

SZLÁV METODIKA I.

IDENTITÁS ÉS JÖVŐKÉP
A HAZAI NYELVOKTATÁSBAN,
A NEMZETISÉGI NYELVOKTATÁSBAN
ÉS A KULTÚRÁBAN

OPERA SLAVICA BUDAPESTINENSIA
DIDACTICA SLAVICA

SZLÁV METODIKA I.

IDENTITÁS ÉS JÖVŐKÉP
A HAZAI NYELVOKTATÁSBAN,
A NEMZETISÉGI NYELVOKTATÁSBAN
ÉS A KULTÚRÁBAN

Szerkesztette
István Anna

ELTE BTK
Szláv Filológiai Tanszék
Budapest, 2018

SZAKMAI LEKTOROK
TUSKA TÜNDE
ZSILÁK MÁRIA

MŰSZAKI SZERKESZTŐ ÉS TÖRDELŐ
V4 Consulting Kft.

© Szerzők, szerkesztő

Kiadja az ELTE BTK Szláv Filológiai Tanszéke
Felelős kiadó a Szláv Filológiai Tanszék vezetője
Sorozatszerkesztő Lukács István
A borítót tervezte Selleyi Tamás Ottó
Nyomdai kivitelezés: Robinco Kft
ISSN 2677-108X
ISBN 978-963-489-171-0

TARTALOM

ISTVÁN Anna

Bevezető.....7

BOCKOVAC Tímea

A horvát nyelv a magyar közoktatásban - oktatási szinterek, nyelvismeret, nyelvi attitűd, nyelvi tervezés9

CSÁSZÁRI Éva, Mária IMRICHOVÁ

Szlovák leíró nyelvtan – egy tudományos ismeretterjesztő egyetemi tankönyv nem csak szlovák hallgatóknak23

DUDÁS Előd

A horvát nyelv oktatása a bolognai szlavisztikai képzésben31

GRUND Ágnes

Tanulói portfólió az idegen nyelvi órán43

GYÖRFI Beáta

Az orosz tanárképzés problémái napjainkban: a DE OMA-s képzésének eddigi tanulságai53

HORVÁTHNÉ FARKAS Éva

Játékos nyelvvelsajátítás az óvodában (szlovák nemzetiségi óvodák Magyarországon)63

KOCSIS Andrea

Néhány ötlet az Évszakok, időjárás című témakör feldolgozásához.....73

RÁGYANSZKI György

A középfokú nyelvvizsgára való felkészítés módszertani nehézségei a szlovák nemzetiségi általános iskolákban93

SAHVERDOVA NAVA Vanda

Követelménykeret-bázis az oktatói együttműködés hatékonyságának szolgálatában az orosz (tanár) bölcsész képzésben105

SZABÓ Roland

A forrásközpontú történelemtanítás módszertani megújulásának lehetőségei: a genocídumok otatása audiovizuális források felhasználásával115

SZABÓNÉ MARLOK Júlia

A szlovák nemzetiségi nevelés-oktatás eredményessége a Szlovák Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium nemzetiségi nyelvi előkészítő évfolyamában135

TASKOVICS Okszana

Facebook és a barátai: miért érdemes kihasználni a közösségi média adta lehetőségeket a nyelvoktatásban155

TÖLGYESI Tamás

Bölcsész- és tanárképzés itthon vagy külföldön? Szlavisztikai stúdiumok a Szegedi Tudományegyetemen és a Bécsi Egyetemen.....171

BEVEZETŐ

A Szláv és Balti Filológiai Intézet által szervezett Szláv Metodika I., *Identitás és jövőkép a hazai nyelvoktatásban, a nemzetiségi nyelvoktatásban és a kultúrában* című tudományos konferencia és műhely hiánypótló kezdeményezés a magyarországi szak módszertani konferenciák sorában, hiszen azt a célt tűzte ki, hogy összefogja a szláv nyelvet oktató intézményeket és megszólítsa a szláv kultúrához tartozó nemzetiségeket.

A konferencia az ELTE BTK Szak módszertani Központjának munkájához és kezdeményezéseihez kapcsolódik, ahhoz szorosan kötődik. Számos más szak módszertani kezdeményezés az ő bábáskodásuk mellett jöhetett létre az intézményünkben is.

Az Szláv és Balti Filológiai Intézet jelen konferenciával a jövőben lehetőséget, átjárhatóságot és platformot szeretne biztosítani a szláv nyelveket oktató intézmények között. A már meglévő kapcsolatok mellett szeretne újakat építeni, szorosabb együttműködést kialakítani a szakemberek és szakmabeliek között. Együttműködést, amely nem irányít, hanem támogat és segít, mert a problémákat csak egymást kiegészítve és segítve lehet megoldani, a hosszú távú jó eredmények csak így érhetőek el.

A konferencia és műhelybeszélgetés az első lépés, új fejezet a szláv szak módszertan életében. Remélhetőleg sok hasonló fogja követni és sikerül létrehozni a termékeny és eredményes együttműködést, ahol a felek bizalommal és odaadással támogatják egymást, ahol a párbeszéd az alapja a gondolkodásnak, ahol a problémák megoldását együttes döntések eredménye biztosítja.

Jelen kötet a konferencián és műhelybeszélgetésen elhangzott előadásokat tartalmazza.

István Anna

A HORVÁT NYELV A MAGYAR KÖZOKTATÁSBAN - OKTATÁSI SZÍNTEREK, NYELVISMERET, NYELVI ATTITÚD, NYELVI TERVEZÉS

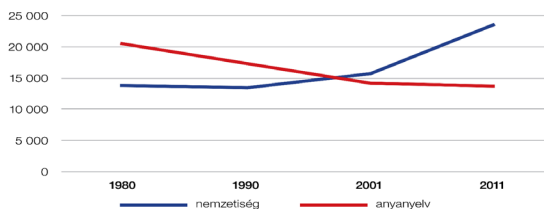
BOCKOVAC TÍMEA

Abstract: The aim of this study is to overview the place of the Croatian language in the Hungarian schooling system and to introduce educational types within which Croatian both as a foreign and minority language can be further developed. Alongside with types of schools the growing number of students comes with important changes. In my opinion the efficiency of education and correctly applying pedagogical methods is very much connected to the students' knowledge of the Croatian language, level of bilingualism and language attitude. Because we currently lack any research in this area, I will be referring to the data I have personally gathered from questionnaires given out to students of bilingual grammar schools in Hungary. I hope my newfound knowledge will make taking steps towards language planning easier.

Keywords: Croatian as a minority language, educational coloration (or school types), bilingualism, language planning, language politics.

Az utóbbi közel három évtized társadalomszociológiai és kedvező kisebbségpolitikai változásai a hazai horvátokat tekintve a nemzetiségi kategóriánál jól látható folyamatos létszámnövekedést, továbbá a 2001. évi és a 2011. évi census között kiugróan magas pozitív változást eredményeztek. Azonban ha mindezt a horvát anyanyelvű beszélők számának alakulásával vetjük össze, akkor éppen ellentétes tendencia érvényesül, illetve ha a kapott adatokat abban a kontextusban vizsgáljuk, melyben a népszámlálás metodológiáját is figyelembe vesszük, kérdésessé válhat azok pontossága.

A kisebbségi identitásdeklaráció és az anyanyelv megvallásának összefüggése 1980–2011 között



Forrás: Népszámlálási adatok (KSH) saját szerkesztés

Annak ellenére, hogy a hazai nemzetiségek oktatáspolitikájával és iskolarendszerével foglalkozó kutatások az 1990-es évektől folyamatosan mondhatók¹, ismereteim szerint néhány más nemzetiséghez, illetve etnikumhoz képest a magyarországi horvátok nyelvhasználatáról, oktatásáról és iskolarendszeréről az utóbbi 15-20 évben nem készült átfogó kutatás, így a téma alulkutatott jellege miatt más hazai nemzetiségekre², - főként a német, román, szlovák-, illetve egy, a horvátországi magyar nemzetiségű tanulók kétnyelvűségére (DENKOVIĆ 2013) - vonatkozó kutatást vettem alapul, természetesen figyelembe véve a nemzetiségekre vonatkozó egzakt adatokból adódó eltéréseket, valamint a jogi és oktatási viszonyrendszerek szabályozásának és oktatási színtereinek különbözőségét is.

Kiinduló feltételezéseként fogalmazódott meg bennem, hogy a hazai horvát nemzetiség körében az anyanyelv családon belüli átörökítésének folyamata már megszakadt, illetve nem megfelelő, így az iskolai környezetre hárul a (nyelvi)hiánypótlás feladata, valamint a nyelv átörökítésének „terhe” is, ugyanakkor kétséges a tervezett nyelvpolitika megléte, az esetleges döntések helyi jellegűek, nem előzik meg őket empirikus kutatások, így nincsenek alátámasztva tudományos érvekkel sem. Mindezek értelmében szükségesnek tartom a horvát nemzetiség aktuális nyelvi állapotának feltárását, amely lehetővé teszi, hogy átfogó képet alkossuk a horvát nyelv magyarországi oktatási rendszerének hatékonyságáról, a közoktatás keretein belül megvalósuló magyar-horvát kétnyelvűségről, a nyelvhasználati színterek a nyelv és identitás összefüggéséről, valamint a kisebbségi (tan)nyelvpolitika és nyelvi tervezés lehetőségeiről.

A horvát nyelv magyarországi oktatására vonatkozó adatokat az Oktatási Hivatal KIR START, az Országos Horvát Önkormányzat, a Központi Statisztikai Hivatal és a kijelölt intézmények adatbázisából gyűjtöttem ki. Felhasználtam továbbá a Kisebbségek jelene Baranyában 2005 című nemzetiségi nyelvhasználati kutatás horvát kisebbségre vonatkozó adatait (FÜZES-GYUROK 2007), az Oktatási Hivatal szakmai beszámolóját, a hatályos Nemzeti Alaptantervet, a vizsgált tanintézmények kerettan-

1 A kutatások közül kiemelném Bartha Csilla: A nyelvek és nyelvváltozatok: összehasonlító adatok a kétnyelvű magyarországi kisebbségi közösségek nyelvi attitűdjéről című kutatását, melynek során a magyarországi beás, német, romani, román, szerb, szlovák közösségeket vizsgálták. Az adatgyűjtés 2003-2004-ben zajlott A nyelvi másság dimenziói: A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei című projekt keretében az ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszékének, valamint az MTA Nyelvtudományi Intézet Élőnyelvi Osztályának kutatói és egyéb Kutatóintézetek közreműködésével, azonban itt sem található a hazai horvátokra vonatkozó adatok.

2 Erb Mária, Knipf Erzsébet, Imre Anna, Borbély Anna, Bartha Csilla kutatásai.

terveit, valamint a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosának jelentéseit is. Dokumentumelemzésem alapja a nemzetközi kisebbségvédelmi szöveghelyek összevetése a hazai és a horvátországi kisebbségekre vonatkozó jogi szabályozással, különös tekintettel a nyelvhasználatot szabályozó kitételekre. Mindezt kiegészítettem egy empirikus, kérdőíves kutatással, melyet két oktatási intézményben, a pécsi Miroslav Krleža Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Diákotthon, valamint a budapesti Horvát Óvoda Általános Iskola, Gimnázium és Diákotthon középiskolai tanulói populációjának bevonásával végeztem el. A kutatás alapja a kétnyelvű nyelvhasználat szociolingvisztikai aspektusból történő vizsgálata, amely során passzív gyűjtést, résztvevő megfigyelést és feltáró kérdőíves módszert is alkalmaztam.

Összegezve: az alkalmazott metodológia egyaránt tartalmaz elsődleges forrásokat, – jogszabályok, minisztériumi ügyiratok, országgyűlési jelentések, statisztikai adatok, tantervek, iskolai statisztikai adatok, pedagógiai programok, iskolai honlapokon szereplő adatok-, és másodlagos forrásokat, -kutatási adatok-, a témához kapcsolódó tanulmányok, könyvek, jelentések adatainak összegző feldolgozását és személyes tapasztalataimat, melyeket gyakorló pedagógusként, érettségi vizsgaelnökként és szakmódszertant oktató tanárként szereztem mindezidáig.

A **2011.évi CLXXIX.törvény a nemzetiségek jogairól** IV. fejezetében meghatározott közösségi nemzetiségi jogok szülő 19. §. szakasz kimondja, hogy a nemzetiségi közösségeknek joguk van:

- a) törvényi keretek között intézmények létrehozásához és működtetéséhez, más szervtől történő átvételéhez,
- b) nemzetiséghez tartozók óvodai neveléséhez, általános iskolai neveléséhez-oktatásához, nemzetiségi kollégiumi ellátásához, gimnáziumi, szakközépiskolai, szakiskolai neveléséhez-oktatásához, felsőfokú képzéséhez, továbbá jogosultak
- c) az országos önkormányzat útján a kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatás feltételeinek megteremtését kezdeményezni és kialakításában közreműködni.

A jogszabályi háttér és a nyelvi jogok elemzésének kontextusában elmondható, hogy a magyarországi horvátoknak joguk van megtanulni anyanyelvüket, részt venni anyanyelvű köznevelésben, oktatásban és művelődésben, megvalósul az oktatási esélyegyenlőség és a kulturális szolgáltatások igénybevétele is, törvényi keretek között működtetik intézményeiket, indokolt esetben más szervtől is átveszik azokat.

A hazai horvát nemzetiséghez tartozók óvodai neveléséhez, általános iskolai neveléshez-oktatáshoz, nemzetiségi kollégiumi ellá-

táshoz, gimnáziumi neveléshez-oktatáshoz és a felsőfokú képzése a nemzeti kisebbségek oktatási jogairól szóló Hágai ajánlásokkal (CSER-NUSNÉ 2000:17-19) összhangban szerveződik, melyek alapján a köz- és magánintézmények esetén megilleti őket az a jog, hogy Magyarország jogrendjének megfelelően saját oktatási intézményeket hozzanak létre és tartsanak fenn. A nevelés első éveiben is rendelkezésükre állnak az intézményesített lehetőségek, a kisebbségi nyelv hozzáférhető tantárgyként illetve bizonyos tantárgyakat is tanítanak ezen a nyelven. Hiányoságként megjegyezhető, hogy a kisebbségi szakoktatás nem valósul meg, és, hogy a felsőoktatásuk ugyan a már létező oktatási struktúrában belül helyezkedik, de nem képes adekvát módon kielégíteni a szükségleteket. A tantervfejlesztés szegmensében ugyan deklarált, de gyakorlati megvalósulása korlátozott. A többség érdeklődése az állam területén élő kisebbségi nyelvek tanulására Magyarországon nem általános, bizonyos nemzetiségi nyelvekre vonatkozik, pl. instrumentális szándékkal a németre, de tény, hogy a horvát nyelv kapcsán is megnyilvánul ez a tendencia.

Vitathatatlan, hogy az etnikai identitás megőrzése kapcsán kiemelkedő szereppel bír az anyanyelv ismerete, megőrzése és átörökítése, feltevélesem szerint a már lezárult nyelvi asszimilációt követően, a már egynyelvűvé vált horvát nemzetiségű szülők tudatosan szeretnék lehetővé tenni gyermekeiknek a nemzetiségi nyelv elsajátítását, amely leggyakrabban az iskolában tanított idegen nyelv tanulásaként valósul meg. Ezen felül, úgy vélem, hogy a német tannyelvű iskolák kapcsán érvényesülő tendencia, miszerint nem a német mint nemzetiségi, hanem a német mint idegen nyelv elsajátítása a cél³, szintén megnyilvánul a nemzetiségi/kisebbségi horvát tannyelvű oktatás motivációs hátterében is, azaz a tanulók döntő többsége a nemzetiségi nyelvet idegen nyelvként tanulja az általános iskolában, ebből adódóan motivációjukat tekintve a magyarországi horvát nemzetiségi oktatásban résztvevő tanulók jelentős hányadát elsődlegesen nem a nemzetiségi nyelv elsajátítása, esetleg megőrzése miatt íratják be szüleik a nemzetiségi általános iskolába, hanem a képzés kimenetelekor várható magasfokú idegen nyelvi kompetencia megszerzése céljából.

3 Bővebben: Erb-Kniph 2001:324, Takács Gerda 2013:7, Dobos Balázs 2013., Imre Anna A nyelv(ek) szerepe a nemzetiségi szülők iskolával szembeni elvárásaiban 2001-es kutatása alapján kiemeli, hogy a tanulók a nemzetiségi nyelvet idegen nyelvként tanulják, s szülők a megszerezhető idegennyelv tudás miatt íratják be gyermekeiket a nemzetiségi iskolákba. Kitér rá, hogy az anyanyelvű oktatási formában tanulnak a legkevesebben, és jelentős a létszámok közötti eltérés is német, szlovák, horvát, román, szerb, szlovén nemzetiség között.

Az 1980-as években lezajló tannyelv-politikai fordulatot követően, - melynek következtében felerősödött a két tannyelvű gimnáziumi fejlesztés és megtörtént a nyelvi státusz bővítés-, az 1990-es évektől jellemző szabad nyelv választást számos tényező befolyásolja: pl. az is, hogy a kétnyelvű iskola milyen részesedéshez jut a rendelkezésre álló erőforrások elosztásakor, milyen bizonyítványt kapnak a képzésben résztvevők, milyen felkészültségű a tanári állomány (származásuk, továbbképzési lehetőségek), milyen tankönyveket, segédeszközöket használnak, mely tantárgyakat melyik nyelven tanítják (VÁMOS 2008:19).

A magyarországi horvátok oktatás és tannyelvpolitikáját a rendszer-változást, valamint a független horvát állam létrejöttét (1991) követően célszerű alaposabban vizsgálni, mivel a politikai történések jelentős nyelvpolitikai változásokat indukáltak, melyek többek között az oktatási struktúra átalakulásához és új tannyelvpolitikai korszak kezdetéhez vezettek. Magyarországon a két tannyelvű magyar-horvát nemzetiségi oktatás része a közoktatásnak, a nemzetiségi közösségek élőhelyeit figyelembe véve szerveződik, függ a politikai fordulatoktól (horvát-szerb), az idegennyelv-tanulás iránti igénytől, a támogató jellegű nyelvpolitikától, a nyelv piaci értékétől, valamint a szülői attitűdtől is.

A horvát nemzetiség köznevelési autonómiája a hatályos jogszabályok értelmében a nemzetiségi köznevelési intézmény alapításában⁴, tagintézmények működtetésében, az óvodai nevelésben, általános iskolai nevelésben és oktatásban, nemzetiségi kollégiumi ellátásban, gimnáziumi és felsőfokú képzési formában valósul meg, hiányzik azonban a szakiskolai és a szakközépiskolai forma. Biztosított számukra a népismeret tárgykörébe tartozó ismeretanyag elsajátítása, bár a nemzetiségi jogok és intézményrendszerek megismerése nem képezi annak részét és a nemzetiségi anyanyelvű pedagógusok képzése és továbbképzése is hiányosságokat vet fel. Egy nemzetiség fennmaradás, oktatási hálózatának bővítése, az intézmények finanszírozása nagy mértékben függ a mindenkori állami támogatás mértékétől, az alábbiakban a 2018-as évre vonatkozó az országos nemzetiségi önkormányzatok, az általuk fenntartott intézmények és a nemzetiségi média támogatásra előirányzott 1 776,1 millió forint, amelyből az Országos Horvát Önkormányzat által fenntartott intézményeknek 145,9 millió forint jut (2017. évi C. törvény 9 melléklet).

4 24. § (1) A nemzetiségi önkormányzat - a köznevelési törvényben és az államháztartás működési rendjéről szóló jogszabályokban meghatározottak szerint - köznevelési intézményt létesíthet és tarthat fenn, illetve az e törvényben meghatározott rendben átveheti a más szerv által létesített köznevelési intézmény fenntartói jogát. Az intézmény fenntartói jogának átadása nem járhat intézmény-átszervezéssel.

„Egy történelmi vagy őshonos nyelvi kisebbséghez tartozó család gyermekei számos országban járhatnak például saját nyelvű, első nyelvként felfogott saját nyelvű vagy anyanyelvű óvodába és ilyen tannyelvű iskolába, de járhatnak más nyelven, a nyelvi többség nyelvén működő óvodába és iskolába is: a döntés általában a szülőket illeti meg. E szülői döntésnek rendszerint nagy a jelentősége: az olyan gyermek, aki az elsőként elsajátított nyelven, az így felfogott anyanyelvén jár óvodába, és e nyelven végzi legalább az alsófokú tanulmányait, sokkal nagyobb valószínűséggel őrzi meg ezt a kisebbségi nyelvet, mint az olyan gyermek, aki már az óvodától kezdve más nyelven, a többségi nyelven vesz részt az intézményes szocializációban. Ez utóbbi esetben tehát igen könnyen megtörténhet, hogy a felnövekvő ember immár a többségi nyelvet használja leggyakrabban, a többségi nyelvet használja a legjobban, s lehet, hogy már ezt érzi inkább a saját nyelvének is. Mindezekkel párhuzamosan pedig elképzelhető, hogy mások is egyre inkább ezt a nyelvet tekintik az ő saját nyelvének. Nyilvánvaló, hogy ezzel szintén végbement a nyelvváltás, illetőleg a nyelvcsere (ANDRÁSSY 2013:132).”, ahhoz, hogy ez elkerülhető legyen tisztán kell látnunk a tanulók nyelvi mutatóinak alakulását, amely a hazai horvátok iskolarendszerében nem kimutatott. A téma kapcsán oly sokszor emlegetett asszimilációs folyamat több tényező és eltérő lefolyású, Szarka László szerint négy oksoportra bontható, ezek a nyelvtervezés hiánya, a nyelvi dominancia átalakulása, az elnyomó asszimilációs politika valamint a nyelvi globalizációs folyamatok (elsősorban az angol nyelv előretörése, ami talán fenyegetőbb veszélyt jelent az anyaországi sztenderd nyelvváltoza kapcsán). A hazai kisebbségekről tett általános megállapítása szerint „Magyarország esetében a kisebbségi közösségek részére a 20. század végére kialakult oktatási rendszer ugyan kellőképpen rugalmas kereteket nyújt a közösségek anyanyelvének igény szerinti tanulására, újratanulására, s ha arra a nyelvi lehetőségek mellett a tan személyzet nyelvi kompetenciái is megvannak, akár a kisebbségi nyelvek tannyelvűként való alkalmazására is. A kisebbségi oktatási rendszer azonban önmagában nem képes a folyamatos nyelvvésztes megállítására, ezért szükséges lenne a kisebbségi kulturális önkormányzat többi intézményével egybekapcsoltnak kezelni a kisebbségi iskolákat. Így talán némiképp több esélyük lehetne azoknak a törekvéseknek, amelyek a magyarországi kisebbségi közösségekben a fiatalabb generációk esetében a nyelvi revitalizációs célokat tűzték ki maguk elé” (SZARKA 2003:191).

Élve ezekkel a lehetőséggel az Országos Horvát Önkormányzat fenntartásában jelenleg két oktatási intézmény található: a Hercegszántói Horvát Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon, és a pécsi

Miroslav Krleža Horvát Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Diákotthon, illetve annak szombathelyi tagintézménye.

A kisebbségi oktatás talán legismertebb modellje a Skutnabb-Kangas (1997:25) által 1998-ban megalkotott hét oktatási programot tartalmazó tipológia, amely alapján megkülönböztethető:

1. a hagyományos, egynyelvű
2. a nyelvi „befulladásztási”, „alámerülési” vagy „elsüllyesztési” program
3. az elszigetelési vagy szegregációs program
4. az átirányítási vagy tranzitív program
5. az anyanyelv megőrzését célzó program
6. a nyelvi „bemerülési”/”belemerülési” program
7. az utópisztikus program

A magyarországi horvát nemzetiségi nevelés és oktatás az állami oktatási hálózat szerves részeként, több formában valósul meg, melyek az anyanyelvű oktatás, a két tannyelvű, a nyelvoktató és nemzetiségi, valamint a kiegészítő nemzetiségi oktatás. Az iskolák hét megyében, 30 helyszínen, 4 típusban, két szinten képeznek tanulókat, a legnépszerűbbek a nyelvoktató programot kínáló, a legkevesebb pedig az anyanyelvi nemzetiségi program szerint működőkből van.

A 2016/2017-es tanévben 9 óvoda működött anyanyelvű, 18 kétnyelvű és 1 kiegészítő horvát program szerint, 35 általános iskolában volt heti 4-5 órában horvát nyelvoktatás, az egész országban mindössze 5 intézményben folyt két tannyelvű horvát általános iskolai oktatás: Budapesten, Felsőszentmártonban, Hercegszántón, Pécsen és Szentpéterfán, jelenleg a sellyei általános iskola két tannyelvűvé válásáról is folynak az egyeztetések. A 2016/2017-es tanév tanulói létszáma 2148 fő volt.

Tanév	Nemzetiségi nevelés, oktatás	Horvát nemzetiségi nevelés	Horvát nemzetiségi oktatás: általános iskola	Horvát nemzetiségi oktatás: gimnázium
2005/2006	78 640	1056	2265	193
2006/2007	78 473	950	2179	223
2007/2008	79 477	1662	2074	223
2008/2009	78 778	1165	2134	222
2009/2010	77 224	1291	2195	222
2010/2011	78 847	1207	2220	241
2011/2012	79 390	1210	2259	232
2012/2013	80 931	1228	2289	223
2013/2014	80 859	1144	2154	211
2014/2015	79 434	1061	2197	223
2015/2016	79 527	1125	2189	209

Forrás: Köznevelési statisztikai évkönyv 2015/2016 adatai alapján saját szerkesztés.

A hatályos törvényi szabályozás értelmében az adott nemzetiség igényeinek kielégítése után maradt betöltetlen férőhelyeket a nem nemzetiségű diákok is igénybe vehetik és ezzel a lehetőséggel, feltételezéseim szerint számos magyar család él. Ugyanakkor érdemes elgondolkodni a kétnyelvű iskolarendszerrel kapcsolatban támasztott követelményekről, vagyis elsősorban a szülői elvárásokról is. Vámos Ágnes szerint „kétnyelvű az iskolarendszer akkor, ha a tanítás bármely fokán, illetve típusában különböző tannyelvek vannak (1993:11)“, míg Bartha Csilla, Ofelia Garcia osztályozását ismertetve kiemeli, hogy a két tannyelvű oktatás célja a „magas fokú balansz kétnyelvűség kialakítása az oktatási-nevelési folyamat során, nevezetesen hogy a diákok tanulmányaik végén mindkét nyelven megközelíthetőleg azonos kompetenciákkal, tudással, illetve ismeretszerzési képességekkel rendelkezzenek (2000:766)”. A hazai két tannyelvű horvát oktatási programokat tekintve nem állnak rendelkezésre olyan kimeneti mérések, melyek alapján pontos adatokat kaphatók a megszerzett nyelvi kompetenciákról.

A téma alulkutatottságát igazolja az is, hogy a két hazai két tanítási nyelvi gimnázium tanulóinak nyelvhasználatáról sem készült még olyan felmérés, amely a későbbiekben megismételhető lenne, mutatva ezzel a változások minőségét. Az általam elvégzett kérdőíves kutatás sem tekinthető teljesnek, célja a kétnyelvűség, a nyelvhasználati színterek és a nyelvi attitűdvizsgálata volt, melyek megismerése lehetőséget teremt az esetleges nyelvi beavatkozás tervezett elvégzésére. Azért választottam a középiskolai korosztályt, mert tapasztalataim szerint az iskolaválasztás szempontjából itt még domináns a szülői elvárás, amely bizonyos esetben kontraproduktív reakciókat szül, konkrétan számos olyan tanulóval beszéltem, akik a szülői kényszernek megfelelően végezték el a két tanítási nyelvű programot, mindenféle belső motiváció híján, ami általában iskolai kudarcokhoz, alacsonyabb nyelvi kompetenciához, illetve a kimeneti vizsgák sikertelenségéhez vezethet. Egy külön vizsgálat tárgya lehetne a szülői attitűd feltárása, az iskolaválasztás mögött meghúzódó motivációs rendszer felmérése és kiértékelése, ugyanis nem ritkán találkozunk a nemzetiségi komponens háttérbe szorításával/szorulásával, és az idegen nyelvismeret piaci illetve presztízsértékének elismerésével és támogatásával.

A különféle kutatási módok közül az általam elvégzett a feltáró/felderítő kutatások közé tartozik, amely célja nem az adott jelenség teljes elemzése, csupán a probléma felvetése, körvonalainak vázolása, a jellemzően érvényesülő tendenciák feltárása, egy elsődleges megközelítés, amely lehetőséget ad a későbbiekben a kutatás megismétlésére, esetleges kibővítésére.

A kérdőíves felmérésben összesen 166 tanuló vett részt, a két hazai, - budapesti és pécsi -, két tanítási nyelvű, (horvát-magyar) gimnáziumok tanulói összlétszámának (223 fő) 74%-át alkotva. Az adatgyűjtés szaktanárok segítségével folyt, a válaszadás tetszőleges és anonim volt, melyre egy, illetve szükség esetén két 45 perces tanóra állt a rendelkezésre. A kérdőív adatainak rögzítése és statisztikai elemzése a Microsoft Excel program alkalmazásával és a Statistical Package for Social Science (SPSS) Windows operációs rendszerben működő program felhasználásával történt. Az adatfeldolgozás folyamán egyaránt fontos volt az egy-változós leíró statisztikai kimutatás és a több-változós eredmények elemzése is.

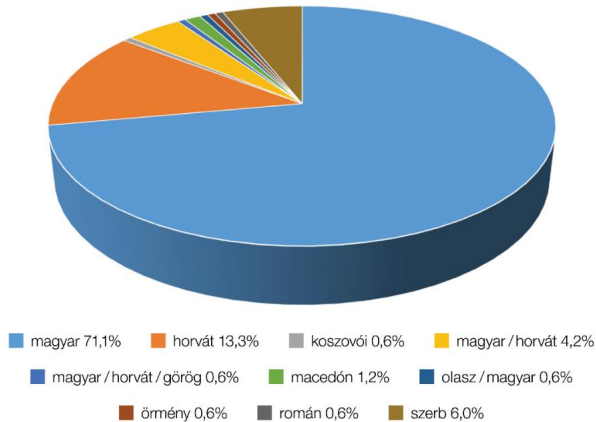
A felhasznált önkitöltős kérdőív egyaránt tartalmazott zárt és nyílt kérdések, az ún. bemelegítő kérdések elsősorban a ráhangolódást szolgálták, a nyelvhasználati szokásokra színterekre, és a nyelvi attitűdre vonatkoztak. A levezető nyitott kérdések lehetőséget adtak a válaszadók által megfogalmazott saját vélemény, gondolata, kritika megfogalmazására, és egyúttal kontrollkérdéseként is szolgáltak.

A kérdőív négy szakaszból állt, melyből az első tíz kérdés az anonim válaszadó iskolájára és osztályára, valamint szociológiai változóira (születési idő), anyanyelvének meghatározására, illetve a szülőkre vonatkozó adatokra (származási hely, életkor, anyanyelv, iskolai végzettség, foglalkozás, az iskola tannyelve, amelyben tanulmányaikat végezték) kérdezett rá. A szintén tíz kérdésből álló második rész a meghatározott nyelvhasználati színtereken követte a különböző nyelvek dominanciáját, a tanulók és a szülők nyelvválasztását vizsgálva a családon belül és kívül, az olvasás, zenehallgatás, televíziós szokások mentén. A felmérés harmadik része a saját nyelvtudás értékelését várta el a megkérdezettek részéről, míg a negyedik, lezáró szakaszban 16 kérdés irányult a nyelvi attitűd szegmensének feltárására.

A kérdőívet a Budapesti Horvát Általános Iskola és Diákotthon 64 diákja, valamint a pécsi Miroslav Krleža Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon 102 diákja töltötte ki. A válaszadók a két tanintézmény 9-től 12-ik osztályig terjedő részleges tanulói populációját alkották életkoruk 15-20 év közé tehető, közülük 56,3% volt a lányok, és 43,7% a fiú aránya.

Az elvégzett empirikus kutatás célja az volt, hogy felmérje a hazai magyar-horvát két tannyelvű középiskolákban tanuló 9-12. osztályos korosztály (két)nyelvi állapotát. A kapott adatokból megállapítható, hogy a tanulók 70,1%-a a magyar nyelvet, 16,8%-uk a horvátot tartja anyanyelvének, és a teljes mintából csupán egyetlen fő jelölte a magyar-horvát nyelvpárt anyanyelveként.

Az elsőként elsajátított nyelv százalékos megoszlása



A tanulók jelentős része nyelvileg homogén életterben a másodlagos szocializáció folyamán, intézményesített környezetben sajátította el a horvát nyelvet, így esetükben a korai kétnyelvűvé válás nem valósulhatott meg. A szülők nagyrésze nem biztosította a nyelv átadását, kérdés az is, hogy biztosíthatta - e egyáltalán, amennyiben ő maga sem beszéli azt megfelelő mértékben, vagy esetleg egyáltalán, erről a szülők anyanyelvére vonatkozó adatok tájékoztatnak, amelyek szerint az édesanyák 73,1%-ának, az édesapák 62,9%-ának magyar az anyanyelve. A teljes vizsgálat során a nyelvi egyensúlymutató -23,00 és 71,93 közötti tartományban mozgott, gyenge horvát és erős magyar nyelvi dominanciát mutatva.

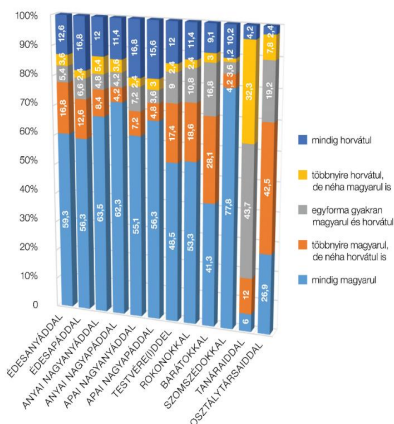
A válaszadók saját maguk ítélték meg nyelvismereti szintjüket, ezek alapján a magyar nyelvet anyanyelvi szinten 83,8%-uk, a horvátot pedig 22,8%-uk beszéli. A magyar nyelvi tanulmányi átlaguk 4,14, míg a horvát nyelvi 3,72. A négy nyelvi alapkészség, - értés, beszéd, olvasás és írás-, közül a tanulók a horvát nyelvi íráskészségüket ítélték a legjobbnak, ezt követte a beszéd, majd az olvasás és végül az értés minősítése.

A kutatás rámutat az oktatás fontosságára, illetve a horvát tannyelv tudatos választására, mivel a horvát nyelv elsajátítására a teljes minta esetében 13,8%-ban az óvodában, 43,1%-ban az iskolákban került sor.

A nyelvhasználati szinterek vizsgálata eltérő nyelvi egyensúlymutatókkal ugyan, de tovább egyértelműsítette a magyar nyelv dominanciá-

ját, az informális, formális és személyes színtereken egyaránt. A családon belüli horvát nyelv használata az apai nagyanyával zajló kommunikációt jellemezte a legmagasabb arányban, illetve valamivel magasabb az édesapával zajló kommunikációban, mint az édesanya esetén.

*A családi színtéren zajló nyelvhasználat:
a tanulók által választott nyelv százalékos megoszlása*



A nyelvi attitűdvizsgálat eredményei azt igazolták, hogy a gimnazisták pozitívan viszonyulnak a horvát nyelvhez, 94,6%-nak tetszik a horvát nyelv, és többen is megfogalmazták, hogy későbbi életrészekükben, elsősorban a gazdasági előnyöket figyelembe véve terveik vannak a nyelvvel, ugyanakkor kevesen emelték ki a nyelv átörökítésének szándékát.

A határainkon túl élő magyar nemzetiségű tanulókkal ellentétben Magyarországon elképzelhetetlen, hogy a nemzetiségi családból származó gyermek ne ismerné és használná anyanyelvi szintű kompetenciákkal a magyar nyelvet, így sok esetben nem is tudták értelmezni azt a kérdést, hogy „Ha nem vagy gyengén beszélsz magyarul, akkor szívesen megtanulnál-e, vagy szeretnéd-e javítani a tudásodat?” -, ezt igazolja a válaszadók nagyon alacsony száma is.

A nyelvi sztereotípiák vizsgálatának eredménye egyértelműsíti a Horvátországban használt horvát nyelv elismertségét és magas presztízsét, és ez is utal arra, hogy a presztízsérték növelése céljából nagy szükség lenne a hazai horvát nyelvváltozatok hordozta kulturális és nyelvi örökség feltárására és átörökítésére.

A feltáró kérdőíves kutatás rávilágított arra, hogy a vizsgált tanulói populáció kétnyelvűségéről egyértelműen állítható a magyar nyelvi dominancia, amely végigvonul a nyelvhasználati színtereken, emellett endogén kétnyelvűség, a magyar és horvát nyelv tudásának mértéke alapján domináns, az elsajátítás ideje kapcsán szerzett, vagy tanult és egymás utáni szukcesszív, a kognitív szerveződés alapján koordinált kétnyelvűség tapasztalható.

A vizsgált minta számosságából adódóan sajnos jó néhány vonatkozást nem lehetett statisztikailag vizsgálni, ezek közé tartozik a szülők és a gyermek anyanyelve közti összefüggés is. Arról, hogy a tanulók a horvát nyelv kontaktusváltozataival is találkozónának szintén nem született használható adat.

Lezárásként megállapítható, hogy a tanulók az oktatási folyamatban a horvát sztenderd nyelvet sajátítják el, a tájnyelv ismeretéről nem található használható adatok. A későbbi nyelvészociológia kutatások kiterhetnének a nyelv választásra, a nyelv megtartás lehetőségeinek vizsgálatára is. A két vizsgált iskolában tapasztalatom szerint a nyelvi belemerülési oktatási program is megvalósul, vagyis a „magas státuszú anyanyelvet beszélő többségi gyermek a létező alternatívák közül önként választja a számára idegen (kisebbségi) nyelven folyó oktatást” (SKUT-NABB-KANGAS 1997: 26). Ennek kapcsán egyaránt érdemes lenne a vizsgálni a magyar családok érdeklődésének okát és az e családokból származó, de a nemzetiségi nyelvi program szerint haladó gyermekek identitásfejlődését is. Amennyiben az iskola valóban nem a család mellett, hanem a család helyett tölti be nyelvátörökítő szerepét fontos lenne a két tannyelvű programok hatékonyságának és a tanulói kognitív nyelvi kompetenciák fejlődésének mérése is.

A hazai horvát nyelv hatékony oktatása a nyelvi revitalizációs törekvésekkel összhangban képzelhető el, melyhez adott a támogató nyelvi jogi keret, az azzal összhangban kiépített és működő oktatási intézményrendszer, a már meglévő oktatási színterek fejlődő infrastruktúrával bírnak, jellemző az anyanyelv újratanításának szándéka is, bár nehézséget jelent az anyanyelven való közismeret tanításának módszertani hiátusa.

Összefoglalás helyett további megválaszolandó kérdéseket fogalmaznék meg, melyek közös gondolkodásra és együttműködésre készíthetik a szláv nyelvek oktatóit és kutatóit: Hogyan válhat sikeresebbé a nemzetiségi tannyelvpolitika? Megfelelő módon élnek-e hazai nemzetiségek a nyelvi tervezés lehetőségeivel? Miért (nem)választják a szülők a nemzeti oktatást? A nemzetiségi nyelv vagy a nemzetiségi mint idegen nyelv

oktatása a támogatandó? Meghatározó-e a nemzetiségi nyelvű oktatás a nyelvmegtartás folyamatában? Melyek az aktuális módszertani „kihívások”? Melyek az osztatlan tanárképzés nemzetiségi nyelvi vonatkozásai?

Bibliográfia

- ANDRÁSSY György, 2013: *Nyelvszabadság-Egy egyetemes elismerésre váró egyetemes emberi jog*. Budapest-Pécs: Dialóg Campus.
- BARTHA Csilla, 2000: *Kétnyelvűség, oktatás, kétnyelvű oktatás és a kisebbségek*. *Educatio* 2000.(9) 4.761-775.
- DOBOS Balázs, 2013: *Nemzetiségi nyelvhasználat Magyarországon: jogok és tapasztalatok*. *Létünk* 2013/különszám 26-43.
- CSERNUSNÉ Ortutay Katalin- FORINTOS Éva, 2000: *Nyelvi jogok. Nyelv, politika, oktatás kiskönyvtár sorozat 3.kötet*. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- CSÉCSINÉ Máriás Emőke-HAGYMÁSY Tünde-KÖNYVESI Tibor- TUSKA Zsuzsanna, 2015: *Oktatási Statisztikai Évkönyv*. NEFMI, Budapest.
- DENKOVIĆ Andrea, 2013: *Magyar-horvát kétnyelvűség a közoktatásban*. <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/denkovicandrea/diss.pdf> (utolsó letöltés 2017.01.08.)
- ERB Mária-KNIPF Erzsébet, 2001: *A magyarországi német kisebbség nyelve és nyelvhasználata az ezredfordulón. Nemzeti és etnikai kisebbségek Magyarországon a 20.század végén*. Budapest: Osiris-MTA Kisebbségkutató Műhely.311-328.
- FÜZES Miklós-GYUROK János, 2007: *Nemzetiségi nyelvhasználat a Baranya megyében élő horvát kisebbség körében. Kisebbségek jelene Baranyában. Pécs: Baranya Megyei Önkormányzat. Pécs MJV. Kisebbségkutató Közalapítvány.84-92.p.*
- IMRE Anna, 2001: *A nyelv(ek) szerepe a nemzetiségi szülők iskolával szembeni elvárásaiban. Nemzeti és etnikai kisebbségek Magyarországon a 20.század végén*. (szerk. Sisák Gábor) Budapest: Osiris Kiadó-MTA Kisebbségkutató Műhely. 329-340.
- IMRE Anna, 2003: *A nemzetiségi oktatás tanulói*. Régió 9
- IMRE Anna, 2013: *oktatáskutató (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet) előadása Nemzetiségi nyelvhasználati jogok és érvényesülésük a közoktatásban* http://nemzetisegek.hu/repertorium/2013/01/belvek_35-38.pdf (utolsó letöltés 2016.05.23.12.32)

- LESZNYÁK Márta, 1996: *Kétnyelvűség és kéttannyelvű oktatás*. Magyar Pedagógia 96. 3. 217-230.
- MAJTÉNYI Balázs – VIZI Balázs, 2003: *A kisebbségi jogok nemzetközi okmányai*. Budapest: Gondolat Kiadó – MTA Jogtudományi Intézet – MTA Kisebbségkutató Intézet
- SKUTNABB-KANGAS Tove, 1997: *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány
- SZARKA László, 2003: *Államnyelv, hivatalos nyelv-kisebbségi nyelvi jogok Kelet-Közép-Európában. Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet Közép Európában*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- TAKÁCS Gerda, 2013: *A német nemzetiségi oktatás rendszere napjainkban*. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_2_76-89.pdf (utolsó letöltés 2016.02.14.)
- VÁMOS Ágnes, 2003: *A magyarországi nemzetiségi oktatás rendszere – Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény*.
- VÁMOS Ágnes, 2008: *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Budapest: Tankönyvkiadó

Törvények, rendeletek

Magyarország Alaptörvénye

A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII Törvény

A 2011. évi CLXXIX. törvény (hatályos 2012. jan. 1-jétől)

A 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről

A nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet

110/2012.(VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

A Nkt. végrehajtásáról szóló 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet

51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről, valamint annak mellékletei

17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról

106/2012. (VI. 1.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatáról (módosítás)

2012. évi CXXV. törvény a tankönyvpiac rendjéről szóló 2001. évi XXXVII. törvény módosításáról

A nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól szóló 1993. évi LXXVII Törvény

SZLOVÁK LEÍRÓ NYELVTAN - EGY TUDOMÁNYOS ISMERETTERJESZTŐ EGYETEMI TANKÖNYV NEM CSAK SZLOVÁK SZAKOS HALLGATÓKNAK

CSÁSZÁRI ÉVA
MÁRIA IMRICHOVÁ

Abstract: In the study we give some information on practical Slovak grammar in preparation which may be useful for those who are interested in Hungarian language and for other students of Slovak and Slavic. The coursebook reflects the living language. Its chapters cover the topics of morphology and syntax. Regarding its content it fits in with education of university degree of Slovak language. At the same time in the study we point out the topicality and necessity of the grammar. In the article we show chapter entitled *Morphological typology of Slovak language* and the key concepts and relevant tasks connected with.

Keywords: practical slovak grammar, morphology, syntax, slovak linguistic

A szlovák nyelv iránt érdeklődő, szlovákul tanulni kívánó magyar anyanyelvű elsősorban egyetemi hallgatók számára íródó *Gyakorlati szlovák nyelvtan* hiánypótló mű. Megírása több okból is indokolt: hallgatóink gyakran előzetes nyelvtudás nélkül érkeznek a szakra, továbbá sem Magyarországon, sem Szlovákiában nem létezik olyan tudományosan megalapozott, összefoglaló, áttekintő magyar nyelven íródott szlovák nyelvtan, amely figyelembe venné a magyar anyanyelvűek specifikumait és a szlovák nyelvtanulás során előforduló sajátos igényeket, helyzeteket, amelyek szakunkon (a felsőoktatási képzésben, a nyelvészeti tárgyak és maga a nyelvoktatás során) tapasztalhatók. Ezt a specifikus helyzetet tovább színesíti az a tény, hogy hallgatóink nem elhanyagolható hányada Szlovákiából érkezik, szlovák érettségivel rendelkezik (A2, akár B2 szinten vannak), ill. tovább árnyalja az is, hogy a nyelvi és tárgyi tudás eltérő szintjén kívül a szlovák nyelvet (és filológiát) többféle konstrukcióban tanulhatják (alap-, mesterképzés, minor, osztatlan és osztott tanárképzés különböző formái, második szláv nyelv, szabad kreditre felvett nyelvéra, közép-európai mesterszak keretén belül meghirdetett nyelvgyakorlatok, stb.).

A *Gyakorlati szlovák nyelvtan* nem pusztán elméleti tankönyv kíván lenni, az egyes témakörök megértését és elsajátítását nyelvtani gyakorlatokkal kívánja elősegíteni, amely gyakorlatokat a többéves nyelvoktatás és a nyelvészeti tantárgyak tanítása során szerzett tapasztalat eredményezte. E nyelvtankönyv életre hívását több körülmény is sürgeti: jelenleg nem rendelkezünk olyan magyar nyelvű összefoglaló szlovák nyelvtannal, amely egyetemi szinten bővítheti a szlovák szakirányú hallgatók, a szlovák nyelvet tanuló más szakos hallgatók és a szlovák nyelv és nyelvészet iránt érdeklődők ismereteit.

A szlovákiai egyetemi, főiskolai tankönyvek, szakirodalmak az egyes nyelvi szinteket, jelenségeket olyan részletességgel tárgyalják, amelyek sokszor felesleges és kevésbé inspiráló is lehet. Másrészt nem kompatibilisek a mi követelmény rendszerünkkel.

Léteznek olyan tankönyvek is, amelyek tartalma, elméleti bázisa elavult, gyakran letűnt kor ideológiáját tükrözi.

Érdemes megemlíteni az eddigi oktatási tapasztalataink alapján legfontosabb és leggyakrabban felhasznált szakirodalmat: Slovenská gramatika (Pauliny-Ružička-Štolc 1968), Kapitoly zo slovenskej morfológie pre prekladateľa a tlmočníka (György 2014), Praktická fonetická príručka (Pekarovičová – Žigová – Palcútová – Štefánik 2005), Krátka gramatika slovenská (Pauliny 1997), Kapitoly z lexikologie a lexikografie (Ripka-Imrichová 2011), Slovenské sloveso a jeho používanie (Králik 1997), Kapitoly z morfológie maďarského jazyka (Misadová 2011), Súčasný slovenský spisovný jazyk (Oravec – Bajzíkóvá – Furdík 1988). Amint láthatjuk, többségében a szlovákiai szakirodalomból merítünk a nyelvoktatás és a nyelvészeti tárgyak tanítása során.

A nyelvészeti fogalmak és a nyelvtani jelenségek, ill. terminológia kidolgozottságának szempontjából érdemes kiemelni a magyar anyanyelvűek számára íródott nyelvkönyveket, mint pl. a Tomáš Dratva és kollektívája által megírt *Slovenčina pre cudzincov* című nyelvkönyvet, amelyet Käfer István fordított le és dolgozott át magyar anyanyelvűek számára (Dratva – Käfer 1983), ill. Sipos István és Bena Leopold Cseh nyelvkönyvét (Sipos – Bena 1967).

Nyelvtankönyvünk főbb fejezetei a szlovák nyelv egyes nyelvi szintjei szerint épülnek fel *fonetika*, *fonológia* (hangképzés specifikumai, hangtani jelenségek: hasonulások, hangváltakozások, magánhangzó-mássalhangzó rendszer jellegzetességei), *alaktan* (a szlovák nyelv szóképzési technikái, a szófajok egyenkénti bemutatása) és a *mondattan* (különös tekintettel a szlovák mondat reális megvalósulására), érintve a lexikális rendszert is, amely magába foglalja a szóképzés, frazeológia, terminoló-

gia, lexikográfia témaköreit, ezáltal hozzáidomul a felsőoktatási képzésben előírt nyelvészeti tantárgyakhoz is.

A morfológiai fejezetekhez kapcsolódóan a mondattannal foglalkozó rész célja, hogy a tankönyvben az összehasonlítás elvét követve írjuk le az ige funkcióit a magyar és a szlovák nyelvben egyaránt, továbbá bemutassuk az ige meghatározó hatását a szlovák mondat nyelvtani és szemantikai struktúrájára. Ugyanis a szlovák ige sajátos tulajdonságai (igeszemlélet, visszaható igék megléte...) alakítják ki a szlovák mondatok szemantikai és strukturális kategóriáit, beleértve a szórend és mondatrend kérdését is. A nyelvtankönyv a szlovák ige bemutatása során a szlovák és a magyar nyelv alapvető tipológiai különbségeit (agglutináló-flektáló) tartja szem előtt és a szlovák nyelv legújabb szintaktikai elméletét és gyakorlatát használja fel. A hallgatók (nyelvtanulók) kommunikációs funkcióit segíteni kívánva a szlovák mondat szerkezetének és fajtáinak bemutatása (az egyszerű- és összetett mondatok mondatrészeinek tárgyalása, szintaktikai kapcsolatok, szórend, mondatrend, stb.) során az egyes mondattípusok gyakorlati funkcióiból indul ki az elméletet releváns példákkal és szövegekkel alátámasztva.

A tankönyvben tárgyalt összes nyelvtani szint az élő nyelvre reflektál.

Összegezve elmondhatjuk, hogy nyelvtankönyvünkkel alapvető információkat szeretnénk nyújtani a szlovák nyelv fejlődéséről és elhelyezkedéséről a szláv nyelvek rendszerében és az egyes nyelvi jelenségeket összefüggéseiben, nyelvtörténeti szempontból is bemutatunk, tehát részben a diakrón szempontot is szeretnénk érvényesíteni, az elméleti tudást és az új ismeretanyag elsajátítását élő nyelven alapuló gyakorlatokkal is segíteni kívánjuk. A tankönyv nyelve magyar, de terminológiájában kétnyelvű. Fontos szempont, hogy reflektáljon és kapcsolódjon a magyarországi szlavisztika kutatási eredményeihez (legalább bibliográfiai információk, utalás, ill. rövid magyarázat formájában), tartalmazza a nyelvészeti fogalmak magyar-szlovák jegyzékét. Célunk, hogy a *Gyakorlati szlovák nyelvtan* szervesen illeszkedjen a szlovák szakirány nyelvészeti tantárgyaihoz és kövesse a tanmenetet, de önálló nyelvtankönyvként is megállja a helyét.

A következőkben szeretnénk egy konkrét fejezetet prezentálni a nyelvtankönyvünkéből.

A szlovák nyelv morfológiai tipológiája

A szlovák nyelv a nyelvtipológia szempontjából a flektáló nyelvek közé tartozik. Bár nincsenek „tisztá” típusok, a többségében flektáló tulajdon-

ságok mellett megtalálhatók benne az agglutináló, az analitikus és a polisintetikus jegyek is.

A flektáló jelleg örökölt összsláv tulajdonsága a szlovák nyelvnek. Azonban a szlovák nyelvnek ez a hajlító-ragozó jellege a nyelv történeti fejlődése során egyszerűbbé vált, egyes grammatikai kategóriák, mint pl. a vokatívusz (megszólító eset) és duálisz (kettős szám) kiveszett az irodalmi nyelvből, ragozási paradigmák olvadtak össze (pl. a *chlap* paradigmájába beleolvadt a korábban lágy ragozású *král'* minta), ill. kisebbek lettek a különbségek a ragozási minták között (pl. a *žena* és *ulica*, a *mesto* és a *srdce* alapján ragozott főnevek között).

A szlovák nyelv legjellemzőbb flektáló (hajlító, ragozó) tulajdonságai közé tartozik a névszó- és igeragozási minták még mindig nagy száma. Az esetek (nominatívusz, genitívusz, datívusz, akuzatívusz, lokatívusz, instrumentálisz) azonos száma, amely különösen a főnévi, a melléknévi, a számnévi és a névmási alakok változatosságában és különbségében mutatkozik meg. Szintén flektáló jellemző a ragok kemény- és lágy variációja (pl. *pekní* – *cudzí*, *pekného* – *cudzieho*, *peknému* – *cudziemú*) és a zéró morféma (nullmorféma, jele a \emptyset) mint esetmorféma megléte: *opravár- \emptyset* , *on- \emptyset* , *matkin- \emptyset* , *zaň- \emptyset* ... Az alakokban a nullmorféma indokolt absztrakció, mert az adott alak nem izoláltan, a paradigma többi részétől függetlenül áll, hanem az alakok rendszerének részét képezi. Flektáló jegy az esetragok szinonímiája és homonímiája is. Az előbbi fogalom, az esetragok szinonímiája, arra utal, hogy az adott eset, pl. az eszközhatározós, helyhatározós, stb. ragjai különböző formában jelennek meg a ragozási mintákban, jelentésük mégis rokon: *o mačk-e*, *o srdc-i*, *o clap-ovi*, *o múze-u...*, *s pekn-ým kamarátom*, *s pekn-ou kamarátkou...*, *s jedn-ým*, *s jedn-ou...*; az esetragok homonímiája pedig azt jelenti, hogy a megegyező, tehát azonos alakú esetragok jelentésükben eltérnek: pl. a *kni-y* alak az egyes szám birtokos, a többes szám alany- és többes szám tárgy eset jelentését is hordozza.

Egy másik jellemzően flektáló tulajdonsága a szlovák nyelvnek a szuppletivizmus (*supletivnosť* bázy, teljes alakváltozás, töcseré, alakkiegészülés), pl. *zlí-horší*, *my-nás*, *som-budem-bol som...*

Az esetragok nagyszámú variációja, a főneveknél pedig a nyelvtani nemek megléte és az alternáció (tőhangváltás) szintén flektáló jellemző. A magánhangzó/mássalhangzó váltakozás indoeurópai jelenség, amely a szétválást követően önállóan fejlődött a különböző indoeurópai nyelvekben. Okai összefügghettek a szótag hangsúlyosságával, a szó szemantikai, ill. morfológiai funkciójával is (Stanislav 1956: 257-258). Pl. Szlovák-Slováci, Čech-Česi, meno-mien, prsia-prs...

A melléknevek fontos flektáló tulajdonsága az egyeztetés (kongruencia, zhoda), amely a melléknév mint alárendelt szófaj és a fölérendelt főnévi alak között jön létre.

Flektáló jellemző az is, hogy a névmások önálló ragozással bírnak és gyakori a teljes alakváltozás (ja - mňa - mne; ty - teba - tebe), az alakváltozatok (mňa-ma, mne-mi...) és az előljáró szóval összeolvadt alakok is (zaňho - zaň, poňho - poň, preňho - preň...). Azonban a szlovák nyelvben nem csak a névmások ragozódnak önállóan, hanem a számnevek is és a főnevekből és melléknevekből létrejött határozószók is (pl. výborne, vysoko, pekne...).

Amint azt fentebb említettük, nincsenek tiszta morfológiai típusok. Ez alól a szlovák nyelv sem kivétel. A szlovák nyelv agglutináló tulajdonságai közé tartozik pl. a tsz. 1. és 2. szem. felszólító módú igealak képzése, amely során az igetőhöz mechanikusan „hozzáragasztjuk” a felszólító mód *-me*, *-te* jeleit (ver - *me*, ver - *te*); továbbá az igenév képzők alkalmazása pl. a főnévi igenevék esetében a *-ť* képzőt (písa - *ť*, vari -*ť*) és a határozói igenév (transgresív, prechodník) *-c* képzőjét (píšu-*c*, čítajú-*c*, chodia- *c*...), ill. amikor a melléknév fokozása során a képzőszerű fokjeleket tő elé és mögé ragasztjuk: *naj-vyspel-ejš-í*. Agglutináló vonás a szlovák nyelvben a ragok, képzők, szuffixumok és a szótövek egységesülése, amely tendencia következtében a szlovák nyelv grammatikai rendszere szilárdná, szabályossá és egyszerűvé vált.

A szlovák nyelv analitikus tulajdonságai közé tartoznak a több szóból álló, körülíró, visszahatós és személytelen alakok (a szavak közötti viszonyokat különálló segédzavakkal és nem nyelvtani ragokkal, végződésekkel fejezik ki): *budem jesť, jedol som, je sa, jedol by som, je najedený*. Analitikus vonás továbbá az előljárós esetekben az előljárószók önálló helyzete: *o mužovi, k tebe, na posteli...* Poliszintetikus tulajdonsága a szlovák nyelvnek az előljárószók (*ponad, spoza, povedľa*) és a kötőszók univerbizációja (*akoby, ibaže, pretože*). Az introflektív típust elsősorban a szavak belsejében lezajló magán-, ill. mássalhangzó változások (tőmegnyúlás, tőalternáció) képviselik, tehát a grammatikai jelentéseket az adott szón belül, a szótőben megvalósuló hangváltakozással fejezik ki (*študentka-študentiek, jablko-jablík, jedlo-jedál*).

A fejezet alapfogalmai és fontos kifejezései:

analitikus - datívusz /részeshatározós eset - flektáló -genitívusz / birtokos eset - homonímia (esetragok homonímiája) - insztrumentális / eszközhatározós eset - kongruencia - lokatívusz / helyhatározós eset -

nominatívusz / alany eset -nullmorféma / zéró morféma - paradigma
 polisintetikus -szinonímia (esetragok szinonímiája) - szintetikus -
 szuppletivizmus / -alakkiegészülés - tőhangváltás

1. Melyek a szlovák nyelv flektáló jegyei?
2. Mutassa be a szlovák nyelv agglutináló jegyeit!
3. Mit jelent a szintetikus, ill. analitikus alak? Mondjon példát rájuk!
4. Mit jelent az esetragok szinonímiája? Mutassa be egy példán!
5. Mit jelent az esetragok homonímiája? Mutassa be egy példán!
6. Magyarázza meg a szuppletivizmus fogalmát!
7. Mit jelent a tőhangváltás /alternáció?
8. Mit jelent a kongruencia fogalma? Mondjon példát!

A tanulmány a VEGA 2/0012/19 tudományos projekt részeként jött létre.

Bibliográfia

- DRATVA Tomáš a kol. – KÄFER István, 1983: *Szlovák nyelvkönyv kezdő csoportok részére I.* Budapest: Csehszlovák Kulturális és Tájékoztatási Központ.
- GYÖRGY Ladislav, 2014: *Kapitoly zo slovenskej morfológie pre prekladateľov a tlmočníkov.* Banská Bystrica: Belianum.
- KESZLER Borbála (szerk.), 2000: *Magyar grammatika.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KRÁLIK Aladár, 1997: *Slovenské sloveso a jeho používanie.* Budapest: Etnikum Kiadó.
- KUGLER Nóra – TOLCSVAI NAGY Gábor, 2000: *Nyelvi fogalmak kisszótára.* Budapest: Korona Kiadó.
- MISADOVÁ Katarína, 2011: *Kapitoly z morfológie maďarského jazyka.* Bratislava: Univerzita Komenského. https://fphil.uniba.sk/fileadmin/fif/katedry_pracoviska/kmj/Misad_Kapitoly_z_morfologie_maďarskeho_jazyka.pdf (Utolsó letöltés: 2019. 02. 10.)
- ORAVEC Ján – BAJZÍKOVÁ Eugénia – FURDÍK Juraj, 1988: *Súčasný slovenský spisovný jazyk. Morfológia.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- PAULINY Eugen - RUŽIČKA Jozef - ŠTOLC Jozef, 1968: *Slovenská grammatika.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- PAULINY Eugen, 1997: *Krátka gramatika slovenská.* Bratislava: Národné literárne centrum.

- PEKAROVIČOVÁ Jana - ŽIGOVÁ Ludmila - PALCÚTOVÁ Michaela - ŠTEFÁNIK Jozef, 2005: *Slovenčina pre cudzincov. Praktická fonetická príručka*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- RIPKA Ivor - IMRICHOVÁ Mária, 2011: *Kapitoly zo slovenskej lexikológie a lexikografie*. Prešov: Prešovská univerzita.
- SIPOS István - BENA Leopold, 1967: *Cseh nyelvkönyv*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- STANISLAV Ján, 1956: *Dejiny slovenského jazyka I. Úvod a hláskoslovie*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied.

A HORVÁT NYELV OKTATÁSA A BOLOGNAI SZLAVISZTIKAI KÉPZÉSBEN

DUDÁS ELŐD

Abstract: This paper presents the situation of the Croatian language at the Department for Slavic philology at the Faculty of Arts at the University Loránd Eötvös in Budapest. Year 2006 bring a couple of changes in the life of the university. After the reorganizing of the syllabuses became possible the registration of students who do not speak Croatian too. In the second part of the paper are presented the textbook and workbook which are used on the classes of Croatian language. Finally is given a short review about the difficulties of learning Croatian for Hungarians.

Keywords: Croatian language, Eötvös Loránd Tudományegyetem, textbook and workbook, difficulties

1. Bevezetés

2006-ban gyökeres változások történtek az egyetemi szlavisztikai képzésben. Az ELTE Bölcsészettudományi Kara a 2006/2007-es tanévtől kezdődően vezette be a bolognai képzést, amelyet a műszaki és természettudományi képzések már egy tanévvel korábban megtettek. Az új, 3+2 éves képzési ciklusú, alap- és mesterképzést magában foglaló képzési mód nem csupán újfajta struktúrát és tartalmat, hanem voltaképpen új lehetőségeket is jelentett a sok éve változatlan egyetemi szlavisztikai képzés újragondolása terén. Az alábbiakban rövid áttekintést kívánok adni az ELTE BTK Szláv és Balti Filológiai Intézete által kínált szlavisztikai alapképzésről, majd már csupán a horvát szakirányra szűkítve kívánom felhívni a figyelmet néhány olyan jelenségre, akár problémára is, amely a horvát nyelv oktatását és lehetőségeit illeti.

1.1. Szlavisztikai képzés az ELTE BTK-án 2006 óta

A bolognai képzés teremtette meg a lehetőségét annak, hogy egy egységesebb szlavisztikai képzés megindítására nyíljon lehetőség, amely a korábbi szakokat ezúttal egyetlen nagy alapszakba, a szlavisztika alapszakba tömörítette, megtartva ugyan az egykori szakokat, immár szakirány névvel. Tehát például szlavisztika alapszak horvát szakirányon kezdte

meg valaki 2006 szeptemberétől kezdve az egyetemi tanulmányait. A Szláv és Balti Filológiai Intézet szlavisztika alapszakján az alábbi szakirányok érhetőek el: bolgár, cseh, horvát, lengyel, orosz, szerb, szlovák, szlovén és ukrán. Érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a bolognai rendszer egy új szak, a szlovén szak alapításának lehetőségét is jelentette, amely elsőként a 2006/2007-es tanévben indult el három alapszakos hallgató részvételével. A bolognai rendszerű szlavisztikai képzés nagy újdonsága volt, hogy akár előzetes nyelvtudás nélkül is lehet jelentkezni a szlavisztikai alapképzés bármely szakirányára. Arról, hogy ez milyen nehézségeket, kérdéseket vet fel, a következő fejezetekben lesz szó.

Az első, alapképzésen végzett hallgatók 2009-ben kapták meg alapszakos diplomájukat, és válhattak az első mesterképzésben részt vevő hallgatókká. A mesterképzés az alapképzéstől eltérően nem általános szlavisztikai jellegű, hanem szakorientált. A Szláv Filológiai Tanszéken jelen lévő mesterszakos szakok: bolgár nyelv és irodalom, cseh nyelv és irodalom, horvát nyelv és irodalom, szerb nyelv és irodalom, szlovák nyelv és irodalom, szlovén nyelv és irodalom.

A szlavisztikai alapképzésről elmondható, hogy nyelvorientált, azaz a hallgatók magas óraszámban tanulják a szakirány nyelvét az első évfolyamon, amelynek végén nyelvi alapvizsgát kell tenniük. A második és harmadik évfolyamon heti 2-2 órával csökken a nyelvgyakorlatok száma. A harmadik év végén nyelvi vizsgát tesznek a hallgatók, amely az egységes európai nyelvi normák B2-es szintjének felel meg. Ezzel szemben a mesterképzésben a szakmai törzsanyagra kerül át a hangsúly, tehát az irodalomtörténeti és nyelvészeti stúdiumok dominálnak a tantervben.

1.2. A horvát szak helyzete 2006 után

A már többször emlegetett bolognai rendszer bevezetése változással volt a horvát szak életére is. Korábban nyelvi előismeretekkel, általában minimum középfokú nyelvtudással, kezdték meg tanulmányaikat a szakra beiratkozott hallgatók, viszont a bolognai rendszer egyik nagy újdonsága volt, hogy a beiratkozó hallgatóknak nem kell a nyelvet ismerniük, nyelvtudás nélkül is elkezdhetik a szlavisztika alapszakos horvát szakirányos tanulmányaikat. Az elmúlt 12 év tapasztalatai alapján elmondhatjuk, hogy ugyan minden évben volt egy-két hallgató, aki rendelkezett horvát nyelvi előismeretekkel, de döntő többségében olyanok iratkoztak be, akik egyetemi tanulmányaikkal párhuzamosan kezdték el elsajátítani a horvát nyelvet is. Emellett az új képzési rend nagy újítása volt a minor szakok megjelenése. A horvát is választható minor szaknak, így a

meglévő főszakos hallgatók mellett egy másik jelentős létszámú hallgatói bázist jelent a horvátot, mint minort hallgatók száma, akik természetesen magát a horvát nyelvet is tanulják, hasonlóképpen, mint főszakos társaik. Ugyan a tanegységlista a 2006-os első változathoz képest több változtatáson is átesett, ez a nyelvi képzésre vonatkozó óraszámokat nem érintette, így elmondhatjuk, hogy a legutóbbi 2016-os változat is ugyanannyi számú és típusú órát tartalmaz, mint az első, 2006-os. A szlavisztika alapszakos hallgatóknak a második évfolyamon kötelező második szláv nyelvet is tanulniuk. Ez alól csak abban az esetben mentesülhetnek, amennyiben a minor szakjuk is valamely szláv nyelv, viszont ekkor a második szláv nyelv kreditjeit egyéb, a minor szakhoz köthető kredittel kell pótolniuk. Aránylag sokan döntenek a horvát mint második szláv nyelv mellett is. Jelenleg két féléven át, heti 2 x 45 percben kell második szláv nyelvet tanulni. 2006 és 2011 között heti 4 x 45 perc volt az óraszám. Véleményem és tapasztalataim szerint ez utóbbi sokkal hasznosabb volt, ugyanis heti 2 x 45 percben a hallgatók kevésbé motiválhatók és természetesen sokkal kevesebbet is tudnak elsajátítani, mint kétszer ennyi órában. A mesterképzésben is van második szláv nyelv, amelyet mind a négy félévben fel kell venniük a hallgatóknak heti 2 x 45 percben. Általában vagy a korábbi minor, vagy a korábbi második szláv nyelvük folytatása mellett szoktak dönteni a hallgatók.

2.A horvát nyelv oktatása az ELTE BTK-án 2006 után

2.1. Általános jellemzők

Természetesen a gyakorlatnak, azaz a horvát nyelv oktatásának is követnie kellett a 2006-os változásokat. Új kihívást jelentett a nyelvtudás nélkül beiratkozó hallgatók nyelvi képzése. Erről az alábbiakban még részletesen szólok. Első lépésként, a beiratkozás után, megtörténik a hallgatók nyelvi differenciálása. A tanulmányaikat nyelvtudással megkezdő hallgatók nyelvi felmérést követően a saját nyelvtudásuknak megfelelő nyelvi csoportba kerülnek, míg a nyelvtudás nélkül érkező hallgatók kezdő csoportban kezdik meg a horvát nyelv elsajátítását.

A nyelvi képzés ellátása a Horvátországból érkező anyanyelvi lektor feladata. A nyelvi lektor felelős a nyelvi órák megtartásáért. A lektorok három évenként váltják egymást. A nyelvi képzés mellett természetesen egyéb kurzusok, órák is segítségére vannak a hallgatóknak. A második évfolyamos leíró nyelvészeti szemináriumokon is a gyakorlati részen van a hangsúly, pl. főnév- és igeragozás, szóképzés. A horvát nyelvi ismer-

tek elmélyítését segítik az olyan szabadon választható tantárgyak, vagy szakszemináriumok, mint a műfordítás, a horvát szakszövegolvasás, vagy a horvát-magyar fordítás.

2.2. Tantárgyak, óraszámok

A 2016/2017-es tanévtől érvényes tanegységlista szerinti horvát nyelvi tantárgyak és óraszámok voltaképpen megegyeznek a 2006/2007-es első bolognai képzéses évfolyam tantárgyaival és órászámaival. Változtatás több alkalommal is csupán a szakmai törzsanyag tantárgyai és órászámai esetében történt. Ennek oka véleményem szerint az, hogy a nyelvi képzés elég szilárd alapokon nyugszik, jól átgondolt, szakmailag alaposan kidolgozott rendszer. Alapvetés, hogy a tanulmányaikat nyelvismerettel megkezdő hallgatók és a tanulmányaikat nyelvismeret nélkül elkezdő hallgatók külön nyelvi csoportba kerülnek. A tanulmányaikat nyelvismerettel megkezdők *Horvát nyelvfelkészítés 1.* és *Horvát nyelvfelkészítés 2.* tárgyakat hallgatnak az első évfolyamon heti 6 x 45 percben, azaz 90 órában fél-évente. A nyelvismeret nélkül érkező hallgatóknak ugyanilyen órászámban van *Horvát nyelvgyakorlat 1.* és *Horvát nyelvgyakorlat 2.* tantárgyuk, amely mindkét félévben kiegészül egy felzárkóztató nyelvgyakorlattal heti 2 x 45 percben, azaz félévente 30 órában. Ezt követi az első évfolyam végén az alapvizsga, amelyen a hallgatóknak A2-es nyelvi szintű írásbeli és szóbeli vizsgán kell tanúbizonyságot tenniük nyelvtudásukról. A tárgyak megnevezésében természetesen a nyelvfelkészítés arra utal, hogy egy már meglévő nyelvi tudásra épülve lehet a hallgatók nyelvtudását elmélyíteni, ismereteiket gazdagítani. A második évfolyamon már ugyanolyan órászámban tanulják a horvát nyelvet azok a hallgatók is, akik az első évet nyelvismeret nélkül kezdték meg, mint azok, akik rendelkeztek horvát nyelvi ismeretekkel. A korábbi nyelvismerettel rendelkező hallgatók a *Horvát nyelvfelkészítés 3., 4.* tárgyakat teljesítik heti 6 x 45 percben, azaz 90 órában félévente. A horvát nyelvet az egyetemen elkezdő hallgatók ugyanebben az órászámban, csak más leosztásban tanulják a nyelvet: heti 2 x 45 percben *Horvát nyelvgyakorlat 3., 4.,* míg heti 4 x 45 percben *Horvát nyelvfelkészítés 3., 4.* tárgyakat hallgatják. A második évfolyam végén nem vár rájuk semmilyen nyelvi vizsga. A BA utolsó, azaz harmadik évfolyamában további heti két órával csökken a nyelvórák száma és nem lesz különbség a hallgatók között. Minden hallgató *Horvát nyelvfelkészítés* tantárgyat hallgat heti 4 x 45 percben. Év végén B2-es szintű írásbeli és szóbeli vizsga vár valamennyi horvát szakos hallgatóra.

Amint azt már említettem, a mesterképzésen a nyelvi képzésről a szakmai törzsanyagra tevődik át a hangsúly. Ez a változás a nyelvi órák számában is megmutatkozik. A mesterképzés első évfolyamán horvát nyelvgyakorlatot vesznek fel a hallgatók, amely heti 3 x 45 perces nyelvórát jelent, félévente összesen pedig 45 órát. A második évben is ugyanaz az óraszám, viszont ekkor nem nyelvgyakorlatnak, hanem általános/szaknyelvi nyelvgyakorlatnak nevezik a horvát nyelvi képzést lefedő tárgyat. Amint az talán a tantárgy nevéből is kitűnik, nem csupán egyszerű nyelvóráról van szó, hanem olyan kurzusról, ahol a hallgatók már egy speciálisabb nyelvi tudás birtokába jutnak, amikor képesek a horvát sztenderd egyes stílusait világosan megkülönböztetni és abban az adott stílusrétegben akár szöveget is alkotni. Korábbi horvát lektorunk Nataša Nedeljković két óratervét is közzétette a közelmúltban (NEDELJKOVIĆ 2015a; NEDELJKOVIĆ 2015b), amelyek pontos képet adnak arról, hogy milyen sokféle lehetőséget tartogatnak a mesterképzés nyelvi kurzusai a hallgatók és természetesen az oktató számára is.

3. A tanulmányaikat nyelvismeret nélkül megkezdő hallgatók nyelvi képzése

3.1. Általános jellemzők

Az egyetemi tanulmányaikat horvát nyelvi ismeretek nélkül megkezdő hallgatók nyelvi képzése állítja a legnagyobb kihívás elé a horvát nyelvet oktatókat, hiszen 3 év alatt kell B2-es szintű nyelvi tudást elérniük a hallgatóknak. Ebben a folyamatban természetesen kulcsfontosságú az egyetem első éve, amikor a „nulláról” kell felépíteni azt a stabil nyelvi szintet, amelyre alapozva a későbbiek során valós céllá válik a B2-es nyelvi szint. Természetesen sok függ a hallgatók érdeklődésétől és egyéni szorgalmától is, viszont döntő jelentősége van a nyelvet oktatóknak abban, hogy a megfelelő kompetenciák fejlesztésével „lerakja” a jó alapokat. A továbbiakban ennek a nyelvi képzésnek a konkrétumairól lesz szó. Részletesen bemutatom azt a tankönyvet, amelyet használunk, illetve kitérek azokra a nehézségekre is, amellyel a magyar anyanyelvű hallgatók a legtöbbször szembesülnek a horvát nyelv tanulása során, és amelyek olykor az oktatót is komoly dilemmák elé állítják.

3.2. A tankönyv

Az első évben a *Hrvatski jezik za početnike 1.* (ČILAŠ-MIKULIĆ-GULEŠIĆ MACHATA-PASINI-UDIÉR 2006a) című tankönyvet használjuk. Ezt a tankönyvet a Zágrábi Egyetem mellett működő Croaticum készítette, amely a horvát mint második vagy idegen nyelv tanításának és módszertanának központjaként működik és számos tankönyv, nyelvtani gyakorló kiadása mellett nyelvoktatással, horvát nyelvi tanfolyamokkal is foglalkozik. A négy szerző által jegyzett kezdő tankönyv mellé munkafüzet is tartozik. A tankönyvet 280 tanórára tervezték és A2-es nyelvi szintig vezeti el a horvát nyelvet tanulókat (ČILAŠ-MIKULIĆ-GULEŠIĆ MACHATA-PASINI-UDIÉR 2006a: 5–6). A tankönyv szerkezetét tekintve 20 leckére van felosztva. A leckeiket egy fonetikai áttekintés, a halott szövegértés és egy horvát-angol szótár/szószedet követi. Minden lecke egy-egy adott témát dolgoz fel, pl. iskola, tanulás; öltözködés; szórakozás, szabadidő, stb. Minden egyes leckének megvan az adott új nyelvtani anyaga, amelyet bemutat, gyakoroltat, illetve minden fejezet végén találunk egy a horvát kultúrát, történelmet, hagyományokat, érdekességeket bemutató és feldolgozó szöveget is. Elmondhatjuk, hogy a tankönyv felépítését tekintve követi a hasonló nyelvkönyvek szerkezetét és feladattípusai, módszerei sem különböznek azoktól. Egy-egy lecke feldolgozásának menetéhez jó támpontként szolgálhat KálecZ-Simon Orsolya óravázlata, amelyet az étkezés témakörét felölelő fejezethez készített (KÁLECZ-SIMON 2015). Érdemes kiemelni, hogy óravázlatában célként fogalmazza meg a hallgatók nyelvi következtetőképességének fejlesztésére irányuló minél több feladat szerepeltetését (KÁLECZ-SIMON 2015: 42). Ez valóban nagyon fontos, hiszen a nyelv logikájának, mechanizmusának megértésében is nagy hasznukra válik és a második évfolyamos leíró nyelvtani szemináriumokon is kamatoztathatják ezt a képességüket, például a szóképzéses gyakorlatok, feladatok során.

3.3. A munkafüzet

A tankönyv mellett egy munkafüzet is rendelkezésre áll (ČILAŠ-MIKULIĆ-GULEŠIĆ MACHATA-PASINI-UDIÉR 2006b), amely hasonlóan 20 fejezetre tagolódik mint a tankönyv. a fejezetek címe is megegyezik, sőt nem ritkán konkrét tankönyvbéli szövegekre is utal a munkafüzet egy-egy feladata. A munkafüzet alapvető célja a tankönyv által ismertetett nyelvtani anyagok gyakoroltatása. Ehhez kissé mechanikus és sokszor unalmasnak látszó feladatokat kapnak a nyelvtanulók. A munkafüzet

felépítése és feladattípusai megfelelnek a hasonló idegen nyelv oktatásában használt munkafüzetek jellegének és felépítésének.

3.4. A fejlesztett kompetenciák

A tankönyv módszertani-didaktikai szempontból megfelel a modern kor igényeinek, azaz hangsúlyozott szerepet kap a különféle kompetenciák módszeres fejlesztésére irányuló feladatok. Alapvető cél tehát egy olyan nyelvi kompetencia kialakítása a 280 óra végére, amellyel a nyelvet tanuló kicsit magasabb, mint alapfokú szinten tudja használni a horvát nyelvet. Nagy hangsúlyt kap az írott- és hallott szövegértés. A cél az, hogy az alapvető kommunikációs szituációkat és formákat a nyelvtanuló gond nélkül megértse és fel is ismerje (vö. ČILAŠ-MIKULIĆ-GULEŠIĆ MACHATA-PASINI-UDIÉR 2006a: 5). A beszédkészség fejlesztése területén az alábbiakra kerül a fő hangsúly: bemutatkozás, információ kérése és közlése, személy és tárgy leírása, érvelés, vélemény kifejtése, óhaj és vágy közlése (vö. ČILAŠ-MIKULIĆ-GULEŠIĆ MACHATA-PASINI-UDIÉR 2006a: 5). Az íráskészség fejlesztésében a különféle egyszerű írott műfajok megismerése és elsajátítása a cél, így az üzenet, levél, képeslap és e-mail írása, továbbá önéletrajz összeállítása (vö. ČILAŠ-MIKULIĆ-GULEŠIĆ MACHATA-PASINI-UDIÉR 2006a: 5). A nyelvtanárnak nagy segítségére van a tankönyv áttekintő táblázata (ČILAŠ-MIKULIĆ-GULEŠIĆ MACHATA-PASINI-UDIÉR 2006a: 8-11), amely az egyes leckék tartalmi leírása mellett a fejezetekben elérendő kommunikációs célkitűzéseket és újonnan elsajátítandó nyelvtani anyagokat is tartalmazza. Ezáltal könnyebben tervezhető egy-egy óra a nyelvtanár részéről is, hiszen egyértelműen megfogalmazzák a szerzők az irányt, amelyet oktatóként követnünk kell.

3.5. Az elsajátítandó grammatikai ismeretek

A tankönyv amellelt, hogy nagy hangsúlyt fektet a horvát nyelv kommunikációs szintű elsajátítására, fontos feladatának tartja megismertetni a nyelvtanulókat a horvát nyelvtan rejtelmeivel is. Maguk a szerzők azt vallják, hogy a könyv a kommunikációs és grammatikai típusú megközelítés egyféle kombinációjaként született meg (ČILAŠ-MIKULIĆ-GULEŠIĆ MACHATA-PASINI-UDIÉR 2006a: 5). A könyv 20 leckéje megtanítja a horvát főnevek ragozását mind a hét esetben (alany-, birtokos-, részes-, tárgy-, hívó-, hely- és eszközhatározós eset) egyes- és többes számban egyaránt. Ezzel szemben a melléknevek ragozása csak az alanyesetben

kerül elő, a melléknév és főnév egyeztetésének részeként. Ugyanez vonatkozik a birtokos melléknévekre és névmásokra is. Ezzel szemben az igeragozás szinte teljes egészében megjelenik, tehát pl. a modális igék is. Az igeidők közül a jelen, az egyszerű múlt (perfekt) és az egyszerű jövő idő (futur I.) szerepel. A többi múlt- (aorisztosz, imperfectum, plusquam-perfectum) és jövő idő (futur II.) még említés szintjén sem kerül elő. Az igemódok közül a felszólító mód szerepel a könyvben, a feltételes mód ellenben nincsen benne. A személyes névmások ragozását is ismerteti a függő esetekben. Emellett megjelennek a tankönyvben a horvát nyelvre jellemző alapvető hangváltozások, így pl. a szibilarizáció, a jotáció, palatalizáció és a zöngéesség szerinti hasonulás.

3.6. A magyar anyanyelvű hallgatók nehézségei a horvát nyelv tanulásakor

A magyar anyanyelvű hallgatóink, akik teljesen kezdőként vágnak neki a horvát nyelv tanulásának számos nehézséggel kerülnek szembe. Általában eddigi idegen nyelvi tapasztalataik az angollal, némettel, esetleg valamely újlatin nyelvvel (pl. francia, olasz, spanyol) voltak, ez azonban nem sok könnyebbséget jelent, amikor a horvát nyelvvel ismerkednek. Talán még a német és az újlatin nyelvek valamelyest segítséget, támpontot nyújthatnak, legalább abban, hogy nem kell azt külön elmagyarázni, hogy van nyelvtani nem és esetek. A magyar anyanyelvű tanulók nehézségei a magyar és a horvát tipológiai különbségeivel magyarázható. Míg a magyar agglutináló nyelv a horvát flektáló, ahol a különféle viszonyokat az előjárószavak és esetek segítségével fejezik ki. Emellett fontos különbség a nyelvtani nem kategóriájának megléte, amely a magyarból teljesen hiányzik. Az alábbiakban olyan nyelvtani jelenségekre szeretnék rámutatni, amelyek oktatási tapasztalataim szerint a legtöbb nehézséget okozzák a magyar anyanyelvű hallgatók számára a horvát nyelv tanulása során.

3.6.1. A szórend

A horvát mondat szórendje sok mindenben eltér a magyar mondat szórendjétől. A horvát mondat szórendjének fő meghatározó eleme az ige, amely az állítmány szerepét tölti be a mondatokban. Érdemes megjegyezni, hogy a horvátban a névszói állítmány esetében is van ige, mégpedig a létige, pl. *Petar je student*. 'Péter egyetemi hallgató.' Ebben a mondatban az állítmány a *je student*, csakúgy mint a magyar mondatban az *egyetemi*

hallgató. Lényeges különbség azonban, hogy a horvát mondatban ott van az *ige*, a *je*, amely köré a mondat többi része szerveződik. Ez persze különösebb gondot még nem is okoz a nyelvet tanulónak, viszont nagy nehézségeket okoz a visszaható igék szórendje, ahol az ige visszaható része a *se* sok esetben felborítja az eddig megtanultakat és átszervezi a mondat szórendjét. A helyzet tovább bonyolódik abban az esetben, ha egy visszaható igét tartalmazó mondat múlt- vagy jövő időbe, esetleg feltételes módba kerül. Ilyenkor ugyanis olyan enklitikákkal bővül a mondat, amelyeknek szigorúan meghatározott helyük és sorrendjük van. Lássunk erre egy példát:

- jelen idő: *Glumci se smiju dobroj šali*. 'A színészek a jó viccen nevetnek.';
- egyszerű múlt idő: *Glumci su se smijali dobroj šali*. 'A színészek a jó viccen nevettek.';
- egyszerű jövő idő: *Glumci će se smijati dobroj šali*. 'A színészek a jó viccen fognak nevetni.';
- feltételes mód: *Glumci bi se smijali dobroj šali*. 'A színészek a jó viccen nevetnének.'

Amint azt láthatjuk a visszaható ige *se* visszaható névmási része mindig másik helyre kerül az egyes mondatokban. A jelen idejű kijelentő mondatban beékelődik az alany és az ige közé, tehát szórendileg a második helyen találjuk. A múlt idejű mondatban viszont már a harmadik helyen van, méghozzá a *biti* segédige megfelelő alakja után. Ez a szabályos helye, ugyanis a *se* a múlt idejű mondatokban mindig a *biti* segédige után kell, hogy álljon. A jövő idejű mondatban a *htjeti* segédige alakja után áll, itt is ez a szabályos sorrend. Végül a feltételes mód esetében a *biti* aorisztosza mögött áll, szintén ez a helyes szórend. Talán ez a példa is jól mutatja, hogy a nyelvtanulónak milyen szigorúan meghatározott szabályrendszerrel kell megtanulnia, és használatát elsajátítania. A legnagyobb kihívást mindig a visszaható igék jelentik, ugyanis a jelen idejű kijelentő mondatokat kivéve szinte mindig újra meg kell tanulni a *se* mondatbéli helyét.

3.6.2. A vonzatok

A horvát nyelv tanulása során sok gondot tud okozni egyes igék vonzatának a megtanulása is, ugyanis számos olyan példa van, amikor az igének a magyartól eltérő a vonzata. A vonzat egyébként kétféle lehet: kötelező és fakultatív. A nehézséget a kötelező vonzatok különbsége okozhatja. Ennek megerősítésére lássunk néhány konkrét példát. Az *ovisiti* 'függ'

ige vonzata a magyarban *-tól, -től*, ezzel szemben a horvátban *o* előljárószó + helyhatározós eset, pl. *Minden az időjárástól függ. – Sve ovisi o vremenu. A smijati se* 'nevet' ige magyar vonzata a *valakin/valamin*, míg a horvátban részes eset, azaz *komu/ čemu*, pl. *A gyerekeken nevetek. – Smijem se djeci. Az odreći* 'lemond' ige vonzata magyarul *-ról/ -ről*, míg a horvátban birtokos esettel jár, azaz *koga/ čega*, pl. *Lemondok a házról. – Odrečem kući. Végül még egy példa, a bojati se* 'fél' ige, amelynek magyar vonzata *-tól/ -től*, a horvátban pedig birtokos eset, azaz *koga/ čega*, pl. *Félek a póktól. – Bojim se pauka*. Talán ez a néhány példa is elegendő annak bemutatására, hogy a magyar és horvát igék vonzata sok esetben jelentősen eltérhet egymástól, amely a magyar anyanyelvű nyelvtanulók számára plusz nehézséget okozhat.

3.6.3. Az igeaspektus

Az aspektus olyan kategóriája az igének, amely a szláv nyelvekben igen fontos szerepet tölt be. Arról ugyan megoszlanak a vélemények, hogy indoeurópai örökségnek tekinthető-e az aspektus, vagy pedig szláv innovációról van-e szó (KRÉKITS–JÁSZAY 2008: 159), az minden esetre bizonyos, hogy jelei az ószlávban/ógyházi szlávban már tetten érhetők, viszont ekkor még az időviszonyokat elsősorban a különféle igeidőkkel fejezték ki (BALECZKY – HOLLÓS 1978: 129–30). A magyarban is létezik az aspektus kategóriája, amelyet olyan jelentésként definiálhatunk, amely a mondat belső viszonyait határozza meg (MGR 2000: 82). Annak ellenére, hogy a magyarban is létező nyelvtani kategóriáról beszélünk fontos hangsúlyoznunk, hogy a szláv nyelvekben, így a horvátban is, egy sokkal összetettebb rendszerről beszélhetünk, amely a magyar anyanyelvű nyelvtanulóknak számos nehézséget okoz. Tapasztalataim alapján a fentebb bemutatott szórend és vonzatok sokkal kevesebb gondot jelentenek a magyaroknak, mint az aspektus. Természetesen gyakorlati szempontból ez azt jelenti, hogy sok nehézséget okoz a folyamatos vagy befejezett ige helyes kiválasztása és használata. Véleményem szerint ez egy olyan nyelvtani kategória, amelyet szinte lehetetlen elmagyarázni. Vannak persze olyan példák, ahol könnyen szemléltethető, hogy a cselekvés hosszan tart, tehát a folyamatos igealakot használjuk, de általában elmondható, hogy csak sok gyakorlással, olvasással és a nyelv használatával kezd el beépülni és automatikussá válna a nyelvtanuló nyelvi kompetenciájába.

4. Befejezés

A fentiekben az ELTE BTK Szláv Filológiai Tanszékén folyó horvát nyelvi képzésről adtam rövid áttekintést. Kiemelten mutattam be a horvát nyelvtudás nélkül érkező hallgatók nyelvi képzését és annak néhány, véleményem szerint fontos jellemzőjét. Az oktatásban használt tankönyv és munkafüzet bemutatása mellett ismertettem a fejlesztett kompetenciákat és az elsajátítandó nyelvtani ismereteket is. Külön fejezetet szenteltem azoknak a nehézségeknek, amelyekkel a magyar anyanyelvű hallgatók a legtöbbször megküzdének horvát nyelvi tanulmányaik során. Igen fontosnak és hasznosnak tartom, hogy a bolognai rendszer 2006-os bevezetése lehetővé tette a szlavisztikai szakirányokra azon hallgatók jelentkezését is, akik nem rendelkeznek nyelvi előképzettséggel. Mintegy 12 év távlatából már viszonylag megfelelő mérleget tudunk vonni, hogy megérte-e. Persze vannak hibák és kudarcból is jutott erre az időszakra, ennek ellenére úgy vélem ez egy jó döntés volt, ugyanis számos olyan hallgató előtt nyílt meg így a szláv nyelvek kapuja, akik korábban nem jelentkezhetek volna. Akiket pedig valóban érdekelt is a nyelv és szorgalmasok voltak, szinte kivétel nélkül szert tudtak tenni a B2-es szintű nyelvtudásra és azt hiszem, ez nem elhanyagolandó szempont.

Bibliográfia

- BALECZKY Emil-HOLLÓS Attila, 1978: Ószláv nyelv. Budapest: Tankönyvkiadó.
- ČILAŠ-MIKULIĆ, Marica-GULEŠIĆ MACHATA, Milvia-PASINI, Dinka-UDIER, Sanda Lucija, 2006a: *Hrvatski za početnike 1. Udžbenik hrvatskoga kao drugog i stranog jezika*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- ČILAŠ-MIKULIĆ, Marica-GULEŠIĆ MACHATA, Milvia-PASINI, Dinka-UDIER, Sanda Lucija, 2006b: *Hrvatski za početnike 1. Vježbenica i gramatički pregled hrvatskoga kao drugog i stranog jezika*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- KÁLECZ-SIMON Orsolya, 2015: Ételek és italok. *Módszertani tananyagok és tanulmányok. A bolgár, a horvát, a lengyel, a szerb, a szlovák, a szlovén és az ukrán irodalom, nyelvészet és kultúra oktatásához*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 42–48.
- KRÉKITS József-JÁSZAY László, 2008: *Szláv igeaspektus különös tekintettel az orosz nyelvre*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- MGR, 2000: *Magyar grammatika*. Szerk. Keszler Borbála. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- NEDELJKOVIĆ, Nataša, 2015a: *Frazemi vezani uz osjetila. Módszertani tananyagok és tanulmányok. A bolgár, a horvát, a lengyel, a szerb, a szlovák, a szlovén és az ukrán irodalom, nyelvészet és kultúra oktatásához*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 49–53.
- NEDELJKOVIĆ, Nataša, 2015b: *Razgovorni jezik i sleng. Módszertani tananyagok és tanulmányok. A bolgár, a horvát, a lengyel, a szerb, a szlovák, a szlovén és az ukrán irodalom, nyelvészet és kultúra oktatásához*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 54–58.

TANULÓI PORTFÓLIÓ AZ IDEGEN NYELVI ÓRÁN

GRUND ÁGNES

Abstract: This study examines the subject-centred student portfolio and the usage of student portfolios in foreign language education. After the introduction of the main principles of Communicative Language Teaching method, the study examines the possible application of student portfolios in order to accomplish the learning objectives of the CLP method. The study gives an overview of the main features and general characteristics of the portfolio used as an innovative device of formative evaluation and the development process, such as generating a positive effect on student attitude regarding the subject, strengthening the positive attitude towards learning, developing student autonomy, the knowledge and successful usage of learning strategies in foreign language learning.

Keywords: student portfolio, motivation, development, evaluation, communicative language teaching

Bevezető

Az utóbbi évtizedekben az idegen nyelvek oktatásának meghatározó szemléletmódja a kommunikatív nyelvoktatás. Ez a fajta szemléletmód az órai beszélgetésen, a beszéd tanításán túl az írás tanítását is magába foglalja. Legfőbb jellemzője, hogy a tanuló nemcsak grammatikailag helyes közléseket alkot, hanem az elsajátított beszédaktusok skálájából képes kiválasztani a szándékának megfelelő, adott szituációhoz illő közlést. A kommunikatív nyelvoktatás a forma, a nyelvtani szerkezetek mechanikus ismétlése helyett a jelentést, a kommunikációt, valamint a reflexiót, a hibákból való tanulás lehetőségét helyezi a középpontba (HOLLÓ-KONTRÁNÉ-TIMÁR, 1996: 9–11). A nyelvet nem önálló mondatokban, hanem szövegösszefüggésben mutatja be. Ez szoros kapcsolatban áll a funkcionális szemléletű, szövegközpontú anyanyelvi neveléssel is (ANTALNÉ 2015). A kommunikatív nyelvoktatás legfontosabb összetevői az adott nyelv nyelvtani rendszerének, szókincsének ismerete, a szóbeli és az írásbeli közléseit jellemző szabályszerűségek elsajátítása, valamint a nyelvi funkciók, a beszédszándékok, végül a nyelvi helyénvalóság, a körülmények figyelembevétele is (MEDGYES 1997: 124–125). Nagy hangsúlyt fektet a motiválására, számol a tanulók meglévő nyelvi

ismereteivel, világról való tudásával, egyéni céljaival, szükségleteivel és mindenekelőtt a személyiségével, teret biztosít egyéniségük, kreativitásuk megmutatkozására (HOLLÓ-KONTRÁNÉ-TIMÁR, 1996: 9–11). Természeténél fogva tanulóközpontú módszer, a kommunikatív nyelvoktatásban a tanár inkább az irányító, segítő, tanácsadó, összehangoló fél szerepében lép fel (MEDGYES 1997: 125). Fontos alapvetése, hogy a tanulók nem azt tanulják meg, amit a tanár tanít, hiszen a tanulás folyamata külső tényezők által nem befolyásolható. A tanulók csakis azt tanulják meg, ami érdekli őket, amire képesek és amit meg is akarnak tanulni (FELD-KNAPP 2015: 181). A kommunikatív nyelvoktatás módszertani elveivel összeegyeztethető módszer a tanulói portfólió, amely a fejlesztő értékelés eszközeként is a tanulás, az értékelés minőségének, a tanulást segítő szerepében pedig a diákok sikeres eredményeinek a szolgálatába állítható.

Bár a nyelvóra sokszor már meglévő nyelvtanulási tapasztalattal, egyéni tanulási módszerekkel és stratégiákkal érkeznek a tanulók, hasznos lehet mégis új, alternatív módszerekkel megismertetni őket, olyanokkal is, amelyek kizökkentik őket megszokott tanulási ritmusukból. Ez különösen fontos abban az esetben, ha a diák által alkalmazott stratégiák kevésbé motiválók, és nem vezetnek fejlődéshez, sikeres tanuláshoz. A nyelvórán is fontos szerepet kapnak a tanulási stratégiák, eredményesebben tanulnak azok a nyelvtanulók, akik az autonóm tanulóvá válás útján haladnak, megismerik a különböző tanulási stratégiákat, és tudatosan alkalmazzák őket. Jobb eredményt érnek el, akik a tanulásukat tudatosan megszervezik, fejlesztik az önértékelésüket, önbizalmukat, és az elért sikereiket pozitívan képesek megítélni (HOLLÓ-KONTRÁNÉ-TIMÁR, 1996: 9–11). Bár a folyamat elején még segítségre van szükség, ahogy a tanuló egyre többet tud a nyelvről, erősödik a felelőssége, önállósága, és a tanulást az osztálytermen kívül is folytatni tudja (MEDGYES 1997: 33). A tanulási stratégiákat a kutatások különböző típusokra osztják, Bárdos Jenő összefoglalása alapján ezek a következők. Beszél egyfelől metakognitív stratégiákról, mint amilyen magának a stratégiának a megtervezése, szervezése, értékelése. Ez jól összeegyeztethető a klasszikus kognitív stratégiákkal (információátvitel, érvelés, elemzés, jegyzetelés, tömörítés stb.). Vannak továbbá memóriát fejlesztő, kompenzációs (pl. kitalálás), valamint a tanulás érzelmi-szocializációs aspektusait figyelembe vevő affektív stratégiák. Az affektív stratégiák közé tartozik a ráhangolódás, a jégtörés vagy a tanulás közbeni segítségkérés más, kompetens személyektől. Bárdos véleménye szerint a különböző kutatások, de a praxis tanulsága is az, hogy érdemes több figyelmet fordítani az érzelmi szí-

nezetű stratégiák alkalmazására, mert a tanulás folyamata során gyakran feledésbe merülhet, hogy a tanuló mindeközben hogyan érzi magát, hogyan kezeli az érzelmeit. Pedig a tanulás, a nyelvtanulás nemcsak az intellektust, de az egész személyiséget igénybe vevő tevékenység (BÁRDOS 200: 241). A tanulói portfólió egyik legfontosabb tulajdonsága az örömszerzés, a pozitív hatás a tanulói attitűdre, amely többek között a belső tanulói motiváció erősödéséhez vezet (FALUS-KIMMEL 2009, 13). A nyelvtanuláshoz alapvető fontosságú az adott nyelvvel kapcsolatos pozitív attitűd, elengedhetetlen azonban az is, hogy ehhez általában a tanulással kapcsolatos pozitív hozzáállás is társuljon. A következőkben a tanulmány röviden arról szól, hogy miért hatékony tanulási módszer az idegen nyelvi órán alkalmazott tanulói portfólió.

Portfólió a közoktatásban

A portfólió fogalma olyan dokumentumok gyűjteményét jelenti, amelyek tanúsítják a portfóliót összeállító személy képességeit, tudását és attitűdjét (BARTON-COLLINS 1990: 200–210). A portfólió segítségével történő tanulás és értékelés módszere a művészet és a munka világából került át az oktatásba. Bár Magyarországon még kevésbé elterjedt módszer, a formális oktatás keretein belül a tengerentúlon már az 1980-as évek óta használják, ma már számos európai országban gyakran alkalmazott módszernek mondható. Nagy jelentősége van az idegen nyelvek oktatásában, a tanárképzésben, a tanári minősítésben, egyre elterjedtebb a közép- és általános iskolai oktatásban is (FALUS-KIMMEL 2009: 10). A közoktatásban használatos portfóliót tanulói portfóliónak nevezzük, sokféle formában és sokféle céllal készülhet. A pedagógusnak el kell döntenie, hogy milyen tudás vagy mely készségek, képességek megszerzésének a dokumentálására kéri a diákokat, ezekhez milyen típusú bizonyítékok rendelkeznek, és végül ki a portfólió címzettje, ki fogja elolvasni a kész gyűjteményt. A portfólió tehát keretet biztosít a személyes dokumentumok számára, a benne szereplő produktumokat adott szempontok szerint el kell rendezni, valamint reflektív jegyzetekkel kell ellátni őket. A szakirodalom a portfólió három fő típusaiként a munka-, a bemutató és az értékelési portfóliót határozza meg. A munkaportfólió a gyakorlást célozza, a bemutató portfólióba a legjobb, legsikerültebb vagy a problematikusnak ítélt munkák is beálogathatók, az értékelési portfólió pedig az értékelés új, alternatív formájaként szolgálhat (FALUS-KIMMEL 2009: 14–15). A szakirodalom a portfólió további altípusait is megkülönbözteti (ASZTALOS 2016); például bármely, a tanulási folyamatban felmerülő

nehézséget állítja középpontba a diagnosztikai portfólió; egy kutatás folyamatát regisztrálja a kutatási portfólió; a tantárgyközpontú portfólió pedig olyan dokumentumok gyűjteménye, amelyek adott időszak alatt adott tantárgyból, témakörből mutatják be a diákok teljesítményét az elkészült vagy a folyamatban lévő munkáik segítségével. Ez utóbbi típus alkalmas a gyakorlásra, de a pillanatnyi tudás és a tantárgyi attitűd felmérésére is. Az elkészült munkákat a tanár a diákok megadott szempontok szerinti önértékelésének a figyelembevételével és egy erre a célra kialakított értékelési szempontrendszer alapján értékeli, majd visszajelzést ad a tanulók számára. A tanórán ez történhet csoportos formában, a tanulók még nagyobb szintű bevonásával az értékelési folyamatba (FALUS-KIMMEL 2009: 17).

Az értékelés során a portfólió bármelyik típusa visszajelzést nyújt a pedagógus számára. A szummatív, külső előírások által szervezett portfólió a diák adott területen megszerzett kompetenciáit dokumentálja. Azáltal, hogy a diákok megtanulják, mely dokumentumokat válogathatják bele egy adott cél elérése érdekében, fejleszti a diákok önértékelését is. A formatív értékelést célozzák az úgynevezett tanulást segítő portfóliók. Ezek olyan dokumentumokat tartalmaznak, amelyek reflektálnak a tanulásra, és amelyek segítségével nyomon követhető és értékelhető a diák folyamatos előrehaladása az adott területen (FALUS-KIMMEL 2009: 12–13). A fejlesztő értékelést alkalmazó pedagógusok aktívan bevonják a tanulókat az értékelési folyamatba is, hogy a tanuló képes legyen saját munkáját értékelni és kijavítani. Az ön- és társértékelés támogatja a diákok szociális készségeinek a fejlődését is (HALÁSZ 2005). Az önreflexió kezdetben nehézségeket okozhat, de a gyakorolással elsajátítható metakognitív készségek segítik a diákok autonóm tanulóvá válását, megtanulnak tanulni, valamint felelősséget vállalni saját tanulási folyamataikért. A tanulási stratégiákra vonatkozó számos kutatás során bizonyossá vált, hogy csak a motivált, önbizalommal rendelkező diákok alkalmazzák ezeket a módszereket, ezért szükséges a belső motiváció és az önbizalom fejlesztése is (FALUS-KIMMEL 2009: 12–13). A tanulást segítő tanulói portfólió mint a fejlesztő értékelés eszköze tartalmi nyitottsága, saját terének személyes alakíthatósága révén előremozdítja az intrinzik motiváció erősödését. A fejlesztő értékelés a pedagógust és magát a tanulót is segíti a tanulás folyamatának, a tanuló fejlődésének, tanulási szükségleteinek a monitorozásában (BRASSÓI-HUNYA-VASS 2005).

A tanulói portfólió alkalmazásának lehetőségei az idegen nyelvi órán

A nyelvtanulásban alapvető fontosságú az adott nyelvvel kapcsolatos pozitív attitűd és a belső motiváció. Fontos, hogy miért tanulja a tanuló a nyelvet. Felnőtt nyelvtanulók esetében sokféle cél elképzelhető, ezzel szemben az általános és a középiskolában a felmérések szerint kötelesegből tanulnak a diákok (HOLLÓ-KONTRÁNÉ-TIMÁR, 1996: 10-11). Leginkább így van ez a kötelező első idegen nyelv esetében, de gyakran az önként választott második idegen nyelvi órán is nehéz a helyzet a tanulók motivátlansága miatt. Ebben az esetben is segíthet a portfólió, amely motiváló erejével vagy esetleg csupán az újdonság hatásával pozitívan hat a tanulói attitűdre.

A tanulói portfólió előnye, hogy teljes mértékben a diákok tulajdona, és bár természetesen segítséget kérhetnek, sőt előnyös, ha egy-egy feladat esetében kompetensebb személyekhez fordulnak, meg kell tanulniuk, hogyan állítsák össze és frissítsék autonóm módon a munkájukat. Mivel a portfólió a diák tulajdona, a munka során egyre önállóbb módon kell használnia azokat a kompetenciákat, amelyeket a portfólió mint módszer fejleszthet. A portfóliós munka kiindulópontjai a feladatok, iskolai és iskolán kívüli aktivitások: az egyszerű feladatoktól a multimediális projektek létrehozásáig széles körű lehetőségeket kínál (MARIANI-TOMAI 2004: 34-35), természetesen a nyelvi órán használt tankönyv kiegészítéseként, annak szemléletéhez teljes mértékben vagy részben alkalmazkodva is használható. A nyelvi órán az aktivitások általában a tankönyv köré szerveződnek, ennek a megfelelő súlyú használata biztosítja a tanítás és a tanulás keretét, a tananyagok egymásra épülését, fokozatosságát. Biztonságot nyújt a diákok számára, főleg a hiányzók, lemaradók esetében, illetve a tanár számára is könnyebb számon tartani, mit tanított, és mire kell még odafigyelnie. Az iskolavezetés és a szülők is általában elvárják a tankönyv használatát (HOLLÓ-KONTRÁNÉ-TIMÁR, 1996: 49). Szerencsés esetben a tanár kiválaszthatja, melyik könyvből tanítson, ez azonban nem mindig lehetséges. Még a legjobb tankönyvekben is találhatóak azonban olyan feladatok, szövegek, amelyeket az adott csoport kevésbé talál érdekesnek. A tankönyvek kiegészítését szervezett keretek között biztosíthatja a portfólió eszközének alkalmazása, hiszen helyet kaphatnak benne a kreatív szövegalkotás feladatai (személy, szám, igeidő, stílus átalakítása, történet folytatása, adott szempontok szerinti befejezése, ismertető, tv-interjú készítése, meglévő interjú újságcikké alakítása stb.), amelyeken keresztül az adott nyelvtani elemek, funkciók is gyakorolhatók (HOLLÓ-KONTRÁNÉ-TIMÁR, 1996: 52-53). Bár az új nyelvtani elem bemu-

tatását nem helyettesítheti, de hasznos, változatos eszköze lehet az irányított gyakorlásnak, majd az új nyelvtani elem önálló használatának is. A szövegszemléletet erősítő feladatokon keresztül az új nyelvtani elemek gyakorlása hozzásegít a funkcionális nyelv szemlélet elvének érvényesüléséhez, a kommunikatív nyelvoktatás ezen aspektusának megvalósulásához. Vagyis, mind az anyanyelv, mind az idegen nyelvek oktatása esetében felhívja a figyelmet arra, hogy a nyelvet ne önálló mondatokon keresztül, hanem szövegkörnyezettel együtt, a mindennapi helyzetekkel, tapasztalatokkal könnyen összeegyeztethető, dinamikus rendszerként, funkciójában, a kommunikáció eszközeként szemléljük (KUGLER 2015: 16). Változatos, izgalmas lehet a tanulók számára egy olyan feladat, amelyben a nyelvtani kategóriát nem önmagában kell felismerni, hanem megfigyelhetik őket használat közben, a tanár által átgondolt és előre kiadott szempontok szerint saját maguk által készített élménybeszámoló fogalmazásában a nyári élményeikről, esetleg az általuk felkutatott, összegyűjtött autentikus nyelvi anyagok, képpel illusztrált idézetek (akár instagram bejegyzések stb.) elemzése során. Ilyen formán is hasznos kiegészítő módszer a tankönyvhasználat mellett a portfólió.

Ha a tanulói portfólió olyan szöveges feladatokat tartalmaz, amelyek építenek a gyerekek kreativitására, akkor ezek még élményszerűbbé tehetik a tanulást. A kreatív írásgyakorlatok régóta jelen vannak az iskolai idegen nyelvi és az anyanyelvi módszertanokban. A kreatív írás fogalmát értelmezhetjük tágabb és szűkebb körűen is. A tágabb értelemben vett kreatív írásgyakorlatok közé azok a feladatok tartoznak, amelyek az alkalmazott módszertan, a munkaformák tekintetében igyekeznek újszerűek lenni, nem kötődnek egy meghatározott irodalmi alkotáshoz vagy szépirodalmi műfajhoz sem (RAÁTZ 2008). Tágabban a kreatív írásgyakorlatnak tekinthető például egy szövegalkotási feladat a tanuló kedvenc játékáról, bármilyen számára fontos személyes tárgyáról, helyéről, élményéről, a nyelvvizsga témaköreihez illeszkedve akár a barátairól, családjáról vagy egy utazásról, amely munka során az elkészült szöveget illusztrációkkal, képfeliratokkal is el kell látni. A vizuális elemekkel gazdagított kreatív feladatok során az íróeszközt a tanulók választhatják ki, dolgozhatnak színes lapra, írhatnak színes ceruzával, filctollal is dolgozhatnak, illusztrálhatnak kézzel, vegyes technikával vagy kizárólag számítógépes technikákkal, programokkal is. Ez a típusú formai szabadság felszabadítóan hathat azokra a tanulókra, akik jobban szeretnek számítógéppel írni, hiszen kivételesen nem kell alkotás közben a kézírásuk külalakjára is odafigyelni. A multimediális szövegek létrehozásakor a munkát alapos tervezési folyamat, kutatómunka, internetes keresés, az

eszközök gondos kiválasztása előzi meg. A kreatív írásgyakorlatok jól beilleszthetők a portfólió kötelező és fakultatívan választható feladatai közé, kiválóan illeszkednek annak szemléletébe, ugyanis ez a pedagógiai módszer nagyban épít a tanulói autonómiára, kreativitásra is. A típustól függő mennyiségben, de biztosítja továbbá a folyamatos javítás, a fejlesztés, a változtatás, a folyamatos önértékelés lehetőségét is. Végül a kész portfóliók bemutatása történhet a nagyközönség, a csoport, a szülők körében is. Az idegen nyelvek tanításával foglalkozó nyelvpedagógiáknak állandó eleme a tanulók beszéltetésének kiemelt szerepe, az írásbeli tevékenységek mellett a szóbeli formák fejlesztése is (HOLLÓ-KONTRÁ-NÉ-TIMAR, 1996: 9). A portfólió módszerének nagyon fontos eleme az elkészült produktum bemutatása a közösségnek, valamint az elkészült munkák szóbeli értékelése, az ön- és a társértékelés is.

Az egész osztályban tanított idegen nyelv esetében biztosan, de a kisebb létszámú második idegen nyelvi órák esetében is gyakran előfordul, hogy a csoport nem homogén nyelvtanulókból áll. Ennek a forrása lehet a tanulási folyamat, a tanulók nyelvi szintje és nyelvi környezete is. A nyelvoktatással foglalkozó újabb szakirodalmak felhívják a figyelmet többek között az intézményes nyelvoktatás egyik új kihívására, az egyéni többnyelvűségekre is. A többnyelvűséget vizsgálva a legfontosabb kérdés az, hogyan lehet a tanulóközpontú nyelvoktatás során figyelembe venni, előnyt formálni abból, hogy a tanulók különböző hozott nyelvvvel, kulturális és szociális háttérrel érkezhettek a tanterembe. A nyelvtanuló kommunikatív kompetenciájában ugyanis minden nyelv ismerete, korábbi nyelvhasználói tapasztalata, valamint ezen nyelvek interferenciája szerepet játszik, ebből következően pedig minden egyes nyelv tanítása és tanulása illeszkedik a nyelvtanuló már meglévő nyelveihez (FELDKNAPP 2015: 187). Nagyon különböző, gyakran többnyelvű gyerekek együtt tanítása során fontos tehát a differenciálás, amelynek kiváló eszköze a nagyfokú reflektivitást igénylő tanulói portfólió. Vannak továbbá, akik nagyon gyorsabban haladnak, vannak, akik nehezebben és lassabban sajátítják el az anyagot. Ha sikerül teret biztosítani a tárolásra, az osztályban tartott dossziékkal mindig lehet foglalkozni, lehet rajtuk dolgozni, segíthet a gyorsabban haladó tanulók figyelmét is lekötöni. Másrészt a házi feladatként otthon elkészített portfólió fakultatívan választható feladatainak az elkészítése során a tanulók önállóan választhatják ki a nekik tetsző feladatot úgy, hogy az megfelelően nyelvi szintjüknek és érdeklődésüknek is. Mivel a feladat magában foglalja a tanulók saját nyelvi szintjének a felmérését is, természetesen ebben az esetben is fontos a tanári visszacsatolás.

A papíralapú és a digitális tanulói portfóliót az idegennyelv-tanulás számos területén lehet alkalmazni: a nyelvi tartalom közvetítésében, a kiejtés, a nyelvtan, a szókincs, a pragmatikai elemek tanításában, valamint a különféle készségek, így a beszédképesség, a hallás utáni értés, az olvasás, a szövegértés és az íráskészség fejlesztésében egyaránt (BÁRDOS 2000). Hasznos tanítási módszere és tanulási eszköze lehet a hallásértés fejlesztésének, ha például saját gyűjtésű digitális felvételekkel dolgoznak a tanulók. Ha pedig választható szóbeli feladatokat, például interjúkészítést, rövid prezentációk, képes élménybeszámolók előkészítését segíti az egyéni vagy a csoportos portfólió, akkor a beszédfejlesztésben is eredménnyel hasznosítható. Az olvasás és az idegen nyelvű nyomtatott, valamint digitális szövegek megértését is lehet fejleszteni portfólióba foglalható és választható szövegekkel, szövegértési feladatokkal. Mind a hagyományos, mind a digitális portfólió alkalmas lehet a szókincs bővítésére is, különféle témakörökhöz kifejezések, képek egyéni és csoportos gyűjtésére, feldolgozására és bemutatására. A digitális tanulói portfóliók eredményesen fejlesztik a tanulók digitális kompetenciáit is, a digitális olvasás- és írástartégiák alkalmazását, a digitális szótárak, az idegen nyelvű digitális tartalmak és weblapok kritikai használatát (GONDA 2015). A portfóliót igen kreatívan lehet használni az idegennyelv-tanítás és -tanulás minden területén.

A portfólió lehetőség ad többféle kooperativitásra, a tanulók egymás közötti kommunikációjára, a tanuló és a tanár közötti írásbeli és szóbeli párbeszédre, a szülőkkel való kapcsolatépítésre, a szülők tájékoztatására is azáltal, hogy konkrét és az értékelés, bemutatás céljára összerendezett dokumentumok segítségével mutatja be, mivel foglalkoznak a tanulók az iskolában, milyen sikeresen fejlődnek, és milyen nehézségekkel kell megküzdeniük a munka során (BRASSÓI-HUNYA-VASS 2005). Általában fontos, hogy a tanulók érezzék, egyre többet tudnak, tanulnak és haladnak a célnyelv minél magasabb szintű elsajátítása felé. A portfólió segíthet abban is, hogy időről időre, például egy-egy anyagrészt végén tájékozódjanak, és tájékoztatni tudják a külvilágot is a tanulási eredményről.

A módszertani megfontolásokon túl a tanítás dologi feltételei, például a megfelelő tanulási környezet biztosítása felől közelítve a portfólió segíthet továbbá a tanulásszervezésben, hiszen előfordul, hogy a diákok nem kellően jártasak tanulmányaik, tanulásuk megszervezésében. Különösen igaz ez a tanulásban akadályozott diákokra, a differenciált fejlesztésükben különösen hasznosak lehetnek a portfólió különböző nehézségi szintű, választható feladatai. A tanulási környezet optimálisabb kialakítását segítheti a tanulók által vezetett és kezelt, a tanár által ellenőrzött

portfólió alkalmazása. Környezettudatos megoldás lehet a lapokat egy helyen tárolni, a digitális portfóliók és tabletek, számítógépek, okostelefonok alkalmazása pedig szükségtelenné teszik a feladatok nyomtatását, másolását is.

Összegzés

A tanulmányban bemutatott tanulói portfólió alkalmazkodik a kommunikatív nyelvoktatás szemléletéhez, továbbá kapcsolódik a funkcionális szemléletű, szövegközpontú anyanyelvi és idegen nyelvi neveléshez. A portfólió mint eszköz, valamint tanulási, értékelési módszer alkalmazása hozzájárul a belső motiváció, a tanulói önállóság növeléséhez, valamint a fejlesztő értékelés megvalósításához, így hatékony tanulási módszer lehet az idegen nyelvi órán. Összességében a portfólió olyan keretet biztosít az idegen nyelvek tanulásában és tanításában, amelybe a célnyelv sajátosságaitól függően bármilyen feladat beilleszthető. Mivel a portfólió a pedagógusok és a tanulók kreativitásától is függően rendkívül sokféle lehet, könnyen található olyan típus, amely a nyelvtanulók céljaihoz igazítva a sikeres tanulás szolgálatába állítható.

Bibliográfia

- ANTALNÉ SZABÓ Ágnes 2015: Paradigmaváltás az anyanyelvi nevelésben és a magyartanárképzésben. *Szakupedagógiai körkép 1. Anyanyelvi- és irodalompedagógiai tanulmányok*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, 7–27. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_2.pdf (Utolsó letöltés: 2018. június 27.)
- ASZTALOS Anikó 2016: A tanulói portfólió szerepe a kommunikációs nevelésben. *Anyanyelvi-pedagógia 2*. <http://www.anyanyelvi-pedagogia.hu/cikkek.php?id=626> (Utolsó letöltés: 2018. június 27.)
- BÁRDOS Jenő 2000: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- BARTON James – COLLINS Angelo 1993: Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education* 200–210. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002248719304400307> (Utolsó letöltés: 2016. október 1.)
- BRASSÓI Sándor – HUNYA Márta – VASS Vilmos 2005: A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása. *Új Pedagógiai Szemle* 7–8/ 4–17. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00094/2005-07-ta-Tobek-Fejlesztto.html> (Utolsó letöltés: 2018. június 27.)

- FALUS Iván – KIMMEL Magdolna 2009: *A portfólió*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- FELD-KNAPP Ilona 2015: Az intézményes idegennyelv-oktatás új kihívásai. *Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 11*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_11.pdf (Utolsó letöltés: 2018. június 27.)
- GOLNHOFER Erzsébet 2003: A pedagógiai értékelés. FALUS Iván (szerk.): *Didaktika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 385–414.
- GONDA Zsuzsa 2015: Digitális szövegek olvasásának típusai és stratégiai. *Bölcsészet- és Művészetpedagógiai Kiadványok 7*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_7.pdf (Utolsó letöltés: 2018. június 27.)
- HALÁSZ Gábor 2005: *A fejlesztő értékelés a gyakorlatban*. <http://ofi.hu/tudastar/fejleszto-ertekeles/4-fejezet-fejleszto> (Utolsó letöltés: 2016. október 1.)
- HOLLÓ Dorottya – KONTRÁNÉ HEGYBÍRÓ Edit – TIMÁR Eszter 1996: *A krétától a videóig*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- KUGLER Nóra 2015: *Gyakorlatok a magyar nyelvtan funkcionális szemléletű tanításához*. Budapest: ELTE. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMT_12.pdf (Utolsó letöltés: 2016. október 1.)
- MARIANI Luciano – TOMAI Paola 2004: *Il portfolio delle lingue. Metodologie, proposte, esperienze*. Roma: Carocci editore, 25–70.
- MEDGYES Péter 1997: *A nyelvtanár - A nyelvtanítás módszertana*. Budapest: Corvina Kiadó.
- RAÁTZ Judit 2008: A kreatív írás gyakorlatai. *Anyanyelv-pedagógia 3–4*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=128> (Utolsó letöltés: 2018. június 27.)

AZ OROSZTANÁRKÉPZÉS PROBLÉMÁI NAPJAINKBAN: A DE OMA-S KÉPZÉSÉNEK EDDIGI TANULSÁGAI

GYÖRFI BEÁTA

Abstract: The article aims to give a summary of the experience gained from the first five years of the consecutive teacher training system at the Institute of Slavic Studies of the University of Debrecen. First, the article describes the present status of Russian among second languages in the Hungarian educational system. Then, it presents our training through figures. Finally, it tackles some key issues of the training (development of communicative skills, course materials, balance between language courses and academic courses) on the basis of an anonymous survey, which was carried out among our teacher trainees.

Keywords: Russian in higher education, Bologna system, consecutive teacher training, teachers of Russian

0. Bevezetés

A magyar felsőoktatásban öt évvel ezelőtt indult az osztatlan tanárképzés (OMA). Az új képzési rendszer bevezetése kihívásokat jelentett minden egyetemi szaknak, hiszen át kellett alakítaniuk a képzési rendszerüket. Az orosz szakos képzésben pedig a szak bemeneti szintje miatt már az osztatott tanárképzés során is nehézségek mutatkoztak.

Tanulmányomban rövid áttekintést adok az orosz nyelv jelen státusát illetően a magyar felsőoktatásban a többi idegen nyelv viszonyában. Bemutatom számszerűsítve OMA képzésünket. Végezetül ismertetem egyetemünk orosz OMA képzésének tanulságait egy hallgatói felmérés válaszai alapján.

1. Orosz nyelv státusza 2018-ban

Az orosz nyelv mintegy huszonöt évvel ezelőtt még kötelező idegen nyelv volt hazánkban. Ez az egyetemi képzésre és ezzel párhuzamosan a tanárképzésre is hatással volt: bőven akadtak orosz szakos hallgatók (a Debreceni Egyetem jogelődjének számító Kossuth Lajos Tudományegyetemen 20-25 fős évfolyamok működtek), a szakra jelentkezők legalább B2

szinten ismerték a nyelvet, a tanár szak elvégzése pedig minden hallgató számára kötelező volt.

A 21. század beköszöntével azonban két lényeges hatás érte hazánkban az orosz szakos tanárképzést: egyrészt a rendszerváltással a nyelv elvesztette kötelező státuszát, másrészt a felsőoktatásban áttértünk a bolognai rendszerre.

Az orosz kötelező jellegének elvesztése következtében drasztikusan lecsökkent az oroszul szándékozni tanulók száma. A nyelv jelen helyzetét illetően hiteles képet kaphatunk az ún. Fehér könyvből (A NEMZETI IDEGENNYELV-OKTATÁS FEJLESZTÉSÉNEK STRATÉGIÁJA AZ ÁLTALÁNOS ISKOLÁTÓL A DIPLOMÁIG 2012-2018), ami tartalmazza az Oktatási Minisztérium által javasolt első és második idegennyelvek listáját, illetve az adott nyelvet tanító tanárok számát általános és középiskolákra lebontva. Ennek megfelelően az OM első idegennyelvként ajánlja az angolt, a németet és a franciát. Második idegennyelvként pedig a neolatin nyelveket, az orosz, valamint a Kárpát-medence nyelveit (A NEMZETI IDEGENNYELV-OKTATÁS FEJLESZTÉSÉNEK STRATÉGIÁJA 2012: 9).

Nyelvtan árok száma	angol	német	francia	olasz	spanyol	orosz	latin	egyéb
Általános iskolában	4690	2715	46	19	6	25	2	53
közép- iskolában	5483	3711	554	294	179	200	175	55

A fenti mutató alapján megállapíthatjuk, hogy napjainkban az orosz a „kis nyelvek” közé sorolható. Ez a státuszváltozás rányomja a bélyegét az egyetemi képzés színvonalára is: mivel sokan általános és középiskolában nem tanulták a nyelvet, ezért az egyetemi képzés keretében kezdenek ismerkedni az orosz, a nulláról. Következésképp maga az egyetemi képzés is jelentős szerkezeti átalakításra szorult, mivel nem csak nyelvészetet, civilizációt és irodalomtudományt oktatunk, hanem magát a nyelvet is.

Az orosz tanárképzés jelen helyzetét meghatározó másik folyamat, a Bolognai rendszer 2005-ös bevezetése. Ezzel egyfelől a képzés első három évében, vagyis a BA képzésben csökkent a bölcsész szakokon a képzés

színvonala. Másfelől eltörölték a felvételi rendszerét, vagyis hozott pontszám alapján sokszor olyan hallgatók kerültek be a rendszerbe, akiknek képességeit meghaladta az egyetemi követelményrendszer (KOZMA 2009). Ami a tanárképzést illeti, kezdetben az osztott tanárképzéses rendszert vezették be: a tanárképzés a BA-s alapozás után, az MA-s képzés kétéves időszakára korlátozódott (amit kétszakosok esetén féléves tanítási gyakorlat követett). Az osztatlan tanárképzéssel szemben 2009-től fogalmazódtak meg az első komoly kritikák (ld. KOZMA 2009). A hallgatók kevés szakterületi ismerettel rendelkeztek szakjukkal kapcsolatban (különösen kétszakosok esetén volt ez szembetűnő, ahol a hallgatók egyik szakja minor volt). A pedagógiai-pszichológiai modulok aránya túl magas volt a szakképzés volumenéhez képest. Ez a nyelvszakos képzések esetében magának a nyelv ismeretének is a kárára vált. A rendszer ezen kívül kevés módszertani képzést és tanítási gyakorlatot biztosított a tanárjelölteknek.

A 2013/14-es tanévtől került bevezetésre az osztatlan tanári képzés (OMA), ami már próbálja kiküszöbölni az előző képzésmód hibáit: a hallgatók a képzés elejétől szakpárjukkal párhuzamosan tanulják a pedagógiai és pszichológiai tárgyakat. A tanítási gyakorlat jóval nagyobb szerepet kap a képzésben, hiszen a képzés negyedik vagy ötödik évében a hallgatók gyakorlóiskolában vagy partneriskolában vezetőtanár irányítása mellett csoportos és egyéni tanítási gyakorlaton (B-típusú gyakorlaton) vesznek részt, amelynek keretében önállóan, szakonként 15 órát tanítanak. Az utolsó évben pedig összefüggő egyéni szakmai gyakorlat zajlik, aminek keretében hallgatóink valamilyen külső gyakorlólóhelyen, mentortanár felügyelete mellett tanítják maximum heti 10 órában mindkét szaktárgyukat.

2. A DE oroszos OMA képzése

Az OMA képzés kétféle képzési lehetőséget nyújt a hallgatóknak: a 4+1 éves általános iskolai tanári, illetve az 5+1 éves (360 kredites) középiskolai tanári képzést. Hallgatóink kivétel nélkül ez utóbbit választották.

A képzésünkkel kapcsolatos adatokat az alábbi táblázatban szemléltetem:

OMA képzés kezdete	Hallgatói létszám	Szakupár	Lemorzsolódás	Középiskolában tanult orosz
2013/14	8	Angol-orosz, német-orosz	1 fő	2 fő
2014/15	3	Angol-orosz, német-orosz		
2015/16	2	orosz-történelem	2 fő	1 fő
2016/17	2	Angol-orosz, német-orosz		
2017/18	7	Angol-orosz, magyar-orosz, német-orosz, történelem-orosz,		

A táblázatból kitűnik, hogy a 2013/14-es tanév óta némileg ingadozó számban, de folyamatosan vannak hallgatóink.

Képzésünk fájdalmas pontja a hallgatók lemorzsolódása. Sokan csak másod-, harmadéven ébrednek rá, hogy mégsem a tanári pályát szeretnék választani, illetve nem tudnak megfelelni a kétszakos képzés követelményeinek.

Az oroszstanárképzés szempontjából lényegesnek érzem a szakpárok megemlítését. Az OMA képzés keretében kínált szakpárok rendszere egyetemenként eltér. A Debreceni Egyetemen az orosz, mivel az iskolákban alacsony óraszámú oktatják, ezért csak második szakként választható a BTK, TTK, IK, és SKI első szakjaival párosítva. A módszertani képzés szempontjából egyértelmű könnyebbséget jelent, ha a szakpár másik tagja valamilyen idegennyelv, hiszen bár a szókinccs és nyelvtan tanítása nyelvenként eltér, az alap kommunikatív készségek oktatása (olvasás, írás, beszéd, hallgatott szövegértés) univerzálisnak tekinthető. Nem beszélve arról, hogy az angol és a német nyelv tanításának módszertana jóval az orosz metodika előtt jár.

2.1. A képzési struktúra számszerűsítve

Az 5 éves képzésük alatt a szakpár oroszos részéből hallgatóknak 130 kreditet kell megszerezniük. Ezen felül kapnak még négy félévnyi, 8 kre-

ditet érő módszertani képzést. A szaktárgyi képzés kurzusainak elosztása az egyes tudományterületek (nyelvészet, irodalom, civilizáció) között az egyes tanszékek hatásköre. Tanszékünkön ez (kreditekben megadva) a következő módon oszlik el:

nyelvismeret	nyelvészet	irodalom	civilizáció	módszertan
60	24	34	6	8

A fentiekén kívül a hallgatók 6 kredit értékben vehetnek még fel érdeklődési területüknek megfelelően szabadon választható tárgyakat.

A táblázat adatai alapján látható, hogy az orosz helyzetéből fakadóan domináns szerepet játszik a nyelvi képzés, mellette pedig az irodalmi kurzusok száma dominál.

3. Az érem másik oldala, avagy a hallgatói vélemények

Az OMA képzés bevezetése óta öt év telt el. A tanszékünk által kínált képzés hatékonyságával kapcsolatban a mérvadó visszajelzéseket akkor fogjuk megkapni, mikor a hallgatóink kikerülnek a munkaerőpiacra és már pár éves iskolai gyakorlattal rendelkeznek. Ugyanakkor, mivel új képzési formáról van szó, fontos az esetlegesen felmerülő igényeknek megfelelően finomhangolni a jelenlegi állapotot. Mivel fontosnak tartom hallgatóink visszajelzését és véleményét, ezért egy anonim kérdőív segítségével próbáltam kideríteni, hogyan vélekednek az általunk kínált képzésről.

Felmérésemet a SurveyMonkey nevű program segítségével készítettem el és a harmad-, negyed-, és ötödéves hallgatóimat kértem fel ennek kitöltésre. A program biztosította a válaszadók anonimitását, így őszinte válaszokat kaptam a feltett kérdésekre. A hallgatóknak egy hét áll rendelkezésre a válaszadásra. Mivel nyolc kifejtős kérdést tettem fel, lényeges volt, hogy ne csapják össze a válaszaikat.

A kérdéseket próbáltam úgy összeállítani, hogy a nyelvtanulástól, a szaktárgyi órákon keresztül a követelményrendszerig felöleljék a képzés lényeges pontjait. A kérdések a következők voltak:

1. Hogyan értékeli a tanszéken a nyelvtanítás szintjét? Elégséges-e a nyelvórák száma ahhoz, hogy tanárként megállja a helyét?
2. Milyen anyagokból tanulta a nyelvet? (könyvek, handoutok...stb.) Mennyire tartja őket hasznosnak?

3. Hogyan értékeli a főbb készségek oktatását tanszékünkön (beszéd, írás, olvasás, hallgatott szövegértés)?
4. Milyennek találta a nyelvi készségek tanítását (nyelvtan, lexika)?
5. Milyen munkaformákban dolgozott egyetemi orosz tanulmányai során (frontális, egyéni, pár, csoport, projek)? Hogyan értékeli őket?
6. Milyennek értékeli (különösen másik szakjával összevetve) az orosz módszertani képzést?
7. Mi a véleménye tanszékünk követelményrendszeréről?
8. Ahhoz, hogy sikeres orosz tanár legyen, milyen változásokat javasolna a képzésben?

Lássuk tehát, hogyan látják hallgatóink a kérdőívre adott válaszok alapján képzésünket:

3.1. A nyelvtanítás szintje

Mivel hallgatóink a nulláról kezdik az orosz nyelv tanulását, kulcsfontosságú, hogy a tanítási gyakorlat megkezdéséig C1 szinten elsajátítsák a nyelvet. Kíváncsi voltam tehát, mennyire hatékonynak találják magát a nyelvi képzést. Bár a nyelvórák száma a képzésben dominál (l. 2.1.), a válaszadók kivétel nélkül több nyelvismereti órát igényelnének, sokszor a diszciplináris órák javára. Néhányan megjegyezték, hogy a nyelvismereti órák jelen mennyisége csak akkor elegendő, ha legalább egy félévet ösztöndíjjal egy oroszországi egyetemen töltenek. Felmerült továbbá, hogy rossz a nyelvismereti órák elosztása is, mivel a képzés végére, mikor megkezdik a tanítási gyakorlatot, lecsökken a számuk.

3.2. A felhasznált tananyag

Tanszékünkön nyelvoktatás és diszciplináris képzés is folyik. A nyelvtanítás hatékonysága szempontjából lényeges, milyen nyelvkönyvekből oktatunk. A nyelvkönyvek meghatározóak lehetnek a nyelvtanárok későbbi munkája során is. A hallgatói válaszokból kiderült, hogy nyelvkönyvek közül főként a magyarországi kínálatot használjuk, vagyis a *Ключ 1-2*, illetve *Шаг за шагом* és a *350 nyelvtani gyakorlat* mellett még a Златоуст kiadó *Поехали* című tankönyvsorozata szerepelt a listán. A *Ключ 1-2* tankönyvvel kapcsolatban többen megjegyezték, hogy nem szerették és nem tartják alkalmasnak egyetemi képzésben történő használatra.

Ami a szaktárgyi képzést illeti, tanszékünkön nem igazán használunk egyetemi jegyzeteket. Az egyes szaktárgyakat főként az oktatók által összeállított handoutokból tanítjuk, amiket a válaszadók hasznosnak ítélték.

3.3. A főbb készségek oktatása

Az általános és középiskolákban nyelvtanítás során kommunikatív módszerrel oktatják a diákokat., aminek során egyszerre fejlesztik a négy nyelvi készséget. Az egyetemi képzés során a nyelvoktatás hatásfoka szempontjából szintén lényeges ezen készségek fejlesztése. Mi több, leendő tanárként fontos, milyen nyelvoktatási tapasztalattal találkozhatnak hallgatóink.

A válaszok alapján kiderül, hogy a képzés során az olvasási készség fejlesztésén van a hangsúly. A hallgatott szövegértés fejlesztése az ötödévesek képzéséből még teljesen hiányzott, azóta az alsóbb évfolyamoknál már vezettünk be ezen készség fejlesztésére egy külön szemináriumot.

A válaszok alapján az íráskészség fejlesztésére szintén kevés idő jutott: harmadéven volt először irodalom beadandójuk, bizonyos témák, (pl. hivatalos levél írása) teljesen kimaradtak a képzésükből. A képzés 10. félévében van még egy kreatív írás kurzusuk – ez egybeesik az orosz nyelvű szakdolgozat leadásának idejével, vagyis a képzési rendszerben ismét nem jó helyen van.

A legkevesebb idő a beszéd-készség fejlesztésére jutott. Hallgatóink arról számoltak be, hogy harmadéven morfológia és módszertan szemináriumon volt először lehetőségük oroszul kifejezni a véleményüket. Negyed- és ötödéven már minden kurzus orosz nyelven folyt. Képzésük során tanárszakosaink igen hasznosnak ítélték az orosz anyanyelvi tanárokkal (orosz lektorunkkal és a gyakornokunkkal) végzett munkát.

3.4. A nyelvi készségek fejlesztése

A leendő tanárok beszéd-készségének szempontjából nem elhanyagolható lexikai és nyelvtani ismeretük. A szókincs tanításával kapcsolatban a válaszadók kifogásolták, hogy bár az irodalmi és nyelvészeti terminológiával tisztában vannak, a mindennapi lexika használatával kapcsolatban bizonytalanok.

A nyelvtan tanításával kapcsolatban megemlítették, hogy a képzés folyamán végig nagy hangsúlyt fektettünk rá és ezt hasznosnak ítélték.

3.5. Az egyetemi képzés során alkalmazott munkaformák

A nyelvtanulás során használt munkaformák a leendő tanárok szempontjából meghatározó jellegűek, mivel a nyelvtanulás során a hozott tapasztalatból fognak tanítási gyakorlatukon ötleteket meríteni. Vagyis ha csupán egysíkú órákat látnak, nehezen fognak tudni túllépni ezen a kereten. A kommunikatív nyelvoktatási modellel is megköveteli az órák mozgalmasságát, sokszínű voltát.

A válaszok azt mutatták, hogy képzésünkben a frontális és az egyéni munka dominált. Voltak, akik megjegyezték, hogy ez megfelel a felsőoktatás követelményeinek. Ugyanakkor többen felrötták, hogy a szemináriumokon is csak ez a két munkaforma volt az elterjedt, ritkán dolgoztak párban, még ritkábban csapatban. A projektmunkába pedig csak az alsóbb tanárszakos évfolyamoknak volt szerencséje belekóstolni anyanyelvi lektorunk jóvoltából.

3.6. A módszertani képzés színvonala

A „nagy nyelvek” módszertanával szemben az orosz, mint idegennyelv tanításának módszertana gyerekcipőben jár. Bár találni módszertani monográfiákat és tanulmányokat szép számmal, azok elsősorban elméleti jellegűek: nem adnak gyakorlati tanácsokat, nem ismertetnek konkrét vizsgálatokat. A gyakorlati útmutatóknak kikiáltott óraterv-gyűjtemények szélesebb körben nem alkalmazhatóak, bennük a frontális munkamód, illetve a tanári beszéd dominál. Órarészleteket még az interneten is csak elvétve találunk. Az IKT eszközök orosz nyelvtanítási alkalmazásra vonatkozóan is kevés útmutatás létezik.

Nehézséget jelent, hogy nincs az egyetemen képzett módszertanos. Általában nyelvtipológiai ismereteik miatt a nyelvészekre osztják ezt a feladatot. Debrecenben ezen felül pillanatnyilag nincs képzett oroszos vezetőtanár, valamint kevés a gyakorlóhely.

Botcsinálta módszertanosként érdekelt hát, mit gondolnak tanárszakosaink arról a módszertani képzésről, amit nem titkolt módon az angolos módszertani tapasztalataim alapján kínálok nekik.

A válaszokból kitűnt, hogy az angolosok magasabb óraszámban tanulják a módszertant, értelem szerűen az elsajátítandó tananyag mennyisége is nagyobb, a képzés rendszere jobban kidolgozott.

Az oroszos módszertani képzés fő pozitívumaként többen a rengeteg mikrotanítást jelölték meg. Ezeket minden elméleti blokk lezárásaként tartják a hallgatók. A mikrotanítások oroszul folynak, vagyis az instruk-

ciók megfogalmazásától kezdve a „szándékosan kreált” diszciplináris problémák megoldásáig kénytelenek a tanárjelöltek oroszul kommunikálni. A mikrotanítások után pedig oroszul folyt a látottak értékelése is. A válaszadók hiányosságként említették az óratervek írását és elemzését. Igényként felmerült még több gyakorló iskolai hospitálás is.

3.7. A képzés követelményrendszere

Fentebb már említettem, hogy más nyelvszakokkal ellentétben hallgatóinkra igen nagy teher nehezedik, hiszen mind nyelvismereti, mind szak tárgyi szinten öt év alatt kell a tanításhoz szükséges ismereteket elsajátítaniuk. A lemorzsolódás komoly probléma, ezért megnéztem, mennyire reálisak a velük szemben támasztott követelményeink.

A válaszadók követelményrendszerünket összességében teljesíthetőnek ítélték. Nehéznek találták, hogy a nulláról indulva másodéven már elvárás, hogy orosz nyelvű előadáson oroszul jegyzeteljenek. Megemlítették továbbá, hogy voltak erősen elméleti jellegű kurzusok, ahol magolni kellett. Számos válaszadó úgy érzi, sok a „felesleges” anyag, amit későbbi munkájuk során nem fognak felhasználni.

3.8. Javasolt változások

Kérdőívem zárásaként érdekelt, milyen változásokat eszközölnének tanárszakosaink a képzésben. A legtöbben növelnék a nyelvismereti órák számát. Javasolták, hogy az anyanyelvi beszélőkkel tartott kurzusokat összpontosítsuk a felsőbb évfolyamokra. Hasznosnak tartanák, ha nagyobb mértékben tennénk szabadon választhatóvá az egyes irodalmi és nyelvészeti kurzusokat, hogy ki-ki érdeklődési körének megfelelően választhasson. Igényként merült még fel a módszertani órák számának növelése is.

4. Összefoglalás

Az OMA képzést öt éve felmenő rendszerben vezették be. A képzés működképességét illetően most gyűjtjük be az első tapasztalatokat, ezek alapján kell a rendszert finomhangolni. A hatékonyság és piacképes tudás biztosítása érdekében elkerülhetetlen figyelembe vennünk a hallgatói véleményeket is. A visszajelzések egy része technikai jellegű, vagyis főként arra korlátozódik, hogy másik félévben hirdessünk meg egy adott kurzust. Ezek viszonylag könnyen orvosolhatók. A hallgatói megjegy-

zések kitérnek a meghirdetett kurzusok tartalmára is. Az ilyen típusú igényeket nehezebb teljesíteni a már kidolgozott és részben szabályozott tantárgyi háló alapján.

A rendszer további tökéletesítése érdekében szükséges lenne az egyes orosz tanszékek tapasztalatcseréje, amire már alakult fórum a Debreceni Egyetemen indított „Обучение русскому языку как иностранному в венгерском высшем образовании: состояние и перспективы» című konferenciasorozat formájában.

Bibliográfia

A nemzeti idegennyelv-oktatás fejlesztésének stratégiája az általános iskolától a diplomáig 2012-2018 2012. Budapest: EMMI <http://nyelvtudasert.hu/cms/data/uploads/idegennyelv-oktatas-feher-konyv.pdf> (utolsó letöltés: 2018.03.14.)

ERDEI, Ilona, 2015: 350 nyelvtani gyakorlat. Szeged: JATE Press

KOZMA, Tamás, 2009: Tanárképzés a Bologna-folyamatban. *Educatio* 3/ 273-278.

OSZIPOVA, Irina, 2005: Ключ. Учебник русского языка для начинающих. Budapest: Corvina

OSZIPOVA, Irina, 2008: Ключ. Учебник русского языка для продолжающих. Budapest: Corvina

SOÓS NÉ, Faragó Magdolna. 2010: A tanárképzés új (Bolognai) rendszerének bemutatása. *Új Pedagógiai Szemle* 3-4/ 50-68.

SZÉKELY, ANDRÁS – SZÉKELY, NYINA. 2016: Шаг за шагом (Учебник русского языка для венгров) Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó

ЧЕРНЫШОВ, Станислав, 2009: Поехали! 1. Русский язык для взрослых. Санкт-Петербург: Златоуст.

JÁTÉKOS NYELVELSAJÁTÍTÁS AZ ÓVODÁBAN (SZLOVÁK NEMZETISÉGI ÓVODÁK MAGYARORSZÁGON)

HORVÁTHNÉ FARKAS ÉVA

Abstract: In this age being multilingual is an expectation in all aspects of life or at least it can be an advantage for a person. Experience has shown that the earlier someone meets the second language, preferably in childhood, it is more likely to acquire it close to mother-tongue-level. Researches have shown that a child is able to acquire and speak a second language without an accent by the age of eight. In view of this, we have a serious task to establish the second language in kindergartens. During the process of language acquisition in the kindergarden, the words and grammatical rules of the second language are fixed in a child in a similar way to their mothertongue. All this can only be achieved if the kindergarden teacher will be able to satisfy the child's natural curiosity, provide the possibility of spontaneous self-expression so that the whole process of language acquisition is penetrated by playfulness.

Keywords: mother tongue, early acquisition of the second language, age characteristics, motivation, playfulness

„A játék, az különös.
Gömbölyű és gyönyörű,
csodaszép és csodajó,
nyitható és csukható,
gomb és gömb és gyöngy, gyűrű.
Búvós kulcs és gyertya lángja,
színes árnyék, ördöglámpa.”
(Kosztolányi Dezső: A játék)

Az idegennyelvtudás mindig is értéknek számított, de az utóbbi évtizedekben szinte korosztálytól függetlenül még inkább az érdeklődés középpontjába került. A használható nyelvtudásnak ugyanis még soha nem volt olyan mértékű társadalmi, gazdasági és politikai jelentősége, mint napjainkban. A felnőttek körében a motiváció leggyakrabban a munka világával, az érvényesüléssel, az életben való boldogulással van össze-

függésben. Nyelvvizsga híján nem szerezhető meg az egyetemi diploma, illetve a munkavállalásban is korlátokat szabhat a nyelvtudás hiánya. A nyelvtudás társadalmi fontosságát felismerve az általános iskolákban megnövekedett az idegennyelv-tanulásra fordított tanórák száma, a gimnáziumokban két idegen nyelvet tanulnak a diákok, s mindkét iskolatípusban törekvés a nyelvvizsga megszerzése.

A korai idegennyelv-tanulás, a hat éven aluli gyerekek intézményes nyelvtanulása viszonylag új terület a nyelvoktatásban. Az európai országok többségében általában a 20. század vége felé jelentek meg tömegesen a hat év alatti nyelvtanulók. Manapság viszont Magyarországon is egyre több nyelviskola kínál tanfolyamokat óvodáskorú gyermekek számára, s a kétnyelvű és nyelvet oktató óvodák száma is jelentősen megnőtt.

A korai idegennyelv-tanulással kapcsolatban azonban még mindig sok a félelem, a rossz beidegződés, a fenntartás. Kovács Judit korai nyelvoktatási és kétnyelviségi szakértő az alábbi tévhiteket, téveszméket fogalmazta meg ezzel kapcsolatban: az óvodás gyermek éretlen ilyen szintű szellemi megterhelésre, a gyermek még az anyanyelvét sem tanulta meg tökéletesen, a korai nyelvtanulásnak nincs számottevő nyelvi haszna, az idegen nyelv elveszi az időt a játéktól, a feladatot ellátó szakemberek hiánya. (KOVÁCS 2013: 1).

A félelmek a nyelvpedagógia idevágó fejezeteinek az ismeretében és a korai nyelvoktatás területén elért eredményeknek köszönhetően eloszthatók, s a tapasztalatok szerint Magyarországon is egyre nagyobb az érdeklődés az óvodai nyelvoktatás iránt, s cáfolhatók a felsorolt tévhitek. Nem igaz, hogy az óvodás gyermek éretlen ilyen szintű szellemi megterhelésre, mivel „korai életkorban szorosabb az összefüggés az anyanyelv és az idegen nyelv között, mint később, mivel a gyermek az anyanyelv analógiájára sajátítja el az idegen nyelvet. Ebből következően a gyermek nyelvtanulásának típusa: nyelvelsajátítás. A gyermek tehát másképp tanul idegen nyelvet, mint a más korosztályba tartozók.” (KOVÁCS 2009: 29). Az az állítás, hogy az óvodás gyermek még az anyanyelvét sem tanulta meg rendesen, megfelel a valóságnak, az anyanyelv elsajátítása még valóban folyamatban van ebben az életkorban. Az óvodai idegennyelv-nyelvelsajátítással való találkozás viszont nem befolyásolja hátrányosan a gyermek anyanyelvi fejlődését, készségeit párhuzamosan fejleszti a két nyelvben. A kisgyermekkorai nyelvtanulás mellett szól az a tény is, hogy a második nyelv helyes ejtismódját a gyermek csak 6-8 éves koráig képes tökéletesen elsajátítani. „Az 'igazi' (azaz kisgyermekkorai) kétnyelvűség egyik legszembetűnőbb jelensége az, hogy mindkét nyelvet akcentus nélkül képes a gyerekek beszélni. Ez a jelenség szolgált alapjául

annak az általánosításnak, mely szerint a kis-, vagy legfeljebb a pubertáskort el nem ért gyerek 'jó nyelvtanuló', az ennél idősebb 'rossz nyelvtanuló', tehát az utóbbi sohasem lesz igazi bilingvis." (LENGYEL1996: 42). Cáfolható az az állítás is, hogy a korai nyelvtanulásnak nincs számottevő nyelvi haszna. Az óvodákban a gyerekek életkorából kifolyólag a haladási tempó egyéb készségek megszerzésében is lassúbb, mint az ezt követő években az iskolában. Az óvoda feladata a gyermek felkészítése az iskolai tanulásra. Hangsúlyozandó, hogy a korai nyelvelsajátításban részesülő gyermeknek a második nyelv révén tágul a látóköre, a nyelvelsajátítási folyamat fejleszti az asszociációs képességeit, a logikus gondolkodást és a kreativitást. Nem felel meg a valóságnak, hogy az idegen nyelv elveszi az időt a játéktól, hiszen a nyelvelsajátítás is csak játékos formában történhet ebben az életkorban. A játék és játékosság egymással összefüggő, de nem azonos fogalmak. „Az óvodáskorú gyermeknél még elsődleges, alapvető tevékenység a játék. A játék egy sajátos emberi tevékenység, mely a 3-6 éves gyermek elsődleges tevékenysége. A játékosság egy nevelési alapelv, melynek az a lényege, hogy más tevékenységekben – tanulásban, munkában – azért kívánjuk alkalmazni, hogy segítségével aktivizálni tudjuk a gyermek egész személyiségét.” (MASZLER 2002: 19). A megfelelő szakemberek, a nyelvpedagógia jártassággal rendelkező óvodapedagógusok jelenléte elengedhetetlen feltétele az eredményes óvodai nyelvelsajátítási folyamatnak. Magyarország tanító- és óvodapedagógus intézményeiben folyik ilyen jellegű képzés, de bizonyos nyelvek esetében – például a nemzetiségi óvodákban – érdeklődés hiányában gondot jelent/jelenthet a megfelelő szakembergárda utánpótlása.

A magyarországi szlovák nemzetiségi településeken a szülőknek jogukban áll és lehetőségük van gyermeküket nemzetiségi óvodába járatni. A 17/2013 (III.1) EMMI 1. § (2) rendelet értelmében „amennyiben legalább nyolc, azonos nemzetiséghez tartozó szülő azt kezdeményezi, a nemzetiségi óvodai nevelést, nemzetiségi iskolai nevelés-oktatást a kérelem beérkezését követő naptári évben kezdődő nevelési évtől, tanévtől felmenő rendszerben meg kell szervezni, feltéve, hogy legalább nyolc gyermek, tanuló valóban be is iratkozik az óvodába, iskolába”. A szlovák nemzetiségi óvodáknak két típusát ismerjük: anyanyelvű (nemzetiségi nyelvű) óvoda és nemzetiségi nevelést folytató kétnyelvű óvoda. A jogszabály értelmében a nemzetiségi nyelvű óvodának lehetőséget kell teremtenie arra, hogy a gyerekek a magyar nyelvvel, a magyar irodalmi és zenei kultúra értékeivel is megismerkedjenek, de az óvodai élet tevékenységi formáiban a nemzetiségi nyelv érvényesül. A nemzetiségi nevelést folytató kétnyelvű óvoda tevékenységi formáiban mindkét nyelv je-

len van, a magyar nyelv és a nemzetiségi nyelv használatának az arányát az óvodának a pedagógiai programban kell meghatározni.

Két-három évtizeddel ezelőtt még sok szülő és főleg nagyszülő jól beszélt szlovákul, sok családban ezen a nyelven folyt a beszélgetés. Sajnos az idők folyamán, az asszimilálódás következtében a gyerekek ma már szlovák nyelvismeret nélkül érkeznek az óvodába, s a nyelv megalapozása, a kultúra ápolása és a helyi hagyományok felelevenítése elsősorban az óvodára hárul. A szlovák nemzetiségi óvodákban tehát a szlovákot mint nemzetiségi nyelvet csak idegennyelv-oktatási módszerekkel tudják az óvodapedagógusok közvetíteni, természetesen a nemzetiségi hagyományokból eredő előnyökre építve. Bár az óvodáskorú gyermek esetében még az anyanyelv elsajátítása is folyamatban van, de ebben az életkorban látványos ugrás tapasztalható a gyerekek nyelvhasználatában. „Három- és ötéves kor között már megszűnőben vannak a hanghelyettesítések, a korábbi szótorzítások már ritkán, rendszerint csak az új szavak ejtésekor fordulnak elő. A hatodik életévhez közeledve mind az anyanyelvi beszédhang-rendszer, mind a szófaji kategóriák és használatuk, valamint a grammatikai és szintaktikai formák, szerkezetek megszilárdultak a gyermek nyelvében. Az e korúak már több mondatból álló közlésekre is képesek, élményeiket szövegszerűen tudják megformálni, elmondani. Csökkennek a nyelvhasználati tapasztalatlanságból adódó tévedések.” (Gósy). Nem egyszerű kihívás az óvodapedagógusok számára a két nyelv párhuzamos fejlesztése. A gyermekek természetes nyitottsága, kíváncsisága, életkorukból fakadó befogadóképességük motiválhatja az óvodapedagógusokat, de a korai (óvodai) idegennyelv-tanulás ennek ellenére kétarcú jelenség. „Ebben az életkorban a gyerekek valóban rendkívül fogékonyak a nyelvtanulás iránt, de arról természetesen nincs szó, hogy a gyerekekre „ragadna” a nyelv. A megtanítandó ismeretek igen gondos pedagógiai átfontolást igényelnek.” (LENGYEL 1996: 24). A gyerekek életkori sajátosságainak megfelelő pedagógiai módszerek kiválasztása a szlovák nyelvet tanító óvodapedagógus felelőssége. A gyerekeket ebben az életkorban természetesen még nem ösztönzi a nyelvsajátításban a munkaerőpiacon való majdani helytállás, a karrier lehetősége, csak a játékos, a figyelmüket lekötő, az aktív részvételi lehetőséget biztosító nyelvi foglalkozások jelentenek számukra megfelelő motivációt. „A tanulás, a megismerés szükséglete mint kíváncsiság, a kulturális igények forrása. A testi szükségleteknél halványabb, bimbózó tulajdonság. Táplálni kell, mert az a természete, hogy szellemi táplálék és társas ösztönzés nélkül elsorvad. A kicsinyek tanulási kedve olyan, mint egy kis malom, amely állandóan zakatol – a felnőtt dolga, hogy amikor szükséges, öröl-

nivalót dobjon bele.” (ZILAHÍ 1996: 39). Az óvodapedagógusnak e kel­lő örölnivaló biztosításához általános műveltség­gel, tájékozottsággal és biztos felkészültséggel kell rendelkeznie a gyermekneveléshez kapcsolódó szaktudományokból, valamint ismernie kell a különböző játékfajták felhasználásának a lehetőséget a különféle nevelési célok (ezen belül a nyelv­sajátítási folyamat) elérésében.

A gyermekek nyelvi nevelésének indirekt módon kell történnie, leg­jobb eredményeket a tevékenység­alapú tanulással lehet elérni. A gyere­kek számára az adott pillanatban átélt öröm, a jókedv, a derű, nem pedig a megszer­ezhető új ismeretek, készségek megszerzése jelenti a motivációt. „A hét év alatti gyermekek esetében az idegen nyelvvel való ismer­kedés és nyelvfejlesztés természetes és hatékony módja a nyelv­sajátítás, amely nem nyelvi, nyelvtani szabályok tudatos követéséne, hanem ter­mészetes, mindennapi tevékenység közben nem-tudatos magatartáson alapul.” (DORON 2010: 71). A kisgyermekek számára az aktív tevékeny­ség, a játék, a mozgás, a tánc, az éneklés, a rajzolás, a társasjáték, illetve e tevékenységek összekapcsolása jelent örömet. „Ez az örömszerzés azon­ban nem öncélú: a gyermeki tanulásban elsőrendű szerepe van a tevé­kenységnek. Azt is mondhatjuk, hogy a gyermek nem azt csinálja, amit megtanult, hanem épp ellenkezőleg: azt tanulja meg, amit már csinált.” (KONCZ-KANYÓ 2010).

Már a másodnyelvi nevelés kezdeti szakaszában nagyon jól haszno­síthatók a ritmikus versikék, a kiszámolók, a mondókák és gyermekver­sek. Bár a szavak zömének jelentését a gyermekek ekkor még nem értik, de ez nem zavaró a számukra, hiszen a magyar mondókák szövegét sem értik mindig, esetleg félreértik. Nem zavarja őket a gyermekversekben gyakran előforduló halandzsálás sem, nem a szöveg jelentése, hanem a ritmus jelenti számukra az elsődleges élményt. A versek ritmikus lükte­tése, a rímelő sorok sokkal ösztönzőbben hatnak a hangok helyes képze­sének s a szlovák nyelv ritmusának az elsajátítására, az akcentusmentes beszéd megalapozására, mint a prózai szöveg. A versek révén sok szót hangoztatnak, s a későbbiekben a felfedezés örömét jelenti a számukra, amikor bizonyos éle­tszituációkban ráébrednek a szavak jelentésére.

Az óvodai évek alatt a gyermekek a szlovák mondókák gazdag tárházá­val ismerkedhetnek meg, melyek játékos formában fejlesztik nyelv­kép­züket. Az óvodai nevelés folyamán feldolgozásra kerülő bármelyik témakörhöz találhatunk a témához illő szlovák mondókát – évszakok, természet, zöl­dségek, gyümölcsök, állatok, színek, számok, család, ün­nepek stb. A mondókák a gyermekek körében használatos, erősen rit­mikus, dallamos hanglejtésű vagy sokszor énekelt versek. Nagyon hasz­

nosak a gyerekek beszédfejlesztésében, segítségükkel bővül a kicsik szókincse, fejleszthető a ritmusérzékük. A naša mačka strakatá kezdetű mondókával például gyakorolhatják a gyerekek a magyartól eltérő hangok (magánhangzók, kettőshangzók, 'h' mint zöngés mássalhangzó), a mássalhangzó-torlódásos szavak ejtését (žlté, štvrté), tőszámnevekkel és sorszámnevekkel találkoznak a szövegben (štyri, jedno, druhé, tretie, štvrté), melyeket ujjaink segítségével egyszerű módon értelmezhetünk, így segíthetünk e szavak megértésében.

Naša mačka strakatá
mala štyri mačatá,
jedno čierne, druhé biele,
tretie žlté, preveselé,
a to štvrté strakaté,
po mamičke okaté. (ĎURÍČKOVÁ 1997: 16).

A tá naša Katarínka kezdetű mondókának énekes változata is ismert. A magánhangzókon, kettőshangzókon kívül a mássalhangzótorlódásos ,nakřmilí' szó hangoztatásával a hosszú szótagalkotó 'r' mássalhangzó gyakorlására is lehetőség nyílik. Találkozunk a szövegben a 'naša' személyes névmással, a 'tá' mutató névmással, s a gyerekek mindennapi életében is gyakran használatos szavakat ismerhetnek meg (varíť, kaša, mlieko, křmiť). A szöveg/ének tánclépésekkel, illetve az elhangzó cselekvések (főzés, etetés) imitálásával is előadható.

A tá naša Katarínka
a tá naša Hanka
navarili kaše s mliekom,
nakřmili Janka. (ĎURÍČKOVÁ 1997: 40).

A szlovák altatódalok szintén természetes módon beépíthetőek az óvoda napirendjébe. A délutáni alvást, az ebéd utáni csendes pihenőt az óvodapedagógus énekkel is jelezheti. Az altatódalok megnyugtadják a gyerekeket, alvásra ösztönzik őket. A Spi dieťatko kezdetű altatódalban a spať (alszik) ige és kicsinyítő képzős formája (spinkat') többször is elhangzik, sőt felszólító módú alakja (spi) is hallható. A gyerekek az altatódal rendszeres hallgatásának köszönhetően könnyedén megtanulják az igét. A szövegben több, az alapszókincshez tartozó főnév kicsinyítő képzős alakja is elhangzik, melyek szintén bővítik a gyerekek szókincsét (dieťa – dieťatko, oči – očká, posteľ – postieľočka, bábika, drak – dráčik,

kvet – kvietok, vták – vtáčik, slnko – slniečko). Ha valamelyik gyermek nyugtalan vagy zavarja a társait, a dieľatko (kisgyermek) szó helyett az adott óvodás nevét is a szövegbe illesztheti az óvodapedagógus, ezáltal meghittebbé, közvetlenebbé válik a közöttük lévő kapcsolat is.

Spi dieľatko, zavri očká,
čaká ťa už postieľočka.
Spinká bábika, spinká dráčik,
spinká kvietok, spinká vtáčik.
Aj slniečko o tom sní,
že už dávno sladko spí.

A tapsoltatók, ujjkiszámolók, lovagoltatók egyrészt feszültségoldó játékos versikék, mivel sok mozgásra adnak lehetőséget, másrészt nyelvi szempontból is hasznosak. A Dupkajú nožičky kezdetű tapsoltató például igen szórakoztató vers a kisgyermekeknek számára. A versmondást kísérő mozgás fokozza a szavak bevésődését, s fejleszti a ritmusérzékét. A gyerekek a vers első és negyedik sorát lábukkal dobogva, a második és a harmadik sort tapsolva adják elő. A dobogás és a taps érezhetőbbé teszük számukra a ritmust, ami támogatja a kettőshangzók helyes kiejtését is (tlieskajú, tlieskajte).

Dupkajú nožičky, veselo dupkajú
a malé ručičky nožičkám tlieskajú.
Tlieskajte, tlieskajte, ručičky, dlaničky,
veselo dupkajte, pätičky, nožičky. (SLOBODOVÁ 2009: 13).

A Hup, hup, hupi, hup kezdetű tapsoltatóban szintén tapssal és dobogással, azaz ösztönösen kísérik a gyerekek a zene lüktetését. A ,tʃap', ,tʃapi“ hangutánzó szavakkal gyakorolhatják a mai magyar mássalhangzó-rendszerből hiányzó lágy, páratlan zöngés ,l' mássalhangzónak, a chlap szóval a magyar nyelv mássalhangzói között szintén nem található ,ch' hangnak a helyesejtését. A ,zavrtím sa' ige a mássalhangzó-torlódásos szavaknak, illetve a szótagalkotó ,r' mássalhangzó gyakorlására ad lehetőséget.

Hup, hup, hupi, hup,
nožičkami dupi, dup!
Tʃap, tʃap, tʃapi, tʃap,
zavrtím sa ako chlap! (SLOBODOVÁ 2009: 12).

Az ujjkiszámolók szintén a kisgyermek kedvenc versfajtáik közé tartoznak. Az előadást mindig a versike tartalmának megfelelő mozgással kísérjük. A *Varila myšička kašičku* kezdező ujjkiszámoló első két sorában a főzést, az étel keverését utánozhatjuk mozgásunkkal, majd a sorszámneveknél ujjaink felmutatásával szemléltetjük, ki mindenki kap az elkészült ételből. Több kicsinyítő képzős szó található a szövegben s játékosan gyakorolható a „kam?” (hová?) kérdésre adott válaszban a „na” előljárószó és a nőnemű főnevek tárgy esetének a használata.

Varila myšička kašičku
v maľovanom hrnčičku.
Jednému dala na panvičku,
druhému na mištičku,
tretiemu na lyžičku,
štvrtému na vidličku
a piatemu urobila šššic! (SLOBODOVÁ 2009: 13).

A lovagoltatók a legkisebbeknél, főleg a beszoktatás időszakában ölbéli játékként játszhatók. Az óvodapedagógus ölbe ültetve vigasztalhatja a lovagoltatóval a kicsiket, ezáltal is enyhítve a szülőktől való elválás nehézségeit. A nagyobbak a lovak nyargalását utánozva, mozgásban adják elő a verset.

Hopsa, koník, hopsa,
nasysem ti ovsu,
hopsa, koník, do skoku,
nasysem ti obroku. (ĎURÍČKOVÁ 1997: 38).

A kiolvasók is meghatározott funkciójú mondókák, csak ezek nem önálló „műként”, hanem mindig a játék előtt, a játék szerves részeként jelennek meg. Kiszámolással döntenek el, hogy bújócskánál ki legyen a hunyó, fogócskánál a fogó, ki álljon a kör közepén, ki melyik csapatba tartozzon. A kiszámolók ritmusát a gyerekek kezük mozgatásával kísérik. A kiszámolóban aránylag gyakori a halandzsa szöveg.

Eniki beniki kliki bé
ábr fábr dominé
elce pelce do pekelce
ty musíš íšť von.

A gyermek egészséges lelki fejlődése szinte elképzelhetetlen mese, mesehallgatás nélkül. „A mese ugyanis nem pusztán szöveg. A mese lényege a mesélés: amikor valaki(k) elmondják ezt valaki(k)nek. A szülő átöleli gyermekét, tátott szájjal, játékot feledve figyelnek a hallgatók...” (SZÁVAI 2009: 16).

A szlovák nyelvi foglalkozásokon a magyarul már ismert mesékhez érdemes az óvodapedagógusnak visszatérnie, egyszerűbb nyelvezetben elmesélve, a szöveget a jobb megértés végett vizuálisan szemléltetve. Fontos, hogy a mesélő a párbeszédnél játsszon a hangjával, hanghordozásával is jellemezze a szereplőket, s a mesélés folyamán erőteljesebben éljen a nonverbális lehetőségekkel. A gyerekek a mesét nem unják meg, egy-egy mesét szívesen meghallgatnak többször is. Kiváló játék a gyerekek számára és a nyelvelsajátítást is erősíti, ha a mesét el is játszhatják. A mese dramatizált változatát a gyerekek mint „színészek” is előadhatják, illetve a bábjáték (akár saját készítésű egyszerű síkbábokkal) is kiváló lehetőség.

A szerepjáték az óvodáskorú gyerekek egyik legjellemzőbb kedvtelése. A szerepjátékokban eljátszhatják a felnőttek szerepeit, tapasztalataik alapján emberi viszonyokat és tevékenységeket elevenítenek fel. Egyszerű párbeszédgyakorlására a szerepjáték a nyelvelsajátítási folyamatban is felhasználható. Gyakorlatilag bármilyen témához hozzáilleszhető a szerepjáték, például boltos játék, orvososdi, tortasütés anyával, étteremben.

A kisgyermekkorú nyelvelsajátítási folyamatban az lenne az ideális, ha következetesen érvényesülne az „egy személy – egy nyelv” elv, azaz a gyermekkel kapcsolatban lévő személyek következetesen egy és ugyanazon nyelven beszélgetnének a gyerekekkel, s nem váltogatnák a nyelveket. Mivel a legtöbb szlovák nemzetiségi óvodában nem megoldható a gyermekekkel csak szlovákul kommunikáló óvónő biztosítása, az így keletkező űrt egy, a csoportszobában mindig jelenlévő kedves „szlovák” játékfigurával lehet betölteni. A gyerekek szlovák nyelvű társa lehet egy játékbaba, de bármilyen közkedvelt állatfigura is. Szükség esetén az óvónő a tolmács szerepét is betöltheti a gyerekek és szlovák „pajtásuk” között.

Nagyon fontos, hogy a gyermeknek a második nyelvvel való ismerkedés folyamán is legyen sikerélménye, örüljön annak, élvezze azt, amit csinál, élményt szerezzen számára a tevékenység. A nyelvet tanító óvodapedagógusoknak motiválniuk kell a gyerekeket, hiszen kellő motiváció nélkül nem működik az ideális gyermek-pedagógus kapcsolat. Amennyiben a gyerekek kellőképpen motiváltak, amennyiben kiélhetik

természetes játékgigényüket, s kellemesen érzik magukat a nyelvi foglalkozásokon, olyan szlovák nyelvi alapra tesznek szert az óvodában, amire eredményesen építhetnek iskolai tanulmányaik folyamán.

Bibliográfia

- 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300017.emm>. (Utolsó letöltés: 2018.07.13.)
- 363/2012. (XII.17.) Kor. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (Utolsó letöltés: 2018.07.13.).
- DORON, Helen, 2010: *A nyelv zenéje*. Helen Doron Educational Group.
- ĐURÍČKOVÁ, Mária (szerk.), 1997. *Zlatá brána*. Bratislava, Mladé letá.
- GÓSY, Mária. *A gyermeknyelv*. Arcanum. <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/pannon-pannon-enciklopedia-1/magyar-nyelv-es-irodalom-31D6/a-nyelvhasznalat-kerdesei-383D/a-gyermeknyelv-gosy-maria-3AC6/az-ovodaskoruak-nyelve-3AE1/> (Utolsó letöltés: 2018.07.14.)
- KONCZ-KANYÓ, Gabriella, 2010. Dr. Kovács Judit, korai nyelvpedagógiai és kétnyelvű közoktatási szakértő nyelvpedagógiai szakvéleménye a Helen Doron módszerről. <http://szolnok.helendoron.hu/szakvelemeny/>. (Utolsó letöltés: 2018.07.14.)
- KOVÁCS, Judit, 2009: *A gyermek és az idegen nyelv*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- KOVÁCS, Judit, 2013. *Tévhit a gyerekek korai nyelvtanulásával kapcsolatban*. Angol másképp. America The Beautiful. <http://angolmaskepp.hu/gyerek-angol/tevhitek-a-gyerekek-korai-nyelvtanulasaval-kapcsolatban> (Utolsó letöltés: 2018.07.13.)
- LENGYEL, Zsolt, 1996. *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák*. Veszprém: Veszprémi Egyetem.
- MASZLER, Irén, 2002. *Játékpedagógia*. Pécs: Comenius Bt.
- SLOBODOVÁ, Elena (szerk.), 2009: *Zlatá reťaz*. Bratislava: Ikar.
- SZÁVAI, Ilona, 2009: *Mint a mesében*. Budapest: PONT Kiadó.
- ZILAHY, Józsefné (szerk.), 1996: *Óvodai nevelés játékkal, mesével*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

NÉHÁNY ÖTLET AZ ÉVSZAKOK, IDŐJÁRÁS CÍMŰ TÉMAKÖR FELDOLGOZÁSÁHOZ

KOCSIS ANDREA

Abstract: The topic *Weather & Seasons* is a constantly reoccurring part of the secondary school curriculum, but preparing for it may seem difficult for the members of the IGeneration, especially when it comes to Russian, a language that is so different from English, to which they are already used to. The article aims at representing various teaching materials that have been tested in the secondary school classroom (songs, texts, vlogs, literary works, exam tasks, etc.) through which teachers can make their lessons more enjoyable and efficient.

Keywords: weather and climate, teaching Russian, songs, audiovisual stimuli, language exam

A közoktatás kimeneti szabályozása, az érettségi vizsgakövetelmények közép- és emelt szinten is tartalmazzák ezt a témakört, amely minden orosz nyelven hazánkban elérhető nyelvvizsgatípus egyik témaköre. Ez utóbbi tény 2020. január 1-től különösen fontossá válik, mivel a felvételi jelentkezéshez szükség lesz egy B2-es nyelvtudást igazoló okiratra, s a diákok jelentős százaléka B2-es szintű nyelvvizsgában gondolkodik:

„Alapképzésre, osztatlan képzésre – az (1) bekezdésben foglaltak mellett, a (4) bekezdésben szabályozott kivétellel – az a jelentkező vehető fel, aki a) legalább B2 szintű, általános nyelvi, komplex nyelvvizsgával vagy azzal egyenértékű okirattal rendelkezik ...” (423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet 335/2014. (XII. 18.) Korm. rendelet 10. § (2) pont (2020.01.01-től hatályos)).

Miért éppen az a témakör? Ez az egyik legkevésbé érdekes a tanulók számára, mert statikus, nevetségesnek érzik, hiszen anyanyelvükön ezt az óvodában tanulják a gyerekek, ezen kívül nem tudják, miről beszéljenek – meg kell őket tanítani arra, hogy megmutassák a szókincsüket. Ez csak úgy lehetséges, hogy elmondják a számukra anyanyelvükön triviálisnak tűnő szavakat, gondolatokat is, személyes és elvont általános kontextusba helyezve azokat B1-B2-C1 szinten.

Céлом volt az öt készségterületet fejleszteni: olvasás értése, nyelvhelyesség, szövegalkotás, hallásértés, beszédképesség. Ezeken felül, minden nyelv tanulása elengedhetetlen részének tartom az országismereti információk átadását, erre is törekedtem. A feladatok között van teljesen saját készítésű, más tankönyvi szövegekhez írt, érettségi és OKTV feladatok (újrágondolva, szintre alkalmazva, mert fontos, hogy lássák a diákok, nem elérhetetlen egyik megmértetés sem számukra). Ahol külön nem jelöltem a forrást (OKTV, érettségi), saját készítésű feladataimat mutatom be. Mind a dalok, mind az ajánlott versek, videók, weboldalak részét képezik az orosz kulturális örökségnek, illetve a fiatalok mindennapjainak.

Lead-in/warm-up / bemelegítő gyakorlatok

Zenét, kortárs és klasszikus dalokat több okból szerencsés felvezetőként alkalmazni. Megteremtik a kellemes, oldott hangulatot, és leveszik a pszichológiai terhelést a visszahúzódóbb diákokról (ПАШКЕЕВА 2018: 362), a szóhangsúly könnyebben rögzül. Bátran támaszkodjunk a modern technikára: több diákom playlist-et állított össze orosz dalokból a telefonján, ezeket (is) hallgatják buszon, sétálva. A gyerekek szintje, az elérni kívánt szint, előzetes tudásuk alapján változó feladatokat írhatunk:

- az igéket főnévi igenévi alakban a sorok végére kiírom, ragozva tegyék vissza (ha nagyon ügyesek, először párokban megtippelhetik a megoldást – ez egy kicsit nehéz, mert előzetes nyelvtudásukra kell építeniük, miközben beazonosítják az alanyokat -, aztán ellenőrzésként meghallgatjuk;
- az ősszel kapcsolatos szavakat, kifejezéseket szedem ki a szövegből – könnyebb, ha a dal végén ömlesztve tálalom és ők helyezik vissza a megfelelő helyre; nehezebb, ha mindent maguknak kell beírni hallás alapján; köztes: megadom a beírandó szavakat, de megadok disztraktorokat is
- végzódéseket hagyok ki
- elöljárókat kell beírniuk, stb.

ДДТ: Что такое осень

<https://www.youtube.com/watch?v=5KC-iscJtsI>
www.megalyrics.ru/lyric/ddt/chto-takoie-osien.htm

Что такое осень - это небо,
Плачущее небо под ногами.
В лужах разлетаются птицы с облаками.
Осень, я давно с тобою не был.
В лужах разлетаются птицы с облаками.
Осень, я давно с тобою не был.

Осень, в небе жгут корабли.
Осень, мне бы прочь от земли.
Там, где в море тонет печаль,
Осень - темная даль.

Что такое осень - это камни,
Верность над чернеющей Невою.
Осень вновь напомнила душе о самом главном,
Осень, я опять лишен покоя.
Осень вновь напомнила душе о самом главном,
Осень, я опять лишен покоя.

Осень, в небе жгут корабли.
Осень, мне бы прочь от земли.

Там, где в море тонет печаль,
Осень - темная даль.

Что такое осень - это ветер
Вновь играет рваными цепями.
Осень, доползем ли, долетим ли до ответа
Что же будет с родиной и с нами?
Осень, доползем ли, долетим ли до рассвета,
Осень, что же будет завтра с нами?

Осень, в небе жгут корабли.
Осень, мне бы прочь от земли.
Там, где в море тонет печаль,
Осень - темная даль.

Тает стаей город во мгле,
Осень, что я знал о тебе?
Сколько будет рваться листва,

Осень вечно права.

További témába illő, kipróbált számok:

Елена Ваенга: Снег

<https://www.youtube.com/watch?v=yi-ftimU9gU>

www.megalyrics.ru/lyric/ieliena-vaiengha/sniegh.htm

Елена Ваенга: Тайга (Nagyon szeretik, országismeret tanítására is használhatjuk)

<https://www.youtube.com/watch?v=Wi3RV7ZBJTM>

www.megalyrics.ru/lyric/ieliena-vaiengha/taigha.htm

КИНО: Апрель

https://www.youtube.com/watch?v=BjjXL_S4Ovw

<http://www.karaoke.ru/artists/kino/text/aprel/>

Уматурман: В городе дождь

https://www.youtube.com/watch?v=Di6nmK_9UeE

<http://www.megalyrics.ru/lyric/uma-turman/v-ghorodie-dozhd.htm>

Уматурман: Дождь раскачивает небо (сериал Склифосовский)

<https://www.youtube.com/watch?v=TCZTTC6Q5O0>

Időjárás leírására (ősz, tavasz, eső) is jó ez a klip:

www.megalyrics.ru/lyric/umaturman/dozhd-raskachivaiet-niebo.htm

Lexikai bevezető gyakorlatok:

B) Kösse össze a szavakat a számokkal értelem szerint! (OKTV 2016/17.

1. ford.) (www.oktatas.hu)

жарко - 1 мороз + 11 прохладно + 32
тепло + 21 холодно - 31

Пословицы, поговорки

Одн <u>а</u> ласточка	да голод <u>н</u> а.
Весн <u>а</u> красн <u>а</u>	год хлебородн <u>ы</u> й.
Два друг <u>а</u> -	не быв <u>а</u> ет.
Май хол <u>о</u> дный,	весн <u>ы</u> не дел <u>а</u> ет.
Измен <u>ч</u> ив,	мор <u>о</u> з да вьюг <u>а</u> .
Зим <u>о</u> й гр <u>о</u> ма	как мартовск <u>а</u> я пог <u>о</u> да.

<http://posloviz.ru/category/vremena-goda/>
<http://detochki-doma.ru/pogovorki-o-pogode-vsegda-v-mode/>

Olvasott szöveg értése

A Чай или кофе? c. tankönyv nagyon jól használható, különösen az első két évfolyamon, bár a szövegértési gyakorlatok feladatai kissé idejétmúltak, ezért érettségi típusú olvasott szövegértési és nyelvhelyességi feladatokat szoktam hozzájuk írni. Sajnos, a hangsúlyokat nem jelzi ez a tankönyv.

A szöveg után található tankönyvi ellenőrző kérdésekre lehet válaszolni, de csak miután a lexikai feladatot megcsinálták párokban, mert úgy sokkal könnyebb a diákoknak, mint azonnal egész orosz mondatokban szóban megnyilatkozni. A szövegek tovább fejleszthetők szövegalkotási feladattá: párhuzamos írás gyakorlattal (kezdők számára) a hiányzó két évszokról is írathatunk a diákokkal. (BÁRDOS 2000: 176)

ЧТЕНИЕ 1 (МИХАЛИК 2016: 105)

На севере России такой же суровый климат, как в Финляндии или Швеции. В детстве Елена любила зиму. Она с друзьями делала снеговик, играла в снежки, каталась на санках. Но уже больше любит весну, когда погода лучше.

Сегодня она послушала прогноз погоды и решила не выйти на улицу, потому что идёт снег, 15 градусов мороза, туман стоит. Вчера погода была теплее на 8 градусов. Позавчера шёл дождь и дул сильный ветер. Но самый холодный день будет завтра: минус 20 градусов. В холодную погоду она носит ушанку, шубу, шарф, перчатки и сапоги.

Погода Чтение 1 (МИХАЛИК 2016: 105)

Подберите к подчеркнутым словам синонимы из текста.

сводка погоды

холодный климат

падает снег

снежная баба

минус 15

Найдите слова в тексте, которые были образованы от следующих слов или от которых образованы следующие слова.

снег
шведка
сила
хорошо
финляндец
дети

Перечислите зимнюю одежду, упомянутую в тексте. Можете прибавить ещё?

Погода Чтение 2. (MIHALIK 2016: 105)

Найдите слова в тексте, которые были образованы от следующих слов или от которых образованы следующие слова.

любить
жара
тёплый
загар
солома
боль
летний

Подберите предлоги.

очки солнца
вредно здоровья
находиться солнце
носить майку и шорты
проводить время свежем воздухе
..... прогнозу будет солнечная погода

A következő feladattal azért szükséges, hogy találkozzanak a diákok, mert a Z generáció már nem hallgat a rádióban vagy néz a televízióban időjárásjelentést, sokszor nincs anyanyelvi lexikája, módszerei, melyekből a tanár meríteni tudna. Hasznos lehet a gyakorlat előtt (vagy a gyakorlat elvégzése után, kontrasztív elemzés céljából) egy magyar nyelvű hasonló szöveget meghallgatni/megnézni/olvasni (www.met.hu).

OKTV 2016/17. I ford. (www.oktatas.hu)

2. A) Olvassa el és egészítse ki az időjárásjelentést a hiányzó szavakkal! Vegye figyelembe a szavak megadott kezdőbetűjét!

Добрый вечер, уважаемые зрители! Сегодня было т_____, но не жарко. Завтра погода, к сожалению, поменяется. Будет п_____ и не очень тепло. Температура в_____ – около 10 г_____ тепла. Ветер будет д_____ со скоростью 5 метров в с_____. В течение дня будет очень влажно. Возможны осадки, небольшой дождь во второй половине дня. Вместе с д_____ могут возникнуть бури. Осторожно, во время бури ветер может быть порывистым. С_____ взойдет в 6 утра, а з_____ в 9 вечера. Спокойной ночи, дорогие зрители. Не забудьте взять с собой з_____!

Az alábbi linkeket kiegészítő anyagok készítésére használhatjuk (versek, próza) szakköri foglalkozásokra, amikor fáradtak a diákok (vagy a tanár az ☺), Költészet napjára, vagy csak úgy. A tanulók feladata lehet kitárlálni, hogy melyik évszokról szólnak a versek/versrészletek, ki lehet a szerzőjük, mi lehet pontosan a cím (mindezt élvezetesebb 2-3 fős csoportmunkában), illetve kérjük meg őket, hogy keressenek lexikai bizonyítékot az egyes évszakokra a művekben.

Tél:

<https://stih-russkih-poetov.ru/poems/stihi-i-stihotvoreniya-pro-zimu-poeta-aleksandra-pushkina>
http://www.zanimatika.narod.ru/Narabotki9_1_klassiki.htm

Tavaszi:

<http://www.stihi-rus.ru/deti/vesna.htm>

Nyár:

<http://www.stihi-rus.ru/deti/leto.htm>
<http://www.pravmir.ru/stixi-pro-leto/>

Ősz:

<http://www.stihi-rus.ru/deti/osen.htm>
http://zanimatika.narod.ru/Nachalka12_2.htm

Nyelvhelyesség

A szóbeli érettségén vagy nyelvvizsgán az egyik részpontoszám a nyelvhelyesség, ezért fontos ezt is gyakoroltatni a szóbeli témakörök keretein belül.

Mindenkinek szívesen ajánlom a <http://udarenieru.ru/> weboldalt, mert rendkívül jól használható, értékes információkat találunk itt ragozásról, hangsúlyokról, jelentésről, szóelemzésről.

Az alábbi középszintű érettségi feladatot a nyelvtani rész megoldása után akár memoriterként vagy tartalmi elmondásra is használhatjuk.

1. Прочитайте текст. Поставьте слова из скобок в нужной форме по образцу (0).

Бабье лето в Москве

Бабье лето с солнцем и температурой воздуха до плюс 15 градусов придёт в Москву в эти выходные, сообщает (сообщать) (0) «РИА Новости» со ссылкой на центр погоды «Фобос». Такая погода _____ (мочь) (9) продержаться в городе до середины следующей недели. «Сейчас мы _____ (находиться) (10) во власти холодного воздуха, температура не поднимается _____ (высоко) (11), чем плюс 7-9 градусов. Тепло придёт, но придёт оно с дождями. Так, в пятницу ожидается 10-12 градусов, температура _____ (вернуться) (12) в норму», – сказала специалист. Она пояснила, что погода на выходных очень сильно будет зависеть от облачности. «Если облачность _____ (остаться) (13), температура будет около 10 градусов, но если небо прояснится, то воздух может прогреться до плюс 15 градусов, это будет настоящее бабье лето», – отметила синоптик. По её словам, такая погода может продержаться в городе до середины следующей недели. (<http://izvestia.ru/news/577666>)
 éretts_k_orsz_2016_maj www.oktatas.hu

Nyelvhelyesség és hallott szöveg értése

Írjátok be a hiányzó jelen idejű ragozott alakokat!

Az igéket sor végén főnévi igeneves alakjukban adjuk meg, majd első körben párosával a diákok próbálják kitalálni, hogy milyen alakok hiányozhatnak, aztán meghallgatjuk a dalt. A dal elég lassú, könnyen érthető, garantáltan sikerélményük lesz.

КИНО: Апрель (А он придёт и приведёт..)

<https://www.youtube.com/watch?v=S5OLR9lkgDk>

<http://www.karaoke.ru/artists/kino/text/aprel/>

Над землёй мороз,
Что ни тронь, всё лёд,
Лишь во сне моём поёт капель.
А снег идёт стеной,
А снег идёт весь день,
А за той стеной стоит апрель.

А он придёт и приведёт
За собой весну
И рассеет серых туч войска,
А когда мы все посмотрим в глаза его,
На нас из глаз его посмотрит тоска.

И откроются двери домов,
Да ты садись, а то в ногах правды нет,
И когда мы все посмотрим в глаза его,
То увидим в тех глазах солнца свет.

На теле ран не счесть, нележки шаги,
Лишь в груди горит звезда,
И умрет апрель, и родится вновь,
И придёт уже навсегда.

А он придёт и приведёт
За собой весну
И рассеет серых туч войска,
А когда мы все посмотрим в глаза его,
На нас из глаз его посмотрит тоска.

И откроются двери домов,
Да ты садись, а то в ногах правды нет,
И когда мы все посмотрим в глаза его,
То увидим в тех глазах солнца свет.

Ugyanígy a jelen idejű ragozott alakokat gyakorolhatjuk Сурганова И Оркестр Весна с. dalával. Úgy is segíthetünk a tanulóknak, hogy mellé vetítjük ennek a dalnak az angol fordítását (angolul mindegyikőjük többé-kevésbé jól tud), és így könnyebb nekik megtalálni az alanyokat, és utána egyeztetni.

<https://www.youtube.com/watch?v=ykSzsSZ2qmw>
<http://www.megalyrics.ru/lyric/surghanova-i-orkeistr/viesna.htm>
<https://songstext.ru/tekst-pesni-surganova-i-orkeistr-vesna-perevod/>

Hallott szöveg értése

A tanulók nagyon élvezik a hangi és képi anyag összekapcsolását. Bár ilyen jellegű audiovizuális feladat csak néhány versenyen szokott szerepelni (vizsgákon audioszövegeket kell megérteniük a vizsgázóknak), a youtube videómegosztó felület kincsesbánya egy nyelvtanár számára: némi időráfordítással minden nyelvtanulási és -tudási szintre találhatunk hosszabb-rövidebb felvételeket. Ezek a videók azért is fontosak az orosz nyelv tanításában, mert a diákokhoz így közelebb tudjuk hozni az orosz realitást: megszokják, hogy a vlogok és egyéb képi és hanganyagok nem csak az angol nyelv sajátjai.

https://www.youtube.com/watch?v=-42BBt_uupo
 Холод Мороз -50 Якутия. Якутск - реакция мороза
 Ответьте на вопросы.

1. В каком месте в Якутске был снят видеоролик?
2. Сколько градусов?
3. Что делает мужчина? Почему? (2)
4. Что вокруг?
5. Что произошло с одеждой и за сколько времени? (2)
6. Какой типичный зимний пейзаж видите? (3)
7. В какой период года был снят фильм?

Kiegészítő anyag

Оймякон:

<https://www.youtube.com/watch?v=r4U-bcCRYI>

<https://www.youtube.com/watch?v=IDrvdyJeOJw>

Nyár:

<https://www.youtube.com/watch?v=PeKYhkmBx1w>

Easy Russian 20 – nyári tervek, jövő idő:

<https://www.youtube.com/watch?v=4C0b5hF5Ny8>

Beszédkésztség

Képleírás két különböző képsorral:

A) két vizuális impulzus alapján (érettségi típusú impulzus)

Посмотрите на картины и выскажите своё мнение по этой теме по следующему плану:

- Погода и времена года в России и в вашей стране
- Влияние погоды на повседневную жизнь людей
- Ваши предпочтения

Можете размышлять над вашим ответом половину минуты прежде чем начать своё сообщение.



<http://detochki-doma.ru/pogovorki-o-pogode-vsegda-v-mode/>

Ehhez segítségképpen az alábbi táblázatot szoktuk együtt kitölteni:

ПОГОДА, ВРЕМЕНА ГОДА

Составьте таблицу о временах года с помощью следующих вопросов.

	<i>весной</i>	<i>летом</i>	<i>осенью</i>	<i>зимой</i>
1. погода				
2. явления природы				
3. занятия				
4. праздники				
5. одежда				

1. Когда бывает такая погода? стоит хорошая погода

море спокойное

молния сверкает и гром гремит

идёт дождь

падает снег

дует очень холодный ветер

облачно и пасмурно

очень холодно: 23 градуса мороза

стоит невыносимая жара: 38 градусов тепла

тепло

тучи= облака на небе

ожидается град

светит солнышко

на улице густой туман

ноль градусов по Цельсию

сегодня непогода: будет гроза

будут сильные морозы

прохладно

жарко

холодно – холодновато

2. Когда мы можем любоваться следующими явлениями природы?

много фруктов и овощей

ураган Ирма разрушает курорты

везде лужи
 сосульки растут на крыше
 после дождя видим радугу
 любуемся белыми ночами
 восхищаемся северным сиянием в городе Хаммерфест
 в школах идут экзамены
 дни становятся всё короче и короче

3. Когда люди это делают? Когда эти занятия?

проводят выходные за городом
 фотографируют достопримечательности городов
 проводят активный отдых на спортивной базе
 получают путёвку от профсоюза
 лепят снежную бабу= снеговика
 собирают грибы и ягоды
 отдыхают на берегу реки / озера/ моря / океана
 разжигают костёр и играют на гитаре, поют песни
 купаются и плавают в озере Балатон
 ловят рыбу
 бродят по лесу и по горам
 поднимаются на ледники
 любуются чудесной панорамой и снежными вершинами
 дети едут в лагерь скаутов или альпинистов
 дышат свежим воздухом
 катаются на водном велосипеде
 совершают прогулки на пароходе
 путешествуют с друзьями
 дети проводят каникулы у бабушки
 едут в отпуск в бархатный сезон по сниженным ценам
 бронируют билет на самолёт в разгаре сезона= в пик сезона =в
 главный /горячий сезон= в сезон повышенного спроса
 живут на даче
 гуляют в большом сосновом парке
 лежат и загорают на песчаных пляжах
 осматривают старинные города
 посещают музеи и выставки
 навещают места в списке всемирного наследия ЮНЕСКО
 останавливаются в пансионатах
 отправляются в путешествия на машине /поезде / самолёте

бывают в турпоходах и спят в палатках
живут в маленьких курортных городках
купаются в бассейне
катаются на лодках
набирают сил на целый год
отправляют детей в лагерь
играют в снежки
катаются на коньках /лыжах/ санках/ санях

4. Когда у нас/ в России эти праздники?

День Св. Валентина

Рождество

Международный женский день

летние каникулы ☺

День Победы

День снятия блокады Ленинграда

Духов день

Пасха

новогодний вечер

День студентов. Татьянин День

Новый год

Международный день детей

Масленица

Иван Купала (Купальская ночь)

День Знаний

День смеха

5. Какую одежду люди носят в разные времена года?

сандалии

майку

свитер

зонтик

шарф

брюки

мини-юбку

пиджак

зимнее пальто

шляпу

перчатки

ботинки

туфли на высоких каблуках
футболку
джинсы



B) Képmontázs több képpel (statikus képek, mint pl. az ECL nyelvvizsgán)

Kiegészítő anyag

Képleírás, festészet:

Описание картины „Март”, Левитан, 1895

Video+leírás:

https://muzei-mira.com/kartini_russkih_hudojnikov/1654-opisanie-kartiny-mart-levitan-1895.html

Képek:

Картина Левитана „Весна. Большая вода”, 1897

https://muzei-mira.com/kartini_russkih_hudojnikov/1660-kartina-levitana-vesna-bolshaya-voda-1897.html

Az utóbbi kettő képhez tudom ajánlani a gimnáziumok számára 1981-ben írt III. osztályos fakultációs tankönyvet. (LŐRINCZY – VAJNAI 1981: 126-129)

Íráskészség

Ez a témakör írásban inkább csak fogalmazások, történetek részeként képzelhető el, ezért rövidebb terjedelmű szöveget szoktam kérni, pl. a rövidebb (Íráskészség, A feladat) érettségi szövegalkotási feladat mintájára 80-100 szavas rövid, irányított szövegrész írása.

Закончите сочинение/отрывок:

Пишите о том,

- какова погода

- что люди делают

- что тебе хочется/хотелось делать.

Своё сочинение/Отрывок начинайте так:

а) Сегодня в нашем городке типичная зимняя погода ...

б) Синоптики говорят, что завтра ожидается типичная летняя погода ...

в) На прошлой неделе у нас была экстремальная погода ...

DOLGOZAT (pluszpontok szerzése is lehetséges)

КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА - ПОГОДА, ВРЕМЕНА ГОДА Итого:
70 баллов

Напишите глаголы. (20) (Szerencsére egyre több könyvben találhatunk olyan feladatokat, amelyek ige + névszó kollokációk, szintagmák alkotását kérik a tanulóktól. Nominalizált, piktogramos üzeneteink világában ezek a feladatok nagyon nehezek, ugyanakkor egyre fontosabbak!)

..... туман
 шорты и очки от солнца
 на солнце
 снежную бабу
 на лыжах
 панорамой
 в отпуск
 сводку погоды
 снег
 ветер
 свежим воздухом
 по лесу
 в снежки
 грибы и ягоды

..... солнце
 в озере Балатон
 молния и гром
 музеи и старинные города в списке Юнеско

Одна ласточка весны не

+ осадки

Напишите прилагательные. (4)

..... туман

..... ветер

..... площадь

..... сезон

+ мороз

+ море

Переведите! (7) *Farsang tavasszal van, a Tudás napja szeptemberben, a Győzelem napja pedig május 9-én.*

Словообразование. (6)

..... (любить) время года Анны - это лето. Она

..... (Швеция) и любит (жара) погоду,

когда может есть (мороз) каждый день. У

неё есть (солома) шляпа и очки от солнца, поэтому

её глаза не (боль).

Подберите синонимы. (5)

снежная баба

суровый климат

плюс 15

сводка погоды

тучи

Напишите подходящие окончания. (13)

В Якутии, на север__ Росс__, зимы очень холодные: бывает и

44 градус__ мороз__ . Зимой люди одевают тёпл__ брюк__ ,

футболк__, зимн__ пальт__ и ботинк__. А лето__ 30-35 градус__

тепл__ .

Поставьте слова обратно в текст. (8)

Добрый ...1... ,2... зрители!

Сегодня было тепло, но не3..... . Завтра погода, к сожалению,

поменяется. Будет пасмурно и не очень тепло. Температура будет

около 10 градусов. В течение дня будет очень влажно. Возможны

осадки,4..... дождь во второй5..... дня.
 Вместе с дождём могут возникнуть6..... . Осторожно,
 ветер может быть порывистым. Солнце взойдёт в 6 утра, а зайдёт в
 97..... .

Спокойной ночи, дорогие зрители. Не забудьте взять с собой
8.....!

вечера
 небольшой
 зонтики
 бури
 половине
 жарко
 вечер
 уважаемые

Levezető anyag, témalezárás

Lezárásként meghallgathatjuk a ДДТ rock együttes Дождь с. dalát (az orosz rock egyik klasszikusa), miközben Igor Mudrov (az Amerikai Egyesült Államokban élő orosz festőművész) képeit nézzük az Eső-sorozatból.

Что вы поняли? (Jól érthető a dal, nagy részét meg fogják érteni anélkül, hogy kivetítenénk a szöveget, de azt is megtehetjük.)

Текст песни Юрий Шевчук - ДДТ-Дождь

<http://www.megalyrics.ru/lyric/iurii-shievchuk/ddt-dozhd.htm>

<https://www.youtube.com/watch?v=-uCTyC1FGLw>

Дождь, звонкой пеленой наполнил небо майский дождь.
 Гром, прогремел по крышам, распугал всех кошек гром.
 Я открыл окно, и веселый ветер разметал все на столе -
 Глупые стихи, что писал я в душной и унылой пустоте.
 Грянул майский гром и веселье бурною, пьянящею волной
 Окаатило. Эй, вставай-ка и попрыгай вслед за мной.
 Выходи во двор и по лужам бегай хоть до самого утра.

Посмотри как носится смешная и святая детвора.
 Капли на лице - это просто дождь, а может плачу это я.
 Дождь очистил все и душа захлопав, и вдруг размокла у меня.
 Потекла ручьем прочь из дома к солнечным некопеным лугам.

Превратившись в пар, с ветром полетела к неизведанным,
 неведомым мирам.
 И представил я: город наводнился вдруг веселыми людьми.
 Вышли все по дождь, скоро что-то пели, и плясали, черт возьми.
 Позабыв про стыд и опасность после с осложнением заболеть,
 Люди под дождем, как салют, встречали гром - весенний первый
 гром

Jelen előadásomban igyekeztem olyan – csoportjaimban már kipróbált - ötleteket, forrásokat, feladatokat bemutatni, melyek segíthetik az orosz nyelvet tanító tanárokat abban, hogy minél sokszínűbben, de ugyanakkor hasznosan ismertethessék meg diákjaikat az Évszakok, időjárás témakörrel; illetve melyek révén a tanulók a 21. század technikai lehetőségeit kihasználva minél élvezetesebben sajátíthassák el és gyakorolhassák ezt az anyagot, kilépve az angol nyelv mindent uraló bűvköréből.

Bibliográfia

- BÁRDOS, Jenő, 2000: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- DR. LŐRINCZY Attila – VAJNAI János, 1981: *Orosz nyelvkönyv III*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- MIHALIK, Márta, 2016: Чай или кофе? Holnap Kiadó.
- ПАШКЕЕВА, И. Ю. Использование песен в обучении иностранному языку.
<https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-pesen-v-obucheni-nii-inostrannomu-yazyku> 2018.07.05.

A KÖZÉPFOKÚ NYELVVIZSGÁRA VALÓ FELKÉSZÍTÉS MÓDSZERTANI NEHÉZSÉGEI A SZLOVÁK NEMZETISÉGI ÁLTALÁNOS ISKOLÁKBAN

RÁGYANSZKI GYÖRGY

Abstract: Slovak nationality education system in Hungary is not unified. It includes three types of nationality schools: monolingual, bilingual schools and the third type of schools teaches only nationality language as a foreign language. Mostly bilingual schools are specialized in preparing students for language exams on level B2. Slovak nationality students in Hungary can absolve Slovak language exams in Origo Language Centre. They can apply for the exams in eighth grade. Preparatory teachers must be well informed about the current exam rules, which are changed regularly. It is important to know most modern language books which can supplement nationality schoolbooks. It is not enough for the nationality community if Slovak language teachers only prepare students for the B2 language exam; they have to maintain students' interest in continuing learning the Slovak language after finishing the nationality primary school.

Keywords: bilingualism, communicative language teaching, Origo language exam, Slovak nationality education in Hungary

Bevezető

Magyarország mai szlovák nemzetiségi oktatási intézményrendszere 1948 után alakult ki. Ekkor alapították a békéscsabai, budapesti, nagybánhegyesi, sátoraljaújhelyi és tótkomlói szlovák tanítási nyelvű iskolákat, amelyeket 1961-ben kéttannyelvű iskolákká alakítottak át. Az első nemzetiségi iskolák alapítása óta jelentősen növekedett a szlovák nemzetiségi iskolák száma, azonban a szlovák nyelvtanítás marginalizálódott az iskolák többségében, és a nemzetiségi nyelvoktatás szintjére szorult vissza. Jelenleg 8 megyében kb. 45 intézményben folyik szlovák nemzetiségi oktatás egy-, kéttannyelvű vagy nyelvoktatói formában (45 óvoda, 36 általános iskola és 2 gimnázium). (slovaci.hu)

A nemzetiségi iskolák közel 70 éves története alatt véghezvitt oktatási reformokkal párhuzamosan a magyarországi szlovákok nyelvhasználati szokásai is megváltoztak. Felgyorsult a nyelvcsere és a nyelvelhalás folyamata. Korlátozódott a magyarországi szlovák nyelvjárások kom-

munikációs funkciója, azonban az 1960-as évektől a szlovák oktatási intézményrendszernek köszönhetően a nyelvelhalás csak részben valósult meg, ahogy Zsilák Mária is megállapította a hazai szlovák nyelvjárások és a nemzetiségi oktatás kapcsolatáról: „a magyarországi szlovák nyelv-szigeteken a nyelvjárás más réteggel (az irodalmi nyelvvel) való felváltása többnyire másodlagos szocializáció útján ment végbe.” (ZSILÁK 2008: 59)

A szlovák nyelv és kultúra átadása, és így a magyar-szlovák kétnyelvűség megőrzése, egyre jobban a nemzetiségi intézményrendszer feladatává vált. A nemzetiségi oktatási rendszerben töltött évek lehetőséget teremthetnek arra, hogy a nyelvtanulás identitáshordozó tényezővé váljon, azonban nem megkerülhető szempont, hogy „a nyelvtanulás nem állapot, hanem folyamat, amelynek van eleje, közepe és vége.” (URKOM 2017: 101)

A nyelvvizsga-felkészítés szerepe a nemzetiségi általános iskolákban

Ahhoz, hogy a nemzetiségi oktatási rendszer betölthesse nyelvi revitalizációs feladatkörét, meg kell nyernie az adott településen élő szülőket, hogy a helyi nemzetiségi iskolát válasszák. A szülők iskolaválasztásánál a szlovák nyelvtanulás lehetősége nem feltétlenül lesz elsődleges szempont, meghatározóbb lehet az első osztályos tanító habitusa, a lakóhely és az iskola távolsága, az iskola továbbtanulási eredményei és számos egyéb tényező is. A nemzetiségi iskolák versenyképességét olyan önkéntes feladatvállalások növelhetik, amelyeket a nem nemzetiségi iskolák képzési profiljuk alapján nem tudnak biztosítani. Az iskolaválasztásnál többek között döntő szempont lehet egy államilag elismert szlovák középfokú nyelvvizsga lehetősége is, amelyre a tanulók az iskolai tanárokon és szakköri foglalkozásokon készülnek fel, ami nem okoz plusz anyagi terheket a szülőknél.

Különösképp a kéttannyelvű nemzetiségi iskolákban terjedt el, hogy a nyolcadik osztályos tanulók alap- vagy középfokú szlovák nyelvvizsgára jelentkeznek, de több nyelvvoktató iskola is vállal felkészítést (pl. Acsa, Csabacsúd, Kétsoprony). A kéttannyelvű iskolák munkáját segíti, hogy ezekben az intézményekben anyanyelvi vendégtanárok dolgoznak, akik magyarországi kollégáikkal közösen tevékenyen kiveszik a részüket a nyelvvizsga-felkészítésben. Az írásbeli nyelvvizsgára magyarországi pedagógus készíti fel a tanulókat, aki jobban el tudja magyarázni a szlovák és a magyar nyelv közötti nyelvtani különbségeket. A szóbeli nyelvvizs-

ga a vendégtanárok feladata, akik gyakran nem is beszélnek magyarul, így a tanulók jobban motiváltak a szlovák nyelv használatára.

A vizsgára való felkészülés többletfeladatot jelent a tanulóknak és a felkészítő tanároknak is. A szlovák tanórákon kívüli foglalkozások 7. osztályban kezdődnek szakköri keretek között. A felkészülést nehezíti, hogy a tanulók a pubertáskor miatt sokszor nehezebben motiválhatók és fegyelmezhetőek. A tanulók motiválása mellett külön problémát képez a megfelelő tananyag összeállítása is, amelynek illeszkednie kell a tanulók életkori sajátosságaihoz és az érvényes nyelvvizsgaszabályzathoz is.

A magyarországi szlovák nemzetiségű általános iskolákban az ún. Origo nyelvvizsgára (köznyelvi nevén Rigó utcai nyelvvizsga) készítik fel a tanulókat, amelyet az ELTE Origo Nyelvi Centrum szervez (2016 előtt ELTE Idegennyelvi Továbbképző Központ). Jelenleg Békéscsabán, Budapesten és Szarvason lehet Origo nyelvvizsgát tenni szlovák nyelvből. Az ELTE Origo Nyelvi Centrum nyelvvizsgapalettája a legszínesebb Magyarországon, több mint 30 nyelvből tehetnek vizsgát a jelentkezők. A ritkábban oktatott nyelvekből a nyelvvizsgázók évente kétszer vizsgázhatnak, általában egy őszi és egy tavaszi időpontban.

A nyelvvizsgára jelentkezők többségének célja, hogy a felsőoktatási felvételi eljárásban többletpontokat szerezzenek nyelvvizsga-bizonyítványukért, ezért a nyelvvizsgaközpont vizsganaptárjában tájékoztatják a jelentkezőket, hogy az adott vizsgahónap után még megkaphatják-e a nyelvvizsga-bizonyítványukat a felvételi eljárás júliusi dokumentumpótlási határidejéig. Az ELTE Origo Nyelvi Centrum alkalmazkodik a felvételizők igényeihez, ezért 2019-ben a ritkábban oktatott nyelvek esetében februári vizsgát hirdettek, amely kedvezőtlen a nemzetiségi általános iskolás nyelvtanulóknak. A februári vizsgaidőpont több hónappal lerövidíti a felkészülési időt. További problémát okoz, hogy csak a 14. életévüket betöltő tanulók mehetnek nyelvvizsgázni, az általános iskolák 8. évfolyamán többen csak tavasszal érik el az előírt korhatárt. A szlovák nyelvvizsgák időpontja visszatérő probléma, a 2019-es vizsgaévben sikerült megoldani, hogy a februári és októberi időpont mellett júniusban is lehessen vizsgázni szlovák nyelvből.

A B2-es (középfokú) nyelvvizsga a Közös Európai Referenciakeret Referenciaszintjéhez illeszkedik. A nyelvvizsgaközpont online tájékoztatója szerint azt mérik (www.onyc.hu), hogy a vizsgázók képesek-e gondolataikat, érzelmeiket és véleményüket világosan, kellő részletességgel és folyamatosan kifejezni, tudnak-e társadalmi, kulturális és munkakapcsolatokat fenntartani idegen nyelvi közegben. A komplex nyelvvizsga teljesítéséhez mind az írásbeli, mind a szóbeli részt teljesítenie kell a

vizsgálóknak. A részletes követelménylista és értékelési rendszer elérhető az ELTE Origo Nyelvi Centrum honlapján, ahol a nyelvvizsgálók és felkészítő tanáraink mintafeladatokat is letölthetnek nyelv és vizsgaszint szerint. Fontos, hogy a felkészítő tanárok folyamatosan kövessék a vizsgaszabályzat változásait, mivel az elmúlt 10 évben több nagyobb változás is történt.

Az írásbeli és szóbeli vizsga teljesítéséhez már nem elegendő az előírt minimum pontszám teljesítése (60%), a nyelvi készségekre kapott részpontoknál minden esetben 40%-ot kell elérni. A szóbeli vizsgán külön pontozzák a beszédkésztséget és a beszédértést, az írásbeli vizsgán az alábbi nyelvi készségeket mérik: olvasáskészség, íráskészség és közvetítés. További újítás, hogy 2016-ban új komplex értékelési rendszert vezettek be: amennyiben a vizsgázó az írásbeli és a szóbeli vizsgán is eléri a készségenként előírt 40%-ot, akkor a gyengébben sikerült nyelvvizsgát kompenzálni lehet a jobban sikerült nyelvvizsgával, amennyiben a két vizsgán elért eredmény átlaga eléri a 60%-ot.

Az értékelési rendszer mellett a típusfeladatok is folyamatosan változnak. Leginkább az írásbeli nyelvvizsga követelményrendszerét alakították át. Törölték a feleletválasztós nyelvtani tesztet, ahol a vizsgázók nem használhattak segédeszközt. Az érvényes vizsgaszabályzat szerint a teljes írásbeli vizsga alatt használható egynyelvű vagy kétnyelvű nyomtatott szótár. A vizsgázóknak 180 percük van a feladatlap kitöltésére, saját maguk dönthetik el, hogy az egyes részfeladatokra mennyi időt fordítanak.

A közvetítés nyelvi készség mérése szlovák nyelvű szöveg magyarra fordításával történik, a régi rendszerrel ellentétben már nem kell magyar szöveget fordítani szlovákra. Az íráskészség mérése sokáig egy választott témában írt levél vagy esszé megírása alapján történt. Az érvényes vizsgaszabályzat szerint két íráskészséget mérő feladat van: 17-20 sornyi összefüggő szöveg írása választott téma alapján (legtöbbször levél) és egy 10-12 soros véleménykifejtés. Az olvasáskészség egy új feladattípust tartalmaz, a vizsgázóknak egy szövegben kell kihagyott szavakat vagy szókapcsolatokat behelyettesíteniük.

Az új vizsgarendszer több szempontból is segíti az írásbeli vizsga abszolválási esélyeit, a feleletválasztós teszt kihagyásával kevésbé nyelvtan központú a feladatsor, rövidebb lett a fordítandó szöveg és a szótárhasználat sincs korlátozva. A pozitív változások a fent ismertetett előnyök ellenére új módszertani kihívások elé állították a felkészítő tanárokat. A nyelvvizsga-felkészítés során továbbra sem lehet elhanyagolni a nyelvtani kompetenciák fejlesztését, az íráskészség keretein belül mérik a vizsgázók nyelvhelyességét is, másrészt a szlovák nyelvről magyarra törté-

nő közvetítés sem lehet eredményes, hogyha a vizsgázó nem ismeri a szlovák nyelv morfológiai és szintaktikai jellegzetességeit (pl. a birtokos szerkezet szórendje, a személyes névmások hangsúlyos és hangsúlytalan ragozott formái, visszaható névmások problémája, kötőszók használata, stb.) A típusfeladatok gyakorlása mellett továbbra is külön feladatokkal kell fejleszteni a nyelvtani kompetenciákat.

Problémát okoz az is, hogy a kétnyelvű szótárak szabad használata miatt a nyelvvizsgára készülő tanulók kevésbé motiváltak a szótanulásban, így a szövegek folyamatos kiszótározása mellett nehezen tudják beosztani a rendelkezésükre álló időt. Az íráskészség véleménykifejtő részfeladata is neuralgikus pont, és ez a részterület nyelvpedagógiai módszerekkel nehezen fejleszthető. A probléma ugyanis az általános iskolások intellektuális képességeire vezethető vissza. A 14-15 éves tanulók sok esetben még anyanyelvükön is nehezen fejtenek ki önálló véleményt, ráadásul a nyelvvizsgán olyan témákat is kaphatnak, amelyekről életkorukból adódóan nem rendelkezhetnek kellő tapasztalattal vagy ismerettel, ilyen téma lehet pl. az ingatlanvásárlás, a munka világa, az egészségügyi ellátás, a családon belüli szerepek változása, stb.

Az írásbeli vizsga változtatásaihoz képest a szóbeli vizsgarendszer módosítása nem számottevő. A beszédértés vizsgálata során a korábbi egy szöveg helyett egy két és fél-háromperces, valamint egy másfél-kétperces szöveget kell háromszor meghallgatniuk. A nyelvvizsgára felkészítő tanárok tapasztalatai alapján a szóbeli vizsgának továbbra is a beszédértés a legkritikusabb pontja, a sikeres szóbeli nyelvvizsga megszerzése gyakran a beszédértés teljesítési minimum elérésének függvénye.

A változtatásoknak köszönhetően az Origo nyelvvizsga megfelel a Közös Európai Referenciakeret követelményeinek, valamint jobban felveheti a versenyt a konkurens vizsgáztató központokkal. A szlovák nyelv esetében ez kevésbé vehető releváns szempontnak. Az Origo nyelvvizsga kizárólag Magyarországon elfogadott államilag akkreditált kétnyelvű nyelvvizsga. Magyarországon több nemzetközileg elismert és a Nyelvvizsga Akkreditációs Központ által is elfogadott nyelvvizsgaközpont és vizsgarendszer működik, azonban szlovák nyelvből csak az Origo nyelvvizsga akkreditált. Az ECL vizsgarendszer keretein belül lehet még szlovákból nyelvvizsgázni, azonban az ECL vizsgarendszer vizsganyelvei közül csak az angol, német és magyar mint idegen nyelv nyelvvizsgák akkreditáltak. Szlovák ECL nyelvvizsgát csak kiegészítő vizsga nélküli honosítással lehet akkreditálni Magyarországon, amely további anyagi költségeket okoz a vizsgázóknak. A nyelvvizsgázni kívánó általános iskolások számára kizárólag az Origo nyelvvizsga lehetősége maradt. A

felkészítő tanárok számára gyakran kiszámíthatatlan, hogy hogyan készítsék fel tanulóikat a gyakran változó vizsgaszabályzat és vizsgarend következtében. Kérdéses, hogy a jelenleg elérhető nyelvvizsga-felkészítő kiadványok és nyelvkönyvek mennyire felelnek meg az új követelményrendszernek, milyen mértékben tudják segíteni a nyelvvizsgázók felkészülését.

Felkészítő tankönyvek

Viera Barková – Alžbeta Uhrinová: *Pripravujeme sa na jazykovú skúšku* (2004)

A Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete (MSZKI) adott ki először szlovák nyelvvizsga-felkészítő kiadványt Magyarországon. A kötet szerzői nemzetiségi tanárok, közülük többen nyelvvizsgáztatók is, akik oktatói és vizsgáztatói tapasztalataik alapján jól ismerik a nemzetiségi általános iskolás tanulók képességeit, bár a segédkönyv nem kizárólag felső tagozatos kiegészítő tankönyv. A tankönyv az írásbeli és a szóbeli nyelvvizsgára egyaránt felkészít.

A kötet első 15 fejezete a szóbeli részt tartalmazza az Origo témakörei szerint haladva. Minden fejezet több olvasmányt tartalmaz az adott témakörből, amelyeket szituációs feladatok és képleírások követnek. Az egyes olvasmányok az adott témakör alapszókincsét foglalják össze, a szövegek nyelvezete a szlovák irodalmi nyelv normáját követi. A szerzők nyelvhasználata maximálisan indokolt, hiszen a szóbeli nyelvvizsgán a szlovák irodalmi nyelvi normát kérik számon a vizsgázóktól. Az olvasmányok nyelvi minőségét növelné a nyelvi panelok használata.

A nyelvváltozat vizsgálata során meg kell említenem, hogy a nyelvvizsgaszerzés nem lehet a hatékony nyelvtanulás egyedüli célja. Fontos, hogy a nyelvtanuló elsajátítsa azokat a képességeket, melyekkel a kommunikáció során fogadni és dekódolni tudja a szlovák nyelvű információkat, másképp nem is tudna megfelelően kommunikálni, ehhez pedig fontos, hogy az A1-es szinttől kezdve fokozatosan megismerkedjen a szlovák nyelv nem irodalmi variánsaival is (HARGAŠOVÁ 2016: 229).

A MSZKI kiadványa nem készült teljes mértékben Origo feladatgyűjteménynek. A szituációs feladatoknál a magyar mellett szlovák nyelvű instrukciókat is találhatunk. A kiadó a kétnyelvűség elvét követte, de figyelembe véve, hogy szlovákból kizárólag Origo nyelvvizsgára lehet jelentkezni, szerencsésebb lenne tudatosítani a tanulóknak, hogy a szóbeli vizsgán magyar nyelvű feladatismertetés alapján kell párbeszédet

folytatniuk a vizsgázatókkal. A szituációs feladatok megoldásai és a képekhez készített képleírások inkább szókincsfejlesztésre és szövegértésre használhatóak, nem fejlesztik a tanulók improvizációs készségeit, kizárólag a kommunikatív nyelvtanítás módszerei alapján lehet hatékonyan felkészülni a képleírásra és a szituációs feladatra.

A *Pripravujeme sa na jazykovú skúšku* írásbeli része a szóbeli fejezetekhez képest kisebb mértékben követte a 2004-ben érvényes feladatsort. A könyvből kimaradtak a szövegértést ellenőrző feladatok. Az íráskészség kompetenciához tartozó feladatinstrukciók is kétnyelvűek. Az Origo nyelvvizsga monopol helyzete miatt itt is célszerűbbnek látom, hogy csak magyarul legyenek megfogalmazva a feladatok, ennek hiányában a tankönyvet nem lehet használni egy próbanyelvvizsga megírására. A tankönyv megjelenésekor még ugyanúgy kellett magyarról szlovákra és szlovákról magyarra fordítani. A szlovák nyelvű szöveg mindig hosszabb volt, műfaját tekintve leggyakrabban Szlovákiában megjelent újságcikk. A fordítandó magyar szöveg szintaktikailag egyszerűbb volt, ennél a feladatpontonál a közvetítés sikeressége a nyelvvizsgázók nyelvtani tudásán múlt. Sajnos a MSZKI segédkönyvében nincsenek az akkori nyelvvizsga-követelményeknek megfelelő fordítási feladatok. A *Fordítás szlovák nyelvről magyarra* és a *Fordítás magyar nyelvről szlovákra* fejezetekben megegyező szövegpárok vannak (*Pridrahé hobby-Költséges hobbi, Čje to fytoterapia?-Mi az a fitoterápia?*, stb.). A szövegek egységesítése a magyar-szlovák részt érinti negatívan. Valószínűleg terjedelmi okok miatt nem lehetett megoldani, de módszertanilag kizárólag eltérő szövegek lennének indokoltak, amelyek megoldását a tankönyv végén kellene feltüntetni.

A *Pripravujeme sa na jazykovú skúšku* segédkönyv egyszerre kívánja segíteni az Origo nyelvvizsga-felkészülést és a hazai szlovák nemzetiségi oktatást. Habár az Origo nyelvvizsga-követelményrendszer általános társalgási témákat ír elő, a szerzők figyeltek arra, hogy olyan szövegeket dolgozzanak ki, melyek illeszkednek a nemzetiségi oktatásban tanuló tanulókhöz. Az *Én és a családom* fejezet olvasmányainak szereplői Békés megyei szlovák nemzetiségű vizsgázók, találhatunk olyan szituációs feladatot a kötetben, ahol a vizsgázónak arról kell meggyőznie a partnerét, hogy induljon a MSZKI nemzetiségi tanulóknak hirdetett kutatóversenyén, az íráskészség feladatsorában nemcsak a nyelvvizsgákról ismert levélírási feladatok vannak, hanem egyéb szövegtípusok mintái is szerepelnek (felhívás, hirdetés, távirat, SMS).

A MSZKI a kötet megjelenését követően is folytatta az oktatási segédanyagok publikálását. 2005-ben jelent meg a *Pracovné listy a CD ku*

knihe Pripravujeme sa na jazykovú skúšku c. munkfüzet CD-n, és 2007-ben tesztgyűjteményt jelentettek meg *Pripravujeme sa na jazykovú skúšku* címen. Az újabb kiadványok már követték az Origo feladattípusait. A legutolsó kiadvány óta több mint 10 év telt el. Egyre aktuálisabb egy új felkészítő könyv kiadása, amely megfelel az aktuális vizsgaszabályzatnak és szóbeli témáit tekintve figyelembe veszi az elmúlt időszak technikai változásait. Meg kell említenünk olyan újabb kommunikációs formákat, mint a blog, a közösségi hálózatok és a mobiltelefonok legújabb applikációi, amelyek nemcsak a szóbeli vizsga társalgási témái, hanem az idegen nyelvtanulás modern technológiái is lehetnek iskolai és iskolán kívüli keretben (URKOM 2017a: 172).

Anna Kondacsová – Eva Labišáková – Magda Pažická: *Konverzačné texty na jazykovú skúšku* (2011)

A tankönyv szerzői a szarvasi Szlovák Általános Iskola, Óvoda és Diákotthon volt szlováktanárai. Kondacs Anna Eva Labišáková és Magda Pažická vendégtanárokkal közösen készítette fel a nyelvvizsgára készülő tanulókat. A szerzők az alapfokú nyelvvizsgára való felkészüléshez készítették a tankönyvet, de a középfokú nyelvvizsgára történő felkészítés során is használható kiegészítésként. A kiadvány négy részből áll: a szóbeli vizsga témáihoz illeszkedő szöveggyűjtemény, képleírások, szövegértés és nyomtatványok. Pozitívum, hogy a szöveggyűjtemény tartalmaz szlovák-magyar szöszedeteket. A képleírásoknál a MSZKI kiadványhoz hasonlóan itt is előre megfogalmazott szövegekkel dolgozhatnak a nyelvtanulók. A szerzők figyeltek arra, hogy a problémásabb nyelvtani formulák többször előforduljanak (pl. *je oranžovej farby, sú červenej, bielej a bledomodrej farby*). A harmadik rész szövegértés feladatai a középfokú nyelvvizsgára felkészüléshez már nem elegendők, a negyedik rész nyomtatványai hasznos segédanyagok lehetnek B2-es szinten is.

Szlovák mint idegen nyelv tankönyvek

A Comenius Egyetem Studia Academica Slovaca Szlovák mint Idegen nyelvi Központ (SAS) számos nyelvkönyvvel segítette a szlovák nyelvtanulást. Legújabb tankönyvsorozata a Renáta Kameránová szerkesztésével készült *Krížom-krážom* A1-es szinttől B2-ig. A SAS kiadványai ismertek a hazai szlovák nemzetiségi iskolák pedagógusai körében, de a mindennapi nyelvtanításban nem honosodtak meg kiegészítő tananyagként. Az okokat a tankönyvsorozat célcsoportjában kell keresnünk.

A *Křížom-krážom*ot elsősorban a Szlovákiába érkező külföldieknek, valamint a szlovák lektorátusok hallgatóinak szánták. (KAMERÁNOVÁ 2014: 246)

A tankönyvsorozat a Közép Európai Referenciakeret alapján készült, azonban az Origo nyelvvizsga rendszer szintjével nem illeszkedik teljesen. A *Křížom-krážom* B2-es tankönyve - különösen nyelvtanát tekintve - inkább a magyar C1-es szintet közelíti meg. A tankönyvsorozat a kommunikatív nyelvtanítás módszereit követi, a magyar nemzetiségi oktatás keretén belül jól működhet a szóbeli nyelvvizsga-felkészítés kiegészítő anyagaként. A sorozatra jellemző, hogy egy-egy szóbeli témakört egyszer jár részletesebben körül, így pl. az étkezést az A1-es könyv alapján, az egészség témakört az A2-es könyv alapján és a sportot a B1-es könyv alapján lehet tanítani.

A *Křížom-krážom* a nyelvtanításban is oktatási segédanyagként használható. A hazai nemzetiségi oktatással ellentétben a névszóragozást nem paradigmaként, hanem esetenként tanítja. Az egyes esetek mindig különböző szóbeli témákhoz illeszkednek (tárgyeset-vásárlás, eszközhatározós eset – étkezés, részeseset-kommunikáció, stb.), így a nyelvtan gyakorlását össze lehet kötni a tematikus szókincsfejlesztéssel. A szavak tanulását a *Křížom-krážom* kreatív illusztrációi is segítik. Az olvasmányokat mindig tematikus szemléltető illusztrációk követik (családfa, emberi test, vasútállomás részei, stb.)

A tankönyvsorozat kommunikatív jellege miatt a tankönyvekben és az A1+A2 munkafüzetben nem biztosított elegendő mennyiségű nyelvtani feladat. A SAS a nyelvtani és helyesírási kompetenciák fejlesztésére adta ki Ludmila Žigová *Praktikum* gyakorlókönyvét 2014-ben, mely a *Křížom-krážom*mal ellentétben nem ajánlanánk az általános iskolai oktatásban kiegészítő anyagként. A gyakorlókönyv szókincese meghaladja az általános iskolás tanulók szintjét, a feladatok elvégzése közben végzett szótárazás pedig elvonná a figyelmet az egyes nyelvtani jelenségek begyakorlásától.

Összegzés

Terjedelmi okokból nem volt lehetőségünk a középfokú nyelvvizsgára való felkészülés minden egyes aspektusának elemzésére, kizárólag a nyelvvizsgarendszer változásainak összegzésére és az elérhető nyelvkönyvek rövid elemzésre vállalkoztunk. A sikeres nyelvvizsga nemcsak a megfelelő vizsgakövetelményeken és az általános iskolás tanulók ké-

pességeihez alkalmazkodó nemzetiségi tanárokon és tananyagokon múlik. „Figyelembe kell venni a tanuló mentális képességeit, és hogy mennyire viselkedik partnerként.” (IŠTVÁNOVÁ 2016: 70) A fent idézeteket ki kell egészítenünk a szülők tényezőjével is. Fontos, hogy a szülők partnerek legyenek a felkészülésben, és próbálják motiválni kamaszkorú gyermekeiket.

A szlovák nemzetiségi pedagógusok számára a nyelvvizsga-felkészítés egyre komolyabb módszertani kihívást jelent. Egyszerre kell megfelelniük a hazai nemzetiségi oktatási rendszer és a modern idegen nyelvtanítás követelményeinek, emellett követniük kell az Origo nyelvvizsgarendszer folyamatos változásait. A nyelvvizsgára történő felkészítés a pályaválasztással egy időben történik. A szülői értekezleteken fontos lenne felhívni a szülők figyelmét arra, hogy a nyelvvizsgázásra csak a nyelvtanulási folyamat egyik középső állomásaként tekintsenek, a nyelvvizsga ugyanis csak egy adott pillanat nyelvtudását méri fel. Amennyiben a tanulók sikeres középfokú nyelvvizsgával 14-15 éves korukban befejezik a szlováktanulást, akkor hosszútávon csak egy nyelvvizsga-bizonyítvánnyal lesznek gazdagabbak, és a későbbiekben nem válnak kétnyelvű nyelvhasználóvá.

Bibliográfia

Szakirodalom

- HARGAŠOVÁ Zuzana 2016: Nespisovné jazykové prvky a ich miesto vo výučbe slovenčiny ako cudzieho jazyka (so zameraním na úroveň A1). *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach II*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 213-231.
- IŠTVÁNOVÁ Anna 2016: Vyučovanie slovenského jazyka a jeho problémy. *Slovenčinár* 3/ 68-72.
- KAMENÁROVÁ Renáta 2014: Komunikatívny prístup ku gramatike slovenčiny ako cudzieho jazyka v sérii učebníc Krížom-krážom. *Studia Academica Slovaca* 43. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 246-260.
- URKOM Aleksander, 2017: *Jezička kompetencija i savremeno društvo*. Budapest: ELTE BTK Szlovák Filológiai Tanszék.
- –, 2017a: Modern technológiák az idegen nyelv oktatásában. *Szláv kultúrák, irodalmak és nyelvek*. Budapest: ELTE BTK Szlovák Filológiai Tanszék, 163-175.

ZSILÁK Mária 2008: A nyelvjárások elhalásának folyamata a magyarországi szlovák nyelvterületeken. *A szlovák nyelv Magyarországon. Bibliográfia és tanulmányok I.* Békéscsaba: Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete, 58-91.

Tankönyvek

BARKOVÁ Viera – UHRINOVÁ Alžbeta (szerk.) 2004: *Pripravujeme sa na jazykovú skúšku*. Békéscsaba: Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete.

KAMERÁNOVÁ Renáta 2007: *Krížom krážom. Slovenčina A1*. Bratislava: Univerzita Komenského.

– – 2009: *Krížom krážom. Slovenčina A1+A2, Cvičebnica*. Bratislava: Univerzita Komenského.

– – 2011: *Krížom krážom. Slovenčina B1*. Bratislava: Univerzita Komenského.

– – 2012: *Krížom krážom. Slovenčina A2. Druhé doplnené a prepracované vydanie*. Bratislava: Univerzita Komenského.

– – 2014: *Krížom krážom. Slovenčina B2*. Bratislava: Univerzita Komenského.

KONDACSOVÁ Anna – LABIŠÁKOVÁ Eva – PAŽICKÁ Magda 2011: *Konverzačné texty na jazykovú skúšku*. Szarvas: Slovenská základná škola, materská škola a žiacky domov.

KRASLANOVÁ Erika – TÓTH Alexander Ján – DÓZSOVÁ Zenta 2005: *Pracovné listy a CD ku knihe Pripravujeme sa na jazykovú skúšku*. Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku.

TÓTH Alexander Ján (szerk.) 2007: *Pripravujeme sa na jazykovú skúšku – Nyelvvizsgára készülnünk. CD-testy*. Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku.

ŽIGOVÁ Ludmila 2014: *Praktikum zo slovenskej gramatiky a ortografie pre cudzincov B1-B2*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava.

KÖVETELMÉNYKERET-BÁZIS AZ OKTATÓI EGYÜTTMŰKÖDÉS HATÉKONYSÁGÁNAK SZOLGÁLATÁBAN AZ OROSZ (TANÁR) BÖLCSÉSZKÉPZÉSBEN

SAHVERDOVA NAVA VANDA

Abstract: In my article I introduce the speciality of the Russian language teaching in high education in Hungary on the example of Institute of Slavistics, University of Debrecen and offer a way to increase the efficiency of teacher's cooperation in this process through the topic organisation into kind of frame of requirements.

Keywords: language acquisition in high education, team-work, teacher's cooperation, curriculum, topic organisation, requirements

A tanulmányomban képzésünk jellegzetességeiről és egy olyan követelménykeret tervezetről írok, amelytől remélhetőleg intézetünk munkája hatékonyabbá, összehangoltabbá válik. Egyelőre ennek első előkészítő lépései történtek meg. A tanulmányban kitérek az orosz nyelv oktatásának a sajátosságaira a bölcsész/tanárképzésben (a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi karán, a Szlavisztikai Intézetben zajló oktatásról írok elsősorban, de a leírt információ akár általánosítható is, hiszen más magyarországi felsőoktatási intézményekben is hasonló a képzés, hasonló problémákkal szembesülhetnek az oktatók), amihez hozzátartozik a képzésre érkező hallgatók nyelvtudásának jellemzése, bemutatom a nyelvoktatás különbségeit a bölcsészképzésben és az iskolában, a tanári munka, tananyagok tekintetében, utána szólok a mi intézetünkben folyó nyelvfejlesztés menetéről. Az oktatott tananyag szervezésének lehetőségét gondolom végig ebben a tanulmányban egyféle követelménykeret megalkotás segítségével, amit remélem hamarosan a gyakorlatban is megvalósítunk az intézetünkben.

Az tanulmány elkészítése során használtam módszertani szakirodalmat, kollégák tematikáit, képzési leírásokat, hallgatókkal készítettem fókuszinterjút.

A nyelvszakok zömével összehasonlítva láthatjuk, hogy az orosz nyelv tanítása a mai magyar felsőoktatásban különleges helyzetben van,

mondhatjuk azt, hogy hátrányos helyzetben, mert a hallgatóink¹ előzetes nyelvtudás nélkül érkeznek orosz szakra (a felvételi ponthatár 2017-ben 304 pont volt). Bemeneti követelmény a gimnáziumi pontszám, illetve minor szakra *más szakokról érkeznek* a hallgatók. A BA képzésünk a hallgatói eredmény, haladás szempontjából két nagy szegmensre bontható, az első év végén alapvizsgát tesznek a hallgatók, ami A2 szintnek felel meg, a harmadik év végén *B2 szintnek felel meg* a nyelvi záróvizsga. A mester-szak elvégzésekor a C1 nyelvi szintre jutnak el a hallgatók, ezt méri az ötödik év végén a szakirányú nyelvi vizsga. Többféle képzésünk van: BA szak minorral, orosz specializáció, osztatlan 6 éves tanárképzés, diszciplináris MA, tanári MA.

1. táblázat. Képzések a Debreceni Egyetem Szlavisztikai Intézetében

Képzés megnevezése	Végzettség megnevezése	Képzés ideje (félévek száma)
Szlavisztika BA orosz szakirány (minorral)	Szlavisztika, orosz alapszakos bölcsész	6
Szlavisztika orosz szakirány BA	Okleveles szlavisztika szakos bölcsész	4 (része a 6 féléves BA képzésnek)
Orosz nyelv és kultúra tanára (osztatlan tanárképzés)	Okleveles orosz nyelv és kultúra tanára	12
Szlavisztikai MA orosz szakirány	Okleveles szlavisztika szakos bölcsész (orosz)	4
Levelező orosz nyelv és kultúra tanára MA (különböző bemenettel)	Okleveles orosz nyelv és kultúra tanára	2, 4, 5 félév (a bemeneti feltételektől függően)

¹ A továbbiakban, ha hallgatóinkról, képzésünkről beszélünk a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi karán, a Szlavisztikai Intézetében zajló oktatásra gondolok.

Míg más nyelvszakokon az iskolából hozott tudásra tudnak támaszkodni a nyelvtanárok, a mi hallgatóink előzetes nyelvtudás nélkül érkeznek zömében, ugyanakkor valahol még zajlik orosz oktatás az iskolákban valamilyen formában (nyelvóra, szakkör), ezáltal egy másik probléma keletkezik – különböző tudásszinttel érkeznek a hallgatók a képzésbe. Ez a csoport sem egységes, hiszen más az olyan tanuló nyelvtudása, aki rendes általános iskolai és gimnáziumi képzésben találkozott az orosz nyelvvel, és más azé, aki csak szakkör keretében, és megint más az, aki a családban sajátította el a nyelvet, Kárpátaljáról, Ukrajna más területeiről, Oroszországból érkezik, vagy Magyarországon orosz szülők gyermekeként tanulta a nyelvet. Első évben ez komoly problémát jelent és felveti azt a kérdést, legyen-e csoportbontás, kezdő és haladó csoport, mit tanítsunk, hiszen néha az orosz anyanyelvűeknek sem árt végighaladni a nyelvtani témákon a kezdetektől, különösen azoknak, akik iskolai képzésben nem tanulták a nyelvet. A probléma másik aspektusa lélektani jellegű, nehézségeket okoz másodéven a két csoport egyesítése, ekkor már nem lehetséges a csoportbontás, csak nagyon nagy létszámú évfolyamok esetében, a „kezdők” szavá teszik a nehézségeiket, a haladó csoportból érkezőknek unalmas a lassúbb haladás, több magyarázat kell. A tanárnak is dilemmát jelent, vegye-e figyelembe az értékelésnél, hogy az egyik anyanyelvű, a másik meg nagy erőfeszítések árán küzdötte fel magát erre a szintre. Hogyan differenciáljunk, adjunk-e plusz feladatot és más egyéb problémák is felmerülnek.

Ha nyelvi fejlesztést a nyelvszakon összehasonlítjuk az iskolában/nyelviskolában zajló nyelvi fejlesztéssel, releváns különbségekre figyelhetünk fel. A különbség nemcsak az óraszámokat érinti, amit nyelvi fejlesztéssel töltenek diákjaink, de a tanári tényező, felhasznált tananyagok szempontjából is megközelíthető.

Míg az iskolákban a tanítási folyamatokat egy tanár vezeti, ellenőrzi, alakítja, a felsőoktatásban a nyelvszakon egy oktatói csoport feladata a nyelvi fejlesztés. A felsőoktatási intézményekben tárgyakra való felosztás általában egybeesik a készségfejlesztéssel. Egy fonetikai szemináriumon, amellet, hogy a tanár elméleti tudást ad az orosz nyelv artikulációs bázisáról, hangképzésről, fejleszti a kiejtést, a grammatikai szemináriumok a grammatikai, a beszédgyakorlatok a beszédképességet fejleszti, a szövegértési szeminárium az olvasott vagy a hallás utáni szövegértés fejleszti, ezen túl egy-egy szemináriumon a tanárok törekszenek a komplex készségfejlesztésre, de egy-egy készség mégis előtérbe kerül.

A tanulás célja szempontjából is nagyon releváns különbséget tapasztalunk az iskolai és a nyelvszakos nyelvi fejlesztés között. Míg az

iskolákban a nyelvi fejlesztés célja, elsősorban, a hétköznapi kommunikációban való részvételre felkészítés, a nyelvszakon inkább szakmai célokra használjuk a megtanult nyelvet, nemcsak a hétköznapi társalgásra, hanem arra, hogy a hallgató képes legyen elsajátítani a nyelvészetet és az irodalmat, a módszertant. Ezzel a hallgatók sokszor nincsenek tisztában és szóvá teszik ezt a képzés végén, hogy több nyelvi fejlesztésre vágnának, sokallják a szakmai tárgyak mennyiségét, azt mondják, hogy nem kell annyi irodalom vagy nyelvészet, inkább nyelvi fejlesztés. Időnként tudatosítani kell bennük, hogy a nyelvszakos képzés bölcsészképzés, ez pedig magába foglalja a speciális tudást is, tágabb. A bölcsészképzés célja az, hogy a tanuló képessé váljon speciális szövegtípusok alkotására idegen nyelven, vagyis az idegen nyelv számára nemcsak kommunikációs eszköz, hanem a tanulási-megismerési folyamat eszköze, a bölcsészképzés célja nemcsak a nyelvi tudás fejlesztése, hanem elsősorban a háttértudásé, hogy a hallgatók képesek legyenek önállóan véleményt alkotni és nyilatkozni tudományos kérdésekről. A bölcsészképzés lényege a különböző szakmai szövegtípusok alkotási és interpretációs képességnek kifejlesztése. Ezért az idegen nyelven zajló oktatás a nyelvi fejlesztés módszertanának önálló területe, amit nem szabad egy kalap alá venni a nyelvfejlesztéssel (Соляник 2013: 3). Az idegen nyelven történő oktatási folyamatnak sajátos komponensei vannak és a nyelvi komponens csak egy az összetevők közül. Tehát érdemes meglátni és szem előtt tartani ezt a különbséget, az általános nyelvi és a tudományos kompetencia fejlesztésénél (Сурыгин 2000).

A továbbiakban kifejtem, hogyan hat az előbb vázolt tényállás az oktatói munkára a nyelvfejlesztés során. A bemenet által meghatározott körülményekből származó egyik konklúzió, hogy a haladási tempó gyors kell, hogy legyen, hiszen nagyon rövid időintervallum áll az oktatók rendelkezésére, hogy a B2 nyelvi szintet elérjék a hallgatók, munkájuk, ebből kifolyólag pedig összehangolt kell, hogy legyen. Célszerű az általános nyelvi fejlesztésbe bevonni a speciális tudományos szókincsfejlesztést, hiszen harmadéven az a hallgató, aki előzetes tudás nélkül lépett be a rendszerbe, már idegen nyelven kell, hogy befogadja az irodalomtudományi és nyelvészeti előadásokat, ezért nem hanyagolhatjuk el a tudományos szókincs fejlesztését már a kezdeti stádiumokon sem, ha ez csatlakozhat valahogy az óra anyagához. A tananyagot koncentrikusan kell megszervezni, hogy a hallgatók számára is felismerhetően ismétlődjön az ismert anyag minden oktatási szinten, az előzményekre támaszkodva bővüljön.

Egy másik releváns különbség az oktatási folyamat szervezésében az oktatói csoport. Nyelvszakon a nyelvi fejlesztés tanári csoportmunka, kölcsönös erőfeszítések eredménye, nem egy-két ember vezeti, tervezi, megvalósítja és kontrollálja az oktatási folyamatot. Intézetünkben irodalmárok, nyelvészek és nyelvtanárok, orosz nyelvi lektor és moszkvai nyelvtanári MA szakos gyakorlók végzik a nyelvi fejlesztést. Természetesen a hétköznapi munkánkban törekszünk az együttműködésre és egyeztetésre, de nehéz egy igazán összehangolt munkát elérni és ezt a sokrétű összehangolást szeretném még rendszerszerűbbé és áttekinthetőbbé tenni a követelménykeret létrehozásával.

A tanári munka a tantárgyfelosztást követően felvehet szorosabb és kevésbé szoros együttműködési formákat. Ha átveszem a csoportot a kollégámtól, ez a lazább együttműködés példája. Az oktatási folyamat ritkán zajlik előzmények nélkül, talán csak az első év első félévében, utána a csoportot átvevő oktató megismerheti a tematikát, beszélhet az elődjével, mit vettek órán, hogy haladtak, ismerjük a nálunk használt tankönyveket. Azonban a tematikáink nem túl részletesek, szóban sem lehet annyi mindent átbeszélni. A hallgatói tudást minden év elején felmérjük, mégsem kapunk sokszor elegendő tudást arról, hogy mit tanultak az előző kurzuson. A csoportot átvevő oktatónak a munkáját segíti, ha részletes tájékoztatást kap az előzményekről, akár tanult grammatikai szerkezetekig és szókincsig, különösen az olyan témák esetében, ahol a koncentrikus bővítés elve érvényesül.

A szorosabb együttműködési forma az, amikor előadásra és szemináriumra van felosztva a tananyag, amelyek támogatják egymást, vagy beszédgyakorlat és a hozzá tartozó nyelvtani gyakorlatra, ami még inkább kívánja az oktatóktól a napi szintű együttműködést. Ilyenek például az Orosz gyakorlati nyelvtan 1. és az Orosz beszédgyakorlatok és grammatikai ismeretek 1., vagy a harmadéves morfológia előadás és szeminárium, nem egyszer előfordulhat, hogy egy tankönyvön is osztozniuk kell a tanárokon, például az előbb említett tantárgypárnál a Kljuks I. az alapkönyv, amit természetesen a tanárok kiegészítenek, ezeken osztoznak a tanárok, grammatikai témákat tekintenek át a grammatikai gyakorlaton és a beszéd témákat a beszédgyakorlaton.

Ezzel eljutunk a tananyag kérdésköréhez is, hiszen szerencsés, ha van egy tankönyv vagy egy tankönyvcsalád, amit a nyelvi fejlesztés során használ a tanár vagy a tanárok. Az iskolákban ez általában meg is valósul. Minden tanárnak megvan a kedvenc tankönyve, és amikor sok ember dolgozik együtt, mindenki a maga preferenciái szerint választ tankönyvet. Sok oktató saját maga által kidolgozott tananyagokból dolgozik.

Mivel az egyetemi képzés sajátosságaiból és a nagyobb oktatói szabadságból a tananyagválasztás terén az következik, hogy a kollégák különböző tananyagokból dolgoznak, a követelménykeret témakörei segítséget nyújtanak a tananyag szervezésében, csökkentik a nyelvi fejlesztés széttagozottságát, ami miatt egyes hallgatóknak az a benyomása alakul ki, hogy külön csomagokat kapnak a tanároktól.

A következő néhány bekezdésben összefoglalom, hogyan zajlik a nyelvi fejlesztés a Debreceni Egyetem szlavisztika BA orosz szakirányon és a szlavisztikai MA orosz szakirányon.

Az első és második évfolyamokon az oktatás magyarul zajlik, vagyis a szemináriumok hivatalos nyelve a magyar, természetesen az oktatók törekednek az orosz nyelvű órátartásra már ekkor is, amennyire ez lehetséges. A nyelvészeti terminológiát a hallgatók már ezen a szinten tanulják, akár a nyelvi órák keretében, az irodalom és a kultúra szakszókincset a 3. évfolyamon kezdik elsajátítani. A következő táblázatban láthatók a nyelvi fejlesztés tantárgyai a BA-n és a diszciplináris MA-n. A nyelvészeti blokkhoz tartozó tantárgyakat nem soroltam ide, hiszen azoknak hozzádéka ugyan a grammatikai kompetencia fejlődése és a szókincsfejlődés, azonban nem kommunikatív szemlélettel oktatják a tananyagukat, a cél – egy tudományterület ismeretanyagának az átadása. A tanár szakosok itt a specializáció BA csoporttal együtt vesznek részt az oktatásban.

A tananyag tantervünkben ismeretkörökre bomlik: alapozó ismeretkör, szlavisztika alapozó, orosz gyakorlati nyelvtan, orosz kulturologia, orosz irodalomelméleti, orosz beszédgyakorlatok, fordítási, tolmácsolási, nyelvészeti, irodalomtörténeti ismeretkörök. A specializációs ismeretek kiegészülnek továbbá társalgással, nyelvészettel, klasszikus orosz irodalommal, művelődéstörténettel, mai orosz irodalommal.

2. táblázat A nyelvi fejlesztés tantárgyai

	I. évfolyam	II. évfolyam	III. évfolyam	Mesterszak I.-II. évfolyam
Tantárgyak	<p>Orosz gyakorlati nyelvtan 1.</p> <p>Orosz gyakorlati nyelvtan 2</p> <p>Orosz beszédgyakorlatok és grammatikai ismeretek 1</p> <p>Orosz beszédgyakorlatok és grammatikai ismeretek 2</p>	<p>Orosz gyakorlati nyelvtan 3.</p> <p>Orosz gyakorlati nyelvtan 4</p> <p>Orosz beszédgyakorlatok 1</p> <p>Orosz beszédgyakorlatok 2</p>	<p>Orosz beszédgyakorlatok 3.</p> <p>Orosz beszédgyakorlatok 4</p> <p>Orosz fordítási és tolmácsolási gyakorlat 1</p> <p>Orosz fordítási és tolmácsolási gyakorlat 2</p> <p>Orosz nyelvű fogalmazás</p> <p>Orosz szövegértés 1.</p> <p>Orosz szövegértés 2.</p> <p>Nyelvi záróvizsgára felkészítő szeminárium</p>	<p>Orosz nyelvismereti fejlesztés 1.</p> <p>Orosz nyelvismereti fejlesztés 2.</p> <p>Orosz nyelvismereti fejlesztés 3.</p> <p>Orosz nyelvismereti fejlesztés 4.</p>
Nyelvi szint	A2	Nincs követelmény, B1-B2	B2	C1

Az oktatási folyamatban komoly követelmény a tudás megfeleltetése az európai referenciakeret alapján (Гербиж 2011: 124). Az orosz nyelv oktatásának módszertanában is az európai követelményekből indulunk ki. A tananyag szerkezetének meghatározásakor erre épülnek a folyamatot tagoló vizsgák. Célunk minden szinten a nyelvtani és társalgási témák áttekintése, koncentrikusan bővítve a tananyagot, elmélyítve az ismereteket. A tananyag rendszerezésében kényelmes a moduláris szemlélet, amely könnyűvé teszi a tananyagkezelést. A tananyag egységekre, modulokra bomlik. A modul ebben a szemléletben egy szerkezetileg és tartalmilag egész egység (Петрова–Моисеенко 2006: 48). A modulok nagyobb blokkokba rendeződnek. A moduláris tananyagkezelés előnye a könnyű áttekinthetőség, belenyúlhatunk, változtathatunk rajta a nélkül, hogy az egészet megbolygatnánk. Könnyen kontrollálható, számon kérhető. Egy egységesített követelménykeret (bővebb tematikai háló) segítségével lehetőségessé válik a tananyag egységessé és áttekinthetőbbé tétele mindenki számára, ahogy a tanárok, úgy a diákok számára. Illetve a tematikai fejlődés végigtekintése megmutatja, hol hiányzik egy-egy elem, mert mindenki azt várja, hogy a másik oktató tanítja meg, segít kiküszöbölni a túl sok fölösleges ismétlést (pl. tapasztalatom, hogy míg a névszóragozás valamilyen formában minden órán előkerül, más témák sokkal ritkábban, pl mozgást jelentő igék, mozgást jelentő igék átvitt jelentésben, igenevek). Mit tartalmazhat egy ilyen tematikai modul, amely felölelhet akár egy tanítási óra részét, akár több tanítási órát is: a téma megnevezését, egy bővebb leírást a tartalomról, megtanítandó grammatikai szerkezeteket, beszédkulturát, országismeretet, tudományos szókinccset, készségeket, amit fejleszt.

Könnyű szemléltetni ezt az elgondolást a többes szám tanításával, hiszen ez a téma, sok más mellett a nyelvi fejlesztés különböző szintjein felbukkan. A többes szám képzését már az alapfokon is megtanítjuk, képzésünkön már az első félév során az Orosz gyakorlati nyelvtan 1. tantárgy keretében, amikor még az A1 szint követelményei célozzuk meg munkánk során. Itt a többes szám szabályos alakjait tanítjuk, nemenként, tőtípusonként. Néhány hangsúlyváltó főnévcsoportot is érdemes megemlíteni ezen a szinten, ahol a hangsúlyváltás rendszeres: lágyjelre, s-hangra végződő hímnemű szavak (врач–врачи, гараж–гаражи; рубль – рубли, календарь – календари), alapszókinsbe tartozó nőnemű szavakat (голова – головы, рука – руки, нога – ноги), véghangsúlyos -a alakú többes szám a hímnemű szavak egy csoportjánál (дом – дома, профессор – профессора). Ezen a szinten az alapszókinsbe tartozó példákat tanítom. Felhívom a csoport figyelmét, hogy melyek a pluralia és

singularia tantum főnevek és néhány alapszókincsbe tartozó példát megtanítok. Ezen kívül a gyakran használatos tőtípusváltó (муж – мужья, брат – братья) és szuppletív tővel képzett többes számot (человек – люди, ребёнок – дети stb.) is megtanítom. A téma megtanításánál minden szinten a grammatikai tudást fejlesztjük. Fontos már ekkor elkezdeni az orosz tudományos szókincs megtanítását, itt a единственное/множественное число, существительное kifejezéseket tanítom meg.

Másodéven is előkerül a többes szám témája, az Orosz gyakorlati nyelvtan 3. kurzuson, B1 nyelvi szinten, de biztos más órákon is a nyelvi képzés keretében. Itt a rövid ismétlést követően a rendhagyó többes szám képzésének az elsajátítása a feladat (-онок/-ёнок, -ин alakú többes szám stb.). A többes számú paradigmák hangsúlyképleteit, csoportokat Zaliznjak, Papp Ferenc klasszifikációja alapján a teljességre törekedve tekintjük át. Újra tanuljuk a pluralia és singularia tantum főneveket, bővítve a korábban megszerzett ismereteket. A pluralia tantum főnevek birtokos esetét ekkor tanuljuk, használatukat számnevekkel. A nyelvészeti szakterminológia fejlesztése során itt megtanulhatják a собирательность, вещественность, отвлеченность, мягкая основа, твердая основа, имя нарицательное, имя собственное.

Harmadéven a Magyar névszó – orosz névszó kurzus keretében újra előkerülnek a tanítás során a többes számmal kapcsolatos további nehézségek, olyanok mint a különböző jelentéssel rendelkező többes számok (тоны/тона, зубы/зубья). Valamint a különböző stilisztikai értékkel rendelkező többes számú alakok (профессоры/профессора, инженеры/инженера stb.).

A bemutatott példákon jól végigtekinthető az adott téma fejlődése a képzési folyamatban. Az áttekintés jó lehetőséget nyújt az ismétlésre és pontos adatokat szolgáltat témánkénti lebontásban a nyelvi szint követelményeire. Ha több kolléga is kidolgozza a tematikáját ilyen módon, nagy segítséget nyújt az utána oktató tanárnak és a diákoknak a haladás nyomán követésében. Ilyen módon végiggondolva a tananyagot tudatosabbak lehetünk az egyes nyelvi szintek követelményeire és azok megvalósítására a nyelvfejlesztés során. A modulárisan kidolgozott tematikák feltöltése online felületre további lehetőségek sorát nyit a nyelvtanárok számára, ezek bővíthetők szólistákkal, feladatokkal, szövegekkel, amelyek online elérhetők, letölthetők, így a hallgatók (vagy külsős látogatók) önállóan is dolgozhatnak velük. A tananyag ilyen formájú szervezése a számonkérést is könnyebbé teszi, mind a hallgatók, mind az oktatók számára, hiszen így egy záróvizsgát összeállító oktató világosan látja, pontosan mi volt a tananyag, és a hallgató is tisztában van a vele szemben megfogalmazott elvárásokkal.

Téma címe	Tantárgy, keretében tanítom(ttam)	Képzési félév	Nyel-vi szint ^{*1}	Bővebb tartalmi leírás	Fejlesztett nyelvi készség ^{**2}	Tudományos (nyelvészeti, irodalomtudományi) szókincs
	Orosz gyakorlati nyelvűtan 1.	I.	A1	A többes szám szabályos alakjai, nemenként, tőfűpúsonként. Néhány hangűyűváltó fűnévcsoport, alapszűkincsbe tartozó példák. Alapszűkincsbe tartozó pluralia és singularia tantum fűnevek. Gyakran használatos szűppletív tűfűpúsook tűbűbes száma.	5	Единственное/ множественное число
	Orosz gyakorlati nyelvűtan 3.	III.	B1	Ismétlés. Rendhagyó tűbűbes szám képzés (-онок/ -ёнок, -ин stb.). Hangűyű szerinti csoportok, tűbűbes számű paradigmatok hangűyűképletei (Zaloznjak, Papp alapján). Pluralia és singularia tantum fűnevek. Pluralia tantum fűnevek birtokos esete, használatuk számnevekkel.	5	субарегальность, вещественность, отвлечённость, мягкая основа, твёрдая основа
Tűbűbes szám (fűnév)	Magyar névszű - orosz névszű	V.	B2	Ismétlés. Rendhagyó tűbűbes szám képzés. Kűlűnűbűzű jelentéssel rendelkező tűbűbes számű alakok (тонны/ тона, зубь/зубья). Kűlűnűbűzű stűlűszítikai értékkel rendelkező tűbűbes szám variánsok.	5, 1	стилистическая окраска, устаревшее, поэтическое

* Eurűpai Referenciakeret szerűnt.

** Helytűkarékűsság miatt számmal: 1 – beszűd, 2 – hallás utáni szűvegűrtés, 3 – olvasott szűvegűrtés, 4 – írás, 5 – nyelűvtan.

Bibliográfia

- АБРАМОВА М.В. 2016: Формирование коммуникативной компетенции иностранных студентов-педагогов в учебно-профессиональной сфере (Продвинутый этап обучения) Международный научно-исследовательский журнал «Успехи современной науки и образования» №8, том 1, szerk Клюев Сергей Васильевич Белгород, „Эпицентр”
- ГЕРБИК Л.Ф. 2011: Русский язык как иностранный: актуальные проблемы методики и организации учебного процесса в вузе. Веснік БДУ. сер. 4. № 2
- ПЕТРОВА Л.Г. –МОИСЕЕНКО О.А. 2006: Модульный подход в обучении способам выражения целевых отношений в методике русского языка как иностранного (РКИ) на основе web-технологий Белгород: Современные наукоемкие технологии № 3
- Соляник О.Е. 2013: Процесс обучения русскому языку иностранных бакалавров технического вуза: проблемы и специфика. Гуманитарный вестник, вып. 3 (5).url: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/lang/ling/54.html>
- Сурыгин А.И. 2000: Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (Основы теории обучения на неродном для учащихся языке). Спб.: Нестор.

A FORRÁSKÖZPONTÚ TÖRTÉNELEMTANÍTÁS MÓDSZERTANI MEGÚJULÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI: A GENOCÍDIUMOK OKTATÁSA AUDIOVIZUÁLIS FORRÁSOK FELHASZNÁLÁSÁVAL

SZABÓ ROLAND

Abstract: This study introduces a new method of teaching about genocides. One of the fundamental objectives of teaching history based on historical sources is that a new way of learning – the analysis of historical sources – should find its way into lessons. This method most importantly helps students' development in critical thinking and their analytic skills. Teaching history in Hungary tries hard to leave behind its past when its primary objective was to share data with students, however, it is not totally successful in doing so. This is not necessarily bad. The reform ideas within methodology have already made great progress: one form of their realization is the appearance and use of video testimonies on history lessons. Audiovisual sources do not only have a part in developing critical thinking and analytic skills but they can also lead to the birth of new group activity techniques, can help in understanding historical events based on new (not written or visual) sources. The study below shows the possibilities of using parts of a video testimony of a holocaust survivor during a school lesson.

Keywords: teaching, genocides, new way of learning, audiovisual sources, video testimony, holocaust survivor, school lesson

1. BEVEZETÉS

1.1 Elméleti kiindulópontok

A mai oktatási módszertanaink és szokásaink már felismerték és széles körben uralkodóvá tették azt a meggyőződést, miszerint a történelemtanításban az érzelmileg megrázó történelmi eseményeket bemutatni – ebbe beleértve a genocídiumokat is¹ – a megértés / megértetés szempontjából célravezetőbb egy olyan módszertani margó mentén, amely előtérbe helyezi a személyes történetek beemelését, tehát nem egyszerűen adatokat

1 A gimnáziumi történelemoktatás a genocídiumok oktatása terén csak a holokauszt kérdéseit kezeli kiemelten, egyéb, a történelem során előforduló népiirtások ismertetését csak említés-szerűen érinti.

közül. A „bemutatás” kifejezés használata szándékos, hiszen alapvetően nem csak az adatok/fogalmak megtanítása a cél, hanem egy olyan platform biztosítása az adott tanulócsoporthoz, amely egy-egy személyes történet mentén morális tanulságok megvitatására is lehetőséget kínál.

A téma kapcsán igen hangsúlyos szerep hárul a tanárra: a diákok szocializációja során az iskola egy másodlagos szocializációs csoport, amely csoport részvevőjeként a legtöbb gyerek idővel alkalmazkodik az iskola elvárásaihoz. A tanárnak a „szakértő erő” érvényesítésében kiemelt felelőssége van, mivel a tanár-diák interakcióban és az osztályban mint szocializációs közegben, a tanár a megfelelő ismeretei és hozzáértése alapján befolyásolja a tanulót (ZÉTÉNYI 2002: 375–376.); s nem mindegy az, hogy ez a befolyásolás egy-egy mondattal, reakcióval milyen irányba történik. A hatékonyság szempontjából Walberg (1984) listájából a téma specifikussága kapcsán a „tananyag szervezésének segítése” pontot tartom kiemelten kezelendőnek, hiszen a szaktanár részéről elengedhetetlen annak a fölismerése, hogy ebben a kérdésben a tanulók tudomására kell hozni előre, hogy melyek a lényeges problémák és koncepciók abban, ami következni fog.

Az amerikai és nyugat-európai holokausztoktatási modellekben hangsúlyozott szerep jut a tényanyag ismertetése mellett a megfelelő módszer megválasztására. A magyar iskolák nagy része még mindig az adatcentrikus oktatás útján jár, Kovács ennek okát az egyetemi felvételi követelményeiben látja, majd hangsúlyozza, hogy a holokauszt-téma kapcsán a hagyományos oktatási módszerekhez képest radikálisan más és időigényes megközelítésről van szó (KOVÁCS 2003: 103). A holokausztoktatás terén a 2018-as évi állapotok – Kovács 2003-as megállapításához képest – számottevő elmozdulást nem mutatnak a történelemoktatásban sem a módszertan – ti. korabeli fényképekkel történő szemléltetés, személyes látásmódok beemelése hiánya –, sem pedig a tananyag típusok – ti. adatközlő jelleg – kérdésében.² Elmozdulás az irodalomtanítás terén figyelhető meg, ahol a közelmúltban a tizenkettedik évfolyam törzsanyagába beépült *A holokauszt az irodalomban* fejezet, amelynek keretében Radnóti Miklós, Szép Ernő, Pilinszky János egyes műveinek újszerű, a holokauszt-kérdés nézőpontjából történő megközelítései kiemelt témaként jellemezzük meg.³ Ez azt is mutatja, hogy az irodalomoktatás terén – ha

2 Vö. SZÁRAY M. (2015): A háború borzalmai. In: Pálincás M. (szerk.): *Történelem 11.* Oktatási és Fejlesztő Intézet, Budapest. 265–270.

3 Vö. PETHŐNÉ NAGY Cs. (2013): A holokauszt-téma az irodalomban. In: Méhes M. (szerk.): *Irodalom 12.* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest. 130–172.

csak részben is – már elindult a nyugati mintájú oktatási modellek követése, és annak fölismerése is, hogy a holokauszt mint téma nem csupán a történelemoktatás tárgyköre alá rendelhető, hanem az egyes műveltségterületek/szaktárgyak közti párbeszédre ösztönöz. Tehát alapvetően a téma oktatása/tanítása kapcsán nem csupán annak a fölismerése fontos, hogy a holokausztot tanítani kell, hiszen az emberiség történetének szerves része, hanem önmagunk felé is kérdésként illik megfogalmaznunk azt, hogy miért fontos még a holokauszt tanítása. Erkölcsi és filozófiai kérdések, dilemmák sokaságát foglalja magába a téma, s a tanár feladata az, hogy a fölvetett problémákat a mai összefüggéseiben is vizsgálja (VIDA 2016: 60), a diákok felé közvetítse a megfelelő metodika alapján. Ennél fogva nem lehet a holokauszt-oktatás kizárólag a történelemtanárok „feladata”, hiszen sokkal szélesebb műveltségterületekben mozgó és összetettebb feladattal állunk szemben. Ennek ellenére a középiskolai oktatási gyakorlat nagyrészt még mindig a „történelemtanári feladatok” közé „sorolja” a holokauszt oktatását. Akár elfogadjuk ezt, akár nem, a teljesség illúziójáról le kell mondanunk. Ugyanis nem adathalmazokat tanítunk – és ez nem csak a genocídiumok oktatására vonatkozik –, hanem olyan ismeretek és kompetenciák fejlesztésének irányába kell, hogy elhivatottak legyünk, amelyek a megértést segítik. A 21. században a „mélységelvű történelemtanításnak” kell hangsúlyossá válnia (KATONA-SALLAI 2002: 96–97), hiszen az adatok csupán tájékozási pontok, a megértés viszont az értelmes lét feltétele.

1.2 A tananyagfejlesztés gyakorlati kérdései és irányai⁴

A holokauszt-oktatás során nagyon sok módszer, kérdés többszöri átgondolást kíván: a téma önmagában is igen megrázó mivolta hatványozott figyelmet és körültekintést követel meg a tanártól. Éppen ezért a tananyagom megtervezésénél elsődleges szempontként szolgált számomra az, hogy elkerüljem mind vizuális mind pedig audiovizuális értelemben is a megrázó momentumokat. Sokkal célravezetőbbnek tartottam, ha történelemtanárként részben elszakadok a történelemtanári habitusomtól, és pszichológiai természetű szempontokat is beemelek a tananyagomba. További átgondolandó szempont volt számomra a tananyagcsomag

4 Jelen közleményben ismertetett tananyagcsomag nem jöhetett volna létre a Zachor Alapítvány (székhely: 1136 Budapest, Szent István körút 20.) tananyagfejlesztő továbbképzési projektjei nélkül. A projektek során a párizsi Mémorial de la Shoah – Musée, Centre de documentation juive contemporaine, a Los Angeles-i University of Southern California – The Institute for Visual History and Education és a budapesti Central European University közreműködésével kiváló minősítéssel tananyagfejlesztő mestertanári oklevelet szereztem.

megvalósításának lehetősége(i). Hosszas mérlegelés után végül arra a meggyőződésre jutottam, hogy minden kínálkozó és alkalmazható meg kell ragadnunk ahhoz, hogy ezt a speciális témát minél hatásosabban és mélységelvűen közvetíthessük a diákok felé. Éppen ezért a tananyagom szerves részét képezi egy, a Zachor Alapítvány⁵ által szervezett *Történelmi séták* című projekt. A projekt során az Alapítvány munkatársainak segítségével az osztálycsoporttal részt vettünk egy interaktív sétán a budapesti zsidónegyedben, amelynek során a diákok megismerkedtek a neológ és ortodox zsidóság vallási⁶, étkezési, kulturális szokásaival; ugyanakkor a budapesti gettó helyszíneivel. Külön kiemelendő része az Alapítvány projektjének, hogy a Dohány utcai zsinagóga hátsó kertjében a diákok megismerkedhetnek a vészidőszak hőseivel, az embermentők tevékenységének jelentőségével is.

Didaktikai szempontból a tananyagcsomag fontos iránya, hogy a tanórai keretek között felhasznált interjú a diákok életkorát maximálisan szem előtt tartsa, s ez nem csupán a túlélő által elbeszélte történetrészek fentiekben körvonalazott jellegére vonatkozik, hanem arra is, hogy maga az elbeszélte élethelyzet az interjúalany hasonló életkorszakából származzon. Kiemelt módszertani szempont az is, hogy a nagyrészt vitára, megbeszélésre összpontosító feladatoknál a tananyag „elvégzése” csoportmunkában történjen, hiszen a téma feldolgozásán túl fontosnak tartom a kritikai gondolkodás, véleményalkotási és érvelési készségek fejlesztését és az együttműködési kompetenciák erősítését is.⁷

2. A TANANYAG RÉSZLETES ISMERTETÉSE

2.1 A csoportok kialakításának szempontjai

A tananyag hat, oktatási célból készített filmrészletet tartalmaz, ennek megfelelően a diákokat hat csoportra osztjuk. A csoportkialakítás egy átlagos gimnáziumi osztály létszáma esetén 5-6 fő csoportonként. A tananyagot harminc fős osztálycsoportra fejlesztettem ki, így a közölt tananyagban a csoportok száma hat, a diákok száma egy csoporton belül

⁵ Az Alapítvány programjainak online elérhetősége: <http://zachor.hu/cikkek/kategoria/programok> (Letöltve: 2018. január 30.)

⁶ A Dohány, Rumbach és Kazinczy utcai zsinagógák megtekintésével.

⁷ A következő oldalakon közreadott tananyagcsomagot elsősorban történelem és/vagy magyar (a történelemtanári végzettség hangsúlyosabb) szakos kollégák tudják a lehető legnagyobb biztonsággal alkalmazni. Hasznosítani tudják nem történelem szakos kollégák is, az ő esetükben ajánlott a csoportot tanító történelem szakos kolléga bevonása is, vagy a vele történő előzetes egyeztetés.

öt fő. A csoportok kialakítása random-szerűen történt, semmiképp ne a nemek vagy valamilyen hasonló képességek alapján történő elrendezés szerint szervezzük meg a csoportot.

Vegyünk hat, különböző színű egyenlő nagyságú papírcetlit, értelemszerűen a papírcetlik száma 6x5, tehát minden színből öt ugyanolyan cetli szükséges. A színek szabadon választhatók, nincs szimbolikus jelentésük.

Az egyes csoportok az egyes filmrészletekkel fognak majd részletesen dolgozni. A filmrészletekből kiválasztunk – ez lehet tetszés szerinti – egy-egy karakteres mondatot, amely az adott részletet témájában vagy hangulatában meghatározza. A kiválasztott mondatot öt részre bontjuk szét, az egyes részeket az ugyanazon színű papírcetlikre írjuk fel. Tehát hat filmrészlet esetén összesen hat mondat. Miatán elvégeztük a mondatok szétírását, az írással lefelé fordított cetlikből minden diák válasszon egyet. Így minden diákhöz jut egy bizonyos szín egy bizonyos mondatrészlettel. Ezek után a gyerekek a színek alapján megkeresik csoporttársaikát és félkörökbe rendeződve kialakítják a csoportot. Az osztályterem tábláját hat egyenlő részre/ oszlopra osszuk fel és biztosítsunk a papírlapok színével megegyező színű krétákat is.

2.2 Egy konkrét példa a csoportok kialakításához⁸

I. filmrészlet – zöld csoport

Mondat: *Kifejezetten / jóságos / törpének / nézte volna / az ember.*

II. filmrészlet – kék csoport

Mondat: *Úgy állnak / előttem, / mint akiket / módomból / megfigyelni.*

III. filmrészlet – fehér csoport

Mondat: *Minden / a / nagypapa / miatt / volt.*

IV. filmrészlet – lila csoport

Mondat: *Ez volt / az első / komolyabb / jel / számomra.*

V. filmrészlet – sárga csoport

Mondat: *Egyetlen / szót / nem volt / szabad / szólani egymáshoz.*

VI. filmrészlet – narancs csoport

Mondat: *Ez egy / szemüveges, / jóságos / emberke / volt.*

⁸ A mondatkezdő nagybetűket, valamint a mondatközi és a mondatvégi írásjeleket is jelezzük!

1. táblázat: A filmrészletek szövegének közlése⁹

A filmrészlet sorszáma	Az filmrészletben elhangzott szöveg szó szerinti kézirata
I. (58 sec.)	„Kerek arcú, mosolygós szemű, pirosposzsgás. Ez volt a nagymama. A nagypapa, tán még kisebb is volt egy-két centivel, nem nagyobb valahol a százötvenegyneháznál. Ő kifejezetten ilyen általános mércével mérve csúnya ember volt. Elsősorban vagy harminc éven át borotválta a fejét, tehát kugligolyó kopasz volt, majd amikor öregkorához érkezett – nem az a kor, amiben én most vagyok, mert azt ő már nem élte meg –, de olyan ötvenegynehány körül hagyta megnőni a haját, és gyönyörű hollófekete haja nőtt, amit aztán ő pomádéval kezelt is. Ő sovány, kis vékony madárfejú, vékonycsontú emberke volt, kis karvaj orral, elálló nagy füllel. <i>Kifejezetten jóságos törpének nézte volna az ember.</i> ”
II. (1 min. 56 sec.)	„Igen, én egy jelentősen elnevelt, elkényeztetett, amúgy jó külsejű, kicsit duci fiúcska voltam, aki a nagymama kedvenceként, ha nem akartam megenni ami éppen volt, akkor kaphattam a kedvenc tejbegrízt vagy prágai sonkát, ez mindjárt mutat arra is, hogy olyan nagyon kóser háztartás nem volt. Másrészt pedig elég éles eszű fiúcska voltam, és furcsa módon irtóztatóan jól megfigyeltem az embereket, állandóan mindent mindenkiről tudni akartam, és mindezt eléggé csöndesen, lehetőleg úgy figyelve, hogy az ne is tudja, hogy őt figyelik. Otthon nehezen voltam elviselhető, mert a nagyapám nem engedett engem bántani, ennél fogva a nagynénéim vagy nagybátyáim nem igen fegyelmezhetek, anyám ha este hazajött és mondták, hogy rossz voltam, akkor kihallgatás nélkül adott két nagy pofont. Hát a nagymamát azt terrorizáltam mindaféle imádott unoka, más lényegesett nem igen tudok mondani. Nagyon-nagyon kispolgári lét volt ez. Tehát ez a család, úgy ahogy ma előttem van, egyszerűen idegenek, hiába volt az én családom. Sok időt nem tölthettem velük. Úgy állnak előttem, mint akiket módomban volt megfigyelni.”

⁹ A tananyaghoz felhasznált videóinterjú alanya egy közismert magyar személy, zsidó származású holokauszt-túlélő. Az interjú az ezredfordulón készült. A videóinterjúkhoz a Zachor Alapítvány engedélyével a budapesti Central European University Központi Könyvtárában (CEU Library) lehet hozzáférni. A túlélőkkel kapcsolatos magyar és idegen nyelvű nyilvános interjúrészletek és az azokhoz kapcsolódó online tananyagcsomagok az iWitness oktatási fórumon érhetők el a következő linken: <http://iwitness.usc.edu/SFI/> (a letöltés időpontja: 2018. január 30.) Az oktatási felületet a Dél-kaliforniai Egyetem Történet-tudományi Intézete működteti.

<p>III. (1 min. 22 sec.)</p>	<p>„Én nagyon remélem, hogy hitelesen emlékszem vissza. <i>Min-den a nagypapa miatt volt.</i> Tehát az egészen biztos, hogy a gyerekeit a legkevésbé sem érdekelte az egész. Hiszen föltehetően olyan sok jó nem származott abból, hogy ők valamiféle váláshoz tartoznak, hacsak nem az uralkodó vallás az. Zsidónak lenni magyarán nem volt valami nagy öröm. Úgy menekültek, hogy nem kívántak tudomást venni róla. Anyámra is érvényes ez, és a nagynénemre is. A nagypapa az nagyon-nagyon tartotta a vallását, de ez is ilyen neológ változat volt. Noha az öreg ragaszkodott hozzá, hogy engem felekezeti elemibe irassanak, de az ellen is meglehetősen ellenálltam, anélkül, hogy tudtam volna, hogy miért. Nem szerettem, mert abban az iskolában annyiféle ilyen liturgiai tárgy volt. Volt hit és erkölcsan, Biblia-fordítás, héber nyelvgyakorlat et cetera. Én semmit, de semmit nem sajátítottam el. Nem szerettem oda járni, mert az önmagában véve egy megkülönböztetés volt, hiszen egy utcával lejjebb, a Váci út felé volt egy rendes, normális iskola, ahová általában jártak a gyerekek, akikkel én ismerős voltam részben az óvodából, részben a grundról. És akkor kötelező volt pénteken a Dohány utcai templomba elmenni, de azt a többség nagyon-nagyon rosszul tűrte. Valahol benne volt a zsigereinkben, hogy nekünk nem jó, nem jó odatartozni. Kinn a grundon is, imitt-amott előszökkent a dolog. A legváratlanabb pillanatokban: na mi van kis biboldó. Néha még barátságos is volt a mögöttes. Nem lehetett ezt szeretni. Nem kell ezt magyaráznom.”</p>
<p>IV. (1 min. 24 sec.)</p>	<p>„Mentem haza iskolából, és megálltam beszélgetni, és arra jött egy grundbéli srác, akivel nagyon jóban voltam egyébként. Ő is jól focizott, én is jól fociztam, tehát köztünk volt valami testvériesség ennél fogva. És az úgy odavetette: Kis Neufeld, hol a csillagod? És ez olyan lórúgásszerű volt. De a nagy-nagy antiszemita jelenetek az én gyerekkoromban nem szerepeltek. Egyszer csak egy szép napon kiderült, hogy csillagos házakban kell lakni, csillagot viselni. <i>Ez volt azt hiszem az első komolyabb jel számomra.</i> A csillagos házból a gettóba viszik az embereket, és a védett levéllel rendelkezőknek pedig lesznek ilyen védett házak. Nem tudom elhelyezni sokszor a dolgokat sorrendben, nap mint nap történt valami. Mindez már azután volt, hogy tudomásul kellett venni, hogy az anyámat egyszer csak kapták, és elvitték. Ez egy nappal azután volt, hogy bejöttek a németek. A megyeri csárdánál voltak az igazoltatások, '44 március 20-a, pontosan egy nappal a németek bejövetele után. Barátunk Eichmannhoz is elment a Sváb-hegyre, akkor azt hiszem Echmann is napokig itt volt, és elé is került, és nem, nem tudta kihozni.”</p>

<p>V. (2 min 1 sec)</p>	<p>„Ez megint egy ilyen egy-két hétig tartó átmeneti állapot volt. Sok gyerek volt a házban. A ház földszintje és emelete kórháznak lett berendezve. Nemzetközi Vöröskereszt-védettséget nyolcvan százaléka az dekkolt. Egyszerűen azért lett oda fektetve, hogy nehogy elvigyék. Mi a negyediken laktunk, tehát a kórház az jó menedéket nyújtott. Mikor rohantam a pucarájba, egy lezárt helységben tíz-tizenöt ember dekkolt. Egytől egyig felnőttek, főleg férfiak, munkaszolgálat elől bujkálók. Elég abszurd helyzet volt – legalábbis ma már így ítélem meg –, hogy ezek ott ki tudják húzni a háború végéig egy nappal működő tisztító egyik falán át hozzáférhető lukban. Ott kellett volna tartózkodnom nekem is, további intézkedésig reggel héttől, amikor kinyitott a pucaráj, este hatig, tökéletes csöndben, egyetlen szót nem volt szabad szólni egymáshoz. Általában mocsanatlanul ültek, hogy még gesztusok se legyenek, nehogy véletlenül valaki megfélemedezzen önmagáról, és reagáljon valamit. Valami történést, én elkezdtem bögni, és kaptam egy pofont a Gyulától, hogy talán elhallgatok, de jelezte a dolgot a számára, hogy engem nem lehet ott tartani. Hát így kerültem ezután a Zoltán utcai otthonba. Itt a kinti világ összes borzalma mintha megszűnt volna. Mai napig nem tudom, hogy ezek az otthonok honnan szerveződtek. Tehát a Zoltán és az Akadémia utca sarkán lévő negyedik emeleti két lakásban, fiúk és lányok együtt, emeletes ágyakban cserkészéletet kezdtünk élni.”</p>
<p>VI. (1 min 31 sec)</p>	<p>„Ez egy szemüveges, ilyen jószágos emberke volt. Halálosan be volt gyulladva mindentől, és hogy egyáltalán hogy fogja ő átmeneti ezeket az embereket. Golopencza Illésről van szó. Aztán jött a nap, amikor jöttek a rendőrök és a nyilasok. Ez már január első napjaiban volt, hogy menni kell a gettóba. Itt már az elembertelenedés első jelei erősen megmutatkoztak. Nagyapám minden áron rám akart adni három téli kabátot, hogy mentsem az anyámét, a nagynénémét, de minek, mi értelme van, mi elől, hova? S akkor egyszercsak azt mondtam, hogy nem megyek. Nem megyek. Én lemegyek a Golopenczához. Illés levitt az udvarra, s ott nagyon sok láda volt, és elbújtott a ládák mögé, hogy te maradj itt, majd ha elmentek, akkor majd érted jövök. Egyszercsak valami állat elkezdett ott futkározni. Ma már hajlok rá, hogy az csak egy macska volt, akkor azonban az volt a kényszerképzetem, hogy az egy patkány. Annyira megijedtem, hogy feledve azt, hogy nekem ott dekkolnom kellene, kirohantam onnan, s visszamentem. S akkor a házmesterkislány levitt az óvóhelyre, s a vasajtó melletti üregben volt három láda, és azt mondta, menj be a legfelsőbe, s én rádhajtom az ajtót. Így menekültem meg.”</p>

2.3 A tananyaghoz kapcsolódó konkrét óravázlatok

1.)

Tantárgy: Történelem

Tematikus egység: Erkölcsi kérdések, gyerekkor, történelem, emlékezés

Osztály: 8. évfolyam (általános iskola/gimnázium) / 12. évfolyam (gimnázium)

Az óra típusa: Interaktív

Eszközök: Színes papírcetlik, színes kréták, tábla, projektor, laptop, vázson, internetkapcsolat, füzet

Tantárgyi koncentráció: történelem / társadalomismeret

Megbeszélendő és elsajátítandó fogalmak: emlékezés, család, vallás szokások, megkülönböztetés, félelem/szorongás, megmenekülés.

2. táblázat: Az első óra vázlata¹⁰

idő	Az óra menete	Didaktikai feladat	Munkaformák, módszerek, eszközök
1-2	A tanár üdvözli a diákokat és kijelöli az óra feladatát: Csoportok szerveződése előre elkészített, mégis random módszer alapján. Majd ezt követően az egyes csoportok feladatainak az ismertetése.	Figyelemfelkeltés	Frontális tanári közlés
3-11	Csoportok szerveződése a fentebb ismertetett szempontok alapján.	Érdeklődés fenntartása	Csoportokba szerveződés, Az osztályteremben félkörök kialakítása és padok átrendezése

¹⁰ A diákok előzetesen a történelemórákon és az interaktív sétán megismerkedtek már a korszak alapfogalmaival és történéseivel. Ez a csoportmunka sikerét segíti.

A diákoknak ismerniük érdemes Magyarország világháborúba sodródásának okait, körülményeit, a revíziós törekvéseket, a vézskorszakot közvetlenül megelőző hintapolitika legfontosabb emberi és politikai okait, a zsidótörvényeket, valamint a Sztójay- és a Szálasi-kormány antiszemita intézkedéseit.

A diákoknak tisztában kell lenniük a következő fogalmakkal: *antiszemitizmus, zsidótörvény, holokauszt/soá, gettó, sárga csillag, csillagos házak, menlevél, schutzpass, embermentők, túlélő.*

12-25	<p>Az egyes csoportok részletes bemutatkozása, melynek során minden csoport a következőket hajta végre:</p> <p>1) Szóvivőt választanak, aki a megválasztása után ismerteti a csoport mondatát (nem avatkozik be a tanár, a diákok maguk választják ki a csoportszóvivőt)</p> <p>2) A csoport egy másik tagja felírja az előre hat részre osztott tábla egyik oszlopába a csoportmondatot a csoportjuk színének megfelelő színű krétával</p>	Együttműködési készség fejlesztése	Csoportmunka
26-28	<p>A csoportok ezek után a mondatokkal még nem foglalkoznak, azok részletes feldolgozására a második órán kerül sor.</p> <p>A tanár minden csoporthoz egy-egy, a témához kapcsolható fogalmat rendel:</p> <p>zöld - emlékezés kék - család fehér - vallási szokások lila - megkülönböztetés sárga - szorongás/ félelem narancs - megmenekülés</p>	Érdeklődés fenntartása	Frontális tanári közlés
29-35	<p>A fogalmakhoz minden csoporthoz a következő irányított utasítás hangzik el: <i>Milyen élethelyzetekben használjátok a leggyakrabban ezeket a fogalmakat? Írjátok körül is őket általánosan! Véleményeteket a csapatszóvivő foglalja össze röviden!</i></p> <p>Ezt követően 4-5 perc csoporton belüli megvitátás következik.</p>	Csoporton belüli információmegosztás, vitakészség fejlesztése	Frontális tanári közlés, csoportmunka

36-45	<p>A szóívők röviden ismer- tetik a csoportjuknak - a kapott fogalomhoz tartozó - gondolatait. (A csoportszóívő a diák- társai felé fordul, miköz- ben beszél.) Ezt követően házi feladat kijelölése: Egy 10-12 mon- datos fogalmazásban egy konkrét, de kitalált szitu- ációban - ami lehet akár meseszerű is - bemutatni az adott fogalmat (egyéni otthoni munka). A házi fel- adat címe (tanár jelöli ki): <i>A különleges gyerek</i></p>	<p>Előadókészség fejlesztése</p> <p>Szövegalkotási készség fejlesztése</p>	<p>Egyéni munka, csoportmunka</p>
-------	--	--	---------------------------------------

2.)

Tantárgy: Történelem (duplaóraban ajánlott)

Tematikus egység: emlékezés, család, vallási szokások, megkülönbözte-
tés, szorongás/ félelem, megmenekülés,

Osztály: 8. évfolyam (általános iskola/gimnázium) / 12. évfolyam (gim-
názium)

Az óra típusa: Interaktív

Eszközök: tábla, színes kréták, vászon, projektor, laptop, A4 papírlapok

Tantárgyi koncentráció: emberi kapcsolatok, szokások, történelem

Megbeszélendő/ elsajátítandó fogalmak: *videóinterjú*

3. táblázat: A második óra vázlata¹¹

idő	Az óra menete	Didaktikai feladat	Munkaformák, módszerek, eszközök
1-4	A diákok üdvözlése. Néhány gondolatot a tanár összegzi az előző órán megkezdett munka eddigi eredményeit. Valamint kijelöli a foglalkozás következő feladatát: Videointerjú-részletek megtekintése és megfigyelés különböző szempontok alapján. Megjegyzés: A diákok ugyanazokba a csoportokba rendeződve foglalnak helyet a teremben (előző órán ezt hangsúlyozni kell, így értékes idő spórolható meg).	Ráhangolódás	Frontális tanári közlés
5-15	A tanár felosztja az osztálytáblát 6 színű oszlopba (valószínűleg az előző óra táblavázlata már letörlése került; vagy célszerű egy-egy felelőst kijelölni, aki az óra előtt felírja a táblára az előző óra vázlatát – mindig van erre a feladatra is lelkes jelentkező). Mindezek után az egyes csoportok minden egyes tagján asszociatív módon a csoport előző órai közös fogalmához mond egy következőt. Ezek felkerülnek a megfelelő színnel a táblára (minden halmazba/ oszlopba tehát hat további kifejezés kerül).	Ráhangolódás	Csoportmunka, egyéni munka
16-17	A tanár kiosztja a csoportoknak a filmrészletek feldolgozásához szükséges szempontrendszert. ¹	Technikai teendő	Technikai teendő

¹¹ Amennyiben az órai keretek engedik, az előző órán feladott házi feladatokra (fogalmazások ld. 2. táblázat: Az első óra vázlata) egy egész órát érdemes szentelni. Közös felolvasni, megbeszélni az elkészített fogalmazások által fölvetett kérdéseket. Ha az időkeret ezt nem teszi lehetővé, a tanár szedje be a házi feladatokat és következő órára ellenőrizze azokat. Érdemes a legérdekesebb fogalmazásokat a következő órán a szerzőkkel felolvasatni, majd megjegyzéseket főzni hozzá, esetleg vitára bocsájtani. A tananyagnak ezen részét inkább az osztályfőnöki vagy a magyar nyelvi órákon érdemes kivitelezni.

18–20	A csoporttagok átolvassák a szempontokat.	Új elemek megismerése.	Egyéni munka
21–45	A filmrészletek megtekintése. Minden csoport minden csoport filmrészletét megnézni. A feladatlapok/szempontrendszerek egyértelműen jelzik, hogy melyik csoportnak melyik részletre kell koncentrálnia.	Figyelem, összpontosítás kompetenciák fejlesztése	Egyéni munka

3.)

Tantárgy: Történelem (duplaóraban ajánlott)**Tematikus egység:** Identitástudat**Osztály:** 8. évfolyam (általános iskola/gimnázium) / 12. évfolyam (gimnázium)**Az óra típusa:** Gyakorlati és interaktív**Eszközök:** vászon, projektor, laptop, A4 papírlapok**Tantárgyi koncentráció:** Magyarország története a második világháborúban, a vészkorszak/ magyar holokauszt története, társadalomtörténet, vallástörténet, erkölcsan**Megbeszélendő/ elmélyítendő fogalmak:** zsidó vallás, zsidó kultúra, hovatartozás, zsidó identitástudat

4. táblázat: A harmadik óra vázlata

idő	Az óra menete	Didaktikai feladat	Munkaformák, módszerek, eszközök
0-1	Diákok üdvözlése. Összegzésre, az előző óra feladatainak rövid összefoglalására nincs szükség, hiszen egymást követő dupla óráról van szó.	Ráhangelődés	Spontán tanári közlés
2-4	A tanár felhívja a gyerekek figyelmét arra, hogy csoportmunka formájában dolgozzák fel a megtekintett filmrészletet a kiosztott feladatlapokon közölt kérdések, feladatok segítségével.	Feladatkielölés	Spontán tanári közlés

5-15	Zajlik a csoportokon belüli munka. A tanár járkáljon a csoportok között, ha elakadást észlel, segítse a csoportot az adott probléma/feladat értelmezésében.	Csoportmunka segítése Együttműködési készség fejlesztése	Csoportmunka
16-44	Az elkészült feladatok megbeszélése. Minden csoport szóvivője összefoglalja a társai számára az adott filmrészlet elemzését. Az összefoglalások előtt minden filmet még egyszer megtekint az egész osztály. A filmrészletek megtekintése és a beszámolók meghallgatása további 60 percet vesz igénybe. (kb. 25 perc a filmrészletek megtekintése és minimum 5-6 percet szánjunk minden csoport feladatára.) Megjegyzés: A filmrészleteket ezúttal megszakításokkal vetítjük le, tehát I. részlet levetítését az I. csoport feladatának a megvitatása kövesse. További kérdésekkel a többi csoport tanulói is szolgálhatnak, sőt, ösztönözzük is erre őket.	Együttműködési készség fejlesztése Előadói készség fejlesztése	Csoportmunka Egyéni munkaformák Tanári közlés (fogalmak szakszerű megfogalmazása), irányítás
45	Az óra lezárása (Kb. a 3. filmrészlet megvitatásáig tart ez az óra.)	Elköszönés	

4.)

Tantárgy: Történelem**Tematikus egység:** Magyar holokauszt – A budapesti zsidóság tragédiája**Osztály:** 8. évfolyam (általános iskola/gimnázium) / 12. évfolyam (gimnázium)**Az óra típusa:** Gyakorlati és interaktív**Eszközök:** vászon, projektor, laptop, A4 papírlapok**Tantárgyi koncentráció:** Magyarország története a második világháborúban, a vészkorszak/ magyar holokauszt története, társadalomtörténet, vallástörténet, erkölcsstan

Megbeszélendő/ elmélyítendő fogalmak: *antiszemitizmus, gettó, védett házak, menlevelek, 1944. március 19., német megszállás, internálás, „tisztá faj”, Eichmann, fal, embermentő, igazak, Golopencza Illés.*

5. táblázat: A negyedik óra vázlatja

idő	Az óra menete	Didaktikai feladat	Munkaformák, módszerek, eszközök
1-5	Az előző tanórán megvitattott 3 filmrészlet rövid összefoglalója tanári közléssel.	Ráhangelődés	Tanári közlés
6-35	<p>Az elkészült feladatok megbeszélése. Minden csoport szóvivője összefoglalja a társai számára az adott filmrészlet elemzését.</p> <p>Az összefoglalások előtt minden filmet még egyszer megtekint az egész osztály.</p> <p>A filmrészletek megtekintése és a beszélők meghallgatása további 60 percet vesz igénybe. (kb. 25 perc a filmrészletek megtekintése és minimum 5-6 percet szánunk minden csoport feladatára.)</p> <p>Megjegyzés: A filmrészleteket ezúttal megszokásokkal vetítjük le, tehát I. részlet levitítését az I. csoport feladatának a megvitatása kövesse. További kérdésekkel a többi csoport tanulói is szolgálhatnak, sőt, ösztönözzük is erre őket.</p>	<p>Együttműködési készség fejlesztése</p> <p>Előadói készség fejlesztése</p>	<p>Csoportmunka</p> <p>Egyéni munkaformák</p> <p>Tanári közlés (történeti fogalmak szakszerű megfogalmazása), irányítás</p>
36-45	<ul style="list-style-type: none"> • Milyen szempontok alapján nevezhetjük „különlegesnek” a videóinterjú szereplőjét? • Hogyan viszonyult a vallásához? • Mit jelentett ekkor Magyarországon élni? • Milyen személyes tulajdonságoknak köszönhette megmenekülését? • Milyen esélye volt a megmenekülésre? • Hány ember és milyen élethelyzetek segítettek a túlélőnek a megmenekülésben és hogyan? • Milyen érzelmeket hagytak hátra a túlélőben a gyermekkori élményei? • Volt-e hagyományos gyerekkora? 	<p>Irányított beszélgetés</p> <p>Összegzés</p>	<p>Megvitatás</p> <p>Házi feladat^{II}</p>

2.4 A tananyaghoz, a filmrészletek órai feldolgozásához kapcsolódó konkrét feladatok

6. táblázat: A filmrészletekhez kapcsolódó feladatok

A filmrészlet sorszama/ csoport	Szempontok és segítő kérdések a filmrészletek órai feldolgozásához
I. / zöld	<ul style="list-style-type: none"> • Gyűjtsétek össze a nagyszülők külső tulajdonságait! • Szerintetek miért nem halványultak el ennyi évtized múltán sem a nagyszülőkhez köthető emlékek? • Miért lehet a csoportalakítási feladatul szolgáló tételmondat a filmrészlet központi gondolata? • Ha másmilyen gondolatot éreztek tételmondatnak/címnek, adjatok bátran más címet a filmrészletnek! Indokoljátok válaszaitokat!
II. / kék	<ul style="list-style-type: none"> • Gyűjtsétek össze az interjúalany saját magáról körvonalazott gyermekkori tulajdonságait! • Milyen viszonyokat véltek felfedezni az interjúalany és a nagyszülők között? • Szerintetek mennyiben meghatározóak ezek az élményeink későbbi életünkre? • Miért lehet a csoportalakítási feladatul szolgáló tételmondat a filmrészlet központi gondolata? • Ha másmilyen gondolatot éreztek tételmondatnak/címnek, adjatok bátran más címet a filmrészletnek! Indokoljátok válaszaitokat!
III. / fehér	<ul style="list-style-type: none"> • Gyűjtsétek össze az interjúalany családjának a zsidó valláshoz való viszonyát! • Jellemezzétek az interjúalany viszonyát saját közösségéhez! • Miért alakulhatott ki ez a viszony? • Miért lehet a csoportalakítási feladatul szolgáló tételmondat a filmrészlet központi gondolata? • Ha másmilyen gondolatot éreztek tételmondatnak/címnek, adjatok bátran más címet a filmrészletnek! Indokoljátok válaszaitokat!
IV. / lila	<ul style="list-style-type: none"> • Gyűjtsétek össze az interjúalany zsidóságból származó hátrányait és a történethez kapcsolódó alapfogalmakat! • Foglaljátok össze, hogy az interjúalany hogyan veszítette el édesanyját! Miért megdöbbentő ez a történet? • Miért lehet a csoportalakítási feladatul szolgáló tételmondat a filmrészlet központi gondolata? • Ha másmilyen gondolatot éreztek tételmondatnak/címnek, adjatok bátran más címet a filmrészletnek! Indokoljátok válaszaitokat!

V. / ezüst	<ul style="list-style-type: none"> • Fogalmazzátok meg a kórház értelmét a részlet alapján! • Milyen érzelmek, helyzetek kapcsolódnak a filmrészlethez és miért? • Miért lehet a csoportalakítási feladatul szolgáló tételmondat a filmrészlet központi gondolata? • Ha másmilyen gondolatot éreztek tételmondatnak/címnek, adjatok bátran más címet a filmrészletnek! Indokoljátok válaszaitokat!
VI. / narancs	<ul style="list-style-type: none"> • Mit ért az interjúalany az elembertelenedés fogalma alatt? • Milyen körülmények vezettek ide? • Fogalmazzátok meg, hogy mi Golopencza Illés szerepe abban, hogy az interjúalany megmenekült a gettótól! • Miért lehet a csoportalakítási feladatul szolgáló tételmondat a filmrészlet központi gondolata? • Ha másmilyen gondolatot éreztek tételmondatnak/címnek, adjatok bátran más címet a filmrészletnek! Indokoljátok válaszaitokat!

3. ÖSSZEGZÉS

A bemutatott tananyagot elsősorban szemléltető példának szántam nem csupán a magyar tannyelvű, hanem az angol-magyar kéttannyelvű és kiemelten a magyarországi szlovák tannyelvű iskolák részére is, ugyanis szlovák nyelvű interjúk is hozzáférhetők. Bízom benne, hogy a tanulmány, ha csak egy kis mértékben is, de hozzájárul a pedagógustársadalom módszertani kultúrájának innovációjához. Ugyanakkor fontosnak tartom hangsúlyozni azt is, hogy a bemutatott példa a tananyagnak csak egy megvalósulási formáját szemlélteti, nem képez lezárt egészet, hanem további kreatív módszerek és ötletek beemelésével alakítható, változtatható. Ahogy az elméleti kitekintésnél is utaltam rá, nem csak történelemtanárok számára kíván ösztönző lenni, hanem a különböző műveltségterületeken is bátran használható. A nyelvi órákon idegen nyelvű interjú felhasználásával (többek között a térségünkbeli szláv nyelveket emelném ki mint a szlovák, a cseh vagy az ukrán nyelvű interjúkat), irodalomórán az olvasáshoz kapcsolódó részletek beemelésével, és a példák sora még tovább folytatható. A tananyag speciális volta a pedagógustól maximális jelenlétet kíván, hiszen ne feledjük el, hogy szerepünkől adódóan befolyásoló erővel bírunk.

A jelen szakmódszertani közlemény és a benne leírt tananyag nem jöhetett volna létre a Zachor Alapítvány elnöke, Szőnyi Andrea közreműködése nélkül, aki a továbbképzések során példaértékű magabiztossággal és mesteri pedagógiai érzékkel ismertette meg velem ezt az újszerű mód-

szertant. Köszönettel tartozom Vida Nárcisznak, aki a budapesti séták során új nézőpontok beemelésével, kreatív csoportmunkák alkalmazásával inspirálta a tanulókat; továbbá Forrás-Biró Alettának, az ELTE PPK munkatársának, aki a tananyag elkészítésének folyamatában innovatív tanácsokkal segítette munkámat.

Köszönöm Mongyi Norbertnek, a Budapest V. Kerületi Eötvös József Gimnázium angol és francia szakos tanárának, hogy a Zachor Alapítvány szakértőjeként segítette az online tartalomlétrehozó felületek közötti tájékozódásomat.

Bibliografia

- <http://iwitness.usc.edu/SFI/> (letöltés időpontja: 2018. január 30.)
- KATONA, A. – SALLAI, J. (2002): A mélységelvű történelemtanítás. In: Katona A. (szerk.): *A történelem tanítása*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 96–98.
- KOVÁCS, M. (2003): Holokauszt oktatás Magyarországon. *Regio*, (2). 88–106.
- PETHŐNÉ NAGY Cs. (2013): A holokauszt téma az irodalomban. In: Méhes E. (szerk.): *Irodalom 12*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest. 130–172.
- SZÁRAY, M. (2015): A háború borzalmi. In: Pálincás M. (szerk.): *Történelem 11*. Oktatási és Fejlesztő Intézet, Budapest. 265–270.
- VIDA, N. (2016): A holokauszt téma oktatása: A hazai gyakorlat és a nemzetközi irányelvek In: Forrás-Biro A. (szerk.): *A holokauszt, az iskola és a tanár*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 60–64.
- WALBERG, H. (1984): Improving the productivity of America's Schools. *Educational Leadership*, 41. (8). 19–27.
- <http://zachor.hu/cikkek/kategoria/programok> (letöltés időpontja: 2018. január 30.)
- ZÉTÉNYI, Á. (2002): A hatékony tanár. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 375–383.

(Lábjegyzetek tablákhöz)

I. Ld. 6 táblázat: A filmrészletekhez kapcsolódó *feladatok*.

II. Házi feladatként a következőket javaslom feladni, és amelyek megbeszélésére a következő órán még feltétlenül térjünk vissza:

- Keressenek filmalkotásokat, melyek csodás megmenekülésekről szólnak!
- Keressenek filmalkotásokat, melyek a holokauszt idején játszódó megmenekülésekről szólnak!
- Keressenek konkrét példákat a videóinterjúból és a megmenekülésről szóló filmekből arra, milyen eszközökkel lehetett segíteni, menteni?
- Készítsenek 2 perces interjúkat okostelefonok segítségével társaikkal a következő témában: A túlélő csupán a szerencsének vagy önmaga leleményességének is köszönhetette megmenekülését? (Ezeket az interjúkat wifi segítségével, megosztással ki lehet vetíteni az osztálytermi vászonra.)

A SZLOVÁK NEMZETISÉGI NEVELÉS-OKTATÁS EREDMÉNYESSÉGE A SZLOVÁK TANÍTÁSI NYELVŰ ÓVODA, ÁLTALÁNOS ISKOLA, GIMNÁZIUM ÉS KOLLÉGIUM NEMZETISÉGI NYELVI ELŐKÉSZÍTŐ ÉVFOLYAMÁBAN

SZABÓNÉ MARLOK JÚLIA

Abstract: The educational system plays a very decisive role in the life of the Slovaks in Hungary. The Budapest Slovak Grammar School is one of the most important in terms of forming and preserving Slovak language and cultural identity of students of Slovak nationality. The language preparatory class, whose primary focus is the preliminary teaching of Slovak language as students are expected to have a sound knowledge of Slovak language, started in 2017-18 School Year.

This study includes statistic-demographic indicators of Slovak minority education and a description of Language preparatory classes program as well as results from the first semester. This innovative organizational development is an important perspective of Slovak minority education in Hungary.

Keywords: Slovak nationality in Hungary, education system, Budapest Slovak Grammar School, Language preparatory class, Slovak language, Statistic-demographic indicators

Bevezetés

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Szláv és Balti Filológiai Intézete által 2018 márciusában megrendezett „Jövőkép a szláv nyelvek oktatásában, a hazai nemzetiségi nyelvoktatásban és a kultúrában” című konferencián a március 23-án elhangzott előadásom címe hosszú évek tapasztalatain alapuló megfigyelés, elemzés és értékelés alapján levont következtetések és eredmények közzétételét feltételezi. Írásomban azonban a szlovák nemzetiségi nevelés-oktatás eredményességét a nemzetiségi nyelvi előkészítő évfolyamban a szlovák nemzetiségi nevelés-oktatás tekintetében nem a hagyományos módon közelítem meg.

Ennek oka az, hogy a magyar oktatási rendszer szerves részét képező nemzetiségi nevelés-oktatásban a 13 hazai nemzetiségből, az iskola-

rendszerrel rendelkező nemzetiségek tekintetében, a korábbi években a budapesti Szlovák Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégiumhoz hasonló, többcélú nemzetiségi intézmények közül a 2004/2005. tanév megkezdésétől napjainkig német, horvát és szerb intézmények gimnáziumaiban került sor nyelvi előkészítő osztályok megszervezésére.¹

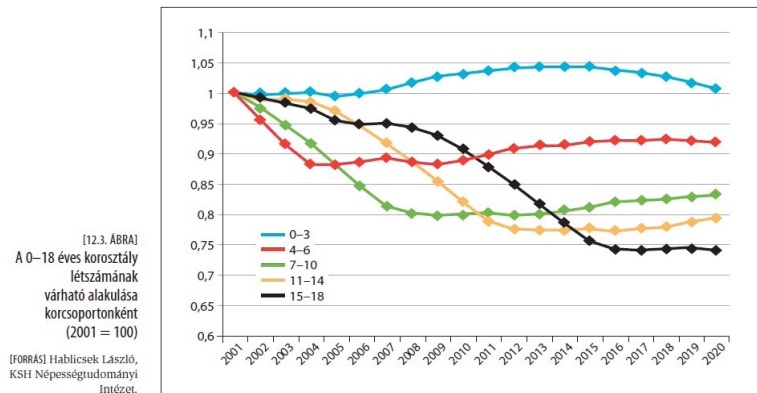
Az érdeklődők középiskolai tanulmányaikat a 4+1 évfolyamos képzési formában a következő köznevelési intézményekben kezdhették meg: Miroslav Krleža Horvát Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium, MNOÖ Koch Valéria Gimnázium, Általános Iskola, Óvoda, Kollégium és Pedagógiai Intézet, Horvát Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium, Nikola Tesla Szerb Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium.

A magyarországi szlovák nemzetiségi fiatalok számára hasonló nyelvi alapozó képzés nem volt biztosított, ezért a nemzetiségi nyelvi előkészítő évfolyam megszervezését és a 2017/2018-as tanévben történő beindítását önmagában is jelentős eredménynek tekintem.

Bevezetésének eredményességét ebből az aspektusból vizsgálom.

Demográfiai mutatók

Az elmúlt években Magyarországon folytatódtak a XXI. század elejére is jellemző, már korábban megkezdődött, kedvezőtlen népesedési folyamatok.



1 Nyelvi előkészítő évfolyamot indító iskolák 2004. szeptember 9.

<http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/nyelvi-elokeszito-090803>

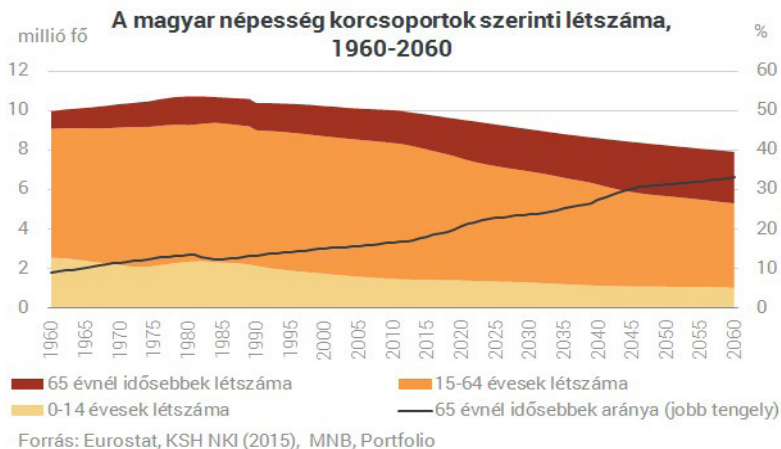
Az utóbbi évtizedekre jellemző alacsony születésszám, a népesség fokozódó előregedése, a társadalmi és gazdasági változásokkal párhuzamosan zajló szuburbanizációs folyamatok, az egyre több családot érintő, a kedvezőbb munkaerő-piaci feltételeket kínáló országok vonzó hatása következtében tapasztalható munkaerő vándorlás, illetve a fiatalabb korosztályokra egyre inkább jellemző mobilitás következtében is csökkenő tanulólétszám egyre nagyobb kihívást jelent a fővárosi közoktatási intézmények többsége számára.

A Népeségtudományi Kutatóintézet 2015-ös népesség-előreszámítás eredményei szerint 2060-ban várhatóan 7 millió 900 ezer fő lesz Magyarország népessége.²

A népesség-előreszámítás hipotéziseinek számszerűsítése során Földházi Erzsébet prognózisa szerint a 2030-as évek közepére a magyar állampolgárok vándorlása még mindig negatív egyenleget mutathat, és az előreszámítási időszak végéig évi 15 ezer fős veszteséggel számolhatunk.³

Bár a közoktatási intézményekre is hatást gyakorló születésszám alakulását meglehetősen nehéz előre tervezni, Magyarország népessége és a fiatalkorúak aránya közötti lineáris korrelációt feltételezve a jövőben a középiskolás korú tanulók számának további csökkenése várható, amit az oktatási rendszer semmiképpen sem hagyhat figyelmen kívül.

A köznevelésben-közoktatásban potenciálisan résztvevő tanulók számának várható csökkenését szemlélteti az alábbi ábra:



2 <https://www.demografia.hu/hu/tudastar/nepesseg-eloreszamitas>

3 Földházi Erzsébet, 2014: Magyarország népességének várható alakulása 2060-ig – különös tekintettel a nemzetközi vándorlásra. *Demográfia* 4/241-269.

Ez a tendencia, párosulva a megállíthatatlan nyelvi asszimiláció nemzetiségi oktatási intézményekre gyakorolt hatásával, ezen intézmények jövője szempontjából fokozottan hátrányos helyzetet eredményezhet, hiszen a nemzetiségi intézmények tanulólétszáma - a nemzetiségi lakosság demográfiai adataiból következően is - jellemzően alacsonyabb a többségi nemzet intézményeihez viszonyítva.

Ez a szlovák nemzetiség vonatkozásában, a 2011-es népszámlálási adatok alapján, 35206 szlovák nemzetiségű állampolgár életére lehet hatással.⁴

A nyelvi előkészítő évfolyam helye
a szlovák nemzetiségi köznevelésben

A 4+1 évfolyamos gimnáziumi képzési forma bevezetésének jelentőségét a szlovák nemzetiségi közoktatás intézményrendszerének és tartalmának ismeretében ajánlott meghatározni.

Mivel a magyarországi szlovák nemzetiségi oktatás kérdéskörét korábban számos szakember, különböző szempontokból vizsgálta,⁵ s publikációik a nyilvánosság számára is hozzáférhetőek, e helyen a nevelés-oktatás formáit s legmeghatározóbb tartalmát mutatom be. A nemzetiségi nevelés-oktatást a következő oktatási formák szerint lehet megszervezni:

- a) *anyanyelvű nevelés-oktatás,*
- b) *kétnyelvű nemzetiségi nevelés-oktatás,*
- c) *nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatás,*
- d) *magyar nyelvű roma/cigány nemzetiségi nevelés-oktatás,*
- e) *kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatás.*⁶

A magyarországi szlovák nemzetiségi oktatást – bár a lehetőség adott a kiegészítő nemzetiségi nevelés-oktatás igénybevételére is – főként az első három oktatási forma jellemzi:

1. Az anyanyelvű nevelés-oktatásban - a 17/2013. (III. 1.) EMMI rendeletben meghatározottak szerint az oktató és nevelő munka a magyar nyelv és irodalom, valamint az idegen nyelv kivételével a nemzetiség nyelvén folyik.

4 2011. évi népszámlálás. Központi Statisztikai Hivatal http://www.ksh.hu/nepszamlalas/tablak_nemzetiseg

5 Lásd pl. Drahos Ágoston, Föglein Gizella, Gyivicsán Anna, Uhrin Erzsébet, Tuska Tünde, Homišinová, Mária, Imre Anna, Tóth Sándor stb.

6 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300017.emm>

2. A kétnyelvű nemzetiségi nevelés-oktatásban a szlovák nyelv és a magyar nyelv a tanítás nyelve, s mindkét nyelv tantárgy is. A nemzetiség nyelvén kell oktatni összesen a pedagógiai program által meghatározott legalább három tantárgyat a heti kötelező órakeret magyar nyelv és irodalom, valamint idegen nyelv óraszámával csökkentett számának legalább ötven százalékában,

3. A hagyományos nyelvoktató nemzetiségi nevelés-oktatásban a tanítás nyelve a magyar nyelv, a szlovák nyelv és irodalom tantárgyat tanítási óra keretében az első évfolyamtól kell oktatni.

A szlovák nyelv és irodalom, továbbá a nemzetiségi népismeret elsajátítását minden oktatási forma esetében külön megszervezett kötelező tanórai foglalkozások keretében kell biztosítani.

A szlovák nemzetiségi köznevelés-közoktatás Magyarországon, a legutóbbi, 2016/2017-es tanévben az Országos Szlovák Önkormányzat nyilvántartása alapján a következő táblázatban szereplő intézmény típusokban a megjelölt gyermeklétszám mellett folyt:

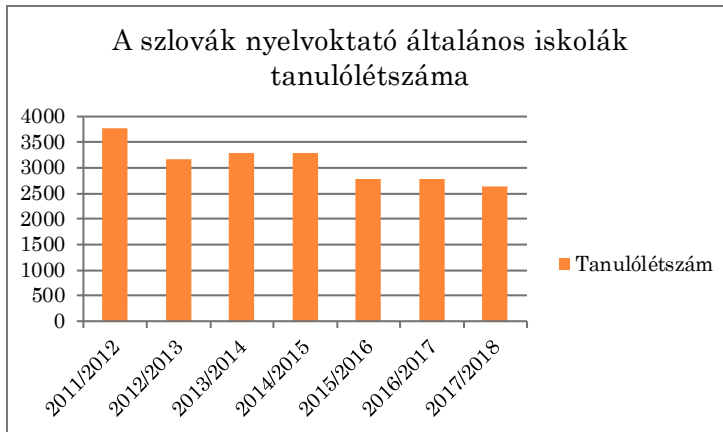
Intézmény típusa	Intézmények száma	Tanulólétszám
Általános iskola		
- anyanyelvű	1	91 fő
- kétnyelvű	4	809 fő
- nyelvoktató	31	2785 fő
Összesen	36	3685 fő
Gimnázium		
anyanyelvű	1	44 fő
kétnyelvű	1	56 fő
Összesen	2	100 fő

Forrás: Országos Szlovák Önkormányzat

A budapesti Szlovák Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium az ország egyetlen, országos beiskolázású szlovák anyanyelvű nemzetiségi gimnáziuma, ahol a végzős diákok gimnáziumi tanulmányaik befejeztével szlovák nyelven tesznek érettségi vizsgát minden kötelező érettségi vizsgatárgyból, természetesen a magyar nyelv és irodalom kivételével. Ahhoz, hogy erre gimnáziumi tanulmányaik során megfelelően felkészülhessenek, elengedhetetlen, hogy legalább alapszintű szlovák nyelvismerettel érkezzenek az intézménybe.

Gimnáziumunk mérítési bázisa saját általános iskolánk tanulóin kívül elsősorban a Budapest környéki szlovák nemzetiségi nyelvoktató általános iskolák tanulóira koncentrálódik.

A szlovák nyelvoktató általános iskolák tanulólétszáma azonban - az országos demográfiai mutatók alakulásával összhangban - az utóbbi években jelentősen csökkent. Ezt szemlélteti a következő ábra:



2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
3777 fő	3176 fő	3295 fő	3299 fő	2773 fő	2785 fő	2633 fő

Forrás: Országos Szlovák Önkormányzat

A 2011/2012-es tanévi tanulólétszámhoz képest a 2017/2018-as tanévre 1144 fővel csökkent a nyelvoktató általános iskolás tanulók száma, ami - figyelembe véve a nemzetiségi iskolák többségének többnyire alacsony osztálylétszámát - a szlovák nemzetiségi oktatás jövőjét tekintve egyáltalán nem ad okot maradéktalan optimizmusra. Ez a jelentős létszámcsökkenés a hét év alatt 20 fős osztálylétszámmal számolva 57 illetve 25 fős osztálylétszámot tekintve 45 általános iskolai osztály megszűnését eredményezte.

A nemzetiségi nyelvi előkészítő évfolyam bevezetése, mint perspektíva

Az előzőekben vázolt, az oktatási rendszerre is kedvezőtlen hatással járó demográfiai folyamatok nem hagyhatók figyelmen kívül intézményünk jövője tervezésének szempontjából sem.

Az utóbbi években egyre inkább tapasztalható szuburbanizációs törekvések a mi intézményünket annál is inkább hátrányosan érintik, mivel a nemzetiségi oktatást igénybe vevő vidéki családok a közoktatási szolgáltatásokat – annak ellenére, hogy iskolánk országos beiskolázású intézmény – többnyire az állandó lakóhelyük szerinti körzetben veszik igénybe. Nem elhanyagolható körülmény, hogy azok a tanulók, akik általános iskolai tanulmányaik befejezését követően Budapesten kívánnak továbbtanulni, több országosan is elismert gimnázium közül választhatnak, tehát a konkurencia igen nagy.

A Szlovák Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium a magyar oktatási rendszer keretein belüli működése során megvalósítja az óvodai, általános iskolai, gimnáziumi és kollégiumi nevelés és oktatás általános céljait és feladatait, s biztosítja az anyanyelven (szlovák nyelven) folyó tanulást.

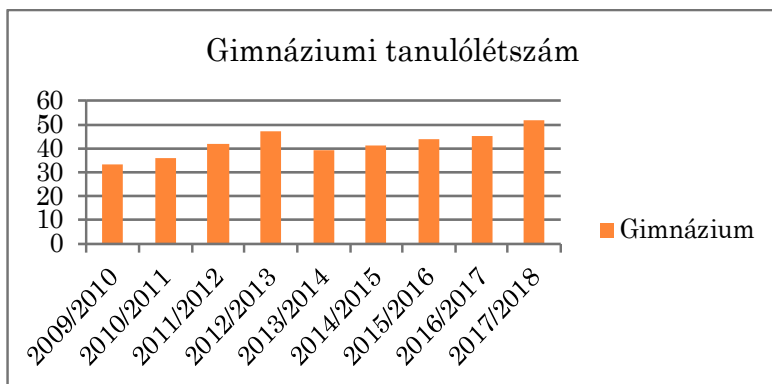
Arculatát alapvetően és értelemszerűen meghatározza nemzetiségi jellege. A nevelőtestület kiemelten fontos feladatai közé tartozik az identitástudat erősítése, a szlovák nyelvhez való pozitív kötődés kialakítása és a szlovák nemzetiségi kultúra ápolása, mindemellett természetesen nagy hangsúlyt helyez a magas színvonalú nevelő-oktató munkára a tehetség-gondozásra, ahogy a lemorzsolódással veszélyeztetett tanulók kompetenciáinak fejlesztésére is. Mindez intézményi keretek között biztosítja a magyarországi szlovákság történelmének, kultúrájának megismerését, a hagyományőrzést és teremtést, az önismeret továbbfejlesztését, a nemzetiségi jogok megismerését és gyakorlását, interkulturális környezetben toleranciára, értékmegőrzésre nevel.

Annak ellenére, hogy az oktató-nevelő tevékenység kis létszámú osztályokban valósul meg, a gimnáziumban egyre hangsúlyosabb problémaként jelentkezett a 9. évfolyam egyes tanulóinak különböző nyelvi felkészültségi szintje, elsősorban magyar és szlovák nyelvből. A felvételt nyert tanulók egy csoportja ugyanis nemzetiségi nyelvként tanulta a szlovák nyelvet, nyelvoktató iskolában heti öt órában, a másik csoport anyanyelvi oktatásban részesült, de olyan tanulóink is voltak/vannak, mind szlovák, mind magyar nyelvből, akik egyáltalán nem, vagy csak igen csekély mértékben rendelkeznek nyelvismerettel. A nyelvi heterogenitás problémáját évekig differenciált oktatással, a gimnázium 9. és 10. osztályában – a lehetőségekhez mérten – csoportbontással, illetve heti rendszerességgel tartott felzárkóztató foglalkozásokkal igyekeztünk megoldani. Napjainkban, amikor a család a nyelvátörökítő funkcióját a szlovák nyelv tekintetében már szinte teljes egészében elvesztette, ez a feladat az iskolára hárul.

A hatékonyabb nyelvoktatás megvalósítása érdekében e tekintetben is nagy jelentőséget tulajdonítottunk a nappali rendszerű négy évfolyamos gimnáziumi képzés mellett indított nemzetiségi nyelvi előkészítő osztály megszervezésének, ami illeszkedve az Országos Szlovák Önkormányzat hosszú távú oktatási koncepciójába, fenntartónk nemzetiségpolitikai szándékaival is egybeesik.

Gimnáziumi tanulóink száma sajnos nem magas, de amint azt az alábbi ábra is mutatja, a kedvezőtlen országos demográfiai mutatók és a rendszerváltás óta a csökkenő gyereklétszám ellenére sem csökken jelentősen, s folyamatosan meghaladja az elmúlt öt évet megelőző évek létszámadatait.

2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018
36	42	47	39	41	44	45	52



A nemzetiségi nyelvi előkészítő osztály működtetése hosszú távon egyszermind a gimnáziumi beiskolázási mutatók javulását is eredményezheti.

Feladata elsősorban a szlovák nyelv tanítása, a tanulók nyelvi kompetenciáinak, készségeinek és képességeinek fejlesztése. Mindezek által a nyelvoktatás hatékonyságának emelése azzal a céllal, hogy minél hatékonyabban tudjanak előrehaladni az integratív típusú készségek elsajátításának irányába.

A nyelvi előkészítő évfolyam hozadéka továbbá, hogy a nyelvi neveléssel párhuzamosan folyó kulturális nevelés, a nemzetiségi hagyományokkal való megismerkedés, az azokban való elmélyedés, szimbiózis-

ban a nyelvi felzárkóztatással, együtt jár egy olyan - a további évekre is kiható - érisi folyamattal, melynek eredménye hosszú távon az öntudatos szlovák nemzetiségű magyar állampolgárok kinevelése.

Jogszabályi háttér

A nyelvi előkészítő osztály megszervezése a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény alapján biztosított: „A gimnáziumban az ötödik, hetedik és kilencedik, szakgimnáziumban a kilencedik évfolyamot nyelvi előkészítő évfolyam előzheti meg, feltéve hogy a gimnázium, a szakgimnázium a külön jogszabályokban meghatározott feltételeknek megfelel.”⁷

A törvény hatálybalépésekor működő nyelvi előkészítő évfolyamon és a két tanítási nyelvű nevelés-oktatásban a 2016/2017. tanév végéig teljesíteni kellett a külön jogszabályban meghatározott feltételeket, melyek azonban a nemzetiségi nevelés-oktatásra nem vonatkoznak.

A törvény 6. számú melléklete határozza meg a gyermekek, tanulók finanszírozott heti foglalkoztatási időkeretét. Ennek értelmében a nyelvi előkészítő évfolyamokban a gyermek, tanuló heti óraszám: 30, az osztályok heti időkerete: 56, s a nemzetiségi iskolai nevelés-oktatás többlet tanórai foglalkozásainak száma 3.

A nyelvi előkészítő évfolyam megszervezésének feltételeit a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet IX. fejezete tartalmazza. A rendelet alapján az iskolai évfolyamok számozása nemzetiségi előkészítő évfolyam esetében: 9 N.⁸

A nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló 17/2013. (III. 1.) EMMI rendeletben kerül meghatározásra az előkészítő évfolyam célja, illetve a nemzetiségi nyelv tanulására fordítandó órakeret:

*7. § (1) A nemzetiségi nevelés-oktatásban a kilencedik évfolyamot megelőzően nemzetiségi előkészítő évfolyam szervezhető, amelynek célja, hogy felkészítsen a nemzetiségi anyanyelvű, kétnyelvű középiskolai nevelés-oktatás keretében folyó tanulmányok megkezdésére. A tanuló a nemzetiségi előkészítő évfolyamon a kötelező óraszám legalább hetven százalékát a nemzetiségi nyelv tanulására fordítja.*⁹

⁷ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. 9. § (7)

⁸ 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet. a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. 2. § (1) b)

⁹ 17/2013. (III. 1.) EMMI rendelet a nemzetiség óvodai nevelésének irányelve és a nemzetiség iskolai oktatásának irányelve kiadásáról.

A kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 10. számú mellékletének 10.9. pontja tartalmazza a szlovák nemzetiségi nevelés-oktatás kerettanterveit, ám a nyelvi előkészítő évfolyam kerettanterve csupán az idegen nyelv kerettantervét tartalmazza:

„A nyelvi előkészítő évfolyamon a rendelkezésre álló heti órakeret 60%-át a választott idegen nyelv oktatására kell fordítani. A heti öt testnevelés biztosítása a Köznevelési törvényben foglaltaknak megfelelően a nyelvi előkészítő esetén is kötelező, a fennmaradó órakeret 50%-át pedig fele-fele arányban informatikai ismeretek oktatására valamint képességfejlesztésre kell fordítani.”¹⁰

Az ennek megfelelő heti óraterv a következő:

Idegen nyelv	Testnevelés	Informatika	Képességfejlesztés	Szabad órakeret	A tanuló heti óraszám
18	5	2	2	3	30

A nemzetiségi nyelvi előkészítő nevelés-oktatás keretei

A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény 6. számú melléklete – ahogyan az már korábban is említésre került – a tanulók finanszírozott heti foglalkoztatási időkeretének terhére a nyelvi előkészítő évfolyam esetében heti három, a nemzetiségi iskolai nevelés-oktatás többlet tanórai foglalkozásaira fordítandó órát biztosít.

A jogszabályi előírásoknak megfelelően összeállított tantárgyi struktúrát, a három többlet tanórai foglalkozás számával kiegészítve táblázatban foglalta mutatom be:

Nemzetiségi nyelvi előkészítő évfolyam	
Tantárgyak	óraszám
Szlovák nyelv	21 (ebből egy óra népismeret)
Magyar nyelv és irodalom	1
Angol nyelv	1
Matematika	1
Történelem	1
Természettudományok (Földrajz)	1
Informatika	2

¹⁰ 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről.

Testnevelés - sport	3
Testnevelés - néptánc	2
Rendelkezésre álló órakeret	33

A nevelés oktatás tartalmát a Szlovák Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium Pedagógiai Programja, részletesebben - a Nemzeti Alaptanterv¹¹ tartalmával összhangban lévő - Helyi Tanterve szabályozza.

A tanulók iskolai pályafutásának sikere szempontjából kiemelkedő jelentősége van a produktív és receptív készségek fejlesztésének, szlovák nyelvi repertoárjuk bővítésének ugyanúgy, mint identitásuk erősítésének, ezért az intézményben folyó munka a nyelvi előkészítő évfolyamon is különböző módszerek alkalmazásával, a nyelv – kultúra - hagyomány egységére alapoz.

Mivel jelen munkának nem feladata a módszertani eszköztár gazdagságának részletes leírása, csupán néhány jellemző példát említenék.

Az alkalmazott oktatási módszerek között a kommunikáció központú nyelvvoktatás játékos és cselekvésorientált, egyirányú (monológ) és két- vagy többirányú fejlesztő, helyzetközpontú kommunikációs feladatok dominálnak, de az audio-lingvális módszer (különböző DRILL technikák alkalmazása) is megtalálható a direkt módszer (pl. kérdés – felelet, tollbamondás, szöveg-kiegészítés), valamint a nyelvtani fordító módszer mellett.

A nyelvtan tanítása során törekszünk a forma- és funkcióközpontú megközelítés egyensúlyára ezzel is elősegítve az interakciók főbb típusainak és a nyelvi stílusoknak a megismertetését.

Az oktatás a modern IKT-technika felhasználásával és audiovizuális támogatással zajlik.

Megfelelő tanítási és tanulási stratégiák, változatos oktatás-szervezési módok és oktatás szervezeti formák alkalmazásán túl, kreatív nyelvi magatartásra ösztönző környezet kialakításával igyekszünk elősegíteni a hatékony nyelvtanítást/nyelvtanulást, a különféle nyelvhasználati módok megismertetését, alkalmazni tudását, hogy tanulóink hosszú távon is képesek legyenek nyelvtudásuk továbbfejlesztésére.

A nevelési oktatási folyamat résztvevői

Az új öt évfolyamos (4+1) képzési forma 2017/2018. tanévben történő elindítását komoly propaganda tevékenység előzte meg, mely elsősor-

¹¹ 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

ban a Budapest környéki szlovák nemzetiségi általános iskolákat célozta meg, de a médián keresztül a telekommunikációs eszközök segítségével országos szintre is kiterjedt.

Ez a tevékenység főként az iskolavezetésre hárult, melynek feladata volt még ezt megelőzően az új képzési forma jogszabályi előírásoknak megfelelő megszervezése.

Köztudott, hogy minden szervezetfejlesztési folyamat erőforrásokat igényel. A humán erőforrások tekintetében egyrészt nagy segítséget jelentett a szakmailag magasan kvalifikált, nagy tapasztalatokkal rendelkező nevelőtestület, másrészt új, szlovák nyelv és irodalom szakos pedagógus felvétele is szükségessé vált.

A nyelvi előkészítő évfolyamra vonatkozó nevelő-oktató tevékenység tartalmi részét a Nyelvi Munkaközösség tagjai dolgozták ki, s a szakmai viták eredményeként megalkotott program beemelésre került az intézmény Pedagógiai Programjában foglaltaknak megfelelően kidolgozott Helyi Tantervbe.

A tárgyi feltételek részben rendelkezésre álltak. Az osztályterem az interaktív táblával felszerelt földrajz szaktanterem helyén került kialakításra a nyári szünet ideje alatt.

Az innovációt az intézmény fenntartója, az Országos Szlovák Önkormányzat teljes mértékben támogatta.

Bár ez a lehetőség már jó pár éve adott volt, elérkezett az idő a tervek megvalósítására.

A nyelvi előkészítő évfolyam a 2017/2018. tanév elején 8 fővel indult, ám a 9. osztályba felvételt nyert tanulók közül egy fő igazgatói engedéllyel még szeptember hónapban átkerült ebbe az osztályba. A félév során egy gyermek tanulói jogviszonya megszűnt.

Ahogy az alábbi táblázat is mutatja, Komárom- Esztergom megyéből három (Piliscsév), Nógrád megyéből két (Vanyarc), Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből egy (Bükkszentkereszt), Pest megyéből egy (Csömör), és Budapestről szintén egy tanulót fogadhattunk.

Tanuló	Általános iskola
1. lány	Dunakeszi Fazekas Mihály Német Nyelvoktató Nemzetiségi Általános Iskola
2. lány	Budapest Óbuda Békásmegyér
3. fiú	Veres Pálné Általános Iskola - Vanyarc
4. lány	Piliscsévi Általános Iskola
5. fiú	Csömöri Mátvás Király Általános Iskola

6. lány	Bükkszentkereszti Szlovák Nemzetiségi Általános Iskola
7. fiú	Veres Pálné Általános Iskola - Vanyarc
8. lány	Piliscsévi Általános Iskola
9. Lány	Piliscsévi Általános Iskola

Az osztály tanulóinak többsége szlovák nemzetiségi nyelvoktató általános iskolát végzett, ketten gimnáziumi tanulmányaik megkezdése előtt nem tanultak szlovákul.

Arra a kérdésre, hogy mi motiválta őket a Szlovák Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola, Gimnáziumban történő továbbtanulásra, írásban önkéntesen az alábbi anonim válaszokat adták:

„A mi iskolánkban heti 6 óra szlovák volt, és ez inspirált engem. A szlovák tanárnőm rengeteget segített nekem, foglalkozott velem.”

„Azért választottam a 0. osztályt, mert tudtam, a szlovák tudásom igen csekély, kevés amit ide hoztam és félttem. Ez az út könnyűnek tűnt ezért kihasználtam a lehetőséget.”

„Azért jöttem ebbe az iskolába, mert jobban meg szerettem volna tanulni szlovákul.”

„ Nyelv miatt jöttem.”

„...mert megtetszett a nyelv és ez egy szláv nyelv és én több országba el szeretnék utazni.”

„Az előző gimimet (értsd: gimnáziumomat) nem szerettem, de a nyelv miatt végigjártam a nulladikot (értsd: nulladik osztályt) és mivel anyukám szlovák állampolgár, ezért jó ötletnek tűnt ide jönni + szó nélkül (felvételi) átvettek.”.

A nyelvi alapozó képzés során az osztályt két egyetemi végzettségű szlovák nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár tanította, heti 10-11 óra bontásban, a Pedagógiai Programban és a Helyi Tantervben meghatározott tartalmak alapján.

Miután a magyarországi szlovák nemzetiség számára a nyelvi előkészítő osztályra vonatkozóan a hivatalos tankönyvlistán nem áll rendelkezésre semmiféle elérhető tankönyv, a pedagógusok a nyelvi munkaközösség ajánlása alapján a Szlovákiában használatos, CD hanganyaggal kiegészített, a pozsonyi Comenius Egyetem gondozásában megjelent, külföldi tanulók számára javasolt, *Krížom krážom Slovenčina A1*,¹²

12 Renáta Kamenárová, Hana Tichá, Eva Španová, Helena Ivoríková, Zuzana Kleschtová, Michaela Mošaťová: *Krížom krážom Slovenčina A1*. Univerzita Komenského. Bratislava, 2014.

Krížom krážom Slovenčina A2,¹³ Krížom krážom Slovenčina B1¹⁴ című tankönyvcsaládot használják.

További oktatási segédanyagként felhasználásra kerülnek az általános iskolában használatos tankönyvek, a szintén Szlovákiában megjelent Slovenčina pre azylantov a žiadateľov o azyl,¹⁵ valamint az elérhető megfelelő internetes segédanyagok is.

A pedagógusok a tanév során úttörőmunkát végeznek, hiszen korábbi tapasztalatok hiányában, ebben a képzési formában, intézményünkben ez az első tanév.

Munkájukat a kooperáció és a sikeres együttműködés jellemzi, s az osztályban szerzett tapasztalataik hozzájárulhatnak további szakmai fejlődésükhöz.

A nemzetiségi nyelvi előkészítő osztály eredményességének mutatói

Az közoktatási intézmények eredményessége általában több szempontból is elemezhető.

A szempontok között szerepelhetnek tanulmányi- és egyéb versenyeredmények, érettségi- és nyelvvizsgaeredmények, továbbtanulási mutatók stb.

Nyelvi előkészítő évfolyam esetében azonban a megjelölt szempontok némelyikének relevanciája erősen megkérdőjelezhető.

Intézményünk nyelvi előkészítőjében folyó munka eredményességének legfontosabb mutatója a tanulmányi eredményekkel mérhető, annak ellenére, hogy a tantárgyi eredmények, mivel nem egzaktak, nem tekinthetők teljes mértékben mérvadóak.¹⁶ Mivel a konferenciára a 2017/2018. tanév első félévének lezárását követően került sor, e tekintetben az első félévi tanulmányi eredmények állnak rendelkezésre. Ezeket az alábbi táblázat tartalmazza:¹⁷

13 Renáta Kamenárová, Eva Španová, Helena Ivoríková, Dorota Balšínková, Zuzana Kleschtová, Michaela Mošťaťová, Hana Tichá: *Krížom krážom Slovenčina A2*. Univerzita Komenského. Bratislava, 2012.

14 Renáta Kamenárová, Adela Gabríková, Helena Ivoríková, Eva Španová, Michaela Mošťaťová, Dorota Balšínková, Zuzana Kleschtová: *Krížom krážom Slovenčina B1*. Univerzita Komenského. Bratislava, 2011.

15 Miriam Uramová: *Slovenčina pre azylantov a žiadateľov o azyl*. OZ Človek v ohrození. Zvolen, 2007.

16 Jelzik, hogy fontos a felzárkóztató funkció az átlagtól elmaradó, egyébként érettségi tárgy matematikából, történelemből és a jövő szempontjából lényeges, az iskolák közötti különbséget is jól mutató informatikából.

17 A táblázatban szereplő tanulói eredmények sorrendje nem azonos a beiskolázás területi mutatóit tartalmazó táblázat tanulói sorrendjével, ezért beazonosításra alkalmatlan.

A 9N osztály tanulóinak tanulmányi eredményei a 2017/2018. tanév I. félévében											
	Magy.	Mat.	Ang.	Földr.	Tört.	Testn.	Tánc	Info.	Szl.1	Szl.2.	Átlag
1.	4	4	5	2	3	5	5	3	4	3	3,8
2.	5	4	4	4	4	5	5	3	3	4	4,1
3.	5	4	5	5	5D	5	5	5	4	5D	4,8
4.	5	3	3	3	3	5	5	5	4	4	4
5.	4	4	4	2	4	5	5	3	4	3	3,8
6.	4	4	4	4	4	5	5	4	3	4	4,1
7.	3	4	4	3	3	5	5	4	4	4	3,9
8.	5	3	4	4	4	5	5	3	4	4	4,1
Átlag	4.38	3.75	4.13	3.38	3.75	5	5	3.75	3.75	3.88	4.08

Az osztályban bukás nem volt, a tanulmányi eredmények, ahogyan a tantárgyi eredmények is megfelelnek az elvárt követelményeknek. A szlovák nyelv tantárgyi átlaga¹⁸ jónak mondható, a pedagógusok elmondása alapján a tanulók tanítási órákra való folyamatos felkészülését tükrözik. Az osztályban tanító pedagógusok és a nyelvi munkaközösség tagjainak véleménye alapján megállapítható, hogy a tanulók tanítási órákon nyújtott első félévi teljesítménye megfelel az elvárásoknak.

Az eredményesség szempontjából figyelembe kell vennünk a tanulók tanórán kívüli tevékenységét is.

Intézményünkben minden diák számára kötelező egy nemzetiségi tartalommal bíró szakkör választása a szlovák, népismeret, színjátszó, tánc, énekkar, újságíró (iskolaújság) szakkörök közül. Az intézményen belüli tanulmányi és egyéb versenyek, kulturális programok, a tanulók délutáni tevékenysége, az intézményi szintű hagyományápolás identitás erősítő funkcióval is bírnak.

Az intézményen kívüli tanulmányi és egyéb versenyeken túl, lehetőséget biztosítunk számukra számos iskolán kívüli rendezvényen való részvételre is (pl. szlovák filmszeminárium, rendhagyó irodalom órák, filmvetítések, kiállítások, múzeum és színházlátogatások stb.). Szervezetten látogathatják a Budapesti Szlovák Kulturális Intézet, az Országos Budapesti Szlovák Önkormányzat illetve a kerületi szlovák önkormány-

¹⁸ Dőlt betűs kiemelés.

zatok, a Magyarországi Szlovákok Szövetsége, a Vertigo Szlovák Színház és az Országos Idegen Nyelvű Könyvtár programjait.

Kiaknázuk a szlovákiai kapcsolatainkban rejlő lehetőségeket is, hiszen tanulóinknak lehetőségük van szlovákiai nyelvi-, oktatási-, kulturális-, és sportprogramokba való bekapcsolódásra. Ezek az iskolai kirándulások, táborok és tevékenységek a nyelvi kompetenciák fejlesztésén túl, a személyiségfejlesztésnek és a közösségépítésnek is meghatározó színterei.

A nyelvi előkészítő osztály tanulói a 2017/2018. tanév első féléve során pozsonyi iskolai kiránduláson, valamint egy hetes erdei iskolai programon vehettek részt Szlovákiában.

Az osztály néhány tanulója vállalja a második félévben megrendezésre kerülő „Spievanky a veršovačky”; „Prečo mám rád slovenčinu, prečo mám rád Slovensko?”; és a „Dobré slovo” iskolán kívüli versenyeken való megmérettetést is.

A nyelvi előkészítő évfolyamban folyó munka eredményességének mérőeszköze lehet a tanulók elégedettségi mutatója is, melyet a „Miben fejlődöttél a leginkább az eddig eltelt időszakban?”, illetve „Eddigi tapasztalataid alapján, milyen változtatásokat javasolnál a jövőre nézve?” kérdésekre adott önkéntes tanulói válaszokkal illusztrálok.

1. kérdés: „Miben fejlődöttél a leginkább az eddig eltelt időszakban?”

„Szerintem szlovákból sokat fejlődtünk, mert lassabban haladunk az anyaggal és sokat gyakorolunk, úgy jobban megértem. Szerintem nagyon jó tanárok tanítanak minket, sokat segítenek is, jól telnek az órák.”

„Abban a 3 dologban remek a 0. (értsd: nulladik évfolyam), hogy

- Az alapoktól kezdve átvettünk mindent.
- Jobban tisztábban láttam a nyelvtani dolgokat.
- Itt rávettek a beszédre és már bátrabban szólok meg szlovákul.”

„Fejlődött a szlovák nyelvtudásom.”

„Szerintem fejlődtem. Ezt a fordításoknál vettem leginkább észre.”

„Szerintem rengeteget fejlődtem ebben az iskolában.”

„Megtanultam rögzíteni (értsd: röplabdázni), értem (nagyjából) a szlovák nyelvet.”

2. kérdés: „Eddigi tapasztalataid alapján, milyen változtatásokat javasolnál a jövőre nézve?”

„Nekem minden megfelel.”

„Nem kell változás.”

„Csak annyi változást szeretnék, hogy angolból is több óránk legyen, hogy azt a nyelvet is megtanuljuk, mire elvégezzük az iskolát.”

„Mindennel meg vagyok elégedve itt.”

„Kicsit néha rossz, hogy a szlovákot tömik belénk keményen, de más tantárgyak, mint az angol, legfőképpen az angol amit most elhanyagolják tőlünk. Most 1 évig kimarad nekünk az a másik nyelv, amit tanulunk és hát felejtünk. Heti 1 óraszámban ez nagyon kevés.”

„Szerintem nem kell változás.”

A tanulók válaszaiból azt a következtetést vonhatjuk le, hogy sikerült a tanulóknak kedvező attitűdöt és motivációt kialakítani a szlovák nyelv, a kultúra és általában a nyelvtanulás iránt, ami jótékonyan hathat a tanulók nyelvi készségeinek alakulására, s későbbi iskolai teljesítményük alakulását is pozitívan befolyásolhatja.

Megállapítható, hogy az intenzív nyelvtanulásra fordított tanév első féléve során sikerült megalapozni a diákok nyelvtudását, s ezzel párhuzamosan ízelítőt nyújtani számukra a szlovák kultúra érték- és normarendszeréből is. Ennek következtében nem pusztán nyelvi ismeretekre tettek szert, hanem kulturális és társadalmi információkkal is gazdagodtak.

Összegzés

Magyarországon a nemzetiségi oktatás a mindenkor hatályos jogszabályi előírásoknak megfelelően került megszervezésre.

A nyelvi előkészítő évfolyam bevezetése a köznevelési intézményekben a 2004/2005. tanévben indult el 12 idegen nyelvből, s néhány nemzetiségi intézményben is megvalósult.

A nyelvi előkészítő évfolyam értékelésére végzett átfogó felmérést a kutatók a 2008/2009. tanévben az akkori Oktatási és Kulturális Minisztérium megbízásából végezték.¹⁹ Hasonló kutatásokra, felmérésekre a nemzetiségi nyelvi előkészítő évfolyamok vonatkozásában tudomásom szerint mindezidáig nem került sor.

A szlovák nemzetiségi köznevelési intézmények közül - a hagyományos formájú négy évfolyamos gimnáziumi nevelés-oktatással párhuzamosan - elsőként a budapesti Szlovák Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégiumban került megszervezésre a nyelvi előkészítő évfolyam a 2017/2018. tanévben.

¹⁹ NIKOLOV Marianne – OTTÓ István – ÖVEGES Enikő, 2009: A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése, 2004/2005-2008/2009. URL: <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/aktualis/nyelvi-elokeszito> (Utolsó letöltés: 2018. 07. 18.) Lásd még: NIKOLOV Marianne – ÖVEGES Enikő, 2013: A nyelvi előkészítő évfolyam (NYEK) és annak értékelése. ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2013/02/Nikolov_Oveges_NYEK.doc (Utolsó letöltés: 2018. 07. 18.)

Az intézmény általános célja, hogy tanulói magas szinten sajátítsák el a szlovák nyelvet, s gimnáziumi tanulmányaik befejeztével rendelkezzenek mindazokkal az ismeretekkel és kompetenciákkal, melyekkel a magyar iskolákban végzett diákok, s mindezek mellett kialakítsák és megerősítsék bennünk a szlovák nemzetiséghez való kötődés iránti igényt, felkeltsék érdeklődésüket a szlovák nemzetiség történelme, kultúrája, hagyományainak ápolása iránt. A sikeres érettségi vizsga megszerzésével alapot teremtsenek a különböző felsőoktatási intézményekben való továbbtanulásra, illetve, hogy a 12. évfolyam elvégzése után tanulói helyálljanak a munkaerőpiacon. E kitűzött célok elérését segíti a nyelvi előkészítő évfolyamos képzés bevezetése is, amely az eddigi tapasztalatok alapján hasznosnak bizonyult.

Az intenzív nyelvtanulásra szánt tanév megalapozza a diákok nyelvtudását, növeli a szlovák nyelvi felkészítés hatékonyságát, s pozitív hatással van identitástudatuk kialakítására, ápolására. A tanév során a nem szlovák nemzetiséghez tartozó tanulók esetében is kialakulhat egyfajta emocionális kötődés a szlovák nyelv, a kultúra és a hagyományok iránt.

A nyelvi alapozó képzéssel kiegészített 4+1 évfolyamos képzésben való részvétel növeli az esélyegyenlőséget az érettségi vizsgán való minél jobb eredmények elérésére.

Nem hagyható figyelmen kívül az egymás mellett működő, egymásra épülő, kétféle gimnáziumi nevelési-oktatási típus marketing funkciója sem, mivel a nemzetiségi nyelvi előkészítő osztály működtetése az intézményre nézve hosszú távon is biztosíthatja a gimnáziumi tanulószám csökkenésének elkerülését, egyszersmind a gimnáziumi beiskolázási mutatók javulását is eredményezheti, de mindenképpen többletlétszámot jelent.

Ennek az innovációnak a hatása nemzetiségpolitikai szempontból túlmutathat az intézmény keretein, hiszen azok a tanulók, akik nyelvi előkészítő évfolyam hiányában középiskolai tanulmányaikat „magyar” oktatási intézményekben folytatnák, nagy valószínűséggel „elvesznének” a szlovák nemzetiség számára, jobb esetben csupán a szlovák nemzetiséghez való kötődésük lazulna. Tehát a nemzetiségi nyelvi előkészítő osztály megszervezése a magyarországi szlovák nemzetiség szempontjából is meghatározó jelentőséggel bír, erősíti az intézmény az irányú szándékát, hogy a jövőben is minél jelentősebb szerepet töltsön be a magyarországi szlovák nemzetiségi értelmiség kinevelésében.

Amennyiben a jövőben is sikerül kiaknáznunk ezt az értékgazdagságot is jelentő lehetőséget, intézményünk a jövőben még erőteljesebben töltheti be a híd szerepét a Szlovák Köztársaság és Magyarország között.

Jelen összefoglaló munka felhívhatja a szlovák nemzetiségi oktatással foglalkozó szakemberek figyelmét az Szlovák Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium gimnáziumában a nemzetiségi nyelvi előkészítő évfolyam megszervezésével megvalósult szervezete-fejlesztési innovációra az anyanyelvű oktatás keretein belül. Azon túl, hogy inspirálhatja a kutatókat a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók nyelvi fejlődésének vizsgálatára, hozzájárulhat egy esetleges jövőbeni, a szlovák nyelvoktatás eredményességét meghatározó faktorok meghatározásával és bemutatásával kapcsolatos kutatás sikeréhez is.

Bibliográfia

- EINHORN Ágnes, 2012: Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükrökben. *Modern Nyelvoktatás* 3/22-34.
- FÖLDHÁZI Erzsébet, 2014: Magyarország népességének várható alakulása 2060-ig – különös tekintettel a nemzetközi vándorlásra. *Demográfia* 4/241-269.
- FÖLDHÁZI Erzsébet, 2015: A népesség szerkezete és jövője. *Demográfiai portré*. Budapest: KSH Népeségtudományi Kutatóintézet, 213-226. <https://www.demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php/demografiaportre/article/view/2475/2482> (Utolsó letöltés: 2018. 07. 17)
- DIVIČANOVÁ, Anna, 2000: Sociologické a kultúrne zázemie národnostnej školy v Maďarsku po roku 1948. *Človek a spoločnosť* 1/101-104.
- GYIVICSÁN Anna, 2010: Az etnikai kulturális modellek nyelvi es tartalmi dualitása. *Kisebbségek interetnikus kontaktzónában. Csehek és szlovákok Romániában es Magyarországon*. Kolozsvár: Nemzeti kisebbségkutató Intézet – Kriterion, 63 – 77.
- HOMIŠINOVÁ, Mária, 2008: *Identitás, nyelvhasználat, asszimiláció. Etnikai folyamatok a magyarországi kisebbségi családokban*. Budapest: MTA Kisebbségkutató Intézet – Gondolat.
- HOMIŠINOVÁ, Mária 2010: A magyarországi szlovákok. A szociális és etnikai identitás konstrukciójának elméleti és empirikus elemzése. *Kisebbségek interetnikus kontaktzónában. Csehek és szlovákok Romániában es Magyarországon*. Kolozsvár: Nemzeti kisebbségkutató Intézet – Kriterion, 211-246.
- IMRE Anna, 2004: Nyelv, nyelvhasználat, identitás – nemzetiségi tanulók körében. *Kisebbségkutatás* 1/17-36.
- KÁLLAI Ernő, 2011: *Jelentés a nemzeti és etnikai kisebbségi általános iskolai nevelés-oktatás helyzetéről*. Nemzeti és Etnikai Kisebbség országgyűlési Biztosa. Iktatószám: NEK-411/2011

- NIKOLOV Marianne – ÖVEGES Enikő, 2013: *A nyelvi előkészítő évfolyam (NYEK) és annak értékelése*. ofi.hu/sites/default/files/ofipast/2013/02/Nikolov_Oveges_NYEK.doc (Utolsó letöltés: 2018. 07. 18.)
- NIKOLOV Marianne – OTTÓ István – ÖVEGES Enikő, 2009: *A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése, 2004/2005-2008/2009*. URL: <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/aktualis/nyelvi-elokeszito> (Utolsó letöltés: 2018. 07. 18.)
- OLÁH ÖRSI Tibor, 2005: Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új pedagógiai szemle* 7/45-58.
- OKTATÁSI MINISZTERIUM, 2004. *Ajánlás a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév őszi félévében elvégzett felmérésről angol és német nyelvből*. http://www.okm.gov.hu/letolt/vilagnyelv/om_nyek_jelentes_2004_osz.pdf (Utolsó letöltés: 2018. 07. 19.)
- PAULIK Antal, 2006: Szlovák kisebbségi oktatás Magyarországon. *Barátság* 4/5046-5051.
- RÉGER Zita, 2002: *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Budapest: Soros Alapítvány és MTA Nyelvtudományi Intézet, http://www.nytud.hu/utak_a_nyelvhez/utak_reger.pdf
- UHRIN Erzsébet, 2007: Másodnyelvi szerepben. Magyarországi szlovák nyelvű kommunikáció. *Napút* 7/108-113.
- UHRINOVÁ Alžbeta: Slovenský jazyk v Maďarsku očami používateľov/ A szlovák nyelv Magyarországon a nyelvhasználók szemszögéből. *Slovevský jazyk v Maďarsku I. /A szlovák nyelv Magyarországon I*. Békešská Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku/ Békéscsaba: Magyarországi Szlovákok Kutatóintézete, 92 – 224.
- TUSKA Tünde, 2009: Etnické parametre mladých Slovákov v maďarskom prostredí. *Košice: Zborník príspevkov z XVIII. kolokvia mladých jazykovedcov*. 676-680.

FACEBOOK ÉS A BARÁTAI: MIÉRT ÉRDEMES KIHASZNÁLNI A KÖZÖSSÉGI MÉDIA ADTA LEHETŐSÉGEKET A NYELVOKTATÁSBAN

TASKOVICS OKSZANA

Abstract: The distinguishing features of digital natives encourage teachers to resort to new teaching methods and forms, making the process of transferring and learning information more attractive, entertaining and effective. When developing new methods, students' changing needs, habits, and community life must be taken into account. The purpose of this study is to list the benefits that can be used to turn the social media, which is often treated by many teachers as a „mummy”, into a facilitating learning tool. In addition, we will present the methods that enable these websites to be incorporated into the language teaching and learning process through the example of Facebook, Instagram, Twitter and Snapchat.

Keywords: new teaching methods, digital natives, social media in the classroom, the benefits of the social media as a learning tool, application possibilities of the social media

Az új módszerek kidolgozásakor figyelembe kell venni a tanulók megváltozott igényeit, szokásait, közösségi életüket. A jelen tanulmány célja, hogy sorba vegye azokat a módszereket, amelyek a tanárok által gyakran „mumusként” kezelt közösségi médiát átváltoztathatják tanulást segítő eszközzé. Ezen kívül, be fogjuk mutatni azokat az eljárásokat, amelyek lehetővé teszik e weboldalak bevonását a nyelvtanítási és nyelvtanulási folyamatba a Facebook, Instagram, Twitter és Snapchat közösségi oldalak példáján.

A 21. század elején a világháló felhasználói megkapták azt a lehetőséget, hogy aktívan vegyenek részt a tartalom létrehozásában, néhány évvel később pedig, hogy létrehozzanak tartalmakat és csatlakozzanak a különböző közösségi hálózatokhoz. Ezzel nem csak a felnőtt lakosság, hanem a közép-, sőt, a kisiskolások is élnek.

A digitális bennszülött generációnál hangsúlyos szerepet tölt be a virtuális kommunikáció, a virtuális közösségek (SZILI 2015). Számukra, ahogy már 2001-ben megfogalmazta Marc Prensky, „az iskola gyakran olyanoknak tűnik, mintha erős akcentussal rendelkező, érthetetlen külföldiek tartanák az órákat” (PRENSKY 2001: 2). A digitális bennszü-

löttek digitális bevándorlóktól eltérően kép és videó információkat, kalandozásokat, azonnal hasznosítható és szórakoztató tananyagot preferálnak a megszokott lexikális tudás helyett.

Az Új Nemzedék által készített Magyar Ifjúság Kutatás eredményei szerint „a magyarországi 15-29 évesek több mint háromnegyede (79%) tagja valamilyen internetes közösségi oldalnak” (SZÉKELY ÉS SZABÓ 2016: 63). Ezzel a jelenséggel nap mint nap találkozunk akár többször is, gondoljuk végig, hányszor halljuk azt, hogy „később megbeszéljük a face-en”, „bedobtam csoportba”, „belájkoltam” stb. A tanórán csetelő, vagy este házi feladat megoldása helyett posztoló vagy „beszélgető” középiskolás már nem igazán okoz meglepetést senkinek.

A digitális bennszülöttekre jellemző sajátosságok arra sarkalják a tanárokat, hogy új tanítási módszerekhez és formákhoz folyamodjanak, vonzóbbá, szórakoztatóbbá és hatékonyabbá téve az információ átadásának és elsajátításának folyamatát.

Az új módszerek kidolgozásakor figyelembe kell venni a tanulók megváltozott igényeit, szokásait, közösségi életüket. A legjobb, ha saját nyelvükön szólítjuk meg a fiatalokat olyan környezetben, amely fontos számukra és ahol otthonosan mozognak. Jelenleg az egyik ilyen platform lehet a közösségi média.

A közösségi média, más néven közösségi vagy kapcsolati hálózat egy olyan virtuális, online térben megvalósuló rendszer, amely egyéneket vagy szervezeteket kapcsol össze ismeretség, hasonló érdeklődés, szerzethez való tartozás vagy egyéb más kritériumok alapján.

A közösségi média, ahogy a statisztikák mutatják elválaszthatatlan részévé vált a fiatalok életének. A tagok naponta akár többször lépnek be, ellenőrzik az új tartalmakat és kommunikálnak az ismerősökkel. Az utóbbiban rejlik a hasonló irányultságú oldalak lényege – kapcsolattartás a valós vagy „virtuális” barátokkal, akikkel valami közös köt össze minket. Ez lehet akár egy közös cél, jelen esetben egy idegen nyelv elsajátítása.

Vizsgáljuk meg azokat az előnyöket, amelyeket a közösségi média nyújt nyelvtanulók vagy nyelvtanárok számára:

1. A nyelvtanulás egyik legfontosabb eleme az idegen nyelven történő kommunikáció. Gyakran fordul elő, hogy a tanuló nem talál saját környezetében olyan személyt, aki beszél az adott nyelvet. Ugyanakkor a közösségi médiának számtalan nemzetiségű felhasználója van, biztos fellelhető köztük nyelvtanár vagy olyan, aki kész segíteni a nyelvtanulásban. Ezen kívül, az online kommunikáció az aktuá-

lis, élőnyelven zajlik, és azonnal kézzelfogható és használható nyelvi mintákat biztosít.

2. A nyelvtanulás, főleg, ha nem adott követelmény teljesítése miatt zajlik, időhaladtával gyakran veszít lendületéből. A közösségi média erre is kínál megoldást. Amennyiben a tanuló egy hasonló célokkal és problémákkal küzdő közösség része, sokkal könnyebben tud átrendülni a holtpontokon társai segítségének és bátorításának köszönhetően. Továbbá nagy mozgatóerőt jelenthet, ha valaki megosztja az ismerőseivel vagy nyelvtanulói közösséggel, mivel foglalkozik és hova szeretne eljutni. Ilyen esetben a tanuló sokkal motiváltabb a továbbhaladásra, nem akar lemaradni a többiektől vagy következetlennek látszani mások szemében.
3. Nyelvelsajátítás során a tanulók különböző tartalmakat hoznak létre és teszik közé a közösségi médiában, amelyek gyakorlásán kívül arra is használhatóak, hogy figyelemmel lehessen kísérni a tudásbeli fejlődést. Egy idő múlva a tartalmakat újra elő lehet venni ismételt ellenőrzés, önkorrekciónak és következtetések levonása céljából. Ezen kívül, a korábbi és a jelenlegi tudásszint összehasonlítása is motiváló erővel tud bírni.
4. Az egyik legnagyobb előnye a közösségi média használatának nyelvtanulási célokra abban rejlik, hogy nem igényel nagy változtatásokat az életvitelben, új bonyolult programok elsajátítását, vállalhatatlan időráfordítást stb. Mindenki kiválaszthatja, melyik web portál a legalkalmasabb számára, melyiket szokta meg, hol rendelkezik legtöbb baráttal vagy hol vannak a kiválasztott idegen nyelvet beszélő felhasználók, elvégez néhány alapvető beállítást és máris elkezdhet ismerkedni az új tartalmakkal, csoportokkal vagy tagokkal.

A továbbiakban bemutatunk négy különböző, Magyarországon is népszerű közösségi oldal adta lehetőségeket nyelvtanárok és tanulók számára.

Facebook

A Facebook az egyik legnagyobb közösségi hálózat a világon. 2017 júniusában az aktív felhasználók száma (akik legalább egyszer léptek be az utóbbi 30 napban) elérte a 2 milliárd főt.¹ A cég Magyarországon is a dobogó tetején áll 5 325 000 feliratkozával.²

1 Adat forrása: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Facebook>

2 A Közösségi kalandozások szakmai blog 2016. márciusi adatai alapján: <http://kozossegiKalandozasok.hu/2016/03/06/facebook-instagram-linked-in-magyarorszagon-2016-marciusban/>

Első belépés után létre lehet hozni személyes profilt, csatlakozni az ismerősökhöz, érdeklődés, földrajzi hely vagy más szempontok szerint szerveződő **csoportokhoz, intézményekhez** követni különböző személye, híreket, eseményeket, továbbá bejegyzéseket publikálni és megosztani másokkal.

Mindezt alapbeállítás szerint a saját nyelvünkön/a lakóhely szerint definiált nyelven tesszük.

Azonban, **mint már említettem**, a Facebook-ot kapcsolattartást elősegítő eszközből át lehet alakítani nyelvtanulási partnerré. A lehetőségeket tanulói és tanári szempontból fogom bemutatni.

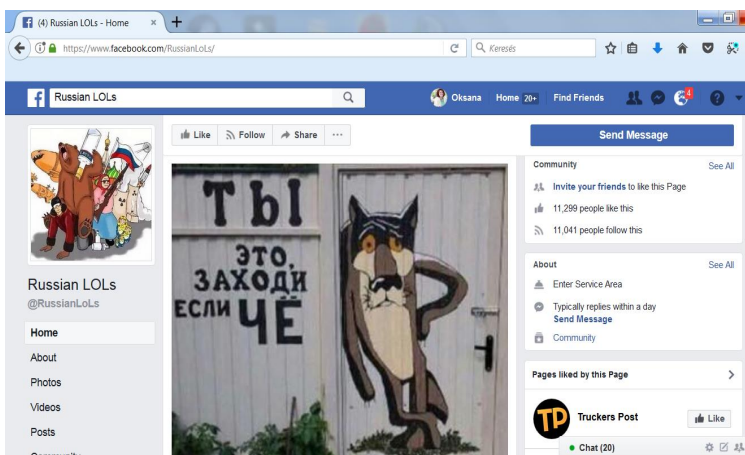
A tanuló

Az elsődleges cél az, hogy minél több releváns, célnyelven közzétett tartalom jelenjen meg a hírfolyamban. Amennyiben nem akarunk változtatni a saját fiókunk beállításain, létre lehet hozni egy külön, kifejezetten nyelvtanulásra használt felhasználói nevet.

Meghatározó jelentőséggel bírnak a fiók nyelvi beállításai. Meg tudjuk adni, milyen nyelven jelenjen meg a Facebook, milyen nyelvre kérjük a hírek fordítását, milyen nyelveket értjük, illetve engedélyezni tudjuk a többnyelvű bejegyzések megjelenítését. Ezeket a Beállítások – Nyelv menüpontban lehet kiválasztani. A profilátalakítás végén érdemes beállítani egy profilképet, mottót stb., amely emlékeztetne, milyen célért dolgozik az illető. Előfordulhat, hogy már a saját ismerősök között is találunk hasonló preferenciákkal rendelkező társakat. Ezután hozzáláthatunk a megfelelő tartalmak kiválasztásához.

A nagy felhasználói számnak köszönhetően (2 milliárd aktív tag!), szinte igaznak tűnik az az elfogadott vélekedés, hogy aki nincs fent a Facebook-on, az nem is létezik. Mivel általában szívesebben foglalkozunk olyan témákkal, amelyeket szeretünk, amelyek érdekelnek, ebben a szakaszban gondoljuk át és végezzünk kis kutatást, ki az, aki az adott nyelven érdekes lehet számunkra. Jussanak eszünkbe zenekarok, művészek, híres szakácsok, civil aktivisták, állatvédő szervezetek vagy bármilyen más személy/szervezet/csoport, akiknek az élete vagy a véleménye érdekes lehet, vagy akik rendszeresen tesznek közé különböző tartalmakat az adott témában. A kulcsszó a hasonló érdeklődési kör kell, hogy legyen. Ha a hangsúly a kommunikáción, a nyelvszabályokon és témák feldolgozásán van, érdemes felkeresni a kifejezetten nyelvtanulók számára létrehozott csoportokat. Orosz nyelv esetén számos ilyen csoportot

találunk: Tudom és szeretem az orosz nyelvet³, Magabiztos orosz⁴, Orosz nyelv⁵ stb. Ezekben a csoportokban fel lehet tenni a kérdéseket, tanácsért fordulni a „profí” státusszal rendelkező tagokhoz, figyelemmel kísérni a többi tag bejegyzéseit és hozzászólásait. Ugyanakkor választhatjuk szórakoztatóbb módját is a nyelvtanulásnak, mint például vicces személyiségtesztet⁶, utazást kedvelő közösséget⁷, modern festészetért rajongók csoportját⁸ stb. Teljesen kezdők sem fognak elbizonytalanodni az orosz nyelven alkotott mémeket tartalmazó oldalakon, mint például az Orosz LOL-ok⁹, mivel az új lexika és a vicces vizuális háttérkép párosítása (mint, például, az alábbi képen) segít a szavak gyorsabb megjegyzésében.



10

A javasolt oldalakat a Kezdő oldal bal oldali felsorolásban, Oldalak menüpontban Top javaslatok almenüpontban lehet megtalálni. Itt szerepel-

3 <https://www.facebook.com/groups/1574523422769466/>

4 <https://www.facebook.com/events/482490878796957/>

5 <https://www.facebook.com/RussianLoLs/>

6 <https://www.facebook.com/nametestscom-%D1%80%D1%83%D1%81%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9-1572957792959895/>

7 http://www.bpclub.ru/?ref=br_rs

8 <https://www.facebook.com/RussianFuturism/>

9 <https://www.facebook.com/RussianLoLs/>

10 A <https://www.facebook.com/RussianLoLs/> oldal képernyőképe.

nek azok a tagok, amelyek megegyeznek a Facebook által feltételezett érdeklődési körrel, preferenciákkal. Ha nincsen ötlet, mihez vagy kihez lehetne csatlakozni, kétféleképpen gyűjthetünk információt. Az egyik lehetőséget maga a Facebook biztosítja. A Csoportok menüpont Felfedezni almenüpontban jelennek meg a különböző javasolt oldalak témák szerint csoportosítva. Ha ott sem sikerült megtalálni a megfelelőt, érdemes felkeresni az online közösségi top-listákat készítő oldalakat. A toplisták gyakran országoként, érdeklődési köröként, iparáganként stb. szűrhetőek, így már csak meg kell adni a megfelelő paramétereket, és azonnal megjelenik a személyre szabott lista (pld. www.socialbakers.com).

A fentiekben felsorolt módszerek a passzív nyelvtanulást szolgálják. Ugyanakkor, ha már elértünk bizonyos eredményeket, elég bátornak érezzük magunkat vagy új inspirációt keresünk, saját tartalmakat is hozhatunk létre az adott idegen nyelven. Ez lehet egy rövid párbeszéd, szöveg, anyanyelvű felhasználóhoz intézett kérdés, vagy akár egy rövid videó vagy online közvetítés. Fontos, hogy ezt célként tűzzük ki és legyen benne egyfajta rendszeresség. Ha ezeket a tartalmakat a velünk hasonló cipőben járó nyelvtanulók csoportjában tesszük közzé, attól sem kell tartanunk, hogy esetleges hibák vagy nem megfelelő kiejtés miatt nevetség tárgyává válunk, hisz mindenkinek egyszer végig kell járnia ezt az utat. Ezen kívül a csoport tagjaitól érkező hozzászólások és bátorítások motivációt és adhatnak a további munkához.

A tanár

Saját nyelvoktatási célra létrehozott oldal az egyik legjobb eszköze, hogy a tanulók gombnyomásra naprakész információhoz jussanak és motiváltak maradjanak. Nagyon fontos még az oldal létrehozása előtt eldönteni, milyen célt szeretnénk vele elérni, kik lesznek a követőink, csoportunk tagjai. Ez az elképzelés végig kell, hogy kíséren minket már attól a pillanattól kezdve, ahogy megírjuk a bemutatkozó szöveget, beállítjuk a csatlakozási szabályokat, kiválasztjuk a profilt és a háttérképet, a csoport nevét stb. Hozhatunk létre egy közös oldalt, amelyhez különböző tudásszintű tanulóink fognak csatlakozni. Ugyanakkor lehet tudásszint szerint differenciált csoportokat is indítani. Még az indítási szakaszon fontos átgondolni a csoport „működési szabályait” és közzétenni ezeket a kezdő oldalon.

Második lépésként meg kell kérni a tanulókat, hogy csatlakozzanak a csoporthoz, vagy meghívót kell küldeni nekik Facebook rendszeren keresztül. Ezután már csak a fantázia és az idő szabhat határt, hogyan használjuk az oldalunkat. Ez lehet információk vagy közlemények meg-

osztása, házi feladat, projekt/csoportmunka kiosztása, aktuális témával kapcsolatos bejegyzések közzététele, segítségnyújtás/korrepetálás, motiváló mondatok, vicces videók vagy képek publikálása. Ezek összetételét vagy arányát mindig a csoport igényeihez és céljaihoz lehet igazítani. Nem szabad elfeledkezni a Facebook üzenetküldésre kifejlesztett Messenger applikációjáról sem, amely alkalmas csoportmegbeszélések, tagok közötti csetelések, korrepetálások lebonyolítására akár írásban, akár videóban.

Mivel Facebook alkalmas a csoportos feladatok megoldására, ki lehet dolgozni különböző vetélkedőket vagy versenyeket, amelyek teljesítése és értékelése a közösségi oldalon zajlik. Ilyen közös tevékenységet igénylő feladat lehet például egy utazás megszervezése az adott nyelvet beszélő ország fővárosába, egy esemény megbeszélése, információ gyűjtés és prezentáció előkészítése vagy akár élő közvetítése stb.

Bármelyik szempontból is vizsgáljuk a Facebook-ot mint nyelvelsajátítást elősegítő közösségi oldalt azt látjuk, hogy nagyon hasznos lehet tanulóknak és tanároknak egyaránt. A legnagyobb előnye méretében rejlik, is bár sokkal több lehetőséget kínál a nyelvet legalább alap szinten beszélő felhasználóknak, a teljesen kezdők is bátran kutakodhatnak rajta nyelvoktatási oldalak és személyek után. Ezen kívül, értékes tulajdonságai közé tartozik az a tény, hogy a kommunikáció a beszélt, élő nyelven folyik. Ha tanárként jól megtervezett, érdekes és kiforrott koncepcióval rendelkező oldalt tudunk felkínálni a tanulóknak, ezáltal sokkal szorosabb kapcsolatokat tudunk kialakítani a csoporton belül, ami erős motiváló erővel is fog bírni. És végül ne feledkezzünk el az azonnali visszajelzésről és értékelésről sem, amely a Like gombnak köszönhetően csak egy másodpercet vesz igénybe, ugyanakkor nagyon fontos a Z generációs tanulóink esetében.

Instagram

Az Instagram olyan közösségi oldal, ahol képeket és 60 másodperces videókat lehet megosztani. A megosztott tartalmat saját fiókban tesszük közzé és #hashtag-gel látjuk el (kettős kereszt jellel), amely egy vagy pár szóban leírja a tartalom témáját/lényegét. Ez a kulcsszó segíteni fog más felhasználóknak rátalálni a képeinkre és videóinkra, illetve megkönnyíti az érdeklődésünknek megfelelő felhasználók felkutatását.

A tanuló

Az első, amit meg kell tenni, ha az orosz nyelv tanulással kapcsolatos oldalakat szeretnénk böngészni, be kell írni a keresőben olyan hashtag-eket, mint #russianlanguage, #studyrussian, #russianlessons, vagy más szókapcsolatokat, amelyek tartalmazzák az orosz és a tanulás szavak angol megfelelőjének bármilyen kombinációját. Ha csak passzív szerepben tervezzük használni az oldalt, kövessük azokat, akik rendszeresen teszik közé az orosz nyelvtanuláshoz köthető információt, szabályokat, rövid videó magyarázatokat, stb. Mivel a mi nyelvtanulási menettervünk ritkán egyezik meg a követett személyek által kidolgozott menettervvel (ha van ilyenjük), a keresést le is szűkíthetjük bizonyos témára: #russianverbs, #russianadjectives stb. Ne felejtjük hozzárendelni az értesítés funkciót az általunk követett orosz nyelvtanárok oldalaihoz, hogy mindig értesüljünk az újonnan feltöltött tartalmakról.

Ha nem csak szemlélőként, hanem aktív felhasználóként szeretnénk képviseltetni magunkat az Instagram-on, lehetőség van folyamatban tudatni a követőinkkel a fejlődésünk menetét (hasonlóan a különböző fitness, utazói stb. beszámolókhöz). Ebben az esetben a hangsúly a folyamat dokumentálásán, a követők bátorításán és javaslatain és ezáltal saját magunk motiválásán lesz. Hiszen ha rendszeresen jelentkezünk új sikerekkel, osztjuk meg, mit tettünk azért, hogy tovább haladjunk a kitűzött cél felé, az önmagában is sarkalni fog minket, hogy megtegyük a következő lépést.

Mit oszthat meg egy kezdő tanuló a saját fiókjában? A tartalom lehet kép vagy 1 perces videó. Az Instagram-ot egy fajta jegyzetként használhatjuk, ahová fel tudjuk tölteni az aktuálisan feldolgozott lexikai anyagot képekkel, nyelvtani szabályokat vagy táblázatokat, saját magunk által kidolgozott táblázatokat vagy infógrafikákat, szöveghöket, gondolatérképeket és még sok minden mást. A tartalom létrehozása során kénytelenek leszünk alaposan körbejárni az adott témát, a képek hozzárendelése a szöveghez pedig segít vizuálisan és megjegyezni az anyagot. A tananyagot vegyíthetjük vicces mémekkel, az adott nyelvet beszélő országról beszerzett tárgyak képeivel, érdekességekkel.

A nyelvtudásunk fejlődését rögzíthetjük videó formában is. Nagyon hasznos például videót készíteni arról, hogyan boldogulunk az első szavak elolvasásával vagy akár bizonyos témákkal kapcsolatos véleménynyilvánításával. Ezúton lehetőség nyílik arra, hogy visszahallgassuk saját magunkat és megvizsgáljuk a szóbeli készségeinket például kiejtés, nyelvhelyesség, spontán szövegalkotás szempontjából. Sőt, megfelelő

hashtag-ek beállításával megkérhetjük az anyanyelvű közösségi oldal felhasználóit, javítsanak minket, amennyiben szükséges, vagy lássanak el tanácsokkal. Ezen kívül, ha rendszeresen készítünk hasonló 1 perces videókat, követni tudjuk saját fejlődésünket, ami erős motiváló erővel bír. Azok számára is van megoldás, akik tartanak a nyilvánosságtól, mivel az Instagram fiók beállításai engedik láthatatlanná tenni a fiókot egyes felhasználói csoportok számára, és így csak akkor lépünk ki nagy nyilvánosság elé, amikor már elég magabiztosak vagyunk. Akik közösség-szervezési ambíciókkal rendelkeznek, belevághatnak egy igazi nyelvtanulói csoport létrehozásába, amelynek a résztvevői saját tapasztalatukat, problémájukat, észrevételüket és kérdéseiket is megosztják egymással.

A tanár

Ahogy már említettük a Z generáció a szövegnél szívesebben dolgozik kép, hang, videó információkkal. Éppen emiatt az Instagram ideális terep lehet a fiatal korosztály elérésére, motiválására, megsegítésére a nyelvtanulásban. Hozzunk létre egy külön fiókot, amelyet csak nyelvtanulási célokra fogunk használni. Az Instagram jellegénél fogva az egyik legalkalmasabb platform vizuális anyag megosztására. Ide érdemes feltölteni minden képi oktatási anyagot, ABC-től kezdve, nyelvtani táblázatokon és szóképeken át, kiejtési szabályokat vagy nehezebb nyelvtani jelenségeket megmagyarázó egyperces videóig (az illusztráción egy nyelvtani szabályt mutat be a russian.language nevű felhasználó, mellette látjuk a kommenteket, a kérdéseket és a válaszokat).



11 A <https://www.instagram.com/p/-2Mc9-KYCG/?taken-by=russian.language> oldal képernyőképe.

A feltöltött anyagokat lássuk el egy vagy néhány megfelelő hashtag-gel, amelyek egyértelművé teszik, milyen témához és tudásszinthez kapcsolható a kép vagy a videó, és nem melleleg biztosítják a tartalom láthatóságát mások számára.

A profilunk specializálódhat egy bizonyos témára – például lexikai anyag (képes szóképek), nyelvtani táblázatok, nyelvtani videó magyarázatok, témakártyák szükséges szókinccsel stb. Vegyíteni is lehet a fent említett tartalmakat, sőt indítani különböző kihívásokat, versenyeket... A rendszeresen kívül fontos, hogy igazi közösséget hozzunk létre, mindig válaszoljunk a kérdésekre, vegyünk részt a vitákban. Ez motiválóan fog hatni a tanulókra, egy-egy jól eltalált bejegyzéssel könnyebben tudnak átlendülni a holtponatokon. Az online jelenlétünkkel pedig gyorsan és hatékonyan tudunk segíteni bevenni az akadályokat, megválaszolni az önálló tanulás közben felmerülő kérdéseket vagy eligazítani őket projekt/páros/csoport munkában.

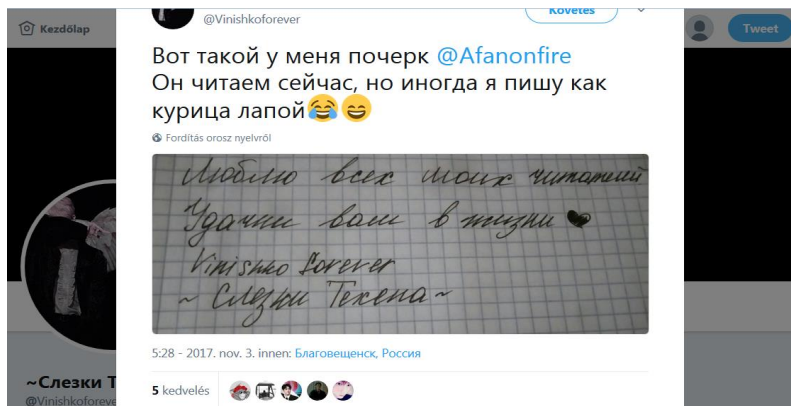
Twitter

A Twitter egy közösségi hálózat és egyben mikroblog portál. A kommunikáció rövid, összesen 140 karakter hosszúságú üzenetek segítségével történik, amelyeket tweet-eknek hívják. Ezeket a rövid bejegyzéseket beállításától függően csak a feliratkozók vagy akár az összes felhasználó láthatja. A bejegyzések hashtag-ekkel vannak ellátva, amelyekre ha rákattintunk keresőmotor segítségével össze tudjuk gyűjteni és megjeleníteni a hasonló hashtag-ekkel (értsd: hasonló témájú) írásokat.

A tanuló

Bár csak a Tweeter használatával aligha lehet megtanulni egy idegen nyelvet, ez a közösségi oldal jó platform az eredeti nyelvű információ, hírek stb. keresésére. A fiókbeállításban jelöljük meg azokat a témaköröket, országokat, személyeket, amelyek érdekelnek minket, és így az általunk tanult nyelven kapjuk majd nap, mint nap kifejezetten az ízlésünkre szabott tweet-eket. Ráadásul kis méretűnkél fogva még a kezdők is meg tudnak birkózni velük, hiszen nem tart sokáig kikeresni a szótárban azt a néhány szót. Ugyanakkor, mivel az eredeti nyelvű bejegyzéseket az esetek többségében az adott nyelv hordozói írják, tanulóként állandósult kifejezéseket, teljes nyelvi fordulatokat és teljes mondatokat sajátítunk el (ehhez a keresési beállítások menüpontban kiválaszthatunk olyan opciót, hogy a rendszer csak az eredeti nyelvű bejegyzéseket gyűjtse ki).

A Tweeter alkalmas továbbá az új szavak és kifejezések ellenőrzésére szöveggörnyezetben való használatuk szempontjából. На például először találkozunk olyan kifejezéssel, mint „как курица лапой” (oroszul: mint csirke a lábával = csúnyán írni) és ezt beírjuk a keresőbe, megkapjuk a keresett kifejezést tartalmazó bejegyzéseket akár képekkel vagy videókkal. Ezáltal példákon keresztül tanuljuk meg a kifejezés jelentését és használatát (mint az alábbi példán).



12

A Tweeter a bejegyzések közzétételén kívül lehetőséget biztosít a felhasználóknak a csetelésre. Bár ingyen nyelvtanárt csak elvéve találunk (ilyen szolgáltatást elsősorban nyelviskolák nyújtanak reklám céljából), szerezhetünk cset-ismerősöket, akikkel üzeneteket tudunk váltani, vagy akár meg is kérhetjük őket, hogy javítsák a hozzászólásainkat.

Érdeemes feliratkozni olyan felhasználók profiljaira, akik orosz nyelvtanárként vagy nyelviskolaként hirdetik magukat. A @learussian felhasználó például naponta küld 10 új orosz szót. A @speakrussiannow és @russianforfree oldalak saját közösséggel is rendelkeznek, gyakran indítanak vitákat, beszélgetéseket. Mivel ezek a közösségek elsősorban nyelvtanulókból állnak, attól sem kell tartani, ha esetleg hibásan írunk le egy-egy hozzászólást. Ugyanakkor ez tökéletes platform ahhoz, hogy kérdéseket intézzünk akár a nyelvtanárokhoz, akár a közösség többi tagjaihoz.

12 A <https://twitter.com/Vinishkoforever/status/926425735656558592/photo/1> oldal képernyőképe

A tanár

A 140 leütés nem elég ahhoz, hogy elmagyarázzunk 1-1 nyelvtani jelenséget, nyelvtani, szövegértési vagy más nagyobb terjedelmű tartalmakat tegyünk közzé, e közösségi oldalnak mégis van létjogosultsága a nyelvoktatásban. Mindig a célunknak megfelelő tevékenységet válasszunk. Ha a célunk az, hogy minél több embernek hívjuk fel a figyelmet a többi közösségi oldalon folytatott tevékenységünkre, vagy további követőket szerezzünk – tweeteljük ki azokat és ne feledkezzünk meg a jól átgondolt, találó hashtag-ekről. Amikor valaki rátalál a bejegyzésünkre a hozzászatolt link elvezeti őt a Facebook vagy az Instagram profilunkhoz.

Ha az a célunk, hogy elérjük, hogy rendszeressé váljon a nyelvtanulás, 140 leütés elég, hogy rövid kérdést, néhány új szót, új közmondást vagy kifejezést stb. tweet-eljünk ki. A tanulók akár önállóan, akár velünk együtt a cseten végezhetik ezt a feladatot. A rendszerességet játékos formában is be lehet vezetni, például egy 30-napos kihívással, vagy hozzászólásokért kapott pontszerzéssel.

A Tweeter fiókot az Instagram fiókhoz hasonlóan lehet használni kifejezetten 1-1 készség fejlesztésére – szókincs növelésére, frazeologizmusok, állandósult szókapcsolatok, átvitt értelmű szavak jelentésének magyarázatára, használatuk bemutatására stb. E mellett cikkeket vagy híreket is posztolhatunk 1-2 kérdés/feladat kíséretében, amelyeket utána a hozzászólásokban meg is beszéljük.

Snapchat

A Snapchat „A leggyorsabb módja, hogy megoszd a pillanatot” mottóval hirdeti saját magát. Az alkalmazás segítségével képeket és rövid videókat tudunk megosztani az általunk kiválasztott barátokkal 24 órára. Ezután a megosztott tartalom mindenkinél törlődik. A fiókunkban e tartalom csak abban az esetben marad meg, ha azt előzőleg lementettük egy külön „Emlékeim” mappába. A program rengeteg filtert és képszerkesztési lehetőségeket kínál a felhasználók számára, amelyeknek nagy hasznát tudjuk venni, ha idegen nyelvet tanulunk vagy tanítunk. Ezen kívül, közösségi oldal lévén lehetőségünk nyílik ismerkedésre, beszélgetésre, pontok gyűjtésére.

A tanuló

A Snapchat-et használhatjuk egy mini videó-blogként (vlogként), ahol megosztjuk a barátainkkal a napi/heti stb. új szót, új mondatot. Akik sze-

retik a különböző kihívásokat és a rögtönzést, kipróbálhatják magukat mini-riporter szerepben és felvehetik magukat váratlan helyzetekben nyelvgyakorlás közben. Ezeket a tartalmakat 24 órára meg lehet osztani olyan ismerősökkel, akik hozzánk hasonlóan nyelvet tanulnak, vagy azokkal, akik jól beszélnek az adott nyelvet és tanácsokkal láthatnak el minket. Ezt a lehetőséget a bátortalan tanulóknak is érdemes kipróbálni, hiszen a képek és a videók 24 óra elteltével eltűnnek.

A Snapchat képi dokumentálásához lett kifejlesztve. Érdekes kihasználni ezt a tulajdonságát nyelvtanulás során is. Ha napközben olyan szituációban találjuk magunkat, amelyről szívesen mesélnénk idegen nyelven is (pld. hobby, bevásárlás, sport, stb.), de kevés a szókincsünk, készítsünk képeket, mentsük el őket az „Emlékeim” mappába, és este otthon derítsük ki azok jelentését. Az idegen szavakat rá is írhatjuk a képekre és már meg is vannak a saját készítésű és saját életünkhöz és érdeklődési körhöz igazított szókártyák (ahogy az alábbi, az alma egyes és többes számú alakját bemutató képeken láthatjuk, amelyeknek az elkészítése és szerkesztése kb. 1 percet vett igénybe).



Az ily módon szerkesztett képekből alkalmazáson belül össze lehet állítani külön albumokat, amelyek tartalmát bármikor áttekinthetjük.

A tanár

Nyelvtanárok a Snapchat-et érdekes, elsősorban lexikai feladatok elküldésére használhatják, amelyek segítenek megfelelő szinten tartani a tanulók motivációját és rendszeressé tenni a nyelvtanulást. Egy bizonyos téma feldolgozásakor fel lehet tölteni egy-egy képet régen tanult vagy még ismeretlen reáliáról és megkérni a tanulókat, hogy derítsék ki a célnyelvi megfelelőjét. Ne felejtsük értékelni az aktivitást, a kreativitást és a helyes válaszokat.

Érdemes kihasználni a gazdag képszerkesztői eszköztárat. Alkossunk például rendhagyó és többes számú főnevek kártyáit. Ehhez fényképezzük le az adott tárgyat, „Olló” képszerkesztői eszköz segítségével vágjuk ki azt és mentsük le a „Matricák” menüben, ezután pedig készítsünk másolatot az eredeti képről és helyezzünk el rajta néhány ilyen matricát. Nyomtatott vagy írott szövegszerkesztő segítségével írjuk rá a képre az adott főnév egyes- (ahol egy reália látható) és többes számát (ahol több szerepel), és a két kép készen is van a megosztásra. A dolgot akár meg is fordíthatjuk és miután kiküldtünk a tanulóknak egy idegen szó – például egy rendhagyó ige többes szám 2. személyű alakját, megkérhetjük őket, hogy készítsenek olyan képeket, ahol ez a cselekvés látható a megadott szempontnak megfelelően.

A modern kor tanulói digitális korszakban nevelkedtek és szocializálódtak. A lexikális tudás a zsebükben, „egy gombnyomásra” van tőlük. Ha nem jut eszükbe egy idegen szó, nem kell hosszan keresgélniük a szótárban, az évszámokat a Google keresőben egy másodperc alatt megtalálják, de még a matematikai feladat megoldását is rá tudják bízni a telefonjukra telepített alkalmazásra. Azonban leggyakrabban nem ez okoz problémát. A mobil telefonon ott vannak a barátok, a közösségi portálok, a csetek, a kedvenc zene, a videók stb., ami folyamatosan leköti a fiatalok figyelmét és idejét. Sokan (nem alaptalanul) éppen emiatt legszívesebben elúznák az okos telefonokat a tanulási terekből. Ugyanakkor a tiltás nagyon ritkán vezet eredményre. Az egyik megoldást jelentheti a mobil eszközök integrálása az oktatási folyamatba.

A szociális hálók véleményünk szerint alkalmasak arra, hogy elősegítsék ezt az integrálást. Teret biztosítanak a tanulóknak, hogy megmutassák magukat és a munkájukat, lehetővé teszik az önálló, páros vagy csoportos munkavégzést, kapcsolatok létesítését akár a világ másik oldalán élő felhasználókkal, játékos tanulást és még sorolhatnám. Ily módon vonzóbbá és változatosabbá tudjuk tenni a tanulási és a tanítási folyamatokat, bővíteni a virtuális módszertani repertoárt.

Bibliográfia

- PRENSKY Marc, 2001: Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. On the Horizon, NCB University Press, 9. kötet, 5. szám, 2001. október. http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf (Utolsó letöltés: 2018.07.14.)
- SZÉKELY, Levente, SZABÓ Andrea (szerk.), 2016: A Magyar Ifjúság Kutatás 2016 első eredményei. Új Nemzedék Központ. http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf (Utolsó letöltés: 2018.07.14.)
- SZILI, Katalin, 2015: Az IKT alkalmazási lehetőségei a gyógypedagógiában. Digitális tankönyv. „Mentor(h)áló 2.0 Program”. SZTE. http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/az_ikt_alkalmazasa_a_gyogypedagogiaban_V2/index.html (Utolsó letöltés: 2018.07.14.)

BÖLCSÉS- ÉS TANÁRKÉPZÉS ITTHON VAGY KÜLFÖLDÖN? SZLAVISZTIKAI STÚDIUMOK A SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEMEN ÉS A BÉCSI EGYETEMEN

TÖLGYESI TAMÁS

Szóke Kati emlékére

Abstract: In the article the Slavic Studies at the University of Szeged and at the University of Vienna are compared in the following aspects: fields of study that could be chosen, popularity of university fields, difficulties in language courses, the language of the courses, the diversity of students, course offerings, pros and cons of studying abroad, prestige of the universities, student life on campus and other relating topics.

Keywords: Slavic Studies, University of Szeged, University of Vienna, studying abroad

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Szláv és Balti Fiológiai Intézete által 2018. március 23-24-én megrendezett „Szláv Metodika I. Jövőkép a szláv nyelvek oktatásában, a hazai nemzetiségi nyelvoktatásban és a kultúrában” konferencia szervezői a meghívóban többek között megadták a „Pedagógusképzés – itthon, vagy külföldön? A külföldi vs. hazai tanárképzés előnyei és hátrányai” című témát, melyhez szeretnék referátumommal kapcsolódni.

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem cseh szakirányán 2007-től annak megszűntetéséig, azaz 2013-ig oktattam az összes szinkrón és diakrón nyelvészeti tárgyat. Ezen kívül a nyelvi képzésből is örömmel kivettem a részem. A Szegedi Tudományegyetem Szláv Intézetében 2009 óta tanítom a cseh nyelvészeti tárgyakat, ill. cseh grammatikát. A Bécsi Egyetem Szlavisztika Intézetében 2016-ban nemzetközi szinten meghirdettek egy hat évre szóló adjunktusi állást, melyet sikerrel pályáztam meg.

Dolgozatomban a Szegedi Tudományegyetemen és a Bécsi Egyetemen folyó szlavisztikai képzést szeretném röviden összehasonlítani. Mindkét intézményben lehet alap-, mester- és doktori képzésben tanulni. Bécsben cseh (vö. Newerkla 2012, 2016), szlovák, lengyel, orosz, ukrán, szlovén,

bolgár és ún. B/K/S¹ szakokra lehet jelentkezni. Szegeden orosz, szerb, cseh², bolgár és ukrán szakot lehet végezni (Kocsis 2005, 2010). A szegedi szlovakisztika a Juhász Gyula Pedagógusképző Karhoz tartozik, de az általános bevezető tárgyakat a Bölcsészettudományi Kar Szláv Intézetében hallgatják a diákok.

A felvételizők számát illetően közös vonás, hogy a ruszisták száma a többszöröse az egyéb szláv szakot végző diákok számának. A második legnépesebb szak mindkét esetben a szerb. Utána a cseh és a lengyel következik. Polonista képzés azonban sosem folyt Szegeden, csupán lengyel nyelvi kurzust lehetett néhány évvel ezelőtt végezni.

A nyelvórák tekintetében hasonló gondokkal kell mind a két intézetnek megküzdnie. A csoportokban sokszor vegyesen vannak olyan hallgatók, akik a nulláról kezdik a nyelvtanulást, ill. olyan szláv anyanyelvű diákok, akik hibátlanul beszélnek a nyelvet, de írásban esetleg sosem vagy csak ritkán használták, ezért a helyesírásuk, nyelvtanuk nagyon gyenge (Vašek 2011, Tölgyesi 2013). A fő szakosok általában együtt tanulnak azokkal, akik a képzést csak minorként vagy második szláv nyelvként végzik. A diákoknak így nem csupán a nyelvtudása, hanem a motivációja és szorgalma is rendkívül eltérő, ezért nem egyszerű feladat az oktatónak megtalálni azt a középutat, ahol a szerényebb tudásúak nem érzik elveszve magukat és a legjobbak sem unatkoznak.

Érdekes, hogy a Bécsi Egyetem nappali tagozatos hallgatói között is szép számmal vannak ún. szenior diákok. A saját kurzusaimon is tapasztaltam, hogy egyes hallgatók a szüleimmel egyidősek. Ezen kívül Bécsben valóban működik az az elv, hogy az előadások mindenki számára nyilvánosak, pl. az „Ausztriacizmusok – közös szókinccs a németben, magyarban és szláv nyelvekben” órát a szlavistákon, finnugristákon és ún. „Austrian Studies”-t folytató diákokon kívül egy olyan nyugdíjas úr is hétről hétre látogatta, akinek fiatal korában volt egy magyar barátnője, s emiatt érdeklődött a téma iránt.

A kurzuskínálatok annyiban térnek el egymástól, hogy míg Magyarországon egy szakra kidolgozott tanterv nagy része általában évtizedekig változatlan marad, addig Ausztriában az általános bevezető tárgyakat és a nyelvi órákat leszámítva a meghirdetett előadások és szemináriumok témája évről évre változik.

Szembetűnő különbség, hogy amíg hazánkban a felsőbb éves hallgatók már a választott szakuk nyelvén végzik a tárgyakat, addig Ausztriában (és más nyugat-európai országokban) a mesterképzésben, de még

1 A rövidítés a bosnyák, horvát és szerb nyelvre utal (ném. *Bosnisch, Kroatisch, Serbisch*).

2 A magyarországi bohemista képzés történetéről és jelenlegi helyzetéről részletesebben lásd Balázs 2011, Heé 2011, 2018; Kocsis – Pató 2018; Mészáros 2018; Tölgyesi 2016; Vašut 2015-2016.

a PhD tanulmányok során is minden nyelvészeti, irodalmi és kultúr-történeti tárgyat németül, ill. az adott ország államnyelvén, pl. angolul, franciául hallgatnak a diákok. Azon kívül, hogy az irodalmi műveket érdemes eredetiben olvasni a nyelvi jelenségeknél pedig elengedhetetlen az autentikus célnyelvi anyagok vizsgálata, a szláv nyelven történő oktatás mindenképpen nagyban segíti az adott nyelv elsajátítását. Az a tapasztalatom, hogy Magyarországon végzett szlavistáink jobban beszélik a nyelvet, mint az osztrák, német, francia kollégáik.

Az őszi félévben „Bevezetés a szláv nyelvtudományba” címmel tartottam évfolyamelőadást az összes szláv szakosnak Bécsben. Az első órára 120 diák jött el. Ez óriási kihívás és egyben értékes tapasztalat volt számomra. A magas hallgatószám miatt nagy szerepe van Bécsben az ún. E-Learning-nek, azaz elektronikus tanításnak. Az előadásokra készített prezentációkat, handoutokat és PDF formátumú tanulmányokat hétről hétre töltöttem fel a Moodle nevezetű rendszerbe, melyhez a kurzus hallgatóinak szabad hozzáférése van. Az írásbeli vizsga is sajátos módon zajlott. Egy alkalomra kb. 80 hallgató jelentkezik. A vizsga ún. single-choice teszt, azaz a négy megadott válaszból csupán egyetlen helyes. A kitöltött tesztlapokat a vizsga után beszkenneli az oktató, a Moodle pedig a feltöltött kérdőíveket néhány perc alatt kiértékeli és kiosztja az érdemjegyeket.³ Őszintén szólva jobban kedvelem Szegeden a kisebb csoportokkal íratott tesztekkel, ahol a diákok teljes mondatokban fejthetik ki a válaszaikat. Ez pontosabb képet ad a tudásukról. Nem utolsó sorban, nem lehet totózni, mint egy feleletválasztós tesztnél.

Az oktatók óraszámával kapcsolatban érdekes különbség, hogy amíg hazánkban egy tanársegéd, ill. adjunktus kötelező óraszámja akár 14 óra is lehet, a docensé 12, az egyetemi tanáré pedig 10, addig Bécsben a tanársegédek és adjunktusok kötelező heti óraszámja csupán 4 óra, azaz két másfél órás előadás, a professzorok viszont rendszerint heti 8-10 órát tanítanak. A kinti rendszer logikája nyilván abban rejlik, hogy a pályakezdeket, akik legtöbbször disszertációjukon, ill. habilitációjukon dolgoznak, ne terheljük túl a tanítással. Az egyetemi tanárok viszont, akik óriási tapasztalattal és szerteágazó tudással rendelkeznek, hosszabb felkészülés nélkül is meg tudják színvonalasan tartani az előadásait. Másik lényeges eltérés, hogy amíg itthon többnyire a docensek és egyetemi tanárok tartják az előadásokat, a tanársegédek pedig az azokat kísérő gyakorlati órákat, addig Bécsben ez pont fordítva működik. Szemináriumot csak docensek és professzorok vezethetnek. Előadást azonban bármelyik oktató tarthat. Ez valószínűleg azzal függhet össze, hogy a tapasztaltabb

³ Az ausztriai oktatásban is ötös skálát használnak, amely azonban pont fordítva működik: a legjobb jegy az 1-es, az elégtelen pedig az 5-ös.

oktatók esetleg jobban tudják értékelni a beadott szemináriumi dolgozatokat. Ez azonban felvet egy másik problémát.

Kissé meglepő módon Bécsben nem csupán a doktori disszertációk és szakdolgozatok témavezetőinek kell professzoroknak lenniük, hanem a BA-s dolgozatoknak is többnyire ők a konzulensei. Ez fejenként több száz dolgozatot jelent minden félévben. Azt gondolom, hogy az egyéb oktatói, kutatói és adminisztratív feladatok mellett lehetetlen ennyi diáknak érdemben segíteni. Itt ismét megjelenik a kisebb létszámú hazai évfolyamok előnye, ahol minden egyes hallgató fejlesztésére jut kellő idő és figyelem.

Az elmúlt egy évben négy magyar diákom is volt Bécsben, egy cseh, egy lengyel és két orosz szakos, akik nem csupán CEEPUS, Erasmus vagy államközi ösztöndíj keretein belül tanulnak részképzésben, hanem a teljes BA vagy MA képzést Ausztriában végzik el.⁴ Megkérdeztem tőlük, hogy miért választották a külföldi szlavisztikai képzést a hazai lehetőségek helyett, ill. melyek az eddigi tapasztalataik. Biztattam őket, hogy ha úgy látják, nyugodtan megfogalmazhatnak kritikát is.

Érthető módon olyan diákokról van szó, akik a középiskolában németül is tanultak és legalább középszintig eljutottak. Bécsben nem csupán a választott szláv nyelvet akarják elsajátítani, hanem német tudásukat is tovább fejleszteni.

A motivációk között szerepelt a Bécsi Egyetem presztízse. A diákok úgy érzik, hogy az osztrák fővárosban szerzett diplomával könnyebben találnak majd megfelelő állást a munkaerőpiacon. Itt szeretném megjegyezni, hogy 2014-ben a brit Quacquarelli Symonds nemzetközi rangsora szerint a modern nyelvek oktatásában a Szegei Tudományegyetem Magyarországon az első, az egész világon pedig a 101-150. helyen állt. A Debreceni Egyetem a 151-200. helyen végzett (Szabó 2014).

A bécsi szlavisztikán a diákképviselet időnként szokott szervezni intézeti reggelit, melyre a oktatókat is szeretettel várják. Ilyenkor pár finom falat és egy csésze tea, kávé vagy pohár üdítő elfogyasztása mellett beszélgethetnek, ismerkedhetnek egymással a szakosok. Egy évben egyszer, általában a tavaszi félév végén szokott lenni egy nagyobb szabású hallgatói rendezvény is, mely az egyetemi campuson⁵ az intézet udvarán

4 A magyar hallgatók külföldön tanulása nem újkeletű dolog. Mészáros, Szögi és Varga közös monográfiája a Habsburg Birodalom kisebb egyetemlein és akadémiáin (pl. a Grazi és Linzi Egyetemen vagy az Innsbrucki és Klagenfurti Akadémián) tanuló magyarországi diákokat veszi számba (Mészáros – Szögi – Varga 2014).

5 Olykor nagyon érdekes az egyetemi létesítmények sorsa. A bécsi szlavisztika a hungarológiaiával együtt egy régi kórházban (ném. *altes Allgemeines Krankenhaus*) kapott helyet. A Pázmány Bölcsészettudományi Kara hosszú éveken keresztül az egykori piliscsabai lakotanya helyén működött. A szegei BTK épülete pedig eredetileg a Magyarországi Vasúti Központi Leszámoló Hivatalé volt.

kerül lebonyolításra. Szeretném megjegyezni, hogy a mozgalmas hallgatói életért annak idején Piliscsabán, Szegeden pedig a mai napig sokat tettünk és teszünk. A diákjainknak intézeti Karácsonyt, szakesteket, filmklubot szervezünk. Ezen kívül többnapos kirándulásokat tettünk Csehországba, melyek örök emlékül szolgálnak a nálunk végzetteknek. A '68-as Prágai Tavasz évfordulója kapcsán kiállítást szerveztünk egykori karikatúrákból a szegedi cseh tanszéken.

Összefoglalásképpen elmondható, hogy a hallgatóknak érdemes a hazai szlavisztikai képzéseket választaniuk. A kurzuskínálat talán kevésbé változatos, mint külföldön, de itthon is magas színvonalú tudás birtokába juthatnak. Mivel a képzés nagy része a felsőbb évfolyamokon az adott szláv nyelven folyik, jobban el fogják azt sajátítani, mintha Nyugat-Európában tanulnának, ahol minden előadást németül, angolul vagy franciául hallgathatnak. A magyarországi témavezetők egy félévben csupán korlátozott számú szakdolgozat vezetését vállalják el, melyre ideális esetben kellő időt szánnak. Előnye továbbá a kisebb létszámú szakoknak a családias légkörben lebonyolított programok.

Végezetül szeretném hangsúlyozni, mennyire fontos a magyarországi szlavisztikai képzés pluricentrikusságának a megőrzése, ill. a szlavisztikai programkínálat sokszínűségének a fenntartása. A Pázmányon néhány éve a szlovák szak megszüntetését egy nemzetközileg elismert cseh szak bezárása követte. Öröndetes hír, hogy Debrecenben a ruszista képzés mellett újjáéledni látszik a lengyel BA. Rendkívül fontosnak tartom a hazai orosz szakok kimagasló munkáját, de emellett elengedhetetlen, hogy a jövőben továbbra is képezzünk olyan szakembereket, akik ismerik a visegrádi négyek, ill. a közvetlen szomszédaink nyelvét, irodalmát, kultúráját és történelmét.

Bibliográfia

- BALÁZS Andrea, 2011: Kdo se učí dnes česky v Maďarsku? *Bohemistyka* 11, 245-248.
- HEÉ Veronika, 2011: Maďarská bohemistika. *Bohemistyka* 11, 237-245.
- HEÉ Veronika, 2018: Budapešťská bohemistika včera a dnes. *Česko-maďarské ob(z)ory: kapitoly z dějin česko-maďarských univerzitních vztahů*. Ed. Januška Jiří. Praha: Karolinum, 117-127.
- KOCSIS Mihály, 2005: Десять лет новым славянским специальностям. *Acta Universitatis Szegediensis. Dissertationes Slavicae: Sectio Linguistica* 16, 147-148.

- KOCSIS Mihály, 2010: Українське та білоруське мовознавство в Сегеді. *Волинь–Житомирщина. Історико-філологічний збірник з регіональних проблем* 22 (2). Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 130-135.
- KOCSIS Mihály – PATÓ Marta, 2018: Bohemistika na univerzitě v Szegedu (Segedině). *Česko-maďarské ob(z)ory: kapitoly z dějin česko-maďarských univerzitních vztahů*. Ed. Januška Jiří. Praha: Karolinum, 127-132.
- MÉSZÁROS Andor – SZÖGI László – VARGA Júlia, 2014: *Magyarországi diákok a Habsburg Birodalom kisebb egyetemlein és akadémiáin 1789-1919*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Levéltára.
- MÉSZÁROS Andor, 2018: Byla jednou jedna bohemistika... 20 let existence bohemistiky na Katolické univerzitě Pétera Pázmánye v Piliscsabě. *Česko-maďarské ob(z)ory: kapitoly z dějin česko-maďarských univerzitních vztahů*. Ed. Januška Jiří. Praha: Karolinum, 132-136.
- NEWERKLA Stefan Michael, 2012: 235 Jahre Bohemistik an der Universität Wien (in Erinnerung an den 200. Todestag von Josef Valentin Zlobický). *Miscellanea Vindobonensia Bohemica. In Erinnerung an den 200. Todestag von Josef Valentin Zlobický (= Bohemoslavica abscondita 1)*. Eds. Newerkla Stefan Michael – Sodeyfi Hana – Villnow-Komárková Jana. Wien: Holzhausen, 13-24.
- NEWERKLA Stefan Michael, 2016: Anniversarium Bohemicum: 240 Jahre Bohemistik an der Universität Wien. *Wiener Slavistisches Jahrbuch. Neue Folge* 4, 264-268.
- SZABÓ Fruzsina 2014: Megjelent a 2015-ös felsőoktatási rangsor: négy magyar egyetem a legjobbak között.
http://eduline.hu/felsooktatasi/2014/9/16/QS_egyetemi_rangsor_2014_RAOYTS (Utolsó megtekintés: 2018.07.15.)
- TÖLGYESI Tamás, 2013: Gramatické chyby v esejích maďarských studentů bohemistiky. *Od slova k modelu jazyka*. Eds. Bednaříková Božena – Hernandezová Pavla. Olomouc: Univerzita Palackého, 412-417.
- TÖLGYESI Tamás, 2016: Výuka českého jazyka v Maďarsku. „*Od počátků k současnosti (1955 – 2015)*“ 60. let bohemistiky na ELTE. Eds. Fedoszov Oleg – Janiec-Nyitrai Agnieszka – Muchová Zuzana. Budapest: ELTE BTK Szláv Filológiai Tanszék – Tinta Kiadó, 329-334.
- VAŠEK Antonín, 2011: O jednom typu maďarské jazykové maintenance. *Slavica litteraria* 14, 21-39.
- VAŠUT Tomáš 2015-2016: Cseh nyelv Szegeden. *Bohémia* 1-4, 46-47.

