

Bándli Judit – Pap Andrea – Zajacz Zita (szerk.):
MID-KÖRKÉP. Magyar mint idegen nyelv.
Oktatási helyzetek, módszertani tudnivalók

ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2021. 187 p.

A magyar mint idegen nyelv és kultúra (MID) oktatása és közvetítése változatos és folytonos változásban lévő színtereken és módokon valósul meg; a 2021-ben napvilágot látott *MID-körkép* a napjaink MID-tanítására jellemző széles és színes palettát mutatja be. A kötet, amely az ELTE tankönyv- és jegyzettámogatási pályázatán elnyert forrás felhasználásával jelent meg, hét tanulmányt tartalmaz – nagyobb tematikus egységekbe szerveződően: MID-tanítás az iskolás korosztály körében, az egyetemi intézményrendszerben, szórványban és diaszpórában, illetve digitális közegben. A tanulmányok szerzői (a fejezetek sorrendjében): Schmidt Ildikó és Földiné Szücs Krisztina, Dinnyés Borbála, Bándli Judit, Pap Andrea, Marthy Annamária, Maróti Orsolya, valamint Zajacz Zita. A kötet ezentúl azt a célt is szolgálja, hogy a különféle magyar mint idegen nyelvi / hungarológiai képzésekben részt vevő hallgatók számára korszerű szakmai ismereteket tegyen hozzáférhetővé a MID tanításának jelen helyzetéről, színtereiről, célcsoportjairól, módszertanáról és kihívásairól. Ahogy azt a szerkesztők az *Előszó*ban írják, kötetüket (elsősorban) tankönyvnek szánják: a szerzők az ELTE hasonló képzéseiben tartott kurzusaik anyagát foglalják össze tanulmányaikban. Ennek megfelelően az elméleti alapvetések felvázolását mindegyik tanulmány esetében a tanítási oldalt, az oktatási gyakorlatot támogató módszertani megfontolások követik.

Az első két tanulmány az iskolás korosztály tanításával foglalkozik: Schmidt Ildikó és Földiné Szücs Krisztina írása a közoktatásban részt vevő alsó tagozatosok, Dinnyés Borbála tanulmánya pedig a nemzetközi iskolákban tanulók célcsoportjára fókuszál.

A *Magyar nyelv-tanítás alsó tagozatos gyermekeknek* című írás első része általánosságban szól a célcsoport MID-oktatásáról. Mivel a közoktatásban nem kötelező a magyarul nem tudó gyermekek számára MID-órák beiktatása az órarendbe, az egyik leggyakrabban használt eszköze az ilyen tanulók nyelvi integrációjának a befűllasztásos módszer, ahol a környezet nagy mennyiségű nyelvi inputja alapján történő nyelvelsajátítást a szaktárgyi órákba integrált nyelvoktatás egészíti ki; ez pedig erősen leszűkíti az egyéni igényekre szabható (pedagógiai, módszertani, nyelvi) fejlesztés lehetőségeit, amelyre igazán csak a MID-órák volnának alkalmasak. A tanítás nyelvének tárgyalása során a szerzők megjegyzik, hogy pszichés és kognitív szempontból támogatja a gyermekek MID-tanulását, ha a gyermek anyanyelvét tudjuk használni közvetítőnyelvként, valamint, ha építhetünk a gyermek minél biztosabb literációs készségeire. Ellenkező esetben lassítanunk kell a tanulás tempóján, és igyekeznünk kell elmélyíteni a tanár–diák kapcsolatot, hogy a gyermek motivált maradjon a tanulásra, továbbá ki kell építeni a gyermekben az írás, az olvasás és az elemi számolás alapkészségeit. Az alfabetizálás fogalmával és módszertani alapelveivel külön fejezet foglalkozik: az anyanyelvi nevelés és idegennyelv-oktatás interfészébe tartozó eljárásokról van itt szó. Ezenkívül megfelelő tervezéssel (egészen apró lépésekben történő haladással, jól érzékelhető különbségek mentén történő építkezéssel, folyamatos ismétléssel, diagnosztizálással, fejlesztő értékeléssel) lehet biztosítani, hogy a gyermek észlelje, megértse és képessé váljon alkalmazni a tanított-megtanulandó tartalmakat. Ez utóbbit a szerzőpáros két nyelvtani tananyag (a tárgy és az irányhármasság) kapcsán szemlélteti. Konklúziójuk, hogy a magyar iskolások számára készült „nyelvtan” tankönyvek anyanyelvi szemléletük miatt nem használhatók a magyarul nem vagy kevésbé tudó gyermekek tanításában: ehelyett olyan, apró lépésekből építkező

eljárásorokat javasolnak, amelyekben a lexikai alapozást a legkisebb morfofonológiai, morfológiai és morfoszintaktikai jelenségekre lebontott, azokra külön-külön fókuszáló és azokat belső kontrasztba állító, valamint sokféle szemléltetést és nagy mennyiségű gyakorlást beépítő feladatsorok valósíthatnak meg.

A *Magyar mint idegen nyelv oktatása nemzetközi iskolai környezetben* című munka a nemzetközi iskola mint iskolatípus általános bemutatása után elsősorban arra az oktatási helyzetre koncentrál, amikor nem a magyar a tanítás fő nyelve (hanem például az angol); a MID ilyenkor heti néhány órában oktatott kiegészítő tantárgyként – *magyar mint hozzáadott nyelv* – jelenik meg. A tanulmány a tantervezés, a csoportszervezés és az értékelés kihívásainak taglalása után a két- és többnyelvűség és -kultúrájúság kérdéseivel foglalkozik. A szerző áttekinti a kétnyelvű környezetben való oktatás típusait, és megállapítja, hogy a Magyarországon MID-et oktató iskolák nagy része a magyart a nem magyar anyanyelvű diákok számára – oktatási intézménytől függően – a mélyvíztechnikától, illetve az idegennyelv-oktatástól az oltalmazó oktatásig haladó modellben tanítja, ahol az utóbbiban nagy hangsúly kerül a differenciálásra (illetve a Magyar–Kínai Két Tanítási Nyelvű Iskola a belemerítést a kétutas modellel ötvözi). A soknemzetiségű közegben kiemelkedően előtérbe kerülnek a kulturális incidensek, esetleg a kulturális sokk is (tanulók, tanárok és szülők viszonylatában is), amelyeknek a kezelésére, illetve az interkulturális oktatásra fel kell készülnie a MID-tanároknak (is). A tanulmány hatodik fejezete ennek különféle módszertani aspektusait tárgyalja, amelyeket a Britannica Nemzetközi Iskola példáján összegez. A szerző a következő szempontokat emeli ki mint kulcsfontosságú elemeket a korábban említett kihívások kezelésére: szakképzett MID-tanárok, rugalmas csoportszervezés és tanmenetkészítés, többféle tankönyv, sok digitális taneszköz használata, közvetítőnyelv használata, kis létszámú heterogén csoportok, magas fokú differenciálás, egyéni szöveges értékelés, a tanulói autonómia elősegítése, a motiváció fokozása és fenntartása (a szülők bevonásával is) játékos feladatok, projektek, iskolán kívüli foglalkozások, interkulturális programok, műhelyek, továbbképzések stb. segítségével.

Az egyetemi színtereken megvalósuló MID-tanítással három tanulmány foglalkozik. Bándli Judit „*Ritkaságok tanítása*” – *A magyar mint idegen nyelv a hazai bölcsészképzésben* című írása bemutatja az ELTE-n folyó MID-tanítás és kultúráközvetítés történeti előzményeit és jelenlegi gyakorlatát, külön részletezve a magyar szakos külföldi hallgatók tanulását, tanítását. A történeti áttekintés három mérföldkövet említ meg: az 1790/91-es nyelvtörvényt és a pesti egyetem magyart tanító székének megalapítását (1791; az első magyartanár: Vályi András), a Központi Magyar Nyelvi Lektorátus (1952), illetve a Koreai Előkészítő Iskola, majd a Nemzetközi Előkészítő Intézet (1957/1966) létrejöttét, valamint a magyar mint idegen nyelv tanári szak (1982/1994) létrejöttét Éder Zoltán, majd Szili Katalin vezetésével. 2011 óta a lektorátus Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék néven működik – pár éve az ELTE Nyelvi Közvetítés Intézetének keretein belül.

A tanszék jelenlegi feladata a tanárképzés és a kutatás mellett az egyetemre érkező, egyre nagyobb számú külföldi hallgató magyar nyelvi képzése. A diákok többsége ösztöndíjak (pl. Erasmus+, Stipendium Hungaricum) és intézményközi megállapodások keretében érkezik, de vannak önköltséges hallgatók is. A tanfolyamok egy része intenzív (egy hónapos nyári egyetem, illetve szemeszterközi kurzusok elsősorban azoknak az ösztöndíjasoknak, akik egyéves magyartanulás után magyarul végzik tanulmányaikat valamelyik magyarországi egyetemen), más részük reguláris. Külön kiemelendők azok a hallgatók, akik az egyetem külföldiek számára akkreditált magyar BA szakán tanulnak tovább: ők az alapképzés első évében specializáció keretében fejleszthetik nyelvtudásukat, hogy majd a második évtől magyar nyelvű nyelvészeti és irodalmi kurzusokon vehessenek részt, és magyarul írassák a szakdolgozatukat. Végül a harmadik nagy tanulócsoportot azok a részképzős (általában magyar / hungarológia szakos) BA- vagy MA-hallgatók jelentik, akik külföldi egyetemek (pl.

Lengyelország, Kína, Dél-Korea, Japán, Horvátország stb.) magyar szakjairól érkeznek egy vagy két félévre. Számukra a tanszék magyar nyelvi és országismereti kurzusokat biztosít, illetve a diákok az intézmény egyéb képzésein belül felajánlott órákat is látogathatnak.

A szerző külön fejezetekben tárgyalja az egyes tanulócsoportok motivációját, kulturális összetételét és nyelvtudását. Összességében elmondható, hogy a vegyes kulturális összetételű ösztöndíjas csoportok leginkább instrumentális motivációval tanulnak magyarul, bár az ő esetükben sem zárható ki a magyar nyelv és kultúra iránti érdeklődés. Az egy vagy két féléven át reguláris kurzusokon magyarul tanulóknál (akik többnyire KER A2- szintig jutnak el) több időt és energiát fektetnek a magyartanulásba az intenzív tanfolyamokon résztvevők (akik magasabb nyelvtudási szinteket is érnek el). A magyar szakos külföldi (elsősorban lengyel és kínai) hallgatók esetében a praktikus megfontolás mellett fokozottan jelentkezik az integratív beállítódás is: a nyelv és kultúra iránti nyitottság és fokozott érdeklődés a nyelvtudás fejlődésével rendszerint erősödik. Emellett jellemző indíttatás, erő lehet a magyarul tudók „exkluzív” klubjához való tartozás igénye is: az, hogy a magyar nyelv (pl. Európában) különleges nyelvnek számít. Bár nem készült a kérdéssel kapcsolatban reprezentatív felmérés, a szerző szerint akad hallgató, aki tanulmányai végeztével magyar / hungarológiai témájú kutatást végez, oktat, vagy olyan vállalatnál helyezkedik el, ahol kamatoztatni tudja megszerzett tudását. A motiváció kapcsán a szerző kiemeli a célnyelvi környezet túlnyomórészt motiváló hatását a nyelvtanulásra: noha a diákok közt sokszor az angol a kommunikáció nyelve, az órávezetés nyelve döntően a magyar (angol közvetítő nyelv segítségével főleg kezdő szinteken), továbbá – ha a diák kihasználja – a magyar nyelvi környezet a maga gazdag és bő nyelvi inputjával támogatja a lingvisztikai, a pragmatikai és a szociokulturális kompetenciák fejlődését. Ezenkívül motiváló lehet az az interkulturális közeg is, amelybe a diákok a heterogén csoportokban való tanulás során kerülnek: noha az eltérő hozott tapasztalatok és elvárások kihívásokat is tartogatnak, ez a tanulási környezet kedvezően hat a kulturális és interkulturális kompetenciák fejlesztésére (pl. tanítási tartalmak, kommunikációs témák, interkulturális érzékenység).

A tanulmány szintén külön fejezetben foglalkozik azokkal a sajátosságokkal, amelyek a haladó szinteken tanulók (B1, B2, C1) oktatását jellemzik. Ezeken a szinteken az oktatók feladata a kiegészítés, a rendszerezés, a továbbfejlesztés. Az általános nyelvórák mellett a diákok speciális nyelvórákat látogatnak (pl. írásbeli szövegalkotás, szóbeli kommunikáció, médianyelv stb.), illetve vannak országismereti, nyelvészeti, irodalmi, képzőművészeti és történelmi tematikájú tantárgyaik is. A szerző kiemeli, hogy ez utóbbi tartalmak közvetítésének – ugyanúgy, mint a pragmatikai és szociokulturális jellegű ismeretekének – ezen diákok esetében implicit és explicit módon is meg kell jelennie a tanulási folyamatban, és a következő módszertani elveket hangsúlyozza a tanításuk során: tágabb (pl. európai) kontextusba helyezés (kapcsolódási pontok); gyakorlati megközelítés (pl. tanórán kívüli programok); szövegközpontúság (autentikus szövegek; a szövegek nemcsak kulturális témákat, hanem viselkedésbeli mintákat is közvetítenek, így a kultúraoktatás részét képezik; kiterjesztett szókincs kiépítése); írásbeli és szóbeli készségek fejlesztése (pl. szövegértés, szövegalkotás, koherencia, stilisztika); szaknyelv oktatása (pl. autentikus szaknyelvi szövegeken, szövegtípusokon keresztül).

Pap Andrea *A magyar nyelv jelenléte a külföldi oktatóhelyeken régen és ma – különös tekintettel Olaszországra* című tanulmánya a forrásnyelvi környezetben működő egyetemi oktatóhelyeken megvalósuló MID-oktatás jellegzetességeit mutatja be. A külföldi oktatóhelyek történeti áttekintése után, amely a 19. századtól napjainkig vázolja fel az intézményhálózat alakulását, képet kapunk a jelenlegi vendégoktatói hálózat működéséről is (<https://culture.hu/hu/budapest>). Külön fejezet foglalkozik az olaszországi hungarológia-, illetve MID-oktatással. A meghatározó történeti adalékokon túl (pl. oktatóhelyek, egyezmények, rendelkezések, oktatók, tananyagszerzők, grammatikák, szótárak,

nyelvkönyvek) többek között értesülünk arról, hogy olasz nyelvterületen a magyartanulás „egyik legfőbb motivációjának a közös történelmi és művelődéstörténeti kapcsolatok tekinthetők”, vagy, hogy jelenleg Bolognában, Firenzében, Nápolyban, Padovában, Rómában és Udinében folyik egyetemi szintű magyarnyelv- és kultúraoktatás, illetve hogy a lektorok többségét helyben alkalmazzák (nem Magyarországról küldik őket).

A tanulmány legterjedelmesebb (harmadik) fejezete a különböző mai tanszékek és lektorátusok változatos feltételrendszeréről, valamint az egyes oktatóhelyeken megvalósuló MID-tanítás módszertani sokszínűségéről szól. Az olvasó megismerheti, hogy a külföldi felsőoktatási intézmények tanszékein és lektorátusain milyen feltételekkel és milyen összetett feladatkörökben alkalmaznak vendégtanárokat és lektorokat, illetve hogy a (vendég)oktatóknak milyen sajátos módszertani kihívásokkal kell szembenézniük; ezek túlnyomó részét a szerző a forrásnyelvi környezet, valamint a nyelvileg és kulturálisan homogén tanulócsoportok sajátosságainak tulajdonítja. Pap Andrea többek között a következő szempontokat emeli ki ezzel kapcsolatban: a magyar nyelv tipológia alkata, szerkezeti-szemléleti sajátosságai, a kontrasztív szemlélet bevonása a nyelvtan tanításába (erre külön alfejezet hoz konkrét példákat olasz–magyar összevetésben), a nyelv funkcionális és kommunikatív szemléletű oktatása; az autentikus nyelvhasználati környezet hiánya, pragmalingvisztikai és szociopragmatikai hibák; az anyanyelv szerepe az idegennyelvtanulásban, transzfer- és interferenciajelenségek; az irodalom és a kultúra komparatív megközelítése; sajátos motivációs tényezők (pl. a magyar nyelv „egzotikuma”, érdeklődés Kelet-Európa vagy a magyar irodalom iránt, illetve a családi háttér okán); a tanár kulcsfontosságú szerepe (pl. mint nyelvi modell, mint attitűd-formáló és mint motiváló tényező).

Marthy Annamária *A magyar mint idegen nyelv oktatása az orvosképzésben* című munkájának bevezetésében kiemeli, hogy az utóbbi évek nemzetközi trendjeivel összhangban Magyarországon is jelentősen megnőtt a külföldi egyetemi hallgatók száma: 2016-ban a felsőoktatásban részt vevő összes hallgató 9%-a, 2019-ben már 14%-uk (33 142 fő) volt nem magyar állampolgár, és ez az arány az egészségügyi diszciplínákban a legmagasabb (29%). Magyarországon négy egyetemen (SE, DE, SZTE, PTE) folyik angol nyelvű orvosképzés az 1980-as évek óta. A ma orvosi egyetemeken tanuló külföldi hallgatók több-kevesebb időn keresztül részt vesznek magyar nyelvi képzésben; a szerző cikkében az ő speciális igényeiket és a számukra szervezett MID-oktatás egyedi jellegzetességeit tárgyalja, elsősorban a Semmelweis Egyetem (SE) hallgatóinak orvosiszaknyelv-tanulására összpontosítva.

A tanulmányból többek között megtudhatjuk, hogy az SE minden harmadik diákja külföldi állampolgár (a tanulmány megírásakor 73 ország képviselőjében), hogy az Általános Orvostudományai Karon a 2019/20-as tanévben több külföldi, mint magyar állampolgárságú hallgató tanult, vagy hogy a legfontosabb motivációs tényezők között szerepelnek húzó jellegűek (pl. alacsonyabb tandíj és megélhetési költségek) és toló jellegűek is (pl. alacsonyabb szintű oktatás vagy maximált keretszámok a származási országban). A motivációk között tipikusan nem szerepel a magyar nyelv iránti érdeklődés vagy szükséglet: itt-tartózkodásuk során szakos tárgyaikat angolul (anyanyelvüket tekintve elsősorban heterogén csoportokban) vagy németül (nyelvileg homogén csoportokban) hallgatják, illetve oktatóikkal, hallgatótársaikkal és az egyetemi körökön kívül is túlnyomó többségükben ezeken a nyelveken, illetve az anyanyelvükön kommunikálnak. Magyar nyelvi tudásra valódi szükségük kizárólag abban az időszakban lesz, amikor a klinikai / kórházi gyakorlat során szakmai kommunikációt kell folytatniuk a betegekkel.

A szerző okfejtése szerint ennek a különleges tanulói célcsoportnak számos egyedi sajátossága a fent említett **átmenetiségből** fakad: a hallgatóknak csak a kórházi gyakorlatuk idejére van szükségük magyar szaknyelvi tudásra; a gyakorlatot megelőző években jól elboldogulnak a magyarnyelv-ismeret nélkül is. Ebből fakadóan egyrészt nem ismerik fel elég

korán a magyartanulás szükségességét, illetve jobban koncentrálnak a nehezebb szaktárgyak teljesítésére (ezenkívül az alacsony kreditérték sem bír motiváló jelleggel). Másrészt az alacsony óraszám miatt (4 szemeszter, 196/224 óra) kevés idő áll rendelkezésre a szaknyelv nyelvi megalapozására, miközben nagy a nyomás, hogy a hallgatók gyakorlatuk során minél sikeresebben tudjanak részt venni az orvos–beteg kommunikációban.

A tanulmány hatodik fejezete foglalkozik a szaknyelv fogalmával, a szaknyelvi célú oktatás jellegzetességeivel (pl. azzal, hogy szakmai és idegen nyelvi előismeretekre épül), valamint a magyar orvosszaknyelv-oktatás sajátosságaival (kisebb csoportokban történő felkészítés a terepen végzett magyar nyelvű anamnéziszfelmérésre és betegvizsgálatra). Ezenkívül bemutatja a képzésben jelenleg használatos tananyagokat is (a *Jó reggelt!, Jó napot!, Egészségére!, Tessék mondani!, Anamnézis magyarul* című tankönyveket és egyéb kiegészítő anyagokat) – részletesebben a SE ÁOK-n és ETK-n a szaknyelvi magyartanításhoz használt, Marthy Annamária és Végh Ágnes által írt *Egészségére!* című tananyagot. A szerző kiemeli a korszerű tananyagkészítés fontosságát (pl. autentikus szakmai dokumentumok segítségével), valamint azt az igényt, hogy a tananyagfejlesztők együtt tudjanak dolgozni kórházi szakemberekkel. A szerző hangsúlyozza, hogy az orvos–beteg kommunikációra történő felkészítés során kitüntetett figyelmet kapnak a szókincsfejlesztés bizonyos területei (pl. a fájdalom különböző aspektusainak pontos leírása, a gyógyszerek fajtái, a szakszavak képzése stb.), illetve hogy különösen nagy figyelmet igényel a kommunikációs zavart okozó pragmatikai hibák elkerülése, problémák kezelése.

A szerző konklúzióinak értelmében hasznos volna a hazai orvosi egyetemeken folyó magyartanításban is bevezetni egy olyan eljárásrendet, amelyben lehetővé válna a hallgatók motivációját folyamatosan fenntartani. Egyrészt mindegyik modul végén szigorú teszteléssel kellene ellenőrizni, hogy az adott hallgató megfelel-e az aktuális kimeneti követelményeknek, és készen áll-e a következő modul megkezdésére, másrészt több olyan gyakorló feladatot kellene alkalmazni, amelyek jól szimulálják a mindennapi és az orvos–beteg diskurzusokban előforduló gyakori kommunikációs szituációkat.

Maróti Orsolya *Ismeretlen, de nem idegen nyelv – A származásnyelvi tudásszerkezetről és oktatási helyzetről* című tanulmányának első fejezete bemutatja a magyar mint származásnyelv oktatásának fogalmát (kétnyelvű gyermekek és felnőttek szervezett keretek között történő oktatása), és ennek elsődleges színterét a magyar szórvány- (Kárpát-medence) és diaszpóráközösségekben (pl. Észak-Amerika, Dél-Amerika, Ausztrália, Új-Zéland) jelöli meg, ahol a célcsoport tagjai délutáni foglalkozásokon vagy vasárnapi/hétfői iskolákban tanulhatnak magyarul (ezenkívül külföldi egyetemekre és Magyarországra is érkeznek tanulni a szóban forgó közösségekből). A szórványban és diaszpórában megvalósuló magyartanítás kétszáznál több iskolát érint ma szerte a világban, ahol mintegy ötezer, főként első- és másodgenerációs gyermek tanítása zajlik közösségi iskolákban, többnyire heti/kétheti rendszerességgel tartott foglalkozásokon. A szerző arra a kérdésre, hogy ebben a speciális helyzetben vajon anyanyelvi vagy idegen nyelvi tudásról és oktatásról van-e szó, azt a választ adja, hogy ez a tanulócsoporthoz olyan egyedi nyelvtudás-szerkezettel rendelkezik, amely megkülönbözteti őket mind a hasonló életkorú, Magyarországon élő, magyar anyanyelvű kortársaiktól, mind a klasszikus idegen nyelvi tanulóktól, emiatt olyan sajátos oktatásra van szükségük, amely az adott tanulócsoporthoz megfelelő arányban vegyíti az anyanyelvi és az idegen nyelvi oktatásból ismert módszereket.

A második fejezet a származásnyelvi oktatás színtereit, résztvevőit, tananyagait és az oktatást támogató tevékenységeket tárgyalja. Megtudjuk, hogy általában egyházi közösségek, kulturális egyesületek, a cserkészlet és egyéb szervezetek biztosítanak találkozási és tanulási lehetőséget a tömbben és szórványban élő kisebbségeknek; hogy manapság a szülők, nagyszülők igényei, attitűdjei, aktivitása nagyon fontos szerepet játszik a szórvány- és diaszpóráközösségekben folyó oktatási-nevelési munkában, folyamatban; illetve hogy

többnyire olyan önkéntesek (sokszor szülők) a foglalkozásvezetők / tanárok, akik nem rendelkeznek szakirányú végzettséggel, ezért szükség van az ő szakmai képzésükre. Nagy nehézséget jelent ebben az oktatási helyzetben a célcsoport igényeinek és az oktatási helyzetnek megfelelő tananyagok, taneszközök kiválasztása. Sok helyütt még mindig magyarországi kisdíákoknak készült tankönyveket használnak, ami nem hat kedvezően sem az oktatás hatékonyságára, sem a tanulók nyelvi önképére. Emellett léteznek helyi fejlesztésű tananyagok is, ám ezek sokszor nem felelnek meg a származásnyelvi oktatás módszertani elvárásainak. Számos tanár ezek helyett maga válogat különféle anyagokból, illetve maga állít össze feladatsorokat. Ezenkívül ma már elérhető a kifejezetten ezen célcsoport számára készített *Balassi-füzetek* sorozat is (<https://culture.hu/hu/budapest/kiadvanyok>), amelynek célja nem csupán az, hogy kész tananyagokkal lássa el a közösségeket, hanem az is, hogy mintát, szemléletmódot, módszertani segítséget nyújtson a tanárok számára. A közösségeket több külső kezdeményezés is támogatja (pl. *ReConnect Hungary*, *Diaszpóra Ösztöndíjprogram*, *Kőrösi Csoma Sándor program*, *Petőfi Sándor program* stb.).

A harmadik fejezet a származásnyelvi tanulók nyelvállapotát, nyelvtudását sajátos köztesnyelvi rendszerként írja le. Először definiálja a származásnyelvi tanuló fogalmát (nem többségi anyanyelvű környezetben / diaszpórában felnövekvő/élő kétnyelvű beszélő, aki érzelmileg és kulturálisan kötődik az anyaországhoz, és aki beszél vagy legalább érti az otthon használt nyelvet, de nyelvtudására tipikusan nem jellemző az anyanyelvi teljesség), majd tárgyalja ennek a sajátos nyelvállapotnak a jellegzetességeit. Kiemeli, hogy szóbeli készségeik (beszéd és hallott szöveg globális értése) jóval fejlettebbek írásbeli készségeiknél (írás és olvasott szöveg értése), és a nyelvi fejlesztés legfőbb célját a jól látható és a (kompenzációs stratégiák működése révén) rejtve maradó aránytalanságok, hiányosságok és hibák helyreállításában látja: elsősorban az íráshoz szükséges rész-készségek, a részletes és intenzív olvasás- és hallásértéshez szükséges ismeretek és készségek, a pontosság és a nyelvi tudatosság, valamint a pragmatikai kompetencia és a nyelvi regiszterek ismeretének fejlesztésében. A szerző szemléletes hasonlatot talál az idegen nyelvi és a származásnyelvi tudásszerkezet közti különbség jellemzésére: az előbbit egy (rétegzett) tortához, az utóbbit pedig egy (lyukacsos) sajthoz hasonlítja. A tortában az egyes ismeretek és készségek arányosan elosztva épülnek egymásra, a sajtban pedig az egészhez viszonyítva váratlan hiányosságok mutatkoznak. Míg a klasszikus idegennyelv-tanítás feladata a tortarétegek egymásra építése, a származásnyelvi oktatás feladata a sajtban lévő lyukak felderítése és pótlása. Ennek a munkának a során a szerző különösen fontosnak tartja a szisztematikus és következetes, közös, felfedező-elemző, változatos formában megvalósuló hibajavítást annak érdekében, hogy a tanulók „a magyar beszélőközösség gondolataikat, szándékaikat nyelvileg [grammatikailag és pragmatikailag] megfelelőképpen [...] megjelenítő tagjai lehessenek.” A fejezet azzal a gondolattal zárul, hogy a származásnyelvi tanulók körében tipikus a belső azonosulásként (identitástudatban) megjelenő motiváció, amelyet nagymértékben befolyásol a miliő (a család és diaszpóráközösség szokásai, attitűdjei), és amelyet jelentősen növelhet a hozzáadott szemlélet az oktatásban és a tanulásban.

Az utolsó nagy tartalmi fejezet a nyelvoktatás-módszertani feladatokkal foglalkozik. Mivel a származásnyelvi tanulók oktatásának ötvöznie kell az anyanyelvi és az idegen nyelvi oktatásból ismert módszereket, a szerző azt tartaná ideálisnak, ha kétszakos (magyar nyelv és irodalom – magyar mint idegen nyelv szakpáron végzett) tanárok tanítanák ezt a tanulócsoportot, vagy legalábbis ha az oktatók a tanításban mindkét terület módszertanában jártasak lennének. A szerző öt megfontolandó szempontot ajánl az oktatási folyamat megtervezéséhez: célok, tudatosság, prioritások, arányok, valamint autentikus nyelvhasználat. A tanulás csomópontjaiként a következőket jelöli ki: a szókincs kapcsán a bővítés mellett a lexikai elemek kontextuális beágyazottságának, kollokációinak és stílusminőségének megfigyelése és tudatosítása; a grammatika tekintetében a rendszerszerű hibák feltárása és

javítása (például a redundáns névmáshasználat, a hibás szórend vagy az analitikus szerkezetek kapcsán); a nyelvhasználat terén pedig a különféle pragmatikai jelenségek explicit tárgyalása (pl. nyelvi udvariasság, regiszterbeli különbségek, autentikus nyelvhasználat).

A tanulmány azzal zárul, hogy az adott tanulói célcsoport kutatása és a rájuk szabott tananyagok készítése mellett fontos feladat lenne a jövőben a származásnyelvi magyartanulás instrumentális motiváltságának létrehozása/megerősítése is a közösségi (integratív) motiváció mellett – például azzal, hogy különféle tevékenységek végzésére használhassák a magyar nyelvet (virtuális) célnyelvi környezetben, Magyarországon tanulhassanak (egyetemi ösztöndíjjal) vagy kutathassanak, dolgozhassanak (közös projektek keretében).

A kötetet záró tanulmány, Zajacz Zita *A magyar mint idegen nyelv oktatásáról a digitális térben – Pillanatfelvétel* című munkája azzal az aktuális kérdéssel foglalkozik, hogy az online nyelvoktatásban (így a MID-ében is) milyen eszközök és módszertani megoldások hasznosíthatók, illetve hogy a digitális-virtuális idegennyelv-oktatásnak milyen kihívásokkal kell szembenéznie. Fontos előrebecsíteni, hogy – ahogy a szerző is megjegyzi – az online nyelvoktatás a tanítandó-tanulandó tartalmakat és a nyelvikészség-fejlesztés céljait illetően nem tér el a személyes kontaktussal történő nyelvoktatástól; az eltérések csupán a valós / virtuális tanterem körülményeiből és lehetőségeiből, illetve a résztvevők változó feladatköreiből erednek.

A nyelvoktatás eszközhasználatának rövid történeti áttekintésében a szerző a következő fordulópontokat emeli ki: a nyomtatott eszközök megjelenésével a tananyagok a diákok kezébe kerültek, az auditív, vizuális és audiovizuális oktatástechnikai eszközökkel könnyebben hozzáférhetőbbé váltak az autentikus anyagok, az IKT-eszközök (számítógép, internet, okoseszközök, közösségi média, webes alkalmazások stb.) pedig minden korábbi médiumot integrálnak, beleértve a tanár egyes tevékenységeit is. A manapság elérhető virtuális felületek ugyanakkor lehetővé teszik az egyéni és a csoportos oktatást, illetve a szinkron, az aszinkron és a vegyes tanulási formát is, továbbá a tükrözött osztályterem elnevezésű tanulásszervezési formát is. A különféle digitális eszközök és online technológiák használata többféle formában is bevonható az oktatásba: a szerző többek között említi a szótárzást, az egyéni igények szerinti differenciálást, a másokkal folytatott interakciót, a tanulásszervezést, illetve a tananyag-tárolást és -előállítását. A szinkron online nyelvoktatás tipikusan valamely olyan keretrendszerrel, illetve webinárium szoftvert használ, amelynek alkalmazásával megvalósítható a teljes tanulási folyamat támogatása a résztvevők kezelésétől a videókonferencián, a tananyag strukturált megosztásán, a feladatkészítésen és a közös tartalomszerkesztésen át az értékelésig és a tesztelésig; ilyenek például a *Google Classroom*, a *Skype*, a *Microsoft Teams* vagy a *Zoom*. A szerző ezen szolgáltatások következő funkcióit emeli ki – többek között – mint a szinkron online nyelvoktatás optimális feltételeit: jó minőségű hang és kép, galérianézet, egyéni és csoportos üzenetküldési lehetőség, táblafunkció, képernyőmegosztás úgy, hogy közben a résztvevők is láthatók maradjanak, csoportszoba-funkció úgy, hogy a moderátor mozoghasson a csoportok között, és azok rugalmasan átrendezhetőek legyenek, rögzítés lehetősége, korlátlan hívásidő. Ami a felület- és alkalmazásválasztást illeti, a szerző alapvető, de nélkülözhetetlen, pedagógiai alapú, módszertani megfontolásokra hívja fel a figyelmet: többek között a tanulási környezet, az elvárások, a célok, a tervezett tevékenységek vagy a nyelvi / didaktikai funkciók, illetve a célcsoport digitális kompetenciáinak és az áramló információmennyiségnek a figyelembevételére. Mindehhez egy praktikus folyamatábrát is mellékel.

A tanulmány harmadik fejezete azt a kérdést járja körül, hogy az online felületek használata módszertanilag miben hozott újat a nyelvoktatásban. A technológiák egy része a hagyományos módszertani megoldások bővülését jelentik: vagy azok helyettesítését (pl. online szótárak, videók), vagy azok kiterjesztését (pl. szókártyák helyett *Quizlet*, feladatmegoldás *Kahoot*tal, *Redmantá*val vagy *LearningApps*-szel). Más részük a

hagyományos módszertani megoldások átalakulásának tekinthetők: vagy azok módosításának (pl. *storymap* vagy blogbejegyzés készítése, kommentálása), vagy azok újraértelmezésének (pl. *Prezi* használatával kutatómunka bemutatása, online gamifikáció, vagy digitális történetmesélés). Ennek értelmében a virtuális térben a hagyományos tantermi eszközök egy részét megtarthatjuk változatlan formában, más részüket adaptálhatjuk; ugyanakkor vannak olyan eljárások is, amelyekről jobb híján le kell mondanunk (p. drámapedagógiai eszközök, mozgásos feladatok), illetve adódnak új lehetőségek is (pl. valós időben folytatott információgyűjtés és közös feldolgozás).

Ami mindenképpen változik, az a tanár–diák szerep és együttműködés a tanórán. A tanárnak amellet, hogy folyamatosan fejlesztenie kell digitális kompetenciáját, és bővítenie kell digitális eszköztárát, lépést kell tartania a változó tanulói szokásokkal is. Például figyelembe kell vennie, hogy egyre nehezebb fenntartani hosszú időn át sok nyelvtanuló figyelmét; a mai kor digitális bennszülöttei legszívesebben képi, hang- és videóinformációkkal dolgoznak, hozzászórtak a különböző tevékenységek közötti gyors váltásokhoz és a gyors interakciókhoz, valamint szeretik, ha azonnal használható tudást és gyors visszajelzést kapnak. Ennek megfelelően az online nyelvoktatásban megfigyelhető a tanulói motiváció előtérbe kerülése, ezzel összhangban pedig a képi megjelenítés, az oktatóvideók, az online nyelvi játékok, az információkereső feladatok, a kollaboratív tanulás vagy például a sokféle tartalommosztó forma használatának hangsúlyosabbá válása. Mindemellet a tanulók digitális kompetenciájában nagyon sok esetben nincsenek jelen az online nyelvtanuláshoz szükséges ismeretek, ezért a tanár feladata az is, hogy megismertesse a diákokkal az online felületek alkalmazását (szemléltetés, kipróbálás, támpontok biztosítása). Összességében a tanárnak kreatív, rugalmas és a változó körülményekre gyorsan reagálni képes tervezőnek kell lennie, aki az online eszközöket pedagógiai, technológiai és szaktantárgyi tudásának integrálásával képes célravezetően beépíteni az oktatási folyamatba.

A tanulmány legterjedelmesebb (negyedik) fejezete a szakmódszertani és a technológiai tudás összekapcsolásának technológiai értelemben vett „jó gyakorlatára” hoz példákat az online nyelvoktatásban. A nyelvtan tanítása, a szókincs bővítése, a kommunikáció, a beszédképesség, a kiejtés, a beszédértés, az olvasás- és az írásképesség területén mutat be számos olyan lehetőséget, amely a lehető legjobb nyelvoktatás-technikai eljárás lehet a virtuális térben. Ezekből ehelyütt csupán szemezgetni van lehetőség.

A nyelvtani szerkezetek deduktív bemutatása megvalósulhat prezentációkkal, az induktív bemutatáshoz pedig készíthetünk feladatokat a *LearningApps*en vagy a *Wordwall*on (pl. párosító, csoportosító, igaz/hamis feladatok, kvízek). A gyakorláshoz használhatunk ugyanitt vagy más hasonló felületen készített, többször elvégezhető, a diákok számára visszajelzést is biztosító transzformációs, kiegészítő, behelyettesítéses feladatokat. A szókincstanulás elősegítéséhez készíthetünk szókérdőket *.ppt*-ben, a *Prezi*-n, a *Sunflow*-n vagy a *Quizlet*-en, különféle játékokat játszhatunk a már említett felületeken – ezeken többféle feladattípus is rendelkezésre áll a gyakorláshoz (pl. felismerés, leírás, memóriakártya, keresztrejtvény, akasztófajáték, szókereső, párosítás, csoportosítás, szövegkiegészítés, sorba rendezés), illetve készíthetünk fogalomtérképeket (pl. a *MindMeister*en), de az is hasznos, hogy egy internetes kereséssel gyorsan bemutatható egy-egy szó/kifejezés jelentése és/vagy használata.

Ami a kommunikációt illeti, a csatorna sajátosságai jelentősen befolyásolják a tanórán folyó személyközi interakciót. Az instabil internetkapcsolat mellett a szerző kiemeli a támogató szemkontaktus hiányát, ami gyakran döcögőssé és kevésbé közvetlenné teszi a virtuális térben folyó társalgást (egymás szavába vágás, egyszerre beszélés, elhallgatások, kevesebb spontán reakció), és sokszor erősebb tanári kontrollhoz vezet. Továbbá mivel a nonverbális jelek általában is (pl. testtartás, kinezikus viselkedés, gesztusok) korlátozottabban érhetők el az online térben, megismerésükhöz, értelmezésükhöz kiegészítő képek és videók alkalmazása szükséges. Ugyanakkor felerősödik az arc szerepe: a digitális térben a résztvevők

arca közelebről látszik, mint a tantermi órán, és ez is hatással lehet az órai beszédtevékenységre, illetve érdemes a tanárnak hangsúlyt helyezni a mimika kultúrspecifikus sajátosságaira és saját mimikája kifejező erejére, mert ezzel motiválhatja is a diákjait, és szemléltethet is.

A beszédértés és a kiejtés fejlesztésében a szerző a hagyományos nyelvkönyvekhez készült hanganyagok felhasználása mellett javasolja például az online szótárak (*SZTAKI*, *Google translate*, *Forvo*) kiejtő funkcióját, saját kiejtési gyakorlatok készítését pl. a *LearningApps* alkalmazásban, a *MagyarOK*-hoz és a *Lépésenként*-hez készült digitális anyagokat, a *Magyar Hangtárat*, illetve hangoskönyvek, dalok, videók, feliratozott filmek használatát (pl. ld. *Okosdoboz*, *YouTube*). A beszédkésztség fejlesztéséhez kihasználható a videókonferencia-szoftverek által biztosított csatornák/szobák létesítése funkció, mert így pár- és csoportmunkában dolgozhatnak a diákok. Végezhetnek például információhiányon vagy véleménykülönbségen alapuló feladatokat, játszhatnak kitalálós játékot, készíthetnek interjúkat, közös prezentációkat (*Google Slides*, felhőalapú *Powerpoint* vagy *Prezi*), online faliújságokat (*Padlet*, *Linoit*), elmesélhetnek történeteket (*Animoto*, *PowToon*, *Biteable*), (korlátozott feltételekkel) megvalósíthatnak szimulációt, helyzetgyakorlatot, szerepjátékot, illetve folytathatnak szabad társalgást egy adott témával kapcsolatban, vagy akár saját *podcast*ot gyárthatnak (*Anchor*). A szerző ezenkívül kiemeli, hogy online kollaboratív terek (pl. nyelvcserefelületek) is motiválóan hathatnak a tanulásra: a diákok olyan partnerekkel is kommunikálhatnak szóban és/vagy írásban, akikkel nem egy térben és időben vannak (pl. *Lingbe*, *Polyglot Club*).

A (digitális) olvasással kapcsolatban a szerző felhívja a figyelmet az online szótárak és fordítóprogramok használatára: célszerűnek tartja hibaelemzéssel tudatosítani a diákokban ezek korlátait. Továbbá javasolja online sajtófigyelő oldal nyitását a tanulócsoporthoz számára (pl. *Padlet*en vagy *Linoit*on), illetve érdemesnek tartja olyan oldalak felé irányítani a tanulók figyelmét, ahol nyelvtudási szintjüknek és érdeklődésüknek megfelelő szövegeket olvashatnak online (pl. *magyarora.com*, *magyarultanulok.com*, *easyhungarian.com*, illetve *e-bookok* és egyéb ajánlások, online könyvjelzők megosztása). A különböző olvasási stratégiák tudatosításához és fejlesztéséhez számos módszert és eszközt javasol (pl. *INSERT*, *Canva*, *Padlet*, *Wordart*, *Google document*, *Collabora Online*, *Redmenta*, *Sutori*, *Mindmup*, *MindMeister* stb.). A differenciáláshoz használható például a *Sutori*, ahol másolat készítésével lehet módosításokat, egyszerűsítéseket, illetve eltérő feladatokat létrehozni a szövegekhez, de például a *LearningApps*en vagy a *Wordwall*on is gyárthatunk különböző típusú és/vagy nehézségű szövegfeldolgozó feladatokat, amelyekhez a megadott linkekből válogatva juthatnak el a tanulók. Használhatók ezenkívül interaktív multimédiás alkalmazások (pl. a *BOOKR Kids* fiatalabb származásnyelvi tanulóknál), illetve egyéb, nem nyelvoktatási céllal készült alkalmazások is (pl. online lakáskereső honlapok).

A digitális térben megvalósuló íráskészség-fejlesztéshez a szerző kezdő szinttől javasolja az infokommunikációs eszközökön létrehozott szövegek (chat, poszt, komment, blog) készítését és a webes eszközök használatát (pl. online szótárakban történő keresés, korpuszként használható online szövegek, illetve párhuzamos szövegek gyűjtése és nyelvi elemzése). Ajánlja továbbá a különféle vizuális alkalmazásokat: pl. rövid animációk készítését (*AniMaker*, *Biteable*), képregények feliratozását (*MS Paint*, *Gimp*), illusztrált prezentációk (pl. *Prezi*, *Keynote*) és posztterek (pl. *Canva*) készítését. Komplex feladat lehet összefoglalók írása online források alapján, webes faliújságon elkészítve (pl. *Padlet*, *Linoit*). A szerző kiemeli az online térben megvalósuló kollaboratív szövegírás előnyeit, ahol valamilyen online dokumentumszerkesztőben több szerző együttes munkájával születik meg egy szöveg – szekvenciális, párhuzamos vagy a többiek visszajelzéseit követő egyéni írással. A tanulmány végén egy táblázatos, kategorizált linkgyűjtemény található a cikkben említett honlapokról és alkalmazásokról.

A *MID-körkép* nemcsak a MID-képzésekben részt vevő hallgatók számára fontos kötet, hanem érdeklődésre tarthat számot mindazon szakemberek körében is, akik hasznos, korszerű szakmai ismeretekre szeretnének szert tenni a MID tanításának jelenlegi helyzetéről, színtereiről, célcsoportjairól, módszertanáról és kihívásairól.

DÓLA MÓNICA