

MID-KÖRKÉP

MAGYAR MINT IDEGEN NYELV
OKTATÁSI HELYZETEK,
MÓDSZERTANI TUDNIVALÓK

MID-KÖRKÉP

Magyar mint idegen nyelv

Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók

MID-KÖRKÉP

Magyar mint idegen nyelv Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók

Szerkesztette: Bándli Judit, Pap Andrea, Zajacz Zita

Budapest, 2021

A kötet az Eötvös Loránd Tudományegyetem tankönyv- és jegyzettámogatási pályázatán elnyert forrás felhasználásával jelent meg.

Szerkesztők:

Bándli Judit, Pap Andrea, Zajacz Zita

Szerzők:

Bándli Judit, Dinnyés Borbála, Földiné Szűcs Krisztina, Maróti Orsolya, Marthy Annamária, Pap Andrea, Schmidt Ildikó, Zajacz Zita

Szakmai lektorok:

Bándli Judit, Jakab Ildikó, Maróti Orsolya, Pap Andrea, Rózsavölgyi Edit, Schmidt Ildikó, Zajacz Zita, Žagar Szentesi Orsolya

© Szerzők, 2021

© Szerkesztők, 2021

ISBN 978-963-489-385-1

ISBN 978-963-489-386-8 (pdf)



Felelős kiadó: az ELTE Bölcsészettudományi Kar dékánja

Projektvezető: Urbán László

Kiadói szerkesztő: Tihanyi Katalin

Tördelés: Farkas Milán

Borítóterv: Csele Kmotrik Ildikó

Nyomdai kivitelezés: Multiszolg Bt.



TARTALOM

ELŐSZÓ	7
<i>Schmidt Ildikó – Földiné Szűcs Krisztina</i> Magyar nyelv-tanítás alsó tagozatos gyermekeknek	9
<i>Dinnyés Borbála</i> A magyar mint idegen nyelv oktatása nemzetközi iskolai környezetben	29
<i>Bándli Judit</i> „Ritkaságok tanítása” – A magyar mint idegen nyelv a hazai bölcsészképzésben	53
<i>Pap Andrea</i> A magyar nyelv jelenléte a külföldi oktatóhelyeken régen és ma – különös tekintettel Olaszországra	77
<i>Marthy Annamária</i> A magyar mint idegen nyelv oktatása az orvosképzésben	113
<i>Maróti Orsolya</i> Ismeretlen, de nem idegen nyelv – A származásnyelvi tudásszerkezetről és oktatási helyzetről	129
<i>Zajacz Zita</i> A magyar mint idegen nyelv oktatásáról a digitális térben – Pillanatfelvétel	151

ELŐSZÓ

Az ELTE Magyar mint Idegen Nyelv Tanszékén idestova tíz éve tartunk olyan kurzusokat – mind a tanárképzésben, mind pedig a magyar mint idegen nyelv (MID) minor szakon –, amelyeknek az a célja, hogy bemutassuk a hallgatóknak a magyar nyelv oktatásának különböző területeit, színtereit és célcsoportjait, valamint az ezekhez kapcsolódó kihívásokat. A kurzusokon a tanszék oktatói mellett komoly szaktudással rendelkező meghívott előadók osztják meg személyes tapasztalataikat a hallgatókkal, akiknek a félév során arra is lehetőségük van, hogy hospitáljanak a különböző oktatóhelyeken. Régi tervünk valósul meg azzal, hogy ezeknek a kurzusoknak a tananyagait – a hallgatók érdeklődését kielégítve – hiánypótló kötet formájában publikáljuk, amelyben összegződnek a szakmai ismeretek.

Az évek során tanszékünkön előadások hangzottak el a menekültek oktatásáról, az orvosi egyetemeken folyó nyelvi képzésről, a gyerekek tanításáról, a kulturális különbségek áthidalhatóságáról, bepillantást nyertünk a diaszpóra közösségeiben végzett nyelvtanári és kultúraközvetítői munka nehézségeibe és szépségeibe, valamint előfordult az is, hogy külföldi egyetemen dolgozó lektorok videóhívásokon keresztül számoltak be feladataikról. Bár a különböző szakmai fórumokon időről időre megjelennek olyan írások, illetve elhangzanak olyan előadások, amelyek ezek közül egy-egy témát bemutatnak, bizonyos oktatási helyzeteket érdemes részletesebben is feltérképezni.

Jelen tanulmánykötetet elsősorban tankönyvnek szánjuk a magyar mint idegen nyelv tanári és minor képzésekben tanuló, valamint hungarológia szakos hallgatók számára, de azoknak a kollégáknak is ajánljuk, akik közös szakmánk egy-egy számukra kevésbé ismert területére szeretnének bepillantást nyerni, illetve természetesen mindenkinek, aki érdeklődik a magyar mint idegen nyelv és kultúra tanítása iránt.

A hét tanulmányt tartalmazó kötet a témákhoz kapcsolódó elméleti alapvetés mellett a tanítás során hasznosítható, konkrét információkat nyújt a tanárookra váró módszertani kihívásokról három nagyobb tematikus egység köré szervezve. Az első két írás az iskolás korosztály tanításával foglalkozik: a közoktatásban és a nemzetközi iskolákban vizsgálja a magyar mint idegen nyelv helyzetét. Schmidt Ildikó és Földiné Szűcs Krisztina munkája a gyermekek nyelvoktatásának módszertanához köthető technikákat ismerteti. A szerzőpáros összefoglalja a célcsoport jellemzőit, a közvetítőnyelv használatának kérdéseit, majd bemutatják az alsó tagozatos gyermekek tanításához kapcsolódóan az alfabetizálás folyamatát. Dinnyés Borbála a magyar mint idegen nyelv oktatását nemzetközi iskolai környezetben tekinti át, ahol a munka soknemzetiségű közegben zajlik. Többek között olyan releváns témákkal foglalkozik, mint az interkulturalitás kérdése, a kétnyelvűség hatásai és a differenciálás problematikája.

Az ezt követő három tanulmány az egyetemi intézményrendszerben mutatja be a magyar mint idegen nyelv oktatásának változatos színtereit. Bándli Judit a hazai felsőoktatás keretein belül megvalósuló magyarnyelv-tanítás és kultúra-közvetítés problémakörét ismerteti a magyar szakos hallgatók tanításának sajátosságait kiemelve. A célnyelvi környezetben folyó oktatás történeti előzményeit és aktuális feladatait az ELTE-re összpontosítva foglalja össze. Pap Andrea tanulmánya egy régi hagyományokkal rendelkező területnek, a külföldi egyetemi oktatóhelyeknek a jellegzetességeit ismerteti. Röviden áttekinti ezek múltját és jelenét, továbbá felvázolja a vendégoktatói hálózat működését, valamint a nem célnyelvi környezetben történő tanítás módszertani sokszínűségét. Marthy Annamária a magyar mint idegen nyelvnek egy speciálisabb ágáról, az orvosi egyetemen zajló magyaroktatásról értekezik, leírást adva az orvostudományi képzések hallgatói csoportjainak különleges igényeiről is.

A két utolsó tanulmány a magyarnyelv-oktatás egyéb aspektusait vizsgálja: az egyik a magyar mint származásnyelv kérdéseit járja körül, a másik pedig a társadalmi változások kihívásaira reflektálva a digitális oktatás módszertani sajátosságairól ad átfogó képet. Maróti Orsolya a származásnyelv fogalmát és jellemzőit mutatja be azzal a céllal, hogy a leendő magyar mint idegen nyelv tanárok megismerhessék a Kárpát-medencei szórványban és a diaszpórában megvalósuló közösségi nyelvtanítás lehetőségeit és korlátait, illetve a származásnyelvi diákok nyelvtudásának speciális szerkezetét. Zajacz Zita munkája – a kötet többi írásával szemben – nem egy bizonyos célközönséget helyez a középpontba, hanem a technológiai kihívásokra adott válaszokat keresi. Azt tanulmányozza, hogy az online nyelvtanítás során a tanár milyen eszközökkel tudja megvalósítani a nyelvi tartalmakra és a készségfejlesztésre vonatkozó módszertani elképzeléseit.

Természetesen a magyar mint idegen nyelv oktatásának minden színterét nem tudjuk bemutatni egy kötet keretében, ezért tervezzük a megkezdett munka folytatását, hogy valamennyi terület megkapja a méltó figyelmet.

A szerkesztők

MAGYARNYELV-TANÍTÁS ALSÓ TAGOZATOS GYERMEKEKNEK

Schmidt Ildikó¹ – Földiné Szűcs Krisztina²

Kulcsszavak: magyar nyelv-tanítás, közoktatás, külföldi tanulók, anyanyelvi nevelés, alfabetizálás

1. Bevezetés

A magyar mint idegen nyelv tanítása terén számos új kötet jelent meg az elmúlt néhány évben (vö. Dóla 2020, Gyöngyösi–Kampó–M. Pintér 2018, Schmidt 2019, Schmidt–Nagyházi 2020). Ezek egyrészt a korábban íródott módszertanra fókuszáló könyveket egészítették ki (Szili 2006), másrészt új területeket érintettek. A jelen fejezet célja, hogy a gyermekek nyelvoktatási módszertanához a nyelvi formák tanítása terén új technikákat írjon le. A tanulmány első részében a nyelvtanulói csoportot jellemezzük, majd a közvetítőnyelv használatára térünk ki. Ezután az alsó tagozatos gyermekek tanításához kapcsolódóan összefoglaló olvasható az alfabetizálás rendszeréről, amely a közoktatásba belépő tanulók számára alapként szolgál a tanórákba történő biztonságos bekapcsolódáshoz.

A második részben két olyan területet mutatunk be, amelyek középpontjában az alsó tagozatos nyelvtan tananyag bevezetése és átadása áll: a tárgy és az irányhármasság. Mindkét anyagrész szerves részét képezi a magyar mint idegen nyelv oktatásának is, így jó például szolgálnak az anyanyelvi nevelésbe történő integráció lehetőségére.

2. A gyermekek jellemzői

A tanulmányban olvasható módszertani technikák alsó tagozatos gyermekek magyar nyelv-tanulását segítik. A célcsoportba tartozó tanulók magyarul tanulnak, iskolába járnak, többségük különböző közoktatási intézményekbe. Az iskolába érkezésük pillanatában magyarul még nem beszélnek, és az intézményi integráció mellett kell elsajátítaniuk a magyar nyelvet is. Ez a folyamat sok időt vesz igénybe, viszont megfelelő támogatással felgyorsítható, illetve megkönnyíthető.

¹ Schmidt Ildikó PhD, Deutsche Schule, Budapest

² Földiné Szűcs Krisztina mentortanár, Budapest VI. Kerület Bajza Utcai Általános Iskola

Módszertani szempontból erre egy lehetséges megoldás, hogy a szaktárgyi órákba integráltan szerepel a nyelvoktatás, vagyis az aktuális tananyag egy szeletét a magyarul még kevésbé jól beszélő gyermeknek elérhetővé teszi a pedagógus. Így a gyermek számára megnyílik a lehetőség, hogy a saját nyelvtudása szintjén ismerkedjen meg akár a szaktárgyi tananyag szókincsével, akár a kapcsolódó egyéb nyelvi tartalommal. Ez a szemlélet illeszkedik a magyar közoktatási gyakorlatba, hiszen nem kötelező a magyarul nem tudó gyermekek számára a magyar mint idegen nyelv óra beépítése az órarendbe.

A szociolingvisztikai szakirodalomból ismert befulladásos módszernek megfelelően történik a nyelvi integráció (vö. Bartha 1999). Ennek lényege, hogy az iskolába érkező gyermek nyelvi előkészítés nélkül kezdi el a tanulást, a saját életkori csoportjában vagy egy osztállyal viaszorolva. A környezet nagy nyelvi inputja alapján kell elindulnia a nyelvészajátításnak, amely siker esetén egy év alatt eljuttatja a gyermeket a társalgásban egy olyan szintre, hogy képessé válik a szaktárgyi órákon való minimális teljesítményre. Ezt követően újabb egy-két év után aktívan tudja követni a különböző órákat.

Az életkor jelentős szerepet játszik ezen a téren: az alsó tagozaton tanuló gyermekek esetében ugyanis a fentebb vázolt időszakaszok lerövidülhetnek, a felső tagozaton viszont akár hosszabbak is lehetnek (Baker 2011: 12). Az egyéni fejlődési eltérések és a mentális, valamint a pszichés állapot sajátosságai miatt nagy különbségek láthatók a nyelvészajátításban, ezért gondos, egyénre szabott pedagógiai tervezésre lenne szükség, amire magyar nyelv-órák nélkül nem nagyon nyílik lehetőség.

3. A közvetítőnyelv használata

A pedagógiai munka során lényeges kérdés a tanulókkal folytatott kommunikáció. A gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a tanár miként tud kapcsolatba lépni a diákkal, és milyen a kapcsolatuk minősége. Minél támogatóbb és biztonságosabb a tanórai légkör, minél több olyan helyzet van, amikor a diák a pedagógus figyelmét érzi magán, annál valószínűbb, hogy a tanulási folyamat eredményesen alakul. A nyelvórákon a legkézenfekvőbb eszköz a közös nyelven történő kommunikáció.

A nyelvtanítás során vitatott kérdés a közvetítőnyelv használata. Az idegennyelvtanítás történetében számos példát láthatunk (vö. Bárdos 2000, Nádor 2019: nyelvtani-fordító, olvastató módszer), amely mellette érvel, de olyanokat is találhatunk, amelyek elutasítják a közvetítőnyelv alkalmazását a nyelvórákon (vö. Bárdos 2000, Nádor 2019: Berlitz-módszer, kommunikatív nyelvoktatás). Vitathatatlan előnye a közvetítőnyelvnek, amennyiben az egybeesik a tanuló anyanyelvével, hogy a tanár

könnyedén támaszkodhat rá a jelentés megteremtése terén vagy egy-egy nyelvi forma tisztázásakor. Bonyolultabb a helyzet, ha a közvetítőnyelv a diák számára idegen nyelv. Ebben az esetben a tanárnak számolnia kell azzal, hogy a diák esetleg nem ismeri ezen a nyelven a tanult szót, vagy adott esetben félreérti a nyelvtani magyarázatot. Ilyenkor ismétlő, diagnosztizálásra alkalmas feladatoknak a feladatszekvenciákba való beépítésével tud a pedagógus megbizonyosodni arról, hogy a diák érti, és képes alkalmazni a tananyagot.

Közvetítőnyelv híján magyarul kell megvilágítani a tananyagegységeket, amely folyamat során egészen apró lépésekben érdemes felépíteni a tanítás menetét, tartalmi szempontból pedig a jól érzékelhető (nagyobb) különbségekre fókuszálva tanítani az új tananyagot. A feldolgozás során a spirális elvére építve – az újabb, kevésbé látható eltéréseket később bevezetve – érdemes haladni.

A közvetítőnyelv mellett fontos szerep jut a diákok literációs készségeinek, illetve azok fejlettségi szintjének is. Itt akár az első nyelvi kompetenciák is meghatározóak lehetnek, így érdemes megfigyelni a tanulás általános tempóját, az írás tempóját, amely az első időkben főként a másolást jelenti (lásd részletesebben kifejtve a 4.1. *Az alfabetizálás* című alfejezetben).

Közvetítőnyelv nélkül, valamint ha nehézség mutatkozik az írás és az olvasás során, érdemes a tanulás általános tempóján lassítani, és figyelmet szentelni a diák és a tanár közötti kapcsolat elmélyítésének. Erre roppant nagy szükség lesz ahhoz, hogy a diák meg tudjon bízni a pedagógusban, és ne hagyja abba az órák látogatását, vagy hogy a gyermekek és fiatalok ne veszítsék el a tanulás iránti motivációjukat. A legalapvetőbb technikák a leghatékonyabbak: folyamatos szemkontaktus tartása, taktilis kommunikáció, megerősítő nonverbális kommunikáció. Ajánlott továbbá a diák anyanyelvén néhány szó, esetleg rövid szólista készítése. Természetesen ez nem feltétlenül az információátadás hatékonyságának biztosítása miatt lényeges, sokkal inkább a tanár és a diák közötti kapcsolódás megerősítése céljából. A pedagógusnak ez a néhány gesztusa csodákra képes: személyre szabottá teszi az órát, és kiépíti azt a bizalmi kapcsolatot, amely a tanítás befogadásához szükséges.

4. Literációs készségek az alsó tagozaton

Az iskolába érkező első osztályos kisgyermek legfontosabb feladata az, hogy az alsó tagozat végére gyakorlottá váljon az írás és az olvasás, valamint az elemi számolási készségek terén. A fókusz jelen írásban az írás és az olvasás területére esik, de fontosnak látjuk megjegyezni, hogy a fejlesztési munka során a literációs készségek mellett a numerációhoz kapcsolódó tevékenységeknek is hangsúlyosaknak kell lenniük.

A teljes literáció kiépülése az általános iskola első 6-8 évének a feladata, mivel a magasabb szervezetségi szintű készségek kialakulásához szükséges a metanyelvi tudatosság elaborált megléte, amely viszont életkor-specifikus sajátosságokat is mutat. A **literáció** kifejezés az anyanyelvi neveléshez áll a legközelebb, viszont magyarázatra szorulnak azon elemei, amelyek elválasztják attól. Az **anyanyelvi nevelés** elnevezésből is látható, hogy a gyermek első nyelvéről esik szó, ami magyar gyermekek esetében az anyanyelvükkel azonos, így jogos a megnevezés. Ezzel szemben a külföldről érkezett tanulók esetében nem vonatkoztatható az anyanyelvükre, hisz nekik más az első nyelvük, így nem a nyelv irányából, hanem a készségek felől közelít a megnevezés. A szakirodalomból kiindulva a literáció összefoglalóan a szövegalkotás és a szövegértéshez kapcsolódó kompetenciákat jelenti, beleértve az írás és olvasás procedurális, illetve tartalmi tudását is (Schmidt 2019: 31). Továbbá kibővül az **alfabetizálással**, amely az adott nyelv ábécéjének ismeretét, valamint a kapcsolódó elemi írást és olvasást jelenti. Ebben az értelemben az alfabetizálás a literáció bevezető szintje, vagyis „előszobája” olyan gyermekek és fiatalok (vagy akár felnőttek) esetében, akik még nem tudnak magyarul, illetve nem tanultak meg készségszinten írni és olvasni, de már túl vannak az iskola első néhány évén.

4.1. Az alfabetizálás

Az alfabetizálás mibenléte nyelvészeti és – az UNESCO által megfogalmazott – szociológiai definíciók alapján a következőkben foglalható össze.

1. Nyelvészeti perspektívából nézve az alfabetizálás a latin betűs ábécét nem ismerők és/vagy írni-olvasni egyáltalán nem tudók írás- és olvasástanítását jelenti. Általában az elemi számolás elsajátítását is magába foglalja, amely elsősorban a számjegyekre, a számokra utaló kézjelekre és a műveleti jelekre irányul. A terminológiában annyi változás figyelhető meg, hogy a közelmúltban megjelent szakirodalom ezeket **numerációs készségeknek** (*numeracy skills*) nevezi (Windle–Miller 2012), és némiképp külön kezeli a literációs készségektől. Bármelyik elnevezést is használjuk, a lényeg, hogy a számjegyek és a kézjelek tanításának folyamata megegyezik a betűkével.
2. Az UNESCO alfabetizáltságra vonatkozó összefoglalója alapján alfabetizáltak az az ember tekinthető, aki rendelkezik literációs készségekkel, vagyis az írás-olvasás-számolás készségeivel. Azok a személyek, akik részt vettek ugyan iskolai oktatásban – hozzájutottak az anyanyelvi neveléshez és elsajátították a számolási ismereteket –, azonban nem tudják azokat készségszinten használni életük különböző területein, funkcionális analfabétának számítanak (Majzik 1998, Steklács 2013: 95). Az alfabetizálás alapdefinícióján túl a magyar nyelv nagyszámú és sajátos, más nyelvekétől

nagymértékben eltérő hang–betű megfeleléseinek tanítása fontos cél, amely a diákok kezébe eszközt ad a magyar mindennapok megértéséhez, a vizuális közlések rengetegében való eligazodáson keresztül (Schmidt 2019).

A literációs készségekhez kapcsolódó módszertani háttér kialakításakor alapvető fontosságú a magyar anyanyelvi nevelési programokra való támaszkodás. A különböző megközelítések közül a tanítási tapasztalatok alapján a Meixner-módszer bizonyult a leghatékonyabbnak az alfabetizálásra. A diszlexia-prevenációs programokban részt vevő tanulók és az átlagos nevelési igényű magyar első nyelvű tanulók mellett a magyar mint idegen nyelvet tanulók számára egyaránt ez a legmegfelelőbb, mivel figyelembe veszi a hangképzés és betűformálás során fellépő interferenciajelenségeket (Meixner 1993, Sipos 2021).

A módszertani alapelveket tekintve a betűsorrend, vagyis a betűk tanításának egymásutániséga követi a hangképzés sajátosságait, amely elkerüli a hangok és betűk hasonló mivoltából fakadó interferenciajelenségeket. Ez a hangok esetében az egymáshoz közel eső hangképzési mozzanatokat mutató hangok közötti összemosódást jelenti, a betűknél pedig a formai jegyek közötti vizuális hasonlóságon alapuló felcserélést.

Az eltérő vizuális kultúrában felnövekvő gyerekek esetében a literációs készségek kialakulásakor kitüntetett szerep jut annak a ténynek, hogy az első nyelvüket jobbról balra haladó írásirány jellemzi, szemben a magyar nyelv balról jobbra tartó írásmódjával. Függetlenül attól, hogy a gyermekek adott esetben még nem tanultak írni-olvasni, a vizuális környezet, a megszokott képi valóság sajátosságai jelentősen befolyásolják a térbeli percepciót. Az így leírt vizuális tapasztalatokkal rendelkező gyermekek esetében fokozott hangsúlyt kell fektetni az írás-olvasást megelőző előkészítő fázisban a szenzomotoros képességek vizsgálatára és fejlesztésére (Gyarmathy 2007: 90–92, Sipos 2021). Kiemelten fontos terület a téri orientáció, a sorba rendezés: téri és időbeli sorozatok létrehozása, a szemmozgás és a finommotorikus mozgások iránya.

Az alfabetizálás módszertani sajátosságait röviden jellemezve az látható, hogy a literációs készségek kialakításának alapja a beszélt nyelvből kiinduló graféma–fonéma differenciálás. Az alfabetizálás módszertani alapelveinek megfelelően ennek terén öt nagy fejlesztési terület határozható meg: az auditív differenciálás, az auditív–vizuális intermodalitás, a beszédmotorika, a vizuális differenciálás és a vizuomotoros koordináció (Gósy 2002, Porkolábné Balogh 2005).

Az egyes területek a következőképpen definiálhatók:

1. Az **auditív differenciálás**, vagyis a hangok és a hangsorok megkülönböztetése az azonos, illetve hasonló hangzású hangok, szótagok, szavak hallás utáni megkülönböztetésének, a finom hangzásbeli különbségek észlelésének a képessége.

2. Az **auditív-vizuális intermodalitás** a szavak és a hangok felidézése képekkel és betűkkel. Ezen a területen lényeges, hogy a rövid távú emlékezet a tanulási folyamatok során kiemelkedően fontos szerephez jut, mert ezen keresztül válik lehetővé a hangok betűkhöz, illetve a szavak képekhez való kapcsolása. A felidézési folyamat eredményeképpen a rövid távú emlékezetben tárolt hang és hangsor vagy szó kiválasztása a betűk és képek közül elérhetővé válik.
3. A **beszédmotorika** működése során a hallott hangok és szavak pontos észlelése és megismétlése történik, ami lehetővé teszi a beszédértés és a beszéd-produkció sikeres működését.
4. A **vizuális differenciálás** a betűk és számok írott alakjának a megkülönböztetését jelenti. A látáson keresztül felvett információk pontos percepciója és feldolgozása adja az azonosság és a különbség észlelését a betűk és a számok összehasonlítása során.
5. A **vizuomotoros koordináció**, vagyis a szem és a kéz összehangolt munkája képezi az írástechnika alapját. A pontos vonalvezetésből indul ki, ami a látás által pontosan irányított és kontrollált mozgás kivitelezésében nyilvánul meg.

A graféma–fonéma differenciáláskor a fentebb leírt fejlesztési területekből kiindulva a betűk közötti kiejtésbeli és vizuális különbségek szerepe hangsúlyossá válik, így több szempontból is figyelembe kell venni. Egyrészt a zöngés-zöngétlen párok (*v-f, b-p, g-k, d-t*) gyakoroltatását illetően, mivel ezeknek az oppozícióknak a készség szintű elsajátításához hosszú idő kell, amit jelentősen befolyásol a diák anyanyelve és előzetes nyelvi tapasztalatai. Másrészt a differenciálás különösen nehéz a hangképzés szempontjából egymáshoz közel eső hangok esetében (*l-r, cs-ty, gy-dzs*), ami főként a beszéd akcentualizáltságának mértékét határozza meg.

A beszédprodukció szintjén lényeges, hogy a beszélő elérje a hallgatóság számára még jól feldolgozható akcentusminőséget, a Kenworthy által **kényelmes jólérthetőség**ként leírt szóbeli performanciát (Bárdos 2000: 106). Az írás terén belép az írásképek hasonlósága miatti betűtévesztés (*b-d, b-p, d-p, p-q, m-n*), ami az olvasás terén fokozottan érvényesül. Az olvasás során a betűtévesztés elsődlegesen értelemzavaró jelenség, másodlagosan pedig erőteljesen lelassítja az olvasást, olyannyira, hogy a betűzés lassúsága miatt a már elolvasott és megértett egységeket újra kell olvasni, mert az olvasó időközben elfelejti a korábbi elemeket. Írás esetében az általában eleve nehezen olvasható szöveget ronsolja a nem megfelelő betűválasztás, ami demotiválja az olvasót a túlzott figyelmet igénylő művelet során.

A literációs készségek kialakítása során alkalmazott alfabetizáláskor speciális módszertani fogásokra van szükség, mivel a pedagógiai alapelvek figyelembevételével kialakított tanítási technikák pontos alkalmazása segíti a tanulási folyamatot.

Ezek a technikák feladattípusokba rendeződnek, amelyek alapvetően négy nagy csoportba sorolhatók: műveletek a graféma–fonéma differenciálás terén, írástechnika, műveletek a nyelvvel, vagyis az írás összekapcsolása az idegennyelv-tanítás módszertanával, valamint a számok bevezetése. A feladattípusok között nyilvánvalóan akadnak átfedések, vagyis bizonyos feladatok végrehajtásakor egyszerre több készség is fejleszthető. (A tanítási technikák alkalmazásának részletes leírásához lásd Schmidt 2019.)

Az alfabetizálás során az írás és olvasás alapjainak kialakítása egyidejűleg történik, ráadásul a magyar anyanyelvi nevelésben bevett szokásrenddel némileg ellentétes teoretikus elvek mentén: a fonéma–graféma megfeleltetési szabályokat az íráson keresztül vezetjük be, és ebből kiindulva – vagy sokkal inkább ezzel párhuzamosan – történik az összeolvasás. A tanítási tapasztalat azt mutatja (tehát kutatási eredmény ezt a folyamatot a megfigyeléseken túl nem támasztja alá), hogy az alfabetizálás folyamata, vagyis az íráshoz szükséges graféma–fonéma megfeleltetések, a szavak hangokra bontása és az ehhez kapcsolódó betűk vizuális képének elsajátítása önmagában elindítja az írás mellett az összeolvasást is. Természetesen ez nem szövegszinten alkalmazható tudást biztosít a tanulónak, de eszközt ad a magasabb szintű literációs készségek kiépítéséhez.

4.2. A közoktatásban tanuló gyermekek alfabetizálásának lehetőségei

Az alsó tagozatra érkező gyermekek közül azok, akik még egyáltalán nem tudnak magyarul, és az első nyelvükön sem írni, sem olvasni nem tudnak, mindenképpen szert kell tenniük olyan szintű magyarnyelv-tudásra, amely lehetővé teszi számukra az írás és olvasás elsajátítását. Ilyen esetekben az iskolák a már fentebb említett módszert alkalmazzák: általában az alacsonyabb osztályba sorolással vagy az ún. mélyvíztechnikával élve a gyermekek nyelvelsajátító mechanizmusaira hagyatkozva várják, hogy elinduljon egyszerre a magyar nyelven való beszéd, valamint az írás és az olvasás.

Ez a stratégia jelentős kockázattal jár abban a tekintetben, hogy amennyiben a gyermeknél valamilyen okból fakadóan nem elég gyors a magyar nyelv elsajátítása, akkor olyan mértékben lemarad a társaitól, hogy azt már nem tudja az írás–olvasás terén behozni. Ilyenkor következik az évismételtetés, amelynek demotiváló hatása beláthatatlan következményekkel bír a kisgyermek további iskolai teljesítményét illetően. A másik megoldás, hogy nem értékelik a tanuló teljesítményét, és így némi időt nyer a gyermek, hogy behozza a kezdeti lemaradást.

Látható, hogy mindkét megoldás a gyermeket terheli, a felelősség a tanítókról és az iskoláról átkerül a kisdíjak oldalára. Ők általában egyedül maradnak ezzel a teherrel, mivel a családjuk tagjai az esetek túlnyomó többségében nem beszélnek magyarul elégséges szinten ahhoz, hogy érdemben tudjanak segíteni a nyelvi felzárkózásban avagy a készség szintű fejlesztésben.

Azok a gyermekek, akik már megtanultak a származási országukban írni-olvasni, így harmadik/negyedik osztályos korukban kezdik el az iskolát Magyarországon, könnyebb helyzetben vannak, mivel a magyar nyelv elsajátítására kell elsősorban koncentrálniuk. Az életkorukból fakadóan viszonylag gyorsan végbemegy a társalgási szintű nyelvelsajátítás, és a következő iskolaévet úgy tudják elkezdni, hogy már a literáció magasabb szintjeinek fejlesztését célozzák meg, vagyis a szövegalkotás és a szövegértés kerül a középpontba. Ahhoz viszont, hogy ezt a folyamatot megkönnyítsük nekik, mindenképpen szükségük van alfabetizálásra.

Esetükben a nyelvvel való ismerkedésük kezdeti fázisában az alapszókészlet elemeinek megtanulása támogatja a nyelvi jelek közötti eligazodás biztonságát, és ezen a szókészleten keresztül a fonéma–graféma megfelelések kialakulása is megtörténik. Így a beszélt és írott elemek egyidőben kerülnek a gyermek elé, de tekintettel arra, hogy már az első nyelvükön tudnak írni és olvasni, a procedurális tudás elsajátítása elhagyható. Így lehetségessé válik a szóbeliség és az írásbeliség párhuzamos bevezetése. A nyelvspecifikus ábécéelemek és az írott nyelv vizuális irányultságának szokatlan volta természetesen visszavetheti a tanulás folyamatát. Azonban ezeket kiszűrve és a megfelelő pillanatban fejlesztve jó hatásfokkal haladhat a kisgyermek a tanulásban.

5. A nyelvi formák integrált tanítása nyelvtanórán

Az általános iskolába bekerülő gyerekek kezdettől fogva együtt tanulnak a magyar anyanyelvű gyerekekkel. Azonos tankönyveket, munkafüzeteket használnak, így a pedagógusokra hárul az egyéni differenciálásuk, fejlesztésük feladata. Az alábbiakban két témakör – a tárgyrag és az irányhármasság – lehetséges tanítási menetének bemutatásával arra próbálunk rávilágítani, hogy milyen nehézségek merülhetnek fel a tankönyvek és munkafüzetek használatakor az adott nyelvtani jelenségek tárgyalása során.

5.1. A tárgyrag

A szótő és a toldalék fogalmával először a 2. osztályos nyelvtanórán találkozhatnak diákjaink. Itt a nem magyar első nyelvű nyelvhasználó számára azonnal problémaként merülhet fel, hogy egy olyan versrészletben vagy mondókában szereplő szavakat kell vizsgálnia, amely szövegeknek a nyelvi szintje túl magas. A benne szereplő szavak jelentését nem feltétlenül ismeri a tanuló, ebből fakadóan a szótő megkeresése, azonosítása számára értelmezhetetlen feladat (Fülöp–Szilágyi 2019: 58).

Vizsgáljuk meg az alábbi szövegben
az **erdő** szónak és toldalékos alakjainak
a megjelenését!

Őzike mondókája

Erdő az én otthonom,
erdőben a lakásom,
Barátaim mókusok, rigók, nyulak,
szarvasok.

Az **erdőt** jól ismerem:
fákat, tisztást, rejteket.

Az **erdőből** félve,
kimegyek a rétre,
de ha vadászt sejték,
az **erdőbe** szökkenek.

FigyeljeteK fiúk, lányok,
az **erdőre** vigyázzatok.

1. ábra. Tankönyvrészlet (Fülöp–Szilágyi 2019: 58)

A kezdeti szakaszban első lépésként külföldi diákjainknak meg kell tanítanunk a versben előforduló szavakat, hogy képesek legyenek a feladat elvégzésére, mert a számukra érthetetlen szöveggel nem tudnak dolgozni. Csak olyan szavaknál adhatunk utasítást a szótó megkeresésére, amelyet a tanuló ismer. Továbbá ajánlott a feladatban szerepeltetni toldalék nélküli alakot is – ahogy a fenti példában látható –, hiszen ez támpontot ad a ragozott alakok vizsgálatához. A szöveg feldolgozásakor a magyar gyerekek számára nem okoz nehézséget a toldalékos szavak párosítása a megadott kérdőszavakkal, míg ez már a második kihívás a magyarul még nem vagy csak kezdő szinten beszélő tanulók számára. Egyszerre több kérdőszó jelentésével kell tisztában lennie a feladat sikeres megoldásához: *Mi? Hol? Mit? Honnan? Hova? Mire?* (Fülöp–Szilágyi 2019: 58).

A *-t* toldalékos szavak címmel veszi nyelvtankönyvük a tárgyrag témakört. Ebben az esetben is versrészletből kiemelt szavak megfigyelését várja el a magyar tanulóktól (2. ábra).

Keresgélő

Megyek, megyek,
mendegélek,
kerek erdőn
keresgélek:
vackort,
vadrózsát,
virágszagú
szamócát,
nagykalapos **gombát,**
de nem a bolondját!

Csanádi Imre

2. ábra. Tankönyvrészlet (Fülöp–Szilágyi 2019: 60)

Itt a korábban említett jelentéstani problémák mellett egy újabb nehézség vár a diákokra, mert a tankönyv a magyar tanulókat arra ösztönzi, hogy kérdezzenek rá a kiemelt szavakra (*Mi? Hol? Mit? Honnan? Hova? Mire?*). Ezzel a technikával mozgósítja az anyanyelvi kompetenciájukat, de ez nem alkalmazható a magyar nyelvvel még csak ismerkedő gyerekeknél. Náluk a kérdőszó előhívása csak abban az esetben alkalmazható, ha megfelelő előzetes ismeretekkel rendelkeznek a kérdőszavakkal kapcsolatban, illetve ismerik a feladatban szereplő szavak jelentését is. Ezek hiányában esetükben a feladat csak fordítottan működhet a *Mit?* kérdőszó bemutatásával kezdve. Meg kell említenünk azt is, hogy külföldi tanulóink még nem ismerik a tövégi magánhangzók megváltozásával kapcsolatos *a-á* szabályt sem pl. *szamóca* – *szamócát*, *gomba* – *gombát*, *vadrózsa* – *vadrózsát*.

A magyar diákok nyelvtani ismereteik megszerzése során a szavakból kiindulva haladnak a mondatok és a szöveg irányába. Ezek a feladatok számukra nem okoznak problémát, még akkor sem, ha a gyakorlatokban szerepelnek a különböző, „szabályostól eltérő” tőtípusú szavak is (*ló* – *lovat*, *kút* – *kutat*, *tűz* – *tüzet*, *víz* – *vizet*, *út* – *utat stb.*). A *-t* tárgyrag tanításakor a feladatok nem térnek ki a kötőhangokra sem (pl. *ház* – *házat*, *szék* – *széket*, *bőrönd* – *bőröndöt*), hiszen a magyar anyanyelvű gyerekek a nyelvelsajátítás folyamán ezzel a jelenséggel találkozottak, és az esetleges korábbi tévesztéseiket (pl. *asztalot*) megfigyeléssel, a felnőttek korrekciójával már kiküszöbölték.

A helyzetünket tovább nehezíti, hogy a szabályalkotáskor a tankönyvek már nem csak a *-t* tárgyragra és a *Kit? Mit?* kérdőszavakra fókuszálnak. Megemlítik a többes számú *Kiket? Miket?* kérdőszavakat is úgy, hogy a magyar diák is csak a szabályban találkozik ezekkel, mivel sem a megadott szöveg, sem a feladatsorok nem tartalmaztak erre vonatkozó példát. A munkafüzet további gyakorlási lehetőségeket biztosít ugyan, de ezeket csak alapos előkészítéssel, a feladatban szereplő szavak válogatása után használhatjuk a nem magyar anyanyelvű kisdíákjaink fejlesztésére.

Egy egyszerű példával szemléltetve ezt: *-t* végződésű szavak közül kell kikeresniük a gyerekeknek a *-t* toldalékos szavakat pl. *szeret, füzet, kígyót, vonat, vezet, inget, kiált, alatt, látott, szüret* (Fülöp–Szilágyi 2019: 49). A felsorolt szavak között *-t*-re végződő, toldalék nélküli igék és főnevek is találhatóak, így a szavak ismerete nélkül ez a feladat megoldhatatlan. Az előzőek alapján könnyű belátni, hogy a tanító tudatos, lassú lépésekben megtervezett, egyéni, differenciált feladatokkal tudja bevonni a magyarul tanuló diákjait a munkába. Lehetőség van arra, hogy a magyar diákok által használt tankönyv és munkafüzet feladatait áttervezve és kellően előkészítve felhasználják a tanítási folyamatban.

5.1.1. A tanítás menete

A tárgyrag tanításának előfeltétele, hogy a gyerekek ismerjék a magánhangzók osztályozási rendszerét, és képesek legyenek a szavakat hangrendjük szerint csoportokba válogatni. Ennek a tanítása megegyezik a felnőtteknél alkalmazott módszerrel (Dóla 2020, Marthy 2013, Szili 2006). Azoknál a diákjainknál, akik már korábban kezdték a nyelvtanulást, a tárgyrag használatának tudatosítása történik a feladatok során, hogy az esetlegesen rosszul rögzült alakokat kijavíthassuk.

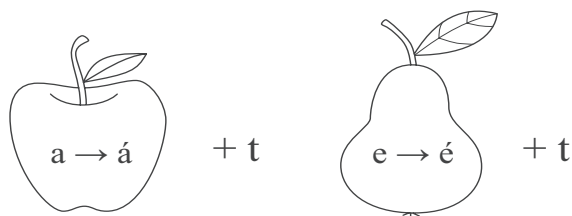
Az első és a legfontosabb lépés, hogy azokat a szavakat, amelyekkel dolgozni fogunk az órán, megtanítsuk a diákjainknak, hogy az ismeretlen szavak vagy leírásuk ne akadályozza a megértést. A szavakat tudatosan válasszuk meg, hogy a szabályrendszer felépítésekor kellő számú példával rendelkezünk a bemutatáshoz és a magyarázathoz. Apró lépésekre kell bontanunk a tanítást, hogy a jelenség bevezetése után kellő mennyiségű gyakorlás következhesen, amely a helyes alkalmazáshoz vezet majd. Természetesen ezeknek a szabályszerűségeknek a tanulása nem egy nyelvtani fogalom „bemagolását” jelenti, hanem a megfigyeltetést, a jelölést, a tudatosítást követő utánzást, majd az alkalmazást.

Mind a felnőtt, mind pedig a gyermek nyelvtanulók tanítása során a hatékonyságot fokozza a szemléltetés változatossága, mint például színek használata a megfigyelésre szánt grammatikai jelenségek kiemelésénél. Az új szavakat képkártyákkal vezetjük be, folyamatosan használva a *Ki? Mi?* kérdőszavakat a képleíráskor. A *Mi ez? Ki ez? Mi van a képen?* kérdéseknél, ha a diákjaink bátran, magabiztosan válaszolnak a szavak jelentésének ismeretében, megkezdődhet a *-t* ragra való fókuszálás.

A tanítás menetének megtervezéséhez Szili Katalin *Vezérkönyvének* (2006) irányelvi adhatnak segítséget a tanítónak, de minden lépést lassabban, sokkal több gyakorló feladattal kell elvégezni, mint egy felnőtt nyelvtanuló esetében. Megjegyezzük azonban, hogy azok a felnőttek, akiknek a megértés és a forma megtanulása problémát okoz, ezzel a széttagoltabb módszerrel jobb eredményeket érhetnek el, nyelvtanulásuk eredményesebb lehet.

A tárgyrag előkészítését a már ismert képek felidézésével kezdjük, de most csak a magánhangzóra végződő főneveket mutatjuk be: *Mi van az asztalon? Kifli, autó, hajó.* A szavak és a kérdőszó felelevenítése után térhetünk rá a *Mit? kérdőszó* segítségével a tárgyrag bemutatására *Mi van az asztalon? Kifli. Mit kérsz? Kiflit. Mit láatsz? Autót.* A kérdőszavakat felváltva alkalmazzuk, így a gyerekeket arra ösztönözzük, hogy a kérdőszóra koncentrálnak felismerjék, hogy milyen választ várunk tőlük.

Arra tudunk rávilágítani a tárgy használatánál, hogy a *Mi? kérdésnél* a megfigyeltetést, míg a *Mit? kérdésnél* a tevékenykedtetést alkalmazzuk pl. *Kérek egy kiflit. Rajzolj egy autót! Kit láatsz? Katit.* Ha a feladatokat beszéddel, tevékenykedtetéssel és írással kombináljuk, a tanulási folyamat eredményesebb, élményszerűbb és játékosabb lesz a gyerekek számára. A tövégi magánhangzók esetén alkalmazott szabály egyszerűsége sikerélményt nyújt a diákjainknak, így ez elősegíti a szóbeli kommunikáció fejlődését. A következő lépésben az *a, e* magánhangzóra végződő szavaknál megfigyeltetjük a magánhangzók változását pl. *alma – almát, körte – körtét*, majd a kérdőszavak segítségével a korábban ismertetett módon járhatunk el. Kifejező rajzokkal szemléletesebbé tehetjük a szabály rögzítését:



Mi? kacska, alma, hangya, sapka, gyurma, ceruza, furulya, róka, táska

Ki? Anna, Panna, Emma, Nóra, Kinga

Mi? körte, kecske, mese, fecske

Ki? Endre, Ede, Kende

Mit? kacsát, almát, hangyát, sapkát, gyurmát, ceruzát, furulyát, rókát, táskát

Kit? Annát, Pannát, Emmát, Nórárt, Kingát

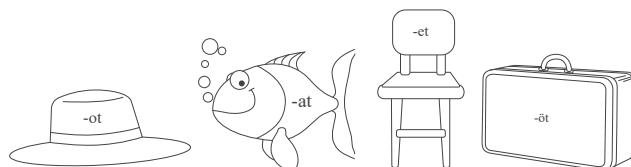
Mit? körtét, kecskét, mesét, fecskét

Kit? Endrét, Edét, Kendét

3. ábra. A tárgyrag kapcsolódása -a és -e végű főnevek esetében

Érdeemes a sok példa után a két ismertetett csoportot keverve gyakoroltatni. A szavak gyakorlása után a mondatokra, majd a szövegekre áttérve alkalmazhatjuk az új ismereteket.

A tanítás következő lépésében az előzetes hangtani ismeretek birtokában választhatunk egy olyan előkészítő feladatot, ahol a szavak megfigyelése, vizsgálata alapján hangtani csoportosítással készítjük elő a tárgyrag kapcsolódási szabályainak tanítását az *-o*, *-a*, *-e*, *-ö* kötőhangzók esetén. Ekkor is alkalmazhatjuk a játékos, rajzos ábrázolási módot.



4. ábra. A tárgyrag kötőhangzói

A hangtani szempontból szétválogatott szavakkal be tudjuk mutatni a következő négy csoportot, amit mint korábban, egymástól jól különítsünk el (pl. *kalap* – *kalapot*, *hal* – *halat*, *szék* – *széket*, *bőrönd* – *bőröndöt*). A négy csoport toldalékolásának begyakorlása után a szavakat keverhetjük a további feladatokban. A következő lépésben a korábban elsajátított szavakat is hozzávehetjük a gyakorláshoz. Fontos, hogy ez szóban és írásban is megtörténjen, így a szabályok minél biztosabban rögzülhetnek.

Figyeljünk arra, hogy a feladat előkészítésénél más szabály alá tartozó szavak még ne kerüljenek elő. Természetesen a nyelvtanulás során diákunk a különféle szövegekben más csoportokba tartozó tárgyraggal ellátott alakokkal is találkozhatott már, de akkor a megértésre, a szövegre helyeztük a hangsúlyt, és nem a szavak elemzése és vizsgálata volt a cél.

Felmerül a kérdés, hogy mit tegyünk azokkal a főnevekkel, ahol a szótő változatlan marad, nem magánhangzóra végződik, és mégsem *-a*, *-o*, *-e*, *-ö* kötőhangokkal kapcsoljuk a *-t* ragos formát. Az *-l*, *-r*, *n*, *-ny*, *-j*, *ly*, *s*, *-sz*, *-z* mássalhangzóra végződő szavaknál is alkalmazhatjuk a megfigyelést és a különféle szempontok szerinti szócsoportosítást. Alsó tagozaton a gyerekek gyakran kapnak olyan feladatokat, amikor megadott szempontok szerint kell szavakat szétválogatniuk. Egy szókeresési feladatban megadhatjuk azt a szempontot is, hogy húzzák alá az *-l*, *-r*, *n*, *-ny*, *-j*, *ly*, *s*, *-sz*, *-z* végződésű szavakat pl. *kacsa*, *banán*, *kalap*, *tojás*, *könyv*, *lány*, *szék*, *bőr*, *hús*, *lámpa*, *sütemény*. A kigyűjtésük után bemutatjuk a *-t* rag kapcsolódását ezekhez a szavakhoz: *banánt*, *tojást*, *lányt*, *bőrt*, *húst*, *süteményt*.

Gyakran a magyar gyerekek is a nyelvelsajátítás során megismert szabályrendszert alkalmazva automatikusan látják el tárgyraggal a külföldiek számára nehézséget okozó tőtípusokhoz tartozó szavakat pl. *fű* – *fűt*. Így a nekik íródott tankönyvek is nagy súlyt fektetnek ezek begyakoroltatására és ismétlésére. A nem magyar anyanyelvű diákoknak olyan feladatban célszerű a tárgyraggal ellátott alakokat bemutatni, ahol a ragozatlan és a ragozott alakok is megjelennek egy feladaton belül. Ajánlott azokkal a szavakkal dolgozni, amelyek az iskolai tankönyvekben megjelennek.

Pl. kenyér, egér, levél, jég, kő, fű, terem, eper, vödör, ökör, sátor, híd, légy stb.

<i>Mi?</i>	<i>Mit?</i>	<i>Mi?</i>	<i>Mit?</i>	<i>Mi?</i>	<i>Mit?</i>
	<i>levelet</i>		<i>kenyeret</i>		<i>termet</i>
	<i>epret</i>		<i>vödröt</i>		<i>sátrat</i>
	<i>követ</i>		<i>füvet</i>		<i>hidat</i>
	<i>jeget</i>		<i>egeret</i>		<i>legyet</i>

5. ábra. Feladat a különböző tőtípusokba tartozó főnevek gyakorlásához

A szópárosítást követően a szavak mondatokba, majd szövegbe helyezésével tudjuk elmélyíteni az ismereteiket szóban és írásban. A nyelvtanítás spirális szerkezetéből adódóan ezek a szócsoportok folyamatosan bővülnek.

5.2. Az irányhármasság

Az alsó tagozaton az irányhármasság problémaköre 2. osztályban jelenik meg toldalékolási gyakorlatként. A *Honnan?* kérdésre válaszoló *-ból/-ből, -tól/-től, -ról/-ről* ragokat egy fejezeten belül tárgyalja a tankönyv. A hangsúly a magánhangzók hosszúságán van, majd a következő leckeiben tér át a *Hol? Hová?* kérdés taglalására, azonnal használva a *-ba/-be, -ban/-ben* toldalékokat. Harmadik osztályban *A főnév és a hozzá tartozók* címmel a *Miből?, Miben?, Mibe?, Miről?, Min?, Mire? Mitől?, Minél?, Mihez?* kérdőszavakkal vizsgálja az irányhármassághoz tartozó határozóragokat (Dériné Vereseyházi–Kóródi 2017).

Érdemes megemlíteni, hogy a tankönyv és a munkafüzet ugyanazon fejezetcímen belül más kérdőszavakkal dolgozik. A tankönyv a fentebb említett kérdőszavakat használja, majd a munkafüzetben jelennek meg először a *Hol?, Hova?, Honnan?* kérdőszavak olyan szólásokkal alkalmazva, amelyek a magyar diákok számára fontosak a kommunikatív kompetenciájuk fejlődése szempontjából, de a más anyanyelvű, más kultúrájú kisgyermek számára értelmezhetetlenek pl. *Csöbörből vödörbe*

esett. *Nagy fába vágta a fejszéjét. Kibújik a szeg a zsákból* (Dériné Veresegyházi-Kóródi 2017: 47).

A tárgyraggal ellentétben, ahol a tankönyvi és a munkafüzeti feladatokat átdolgozva felhasználhattuk a tanítás során, az irányhármasság tanításakor teljesen újra kell gondolni a tanítási folyamatot. A tankönyv és a munkafüzet feladatai összetettségük és bonyolultságuk miatt nem alkalmasak arra, hogy külföldi diákjaink néhány lecke alatt megértsék a jelenséget: inkább összezavarja, mint segíti őket. Felmerül a kérdés, hogy mit tehet a tanító ebben az esetben. Ismét az első osztályos olvasókönyvek nyújthatnak segítséget a tanításhoz.

Az első osztályos magyar gyerekek az olvasástanulás során rendszeresen beszélgetnek képekről. Ezeket a képeket téma és kérdőszó alapján elrendezve találjuk meg az olvasókönyvben, például *Hol van a labda? A képek alapján válaszolj a kérdésre!* (Meixner 1993). A magyar mint idegen nyelv tanítása szempontjából is szerencsés a feladat, mert a képeken a labda elhelyezkedése a *-ban/-ben* helyhatározórag alkalmazásával megválaszolható, így nem kell átalakítani az olvasókönyv feladatait. A megfelelő szókincs elsajátítása után ezek a válaszok születhetnek meg a kép alapján: *a hálóban, a vödörben, a hátizsákban, a táskában, a fiókban, a kapuban, a sarokban, a szekrényben, a lyukban, a talicskában, a kádban*.

Néhány tankönyvi oldal abban is segíti a munkánkat, hogy ugyanazokat a tárgyakat helyezi el különböző helyekre, így a kisdíáknak elég a helyre és annak helyes toldalékolására koncentrálni, nem pedig magukra az elhelyezett tárgyaknak az elnevezésére. Összesen 15 oldalnyi képanyag kapcsolódik a *Játékház* című olvasókönyvhöz, különböző határozóragokra fókuszálva (Meixner 1993). A *Hol? Hova? Honnan?* kérdőszavakra külön-külön biztosít gyakorlási lehetőséget az olvasókönyv. Valamennyi helyhatározórag először egymástól elkülönítve, új tankönyvi oldalon jelenik meg, így nem mosódnak össze a szemantikai határvonalak. A gyermekek a már elsajátított ismereteiket alkalmazzák, amikor a ezek együttes gyakorlására kerül sor, és többféle toldalék közül kell kiválasztaniuk a kontextusnak megfelelőt.

5.2.1. A tanítás menete

A diákok korábban, a tárgyrag tanulása során szerzett hangtani ismeretei segítik a munkánkat. A helyzetünket tovább könnyíti, hogy a helyhatározóragok szótőhöz való kapcsolódása némileg egyszerűbb, így itt inkább a ragok jelentésbeli sokfélesége és azok helyes alkalmazása jelent kihívást. A tanulók életkori sajátosságait figyelembe véve a megfigyelés, a mozgás, a tevékenykedtetés és a játékoság kap fontos szerepet a tervezés és a tanítás során. Ezek a lépések természetesen nem

azt jelentik, hogy egymást követő órákon azonnal áttérhetünk egy-egy új toldalék tanítására.

A helyhatározóragokat a *Vezérkönyv* lépései szerint haladva, külön-külön tanítjuk, egymástól időben is szétválasztva (Szili 2006). Az alábbiakban e folyamat minden lépését egy-egy példával illusztráljuk.

A *Hol?* kérdésre válaszoló *-ban/-ben* tanítása az első lépés. A diákok az osztályteremben található tárgyakkal (*táska, pad, szekrény, fiók, terem*) dolgoznak, így a szókészlet nem okoz számukra akadályt a megismerésben. Ezeket a szavakat hangrend szerint csoportosítják a gyerekek. Majd különböző taneszközöket teszünk a fentebb említett helyekre, és feltesszük a hívókérdést: *Hol van a könyv?* Diákunk ismeri a megfelelő szót, de valószínűleg nem képes még automatikusan helyesen használni a ragot, ezért válaszában toldalék nélkül fogja majd a *táska, pad, fiók, szekrény* szavakat használni. Ekkor bemutatjuk neki a helyes választ, és azt várjuk tőle, hogy a *-ban/-ben* határozóraggal lássa el a szót. Először gyakoroltathatjuk úgy, hogy a *-ban* toldalékkal ellátandó szavakat drillezzük pl. *táskában, padban, fiókban*, majd következő lépésként térünk rá a *-ben* ragra pl. *teremben, szekrényben*. Gyakorlásként elrejtethetünk tárgyakat, és a gyerekeknek ki kell találniuk, hova tettük azokat. Ebben az esetben még mindig ugyanazokkal a szavakkal dolgozunk, hogy a helyes határozóragra koncentrálhasson a tanuló. Következő lépésként használhatjuk az olvasókönyv képeit, ezzel bővítve a szókészletet.

Első osztályosoknál a vázolt folyamat csak szóban zajlik, írni-olvasni tudó gyerekeknél írásban is megerősítjük a tanultakat. Érdekes színeket alkalmazni a szemléltetéshez, táblázatba foglalni az ismereteket, a szavak különféle szempontok szerinti csoportosításával segíteni a bevésoedés folyamatát, majd mondatba foglalni a szavakat, végül pedig rövid szövegeket szerkeszteni a nyelvi formák felhasználásával. Az olvasásértés fejlesztésével egybekötve eleinte rövidebb, egyszerűbb szövegekben kérhetjük a *-ban/-ben* határozóraggal ellátott szavak keresését, majd később összetettebb szövegekben is adhatjuk ezt feladatként. A szókincs bővítéséhez és a nyelvi formák további gyakorlásához a *-ban/-ben* toldalékkal ellátható helyeket és intézményneveket taníthatjuk meg pl. *mozi, színház, iskola, szoba, étterem, közért, bolt, gyógyszertár*. Ezekkel a szavakkal már telefonos szituációt is játszhatunk.

- *Szia Borisz! Hol vagy?*
- *Szia! Moziban vagyok. És te?*
- *Én az iskolában vagyok.*

A *Hol?* kérdésre válaszoló *-n/-on/-en/-ön* határozóragok tanításának lépései meg egyeznek a fent bemutatott *-ban/-ben* ragokéval. Az új ismeret tanításakor a gyerekeknek biztonságérzetet ad, ha visszatérő módszertani technikákat és hasonló

megközelítést alkalmazunk, mivel így jobban értik a tanulás lépéseit, magabiztosabbnak érezhetik magukat. Amint jártasságot szereztek mindkét toldalék használatában, elkezdhetjük azokat felváltva használni, hogy ezzel segítsük tudásuk elmélyítését.

A tanteremben kiváló lehetőség nyílik a *-nál/-nél* ragok gyakorlására is. A *táblánál, az asztalnál* határozóraggal ellátott szavakkal szemléltethetjük a rag jelentését, amelyen keresztül megfigyelhető az alkalmazásának a kontextusa pl. *Hol áll Anna? A táblánál.* A tanítás menetének következő lépcsőfoka, amikor a foglalkozásokat és a szolgáltatásokat vonjuk be a tanításba pl. *hentes, fodrász, orvos, fogorvos.* Jó gyakorlási lehetőséget kínálnak a szerepjátékok, ahol a ragozott alakokat alkalmazzuk dialógusokba ágyazva (Ennek a technikának a részletes leírását lásd Schmidt–Nagyházi 2020).

- *Szia Borisz! Hol vagy?*
- *Szia! A fodrásznál vagyok. És te?*
- *Az orvosnál vagyok.*

A *Hol?* kérdésre válaszolva a tevékenységek közben a tanuló megtapasztalja, hogy nem történik mozgás, csak a tárgy vagy személy helyének a meghatározása. Ezzel szemben a *Hova?* kérdésre válaszoló szavaknál a mozgás megjelenése megváltoztatja a szemléltetés jellegét, az igék szerepe fontosabbá válik pl. *megy, fut, szalad, sétál, tesz.* A határozóragok hasonlósága (*-ban/-ben, -ba/-be*) segítség a tanításban, viszont éppen a hasonlóság miatt a tévesztés lehetősége is fennáll. Így törekednünk kell arra, hogy az új toldalék bevezetésénél ne váltogassuk a *Hol?* és *Hova?* kérdéseket.

A tanítói utasításokban gyakran megjelennek a *Hova?* kérdéshez tartozó helyhatározóragok, így ezekkel a gyerekek nap mint nap találkozhatnak a tanórákon pl. *Tedd a könyvet a padba / a táskába!* Erre építve tárgyakkal, bábokkal és gyerek-szereplőkkel is be tudjuk mutatni a ragok jelentésbeli különbségét. A *-ra/-re, -hoz/-hez/-höz* határozóragok tanításának lépései megegyeznek a *-ba/-be* ragokéval. Azonban semmiképp se feledkezzünk meg arról, hogy egyszerre csak egy határozóragot tanítsunk. Addig ne kezdjünk újabb nyelvi elem tanításába, amíg nem győződünk meg arról, hogy a tanuló érti, és helyesen használja az addig tanult ragokat. Csak ezután következhetnek ismét olyan feladatok, amelyekben a különféle ragok használatát keverve gyakoroltatjuk.

A *Honnan?* kérdésre válaszoló *-ból/-ből, -ról/-ről* határozóragok tanításakor is a tevékenykedtetésre esik a fő hangsúly. Tanítói utasításokkal szemléltethetjük a használatukat, amely folyamatba akár az egész osztályt bevonhatjuk, például *Vedd ki a könyvet a táskából! Emeld fel a ceruzát a padról!* Játékos formában ezeket az utasításokat társaiknak kiadva maguk a gyerekek is tevékenykedtethetik egymást.

Az irányhármassághoz kapcsolódó ragok tanításának leírása során láthatóvá vált, hogy a nagyszámú rag és a jelentésbeli hasonlóság miatt különös figyelmet kell fordítani a módszertani pontosságra, amely az alábbi módon foglalható össze: (1) a tanítás során a különböző helyviszonyokat kifejező ragok különüljenek el; (2) a tanítás tempója és ritmusa a csoportnak megfelelő legyen annak érdekében, hogy ne mosódjanak össze a már diszkriminált nyelvi formák; (3) a ragok mellett a mozgást meghatározó igék szerepe is rajzolódjon ki.

6. Összefoglalás

A vázolt szempontok alapján az anyanyelvi nevelés és a szaktárgyi órákba épített nyelvi fejlesztés hatékony megoldást nyújthat a magyar mint idegen nyelv tanulásában. A gyermekek ilyen megközelítésű módszertani támogatással könnyebben be tudnak kapcsolódni a tanórákba. A passzív megfigyelői pozíción túl aktívabban tudnak részt venni az óra menetében, és még azoknak a feladatoknak a megoldásából is tudnak profitálni, amelyek amúgy a nyelvi akadályok miatt elérhetetlenek lennének számukra.

Irodalom

- Baker, Colin 2011. *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dériné Veresegyházy Erika – Kóródi Bence 2017. *Nyelvtan – helyesírás. Új generációs tankönyv*. Oktatási Hivatal – Eszterházy Károly Egyetem, Budapest.
- Dinnyés Borbála 2021. A magyar mint idegen nyelv oktatása nemzetközi iskolákban. In: Bándli Judit – Pap Andrea – Zajacz Zita (szerk.): *MID-körkép. Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest. 29–52.
- Dóla Mónika 2020. *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához*. L'Harmattan Kiadó – Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest.
- Fülöp Mária – Szilágyi Ferencné 2019. *Nyelvtan és helyesírás munkafüzet 2*. Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Eger.

- Gósy Mária 2002. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának zavarai. In: Martonné Tamás Márta (szerk.): *Fejlesztő pedagógia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 121–126.
- Gyarmathy Éva 2007. *Diszlexia. A speciális tanítási zavar*. Lélekben Otthon Kiadó, Budapest.
- Gyöngyösi Livia – Kampó Ildikó – M. Pintér Tibor 2018. *A magyar kiejtés tanításának elmélete és gyakorlata*. L'Harmattan Kiadó – Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest.
- Majzik Lászlóné (ford., szerk.) 1998. Cseppben a tenger. Esélyegyenlőségről a felnőttoktatás perspektívájából. L'Éducation des adultes dans un monde deux vitesses. Éducation pour tous. Situation et tendances (Oktatást mindenkinek. A helyzet és a tendenciák.). 1977, UNESCO, 47. alapján. *Új Pedagógiai Szemle* (május): 89–101.
- Marthy, Annamária 2013. Die Verwendung der ungarischen *ik*-Verben bei den Studierenden der Fakultät für Gesundheitswissenschaften (Simmelweis-Universität). *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 18: 180–203.
- Meixner Ildikó 1993. *Játékház. Képes olvasókönyv az általános iskola 1. osztálya számára*. Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Eger.
- Nádor Orsolya (szerk.) 2019. *Régebbi és újabb magyar nyelvoktatási módszerek*. L'Harmattan Kiadó – Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest.
- Porkolábné Balogh Katalin 2005. A tanulási képességet meghatározó pszichikus funkciók fejlődése, a tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei, a fejlesztés perspektívái. In: Balogh László – Tóth László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht., Budapest.
- Schmidt Ildikó 2019. *A magyar írás és olvasás tanítása – az alfabetizálás folyamata*. Budapest: L'Harmattan Kiadó – Károli Gáspár Református Egyetem.
- Schmidt Ildikó – Nagyházi Bernadette 2020. *Magyarnyelv-tanítás gyermekeknek*. L'Harmattan Kiadó – Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest.
- Sipos Adrienn 2021. A logopédiai megközelítés és a MID módszertan találkozási pontjai. *Gyermekeknevelés*. (Megjelenés alatt.)
- Steklács János 2013. *Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szili Katalin 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.
- Windle, Joel – Miller, Jenny 2012. Approaches to teaching low literacy refugee-background students. *Australian Journal of Language and Literacy* 35/3: 317–333.

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSA NEMZETKÖZI ISKOLÁKBAN

Dinnyés Borbála¹

Kulcsszavak: MID, nemzetközi iskolák, interkulturalitás, integráció, kétnyelvűség, differenciálás

1. Bevezetés

A globalizáció, az interkulturalitás és a megnövekedett mobilitás következtében a nemzetközi iskolák száma a világon egyre emelkedik. Az első mai értelemben vett nemzetközi iskolák a huszadik század első felében jöttek létre az első világháború utáni helyzet rendezése során. Az egyik első a Genfi Nemzetközi Iskola volt, amelyet a nemzeteken átívelő szövetségek dolgozóinak gyermekei számára hoztak létre a gyermekek jogairól szóló Genfi Nyilatkozat évében, 1924-ben (Carder 2007: 1, lásd még az *Ecolint* honlapját). A nemzetközi iskolák egy részét diplomáciai érdekek hívták életre, míg másokat üzleti szempontok. A második világháború után ugyanis rengeteg jómódú nyugati üzletember és értelmiségi kezdett hosszabb-rövidebb ideig más országokban dolgozni, így megjelent az igény egy olyan multinacionális, főként angol nyelvű iskolatípusra, amelyben gyermekeik megszakítás nélkül folytathatják tanulmányaikat a világ bármely részén. Ezen iskolák egy része egy bizonyos ország (főként Nagy-Britannia és az USA) iskolamodelljét és nemzeti tantervét követte.

Az idő múlásával egyre kisebb lett az aránya a brit vagy amerikai gyerekeknek ezekben az iskolákban, s megnőtt az egyéb nemzetiségű gyerekek száma. Ezenfelül ide írárták gyermekeiket azok a helyi jómódú szülők is, akik az angolt *lingua franca*ként tekintve s gyermekeiknek nemzetközi karriert szánva, ezekben az iskolákban látták leginkább biztosítva a sikerüket. Így fokozatosan ezek az intézmények a brit vagy amerikai iskolából nevükben is nemzetközi iskolává alakultak, különböző országokból származó diákokkal (Carder 2007: 3).

Európában az Európai Unió bővülése és az integráció hozta létre hasonló okokból a nemzetközi iskolák iránti piaci és politikai igényt. Emellett a globális migráció növekedésével megnőtt az átlagos állami iskolák multinacionális jellegűvé formálódása. Az ezen folyamat támasztotta kihívások az oktatás átgondolására késztették az Európai Unió intézményeit is, új irányelveket hívva elő az oktatásban (Európai

¹ Dinnyés Borbála magyar nyelvi munkaközösség-vezető (Head of Hungarian), Britannica International School, Budapest

Bizottság 2015). A nemzetközi iskolák több szövetségbe, akkreditációs testületbe tömörültek, melyek közül a legnagyobbak a CIS (Council of International Schools) és a 4 szintű angol nyelvű tanítási programot kínáló IBO (International Baccalaureate Organisation) (Carder 2007: 2).

Magyarországon a rendszerváltozás után, de különösen a 2000-es évektől kezdve megnőtt a magyar családok körében a nemzetközi szellemiségű és angol nyelvű oktatás iránt az igény. Emellett jóval több külföldi dolgozó is érkezett hazánkba családjával, így egyre több nemzetközi iskola nyílt, amelyek többségének tanítási nyelve az angol. A nemzetközi iskolává válás folyamata zajlott le például az eredetileg az Amerikai Nagykövetség dolgozóinak a gyermekei számára 1973-ban létrehozott Amerikai Iskolában (AISB). Ez fokozatosan alakult át, s jelenleg több mint 60-féle nemzetiségű diákkal Magyarország egyik legdrágább intézménye a közoktatásban (az AISB honlapja, *Eduline* 2019).

A Budapesten működő brit típusú iskolákban, mint például a Brit Nemzetközi Iskolában (BISB) és a Britannica Nemzetközi Iskolában (BIS) is túlnyomó többségében nem brit nemzetiségű, köztük jelentős arányban magyar diákok tanulnak. Magyarországon működik francia nyelvű (Gustave Eiffel Iskola) és német nyelvű (Deutsche Schule Budapest és Budapesti Osztrák Iskola), valamint számos angol–magyar kétnyelvű oktatási struktúrában működő nemzetközi iskola és alapítványi fenntartású köznevelési intézmény is (pl. Budapesti Nemzetközi Iskola, SEK, Orchidea Iskola) (vö. International Schools Database). A rendszerváltás után Magyarországra érkező keresztény misszionáriusok gyermekei számára létrehozott iskolából bővült nemzetközi iskolává a Greater Grace International School. Diplomáciai törekvés, államközi szerződés hívta életre a budapesti Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Iskolát 2004-ben, eredetileg a hazánkba egyre növekvő számban érkező kínai kisebbség gyermekeinek közoktatásban való integrálására, azonban a magyar diákok aránya régóta meghaladja a kínaiakét, és egyéb nemzetiségű gyerekek is tanulnak itt.

A legtöbb nemzetközi iskola fokozatosan bővül, folytatólagos általános- és középiskolai programot (1–12/13 évfolyam), illetve esetenként óvodai képzést is kínál (vö. International Schools Database). Ezeknek az intézményeknek a döntő többsége a fővárosban található, de néhány már vidéki nagyvárosokban is megjelent, pl. az International School of Debrecen, és az Avalon International School Miskolcon (*Eduline* 2019).

Az ún. „nemzetközi iskolák” hasonlóak nemzetközi jellegükben és módszereik egy részében, ám tulajdonképpen egymástól teljesen függetlenül működő intézmények, amelyek jelentősen eltérnek az alábbi, oktatást meghatározó tényezőkben:

- **a fenntartó:** magán-, alapítványi vagy állami iskola;

- **a tanterv:** a Magyar Nemzeti Alaptanterv kétnyelvű keretben tanított változata, egy másik ország (pl. Nagy-Britannia) nemzeti alaptanterve interkulturális tartalmakkal bővítve, vagy nemzetközi, országtól független tanterv *lingua francát* használva;
- **az oktatás célja:** nemzetközi egyetemekre és karrierre felkészíteni a diákokat, vagy egy nemzetközi stílusú oktatás folytonosságát biztosítani ideiglenesen Magyarországon tartózkodó külföldiek számára, vagy magyarországi migráns családok integrálása a magyar társadalomba (vagy ezek kombinációja),
- **a családok szociális-gazdasági háttere;**
- **a diákok és a tanárok nemzetiségi és anyanyelvi összetétele:** döntően kulturálisan homogén, kételemű vagy teljesen soknemzetiségű;
- **az oktatás nyelve:** angol nyelvű vagy más nagy világnyelven zajlik (német, francia), vagy kétnyelvű (a magyar és egy másik nyelv egyaránt az oktatás nyelve, noha különböző arányban), eseteként háromnyelvű;
- **a gyermek motivációja a magyar nyelv elsajátítására:** néhány évig itt tartózkodó vagy tartósan letelepedni kívánó vagy magyar háttérrel (is) rendelkező család, ehhez kapcsolódóan milyen célra kívánja használni a magyar nyelvet: csak a mindennapi élet egyszerű helyzeteiben vagy az oktatás nyelveként, vagy családi-emocionális motivációval is rendelkezik;
- **a magyar nyelv szerepe:** a magyar az oktatás fő nyelve, vagy a magyar az oktatás egyik nyelve, vagy a magyar mint választható (idegen) nyelv jelenik meg az alapvetően eltérő nyelvű tantervben.

A jelen tanulmány elsősorban olyan intézmények tapasztalatait igyekszik bemutatni, ahol a magyar nem az oktatás fő nyelve, az oktatás soknemzetiségű közegben zajlik, és a magyar mint idegen nyelv nem mint fő tantárgy jelenik meg. Ugyanakkor a szakmai tapasztalatokat a magyar közoktatás keretében, de multikulturális és többnyelvű közegben működő iskolákból is beemletem, amennyiben relevánsak a nemzetközi iskolai környezet szempontjából.

2. A magyar mint idegen nyelv oktatásának státusza a nemzetközi iskolákban

Azokban az intézményekben, amelyek alapvető **oktatási nyelve nem a magyar**, a MID csak hasznos kiegészítő tantárgyként jelenik meg, heti néhány órában, általában a magyar anyanyelvű vagy magyarul jól beszélő diákok számára tartott magyar nyelv és irodalom órákkal párhuzamosan. Sokszor a nemzetközi egyetemi felvételi szintén való alacsony keresettség miatt felsőbb évfolyamokon választható

tantárgyként nem vagy kevesen választják, ezért nem is kerül a középiskolai szintre (vö. Schmidt 2020: 134). Az iskolák céljaik, valamint emberi erőforrásaik szempontjából eltérnek egymástól. Különböző a képzett nyelvtanár által tartott MID-órák száma, az, hogy van-e kiegészítő korrepetálás, mire készítik fel a diákokat, illetve az, hogy integrálják-e a MID oktatását a különböző szaktárgyakba.

A magyarországi nemzetközi iskolákban is természetesen nagyban meghatározza a nem magyar anyanyelvű diákok magyar nyelvi fejlődését a környezeti nyelv. Ahol az oktatás vagy egy része magyar nyelven folyik, az iskolai élet nyelve a magyar (is), illetve a diákok (és a tanárok) többsége magyar anyanyelvű, ott célnyelvi környezetben zajlik a képzés. Ezekben az iskolákban általában természetesebb és gyorsabb nyelvvelsajátítással számolhatunk, és a tanórán kívüli, természetes kommunikációs szituációk száma lényegesen magasabb, ezzel párhuzamosan a diákok motivációja is nő. Ezzel szemben a nemzetközi iskolák nagy részében a környezeti nyelv az angol vagy más *lingua franca*, a magánéletben pedig egy másik nyelv használatos, így a magyar környezeti nyelvként csak részben, néhány élethelyzetre korlátozottan jelenik meg. Ezekben az iskolákban a tanult nyelvi elemek kipróbálásának lehetősége és ezáltal a motiváció kisebb mértékű, s itt a magyar nyelv oktatása közelebb áll az idegennyelv-tanulási modellhez.

Az angolnyelv-tanítás módszertanában hagyományosan két külön névvel illeték a célnyelvi környezetben való nyelvoktatást, illetve a más nyelvi környezetben, csak egy tantárgy kereteiben zajló nyelvoktatást. Az első esetben a tantárgyat **második nyelv** (*second language*) néven, míg a második esetben **idegen nyelv** néven (*foreign language*) említik. Az utóbbi évtizedek nagyarányú nemzetközi mozgásai miatt egyre több gyermek tanul nem anyanyelvi közegben, és ez a két pólus egyfajta kontinuumot alkot, ezért újabban a **hozzáadott nyelv** kifejezést használják (*additional language*) mindazon tanulók esetében, akiknek korai gyerekkorban elsajátított első nyelve nem az adott nyelv (vö. *NALDIC glossary*). Ennek mintájára az angol nyelvű nemzetközi iskolákban jellemzően *Hungarian as an Additional Language* néven nevezik a MID-et. (Ez kiküszöböli azt a problémát is, hogy a kettőnél több nyelvet beszélők esetében a *második* szó félrevezető lehet, illetve azt, hogy az *idegen* szónak negatív implikációi vannak.) A magyar szakirodalom mindkét esetben hagyományosan magyar mint idegen nyelv (MID) néven nevezi a tanított tárgyat.

Szintén meghatározó tényező a környezeti nyelv esetében, hogy nagyrészt homogén-e nyelviileg az iskolai közeg. Sok azonos anyanyelvű, nem magyar diák együttes oktatásánál fennáll a lehetősége, hogy motivációjuk a magyar nyelv elsajátítására csökken, hiszen egymás közt tudnak kommunikálni a saját nyelvükön. Ez kiváltképp így van, ha viszonylag későn, tizenéves korban kerülnek

kapcsolatba a nyelvvel. Tapasztalataink alapján ha első idegen nyelvük a magyar, és ha jellemzően kollektivistista kultúrából származnak, fennáll a lehetősége, hogy izolálódnak nyelvileg, és csak lassabban nyitnak az iskola környezeti nyelvének elsajátítása felé.

Mint az Európai Bizottság (2015) megállapítja, a kutatási eredmények nem igazolják, hogy azokban az iskolákban, ahol nagyobb az oktatás nyelvét nem anyanyelvűként beszélő gyerekek aránya, ott ezek a gyerekek rosszabbul teljesítenének. Ennek ellenére a két csoport nagyfokú elkülönülése (szegregációja) nem támogatja a tanulók szociális és kulturális fejlődését és a kulturális sokszínűség mint érték kialakítását, ezért kerülendő. A siker záloga azonban nem az, hogy mekkora az oktatás nyelvét nem anyanyelvűként beszélő tanulók aránya, hanem hogy az intézményvezetés és a tanárok mennyire felkészültek az ilyen típusú oktatásra (Európai Bizottság 2015: 34–36).

Mint Carder (2007: xiv–xv) megállapítja, a nemzetközi kutatások fényében a sikeres többnyelvű nemzetközi oktatás három legfontosabb alappillére:

- a teljes tantervet átölelő komplex másodnyelvi (hozzáadott nyelvi) program;
- a pedagógusok képzése az idegennyelv-tanulás és az interkulturális kompetencia tekintetében;
- anyanyelvi program, mely segíti az anyanyelv megtartását.

3. Iskolaszervezési szempontok a MID-oktatásban

Magából a nemzetközi jellegből adódóan számos oktatásszervezési kihívás jelentkezik ezekben az iskolákban. A legtöbb nemzetközi iskolában nagy a fluktuáció, vagyis gyakran érkeznek és távoznak diákok (és tanárok) (vö. Vermeki 2019). Ez kihívások elé állítja az iskolát a tervezés, az osztályba sorolás, az órarendszervezés, a szintbesorolás, a heterogén csoportok és az értékelés terén is.

3.1. A tanterv

Mivel a tanulók bármely évfolyamba érkehetnek kezdő szintű nyelvtudással, a hagyományos, évfolyamszintű tantervleírás nem elégíti ki ezeknek az iskoláknak az igényeit. A NAT ugyan törvényileg nem vonatkozik a nem a közoktatásba tartozó nemzetközi iskolákra, azonban a MID-tanterv kidolgozásában alappillérként szolgálhatna számukra. Mint Vermeki (2019: 74–76) bemutatja, a 2012-es Nemzeti Alaptanterv és az ahhoz kapcsolódó 2013-as Kerettanterv az élő idegen nyelvekhez sorolta a MID-et, és évfolyamonkénti követelményrendszert állított, három

bemeneti ponttal: 1., 5. és 9. osztályban, nem nyújtott azonban fogódzót az egyéb évfolyamokon belépő gyermekek tanításához.

A 2020-as NAT (*Magyar Nemzeti Alaptanterv 2020*), illetve a hozzá kapcsolódó MID-kerettanterv (*Kerettanterv: Magyar mint idegen nyelv tantárgy 2020*, továbbiakban: *Kerettanterv*) ugyan évfolyamonként és nyelvi készségenként részletes leírást nyújt, de nem szabályozza a fluktuáció okozta kérdéseket, valamint továbbra is csak a 4. évfolyam végére írja elő az A1 minimumszintet. Továbbá, bár a *Kerettanterv* (2020) célként meghatározza az idegen anyanyelvű tanulók tantárgyi integrációjának fontosságát, ehhez nem nyújt tantárgyakra és készségekre lebontott segítséget. Ez utóbbi pedig releváns lenne a magyar nyelv és irodalom tantárgyat is tanító, ezen csoportokba nem magyar anyanyelvű diákokat integráló nemzetközi iskolákban.

A magyar mint idegen nyelv szakos tanárok többsége nem kapott a kisgyermekoktatásával és az írás-olvasástanítással kapcsolatos módszertani képzést. A tanítók és a szaktárgyi tanárok pedig általában nem rendelkeznek rendszerszintű tudással a nyelvi integráció, a kétnyelvűség, az interkulturalitás és a tartalomalapú oktatás kérdéseiben, ami megnehezíti a tudatos pedagógiai koncepciók és iskolán átívelő tervek kialakítását. Szerencsére mára elindultak ezek a folyamatok több nagy egyetemen, így az ELTE, a KRE és a PTE MID-képzésében is (pl. KRE Magyar nyelv-tanári segédkönyvek-sorozat).

3.2. Órarendszervezés és a csoportok kialakítása

A nemzetközi iskolák nagy része az intézményben tanuló magyar anyanyelvű diákok számára magyar nyelv és irodalom képzést is kínál. Az osztály egy részének (a magyar anyanyelvű vagy magyarul jól beszélő tanulóknak) nyelvtan- és irodalomórája van, s ezalatt a többi diáknak magyar mint idegen nyelv órát tart egy arra specializálódott tanár. Ez azt jelenti, hogy ezeket az órákat órarendileg párhuzamosan kell szervezni. A képzett magyar mint idegen nyelv tanárok korlátozott kapacitása miatt egy évfolyamon belül nem mindig alakítható ki a kellő számú különböző szinten lévő csoport egyidejűleg, sokszor több szint együtt tanul.

A gyermekek csoportba sorolásánál a nyelvi szintjüket és életkorukat egyaránt figyelembe kell venni, hiszen hiába van pl. egy 3. osztályos és egy 7. osztályos gyermek egyaránt kezdő nyelvi szinten, őket nem lehet életkori sajátosságaik miatt együtt tanítani. Az osztályba sorolásnál különböző elvek érvényesülnek. Ahol a magyar nem az oktatás nyelve, ott a magyar nyelvtudás nem meghatározó az osztályba sorolásnál. A brit rendszerben szinte csak az életkort veszik figyelembe, s az alacsonyabb osztályba sorolást nem tekintik a felzárkóztatás eszközének az angol nyelv tekintetében sem. Az Európai Bizottság (2015: 36) megállapítása szerint az oktatás nyelvét nem beszélő gyermekeket a felmérés elégtelensége miatt

aránytalanul magas számban sorolják alacsonyabb képességű vagy speciális nevelési igényű csoportokba, és nehezen különböztetik meg az iskolai gyakorlatban a nyelvi nehézségeket a tanulási nehézségektől.

3.3. Heterogén nyelvi szintű csoportok

A nagy fluktuáció másik fontos következménye, hogy szinte folyamatosan heterogén nyelvi szintű csoportokat eredményez. Ráadásul sokszor nem a tanévkezdéskor, hanem év közben érkeznek az új diákok, jellemzően kezdő nyelvi szinten, s így kell bekapcsolódniuk a kezdő MID-csoportba, ahol a többi diák akár már fél éve is tanul. Van, ahol működik „előkészítő” csoport is a teljesen kezdők számára (vö. pl. Schmidt 2020: 139). A nem kezdők szintje is vegyes, hiszen sokszor szükség szerint ide sorolódnak mindazok, akik már nem kezdők az adott évben, de még nincsenek azon a szinten, hogy anyanyelvi csoportba járjanak: jellemzően heterogén anyanyelvű a csoport, s akár többévnnyi különbség is lehet magyartanulásuk háttérében. A magyar nyelv és irodalom vagy magyar kultúra órákon szintén heterogén csoportok alakulnak ki, hiszen az anyanyelvi tanulókkal együtt tanulnak a sokszor csak (KER 2002 szerinti) B1-B2 szinten lévő hozzáadott nyelvi tanulók is. A magyar mint idegen nyelv tanárai nemritkán magyar szakosként ilyen csoportokat is tanítanak, amelyekben a diákok tantárgyi és nyelvi fejlődése integráltan valósul meg.

3.4. Dilemmák az értékelésben

A magyar mint idegen nyelv mint tantárgy értékelési metódusa gyakran eltér az iskolák megszokott gyakorlatától. A magyar mint idegen nyelv tanárait kihívás elé állítja, hogy számos iskolarendszerben számszerűsített értékelést, osztályzatot kell adni. Míg más tantárgyakból a gyermekek az adott évfolyam tananyagához képest „abszolút” értelemben osztályozhatók, addig ez a nyelvi készségek szintjén nem lehetséges, hiszen a tanulást a diákok nem egyszerre kezdik, és nem ideális pályán 1–13. osztályig tanulják a „tananyagot”. Így az osztályzás viszonyítási alapja kérdéses: vagy nem viszonyíthatók egymáshoz a különböző csoportokban szerzett jegyek, vagy motivációs deficittel járhat, amennyiben a kezdőket mindenképpen alacsonyabb osztályzatra predesztináljuk. A kérdés tovább bonyolódik, ha egy diák felkerül az anyanyelvi csoportba: mi alapján értékeljük a másodnyelvén tanulót a szaktárgyból? Természetesen az abszolút és a relatív értékelés dilemmája minden oktatásban jelen van. Esetünkben a megoldást nehezíti a magas fluktuáció, a tantárgyi követelmények ki nem dolgozottsága, valamint az, hogy a családok az osztályzás és értékelés terén nagyon eltérő elvárásokkal érkeznek az

iskolába (például kompetitív-autoriter típusú kultúrák esetén a családok sokszor csak a kiváló osztályzatot fogadják el a gyermektől, ami a magyar nyelvet későbbi évfolyamon kezdő diák számára terhet jelenthet).

3.5. Iskolai kommunikáció és nyelvi környezet

Az iskolai kommunikáció szervezését is befolyásolja a nemzetközi jelleg. Ahol nem a magyar az iskola nyelve, ott a magyar mint idegen nyelvvel kapcsolatos dokumentációt, értékelést és szintelírásokat is az iskola nyelvére fordítva (vagy két nyelven) kell elkészíteni. Ha egyetlen nyelv az iskola nyelve, a szülői közösség egy része abban az esetben sem beszél feltétlenül folyékonyan azon a nyelven, így a szülőkkel való kapcsolattartás és az értékelés közlése is külön kihívás elé állítja a pedagógust. Ha az iskola nyelve nem a magyar, akkor a magyar mint idegen nyelv tanárának meg kell határoznia azokat a helyzeteket, amelyekben a magyart, és amelyekben az iskola fő nyelvét (pl. angol) használja a fegyelmezés és az információátadás nyelveként, s rugalmasan váltania kell folyamatosan a célnak megfelelően a nyelvek között (pl. a folyosói ügyeletben egy konfliktus elrendezésére más nyelven szólítja meg ugyanazt a diákot, mint a saját MID-óráján).

4. A két- és többnyelvűség hatásai

A nemzetközi környezetben leggyakrabban két- vagy többnyelvű gyermekeket oktatunk. A kétnyelvű nyelvállapot kihathat a tanulási és tanítási folyamatokra, nemcsak egy adott óra módszertanát, hanem az egész intézmény működését tekintve is.

4.1. A kétnyelvűség fogalma és kognitív hatásai

A kétnyelvű gyermekek tanításánál fontos tudnunk, hogy a kétnyelvűség olyan állapot, amely nem két egynyelvű beszélő képességeinek összeadódásával, hanem egy különleges nyelvi viselkedéssel jellemezhető, amelyben a beszélő gondolkodása és nyelvhasználati szokásai, nyelvhez való hozzáállása és kognitív működése is eltérhet az egynyelvű beszélőkéétől (Hakuta 1986). „Kétnyelvűek azok az emberek, akik két (vagy több) nyelvet (vagy nyelvjárást) használnak mindennapi életük során” (Grosjean 1997: 164, a szerző fordítása). A kétnyelvű a két nyelvet – elkülönülten vagy együtt – az élet különféle színterein, különböző emberekkel, különböző célokra használja. Minthogy a szükségletek és a két nyelv használata rendszerint nagyon

eltérő, ezért a kétnyelvű ritkán beszéli egyformán vagy ugyanazon funkciókban ugyanolyan jól mindkét nyelvet.

A nemzetközi iskolákba sokszínű családi és oktatás háttérrel érkező tanulók között a mindennapi gyakorlatban a többnyelvűségnek számtalan fajtájával találkozunk. Ezek eltérnek a nyelvek elsajátításának módja, a nyelvek használatának gyakorlata és a nyelvek szociális státusza szerint, például: milyen életkorban történt a nyelvelsajátítás, az anyanyelv-elsajátításhoz képest hogyan történt (szimultán vagy konszekutív), milyen motivációra történt (természetes, egyéni motivációjú vagy elrendelt), milyen a két nyelv egyensúlya a beszélő nyelvhasználatában (kiegyenlített [balansz] vagy egyenlőtlen), milyen csoporttudat és identitás tartozik az egyes nyelvekhez stb. Ezek nagymértékben befolyásolják a tanulási képességeket és a motivációt is (vö. Lambert 1973).

Mint Lambert (1981) megállapítja, a kutatási eredmények azt igazolják, hogy a kétnyelvűségnek nemcsak nyelvi, hanem kognitív előnyei is vannak. Ebben a tekintetben különbséget kell tennünk az ún. kiegészítő, **additív** és ún. helyettesítő-felváltó, **szubtraktív** kétnyelvűség között. Additív kétnyelvűség esetén a két nyelv kiegészíti egymást, és ez kognitív előnyökhöz vezet, míg szubtraktív kétnyelvűség esetén a második nyelv helyettesíteni próbálja az elsődleges nyelvet, és az anyanyelv leértékelődik, ami kognitív deficittel járhat. A kutatások azt mutatják, hogy az otthon használt nyelv fejlesztése segíti a kétnyelvűség alapját képező másik nyelv fejlődését is (Schmidt 2020: 139).

A kíváncsú additív kétnyelvűség kialakulásának feltétele, hogy olyan kétnyelvű nyelvelsajátítás történjen, melyben mindkét nyelv magas társadalmi elfogadottságú és mindkét nyelvet minden nyelvi funkcióban használják (Hamers–Blanc: 2000). Ha a szocioekonomikus faktorok jól működnek, és additív kétnyelvűség alakul ki, a kétnyelvűség akár előnyöket is jelenthet a mentális működésben. (August–Hakuta 1997: 28). A kétnyelvű beszélők némileg jobb eredményeket érhetnek el az egy nyelvű, hasonló társadalmi háttérű kontrollcsoporthoz képest számos kognitív tevékenységben, mint például a kreatív gondolkodást, kommunikációs érzékenységet, tudatos szemantikai döntéseket, téri képzeletet vagy rugalmas absztrakciós készséget igénylő feladatokban. Az egy nyelvűek ugyanakkor jobb teljesítményt mutatnak ténybeli tudásban, és magasabb a szókincsük az adott nyelven, mint a kétnyelvű beszélőnek az egyik nyelven (Beardsmore 2008: 20). Elvárásainkat és módszereinket ennek tudatában kell meghatároznunk a nemzetközi iskolai környezetben.

A nemzetközi iskolákban találkozunk a kétnyelvűség pozitív kognitív és szociális hatásaival, amelyeket ki kell aknáznunk az oktatás gyakorlatában. Gyakran találkozunk a szubtraktív kétnyelvűség eseteivel is, amelyek általában tanulási nehézségekhez és a diszlexiához/diszgráfiához hasonló tünetekhez vezetnek (azzal a különbséggel, hogy a tanulóknak a beszélt nyelvében is szegényes a szókincs, és szóban sem

képes komplex szövegalkotásra), a magasabb szintű logikai-hierarchikus gondolkodás nehézséget okoz, amely a tanulás minden területére kihat. Ilyen esetekben a szaktanárokkal és fejlesztőpedagógussal együttműködve kell vizsgálni a gyermek képességeit, amely időnként nyelvi, szociális vagy erőforrásbeli okokból nehézségbe ütközik az iskolai gyakorlatban. Kiemelt feladatunk a szubtraktív kétnyelvű állapot megelőzése az additív kétnyelvűség kialakulásának feltételeit biztosítva az oktatási környezetben.

4.2. A kétnyelvű oktatás típusai

A kétnyelvű nyelvi környezetben való oktatás típusainak számos osztályozása van. A Garcia (ismerteti Bartha 2000: 766–768), a Skutnabb-Kangas (ismerteti Bartha 2000: 768–771), valamint az August és Hakuta (1997: 19–20) által meghatározott kategóriák közül Magyarországon a magyart mint idegen nyelvet oktató iskolák között az alábbi modellek vagy azok keverékei jelennek meg.

- **Mélyvíztechnika** (*submersion*): A kisebbségi nyelv beszélőjét a számára idegen, magasabb státuszú nyelven folyó oktatásnak vetik alá, a tanárok nem beszélnek a kisebbségi nyelvet, az oktatás célja az asszimiláció.
- **Oltalmazó oktatás** (*sheltered instruction*): Az oktatás nyelvének nem anyanyelvi beszélői a többiekkel együtt tanulnak, de differenciált feladatokkal. Az oktatás célja, hogy a nyelvi és a tantárgyi fejlődés egy időben valósuljon meg a többségi nyelven, integrálva. Időnként egyfajta átmeneti csoportot képeznek a többségi nyelvi csoportba való áttérés előtt, a nyelvoktatás és a tartalomoktatás kombinációjával (*sheltered content class*).
- **Strukturált belemerítés** (*structured immersion*): a tanulók (túlnyomó többsége) az oktatási nyelv nem anyanyelvi beszélői, akik egy *lingua francán* (legtöbb esetben angol) folyó oktatásban vesznek részt, amelyben a tantárgyi instrukciókat az ő nyelvi szintjükhöz igyekeznek igazítani. Nincs anyanyelvi támogatás (pl. brit és amerikai típusú nemzetközi iskolák).
- **Belemerítés** (*immersion*): A többségi nyelv anyanyelvi beszélői önkéntesen vesznek részt a kisebbség nyelvén folyó oktatásban, vagy mindkét nyelven tanulják a tantárgyakat, közös programokon vesznek részt a kisebbségi beszélőkkel.
- **Nyelvmegőrző/anyanyelv-támogató modell**: A kisebbségek anyanyelvi oktatását a többségi nyelv második nyelvként való oktatása egészíti ki, többnyelvű tanárokkal. Ott valósulhat meg hatékonyan, ahol a kisebbséget nem éri hátrányos szociális megkülönböztetés, és nem alakul ki szegregáció. Magyarországon ez a modell nem jellemző.
- **Kétnyelvű vagy kétutas modell**: A két nyelv tantárgyak, napszakok és/vagy tanárok szerint jól elkülönül. Az egyik nyelv a többségi társadalom nyelve, a másik

egy kisebbségé. A diákok körülbelül fele az egyik, a másik fele pedig a másik nyelv anyanyelvi beszélője. A cél mindkét csoport tagjai számára a mindkét nyelven való magas szintű nyelvelsajátítás, az additív kétnyelvűség kialakítása.

A magyarországi nemzetközi iskolák többsége a különböző anyanyelvű, köztük a többségi társadalom nyelvét beszélő magyar anyanyelvű gyermekeket valamely világnyelven (többségében angolul) oktatja. Ezek az iskolák a strukturált belemerítést alkalmazzák az angol nyelvvel, amely a magyar anyanyelvűek számára rendszerint anyanyelvi programmal egészül ki. A magyar mint idegen nyelv oktatása itt az idegennyelv-oktatástól az oltalmazó oktatásig halad, amennyiben egy idő után megfelelő nyelvi szintet érnek el ahhoz, hogy átkerüljenek a magyar nyelv- és irodalom órákra, ahol differenciált feladatokkal dolgoznak.

A kétnyelvű típus jegyeit mutatják azok a (jellemzően angol–magyar) kéttannyelvű iskolák, amelyekben az oktatás egyik nyelve egy *lingua franca*, amely a diákok túlnyomó többsége számára nem anyanyelv, másik nyelve pedig a többségi társadalom nyelve, a magyar. Abban különböznek a fentebb leírt kétnyelvű típustól, hogy a másik nyelv nem a kisebbség nyelve, és a nyelvek (az angol és a magyar) bár azonos státusszal, de nem azonos társadalmi funkcióval és érzelmi kötődéssel rendelkeznek a diákok számára. Ebben a programban a nem magyar anyanyelvű diákok számára vagy mélyvíztechnika vagy oltalmazó oktatás valósul meg (amennyiben a magyar nyelven tanított tárgyakban tudatosan differenciáltan alkalmazkodnak nyelvi szintjükhöz), általában kiegészülve egy tranzíciós időszakkal, amelyben intenzív MID-oktatás zajlik párhuzamosan (vö. Vermeki 2019, erről részletesen l. Dinnyés 2021).

A belemerítés típusába sorolható a Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Iskola, amennyiben a magyar anyanyelvűek önkéntesen tanulnak egy kisebbség nyelvén, ugyanakkor ezt a kétutas modellel ötvözik, hiszen kezdettől mindkét nyelven folyik az oktatás, és a kétféle anyanyelvű közösség folyamatosan közösen tanul.

5. Kulturális incidensek

A nemzetközi iskolában megvalósuló interkulturális találkozások nagy kihívás elé állítják kulturális identitásunkat és kommunikációs képességünket. A nemzetközi környezetben szembesülünk azzal, hogy az eltérő kultúrájú diákok alapvetően más elvárásokkal érkezhetnek az iskolába, mint amit mi megszoktunk vagy természetesnek veszünk. Az iskoláról alkotott elképzeléseik és szerepmodelljeik, viselkedéskultúrájuk, a különböző nyelvi funkciók megnyilvánulásai, a társas érintkezés szabályai, pragmatikai szabályok és a testbeszéd éppúgy eltérhet a számunkra alapvetően megszokottól és természetestől, mint ahogyan az érvelési, szövegszerkesztési és egyéb készségeik is.

A kommunikációs félreértésekből adódó váratlan helyzetek széles skálán mozognak a kisebb zavart vagy feszültséget okozó **kulturális koccanástól** a szorongást keltő **kulturális konfliktuson** át (ezeket összefoglalóan **kulturális incidensnek** nevezzük) a tartós szorongással járó **kulturális sokkig** (Holló 2008: 44–45). A kulturális sokkot átélők hirtelen elvesztik maguk körül a mindennapi élet megannyi kulturális kapaszkodóját (feliratokat, helyzetek forgatókönyveinek és várható kimeneteleinek ismeretét, szokásokat, várható viselkedésreakciókat, udvariassági normák ismeretét stb.), és a meg nem értettség folyamatos érzése, a rendszeres kommunikációs kudarcok és a kiszámíthatatlanság érzete akár depressziós tüneteket is okozhat náluk. Viselkedésük az idegenséggel szembeni dühtől a tehetetlen önsajnálattig, bezárkózásig terjedhet (Holló 2008: 33).

A gyermekek különösen kiszolgáltatottan érkeznek egy ilyen kihívás elé, ráadásul nem saját döntésük nyomán. A nemzetközi iskolában az iskolai nyelvet egyáltalán nem beszélő és szociálisan perifériára kerülő diákoknál tapasztaljuk ezt gyakran. A tíz év alatti kisgyermekek még rugalmasabban tudnak alkalmazkodni a környezetükhöz, a felnőttek pedig képesek tudatosan felkészülni erre és a tüneteket kezelni, így általában legerősebben a kamasz korosztálynál jelentkezik a probléma, akik sokszor felkészületlenül, barátaiktól és tágabb családjuktól elszakítva, nem saját döntésük nyomán kerülnek egy teljesen ismeretlen kulturális közegbe, ahol nyelvileg nem tudják magukat az intellektuális szintjüknek megfelelően kifejezni, s ez időnként dacot, bezárkózást vagy agressziót szül (vö. Schmidt 2020: 135).

A tanárok maguk is sokszor résztvevői a kulturális incidenseknek a diákokkal, a kollégákkal és a szülőkkel egyaránt. Meg kell érteniük az olyan helyzeteket, amikor a tanuló látszólag udvariatlan viselkedése mögött udvariasság áll (pl. amikor az ázsiai tanuló nem néz a felnőtt szemébe), amikor a motiválatlanságnak tűnő csend és passzivitás a tisztelet jele, amikor a nem megfelelő nyelvi regiszter („*Gyere, tanár!*”) használata mögött szociopragmatikai hiányosság áll, hogy a szülő nagy értékű ajándéka és túlzó dicsérete a tisztelet kifejezése, nem pedig korrupciós szándék, és még sorolhatnánk a mindennapi életből vett példákat.

A magyar mint idegen nyelv tanára a nemzetközi közegben egyik elsődleges támasza a nyelvtanulónak ebben a folyamatban. Egyrészt támogatnia kell érzelmileg a rábízott gyerekeket, másrészt fejlesztenie kell interkulturális kompetenciájukat a nyelvtanításon keresztül, harmadrészt magának a tanárnak is felkészülten kell állnia az iskolai élet számos területén, szülőkkel, kollégákkal jelentkező kulturális incidensek kezelésére.

6. Módszertani implikációk

A nemzetközi iskolákban található speciális nyelvi környezet és iskolaszervezési kihívások sajátos módszertani válaszokat igényelnek. Ezek mindegyike

természetesen az oktatás más formáiban is jelen van, azonban itt kiemelt szerephez jutnak.

6.1. Tanterv és tanmenet

A fluktuáció fent bemutatott problémái és a Kerettanterv (2020) hiányai miatt a nemzetközi iskolák számára kihívás egy olyan helyi tanterv kidolgozása, amely egyrészt formai követelményeiben megfelel egy tantervnek, másrészt kellően rugalmasan igazítható az adott csoport igényeihez. Ezért egyrészt ki kell dolgozni egy olyan tantervet, amely **évfolyamonkénti bontásban** tartalmazza a tananyagot készségekre bontva, s így csak az ideális esetben, a tervezett bemeneti pontokon érkező diákok esetében érvényesül, valamint egy olyan **szintenkénti leírást**, amely évfolyamtól függetlenül alkalmazható egy adott csoportnál a szintjük függvényében (vö. Vermeki 2019: 74–75). A szintleírásokat még korcsoporti bontásban is el kell készíteni (néhány évfolyamot összevonva), hiszen nyilvánvalóan más lesz például a kezdő tananyag tartalma és üteme egy elsős, mint egy hetedikes diák esetében. A tantervek felépítésének spirálisnak kell lennie, azaz egy adott témakör több szinten is újra megjelenik bővülő tartalommal, hogy több szinten is bemeneti pontot biztosítson, és alapot adjon a sikeres differenciálásra. Mindennek még ki kell egészülnie a nem latin betűs írást használó oktatásból érkező gyermekek számára kidolgozott írás-olvasást elsajátíttató programmal, amely a MID-órákba integrálva valósul meg. Ehhez hasznos módszertani segítséget kapunk Schmidt Ildikó (2019) munkájában. Mindezek kidolgozása nagy kihívást jelent a pedagógusoknak mindennapi tanári tevékenységük mellett (vö. Schmidt 2020: 138).

6.2. Felmérés és értékelés

Az Európai Bizottság (2015: 37–39) ajánlása szerint kiemelten fontos az oktatás nyelvét nem beszélő gyermekek komplex bemeneti felmérése és képességeik nyomon követése az oktatásban. A bemenetnél nemcsak az oktatás nyelvén való képességeiket kell felmérni, hanem figyelembe kell venni a **korábbi** (anyanyelvi) oktatásukban elért **eredményeiket, anyanyelvi képességeiket is**, valamint kognitív képességeiket **nyelvfüggetlen képességfelmérő** eszközzel kell felmérni. Így elkerülhető, hogy nyelvi hiányosságaik miatt alacsonyabb tanulási szintre predesztinálják őket.

A jó forrásokkal rendelkező nemzetközi iskolákban megvalósul a (részben) nyelvfüggetlen kognitív mérés a felvételtől és rendszeresen az oktatás folyamán (pl. CAT4 teszt alkalmazása Britannica Nemzetközi Iskola gyakorlatában), míg a magyar állami rendszerben ez nem elérhető. A soknemzetiségű iskolákban az anyanyelvi szintfelmérés az adott nyelvű képzett személyzet hiányában általában

nem valósul meg, ám a korábbi iskolai eredményekre itt is támaszkodnunk kell, ha pedig párhuzamosan anyanyelven is tanul a diák, akkor folyamatosan követni kell az ott elért eredményeit is, hogy teljesebb képet kaphassunk képességeiről. Schmidt Ildikó (2014) magyar közoktatásra kidolgozott rendszerét alkalmazhatjuk a komplex nyelvi felmérés (anyanyelvi anamnézis, magyar nyelvi szintfelmérés és literalizáció) tekintetében.

Az értékelésben a számszerűsített osztályzatok fent bemutatott viszonyítási hiányosságai és motivációs hátrányai miatt előnyben kell részesítenünk a **szöveges értékelést**, amely a tanuló konkrét, készségekre lebontott nyelvi szintjéről ad visszajelzést. A jó gyakorlat szerint az egyéni értékelőlapon a MID-tanulás története (mióta, hány órában tanult) és a fejlesztendő nyelvi területeknek is helyet kell kapniuk (vö. Vermeki 2019: 78–79). Az osztályzatokat általában a csoporthoz viszonyítják, a bizonyítvány megjegyzés részében feltüntetve a szintet.

A gyermekeket továbbá értékelhetjük aszerint, hogy képességei és az eddigi MID-oktatásban töltött ideje alapján elvárható szinten áll-e (pl. az angolszász értékelési gyakorlatban), valamint van-e szükség extra támogatásra az egyéni haladásában. Az **egyéni értékelőlap**on, bizonyítványon kívül a jó gyakorlatban a **csoportról** is készül egy értékelés a tanult nyelvi készségek és témák feltüntetésével, amely a fluktuáció esetén segíti a csoportot átvevő pedagógus számára a tervezést. Az egyes családok eltérő kulturális normái és elvárásai miatt célszerű az értékelés módszerét a **szülők számára** tartott előadáson bemutatni, elmagyarázni.

6.3. Differenciálás és önálló tanulóvá nevelés

A modern nyelvoktatásban bekövetkezett tanulóközpontú fordulat természetesen hozta magával a differenciálás igényét: minden nyelvtanulónak a saját képességei és szükségletei szerinti oktatáshoz van joga, s ez a leghatékonyabb módja is az oktatásnak. A heterogén csoportok és a fluktuáció miatt a differenciálás nagy hangsúlyt kap a nemzetközi iskolák tanmenetében, az órai munkában, valamint a követelményszint meghatározásakor egyaránt. A differenciálás alapját a tanulók aktuális nyelvi szintjén kívül képességeik, tanulási stílusuk és anyanyelvük is meghatározhatja. Általában minden órán alcsoportokkal dolgozunk, ezeket érdemes megnevezni és tudatosítani is. A csoportok között biztosítani kell az átjárhatóságot és a szociális érintkezést, gyakori kooperációt. Az óratervezés (vagy témakörtervezés) során több lehetőségünk van:

- **külön szálon futtatás:** nagy nyelvi szintkülönbség esetén külön témakörrel és feladatokkal készülünk a két (vagy több) alcsoportnak, az óra több szálon fut, amíg az egyik alcsoport önállóan dolgozik (pl. gyakoroltató feladatokkal),

a másikkal foglalkozik a pedagógus (pl. új anyagot prezentál). Ez általában akkor következik be, ha egy már régebb óta tanuló csoportba teljesen kezdőket kell integrálnunk, akik még nem képesek önálló tanulásra. Hátránya: nagy terhet ró a pedagógusra, és nem jut kellő idő és figyelem minden tanulóra, ezért csak nagy nyelvi szintkülönbségek esetén alkalmazzuk.

- **kvalitatív differenciálás** (vö. Tomlinson 2017): Egy közös „esernyőtémakör” közös bevezetése, közös bemelegítés és plenáris munka után a tanulók kapcsolódó, de különböző nehézségű feladatokat oldanak meg képességcsoportokban. Ugyanazon témakörön belül differenciálhatunk a tartalom, az elsajátítás módja és a végeredmény (sikerkritériumok) differenciálásával is (pl. „A büfében” témakörnél egyesek csak szavakkal ismerkednek, mások a tárgyratagot gyakorolják dialógusalkotásban, míg a haladók meghatározott nyelvi funkciók és szókincs használatával önállóan alkotnak szerepjátékot). Különböző elsajátítási szintek jelennek meg a feladatokban (vö. Bloom taxonómiája, Bloom et al. 1956). Előnye, hogy a magasabb szintű csoportok motiválják és inputot adnak az alacsonyabb szintűeknek, továbbá kiváló a csoportdinamika. Ez sok felkészülést igényel a tanár részéről, például a tankönyvi feladatok kiegészítését-átdolgozását különböző szintekre.
- **differenciált támogatás**: Különböző szintű kérdések vagy nyelvi komplexitású mondatok használata a diákokkal, ugyanazon feladat megoldásához a különböző szintű tanulók más mennyiségű tanári segítséget kapnak (pl. verbális segítség, szólisták, kulcsok, képi segítség stb. biztosítása az alacsonyabb szinten lévő diákoknak, állványozó [*scaffolding*] technikák az utasításokban). Ezt a differenciálást a pedagógusok külön tervezés nélkül is, általában intuitíve alkalmazzák.

A **tanulópárok** kialakítása segíti az újonnan érkezettek szociális integrálását, amely az óraszervezésben is megmutatkozhat. A differenciálás jó eszköze a **projektmunka**, mely során egy adott témakörhöz kapcsolódva heterogén csoportok különféle tevékenységformákat végeznek vagy produktumot készítenek, akár a tanórán túlnyúlóan vagy tantárgyak között integrálva (vö. Pelcz–Szita 2015).

A heterogén csoportok miatt nagy szükség van az önálló tanulóra nevelésre. Ezért kiemelten fontos az **önálló tanulási stratégiák kialakítása**, például: szótárhasználat, biztos tájékozódás a tankönyvben, szólisták és képes szótárak kialakítása a füzetben későbbi referenciapontként, a tanáron túlmutató referenciák kialakítása (pl. anyanyelvi tanulócimborák kijelölése az iskolában), sikerkritériumok (ellenőrzőlisták) alkalmazása a feladatokhoz, önértékelés, önreflexiók és önálló célkitűzések rendszeres használata, a tanulási folyamat tudatosítása a lépések megnevezésével. A **tanulási környezet** szintén támogathatja a differenciálást és az önállóságot, pl. segítő

posztterek, szólisták, könyvespolcok, kategorizált és színekódolt segédanyagok, kihe-lyezett választható extra gyakorlófeladatok alkalmazásával, különböző tanulási terek (pl. szőnyegek, sarkok) kialakításával.

Az önállóságra nevelés fontos eszközeként tudjuk használni a **digitális eszkö-zöket**. A jó anyagi háttérű iskolákban rendelkezésre állnak az órán használható egyéni számítástechnikai eszközök, de felső tagozatban már rendszerint a diákok saját eszközeire is támaszkodhatunk (a *BYOD – Bring Your Own Device* rendszerek kidolgozása és szabályozása természetesen iskolaszintű feladat). A nyelvtanítás során folyamatosan támaszkodhatunk a **digitális tartalmakra** (vö. Durst 2018), amelyek-vel személyre és szintre szabhatjuk az iskolai oktatást és az otthonra adott gyakorló-feladatokat: ilyenek például az online szótárak, tanulói applikációk, tankönyvekhez kapcsolódó interaktív oldalak és MID-anyagok online gyűjteményei. A tananyagok személyre szabását és a tanulói önállóságot növelik a **digitális tanulásszervező plat-formok** (pl. alsó tagozaton *Seesaw*, *Classdojo*, felsőben *Canvas*, *Google Classroom* stb.) használata, amelyek segítségével folyamatosan kapcsolatban vagyunk a tanuló-kal és családjukkal, és személyre szabott feladatokat, tartalmakat tudunk megosztani velük, valamint elősegíthetjük a közösségépítést is (erről részletesen l. Zajacz 2021).

6.4. Tantermen kívüli nevelés, anyanyelvi nevelés

A tanulók célnyelvi környezetbe való integrálását, a kommunikációs környezet szé-lesítését, az interkulturális kompetenciák fejlesztését, az önálló tanulóvá nevelést egyaránt szolgálhatják a **tanórákon túlmutató programok és projektek**, amelyek a magyar mint idegen nyelv tanárának kiemelt feladatai közé tartoznak a nemzet-közi iskolákban. Ilyenek például a készségek integrálását és a kultúrák közötti együttműködést szolgáló tantárgyközi projektek, a magyar nyelvűekkel való talál-kozást és együttműködést szorgalmazó programok (kirándulások, előadások, egyes nyelvi projektek, hétköznapi életben, pl. piacon, boltban tett látogatások strukturált tanulási céllal), a tanulmányi versenyek, a célnyelvi szabadidős tevékenységek és szakkörök szervezése.

Mint fentebb láttuk, a sikeres additív kétnyelvűség kialakításának feltétele a diá-kok első nyelvének megőrzése, az **anyanyelvi kompetencia fejlődése** és az anyanyelv használata minél gazdagabb nyelvi funkciókban. A multikulturális környezetben az iskola keretein belül általában nem oldható meg az anyanyelvi képzés. Amennyiben az adott anyanyelven rendelkezésre áll, a tanulók járhatnak ún. hétvégi iskolákba (vö. Schmidt–Nagyházi 2020: 30), illetve nagy szerepet kap a családok bevonása a tanulók kognitív-kulturális fejlődésébe. Ezt elősegíthetjük klubokkal, a szülők szá-mára tartott műhelymunkával, családi napok és programok szervezésével, a szülői

munkaközösséggel való aktív együttműködéssel, illetve a tanulók anyanyelvének és kultúrájának értékét kommunikáló programokkal. Ezenkívül természetesen folyamatosan átszűrhetjük ezzel a szemlélettel az oktatást a tanulók anyanyelvét referenciapontként bevonva a nyelvtanulásba.

6.5. Az interkulturális kompetencia fejlesztése

Az interkulturális kommunikáció problémái, valamint a kölcsönös megértés és tolerancia iránti általános igény új megközelítést hívott életre a nyelvoktatásban. Az interkulturális dimenzió az Európa Tanács által kidolgozott *A nyelvtanulás, nyelvtanítás és nyelvi értékelés európai keretei* (Common European Framework of Reference, 2001) című ajánlásban is helyet kapott (Byram–Gribkova–Starkey 2002: 40–41). A Európai Bizottság pedig az oktatás nyelvétől eltérő anyanyelvű gyermekek integrálását segítő sikeres többnyelvű oktatás egyik alappilléreinek nevezi meg a pedagógusok és a diákok interkulturális készségeinek fejlesztését (Európai Bizottság 2015: 18).

A nyelvtanulás új modelljében az anyanyelvi beszélőt felváltja az **interkulturális beszélő** (Kramsch 1998). Az interkulturális beszélő sikeresen tud közvetíteni kultúrák között, és sikeresen boldogul összetett kulturális háttérű helyzetekben is. Ebben a megközelítésben a kommunikatív kompetencia mint elsajátítandó cél kibővül: a nyelvtanuló célja a sikeres interkulturális beszélő birtokában lévő **interkulturális kompetencia** elsajátítása. Byram, Gribkova és Starkey (2002) az Európa Tanács ajánlásában meghatározzák az interkulturális kompetencia elemeit: különböző attitűdök (pl. kíváncsiság, relativizálásra való hajlandóság), tudás (pl. társadalmi jelenségek működésének ismerete), készségek (pl. összehasonlító, összefüggés-teremtő, kapcsolatteremtő készségek), kritikus kulturális érzékenység és értékek (az emberi méltóság és az egyenlő emberi jogok tisztelete) összességéként.

Mivel nem elsősorban a ténybeli ismeretek elsajátításáról van szó, az adott ország ún. magas kultúrájának (országismeretnek) tanítása önmagában nem vezet az interkulturális kompetencia kialakulásához. A kulturális célok csak a nyelvtanulás folyamatába integrálva valósulhatnak meg, de gyakran nem könnyű a kulturális és a nyelvi célokat összekapcsolni egy nyelvvóra keretén belül. Az interkulturális kompetencia fejlesztésére irányuló feladatok expliciten főként magasabb szinten jelenhetnek meg, amikor a tanuló már egy biztos nyelvi bázisra építve képes kommunikálni. Az interkulturális dimenzió azonban az első perctől átfűzheti az oktatást, szemléletként, hozzáállásként. Holló Dorottya (2008: 189–191) részletesen bemutatja, hogyan tudja a nyelvtanár integrálni az interkulturális kompetencia aspektusait a tanmenetbe ötvözve a diák szükségleteit és igényeit, lebontva hozzáállás, tudás és készségek fejlesztésére, valamint azt, hogy mit jelent ez az óratervezés gyakorlatában.

Jelenleg kevés olyan magyar mint idegen nyelvi tankönyv áll a rendelkezésünkre, amelyben ez a szempont hangsúlyt kapna és expliciten megjelenne, ezért a tananyag ilyen szempontú kiegészítése a magyar mint idegen nyelv tanárára hárul. Egyrészt kiaknázhadjuk a tankönyv szituációi adta lehetőségeket a kulturális kontextus, a szociopragmatikai szempontok, a viselkedéskultúra megfigyelése és összehasonlítása, sztereotípiák vizsgálata stb. bevonásával (vö. Holló 2008: 202–211). Másrészt önálló kiegészítő anyagokat is használhatunk, akár autentikus nyelvi anyagok (szövegek, újságok, hirdetések, filmek, dalok stb.) bevonásával, akár saját, az adott nyelvi szinthez és nyelvtanítási céljainkhoz igazodó feladatok készítésével. Ehhez rengeteg ötletet, feladatgyűjteményt találunk európai nyelveken, de magyar nyelvű, konkrét feladatlírások is fellelhetők például Holló Dorottya (2008, 2019) vagy Lázár Ildikó (2006) könyveiben, ahol a fejlesztendő készségeket és a nyelvi szinteket is megnevezik. A magyar mint idegen nyelv tanárának feladata továbbá, hogy iskolai szinten is erősítse az interkulturális kompetencia fejlesztését segítő programokat (pl. különböző tantárgyközi programok, közös projektek, kulturálisan érzékenyítő előadások, filmek, iskolán kívüli tevékenységek stb.).

6.6. Tartalomalapú nyelvoktatás

A **tartalomalapú nyelvoktatás** (*Content and Language Integrated Learning, CLIL*) egy olyan kettős megközelítés, amelyben a hozzáadott nyelven valósul meg a tartalomátadás és a nyelvfejlesztés is. Vagyis a tanórán nem csak a tananyagra vagy nem csak a nyelvre koncentrálnak, hanem ezek egyfajta fúziója valósul meg. A *CLIL* három elem: a tanulás nyelve, a tanult anyag nyelve és a tanuláson keresztül születő nyelv kölcsönhatására épül (Coyle–Hood–Marsh 2010). Ez a szemlélet a szaktanárok és a nyelvtanárok együttműködésén alapul: a nyelvtanárok támogatják a tanulók szaktárgyi felkészülését célzott szókinccs és nyelvi formák tanításával, a szaktanárok pedig a tantárgy tanítása során a nyelvi készségeket is fejlesztik, az instrukciókat és a követelményeket a tanulók nyelvi szintjéhez adaptálják, és mindkét fél részt vesz a tantárgyi tartalmak a tanulók szintjére adaptált anyagainak elkészítésében.

A tartalomalapú nyelvoktatás elsősorban a nem magyar anyanyelvű diákokat a magyar nyelvű oktatásba integráló iskolákban valósul meg. Megjelenik ugyanakkor a nemzetközi iskolák magyaróráin is, amennyiben a magasabb szinten beszélő diákokat az anyanyelvi magyar nyelv és irodalom, illetve magyarkultúra-órákba bevonjuk (vö. pl. Schmidt 2020: 139). Magyarországon is elkezdődött már a tartalomalapú nyelvoktatásban használható egyszerűsített, adaptált tananyagok kidolgozása. A Miskolci Egyetem *Együttthaladó – Migráns gyermekek az iskolában*

programjában (2011–2018) megvalósult hét tantárgy kidolgozása az általános iskolai tananyagra. Kasikci és Vermeki (2020) szintén kidolgoztak bizonyos általános iskolai témakörökre egyszerűsített anyagokat és feladatlapokat. A magyar nyelv és irodalom, valamint a kultúraórákon szintén jól használhatók a *Balassi-füzetek*, amelyeket külföldön élő magyar nyelvű tanulók anyanyelv-megőrző programjai számára fejlesztettek ki (Gordos–Varga 2011, 2012, Gordos 2014, Maróti–Sipos 2015, Bándli–Gordos–Maróti 2015). Jelenleg sajnos nem érhető el olyan, gyermekek számára kidolgozott magyar mint idegen nyelvi tankönyv, amelyben az iskolai nyelv, a tanulás nyelve és az órai nyelvi funkciók oktatása szisztematikusan megjelenne.

7. Tapasztalatok egy brit nemzetközi iskolából

Az 1996-ban alapított Britannica Nemzetközi Iskola a legrégebbi magyarországi brit iskola, amelyben közel 50-féle nemzetiségű gyermek tanul együtt. Általános iskolai és gimnáziumi szinten folyik az oktatás, magyar nyelvet 1–9. évfolyamig tanulnak a gyerekek (ez a magyar rendszerben az óvodai nagycsoporttól a 8. osztályig tartó időszaknak feleltethető meg). 10. évfolyamtól a gyerekek a nemzetközi IGCSE vizsgára készülve választanak tárgyakat. Magyarból jelenleg erre nincs lehetőség nálunk, ezért nem is választják ezt a tárgyat az órarendjükbe. A Brit Nemzeti Tanterv nemzetközi vonatkozásokkal bővített verziója működik az iskolában, amelybe a magyar mint modern idegen nyelv illeszkedik, jelenleg heti két 55 perces órában, évfolyamonként 3 különböző szintű csoportban.

A tanulók kb. egynegyede magyar anyanyelvű (vagy magas szinten beszélő két-nyelvű), számukra magyar irodalom, nyelvtan és történelem oktatása zajlik ezeken az órákon, míg a nem magyar anyanyelvűek számára szakképzett MID-oktatók tartanak ez idő alatt nyelvórákat. Az évfolyamok csoportbontása mindig az év eleji felmérők alapján, az adott évfolyam sajátosságai szerint történik meg. Így a MID-tanmenetek is mindig rugalmasan alkalmazkodnak az adott csoport nyelvi szintjéhez és igényeihez, különböző tankönyvekre és saját anyagokra támaszkodva. Az iskolai élet nyelve az angol, az elsődleges kommunikáció, dokumentáció angolul zajlik, s kezdő szinten angol közvetítőnyelvvvel tanítjuk a MID-et. Az olvasás és írás tanítását magyar nyelven csak a 2. évfolyamon (az angolhoz képest késleltetve) vezetjük be. Az oktatás kis létszámú (ált. 8–15 fős) csoportokban történik.

A legfőbb kihívás az iskolában a differenciálás, a rugalmas tanterv kialakítása, a magyar nyelv elsajátításának motiválása és az additív kétnyelvűség elősegítése. A magas fluktuáció miatt minden csoportban egyszerre többféle nyelvi szinten lévő diákot oktatunk, akikhez jellemzően mindig csatlakoznak év közben érkezők is.

Ezáltal folyamatos differenciálás szükséges, és sosem jutunk el egy ideális pályán a kezdőtől a haladó szintig egy konkrét tanterv követésével, hanem folyamatosan rugalmas, több szinten működő tanmeneteket kell kialakítanunk. Az iskola rendszerének megfelelően a gyermekeket egyénileg, szövegesen értékeljük, számszerű osztályzatot nem adunk, valamint folyamatosan egyéni célokat jelölünk ki számukra. Az angolul sem jól beszélő diákok bevonására sok vizuális és mozgásos ingert alkalmazunk a tanításban, 3-4. osztálytól pedig sokat használunk digitális eszközöket és anyagokat az egyéni differenciálás és az önálló tanulás elősegítésére. A gyerekek alsó tagozaton az iskola digitális eszközeit, míg felsőbb évfolyamokban saját eszközeiket használják az órán.

A nemzetközi közegben gyakran nehéz kialakítani a megfelelő motivációt a tanulóknak a magyar nyelv elsajátítására, hiszen a gyerekek sokszor előre tudják, hogy csak néhány évig fognak itt élni, illetve jellemzően magas szintű angol nyelvtudással az életük minden területén jól boldogulnak. A magyar kötődéssel rendelkező gyerekek közül is sokan nemzetközi tanulmányokra és karrierre készülnek, így a magyar nem rendelkezik nagy presztízzsel számukra. Ezért kiemelten fontos, hogy játékosással, iskolai programokkal, projektekkel és anyanyelvi beszélők bevonásával, valamint a szülőkkel együttműködve próbáljuk motiválni őket a nyelvtanulásra.

A magyar nyelvi munkaközösség feladata több iskolai szintű esemény, program és verseny szervezése (pl. Mikulás, Farsang, Busójárás, projektnapok, versmondóverseny, színházi látogatások és kirándulások, olvasóverseny), tanórákon kívüli tevékenységek (pl. páros olvasás, magyar könyvtár) felkínálása, és az interkulturális szempontok beemelése az iskolai életbe (Európai Nyelvek Napja, Nemzetközi Nap szervezésében való részvétel), valamint továbbképzések és műhelymunkák tartása szülők és kollégák számára.

8. Összegzés

A magyarországi nemzetközi iskolákban a MID oktatása többféle nyelvi környezetben és oktatási modellben valósul meg, amelyek között jelentős eltérések vannak. A sikeres kétnyelvűvé válást és tanulmányi előmenetelt elősegítő legfontosabb faktorok a rugalmas és spirális tantervépítés, rugalmas és személyre szabott értékelés, a tanulási célokban és a tanórák szervezésében való nagyfokú differenciálás és önállóságra nevelés, a tanulók és a tanárok interkulturális kompetenciájának fejlesztése, a tartalomalapú nyelvtanítás megvalósítása, az iskolai és szülői közösséggel való kooperáció, a tantermen kívüli oktatási lehetőségek kihasználása, valamint az elsőnyelvi kompetenciák fejlesztése. Mindezen kihívások komplex feladat elé állítják

a magyar mint idegen nyelv tanárait ezekben az intézményekben, amelynek kulcsfontossága van a tanulók későbbi sikeres előmenetelében.

Irodalom

- American International School of Budapest* honlapja. <https://www.aisb.hu/en/our-school/about-us/> (Letöltve: 2021. február 15.)
- August, Diane – Hakuta, Kenji (eds.): 1997. *Improving Schooling for Language-minority Children*. National Academy Press, Washington DC.
- Baetens Beardsmore, Hugo 2008. Multilingualism, Cognition and Creativity. *International CLIL Research Journal* 2008/1. <http://www.icrj.eu/11/article1.html> (Letöltve: 2020. november 30.)
- Bándli Judit – Gordos Katalin – Maróti Orsolya 2015. *Játssz velem!* Balassi-füzetek sorozat. Balassi Intézet, Budapest.
- Bartha Csilla 2000. Kétnyelvűség, oktatás, kétnyelvű oktatás és kisebbségek. *Educatio* 2000/4: 761–775.
- Bloom, Benjamin S. (ed.) 1956. *The Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: The Cognitive Domain*. David McKay Co. Inc.; New York, NY.
- British International School of Budapest* honlapja. <https://www.nordangliaeducation.com/our-schools/budapest> (Letöltve: 2021. február 15.)
- Byram, Michael – Gribkova, Bella – Starkey, Hugh 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Council of Europe, Strasbourg. <https://rm.coe.int/16802fc1c3> (Letöltve: 2021. február 15.)
- Carder, Maurice 2007. *Bilingualism in International Schools. A Model for Enriching Language Education*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Coyle, Do – Hood, Phillip – Marsh, David 2010. *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Durst Péter 2018. Nyelvoktató applikációk használata a magyar mint idegen nyelv tanításában és tanulásában. *THL2* 18/1–2: 77–87.
- EduLine* 2019. szeptember 23. *A milliós tandíj jelent kiutat a közoktatásból?* https://eduline.hu/kozoktatas/20190919_legdragabb_iskolak_az_orszagban (Letöltve: 2021. február 15.)
- Együtthaladó – Migráns gyermekek az iskolában (2010–2018)*, weboldal: <http://www.egyutthalado.uni-miskolc.hu> (Letöltve: 2020. november 30.)
- Európai Bizottság/European Commission (2015). *Language Teaching and Learning in Multilingual Classrooms*. Publications Office of the European

- Union, Luxemburg. https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/multilingual-classroom_en.pdf (Letöltve: 2021. február 15.)
- Genfi Nemzetközi Iskola (Ecole Internationale de Geneve) honlapja. <https://www.ecolint.ch/overview/our-history> (Letöltve: 2021. február 15.)
- Gordos Katalin 2014. *Kalandra fel!* Balassi-füzetek sorozat. Balassi Intézet, Budapest.
- Gordos Katalin – Varga Virág 2011. *Miénk a vár!* Balassi-füzetek sorozat. Balassi Intézet, Budapest.
- Gordos Katalin – Varga Virág 2012. *Ünnepeljünk együtt!* Balassi-füzetek sorozat. Balassi Intézet, Budapest.
- Greater Grace International School honlapja. <https://www.ggis.hu/about-us/about-ggis/> (Letöltve: 2021. február 15.)
- Grosjean, Francois 1997. The Bilingual Individual. *Interpreting* 2/1–2: 163–187.
- Hakuta, Kenji 1986. *Mirror of Language. The Debate on Bilingualism*. Basic Books; New York, NY.
- Hamers, Josiane F. – Blanc, Michel H. A. 2000. *Bilinguality and Biligualism*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Holló Dorottya 2008. *Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Holló Dorottya 2019. *Kultúra és interkulturalitás a nyelvórán*. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek sorozat. Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest.
- International Schools Database. <https://www.international-schools-database.com/in/budapest> (Letöltve: 2021. február 15.)
- Kasikci Katalin – Vermeki Boglárka 2020. *Egyszerűsített tananyagok* <https://midkid.org/index.php/tananyagok-feladatlapok/> (Letöltve: 2020. november 30.)
- Kerettanterv 2013. *Kerettanterv a két tanítási nyelvű általános iskolai célnyelvi oktatáshoz*. A két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról szóló 4/2013. (I. 11.) számú EMMI rendelet 2. és 3. számú mellékletei https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2012_nat (Letöltve: 2020. november 30.)
- Kerettanterv 2020. *Kerettanterv: Magyar mint idegen nyelv tantárgy*. 2020. 5/2020. (I. 31.) Kormányrendelet 7. számú melléklete: Magyar mint idegen nyelv 1–4. évfolyam, 5–8. évfolyam, 9–12. évfolyam https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_7_melleklet (Letöltve: 2020. november 30.)
- Közös Európai Referenciakeret (KER) 2002. Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Osztály. https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (Letöltve 2021. június. 04.)

- Kramsch, Claire 1998. *The Privilege of the Intercultural Speaker*. In: Byram, Michael – Fleming, Michael (eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, Cambridge, 16–31.
- Lambert, Wallace E. 1973. *Culture and Language as Factors in Learning and Education*. Bellingham, WA: Western Washington State College. <https://eric.ed.gov/?id=ED096820> (Letöltve: 2021. április 03.)
- Lambert, Wallace E. 1981. Bilingualism and Language Acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences* 379/1: 9–22.
- Lázár Ildikó 2006. 33 kulturális játék a nyelvórán. *Segédkönyv tanároknak az interkulturális kompetencia fejlesztéséhez nyelvórákon és kommunikációs tréningeken*. OPKM–ECML–Magyarországi Kontaktpont, Budapest.
- Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium* honlapja. <https://magyar-kinai.hu/> (Letöltve: 2021. február 15.)
- Magyar Nemzeti Alaptanterv 2020*. 5/2020. (I. 31.) Kormányrendelet.
- Maróti Orsolya – Sipos Linda 2015: *Mesélj nekem!* Balassi-füzetek sorozat. Balassi Intézet, Budapest.
- Nádor Orsolya (sorozatszerk.) (2018–) *KRE Magyar nyelv-tanári segédkönyvek*. Károli Gáspár Református Egyetem BTK, Budapest.
- NALDIC Glossary*. National Association for Language Development in the Curriculum. <http://www.naldic.org.uk/eal-teaching-and-learning/eal-glossary/> (Letöltve: 2021. február 15.)
- Pelcz Katalin – Szita Szilvia 2015. Hatékony projekt munka tantermen innen és túl. *THL2* 15/1: 30–40.
- Schmidt Ildikó 2014. A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése. *THL2* 14/1: 22–33.
- Schmidt Ildikó 2019. *A magyar írás és olvasás tanítása – az alfabetizálás folyamata*. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek sorozat. Károli Gáspár Református Egyetem BTK, Budapest.
- Schmidt Ildikó 2020. Két- és többnyelvűség a magyar közoktatásban. *Hungarológiai Évkönyv* 21/1–2: 132–141.
- Schmidt Ildikó – Nagyházi Bernadette 2020. *Magyar nyelv-tanítás gyermekeknek*. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek sorozat. Károli Gáspár Református Egyetem BTK, Budapest.
- Tomlinson, Carol A. 2017. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. ASCD, Alexandria, VA.
- Vermeki Boglárka 2019. A magyar mint idegen nyelv tantárgy tanítása általános iskolában. Egy jó gyakorlat bemutatása. *THL2* 19/1–2: 71–83.

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.

A szövegben szereplő magyarországi nemzetközi iskolák jegyzéke

American International School of Budapest. www.aisb.hu

Avalon International School, Miskolc. <https://www.ais.hu/>

Britannica Nemzetközi Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium. Britannica International School, Budapest. <https://britannicaschool.hu/>

British International School of Budapest <https://www.nordangliaeducation.com/our-schools/budapest>

Budapesti Német Iskola és Thomas Mann Gimnázium. Deutsche Schule Budapest. www.deutscheschule.hu

Budapesti Nemzetközi Iskola. International School of Budapest. <https://www.isb.hu>

Greater Grace International School. <https://www.ggis.hu/>

Gustave Eiffel Francia Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium. Lycée Français de Budapest. <https://lfb.hu/>

International School of Debrecen. <https://isd.debrecen.hu/>

Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium. www.magyar-kinai.hu

Orchidea Magyar–Angol Két Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium. <https://ohebs.hu/>

Osztrák Iskola Budapest. Österreichische Schule Budapest. <https://www.osbp.hu/hu/>

SEK Budapest International School. <https://sekbudapest.com/>

„RITKASÁGOK TANÍTÁSA” – A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV A HAZAI BÖLCSESZKÉPZÉSBEN

Bándli Judit¹

Kulcsszavak: magyar mint idegen nyelv, felsőoktatás, bölcsészképzés, magyar szak, célnyelvi környezet, kultúraoktatás, szövegkompetencia

1. Bevezetés

A magyar mint idegen nyelv tanításának és tanulásának fontos színterei a magyarországi felsőoktatási intézmények, ahol különböző képzések formájában ismerkedhetnek a magyar nyelvvel és kultúrával azok a nem magyar anyanyelvű hallgatók, akik rövidebb-hosszabb ideig Magyarországon folytatnak tanulmányokat. Mivel a dolgozat keretei nem teszik lehetővé a teljes magyar felsőoktatás bemutatását, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen zajló munka ismertetésével próbálok betekintést nyújtani az egyetemi magyarnyelv-tanítás múltjába és jelenlegi gyakorlatába. A jelent illetően a tanulmány a magyar szakos külföldi hallgatók képzését középpontba állítva ad képet a hazai magyar mint idegen nyelv oktatásról.² A kötet céljaiból következően a dolgozatban kiemelt hangsúlyt kapnak azok a pedagógiai körülmények, módszertani kihívások és feladatok, amelyekkel az ezen a területen tevékenykedő tanárok találkoznak munkájuk során.

2. A magyar mint idegen nyelv az ELTE-n

Mindenekelőtt fontosnak tartom röviden áttekinteni azokat az előzményeket, amelyek történeti szempontból megalapozták az Eötvös Loránd Tudományegyetemen folyó magyarnyelv-tanítást, valamint bemutatni a Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék munkáját, amely – sok egyéb tevékenysége mellett – szervezi, irányítja és ellátja a magyar nyelv oktatását. A gyökerek a 18. századig, az első magyar nyelvvel foglalkozó tanszék megalakulásáig nyúlnak vissza.

¹ Bándli Judit PhD, ELTE BTK Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék

² A jelen kötetben Pap Andrea és Marthy Annamária tanulmánya is az egyetemi magyarnyelv-oktatással foglalkozik. Előbbi a külföldi egyetemeken folyó lektori munkát, utóbbi a Magyarországon tanuló külföldi orvostanhallgatók magyar nyelvi képzését mutatja be.

2.1. A magyar nyelv tanításának kezdetei a pesti egyetemen

1791-ben a pesti egyetemen³ jött létre az első olyan „tanító szék” (Nádor 1998: 57), amelynek elsődleges célja a magyar nyelv oktatása volt. Ez a gyakorlatban egyetlen magyar-tanári állást jelentett, mégis rendkívül fontos állomás a magyar nyelv tanításának – és egyúttal az egyetemeken való oktatásának – történetében. Ennek alapja az országgyűlés 1790/91-es nyelvtörvénye volt. A vonatkozó XVI. törvénycikk így fogalmaz:

„Ő szent felsége biztosítja a hű karokat és rendeket, hogy semmiféle ügyre nézve nem fogja idegen nyelv használatát behozni: hogy azonban a magyar anyanyelv inkább elterjedjen és kiműveltessék, a gimnáziumokban, az akadémiákban és a magyar egyetemen a magyar nyelv és stílus számára külön tanárt fognak kinevezni, hogy azoknak, akik ezt a nyelvet nem tudják, és meg akarják tanulni, vagy pedig ezt a nyelvet valamennyire már ismerik, és magukat benne tökéletesíteni akarják, alkalmuk legyen bármely irányban kívánságuk teljesezésére [...]” (idézi Éder 1991: 4)

A rendelet végrehajtásaként a pesti egyetem után a jórészt nemzetiségi területeken fekvő akadémiákon (Pozsony, Nagyvárad, Zágráb, Pécs, Kassa) és gimnáziumokban vezették be a magyar nyelv oktatását. Lényegében tehát az ország nem magyar nemzetiségű diákjainak – akik számára a magyar idegen nyelv vagy környezeti nyelv volt (Szépe 1981, Éder 1984) – képzését tűzték ki célul, akik nem vagy csak alacsony szinten beszéltek magyarul (Éder 1991). Vályi András volt a pesti egyetemen létrehozott tanszék elsőként kinevezett tanára, akit 1791-ben iktattak be az állásba. Vályi főleg kezdő és középhaladó szintű diákokat oktatott, akiket „két tsapatokra (...), úgymint *Kezdőkre és Gyarapodókra*” (idézi Éder 1991: 9) osztott.

Vályi András haláláig, 1801-ig töltötte be a magyartanári állást a pesti egyetemen. Helyét Révai Miklós, a magyar történeti nyelvtudomány megalapítója vette át, akit szintén neves tudósszemélyiségek váltottak a katedrán, és Vályi András „tanító széke” fokozatosan a magyar nyelv és irodalom jelentős oktatóhelyévé vált, amely később önálló tanszékekre bontva folytatta munkáját (Éder 1991, 1999).

2.2. A Központi Magyar Nyelvi Lektorátus

1952 szintén mérföldkő az egyetemi magyarnyelv-oktatás történetében, mert ekkor alakult meg az Eötvös Loránd Tudományegyetemen⁴ a Központi Magyar Nyelvi Lektorátus,

³ A Pázmány Péter által 1635-ben alapított nagyszombati egyetemet 1777-ben Budára, majd 1784-ben Pestre költöztették.

⁴ A Pázmány által alapított egyetem 1921-től viselte alapítója nevét (Pázmány Péter Tudományegyetem). 1950-től Eötvös Loránd Tudományegyetemként működik.

amelynek kezdetben a magyar egyetemeken tanulni szándékozó külföldiek intenzív nyelvi képzése, azaz a magyar nyelven folyó egyetemi tanulmányokra való felkészítés volt a kiemelt feladata (Éder 1983, Nádor 1998). Hasonló teendőket ellátó intézmény volt a szintén ebben az évben induló Koreai Előkészítő Iskola is. A szocialista ösztöndíj-politika következményeként azonban egyre több külföldi hallgató érkezett Magyarországra a szovjet blokk, illetve az ún. harmadik világ országaiból, ezért 1957-ben létrejött a Külföldi Ösztöndíjasok Egyetemi Előkészítése elnevezésű intézmény, amely 1966-tól viselte a közismertté vált Nemzetközi Előkészítő Intézet nevet (Nádor 1998, 2017, Maróti 2017).

A Központi Magyar Nyelvi Lektorátus feladatköre ettől kezdve átalakult: az ELTE külföldi diákjainak oktatása, illetve a nyelvi szigorlatok lebonyolítása mellett a felsőoktatásban tanuló, nem magyar anyanyelvű hallgatók szaknyelvi oktatását irányította. Ennek keretében a lektorátus tanárai szép számmal írtak szaknyelvi egyetemi jegyzeteket bölcsészettudományi, jogtudományi, orvostudományi, agrártudományi, közgazdaságtudományi, illetve műszaki tanulmányokat folytatók számára (Bándli 2017). Az 1970-es évektől azonban a különböző tudományterületek elkezdtek leválni a lektorátusról, az egyetemek saját maguk kívánták megoldani a szaknyelvoktatás kérdését. Budapesten először a műszaki egyetemen, majd a közgazdasági egyetemen alakultak ilyen céllal oktatási egységek (Nádor 1998).

1982-ben Éder Zoltán lektorátusvezető egyetemi docens irányításával újtára indult a magyar mint idegen nyelv tanári szak posztgraduális formában, majd 1994-től nappali képzésben. A lektorátus a külföldi diákok oktatása mellett ettől kezdve tehát tanárképzéssel is foglalkozott, és a korábbinál kisebb számban ugyan, de továbbra is születtek egyetemi jegyzetek a nem magyar anyanyelvű egyetemisták, például a bölcsészhallgatók számára (Éder 1993, Bándli 2017, Nádor 2017).

2.3. A Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék

1997-től Szili Katalin habilitált egyetemi docens vette át a lektorátus vezetését, aki később kidolgozta a Bologna-rendszerben induló magyar mint idegen nyelv tanári mesterszak koncepcióját (Bándli 2017). 2011-ben a lektorátus tanszéki rangot kapott, és azóta Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék néven működik, 2019-től az ELTE Nyelvi Közvetítés Intézetének keretein belül. A tanszék a tanárképzés mellett továbbra is ellátja az egyetem egyre növekvő számú külföldi hallgatóinak nyelvi képzését.

2.3.1. Magyar nyelvi képzések

Jelenleg az Eötvös Loránd Tudományegyetemen több formában lehet magyar nyelvvel és kultúrával kapcsolatos tanulmányokat folytatni. A kurzusok szakmai vezetését és egy részüknek a szervezését is a Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék végzi.

Többnyire különféle ösztöndíjak és intézményközi megállapodások keretében érkeznek az ELTE-re külföldi diákok, de lehetőség van önköltségesként is jelentkezni bizonyos képzésekre. Közülük az Erasmus+ és a Stipendium Hungaricum Ösztöndíjat emelém ki az ezeket igénybe vevő hallgatók kimagasló aránya miatt. Számukra az egyetem nagy számban szervez magyar nyelvi kurzusokat, melyek többsége kezdő szintű.

Az egy hónapos nyári egyetem mellett a tanév közben is van lehetőség intenzív formában magyar nyelvet tanulni. Jelenleg az intenzív előkészítő kurzusok résztvevőinek nagy része azok közül a Stipendium Hungaricum Ösztöndíjat elnyert hallgatók közül kerül ki, akik egyéves magyartanulás után magyar nyelven, valamelyik magyarországi egyetemen szeretnék folytatni tanulmányaikat. Az egyik lehetséges út, ha az egyetem külföldiek számára akkreditált magyar BA szakán tanulnak tovább. Ebben az esetben a hároméves alapképzés első évében specializáció keretében mélyíthetik el magyar nyelvi ismereteiket. Számukra a specializáció fő célja a magyarnyelv-tudásuk fejlesztése annak érdekében, hogy tanulmányaik második évétől alkalmassá váljanak arra, hogy magyar nyelvű nyelvészeti és irodalmi kurzusokon vegyenek részt, majd magyar nyelven írják meg a szakdolgozatukat. Közülük többen ezután is Magyarországon, magyar nyelven folytatják további tanulmányaikat.

A Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék minden tanévben fogad részképzős hallgatókat is külföldi egyeteméről, akik alapképzésük vagy mesterképzésük alatt tanulnak itt általában egy vagy két félévig. Ezek a diákok rendszerint magyar szakosok, illetve valamilyen formában magyar nyelvre és kultúrára (hungarológiára) szakosodtak.⁵ Az itt töltött szemeszterek alatt a tanszék magyarnyelv-órákat és országismereti kurzusokat biztosít számukra, de az egyetem egyéb képzésein is felvehetnek és elvégezhetnek különböző tárgyakat. A legtöbb hallgató a lengyelországi és a kínai egyeteméről érkezik, de küldenek egyetemistákat a dél-koreai, japán, horvátországi, olaszországi, ausztriai, németországi oktatóhelyek, illetve a világ más részeiről is csatlakozik egy-egy diák – színesítve a csoportok kulturális és nyelvi összetételét. Az órákon kis számban részt vesznek magyarul tanuló, nem magyar szakos hallgatók is, de a tanmenet elsősorban a magyar szakosok szükségletei alapján épül fel.

3. A magyar nyelv tanulásának motivációi

Ahhoz, hogy választ kapjunk arra, hogy miért tanul egy egyetemista magyarul, érdemes röviden felvázolni a nyelvtanulás lehetséges motivációit. Vannak olyan

⁵ Az egyetemek eltérő oktatási struktúrája miatt nem mindenhol önálló magyar szak keretében lehet ilyen típusú tanulmányokat folytatni. A könnyebb érthetőség kedvéért a más formában magyar nyelvre és kultúrára specializálódott bölcsészhallgatókra is „magyar szakosként” utalok.

nyelvtanulók, akik integratív (érdeklődésből fakadó, a célnyelv, célkultúra iránti vonzódáson alapuló) motivációval, valamint olyanok, akik instrumentális (eszközjellegű, a gyakorlati hasznot és célokat szem előtt tartó) motivációval (Gardner 1985) tanulnak nyelvet. Ez a kétféle beállítódás az „idegennyelvi motivációs énrendszerben” az „ideális idegennyelvi énképpel”, valamint a „szükséges idegennyelvi énképpel” (Dörnyei 2013: 12) hozható összefüggésbe. Előbbi a nyelvtanulás szempontjából azokra a tulajdonságokra vonatkozik, amelyeket az egyén pozitívnak tart, ezért törekszik annak megszerzésére. Ezt kiegészítve utóbbi azokat a tulajdonságokat fedi, amelyeket az egyén felelősségtudatból szükségesnek gondol. Ezekhez a modell harmadik komponenseként hozzáadódik az idegennyelv-tanulási tapasztalat, ami a tanulási környezet motiváló elemeire (élvezetes feladatok, sikerélmény stb.) vonatkozik (Dörnyei 2013: 12).

A fentiekből tehát három fontos motiváló tényező bomlik ki: (1) a nyelvtanuló saját vonzódása, vágyai; (2) a társadalmi szükségszerűség, nyomás; illetve (3) a tanulási folyamattal kapcsolatos tapasztalatok, élmények (Dörnyei 2013: 12).

Az ELTE-n magyarul tanuló diákok körében ezek mindegyikével, illetve ezek kombinációival is találkozunk. 2020-tól például a Stipendium Hungaricum Ösztöndíjat elnyerő külföldi egyetemi hallgatók számára kötelező legalább két félévig részt venni magyar nyelvi kurzusokon, és tudásukról vizsga keretében számot adni. A diákok a magyar egyetemek idegen nyelvű képzésein folytatnak tanulmányokat, magyarul viszonylag kis óraszámban tanulnak, és a kimeneti követelmény csupán alapszintű nyelvtudás.⁶ A képzés célja, hogy a magyarul nem tudó hallgatók beilleszkedését, magyarországi boldogulását nyelvi szempontból elősegítsük. Mivel a hallgatók tanulmányaihoz nincs szükség a magyar nyelvre, ezt némelyek kényszerként élik meg, ugyanakkor vannak olyan hallgatók is, akik magyarországi mindennapjaik szervezése szempontjából felismerik ennek fontosságát. Összességében elmondható azonban, hogy nem magyar nyelvű szakmai tanulmányaik prioritást élveznek a magyar nyelvi kurzusokkal szemben. Ebből a szempontból hasonlóak a tapasztalatok azokkal az Erasmus-ösztöndíjasokkal, akik az itt töltött félévükben nem magyar nyelvű képzésekben vesznek részt, és a magyar nyelvvvel kezdő szinten, kis óraszámban ismerkednek.

Velük ellentétben például azok a hallgatók, akik egyéves intenzív nyelvi felkészítés után magyar nyelvű tanulmányokat akarnak folytatni, jórészt instrumentális motivációtól vezérelve, külső szükségszerűség okán sokkal több energiát és időt fektetnek a magyar nyelv tanulásába – igaz, ezt az előző csoportokhoz képest jóval nagyobb

⁶ A kurzus kimeneti követelményeit több magyar egyetem szakmai képviselőiből álló munkacsoport határozta meg, a Tempus Közalapítvány felkérésére.

óraszámban tehetik meg. Természetesen egyik esetben sem lehet kizárni a magyar nyelv és kultúra iránti vonzódást, érdeklődést sem.

Bizonyos kutatások szerint (Dörnyei 1990, idézi Csizér 2007) ha valakinek szándékában áll egy nyelvet felsőfokon megtanulni, illetve már felsőfokon beszéli, akkor nagy eséllyel integratív beállítódás áll a háttérben. A magyar szakos külföldi hallgatók esetében gyakran találkozunk ezzel a jelenséggel, sőt, ez az egyik olyan tényező, amely rendkívül vonzóvá teszi a magyar mint idegen nyelv oktatásának ezt a területét. A nyelvtanulók magyar nyelv és kultúra iránt nyitottsága, érdeklődése ösztönzőleg hat az oktatóra, és a csoport tagjai számára is egyfajta összetartó erőt biztosít. Ha figyelembe vesszük azt is, hogy a magyar nyelv kis nyelv volta, „egzotikuma” miatt meglehetősen kicsi azoknak a száma, akik jól beszélnek magyarul, megállapíthatjuk, hogy egyfajta exkluzivitást is jelent ehhez a „klubhoz” tartozni, amit az egyik nem magyar anyanyelvű hallgatónk – nem a megfelelő szóhasználat, mégis találóan – így fogalmazott meg a házi feladatában: a magyar szakon „ritkaságok tanítása” folyik.

A képet árnyalja azonban, hogy nem mindenki saját érdeklődésből választja a magyar szakot. Például a távol-keleti hallgatók esetében gyakran egyfajta praktikus megfontolás áll a háttérben, ugyanis a népszerű, „nagy” nyelveket oktató szakokra (angol, francia, német, orosz) sokszoros a túljelentkezés, így sokkal nehezebb azokra bejutni. Ha ebből az okból döntenek a könnyebben hozzáférhető magyar mellett, akkor a diákoknak általában nincsenek széleskörű előzetes ismereteik Magyarországról és a magyar nyelvről, de a későbbiekben a pozitív tanulási környezet kedvező hatással lehet a nyelvtanulók motiváltságára (Waseda 2008). Az Oszakai Egyetem tanszékvezetőjének megállapítása szerint „akik eleinte szinte semmit sem tudtak Magyarországról, fokozatosan megismerkednek gazdag kultúrájával, nyelvvel, társadalmi viszonyaival, és sokan kedvet kapnak a hungarológiai kutatásokhoz is” (Waseda 2008: 49–50).

2015 óta Kínában – a gazdasági kapcsolatok szorosabbra fűzésének eredményeként – gyors egymásutánban alakulnak magyar szakok az egyetemeken. Néhány év alatt szó szerint megsokszorozódott a magyar nyelvvel és kultúrával foglalkozó oktatóhelyek száma, és egyre több magyar szakos kínai hallgató érkezik a magyarországi egyetemekre is.

Lengyelországban három egyetemen⁷ van lehetőség magyar szakos tanulmányokat folytatni, és bár az ottani viszonyok között ez kis szaknak számít, mégis ezekből az intézményekből érkezik a legtöbb európai hallgató magyarországi részképzésre. A mi szempontunkból – a többi európai oktatóhellyel összevetve – viszonylag nagy érdeklődésnek az egyik magyarázata lehet a piacképesség, de az együttműködés

⁷ Varsói Egyetem, Jagelló Egyetem (Krakkó), Adam Mickiewicz Egyetem (Poznań).

során az ő esetükben is gyakran találkozunk azzal a válasszal, hogy az ismeretlensége, különlegessége (közeli rokon nélküli finnugor nyelv) miatt választották a magyar nyelvet.

Érdemes lenne mélyrehatóbb kutatások keretében vizsgálni, hogy mi a hallgatók terve a magyar szakos diplomával. Bár pontos adatokra nem tudunk még hivatkozni, néhány jellemzőbb cél körvonalazódik a közös munka során. Nem nagy számban ugyan, de akadnak, akik tudományos kutatásaik témáját találják meg a magyar nyelvészetben, irodalomban, történelemben. Többek olyan cégeknél szándékoznak elhelyezkedni, ahol üzleti vagy turisztikai kapcsolatok révén tudják hasznosítani a magyar nyelv-tudásukat. A kínai oktatóhelyek egyre szaporodó száma miatt pedig a kínai hallgatók körében megnőtt azoknak a száma, akik hazájukba visszatérve a magyar nyelv oktatásával szeretnének foglalkozni.

4. A nyelvtanulási környezet

A külföldi egyetemeken a magyar szakos diákok intézményi keretek között, jellemzően kulturálisan homogén közegben foglalkoznak a magyar nyelvvel és kultúrával. A magyarországi egyetemeken tanuló külföldi hallgatók többnyire kulturális és anyanyelvi szempontból heterogén csoportokban dolgoznak együtt, miközben folyamatosan célnyelvi környezetben tartózkodnak. Tehát amikor a részképzős diákok Magyarországra érkeznek, az addig megszokotthoz képest eltérő nyelvi és kulturális közegbe kerülnek, ami vitathatatlan előnyt jelent. (A kétféle nyelvi közeg összehasonlításáról részletesebben l. Pap 2021.) A Magyarországon folyó magyarnyelv-tanulást ugyanis erősen támogatja a célnyelvi környezet, amely folyamatos autentikus nyelvi inputot biztosít. Emellett a forrásnyelvi közeghez képest jóval több lehetőséget kínál arra, hogy a diákok alkalmazzák, teszteljék magyar nyelvi tudásukat, amelyről közvetlen visszacsatolást is kapnak (Giay 2006: 126). Természetesen a nyelvtanuló felelőssége is, hogy ezt az előnyt mennyire képes kihasználni és nyelvi fejlődése szolgálatába állítani.

A célnyelvi környezetből nehézségek is fakadhatnak, hiszen diákjaink szembeüthetnek azzal, hogy – alapos nyelvtani ismereteik ellenére – sok esetben értési problémáik vannak, illetve bizonyos szituációkban nem úgy viselkednek nyelviileg, mint a magyar anyanyelvű beszélők. Ugyanakkor ez a közeg igazán alkalmas arra, hogy az anyanyelvi beszélőközösség szociokulturális elvárásait közvetlenül is megismerve és megértve fejlesszék pragmatikai kompetenciájukat. A tantermen kívüli kommunikáció során átélt sikerélmények egyértelműen motiváló tényezőket jelentenek a nyelvtanulók számára.

Célszerű azonban tudatosítani a hallgatókban azt a – vizsgálatok által is megerősített – tapasztalatot, amely szerint célnyelvi közegben, a hétköznapi kommunikáció során a beszédpartnerek jobban tolerálják a grammatikai hibákat, mint a pragmatikai félresiklásokat, mivel utóbbiak az udvariatlanság látszatát keltve viselkedésbeli hiányosságokra utalhatnak (Maróti 2003). Ezért az oktatóknak érdemes a nyelvhasználati melléfogások természetét közelebbről is tanulmányozni, hogy – tudatosan elemezve diákjaik nyelvi viselkedését – támogathassák őket ezek kiküszöbölésében. Ehhez a nem magyar anyanyelvűek magyar nyelvi megnyilatkozásait vizsgáló köztesnyelvi pragmatikai munkák is segítséget nyújtanak (Bándli–Maróti 2003, Maróti 2003, Bándli 2015, Pap 2016, 2017, Sitkei 2017).

A tudatos nyelvtanulás jelentős részben az egyetemen, az egyetemi órákon folyik, ám ezek keretében lehetőség van arra is, hogy tanár és diák közvetlenül reflektáljanak a tantermen kívül, a célnyelvi beszélőközösségben szerzett tapasztalatokra, illetve rendszerezzék az innen származó ismereteket.

4.1. Eltérő kulturális háttérű csoportok

A kulturálisan heterogén csoportok sajátossága, hogy miközben a tantermen belül és kívül ismerkednek a magyar kultúrával, gyakran egymás kultúrájának sajátosságaira is rácsodálkoznak. A nyelvórán nemcsak kulturális ismeretekre tesznek szert, hanem lehetőségük nyílik interkulturális kommunikatív kompetenciájuk (Byram 1997) fejlesztésére is. Az interkulturális szemlélet elengedhetetlen a heterogén csoportokban, ám a kulturális különbségek feldolgozása az interkulturális érzékenység (Bennett 1986, Hidasi 2004) kialakítása mellett egyúttal a nyelvi készségek, képességek fejlesztésének szolgálatába is állítható. Megfelelő témaválasztás segítségével például arra készíthetjük a diákokat, hogy adott szempontok alapján beszéljenek vagy írjanak saját kultúrájukról, majd ez alapján hasonlítsák össze azt a csoporttársaik kultúrájával, valamint a magyar kultúrával.

Bár a hallgatók közös nyelve a magyar, ez többnyire nem az első tanult nyelvük. Jellemzően nagy többségük beszél angolul – sokszor magasabb szinten, mint magyarul –, ezért gyakori tapasztalat, hogy az órákon kívül egymással angolul kommunikálnak, ha úgy érzik, hogy így gördülékenyebb a társalgás, illetve pontosabban tudják kifejezni magukat (vö. Árvay 2009).

Az órávezetés nyelve azonban döntően a magyar, bár indokolt esetben, egy-egy rövidebb magyarázat erejéig az angol is megjelenhet közvetítőnyelvként, leginkább az alacsonyabb nyelvi szintű csoportokban. Ez a helyzet kiküszöböli azt, hogy

a nyelvtanulók a nyelvórákon (túlzott mértékben) az anyanyelvükre támaszkodjanak. Természetesen manapság az okostelefonok lehetővé teszik az online szótárak használatát, illetve előfordul, hogy az azonos anyanyelvű diákok néha anyanyelvükön magyaráznak el valamit egymásnak, mégis a forrásnyelvi környezetben zajló nyelvtanuláshoz képest sokkal kevésbé van lehetőség az anyanyelv nyújtotta biztonságra hagyatkozni. A tisztán magyar nyelvű órai kommunikáció néhány nyelvtanulóban bizonytalanságot kelthet, de alapvetően pozitívan hat a diákok nyelvi fejlődésére.

A bizonytalanság érzése összefügghet azzal is, hogy nagy eltérések mutatkoznak a küldő országokra jellemző nyelvoktatási szemléletek, gyakorlatok között. A kínai (és általában a távol-keleti) diákok például a döntően anyanyelven folyó óravezetéshez szoktak a nyelvórákon. Náluk találkozunk az „előre tanulás” jelenségével is, vagyis azzal, hogy – amennyiben van egységes tankönyv a csoportban – önállóan feldolgozzák az órán még sorra nem került anyagrészeket, ami általában nincs összhangban a magyarországi tanárok módszertani elveivel (Debreczeni 2019).

Az európai nyelvoktatásra jellemző csoportos, kooperatív munkaformák, valamint a kommunikációközpontúság sem feltétlenül megszokott a Távol-Keletről érkező nyelvtanulók számára. Hozzá kell azonban tennünk, hogy a külföldi egyetemeken dolgozó magyar lektorok közül sokan a lehetőségeikhez mérten igyekeznek a hazai nyelvoktatási szemlélethez igazodva tanítani (vö. Debreczeni 2019).

5. A diákok nyelvi szintje és ismeretei

A teljes képzésben az ELTE-n tanuló magyar szakos hallgatók B2 szintű nyelvtudással kezdik a specializációt. A részképzős diákok a szemeszter eleji szintfelmérés után kerülnek a nyelvtudásuknak megfelelő csoportba. Mivel ezek a hallgatók egy ideje már magyar szakos tanulmányokat folytatnak, köztük sincsenek kezdők. A nyelvtanulók többsége B1/B2 szinten van, amikor megérkezik, de vannak köztük C1 szintű nyelvtanulók is. A nyelvi szint nagyban függ attól, hogy a diákok alapszakos tanulmányaik második vagy harmadik évében jönnek-e Magyarországra, illetve esetleg már mesterszakon tanulnak-e. A hallgatók nyelvtudásából következően az oktatók feladata nem az alapozás, sokkal inkább a kiegészítés, rendszerezés, továbbfejlesztés.

Az 1. táblázat összefoglalja a Közös Európai Referenciakeret általános nyelvi készségekről való megállapításait azokkal a szintekkel kapcsolatban, amelyekkel leggyakrabban találkoznak a magyar szakos hallgatókat tanító tanárok.

1. táblázat. A B1, B2, C1 szintek általános nyelvi készségei a KER szerint
(Forrás: Közös Európai Referenciakeret 2002: 132)

	Általános nyelvi készségek
B1	Elegendő nyelvtudása van a boldoguláshoz, szókincse elegendő ahhoz, hogy némi habozás és körülírás mellett kifejezze magát olyan témákban, mint például a család, a hobbi, az érdeklődési kör, a munka, az utazás és az aktuális események, de a lexikai korlátok ismétlésekhez, sőt esetenként kifejezési nehézségekhez vezetnek. Elegendően széles körű nyelvtudással rendelkezik ahhoz, hogy leírjon előre nem látható szituációkat, elfogadható pontossággal megmagyarázza valamely gondolat vagy probléma főbb szempontjait, és kifejezze gondolatait olyan elvont vagy kulturális témákban, mint például a zene vagy a film.
B2	Elegendően széles körű nyelvtudással rendelkezik ahhoz, hogy világos leírást tudjon adni, ki tudjon fejezni különböző szempontokat, és ki tudjon fejteni érveket összetett mondatformák alkalmazásával anélkül, hogy szembetűnően keresgélne a szavakat. Világosan ki tudja fejezni magát, kevés jelét mutatva annak, hogy korlátoznia kellene, amit mondani akar.
C1	Széles körű nyelvtudásából ki tudja választani a megfelelő nyelvi formát, hogy világosan ki tudja fejezni magát anélkül, hogy korlátoznia kellene, amit mondani akar.

Amint látható, a magasabb szintek felé haladva egyre inkább elvárás, hogy a nyelvtanuló kevés korlátozással, majd korlátozás nélkül tudja kifejezni a mondandóját minél több témában. A tananyagnak, az órák felépítésének, a munkaformáknak ezt a célt kell szolgálniuk úgy, hogy az egyes készségekre, képességekre, területekre külön-külön is figyelmet fordítunk. Ezt a szemléletet tükrözi az ELTE Magyar mint Idegen Nyelv Tanszékének kurzuskínálata, amelyben az általános nyelvgyakorlat típusú kurzusok mellett megtaláljuk a célzottan egyes készségek, területek fejlesztését célul kitűző tantárgyakat is (írásbeli szövegalkotás, szóbeli kommunikáció, médianyelv, üzleti nyelv stb.).

A diákok tudását természetesen nagyban meghatározza az oktatási háttér. A külföldi egyetemek magyar szakjain a hallgatóknak a nyelvóráik mellett vannak nyelvészeti, irodalmi, történelmi tárgyú kurzusaik. Igaz, hogy a különböző egyetemek tárgykínálata, tanmenete eltérő, mégis összességében elmondható, hogy a nyelvtanulók alaposabb ismeretekkel rendelkeznek a magyar nyelvvel és kultúrával

kapcsolatban, mint az egyéb képzéseken magyar nyelvet tanuló diákok. Az oktatói munka felől tekintve ez egyfelől inspiráló, hiszen az órákon építhetünk erre az előzetes tudásanyagra, másfelől viszont kihívás, mert szélesebb körű és alaposabb felkészültséget igényel az egyéb kurzusokon végzett munkához képest.

A részképzősök esetében a Magyarországon töltött félévek célja a célnyelvi környezet adta előnyöket kihasználva hozzásegíteni a hallgatókat ahhoz, hogy nyelvi képességeik, készségeik fejlődjenek, illetve kulturális tudásuk is gyarapodjon. A szorgalmi időszak végén minden tárgy követelményeinek megfelelően jegyet kell szereznük, ami krediteket jelent a számukra. A teljes képzésüket az ELTE-n végző magyar BA-sok képzési céljai részben megfelelnek a fentiekben elmondottaknak, de esetükben külön hangsúlyt kap a második és harmadik év nyelvészeti és irodalmi kurzusaira való felkészítés.

6. A tanítás súlypontjai haladó szinten

A következőkben igyekszem számba venni a Magyarországon tanuló magyar szakos külföldi hallgatók képzésére jellemző sajátosságokat, illetve a külön figyelmet érdemlő területeket. Mindezt terjedelmi korlátok miatt a teljesség igénye nélkül, de azokra az ismérvekre koncentrálva teszem, amelyekkel feltétlenül tisztában kell lenniük mindazoknak, akik ezen a területen szándékoznak oktatni.

6.1. Kulturális ismeretek

A nyelvtanulás semmilyen szintéren nem képzelhető el bizonyos típusú kulturális tanulás nélkül, a nyelvszakokon azonban kiemelt jelentősége van a célkultúra megismerésének. A huszadik században körülbelül a '70-es évekig a nyelvi tantervekben a nyelvoktatás és kultúra viszonyára az elkülönülés volt jellemző, azaz a kulturális ismereteket külön tantárgy (*Landeskunde*, *Civilization* stb.) keretében oktatták. Ezeket a kurzusokat idővel eklektikus elméleti alapo zásuk és szerteágazó tematikájuk miatt bírálták, mivel a művészeti alkotások bemutatása mellett földrajzi, történelmi, néprajzi, szociológiai ismereteket is tartalmaztak (Szili 2005).

Idővel a kultúra értelmezésével kapcsolatos változások a nyelvoktatásra is hatást gyakoroltak. A kommunikatív kompetencia fogalmának (Hymes 1972) megjelenésével elkezdett teret nyerni az a nézet, miszerint a nyelv maga is hordoz kulturális tartalmakat (Kramsch 1998), hiszen a nyelvhasználók folyamatosan különféle szociokulturális elvárásoknak (kinek hogyan köszönünk, kit hogyan szólítunk meg, kit tegezzünk stb.) próbálnak megfelelni. Ebben az értelemben

a különféle szövegek által közvetített viselkedésbeli minták is a kultúraoktatás részét képezik.

Holló (2008) a nyelvoktatás szempontjait szem előtt tartó kultúradefiníciójához kapcsolódva a kulturális ismeretek három területét különíti el: (1) országismereti, más szóval civilizációs témakörök; (2) viselkedéskultúra (viselkedési és beszéd-minták, nyelvi funkciók); (3) szövegkezelés, szövegszerkezet (szövegnyelvészeti jellemzők) (Holló 2008: 16).

Szemlélete szerint ezeket egymás mellett létező, de egymással összefüggésben levő területekként érdemes kezelni. Ennek megfelelően mindegyik nagy hangsúlyval van jelen az egyetemi hallgatók oktatásában. A nyelvi viselkedéssel, a nyelvi funkciókkal kapcsolatos pragmatikai ismereteket, a különböző szituációkban érvényesülő szociokulturális elvárásokat folyamatosan közvetítjük a tananyagon keresztül, ám az ezekkel kapcsolatos elvek, szabályok explicit módon való megfogalmazása ugyanilyen fontos (Somos 2017). A szövegekkel, szövegalkotással kapcsolatos ismeretek jelentőségéről jelen tanulmány 6.3. részében lesz részletesebben szó. Tanításuk általános nyelvgyakorlat és speciális kurzusok keretében is indokolt.

Az országismereti (civilizációs) ismeretek közé tartoznak többek között a hagyományok, az ünnepek, a földrajz, a történelem, az irodalom és egyéb művészeti ágak, a tudományos eredmények, valamint a gasztronómia (Holló 2008: 16). Ezek tartalomként szintén megjelenhetnek minden típusú nyelvrán, de a magyar szakos hallgatók oktatásában továbbra is helye van olyan kurzusoknak is, amelyek célzottan civilizációs ismereteket közvetítenek.

A magyar képzőművészet, irodalom (bővebben 6.1.1.) bemutatásakor érdemes a korszakokat, alkotásokat európai kontextusban is bemutatni, azaz hangsúlyozni a kapcsolódási pontokat a szellemi áramlatok, stílusirányzatok terén. Ez az ún. interkulturális bemutatás (Szőnyi 2012) kapaszkodó az európai diákok számára, ugyanakkor tudatában kell lennünk a kulturális különbségeknek, hiszen például a távolkeleti hallgatóknak mindez újdonságot jelent.

A Magyarországon folytatott tanulmányok hatalmas előnye, hogy a tanulók folyamatosan kapcsolatban vannak a célnyelvi kultúrával. A viselkedéskultúrával kapcsolatban saját maguk is levonhatnak következtetéseket: annál többet, minél jobban kihasználják a rendelkezésükre álló lehetőségeket, azaz minél több kapcsolatuk van anyanyelvi beszélőkkel. Civilizációs ismereteiket szintén bővíthetik a tanórákon kívül is. Az oktatók által szervezett múzeumlátogatások, tematikus kulturális séták, közös ünneplések (pl. Mikulás, karácsony, húsvét) mellett rengeteg lehetőség áll rendelkezésükre, hogy önálló felfedezéseket is tegyenek. A magyar kulturális örökség konkrét helyszíneken való megismerése hozzásegíti a nyelvtanulókat az anyag feldolgozásához, megértéséhez (Árva 2012, 2015).

6.1.1. Irodalmi szövegek a nyelvoktatásban

Bár a külföldi egyetemek tantárgy kínálata különbözik egymástól, abban kétségkívül megegyeznek, hogy tartalmaznak olyan kurzusokat, amelyek keretében magyar irodalommal foglalkoznak. A képzés koncepciójától, a nyelvtanulók nyelvi szintjétől, illetve a tárgyalt művek nyelvezetétől is függ, hogy milyen módon dolgozzák fel az adott irodalmi alkotásokat. Előfordul például, hogy a hallgatók számára már ismert Kosztolányi prózája, de írásaival az anyanyelvükre lefordítva találkoztak, ugyanakkor a *groteszk* szó definiálásakor kiderül, hogy olvastak már Örökényt eredetiben.

Az irodalom szerepe a nyelvoktatásban korszakonként változott, a domináns módszerek cserélődésével az irodalmi szövegekhez való viszony is időről időre módosult. A nyelvtani-fordító módszer lényege a klasszikus irodalmi szövegek olvasása és fordítása volt, miközben a szöveg nyelvtani szemléltetőeszközként is szolgált. Az ennek antitéziséként (Bárdos 2000: 26) létrejövő direkt módszer kiszorította a szépirodalmat a nyelvórákról, és hasonlóképpen gondolkodott az audiolingvális módszer is, amely az irodalmi szövegeket legfeljebb haladó szinten tartotta érdemesnek bevonni az oktatásba. A kommunikatív nyelvoktatás a hasznosságra és a hétköznapi kommunikációra helyezte a hangsúlyt, de az 1980/90-es évektől bekövetkező szemléletváltás (posztkommunikatív nyelvoktatás) – a nyelvnek a kognitív mellett az affektív és esztétikai szférában betöltött szerepét is kiemelve (Erdei 2002: 47) – újra felfedezte a szépirodalmat a nyelvoktatás számára (Erdei 2002, Bárdos 2005).

A szépirodalmi szövegek nyelvórai alkalmazásával kapcsolatban a Carter–Long szerzőpáros (1991) háromféle modellt vázol fel. A kulturális modell (*cultural model*) szerint az irodalom a kultúráközvetítés eszköze, az irodalmi művek pedig arra motiválják a nyelvtanulókat, hogy jobban megismerjék a célkultúrát. Az ún. nyelvi modell (*language model*) az irodalmi szövegeket a tanulók nyelvi fejlődésének, a nyelvi tudatosság kialakításának szolgálatába állítja például nyelvtani, lexikai, stilisztikai elemzések vagy a szövegekkel kapcsolatos értelmezési, következtetési folyamatok segítségével. A személyiségfejlődési modell (*personal growth model*) a leginkább tanulóközpontú, mivel a szövegnek a nyelvtanuló személyiségfejlődésére gyakorolt hatását hangsúlyozza, és arra készíti a hallgatókat, hogy saját véleményük, életpasztalataik alapján reflektáljanak a szövegben megjelenő kérdésekre és problémákra.

A magyar tananyagszerzők a 19. századtól a nyelvi gyakorlás céljaira is használták a magyar irodalmi szövegeket, de kultúráközvetítő szerepüknek is tudatában voltak (Szili 2005). Magyar szakos hallgatóink esetében a magyar irodalomnak – mint a magyar kultúra hordozójának – a tananyagba való integrálása elkerülhetetlen. Az adott szöveg kulturális jelentőségének, szerepének hangsúlyozása mellett ugyanakkor

a nyelvi fejlesztés szolgálatába is állítjuk őket: a legkézenfekvőbb például a szókincs gyarapításának lehetősége, illetve a stilisztikai sajátosságok feltérképezése, de a szöveg jellegétől függően számos szempontot és feladatot alkalmazhatunk a feldolgozáshoz. A tartalom és a nyelvtanulók tapasztalatainak összekapcsolása pedig – miközben ennek kifejtése a szóbeli kommunikációs képességeket is fejleszti – személyessé teszi az élményt, ami motiválóan hat a diák számára.

Az irodalmi művek nyelvórai feldolgozásra való kiválasztása számos kérdést vet fel, amit az oktatónak mérlegelnie kell. Sajnos szembesülnünk kell azzal, hogy a magas esztétikai értéket képviselő művek nem feltétlenül alkalmasak egyúttal nyelvórai feldolgozásra is. Ennek oka lehet a szöveg nyelvi szintje, a hallgatók kulturális ismereteinek hiánya vagy éppen a téma és a nyelvtanulók érdeklődése közti szakadék.

Több tanulmány foglalkozik azonban az extenzív olvasás egyik típusának, az élményszerű olvasásnak (*Free Voluntary Reading*, Krashen 1993, 2011) a szerepével és a nyelvoktatási folyamatba való integrálhatóságával (Feld-Knapp–Perge 2019). (Az olvasásról részletesebben l. Zajacz 2021.) Ennek alkalmazásakor a szöveget – érdeklődésének megfelelően – maga a nyelvtanuló választja ki, pontos elemzésére, értézésének közös ellenőrzésére nem kerül sor, az olvasásélmény megosztására azonban igen. A kutatási eredmények szerint fejleszti a nyelvi képességeket, de hatása mindenekelőtt a motiváció terén mérhető le.

6.2. Szövegek a szövegkompetencia hatékony fejlesztésének szolgálatában

Természetesen az irodalmi szövegek mellett számos más típusú szöveggel is találkozniuk kell a hallgatóknak. A nyelvoktatás szövegközpontú szemlélete hangsúlyozza a szövegkompetencia fejlesztésének fontosságát. A szövegkompetencia az írásbeli és szóbeli szövegek megértésének és megalkotásának képessége, a szövegkohézióval és -koherenciával kapcsolatos tudás. Már Canale klasszikus kommunikatívkompetencia-modellje (1983) is a kommunikatív kompetencia fontos összetevőjeként (*discourse competence*) értelmezi, és a későbbi kompetenciamodellekben – többé-kevésbé hasonló tartalommal – is megjelenik (pl. Bachman 1990, Celce-Murcia–Dörnyei–Thurrell 1995). A fenti definíció jól tükrözi, hogy a szövegkompetencia mind a négy alapképességgel összefügg, hiszen a receptív készségek (hallásértés, olvasás) fejlesztésének a szövegek megértése, a produktív készségeké (beszédkészség, íráskészség) pedig a szövegek létrehozása a célja. Érdemes tehát a szövegekkel való nyelvórai munkát több szempontból is megvizsgálni.

Mivel a kommunikáció (szóbeli és írásbeli) szövegeken keresztül valósul meg, az autentikus szövegek szerepe nagyon fontos a nyelvtanulás folyamatában.

A különböző nyelvoktatási módszerek eltérően viszonyulnak az autentikussághoz, a kommunikatív, posztkommunikatív szemlélet azonban egyértelműen hangsúlyozza a jelentőségét. Meg kell ellenben jegyeznünk, hogy az autentikus szöveg akkor igazán hasznos, akkor teljesíti be a feladatát, ha a nyelvtanuló képes megérteni azt (Feld-Knapp–Perge 2019: 76). Természetesen az oktatás folyamatából nem lehet teljesen kizárni az oktatási célra készült mesterséges, valamint szemiautentikus szövegeket sem. Ezeket egy skálán érdemes elképzelni: a nyelvtanulás korai szakaszaiban is igyekszünk autentikus szövegeket olvastatni a diákokkal, de ekkor még nagyobb a mesterséges szövegek aránya (tankönyvek), míg a magasabb szinteken éppen ennek ellenkezője igaz (Bárdos 2000: 143).

Magától értetődő, hogy magyar szakos hallgatóinknak középhaladó és még inkább haladó szinten – amikor a célnyelv már eszközzé vált számukra – autentikus írott és hangzó szövegeket viszünk a nyelvórára. Hozzá kell tennünk, hogy mivel itt-tartózkodásuk alatt célnyelvi környezetben élnek, gyakorlatilag bármiféle szűrés nélkül veszik őket körül a magyar anyanyelvűek által magyar anyanyelvűeknek (pl. hirdetések, újságcikkek, étlapok, használati utasítások, utazási információk, magyar mozifilmek stb.), illetve a nyelvtanulóinknak címzett szövegek (pl. e-mailek az oktatótól, chat-üzenetek a csoporttársaktól, tájékoztató a tanulmányi osztálytól, a kollégiumi lakótársak vagy a házban lakó szomszéd megnyilatkozásai stb.). Ezeket a tartalom, az üzenet kedvéért értelmezi a nyelvtanuló. A nyelvórán alkalmazott autentikus szövegek azonban meghatározott szempontok alapján történő tudatos kiválasztás eredményeként kerülnek a diákok elé, és feldolgozásuknak didaktikai célja is van. Természetesen ekkor is érdemes arra figyelmet fordítani, hogy reflektáljunk a diákokat körülvevő környezetre, eseményekre, és olyan szövegeket tegyünk eléjük, amelyek nyelvi, szövegszerkesztési vagy tartalmi szempontból hasznosak a mindennapokban (pl. magyar nyelvű kérvény, cikk egy internetes hírportálról egy aktuális politikai vagy közéleti eseménnyel kapcsolatban, kritika egy új sikerfilmről).

A nyelvvizsgák és a nyelvórák esetében egyaránt igaz, hogy bizonyos témák visszatérően, több nyelvi szinten is előkerülnek. Ezekkel a magasabb szinteken is foglalkoznunk kell, mert a nyelvtanulónak szüksége van a témával kapcsolatos kiterjesztett szókincsre, valamint meg kell ismernie a kapcsolódó magyar nyelvű szövegtípusokat és a magyar nyelven folyó tevékenységeket. Ugyanaz a témakör részletesebb, nyelvi és tartalmi szempontból összetettebb szövegek formájában jelenik meg, továbbá az egyéni tartománytól (szükségletek) a közéleti tartomány felé mozdul el (M. Pintér–Wéber 2019: 108). Ezek mellett természetesen új témakörökhöz kapcsolódó szövegeket is be kell vezetni, egyre nagyobb teret biztosítva az aktuális társadalmi jelenségeknek.

6.2.1. Szaknyelvi ismeretek

A magyar nyelvű felsőoktatásban nagy súllyal van jelen az adott szakmához kapcsolódó szaknyelv oktatása. Amint korábban már szóba került, a magyar BA szakot az ELTE-n végző hallgatók az első év főképpen nyelvi fejlesztésre irányuló képzési szakasza (specializáció) után a második évtől nyelvészeti és irodalmi tárgyú kurzusokon vesznek részt az ezekért a tárgyakért felelős tanszékeken, azaz átkerülnek a képzés tartalomra fókuszáló szakaszába. Ez alatt a két év alatt szakszövegeket is kell olvasniuk, és el kell sajátítaniuk a megfelelő terminológiát, hogy képesek legyenek magyar nyelven megírni a szakdolgozatukat.

Meg kell azonban jegyeznünk, hogy a tapasztalatok szerint a nem magyar anyanyelvű hallgatókkal szemben nem lehetséges olyan elvárásokat támasztani, mint a magyar anyanyelvűekkel szemben, ezért valamelyest módosítani kell a követelményeket. Az alapozó szakasz idején pedig az általános fejlesztési célok mellett törekedni kell arra is, hogy lehetséges mértékben előkészítsük a későbbi munkát. Nagyobb hangsúlyt helyezünk például a metanyelvi fogalmak tanítására, valamint a kulturális ismereteket közvetítő kurzusokon kiemelt figyelmet fordítunk a művelődéstörténeti korszakok, stílusirányzatok, valamint az ezekhez kapcsolódó művészeti alkotások bemutatására.

6.2.2. Írásbeli szövegalkotás

Mivel a kommunikáció során folyamatosan szövegeket alkotunk (gyakrabban szóban, ritkábban írásban), a nyelvtanulók tanulmányaik előrehaladtával egyre több szövegtípussal ismerkednek meg. Ennek ellenére az írásbeli szövegalkotás még a magasabb nyelvi szinteken is kihívást jelent számukra. Sok olyan írásos szövegtípus van, amelyek alaposabb megismerése, megformálásuk gyakorlása, tökéletesítése kifejezetten indokolt, mert a hallgatóknak szükségük van ezekre az egyetemi tanulmányaik, a jövőbeli munkakeresés, illetve a magyar anyanyelvűekkel való kapcsolattartás során. Ilyenek például az e-mailek (hangsúlyosan az egyetemi közegben írt formális e-mailek), a kérények, a szolgáltatásokkal kapcsolatos panaszlevelek, a motivációs levél, a tudományos esszé vagy akár a közelebbi ismerősökkel folytatott chat a közösségi oldalakon. Rendkívül fontos, hogy a szövegtípusok megismerésének részeként és azok számonkérését megelőzően megfelelő nyelvi mintát biztosítsunk a nyelvtanulónak, amelyhez igazodni tud. Az alábbi, nyelvrán készült tanulói szöveg például a humora és a grammatikai hibái ellenére is jól tükrözi a biológiai tárgyú ismeretterjesztő szövegek sajátosságait.

A házisárkány (draconis domesticus) a hüllőfélek családjába tartozik. Minden kontinens honos. Bőrje zöld és pikkelyes. Csaladi hazakban él, általában

gyerekszobában, gyerek ágya alatt, ezért port táplálkozik. Felnöttek nem tud látni, csak éjjel előjön. Testhossza mintegy 80 centimeter, kicsi testű állat. Tüzet köp, ezért lehet gyújtani gyertyákat.

A kutatási eredmények rámutatnak arra, hogy az anyanyelvi és nem anyanyelvi nyelvhasználók szövegalkotási technikája különböző: utóbbiaké egyszerűbb és kevésbé hatékony (Bárdos 2000: 166). Az idegen ajkúak számára több időt vesz igénybe a szöveg megtervezése, a kivitelezés azonban gyakran nem felel meg az elképzeléseknek. Az ellenőrzés felületes, grammatikai hibák maradnak a szövegben, amely a nyelvezet a szókincs és a stílus tekintetében nem elég komplex, és „a megírt szöveg elrendezése kulturálisan idegen a célnyelv elfogadott szerkezetei között” (Bárdos 2000: 167). Ezek a jelenségek – kisebb arányban – a haladó nyelvtanulóknál is tapasztalhatóak.

A szövegalkotás területén haladó szinten is jellemző nehézség a névelőhasználat, a szórend, a nyelvtani kapcsolóelemek (pl. kötőszavak, utalószavak) előre- és vissza-utalás, a komplexebb szerkezetű összetett mondatok. Ezek mellett lexikai, stilisztikai, pragmatikai problémákkal is találkozunk. A tanárokhoz intézett e-mailek írásakor például még a magasabb szinteken is gondot okozhat a megfelelő megszólítás (*Tisztelt Tanár!*, *Tisztelt Zsuzsa!*, *Tisztelt Professzor Nő!* stb.) vagy a kérés megfogalmazása (*Aláírhatná a dokumentumot? Szeretném kérvényezni, hogy engedje meg...*). Mindezek miatt Bárdos (2000: 167) úgy véli, hogy ennek a területnek a fejlesztéséhez szükség van az oktató szociokulturális, nyelvi, retorikai különbségekre való érzékenységre.

Visszatérő tapasztalat, hogy a nyelvtanulók más készségeik (pl. beszédképesség, olvasottszöveg-értés) terén jobban teljesítenek, ezért az egyetemi képzésben – ahol nagy szerephez jut az írásbeli szövegalkotás is – kiemelt hangsúlyt kell helyezni ennek a területnek a célzott fejlesztésére, akár külön kurzusok keretében is.

6.2.3. Szóbeli kommunikáció

A kommunikatív szemlélet jegyében már kezdő szinttől arra törekszünk, hogy minél több beszédképesség-fejlesztő feladatot iktassunk be az órák menetébe. „A beszédképesség fejlesztése a szigorúan kontrollált gyakorlatoktól a kevésbé irányítottak felé halad a bemutatás, begyakorlás és más készségekbe való integrálás legfőbb szintjein” (Bárdos 2000: 198). Míg kezdő szinten nagy szerepük van a prekommunikatív feladatoknak is, haladó szinten már szinte kizárólag nagy fokú nyelvi kreativitást és önállóságot igénylő kommunikatív feladatokat alkalmazunk. A nyelvi szint emelkedésével egyre nagyobb arányban vannak jelen a problémamegoldó, véleménykifejtő és -ütköztető, érvelő diskurzusok. Egyetemi közegben

ezek mellett a magyar nyelvű szóbeli prezentációk tartására is célszerű felkészíteni a hallgatókat.

A témaválasztás a szóbeli kommunikációs képességek fejlesztésekor is kulcskérdés. A korábban már említett, kezdő szinttől folyamatosan tárgyalt „nyelvvizsgatémákat” (család, iskola, munka, utazás, környezetvédelem stb.) komplexebben, újabb, motiváló szempontokat és feladattípusokat bevezetve szükséges feldolgozni, különös figyelmet fordítva a tervezett szókincsfejlesztésre és az egyre összetettebb mondat szerkezetek alkalmazására is. Könnyű belátni, hogy például az utazás témakörét nem ugyanúgy tárgyaljuk kezdő, mint középhaladó vagy haladó szinten. Míg a kezdők az utazási cél kifejezését gyakorolják, valamint a járművek nevét és a szállástípusok elnevezését memorizálják, addig magasabb szinteken már a különböző utazási kedvezményekkel foglalkoznak, vagy éppen a couch surfing, illetve az autóstop előnyeit és hátrányait részletezik.

Bár így is előfordulhat, hogy a sokszor ismételt témák már nem keltik fel a nyelvtanulók érdeklődését, nyelvileg fel kell készíteni őket arra, hogy a közéleti problémákra, társadalmi változásokra képesek legyenek reflektálni. A „szokásos” tárgykörök mellett azonban meg kell jelenniük a diákok egyéni és szakmai céljaihoz, valamint érdeklődéséhez igazodó témáknak is. Mivel az egyetemi hallgatók általában tudatosak saját nyelvi fejlődésükkel kapcsolatban, a tematika meghatározásakor érdemes őket is bevonni a tananyag megtervezésének folyamatába.

6.3. A nyelvtani anyag

A magyar mint idegen nyelvi tanárképzés során az egyik legfontosabb terület a magyar grammatikai jelenségek tanításának módszertana. A tanárjelölteknek a képzés során magukévá kell tenni azt a képességet, hogy anyanyelvüket a nem magyar anyanyelvűek nézőpontjából szemléljék, s eközben fel kell fedezniük a tanítandó nyelvtani anyagot, valamint az ehhez kapcsolódó metodikai kérdéseket. Sajnos a gyakorlatban a tanár szakos hallgatóknak alig van lehetőségük arra, hogy a B2 és még inkább a C1 szinten tanítandó grammatikában alaposan elmélyüljenek (a szintekhez kapcsolódó nyelvtani ismeretekről részletesen: 2. táblázat). A módszertani oktatásban használt összefoglaló munka, a *Vezérkönyv* (Szili 2006) is csak a középhaladó szintig tárgyalja a nyelvtani anyagot. Mivel a magyarul tanulók viszonylag kis arányban jutnak el a haladó szintre, a magyar mint idegen nyelv tanároknak is csupán kisebb része rendelkezik alapos tapasztalattal a haladó szintű grammatika tanítása terén.

Annak érdekében, hogy megközelítő képet kapjunk a B2 (középhaladó) és C1 (haladó) szinten tanítandó grammatikai jelenségekről, vizsgáljuk meg az ECL nyelvvizsga-követelményeket, amelyek megadják a különböző nyelvi szinteken elvárt

nyelvi kompetenciákat, ezen belül a nyelvtani ismereteket is. A 2. táblázat a B2 és C1 szint követelményeit foglalja össze.

2. táblázat. Az ECL nyelvvizsga-követelményekben megfogalmazott nyelvtani ismeretek B2 és C1 szinten (Forrás: Közös Európai Referenciakeret 2002)

	Morfológia	Szintaxis
B2	- valamennyi esetrag - valamennyi igemód és -idő - rendhagyó (tőváltakoztató) névszói és igei paradigmák - a személyes névmások összes kiegészült alakja - a tőváltakozatok és toldalékkapcsolódások (hangrendi illeszkedés, hasonulásos jelenségek) kiterjesztett alkalmazása - a toldalékok (képző, jel, rag) funkcióinak megbízható alkalmazása - az igekötők megfelelő használata - határozói igenév - passzív jelentéstartalmak kifejezése	- alá- és mellérendelő összetett mondatok széles köre (pl. többszörösen összetett mondatok, kötőmódos mellékmondatok eltérő fajtái, sajátos jelentéstartalmú mellékmondatok) - specifikus (feltételes, megengedő, következményes, hasonlító) alárendelések - mondatértékű szerkezetek (pl. tagmondat, bővített igeneves szerkezetek) - a közlési szándékot kifejező szórend, helyesen alkalmazott mondat- és szövegszintű prozódia
C1	- a kifinomult alaktani sajátosságok kiterjesztett alkalmazása - morféimák és alakváltozatok kidolgozott használata szóban és írásban - valamennyi szóalkotási mód önálló, pontos alkalmazása - összetett toldalékkombinációk magabiztos használata	- a szerteágazó mondattani problémák kiterjesztett alkalmazása - írott és beszélt célnyelvi szövegek szerkezetének feldolgozása és létrehozása - az írott és beszélt szöveg koherenciáját, kohézióját biztosító elemek (utalásrendszer, névmásozás stb.) hatékony alkalmazása - magas fokú jártasság a szórendi változatokban - kidolgozott mondat- és szövegtagolás

A fenti táblázat talán nyújt némi támpontot ahhoz, hogy összeállítsuk a nyelvtani anyagot, de az adott csoport szükségleteiről, grammatikai ismereteiről, hiányosságairól a szintfelmérő teszt és még inkább a közös munka elkezdése után kapunk pontos információt. Hozzá kell tennünk, hogy léteznek ugyan C1 szintre, illetve

nyelvvizsgára való felkészítésre szánt tankönyvek és kiegészítő anyagok, de szisztematikusan felépített nyelvtani haladási menettel rendelkező tananyagokban nem bővelkedünk. Az ezen a szinten oktató tanároknak tehát igen nagy mértékben saját anyaggyűjtő, kutató, tananyagkészítő munkájukra is kell támaszkodniuk.

7. Összegzés

Munkámban a magyarországi bölcsészképzés keretein belül megvalósuló magyar-nyelv-tanításról, ezen belül a magyar szakosok oktatásáról igyekeztem képet adni a fontosabb módszertani és tartalmi kérdések felvázolásával. A magyar szakokon, specializációkon tanuló hallgatók a nyelvtudásuk és a magyar kultúrával kapcsolatos ismereteik mellett mindenekelőtt motivációjuk tekintetében tűnnek ki a magyarul tanuló diákok közül. A célnyelvi környezet és a (többszövevényre) heterogén tanulói csoportok nyelvi és kulturális szempontból is pozitív hatást gyakorolnak a nyelvtanulók fejlődésére.

A nem magyar anyanyelvű magyar szakos hallgatók oktatása a magyar nyelv és kultúra iránti nyitottságuk miatt inspiráló feladat az oktató számára, ugyanakkor több tekintetben is kihívások elé állítja őket. A hallgatók speciális igényeihez és szükségleteihez igazodó szövegtípusok, feldolgozási szempontok, a továbbfejlődésük szempontjából hasznos és egyben figyelemfelkeltő témák, az új információkat hordozó kulturális tartalmak kiválasztása, a magasabb szinteken megvalósuló nyelvtani és pragmatikai fejlesztés, illetve a további tanulmányokra való felkészítésként a szaknyelvi ismeretek megalapozása mind olyan területek, amelyek alapos felkészültséget és tájékozottságot igényelnek az oktatók részéről.

Irodalom

- Árvay Anett 2009. Kultúra a magyar mint idegen nyelv órán. *Nyelvtudomány* 5–7; 5–12.
- Árvay Anett 2012. Köztér külföldi szemmel. In: Monok István – Nyerges Judit – Sipos Gábor (szerk.): *Előadások a VII. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson*. Nemzetközi Magyarstudományi Társaság, Budapest, 203–225.
- Árvay Anett 2015. A magyar kultúráról amerikai diákoknak. *THL2* 15/1: 173–182.
- Bachman, Lyle F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, Oxford.
- Bándli Judit 2015. (Túl) direkt stratégiák a célnyelvi kommunikációban. *THL2* 15/1: 5–14.

- Bándli Judit 2017. A műhely, ahol a magyar mint idegen nyelv szakmává vált. *THL2* 17/1–2: 13–28.
- Bándli Judit – Maróti Orsolya 2003. Kultúra és nyelvi viselkedés. Japán diákok kérési és visszautasítási stratégiái magyar nyelven. *Hungarológiai Évkönyv* 4/1: 137–52.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bennett, Milton J. 1986. Towards Ethnorelativism. A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: Paige, Michael R. (ed.): *Cross-Cultural Orientation. New Conceptualizations and Applications*. University Press of America, Lanham – New York – London, 27–69.
- Byram, Michael 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Canale, Michael 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, Jack C. – Schmidt, Richard W. (eds.): *Language and Communication*. Longman, Harlow.
- Carter, Ronald – Long, Michael N. 1991. *Teaching Literature*. Handbooks for Language Teachers. Longman, London / New York.
- Celce-Murcia, Marianne – Dörnyei, Zoltán – Thurrell, Sarah 1995. Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6/2: 5–35.
- Csizer Kata 2007. A nyelvtanulási motiváció vizsgálata. Angolul és németül tanuló diákok motivációs beállítódása a nyelvválasztás tükrében. *Új Pedagógiai Szemle* 57/6: 54–68.
- Debreczeni Csaba 2019. *Nekem ez kínai! A magyar nyelv tanítása kínaiaknak*. https://ponthu.blog.hu/2019/05/06/nekem_ez_kinai_a_magyar nyelv_tanitasi_kinaiaknak?fbclid=IwAR1gyEa042xQjhCeHEiy1TrbUlr9P7nyJRiAwZG-5KXcLSjfbz59Z7erUNA (Letöltve: 2020. május 15.)
- Dörnyei Zoltán 2013. Az idegen nyelvet tanulók motiválásának új módszere: a jövőképpel. *Modern Nyelvoktatás* 19/3: 11–15.
- Erdei Gyula 2002. A posztkommunikatív idegennyelv-oktatáshoz. In: Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.): *Nyelvpedagógia*. Iskolakultúra-könyvek 12. Iskolakultúra, Pécs, 47–52.
- Éder Zoltán 1983. Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből. Különnyomat. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 1. Budapest, *Magyar Nyelvőr* 107: 309–323.

- Éder Zoltán 1984. A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye. Különnyomat. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 2. Budapest, Magyar Nyelvőr 108: 63–74.
- Éder Zoltán 1991. Vályi András, a magyar nyelv tanára. Különnyomat. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 21. Budapest.
- Éder Zoltán 1993. A magyar mint idegen nyelv a felsőoktatásban. *Magyar Nyelvőr* 117: 311–320.
- Éder Zoltán 1999. *Túl a Duna-tájon*. Mundus Magyar Egyetemi Kiadó, Budapest.
- Feld-Knapp Ilona – Perge Gabriella 2019. Az élményszerű olvasás módszertani koncepció jelentősége az idegennyelv-oktatásban egy nemzetközi projekt tanulságai alapján. *Modern Nyelvoktatás* 252: 75–84.
- Gardner, Robert C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning. The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, London.
- Giay Béla 2006. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Hidasi Judit 2004. *Interkulturális kommunikáció*. Scolar, Budapest.
- Holló Dorottya 2008. *Értsünk szót! Kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hymes, Dell H. 1972. On Communicative Competence. In: Pride, John B. – Holmes, Janet (eds.): *Sociolinguistics*. Penguin Books, Harmondsworth.
- Közös Európai Referenciakeret 2002. *ECL nyelvvizsga-követelmények*. <https://ecl.hu/az-ecl-nyelvvizsga-kovetelmenyeinek-leirasa/> (Letöltve: 2021. május 15.)
- Kramsch, Claire 1998. *Language and Culture*. Oxford University Press, Oxford.
- Krashen, Stephen 1993. *The Power of Reading*. Libraries Unlimited Inc., Englewood, CO.
- Krashen, Stephen 2011. *Free Voluntary Reading*. Santa Libraries Unlimited, Santa Barbara, CA.
- M. Pintér Tibor – Wéber Katalin 2019. *Mérés és értékelés. Magyar mint idegen nyelv*. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek. KRE BTK – L'Harmattan, Budapest.
- Maróti Orsolya 2003. Szia, professzor úr! Pragmatikai hibák idegen ajkúak magyar nyelvhasználatában. *Hungarológiai Évkönyv* 4/1: 166–172.
- Maróti Orsolya 2017. Semmiből világokat? *THL2* 17/1–2: 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, 38–99.

- Nádor Orsolya 2017. Magyar mint idegen nyelv tanárok a tanárképzés hullámvasútján. *THL2* 17/1–2. 46–56.
- Pap Andrea 2016. Hogyan legyek udvarias magyarul? Az udvarias nyelvi viselkedés kérdései magyarul beszélő olasz anyanyelvűek esetében. *Hungarológiai Évkönyv* 17/1: 39–48.
- Pap Andrea 2017. Jó a vicc! Az olasz anyanyelvűek ironikus megnyilvánulásai magyarul (bókra adott válaszokban). *THL2* 17/1–2. 125–132.
- 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 Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 77–112.
- Sitkei Dóra 2017. A kérés beszédaktusáról magyarul tanuló lengyel hallgatók köztesnyelvében. In: Koutny Ilona – Piotrowiak-Junkiért, Kinga – Kornatowski, Pawel – Németh Szabolcs (szerk.): *A hungarológia ma. Nyelvészet, kultúra és oktatás. Hungarologia dzisiaj: językoznawstwo, kultura i dydaktyka*. Wydawnictwo Rys, Poznań.
- Somos Júlia 2017. Explicit vagy implicit tanítás? Az idegen nyelvi pragmatikai kompetencia fejlesztési lehetőségei a tanteremben. *THL2* 17/1–2: 252–261.
- Szépe György 1981. A „magyar mint idegen nyelv” néhány diszciplináris kérdése. *Magyar nyelv külföldieknek* 5: 9–27.
- Szili Katalin 2005. A múlt tanításairól és a jelen kihívásairól a nyelv és a kultúra tanításának kapcsán. *THL2* 5/1: 44–53.
- Szili Katalin 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.
- Szőnyi György Endre 2012. A magyarországi művészettörténet interkulturális-bemutatása. In: Monok István – Nyerges Judit – Sipos Gábor (szerk.): *Előadások a VII. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson*. Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság, Budapest, 185–201.
- Waseda Mika 2008. Magyaroktatás Japánban. *THL2* 08/1–2: 48–50.
- Az ECL nyelvvizsga követelményeinek leírása: <https://ecl.hu/az-ecl-nyelvvizsga-kovetelmenyeinek-leirasa/> (Letöltve: 2021. május 15.)
- Közös Európai Referenciakeret 2002. *ECL nyelvvizsga-követelmények*. <https://ecl.hu/az-ecl-nyelvvizsga-kovetelmenyeinek-leirasa/> (Letöltve: 2021. május 26.)

A MAGYAR NYELV JELENLÉTE A KÜLFÖLDI OKTATÓHELYEKEN RÉGEN ÉS MA – KÜLÖNÖS TEKINTETTEL OLASZORSZÁGRA

Pap Andrea¹

Kulcsszavak: külföldi oktatóhelyek (egyetemek, tanszékek), vendégoktató, nem célnyelvi (anyanyelvi – L1) környezet, Olaszország, kontrasztív szemlélet, magyar mint idegen nyelv (L2)

1. Bevezetés

A jelen tanulmány a magyarnak mint idegen nyelvnek egy sajátos, régi hagyománnyal rendelkező oktatási formáját, a **külföldi egyetemi oktatóhelyek** jellegzetességeit kívánja körüljárni, rámutatva egy specifikus nyelvi kontextusban, a nem célnyelvi (hanem forrásnyelvi, L1) környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat nyelvi és módszertani sajátosságaira, különféle aspektusaira. A tanulmány a külföldi intézményes magyaroktatás általános bemutatása mellett kiemeli az olasz nyelvkörnyezetben (Olaszországban) történő magyar nyelv és kultúra tanításának karakterét, körülményeit. Elsőként röviden áttekinti a külföldi oktatóhelyek múltját és jelenét, majd – a kötet központi témájára fókuszálva – ismerteti a külföldi egyetemeken (tanszékeken, lektorátusokon) folyó magyarnyelv-oktatás feltételrendszerét, jellegzetességeit, sokszínűségét és módszertani kihívásait, amellyel a magyar nyelvet tanító lektorok és a szaktárgyi kurzusokat tartó vendégtanárok szembesülhetnek a komplex igényeket, speciális elvárásokat támasztó munkájuk során.

2. Külföldi oktatóhelyek régen és ma

A magyar mint idegen nyelv külföldi helyszíneken (nem célnyelvi környezetben) történő **intézményes oktatása** nagy múlttal, régi hagyománnyal rendelkezik. Eltérő struktúrájú rendszerben, egyre több országban, számos egyetemen nyílik lehetőség magyar nyelvi tanulmányokra. A külföldi egyetemek, tanszékek, lektorátusok hungarológusképzéseiben vagy lektorátusi nyelvoktatásban részt vevő hallgatók Magyarországon is tanulhatnak különféle ösztöndíjakkal (pl. teljes képzésben,

¹ Pap Andrea PhD, ELTE BTK, Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék

részképzésben, valamint nyári egyetemen vehetnek részt), ami jelentősen növelheti a magyar nyelv iránti érdeklődést, a nyelvválasztási motivációt.

2.1. A külföldi oktatóhelyek megalakulásának rövid történeti áttekintése

A külföldi oktatóhelyeken folyó munka bemutatása előtt érdemes röviden áttekinteni az intézményi rendszer kialakulásának hátterét és folyamatát, amely történeti kontextusba helyezi a magyar nyelv és kultúra Magyarországon kívüli, egyetemi struktúrában történő tanítását (vö. Éder 1983a, Nádor 1998, 2006, 2017). A magyar mint idegen nyelv oktatásának legkiterjedtebb hálózata az egyetemi szintű intézményrendszerekben alakult ki (Nádor 1998: 80). Már a 19. században néhány jeles európai egyetemen (Bécs 1806, Prága 1854, Helsinki 1860, Párizs 1906), valamint Fiume középiskolai és esti tanfolyamának hungarológiai gyakorlatán lehetett magyar nyelvet tanulni (Nádor 2006: 23, Nádor 2017: 468, Éder 1983b). A 20. században tovább bővült a magyar nyelv és kultúra egyetemi szintű oktatása, egyre több helyen jött létre magyar tanszék.

A bécsi egyetemen született meg az első magyar nyelv és irodalom tanszék, mint az **első külföldi magyar oktatóhely** (1806), ahova Márton Józsefet nevezték ki „nyelvmesternek” (Nádor 2006: 24). Ezt követően a prágai egyetemen alakult magyar tanszék (1852), ahol Riedl Szende tanította a magyar nyelvet és kultúrát (1854–1860) mint az első – hivatalosan kiküldött – magyar vendégoktató, aki számos tankönyvet, szöveggyűjteményt publikált a kinti lektori munkássága során (Nádor 2006: 25). Majd Helsinkiben (1860) és Párizsban (1906) is megszületett egy-egy új magyar oktatóhely. A berlini egyetemen (1916) Gragger Róbert szervezte meg a magyar hungarológia „bölcsőjének” tekintett magyar tanszéket. Az ő nevéhez köthető a vendégoktatói hálózatban általánossá vált és azóta is alkalmazott munkaköri szerepmegosztás (a szaktárgyakat oktató vendégprofesszor és a nyelvet tanító lektor) kialakítása (Nádor 2017: 473). Az oktatói munkát végző Gragger mellett egy magyarországi lektor is tevékenykedett, akinek a feladata a nyelvoktatás, valamint előadások tartása is volt (Nádor 1998: 71).

A berlini tanszék alapítását követően az 1940-es évek közepéig további 12 ország, 1947-re már 15 ország számos városában alakultak újabb egyetemi oktatóhelyek (tanszékek, lektorátusok), amelyek magyar állami kezdeményezésre, valamint a megkötött kulturális egyezmények, illetve helyi igények alapján jöttek létre: Amszterdam, Ankara, Bécs, Berlin, Bologna, Firenze, Genf, Genova, Grenoble, Helsinki, Isztambul, Jeruzsálem, Krakkó, Lancaster, Lemberg, Lille, Lipcse, London, Lund, Lyon, Madrid, Milánó, Nápoly, New York, Nijmegen, Nizza, Padova, Pavia, Pisa, Párizs, Róma, Stockholm, Stuttgart, Szófia, Tartu, Torino, Toulouse, Trieszt, Tübingen, Uppsala, Utrecht és Velence (Nádor 1998: 80, 2017: 474).

A külföldi oktatóhelyek száma az 1950-es, 1960-as években tovább gyarapodott, az 1980-as évek végére pedig már több mint 100 külföldi egyetemen folyt a magyar nyelv oktatása. Ezek az intézmények egyrészt magyarországi támogatással (kulturális egyezményrel) alakultak, másrészt a külföldi egyetem tartotta/tartja fenn a tanszéket helyi oktatókat alkalmazva. A rendszerváltás után tovább nőtt az érdeklődés a magyar nyelv iránt, melynek eredményeképp az Amerikai Egyesült Államokban, New Brunswickban is alakult egy magyar lektorátus (Nádor 2006: 50). Az egyre kiterjedtebb kultúrdiplomáciai kapcsolatoknak köszönhetően az oktatóhelyek száma azóta is folyamatosan növekszik.

2.2. Oktatóhelyek a nagyvilágban

A magyar nyelv oktatása a világon jelenleg számos helyen zajlik különféle intézményi struktúrában – magyarországi vagy helyi támogatással –, eltérő motivációval és feltételrendszerrel. Az egyik alapvető intézményi forma a **vendégoktatói hálózat** – sok helyen intézményközi szerződések létrehozásával az államközi szerződések mellett/helyett –, amelynek keretében működnek az egyetemi oktatóhelyek és a kulturális intézetek (és ez a hálózati rendszer folyamatosan bővül, vö. <https://culture.hu/hu/budapest/vendegoktatoink>).² A vendégoktatókról szóló 333/2017. Kormányrendelet hosszú távra rendezte az addigi változó keretű és anyagi forrású vendégoktatói munkát (<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1700333>. kor). A kormányrendelet meghatározza a vendégoktatói státuszon belül a lektori és a vendégtanári feladatokat ellátó személyek körét, szabályozza, milyen végzettséggel kell rendelkezniük, és leírja kiválasztásuk folyamatát, fizetésüket pedig a külügyi törvény szerint állapítja meg, így biztosítva a kiszámítható körülményeket a vendégoktatók számára. Az egyetemi tanszékek, lektorátusok mellett számos országban léteznek olyan szervezetek vagy társaságok, amelyek nyelvoktatói tevékenységet is folytatnak (Nádor 2017: 470). A világban jelen lévő, nem magyar nyelvterületen élő magyar közösségek oktatási intézményei közé tartoznak a Magyarország által is támogatott hétvégi iskolák, ahol néhány esetben (pl. Ausztrália) érettségi vizsgát is lehet tenni magyar nyelvből (a hétvégi iskolák tevékenységéről részletesen: Maróti 2021).

Egyetemi (tanszéki, lektorátusi) keretek között a világ több mint harminc országában foglalkoznak a magyar nyelv és kultúra tanításával, illetve kutatásával. Európa szinte minden országában létezik egyetemi magyar oktatóhely (többek között Ausztria, Bulgária, Csehország, Egyesült Királyság, Észak-Macedónia,

² Részletes, friss információk az oktatóhelyek alakulásáról: a *Kulturális diplomácia – Budapest* honlapon.

Észtország, Franciaország, Georgia, Horvátország, Lengyelország, Litvánia, Moldovai Köztársaság, Németország, Oroszország, Románia, Spanyolország, Szerbia, Szlovákia, Szlovénia, Törökország, Ukrajna), Európán kívül pedig az Amerikai Egyesült Államokban, Azerbajdzsánban, Belaruszban, Brazíliában, Dél-Koreában, Egyiptomban, Indiában, Japánban, Jordániában, Kanadában, Kazahsztánban, Kínában, valamint Vietnamban is van lehetőség egyetemi képzésben tanulni a magyar nyelvet. Az európai országok közül Lengyelországban régóta több helyen is van magyar szakos egyetemi képzés (Varsó, Krakkó, Poznań). Ezen a tanszékeken magas színvonalú oktatás folyik, az anyanyelvi lektorok mellett magyarországi oktatók is részt vesznek a szaktárgyak tanításában. Az Európán kívüli országok közül Kínában is egyre több helyen nyílik lehetőség a magyar nyelv felsőoktatásban történő tanulására, több egyetemen létezik magyar szak, és a Magyarországra (nagy számban az ELTE-re) érkező kínai hallgatók is magas szintű nyelvi és kulturális ismeretekkel rendelkeznek. Ez azért is kiemелendő, mivel ők az európai országokhoz képest nagymértékben eltérő nyelvi-kulturális közegben szocializálódnak.

A külföldi egyetemi oktatóhelyek megfelelő működése és fennmaradása a magyarországi támogatáson kívül függ a megbízott tanár (vendégoktató) egyéni rátermettségétől, személyes szakmai és interkulturális tapasztalatától, illetve a kialakított kapcsolatrendszerétől is (Nádor 2017: 477). A vendégoktatói hálózat lektorai és vendégtanárai a külföldi egyetemeken végzett munkájukkal megvalósítják a magyar nyelv és kultúra egyetemi szintű oktatásának és megismertetésének feltételeit (a vendégoktatói munkáról: 3. fejezet). **A világ számos országában** található 70 oktatóhelyen évente 3000–4000 külföldi hallgató vehet részt **hungarológiai órákon, képzéseken** (vö. *Kulturális diplomácia – Budapest honlap*).

2.3. Magyar nyelv-oktatás Olaszországban régen és ma

Magyarország és Olaszország régi időkre visszanyúló és egyre szorosabbá váló kulturális kapcsolatának köszönhetően Olaszországban nagy múltja, régi hagyománya van a magyar nyelv és kultúra tanításának, tanulásának. Az olaszországi magyaroktatás múltjáról tanúskodnak az olasz nyelven írott, **régi magyar nyelv-könyvek**, grammatikák is (ezekről részletes adatok: *Melléklet*). A 19. században 9 olasz nyelvű magyar grammatika és 4 kétnyelvű szótár született (Pálinkás 1970: 4, Corradi 1983: 117). A magyar nyelvtanulás egyik legfőbb motivációjának a közös történelmi, művelődéstörténeti kapcsolatok tekinthetők, ami az olasz nyelvterületen különösen meghatározó (Nádor 2006: 28).

GRAMMATICA UNGHERESE

AD USO

DEGL'ITALIANI.

*Linguarum diversitas alienat hominem
ab homine, et propter solam lingua-
rum diversitatem nihil prodest ad
consociandos homines tanta simili-
tudo naturæ. S. Augustinus.*



R O M A

PRESSO FILIPPO E NICCOLA DE ROMANIS

MDCCCXXVII.

Con Licenza de' Superiori.

1. kép. Az első olasz anyanyelvűeknek készült magyar nyelvkönyv
(Deáky Zsigmond: *Grammatica ungherese ad uso degl'Italiani*, 1827)

Az első itáliai nyelvtanuló Giuseppe Mezzofanti bíboros volt, majd Lucca hercege, Bourbon Károly Lajos, őt követően pedig fia, Ferdinánd tanult magyarul, aki mellé a herceg Deáky Zsigmondot hívta nevelőnek (Tóth 1998: 170, Pellegrini 1983: 122). Deáky – győri kanonok, aki Olaszországban végzett teológiai tanulmányokat – 1827-ben elkészítette **az első olasz nyelven írt magyar grammatikát** (1. kép) első-sorban művelt, felnőtt tanulók számára (Várady 1949: *Prefazione*, Tóth 1998: 170). A könyvet Bourbon hercegnek ajánlotta: „Ő királyi magasságának Bourbon Károly Lajosnak Spanyol országú infantnak lukkai herczegnek”. Könyvében bemutatja

a magyar nyelv rendszerét három nagyobb fejezetben (*Parte prima della pronunzia* – kiejtés: fonetikai sajátosságok, hangsúly; *Parte seconda dell'etimologia* – etimológia: szófajok, morfológia, szóképzés; *Parte terza della Sintassi* – mondattan: az előző fejezetben ismertetett szófajokhoz kapcsolva), majd a magyarázatokkal bemutatott grammatikai jelenségeket olasz–magyar példákkal szemlélteti, illetve fordításokkal gyakoroltatja. A fő részek után egy függelék (*Appendice*) található a magyar nyelvre vonatkozó verstani információkkal, példákkal szemléltetve. A könyv végén pedig szövegolvasási gyakorlatként a szerző Fáy András meséiből prezentál válogatott szemelvényeket, amit azzal indokol, hogy fontosabb az olvasás grammatika nélkül, mint a grammatika olvasás nélkül (Deáky 1827).³

Deáky tehát a grammatika tanítása mellett felismerte a nyelv kultúraközvetítő szerepét, valamint az idegen nyelven való olvasás módszertani hasznosságát (Nádor 2006: 26). A fordító módszer mellett a gyerekek tanításánál cselekvéseken keresztül megvalósuló, anyanyelvi tanítási módszert alkalmazott a magyar anyanyelv közvetítésével, amely hatékony eljárásnak bizonyult. Saját módszeréről a *Tudományos Gyűjtemény* című folyóiratban 1830-ban megjelent cikkében ír (Giay–Nádor [szerk.] 1998: 171–172, Tóth 1998: 170).

A magyar nyelv és kultúra rendszeres oktatása 1766-tól az első világháború végéig Fiume városához kötődik, ahol az iskolákban 1870-től 1919-ig kötelező volt a magyar nyelv tanulása (Sárközy 1989: 45, Rózsavölgyi 2005: 17). Az itáliai magyaroktatás bölcsőjének tekinthető Fiume az olasz–magyar kulturális kapcsolatok alapjává vált, ahol intézményes keretek között kibontakozott a magyar nyelv oktatása (Nádor 2006: 27, Éder 1983b). A 19. században és a 20. század elején négy kétnyelvű szótár és kilenc olasz nyelven írt magyar grammatika látott napvilágot, amelyek közül öt magyar nyelvtan 1879–1892 között Fiumében készült (Pellegrini 1983: 123, Rózsavölgyi 2005: 17).

A korszak egyik jelentős tankönyvét (1833. *Gramatica* [sic!] *ungherese*) Császár Ferenc, bencés szerzetes, a fiumei gimnázium magyartanára írta, aki nagy valószínűséggel nem ismerte Deáky grammatikáját (Pellegrini 1983: 122). Császár a Magyar Tudományos Akadémia tagja volt, valamint Fiume és Buccari városokban patrícusi tanácsos rangot kapott, amely információ a szerző neve alatt is olvasható a könyv címlapján. A könyv bevezetőjében a szerző hangsúlyozza, hogy egy nyelv ugyanazon királyság különféle népei között is szilárd köteléket jelent, ahogyan egy nemzet tagjai között.⁴ Az első rész 25 leckében (*Lezione*) mutatja be a nyelvtant

³ „Ciò che suol dirsi di tutte le lingue può ancora ripetersi della nostra, cioè: che vale più la lettura senza grammatica, che la grammatica senza lettura.” (Deáky 1827: 222)

⁴ „La lingua è stata mai sempre ed è il più solido legame tra i figli di uno stesso paese non solo, ma ben anco tra i differenti popoli di uno stesso regno.” (Császár 1833: 5)

magyarázatokkal és kétnyelvű gyakorlatokkal, a második rész fordítandó szövegeket tartalmaz szójegyzékkel ellátva, amit egy magyar irodalmi szöveggyűjtemény (*Letteratura Ungarica*, 19. századi művekkel) és egy olasz–magyar, magyar–olasz szótár, szószedet (*Dizionario*) követ.

A fiumei magyartanítást további nyelvkönyvek is szolgálták (Várady 1931: *Prefazione*; részletes adatok: *Melléklet*): Gresits 1879 (a fiumei középtanoda helyettes tanára), Györök 1880 (a fiumei középtanoda tanára), Lengyel 1883, Kőrösi 1891 (Császár Ferenc kollégája), Donáth 1892 (a fiumei elemi-polgári iskola tanára, miniszteri tanácsos). Az említett szerzők közül Kőrösi Sándor iskolai és magántanulás eszközéül írta grammatikáját, ahogyan erre a címe is utal, valamint egy olasz–magyar szótárt is készített (1910, Budapest). Donáth Imre pedig az elemi polgári iskola felnőtteknek szóló nyelvtanfolyama számára készítette nyelvkönyvét (Nádor 1998: 69). Donáth Imre *Grammatica ungherese e libro di lettura* című könyve 1892-ben jelent meg (későbbi kiadások: 1898, 1904) a közoktatási miniszter támogatásával, ahogy ez a címlapon is látható. A bővített kiadásban a nyelvtani rész (*Grammatica*: a fonetikától a mondattanig, az új miniszteri rendelet általi iskolai helyesírást követve) három fejezetben (*Parte I, II, III*) tekinti át a magyar grammatika néhány jelenségét. A könyv másik nagy egységében, az irodalmi részben (*Libro di lettura*) kiejtési és társalgási gyakorlatok is helyet kapnak. Majd különféle – hétköznapi és specifikusabb – témájú, magyar nyelvű olvasmányok (*Letture*), prózai és lírai szövegek olvashatók többek között a magyar koronáról és a koronázásról: „A koronát most a budai királyi várkapornában őrzik.” (56. *A koronázás*), valamint hazánk területéről: „E területen fekszik a tulajdonképpeni Magyarország, a hozzá tartozó Horvát-Szlavón-ország és Fiume város is, melyeket együtt a »Magyar szent korona területének« vagy »Magyar birodalomnak« is nevezünk” (59. *Hazánk területe*). A nyelvkönyv végén pedig egy – az olvasmányok szókészletét részenként összegző – szószedet található.

A magyar nyelv olaszországi terjesztéséhez egy olasz, Vittorio Scaetta veronai ügyvéd is hozzájárult egy német kézikönyv olaszra fordításával (*L'arte di diventare un perfetto Ungherese in sole dodici lezioni*, 'miként lehetünk tökéletes magyarok mindössze tizenkét lecke után'), amely valószínűleg 1862-ben jelent meg Veronában, s amelyet Várady Imre fedezett fel (Pellegrini 1983: 122). Ebből a munkából merítette anyagát Arturo Aly Belfádel az 1907-ben megjelent új nyelvkönyvéhez (*Grammatica magiara con esercizi e vocabolario*), amely ugyan a magyarul tanuló, művelt rétegnek készült, de a nyelvészeti hiányosságai, hibái miatt nem felelt meg a célnak (Várady 1931: VI, Tóth László véleménye: Pellegrini 1983: 122). Az előszó (*Prefazione*) röviden bemutatja a magyar nyelv eredetét, majd ezt követően grammatikai ismereteket, feladatokat és egy szótári részt is tartalmaz. A grammatikai

magyarázatokban számos helyen még régies szóalakok és toldalékok jelennek meg: pl. a birtokos személyjelek E/3. formájában: *-jok/-jök, -ok/-ök*.

Olaszországban a hungarológia területe az 1920-as években kezdett erősödni, több olasz egyetemen is elindult a magyaroktatás, valamint kutatóintézetek is szerveződtek. Így egyre kiterjedtebbé vált az olaszországi hungarológiai oktatás intézményrendszere (Nádor 2006: 28). A két világháború között és utána folyamatosan növekedett a magyar nyelv iránti érdeklődés, aminek hatására számos magyar grammatika és szótár született (Váradý 1949: *Prefazione*).

Olaszországban 1930-ban a Római Tudományegyetemen létesült az **első magyar nyelv és irodalom tanszék** (Rózsavölgyi 2005: 16, Sárközy 1989: 45). A római Kelet-Európai Intézet (*Istituto per l'Europa Orientale*) volt az első intézmény, amely lehetővé tette a magyar nyelv hivatalos tanítását nyelvi kurzusok keretében (Váradý 1931: *Prefazione*). Az intézményi struktúrában induló magyaroktatás igényére született meg Váradý Imre rendszerezett, teljesebb nyelvkönyve (*Grammatica della lingua ungherese*). A korábbi magyar grammatikák főképp a magyar nyelv iránti érdeklődés felkeltését szolgálták, illetve a fumei középiskolákban zajló nyelvtanítás eszközéül íródtak (Váradý 1931: *Prefazione*).

Váradý – ahogy könyvének bevezetőjében írja – az oktatás során szerzett tapasztalataira alapozva alakította ki módszerét grammatikájának megírásához, amelyben kerüli a gyakorlati eljárásokat (pl. beszélve, játszva, olvasva tanítást). Mindezt azzal indokolja, hogy a magyar nyelv iránt többségében művelt, filológiai és irodalmi irányultságú emberek érdeklődnek, akik a nyelvet alaposan szeretnék elsajátítani, részben a nyelvi rendszer sajátosságait, részben pedig a magyar irodalmat megismerve (Váradý 1931: VI–VII). A könyv bevezetője röviden bemutatja a magyar nyelv eredetét, valamint az első magyar írott nyelvemlékekről is említést tesz. A nyelvtani fejezetekben a leíró grammatika rendszerét követve átfogó képet ad a magyar nyelv sajátosságairól (fonetika, morfológia, valamint mondattani ismeretek), az egyes nyelvtani magyarázatok egységeit pedig fordítási és egyéb gyakorlatok követik. A könyv függelékében szövegek, dialógusok és egy szótári rész található.

A magyar mint idegen nyelv intézményes oktatása adekvát formát öltött, amikor az olaszországi egyetemeken létrehozott magyar tanszékek és lektorátusok megkezdtek munkájukat. A magyar nyelvoktatás a római egyetemen 1930-ban kezdődött Váradý Imrének köszönhetően, a padovai egyetem magyar lektorátusa 1935-ben kezdte meg működését Carlo Tagliavini vezetésével, aki előtte 6 évig a budapesti olasz tanszéken tanított, a bolognai magyar tanszék, valamint a firenzei magyar lektorátus 1935-ben létesült. Márffy Oszkár 1930-ban indította el a magyar lektorátust a milánói katolikus egyetemen, 1937-ben jött létre a milánói állami egyetem

magyar lektorátusa, 1939-ben a nápolyi egyetem magyar lektorátusa, 1941-ben pedig a pisai magyar lektorátus is megalakult (Giay–Nádor [szerk.] 1998: 146–149, Rózsavölgyi 2005: 16).

1943-ra 12 olasz város (Torino, Milano, Pavia, Genova, Padova, Velence, Trieszt, Fiume, Bologna, Firenze, Róma, Nápoly) 14 egyetemén oktatták egyetemi szinten a magyar nyelvet és irodalmat (Ghenó 1983: 127). A magyar nyelv és kultúra egyetemi szintű intézményes oktatása a hidegháború éveitől sem szűnt meg Olaszországban. Ez annak is köszönhető, hogy a 2. világháború után Olaszországban maradt magyartanárok kisebb tanszékeket alapítottak a különböző olasz egyetemeken: Bolognában Várady Imre, a Nápolyi Keleti Intézetben Tóth László, Milánóban Ruzicska Pál, Firenzében pedig Pálincás László (Sárközy 1989: 47, Ghenó 1983: 127). *A magyar Vallás- és Közoktatásiügyi Minisztérium külföldi kulturális intézményeinek és azok tisztviselőinek címjegyzéke* (időpont: 1947. március 1.) alapján 1947-ben az alábbi olasz városokban volt intézményes magyaroktatás 17 intézményben: Bologna, Firenze, Milánó, Nápoly, Padova, Róma (Pisában az 1941-ben alapított magyar lektorátus szünetel, Giay–Nádor [szerk.] 1998: 146–149).

A hatvanas években újabb generációk váltották fel a korábbi egyetemi oktatókat: Bolognában Guglielmo Capacchi, majd Carla Corradi, Torinóban Paolo Santarcangeli és Gianpiero Cavaglia, Nápolyban Amedeo Di Francesco és Marinella D'Alessandro, Velencében Csillaghy András, Paviában Gianguido Manzelli, Milánóban (az állami egyetemen) pedig Anna Sikos. 1963-ban új magyar–olasz kétoldalú kulturális egyezmény jött létre, amelynek köszönhetően Magyarországról érkezett vendégprofesszorok taníthattak Padovában (Fábián Pál, Sallay Géza, Fogarasi Miklós, Szabó Győző, 1985-től Dezső László) és Rómában (Balázs János, Szauder József, Klaniczay Tibor, 1980-tól Sárközy Péter), Firenzében pedig Pálincás László után Hubay Miklós lett a magyar tanszék tanára (Pellegrini 1983: 124–125, Fábián 1998: 153, Rózsavölgyi 2005: 18).

A hetvenes években az olasz egyetemeken kétoldalú kulturális egyezménnyel oktató professzorok és meghívott előadók tanítottak magyart (Fábián 1998: 153). A hetvenes évek végén Olaszországban a következő egyetemeken létezett magyar tanszék: Bologna, Firenze, Milánó, Nápoly, Padova, Pavia, Róma, Torinó, Velence (Sárközy 2017: 78).

Az 1980. évi új olasz egyetemi törvény életbe lépésekor hét olasz egyetemen volt tanszéke a magyar nyelvnek (egy vagy két tanárral és egy-egy lektorral). 1981-ben pedig már tíz város különböző egyetemén folyt magyaroktatás: Torino (Paolo Santarcangeli, majd Gianpiero Cavaglia), Milánó, Pavia, Padova (Dezső László, majd Danilo Ghenó), Velence, Udine (ahol a nyolcvanas évek elején létesült egy új tanszék, Csillaghy András), Bologna (Várady Imre, Guglielmo Capacchi), Firenze

(Pálincás László, Hubay Miklós), Róma (1979-től Sárközy Péter) és Nápoly (Amedeo Di Francesco) egyetemén (Rózsavölgyi–Kollár 2009: 461, Pál 2012: 1212). 1986-ban az alábbi olasz egyetemeken létezett önálló státuszú magyar tanszék, melyeknek leg többjén finnugor nyelvészeti oktatás is folyt: Bolognában, Firenzében, Milánóban (Milánói Katolikus Egyetem), Paviában (ahol nem volt betöltve a pozíció), Padovában, Rómában, Nápolyban (Nápolyi Keleti Intézet, ahol Éder Zoltán is végzett kutatómunkát), Torinóban, valamint Udinében Bereczki Gábor magyar vendégprofesszor vezetésével (Sárközy 1989: 48, Pellegrini 1983: 124–125).

A rendszerváltás idején tíz olasz egyetemen folyt hungarológiai képzés (Pál 2012: 1212). Később azonban megszűnt a milánói katolikus egyetem (*Università Cattolica*) és az állami egyetem (*Università Statale*) tanszéke, valamint a torinói és a pavai tanszékek, illetve a velencei magyaroktatás is (Rózsavölgyi–Kollár 2009: 461). A magyar nyelvet és kultúrát népszerűsítő, az olasz–magyar kulturális kapcsolatokat építő professzorok voltak többek között a padovai Carlo Tagliavini és Giovan Battista Pellegrini. A magyar nyelv iránti érdeklődéshez hozzájárult az általános nyelvészet oktatása is, mivel a tipológiai és kontrasztív összehasonlításokra irányuló kutatások rávilágítottak a finnugor nyelvek jellegzetességeire (Corradi 1983: 118).

A 2000–2001-es tanévben bevezetett reformok után néhány olasz egyetemen azóta is folyik a finnugor filológia oktatása, ahol diplomázni is lehet magyarból. A hallgatók általában minden évben egy magyar nyelv és egy magyar irodalom vizsgát tesznek le, a magyar kultúrára vonatkozó ismeretanyag beágyazódik a magyar nyelvi és irodalmi tárgyakba (Rózsavölgyi–Kollár 2009: 462). A nyelvoktatás reformja azt is jelentette, hogy Nyelvi Központokat hoztak létre, ahol a multimediális eszközökkel kiegészített nyelvoktatás került előtérbe (Rózsavölgyi–Kollár 2009: 463). Néhány éve a fordítás is részét képezi a hungarológiai tanulmányoknak, és a római La Sapienza Tudományegyetemen pedig külön „Országismeret” tantárgyat is bevezettek az utóbbi két tanévben.

Tóth László írta az első egyetemi szintű nyelvkönyvet (1939. *Grammatica teorico-pratica della lingua ungherese*), amely 43 leckében ismerteti a magyar grammatika jelenségeit. A könyv elején összefoglaló található a korábbi, olasz nyelven írt magyar grammatikákról és kétnyelvű szótárakról, majd rövid bevezető következik a magyar nyelvről, a könyv végén pedig magyar irodalmi szemelvények olvashatók (*Lecture*: Ady Endre, Babits Mihály, Kosztolányi Dezső, Juhász Gyula, Tóth Árpád, József Attila, Jókai Mór, Mikszáth Kálmán, Gárdonyi Géza, Móricz Zsigmond, Zilahy Lajos, Tamási Áron és Szabó Dezső műveiből).

A szintén olasz közvetítőnyelven írt egyetemi magyar nyelvkönyv, a *Manuale della lingua ungherese* (1970) Fábíán Pál munkájának eredménye, aki a Padovai Egyetem magyar tanszékén tanított vendégprofesszorként öt évig (1964–69), valamint Bolognában is oktatott lektorként Várady Imre professzor irányítása alatt.

A könyv 28 leckén keresztül mutatja be a magyar grammatikát, a bevezető rész pedig a magyar nyelv eredetéről ad részletes ismertetést. Fábíán Pál könyvének kiadása előtt egy évvel (1969-ben) így foglalta össze, milyen jellegű magyar nyelvkönyvre lenne szükség az olaszországi egyetemi nyelvtanításhoz: „amely a magyar nyelvtan alapvonalaait lehetőleg tömören ismerteti, s nem lép fel maximalista követelményekkel” (Fábíán 1989: 329). Ezt a jogos elvárás – az akkori módszertani eljárásoknak megfelelően – az általa írt könyvben (1970) sikerrel megvalósította, sőt Szabó Győző véleménye szerint a könyv „kitűnően használható, mesterkéletlen beszédmodelleket tartalmaz, melyek könnyedén hordozzák még az olyan bonyolult rendszerű nyelv szerkezetét is, mint a magyar” (Szabó 1989: 352).

Mindkét nyelvkönyv az egyetemi szintű oktatásnak, az akkori elvárásoknak megfelelő módszereket és rendezőelveket követett a magyar nyelv rendszerének bemutatásához, amelyhez hasznos szemléltető ábrákat is alkalmazott (Pellegrini 1983: 123). Struktúrájukban és nyelvszemléletükben is a leíró grammatikára épülő könyvek a mai módszertani igényeknek már nem tesznek eleget, akkor azonban még nem létezett a magyart idegen nyelvként megközelítő módszertan. Fábíán professzor úr tanítványai, kollégái kérték, hogy készítse el könyvének egy újabb kiadását, de ő ezt a feladatot már a következő generációknak szánta (Sárközy 2009: 175).

Fábíán Pál nyelvkönyve (1970) óta több, a magyar nyelvet és grammatikát különböző szinten ismertető könyv is készült olasz anyanyelvűek számára (vö. Rózsavölgyi 1992, Keresztes 2000, M. Korchmáros 2007, Foresto 2007, 2018, Driussi 2012; lásd *Melléklet*), ugyanakkor egy kommunikatív, a magyar mint idegen nyelv szemléletét alkalmazó, funkcionális szempontokat érvényesítő magyar nyelvkönyv még szükségzerű lenne. Ezt a megállapítást alátámasztja, hogy az oktatóhelyek többségén elsősorban a magyarországi kiadású, egy nyelvű könyveket használják.

A magyar nyelv és kultúra oktatása különféle formában és rendszerben jelenleg is folyik több olaszországi egyetemen (tanszékeken, lektorátusokon választható szakként vagy kisnyelvként): Bologna, Firenze, Nápoly, Padova, Róma, Udine városában. A Firenzei Egyetem és az ELTE BTK között egy közös tanterven alapuló olasz–magyar bilaterális képzés is működik, amelynek keretében az ELTE oktatói is tartanak kurzusokat Firenzében. Emellett Erasmus mobilitási kapcsolatok is léteznek, alakulnak, ahogyan több más külföldi oktatóhellyel is. **A lektori pozíciók** sajátos struktúrában működnek Olaszországban: többségében nem Magyarországról küldött oktató tanít (ez azonban a kétoldalú megállapodásokkal változhat a jövőben, ahogyan például Padovában is létesült egy új lektori hely), hanem az olasz felsőoktatási intézményi helyzetnek megfelelően – státuszban vagy szerződéssel – helyben alkalmazott lektorok tevékenykednek (ez a jelenség több más országban is megfigyelhető). Alkalmanként (egyre bővülő rendszerben) Magyarországról érkező oktatók is

részt vesznek a tanítási munkafolyamatban (pl. lektorként, vendégtanárként, meghívott előadóként).

Olaszországban jelenleg az egyetemi kereteken kívül más formában is folyik magyartanítás: a magyar intézetben (Római Magyar Akadémia – *Accademia d’Ungheria*), a hétvégi magyar iskolákban (kint élő, magyar származású, nem integrált oktatásban részt vevő gyerekeknek, fiataloknak magyar nyelvórák és foglalkozások), valamint a varesei Európai Iskolában (Varese, Lombardia tartomány, Olaszország, *European School of Varese* – az ott dolgozó magyar szülők gyermekeinek a magyar nyelv és irodalom érettségiig történő oktatása).

3. A külföldi oktatóhelyeken folyó munka sokszínűsége és kihívásai

A külföldi oktatóhelyeken, egyetemi tanszékeken, lektorátusokon tanító **vendégoktatóknak** (lektoroknak, vendégtanároknak) különféle kihívásokkal kell szembenézniük az adott helyzettől függően (pl. az országok közötti nyelvi, nyelvhasználati, kulturális különbségek). Sokszínű munkára, összetett munkaköri tevékenységre nyílik lehetőségük, hiszen nemcsak tanári szerepet töltenek be, hanem a magyar kultúra közvetítőjeként is jelen vannak egy adott ország adott intézményében.

3.1. A vendégoktatói tevékenység (lektori, vendégtanári feladatok)

A külföldi felsőoktatási intézmények részeként működő tanszékek vagy lektorátusok oktatói tevékenységét részben a kinti intézmény által alkalmazott tanárok, részben pedig a Magyarországról küldött vendégoktató (lektor vagy vendégtanár) végzi egyre bővülő kapcsolati rendszerben. A **vendégoktatói feladatok** közé tartozik általában a magyar nyelv és kultúra megismertetése, oktatása és terjesztése külföldi felsőoktatási intézményben vagy külföldi magyar intézetben, valamint a fogadó-intézmény igénye szerinti külföldi hungarológiai kutatási és oktatási tevékenységben való részvétel elősegítése és támogatása. A külföldi egyetemekre – pályázat útján – küldött vendégoktatók lektori (nyelvtanári) és vendégtanári (szaktárgyakat oktató) helyeket tölthetnek be, amely pozíciókban sokszínű, egymástól eltérő tevékenységet, munkát végeznek (a kettős munkamegosztás kialakulásáról: 2.1.).

A lektori pozícióhoz nem szükséges doktori fokozat, ugyanakkor elvárt a magyar vagy magyar mint idegen nyelv szakos előképzettség (a kötelező magyar szakos tanári MA vagy MID tanári végzettséggel, az erre vonatkozó kormányrendelet: 2.2.), valamint a magyar grammatika és kultúra megfelelő szintű ismerete. A **lektor** alapvető feladata a magyar mint idegen nyelv (MID) tanítása. Emellett adott esetben,

ha például kevés tanár van a tanszéken, más kurzusok tartásával is megbízhatja őt az adott intézmény (pl. a magyar nyelvvel, irodalommal, történelemmel, kultúrával foglalkozó kurzusok, szemináriumok tartása), valamint egyéb tevékenységeket is végezhet (mint például tananyagkészítés, kulturális programok szervezése).

A szakmai tárgyakat a **vendégtanár** tanítja, vagy helyben alkalmazott egyetemi oktató is végezheti ezt a feladatot. A vendégtanári munkánál elvárás a tudományos képzettség, a tudományos fokozat (PhD) nem általános követelmény, ugyanakkor néhány oktatóhelyen a pozíció betöltésének feltétele. A vendégtanár feladatköre különféle speciális szakkurzusok, általában nyelvészet vagy irodalom (Nádor 2017: 474), valamint – több tanszéken – fordítói szemináriumok tartása.

A külföldi vendégoktatói helyekre pályázat benyújtásával történik a jelentkezés. A **vendégoktatói pályázatra** jogosultak mindazok, akik megfelelnek a pályázati felhívásban meghatározott elvárásoknak. Szakmai bizottság választja ki a jelentkezők közül azt a személyt, aki leginkább alkalmas jelölt az általános, valamint az egyes intézmények által megszabott, intézményenként eltérő, speciális feltételek, célok alapján. A végső szó a fogadó intézményé, ott történik meg a jövőbeli vendégtanár kiválasztása a budapesti első fordulón túljutott pályázók közül.

A vendégoktatói (lektori/vendégtanári) ösztöndíjas jogviszony létesítése a pályázat kiírója⁵ és az adott fogadóintézmény által megadott feltételekkel történhet (a szerződés vagy az államközi megállapodás szerint). A pályázat benyújtására, jogviszony létesítésére, a **lektori és vendégtanári pozíciók** betöltésére az alábbiakban ismertetett általános kritériumoknak megfelelő személyek jogosultak (a pályázható helyeket az egyes vendégoktatók szerződésének lejártát követően hirdetik meg újra, ilyenkor az egyetemek speciális feltételeket is megfogalmazhatnak a 333/2017. Kormányrendeletben rögzített kötelező feltételeken felül, ám azokkal mindenképpen összhangban kell lenniük):⁶

- lektori tevékenység támogatása esetén magyar nyelv és irodalom tantárgynak megfelelő szakos tanári szakképzettséggel vagy magyar mint idegen nyelv szakos tanári szakképzettséggel és mesterfokozattal rendelkezik;
- vendégtanári tevékenység támogatása esetén a fogadóintézmény által meghatározott szakirányú szakképzettséggel és mesterfokozattal vagy doktori fokozattal rendelkezik;
- mindkét esetben megfelelő szinten ismeri a fogadóország kultúráját és nyelvét, vagy egy, a fogadóintézmény által elvárt közvetítőnyelvet;

⁵ Jelenleg ez a feladat 2016-tól a Balassi Intézet jogutódjánál, a KKM-nél van.

⁶ Forrás (az aktuális pályázati kiírásról): Külgazdasági és Külügyminisztérium Nemzetközi Magyar Nyelvi Képzésekért és Oktatásért Felelős Főosztály pályázati kiírása 2019–2020. A vendégoktatói ösztöndíjra a KKM évente több alkalommal tesz közzé pályázati felhívást.

- felhasználói szintű informatikai ismeretekkel rendelkezik;
- valamint megfelel a fogadóintézmény által meghatározott feltételeknek.

A külföldi oktatóhelyeken folyó oktatói tevékenység összetett feladatkörébe tehát a tanítási órák megtartása mellett egyéb tevékenységek is beletartoznak.⁷ A vendég-oktatói hálózat munkatársai a magyar nyelv és más szaktárgyak (irodalom, nyelvészet, történelem, kulturális ismeretek) oktatásán kívül rendezvényeket, kulturális programokat szerveznek a magyar kultúra (irodalom, művészet, népi hagyományok) és tudomány széleskörű népszerűsítésének érdekében a *Vendégoktatók a Magyar Kultúráért* program keretében.

3.2. Módszertani kihívások a külföldi oktatóhelyeken

A módszertan (metodika) vizsgálati tárgyát egy adott nyelv tanítási-tanulási folyamata, annak körülményei, feltételei jelentik (vö. Giay 1998b, 2006). A külföldi oktatóhelyek alapvető eltérése, sajátos jellege a magyarországi intézményekben történő magyarnyelv-oktatással szemben, hogy nem célnyelvi, hanem **forrásnyelvi környezetben** és általában nyelviileg és kulturálisan homogén csoportokban valósul meg a nyelvtanulás (a Magyarországon, egyetemi keretek között folyó magyarnyelv-oktatásról, képzésekről részletesen: Bándli 2021). Ez a speciális helyzet eltérő kihívásokat állít a vendégtanárok elé.

3.2.1. A magyarnyelv-oktatás feltételrendszere a külföldi oktatóhelyeken (célcsoport, nyelvkörnyezet, igények)

A magyar mint idegen nyelv oktatását (tanítási-tanulási folyamatát) különféle tényezők befolyásolják, mint például a nyelv jellege, a tanulás helye és környezete, a tanulók életkora és pszichikai sajátosságai, a csoportok összetétele, a nyelvtanulásra fordítható idő, a felhasználható tankönyvek és eszközök, valamint a nyelv-oktatással szemben támasztott igények és elvárások (Giay 2006: 126). A felsorolt tényezőket vizsgálva érdemes reflektálni a magyar nyelv és kultúra tanításának különféle aspektusaira. A magyar nyelv agglutináló jellege, szerkezeti sajátosságai, specifikussága, a hallgatók anyanyelvéhez viszonyított genetikai és tipológiai eltérései meghatározzák az oktatás módszertani feltételeit. A nyelv logikájának megértése, a konceptuális különbségek tudatosítása, a – különféle nyelvi eszközökkel kifejezett – funkciókra való fókuszálás, a **funkcionális nyelvszemlélet** kialakítása és alkalmazása könnyítheti a tanulás mentális folyamatát (erről részletesen lásd 3.2.2.).

⁷ A külföldi oktatóhelyek országonként és intézményenként eltérő, specifikus feladatairól részletes beszámolók olvashatók a *THL2* szakfolyóiratban.

A nyelvkörnyezet is a nyelvtanulás meghatározó és módszertani szempontból kiemelendő motivációs tényezője: a tanulás-tanítás történhet célnyelvi (L2, a MID esetében magyar), valamint forrásnyelvi (anyanyelvi – L1, Olaszország esetében olasz nyelvi) környezetben. A célnyelvi kontextus inspiráló, változatos lehetőséget biztosít az elsajátított grammatikai, pragmatikai, szociokulturális ismeretek autentikus környezetben történő, gyakorlati alkalmazására és ismétlésére, a közvetlen visszacsatolásra (Giay 2006: 126). Az autentikus nyelvkörnyezetben ugyanis a nyelv nem elszigetelt tudásként, hanem a mindennapi kommunikáció eszközeként jelenik meg, növelve a tanulók motiváltságát, nyelvi tudatosságát magyar nyelvű, autentikus beszélőket hallva, velük közvetlen interakcióba lépve. Amennyiben célnyelvi, magyar nyelvi környezetben (Magyarországon) valósul meg a magyartanulás, a nyelvi (grammatikai) tudás mellett a szociokulturális ismeretek is könnyebben elsajátíthatók, a pragmatikai és kulturális kompetencia hatékonyabban fejleszthető (pragmatikai kompetencia: Bachman 1990, Bándli 2014, Bándli 2021, vö. Kecskés 2014).⁸ Amíg az autentikus nyelvkörnyezet támogatóan hat a nyelvi kompetencia fejlesztésére, a külföldi oktatóhelyeken csupán a tantermi kontextusban (az anyanyelvi tanár mintájával) vagy az online térben nyílik erre lehetőség. A nyelvi viselkedés eltéréseiből adódóan előfordulhatnak úgynevezett pragmatikai hibák (pragmatikai hiba: pragmalingvisztikai, szociopragmatikai, Thomas 1983, vö. Maróti 2003, Bándli–Maróti 2003), azaz a kommunikáció során előforduló nem megfelelő kifejezés mód, amikor a beszélő, a nyelvtanuló nem az adott szituáció által megkövetelt nyelvi tevékenységet hajt végre, ezért nem érthető vagy félreértelmezhető a szándéka.

Ez a probléma az olyan nyelvtanulók esetében is megmutatkozhat, akik nem célnyelvi környezetben, nem természetes interakcióban találkoznak az adott nyelvvel, így nehezen tudják elsajátítani azokat a viselkedési normákat, amelyeket az adott nyelv anyanyelvű beszélői elvárnak. Ezen ismeretek hiányában a saját anyanyelvükből kiindulva reagálhatnak (Balogh 2002: 337), amely jelenség a pragmatikai transzferrel magyarázható (a pragmatikai transzferről: 3.2.2.). Az idegen nyelvek nem célnyelvi közegben történő tanítása során is érdemes érvényesíteni a nyelv pragmatikai aspektusát a nyelvi viselkedés kérdéseinek tanulmányozásán keresztül, ami a funkcionális nyelvtudást erősíti (vö. Szili 2000, 2006a, 2006c: 154). Ezt a célt szolgálja egy adott nyelvközösség nyelvi viselkedésformáinak, szociokulturális normáinak használható tudásként való elsajátítása.

A nem célnyelvi környezetben – a külföldi oktatóhelyek sajátos közegében – a tanulók anyanyelve is hangsúlyos szerepet kap az idegen nyelv tanulási-elsajátítási folyamatában. Forrásnyelvi környezetben ugyanis a hallgatók erőteljesebben támaszkodnak az anyanyelvükre, ami nem feltétlenül gátló tényező

⁸ Az olasz kulturális modellről: Balboni 1999, az interkulturalitásról olasz viszonylatban: Éder 1983b, Mazzotta 2007, Caon 2008, Bertogna 2013, Balboni–Caon 2015.

a nyelvtanulásban. Krashen elmélete (1982) kiemeli az idegen nyelven kapott input fontosságát a tanulás során. A hallgatók anyanyelvének használata azonban megerősítheti őket abban, hogy megértették az elhangzott vagy olvasott szöveget (Krashen 1982: 144).

A forrásnyelv (első nyelv – L1) használata nem nevezhető a nyelvtanulás kevésbé hatékony mozzanatának. Egyes vélemények a nyelvtanár által alkalmazott nyelvek közötti váltást, az L2–L1 közötti átmenetet a kódváltás speciális eseteként definiálják, amely különböző funkciókat tölthet be (Gilardoni 2015: 192, vö. Littlewood–Yu 2011). A nyelvtanár kódváltása elsősorban egyfajta tanuláskönnyítő technikát jelenít meg, amelynek a magyarázatot megerősítő, a megértést ellenőrző, illetve metanyelvi funkciója is van. A tanár a forrásnyelv (a hallgatók anyanyelve) segítségével elmagyarázhatja a cél nyelv nyelvtani szabályait, illetve megkönnyítheti a cél nyelvi kultúrához való hozzáférést. Továbbá használhatja a forrásnyelvet a szavak jelentésének megadására, valamint a cél nyelvi mondatokra vagy lexikai egységekre történő reflektálásra, ezzel növelve a tanulók kontrasztív szemléletének fejlődését, a metanyelvi, metapragmatikai tudatosság kialakítását (Gilardoni 2015: 193, metapragmatikai tudatosságról: Tátrai 2011: 119, 2017: 1045–1046, Verschueren 1999).

Ez a jelenség a külföldi oktatóhelyeken zajló magasabb szintű oktatásban, az egyetemi rendszerben erőteljesebben érvényesül, hiszen a szakórak nagy része és a lektori órák nyelvtani és egyéb magyarázata is általában a hallgatók **anyanyelvén** vagy egy **közvetítőnyelv** segítségével történik. A két nyelv megfelelő szintű ismerete és tudatos alkalmazása a kontrasztív módszer előnyeit kiaknázva (erről részletesen: 3.2.2.) akár irodalmi vagy szakszövegeken végzett fordítási gyakorlatokra is lehetőséget ad. Számos magyar tanszéken vannak fordítói kurzusok, műfordítói órák, szemináriumok. Az irodalmi és különféle hungarológiai témájú szövegek olvasásával és fordításával a kulturális ismeretek is bővíthetők (vö. Éder–Kálmán–Szili 1998). Emellett a magyar–olasz kulturális kapcsolatokat bemutató szövegek is integrálhatók a nyelvoktatásba az egyes szinteknek megfelelően.

A külföldi oktatóhelyeken tehát forrásnyelvi környezetben folyik a magyartanulás, a hallgatók **anyanyelvi (L1) közegben** tanulják a magyart mint idegen nyelvet (cél nyelv – L2). Ebben a tanulási-tanítási kontextusban kulturális és nyelvi szempontból is **homogénebb összetételű** tanulói csoportokkal találkozhat az oktató lektor vagy vendégtanár. A nyelvileg heterogén csoportokra jellemző kulturális sokszínűség ezeken az egyetemi órákon szinte egyáltalán nincsen jelen, vagy csak ritkán, kisebb mértékben mutatkozik, mint a cél nyelvi környezetben tanuló hallgatók esetében, ahol az interkulturális aspektus érvényesül. Magyarországon a magyar mint idegen nyelv (MID) tanítása általában heterogén összetételű csoportokban történik, többféle nemzetiségű, eltérő anyanyelvű és kulturális háttérrel rendelkező hallgatók

közösen, vegyes csoportokban tanulnak. A közvetítőnyelv nem a hallgatók anyanyelve, illetve bizonyos esetekben nincs is közvetítőnyelv a kurzusokon (a kétféle tanulói csoportról: 1. táblázat).

1. táblázat. A kétféle nyelvi kontextus összehasonlítása nyelvtanulói aspektusból
különböző szempontok alapján

Szempont	Helyszín	
	Magyarországi egyetemek	Külföldi oktatóhelyek
Nyelvkörnyezet	célnyelvi (L2)	anyanyelvi, forrásnyelvi (L1)
Célcsoport (nyelv, nemzetiség)	heterogén	homogén
Kulturális kontextus a tanórákon	interkulturális (heterogén)	saját nemzeti kultúra (homogén)
Közvetítőnyelv	angol vagy semmi	anyanyelv vagy angol

A magyar nyelvet (mint *LWULT: less widely used and less taught languages*, Commission of the European Communities 2003: 16) különböző **motivációtól** vezérelve választják, választhatják a külföldi egyetemeken. A motivációkat és célokat tekintve eltérések tapasztalhatók Európa határain belül és kívül, a különböző országokban és intézményekben egyedi igények és elvárások mutatkoznak.⁹ A motivációs okok között számos esetben megjelenik a magyar nyelv sajátos, „egzotikus” karaktere, miszerint kevés ember által beszélt nyelv. Az intézményi rendszer is eredményezheti a magyar nyelv és kultúra iránti érdeklődést: amikor egy főnyelv mellé második, esetleg harmadik nyelvként választható (ahogyan például az olasz egyetemek egy részén). Az olaszországi felsőoktatásban, a különböző intézményi struktúrában a magyar nyelv és kultúra tanulására több formában nyílik lehetőség: tanszék, lektorátus, idegen nyelvi egyetemi kurzus keretében. Az egyetemek magyar vagy más, például finnugor tanszékein magyar szakos (hungarológus) képzésben vehetnek részt a hallgatók, valamint magyar nyelvi kurzust is lehet végezni nem magyar szakosként.

Másik motivációs tényezőként megjelenik a családi háttér, a származás, amely befolyásolhatja a választást, többen a magyar családi gyökerek miatt folytatnak magyar szakos tanulmányokat. Olyan magyar származású (határon túli vagy diaszpórában élő magyar) hallgatók is részt vesznek magyar szakos egyetemi képzésben, akik már valamilyen szinten beszélnek magyarul, otthonról hozzák

⁹ Egy-egy adott ország külföldi oktatóhelyeire vonatkozó sajátosságokról, speciális igényekről, célcsoportról és tanulási motivációról részletesen: lásd a *THL2* szakfolyóirat 'A magyar mint idegen nyelv oktatásának külföldi műhelyei' rovata.

anyanyelvként vagy második nyelvként a magyart mint származásnyelvet (*Heritage Language*, származásnyelv: Maróti 2021).¹⁰ Egy Olaszországban végzett korábbi felmérés (Rózsavölgyi–Kollár 2009) alapján a hallgatók az alábbi okokból választják a magyar nyelvet: érdeklődnek Kelet-Európa iránt, többen érzelmi okokból, valamint sokan azért választják e „különleges nyelvet”, mert gazdag irodalma van (Rózsavölgyi–Kollár 2009: 463).

Az **eltérő nyelvi kompetenciából** (MID és származásnyelv) adódóan különböző igények vetődnek fel a tanulói oldalról, ami módszertani szempontból más-más elvárásokat támaszt, eltérő szemléletmód alkalmazását kívánja meg az oktatótól. Az első esetben (MID) a szókincs, a szóbeliség és a nyelvi, grammatikai ismeretek elsajátítása – ideális esetben – párhuzamosan halad, míg a származásnyelvi diákoknál a szóbeli és írásbeli készségek, a nyelvi, grammatikai tudás, valamint a nyelvi tudatosság eltérő szinten van jelen. A különbségekből adódó probléma azonban módszertanilag áthidalható akár egy csoporton belül is, mivel a magyar nyelvi órák mellett az egyéb szaktárgyi (pl. nyelvészeti, irodalmi, kultúrtörténeti, fordítói) kurzusokhoz, előadásokhoz és szemináriumokhoz elengedhetetlen az alapos grammatikai ismeretek elsajátítása, amiben általában a magyarul jobban kommunikáló, magyar származású hallgatók is hiányosságokat mutatnak.

A tanulást motiváló, az idegen nyelvhez fűződő pozitív attitűdöt erősítő, aktíváló tényezőként jelenhet meg az anyanyelvi tanár (lektor) mint nyelvi modell. A magyar anyanyelvű oktatók, lektorok autentikus kiejtést és nyelvi mintát adnak a hallgatók számára, ami hatékonyabbá teheti a tanulási folyamatot. Mivel a külföldi oktatóhelyeken általában (az esetek többségében) egy nyelvtanár tanítja a nyelvet, így alapvető szerepe van a magyar nyelv és kultúra megismertetésében, megkedveltetésében. Ez a komplex feladatkör összetett kompetenciát, alapos szaktárgyi és módszertani ismereteket kíván meg a nyelvet oktató tanártól, s mindezek mellett a tanár személyisége is meghatározó, motiváló tényező. Az adott helyzetben a tanulók csupán egyetlen célnyelvi mintával találkoznak közvetlenül. Ezért a forrásnyelvi környezetben még inkább szükséges és célszerű a modern technikai eszközök, valamint az internet kínálta lehetőségek kiaknázása, a tanításba való közvetlen bevonása, hogy többféle autentikus beszélői változatot, kiejtési módot ismerjenek meg a hallgatók (pl. online csatornák, tévé, rádió, filmek, podcastok, videóblogok, múzeumok, közgyűjtemények virtuális terei stb.).

Az oktatás feltételét, alapvető eszközrendszerét képezik a tananyagok, a nyelvkönyvek is. A Magyarországon használt általános nyelvkönyvek tipikusan

¹⁰ A magyar mint származásnyelv fogalmáról, vizsgálatáról továbbá: Giay 1998a, Maróti 2012, 2019, Nádor 2017.

egynyelvűek, amelyek a külföldi oktatóhelyeken is jelen vannak. Ugyanakkor nyelvspecifikus tananyagok is léteznek már a MID oktatásához részben Magyarországon, részben az adott országban publikálva (olasz anyanyelvű célközönségnek olasz közvetítőnyelven készült nyelvkönyvek, tankönyvek például: Rózsa-völgyi 1992, Keresztes 2000, M. Korchmáros 2007, Foresto 2007, 2018, Driussi 2012 – a felsorolt könyvek részletes adatai a *Mellékletben* található). A helyi technikai feltételektől függően számos egyéb kiegészítő eszköz is rendelkezésre állhat (pl. multimediális eszköztár, audiovizuális eszközök, interaktív tábla, internetes oldalak). Ez a digitális oktatási formával tovább bővült (online és virtuális környezet, digitális tér; a témáról részletesen l. Zajacz 2021), és a tanítási-tanulási célhoz, valamint a hallgatók nyelvi szintjéhez igazodva különféle módon alkalmazható.

A tanuláshoz a magyar szakos hallgatóknak további motivációt jelenthetnek azok az ösztöndíjas képzési lehetőségek, amelyek segítségével Magyarországon, a magyar felsőoktatásban is folytathatnak hungarológiai tanulmányokat részképzésben, teljes képzésben, nyári egyetemeken vagy egyéb típusú képzésekben. Például az ELTE Magyar mint Idegen Nyelv Tanszékén is régóta nagyszámú külföldi hallgató tanulhat. A külföldi oktatóhelyeken folyó magyartanítás során a sajátos (homogén) nyelvi adottságra, a hallgatók anyanyelvi környezetére támaszkodva, annak előnyeit és lehetőségeit kiaknázva, az egyéb módszerek alkalmazása mellett hatékonnak bizonyul az összevető, kontrasztív szemlélet bevonása a nyelvoktatásba.

3.2.2. A kontrasztív szemlélet mint nyelvtanítási megközelítésmód

A külföldi egyetemeken, tanszékeken a magyar nyelv és kultúra oktatása forrásnyelvi környezetben zajlik, így ott közvetítőnyelvként a hallgatók anyanyelve alkalmazható, amennyiben az oktató ismeri az adott ország hivatalos nyelvét. Egy másik – az oktató és a hallgatók által beszélt – közvetítőnyelv segítségével is történhet a kommunikáció, amely általában az angol. A külföldi oktatóhelyeken az anyanyelvi (homogén) kontextus következtében rendszerint **kétnyelvű** (forrásnyelv–célnyelv) a **tanítási-tanulási folyamat**. Az elsajátítandó idegen nyelv, jelen esetben a magyar mellett az anyanyelv is hangsúlyos szerepet kap, mivel a nyelvtani és egyéb magyarázat gyakran a hallgatók anyanyelvén történik (erről részletesen: 3.2.1.). A külföldi oktatóhelyekre jellemző nyelvi közeg, a két nyelv (forrásnyelv és célnyelv) együttes jelenléte lehetőséget kínál a **kontrasztív szemlélet** oktatásban történő hatékony alkalmazására, ami segítheti mind a nyelvelsajátítási, mind a tanítási–szemléltetési folyamatot. Többek között az oktatáshoz használt tananyag is lehet kétnyelvű, nyelvspecifikus.

A nyelvtudomány eredményeinek alkalmazása az idegennyelv-oktatásban a nyelvészeti alaptól kezdve, a cél nyelv és az anyanyelv kontrasztív elemzésén keresztül eljut az elsajátítási folyamat vizsgálatáig (Gyay 2006: 126). A kontrasztív nyelvészet alapítójának tekintett Lado (1957) kontrasztív hipotézise szerint a nyelvtanulás fő nehézsége, az anyanyelvnek az idegen nyelv eltéréseiből adódó zavaró hatása (interferencia) áthidalható, ha a tanár a forrás nyelv és a cél nyelv összevetésén keresztül mutatja be a két nyelv különbségeit, az elsajátítandó nyelv nehezebb, problémás jelenségeit (vö. Lado 1957, Horváth 2011: 164).

Az egybevető (kontrasztív) módszer „a csupán egy nyelvre támaszkodó, vagyis monolingvális nyelvtudományi módszerekkel ellentétben szükségképpen interlingvális jellegű”, alkalmazási lehetőségeire már a korábbi nyelvészeti kutatások is rámutattak (Balázs 1989: 58). Szükségszerű megkülönböztetni a tudományos (nyelvészeti szempontokat figyelembe vevő) és a metodikai célú (a nyelvtanításban közvetlenül alkalmazott) egybevető vizsgálatokat (vö. Vajda 1972). A kontrasztív nyelvészet szempontjából alapvető kérdésfelvetés, hogy a hasonlóságok vagy a különbségek kerülnek-e a középpontba. Módszertanilag az első tűnne célszerűbbnek, motiválóbbnak. A kontrasztív vizsgálatok (*Contrastive Studies*) alapvetően a nyelvek közötti különbözőségekre, mintsem a hasonlóságokra fókuszálnak (Szűcs 2006: 98, Gast 2012: 1). „Az egybevetés a két rendszer részleges széttröszölését is jelenti, mivelhogy azon részüket vetjük egybe, amelynek mindkét rendszerben megvan a maga helye” (Vajda 1972: 104). Két nyelv egybevetésének, az eltérések feltárásának célja az is, hogy „gondolatainkat megtanuljuk vagy megtanítsuk közölni egy másik nyelven”, amelyen ugyanazok a gondolatok másképp fogalmazódnak meg (Fogarasi 1971: 125). Mivel a nyelvi rendszerek egymástól eltérőek, érdemes a nyelvi eszközrendszerhez köthető funkciókra is koncentrálni, kiemelve a nyelvi viselkedésmódok kifejezésére szolgáló nyelvi eszközöket és pragmatikai funkciókat (Szűcs 2006: 99, vö. Hegedűs 2019).

A kontrasztív szemléletű vizsgálatokban az a kérdés is felmerül, hogy melyek lehetnek az összehasonlíthatóság kritériumai. Az összevetett jelenségeknek szükségszerűen ekvivalensnek, egyenértékűnek kell lenniük egymással, például megformáltság, jelentéstartalom, közlési funkció tekintetében (Balázs 1989: 70). Az elemzések feladata a két nyelv rendszerének szembeállításával mellett az is, hogy vizsgálja az idegen nyelv tanulásának folyamatát (Dezső 1989: 103). Az összevető elemzések az adott idegen nyelv elsajátításának a problematikus pontjaira, nehézségeire is rámutatnak (Lee 1968: 186). Egyrészt tehát a nyelvtanulás szempontjából is releváns módszer, másrészt a fordításban is hatékonyan alkalmazható (Lee 1968: 186, Rózsavölgyi 2017: 15, vö. Rózsavölgyi 2003, 2016). A tanítás során azonban, különösen forrásnyelvi környezetben, ahol a hallgatók anyanyelve érvényesül a cél nyelv mellett, érdemes a két nyelv közötti egyezésekre is támaszkodni, azokról kiindulni (Szathmári 1989: 146–148).

A két nyelv összevethetőségének lehetősége, a kontrasztív nyelvszemlélet az egynyelvű környezetben (a külföldi oktatóhelyek sajátos nyelvi helyzetében) jól alkalmazható, segítheti a nyelvelsajátítás folyamatát, megkönnyíti a tanult idegen nyelv logikájának megértését tudatosítva a hasonlóságokat és különbségeket. Ez érvényes a bonyolult alaktannal rendelkező magyar nyelv nem célnyelvi környezetben történő tanulására is. A nyelvtanítást tekintve a forrásnyelv (rendszerint az anyanyelv) és a célnyelv (a megtanítandó idegen nyelv) összevetése, bizonyos sajátosságainak szembeállítása, az egyezések és a különbségek feltérképezése rávilágít a nehézségekre, ami a magyar mint idegen nyelv tanítása során is hatékony módszertani megoldás lehet (Balázs 1989: 58, 63). A magyar mint idegen nyelv tanításában – a MID módszertanának megfelelő ismeretében – az anyanyelvi és az idegen nyelvi szemlélet közötti különbség érvényesítendő, a magyar nyelvet külső perspektívából szemlélve (Szűcs 2006: 100).

Az **anyanyelvi hatás** (a forrásnyelvi minták), az interferencia „a célnyelv szabályrendszerének eltorzulásában jelentkezik, ami az anyanyelv és célnyelv rendszerének nem kellő konfrontálásából adódik” (Dezső 1989: 101). A **grammatikai és pragmatikai transzfer** (kongruencia esetén) és az interferencia (inkongruencia esetén) a forrásnyelv és a célnyelv mintáinak erősítő vagy gyengítő kölcsönhatásai, amelyek nyelvi szintek szerint leírhatók (Szűcs 2006: 98, Balázs 1989: 87). A pragmatikai transzfer a nyelvi viselkedésbeli sajátosságok célnyelvre történő átültetéseként értelmezhető (vö. Beebe–Takahashi–Uliss–Weltz 1990), magában foglalja a nyelvi és szociolingvisztikai elemek negatív és pozitív átvitelét az anyanyelvből (L1) a célnyelvbe (L2). Az anyanyelv mellett az egyéb (tanult) idegen nyelvek is hatással lehetnek a nyelvtanulási folyamatra. Ezek a jelenségek az idegen nyelv elsajátítása során azonban nem átviteli mechanizmusként működnek, hanem dinamikusan, folyamatszerűen alakulnak L1–L2 között, létrehozva egy átmeneti nyelvállapotot, egy sajátos nyelvi rendszert, az úgynevezett **köztesnyelvet** (*interlanguage*: Selinker 1972), melynek nagy a változatossága (Maróti 2005: 50–51, Szűcs 2006: 98).

Az idegennyelv-oktatásban a kontrasztív szemlélet alkalmazása nem mond ellent a **kommunikatív**, a beszédképesség fejlesztését is kiemelő nyelvtanításnak (Szűcs 2006: 109, vö. Szűcs 1999). A kétféle szemléletmód egymáshoz közelítése, kölcsönös egymásra hatása „a nyelv és a kultúra egységben történő közvetítését is jelenti” (Szűcs 1999: 265). A kommunikatív megközelítést alkalmazó tanár együttműködésre ösztönzi a tanulókat (pl. páros, csoportos feladatokkal), a kommunikatív jellegű tevékenység során a célnyelvi ismeretek átfogóan történő felhasználása, az átfogó készségek fejlesztése valósul meg (Medgyes 1995: 81). A kommunikatív nyelvoktatás a nyelvi rendszer, a nyelvi eszközök kommunikációs funkcióját helyezi a középpontba (Szili 2006c: 148). A kommunikációs készségeket fejlesztő és a kontrasztív szemléletet érvényesítő tanítási módszer kiegészíti, erősíti egymást.

Az interkulturális nyelv szemléletben is fontos szerepe van az összehasonlító tanulásnak és tanításnak. A nyelvtanulók akkor tudnak megfelelően alkalmazkodni egy adott nyelvkörnyezethez, ha megértik az anyanyelvük és a cél nyelv közti konceptuális különbségeket, és össze tudják hasonlítani a nyelvi és a kulturális sémákat (Rózsavölgyi 2017: 19). Ehhez a pragmatikai és a kulturális kompetencia fejlesztése is hozzájárul.

A **nyelvi struktúrára** (nyelvi szintek, lexikai és stilisztikai kérdések), a nyelv működésének – rendszerbeli, logikai és funkcionális – különbségeire és hasonlóságaira történő rávilágítás, a nyelvek tudatos összevetése, a nyelvtanítás és az elsajátítás folyamatát is segíti. Ez a módszer a nyelvileg homogén (monolingvális) környezetben meghatározó, a magyar mint idegen nyelv tanításában is jól alkalmazható akár nyelvi, akár magyar szakos szaktárgyi kurzusokon. A nyelvi rendszer (a nyelvi eszközök és a hozzájuk kapcsolódó funkciók) áttekintésével, összevetésével leírhatók, szemléltethetők a magyarul tanuló olasz anyanyelvűek specifikus problémái, a nyelvelsajátítás folyamatának súlypontjai, nehézségei.¹¹

3.2.3. Kontrasztív szemlélet az olasz anyanyelvűek magyar nyelv- oktatásában

Az alábbi alfejezet röviden bemutat – a teljesség igénye nélkül – néhány olyan grammatikai, nyelvhasználati jellemzőt, jelenséget, amely az olasz anyanyelvűek számára nehézséget okozhat a magyar nyelv tanulása során.

Az olasz anyanyelvűek tanításának esetében érdemes a két nyelv (forrás- és cél nyelv) tipológiai jegyeit bemutatni, összevetni, így a tanulandó nyelv logikája is megfoghatóbbá válik a hallgatók számára, ami segítheti a tanulási folyamatot. Módszertani szempontból először ajánlatos mindig a magyar nyelv olyan jellegzetességeire rámutatni, amelyek az anyanyelvükhöz képest egyszerűséget mutatnak: például a magyar nyelvben nincsenek nemek (az olaszban vannak), a magyarban csak három igeidő van (az olaszban bonyolultabb igeidőrendszerek léteznek az aspektualitás kifejezésére). A magyar nyelv agglutináló jellegét is szükséges hangsúlyozni, ami formailag (és logikailag) meghatározza a két nyelv közötti különbséget.

3.2.3.1. Lexika és stílus

A **szókincs** a nyelvek eltérő eredetéből adódóan jelentősen különbözik, ami miatt már a tanítás kezdetétől tudatosan és fokozatosan hangsúlyt kell rá fektetni.

¹¹ A magyar–olasz nyelvre, a nyelvi rendszerre, valamint a nyelvhasználatra vonatkozó összevető vizsgálatokról részletesen: Affranio–Fábián 1996, Angelini–Fábián 2005, Fábián 1996, Farkas 2000, 2006, Laczik 2009, Pap 2012, 2016, 2017, Rózsavölgyi 2003, 2008, 2016, 2017, 2019, W. Somogyi 2011, 2012 (a témára vonatkozó irodalom referenciái a tanulmány végén találhatók).

A nyelvtudás magasabb szintje felé haladva érdemes a stilisztikai szempontokat is érvényesíteni, mivel a szókincs fokozatos bővítése az egyéb (pl. nyelvészeti, irodalmi, történelmi) kurzusokon is szükséges. Módszertani ötlet lehet például a szinonimák gyűjtése, a különféle stílusokat, stílusárnyalatokat bemutató és a stílusváltást gyakorló feladatok.

Az **irodalom és kultúra** oktatása során érdemes a kapcsolódási pontokat is érinteni: például Márai Sándor művein keresztül, aki Olaszországban is élt, és sok munkája olasz fordításban is megjelent, vagy az Olaszországban talán leghíresebb magyar irodalmi alkotás, Molnár *A Pál utcai fiúk* című regényét ismertetve. A szókincs fejlesztésére, valamint a kulturális ismeretek bővítésére a fordítás, fordítói gyakorlatok (szemináriumok) kiváló lehetőséget nyújtanak, amely gyakorlatokban a kontrasztív szemlélet is fontos szerepet kap.

3.2.3.2. Fonológia (hangrendszer)

A beszéd érthetősége a sikeres és hatékony kommunikáció alapvető feltétele, és ehhez elengedhetetlen a megfelelő **kiejtés** (a hangrendszer) elsajátítása. Már a nyelvtanulás kezdetén érdemes hangsúlyozni a hangok jelentésmegkülönböztető szerepét, és konkrét példákon keresztül (szavak, rövidebb, egyszerűbb versek, nyelvtörők segítségével) bemutatni, illetve gyakoroltatni ezt a hallgatókkal (pl. *kar-kár, kerek-kerék-kérek, fel-fél* stb.). A helyes kiejtés mellett a megfelelő **intonáció** is szükséges a megértéshez, a közlés hatékonyságához. A magyar és az olasz nyelvben alapvető eltérés van például a kérdések intonációjában. Ha ezt nem tudatosítja megfelelő módon a tanár a nyelvtanulás kezdetén, félreértést is okozhat a kommunikációban (pl. a kérdések esetében nem világos, hogy kérdést vagy állítást fogalmaz meg a nem anyanyelvű nyelvhasználó).

A magánhangzók rendszerében (magyarban 14, olaszban csupán 5) a zárt-nyílt különbségre érdemes rávilágítani (pl. *e-é, o-a-á*), valamint a labiális magánhangzók (*ö, ő, ü, ú*) képzésére. A fonetikai nehézségek Olaszországban területenként is változhatnak (pl. a genovai dialektusban, amelynek kiejtése a franciához hasonlít, vannak a magyarhoz hasonlóan ejtett fonémák). A mássalhangzók közül kiemelendő a szóeleji *h* hang ejtése, mivel az olaszban a szókezdő *h* néma. Értelmezési, kommunikációs problémát is eredményezhet annak hiánya, ha a magyarban a két szóalak eltérő jelentéssel bír (pl. *hív – ív*). Emellett egy másik, tipikus fonetikai probléma az olasz anyanyelvűeknél a *c* és *g* mássalhangzók ejtése, ugyanis az olasz nyelvben változik a kiejtés, ha utánuk a magas *i* vagy *e* magánhangzók állnak.

A kiejtés mellett a hangsúly is kiemelendő, amely egyszerűbb az olaszhoz képest, így ezt már az első órákon hasznos megtanítani. A magyar szavakban az első szótagra esik a hangsúly, míg az olaszban ettől eltérő módon többféle hangsúly (*accento*) létezik: 2., 3. szótag vagy véghangsúly.

3.2.3.3. Morfológia

A **helymeghatározásra** (irányhármasság) a magyar nyelvben gazdag, látszólag bonyolult, de logikus toldalékrendszer létezik, magas a helyjelölő esetek aránya (Rózsavölgyi 2017: 52, a téri viszonyok kódolása a magyarban: vö. Rózsavölgyi 2017, 2019), ha azonban rávezetjük ennek a logikájára a diákokat, akkor könnyebb az elsajátítás folyamata. Az olasz nyelv morfológiai eszközrendszere kevésbé kiterjedt a magyarhoz képest, ami az olasz anyanyelvű hallgatóknak problémát okozhat, mivel nehezebb társítani a komplexebb rendszerű formákhoz kapcsolódó funkciókat. Egy funkciót több forma is kifejezhet, vagy ugyanannak a formának több funkciója is lehetséges specifikus jelentéssel: pl. *Sono a/alla/nella scuola* – *Iskolában/az iskolában/az iskola épületében vagyok.*, *Vado a/alla/nella scuola.* – *Iskolába megyek/Megyek az iskolába.* Tehát az alak–funkció megfeleltetések az olasz (flektáló típusú) nyelvben kevésbé érvényesíthetők teljes mértékben (Szűcs 2006: 102).

Az olasz nyelvben az **igeidők** rendszere összetettebb a magyarhoz képest, az összevethetőség tehát nem a morfológiai megformáltság, hanem a kifejezett jelentéstartalom, a funkciók síkján történik (Balázs 1989: 81). Például a különféle múlt időket jelölő árnyalati különbségek morfológiai eszközökkel is kifejezhetők, míg a magyarban más módon formálódik meg az aspektualitás (pl. szemantikai eszközökkel, határozószók és más kifejezések segítségével vagy igeikötőkkel: *Elohvastam a könyvet.* – *Ho letto il libro.*; az igeidőkről és az aspektualitásról: vö. Farkas 2000, 2006). A magyar nyelvre jellemző kettős igeragozási rendszer (határozatlan – határozott) funkcionális elkülönítése nehézséget okozhat az olasz anyanyelvű tanulóknak (vö. Szűcs 2006).

A **birtoklás** kifejezését, a birtok és birtokos között fennálló kapcsolatot az egyes nyelvek eltérő morfo-szintaktikai és szemantikai eszközökkel jelenítik meg (W. Somogyi 2012: 119). A magyarban a birtokos jelzős szerkezetben a birtok mindig jelölt, az olaszban azonban nem, mivel nincs ilyen jellegű grammatikai eszköze (pl. *a fiú könyve* – *il libro del ragazzo*).

3.2.3.4. Igemódok – funkciók

A magyar nyelvben a **felszólító mód**nak számos funkciója lehet: a beszélői akarat, parancs, kérés, kívánság kifejezése, engedélykérés és -adás, a *hogy*-os *conjunctivus*i mellékmondatokban cél, szándék kifejezése, indirekt kérdés, felszólítás, megengedés, udvarias kérés (Szili 2006b: 68, Hegedűs 2019: 365, 489). A felszólító mód azonban nem feleltethető meg teljesen az olasz kötőmódnak (*congiuntivo*), amire érdemes felhívni az olasz anyanyelvűek figyelmét (az olasz kötőmódról kontrasztív keretben: vö. Farkas 2000, 2006).

A **feltételes mód** az udvariasság egyik tipikus grammatikai kifejezőeszköze, ami az olasz nyelvben is hasonló módon formálódik, így könnyebb az elsajátítása (a pragmatikai funkciók pontos megjelölésére vonatkozóan l. pl. udvarias kérdés, javaslat, szándék, akarat kifejezése, kívánság, óhaj; Szili 2006b: 81, vö. Hegedűs 2019). A tanítás során azonban szükséges az egyéb, udvariasságot implikáló nyelvi formákra és azok funkcióira is reflektálni, amelyek az olaszban és a magyarban eltérő módon valósulnak meg: például a magyarban az engedélykérés, ajánlás/javaslat, udvarias utasítás funkcióval bíró *-hat/-het* képző az olaszban a *potere* segédigével formálódik meg. Tipikus hibaként említhető, hogy az olasz anyanyelvűek gyakran keverik a *tud* (*sapere*) ige használatával szívességet, segítséget kérő funkcióban: pl. **Elmehetsz boltba?* – helyes: *El tudsz/tudnál menni a boltba?*

3.2.3.5. Mondattan – szórend

Néhány **funkciót**, amelyet a magyar nyelv a tagolt esetrendszer segítségével morfológiailag (toldalékok rendszerével) fejez ki, az olasz nyelv szintaktikai vagy más **grammatikai eszközökkel** valósít meg (Balázs 1989: 80). Például az olasz a tárgyesetet (*accusativo*) nem alakilag, hanem a mondatbeli szórend segítségével jeleníti meg (pl. *Péter almát eszik.* – *Péter mangia una mela.*). A tárgynak tehát nincs grammatikai jelölője, hanem a mondatzórend jelöli ki a betöltött grammatikai szerepet. Mint sok más indoeurópai nyelvben, az olaszban is kötöttebb a **szórend** (vö. Farkas 2000, 2006). A magyarban érdemes példamondatokkal rávilágítani a funkciókra és a használatra, például a határozott – határozatlan ragozás szórendi eltéréseire (Szili 2006b: 159, vö. Hegedűs 2019): a határozott tárgy SOV szórend (alany–tárgy–ige) helyett SVO (alany–ige–tárgy) szórendet kíván (*Péter újságot olvas.*, *Péter olvassa az újságot.*).

3.2.3.6. Pragmatikai, nyelvhasználati kérdések

A nyelvtanítás során érdemes figyelembe venni a nyelv **pragmatikai aspektusát** is (erről részletesen: 3.2.1.), amire a magyar nyelvkönyvek többsége explicit módon nem utal. Az olasz anyanyelvűeknél adódhat például saját nyelvi viselkedésbeli mintából eredő pragmatikai hiba a köszönések, megszólítások esetében (pl. helytelen szóhasználat: *Jó napot, tanár!* – *Buon giorno, professore!*, *Köszönöm szépen, tanár.* – *Grazie, professore.*, egyetemi oktatónak címzett e-mailben: *Kedves tanár!* – *Gentile professoressa!*, vö. Pap 2016, 2017). Az olasz nyelvben egységesebb a **megszólítási formák** rendszere, amely a mindennapi nyelvhasználatban is jelen van (pl. olasz megszólítások, melyek a magyarban kevésbé használatosak: *signorina* – *kisasszony*, *giovanno* – *fiatalember*). A magyarban a rendszerváltás óta kezd visszatérni a korábban használatos megszólítási formák alkalmazása, ez azonban nagyjából az írásbeliségre jellemző.

A nyelv pragmatikai aspektusából releváns kérdés, hogy a két nyelvben mennyire kidolgozott a **nyelvi udvariasság** (vö. Pap 2012, 2017), például a tanulók anyanyelvében létezik-e a magázódás jelensége. A magyar nyelvben a **társadalmi távolságot** kifejező magázó névmásnak két alakja is van: *ön* – *maga* (*önök* – *maguk*), amelyek között nyelvhasználati, stílusbeli eltérés figyelhető meg (formális vagy familiáris). Az udvariasságot implikáló magázódás grammatikai eszköze az E/3. és T/3. ragozási minta. Az olasz nyelvben is vannak társadalmi távolságot kifejező nyelvi eszközök: egyes számban csupán egy névmás áll rendelkezésre (*lei*), többes számban pedig a T/2. (*voi*) használata egyre növekvő tendenciát mutat formális interakciókban is, háttérbe szorítva a társadalmi távolságot kifejező T/3. (*loro*) formát, amely folyamat az olasz nyelvhasználatban az informálisabb kapcsolatteremtést erősíti. A T/3. forma már csak ritkán és emelkedett kontextusban fordul elő formális (magázó) viszony kifejezésére. A magázódás megértése nem okoz nagyobb problémát az olasz anyanyelvű diákoknak, ugyanakkor szükséges kiemelni a funkcionális eltéréseket, a jelenség szociopragmatikai szempontú kérdéseit.

3.2.4. Kulturális és nyelvi problémák, tapasztalatok, érdekességek más nyelvterületről

A kontrasztív megközelítés eredményei, a **nyelvspecifikus** szemléletmód, az eltérő nyelvek összevetése a különféle nyelvi, kulturális környezetben a magyar mint idegen nyelv aspektusából is hatékonyan érvényesíthetők. Forrásnyelvi környezetben történő tanítás esetén elsősorban az adott ország hivatalos nyelvét, a hallgatók anyanyelvét alkalmazva vonható be a nyelvoktatásba a kontrasztív szemlélet. Ennek feltétele, hogy a nyelvtanár ismerje az adott ország nyelvét, amelynek hiányában az angol mint közvetítőnyelv is alkalmazható a nyelvi összevető elemzésekhez. A különféle oktatóhelyeken eltérő nyelvi, nyelvhasználati problémával, társadalmi-kulturális kérdésekkel találkozhatja szemben magát az oktató (olykor a „kultúrsokk” jelenségével is), más-más szempontból jelent kihívást a magyar nyelv és kultúra tanítása a sokszínű **nyelvi-kulturális közegben**. Számos összefoglaló munka született, amely kiemeli az egyes nyelvekre, nyelvterületekre vonatkozó specifikus (grammatikai, nyelvhasználati) jelenségeket, problémákat. Ezek a megállapítások azonban nem csupán nyelvi szempontból homogén, hanem heterogén oktatási formában is jól hasznosíthatók a csoportban tanuló diákok összetételétől függően.¹²

¹² Az egyes nyelvek, nyelvterületek és kultúrák sajátosságait kiemelő, részletesebb módszertani leírások, összevető elemzések elérhetők a *THL2* szakfolyóiratban, a *Hungarológiai Közlemények* folyóiratban, a *Pont HU* magyar mint idegen nyelv módszertani blogon, valamint egyéb, kontrasztív szemléletű módszertani folyóiratokban vagy online hozzáférhető tanulmányokban.

4. Összegzés

A jelen tanulmány a magyar mint idegen nyelv és kultúra oktatásának egy régi hagyományokkal rendelkező színterét mutatta be. Áttekintette a **külföldi egyetemi oktatóhelyeken** történő magyarnyelv-oktatás számos aspektusát, az adott nyelvkörnyezet specifikus jellegét, valamint rámutatott az ebben rejlő módszertani lehetőségekre, szakmai kihívásokra. A nem célnyelvi, hanem forrásnyelvi, anyanyelvi környezetben folyó tanítás-tanulás nyelvi és módszertani szempontból is egyedi kontextust teremt, amely **komplex munkát**, a különféle feladatokra és helyzetekre való nyitottságot, szakmai és személyes rugalmasságot vár el a vendég-oktató tanártól.

Fábián Pál, aki Padovában volt vendégprofesszor, az 1973-as anyanyelvi konferencián az alábbi – örökérvényű mottónak is nevezhető – gondolatokat fogalmazta meg a vendégtanári munkával kapcsolatban.

„Végső soron az az igazság, hogy annak, aki külföldön magyar nyelvet és irodalmat oktat, rendkívül összetett tevékenységet kell kifejtenie, hallgatóinak kezébe kell adnia a magyarságismeret kulcsát, azaz meg kell őket tanítani magyarul. Meg kell velük ismertetni irodalmunkat, zenénket, történelmünket és még tömérdek más dolgot, hogy élő és igaz valóság legyen a magyar nép és a magyar föld egy más nép fiainak és leányainak agyában és szívében. Ez a tevékenység – így érzem és hiszem – nem megélhetési forrás, nem csupán munka egyikünk számára sem, akik itt egybegyűltünk, hanem hivatás, sőt misszió.” (Fábián 1998: 160–161)

Irodalom

333/2017. Kormányrendelet a vendégoktatói ösztöndíjprogram részletes szabályairól, valamint egyes külügyi tárgyú kormányrendeletek módosításáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1700333.kor> (Letöltve: 2021. január. 14.)

A magyar Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium külföldi kulturális intézményeinek és azok tisztviselőinek címjegyzéke. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv. Hungarológia.* Osiris Kiadó, Budapest, 143–151.

Bachman, Lyle F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing.* Oxford University Press, Oxford.

Balázs János 1989. Az egybevető (kontrasztív) módszer alkalmazásának lehetőségei a külföldi magyaroktatásban. In: Giay Béla (szerk.): *A hungarológia-oktatás elmélete és gyakorlata.* Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest, 58–91.

- Balboni, Paolo Ernesto 1999. *Parole comuni, Culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*. Marsilio Editore, Venezia.
- Balboni, Paolo Ernesto – Caon, Fabio 2015. *La comunicazione interculturale*. Marsilio Editore, Venezia.
- Balogh Katalin 2002. A nyelvészeti udvariasság-elméletek jelentősége a nyelvoktatás számára. *BGF Tudományos évkönyv* 2002. 336–342.
- Bándli Judit 2014. A pragmatikai kompetencia fogalma a nyelvoktatásban. *THL* 14/1: 34–43.
- Bándli Judit – Maróti Orsolya 2003. Kultúra és nyelvi viselkedés. Japán diákok kérései és visszautasítási stratégiái magyar nyelven. *Hungarológiai Évkönyv* 41. 137–152.
- Bándli Judit 2021. „Ritkaságok tanítása” – A magyar mint idegen nyelv a hazai bölcsészképzésben. In: Bándli Judit – Pap Andrea – Zajacz Zita (szerk.): *MID-körkép. Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 53–76.
- Beebe, Leslie – Takahashi, Tomoko – Uliss-Weltz, Robin 1990. Pragmatic transfer in ESL refusals. In: Scarcella, Robin – Andersen, Elaine – Krashen, Stephen (eds.): *Developing Communicative Competence in a Second Language*. Newbury House, New York, NY, 55–73.
- Bertogna, Tiziana 2013. *Inter nos. Fondamenti di comunicazione interculturale*. Narcissus.me, SSML-CIELS di Gorizia.
- Caon, Fabio 2008. *Tra lingue e culture. Per un'educazione linguistica interculturale*. Mondadori, Milano.
- Commission of the European Communities 2003. *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*. COM(2003) 449 final. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:en:PDF> (Letöltve: 2021. február 10.)
- Corradi, Carla 1983. Mit kívánnak az olaszok a magyartanuláshoz. In: M. Róna Judit (szerk.): *Hungarológiai oktatás régen és ma*. Tankönyvkiadó, Budapest, 117–120.
- Császár Ferenc 1833. *Gramatica (sic!) ungherese*. Pest.
- Deáky Zsigmond 1827. *Grammatica ungherese ad uso degl'Italiani*. Róma.
- Dezső László 1989. Tipológia és kontrasztív nyelvtan a nyelvoktatásban. In: Nádor Orsolya – Gíay Béla – Varga Márta (szerk.): *A hungarológia-oktatás elmélete és gyakorlata*. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest, 101–104.
- Éder Zoltán 1983a. Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből. *Magyar Nyelvőr* 107: 309–323.

- Éder Zoltán 1983b. Simbiosi della lingua e cultura italiana ed ungherese nella città di Fiume. *Fiume, Rivista di Studi Fiumani*. Padova. 5: 47–63.
- Éder Zoltán – Kálmán Péter – Szili Katalin 1998. Sajátos rendező elvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv. Hungarológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Fábián Pál 1998. A magyar nyelv és irodalom tanítása a külföldi egyetemeken. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 152–161.
- Farkas Mária 2000. *Lingue a confronto: alcuni aspetti della contrastività italo-ungherese*. JATE Press, Szeged.
- Farkas Mária 2006. *Aspetti teorico-pratici della contrastività linguistica italo-ungherese*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Főiskola Kiadója, Szeged.
- Fogarasi Miklós 1971. Az egybevető módszer alkalmazásának lehetőségeihez. *Magyartanítás külföldön*. Lectori konferencia. Budapest. 125–127.
- Gast, Volker 2012. *Contrastive Linguistics: Theories and Methods*. <https://www.researchgate.net/publication/265070904> (Letöltve: 2020. december 14.)
- Gheno, Danilo 1983. A magyar filológia oktatása és kutatása Olaszországban. In: M. Róna Judit (szerk.): *Hungarológiai oktatás régen és ma*. Tankönyvkiadó, 127–130.
- Giay Béla 1998a. A magyar mint idegen nyelv fogalma. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 18–25.
- Giay Béla 1998b. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv. Hungarológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 245–279.
- Giay Béla 2006. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 125–144.
- Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.) 1998. *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gilardoni, Silvia 2015. Gestire l’alternanza L1/L2 nella classe di lingua. Per una riflessione sull’insegnamento delle lingue straniere nella scuola in Italia. *VALS-ASLA Bulletin, special issue*. 3: 189–213. <https://core.ac.uk/download/pdf/43668532.pdf> (Letöltve: 2020. december 14.)
- Hegedűs Rita 2019. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Horváth Péter Iván 2011. Kontrasztív nyelvészet. In: Balázs Géza (szerk.): *Nyelvészetről mindenkinek. 77 nyelvészeti összefoglaló*. Inter Nonprofit Kft., Budapest, 163–166.

- Kecskés István 2014. *Intercultural Pragmatics*. Oxford University Press, New York, NY.
- Kulturális diplomácia – Budapest. [weboldal]. <https://culture.hu/hu/budapest/vendegoktatoink> (Letöltve: 2020. január. 14.)
- Krashen, Stephen D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice Hall, New York, NY.
- Lado, Robert 1957. *Linguistics Across Cultures. Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press, Ann Arbor, MI.
- Lee, William R. 1968. Thoughts of contrastive linguistics in the context of foreign language teaching. In: Alatis, James (ed.): *Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Indications*. Georgetown University, Washington, DC., 185–194. https://repository.library.georgetown.edu/bitstream/handle/10822/555461/GURT_1968.pdf (Letöltve: 2020. december 14.)
- Littlewood, William – Yu, Baohua 2011. First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching* 44/1: 64–77.
- Maróti Orsolya 2003. Szia, professzor úr! Pragmatikai hibák idegen ajkúak magyar nyelvhasználatában. *Hungarológiai Évkönyv* 4/1: 166–171.
- Maróti Orsolya 2005. Véletlen – vagy tipikus hiba? *Hungarológiai Évkönyv* 6. 50–55.
- Maróti, Orsolya 2012. A Pragmatic View of Heritage Language and Its Relation to HSL. *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 17: 219–229.
- Maróti Orsolya 2019. A köztesnyelv és a származásnyelv viszonyáról. Származásnyelvi szemlélettel a közösségi oktatás hatékonyságának javításáért. *THL2* 19/1–2: 38–65.
- Maróti Orsolya 2021. Ismeretlen, de nem idegen nyelv – A származásnyelvi tudás-szerkezetéről és oktatási helyzetéről. In: Bándli Judit – Pap Andrea – Zajacz Zita (szerk.): *MID-körkép. Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 129–150.
- Mazzotta, Patrizia 2007. Il ruolo della cortesia nella formazione della competenza interculturale. *Studi di Glottodidattica* 4: 71–89.
- Medgyes Péter 1995. *A kommunikatív nyelvoktatás*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- 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.
- Nádor Orsolya 2006. A magyar mint idegen nyelv tanításának múltja. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 15–30.

- Nádor Orsolya 2017. A magyar nyelv külföldi megismertetése, vonzereje. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője*. Gondolat Kiadó, Budapest, 465–483.
- Pál József 2012. A magyar nyelv és kultúra oktatásáról a külföldi egyetemeken. *Magyar Tudomány* 173/10: 1206–1216. http://epa.oszk.hu/00600/00691/00106/pdf/EPA00691_mtud_2012_10_1206-1216.pdf (Letöltve: 2021. január 15.)
- Pálincás László 1970. Avviamento allo studio della lingua e della letteratura ungherese. *Bibliografia italiana*. Edizioni Cymba, Napoli.
- Pap Andrea 2012. „Köszönöm a bókot.” Az elismerő megnyilvánulások és válaszok magyar és olasz diszkurzusokban (egy lehetséges kognitív stilisztikai vizsgálat). In: Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilisztikai tanulmányok*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 159–186.
- Pap Andrea 2016. Hogyan legyek udvarias magyarul? Hogyan legyek udvarias magyarul? – Az udvarias nyelvi viselkedés kérdései magyarul beszélő olasz anyanyelvűek esetében. *Hungarológiai Évkönyv* 17/1: 39–48.
- Pap Andrea 2017. Udvariasság a magyar és a magyar mint idegen nyelvben pragmatikai aspektusból. In: Koutny Ilona – Piotrowiak-Junkiért, Kinga – Kornatowski, Paweł – Németh Szabolcs (szerk.): *A hungarológia ma. Nyelvészet, kultúra és oktatás*. Adam Mickiewicz Egyetem, Finnugor Tanszék, Poznań.
- Pellegrini, Giovan Battista 1983. Magyartanítás Olaszországban. In: M. Róna Judit (szerk.): *Hungarológiai oktatás régen és ma*. Tankönyvkiadó, Budapest, 121–126.
- Rózsavölgyi Edit 2003. Aspetti contrastivi tra italiano e ungherese: il valore culturale della diversità linguistica. In: Marcato, Gianna (ed.): *Italiano. Strana lingua?* Atti del convegno di Sappada/Plodn, Belluno, 3–7 luglio 2002. Unipress, Padova, 387–393.
- Rózsavölgyi, Edit 2005. Linguistica ungherese in Italia (a Padova). In: Gheno, Danilo – Fábián, Zsuzsanna (eds.): *Giano Pannonio. Annali italo-ungheresi di cultura* 6. Università degli Studi di Padova, ELTE BTK Olasz Tanszék, Padova – Budapest, 15–24.
- Rózsavölgyi Edit 2016. A kontrasztív szemléletű nyelvi és kulturális tudatosság fontossága a fordítás gyakorlatában. *Hungarológiai Évkönyv* 17/1: 116–129 <http://epa.oszk.hu/02200/02287/00017/pdf/> (Letöltve: 2021. február 10.)
- Rózsavölgyi Edit 2017. *A magyar és az olasz téri nyelv grammatikája a magyar mint idegen nyelv szemszögéből*. Lingua Franca Csoport, Pécs.
- Rózsavölgyi Edit 2019. La strutturazione del dominio spaziale nell’ungherese e nell’italiano. Proposte per la didattica. *Rivista di Studi Ungheresi Nuova Serie* 18: 9–29. http://epa.oszk.hu/02000/02025/00035/pdf/EPA02025_RSU_18_2019_009-028.pdf (Letöltve: 2021. február 10.)

- Rózsavölgyi Edit – Kollár Andrea 2009. A magyar mint idegen nyelv tanításának problémái és perspektívái az olasz felsőoktatásban. In: Nádor Orsolya (szerk.): MANYE XVIII. 2008. április 3–5. *A magyar mint európai és világnyelv*. A XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. MANYE XVIII. 2008. április 3–5. MANYE – Balassi Intézet, Budapest, 460–464.
- Sárközy Péter 1989. A hungarológiai oktatás és kutatás Olaszországban. In: Nádor Orsolya – Giay Béla – Varga Márta (szerk.): *A hungarológia-oktatás elmélete és gyakorlata*. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest, 45–57.
- Sárközy Péter 2009. Il difensore della lingua ungherese, Pál Fábíán (1922–2008). *Rivista di Studi Ungheresi* 2009/8: 173–175. http://epa.oszk.hu/02000/02025/00024/pdf/RSU_2009_08_173-175.pdf (Letöltve: 2021.január 15.)
- Sárközy Péter 2017. „Vár állott, most kőhalom...” A külföldi egyetemi magyar tanzékek múltja, jelene és...? Gondolatok a Nemzetközi Hungarológiai Társaság alapításának 40. évfordulóján. *Hitel* 30/11: 68–80. <https://www.hitelfolyoirat.hu/sites/default/files/pdf/11-sarkozy.pdf> (Letöltve: 2021. január 15.)
- Selinker, Larry 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209–231.
- Szathmári István 1989. Kontrasztív nyelvtan és nyelvtudomány (1971). In: Giay Béla (szerk.): *A hungarológia-oktatás elmélete és gyakorlata*. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest, 141–152.
- Szili Katalin 2000. A pragmatikai kutatások a nyelvoktatásban (különös tekintettel a magyar mint idegen nyelv tanítására). *Hungarológiai Évkönyv* 1/1: 113–119.
- Szili Katalin 2006a. GRAMMATIKA ↔ PRAGMATIKA? A pragmatikai aspektus alkalmazásának szükséges voltáról a magyar mint idegen nyelv oktatásban. *THL* 2 06/1–2: 22–28.
- Szili Katalin 2006b. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.
- Szili Katalin 2006c. A magyar mint idegen nyelv tanítása az ezredfordulón. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 145–160.
- Szűcs Tibor 2006. A kontrasztív nyelvészet szerepe a magyar mint idegen nyelv tanításában. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 97–111.
- Szűcs Tibor 1999. *Magyar–német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Thomas, Jenny 1983. Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics* 4/2: 91–112.
- Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

- Tátrai Szilárd 2017. Pragmatika. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest, 1048–1051.
- Tóth László 1998. Adalékok a XIX.századi olaszországi magyar-tanítás történetéhez. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 169–170.
- Vajda József 1972. *A kontrasztív elemzés szerepe a nyelvészeti kutatásokban*. http://adattar.vmmi.org/cikkek/1369/08_vajda_a_kontrasztiv1972.pdf (Letöltve: 2020. december 15.). 101–108.
- Váraday Imre 1949 [1931]. *Grammatica della lingua ungherese*. Roma (1949. Firenze).
- Verschueren, Jef 1999. *Understanding Pragmatics*. Oxford University Press, New York, NY, 187–198.
- W. Somogyi Judit 2012. A birtoklás kifejezése a magyarban és az olaszban. In: Horváthné Molnár Katalin – Sciacovelli, Antonio Donato (szerk.): *Az alkalmazott nyelvészet regionális és globális szerepe*. A XXI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. Budapest – Szombathely – Sopron: MANYE–NYME, 119–124. http://www.kodolanyi.hu/manye/2011_szombathely/kotet/13_w_somogyi.pdf (Letöltve: 2021. január 14.)
- 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, 151–158.

Magyar–olasz összevető, kontrasztív szemléletű vizsgálatok

(valamint az itt felsoroltakon kívül a szerzők egyéb munkái)

- Affranio, Roberto – Fábíán Zsuzsanna 1996. *Magyar–olasz melléknévi vonzatszótár*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Angelini, Maria Teresa – Fábíán Zsuzsanna 2005. *Olasz–magyar főnévi valencia-szótár*. Grimm Könyvkiadó, Szeged.
- Fábíán Zsuzsanna 1996. *Olasz–magyar melléknévi vonzatszótár*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Farkas Mária 2000. *Lingue a confronto: alcuni aspetti della contrastività italo-ungherese*. JATE Press, Szeged.
- Farkas Mária 2006. *Aspetti teorico-pratici della contrastività linguistica italo-ungherese*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Főiskola Kiadója, Szeged.
- Laczik Mária 2009. Fokozó értelmű szóösszetételek kontrasztív vizsgálata (magyar–olasz összevetés). *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* 4/1: 39–44.

- Pap Andrea 2012. „Köszönöm a bókot.” Az elismerő megnyilvánulások és válaszok magyar és olasz diszkurzusokban (egy lehetséges kognitív stilisztikai vizsgálat). In: Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilisztikai tanulmányok*. ELTE, Budapest, 159–186.
- Pap Andrea 2016. Hogyan legyek udvarias magyarul? Hogyan legyek udvarias magyarul? – Az udvarias nyelvi viselkedés kérdései magyarul beszélő olasz anyanyelvűek esetében. *Hungarológiai Évkönyv* 17/1: 39–48.
- Pap Andrea 2017. Udvariasság a magyar és a magyar mint idegen nyelvben pragmatikai aspektusból. In: Koutny Ilona – Piotrowiak-Junkiért, Kinga – Kornatowski, Paweł – Németh Szabolcs (szerk.): *A hungarológia ma. Nyelvészet, kultúra és oktatás*. Adam Mickiewicz Egyetem, Finnugor Tanszék, Poznań.
- Rózsavölgyi Edit 2003. Aspetti contrastivi tra italiano e ungherese: il valore culturale della diversità linguistica. In: Marcato, Gianna (ed.): *Italiano. Strana lingua?* Atti del convegno di Sappada/Plodn, Belluno, 3–7 luglio 2002. Unipress, Padova, 387–393.
- Rózsavölgyi Edit 2008. A névmási tárgy az olaszban és a magyarban. Összehasonlító tipológiai elemzés. *Nyelvtudományi Közlemények* 105: 193–218.
- Rózsavölgyi Edit 2016. A kontrasztív szemléletű nyelvi és kulturális tudatosság fontossága a fordítás gyakorlatában. *Hungarológiai Évkönyv* 17/1: 116–129 <http://epa.oszk.hu/02200/02287/00017/pdf/> (Letöltve: 2021. február 10.)
- Rózsavölgyi Edit 2017. *A magyar és az olasz téri nyelv grammatikája a magyar mint idegen nyelv szemszögéből*. Lingua Franca Csoport, Pécs.
- Rózsavölgyi Edit 2019. La strutturazione del dominio spaziale nell’ungherese e nell’italiano. Proposte per la didattica. *Rivista di Studi Ungheresi Nuova Serie* 18: 9–29. http://epa.oszk.hu/02000/02025/00035/pdf/EPA02025_RSU_18_2019_009-028.pdf (Letöltve: 2021. február 10.)
- W. Somogyi Judit 2011. Vonzatszerkezeti jellemzők a magyarban és az olaszban. In: Boda István Károly – Mónos Katalin (szerk.): *Az alkalmazott nyelvészet ma. Innováció, technológia, tradíció*. A XX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. Debrecen: MANYE – Debreceni Egyetem, 156–161. https://manye.hu/wp-content/uploads/2020/11/XX_MANYE_KOTET_elso_resz-B5-1.pdf (Letöltve: 2021. január 14.)
- W. Somogyi Judit 2012. A birtoklás kifejezése a magyarban és az olaszban. In: Horváthné Molnár Katalin – Sciacovelli, Antonio Donato (szerk.): *Az alkalmazott nyelvészet regionális és globális szerepe*. A XXI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. MANYE–NYME, Budapest – Szombathely – Sopron, 119–124. http://www.kodolanyi.hu/manye/2011_szombathely/kotet/13_w_somogyi.pdf (Letöltve: 2021. január 14.)

Melléklet

Régi magyar grammatikák olasz anyanyelvűek számára

(A megjelenés sorrendjében)

Deáky Zsigmond 1827. *Grammatica ungherese ad uso degl'Italiani*. Róma.

Császár Ferenc 1833. *Gramatica (sic!) ungherese*. Pest.

Scaetta, Vittorio 1862. *L'arte di diventare un perfetto Ungherese in sole dodici lezioni*. Verona.

Gresits, Massimiliano 1879. *Grammatica della lingua ungherese*. Fiume.

Györök, Leone Giorgio 1880. *Grammatica metodica della lingua ungherese con esercizi pratici*. Fiume.

Lengyel, Giovanni 1883. *Corso teorico-pratico di lingua ungherese ad uso scolastico e privato*. Fiume.

Kőrösi Sándor 1891, 1893, 1903, 1918. *Grammatica teorico-pratica della lingua ungherese scritta ad uso delle scuole e dello studio privato I-II*. Fiume.

Donáth Imre 1892, 1898. *Grammatica ungherese e libro di lettura*. Fiume.

Belfádel, Arturo Aly 1907. *Grammatica magiara con esercizi e vocabolario*. Milano.

Várady Imre 1931. *Grammatica della lingua ungherese*. Roma (1949. Firenze).

Márffy Oscar 1934. *Breve grammatica della lingua ungherese*. Montes.

Tóth László 1939. *La lingua magiara*. Roma.

Tóth László 1939, 1948, 1964. *Grammatica teorico-pratica della lingua ungherese*. Roma.

Capacchi, Guglielmo 1982. *Grammatica ungherese per autodidatti e studenti del primo corso*. Bologna.

Fábián Pál 1970, 1977. *Manuale della lingua ungherese*. Budapest.

Magyar nyelvkönyvek, grammatikák olasz anyanyelvűek számára

- Driussi, Paolo 2012. *Guida alla lingua ungherese*. Franco Angeli, Milano.
- Foresto, Alexandra 2007. *Grammatica essenziale ungherese*. A. Vallardi, Milano.
- Foresto, Alexandra 2018. *Grammatica ungherese di base*. Hoepli, Milano.
- Keresztes László 2000. *Grammatica ungherese pratica*. Debreceni Egyetem, Debrecen.
- M. Korchmáros Valéria 2007. *Lépésenként magyarul. Grammatica Ungherese*. Szegedi Tudományegyetem, Hungarológia Központ, Szeged.
- Rózsavölgyi Edit 1992. *Parliamo l'ungherese!* Editore Zanetel Katrib, Padova.

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSA AZ ORVOSKÉPZÉSBEN

Marthy Annamária¹

Kulcsszavak: magyar orvosi szaknyelv, magyar mint idegen nyelv, orvostudományi egyetemek, külföldi tanulmányok, nyelvtanulói motiváció, hallgatói mobilitás

1. Bevezetés

A nemzetközi hallgatói mobilitás világszerte egyre nagyobb jelentőségű. 1999-ben 2 millió diák kezdte meg tanulmányait saját országának határain túl. Napjainkra mintegy 5 millió főre tehető azok száma, akik részben vagy teljes egészében külföldi felsőoktatási egyetemet választanak (OECD 2018). Hazánkban ennél is nagyobb arányban nőtt a külföldi hallgatók részvétele a felsőoktatásban: a KSH adatai szerint 1999-ben 7711, míg 2019-ben 33 142 hallgató iratkozott be magyarországi egyetemre, főiskolára. Az elmúlt négy évben is jelentősen emelkedett a magyarországi egyetemeken tanuló külföldi származású diákok száma, 2016-ban az összes hallgató 9%-a (25 346 fő), 2019-ben már 14%-a (33 142) volt nem magyar állampolgár. Ez az arány az egészségügyi diszciplínák esetében a legmagasabb (29%).

A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók nagy része magyar nyelvi képzésben is részt vesz, az orvostudományi egyetemeken szaknyelvi magyaroktatással kiegészülve. Elengedhetetlen tehát, hogy a szaknyelvi képzés módszertanát kidolgozzák és folyamatosan fejlesszék a képzésben oktató nyelvtanárok, hogy az a legjobban illeszkedjen a hallgatók igényeihez.

2. Az orvostudományi képzések színterei

A Magyarországon tanuló külföldi hallgatók körében az orvosképzés a legnépszerűbb terület. Jelenleg négy magyarországi egyetemen zajlik az orvostanhallgatók oktatása: Budapesten a Semmelweis Egyetemen, a Debreceni Egyetemen, a Szegedi Tudományegyetemen és a Pécsi Tudományegyetemen.

Angol nyelvű képzés az 1980-as években indult négy egyetemen: Pécsen 1984-ben, Szegeden 1985-ben, majd Debrecenben és Budapesten 1987-ben. A Semmelweis Egyetemen a 6 fős „kísérleti évfolyam” beindítása után, 1989-ben kezdett

¹ Marthy Annamária, SE Szaknyelvi Intézet

működni a nagy létszámú angol nyelvű képzés az Általános Orvostudományi (ÁOK), Fogorvostudományi (FOK) és Gyógyszerésztudományi (GYOK) Karokon.

Kevésbé ismert, hogy 1959 és 1969 között német nyelvű oktatás is folyt az akkori nevén Budapesti Orvostudományi Egyetem Általános Orvostudományi Karán. Ennek háttérében az állt, hogy a nyugatra szökött német orvosokat a volt NDK egyetemi rendszere nem tudta azonnal pótolni, ezért más szocialista országokat is igyekeztek bevonni a képzésbe. Így 1959 októberében 122 német orvostanhallgató érkezett Budapestre egy oktató kíséretében. A tíz év alatt összesen 312 keletnémet diák vett részt az egyetemi oktatásban (Molnár 2019).²

3. A Semmelweis Egyetem külföldi hallgatói

Az angol nyelvű képzés 1989-es indulása óta a külföldi hallgatók száma mindhárom karon folyamatosan emelkedik. Jelenleg a Semmelweis Egyetem minden harmadik diákja külföldről érkezett, 73 különböző országból. A 2019/2020-as tanév adatai szerint több mint 3500 külföldi hallgató tanul az egyetem hat karán és doktori iskoláiban.³ Érdekes megfigyelni, hogy az Általános Orvostudományi Karon a külföldről érkezett orvostanhallgatók száma meghaladja a magyar állampolgárságú diákok számát (1. táblázat).

1. táblázat. A Semmelweis Egyetem hallgatóinak létszáma a 2019/20-as tanévben

Kar	Hallgatói létszám	Külföldiek száma	Külföldiek aránya
ÁOK	4561	2399	53%
FOK	849	386	45%
GYTK	836	242	29%
ETK	3420	430	13%
EKK	565	15	3%
PAK	353	36	10%
Doktori Iskola	586	49	8%
Összesen:	11 170	3557	32%

4. A külföldi hallgatók motivációi

A külföldi tanulmányok sikerességét a hallgatói motiváció is jelentősen befolyásolja. A szakirodalom a hallgatói mobilitási motivációt két nagyobb csoportra osztja: *húzó-* és *toló-tényezőkre* (Mazzarol–Soutar 2002: 85–86). A húzó-tényezők

² <https://semmelweis.hu/hirek/2019/03/01/a-kepzesi-formak-es-az-oktatasi-nyelv-valtozasa/>

³ <https://semmelweis.hu/oktatas/az-oktatasi-tevekenyseg-bemutatasa/>

a fogadó ország részéről jelentkeznek, és odavonzzák a nemzetközi hallgatókat. Ide tartozik többek között az alacsonyabb tandíj, az alacsonyabb megélhetési költségek vagy egy számukra érdekes kultúra.

Tolótényezőről akkor beszélünk, ha a származási országban található valamilyen hiányosság (például alacsony színvonalú felsőoktatás vagy a felsőoktatási intézmények keretszámának maximálása), ami arra készteti a hallgatót, hogy egy országán kívüli egyetemre jelentkezzen. A Semmelweis Egyetemen tanuló norvég diákok például tolotényezőnek köszönhetően tanulnak Budapesten. Hild, Csongor és Németh (2019: 31) hivatkozik egy feltáró jellegű felmérésre, amely szerint a külföldön tanuló norvég orvostanhallgatók többségét abba az irányba „tolták”, hogy határon túli egyetemre jelentkezzenek, mert nem tudtak bekerülni a hazai egyetemekre. A megkérdezett hallgatók 80%-a nyilatkozta azt, hogy kizárólag azért kezdte meg tanulmányait külföldön, hogy az általa választott szakmát tudja tanulni.

Az Egészségtudományi Kar (ETK) által indított angol nyelvű szülésznőképzésnél is ugyanez a tolotényező készteti a hallgatókat a külföldi tanulmányok megkezdésére. Ezen a képzésen kizárólag spanyol nemzetiségű diákok vesznek részt, akik mind ápolónői végzettséggel rendelkeznek. Spanyolországban nem kerültek be a szülésznőképzésre, mert az állam nagyon alacsony számban határozza meg a képzésre felvehető hallgatók számát. Az itt megszerzett végzettséggel azonban hazautazásukat követően azonnal el tudnak helyezkedni. Megkérdezéseimre a hallgatók elmondták, hogy Angliában, Portugáliában, Belgiumban, illetve Olaszországban van még lehetőségük szülésznői diplomát szerezni, de Angliában sokkal magasabbak a megélhetési költségek, mint Magyarországon. Portugáliában, Belgiumban és Olaszországban pedig nem indul ez a képzés angol nyelven.

A magyar nyelv elsajátítására is különböző tényezők motiválják a hallgatókat. A legtöbb nálunk tanuló külföldi orvostanhallgató számára azonban nincs más perspektívája a magyarnyelv-tanulásnak, mint az itt-tartózkodás alatt a betegekkel folytatott szakmai kommunikáció megteremtése. A nálunk tanuló fiatalok nagy többsége nem országunkban tervezi a jövőjét, jellemzően visszatérnek hazájukba, vagy más, számukra vonzóbb országban szeretnének munkát végezni. Faublak és munkatársainak (2017) a kutatásai és oktatási tapasztalataink azt mutatják, hogy a hallgatók nagy többségénél csak az orvosszakmai motiváció játszik szerepet a magyar nyelv tanulásában.

A célnyelvi környezet gazdag és jó inputtal, számtalan kommunikációs és tanulási lehetőséggel, sok visszajelzéssel támogathatná az intézményes keretek között folyó tanulást, azonban a hallgatók nagy része nem használja ki a magyar nyelvi környezet előnyeit. Idejük nagy részét ugyanazokkal az angol, illetve német nyelvű programban tanuló orvostanhallgatókkal töltik, így – valljuk be – nem kerülnek olyan helyzetbe, ahol magyar nyelven való kommunikációra kényszerülnének.

Azok a külföldi hallgatók tanulnak lelkesen magyarul, akiknek magyar anyanyelvi beszélőkkel is kialakul szociális kapcsolata, de ez ritka (vö. Halász–Rébék–Nagy 2019: 177). A magyar diákokkal ellentétben, a külföldieknek csak tanulmányaik befejezéséig, szűkebben véve csak a kórházi gyakorlatuk idején van szükségük a magyar szaknyelvre. Ezért rövid időtartamú, de nagy hatékonyságú orvosi szaknyelvi képzést kell nyújtani számukra.

5. A Semmelweis Egyetem magyar mint idegen nyelvi képzsének általános jellemzői

Az angol és a német nyelvű képzésben a hallgatók összetétele alapján alapvető különbség mutatkozik meg. A német nyelv esetében homogén csoportokról beszélhetünk az anyanyelv tekintetében. Erre a képzésre leginkább német és osztrák hallgatók jelentkeznek, így tanulásuk hatékonyságát növelheti, hogy az oktató által használt közvetítőnyelv nagy valószínűséggel az anyanyelvük. Az anyanyelvükön kapott magyarázatok erősíthetik a nyelvi tudatosságot, megkönnyíthetik a nyelvtani szerkezetek és a szókincs tanítását, tanulását, illetve lehetővé teszi a stílus és a regiszterek tanulmányozását is.

Az angol programra viszont a heterogén csoportok jelenléte jellemző, a küldő ország alapján több mint 70 különböző nemzetiségről beszélhetünk. Ezekben a csoportokban az angol a közvetítőnyelv, ami nem feltétlenül azonos a hallgató anyanyelvével. Az angol nyelv segítségével történő nyelvtani magyarázatok nem minden esetben könnyítik meg a magyarul tanuló diákok nyelvtanulását. A tanár nem támaszkodhat a kontrasztív nyelvészet eredményeire, a hallgatók különböző struktúrájú anyanyelve megnehezíti az összevetést a forrásnyelv és a célnyelv vonatkozásában. Nehézséget jelenthet a magyar és a közvetítőnyelv összehasonlítása alapján levonni következtetéseket, hiszen gyakran előfordul, hogy a hallgatók nem beszélnek magas szinten az angol nyelvet.

Támaszkodhatunk azonban arra a tényre, hogy a magyart a felnőttek általában nem első idegen nyelvként tanulják. A harmadik vagy a negyedik nyelvként tanult magyart pedig több-kevesebb tudatossággal, folyamatosan összevetik első vagy második nyelvükkel, emellett azonban azokat a módszertani fogásokat várják, amelyekkel korábban tanítottak nekik idegen nyelvet (Dóla 2020: 15–16).

Érdekesség, hogy az ETK angol nyelvű szülésznőképzésen is teljesen homogén csoportban tanulnak a diákok. Mindannyiukra jellemző, hogy spanyol az anyanyelvük, angol közvetítőnyelv segítségével próbálják megtanulni a magyar nyelvet, és valószínűleg nagyon hasonló nyelvtanulói tapasztalatokkal rendelkeznek.

5.1. Tantervek és követelmények

A Semmelweis Egyetem négy karán (ÁOK, FOK, GYOK, ETK) a magyar mint idegen nyelv kötelező tantárgyként szerepelt a tantervben, a közelmúltban azonban átalakultak a képzés követelményei a különböző karokon. A 2020/2021-es tanévig az ÁOK-on, a FOK-on és a GYOK-on tanuló külföldi hallgatóknak is öt szemeszteren keresztül kellett felvenniük a magyar orvosi szaknyelv tárgyat (az első szemeszterben 4, majd 2 kreditért). 2020 őszétől a Gyógyszerésztudományi Karon már csak négy féléven keresztül részesülhetnek magyar mint idegen nyelvi oktatásban a hallgatók (az első két szemeszterben 0, a harmadik szemeszterben 1, a negyedik szemeszterben 3 kreditet ér a tárgy). A FOK-on hat szemeszterben vehetik fel a magyart a hallgatók: az első félévben kötelezően választható tárgyként a Bevezetés a magyar nyelvbe című kurzust 0 kreditért, az ezt követő félévekben pedig választható tárgyként. Szemeszterenként 56 magyaróra szerepel a tantervükben (kivéve a GYOK-ot, náluk az óraszám is a felére csökkent a 2020/21-es félévtől).

Az Egészségtudományi Karon a gyógytornász- és az ápolóképzésben részt vevő hallgatók egyaránt hat féléven át tanulják a magyar nyelvet, de alacsonyabb (48 óra/félév) óraszámban. Ezen a karon a négy féléves idegen nyelvi alapozást követi a két féléves szaknyelvoktatás. Az első négy félévben a tárgy 0 kreditet ér, így az összegyűjtött kreditek számának növelése sem motiválja a hallgatókat a tárgy teljesítésére. Az ETK szülész-nőhallgatói a rövidebb képzési idő miatt csak három félévben tanulnak magyarul, egy félév idegennyelvi alapozás után két szemeszterben tanulnak magyar szülészeti szaknyelvet. Nagy kihívást jelent, hogy az ápoló alapidplomával rendelkező hallgatóknak már az első szemeszterben is többhetes kórházi gyakorlatot kell teljesíteniük, így gyakorlatilag a célnyelvi területre történő érkezésüket követően szinte azonnal szükségük van a magyar nyelv használatára. Ennek az igénynek a kielégítésében csak korlátozottan tud közreműködni az anyanyelvi tanár, hiszen egyszerűen nem áll rendelkezésre elegendő idő a nyelv elsajátíttatására. Két és fél év nyelvtanulás után korábban az ÁOK, FOK és GYOK hallgatóinak egy szigorlat teljesítésig kellett eljutniuk, a szigorlaton szóban és írásban is bizonyítaniuk kellett, hogy képesek betegek által elmondott problémák megértésére, anamnézis felvételére A2 szinten.

6. A szaknyelvoktatás fogalma, főbb jellemzői

A szaknyelv (szakmai nyelvhasználat) fogalmát Kurtán (2011) valamely szakmai beszélőközösség sajátos beszédhelyzetekhez kötött specifikus célú nyelvhasználataként értelmezi, amely egyértelműen és világosan tükrözi a valóságnak azt a részét,

amellyel az adott terület közössége foglalkozik, és ezen keretek között a szóbeli és írásbeli kommunikáció jellegzetes megnyilvánulása. Ez a specifikus célú nyelvhasználat, amelyre a folyamatos változás, a dinamizmus jellemző, interdiszciplináris összefüggések többszintű kölcsönhatásaiban ragadható meg.⁴

Kurtán és Silye (2006: 553) megfogalmazása szerint a szaknyelvoktatás specifikusan meghatározott idegennyelv-tanítási és -tanulási folyamat, amely arra irányul, hogy segítse a diákokat olyan kompetenciák kialakításában, amelyek lehetővé teszik, hogy a különböző szakmák, foglalkozások, idegen nyelven folytatott tanulmányok az általános nyelvi képzéshez viszonyítva pontosabban meghatározott tevékenységeit, feladatait végre tudják hajtani, illetve specifikus követelményeknek feleljenek meg.

A szaknyelvoktatást főleg a szaknyelvhasználat kontextusa iránti érzékenység és a nagyfokú rugalmasság különbözteti meg az általános célú nyelvtanítástól. Sajátos szükségleten alapuló folyamat, amely már – az anyanyelv és esetleg bizonyos szintű idegen nyelv(ek) használata révén – meglévő tapasztalatokon alapul. Ezekben belül kiemelt jelentőségű a szakmai tapasztalat, a szakismeretek, a szaktudás. A szakmai háttér ismerete eltérhet az idegennyelv-tudás szintjétől. További fontos jellemző, hogy a nyelv használata egyben eszköz is a tanulási cél eléréséhez. Ezért van különleges jelentősége annak, hogy minél több alkalmat biztosítsunk a szaknyelvet tanulónak a nyelv mielőbbi használatára.

6.1. A magyar orvosszaknyelv-oktatás sajátosságai

A külföldi orvostanhallgatók magyar szaknyelvi tanulásának középpontjában a beteg kórtörténetének felvétele és a fizikális vizsgálatok elvégzéséhez szükséges kommunikáció áll mint autentikus szituációs feladat (Halász–Koppán–Eklicsné Lepenye 2016). A célnyelven történő orvostanhallgatói anamnéziszfelvételre és betegvizsgálatra az első négy félévben fel kell készítenünk a hallgatókat. A külföldi képzésekben részt vevő diákok nagyon speciális helyzetben vannak a magyar mint idegen nyelv elsajátítása szempontjából. Mint már fentebb említettem, a hallgatóknak csak tanulmányaik idejére van szükségük a magyar szaknyelvre, de viszonylag rövid időn belül (4 szemeszter, 224 vagy 196 óra után) meg kell szerezniük azt a képességet, hogy anyanyelvi beszélőkkel folytassanak beszélgetéseket. Nagy kihívást jelent az A1 szintre eljutott hallgatók felkészítése erre a kommunikációs feladatra.

A SE magyarul tanuló orvostanhallgatói kb. 10 fős csoportokban a belgyógyászatban kezdik meg szakmai gyakorlatukat a budapesti kórházakban. Az orvos–beteg interakciók kommunikációs céljukat tekintve sokrétűek lehetnek: anamnéziszfelvétel, betegtájékoztató, terápiát érintő döntéshozatal, diagnózist követő rossz hír

⁴ A magyar orvosi szaknyelv nyelvészeti vonatkozású kutatásáról: Kuna 2016, Kuna–Ludányi 2019.

közlése stb. A magyar szaknyelvi oktatás számára releváns orvostanhallgató–beteg diskurzusok csak a betegkikérdezést és a betegvizsgálatot célozzák, mivel a hallgatók nem kerülhetnek olyan helyzetbe, hogy ők közöljenek a beteggel például terápiás lehetőségeket. Esetükben a magyar szaknyelv használata arra korlátozódik, hogy megvizsgálják a beteget, és felvegyék a kórtörténetet (Halász–Rébék-Nagy 2019: 178). Kiemelten erre a feladatra kell tehát felkészítenünk őket.

A kórházi gyakorlaton kisebb csoportokban vesznek részt. Ekkor a szemináriumokon szimulált orvos–beteg párbeszédet valós helyzetekben kell gyakorolniuk. Természetesen elsősorban a szakmai kompetenciák osztálytermen kívüli alkalmazásán van a hangsúly, de a feladat végrehajtása a legtöbb esetben lehetetlen a magyar nyelv használata nélkül. A hallgatókra váró kórházi szituáció a következőképp történik: a gyakorlatot vezető orvos megvizsgálja a beteget a kórteremben, bemutatja a folyamat lépéseit, majd arra kéri a hallgatókat, hogy őt követve ismételjék meg a látottakat. A diákok önként jelentkeznek, jellemzően a jobb nyelvtudással bíró hallgatók vállalják a betegvizsgálatot. Az orvos ezek után magukra hagyja őket körülbelül 15 percre.

Ez alatt az idő alatt a hallgatóknak meg kell próbálniuk kikérdezni a beteget esetleges panaszairól, és megvizsgálni pillanatnyi állapotát. A kérdéshez használhatják a korábbi félévekben összeállított mintegy hétoldalas kérdéslistájukat. Minden hallgatónak lehetősége van a kérdésre, de általában jellemző, hogy ismét a magabiztosabb nyelvtudással rendelkezők próbálkoznak meg a feladattal. A betegek legtöbbször készségesek, szívesen válaszolnak. Ez a tevékenység kis felüdülést is jelent számukra a kényszerűen a kórházban töltött idő alatt. Az orvos visszatérte után együtt megbeszélik, hogy mit tudtak meg a betegtől. A félév célja, hogy a 10 fős csoportok egyedül is képesek legyenek a magyar betegeket kikérdezni. A szaknyelvi tanulásnak ezt a gyakorlati, klinikai terepen való szakmai oktatást kell előkészítenie.

6.2. Tananyagok

Jelenleg az említett karok mindegyikén az első négy szemeszter magyar nyelvi tananyaga Gyöngyösi Livia és Hetesy Bálint *Jó reggelt!*, valamint *Jó napot!* című kötete. Az Általános Orvostudományi Karon és az Egészségtudományi Karon a szaknyelvi magyaroktatáshoz Marthy Annamária és Végh Ágnes: *Egészségére!* tankönyvét használják az oktatók az általuk létrehozott speciális fogorvosi, gyógyszerészeti tárgyú tananyagokkal kiegészítve. Az Egészségtudományi Karon a Horváth Ágnes és Joachim László által összeállított kiegészítő tananyagot használják a gyógytornász- és az ápolóhallgatók, a szülésznők magyar oktatásában pedig Borda Szandra kiegészítő jegyzetét.

2010 előtt a magyar orvosi szaknyelvet Györffy Mária *Mi a panasz?*, illetve Paragh György *Tessék mondani!* című kiadványából tanították a Semmelweis Egyetemen.

A Debreceni Egyetemen jelenleg is használatban van a *Tessék mondani! Segéd-könyv a belgyógyászati anamnézis felvételéhez*, amelynek 2010-ben Marschalkó Gabriella és dr. Zatik János készítette el a szülészek, nőgyógyászok számára kidolgozott változatát.

A Pécsi Tudományegyetem Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézetében dolgozó Halász Renáta állított össze olyan magyar szaknyelvi tananyagot (*Anamnézis magyarul: magyar orvosi szaknyelv kezdőknek*), amely kezdő szintről indul minden előzetes nyelvtanítás nélkül. Az Intézet munkatársai a SZOKOE konferenciákon elhangzott előadásaikban (Warta 2010) kifejtették, hogy a rendelkezésre álló rövid időn belül sokkal hatékonyabban tudják a hallgatókat felkészíteni a nyelvtudásuk alkalmazására, ha nem oktatnak általános nyelvet, hanem azonnal a számukra fontos szakmai kifejezéseken keresztül tanítják a nyelvtant.

2021 márciusában a Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézetével összevonták a Semmelweis Egyetem ETK Társadalomtudományi Tanszékén belül működő Szaknyelvi és Kommunikációs Csoportot. Az Intézet kiemelt feladatának tekinti az oktatási tananyagok aktualizálását autentikus szakmai dokumentumokon keresztül. Ezt a folyamatot megnehezíti a szenzitív adatokat tartalmazó kórházi jelentésekhez, kórlapokhoz való hozzáférés korlátozottsága, valamint a praktizáló orvosokkal, szülész-nőkkel, gyógytornászokkal való folyamatos kommunikáció. Fontos lenne, hogy a tananyagfejlesztők együtt dolgozhassanak a kórházi szakemberekkel annak érdekében, hogy minél használhatóbb szaknyelvi ismereteket tudjanak átadni a nyelvtanulóknak. Azonban könnyen belátható, hogy ezt az együttműködést nem egyszerű megvalósítani az egészségügyben dolgozó szakemberek leterheltsége miatt.

6.2.1. Az *Egészségére!* felépítése

A tankönyv a *Jó napot!* folytatásaként készült az egyetemi képzés negyedik és ötödik szemeszterében tanuló hallgatók számára. Célja a korábban elsajátított nyelvtani ismeretek átismétlése, bővítése, illetve az egészség, betegség témakörének elmélyítése. A tananyag megalapozza a beteggel való kapcsolatfelvétel képességét, széles körben gyakoroltatja az ehhez szükséges szókincset, felkészíti a hallgatókat az ötödik szemeszter szakmai gyakorlatára, a páciensekkel való találkozásra szakmai dialógusok segítségével. Ezeket a szövegeket belgyógyász-endokrinológus szakember lektorálta.

A tankönyv 16 (szigorúan véve 14) fejezetből áll, az általánosabb témák (családi anamnézis, szociális anamnézis, testrészecskék, fájdalom) felől halad a speciálisabb szakmai területeken (belgyógyászati anamnézis, gyógyszerek, orvosi vizsgálatok) keresztül a konkrétabb szakterületek (légúti megbetegedések, szív- és érrendszeri megbetegedések, a vizeletkiválasztás szerveinek betegségei stb.) felé. Ezeket a betegségtérületeket a szerzők igyekeztek előfordulásuk gyakorisága szerint

válogatni. A 15–16. fejezet a szigorlatra felkészítő mintafeladatokat tartalmazza. A könyv végén egy magyar–angol–német szójegyzék, illetve a két programban tanuló hallgatókat támogatva angol–magyar és német–magyar szójegyzék található.

A fejezetek felépítése hasonló: egy mintaszövegen (orvos–beteg párbeszéd, betegségleírások) keresztül mutatja be a szókincset és a nyelvtant. A szövegértésre irányuló feladatok egyben gyakoroltatják a szókincset is. A következő párbeszéd és feladat a könyv ötödik leckéjében található.

1. A szöveg alapján döntse el, hogy a következő állítások igazak vagy hamisak!

1. A beteg egy hónapja influenzás volt.
2. A betegnek hörghurutja volt, ezért kórházba került.
3. A páciens nyáron allergiás volt.
4. A beteg novemberben jól volt.
5. A páciensnek most fáj a feje.

Orvos: – Állt az utóbbi két évben orvosi kezelés alatt?

Beteg: – Igen. Sokszor.

Orvos: – Mikor?

Beteg: – Utoljára egy hónappal ezelőtt.

Orvos: – Miért?

Beteg: – Torokgyulladásom volt.

Orvos: – És előtte?

Beteg: – Januárban influenzás voltam, februárban hörghurutom volt, utána pedig tüdőgyulladásom. Allergiás voltam az antibiotikumra, ezért kórházba kerültem. Három hétig voltam kórházban! Majdnem meghaltam!

Orvos: – És nyáron egészséges volt?

Beteg: – Nem. Allergiás vagyok a pollenre, egész nyáron szénanáthás voltam.

Orvos: – Összel jól volt?

Beteg: – Sajnos nem. Asztmás vagyok. És könnyen megfázom. Először náthás voltam, aztán elkaptam a torokgyulladást.

Orvos: – És most hogy érzi magát?

Beteg: – Most sem vagyok jól. Fáj a fejem, a torkom, a fülem és viszket a szemem.



2. Gyűjtse ki a betegségeket az orvos-beteg párbeszédből!

1. ábra. Tankönyvrészlet (Marthy–Végh 2010: 40)

A nyelvtani anyag leegyszerűsített formában, táblázatokban jelenik meg, ezt a drilleken, pármunkán keresztül történő gyakoroltatás követi. Minden fejezethez tartozik hallottszöveg-értési feladat (szakember–páciens dialógus) is. A kérdések és a válaszok felkészítik a hallgatókat a kórházi gyakorlaton előforduló helyzetekben való helytállásra. Minden fejezet végén magyar–angol–német szószeret foglalja össze a leckében tanult legfontosabb szakmai kifejezéseket (testrészek, kérdések a fájdalomról, gyógyszerek, szakorvosok, egészségügyi dolgozók, az emésztőszervek betegségei stb.).

Az ötödik fejezetben egy valós belgyógyászati kórlap található, ennek kitöltését, valamint a kitöltéshez szükséges kérdések gyakoroltatását a könyv folyamatosan ismétli, hiszen az anamnézis felvétele mind a kórházi gyakorlat teljesítésének, mind a szigorlat letételének feltétele.

A hallgatók nyelvtanulásának célja a majdani orvos–beteg kommunikáció kivitelezése a kórházi gyakorlat során. Ezt legkönnyebben standardizált, rutinszerű kifejezőmódok, egyszerű nyelvi megformáltság elsajátításával képesek elérni, ezért mindig a legegyszerűbb nyelvi eszközökkel megformált változatot érdemes tanítanunk a funkcionális megközelítést szem előtt tartva. A nyelvtanulói motiváció hiánya és a tantárgyra szánt idő korlátozottsága következtében különösen az alább felsorolt területeken jelentkeznek problémák a nyelvtanulás során.

6.3. Lexikai problémák

A szaknyelv oktatásra jellemző, hogy míg a hallgatók általános szókinccse korlátozott, bizonyos területeken kiemelkedő szakszókinccsel rendelkeznek. A fájdalom leírására például tizenöt melléknevet tanulnak meg már a negyedik fejezetben (2. ábra), módhatározói formában is (*Hogyan fáj? – görcsösen, borzasztóan, élesen*). Az anamnézis felvételénél nagyon fontos a fájdalom pontos leírása, így a hallgatóknak képesnek kell lenniük rákérdezni a fájdalom helyére (*Hol fáj?*), intenzitására (*Milyen erős ez az érzés?*), kezdetére (*Mikor kezdődött a fájdalom?*), tartósságára (*Mióta érzi ezt a fájdalmat?*), kiváltó tényezőire (*Mi váltja ki a fájdalmat?*), enyhítő tényezőire (*Mi csökkenti a fájdalmat?*), előfordulásának gyakoriságára (*Milyen gyakran érzi ezt?*), csökkentésének módjára (*Mi csökkenti a fájdalmat?*) stb.

A hatodik fejezetben a gyógyszerek pontos meghatározására találnak harmincnál is több kifejezést (draszté, pirula, kapszula, kúp, nyugtató, oldat, szirup, tableta, orrcsepp, vízajtó, pezsgőtableta, por stb.).

Tanítjuk a hallgatóknak, de gyakori a tranzitív–intranszitiv igepárok tagjainak felcserélése: *kezd – kezdődik, csökken – csökkent, nő – növel*. A vonzatok használatát gyakoroltatjuk, de ki kell egészítenünk a tananyagot pl. *szükség van vmire, kell vmihez*.

A köznyelvi szókinccs hiányossága nehezíti a szakszavak képzésére való képességet pl. *vér-nyom-ás, láz-csillapít-ó, máj-gyulladás*.

A fájdalom lehet:
borzasztó
éles
elviselhetetlen
feszítő
görcsös
hasító, hasogató
lűktető
nyilalló
rettenetes
tompa
égő
nyomó
szorító
szúró

2. ábra. Tankönyvrészlet (Marthy–Végh 2010: 33)

6.4. Pragmatikai problémák

A grammatikai hibákon kívül pragmatikai hibák is megjelenhetnek a magyar mint idegen nyelv tanulása során (vö. Maróti 2003). A megnyilatkozó ilyenkor nem azt írja le vagy mondja, amit valójában közölni szándékozott, de ennek nincs tudatában, nem szándékosan teszi. A környezete visszajelzéseiből ismerheti fel a hibázást. A pragmatikai hiba esetében a beszédpartner számára nem mindig egyértelmű, hogy nyelvi hibáról van szó, így negatív következtetést vonhat le a megnyilatkozó személyiségéről (udvariatlan, sértő, agresszív, bizalmaszkodó), ugyanakkor a másik fél csak a kommunikációs zavart észleli. Fontos tehát, hogy hallgatóinkat felkészítsük a pragmatikai hibák elkerülésére, hogy minél hatékonyabban kommunikálhassanak a betegekkel a kórházi gyakorlat során.⁵

⁵ Az orvos–beteg kommunikáció nyelvészeti vizsgálatáról l. Kuna–Kaló 2014, Kuna 2020.

Szociopragmatikai félresiklásról akkor beszélünk, ha a nyelvhasználó nincs tisztában a beszélőközösség szociokulturális elvárásaival, ezért nem megfelelő nyelvi eszközöket alkalmaz beszédszándékának kifejezésére (Thomas 1983, Maróti 2003, Bándli 2014). Erre példa a felszólító mód használata. A hallgatók megtanulják ugyan a felszólító módú igealakok teljes ragozási paradigmáját, de hangsúlyoznunk kell, hogy a direkt felszólítás a magyar nyelvben udvariatlan, parancsoló. A *kérem* szó használata nélkül a *Vegye le az ingét!*, *Nyissa ki a száját!* kérésként nem udvarias, nem szerencsés nyelvi megoldás a beteg utasítására.

Megtaníthatjuk diákjainknak a felszólító mód paradigmája helyett a *tes-sék* + főnévi igenév (*Tessék leülni! Tessék befáradni! Tessék felemelni a lábát!*) konvencionalizálódott kifejezéssel való utasítást, kiküszöbölve ezzel a határozott és a határozatlan alakok közti választás kényszerét. Ez a forma az igekötős igék szórendjének használatát is megkönnyíti számukra. Fel kell hívnunk azonban a hallgatók figyelmét arra is, hogy bár ez a nyelvtani szerkezet az orvos–beteg kommunikációra jellemző, a magyar nyelvhasználók a hétköznapi életben csak korlátozott helyzetekben használják (például fiatalok az idősebbekkel szemben).

A grammatikai szabályok megtanításán kívül a tegezéssel–magázással kapcsolatos pragmatikai elvárások elsajátíttatására is nagy hangsúlyt kell helyeznünk, mivel sok olyan diák érkezik hozzánk, akinek az anyanyelve, illetve az általuk választott program nyelve – az angol – nem tesz különbséget a tegező és a magázó formák között, vagyis nem használják a magázó formákat. A kórházi gyakorlat során mind a gyakorlatvezető tanár, mind a betegek kedvezőtlen véleményt alakíthatnak ki a beszélőről (sőt, sokszor általánosítva a külföldi hallgatókról), amennyiben az nem használja az elvárt udvariassági formákat. Segíthet, ha nem engedjük, hogy a hallgatók tegező formát használjanak velünk szemben, illetve következetesen mi is a magázó formát alkalmazzuk a tanítás során. Ezzel biztosíthatjuk számukra a minta rögzítésének lehetőségét.

7. Összegzés

A hallgatók későn ismerik fel a magyar nyelv-tanulás hasznát, szükséges voltát. Egyetemi tanulmányaik megkezdésekor szembesülnek azzal a helyzettel, hogy idegen környezetben, idegen nyelven történő képzésük során fokozottabb megterhelést jelent számukra a tárgyak teljesítése. Mivel a magyar nyelv elsajátítása nélkül is boldogulnak a mindennapi életben, kapcsolatokat többnyire az angol, illetve német nyelvű képzésen tanuló diákok körében alakítanak ki, és a számukra hasznosabbnak, illetve nehezebbnek ítélt tárgyak teljesítésére koncentrálnak.

A magyar nyelv-órak szemeszterenkénti óraszama (56, 48) nem teszi lehetővé, hogy egyes nyelvi jelenségeket jobban begyakoroljanak, mivel haladniuk kell

a szaktárgyi tananyaggal, így kevesebb idő jut nyelvi ismereteik elmélyítésére. Sok esetben csak a szigorlat előtti félévben szembesülnek azzal, hogy a kórházi gyakorlat elvégzéséhez megkerülhetetlen számukra a magyar nyelv ismerete.

Hasznos lenne a Faludi és Schmidt (2013: 144–145) által bemutatott, dán nyelvoktatási rendszerben alkalmazott módszerhez hasonló gyakorlat bevezetése a hallgatók motivációjának fenntartásához. A bemeneti tulajdonságok alapján bekerült résztvevők performanciáját az oktatás folyamán végig szigorú teszteléssel lehetne ellenőrizni, amelynek célja, hogy az egyes kurzusok kimeneti eredményei alapján világos képet kapjunk arról, hogy a tanuló készen áll-e a következő modul megkezdésére, ismeretei elegendőek-e a következő szint kihívásainak teljesítéséhez. A gyakorlófeladatok a modern, kommunikatív nyelvoktatási megközelítésnek megfelelően jól szimulálhatnak a mindennapi kommunikációs szituációkat, egyben fel is készítik a nyelvtanulókat ezen helyzetek sikeres kezelésére.

A fentiekben igyekeztem összegezni a magyar orvosi szaknyelv tanítására és tanulására vonatkozó tényezőket. Az orvostanhallgatók helyzetére kétszeresen is az átmeneti állapot jellemző: átmeneti ideig egyetemi hallgatók és átmeneti időre, csak a tanulmányaik alatt van szükségük a magyar szaknyelvi tudásra. Törekednünk kell tehát arra, hogy ebben a rövid időszakban, amikor nincs idő a szaknyelvi oktatás grammatikai megalapozására, a lehető leghatékonyabban segítsük őket az orvos–beteg kommunikáció sikeres megvalósításában.

Irodalom

- Bándli Judit 2014. A pragmatikai kompetencia fogalma a nyelvoktatásban. *THL2* 1: 34–43.
- Borda Szandra 2017. *Hungarian for Midwives*. Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar, Budapest.
- Dóla Mónika 2020. *Módszertani útmutató a magyar nyelv tanításához. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek*. KRE BTK – L'Harmattan, Budapest.
- Faludi Julianna – Schmidt Ildikó 2013. Nyelv és munkaerőpiac. Bevándorlás és integráció Dániában. In: Bodolai Anna Borbála – Kováts András (szerk.): *A nyelvtanulástól a politikai részvételig*. ICCR, Budapest, 131–153.
- Faubl Nóra – M. Császár Zsuzsanna – Wusching Á. Tamás – Füzesi Zsuzsanna 2017. Pécssett és Debrecenben tanuló külföldi orvostanhallgatók. Egyetemválasztási és beilleszkedési kérdések. *Metszetek – Társadalomtudományi folyóirat* 6/2: 22–43.
- Gyöngyösi Livia – Hetesy Bálint 2011. *Jó napot!* Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar, Budapest.

- Győrffy Mária 2008. *Mi a panasz?* Idioma Bt., Pécs.
- Halász Renáta 2015. *Anamnézis magyarul. Magyar orvosi szaknyelv kezdőknek.* Halász R., Pécs.
- Halász Renáta – Rébék-Nagy Gábor 2019. Az orvostanhallgatói magyar szaknyelv oktatásáról. *Porta Lingua.* 175–186.
- Halász Renáta – Koppán Ágnes – Eklicsné Lepenye Katalin 2016. A magyar orvosi szaknyelvoktatás új megközelítése a Pécsi Tudományegyetemen. In: Reményi Andrea Ágnes – Sárdi Csilla – Tóth Zsuzsa (szerk.): *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben.* Tinta Könyvkiadó, Budapest, 71–79.
- Hild Gabriella – Csongor Alexandra – Németh Tímea 2019. A magyar orvosi szaknyelv elsajátítását befolyásoló tényezők: négy mobil, norvég orvostanhallgató longitudinális esettanulmánya. *Porta Lingua.* 29–44.
- Horváth Ágnes – Joachim László 2019. *Jobbulást! Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar,* Budapest.
- Hovdhaugen, Elisabeth – Wiers-Jenssen, Jannecke 2017. *Norske gradsstundenter i utlandet: Hvorfor reiser de ut, og hvor søker de informasjon?* [Norwegian graduate students abroad: Why do they leave and where do they seek information?] Arneidsnotat. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning NIFU.
- Kuna Ágnes 2016. A Magyar Orvosi Nyelv Korpusza. *Magyar Orvosi Nyelv* 16/1: 26–30.
- Kuna Ágnes 2020. *Változás az orvos-beteg kommunikációban. Változó szemlélet, módszer és gyakorlat. Magyar Nyelvőr* 144/3: 280–303.
- Kuna Ágnes – Kaló Zsuzsa 2014. Az orvos-beteg kommunikáció a családorvosi gyakorlatban. In: Veszelszki Ágnes – Lengyel Klára (szerk.): *Tudomány, technolektus, terminológia: a tudományok, szakmák nyelve.* Éghajlat Könyvkiadó, Budapest, 117–130.
- Kuna Ágnes – Ludányi Zsófia 2019. Terminológiai elvek az orvosi szaknyelvben és a gyógyító kommunikációban. Problémák, tendenciák, ideológiák. In: Fóris Ágota – Bölcskei Andrea (szerk.): *Terminológiastratégiai kihívások a magyar nyelvterületen.* L'Harmattan Kiadó, Budapest, 120–139. <https://core.ac.uk/download/pdf/185269876.pdf> (Letöltve: 2021. január 11.)
- Kurtán Zsuzsa 2011. A szaknyelv fogalma, értelmezése. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Magyar nyelv.* Akadémiai Kiadó, Budapest, 553.
- Kurtán Zsuzsa – Silye Magdolna 2006. *A szaknyelvi oktatás a magyar felsőoktatás rendszerében.* <https://docplayer.hu/7536908-A-szaknyelvi-oktatas-a-magyar-felsooktatás-rendszereben.html> (Letöltve: 2021. január 11.)

- Marthy Annamária – Végh Ágnes 2010. *Egészségére!* Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar, Budapest.
- Maróti Orsolya 2003. Szia, Professzor úr! Pragmatikai hibák idegen ajkúak magyar nyelvhasználatában. *Hungarológiai Évkönyv* 4/1: 166–171.
- Marschalkó Gabriella – dr. Zatik János 2010. *Tessék mondani! (szülészet-nőgyógyászat). Segédkönyv a nőgyógyászati anamnézis felvételéhez.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Mazzarol, Tim – Soutar, Geoffrey 2002. Push-pull factors influencing international students' destination choice. *International Journal of Educational Management* 16/2: 82–90.
- Molnár László, Dr. 2019. A képzési formák és az oktatási nyelv változása. <https://semmelweis.hu/hirek/2019/03/01/a-kepzesi-formak-es-az-oktatasi-nyelv-valtozasa/> (Letöltve: 2021. február 13.)
- OECD 2018. *Education at a Glance: OECD indicators.* OECD Publishing, Paris.
- Paragh György 2011. *Tessék mondani!* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Thomas, Jenny 1983. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics* 4/2: 91–112.
- Warta Vilmos 2010. Angol nyelv orvosi kommunikáció oktatása vs. magyar nyelv orvosi kommunikáció oktatása orvostanhallgatók számára. *Porta Lingua.* 241–264. <http://szokoe.hu/porta-lingua/archivum/porta-lingua-2010> (Letöltve: 2021. január 11.)

ISMERETLEN, DE NEM IDEGEN NYELV – A SZÁRMAZÁSNYELVI TUDÁSSZERKEZETRŐL ÉS OKTATÁSI HELYZETRŐL

Maróti Orsolya¹

Kulcsszavak: származásnyelv, szórvány, diaszpóra, hétvégi magyar iskola, köztesnyelv

1. Nyelvoktatás és kétnyelvűség – a származásnyelvi oktatás

A származásnyelvi oktatás a kétnyelvű gyerekek és felnőttek szervezett keretek közötti oktatása. Nyelvpedagógiai fogalomként az 1980-as években jelent meg Magyarországon (Giay 1988), bár a szórvány- és diaszpórák közösségeiben már jóval korábban is szerveztek délutáni vagy hétvégi foglalkozásokat a gyerekeknek, hogy megtanulhassák szüleik, nagyszüleik nyelvét (Torontóban pl. 1935-től²). A Kárpát-medencei szórványban és a nyugati diaszpórában élők nyelvi helyzetében vannak ugyan különbségek (pl. a magyar nyelv eltérő presztízse a többségi nyelvet beszélők körében), ám oktatási szempontból hasonlóan egymásra.

A Magyarország határain kívül, a Kárpát-medencében élő magyarság nagyobb csoportjainak lehetőségük van magyar tanítási nyelvű iskolába íratni gyermekeiket, ám a szórványvidékeken, azaz azokon a településeken, ahol csak néhány magyar család él, a gyermekek kizárólag délutáni foglalkozásokon tanulhatnak anyanyelvükön vagy a vasárnapi/hétvégi iskolában.³ A Kárpát-medencén kívül, diaszpórában élő magyar gyerekek származásnyelvi oktatását egyes országok (Kanada, Németország, Svédország) támogatják,⁴ az a gyakoribb azonban, hogy a szülők összefogásával jönnek létre tanulócsoporthoz és hétvégi iskolák, ahol jellemzően hetente vagy kéthetente töltenek együtt egy délelőttöt vagy délutánt a gyerekek.

¹ Maróti Orsolya PhD, ELTE BTK Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék

² <https://szenterzsebetmagyariskola.com/az-iskola-tortenete>

³ A Kárpát-medencében szórványban élők létszáma – a meghatározások eltérései miatt – mintegy 200 000 – 1 000 000 fő. (Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium. Nemzetpolitikai Államtitkárság 2012. *Magyar Nemzetpolitika. A nemzetpolitikai stratégia keret*. Közigazgatási és Igazságügyi Minisztérium, Nemzetpolitikai Államtitkárság, Budapest.)

⁴ Finnországban még azt is igyekeznek lehetővé tenni, hogy iskolai órarendjükbe illesztve vehessenek részt 1–2 anyanyelvi órán, de gyakran nem találnak megfelelő tanárt, és a heti 1–2 óra egyébként is meglehetősen kevés.

A Miniszterelnökség Nemzetpolitikai Államtitkársága 2017-es felmérése által rögzített pillanatképet összesen 211 iskola adatai árnyalták.⁵ Eszerint 135 volt Európában, 49 Észak-Amerikában, 17 Ausztráliában és 7 Latin-Amerikában. Egy-egy további iskoláról volt tudomásuk Izraelben, a Dél-Afrikai Köztársaságban és az Egyesült Arab Emírségekben. A 211 iskolából 113 vett részt a kérdőíves vizsgálatban (66 Európából, 16 Kanadából, 20 az Egyesült Államokból, 2 Latin-Amerikából, 8 Ausztráliából és Új-Zélandból, illetve 1 Dél-Afrikából). A válaszok alapján az összesen kb. 4965 gyerek oktatása leggyakrabban (35%) olyan közösségi iskolákban zajlott, ahova 20–49 diák jár. 21%-ukban alacsonyabb volt a létszám (6–19 fő), 18%-ban 50–100 fő közötti, 100–200 fő között 7 iskola fogadott gyerekeket, 3 iskolába pedig 200-nál is többen jártak a foglalkozásokra (3 helyszín esetében nem ismert a szám). Az iskolák 51%-a tartott hetente foglalkozásokat, 34%-a kéthetente, 6%-a pedig havonta (9% nem adott választ). Az iskolák 35%-ban oktattak inkább elsőgenerációs, 36%-ban pedig inkább másodgenerációs gyerekeket. 22%-uk válaszából az derült ki, hogy mindkét típusú háttérrel rendelkező gyerekekkel foglalkoztak (7% nem adott választ).

Sok önkéntes tanárral beszélgethettem hosszan a hétvégi és délutáni foglalkozások nehézségeiről, mivel 2008 óta állok kapcsolatban a nyugati, illetve a Kárpát-medencei szórványban élő magyarok közösségeivel, előadásokat, műhelymunkákat tartok az általuk szervezett találkozókra,⁶ 2011 óta pedig módszertani konferenciákat szervezek a szórvány- és diaszpórák közösségei tanárai számára. Volt módom saját oktatási tapasztalatot szerezni és összevetni azt mások megfigyeléseivel, mivel hosszú évekig tanítottam a diaszpórából érkezett diákokat a Külföldi Magyar Cserkészszövetség kezdeményezésére létrejött egyéves magyarságismereti ösztöndíjas nyelvi képzésben⁷ és az ELTE nyári egyetemén is. A származásnyelvi oktatási helyzetet Magyarországon tehát jórészt a diaszpórából érkezett fiatal felnőttek, külföldön a hétvégi magyar iskolákban tanuló gyerekek szempontjából ismertem meg. Ezért ezekre a csoportokra hivatkozom dolgozatomban azzal, hogy mind elméleti megfontolások, mind a Kárpát-medencei szórványban szerzett tapasztalatom alapján a megállapítások az ottani oktatási helyzetre is alkalmazhatók.

⁵ A Miniszterelnökség Nemzetpolitikai Államtitkársága, az Emberi Erőforrások Minisztériuma, illetve a Külgazdasági és Külügyminisztérium (KKM) közös munkacsoportja által 2017 januárjában közösen megtervezett kérdőíves vizsgálat eredményeit 2018. január 26-án ismertette Szilágyi Péter helyettes államtitkár a KKM Nemzetközi Magyar Nyelvi Képzésekért és Oktatásért Felelős Főosztálya által szervezett Hétvégi Magyar Iskolák Találkozásán.

⁶ A legutóbb 2020 januárjában a Moldvai Csángómagyarok Szövetsége szervezésében Árkoson.

⁷ <https://balassischolarship.kormany.hu/index>

2. Származásnyelvi oktatási helyzetek

A magyar mint idegen nyelv (MID) oktatása során számtalan esetben találkozunk olyan külföldön élő, magyar származású diákokkal, akik szüleik, nagyszüleik révén kapcsolatba kerültek már a magyar nyelvvel, de szeretnék fejleszteni nyelvi készségeiket. A gyerekeket szüleik viszik el délutáni vagy hétvégi foglalkozásokra, a felnőttek esetében azonban már saját döntésüket tükrözi, hogy időt és energiát szánnak a nyelvtanulásra.

A magyar mint idegen nyelv tanárok külföldi egyetemeken végzett vendégoktatói munkájuk során is gyakran találkoznak olyanokkal, akik származásuk miatt akarnak magyarul tanulni, de sokan jönnek Magyarországra is, hogy ösztöndíjprogramokon vagy nyelvtanfolyamokon fejlesszék otthonról hozott nyelvtudásukat.

Miért érdemes figyelmet szentelnünk ennek a tanulói csoportnak? Vannak-e olyan jellegzetességeik, amelyek alapján másképpen kell megközelítenünk az ő oktatásukat nyelvpedagógiai szempontból, mint a nem magyar származású nyelvtanulóké? Felmerülhet az a kérdés is, hogy miért tárgyaljuk egyáltalán az ő esetüket idegen nyelvi módszertani szempontból. Ez utóbbira nagyon egyszerű a válasz: ők maguk iratkoznak be a kurzusokra, így a nyelvtanároknak rendelkezniük kell a tanulói csoportra vonatkozó előzetes ismeretekkel. Emellett a hétvégi magyar iskolák tanárai is rendszeresen fordulnak hozzájuk mint a terület szakértőjéhez módszertani tanácsokért.

Az a kérdés azonban még mindig megválaszolatlan, miért nem „tanácsolják el” a nyelvtudásukat fejleszteni kívánókat azzal, hogy inkább anyanyelvi oktatásra lenne vagy lett volna szükségük, miért vállalják, vállalhatják mégis a feladatot. Az nyilvánvaló, hogy nyelvtudásuk nincs azonos szinten a hasonló életkorú, Magyarországon élő társaikéval, és az is, hogy a közoktatási rendszer nem kínál számukra pusztán a nyelvi készségek fejlesztését szolgáló lehetőséget, mivel nem ez a feladata. A dilemmát az okozza, vajon fejleszthető-e idegennyelv-oktatási módszerekkel az a nyelvtudás, amelyre nem klasszikus nyelvvoktatási helyzetben tettek szert. A tapasztalatok azt mutatják, hogy igen. Ezeket azonban olykor kombinálni kell az anyanyelvi oktatásból ismert módszerekkel, és el kell dönteni, hogy az adott tanulói csoportban milyen arányban alkalmazható az egyik vagy a másik.

2.1. A közösségi oktatási színterei

A tömbben vagy szétszórtságban élő kisebbségek számára hagyományosan az egyházi közösségek és a kulturális egyesületek jelentettek találkozási lehetőséget,

de ma már egyre több helyen tapasztalható, hogy a cserkészlet és a hétvégi iskola is közösségformáló erővé vált. Több városban is előfordul,⁸ hogy az egyik iskola fenntartója a magyar kulturális egyesület, a másiké valamelyik egyház vagy a cserkészlet, de a különálló szervezetek között is sok helyütt megvalósul az együttműködés.

Egyre gyakoribb, hogy a nyelvi alámerülést is jelentő közösségi élményt már akár egy-másfél éves koruktól is meg kívánják adni a gyermekeknek szüleik, így rendszeresen szerveznek baba-mama csoportokat vagy ún. Kerekítő, illetve Ringató foglalkozásokat.

Az egészen kisgyermekkortól induló nyelvi fejlesztés szükségességének megjeleneése valamelyest hasonlít az Új-Zélandon az 1980-as években indult ún. nyelvi fészkek elnevezésű kezdeményezéshez, amelynek célja a maori nyelv újjáélesztése volt (King 2001) olyan délutáni-hétvégi foglalkozásokon, ahol maori nyelvet használva vehetnek részt játékos tevékenységekben a gyerekek. (A mozgalom később komoly sikereket ért/ér el Hawaiai szigetén, az észak-amerikai őslakosok közösségeiben, illetve finnugor nyelvi környezetben is.) Az ilyen közösségi élmények vonzereje tagadhatatlanul jelen van a hétvégi magyar foglalkozásokra, iskolákba járók körében is, ám ezzel párhuzamosan náluk jóval erősebb az ismeretszerzési lehetőséggel kapcsolatos elvárás a szülők részéről, azaz, hogy „ne csak játsszanak, hanem tanuljanak is valamit a gyerekek”.

2.2. Az oktatás résztvevői: a tanárok, a szülők és a nagyszülők

Az iskolával kapcsolatos kép sokat változott az elmúlt néhány évtizedben a nyugati kultúrákban. A jó iskola, a jó tanár korábban is figyelembe vette a gyerekek igényeit, mára azonban ez nemcsak belső, hanem külső elvárássá is vált. A szülők korábban az iskola kiválasztásával foglaltak állást a számukra fontos értékek és feltételek mellett, majd rábízták gyermeküket az iskolára és csak kívülről szemlélték az oktatási folyamatot. A mai iskolák hétköznapijaiban aktívan részt vesznek a szülők, folyamatosan megjelenítik az oktatás-neveléssel kapcsolatos meglátásaikat, igényeiket.

Tehát csak a felnőtt származásnyelvi diákok tanításakor korlátozódik az oktatási folyamat két résztvevőre: a tanárra és a diákra. A diaszpóráközösségek munkáját segítve vagy ott tanító tanárként a szülők, nagyszülők igényeit legalább annyira figyelembe kell venni, mint a gyerekéket. Ők azok, akik nélkül a gyerekek nem jönnek el a foglalkozásokra, nem készítik el a házi feladatot, nem vesznek részt a közös programokon, sőt nem kapnak a foglalkozások között uzsonnát sem. Nagy segítséget jelentenek, nélkülük nem képzelhető el a hétvégi magyar iskolák megmaradása.

Külön meg kell említeni a nem magyar anyanyelvű szülők (a tapasztalatok szerint általában az apák) szerepét is. Ha ők is támogatják, hogy a gyerekük hétvégi iskolába

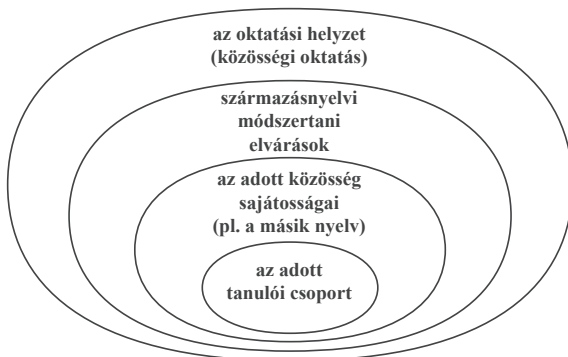
⁸ A folyamatosan változó közösségi oktatási kínálat ilyen többek között Los Angelesben, Londonban, Bécsben, Bostonban vagy akár Passauban és Regensburgban is jelenleg.

járjon, illetve ők is részt vesznek az iskola életében, az azon túl, hogy megerősíti a gyerek motivációját, segíti a szülők baráti körének kialakulását is. Az iskolát nemcsak anyagilag támogatják a szülők (civil szervezetként enélkül nem is tudna működni), de műszaki-technikai-informatikai tudásukkal is, sőt a különböző fesztiválokon akár főzési tudományukkal. Bostonban volt olyan magyar rendezvény, ahol a kolbászt magasan képzett fizikusok sütötték, a bort matematikusok mérték – mindenki legnagyobb meglepetésére.

A szülők folyamatos megnyerése tehát része a származásnyelvi gyerekeket oktató pedagógusok munkájának. Nem utolsó sorban azért, mert általában az anyák közül kerülnek ki az önkéntes tanárok is. A pedagógus végzettségű szülőket megszólítják, amikor elviszik gyerekeiket a magyar iskolába, és szinte mindig igent mondanak. Sok elkötelezett önkéntes akkor is marad, amikor saját gyereke már kinő az iskolából. A tanári végzettség azonban szinte sohasem magyar mint idegen nyelvi, így szükség van a tanári eszköztár fejlesztésére és az anyanyelv külső szemléletének kialakítására. Ez gyakran tapasztalati úton, autodidakta módon történik, de helyi továbbképzéseken, illetve a szórványból és diaszpórából érkezőknek szervezett magyarországi módszertani konferenciákon szakemberek segítségével is történhet.

2.3. Tananyagok, tankönyvek

A közösségi kiscsoportos oktatásban nagy nehézséget jelentett és jelent a megfelelő tananyagok kiválasztása, hiszen nem készülnek nagy számban származásnyelvi módszertani szempontokat érvényesítő, a közösségi oktatási helyzet sajátosságait figyelembe vevő tankönyvek. Olyanok pedig egyáltalán nem léteznek (nem is létezhetnek), amelyek ezen felül a helyi elvárásokat és az adott csoportok tanulói sajátosságait is figyelembe veszik. A nyelvtanárok tudják, hogy nem létezik tökéletes tananyag, mindig kell valamit változtatni rajta. Jogos igény lenne azonban a helyi viszonyoknak, az oktatási helyzetnek és a módszertani elvárásoknak való megfelelés.



1. ábra. A származásnyelvi tananyagkészítés- és választás során figyelembe veendő szempontok

A diaszpórában működő hétvégi magyar iskolák közül sokban még mindig alapvetően magyarországi kisdiákoknak készült tankönyveket használnak. Ez nemcsak az oktatás hatékonyságát befolyásolja kedvezőtlenül, de negatív hatással van a diákok nyelvszemléletére, nyelvi önképére is. Könnyű belátni, hogy nem lesznek lelkesek, motiválhatók, ha több éven keresztül ugyanazt az iskolai olvasókönyvet használják és/vagy 10–11 évesen csak az első osztályosoknak szóló könyveknél tartanak, illetve, ha egy olvasmány egy-egy sorában 6-8 ismeretlen szóval találkoznak stb.

A nem iskolai rendszerben tanuló származásnyelvi diákok számára a helyi közösségekben is készültek könyvek (pl. Torontóban a *Kis magyarok első-második könyve*⁹), illetve egyfajta külső segítséget jelenthetnek/tek a Külföldi Magyar Cserkészszövetség vezetőképzéshez használt tankönyvei, munkafüzetei¹⁰ vagy korábban a Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága (Anyanyelvi Konferencia) által támogatott tankönyvek.¹¹ Ebbe a körbe tartozott az Illyés Közalapítvány és az Oktatási Minisztérium segítségével megjelent, a külhoni magyar diákok részére készült „*Haza, a magasban*” című kétkötetes nemzetismereti könyv is, amelyet Alföldy Jenő, Bakos István, Hámori Péter és Kiss Gy. Csaba szerkesztett.¹² Ezek a tananyagok azonban módszertanukban, szövegtípusaikban inkább a magyarországi tankönyveket idézik, a nyelvi fejlesztés vagy nem is céljuk, vagy alapvetően anyanyelvoktatási szemlélettel készültek. Vannak persze kivételek,¹³ ám azok sem tudatosan építkező, a származásnyelvi módszertani elvárásoknak megfelelő kiadványok.

A hétvégi iskolák tanárai ma már egyre gyakrabban készítenek oktatási anyagokat saját csoportjuk, iskolájuk, régiójuk számára, felismerve az oktatási helyzetek változatosságából adódó rugalmasság szükségességét (Maróti 2018). Ezek lehetnek

⁹ Balogh Jenő (főszerk.) é.n. *Kis magyarok első-második könyve*. Torontói Magyar Iskolaszék, Torontó. Balogh Jenő (főszerk.) 1982. *Kis magyarok ötödik könyve*. Torontói Magyar Iskolaszék, Torontó. A Magyar Cserkész Szövetséggel közös kiadásban: Balogh Jenő (főszerk.) 1976. *Kis magyarok harmadik könyve*. Torontói Magyar Iskolaszék és Magyar Cserkész Szövetség, Torontó. Balogh Jenő (főszerk.) 1979. *Kis magyarok negyedik könyve*. Torontói Magyar Iskolaszék és Magyar Cserkész Szövetség, Torontó.

¹⁰ A Külföldi Magyar Cserkészszövetség vezetőképzéshez használt tankönyveit, munkafüzeteit lásd a <https://kmcssz.org/site/e-konyvtar/> oldalon.

¹¹ Frittmann Lászlóné 1977. *Tarka lepke*. Tankönyvkiadó, Budapest. (Második kiadás!), Szende Aladár – Takács Etel 1973. *Magyar szavak világa*. Tankönyvkiadó, Budapest.

¹² Alföldy Jenő – Bakos István – Hámori Péter – Kiss Gy. Csaba (szerk.) 2002. „*Haza, a magasban*” I–II. Antológia Kiadó, Lakitelek.

¹³ A Takács Etel-féle *Magyar szavak világa* című tankönyv vagy a *Tarka lepke* második kiadása pl. olyan kísérlet, amelynek szerzője első fecskéként már játékosan és nem kizárólag anyanyelvoktatási szemléletet követve, de még rengeteg következtetlenséggel (Szórendbeli következtetlenségek, olykor erőltetett, nem autentikus nyelvhasználat, a szókincs nehézsége nem illeszkedik a tudásszinthez) építette fel a tananyagot.

válogatások magyarországi tankönyvekből, de új feladatok, feladatsorok is. A származásnyelvi gyerekek oktatását segítő Balassi-füzetek sorozat¹⁴ célja elsősorban az, hogy kész tananyagokkal, szakértői segítséggel könnyítse meg és tegye hatékonyabbá az önkéntes tanárok munkáját, másodsorban pedig – bevallottan – az, hogy felhívja a figyelmet a fejlesztendő területekre és mintákat adjon, feladattípusokat mutasson be, szemléletmódot közvetítsen. Elmondhatjuk, hogy a módszertani konferenciákra jelentkező önkéntes tanárok körében az utóbbi években változás indult el, és egyre inkább a diákok igényeinek felismerésével, azokhoz igazodva választanak és készítenek tananyagokat (Maróti 2018).

2.4. A támogató tevékenységek szerepe

A nyelv és kultúra megőrzése nemcsak az egyén vagy a diaszpórák közösség érdeke, de az anyaország számára is feladat lehet, hiszen a külföldön élő magyarok kötődésének erősítése az anyaország érdekérvényesítésének eszköze is lehet az adott országban (gondoljunk csak az amerikai írekre, lengyelekre!). Izraeli és ír ún. *birthright*-programok mintáját követve indult el 2012-ben pl. a ReConnect Hungary program,¹⁵ amelynek létrehozásában és népszerűsítésében nagy szerepe van a mai napig Allison Patakinak, George E. Pataki lányának. Ennek keretében az Egyesült Államokban született magyar származású fiatalok identitáserősítő magyarországi nyári programon vesznek részt, magyar nyelvi és kulturális ismeretekre tehetnek szert, kapcsolatokat építhetnek, de leginkább magyarországi benyomásokkal, élményekkel gazdagodhatnak.

A Diaszpóra Ösztöndíjprogramon¹⁶ és a magyarságismereti ösztöndíjon¹⁷ keresztül megvalósuló magyar állami szerepvállalás mellett nem elhanyagolható a diaszpórák közösségek támogatására küldött Kőrösi Csoma Sándor Program¹⁸ ösztöndíjasainak segítése, illetve a Kárpát-medencei szórványközösségekhez a Petőfi Sándor Program¹⁹ keretében érkezett fiatalok tevékenysége sem. Itt kell megemlíteni a Bethlen Gábor Alapkezelő²⁰ pályázatainak a közösségi élet finanszírozására elnyerhető támogatásokat és a Külgazdasági és Külügyminisztérium által kiküldött magyar közösségi diplomatak rendszerét is.

¹⁴ <https://culture.hu/hu/budapest/kiadvanyok> 1. *Miénk a vár!*, 2. *Ünnepeljünk együtt!*, 3. *Kalandra fel!*, 4. *Mesélj nekem!*, 5. *Játsz velünk!*

¹⁵ <https://reconnecthungary.org/>

¹⁶ Bővebben lásd <https://tka.hu/palyazatok/14128/diaszpora-felsooktatasi-osztondijprogram>.

¹⁷ Bővebben lásd <https://balassischolarship.kormany.hu/index>.

¹⁸ Bővebben lásd <https://www.korosiprogram.hu/korosi-csoma-sandor-program>.

¹⁹ Bővebben lásd <https://www.petofiprogram.hu/>.

²⁰ Bővebben lásd <https://bgazrt.hu/magunkrol/>.

3. A származásnyelvi tanuló

Idegen nyelvi szavak használata a magyar nyelvű szövegben, a szavak írott formájával kapcsolatos nehézségek, a vonzatok idegen nyelvi minta alapján történő kiválasztása, a szóbeli és írásbeli készségek szintjének jelentős eltérése, idegen mondat-szerkesztési modell követése stb. – ezekkel a jelenségekkel nemcsak a hétfégi magyar iskolákban, a kisiskolások csoportjaiban találkozunk az önkéntes tanárok, de a diaszpóráközösségekből érkező fiatalokat egyetemi kurzuson oktatók is szembe-sülnek vele (Pap 2021, Bándli 2021). Míg azonban az előbbieket az anyanyelvi fejlődési folyamattól, az utóbbiak a külföldi diákok köztesnyelvétől²¹ való eltérésként értelmezik. (Bár maguk a jelenségek részben természetesen mindkét közegben ismertek.) Annak érdekében, hogy a leghatékonyabb nyelvpedagógiai eszközrendszert használhassuk az oktatásukhoz, dolgozatomban ezt a megközelítést követve szeretném bemutatni a származásnyelvi diákok nyelvállapotát, azaz nem hiányosságok felsorolásával, hanem egyfajta nyelvi rendszerként, Selinker köztesnyelv-fogalmát használva (Selinker 1972).

A származásnyelv kifejezés (*heritage language, Herkunftssprache*) az érzelmileg és kulturálisan az anyaországhoz való kötődésüket megőrző, második és többedik generáció óta diaszpórában élőkre jellemző nyelvállapotot írja le nyelvoktatás-módszertani szempontból. Giay Béla meghatározása szerint a származásnyelv

„a [...] diaszpórában élő második és harmadik generáció nyelvtanulása, amelyet már nem az anyanyelvi teljesség jellemez. Ez a forma a kulturális hatások, a rokoni kapcsolatok eredményeképpen specifikus vonásokat hordoz, amelyek elsősorban a nyelvvországra vonatkozó ismeretekben, s a kétnyelvűség különböző fokozataiban nyilvánulnak meg. Sok esetben a [...] nyelv ismerete inkább passzív, és az elődök nyelve már nem a kommunikáció elsődleges eszköze.” (Giay 1998: 19)

Valdés tágabban értelmezi a fogalmat: származásnyelvi diák az, aki nem angol (többségi) nyelvű otthoni környezetben nőtt fel, aki beszél vagy legalább megérti az otthon használt nyelvet, és aki valamilyen szinten kétnyelvű (Valdés 2000).

A származásnyelv-fogalom bevezetése azonban nehézséget jelenthet a diaszpóráközösségek tanárai körében, hiszen a magyar nyelvet – érzelmi kötődésük miatt – inkább a fiatalok anyanyelvének tartják (a gyerekek és a fiatalok azonban már elgondolkoznak, mielőtt így válaszolnának). Akár úgy is érezhetik, hogy identitásuk

²¹ A tanuló által a vizsgálat időpontjáig megismert nyelvi anyag felhasználásával létrehozott nyelvi rendszer (Selinker 1972).

egyik – sokak számára a legfontosabb – eleme kérdőjeleződik meg a fogalom használatával. Ha azonban azt hangsúlyozzuk az önkéntes tanárok nyelvszemléletének tudatosabbá tétele során, hogy a fiatalok és a gyerekek hatékony nyelvi fejlesztése, a nyelv megőrzése érdekében van szükség erre a nyelvpedagógiai fogalomra, a közös cél segít elfogadtatni ezt a szemléletmódot – és a kifejezést is.

3.1. Aránytalanság a nyelvi alapkészségek fejlettségében

A nyelvi alapkészségek számbavételekor a laikusok számára is egyértelmű, legszembe-tűnőbb vonás a származásnyelvi diákok esetében, hogy szóban (beszédkészség, hallás utáni értés) jóval könnyebben boldogulnak, mint írásban (írás-készség). Ezt egyébként a legtöbbször ők maguk is jelzik. A nyelvi fejlesztésnek tehát az az elsődleges célja, hogy ezt az aránytalanságot kiküszöbölve a diákok az olvasási készség, az íráskészség, a beszédkészség, illetve a hallás utáni értés terén is egyaránt megfeleljenek az adott nyelvi szinthez tartozó elvárásoknak.

Az íráskészség fejletlenségének oka, hogy a származásnyelvi diákok nem magyar tanítási nyelvű iskolába járnak, nem kellett elsajátítaniuk a beszélt nyelv írott változatát. Magyarországi kortársaiknál egyébként is jóval kevesebb alkalmuk nyílik arra, hogy magyarul írjanak, és amikor lehetne (pl. barátaikkal csevegve a közösségi média felületein vagy egyéb rövid üzenetek küldésekor), akkor is inkább az írásban biztonságosabb, iskolában tanult másik nyelven fogalmazzák meg mondandójukat, vagy egyéb elkerülési technikákat alkalmaznak. Egyes családokban, illetve a hétvégi iskolai foglalkozásokon is igyekeznek támogatni az írásbeliséget, ám ezek a törekvések arányaiban nem tudják ellensúlyozni a szóbeliség vezető szerepét. Lehet családon belüli szabály, hogy sms-t, facebook-üzenetet csak magyarul írnak egymásnak, illetve az iskolában kaphatnak írásbeli házi feladatokat, játékos gyakorlatokat, mind-ezek azonban meg sem közelíthetik az anyanyelvi környezet írásbeli kommunikációs lehetőségeinek mennyiségét.

A többi készségnél jóval fejletlenebb írás sokszor eltereli a figyelmet más területekről. Az olvasott szöveg értését például sem a fiatalok, sem az őket tanítók nem tartják a nehézségek között számon. Ennek hátterében az állhat, hogy csupán a globális szövegértésre koncentrálnak, és nem vizsgálják, hogy az egyes szavak, szószervezetek, tagmondatok jelentését is érti-e a diák.

A hallás utáni értés és a beszédkészség fejlesztését célzó feladatokra sem jut sokszor idő: szinte alig kerülnek be az órák anyagába, mivel úgy értékelik, hogy azok „kis hibával ugyan, de jól mennek”. Pedig nagy szükség lenne ezeken a területeken is többek között a pontosság számonkérésére, a nyelvi tudatosság és a pragmatikai kompetencia fejlesztésére, a rosszul rögzült formák korrigálására, a nyelvi regiszterek palettájának bővítésére.

3.2. A származásnyelvi tanuló nyelvtudásának szerkezete: torta vagy sajt?

A származásnyelvi diákok nyelvtudásának legfőbb jellemzője, hogy az anyanyelvtől való szerkezeti eltérései, illetve egyes anyanyelvi funkciók hiánya ellenére is kipróbált, működőképes kommunikációs eszköz a helyi közösségben, míg az idegen nyelvet tanulók esetében a hiányosságok megakadályozhatják beszédszándékaik megvalósítását.

Részben azért, mivel az idegen nyelvet tanuló diákok a célként megjelölt, egymásra épülő nyelvi szintek követelményeinek elérése érdekében a tanár által előre meghatározott sorrendben sajátítják el a nyelvi elemeket, és eleinte csak egy mestersegesen létrehozott tantermi környezetben kell boldogulniuk a tanult eszközökkel. Gyakran elválik számukra a hétköznapi világ és a nyelvóra világa.

Egy, a szemléltetést segítő hasonlattal élve:²² a megtanult nyelvi-nyelvhasználati elemek úgy épülnek egymásra, mint egy torta rétegei. Ez a torta akkor válik a megfelelő szintűvé,²³ azaz „fogyaszthatóvá”, ha a diák már az adott szinthez tartozó elemek többségét elsajátította. Ezzel szemben a származásnyelv – a hiányosságok, azaz az itt-ott meglevő „lyukak” ellenére – azonnal használható kommunikációs eszköz („ehető”), azaz inkább lyukacsos sajt, nem torta. Míg a tanár az idegen nyelvet tanulóknál a rétegeket helyezi egymásra, addig a sajt esetében a cél a „lyukak” számának és méretének csökkentése, azaz a sajt lecserélése ementáliról edámira.

Míg például a kezdők nyelvoktatása során viszonylag későn kerül sorra a felszólító mód tanítása annak alaki komplexitása, nehézsége miatt, az egyébként kezdő (KER A1–A2 szintű) származásnyelvi diákok kisgyermekkoruktól kezdve ismerik, hiszen szüleiktől, ismerőseiktől már a kezdetektől azt hallják *Gyere ide! Ülj le szépen!* stb. Ugyanilyen okból vannak tisztában – a „klasszikus” magyar mint idegen nyelvi tanulóktól eltérően – a múlt idejű igelakokkal és az igekötőkkel is már jóval azelőtt, hogy ismernék például a határozott ragozás használatának szabályait. A megfelelő igealakok leírásakor azonban váratlan hiányosságot tapasztalhatnak tanáraik. Addig, amíg a magyart idegen nyelvként tanuló diákok oktatása során nincs szükség helyesírási kérdések megvitatására – mivel ők egyszerre tanulják a szó hangalakját és írott képét –, származásnyelvi társaik esetében ez a tanári feladatok egyike.

Az is megglepheti a nyelvtanárokat, hogy az egyébként B2–C1 szintű tudással rendelkező származásnyelvi diákok figyelmét felnőttként kell ráirányítani

²² Annak tudatában, hogy ez csupán a megértést segítő eszköz, és mint minden hasonlat, természetesen ez is sántít itt-ott.

²³ A kitűzött kommunikációs célnak megfelelő szint azonosítását a Közös Európai Referenciakeret A1–C2 szintjeihez tartozó leírások segítik.

a tegezés–magázás szabályaira vagy az egyes köszönésfajták szociokulturális hátterére, eseteként pedig korrigálni is kell a téves elképzeléseket. A magyar mint idegen nyelvi tanulók ugyanis már a nyelvtanulás kezdetén, az első órákon megtanulják ezeket. Így tehát a magyar mint idegen nyelv tanárai számára a származásnyelvi diákok váratlan, a nyelvi szintjüknek nem megfelelő hiányosságokat mutatnak, ezért az elsődleges feladatuk a „lyukak” felderítése és pótlása, s csak ezt követheti adott esetben a szintről szintre történő építkezés.

3.3. A nyelvi tudatosság szerepe – a rejtett hibák és következményeik

Az eddig megismert vonások alapján könnyen belátható, hogy a származásnyelvi diákok nyelvhasználatának egyik fő jellegzetessége az anyanyelv használata során is megjelenő, de leginkább az idegen nyelvek tanulásakor működtetett ún. stratégiai kompetencia (Bárdos 2000: 95) alkalmazása. Ez azt jelenti, hogy ha például nem tudnak egy bizonyos szót, akkor egy szinonimáját használják helyette (elkerülés), illetve, ha nem értik a megnyilatkozás egy részét, akkor vagy nem reagálnak arra a részletre, vagy megpróbálják kikövetkeztetni a szöveggörnyezetből stb. Ez azonban megtévesztheti a tanárokat, és előfordulhat, hogy nem veszik észre a hiányosságokat. Az ilyen módon rejtve maradó hibák következménye nemcsak a nyelvi fejlődés elmaradása lehet, de a rögzült, fossilizálódott tévesztések kedvezőtlen képet festhetnek a nyelvhasználatról is.

A hibák feltárása eleinte tanári feladat, később azonban a diákok nyelvi tudatosságának fejlesztésével elérhetjük, hogy ők is felismerjék és javítsák azokat a tévesztéseiket, amelyeket korábban fel sem fedeztek volna. A tanár felelőssége, hogy a tanteremben a származásnyelvi diákok esetében se hagyja a „majdnem jó” megnyilatkozásokat javítás nélkül a hétvégi magyar iskolában sem. A legnagyobb veszélyt ugyanis a tanulási folyamattal egyidőben zajló fossilizáció jelenti (Han 2014). Minden egyes javítás nélkül maradó hiba elősegíti annak rögzülését. Ha a javítás nem egyfajta hibáztatás, hanem (izgalmas) közös elemzési folyamat (köztesnyelvi szemlélettel rátalálva az eltérések szabályszerűségeire), illetve, ha a tanárok változatos hibajavítási technikákat használnak, akkor nem csökken a nyelvtanulói motiváció, sőt, a hiba inkább a tanulói tudatosság és autonómia felé vezető út egyik állomásává válik.

Az anyanyelv külső szemlélete sokszor könnyebb a már nem Magyarországon született gyerekek számára, mint Magyarországon felnőtt tanáraiknak. A nyelvi tudatosság szintjének növelésével azonban el lehet érni, hogy például a kétnyelvű helyzetből adódó eltéréseket (L1- vagy L2-alapú kompenzációs technikák, interferencia, transzferjelenségek, analitikus ↔ szintetikus formák használata) közösen

derítsék fel. A magyar származásnyelv esetében egyszerre van szükség mindkét megközelítésre (anyanyelvi és idegen nyelvi), hiszen a hétvégi magyar iskoláknak részben azt a nyelvi tudatosítási szakaszt is pótolnia kellene, ami az anyanyelvi iskoláztatás keretében történik meg (pl. a helyesírási szabályok háttérének tisztázása), illetve azt is, ami egy idegen nyelvi tanulócsoporthoz zajlana (pl. a szókincs bővítése).

A tanári feladatok közé tartozik a szintfelméréskor és a nyelvrákon is a kompenzációs technikák elfedte hibák feltárása és következetes javítása annak érdekében, hogy a diákok a magyar beszélőközösség gondolatait, szándékaikat nyelviileg megfelelőképpen (Pap 2020) megjelenítő tagjai lehessenek. Akkor lehetnek elégedettek, ha a diákoknak nemcsak a grammatikai, de a pragmatikai kompetenciája (Bándli 2014) is magyarországi kortársaikhoz hasonló szintet ér el. Ha ez nem történik meg, akkor a származásnyelvi tanulók beszédcselekvései (pl. kérései, visszautasításai, bókjai) nem az általuk tervezett hatást érik el. Ebben az esetben fennáll a veszély, hogy a magyarországi beszélők téves következtetéseket vonnak le beszédpartnerük személyiségével kapcsolatban (Maróti 2012, 2020).

3.4. Az identitás szerepe a nyelvtanulásban

Amikor azt próbáljuk meghatározni, ki is a származásnyelvi tanuló, tulajdonképpen nyelvoktatási szempontból vizsgáljuk a kétnyelvűség kritériumait – származás, a belső azonosulás/külső azonosítás, a nyelvtudás foka és a funkció (Skutnabb-Kangas 1997: 17). Giay és Valdés definíciójában (lásd 3. fejezet) is megjelennek az identitáshoz kapcsolható elemek (nem többségi nyelvű otthoni környezet, otthon használt nyelv, második és harmadik generáció, rokoni kapcsolatok). Létezik azonban olyan tág értelmezés, amelynek már nem is eleme maga a nyelvtudás, elegendő csupán az identitás és a nyelvtanulási szándék, a belső azonosulásként megjelenő motiváció (Fishman 2001). Tipikusan a másod- és harmadgenerációs diákok között találunk például ilyeneket, akik egy-két szót, kifejezést tudnak csak (pl. *paprikás csirke*, *Kati néni*), amikor ösztöndíjasként vagy nyelvtanfolyamra beiratkozva elkezdnek magyarul tanulni, ám egyértelműen magyarnak vagy magyar származásúnak tartják magukat.

A korábbi emigrációs közösségektől eltérően ma már elfogadott a nyelvtudás nélküli magyar identitás is a diaszpórában: „szerintem van egy olyan identitás, ami nem kötődik kizárólagosan a nyelvismerethez, hanem inkább egy szívbeli hűség, lojalitás, érdeklődés” (Bába 2015: 195). Vannak azonban, akik szerint magasabb szintű (vagy lelkiileg mélyebb) azonosulásra csak a nyelvtudás tesz képessé.

„Ismerek sok olyan embert, aki mondja, hogy magyarnak tartja magát, és alig beszél magyarul. Ők nem tudják úgy megélni a magyar kultúrát,

mert nem értik [...] Akik tudnak magyarul írni és olvasni, azok olvassák a híreket, a weboldalakat, jobban értik, hogy mi van Magyarországon.” (Bába 2015: 200)

A származásnyelvi diákok nyelvi szintjét, illetve az oktatási folyamat során elérhető nyelvtudását erősen befolyásolják mind a diaszpóráközösség, mind a felnevelő család nyelvi szokásai (mindkét szülő anyanyelve-e a magyar, csak magyarul beszél-e a család otthon, mennyi időt töltenek egymással, elvárás-e a magyar nyelvi kommunikáció szóban és írásban stb.), illetve az egyén nyelvi képességei, a családban, baráti körben stb. betöltött pozíciója (pl. hányadik gyerek a családban, milyen népszerű a baráti közösségben stb.) is.

A 18-20 évesen Magyarországra érkező ösztöndíjas fiatalok számára ez az időszak a felnőtté válás és a sokszor több ezer kilométerre levő családtól való függetlenedés periódusa is. Egy teljesen kezdő, magyar származású svédországi diákom mondta el, hogy az egyéves magyarságismereti ösztöndíj nagyon jó hatással volt rá, mivel „a svéd önmagával” éppen nem volt kibékülve, de új vonásokat fedezett fel a magyar személyisége segítségével. A hozzáadó szemlélet mind az identitás, mind a nyelvek, nyelvvaltozatok terén nagy energiákat tud mozgósítani akkor, ha az anyanyelvi szinthez képest hiányos származásnyelvi tudásra nem valami másodlagos, alkalmatlan eszközként, hanem csiszolásra, alakításra váró gyémántként tekintenek a tanárok és a diákok. Ha megértik, hogy a magasabb szintű nyelvtudás a világ észlelésének magasabb szintjét is jelenti, sőt az ő esetükben önmaguk, kulturális örökségük mélyebb megismerésének lehetőségét is.

4. Nyelvoktatás-módszertani feladatok

A származásnyelvi nyelvtanulók oktatása, nyelvi fejlesztése tehát nem anyanyelv-pedagógiai, de nem is idegen nyelvi oktatási feladat. A kettőnek az aktuális csoporthoz vagy egyénre szabott ötvözetére van szükség. Az anyanyelvi oktatás során jól használható módszerek közül például azok, amelyek a kiejtést hívják segítségül a hangok/betűk hosszúságának megállapítására („Mondd ki a szót! Mit hallasz? Hosszú vagy rövid az *o* hang?”) idegen nyelvi többségi környezetben – érthető módon – ritkán működhetnek. Kevés olyan származásnyelvi diák van ugyanis, akinek kiejtésére nincs hatással az őt körülvevő domináns nyelvi világ.

Éppen ezért az lenne ideális, ha magyar nyelv és irodalom tanári szakkal párosítva kétszakosként végezhetnének a magyar mint idegen nyelv szakos tanárok, és ilyen felkészültséggel tudnák tanítani a származásnyelvi diákokat. Erre azonban

természetesen igen ritkán van mód, ezért a diaszpórák közösségei önkéntes tanáraival folytatott beszélgetéseken arra szoktam felhívni figyelmüket, hogy úgy tudják hatékonyabbá tenni a közösségi oktatást, ha nem csak saját magyarországi iskolai élményeikre támaszkodnak a tananyagok és módszerek megválasztásakor, hanem idegennyelv-elsajátítási tapasztalataikra is.

A nyelvvoktatás olyan komplex folyamat, amelyet át- meg átszönek általános nyelvvoktatási és pedagógiai elvek. A legfontosabb és egyben legnehezebb lépés mind a magyar mint idegen nyelv szakos hallgatók, mind a hétvégi magyar iskolák tanárai számára az anyanyelv külső szemléletének kialakítása. A különleges oktatási helyzetből következően kiemelttem azokat, amelyek hangsúlyozottan előtérbe kerülnek a származásnyelvi csoportokban. A tanároknak a következő szempontokat érdemes megfontolniuk.

1. **Célok.** Milyen célok megvalósítására van reális lehetőség? (A származásnyelvi oktatási helyzetben ez a korlátok felismerését, a célok szigorú szelekcióját jelenti az időkeretek, a diákok életkora, motiváltsága, egyéni képességei, céljai stb. figyelembevételével.)
2. **Tudatosság.** A: Mely elemek tanítása során választjuk, választhatjuk a tudatos megközelítést? B: Milyen mértékben van szükségük diákjainknak grammatikai háttérismeretekre? (A: A nyelvhasználat tanítása esetén például szükség van-e explicit szabályok bemutatására is? A felszólító módú igék helyesírásának tanítása során a szabálytanítás az anyanyelvi [hasonulás-megközelítés] vagy inkább az idegen nyelvi [a toldalékegyüttest bemutató] tudatosítást válasszuk? B: Tudniuk kell-e, hogy amit használnak, az magyarul a főnévi igenév vagy esetleg beálló melléknévi igenév, ha a használatuk egyébként semmi gondot nem jelent számukra?)
3. **Prioritások.** A: Mely nyelvi elemeket kell mindenképpen tudniuk a nyelvtanulóknak? B: Mely fosszilizálódott elemek kibontásába, javításába fektessünk elsődlegesen energiát? (A: Mennyire fontos például minden egyes hang pontos kiejtésének gyakorlása? Mire maradhat idő, ha csak havonta-kéthetente találkozik a csoport 2-3 órára? B: A hibajavítás során melyek azok a hibás formák, amelyeket minden esetben javítanunk kell, mivel tudjuk, hogy tipikusan a származásnyelvi helyzetből erednek?)
4. **Arányok.** A: Milyen arányban jelenjen meg a kiválasztott tananyagban az egyes alapkészségek (írás-készség, olvasási készség, hallás utáni értés, beszéd-készség) tanítása? B: A grammatikai kompetencia fejlesztése mellett mennyire van szüksége az adott csoportnak a kommunikatív kompetencia más elemeinek – szövegalkotói, beszédcselekvési, stratégiai, szociokulturális, stratégiai (Celce-Murcia–Dörnyei–Thurell 1995) – fejlesztésére? (A: Jórészt

inkább a nehézséget jelentő íráskészséget fejlesszük vagy igyekezzünk a többire is időt fordítani? B: A szövegalkotáshoz szükséges kohéziós elemek használatának szabályait tanulták-e már esetleg a másik nyelv iskolai oktatása során vagy az alapoktól kell kezdeni a megtanításukat?)

5. **Autentikus nyelvhasználat.** Milyen engedményeket tehetünk? Mi az, ami a diaszpórában a helyi beszélőközösség nyelvhasználati szokásai szerint megengedett, egy magyarországi utazás során azonban nem értik vagy félreérthetik az anyanyelvi beszélők? (Azokkal foglalkozzunk csak, amelyek esetében a nem megfelelő nyelvhasználat a diákok személyiségéről kialakult képet befolyásolja kedvezőtlenül vagy van lehetőségünk más területeket [pl. stílusrétegek stb.] is közösen felderíteni?)

4.1. Csomópontok a nyelvi tartalom közvetítése során

Bár sok tanár az alapkészségek fejlettségében mutatkozó aránytalanság csökkentésére helyezi a hangsúlyt, jócskán akadnak egyéb feladatok is. A kétnyelvűségből adódóan ugyanis rengeteg a nyelvtudást befolyásoló egyéni tényező, ezért nagy szórást mutat az egyes tudáselemekben való eltérés. A származásnyelvi tanulók esetében tehát ezek háttere tárható fel és mutatható be rendszerszerűen, nem maguk a különbségek.

A kommunikatív kompetencia lingvisztikai elemei, a nyelvi struktúrák és elemek formai, illetve funkcionális ismerete a származásnyelvi tanulók esetében sajátos, egyedi hálózatot alkot, amely nem hasonlít sem az anyanyelvi, sem az idegen nyelvi tudásszerkezethez (lásd 3.2. *fejezet*). Az idegen nyelvi tudás leírására használt nyelvtudási szintek (KER A1–C2) jó kiindulást jelenthetnek, de azt tapasztaljuk, hogy az alapkészségek terén meglévő szintkülönbség (pl. ha ugyanaz a diák beszédkésztség terén C1, de az íráskészsége csak gyenge B2) a nyelvi struktúrák és a szókincs ismerete terén szinte elemenkénti ingadozást mutatva jelentkezik.

4.1.1. Ami könnyű(nek tűnik) – a szókincs

A szókincs bővítése sokak számára jóval könnyebbnek és hálásabbnak ígérkező feladat a nyelvórákon, mint a nyelvtani jelenségek elemzése. Érdemes azonban szem előtt tartanunk a szavak kontextuális beágyazottságának, együttes előfordulásainak, illetve stílusminőségének tanítását is, ha azt szeretnénk, hogy a diákok megbízható tudásra tegyenek szert. A származásnyelvi diákok esetében gyakori a stílusárnyalatok keverése, például az otthon használt kifejezések megjelenése formális helyzetekben. Sokszor szinte újratanulásra van szükség: a hibásan rögzült vonzatok átkódolása vagy a megfelelő szóválasztáshoz nélkülözhetetlen kontextuális

tudás pótlása valójában rengeteg gyakorlást igénylő feladat. Ne felejtjük el, hogy a diákokat egy addig könnyedén (ha nem is tökéletesen) és eredményesen használt nyelv rendszerezett megtanulására kell rávenniük tanáraiknak! Nem kétséges, hogy a motiváció megtartásához jóval több érdekes szövegre és izgalmas gyakorlatra van szükség ebben az oktatási helyzetben, mint a nyelvtanfolyamokon vagy az egyetemen hasonló feladatra vállalkozó társaik esetén.

A 2000-es évek elején még gyakran előfordult, hogy a származásnyelvi diákok szókincsében anakronisztikus vagy tájnyelvi kifejezések jelentek meg, ma ez már jóval ritkább a tapasztalatok alapján. A másik nyelv szavainak a magyar nyelvű szövegbe keverésével azonban számtalan formában találkozhatunk továbbra is.

„Olyan szófordulatokkal és kifejezésekkel találkozhatunk, amelyek itthon már nem használatosak, így pl. a jégszekrény, az idea szavak vagy esetenként a nagyságos asszony megszólítás. Az elmagyarosított spanyol szavak vagy kifejezések sokszor előfordulnak az élőbeszédben magyar szövegkörnyezetben, ilyen például a kobrálni, mászoménosz, a kváder vagy a mószó.” (Nagy 2014: 284)

Az elektronikus formájú tájékoztató és kommunikációs lehetőségek megjelenésével jóval több lehetősége nyílik a Magyarországon kívül élő magyaroknak is a tájékozódásra, kapcsolattartásra, azaz a nyelv rendszeres és aktív használatára. Nagy segítséget jelent ez a lehetőség a tanárok számára is, és így ma már a diaszpórában élő magyarok közösségi nyelvhasználata kevésbé tér el a magyarországitól, mint az 1960-as, '70-es és '80-as években.

4.1.2. Ami nehéz

A diákok anyanyelv és idegen nyelv közötti nyelvhasználatának feltárásához első lépésként diaszpórák közösségük kontaktusváltozatának jellegzetességeit kell ismeriük tanáraiknak. A hétvégi magyar iskolákban közvetlen tapasztalatokkal is rendelkeznek erről. Ha azonban Magyarországon tanítják a származásnyelvi hallgatókat, akkor a tanári felkészülés részeként kell megismerkedniük a szociolingvisztikai kutatások eredményeivel (vö. Fenyvesi 2005b, Kovács 2005 stb.) vagy legalábbis a kétnyelvűség nyelvi helyzetének általános jellemzőivel. Mivel a Magyarországon beszélt változattól való eltérések minden nyelvi szinten megjelennek, az jelentheti az első nehézséget, hogy ezeket meg tudjuk határozni, elemezni tudjuk, azaz felvázoljuk az eltérések rendszerét, és egyenként sorra véve őket válasszuk ki közülük azokat, amelyekkel az adott félévben/tanévben foglalkozunk majd.

A magyar mint idegen nyelv tanárok számára ismert jelenség például a külföldiek redundáns névmáshasználata, a szórendi hibák vagy az analitikus szerkezetek használata, ám ezeket elsősorban megelőzni igyekeznek megfelelő módszertani eszközökkel és fogásokkal. Ha mégis a javításukra van szükség, akkor azt elsősorban közös elemzéssel, az idegen nyelvek tudatos tanulására alapozva kezdik el azzal, hogy a megfelelő forma kontextusba ágyazott gyakorlása sem maradhat el egy későbbi szakaszban.

A legnagyobb gondot azonban az jelenti, hogy a származásnyelvi diákok esetében ugyanezeket a hibákat gyakran fel sem ismerik vagy egyszeri botlásnak tekintik még a „vájtfülű” magyar mint idegen nyelv tanárok is (lásd 3.3. *fejezet*),²⁴ mivel a kommunikáció folyamatossága, illetve a viszonylag magas nyelvi szint (B2-C1) megtéveszti őket. Itt ismét előtérbe kerül a köztesnyelvi szemlélet, azaz: a tanároknak fel kell ismerniük a rendszerszerűségeket ahhoz, hogy a hibák ne maradjanak rejtve, ezáltal pedig ne fosszilizálódjanak. A másik fontos kérdés, hogy tudatos elemzéssel vagy inkább mintamondatokkal, autentikus szövegrészekkel, a nyelvelsajátítás felől közelítve igyekezzenek a rosszul rögzült formákat javítani. Itt is igaz, hogy nincs minden csoportra érvényes recept, a tanárnak mindig egyedi döntéseket kell hoznia a nyelvtanulók képességeit és az adott helyzetet figyelembe véve. Sőt az is elképzelhető, hogy mindkét megközelítési módot egyszerre kell majd alkalmaznia, de esetenként eltérő arányú kombinációban.

A hétvégi magyar iskolákban is érdemes ugyanezt az utat követni, azaz köztesnyelvi szemlélettel törekedni a hibajavításra. Az önkéntes tanárok számára inkább a jó formák gyakoroltatása jelenthet megoldást és a már bevált javítási módszerek megosztása. Ezen kívül származásnyelvi konferenciáinkon magyar mint idegen nyelvi és származásnyelvi módszertannal foglalkozó, tapasztalt kollégák előadásain és műhelymunkáin fejleszthetik eszköztárukat és tanári tudatosságukat. Nagy segítséget jelentenek számukra az ilyenkor „készen kapott”, kidolgozott feladatok, útmutatások. A Balassi-füzetek tananyagcsalád (lásd 2.3. *fejezet*) sorozatszerkesztőjeként szintén az volt a fő célom, hogy kész feladatokat tudjunk biztosítani számukra a leggyakoribb hiányosságok, lehetséges hibák kiküszöbölésére. Szerzőtársaimmal (Gordos Katalin, Varga Virág, Sipos Linda, Bándli Judit) egyben mintát is kívántunk adni a további feladatkészítéshez az önkéntes tanárok számára. Ennek egyik módja az volt, hogy magyar mint idegen nyelvi szemlélettel inkább a forma létrehozását tartottuk szem előtt, és nem a kész formák csoportosítását, ahogyan azt a magyarországi kisiskolások oktatása során használt tankönyvek teszik.

²⁴ Hiszen ezek sokszor létező, lehetséges változatok, de nem az adott kontextusban vagy nem a diák szándékának megfelelő jelentéssel.

4.2. Nyelvhasználat – korlátok és lehetőségek

A szókészlet bővítése vagy a grammatikai jólformáltság alakulásának figyelemmel kísérése mellett nem feledkezhetünk meg a kommunikációs hatékonysággal kapcsolatos elvárásról sem. Flynn ugyanis kimutatta: az is előfordulhat, hogy ha a tanárok csak a nyelvtani helyességre összpontosítanak, akkor elsiklanak a nyelvhasználati hiányosságok fölött (Flynn 1983). Mára már kijelenthetjük ugyanis, hogy a nyelvi udvariasság szerencsére kezdi elfoglalni a jelentőségének megfelelő helyet a magyar mint idegen nyelv oktatásában (Szili 2007, Pap 2016), és az interkulturális szemlélet megjelenése mellett (Bándli–Maróti 2016) egyre nagyobb figyelmet kap a pragmatikai kompetencia fejlesztése is (Bándli 2017, Pap 2016).

A diaszpóráközösségekben felnövekvő fiatalok esetében –, akik kizárólag otthoni és baráti környezetben beszélnek magyarul a felnőttekkel (és jó esetben a közösséghez tartozó más gyerekekkel) – sem hagyhatjuk ki a tanmenetből a nyelvhasználati szabályok explicit oktatását (Somos 2017), hiszen nincs lehetőségük a nyelvi regiszterek teljes körű használatára. A formális nyelvi helyzetek hiánya miatt nincs alkalmuk az ezekkel való megismerkedésre, gyakorlásra. Ennek következménye, hogy a külföldön felnövő gyerekek – mivel kizárólag az informális nyelvhasználati szokásokat ismerik –, fiatal felnőttként Magyarországon járva vagy nagyon udvariatlannak tűnnek, vagy gyermeki pozícióba kényszeríti őket nyelvi késztetük hiányossága. Ha ezért az anyaországban negatív visszajelzéseket kapnak akár explicit, akár implicit formában – hiszen magyarországi beszédpartnereik teljes joggal az itt érvényes szabályok alapján értelmezik viselkedésüket és tartják esetleg furcsának vagy udvariatlannak –, identitásuk egyik eleme sérül (Maróti 2003).

Amellett, hogy a nyelvhasználati szabályoktól való eltérések a nyelvtani szabályok megsértésénél jóval nehezebben ragadhatók meg, az is nehezíti a feltárásukat, hogy a személyiségről kialakult képet, illetve a diaszpóraidentitást és a magyar identitást is érinthetik. Azért kell a tanároknak különös tapintattal eljárniuk ezzel a kérdéssel kapcsolatban, mert a korábban nyelvi mintát jelentő felnevelő közösség hiányosságainak felismerése sokszor ahhoz a pszichés folyamathoz hasonlít, mint amikor a kisgyermekkorból kinőve a kamaszok észreveszik, hogy szüleik is gyarló emberek, akik hibázhatnak, ezért szertefoszlik a tökéletesség illúziója, a paradicsomi állapot. Ez az újfajta tudás el is távolíthatja egy időre őket a barátoktól, rokonoktól, ismerősöktől, akik mégsem beszélnek olyan jól magyarul, mint korábban gondolták, ezért újra kell értelmezniük viszonyukat.

Milyen lehetőségei vannak a családoknak és a hétvégi iskoláknak, hogy minél autentikusabbá, a magyarországihoz hasonlóvá tegyék a diákok nyelvhasználatát? Mint minden nyelvtanulásnál, itt is számít a gyakorlás mennyisége. A magyar

identitáshoz köthető motiváció segít a történelmi, földrajzi, irodalmi, néprajzi műveltséget hordozó szövegek iránti érdeklődés fenntartásában, a világhálón való böngészésben. A játékos online feladatok és vetélkedők arra is alkalmasak, hogy ezeken keresztül magyarországi gyerekekkel, fiatalokkal kerüljenek kapcsolatba (Zajacz 2021).

Ezeknél is fontosabbak azonban a magyarországi vagy más magyar nyelvterületen szerzett személyes élmények, kirándulások.

„A fiam ezen a nyáron a balatonlellei gyermektábor lakója volt, lemérhettem tehát rajta régi elképzeléseim, akkor még merőben elméleti feltevéseim gyakorlati eredményeit [...] Örül, hogy a valóságos érintkezés eszközét kapta meg, tud beszélni a családdal, a pajtásaival, és ez megerősítette benne a nyelvismeret örömet és tudatát. Most már Magyarországra is »hazamegy« [...] Három hét nem nagy idő, mégis gyarapodott a szókincs, erősödtek az érzelmi és értelmi alapok, barátokat szerzett [...] A döntő az, hogy a táborban szerzett tudás ráépüljön a családban szerzett ismeretanyagra.” (Szántó 1988: 122–123)

5. További feladatok

A származásnyelvi oktatást segítő alkalmazott nyelvészeti kutatásokra nagy szükség van, ám megnehezíti őket, hogy a vizsgálatokba egy időben és egy helyen bevonható személyek száma erősen korlátozott, nincsenek még viszonylag homogén csoportok sem, és az egyének közötti nyelvtudásbeli különbség sem szűkíthető le egy-egy változóra. A leggyakrabban megjelenő hibák megelőzésére azonban a nyelvtanároknak mindig voltak és lesznek ötleteik saját tapasztalataik alapján. A gyakorlatban továbbra is fontos, hogy minél több, a származásnyelvi tanulókra szabott tananyag készüljön az önkéntes tanárok munkájának megkönnyítése érdekében.

A gyakorlati feladatok közül jó néhányról esett már szó az egyes fejezetekben, ám van egy olyan általános cél, amelyben mindezeket összefoglalhatjuk: a származásnyelvi diákoknál a magyar nyelv tanulásának/tudásának a közösségi, integratív motivációja mellett létre kell hozni vagy megerősíteni az instrumentális motivációját is. Fontos, hogy változatos színtereken, (akár virtuális) célnyelvi környezetben egyaránt használhassák a számukra lényeges és érdekes tevékenységek végzésére (ez lehet bármilyen hobbi vagy akár pl. egy virtuális stratégiai játék is). A magyarországi egyetemi ösztöndíjak szintén komoly instrumentális motivációt jelenthetnek, hiszen komoly anyagi tehertől szabadíthatják meg a családot, a fiatalok pedig minőségi

oktatásban részesülnek. Későbbi szakmai kapcsolatépítésük során is előny, hogy egy egzotikus nyelvet beszélő ország szakembereivel lesz közös a „munkanyelvük”, mint ahogyan ez történt például az ELI-ALPS szegedi lézeres kutatóintézet egyik amerikai–magyar közös projektje során, amelyben mindkét országot magyar szakemberek képviselik.

Irodalom

- Bába Szilvia 2015. *Az Óperenciás tengeren túl. Magyar identitás a diaszpórában*. Nemzetstratégiai Kutatóintézet, Budapest.
- Bándli Judit 2014. A pragmatikai kompetencia fogalma a nyelvoktatásban. *THL2* 14/1: 34–43.
- Bándli Judit 2021. „Ritkaságok tanítása” – A magyar mint idegen nyelv a hazai bölcsészképzésben In: Bándli Judit – Pap Andrea – Zajacz Zita (szerk.): *MID-körkép. Módszertani tudnivalók a magyar mint idegen nyelv oktatásához*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 53–75.
- Bándli Judit – Maróti Orsolya 2016. Culture and Language Behavior. In: Szili, Katalin – Bándli, Judit – Maróti, Orsolya (eds.): *Pragmatics in Practice: Empirical studies in the Hungarian language*. ELTE, Budapest, 139–150.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Celce-Murcia, Marianne – Dörnyei, Zoltán – Thurell, Sarah 1995. Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics* 6/2: 5–35.
- Fenyvesi Anna 2005a. A toledói magyarok nyelve. Nonstandard nyelvhasználat vagy a nyelvkontaktus hatása? In: Kovács Nóra (szerk.): *Magyarok a nagyvilágban: Diaszpórákutató az ezredfordulón*. Gondolat – MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest, 58–73.
- Fenyvesi Anna 2005b. Hungarian in the United States. In: Fenyvesi, Anna (ed.): *Hungarian Language Contact Outside Hungary. Studies on Hungarian as a minority language*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 265–318. DOI: <https://www.jbe-platform.com/content/books/9789027294463>
- Fishman, Joshua Aaron 2001. 300-plus years of heritage language education in the United States. In: Peyton, J. K. – Ranard, D. A. – McGinnis, S. (eds.): *Heritage Languages in America. Preserving a National Resource*. Center for Applied Linguistics and Delta Systems, Washington DC, 81–97.

- Flynn, Susan 1983. Similarities and differences between first and second language acquisition: setting the parameters of universal grammar. In: Rogers, Don – Sloboda, John (eds.): *Acquisition of Symbolic Skills*. Plenum Press, New York, NY; 485–500.
- Gíay Béla 1998. A magyar mint idegen nyelv fogalma. In: Gíay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv. Hungarológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 18–25.
- Han, ZhaoHong (ed.) 2014. *Studies in Second Language Acquisition of Chinese*. Second Language Acquisition 77. Multilingual Matters, Bristol – Buffalo – Toronto.
- King, Jeanette 2001. Te Kōhanga Reo: Māori language revitalization. In: Hinton, Leanne – Hale, Ken (eds.): *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. Academic Press, San Diego, 119–128.
- Kovács, Magdolna 2005. Hungarian in Australia. In: Fenyvesi, Anna (ed.): *Hungarian Language Contact Outside Hungary. Studies on Hungarian as a minority language*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, 319–350.
- Maróti Orsolya 2003. Nyelvtanítás második (anya)nyelvűeknek. In: Ujváry Gábor (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatása az Európa Unió csatlakozás jegyében*. Balassi Füzetek 1. Balassi Bálint Intézet, Budapest, 59–75.
- Maróti, Orsolya 2012. A Pragmatic View of Heritage Language and Its Relation to HSL. *Berliner Beiträge zur Hungarologie* 17. 219–228.
- Maróti Orsolya 2018. A köztesnyelv és a származásnyelv viszonyáról. Származásnyelvi szemlélettel a közösségi oktatás hatékonyságának javításáért *THL2* 18/1–2: 36–66.
- Maróti, Orsolya 2020. Pragmatic Competence and Heritage Language Teaching. In: *Interdisciplinary Approach to Russian, Eastern European and Central Asian Studies*. China Commerce and Trade Press, Beijing, 106–115.
- Nagy Szebasztian 2014. Az argentinai magyar kolónia öröksége egy magyar ösztöndíjas szemével. *Polgári Szemle* 2014/3–6. <https://polgariszemle.hu/archivum/90-2014-oktober-10-evfolyam-3-6-szam/10-eve-az-europai-unioban-nemzetkoezi-kitekinto/624-az-argentinai-magyar-kolonია-oroeksege-egy-oesztoendijas-szemevel> (Letöltve: 2020. december 10.)
- Pap Andrea 2016. Hogyan legyenek udvarias magyarok? Az udvarias nyelvi viselkedés kérdései magyarul beszélő olasz anyanyelvűek esetében. *Hungarológiai Évkönyv* 17/1: 39–48.
- Pap Andrea 2020. Megfelelőség az elismerő megnyilvánulásokra adott válaszokban. In: Fóris Ágota – Bölcskei Andrea (főszerk.) – Dér Csilla Ilona – Csontos Nóra (szerk.): *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben. II. Pragmatika, diskurzuselemzés, interkulturális kommunikáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest. https://mersz.hu/hivatkozas/nyki2pdik_32_p1#nyki2pdik_32_p1 (Letöltve: 2021. február 10.)

- 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. Módszertani tudnivalók a magyar mint idegen nyelv oktatásához*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 77–112.
- Selinker, Larry 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10/3: 209–231.
- Skutknabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Kisebbségi Adattár VIII. Teleki László Alapítvány, Kisebbségi Adattár VIII. Budapest.
- Somos Júlia 2017. Explicit vagy implicit tanítás? Az idegen nyelvi pragmatikai kompetencia fejlesztési lehetőségei a tanteremben. *THL2* 17/1–2: 252–261.
- Szántó Miklós 1988. *Magyarnak lenni – Nyugaton*. Gondolat, Budapest.
- Szentkirályi Endre (szerk.) 2008. *Clevelandben még élnek magyarok? Visszaemlékezések gyűjteménye*. Thomson-Shoe Inc., Dexter, MI.
- Szili Katalin 2007. Az udvariasság pragmatikája. *Magyar Nyelvőr* 131/1: 1–16.
- Valdés, Guadalupe 2000. Teaching heritage languages: An introduction for Slavic-language-teaching professionals. In: Kagan, Olga – Rifkin, Benjamin (eds.): *Learning and teaching of Slavic languages and cultures: Toward the 21st century*. Slavica, Bloomington, IN, 375–403.
- Zajacz Zita 2021. A magyar mint idegen nyelv oktatásáról a digitális térben – Pillanatfelvétel. In: Bándli Judit – Pap Andrea – Zajacz Zita (szerk.): *MID-körkép. Módszertani tudnivalók a magyar mint idegen nyelv oktatásához*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 151–185.

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁRÓL A DIGITÁLIS TÉRBEN – PILLANATFELVÉTEL

Zajacz Zita¹

„MZ/X, MZ/X jelentkezz, jelentkezz! (...) Elfelejttem ókor-ókor,
hogy nem tudhat még újmagyarul ez az atomókor.”
Köbüki

Kulcsszavak: nyelvoktatás online, készségfejlesztés, jó gyakorlatok, eszközválasztás, nyelvtanítás során használható online tartalmak és felületek

1. Bevezetés

A digitális oktatás az elmúlt időkből – részben társadalmi tényezők hatására is – a pedagógiai érdeklődés központjába került. A tanulási szokások átalakulása, az egyre újabb digitális eszközök megjelenése, és ezek hatása az információszerezési és -feldolgozási szokásainkra önmagában is indokolja a téma kiemelt kezelését, a 2020-ban kezdődő járványhelyzet azonban robbanásszerűen teret nyitott a digitalitásnak a nyelvoktatásban is. A kényszerítő körülmények miatt azok a pedagógusok is törekedni kezdtek az eszközök megismerésére, valamint digitális kompetenciájuk fejlesztésére, akik eddig távolságtartóan viselkedtek a technológiával szemben.

A köznyelvben és a szakirodalomban is gyakorivá vált, hogy a digitális jelzőt használjuk az oktatás szóhoz kapcsolva, habár a fejlesztéseket tekintve már a virtuális lenne a helyénvalóbb kifejezés. Tanulmányom alcímeként a terület lendületes fejlődése miatt használom a *pillanatfelvétel* szót, bár törekszem a gyorsan változó paraméterek szemlélését kerülni. Ehelyett a virtuális felületek oktatási folyamatokra gyakorolt hatását, valamint a nyelvpedagógiai célkitűzések online megvalósítási és megvalósulási lehetőségeit vizsgálom, és igyekszem támpontokat keresni a digitális térben használható jó gyakorlatok megalkotására.

Az online nyelvoktatás nem egy új módszertani elképzelés, hanem annyit jelent, hogy a tanítási folyamatnak az egyik dimenziója – a tere – megváltozik,

¹ Zajacz Zita, ELTE BTK Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék

ez pedig az oktatás többi tényezőjére is hatást gyakorol, emiatt kevésbé vetődnek fel nyelvspecifikus módszertani kérdések a témához kötődően. Tanulmányom tehát eltér a kötetben érvényesített szempontoktól, és nem csupán a magyar mint idegen nyelv tanításának sajátos vonásait vizsgálja a virtuális térben, hanem az online nyelvoktatással kapcsolatban felmerülő kérdések általános áttekintésére törekszik.

2. Eszközhasználat a nyelvórán

A nyelvoktatás történetében az új eszközök megjelenése több komoly változást eredményezett a tanórai munkában, új módszertani fogások és eljárások, illetve pedagógiai megközelítések kialakulásához vezettek. Az első ilyen jelentős fordulatot a **nyomtatott eszközök** elérhetővé válása jelentette, mivel a tankönyvek, szótárak, feladatlapok a diákok kezébe kerülhettek. Majd olyan egyéb **oktatástechnikai anyagok** is megjelentek és általánossá váltak, mint auditív (a hangszalagoktól a rádiófelvételekig és CD-ig), vizuális (pl. írásvetítő fóliák, fotók CD-n és CD-Rom-on), továbbá audiovizuális anyagok (videók). Az **oktatástechnikai eszközök** pl. auditív (különbféle lejátszók), vizuális (írásvetítő, fotó-CD-k), audiovizuális eszközök (videók, televízió) nagyban hozzájárultak ahhoz, hogy könnyen hozzáférhetővé váljanak a nyelvoktatás számára a kurrens autentikus szövegek, hanganyagok és videók. Az **infokommunikációs eszközök** (multimédia, táblagép, okostelefon) térnyerése a szemünk előtt alakítja át a nyelvtanítás gyakorlatát, továbbá „a hálózatba kapcsolt számítógép az összes korábbi médiumot integrálja, beleértve a tanár bizonyos tevékenységformáit is” (Komenczi 2008: 119).

2.1. Az IKT-val támogatott és digitális felületeken folytatott nyelvoktatás

Számítógéppel támogatott nyelvoktatásról már az 1960-as évektől fogva beszélhetünk (*CALL – computer-assisted language learning*), amely a drillekre létrehozott számítógépes programokkal indult. Az online kommunikáció az 1990-es évektől vált a nyelvi képzések egyre jelentősebb tényezőjévé, a 2000-es évektől pedig az internet-hozzáférés növekedésével **IKT-val (információs és kommunikációs eszközökkel) támogatott nyelvoktatásról** (vö. Nádori–Prieara 2012) beszélhetünk. Az utóbbi időben az okoseszközök – mobiltelefonok, táblagépek – megjelenésével a **mobillal támogatott nyelvtanulás** fogalma is megjelent a szakirodalomban (*MALL – mobile-assisted language learning*), illetve bizonyos online,

kollaboratív felületeket alkalmazó oktatási formák elnevezésére is születtek javaslatok, például *SMALL – Social Media-Assisted Language Learning*, illetve *SMART ALL – Social Media (on) Advanced Radio Technology-Assisted Language Learning* (T. Nagy László 2017).

A nyelvoktatásban az IKT-eszközöket különböző mértékben és funkcióban lehet alkalmazni. A nyelvtanárok közt már azóta igen elterjedt az internet használata az autentikus nyelvi anyagok és kulturális ismeretek felkutatására, hogy hálózati hozzáférésük és technikai felszereltségük lehetővé tette ezt számukra. Az **online, webalapú tanulás**hoz a világháló – azontúl, hogy gazdag információforrásként szolgál – a hálózatalapú kommunikációval (e-mail, chat, videóhívás stb.) is hozzájárul. A virtuális felületek többféle együttműködési módot tesznek lehetővé: egyéni, illetve csoportos oktatást. Továbbá az időkomponens is meghatározó tényező, ugyanis megkülönböztetünk **szinkron** és **aszinkron**, illetve **vegyes** (*blended learning*) tanulási formát aszerint, hogy valós időben vagy időtől függetlenül történik az oktatás (Romiszowski 2004: 6). Ezek mellett **fordított osztályteremben** (*flipped classroom*) is működhetünk együtt digitális tartalmakat felhasználva, vagy akár a tanórát is online környezetben folytatva. Ebben a tanulásszervezési formában a diákok otthon dolgozzák fel a tanár által összeállított tartalmat, majd a tanóra keretében továbbgondolják azt. Mindez növeli a tanulók motivációját és az interakciók számát is, ami kiemelten fontos a nyelvoktatás számára (Abeysekera–Dawson 2015).

2.2. A digitális eszközök és online technológia a nyelvoktatásban

Alapvetés, de nyelvoktatás online felületeken megvalósíthatatlan a megfelelő technikai feltételek nélkül. A digitális eszközökhöz a populáció egyre nagyobb hányada fér hozzá Magyarországon is (KSH 2012). A projektor vagy az interaktív tábla jellemzően intézményi eszközök, de a számítógép, a laptop, az okostelefon, valamint a tablet egyre többeknél személyi használatban is megtalálható. Ezeket az oktatási folyamatokba is bevonhatjuk, ahogy erre a „hozd a saját eszközöd” mozgalom is törekszik (*Bring Your Own Device, BYOD*, Talmo–Einum–Støcker 2014).

A nyelvórákon gyakran tapasztalható jelenség az okostelefonok használata, például szótárazásra. Azonban a mobil további funkciókban is bevonható az oktatásba, mivel bármikor bárhol alkalmazható nyelvtanulásra a következő tulajdonságai miatt: (1) hordozhatóság; (2) társadalmi interaktivitás: adatcsere és együttműködés folytatható más tanulókkal mobil eszközökön keresztül; (3) kontextusérzékenység: az adatok és az alkalmazások az eszközökhöz adaptálhatók; (4) összekapcsolhatóság:

a mobil eszközök csatlakoztathatók más eszközökhöz, adathordozókhoz vagy közös hálózathoz megosztott hálózat létrehozásával; (5) egyedi igényekhez alakítható: a tevékenységek platformja testre szabható az egyes tanulók számára (Klopfer–Squire–Jenkins 2002). Tehát célszerű lenne tovább bővíteni igénybevételét a nyelvtanulás és -tanítás során.

A digitális eszközökön túl olyan online applikációkat, programokat, szolgáltatásokat, vagyis webes alkalmazásokat is működtetünk az oktatás folyamán, amelyek a tanulás szervezésében, a tananyag előállításában és tárolásában is a segítségünkre vannak. Az online oktatásban jelenleg két meghatározó rendszer használatos, az egyik az ún. *Learning Management System (LMS)*, a másik pedig a *Learning Content Management System (LCMS)*. Az *LMS* a magyar szakirodalomban leginkább **keretrendszer**ként szerepel, és alkalmas a kurzusok és résztvevők egységes kezelésére, a tanítás teljes folyamatának támogatására (pl. *Canvas*, *Moodle*). Az *LCMS* magyar elnevezéseként leginkább a **tartalommenedzsment-rendszer** terjedt el. Ez az oktatási tartalom, azaz a tananyagok, tematikák, valamint e-learning alapú, interaktív, multimédiás tartalmak előállításában kap szerepet (Varga 2014, Benedek et al. 2012). A virtuális tanulási környezetek (*Virtual Learning Environment*), amelyek a hagyományos osztálytermi kereteket igyekeznek megteremteni a digitális térben, olyan *LMS*-ek, azaz keretrendszerek, amelyek gyakran tartalmazhatnak olyan funkciókat is, amelyek a tartalommenedzsment-rendszerekre jellemzők: pl. tananyagok létrehozása vagy beágyazása (Bánhegyesi 2016).

A nyelvtanításban a fentieken kívül népszerű egyéb *CMS (Content Management System)* azaz **tartalomkezelő rendszerek** használata, amelyeknek nagy előnye, hogy felhasználójuk programozási ismeretek nélkül is képes weboldalak szerkesztésére, tartalmak előállítására, továbbá ezek megosztására. Típusai többek között az online dokumentumszerkesztők, prezentációkészítők, fogalomtérképek és közösségi oldalak (pl. *Joomla*, *Wordpress*).

A szinkron online nyelvtanítás jellemzően egy keretrendszeren keresztül valósul meg, illetve amennyiben a rendszer videókonferenciára nem ad lehetőséget, vagy nyelvtanításra nem optimális a kommunikációs felülete, akkor egy webinárium szoftver is bevonható a kapcsolattartásra (pl. *Zoom*).

A célzottan oktatásra fejlesztett keretrendszerek mint online osztálytermek értelmezhetők (pl. *Hashtag School*, *Google Classroom*), amelyekbe regisztrációhoz kötött egyéni belépéssel jutnak be a tanulók. Ott azután védett környezetben dolgozhatnak, vagyis a felületen csak az oktatáshoz feltöltött adatok jelennek meg, illetve zárt rendszerben válhatnak üzeneteket a résztvevők, egyéb közösségi oldalak vagy nem „csoporttársak” üzenetei nem bukkannak fel, így a kapcsolattartás

zavartalan marad. Továbbá a tanterem keretein belül történik a tananyagok megosztása, a közös tartalomszerkesztés a kooperatív munkafelületeken, feladatok készítése és értékelése, tesztek készítése és értékelése, valamint a tananyag áttekinthető strukturálása.

A videokonferenciánál a hatékony nyelvoktatáshoz optimális feltételeket teremtenek a következő funkciók:

- jó minőségű hang és kép, ezen belül is a galérianézet (minden tanuló látható a képernyőn akár egy nagyobb csoport esetében is);
- egyéni és csoportos üzenetküldési lehetőség;
- táblafunkció;
- képernyőmegosztás, illetve hogy közben a résztvevők láthatók maradnak;
- csoportszoba-funkció;
- a moderátor mozgási lehetősége a csoportok között;
- a csoportok gördülékeny átrendezhetősége;
- a csoportok segélyhívásának lehetősége a moderátor felé;
- a találkozók időzítése;
- a hívásrögzítés lehetősége (hang, videó);
- korlátlan hívásidő.

Jelenleg Magyarországon a legismertebb szolgáltatások, amelyek a fenti követelményeket részben teljesítik: *Zoom*, *Microsoft Teams*, *Skype*.

2.3. Az eszközválasztás szempontjai

Az eszközök fejlődésének ütemével és kínálatának bővülésével nyilvánvalóan nem egyszerű vagy egyenesen lehetetlen lépést tartani a tanárok számára. Habár az online oktatásban a tanári szerepkör változik, a koordináló, tartalomválogató, mentoráló szerep továbbra is nélkülözhetetlen marad (Lévai 2013: 93). Az eszközválasztást illető tanári döntéseket módszertani megfontolások alapján kell meghozni, azonban ehhez az „új elektronikus eszközrendszerben rejlő tanulástámogató potenciál optimális kihasználásához magas szintű módszertani tudás szükséges” (Komenczi 2008: 55). A kérdést a technológia irányából megközelítve Colpaert (2006) is arra a megállapításra jut, hogy csakis kiforrott koncepció mentén fejleszthetők pedagógiai alapú, módszertani szempontokat érvényesítő *CALL* rendszerek. Ezeknek a tervezéséhez követendő szempontokat is megfogalmaz, amelyeknek egy részét a felületválasztásnál is alkalmazhatjuk.

1. táblázat. Felületválasztási szempontok

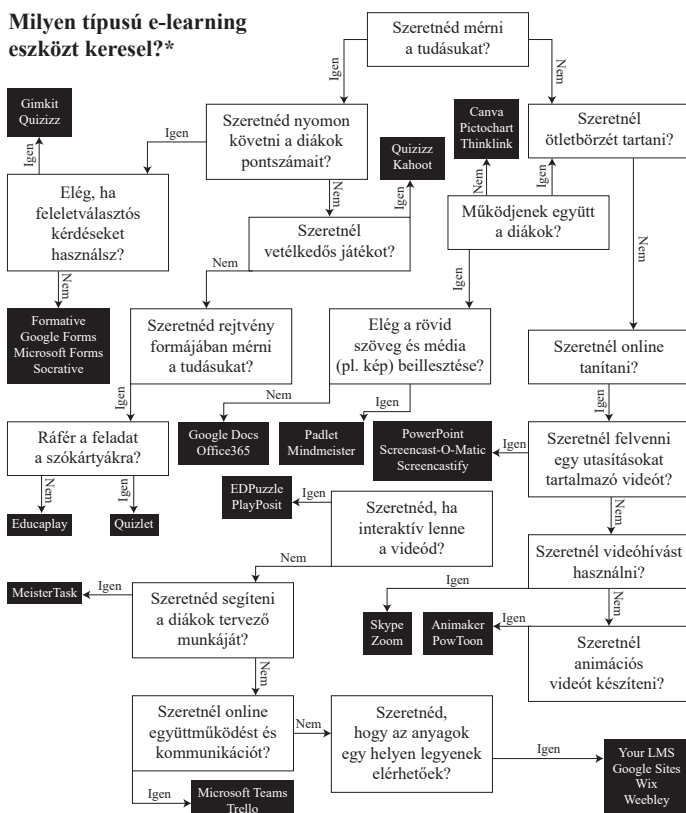
tanulási környezet	• Mielőtt a tanár kiválasztaná az adott tanulási helyzetben használt rendszert és online felületeket, részletesen elemeznie kell az összes érintett szereplőt és tényezőt, pl. az életkor, fizikai képességek, képzettség, kulturális vagy etnikai háttér, szükségletek, földrajzi távolság, tanulási problémák, tanulói személyiség, tapasztalatok, nyelvtudás szintje, kompetenciák, motiváció, anyanyelv, attitűdök, tanulási stílusok, kognitív stílusok, preferált tanulási stratégiák és célok. • Második lépésként a tanároknak meg kell határozniuk pedagógiai céljaikat. • Harmadszor dönteniük kell egy nyelvtanítási módszer mellett, amely céljaik elérésében a legmegfelelőbb lehet.
elvárások a felülettel szemben	A kurzus általános tervezése pl. nyelvpedagógiai megfontolások, a résztvevő tanárok, a tanulók, a tartalom és a technológia figyelembevételével.
tanulási architektúra	Végiggondolni, hogyan helyezkedik el egymáshoz képest a nyelvi tartalom, a tanár, a tanulók és az osztályterem, mely szereplő(k) van(nak) a virtuális térben.
a tevékenység kerete	Hogyan jelennek majd meg a pedagógiai célú, azaz adaptált vagy autentikus anyagok, valamint pedagógiai és nem pedagógiai céllal szervezett tevékenységek a folyamatban.
nyelvi / didaktikai funkciók	A felület legyen alkalmas tanulásra, tanításra, tesztelésre, továbbá ne pusztán drillekre, hanem feladatalapú és kollaboratív együttműködésre is.
személyes és pedagógiai célok	A tanulók és a tanárok személyes és pedagógiai céljainak a feltérképezése.
konceptualizáció	Didaktika célok optimális megvalósíthatósága az online felületen a felhasználók számára kielégítő módon.

A módszer mellett tehát az online felületek, a használni kívánt technológia kiválasztása előtt döntünk. A webes alkalmazásoknál mennyiségi szempontokat is követnünk kell. Ugyan a tanulók digitális ismereteit és kompetenciáit fejleszthetjük, de az együttműködés akkor tud kellőképpen hatékony maradni, ha a diákok által befogadható mennyiségű online alkalmazást vonunk be a tanulás-tanítás folyamatába. Ezek működésének bemutatását nem mulaszthatjuk el például képernyőmegosztással vagy esetleg új felhasználók számára készült útmutató videók segítségével. Az a tény, hogy a nyelvtanulók egyben digitális állampolgárok is, nem jelenti azt, hogy a tanításhoz választott felületek, alkalmazások működtetésében is jártasak (Lévai 2013). Emiatt célszerű lehet olyan

applikációkat előnyben részesíteni, amelyeken többféle feladattípus létrehozható, hogy a működtetés módja legalább részben ismerős legyen a diákok számára a korábbiaktól eltérő típusú gyakorlatok megoldásakor is.

A felületek kiválasztásakor ugyanakkor azt is fontos számításba venni, hogy zárt és biztonságos környezetet keressünk, hiszen Junco és Cotten (2011) kutatása bizonyítja, hogy például a tanulás közben végzett *facebookozás* és szöveges üzenetváltás rontja a tanulók teljesítményét. Tehát előrelátóan érdemes olyan térben folytatni a közös munkát, ahol minél kevesebb az esély más irányú tevékenységek felé elkalandozni. Ez az információ-keresési folyamatoknál is lényeges szempont. Amennyiben a szimultán végzett egyéb tevékenységeken túl az információáradat kezelésének nehézségeit is próbáljuk elkerülni, ajánlott közvetlenül a feladat elvégzéséhez válogatott források, honlapok, alkalmazások felé irányítani a tanulókat. Az alkalmazások kiválasztásához Spoel (2020) gyakorlatias szempontokat tartalmazó folyamatábrájában találhatunk támpontokat (1. ábra).

Milyen típusú e-learning eszközt keresel?*



© Irene van der Spoel – Today's Teaching Tools 2020, Today'sTeachingTools.com

1. ábra. Modern Iskola 2020. Online tanulás-tanítás tervezése 2. (Spoel 2020)

* Az ábra szövegét fordította: Tóth Éva

3. Nyelvoktatás online

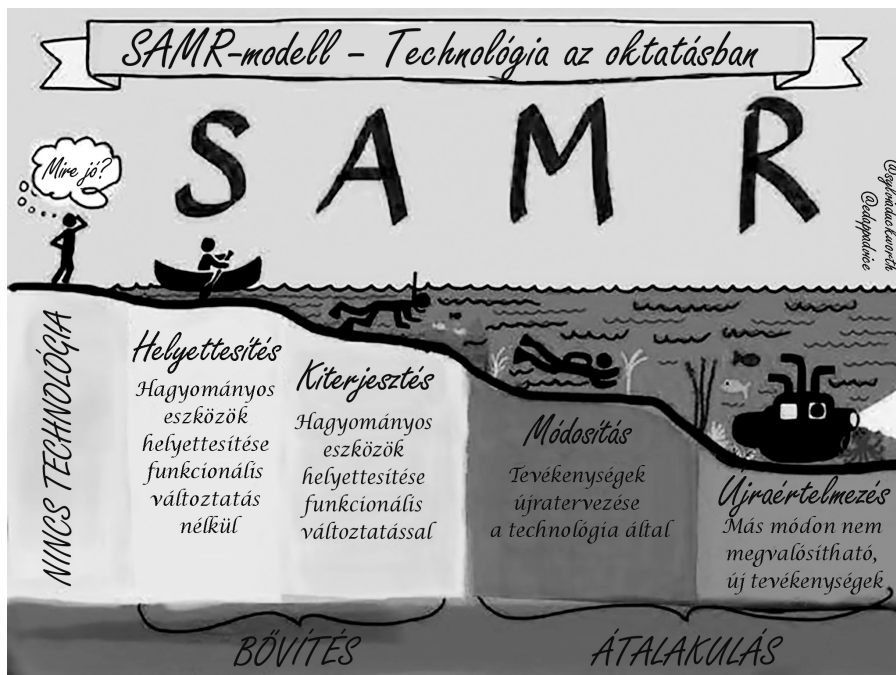
Autentikus nyelvi anyagok a világháló megjelenése előtt is elérhetők voltak akár idegen nyelvű prospektusok, kiadványok formájában, akár rádió- és tévéműsorok révén vagy egyéb adathordozókon. Az anyanyelvi beszélőkkel fenntartott kapcsolat, levelezés szintén bevett nyelvtanulási gyakorlatnak számított az online közösségi élet megjelenése előtt is. A világháló kétségtelenül szélesítette, szinkronná és gyorsabbá tette a hozzáférést ezekhez, ám feltehetjük a kérdést, mi az, amiben módszertanilag újat hozott az online felületek használata a nyelvoktatásban?

3.1. A technológia az oktatásban

A technológia különböző mértékben jelenhet meg a tanítás során. Ezt szemléltethetjük az ún. SAMR-modell (*Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition* – Puentedura 2006) segítségével, amely négy fokozatot különböztet meg a technológia oktatási folyamatokba való bevonásában. Az első két lépcsőt a hagyományos módszertani környezet bővülésének, a második kettőt pedig az átalakulásának tekinti (2. ábra).

- **Helyettesítés** (*Substitution*): A technológia valamely hagyományos módszertani megoldást vált ki, de lényeges, funkcionális változást nem okoz a tanítás folyamatában. Például online elérhető szótárak, videók és dobókockák használata.
- **Kiterjesztés** (*Augmentation*): A hagyományos módszertani lépések közt egy új funkciót kínálva jelenik meg a technológia, de arányaiban a hagyományos tanulási környezet az uralkodó. Például szókérték helyettesítése *Quizlet*tel, történet összeállítás, sorba rendezése mondatokból *Learningapps* segítségével, feladatmegoldás *Kahooton*, *Redmentán*, online tartalmak – cikkek, blogbejegyzések stb. – felhasználása.
- **Módosítás** (*Modification*): A technológia jelentősen átformálja a tanulói feladatokat és tevékenységeket. Például storymap, blogbejegyzés készítése, egymás bejegyzéseinek olvasása és kommentálása.
- **Újraértelmezés** (*Redefinition*): A hagyományos oktatási keretek közt elképzelhetetlen, megvalósíthatatlan feladatok létrehozására teremt lehetőséget a technológia, így a tanárok a diákok számára új típusú alkotó, kreatív folyamatokat, problémamegoldó tevékenységeket tervezhetnek. Például online kutatómunka (akár kollaboratív) után webalkalmazások (pl. *Keynote*, *Prezi*) segítségével készített prezentáció, gamifikált, vagyis játékosított tanulási környezetek, digitális történetmesélés.

Habár a szintek elhatárolása egymástól nem egyértelmű, illetve a modell elsősorban a technológiáról szól és nem módszertani felfogásról, a fenti példák szemléltetik, hogy a technológia vitathatatlanul minden szinten jelen van a nyelvoktatás folyamatában is.



2. ábra. Sylvia Duckworth illusztrációja
Az ábra magyar nyelvű felirata a szerző fordítása.

Ha módszertani nézőpontot érvényesítve azt vizsgáljuk, hogy a hagyományos osztálytermi órákon bevált tanári eszköztárral, fogásokkal hogyan élhetünk a virtuális térben, a következő lehetőségekkel találkozunk.

- **Változtatlanul** megtarthatjuk őket. Például tankönyvi feladatok, hangos olvasás, interjúfeladatok.
- **Adaptálhatjuk** őket különböző applikációk segítségével az online térbe. Például szókérték *Quizlet*en, hiányos szöveg, sorba rendezés *Learningapps*en.
- Bizonyos hagyományos feladattípusokról azonban – legalábbis amíg a mesterségesintelligencia-kutatások és a virtuális valósághoz kapcsolódó fejlesztések nem törnek be a nyelvoktatás területére –, **le kell mondanunk**, vagy nagyon korlátozott számban tudjuk megvalósítani őket. Például drámapedagógiai és mozgásos feladatok, bizonyos társasjátékok.

- Helyettük a módszertani fogásokat, eljárásokat színesítheti és szélesítheti, hogy megjelenek **új lehetőségek** is. Például a valós időben folytatott információgyűjtés, vagyis a diákok az óra folyamán gyakorlatilag bármilyen témáról tájékozódhatnak online forrásokból. Az így szerzett ismereteket pedig online, kollaboratív dokumentumszerkesztőkkel, prezentációkészítő applikációkkal vagy fogalomtérképeken közösen is feldolgozhatják, például prezentációkat, digitális történetmesélést vagy infografikákat készítve.

3.2. Tanár–diák szerep és együttműködés az online térben

A tanár és a diák együttműködése az oktatási forma szerint változik, vagyis a szinkron, aszinkron és vegyes (*blended learning*) képzés keretei közt eltérő kihívásokkal néznek szembe mindketten. A tanár – szaktudása és digitális kompetenciájának fejlesztése mellett – lépést kell, hogy tartson a változó tanulói szokásokkal is. Erre reagálva módszertani és pedagógiai megfontolásait időről időre felül kell vizsgálnia, eszköztárát folyamatosan bővítenie kell.

3.2.1. A digitális nemzedék tanulói szokásai

Az információs társadalomban változnak a tudáshoz kötődő értékek, illetve a tanuláshoz kapcsolódó szokások is. Az, hogy az információ könnyedén elérhető online forrásokból, hatással van a lexikális tudás értékére, amely bizonyos vélekedések szerint devalválódik ezáltal. Mindazonáltal a nyelvtudás nem veszít értékéből a fordítóprogramok fejlődése ellenére sem, de a tanulói szokások változása, a digitális írástudás fejlesztésének feladata a nyelvpedagógia területén is releváns kérdés.

A nyelvtanulók egyre növekvő hányada digitális bennszülött (Prensky 2001), azaz születésüktől fogva úgy szocializálódnak, hogy a digitális tér az életük része. Ennek következtében információszerzési, -feldolgozási és kapcsolattartási formáik jelentősen eltérnek a korábbi generációkétól. Közülük többen szembesülnek a *FOMO*-val (*fear of missing out*), azzal a félelemmel, hogy kimaradnak valamilyen eseményből akár egy tanórányi idő alatt is, ezért figyelmük fenntartása nehezebb. Jellemző rájuk, hogy a képi, hang- és videóinformációkkal szívesebben dolgoznak (Tóth-Mózer 2018), mint a írott szöveggel. Hozzászoktak a figyelem megosztásához, a szimultán több forrásból történő ingerfelvételhez, pontosabban a *switch-tasking*hoz (Palfrey–Gasser 2011, idézi Tóth-Mózer 2018). Vagyis a digitális bennszülöttek jellemzően nem párhuzamos tevékenységeket végeznek, hanem gyorsan váltanak oda-vissza ezek közt, miközben felmérések igazolják (Junco–Cotten 2011), hogy ez a viselkedés rontja tevékenységük hatékonyságát, valamint

teljesítményüket. Az információszerzés sebessége az időkezelésükre (Tari 2010) is komoly hatást gyakorolt, azonnali megerősítéseket és nyomban használható tudást szeretnének kapni, továbbá nyitottabbak a szórakoztató tartalmak befogadására.

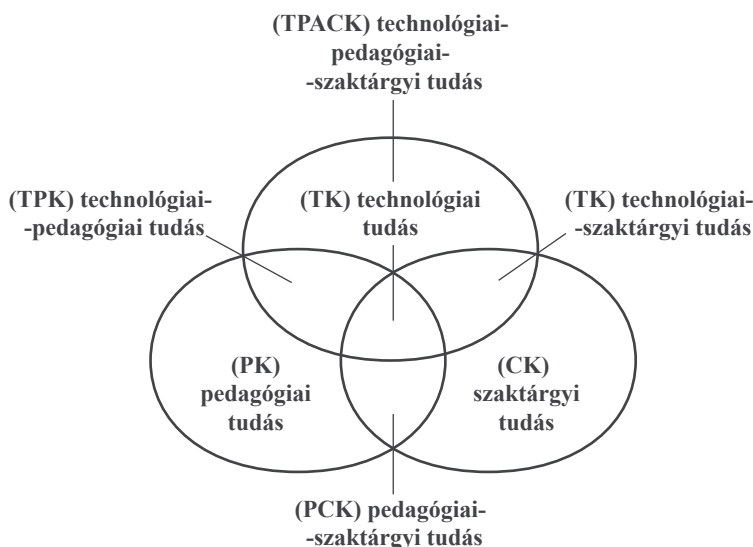
A fentiekkel összefüggésben a (nyelv)pedagógiában megfigyelhetjük a képi megjelenítés hangsúlyosabbá válását, az oktatóvideók, a nyelvi játékok, a gamifikáció, az élménypedagógia térnyerését (vö. Bakti et al. 2018), illetve a motiváció kérdésének középpontba kerülését (vö. Dörnyei 1994). A diákok figyelmének fenntartásáért és motiválásuk reményében a felfedeztetés és a kollaboratív tanulás, illetve a különféle tartalommegosztási formák nyernek egyre nagyobb teret a nyelvoktatásban is.

Mindezek ellenére az a tény, hogy digitális bennszülöttként szocializálódott valaki, még nem jelenti egyben azt is, hogy digitális kompetenciájában a nyelv-tanuláshoz szükséges tudás is megvan (Lévai 2013, Tóth-Mózer 2018). Ezért a közös munkához használható online platformok megismertetése, kipróbálása mindenféleképp a tanítási folyamatba is beépítendő. A virtuális osztálytermek működéséről jellemzően elérhetők oktatóvideók – mind a tanári, mind a tanulói felületről –, amelyeket már a regisztráció alkalmával érdemes eljuttatni a diákokhoz. A webes alkalmazások, játékok, gondolatterképek, kollaboratív munkára alkalmas felületek használatát is minden esetben szemléltetnie kell a tanárnak, ugyanis a feladatvégzésre akkor tudnak összpontosítani a tanulók, ha a felület működtetése nem jelent külön kihívást a számukra. Emellett az is fontos feladata a pedagógusnak, hogy az online tartalmak közötti mozgást is megkönnyítse, illetve előmozdítsa támpontokkal, hogy például a felfedezési, információkereső feladatokkal valóban a kívánt célt ériék el.

3.2.2. A tanár a digitális térben

A pedagógusok tehát munkájuk során nem hagyhatják figyelmen kívül sem a tanulói szokások változását, sem a technológia folytonos előrehaladását, azaz mind pedagógiai, mind technológiai tudásukat bővíteniük kell a szakmai ismereteik mellett. A tanárok fejlesztendő tudásterületeinek keretrendszerét Mishra és Koehler (2006) írta le és ábrázolta az ún. TPACK-modellben (*Technological Pedagogical Content Knowledge*, lásd 3. ábra), ami arra mutat rá, hogy a három tudásterület – a pedagógiai, technológiai és szaktantárgyi – integrálásával lehet a technológiát célravezetően beépíteni a tanítás folyamatába. A modell hangsúlyt helyez arra, hogy az ismeretek és készségek fejlesztése egymástól elszigetelten nem lehet hatékony. A TPACK-keretrendszerben kulcsfontosságú, hogy a tanárookra tervezőként tekint, akik a nagyon gyors ütemben változó technológiákhoz integrált szakmódszertani-pedagógiai-technológiai tudásukra támaszkodva, újabb és újabb eljárásokat

dolgoznak ki kreatívan. Ez a szemlélet a tanárok autonómiájának szükségszerűségét is kiemeli.



3. ábra. Mishra és Koehler (2006) TPACK-modellje

A tanárok digitális kompetenciájáról összegző európai keretrendszer is született (*European Framework for the Digital Competence of Educators* 2017). Jelen tanulmány a szaktárgyi és a technológia tudás összekapcsolásának gyakorlati megvalósítására ad példákat.

4. Jó gyakorlatok az online térben

Az online nyelvoktatás – magából a nyelvtanítás mibenlétéből kifolyólag – az átadni kívánt nyelvi tartalmat illetően (kiejtés, lexika, nyelvtan, valamint nyelvhasználat) és készségfejlesztési céljaiban (hallás, olvasás, beszéd és írás) nem tér el a személyes kontaktussal zajló formától. Az eltérés a valós és a virtuális tanterem különbségéből adódó körülményekből és lehetőségekből, valamint a virtuális térben megváltozó szereplői feladatkörökből ered. Az online oktatásban a jó gyakorlatok fogalmát is technológiai szempontokat figyelembe véve definiálhatjuk. Azaz jó gyakorlatoknak a lehető legjobb eredmény elérése érdekében a legmegfelelőbb eszközök felhasználásával megvalósított pedagógiai folyamatokat, technikai eljárásokat tekintjük (Felix 2003: 8–9).

4.1. A nyelvtan tanítása az online nyelvórán

Akár a formai pontosságra való törekvés, akár a funkcionális megközelítés vezérli a tanárt, a nyelvtan tanításához megfelelő eszközök, webes alkalmazások állnak rendelkezésére a virtuális felületeken is.

A nyelvtan tanításában leginkább a bemutatás terén fedezhető fel elmozdulás az osztálytermi munkához képest. A problémafelvetés további kutatást igényel, de a hipotézist alátámasztandó nem reprezentatív mintavételként végeztem egy kisebb felmérést, amelyben kilenc, több mint tíz éve tanító, mentortanárként is tevékenykedő magyarnyelv-tanárt kérdeztem meg.² A megkérdezettek válaszaik alapján a hagyományos tantermi keretek között az induktív eljárásra törekvő, felfedeztető oktatási formát előnyben részesítő pedagógusnak tekintik magukat. A deduktív³ megközelítés erősödését munkájukban elsősorban a kezdőbb szinteken és a gyermekeknél tapasztalták az online térben. A diákjaik visszajelzését ugyanis az online kommunikáció során nem tartották elegendőnek ahhoz, hogy követni tudják, milyen esetleges értési problémáik adódnak. Az induktív megközelítést azonban továbbra is előnyben részesítik, megkeresve hozzá a megfelelő webes alkalmazásokat.

Ugyan a technológia változatos lehetőségeket kínál látványos prezentációk készítésére, és így gördülékeny megoldást nyújt a deduktív bemutatásra, az induktív eljáráshoz is alkothatunk megfelelő feladatokat a CMS-rendszereknek köszönhetően. Többek között a *Learningapps*en vagy *Wordwall*on szerkesztett hiányos szövegeken, párosító, csoportosító, igaz-hamis feladaton vagy játékos kvízeken keresztül következtetésekre, hipotézisek felállítására készíthetjük diákjainkat.

A magyar nyelv morfológiai gazdagsága miatt a nyelvtani jelenségek elsajátításához elkerülhetetlen, hogy a nyelvtanulók magas számban oldjanak meg nyelvtani gyakorlatokat. A drillek mindegyik típusának készítéséhez léteznek technológiai megoldások: transzformációs, kiegészítő és behelyettesítési gyakorlatokat is készíthetünk szó-, mondat- és szövegszinten is pl. a *Learningapps*en. Emellett a *Lépésenként magyarul*⁴ és a *MagyarOK*⁵ digitális gyakorlófelületein is találunk gyakorlatsorokat, illetve olyan nyelvtanuló applikációkon is mint pl. a *Duolingo* (az ajánlott alkalmazások, felületek listáját lásd a cikk végén).

Nagy előny, hogy a feladatok tetszőleges számban megismételhetők, amennyiben a tanuló szükségét érzi ennek. Az IKT-eszközök alkalmazása pedig támogatja

² Az ELTE és a KKM Magyar Diplomácia Akadémia oktatóinak választát ezúton is köszönöm.

³ A deduktív eljárásban a tanár elsőként bemutatja a nyelvtani szabályt, majd a diák ennek gyakorlása révén eljut az adott szerkezet használatáig.

⁴ A www.lepesenkent.hu oldalon található *Digital Study Zone* Durst Péter *Lépésenként magyarul* c. tankönyvsorozatának online platformja.

⁵ A <http://magyar-ok.hu/> Szita Szilvia és Pelcz Katalin *MagyarOK* tankönyvcsaládjának honlapja, ahol kiegészítő anyagok mellett interaktív gyakorlófelület is elérhető.

őket abban is, hogy motiváltak tudjanak maradni (Námesztovszki–Glušac–Arsović 2012). Hátrány azonban, hogy a tanár ugyan bizonyos felületeken (*Google Classroom*, *Kahoot* stb.) tudja monitorozni diákjai teljesítményét, időráfordítását, kaphat statisztikákat, de pontosan az egyéni elakadásokat, értési nehézségeket nem tudja megállapítani pusztán ezek használatával. Ezt erősíti fel, hogy a webes alkalmazások részben átveszik a tanártól az értékelő, visszajelző funkciót, amikor automatikusan felmutatják a helyes válaszokat. Így nem szükséges csoportosan ellenőrizni a feladatokat, a nehézségeket elemezni, ami szintén azt vonja maga után, hogy a tanárhoz kevesebb visszacsatolás érkezik. Ezért amennyiben nem egészítik ki a digitális felületeken folytatott gyakorlást együttes feladatvégzéssel, rálátás hiányában a pedagógus számára nehezebbé válik a haladás tervezése.

4.2. A szókincs bővítése

A szókincs elsajátításához a hagyományos osztálytermi tanításnak sok fogása jelenik meg a helyettesítés vagy modifikálás szintjén az online felületeken. A szókártyák használata több feladattípussal kiegészülve (pl. hallgatással, leírással, felismeréssel) is alkalmazható a *Quizlet* felületén, memóriakártyás, keresztrejtvényes, akasztófás és szókereső játékot játszhatunk például a *Wordwall*on vagy a *Learningapps*en.

Azonban a szótanítás folyamatának többi lépéséhez is készíthetünk online tananyagot, nemcsak az előző példákban látható gyakorláshoz. A szótanítás lépései a következők: (1) bemutatás, (2) ismétlés, (3) a jelentés feltárása kontextusban, (4) más kontextusokba helyezés, majd (5) gyakorlás (Bárdos 2000: 82).

A **bemutatáshoz** (1) képeket, kétnyelvű vagy képes szókártyákat, animációkat tartalmazó prezentációkat készíthetünk (pl. *Prezi*, *SunFlow*). A hálózatra kapcsolt számítógéppel, mobillal a szótáralkalmazások is a segítségünkre lehetnek (egy- és kétnyelvű szótárak), illetve gyorsan szemléltethető egy-egy szó, ha a böngészőben rákereséssel felmutatunk egy illusztrációt róla.

Ismétlésre és gyakorlásra (2) – (5) a jól bevált feladattípusok bőséges tárháza áll rendelkezésre online: a fent említetteken túl készíthetünk tematikus csoportosításhoz fogalomtérképet önállóan és kollaboratívan is (pl. *Bubbl.us*, *MindMeister*), nemcsak a tanár készíthet szókártyákat, szókeresőket stb. a diákok számára, hanem a diákok saját használatra vagy egymásnak is összeállíthatnak feladatokat és megoszthatják azt (pl. *Quizlet*, *Wordwall*, *Learningapps*). A *Wordwall* és *Learningapps* felületén képek felcímkézésére, szinonimák és antonimák párosításához, tematikus csoportosításhoz is alkothatunk gyakorlatokat. De hagyományos gyakorlatokat is végezhetünk a videóhívások csoportszobájában, például képleírást (eltérő kép megosztása a páros tagjaival különbségek keresése céljából).

A **szavak kontextusba helyezéséhez** a következő feladattípusokat tudjuk megvalósítani az előbb említett webes alkalmazásokon (3) – (4): dialógus részeinek sorba rendezése, többszavas kifejezések és kollokációk tanításánál párosítás, hiányos szövegbe illő kifejezés kiválasztása, mondat- vagy szövegkiegészítési feladatok készítése. Szókincs fejlesztésére nemcsak az említett oldalakon találunk megosztott tankockákat, gyakorlatokat, hanem a nyelvtan tanításánál már említett magyar mint idegen nyelv tankönyvek digitális gyakorlófelületén is.

Egy szó jelentését akkor jártuk körbe, akkor tanultuk meg teljesen, ha ismerjük a szó jelentésének a következő összetevőit: (1) gyakorisága, (2) stílusárnyalata, (3) kollokációja, (4) morfológiája, (5) szemantikája, (6) konnotációja, (7) összes jelentése és (8) anyanyelvi megfelelője (Richards 1976, idézi Medgyes 1997: 140–141). A szavak jelentésének és kollokációjának tisztázására használtathatjuk a kereső-programokat is, a világhálón publikált szövegeket nyelvi korpusznak tekinthetjük adatok gyűjtésére. Azonban ehhez diákjaink digitális kompetenciáját fejlesztenünk kell abban a tekintetben, hogy felismerjék és értékelni tudják, milyen találatot minősíthetnek megbízható adatnak, milyen típusú honlapokat, milyen találat-számot figyelembe veendőnek.

4.3. Kommunikáció a virtuális tanteremben

A virtuális tantermi kommunikációnak a szereplők egymáshoz viszonyított térbeli elhelyezkedéséből és a kommunikációs csatorna speciális tényezőiből fakadóan vannak sajátos velejárói. A beszédértésnél többek között szükséges készségek: a ritmikai sajátosságok felismerése, az intonációs egységek azonosítása, a szóhatárok felismerése, a mondatintonáció értelmezése (Bárdos 2000: 115). Ezek a folyamatok azonban komoly nehézségekbe ütköznek abban az esetben, ha az internet-kapcsolat minősége nem megfelelő, akadozik a hangközvetítés, vagy nem jó a hang minősége. Emellett a videóközvetítés ellenére hiányzik a támogató szemkontaktus mind a tanár–diák, mind a diák–diák interakciók során.

A **tekintetnek** kitüntetett szerepe van a nonverbális kommunikációban, (amely pedig szorosan kapcsolódik a verbálishoz). Egyrészt fontos jelzés a társalgás kezdeményezésében: amikor valakire ránézünk, és ő felveszi velünk a szemkontaktust, azzal jelzi számunkra, hogy ő is kész a kapcsolatfelvételre. Ugyanígy a szemkontaktus felvétele a beszélőváltásnak is lehet az egyik jelzése, és mivel a videóhívás során ez megvalósíthatatlan, a társalgás kevésbé lesz zökkenőmentes. Gyakoribb jelenség az egymás szavába vágás, az egyszerre beszélés vagy éppen ellenkezőleg: az indokolatlan elhallgatás. Mindez a tanári kontroll, irányítás erősödését is eredményezi, mivel a tanár a hatékony együttműködés érdekében és az idővesztéség

elkerüléséért több moderálásra kényszerül, például a szóláshoz való jog átadásánál vagy a diákok felszólításánál. Tapasztalati alapon elmondható, de további kutatásokat igénylő megfigyelés, hogy a spontán reakciók száma alacsonyabb az osztálytermi kommunikációéhoz képest a fenti tényezők miatt.

A tekintet fontos visszajelzés is: amikor hosszan rápillantunk valakire, figyelmünket, érdeklődésünket fejezzük ki, ami motiválhatja a beszélőt. A tanár kamerába nézéssel természetesen keltheti azt a benyomást a diákokban, mintha fel tudnák venni a szemkontaktust vele, ugyanakkor ezzel a pedagógus kizárja annak a lehetőségét, hogy lássa diákjai reakcióit. A leírtakkal ellentétes eset, amikor kerüljük egymás tekintetét, vagy valaki elkapja a pillantását a másiktól: azaz jelzi, hogy szeretné elkerülni a kapcsolatfelvételt, a kommunikációt. Mivel ezek a jelzések nem működnek a digitális térben, sérülhet a szóátadás, szóátvétel gördülékenysége, illetve például a tanár olyan diáktól kér választ, aki nem beszél szívesen az adott témáról stb., s így előfordulhat, hogy az óra hangulata kevésbé lesz közvetlen. Jansem és Boonsue (2015) kutatásai azt is igazolták, hogy a nonverbális jelek támogatása nélkül a beszélőváltás is nehezkesebbé válik, mivel az idegen nyelvet tanulók a szintaktikai szerkezetek azonosítására összpontosítanak a beszéd során, így a szóátadást jelző intonációra kevesebb figyelmet tudnak fordítani.

A kamera és a beszélő közötti távolság határozza meg, hogy a beszélőből mennyi tűnik fel a képernyőn, s így mennyi nonverbális információt tud közvetíteni a többiek felé. A testtartás vagy a kinezikus viselkedés, a gesztusok csupán korlátozottan érzékelhetők az online térben, habár megjelenésük fontos eleme (lenne) a nyelvtanításnak, mivel jelentős részük kultúrafüggő, így meg kell(ene) ismertetni ezekkel is a nyelvtanulókat, hogy interkulturális kompetenciájuk fejlődjön (Byram 1997, vö. Lázár 2015, Holló 2019). Mivel a tanári minta mennyisége csökken, illetve valószínű helyzetgyakorlatok, kinezikus feladatok elvégzésére nincs lehetőség a digitális térben, a nonverbális kommunikációhoz kapcsolódóan videók, illetve képek révén folytatott beszélgetések során fejleszthető csupán a nonverbális jelek ismerete, értelmezése. Ennek ellenére a nem verbális kapcsolattartás bizonyos elemei fájó hiányai maradnak az órai együttműködésnek.

A fentiekkel egyidejűleg az arckifejezés jelentősége felerősödik, mivel a jellemző kamerabeállítás sokkal közelebbről mutatja a résztvevők arcát, mint amennyire az az osztálytermi kommunikációban látható lenne. Amennyiben az arc túl közelről látszik, torzhatnak, és teljesen kizárja a testbeszéd közvetítését. De az átlagos kamerabeállítással megjelenő kép is az emberek közti távolságok (Hall 1975: 160–180) közül a bizalmas vagy személyes térben tapasztalható látvánnyal egyezik meg, míg a nyelvtanítás jellemzően a társasági távolságban (1,2–3,6 m) zajlik a tantermi keretek közt. Ezeknek a térbeli viszonyoknak a felborulása is hatással lehet az online nyelvóra beszédtevékenységeire.

További mimikához kapcsolódó kultúrspecifikus jelenség az is, hogy milyen érzést és gondolatot illik kifejezni az arcunkon. Mivel az arckifejezések központi szerepet kapnak a videóhívásokban, kulturális vonzatuknak a tárgyalása megkezdhetetlen az online nyelvtanításban is. Természetesen ha a pedagógusnak élénk a mimikája, az a hagyományos tanteremben is szolgálhatja a figyelem fenntartását és az érdeklődés felkeltését, valamint növelheti a szemléltetés hatékonyságát. Ez céltudatosan is alkalmazható, fejleszthető tanári eszköz (Zrinszky 2002), amelynek tudatosítására a virtuális tantermi oktatásban ajánlott hangsúlyt helyezni.

4.3.1. A beszédértés és -készség fejlesztése

A beszéd olyan auditív alapkészség, amelynek fejlesztése leghatékonyabban tevékenységeken keresztül valósítható meg. A beszédértés és a beszéd egymást feltételező, egymást váltó tevékenységek a kommunikáció folyamatában, ezért hasznos, ha egymással összekapcsoltan jelennek meg a nyelvórán pragmatikai ismeretekkel fűszerezve és kiscsoportos munkaformában (Byrne 1986). Mivel a beszédértéshez kapcsolódó készségek és a kiejtés fejlesztéséhez sok esetben azonos online felületeken találunk megfelelő funkciókat, ezért ezeket a jelen tanulmányban egymás mellett tárgyaljuk, azaz a téma kifejtésének sorrendjében technológia szempontokat követünk a módszertani megfontolások helyett.

4.3.1.1. Beszédértés és kiejtés a virtuális térben

A célnyelvi artikulációs bázis kialakításánál online oktatási környezetben is támaszkodhatunk a hagyományos nyelvoktatás keretein belül használt tankönyvi gyakorlatokra, amelyeknek a hanganyagait a tanár videóhíváson keresztül meghallgattathatja a tanulókkal, vagy amennyiben azok a tankönyv honlapján elérhetők hangfájl formájában is, a diákok akár önálló tanulással is feldolgozhatják őket. Emellett segítségül fordulhatnak az online szótárak kiejtő funkciójához is, habár a szó- és mondatintonáció oktatásához ezek még nem tökéletesek, de növelhető általuk a fonéमतudatosság, mivel a hangsorok és írásjegyek összekapcsolásához adnak támpontot (pl. SZTAKI – szavak, *Google Translate* – szöveg is). Hátrányuk, hogy gépi hangot használnak, azonban pl. a *Forvo* elnevezésű közösségi szógyűjteményen anyanyelvi beszélők által rögzített hanganyagokkal szavak, illetve hétköznapi kifejezések is meghallgathatók. Az adatok autentikusak, beszédtempójuk az élő nyelvéhez hasonló, és a minták több beszélőtől származnak (férfi/nő, fiatal/idős). Regisztrálás után saját szótárat is készíthetünk diákjaink számára a kiválogatott szavak bejelölésével.

A vakok és gyengénlátók számára fejlesztett képernyőolvasó szoftverek (pl. NVDA) nem nyelvoktatási céllal készülnek ugyan, mégis alkalmazhatók a fonéमतudatosság

kialakítására. Segíthetik a diákok önálló gyakorlását, csakúgy mint a gyermekek beszédértését fejlesztő szoftverek, amelyek ennél a korosztálynál motiválóan beépíthetők a nyelvtanításba is (pl. *Baby Touch Sounds, Játékosan magyarul*).

Az említett alkalmazásokon kívül célzottan a magyar mint idegen nyelv oktatása számára is készültek kiejtést és beszédértést fejlesztő digitális tananyagok pl. a *MagyarOK* és a *Lépésenként* tankönyvek honlapján. A *MagyarOK* esetében a tankönyvben szereplő kiejtési feladatok hanganyagát kizárólag a honlapon publikálták, de amellet digitális gyakorlófelületükön is szerepelnek kiejtési gyakorlatok. Ezek jellemzően a *Learningapps* platformján készültek, ahol további hasonló feladatok létrehozására minden tanár számára adott a lehetőség. Összeállíthatunk gyakorlatokat szópárokkal vagy feleletválasztós teszteket, amelyekben a szoftver gépi hangon szavakat is fel tud olvasni. Beágyazhatunk videókat, dalokat, amelyekhez különböző típusú szövegértési feladatok készíthetők. A *Lépésenként* honlapján a *Digital Study Zone*-ban a szövegek meg is hallgathatók, de kiejtés vagy beszédértés fejlesztéséhez kapcsolódó további gyakorlatok jelenleg nem érhetők el rajta. A Humboldt Egyetem *Magyar Hangtár*ában is több szinten és témakörben találhatunk videókat a leirattukkal együtt, amelyek mind kiejtés, mind beszédértés fejlesztésére felhasználhatók.

Nem hagyható említés nélkül a hangoskönyvek, feliratozott filmek és dalok hatékony alkalmazása sem a beszédértés tanításában, amelyekhez az online felületeknek köszönhetően megnövekedett az (etikus!) hozzáférés. Például az *Okosdoboz* honlap videótárában eredetileg nem nyelvtanításra készült, de az iskolás korosztály, sőt bizonyos esetben felnőtt nyelvtanulók számára is érdekes ismeretterjesztő filmeket találunk a leirattukkal együtt, vagy előadók hivatalos *Youtube*-csatornáján is kereshetünk autentikus forrásanyagokat. Differenciálásra is megfelelő funkció a *Youtube*-on, hogy lassított lejátszást is indíthatunk rajta, amely segítségünkre lehet, ha diákjaink eltérő képességekkel rendelkeznek a hallott szövegek feldolgozásában.

Ezenfelül természetesen a tanári beszéd sem veszít jelentőségéből a virtuális térben: instrukciók, magyarázatok, valós beszélgetések mellett kiejtési gyakorlatokban (pl. felolvasás, diktálás), játékos feladatok online megvalósításában is szerepet kaphat (pl. ppt-vetítéssel kísért kvízkérdések felolvasása).

4.3.1.2. Beszédkészség

A videokonferencia-szoftverek lehetővé tették, hogy beszédkészség-fejlesztést szinkron módon különféle munkaformákban lehessen folytatni. Habár a pár- és csoportmunkát nem lehet mindegyiken megvalósítani, a nyelvtanítás számára kiemelten fontos funkció több alkalmazáson is elérhető (pl. *Zoom, MS Teams, Webroom*).

A beszédkészség fejlesztése a célnyelvi artikulációs bázis kialakításától az adekvát megnyilvánulások létrehozásának képességéig ívelő feladat. Az oktatás során

a pedagógusnak olyan beszédhelyzeteket célszerű létrehoznia, amelyeknek információhiány vagy valamilyen véleménykülönbség a kiindulópontja. Az információhiányos gyakorlatok információcserére kényszerítik a nyelvtanulókat a megoldás megtalálásának érdekében, például szöveg rekonstruálása vagy rejtvény megoldása esetén.

A véleménykülönbségeket ellentmondásos szövegeket vagy felvetéseket tartalmazó gyakorlatok hozhatják létre, amelyek megkövetelik a tanulóktól, hogy megfogalmazzák és esetleg megvédjék nézeteiket ezekkel kapcsolatban. Másrésről véleménykifejtő tevékenység megszervezhető úgy is, hogy a tanulók szabadon megosztják érzéseiket, elképzeléseiket egy közös tapasztalattal kapcsolatban (Klippel 1984: 4). Klippel a fentiekhez a tevékenységek három csoportját különbözteti meg: **1. kérdések és válaszok** (pl. bemelegítő feladatok, interjúk, kitalálós játékok, kirakós játékok, felméréskészítő játékok); **2. véleménycseré és döntéshozatal** (pl. sorba rendezés, párbeszédés játékok, értékegyeztető technikák, gondolkodási stratégiák, problémamegoldó feladatok); illetve **3. történetek és jelenetek** (pl. utánzás, szerepjátékok és szituációs gyakorlatok, történetek).

Az említett tevékenységeknek jelentős része online térben is megvalósítható a SAMR-modell különböző fokán. **Interjúk, kitalálós játékok** (1. tevékenységcsoport) folytathatók a csoportszoba-funkció jóvoltából, azonban sajnos a spontán partnercserés feladatok nem kivitelezhetők. A kitalálós feladványok bizonyos típusai pedig akár a chat-funkció bevonásával is játszhatók. Így például a hagyományos szódefiníciós játékot a SAMR-modell kiterjesztés szintjére emelhetjük: a választott szót most nem kártyán kapja a tanuló, hanem a chat-ablakon keresztül, amely kizárólag hozzá juttatja el az információt, majd ő a videóhívásban folytatja a beszédtevékenységét.

A kitalálós játékoknak az a formája, amelyben a teremben elhelyezett, mozgással elérhető tartalmakra építjük a kommunikációt, nem jelenhetnek meg a virtuális nyelvórán. Információ után viszont online térben is kutathatunk, amint erről részletesebben az olvasáskészség fejlesztésénél szólunk majd. Ha azonban ilyen feladat közben a tanulók a csoportszobában kommunikálnak egymással, akkor ezzel komplexen is fejleszthetjük a hallott és az olvasott szöveg értését. A technológiának ugyanilyen szintű megjelenésével végezhetünk szóbeli feladatokat a nyelvtan gyakoroltatásához, irányított interakciós gyakorlatokat, szimulációs feladatokat, helyzetgyakorlatokat, valamint szerepjátékokat is.

A virtuális tantermek az online kollaboratív térrel a valódi kommunikáció helyszínei is lehetnek, amelynek motiváló erejét a magyar mint idegen nyelv oktatása terén folytatott kutatások is igazolják (vö. Borsos–Kruzslíc 2017). Az adaptálható feladatokon túl ugyanis az online tér további, a hagyományos keretek közt megvalósíthatatlan tanulási-tanítási lehetőségeket is kínál. A nyelvcseré tanulási forma

(tandem nyelvtanulás) ugyan nem új keletű, de az online tér adottsága, hogy a partnerek egymástól távol lehetnek, mégis korlátlanul folytathatnak szóbeli, illetve szinkron és aszinkron, de gyors írásbeli kommunikációt (chat, e-mail, komment). Ehhez járul hozzá, hogy léteznek olyan önálló tanuláshoz használható közösségi nyelvcserefelületek, ahol az alkalmazás véletlenszerűen kapcsolja össze akár az ugyanazt a nyelvet gyakorolni kívánó regisztráltakat, akár az anyanyelvi beszélőt a nyelvtanulóval (pl. *Lingbe*). Ezeknek a felületeknek egy másik típusa, ahol partnert lehet választani (pl. *Polyglot Club*). Mindkét formáról elmondható, hogy nem tervezetten, szinthez szabottan zajlik a társalgás, de a valós kommunikáció gyakorlásával javulhat a folyékonyság, motiváltság és aktivizálódik a szókincs.

Valós beszédhelyzetek természetesen nyelvórai oktatás keretein belül is megjelennek, ennek generálására a kollaboratív felületek kimagaslóan alkalmasak. **Véleménycserére és döntéshozatalra** (2. tevékenységcsoport) jó gyakorlat a közös online prezentációk szerkesztése (pl. *Google Slides*, *felhőalapú Microsoft PowerPoint*, *Prezi*), vagy a különböző témák feldolgozása online faliújságokra (pl. *Padlet*, *Linoit*). Ugyanezeket a felületeket önálló munkavégzésre is használhatjuk, az eredmény szemléltetésével így a monológ beszédtevékenységeket is gyakoroltathatjuk.

A monológ előadásmód szórakoztató fejlesztésére nyílik lehetőség akkor is, ha egymás számára összeállított képmontázsokról kell beszélniük a tanulóknak. Ehhez nagyon hasonló játék található a *Flickr* felületén, ahol egy témához kapcsolódóan vetít fotókat az alkalmazás, amelyek leírására 20 másodperce van a játékosoknak. Hagyományos módszertani fogás a sztorikockák használata a monológ típusú beszédkésztség fejlesztésére, a SAMR-modell helyettesítési fokán ezt az online nyelvórába is beemelhetjük a *Storydice* applikáció segítségével.

A technológia bevonásával végezhetünk **történetekhez és jelenetekhez** (3. tevékenységcsoport) kapcsolódó gyakorlatokat is. Jó példa erre a digitális történetmesélés, amelynek eredménye „egy 2-3 perces, többnyire E/1-ben írt, saját hangon elmesélt, állóképekkel illusztrált, egyéni multimédia-elbeszélés” (Lanszki 2017: 24). A szószám kb. 250, amely digitális hangfájlban két-három perc időtartam alatt adható elő, illusztrálásához pedig mintegy 15 állókép szükséges (Meadows 2003, idézi Lanszki 2017: 24). Történet megírására, elmondására és vizualizálására animációk, rövid videók alkotásával (pl. *Animoto*, *PowToon*, *Biteable*) is motiválhatjuk diákjainkat. Magasabb nyelvi szinten pedig akár podcastok készítését is végezhetik projektmunkában (pl. *Anchor*), sőt a bátrabban a jelenleg igen népszerű *TikTok* videók létrehozására is vállalkozhatnak. Ez utóbbi az online felületeken további kommunikációt idéz elő a kommenteléssel. Így a technológia teljesen átformálja a hagyományos oktatási körülményeket, azaz a SAMR-modell legmagasabb foka valósulhat meg.

A szituációs gyakorlatok egy részét a hagyományos tantermi keretek közt működő forma digitális felületre való adaptálásával is megvalósíthatjuk: például a szerepkártyák kiadásában használhatunk online dobókockát, a társalgás pedig akár csoportszobákban is lefolytatható, vagy filmrészleteket, rövid videókat is mutathatunk, amelyeket a diákoknak szinkronizálniuk kell. A szerepjátékok egy része azonban továbbra is hiányként jelentkezik az online nyelvoktatásban.

4.4. Olvasás

„[A] nyelvtan a legelvontabb dolog a világon. Előbb fogok ufót látni, mint állítmányt vagy jelzőt! Ezek megértésére az olvasmányos könyvek a legalkalmasabbak” – nyilatkozta a tizenhat nyelven beszélő szinkrontolmács Lomb Kató (1994). Módszerét *autolexiának* nevezte el, vagyis az önmagának olvasás módszerével fejlesztette nyelvtudását. Az olvasási szokások azonban az utóbbi évtizedekben jelentősen megváltoztak (Fenyő 2015), s ezzel a nyelvtanításban is szembe találjuk magunkat. A digitális bennszülöttek generációjának szocializálódásában fontos szerepet töltenek be az online felületeken, s amint azt a digitális nemzedék tanulói sajátosságai közt említettük, olvasás közben egyik szövegről a másikra ugranak, amelyek akár teljesen eltérő témájúak és műfajúak is lehetnek (pl. chatelés a tanulási szándékkal olvasott szöveg mellett). Emellett az információmennyiség elárasztja őket, könnyen váltanak, átlépnek másik szövegre. Amikor pedig célzott információt keresnek, a vizuálisokra nagyobb mértékben támaszkodnak. A digitális bennszülöttek az érdekes, szórakoztató, azonnal felhasználható információkat közlő tartalmakra nyitottak (Tari 2010). Mindezeket a jellemzőket célszerű a nyelvoktatásban is figyelembe venni, az új módszertani fogások bevezetésére pedig az online felületek is jó lehetőséget teremtenek.

Az olvasásnak négy nagy alaptípusát (Bárdos 2000: 139) különböztetjük meg egymástól:

- az **intenzív olvasást**, amikor a szöveg pontos, minden részletre kiterjedő megértése a cél;
- az **extenzív olvasást**, amikor a folyékony olvasás és az információszerzés a cél;
- az **információ lokalizálását**, amikor a keresett információ megtalálása a cél (*scanning*); illetve
- amikor a szöveg **lényeges pontjainak felismerése** a cél (*skimming*).

Az intenzív olvasás sebessége lassabb a többi típushoz viszonyítva, hiszen a nyelvtani viszonyok pontos feltárása a magyar nyelv morfológiai gazdagsága miatt komoly kihívás elé állítja a nyelvtanulót, illetve emellett minden számára idegen

szó jelentését ellenőriznie kell. Ehhez az online szótárak könnyebb, gyorsabb kezelhetősége nyújthat támogatást, amelyet akár okostelefonon is könnyedén elérhetnek. Mivel a fordítóprogramok ugyanúgy „egy klikkelésnyire” vannak diákjainktól, érdemes használatuk csapdáira felhívni figyelmüket. Ahelyett, hogy óvnánk őket alkalmazásuktól, célszerűbb hibaelemzéssel tudatosítani a fordítóprogramok korlátait, felhasználva az analízist nyelvtani jelenségek átbeszélésére is. Intenzív olvasásra készíthetjük diákjainkat, ha online sajtófigyelő oldalt nyitunk a számukra egy faliújságon (pl. *Padlet*, *Linoit*), ahová hetente egy-egy általuk választott cikkből tölthetnek fel összefoglalót, kivonatot. Ezzel természetesen szövegalkotási készségüket is fejlesztjük, valamint kollaboratív tevékenységekre is sarkallhatjuk őket azzal, hogy egymás szövegeinek kommentelésére buzdítjuk őket.

Az extenzív olvasáshoz kevés kiadvány jelent meg – vélhetően a magyar mint idegen nyelv tankönyvpiacának korlátozottsága miatt –, ezek nyelvi szintje pedig jellemzően erős B1-B2 és C1 szintű nyelvtudást feltételez (Borsos 2014), azonban a világhálón az extenzív olvasáshoz is korlátlan forrásanyag áll rendelkezésünkre. Nyelvtanulóink figyelmét mégis érdemes olyan szintű szövegeket publikáló oldalak felé irányítani – főképp a nyelvtudás kezdőbb szintjein –, amelyek valóban élményszerző olvasást nyújthatnak számukra. Ilyen didaktikai céllal szerzett szövegeket változatos témában találunk oktatási céllal indított honlapokon (pl. *magyarora.com*, *magyarultanulok.com*) vagy tananyagokat közlő blogokon is (pl. *easyhungarian.com*), ahol a nyelvtanulók a saját érdeklődésük szerint választhatnak szöveget, esetenként szövegfeldolgozó feladatokkal együtt. Magasabb nyelvtudás esetén nem szükséges kiköveznünk az utat, mindössze motiválnunk érdemes diákjainkat az olvasásra például tematikus ajánlásokkal vagy könyvajánlók (pl. e-bookokról), beszámolók, online könyvjelzők megosztásával.

Az internetes keresés véletlenszerű hozzáférést ad tartalmakhoz, ez esetben pedig mind az információt lokalizáló, mind a lényegi pontokat kiválasztó olvasással élünk kell. A különböző információkereső, „nyomozós” feladatok esetében a nyelvtanuló mindkettőt alkalmazza.

Olyan tematikus egységek feldolgozásánál, amikor nem számíthatunk tanulóink erős érdeklődésére (pl. bizonyos nyelvvizsgatémák esetén), élhetünk az ilyen típusú feladatok figyelemfelkeltő hatásával. Az adott témához kapcsolódóan összeállíthatunk egy kérdéssort vagy kvízt, amelyre akár egymással kooperálva, sőt kompetitíven is kereshetik online a válaszokat. Amennyiben a nyelvtudásuk szintje nem éri el a haladót, a véletlenszerű böngészés nehézségeit elkerülendő és a hatékonyságot növelendő célszerű megosztani velük a témához kapcsolódóan elmentett online könyvjelzőinket, vagy a kommunikációra használt felületünkön publikálni hasznos linkeket a feladathoz.

A nyelvtanításban ismert módszertani fogás, hogy a közvetítőnyelv hiányának áthidalása a szókincs tanórát megelőző előkészítésével segíthető. Tulajdonképpen ehhez hasonlítható eljárás a fordított tanterem (*flipped classroom*) tanulósszervezési forma, amelynek gyakorlatában a tanulás, információszerzés otthoni feladatként, a tanulás elmélyítése pedig az órai munka keretében valósul meg. Ehhez a tanárnak a fent említett módon célszerű a böngészést szűkíteni megosztott könyvjelzőkkel vagy akár idővonalba (pl. *Sutori*) rendezve a felépített tananyagot, az egymásra épülő lépéseket is megtervezve kiadnia a feladatot.

Mint látható, a különböző tevékenységek során különböző olvasási módokat kell alkalmazniuk a tanulóknak, ezért az oktatás folyamatában az olvasási technika kiválasztásának tudatosítása is igen hasznos lehet.

A szövegértés fejlesztésében nyolc stratégia hatékonyságát igazolta az Egyesült Államokban folytatott átfogó kutatás (*National Reading Panel* 2000: 233):

1. a szövegértés monitorozását;
2. a kooperatív tanulást (a tanulók együtt tanulják az olvasási stratégiákat);
3. grafikus és szemantikai szervezők használatát (a tanulók grafikusán ábrázolják az anyagot a megértés elősegítéséért);
4. kérdések megválaszolását (a tanulók megválaszolják a tanár által feltett kérdéseket, és azonnali visszajelzést kapnak rájuk);
5. kérdésfeltevést (a tanulók kérdéseket tesznek fel maguknak az olvasottakkal kapcsolatban);
6. a szöveg szerkezetének feltárását;
7. a szöveg összefoglalását;
8. a stratégiák együttes alkalmazását (a tanuló a tanárral együttműködve többféle stratégiát követve foglalkozik a szöveggel).

Ezen eljárások mindegyike megvalósítható a digitális térben is. A szövegértés monitorozását (1.) többek közt az *INSERT (Interactive Noting System for Effective Reading and Thinking)* módszer követésével végezhetjük. A tanulóknak annyi a teendője, hogy a szöveget olvasva minden új információ mellett jelölik a margón, hogy annak milyen a viszonya a korábbi ismereteikhez (4. ábra). Azáltal, hogy az új ismereteiket a meglévők kontextusában értelmezik, segítik a metakognitív (vö. Tarkó 1999) folyamataikat. Amennyiben ezt egy megosztható, felhőalapú dokumentumban végzik, a szöveg feldolgozása után össze is vethetik egymással a jegyzeteiket, majd közösen átbeszélhetik az olvasottakat (2.). Amikor a jegyzetek a virtuális osztályterem megosztott dokumentumaiban készülnek, a tanár számára továbbra is elérhetők, elemezhetők maradnak, így visszajelzésként is szolgálnak, segítik a továbbhaladás megtervezését.



Az olvasottak megegyeznek előzetes ismereteimmel.



Az olvasottak szemben állnak korábbi ismereteimmel vagy feltételezéseimmel.



Az olvasottak új információt jelentenek számomra.



Az olvasottak kérdéseket vetnek fel bennem.

4. ábra. INSERT-módszer jelei

A szöveg grafikus ábrázolásához (3.) tanulóink létrehozhatnak infografikákat (pl. *Canva*), vagy faliújságon (pl. *Padlet*, *Linoit*) képeket és videókat is posztolhatnak hozzá, valamint ugyanerre a felületre a szöveg összefoglalását is feltölthetik. Jól ismert gyakorlat a szófelhők készítése is (pl. *Wordart*), amelyek további társalgási, szövegalkotási gyakorlatok alapját is képezhetik. Az említett tevékenységek mind-egyikét megvalósíthatjuk kooperatív tanulási formában is (8.).

A kérdések megválaszolásához (4.) a hagyományos feladattípusokat online felületeken is végezhetjük (pl. *Google Documentum*, *felhőalapú Microsoft Word*, *Collabora Online* használatával), amelyeket valós időben több tanuló is tud egyidejűleg szerkeszteni. Így egyben kooperatív tanulást is folytathatunk komplex készségfejlesztő feladatokkal kiegészítve, hiszen beszéddel egybekötve is történhet a feladatvégzés, amennyiben diákjainkat konferenciahívás is összekapcsolja.

Kérdéseket, kvizeket önálló munkavégzésre akár a *Redmenta*, *Google Classroom*, *Hasthag School*, *Learningapps* vagy a *Sutori* felületén is készíthetünk, publikálhatunk, azaz a SAMR-modell szerint a kiterjesztés vagy módosítás fokozatán jeleníthetjük meg őket a digitális térben. Hasonló szövegfeldolgozó feladatokat természetesen tanulóink is létre tudnak hozni egymás számára (5.) ezeken a felületeken.

A szöveg szerkezetének feltárását (6.) akár egy gondolatérképen (pl. *MindMeister*, *MindMup*, *Bubbl.us*) is ábrázolhatják diákjaink, amely online formában valójában hozzáférhetőbb a csoport minden tagja számára, mint tantermi magvalósítás esetében. A szöveg összefoglalására (7.) pedig blogbejegyzés vagy Facebook-poszt formájában is sort keríthetnek, ahol további megjegyzéseket fűzhetnek egymás szövegeihez, illetve a már említett online faliújságok is alkalmasak erre a funkcióra (pl. *Padlet*, *Linoit*).

Digitális felületeken a szövegolvasás során lehetőség nyílik a differenciálás megvalósítására is. Amennyiben a szöveget és a hozzá kapcsolódó feldolgozó feladatokat

idővonalba rendezzük (pl. *Sutori*), másolat készítésével részben módosíthatjuk vagy akár egyszerűsíthetjük a tartalmat az ugyanahhoz a témához kapcsolódó szöveg vagy eltérő feladattípusok beépítésével, s ugyanannak a feladatsornak különböző nehézségi szintű változatait oszthatjuk meg a nyelvtanulókkal. Az olvasott szöveg értésén kívül hallott szövegeknél is alkalmazható ez az eljárás, ahol azonos témáról különböző hanganyagokat dolgozhatnak fel párhuzamosan a diákok.

Továbbá készíthetünk infografikával egyéni tanulási útvonalat, például „étlapot” (Blažić 2019), „térképet” is, amin elhelyezhetjük a választható, ugyanarról a témáról szóló, de különböző nehézségű szövegek lelőhelyét, illetve a hozzá kapcsolódó CMS-rendszerekben elkészített szövegfeldolgozó feladatok linkjét (pl. *Quizizz*, *Learningapps*, *Wordwall*). Az elágazásokat a diákok szabadon választhatják, s végül összevethetik a megszerzett információikat. Mindezt akár fordított osztálytermi tanulásszervezéssel is kivitelezhetjük: a szövegfeldolgozás a tanóra előtt otthon történik, a megbeszélés és további feladatok megoldása pedig a virtuális vagy valós osztályteremben.

A diákok szövegértési, valamint digitális kompetenciájának fejlesztése interaktív multimédiás, azaz animált hangoskönyveket tartalmazó alkalmazással is működhet, amely már a SAMR-modell legmagasabb fokán áll. Itt megemlíthetjük a magyar közoktatás kötelező olvasmányainak feldolgozásához fejlesztett *BOOKR Kids* applikációt, amely tartalmilag leginkább a származásnyelvi 1–6. osztályos tanulók számára lehet motiváló feladatforrás. Felnőttoktatás során a technológia megjelenésének legmagasabb szintjén az olvasott szöveg értését olyan alkalmazásokon is fejleszthetjük, amelyek nem nyelvoktatási céllal készültek. Ezeken egy-egy témakör szókincsét, jellemző szövegtípusait láthatjuk, ezenfelül valamilyen tevékenységet kell rajtuk végezni olvasás közben, például ingatlanirodák online lakáskereső honlapján (www.ingatlan.com) vagy környezetvédelem témakörhöz ökológia lábnyomot kiszámító alkalmazáson (www.kothalo.hu).

4.5. Íráskészség

Az írás a legtöbb nyelvtanuló számára küzdelmes és időigényes tevékenység. A szövegalkotás kétségtelenül komplex feladat, amely szintaktikai, szemantikai, pragmatikai és szövegszerkesztési ismeretekre épül. A szövegalkotási kompetencia fejlesztése tehát összetett folyamat, ahol a mechanikus gyakorlatok végzésétől vezet az út a kreatív írás felé. A magyar mint idegen nyelv tanítása során a szövegalkotási gyakorlatokhoz jellemzően a következő grammatikai problémapontok tisztázása, gyakorlása kapcsolódik: szórendi kérdések, a névelőhasználat, igevonzatok, kollokációk, szövegkohéziós eszközök (pl. egyeztetés, névmások használata, kötőszók). Az íráskészség fejlesztését

a mondat szintjén kezdjük: mondataalkotás, illetve mondatok összefűzése előzi meg a rövidebb szövegek bevezetését. Ezután jelenhet meg a különböző műfajú, komplexebb szövegek írása, amelyekhez kapcsolódóan elengedhetetlen a stilisztikai, műfaji és pragmatikai ismeretek bővítése.

Diákjaink a valós életben nagy mennyiségű szöveget hoznak létre sms-ek, chatek, kommentek, posztok és olykor blogok formájában, amelyek mind infokommunikációs eszközön születnek. Ezeket a szövegtípusokat akár már a kezdő szinten is érdemes beemelni a nyelvoktatás folyamatába, csakúgy mint a webes eszközöket. A digitális környezet olyan alkalmazásokkal támogatja a szövegalkotást, mint például az online szótárak (egynyelvű, kétynyelvű, szinonimaszótárak stb.). A világhálón elérhető szövegek bőséges nyelvi korpuszként is szolgálhatnak, amelyen nyelvi adatokat kereshetnek a nyelvtanulók, például vonzatstruktúrák, kollokációk pontosításáért vagy ellenőrzéséért. Párhuzamos szövegeket (Göpferich 1998) gyűjthetnek, azaz olyan írásokat, amelyek azonos kommunikációs szándékkal íródtak, ugyanaz a témájuk, és ugyanolyan funkciót töltenek be az adott anyanyelvi és célnyelvi – jelen esetben a magyar – kultúrában, de egymásnak nem fordításai. Ezekből hasznos kifejezéseket, valamint az adott szövegtípus felépítésére és műfaji jellegzetességeire vonatkozó ismereteket meríthetnek.

Az online oktatási környezetben rejlő lehetőségek közül érdemes kiaknáznunk a vizualitáshoz kapcsolódó alkalmazásokat, tekintettel arra, hogy diákjaink erre nyitottabbak, amint azt a tanulói szokások ismertetésénél említettem. Így készíthetünk rövid animációkat (pl. *AniMaker*, *Biteable*), feliratozhatunk képregényeket (pl. *MS Paint*, *Gimp*), összeállíthatunk képekkel illusztrált, szöveges prezentációkat (pl. *Google Slides*, *Prezi*, *Keynote*), poszttereket vagy infografikákat (pl. *Canva*). Komplex készségfejlesztő feladat az összefoglalók írása, amelyhez diákjaink online forrásokat választhatnak (pl. sajtótermékeket, honlapokat, blogokat), majd webes faliújságon publikálva (pl. *Padlet*, *Lionit*) további kommunikációt generálhatnak róluk.

A technológia egyedülálló együttműködési formára teremt módot: a valós idejű kollaboratív szövegalkotásra. Az online dokumentumszerkesztő, prezentációkészítő alkalmazások egy részénél ugyanis a szöveg egy időben több szerző által is szerkeszthető, módosítható. A kollaboratív szövegírásnál háromféleképpen kooperálhatnak a diákok (Noël–Robert 2004):

1. szekvenciális írás (gyakori eszmecsere és a szövegek szerkesztése);
2. párhuzamos írás (párhuzamosan dolgoznak egyénileg a szövegen);
3. egyik résztvevő írja a többiek visszajelzéseit követve, beépítve.

Ezek a munkaformák igazoltan a nyelvtanulók kiegyenlítettebb részvételét eredményezik a feladatvégzésben (Warschauer 1997), gyorsítják az interakciókat, a létrehozott tartalmat átszerkeszthetővé és archiválhatóvá teszik. További előnyük, hogy lexikailag és szintaktikailag jobb minőségű szövegek születnek így (Strobl 2014).

Az együttműködésből több információt és hatékonyabban sajátítanak el a diákok. Strobl megállapította, hogy a csoportos írás és szerkesztés során (pl. törlés, átírás, átalakítás) a tevékenységek folyamatos összefonódása figyelhető meg az online dokumentumkészítő alkalmazások szinkron írási és szerkesztési funkciói miatt. Tehát az eredmények azt mutatják, hogy ennek a kollaboratív platformnak a technológiai jellemzői az együttműködés új formáit hozhatják létre. Ez egyben azt is jelenti, hogy a webes eszközök nem csupán a közös feladatvégzés médiumai, hanem az együttműködés szerves részei lehetnek (Thorne, 2003, Brodahl–Hadjerrouit–Hansen 2011, idézi Yim–Warschauer 2017).

Az online szövegszerkesztők a nyelvtanár számára korábban hozzáférhetetlen információk megszerzésére is egyedülálló lehetőséget nyújtanak. Ugyanis a tanár a kollaboratív szövegírást követve észlelheti – hiszen ő is látja a szöveget a születés folyamatában –, hogyan gondolkodnak tanulói, így mélyreható ismereteket szerezhet a diákok köztesnyelvéről. Amikor a tanulók a szöveget szerkesztik, a változtatást és a hibajavítást általában indokolják egymásnak, továbbá döntéseiket is gyakran verbalizálják. A tanár számára mindez visszajelzésként szolgál, amely alapján hatékonyabban tervezheti meg a tanítás folyamatát.

5. Összegzés

Összegzésképp elmondhatjuk, hogy a virtuális tantermi munka járhat előnyökkel: többek közt bárholnan elérhető, módszertani és pedagógiai elvárások szerint alakítható a környezet, felkeltheti és fenntarthatja a tanulók érdeklődését és figyelmét, alkalmazható differenciálásra, változatossá teheti az óra menetét, különféle lehetőségeket nyújt kollaboratív munkára és valós idejű információszerzésre, tartalommegosztásra. Pszichológiai szempontból motiváló lehet, introvertált diákjaink számára komfortosabb együttműködési formára adhat teret, valamint a vizuális, auditív tanulói típusok több támogatást kaphatnak ettől az oktatási környezettől, ugyanakkor mozgásos feladatok nem végezhetők rajta.

A tanárok ellenállása a digitális nyelvoktatással szemben csökken az eszköz-ellátottság javulásával, kompetenciahiányuk orvoslásával és az online alkalmazások megismerésével, tapasztalatszerzéssel. A tartalommegosztó oldalak után – ahol ötleteket, feladatlapokat tettek egymás számára letölthetővé kollégák (pl. *magyarora.com* szűkebb szerzőgárdájával, *mid-van.hu* kollaboratív felület) – általánossá vált, hogy a digitális térben akár ismeretlen kollégák is együttműködnek egymással egyéni fejlesztésű tananyagaik kölcsönös használatával, átalakításával, illetve saját diákjaikkal megosztva. A világháló országhatárokon átnyúló együttműködésekre

is teret nyit, például a nyelvcserközösségek esetében, de akár intézményi keretek között folytatott partnerkapcsolatokban is.

A jövőre nézve ígéretes lehetőség, hogy a magyar kulturális intézetek, magyar lektorátusok, egyetemi szakok (vö. Pap 2021, Maróti 2021 és Bándli 2021) oktatói intenzív kollaborációkat tervezhetnek: megoszthatják eredményeiket, tananyagaikat közösen fejleszthetik, diákjaik közt kapcsolatot teremthetnek nyelvtanulási és -tanítási, valamint interkulturális kompetenciát fejlesztő céllal (Borsos–Kruzslicz–Oszkó 2020).

A virtuális tantermi oktatás új szerepkörökbe állítja mind a tanárt, mind a tanulót. A tanár esetében hangsúlyossá válik a tartalomválogató, tartalomkészítő és a mentoráló szerep, míg a tanulók autonómiája nő.

A magyar mint idegen nyelv tanításának szűkebb a célközönsége, emiatt az elérhető digitális tananyagok száma a „nagy világnyelvekéhez” viszonyítva kisebb, a magyartanításra fejlesztett alkalmazások, felületek mennyisége alacsony. Habár már nyelvtanító applikációk (pl. *Duolingo*, *Loesen*) is elérhetők magyarul, ezek jellemzően csupán angol nyelv segítségével használhatók. Sok esetben a tartalomfejlesztő rendszerek sem működtethetők magyar nyelven, ezért a felület kezelésekor mind a tanárok, mind a diákok rákényszerülnek az angol nyelv használatára. A nyelvcserközösségeknél (pl. *Polyglot Club*) is találunk magyar csoportokat, de a regisztráltak létszáma természetesen jelentősen kisebb, mint például a spanyol vagy az angol esetében.

A digitális nyelvoktatás területe rendkívül színes, sokoldalú, és a felfedezésre váró új fejlesztések száma szinte korlátlan. Amit azonban változatlanul meg kell őrizni, az a nyelvtanár elkötelezettsége, motiváltsága, érdeklődése, lelkesedése ezek felkutatására, hogy aztán módszertani elképzeléseinek szolgálatába állítva alkalmazhassa őket a tanítás során diákjai motiválására és hatékony képzésére.

Jelen tanulmány célkitűzése az volt, hogy a nyelvi tartalmak tanítása és a készségfejlesztés mentén példákat mutasson arra, hogy módszertani megfontolásokat követve hogyan választhat eszközöket egy nyelvtanár elképzelései megvalósítására a virtuális térben. A felsorakoztatott minták mutatják, hogyan építhetők be a vizsgált tartalommenedzsment- és keretrendszerek, valamint tartalomkezelő és egyéb webes alkalmazások a nyelvtanításba. Egyúttal igazolják azt is, hogy a technológia az oktatási folyamatokban való megjelenésének mind a négy szintjén (a SAMR-modellből a helyettesítés, kiterjesztés, módosítás, újraértelmezés) megmutatkozhat a magyar mint idegen nyelv tanítása során is.

A tanulmány végén megtalálható linkgyűjtemény táblázatos formában, kategóriákra bontva láthatóvá teszi az említett hasznos honlapokat és alkalmazásokat, azonban a folyamatosan változó kínálat miatt ismeretüket célszerű online forrásokból

szüntelenül frissíteni, hiszen az ott publikált listákat rugalmasan frissítik (pl. <https://www.todaysteachingtools.com/lijt-van-ict-tools.html>) a kínálat változását követve.

Irodalom

- Abeysekera, Lakmal – Dawson, Phillip 2015. Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development* 34/1: 1–14. <http://www.tandfonline.com/10.1080/07294360.2014.934336> (Letöltve: 2020. április 1.)
- Arjana, Blažić 2019. *Traveltoteacher* [Blog]. <https://traveloteacher.blogspot.com/2019/07/teacher-pd-choice-boards-learning-menus.html?m=1> (Letöltve: 2020. április 1.)
- Bakti Mária – Csetényi Korinna – Juhász Valéria – Szarvas Júlia 2018. *Legyen élmény a nyelvtanulás! Élményalapú, informális, idegennyelv-tanítási módszertan*. SZTE, Szeged. <https://arts.u-szeged.hu/download.php?docID=87064> (Letöltve: 2020. április 1.)
- Bándli Judit 2021. „Ritkaságok tanítása” – A magyar mint idegen nyelv a hazai bölcsészképzésben In: Bándli Judit – Pap Andrea – Zajacz Zita (szerk.): *MID-körkép. Módszertani tudnivalók a magyar mint idegen nyelv oktatásához*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 53–76.
- Bánhegyesi Zoltán 2016. *E-learning keretrendszerek használatának lehetősége az iskolákban*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Budapest/szaktanacsadoi_anyagok/informatika_lms_rendszerek.pdf (Letöltve: 2020. április 1.)
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Benedek András – Horváth Cz. János – Molnár György – Nagy Gábor Zsolt – Nyíri Kristóf – Szabó Erzsébet Mária – Tóth Péter – Verebics János 2012. *Digitális pedagógia 2.0*. Typotex Kiadó, Budapest. https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0023_DP/adatok.html (Letöltve: 2020. április 1.)
- Borsos Levente 2014. Az extenzív olvasás a magyar mint idegen nyelv tanításában és tanulásában. *THL2* 14/1: 61–80. https://epa.oszk.hu/01400/01467/00011/pdf/EPA01467_thl2_2014_1_061-080.pdf (Letöltve: 2020. április 1.)
- Borsos Levente – Kruzslicz Tamás 2017. Interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztése IKT-eszközökkel. Egy japán–magyar projekt tanulságai. *THL2* 17/1–2: 270–288. http://real.mtak.hu/73244/1/EPA01467_thl2_2017_01-02_270-288.pdf (Letöltve: 2020. április 1.)

- Borsos Levente – Kruzslicz Tamás – Oszkó Beatrix 2020. A kollaboratív online nyelvtanulás lehetőségei és tanulságai két magyar mint idegen nyelvi projekt alapján. Horvát–magyar–japán közelművek. *Hungarológiai Közlemények* 4. 90–108.
- Byram, Michael 1997. *Teaching And Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Byrne, Donn 1986. *Teaching Oral Skills*. Longman, Harlow.
- Colpaert, Jozef 2006. Pedagogy-driven Design for Online Language Teaching and Learning. *CALCIO Journal* 23/3: 477–497. https://www.researchgate.net/publication/228659682_Pedagogy-driven_design_for_online_language_teaching_and_learning (Letöltve: 2020. április 1.)
- Dörnyei Zoltán 1994. Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal* 78/3: 273–284. doi: 10.2307/330107
- Felix, Uschi (ed.) 2003. *Language Learning Online: Towards Best Practice*. Swety & Zeitlinger, Lisse, The Netherlands.
- Fenyő D. György 2015. Hogyan olvasnak a fiatalok? *Gyermeknevelés*. 3/1: 60–73. https://epa.oszk.hu/02400/02411/00005/pdf/EPA02411_gyermeknevel_2015_1_060-073.pdf (Letöltve: 2020. április 1.)
- Göpferich, Susanne 1998. Text, Textsorte, Texttyp. In: Snell-Hornby, Mary – Hönic, Hans G. – Kussmaul, Paul – Schmitt, Peter A. (eds.): *Handbuch Translation*. Stauffenburg, Tübingen, 61–64.
- Hall, T. Edward 1975. *Rejtett dimenziók*. Falvay Mihály ford. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Holló Dorottya 2019. *Értsünk szót! Kultúra, kommunikáció, nyelvhasználat, nyelvtanítás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Janssen, Anchalee – Boonsue, Worasiri 2015. EFL Students' Turn-Taking Strategies in Face-to-face and Online PBL Discussions. *ASEAN Journal of Education* 1/1: 137–147. https://aje.dusit.ac.th/full_text.php?EFL_Students%E2%80%99Turn-Taking_Strategies_in_Face-to-Face_and_Online_PBL_Discussions_&id=21 (Letöltve: 2020. április 1.)
- Junco, Reynol – Cotten, Sheila 2011. A Decade of Distraction? How Multitasking Affects Student Outcomes. Paper presented at *A Decade in Internet Time Symposium on the Dynamics of the Internet and Society*. Oxford Internet Institute, University of Oxford. <https://ssrn.com/abstract=1927049> (Letöltve: 2020. április 1.)
- Klippel, Friederike 1984. *Keep Talking: Communicative Fluency Activities for Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Klopfer, Eric – Squire, Kurt – Jenkins, Henry 2002. Environmental Detectives: PDAs as a window into a virtual simulated world. In: Milrad Marcelo – Hoppe

- Ulrich – Kinshuk, R. Huang (eds.): *Proceedings of IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education*. IEEE Computer Society; Vaxjo, Sweden, 95–98.
- Komenczi Bertalan 2008. *Elektronikus tanulási környezetek*. <https://mek.oszk.hu/14200/14232/> (Letöltve: 2020. április 1.)
- KSH, Központi Statisztikai Hivatal 2012. *Internet-hozzáférési szolgáltatások, televízió szolgáltatás, IKT használat*. https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_oni026.html (Letöltve: 2020. április 1.)
- Lanszki Anita 2017. A digitális történetmesélés mint komplex tanulásszervezési eljárás. In: Lanszki Anita (szerk.): *Digitális történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban*. Liceum Kiadó, Eger, 22–43. https://www.researchgate.net/publication/322386597_Digitalis_tortenetmeseles_a_nevelesi-oktatasi_folyamatban (Letöltve: 2020. április 1.)
- Lázár Ildikó 2015. *39 interkulturális játék. Ötlettár tanároknak az interkulturális kompetencia és a csoportdinamika fejlesztéséhez*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Lévai Dóra 2013. A digitális állampolgárság és a digitális műveltség kompetenciája a pedagógus tevékenységéhez kapcsolódóan. *Oktatás – Informatika*. 1–2. <http://www.oktatas-informatika.hu/2013/11/levai-dora-a-digitalis-allampolgarsag-es-digitalis-muveltség-kompetenciaja-a-pedagogus-tevekenysegehez-kapcsolodoan/> (Letöltve: 2020. április 1.)
- Lomb Kató 1994. Nyelvtehetségtelenség nincs. Ötvös Zoltán riportja. *Népszabadság* 16: 25. <http://vmek.oszk.hu/03300/03311/pdf/ff-1.pdf> (Letöltve: 2020. április 1.)
- Maróti Orsolya 2021. Ismeretlen, de nem idegen nyelv – A származásnyelvi tudás-szerkezetről és oktatási helyzetről. In: Bándli Judit – Pap Andrea – Zajacz Zita (szerk.): *MID-körkép. Magyar mint idegen nyelv. Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 129–150.
- Meadows, Daniel 2003. Digital storytelling. Research-based practice in new media. *Visual Communication* 2/2: 189–193.
- Medgyes Péter 1997. *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Mishra, Punya – Koehler, Matthew J. 2006. Technological pedagogical content knowledge. A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record* 108/6: 1017–1054.
- Námesztovszki Zsolt – Glušac, Dragana – Arsović, Branka 2012. A tanulók motiváltsági szintje egy hagyományos és egy IKT eszközökkel gazdagított oktatási környezetben. *Oktatás – Informatika* 4/1–2. <http://bit.ly/1mFHCYv> (Letöltve: 2020. április 1.)

- Nádori Gergely – Priviera Tibor 2012. *IKT módszertan. Kézikönyv az infokommunikációs eszközök tanórai használatához*. http://tanarblog.hu/attachments/3192_IKT_modszertan.pdf (Letöltve: 2020. április 1.)
- National Reading Panel 2000. *Teaching Children to Read. An Evidence-based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. NIH Publication. No. 00–4769. doi: 10.1002/ppul.1950070418
- Noël, Sylvie – Robert, Jean-Marc 2004. Empirical study on collaborative writing. What do co-authors do, use, and like? *Computer Supported Cooperative Work (CSCW)*. 13/1: 63–89. doi:10.1023/B:COSU.0000014876.96003.be
- 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. Módszertani tudnivalók a magyar mint idegen nyelv oktatásához*. ELTE Bölcsészettudományi Kar, Budapest, 77–112.
- Prensky, Marc 2001. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* 9/5. MCB University Press. <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (Letöltve: 2020. április 1.)
- Puentedura, Ruben R. 2006. *Transformation, Technology and Education*. http://hippasus.com/resources/tte/puentedura_tte.pdf (Letöltve: 2020. április 1.)
- Punie, Yves – Redecker, Chirstine (ed) 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (Letöltve: 2021. április 1.)
- Richards, Jack C. 1976. The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly* 10/1: 77–89.
- Romiszowski, Alexander 2004. How's the E-learning Baby? Factors Leading to Success or Failure of an Educational Technology Innovation. *Educational Technology* 44/1: 5–27.
- Spoel, Irene van der 2020. *Today's Teaching Tools*. <https://en.todaysteachingtools.com/> (Letöltve: 2020. április 1.)
- Strobl, Carola 2014. Affordances of web 2.0 technologies for collaborative advanced writing in a foreign language. *CALICO Journal*. 31/1: 1–18. <https://journals.equinoxpub.com/CALICO/article/viewFile/22799/18823> (Letöltve: 2020 április 1.)
- T. Nagy László 2017. *A közösségi médiák a hatékony nyelvtanulás támogatásában*. Doktori (PhD) értekezés. Debreceni Egyetem Informatikai Tudományok Doktori Iskola, Debrecen. https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/235219/T._Nagy_Laszlo___PHD_ertekezes___A_kozossegi_mediak_a_hatekony_nyelvtanulas_tamogatasaban.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Letöltve: 2020. április 1.)

- Talmo, Tord – Einum, Evan – Stöckert, Robin 2014. Bring your own device to language class. Applying handheld devices in classroom learning. In: Jager, Sake – Bradley, Linda – Meima, Estelle J. – Thouësnny, Sylvie (eds.): *CALL Design: Principles and Practice. Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference, Groningen, The Netherlands*. Research-publishing.net, Dublin, 352–357. doi:10.14705/rpnet.2014.000244
- Tari Annamária 2010. *Y generáció*. Jaffa Kiadó, Budapest.
- Tarkó Klára 1999. Az olvasás és a metakogníció kapcsolata iskoláskorban. *Magyar Pedagógia* 99/2: 175–191.
- Tóth-Mózer Szilvia 2018. Digitális tanulói jellemzők és hatékony tanulási szokások. *Apertúra* 2018(tél). <http://doi.org/10.31176/apertura.2018.2.3>
- Varga Ferenc 2014. *Digitális taneszközfejlesztő rendszerek*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-021_20_digitalis_taneszkozfejleszto_rendszerek/adatok.html (Letöltve: 2020. április 1.)
- Warschauer, Mark 1997. Computer-Mediated Collaborative Learning. Theory and Practice. *The Modern Language Journal* 81/4. Special Issue: Interaction, Collaboration, and Cooperation: Learning Languages and Preparing Language Teachers. 470–481.
- Yim, Soobin – Warschauer, Mark 2017. Web-based collaborative writing in L2 contexts. Methodological insights from text mining. *Language Learning & Technology* 21/1: 146–165. <http://llt.msu.edu/issues/february2017/yimwarschauer.pdf> (Letöltve: 2020. április 1.)
- Zrinszky László 2002. *Gyakorlati pedagógiai kommunikáció*. ADU-Fitt Image, Budapest.

Hasznos honlapok, webes alkalmazások a magyar mint idegen nyelv tanításához

Téma	Link
Magyar mint idegen nyelv tankönyvek digitális felületei, honlapjai	http://magyar-ok.hu/hu/home.html http://www.lepesenkent.hu/ http://www.nyariegyetem.hu/tananyag.php
Tananyagmegosztó felületek magyar mint idegen nyelv oktatásához	http://magyarora.com/magyar/index.html http://mid-van.hu/ https://midkid.org
Online elérhető tankönyvek	https://mek.oszk.hu/03300/03311/ http://mek.niif.hu/03300/03311/pdf/ff-2.pdf
Nyelvvizsgák honlapjai	https://ecl.hu/felkeszulest-segito-anyagok-tesztmintak/ https://www.onyc.hu/mintafeladatok
Érettségi feladatsorok	https://www.oktatas.hu/kozneveles/erettsegi/feladatsorok
Online szótárapplikáció	https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ezmegy.android.ezm_lepesenkent&fbclid=IwAR3tFaqouQJelZnOfz3NzA6q16dPYQh2NtUH5tLxkjN4YasVcOiXk5qg0
Intézmények (szűkre szabottan)	Magyar Elektronikus Könyvtár http://mek.oszk.hu/ Nemzeti Múzeum tananyagai magyarul tanulóknak https://mnmu.hu/hu/muzeum/hirek/segitseg-online-oktatashoz-nonstop-mnm-magyarul-tanuloknak Humboldt Egyetem Magyar Hangtára https://rs.cms.hu-berlin.de/magyar/pages/home.php Lille-i Egyetem https://varilanguages.univ-lille3.fr/hongrois Magyar Kulturális Intézet, Párizs, online tananyagok https://culture.hu/hu/paris/nyelvikepzesek/online-tananyagok
Tananyagalkotó és -megosztó alkalmazások, felületek kollaboratív tanuláshoz (szűkre szabottan)	https://learningapps.org/ https://quizlet.com https://wordwall.net https://kahoot.com/ https://padlet.com/

	https://www.mindmeister.com/ https://bubbl.us/ https://redmenta.com/ https://hashtag.school/ https://socrative.com http://www.okosdoboz.hu/ https://www.wevideo.com/ https://quizizz.com/ https://pechaflickr.net/ https://www.sutori.com https://wordart.com https://dice.virtuland.net https://info.flipgrid.com/ https://www.animaker.com/
Online nyelvtanuló alkalmazások	https://www.duolingo.com/ https://www.loecsen.com/en/learn-hungarian
Blogok	http://hungarianlesson.com/ https://www.easyhungarian.com/ https://magyarnyelvtanfolyam.blogspot.com/
Vlogok	https://www.youtube.com/watch?v=vOK1Wmt1vkA (Minuta z madžarščino)

További ötletek forrása

ICTTools. <https://www.todaysteachingtools.com/lijs-tan-ict-tools.html> (Letöltve: 2020. április 1.)

Nádori Gergely – Priviera Tibor 2012. *IKT módszertan. Kézikönyv az info-kommunikációs eszközök tanórai használatához.* http://tanarblog.hu/attachments/3192_IKT_modszertan.pdf (Letöltve: 2020. április 1.)

Tóth-Mózer Szilvia – Misley Helga 2019. *Digitális eszközök integrálása az oktatásba. Jó gyakorlatokkal, tantárgyi példákkal, modern eszközlistával.* Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. http://mindenkiiskolaja.elte.hu/wp-content/uploads/2019/09/Digit%C3%A1lis-eszk%C3%B6z%C3%B6k-integr%C3%A1l%C3%A1sa-az-oktat%C3%A1sba_INTERA.pdf (Letöltve: 2020. április 1.)

Az ELTE Magyar mint Idegen Nyelv Tanszéke több képzés keretében is kínál olyan kurzusokat, amelyek célja, hogy bemutassák az egyetemi hallgatóknak a magyar nyelv oktatásának különböző területeit, színtereit és célcsoportjait, valamint az ezekhez kapcsolódó módszertani kihívásokat. Régi tervünk valósul meg azzal, hogy e kurzusok tananyagait hiánypótló kötet formájában publikáljuk, mintegy a szakmai ismeretek összegzéseként. Jelen tanulmánykötet tehát elsősorban tankönyvnek készült a magyar mint idegen nyelv (MID) tanári és minor képzésekben tanuló, valamint a hungarológia szakos hallgatók számára, de mindazon kollégáknak is ajánljuk, akik közös szakmánk egy-egy számukra kevésbé ismert területébe szeretnének bepillantást nyerni; illetve természetesen mindenkinek, aki érdeklődik a magyar mint idegen nyelv és kultúra tanítása iránt.



ISBN 978-963-489-385-1



9 789634 893851