyelvi tanulmányok lehetőségével kapcsolatban. Számszerűsítve ez azt jelenti, hogy 227 válaszadóból csupán 26 fő volt ez utóbbi véleményen (11. ábra).

Would you have attended more Hungarian as a foreign language classes if you were given the opportunity?

227 válasz



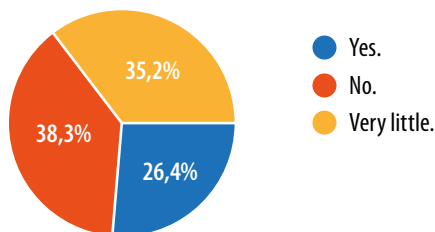
11. ábra: A magyartanulás iránti igény a megkérdezett hallgatók körében

5.4. A külföldi hallgatók magyarországi kapcsolatai

A válaszok alapján az látható, hogy a megkérdezett hallgatók kevesebb mint egyharmada áll kapcsolatban magyar hallgatókkal. További közel egyharmaduknak csak kevés kapcsolódási pontja van velük, és egy másik közel egyharmad egyáltalán nem kerül kapcsolatba magyar diákokkal (12. ábra).

Are you in touch with Hungarian students?

227 válasz

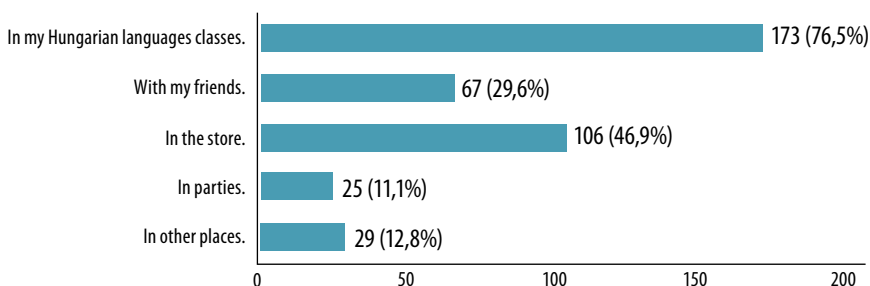


12. ábra: Kapcsolat magyar diákokkal

Ez összefüggésben áll azzal a ténnyel, hogy a külföldi hallgatók túlnyomórészt (76,5%) a magyarórán kerülnek olyan kapcsolatba a magyar nyelvvel, ahol lehetőségük van gyakorlásra is. A magyar nyelv gyakorlásának további színtere a válaszadók szerint a mindennapok elkerülhetetlen részét képező napi bevásárlás (46,9%). 29,6%-uk gyakorolja a magyar nyelvet barátaival. 12,8%-uk jelölte meg, hogy egyéb helyeken is tudja gyakorolni a magyar nyelvet, mint pl. munkahely, templom, tánctanfolyam, karate-edzés, hivatalok, a szomszédokkal vagy a lakótársakkal való kommunikáció vagy éppen ételrendelés során. A különböző összefüggéseken való részvétel is kedvez a magyar nyelvű kommunikációnak 11,1%-uk esetében (13. ábra).

Where can you practice your Hungarian language skills?

226 válasz

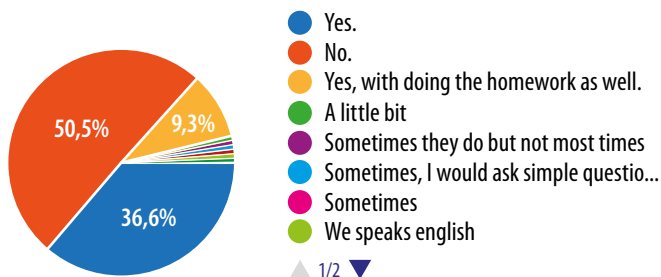


13. ábra: A magyar nyelv gyakorlásának színterei

A megkérdezettek kb. 40%-ának van magyar barátja. Arra a kérdésre, hogy segítenek-e a magyarok a nyelvtanulásban, azt a választ kaptuk, hogy 50,5%-uknak nem, 36,6%-uknak viszont igen. 9,3%-uk úgy nyilatkozott, hogy ez időközönként történik meg, pl. a házi feladatok elkészítésekor kapnak segítséget. A fennmaradó 3-4% mondta azt, hogy csak nagyon keveset beszélnek magyarul, esetleg átváltanak angolra (14. ábra).

If you have Hungarian friends, have they helped you with learning Hungarian?

194 válasz



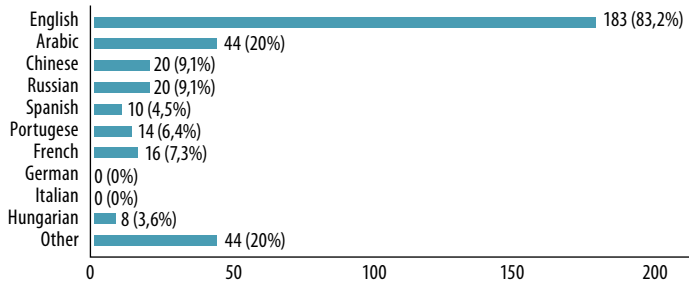
14. ábra: Segítségnyújtás a magyartanulásban magyar barátok részéről

A magyarországi tartózkodás során felmerülő problémák megoldásában a külföldi hallgatók leginkább a barátaikra számíthatnak, akik jórészt nem magyarok. A válaszadók 64%-a őket jelölte meg segítőként. 11% említette a mentorhálózatot és az adott egyetem nemzetközi hallgatókkal foglalkozó munkatársait, intézményi koordinátorait. Mindössze 0,7% érezte úgy, hogy senki nem segít, csak magára számíthat. A külföldi hallgatók egyharmada úgy nyilatkozott, hogy a magyar nyelvet tanító tanár is segített nem feltétlenül magyar nyelvvel kapcsolatos kérdésben (például tantárgyi regisztrációban, vizsgára jelentkezésben, a különböző felületek használatában, hasznos információk adásában, fordításban).

A külföldi hallgatók magyarországi életének egy fontos színtere a kollégium. A megkérdezettek válaszaiból az derül ki, hogy jórészt angolul beszélnek egymás közt (83,2%), vagy az ábrán látható egyéb nyelveken, magyarul csupán 3,6%-uk. Ez azzal is magyarázható, hogy pl. a BME-n a külföldi hallgatók nem a magyar hallgatói kollégiumokban vannak elhelyezve, ugyanakkor a BGE-n együtt vannak, de olyan is előfordul, hogy magyar szobatársa van a külföldi hallgatóknak (15. ábra).

In your dormitory, what language do you speak with your friends?

220 válasz



15. ábra: A kollégiumban egymás közt beszélt idegen nyelvek

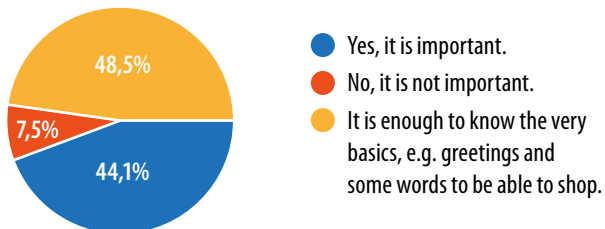
5.5. A magyar nyelv ismeretének fontossága, a kulturális sokktényezők és a későbbi munkavállalás kérdése

5.5.1. A magyar nyelv ismeretének fontossága

Izgalmas kérdés volt, hogy vajon mennyire tartják szükségesnek a hallgatók a magyar nyelv ismeretét magyarországi tartózkodásuk alatt. A kapott válaszok alapján az a tendencia rajzolódik ki, hogy egyértelműen fontos, 44,1%-uk vélekedett így. 48,5%-uk számára elegendő a magyar nyelv alapjainak ismerete ahhoz, hogy a mindennapi szituációkban képesek legyenek a sikeres kommunikációra. A válaszadók 7,5%-a nem tartja fontosnak a magyar nyelv ismeretét (16. ábra).

Is it important for a foreigner in Hungary to speak Hungarian to be able to successfully communicate with Hungarians?

227 válasz

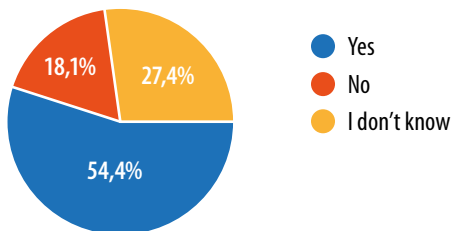


16. ábra: A magyar nyelv ismeretének fontossága a megkérdezett hallgatók szerint

Ehhez a kérdéskörhöz kapcsolódik a következő felvetés, azaz, ha nem lett volna kötelező, akkor is elkezdte volna-e a magyartanulást. 54,4%-uk úgy vélekedett, hogy igen, 18,1%-uk pedig elutasító volt a lehetőséggel kapcsolatban. 27,4%-uk bizonytalan volt a válaszban (17. ábra).

If it was not mandatory, would you have started studying Hungarian?

226 válasz



17. ábra: Hajlandóság a magyar nyelv tanulására a megkérdezett hallgatók körében

5.5.2. A kulturális sokktényezők és azok kezelése

Sok megkérdezett külföldi hallgató (75,2%) először töltött két hónapnál hosszabb időt külföldön egy, a sajátjától teljesen eltérő kultúrában, így szükségszerűen találtak olyan helyzetekkel, szokásokkal, amelyek teljesen eltérnek az otthon megszokottaktól. A saját országban megszokott kulturális „kapaszkodók” elvesztése szorongáshoz vezethet, ami akár fizikai formában is felszínre törhet. A kulturális sokk jelenségének megnevezése és a kulturális görbe fogalma is Oberg Kalervo antropológustól származik

(1954), aki Brazíliában dolgozó amerikaiak beilleszkedési problémáit vizsgálta. Számos kutató foglalkozott a jelenséggel különböző aspektusokból (Samovar et al. 2010; Martin–Nakayama 2004; Lustig–Koester 2010; Hidasi 2004).

Malota–Mucsi 2019-ben készült kismintás kutatásában – amelynek során magyar és külföldi hallgatók által készített videókat vizsgáltak tartalomelemzéssel – 10 területet azonosítottak be a kulturális sokktényezők tekintetében (Helyi ételek és italok, Hajléktalanok, Nehéz nyelv, Kollégium/lakhatás, Udvariatlan kiszolgálók, Tömegközlekedés, Pizok mindenhol, Nem beszélnek angolul, Személyes dolgok, Bürokrácia). Ezek a területek részben azonosíthatóak voltak a jelen kutatásban is, ahol 160 fő válaszolt arra a kérdésre, hogy érték-e kulturális sokkhatások, és ha igen, akkor ezek melyek voltak. A 160 főből 24 fő (15%) nem említett ilyen jellegű élményt. Az alábbi táblázat (2. táblázat) azt összegzi, hogy a melyek voltak a főbb sokktényezők további válaszadóink szempontjából.

	Sokktényező	fő
1.	Kommunikáció	26
2.	Ételek	16
2.	Orrfújás publikusan	16
3.	Italozás	15
4.	Tömegközlekedés	9
4.	Dohányzás	9
5.	A boltok nyitva tartása	8
6.	Hajléktalanok	4
6.	Gorombaság	4
6.	Helló/Szia használata elköszönéskor is	4
6.	Nem túl barátkozók a magyarok	4

2. táblázat: A magyarországi főbb kulturális sokktényezők gyakorisági listája a hallgatói válaszok alapján

A megkérdezett külföldi hallgatók válaszai alapján a gyakorisági lista elejére a magyarokkal történő kommunikáció került, ami egyrészt abból adódik, hogy a magyarok kevésbé beszélnek az angolt, a külföldiek számára pedig a magyar képez nyelvi akadályt. A második leggyakrabban megemlített sokktényező volt a helyi ételek fogyasztása és ezen a szinten volt az orrfújás kérdése is nyilvános helyeken, amit nagyon furcsa szokásnak találtak. Harmadik helyre az italozás került, ami feltehetően abból adódik, hogy az egyetemista generáció keresi a szórakozási lehetőségeket; ezek pedig a nem feltétlenül mértéktartó italozással párosulnak. A bürokrácia udvariatlanságát, az öltözködést, az időjárást, az eltérő időzónát és azt, hogy sportoláskor alulöltözöttek a magyarok,

valamint az, hogy a lakásban le kell venni a cipőt, 2-2 fő jelölte meg. Ezen túl 1-1 válaszadó azt tartotta furcsának, hogy túl rövid az ebéidő, de említésre kerültek a koszos utcák és az is, hogy a műanyag- vagy papírszatyrokért fizetni kell. Volt olyan is, aki azt furcsállotta, hogy az utcán nyilvánosan csókolóznak, de olyan is akadt, aki azért nem kapott munkát, mert – ugyan szakmailag felkészült volt – de a magyartudása nem volt elegendő az adott munka végzéséhez.

5.5.3. A későbbi munkavállalás kérdése

A válaszadók 9,7%-a nyilatkozott úgy, hogy magyar nyelvi ismeretei segítették a munkakeresésben, de a többségüknek (54%) még nincsenek ilyen irányú tapasztalatai. Mindenesetre 74,2%-uk szívesen dolgozna külföldön hosszabb ideig, míg 22,2%-uk még nem döntötte el, megint mások nem szeretnék a hazájuktól távol élni és dolgozni. Tanulmányaik befejezése után egyes hallgatók szívesen maradnának Magyarországon, mások számára valamelyik másik európai ország a vonzó, és olyanok is voltak, akik szívesen térnének vissza hazájukba.

6. Konklúzió

A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a magyar nyelv és kultúra kurzus bevezetése mind a BGE-n, mind a BME-n elérte a célját, és sikeres volt. A kérdésekre adott válaszok rámutattak arra, hogy a hallgatóknak szükségük van alapvető magyar nyelvi ismeretekre a mindennapi életben való eligazodáshoz. A sikeresség egyik bizonyítéka az is, hogy a megkérdezettek többsége még nagyobb óraszámban tanulta volna a magyar nyelvet, ha erre lett volna intézményi lehetősége. A hallgatók többsége azzal a meggyőződéssel kezd bele a magyar nyelv tanulásába, hogy ez a nyelv a nagyon nehezen megtanulható nyelvek közé tartozik. Épp ezért már az első nyelvórákon érdemes tudatosítani, hogy a hallgató anyanyelve és a magyar mint célnyelv közötti nyelvtipológiai különbségek ellenére a magyar nyelvnek vannak olyan részrendszerei, amelyek viszonylag könnyen elsajátíthatóak (például nincs grammatikai nem, viszonylag egyszerű az igeidőrendszer, a számnévi jelző után a jelzett szó mindig egyes számú, a tőszavak helyesírása fonetikus).

A válaszokból kirajzolódik, hogy milyen irányba lehetne még fejleszteni a nyelvoktatást. Egyrészt a szakirodalom tanulmányozásával (pl. Durst 2018) el lehetne érni, hogy a tanárok még több nyelvoktató applikációt ismerjenek és ajánljanak a hallgatóknak, másrészt fontos lenne szoros kapcsolatot kiépíteni az intézményi mentorhálózat tagjaival. Ugyanis így könnyebb lenne közös kommunikációs teret létrehozni a magyar és a külföldi hallgatók számára. Hallgatóink válaszaiból egyértelmű, hogy kevés magyar barátjuk, ismerősük van. Pedig jelentős motiváló tényezőt jelent, ha a hallgató kötődik a nyelvközösség néhány tagjához (Kiss 2017: 58). Ahogy arra egy felmérés is rámutat, a külföldi hallgatók nyitottabbak a magyar egyetemistákkal való

ismerkedésre, míg a magyar hallgatók kevésbé keresik a nemzetközi diákokkal való kapcsolatot (Lennert 2018: 16). A mentorhálózat bevonásával különböző nyelvi és kulturális projekteket lehetne indítani, amelyek amellet, hogy segítenék az SH-hallgatók egyetemi életbe való integrálódását, lehetőséget biztosítanának számukra a nyelvgyakorlásra, a grammatikai és egyúttal a pragmatikai és interkulturális kompetenciájuk fejlesztésére is.

Irodalom

- Abu-Rabia, Salim – Sanitsky, Ekaterina 2010. Advantages of Bilinguals Over Monolinguals in Learning a Third Language. *Bilingual Research Journal* 33: 173–199.
- Bárdos Jenő 2004. Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. In: Bárdos Jenő szerk. *Nyelvpedagógiai tanulmányok*. Iskolakultúra, Pécs. 142–157.
- Barnucz Nóra 2019. IKT eszközökkel támogatott (rendészeti) nyelvoktatás. *Magyar Rendészet* 4: 15–31.
- Byram, Michael 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Canale, Michael – Swain, Merrill 1980. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*. 1: 1–47.
- Durst Péter 2018. Nyelvoktató applikációk használata a magyar mint idegen nyelv tanításában és tanulásában. *THL₂ – A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*. *Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture* 1–2: 77–87.
- Falus Iván 2004. *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó Kft, Budapest.
- Gyöngyösi Lívია – Hetesy Bálint 2020. Jó reggelt! Tanuljunk együtt magyarul! KKM Magyar Diplomáciai Akadémia Kft., Budapest.
- Hidasi Judit 2004. *Interkulturális kommunikáció*. Scolar Kiadó, Budapest.
- Holló Dorottya 2008. Értsünk szót! Kultúra, nyelvhasználat, nyelvtanítás. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- H. Varga Márta 2012. Alakkiegészülés (szuppletivizmus) a magyarban. *THL₂ – A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*. *Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture* 1–2: 5–14.
- Janik Henrietta – Naárné Tóth Zsuzsanna 2021. A Stipendium Hungaricum program szerepe a magyar agrár-felsőoktatás nemzetköziesítésében. *Külügyi Szemle* 4: 184–202.
- Kiss Jenő 2017. A magyar mint idegen nyelv oktatása: néhány észrevétel. *THL₂ – A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*. *Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture* 1–2: 57–63.
- Lennert Judit 2018. *Nemzetközi hallgatók a hazai felsőoktatási intézményekben*. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Lustig, Myron W. – Koester, Jolene 2010. *Intercultural Competence*. Pearson/Allyn and Bacon, Boston, MA.

- Malota Erzsébet – Mucsi Attila 2019. Sok(k) meglepetés Magyarországon. *Jel-kép. Kommunikáció, Közvélemény, Média* 1: 52–62.
- Martin, Judith N. – Nakayama, Thomas K. 2004. *Intercultural Communication in Context*. 3rd ed. McGraw-Hill, New York.
- Oberg, Kalervo 1954. *Culture shock*. Series in Social Sciences. Bobbs-Merrill, Indianapolis.
- Samovar, Larry A. – Porter, Richard E. – McDaniel, Edwin R. 2010. *Communication Between Cultures*. 7th ed. Wadsworth Cengage Learning, Bedmont, CA.
- Szita, Szilvia – Pelcz Katalin 2013. MagyarOK. Magyar nyelvkönyv A1+. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Szita, Szilvia – Pelcz Katalin 2020. MagyarOK. Magyar nyelvkönyv A1 kompakt. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Szociometrum Kft. 2017. Harmadik országbeli diákok a budapesti egyetemeken: egy mikro-kutatás eredményei. http://www.szociometrum.hu/wp-content/uploads/2018/07/3orszagbeli_hallgatok__Szociometrum20171207.pdf

Internetes források

- A Stipendium Hungaricum honlapja: <https://stipendiumhungaricum.hu/>
- A Stipendium Hungaricum Program Működési Szabályzata: https://stipendiumhungaricum.hu/uploads/2020/03/2022_10_27_SH_MSZ.pdf
- A MagyarOK című tankönyvhöz kapcsolódó weboldal: <https://aktiv-magyar-ok.hu/>
- HÖÖK Stipendium Hungaricum Mentor Network anyagai (Youtube): https://www.youtube.com/playlist?list=PLMybcpJJY-85U_XdlwcXha_ehC3wh6BES

Sárkány Fruzsina¹

MAGYARNYELV-OKTATÁS A PADOVAI TUDOMÁNYEGYETEMEN: MÚLT ÉS JELEN

Abstract

This paper focuses on the presence of Hungarian language and culture at the University of Padua. Firstly, the piece briefly summarizes the historical background of teaching Hungarian as a Foreign Language in Italy, especially in Padua. After that, it provides insights into the profile and work of the Hungarian Language Department of the University of Padua. The paper also details initiatives conducted at the University of Padua with Italian students learning Hungarian and in collaboration with colleagues of the so-called “small” languages (Czech, Modern Greek, Polish, Romanian, Serbian and Croatian, Slovenian, Ukrainian). Finally, the paper presents some perspectives and good practices in the field of teaching Hungarian as a Foreign Language that can be useful to maintain and expand the interest and motivation of studying Hungarian.

Keywords: *teaching Hungarian as a Foreign Language, Hungarian Language Department at the University of Padua, Italy, network of visiting professors and lecturers, multilingual theater workshop*

Kulcsszavak: *a magyarnak idegen nyelvként való tanítása, a Padovai Tudományegyetem Magyar Tanszéke, Olaszország, vendégoktatói hálózat, többnyelvű egyetemi színházi műhely*

1. A magyar nyelv helyzete az olasz felsőoktatásban: rövid áttekintés a kezdetektől napjainkig

Az olasz-magyar kapcsolatok gazdag múlttal büszkélkedhetnek a nagy szellemi áramlatoknak, a dinasztikus érdekeknek és összefonódásoknak, a kereskedelemnek, valamint egyházi és művelődéstörténeti összefonódásoknak köszönhetően. A 13. századtól kezdve számos magyar diák – mivel hazájukban nem volt egyetem – indult el Itáliába egyetemi tanulmányok megkezdése céljából. Sokan közülük Bolognát és Padovát

¹ Sárkány Fruzsina, Padovai Tudományegyetem, Padova, Magyar nyelv és Irodalom Tanszék, vendégoktató/lektor; fruzsina.sarkany@unipd.it

választották célhelyükként (Franchi 2015: 53). Ez utóbbi város Velencével és általában Veneto tartománnyal együtt – különösen a középkorban – intenzív kapcsolatban állt a magyar nemzettel. Elég Janus Pannoniusra és Zsámboky Jánosra gondolnunk, akiknek egész alakos festményét ma is láthatjuk a Padovai Tudományegyetem legrégebbi székhelyén, a Palazzo Bo impozáns Sala dei Quaranta termében. Leghíresebb humanista költőnk mellszobra szintén az egyetem Bölcsészettudományi Karának egyik kamuszát, a Palazzo Maldura belső kertjét ékesíti.

Az első magyar peregrinus academicus („középkori vándordiak”) említése 1221-ben történik, a Bolognai Egyetemen: ez a személy Paulus Hungarus domonkos rendi szerzetes, aki a kánonjogot tanítja az egyetemen. Bónis György a középkor magyar jogtudósairól szóló monográfiájában a 15. századot tekintve a ferrarai egyetemen 100 főre, Padovában 1222 és 1526 között 205 főre (más adatok szerint, az egyetemen oktatott összes diszciplínát figyelembe véve 300 főre) becsüli a magyar hallgatók létszámát (Bónis 1971: 242). Bolognában a 13. és a 15. század közötti időszakban több mint 150 főre teszi a magyar joghallgatók számát (Bónis 1971: 23, 242). Ezzel a magyar diákok a 8. helyet foglalták el azon 13 nemzet létszám szerinti rangsorában, akik órákat látogattak, valamint részt vettek az egyetemi élet irányításában. A velencei, perugiai, firenzei, sienai, paviai és nápolyi egyetemeken is tanultak magyar diákok, de a fent említett két egyetemhez képest jóval kisebb számban képviseltették magukat (Franchi 2021: 17).

A 16. századtól kezdve napvilágot láttak olasz, illetve magyar szavakat is tartalmazó többnyelvű szótárak, a 18. század végétől magyar, olasz és német nyelvű társalgási zsebkönyvek, majd a 19. század folyamán olasz nyelvű magyar nyelvtanok is. Ez a jelenség jól mutatja, hogy az olasz-magyar kulturális kapcsolatokat a nyelvtanulás és -tanítás színterére is igyekeztek kiterjeszteni (Corradi 1983: 117). Az 1930-as évektől kezdve a két ország közötti kulturális egyezmények eredményeképpen számos olaszországi egyetemen működtek magyar lektorátusok, így Bolognában, Firenzében, Genovában, Torinóban, Milánóban, Paviában, Padovában, Velencében, Rómában, Nápolyban, Triesztben és Fiumében is lehetőség nyílt a magyar nyelv tanulására (Sárközy 1989: 48, Pellegrini 1983: 124). A második világháborút követően a két ország közötti kapcsolatok rövid időre veszítettek erejükből, de az 1964-ben létrejött új olasz-magyar kétoldalú kulturális egyezménynek köszönhetően Padovában és Rómában ismét elkezdhettek tanítani Magyarországról érkező vendégtanárok. Az 1980-as évekre az olaszországi egyetemeken hasonló képet mutatott a magyar tanszékek és lektorátusok száma, mint az 1930-as években; a rendszerváltás idején tíz egyetemen sikerült megőrizni a magyar nyelv és irodalom oktatásának helyet adó tanszékeket (Pap 2021: 83, Pál 2012: 1212, Rózsavölgyi–Kollár 2009: 461, Gheno 1983: 128).

Napjainkban az alábbi olasz városok egyetemlein lehet – különféle formában és rendszerben – magyar nyelvet és irodalmat tanulni: Bologna, Cassino, Firenze, Nápoly (L’Orientale Egyetem), Padova, Róma (Sapienza Egyetem) és Udine, illetve 2024. július 1. óta Torinó. A szaktárgyak oktatását végző tanárok mellett a lektori pozíciók sajátos struktúrát mutatnak: többségében nem Magyarországról küldött oktató tanít, hanem az olasz felsőoktatási intézményi helyzetnek megfelelően – státuszban vagy

szerződéssel – helyben alkalmazott lektorok² dolgoznak (Pap 2021: 87). Ez alól kivételt képez a Padovai Tudományegyetem, mellyel Magyarország Külgazdasági és Külügyminisztériuma kétoldalú szerződést kötött, így a 2021/2022-es tanévtől kezdődően a vendégoktatói hálózat rendszerén belül Magyarországról küldött oktató látja el a lektori tevékenységet. Ez a fajta együttműködés más olasz egyetemi oktatóhellyel idáig még nem valósult meg.

2. Magyaroktatás a Padovai Tudományegyetemen a 20. században

A Padovai Tudományegyetem – napjaink idegen nyelvi lektorátusaihoz hasonlóan működő – magyar lektorátusa 1935-ben kezdte meg működését Carlo Tagliavini nyelvészprofesszor vezetésével, aki ezt megelőzően hat évig az ELTE Olasz Tanszékén tanított (Nádor 1998: 80). 1941 és 1943 között Fogarasi Miklós, az olasz nyelv történetének tudósa és egy kiváló olasz leíró nyelvtan szerzője végezte a lektori munkát. A padovai Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék megalakulása, majd a finnugor filológiai stúdiók kezdete 1964-hez kötődik, ekkor indult el ugyanis Carlo Tagliavini kezdeményezésére a magyar nyelv és irodalom tanítása főszakként (<https://phaidra.cab.unipd.it/detail/o:452709?mycoll=o:452715>). A fent említett 1964-es olasz-magyar kétoldalú kulturális egyezmény értelmében a Padovai Tudományegyetemre magyar nyelvet és irodalmat tanító vendégtanár érkezett közvetlenül Magyarországról. 1964–65, majd 1968–69 között az első magyar cseretanár Fábíán Pál nyelvészprofesszor és italianista volt, aki a magyar nyelv és irodalom oktatása mellett elvállalta a finnugor filológia tanítását is. Az ő nevéhez fűződik a kor egyik legismertebb olasz közvetítőnyelven írt egyetemi magyar nyelvkönyve, az 1970-ben kiadott *Manuale della lingua ungherese* is. Fábíán Pált Sallay Géza irodalomtörténész és italianista követte, ő 1969-től 1970-ig látta el a lektori feladatokat. Sallay után 1974-től 1977-ig ismét Fogarasi Miklós végezte a lektori munkát, egyben ő töltötte be a tanszékvezetői státuszt is. Őt Szabó Győző nyelvészprofesszor követte, aki 1985-ig volt lektor, majd 1988-tól 2002-ig Dezső László végzett vendégoktatói munkát. 1999-től 2008-ig Fábíán Pál és Sallay Géza egykori tanítványa, Danilo Gheno töltötte be a finnugor filológia professzora státuszt, egyben a magyar nyelv és irodalom megbízott tanára is volt (<https://phaidra.cab.unipd.it/detail/o:452709?mycoll=o:452715>). 1986-tól 2019-ig Rózsavölgyi Edit, a Padovai Tudományegyetem által közvetlenül alkalmazott lektor végezte a magyar nyelv tanítását³. 2011 óta Cinzia Franchi egyetemi docens vezeti a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékét, és oktatja ezen tárgyakat. Jelenleg nincs finnugor filológia tantárgy az egyetemi kurzuskínálatban. Magyarország Külgazdasági és Külügyminisztériuma, valamint a Padovai Tudományegyetem által megkötött kétoldalú kulturális egyezmény alapján

² 1995 óta collaboratori ed esperti linguistici („nyelvi munkatársak és szakértők”) státuszban végzik a munkájukat.

³ Rózsavölgyi Edit 2005-ös tanulmányában további információkat olvashatunk Padova szerepéről az olaszországi magyaroktatás történetében (Rózsavölgyi 2005).

a 2021/2022-es tanévtől a Minisztérium által kiküldött vendégoktató (lektor) végzi a magyar nyelv tanítását.

3. A magyar nyelv és irodalom oktatásának jelenleg helyet biztosító tanszék profilja

A tanszék a Bölcsészettudományi Karon belül a Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetben (Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari) helyezkedik el. A tanszéken az oktatás a magyar nyelvre és irodalomra fókuszál – a lektorátusi órákon kívül jelenleg ezt a két tantárgyat vehetik fel a hallgatók –, de a történelem, a művelődéstörténet, az olasz-magyar kapcsolatok, valamint a finnugrisztika területének meghatározó részei is beépülnek az órákba. A magyarországi rendszertől eltérően a különböző nemzetek irodalmáról nem kapnak a hallgatók átfogó, kronologikus sorrendben történő áttekintést, hanem egy-egy korszak vagy alkotó életművével foglalkoznak egy féléven vagy egy tanéven keresztül. Ebből kifolyólag a magyar szakon is egy-egy író életművéről tanulnak bővebben a diákok (pl. Márai Sándor emigrációs művei, a Nyugat nemzedékei). Nagy hangsúlyt kapnak a kontrasztív szemléletű olasz-magyar fordítási gyakorlatok is, melyekre elsősorban a lektorátusi nyelvórák keretén belül lehet időt szakítani. Ezek a fordítási gyakorlatok nagyon hasznosnak bizonyulnak, mivel hallgatóink a Római Magyar Akadémia által az olaszországi egyetemek magyar szakos hallgatói számára minden évben meghirdetett műfordító versenyen is képviselhetik magukat. Az idei évben nagy örömeinkre egy padovai hallgató lett az első helyezett.

A hallgatók a bolognai rendszerű képzés keretében vehetik fel a magyar szakot. Az alapképzés időtartama 6 félév, a mesterképzés pedig 4 félév. A diákok ezenfelül felvehetnek magyar nyelv, magyar irodalom, valamint a magyar nyelv kurzusok részét képező lektorátusi magyarnyelv-órákat is választható tantárgyként. Ebben az esetben a magyartanulás maximum két félévet ölelhet fel.

A tanszék folyamatosan fogad Erasmus-ösztöndíjjal érkező vendégoktatókat, többek között Magyarországról, Szlovákiából, Romániából, Finnországból és Németországból. Emellett meghívott előadók is érkeznek a tanszékre, akik különféle nyelvészeti és irodalmi tematikájú előadásokkal színesítik az oktatott tantárgyak tartalmát, mint például az Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda (OFFI) Zrt. bemutatása, a terminológiai munka alapjainak és gyakorlatának, a magyar jogi szaknyelv jellemzőinek ismertetése vagy a magyar lovagok Szent Patrik purgatóriumában, vizionárius hagyományok a Magyar Királyságban témák bemutatása.

Különféle projektek keretén belül a Magyar Tanszék szorosan együttműködik más, elsősorban a kevésbé ismert és tanított nyelvek (román, szlovén, lengyel, cseh, szerb és horvát, újjörög) tanszékeivel is. Erre kiváló példa a 2021-ben létrehozott kelet-közép-európai versfelolvasó műhely, mely a 2023/2024-es tanévtől kezdve valódi egyetemi színházi műhellyé nőtte ki magát.

A magyar tanszék jelenlegi kurzuskínálata az alábbi:

- lektorátusi magyarnyelv-órák
- Magyar nyelv 1 kurzus
- Magyar nyelv 3 kurzus
- Magyar irodalom kurzus
- olasz-magyar fordítói szeminárium

Ennek keretében a két nyelv közötti fordítási kérdések széles spektrumát tárgyaljuk. A teljesség igénye nélkül néhány témakör az elmúlt két tanévből: Cesare Beccaria *A bűnökről és büntetésekről (Dei delitti e delle pene)* című művének első magyar fordítása; Verancsics Faustus többnyelvű szótárának (1595) magyar szókincséről; Lektorálás a fordításban Márai Sándor és Esterházy Péter olasz nyelvű fordításain keresztül; A finn, a magyar, valamint a német folklór és mitológia fordítási kérdései; Az erdélyi magyar irodalom fordítási kérdései: Wesselényi Polixéna és a *Grand Tour*; Hogyan fordítsunk egy ismeretlen nyelvről? – Kíséret Örkény István egyperces novelláinak magyarról olaszra fordítására; A gépi fordítás és a ChatGPT olasz-magyar fordítási környezetben. A szemináriumsorozaton nemcsak magyar nyelvet és irodalmat hallgató diákok vehetnek részt, hanem a tanszéknek otthont adó Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet bármely szakos hallgatója számára nyitott, felvehető szabad kurzusként.

- Holokauszt és Kelet-Közép-Európa (*La Shoah e l'Europa centro-orientale*) szeminárium
A padovai Magyar Tanszék és a velencei Ca' Foscari Egyetem Cseh Tanszékének közös kezdeményezése, mely szintén nyitva áll a Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet bármely szakos hallgatója számára.

Mivel a Padovai Tudományegyetem vizsgaszabályzata lehetővé teszi, hogy a hallgatók a tanév folyamán bármikor felvehetnek, illetve leadhatnak tantárgyakat, vagy szakot is válthatnak, a magyar nyelv és irodalom kurzusok nem épülnek egymásra olyan szigorúan, mint a magyar egyetemi rendszerben. Így például mesterképzésben tanuló hallgató is felveheti a Magyar nyelv 1 kurzust.

4. Módszertani kihívások

A nem célnyelvi környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat sajátosságai számos kihívás elé állítják a nyelvtanárokat. A külföldön működő magyar nyelv és irodalom tanszékek oktatói sokszor találkoznak azzal a kérdéssel, hogy hányan és miért tanulnak magyarul. „Kis” nyelvek esetében szinte természetes, hogy a hallgatói létszám nem vetekedhet a nagy ismertséggel és népszerűséggel rendelkező nyelvekével. A kis létszámú nyelvi csoportok, esetenként egyfős tanórák természetesen sok előnnyel járnak, de nemegyszer nagy kreativitást igényel a feladatok összeállítása pár- és csoportmunka híján. A fent említett évközi tantárgy-, illetve szakváltás lehetőségéből kifolyólag a magyar nyelvet és irodalmat választó diákok száma a tanév közben folyamatosan változhat; ennek következtében a tanmenetben való haladást alakítani kell. További,

a nyelv tanítási-tanulási folyamatát befolyásoló tényezőként kell megemlíteni, hogy a Padovai Tudományegyetemen a nyelvszakos hallgatóknak nem kötelező bejárni a tanórákra, így a lektorátusi nyelvórákra sem. Ezen felül a szorgalmi időszakban rendelkezésre álló hetek száma – szemeszterenként 12 hét – a tananyag strukturálására is kihat.

A gépi fordítószoftverek megjelenése szintén érdekes munkafolyamatokat eredményezhet a tanórákon. A gépi fordítás használata már szinte beépült a hallgatók mindennapjaiba; ez főleg az önálló szövegalkotási feladatok kapcsán igényel módszertani megfontolásokat.

Arra a kérdésre, hogy miért tanulnak a hallgatók magyarul, hasonló választ lehet adni, mint más nyugat-európai egyetemeken esetében: a magyar nyelv „ egzotikus ” volta, a hallgatók többsége által ismert indoeurópai nyelvektől eltérő tulajdonságai nagy vonzóerőnek bizonyulnak. Rendszeresen jelen vannak származásnyelvi hallgatók is a tanórákon, tehát sokszor a személyes érintettség is szerepet játszik a magyar szak választásában.

Érdekesség, hogy a magyar szakot (és általában egy kevésbé ismert és kevésbé tanított nyelvet) választó nyelvszakos hallgatók közül sokan tudatosan vesznek fel egy „kis” nyelvet a „nagy” nyelvük mellé. Elmondásuk alapján a kevésbé tanított nyelvek lehetőségét biztosítanak számukra az eredményesebb és elmélyültebb nyelvsajátításra, mivel a tanárok személyre szabottan tudnak foglalkozni a hallgatókkal – mindez nagy előny a sokszor 50 főt is meghaladó angol, francia, spanyol stb. lektorátusi nyelvórákkal szemben.

A lektori lét alapvető jellegzetessége, hogy nem kizárólag tanári szerepet tölt be, nemcsak magyar nyelvet tanít, hanem egyidejűleg a magyar kultúra közvetítőjeként is jelen van. A nyelvtanítás mellett munkája nem elenyésző hányadát különféle kulturális programok (konferenciák, könyvbemutatók, koncertek) szervezése, valamint a magyar kultúra és tudomány népszerűsítése teszi ki. Ez a népszerűsítő munka a kevésbé ismert nyelvek esetében hatványozottan fontos, hisz a „nagy” nyelvekkel ellentétben több energiát és kreativitást igényel, hogy sikerüljön jobban magunkra irányítani a figyelmet és minél több új hallgatót toborozni.

5. Kezdeményezések

A fent említett módszertani kihívásokra adott válaszok különbözők lehetnek attól függően, hogy az adott oktatóhelynek milyenek a tárgyi feltételei. A célközönség jellemzői is nagy mértékben befolyásolják egy-egy módszer és felkínált program sikerét.

A Padovai Tudományegyetemen az egyik legfontosabb és legnagyobb sikert arató kezdeményezésünk a 2021/2022-es tanévben elindított Kelet-közép-európai Nyelvek Felolvasóműhelye (*Laboratorio di lettura performativa in lingue dell'Europa dell'Est*) volt. Ez a magyar mellett a lengyel, a román, a cseh, a szlovén, a szerb és horvát, az ukrán, az újjörög, és ettől a tanévtől kezdve a belarusz nyelvet vonja be. Az első műhelymunka és a záráskepp bemutatott előadás – hallgatóink egy meghatározott tematika mentén

az adott nyelven verseket olvastak fel az egyetem Bölcsészettudományi Karának fő kampuszán – sikerén felbuzdulva a 2022/2023-as tanévben hallgatóink már elő is adták a verseket. Ez annyira sikeresnek bizonyult, hogy műhelyünk meghívást kapott a lyoni Jean Moulin Egyetemről az általuk szervezett és 2023. május 22–27. között megrendezett nemzetközi egyetemi színházi fesztiválra (MERAKI #2 – Journées Internationales De Théâtre Universitaire⁴). Itt lehetőségünk nyílt bemutatni az előadásunkat: a magyar szakos hallgatók jóvoltából József Attila, Pilinszky János és Radnóti Miklós verseit hallgathatta meg a helyi közönség. Az előadás címe *Rebelles et vaincus/Ribelli e vinti* („Lázadók és legyőzöttek”). Az előadás a fent felsorolt nyolc nyelvet képviselő költők szövegein keresztül az erőszak és a lázadás témáját járta körül, testmozdulatokat és fényhatásokat is felhasználva, valamint zenei kísérettel kiegészülve (többek között Bartók, Liszt, Sztravinszkij, Ravel, Verdi művei hangoztak el). A végeredmény egy fantasztikus nyelvi kavalkád lett, a különböző nyelvek zeneisége és összjátéka a zongorakísérettel együtt rendkívül különleges élményt nyújtott. Hallgatóink olyan nagy sikert arattak, hogy a szervezők ebben a tanévben is meghívtak minket a fesztiválra, mely 2024. május 26. és június 2. között került megrendezésre. A kezdeményezésünk valódi színházi műhellyé vált, mivel ebben a tanévben Jean Cocteau *La machine infernal* c. művét állítottuk színpadra, létrehozva az egyetem első többnyelvű színpadi előadását.

A 2023-as lyoni előadást Padovában is megismételtük a helyi Kutatók Éjszakája programsorozaton belül. A közönség 150-160 főt számlált, mely nagy sikerként könyvelhető el.

Azon kívül, hogy remek lehetőséget biztosít a magyar nyelv és kultúra népszerűsítésére, új hallgatók toborzására, a színházi műhelymunkának során a hallgatók nemcsak nyelvi és kommunikációs kompetenciájukat tudják fejleszteni, hanem olyan szociális készségeket is, mint a csoportban való dolgozás, a tolerancia és az empátia. A hallgatók egy csoportja közösségimédia-menedzseri feladatokat is magára vállalva segédkezett az esemény népszerűsítésében, Instagram-oldalt⁵ is létrehozva a műhelynek. Meglátásom szerint ez a projekt – nyitva a fiatal generáció kultúrafogyasztási formái és szokásai felé is – hozzájárulhat a magyar szakos hallgatóink megtartásához; a közös munka fenntartja a motivációjukat, és vonzerővel bírhat újabb hallgatók toborzásakor is.

A „kis” nyelvek nagyobb láthatóságának biztosítása összefogással, együttműködéssel érhető el. Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy azon az oktatóhelyen, ahol van erre fogékonyság, a más nyelvekkel közösen szervezett programok szélesebb közönséget tudnak megszólítani. A fent bemutatott színházi projektünkön kívül további példaként említhető az immár harmadik éve megrendezett Mikulás-ünnepünk, melyet a „kis” nyelvek (cseh, lengyel, román, szerb és horvát, szlovén) lektoraival közösen szervezünk. Ide tartozik még az év eleji egyetemi nyílt nap, ahol közös

⁴ A fesztivál honlapjának elérhetősége: <https://www.univ-lyon3.fr/meraki-2-festival-international-de-theatre-universitaire>

⁵ A színházi műhely Instagram oldalának elérhetősége: <https://www.instagram.com/teatro.esteuropa/>

bemutató keretén belül igyekszünk megismertetni a régió nyelveit a leendő első éves hallgatókkal.

A 2023/2024-es tanév második félévében a Milánói Magyar Főkonzulátussal és a Nemzeti Filmintézettel közösen az egyetemen egy négy vetítésből álló magyar filmklubot is szerveztünk, melyet reményeinek szerint a következő tanévekben is folytatunk.

6. Záró gondolatok

A magyar nyelv és irodalom oktatásának tárgyalásakor nem lehet figyelmen kívül hagyni a 21. század kihívásait. A „kis” nyelvek és általában a bölcsészettudományok egyre inkább háttérbe szorulása az olasz egyetemeken is érezhető jelenség. Az 1930-as évek fénykorához képest mára csökkent ugyan az olasz felsőoktatási intézményekben a magyar tanszékek száma, de a megmaradt oktatóhelyek és a Padovai Tudományegyetem különféle kezdeményezéseinek sikere jelzik, hogy van még igény és érdeklődés nyelvünk és kultúránk iránt.

Irodalom

- Bónis György 1971. *A jogtudó értelmiség a Mohács előtti Magyarországon*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Corradi, Carla 1983. Mit kívánnak az olaszok a magyartanuláshoz. In: M. Róna Judit szerk. *Hungarológiai oktatás régen és ma*. Tankönyvkiadó, Budapest, 117–120.
- Franchi, Cinzia 2021. Pannonius e gli studenti ungheresi a Padova. In: Pietrobon, Ester eds. *Intelletuali e uomini di corte. Padova e lo spazio europeo fra Cinque e Seicento*. Donzelli editore e Padova University Press, Roma, 15–28.
- Franchi, Cinzia 2015. Studenti ungheresi a Padova nel XVI secolo: laici, chierici e mecenati. In: Franchi, Cinzia – Mihályi Melinda – Nuzzo, Armando – Tellina, Paolo eds. *Dindimeio Istros. Et in Villa Mirafiori ego*. Kollesis editrice, Roma, 53–72.
- Gheno, Danilo 1983. A magyar filológia oktatása és kutatása Olaszországban. In: M. Róna Judit szerk. *Hungarológiai oktatás régen és ma*. Tankönyvkiadó, Budapest, 127–130.
- Nádor Orsolya 1998. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának története. In: Giay Béla – Nádor Orsolya szerk. *A magyar mint idegen nyelv. Hungarológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 39–99.
- Pap Andrea 2021. A magyar nyelv jelenléte a külföldi oktatóhelyeken régen és ma – különös tekintettel Olaszországra. In: Bándli Judit – Pap Andrea – Zajacz Zita szerk. *MID-körkép. Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 77–112.
- Pál József 2012. A magyar nyelv és kultúra oktatásáról a külföldi egyetemeken. *Magyar Tudomány* 173/10: 1206–1216.

- Pellegrini, Giovan Battista 1983. Magyartanítás Olaszországban. In: M. Róna Judit szerk. *Hungarológiai oktatás régen és ma*. Tankönyvkiadó, Budapest, 121–126.
- Rózsavölgyi Edit – Kollár Andrea 2009. A magyar mint idegen nyelv tanításának problémái és perspektívái az olasz felsőoktatásban. In: Nádor Orsolya szerk. *A magyar mint európai és világnyelv. A XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*. MANYE – Balassi Intézet, Budapest, 460–464.
- Rózsavölgyi Edit 2005. Linguistica ungherese in Italia (a Padova). In: Gheno, Danilo – Fábrián, Zsuzsanna eds. *Giano Pannonio. Annali italo-ungheresi di cultura* 6. Università degli Studi di Padova, ELTE BTK Olasz Tanszék, Padova – Budapest, 15–24.
- Sárközy Péter 1989. A hungarológiai oktatás és kutatás Olaszországban. In: Nádor Orsolya – Giay Béla – Varga Márta szerk. *A hungarológia oktatásának elmélete és gyakorlata*. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest, 45–57.

Internetes források

A Padovai Tudományegyetem magyar vendégoktatóit bemutató honlap: <https://phaidra.cab.unipd.it/detail/o:452709?mycoll=o:452715>

Durst Péter

Magyarozó. Magyar nyelv nem teljesen kezdőknek
Szerzői kiadás, Szeged, 2023. (101 p.)

Előljáróban szeretném leszögezni, hogy nagyon kedvelem Durst Péter tankönyveit és tananyagait. Az egyetemi oktatás során a helyi tankönyv alapján kell tanítanom, de ahol csak lehet, a gyakorláshoz be szoktam építeni a *Lépésenként magyarul* vagy az *Easy Way to Hungarian* olvasmányait és gyakorlatait. Ló Elemér, vagy Gyula és Péter (a festő és a költő) kalandjai eddig minden csoportomban a diákok kedvenceivé váltak. A nyelvtani gyakorlatok is érdekesebbek, ha felbukkan egy-egy, fürdőszobában éneklő rendőr vagy cirkuszban táncoló elefánt.

Durst Péter új magyar nyelvkönyve 2023 nyarán jelent meg. A szerző előszava szerint a kiadvány olyan tanulók számára készült, akik A1-A2 szintű nyelvtudás birtokában hosszabb-rövidebb kihagyás után folytatnák a tanulást, ezért szükségük van a korábban tanultak felelevenítésére, gyakorlására. A nyelvkönyv célja a kezdő szinten elsajátított nyelvtani anyag ismétlése, rendszerezése; a tankönyv új nyelvtant nem tanít, és szóincse is már ismert szavakat tartalmaz, ezeket gyakoroltatja mindennapi kommunikációs helyzetekben. A *Magyarozó* sajátossága még, hogy a tananyag főként a beszédképesség fejlesztésére irányul.

A *Magyarozó* a saját szempontomat tekintve a lehető legjobb időpontban jelent meg. Az elsőéves csoportom a tanév végére az A2+ szintig jutott el, így a vizsgaidőszak és a nyári szünet három hónapnyi kihagyása után szeptemberre mindenképpen az első évben tanultak átismétlését, rendszerezését, elmélyítését terveztem. Be is szereztem a könyvet és elhatároztam, hogy ki fogom próbálni.

A könyv nem nagy terjedelmű, mindössze 101 oldal. Hat fejezetből áll, és a fejezetek azonos módon épülnek fel. Minden fejezet első része a *Grammatika*, amely röviden, táblázatokkal és példákkal mutatja be az adott nyelvtani témát. Ezt követi a *Használat* című rész, amely változatos feladatokon keresztül gyakoroltatja a nyelvtani szerkezeteket. A *Beszédfunkciók, szituációk* rész mindig tartalmaz egy képregényt, és az adott témával kapcsolatos feladatokat. Az *Igekötös igék, vonzatos igék* rész fejezetenként egy-egy igekötőt vagy tematikusan kapcsolódó igekötös igéket gyakoroltat. Minden fejezetet egy rövid, *Gyakorlás* című rész zár. Ez az átlátható struktúra nagyon kényelmes mind a diák, mind a tanár számára.

Az egynyelvű tankönyvhöz kapcsolódik a www.magyarozo.hu weboldal is. Ez a weboldal szabadon letölthető formában tartalmazza az angol nyelvű nyelvtani magyarázatokot (31 oldal), a magyar nyelvű nyelvtani gyakorlatokat (14 oldal), és egy magyar-angol, angol-magyar szójegyzéket (74 oldal), valamint a könyv hanganyagát is. Ezek közül a nyelvtani magyarázatokot és a szójegyzékeket nem használtam, mert inkább arra ösztönöztem a diákokat, hogy a korábban használt tankönyvben keressék meg a szükséges információkat. Ugyanakkor hasznosnak tartom, hogy azok a tanulók is megtalálhassák a nyelvtani anyagokat és a szavakat, akiknek már nincsenek meg a tananyagaik. A nyelvtani gyakorlatok a formai ismeretekre irányulnak, és mennyiségük csak

arra elegendő, hogy kiszűrhetőek legyenek az alapvető hiányosságok. Nekem az a mód-szer vált be, hogy az egyes fejezetek feldolgozását ezekkel a gyakorlatokkal kezdtük, így mindig tudtam, mit kell alaposabban gyakorolni. (Ehhez pedig jól használhatók a rendelkezésre álló nyelvtani gyakorlókönyvek vagy saját feladatok.)

A tankönyvhöz sok hangfelvétel készült (34 fájl), és ezekhez változatos feladatok kapcsolódnak. A felvételek minősége nagyon jó. A beszédtempó megfelel az A2 szint-nek, az intonáció, a hangsúlyozás pedig természetes; a tanulók általában jól értették a hallott szövegeket, ez motiválta is őket. A feladatok fokozatosan nehezednek. A könyv első fejezeteiben még találunk olyan olvasmányt, amit meg is hallgathatunk, a leg-több feladatban azonban a hangfelvételek alapján kell kiegészíteni szöveget végződé-sekkel vagy szavakkal. Aztán olyan feladatok is megjelennek, amelyekhez nincs leirat, a hangfelvétel alapján a szituációt kell megérteni és bizonyos kifejezésekre koncentrálni. Ugyanakkor, mint a könyv sok más feladata, sokféleképpen használhatók ezek a felvé-telek is. Az ötödik fejezetben a 25. sz. hangfelvétel a félreértések tisztázására szolgáló kifejezéseket gyakoroltatja négy dialógus alapján, amelyek közül az egyik a *Különben dühbe jövünk* c. film ikonikus párbeszédének parafrázisa (*A pisztácia kifogyott, csoko-ládé nem is volt*). A tanulók nem értették, miért vicces számomra ez a dialógus. Így ezen a ponton egy érdekes beszélgetés alakult ki arról, hogy vannak olyan filmek, amelyek annak ellenére, hogy nem magyarok, beépültek a magyar kultúrába, sok magyar ember számára közös élményt jelentve. Nekem pedig az volt érdekes, hogy Oroszországban Bud Spencer és Terence Hill filmjei teljesen ismeretlenek. Megnéztük a Youtube-on az eredeti filmjelenetet is (természetesen magyar szinkronnal), és nagyon örültem annak, hogy a diákok tökéletesen értették a párbeszédet. Ez a feladat tehát nagyon jó alapot biztosított a kultúrák különbségeivel kapcsolatos ismeretek átadásának is.

A tankönyv bevezetőjében és a hátsó borítón olvasható információk szerint a web-oldalon található még munkalapok az órai munkához és megoldókulcs a feladatok-hoz. Ez egyelőre nem így van. Nem tudom, hogy a későbbiekben kiegészül-e még a weboldal, véleményem szerint a tankönyv ezek nélkül is nagyon jól használható. Aho-gyan azt a könyv ígéri, a feladatok nagy része a beszédképesség fejlesztésére irányul, a tanulók saját válaszait, reakcióját várja. Ezekhez egy megoldókulcs legfeljebb mintá-kat adhatna. Éppen ezért a tankönyv önálló tanulásra csak korlátozottan használható. Tanári vezetéssel eredményesebb a munka, így nem is hiányzik a megoldókulcs. Talán érdemes lenne a következő kiadásnál kihagyni a munkalapokkal és a megoldókulccsal kapcsolatos információkat az említett két helyről.

A könyv hat fejezete hat nagy nyelvtani témára épül. A témák a következők: hely-határozóragok, általános és határozott tárgyas ragozás, főnévi igenév és funkciói, birtokos szerkezetek, múlt idő és különleges igék, valamint jövő idő. Ezekhez a nagy témákhoz azonban sok más résztema is kapcsolódik (a tartalomjegyzék ezeket is fel-sorolja). A helyhatározóragokhoz például a helyhatározóragos vonzatú kifejezések (*kíváncsi vmire, biztos vmiben*) tartoznak, az általános és határozott tárgyas ragozás-nál a függő kérdések és a tárgyi alárendelő mondatok jelennek meg. A tankönyvben tárgyalt kisebb témák is egytől egyig nagyon fontosak, mert általában nehézsége-ket okoznak a tanulóknak. Például: a *még* és *már* használata, az időhatározók, idővel

kapcsolatos kifejezések, a *tetszik* és a *szeret* igék használata, a *-hat/-het* képzős igék. Vannak olyan témák is, amelyek többször előkerülnek. A *van kedve vmit csinálni* kifejezés a főnévi igeneves szerkezeteknél és a birtokos szerkezeteknél is megtalálható, a *kell* ige használata pedig a főnévi igeneves szerkezeteknél és a különleges igéknél is. Ezt a gyakorlatot hasznosnak tartottam, mert különböző aspektusokból volt lehetőség áttekinteni ezeket a fontos kérdéseket. Nagyon jó, hogy az igekötős igékkel minden fejezetben külön rész foglalkozik. A könyv áttekinti a *fel, le, el* és *meg* igekötőket, de más igekötők is megjelennek (utazáshoz és a házimunka témájához kapcsolódó igekötős igék). A *Magyarozó* tárgyalja a befejezettség igekötőkkel való kifejezését és az igekötők mondatbeli pozícióját is. Összességében úgy gondolom, hogy a tankönyv az A2 szinten elvárt nyelvtani anyagot átismétli, és nagyon jól kiemeli azokat a pontokat, amelyek a legtöbb tanulónak gondot okoznak.

A magyar nyelv tanításának vissza-visszatérő kérdése a kétféle igeragozás elnevezése. Különböző tankönyvekben más és más terminológiával lehet találkozni, az *alanyi* és *tárgyas ragozás* helyét azonban átvenni látszik a *határozatlan* és *határozott ragozás*. Durst Péter ebben a tankönyvben ettől eltérő terminológiát használ: *általános* és *határozott tárgyas ragozásról* beszél. Ez a megnevezés logikus, véleményem szerint jól érthető. A tanítványaim már hozzászórtak a terminológiai különbségekhez: az egyetemen használt tankönyvünk az *alanyi* és *tárgyas ragozás* megnevezést használja, az órákon viszont más könyvekkel is dolgoztunk, ahol már talákoztak a *határozatlan* és *határozott ragozás* terminusokkal is. Akkor megvitattuk, hogy mi az oka a terminológiai különbségeknek, így egy újabb megnevezés nem zavarta őket össze. Ez inkább jó alkalom volt arra, hogy megbeszéljük, miért pontosabbak ezek a terminusok. Lehetséges azonban, hogy az olyan tanulóknak, akik nem filológusok vagy kevésbé fogékonyak a nyelvtani fogalmakra, zavaró lehet olyan fogalmak megjelenése, amelyekkel korábban nem talákoztak.

A tankönyv egyik legnagyobb erényének tartom azt, hogy valóban nagy figyelmet fordít a beszédkészség fejlesztésére. Sok olyan feladattal találkozunk, amelyeknél a tanuló különböző mintákat kap, és ezek alapján alkothatja meg saját reakcióját az adott szituációban. Ezek között vannak olyanok, ahol rövid válaszokat kell adni, de olyanok is, ahol hosszabban mesélhet valamiről. Minden fejezetben megtalálható a *Beszéd-funkciók, szituációk* című rész. Ez a rész egy képregénnyel kezdődik, amelyhez különböző feladatok kapcsolódnak, majd a képregény témájával kapcsolatos általánosabb feladatok következnek. Ezek együttesen elegendő nyelvi mintát bocsátanak a tanuló rendelkezésére ahhoz, hogy el tudja mondani tapasztalatait, élményeit az adott témával kapcsolatban, legyen az az ajándékvásárlás, az ételkészítés, vagy az alvás. A képregények főszereplője Emma néni, a szókimondó nagymama, aki bekerült a tanulók kedvencei közé; ugyanolyan lelkesedéssel várták mindig a róla szóló képregényt és a feladatokat, mint korábban Gyula és Péter kalandjait.

A tankönyv feldolgozása körülbelül egy hónapot vett igénybe úgy, hogy a magyar szakos csoportomnak a második tanévben heti hat másfél órás magyar nyelvórája volt. Tapasztalatom szerint a könyvet eredményesen tudtuk használni a tanév eleji ismétlés során. Az ismétlés nem volt unalmas azoknak a tanulóknak sem, akik jól emlékeztek

szinte mindenre, mert az érdekes témák, a sok beszélgetés számukra is motiváló volt. Úgy gondolom, hogy a *Magyarozó* nagyon jól használható kisebb és nagyobb létszámú csoportokban egyaránt, de akár egy tanulóval is. Minden kollégának javaslom akár év eleji ismétléshez, akár újrakezdő tanulókkal való munkához. Az Emma néniről szóló képregényeket és feladatokat akár magasabb tudásszinteken is ajánlom a tanulók felrészására szolgáló, rövid frissítő feladatként.

Dolovai Dorottya
lektor
Szentpétervári Állami Egyetem



KÜLGAZDASÁGI ÉS
KÜLÜGYMINISZTERIUM