

Nádor Orsolya (sorozatszerk.):

Magyarnyelv-tanári segédkönyvek 1–7.

Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó,
Budapest 2018. 799 (78, 96, 116, 80, 89, 92, 248) p.

2018 nyarán jelent meg a Károli Gáspár Református Egyetem és a L'Harmattan Kiadó gondozásában, Nádor Orsolya sorozatszerkesztésében a *Magyarnyelv-tanári segédkönyvek* című sorozat első hét kötete, egyelőre elektronikus, szabadon letölthető formában. A sorozatot „a Károli Gáspár Református Egyetem és a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola együttműködésével megvalósuló magyar mint idegen nyelv [MID] szakirányú pedagógus továbbképzés tapasztalatai” ihlették – írja Nádor Orsolya szerkesztői előszavában (7).

A segédkönyvsorozat háttérében példaértékű összefogás áll. Miközben 2017 ősztől Magyarországon a szakemberek küzdelmei és erőfeszítései ellenére megszűnt a nappali tagozatos magyar mint idegen nyelv szakos képzés,¹ egy évvel korábban Ukrajnában a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán elindult az a két féléves pedagógus-továbbképzés, amely a főiskola és a Károli Gáspár Református Egyetem együttműködésében, az egyetem kihelyezett képzéseként valósult meg (7). Ukrajnában az utóbbi években felerősödött a magyar nyelv iránti érdeklődés. Ennek közvetlen kiváltó oka a magyar igazolvány bevezetése, valamint a 2012-es nyelvtörvény lehetett, melynek értelmében azokon a településeken, amelyek a kisebbségi anyanyelvűek száma eléri a lakosság tíz százalékát, nyelvük ukrán tanítási nyelvű iskolákban is tanítható második idegen nyelvként.

Ukrajnában az óvodától a felsőoktatásig magas szintű, jól szervezett anyanyelvi képzéshálózat és szakpedagógusi kar áll a magyar kisebbség rendelkezésére. Idegen nyelvként azonban mindeddig nem tanították a magyart. Így korábban sem az Ungvári Nemzeti Egyetemen, sem a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán nem képezték MID-szakos tanárokat, továbbá nem volt az iskolai oktatáshoz, illetőleg a nyelvtanfolyamokhoz megfelelő tanterv és tankönyvsorozat. Az általános iskola felső tagozatának MID-tanterveit 2016-ban Beregszászi Anikó és Cserniczkó István elkészítették, de a magyart idegen nyelvként tanító pedagógusok továbbra sem voltak Kárpátalján: a tárgyat a magyar anyanyelvként tanító pedagógusok vitték az iskolákban, akikhez a felnőttképzés magyar nyelvtanfolyamain magyar anyanyelvű idegennyelv-tanárok csatlakoztak.²

Felbecsülhetetlen a jelentősége annak a megállapodásnak, amelynek keretében a református egyetem MID-szakemberei a beregszászi főiskolán megkezdhatték a magyar mind idegen nyelv szakos szakirányú továbbképzést. „A képzésben részt vevő

¹ Nádor Orsolya 2017. Magyar mint idegen nyelv tanárok a tanárképzés hullámvásútján. THL2 1–2: 46–56.

² Beregszászi Anikó 2016. A magyar mint idegen nyelv oktatása Kárpátalján – Elméleti kérdések és gyakorlati problémák. THL2 1–2: 65–69.

hallgató-kollégák egy része idegen nyelvként, mások – kisebbségiként – környezetnyelvként, megint mások származásnyelvként tanítják a magyar nyelvet. Ezek sok tekintetben eltérnek egymástól, és sokféle intézmény, oktatási program keretében valósulnak meg” (8). A képzésben nem csak magyar anyanyelvű pedagógusok vehetnek részt, ennek megfelelően a segédanyagok nélkülözhetetlenek. De még a magyar anyanyelvűeknek is, sőt a magyart anyanyelvként tanító pedagógusoknak is. Régi igazsága az idegennyelv-tanításnak, hogy nem elég tudni a nyelvet, nem elég anyanyelvként tekinteni a nyelvre: az anyanyelv evidenciái olykor nem is olyan könnyen megfejthető és megmagyarázható összefüggéseként jelentkeznek, ha a nyelvet idegen nyelvként tanítjuk. Az is régi tapasztalat, hogy a nyelvet anyanyelvként tanító pedagógus másképp, nagyobb mélységélességben fogja tanítani a nyelvet, ha egyszer már tanította azt idegen nyelvként.

A *Magyarnyelv-tanári segédkönyvek* sorozata grammatikaközpontú, de a nyelvhasználat dimenzióira is kiterjed. „A nyelvtan mint alap nélkülözhetetlen, de önmagában nem elégséges tudás, hiszen a nyelvtanárnak át is kell tudnia adni a hangképzéssel, hangrenddel, intonációval, szókinccsel, kultúrával, a kommunikációval és a pragmatikával – az ezekből felépülő kommunikatív kompetencia négy fő elemével (beszédértés, beszédkézség, íráskészség, olvasáskészség) összefüggő ismereteket, tisztában kell lennie a KER 6 nyelvi szintjével is. Ismernie kell – nem a laikusok szintjén – a szótárhasználatot, a nyelvkönyvválasztás kritériumait, a lexika tanításának módszereit, sőt írni és olvasni is meg kell tanítania a nyelvtanulókat. Célszerű, ha a nyelvtanár tisztában van a módszerek történetével is, hiszen nagyobb eszköztárból válogathat a különféle motivációval rendelkező tanulók számára, ha nemcsak az éppen divatos irányzatokat ismeri, emellett azt is tudja, hogy a magyar nem anyanyelvként való tanításának számos formája létezik” (Nádor 2018: 9, Tanított (anya)nyelvünk: Szerkesztői előszó a sorozat elé).

A sorozat kötetei az alábbiak:

Nádor Orsolya: Tanított (anya)nyelvünk (78 oldal),

Balogh Judit: Leíró grammatikai ismeretek magyar mint idegen nyelv szakos hallgatók részére (96 oldal),

H. Varga Márta: Segédlet nyelvi formák és grammatikai funkciók tanulmányozásához (116 oldal),

Fóris Ágota: Lexikológiai és lexikográfiai ismeretek magyar (mint idegen nyelv) tanároknak (80 oldal),

Gyöngyösi Livia, Kampó Ildikó, M. Pintér Tibor: A magyar kiejtés tanításának elmélete és gyakorlata (89 oldal),

Csontos Nóra, Dér Csilla Ilona: Pragmatika a magyar mint idegen nyelv oktatásában (92 oldal),

Kontra Miklós: „Tudjuk a nyelvtant, mégsem tudunk semmit.” Olvasmányok nyelv, társadalom és kultúra összefüggéséről (248 oldal).

A hét kötet közül hat egyetemi tananyag, egy (az utolsóként említett) pedig szöveggyűjtemény. A szerzők a nyelvészet egyes területeinek jeles kutatói, egyetemi oktatói, illetve gyakorló magyar mint idegen nyelv szakos tanárok. Elméleti ismereteik, kutatásaik ötvöződnek a tanítási gyakorlattal: ez a biztosíték arra, hogy hallgatóik számára világos, jól áttekinthető képet nyújtsanak a tárgyalt területről. A szöveggyűjtemény kivételével a kötetek – a sorozatszerző szóhasználatával – „zsebkönyvek”, vagyis viszonylag kis terjedelemben, lényegre törően fogalmazva rakják le a pilléreket. Ez a fajta közlés-mód mindig bravúr: minden fontos információt és csakis azt röviden, mégis érthetően kell összefoglalni, olyan alapozásként, amelyre aztán az olvasó saját tapasztalatainak értelmezését, szakismereteinek fejlesztését építheti.

Nádor Orsolya Tanított (anya)nyelvünk című kötete „a Magyaryelv-tanári zsebkönyvek sorozatának első darabja, és a magyar mint idegen nyelv (MID) tanári, levelező képzésen folytatott tanulmányok alapozó előadásainak anyagát tartalmazza” (hátlap). Az öt fő részre tagolódó munka – amelynek első négy fejezetét tájékoztató irodalom és a tárgyalt ismereteket rendszerező feladatsor zárja – első fejezetének első része (1.1.) azt mutatja be, mi a különbség aközött, hogy kik, hogyan és milyen körülmények között sajátítják el anyanyelvként a magyar nyelvet: többségként, kisebbségként vagy szórványban. A többségi anyanyelv használata korlátozatlan bármilyen kommunikációs helyzetben, ezzel szemben a kisebbségi anyanyelvnek nemcsak a használata korlátozott, de maga a kompetencia is. Fokozottan érvényes ez a szórványban élőkre: az anyanyelvhasználat szinterei jelentősen csökkennek, a nyelvváltozat pedig „magán viseli a többségi nyelv hatását is, és mind szókincsét, mind mondatszerkesztését illetően kontaktusjelenségeket tartalmaz” (14). Az Kárpát-medencében őshonos magyar kisebbségekre általában a többségi környezet által kikényszerített, felcserélő kétnyelvűség jellemző. Szórványban ez általában a harmadik generáció nyelvvesztéséhez vezet: az elvesztett nyelv MID-módszerekre alapozott revitalizációval éleszthető újra.

A fejezet második része (1.2.) a magyar nyelvet mint származásnyelvet tárgyalja. „Az őshonos kisebbséggel szemben azonban ebben az esetben a változat létrejöttének a gyökerei nem a határok átrendezésében keresendők, hanem az elvándorlásban. Míg az előbbit egy közösség egésze szenvedni el úgy, hogy egy tőle függetlenül született döntésnek kell alárendelődnie, az utóbbi eset mindig egyéni elhatározás nyomán jön létre” (15). A bevándorlók első nemzedéke többségiként sajátította el magyar anyanyelvi kompetenciáit, a második nemzedék azonban már nem. Magyarul csak a családban és a magyar közösségben beszélnek, kompetenciájuk hiányos, a hiányokat a másik nyelv elemeivel töltik ki. „Ekkor már nem anyanyelvről, hanem **származásnyelvről** beszélünk” (16).

A fejezet harmadik része (1.3.) a magyart idegen nyelvként tanulók oktatási helyzetét mutatja be. Magyart lehet Magyarországon és külföldön is tanulni: általában anyanyelvű tanárok tanítják anyanyelvű szerzők által írt tankönyvekből. A határokon átívelő gazdasági kapcsolatok és munkavállalási gyakorlat, a nemzetközi iskolák, a külföldi egyetemi hallgatók, valamint a bevándorló gyermekek tankötelezettsége folytán a magyar mint idegen nyelv tanítása megjelent a nyelviskolákon kívül a magyarországi köz- és a felsőoktatásban is, ám kevés a szakképzett MID-tanár. A továbbtanulás tekintetében nehézséget jelent az, hogy magyarból csak középszintű érettségi tehető. Külföldön többnyire egyetemeken lehet magyart tanulni. A Magyarországon élő külföldiek és a külső régióban élő többségiek a magyart környezetnyelvként tanulják.

A kötet második fejezete a magyar nyelv oktatásának különféle szintereit vázolja fel. Megismerhetjük a MID-tanítás több mint kétszáz éves történetének főbb állomásait, illetve a jelen állapotokat, valamint a MID magyarországi és külföldi oktatási intézményeit: a köz- és felsőoktatás intézményeit (2.3., 2.4.) (ideértve a nemzetközi iskolákat, 2.2.2.), a nyári egyetemeket, a lektorátusokat, a Balassi Intézetet és annak jogelődjeit, a nyelviskolákat, a hétvégi iskolákat és más gyermekszervezeteket, az ismeretterjesztő szervezeteket, a magánoktatást, illetőleg a beilleszkedést segítő civil szervezeteket (2.5.), valamint azokat a nem magával a nyelvoktatással foglalkozó intézményeket, amelyek a kultúra terjesztéséhez, az oktatásmódszertan fejlődéséhez, a tananyagok és ismeretterjesztő művek létrejöttéhez és kiadásához járulnak hozzá (konferenciák és publikációs fórumok, 2.6.). Külön részfejezet tárgyalja a Kárpát-medence külső régióiban a magyart – Kárpátalján, a Vajdaságban, a Muravidéken, valamint Romániában környezetnyelvként, az Őrvidéken pedig származásnyelvként – tanító iskolákat, valamint a diaszpóra civil kezdeményezésű vasárnapi iskoláit (2.2.3.). A fejezet oktatáspolitikai vonatkozásai bemutatják a magyar kormány két programját, a Kárpát-medencei szörványnt segítő Petőfi-programot és a nyugati diaszpórát támogató Körösi Csoma-programot (2.2.4.). A Kárpát-medencében ez a támogatás a helyi intézmények kialakításában, fenntartásában, a kisebb és nagyobb közösségek támogatásában nyilvánul meg, lassítva a szörványközösségek asszimilációját. A nyugati diaszpórában pedig a nyelv és a kultúra megtartásának elősegítése a cél.

A kötet harmadik fejezete módszertani kérdéseket jár körül. Előbb történeti folyamatában bemutatja, hogy kik és milyen okból, illetve céllal tanultak, tanulnak magyarul Magyarországon belül és kívül, majd sorra veszi a különféle célcsoportok esetében „a magyar nyelv tanításának története során alkalmazott főbb módszerek”-et (51). Ide tartozik a közvetítő nyelv segítségével tanító nyelvtani-fordító módszer (3.2.1.), amely az indoeurópai nyelvekre jellemző kategóriák szerint próbálta a magyar nyelv specifikumait leírni és átadni – többnyire nem nagy sikerrel. A közvetítő nyelv nélküli, ún. direkt módszer (3.2.2.) rendszeres grammatika helyett gyakorlati, alapszintű nyelvtudást célzott meg, jó kiejtéssel, a kommunikációs készségek helyzetgyakorlatokon keresztül fejlesztésével. Egy következő módszer pedig az előző kettő ötvözéséből keletkezett. Specifikuma a magyar nyelvi tananyagoknak, hogy évtizedekig nem alkalmaztak hang- és képanyagokat az oktatásban, jóformán egészen a rendszerfordulatig, amikor is a nemzetközi piac Magyarországon dolgozó képviselőinek megjelenése magával hozta

a gyors és gyakorlatias nyelvtanulás igényét kielégíteni tudó kommunikatív módszer (3.2.4.) kidolgozását. A 21. század igényeinek megfelelően a nyelvtanítás módszertana is épít az interaktív, valamint a netes (online, közösségi) lehetőségekre.

A kötet negyedik fejezete a hungarológia fogalmának értelmezését/terminológiai kérdéseit (4.1.), majd pedig a hungarológia kutatási és kulturális diplomáciai feladatait ellátó intézményeket (4.2.) veszi sorra. A hungarológia terminust érintő különféle viták bemutatása után a szerző arra jut, hogy „a hungarológia ma olyan magyar-tárgyú, interdiszciplináris jellegű, alkalmazott tudományterületet jelent, amely a humán tudományok – mindenekelőtt a magyar nyelv, irodalom, történelem, néprajz, művészettörténet –, valamint a társadalomtudományok eredményeit egy sajátos nézőpontból, kívülről szemléli, módszerét tekintve erősen támaszkodik a komparatistikára, és a célja a magyarság kulturális értékeinek, társadalmi jellemzőinek, nyelvének hozzáférhetővé tétele más kultúrák számára” (62). Bemutatja a hungarológiai intézmények történetét, vagyis „a magyar kultúra külföldi intézményi bázisai”-nak a két világháború között kialakult koncepcióját (63), amely létrehozta egyfelől a külföldi magyar intézeteket, másfelől pedig a külföldi egyetemek magyar lektorátusait, tanszékeit, vagyis oktató- és kutatóhelyeit. Ilyenek többek között a Collegium Hungaricum Nyugat-Európában alapított intézetei, a Magyar Tanulmányi Központok, valamint különféle kutatási profilú történeti intézetek. A fejezet kitér a 21. századi és az azt közvetlenül megelőző évtizedek hungarológiai központjára, a Balassi Intézetre is, amely „Jelenleg 23 kulturális intézet és 42 külföldi egyetemi oktatóhely munkáját koordinálja, újabbak létrehozására tesz szakmai javaslatot, emellett a legnagyobb magyar mint idegen nyelv tanítási és módszertani központ is, amely három területen, a nem magyar anyanyelvűek, a nyugati diaszpórából érkező magyar származásúak, valamint a határon túli magyar egyetemi hallgatók különféle céllal és formában megvalósuló oktatásában tölt be fontos szerepet” (67).

A könyv ötödik, záró fejezete „pedig a tudás ellenőrzését szolgálja egy 50 elemből álló, megoldási kulcsot is tartalmazó teszt formájában” (olvashatjuk a könyv hátlapján).

Balogh Judit (ELTE) *Leíró grammatikai ismeretek magyar mint idegen nyelv szaksos hallgatók részére* című kötetének előszava egyben általános nyelvészeti bevezetőként is szolgál. A nyelv mint jelrendszer, a kettős tagolás, a nyelvi rendszerszintek, az elemek és szabályok tárgyalásának tömörségét az indokolja, hogy a továbbképzésben részt vevő pedagógusok fő szakos tanulmányaik során már részesültek általános nyelvészeti bevezetőben, a MID-szemponturnyú grammatikai tanulmányokhoz elegendő (és mindenképp szükséges) ezeknek a fogalmaknak a felfrissítése.

A morfológiai szintet három fejezet tárgyalja (2., 3., 4.), a szintaktikai szintet pedig kettő (5., 6.), klasszikus felosztásban: szóelemek, szófajok, szóalkotás, illetve szintagmák, mondatok. Mindkét szint bemutatását a tanítási gyakorlatban kitűnően alkalmazható feladatok sorozata, valamint azok megoldása zárja: az egyes típusokra összegyűjtött remek példák jelentős segítséget nyújtanak a gyakorló pedagógusnak. A kötet fegyelmezetten rövid szakirodalom-jegyzéke pedig elsősorban olyan referenciaműveket tartalmaz, amelyekben az olvasó a részleteket illetően kaphat eligazítást.

A mondattani fejezetekből az olvasó hiányolja a topikprominenciát tárgyaló vonatkozásokat, hiszen ezek nagy segítséget nyújtanak abban, hogy a leendő MID-tanár a kiemelést tartalmazó mondatok szórendjében (kérdő, felszólító mondat, párhuzam, ellentét), illetve a „szabad” és mégis annyi tévesztési lehetőséget magában foglaló szórendet illetően el tudja igazítani a többnyire alanyprominens indoeurópai anyanyelvű tanítványait. Felmerül továbbá az olvasóban az a kérdés, hogy MID-tanítás tekintetében mi a jelentősége az iránytárgy és az eredménytárgy elkülönítésének, illetve a különféle határozók szemantikai szempontú osztályozásának, amely nem befolyásolja szintaktikai működésüket. A morfológiai fejezetet pedig teljesebbé tehetné volna a toldalékok alakváltozatainak, morfofonológiai sajátosságainak teljesebb bemutatása.

H. Varga Márta (KRE) *Segédlet nyelvi formák és grammatikai funkciók tanulmányozásához (elmélet és gyakorlat)* című kötete a kommunikáció-központú nyelvoktatásban alkalmazott legkurrensebb nyelvészeti irányzattal, a funkcionális nyelvleírással foglalja keretbe a magyar mint idegen nyelv oktatásának egyes kategóriáit. Ez a leírás abban tér el a hagyományos nyelvoktatás nyelvi rendszerszintek szerinti elemzésétől, hogy „a nyelvoktatás a nyelvi jelenségek funkcióit, szemantikai összetevőit állítja előtérbe. Egyfelől azt keresi, hogy egy funkciót milyen formák fejezhetnek ki, másfelől azt vizsgálja, hogy egy adott forma milyen funkciók betöltésére alkalmas” (9). A funkcionális grammatika abban a tekintetben is szolgálja a nyelvoktatást, hogy elemzi és leírja „az azonos értelmű, de egymástól eltérő nyelvi megjelenési formák közötti különbségeket” (9). Így az oktatásban feltárhatók az egyes kommunikációs szituációkhoz rendelhető formai eszközök, mint például az indirekt felszólítások megoldásai. A kötet fejezetei, amelyek elméleti és gyakorlati részekre oszlanak, tíz problémakört tárgyalnak részletesen, szisztematikusan, számos esetben áttekintő táblázatokban összefoglalva a funkciók és a formák összefüggéseit: a helyviszonyok, a datívusz/részeshatározó, a birtoklás, a hiány, a valamivel ellátottság, az ellentét és a passzív jelentés kifejezőeszközzeit, illetőleg a *van* ige, a feltételes és a felszólító mód funkcióit. Ezek mind olyan specifikumai a magyarnak, amelyekkel a nyelvtanulók funkcionális szemlélet nélkül nehezen birkóznak meg, hiszen komoly eltéréseket mutatnak az indoeurópai nyelvek megoldásaihoz képest.

A kötet egyik legösszetettebb kérdésköre a helyviszonyok kifejezése: erre érdemes részletesebben is kitérni. Az irányhármasság még indoeurópai fejjel is viszonylag könnyen átlátható, ám az, hogy nem fizikai aspektusból mi tekintendő tartálynak, felszínnek vagy pontnak, nem mindig magyarázható. Éppen ezért érdemes megjegyezni, hogy a földrajzi tulajdonnevekhez kapcsolódó helyviszonyragok rendszerezésénél a szerző a szakirodalom alapján csak Magyarországot sorolja fel mint nem belviszonyraggal járó országot, miközben *Barbados, Ciprus, Costa Rica, Elefántcsontpart, Haiti, Madagaszkár, Málta, Mauritius, Sri Lanka*, valamint a *-land* végű (*Izland, Grönland*) és a *-föld, -sziget, -szigetek* utótagú országok neve is hasonlóan viselkedik. Ennek a fejezetnek a 7. gyakorlata fontos összefüggésre ad példát, amelyet azonban az elméleti rész nem tárgyal: az igekötő és a helyhatározórag összefüggésére (***beszáll a vonatba – felszáll a vonatra***). Ugyancsak érdekes lehetett volna annak a megemlítése, hogy a

külső régiókban egyes településneveket nem mindig ugyanúgy todalékolnak, mint Magyarországon (külviszonyrag helyett belviszonyragot használnak), ám ez is csak az egyik megoldandó feladatból derül ki. Például az *Érsekújvár* településnév szlovákiai és magyarországi todalékai, valamint a *Beregszász* településnév kárpátaljai és magyarországi todalékai esetében az MNSZ2 éppen ellentétes mértékű előfordulási gyakoriságot mutat a magyarországi és a vonatkozó külső régióban használt kül- és belviszonyragos todalékolás között (*Beregszász* esetében 70 és 30 százalék, *Érsekújvár* esetében pedig a választékos, elsősorban irodalmi szövegekben előforduló *-tt* ragos alakokat leszámítva mintegy háromszoros a különbség). Továbbá a történelmi belföld magánhangzóra végződő településneveihez a kötet a külviszonyragot ajánlja, miközben az MNSZ2 korpusz szerint például *Csíksereda* település neve nemcsak az erdélyi, de még a magyarországi használatban is legalább ötször annyiszor van belviszonyraggal todalékolva, mint külviszonyraggal. A 9. feladatban ennek a településnévnek a belviszonyragos todalékolásáról jóformáltsági ítéletet is kell hoznia a feladat megoldójának. Ha a szabályt követi, akkor a todalékolás hibás, ha az előfordulási gyakoriságot (ideértve az erdélyit is), akkor a todalékolás jó.

Fóris Ágota (KRE) *Lexikológiai és lexikográfiai ismeretek magyar (mint idegen nyelv) tanároknak* című kötete nemcsak elméleti alapot nyújt a leendő MID-tanároknak a szótártudományt illetően, hanem eligazítja őket a nyelvtanításhoz szükséges szinkron szótárak és adatbázisok használatában, továbbá feladatokkal segíti a szótár- és adatbázis-használat begyakorlásában, fejlesztésében. A kötet először a lexikológiát és a lexikográfiát mint tudományterületeket tárgyalja, majd a szótárkészítés elveit, történetét, tárgyát, az egyes szótártípusokat veszi sorra. A munka útmutatást nyújt a legkorszerűbb, webes szótárak és adatbázisok tekintetében is, amelyek a szótártudományban és a szótárírásban is paradigmaváltást okoztak. Bemutatja, milyen jelentőséggel bír a világháló, az elektronikus és az online szótárak megszületése, a nemzetközi szótáríró szabványok, valamint az online korpuszok felhasználása a szótárkészítésben és a nyelvészet más területein.

A magyar lexikográfiát tárgyaló fejezet (2.3.) a történeti áttekintést követően bemutatja a már elektronikus, illetőleg online formában is elérhető magyar értelmező, szinonima- és szakszótárakat, valamint tájékoztatást nyújt gyakorisági, ragozási, kollokációs és kiejtési szótárakról, amelyek mind nélkülözhetetlen oktatási segédeszközei a MID-tanároknak és maguknak a nyelvtanulóknak is a magyar nyelv tanulmányozásában.

A lexikológia alapfogalmai című (3.) fejezetben a szerző nem kevesebbre vállalkozik, mint arra, hogy eligazítsa olvasóját a szótár, a lexikon, a szó, a szókincs, a szókészlet, a mentális szótár fogalmait illetően. Ezek az ismeretek bőven meghaladják a szótártudomány és -használat kereteit, mégis rendkívül fontosak a MID-tanár szemléletének alakításában. A fejezet részletesen tárgyalja a szó fogalmának és típusainak az egyes strukturális nyelvészeti irányzatok általi megközelítését, s ezzel felhívja a leendő MID-tanárok figyelmét arra, hogy „a szó fogalma nem univerzális” (22), vagyis nyelvenként, de legalábbis nyelvtípusonként más-más elemi összetevőkből állhat. Elkülöníti a szótári szó,

a szóalak és szövegszó fogalmait, illetőleg a szókincs és a szókészlet főbb terminusait. A fejezet zárása arról tájékoztat, hogy a Közös Európai Referenciakeret „megadja, hogy a nyelvtanulóknak az egyes szinteken milyen képességekkel kell rendelkeznie olvasás, írás, beszéd és hallás utáni értés terén. Az e témában folytatott közös nemzetközi kutatások eredményei alapján különböző kvantitatív és kvalitatív módszerekkel megfelelő számú szót rendelnek, sőt, konkrét szólistákat állítanak elő a nyelvismeret különböző szintjeihez” (33), amelyek alapján a nyelvtanárok felkészíthetik tanítványaikat a nyelvvizsgára.

Külön fejezet tárgyalja a szótárírás elméletét, módszertanát és gyakorlatát, a lexicográfiai típusú referenciaművek különféle fajtáit, a különbségeket a szótár, a lexikon, a teaurusz és az enciklopédia között, illetve megadja a szótárak lehetséges osztályozását, ideértve a webes szótárak típusait is (4.). A kötet egyik kiemelkedő jelentősége abban áll, hogy a lehető legrészletesebben foglalkozik a szótárkészítés kurrens mód-szereivel, illetve a netes és mobiltelefonos szótárhasználat lehetőségeivel.

A következő fejezetek részletesen bemutatják a szótárak felépítését, szerkezeti egységeit (5.), a szótárkutatást, a szótárakkal kapcsolatos oktatási területeket, valamint a szótárkészítés lépéseit és a szótárhasználatra vonatkozó kutatásokat (6.), amelyek arra szolgálnak, hogy „különböző felhasználói igényeket kielégítő szótárakat lehessen kiadni” (61). A kötetet záró fejezet (7.) a magyar nyelvű szótárakat veszi sorra: a tanulói és a köznyelvi szótárakat, továbbá nyomtatott, illetve netes szótárakat, valamint online adatbázisokat. Minden fejezet tartalmaz feladatokat és rövid, tájékoztató irodalomjegyzéket, a kötet végén pedig a felhasznált irodalom és a források teljes listáját ismerheti meg az olvasó.

Gyöngyösi Livia (PTE), Kampó Ildikó (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola) és M. Pintér Tibor (MTA NyTI – KRE) *A magyar kiejtés tanításának elmélete és gyakorlata* című kötete a hangtannak az oktatásban való szerepét boncolva tárgyalja a kiejtéstanítás fontosságát, valamint eligazítást ad a kiejtéstanítás útvesztőjében. Az elméleti bevezető hagyományos és szociolingvisztikai megközelítésben mutatja be a nyelv különféle változatait, amelyekkel a nyelvtanuló találkozhat, vagy éppen találkoznia kell a nyelvtudás megszerzéséhez. „Az idegennyelv-tanulás folyamán elsajátított vagy elsajátítandó minták egyike az adott nyelvi kiejtés, amely a nyelvet tanuló korának, a saját és elsajátítandó nyelv artikulációs bázisai közti különbségek függvényében különböző nehézségű lehet. Az adekvát kiejtés elsajátítására vonatkozóan nincs egységes elfogadás – amíg a kommunikációt nem zavarja, nem jelent különösebb negatívumot” (11). Azonban a magyart idegen nyelvként tanuló kezdők magyar környezetben hamar szembesülnek azzal, hogy kiejtésük súlyosabb esetlegességei oly mértékben akadályozhatják a kommunikációt, hogy ezek miatt a magyar beszédpartner esetleg fel sem ismeri, hogy a külföldi magyarul próbál beszélni. A morfofonológiai, a morfológiai és a szintaktikai hibák mint a kommunikációt akadályozó tényezők eltörpülnek a kiejtésbeliek mellett. Így az egyik legfontosabb feladat a magyar mint idegen nyelv tanítása során az, hogy a tanár nagy hangsúlyt fektessen a kiejtés tanítására, és automatizációs gyakorlatokkal folyamatosan tréningezze tanítványai artikulációját

mindaddig, amíg az valóban automatikussá nem válik. Ettől/Ezért különösen fontos, a leendő MID-tanárok számára nélkülözhetetlen ez a kötet.

Az elméleti bevezetőt gondolkodásra készítő kérdések, majd tájékoztató irodalom zárja. Az utána következő, gyakorlati megközelítésű fejezetek (I–II.) pedig olyan kérdésekkel és vitafeladatokkal kezdődnek, mint kell-e kiejtést tanítani, milyen a jó kiejtés (I./1.), melyek a kiejtést befolyásoló tényezők (I./2.), hogyan függ össze a hallásértés és a kiejtés (I./3.), van-e jelentősége a helyesírásnak a MID-tanításban (I./4.), majd pedig a szerzők bemutatják a különféle szakirodalmi álláspontokat. Külön fejezetet (I./5.) szentelnek a hibajavítás kérdéskörének: mely hibákat kell javítania a tanárnak, kell-e egyáltalán javítania, hogyan kell javítania. A fejezet felkészíti a leendő MID-tanárokat a tanítás során várható hibákra, illetőleg arra, hogy vannak „hasznos” hibák, amelyek az éppen elsajátítás alatt lévő szabályok túlgeneralizációjából, vagyis kreatív használatából erednek, és hasonlóságokat mutatnak a gyermek anyanyelv-elsajátításának szabályalkalmazásbeli tévesztéseivel. A következő fejezet (I./6.) a kiejtés fejlesztésének lehetőségeit tárgyalja, bemutatván a különféle alkalmazható módszereket, mind az automatizációra, mind a kreativitásra alapulókat, majd a magyar ábécé tanításának fontosságát és lehetőségeit taglalja. A teljes II. fejezet pedig feladatsorokkal támogatja a kiejtés lépésről lépésre történő tanítását.

A kötet utolsó harmada (III. fejezet) ukrán anyanyelvű nyelvtanulók magyartanulását tárgyalja: bemutatja a tipikus hibákat, valamint azt, hogy miben áll a magyar ábécé tanításának, illetőleg az ukrán és a magyar fonémák összevetésének a jelentősége. Elveket ismertet, valamint a leendő MID-tanárokat segítő kiváló gyakorlatokat és típusfeladatokat mutat be nagy számban a kiejtés tanításához, a magyar magánhangzók és mássalhangzók megkülönböztetésének elsajátíttatásához, végül pedig automatizációs gyakorlatokként a tanításhoz felhasználható verseket és mondókákat ajánl. A kötetet tájékoztató szakirodalom, valamint a magyar fonémaállomány elsajátítását segítő képsorozat zárja.

A kötet minden tekintetben elérte kitűzött célját: „hatékonyan használható gyakorlati útmutatóként szolgál a nyelvoktatást tanuló hallgatók kezében, egyben rávilágít a hangtan nyelvoktatásban elfoglalt szerepére” (ahogy a kötet hátlapszövegében olvasható).

Csontos Nóra (KRE) és Dér Csilla Ilona (KRE) *Pragmatika a magyar mint idegen nyelv oktatásában* című kötete a „túl a grammatikán és a szemantikán” típusú ismereteket foglalja össze a Közös Európai Referenciakeret kategóriáival összhangban. Az egyik legnehezebben tanítható nyelvhasználati vonatkozásokat tárgyaló mű szövegteni, pragmatikai, diskurzuselemzési alapokat ad a szituációnak megfelelő, adekvát, helyénvaló megnyilatkozások elsajátíttatásának módszertanához, vagyis a nyelvhasználat interaktív aspektusát helyezi előtérbe. A pragmatikai kompetenciát az anyanyelv elsajátításakor a gyermek az egyes nyelvi szintek szabályaival párhuzamosan sajátítja el. Egy idegen nyelv tanulásakor ezt külön meg kell tanítani, hiszen a grammatikailag jól formált mondatok még nem garantálják a kontextusnak vagy a beszédhelyzetnek való megfelelést.

Különösen fontosak a tanításban a kötet által részletesen kifejtett makropragmatikai aspektusok, amelyek kultúráközi különbségekre világítanak rá. A kötet igazán korszerű szemléletére az is utal, hogy külön fejezetben tárgyalja a képi illusztrációk működését, jelentőségét az idegennyelv-oktatásban. A vizualitás önmagában is meghatározó eleme a nyelvtanításnak, napjainkban, az erősen képi internetes információk korában pedig különös jelentőséggel bír a tartalom elsajátíttatásában.

A szövegösszefüggések vonatkozásában a legnehezebben taníthatók közé tartoznak a koreferencia kifejezésének a magyarra jellemző sajátosságai. A kitűnő típusleírások és példák közül hiányoltam a törölt alany, illetve a mutató névmási alany működésének, valamint a szerkezeti gátnak a bemutatását (*Péter meglátta a feleségét. Odament hozzá. – Péter meglátta a feleségét. Az odament hozzá. – Ki ment oda kihez?, illetve Kapott egy csokor virágot. A komorna rögtön vázába tette. – Ki kapott virágot?*), amelyek fejtörést okozhatnak a nem törölhető alanyú indoeurópai anyanyelvű MID-diáknak.

A társalgási maximák, az implikatúrák és a beszédaktus-elmélet alapjainak bemutatása nemcsak a MID-hallgatók elméleti ismereteinek körét szélesíti, de a kitűnő magyar példák és izgalmas feladatok hozzájárulhatnak annak elsajátíttatásához is, hogy az adott kultúra milyen nyelvi eszközökkel fejezi ki az adott kommunikatív cselekvést.

A kötet utolsó előtti fejezete a különféle típusú pragmatikai hibákat veszi sorra. Ennek a fejezetnek óriási a jelentősége, hiszen ezeknek a hibázásoknak a felismer(tet)ését a legtöbb nyelvtanítási módszertan nélkülözi, miközben ez az eredményes kommunikáció egyik legfőbb tényezője.

A zárófejezet a Közös Európai Referenciakeret követelményrendszerének pragmatikai vonatkozásait tárgyalja, ezzel nagy segítséget nyújtva azoknak a leendő MID-tanároknak, akik diákjaikat nyelvvizsgára készítik majd fel. A fejezet végén bőséges szakirodalm-jegyzék nyújt az olvasónak iránymutatást a részleteket illetően.

Kontra Miklós (KRE – MTA NyTI – SzTE) „Tudjuk a nyelvtant, mégsem tudunk semmit.” Olvasmányok nyelv, társadalom és kultúra összefüggéséről című kötetet jeles magyarországi és külső régióbeli szakemberek – Cserniczkó István (kárpátaljai nyelvész), F. Dornbach Mária (magyarországi antropológus), Fedinec Csilla (magyarországi társadalom- és kisebbségkutató), Kontra Ferenc (horvátországi származású költő, műfordító), Kontra Miklós (magyarországi nyelvész), Lanstyák István (szlovákiai nyelvész), Margócsy István (magyarországi irodalomtörténész), Papp Ferenc (magyarországi nyelvész), Sándor Klára (magyarországi nyelvész), Szilágyi N. Sándor (erdélyi nyelvész), Tánczos Vilmos (erdélyi néprajzkutató) – tizenöt írását egybegyűjtő szöveggyűjtemény.

A tanulmányok a nyelvoktatás, a nyelvművelés, a nyelvi jogok, valamint a nyelvhasználat földrajzi és kulturális különbségeinek egyes kérdésein keresztül azt mutatják be a Kárpát-medence magyar nyelvű régióitól a tengerentúli magyar közösségekig, hogy egy nyelvnek a tudása nem merül ki a grammatika és a kiejtés ismeretében, hiszen „nyelven kívüli közlési lehetőségeink is vannak”, az egyes nyelvváltozatok, illetőleg a különféle lexikai-grammatikai formák közötti választást a nyelvhasználatban pedig „befolyásolhatják nyelven kívül tényezők” (9). Ilyenek többek között a fogalmak eltérő szemantikai jegyei, a szótári ekvivalensek eltérő határai, a közérthetőségére való

törekvés, a nyelvi tabuk és mítoszok, a kultúrák, de akár a különféle tájegységek nyelvhasználati különbségei az egyes szituációkban, illetőleg a hatalom, a nyelvművelés és az iskola nyelvhasználati preferenciái.

*

A *Magyarnyelv-tanári segédkönyvek* című sorozat kis méretű kötetei több tízezer oldalnyi szakismeretet sűrítenek magukba lényegre törően, érthetően, előválogatva és -feldolgozva a nem szakértő olvasónak, mégis ragaszkodván a szakszerűséghez és a szakmai hitelességhez. Ezek a könyvek nemcsak az ukrainai MID-szakos tanárhallgatókat vezethetik végig tanulmányaikon, hanem olyan mini referenciaművekként is szolgálhatnak minden gyakorló MID-tanár számára, amelyekben a szerzők a MID-tanítás térképét rakták le útjelző táblákkal.

Várjuk a további köteteket.

Szépe Judit

