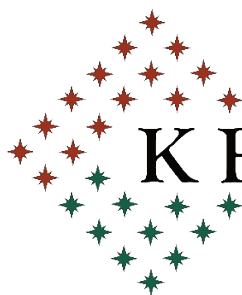


TANÍTOTT (ANYA)NYELVÜNK

KRE

NÁDOR ORSOLYA

BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR



KRE

KÁROLI GÁSPÁR
REFORMÁTUS EGYETEM

2018

Tanított (anya)nyelvünk



Károli Könyvek

Magyarnyelv-tanári segédkönyvek

Sorozatszerkesztő: Nádor Orsolya

Magyarnyelv-tanári segédkönyvek

Tanított (anya)nyelvünk



ÍRTA
Nádor Orsolya

Károli Gáspár Református Egyetem • L'Harmattan Kiadó

Budapest, 2018

Felelős kiadó: dr. Sepsi Enikő, a KRE BTK dékánja.
Károli Gáspár Református Egyetem
1091 Budapest, Kálvin tér 9.
Telefon: 455-9060
Fax: 455-9062

© Károli Gáspár Református Egyetem, 2018
© L'Harmattan Kiadó, 2018
© Szerzők, szerkesztők, 2018

Sorozatszerkesztő: Nádor Orsolya
Írta: Nádor Orsolya
Szakmai lektor: Szűcs Tibor, Žagar Szentesi Orsolya

Technikai szerkesztő: M. Pintér Tibor
Borítóterv: M. Pintér Tibor

A könyvsorozat a *Bethlen Gábor Támogatáskezelő Zrt.* támogatásával valósult meg.



ISBN 978-963-9808-95-9

Kiadja a Károli Gáspár Református Egyetem és a L'Harmattan Kiadó
A kiadó kötetei megrendelhetők, illetve kedvezményrel megvásárolhatók:

L'Harmattan Könyvesbolt
1053 Budapest, Kossuth L. u. 14–16.
Tel.: +36-267-5979
harmattan@harmattan.hu
www.harmattan.hu • webshop.harmattan.hu

TARTALOM



Magyarnyelv-tanári zsebkönyvek	
Szerkesztői előszó a sorozat elé	8
Bevezetés	10
1. A magyar nyelv oktatástipológiai térképe.....	11
1.1. Anyanyelv: többségben, kisebbségben és szórványban.....	12
1.2. A magyar nyelv származásnyelvként	15
1.3. A magyar nyelv idegen nyelvként	16
1.3.1. A magyar nyelv környezetnyelvként.....	18
1.4. Összefoglalás	19
Kérdések, feladatok.....	19
Irodalom.....	20
2. Az oktatás hagyományos és újabb szinterei.....	21
2.1. Bevezetés: szinterek és intézmények.....	21
2.2. A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatási intézményei.....	24
2.2.1. Elemi és középfokú államnyelvtanítás.....	24
2.2.2. Nemzetközi iskolák	25
2.2.3. Magyar mint környezetnyelvet tanító iskolák a Kárpát-medencében	26
2.2.4. Két nemzetpolitikai program: a Kárpát-medencei Petőfi és a nyugati diaszpórárt segítő Kőrösi Csoma program	28
2.3. Középiscolák.....	29
2.4. Egyetemek	29
2.4.1. Magyar tanszékek és lektorátusok a két világháború között	30
2.4.2. A külföldi magyar egyetemi oktatás továbbélése 1945 és 1948 között.....	32
2.4.3. A magyar mint idegen nyelv intézményrendszere a rendszer váltástól napjainkig	32

2.5. Magyarországi intézmények	
a magyar mint idegen nyelv szolgálatában.....	34
2.5.1. A Debreceni Nyári Egyetem.....	34
2.5.2. Az ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátusának útja a Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék megalakulásáig.....	36
2.5.3. A Nemzetközi Előkészítő Intézettől a KKM-Balassi Intézetig	38
2.5.4. A hazai egyetemek magyarnyelv-oktató programjairól	40
2.5.5. Nyelviskolák	41
2.5.6. Menedékjoggal rendelkezőket nyelvtanfolyammal segítő szervezetek	41
2.6. Konferenciák és publikációs fórumok	42
2.7. Összefoglalás.....	44
Kérdések, feladatok:.....	44
Irodalom.....	45
3. A magyarnyelv-oktatás főbb módszerei.....	47
3.1. Kik és miért tanultak/tanulnak magyarul?.....	47
3.2. A magyar nyelv tanításának története során alkalmazott főbb módszerek.....	51
3.2.1. A nyelvtani-fordító módszer alkalmazása.....	52
3.2.2. A direkt módszer és korlátai: a nemzetiségek oktatása.....	53
3.2.3. Egy üres lap a magyar mint idegen nyelvi módszertan történetében: az audiovizuális és audiolingvális tananyagok hiánya.....	54
3.2.4. A kommunikatív igények megjelenése.....	55
3.2.5. Összegzés.....	56
Kérdések, feladatok.....	57
Irodalom.....	57
4. Hungarológia.....	58
4.1. Egy terminológiai kérdés: átjárható-e a hungarológia és a magyarságtudomány fogalom tartalma?	58
4.2. A hungarológiai kutatást és kulturális diplomáciát szolgáló intézmények.....	62

4.2.1. Collegium Hungaricum.....	63
4.2.2. Történeti intézetek.....	64
4.3. Hungarológia a 21. század elején	66
4.4. Összegzés.....	67
Kérdések, feladatok.....	68
Irodalom.....	69
5. Tudásmérő teszt.....	70
Megoldás.....	76

MAGYARNYELV-TANÁRI ZSEBKÖNYVEK



SZERKESZTŐI ELŐSZÓ A SOROZAT ELÉ

Magyar nyelvet tanítani magyarként bizony nagy felelősség, és sokan csak akkor szembesülnek azzal, hogy nem elég anyanyelvűnek lenni, hanem ez egy *önálló szakma*, amikor rutinos nyelvtanulóik az első, egyszerűnek látszó, mégis megmagyarázhatatlannak tűnő keresztkérdéseiket felteszik. Nyelvtanuló pedig volt, van és lesz, de csak akkor marad, ha a kíváncsiságát, tanulási vágyát felkészült tanárok elégitik ki. A magyar a kevéssé választott idegen nyelvek közé tartozik, megvannak sok évtizede, sőt már több évszázada is a jól körülhatárolható nyelvtanulói körei, néha azonban váratlan helyeken, például a szomszédos országokban merül fel az igény gyermekekben és felnőttekben egyaránt, hogy megismerkedjenek a velük együtt élő kisebbség nyelvével.

Könyvsorozatunk a Károli Gáspár Református Egyetem és a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola együttműködésével megvalósuló *magyar mint idegen nyelv szakirányú pedagógus továbbképzés* tapasztalatai nyomán formálódott és formálódik most is. Kidolgoztunk egy kétféléves képzési programot azoknak a pedagógusi képesítéssel már rendelkező kollégáknak, akik valamilyen okból kapcsolatba kerülnek a magyarnyelv-tanítással, de hiányzik ehhez a felkészültségük. Az első tanév azonban szembesítette a hallgatókat és az oktatókat is azzal a ténnyel, hogy még a digitális korszakban is vannak olyan alpművek, amelyekhez nem mindenhol lehet hozzájutni. Ugyan az egyetemi jegyzetek mára kimentek a divatból, de a tapasztalataink alapján mégis úgy gondoltuk, hogy segítségként a lehető legtöbb tantárgyhoz elkészítjük azokat a zsebkönyv méretű tankönyveket, amelyek egy-egy tantárgy legfontosabb tudnivalóit tartalmazzák. Ennek az első kötetét adjuk most közre a Miniszterelnöki Hivatal Kárpátaljáért Felelős Kormánybiztoságának eszmei és anyagi támogatásával.

Akik olyan szerencsések voltak, hogy a magyar mint idegen nyelvi tanárképzés valamelyik formájában részt vehettek, rájöttek, hogy alapos, belső – anyanyelvi – grammatikai tudás nélkül nem tudnak

kívülről ránézni a nyelvre, és jelenségeit egy más anyanyelvű számára is megvilágítani. Sorozatunk kötetei között ezért több grammatikai tárgyú munka is helyet kapott. 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, beszéd-készség, 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. A képzésben részt vevő hallgató-kollégák egy része idegen nyelvként, mások – kisebbségi-ként – környezetnyelvként, megint mások származásnyelvként tanítják a magyar nyelvet. Ezek sok tekintetben eltérnek egymástól, és sokféle intézmény, oktatási program keretében valósulnak meg – a bevezető ismereteket tartalmazó tankönyv ezeket az ismereteket tárgyalja.

Reméljük, hogy munkánk eléri a célját!

Lectori salutem!

Budapest, 2018. április

Nádor Orsolya
sorozatszerkesztő

BEVEZETÉS

A kevéssé ismert és tanított nyelvek oktatási szempontból sok tekintetben hasonlítanak egymásra. Többnyire anyanyelvű tanárok tanítják a célnyelvi országban, és szinte minden esetben anyanyelvűek által készített tankönyvekből. Ezeknek a választéka messze elmarad a néhány, valóban széles körben tanított nyelv eszköztáráról, hiszen a nyelvtanulók szintről szintre fogynak, B2 fölött már igen kevesen vállalkoznak az addig tanultak tökéletesítésére.

A magyart már több mint kétszáz éve tanítjuk szervezett keretek között Magyarország határain belül és azokon kívül is. Először oktatáspolitikai szempontból tekintjük át a magyar nyelvet, különös tekintettel a kompetenciákra, a használati értékre, a személyi feltételek jellemzőire és a nyelvpolitikai körülményekre. Ezt követően az oktatás szinterei következnek, amelyek egy része a célnyelv – tehát a magyar – környezetében működik, egy másik része pedig forrásnyelvi környezetben – ez bármilyen nyelv lehet, a fontos az, hogy beszélői magyarul akarjanak tanulni. A harmadik fejezet az azonos- és a különböző nyelvet beszélő, különféle motivációjú és célú tanulói csoportoknál alkalmazott főbb módszereket tárgyalja. A negyedik egység a ma is sokféleképpen értelmezett hungarológia fogalmi elemeit mutatja be, kitérve a magyarságtudomány és a hungarológia kettősségére is – de nem művelődéstörténeti szempontból, hanem mint a kultúra átadására alkalmas szemléletet és eszközt. Az utolsó egység pedig egy önértékelésre alkalmas tesztet tartalmaz, amelynek segítségével a vizsga előtt ellenőrizni lehet, milyen mélységben sikerült elsajátítani a magyar mint idegen nyelv tanári képzés egyik alapozó stúdiumát.

1. A MAGYAR NYELV OKTATÁSTIPOLÓGIAI TÉRKÉPE

A magyar nyelvet spontán módon a környezetünktől, annak normáihoz idomulva sajátítjuk el anyanyelvként, majd az iskolai nyelvtanórákon felfedezzük a szerkezetét, találkozunk azokkal az elvont fogalmakkal, kategóriákkal, amelyek mentén a nyelveket általában leírja a nyelvtudomány, valamint megismerkedünk a nyelv kommunikatív jellemzőivel, identitásformáló szerepével, társadalmi használati körével. Az anyanyelv sok tekintetben korlátozott, de az identitással szorosan összefüggő változatát származásnyelvként, emellett bárkinek idegen nyelvként, sőt elvértve, a Kárpát-medence vegyes lakosságú területein környezetnyelvként – a nyelvcsereét, illetve a kétnyelvűségi nyelvi dominancia váltást követően származásnyelvként is tanítjuk. Tanítható anyanyelvünk ilyen értelemben vett tipológiai jegyeit a célnyelv *nyelvpolitikai és nyelvoktatáspolitikai helyzete, presztízse és használati köre*, a *nyelvi kompetenciák*, az *identitás*ban betöltött szerep, valamint a *személyi feltételek* vizsgálatával határozzuk meg. Szükséges ez azért, mert a klasszikusnak tekintett tipológia, amelyet Szépe György és Éder Zoltán alkotott meg az 1980-as évek elején (vö. Giay–Nádor 1991), már sokkal inkább tudománytörténeti dokumentum, mint hétköznapi valóság. A két rendszerezés teljesen más társadalmi környezetben keletkezett, és sok tekintetben a maitól eltérő nyelvtanulói kört rajzol meg egy akkor nagyon korszerű, alkalmazott nyelvészeti, szociolingvisztikai és pszicholingvisztikai kutatási eredményeket is figyelembe vevő kritériumrendszer mentén, de – természetesen – nem tér ki a ma kiemelt fontosságú nyelvi kompetenciákra. A téma teljességéhez azonban hozzá tartozik, megkerülhetetlen ennek a két diszciplináris alapozó műnek az ismerete részben azért, mert vannak olyan univerzális nyelvtanulói csoportok, amelyek a legtöbb tanított nyelvre, így a magyarra is jellemzőek, részben pedig azért mert ezeket a csoportokat nagyon részletesen, számos alcsoportra bontva tárgyalja mind Szépe György, mind Éder Zoltán.

1.1. ANYANYELV: TÖBBSÉGBEN, KISEBBSÉGBEN ÉS SZÓRVÁNYBAN

Minden nyelv esetében többféle háttérrel és oktatási környezettel találkozhatunk: máshogy sajátítanak el egy nyelvet azok, akiknek ez az otthoni környezet nyelve és a későbbiekben is minden körülmény adott a kognitív funkciók kiteljesítéséhez, ettől eltér, ha valakinek az anyanyelvi környezete adott ugyan, de már korlátokkal, ráadásul egy eltérő nyelvű országban él. Aki többségiként használja az anyanyelvét, természetesnek tekinti a nyelv és a környezet sok olyan elemét, amely kisebbségben, vagy a kisebbség kisebbségeként, szórványban élve egyáltalán nem az. Talán a legkézenfekvőbb az a nyelvi tájkép, ami ezeket a beszélőközösségeket körveszi: még meg sem kell szólalnia, az utcatáblák, boltok, hirdetések feliratai a többségi nyelvi beszélőt az anyanyelvén, a kisebbségeket – arányszámuktól függően – a számukra idegen nyelven, esetenként két nyelven szólítják meg. De sajnos ugyanilyen „természetes” jelenség az is, hogy a kisebbségi beszélőt anyanyelvhasználatának szabad megválasztásával kapcsolatban hátrányok érik a hétköznapokban, sőt az állampolitika, a törvényhozás szintjén is.

Az anyanyelvűek nyelvi kompetenciája korlátlan, de tegyük hozzá, csak abban az esetben, ha **többségi** státuszú **anyanyelvről** beszélünk. Ilyenkor szabadon, külső vagy belső korlátozás nélkül használjuk: bármikor, bármilyen környezetben ez a megszólalásunk elsődleges nyelve, senki sem kérhet számon rajtunk egy másikat, sőt az is gyakran előfordul, hogy egynyelvűként egy másik nyelvet csak korlátozottan ismerünk. Anyanyelvünk mentális biztonságot is ad, ezen a nyelven tudunk kiteljesedni a hétköznapokban és a szakmánkban ismerünk, vagy éppen motiváció híján meg sem tanulunk más nyelvet, s tehetjük ezt azért, mert anyanyelvünkhöz kötődünk legerősebben, szerencsés esetben ez az oktatás elsődleges nyelve, ezen írunk, olvasunk, tanulunk a leghatékonyabban. A nyelvről, rendszeréről, változatairól, a társadalomban betöltött helyéről az anyanyelv (nyelvtan) órákon értesülünk, valamint – jó esetben – arról is, hogy a magyar nem „kis” nyelv, hiszen szóban és írásban, papíron és a digitális térben egyaránt bármire alkalmas: az érzelmek kifejezésétől a legbonyolultabb gazdasági, filozófiai, irodalmi, természettudományi stb. gondolatok formába öntéséig. Ráadásul a több mint 7000 nyelv anyanyelvi beszélők szerinti rangsorában az első

ötvenben a magyar is benne van, és a digitális korszak minden „túlélő felszerelésével” rendelkezik: a számítógépek operációs rendszerei, a telefonok menüje, a közösségi portálok és csetelő felületek mind elérhetők magyarul. A többségben élő anyanyelvi beszélő számára ezek használata a leginkább természetes, és – tegyük hozzá – a digitális térben bontakozik ki a legújabb nyelvi kreativitás is: az átvett szavak képzése, a rövidítések, az ikonok, a beszélt nyelv sajátos rögzítése folyamatos kihívások elé állítja az anyanyelvi beszélők különböző korosztályait. Nyelvünk folyamatosan változik, alkalmazkodik életkorunkhoz, körülményeinkhez, de mindig a teljességet kínálja: anyanyelvünkön mindent ki tudunk fejezni, amit akarunk, legfeljebb nem egyetlen szóval, hanem körülírással – de gondoljuk csak el, milyen kihívás egy jó körülírás megfogalmazása egy idegen nyelven!

A **kisebbségi anyanyelvi** kompetencia ezzel szemben korlátozott. Szögezzük le mindjárt, hogy oktatástipológiai szempontból nemcsak a környező országok tömbben vagy szórványban élő őshonos magyar kisebbségeinek anyanyelvváltozata sorolható ide, hanem a diaszpórát alkotó kivándoroltak nyelvváltozatai is.

A nyelvi környezet ebben az esetben alapvetően az ország hivatalos nyelve. Persze, a közvetlen környezet egy magyar többségű településen lehet akár az anyanyelv is, de néhány lépés vagy néhány száz méter megtétele után már megjelenik a többségi nyelv a közösségi térben – a munkahelyeken, iskolákban, hivatalokban, egészségügyi és kulturális intézményekben egyaránt. Emellett a kelet-közép- és egyes dél-európai népek együttélése az államhatárok külső akarat nyomán történt változásai miatt magában hordozza a folyamatos nyelvi-etnikai konfliktusok lehetőségét. A (homogén) nemzetállam építésének az egyik tartópillére az államalkotó nemzet nyelvének a többi fölé emelése törvényekkel, rendeletekkel, pszichikai nyomásgyakorlással – és ez a szóbeli és írásbeli anyanyelvi kompetenciára is hatással van. Vannak ugyan az őshonos kisebbségeknek nyelvi és ezen belül oktatási jogai is, de ezek korlátozottan, létszamarányoktól és a mindenkori a kormányok által képviselt és sugallt nyelvvideológiától függően érvényesülnek. Az egy tömbben élő kisebbségi közösségek nyelvi tájképe – az intézményi feliratok, utcátáblák, településnevek használata, valamint az anyanyelvű oktatási és kulturális intézmények, a sajtó, a könyvkiadás megléte, az elektronikus felületeken való megjelenés erősítheti a kisebbség anyanyelvi tudatosságát,

ugyanakkor éppen ezek a területek azok, amelyeken egy homogenizáló ideológiát képviselő többségi államban a leggyorsabban és a legnagyobb veszteségeket szenvedheti el a kisebbségi közösség.

A kisebbségi anyanyelven való megszólalás a nyilvános térben csak olyan településen természetes, ahol relatív többséget alkotnak a kisebbségi népcsoport tagjai, de igen sok helyen már csak a ház kapuján belül ajánlatos. Egyre kevesebb relatív többségű, 50% feletti, azonos nyelvű kisebbséggel rendelkező település van a Kárpát-medencében, ezzel szemben egyre inkább jellemző a **szórványosodás** jelensége.

Szórványban a kisebbségi közösség belső megtartó ereje, ezzel együtt nyelvi vitalitása csökken, nyelvhasználati szinterei látványosan zsugorodnak. Az oktatás, az ismeretszerzés nyelve is csak korlátokkal lehet az anyanyelv: nincs (elég) óvodai csoport, sok településen hiányzik az alapfokú oktatás, gimnázium és szakiskola pedig szórványtelepüléseken vagy azok közelében alig akad. Sokaknak arra sincs lehetősége, hogy írni és olvasni megtanuljanak az anyanyelvükön. A hivatalok is többségi nyelven működnek, elvétve van csak de facto is lehetőség arra, hogy a kisebbségi állampolgár az anyanyelvén intézhesse az ügyeit, hiszen a legtöbb államban 20% az ehhez szükséges arány.

Ebben a helyzetben nem lehet csodálkozni azon, hogy a kisebbségi anyanyelvet a korlátozott kompetencia jellemzi, emellett a nyelvváltozat természetesen magán viseli a többségi nyelv hatását is, és mind szókincsét, mind mondatszerkesztését illetően kontaktusjelenségeket tartalmaz. Ezek a jelenségek részben a sztenderdtől, részben egymástól is megkülönböztetik az egyes kisebbségi magyar nyelvváltozatokat – joggal vetette fel tehát a kérdést 1995-ben Lanstyák István, hogy ha ez a tendencia folytatódik, idővel többközpontú nyelvvé válhat-e a magyar.

A nyelvpolitikai és nyelvtanítási-politikai helyzetből következően az őshonos magyar kisebbségek esetében ritka és egyáltalán nem közösségi szintű jelenség a többség nyelvére mint a személyiséget gazdagító eszközre való tekintés – tehát a hozzáadó (additív) kétnyelvűség. Sokkal inkább jellemző a környezet által kikényszerített, egyoldalú kétnyelvűség, az anyanyelv visszaszorulása és a többségi nyelv térhódítása az élet minden területén – tehát a felcserélő, vagy más szóval a szubtraktív kétnyelvűség. Ennek a folyamatnak van egy, a magyarnyelv-tanítás szempontjából is érdekes mellékága: a felcserélő kétnyelvűség az esetek többségében nyelvvészteshez vezet, ugyanakkor egy későbbi nemzedék akár

újra is tanulhatja az anyanyelvét a nagyszülőktől, vagy éppen a számukra szervezett vasárnapi iskolákban. Ezzel a jelenséggel is találkozunk a Kárpát-medencei szórványoktatásban.

1.2. A MAGYAR NYELV SZÁRMAZÁSNYELVKÉNT

A fenti jelenségek nagy része elmondható a magyarnyelv-tanítás tipológiájában **származásnyelv**nek nevezett kategóriáról is.

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 szenved el úgy, hogy egy tőle függetlenül született döntésnek kell alárendelődnie, az utóbbi eset mindig egyéni elhatározás nyomán jön létre – legyen az egy olyan politikai esemény vagy helyzet, ami a tömeges kivándorlást előidézi, de akár egy jobb élet vágya is. Ennek az utóbbi jelenségnek vagyunk tanúi az utóbbi években, amikor az 1956-os kivándorlóknak már a kétszerese, és hozzájuk hasonlóan főként fiatalok költöztek külföldre, elsősorban az Európai Unió országaiba.

Ugyancsak jelentős különbség a két csoport között az, hogy míg az őshonos kisebbségek jogait több-kevesebb sikerrel védik a nemzetközi egyezmények, a bevándorolt kisebbségekkel kapcsolatban legfeljebb ajánlásokat fogalmaznak meg, és a velük szembeni asszimiláló vagy éppen nyelvmegőrzést támogató politika a befogadó ország ország szociális és oktatási rendszerétől, ideológiájának meghatározó jegyeitől függ.

A magyar diaszpóra esetében a befogadó országok ritkán járulnak hozzá a nyelv megőrzésével foglalkozó intézmények fenntartásához, ezért részben anyaországi támogatással, részben saját erőből teremtik meg és tartják fenn intézményeiket. Ezek között kiemelkedő helyet foglalnak el az oktatási intézmények, általánosan elterjedt elnevezésük szerint az ún. „vasárnapi iskolák”. Ezek többnyire a hivatalos iskolarendszeren kívül, sok esetben a helyi egyházi közösséggel együtt működnek, az ott elért eredményeket – ritka kivételtől eltekintve (pl. Németország – konzuli modell: K. Lengyel 2014: 38–44) diákok nem tudják iskolai teljesítményként elismertetni.

A bevándorló családok társadalmi biztonságérzetének az egyik legfontosabb pillére a befogadó ország nyelvének magas szintű ismerete. Az első nemzedék még saját, anyanyelvi közösségében szerezte meg a teljes

– az írásbeliségre is kiterjedő – kompetenciát, a második nemzedéknek már hiányosságai lesznek először az írásbeli, majd a szóbeli kompetenciák területén is. A hiányokat a második nyelv elemei és kompetenciái töltik ki. Ekkor már nem anyanyelvről, hanem **származásnyelvről** beszélünk, amely csak a családban és a vele azonos közösségben használható. Megjelenik a bizonytalanság, ezzel párhuzamosan a másik nyelv eleminek (kontaktusjelenségek) beépítése, és rendkívüli gyorsasággal terjed a nyelvhasználat minden területén a környezet nyelve. Az első nemzedék anyanyelv-dominanciás kétnyelvűségét a gyermekeik másodnyelv által meghatározott kétnyelvűsége követi, az unokák életében pedig a „másod” nyelv már elsővé lép elő. Az, hogy meddig őrizhető meg az anyanyelv diaszpórában, ma már, amikor a világhálónak köszönhetően bármikor lehet beszélni valakivel, filmeket, híreket nézni, online folyóiratokat, könyveket olvasni, blogot írni, ugyanúgy egyéni döntéstől függ, mint az elvándorlás.

1.3. A MAGYAR NYELV IDEGEN NYELVKÉNT

A nyelvtanítás-politika és a nyelvi kompetencia szempontjai mentén helyezzük el a tipológiai rendszerben a nyelvünket idegenként tanulók csoportját is.

A magyar – az idegenként tanított nyelvek többségéhez hasonlóan – a kevéssé választott, kevéssé tanított nyelvek közé tartozik, és a tanulás helyszínétől függően akár célnyelvi, akár forrásnyelvi környezetben megvalósulhat. Célnyelvi környezetben nemcsak a nyelvóra és az internet segíti a tanulást, hanem minden, ami a nyelvtanulót körülveszi: a hirdetőtáblák, buszmenetrendek, az üzletek és áruk feliratai, a metrómegállók, utcák, terek neve, és nem utolsósorban az anyanyelvi beszélők meghatározó jelenléte a hétköznapi életben. De ma forrásnyelvi környezetben is könnyebb dolga van a nyelvtanulónak, mint harminc-negyven évvel ezelőtt, amikor célnyelvi beszélővel alig találkoztak, a nyelvkönyvek többsége pedig nem, vagy alig tartalmazott elérhető hanganyagot, s ami volt, az is igen mesterkéltséggel: mind tartalmi, mind fonetikai szempontból távol állt a természetes nyelvhasználattól.

Az idegennyelv-oktatás megtervezése a nemzeti és a nemzetközi oktatáspolitikáknak egyaránt része. Mindenki számára világos, hogy a közoktatásban meg kell alapozni a használható nyelvtudást, ehhez nyelvórák, képzett tanárok és alaposan átgondolt, a célcsoportok szempontjait figyelembe vevő,

papír és elektronikus tananyagok, segédanyagok szükségesek. Minden ország maga dönti el, mely nyelveket kínálja fel az iskolarendszerben, a nemzetközi közösség pedig – esetünkben az Európai Unió – kiemelten támogatja a kevésbé választott nyelvek népszerűsítését, oktatásuk korszerűsítését, ami jelentős segítség, hiszen a könyvkiadási piac számára a kis példányszámú nyelvkönyvek, kiegészítő anyagok megjelentetése veszteséges lenne. Az uniós pályázatok ösztönzik az ehhez a csoporthoz tartozók összefogását, és az elektronikusan hozzáférhető oktatóanyagok készítését.

A magyar mint idegen nyelv jelen van a közoktatásban, de néhány nemzetközi iskola kivételével inkább a szétagrozottság, szétszórtság jellemzi. A nagyobb városok, de leginkább Budapest általános és középiskoláiban szórványosan, évfolyamonként 1–5 külföldi diák fordul elő, akiknek a magyar nyelvi felzárkóztatását – és ezzel az életkoruknak és kognitív képességeiknek megfelelő oktatáshoz való jogérvényesítését – az iskolák többsége nem, vagy igen nehezen oldja meg. Főként a szakképzett tanárok hiányoznak a rendszerből. Fontos azonban, hogy középszintű (B1) érettségi vizsgát is tenni belőle – megjegyzendő ugyanakkor, hogy visszalépés is történt, mivel 2010-ig emelt szinten is lehetett magyar mint idegen nyelvből érettségizni.

A magyarországi és a külföldi egyetemek hallgatói ugyancsak felvehetnek magyar nyelvórákat, emellett a legtöbb nyelviskola kínálatában is szerepel – e két utóbbi szintér már a felnőttoktatáshoz tartozik.

Idegen nyelvként bárki tanulhatja a magyart – az óvodától a nyugdíjas korosztályig a közoktatásban, felsőoktatásban vagy akár nyelvtanfolyamon. A nyelvtanulás során elsajátítható kompetenciák azonban nem azonosak az anyanyelvűekre jellemző készségekkel és képességekkel.

A Közös Európai Referenciakeretnek köszönhetően a nyelvtudás nyelvektől független szempontrendszer szerint viszonylag jól körülhatárolható szintekre és a szintekhez rendelt kompetenciákra (beszédfértés, beszédképesség, olvasásképesség, írásképesség) osztható. Alapvetően hat szintet különböztetünk meg, de egyes nyelvkönyvek (pl. a MagyarOK) szerzői szükségesnek látták a nyelvtudás árnyaltabb értékelése miatt a „plusz” kategória bevezetését is. Szemben az anyanyelv korlátlan kompetenciájával és élethosszig tartó, folyamatos változásaival, a nyelvtanuló kompetenciája színtezhető és mérhető. A követelmények szintek és területek szerint leírhatók, és a folyamat fejlődési szakaszokra osztható. Ennek megfelelően készülnek a nyelvkönyvek, segédkönyvek, tanulói

szótárok is. Az identitáselem – a más országban való beilleszkedés kivételével – teljes egészében hiányzik, hiszen bármilyen magas szinten tud valaki egy nyelvet szóban és írásban, ismeri a kultúráját, nem fogja azonosítani magát a tanult nyelvvel, és nem várja el másoktól sem, hogy ezzel azonosítsák.

1.3.1. A MAGYAR NYELV KÖRNYEZETNYELVKÉNT

A **környezetnyelv** kategóriája sok tekintetben hasonlít az idegen nyelvhez, hiszen nem anyanyelve, nem is származásnyelve a nyelvtanulónak, hanem annak a környezetnek a nyelve, ahol él. Tehát számára idegen, a tanulás módszerei leginkább a célnyelvi környezetben történő nyelvtanulásra hasonlítanak, de a nyelvtanulói háttér más, ezért tárgyaljuk külön típusként. Kétféle értelmezési tartománya van, egy szűkebb, ahonnan ered, illetve egy tágabb, amit nemcsak ezen a néven, hanem másodnyelvként is említ a szakirodalom (Éder; Szépe 1991).

Szűkebb értelemben az eredeti terminus a Vajdaságban élő szerbekre vonatkozott, akik az autonóm területen az iskolai tantervbe beépítve – a délszláv háborúig – többségiként tanulták a magyar kisebbség nyelvét. Itt alakult ki először ennek a típusnak a szakmódszertana, és az Újvidéki Egyetemen a szaktanár képzés is megvalósulhatott. Jelenleg hasonló a helyzet a kárpátaljai ukránok és oroszok esetében: itt a 2012. évi oktatási törvénynek köszönhetően a magyar választható második idegen nyelv lett a közoktatásban, illetve ezres nagyságrendű azoknak a felnőtteknek a száma, akik nyelvtanfolyamokra iratkoznak be. Esetükben a gyakorlati megfontolás, a tanult nyelv hasznossága felülírja az állam homogenizáló nyelvpolitikai gyakorlatát (Beregszászi 2016: 65–69). Környezetnyelvi típusú oktatás folyik Szlovéniában is, ahol a két tanítási nyelvű iskola-rendszer keretében, egyazon órán tanulnak a diákok mindkét nyelven (Kolláth 2016: 45–47).

A tágabb értelmezés szerint a környezet- vagy másodnyelv a magyar állam területén letelepedni és ott integrálódni szándékozó nyelvtanulókra vonatkozik, akik vagy a közoktatás, vagy a felnőttoktatás keretein belül tanulják az ország hivatalos nyelvét. Az állampolgárság megszerzéséhez egy közhivatalnok (nem nyelvtanár) előtt nyelvi vizsgát is kell tenniük, a közoktatásban pedig a középszintű érettségi bizonyítja a B1 szintű nyelvtudásukat.

1.4. ÖSSZEFOGLALÁS

Az első fejezetből látható volt, hogy a magyar nyelvet

- anyanyelvként
- kisebbségi anyanyelvként
 - származásnyelvként
 - szórványnyelvként
- idegen nyelvként
 - környezetnyelvként

használjuk és tanuljuk.

Az egyes kategóriák eltérő nyelvi kompetenciákkal társulnak. A korlátlan kompetencia csak a többségi környezetben létező anyanyelvre jellemző, a többi esetben a sztenderdhez viszonyítva korlátok, hiányok jöhetnek létre, amelyeket a társadalmi környezet nyelve tölt ki.

A kevésbé oktatott idegen nyelvekre általában, így a magyarra is jellemző, hogy többségében anyanyelvű tanárok tanítják. A tanítás módszertana részben az anyanyelv mélyreható ismeretére, részben az idegen nyelvi nyelvpedagógiára épül, ehhez szaktanárookra van szükség, akik képesek kívülről szemlélni az anyanyelvüket.

KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Nézzen utána, hogy a Kárpát-medence országaiban hol és milyen formában folyik a magyarnak nem anyanyelvként történő oktatása!
2. A Magyarországon letelepülni szándékozó, nem magyar anyanyelvűek számára miért nevezhető második nyelvnek a magyar – miközben lehet, hogy több idegen nyelvet is kiválóan ismernek már? Olvassa el Éder Zoltán és Szépe György tipológiai tanulmányait, és az olvasottak alapján érveljen a második nyelv terminus használata mellett, vagy ellene!
3. Készítsen egy táblázatot vagy gondolattérképet, amelyben az I. fejezetben tanultakat rögzíti!

IRODALOM

- Beregszászi Anikó 2016. A magyar mint idegen nyelv oktatása Kárpátalján. *THL*₂ 1–2: 65–69.
- Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.) *A magyar mint idegen nyelv fogalma.* (Ebből Éder Zoltán és Szépe György tanulmánya) Elektronikusan elérhető: <http://mek.oszk.hu/01200/01282/>
- K. Lengyel Zsolt 2014. A Müncheni Magyar Intézet nyelvoktatási tevékenysége 2010–2015. *THL*₂ 34–44.
- Kolláth Anna 2016. A magyar nyelv és oktatás Szlovéniában. *THL*₂ 1–2: 45–55.

2. AZ OKTATÁS HAGYOMÁNYOS ÉS ÚJABB SZÍNTEREI

2.1. BEVEZETÉS: SZÍNTEREK ÉS INTÉZMÉNYEK

A magyar mint idegen nyelv szervezett tanulásának és tanításának múltja több évszázadra tekint vissza. Az első hivatalos „oktatóhely” a pesti egyetemen jött létre 1791-ben, ahol Vályi K. András kezdők és haladók számára tartott nyelvórákat annak érdekében, hogy az értelmiség is megtehesse az első lépést a magyar hivatalos nyelv bevezetésének útján (Nádor 2014). A magyar mint idegen nyelv külföldi intézményrendszerének kialakulása azonban csak a 19. század második felében kezdődött, s első virágkora a 20. század első felében, Klebelsberg Kunó, majd Hóman Bálint minisztersége alatt bontakozott ki: számos országban, akár több városban is létrejöttek egyetemi műhelyek, kulturális intézetek a magyar állam diplomáciai és anyagi támogatásával. A két világháború közötti kulturális diplomácia (Hankiss 1936) sikerei 1948 után nem folytatódtak, és az 1990-es évekig alig jött létre új külföldi egyetemi műhely.

Érdekességképpen azonban meg kell említeni, hogy több volt szocialista országban, de különösen az NDK-ban, Bulgáriában, Lengyelországban és a Szovjetunióban igen népszerű volt a magyar szak. Szemben a mai 5–10 fős évfolyamokkal, az átlagos létszám 25–30 hallgató volt, akik számára igen nagy vonzerő volt a magyar egyetemek valamelyikén eltölthető féléves részképzés. A tudományos utánpótlás nevelésében is részt vett Magyarország: az említett országokból, valamint Vietnamból számos fiatal kutató szerzett tudományos fokozatot és helyezkedett el a saját egyetemén a magyar tanszéken nyelvészként vagy irodalmárként.

Az újabb felívelő szakasz napjainkban, a 21. század második évtizedében figyelhető meg, amikor számos új külföldi oktatóhely alakul – ugyanakkor sajnos a sok évtizede működő tanszékek, lektorátusok közül egyre többen szembesülnek az átszervezés, sőt a megszűnés veszélyével, mivel oktatóik nagy része elérte a nyugdíjkorhatárt, utánpótlás nincs, és egyre kevésbé jelentkeznek hallgatók magyar- vagy hungarológia szakra. A túlélést talán az jelenthetné, ha minden egyes külföldi oktatóhely

felülvizsgálná a tantervét, személyi feltételeinek, látogatottságának erősségeit és gyengeségeit – és az elemzés után végiggondolná, hogy a hagyományos filológia központúság mellett / helyett milyen egyéb, a diploma megszerzése után közvetlenül is hasznosítható tudást fog felkínálni a diákjainak (Nádor 2018: 478).

A következő áttekintés a *Magyar nyelvmester* vonatkozó fejezete (Nádor 2006: 47–66) alapján készült.

Az *intézményrendszer* fogalma tágabban és szűkebben egyaránt értelmezhető. *Szűkebb értelemben az oktatási hálózatot* értjük alatta, *tágabb értelemben* viszont ide tartoznak a *kulturális intézetek, a társaságok, könyvkiadók, konferenciák, periodikumok* is.

A magyar mint idegen nyelv legkiterjedtebb intézményrendszerét az oktatás határozza meg, amelynek mind Magyarországon, mind külföldön igen jelentős bázisai alakultak ki – részben az adott ország oktatási rendszerébe illeszkedve, részben azon kívül. A határainkon túl élő magyar nemzeti kisebbség oktatási rendszerét *nem* soroljuk ide, ezt az anyanyelv-tanítás részterületének tekintjük.

Az alábbi táblázat a szűken vett intézményrendszert foglalja össze:

Típus	Magyarország	Külföldi országok
Általános iskolák (1–4. oszt.)	X	X (ritkán)
Általános iskolák (5–8. oszt.)	X	X (ritkán)
Középiskolák	X	X (ritkán)
Hétvégi iskolák és gyermekszervezetek		X
Egyetemek, főiskolák, nyári egyetemek	X	X
Nyelviskolák, ismeretterjesztő szervezetek kezdeményezői	X	X
Magánórák (nyelvtanári szerveződések)	X	X
Integrálódást segítő civil szervezetek	X	

A tágabb értelemben vett intézményrendszerhez az alábbiakat soroljuk:

Típus	Magyarországi fenntartású	Külföldi fenntartású	Egyéb (magán, egyházi) fenntartású
Történeti intézetek	X	X	
Collegium Hungaricum	X		
KKM-Balassi Intézetek hálózata	X		
Egyházi intézmények	X		X
Szervezetek, egyesületek, társaságok	X	X	X
Alapítványok, pályázatok	X	X	X
Konferenciák	X	X	X
Könyvkiadók	X	X	X
Sajtótermékek, honlapok	X	X	X

A tágabb értelmezéshez tartozó sokféle típusú és fenntartású intézmény a hungarológia értelmezési tartományának szélességét tükrözi. A magyarországi (és határon túli, őshonos magyar kisebbségi) belső önismeret kiteljesítésére a *magyarságtudomány* szakszót használjuk, az idegen nyelv és kultúra felől történő komplex, elsődlegesen nyelv és társadalomtudományi megközelítés esetében pedig a *hungarológia* terminust tartjuk alkalmasabbnak. Így az intézményrendszer tárgyalásakor az emigráció intézményeit is megemlítyük. Ezzel a témakörrel külön fejezet foglalkozik.

2.2. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV ÉS A HUNGAROLÓGIA OKTATÁSI INTÉZMÉNYEI

2.2.1. ELEMI ÉS KÖZÉPFOKÚ ÁLLAMNYELVTANÍTÁS

Magyarországon ez az oktatási forma a 19. századtól kezdve egészen a 20. század közepéig elsősorban a nem magyar ajkú, őshonos kisebbségek iskoláiban a magyar hivatalos nyelv bevezetése és elterjesztése érdekében szervezett magyarnyelv-tanítást jelentette. Ennek az oktatási formának azonban csak addig volt jelentősége, amíg a magyarországi nemzetiségek szinte kizárólag csak az anyanyelvüket ismerték, az állam hivatalos nyelvét nem. A nyelvpolitikai cél az volt, hogy az állam hivatalos nyelvét megtanulják és a sokféle nyelv helyét a társadalmi élet színterein a magyar vehesse át. Ezért a 19. század 70-es éveitől a nyelvrókat tantervi előírások alapján tartották az erre a célra készített, adaptálható kerettananyagok (Nádor 2002) és ezek helyi nyelvváltozatokra átdolgozott, graduált tankönyveinek segítségével. A korszak tankönyveit és iskolai szótárait a legteljesebben Sági István bibliográfiája (1922) gyűjtötte össze, ebből igen nagyarányú tananyagfejlesztő munka rajzolódik ki: minden nyelvterületre készültek iskolai tankönyvek, a nyelvtanításra fel nem készített tanítók számára pedig vezérkönyvek álltak rendelkezésre, sőt több, két- és többnyelvű tanulói szótár is megjelent. A szakmódszertani alapokat pedig a főként Néptanítók Lapja és a Magyar Paedagogia pedagógiai folyóirat szakírói teremtették meg. A 19. századi magyar államnyelvtanítás hatékonysága megkérdőjelezhető ugyan, de mégis ennek köszönhetően kezdett formálódni a magyar nyelv külső szemlélete, valamint az erre épülő nyelvpedagógia. Meg kell jegyeznünk ugyanakkor, hogy a nemzetiségi nyelv külső használati értékétől függően az is előfordul, hogy a nemzetiséghez nem tartozó családok is a két tanítási nyelvű iskolát választják gyermekeik számára. Ők idegen nyelvként tanulják a német, horvát, vagy szlovák nyelvet. Nyelvoktatás-politikai szempontból ez a belemerítő programhoz tartozik akkor is, ha nem nyelvideológiai, hanem igen gyakorlatias megfontolások mentén valósul meg.

Ma már ennek a munkának nincs szerves folytatása, mivel a mai Magyarország nemzetiségeinek a létszáma csak a töredéke a történeti Magyarországnak, emellett a múlt század ötvenes éveiben bekövetkezett tömeges asszimiláció nyelvcsereével is együtt járt, emiatt a nemzetiségek

anyanyelvét ritka kivételtől eltekintve származásnyelvként tanítják a kisebbségi kerettantervek alapján működő iskolákban.

2.2.2. NEMZETKÖZI ISKOLÁK

Napjaink migrációjának köszönhetően Budapesten és több más magyarországi városban is létrejöttek az ún. „külföldi iskolák”, amelyekben jellemzően angol vagy német a tannyelv, de van francia és spanyol – és az egyik legrégebbi: orosz tanítási nyelvű általános és középiskola is.. Az egyik legutóbbi alapítású, a magyar közoktatási rendszerbe betagozott két tannyelvű általános iskolában pedig kínaiul és magyarul lehet tanulni. (Lásd: www.magyar-kínai.sulinet.hu.) Ezekben az iskolákban együtt tanulnak a külföldi és a tökéletes idegennyelv-tudásra vágyó magyar diákok. A külföldiek számára többnyire lehetővé teszik az iskolai keretek közötti magyartanulást, így például a Deutsche Schule Budapest – Thomas Mann Gymnasium, ahol 5–8. osztályban heti 5, majd 4 órában kötelező nyelv, a gimnáziumban viszont már csak választható. Az iskola megkülönbözteti az idegennyelvi és a másodnyelvi nyelvtanulót – utóbbi csoportba a „kettős identitású” gyermekek tartoznak, akik az általános iskolai tagozatban heti 3 órában tanulnak magyarul, utána ugyancsak választható tárgyként folytathatják, sőt a tanulmányaikat akár ECL nyelvvizsgálással is zárhatják (<https://www.deutscheschule.hu/hu/gimnazium/tantargyak/magyar-nyelv-es-irodalom/index.html>). Meg kell említeni még a budapesti Orchidea Iskolát (<http://ois.hu/index.php/Hu/>), ahol akár az óvodától az érettségiig lehet tanulni. Ez az iskola is kínál osztályokra és nyelvi szintekre lebontott magyar mint idegen nyelv tanórákat az ott tanuló gyerekeknek (Bak 2015: 84–92).

Az Európai Unió több országában alapítottak már ún. *Európa-iskolákat*. Az ilyen típusú iskolák alapötlete onnan származik, hogy a követségek mellett léteztek olyan „iskolák”, amelyek történetileg a diplomaták és állami kiküldöttek gyermekeik oktatását látták el az óvodától az érettségiig. Az első Európa-iskola Luxemburgban nyílt meg 1953-ban (Pelényi 2004: 33–65). Ez az iskolatípus, ahol a diákok akár három vagy négy nyelvvel és kultúrával is megismerkedhetnek, új színnel gazdagíthatja a magyar mint idegen nyelv alap- és középfokú iskolai tanításának intézményrendszerét. 2017 végéig 13 ilyen akkreditált iskola működött, de a Brexit miatt a brit iskola az év végén befejezi a működését. Emellett a honlap tanúsága szerint

többen – egyebek között a szomszédos Szlovéniában (Ljubljana) várnak a minősítésre (<https://www.eursc.eu/en/Accredited-European-Schools/locations>), ami azt jelenti, hogy az oktatási és nevelési alapelvek, valamint a tanterv tekintetében elfogadják az Európa Iskola előírásait. Elméletileg lehetőség van arra, hogy mindenki, így a magyar anyanyelvű gyerekek is a számukra kidolgozott tanterv szerint (L1) tanuljanak, de arra is, hogy L3, esetleg L2. formában idegen nyelvként is tanulják az uniós országok hivatalos nyelveit. Az igény azonban meglehetősen csekély, a magyar mint idegen nyelv tanítása esetleges és szakaszos jellegű.

Érdemes lenne az Európa Iskola modell, valamint a United World Colleges (<http://www.uwc.org/>) 17 iskolából álló hálózatának tapasztalatai alapján egy olyan Kelet-Közép-Európa iskola létrehozásán is gondolkodni, ahol a fentiek mellett a régió nyelveivel és kultúráival is megismerkedhetnének a diákok. Míg az előbbi hagyományosan az elit többnyelvűséget segíti elő, az utóbbi mindig olyan helyen jön létre, ahol valamilyen konfliktus terheli a népek közötti kapcsolatokat – gondoljunk csak a mostari (Bosznia-Hercegovina) vagy a dilijani (Örményország) iskolára, ahová átlagosan 60–70 különböző nyelvű és kultúrájú országból érkeznek a gimnazisták – és az angol nyelvű tanulmányaikon kívül rendszeres kapcsolatot tartanak a helyi fiatalokkal is egymás kölcsönös megismerése és a tolerancia jegyében. Ennek egyik eleme a helyi nyelv tanulása is. A Kárpát-medence népei közötti, némelykor csak bűvópaktaként meglévő konfliktusok egyik „oldószer” lehetne, ha a fiatalok kisiskolás kortól kezdve, a közoktatás szervezett kereteire kidolgozott tanterv alapján, fokozatosan megismerhetnék egymás nyelvét és kultúráját, s itt fontos helye, új terepe lehetne a magyar nyelv tanításának is.

2.2.3. MAGYART MINT KÖRNYEZETNYELVET TANÍTÓ ISKOLÁK A KÁRPÁT-MEDENCÉBEN

A környező országok közül Ukrajnában 2012-től van jogi lehetőség arra, hogy az iskolákban választható második nyelvként tanulják a magyart. A motiváció hatalmas: az uniós állampolgárság megszerzése, a későbbi munkavállalás lehetőségei miatt sok ukrán szülő próbálja ösztönözni a gyermekét a magyartanulásra. Gondot jelentett és jelent ma is az idegen nyelvek tanításához nélkülözhetetlen három tényező: a szakképzett tanár, a tananyag, emellett a nyelvtanárok módszertani tekintetben is sötétben tapogatóznak,

hiszen az ukrán mint idegen nyelv korszerű, a kommunikatív igényeknek megfelelő tanítása sem kellően kidolgozott (Beregszászi 2016: 65–69).

Ugyancsak választható a magyar nyelv a vajdasági szerb iskolákban is, de ott is a fentiekhez hasonló szervezeti nehézségekkel küzdenek a tanárok (Andrić 2016: 5–17).

Szlovénia, pontosabban a Muravidék két tannyelvű oktatási rendszerében fontos helyet foglal el a magyar, de Kolláth Anna helyzetelemzéséből világosan kiderül, hogy az elvileg mindkét népcsoport additív kétnyelvűsége helyett leginkább a magyarok funkcionális kétnyelvűsége a jellemző (Kolláth 2016: 45–55), a többség eredményességi mutatói alig láthatóak. Ugyanakkor itt is lehetőség van arra, hogy második idegen nyelvként magyarul tanuljanak a szlovén diákok, sőt Ljubljanában vasárnapi iskola keretében heti egy alkalommal a volt Jugoszlávia más területeiről Szlovéniába költözött családok magyar származású gyermekeinek származásnyelvi foglalkozásokat is tartanak (Kolláth 2016: 52).

Romániában a közoktatásban tanulók az 1990-es években találkozhattak először a fakultatív magyartanulás fogalmával és lehetőségével. A motivációt és a háttérrel a vegyes házasságok, a szórványosodással összefüggő nyelvvesztés jelenti (Magyari 2016), noha a 2009-ben elfogadott tanterv nemcsak a román osztályokban tanuló magyar származású diákok, hanem a román anyanyelvűek számára is lehetővé teszi a környezetnyelv tanulását. Érdekes, hogy ezt éppen a magyar közösségek egyes vezetői ellenzik (Magyari 2017: 16).

Ausztriában a közoktatás intézményeiben leginkább a származásnyelv, illetve a magyar kisebbségi anyanyelv van jelen, a többség köréből ritkán jelennek meg az iskolákban „igazi” nyelvtanulók (Csire – Laakso 2014: 18–20). A Bécsi Magyar Iskola honlapján 8–11 éveseknek is hirdetnek magyar mint idegen nyelv órákat, de többnyire itt is a magyar gyökerek jelentik a részvételt. Nyelvtanulókkal elsősorban a felnőttoktatásban találkozhatunk.

A korosztályt figyelembe véve ide sorolhatók az emigráció által fenntartott hétvégi (vasárnapi) iskolák, amelyek a sokadik generáció számára is kiemelt szerepet játszanak a magyar gyökerek tudatosításában: megtanítják a nyelv alapjait, és az életkori sajátosságoknak megfelelően tanítják a magyar történelmet, földrajzot, néprajzot, irodalmat. Ezekről az iskolákról a <http://magyarsag.lap.hu>, valamint a <http://magyaronline.net> honlapokon lehet bővebb ismereteket szerezni.

2.2.4. KÉT NEMZETPOLITIKAI PROGRAM:
A KÁRPÁT-MEDENCEI PETŐFI ÉS A NYUGATI DIASZPÓRÁT
SEGÍTŐ KÖRÖSI CSOMA PROGRAM

A rendszerváltás előtt a Kárpát-medencei magyar kisebbséggel való kapcsolattartás leginkább a nemzeti elkötelezettségű értelmiség egy szűk csoportját jellemezte, és tartalmát a kölcsönös megismerést szolgáló baráti beszélgetések, vagy könyvek, folyóiratok eljuttatása, a helyi problémákat feltáró kéziratok „Nyugatra” csempészése jelentette. A rendszerváltás után kezdődött el az a folyamat, amely hivatalos állami keretek között, e célra elkülönített magyar költségvetési források felhasználásával segített a helyi intézmények kialakításában, fenntartásában, a kisebb és nagyobb közösségek támogatásában. Általánosan jellemző, nem csak magyar jelenség, hogy a kisebbségi közösségek szórványosodása egyre nagyobb méreteket ölt.

A szórványközösségek asszimilációja ha nem is állítható meg, de lassítható, ha olyan külső segítség érkezik hozzájuk, amelynek segítségével a magyart szórványnyelvként tanító vasárnapi iskolákat, a közösségi identitást erősítő kulturális, hagyományörző rendezvényeket tudnak szervezni. Erre a célra jött létre a Petőfi Sándor Program, amelynek keretében 2015-től évente 65 fiatal utazik egy évre Macedóniától Bosznia-Hercegovinán át egészen a dél-lengyelországi szórványtelepülésekre, hogy tegyen valamit a megmaradásukért, ennek részeként pedig azért, hogy a magyar nyelvet megtanítsa a nyelvcsere már túl lévő, valamikor azonban még a magyar nyelvközösséghez tartozó lakosoknak. Érdekes kitétel a pályázati kiírásban, hogy vagy a helyi nyelv, vagy az angol nyelv ismerete elvárt, ez is mutatja, hogy a valamikori anyanyelv már egyáltalán nem jelent biztos bázist a közösség számára. (Bővebben: <https://www.petofiprogram.hu/petofi-sandor-program>.)

A nyugati diaszpóra támogatásáról Magyarország évtizedeken át hallani sem akart, aminek részben politikai okai voltak, így a „disszidensek” megbélyegzése, sőt hosszú ideig tartó büntethetősége, részben pedig az a tévhit, hogy aki Nyugaton él, mind gazdagabb, mint mi itthon. Természetesen az emigráció közösségei erős fenntartással fogadták, vagy határozottan el is utasították a nem általuk meghívott magyarországi vendégeket, a kiküldött könyveket, beleértve a tankönyveket is, mert joggal tartottak az ideológiai befolyásolástól. Itt most nincs arra lehetőség, hogy az egyes kivándorlási hullámokon végigtekintsünk, de a különböző periódusok kivándorlóit, illetve leszármazottaik kevés kivétellel nem lettek gazdag emberek, a befogadó országok többsége a származási

nyelv és kultúra megtartását nem támogatta, inkább az asszimilálódást szorgalmazta. Az emigrációt a befogadó országok magánügynek tekintik, és feltételezik, hogy aki elhagyja a hazáját, okkal tette. Segítik tehát a beilleszkedést, de az örökség megtartását nem tartják feladatuknak. A nemzetközi kisebbségvédelmi egyezmények sem foglalnak állást a bevándorlókkal kapcsolatosan, minden ország a saját gazdasági lehetőségei és politikai-ideológiai beállítódása szerint dönt a támogatás kérdéséről.

A nyugati magyar diaszpóra elnevezése a kelet – nyugat ellenétet tükrözi, nem a valódi földrajzi jellemzőket, hiszen Norvégiától és Izlandtól Ausztráliáig, Új-Zélandig számos kisebb-nagyobb magyar közösség telepedett meg az 1800-as évek végétől napjainkig. Hivatalos, hazai költségvetésből származó támogatásuk 2010-től kezdve vált rendszeressé, 2013-ban pedig elindult a nyelv és kultúra megtartását segíteni hivatott Kőrösi Csoma Sándor ösztöndíjprogram is, amelynek keretében leginkább a népi kultúrában és a cserkészetben is jártas, idegen nyelveket beszélő magyarnyelv-tanárokat várják. (A programról bővebben: <https://www.korosiprogram.hu/>.) Ebben a programban évente több mint száz, 2017-ben 120 ösztöndíjas segíthette a nyugati magyar diaszpóra munkáját.

2.3. KÖZÉPISKOLÁK

A legismertebb külföldi magyar középiskola hosszas előkészületek után 1958-ban a bajorországi Burg Kastlban jött létre, és évtizedeken keresztül elsősorban a magyar emigráció fiataljai látogatták. (Az iskola – a honlap tájékoztatása szerint 2006. június elsején megszűnt. www.ungarisches-gymnasium.de) Néhány európai ország (Finnország, Lengyelország, Olaszország) egy-egy középiskolájában időszakosan vagy rendszeresen felajánlják választható idegen nyelvként a magyart, akár érettségi vizsgát is lehet tenni belőle, de ez nem tartozik a jellemző intézményes oktatási formák közé. Itt ismét meg kell említenünk a szomszédos Ukrajnát, ahol 2012-től a Kárpátaljai járás több középiskolájában is választható nyelv lett a magyar.

2.4. EGYETEMEK

A magyar mint idegen nyelv oktatására évtizedeken át csak mint felnőtt-oktatási diszciplínára gondoltunk, miközben az előző fejezetekből látható volt, hogy számos helyen jelen van a közoktatásban, vagy a közoktatáshoz életkorban kötődő diákok körében is. Az azonban kétségtelen tény, hogy a

magyarhoz hasonló, kevés nyelvtanuló által választott idegen nyelvek az akadémiai szinteken igyekeznek megkapaszkodni, és azokra az egyetemi hallgatókra próbálnak építeni, akik valamiért valamilyen specifikus ismeretre vágnak. Ez lehet akár egy nyelvészeti, vagy irodalmi, sőt kulturális, néprajzi, antropológiai, jogi, társadalomszociológiai kérdés is. Az érdeklődés filológiától való távolsága erősen befolyásolja a nyelv tanulási hajlandóságot. A nyelvészet és az irodalom, a történelem mélyreható tanulmányozása nem nélkülözheti az adott nyelv ismeretét, de a társadalomtudományok jelentős idegen nyelvű szakirodalommal rendelkeztek régen is, ma is, ez pedig lehetővé teszi, hogy a „célnyelvnek” csak kevés időt szenteljenek a magyar (és más kelet-közép-európai) stúdiumokkal foglalkozók.

2.4.1. MAGYAR TANSZÉKEK ÉS LEKTORÁTUSOK A KÉT VILÁGHÁBORÚ KÖZÖTT

Mivel elég gyakran próbálunk a hiányainkra, meg nem oldott feladatainkra mentséget keresni – egyebek között az ismeretlenségünkkel védekezni, tekintsünk vissza a magyar mint idegen nyelv oktatásának akadémiai szintű hálózatának kialakulására. Világossá válik, hogy az a felelős kulturális bel- és külpolitika, amely felméri a nyelvben-kultúrában rejlő erőt, és képes átgondoltan építkezni, a legkedvezőtlenebb történelmi korszakokban is áttörést hozhat. A kezdetet azonban nem a politikának, hanem az indoeurópaiktól eltérő nyelvünknek köszönhetjük, amely alkalmassá tette arra, hogy az összehasonlító történeti nyelv-tudomány népszerű eszköze lehessen.

A legelső oktatóhely osztrák uralkodói gesztusként a bécsi egyetemen jött létre Márton József ottani munkálkodása idején (1806), a következő pedig az összevető nyelvtudományt is oktató prágai egyetemen – a tudományos gondolkodás átalakulásának köszönhetően - 1852-ben. Itt egy fiatal, lelkes tanár, Riedl Szende alapította meg a ma is működő egyetemi oktatóhelyet. Ezeket követte a Helsinki Egyetem és Párizs, majd a modern hungarológia bölcsőjének számító 1916-os berlini tanszékalapítás, amely Gragger Róbert nevéhez fűződik. Itt alakult ki az a munkamegosztás (vendégprofesszor – lektor), amely minden tanszéken kívánatos lenne, valamint az az önálló intézményrendszer (tanszék, intézet, Collegium Hungaricum), amely kiteljesítette a magyar nyelv és kultúra megismertetésének berlini bázisát.

A tanszék fogalma ritka kivételként nem szorul magyarázatra, de a lektorátussal kapcsolatosan annyit érdemes megjegyezni, hogy ez egy-személyes oktatóhelyet jelent, amely rendszerint egy nagyobb, több nyelv tanítását összefogó (pl. finnugor, kelet-európai, szláv filológiai) tanszéken belül helyezkedik el. A *lektori munka* elsődlegesen nyelvtanítást jelent – bár a gyakorlat az, hogy az igényektől – és természetesen egyéni felkészültségtől függően irodalmat, műfordítást, történelmet vagy akár néprajzot is tanít a lektor. A szó értelmezése némiképpen eltér Magyarországon és Európa több országában: nálunk akár egyetemi adjunktus, sőt esetenként docens is lehet lektor, másutt pedig kizárólag pályakezdő fiatalokat küldenek külföldre. Vannak olyan oktatóhelyek is, ahol magyar vagy hungarológia szakos képzés folyik. Ezek egy része igényli a magas felkészültségű nyelvész, vagy irodalmár, esetleg történész vendégtanár jelenlétét, mivel a kis szakok igen kevés helyi oktatót tudnak eltartani. A vendégtanárok általában habilitált egyetemi docensek, vagy profesz-szorok, akik valamilyen kutatási területen keresztül kötődnek a fogadó országhoz. (Erről bővebben a KKM-Balassi Intézet honlapja tájékoztat: [http://www.balassiintezet.hu/hu/.](http://www.balassiintezet.hu/hu/))

A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia mint kulturális külpo-litikai koncepció, Klebelsberg Kunó és Hóman Bálint kultuszminiszterek nevéhez fűződik. Irányításuk nyomán, a kétoldalú kulturális egyezmé-nyeknek köszönhetően az 1940-es évek közepéig még számos európai egyetemen alakult tanszék vagy lektorátus, így többek között Amszter-damban, Ankarában, Bolognában, Firenzében, Krakóban, Londonban, Milánóban, Rómában, Stockholmban, Szófiában, Tartuban. Az akkori több mint negyven egyetem többsége már nem hirdet magyar stúdiomo-kat, igaz, újabbak is létrejöttek és napjainkban is alakulnak lektorátusok.

A két világháború között a külföldi egyetemi oktatás főként a kü-lönböző szintű nyelvtanításra, valamint a tanár felkészültségétől és a diákok érdeklődésétől függően irodalmi, történelmi, művészettörténeti előadásokra, esetenként a fordításra korlátozódott. Ez a koncepció ma is hasonlóképpen működik, miközben az elvárás a 21. század elejére a közvetlenül is hasznosítható tudás irányába tolódott el. A magyar mint idegen nyelv külföldi egyetemi oktatása iránt folyamatos az érdeklődés amióta létezik, de az intenzitása és a földrajzi megosztottság, a tartalom, a célok szempontjából meglehetősen változékony a kép.

2.4.2. A KÜLFÖLDI MAGYAR EGYETEMI OKTATÁS TOVÁBBÉLÉSE 1945 ÉS 1948 KÖZÖTT

A második világháborút követő három évben két alapvető tendencia határozta meg a magyar kulturális külpolitikát. A változékonyság szemléltetése érdekében röviden tekintsünk még ki a vasfüggöny előtti három évre, amikor még volt halvány remény arra, hogy nem teljesen záródik be a nyugat felé vezető ajtó – egyebek között – a magyar nyelv és kultúra egyetemi oktatása számára. Egyrészt igyekeztek megőrizni azokat az egyetemi oktatóhelyeket, amelyeket Magyarország a húszas évektől kezdve alapított, másrészt pedig nyitottak a korábban ellenséges, később szövetségessé vált országok felé. Az 1948-as kommunista fordulatig tartó időszakot a korábbi hungarológiai intézményrendszer fenntartása, illetve az új politikai kapcsolatoknak megfelelő kibővítése jellemezte. Az ötvenes-hatvanas évek politikai irányának megfelelően a szocialista országok nagyobb egyetemlein egymás után alakultak a tanzékek és lektorátusok, amelyek a rendszerváltásig folyamatosan működtek, a korábbiakkal viszont megszakadtak a kapcsolatok, és csak a helyi egyetemek jóindulatán múlt, hogy átvették-e saját állományukba az ott dolgozó nyelvtanárt vagy professzort. Sajnos a kapcsolatok később sem álltak helyre államközi szerződések és vendégtanár küldések formájában, mivel a két világháború között létrehozott oktatóhelyek többsége mára elveszítette a hallgatóit, a nyugdíjba vonult tanárok utódlását pedig az egyetemek általában nem tartották fontosnak.

2.4.3. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV INTÉZMÉNYRENDSZERE A RENDSZERVÁLTÁSTÓL NAPJAINKIG

A huszadik század második felében külföldön a hungarológiai oktatómunkával foglalkozó intézményeknek a *fenntartó szempontjából* két fő típusa alakult ki: az egyik Magyarország közreműködésével (vendégoktató kiküldése, könyvek, folyóiratok biztosítása), általában kulturális egyezmények alapján létezik, a másik, amit az adott külföldi egyetem tart fenn, helyi (többnyire magyar származású) oktató(k) részvételével. Az első esetben az újabb vendégoktatói helyek létesítését az anyagi okokon túl a kulturális egyezményekben rögzített kölcsönösség is akadályozza (hány lektort tudnak foglalkoztatni a magyarországi egyetemek és főiskolák az adott nyelvterületről), a második esetben pedig az jelent

nehézséget, hogy a magyaroktatás státusa sokszor bizonytalan, és pl. a több területet összefogó tanszék, intézet vezetőjétől vagy egyszerűen a hallgatói létszámtól függ, hogy milyen súllyal szerepelhet a magyar. Ennek ellenére a nyolcvanas évek végére már több mint 100 külföldi egyetemen folyt rendszeresen vagy időszakosan magyarnyelv-oktatás, kiegészülve több-kevesebb hungarológiai jellegű szaktárggyal, de legálább egy országismereti kurzussal.

A rendszerváltás idején ugrásszerűen megnőtt az érdeklődés a magyar stúdiók iránt. Néhány külföldi oktatóhely megerősödött – különösen Franciaországban –, de veszteségekkel is számolnunk kellett. Talán a legnagyobb ezek közül a graggeri örökség, a berlini magyar tanszék, amely évtizedeken keresztül a legjelentősebb volt, de a német egyesítés, valamint a rendszerváltás kori magyar kulturális kormányzat lankadó figyelme odáig vezetett, hogy ma a létéért küzd. Hasonló helyzetben vannak a nyelvokonaink országaiban (Finnország, Észtország) valamikor virágzó egyetemi programjaink is.

A nyolcvanas évek második felében élénkült meg a kapcsolat az Amerikai Egyesült Államokban, a jelentős magyar diaszpóra által lakott New Brunswickban működő Rutgers Egyetemmel, majd jött létre a két egymást követő Fulbright-ösztöndíjas vendégprofesszor, Bárdos Jenő és Szépe György kitartó szervezőmunkájának köszönhetően Szláv és Kelet-Európai Nyelvek Tanszékén a magyar mellékszak. Az alapításban nagy szerepet játszott a helyi magyar diaszpóra ösztönzése a magyar tanulmányok folytatására, hiszen a kicsi gyermekkortól vasárnapi iskolákban megszerzett jó nyelvtudás birtokában a mellékszak könnyen elvégezhető. A magyar állammal kötött egyezmény értelmében Magyarország 10 évre vállalta nemcsak a lektor küldését, hanem a könyvtár gyarapítását is. Az amerikai kontinensen ezen kívül még Bloomingtonban és Pittsburgh-ben lehet rendszeresen magyar tanulmányokat folytatni ural-altajisztikai, illetve történelmi hangsúlyú programok keretében.

A külföldi oktatóhelyek fennmaradása nagymértékben függ a kiküldött vagy megbízott tanár (vendégprofesszor, lektor) szakmai tekintélyén túl a menedzseri képességeitől, kapcsolatrendszerétől, de ugyanilyen mértékben függ a magyar kulturális kormányzat figyelmétől, az anyagi háttér biztosításától, valamint nem utolsósorban a kelet-közép-európai térség felé irányuló általános érdeklődéstől. Jelenleg a kevésbé ismert nyelvek egyetemi szintű oktatására egyre nehezebb fogadókészséget

találni, emellett a legtöbb helyen sajnos hiányosak a személyi feltételek is, a bölcsész végzettségűeknek pedig igen csekély az esélyük arra, hogy magyar szakos végzettséggel piacképes diplomát szerezzenek.

A kép azonban nem annyira sötét, amint ahogy az a fentiek alapján tűnik. A filológiai hangsúlyokkal működő hungarológiai felsőoktatás valóban visszaszorulóban van (ugyanúgy, mint a többi kevésbé ismert kultúra!), de a fakultatív magyarórák és nyelvtanfolyamok iránti igény folyamatos, sőt növekszik olyan országokban is, amelyekben korábban szinte semmi igény nem mutatkozott a magyar nyelv önkéntes tanulására (Románia, Szlovákia, Szerbia, Ukrajna, Horvátország, Szlovénia). Magyarország számára a feladat most az, hogy képzéssel – továbbképzéssel, szakanyagokkal, tankönyvekkel segítse a külföldi országokban dolgozó magyartanárok munkáját, valamint feltárja az európai és más kontinensek felsőoktatási intézményeinek fogadóképességét, és folytassa a kétoldalú szerződések újrakötését, mivel ezek a diplomácia szabályai szerint mindkét felet kötelezik a vállalások teljesítésére – egyebek között a vendégoktatók fogadására is.

2.5. MAGYARORSZÁGI INTÉZMÉNYEK A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV SZOLGÁLATÁBAN

Már az 1920-as években felismerte a magyar kulturális kormányzat, hogy „a külföldről” hiába várjuk az érdeklődést, a felkérést az intézményes magyartanítás létrehozására, a magyar kultúra megismertetésére. Erre nekünk kell kidolgoznunk programokat, és megalapítanunk olyan intézményeket is, amelyek vonzóak lehetnek a nyelvünkkel, kultúránkkal megismerkedni szándékozók számára.

Ezeknek az intézményeknek egy része – amint a következőkben látni fogjuk – nemcsak nyelvoktatással foglalkozik, hanem programjaik szerves részét alkotja a magyar kultúrával való helyszíni ismerkedés is.

2.5.1. A DEBRECENI NYÁRI EGYETEM

A külföldről érkezett nyelvtanulók oktatása a Debreceni Nyári Egyetem megszervezéséhez kötődik, amely Hankiss János és Milleker Rezső előkészítő munkájának köszönhetően 1927-ben nyílt meg először. Eredetileg a szociográfia, szociológia, történelem, a magyarság sorskérdései, valamint a modern idegen nyelvek iránt érdeklődő magyar hallgatókat vártak csak a kéthetes kurzusra, azonban rövid idő elteltével megjelentek az amerikai

magyarok, s aztán az idegen anyanyelvű diákok is. Ekkor a hangsúly még nem a magyartanításon volt, hanem a magyarság történelmével, művelődéstörténetével, társadalmi problémáival kapcsolatos idegen nyelvű (német, olasz, angol, francia) előadásokon. A nyelvet még csak összesen 12 órában tanulták. Később azonban, amikor már több mint kétszázra emelkedett a külföldiek létszáma (1939-ben pl. 263), ki kellett bővíteni a kínálatot és gondoskodni kellett a tanfolyam elvégzésének igazolásáról is. A Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium 1934-ben rendelkezett a nyári egyetemen letehető vizsgákról és a kiadható bizonyítványokról, így a *Certificat d'assiduité*-t, amely csak a nyári egyetem látogatását igazolja; valamint a *'Certificat d'études hongroises'*-t amely a hallgató nyelvi és országismereti jártasságáról tanúskodik. Ezekhez társult 1935-ben a vizsgához kötött "Magyar Nyelvemester" oklevél is. (Némedi 1988: 34–35)

A Debreceni Nyári Egyetem 1948-ig folyamatosan működött, ekkor azonban politikai okokból tíz évig szüneteltetni kellett. 1958-tól aztán lassan kialakult az a szervezeti forma, kapcsolattrendszer és didaktikai megoldás, amely a mai napig biztosítja a rendezvény népszerűségét .

A magyar mint idegen nyelv didaktikai fejlesztése 1964-től indult meg, és négy év múlva, 1968-tól t négy hétre nőtt a nyári egyetem időtartama, s ezzel együtt napi 2–3-ról 3–4 órára emelkedett a nyelvórák száma is. A nyelvtanulást a hagyományokhoz híven idegen nyelvű országismereti előadások egészítették ki, a magyar anyanyelvűek, ill. a nyelvet magas szinten ismerők számára pedig irodalmi, nyelvészeti, fordítói, módszertani szakszemináriumokat szerveztek. A munkába minden évben társsalgó diákok is bekapcsolódnak, akiknek a feladata a kirándulások, szabadidős programok szervezése, valamint a hétköznapi beszédhelyzetek gyakoroltatása. A motiváló, érdekes feladatok több társsalgó diákot is arra ösztönöznek, hogy magyar mint idegen nyelv tanári szakképesítést is szerezzenek. A debreceni műhelyben folyamatosan készültek és készülnek a tananyagok. Napjaink egyik legnépszerűbb, és legsokoldalúbban használt multimédiás komplex tananyagcsaládjának (*Hungarolingua*) első részét az 1992-es szegedi hungarológiai kongresszuson mutatták be. Azóta a sorozathoz egy másik is csatlakozott *Lingua Hungarica* címmel, legutóbb pedig a környező országok közvetítőnyelvét használó, alapfokú nyelvtanfolyami tankönyvet is készített a Nyári Egyetem, amelynek jelenéről, debreceni és budapesti kurzusairól, valamint az elérhető tananyagairól a www.nyariegyetem.hu oldalon lehet tájékozódni. A Nyári

Egyetem történetéről a 75. évforduló alkalmából kiadott kötetben írt Gellén József (2002: 9–34) és Maticsák Sándor (2002: 35–54).

2.5.2. AZ ELTE KÖZPONTI MAGYAR NYELVI LEKTORÁTUSÁNAK ÚTJA A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANSZÉK MEGALAKULÁSÁIG

A budapesti egyetemen a negyvenes évek elején már hirdettek magyarórákat, de a szervezeti egységet csak 1952-ben hozták létre Központi Magyar Nyelvi Lektorátus néven. A lektorátus eredeti feladata a Magyarországra érkezett, nyelvi előképzettséggel nem rendelkező diákok felkészítése, majd az egyetemi évek alatt nyelvtudásuk továbbfejlesztése, később az ezzel kapcsolatos oktatás megszervezése volt. Egy addig Magyarországon nem ismert, intenzív oktatási formát kellett kidolgozni, amely a diákokat egy-két év alatt eljuttatja arra a nyelvtudási szintre, amelynek birtokában különösebb nehézségek nélkül megérthetik a magyar egyetemi előadásokat. Ezzel az intézményalapítással kezdődött meg Magyarországon a magyar mint idegen nyelv oktatásának tudatos, módszertanilag átgondolt pedagógiai fejlesztése.

Az újonnan megkötött kulturális egyezményeknek köszönhetően rövid idő alatt erősen megnövekedett a magyarországi egyetemeken tanulni szándékozó (vagy inkább az egyezmények miatt ide küldött) külföldi hallgatók száma, és ez a mennyiségi növekedés azt jelentette, hogy a feladatokat is célszerű volt megosztani. 1957-ben létrejött az egyetemi előkészítésre szakosodott intézet Nemzetközi Előkészítő Intézet, amelynek részben a kezdő szintű nyelvoktatás, részben a szaknyelv alapjainak megtanítása lett a feladata, a Lektorátus pedig ezt követően az egyetemekre beiratkozott külföldi hallgatók nyelvi és szaknyelvi továbbképzésével, záróvizsgáztatásával valamint az ország különböző felsőoktatási intézményeiben folyó magyarnyelv-oktatás megszervezésével és szakmai felügyeletének biztosításával foglalkozott. A *Bánhidi* Zoltán, *Hegyi* Endre, majd *Éder* Zoltán, jelenleg pedig *Szili* Katalin szellemi irányításával működő Lektorátus (2011-től önálló Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék) fokozatosan kialakította a nyelvi szinteknek (évfolyamoknak) és szakterületeknek megfelelő óraszámokat, valamint a tananyagokat. A rendszerváltásig minden külföldi ösztöndíjas egyetemista magyar nyelven tanult, segítségül heti 4–8 magyarórát látogatott (kötelezően) és másod-, illetve harmadéves korában záróvizsgát tett magyar nyelvből.

A magyarnyelv-tanításon és az oktatásszervezésen kívül a Lektorátuson a nyolcvanas évek elején megkezdődött a szakterület kialakítására, elméleti alapjainak megfogalmazására irányuló kutatómunka. Ebben elsősorban a tanszék belső oktatói vettek részt. Tapasztalataikat tanulmányokban és nyelvkönyvekben foglalták össze. A magyar nyelv külső szemlélete alapján felépített funkcionális grammatika és adaptált szakszövegek feldolgozása ma is alapműnek számít a bölcsészek szaknyelv oktatásában. Először *Hegedűs Rita – Kálmán Péter – Szili Katalin: Magyar nyelv I. éves külföldi bölcsészhallgatóknak* (1989), majd *Hegedűs Rita: Magyar nyelv II. külföldi bölcsészhallgatóknak* (1990) című jegyzete jelent meg. A tanszéki kutatócsoport közzétett publikációin végigtekintve, két fő témakör körvonalazódik: a magyar grammatika nyelvpedagógiai, funkcionális megközelítésű és szempontú leírása, valamint a művelődéstörténet. A magyar mint idegen nyelv elméleti alapozásának érdekében 1983-tól indította meg a Lektorátus a *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* című sorozatot, amelynek 33 füzete jelent meg.

A hatvanas évek végétől egyre határozottabban körvonalazódott a szaktanárképzés igénye. A Nemzetközi Előkészítő Intézet magyar és idegen nyelv szakos tanárokat alkalmazott, akik évente több jegyzetet, kísérleti tananyagot állítottak össze. A munka során világossá vált számukra, hogy a magyar nyelv tanítása terén nem rendelkeznek a szükséges szemlélettel és módszertani eszköztárral, amely az idegennyelv szakjuk természetes alapeleme. Rövidesen elindultak a belső képzések, műhelyek alakultak. A Művelődési Minisztérium 1971-ben hagyta jóvá egy egyetemi speciálkollégium programját, de aztán 1982-ig nem történt semmi. A felsőoktatási intézmények közül először az ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátusa kezdeményezte a *magyar mint idegen nyelv tanári szak* megindítását. Kidolgozták a tantervet (Éder–Hegedűs–Horváth–Szili 1989), és 1982 őszén posztgraduális formában megindulhatott a már nagyon régen hiányzó szaktanár-képzés. 1994 őszétől már nappali B-szakként is fel lehetett venni a magyar mint idegen nyelvet 2008. és 2016. között pedig a bolognai képzési rendhez igazodva, mester szinten történt a tanárképzés. Jelenleg a MID- tanárképzés mostoha helyzetben van, 2017-től kiszorult a nappali képzésből, és csak mesterszintű diploma birtokában lehet tanulni. A tanszék történetéről, képzési programjairól a <http://mid.elte.hu/index.php/a-tanszek-tortenete/> honlapon, valamint Bándli Judit tanulmányából (2017: 13–28) lehet tájékozódni.

2.5.3. A NEMZETKÖZI ELŐKÉSZÍTŐ INTÉZETTŐL A KKM-BALASSI INTÉZETIG

A mai Balassi Intézet egyik őse 1952-ben jött létre Koreai Előkészítő Iskola néven, ahol 20 koreai ösztöndíjas intenzív nyelvi előkészítésével foglalkoztak. Amíg csak tízes nagyságrendben lehetett mérni az ösztöndíjasok számát, a Lektorátus és az Előkészítő eleget tudott tenni az igényeknek, azonban ahogy ez a szám évente már meghaladta a százat is, felmerült a szakmai munkamegosztás szükségessége. Ennek első állomása a Külföldi Ösztöndíjasok Egyetemi Előkészítője – későbbi nevén a Nemzetközi Előkészítő Intézet (NEI) megalapítása volt, 1957-ben.

A NEI feladata lett a magyar egyetemi oktatásba bekapcsolódó külföldi ösztöndíjasok nyelvi előkészítése. Az ösztöndíjasok többsége a szomszédos szocialista országokból, valamint az ún. „harmadik világ” országaiból érkezett, így pl. Vietnamból, Laoszból, Kubából és számos afrikai országból. Ilyen vagy ehhez hasonló intézménytípus minden kelet-európai országban létrejött, hiszen az internacionalizmus jegyében minden ország ösztöndíjas politikája azonos elvek alapján működött. A kötelezően kiosztott politikai szerep megítélését és az oktatási funkciót azonban el kell különíteni egymástól. Olyan oktató- és kutatóbázisok teremtődtek meg, amilyenek a kevésbé ismert nyelvek (pl. a magyar, szlovák, cseh, bolgár, román, lengyel stb.) esetében más körülmények között valószínűleg nem jöhettek volna létre.

A NEI az első néhány évben nem foglalkozott mással, „csak” nyelvoktatással. A felsőoktatási előkészítő jellege 1964 és 1966 között kezdett kibontakozni, amikor az ELTE részeként (az ELTE Nemzetközi Előkészítő Kollégiuma néven) működött. Ekkor különült el az intézeten belül a magyar nyelvi és a szaktárgyi csoport. Míg a nyelvet idegen nyelveket is beszélő, magyar szakos tanárok tanították, a szaktárgyakat matematika, fizika, biológia, történelem stb. szakos szaktanárookra bízták, akik megtanulták, hogyan lehet a szükséges mértékben redukált nyelvezettel matematikát, kémiát, jogi és agrár stb. alapismereteket tanítani. Kialakították a háromfokozatú nyelvoktatást. Ez azt jelentette, hogy alapfokon 500, középfokon 1500–2000 lexikai egységet tanultak meg a hallgatók, felsőfokon pedig a szaknyelv szókincsével ismerkedtek meg. Különlegesnek számít, hogy ebben az intézményben heterogén csoportokat szerveztek, és közvetítő nyelv nélkül tanítottak. A cél az volt, hogy a diákok

képesek legyenek megérteni, sőt jegyzetelni a magyar nyelvű egyetemi előadásokat, és vizsgázni tudjanak magyarul, így a beszélt nyelv oktatása háttérbe szorult (a kommunikációs készségeket a célnyelvi környezet formálta). Emellett a szaktárgyi oktatás egyik nem titkolt célja az volt, hogy a különböző háttérrel érkezett hallgatókat eljuttassák a magyarországi felvételizőkkel szemben támasztott szaktudás szintjére. Az intézmény 1966-ban vált teljesen külön az egyetemről, és több mint két évtizedig a Nemzetközi Előkészítő Intézet nevet viselte. Az intézet tanárai tanterv alapján dolgoztak, és számos tankönyvet, segédkönyvet készítettek. (Erről bővebben a jogutód, Balassi Intézet elektronikus katalógusa tájékoztat: <http://szikla.net/index.php?ID=7>.)

A rendszerváltás nagy átalakulásokat hozott az intézet életében. Újabb és újabb névváltoztatások következtek: előbb Kodolányi Jánosról nevezték el, majd néhány évig Magyar Nyelvi Intézet néven működött. A névváltoztatás persze tartalmi változásokkal is együtt járt: a rendszerváltás idején az új minisztérium egyik első dolga az volt, hogy felmondta az érvényes nemzetközi szerződéseket, hazaküldte a nyelvi előkészítőre érkezett diákokat, ezzel kiüresítette az intézetet. Az úrt a határon túlról, nagy ígéretekkel áthozott fiatalokkal akarták kitölteni, akiknek az oktatására a volt NEI, újabban határon túli magyar fiatalok egyetemi előkészítőjének tanárai nem voltak felkészülve. Nemcsak az volt a probléma, hogy az addigi munkájuk a magyar nyelv külső szemléletén alapult, hanem az is, hogy a különféle országok oktatási rendszereiből érkezett diákok előképzettségére vonatkozóan semmiféle információt nem kaptak. Voltak olyan ösztöndíjasok is, például a moldvai csángók, akiket a régi módszerekkel kényszerültek tanítani, mivel nem ismerték a sztenderd nyelvet, és így nem tudtak beilleszkedni a magyarországi oktatási rendszerbe. A nyolcvanas évek végének politikai hangsúlyváltásai az intézet számára az oktatási tevékenység átalakulását, később kiszélesedését és a piac felé való nyitást jelentették: a visszafejlesztett egyetemi előkészítő mellett megjelent a nyelvtanfolyam, valamint az újabb ösztöndíjprogramoknak köszönhetően a határon túli magyar fiatalok egyéves előkészítője, amely később a nyugati szórványban élők számára is elérhető lett. Ezután – szintén ez utóbbi csoport számára – egyéves nyelvi és magyarságismereti képzés indult, majd az intézet újabb átalakulása és névváltoztatása (2002: Balassi Bálint Intézet) után – a Pécsi Tudományegyetemmel együttműködésében, a nem magyar anyanyelvű

hungarológus egyetemi hallgatóknak indult ösztöndíjas nyelvi és hungarológiai szaktárgyi képzés, amely megfelel az európai kreditrendszer követelményeinek. Az eltelt évek alatt népszerűvé vált a magyar irodalom fiatal fordítónemzedékének képzése is. A Balassi Intézet a módszertani központ feladatát is ellátja. 2006-ban az Apáczai Közalapítvány támogatásával szervezte meg az első tanártovábbképzést, amit számos további is követett, így a magyart származásnyelvként tanítók (tovább)képzése. S bár az előbbiektől kissé eltér, de meg kell említeni az intézet magyar mint idegen nyelv tanárok szakmai gyakorlatában vállalt fontos szerepét is. A számos szerteágazó kulturális diplomáciai feladatot is ellátó Intézet ma a külügyi tárcához tartozik KKM-Balassi Intézet néven. Tevékenységéről a <http://www.balassiintezet.hu/hu/> honlapon lehet tájékozódni.

2.5.4. A HAZAI EGYETEMEK MAGYARNYELV-OKTATÓ PROGRAMJAIRÓL

A rendszerváltásig a magyar egyetemeken elsődlegesen magyar nyelvű képzés folyt, ezért nem is volt kétséges, hogy a külföldi hallgatók számára néhány éven keresztül biztosítani kell a szaknyelvi továbbképzést. A koordináló feladatokat az ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátusa végezte. A műszaki és az orvosi egyetemeken folyó szaknyelv-oktatásban résztvevők száma igen nagy volt, ez a kettő volt a két legjelentősebb szakterület az idegen nyelvű képzés bevezetéséig, de jelentős volt a közgazdasági terület is. A BME, a SOTE, valamint a közgazdasági egyetem nyelvi intézete néhány év alatt kialakította a saját programját a saját oktatóival, és mindhárom terület kivált a Lektorátusból. Tevékenységükről saját periodikájuk tájékoztat: *Folia Pratico Linguistica* (BME), *Nyelvpedagógiai Írások* (BKE), *Medicia et Linguistica* (SOTE). A kilencvenes évek elején ugrásszerűen megnőtt az érdeklődés a magyarországi fél- és egyéves ösztöndíjak iránt, ezért a legtöbb egyetem az idegen nyelvű előadásokat, szemináriumokat hirdetett, és ezek kiegészítéseként, nyelvtanfolyami jellegű, heti 4–6–8 órás magyar nyelvi tanulmányokat, valamint intenzív, nyári egyetemi felkészítést kínált. Ilyen típusú, sokféle lehetőséget kínáló programot lehet találni pl. a Pécsi Tudományegyetem Nemzetközi Oktatási Központjának honlapján: <http://aok.pte.hu/egyseg/index/1920>, illetve a Szegedi Tudományegyetem Hungarológia és Közép-Európa Tanulmányok Nemzetközi Oktatási Központ honlapján: <http://hungarianstudies.hu/>.

A Pécsi Tudományegyetem ad otthont az ECL nyelvvizsgaközpontnak, amely a legtöbb magyarországi és külföldi magyar nyelvvizsgát szervezi. A vizsgaközpont honlapján (www.ecl.hu) megtalálható a vizsga leírása, sőt a nyelvtanárokat jelentős mértékben segítő mintafeladatsorok is, az akkreditált vizsgaszintekhez rendezve.

Az évek óta jól működő, sok ezer hallgató féléves magyarországi tanulását – ezen belül a heti 4 órás magyartanulást is – lehetővé tevő Erasmus-ösztöndj mellett új szint hozott az egyetemek életébe a Stipendium Hungaricum program (<https://tka.hu/palyazatok/2962/stipendium-hungaricum>), amelynek keretében a felsőoktatás bármelyik szintjén meghirdetett idegen nyelvű képzésre – és lektorátusi nyelvoktatásra – lehet jelentkezni, emellett ez az ösztöndíj felélesztette a valamikor nagyon sikeres, intenzív egyetemi nyelvi előkészítő képzést is, amely egy évig tart, és ezt követően a hallgatók a magyar nyelvű felsőoktatásban tanulhatnak.

2.5.5. NYELVISKOLÁK

A magyar mint idegen nyelv tanításában – bármely más nyelv széleskörű megismertetéséhez hasonlóan – fontos szerepet töltenek be a nyelviskolák, amelyek a piaci szempontok figyelembe vételével a 4–5 fős, ún. kiscsoportos tantermi oktatástól a vállalatokhoz kihelyezett tanfolyamokon át az egyéni tutorizálásig mindenféle igényt kiszolgálhatnak. Hirdetéseikben kiemelt hangsúlyt kap a „beszédcentrikus” módszerek hangsúlyozása. Az oktatás ma már a Közös Európai Referenciakeret előírásainak megfelelően (<http://www.keronline.hu/>), korszerű, kommunikatív módszertanra épülő, némelykor saját fejlesztésű tankönyvek segítségével, többnyire szakképzett magyar mint idegen nyelv tanárok irányításával történik.

2.5.6. MENEDÉKJOGGAL RENDELKEZŐKET NYELVTANFOLYAMMAL SEGÍTŐ SZERVEZETEK

Magyarországot a menedékkérők többsége átmeneti állomásnak szánja, mielőtt tovább költözik az Európai Unió egy jobb életkörülményekkel bíró országába. A menekült státusz megadásának hosszú időszaka alatt azonban lehetőség van arra, hogy a hétköznapi életben való boldogulás érdekében gyermekek és felnőttek nyelvtanfolyamra iratkozzanak be. A fenti ok miatt azonban a nyelvtanulói motivációjuk és hajlandóságuk nem

mérhető a Németországban vagy Angliában letelepedni szándékozókéhoz. Az oltalmazottakkal foglalkozó szervezetek nem egyszerű nyelviskolák, hanem az egyéni igények alapján tervezik meg a tevékenységüket. Ebbe beletartozhat akár a szociális, akár az egészségügyi helyzetük kezelése is. Az egyik legrégebbi ilyen szervezet az Artemisszió Alapítvány, amely antropológusok bevonásával is segíti az interkulturális közeledést - <http://www.artemisszio.hu/>, a Menedék – Migránsokat Segítő Egyesület <https://menedek.hu/> a nyelvvoktatáson túl a szociális és munkahelykeresési problémák megoldását is vállalja, az újabbak között az egyik, nyelvvoktatási szempontból is jelentős munkát végző szervezet a 2014. óta működő Kalunba - <http://kalunba.org/magyarul/>.

A nyelv oktatása sokszor az írás-olvasás tanításával kezdődik, mivel sok az írástudatlan ember az oltalmazottak körében. A nyelvtanár munkáját sokszor könnyebbé, magyarázatait egyszerűbbé teszi a közvetítőnyelv használata. Ebben a munkában azonban a legtöbb esetben csak a közvetítő nyelv nélküli módszerek alkalmazhatók, mivel sokszor nincs olyan közös nyelv, amit mindenki ismer. A témáról részletesen ír a THL₂ folyóiratban egyebek között Schmidt Ildikó (2013: 88–96; 2014: 22–33; 2015: 106–114), Mezei Orsolya (2015:115–123) és Joachim László (2012: 36–45).

2.6. KONFERENCIÁK ÉS PUBLIKÁCIÓS FÓRUMOK

A magyar mint idegen nyelv/hungarológia témaköreivel foglalkozó előadások - ha csak részterületként is - de évtizedek óta jelen vannak a nyelvészkongresszusokon, az alkalmazott nyelvészeti és a szaknyelvvoktatási konferenciákon, az Élő Nyelvek Kongresszusain (FIPLV), a Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság (<http://hungarologia.net/>) ötévenkénti kongresszusain, valamint az anyanyelvi konferenciákon. Ezek a fórumok a szakterület számára a legrangosabb megjelenési lehetőségek.

2016 decemberében létrejött a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének (MANYE) Magyar mint idegen nyelvi szakosztálya, amely rendszeres rendezvényekkel, tájékoztatással, a szakmai kapcsolattartás szervezésével segíti a magyar mint idegen nyelv tanárok közösségét.

A kevésbé ismert nyelvek esetében az idegen nyelvű publikációk jelentik az egyedüli bekapcsolódási lehetőséget a nemzetközi tudományos életbe.

A magyar nyelvtudományi, kapcsolattörténeti, történelmi, irodalmi stb. tanulmányok önálló megjelentetésére a nyolcvanas évek közepétől nyílt lehetőség, amikor több egyetemen, így Berlinben (*Berliner Beiträge zur Hungarologie*), Rómában (*Rivista di Studi Ungheresi*), Párizsban (*Cahiers d'Études Hongroises*), Helsinkiben (*Folia Hungarica*) önálló periodikával jelentkezett a magyar oktatóhely. A magyar tárgyú cikkek, tanulmányok emellett más, több szakterületet átfogó egyetemi kiadványban is helyet kapnak, így pl. a londoni *Slavonic and East-European Review*, a párizsi *Études Finno-Ougriennes* vagy a göttingeni *Ural-Altäische Jahrbücher* számaiban, legutóbb pedig a zágrábi *Književna Smotra* (2015) szentelt különszámot a horvátországi hungarológiának.

A magyarországi publikációs fórumok egy része már az intézmények bemutatásánál szóba került, de az évek során ezek is átalakultak, megszűntek, illetve újak alakultak. A Pécsi Tudományegyetem Hungarológiai Szemináriumának kiadásában, Szűcs Tibor és Nádor Orsolya szerkesztésében jelenik meg a *Hungarológiai Évkönyv* (2000-), amely részben az alkalmazott nyelvészeti konferenciák hungarológiai tárgyú előadásait közli, részben a hungarológus doktoranduszok elsődleges publikációs fóruma. A 14. évtől kezdve már csak elektronikusan jelenik meg, és az Elektronikus Periodika Archívumban olvasható (<http://epa.oszk.hu/02200/02287>). 2017-ben megindult a pécsi műhely elektronikus könyvsorozata is HATÁRTALANuk MAGYARul címmel (<http://nyelvtud.btk.pte.hu/content/hatartalanul-magyarul-konyvsorozat>). Elég ritkán, de közöl ilyen tárgyú tanulmányokat a *Modern Nyelvoktatás* című folyóirat is. Az egyik legújabb periodikum a NEI *Intézeti Szemle* című periodikája nyomdokain létrejött, *THL₂ (Teaching Hungarian as a 2nd Language; A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata)*, főszerkesztői Nádor Orsolya és Maróti Orsolya. A 2005-ben indult folyóirat 2017-ben "A"-minősítést kapott a Magyar Tudományos Akadémiától, ami egyben a szakmaiság elismerése is. A magyar mint idegen nyelv tanárképzésben számos cikket ebből a forrásból ajánlunk (<http://epa.oszk.hu/01400/01467>).

A fent említett folyóiratok szinte mindegyike olvasható az Elektronikus Periodika Archívumban, ami egyben azt is jelenti, hogy ezen az adatbázison keresztül bekerülnek a nemzetközi virtuális tudományos környezetbe is.

2.7. ÖSSZEFOGLALÁS

A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia intézményrendszere a 20. század első évtizedeiben kezdett kialakulni, és formálódása mind a mai napig tart. Ennek oka részben a kulturális politikához való erős kötődése, részben a nagyon erőteljes személy-függő jelleg, valamint az, hogy a kevéssé választott nyelvek a túlélésért küzdenek az idegen nyelvek piaci versenyében, és gyorsan teret veszíthetnek, ha nem tartanak lépést módszerek, könyvek és segédanyagok, valamint az infotechnológiai eszközök alkalmazása terén a sokak által tanult nyelvekkel.

Az intézményrendszer két nagy csoportra osztható: oktatási és nem oktatási típusú intézményekre, amelyek között persze több olyan is van, amely mindkét típusba besorolható (pl. a KKM-Balassi Intézet). Földrajzi megoszlás szerint megkülönböztetünk magyarországiakat és külföldi-eket, s ezeken belül további csoportokat is ki lehet alakítani a szerint, hogy a magyar államnak van-e köze az adott intézmény fenntartásához.

A magyar a kevéssé ismert nyelvek és kultúrák közé tartozik, intézményrendszerét azonban célszerű a széles körben terjesztett nyelvek és kultúrák fórumaihoz igazítani azért, hogy a célközönség saját ismeretei alapján könnyen azonosíthassa, és megtalálja az igényeinek megfelelő hungarológiai intézményt.

KÉRDÉSEK, FELADATOK:

1. Rajzolja meg gondolattérkép formájában a magyar mint idegen nyelv intézményhálózatát!
2. A <http://www.balassiintezet.hu/hu/> oldalon tájékozódjon arról, hogy hol működnek ma kulturális intézetek a világban, és mi jellemzi az egyes helyek tevékenységét?
3. Ha egy Ausztráliában élő magyar származású, de magyarul már nem beszélő ismerőse érdeklődik Önnél, hogy hol lehet magyar nyelvet és kultúrát tanulni, milyen intézményeket és kurzusokat ajánlana neki Ausztráliában, ill. Magyarországon?
4. A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (www.manye.hu) honlapjáról, valamint könyvtári kutatómunkával tájékozódjon arról, milyen témákkal van jelen a magyar mint idegen nyelv a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok kongresszusain!

IRODALOM

- Andrić Edit 2016. A magyar nyelv oktatása Vajdaságban. *THL₂* 1–2: 5–17.
- Bak Mónika 2015. Magyar mint idegen nyelv a közoktatásban. *THL₂* 1–2: 84–92.
- Bándli Judit 2017. A műhely, ahol a magyar mint idegen nyelv szakmává vált. *THL₂* különszám: 13–28.
- Csire Márta – Laakso, Johanna 2014. Származásnyelv mint célnyelv: a bécsi hungarológia-oktatás tapasztalatai. *THL₂* 2: 18–26.
- Éder Zoltán – Hegedűs Rita – Horváth Judit – Szili Katalin 1989. *A magyar mint idegen nyelv tanári szak. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 5 ELTE, Budapest. .
- Gellén József 2002. A Nyári Egyetem 75 éve. In: Dobi Edit és Gellén József szerk. *75 éves a Debreceni Nyári Egyetem*. DNYE, Debrecen, 9–34.
- Hankiss János 1936. *A kultúrdiplomácia alapvetése*. Budapest: Magyar Külügyi Társaság
- Magyari Sára 2016. MID-oktatás Romániában? Fogalmak, helyzetek, lehetőségek. *THL₂* 1–2: 70–76.
- Magyari Sára 2017. *A magyar mint idegen nyelv oktatása. Fogalmak, helyzetek, megoldások*. Partium Kiadó, Nagyvárad.
- Maróti Orsolya 2017. Semmiből világokat? – 60 éves a Balassi Intézet. *THL₂* különszám: 29–45.
- Maticsák Sándor 2002. A magyar nyelv oktatása a Debreceni Nyári Egyetemen. In: Dobi Edit és Gellén József szerk. *75 éves a Debreceni Nyári Egyetem*. DNYE, Debrecen, 35–54.
- Nádor Orsolya 2006. A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia intézményrendszere. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya szerk. *Magyar nyelvmester*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 47–66.
- Nádor Orsolya 2014. Vályi K. András emlékezete. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=537>
- Nádor Orsolya 2018. A magyar nyelv külföldi megismertetése és vonzereje. In: Tolcsvai Nagy Gábor szer. *A magyar nyelv jelene és jövője*. Gondolat, Budapest, 465–486.
- Némédi Lajos 1988. *Emlékek, adatok és gondolatok a Debreceni Nyári Egyetem hatvan esztendejéről 1927–1987*. Debrecen.

- Pelényi Petra 2004. Az Európa-iskolák. In: Ring Éva szerk. *Többnyelvű oktatás és EU-integráció*. EÖKIK, Budapest, 33–66.
- Ujváry Gábor 2004. „A magyar kultúra külföldi őrszemei”. A magyar kulturális és tudományos külpolitika és a külföldi magyar intézetek és lektorátusok. In: Éger Gy., Kiss J. L. (szerk.) *Stratégia és kultúra. Kulturális külpolitika az új kihívások tükrében*. 25–77.

3. A MAGYARNYELV-OKTATÁS FŐBB MÓDSZEREI

Az idegen nyelvek oktatásának évezredek múltja van. A módszereket mindig az határozta meg, hogy mi volt a választott idegen nyelv szerepe a társadalomban – vagy az egyén számára. Amikor tehát módszerekről beszélünk, nem tekinthetünk el a nyelvtanítás környezetétől, céljától, a nyelvtanulói kör sajátosságaitól. Nyilvánvalóan más és más módszereket követelt az ókori Róma polgárai által presztízsnyelvként tanult görög, a középkor műveltségnyelve, a latin, amely egy túlszabályozott írásbeliséggel, és a népnyelvek hatását sem nélkülöző beszélt változattal rendelkezett, a hivatalos nyelvként tanított magyar, vagy a sokszor csak felszínes kommunikatív célokat szolgáló angol.

Az általános jellemzőkhöz tartozik az is, hogy lehet-e szerepe az anyanyelvnek a nyelvtanítás folyamatában, vagy kizárják onnan – itt a két véletlet az anyanyelv és idegen nyelv közötti folytonos utaztatást jelentő nyelvtani-fordító, illetve a közvetítő nyelv nélküli, egyes változataiban az anyanyelv elsajátítását imitáló direkt módszer jelenti.

Az sem mindegy a módszer megválasztásakor, hogy hol van a nyelvtanulás színtere: a választott nyelv területén (célnyelvi környezetben), vagy azon kívül (forrásnyelvi környezetben).

Ugyanakkor az, hogy milyen életkorúak a nyelvtanulók, alárendelődik a fenti elemeknek, hiszen életkortól függetlenül lehet célnyelvi vagy forrásnyelvi környezetben tanítani, közvetítőnyelv segítségével, vagy éppen anélkül.

A fejezetben először a magyarnyelv-tanulás általános jellemzőit, majd az alkalmazott módszereket tekintjük át, de csak nagyvonalakban, mivel ezzel a témával több más tantárgy és a segédkönyv-sorozat több tagja részletesen is foglalkozik.

3.1. KIK ÉS MIÉRT TANULTAK/TANULNAK MAGYARUL?

Az oktatástipológiai fejezetben a nyelvtanulási célok és kompetenciák mentén körvonalazódtak a nyelvtanulói csoportok is. Elsődlegesen a

magyar mint idegen nyelv tanulói jelentik a MID-tanárok hagyományos célcsoportját, de emellett jelen vannak egyre nagyobb számban a környezetnyelv tanulói, valamint azok a gyermekek és felnőttek, akik származásnyelvként vagy az ehhez sokban hasonlító szórványnyelvként tanulják a magyart.

Történeti szempontból a legnagyobb csoportot azok a nem magyar nemzetiségű gyermekkorú nyelvtanulók alkották, akiknek iskolai tantárgyként kellett megtanulniuk az államnyelvet a 19. század második felétől – még akkor is, ha maga az oktatási folyamat a legtöbb esetben sikertelenül zárult. Számukra tantervek, tankönyvek készültek, a tanítók munkáját pedig vezérkönyvek segítették, amelyek lépésről lépésre vezették, és ezzel próbálták ellensúlyozni a szakmai felkészültség hiányosságait. Ez a csoport tehát nem önként választotta a magyar nyelvet, hanem az oktatási rendszer előírásai miatt tanultak.

Mellettük azonban mindig jelen voltak azok az egyéni nyelvtanulók, akik vagy azért kezdtek magyarul tanulni, mert választott házastársuk kedvében akartak járni, vagy azért, mert vegyes etnikum lakta területen éltek, és a mindennapi érintkezéshez (kereskedelem pl.) szükségük volt a nyelv minimális szintű ismeretére.

A harmadik csoportot a 19. század végétől megjelenő egyetemi hallgatók alkották, akik számára a magyar nem a kommunikáció nyelve volt, hanem egy eszközjellegű nyelv, amit például az összevető nyelvészet tanulmányozása során alkalmaztak sikeresen. Ők leginkább a nyelv rendszerének felfedezésére törekedtek.

Az intézményrendszer áttekintése során említettük a Nemzetközi Előkészítő Intézetet, ahol a számos országból érkezett diákok között egyetlen közvetítőnyelv, a magyar működött sikeresen. A hetvenes-nyolcvanas évek húsz év körüli tanulóit sokszor csak a véletlen sodorta Magyarországra, és céljuk az egyetemi tanulmányokra való felkészülés volt. Magán nyelviskolák akkor még nem léteztek, más körből szinte egyáltalán nem jöttek nyelvtanulók – talán egy kivétellel, az orosz anyanyelvű feleségek a TIT (Tudományos Ismeretterjesztő Társulat) nyelvtanfolyamain tanultak. Így érthető, hogy amikor a régebbi szakirodalmakat lapozgatjuk, azt olvassuk (pl. a *Magyar mint idegen nyelv* címmel 1990-ben megjelent összeállításban), hogy a magyar mint idegen nyelv tanulói fiatal felnőttek.

Ezt az 1980-as évek közepén még igaz megállapítást nem változtatta meg a szakma elég hatékonyan, miközben az elmúlt másfél évtizedben

megjelentek az élethosszig tartó tanulás jegyében az idős nyelvtanulók, emellett fokozatosan és igen jelentősen nő a rendszerben megjelenő gyermekkorúak létszáma is. Ennek a korrekciós hibának és döntéshozói tévhitnek a következményeként lett a tanárképzés átalakításának nagy vesztese a MID-tanárképzés: hiszen ha nincsenek gyerekek a közoktatásban, akkor ki lehet hagyni az osztatlan tanárképzésből. Ugyanakkor tény, hogy nemcsak a két tannyelvű iskolák nem magyar anyanyelvű tanulói számára kell biztosítani szakképzett nyelvtanárt, hanem meg kell oldani az egyszerű, hétköznapi vidéki, fővárosi iskolákba beiratkozott kínai, koreai, német, amerikai gyerekek nyelvoktatását is. Az érettségiztetést sem lehetne nem szakképzett tanárra bízni, ugyanakkor a 2014. évi szabályzatban megjelenik, hogy a MID-tanárral teljesen egyenértékű vizsgáztató a magyar (anya)nyelv és irodalom szakos tanár – ez nem változott a 2017. évi szabályozásnál sem (http://dload.oktatas.educatio.hu/erettsegi/nyilvanos_ananyagok_2014os/magyar_mint_idegen_nyelv_tajekoztato_2014okt.pdf).

A magyar mint idegen nyelv tanulói tehát bármilyen életkorúak lehetnek. Pontos számok nem állnak rendelkezésre arra vonatkozóan, hogy a magyarországi és külföldi helyszíneken milyen a nyelvtanulók létszáma, korosztályi megoszlása, de az biztos, hogy a néhány évtizede meggyökeresedett 4000 fő körüli számot alaposan át kell értékelnünk. Napjainkban csak Kárpátalján megközelíti a 2000 főt a nyelvtanulóként megjelent általános- és középiskolások száma, és több ezer főre tehető évente csak ezen az egy területen a felnőtt nyelvtanulók száma is. Emellett évente több száz felnőtt nyelvtanuló fordul meg a Balassi Intézetben, a Debreceni Nyári Egyetemen, a pécsi és szegedi (nyári) egyetemeken, az orvosi és műszaki egyetemeken. Igaz ugyanakkor, hogy a külföldi egyetemek többségén csökken a hallgatói létszám – és sajnos ez elsősorban a magyar és hungarológia szakokra jellemző.

Mivel a magyar nyelv a tanított nyelvek többségéhez hasonlóan kevésbé népszerű a nyelvtanulók körében, a fenti számok folyamatosan változnak annak megfelelően, hogy milyen használati értékkel rendelkezik a tanult nyelv. Becslésekre pedig nem célszerű hagyatkozni, ezért inkább állítsuk azt, hogy évente több ezer különböző életkorú tanuló kerül be a fent vázolt tipológiai csoportok valamelyikébe.

A tanulói motivációról átfogó kutatás nem készült. Voltak erre kísérletek, így például 1987-ben folyt egy nagyobb, a teljes külföldi felsőoktatási intézményrendszerre kiterjedő, és a tanulási motiváció tipikus

jegyeit is feltáró vizsgálat (Giay – Lengyel – Nádor 1998: 446–458), de a felsőoktatásban jellemző motiváció (szakképzettség megszerzése, a tanulmányokhoz fontos nyelv) nem reprezentálhatja a teljes nyelvtanulói kört, és főként nem a mostanit.

Kárpátalja ukrán és orosz anyanyelvű nyelvtanulói körében is történetek erre vonatkozó felmérések, itt nagyon konkrét és igen gyakorlatias motivációk vezetnek a magyar nyelvórákra a felnőtteket: ez a munkavállalás, a magyaron keresztül egy uniós állampolgárság és útlevél megszerzése. Esetükben tehát önkéntes környezetnyelv-tanulásról beszélhetünk.

A Magyarországgal szomszédos területeken, így Kárpátalján, Partiumban, Szlavóniában, Vajdaságban is egyre nagyobb méreteket ölt a szórványosodás. Akik a szórványközösségek köréből megjelennek a magyar mint idegen nyelv tanulásának környezetében, többnyire a nyelvesztés valamelyik állomásán várakoznak, anyanyelvi kompetenciáik írásbeliséghez kötődő részei visszaszorultak (vagy anyanyelvű oktatás hiányában ki sem alakultak), de a maradék tudásból szeretnének valamit megőrizni, esetleg fejleszteni a meglévő ismereteket annak érdekében, hogy gyermekeiknek át tudják adni. Ez új feladatot jelent a nyelvtanár számára is. Mondhatnánk, hogy a származásnyelvi és a szórványkörnyezetben történő nyelvtanulás számos ponton összekapcsolódik, de alig van arra mód, hogy a földrajzilag igen távol élő nyelvtanárok a szórványoktatásban hasznosíthassák azt a sok évtizedes módszertani tapasztalatot, ami a nyugati diaszpóra tanítása során összegyűlt.

Az előzetes nyelvtudást, a több nyelvre kiterjedő nyelvtanulói rutint is jellemzőként szoktuk megemlíteni a magyar mint idegen nyelv tanulói esetében. Ez azonban elég felszínes megállapítás, mert csak egyes nyelvtanulói körökre igaz: az egyetemi hallgatók egy részére és azokra az üzletemberekre, akik már több országban megfordultak, de anyanyelvük nem széles körben ismert nyelv (pl. angol), és fontosnak tartják, hogy A1, esetleg A2 szinten megtanulják az új állomáshelyük nyelvét.

A környezetnyelv, a származásnyelv vagy szórványnyelv oktatásánál inkább egy domináns nyelv ismerete a jellemző, és ez a többrétegű, viszonylag széles kör nem sorolható az előbbi, úgynevezett „elit” nyelvtanulói csoportba. A nyelvtanár feladata emiatt kiterjed arra is, hogy megtanítsa tanítványait idegen nyelvet tanulni.

Kik és miért tanulnak magyarul? Ez az egyszerű kérdés szinte megválaszolatlan, hiszen a Föld szinte minden pontján találunk valakit, aki

ősei nyelvét akarja megismerni, saját, elvesztett (anya)nyelvi kompetenciáit szeretné újra építeni, a szomszédaival, barátaival akar beszélgetni, munkát keres, vagy egyetemi tanulmányaihoz van szüksége a magyar nyelvre. Természetesen a céloktól függ az is, hogy mennyi ideig, milyen intenzitással, milyen módszerekkel tanul valaki: szüksége van-e közvetítőnyelvre az anyanyelvével való rendszeres szembesítés érdekében, vagy a gyors és sikeres kommunikatív kompetencia megszerzése érdekében rá akar hangolódni az új nyelv rendszerére, és saját kognitív képességeit is ennek szolgálatába állítva, csak a célnyelvi kommunikációt fogadja el a nyelvórán is. A kevésbé ismert nyelveknél a tanulók igen sokszor elvárják a közvetítőnyelv ismeretét – figyelembe véve az angol mint nemzetközi közvetítő nyelv globális jelentőségét is –, ez a nyelv vagy a helyi nyelv, amennyiben forrásnyelvi, egyben nyelvtanulói szempontból homogén környezetben folyik az oktatás, vagy az angol nyelv, amely heterogén környezetben is alkalmazható, ha a csoport minden tagja megközelítően azonos szinten ismeri.

A tapasztalatok szerint a legtöbb magyarnyelv-tanuló – amint ez a kevéssé választott idegen nyelvek esetében általánosan is elmondható – A2 szint után nem folytatja a tanulást. Ez alatt az ún. „kisbetűs” kultúrával találkozunk elsősorban (Medgyes 2004: 178–179). Aki viszont folytatja, és eljut B2 – C1 szintre, már nemcsak a nyelvet, hanem a kultúra különféle rétegeit is megismeri, ezzel igényes nyelvhasználóvá válik.

3.2. A MAGYAR NYELV TANÍTÁSÁNAK TÖRTÉNETE SORÁN ALKALMAZOTT FŐBB MÓDSZEREK

Az előző fejezetben említettük a 19. század két tipikus csoportját, a nem magyar nemzetiségű diákokat, akik nem önként tanulták a nyelvet, valamint a felnőtteket, akik egyéni oktatást igényeltek, és mai ismereteink szerint az elit nyelvtanulókhoz sorolnánk őket. Említettük azokat a nyelvtanulókat is, akik gyorsan akarnak eljutni a szóbeli kommunikatív kompetencia A1-A2 szintjére. Esetükben a nyelvtanárok eltérő módszerekkel tudták és tudják ma is fenntartani az érdeklődést, megfelelni az elvárásoknak.

A nyelvtanítás módszertan-történetét a legrészletesebben Bárdos Jenő (2005) dolgozta fel. A magyar nyelv tanításának különböző időszakaiban alkalmazott módszerek együtt haladnak az idegen nyelvekre általánosan jellemző módszerekkel és eszközökkel.

3.2.1. A NYELVTANI-FORDÍTÓ MÓDSZER ALKALMAZÁSA

A magyar mint idegen nyelv tanításának 19. századi módszereiről első-sorban a nyelvkönyvekből tájékozódhat az utókor. A maitól sok tekintetben eltérő nyelvtanító könyvek a célnak megfelelő, elsősorban német és olasz, emellett francia, angol, cseh, finn közvetítő nyelven készültek, és alapvetően a nyelvtani rendszer leírására helyezték a hangsúlyt. Ez volt a rendezőelv, ennek szemléltetésére választották ki az olvasmányokat, amelyekhez a nyelvtani szerkezetek gyakoroltatására, illetve a két nyelv közötti fordításra szánt feladatok kapcsolódtak. A nyelvtani magyarázat mai szemmel persze sokszor nem megfelelő, hiszen ebben az időszakban a magyar nyelv belső leírása, grammatikai rendszerének a latintól függetlenített átlátása még csak folyamatban volt, és éppen az indoeurópai nyelvek e módszerrel történő tanítására bevált latin minta a magyar esetében csapdák sorozatát rejtette mind a tankönyvszerző, a tanár, mind a diák számára. Jellemzően a szókincs minőségére, a gyakorisági szempontokra, a tanított nyelv kommunikatív értékére alig figyeltek a szerzők. Itt is vannak kivételek, így Márton József, a bécsi egyetem első nyelvmestere, aki a szótártól a nyelvtanon át az olvasókönyvig számos német közvetítő nyelvű tankönyvet készített, és nem egy volt, amelyekben érdekes, hasznos párbeszédre, sőt a „németes magyarság” jellemzőire is felhívta a figyelmet. Ezek egyben a módszer egyik kulcselemét jelentő memorizálásra (Bárdos 2005: 49) is alkalmasak voltak. Említhetjük még Riedl Szendét, aki a 19. század közepén a kereskedelem nyelve számára is készített tankönyvet, vagy Donáth Imre Fiumében használt tankönyvét (1891), amely a nyelv leírásában a szokásoknak megfelelően a latin rendszerezést követte, a szókincse viszont számos tengeri-tengerparti-hajózási elemet tartalmazott.

A nyelvtani-fordító módszerrel készült tankönyvek nemcsak a nyelv leírására törekedtek, hanem többnyire tartalmaztak „kortárs” irodalmi szöveggyűjteményt is. Márton József például egyebek között Csokonai Vitéz Mihály és Fazekas Mihály népszerűsítése érdekében több művet is beillesztett az irodalmi fejezetbe. Mivel maga a módszer a klasszikus műveket is feldolgozó latin nyelv tanítására épül, a "nagybetűs" kultúra tanítása az alapelvekhez sorolható.

3.2.2. A DIREKT MÓDSZER ÉS KORLÁTAI: A NEMZETISÉGEK OKTATÁSA

Az anyanyelv elsajátítását alapul vevő – ennek megfelelően a közvetítő nyelvet elutasító direkt módszert eredetileg az egyre nagyobb számú bevándorló munkavállaló nyelvtanítása hívta életre. A munkavégzés során egy alapszintű nyelvtudás akár életet is menthetett, és a szóbeli kommunikáció, a jól érthető kiejtés, a célnyelvi gondolkodásra való készítés volt ennek a módszernek az alapja. Voltaképpen a kommunikatív módszer előfutárának is tekinthető, noha annál jóval egyszerűbb elvek mentén működött.

A direkt módszernek ma is vannak hívei, sok országban ma is működnek Berlitz-iskolák (Bárdos 2005: 66), ahol anyanyelvű tanárok kreatív módszerekkel, a közvetítő nyelv teljes kizárásával, a fonetikára és az automatizálásra, drillezésre nagy hangsúlyt helyezve tanítják a választott idegen nyelvet. A magyarországi Berlitz iskolákban magyar nyelvet is lehet tanulni egy csak ott elérhető, a nyelvtanítási módszer figyelembe vételével, belső használatra kifejlesztett nyelvkönyv segítségével.

A magyar államnyelv tanítása során figyeltek fel erre a módszerre, de rövidesen rájöttek, hogy nem lehet az anyanyelv elsajátítását imitálni a nyelvtanulási folyamatban – ugyanakkor az is világos volt, hogy a nyelvtani-fordító módszer sem elég hatékony ahhoz, hogy a nyelvtanulók elérjék az ideális kommunikatív kompetenciát. Így a két fő módszerből gyúrtak össze egy harmadikat, amely akár sikeres is lehetett volna. A nemzetiségek államnyelvtanításának sikertelensége nem didaktikai, hanem nyelv- és kisebbségpolitikai okokra vezethető vissza. Milyen eredményei lettek a Néptanítók Lapjában és a Magyar Paedagogia című folyóiratban folytatott szakmai vitáknak? Mindenekelőtt az, hogy nem akarták a nyelvtanulókra rákényszeríteni az anyanyelvűeknél alkalmazott szemléletet, nem vetették el a tanulók anyanyelvének, sőt dialektusának mint közvetítő nyelvnek a szerepét, fontosnak tartották a fokozatosság elvére felépített tananyagot, a kiejtést, a valós beszélgetést (kommunikációt). Ugyanakkor sajnos a szakmai-módszertani viták eredményei nem jutottak el a tanítókhoz, akik továbbra is alacsony hatékonysággal próbálták az állam hivatalos nyelvét megtanítani.

3.2.3. EGY ÜRES LAP A MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI
MÓDSZERTAN TÖRTÉNETÉBEN: AZ AUDIOVIZUÁLIS ÉS
AUDIOLINGVÁLIS TANANYAGOK HIÁNYA

A hang lejátszására és rögzítésére szolgáló gépek, főként a magnetofon gyorsan hódító útra indultak a nyelvtanításban, mivel ezek segítségével akkor is elérhetővé vált az autentikus beszélő hangja, amikor személyesen nem állhatott rendelkezésre. A beszédtanulás igénye, a sokszor visszajátszható hangfelvételek sokféle módon való felhasználása áttörést hozott a nyelvtanításban. A további lépés az volt, amikor ehhez társult az egyébként már Comenius óta alkalmazott, szituatív alapon felépített képi szemléltetés. Kép (egyelőre állóképek, diáorok) és hang együttesen segítette a nyelvtanulót a célnyelvi helyzet átélésében.

E módszerek széleskörű alkalmazása azonban az orosz és francia, később az angol és a német nyelv tanításában lett jellemző, a magyar nyelvkönyvek közül egyhez, Nyomárkai István 1981-ben a TIT-nél megjelent magyar nyelvkönyvéhez készült hanganyag.

Nagyon hasznos lehetett volna a zágrábi Petar Guberina által kidolgozott hangosított diáor alkalmazása, de a magyar mint idegen nyelv tanítása akkor más úton járt, és a kommunikáció helyett a strukturalista nyelvészet hatotta át az egyetemi előkészítés céljára írt könyveket. Nyelviskolai típusú nyelvtanításra a 70-es években és a 80-as évek elején még nem volt igény Magyarországon, így a beszédközpontú nyelvtanítás helyett a magyar grammatikai szerkezetek megértését, az olvasási, írási, szakszövegértési kompetenciát szolgáló nyelvtanítás lett a jellemző egészen a rendszerváltásig. A Nemzetközi Előkészítő Intézet, majd az ott megkezdett munkát folytató egyetemi gyakorlat során a tartalom alapú nyelvtanítás is megjelent egy viszonylag szűk nyelvtanulói csoport számára.

Külföldön sem bővelkedtek a korszerű nyelvkönyvekben: a nemzetközi forgalomban kapható, több közvetítő nyelven is elkészített *Tanuljunk nyelveket*-sorozat ideológiailag terhelt és túlgrammatizált olvasmányai sokszor riasztóan hatottak a nyugat-európai nyelvtanulóakra, az egymáshoz készített hanganyag pedig szinte elérhetetlen volt. Külföldön alig készült tankönyv ebben az időszakban, bár a nyelvtanárok érezték az elégedetlenséget, mégis kevesen vállalkoztak arra, hogy megpróbáljanak az új elvárásokhoz igazodó könyvet írni. A kommunikatív nyelvkönyvekhez szokott tanulókat tehát egyelőre nem tudta a nyelvkönyvpiac és

a módszertan megfelelően kiszolgálni. A kezdő nyelvtanárokat viszont sokszor segítette a leíró szemlélettől eltávolodó és egyre inkább a jelen-ség funkciójára rávilágító nyelvtani magyarázat. Ebből az időszakból származik az a jogos panasz, hogy nincs egyetlen használható nyelvkönyvünk sem.

A korszerű szemléletű fejlesztés a tömeges nyelvtanulói igény megjelenésekor, a rendszerváltás idején hozta el a magyar mint idegen nyelvi tananyagok és módszerek, mindenek előtt a kommunikatív, majd a posztkommunikatív módszerek meghonosodását.

3.2.4. A KOMMUNIKATÍV IGÉNYEK MEGJELENÉSE

A rendszerváltás, a keleti blokk szétesése hirtelen megnövelte a nyelvtanulók számát: a külföldi egyetemek fakultatív nyelvoktatásába a korábbinál sokkal többen kapcsolódtak be a legkülönbözőbb szakokról, és a Magyarországra költöző vállalatok nem magyar anyanyelvű, vezető munkatársai is megjelentek a nyelvoktatás piacán, a nekik megfelelő tanfolyamokat, magánórákat keresve.

A kommunikatív módszert nemcsak a nyelvtanulói igények megváltozása hívta életre, hanem az is, hogy az alkalmazott nyelvészeti területek, így a pszicholingvisztika, a szociolingvisztika, az idegen nyelvi nyelvpedagógia kutatásai nyomán a kommunikatív kompetencia négy részterülete, a beszéd és a beszédértés, az írás és az olvasás tartalma nyelvi szintekbe rendeződve, viszonylag pontos leírásokkal jelent meg. Az egyes témakörök ismétlődnek ugyan a magasabb nyelvi szinteken, de a hozzájuk rendelt egyéb tudástartalmak leírása ma már áttekinthető rendszert alkot, ami mind a nyelvtanulónak, mind a nyelvtanárnak jó tájékozódási pontot ad. A kommunikatív módszerben a korábbiaknál nagyobb hangsúlyt kapott a nyelvtanuló személyisége, kezdettől fogva kutatták az egyes tanulótípusoknak megfelelő pedagógiai módszereket, ezzel együtt korszerűbbé vált az idegennyelv-tanárok képzése is. A magyarországi nyelvtanulók és nyelvtanárok megismerték az angol, a német, a francia és az olasz nyelv tanításához kifejlesztett korszerű nyelvkönyveket, amelyek ötleteket adtak a magyar nyelvkönyvek írásához, szerkezetük, tartalmuk kialakításához is.

Az első igazán kommunikatív tankönyv Erdős József és Prileszky Csilla *Halló, itt Magyarország!* című két kötetes, hanganyaggal együtt

forgalmazott könyve volt. Az akkor még egységesen 5 oldalas leckék főként a szókincs, illetve a kommunikációs helyzetek tanítására helyezték a hangsúlyt, a nyelvtani ismeretek, az egyes nyelvi jelenségek magyarázata háttérbe szorult. Nem használt közvetítő nyelvet – ugyanúgy, mint a népszerű *Themen* vagy *Strategies* sorozat, de éppen ez a hiány, valamint a beszédközpontú felépítés biztosította a hosszú távú népszerűséget a *Halló...* számára.

Ezt a könyvet számos másik követte, közöttük Durst Péter *Lépésenként magyarul* című tankönyvei, legutóbb pedig a *MagyarOK* tankönyvcsalád lépett színre és vált sikeressé. (A tankönyveket külön tantárgy keretében tárgyaljuk, ezért itt a továbbiakban nem részletezem.)

3.2.5. ÖSSZEGZÉS

A fenti rövid módszertan történeti áttekintés rávilágított arra a tényre, hogy a magyar nyelv tanítása az audiolingvális és audiovizuális módszerek megjelenéséig együtt halad a nyelvpedagógia fő irányjaival, némelykor kreatívan igazítva azok tartalmát a helyi igényekhez (nemzetiségi nyelvoktatás). Az audio és vizuális területen lett egy kisebb lemaradásunk, amit aztán a kommunikatív szemléletű nyelvoktatás elterjedése során ismét behoztunk.

A kérdés az, hogy ma megfelel-e a magyar mint idegen nyelv azoknak az újabb igényeknek, amelyek már nemcsak a papír alapú könyveket várják, hanem az azokat kiegészítő, interaktív feladatokat, telefonon is használható szókérdőíveket, oktatófilmeket, hanganyagokat, vagy akár önálló tanulásra is alkalmas, nyelvi szintek és kompetenciák szerint strukturált elektronikus anyagokat. Ezen a területen további fejlesztésekre van szükség, de már léteznek olyan kiegészítő anyagok (pl. Memrise, Duolingo, eMagyarul), amelyek motiváló erővel tudnak hatni a nyelvtanulók legkülönbözőbb csoportjaira, és vannak olyan kezdeményezések is, amelyek a nyelvtanároknak szólnak. A csoportok tagjai egy-egy közösségi oldalon szervezett zárt csoportban (pl. MID-van? Magyar mint idegen nyelvi tananyagok) teszik közkinccsé elektronikus feladataikat és hívják fel a figyelmet az idegen nyelveknél jól bevált és a magyarnál is hasznosítható módszerekre, portálokra.

KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. Nézzen utána Comenius nyelvtanítási koncepciójának (*Didactica Magna, Orbis Pictus*)! Milyen tanulságokat tudna megfogalmazni egy mai nyelvtanár számára?
2. Keressen Bél Mátyás *Der Ungarische Sprachmeister* című nyelvkönyvére vonatkozó elemzéseket, és válaszolja meg, miben hozott újat ez a könyv, és miért jelentették meg még 17 alkalommal!
3. Válasszon ki egy ön által jól ismert országot, és jellemezze a mai nyelvpedagógiai elvárások szempontjából a helyi gyakorlatot!
4. Az államnyelv tanítása többnyire ellenállásba ütközik. Nézzen utána, milyen módszerekkel tanítják a szomszédos országokban a hivatalos nyelvet a kisebbségek számára! Elemezze a hatékonyság szempontjából!

IRODALOM

- Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Giay Béla – Lengyel Zsolt – Nádor Orsolya 1998. A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia rendszerváltozatai a nyolcvanas években. In: Giay Béla – Nádor Orsolya: *A magyar mint idegen nyelv /hungarológia*. Pécs-Budapest, Janus-Osiris Kiadó, 446–458.
- Medgyes Péter – Major Éva 2004. *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Nádor Orsolya 2002. Néhány gondolat a XIX. századi magyarnyelv-oktatásról: módszerek és tankönyvek. *Hungarológiai Évkönyv* 3: 160–169.

4. HUNGAROLÓGIA

4.1. EGY TERMINOLÓGIAI KÉRDÉS: ÁTJÁRHATÓ-E A HUNGAROLÓGIA ÉS A MAGYARSÁG- TUDOMÁNY FOGALOM TARTALMA?

Az európai nyelvek és kultúrák külső és belső minősítésének egyik fontos kritériuma az ismertség: mit tudunk róla mi, akik belül vagyunk a körön, és mit tudnak rólunk azok, akik kívülről látnak bennünket. Az, hogy egy nyelv és kultúra szélesebb vagy szűkebb körben válik-e ismertté, számos tényezőtől függ. Befolyásolhatja egyebek között a nyelvcsalád kiterjedtsége, az összetartozó nyelvek areális jellemzői, hiszen az egymással közelebbi kapcsolatban álló nyelvek éppen a hasonló grammatikai, lexikai jellemzőik révén erősíthetik egymás pozícióit a nyelvtanulók körében. De fontos tényező az is, hogy egy-egy ország milyen magas nemzetközi presztízzsel rendelkezik, hogyan tud megjelenni a közös kulturális térben, milyen neves képviselőit ismeri a világ, s nem utolsósorban attól, hogy milyen sztereotípiák, esetleg előítéletek kapcsolódnak hozzá.

A *hungarológia* szót általában ebben az alakjában ismeri a külföldi szakirodalom (*Hungarian studies*, *hungarologije*, *Hungarologie* stb.), és összefoglalóan a magyarságra utaló stúdiumokat, kutatásokat jelenti. A magyar nyelvben ezzel szemben két szót használ a szakirodalom, de korántsem következetesen elkülönítve, pedig történetileg világos a különbség. A *hungarológia* terminus a külső nézőpontot foglalja magában, művelői is a nem magyar nyelvű tudósok közül kerülnek ki, a másik a *magyarságtudomány*, amely a kialakulásakor, az 1930-as években a belső, nemzeti önismeret fejlesztését szolgáló, több tudományterületet (pl. történelem, néprajz, földrajz, irodalom) magában foglaló diszciplína volt. Ha kérdésekkel szemléltetnénk a különbséget, a hungarológia kérdése a „*milyen a magyar?*”, a magyarságtudományé pedig a „*mi a magyar?*” lehetne. Keveredést okozhat a két fogalom között az is, hogy a magyarok számára magyarul megírt művek fordítása önmagában hungarológia-e, vagy inkább magyarságtudomány idegen nyelven. Álláspontunk szerint a hungarológiai művek célszerűen redukált

és csoportosított információkat alkalmaznak, hiszen a külföldi olvasók nem rendelkezhetnek ugyanannyi háttérismerettel, mint azok, akik anyanyelvű iskolarendszerben tanultak irodalmat, történelmet stb.

A *hungarológia* tehát a magyar nyelv és kultúra külföldön, illetve külföldiekkel történő megismertetését szolgálja. Tartalma körül szinte azóta folyik a vita, amióta Gragger Róbert, a berlini Humboldt Egyetem magyar tanszékét 1916-ban megalapította, és az *Ungarische Jahrbücher* címmel indított periodikum 1922. évi első számában megnevezte az új tudományterületet. („*An der Universität Berlin wurde während des Weltkrieges das erste Institut für die gesamte **Hungarologie** errichtet. /.../ Wie Arbeitsplan und Berichte des Instituts und der Ungarischen Jahrbücher zeigen, werden auch die andern Gebiete der **Hungarologie** behandelt.*”)

Önálló tudomány? Alkalmazott tudomány? Nézőpont? Az első semmiképpen sem, a második sem, mivel az alkalmazott tudomány általában egy tudomány (pl. matematika, nyelvészet) eredményeinek gyakorlati alkalmazását jelenti, a hungarológia védőernyője alatt pedig sok önálló tudomány kapcsolódik össze, ezért leginkább a *nézőpont*, *szemlélet* a legmegfelelőbb. A kutatások forrása ugyanaz, akár belülről, akár kívülről kutadják, a kérdéskör lehet irodalmi, történelmi, nyelvészeti, néprajzi, vagy akár szociológiai, társadalomtudományi is, de a megközelítés, a hangsúly, a probléma feltárásának a módja eltéréseket mutathat.

A sinológia, turkológia stb. mintájára alkotott *hungarológia* mellett, vele párhuzamosan jelent meg az 1930-as években a *magyarságtudomány* terminus. A kettő sokak szerint (pl. Németh László, Kósa László, Fried István) teljesen átjárható szinonimapárt alkot. A kialakulás idején ez nem is kétséges, hiszen akkor kezdődött csak el az a következetes kultúrpolitikai munka, amelynek célja egyrészt a belső önismeret fejlesztése volt, és amiben főként a magyar népi mozgalom szociológiai érzékenységgű, fiatal írói vállaltak szerepet (Illyés Gyula, Németh László, Kodolányi János, Féja Géza és mások).

Másrészt pedig, mivel a két világháború közötti évtizedekben erősen tartotta magát az a nézet, hogy a területvesztéseket főként az okozta, hogy Magyarország értékeit a külföldi döntéshozók nem ismerték, előtérbe került a kulturális diplomácia, ezen belül a magyarság kultúrájának, szellemi értékeinek külföldi megismertetése, a hiteles magyarságkép kialakítása. Ez utóbbi területet többnyire a magyar jelenségeket külső szemmel, komparatív eszközökkel vizsgáló, külföldi tapasztalatokkal rendelkező

magyar és nemmagyar kutatók – mindenekelőtt nyelvészek, irodalmárok, történészek, néprajzosok – művelték, akik valamelyik egyetem összehasonlító nyelvészeti, irodalmi, vagy finnugrisztikai tanszékén tanítottak.

Napjainkban a belső önismeret alakítását szolgáló magyarságtudomány eredeti felfogása már nem kap különösebb hangsúlyt, hiszen a tudnivalók beépültek a közoktatásba, a nemzeti alaptantervekbe, a szociolingvisztikai és dialektológiai kutatások már korántsem váltanak ki olyan széleskörű társadalmi hatást, mint a falukutató mozgalom eredményeként elkészült szociográfiák, viszont a tömegkommunikációnak több olyan részterülete is kialakult, amelyeken keresztül rendszeresen bővíthető, mélyíthető az önismeret.

A magyar nyelv és a legszélesebben értelmezett, a mai társadalmi-gazdasági-politikai folyamatokat is magában foglaló kultúra kifelé irányuló, elfogultságtól mentes megismertetésére továbbra is és folyamatosan szükség van – mégpedig olyan módon, olyan hangsúlyokkal, hogy a sokszor nagyon kritikus, előítéletektől sem mentes befogadó kultúrák számára érdekes és elfogadható legyen. Ez nagyon nehéz dolog, és felvet egy fontos kérdést: kik a hungarológusok?

Hungarológusok – a germanistákhoz, russzistákhoz, polonistákhoz, bohemistákhoz hasonlóan azok a szakemberek, akik külföldiként, foglalkoznak valamely terület kutatásával. Tehát lehet, hogy történelem szakot végzett egy cseh vagy szlovák egyetemi hallgató Prágában, a tanulmányai során találkozott egy magyar vonatkozású témával, aminek a későbbiekben szakértője lett. Ebben az esetben ő olyan történész, aki egyben hungarológus is, hiszen kívülről tekint a kutatási területére – s jó esetben a nyelvet is magas szinten megtanulta. A példánál maradva, ilyen kutató volt Richard Pražák (1931–2010) cseh-morva művelődéstörténész, aki kiválóan megtanult magyarul, és a cseh-magyar kapcsolattörténet kutatásának szentelte az életét. Egy magyarországi egyetemi hallgató viszont, aki belülről szemléli a választott – magyar – történelmi korszakot, egyértelműen történész. Ha viszont Richard Pražákhhoz hasonlóan megtalál egy témát a lengyel történelemben, akkor akár polonista is lehet belőle – de nem hungarológus.

A hungarológia és a magyarságtudomány terminus különválasztását nehezíti az is, hogy az idegen nyelvi megfeleltetések közül az egyik leggyakrabban használt *Hungarian studies* integratív jellegű fogalom. Sokan próbálták meghatározni, így Rákos Péter, Szegedi Maszák Mihály,

Kulcsár Szabó Ernő, Tverdota György, sok fogalomtisztázó konferenciát is szervezett a valamikori Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság (1977), mai nevén Nemzetközi Magyarorságtudományi Társaság (<http://hungarologia.net/>).

Ezekon sok esetben az volt a fő téma, hogy a két fogalom azonos, vagy különböző, milyen gyakorlatok és egyéni kutatói pályák támasztják alá az egyik vagy a másik álláspontot, sőt az is visszatérő kérdés, hogy kell-e magyarul tudnia egy hungarológusnak. (Ez utóbbi egy magyar mint idegen nyelv tanár számára nem kérdés, sőt egy némettanárnak sem, hogy germanistának nevezhető-e, aki nem tud németül.) A viták ma is folynak. Az álláspontokból a következőkben hármat emelünk ki, amelyek mindegyike lényegében szétválasztja a két fogalmat egymástól. A vitákról részletesebben lehet tájékozódni a *Hungarológia* című folyóirat 2000. évi 1–2. és 3. számából. Igaz, hogy ennek lassan húsz éve, de az ott elhangzott vélemények, álláspontok ma is érvényesek.

A hungarológiának sokféle arca van, ezért a lehetséges meghatározások közül nem lehet csak egyet kiválasztani. hogy Gulya János (1990), aki a cikk megírása idején a Göttingeni Egyetem kinevezett tanára volt, tehát magyarként kívülről tekintett a diszciplínára, így foglalta össze a fogalom lényegét: *„A hungarológiába, akárhogy is értelmezzük, sok minden beletartozik. Sokféleképpen lehet és sokféleképpen kell is értelmezni. Ahány ország, annyiféle hungarológia létezik, mindig a helyi adottságoknak megfelelően, hogyan vélekednek rólunk, milyen a magyar kultúra befogadási készsége stb. Akárhogyan is műveljék a hungarológiát, kell, hogy legyen egy alapvető vonása ennek a tevékenységnek: soha, semmilyen körülmények között nem lehet egyoldalú, nem lehet egyirányú. Ha azt akarjuk elérni, hogy irodalmunk, nyelvünk, kultúránk visszhangot keltsen, arra kell törekednünk, hogy kapcsolatot találjunk az ottani kultúrával”*. Egy másik megfogalmazás szerint, amely közel húsz évvel ezután, egy olyan megbeszélésen hangzott el, ahol még mindig a hungarológia fogalmának értelmezése volt a cél, Tuomo Lahdelma (2006) finn hungarológus kutató határozottan leszögezte: *A hungarológia leginkább az, amit a külföldiek végeznek. Lényege a kultúrák találkozása, s az, hogy egy másik perspektívából foglalkozunk egy nemzeti kultúrával. Amikor magyarok beszélnek erről, épp a lényeg hiányzik: a két kultúra közti találkozás. A fogalom meghatározásával rengeteget foglalkoztak. Van, aki szerint ez filológiai fogalom. Ennek megvan az oka, így kordában lehetne tartani a*

hungarológiát, a történelem és a társadalomtudományok ugyanis már veszélyes területek. Ezt a gondolkozást fel kell számolnunk. A hungarológia rendkívül sokféle lehet: nagyon meg kellene erősíteni benne a történészek, társadalomtudósok, szociológusok szerepét. Hosszan uralkodott az a látásmód, hogy a magyarok tudják legjobban, mi a magyar kultúra, s ebből adódik a kultúrpolitikai feladat: ezt az egyedülálló tudást exportálni, a külföldiek körében is terjeszteni kell. Ez azt sugallja, hogy a magyar kultúra és önkép valamilyen végeredmény, amelyet tovább kell adni. Pedig épp ellenkezőleg: ez a kiindulópont, s erről a pozícióról dialógust lehet folytatni. Ennek során, végeredmény nélkül alakul ki az a magyarságkép, amelyet a nemzetközi interaktív dialógusban lehet értelmezni.”

Talán ez utóbbi gondolatok tárják fel a leginkább a hungarológia lényegét. A fenti rövid és a fogalomtisztázó viták teljességét korántsem átfogó terminológiai áttekintésből látható, 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.

4.2. A HUNGAROLÓGIAI KUTATÁST ÉS KULTURÁLIS DIPLOMÁCIÁT SZOLGÁLÓ INTÉZMÉNYEK

A hungarológia fogalmával foglalkozó tanulmányokban az oktatás mellett kiemelt szerepet kap a kutatás, valamint a kulturális jelenlét kérdése is. A mai kulturális diplomáciai feladatokat ellátó intézményhálózat gyökerei is a két világháború közötti kultúrpolitikához nyúlnak vissza.

Minden kétséget kizáróan Klebelsberg Kunó magyar vallás- és közoktatásügyi miniszter (1922–1931) nevéhez fűződik a hungarológia nemzetközi intézményrendszerének megteremtése. Egyik írásában (1927: 638–639) a következő gondolat olvasható: „Ha a külügyi, pénzügyi vagy közigazgatási politika rossz, a bajok rögtön mutatkoznak, és így a politika elhibázottsága nyomban nyilvánvalóvá válik. *A kultúrpolitika terén soká lehet büntetlenül mulasztani, mert a bajok csak tíz-tizenöt év múlva mutatkoznak, de akkor aztán irreperábilisok*, és a hibát csak egy nemzedék

múlva lehetne nagy nehezen megkorrigálni. A kultúrpolitikának tehát mindig jó tizenöt esztendővel előre kell dolgoznia.” Ezek a szavak egy átgondolt kulturális diplomáciai koncepció szükségességére utalnak. A koncepció gyakorlati oldalát a *magyar kultúra külföldi intézményi bázisának* létrehozása határozta meg. A mindenkori politikai fő irány mindig azokat az országokat (nyelvterületeket) tartotta és tartja elsődleges fontosságúnak, amelyekkel Magyarország szövetségesi kapcsolatba lépett. A két világháború közötti időszakban, amely egyben a magyar területi revízió korszaka is volt, két irányban folyt a kulturális expanzió: az egyik a magyar ösztöndíjasok elhelyezését szolgáló *Collegium Hungaricumok* hálózatának kiépítése, a másik az *egyetemi magyar oktató- és kutatóhelyek, történeti intézetek* alapítása.

4.2.1. COLLEGIUM HUNGARICUM

Az olyan intézménytípus, amely külföldön szállást és étkezési lehetőséget biztosított a magyar diákoknak, nem 20. századi találmány, Krakóban már a 15. században létezett a *Bursa Ungarorum*, Rómában a 16. században a *Collegium Hungaricum* (majd *Germanico-Hungaricum*), valamint Bolognában a *Collegium Ungaro Illyricum*.

Klebsberg, hogy elitképzési terveit megvalósíthassa, partnereket keresett a magyar ösztöndíjasok fogadásához, s ahol lehetett (és stratégiai szempontból is indokolt volt), épületet vásárolt Collegium Hungaricum céljára. Ez az intézmény meglehetősen költséges volt, ami főként a gazdasági válságok idején nehezítette a misszió teljesítését.

Magyarország mindössze három városban, *Berlinben, Bécsben és Rómában* tudott egy-egy reprezentatív épületet vásárolni azzal a céllal, hogy ott fiatal magyar tudósok és tudósjelöltek találjanak otthonra ösztöndíjas idejük alatt. A különböző, humán és reál tudományterületekről kiküldött fiatalok a helyi egyetemeken tanultak, klinikákon, kutatóintézetekben dolgoztak, s ez idő alatt számos, életük végéig tartó, hasznos kapcsolatot építettek ki, nem utolsósorban pedig részesei voltak a magyar imázs formálásának is. Ehhez a nyugodt, biztos háttérrel a Collegium Hungaricumok biztosították, amelyekben a komoly kutatómunka mellett a sportra és a szórakozásra is lehetőség nyílt.

Elsőként a *bécsi Collegium Hungaricum* kezdte meg működését 1924-ben, Lábán Antal vezetésével. Az első tíz évben már közel 300

ösztöndíjas: német szakos tanárjelöltek, jogászok, történészek, levéltárosok, orvosok találtak otthonra Bécs egyik legszebb barokk kastélyában. Szemben a mai ösztöndíjasokkal, akik magukra maradnak egy idegen országban, a húszas, harmincas évek diákjai számára a CH biztos hátteret jelentett. Egyénre szabott program alapján dolgoztak, s rendszeresen beszámoltak munkájukról az igazgatónak.

A *berlini* hungarológiai intézményrendszer a tanszék és az Egyetemi Magyar Intézet mellett létrehozott Collegium Hungaricummal teljesedett ki. Ide főleg természettudósokat küldött ki a magyar állam, de tanultak itt némettanár-jelöltek, jogászok, filozófusok és mások is.

A harmadik *Collegium Hungaricum* 1927-ben nyílt meg *Rómában* a Falconieri palotában. A Római Magyar Akadémiának is nevezett intézményben művészeti, valamint 1936-ig papi kollégium is működött. Kiemelt fontosságú volt az olasz nyelv és irodalom szakos tanárjelöltek felkészítése, ez a nyelv ugyanis a két világháború között, 1926-tól a német mellett a második legfontosabb élő idegen nyelv lett a magyarországi gimnáziumokban.

A magyar kormány ezeken kívül még több nyugat-európai városban (pl. Zürichben, Párizsban) is tárgyalt Collegium Hungaricum létrehozásáról, de több épületet már nem sikerült megszereznie. Az ösztöndíjasokról ezért más módon igyekeztek gondoskodni: az őket fogadó egyetemekhez kapcsolódva *Magyar Tanulmányi Központok*at hoztak létre Párizsban (1928), Stockholmban (1929), Varsóban (1935), Bolognában (1940), Milánóban (1941). Két városban, New Yorkban és Genfben az érdeklődők tájékoztatására 1937-ben, ill. 1941-ben *Magyar Tájékoztató Könyvtárt* létesítettek.

4.2.2. TÖRTÉNETI INTÉZETEK

A 20. század első felében három, főként művészet- és kapcsolattörténeti kérdésekkel, valamint levéltári dokumentumok feltárásával foglalkozó intézetet hoztak létre *Konstantinápolyban*, *Bécsben* és *Rómában*.

Először a *Konstantinápolyi Magyar Tudományos Intézet* nyílt meg 1917 januárjában azzal a céllal, hogy a bizánci–magyar, illetve a török–magyar kapcsolatok történetét és művészettörténetét, valamint a nyelvi érintkezéseket kutassa. Az intézet azonban csak alig másfél évig, 1918 szeptemberéig működhetett. A rendelkezésre álló rövid idő alatt hat

kiadványt jelentettek meg a török, ill. a görög művészetről, Buda elfoglalásáról, Sztambul építészetéről és Szent László király lányának bizánci kapcsolatairól. A háború után még sokáig tervezte a magyar kulturális kormányzat az intézet újranitását, de megvalósítania a legutóbbi időkgig nem sikerült, csak 2014-ben nyílhatott meg újra mint a Balassi Intézet hálózatának tagja.

A magyar történetkutatás szempontjából talán a legfontosabb a bécsi levéltárak anyagának feltárása volt. Klebelsberg már 1917-ben, a Történelmi Társulat közgyűlésén szorgalmazta a kutatások intézményesítését. Akkor még csak az 1847-ig tartó időszak anyagát nyitották meg a magyar kutatók előtt, a Monarchia összeomlása után azonban ez az időhatár már 1894-ig kitolódott. Három magyar tudós, Szekfű Gyula, Eckhardt Ferenc és Károlyi Árpád kezdhette meg elsőként a dokumentumok feltárását a valamikori Theresianum épületében. Lényegében ők hárman alapították a Magyar Történelmi Társulat bécsi intézetét 1920 őszén. Munkájuk eredményeként sorra jelentek meg *Magyarország újabbkori történetének forrásai* címmel a dokumentumkötetek. A húszas évek második felére bontakozott ki teljes egészében a munka: már nemcsak magyar kutatókat fogadtak, hanem évente három német csereösztöndíjas történésznek is lehetővé tették, hogy betekintsenek a bécsi levéltárak anyagába. Az intézet 1933-tól, a korábbi kultuszminiszter emlékére *Gróf Klebelsberg Kunó Magyar Történetkutató Intézet* néven működött tovább a negyvenes évek második feléig, amikor a hidegháború megkezdődésével hosszú időre lezárult az út Bécs és Budapest között, és az intézet is megszűnt. Jelenleg a kutatások a Balassi Intézethez tartozó Collegium Hungaricum kereteiben, főként a Klebelsberg Alapítvány anyagi támogatásával folynak.

A *Római Magyar Történelmi Intézet* alapját Fraknói Vilmos püspök teremtette meg, aki két római házát felajánlotta a magyar államnak a történetkutatás, illetve a művészeti képzés céljaira. A művészsképző csak jóval később a Collegium Hungaricum kereteiben valósult meg, a történelmi intézetet azonban már 1914-re előkészítették a megnyitásra. A világháborút követő hosszas jogi és tulajdonlási problémák miatt azonban a Collegium Hungaricum csak 1924-ben kezdhette meg a munkát. Az első évben hét kutató dolgozhatott Rómában Gerevich Tibor művészettörténész irányításával a klasszika-filológia, a romanisztika, a történelem, régészet, művészettörténet, ill. a kapcsolattörténet körébe tartozó témákon. A Collegium Hungaricum megnyitásáig a magyarországi

leendő olasztanárok is ennek az intézetnek a falai között tanulhattak, de a kulturális intézeti feladatok előtérbe kerülése miatt ez a terület Perugiába és Sienába, az olasz képzőközpontokba került át. Ez a Collegium Hungaricum az egyetlen, amely alapítása óta ugyanabban az épületben, a Palazzo Falconieri falai között működik, bár az utóbbi években a kutatásról a kulturális események szervezésére tevődött át a hangsúly.

4.3. HUNGAROLÓGIA A 21. SZÁZAD ELEJÉN

Az 1980-as és 90-es évek rendszerváltása megnövelte az érdeklődést a kelet-közép-európai, ezen belül a hungarológiai stúdiumok iránt is. A magyar felsőoktatás bekapcsolódott a bolognai rendszerbe, ezzel együtt a közös európai felsőoktatási térség része lett, a 2004-es uniós csatlakozással összefüggésben pedig számos ösztöndíjas programban (Comenius, Erasmus) és kutatási projektben (Socrates, Lingua, Grundtvig) vehetett részt. Ezek egy része az Európai Unió többnyelvűséget támogató alapelveinek köszönhetően a magyar nyelvre is kiterjedt (pl. ilyen a Finn-Magyar Társaság – <http://suomiunkari.fi> - vezetésével megvalósult Survival, TeLeHu, ill. Hungarobox).

A 2000-es évek nagyobb átalakulást hoztak a hungarológia hazai intézményrendszerében: két korábbi intézmény, a Nemzetközi Előkészítő Intézet és a lektorokat ellátó Nemzetközi Hungarológiai Központ alapjain, az új kulturális politikához igazodva létrejött a Balassi Intézet. A külföldi intézményrendszer azonban sokáig változatlan maradt, a fejlesztés – újabb lektorátusok és intézetek létrehozása csak a legutóbbi években indult el.

A Balassi Bálint Intézet 2002-ben alakult meg, majd 2005-ben nevét Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézetre módosította a fenntartó kulturális minisztérium, 2016-ig az egyszerűbb, kételemű *Balassi Intézet* nevet viselte, ma pedig a Külgazdasági és Külügyminisztérium egyik államtitkárságához tartozik, nevében pedig megjelent az erre utaló 3 betű: KKM-Balassi Intézet.

Alapfeladata a létrehozáskor az volt, „hogy a lehető legszélesebb körben megismertesse a magyarság anyagi és szellemi kultúráját, természeti és társadalmi viszonyait, ezek történetét és legfontosabb mai jellemzőit. Tevékenységének specifikus jellegét az az elvi megfontolás adja, hogy nyelv és kultúra szerves egységet alkot, ezért a magyar nyelv és kultúra

megismertetését együtt valósítja meg. Alapfeladatait kulturális és közművelődési, oktatási és oktatásszervezési, tudományos és kutatásszervezési tevékenységekkel, valamint a hozzájuk kapcsolódó szolgáltatásokkal látja el. Működése Magyarország határain kívülre és az országban élő és tartózkodó, egyre nagyobb számú külföldi állampolgárra irányul.” (Részlet az alapító okiratból.) Ez a megfogalmazás sok tekintetben emlékeztet a Gragger-féle hungarológia felfogásra, ugyanakkor magában foglalja az elmúlt évtizedek terminológiai vitáinak eredményeit is.

Az alapítás óta több kormányváltás is történt, és mivel a Balassi Intézet a nyelvoktatás mellett központi kulturális diplomáciai feladatokat is ellát, a politikai változások pedig belső átalakításokkal is együtt járnak, aminek következtében újabb és újabb feladatokkal bővül az intézmény jogköre. Talán az egyik – hungarológiai szempontból – legfontosabb változás az, hogy 2010-től a külföldi kulturális intézetek – a Goethe-Institut hálózatának mintájára – a Balassi Intézet nevet viselik, számuk pedig fokozatosan növekszik. 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 (erről az előző fejezet részletesen tájékoztatott).

4.4. ÖSSZEGZÉS

A hungarológia egy igen változékony fogalom. Nem is lehet más, hiszen a befogadó közeg is változik, és a széles értelemben vett kultúra közvetítése nem lehet öncélú, meg kell találnia azokat hangsúlyokat, amelyek a másik kultúra számára érdekesek. A terminus megalkotója, Gragger Róbert még igen szélesen értelmezte a bekapcsolható szaktudományokat, nem korlátozta a filológiára a kultúrákövetítés területeit. Aztán évtizedekre a Németh László-féle szűkebb, megfoghatóbb, filológiai központú értelmezés lett a meghatározó – így például az 1977-ben megalakult Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság érdeklődési köre csak a nyelv-, az irodalom- és a néprajztudományra terjedt ki. Jogutódja, a Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság (<http://hungarologia.net>) a hungarológia

külföldi felsőoktatási jelenlétével és működésével, a kultúrára és a társadalomra vonatkozó kutatások és kutatók számára kínálja fel a közös gondolkodás lehetőségét az ötévente megrendezett kongresszusokon. Az előadások itt kevés kivétellel magyarul hangoznak el, bizonyítva azt, hogy nemcsak egy oroszista számára nélkülözhetetlen az orosz tudás, vagy egy polonista számára a lengyel, egy bohemista számára a cseh, hanem annak a kutatónak van lehetősége a magyartárgyú (hungarológiai) témák mély és hiteles tanulmányozására, akinek a kutatását, a forrásokhoz való hozzáférést nem korlátozza a nyelvtudás hiánya. Rákos Péter, a prágai Károly Egyetem hungarológus tanára, a Magyarságtudományi Társaság 1991 és 1996 közötti elnöke azt írta (1986: 321–328), hogy a hungarológia „nem magyar igény, hanem – mint az osztatlan és mindenre kiterjedő emberi megismerés része – nemzetközi érdekű tudomány”. Tegyük hozzá: magyar igény is – olyan értelemben, hogy ha egy nyelvnek és kultúrának fontos az, hogy mások is tudjanak róla, kutassák, feltárják azokat a sajátosságait, amelyek belülről nem láthatóak, meg kell teremtenie a megismerés személyi és intézményi feltételeit. Lehet, hogy a hungarológia fogalma vitatható, változó, sokféle tartalommal tölthető meg, az intézményrendszer, amelynek keretében megvalósul, mégis egyfajta keretbe foglalja, tehát ugyanúgy önmagáért beszél, mint Gragger Róbertnek az életműve, aki nem meghatározni, hanem művelni akarta az általa hungarológiának elnevezett diszciplínát.

KÉRDÉSEK, FELADATOK

1. A fentiek alapján ön hogy vélekedik a hungarológia és a magyarságtudomány terminusok egymáshoz való viszonyáról? A véleménye kialakítása előtt olvasson el néhány egymással szemben álló véleményt!
2. Tanulmányozza a Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság honlapját, és válasszon ki egy hungarológust, akinek a munkásságát fel dolgozza és bemutatja!
3. Hasonlítsa össze a Balassi Intézet felépítését, feladatait a hasonló más intézmények egyikével (pl. Goethe-Institut, Istituto Italiano di Cultura, British Council)!

IRODALOM

- Gragger, Robert 1922. Das Ungarische Institut an der Universität Berlin. Zweite Ausgabe. Berlin 1922. *Ungarische Jahrbücher*. I, 1 ff. u. 59 ff., II, 81 ff (l. még: A hungarológia fogalma c. kötetben: 1991: 5–6. <http://www.mek.oszk.hu/02000/02055/02055.pdf>)
- Gulya János 1990. Hungarologia desiderata – vagy variációk ugyanarra a témára. In: Egyed O. – Giay B. – Nádor O. szerk. *Hagyományok és módszerek*. Az I. Nemzetközi hungarológia-oktatási konferencia előadásai. Hungarológiai Ismerettár 7. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest, 23–27. (26.) <http://mek.oszk.hu/05300/05349/pdf/hagyomany1.pdf>
- Klebsberg Kunó 1927. *Beszédei, cikkei és törvényjavaslatai 1916–1926*. Budapest, 638–639. http://mtdaportal.extra.hu/books/klebsberg_kuno_beszedek_es_cikkek.pdf
- Rákos Péter 1986. Hungarológia: a dolog és a szó. *Hungarológiai Értésítő* 1–2. 321–328. http://epa.oszk.hu/01300/01361/00018/pdf/1986_08_321-328.pdf
- Végeredmény vagy kiindulópont? Kerekasztal-beszélgetés a hungarológiáról. *Európai Utas* 2006. 2–3: 130–141. <http://www.hhrf.org/europaiutas/6364/130-141.pdf>

5. TUDÁSMÉRŐ TESZT

1. Döntse el, hogy az alábbi állítások igazak vagy hamisak!

SOR-SZÁM	ÁLLÍTÁS	IGAZ	HAMIS
1.	A magyar nyelvnek a tanítás szempontjából csak egyetlen változata van, tehát csak anyanyelvi szemlélettel tanítható hatékonyan.		
2.	A magyart mint anyanyelvet a teljes és korlátlan kompetencia jellemzi		
3.	A magyart mint kisebbségi anyanyelvet pontosan ugyanazok a korlátlan szóbeli és írásbeli kompetenciák jellemzik, mint az többségi anyanyelvet.		
4.	A magyart mint származásnyelvet az írásbeli szövegértési és szövegalkotási kompetenciák hiányosságai jellemzik.		
5.	A származásnyelv és a szórványnyelv számos ponton egyezést mutat.		
6.	A környezetnyelv terminus kizárólag akkor használható, ha a többség tanulja a kisebbség nyelvét.		
7.	A magyart idegen nyelvként bárki tanulhatja, akinek nem ez az anyanyelve, és származása szerint sem kötődik hozzá.		
8.	A magyart csak fiatal felnőtt nyelvtanulók tanulják.		
9.	A magyar a kevéssé választott nyelvek közé tartozik.		
10.	A magyar nyelv tanításával anyanyelvű és nem magyar anyanyelvű tanárok közel azonos mértékben foglalkoznak.		
11.	A magyar mint idegen nyelv tanárok feladatok, szemléletük és módszertani felkészültségük miatt az idegen nyelv és nem az anyanyelv-tanárok körébe tartoznak.		

12.	A származásnyelv terminus a bármikor kivándorolt és a nyelvcsere folyamatában lévő egyénekre jellemző.		
13.	A szórványosodás nem jellemző a kisebbségben élő magyarságra, nem befolyásolja a magyar nyelvhez való viszonyulást, az oktatást az anyanyelvi jegyek jellemzik.		
14.	A magyar mint idegen nyelv tanítása folyhat célnyelvi környezetben, vagy ettől földrajzilag eltérő helyen, forrásnyelvi környezetben is.		
15.	A kevéssé választott idegen nyelveket – így a magyart is – csak kezdő szinten (A1) tanulják.		
16.	Magyarból nem lehet államilag elismert nyelvvizsgát tenni, mert nincs rá érdeklődés.		
17.	A magyar nyelvet nem tanítják a közoktatásban.		
18.	A magyar nyelvet óvodás kortól kezdve, minden életkorban, akár időskorban is lehet tanulni.		
19.	A magyarságtudomány és a hungarológia terminus ugyanabban a korszakban, az 1920-as években alakult ki.		
20.	A két fogalom pontosan ugyanazt jelenti, mivel mindegyik a magyar értékek külföldi megismertetésével foglalkozik.		
21.	A hungarológia fogalmát Gragger Róbert vezette be Berlinben.		
22.	Hungarológusnak a nem magyar származású kutatót nevezzük, aki valamely tudományterületen magyar témát kutat.		
23.	A hungarológusoknak nem fontos magyarul is tudniuk.		
24.	A hungarológiának nincs köze a kulturális diplomáciához.		
25.	A külföldi egyetemek magyar tanszékei (ha vannak) hungarológus-képzést folytatnak.		
26.	A hungarológia a magyar kultúra külső szemléletére épül, ez az egyik fő kapcsolódási pontja a magyar mint idegen nyelv terminussal.		
27.	A Petőfi Program helyszíne lehet akár a nyugati diaszpóra, akár a Kárpát-medencei szórvány.		

28.	A Kőrösi Csoma Sándor Program csak néptánc és néphagyomány tanítást kínál, nyelvoktatást nem.		
29.	A magyar mint idegen nyelv tanításának és a hungarológiának több hazai és külföldi publikációs fóruma is létezik.		
30.	A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületén belül működik Magyar mint idegen nyelv szakosztály.		
31.	A magyar mint idegen nyelvnek van kidolgozott, a Közös Európai Referenciakeretnek megfelelően színtleírása.		
32.	Ha valaki magánvállalkozóként szeretne magyar nyelvet tanítani, magyar és/vagy magyar mint idegen nyelv szakos végzettséggel kell rendelkeznie.		
33.	A magyar mint idegen nyelv tanításához nem léteznek egyelőre elektronikus tananyagok.		
34.	A népszerű elektronikus nyelvoktató portálok (pl. Duolingo, Memrise) nem kínálnak anyagokat a kevésbé tanult idegen nyelveknek, így a magyarnak sem.		
35.	Vannak a magyart idegen- és származásnyelvként tanító önálló tananyagok gyermekek számára.		
36.	Magyarország mindig kiegyensúlyozottan, a földrajzi és politikai tényezők figyelmen kívül hagyásával támogatta a magyar mint idegen- és származásnyelv tanításával foglalkozó szervezeteket.		
37.	A Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság (1977) a nyelv, irodalom és a néprajz mellett társadalomtudományokkal is foglalkozott.		
38.	A Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság mai neve: Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság, és minden magyar vonatkozású, humán kutatási területet magában foglal.		
39.	Mind a magyar mint idegen nyelv, mind a hungarológia oktatása az anyanyelvi kultúrával rendelkezőktől a külső szemléletet, a célszerűen szintezett és csoportosított ismeretátadási kompetenciát feltételez.		

2. Válassza ki a helyes megoldást!

1. Mikor kezdődött Magyarországon a magyar mint idegen nyelv egyetemi oktatása?

- A. 1791-ben a pesti egyetemen
- B. 1952-ben
- C. 1957-ben

2. Miért vezették be a magyar mint idegen nyelv tanítását több 19. századi európai egyetemen?

- A. a kivándorolt magyarok kérték
- B. nagyon hasznos nyelvnek bizonyult az akkor elterjedő összehasonlító történeti nyelvtudomány számára
- C. nagy volt az érdeklődés a magyar kultúra iránt

3. Mivel foglalkozott a Nemzetközi Előkészítő Intézet?

- A. nem magyar anyanyelvű, később magyar egyetemekre jelentkező diákok intenzív magyarnyelv-tanításával
- B. nem magyar anyanyelvű, később magyar egyetemekre jelentkező diákok intenzív magyarnyelv-tanításával és szaknyelvi előkészítésével
- C. határon túli magyar diákok egyetemi tanulmányokra való felkészítésével

4. Hogyan változott a Nemzetközi Előkészítő Intézet jogutódjának, a Kodolányi János Előkészítő Intézetnek a tevékenysége a rendszerváltás idején?

- A. a magyar mint idegen nyelv tanítása helyett kizárólag a határon túli magyar diákok egyetemi előkészítésével foglalkozott
- B. a magyar mint idegen nyelv tanítása visszaszorult, a legnagyobb feladat a határon túli magyar diákok egyetemi előkészítés lett
- C. kiegyensúlyozottan folyt a magyar mint idegen nyelv tanítása és a kisebbségi magyar anyanyelvű diákok egyetemi előkészítése

5. Milyen fő feladatcsoportokkal foglalkozik ma a KKM-Balassi Intézet?

- A. a magyar mint idegen- és mint származásnyelv nyelv oktatásával és kutatásával
- B. kulturális diplomáciával, a vendégoktatók utaztatásával és nyelvoktatással
- C. a magyar nyelv és kultúra különféle célú és intenzitású oktatásával, kulturális diplomáciai feladatok ellátásával, szakmódszertani képzéssel és továbbképzéssel

6. Mi jellemzi napjainkban a külföldi egyetemi tanszékeket?

- A. filológia központúság és csökkenő hallgatói létszám
- B. töretlen érdeklődés, átlagosan 20 fő évfolyamonként
- C. növekvő érdeklődés, nyitás a filológia mellett más, az adott országban hasznosítható tudástartalmak irányában

7. Van-e közoktatási kötődése a magyar mint idegen nyelv tanításának?

- A. nincs, mert csak az iskolarendszeren kívüli oktatásban folyik magyar mint idegen nyelv tanítás
- B. csak a 19. században volt, amikor bevezették az államnyelv tanítását az iskolákban
- C. a 19. század óta folyamatosan jelen van a közoktatásban, de változó intenzitással és tartalommal

8. Köszönhet-e valamit a magyar mint környezetnyelv tanításnak módszertana a 19. századi nyelvpedagógiai folyamatoknak?

- A. igen, mivel kiderült, hogy a két uralkodó módszer közül önmagában egyik sem felel meg a nemzetiségi oktatás céljának, tehát ki kellett alakítani a célnak megfelelő módszert és tananyagot, ez számos módszertani vitát hozott magával
- B. igen, az első tankönyvek ekkor készültek
- C. nem, mert a latintanítás módszerei voltak az uralkodó módszerek, az élőnyelvekkel csak a 20. század második felében kezdett foglalkozni a nyelvpedagógia

9. **A módszertantörténet alapján milyen főbb módszerek jellemzőek a magyar mint idegen nyelv tanítására?**
- A. nyelvtani-fordító, direkt, a kettő ötvözete, audiolingvális, kommunikatív
 - B. nyelvtani-fordító, direkt, a kettő ötvözete, audiolingvális, kommunikatív, posztkommunikatív
 - C. nyelvtani-fordító, direkt, a kettő ötvözete, tartalomalapú, kommunikatív, posztkommunikatív
10. **A Nemzetközi Előkészítő Intézet nyelvi előkészítésben alkalmazott módszere döntően**
- A. a közvetítőnyelv nélküli, szaknyelvre épülő, tartalomalapú módszer
 - B. közvetítőnyelv alkalmazása és a szaknyelvre épülő tartalomalapú módszer
 - C. direkt és kommunikatív módszer
11. **A vasárnapi iskola mint egyházi és oktatási szervezet ...**
- A. mind a Kárpát-medencei szórványban, mind a nyugati diaszpórában jellemző oktatási forma.
 - B. csak a nyugati diaszpórára jellemző
 - C. csak a Kárpát-medencére jellemző

MEGOLDÁS

1.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
H	I	H	I	I	H	I	H	I	H	I	I	H
14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.	23.	24.	25.	26.
I	H	H	H	I	I	H	I	I	H	H	I	I
27.	28.	29.	30.	31.	32.	33.	34.	35.	36.	37.	38.	39.
H	H	I	I	I	I	H	H	I	H	H	I	I

2.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
A	B	B	B	C	A	C	A	C	A	A

A *Tanított (anya)nyelvünk* című könyv a Magyar nyelv-tanári zsebkönyvek sorozatának első darabja, és a magyar mint idegen nyelv (MID) tanári, levelező képzésen folytatott tanulmányok alapozó előadásainak anyagát tartalmazza.

A cím utal arra a tényre, hogy a magyar nyelvet tanító tanárok többsége az anyanyelvét tanítja, a zárójel pedig azon nem magyar anyanyelvű nyelvtanárok miatt került bele, akik nemcsak megtanulták a nyelvünket, hanem hivatásuknak is választották annak tanítását.

A könyv négy fő fejezetre tagolódik, amelyek részben a két, meglehetősen sok elemből összetevődő, némelykor vitára is ösztönző fogalmat (magyar mint idegen nyelv – hungarológia) tárgyalják, részben az e két területtel összefüggően létrejött, az oktatás – kutatás – ismeretterjesztés – imázsformálás céljainak megvalósulást segítő intézményrendszerrel kapcsolatos legfontosabb ismereteket tartalmazzák. Minden egyes fejezet tartalmaz olyan kérdéseket, feladatokat, amelyek az elmélyülést, a tárgyalt téma továbbgondolását segítik, a könyvet lezáró ötödik egység pedig a tudás ellenőrzését szolgálja egy 50 elemből álló, megoldási kulcsot is tartalmazó teszt formájában.