

Magyar Református Nevelés



MEGJELENIK ÉVENTE 4 SZÁM | LETÖLTHETŐ: REFPEDI.HU/MRN

„...ITT NEM SEGÍT MÁS,
MINT A NYELVEK TANULÁSA”
(Luther)

Szerkesztői előszó

Üdvözlét az Olvasónak! ■ SZONTAGH PÁL 3

Tanulmányok

KENDEH-KIRCHKNOPFNÉ FARKIS TÍMEA ■ Az interkulturális kompetencia fejlesztése az olasz nyelv és irodalom középiskolai oktatásában 6

FARKAS FLÓRA ■ „Új, könnyű módszerrel egy év alatt”
– Nyelvtanulási módszerek kétnyelvű tankönyvből és bilingvis auktorkiadásból a 16–17. században 15

Műhely

BÁNNÉ MÉSZÁROS ANIKÓ ■ Az országos idegen nyelvi mérés református adatainak idősoros elemzése 2015–2021 közötti adatok feldolgozása 27

HELTAI JÁNOS IMRE ■ Transzlingváló kiskaté pedagógusoknak 46

JANKOVICS LÁSZLÓ ■ Ötletek a frontális munkamódszer kiváltására latinórán 55

GÖRÖG TÍMEA – SÁPI MÁRIA ■ Beszámoló a 2021/2022. tanévi Jane Haining Angol Nyelvi Emlékversenyéről 62

Recenzió

NEUMAYERNÉ STREITMAN KRISZTINA ■ Ryan M. Niemic és Robert E. McGrath: A karaktererősségek hatalma 73

Számunk szerzői 78

A címlapfotó és a lap további illusztrációi a Jane Haining Emlékverseny döntőjéről és a skóciai jutalomutazásáról készültek. Forrás: RPI archívum

ÜDVÖZLET AZ OLVASÓNAK!



Szontagh Pál előadást tart a prágai Angol-Amerikai Egyetem nemzetközi konferenciáján

„Valóban, ha saját hibánkból (amitől Isten óvjon) elhanyagoljuk a nyelveket, nemcsak az Evangéliumot fogjuk elveszteni, hanem oda fogunk jutni, hogy sem latinul, sem németül helyesen beszélni és írni nem fogunk tudni [...] Mi az oka hát, hogy a mi hitünk ilyen szégyenletes állapotba jutott? Az, hogy a nyelveket nem tudjuk; s itt nem segít más, mint a nyelvek tanulása.” (Luther)

A 21. századi magyarországi közbeszédben a nyelvtanítás hasonlatos a labdarúgáshoz: úgy tűnik, mindenki (jobban) ért hozzá. Módszerek, elméletek, vizsgarendszerek váltogatják egymást, időről időre új, fáradság- és kudarcmentes nyelvtanulási módszerekről olvashatunk, miközben a szomorú tény tény marad: a magyar lakosság Európa egyik leginkább saját nyelvbe zárt nemzete.

Amikor az idegennyelv-tanítás történeti és jelenkori keresztmetszetének vizsgálatát tematikus számunk témájává tettük, még nem sejtettük, hogy a kérdés 2022 nyarán aktuálissá válik, az érettségihez, egyetemi felvételihez, diplomához szükséges nyelvvizsgák újraszabályozása kapcsán új erőre kapott (szakma)politikai viták révén.

Pedagógiai folyóiratunknak természetesen nem célja a pillanatnyi oktatásirányítással vagy szabályozással kapcsolatban közvetlenül véleményt formálni, témaválasztásunk bizonyos értelemben mégis állásfoglalás: a mottóban idézett lutheri gondolattal összhangban nélkülözhetetlennek tartjuk az idegen nyelvek tanulását, és a felelős keresztyén értelmiségi magatartás feltételének gondoljuk legalább egy idegen nyelv megfelelő szintű ismeretét.

Kendeh-Kirchknopfné Farkis Tímea és Farkas Flóra tudományos igényű nyelvtanítástörténeti tanulmányaiból láthatjuk, hogy az idegen nyelv és a kultúra ismeretére vezető utak és módszerek évszázadok óta foglalkoztatják a magyar oktatásügy iránt elkötelezett pedagógusokat.

Műhely rovatunkban a jelenkori nyelvtanítás módszertanának néhány ritkábban tárgyalt aspektusát mutatjuk be. A transzlingválásról

mint a többnyelvű környezetből érkező tanulók nevelésének-oktatásának lehetséges eszközéről a 2021/3. számunkban már közöltünk egy szubjektív tudósítást, ezúttal Heltai János Imre tudományos igényű kiskátéjával szeretnénk a módszert még közelebb hozni olvasóinkhoz.

A Református Pedagógiai Intézet által szervezett Jane Haining Angol Nyelvi Emlékverseny idei beszámolója a nyelvtanítás történelmi, valamint kultúra- és személyközi híd szerepére mutat rá.

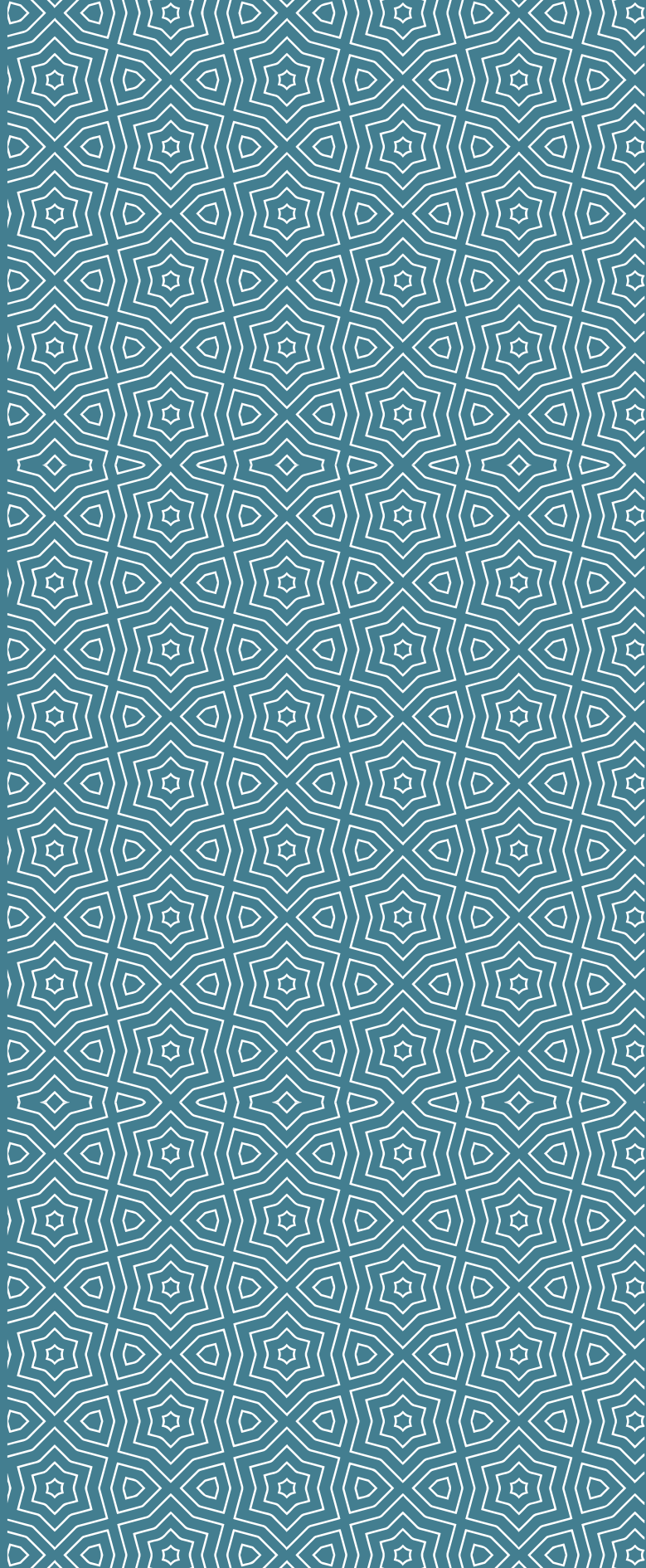
Olvasóink számára talán meglepetésül szolgálhat, hogy Jankovics László a latin nyelv tanítása kapcsán mutatja be korszerű módszertani eszköztárát, bizonyítva, hogy a „holt nyelv” tanítása nagyon is élővé válhat a 21. századi osztálytermekben.

Bánné Mészáros Anikó elemzésében arra vállalkozik, hogy áttekintse a református iskolák tanulói körében 2015–2021 között végzett idegen nyelvi mérések adatait. Az elemzés során arra keressük a választ, hogy a református iskolákban tanuló diákok eredményei, ezen belül a négy református egyházkerület adatai hogyan változtak a hat mérési év során, illetve hogyan viszonyulnak az országos trendekhez.

Szokásunk szerint Recenzió rovatunkban is igyekeztünk a tematikus szám tartalmához illeszkedő könyvet választani. Ryan M. Niemic és Robert E. McGrath: A karaktererőségek hatalma című művének ismertetésében Neumayerné Streitman Krisztina külön alfejezetet szán a nyelvtanulás és a személyes erősségek kapcsolatának feltárására.

A nagyon gazdag, sok gondolati elágazási pontot kínáló lapszámunk olvasatán az Olvasóban megerősödhet a felismerés: bár a módszerek, megközelítések, pedagógiai élethelyzetek roppant sokfélék, Luthernak ma is igaza van: „itt nem segít más, mint a nyelvek tanulása”. Sapienti sat.

DR. SZONTAGH PÁL
főszerkesztő



Tanulmányok



KENDEH-KIRCHKNOPFNÉ FARKIS TÍMEA

AZ INTERKULTURÁLIS KOMPETENCIA FEJLESZTÉSE AZ OLASZ NYELV ÉS IRODALOM KÖZÉPISKOLAI OKTATÁSÁBAN

„Nem szabad beérnünk azzal sem, hogy az olvasmányok révén futó bepillantást engedjünk az illető nemzet irodalmába. Arra a magasabb célra kell törekednünk, hogy a tanuló kerek képet kapjon egy nép kultúrájának lényegéről.”²¹

(Klebensberg Kunó, 1927)

Jelenleg Magyarországon az 5/2020. (I. 31.) Kormányrendelet² alapján, a Nemzeti alaptanterv által meghatározott keretek között folyik az első és a második idegen nyelv tanítása a középfokú oktatási intézményekben. Tanulmányomban az olasz mint második idegen nyelv státuszára fókuszálok, elsősorban annak tantervi helyzetére, valamint a tantárgyak közötti kommunikáció által nyújtott lehetőségekre, amelyek az olasz nyelvet tanuló diákok motivációját pozitív irányba tudják (tudnák) befolyásolni.

Az olasz nyelv és irodalom, az itáliai kultúra évszázadokon keresztül szerves része volt a magyarországi kultúrpolitikának³, tanításának bevezetése Klebensberg Kunó nevéhez fűződik. Az általa képviselt oktatáspolitikai reformnak köszönhető, hogy Magyarországon az olasz nyelv és iroda-

lom oktatása hivatalosan, törvény által szabályozott formában jelent meg a közoktatásban. Gróf Klebensberg Kunó 1927. évi római látogatása során így méltatta középiskolai reformját:

„Javaslatomra a nemzetgyűlés törvényt alkotott a fiú- és leányközépiskolákról. Mindkét törvénynek lényeges rendelkezése az olasz nyelvnek és irodalomnak kötelező tantárgyként való bevezetése a magyar középiskola tantervébe. Pedagógusnak nem kell bővebben magyaráznom, hogy a középiskola az egész tanügynek éppen az a része, amely a gyakori módosításokat a legkevésbé (sic) bírja meg és éppen azért igen fontos okoknak kellett lenni azoknak, melyek e lépésre készítették.”²⁴

A törvény megállapítja:

„A középiskolának az a feladata, hogy a tanulót vallásos alapon erkölcsös polgárrá nevelje, hazafias szellemben magasabb általános műveltséghez juttassa és a felsőbb tanulmányokhoz szükséges szellemi munkára képessé tegye. A közös nemzeti tárgyakon kívül a gimnázium e feladatot a minden irányú humanisztikus, elsősorban latin- és görögnyelvi és irodalmi tanulmányokkal, a reálgimnázium főleg a latin- és modernnyelvi és irodalmi tanulmányok segítségével, a reálskola különösen a modern nyelvek és irodalmak, úgyszintén a mennyiség- és természettudományi tárgyak tüzetesebb tanításával oldja meg.”⁵

Az 1924. évi XI. törvény cikk a középiskoláról rendelkezett, tehát arról, hogy a reálgimnáziumok és a reálskolák rendes tantárgyai közé bekerüljenek a következő tantárgyak: angol vagy francia vagy olasz nyelv és irodalom. A törvény szövege – 2022-ből visszatekintve – rendkívül modern szellemben íródott, hiszen nagy hangsúlyt fektet arra, hogy a nyelv oktatása nem elégséges, ha nincs mellette az adott nyelv irodalmának, kultúrájának megismertetése. A 2006. december 18-án elfogadott Európai Parlament és Tanács megfogalmazása szerint, a tudásalapú társadalomban minden egyén számára alapvető fontosságú kompetenciák között – e helyen szeretném kiemelni – az első: az anyanyelven folytatott kommunikáció és a második, az idegen nyelveken folytatott kommunikáció kompetenciájának jelentőségét. Az anyanyelven folytatott kommunikáció fogalmának meghatározása a következő:

„Az anyanyelven folytatott kommunikáció annak képessége, hogy az egyén koncepciókat, gondolatokat, érzéseket, tényeket és véleményeket tud kifejezni és értelmezni szóban és írásban egyaránt [hallott szöveg értése, beszédképesség, olvasott szöveg értése és írásképesség], valamint, hogy nyelvileg helyes és kreatív módon kapcsolódik be a társadalmi és kulturális tevékenységek teljes körébe; az oktatásba és képzésbe, a munkába, a családi életbe és a szabadidős tevékenységekbe.”⁶

A határozat szövegében az anyanyelvi kompetencia attitűdjeinek ismertetése során megfogalmazást nyer az az elvárás, hogy az egyén „rendelkezzen a szókincs, a funkcionális nyelvtan és a nyelvi funkciók ismeretével. Ez magában foglalja a verbális kapcsolattartás fő típusait, az irodalmi és nem irodalmi stílusok körét, a különféle nyelvi stílusok és regiszterek fő sajátosságait, és a nyelv és a kommunikáció változását különféle helyzetekben”⁷.

Az Európa Tanács az idegen nyelven folytatott kommunikáció kompetenciájának magyarázatát, rögtön az anyanyelvi kompetencia után helyezi. Fontossági sorrendben az idegen nyelvi kommunikáció tehát a második legfontosabb kompetencia:

„az idegen nyelveken folytatott kommunikáció az anyanyelven folytatott kommunikáció túlnyomó részben azonos készségeivel jellemezhető (...) Az idegen nyelveken folytatott kommunikáció továbbá olyan készségeket igényel, mint például a közvetítés és az interkulturális megértés. Az egyén nyelvtudásának szintje változó le-

*het a négy dimenzió [hallott szöveg értése, beszédkészség, olvasott szöveg értése és íráskészség], az eltérő nyelvek és az egyén társadalmi és kulturális háttere, környezete és igényei és/vagy érdeklődése tekintetében.*⁹⁸

Magyarországon, a NAT2020 a második idegen nyelv oktatásáról a következőképpen rendelkezik:

*„A második idegen nyelv oktatása a 8. évfolyam után kezdődhet. A tanuló a középiskolai tanulmányai végére képes elérni a KER szerinti B2 szintet, de legalább a középszintű nyelvi érettségét (B1 szint) teljesíti. A gimnáziumban a második idegen nyelvre meghatározott órakeret egy részét a vonatkozó szabályozásnak megfelelően fel lehet használni az első idegen nyelv oktatására, az intézmény pedagógiai programjában rögzített keretek között. A középiskolákban második idegen nyelvként szabad választás szerint oktathatók a különböző nyelvek.”*⁹⁹

Ez a rendelkezés a gyakorlatban azt jelenti, hogy az esetek többségében (nem két tanítási nyelvű gimnáziumban, nem nemzetiségi iskolában, nem nyelvi tagozaton) az olasztanárnak a gimnáziumi képzés nevelési-oktatási szakaszában (9–12. osztály) heti 3 óra áll a rendelkezésére, hogy a KER B2-es, de legalább a B1-es szintet elérje diákjaival. Ugyanakkor a kerettantervben, amely a második idegen nyelvek számára készült, azt olvashatjuk, hogy ebben a „szakaszban a 12. évfolyam végére a KER szerinti A2 nyelvi szint a kimeneti elvárás”¹⁰. Az Oktatási Hivatal honlapján található kerettantervek

között, amelyek a második idegen nyelv oktatására íródtak, sajnos nincs az olasz nyelv számára kidolgozott dokumentum, holott 1927-ben Klebelsberg Kunó által megálmodott oktatási programban, Rómában is elhangzott beszédében a következő, rendkívül modern és gyakorlatorientált elképzeléseket olvashatjuk:

*„Valahányszor új tantárgy oktatását vezetjük be a középiskolába, annak megvan a maga következése a tanárképzés terén is. Gondoskodnunk kell tehát arról, hogy kellő számmal rendelkezünk olyan középiskolai tanárokkal és tanárnőkkel, akik az olasz nyelvet tökéletesen bírják és az olasz irodalomban, művészetben, képzőművészetben és zenében egyaránt járatosak. A kezdet nehézségein átgépett bennünket az olasz kormány. (...) A budapesti és pécsi egyetemeken azonfelül katedrát létesítettünk az olasz irodalomnak és nagy örömmel látom, hogy az olasz szakot választó modern filológusok száma bölcsészethallgatóink között állandóan nő. Ezeket azonban csak két éven át kívánom Magyarországon iskoláztatni s azután ösztöndíjjal a római egyetemre küldöm őket. Ez az akció már megindult és az ösztöndíjak számának szaporításával a jövőben még lényegesen ki akarom építeni. Ekként rendszeresen biztosítva van az, hogy az olasz nyelv oktatása ne maradjon a magyar tantervek papírján írott malaszt, hanem az Olaszországban képzett középiskolai tanárok révén menjen át az életbe.”*¹¹

Egy legfrissebb kutatás szerint¹², amely az olasz nyelvi érettségire vonatkozó adatokat elemzi az Oktatási Hivatal statisztikai

kimutatásaira alapozva a társadalmi mobilitás szempontjából, 2017–2021 között a „az olaszul tanuló diákok száma 12.000 és 16.000 között mozogott a vizsgált években, míg az emelt szintű vizsgára jelentkezők száma a 2.000 fő közelébe sem jutott. A pontos számok: 2017-ben 304 fő, 2018-ban 252 fő, 2019-ben 304 fő, 2020-ban 390 fő, 2021-ben 342 fő”. A kirajzolódó tendencia rendkívül elkeserítő, több szempontból is. Ma Magyarországon az olasz nyelv és irodalom középiskolai státusza közel sem örvend olyan megbecsülésnek, mint az 1920-as években. Az adatok alapján kijelenthető, hogy az „olasz nyelvet tanulók számához viszonyítva az emelt szintű vizsgára jelentkezők száma elenyésző. Felmerül a kérdés, hogy miért nem jelentkeznek a diákok az emelt szintű érettségi vizsgára, ami egyik kézenfekvő lehetőség lenne a kulturális tőke megszerzéséhez és a társadalmi mobilitás élénkítésében.”¹³ Több, rendszerszintű probléma feltárása szükségeltetik ezen kérdés megválaszolására, amelyre e tanulmány most nem vállalkozik. Mindazonáltal megállapítható, hogy az alapvető probléma a NAT2020 által a második idegen nyelv számára megállapított alacsony óraszám. A közoktatásban oktató olasztanárok a rendelkezésükre álló óraszámokat saját idejükből egészítik ki (szakkör, korrepetálás, emelt szintű érettségire való felkészítés stb.), úgy, hogy a fenntartó (KLEBELSBERG Központ) általában a pedagógus kötelező óraszámába számítja be. Tehát nem a törvény által megállapított heti 3x45 perces olaszórán jutnak el a diákok az elvárt B2 szintre vagy az emelt szintű érettségi vizsgára. Mindeközben az Európa Tanács által kijelölt 8. kompetencia, amely a kulturális

tudatosság és kifejezőképesség kompetenciája, pontosan azt fogalmazza meg, hogy az anyanyelvi és az idegen nyelvi kompetenciákra alapozva hova kell(enne) elérkeznie az anyanyelvén és legalább két idegen nyelven B2-es szinten kommunikálni, írni, olvasni tudó diáknak. „A kulturális tudás magában foglalja a helyi, a nemzeti és az európai kulturális örökség, valamint világban elfoglalt helyük megértését. Ez magában foglalja a fő kulturális művek alapvető ismeretét, ideértve a népszerű kortárs kultúrát. Elengedhetetlenül fontos megérteni Európa és a világ más régiói kulturális és nyelvi sokféleségét, az ennek megőrzésére irányuló igényt, és az esztétikai tényezők jelentőségét a mindennapokban.”¹⁴ Továbbá az Európa Tanács megnevezi azokat a készségeket is, amelyek nélkül az interkulturális kommunikáció egyszerűen nem működik

„A készségek egyaránt kapcsolódnak a tisztelethez és a kifejezéshez: a művek és előadások tisztelete és élvezete, valamint a művészeti ágak/kifejezési formák sokfélesége révén megvalósuló önkifejezés, amely az egyén veleszületett képességeire épül. A készségek továbbá magukban foglalják annak képességét, hogy az egyén össze tudja kapcsolni saját kreatív és kifejező nézőpontját mások véleményével, valamint hogy fel tudja ismerni azokat a társadalmi és gazdasági lehetőségeket, amelyeket kulturális jellegű cselekvésben tud megvalósítani.”¹⁵

Klebelsberg 1924-ben, amikor az olasz nyelv és irodalom oktatását a középszintű oktatásba bevezette, határozottan érvelt azzal a ténnyel is, hogy az olasz nyelv ismerete azért

is fontos, mert „(...) meg akarjuk mutatni, hogy mit tett az illető nemzet a találmányok, a felfedezések és a tudományok terén. Ha ebből a szélesebb kultúrpolitikai szemszögből nézem az olasz művelődést, meg kell állapítanom, hogy az olasz kultúra voltaképpen az újkor alapművelődése, melynek beható ismerete nélkül az újkor civilizációját meg sem lehet érteni”¹⁶.

Ma viszont az olasztanárnak a NAT2020-ban megfogalmazott törvényi kereteken belül sajnos nagyon kevés mozgástere van ahhoz, hogy a diákokat eredményesen készítse fel az emelt szintű érettségire. Mindazonáltal – éppen a hazai elkötelezett italianistáknak köszönhetően – akik egyetemi stúdiumaik során számtalanszor találkoztak a klebelsbergi gondolatokkal, azokat továbbadva, lelkesen tanítják az olasz nyelvet és irodalmat a középiskolákban, elsősorban gimnáziumokban.

A tantárgyközi kommunikáció és az interkulturális kommunikáció az olasztanárok számára rendkívül fontos kitérésipont lehet, hiszen így folyamatosan életben tart(hat)ja a diákok motivációját, hogy eljuttassa őket az emelt szintű érettségi vizsgáig. Ehhez az kell, hogy az olasztanár létrehozza már a 9. és 10. osztályban az olasz nyelvet és kultúrát tanuló diákokban azt az elkötelezettséget és kapcsolatot, amelyre aztán a 11. és 12. osztályban a fakultáció keretein belül építhet. Számos tanulmány foglalkozik ezzel a témakörrel¹⁷. A magyarországi olasz tanszékek (Pécs, Szeged, ELTE, PPKE, Debrecen) által szervezett és a Budapesti Olasz Kultúrintézet által támogatott továbbképzéseken, a közoktatásban tanító olasztanárokkal ápoltnakapszolatnak köszönhetően folyamatosan rendelkezé-

sünkre állnak a legfontosabb információk, valamint az óravezetések pozitív, használható megoldásai. Mindazonáltal elsősorban az olasztanár kreativitásán, elhivatottságán múlik a nyelv és a kultúra megszerettetése a középiskolai diákokkal. Amennyiben az első idegen nyelvből a diákok előrehozott érettségi vizsgát tesznek 10. vagy a 11. osztály végén, akkor a „felszabaduló” időszakban (akár tanári felügyelet nélkül, az iskola könyvtárában) megszervezésre kerülhetnek olyan foglalkozások, amelyek során a második idegen nyelvet tanuló diákok elmélyültebben foglalkozhatnak az adott ország kultúrájával, irodalmával, filmművészetével, zenei életével. Projektmunkák, csoportmunkák keretében az online tér lehetőségeit kihasználva ezt, az amúgy az iskolában töltendő időt, kreatívan is felhasználni, az ott megszerzett tudást pedig az interkulturális kompetencia fejlesztésére lehet(ne) fordítani. A NAT2020 által rögzített témakörökben pedig a tantárgyközi kapcsolatot, kommunikációkiválóan alkalmazható.

A NAT2020-ban a magyar nyelv és irodalom tantárgyak számára íródott keret-tantervben¹⁸ a törzsanyag részét képezi „A Biblia mint kulturális kód” tárgyalása. A NAT2020 által ajánlott képzőművészeti alkotások között számos itáliai művész neve található: „Az Újszövetség és a képzőművészet pl.: M.S. mester, Michelangelo Buonarroti, Tintoretto, Albrecht Dürer, Caravaggio, Munkácsy Mihály.” A *középkor irodalma* tárgyalása során egyértelmű az itáliai kultúra jelenléte az ajánlott szakirodalom tekintetében (Umberto Eco: *A rózsaneve, Szent Erzsébet legendája* (részlet), *Szent Margit legendája* (részlet), *Szent Gel-*

lért püspök legendája (részlet), Tommaso da Celano: *Ének az utolsó ítéletről*). A törzsanyagban Jacopone da Todi: *Himnusz a fájdalmas anyáról* című költeményét, valamint, Dante Alighieri: *Isteni színjáték – Pokol (részletek)* című művét ismerhetik meg a diákok. A reneszánsz irodalma és a humanista irodalom szintén a törzsanyag része, mely során a következő irodalmi alkotásokkal találkozhatnak a középiskolai diákok: Petrarca: *Pó, földi kérgem*, Janus Pannonius: *Pannónia dicsérete*, Janus Pannonius: *Egy dunántúli mandulafáról*, Boccaccio: *Dekameron, Első nap 3. novella*. A *Színház- és drámatörténet: dráma a reformáció korában* című fejezetben az ajánlott filmeknél Franco Zeffirelli alkotásait ajánlja a NAT2020. Amennyiben az olasztanár nem tud közép- vagy emelt szintű érettségire felkészíteni diákokat, mert a rendelkezésre álló óraszám ezt nem teszi lehetővé (csoportjában a 11. évfolyamon is maradt a heti 3 óra), jó gyakorlat lehet, hogy a magyar nyelv és irodalom órákhoz kapcsolódóan a NAT2020 által ajánlott olasz filmeket vetíti le a nyelvi órán.

A Magyar nyelv és irodalom kerettanterv a 9. osztályosok számára különösen fontosnak tartja „a nemzeti és európai azonosság-tudat folyamatos kialakítását, a differenciált szövegértés és -alkotás fejlesztését, az olvasás megszerettetését, olyan elemzési stratégiák tanítását, melyek lehetővé teszik, hogy az egyes irodalmi alkotások értelmezésére, a sorok mögötti jelentések feltárására is alkalmasak legyenek a diákok a képzési szakasz végére”¹⁹. Továbbá kiemeli, hogy ehhez művészettörténeti, irodalomtörténeti és – koruknak megfelelő – elméleti ismereteket kell rendelni. A Nemzeti alaptanterv támo-

gatja a pedagógusok módszertani szabadságát, a reflektív és interaktív munkaformákat, a gamifikációt. Az olasz nyelv, második idegen nyelvként jellemzően a 9. osztályosok életében jelenik meg először a tanév elején, heti három óra szerepel általában a tantervekben. A magyar nyelv és irodalom kerettanterve szerint Dante *Isteni Színjátéka* az 56., 57., 58. óra, Boccaccio *Dekameronja* a tanév végén a 67., 68. óra témája. A történelem 9. tantárgyhoz készült tanmenet²⁰ javaslatában a reneszánsz kultúráról a 31., és a 32. órán esik szó (egyetemes történelem, városi kultúra), valamint Mátyás korának ismertetésekor (55–56.óra). Magyar nyelv és irodalom, valamint történelem tantárgyakból emelt szintű érettségire készülő tanulók számára még lehetőség van arra, hogy fakultáción elmélyültebben foglalkozzanak, és további ismeretekre tehessenek szert Boccaccio *Dekameron* című művével kapcsolatban, valamint bővíthessék az itáliai reneszánsz kultúrával kapcsolatos ismereteiket. Boccaccio *Dekameronja* különösen aktuálissá vált a 2020-as pandémia idején. A *Dekameron* játékos feldolgozása, a tantárgyközi és az interkulturális kommunikáció jelentőségének kiemelésével, a 9. osztályos diákok együttműködésével, a közösségi média felületeinek alkalmazásával történt meg. A tantárgyközi kommunikáció és a játékos elemek beépítése mind az olaszórán, mind pedig a magyar nyelv- és irodalom-, valamint a történelemórán elengedhetetlenek. Boccaccio *Dekameron* című műve erre kiválóan alkalmas²¹.

A kerettanterv szerint a 11–12. évfolyam a nevelési és oktatási célokat tekintve a legösszetettebb szakasz, „nemcsak új ismereteket kell átadni, hanem a meglévő

ismeretek gyakorlati felhasználását is, emellett bővíteni és fejleszteni kell a tanulók kompetenciáit²².

Az interkulturális kommunikáció szempontjából a legfontosabb gondolat, amelyet az olasztanár az olasz nyelv és irodalom oktatása során kamatoztatni tud, a következő: „A tanulmányaik során szerzett ismereteik és készségeik révén ismerjék a magyar irodalomtörténet korszakait, képesek legyenek azokat az európai és világirodalmi folyamatokkal összekapcsolni.”²³ Az irodalom tantárgy törzsanyagában a klasszikus modernség irodalma, a nyugat-európai irodalom, valamint az orosz irodalom alkotásainak megismerése szerepel. Sajnálatos módon itt nem kapott teret az olasz irodalom és kultúra. Mindazonáltal – mivel a törzsanyag részét képezi – a kötelező olvasmányok listáján szerepel Szabó Magda: *Az ajtó* című műve. Az olasztanárnak itt nyílik lehetősége arra, hogy kitekintsen az író olaszországi recepciójára, a mű kiemelkedő sikerére, ami az olasz fordításnak köszönhető²⁴. *A XX. századi történelem az irodalomban* című fejezetben Márai Sándor: *Mennyből az angyal* vagy *Halotti beszéd* című művét találjuk a törzsanyagban. Olaszországban, a Nápolyi Egyetem szervezésében 2010-ben nemzetközi konferenciát tartottak *Márai és Nápoly* címmel,

ahol az egyik előadás kifejezetten Márai és Kosztolányi *Halotti beszédével* foglalkozik²⁵. Az olasz nyelvű tanulmány természetesen nem a 12. osztályos olaszul tanuló diákok számára íródott, ám az olasztanár néhány sort, bekezdést bemutathat az órán, vagy akár – az osztálytermek falai közül mára száműzött – fordítási gyakorlatot is építhet erre a szövegre. Ha olasz nyelvi fakultációról, azaz emelt szintű érettségire felkészítő óráról van szó, akkor bonyolultabb szövegértési feladatsort lehet készíteni ezekre az alkalmakra.

Jelenleg, sajnálatos módon egyelőre szó sincs arról, hogy a második idegen nyelv óraszámának központi emelése megtörténjen azért, hogy egészen egyszerűen ne tűnjön el az olasz nyelv és irodalom oktatása a rendszerből. Addig pedig maradnak azok a túlélési stratégiák, amelyeket az interkulturális kommunikáció nyújt. Marad az olasztanár kollégák kreativitásába vetett remény, akik ismerik és vallják Gróf Klebelsberg Kunó gondolatait:

„A humanizmus és ikertestvére, a renaissance; a barokk, mely azt tovább fejlesztette és a klasszicizmus, mely felváltotta, éppúgy olasz kreáció, mint az újkor szerelmi lírája és eposza, vagy az opera és a szimfónia vagy a gimnázium és a dalszínház vagy a zenei és képzőművészeti iskola.”²⁶

BIBLIOGRÁFIA, SITOGRÁFIA

- ANTAL Lajos: *Effejtett olasz nyelvkönyvek a XVII–XVIII. századból*. Filológiai Közöny – XXV. évfolyam – 1979/1–2. szám. 165–173.
- DR. BAKTI Mária – DR. CSETÉNYI Korinna – DR. JUHÁSZ Valéria – SZARVAS Júlia: *Legyen élmény a nyelvtanulás! Élményalapú, informális, idegennyelv-tanítási módszertan*
<https://arts.u-szeged.hu/download.php?docID=87064> (Utolsó letöltés: 2022.07.29.)
- BÁRDOS Jenő: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000. <http://mek.oszk.hu/18000/18010/18010.pdf> (Utolsó letöltés: 2022.09.16.)
- JÓZSA Judit – PELLE Tamás: *La situazione dei rapporti italo-ungheresi negli anni del 1920 e 1930. (A magyar-olasz kapcsolatok helyzete az 1920-30-as években)*. In: BÉR Mara (szerk.): *Storia della scuola italiana di Budapest – A budapesti olasz iskola története (1935–1947)* Budapest, AEBES, 1999.
- KAPOSI Márton: *Machiavelli magyarországi hatástörténetének legfontosabb tanulságai*.
 Valóság, 2012. (55. évfolyam, 1–12. szám) 2012.07.01/7.
https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/Valosag_2012/?query=honti%20rezs%20C5%91&pg=815&layout=s (Utolsó letöltés: 2022.07.29.)
- GRÓF KLEBELSBERG Kunó: *Beszédei, cikkei és törvényjavaslatai*, 1916–1926, Budapest, Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt, 1927.
- GRÓF KLEBELSBERG Kunó: *La cooperazione intellettuale tra l'Italia e l'Ungheria*. Budapest, Corvina, Anno 7.Vol.13–14. (Gennaio–Dicembre), 1927.
- MÁTYÁS, Dénes: *Due discorsi funebri del Novecento ungherese: Kosztolányi és Márai in Sándor Márai e Napoli*. Atti del Convegno Internazionale Napoli, 15–16 novembre 2010 Università degli Studi di Napoli – L'Orientale a cura di Amadeo Di Francesco e Judit Papp, Napoli, M. D'Auria Editore, Calata Trinità Maggiore, 2013.
https://www.academia.edu/36973825/Due_Discorsi_funebri_del_Novecento_ungherese_Kosztolanyi_e_M%20C3%A1rai
 (Utolsó letöltés: 2022.07.31.)
- „Magyarország mint a nyugati keresztény művelődés védőbástyája”, A Vatikáni Levéltárnak azok az okiratai, melyek őseinknek a Keletről Európát fenyegető veszedelmek ellen kifejtett erőfeszítéseire vonatkoznak (cca 1214–1606) Collectanea Vaticana Hungariae Classis I, vol. 1. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Egyháztörténeti Kutatócsoportja, BUDAPEST-RÓMA 2004. Összegejtötte és kiadásra rendezte † ARTNER Edgár dr. a Római Magyar Történeti Intézet tagja. Közreadja Szovák Kornél – TÖRÖK József – TUSOR Péter
- SASSO, Donatella: *Magda Szabó e l'Ungheria del Novecento* in: <https://ungherianews.com/wp-content/themes/ungherianews/images/logo.png> (Utolsó letöltés: 2022.07.31.)
- Magyar joganyagok – 1924. évi XI. törvénycikk – a középiskoláról <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=92400011.TV&targetdate=&printTitle=1924.+%20C3%Agvi+XI.+%20C3%B6rv%20C3%Agnyikk&referer=1000ev> (Utolsó letöltés: 2022.07.29.)
- Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=DA> (Utolsó letöltés: 2022.07.31.)

-
- ¹ Gróf Klebelsberg Kunó: *Beszédei, cikkei és törvényjavaslatai*. 1916–1926. Budapest, az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt kiadása, 1927, 239.
 - ² <https://www.parlando.hu/2020/2020-2/NAT2020.htm> (Utolsó letöltés: 2022.09.16.)
 - ³ Számos tanulmány, elemzés született az elmúlt évtizedek során italianisták, egyháztörténészek, irodalomtörténészek, történészek tollából, e helyen, a teljesség igénye nélkül néhány összefoglaló műre utalok: „Magyarország mint a nyugati keresztény művelődés védőbástyája”, A Vatikáni Levéltárnak azok az okiratai, melyek őseinknek a Keletről Európát fenyegető veszedelmek ellen kifejtett erőfeszítéseire vonatkoznak (cca 1214–1606) Collectanea Vaticana Hungariae Classis I, vol. 1. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Egyháztörténeti Kutatócsoportja, Budapest–Róma, 2004. Összegejtötte és kiadásra rendezte † Artner Edgár dr. a Római Magyar Történeti Intézet tagja. Közreadja Szovák Kornél, Török József és Tusor Péter.
 - Józsa Judit–Pelles Tamás: *La situazione dei rapporti italo-ungheresi negli anni del 1920 e 1930. (A magyar-olasz kapcsolatok helyzete az 1920–30-as években)*. In: BÉR Mara (szerk.): *Storia della scuola italiana di Budapest – A budapesti olasz iskola története (1935–1947)*, Aebes, Budapest, 1999, 85–147.
 - ⁴ Gróf Klebelsberg: *Beszédei, cikkei és törvényjavaslatai*, 238–239. http://mtda.hu/books/klebensberg_kuno_beszedek_es_cikkek.pdf (Utolsó letöltés: 2022.09.16.), Budapest, Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt, 238–239.
 - ⁵ Magyar joganyagok – 1924. évi XI. törvénycikk – a középiskoláról <https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=92400011.TV&targetdate=&printTitle=1924.+%20C3%Agvi+XI.+%20C3%B6rv%20C3%Agnyikk&referer=1000ev>, utolsó letöltés ideje 2020. november 14. (Utolsó letöltés: 2022.09.16.)
 - ⁶ Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK) <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU> L 394/14. (Utolsó letöltés: 2022.09.16.)
 - ⁷ Uo. L 394/14
 - ⁸ Uo. L 394/14
 - ⁹ 5/2020. (I. 31.) Korm. Rendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról <https://www.parlando.hu/2020/2020-2/NAT2020.htm> 296. (Utolsó letöltés: 2022.09.16.)
 - ¹⁰ *Élő idegen nyelv. A második idegen nyelv tantárgy kerettanterve 9–12. évfolyam*
https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (Utolsó letöltés: 2022.09.16.)

- ¹¹ Gróf Klebelsberg Kunó: *Beszédei, cikkei és törvényjavaslatai*, 1916–1926, 1927, 249–250.
- ¹² Horváth Zoltán: *A nyelvtanulás és a társadalmi mobilitás – különös tekintettel az olasz nyelvi érettségire*, (Megjelenés alatt.)
- ¹³ Horváth: *A nyelvtanulás és a társadalmi mobilitás – különös tekintettel az olasz nyelvi érettségire*, (Megjelenés alatt.)
- ¹⁴ Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK) https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX%3A32006H0962&%3Bfrom=HU_L394/18. (Utolsó letöltés: 2022.09.16.)
- ¹⁵ Uo. L 394/18.
- ¹⁶ Gróf Klebelsberg Kunó: *Beszédei, cikkei és törvényjavaslatai*. 1916–1926, 1927, 239.
- ¹⁷ Zentainé Kollár Andrea, *Insegnare italiano in Ungheria: La prospettiva dei docenti*
In: Dávid, Kinga; Marmioli, Lorenzo; Sermann, Eszter; Zentainé, Kollár Andrea (szerk.) *Studi e Ricerche d’Italiano sul Danubio e oltre: l’Italianistica in Europa centrale e centro-orientale* Szeged, Magyarország, Szegedi Tudományegyetem Olasz Nyelvi és Irodalmi Tanszék, 2022.
- ¹⁸ https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanternv_gimn_9_12_evf (Utolsó letöltés: 2022.09.16.)
- ¹⁹ Színes irodalom 9. OH-MI09TB, *Tanmenetjavaslat*. https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/mintatanmenetek/tanmenet_gevf (Utolsó letöltés: 2022.09.16.)
- ²⁰ Történelem 9. (OH-TOR09TA) *Tanmenetjavaslat* https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/mintatanmenetek/tanmenet_gevf (Utolsó letöltés: 2022.09.16.)
- ²¹ *Rendhagyó irodalomóra az idegen nyelvi tagozaton* <https://www.vajdajanosgimnazium.hu/hirek/2022-06-10-rendhagyoirodalomora-az-idegen-nyelvi-tagozaton> (Utolsó letöltés: 2022.09.16.)
- ²² https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanternv_gimn_9_12_evf (Utolsó letöltés: 2022.09.16.)
- ²³ Uo.
- ²⁴ Vö.: Donatella Sasso, *Magda Szabó e l’Ungheria del Novecento* in: <https://ungherianews.com/wp-content/themes/ungherianews/images/logo.png> (Utolsó letöltés: 2022.07.31.)
- ²⁵ Dénes Máttyás: *Due discorsi funebri del Novecento ungherese: Kosztolányi és Márai in Sándor Máraie Napoli Atti del Convegno Internazionale Napoli, 15–16 novembre 2010* Università degli Studi di Napoli – L’Orientale a cura di Amadeo Di Francesco e Judit Papp, Napoli, M. D’Auria Editore, Calata Trinità Maggiore, 2013. https://www.academia.edu/36973825/Due_Discorsi_funebri_del_Novecento_ungherese_Kosztol%C3%A1nyi_e_M%C3%A1rai (Utolsó letöltés: 2022.07.31.)
- ²⁶ Gróf Klebelsberg Kunó: *Beszédei, cikkei és törvényjavaslatai*, 1916–1926, 1927, 239.



FARKAS FLÓRA

„ÚJ, KÖNNYŰ MÓDSZERREL EGY ÉV ALATT”

– Nyelvtanulási módszerek kétnyelvű tankönyvből
és bilingvis auktorkiadásból a 16–17. században¹

BEVEZETÉS

A latintanítás és a modern nyelvek idegen nyelvként való tanítása általában merőben más céllal, és ennek megfelelően más esz-
közökkel történt és történik ma is. Napja-
inkban a latin nyelv tanítása abban tér el
leginkább az élő idegen nyelvekétől, hogy
kétnyelvűsége egyenesen követelmény,
nem csak szükségszerű következménye
például az anyanyelvű tanári magyaráza-
tokra való igénynek. A latinórán megke-
rülhetetlenek az oda-vissza fordításra épü-
lő gyakorlatok, melyek nemcsak a fordítás
művelését tudatosítják az ehhez szükséges
metanyelvi, grammatikai szakszókincssel
együtt, hanem a nyelvtani ismeretek és a
szavak elsajátítása is szerepel az implicit
célok között. Azonban még ha rövid feje-
zet is ez a latintanítás történetében, arra
is akad példa, hogy ugyanazt a módszert,
mi több, ugyanazt a könyvet a latin és más
nyelvek oktatására is alkalmazzák. Kaspar
Schoppe (1576–1649) *Mercurius bilinguis*
című, először 1628-ban megjelent kiad-

ványát nemcsak azért érdemes megvizs-
gálnunk, mert igen részletes módszertani
leírást tartalmaz, és kétnyelvűségének kö-
szönhetően nem csupán a latin, hanem ál-
talanban a nyelvoktatás történetének szem-
pontjából is számot tarthat figyelmünkre;
példamondatgyűjteménye és tanári, illetve
tanulói instrukciói pedig a mai gyakorlat-
tól jelentősen eltérő szempontokat érvé-
nyesítenek. Még érdekesebb azonban talán
egy olyan szöveghely a szerző saját nyelv-
tanulási gyakorlatáról és tapasztalatairól,
amely explicit bizonyítéka annak, hogy a
klasszikus auktorkétnyelvű kiadásait
kimondottan nyelvtanulás céljából olvas-
sa valaki. Feltehetőleg egyszerre követte a
valószínűsíthetően számára már korábban
ismert latin szöveget és annak olasz vagy
spanyol fordítását – kétnyelvű „tanköny-
vet”, Terentius-komédiát használva tehát,
akárcsak a *Mercurius bilinguis* olvasói.

Sem az olvasással tanulás, sem a két-
nyelvű kiadványra építő latintanítás nem
mágától értetődő jelenség. Bár a klasszikus
auktorkétnyelvű kiadványok bizonyíthatóan jelen vannak a

középkori kéziratos iskolai szövegekben is, a glosszák és margináliák szinte mindig latinul íródnak. Az interlineáris glosszák célja általában a szókincsbővítés, a parafrázisok, összefoglaló kommentárok, szintén latinul, a szöveg értelmezését segíthetik.² Számos egynyelvű latin dialóguskönyv (*colloquia*)³ pedig éppen a latin beszéd kizárólagosságára, annak hétköznapi társalgásba bevonására épít azáltal, hogy iskolások (feltételezett) mindennapi beszédtemáit tartalmazza. És noha a reneszánszban az adminisztrációban és az irodalomban is egyre fontosabbá váltak a vernakuláris nyelvek, a latin kitüntetett helyzete az oktatásban mégis szilárd maradt: a diákok még mindig előbb tanultak meg latinul írni-olvasni, mint bármi más.⁴

A kétnyelvű könyvek száma a könyvnyomtatás elterjedésével ugrik meg látványosan; jelenti ez vázlatosan tekintve egyrészt a latin–görög kétnyelvű auktor-kiadásokat és oktatási segédletként készült dialóguskönyveket, másrészt a latin–vernakuláris nyelvű nyelvtankönyveket, amelyek sorába a *Mercurius bilinguis* is tartozik. Hogy milyen előnyei és hátrányai lehetnek a kétnyelvű kiadványok latinórai használatának napjainkban, ezúttal⁵ csupán problémafelvetésként érintem; mindenesetre érdemes abban a tekintetben is szemügyre venni a *Mercurius bilinguis* módszertani elképzeléseit, hogy 21. századi latintanárként találunk-e benne bármi hasznosat, megfontolandót, követendő vagy akár elrettentő példákat, természetesen mindannak tudatában, hogy négy évszázad múltán mind a tanárok, mind a diákok más elvárásokkal és lehetőségekkel rugaszkodnak neki a latintanulásnak.

A MERCURIUS BILINGUIS ELŐDEI ÉS ROKONAI

Már előljáróban fontos megjegyezni azt, hogy a *Mercurius bilinguis* igen szervesen illeszkedik a nyelvtankönyvírás hagyományába. Elődei munkájára nagyban épít, így a mű inkább átdolgozott újradíjának tekinthető. Legfőbb mintája és előzménye⁶ a William Bathe- (Bateus)-féle *Janua linguarum* (1611)⁷, melynek teljes címe éppenséggel nem a kétnyelvűséget, hanem az univerzalitást hangsúlyozza azzal, hogy „hozzáférést biztosít minden nyelv megértéséhez”, a címbeli kapu is ennek kézenfekvő metaforája. Az 1634-es kiadás angol címe szerint a könyv minden nyelv, de különösen a latin elsajátítására alkalmas 1400 mondatával, melyek mintegy lefedik a latin szókincs lényegi részét.⁸

Az 1400 mondatot a *Janua linguarum* témák szerint százasával csoportosítva tartalmazza; amíg a szókincs jellege engedi, többségük szentenciózus tömörségű, moralizáló mondat (fejezetcím pl.: *De virtute et vitio; De temperantia et intemperantia*), amelyeknél a kontextus segíti a szavak memorizálását. A kötet latin–angol szöszedete tárgymutatóként is szolgál. Bathe kb. 5000 szót⁹ válogatott ki egy szótárból. A grammatikai metanyelvet bár nélkülözi, a nyelvtani tudást megkívánja, hiszen még a tőmondatok megértéséhez is okvetlenül szükséges előzetes tudásként a latin alaktan ismerete.

A jelentős hasonlóság vagy éppenséggel az átfedés, az átvétel megfogalmazható úgy is, hogy a *Mercurius* jobbára a *Janua*-n alapszik, s úgy is, hogy Schoppe a jezsuita *Janua linguarum*ot teszi újra közzé

„Pascasii Grosippi *Mercurius bilinguis*” álneven, illetve címen.¹⁰

A „tankönyvcsalád” számos nyelvi változatot és kiadást megért, nagy népszerűsége szert tevő és alighanem legismertebb tagja Comenius képes tankönyve, az *Orbis sensualium pictus*, két-, három-, sőt akár négynyelvű verziói, illetve a *Janua aurea reserata linguarum*, amely szintén Bathe 1611-es könyvére vezethető vissza. Ezeknek a könyveknek megvan az a különleges vonása, amellyel bír a *Mercurius* is: akár több nyelv szimultán tanulására is használható, legalábbis az olvasó választhatja meg a felhasználás módját az általa leginkább tudott nyelvtől a legismeretlenebb irányába. Amint az az *Orbis sensualium pictus* 1708-as „deák, német és magyar” változatából is kiderül, kifejezett cél volt a minél nagyobb szöveghűség – mintha ugyanazt az embert látnánk háromféle viseletben – és ennek köszönhetően a párhuzamosan közölt szövegelemek kölcsönös azonosíthatósága, de immár azt is tudatosítva, hogy a nyelvek különbségeiből fakadóan ez nem mindig valósítható meg egyforma mértékben. Ez a háromviseletű „ember” tulajdonképpen nem más, mint az olvasót (alighanem tanulót, gyermek olvasót) környező világ.

KASPAR SCHOPPE, A MERCURIUS BILINGUIS ÚJRASZERKESZTŐJE-KIADÓJA

Kaspar Schoppe, más néven Caspar Scioppius (1576–1649) kései humanista író, filológus; nyelvtanításról, nyelvfilozófiáról szóló és pedagógiai munkássága mellett kiterjedt levelezése, önéletírása és vehemensen polemizáló művei is fennmaradtak. A katolikus megújulás egyik termékenyen író alakja volt. Sokat utazott Európában, nevét olaszosította. Páduában halt meg. Életútjának részletesebb ismeretése jelen dolgozat szempontjából nem alapvető. Rövidebb életrajza műveinek összegzésével egyetemben Klaus Jaitner tollából olvasható;¹¹ továbbá a már idézett Frank-Rudger Hausmann¹² és Herbert Jaumann¹³ művei nyújtanak még részletesebb tájékoztatást Schoppe életéről és munkásságáról. Önéletírásainak és levelezésének is jelent meg kritikái kiadása Klaus Jaitner szerkesztésében;¹⁴ ezen művek monumentalitása – öt kötet – már önmagában is indokolná Schoppe „poligráf” megnevezését, ahogy némelykor említik. Winifried Schleiner tanulmányai a kétértelműség, nyelvi ambiguitás politikai implikációit vizsgálva¹⁵ viszont olyan oldaláról mutatják be – bár részben ugyanakkor tisztázzák is – Scioppiust, amely miatt megítélése kortársai körében és az azt követő századokban is legalábbis meglehetősen ambivalens volt.¹⁶ A maró szatíra sem volt idegen tőle (jóllehet, mint Schleiner írja, a *Corona Regia* címet viselő, botrányt okozó parodisztikus-szatirikus mű szerzőségét neki tulajdonítani alighanem téves, még ha az attribúció érvei önmagukban nem

is feltétlen alaptalanok). Dolgozatomban a továbbiakban Schoppe nyelvi–nyelvtani, pedagógiai és módszertani műveit mutatom be.¹⁷

MERCURIUSSZAL TÁRSALKODÓ MINERVA, AVAGY A GRAMMATICA PHILOSOPHICA

Hogy nyelvtanítási ideáljait és elképzeléseit jobban megérthessük, érdemes utánajárni annak a módszertani elméleti keretnek, pedagógiai elképzelésrendszernek is, amelynek a *Mercurius bilinguis* részét képezi. Sanctius latin nyelvtana,¹⁸ a *Minerva* kivívta Schoppe csodálatát madridi útja során (erről a *Grammatica philosophica* előszavában olvashatunk, mely tulajdonképpen „a tiszteletteljes imitáció gyümölcse”¹⁹); a német szerző megjegyzelte, saját módszere fejlesztéséhez nagymértékben felhasználta, és kritikával is illette spanyol kollégája könyvét, „folytatta” Sanctius grammatikáját.²⁰ A nagy hatású, számos kiadást megért mű²¹ 1628-ban, Milánóban látott először napvilágot.²²

Sanctius egy rövidebb, átláthatóbb nyelvtan megírását tűzte ki célul, kevesebb és lehetőleg minél általánosabb szabállyal; összességében inkább elméleti munkáját Schoppe ültette át a gyakorlatba. A *Grammatica philosophica* önmeghatározása szerint egy nyelvtannak a nyelv logikáját és nem pedig a (hibás) nyelvszokást kell bemutatnia könnyen megjegyezhető szabályok révén.²³ Ezt a Donatus-féle nyelvtanra emlékeztető kérdés-válasz struktúra is elősegíti a mű tanulóknak szóló részében (*Institutiones grammaticae Latinae*). Annak alapján, amit

a *Grammatica philosophica*ban olvashatunk, Schoppe a következőképp képzelte el az ideális latintanulás tervezetét:

Hat éves kor előtt csak hallás után, illetve direkt módon, beszélgetve tanuljanak nyelvet a gyermekek – Quintilianus, de Erasmus is hasonlóképp vélekedik –, hiszen logikáját előbb úgysem értenék meg. Ha már értik a latint,²⁴ akár egy-két hónap alatt is képesek lehetnek az alaktan memorizálására, a declinációk és coniugációk ismeretében a következő lépés immár lehet a szókincs kontextusban való gyakorlása – azaz a diák fejből megtanulja a *Mercurius bilinguis* mondatait. A „program” erre hat-hét hónapot számol. Ezek után, legalábbis elméletileg, a tanulónak képesnek kell lennie az auktorolvasásra; példaképp Cicero leveleit említi. A fennmaradó négy hónapban a logikának is meg kell jelenie a tanulási folyamatban, mégpedig a *Grammatica philosophica* révén. A folyamat utolsó lépése természetéből fakadóan időkeret nélkül áll, ez pedig nem más, mint stílusunk csiszolása, tökéletesítése különféle művek olvasása által.²⁵ Érdekességképp elgondolkodhatunk azon, vajon egy mai diák meg tudná-e tanulni egy hónap alatt a latin alaktant, ha előtte annyi lehetősége volt grammatikailag helyes latin beszédet hallgatni, hogy megértse azt. És bár a szabályok memorizálását sokszor segíti a tudnivaló megverselése, mai szemmel az 1400 mondat is képtelenül soknak hat.

A GRAMMATICA PHILOSOPHICA SZÖVEGKÖRNYEZETE

Az előszó a *Grammaticát* radikális újítás színében tünteti fel, némileg ki is sajátítva a *Minervát*,²⁶ elnevezésként azonban megmarad a *grammatica Sanctiana*, szemben a régebbiekkel („*grammatica Cloacina*”) – a szöveg gerince e kettő összehasonlítása (*Comparatio Cloacinae & Sanctianae grammaticae*).²⁷ A *praefatio*-t a tanár és a diák feladatainak kijelölése követi; ismét szembevetőd a fejből megtanulás elvárása, bár lehet, hogy a korban szokatlanul engedékeny, hiszen a kevésbé alapvető nyelvtani jelenségeknél a sokszori átolvasás is elegendő. Érdekes, hogy a tanárnak fordítással együtt („*una cum interpretatione*”) kell elsajátítania a szintaktikai szabályokat – talán azért, hogy anyanyelvén (is) magyarázthasson? Az összefoglalás, illetve a tartalomjegyzék szerepét is betöltő nyelvtani „*tabulákat*” a már említett dialogikus nyelvtan követi; úgyszintén memorizálható. A nyelvtani memoriter-verseket, ha nem is az eredeti módon felhasználva, de érdekes lehet ma is legalább megmutatni a latinórán – láthatóan vannak szabályosságok a III. declinatióban is, s ezt jól szemlélteti a vonatkozó vers. Minthogy lényegében felsorolás, nyelvtanilag sem különösebben nehéz, ám tanulságos lehet. Ahogyan az ellipszisként tárgyalt főnevesült melléknevek mellől hiányzó főnevek listája is, akár magyar példákkal összevetve – kissé félrevezető lehet azonban, hogy a példák nagy része költői szóhasználat.

A tanárnak szánt kiegészítő megjegyzések (*annotationes*) és a helyes latin kiejtésről, valamint a régi latin helyesírásról szóló

szakaszok után következik maga a *Mercurius bilinguis*. Számunkra talán nem is maga a mondatgyűjtemény, hanem az azt bevezető módszertani rész lehet az érdekesebb.

AZ „ÚJ ÉS KÖNNYŰ MÓDSZER”, AVAGY LAPOZZUNK BELE A MERCURIUS BILINGUISBE!

Mercurius bilinguis, trilinguis, sőt, utóbb *quadrilinguis* is készült. A *bilinguis* szó alighanem ekkoriban kezd könyvészeti értelmet nyerni, és mai szemmel talán meglepő módon szótárra is használják – ma jellemzőbb, hogy az egynyelvű szótárnak legyen jelzője. Baltasar Garth latin–görög szótárából (1613)²⁸ még hiányzik a *trilinguis* szó. A következő, latin–német–görög változatban (1679)²⁹ már a címbe is bekerült. Érdekes viszont, hogy a *lingua* két fordításából a *bilinguis*-nél itt is egy újszövegségi hely alapján a testi nyelvet találjuk, metaforikus értelemben persze („*diaconus similiter pudicos, non bilinguis*”).

A cím önmagában véve is figyelemre méltó: új és könnyű módszer a latin vagy az olasz nyelv egy év leforgása alatti [sic!] elsajátítására, azok számára, akik az egyik nyelvet már megértik (köszönhetően például annak, hogy a kiadványt latin nyelvtani paradigmákat is tartalmaz olasz fordítással). Szép kiasztikus alakzattal hangsúlyozza egyidejűleg az „olvasóbarát” megközelítést, valamint a módszertani megújulás és az élethosszig tartó tanulás ideálját: a könyvet a latin nyelv tanárainak és „újoncainak” (kezdőknek) szánja, mégpedig azért, hogy az újoncokból tanárok, a tanárokból pedig újakezdők válhassanak,

s a dedikáció is hangsúlyozza, hogy a tanul-taknak is hasznára válhat a kötet, akiknek egyébként nyelvtankönyvre már nem lenne szükségük („vesszek, ha nem!” – a dediká-ciót és az előszót a kiadó, Bidellus írta).

A következő fejezetet („De forma et usu huius operis”), immáron Schoppe tollából, érdekes volna akár teljes egészében közölni. Mint írja, a mondatok szerzője – azaz nem plagizál a mai értelemben sem, csak épp nem nevezi meg Bathe-ot – 5000, szótár-ból kivonatolt-válogatott szót fűzött egybe; összefüggésben hatékonyabb a szótanulás. Ez például ma is megfontolandó gyakorlat lehetne, még ha nem is ebben a nagyság-rendben. A „repetitio est mater studiorum” elve nem a könyv, hanem csupán használói részéről valósul meg: lehetőleg egy szó csak egyszer fordul elő az 1400 mondatban, még ha ez olykor különös szöveget eredményez is.³⁰ Szabadkozik, pedig a mondat furcsasá-ga éppenséggel segíthetné is a memorizálást, ez azonban a leírásban reflektálatlan marad. Nonszensz mondatra példa lehet a 980. Ebben ráadásaképp hasonló alakú sza-vak, sőt, figura etymologica is támogatja az emlékezetbe vésést: „Glires nec glisceris, nec glite gliscunt” – kb.: a peléket nem a dús lakoma és nem is a ragacsos agyag hizlalja fel. Ráadás a *glis*, *gliris* és a *glis*, *glitis* szótö-vek megkülönböztetése.

A szavakat három csoportra osztja: *quotidiana* (mindennapi), *fundamentalia* (más szavak képzését segítők), és *rara* (rit-kák) – ami a jó auktoroknál ritka; nyelvhasz-nálata normatív. Az „alapszavak” esetében kimondottan ajánlja a szócsaládonkénti tanítást, s mivel javaslatában olaszul is mel-lékeli a szóbokor tagjait, feltételezhető a la-tin és az olasz nyelv közti átmenet implicit

tanítása is – például a toldalékok, leginkább képzők átalakulásának szabályait szemlél-tetve.³¹ (Nem lehet nem megemlíteni e he-lyütt Simonyi Zsigmond latin szókönyvét és Tótfalusi István *Klasszikus szócsaládfák* c. művének latintanárok számára rendkívül hasznos ábráit.)³²

Differenciálásnak ugyan még nem nevez-nénk, de Schoppe számol az egyéni tanulá-si tempóval (mint látni fogjuk, a siker vagy a kudarc anyagilag is tényező). A lassúbb, nehezkesebb tanulóknak (*ingenio tardior; cessator*) is mindössze legfeljebb két hóna-pot szán az alaktanra. Ne felejtjük el azon-ban a hallás utáni tanulást, amely a terv szerint megelőzi ezt a fázist, így valójában nem új ismeretről, hanem a már meglévők logikus rendszerezéséről van szó, Sanctius logikaelvű megközelítésének megfelelően.

Az univerzalitásra törekvő nyelvtanok-nak általában célkitűzése volt a tanulásra szánandó idő minimálisra csökkentése is; ez alól Schoppe sem kivétel. Aarsleff³³ a teljesség igénye nélkül megemlíti Sanctius, Ratke, Helwig, Comenius, Lancelot, Du Marsais és Condillac nevét is. Azonban szükségszerűen együtt járt ezzel a mód-szer hatékonyságának irreális túlbecslése is. Sanctius például állította, hogy 8 hónap alatt megtanít latinul – görögül 20 nap [sic!] alatt –; az asztronómiára 8–10 napot, a filozófiára és a zenére pedig egy-egy hó-napot számol.

Az alaktant követi a fentiek szerint a mondatok megtanulása. A bevezető szerint bármely nyelvet el lehet sajátítani ezzel a módszerrel, Schoppe itt élő és holt nyelvek között sem tesz különbséget – példaként a törököt említi. Bárki megtanulhat törökül, ha egy anyanyelvi tanár segítségével me-

morizálja a törökre fordított mondatokat. A nyelvtani analízis fontosságára hívja fel a figyelmet, hogy a fordításkor a tanárnak szavanként kell haladnia. (Ne felejtsük el azonban, hogy egy latin–olasz kétnyelvű kiadvány oldalpárjai azért meglehetősen hasonlítanak egymásra – meglepő, hogy erre a tényre a kiadvány egyáltalán nem is céloz.)

A *Mercurius bilinguis* az egyes nyelvek közt érték- vagy presztízskülönbséget, szemben számos korabeli szótárral, egyáltalán nem tesz. (A nyelvtanírás nyelve a latin – az olaszra is latin nyelvtani terminusokat alkalmaz –, s bár a tankönyv elvileg bármelyik „irányba” használható, a gyakorlatban mégis inkább a latint tekinti tudottnak.³⁴) Illeszkedik ez a 17. század azon tendenciájába, hogy mind általánosabb, minél több nyelvre érvényes nyelvtanok megírására törekednek,³⁵ s a hagyományok meghaladásához a *ratio*-t hívják segítségül, mint például Christoph Helwig vagy munkatársa, Wolfgang Ratke.³⁶

Baltasar Garth magát a latin nyelvet hívta szótára előszavában a „népek Mercuriusának”, Schoppe kétnyelvű könyve azonban amellet, hogy módszertani tartalma jelentős, *Mercurius* kereskedői vénájáról sem feledkezik meg.³⁷ A tanárnak szóló iránymutatás lényegében egy üzleti modell leírása – tanács és tervezet a tandíj beszédésére és ennek feltételeinek megállapítására, számolva némi elkerülhetetlen lemorzsolódással is. Az elérendő nívót Cicero epistolái jelentik – szavanként fordítva, nem csak „nagyjából”. Ezt azonban intenzív munka előzi meg: a tanulóknak otthon sokszor újra kell olvasniuk a jegyzeteiket, s legalább napi négy, de inkább tíz mondatot memorizálni. Ugyanakkor a tanár feladatai is meg vannak

határozva, nem csak a tanulóké – némileg tömörítve: *magistri est interpretare, dictare, discipulorum vero est recitare, declinare, excipere, relegere*: a tanár fordít és diktál, a tanulók pedig felolvasnak, ragoznak, kivonatolnak és újraolvassák jegyzeteiket. Az eredményességhez egyaránt szükséges mindenki munkája.³⁸

Maguk a mondatok – Bathe mondatai – nyelvtanilag nem egyenletesen nehezek, ebben egyik szerző sem volt következetesebb (bár felmerül a kérdés, hogy kinek mi tesz nehezzé egy mondatot akkor és manapság). Nagyobb nyelvtanári tudatosságról tanúskodik azonban egy ugyancsak e kötetben közölt verses passió reprezentatív és egyszerűsmind logikus igeidő-arszenálja. Megjegyzendő még, hogy jóllehet Schoppe maga bevallása szerint beszélt is latinul, a *Mercurius bilinguis* mondatgyűjteménye alighanem inkább az auktorolvasáshoz szükséges passzív tudást adja át az előszó egy félmondata szerint: „a latin nyelv megértéséhez” vezet el a könyv használata.³⁹

SCHOPPE ÉS A KÉTNYELVŰ TERENTIUS-KIADÁSOK

Ugyane kiadványban lehetünk figyelmesek egy igen érdekes, bár nem reprezentatív adalékra a kétnyelvű auktorkiadások didaktikus funkciójáról. Okkal feltételezhetjük, hogy Schoppe aligha számított tipikus, átlagos olvasónak: tudott németül, latinul, görögül, héberül, franciául, s mint többek közt innen is kiderül majd, olaszul és spanyolul is.⁴⁰ A részlet⁴¹ újlatin nyelvek gyors elsajátításához ad tanácsokat (*kiemelés tölem – F. F.*).

A személyes beszámoló tanúsága szerint Schoppe spanyolul és olaszul is tanult kétnyelvű Terentius-kiadások szorgalmas olvasásával, mi több, spanyolul így tanult meg – egy hónap alatt.⁴² A szótározás jótékony hatásáról is megemlékeznek: amit nem értett, megkereste a szótárban, s minden alkalommal három-négy másik szót is megtanult ugyanazzal a fáradsággal. Figyelemre méltó még a klasszikus szerző, jelen esetben Terentius műveinek kivonatolása, szóvirágainak csokorba szedése (az „elegánsabb” beszéd megfigyelése és kijegyzetelése). A szóban forgó két kötetet Hausmann azonosította: *Las Seis comedias de Terencio, escritas en latín y traduzidas en vulgar castellano*, por Pedro Simon Abril (Soler, 1577) – a spanyol; és *Il Terentio latino, comentato in lingua Toscana e ridotto à la sua vera latinità* (Fabrini, Vinegia, G. Sessa e fratelli, 1575) – volt az olasz Terentius.

Terentius „iskolai” szerzőként nagy népszerűsége tett szert; komédiaszerző létére nyelvezete a kollokvialis, hétköznapi latinság valóságos modelljévé vált – ebben Erasmus befolyása is szerepet játszott.⁴³ Így aztán egyetlen iskolás sem „úszhatta meg” Terentiust, sőt a művein alapuló mondás-gyűjtemények, antológiák tartalmát alighanem fejből meg is kellett tanulniuk.⁴⁴

Terentius népszerűsége abban is megnyilvánult, hogy számos latin és vernakuláris nyelvű bilingvis kiadása jelent meg a 15–17. században. Demmy Verbeke már idézett tanulmánya éppen ezért a bilingvis könyvek nyelvoktatásbeli funkcióinak könyvtörténeti szempontú vizsgálatában a kora újkori Angliában megjelent Terentius-kiadásokra szorítkozik. A latin és a vernakuláris nyelvű

(jelen esetben az angol) szöveg egymáshoz viszonyított pozíciója, tipográfiai jellege következtetni enged a könyv használatára is – a vizsgált, 1473 és 1640 közti Terentius-fordítások nem kizárólagosan, de többnyire mégis didaktikai céllal készültek. Lehetséges szövegelrendezésekről Nikolaus Henkel⁴⁵ tanulmánya nyújt részletesebb ismereteket, Verbeke utolsó példája, Joseph Webbe kimondottan latintanításra készült könyvei viszont egyedibb és komplexebb kompozíció: számkódok segítik a diákokat a két szöveg megfeleltethető helyeinek azonosításában úgy, hogy mindkét nyelven megmaradhasson az eredeti szórend.⁴⁶

Schoppe tanácsa tehát valószínűleg nem nyelvtanári minőségében adott újszerű metodikai javaslat, hanem egy újabb bizonyítéka a bilingvis auktorkiadások egy lehetséges funkciójának. Már csak azt tekintve is, hogy amiképpen Schoppe a *Mercurius bilinguist* elméletileg az olasz és a latin nyelv tanítására egyaránt szánta, érdemes összevetni az angol–latin Terentius-komédiák vagy -kivonatok hasonló célokra úgyszintén árulkodó paratextusaival.⁴⁷ A prológus és epilógus jelenléte viszont inkább annak lehet a jele, hogy a könyvet előadásra szánták.

Fabrini latin–olasz kétnyelvű Terentiusa a vernakuláris nyelvet több különféle megnevezéssel is illeti: *lingua Toscana* vagy *lingua vulgaris*; Schoppe *lingua Hetrusca*ként hivatkozik rá, talán archaizálásképp. Nem a szó szokásos értelmében vett bilingvis könyvvel van dolgunk: míg az ajánlások, a kötet és a hat ránc maradt komédia címei olaszul szerepelnek, maga az antik szöveg az egyes oldalak közepén helyezkedik el, körülötte pedig a „kommentár” olvasható

(*comentato in lingua Toscana*). A hasábnak ez a keretes elrendezése igencsak próbára tehette a szedőt, az olvasónak azonban nagy segítség: mintha tanári magyarázat lenne a lapszélekre írva, a mondatok a legkönnyebben értelmezhető szórenddel és szavanként akár 2–3 olasz szinonimával szerepelnek. Minthogy a latin szavak állnak szögletes zárójelben, a kíséző szöveg nyelve elsődlegesen az olasz. Ez a kiadvány is gyors eredménnyel kecsegtet, mindkét funkciójában: aki ért latinul, a vulgáris nyelvet, aki pedig ismeri a vulgárist, a latint tanulhatja meg a kommentárral, mégpedig „csodálatos könnyedséggel” racionalizálva a folyamatot, ami alighanem a nyelvrokonságnak köszönhető (ti. „alkalmazható a latin és a vulgáris nyelv közti különbségek megtanulására”). A komédiák után, hogy a tanulói eszköztár teljes legyen, nyelvtani összefoglalót („tutta la Grammatica”) és „vulgáris–Terentius szótárát” találunk: az olasz szavak Terentius szóhasználatára szerinti megfelelőit mutató köti össze az eredeti szöveghelyekkel. Röviden: „hasznos mindenkinek, aki könnyedén és hihetetlenül gyorsan kívánja megtanulni a vulgáris nyelvet és a latint”.

Pedro Simon Abril latin–spanyol bilingvis Terentius-kiadása nem csak rokona, hanem egyenesen követője is Fabrini fordításának: Abril dedikációjának tanúsága szerint a „dupla szöveghez” az ihletet az olasz kollégától merítette.⁴⁸ Abril nyelvtanítási módszerében a hangsúly a nyelvtani alapok után az auktoralvasáson és a szavak eredetének elemzésén van, sőt, a retroverziót is hasznosnak tartotta, különösen idiomatikus kifejezések esetén; az auktorkiadást akár maga is használhatta.⁴⁹

Művét a könyv megjelenésekor hat esztendővel, ám az azt követő évben elhunyt Habsburg Ferdinánd asztúriai hercegnek ajánlja, s már dedikációja is kétnyelvű. Azt ígéri, hogy e könyvvel nem túl nagy fáradság és időráfordítás árán jelentősen haladhat a latintanulásban, kiemelve, hogy a komédiák nem csak hogy elegáns nyelvezetűek, de „az életet is formálják”. (E két okból volt kedvelt szerző Terentius.) S akár csak Fabrini, Abril is javasolja a két nyelv összevetését: „a mieink könnyen tanulnak latinul a saját nyelvünkkel való összehasonlítás révén, ahogyan a más nemzetiségűek (*las otras naciones*) szintén képesek megtanulni a miénket a latin nyelvvel való összehasonlítás révén. Szintén a könnyű tanulásra utal az is, hogy apáknak is ajánlja könyvét, hogy belőle gyermekeiket latinra oktathassák. Bár Fabrini szolgált példaképpel, jelentős eltérés, hogy Abril itt mind a két nyelven folyamatos szöveget közöl, minthogy a sajátos, szavankénti fordítást nem vette át.

Összefoglalásképp elmondhatjuk, hogy a Kaspar Schoppe által említett mindkét könyv bilingvis, elsődlegesen nyelvtanulás céljából készült, s – elméletileg – kétirányú lehetőségnek szánták. Még ha a poliglott filológus Schoppe beszámolóját aligha tarthatjuk is tipikusnak, mindenesetre érdekes bizonyítékot jelent ez a szöveghely arra, hogy a latin nyelv élő nyelvvél együtt tanításának – ahogyan azt a *Janua linguarum*ban vagy a *Mercurius bilinguis*ben láthattuk – van hagyomány, ⁵⁰ mégpedig az itt ismertetteknel jóval kiterjedtebb és szerteágazóbb, s talán volt eredménye is – ha nem is egyetlen hónap vagy esztendő alatt.

- ¹ Caspar Schoppe: *Mercurius bilinguis, hoc est nova facilisque ratio Latinae vel Italicæ linguae intra vertentem annum addiscendæ*, Mediolani, apud Iohannem Baptistam Bidellium, 1628.; Az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.
- ² Vö. Marjorie Curry Woods: *Weeping for Dido. The classics in the medieval classroom*, Princeton – Oxford, Princeton University Press, 2019.
- ³ Például: Jacobus Pontanus: *Progymnasmata latinitatis sive Dialogi*, Augustae Vindelicorum, Wolff, 1758.
- ⁴ W. K. Percival: Grammar, Humanism, and Renaissance Italy, *Mediterranean Studies*, 2007/16, 94–119; 94.
- ⁵ *Bilingvis szövegek a latinoktatásban* c. szakdolgozatomban (2021) a latin–magyar nyelvű bilingvis kiadványok, szövegrészletek hazai történetét, a szövegek szimultán befogadásának az olvasóra tett hatását és ennek a latin nyelv tanításában való alkalmazhatóságát vizsgáltam meg, továbbá azt, milyen előnyei és hátrányai lehetnek latin nyelvű szépirodalmi szövegek bilingvis olvastatásának középiskolában, és hogyan járulhat hozzá szövegértési és értelmezési kompetenciák fejlesztéséhez ilyen szövegekre épülő feladatok megoldása mellett, hogy a fordítás tanításának módszertanában is helyet kaphat, valamint segíthet kialakítani a különféle nyers- és műfordításokra való nyelvi–esztétikai reflektivitás képességét.
- ⁶ Hogy Schoppe szövege Bathe *Janua linguarum* c. művén alapszik, Timothy CORCORAN állapította meg, idézi Frank-Rutger Hausmann: *Zwischen Autobiographie und Biographie: Jugend und Ausbildung des Fränkisch-Oberpfälzer Philologen und Kontroverstheologen Kaspar Schoppe (1576–1649)*, Würzburg, Königshausen & Neumann, 1995, 118.
- ⁷ William Bathe: *Janua linguarum, sive Modus maxime accommodatus, quo patefit aditus ad omnes linguas intelligendas*, Salamanca, Franciscus de Cea Tesa, 1611.
- ⁸ *Janua Linguarum, Or an Easie and Compendious Method and Course for the Attaining All Tongues, Especially the Latine. Wherein are Latine Sentences One Thousand Four Hundred, Containing All the More Usual Words of the Latine Tongue (etc.)*
- ⁹ Manuel Brevia-Claramonte: *Sanctius' Theory and Language Teaching in Scioppius' Grammatica Philosophica* in Sylvain Auroux, Michel Glatigny, André Joly, Anne Nicholas and Irène Rosier (eds.) *Essays toward a history of linguistic theories*, Lille, Université de Lille III., 1984., 273–281, 274.
- ¹⁰ S. A. H. Weetman: Clemens Brentano's Treatment of the Legend of Saint Agnes, *The Modern Language Review*, 1950/2, 228–234) c. cikkében azért emliti Schoppe nevét, mert a versben szerepel egy bizonyos Paskasius, aki a mártír szüzet máglya, majd kard általi halálra ítéli. A név feltehetőleg a Paternus és az Aspasius kontaminációja; íráshiba is lehet, máshol is olvashatta a költő – akár egy *Mercurius bilinguis*-címlapon.
- ¹¹ Klaus Jaitner: Schoppe, Kaspar, in *Neue Deutsche Biographie (NDB)*, 23., Berlin, Duncker & Humblot, 2007.
- ¹² Hausmann: *Zwischen Autobiographie und Biographie*.
- ¹³ Herbert Jaumann: *Kaspar Schoppe (1576–1649), Philologe im Dienste der Gegenreformation: Beiträge zur Gelehrtenkultur des europäischen Späthumanismus*, Frankfurt am Main, Klostermann, 1998.
- ¹⁴ Kaspar Schoppe: *Autobiographische Texte und Briefe*, ed. Klaus JAITNER, München, Beck, 2004.
- ¹⁵ Winfried Schleiner: Scioppius' Pen against the English King's Sword: The Political Function of Ambiguity and Anonymity in Early Seventeenth-Century Literature, *Renaissance and Reformation*, 1990/Fall, 271–284.; Uő: „A Plott to have his nose and eares cutt off”: Schoppe as Seen by the Archbishop of Canterbury, *Renaissance and Reformation*, 1995/Fall, 69–86.
- ¹⁶ Vö. Schleiner: *Scioppius' Pen*.
- ¹⁷ 1628-tól kezdve Milánóban több nyelvtani tárgyú művet jelentetett meg, többek között a későbbiekben tárgyalandó *Grammatica philosophicãt* és a *Mercurius bilinguist*. További nyelvtani művei az *Auctarium Grammaticæ*, a *Rudimenta grammaticæ philosophicæ* és az átdolgozott *Minerva Sanctiana*. Vö. Manuel Mañas Núñez: *Sanctius y Scioppius, Humanística Lovaniensia*, 2010, 125–149, 131.
- ¹⁸ Franciscus Sanctius: *Minerva seu de causis linguae Latinae*, Salamanca, J. & A. Renaut, 1587.
- ¹⁹ Núñez: *Sanctius y Scioppius*, 132.
- ²⁰ „repris par C. Scioppius” – Bernard Colombat: La définition et la fonction de la conjonction dans la tradition grammaticale latine et dans les premières grammaires françaises, *Langages*, 2013/juin, 13–31, 23.
- ²¹ Caspar Scioppius [Schopp(e)]: *Grammatica Philosophica [...], Editio nova beneficio V. A. Petri Scavenii*, Amsterdam, Judocus Ploymer, 1664 [1628].; egy másik kiadása – a *Mercurius bilinguisszel* együtt: Gasparus Scioppius: *Rudimenta grammaticæ philosophicæ et eiusdem Mercurius bilinguis... accessit Auctarium*, Mediolani, apud Io. Baptistam Bidellium, 1629.
- ²² Brevia-Claramonte: *Sanctius' Theory*, 273–281.
- ²³ Uo. 275–277.
- ²⁴ Saját példáját hozza föl: bár kiskorában nem tanult latint, nyolcéves kora körül hallomás után megtanulta a declinációkat, s csakhamar már beszélni is tudott: „non multo minore negotio vernacula, quam Larina Lingua enunciare possem”. Vö. Núñez: *Sanctius y Scioppius*, 135.
- ²⁵ Brevia-Claramonte: *Sanctius' Theory*, 274–275, 279.
- ²⁶ „sed omnia... Minerva nostra representabit”
- ²⁷ Az idézetek forrása itt és a későbbiekben is az 1628-as kiadás. Caspar Schoppe: *Mercurius bilinguis, hoc est nova facilisque ratio Latinae vel Italicæ linguae intra vertentem annum addiscendæ*, Mediolani, apud Iohannem Baptistam Bidellium, 1628.
- ²⁸ Baltasar Garth: *Theol. Lexicon Latinograecum: Kekalligraphēmenon, Linguae Graecæ Tyronibus facilimum*, Francofurti, Palthenius, 1613.
- ²⁹ Baltasar Garth – Georg Matthias König: *Garthius, olim bilinguis, jam trilinguis: hoc est, Lexicon Latino-Germanico-Graecum*, Norimberga, Endter, 1679.
- ³⁰ „In his 1141 sententiis numquam idem vocabulum Latinum bis ponitur, eoque fieri necesse fuit, ut sententiae aliquot exirent frivola ac paene ridiculae...”

- ³¹ „Exempli causa, qui intelligit vocem Sanctissimus, habet velut fundamentum notitiae aliarum vocum, ut Sanctus, Sanctitas, Sanctimonia, Sancte, Sanctificare. Itaque vox Sanctissimus habetur pro Fundamentalī.” – Schoppe a vox-ot használja a szóra, talán mert a *verbum* nyelvtani terminusként már „foglalt” itt.
- ³² Simonyi Zsigmond: *Latin szókönyv szócsaládok szerint rendezve*, Budapest, Tinta, 2015.
- ³³ Hans Aarsleff: The History of Linguistics and Professor Chomsky, *Language*, 1970/3, 570–585; 574.
- ³⁴ Vö. „Das Werk ist für solche Schüler gedacht, die bereits eine der beiden Sprachen beherrschen, theoretisch also auch für Italiener, die Latein lernen wollen. De facto kann es aber gebildeten und des Lateins kundigen Europäern dienen.” Hausmann: *Zwischen Autobiographie und Biographie*, 118.
- ³⁵ Aarsleff: *The History of Linguistics*, 574.
- ³⁶ Christoph Helwig: *Libri didactici grammaticae universalis, Latinae, Graecae, Hebraicae, Chaldaicae*, Giessae, Chemlinus, 1619; Wolfgang Ratke: *Allgemeine Sprachlehr*, Cöthen, Fürstliche Druckerei, 1619. Utóbbi címlapján a „Ratio vicit, vetustas cessit” mottó olvasható.
- ³⁷ „Si quis ludum aperire et docenda lingua latina se collocupetare velit...” – Ha valaki iskolát akar nyitni és latin nyelv tanításából meggazdagodni...
- ³⁸ „si ergo utrique suum faciant officium, nihil impediet”
- ³⁹ „iam enim Mercurii bilinguis magisterio linguam Latinam intelliget”
- ⁴⁰ „Alle diese Sprachen beherrschte Schoppe perfekt.” Hausmann: *Zwischen Autobiographie und Biographie*, 117. Ugyanő idézi a következő beszámólót, de nem fordít különösebb figyelmet az említett könyvek bilingvis voltára.
- ⁴¹ De linguae Hetruscae studio. – Primum omnium Euphrosyni Lapinii Institutiones linguae Florentinae aut Catharini Dulcis Italicam Grammaticam ei, qui Latine iam sciat et linguam hanc addiscere aveat, parandam censeo. Ex qua ubi legere et pronuciare, tum declinare et coniugare didicerit, quotidie decem sententias nostras intelligere laborabit, sive diligenti investigatione in Cruscae, aut Pergamini, aut Alumni Lexico contentus, sive, quod praestat, viva magistri voce usus. Ita quatuor mensium spatio minime eum, quantum profecerit, paenitebit sibi porro ipse consulere vel me tacente poterit. *Si tamen Terentium cum Fabri interpretatione diligenter legerit, eadem opera cum in latinis, tum in Hetruscis literis operae se pretium facturum existimet. Ego quidem annis adhuc quindecim in Hispaniam profecturus non alia ratione Hispanice didici.* Cum enim magistri idonei copiam non haberem, quotidie sexaginta sententias Hispanice conversas memoriae commendabam, cum prius, *quae non intelligebam, in Lexico investigassem: quia quidem occasione evenit, ut unum vocabulum quaerens saepe tria aut quatuor proxima eadem opera intelligere discerem.* Ita non amplius viginti diebus omnes has sententias optime intellegebam et memoria complectebam. *Quo facto Terentium a Simone Aprilio Hispanice versum diligenter legi, omniaque elegantiora loquendi genera observavi et excerpsi.* Quod quidem unius mensis studium quanto mihi fuerit usui, alios experimento capiendo discere, quam credere verbis meis malo.
- ⁴² Hausmann: *Zwischen Autobiographie und Biographie*, 117–118.
- ⁴³ „Rursum inter Latinos quis utilior loquendi auctor quam Terentius? Purus, tersus et quotidiano sermoni proximus, tum ipso quoque argumenti genere adolescentiae.” (Erasmus: *De ratione studii*, ed. Jean-Claude Margolin, idézi Demmy Verbeke: *Types of Bilingual Presentation in the English-Latin Terence in Bilingual Europe. Latin and Vernacular Cultures, Examples of Bilingualism and Multilingualism c. 1300–1800*, ed. Jan Bloemendal, Leiden, Boston, Brill.)
- ⁴⁴ Verbeke: *Types of Bilingual Presentation*, 74.
- ⁴⁵ Nikolaus Henkel: Printed School Texts: Types of Bilingual Presentation in Incunabula, *Renaissance Studies*, 1995/2, 212–227.
- ⁴⁶ Verbeke: *Types of Bilingual Presentation*, 78–79.
- ⁴⁷ Néhány érdekes példa: „Hunc studiose puer menti committe libellum / Anglica qui cupis et verba latina loqui.”; „Porro latina ipse anglice interpretatus sum, quo vos quoque latina vernacule, aut e contrario latine vernacula absque molestia vel negotio” – a kettős célú antológiákat Verbeke ismerteti (Uo. 74–76).
- ⁴⁸ „Adductus etiam sum exemplo, quod videbam, Ioannem Fabrinum Florentinum virum certe gravissimum Florentinorum ducis erudiendi causa idem hoc fecisse sua lingua (...) tibi duplice sermone scriberem.”
- ⁴⁹ Abril *De lingua latina vel de arte grammatica* (1573) c. művéből idézi Brevia-Claramonte (*Sanctius’ Theory*, 274).
- ⁵⁰ Kuriózusként bár, bilingvis tematikus dialóguskönyvet ma is találni: John C. Traupman 2007-es könyve, a *Conversational Latin for Oral Proficiency* latin–angol hasábkba rendezett párbeszédet tartalmaz.

Műhely





BÁNNÉ MÉSZÁROS ANIKÓ

AZ ORSZÁGOS IDEGEN NYELVI MÉRÉS REFORMÁTUS ADATAINAK IDŐSOROS ELEMZÉSE

2015–2021 közötti adatok feldolgozása

BEVEZETŐ

A magyar köznevelési rendszerben az egyik kötelező mérés a 2014/2015-ös tanévtől bevezetett idegen nyelvi mérés. Ez minden olyan 6. és 8. évfolyamos tanulót érint, aki első idegen nyelvként angolul vagy németül tanul. Az idegen nyelvi mérés azt vizsgálja, hogy az angol vagy német nyelvet első idegen nyelvként tanuló 6. és 8. évfolyamos tanulók nyelvtudása megfelel-e a tantervi követelményekben előírt KER (*Közös Európai Referenciakeret*) szerinti szinteknek. A 6. évfolyamon a tanulók A1-es szintű, 8. évfolyamon A2-es szintű feladatlapot töltenek ki. Annak a tanulónak a nyelvtudása felel meg az adott KER szerinti szintnek, aki eléri a feladatlapon elérhető maximális pontszám 60 százalékát. A mérés két alapkészség (hallott szöveg értése és olvasott szöveg értése) tekintetében méri a nyelvtudást, ennek megfelelően a feladatlapok két részből állnak. Mindkét rész csak zárt feladatokat tartalmaz. A feladatlapon elért tanulói eredmény alatt a tanuló által elért pontszámot, illetve a pontszám alapján kapott *megfelelt/nem felelt meg* minősítést értjük.

Minden tanév májusában az iskolák rögzítik a tanulók adatait és válaszait az Országos mérések adatbegyűjtő és -kezelő rendszerében. Egy értékelő szoftver kiszámítja a tanulók elért eredményeit.

Jelen írásunkban arra vállalkoztunk, hogy áttekintjük a református iskolákban tanulók 2015–2021 közötti tanévekben keletkezett idegen nyelvi mérések adatait. Az egyes évek adatait összevetettük egymással, vagyis hat év időszakának idősoros elemzését végeztük el. (2020-ban a pandémia miatt a mérés elmaradt.) Az egyes évek eredményeit egymáshoz, illetve – ahol az releváns volt – az országos eredményekhez is viszonyítottuk.

Az elemzés során arra kerestük a választ, hogy a református iskolákban tanuló diákok eredményei, ezen belül a négy református egyházkerület adatai hogyan változtak a hat mérési év során.

Az elemzés az Oktatási Hivatal Köznevelési Mérés Értékelési Osztályától elkért református intézmények telephelyi adatai felhasználásával készült. A rendelkezésünkre bocsátott adatokat ezúton is köszönjük.

A református köznevelési hálózatban jelenleg hozzávetőlegesen 54.000 tanulót 5.000 pedagógus nevel-oktat. A Magyarországi Református Egyház szervezetileg négy egyházkerületből áll. Ezek betűrend szerint a Dunamelléki (DM), Dunántúli (DT), a Tiszáninneri (TI) és a Tiszántúli (TT) Egyházkerületek.

STATISZTIKAI MUTATÓK, TELEPHELY ÉS LÉTSZÁMADATOK

A mérésben érintett telephelyek évenkénti számát egyházkerületi bontásban az alábbi táblázat mutatja:

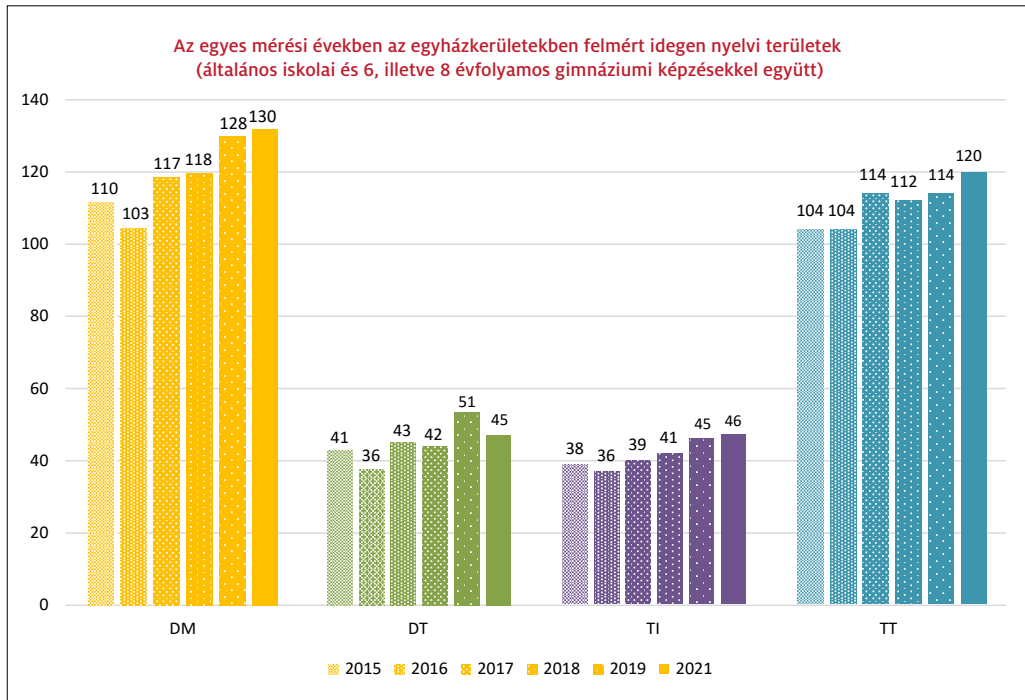
Év/ Telephelyek száma	DM	DT	TI	TT	Össz.
2021.	47	18	21	52	138
2019.	46	18	20	48	132
2018.	44	18	19	47	128
2017.	41	18	19	44	123
2016.	37	16	18	40	111
2015.	40	17	19	40	116

(A négy egyházkerület adatait a jobb áttekinthetőség érdekében a továbbiakban az RPI más elemzéseiben már megszokott színekkel jelöltük: DM sárga, DT zöld, TI lila, TT türkizkék, az összes református bordó.)

Az összesítés alapján megállapíthatjuk, hogy a református iskolák mérésbe bevont telephelyeinek száma 2016 és 2021 között nőtt.

A FELMÉRT TERÜLETEK EGYHÁZKERÜLETKÉNTI ÉS ISKOLATÍPUSOK SZERINTI ÁTTEKINTÉSE

A mérésben érintett telephelyeken a felmért nyelveket (angol vagy német) és azon belül a mérésben részt vett évfolyamokat (6. és/vagy 8. évfolyam) külön-külön is számításba vettük, amit a továbbiakban a „felmért idegen nyelvi területek” – „mérési területek” elnevezésekkel említünk.



A felmért területek száma mind a négy egyházkerületben a 2016-os évet leszámítva évente lassú ütemben nőtt.

A gimnáziumi képzés keretében felmért területek aránya az évek során a TT-ban volt a legmagasabb (pl. 2021-ben 18%). A DT-ban és TT-ban 7–8% körüli, míg a TI-ben 2021-ben csupán Miskolcon a Lévay József Református Gimnázium 8. évfolyamán volt nyelvi mérés angol nyelvből.

A FELMÉRT TERÜLETEK KÉPZÉSI TÍPUS ÉS ÉVFOLYAMONKÉNTI ÁTTEKINTÉSE

Megvizsgáltuk a felmért nyelvek egyes képzési típusokban való előfordulását is egyházkerületekre bontva.

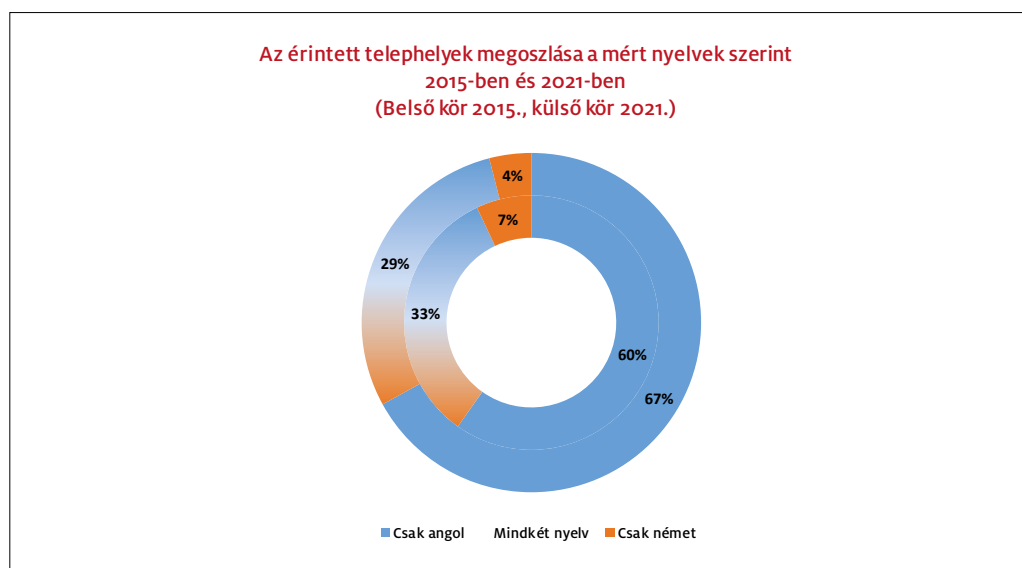
A mérések túlnyomó része mind a négy egyházkerületben angol nyelvből történt az általános iskolák 6. és 8. évfolyamán. Ehhez viszonyítva a német nyelv arányát, az alábbiakat tapasztaltuk: a DM-ben a német nyelvet felmérő telephelyek száma az angolt mérőknek közel fele volt 2015–2018 között, később az angolt felmérő telephelyek számának növekedésével párhuzamosan ennél kisebb arányú lett. A DT-ban a német nyelvi mérésekből 6. évfolyamon hozzávetőlegesen harmadannyi, 8. évfolyamon feleannyi volt, mint angol nyelvből.

A német nyelvű országoktól földrajzilag távolodva a TI-ben már nagyon kis arányú a német nyelvű mérést folytató telephelyek száma, ami az évek során főként a 6. évfolyamon „csappant meg”, mivel a németet már csak „kifutó rendszerben” tanították.

A TT-ban is alacsony a német nyelvet tanulók aránya, az angolosoknak kb. harmada. A 6 és a 8 évfolyamos gimnáziumokban viszont a német és az angol nyelv azonos számban fordul elő.

FELMÉRT NYELVEK MEGOSZLÁSA

Megnéztük azt is, hogyan alakult az évek során a telephelyek aránya aszerint, hogy ott egy-egy kétféle idegen nyelv közül választhattak a tanulók.



A két évfolyam összesített adataiban jól nyomon követhető a német nyelv visszaszorulása. A 2015-ben kizárólagosan csak angolt tanító telephelyek 60%-os aránya 2021-re 67%-ra nőtt, és a mindkét nyelvet kínáló telephelyek aránya 33%-ról 29%-ra csökkent, így a csak németet kínáló telephelyek aránya a református iskolákban 7%-ról 4%-ra esett vissza.

Ezzel szemben az országos összesítésben a vizsgált időszakban minimális volt a változás, 42% körül volt a csak angol nyelvet tanító telephelyek, 43% a mindkét nyelvet és 15% körül a csak német nyelvet kínáló telephelyek aránya.

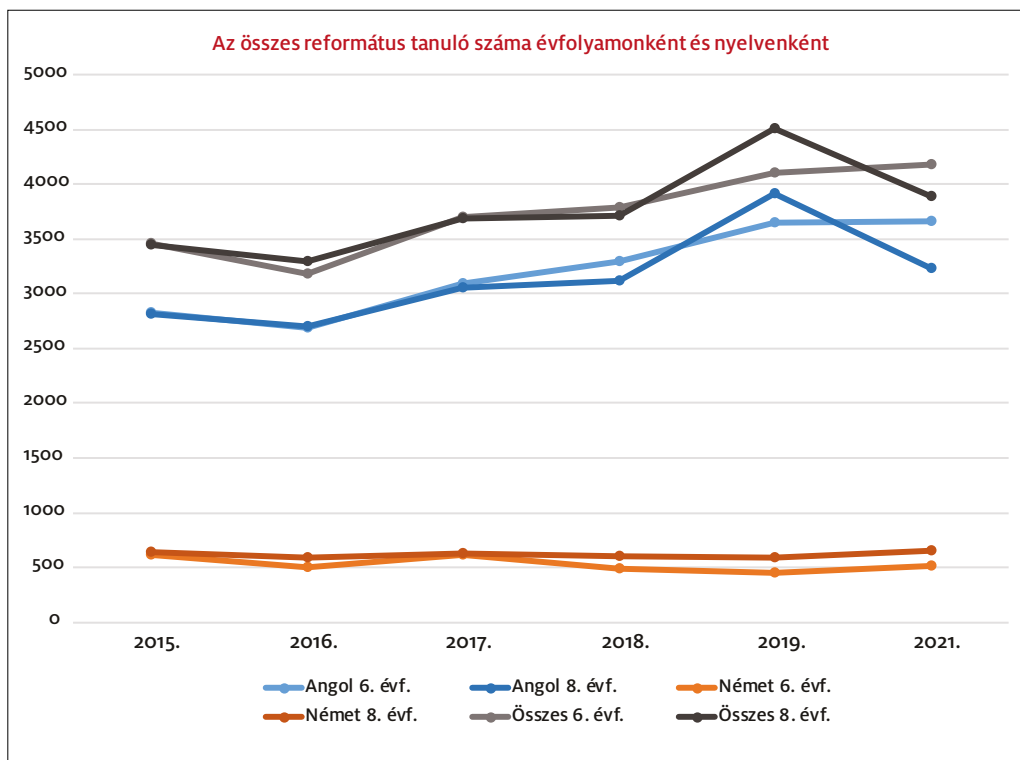
TANULÓI LÉTSZÁMADATOK

A mérésben részt vett református iskolákban tanulók létszáma 2015-ben 6.903 fő volt, ami az iskolahálózat bővülésével 2021-re fokozatosan 8.621 főre nőtt. A 6. és a 8. évfolyamon tanulók létszáma között egyik évben sem volt lényeges elmozdulás.

(A továbbiakban „református tanulók” alatt református iskolában tanuló diákokat értünk.)

	A mérésben...	DM	DT	TI	TT	Összesen:
2021.	érintett (fő)	3.090	716	1.109	3.706	8.621
	részt vett (fő)	2.891	651	1.050	3.466	8.058
	részt vettek aránya	93,6%	90,9%	94,7%	93,5%	93,5%
2019.	érintett	2.925	694	1.008	3.445	8.072
	részt vett	2.721	642	953	3.260	7.576
	részt vettek aránya	93,0%	92,5%	94,5%	94,6%	93,9%
2018.	érintett	2.647	613	975	3.263	7.498
	részt vett	2.450	580	912	3.074	7.016
	részt vettek aránya	92,6%	94,6%	93,5%	94,2%	93,6%
2017.	érintett	2.526	680	939	3.241	7.386
	részt vett	2.389	618	882	2.986	6.875
	részt vettek aránya	94,6%	90,9%	93,9%	92,1%	93,1%
2016.	érintett	2.151	516	847	2.969	6.483
	részt vett	2.030	471	797	2.769	6.067
	részt vettek aránya	94,4%	91,3%	94,1%	93,3%	93,6%
2015.	érintett	2.432	621	908	2.942	6.903
	részt vett	2.276	574	835	2.705	6.390
	részt vettek aránya	93,6%	92,4%	92,0%	91,9%	92,6%

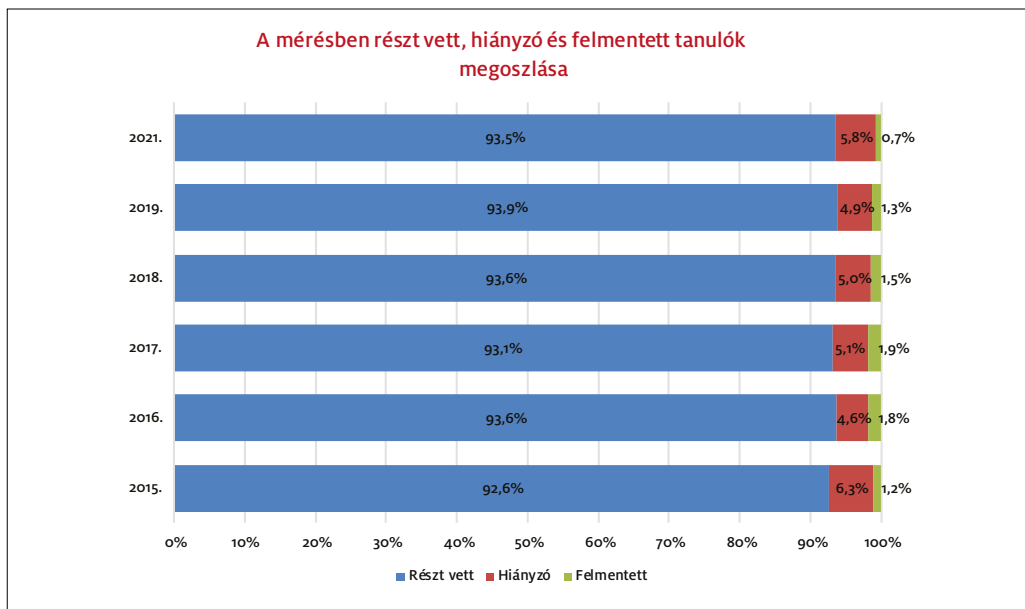
Ezek a létszámok 2015-ben 6. évfolyamon az országos létszám 3,9%-át, 8. évfolyamon 4,1%-át, míg 2021-ben ennél némileg magasabb arányokban: a 4,7%-át, illetve 4,8%-át tették ki.



Ábrázoltuk az egyes évfolyamokon angolul és németül tanulók számát. Az arányokat figyelembe véve a németet tanulók aránya a vizsgált időszak kezdetén évfolyamonként akár 18% is volt (ami már akkor is alacsonyabb, mint az akkor országosan mért 27%), addig az utóbbi években arányuk fokozatosan csökkent, és 2019-től a 6. évfolyamon 12%-ra, a 8. évfolyamon 13% körüli értékre esett vissza. (Országosan is tapasztalható volt néhány %-nyi csökkenés, főként a 6. évfolyamon.)

Egyházkerületenként a németet tanulók arányára a DM-ben 20%, a DT-ban 20% feletti, a TI-ben és a TT-ban 10% alatti arány volt a jellemző.

TANULÓI RÉSZVÉTEL



A mérésben részt vett tanulók aránya a református iskolákban tanulók körében 2015 és 2021 közötti időszakban 92,6% és 93,6% között mozgott. Az egyes években nem volt lényeges eltérés. Országosan 2015-ben a mérésben résztvevők aránya 90% alatt maradt (89,4%), míg 2016–2021 között 90,1%–91,4% volt a jellemző, tehát a református tanulók körében a részvételi arány minden évben ennél 1–2%-kal magasabb volt.

A mérésben részt vettek arányát egyházkerületenként megvizsgálva azt látjuk, hogy ez minden esetben 90% fölötti arány volt: 90,9%–94,7% közötti tartományban mozgott.

A hiányzók aránya az évek során kissé hullámzott. 2015-ben volt a legmagasabb: 6,3%. A további mérések során 4,6% és 5,8% között mozgott. A vizsgált években a második legmagasabb arányt 2021-ben tapasztaltunk (5,8%).

A hiányzók aránya kisebb mértékű volt, mint az országosan mértek: 2015-ben 8,5%, majd az azt követő években 6%, vagy valamivel 6% fölötti mozgott, míg 2021-ben 8,2% volt.

Évfolyamos összehasonlításban azt látjuk, hogy a 6. évfolyamon a hiányzók aránya némileg alacsonyabb, mint a 8. évfolyamon. A 6. évfolyamon az 5% körüli, míg a 8. évfolyamon a 6% körüli arány volt jellemző. Az angol és a német nyelvet tanulók összehasonlítása során nem tapasztaltunk eltérést.

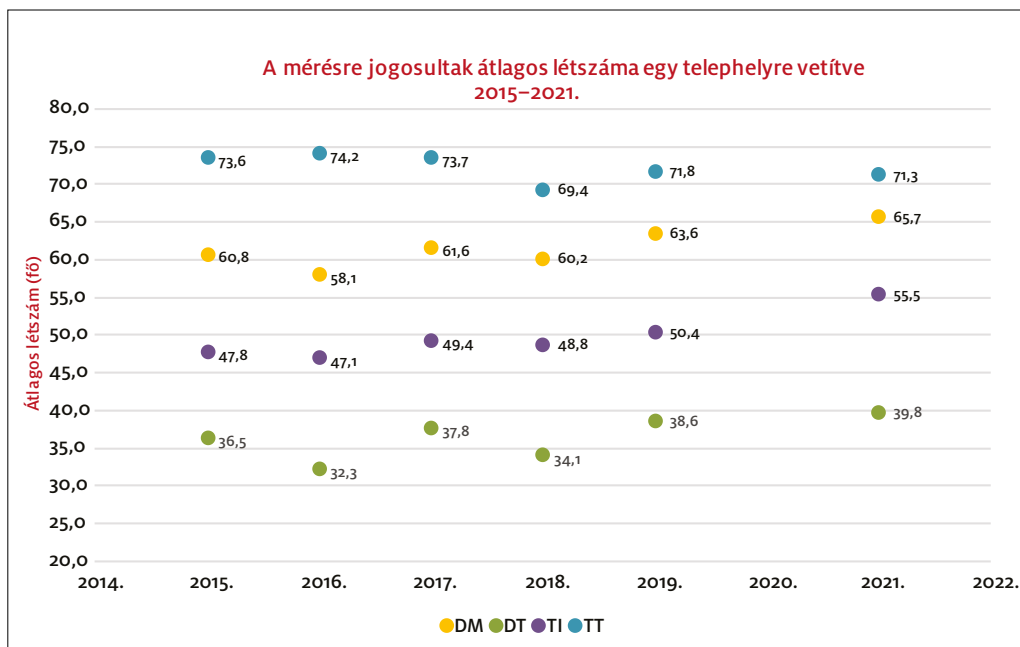
A hiányzók aránya az egyházkerületek területén lévő telephelyek hiányzóit összegezve az évek során 3,8% és 7,2% között mozgott. Az egyházkerületek eredményeit összehasonlítva nem tapasztaltunk markáns különbségeket, egymáshoz viszonyított sorrendjük az évek során rapszodikus változást mutatott.

A felmentettek aránya a református tanulók körében minden évben 2% alatt maradt, és általában csökkenő tendenciát mutatott: 2021-ben már 1% alá esett (0,7%). Ez némileg alacsonyabb arány, mint az országosan számolt 1,8%–2,4% között mozgó arány.

Egyházkerületi összehasonlításban a mérés alól felmentettek aránya a 2018-as év kivételével a DT Egyházkerületben volt a legmagasabb. Egyes években (2016, 2017) a 4%-ot is meghaladta, míg 2019-ben 3,0%, 2021-ben 2,2% volt. Más években és a többi egyházkerület vonatkozásában a felmentettek aránya egyházkerületi szinten 0,4%–2,0% között mozgott, úgy, hogy a TT-ban 2018-tól határozott csökkenést, a DM-ben enyhe csökkenést, a TI-ben pedig a 2019-es csökkenést követően 2021-ben újra növekedést tapasztaltunk. (A mérés alól felmentést a tanulási nehézséggel küzdő tanulók kaphatnak.)

TELEPHELYENKÉNTI ÁTLAGOS LÉTSZÁMOK

Megvizsgáltuk, hogy az egyes mérési területek telephelyenként átlagosan hány tanulót érintettek.



(2020-ban a COVID járvány miatt a mérés elmaradt.)

Összegeztük a mérésre jogosultak átlagos létszámát a 2015 és 2021 közötti időszakra vonatkozóan az egyes egyházkerületek telephelyein. A legkisebb létszámmal a DT telephelyei bírnak. Ezeken átlagosan összesen (jellemzően 6. és 8. évfolyamot együttvéve) 32,3–39,8 fő tanuló írt idegen nyelvi mérést. Az átlagok a 2019-es és a 2021-es méréskor valamelyest magasabbak voltak, mint az előző években, 2021-ben megközelítette a 40 fős átlagot.

A Tiszáninneni Egyházkerület telephelyeire ennél magasabb átlagos létszám volt jellemző. 2015–2019 között enyhe emelkedéssel, majd 2021-re egy nagyobb ugrással: a 2015-ös 47,8 fő 55,5 főre nőtt.

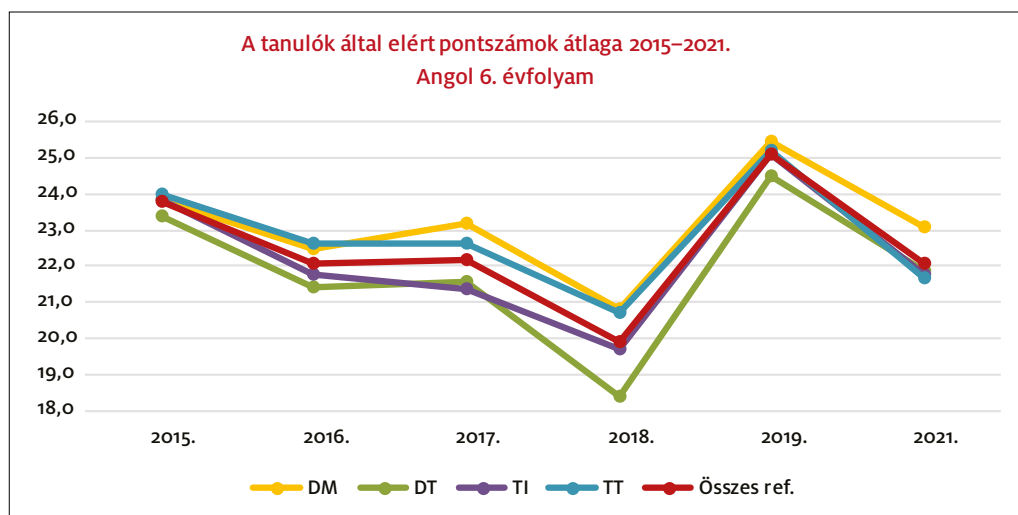
A Dunamelléki Egyházkerület telephelyein a mérésre jogosultak átlagos létszáma 2016 kivételével meghaladta a 60 főt. 2015–2019 között enyhe emelkedés volt jellemző, majd 2021-ben elérték a legmagasabb átlagukat a 65,7 fővel.

A Tiszántúli Egyházkerület telephelyein voltak a legmagasabb tanulói létszámok. Ebben az egyházkerületben 2018-ban volt némi visszaesés. 2019-ben, illetve 2021-ben is az előző évekhez képest alacsonyabb átlagléttszámokat tapasztaltunk (71,8 és 71,3 fő), mint a 2015–2017 közötti 73–74 fő.

A MÉRÉS EREDMÉNYEI

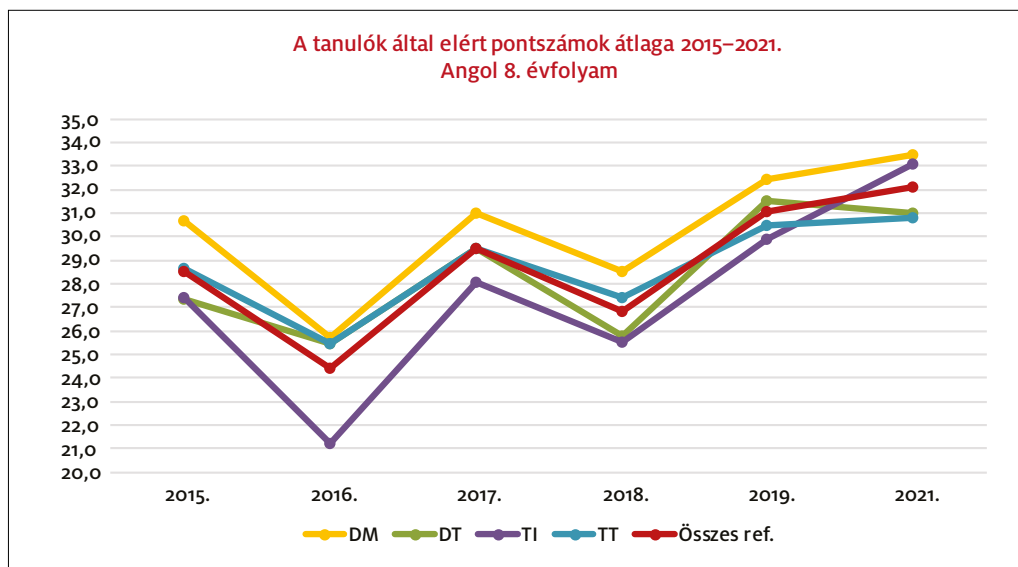
Az egyéni tanulói eredményekre nem volt rálátásunk, mert ezeket az oktatási nyilvántartásról szóló 2018. évi LXXXIX. törvény alapján csak tudományos kutatási tevékenységet végző költségvetési szervnek adhatják ki, így meg kellett elégednünk a telephelyi eredmények elemzésével.

A telephelyek tekintetében az eredményekkel mérési területenként rendelkezünk, azaz külön számba vesszük a 6. évfolyamos angol, a 6. évfolyamos német, a 8. évfolyamos angol és a 8. évfolyamos német nyelvi mérés eredményeit.

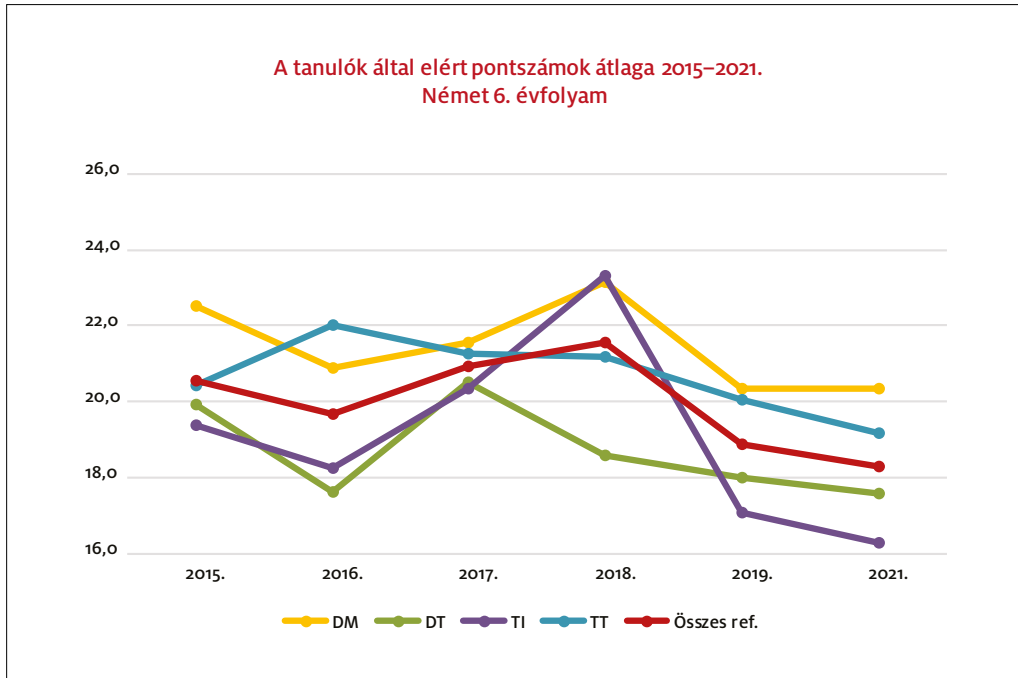


Angol nyelvből 6. évfolyamon az évente elért eredmények nagy ingadozást mutatnak. A 2018-as sikertelenebb évet követően a 2019-es év minden egyházkerület esetében kiugróan jó eredményt hozott, ami 2021-ben visszatért az előző évek szintjére. Az egyes években az egyházkerületekben elért átlageredmények szórása nem jelentős. 2015-ben a 23–24 pontszám tartományban és 2018-ban is csupán csak a 18,4–20,7 közötti sávban szóródtak. Ennek oka lehet, hogy az angol nyelv mérésére a 6. évfolyamon az évek során viszonylag stabil létszámmal és stabil tanulói körrel került sor, itt még kevésbé befolyásolta a tanulói összetételt a 6 vagy 8 évfolyamos gimnáziumok megjelenése.

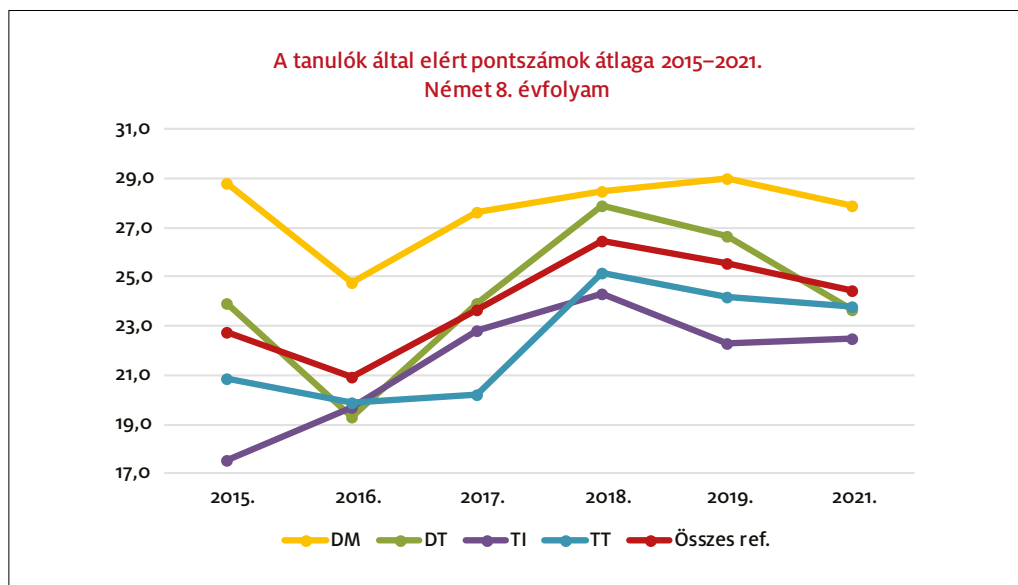
Az egyházkerületek közül a DM és a TT átlaga a református átlag felett van, míg a TI és a DT jellemzően alatta marad, kivéve a 2021-es mérési évet, amikor a DM kivételével a másik három egyházkerület eredménye alig tért el egymástól.



Az angol nyelv 8. évfolyamos mérése során a 2016-os év kiugróan gyenge mérési év volt, majd ezt követően minden egyházkerületben viszonylag egyenletes növekedés indult el. Az egyházkerületek közül a DM az, ahol a telephelyek rendszeresen a református átlag felett teljesítenek, míg a DT és a TT ingadozva hol fölötté, hol alatta, a TI pedig – 2021 kivételével – határozottan a református átlag alatt teljesít.



Az angolhoz képest a német nyelv esetében sokkal nagyobb szóródásokat látunk. Az összes református iskolában tanulók eredménye 2015–2018 között viszonylag egyenletes volt, ami 18–23 átlagpontszám körül koncentrált, majd 2019-ben és 2021-ben is az előző évekhez képest csökkentek az átlagok, lejjebb csúsztak 16–21 pont közé. Az egyházkerületek összehasonlításában a DM és a TT telephelyei a református átlag felett, míg a TI rapszodikusán hol alatta, hol felette, a DT pedig határozottan alatta helyezkedik el.



A német nyelv átlageredményei évről évre nagy szóródást mutatnak a 8. évfolyamon is. 2015-ben az egyházkerületek átlagai a 17–29 közötti tartományban mozogtak, illetve a leg-egységesebben teljesítő évben is (2018) 24–28,5-es sávban helyezkedtek el az egyes átlagok.

Az összes református tanuló átlageredménye 2015–2018 között nőtt, majd onnan kezdődően egy nyhe csökkenést figyelhetünk meg.

Az egyházkerületek közül a DM és 2017-től a DT az, ahol a telephelyek rendszeresen a református átlag felett teljesítettek, míg a TI és a TT eredményei elmaradtak a református átlagtól.

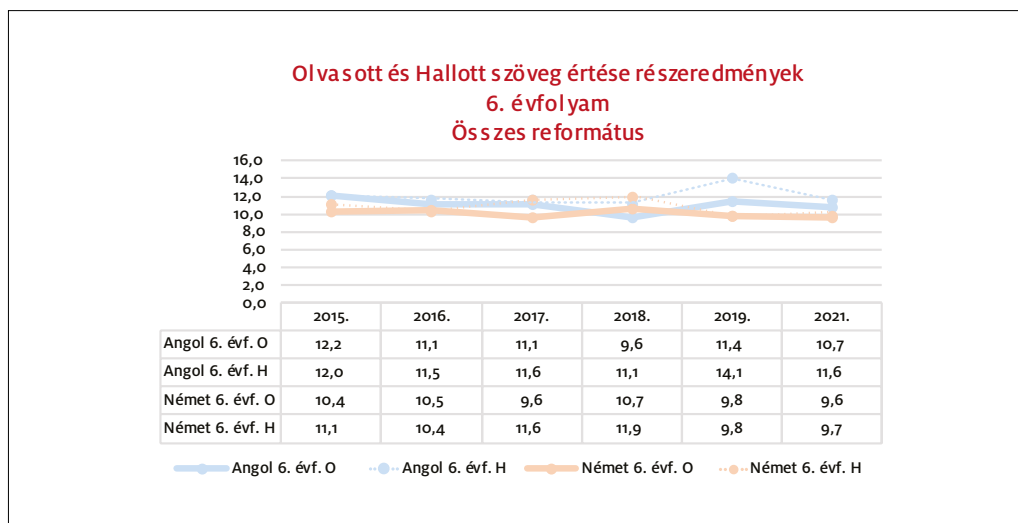
A német nyelvből, főként 8. évfolyamon elért eredményeket nagyban befolyásolja, hogy a német nyelv sok telephelyen „kifutó” nyelvként van jelen, egyre kevesebb tanuló választja ezt a nyelvet.

A KÉT MÉRÉSI TERÜLET ÖSSZEHASONLÍTÁSA

Az idegen nyelvi mérések két részből, egy olvasott és egy hallott szövegértésből állnak. Összehasonlítottuk a két területen elért átlagpontszámok viszonyát is. Országos szinten 2015–2021 között minden évben a *Hallott szöveg értése* rész ért el magasabb átlagpontszámot, kivéve a 2018-as méréskor a 8. évfolyamos angol eredményeket, mert ott megfordult a két mért terület eredményességének sorrendje, valamint a 2021-es német 6. évfolyamnál, amikor a két terület azonos pontszámot ért el.

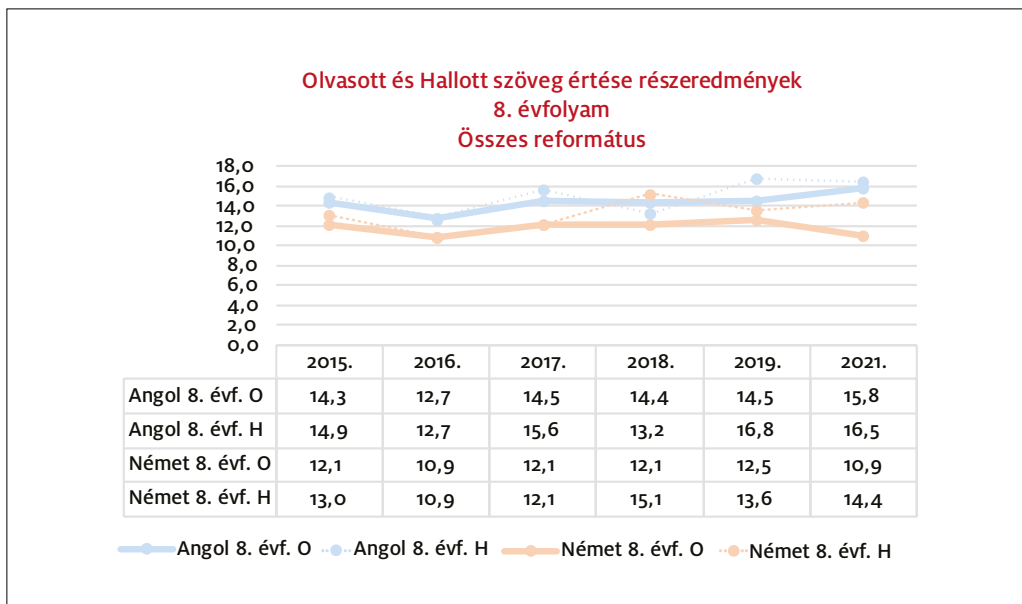
A két terület eredményei közötti eltérés az angol nyelvnél általában határozottabban jelentkezett, mint a németnél.

Diagramon ábráztuk az egyes években a két mérési területen elért átlagpontszámokat (Jelölésük: Hallott szöveg értése H, Olvasott szöveg értése O)



A 6. évfolyamon a *Hallott szöveg értése* terület átlagpontszáma megegyezett vagy kisebb-nagyobb mértékben magasabb volt, mint az *Olvasott szövegé*. Ez a különbség az angol nyelvnél főként a 2018-as, 2019-es, 2021-es, német nyelvnél a 2017-es és 2018-as mérések-kor szembeötlő.

Minden egyházkerületben jellemző volt a *Hallott szöveg értése* az *Olvasott szöveg értése* területnél magasabb volt az átlaga, vagy ha elő is fordultak olyan évek, amikor a két terület részeredménye szorosan egymás mellett haladt, az *Olvasott szöveg értése* maximum egy-két tizeddel haladta meg az *Hallott szöveg értését*.



Az összes református tanuló vonatkozásában 8. évfolyamon angol nyelvből a *Hallott szöveg értése* terület átlagpontszáma – a 2018-as évet kivéve – magasabb volt (vagy azonos 2017-ben), mint az *Olvasott szöveg értése* területé.

Német nyelv esetében 2016-ban és 2017-ben a két felmért terület eredménye megegyezett, más években szintén a *Hallott szöveg értését teljesítették sikeresebben a tanulók*.

Az egyházkerületi összesítésben kissé árnyaltabb a kép. Ott már több évben is előfordult, hogy ha nem is lényegesen, de az *Olvasott szöveg értése* részterület átlageredménye némileg magasabb volt, mint a *Hallott szöveg értése*. Ezek DM: 2017. német, 2018. angol, DT: 2016. és 2017. német, 2018. angol, TI: 2016. német, 2016., 2017. és 2018. angol, TT: 2015. német, 2016. és 2018. angol. A különbségek az *Olvasott szövegértés* javára a 2018-as évet kivéve – csupán pár tizednyiek voltak.

Összegezve: Angol nyelv esetében a 6. és a 8. évfolyamon sem térnek el lényegesen az országosan számolttól a református eredmények (átlagpontszámok). A német nyelv esetében nagyobb az egyes évek mérési eredményeinek a „kilengése”, így a református eredmények

egyedekben némileg az országos átlag fölött, míg más években kissé az alatt voltak. (A matematikailag pontos összehasonlítás nem tudtuk végezni, mert mint már korábban írtuk, a tanulók egyéni átlagpontszámaival nem, csupán a telephelyi átlagpontszámokkal rendelkezünk.)

TELEPHELYEK EREDMÉNYESSÉGE

Az adatokat áttekintettük aszerint is, hogy egy adott telephelyen a tanulók hány százaléka érte el az elvárt szintet, vagyis hány százalékuknak volt legalább 60%-os a teljesítménye.

A 6. évfolyamos mérésen 30 pontot, a 8. évfolyamos mérésen 40 pontot lehetett elérni, tehát a tanulóknak a „Megfelelt” minősítéshez 6. évfolyamon 18, a 8. évfolyamon 24 pontot kellett szerezni.

Mivel egyéni tanulói adatokkal nem rendelkezünk, így egyéni szinten ezeket az arányokat nem tudtuk vizsgálni, azt viszont igen, hogy egy adott telephelyen a tanulók hány százaléka érte el a „Megfelelt” szintet.

		2015.	2016.	2017.	2018.	2019.	2021.
Angol 6. évf.	60%* feletti „Megfelelt” teljesítményt nyújtó telephelyek száma	93	75	91	62	113	106
	60% feletti „Megfelelt” teljesítményt nyújtó telephelyek aránya az adott évben	94,9%	79,0%	86,7%	55,4%	97,4%	85,5%
Angol 8. évf.	60% feletti „Megfelelt” teljesítményt nyújtó telephelyek száma	68	37	72	63	96	102
	60% feletti „Megfelelt” teljesítményt nyújtó telephelyek aránya az adott évben	65,4%	35,9%	63,2%	53,9%	80,7%	77,9%
Német 6. évf.	60% feletti „Megfelelt” teljesítményt nyújtó telephelyek száma	28	25	37	30	37	20
	60% feletti „Megfelelt” teljesítményt nyújtó telephelyek aránya az adott évben	66,67%	65,79%	82,22%	85,71%	75,51%	54,05%
Német 8. évf.	60% feletti „Megfelelt” teljesítményt nyújtó telephelyek száma	14	9	14	27	29	20
	60% feletti „Megfelelt” teljesítményt nyújtó telephelyek aránya az adott évben	28,6%	20,5%	28,6%	55,1%	53,7%	40,8%

*(A legalább 60% önkényesen megválasztott arány, nem keverendő a „Megfelelt” szint eléréséhez szükséges 60%-kal. Azért választottuk ezt az arányt „határvonalnak”, mert a tanulók több mint felét jelenti.)

Az angol nyelvből 6. évfolyamon a 2015–2021-es időszak minden évre jellemző volt, hogy a telephelyek döntő többségében a tanulók legalább 60%-a érte el az elvárt szintet.

2015-ben és 2016-ban a 6. évfolyamon német nyelvet felmérő telephelyek közel kétharmadában a tanulók legalább 60%-a érte el az A1-es szintet. 2017–2019 között jelentős teljesítményjavulás ment végbe, amit 2021-ben nagy visszaesés követett. Ez a visszaesés számolási módszerünk alapján némileg kisebb arányú volt, mint az országosan tapasztalt, szintén jelentős visszaesés.

Angol nyelvből 8. évfolyamon a 6. évfolyamosnál kedvezőtlenebb eredményeket látunk. A 6. évfolyamozhoz képest jelentősen megnőtt azon telephelyek száma (aránya), ahol a tanulók csupán 41–60%-a érte el a „Megfelelt” szintet. A 2016-os év különösen gyenge volt. Abban az évben jelentős volt a 11–20%, a 21–30% és a 31–40%-os arányban teljesítő telephelyek száma.

A négy mérési terület közül az elmúlt évek során 8. évfolyamon a német nyelv volt a legkevésbé sikeres. Nagyon magas volt azon telephelyek aránya, ahol a tanulók kis hányadának sikerült csupán teljesíteni az elvárásokat (A2-es szint). A 2015–2017 közötti években ezen telephelyek aránya 30% alatt maradt. A 2018-as és a 2019-es méréskor 50% fölé került, de 2021-ben már csak 40% volt. Ezek az arányok és a tendencia nem különbözik lényegesen az országosan mérttől.

Iskolatípusonként megvizsgálva a telephelyek teljesítményét azt tapasztaltuk, hogy angol nyelvből az általános iskolai telephelyek megoszlása sem a 6., sem a 8. évfolyamon nem tért el lényegesen az összes református tanulóra vonatkoztatva bemutatottaktól, viszont 6. évfolyamon a 8 évfolyamos gimnáziumok között már csak olyan telephelyeket találunk, ahol a tanulók legalább 71%-a teljesítette az elvárt szintet. (Itt jegyezzük meg, hogy tehát a nyolcévfolyamos gimnáziumokban is előfordulnak az elvárt szintet nem teljesítő tanulók.) A legsikeresebb év a 2019 volt, amikor mind a 7 telephelyen a tanulók 91–100%-a teljesítette az elvárásokat, míg 2021-ben ennél gyengébb eredményeket láttunk.

A 8. évfolyamon a hatévfolyamos gimnáziumi képzést folytató telephelyek száma 2015–2021 között 13–11 között változott. Mind a négy egyházkerületben találunk angol nyelvet tanító gimnáziumokat. Az évek során előfordult egy-egy olyan telephely, ahol a tanulóknak csak kis hányada tudta teljesíteni az idegen nyelvi mérés elvárt szintjét. 2015-ben egy telephely volt, ahol csupán a tanulók 31–40%-a és kettő, ahol 51–60%-uk teljesített sikeresen, 2016-ban viszont négy ilyen telephely is volt, és ebben az évben egyetlen telephely sem került be a 91–100%-os kategóriába. Alapvetően a telephelyeken elért legalább 70%-os vagy annál nagyobb arányú teljesítmény volt a jellemző.

A 8 évfolyamos gimnáziumokban az előzőekben leírtaknál is kedvezőbben alakult a „Megfelelt” minősítést elérték aránya a telephelyeken. 41–50% volt a legalacsonyabb szint, az is még 2015–2016-ban. 2021-ben egy telephely az 51–60%-os sávban végzett, de jellemzően a 71–80% vagy a 91–100%-os kategóriákba kerültek be az intézmények. (2015–2021 között az ilyen képzést folytató telephelyek száma 6–7 volt. Ezek Dunamelléki és Tiszántúli Egyházkerületekben lévő iskolák voltak.)

Német nyelvből az általános iskolai telephelyek megoszlása sem 6., sem 8. évfolyamon nem tér el lényegesen az összes 6. évfolyamos telephelynél bemutatottaktól. A 8. évfolyamon – főként 2015–2017 – között nagy számban voltak olyan általános iskolai telephelyek, ahol csupán a tanulók töredéke (0–10%-a, 11–20%-a) teljesítette az elvárt szintet.

A nyolcévfolyamos gimnáziumok 6. évfolyamán az elmúlt években csupán 3 telephelyen tanítottak német nyelvet. (2015–2017 között a DM és a TT Egyházkerületekben, 2018., 2019., 2021-ben csak a DM Egyházkerületben volt 3 telephely.) Ezek mindegyikén a tanulók legalább 61–70%-a teljesítette az elvárt szintet. (Itt jegyezzük meg, hogy ennek értelmében a 8 évfolyamos gimnáziumokban is előfordulnak az elvárt szintet nem teljesítő tanulók.) A legsikeresebb év a 2018. volt, amikor mind a 3 telephelyen a tanulók 91–100%-a teljesítette az elvárásokat, míg 2021-ben ennél kedvezőtlenebb eredményeket láttunk.

A 6 évfolyamos gimnáziumok 8. évfolyamán csupán néhány telephelyen folyik német nyelv oktatás (2021-ben a DM, DT és TT Egyházkerületekben). Az elvárt szintet teljesítők aránya szerint a telephelyek változatos képet mutatnak. Az évek során a 0–10%-os kategóriától a 91–100%-ig minden előfordult. A legsikeresebb a 2018-as és a 2019-es év volt. 2018-ban a 7-ből kettő telephely a 81–90%-os, három a 91–100%-os kategóriába került, míg 2019-ben a 7 telephelyből négy a 71–80%-os, további egy a 61–70%-os kategóriában végzett.

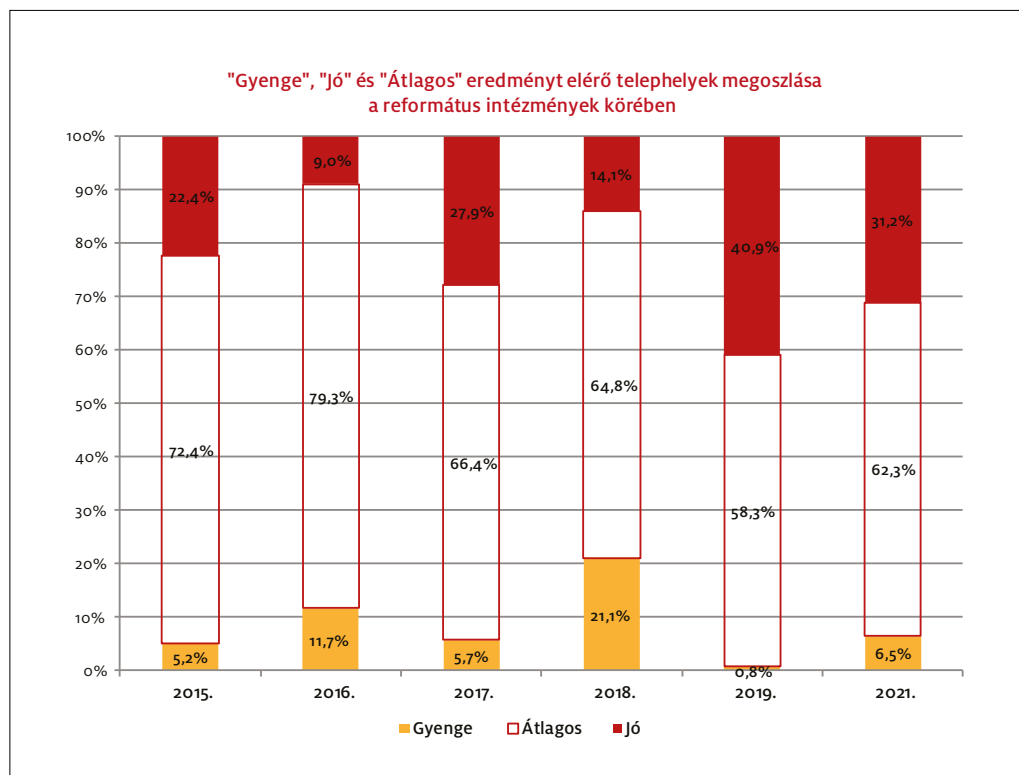
A 8 évfolyamos gimnáziumokban a 2015–2021 közötti időszakban csupán 2–5 telephelyen (a DM-ben és a TT-ban) folyt a 8. évfolyamon német nyelv oktatás. Ezen telephelyek eredményei változatos képet mutattak, a 31–40%-os sávtól kezdődően mikor melyik kategóriába kerültek. A legsikeresebb év a 2019-es volt, amikor egy telephelyen a tanulók 81–90%-a, a másik két telephelyen a tanulók 91–100%-a teljesítette az elvárt szintet. 2021-ben a három telephely nagyon különbözően teljesített, mert 31–40%, 51–60%, illetve a 71–80%-os kategóriákban végeztek.

TELEPHELYEK KATEGORIZÁLÁSA

A telephelyeket minden évben kategóriákba sorolják aszerint, hogy a mérésben részt vettek hány %-a teljesítette az elvárt szintet, vagyis 6. évfolyamon az A1, 8. évfolyamon az A2 szintet. „Jó eredményt” ért el az a telephely, ahol a részt vevő tanulók legalább 80%-a megfelelt minősítést szerzett **mindegyik rész mérésen**, amelyikben a telephely érintett volt. „Gyenge eredményt” ért el az a telephely, ahol a tanulóknak legfeljebb 50%-a szerzett megfelelt minősítést mindegyik rész mérésen, amelyikben a telephely érintett volt.¹

Ez a kategorizálás önmagában természetesen nem minősíti az iskolák idegennyelv-oktatását, hiszen tudjuk, hogy a tanulók összetétele jelentősen eltérhet az egyes iskolákban. Ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy bizonyos telephelyeken szükség van a nyelvtanítás erősítésére a tanulók idegen nyelvi készségeinek javítása érdekében.²

Az oszlop alsó hányada mutatja azon telephelyek arányát, ahol 50% alatt maradt, a felső hányada azt, ahol 80% felett volt az elvárt szintet teljesítők aránya. Azon telephelyeket, amelyek ezekbe a kategóriákba nem kerültek be az „Átlagos” névvel említjük. Az iskolák többsége sem kiemelkedően jól, sem lényegesen gyengén nem teljesített. Az „Átlagos” telephelyek aránya az évek során országosan 60–67% között mozgott, de 2021-ben 56,5% volt.



A református telephelyeken a három kategória aránya 2015–2021 között erős ingadozást mutat. A 2018-as év kivételével jellemző a „Jó” kategória túlsúlya a „Gyenge” kategóriával szemben. (Diagramunkon az országos jelentésben találhatóhoz képest a kategóriákat fordított sorrendben ábráztuk.)

Országosan 2017–2021 között (ezekről az évekről rendelkezünk adatokkal) a „Gyenge” kategóriába került telephelyek aránya 8,0%–15,1% között volt, míg a „Jó eredményt elért” telephelyek aránya ennél lényegesen magasabb volt: 25% körül mozgott, sőt 2021-ben a 28,4%-ot is elérte (és mivel a „Gyenge” kategóriába kerültek aránya az előző mérés 8%-áról 15,1%-ra nőtt, így az „Átlagos” teljesítményű telephelyek aránya ebben az évben 60% alá csökkent, 57,5%-ra).

A református telephelyeken a „Gyenge” kategóriába került telephelyek aránya csupán 0,8% (2019) és 21,1% (2018) között változott, úgy, hogy jellemző volt a 10% alatti érték.

A „Jó eredményt” elért telephelyek aránya az évek során szintén nagy ingadozással 9,0% (2016) és 40,90% (2019) között változott.

Az egyik kategóriába sem kerülő telephelyek aránya az évek során 60–70% körül mozgott. (2019-ben 58,3%.)

Összességében elmondhatjuk, hogy a református telephelyek (2018 kivételével) nagyobb arányban kerültek a „Jó” kategóriába, mint ahogy azt országos összesítésben látjuk.

Egyházkerületenként áttekintve már kissé árnyaltabb a kép:

A 2019-es mérési év minden egyházkerületben sikeres volt. A DM-ben és a TT-ban egyáltalán nem fordult elő „Gyenge” kategóriába került telephely, ahogy 2017-ban a DT-ban sem.

A „Jó” kategória aránya a 2019-es évben volt a legnagyobb mind a négy egyházkerületben. A TI-ben ekkor a telephelyek majdnem fele (45,0%) teljesítménye alakult úgy, hogy egy adott telephelyen az összes mért nyelv elvárásait legalább a tanulók 80%-a teljesítette.

Az utóbbi három mérési évben (2018–2021.) a TT Egyházkerületben mért teljesítmény volt a legkiegyensúlyozottabb.

Ha külön megvizsgáljuk azokat a telephelyeket, ahol csak 6 és 8 évfolyamos képzés folyik, az eddigénél is kedvezőbb képet látunk. A csak 6 és 8 évfolyamos gimnáziumi képzést folytató telephelyeken 2019-ben és 2021-ben egyáltalán nem fordult elő „Gyenge” telephely, miközben a „Jó” telephelyek aránya – a 2016-os évet kivéve – 33,3–53,3% között ingadozott. A legsikeresebb év 2021. volt, amikor a telephelyek 53,3%-án a tanulók legalább 80%-a teljesítette a tőle elvárt (A1 vagy A2) szintet.

ÖSSZEGZÉS

A református iskolák tanulóinak 2015–2021 közötti 6 mérési évének adatait áttekintve azt láttuk, hogy az adott időszakban mind a református iskolák (telephelyek) száma, mind a tanulói létszám folyamatosan nőtt. A református tanulók 2015-ben a mérésben országos létszám 4%-át, 2021-ben pedig közel 5%-át tették ki.

A mérésben részt vett tanulók aránya a református iskolákban tanulók körében 2015 és 2021 közötti időszakban 92,6% és 93,6% között mozgott, míg országosan a 90% körüli arány volt a jellemző.

A mérésről hiányzók aránya 2015-öt követően 4,6%–5,8% közötti, ami némileg alacsonyabb arány volt, mint az országosan tapasztalt 6% körüli, 2021-ben kiemelkedően magas, 8,2%-os arány.

A 2015 és 2021 közötti időszakban a telephelyeken a mérésre jogosultak átlagos létszáma az egyes egyházkerületekben nagyon eltérő képet mutatott. A legkisebb létszámmal a DT telephelyei bírtak (32,3–39,8 fő). A TI Egyházkerület telephelyein az átlagos létszám 2015–2019 között enyhe emelkedéssel, majd 2021-re egy nagyobb ugrással, a 2015-ös 47,8 fő 55,5 főre nőtt. A DM Egyházkerület telephelyein a mérésre jogosultak átlagos létszáma 2016 kivételével meghaladta a 60 főt. A TT Egyházkerület telephelyeiben

voltak a legmagasabb tanulói létszámok. Ebben az egyházkerületben 2018-ban volt némi visszaesés és 2019-ben, illetve 2021-ben is az előző évekhez képest alacsonyabb átlaglét-számokat tapasztaltunk (71,8 és 71,3 fő), míg korábban a 2015–2017 között 73–74 fő volt ez a szám.

Az elért eredmények egyik nyelv és egyik évfolyam esetében sem tértek el lényegesen az adott évben az országosan mérttől. A német nyelv esetében ez az eltérés évenkénti nagyobb ingadozást mutatott.

A 6 és 8 évfolyamos képzést folytató telephelyek eredményesebbek voltak, mint az általános iskolaiak.

A két mérési rész közül, akárcsak országosan (egy-két kivételtől eltekintve) a „Hallott szöveg értése” területen született jobb eredmény. A két terület eredményei közötti eltérés az angol nyelvnél általában határozottabban jelentkezett, mint a németnél.

A Dunamelléki Egyházkerület telephelyein a mérésre jogosultak átlagos létszáma 2016 kivételével meghaladta a 60 főt. 2015–2019 között enyhe emelkedés volt jellemző, majd 2021-ben 65,7 fővel elérték a legmagasabb átlagukat.

A Tiszántúli Egyházkerület telephelyeiben voltak a legmagasabb tanulói létszámok. Ebben az egyházkerületben 2018-ban volt némi visszaesés és 2019-ben, illetve 2021-ben is az előző évekhez képest alacsonyabb átlaglét-számokat tapasztaltunk (71,8 és 71,3 fő), mint a 2015–2017 közötti 73–74 fő. A telephelyeket eredményesség szempontjából megvizsgálva – azaz hogy a tanulók hány %-a érte el a min. 60%-os teljesítményt, vagyis került a „Megfelelt” kategóriába – azt láttuk, hogy a 6. évfolyam angol nyelv mérési területen a legsikeresebb a mérés, ahol az évek során – 2018-at kivéve – minden évben a telephelyek 80–90%-án a tanulók legalább 60%-a elérte az elvárt A1 (6. évfolyam) vagy A2 (8. évfolyam) szintet.

A legkevésbé sikeres a német 8. évfolyam, ahol 2015–2017 között jellemzően a telephelyek csupán kis részén (20–30%-án) sikerült a tanulók legalább 60%-ának a „Megfelelt” kategóriába kerülni, míg 2018–2021 között is csak 40–50%-os volt ez az arány.

A telephelyeket a „Jó eredményt elért” (ha a részt vevő tanulók legalább 80%-a megfelelt minősítést szerzett mindegyik részmérésen), és a „Gyenge eredményt elért” kategóriákba (ha a tanulóknak legfeljebb 50%-a szerzett megfelelt minősítést mindegyik részmérésen) kategóriákba sorolva azt láttuk, hogy református telephelyek (2018 kivételével) nagyobb arányban kerültek a „Jó” kategóriába, mint ahogy azt országos összesítésben láttuk.

Mindent összevetve elmondható, hogy református tanulóink sikeresen helytállnak az idegen nyelvi méréseken.

A tanulmány teljes egészében megtalálható a <http://refpedi.hu/kiegeszito-diagramok/> oldalon. A tanulmány Mellékletében a bemutatott diagramokhoz kapcsolódó adattáblák és egyéb, részletesebb statisztikai adatokat is tartalmazó táblázatok találhatók. A célnyelvi (két tanítási nyelvű iskolákban folyó) mérésről készült elemzés szintén a fenti linken érhető el.

¹ EREDMÉNYEK ÖSSZESÍTÉSE Idegen nyelvi mérés, 2017. Oktatási Hivatal kiadványa 48. oldala alapján

² Idegennyelvimeres2021_Eredmenyekosszesitese.pdf 29. oldala alapján



HELTAI JÁNOS IMRE

TRANSZLINGVÁLÓ KISKÁTÉ PEDAGÓGUSOKNAK

Kinek szól ez a kiskaté?

Mindenkinek, aki szokott beszélni, mindenkinek, aki gyerekeket vagy felnőtteket tanít, mindenkinek, aki két- vagy többnyelvű gyerekeket/felnőtteket is tanít, mindenkinek, akinek a tanítványai nem pont úgy beszélnek, ahogy ő azt hallani szereti, mindenkinek, akinek vannak roma (cigány) tanítványai is, mindenkinek, aki kétnyelvű, romaniul (cigányul) is tudó gyerekeket vagy felnőtteket (is) tanít.

Miért született meg ez a kiskaté?

Az elmúlt években a Károli Gáspár Református Egyetem koordinált egy Erasmus+ intézményi együttműködést (*Transzlingválás az egyenlő esélyekért: Romani beszéd az iskolában*). Ennek eredménye egy a transzlingválásról szóló könyv és egy az iskolai transzlingválást bemutató videótár, amelyek az alábbi linken érhetők el magyar és angol nyelven is: <http://www.kre.hu/romanitranslanguaging/>. „(A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban megjelentek nem szükségszerűen tükrözik



Erasmus+

az Európai Bizottság nézeteit.)”

A projektet az Európai Bizottság támogatta. A kiadványban (közleményben) megjelentek nem szükségszerűen tükrözik az Európai Bizottság nézeteit.

Akkor ez a romákkal (cigányokkal) kapcsolatos dolog?

Nem. Az együttműködés kétnyelvű roma gyerekek tanításának kérdéseit állította középpontba, de a transzlingválás pedagógiai szempontból mindenkinek érdekes, aki kétnyelvűeket (is) tanít, sőt azoknak is sokat mond, akik (úgy gondolják, hogy) egynyelvűeket tanítanak. Viszont sok pedagógusnak vannak roma tanítványai, és sok pedagógus csak keveset tud arról, hogy ezek a gyerekek és családjuk otthon hogyan beszélnek. Tapasztalataink szerint a romani nyelv nagyon sokszor szinte „rejtett” marad, még a pedagógusok sem tudják, hogy tanítványaik családjában jelen van, szerepe van. Érdeemes ennek – figyelve minden érzékenységre – utánajárni, mert nagy jelentősége lehet.

Hát akkor mi az a „transzlingválás”?

Egyrészt a két- és többnyelvű beszéd, tágabb értelemben, általában véve a beszéd

új megközelítése. Ez azon az elképzelésen alapul, hogy a nyelvi repertoár¹ egységes, függetlenül attól, hogy valaki egy-, két- vagy többnyelvűnek tartja magát, vagy valakit egy-, két- vagy többnyelvűnek tartanak mások. A transzlingválás elméletalkotói amellet érvelnek, hogy a repertoárját mindenki egységesnek érzékeli,² és az, hogy egy-, két- vagy többnyelvűként határozzuk meg magunkat (határoznak meg minket mások), tanulás következménye. Az egyéni kívüli világban, a társadalmi valóságban ott vannak a nyelvek, és mindenki megtanulja ezeket elkülöníteni egymástól. De – így az érvelés – a kognitív, belső valóságban a(z emberi) nyelv nem tagolódik olyan formában egyes nyelvekre, mint ahogy ez megjelenik a társadalmi (külső) valóságban. Egynyelvűek is megtapasztalhatják ezt: aki tud nyelvjárásban (szlengben, vagy bármely más „nyelvváltozatban”) és köznyelven is beszélni, nem igen gondolja azt, hogy ő két „valamit” (nyelvváltozatot) beszél. Ugyanígy vannak ezzel a kétnyelvűek is. A fentiek azt is jelentik, hogy a transzlingválás nem csak kétnyelvű gyerekeket oktató pedagógusoknak, nem csak kétnyelvűeknek érdekes, hanem mindenkit érint.

Másrészt egy erre az elképzelésre épülő nyelvpedagógiai hozzáállás a transzlingválás. A transzlingváló hozzáállást alkalmazó pedagógus tanítványai repertoárjának egészére támaszkodik; ha például azok otthon romani (cigány) nyelven (vagy bármely más nyelven) beszélnek, ezt az iskolában a tanulás támogatásához felhasználja. Ezzel esélyt ad tanítványainak: nem kell nekik „egy lábbal biciklizni”, minden erőforrásukat igénybe vehetik. De ez nem minden:

az ilyen hozzáállású pedagógus fel is szabaddítja ezzel a gyerekeket, mert immár egész valójukra, örökségükre, személyiségükre figyelve veszi őket emberszámba.³

Mit jelent ez a szó: transzlingválás?

Lingua jelentése 'nyelv', a *trans-* előtag jelentése kétféle lehet: 'át, keresztül' (mint például transzsibériai vasút), vagy 'valamin túlmutató', például *transzcendens* 'nem evilági'. A transzlingválás esetében inkább az utóbbi jelentés érvényesül: 'nyelveken túlmutató kommunikáció'⁴. A *transzlingválás* terminus a *translanguaging* fordítása. A *language* főnév, jelentése: 'nyelv'. A *languaging* azt hivatott kifejezni, hogy a kommunikáció olyan cselekvés, amelynek során a nyelvi erőforrásainkat (a nyelvek általunk ismert elemeit) és más, ezeken túlmutató erőforrásainkat (ezek a nyelvvel összefüggő biológiai, szemiotikai, gondolkodásbeli folyamatokhoz tartoznak) együttesen és egyidejűleg működésbe léptetjük.⁵

Perspektívát váltunk: a beszéd alapegységének nem az egyes, néven nevezett nyelvet (például angol, magyar, romani) tekintjük, hanem a beszélő repertoárját. A beszélő az, aki *lingvál*. És amikor több néven nevezett nyelv erőforrásaiból merítve teszi ezt, akkor *transzlingvál*. De a beszélő szempontjából a kettő között valójában nincs is különbség: minden beszélő azokat az erőforrásokat⁶ veszi igénybe, amelyek leginkább megfelelők arra, hogy kommunikációs céljait elérje. Nyelvi erőforrásaink például az általunk ismert szavak, a hanglejtés, a hangerő, a beszéd egyéb jellegzetességei, mint az udvariaskodás szintje, a beszéd sebessége stb.⁷

Hogy került ez elő, miért pont most?

A szociolingvisztika elmúlt húsz évének meghatározó gondolata, hogy az egyes néven nevezett nyelvek valójában társadalmi konstrukciók és nem a biológiai valóság részei.⁸ A korábban gyarmati sorban tengődő országok ma sem könnyű viszonyait tanulmányozó szociolingvisták gyakran azzal érvelnek, hogy a nyelv ideológiai konstrukciója Európából származik, és nem is olyan nagyon régi, párhuzamosan a nemzetállamok alakulásával jött létre. Az Európán, vagy tágabb értelemben az úgynevezett „nyugati világon” kívüli közösségek gyakran máshogy gondolkodnak a nyelvről, és saját beszédüket nem az egy-, két- vagy többnyelvűség kategóriái szerint értékelik.⁹

Ez miért érdekes a mi viszonyaink közepette?

Nagyon is érvényes az üzenet itt is. Értelmezhetjük ezt úgy, mint a tudomány „visszaterését” az emberek, a széles tömegek nyelvről való gondolkodásmódjához. Karácsony Sándor, a neves református pedagógus több helyen is megfogalmazza lényegében ugyanezeket a gondolatokat: „A magyar lélek tudatában nincsenek nyelvek. A magyar lélek egynyelvű” – írja *A magyar észjárás* című kötetében, majd így folytatja a következő bekezdésben: „Azt jelenti ez a megállapításunk, hogy a magyar lélek beszéd közben nem tesz különbséget magyar nyelv és nem-magyar nyelv (...) között”. Kicsit később így folytatja: „A magyar katonája a világháborúban szemrebbenés nélkül beszélt >magyarul< a hadszíntér különböző nyelvű lakosságával >hallod csues sógor, dajmi nékem egy kis klebát< modorban, és abban a hiszemben, hogy ez egyszerre van

magyarul is meg >nerozumisül< is”.¹⁰ A *magyar demokrácia* c. kötetben pedig így ír erről: „Nincsenek nyelvek, csak nyelv van. A magyar ember hadifogoly korában ennek az elvnek az alapján tanulta meg az idegen nyelveket. (Vagy pedig nem tanulta meg sehogy sem.) Eleinte a maga magyar nyelvével beszélt az idegenekkel, később – békére hajló ember létére – azoknak a szerinte – magyar dialektusán”.¹¹ Ugyanaz a gondolat, mint a posztmodern szociolingvisztikáé: a nyelvi repertoár egységes, és az emberek annak elemeit (erőforrásait) valójában nem a szerint értékelik, hogy azok melyik egyes nyelvhez tartoznak, hanem hogy van-e értelme használniuk őket. Tegnap közös futásra invitáltam egy barátomat, aki azt mondta, hogy szívesen jön, de *ergya a formája*. Először hallottam az *ergya* szót. Nem tűnődtem el rajta, hogy ez az *ergya* akkor magyar szó-e vagy sem, de már használom is, sőt konnotációkat is kötök hozzá (bár csak a kontextusból sejttem, mit jelent). Így lehettek ezzel a katonák is a fronton, és így vannak ezzel az emberek a mindennapokban: nem tűnődnek azon, hogy egyik vagy másik szó milyen néven nevezett nyelvhez tartozik, csupán megpróbálnak a lehető leghatékonyabban kommunikálni.

Mik egy transzlingváló módszertant alkalmazó pedagógus legfontosabb jellemzői?

A transzlingváló pedagógus tudja, hogy a nyelv nem önmagában, mintegy tárgyként, valamiként létezik; tudja, hogy a nyelv nem választható el az embertől, ezért nem „nyelvet” tanít, hanem gyerekeket (akik beszélnek, tehát beszélők). A gyerekek repertoárját bővíti, de úgy, hogy annak egyetlen részét sem tiltja le. Biciklizni is nehéz egy

lábbal... A translíngváló pedagógia nem csodaszer, önmagában nem oldja meg a roma gyerekek iskolai nehézségeit, sokkal inkább egy adaptív iskolai modell részeként értelmezhető. A translíngváló pedagógus, mint minden jó pedagógus, elfogadja a gyereket úgy, ahogy van, nem nézi le, nem szégyeníti meg például a repertoárja, az általa beszélt nyelvek, vagy egyáltalán, beszédmódja miatt. Az ilyen pedagógus továbbá előnyben részesíti a nem frontális munkaformákat, munkáltatja a gyerekeket, tanári szerepét inkább organizátorként, a tanulás szervezőjeként látja és éli meg.

A translíngváló pedagógus keresi és meglátja, mit tudnak az általa tanított gyerekek. Például hogy tudnak-e olyan nyelveken, amelyek eltérnek a tannyelvtől. Bevonja a közös iskolai munkába a diákok tudásának egészét. Azt is, amit otthon szerznek meg, és aminek a tanár nem feltétlen részese. Nem fél kérdezni a gyerekektől az életükről és a tudásukról; meg akarja őket ismerni. Behozza az iskolába a gyerekek életét: a matematikapéldában, a fogalmazásban az őket körülvevő mindennapok, a valós szociális környezetükből ismerhető dolgok kerülnek előtérbe. Tudja, hogy nem vagyunk egyformák: különböző környezetből, különböző tudással érkezünk, és ez különböző megszólalási módokat tesz lehetővé számunkra. Tudja, hogy a számára természetesnek tűnő dolgok más közösségekben nem feltétlen azok. Nem a maga és/vagy iskolája kulturális beállítottságát látja origónak, mércének, hanem elfogadja alternatívák létezését. Megpróbál a sajátjától eltérő perspektívákat is megérteni. Nem minősíti sem a gyerekeket, sem az általuk használt nyelvi erőforrásokat.¹²

A translíngváló pedagógus tudja, hogy egy ember magában nem tud beszélni: a kommunikációhoz mindig kell egy másik ember; tudja, hogy a nyelv a közösségben él, és abban folyamatosan formálódik. Tudja, hogy nemcsak ő formálja a gyerekeket és beszédüket, hanem ők is őt és az ő beszédét. Ebben az együttformálódásban, közös munkában látja a siker zálogát. Tudja, hogy minden emberi kommunikáció jellemzője, hogy átvesszük egymás beszédmódját.¹³ Tisztában van azzal, hogy folyamatosan értékeljük egymás beszédét, és ennek alapján ítéleteket hozunk beszédpartnerünkről,¹⁴ illetve hogy a beszédről szóló ítéleteinket más ítéletekkel is összekötjük, és így társadalmi hovatartozást is rögzítünk.¹⁵

Milyen közvetlen iskolai következményei vannak ennek a perspektívaváltásnak? Milyen következményei vannak a translíngváló pedagógiai elvek alkalmazásának a nyelvről és a beszédről való gondolkodásban? Mik ennek az iskolai vonatkozásai?

Az egyik legfontosabb következmény, hogy felismerjük a hatalom és az alávettség helyzetét, észrevesszük a társadalmunkban meglévő függőségi viszonyokat, és azt, hogy körülményeink, például születési helyünk meghatároz bennünket. Megváltozik a translíngváló pedagógus véleménye a nyelvi helyességről, és ezzel kapcsolatosan arról, hogy miként értékeli az egyes nyelveket, illetve azok sztenderdizált változatait. Észreveszi, hogy a (nyelvi) helyesség eszménye nem abszolút, hanem társadalmi folyamatok eredményeképpen jön létre, ezért a társadalmilag erősebb csoportok beszédmódjai gyakran helyesnek tűnnek,

míg a társadalmilag gyengébb csoportok beszédmodjai stigmatizálódnak, helytelennek tűnnek. Ami sztenderd, azt minősítjük helyesnek. Pedig az csak sztenderdizált. A transzlingváló orientációt elsajátító pedagógus viszont tudja, hogy különféle nyelvi helyzetekben és különféle közösségek számára különféle nyelvi formák lehetnek elfogadottak, úgymond „helyesek”.¹⁶

De az én roma (cigány) tanítványaim, ha beszélnek egyáltalán, nem is az igazi romani (lovari) nyelvet beszélnek. Ezt ők maguk is szokták mondani. Miért hozunk be az iskolába valami ilyen „kevert” nyelvet? Sőt, nem is minden roma gyerek tud így beszélni.

A nyelveket uralkodó, és éppen ezért nem észrevehető ideológiák mentén értékeliük: a nagy nemzetek nyelveit erősnek látjuk, a magyar nemzet nyelvét esetleg szépnek, a nem sztenderdizált romani nyelvet pedig például „nem igazinak”, kevertnek.¹⁷ Pedig a romani nyelv éppen annyira „igazi” nyelv, mint a magyar, csak nem sztenderdizált: másképp tekintünk rá a nyelvekről szóló ideológiáink miatt. Minden nyelvben sok más nyelvből kölcsönzött szó van. Emlékezzünk arra, mit tanultunk az érettségire: a magyar nyelv szókincsének nagyobb része jövevényszavakból áll. Magától értődő az is, hogy amikor a gyerekek romani nyelven beszélnek, magyar szavakat is használnak. A nyelvek a beszédben a beszélő számára eggyé válnak: minden ember a kommunikációs szükségleteinek és lehetőségeinek megfelelően válogat nyelvi repertoárjából (Hallod csues sógor...).

Ugyanakkor például a romani nyelv presztízse az uralkodó nyelvi ideológiák miatt

olyan alacsony, hogy a családok – és ennek nyomán a gyerekek is – sokszor arra törekcsenek, hogy csökkentsék a romanihoz kapcsolódó nyelvi szocializációs stratégiák jelentőségét (adott esetben például azt mondják egy közösségen kívüli beszélő számára, hogy ők otthon inkább magyar nyelvi erőforrásokat használnak). Sőt a gyerekek olyan vélekedéssel érkehetnek az iskolába, hogy ott magyarul kell beszélni. Ez sokszor ahhoz vezet, hogy az órán nem vagy keveset beszélnek romaniul (a tanárral vagy a tanár előtt).

A transzlingváló pedagógus semmire nem kötelez: „csak” lehetőséget teremt. Ez a lehetőség előbb-utóbb a dolgok természete szerint felszabadítja a gyerekeket a romani nyelven (vagy más, a tannyelvtől eltérő nyelven) való beszélésre.

Akkor most azt fogjuk támogatni, hogy a gyerekek keverten beszéljenek, félig romaniul, félig magyarul? Hol az egyik, hol a másik nyelven? Nem fogják összekeverni őket? Hogy tanulnak így meg magyarul?

A transzlingváló pedagógia a gyerekek nyelvi repertoárjára koncentrál, nem egyik vagy másik nyelvre. A gyerekek (szóbeli vagy írásos) közlési képességét fejleszti, nem a magyar nyelv tudását. Érvelni, fogalmazni, összefoglalni, lényegyet kiemelni tanítjuk őket – ezek általános nyelvvel kapcsolatos kompetenciák, és nem az egyes nyelvekkel kapcsolatos kompetenciák. Nem feltétlen az érvel például a legjobban angolul, aki legjobban tud angolul, hanem aki a legjobban tud érvelni. Megkülönböztetjük tehát egymástól az egyes nyelvekhez kötött kompetenciákat (mennyire tud valaki például

dául magyarul alaposan leírni egy képet) és az általános nyelvi kompetenciákat (meny nyire tud valaki például fogalmazni, mondatokat logikusan egybefűzni). Az általános nyelvi kompetenciákat fejlesztjük, és ezen a fejlesztésen keresztül alakulnak az egyes nyelvekhez kötött kompetenciák is – perspektívaváltás: nyelv helyett az egyénre koncentrálnunk. A magyarnyelv-tudás is akkor javul, ha a nyelvi repertoár egységére koncentrálnunk.¹⁸

Nem tudok romani nyelven beszélni... Meg más nyelveken sem, amiken viszont a tanítványaim igen.

Nem baj... nem kell tudnia a pedagógusnak azt, amit a diákok tudnak, csak engednie kell használni, amit tudnak. A transzlingváló pedagógus nem csak engedi, hanem kifejezetten biztatja diákjait arra, hogy minden rendelkezésükre álló nyelvi erőforrást hasznosítsanak. Lehetőséget ad például romani szavak, romani mondatok órai megjelenésére. Nem minősíti a nyelvi erőforrásokat; nem mondja a romanira például, hogy az nem ide való, nem szép, nem helyes: örül neki, ha ezek a gyerekek közös munkájában vagy a frontális osztálymunkában előkerülnek. Pozitív szerepbe helyezi a romani nyelven (más nyelven) megszólalót, hiszen ő taníthatja a tanárt és/vagy a többieket. Megdicséri ezért a diákot, kiemelve, hogy olyat tud, amit ő nem; rámutat arra, hogy ez nagy érték.

És hogy fogom én megérteni, mit mondanak, ha általam ismeretlen nyelven beszélnek a tanítványaim?

Egyrészt ez a más nyelvű beszéd mindig a tananyaghoz, illetve azokhoz a feladatok-

hoz kapcsolódik, amiket a pedagógus ad a gyerekeknek. Így a kontextusa ismert, a használt fogalmak, terminusok ismerősök lehetnek, ami sokat segít a gyerekek mondanójának követésében. Másrészt a projektben gyűjtött tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanárok ilyenkor felkérhetnek – sőt érdemes felkérniük – tolmácsokat, akik ha nem is visszamondják, de összefoglalják a más nyelven hallott dolgokat. Harmadrészt az is fontos tapasztalat, hogy a hozzáállás változása nyomán a tanárok rövid idő alatt – és maguk számára is meglepő módon – sokat „felszednek” a gyerekek beszédéből.

És mi lesz azokkal a tanítványaimmal, akik csak magyarul beszélnek? Ők majd nem értenek csomó mindent.

Igen, ez érzékeny kérdés. Fontos, hogy akikre egynyelvűként tekintünk, azok se érezzék magukat rosszul, esetleg hátrányban egy transzlingváló osztályteremben. Nem kell mindig mindennek kétnyelvű üzem módban folynia: a kétnyelvűség ugyan mindig jelen van, ha vannak kétnyelvű tanítványaink, de nem mindig látható.¹⁹ Lehet egy feladatot így, másikat amúgy csinálni, lehet transzlingváló tereket és időszavakat kijelölni stb.

Értem, és hogyan nézhet ki mindez a mindennapokban?

A transzlingváló pedagógus kerüli a két nyelv feltétlen párhuzamosságának erősítését: nem fordítat mindig mindent le, csak akkor, ha az óra menetében ennek jelentősége van. A romani és a magyar nem párhuzamosan (állandó fordításban), hanem egymást kiegészítve van jelen. A pedagógus elfogadja, hogy bizonyos dolgok a romani nyelvhez

kötvé történnek – ugyanakkor figyel arra, hogy az óra irányítása, a munka szervezése a kezében maradjon. A pedagógus a gyerekeket lassan, a tanév (sőt iskolai tanulmányaik alatt) idejének egészét tekintve, feladatok sokaságán át tereli abba az irányba, hogy – más nyelvű megszólalásaikat nem elhagyva – képesek legyenek magyar egynyelvű komplex megszólalásokra is. A tanár engedi a translíngváló kommunikációt: ha a diákok romani nyelven szólnak meg, úgy beszélnek, ha magyarul, úgy. A diákok spontán megszólalásait a tanár az esetlegesen kijelölt translíngváló időn és téren túl sem szankcionálja, támogatja azokat. A tanár a különféle feladatokat tudatosan és lépcsőzetesen nehezítve egy-egy nyelv erőforrásaihoz köti.

Számtalan feladattípus lehetséges – elsősorban a feladatok lépcsőzetessége. A példák csak illusztrációk, ötletek, bármely más megoldás is elképzelhető:

- Romani/más nyelvű kulcsszavakat kér a gyerekektől, segítve ezzel a megértést
- Romani/más nyelvű összefoglaló mondatokat kér a gyerekektől, segítve ezzel a megértést
- Magyar mondat romani/más nyelvű kibontását, magyarázatát kéri
- Történetet romani nyelven/más nyelven meséltet el, magyar nyelvű összefoglalóját kéri
- Magyar szöveg romani/más nyelvű összefoglalóját kéri
- Egy történetben a párbeszédet romani nyelven/más nyelven kéri
- Magyarul elmondottak leírását kéri romani nyelven
- Az elmondottak rövid összefoglalását kéri romani nyelven, kicsit bővebb összefoglalását magyarul

Jó, jó, szóban. De hogyan írhatjuk le ezt a nem sztenderd romani beszédet, amit ráadásul nem is ismerünk?

A romani beszélésének egy módját az elmúlt évtizedekben roma értelmiségiek sztenderddé tették. Ebből lehet nyelvvizsgázni, érettségizni, és ezt lovarinak szoktuk nevezni. A sztenderdizációt néhány ember végezte el, legalábbis ami a kodifikációt, tehát a sztenderdként elterjeszteni kívánt nyelvi formák meghatározását és lejegyzését illeti. De ennek a munkának az eredményei a szélesebb roma közönség számára nem ismertek. A sztenderddé tett nyelvi forrásokat ezek a közösségek nem vették használatba.²⁰ Márpedig a sztenderd változat társadalmi szerepe éppen a kiválasztott formák elterjedésén alapulna. Az ettől a sztenderdtől eltérő romani megszólalások ugyanúgy „igaziak”, ugyanannyira „helyesek”.

A romaniban vannak olyan hangok, amelyek a magyarban nincsenek. Ezek leírására a sztenderdizálók új jeleket vezettek be. például: hehezetes 'h' a sztenderdizált magyarországi helyesírásban 'x'. Például a lovari helyesírással *xav* formában 'eszem' formában megjelenő szót a projektben részt vevő gyerekek *hav*, *khav*, *chav* betűkapcsolatokkal is írták. Nem érdemes ragaszkodni a romani sztenderdizált helyesírásához, a gyerekek nem ismerik annak betűkészletét. Ők, ha leírják a romani szavakat, az általuk ismert karakterekből válogatnak. A romani szavakat leírhatjuk úgy, ahogy halljuk őket. Ez a „szabadság” eltér a magyar nyelvhez kötődő helyesírási szigortól, de nem rontja a magyar helyesírást.

Mit várunk, mit várhatunk mindettől? Miért lesz jó nekem, ha ezt csinálom?

Többéves tapasztalatokat szereztünk projektünkben mindennek működéséről. Azt tapasztaltuk, hogy a gyerekek érdeklődőbbek, aktívabban vesznek részt az órán, nagyobb önbizalommal beszélnek. Ez örömet okoz nekik, sikerélményük van, otthonosan érzik magukat, örülnek, hogy a tanár érdeklődik a saját otthoni megszólalási módjaik és otthoni viszonyaik iránt. Felszabadítja őket, hogy az iskolában ott van a „lenézett”, szégyellt romani nyelv. Mindez örömet okoz és könnyebbséget hoz a tanárnak. Az egyébként gyenge tanulók is pozitív módon ki tudnak tűnni, sikerélményhez jutnak. Mindez feltételezések szerint hosszú távon is növelheti elkötelezettségüket, és általában véve javíthatja iskolai közérzetüket.

Az elméletalkotók ezen felül hangsúlyozzák a koncepció erős politikai és szociális elkötelezettségét azok iránt, akik nem tartoznak a nemzetépítés és a globális kapitalizmus nyertesei közé,²¹ és úgy gondolják, hogy a transzlingválás képes növelni a szociális egyenlőséget is.

Hol olvashatok erről többet?

Az eddig gyűjtött tapasztalatokról lehet olvasni honlapjainkon.²² Itt egyebek mellett tananyagcsomagok, játékok is találhatóak. A hozzáállás elsajátítását megkönnyíti videótárunk is.²³ Ezek a videók amellet, hogy egy-egy transzlingváló jelenetet rögzítenek, tanárok, szakértők, hallgatók se-

gítségével tartalmazzák azok bemutatását és elemzését is. Ugyanezen a honlapon található egy kötet, amely részben a videók elemzésén alapul, valamint részletesen összefoglalja eddigi tapasztalatainkat a témában.²⁴ További tanulmányok és kötetek a témában:

- Heltai János Imre: Translanguaging as a Rhizomatic Multiplicity. *International Journal of Multilingualism*, 2021, <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1926465>
- Heltai János Imre: Diskurzusok “igazi” és “elkorcsosult” nyelvekről. *Modern Nyelvoktatás*, 2021, 27(1). 3–15.
- Heltai János Imre: Transzlingválás – Elmélet és gyakorlat, Budapest, Gondolat, 2020.
- Heltai János Imre – Jani-Demetriou Bernadett: A transzlingváló pedagógiai orientáció hatása az iskolai sikerességre. *Anyanyelv-pedagógia*, 2019, 12(1).
- Heltai János Imre: Translanguaging instead of standardisation. *Writing Romani at school*. *Applied Linguistics Review*. Ahead of print, 2019.
- Heltai János Imre – Jani-Demetriou Bernadett – Kerekesné Lévai Erika – Olexa Gergely: Transzlingváló Osztálytermek Tiszavasváriban. *Új Pedagógiai Szemle* 67. évf., 2017/11–12, 28–49.
- Heltai János Imre – Kulcsár Sándorné: A romani beszéd és az óvoda. Beszédfejlesztési stratégiák és integrált kétnyelvűségi ideológiák Tiszavasváriban. *Anyanyelv-pedagógia* 2017/4.

- ¹ Gumperz, John J.: Linguistic and social interaction in two communities, *American Anthropologist* 66, 1964, 137–153; Blommaert, Jan – Ad Backus: Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity, *Working Papers in Urban Language & Literacies*, Vol. 67, King's College, London, 2013; Blommaert, Jan – Ben Rampton: Language and superdiversity, in Jan Blommaert – Ben Rampton – Massimiliano Spotti (eds.): *Diversities* 13(2), 2011, 1–22.; Busch, Brigitta, Linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics* 33(5), 2012a, 503–523.
- ² García, Ofelia: Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education, in Rani Rubdy – Lubda Alsagoff (eds.): *The Global-Local Interface, Language Choice and Hybridity*, Multilingual Matters, Bristol–Buffalo–Toronto, 2014, 100–118; Vogel, Sarah – Ofelia García: Translanguaging, in G. Noblit – L. Moll (eds.): *Oxford Research Encyclopedia of Education*, Oxford University Press, Oxford, 2017; Otheguy, Ricardo – Ofelia García – Wallis Reid: Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics, *Applied Linguistics Review* 6(3), 2015, 281–307; Otheguy, Ricardo – Ofelia García – Wallis Reid, A Translanguaging view of the linguistic system of bilinguals, *Applied Linguistics Review* 10(4), 2019, 625–652.
- ³ García, Ofelia – Tatyana Klein: Translanguaging theory in education, in Ofelia García – Tatyana Kleyn (eds.): *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*, Routledge, New York, 2016, 9–33; Cenoz, Jason – Durk Gorter: Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 38(10), 2017, 901–912; Prinsloo, Mastin – Lara-Stephanie Krause: Translanguaging, Place and Complexity. *Language and Education* 33(2), 2017, 159–173.
- ⁴ Otheguy, Ricardo: Foreword, in O. García – T. Kleyn (eds.): *Translanguaging with Multilingual Students: Learning from Classroom Moments*, Routledge, New York, 2016, ix–xii.
- ⁵ Li Wei: Translanguaging as a practical theory of language, *Applied Linguistics* 39, 2018, 9–30.; Li Wei: Translanguaging as method. *Research Methods in Applied Linguistics* 1(3), 2022, 1–4.
- ⁶ Jørgensen, Jens Normann: Polylingual languaging around and among children and adolescents, *International Journal of Multilingualism*. 5(3), 2008, 161–176.
- ⁷ Blommaert–Backus: Repertoires revisited.
- ⁸ Makoni, Sinfree – Alastair Pennycook: Disinventing and reconstituting languages, in Sinfree Makoni – Alastair Pennycook (eds.): *Disinventing and Reconstituting Languages*, Multilingual Matters, Clevedon, 2006, 1–41.
- ⁹ Deumert, Ana: Imbodela zamakhumsha – reflections on standardisation and destandardisation. *Multilingua* 29, 2010, 243–264; Busch, Brigitta: *Mehrsprachigkeit*. Facultas.wuv, Wien, 2013.
- ¹⁰ Karácsony Sándor: *A magyar ésjárás*, Széplhalom Könyvműhely, Budapest, 2009. (1939).
- ¹¹ Karácsony Sándor: A magyar béke, in *A magyar demokrácia, A magyar béke*. Széplhalom Könyvműhely, Budapest, 2011 (1947).
- ¹² A fentiekhez vö. García–Kleyn: *Translanguaging theory*; García, Ofelia – Susana Ibarra Johnson – Kate Seltzer: *The Translanguaging Classroom. Leveraging Students Bilingualism for Learning*, Caslon, Philadelphia, 2017.
- ¹³ Bachtin, Michail: Das Wort im Roman, in Rainer Gröbel (hg.): *Ästhetik des Wortes*, Suhrkamp, Frankfurt/Main, 1979 (1934–1935), 154–300.
- ¹⁴ Adrian Blackledge – Angela Creese (eds.): *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, Springer, Dordrecht, 2014.
- ¹⁵ Agha, Asif: *Language and Social Relations*, Cambridge University Press, Cambridge, 2007.
- ¹⁶ Kontra Miklós: *Hasznos Nyelvészet*, Fórum Kisebbségkutató Intézet, Somorja, 2010; Kontra Miklós: A KSH a nyelvi genocídiumot segíti – 2011-ben is. *Kritika*, 2011 november–december, 40; Kontra Miklós: Újabb nyelvi genocídium, *Élet és Irodalom*. 2016. november 25, 4.
- ¹⁷ Gal, Susan: Language and political space, in Peter Auer and Jürgen Erich Schmidt (eds.): *Language and Space*, Mouton deGruyter, 2008, 33–50.; Irvine, Judith – Susan Gal: Language ideology and linguistic differentiation, in Paul V. Kroskrity (ed.): *Regimes of Language: Ideologies, Politics and Identities*. School of American Research Press, Santa Fe, 2010, 35–84.
- ¹⁸ Mindehhez vö. García–Kleyn: *Translanguaging theory*
- ¹⁹ García – Ibarra – Johnson – Seltzer: *The Translanguaging Classroom*
- ²⁰ Busch, Brigitta: Romani zwischen Stigmatisierung und Anerkennung: eine transnationale Sprache im Korsett nationalstaatlicher Bildungssysteme, in Peter Cichon – Konrad Ehlich (hrsg.): *Eine Welt? Sprachen, Schule und Politik in Europa und anderen Kontinenten*, Praesens, Wien, 2012b, 71–92.
- ²¹ García, Ofelia – Ricardo Otheguy: Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23(1), 2020, 17–35.
- ²² <http://translanguedu.hu/>; <http://www.kre.hu/romanitranslanguaging/> (Utolsó letöltés: 2022.09.14.)
- ²³ <http://www.kre.hu/romanitranslanguaging/index.php/video-repository/> (Utolsó letöltés: 2022.09.14.)
- ²⁴ <http://www.kre.hu/romanitranslanguaging/index.php/volume/> (Utolsó letöltés: 2022.09.14.)



JANKOVICS LÁSZLÓ

ÖTLETEK A FRONTÁLIS MUNKAMÓDSZER KIVÁLTÁSÁRA LATINÓRÁN

A becsület azt kívánja, hogy mindenekelőtt a fenti címet értelmezsem, mert semmiképpen sem szeretnék szakmódszertani vitákat generálni. A latin nyelvet 1988-ban kezdtem tanulni, s mind a középiskolai, mind az egyetemi tanulmányaim alatt majdnem kizárólag frontális munkamódszerrel találkoztam, s ez – legalábbis az én esetemben – jól bevált, a saját tanítási módszerem fő munkaformája is ez volt. Már tapasztalt tanárként ért a pedagógia újabb reformja, a kompetenciaalapú tanítási célrendszer Nemzeti alaptantervben rögzített megfogalmazása a tanárképzés reformjával, és az új tanári szerep kijelölésével. Míg az élő idegen nyelvek tanítási módszertana nagy léptékű innovációba kezdett, a latin nyelv esetében ez elmaradt. Nem mulasztás következtében: az élő idegen nyelvek oktatásában fő céllá tett kommunikációs készségek fejlesztése a latin nyelv magyarországi tanításában jelenleg az anyanyelvi kommunikáció fejlesztését jelenti, csak elszigetelt törekvések vannak egy-egy kolléga részéről a latin nyelv beszélhető nyelvként való megközelítésére. Vezetőtanárként is azt tapasztaltam, hogy a latin nyelv oktatása során alapvető módszer a frontális munka maradt akár a kollégák, akár a tanárjelöltek részéről, leszámítva azon kivételes eseteket, amikor a kolléga másik szakja élő idegen nyelv volt, és megpróbálta átültetni az ott beváltakat. A módszertani megújulásra viszont egyre nagyobb igény mutatkozik, mert tagadhatatlan az a változás, amely a gyerekek tanulási attitűdjében jelent meg. Az én generációm még azt tanulta nevelépszichológiából, hogy egy iskoláskorú gyermek koncentrációs képességének határa 45 perc. Manapság jó, ha a felével számolhatunk. Van olyan szakmódszertani elképzelés, amely alapvető hibának tekinti, ha a gyerekek végig a helyükön ülnek, és nem mozgatjuk meg őket fizikailag is a tanóra során. Amikor részt vettem egy kooperatív tanulási technikákról szóló továbbképzésen, ambivalens tapasztalatokat szereztem: a gyakorlatokat nagyon élveztük a kollégákkal, viszont egy-egy típusfeladat megvalósítása minimum 45–50 percet vett igénybe. Akkor úgy láttam, ez a munkaforma csapatépítésre, kommunikációfejlesztésre kiváló, de a latin nyelv tanításában vajmi kevésbé hasznosítható. Első mesterpedagógusi ciklusomban megpróbáltam a saját, alapvetően frontális tanítási módszeremet egyéb mun-

kaformákkal bővíteni, igyekeztem megtalálni azokat a lehetőségeket, amelyek erőltetés nélkül, célszerűen szolgálják a latin nyelv tanítását. Továbbra se gondolom a frontális módszert „ördögtől valónak”, és nem „hiszek” bármely módszer egyedül üdvös voltában, ám úgy tapasztaltam, az új feladattípusok a gyerekeket motiváltabbá tették, szívesebben, sőt örömmel kapcsolódtak be az óra menetébe. Az alábbi ötletek az említett időszakban kitalált, és azóta is jól bevált gyakorlatokból kínálnak válogatást. Prosit!

RAGOZÁSI PARADIGMÁK TANÍTÁSA CSOPORTMUNKÁVAL

Már az első declinatio tanításánál jól használható. Miután a declinációk alapvető szak kifejezéseit, az esetek latin nevét, sorrendjüket és jelentésüket, kérdőszavaikat begyakoroltuk, s már ismerünk néhány közmondást, szólást is (sub rosa, Historia est magistra vitae.) háromfős csoportokat alakítunk. Minden csoport kap egy-egy pakli szókárttyát, a kártyák egyik oldalán egy-egy latin főnév ragozott alakja, másik oldalukon az adott alak magyar jelentése olvasható. (Például: historiam – történelmet. A historia, vita, aqua, rosa, poeta szavak ragozott alakjai szerepelnek a kártyákon, ez az öt csoport elegendő szokott lenni.) A feladat: a magyar jelentés segítségével megfelelő sorrendbe rendezni a kártyákat, a latin alakokkal fölfelé, megvizsgálni az alakokat (tudatosítani az egybevágóságot, illetve hasonlóságot), majd megpróbálni megállapítani a tövek és a végződés határát. Körbejárva ellenőrizzük, hogy minden csoport hibátlanul kirakta-e a paradigmát, majd megkérjük a gyerekeket, hogy járjanak körbe, és nézzék meg a többi csoport munkáját, s figyeljék meg, hasonlít-e az általuk kirakottakra. Utána a táblán és a füzetben rögzítjük a tanulságokat, megbeszéljük a ragozási „tő” fogalmát, a szótári alak mibenlétét stb.

A második declinatio tanításánál a kártyákon a lupus, puer, ager, vir, bellum szavak ragozása szerepel, itt már meg kell figyel(tet)ni a fontos eltéréseket is: a neutrumok szabályait, a kétféle -er végződés különbségeit. Mire a negyedik declinációhoz érünk, a kártyák hátoldalán elhagyható a magyar jelentés, így megpróbálhatják eddigi ismereteik alapján „kilogikázni” a helyes sorrendet.

A coniugatiók tanításához is jól használható ez a metódus, ott egy csoport akár egyszerre két eltérő coniugatiójú igét is kaphat.

GYAKORLÁS DOMINÓVAL

A dominójáték igazi „Jolly Joker”, nagyon sokoldalúan használható. Nálam először a második declinatio megtanítása után kerül elő, utána legalább kétheti rendszerességgel játszunk ilyet. Maximum háromfős csoportokat alakítunk, de pármunkában is tökéletesen működik. Minden csoport ugyanazt a dominókészletet kapja. Egy dominólap két mezőből áll: a bal oldalán magyar, jobb oldalán latin alak szerepel. A készlet első

dominójának bal oldalán az „incipit”, utolsójának jobb oldalán a „finis” szó áll. A feladat: az összekevert lapokból a megfelelő sorrendet kirakva eljutni az elejétől a végéig. Egy készlet legalább tizennyolc dominólappól álljon! A példaként bemutatott csak a szemléltetés miatt ilyen rövid.

1. ábra, a dominó

INCIPIIT	ferā	vadállat	nūbilī	felhők	agrī	földeknek a...	nūbilum	felhőnek	agrum	
	vadállattól	fera	felhőnek a...	nūbila	földek	agrōrum	felhő	nūbilō	földet	FINIS

A nyelvtani és lexikai ismeretek növekedtével egyre bonyolultabb dominókat készíthetünk. A coniugatiók gyakorlásánál akár egyetlen ige ragozására is építhetjük, szándékosan a könnyen összekeverhető alakokra (pl. vincit, vincet, vincat, vincere, vicere, vicerit, vicerat), az „egy betű nagy különbség” játékokhoz hasonlóan. Döntés kérdése, hogy nehezítjük-e homonimákkal a dominót, tizenkettedikben például az eo ige alakjait szoktam vegyíteni az is, ea, id névmás alakjaival. De alkalmas a dominó egy-egy olvasmány vagy szövegrészlet szavainak ismétlésére is.

GYAKORLÁS PÁROKBAN

Ha nyelvtani anyagot gyakoroltatunk, jogos a félelem, hogy a pármunkát nehéz ellenőrizni, és esetleg hibás alakok rögzülnek. Ezt úgy lehet kiküszöbölni, ha olyan feladatlapokat készítenek, ahol a jó megoldás is látható, de csak annak, aki ellenőríz. Az indicativus praesens imperfectum activi képzését például így lehet gyakorolni:

2. ábra, pármunka

laudō 1 <i>dicsér</i>	(laudō, laudās, laudat, laudāmus, laudātis, laudant)
(sciō, scīs, scit, scīmus, scītis, sciunt)	sciō 4 <i>tud</i>
vincō 3 <i>legyőz</i>	(vincō, vincis, vincit, vincimus, vincitis, vincunt)
(teneō, tenēs, tenet, tenēmus, tenētis, tenent)	teneō 2 <i>tart</i>
sum, esse <i>van</i>	(sum, es, est, sumus, estis, sunt)
(cupiō, cupis, cupit, cupimus, cupitis, cupiunt)	cupiō 3 <i>kíván</i>

A feladatlapot középen elvágjuk, a páros tagjai egy-egy oszlopot kapnak. Felváltva haladnak, a bal oldali kezd, felolvassa az első ige szótári alakját, majd képezi a kért alakokat. Párja ellenőrzi, ha kell, javítja. Majd ő folytatja a második igével, és így tovább, amíg a

végére nem érnek. A feladatlap eredeti formájában öt-öt igét tartalmaz. Ha gyorsabban végeznek, mint a többiek, akkor lapot cserélnek, és megoldják így is.

Jelzők és jelzett szavak összekapcsolását is jól lehet gyakoroltatni párokban. Az alábbi feladatrészlet eredetije nyolc-nyolc szót tartalmaz, a páros egyik tagja kapja az egyiket, másik a másikat. Először önálló munkával kitöltik, majd párosítják a megfelelő alakokat. Ez a feladat segít az egyeztetés logikájának elsajátításában, begyakorlásában, jó alapot ad olyan szövegek feldolgozásához, ahol a jelzők és jelzett szavak távolabb kerültek egymástól.

3. ábra

	<i>Milyen alak?</i>	<i>magyar jelentés</i>		<i>Milyen alak?</i>	<i>magyar jelentés</i>
vinum				doctum	
poetam				uxore	
longo				dulce	
amabili				tempori	

CSOPORTMUNKA A TÁBLÁN

A következő feladat a hagyományos tantermi berendezésre épít: három padsor versenyez egymással, de alakíthatunk három csoportot is. A táblát elő kell készíteni, ezért (is) inkább az óra elejére célszerű időzíteni mint „bemelegítést”. A feladat az egyik szódolgozat-típuson alapul: az adott olvasmányból az eredeti alakjukban kiemelek tíz szót, ügyelve arra, hogy lehetőleg minden szófaj képviselve legyen, majd az alábbi táblázatot kell kitölteni:

4. ábra

	<i>szótári alak</i>	<i>Milyen alakban van?</i>	<i>fordítás</i>
illa			
ferendo			
iuncti sunt			
domos			

A táblázatban csak a szemléltetés miatt szerepel négy szó, a táblára annyit írunk, hogy a kitöltendő cellák száma legalább a gyerekek létszáma legyen. A három csoport kap csoportonként egy-egy eltérő színű krétát (táblafilcet), majd startjelre a csoportokból egy-egy ember a táblához siet, kitölt egy cellát, majd továbbadja az íróeszközt a csapattársának. Mindenkinek szerepelnie kell, ha másként nem tudjuk biztosítani, akár sorba is állíthatjuk őket. Ha lejár az idő, vagy már minden cellát kitöltöttek a tanulók, közösen

kijavítjuk, és a legtöbb pontot elérő csapat nyer. Játshatjuk úgy is, hogy új cella kitöltése helyett szabad legyen javítani (természetesen csak a saját színűt).

KÖZMONDÁSOK CSOPORTMUNKÁVAL

Fordítási készségeket erősít, ugyanakkor kooperációra készítet a következő gyakorlat. Csoportokat alakítunk (legfeljebb négy főből álljanak), majd mindegyik csoport kap egy borítékban egy-egy ismeretlen közmondást, szállóigét. Az alábbiak Livius feldolgozása kapcsán szerepelnek, mindegyik Liviusnak tulajdonított, így jó bevezetés vagy lezárás a szerzőt feldolgozó tananyagrészhöz. Ha a gyerekek nagyon ügyesek, akkor szét lehet vágni szavakra az eredeti mondatot, így még több területet fejleszthetünk a gyakorlattal. A példa négy csoportra épít. Mivel nem könnyű azonos nehézségű sentenciákat találni, ha – mint itt – egy szerzőre szűkítjük a válogatást, ezért a mondatokat ne véletlenszerűen osszuk ki, hanem az adott csoportok szintjének megfelelően. Ha csoportalakítást a gyerekekre bízunk, szinte biztos, hogy nem heterogén csoportokat alakítanak. A négy mondás tehát:

EX FOEDUM FACTIS NON EX DICTIS AMICI PENSANDI (SUNT).
 PERICULUM EXITU EST IN MORA.
 FIT FASTIDIUM INCEPTU COPIA.
 SUB ALIENO FOEDUM ARBORE FRUCTUM LEGERE.

Mint látjuk, „hiba” van mindegyik mondásban: egy-egy fölösleges, oda nem illő szót is tartalmaznak. A feladat: szótár segítségével lefordítani a mondatot, és azonosítani a fölösleges szót. A fordításokat úgy ellenőrizzük, hogy amíg a gyerekek dolgoznak, mi a táblára felírjuk az összes mondást, majd a csoportok egy-egy képviselője a táblán a szokásos jelölésekkel (alany, állítmány, tárgy stb.) ismerteti a fordítást, illetve megjelöli a fölösleges szót is. Értelmezzük, majd a füzetben rögzítjük az eredeti, hibátlan sentenciát a fordításával együtt. Majd felhívjuk a gyerekek figyelmét, hogy a fölösleges szavak is kiadnak egy mondást, s ennek a megfejtésével zárjuk a feladatot. Így az ötödik sententia a következő: „Foedum inceptu, foedum exitu”.

KOOPERATÍV MÓDSZERRE ÉPÍTŐ FELADAT

A tizedikes tankönyv Coriolanus történetét feldolgozó szemelvényének¹ utolsó bekezdésén alapul a feladat. Feltételezi a szöveg feldolgozását, így ismétlő vagy összefoglaló óra keretébe illeszthető.

Legfeljebb négy főből álló csoportokat alakítunk. Mindegyik csoport három-három feladatlapot kap, célszerű A3 méretben nyomtatni, hogy mindenki jól lássa. Az egyik

feladatlapon az alábbi szókereső mátrix látható (az interneten több, jól használható online alkalmazás is segítségünkre van az elkészítésében). A mátrix eredetije tizenöt sort tartalmaz, négyzet alakú.

5. ábra, a mátrix részlete

P	E	D	O	M	E	S	Z	T	I	K	Á	C	I	Ó
D	M	U	X	E	L	P	M	O	K	I	S	K	J	B
A	K	R	F	T	L	Á	N	O	I	C	K	A	R	F
I	Q	K	O	M	P	L	E	X	U	S	K	T	H	E
G	F	S	U	N	Á	B	R	U	T	Y	F	Ó	Ó	M

A mátrixból latin eredetű magyar szavakat kell kikeresni, majd a második feladatlapon rögzíteni. Továbbá meg is kell határozni a magyar szó jelentését, illetve szinonimákat kell találni hozzá.

6. ábra, a második feladatlap részlete

<i>megfejtés (a latin eredetű szó)</i>	<i>magyar jelentés, körülírás</i>
domesztikáció	házasítás
komplexus	tudatalatti gátlás, lelki „görcs”

A harmadik feladatlapon az olvasmány szövegéhez kapcsoljuk a megtalált alakokat.

7. ábra, a harmadik feladatlap részlete

<i>megfejtés</i>	<i>az olvasmányban szereplő alak</i>	<i>szótári alak</i>	<i>Milyen alakban áll?</i>	<i>magyar jelentés</i>
domesztikáció	domus	domus, domūs (f)	S. Nom.	ház
komplexus	complexus	complector 3. complexus sum	part. perf. S. Nom. (m)	átölelve

A feladatlapok kitöltéséhez csak az olvasmány szövegét használhatják. Ha végeztek, közösen beszéljük meg a megoldásokat! Ez a feladat a lexikai ismeretek elmélyítésén túl komplex módon fejleszt több kompetenciát. A Nemzeti alaptanterv szerinti felsorolásban:

- *anyanyelvi kommunikáció* (Latin eredetű szavak azonosítása a magyar nyelvben, ezáltal a szókincs bővítése, valamint a jelentés körülírásával a tömör fogalmazás, definícióalkotás gyakorlása.)

- *idegen nyelvi kommunikáció* (Bár a latin nyelvet nem latinul tanítjuk, a lexikai ismeretek bővítésére, szótanulásra itt is szükség van. A feladat a szavak jelentésének gyakoroltatásán túl, az olvasmányban szereplő alakjuk meghatározását is kéri, így grammatikai ismeretek ismétlésére is szolgál, valamint a szóképzés szabályait is gyakoroltatja. A latin eredetű magyar szó sokszor nem közvetlenül az olvasmányban szereplő szóból származik, hanem annak prefixum nélküli, vagy más prefixummal rendelkező alakjából.)
- *szociális és állampolgári kompetencia* (Elsősorban szociális kompetenciákat fejleszt, mint minden kooperatív gyakorlat, a megalakított csoport tagjaival célszerű együttműködni a siker érdekében, ehhez asszertív attitűd szükséges.)
- *kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia* (A csoportban fel kell osztani a feladatokat, meg kell szervezni a közös munkát.)
- *hatékony, önálló tanulás* (Mindenki felel a maga által választott feladatrészért, azt a megadott időre el kell végeznie stb.)

ÖTLETEK CSOPORTALAKÍTÁSHOZ

Felhasználhatjuk a latin szótári alakokat a csoportalakításhoz. Például az előző feladatnál az olvasmányban szereplő szavakból válogathatunk. Egy ige *a verbója* három- vagy négyfős csoportot ad ki, ha a magyar jelentést külön vesszük, akkor ötöt. De használhatunk képeket istenek ábrázolásairól, attribútumaikról, antik épületekről, és akkor a csoportalakítás még egy feladatot csempész a játékba: azonosítani kell az összerakott képen látható ábrázolást. Csak arra kell vigyázni, hogy a csoportalakítás ne vegyen el indokolatlanul sok időt, és ne a puzzle kirakása legyen a leghangsúlyosabb tevékenység.

MOBILTELEFON A TANÓRÁN

A sokféle internetes alkalmazás közül a Kahootot² igen sokoldalúan tudtam használni. Ha nem is minden gimnazista rendelkezik mobiltelefonnal, valószínűleg számíthatunk háromfős csoportonként egyre. A Kahoot segítségével a régi, de máig töretlenül népszerű feleletválasztó-kérdéses kvízzjátékok élményével ajándékozhatjuk meg a latinóra résztvevőit. Akár kultúrtörténeti témakör összefoglalására (például antik római épületek azonosítása), akár a „száraz” szótári alakok ismétlésére kiváló, igaz, nem kevés időt vesz el az elkészítése, de utána éveken keresztül használhatjuk. Így az egyik legmodernebb, olykor az iskolában sok bosszúságot okozó eszközt is sikerül az antikvítás szolgálatába állítani.

¹ N. Horváth Margit – Dr. Nagy Ferenc: *Latin nyelvkönyv II*, Budapest, Nemzedékek Tudása, Tankönyvkiadó Zrt., 2013, 51.

² <https://kahoot.com/>



GÖRÖG TÍMEA – SÁPI MÁRIA

BESZÁMOLÓ A 2021/2022. TANÉVI JANE HAINING ANGOL NYELVI EMLÉKVERSENYRŐL

A VERSENY MEGRENDEZÉSE

A verseny célja, témája

A verseny Jane Haining, egy Budapesten is élő és dolgozó skót missziós nővér önfeláldozó életének, a holokauszt idején tanúsított példamutató emberi helyállásának állít emléket¹. Jane Haining a II. világháború előtt és alatt a Skót Elemi és Polgári Leányiskola – vagy ahogyan röviden emlegették – a „SKÓT” iskola internátusának vezetője volt. Az intézményben keresztyén és zsidó leányok tanultak és nevelkedtek együtt. Az internátus célja az volt, hogy a bentlakó lányok családját lehetőség szerint minden tekintetben pótolják, hiszen nagyon sokan közülük árvák voltak.

Miss Jane Haining 1932 óta állt az internátus élén, és teljes figyelmét, szeretetét a felügyeletére bízott gyerekekre fordította. A német megszállás időszakában is aktívan fáradozott tanítványaiért. Az iskola épületében 5 gyermeket, 5 anyát, 3 nőt és 4 férfit bújtatott és segített a nehéz napokban. Ők mindannyian túléltek a háborút. Miss Jane Haininget azonban elhurcolták, majd 1944. július 17-én Auschwitzban halt meg.

Az iskola és az internátus épületét még az I. világháború előtt, 1910-ben a Skót Misszió építette. Az épület egy része – az 1948-as államosítást követően – ma is állami általános iskolaként működik, amely 1990-ben vette fel Vörösmarty Mihály nevét, a másik része a budapesti református Skót Misszióknak ad helyet. A verseny szóbeli fordulóját minden évben ebben az épületben rendezzük meg.

A versenyt több mint három évtizeddel ezelőtt a Jane Haining Angol Nyelvi Emlékverseny Alapítvány hívta életre, amelynek székhelye a fent említett VI. kerületi Vörösmarty Mihály Általános Iskola volt. Az alapítvány versenyszervező munkájához – már több mint tizenöt évvel ezelőtt – a Református Pedagógiai Intézet is csatlakozott. Ennek köszönhető, hogy azóta minden évben, több kategóriában, a református iskolák és a budapesti iskolák körében is meghirdetjük a versenyt.



A verseny célja amellett, hogy Jane Hainingnek állít emléket, a résztvevők nyelvtudásának fejlesztése, látókörének szélesítése, a magyar–skót kapcsolatok ápolása, építése, és nem utolsósorban a református és az állami iskolák közötti együttműködés erősítése.

A rendezvény résztvevői

A verseny kiírására a 2021/2022-es tanévben két évfolyamon (8. és 10.) 3-3 kategóriában, így összesen 6 kategóriában került sor: a református fenntartású iskolák és a budapesti iskolák 8. és 10. évfolyamos tanulói mellett a határon túli magyar nyelvű iskolák 8. és 10. évfolyamos diákjai is jelentkezhettek a megmérettetésre. A nevezés fontos feltétele volt, hogy a tanulók a saját országukban (nem angol nyelvterületen) tegyenek szert a nyelvtudásra, illetve a magatartásuk példamutató legyen.

A versenyen összesen 72 iskolából 409 tanuló vett részt az alábbi megoszlásban:

Kategória	Évfolyam	Résztvevő iskolák száma	Résztvevő versenyzők száma	Döntőre meghívott versenyzők száma
Budapesti iskolák	8.	13	73	15
	10.	3	51	10
Református iskolák	8.	33	187	14
	10.	17	76	19
Határon túli iskolák	8.	3	15	2
	10.	3	7	1



A verseny menete

A verseny ebben az évben is kétfordulós volt. Az első, írásbeli fordulóra 2021. december 14-én online formában került sor. Az írásbeli forduló feladatsorát és a hallás utáni szövegértés hanganyagát (idén videó formájában) református fenntartású intézményekben dolgozó angol nyelv szakos szaktanácsadók: Keresztesné Fekete Henriett és Kristofóriné Csongrádi Krisztina (Orosházi Református Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola), Kóti Katalin (DRK Dóczy Gimnáziuma), Nagy Lajos (Móricz Zsigmond Református Kollégium, Gimnázium, Szakgimnázium és Általános Iskola, Kisújszállás), Papp Mónika (Tatai Református Gimnázium) és Vargáné Tuska Anita Adrienne (Szegedi Kis István Református Gimnázium, Békés) állították össze.

A versenyfeladatok alapvetően két részből, egy többféle feladatot felsorakoztató teszt (egy feleletválasztós nyelvtani teszt, Jane Haininggel, az angolszász kultúrával és a skót hagyományokkal kapcsolatos, majd az írott szöveg értését és szókinccset mérő feladatok, információ visszakeresése, illetve rejtvény, stb.) megírásából, illetve évfolyamonként 2-2 különböző, videóformátumú hallás utáni szövegértésből állt (ahol az adott kérdésekre pontos válaszok megfogalmazása, illetve állítások igazságtartalmának eldöntése volt a feladat).

A verseny döntőjébe a benevezett iskolákból az írásbeli forduló eredményei alapján azok a tanulók jutottak be, akiknek az eredménye meghaladta az elérhető pontszám 70%-át. (A határon túliak versenye esetében a döntőbe került versenyzők alacsony száma miatt összevontuk a 8. és a 10. évfolyam kategóriáját, illetve megteremtettük annak a lehetőségét, hogy ők a verseny szóbeli fordulóján – a több, mint 1600 km-es távolság miatt – online vegyenek részt.)

A verseny második, **döntő fordulóját** 2022. május 19-én rendeztük meg a budapesti református Skót Misszió épületében. Annak érdekében, hogy a verseny döntője egy napon és mindenki számára vállalható legyen, a budapesti iskolák tanulói számára délelőtt (8:00–11:30-ig), a református iskolák tanulóinak versenyét ezt követően (11:30–16:00) rendeztük meg.



A szóbeli forduló (a verseny döntője)

A versenyzők sorszám húzásával döntöttek arról, hogy milyen sorrendben adnak számot tudásukról. Mind a budapesti, mind a református iskolák versenyében 4-4, egyenként 3 fős zsűri hozott döntést. A 8. és a 10. évfolyamosok versenyében is párhuzamosan két-két zsűri figyelte a feleleteket. Tulajdonképpen a feladatok alapján hoztunk létre két-két, egyenként 3 fős zsűrit annak érdekében, hogy szinkronban és jól haladjon a verseny menete. Minden zsűriben részt vett egy angol anyanyelvi lektor, egy a versenyben már tapasztaltnak mondható, abban több éve közreműködő elnök és egy további, angol szakos szaktanácsadó vagy szakember.

A szóbeli felelet minden esetben öt feladtból állt, amelyeket a versenyzők három zsűri előtt oldottak meg. Elsőként minden versenyző az 1. zsűrit látogatta meg, ahol a bemutatkozást követően angol nyelven mondták el a kedvenc memoriterüket – a budapesti iskolák kategóriájában valamely klasszikus angol prózai műből, a református versenyzők a Bibliából – ezután kifejtették, hogy a választott szövegrészlet miért tölt be meghatározó szerepet az életükben. Ezt a 7–8 perces beszélgetést követően a 2. zsűrinél két képpel illusztrált téma kifejtésére és egy szituációs gyakorlatra került sor. Végül három, az írásbeli feladatsorban szereplő, Jane Haining életével kapcsolatos adatokból összeállított kérdésre kellett válaszolniuk a versenyzőknek. Az utóbbi feladatokra adott válaszoknak abban volt jelentősége, hogyha pontszámazonosság alakult ki a két-két zsűri (6 zsűritag) pontozása nyomán, a Jane Haining életével kapcsolatos válaszok alapján lehetőség volt megállapítani a végső sorrendet.

A versenyzők alapos nyelvtudásukról, gazdag szókincsükről és színes egyéniségükről győzték meg a zsűri tagjait.

A pontszámok összesítése és az eredmény megszületésének ideje alatt az érdeklődő versenyzők és kísérőik a Kápolnában egy kiállítást tekinthettek meg, illetve rövid dokumentumfilmek segítségével további információkhoz juthattak Jane Haining életével, illetve a Skót Misszió történetével kapcsolatban.



Az eredmények kihirdetésére és a díjak átadására ebben a gyönyörű díszteremben, a Jane Haining idejében is működő Kápolnában került sor. Elsőként a zsűri részéről Aaron Stevens, a budapesti református Skót Misszió angol anyanyelvű lelkésze gratulált a résztvevőknek és köszönte meg a szép feleleteket, majd nemcsak a zsűri, hanem az írásbeli és a szóbeli feladatsor egyik összeállító tagjaként Nagy Lajos angol nyelv szakos szaktanácsadó méltatta a versenyzők tudását, szereplését.

A kellemesen eltöltött órák, izgalmas percek és hasznos tapasztalatok mellett minden diák oklevéllel, a helyezettek ajándécsomaggal gazdagodtak. Az okleveleket mindkét kategóriában Aaron Stevens, a díjakat Moncz Anikó, az RPI köznevelési igazgatóhelyettese adta át.

A verseny minden kategóriájában a győztesek jutalma mindezekon felül egy 2022 nyárra szóló skóciai utazás is volt. A versenyt már több éve a Károli Gáspár Református Egyetem is támogatja. A református kategória 8. és 10. évfolyamos győzteseinek repülőjegyét idén a Károli Gáspár Református Egyetem ajánlotta fel, melyeket **Dr. Jankó-Badó Andrea**, a KRE Junior Akadémiájának vezetője adott át.

A rendezvény szervezését, többéves támogatását a Református Pedagógiai Intézet végzi, amely rendszerint átvállalja a budapesti győztes repülőjegyének költségét. Ebben az évben azonban az Intézet sikeresen pályázott a verseny fődíjának támogatására, így a skóciai utazás repülőjegyeit, valamint a szállás és étkezés költségeit a budapesti és a határon túli iskolák kategóriájában a **Nemzeti Tehetségprogram (NTP-TSZM-21-0071) keretei között a Miniszterelnökség támogatta.**

A budapesti győztesek repülőjegyét Moncz Anikó, a Református Pedagógiai Intézet (RPI) köznevelési igazgatóhelyettese adta át. A helyezetteknek további díjakat ajánlott fel az **EUroexam Vizsgaközpont**, a **DExam Vizsgaközpont**, valamint a **LanguageCert Nemzetközi Angol Nyelvvizsgaközpont**.

A VERSENY VÉGEREDMÉNYE

A református iskolák kategóriájában:

8. évfolyam:

Helyezés	A versenyző neve	A felkészítő tanár neve	A versenyző iskolájának neve
1.	Ollé Kincső Ilona	Sósné Kádár Marianna	Bethlen Gábor Református Általános Iskola, Törökszentmiklós
2.	Minya Zénó Márk	Kollár Enikő	Lévay József Református Gimnázium és Diákotthon, Miskolc
3.	Oláh Bálint	Seregi Ágnes	IJROK Tompa Mihály Általános Iskolája, Kazincbarcika
4.	Fukk Mátyás	Kollár Enikő	Lévay József Református Gimnázium és Diákotthon, Miskolc
5.	Vass Virág	Gerőcsné Berkes Judit Katalin	Kazinczy Ferenc Református Általános Iskola és Óvoda, Tiszaújváros
6.	Kovács Gergő	Hüse Julianna	Mezőtúri Református Kollégium
7.	Rusznyák Virág	Kocsis Annamária	Hernádnémeti Református Általános Iskola

10. évfolyam:

Helyezés	A versenyző neve	A felkészítő tanár neve	A versenyző iskolájának neve
1.	Péntek Péter	Győri Katalin	Baár-Madas Református Gimnázium, Általános Iskola és Diákotthon, Budapest
2.	Kiss Jázmin Eszter	Bőcsi Katalin	Lévay József Református Gimnázium és Diákotthon, Miskolc
3.	Deák Norbert	Cseuz Márta Éva	Bethlen Gábor Református Gimnázium és Szathmáry Kollégium, Hódmezővásárhely
4.	Molnár Andrea	Tongori Ágota	Benkő István Református Általános Iskola és Gimnázium, Budapest
5.	Kemény Dorottya	Zöllnerné Kondella Márta	Baár-Madas Református Gimnázium, Általános Iskola és Diákotthon, Budapest
6.	Koczka Janka	Eőriné Kardos Brigitta	Szentendrei Református Gimnázium
7.	Mádi-Szabó Lilla	Gombosné Székely Andrea	Gödöllői Református Líceum

A budapesti iskolák kategóriájában:

8. évfolyam:

Helyezés	A versenyző neve	A felkészítő tanár neve	A versenyző iskolájának neve
1.	Vincze Flóra	Kivovics Judit	Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium
2.	Tolnay-Knefély Róza	Bödecs Kornélia	Áldás Utcai Általános Iskola
3.	Wavrik Julianna	Nyeste Katalin	Óbudai Árpád Gimnázium
4.	Benedek Attila	Marosiné Zsilla Zsuzsa	Áldás Utcai Általános Iskola
5.	Endrei-Kiss Dániel	Kivovics Judit	Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium
6.	Zoltán Rege Eszter	Horváth Orsolya	Városligeti Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola
7.	Hartmann Liza	Lienhardt Krisztina	Óbudai Árpád Gimnázium

10. évfolyam:

Helyezés	A versenyző neve	A felkészítő tanár neve	A versenyző iskolájának neve
1.	Horváth Kíara	Széllné Hajdú Indira	Óbudai Árpád Gimnázium
2.	Gyárfás Helga	Lindner Zsuzsa	Pasaréti Szabó Lőrinc Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium
3.	Pacsika Levente	Belley Kinga	Óbudai Árpád Gimnázium
4.	Jurcza Zsófia	Lindner Zsuzsa	Pasaréti Szabó Lőrinc Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium
5.	Szöke Mátyás	Lindner Zsuzsa	Pasaréti Szabó Lőrinc Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Általános Iskola és Gimnázium
6.	Le Nam Dániel	Patakne Dudás Tünde	Budapest XX. Kerületi Nagy László Általános Iskola és Gimnázium
7.	Tilki Lőrinc	Belley Kinga	Óbudai Árpád Gimnázium

A határon túli iskolák kategóriájában:

8. és 10. évfolyam:

Helyezés	A versenyző neve	A felkészítő tanár neve	A versenyző iskolájának neve
1.	Vass Kincső Zsuzsa	Hajdú Krisztina-Tímea	Baczkamadarasi Kis Gergely Református Kollégium, Székelyudvarhely
2.	Petroczki Dorka-Anita	Hajdú Krisztina-Tímea	Baczkamadarasi Kis Gergely Református Kollégium, Székelyudvarhely
3.	Péter Róbert	Jancsó Lenke	Baczkamadarasi Kis Gergely Református Kollégium, Székelyudvarhely



A SKÓCIAI JUTALOMÚT

2022. június 17-én pénteken a menetrend szerint 11:35-kor Edinburgh-ba tartó repülőjáratral érkeztünk Skócia fővárosába. A járat késése miatt 16 óra körül sikerült elfoglalni a szállásunkat az Ibis Hotelben

A csoport tagjai a 2021-ben és az idén megrendezett Jane Haining Angol Nyelvi Emétkverseny nyertesei: 2 fiú és 4 lány.

A hazai szendvicsek elfogyasztása után a belvárosba indultunk villamossal. Megtekintettük a Nelson Monumentet és az obszervatórium környezetét, felvételeket készítettünk a naplementében. Mindenki meglepetésére este fél tízkor még fenn volt a Nap. Gyönyörködtünk a város látképében.



Június 18-án villamossal beutaztunk a belvárosba és az Elderly Street-i buszállomáson felszálltunk a Glasgow felé tartó távolsági buszjáratra, ahová 1 óra 23 percet utaztunk. Lexa Boyle már várt ránk, aki az ottani gyülekezet tagja. Taxival folytattuk utunkat a Queen's Park Govanhill Church-höz, ahol az ismerkedést követően teáztunk, süteményt ettünk és Jane Haining életéről beszélgettünk.



A terített asztal mellett sok mindenről szó esett. A gyerekek aktívak voltak, kérdeztek és szívesen meséltek itthoni dolgaikról. A hagyományos fogások végén egy nagyon finom torta zárta a sort. Teli hassal indultunk egy rövid városi sétára, ahol megtekintettük a városházát és környékét, majd a gyerekek a Buchanan Streeten, a helyi bevásárlóutcában kaptak egy szűk órányi szabadidőt. A 17:00-kor induló busszal tértünk vissza Edinburghba. Mindenki alaposan elfáradt, hiszen szinte egész nap angol nyelven kommunikáltunk.

Június 19-én a vasárnap reggel kényelmesebben alakult: reggeli után 9-kor indultunk a belvárosba. Felszálltunk egy „Hop on hop off” kétszintes városnéző buszra. A diákok a belvárost bemutató útvonalat választották. Audio guide segítségével, szép angolsággal hallhattuk a város történetét és a nevezetességekhez kapcsolódó anekdotákat is. Ezután ebéd következett a Royal Mile mentén egy hagyományos skót ételeket kínáló kisétertem-



ben, majd a Holyrood Castle-be látogatunk, ahol szintén angol nyelvű idegenvezetést kaptunk.

15:00 körül Judy Russellel találkozunk, aki az edinburghi Jane Haining Project új munkatársa. A gyönyörű és ritka napsütésben a Skót Parlament épülete

előtti parkban ültünk le beszélgetni. Munkájáról és holokauszt túlélő családjáról mesélt. Megelevenedett a történelem. Ezután elsétáltunk a National Museum of Scotlandhoz is. A diákok kaptak időt a tárlatok felfedezésére, amit kis csoportokban tettek meg. A vasárnapi belváros karnevál hangulatába is belekóstoltunk, belehallgattunk a zenekarok ingyenes koncertjeibe. Alkonyatkor értünk vissza a szálláshelyünkre.

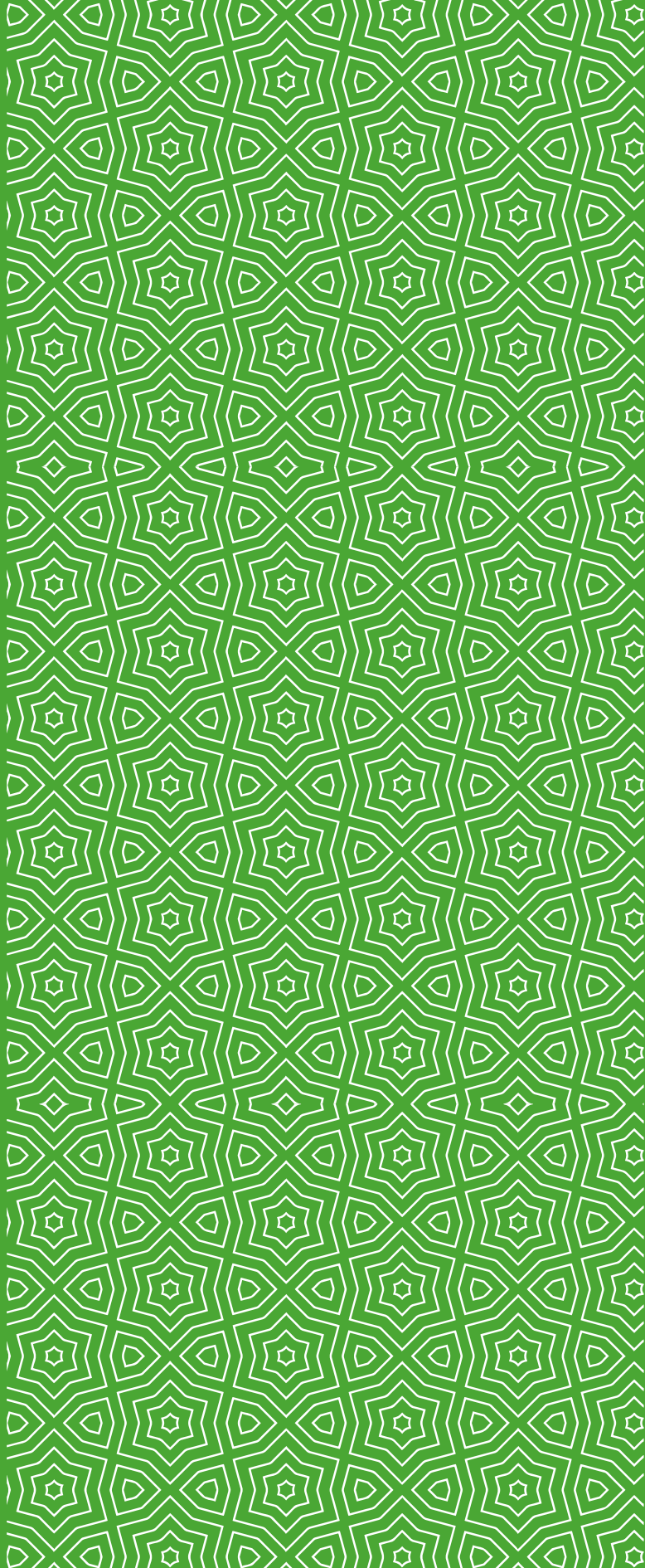
Június 20. hétfőre volt belépőnk az Edinburgh Castle-be. Reggeli után felkerekedtünk és irány a vár, melynek bejártuk minden zegét-zugát. Közösen elköltöttük utazásunk utolsó „fish and chips” fogását egy hangulatos pavilonnál a parkban, mintegy piknikezve a gyönyörű időben.

Késő este Ferihegyen fáradt, de vidám és élményekkel teli gyerekeket adhattunk vissza szüleiknek. Remek időjárás, remek csapat, nagyszerű programlehetőségek tették felejthetlenné a kint töltött hosszú hétvégét.



¹ A verseny történetéről bővebben ld. Görög Tímea: „How to do good?” – Hogyan tegyünk jót? A Jane Haining Angol Nyelvi Emlékverseny élete, *Magyar Református Nevelés*, 2019/3., 46–55.

Recenzió



NEUMAYERNÉ STREITMAN KRISZTINA

RYAN M. NIEMIC ÉS ROBERT E. MCGRATH: A KARAKTERERŐSSÉGEK HATALMA¹

A POZITÍV PSZICHOLÓGIA ÉS A POZITÍV PEDAGÓGIA HELYZETE MAGYARORSZÁGON

Ahhoz, hogy a könyvet szakmai kontextusba helyezhessük, és a témát körbejárjuk, először a pozitív pszichológiáról és a pozitív pedagógiáról kell röviden beszélnünk és ezek helyéről a magyar társadalomban és oktatásban. A pszichológia fókuszában a patológia és a diszfunkcionális működés állt, egészen a pozitív pszichológia 2000-ben megszülető irányzatáig, amely ezzel ellentétben, újszerű módon a mentális egészség, a személyes erősségek, az ún. karaktererősségek, a jóllét, a virágzás empirikus vizsgálatára és fejlesztési lehetőségeire koncentrált.² Ez a szemléletmód megjelent a pedagógia szakterületén is, mind tudományos, mind pedig az alkalmazott gyakorlat vonatkozásában.³ A szakemberek, tanárok számára *A karaktererősségek hatalma* című könyv ennek az új gondolkodásmódnak a (nyelv)tanításba való integrálásához adhat praktikus és hatékony segítséget.



A pozitív pszichológia egyik atyja, Martin Seligman nevéhez számos kutatás és elmélet fűződik, többek között a pedagógia területén is.⁴ Seligman egyik kutatásából kiderül, hogy a szülők boldogságot, magabiztosságot, elégedettséget, kiegyensúlyozottságot,

kedvességet, egészséget kívánnának leginkább a gyermekek számára, azonban az iskola elsősorban a sikeres teljesítményhez szükséges eszközöket adja a gyerekek kezébe, ilyenek például a gondolkodási készségek, a tudományos ismeretek és a konformitás.⁵

Az erre nyitott szakemberekben felmerült a kérdés, hogy miért nincs átfedés a két lista között. Így született meg a pozitív pedagógia gondolata és célja, hogy a hagyományos iskolai értékek mellett a jóllétre is megtanítsák a gyerekeket.⁶ A pozitív oktatás és pedagógia irányzatát az a feltevés mozgatja, hogy a pozitív pedagógiát képviselő tanárok és iskolák jelentik a jóllét megteremtésének alapját a különböző kultúrákban,⁷ de a jóllét megteremtése mellett a tradicionális készségek oktatása is elengedhetetlen.⁸ A pozitív oktatás és pedagógia egy ernyőfogalom: azokat a tudományosan alátámasztott módszereket és programokat foglalja össze, melyek a tanulók jóllétére hatnak.⁹

A pozitív pszichológiai alapokon megalkotott pedagógiai programokban részt vevő diákoknál jelentősen csökkent a depresszió, a reménytelenség és a szorongás érzése, valamint rassztól és etnikai hovatartozástól függetlenül hatékonyan működött a program, amely akkor a leghatékonyabb, ha a tanárok megfelelő felkészítésben és képzésben részesülnek, és a teljes folyamatot végigkövetik.¹⁰

Magyarországon a Jobb Veled a Világ Alapítvány által gondozott *Boldogságóra program* működik¹¹ pozitív pszichológiai alapokon megalkotott pedagógiai programként.¹² A programban az óvodás-, kiskolás- és serdülőkorú gyerekekre fókuszálnak és már több mint 1300 óvoda és iskola vesz részt ebben a kezdeményezésben.¹³

A KÖNYV SZERKEZETE, STÍLUSA, CÉLKÖZÖNSÉGE

Ryan M. Niemiec és Robert E. McGrath könyvét *A karaktererőségek hatalmát* leginkább a VIA karaktererőségeknek egy gyakorlatias útmutatójaként lehet leírni. A VIA karaktererősség koncepciója a pozitív pszichológia területéhez tartozik, amelyből a pozitív pedagógia is kifejlődött. Ez az irányzat rendkívüli népszerűségnek örvend napjainkban, nem meglepő módon, hiszen ez a szemléletmód kiegészíti és kiteljesíti a pszichológia és a pedagógia területén az eddig ismert irányzatokat.

A könyv egy könnyen érthető, rövid bevezetőben összefoglalja az elméleti háttérrel, majd az erősségeket definiálja és életszerű példákkal illusztrálja. Több mint ötven kutató dolgozott a VIA Karaktererőségek rendszerén Christopher Peterson és Martin Seligman irányításával, akik a közös pontokat keresték a különböző országok, társadalmak és kultúrák között arra vonatkozóan, hogy mit tartanak az ember legnagyobb erősségének. A teljes lista végül a huszonnégy karaktererősség lett, amelyek hat fő erényre oszlanak: a bölcsesség, a bátorság, az emberség, az igazságosság, a mértékletesség és a transzcendencia erényére. A könyv a bevezetőt követően egyenként mutatja be ezeket a karaktererőségeket. A bölcsesség erényhez vezető erősségei: a kreativitás, a kíváncsiság, az ítélőképesség, a tanulás szeretete és a perspektíva. A bátorság erényhez vezető erősségei: a hősiesség, a kitartás az őszinteség és a vitalitás. Az emberség erényhez vezető erősségei: a szeretet, a kedvesség, a társas intelligencia. Az igazságosság erényhez vezető erősségei:

a csapatmunka, a korrektség és a vezetői képesség. A mértékletesség erényhez vezető erősségei: a megbocsátás, a szerénység, a körültekintés és az önszabályozás. Végül a transzcendencia erényhez vezető erősségei: a szépség és kiválóság értékelése, a hála, a remény, a humor és a spriritualitás.

Ezután a szerzők elmagyarázzák, hogy mit is takar pontosan az adott erősség, miért fontos és értékes. Milyen az, amikor alulműködik vagy túlhasználjuk az adott erősséget. Lépésekben megtanít, hogy hogyan vegyük észre az adott erősséget magunkban és másokban, hogyan reflektáljunk ezekre az erősségeinkre. Minden erősséghez olvashatunk egy valós példát is, amely segít mindezt kontextusba helyezni. Életszerű kérdések, feladatok segítségével megmutatja, hogyan tudjuk mindezt a felszínre hozni. Végezetül pedig egy négyhetes program következik, amely követésével lépésről lépésre fejlődhetünk karaktererősségeinkben.

A fent leírtak alapján láthatjuk, hogy ez a könyv mindenki számára hasznos és érdekes olvasmány lehet. Közérthetőségéből és gyakorlatiasságából kifolyólag a könyv célközönsége elsősorban az önmagát fejleszteni vágyó olvasók, és azok a szakemberek, így például a tanárok, akik munkájuk során maguk és mások erősségeit szeretnék felhasználni céljaik eléréséhez.

A karaktererősségek tudatosítása és alkalmazása a magyar pedagógiai gyakorlat számára is használható és adaptálható, számos pozitív pedagógiai program¹⁴ a karaktererősségek azonosítását (pl. tanulás szerepét, a szépség megbecsülése, hála), és azok minél gyakoribb, tantermen belüli és kívüli alkalmazását, az optimizmus és a reziliencia fejlesztését tűzte ki célul.¹⁵

A KARAKTERERŐSSÉGEK HASZNÁLATA A GYAKORLATBAN

A karaktererősségek tudatosítása és gyakorlása a tanárok, a tanulók és a szülők számára egyaránt hasznos. Először a tanároknak kell megismerkedni ezzel a tudással, ezután következnek a tanulók, és nagyon kedvező eredményeket ad, ha a szülőket is be lehet vonni ebbe a folyamatba. Ugyanaz a tanulási folyamat zajlik le mindenkinél. A következő példában elsősorban a tanulókra szabott feladatokról fogok írni.

A karaktererősségekkel való foglalkozás során a tanórán a tanulók először kitöltik az erősségeket mérő Működő Értékek Kérdőív (VIA Signiture Strengths Test for Children) gyerekváltozatát,¹⁶ majd a továbbiakban számos tanóra, illetve nyelvóra az erősségek azonosítását és alkalmazását célozza meg. Az első lépés az „erősség szótár” megismerése, az erények és karaktererősségek pontos értelmezése, megértése. Ennek elmélyítéséhez idő és gyakorlás szükséges. A személyes és rendszeres gyakorlatokon keresztül tudjuk elsajátítani és igazán megérteni a karaktererősségek jótékony hatását. A következő fontos gyakorlat a saját erősegtörténet, a konkrét személyes szituációk felidézése, és a jellemző erősségek új módon való alkalmazása. Az öt fő erősség közül egyet kiválasztunk, és ezt az erősséget a következő egy hétben valamilyen újszerű módon, szokatlan formában használjuk.

Mások erősségeinek megfigyelése, illetve a közel álló személyek bevonása szintén segít a tudatosításban és gyakorlásban. Az egyik gyakorlatban az a feladat, hogy a közeli hozzátartozók, barátok töltsék ki az erősségeit megismerni kívánó tanulóról a kérdőívet, és

mondjanak szituációkat, amivel beazonosítják az erősségeit. Ennél a gyakorlatnál lényeges, hogy a megkért személyek őszintén válaszoljanak, és olyan erősségeket jelöljenek meg, amik a tanulót a legjobban jellemzik. Minden közel álló személy maximum 5 erősséget választhat ki. A gyakorlat folytatásaként érdemes összevetni a mások által jelölt erősségeket és az erősség-történeteket a tanuló saját maga által megfogalmazott erősségeivel és a kitöltött kérdőív eredményeivel. Igen hasznos reflektálni arra, hogy melyek azok az erősségek, amit mások és a tanuló egyaránt dominánsnak tart (valószínűleg ezek lesznek a fő erősségek), vannak-e esetleges vakfoltok, olyan erősségek, amit mások jellemzőnek tartanak, de a tanuló nem, vagy vannak-e olyan erősségek, amit saját maga jellemzőnek tart, de mások nem vették észre.

Egy héten keresztül a tanulók mindennap leírják az ún. hálanaplóban azt a három jó dolgot, ami aznap velük történt. Majd minden esemény kapcsán válaszolnak a következő kérdésekre: Miért történhetett meg ez a pozitív esemény? Mit jelent ez számára? Hogyan tudnám növelni a gyakoriságát ennek az eseménynek? A különböző feladatok gyakorlása növeli az elköteleződés mértékét a tanulásban, az iskola élvezetét, a sikeres teljesítményt, a szociális készségek szintjét. Ezek a pozitív eredmények indokolják a karaktererősségek alkalmazását és a jóllét oktatásának fontosságát az iskolákban¹⁷. Az erősségek új módon való használatának hosszú távú, pozitív hatása van a boldogságra, és csökkenti a depresszív tüneteket, amelyek sajnos sok fiatalot jellemeznek napjainkban.¹⁸

A NYELVTANULÁS ÉS A SZEMÉLYES ERŐSSÉGEK KAPCSOLATA

A nyelvtanuláshoz elengedhetetlen a hosszú távú motiváció fenntartása, amihez viszont fontos alap az önismeret és a személyes erősségeink ismerete, alkalmazása. Nagyon hatékony eszköz a pozitív pszichológia használata, integrálása, a nyelvtanulási folyamat eredményes és élvezetes véghezviteléhez, hiszen arra fókuszál, hogy miben vagyunk jók, mik az erősségeink. Szintén nagy lehetőségek rejlenek a pozitív pszichológia gyakorlati alkalmazásában az idegennyelv-tanulással és -tanítással kapcsolatos kutatásban és gyakorlatban egyaránt.

A nyelvoktatással kapcsolatos kutatás a 2010-es évek elejéig osztálytermi/iskolai környezetben leginkább a negatív érzelmekkel, a szorongással és a kiégéssel találkozott.¹⁹ A negatív érzelmek túlsúlya, hangsúlyozása vezetett oda, hogy a kutatók a pozitív pszichológia felé fordultak, és ráébredtek, hogy a pedagógia világában sem minden negatív, és az ún. eudaimonisztikus²⁰ jóllét kutatása és elősegítése vált céljukká.

A gyakorlati pozitív pszichológia az idegennyelv-oktatásban megkérdőjelezi az érzelmek pozitív-negatív végpontként való meghatározását, sőt a pozitív és negatív érzelmeket egymástól nehezen elválaszthatóknak, helyenként egymást kiegészítőnek véli. A karaktererősségek használata és a pozitív érzelmek élvezetesebbé és személyesebbé tehetik az idegennyelv tanítását és tanulását, sőt a tanárokat és diákokat egyaránt segítheti, hogy reziliensebbé, ellenállóbbá váljanak.

Azáltal, hogy a kutatók vizsgálni kezdték azt, hogy hogyan lehet az idegen nyelv tanulását élvezetesebbé tenni, megnyílt az

út a pozitív pszichológia alkalmazására az idegen nyelv elsajátításban. A karaktererőségek használatán kívül más pozitív tényezőket is megvizsgáltak a kutatásban. Górcső alá vették például a boldogság, az érzelmi intelligencia, a szeretet és a büszkeség érzését. Ezek mellett a negatív tényezőkkel is számoltak, és megvizsgálták az idegen nyelvvel kapcsolatos tantermi szorongást és a negatív tanulási környezetet is. Ezek a kutatások rávilágítottak arra, hogy a pozitív érzelmek milyen fontos szerepet töltenek be a lelki egyensúly kialakításában. Amikor az idegennyelv-oktatásban alkalmazzuk ezt a szemléletmódot, látjuk, hogy a tanárok és a diákok is kivirágoznak és fejlődnek a biztonságos és

pozitív tanítási környezetben különösen a karaktererőségeik fejlesztésével.

A *karaktererőségek hatalma* című könyv egyike a magyar nyelvre lefordított pozitív pszichológia témájú könyveknek, amely azonban gyakorlatiasságával kiemelkedik a többi közül. Úgy gondolom, hogy ezáltal hiánypótló szerepet tölt be, hiszen hazánkban a pozitív pszichológia gyakorlatba való átültetése a komoly nemzetközi tudományos elméleti háttér, a szerteágazó kutatások és a pozitív gyakorlati eredmények dacára még mindig kevésbé ismert. A pedagógusokat, gyerekeket és szülőket célzó kutatások ugyan elindultak, de számuk jelenleg kevés, és a pozitív pedagógiai koncepció beépítése a pedagógiai programokba még egyelőre gyermekcipőben jár.

¹ Ryan M. Niemiec – Robert E. McGrath: *A karaktererőségek hatalma*, Budapest, Mental Focus Kiadó, 2022.

² M. E. Peter Seligman – Mihaly Csikszentmihalyi: Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 2000, 5–14.

³ Hamvai Csaba – Pikó Bettina: Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia*, 108(1), 2008, 71–92.

⁴ A pozitív oktatás és pedagógia a pozitív pszichológiai tudományos kutatásokra épül. Martin Seligman dolgozta ki a pozitív pedagógia alapkonceptióját, az első pedagógiai program a Penn Reziliencia Program volt (Penn Resiliency Program, PRP).

⁵ M. E. P. Seligman – R. M. Ernst – J. Gillham – K. Reivich – M. Linkins: Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 2009, 293–311.

⁶ M. White – M. L. Kern: Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1), 2018, 1–17.

⁷ M. E. P. Seligman – A. Adler: Positive Education. In Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. (eds): *Global Happiness Policy Report: 2018*. Global Happiness Council. 2018, 52–73.

⁸ Seligman és mtsai: *Oxford Review of Education*, 293–311.

⁹ M. White – A. S. Murray: Well-being as freedom: Future directions in well-being. In M. White – A. S. Murray (eds): *Evidence-Based Approaches in Positive Education: Implementing a Strategic Framework for Well-Being in Schools*. Springer Netherlands, Dordrecht. 167–175.

¹⁰ S. M. Brunwasser – J. E. Gillham – E. S. Kim: A Meta-Analytic Review of the Penn Resiliency Program's Effect on Depressive Symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(6), 2009, 1042–1054.

¹¹ www.boldogsagora.hu

¹² Magyaródi Tímea – Harmat László: A pozitív pszichológia pedagógiai koncepciója és kapcsolódó pozitív pszichológiai eredmények magyar gyerekek-, szülő- és pedagóguspopulációkról. *Alkalmazott Pszichológia*, 2020, 20(3): 79–100.

¹³ Ez a tanév hónapjaiban különböző témákat (pl. hála, optimizmus, megküzdés, megbocsátás) jár körül, eszközök, kapcsolódó technikák elsajátítását megelőzve. Bagdi Bella – Bagdy Emőke: *Boldogságóra. Kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek – 10–14 éveseknek*. Jobb Veled a Világ Alapítvány, Budapest, 2017.

¹⁴ Jó példa erre a Strath Haven-i Pozitív Pszichológiai Tanterv (Strath Haven Positive Psychology Curriculum, SHPPC). Magyaródi Tímea – Harmat László, *Alkalmazott Pszichológia*, 83.

¹⁵ Magyaródi Tímea – Harmat László, *Alkalmazott Pszichológia*, 82–83.

¹⁶ E. Toner – N. Haslam – J. Robinson – P. Williams: Character strengths and wellbeing in adolescence: Structure and correlates of the Values in Action Inventory of Strengths for Children. *Personality and Individual Differences*, 2012, 52(5). 637–642.

¹⁷ Seligman és mtsai, *Oxford Review of Education*, 293–311.

¹⁸ Uo. 310.

¹⁹ 2014-ben indult el a tudományos diskurzus a pozitív pszichológia és az idegennyelv-tanítás kapcsolatáról Sarah Mercer vezetésével a grazi egyetem által szervezett Psychology of Language Learning konferencián.

²⁰ Az a boldogság, amit a belső motivációt okozó tényezők hoznak az ember életébe: a személyes fejlődés, a hozzájárulás a közösséghez, és a jelentőségelteli kapcsolatok ápolása.

SZÁMUNK SZERZŐI

Bánné Mészáros Anikó mesterpedagógus, mérés-értékelési szakértő, a Református Pedagógiai Intézet pedagógiai szakértője

Farkas Flóra az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának doktorandusz hallgatója

Görög Tímea mesterpedagógus, középiskolai tanár, angol–magyar szakfordító, mérés-értékelési szakértő, a Református Pedagógiai Intézet pedagógiai szakértője

Dr. Heltai János Imre PhD a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Magyar Nyelv-, Irodalom- és Kultúratudományi Intézet, Magyar Nyelvtudományi Tanszékének egyetemi docense

Jankovics László az Eötvös Loránd Tudományegyetem Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégium igazgatója és latin nyelv vezetőtanára

Kendeh-Kirchknopfné Dr. Farkis Tímea PhD a Pécsi Tudományegyetem Romanisztika Intézet Olasz Tanszékének adjunktusa

Neumayerné Dr. Streitman Krisztina PhD a Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának főiskolai docense

Sápi Mária mesterpedagógus, biológia–kémia szakos tanár, környezeti nevelő, a Református Pedagógiai Intézet pedagógiai előadója

Dr. Szontagh Pál PhD kutatótanár, a Református Pedagógiai Intézet igazgatója, Károli Gáspár Református Egyetem Pedagógiai Karának főiskolai docense

„...NOTHING ELSE HELPS HERE THAN LEARNING LANGUAGES” (LUTHER)

STUDIES

Tímea Farkis Kendeh-Kirchknopfné PhD, Development of intercultural competence in secondary education of Italian language and literature

Flóra Farkas, 'In one year with new, easy methods' - language learning methods from bilingual textbook and bilingual edition in the 16-17th century

WORKSHOP

Anikó Bánné Mészáros, Time series analysis of the National Foreign Language measurement's data between 2015 and 2021 in the case of Reformed schools

Imre János Heltai PhD, A booklet over languages for language teachers

László Jankovics, Ideas replacing frontal works in Latin classes

Tímea Görög – Mária Sápi, Summary of the Jane Haining English Language Memorial Competition in 2021-22.

REVIEW

Krisztina Neumayerné Streitman PhD, Ryan M. Niemic - Robert E. McGrath, The power of character strengths

MAGYAR REFORMÁTUS NEVELÉS

református pedagógiai folyóirat

Megjelenik évente 4 szám. Letölthető: <http://refpedi.hu/mrn>

ISSN: 1585-7565

Kiadja a Református Pedagógiai Intézet (RPI)

1041 Budapest, Árpád út 51. A épület I. emelet 1.

www.refpedi.hu

Felelős kiadó: Református Pedagógiai Intézet Igazgatója

Főszerkesztő: Dr. Szontagh Pál Iván

A katechetikai számokat szerkeszti: Dr. Szászi Andrea

A folyóirat szakértői lektorálási folyamatot követően jelenik meg. Ennek során egy külső és egy belső lektor (szerkesztőbizottsági tag) véleményezi a beküldött tanulmányt és javasolja a megjelentetését. A szerkesztőbizottság tagjai az MRE elismert, PHD fokozattal rendelkező szakemberei pedagógiai vagy katechetikai, valláspedagógiai területen.

A SZERKESZTŐBIZOTTSÁG TAGJAI:

Pedagógiai tanulmányok lektorai:

Dr. Szenczi Árpád, KRE-PK

Dr. Pompor Zoltán

Dr. Szontagh Pál, RPI

A valláspedagógiai tanulmányok lektorai:

Prof. Dr. Siba Balázs, KRE-HTK

Dr. Szénási Lilla, SJE

Dr. Szászi Andrea, RPI

Szerkesztőbizottsági titkár, olvasószerkesztő: Bajnokné Vincze Orsolya

Olvasószerkesztő: Rózsahegyi-Nagy Márta

Tördelő: Rezessy Szabolcs

A korábbi évfolyamok számai és a közlési feltételek az RPI honlapján elérhetőek.

A szerkesztőség fenntartja a jogot a kéziratok nyelvi-stiláris javítására, a szerkezeti elemek egységesítésére, a logikai hibák korrigálására és a tipográfia kialakítására.

Az egyes közlemények tartalmáért a szerző a felelős.

© Református Pedagógiai Intézet, 2022



