

OLASZ MINT MÁSODIK IDEGEN NYELV

NYELVPEDAGÓGIAI ÉS ALKALMAZOTT
NYELVÉSZETI TANULMÁNYOK

SZERKESZTETTE
KOLLÁR ANDREA – HORVÁTH ZOLTÁN



OLASZ MINT MÁSODIK IDEGEN NYELV

Glottodidaktika 1.

OLASZ MINT MÁSODIK IDEGEN NYELV

NYELVPEDAGÓGIAI ÉS ALKALMAZOTT
NYELVÉSZETI TANULMÁNYOK

SZERKESZTETTE
KOLLÁR ANDREA – HORVÁTH ZOLTÁN

LEKTORÁLTA
HUBER MÁTÉ

Szeged
2025

Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kara

Felelős kiadó: Dr. Kollár Andrea

A kiadvány „Az Országos Tudományos Diákköri Konferencián,
valamint tudományos műhelyein való részvétel és a lebonyolítási feladatok ellátása”
elnevezésű pályázat támogatásával valósult meg

Pályázati azonosító:

NTP-HHTDK-24-0002



KULTURÁLIS ÉS INNOVÁCIÓS
MINISZTERIUM



Nemzeti Tehetség
Program

ISBN: 978-963-688-055-2 (nyomtatott)

ISBN: 978-963-688-058-3 (pdf)

© a kötet szerzői és szerkesztői, 2025

Tartalom

Előszó	7
-------------------------	----------

FARKIS TÍMEA

Koltay-Kastner Jenő italianista tudós szerepe a keszthelyi nyári egyetem szervezésében	9
---	----------

KOLLÁR ANDREA

Az olasz mint idegen nyelv helye és szerepe a magyar közoktatásban és a tanárképzésben	25
---	-----------

SZŰCS-MOLNÁR ZSÓFIA ALIZ

A nyelvtanulási hatékonyságot befolyásoló tényezők olaszul tanuló egyetemisták körében.	35
--	-----------

NÉMETH-BUHIN BEATRIX

Kleblsberg Kunó jelentősége a magyar-olasz kapcsolatok fejlődésében . . .	63
--	-----------

VLASICS PETRA

Az Olaszországban élő magyarok identitástudatának változásai	83
---	-----------

SZŰCS KATALIN

Dél-Tirol autonómiatörekvései a XX. század második felében.	111
--	------------

SZABÓ NIKOLETT

Gamifikáció az oktatásban – Szakirodalmi áttekintés.	121
---	------------

CZIBOR ANIKÓ

Tematikus feladatsor a Lettura szóbeli témakör feldolgozásához	137
---	------------

SZABÓ TÍMEA

Facilitazione dell'insegnamento della pronuncia dell'italiano come L2 tra gli studenti ungheresi	153
---	------------

KOVÁCS ZITA

La correzione degli errori	167
---	------------

Előszó

A magyarországi tanárképzés az elmúlt két évtizedben jelentős átalakuláson ment át. Ezek a változások érintették a képzés tartalmát és szerkezetét is; nagyobb teret kapott a módszertanhoz kapcsolódó ismeretkör, és az iskolai tanítási gyakorlatok most már a teljes képzési időt lefedik. Az új struktúra nem csupán arra ad lehetőséget, hogy a tanárjelölt és az iskola kapcsolata lépésről lépésre épülhessen ki, de arra is, hogy a tudományos kutatás iránt érdeklődő hallgatók a glottodidaktika területéről is választhassanak témát.

Jelen kötetünk, mely reményeink szerint egy sorozat első darabja, azokat az írásokat gyűjti egybe, melyek az alkalmazott nyelvészet és az olasz mint idegen nyelv tanításának módszertana kurzusain formálódtak, s melyek szerzői közül többen is sikerrel szerepeltek a 37. OTDK versenyein. A tehetséggondozás kereteit a Nemzeti Tehetség Program támogatása biztosította, mely évről évre segíti a tudományos diákkörök munkáját.

Az egyetemi tanár-diák kapcsolatot a tudományos kutatásban a közös gondolkodás, a nézetek ütköztetése jellemzi, ugyanakkor az is inspiráló lehet, ha a tanítványok közelről figyelhetik mestereik kutatásait. A kötetben éppen ezért a diákok írásai mellett tanáraik egy-egy tanulmánya is szerepel, ezzel is hangsúlyozva a közös munka kölcsönösen ösztönző jellegét.

Bízva abban, hogy kezdeményezésünk a következő években folytatódhat, örömmel adjuk közre a tehetséggondozó munkánk során született első tanulmánygyűjteményt.

*Kollár Andrea
Horváth Zoltán*

Koltay-Kastner Jenő italianista tudós szerepe a készthelyi nyári egyetem szervezésében

*„A tudományos kutatás szempontjából mindegy az, hogy hol él az ember:
Pécsett, Rómában vagy Szegeden.” (Koltay-Kastner, 1966)*

1. A mester és tanítványai

Koltay-Kastner Jenő (1892–1985), a szegedi József Attila Tudományegyetem bölcsészprofesszora 1985-ben hunyt el. Számos megemlékezés, tiszteletére rendezett konferencia őrzi szellemi örökségét, amelyek közül e helyen csak néhány tudós kolléga, tanítvány soraira hivatkozom, azért, hogy oktatói-kutatói szellemiségét megidézzem. Életútjának legfontosabb állomásai Diószeg, Budapest, Párizs, Isonzo, Palermo, Carini, Pécs, Szeged, valamint Róma. Minden életrajzában ezekhez a városokhoz, településekhez nagyon fontos eseményeket, tanulmányokat, kutatásokat, tanítványokat rögzít ő maga és a szakirodalom is (Koltay-Kastner, 1941, 1949, Sárközy, 1981).

Pécsen az Pécsi Egyetem Levéltárában található a Magyar Királyi Erzsébet-Tudományegyetem Bölcsészeti, Nyelv- és Történettudományi Karának dr. Kastner Jenő egyetemi magántanár budapesti főreáliskolai tanár egyetemi ny. r. tanárrá való kinevezésének dokumentuma (PTE-EL VIII. 107.e. 6. d. 376/1923-24.) A Levéltár őrzi azt a dokumentumot is, amelyben Koltay kéri a pécsi Olasz Tanszék működtetéséhez szükséges feltételek javítását (VIII. 107.e. 7. d. 276/1924-25.).

A 90 éves Koltay-Kastner köszöntésekor Kaposi Márton a tudós-filosz sokoldalú, az európai kultúrára nyitott szellemiségét emeli ki:

Az egyetemen, mint magyar szakos hallgatónak, Riedl Frigyesztől volt módja tudományos objektivitásra törekvő módszert tanulni, német szakosként Heinrich Gusztávtól filológiai gondosságot, francia szakos stúdiumait pedig a Sorbonne-on egészíthette ki [Eckhardt Sándor társaságában], s közben belehallgathatott az akkor népszerűsége csúcsán álló Henri Bergson híres szerda délutáni előadásaiba, amelyeket az École Normale Supérieure-ön tartott. Az egyetemi tanulmányokat az Eötvös József Kollégium órái tették számára még tartalmasabbá, ahol az angolt Gombocz Zoltán tanította akkor, a magyar irodalmat a fiatal Horváth János. Az ilyen terepen megtett első lépések után a Dél-Itáliában eltöltött fogság évei nem kizárólag a nélkülözés és az otthonról való távollét keserű élményét adhatták, hanem – átmenetileg talán csak a körülmények megédesítésekként, de távlataiban az

intellektus megerősítését szolgálva és a felkészítés idejét meghosszabbítva a Romain Rolland olvasásának és a Dante nyelvével való ismerkedésnek jól kihasznált lehetőségét is. (Kaposi, 1982: 12)

Neményi Kázmér 1985-ben a az Irodalomtörténet folyóiratban így emlékezik Koltay-Kastner Jenő italianista professzor munkásságára: „A magyar tudományos élet nagy egyéniségét veszítette el: ez év márciusában meghalt Koltay-Kastner Jenő. Kilencvenhárom évet élt, munkássága szinte egész századunkat felölelte. 1909-ben lett az Eötvös Kollégium tagja, 1923-tól 1968-ig egyetemi tanszéket irányított, 1923-tól Pécssett, majd 1941-től nyugdíjba vonulásáig, Szegeden. (...) Koltay-Kastner Jenő a magyarországi italianisztika elismert és kimagasló egyénisége volt. (...) Tanítványok és kutatók nemzedékeit nevelte és irányította, akiket minden esetben a tudomány tiszteletére, az új iránti fogékonyságra ösztönzött.” (Neményi, 1985:767-768.)

Jászay Magda a Helikon folyóirat hasábjain foglalta össze 1985-ben „századunk nagy öregjének” oktatói-kutatói munkájának jelentős állomásait: „Koltay-Kastner Jenő 1892-ben született Diószegen; két világháború viharait és súlyos politikai fordulatok válságait élte végig, de át tudta menteni minden megrázkódtatáson lelkes munkakedvét, hogy ezt kezdettől fogva a magyarországi italianista stúdiumok szolgálatába állítsa. „Már 1923-ban a budapesti egyetem bölcsészettudományi karán az olasz nyelv és irodalom magántanára lett; alig egy évvel később a pécsi, majd 1939-ben a szegedi egyetemen ugyanennek a tanszagnak nyilvános rendes tanárává nevezték ki, ahol nyugdíjba vonulásáig tanított. Közben a harmincas években a római Magyar Akadémia igazgatójaként és a római egyetem vendégtanáraként is működött, ahol a kutatások mellett az olasz tudományos világgal való kapcsolatokat is jelentősen előbbre vitte.” (Jászay, 1985:391)

Kovács Sándor Iván, az egykori tanítvány, aki Koltay-Kastnert „szigorú filosz”-ként aposztrofálta, tanulmányában azt az alkotó pályáívet mutatja meg, amelyben a professzor mestere és elindítója volt egy sor olyan kutatásnak, amelyek nélkül szegényebb lenne a hazai irodalomtörténet, italianisztika. Ma már elképzelhetetlen Zrínyi Miklósról beszélni, ha ő nem terelgeti tanítványait a megfelelő irányba.

Zrínyi Miklós Zágrábban őrzött könyvtára könyvjegyzeteinek kutatástörténetéről szólva megpróbáltam már felidézni azt a pécsi tanár-tanítvány miliőt, amelyben a Drasenovich disszertáció megszületett. A pécsi egyetem Olasz Intézetének professzora mesterien értett hozzá, hogy tanítványait értelmes feladatok elvégzésére ösztönözze. Drasenovichot Zágrába küldte, kollégáit, Kardos Tibort és Kolozsvári Grandpierre Emilt az olasz-magyar humanizmus és a modern olasz dráma kutatására buzdította. Legtehetségesebb pályakezdő tanítványával ugyancsak belekapott Zrínyibe. Kardos Tibor is írt a könyvjegyzetekről [gazdagítva Drasenovich eredményeit], s ő vállalkozott Marino hatásának az eposzt befolyásoló korszerű felmérésére. (Kovács, 1993: 299)

A magyarországi italianista közösség számára megkerülhetetlen kutatási eredményeit tanítványai vitték, viszik tovább, generációról generációra adva át Koltay-Kastner

szellemi hagyatékát. Életútjának meghatározó állomása az olaszországi hadifogság, amelyre így emlékezik vissza a Pécsi Napló 1927. évi áprilisi számában. Ezt a cikket még dr. Kastner Jenő egy. ny. rk. tanár aláírással jegyezte:

Ettük a fogság kenyerét. Előbb marhakocsikba zárva egy doboz húskonzerv mellé, melynek ki kellett tartania a kétnapos út alatt Genováig. Aztán ettük a finom zsemle képében, rég nélkülözött fehér asztal mellett a hajón, mely Palermóba szállított. Most Cariniban, egy tengerpart melletti városkában tengettük életünket huszonegyen tiszték. A fogolytábornak átalakított kolostor ablakából ki lehetett látni messze, Ischia szigetéig. Szabadságunkból ugyanis csak ezek a távlatok maradtak meg, melyeken a szem elkalandozhat. Zárt négyszögű kis renaissance udvarra néző cellám falán, mikor lakójává kellett szegődnöm, ezt a felírást találtam: Silenzio. Valami együgyű barát firkálhatta oda ceruzával: csönd. S elődöm figyelmeztetését meg is fogadtam. Az én cellám a csönd cellája maradt, hol lassanként kis könyvtárba gyűltek régi ismerősök, az olasz remekírók, érkeztek új látogatók – emlékszem, milyen örömmel fedeztem fel Pirandellót akkoriban, mikor még messze volt mai hírnevétől! – és minden hónap elsején rámnýtott az öreg, konzervatív gondolkodású Nurra antológia, az ifúságtól pezsgő firenzei Marzouco, a filozófus «Critica». Jó pájtásaimmá lettek valamennyien. Mindegyiküknek volt valami intim kis története, mely kedvessé tette előtttem. Ez csak titkos, csempészúton jöhetett, amaz külön engedéllyel, kegykép bocsájtott be, a harmadiknak, negyediknek, ötödiknek ilyen vagy olyan nélkülözés volt az ára. (Kastner, 1927: 9)

Boda Miklós 2013-ban megjelent esszéjében a hadifogoly Koltay Jenő itáliai tartózkodását, a hadifogságban átélt meghatározó élményeket, eseményeket rögzíti, pontosítja.

„1916 nyarán történt”, kezdi az isonzói hadszíntéren történt fogságba esése történetét dr. Kastner Jenő. Az 1916 sajtóhiba lehet, feltehetően kézzel írt szövegből dolgozott a szedő, mert a Tiszatájnak adott életinterjúban azt mondja: „a második isonzói csatában körülkerített 4. honvéd gyalogezred csekély maradványaival olasz hadifogságba estem”. Ez csakis 1915 nyarán történhetett, mert a második isonzói csata 1915. július 18-án kezdődött és augusztus 3-áig tartott. A 4. [„nagyváradi”] honvéd gyalogezredet nem sokkal előbb helyezték át az északi [orosz] hadszíntérről az olasz arcvonalra. Július 15-én vonultak először állásokba, majd végigharcolták a második isonzói csatát a Monte San Michele hegyen és környékén, „a Doberdó poklában”. A frissen kiképzett tiszt feltehetőleg azok között volt, akikkel az áthelyezés idején feltöltötték az olasz frontra vonatozó ezredet, és akik fogságba estek a július 8-tól augusztus 3-áig terjedő időszakban. Utána kétnapos utazás következett marhavagonokban Genováig, majd viszonylag kényelmes áthajózás Palermóba, ahonnan már csak egy ugrás Carini és a fogolytáborra alakított kolostor a kerengőre néző cellával. (Boda, 2013: 1287)

2. A szervező

Egy 1966-ban készült riportban a már Szegeden élő Koltay-Kastner professzor oktatásszervező tevékenysége áll a központban, amelyről így nyilatkozik a két világháborút átélte, sok változást, ideológiai „kihívást” megélt tudós:

A Román nyelvek és irodalmak tanszéke, melynek vezető tanára vagyok, egyetemünkön 1958-ban létesült, s az addig ideiglenesen szüneteltetett külön olasz és francia tanszékek örökébe lépett. E körülmény elsősorban szervezési feladatok elé állított. Ma vezetésem alatt a francia tanárképzést két docens és egy adjunktus, az olaszt mellettem egy adjunktus és egy tanársegéd látja el. A spanyol és román nyelvek oktatása ez idő szerint csak lektori fokon történik. E keret fejlesztése legközvetlenebb feladatunk. Természetesen elsősorban törekvésünk az, hogy hallgatóink már a felvételi vizsgára az általuk választott nyelv minél tökéletesebb ismeretét hozzák magukkal a középiskolából. Mind ez ideig az a gátló körülmény áll fenn, hogy e nyelvek – mint második választható idegen nyelv – általában csak a gimnáziumban kerülnek oktatásra. (Bálint, 1966: 128)

Ekkor már pécsi tevékenysége, tapasztalatai segítik a szegedi olasz tanszék újjászervezésében. Szervezett Rómában is, hiszen amikor 1927-ben Gerevich Tibor elképzelése alapján Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter a Római Egyetemen, a Sapienzán, a *honoris causa* diploma átvételekor – az ott tartott beszéde kultúrdiplomáciai szempontból is mérföldkő a két ország kapcsolattörténetében – bejelentette a magyar kormány azon szándékát, hogy a római Történeti Intézetet a bécsi és berlini Collegium Hungaricumok mintájára kibővíti és létrehozza 1928-ban a Római Magyar Akadémiát, egyetemi tanárok egész sora került Rómába, az intézmény élére, köztük Koltay-Kastner is. „Az új magyar intézet vezetésére egyetemi tanárok kaptak 4-5 éves megbízatást, akik egyúttal a Római Tudományegyetem, a La Sapienza 1929/30-as tanévben alapított magyar tanszékének professzori tisztségét is betöltötték [Miskolczy Gyula, Koltay-Kastner Jenő, Genthon István, majd a háború után 1947–1949 között Kardos Tibor]. A római igazgatók feladata az épület fenntartásának és az intézet tudományos működésének biztosítása, az olasz tudományos és művészeti élettel való kapcsolatteremtés volt.” (Sárközy, 2022)

A Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem Bölcsész-, Nyelv- és Történettudományi Kar iratai között (PTE EL VIII. 107.e. 7. d. 14/1925-26.) található az a hivatalos levelezés, amelyben Gerevich Tibor, a Római Magyar Történeti Intézet igazgatója Dr. Thienemann Tivadar, akkori dékánt arra kéri, hogy Kastner Jenő római kiküldetésével kapcsolatos intézkedéseket „fogyanatosítani szíveskedjék”.

Koltay-Kastner pécsi oktatásszervező tevékenységét Bozsó Judit *A Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem Olasz Tanszékének története (1924–1940)* című tanulmánya tárgyalja, „16 évi pécsi működése alatt az egyetem, és a város italianista életének meghatározó alakja volt. 1927-ig az egyetem nyilvános rendkívüli, később rendes tanára, az 1932/33-as tanévben a Bölcsészettudományi Kar dékánja. 1927-től a Korvin Máttyás Társaság helyi tagozatának vezetője, az 1935-ben alapított Pannónia

folyóirat alapítótagja és szerkesztője.” (Bozsó, 2010: 19) Bozsó Judit kutatásaiban jelenik meg először Koltay-Kastner Jenő mint a keszthelyi nyári egyetem szervezője. 1936-ig vezette a pécsi Olasz Tanszéket, ettől az évtől már a Római Magyar Akadémia igazgatója is. Bozsó Judit a pécsi Tudományegyetem Levéltárában folytatott kutatásai során lelt rá arra a nagyon fontos dokumentumra, amelyben az egyetem vezetése továbbra is számít a tudós, szervező professzor munkájára Pécsen és Keszthelyen egyaránt:

[...] teljesen átérezve Egyetem és Külföldi Tudományos Intézet közötti szellemi együttműködés és kulturális kapcsolatok szükségét, az Olaszországhoz fűződő művelődési és nemzeti érdekek szolgálata érdekében a (Kar) a következő határozati javaslatot és kérelmet terjeszti a nagyméltóságú vallás- és közoktatásügyi Miniszter Úr elé: A Kar örömmel venné dr. Koltay-Kastner Jenő ny.r. tanárnak a római Magyar Intézet igazgatásával való megbízatását, és ezzel kapcsolatban hozzájárul ahhoz, hogy Karunkon tanszékét oly mértékben lássa el, amennyire ezt a római Magyar Intézet igazgatásának teendői megengedik [...] továbbá kívánatosnak tartja, hogy a keszthelyi nyári egyetem és diáküdülő ház igazgatása útján ezekből az olasz-magyar diák és tanárcsere egy Róma-pécsi gócpontját alakítsa ki, mert véleménye szerint dr. Koltay-Kastner Jenő ny.r. tanár új kapcsolatai egyetemünk számára csak nyereséget jelentenek [PTE – EL, KÜJ, 1935.11.20]. (Bozsó, 2022: 20)

3. Az Erzsébet Tudományegyetem Keszthelyi Nyári Egyeteme: 1934–35

A Magyarországon először Debrecenben 1927-ben létrejött nyári egyetem példáját követve a pécsi Erzsébet Tudományegyetem Egyetemi Tanácsa 1934-es határozatában döntött egy hasonló nyári egyetem létrehozásáról Keszthelyen. A Magyar Szemle 1935-ben megjelent számában maga a szervező, alapító Koltay-Kastner emlékezik vissza e kezdetekre az első két év tapasztalata alapján.

A másik nyári egyetem jellemét a Pázmány Péter és a hercegprimási székhely szelleméből rejlt, a magyar ifúsághoz intézett világnézeti mondanivalók szabják meg. Szabadott és lehetett-e a két meglévő típus mellé a magyar művelődés hasznára egy harmadikat keresni, úgy hogy annak céljai az előbbi kettő céljait ne messék, hanem más irányban kiegészítsék? E megfontolások ellenére sem lehetett azonban félreismerni több különleges körülmény és megoldandó feladat biztatását. Elsősorban a Dunántúl egyeteme, ha ennek az országrésznek nyugat felé közvetítő történeti szerepét ma is eleven tradíciónak vallja, gondolhatott arra, hogy nyári egyetemével a külföldi kultúrkapcsolatok további kiépítését a maga módján szolgálja. (Koltay-Kastner, 1935: 273)

Alapos érvek szóltak Keszthely mellett, hiszen a vasúti hálózat akkor már érintette a Balaton-parti várost, idegenforgalmi szempontból egyre fontosabb úti cél, a Georgikon épületei, szellemisége továbbá Koltay-Kastner szerint Keszthely a Balaton „egyetlen városi kultúrával bíró fürdőhelye” volt.

Megemlítsére méltó, hogy Keszthely városának neve oktatáspolitikai szempontból már jóval korábban felmerült. „Az 1921. évi XXV. törvénycikk az 1920 februárjában Budapestre menekült pozsonyi m. kir. Erzsébet Tudományegyetem ideiglenes Pécsre helyezéséről döntött a kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem Szegedre költöztetésével egy időben. Miután a csehek 1919. szeptember 22-én – a jogi kar kivételével – beszüntették az Erzsébet Tudományegyetem működését Pozsonyban, Pécs mellett több város [Győr, Debrecen, Szombathely, Veszprém és Keszthely] is ajánlkozott az egyetem letelepítésére. Az intézmény vezetése végül Pécsset választotta, annak ellenére, hogy a város csak 1921 augusztusában szabadult fel a szerb megszállás alól).” (Pilkhoffer, 2014: 37)

Az első évben, 1934-ben megszervezett nyári egyetem a kísérletezés jegyében telt, de komoly érdeklődésre talált, és rendkívül sikeresnek bizonyult, jelentős sajtóvisszhangra lelt országszerte.

Az *Erzsébet Tudományegyetem Keszthelyi Nyári Egyeteme* címmel jelent meg az első olyan tanulmány Dezső Krisztina tollából, amely részletesen mutatja be ezen intézmény történetét. Kutatásai alapján ő is megállapítja, hogy a nyári egyetem fő szervezője és létrehozója Koltay-Kastner Jenő bölcsészprofesszor volt 1936-ig, a továbbiakban pedig, Tóth László (1937–1938) és Óriás Nándor (1942–1943, 1947) látták el ezt a feladatot. Koltay-Kastner volt tehát az igazi úttörő, aki időt, energiát nem kímélve emelte fel szavát, számtalan kérvényt írván, hogy támogatókat keressen a nyári egyetem elindításához. „Az egyetem létrejöttét az Erzsébet Tudományegyetem mellett Pécs városa, Baranya vármegye, több Dunántúli város, köztük Keszthely anyagilag is támogatta. Az ügyet a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium is kiemelt anyagi támogatásban részesítette. A nyári egyetem intéző bizottságának elnöke Festetics György herceg, valamint Reischl Imre keszthelyi városbíró saját adományaikkal is hozzájárultak az intézmény létrejöttéhez.” (Dezső, 2022)

1934. október 7-én kelt Koltay-Kastnernek írt levelében Reischl Imre a következőképpen kötelezi el magát a kezdeményezés mellett.

Kedves Barátom! Kedves leveledre igazi örömmel értesítelek, hogy a fölvetett íge testet öltet, így a keszthelyi nyári egyetemet a pécsi Erzsébet tudományegyetem dicsőségére s a dunántúli, különösen a keszthelyi kultúra fényére intézményesen lehet biztosítani, mint-hogy képviselőtestületünk gyűlése egy cca 220 négyszögöl területet a most parcellázás alá kerülő Festetics féle Balatonnal határos fennsíkon a diákszálló részére díjmentesen biztosított. Az eddigi hozzájárulás is évről-évre külön megszavazással biztosítva lesz. Szolgáljon ez a Rektor úr Öméltóságának s Neked – az Embereknek lelki örömére! – A részleteket vagy Keszthelyen, vagy Pécsen hova jövelelem újra kilátásba helyezem, megbeszéljük. Kedves Feleséged Öméltóságát kézcsókkal, Téged szeretettel köszönt Reischl Imre.” (PTE EL VII-I.101.b. 58. d. 1164/1934-35)

1934-ben Weszely Ödön prorektor megnyitó beszédében (*Dunántúl*, 1934. augusztus 2.) így méltatta a nyári egyetem létrejöttének, megszervezésének jelentőségét:

Azért választottuk a nyári egyetem székhelyül Keszthelyt, mert földrajzi helyzete bepillantást enged a Dunántúl szívébe, fel a Balatonon Pannónhalmáig és azontúl a sok gyönyörű régi kultúrájú városig, végig a nyugati határtól a Duna mentén haladva a déli végekig.

De Keszthely egyúttal régi nemes hagyományok őrzője. A nagy Festetics György gróf itt alapította meg a Georgikont, a gazdasági akadémia őst, hogy ez a gyönyörű föld ne maradjon – mint Széchenyi mondta – 'nagy parlag', hanem művelt módon műveltesék. De nemcsak az agrikultúrára, a föld mívelésére gondolt a nagy férfiú, hanem a lélek művelésére is, hiszen ő rendezte a Helikoni ünnepeket, a magyar költőknek ezt a nagyszerű találkozóját, hol nemcsak egymással találkozhattak, hanem közönségükkel is. Íme, így kötelez bennünket a múlt és a jelen, az általános feladat és a speciális magyar feladat. Ezért állapították a nyári egyetem szervezői annak programját oly módon, hogy az előadások egy része a modern ember problémáit tárgyalja, az általános emberit, más része pedig a magyar kultúra kincseit ismerteti, a magyar szellem termékeivel foglalkozik. (Weszely, 1934:4)

A *Dunántúl* című folyóirat név szerint sorolja fel a nyári egyetem hallgatóit, akik térítésmentesen vehettek részt az egyetemi programokon (*Dunántúl*, 1934. június 15. 5), továbbá a Soproni Hírlap is közli a háromhetes kurzus programját, *Sopront is meglátogatják a keszthelyi nyári egyetem résztvevői* címmel tudósítja olvasóit:

Az előadó professzorok és az előadások tárgyköre a következő: Halassy-Nagy József: Individualizmus és kollektívizmus (magyarul), Raipaics Raymund: A magyar búza múltja és jövője (magyarul), Mihelics Vid: Az új munka/alkotmányok (magyarul), Eckhardt Sándor: A magyart lélek kettős arcúlatá (franciául), Kolbai Károly: Növénytermesztés és növény-nemesítés (németül), Korniss Gyula: A politikai lélek (magyarul), Lóczy Lajos: A Balaton környékének geológiája (németül) és balatoni kirándulás, Birkás Géza: Külföldi utazók Magyarországon (franciául); Alföldi András: A római műveltség gyökérverése Magyarországon (magyarul); Scipiadés Elemér: A terhesség korlátozásának jelentősége (németül) Csolnoky Jenő: A Balaton összehasonlítása más európai tavakkal. (Vetített képekkel, magyarul) Juhos Lajos: A magyar kisgazda üzemszerkezete (magyarul), Volpicelli Arnoldo: A mai állam-eszmény (olaszul), Molnár Kálmán: A Szent Korona tana a magyar államjogban (magyarul), Gerevich Tibor: A mai művészet (vetített képekkel, olaszul), Thienemann Tivadar: Irodalom és világnézet (németül), Gorka Sándor: Az eugenikai törekvések napjainkban (magyarul), Huszti József: A humanista tanulmányok Magyarországon (magyarul), Alberto Cianola: Szemelvények az új olasz Madách-fordításból (olaszul), kirándulás Pécsre (vezető Nagy Lajos), Lambrecht Kálmán: Fajkérdés őslénytani megvilágításban (németül), Haász Aladár: A szellemi túltermelés (olaszul), Duzár József: A magyarországi gyermekhalandóság okai (németül), Császár Elemér: Irodalomtörténet és szellemi történet (magyarul), soproni kirándulással egybekötve Prinz Gyula: Nemzetállam és államhatár (magyarul), és Kapossy József: Osztrák bárók hazánkban (magyarul és németül), Keller Oszkár: A Balaton madár világa (magyarul), Fitz József: Olvasás és írás korunkban (németül), Veress Pál: A matematika új útjai (magyarul), Kukutjovic József: Új magyar kiviteli lehetőségek (olaszul), Csukay Pál: Idegenforgalom, mint békepropaganda (angolul). Hankiss János: Magyarország az európai közvéleményben (franciául). (Soproni Hírlap, 1934.1-2)

Az első nyári egyetem 1934-ben még kísérleti stádiumban is óriási sikert aratott. Elkezdődött a következő nyári egyetem szervezése. 1935. évi júliusában már Koltay-Kastner Jenőt az alábbi levéllel kereste meg a rektor:

A pécsi Erzsébet tudományegyetem a Vallás- és Közoktatásügyi, Kereskedelemügyi és Földművelésügyi minisztériumok hozzájárulásával, valamint a Balatoni Intéző Bizottság és több dunántúli vármegye és törvényhatóság támogatásával folyó évi augusztus hó 1-től 20-ig másodízben rendezi meg a Keszthelyi Gazdasági Akadémia épületében és tanárainak közreműködésével Nyári Egyetemi tanfolyamát Festetics György herceg őfőméltóságának fővédnöksége alatt külföldi és hazai hallgatóság részére. A tanfolyam augusztus hó 1-én délelőtt 9 órakor a plébánia templomban tartandó Veni Sancte-val, 10 órakor pedig egyetemünk Tanácsának ünnepélyes rendkívüli ülésével nyílik meg melyen a Kultuszminiszter úr őnagyméltósága megjelenését kilátásba helyezte. Ugyanezen a napon 11 órakor felavatjuk a hallgatóink számára most épített 50 ágyas üdülőházat, mely az első külön ily célra épített intézmény a Balaton partján. Egyetemünk ezeket az ünnepségeket a Dunántúlnak és a Balaton kultúrájának ünnepévé szeretné avatni s tisztelettel kéri Méltóságodat, hogy azon megjelenni méltóztassék. Egyben kérem, hogy amennyiben tiszteletteljes hívásunkak eleget méltóztatik tenni, ezt július hó 28.-ig a Keszthelyi Nyári Egyetem titkárságával /Keszthely, Gazdasági Akadémia/ közölni méltóztassék, hogy szükség esetén szállásról is gondoskodhassunk. (PTE EL VIII.101.b. 60. d. 82/1935-36.)

Az üdülőház felépítése egy nagyon fontos mérföldkő volt a nyári egyetem működésének történetében. Tervezője az a Svastics Géza volt, akinek keszthelyi épületéről az 1936-os *Tér és forma* című építészettel foglalkozó szakmai lap is beszámolt, fényképekkel, tervrajzokkal illusztrálva, kiemelve, hogy „az épület bizonyára jól kielégíti majd a reája bízott hivatást, de ezenfelül hirdetni fogja a pécsi Erzsébet-egyetem szellemét is – sőt hozzá fog járulni ahhoz, hogy az egyetem diákságába beleoltja az Alma mater iránti szeretet és odatartozásnak azt az érzését, amely végeredményben minden universitás életének alapvető tényezője kellene, hogy legyen.” (*Tér és Forma*, 1936: 274)

Svastics Géza a Keszthelyi Helikon Liget Parcellázási Iroda vezetője és a Balatoni Intéző Bizottság tagja is volt egyúttal. A diákszálló építése a korszak diákjóléti koncepciójába is beleillett, ám építészeti jelentősége is kiemelkedik. A Helikon ligetben található, ma elhanyagolt, romos állapotban lévő épület tervezője: „Svastics Géza a harmincas évek elejétől fokozatosan nyitott a modernitás felé, az épület funkcionális szerkesztése, szikár tömeg- és homlokzatképzése már ennek az átalakuló szemléletnek az eredménye. Az épület megformálására azonban érezhetően más korabeli irányzatok, például az olasz Novecento is hatással lehetett, amely irányzat klasszicizáló karakterével Svastics számára a történeti és a modern építészet közti átmenetet jelenthette.” (Wettstein, 2024)

Az egyetemi levéltárban őrzött dokumentumok között található az 1935-ben a rektori hivatal által iktatott hivatalos jegyzőkönyv, amelyben a római Magyar Intézet igazgatói tisztének ellátásával 1936. évi január hó 1-től kezdődően további intézkedésig dr. Koltay-Kastner Jenő egyetemi tanárt bízták meg. „Értesítem a tek.

Tanácsot, hogy a római Magyar Intézet igazgatói tisztének ellátásával 1936. évi január hó 1.-től kezdődően további intézkedésig dr. Koltay-Kastner Jenő egyetemi ny.r. tanárt bíztam meg. Nevezett részére, római beosztása tartamára, illetményei érintetlenül hagyása mellett, szabadságot engedélyezek és felhívom a tek. Tanácsot, hogy helyettesítésére nézve javaslatát hozzám mielőbb terjessze fel. Budapest, 1935. december hó 14.-én. Hóman s.k. M. kir. Erzsébet tudományegyetem tek. Tanácsának, Pécs.” (PTE EL VIII. 107.e. 21. d. 85/1935-36)

A Keszthelyi Nyári Egyetem szervezésével pedig dr. Tóth László professzort bízta meg az Egyetem vezetősége. Koltay-Kastner Jenőnek már Rómába kellett küldeni az 1936. május 28-án fogalmazott levelet, amelyet Dr. Prinz Gyula rektor írt alá:

Méltóságos Professzor Úr! A Tanács folyó hó 27.-én nagy sajnálattal vette tudomásul, hogy a felmerült nehézségek miatt Méltóságod a nyári egyetemünk további vezetésére nem vállalkozik és eddigi fáradozásáért köszönetét fejezte ki. A Tanács elhatározta, hogy a Nyári Egyetemet mindenképpen üzemben tartja az idei nyáron is, mert a már kihirdetett Nyári Egyetem szüneteltetésében az egyetem tekintélyének sérelmét látja, másrészt úgy látja, hogy a csupán egy évben való szüneteltetés az egész eszme csődjét jelentheti. Egyúttal értesítem Méltóságodat, hogy a Tanácstól nyert felhatalmazás alapján a Nyári Egyetem folyó évi vezetésére Tóth László ny.r.k. tanár urat kértem fel, aki ezt a megbízást arra való tekintettel, hogy meggyőződése szerint ez a megbízatás Méltóságod intencióinak is teljesen megfelel, s ezen intenciókból is indult ki, elvállalta. Most már arra kérem Méltóságodat a Tanács külön megbízásából, hogy a Nyári Egyetemet mindenképpen, de kifejezetten a külföldi kapcsolatok épségben tartása érdekében támogatni méltóztassék. Fogadja Méltóságod kiváló tiszteletem őszinte nyilvánítását. (PTE EL 452 1935-36)

Ettől kezdve Koltay-Kastner Rómában építi tovább az olasz-magyar kulturális kapcsolatokat, teszi azt, amit hivatásának tekintett pályája elején: kutat, oktat, szervez, összeköti a kutatást a tanítással, az oktatást a szervezéssel, mindezt a tudományos alaposság igényességével. Tevékenysége eredményeként létrejött egy olyan ajándékozási szerződés (ld. 2. számú melléklet), amelyben a felek, Keszthely nagyközség képviselő testülete és a Pécsi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem Diáküdlőház Alapítványa megegyeznek abban, hogy az ajándékozott az épületet, a telket nem adhatja tovább, nem terhelheti meg, nem viheti el. Továbbá, ha az Alapítvány rendeltetésszerű működése megszűnne, az egész ingatlan az összes épületekkel együtt visszazáll Keszthely nagyközség tulajdonába. A legfontosabb lépéseket Koltay-Kastner megtette, elindított egy olyan programot, amely hosszú ideig összekötötte Keszthely városát a Pécsi Erzsébet Tudományegyetemmel, az előadások, előadók révén pedig Európával egészen 1947-ig.

Bibliográfia

- Boda Miklós (2013) „A börtön sem hagyott bennem semmi keserűséget” Az italianista Koltay-Kastner Jenő [1892–1985], *Jelenkor*, 2013. július-december (56. évfolyam, 7-12. szám), pp.1276–1289. https://adt.arcanum.com/hu/view/JelenkorPecs_2013_2/?query=-boda+mikl%C3%B3s&pg=538&layout=l
- Bozsó Judit (2010), A Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetem Olasz Tanszékének története (1924–1940), *Mediterrán és Balkán Fórum* - 11. szám, pp. 18–24. <https://bt.pte.hu/sites/btk.pte.hu/files/2022-11/mediterranean201001.pdf>
- Bálint Gyula (1966), Pécs - Róma - Szeged - Beszélgetés dr. Koltay-Kastner Jenő tanszékvezető egyetemi tanárral, *Tiszatáj*, 1966 (20. évfolyam, / 2. szám)
- Dezső Krisztina (2022), Az Erzsébet Tudományegyetem Keszthelyi Nyári Egyeteme, in: TGYOblog
- PTE ETKK Történeti Gyűjtemények Osztályának blogja, https://tgyoblog.lib.pte.hu/ete-nyari-egyeteme/#_ftnref10
- Jászay Magda (1985) Koltay-Kastner Jenő (1892-1985) *Helikon-Világirodalmi Figyelő*, 1985. 31. Évfolyam, pp. 391–392. https://adt.arcanum.com/hu/view/HELIKON_1985/?query=j%C3%A1szay+magda%2C+koltay&pg=396&layout=l
- Kaposi Márton (1982), A 90 éves Koltay-Kastner Jenő köszöntése. *Tiszatáj*, 1982 (36. évfolyam, 1-12. szám). https://adt.arcanum.com/hu/view/Tiszataj_1982/?query=koltay-kastner+j%C5%91&pg=129&layout=l
- dr. Kastner Jenő egy. ny. rk. tanár (1927), Börtönben. *Pécsi Napló*, 1927. április (36. évfolyam, 74-97. szám). https://adt.arcanum.com/hu/view/PecsiNaplo_1927_04/?pg=134&layout=l&query=+p%C3%A9csi+napl%C3%B3+1927.+%C3%A1prilis+17
- Koltay-Kastner Jenő (1941), *Olasz-magyar művelődési kapcsolatok* - Kincsestár 132.
- Koltay-Kastner Jenő (1949), *Iratok a Kossuth-emigráció történetéhez 1859*. Szeged.
- Kovács Sándor Iván (1993), „A szigorú filológus”: Koltay-Kastner Jenő *Irodalomtörténet* Szerk. Kabdebó Lóránt, 1993. 24/74. évfolyam. https://adt.arcanum.com/hu/view/IrodalomTortenet_1993/?query=koltay-kastner+j%C5%91&pg=309&layout=l
- Neményi Kázmér (1985), Koltay-Kastner Jenő 1892–1895.(sic!) *Irodalomtörténet*, 1985. 17/67. évfolyam. https://adt.arcanum.com/hu/view/IrodalomTortenet_1985/?query=-koltay-kastner+j%C5%91&pg=812&layout=l
- Pilkhoffer Mónika, Az Erzsébet Tudományegyetem pécsi épületei, in: *Per Aspera Ad Astra* - 1. évf. 2. sz. (2014/2.) pp. 37–60. https://epa.oszk.hu/02600/02696/00002/pdf/EPA02696_Per_Aspera_Ad_Astra_2014_02_037-061.pdf
- Sárközy Péter (1981), *A magyar nyelv és irodalom oktatása Olaszországban*, in: Magyar nyelv külföldieknek 5. Budapest, 1981. https://epa.oszk.hu/02400/02428/00001/pdf/EPA02428_MagyarNyelvKulfoldieknek_1981_5_085-89.pdf

- Sárközy Péter (2022), Valljon s mikor leszön jó Rómában lakásom?” Kérdések a Római Magyar Akadémia sorsáról, In: *Hitel. Irodalmi, társadalmi és művészeti folyóirat*, 2022. <https://hitelfolyoirat.hu/2022/07/05/sarkozy-peter-2/>
- Vígh Éva (Szerkesztő) (1995), *Koltay-Kastner Jenő szellemi hagyatékából: Emlékkötet a tudós születésének 100. évfordulójára*, Szeged, Magyarország, JATEPress, 1995.
- Weszely Ödön (1934), A nyári egyetemek, in: *Dunántúl*, 1934. augusztus (24. évfolyam, 172-196. szám) 1934-08-02 / 173. sz. https://adt.arcanum.com/hu/view/Dunantul_1934_08/?query=keszthelyi+ny%C3%A1ri+egyetem%C3%A2+weszely%C3%A2+1934&pg=10&layout=l
- Wettstein Domonkos (2024) Keszthely és a Helikon liget építész a két háború közt: Svastics Géza, in *Építészfórum*, <https://epiteszforum.hu/szerzo/wettstein-domonkos>

Források

- Soproni Hírlap, 1934. július (21. évfolyam, 146-171. szám) 1934-07-04 / 148. szám, https://adt.arcanum.com/hu/view/SoproniHirlap_1934_07/?query=keszthelyi+ny%C3%A1ri+egyetem%C3%A2+dun%C3%A1nt%C3%BAl%C3%A2+1934%C3%BAlius&pg=16&layout=l
- E tanulmányhoz felhasználtam a Svastics család birtokában lévő Svastics Géza által összeállított albumot, amelynek tudományos, építészettörténeti feldolgozása még várat magára.
- Tér és forma*, 1936 (9. évfolyam) IX. évfolyam, 10. szám / A pécsi Erzsébet-Tudományegyetem keszthelyi üdülőháza https://adt.arcanum.com/hu/view/TERESFORMA_1936/?query=-keszthely%C3%a2+svastics+g%C3%A9za&pg=410&layout=l

PTE EL:

- VIII.101.b. 55. d. 82/1934-35.
- VIII.101.b. 58. d. 1164/1934-35.
- VIII.101.b. 60. d. 82/1935-36.
- VIII.101.b. 60. d. 452/1935-36.
- VIII.101.b. 63. d. 1315/1935-36.
- VIII.101.b. 64. d. 461/1936-37.

Melléklet

1. PTE EL VIII. 107.e. 6. d. 376/1923-24.

M. KIR. ERZSÉBET-TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSESZET-, NYELV- ÉS TÖRTÉNETTUDOMÁNYI KARA.

Íktató-szám: 376
1923 11955.

Együttel elintézett szám: _____

A beadvány beérkezése: 1924. IX. 28.

Határidő: _____

A megkereső hatóság: Prmf.

Előírat száma: _____

Utóírat száma: _____

Vonatkozó szám: _____

Másolta: _____

Összeolvasta: _____

Kivezette: _____

Az ügydaru | száma: 2421/1923-24. Prmf.
| kelte: 1924. július 15.
| beérkezése: 1924. július 28.

Tárgy:

Dr. Kastner Jenő egyet.
magántanár, budapesti
főreáliskolai tanár, egye-
temi nyak tanára va-
ló kinevezése.

Exp.: Dr. Kastner Jenőnek tuda-
mainstól végett beem-
tattatott.
1924. IX. 11.

Dokumentál nyoma el. Pte 1002

2. PTE EL 2382/1938-39. sz.

ad 2382/1938-39.sz.

M á s o l a t .

AJÁNDÉKOZÁSI SZERZŐDÉS

egyrészt Keszthely nagyközség, mint ajándékozó nevében Reischl Imre községbíró és Bartoss József h. vezetőjegyző keszthelyi lakók, másrészt "Pécsi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetemmel kapcsolatos Diáküdülőláz Alapítvány", mint megajándékozott nevében dr. Mansfeld Géza egyetemi prorektor, pécsi lakos között az alulírott napon, a következőképpen jött létre:

1./ Keszthely nagyközség képviselőtestületének 1935. évi november 30 napján tartott közgyűlésében hozott 3128/2/1935. jkv. 143.sz. határozata alapján fentnevezett ajándékozó nagyközség nevében Reischl Imre községbíró és Bartoss József h. vezetőjegyző ajándékba adják a keszthelyi 4538.szt.jkv-ben A+519 sorsz. 664/1.a. 1/64 hrszám alatt felvett 987□-öl területű ingatlant /:Helikon Ligetben:/ a "Pécsi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetemmel kapcsolatos Diáküdülőláz Alapítványnak". Megajándékozó község ezennel megengedi, hogy az ajándékozás tárgyát képező ingatlan tulajdonjoga, ajándék jogcímen, jelen szerződés törvényhatósági jóváhagyása után, a "Pécsi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetemmel kapcsolatos Diáküdülőláz Alapítvány" javára telekkönyvileg bekebeleztesse.

2./ Ajándékozó község kiköti, hogy a megajándékozott Alapítványnak a telket oly kikötéssel juttatja, hogy az Alapítvány azt és a rajta lévő épületet sem el nem adhatja, sem meg nem terhelheti, el nem hagyományozhatja, sem el nem viheti és ha az Alapítvány bármi okból megszűnik, vagy az üdülőlázat másnővá helyezné át, végül azon esetben, ha a szóban lévő ingatlanok alapítványszerű rendeltetésétől elvonatnának, az egész ingatlan az összes épületekkel

./.

együtt Keszthely nagyközségre száll és a község tulajdonába megy át, ellenszolgáltatás nélkül. Keszthely nagyközség ajándékozó nevében Reischl Imre községbíró és Bartoss József h. vezetőjegyző ezen pontban foglalt kikötményeknek telekkönyvi bekebelezését kívánják.-

3./ Fentnevezett "Pécsi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetemmel kapcsolatos Diáküdülőtér Alapítvány" nevében dr. Mansfeld Géza egyetemi prorektor az ajándékozást, az 1./ pontban foglaltaknak megfelelően, köszönettel elfogadja azzal, hogy a 2./ pontban foglalt kikötéseket az Alapítványra nézve mindenben kötelezőnek elismeri és hozzájárul, hogy ezen kikötmények az ajándékozás tárgyát képező és az 1./ pontban körülírt ingatlanra ajándékozó Keszthely nagyközség javára telekkönyvileg bekebeleztesse.-

4./ Szerződő felek az ajándékozás tárgyát képező ingatlan értékét 10.000 pengőben állapítják meg.

5./ A megajándékozott Alapítvány az ajándékozás tárgyát képező ingatlannak már birtokában van és az utána járó közterheket 1936. évi január hó 1 napjától viseli.-

6./ A jelen szerződés után kiszabandó kincstári és községi átruházási illetéket, valamint a szerződés, továbbá a bekebelezési iratok felbélyegzésével járó összes költségeket a megajándékozott Alapítvány viseli.-

Ezen szerződést felolvasás és megmagyarázás után aláírtuk azzal, hogy Keszthely nagyközségre nézve csak törvényhatósági jóváhagyás után válik joghatályossá.-

Kelt Keszthelyen 1935. évi november hó 29 napján,-

Előttünk, mint tanúk előtt:

Keszthely nagyközség nevében:

Szávai József s.k.
Csizsár János s.k.

Reischl Imre s.k.
községbíró
Bartoss József s.k.
h. vezetőjegyző.

Kelt Pécsen 1935. évi november hó 30 napján.-

"Pécsi Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetemmel kapcsolatos
Diáküdülőláz Alapítvány" nevében:

Előttünk, mint tanuk előtt:

Dr. Mansfeld Géza s.k.
egyetemi prorektor.

Irk Albert s.k.
Halasy-Nagy József s.k.

Az ajándékozási szerződés másolatát a keszthelyi m. kir.
járásbíróság telekkönyvi hivatalában 4084/tk.1939. szám alatt el-
fekvő másodlatról, amelyen azonban eredeti aláírások vannak, másol-
tam le.

Keszthely, 1939. évi július hó 31-én. Dr. Solymosán László s.k.

A másolat másolatának hitelesít



Dr. Mansfeld Géza
egyetemi prorektor
Tanulmányi

Az olasz mint idegen nyelv helye és szerepe a magyar közoktatásban és a tanárképzésben

1. Bevezető

A közoktatásra vonatkozó statisztikai adatok tanúsága szerint Magyarországon az idegen nyelvek között az angol, a német és a francia után az olasz a negyedik legnépszerűbb nyelv¹. A hazai gimnáziumokban jelenleg a diákok mintegy 8,5 százaléka tanul olaszul, ami Európában kiemelkedően magas aránynak bizonyul. Az olasz nyelv iránt érdeklődő középiskolások száma évről évre nő; így szükség mutatkozik a szakképzett tanárok folyamatos utánpótlására is. Az olasztanárok képzése és általában a nyelvtanárképzés az utóbbi években sok változáson ment át: az irodalom tanítása kezd háttérbe szorulni, és mind nagyobb hangsúly kerül a nyelvi és a módszertani képzésre. Tanulmányomban először az olasz nyelvet tanuló diákokra vonatkozó statisztikai adatokat foglalom össze, majd a tanárképzés területén végbe menő reformfolyamatot mutatom be, valamint egy kérdőíves felmérés eredményeit elemzem, mely a Magyarországon tanító olasztanárok helyzetét vizsgálta.

A magyarországi italianisták 2024-ben fontos évfordulót ünnepeltek; az olasz nyelv tanítása a magyar közoktatásban ugyanis éppen száz évvel ezelőtt, 1924-ben kezdődött el (Horváth 2022). Az akkori oktatásügyi miniszter, Klebelsberg Kunó javaslatára a magyar parlament törvényt fogadott el arról, hogy a középiskolákban, az addig tanított latin és német mellett, három új nyelv jelenhessen meg; az angol, a francia és az olasz². A miniszter parlamenti beszédében azzal indokolta e három nyelv tanításának fontosságát, hogy a modern nyelvek elsajátításának révén az első világháború után elszigetelődő Magyarország hamarosan újra bekapcsolódhat Európa diplomáciai, gazdasági és tudományos életébe (Klebelsberg 1927). Klebelsberg, aki maga is beszélt olaszul, 1927 márciusában a római La Sapienza Egyetemen tartott előadást, és olasz hallgatósága előtt is kiemelte, hogy az európai civilizáció tanulmányozása nem lehetséges az olasz nyelv ismerete nélkül³.

1 https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0016.html (Utolsó megtekintés dátuma: 2025. január 25.)

2 1924. évi XI. törvénycikk a középiskoláról. <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=92400011.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagenum%3D39> (Utolsó megtekintés: 2025. 01. 05.)

3 Klebelsberg Rómában tartott beszéde magyar és olasz nyelven is megjelent, az alábbi kiadás az olasz szöveget tartalmazza: Klebelsberg, Cuno. 1927. *La cooperazione intellettuale tra l'Italia e l'Ungheria. Discorso pronunciato da S. E. conte Kelelsberg Cuno*. Budapest: Tipográfia Franklin. http://misc.bibl.u-szeged.hu/57839/1/xb_145844.pdf (Utolsó megtekintés: 2025. 01. 05.)

Az elmúlt száz évben az olasz nyelv a magyar oktatási rendszer minden szintjén megjelent és megerősödött, és máig megőrizte vezető szerepét. Közép- és Kelet-Európát tekintve népességarányosan a magyar középiskolákban tanulnak legtöbben olaszul, s miközben a francia nyelv népszerűsége némileg csökkenni látszik, az olasz tanulók száma az utóbbi öt évben újból emelkedésnek indult, annak ellenére, hogy a 2000-es évek elejétől a gimnáziumokban a spanyol nyelv is elkezdte térhódítását.

Érdemes tehát mérleget vonni, és közelebbről is megvizsgálni az olasz nyelv helyét és szerepét a magyarországi közoktatásban, illetve tanárképzésben. Kiindulópontként a magyarországi nyelvoktatás statisztikai adatait elemzem, majd bemutatom az olasztanárok képzésének tartalmi jellemzőit, valamint az egyetemi tanárképzés hagyományos formáit megújító reformokat, továbbá ismertetem annak a kérdőíves kutatásnak az eredményeit, melyet a Szegedi Tudományegyetem tanártovábbképző kurzusán végeztem 2022-2023-ban azzal a céllal, hogy felmérjem a közoktatásban dolgozó olasztanárok helyzetét és problémáit.

2. Az olasz nyelv helyzete a közoktatási intézményekben

Magyarországon a közoktatásban és a felsőoktatásban a 2024/25. tanévben 1,9 millió diák vett részt⁴, ugyanebben az évben a gimnáziumi tanulók száma 192.274 volt. Jelenleg Magyarországon a diákok az olaszt második idegen nyelvként a gimnáziumokban választhatják, ezért az olasz nyelvvel kapcsolatos statisztikai számok erre az intézménytípusra vonatkoznak. A gimnáziumi diákok középfokú tanulmányaik megkezdésekor számos idegen nyelv közül választhatnak, de fontos megjegyezni, hogy míg első idegen nyelvként az angol vagy a német nyelv tanulása már az általános iskola 4. osztályában elkezdődik, a második idegen nyelv tanítása jóval később, csak a 9. osztályban indul. A választható nyelvek az angolon és a németen kívül főként a francia, az olasz és a spanyol, de néhány iskolában tanítják az orosz, a kínait és a latint is. A gimnáziumi diákoknak mintegy 8,5 százaléka tanul olaszul, ezzel pedig az angol, a német és a francia után az olasz a negyedik helyet foglalja el. A statisztikai adatok azt mutatják, hogy az olasz nyelv az utóbbi öt évben újra népszerűvé vált, ezzel ellentétben a francia visszaszorulóban van (habár a 2023/24. évi adatok kedvezőbbek), az igen kedvelt spanyol pedig egyelőre még az olasz mögött marad. Amennyiben ez a tendencia folytatódik, a következő években a magyarországi idegennyelv-oktatás rangsorában az olasz a harmadik helyre fog előre lépni.

4 Központi Statisztikai Hivatal: Oktatási adatok, 2024/25 <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-2024-2025-elozetes-adatok/index.html> (Utolsó megtekintés 2025. 05. 10.)

Tanév	Angol	Német	Olasz	Francia	Spanyol
2012/2013	198.178	115.744	14.121	19.587	9.983
2013/2014	194.848	116.552	13.363	18.795	9.972
2014/2015	190.709	116.727	12.566	17.514	9.568
2015/2016	188.343	113.863	11.704	16.845	9.920
2016/2017	192.296	114.082	11.537	16.458	10.477
2017/2018	193.708	115.902	12.320	16.858	11.064
2018/2019	193.656	115.306	13.033	16.348	11.999
2019/2020	194.209	115.992	13.745	16.916	12.560
2020/2021	202.467	117.665	14.769	16.775	13.260
2021/2022	204.401	118.991	15.812	17.121	14.312
2022/2023	204.072	118.121	16.487	16.889	14.958
2023/2024	203.212	117.126	16.879	17.569	15.938

1. ábra: Idegen nyelvet tanuló középiskolás diákok száma tanévenként, nyelvenként

Forrás: KSH⁵

Az olasz nyelvet négy évfolyamon jelenleg tanuló mintegy 16 900 diákot körülbelül 200 középiskolában 300 olasztanár oktatja (Zentainé Kollár 2022). A statisztikai adatokból egyértelműen látszik, hogy a magyarországi olasztanítás legfontosabb szegmense a gimnázium, azaz a 14 és 18 év közötti diákok csoportja. Mint korábban említettük, az olasz csak második idegen nyelvként választható Magyarországon, tanulása a 9. évfolyamon kezdődik el, ebből adódóan az olaszoktatással kapcsolatos legtöbb adat a gimnazista korosztályra vonatkozik. A középiskolákban a második idegen nyelvet a diákok többsége heti három órában tanulja. A tankönyveket az állam térítésmentesen biztosítja, ugyanakkor a tanárok nem dönthetnek szabadon a tananyagról, hanem egy, az illetékes minisztérium által összeállított tankönyvlistáról választhatnak. Az olasz esetében mindössze két tankönyvcsalád áll rendelkezésre, az egyik egy magyar anyanyelvű olasztanárok által készített tankönyv, melyet az utóbbi években a szerzők már nem dolgoztak át⁶, valamint választható még a világszerte jól ismert *Nuovissimo Progetto* tankönyvcsomag is⁷. Anélkül, hogy részletes elemzésnek vetnénk alá ezeket a tananyagokat, elmondhatjuk, hogy a magyar középiskolák

5 https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0009.html (Utolsó megtekintés: 2025. 04. 05.)

6 Bernáthné Vámosi, Judit – Nyitrai, Tamás. 2020. *Giro d'italiano*. Budapest: Oktatási Hivatal

7 Marin, Telis. 2022. *Nuovissimo progetto italiano* Roma: Edilingua.

többségében használt *Nuovissimo Progetto* nem kifejezetten a 14-18 éves korosztálynak készült, témái nem illeszkednek azokhoz a problémákhoz, melyek a kamaszok életében fontosak és érdekesek, és a nyelvtani ismeretek csoportosítása és feldolgozása sem megfelelő egy olyan nyelvtanulói csoport számára, melynek anyanyelve nem tartozik az indoeurópai nyelvcsaládba.

A korábban említett heti három nyelvóra éves szinten 100-110 tanórát jelent, tehát a középiskola négy éve alatt a diákok körülbelül 400-450 tanórában ismerkednek a második idegen nyelvvel. A Magyarországon hatályban lévő két oktatási alapdokumentum, a Nemzeti Alaptanterv és az úgynevezett Kerettanterv előírásai szerint a negyedik tanév végére, 400 tanórát követően a diákok az európai referenciakeret által meghatározott A2-es nyelvi szintet érik el. Mindez azt jelenti, hogy a második idegen nyelvből a középiskolák nem juttatják el diákjaikat az érettségi vizsgákon megkövetelt B1-es, illetve B2-es szintre. Ugyanakkor azoknak a diákoknak, akik szeretnének érettségi vizsgát tenni, lehetőségük van 11. osztálytól úgynevezett fakultációs foglalkozásokat választani, melyeknek keretében további heti két nyelvórán vehetnek részt. Összességében azonban egyértelműen megállapítható, hogy a második idegen nyelv tanítása Magyarországon az első idegen nyelvhez képest kedvezőtlen helyzetben van, amit természetesen felülírhat a diák és a tanár elkötelezettsége, motivációja.

3. A magyarországi tanárképzés jellemzői

A magyarországi tanárképzés története a XVI. századra nyúlik vissza és Oláh Miklós esztergomi érsek tevékenységéhez kötődik, aki 1561-ben a jezsuita rendtől kért segítséget a tanárképzés rendjének és tartalmi elemeinek kialakítására (Farkis 2021). Az Osztrák-Magyar Monarchia részeként Magyarország a XVIII. századtól kezdődően a német iskolarendszer szerkezetét vette át, s a tanárképzés is az osztrák modellt követte. Mária Terézia uralkodása alatt, a jezsuita rend feloszlata után a magyar oktatási rendszer és ezzel együtt a tanárképzés teljesen átalakult (Kardos 2011). Az új struktúra az 1777. évi *Ratio Educationis* nevet viselő törvény kihirdetésével épült ki. Mária Terézia rendelkezései a tanárképzés megújítására is kiterjedtek, de alapvetően nem szakadtak el a jezsuita hagyományoktól, ugyanis a korábbiakhoz hasonlóan a tanárképzés egy kétéves kurzusra, majd a gyakorló tanításra épült (Pukánszky 2015). Az első pedagógiai tanszék 1814-ben a Pesti Egyetemen alakult meg, de az egyetemmel párhuzamosan létezett egy úgynevezett tanárképző főiskola is, melynek munkájába egy gimnázium is bekapcsolódott, ahol a tanárjelöltek tanítási gyakorlatukat végezték. Ebben a korszakban kezdődött el az a máig tartó vita, hogy a tanárképzésnek a tudományos ismeretek elsajátítására kell-e épülnie, vagy a hangsúlyt a gyakorlati képzésre, a módszertani készségek kialakítására kell-e helyezni.

A két intézménytípus közötti rivalizálást éles viták kísérték, az egyetemek megpróbálták magukba olvasztani a tanárképző intézeteket, tudományos kompetenciájukat hangsúlyozták, míg a tanárképző főiskolák azzal vádolták az egyetemi professzorokat, hogy képtelenek a szűken vett kutatási területükről kilépni, és egyáltalán nem adják át azokat az ismereteket, melyek segítségével a tanárok a gimnáziumokba kerülve strukturált és szisztematikus tudást alakíthatnak ki tanítványaikban. Az egyetemek végül nem tudták integrálni a főiskolákat, így egészen a XX. század végéig érvényben maradt az a rendszer, melyben az egyetemek és a főiskolák is képeztek tanárokat. A tanárképzéssel kapcsolatos legfőbb elvi probléma is megoldatlan maradt; nem sikerült megfelelő egyensúlyt kialakítani az akadémiai tartalmak és a módszertani ismeretek között, az egyetemek továbbra is a diszciplináris ismereteket helyezték előtérbe, és alig kapott teret a módszertani és a didaktikai képzés. Az 1945. évi politikai fordulat, a szocialista embereszmény kialakítása az oktatási rendszert is újjászervezte. Az általános iskolai képzés nyolc évfolyamos lett, mindenki számára egységes és kötelező volt, a középiskolák viszont differenciálódtak. A főiskolák ebben a korszakban általános iskolai, míg az egyetemek gimnáziumi tanárokat képeztek. 1989-ben újabb politikai fordulat következett.

Az általános iskolai és a középiskolai képzés részben visszatért a második világháború előtti rendszerhez, de megmaradt a nyolcosztályos forma is, így ma egymás mellett él a 8+4, 6+6 és a 4+8 osztályos struktúra. A gimnáziumok tehát 10, 12 és 14 éves gyermekeket is fogadhatnak, de ez a vegyes rendszer újra felvetette azt a kérdést, hogy helyes-e az általános és a középiskolai tanárok képzésének szigorú elkülönítése. Az ezredforduló után a felsőoktatás olyan módon alakult át, ami megszüntette a főiskolák és az egyetemek közötti éles határvonalat; napjainkra a főiskolai karok integrálódtak az egyetemi struktúrába, a tanárok felkészítése pedig a 10-től 18 éves korosztály oktatásának módszereit öleli fel.

A hagyományos tanárképzési modell 2003-ban egy újabb átalakításon esett át. Magyarország is csatlakozott ugyanis ahhoz a reformhoz, mely a felsőfokú tanulmányokat két részre bontotta; egy hároméves alapképzésre és egy kétéves mesterképzésre. Hamarosan azonban bebizonyosodott, hogy a tanárképzés a korábbi, osztatlan formában sokkal hatékonyabb. Magyarországon ma a tanári felkészítés egy tíz szemeszteres képzésben valósul meg, melynek során a diákok több lépcsőben teljesítik szakmai gyakorlatukat (Kimmel 2017).

Az olasztanárok képzése jelenleg öt különböző egyetemen zajlik, ezek közül kettő Budapesten, három olasz tanszék pedig három vidéki városban, Pécsen, Szegeden és Debrecenben működik. Mivel a diákok tanulmányaik során két tantárgyat, úgynevezett szakpárt választanak, az olasz nyelv és kultúra mellett a tanárjelöltek általában angol vagy német nyelvet, történelmet, magyar nyelvet és irodalmat, de akár földrajzot, matematikát, fizikát és kémiát, sőt testnevelést is választhatnak. A képzés tartalmának jelentős részét a tanszékek maguk határozhatják meg, a szakok működtetését pedig a felsőoktatási törvény és az úgynevezett képzési és kimeneti követelmények

szabályozzák. Ez a dokumentum a tudományterületeken megszerzendő kreditek számát rögzíti, de az egyes egyetemek a különböző kredittartományokon belül szabadon dönthetnek arról, hogy pontosan milyen kurzusokat, milyen tartalmakat építenek a képzésbe.

A korábbi évtizedek tanári szakjait a nyelvészeti és irodalmi stúdiumok uralták, az idegen nyelvi szakokon csupán egy nyelvi és egy didaktikai kurzus volt előírva. A diákok és a gimnáziumok igénye azonban az volt, hogy kapjon nagyobb hangsúlyt a nyelvi felkészítés és a didaktikai képzés, hiszen a gimnáziumoknak kiváló idegen nyelvi kompetenciákkal és megfelelő didaktikai eszköztárral rendelkező tanárookra volt és van szükségük. A legutóbbi felsőoktatási reform, mely a 2021/2022-es akadémiai évben indult, éppen ennek a koncepciónak a jegyében született meg. Jelentősen bővült a didaktikai és a nyelvi kurzusok száma, ugyanakkor szűkült az irodalmi stúdiumok aránya. Az egyetemek ma már talán elfogadják, hogy a tanárképzés célja nem tudósok, kutatók, hanem felkészült nyelvtanárok képzése. A különböző egyetemek azonban eltérő mértékben újították meg képzési struktúrájukat. Míg a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem megtartotta a nyelvészeti kurzusok hagyományos felépítését, mely a leíró nyelvészetet és a történeti nyelvészetet helyezte előtérbe, addig például a Debreceni és a Pécsi Egyetem beemelte képzési kínálatába az alkalmazott nyelvészeti kurzusokat is. Ezen a területen a Szegedi Tudományegyetem tette meg a legnagyobb változtatásokat; a történeti nyelvészeti ismeretek integrálódtak a romanisztika tantárgyba, a leíró nyelvészeti stúdiumok száma megfelelővé vált, és újként belépett a szociolingvisztika, a nyelvpolitika, az interkulturális kommunikáció és a kontrasztív nyelvészet. Emelkedett a nyelvgyakorlatok száma, és a korábbi egyetemi didaktikai kurzus helyett a diákok ma már egy négy féléven át tartó módszertani ciklusban sajátítják el a didaktikai ismereteket. További újdonság, hogy a tanítási gyakorlat nem az utolsó évben indul; a hallgatók már a negyedik szemesztertől kezdve heti egy napot töltenek a gimnáziumokban, ahol óramegfigyelést végeznek, és a következő félévekben kisebb, úgynevezett mikrotanítási feladatokat kapnak, míg végül az utolsó szemeszterben egy hosszú, legalább háromhónapos tanítási gyakorlaton sajátítják el a mesterséget.

A legutóbbi reform célja, hogy a tanárjelöltek megerősíthessék didaktikai és idegen nyelvi ismereteiket, illetve a képzésük teljes ideje alatt szoros kapcsolatban álljanak az iskola világával.

4. A magyarországi tanártovábbképzés feladatai

A tanárok felkészítése a diploma megszerzésével nem zárul le. Az élethosszig tartó tanulás jegyében a nyelvtanárok továbbképzéseken vesznek részt, melyek formáját és tartalmát kormányrendelet szabályozza. A hatályos rendelkezések szerint a tanároknak hétévenként 120 órányi képzést kell teljesíteniük, akik a konkrét kurzusokat

a tanügyekért felelős Oktatási Hivatal kínálatából választhatják. Jelenleg mintegy 1200 kurzus áll a pedagógusok rendelkezésére. A tanárok részéről azonban gyakran éri kritika a képzési kínálatot, mivel a kurzusok között nagyon kevés olyan van, mely az adott tantárgy módszertanával foglalkozik⁸. Az olasz nyelv esetében azonban az Olasz Köztársaság Külügyminisztériuma által évente meghirdetett pályázatnak köszönhetően lehetőség van arra, hogy az olasz nyelvet és kultúrát tanító egyetemi tanszékek továbbképzéseket szervezzenek olaszországi szakemberek vezetésével, s ezeknek a kurzusoknak a segítségével tanáraink betekintést nyerhetnek az Itáliában folyó módszertani kutatások legújabb eredményeibe.

A Szegedi Egyetem Olasz Tanszéke is évenként megrendezi ezt a továbbképzést, melynek keretében a 2022/2023-as tanévben egy kérdőíves kutatást végeztünk a magyarországi olasztanárok helyzetéről. A félstrukturált kérdőívet egy fókuszcsoporthoz követte, melyen az interjúalanyokkal a kérdőív eredményeit vitattuk meg. A kutatásban 60 tanár vett részt, ami a magyarországi olasztanárok 20 százalékának felel meg. A felmérést részben torzítja, hogy az önkéntességen alapuló adatközlésben azok vettek részt, akik szívesen járnak továbbképzésekre és aktívan keresik azokat a lehetőségeket, ahol szakmai fejlődést érhetnek el. Ugyanakkor szükség van az ilyen típusú kutatásokra, mivel Magyarországon az olasztanárok nem hoztak létre egyesületet, és az illetékes minisztérium sem végez olyan felméréseket, melyek szakspecifikusan vizsgálják a tanárok helyzetét.

Felmérésünk egy Google kérdőív formájában jutott el az interjúalanyokhoz, és húsz kérdést tartalmazott. Minden kérdésnél lehetőség volt egyéb válasz megadására is, hiszen az elsődleges cél nem statisztikai adatok rögzítése volt, hanem az évtizedek óta a tanári pályán tevékenykedő kollégák véleményének feltérképezése, javaslatok összegyűjtése. A kérdőív négy szempontot foglalt magába; vizsgáltuk az olasztanárok helyzetét intézményükben, az olasz mint idegen nyelv népszerűségét, presztízsét a diákok körében, a rendelkezésre álló tananyagokról alkotott tanári véleményeket, s végül az olasztanároknak az egyetemekkel kapcsolatos elvárásait, a továbbképzésekre vonatkozó kéréseit.

A megkérdezett 60 tanár közel 60 százaléka legalább 15 éve tanít, 50 százalékuk pedig elmúlt ötven éves. Ezek az adatok egybevágnak az országos felmérésekkel is, hiszen Magyarországon a tanári közösség elöregedése az egyik legnagyobb probléma. A teljes tanári populációt tekintve az oktatók mindössze 6 százaléka fiatalabb 29 évesnél, ami azt jelenti, hogy ha a következő években nem sikerül pótolni a nyugdíjba vonuló kollégákat, egy évtizeden belül óriási tanárhiánnyal kell számolni. Az olasz nyelv presztízsével kapcsolatban a tanárok meglátása az, hogy bár a diákok nagyon szívesen választják az olaszt második nyelvként, ugyanakkor a tanulók annyira túlterheltek, hogy 10. osztálytól kezdve elkezdenek szelektálni a tantárgyak

8 A továbbképzés rendszere a 2025-26. tanévtől újra változni fog, ennek pontos részletei a tanulmány megírásakor még nem ismertek.

között, és csak az érettségi tantárgyakra fektetnek hangsúlyt, illetve azokra a diszciplínákra, melyek a felsőfokú tanulmányaikhoz szükségesek. Így a második nyelv az évek során egyre jobban veszít jelentőségéből, és a diákokat nehéz motiválni arra, hogy több energiát fektessenek a nyelvtanulásba. Ennek eredményeként nagyon kevesen választják az olaszt érettségi tantárgyként, és még kevesebben vállalják a nyelvvizsgákon való megmérettetést. A tanárok szerint a motiváció csökkenéséhez az is hozzájárul, hogy a jelenleg választható két tankönyvcsalád nem nyeri el a diákok tetszését, ezeknek a könyveknek a struktúrája, alkalmazott módszertana nem megfelelő, így a tanár arra kényszerül, hogy saját feladatokkal, szövegekkel egészítse ki a kötelező tananyagot.

Az interjúkból az is kiderült, hogy sok tanár elszigeteltnek érzi magát, mivel számos gimnáziumban csupán egy olasztanár dolgozik, ezért iskolán belül ezeknek a kollégáknak nincs lehetősége szakmai eszmecserékre, módszertani kérdések megbeszélésére. Magyarországon még nem szerveződött meg az olasztanárok egyesülete sem, így országos szinten sem érdekvédő, sem szakmai fórum nem áll rendelkezésre. A választható állami továbbképzések között nincsenek az olasz nyelv és kultúra tanításához kapcsolódó módszertani továbbképzések, csupán a budapesti Olasz Kultúrintézet és az egyetemi olasz tanszékek által szervezett és az Olasz Külügyminisztérium (MAECI) által támogatott kurzusok jelentik az egyetlen fórumot arra, hogy az olasztanárok közössége rendszeresen találkozzon⁹. Megszűntek azok a bilaterális szerződések keretében nyújtott állami ösztöndíjak is, melyek révén a tanárok a korábbi években egy hónapot tölthettek el valamely olaszországi egyetemen. Jelenleg csupán az Erasmus-program keretében megvalósuló rövid képzések állnak rendelkezésre, ezek azonban szintén nem kötődnek szorosan az olasz nyelv tanításának módszertanához.

5. Konklúzió

A kérdőíves kutatásunkból egyértelművé vált, hogy a gimnáziumokban tanító olasztanárok négy területet jelöltek meg, ahol változásokat szeretnének elérni. Véleményük szerint szükség volna modernebb tananyagokra, melyek Olaszországban ma már rendelkezésre állnak, ezeknek a tankönyvcsaládoknak a bevezetése és engedélyeztetése azonban Magyarországon bonyolult adminisztrációval jár, amire jelenleg az olasz kiadók nem vállalkoznak. Hasznos lenne az országban dolgozó tanárokat egyesületbe szervezni, hogy az információcsere hatékonyabb legyen. Ezen a területen a kollégáknak maguknak kellene kezdeményezőbb szerepet vállalni, és az

⁹ A MAECI és a Szegedi Egyetem közös szervezésű évenkénti továbbképzéseit a következő olaszországi egyetemi oktatók tartották: Paolo E. Balboni, Paolo Torresan, Immacolata Tempesta, Edit Rózsavölgyi, Cristina Onesti és Borbála Samu.

önszerveződést elindítani. Kollégáink igénylik a rendszeres módszertani továbbképzéseken való részvétel lehetőségét, és bár az egyetemek évente egy ilyen jellegű kurzust szerveznek, a tanárok szívesen kiterjesztenék ezeket a szakmai rendezvényeket. A megkérdezettek mindegyike megemlítette a nyelvi továbbképzés hiányát, vagyis azt az igényt, hogy minden nyelvtanárnak időről időre lehetőséget kellene biztosítani olyan nyelvi kurzusokon való részvételre, melyek anyanyelvi környezetben zajlanak és legalább három-négy héten át tartanak. A megkérdezettek hangsúlyozták, hogy az anyanyelvi környezet nem csupán a nyelvi kompetenciákat erősíti, hanem a célország kultúrájának, társadalmi, gazdasági folyamatainak nyomon követését is biztosítja.

A középiskolai tanárokkal folytatott beszélgetések rámutattak arra, hogy a közoktatás és a felsőoktatás közötti kapcsolat elmélyítésén túl szükség van a nyelvpolitika megújítására mind Magyarország, mind pedig Olaszország részéről, hiszen csak egy aktív nyelvpolitika biztosíthatja azt, hogy Magyarországon az olasz nyelv megtarthassa azt a kitüntetett szerepet, melyet száz évvel ezelőtt az ország kulturális vezetése megalapozott.

Bibliográfia

1924. évi XI. törvénycikk a középiskoláról. <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=92400011.TV&searchUrl=/ezer-ev-torvenyei%3Fpagenum%3D39> (Utolsó megtekintés 2025. 01. 05.)
- Farkis, Tímea. 2021. *Az olasz nyelv és irodalom tanításának koncepciója a XVII–XVIII. századi magyar főúri családok nevelésében*. Kőszeg: FTI.
- Horváth, Zoltán. 2022. „Az olasz nyelvtanítás elindítására tett lépések az 1920-as években Magyarországon”. *Történelemtanítás: Online Történelemdidaktikai Folyóirat* 13-01.09. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2022/04/horvath-zoltan-az-olasz-nyelvtanitas-elinditasara-tett-lepések-az-1920-as-evekben-magyarorszag-13-01-09/> (Utolsó megtekintés: 2025. 01. 05.)
- Kardos, József. 2011. „Gondolatok az egységes tanárképzés történetéből” *Pedagógusképzés* 9 (38): 31–37.
- Kimmel, Magdolna. 2017. „A tantárgy-pedagógiák helye és szerepe a pedagógusképzésben” *Pedagógusképzés* 16 (44), 4–22.
- Klebsberg, Kunó. 1927. *Gróf Klebsberg Kunó beszédei, cikkei és törvényjavaslatai*. Budapest: Athenaeum.
- Klebsberg, Kunó. 1927. *La cooperazione intellettuale tra l'Italia e l'Ungheria. Discorso pronunciato da S. E. conte Kelebsberg Cuno*. Budapest: Tipografia Franklin. http://misc.bibl.u-szeged.hu/57839/1/xb_145844.pdf (Utolsó megtekintés: 2025. 01. 05.)

- Pukánszky, Béla. 2015. *A magyar iskolatörténet és tanárképzés paradigmái*. Komárom: Selye János Egyetem.
- Zentainé Kollár, Andrea 2022. „Insegnare italiano in Ungheria. La prospettiva dei docenti”
In Kinga Dávid, Lorenzo Marmioli, Eszter Sermann, Andrea Zentainé Kollár (eds.) *Studi e ricerche d'italiano sul Danubio e oltre: L'italianistica in Europa centrale e centro-orientale*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, pp. 295–301.
- Központi Statisztikai Hivatal: *Oktatási adatok, 2022/23*. <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-2022-2023-elozetes-adatok/index.html> (Utolsó megtekintés: 2025. 01. 05.)

A nyelvtanulási hatékonyságot befolyásoló tényezők olaszul tanuló egyetemisták körében

Bevezető

Az idegen nyelvek tanulása célvezérelt tevékenység, hiszen a nyelvtanulók döntő többsége valamilyen határozott célkitűzéssel kezdi el a választott nyelv elsajátítását. A tanulási eredményesség és általánosságban a tanulási folyamatok értékelésében az egyik kulcsszó a hatékonyság, amit közkeletű szóval sikerességnak is nevezhetünk. A hatékonyság vagy a sikeresség nehezen mérhető, habár például a Közös Európai Referenciakeret (2002) éppen azért született, hogy szegmentálja ezt a folyamatot, és különböző lépcsőfokokat határozzon meg a nyelvtudás szintjeinek megállapítására. A nyelvtanulás és az ennek eredményeként létrejövő nyelvtudás számos összetevőből áll, éppen ezért különböző szempontokból vizsgálható. A tárgykörbe tartozó kutatások egy része azt elemzi, hogy a tanulási folyamatot milyen tényezők határozzák meg, s mindez hogyan hat a sikerességre. Ezek a vizsgálatok sok esetben korcsoportonként vagy képzési szintenként választják külön a vizsgálati mintát képező nyelvtanulókat; ennek alapján olvashatunk általános iskolások, középiskolások, egyetemisták vagy éppen a felnőttképzésben résztvevő nyelvtanulók körében készült kutatásokat. A magyarországi közoktatás területén mások mellett Öveges és Csizér (2018) végzett átfogó kutatást a témában, az egyetemisták nyelvtanulási sikerességéről azonban kevesebb vizsgálat született. Az egyetemi hallgatók esetében el kell különítenünk a nyelvszakos és a nem nyelvszakos diákokat, jelen tanulmány szempontjából az első csoporttal kapcsolatos kutatások a meghatározóak. A 2000-es évek hazai szakirodalma elsősorban az angol és a német nyelvet főszakként tanuló hallgatókra koncentrál (Menyhárt – Kormos 2006, Lovász 2005), míg az úgynevezett kis nyelvek esetében jóval kevesebb kutatás született. A kevesebb aktív nyelvtanulóval rendelkező nyelvek körében, és ma már ide soroljuk az olaszt is, viszonylag szűkös a szakirodalom.¹

A témával a korábbiakban foglalkozó kérdőíves kutatások keretein belül a szakemberek elsősorban azt vizsgálták, hogy melyek azok az egyéni és külső változók, amelyek leginkább befolyásolják a nyelvtanulás hatékonyságát (Dörnyei 2005).

1 Megjegyzendő azonban, hogy az utóbbi két évtizedben megnőtt az olasz nyelvvel kapcsolatos kutatások száma, habár ezek inkább a közoktatásra koncentrálnak (v.ö. Kollár 2003, Zentainé Kollár 2015, Zentainé Kollár 2022, Kendeh-Kirchknopfné Farkis 2022, Horváth 2023).

A leggyakrabban előforduló tényezők az alábbiak: nyelvtanulási motiváció, nyelvtanulási szorongás, nyelvtanulási stratégiák, stílusok és nyelvtanulói képzetek (Csizér 2012, Dobó 2018). Mindegyik tényező fontos részét képezi a nyelvtanulási hatékonyság kérdéskörének, ugyanakkor ezek közül is kiemelendő a tanulási motiváció és a különböző kommunikációs változók vizsgálata, mint például a kommunikációs hajlandóság, a kommunikációs szorongás és a kommunikációs önbecsülés (Dörnyei 2005). Kutatásomban főként ezen utóbbi szempontokat vettem figyelembe, így a későbbiekben ismertetendő kérdőívem Dörnyei fentebb idézett művében meghatározott összetevőkből indul ki.

Fontos megemlítenem, hogy kutatásom témája szorosan kapcsolódik az általam átélt egyetemi tapasztalatokhoz, mivel tanulmányaim során én is számtalanszor éreztem magam kevésbé hatékornak és demotiváltnak. Sokszor tettem fel magamnak a kérdést, hogy miért akadtam el egy-egy ponton a nyelvtanulás folyamatában, és általában kizárólag magamban kerestem a hibát, ami további frusztrációhoz vezetett. Ugyanakkor nagyon fontos megvizsgálni mindazon tényezőket, legyenek azok belső okok vagy külső körülmények, amelyek motivációvesztést eredményeznek a nyelvtanulási folyamatban, hiszen ezeknek a tényezőknek a tudatosítása hozzájárulhat ahhoz, hogy a jövőben leküzdhetőek legyenek az elakadási fázisok. Ez a tudatosítási folyamat feltételezi mindazon faktorok feltárását, melyek a nyelvtanulási hatékonyságot befolyásolhatják, s melyek esetleg helyenként nem szembetűnőek.

Tanulmányom célja, hogy felmérje, melyek azok a tényezők, amelyek a nyelvtanulási hatékonyságot erősítik vagy éppen gyengítik, és hogy pillanatfelvételt adjon a magyarországi olasz szakos egyetemistáknak a nyelvtanuláshoz és a választott szakjukhoz való viszonyáról.

2. A nyelvtanulási hatékonysággal kapcsolatos korábbi kutatási eredmények

Számos magyar és külföldi kutató vizsgálta már mindazon tényezőket, amelyek befolyást gyakorolhatnak a tanulási hatékonyságra. A legfontosabb kutatási szegmens a hatékonyság meghatározásában a motivációs változók vizsgálata.

A motivációs kutatások megalapozása két kanadai szociálpszichológus, Robert Gardner és Wallace Lambert (1959) nevéhez fűződik, akik kollégáikkal és tanítványaikkal együtt olyan eljárásokat dolgoztak ki, melyek egységes vizsgálati módszerként és eszközként szolgáltak a további kutatásokhoz. Dörnyei (1994, 1996, 2005) is több, a tanulási motivációval kapcsolatos vizsgálatában hivatkozik a két szerzőre; ilyen például az integratív és az instrumentális motivációs modellek alkalmazása. Az integratív-instrumentális rendszer Dörnyei (1996) értelmezése szerint röviden „kulturális-érzelmi” és „gyakorlati-instrumentális” összetevőkből áll. A szerző elemzésében többek között felhívja a figyelmet a globalizáció hatására, mely az angol

nyelv tanulása esetében az utóbbi évtizedekben az instrumentális motivációt erősítette fel (Dörnyei 2001). Dörnyei szerint az angol világnyelvvé való előrelépése miatt a nyelvnek a gyakorlati haszna került előtérbe, és kissé háttérbe szorult a nyelvhez való kulturális és érzelmi kapcsolódás. Az integratív és az instrumentális motiváció kapcsán Dörnyei már a *Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában* című 1996-os tanulmányában felhívta a figyelmet arra, hogy az instrumentális motivációval szemben az integratív motiváció a célnyelvi közösség iránti pozitív beállítottságot feltételezi, továbbá az ezen csoport tagjaival való kommunikáció vágyát jelenti. Az instrumentális motiváció ugyanakkor az idegen nyelvben való jártasság lehetséges gyakorlati hasznával függ össze, ilyen lehet például egy jobb állás vagy magasabb fizetés elérése. Dörnyei kritikájában ugyanakkor megjegyzi, hogy a Gardner által meghatározott két motivációs ágat inkább átfogó tendenciának, alrendszernek kellene tekinteni, amelyek mindig függenek a külső környezeti összetevőktől. Dörnyei idézett tanulmánya azért is fontos, mert a szerző itt definiálja a nyelvtanulási motiváció három legfontosabb szintjét, azaz a nyelvi szintet, a tanulói szintet és a tanulási szituáció szintjét. Míg az első két szint a tanuló belső motivációjára épül, a harmadik inkább a tanulóra hatást gyakorló külső tényezőket kategorizálja további három különböző alkategóriával. Magyarországon a fiatal felnőttek nyelvtanulási szituációját vizsgálva Dörnyei (1990) egy tágon értelmezett integratív motivációs alrendszeren belül három különböző dimenziót különített el: az idegen nyelvek, kultúrák és emberek iránti érdeklődést, a látásmód szélesítését, a provincializmus elkerülése iránti szándékot, továbbá az új ingerek és kihívások iránti vágyat. Ezek összességében jellemzik az adott nyelvtanuló lehetséges érdeklődését és vágyait, melyek inkább az integrált motiváció keretébe illeszthetők be. Ezekon a dimenziókon kívül szerepet kap egy negyedik, kevert dimenzió is, amely az új közösségbe való beilleszkedés és az utazás iránti vágyat foglalja magában. Az utóbb említett dimenzió tehát egy kevert dimenzió, amely egyszerre sorolható az integratív és az instrumentális alrendszerekbe.

Az integratív és instrumentális osztályozás mellett más modellekben helyet kap olyan új megközelítés is, mint például az intrinzikus és az extrinzikus motiváció (Deci és Ryan 1985), továbbá a múltbeli sikerek és kudarcok tapasztalata (Dörnyei, 1990). Az intrinzikus és az extrinzikus motivációt a szakirodalomban gyakran belső és külső motivációként magyarájtjuk. Külső tényezők által motivált viselkedés, vagyis extrinzikus motiváltság akkor jelenik meg, amikor az egyén külső jutalmak (pl. preferált osztályzat) megszerzése vagy a büntetés elkerülése miatt cselekszik. Ezzel ellentétben a belső indíttatású motiváltság, vagyis az intrinzikusan motivált egyén esetében belülről érkezik a cselekvésvágy a kíváncsiság és az öröm mozgatórugóinak köszönhetően. Az intrinzikus motivációt számos kutató vizsgálta, mint például Edward L. Deci és Richard Ryan, akik egy 1985-ös tanulmányukban hangsúlyozták, hogy a belső indíttatású motiváltság, azaz az intrinzikus motiváció a tanulási folyamat minden bizonnyal egyik nélkülözhetetlen motivációs tényezője. Véleményük

szerint, ha az adott nyelvtanuló önálló elhatározásból kezdi el a nyelvtanulást (ilyen lehet a nyelvszakos egyetemi hallgatók csoportja), az intrinzikus motivációt feltételez. Deci elméletét az 1975-ben publikált *Intrinsic Motivation* című könyvében fejtette ki. Tíz évvel később szerzőtársával, Ryannel (1985) pontosították modelljüket, így született meg az úgynevezett öndeterminációs elméletük (röviden SDT), amelyet a *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* című közösen szerkesztett könyvükben ismertettek. Ennek alapja a már említett belső motiváció, mely szerintük egy természetes, veleszületett hajlama az embernek, egy olyan spontán indíttatás, amely egyben az alkalmazkodás és a növekedés fontos mozgatórugója is.

Az öndeterminációs elmélet szerint az egyén önállósága, autonómiája, kompetenciája és társas kapcsolatai olyan velünk született alapszükségletek, amelyekre minden embernek szüksége van. Amikor ezek egyszerre jelen vannak a tanulási folyamat során, akkor válunk motiválttá és kiegyensúlyozottá. Vagyis az egyénre hatással vannak az olyan külső változók, mint a társadalmi és a kulturális tényezők, amelyek vagy elősegítik, vagy gátolják az egyén autonómiáját, hozzáértését, kapcsolódva az egyéni teljesítményéhez. 2014-ben a gyakorlatban is felmérték az elmélet helytállóságát egy közép-európai egyetem hallgatói körében végzett kérdőíves kutatás formájában, melynek fókuszában a felsőoktatási intézmények hallgatóinak tanulási motivációja állt. A méréshez a Vallerand (1992-1993) és munkatársai által kidolgozott, 28 tételből álló úgynevezett Akadémiai Motivációs Skálát (AMS-C 28) használták, amely a hallgatók motivációs szintjének mérése során egyaránt vizsgálta a belső, illetve a külső motivációt. Ebben a kutatásban egy új motivációs fogalom is megjelent, az „Amotiváció”, amely a motiváció teljes hiányát jelentette. Ezt a motívációtípust szintén Deci és Ryan nevéhez köthetjük, akik a fogalmat egy 1985-ös tanulmányukban definiálták. A kérdőív első hipotézise egy olyan korrelációs feltevés volt, amely arra irányult, hogy a hallgatók a képzés előrehaladtával egyre motiváltabbak lesznek, és ezzel egyidőben egyre kiemelkedőbb eredményeket produkálnak. A felmérés második lényeges feltevése az volt, hogy a megkérdezetteket a belső motiváció jellemzi, vagyis a tanulók a tudás megszerzésére helyezik a hangsúlyt, szemben a külső motivációval, azaz a diploma megszerzésével. A kutatás eredményeként mindkét feltevés igaznak bizonyult, azaz a megkérdezett hallgatók közül a végzéshez közelebb álló diákok motiváltabbnak bizonyultak, továbbá igazolódott a második feltevés is, azaz a belső motiváció szignifikáns volt, mivel a hallgatók nemcsak a diploma, hanem a számukra fontosnak tartott tudás megszerzése érdekében választották az egyetemi képzést.

A motívációkutatás témakörében fontos megemlíteni Kozéki Béla nevét is, aki egy 1983-as kutatása során cseh származású kutatótársával (*Iskoláskorúak teljesítményével kapcsolatos motívációjának összehasonlító vizsgálata*) feltérképezte, hogy melyek a tanulók alapvető szükségletei és belső késztetései. Ezeket a szükségleteket és késztetéseket a tanuló egyéni motívációjának a kategorizálásába építhetjük be.

Kozéki szerint az utóbbi kialakulásában az ösztönző, buzdító, támogató környezet, mint például az iskolai légkör, alapvető szerepet játszanak. A szerző kiemeli azokat a hatásokat, amelyeket az iskola a személyiség alakításában ér el, ezek például a teljesítmény és az önmegvalósítás szükséglete, vagy például a szociális kapcsolatok szükséglete. Egy másik 1986-os tanulmányában Kozéki és szerzőtársa három különböző tanulási orientációt különböztet meg. Az első a mélyreható tanulási stratégia, amely a mély érdeklődésű diákokra jellemző, akik holisztikus szemléletmóddal és nagymértékű lelkesedéssel rendelkeznek. A második a reprodukáló irányultság, amit inkább a felszínesebb tanulás és a sikertelenségtől való félelem irányít. A szervezett beállítottságú tanulók Kozéki szerint a célorientáltságra, a rendezett időbeosztásra és a lelkiismeretességre törekednek. A szerző egy korábbi tanulmányában (Kozéki, 1980) Dörnyeihez hasonlóan három fő motivációs összetevőt emel ki. Ezek a dimenziók az affektív (szociális), a kognitív (érdeklődő) és az effektív (teljesítő) dimenziók. A hallgatók tanulási motiváltságának feltérképezésében elengedhetetlen mindhárom dimenzió együttes vizsgálata. A Kozéki által kialakított motivációstruktúrában felállított dimenziók között kiemelendő az aktivitási dimenzió, amely a legnagyobb mértékben befolyásolja az egyének képességfejlesztését, valamint az iskolai eredményességet.

A kommunikációs változók szintén fontos szerepet játszanak a nyelvtanulási hatékonyság vizsgálatában. Ezen változók együttes vizsgálata segítségével kapunk átfogó képet például az idegen nyelvi szorongás területén. A kommunikációs hajlandóság témakörében kiemelendő MacIntyre és munkatársai (1999) és McCroskey (1992) kutatása, az általuk megalkotott definíciókból tudjuk meghatározni a kommunikációs hajlandóság mint a hatékony nyelvtanulás egyik legfontosabb befolyásoló tényezőjének fogalmát. A kutatók szerint a kommunikációs hajlandóság magában foglalja a beszélgetések kezdeményezését egy adott kommunikációs helyzetben, a célnyelven, egy adott időben, egy adott személlyel. A beszélgetés elkerülése pedig abból fakad, hogy az adott nyelvtanuló még nem kész kifejezni magát. Ebből következik a második idegennyelv-elsajátítás területén ismert nyelvi szorongás meghatározása is, amely a kommunikációtól és az önkifejezéstől való feszélyezettséget foglalja magában (Horowitz, Cape, 1986). Legvégül pedig meg kell említenünk az idegen nyelvi kommunikációs önbecsülést, amely a nyelvtanulók sajátos nyelvi képességeinek önértékelésére vonatkozik. Fontos kiemelni, hogy a kommunikációs változók mértéke és szerepe függ az adott kommunikációs helyzettől és az így kialakult állapotváltozásoktól. Ezzel a területtel a nyelvészetben belül főként a kultúráközi kommunikáció és interkulturális tanulmányok foglalkoznak. Ennek kapcsán megemlíthetjük Edward T. Hall nevét, aki a *Beyond Culture* (1976) című munkájában a kulturális különbségeknek a kommunikációs folyamatokra és az emberek közötti interakciókra gyakorolt hatását vizsgálta.

A nyelvtanulási folyamat egyik igen fontos eleme, akadálya a nyelvi szorongás. A szakirodalom kétfajta szorongástípust különít el, melyeket MacIntyre és Gardner

(1994) határoztak meg elsőként. A nyelvi szorongásra használt terminusokat eredetileg a pszichológia alkalmazta (Alpert és Haber, 1960) a szorongás két szélső pontjának reprezentálására. Az első, azaz a facilitáló szorongás pozitív hatással van a teljesítményre, fokozza a koncentrációt az adott izgalmi szinten, míg a második, a debilizáló szorongás negatívan hat az egyén teljesítményére, mivel a felfokozott stressz gátolja az adott személyt, elvonja a figyelmét a feladatról, s ezzel fokozódik a frusztráció.

Az előbbieken ismertetett modellek mindegyike a nyelvtanulási folyamatot, annak eredményességét vizsgálja, valamint a hatékonyságot és a sikerességet meghatározó különböző tényezőket elemzi. Kutatásomban a Dörnyei (2005) által felállított elméleti keretet alapul véve állítottam össze kérdőívemet.

3. Kérdőíves kutatás magyarországi olasz szakos hallgatók körében

3.1. A kutatás rövid ismertetése

Kutatásom magyarországi olasz szakos hallgatók körében készült, az elemzés fókuszában a diákoknak a tanulási hatékonysággal kapcsolatos meglátásai, a tanulási motivációval, sikerességgel kapcsolatos gondolatai álltak. A vizsgálati minta országos szinten kiterjedt mind az öt olasz tanszékre, tehát a kutatásban résztvevő egyetemek a következők voltak: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Pécsi Tudományegyetem, Debreceni Tudományegyetem és végül a Szegedi Tudományegyetem. Az adatfelvétel a 2024/2025-ös tanév őszi félévében virtuálisan, Google űrlap alkalmazásával zajlott. A kutatásba bevontam a tanárszakos, az alapszakos, a minorképzésben, a mesterképzésben és az egyéb részidős képzésben tanuló hallgatókat is. A résztvevők között egyaránt találhatunk nappali és levelező munkarendű diákokat. A kérdőív magyar nyelven készült, hiszen számos kezdő nyelvtanuló válaszdó is volt. A megkérdezettek természetesen anonim módon töltötték ki kérdőívünket.

3.2. A kutatási kérdések

Amint már többször hangsúlyoztam, minden nyelvtanuló számára fontos a hatékonyság és az egyéni célok elérése, különösen azoknak, akik a választott idegen nyelvet a jövőben munkaeszközként kívánják használni. A többéves képzések végigviteléhez elengedhetetlen többek között a megfelelő és fenntartható motiváció, a kommunikációs készségek kibontakozása, az önbizalom és a monotóniatűrés.

Kutatási kérdéseimet ezen tényezők alapján a következőképpen fogalmaztam meg:

- 1) Mitől lesz valaki jó és motivált nyelvtanuló?
- 2) Az egyetemi tanulmányok során az olasz szakhoz fűződő kiindulási motiváció milyen irányban változik, és ennek milyen okai lehetnek?
- 3) Milyen szerepet játszanak a tanárok és a tanulási környezet az olasz nyelv iránti motiváció fenntartásában?
- 4) A különböző motivációtípusok hogyan jelennek meg a hallgató önképében?
- 5) Miként határozza meg a hallgatók kommunikációs önbecsülése és kommunikációs szorongása az idegen nyelvi kommunikációs hajlandóságukat?

3.3. A kérdőív szerkezete

A kérdőív első része a demográfiai adatokat térképezi fel. Ezt követik a tartalmi elemzést megalapozó kérdések. Összesen 27 kérdést fogalmaztam meg, melyek között voltak olyan opcionális kérdések is, amelyekre a diákoknak nem volt kötelező válaszolniuk. Kérdőívemben szerepeltek zárt és nyílt kérdések is, a nyílt kérdések lehetőséget adtak a hallgatóknak a szabad véleményformálásra és az önreflexiók, tapasztalatok kiterjedtebb megosztására.

A kérdéseket öt különböző tematikus csoportra osztottam. Az első csoportban a már korábban említett demográfiai adatok felvételére irányuló kérdések szerepeltek, számszerűen 7 ilyen kérdés volt a kérdőívben. Rákérdeztem a hallgatók életkorára, nemére, intézményére, képzési területére és munkarendjére, valamint lakhelyére is.

A második csoportban azt vizsgáltam, hogy azok a tanulók, akik korábban már tanultak más idegen nyelvet, hogyan tudják integrálni a korábbiakban elsajátított tudásukat egy új nyelvbe. Ebben a részben kérdeztem rá a külföldön tanulás, illetve az ösztöndíjak lehetőségére is, ami fontos szegmens a hatékonyság növelésében. Kérdés irányult az anyanyelvi beszélőkkel való aktív kapcsolatra is.

A harmadik kérdéscsoportban a nyelvtanulási hatékonyság külső tényezőit helyeztem a fókuszba. Ehhez a Dörnyei (1996) által kidolgozott motivációs összetevőket vettem alapul, azon belül is a tanulási szituáció szintjén taglalt alcsoportokat. A kurzus, a tanár és a csoport olyan specifikus összetevők, melyek azokat a külső tényezőket alkotják, amelyek a legnagyobb mértékben befolyásolják a nyelvtanuló motivációját, kommunikációs hajlandóságát és nyelvi önképét is. A Dörnyei által elkülönített motivációs összetevők magukba foglalják a tanár személyét és visszajelzéseit, valamint a csoporttársak együttműködését, azaz a csoportkohéziót. Ebben a szakaszban kérdeztem rá a hallgatói elégedettségre az adott nyelvi kurzusokra vonatkozóan nyílt kérdések formájában, valamint kérdés irányult a hallgatói elvárásokra is.

A negyedik vizsgálati csoportban a kitöltőket a saját maguk által felállított nyelvi énjük alapján kategorizáltam. A saját nyelvi képességekről kialakított hallgatói önkép a vizsgálatom fontos része volt, hiszen a kommunikációs hajlandóság és az idegen nyelvi önbizalom egyaránt részét képezi az énképnek.

Az utolsó csoportban esett szó a kitöltők karrierkilátásairól a jövőre vonatkozóan. Ebben a vizsgálati szegmensben a hallgatók pályaválasztása direkt és indirekt kérdések formájában is bekerült az elemzésbe.

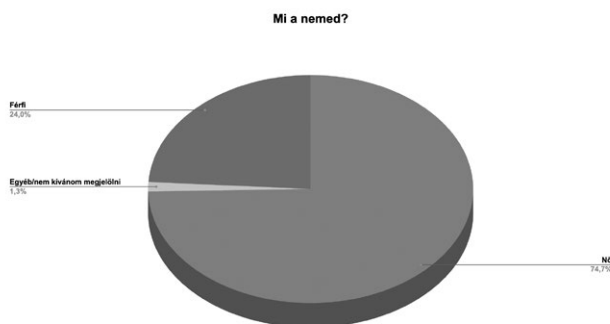
4. A kérdőív értékelése, eredményei

A kérdésekre adott válaszok elemzése előtt a kutatás reprezentativitásával kapcsolatban meg kell említeni, hogy az öt olasz tanszékre kiküldött kérdőívet összesen 75 hallgató töltötte ki. Mivel a KSH nem közöl adatokat az egyes szakokon tanuló diákok létszámáról, nem állapítható meg egzakt módon, hogy a 75 válaszadó pontosan milyen hányadát képezi az olasz szakos népességnek. Az egyetlen adat, amely rendelkezésre áll, az egyetemeken nyelvet tanuló hallgatókra vonatkozik, eszerint olaszul a 2023/24-es tanévben 1094 diák tanult², ugyanakkor ez a statisztikai adat nemcsak az olasz szakos hallgatókra utal, hanem az összes olaszul tanulóra, azaz a lektorátusok, különböző nyelvi kurzusok diákjaira is. A felvi.hu honlap statisztikáira támaszkodhatnánk még az olasz szakosok megállapításában, az itt található kimutatók viszont csupán a főszakos felvett hallgatókat tartalmazzák, a minor képzésben résztvevőket nem, továbbá mivel nem az összes felvett iratkozik be a választott képzésre, a felvi adatsora sem lehet pontos. Sajnos az egyetemek nyilvánosan elérhető honlapjai sem közlik a különböző szakokra vonatkozó létszámadatokat, így igazából csak becsülni tudjuk az olasz szakosok számát. Saját becslésem szerint körülbelül 350 olasz szakosa lehet a magyarországi öt olasz tanszéknek, azaz a válaszadóim összessége ennek a népességnek körülbelül egyötödét teszi ki. Véleményem szerint a körülbelül 20%-os arány már megfelelő alappal szolgálhat elemzésemhez.

4.1. Demográfiai és a képzettségre vonatkozó adatok

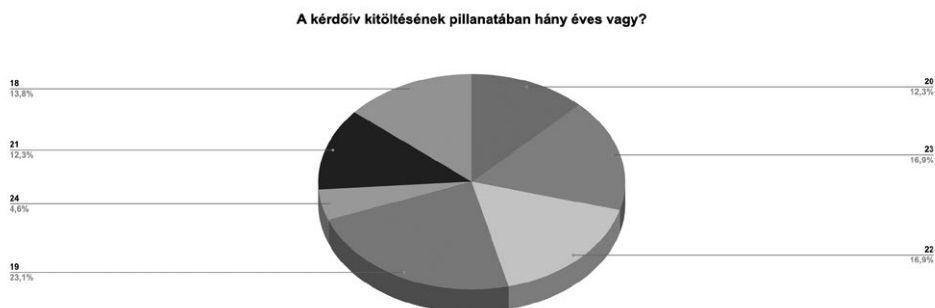
A válaszadók az első kérdéscsoportban a következő információkat adták meg: nem, kor, jelenlegi egyetem, évfolyam, szak, munkarend, valamint lakóhely. Az alábbi ábrák az ezekre a kérdésekre adott válaszokat összegzik (1-7.ábra).

2 https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0023.html (Utolsó megtekintés dátuma: 2025. január 9.)



1. ábra

Ahogy az 1. ábra is szemlélteti, túlnyomó többségében nők töltötték ki a kérdőívet, ami nem meglepő, mivel általánosságban elmondható, hogy több a női hallgató a bölcsészkarokon, mint férfi. A kitöltők 1%-a nem kívánta megjelölni nemét.



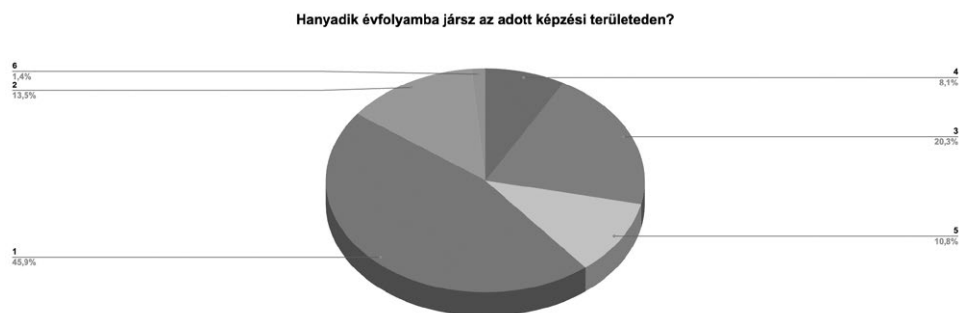
2. ábra

A 2. ábrán a korcsoport szerinti megoszlás mértékét láthatjuk. Fontos megemlíteni, hogy 9 kitöltő nem szerepel a százalékos eloszlásban, mivel ők eltérnek az egyetemi hallgatók átlagos életkori sávjától, így ők az „egyéb” opciót jelölték meg. Ezek a válaszadók általában levelező munkarendben végzik tanulmányaikat. Feltűnő még, hogy a mintában a legfiatalabb korosztály részvétele jelentős, ehhez képest a kitöltők csupán 5% sorolható be a legidősebb választható korcsoportba, azaz a 24 évesek kategóriájába. Életkori szempontból tehát a kutatásban az elsőévesek bizonyultak a legaktívabbnak, míg az ötöd-, hatodévesek jóval kevesebben voltak. Ez valószínűleg azzal is magyarázható, hogy az alap-, az osztatlan és a minor specializáció együttvéve jelentős hallgatói létszámot ad, míg a felsőbbéves tanárszakosok arányaikban már kevesebben vannak a különböző egyetemeken.



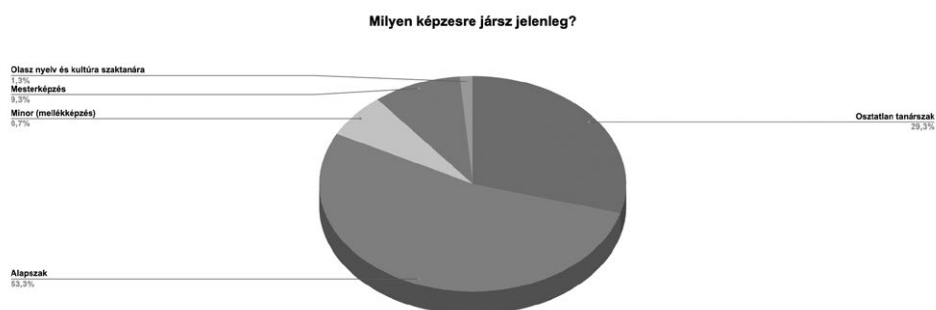
3. ábra

A 3. ábra a kutatásban résztvevő hallgatók affiliációját illusztrálja. A százalékos eloszlás alapján látszik, hogy a válaszadók többsége az SZTE-ről került ki. Ennek az a magyarázata, hogy saját egyetememen személyesen tudtam megszólítani hallgató-társaimat, míg a többi egyetemen az oktatók segítségével tudtam elérni a diákokat.



4. ábra

A 4. ábráról leolvasható, hogy a leglelkesebb kitöltőknek az elsőévesek bizonyultak, akik a válaszadók több, mint felét képezték. Kiemelendő, hogy az első három évfolyam magas aránya azzal magyarázható, hogy mind az alapszakos, mind a minor képzésben résztvevő hallgatók ebből a korcsoportból kerülnek ki. Ez magyarázza a felsőbb évfolyamok alacsonyabb arányát, akik osztatlan tanárszakos vagy mesterképzésben résztvevő hallgatók lehetnek, számuk azonban összességében alacsonyabb az alapszakosokat és minorosokat is tartalmazó első korcsoportéhoz viszonyítva.



5. ábra

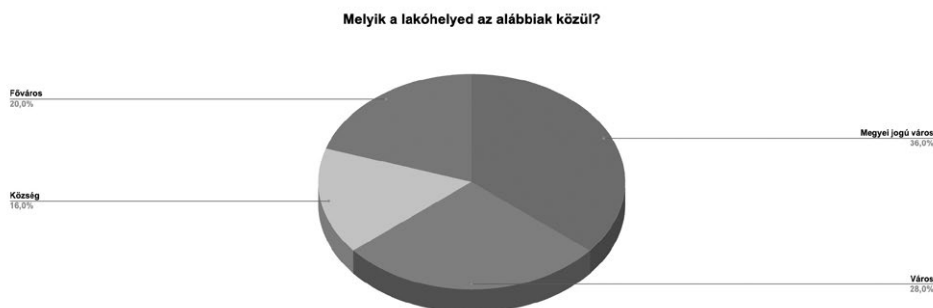


6. ábra

Az 5. ábrán a képzéstípusok megoszlását figyelhetjük meg, és látható, hogy a mintában szignifikáns mértékben vannak jelen az alapszakos hallgatók, ugyanakkor az osztatlan tanárszakos hallgatók is aktív részét képezték a mérésnek.

Ezt követően a kitöltők munkarendjét vizsgáltam (6. ábra). A válaszadók túlnyomó többsége nappali tagozaton végzi tanulmányait, és csupán 7% tanul levelező munkarendben. A kutatásban résztvevő hallgatók százalékos eloszlása, azaz az újlatin (olasz) alapszakos diákok jelentős részvétele természetesen nagyban befolyásolta, hogy a kérdőív későbbi tartalmi kérdéseire adott válaszok milyen összefüggéseket tártak fel.

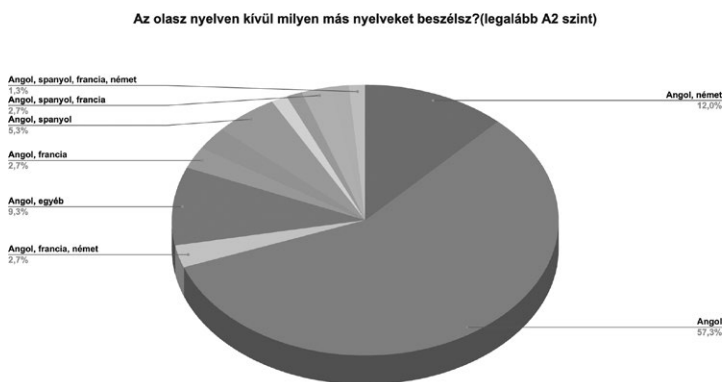
A demográfiai elemzés zárásaként pedig a lakóhely szerinti eloszlás jelenik meg, amelyről megállapíthatjuk, hogy nem látható szignifikáns különbség; a többség a különböző várostípusokat jelölte meg. Ezt az eredményt azzal magyarázhatjuk, hogy Magyarországon az olaszoktatás elsősorban városi gimnáziumokban zajlik, így a községben élő tanulók számára eleve kevesebb esély nyílik az olasz nyelvvel való megismerkedésre (7. ábra).



7. ábra

4.2. Előzetes nyelvi tapasztalatok

A kitöltők által már korábban tanult nyelvek eloszlása összetett képet mutat, mivel többszörös választási lehetőséget adott a korábban tanult nyelvekre irányuló kérdés. Természetesen domináns az angol nyelv jelenléte, csupán egyetlen olyan hallgató volt, aki nem tanult korábban angolul. Az angol mellett a német is többször jelölt elem a kitöltők körében, igaz jelentősen alacsonyabb számban. Az újlatin nyelvek, vagyis a spanyol és a francia viszont a legkisebb mértékben jelenik meg a tanult nyelvek eloszlásában. Ennek az a magyarázata, hogy a magyar közoktatásban első nyelvként újlatin nyelv nem választható, így nagyon ritkán fordulhat elő, hogy egy egyetemista előéletében több neolatin nyelv is jelen legyen (8. ábra).



8. ábra

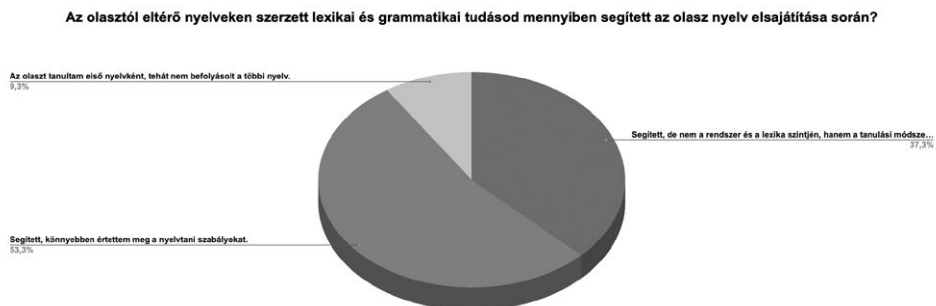
A következő kérdéssel azt vizsgáltam, hogy a korábban tanult nyelvekből milyen arányban rendelkeznek a hallgatók nyelvvizsga-bizonyítvánnyal, ami hivatalosan is

visszaigazolja az elért nyelvi szintet és a kitartás mértékét is a választott nyelv tekintetében. Mivel az angol és a német nyelv jelent meg a legnagyobb mértékben a tanult nyelvek eloszlásában, így az ezen nyelvekből tett sikeres nyelvvizsgák számából arra a következtetésre jutunk, hogy fontos a hallgatóknak az elért nyelvi szintjükre vonatkozó hivatalos tanúsítvány megszerzése (9. ábra).



9. ábra

Az ezt követő kérdéssel azt vizsgáltam, hogy azok a tanulók, akik korábban már elsajátítottak egy, az olasztól eltérő nyelvet, milyen módon integrálják az így szerzett lexikai és grammatikai tudásukat az olasz nyelv elsajátítási folyamatában. A választási lehetőségek közül egy egyáltalán nem jelenik meg a kérdést reprezentáló kör-diagramm százalékos eloszlásában (10. ábra), azaz egyetlen kitöltő sem tapasztalt negatív hatást az előzetes nyelv elsajátítása után, így az „Akadályozott, mert túl sok interferencia-jelenséget tapasztaltam” válaszlehetőség jelöletlenül maradt. A százalékos eloszlásból leolvasható az is, hogy a kitöltők több, mint 90%-a tanult az olasztól eltérő első idegen nyelvet, azaz az olasz a második idegen nyelv kategóriájába sorolható. Mivel ezek a nyelvek az olasztól merőben eltérnek, grammatikailag és lexikailag egyaránt, így arra következtethetnénk, hogy a hallgatók nagyobb arányban választották a „Segített, de nem a rendszer és a lexika szintjén, hanem a tanulási módszer területén, melyet már kialakítottam az első idegen nyelvénél” válaszlehetőséget. A válaszadóknak azonban csupán 37,3%-a jelölte meg ezt az állítást, ellenben a „Segített, könnyebben értettem meg a nyelvtani szabályokat” állítással a kitöltők több, mint fele értett egyet.



10. ábra

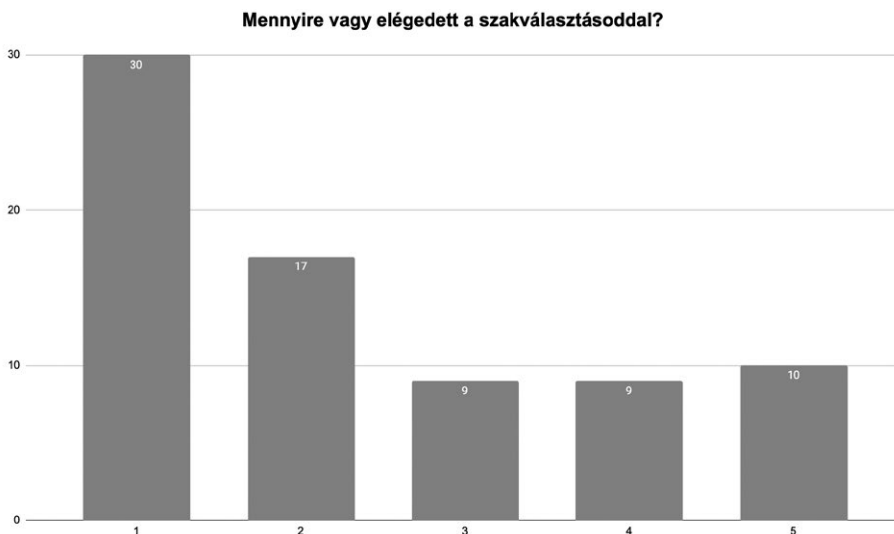
Ezt követően arra voltam kíváncsi, hogy a kitöltők milyen arányban folytattak egy legalább kéthetes intervallumban külföldi tanulmányokat célnyelvi környezetben. A célországban nyert nyelvi tapasztalat szignifikánsan növelheti a nyelvtanulók nyelvi szintjét és egyben a motivációjukat is, valamint a nyelvtanulók kulturális, interkulturális érzékenységét is befolyásolja a célnyelvi környezetben való tartózkodás. A 11. ábra adatai alapján megállapíthatjuk, hogy a kitöltők 68%-a még nem vett részt a célnyelvi országban szervezett tanulmányi programban. Ezt a következtetést az elsőévesek magas aránya magyarázza, mivel a legtöbb ilyen típusú programnak előfeltétele a legalább két lezárt tanulmányi félév. Így az igennel válaszoló hallgatók csak felsőbbévesek lehetnek, akiknek részvételi aránya a kutatásban alacsonyabb volt.



11. ábra

4.3. Az egyetem által kialakított külső tényezők

A kutatás következő szakaszában a nyelvtanulási hatékonyságot befolyásoló külső tényezőket vizsgáltam, melyeket az egyetemen lévő környezeti hatások alakítanak ki. Ezen vizsgálati részben már lehetőséget kaptak a kitöltők nyílt kérdésekre adott válaszok formájában egyéni vélemény megfogalmazására is.



12. ábra

Elsőként a hallgatók szakválasztással kapcsolatos elégedettségét mértem fel, ennél a kérdésnél az 1-es szám jelöli a „teljesen elégedett vagyok” és az 5-ös szám pedig a „teljesen elégedetlen vagyok” állításokat. A kitöltők majdnem fele a legelégedettebb csoportba tartozik, ami azt mutatja, hogy általánosságban pozitív véleményük van a jelenlegi tanulmányaikat illetően. A legelégedettebb és a legelégedetlenebb hallgatók közötti eloszlásból megállapíthatjuk, hogy arányában jóval több, mintegy háromszoros az elégedett hallgató az elégedetlenekhez képest. 47 olyan kitöltő volt, aki az elégedettségi skála pozitív oldalára helyezte magát, és csupán 19 olyan hallgató volt, aki negatív véleménnyel értékelte a szakválasztását (12.ábra). Az elégedetlen hallgatók jelentős hányada a minor képzésben vesz részt, ők frusztrációjukat a nem elégséges nyelvtudással magyarázták egy későbbi kérdésre adott válaszban.



13. ábra

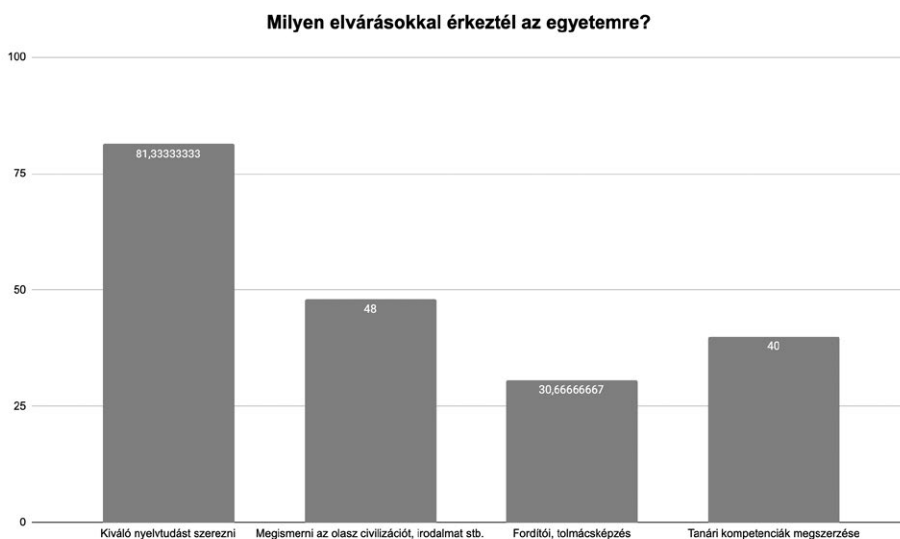
A következő kérdésben arra vártam a választ, hogy abban az esetben, ha a kitöltő olasz szakos hallgatók visszamehetnének az időben, akkor ismételten az olasz szakot választanák-e, vagy inkább egy másik típusú képzést mellett döntenének (13. ábra). A válaszadók közel 80%-a nem bánta meg a döntését a szakválasztásával kapcsolatban, ami egyértelműen az előző (12.) ábra által reprezentált eredményt erősíti. A kérdésre 16 fő válaszolt nemmel, ők életkoruk, képzéstípusuk és egyetemük szempontjából egy heterogén csoportot alkotnak, így az elégedetlenek csoportját külső tanulási tényezők alapján nem tudjuk tipizálni.

A következő két kérdés ugyanakkor nyílt kérdés formájában éppen arra irányult, hogy a szakválasztás helyességével kapcsolatos korábban adott pozitív és negatív értékvéleletet a válaszadók részletesebben is megindokolják. Ezeket a válaszokat kulcsszavas kereséssel elemeztem. A kitöltőknek tehát lehetőségük volt kifejtetni a korábbi döntésükkel kapcsolatos jelenlegi negatív vagy pozitív véleményüket, így felszínre kerültek a szakválasztással kapcsolatos indokok vagy elbizonytalanító tényezők. Természetesen figyelembe kell vennünk, hogy azok a hallgatók, akik már több félévet is sikeresen teljesítettek, sokkal átfogóbb és részletesebb választ adhattak, mint azok, akik még a tanulmányaik kezdetén járnak.

Elsőként a magasabb létszámú vizsgálati csoport által adott válaszokban található visszatérő, azaz a leggyakrabban előforduló elemeket, kulcsszavakat ismertetem. Azok, akik nem bánták meg, hogy az olasz szakot választották, legnagyobb mértékben az olasz nyelv és a kultúra szépségeit, a kultúra iránt érzett csodálatukat, valamint a magas színvonalon oktató tanszéki tanárokat emelték ki. Ezeket a hallgatókat a Dörnyei (1996) által meghatározott integratív motivációs alrendszernek által meghatározott személyek körébe sorolhatjuk, mivel a megkérdezettek érzelmi alapon választották szakjukat, és emiatt tartanak ki most is döntésük mellett. Számos hallgató emelte ki a képzésforma és a közösség iránti elégedettségét, ezek a

válaszadók többnyire tanárszakos hallgatók voltak, de az egyéb képzési területekről is hasonlóan pozitív visszajelzések érkeztek. Ezzel ellentétben, de jóval kisebb arányban jelenik meg az instrumentális motiváció mint választási szempont, az ezen kategóriába tartozó kitöltők számára a szak gyakorlati oldala a mérvadó, mivel esetükben a prioritás a munkaerőpiacon való elhelyezkedés, azaz számukra ez a szak leginkább eszköz a céljaik elérésében.

Azok a kitöltők, akik megbánták a szakválasztásukat, kiemelték a képzés hosszát és a különböző tantárgycsoportok eloszlását, illetve a diploma által biztosított szűk szaktudást. Ezen a ponton fontos megvizsgálni az ebbe a csoportba tartozó válaszadók képzéstípusát, mivel ezek a tényezők eltérőek az alapszakos, tanárszakos vagy például a minor képzésben résztvevő hallgatók között.

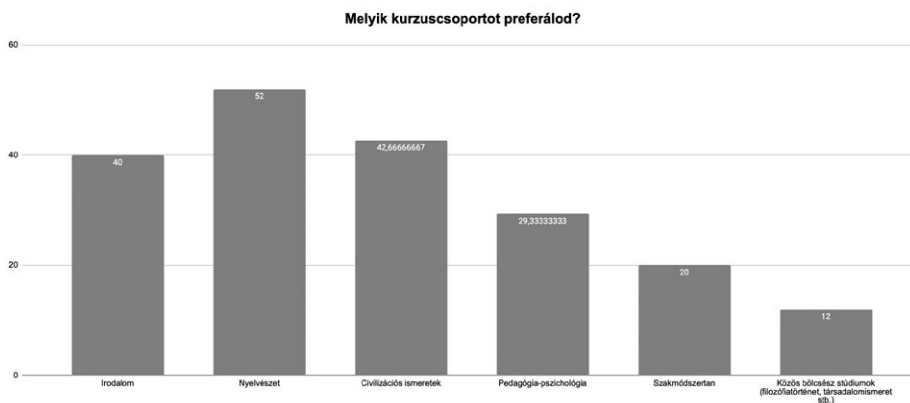


14. ábra

Ezt követően a kitöltőknek az olasz szakkal kapcsolatos elvárásait vizsgáltam. A választásokból egyértelműen megállapíthatjuk, hogy a kitöltők többségét a kiváló nyelvtudás megszerzése motiválta az olasz egyetemi szintű tanulásának választásában. Legkisebb arányban a fordító és tolmácsképzést emelték ki a hallgatók, ez a képzés az alapszakosok számára specializáció formájában választható vagy a későbbiekben mesterszakon folytatható diszciplína. Fontos megjegyezni, hogy magas számban fordult elő a tanári kompetenciák megszerzését célzó motiváció is, ami azt mutatja, hogy a tanárszakos hallgatók valóban azzal a céllal tanulnak, hogy a későbbiekben a pedagóguspályán helyezkedjenek el (14. ábra).

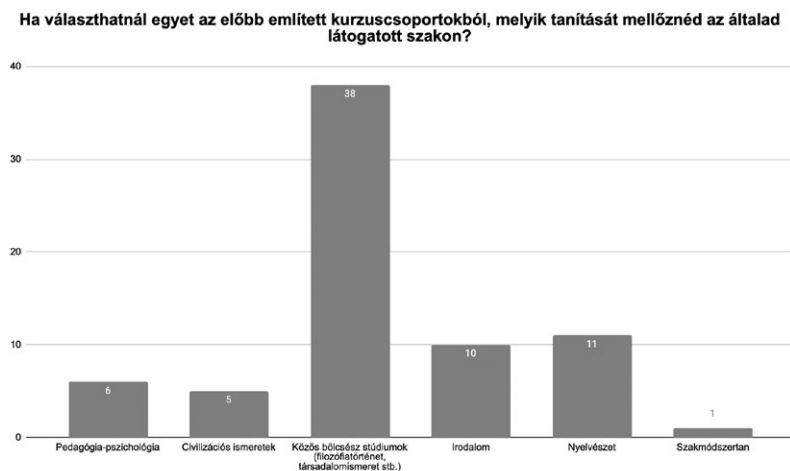
Az ezt követő kérdés szintén a szakválasztás mögötti motivációt vizsgálta, az előző kérdés válaszlehetőséget kibővítve. A válaszadók közel egésze az olasz nyelv iránti

szeretetését emelte ki, mint legfontosabb döntési tényezőt. Emellett magas arányban jelenik meg a nyelv és a kultúra szépsége, vonzereje. Legkisebb arányban az Olaszországban való munkavállalás lehetősége vonzza a hallgatókat, ami azt mutatja, hogy kisebb arányban van jelen az instrumentális/külső motiváció a hallgatók körében, mint az integratív/belső motiváció.



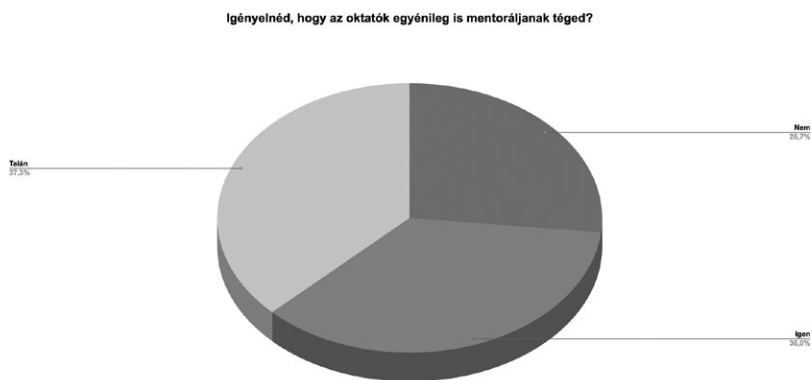
15. ábra

A következő kérdés a Dörnyei (1996) által kidolgozott, a tanulási szituáció szintjén lévő motivációs összetevőkre irányult, azaz a kurzusspecifikus motivációs elemeket térképezte fel (15. ábra). Válaszaikban a kitöltők legnagyobb aránya a nyelvészeti és a civilizációs ismereteket bővítő tantárgyakat preferálta, kevésbé az irodalmi és az úgynevezett közös bölcsész stúdiumokat. Itt is fontos megemlíteni, hogy kizárólag a tanárszakos hallgatók rendelkeznek olyan órákkal, mint a szakmódszertan vagy a pedagógia-pszichológia, ez magyarázhatja az ezen tantárgycsoportokat megjelölő válaszok alacsonyabb arányát.



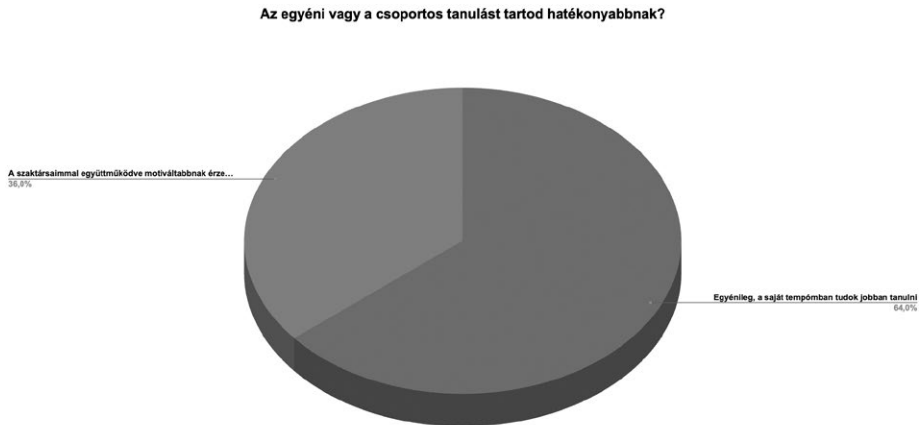
16. ábra

Ezt követően kérdést tettem fel a hallgatók által leginkább mellőzendőnek ítélt tárgyakkal kapcsolatban, ez a kérdés elsősorban az előző kérdésre adott válaszok ellenőrzésére szolgált. A hallgatók egyértelműen azokat az általánosan művelő tantárgyakat érzik mellőzhetőnek, amelyek nem a saját tanszékük keretein belül valósulnak meg. Ennek oka minden bizonnyal az, hogy az olasz tanszékekre jellemző, hogy a kurzusok kisebb létszámokkal működnek, több a lehetőség a közvetlen tanár-diák kapcsolat kialakítására, azaz az oktatás nem tömeges jellegű.



17. ábra

Ezt követően a tanulásszervezésre irányuló kérdések következtek. Mivel nem tettem fel direkt kérdést az oktató személyével kapcsolatban, így a kérdést a mentorálásra vonatkozóan fogalmaztam meg. A válaszokból az derült ki, hogy a diákoknak csupán egyharmada igényli az egyéni mentorálást az oktatók részéről (17. ábra).

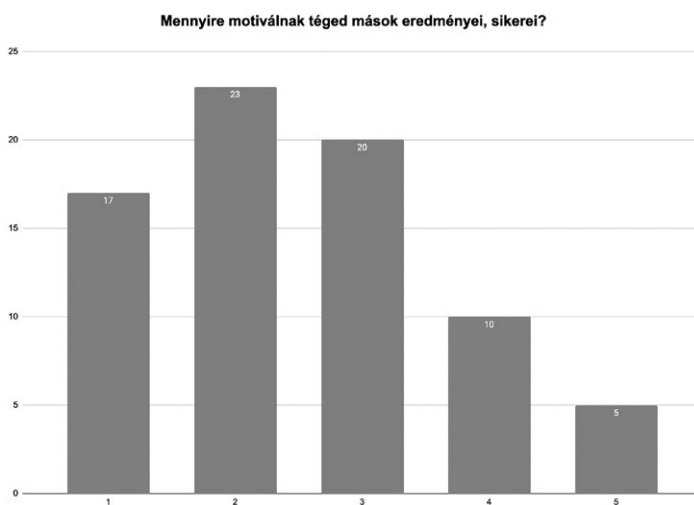


18. ábra

A vizsgálati szegmens zárásaként a csoporttársakkal való együttműködés mértékére kérdeztem rá, mivel ez a tényező is részét képezi a Dörnyei (1996) által kidolgozott tanulási szituációs modellnek. A csoportkohézió erősségét tükrözi az, hogy a hallgatók mennyire érzik hatékonynak a közös tanulást. A kitöltők 64%-a érzi célravezetőbbnek az egyéni tanulást, a maradék 36% képes csak szaktársaival együtt hatékonyan tanulni (18. ábra). Ennek magyarázata lehet a korábban említett csoportkohézió erőssége, illetve gyengesége, de a következő vizsgálati szegmensben elemzendő egyéni változók is erősen közrejátszanak az egyének által preferált tanulási stílushoz.

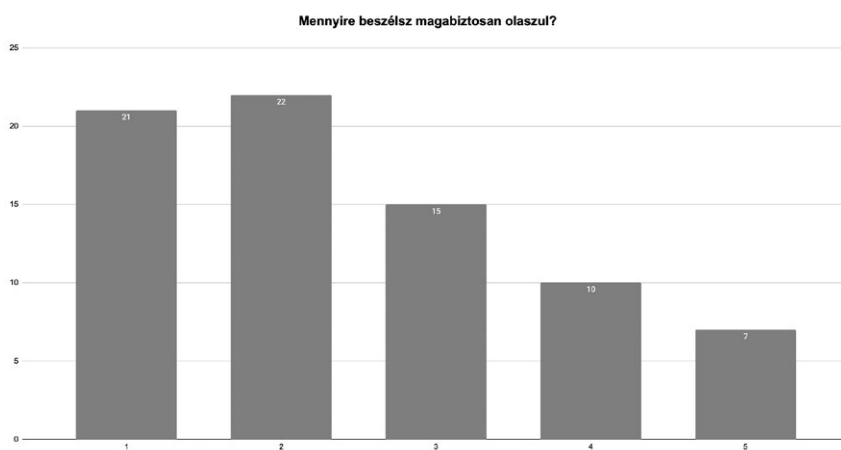
4.4. Hallgatói énkép

A negyedik vizsgálati csoportban olyan kérdéseket fogalmaztam meg, amelyekben önreflexiókat kellett írniuk a válaszadóknak a saját képességeikről, illetve sikerélményeikről.



19. ábra

A szegmens első elemét képező kérdés a következő volt: „Mennyire motiválnak téged mások eredményei, sikerei?”. Ezzel a kérdéssel vizsgáltam azt, hogy hogyan befolyásolja a hallgatók egyéni motivációját az őket körülvevő emberek sikeressége. Az 1-es választási lehetőség jelölte a „teljes mértékben motivál”, míg az 5-ös a „teljes mértékben demotivál” állítást. Megállapítható, hogy a kitöltők nagyobb arányban érzik a pozitív hatását az őket körülvevő emberek elért sikereinek és eredményeinek, mivel összesítve a kitöltők több, mint fele helyezkedik el a grafikon motivált oldalán (19. ábra).



20. ábra

A következő kérdés a hallgatók magabiztosságának mértékére irányult (20. ábra). Ennél a kérdésnél az 1-es szám jelöli az „Úgy érzem, teljesen magabiztos vagyok” állítást, és a skála másik végén lévő 5-ös szám jelöli a „Nem érzem magam magabiztosnak beszéd közben” állítást. Egyértelműen leolvasható a válaszadók reflexióiból, hogy kellően magabiztosnak érzik magukat beszéd közben, és kevés olyan ember akad, aki félénk. Az utóbbi csoportba leginkább az elsőévesek, továbbá a minoros hallgatók tartoznak.

Az előző gondolat folytatásaként egy nyílt kérdés formájában azt kérdeztem a hallgatóktól hogy: „Milyen a saját képességeidről kialakított képed? (Magabiztos vagy, szívesen szólalsz fel órán, vagy ellenkezőleg, kerülöd az órai megszólalást, frusztrál, ha a csoportban beszélned kell, stb.)”. Összesen 32 kitöltő használta a „magabiztos vagyok” kifejezést válaszában. További 30 fő írta a „szívesen” szót, akár a beszédre, írásra vagy akár a fordítással kapcsolatos tevékenységek végzésére vonatkozóan. Kiemelném a 73. válaszadó által megfogalmazott önreflexiót: „Az évek során felszívtam magam és ki tudtam teljesedni, magabiztos és kommunikatív lettem a szakomnak köszönhetően”. Ez a vélemény azt mutatja, hogy a képzés előrehaladtával még a korábban gátlásos hallgatók is képesek az önálló véleményformálásra olasz nyelven. Más válaszadók viszont a szorongást és a frusztrációt említették ki mint korlátozó tényező. Ilyen volt a 20. válaszadó véleménye is: „Ha fel kell szólalni, elég erős szorongás van bennem, ez fokozott, ha olaszul történik, a negatív visszajelzések miatt...”. Ez a válasz arra világít rá, hogy az előzetes negatív élmények erősen kihatnak az egyénre, ezzel csökkentve a kommunikációs hajlandóságot és növelve a kommunikációs szorongást.

A vizsgálati szegmens zárásaként ismételten nyílt kérdés formájában azt kérdeztem a kitöltőktől, hogy: „Összességében sok sikerélményben van részed az egyetemi tanulmányaid alatt? (versenyek, megmérettetések, kiselőadások, tanári visszajelzések, hallgatótársak visszajelzései stb.)”. Számos „igen”-t tartalmazó választ olvastam, a legtöbb ilyen típusú válaszban a tanári visszajelzés fontosságát emelték ki a válaszadók, szám szerint 36 ilyen válasz érkezett. Fontos figyelembe venni, hogy a tanulmányaik elején lévő hallgatóknak még nem volt elegendő ideje sok tanórai tapasztalatot szerezni, de a válaszaikat olvasva többségük rendkívül bizakodó és optimista. A negatív élményeket megfogalmazó diákok, akik jelentősen kevesebben vannak a mintában, arra a következtetésre vezetnek, hogy a sikerélmények és a pozitív élmények hiánya elkedvetleníti a diákokat. Ilyen volt például a 33. válaszadó véleménye is, aki szerint: „... teljesen elveszi a motivációmat a sok kudarc.”

4.5. Jövőbeli tervek

Legvégül pedig a kitöltők karrierkilátásait és jövőbeli elképzeléseit vizsgáltam. Ehhez a korábban használt nyílt kérdéstípust alkalmaztam, hogy a válaszlehetőségek ne torzítsák vagy befolyásolják az interjúalanyok döntését. A válaszokból kiderült, hogy sokan szeretnék hasznosítani az egyetemen szerzett olasztudásokat a jövőbeli munkájuk során. 28 olyan válasz érkezett, amelyben a „tanár” szó szerepelt, ami meglepő adat, mivel csak 22 tanárszakos és 1 szaktanár szakos kitöltő vett részt a mérésben, így megállapíthatjuk, hogy a tanári szakma vonzereje elér más képzéstípusú hallgatókhoz is. Emellett 20 további válasz érkezett, amelyben a „fordító” szó szerepelt és 16 olyan, amelyben a „tolmács” szó volt hangsúlyos. Számos olyan válaszadó is volt, aki új, az olasztól eltérő, mégis rokon terület irányába menne el, ilyen volt például a turizmus. Sokan viszont még tanácstalanul állnak a döntés előtt, mint például a 12. válaszadó, aki a következőket nyilatkozta: „Nem tudom még pontosan. Akár külföldön, akár itthon, de szeretném használni mindkét nyelvemet a munkahelyemen, valamilyen szinten.” Ez a válasz, bár bizonytalanságot jelez, mégis kitűnik belőle az olasz iránti elkötelezettség.

5. Konklúzió

A kérdőívet kitöltő olasz szakos hallgatók visszajelzéseiből megállapítható, hogy az olasz nyelvet egyetemi keretek között tanulóknak az olasz kultúrához és a nyelvhez, valamint az olasz szakhoz fűződő viszonya és értékítéletei igen pozitívak. A kutatás fókuszában a tanulási hatékonyság állt, melyet a megfelelő mértékű és a hosszú ideig fenntartható motiváció eredőjeként értelmeztem. A kérdőívet kitöltő diákok válaszaiból egyértelműen kiderült, hogy tanulási eredményességük hátterében az integratív motiváció áll, azaz a célnyelvhez és kultúrához fűződő pozitív attitűdjük. A válaszokban természetesen megjelent az instrumentális motiváció is, hiszen a hallgatók azzal a céllal érkeznek az egyetemre, hogy diplomát és szakképesítést szerezzenek, melynek segítségével könnyen el tudnak helyezkedni a munkaerőpiacon. A kitöltők kritikai véleményét is megfogalmazták; egy részük inkább szakot módosítana, ennek hátterében az olasz nyelvvel és a bölcsészszakokkal kapcsolatos negatív karrierkilátások állnak.

Az olasz nyelv tanulását megelőző korábbi nyelvtanulási tapasztalatok kapcsán a válaszadók zöme pozitív hatásokról számolt be, azaz a megkérdezettek egyértelműen előnyösnek ítélték meg az első idegen nyelven elsajátított grammatikai és lexikai tudás meglétét a második idegen nyelv tanulása szempontjából. Ezek az előzetesen kialakított képességek és kompetenciák jelentősen befolyásolják a diákok tanulási hatékonyságát; a következő idegen nyelv strukturális, de akár lexikai jellemzőit is könnyebb birtokba venni, ha a diák nyelvi repertoárjában már más idegen

nyelvek is rendelkezésre állnak. A 75 főből álló kutatási minta másik jellemzője az volt, hogy sok hallgatónak még nem volt alkalma külföldi tanulmányúton részt venni, ami pedig nagyon fontos lenne a motiváció megerősítése és az eredményesség fokozása szempontjából.

A különböző kommunikációs jellemzők vizsgálata során bizonyítást nyert, hogy a kommunikációs hajlandóság az egyetemi évek alatt az idő előrehaladtával szintén pozitív irányba fejlődik, ez pedig magával hozza a motiváció további erősödését. Ezt a folyamatot kiegészítik a sikerélmények és a tanulmányok során az oktatóktól vagy a társaktól kapott pozitív visszajelzések.

A válaszokból az is kiderült, hogy tanulmányai során számos hallgató küzd a motiváció fenntartásának nehézségével, mivel a negatív visszajelzések és a sikerélmények elmaradása csökkenti az önmagukba vetett hitüket, és könnyen kialakulhat egy belső blokk, ami csökkenti az egyén kommunikációs szándékát.

A szakválasztással kapcsolatban levonható az a következtetés is, hogy a hallgatók elégedettsége összefügg azzal, hogy a korábbi elvárásaikat hogyan teljesíti az a képzéstípus, melynek keretében tanulmányaikat folytatják. Ezen a területen egyértelműen pozitív a kép, mivel a megkérdezettek döntő többsége nyilatkozta, hogy elégedett a szakjával, korábbi elképzeléseinek megfelel az a struktúra és tananyag, melyet képzéstípusa kínál. Érdekes következtetés, hogy az integratív motivációval rendelkező csoport inkább a nyelvészeti és civilizációs ismereteket bővítő tantárgycsoportokat preferálta, míg az instrumentális motivációval rendelkező csoport számára ezek a tantárgyak nélkülözhetők.

A vizsgálat elején megfogalmazott öt kutatási kérdés mindegyikére igen értékes válaszokat kaptam a kutatásban részt vevő diákoktól. A „Mitől lesz valaki jó és motivált nyelvtanuló” kérdésemre egyértelmű válasz nem született, erre a felvetésre talán nem is lehet egzakt és rövid véleményt megfogalmazni. A válaszokból viszont az a következtetés vonható le, hogy ha az adott nyelvtanuló pozitív visszajelzéseket kap mind tanáraitól, mind csoporttársaitól, és ha a csoporttársak eredményei és sikeressége nem hat negatívan rá, hanem további ösztönzést ad, akkor a nyelvtanuló egyre motiváltabb lesz.

A válaszadók mindazonáltal eltérő módon gondolkodnak a motivációról, sokan magukat hibáztatják, ha nem teljesítenek megfelelően, vagy ha nem kapnak pozitív visszacsatolást. De számos olyan hallgató vett részt a mérésben, akik szerint ezek a tényezők nem hatnak rájuk, és nem a sikerek és mások véleménye határozza meg a saját motiváltságukat. Ezek a hallgatók általában önállóan szeretnek tanulni, és nem szívesen készülnek csoporttársaikkal együtt a vizsgákra. Kirajzolódott tehát egy olyan tanulói típus, amelyik számít a társak és a tanárok támogatására, szívesen veszi az egyéni mentorálást is, míg a másik típusba tartozó diákok amolyan magányos farkasként haladnak előre a tanulmányaikban.

Ugyanakkor az is bebizonyosodott, hogy a kiindulási motiváció az alapján változik, erősödik vagy gyengül, hogy a hallgatókat milyen impulzusok érik a

tanulmányaik során. Akkor nő és erősödik a kiindulási motiváció, ha a diák megfelelő támogatást kap, habár az is kiderült, hogy nem minden válaszdónál ez a fő mozgatórugó. Az idősebb és tapasztaltabb korosztálynak már nem a dicséret az elsődleges, hanem a saját maguk által észlelt és tapasztalt pozitív irányú fejlődés.

A hallgatói önképre vonatkozó kutatási kérdéssel kapcsolatban a beérkezett válaszok alapján arra következtethetünk, hogy a megkérdezettek többsége magabiztos saját képességeit illetően, és a motivációtípusokat tekintve a vizsgálati mintában magasabb számban jelenik meg a belső indíttatású motiváció a külsővel szemben. Kiegészítésként azonban azt is meg kell említeni, hogy a belső motiváció önmagában nem elégséges; a Kozéki által felvázolt környezeti tényezők is fontos szerepet játszanak az eredményességben. Csakúgy mint a Dörnyei által említett előzetes sikerélmények is, ami a válaszok alapján a legnagyobb mértékben képes befolyásolni a hallgatói önképet.

Végül az utolsó kutatási kérdésre is választ kaptam, eszerint a kommunikációs hajlandóságot nagymértékben gyengítheti az egyén szorongásának mértéke és az önbecsülési deficitje. Ezeket a tényezőket a korábban elemzett környezeti hatások (tanár, csoporttársak visszajelzése stb.) mozgatják legnagyobb mértékben, amint az a válaszokból kiderült. A válaszdók tapasztalatai alapján a MacIntyre és Gardner által leírt szorongástípusok megjelenését tekintve a debilizáló szorongás jelenik meg nagyobb mértékben, és ez a tényező erősíti a negatív hallgatói énképet is.

A továbbiakban érdemes lenne néhány év elteltével megismételni ezt a vizsgálatot, hogy lássuk, a most elsőéves hallgatók véleménye hogyan változik a tanulmányi évek során. Ugyanígy hasznos lehetne a diplomások pályakövetése is, melynek keretében vizsgálni lehetne azt, hogy az egyetemen elsajátított tanulási tartalmak, illetve a megszerzett kompetenciák mennyiben hasznosulnak a munka világában.

Bibliográfia

- Alpert, Robert – Ronald N. Haber (1960) *Anxiety in academic achievement situations*. In "Journal of Abnormal and Social Psychology", 61(2), 207–215
- Benke Mariann (2018) *Az önmeghatározás elmélet alkalmazása a tanulási motiváció vizsgálatára*, In „Taylor: Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Folyóirat” 2018/4. szám (No. 34), 4–14.
- Csizér Kata (2012) *A második nyelvi motivációs érendszer, az önszabályozó tanulás és az énhatékonysági képzetek szerepe a nyelvtanulási motivációban: egy kérdőíves angol szakos egyetemisták körében*, In „Iskolakultúra”, 11. 24–33.
- Deci, Edward L. – Richard M. Ryan (1985) *Cognitive Evaluation Theory*. In *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Boston, Springer.
- Deci Edward L. – Richard M. Ryan (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Boston, Springer.

- Dobó Ajsa (2019) *Középiskolások nyelvtanulási motivációi egy kérdőíves felmérés tükrében*, In *Műhelytanulmányok* (szerk. Dávid Kinga - Kollár Andrea), Szeged, SZTE BTK, 159–213.
- Dörnyei Zoltán (1990) *Conceptualizing motivation in foreign language learning*. In "Language Learning", 40(1), 45–78.
- Dörnyei Zoltán (1994) *Motivation and motivating in the foreign language classroom*. In "The Modern Language Journal", 78(3), 273–284.
- Dörnyei Zoltán (1996) *Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában*. „Modern Nyelvoktatás”, 2(4), 5–21.
- Dörnyei Zoltán (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei Zoltán (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Hall Edward T. (1976) *Beyond Culture*. Garden City, NY: Anchor Press/Doubleday.
- Gardner Robert C. – Lambert Wallace E. (1959) *Motivational variables in second language acquisition*. In "Canadian Journal of Psychology", 13(4), 266–272.
- Horwitz Elaine K. – Polly Cape (1986) *Foreign language anxiety*. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Methodology in TESOL: A book of readings*, Newbury House 213–219.
- Horváth Zoltán (2023) *Indagine sull'opinione degli insegnanti di lingua italiana sull'esame di maturità*. In *Contributi Alle Ricerche Romanze*, Pécs, PTE BTK, 178–183.
- Kendeh-Kirchknopfné Farkis Tímea (2022) *Az interkulturális kompetencia fejlesztése az olasz nyelv és irodalom középiskolai oktatásában*. In „Magyar Református Nevelés”, 3, 6–14.
- Kollár Andrea (2003) *L'insegnamento dell'italiano in Ungheria come L2*, In: Marcato, G. (szerk.) *Italiano. Strana lingua?* Padova, Unipress 375–381.
- Kozéki Béla (1980) *A motiválás és a motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Kozéki Béla – Václav Hrabal (1983) *Iskoláskorúak teljesítménnyel kapcsolatos motivációjának összehasonlító vizsgálata*. In „Magyar Pedagógia”, 83(2), 121–135.
- Kozéki Béla – Entwistle Noel (1986) *Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében*. In „Pszichológia”, 2., 271–292.
- Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. (2022) Az Európa Tanács Közoktatási Bizottsága. A Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya, Strasbourg. Kiadja az OM megbízásából a Pedagógustovábbképzési és Módszertani Információs Központ Kht.
- Lovász Ágnes (2005) *Első évfolyamos német szakos egyetemi hallgatók nyelvtanulási motivációja*, In „Magyar Pedagógia”, 105. 4. 359–379.
- McCroskey James C. (1992) *Reliability and Validity of the Willingness to Communicate Scale* In "Communication Quarterly", 40.16–25.

- MacIntyre Peter D.- Audrey Babin - Richard Clément (1999) *Willingness to Communicate: Antecedents and Consequences*. In "Communication Quarterly", 47. 215–229.
- Menyhárt Adrienn – Kormos Judit (2006) *Angol szakos hallgatók nyelvtanulási motivációja. Egy interjú vizsgálat tanulságai*. In „Iskolakultúra”, 12. 114–125.
- Öveges Enikő – Csizér Kata (2018) *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereiteiről és hatékonyságáról: kutatási jelentés*. Budapest, OH-EMMI.
- Vallerand Robert J. – Luc G. Pelletier – Michel R. Blais – Nathalie M. Brière – Claude Sénécal-Élise F. Vallières (1992) *The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education*. In "Educational and Psychological Measurement", 52 (4), 1003–1017.
- Zentainé Kollár Andrea (2015) *Sulle motivazioni degli studenti ungheresi allo studio della lingua italiana: primi risultati di un'indagine statistica* In: Maria, Malinowska; Anna, Klimkiewicz; Alicja, Paleta; Magdalena, Wrana (szerk.) *L'Italia e la cultura europea* Firenze, Franco Cesati Editore (2015) 584 p. pp. 533–538.
- Zentainé Kollár Andrea (2022) *Insegnare italiano in Ungheria. La prospettiva dei docenti*. In *Studi e ricerche d'italiano sul Danubio e oltre: L'italianistica in Europa centrale e centro-orientale*, Szeged, SZTE BTK, 295–30.

Klebelsberg Kunó jelentősége a magyar-olasz kapcsolatok fejlődésében

1. Bevezetés

Az olasz nyelv tanításának elindítása a magyarországi állami közoktatásban egy évszadra, egészen az 1920-as évekig nyúlik vissza, amikor hazánkban a modern nyelvek oktatásának bevezetése a reformtörekvések fókuszába került. Az 1924/25-ös tanév korszakos jelentőségű volt az olasz nyelv tanításának története szempontjából, hiszen Klebelsberg Kunó kezdeményezésére ekkor született törvény az angol, a francia és az olasz nyelvnek a közoktatásba való beillesztéséről. A 2024/25-ös tanév tehát ennek az eseménynek a centenáriuma, ugyanakkor 2025 Klebelsberg születésének 150. évfordulója is, amit Magyarország emlékévvvel ünnepel.

Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter volt, tevékenységét azonban nemcsak az oktatási reformjai tették kiemelkedővé, ugyanolyan meghatározó volt kultúrdiplomáciája is, ezen belül különösen intenzív volt a magyar-olasz kapcsolatok területén végzett munkája (Horváth 2022). A két ország kormánya ebben az időszakban nagyon erős kooperatív tevékenységet folytatott, melynek egyik legjelentősebb mozzanata egyértelműen az olasz nyelv oktatásának bevezetése volt. E döntés pozitív elbírálása egyrészt a több évszados itáliai-magyar kapcsolatokkal, másrészt az 1920-as évek újtásra törekvő politikai légkörével magyarázható. Az 1924. évi XI. törvény a középiskolákról rendelkezett arról, hogy az újonnan létrejövő reálgimnáziumokban, valamint a már működő reáliskolákban bevezessék a modern nyelvek oktatását. A második idegen nyelv felvételét kötelezőként írták elő, így a korábban csak német nyelvet tanító iskolákban megjelenhetett az angol, a francia és az olasz nyelv is.

Tanulmányomban ennek a korszaknak az olasz-magyar kapcsolatokat érintő legfontosabb eseményeit, politikai döntéseit, törvényi rendelkezéseit vizsgálom abból a szempontból, hogy Klebelsbergnek milyen eredményeket sikerült elérnie az iskola-rendszer reformjának, illetve a kultúrdiplomáciai tevékenységének köszönhetően az olasz nyelv és kultúra magyarországi megerősítésében. Elemzésem kiterjed a korszak törvényszövegeinek, valamint Klebelsberg korabeli beszédeinek vizsgálatára, az országos és nemzetközi szinten végzett tevékenységének összefoglalása mellett ugyanakkor egy konkrét példán, Szeged városán és egy szegedi gimnázium korabeli hétköznapijain keresztül azt is szeretném bemutatni, hogy milyen fogadtatása volt a miniszter törekvéseinek, és helyenként milyen tiltakozásokba ütközött reformjaival.

Gróf Klebelsberg Kunó, a XX. század első felének legkiemelkedőbb oktatás-politikusa, aki a Trianon utáni Magyarországon elsősorban a tudományos intézményrendszer újjászervezéséért és az iskolahálózat fejlesztéséért dolgozott, 1875 novemberében született. Nevéhez az oktatás, a kutatás és a művelődés területén ezernyi intézkedés fűződik. Klebelsberg apai ágon osztrák arisztokrata felmenőkkel büszkélkedhetett, innen a különleges keresztnéve is, a Konrád egyik becézett alakja, melyet a gyermek feltételezhetően keresztapja, Czetwitz Kunó után kapott.

Gyermekkora túlnyomó részét félárván töltötte, apja halála után édesanyja családjánál, Székesfehérváron nevelkedett. Középiskolai tanulmányait itt, a ciszterciek gimnáziumában végezte, majd Budapesten, Münchenben, Berlinben és a párizsi Sorbonne-on folytatott jogi tanulmányokat. 1898-ban megszerezte doktori címét, ezt követően osztályvezetői állást kapott a miniszterelnökségnél. Klebelsberg már a századfordulótól kezdődően kultúrpolitikával foglalkozott, ennek köszönhető, hogy a bethleni konszolidáció éveiben végül a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium vezetését kapta meg. 1904 után a Julián Egyesületben is fontos szerepet töltött be, melynek jelentőségére a későbbiekben részletesebben is kitérek. 1922-ben, 46 évesen lett hivatalosan is kultuszminiszter, miután Tisza Istvánnal kötött barátságának köszönhetően a dualizmus utolsó évtizedében karrierje magasra ívelhetett. 1910-ben a Nemzeti Munkapárt vezetője közigazgatási bírói álláshoz segítette, majd 1914-ben vált a Minisztérium államtitkárává, két évvel később pedig politikai államtitkárrá nevezték ki. A későbbi kultuszminiszter 1916-ban a kormánypárt színeiben képviselőházi mandátumot is szerzett. Klebelsberg részt vett a kereskedelmi és ipari tanonciskolákról szóló reform előkészítésében, majd Konstantinápolyban magyar tudományos intézetet hozott létre, melyet akár az 1920-as években alapított Collegium Hungaricumok előzményének is tekinthetünk. Az őszirózsás forradalom után visszavonult a közélettől, a tanácsköztársaság idején pedig bujkálni kényszerült. Végül 1919 őszén a Keresztény Nemzeti Párt tagjaként egy kis időre újra feltűnt a politikai színtéren, nem sokkal azután, hogy társaival mandátumot nyert a nemzetgyűlési választásokon. Klebelsberg 1921 végén belügyminiszteri pozíciót kapott a Bethlen-kormányban, és elkezdte kidolgozni az új választójogi törvényt. Ennek eredményeképpen 1922-ben az ő közreműködésével állították vissza a nyílt szavazást. Az Egységes Párt 1922-es választási győzelme után kilenc éven át az oktatási rendszer átalakításán fáradozott, az ehhez szükséges anyagi forrás finanszírozását pedig az állam feladatának tekintette. Az általa gyakran használt és a későbbiekben sokat kritizált kultúrfőlény fogalma számára azt jelentette, hogy lehetséges békés eszközökkel megvalósítani Magyarország újrapiacozását. Az előbbieken említett Collegium Hungaricumok többek közt Rómában, Bécsben és Berlinben nem csupán kutatásra, hanem a kultúrdiplomáciai kapcsolatok kezdeményezésére, fenntartására is szolgáltak. Minisztersége idején dolgozta ki a nyolcosztályos elemi iskola tervezetét, majd 1924-ben a későbbiekben bemutatandó reálgimnázium intézményét is létrehozta. Az egyetemek megreformálása során komoly feladatának tekintette,

hogy a Nyugatra települt tehetséges magyar tudósokat hazacsábítsa, ennek érdekében számos új tudományos központot alakított, ilyen volt például a tihanyi Biológiai Kutatóintézet. Miután Bethlen 1931 nyarán benyújtotta lemondását, Klebelsberg is otthagyta a kultusztárcát. 1932 októberében szívroham következtében életét veszítette. Végso nyugalomra a szegedi Fogadalmi Templomban helyezték, melynek felépítését miniszterként ő maga is támogatta.

1.1. A kezdetekről

Nem meglepő, hogy a kiváló tehetséggel és műveltséggel rendelkező államférfi az egyes népcsoportok elsődleges tulajdonságának a művelődés képességét tartotta. Ennek az elképzelésnek a hangsúlyozása egészen fiatalkorától a későbbi kultúrpolitikájának megalkotása során végigkísérte. Egy 1926-ban elmondott beszédében a művelődéspolitikus felelősségét a következő módon fogalmazta meg:

„A kultúrpolitika hosszú lejárátú váltó. A kultúrpolitika terén sokáig lehet hibákat elkövetni, merthogy mi történik azokban a tantermekben, azt a nagyközönség ritkán tudja. Legfeljebb néha a szülők tudják. Ha az adópolitika vagy a közgazdasági politika rossz, a bajok rögtön jelentkeznek és megmozdul a nemzeti társadalom és javítani kell a hibás politikán. A kultúrpolitika terén nagyon sokáig lehet észrevétlenül vétkezni, de amikor az új nemzedék felnőtt, akkor az elkövetett hibákon, bajokon javítani, segíteni már nem lehet.” (Idézi Székelyné 1996) Ezt a meggyőződését a fiatal Klebelsberg a gyakorlatban is alkalmazhatta; 10 éven át az 1904-ben létrehozott Julián egyesület igazgatójaként tevékenykedett. Fő feladata a Dráván túl, Szlavóniában, továbbá Bosznia-Hercegovinában a magyarok szellemi gondozása volt. A Julián-iskolák megszervezésének minden részletét személyesen ő munkálta ki, majd mindent gondosan a kezében tartva, fáradságot nem ismerve dolgozott a megvalósításon is. Ezek az iskolák nem csupán tanítottak, hanem megpróbálták elősegíteni a különböző társadalmi rétegek egyforma érvényesülését is. Klebelsberg büszkeséggel tekintett az elért eredményekre, tapasztalatait a későbbi egyetemszervezési és tudománypolitikai tevékenysége során is fel tudta használni. Klebelsberg 1922-ben a Bethlen-kormány vallás- és közoktatásügyi minisztereként folytatta munkáját a népoktatás területén, amit 1914-1917 között államtitkárként ő szervezett meg. Az I. világháború után a népoktatás ügye azonban korántsem volt egyszerű. A bevonult tanítókat nem tudták pótolni, így sok helyen a tanítás egy egész tanéven át szünetelt, vagy csak igen rendszertelenül működött. Az oktatási intézményeket nagy többségében katonai célokra használták, ami csak tovább súlyosbította az egyébként is akadozó oktatást. Mindezek eredményeképpen 1920-ban minden hatodik tanköteles gyermek kimaradt az iskolából. A statisztikák szerint a háború utáni időszakban megközelítőleg 200 ezer 6-11 éves gyermek beiskolázása volt a feladat, ám ez férőhelyek hiányában akkor lehetetlennek bizonyult. A kormány

felelős vezetői felismerték, hogy gyors és tervszerűen megalkotott változtatásra van szükség.

A politikai demokráciának kultúrdemokráciával való előkészítése és a nemzet munkateljesítményének a jellem és a tudás erejével való meghatározása feltétlenül szükségessé teszi, hogy bárminő terhes legyen is az az örökség, amely a népművelés terén a történelmi Magyarországról a trianoni Magyarországra szállt, hazánk, mai elszegényedett állapotában is, a nagy pénzügyi terheket vállalja, mert a nemzeti tömegműveltség szintjének lényeges emelése nélkül alig remélhetjük nemzeti vágyaink és reményeink teljesülését. (Klebsberg 1928)

1.2. Az iskolaprogramról

Klebsberg öt évre szóló iskolaépítési programot dolgozott ki, és ez idő alatt ötezer népiskolai objektum megvalósítását tűzte ki célul, ami 3475 tanterem és 1525 tanítói lakás felépítését jelentette. A törvénytervezet 1925 júniusában már el is készült, maga a törvény azonban csak egy évvel később, 1926 márciusában lépett hatályba „1926. évi VII. törvénycikk a mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítéséről és fenntartásáról” címen.

„Itt a magyar népművelésnek olyan rákfenéjéről van szó, amelyen nem lehet sem törvénnyel, sem rendelettel, sem a tanügyért való határtalan lelkesedéssel, sem ékesszólással, sem frázisokkal segíteni, hanem igenis téglával és malterral: népiskolák tömeges építésével, és pedig ott, ahol helyszűke miatt beiskolázatlan gyerekek vannak” (Klebsberg 1927)

Klebsberg modern, művészi szempontokat is figyelembe vevő mintaterveket készíttetett egy és két tantermes, tanítói lakással egybekapcsolt iskolák céljaira. Az új iskolák létesítését főként az Alföldre tervezték, azon belül a Duna-Tisza közére. Klebsberg különös büszkeséggel tölthette el, hogy 1926-ban az ötezredik népiskolát szeretett városában, Szegeden adhatták át. A szeged-rókusi iskola átadására 1930. október 25-én került sor, annak az ünnepségsorozatnak keretein belül, melynek részeként megtörtént a Fogadalmi templom felavatása és az egyetem zárókövetétele. A trianoni békeszerződést követő években Magyarországnak egy olyan új, és raciónális alapon létrehozott iskolarendszerre volt szüksége, amely oktatási rendszer képes felkészíteni a diákokat felsőfokú tanulmányaikra, a megváltozott politikai helyzetben is piacképes oktatást kínál, és egyaránt képes kielégíteni mind a szülők, mind a diákok elvárásait a különböző iskolatípusoktól függetlenül (Horváth 2022). A kortársak szerint ugyanis a humanisztikus műveltséget közvetítő klasszikus gimnázium már nem tudott eleget tenni az új igényeknek. A vallás- és közoktatásügyi miniszter az 1924. március 26-án a magyar nemzetgyűlésben elhangzott beszédében fogalmazta meg a rendelkezés főbb irányelveit, reformjait. A törvény meghatározta a középiskolák feladatát: cél a tanuló vallásos alapon történő nevelése,

hazafias szellemű oktatása, az általános műveltség megszerzése, mely a későbbiekben a felsőoktatásban szükséges szellemi munkára teszi képessé a diákokat. Nemcsak a középiskola-típusokat differenciálták, hanem az óraterveket és az egyes tantárgyak tantervi anyagát is, így különböző tananyagot közvetítettek a gimnáziumok, a reálgimnáziumok és a reáliskolák. Klebelsberg elképzelése szerint az ideális középiskola egyfajta átmenetet képez a népiskola és a főiskola között, lehetővé teszi mind a humán, mind a reáltudományok elsajátítását, valamint a német nyelv mellett minőségi oktatást kínál a modern nyelvek terén is (Horváth 2022).

Fontos megemlíteni Klebelsberg javaslatának pontos adatait: „a 106 középiskolából mintegy 20 meg fog maradni humanisztikus gimnáziumnak, 71 átalakul reálgimnáziummá és 15 lesz a reáliskolák száma. Méltóztatnak tehát látni, a reál-gimnázium lesz a magyar középiskoláknak túlnyomó része, körülbelül kétharmada.” Ahogyan a híres római beszédében is elmondta „új helyzetünkben a modern nyelvek tanítása parancsoló szükség”. Nemcsak a diplomaták tudják hasznosítani a modern nyelvek oktatását, hanem az üzleti élet szereplői, a kereskedők, tudósok számára is elengedhetetlen a nyelvtudás, ha a nemzetközi életbe is szeretnének belépni és „benne kell maradnunk abban a kulturális közösségben a Nyugattal, amelybe Szent István bekapcsolt bennünket, és amelyet a modern nyelvek ismerete nélkül semmi esetre sem érhetünk el”. Véleménye szerint modern nyelvek nélkül elképzelhetetlen az európai műveltség, ennek igazságtartalma pedig az évszázadok során be is igazolódott. A nyelvtanításnak nem csupán a grammatikai elemekre szükséges kitérniük, hanem az adott idegen nyelv irodalmába is be kell hatolni, melynek során a modern művelődés is elsajátítható. A törvényjavaslat azt is megindokolja, miért éppen e három nyugati nyelvre esett a választás. A korábban már bevezetett német nyelvet az új rendelkezés sem szerette volna eltörölni, tekintve, hogy hazánk „geográfiai szomszédságban” áll Ausztriával. Az angol, az olasz és a francia nyelvek világnyelvként működtek, és Klebelsberg szerint irodalmuk képes „az elmének arra az élesítésére, amely tulajdonképpen a főiskolai oktatás előkészítése”.

Római beszédében az olasz nyelv választása mellett a miniszter hosszasan érvelt. Szerinte az olasz nyelv rendszere, grammatikája, a francia vagy német nyelvhez hasonlóan igencsak strukturált, logikusan felépített. A kötelezően oktatott latin nyelvvel való hasonlósága miatt véleménye szerint a diákoknak nem fog nagy nehézséget okozni egy további nyelv, ráadásul újlatin nyelv bevezetése. Tekintve, hogy a nyelvoktatás nem merül ki pusztán az irodalmi vagy nyelvtani tanulmányokban, Klebelsberg a kultúra terjesztése miatt az oktatás keretei között fontosnak tartja megmutatni azt is, mit tett az illető ország a képző- és zeneművészet, a felfedezések, a tudományok terén. Ahogyan ő maga mondja: „az olasz kultúra voltaképpen az újkor alapművelődése”, melynek mélyreható ismerete nélkül lehetetlen megérteni az újkor civilizációját. Ugyanakkor a miniszter azt is hangsúlyozza, hogy valahányszor új tantárgy oktatását vezetik be a középiskolában, feltétlenül gondolni kell a tanárképzésre is. Gondoskodni kell arról, hogy megfelelő létszámban rendelkezzen

az ország olyan olasztanárokkal, akik nemcsak, hogy jártasak az olasz kultúra és civilizáció területén, de kiválóan beszélnek a nyelvet is. Kezdetben Magyarország az olasz királyi kormány segítségét élvezte a tanári kar felállítására kérdésében; Durini gróf budapesti követ átmeneti megoldásként olasz középiskolai tanárokat küldött a magyar középiskolákba. Klebelsberg egyébként a fenntartóra bízta a tanítandó nyelv kiválasztását, ezzel is enyhítette a tanárhány okozta problémát. A miniszter emellett arra is kitért, hogy a meglévő gimnáziumokban párhuzamos osztályokat hoznak létre, melyek a reálgimnáziumok működését fogják követni.

Nemcsak a külföldről érkező anyanyelvi tanárok segítették a magas színvonalú nyelvoktatást: a szerzetesrendek nemzetközi kapcsolataik révén szintén kiváló nyelvtanároknak bizonyultak. A tanárhány enyhítésére megoldásként Klebelsberg azt javasolja, hogy minden nyelvszakos tanár két szakot válasszon egyetemi tanulmányai során, így hamarosan országon belül is több modern nyelvet beszélő tanár lesz. Ennek kapcsán azt is megemlíti, hogy Budapesten és Pécsen már megalapították az akkori olasz tanszékeket, és szerencsére évről évre egyre több hallgató választja ezt a bölcsészettudományi ágat. Hogy ezt a tendenciát erősítse, az olasz szakos hallgatókat csak két évig iskoláztatta Magyarországon, ezt követően külföldi ösztöndíjjal a római egyetemre küldte őket. Mindemelett felismerte azt is, hogy a közélet meghatározó szereplői a közgazdász, jogász szakemberek, így számukra szintén olaszországi egyetemeken kínált ösztöndíjlehetőséget. Igazán következetes gondolkodásmódra utal, hogy a miniszter még a folyamat elején felismerte: a külföldön köttetett ismeretségek később hasznat fognak jelenteni a politikai, a kulturális vagy a gazdasági életben. Olaszország ereje ekkoriban minden területen kiemelkedő volt: hadserege, haditengerészete, gazdasága mind példa lehetett Magyarország számára. A Collegium Hungaricum római megalapítását az 1927-28-as költségvetésbe Klebelsberg már ekkor felterjesztette. Ugyanakkor nemcsak az olasz nyelvoktatás fejlesztésére figyelt. Bécsben és Berlinben több, mint 30 magyar fiatal tanárjelöltnek rendeztetett be kollégiumot, ők lettek a német szakosok. A francia kormány pedig 10 magyar fiatalot taníttatott francia főiskolákon. Klebelsberg az idegennyelv-oktatáson kívül még további két tantárgy esetében szeretett volna mélyrehatóbb változást elindítani. Magyarországon véleménye szerint sem a történelem, sem a földrajztanítás nem érte el a nyugati iskolák szintjét, holott az ezekből a tantárgyakból szerzett ismeretek mindenkor kiváló alapot nyújtanak a gazdasági és társadalmi-politikai területen tevékenykedő szakemberek számára.

1.3. Az olasz-magyar diplomáciai kapcsolatokról

Trianon hazánk történelmének egyik legsúlyosabb veszteségét jelentette. Magyarország nemcsak geográfiai, hanem gazdasági szempontból is gyökeresen megváltozott. A háborút követő években Közép-Kelet-Európa határai átrajzolódtak, de az ipar, a

közlekedés, a mezőgazdaság és a kereskedelem feltételei is megváltoztak. Mindez hatalmas nyomást gyakorolt a lakosokra, akiknek életszínvonala rohamos csökkent. Emberek százezrei éheztek, lakás és ruházat nélkül maradtak. Az ország gazdasági ereje igen csekély volt, az emberekből pedig a legutolsó remény is kifogyott. Történezeink az első világháború utáni letargikus állapotot a mohácsi vész katasztrofájához is hasonlítják (Ablonczy 2020). A magyar kormány ezekben a zivataros évtizedekben elsősorban Olaszországra támaszkodhatott külpolitika céljai megvalósításában. Az új békerendszer új politikai kapcsolatok kialakítására kényszerítette hazánk vezető politikusait, akik különösen az 1920-as évek végétől kezdve próbáltak jó kapcsolatokat ápolni azokkal az országokkal, amelyek a békediktátum megváltoztatására törekedtek. (Szlavikovszky 2009). 1921 decembere kivételes alkalomnak számított Trianon után: a Sopron és környékén elrendelt népszavazás alkalmával a helyiek több, mint 65%-a vallotta hazájául Magyarországot.

Ez volt az egyetlen, a nagyhatalmak egyetértésével létrejött békés területi revízió. Az ezt megelőző tárgyalások során az országot főként az olasz diplomácia támogatta. 1921. október 11-13. között Bethlen István és Johannes Schober kancellár Della Torretta olasz külügyminiszter közvetítésével ült tárgyalóasztalhoz a velencei Municipio palotában. Sopron és környéke sorsáról az olasz diplomaták döntöttek, aminek eredményeképpen megállapodás született arról, hogy a fegyveres csapatok kivonulása után az olasz külügyminiszter megteszi a szükséges intézkedéseket a szövetséges csapatok Sopronba vezénylése érdekében. Ez volt Magyarország első diplomáciai sikere a trianoni tragédia után. Annak ellenére, hogy Olaszország győztes hatalom volt a háború után, az antant két fő hatalma, Franciaország és Anglia nem tekintette Itáliát egyenrangú félnek. Így az olasz külpolitika célja az volt, hogy csatlakozzon Délkelet-Európához. A magyar-olasz kapcsolatok Mussolini kezdeményezésére kezdtek tovább erősödni 1926-ban. A közeledés egyik mérföldköveként 1926 decemberében Ercole Durini di Monza budapesti olasz követ azzal a javaslattal állt elő, hogy vissza kellene szolgáltatni Magyarországnak két Mátyás-korabeli kódexet a modenai könyvtárból. Durini elgondolása az volt, hogy ezt az ügyet rendkívül jól fel lehetne használni a magyar-olasz kapcsolatok erősítésére, oly módon, hogy Mussolini a Rómába érkező Bethlen Istvánnak ajándékozná a kódexeket. Azzal érvelt, hogy a kódex visszaadásával csupán egy racionális alapon kigondolt gesztusról van szó, hiszen a modenai könyvtárban további tíz hasonló kódex található, így különösebb veszteség nem éri Olaszországot. Mussolini megvalósította Durini elképzelését, és a magyar kormánynak ajándékozta a corvinákat. Bethlen igen nagyra értékelte ezt a gesztust, amely Klebelsberg szerint bizonyíték volt arra, hogy Olaszország fontosnak tartja a magyar kultúra ügyét, és annak fejlődéséhez maga is hozzájárul. Egy évvel később, 1927-ben kezdődtek meg egy titkos jegyzékváltás-tervezetet is tartalmazó szerződést előkészítő tárgyalások, melyek a két ország „laza együttműködését” sürgették. Ezen szerződés azonban nem mondható sem szövetségi, sem megnemtámadási egyezménynek (Szlavikovszky 2009). Klebelsberg Kunó 1927 márciusában

tett római látogatásának a fő indoka tehát az volt, hogy előkészítse a szerződés aláírását, valamint Bethlen István és Mussolini találkozóját. A magyar miniszterelnök 1927. április negyedikén érkezett Rómába (Hamerli 2018). A két vezető tárgyalása során a két országot érintő politikai kérdések kerültek a társalgás középpontjába, ezt követően másnap, április 5-én írták alá a 10 évre szóló örök barátsági szerződést. A felek megállapodtak abban, hogy a két állam között állandó békét tartanak fent. 1928-tól Mussolini bátran kiállt a magyar revíziós törekvések mellett nemzetközi tárgyalások alkalmával is. Fontos megemlíteni 1928. június 5-én tett kijelentését is: „Magyarország számíthat Olaszország barátságára. Meg lehet állapítani, hogy a trianoni szerződés területi meghatározásainál nagyon is az elevenébe vágtak az országnak s ehhez hozzá kell még tennünk azt, hogy Magyarország a Duna völgyében ezer év óta rendkívüli történelmi hivatást teljesít. A magyar nemzet, a maga lángoló hazaszeretetével, erejének tudatában, a békeidőkben való szívós munkássága révén jobb sorsot érdemel. Nemcsak az egyetemes igazság szempontjából, de Olaszország érdekeinek szempontjából is kívánatos, hogy a magyar nemzetnek ez a jobb sorsa bekövetkezzék.” Az 1927-ben megkötött magyar-olasz szerződés értelmében megtörtént az ország külpolitikai konszolidációja, és megszűnni látszott politika elszigeteltsége is.

2. Nyelvpolitika nagyban és kicsiben – Rómától Szegedig

2.1. A római beszéd és annak előzményei

A korábbiakban többször is említettem Gróf Klebelsberg Kunó vallás- és oktatásügyi miniszter 1927. március 16-án tartott beszédét, melynek helyszínéül a mai római Università degli Studi di Roma La Sapienza Egyetem fényűző aulája szolgált. A magyar minisztert az egyetem díszdoktorává választották, s ebből az alkalomból olasz nyelven *La cooperazione intellettuale tra l'Italia e l'Ungheria* (Olaszország és Magyarország közötti intellektuális kapcsolatok) címmel tartotta meg beszédét. Előadásában hangsúlyozta, hogy fő célja azt a kulturális kapcsolatot erősíteni, mely a kezdetek óta része az olasz-magyar viszonyoknak. Fontosnak tartotta a nemzetközi kapcsolatok kialakításában és ápolásában a külföldi tanítási intézmények szerepét. Bejelentette, hogy a Fraknoi Vilmos által létrehozott Római Magyar Történelmi Intézet helyére Collegium Hungaricumot szeretne létrehozni, melyet a Magyar Tudományos Akadémia és a magyar állam közösen fog fenntartani. Kiemelte, hogy Olaszország páratlan szellemi kincsekkel rendelkezik, melyektől Itália sohasem próbálta távol tartani vagy megfosztani a többi nemzetet. Történelmi párhuzamokból is találhatunk néhányat a beszédben: Klebelsberg szerint a két nemzet közös történelmi sorsot viselt, így természetes, hogy gondolkodásmódunkban is sok a hasonlóság.

Évszázadokon át közös terheket viseltünk, ugyanazzal az ellenféllel küzdöttünk meg, ugyanakkora szenvedés árán próbáltuk kivívni a szabadságot és a függetlenséget. E két nemzet összekapcsolása egyszerre nemes feladat és kemény munka, melynek gyümölcse csak akkor fog megszületni, ha mögötte egy következetesen felépített terv van. Klebelsberg felidézte a magyar nemzetgyűlés által megszavazott oktatási törvényeket, melyek rendelkeznek az olasz nyelv kötelező bevezetéséről. A miniszter hozzáfűzte továbbá, hogy minden történelmi és kulturális eredmény visszavezethető az olaszokhoz, és ahogyan fogalmazta: „az olasz nyelv és művelődés beható oktatása nélkül a magyar középiskola az újkori művelődés fejlődésének igazi képét nem adhatná.” Rövid áttekintésében hosszan sorolta azokat az olasz tudósokat, művészeket vagy történelmi vonatkozásokat, melyek hatással voltak a két nemzet sorsának alakulására, kultúrájának fejlődésére. Aquinói Szent Tamás és Assisi Szent Ferenc az erkölcsi élet formálásában játszottak nagy szerepet, Giotto és Botticelli festészetükkel, Boccaccio, Petrarca és Dante kiváló irodalmi műveikkel hozták létre a „pompás Trecentót”: A Divina Commedia amellett, hogy kiváló iskolai olvasmány, pedagógiai értéke magas, vallásosságra és történelmi tudatosságra is nevel. Természetesen nem mehetünk el szó nélkül az Anjou uralkodó család mellett sem, akiket Olaszország adott Magyarországnak. Az emberiség ébredésének, felocsúdásának korszaka, a Quattrocento beköszöntével – folytatta érvelését Klebelsberg – már Brunelleschi, Donatello vagy Ghiberti munkásságát is megcsodálhattuk, eközben pedig az olasz tudósok új életre keltették a görög és római irodalmat. „Az olasz humanizmusnak kellett eljönnie, hogy az emberiség ismét részesévé váljon az antik kultúrának.” Hunyadi Mátyás ezt a munkát építette tovább Magyarországon azzal, hogy feleségül vette a Ferrante nápolyi király lányát, Beatrice d’Aragonát, így királyi udvara megnyílt az olasz humanizmus és reneszánsz számára. Bonfini Livius mintájára megírta a magyar történelmet, Galeotto pedig a budai udvarban volt a híres Corvinák könyvtárosa. Mátyás királynak az olasz kultúra iránti szeretetét és elkötelezettségét kortársai jól ismerték, ez pedig tovább mélyítette az olasz-magyar testvériség érzetét. Halála után mindkét nemzet sorsa rosszra fordult, Olaszországot a francia, spanyol és német háborúk ostromolták, hazánkat pedig a török vész fenyegette. Klebelsberg kiemelten fontosnak tartja érvelésében, hogy a magyar gyermekek a művészeti oktatás révén megismerkedhessenek a Quattrocento és a Cinquecento kultúrájával, Leonardo da Vinci, Raffaello, Tiziano és Michelangelo életművével, „melyek az emberi alkotás csúcspontjait képezik, önbecsülésre és a génusz bámulatára tanítják az emberiséget.” Meggyőződése, hogy a tanítás során a pedagógusoknak nem a történelem hanyatló időszakait kell bemutatni a gyermekeknek, hanem azokat, amelyekből aztán bátran merített példát az utókor. Alapkulturának nevezi az olaszt, hiszen a különböző művészeti irányzatok kialakulása mindig egybeesett az olasz művészet változásaival. Az új tanrendnek köszönhetően a diákok olasz tanulmányaik során megtanulják, hogy a 18-19. században, amikor „a zene fejlődésére oly kedvező lelki és társadalmi milieu volt,” miként teremtték meg a nagy

olasz zeneszerzők és virtuózok a modern zenét. Ez az olasz zenei élet korábban a barokk korban tört fel elemi erővel: Monteverdi, Scarlatti, Pergolesi operái, a nagy oratóriumok és szimfóniák, az opera seria és az opera buffa mind gyönyörködtetik az emberiséget. Magyarországra mindez hatalmas erővel hatott, hiszen templomaink, kolostoraink és egyéb épületeink nagy részét ekkor olasz művészek építették. Mindezek a példák megmagyarázzák, miért is olyan fontos a magyarok számára összefonódni ezzel a páratlan gyönyörűséggel büszkélkedő országgal – fejezte be érvelését Klebelsberg. A miniszter biztosította hallgatóságát, hogy készen áll ezen változások létrehozására, és ehhez kérte Rómában az olasz partnerek támogatását.

Az itt elhangzott beszéd az egyik legfontosabb lépése annak a törekvésnek, melyet Klebelsberg elindított, Rómában elért eredményeit *Az Est* c. folyóirat tudósítójának, Balla Ignácnak a következőképpen foglalta össze: „Olaszországban a magyar ügynek igaz barátaira találhattam és a magyar–olasz szellemi együttműködés további nagy akciójában sikerült a legegészségesebb alapokat lefektetnem. Mussolini kormánya részéről a legnagyobb előékenységet tapasztalhattam minden téren.”

2.2. Az olasz nyelvoktatás bevezetésére tett intézkedések (1920-1931)

A magyar-olasz kulturális kapcsolatok szempontjából meghatározó szerepet betöltő Korvin Mátyás Magyar-Olasz Egyesület 1920-ban Vittorio Cerruti olasz diplomata és Berzeviczy Albert, a Magyar Tudományos Akadémia elnökének kezdeményezésére alakult meg. Első ülésükön a kor számos neves írója, politikusa és tudósa volt jelen, többek közt gróf Apponyi Albert, gróf Csáky István diplomata és maga Klebelsberg Kunó is. „Az alapszabályzat fő célként az Olaszország és Magyarország között fennálló tudományos és kulturális kapcsolatok fejlesztését jelölte meg, különös tekintettel az irodalomra, a művészetre, valamint a nyelvi képzésre. Az egyesület feladatai közé tartozott tudományos konferenciák, színházi előadások, koncertek, kiállítások, valamint nyelvтанfolyamok szervezése, ösztöndíjak adományozása, publikációk és fordítások finanszírozása.” (Szlavikovszky 2009: 76.) Az egyesület olasz nyelvű folyóirata, a *Corvina*, rendszeresen közölt irodalomelméleti és történettudományi munkákat, fordításokat és beszámolókat. A periodika híre egészen Olaszországig eljutott, az olasz sajtó olyan elismeréssel fogadta, hogy a külügyminisztérium 25 példányban rendelte meg, az olasz közoktatási miniszter pedig további lapszámok megküldését kérvényezte. Anyagi támogatásban többnyire a külügyminisztérium részesítette a társaságot. Dante halálának 600. évfordulójának alkalmával 1921-ben ünneppsorozatra került sor, ennek során pedig egyértelműen megmutatkozott az a rokonszenvező gondolkodás, melyet Olaszország Magyarországgal szemben kialakított. 1921 decemberében tudományos konferenciát és kiállítást rendeztek a jeles költő tiszteletére, mely több tízezer embert vonzott. Petőfi Sándor születésének 100. évfordulóján szintén megemlékezést tartottak, melyet az olasz sajtó különös

figyelemmel kísért, később pedig elismerően méltatta az egyesület munkáját. 1923-ban az új alelnök Ercole Durini di Monza lett, ennek alkalmából az olasz kormány 4000 lírás támogatást ajánlott fel. A Korvin Mátyás nevét viselő egyesület törekedett arra, hogy a fővároson kívül más településeken is folytathassák tevékenységüket. Így alakult meg 1927-ben a pécsi részleg, amely az olasz kultúra terjesztését tartotta elsődleges feladatának, egyetemi tanárai pedig ingyenes olasz nyelvtanfolyamokat indítottak el. Berzeviczy Albert 1936-os halála után azonban az egyesület már csak formálisan létezett, és habár tisztújításra sor került, az új vezetők korántsem végezték olyan hatékonyan munkájukat, mint az azelőttiek. A Corvina, mely rendszerint beszámolt az egyesület tevékenységéről, 1937-től már a budapesti Olasz Intézet programjairól adott hírt (Szlavikovszky 2009). A nyugati világ tudományos életébe való bekapcsolódás az első világháború után elengedhetetlen volt. A magyar állam Klebelsberggel az élen feladatának tekintette, hogy Európa legjelentősebb központjaiban intézetet alapítson a tehetséges diákok és kutatók számára. Az 1927. évi XIII. törvénycikk szövegében a miniszter a következő indoklást fogalmazta meg: „...a főiskolák azon kiváló növendékei, akikről joggal tételezhető fel, hogy az életben is lényegesen fölébe tudnak emelkedni az átlagnak, a megélhetés gondjaitól mentesítve, egész idejüket és egész munkaerejüket tanulmányaiknak szentelhessek. Lehetővé kell főiskolai tanáraink számára tenni a professzor azon legnemesebb kötelességének teljesítését, hogy amennyiben szemináriumában, laboratóriumában vagy klinikáján egy-egy valódi tehetség csillámlik fel, ösztöndíjban részesítését kezdeményezhesse, ezúton a létért való küzdelem mindennapi gondjaitól mentesítse, hogy ekként teljesen tanulmányainak élvén, tehetségét minél teljesebben kifejthesse. Szükség van tehát tudományos ösztöndíjakra már az itthoni tanulmányi idő alatt is. De az ösztöndíjúgy szervezete teljessé csak akkor válik, ha a legtehetségesebbek számára a külföldi tanulás lehetőségét megnyitjuk. A természettudományok nem ismernek országhatárokat és a szellemi tudományok jelentékeny része is általános a művelt emberiség körében. Sőt a szorosan nemzeti szakok művelését is megtermékenyíti, ha a nemzetközi tudományosság magas szempontjainak állandó szem előtt tartásával művelik azokat. Még nagy nemzetek kulturális életének is megártott az, ha egyes időszakokban túltengő sovinizmusból vagy saját szellemi életük túlbecsülése következtében elzárkóztak a külfölddel szemben, a kis nemzetekre pedig egyenesen végzetes, ha izolálódnak a nagy kultúrnépekkel szemben, s annak a tévhitnek adják oda magukat, hogy elzárkózottan valami egészen speciálisan nemzetit tudnak kifizetni. A nyugati befolyásoknak korábban oly hozzáférhető magyar nép kénytelen volt mindinkább elzárkózni és magának élni. Most, hogy a régi monarchia felbomlásával a négyszáz éves veszély elenyészett, minden aggodalomtól menten járhatjuk azt az utat, amelyen a középkor folyamán és az újkor első századaiban sok ezer magyar diák járt, menve Bologna és Padova, Wittenberg, Halle és Párizs egyetemére. Különben a külföldönlét csak kozmopolita hajlandóságú egyéneket tántorít el a hazához való ragaszkodástól. Széchenyi élettörténetéből jól tudjuk, hogy éppen

külföldi útjai, s ezekből kifolyólag Magyarország elmaradottságának felismerése korbácsolta fel benne a reformeri vágyat. Éppen a külföldön szerzett tudásával a nemzeti ügy szolgálatába álló Széchenyi nagyszerű egyénisége valóságos megtestesülése ugyanannak a gondolatnak, melyet külföldi ösztöndíjakkal és intézetekkel akarunk most tervszerűen, rendszeresen és intézményesen megvalósítani.”

A törvény tehát kimondta, hogy a művészek, valamint az angol, francia, német és olasz nyelv és irodalom szakos leendő középiskolai tanárok számára magyar intézetek és ösztöndíjak szolgálnak majd segítségül. Ezek az intézetek – amilyen a Collegium Hungaricum is – az államfő, illetve a vallás- és közoktatásügyi miniszter hatálya alatt álltak. Felállították az Országos Ösztöndíjtanácsot is, melynek célja a „a magyar tudós-, művész- és szakemberképzés egységes és tervszerű irányítása, illetve a magyar hallgatók és kutatók külföldi magyar intézményekbe történő tanulmányútra küldése volt.” (Szlavikovszky 2009: 91) A tanács irányította a tudományos munkákat, ellenőrizte a tudományágak magyar művelőinek megoszlását, valamint figyelemmel kísérte a kutatásra ígéretes hallgatók munkáját. Kiválasztotta azokat az építészeket, képzőművészeket, zenészeket, iparművészeket, akik ösztöndíjban részesülnek, és így megkezdhetik külföldi tanulmányaikat. A bizottság tagjai a vallás- és közoktatásügyi miniszter által meghívott kiváló szakemberek, tudósok és neves művészek voltak, akiket az egyetemek, főiskolák és tudományos szervezetek maguk közül jelöltek. Azok a hallgatók részesülhettek az ösztöndíj tanács külföldi ösztöndíjában, akik a főiskolák és egyetemek elsősorban nyelvszakos hallgatói voltak, és 35, kivételes esetben 40 évnél fiatalabbak. Természetesen a művészek vagy állami tisztviselők sem kerültek hátrányba, ők is pályázhattak. A pályázók adatlapjait az Országos Magyar Gyűjteményegyetem Tanácsa, 1930-tól az Országos Természettudományi Tanács, valamint a jelölt főiskolai vagy egyetemi szaktanárának véleménye alapján a kari és az egyetemi tanács bírálta el. Azoknak a hallgatóknak a nevét, akiket az elbírálás során érdemesnek tartottak a jutalmazásra, az albizottság tagjai terjesztettek fel a kultuszminiszterhez. Klebelsbergnek nem titkolt célja volt csökkenteni a jogtalanul odaítélt ösztöndíjak számát, hiszen előfordult a protekciós alapon való választás is. Elsősorban az ösztöníjasok objektív, szakmai eredményeiket tekintve kiváló munkát végző hallgatók kiválogatása volt a cél. „A magyar állam az 1923/24-es tanévtől 1934–35-ig 1109 ösztöndíjat adott, amelyet 65 törvényhatósági, 293 külföldi állami és 89, úgynevezett kézi ösztöndíj egészített ki. A 11 év alatt összesen 1557 ösztöndíjat adományoztak, a legtöbbet Bécsbe (371), Németországba (296), Franciaországba (244) és Olaszországba (216).” (Ujváry 1993: 20). Az 1932/33-as évben 70%-kal kevesebb ösztöndíjat adtak ki, mint az azt megelőző 2 évben, az 1930-as évek második felében ugyanakkor javuló tendenciáról beszélhetünk, a visszaesést csak a háború utolsó éveei hozták. A terv tökéletesen működött, a külföldön tanuló fiatalok kiváló eredményeket hoztak, nemzetközi kapcsolatokra tettek szert. A program eredményessége vitathatatlan volt: a Magyarországra visszatérő tanulók körülbelül kétharmada pár éven belül bejutott valamilyen tudományos,

értelmiségi elitbe, és belőlük váltak ki azok a szakemberek, akik akkoriban meghatározták Magyarország kulturális és tudományos eredményeit. Olaszországon belül Rómában volt ilyen intézet, melynek fő szakterülete a művészettudományok voltak. Ezen kívül egy magyar ösztöndíjas Bécsbe, Berlinbe, de akár az Amerikai Egyesült Államokba és Japánba is eljuthatott (Ujváry 2004: 30).

Gróf Klebelsberg Kunó 1922 és 1931 között, közel tíz esztendeig irányította a magyar kultúrpolitikát. A huszadik század egyik legjelentősebb kultuszminisztere-ként elérte, hogy az első világháborús vereséget követően az ország szellemi újjáépítése megtörténjen. Programja a magyar művelődés valamennyi ágát felölelte, a közoktatáson, a felsőoktatáson és a művészeteken át a tudománypolitikáig. Klebelsberg kultúrpolitikai elképzelései nagyrészt megvalósultak, azonban a kezdeti lendületet, a további fejlődést megtörte az 1929-es világgazdasági válság. Az állami költségvetésben a kultúrára fordítható összeg a korábbi évek forrásának a töredéke lett, ami jelentősen korlátozta a következő kultuszminiszterek lehetőségeit. Ettől kezdve megváltoztak a célok; már nem a kulturális élet további fejlesztését, hanem az addig elért eredmények megtartását irányozták elő (Szlavikovszky 2009).

2.3. Az új nyelvrendelet alkalmazása: a szegedi példa

Közismert tény, hogy a magyarországi olasztanítás területén kiemelkedik jó néhány középiskola, melynek oktatási tevékenysége már az 1924. évi törvény bevezetése óta az ország élvonalába sorolható. Erre kiváló példa a szegedi Tömörkény István Gimnázium, korábbi nevén Állami Leánylíceum, mely az elsők között indította el az olasz nyelv tanítását. Az 1929. augusztus 31-i tantestületi értekezletük jegyzőkönyvében olvashatunk az új nyelvrendelet bevezetéséről. A dokumentum a következőket írja: „Mint modern nyelvet, az olaszt vezeti be a rendelet, melynek tanítása a két harmadik osztályban meg is kezdődik. A francia nyelvnek, mint rendes tárgynak tanítása az olasz miatt fokozatosan megszűnik, s amikor az V. osztályhoz ér fel a tanterv életbeléptetése, évről-évre fokozatosan megszűnik a latin nyelvnek, mint rendes tárgynak tanítása is.” A jegyzőkönyvből az is kiderül, hogy ezen változtatás bevezetése a szülőket aggodalommal töltötte el, ám az igazgató biztosított mindenkit afelelől, hogy a leánylíceum elvégzése után a diákok ugyanúgy érettségi vizsgát tesznek majd, akinek pedig későbbi egyetemi tanulmányai miatt fontos a latin nyelv átfogó ismerete, annak lehetősége lesz a latin további elsajátítására. Mi sem bizonyítja jobban a második idegen nyelv tanításának fontosságát, mint az a tény, mely szerint a diákok egyes tantárgyakból kaphattak felmentést, a gyakorlati tantárgyak mellett akár latinból vagy görögből is, a második élő idegen nyelv tanításának kötelezettsége azonban mindenkire vonatkozott. A szegedi olasztanítás kimagasló alakja volt dr. Málly Ferenc, a mai Tömörkény Gimnázium egykori tanára, aki az olasz és latin nyelvet kedveltette meg az intézményben. Ő maga a háború előtt Fiume városában

is tanított, Szegeden töltött éveinek tevékenysége pedig 1934-re érett be. Ebben az évben ugyanis a líceum az olasz nyelv tanításában elért eredményeiért országos kitüntetést kapott. Ekkor ugyanis az olaszországi magyarbarátok egyesülete, az Amici dell'Ungheria ifjúsági csoportja egy bronzból készült és Rómát ábrázoló domborművet, illetőleg plakettet ajánlott fel a magyar Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumnak, annak a vidéki középiskolának a jutalmazására, mely az olasz nyelvoktatásban a legjobb eredményt érte el. Két évnyi vizsgálat után a miniszter a szegedi leánylíceumnak ítélte oda az olaszok által felajánlott kitüntetést. A díjátadóra 1934. december 13-án került sor egy iskolai ünnepség keretében. A budapesti királyi olasz követség kiküldöttjének Egner Sándor tanár úr köszöntö meg a kitüntetést olasz nyelven. 1940-ben már lehetőség nyílt az olasz szakos tanároknak tanulmányutat tenni Olaszországban, s bár a kiküldött tanároknak nem alakult ki jó vélemény a korabeli olasz egyetemi képzésről, dr. Derényi Mária 1940. október 22-én a tantestületben beszámolót tartott az itáliai tapasztalataikról, és megosztotta élményeit újtjáról. A magyar tanárképzéshez viszonyítva az olaszt felületesnek titulálta, mert az előadó tanárok szerint egészen kezdetleges didaktikai módszerekkel rendelkeztek. Ezzel ellentétben tetszett neki az órák vidám, családias jellege, ebben pedig az olasz vérmérséklet és képzelőerő hatását látta. Fokozottan szorgalmazta olaszországi útját követően a tanmenet és az óratervek kötelező készítését.

2.4. Ugrás a jelenbe – Klebelsberg nyelvpolitikai törekvéseinek továbbélése a szegedi Tömörkény Gimnáziumban

A Tömörkény Gimnáziumban folyó olasznyelv-oktatásnak hagyományai, gyökerei vannak. A nyelv tanítását kiegészíti és jelentősen motiválja Olaszország és az olasz emberek megismerése. A cserekapcsolatok révén pedig mindez elérhető távolságba kerül a diákok számára. A Tömörkény István Gimnázium és Művészeti Szakközépiskola első csereútját a Bari-i „Puccini” Konzervatóriummal szervezték meg 1986-ban, és a programban a magyar iskola 30 zeneművész tanulója vett részt. A szerencsés diákoknak lehetőségük nyílt koncerteket adni mind Szegeden, mind pedig Bariban. Megismerhették Puglia zenei életét, az olasz zeneoktatási rendszert, a tartomány művészeti és természeti szépségeit. Amikor a gimnáziumi osztályok énektagozatán is kötelező nyelv lett az olasz, felmerült az igénye egy újabb észak- vagy közép-olaszországi gimnáziummal létrehozandó kapcsolatnak. Így a következő cserepartner az Emilia-Romagna tartomány Cento városának „Cevolanti” Gimnáziuma lett. Először 1993-ban, majd 1995-ben szerveztek ide utakat. Cento központi fekvésének köszönhetően a diákok olyan csodálatos városokat nézhettek meg, mint Firenze, Bologna, Mantova, Verona és Velence. A nyelvtanulás és a városnézés mellett a tanulók megismerkedhettek az olasz családok mindennapi életével, mivel a tanulók családoknál lettek elhelyezve. Olaszország páratlanul sok és fontos műkincs hazája, ahol a

történelem és a művészet kéz a kézben járnak. Az iparművész szak tanárainak és diákjainak régi vágya volt, hogy olasz cserekapcsolatokban vehessenek részt. 1995-ben sikerült felvenni a kapcsolatot a milánói „Cremona” Gimnáziummal, melynek irodalom- és művészettudományi igazgatója örömmel fogadta a szegedi delegációt. 24 iparművész tanuló ismerkedhetett meg Milánó, Como, Cremona, Portofino nevezetességeivel. Még ezen év elején a szegedi gimnázium fogadta az olasz tanárokat és diákokat. A szegedi, budapesti, pécsi, ópusztaszeri program annyira tetszett a vendégeknek, hogy hazatérésük után azonnal elkezdték szervezni az 1996-os programot: áprilisban a magyarok utazhattak ki Milánóba. Mindkét iskolával gyümölcsöző és hosszan tartó cserekapcsolatot sikerült létesíteni, melynek köszönhetően több diákcsoport is megismerhette Itáliát. Az olasz nyelvoktatás magas színvonalát támasztják alá azok az eredmények, melyeket a szegedi diákok nyújtottak évről évre az ország legrangosabb olasz versenyén.

2.5. Klebelsberg szegedi tevékenysége

A szegedi középiskola az olaszoktatás területén máig ápolja a klebelsbergi örökséget, a miniszter tevékenységének eredményei azonban a szegedi a felsőoktatásban, a városképben, a vallási életben is jelen vannak. Klebelsberg kapcsolata Szegeddel tulajdonképpen akkor kezdődött, mikor Magyarpécskán, a szegedi nagytáj egyik településén meglátta a napvilágot. Abba a kulturális szférába, abba a szellemi közegbe tartozott, amelybe Szeged is. Munkásságának legfontosabb időszaka a válás- és közoktatásügyi miniszteri posztjának betöltése alatt jött el, amikor többek között Szegedet egyetemi várossá tette. A Trianont követő 1920-as években ugyanis a magyar egyetemek működését szinte ellehetetlenítették, Pozsonyból és Kolozsvárról el is űzték őket. A kolozsvári egyetem Szegedre menekült, míg a pozsonyi universitas Pécsre került. Szeged városának miliőjéhez a mai napig hozzátartozik az egyetem, ez formálja a város arculatát, mindennapi életét. Miután Trianon után napirendre került a kolozsvári egyetem elhelyezésének kérdése, a korabeli politikusok kézenfekvő megoldásnak tartották, hogy az intézmény új székhelye Budapest legyen. Ez azonban a gyakorlatban nem bizonyult jó ötletnek: az 1920 februárjától három szemeszteren keresztül folyó oktatás mindvégig helyhiánnyal küzdött, s ezt a helyzetet végül az 1921. évi XXV. törvény oldotta meg, mely egy új, ideiglenesnek szánt székhelyről rendelkezett. 1921-ben tehát Szegeden elkezdődött az oktatás a Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem falai között. Ennek a színes egyetemi életnek a központjául a mai rektori hivatal, vagyis a szegedi Dugonics téri épület szolgált. Itt foglalt helyet kezdetben az egyetem könyvtára, a bölcsészkar, a jogi kar és a matematikai intézet is. Sok állami gimnázium, illetve a szegedi klinikák túlnyomó többsége is ekkor került az egyetemhez. Az oktatás szervezésében fontos lépés volt, amikor a bölcsészettudományi kar és a természettudományi kar egy része

megkapta a MÁV-tól a vasúti leszámoló hivatalt, a mai Ady téri épületet. Szeged városa is hozzájárult az egyetem bővítéséhez, ezzel azonban több, mint húszmillió pengős adósságot vállalt magára –, Pálffy József polgármester nem véletlenül jegyezte meg az egyik közgyűlésen: „...sokszor hangoztattam és hangoztatni fogom a jövőben is, hogy Klebelsberg bármilyen jóakarója volt Szegednek, tőle ingyen semmit sem kaptunk”. Vajon miért volt ennyire fontos Klebelsberg számára, hogy támogassa Szeged egyetemi várossá tételét? Elsősorban azért, mert ő maga az „intellektuális és kulturális értelmezését adja a nemzetfogalomnak, s esetében inkább egyfajta szociális és érzelmi alapon megfogalmazott szegedi gondolatról beszélhetünk” (Miklós 2012: 22). Klebelsberg meggyőződése szerint a magyar parasztságot is oktatásban kell részesíteni, hiszen ez a fajta műveltség végül gazdasági értékke formálódik, hasznára lesz a nemzetnek. Egy új társadalmi elitet szeretett volna tehát nevelni, ehhez azonban elengedhetetlen volt az egyetemen megszerezhető szakképzettség. Ennek elősegítésére dolgozta ki a már fent említett ösztöndíjrendszert, mely a kultúrfőlény elméletből fakadt. Ennek szellemében szervezte meg azt a szegedi egyetemet is, ahol a méltán híres Szent-Györgyi Albert végezte azokat a kutatásait, melyekért 1937-ben Nobel-díjat kapott. Ő volt az egyetlen olyan magyar Nobel-díjas kutató, tudós, aki Magyarországon végezte tudományos kutatásait. Klebelsberg elszántságáról tanúskodik, hogy nevéhez fűződik a szegedi székesegyház felszentelése, a püspöki palota, a Szegedi Hittudományi Főiskola és a Dóm téri Nemzeti Emlékcsarnok is, melynek avatásán, 1930 októberében a következőket mondta: „De államon, egyházon és városon kívül egyesítettük itt erőinket, itt sokan-sokan, akik szervező vagy tervező munkával, szellemi vagy testi erővel ennek a műnek a létrehozására egy nemesebb, egy szent demokráciában összeforrunk.” Klebelsberg fáradságos munkájának köszönhetően Szegeden 1930-ra elkészültek az egyetem és a katolikus püspökség működéséhez szükséges épületek is. Létrejöttek az intézmények, s a feladatuk ellátásához szükséges tárgyi feltételek is biztosítva voltak (oktatási céllal klinikák, gyakorló iskolák épültek, fűvészkertet alakítottak ki, papnevelő intézetet nyitottak, püspöki palotát építettek stb.) 1930. október 24. és 26. között Klebelsberg részt vett a Fogadalmi templom fölszentelésén, a Dóm téri épületegyüttes és a Nemzeti Emlékcsarnok fölavatásán, s a minisztert Szeged város díszpolgárává avatták (Miklós 2012). Ekkor kerül sor a már említett ötezredik népiskola átadására is a szeretett városban. Az oktatás terén végzett kiváló tevékenységéről Glattfelder Gyula csanádi püspök is szót ejtett: „Nem az iskolák száma, nem a rendelések tömege, nem a szellemi élet országútjára terelt tehetségek serege jelenti az ő miniszterkedésének értékét és tartalmát, hanem, hogy mindehhez lehetőséget oly időben talált, amikor a magyar a megélhetés legelemibb föltételéért volt kénytelen nap nap után küzdeni.” Tevékenységének köszönhetően Szeged alig egy évtized leforgása alatt a tudományos élet és a katolikus egyház egyik fontos központja lett.

3. Összegzés

Klebelsberg Kunó magyarságképének egyik alappillérét a kultúrfölény-elmélet képezte, melynek középpontjában a megcsonkított Magyarország kulturális vezető szerepének visszaállítása állt. Meggyőződése szerint, ha már a nemzet területét ily módon csorbították, és sem az anyagi adottságaival, sem lehetőségeivel nem tud kitűnni a többi nemzet közül, akkor legalább az intellektuális téren megmutatkozó eredményeivel legyen kimagasló a szomszédjai között. 1922-ben elmondott országgyűlési bemutatkozó beszédében ezt olvashatjuk: „A magyar hazát ma elsősorban nem a kard, hanem a kultúra tarthatja meg és teheti nagygyá.” A miniszter egész munkássága során ennek az elméletnek a megvalósításán fáradozott, az előbbiekben bemutatott tevékenységei, rendeletei, a magyarországi idegennyelv-oktatás fejlesztésére irányuló törekvései nagymértékben hozzájárultak egy magasabban képzett népesség kialakításához. S bár a politikai események, valamint Klebelsberg miniszterségét követő Hóman Bálint vezette oktatáspolitikai változtatásai eredményeként a differenciált középiskolai hálózat csak 1934-ig maradt fenn hazánkban, a Klebelsberg-féle nyelvpolitika örökségét a magyar italianisztika a mai napig őrzi és érzi (Horváth 2022). Európai szinten kimagasló színvonalon történik az olasz nyelv oktatása hazánkban a középiskolai évektől kezdve az egyetemi oklevél megszerzéséig. Két tanítási nyelvű gimnáziumok működnek az országban, a tehetséges diákok gondozására mind lokális, mind országos szinten nagy hangsúlyt fektetnek. Magyarországon öt egyetemen működik olasz nyelvi és irodalmi tanszék, ahol a hallgatók a kiváló oktatásnak köszönhetően magabiztos nyelvtudással léphetnek majd a munkaerőpiacra, az ösztöndíj-lehetőségeknek köszönhetően pedig mindezt akár a célországban is tökéletesíthetik. A budapesti Olasz Intézet és a Római Magyar Akadémia a mai napig támogatják az olasz nyelvet tanuló diákok oktatását.

Klebelsberg 100 éve indította el az olasz nyelv tanítását a magyar közoktatásban. Bizakodjunk, hogy az elkövetkezendő évszázadban a *Bel Paese* nyelve ugyanolyan fontos szerepet fog betölteni hazánkban, mint ahogyan azt Klebelsberg 1924-ben megálmodta.

Bibliográfia

- Ablonczy Balázs (2020) *Ismeretlen Trianon: az összeomlás és a békeszerződés történetei, 1918–1921*. Budapest, Jaffa, 35–36.
- Diószegi István (2001) *Az Osztrák–Magyar Monarchia külpolitikája*. Budapest, Vince Kiadó.
- Drabancz M. Róbert (2000) *Egy európai magyar kultúrpolitikus. Gondolatok Klebelsberg Kunóról*. In „Új Pedagógiai Szemle” 50. évf. 7–8. sz. 195–199. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00040/2000-07-mk-Drabancz-Egy.html> (Utolsó megtekintés dátuma: 2025.01.10)

- Hamerli Petra (2018) *Magyar-olasz kapcsolatok és regionális hatásai*. Doktori disszertáció, Pécs, Pécsi Tudományegyetem
- Horváth Zoltán (2022) *Az olasz nyelvtanítás elindítására tett lépések az 1920-as években Magyarországon*.
<https://core.ac.uk/download/pdf/147054646.pdf>
https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=92400011.TV&searchUrl=/ezer-ev_torvenyei%3Fpagenum%3D39 <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2022/04/horvath-zoltan-az-olasz-nyelvtanitas-elinditasara-tett-lepesek-az-1920-as-evekben-magyarorszag-13-01-09/>
- Kendeh-Kirchknopfné Farkis Tímea (2020) *Az olasz nyelvkönyvek elemzése a fordítási feladatok tükrében, történeti kitekintéssel*. In „Tudásmenedzsment” 21. évf. 1–2. sz. 194–209.
- Klebensberg Éva (szerk.) (1994) *Gróf Klebensberg Kunó emlékezete*. Budapest, Gróf Klebensberg Kunó Alapítvány.
- Miklós Péter, *Klebensberg Kuno jelentősége a magyar és a szegedi kultúrtörténetben*
- Szlavikovszky Beáta (2009) *Fejezetek az olasz-magyar kulturális kapcsolatokról 1880–1945 között*. Doktori disszertáció. Budapest, Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar.
- Walcz Amarylisz (1999) *A Római Magyar Akadémia történetéhez*. In „Külpolitika” 5. évf. 3–4. sz. 461–480.

Források

1924. évi XI. törvénycikk a középiskoláról.
1927. évi XIII. törvénycikk a külföldi magyar intézetekről és a magas műveltség célját szolgáló ösztöndíjakról.
- https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=92700013.TV&searchUrl=/ezer-ev_torvenyei%3Fpagenum%3D40 (Utolsó megtekintés dátuma: 2025.01.10)
https://adt.arcanum.com/hu/view/AzEst_1927_04/?pg=34&layout=r
- A magyar középiskolai reform. In: Gróf Klebensberg Kunó beszédei, cikkei és törvényjavaslati. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest, 410–457.
- Beszélgetés Milánóban gróf Klebensberg Kunoval. Az Est. 1927. 18. évf. 76. sz. április
- Bollettino della Società Mattia Corvino. Corvina. Tipografia Franklin, Budapest, 1924. 115–119.
- Discorso pronunciato da S. E. conte Kelebensberg Cuno (1927): La cooperazione intellettuale tra l'Italia e l'Ungheria. Tipografia Franklin, Budapest: http://misc.bibl.u-szeged.hu/57839/1/xb_145844.pdf (Utolsó megtekintés dátuma: 2025.01.10.)
- Gróf Klebensberg Kunó beszéde a római egyetem aulájában 1926. március 16-án. In: Gróf Klebensberg Kunó beszédei, cikkei és törvényjavaslati. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai

Rt., Budapest, 233-252.; A magyar középiskolai reform. In: Gróf Klebelsberg Kunó beszédei, cikkei és törvényjavaslatai. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest, 410-457. A magyar kultúrpolitika jelen feladatai. In: Gróf Klebelsberg Kunó beszédei, cikkei és törvényjavaslatai. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest, 537-555.

Az Olaszországban élő magyarok identitástudatának változásai

„A spanyol donok, a német grófok, a francia möszjők, az olasz püspökök, a nápolyi gavallérok, a skót lordok, a portugál hidalgók, az angol másodszületett fiúk és a magyar mágánások koldus egy kompánia.”¹

Bevezetés

A világ kultúrák közötti dinamikája az idő múlásával és az élet ritmusának változásával egyre hangsúlyosabbá válik, tükrözve a globális kapcsolatok szorosabbá válását és a kulturális kölcsönhatások mélyülését. Ennek okán sokan választanak lakhelyül más országokat a jobb megélhetés, az életminőség javulása vagy pusztán önmegvalósítás és kalandvágy céljából. Mivel Magyarország és Olaszország földrajzilag közel helyezkednek el egymáshoz, és már évszázados kapcsolatban állnak, nem meglepő, hogy Magyarországról többen költöztek Itália² területére különféle indíttatásból. Érdekes és szükségeszerű is vizsgálni az elszármazott vagy nemrégiben elköltözött magyarok identitástudatát, az anyaországgal és a magyarságukkal kapcsolatos attitűdjeiket, hozzáállásukat. Jelen kutatás célja, hogy egy online kérdőíves vizsgálat segítségével felmérje az Olaszországban élő magyarok magyarsághoz fűződő viszonyát. Tanulmányommal hozzá szeretnék járulni az Olaszországban élő magyarokkal foglalkozó kutatások bővítéséhez.

Kutatásomat az Olaszországban eltöltött Erasmus-félévem inspirálta, amikor megtapasztaltam a magyarságtudatom változását. Felkeltette az érdeklődésemet, hogy egy másik ország környezete és nemzetének szokásai milyen nagy hatással vannak az identitástudatra, illetve az idehaza megszokott, hétköznapi dolgok hiánya megváltoztathatja a külföldön eltöltött idő minőségét. Ekkor fogalmazódott meg bennem a kérdés, hogy más, külföldre vágyó és költöző magyarnak mennyiben befolyásolja magyarsághoz való hozzáállását az itáliai légkör és életstílus. A tanulmányom elején idézett közmondás a különböző népek és nemzetek közötti kölcsönös előítéletekre és közhelyekre utal, a különbségek kezelésének nehézségei pedig sok esetben akadályozhatják a hatékony interkulturális kommunikációt.

1 https://www.intratext.com/IXT/HUN0268/_P34.HTM (letöltés dátuma: 2024.10.04.)

2 Az Itália és az itáliai szavakat Olaszország szinonimájaként használom a dolgozatban.

A rendelkezésemre álló szakirodalmi adatok és a külföldi tanulmányaim során szerzett személyes tapasztalataim alapján azt a hipotézist állítottam fel, miszerint az Olaszországban eltöltött idő hosszával párhuzamosan az egyén magyar identitása fokozatosan erősödik, ami a kulturális gyökerek megőrzésének és az interkulturális környezetben történő önazonosság keresésének a folyamatait tükrözi.

Munkám első lépése a konkrét kutatási kérdések megfogalmazása volt. Érdeklődésem elsősorban annak a feltérképezésére irányult, hogy az Olaszországban élő magyarok magyarsághoz való hozzáállása változik-e. A vizsgálat célja a feltételezett változás mértékének meghatározása, különös tekintettel arra, hogy az identitásbeli elmozdulás pozitív vagy negatív irányba mutat-e. A harmadik kérdés arra az időintervallumra koncentrált, amelyben ez a fordulópont bekövetkezett a válaszadó személyeknél. A negyedik, egyben utolsó kérdés a változásokat kiváltó okokat, illetve hatásokat vizsgálja. A kérdések felvetését megelőzően tájékoztattam a szakirodalomban, majd a kutatás főbb pontjai mentén összeállítottam és előteszteltem az online kérdőívet, ezt követően pedig megosztottam különböző, előzőleg tudatosan kiválasztott 14 Facebook csoportban.

A tanulmány következő részében bemutatom a téma szakirodalmi hátterét, és összefoglalom az olaszországi magyar emigráció 20. és 21. századi történelmét. Ezenkívül kiemelem az interkulturális kommunikáció releváns aspektusait. A dolgozat központi elemét képező magyarságtudat fogalmát részletesen definiálom, mivel a jelen kutatás keretében ezt a koncepciót a hagyományos politikai kontextustól eltérő, sajátos megközelítésben értelmezem.

A dolgozat fő fejezetében részletesen ismertetem önálló kérdőíves kutatásomat, bemutatom a kérdőív kérdéseit, a célpopulációt, az adatgyűjtés és az értékelés folyamatát. A tanulmány végén összegzem és elemzem a kutatás eredményeit, kitérek a módszertani és tartalmi tanulságokra, továbbá az elvégzett adatgyűjtés korlátaira is. Végül pedig bemutatom a kutatás hasznát, kiemelve pedagógiai és szociolingvisztikai jelentőségét, illetve a vizsgálat lehetséges további irányait.

1. A kutatás szakirodalmi háttere

1.1. Az olaszországi magyar emigráció utolsó két évszázada

A migrációs kutatás komplex kérdésköre kihívást jelent a kutatók számára is, mivel nem elegendő vizsgálni a kivándorlási adatokat, hanem célszerű a fogadó országok megbízhatóbb bevándorlási adataival összevetni³ azokat, úgynevezett tükörstatisztikát végezni. Alapvetően kevés kutatás születik vándorlási témakörben mind

3 Blaskó, Ligeti & Sik, 352.

nemzetközi, mind hazai szinten⁴. Amelyekre érdemben támaszkodni lehet, azok nagyjából az elmúlt két évtizedben készültek. A Magyarországról történő legnagyobb mértékű migráció az 1956-os forradalom időszakában volt megfigyelhető. A rendszerváltás előtt a határokat nehezebben lehetett átlépni, így keveseknek adatott meg a lehetőség, hogy külföldön próbáljanak szerencsét, így kutatásokra sem volt igazán szükség⁵. A vasfüggöny felszámolása után Németország és Ausztria váltak célponttá a magyar munkavállalók szemében, majd a 2004-es uniós csatlakozás után az Egyesült Királyság is megnyitotta kapuit. 2006 és 2007 között újabb tagállamok, köztük Olaszország, szüntették meg a korlátozásokat és nyitották meg a határokat⁶, ezen időszakról kezdve a magyarországi kivándorlás és a külföldi munkavállalás erősödő tendenciát mutat⁷. Az általam vizsgált tanulmányokban⁸ kevés szó esik az Olaszország felé történő migrációról, azonban az megfigyelhető, hogy az oda érkező magyarok többsége nő. Ez ellentétben áll a többi ország statisztikájával, mely szerint az elvándorlást vállalók döntő többsége férfi (több célcsoportban végzett kutatás alapján)⁹. A kutatások felhívják a figyelmet arra, hogy a vándorlási statisztikák pontosítása érdekében longitudinális felmérésekre van szükség¹⁰, illetve Olaszország tekintetében célszerűbb lenne külön elemzést készíteni.

A Magyarország és Olaszország között zajló vándorlást nemcsak statisztikai szempontból érdemes vizsgálni, hanem kapcsolatrendszerükön és történelmi elemzéseken keresztül is,¹¹ tekintve, hogy a két ország évszázadok óta kapcsolatban áll egymással. Már a középkortól kezdve utaztak Olaszországba magyarok, elég csak Janus Pannoniusra gondolni, vagy Kossuth Lajosra, aki Torinóban tartózkodott a magyar szabadságharc bukása után¹². A XVIII. századtól kezdve a magyar nemesi családokban is egyre nagyobb jelentőséget kapott az olasz nyelv, irodalom és kultúra tanítása¹³, amelyet az ifjak az országba való utazással tökéletesítettek¹⁴. Az olasz nyelv főúri oktatásáról és az olaszországi utazásokról részletesebb információt Farkis

4 Czibere & Rác, 63.o

5 uo. 64.

6 Czibere & Rác, 65.

7 Blaskó, Ligeti & Sik, 352.

8 Blaskó, Zs., Ligeti, A. S. & Sik, E. (2014). Magyarok külföldön – Mennyien? Kik? Hol?. *Társadalmi riport*, 13(1). 351-372. Elérhető a MATARKA adatbázisból. <https://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b337.pdf> (letöltés 2024.12.22.)

Czibere, I. & Rác, A. A külföldre irányuló migráció és a migrációs hajlandóság jellemzői a magyar fiatalok körében. *Kultúra és közösség*, (7)1. 63-74. Elérhető a Magyar Elektronikus Könyvtár adatbázisában. https://epa.oszk.hu/02900/02936/00028/pdf/EPA02936_kultura_es_kozosseg_2016_01_063-074.pdf (letöltés 2024.12.22.)

9 Czibere & Rác, 66.

10 uo. 67.

11 Kollár 375.

12 Sárközy, 32.

13 Farkis, 5.

14 uo. 136-137.

Tímea¹⁵ és Antonio Sciacovelli¹⁶ kötete nyújt. Sárközy Péter a magyar diaszpóráról szóló kutatásában egy rövidebb részt szentelt a XX. században érkező migrációs hullámoknak. Az előző évszázadban több felvonásban vándoroltak magyarok az országba, javarészt politikai indíttatásból vagy háborús ideológiák miatt. A hétköznapi emberek között megfordultak neves írók, költők (mint például Márai Sándor), művészek, egyházi személyek¹⁷ és értelmiségiek, akik közül többen Olaszországban lettek sikeresek¹⁸. Az ötvenes években az egyházi személyek körében többen a Vatikánál helyezkedtek el, például a Katolikus Szemle folyóiratot és a magyar Vatikáni Rádiót szerkesztették¹⁹. A papok szerepe nem volt elhanyagolható a magyar közösségben, hiszen, gyakran motorkerékpárral az országot járva, igyekeztek összetartani a magyar diaszpórát és tájékoztatni a híveket különféle egyházi eseményekről. Továbbá, az emigráló értelmiségi férfiakat később a hetvenes-nyolcvanas években feleségeik és családjaik is megpróbálták követni. Az olaszországi magyarok tekintetében szükségszerű kiemelni a Triznya házaspár által nyújtott kulturális kapcsolatot. A Triznya kocsmaként emlegetett gyülekezőhely számos Rómában élő vagy oda utazó magyarnak biztosított lehetőséget az információcserére és a kapcsolatépítésre. A hely az értelmiségiek (mint például Pilinszky, Hubay, Mészöly) találkozópontja volt, ahol különféle kiadványok is gazdát cseréltek. Ennek ellenére Sárközy szerint nem lehetett igazi, összetartó közösségi életéről, magyar diaszpóráról beszámolni²⁰. Az 1900-as évek közepéig a Római Magyar Akadémia, mint tudományos intézet, is fontos szerepet játszott a magyar kutatók és művészek életében, de ma már csak a magyar kultúra bástyája, amely egyre inkább csak rendezvényeknek és kiállításoknak ad otthont. Sárközy tanulmánya azt a tényt állapítja meg, hogy manapság nem lehet vibráló ösztöndíjas életről sem beszélni²¹, illetve a múlt században létrejött kilenc magyar tanszék már nem igazán működik önállóan, általában megszűntek, lektorátussá váltak vagy más intézetekbe olvadtak be²².

A két ország kapcsolata szempontjából ki kell emelni Klebelsberg Kunó és Berzeviczy Albert tevékenységét. Klebelsberg miniszteri hivatása alatt került be a magyar oktatási rendszerbe az olasz nyelv tanítása (az 1924-es oktatási törvény alapján)²³ és

15 Farkis, T. (2021). *Az olasz nyelv és irodalom oktatásának koncepciója a XVII–XVIII. századi magyar főúri családok nevelésében*. Felsőbbfokú Tanulmányok Intézete.

16 Sciacovelli, A. (2020). *Viaggiatori ungheresi nell'Italia dell'Ottocento. Forme e la storia*, 13(1). 133–150. Elérhető a torrossa weboldalon. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4690430> (letöltés: 2025.01.07.)

17 Sárközy, 32.

18 uo. 34.

19 uo. 33.

20 uo. 34.

21 uo. 35.

22 uo. 36.

23 Farkis, 6–7.

jött létre Budapesten az Olasz Kultúrintézet²⁴, amely a mai napig összekötő kapcsolóként működik a két nemzet között. Berzeviczynek köszönhetően pedig intenzív kapcsolat létesült tudományos és kulturális területen, sokat tett a két kultúra kölcsönös megismertetésében²⁵.

1.2. Az itáliai magyarok identitásával foglalkozó szakirodalom

Kutatómunkám aktualitását az is alátámasztja, hogy a rendelkezésemre álló szakirodalom alapján szinte semmilyen kutatás nem irányul az Olaszországban élő magyarok identitástudatának feltérképezésére. A tudományos cikkek elsősorban a Kárpát-medencében élő magyar közösségekre, mint külföldi magyarokra fókuszálnak, és ezen közösségek magyar nyelvi kompetenciájának vizsgálatát végzik. Emellett számos kutató nagy figyelmet szentel annak, hogy különböző programok keretén belül támogassa az anyaország nyelvének megtartását és fejlesztését a határon túli magyarok településeken. A nyelvmegtartásban, a helyi magyar nyelvjárási eltérése miatt szerepet kap a szakmaközi magyar-magyar kommunikáció is mint a nyelvi szétfejlődés megelőzése. Pusztay János tanulmánya, többek közt, arra hívja fel a figyelmet, hogy a szakkifejezések nyelvjárásonként eltérőek lehetnek, ezért Pusztay egy egyértelműsítő adatbázis létrehozását szorgalmazza, amely dialektusonként összegyűjti a különféle diszciplínákban megjelenő szakszókincset. Ez a terminológiai adatbázis az iskolai tantárgyak szakszókincset szedné össze, ezzel is segítve a külföldi magyarok magyarországi nyelvhasználatának szinttartását²⁶. A nemzeti azonosságtudat fogalma Tőzsér Anett²⁷ munkáiban is többször megjelenik, de kizárólag a kárpát-medencei magyarokra koncentrálva.

Más kutatások, egy adott ország magyar diaszpórájára reflektálnak. Cserján Károly tanulmánya az Ausztriában élő magyarok körében a magyarságtudat vizsgálatára fókuszál. A szerző szerint a magyarok képesek azonosulni az osztrák kultúrával, hiszen ez egyfajta „egzisztencia”²⁸ szintet is jelent, de a cikk a kettős identitástudat kérdéskörére is kitér²⁹. Számos olyan tanulmányt is találtam, amelyek a magyar emberek magyarsághoz való viszonyulását vizsgálják, bár ez nem áll a kutatások középpontjában. A kutatások java része viszont nemcsak a magyarok

24 Szabó, T., 31.

25 uo. 32–33.

26 Pusztay, 107–118.

27 Tőzsér, A. (2020). A Kárpát-medencei magyar lakosság identitásának jellemzői. *Polgári Szemle* 16(4–6), 327–342. <https://doi.org/10.24307/psz.2020.1025> (letöltés 2024.10.04.)

28 Cserján, 45.

29 Cserján, K. (é.n.). *Magyar identitás Ausztriában*. Elérhető a TK Kisebbségkutató Intézet adatbázisában. <https://kisebbssegkutato.tk.hu/uploads/files/archive/516.pdf> (letöltés 2024.09.24.)

identitás-kérdéseivel foglalkozik, hanem általában több országban végeznek kutatásokat, majd összegzik a kapott válaszokat és összehasonlítják az országokat³⁰.

Ezen kívül találkoztam olyan kutatásokkal is, amelyek az olasz-magyar történelmi kapcsolatok témakörét érintik. Számomra az egyik legolvasmányosabb Jászay Magda *Párhuzamok és kereszteződések* című könyve³¹. Ezen túlmenően a két ország közötti kapcsolatok politikai dimenzióját is több kutatás vizsgálta, gyakran egy-egy meghatározó történelmi időszakot kiemelve. Szeretném kiemelni Horváth Jenő tanulmányát, amely Magyarországot mutatja be az olaszok szemszögéből az 1945-től 1989-ig terjedő eseménydús időszakban³².

Mindezek mellett, fontos megjegyezni, hogy Olaszország különböző városaiban alapítottak magyar tanszékeket, amelyek közül néhány a mai napig fontos szerepet tölt be az országban tanuló magyarok számára³³. Firenzei tartózkodásom idején magam is kapcsolatba kerültem olyan kint élő magyar hallgatókkal, akik részt vettek a helyi magyar intézmény³⁴ kurzusain és különböző programjain.

Annak ellenére, hogy a magyarságtudat kifejezés nem szerepel az MTA digitális szótárában³⁵, mégis fontosnak tartottam, hogy a dolgozatomban a magyarsághoz fűződő viszonyulásra és attitűdökre vonatkozóan használjam ezt a szót. Ugyanakkor a terminust régóta használják különböző tudományos, illetve közéleti, de akár politika töltetű cikkekben egyaránt.

Mivel ez a fogalom politikai kontextusban is előfordul, és tudományos munkákban nem rendelkezik kellő háttértámogatással, alkalmazása nem tűnik a legmegfelelőbb eszköznek a magyarsághoz való viszonyulás kifejezésére. Ennek ellenére ezt a megfogalmazást választottam, mivel egy közérthetőbb módot kívántam alkalmazni a magyarsághoz fűződő attitűd kifejezésére. A dolgozatomban a szó nem hordoz semmilyen politikai töltetet.

A *magyarságtudat* a tanulmányban elsősorban a *magyar nyelvet és a magyar szokások gyakorlását, vagy tudatosan megélt hiányát jelenti*. Ezen túlmenően kapcsolódik hozzá a magyar történelem, a magyar habitus és az összetartozás érzése. A magyarságtudat egy olyan gondolati és érzelmi rendszer, amely magában foglalja

30 civilek.info. (09.02.2024). *In Europa, La cosa più importante per gli ungheresi è la loro identità nazionale – civilek.info*. Civilek.info. <https://civilek.info/it/2024/02/09/in-europa-la-cosa-piu-importante-per-gli-ungheresi-e-la-loro-identita-nazionale/> (utolsó megtekintés dátuma 2024.10.02.)

31 Jászay, M. (1982). *Párhuzamok és kereszteződések: A magyar-olasz kapcsolatok történetéről*. Gondolat Könyvkiadó.

32 Horváth, J. (2008). Magyarország olasz szemmel. *Limes: tudományos szemle* (21)2, 129-146. Elérhető a Grotius adatbázisban. http://www.grotius.hu/doc/pub/cvftvj/82%20horvath_jeno.pdf (letöltés 2024.09.08.)

33 Rózsavölgyi, E., Kollár A. (2009)

34 Università degli Studi di Firenze, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letteratura e Psicologia tanszék keretein belül.

35 Ittész, N. (2024). *A magyar nyelv nagyszótára*, NsztWeb. <https://nagyszotar.nytud.hu/index.html> (utolsó megtekintés dátuma: 2024.10.05.)

a magyar kultúrát, a nemzeti értékeket és a társadalom összetartozásának élményét. Emellett kifejezi a magyar identitást, amely a fent említett elemek ismeretét, közös átélését, valamint a kultúra közös gyakorlását és védelmét jelenti. A fogalom meghatározása során fontos figyelembe venni, hogy a magyarságtudat egyéni és kollektív szinten is megjelenhet, illetve az emigráció hatására változhat.

1.3. Interkulturális kommunikáció mint értelmezési keret

Az interkulturális kommunikáció mint értelmezési keret alapvető jelentőséggel bír ezen a területen, mivel az Olaszországba utazó vagy ott letelepedni kívánó magyaroknak különböző megküzdési stratégiákat kell alkalmazniuk, hogy a kulturális sokk hatásait mérsékeljék vagy megszüntessék.

Mivel minden kultúrának megvan a maga ritmusa, amely szerint az emberek élik az életüket, más dolgokat részesítenek előnyben, illetve mások az elvárásai is³⁶. Így elengedhetetlen a mindennapi kommunikáció szempontjából, hogy ezt az idegen gondolkodásmódot és értékrendet értelmezni tudják³⁷. Ellenben, ha nincsenek tisztában az adott kultúrában élők viselkedésével, könnyen félreérthető vagy kínos szituációkba keveredhetnek. A kulturális különbségek ismeretének kulcsszerepe van nem csupán a magánéletben, hanem a munka világában egyaránt. Tekintve, hogy mindenki a saját értékrendje szerint él és cselekszik a megszokott környezetében, így amikor „interkulturális kommunikációra kerül a sor, nagy a valószínűsége annak, hogy a kommunikáló felek értékrendje is ütközik.”³⁸ Hidasi szerint „ha valaki új kultúrába kerül és ’megtanul’ érzékenyebben reagálni bizonyos ingerekre, amelyek az adott kultúrában differenciáltabbak, [...], akkor időnek kell eltelni ahhoz, amíg az ember megtanul különbséget tenni”³⁹ a saját kultúrája és a befogadó ország kultúrája között.

Mivel minden változás, amely a normától eltér, pszichológiailag megterhelő⁴⁰, így amíg az anyaországtól távol tartózkodó egyének megtanulják kezelni a külföldön jelentkező akkulturációs és beilleszkedési zavarokat⁴¹, sérelmek érhetik őket. Az idegen környezethez történő adaptáció számos egyéni változótól függ, mint például az egyén adottságaitól, a kultúrához vagy a külföldi úthoz fűződő motivációtól, illetve a bekövetkező változás mértékétől⁴². Ahhoz, hogy az egyének megkönnyítsék a hozzászokás folyamatát, illetve, hogy előre felkészüljenek a lehetséges nehézségekre,

36 Hidasi, 19.

37 uo. 12.

38 uo. 17.

39 uo. 14.

40 uo. 143.

41 uo. 141.

42 uo. 143.

nagyon hasznos a változásokat anticipálni⁴³, azaz előre elképzelni őket és megpróbálni valamilyen megküzdési stratégiát kitalálni. Hidasi Judit három tényezőt sorolt fel, amelyek a kulturális sokk megjelenéséért felelősek, ezek „a megszokott kapaszkodók elvesztése, a személyközi és társas kommunikáció diszfunkcionalitása és az identitáskrízis”⁴⁴. Kapaszkodók elvesztésén a megszokott környezet és a biztonságérzés hiányát értjük. Köztudott, hogy egy idegen országban a közös nyelv ismerete önmagában nem elegendő a boldoguláshoz, tudni kell értelmezni a nonverbális kódokat is, mint például a gesztusokat és más szimbólumokat. Amikor ezeket a kódokat az emberek nem tudják felismerni és nem tudnak rájuk helyesen reagálni, illetve a nyelvben is akadnak nehézségeik, akkor egy törés történik az interakcióban⁴⁵, amely félreértésekhez, de akár sértődéshez is vezethet. Az identitáskrízist akár egy „pánikszerű állapotnak”⁴⁶ is lehet értelmezni, amely szorongással⁴⁷, viselkedésváltozással, a szituációból való meneküléssel, konfrontációval vagy más jellegű védekezéssel manifesztálódik⁴⁸. Ezt a krízist a fentebb említett kapaszkodók hiánya váltja ki és ez az állapot „elvesztettség- és kiszolgáltatottságérzetet”⁴⁹ válthat ki az egyénben. Idővel a kezdeti stresszes káoszt átveszi a beilleszkedési folyamat, amely során a külföldre költözött személyek új kapaszkodókat találnak és ezeknek a jelenléte enyhítheti az identitáskrízist⁵⁰. A kulturális sokk nemcsak akkor következhet be, amikor egy ismeretlen országba utazunk, hanem akkor is, ha egy hosszabb távollét (például évek) után visszaköltözünk a hazánkba⁵¹.

Külföldi utazás vagy költözés esetén szinte elkerülhetetlen, hogy a célországgal kapcsolatos különféle sztereotípiák felmerüljenek. Hidasi a tanulmányában kiemelte, hogy a közterek, amelyek például az olaszokra használatosak, függenek a „neveltetésünktől, a médiától és a személyes tapasztalatoktól”⁵². Ezen a ponton fontos megjegyezni, hogy mivel a sztereotípiák a tudat mélyebb rétegeiben találhatók, így nehezen lehet ezeket megváltoztatni⁵³. Az emberekkel folytatott kommunikációnál fontos tudatosítani, hogy a negatív sztereotípiák rossz hatással lehetnek az interakciókra⁵⁴, ezért érdemes helyén kezelni, illetve félretenni azokat főként a munkahelyen. Sztanó László a *Taljánok, olaszok, digók* című munkájában kitér az idegenség témakörére is. A szerző szerint ahhoz, hogy elfogultság nélkül lehessen

43 Hidasi, 142.

44 uo. 142.

45 uo. 144.

46 uo. 146.

47 uo. 146.

48 uo. 145.

49 uo. 145.

50 uo. 147.

51 uo. 142.

52 uo. 136.

53 Kollár (2010) 124.

54 uo. 135.

egy adott kultúrát, jelen esetben az olasz kultúrát megfigyelni, ahhoz egy bizonyos távolságra van szükség⁵⁵.

Hidasi szerint „az egyes kultúrák sajátosságainak megismeréséhez és a megértéséhez nagy segítséget jelent, ha valamiféle rendszerben vizsgáljuk őket”⁵⁶. A témában a holland kutató, Geert Hofstede, kultúraleírási modellje⁵⁷ a mérvadó, mivel az általa jelzett kulturális dimenziók szerint relatíve sok a hasonlóság a magyar és az olasz kultúra között⁵⁸.

2. A kérdőív bemutatása és a kutatás módszertana

2.1. A kutatás módszertana

Dörnyei Zoltán módszertani tanulmánya szerint az a legjobb módszer, amely a leghatékonyabban válaszolja meg a kutatási kérdéseket⁵⁹. Mérlegelve a felmérésemhez szükséges adatok jellegét és a hasonló témájú tanulmányok⁶⁰ információgyűjtési módszerét, vegyes módszertan mellett döntöttem, tehát a kvalitatív és a kvantitatív módszert együttesen, egymást kiegészítve alkalmaztam. Mivel az Olaszországban élő magyarokat még kevesen vizsgálták, így elengedhetetlen a kvalitatív kutatás, amely szakirodalmi háttér hiányában a legmegfelelőbb módszer arra, hogy egy új területet mélyebben felfedezzen⁶¹. A két módszer párhuzamos igénybevétele segít abban, hogy a vizsgálandó kérdéskört, annak a valóságát többféle irányból elemezni lehessen. Az adatszerzés eszköze egy kérdőíves felmérés volt, amely lehetővé tette, hogy minél több, Olaszországban élő magyart elérjek és így átfogóbb válaszokra tegyek szert. A kérdőívben a kvantitatív és a kvalitatív módszertant egymás mellett használok, és ez megfigyelhető a kérdések felépítésében is. Bizonyos kérdések egy módszerre alapulnak (például kvantitatív az életkor és a nem), ezen felül pedig olyan kérdéseket is létrehoztam, amelyek kombinálják a két metódust a válaszlehetőségek terén. Ebből kiindulva elsősorban előzőleg meghatározott itemeket adtam meg,

55 Sztanó, 38.

56 Hidasi, 39.

57 uo. 39.

58 A Hofstede-féle kulturális dimenziókon alapuló összehasonlítás egy egyszerű grafikon segítségével áttekinthető: <https://www.theculturefactor.com/country-comparison-tool> (utolsó megtekintés ideje: 2024.10.04.)

59 Dörnyei, 308.

60 Szabó, T., A. (2012). „Mit jelent az Ön számára magyarnak lenni?": Identitásvizsgálatok a franciaországi magyarok körében. In Parapatics, A. & Csernák-Szuhánszky, D. (Eds.), *FÉLÚTON 7. konferencia*. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. Elérhető az ELTE adatbázisában. <https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/9241/Szabo%20T.%20Annamaria.pdf> (letöltés 2024.11.17.)

61 Dörnyei, 39.

majd végül beszúrtam egy nyitott válaszlehetőséget, ahol a megkérdezettek megadhatták saját, szubjektív meglátásaikat vagy tapasztalataikat. A rendelkezésre álló idő függvényében szükségszerű volt, hogy minél rövidebb idő alatt elegendő válasz gyűljön össze, így elengedhetetlen volt a kérdőíves módszer használata, amelyben dominál a kvantitatív metódus. Továbbá ahhoz, hogy a kutatási eredmények meggyőzőbbek és hitelesebbek legyenek, fontos volt a kvalitatív módszertan alkalmazása⁶². Ezzel ellentétben a kvalitatív módszer eredményei nem feltétlen vonatkoznak más személyekre, ezért hasznosabb nagyobb körben elvégezni a mintavételezést⁶³. Mindezek mellett a módszertan kiválasztásakor figyelembe kellett vennem, hogy a válaszadók olyan platformon közöljék válaszaikat, amelyet egyszerűen és gyorsan tudnak kezelni.

A kérdőívemet a google forms rendszerén belül készítettem el, mivel ezen a felületen több típusú kérdés és válaszlehetőség elérhető el. A kérdőívet 14 Facebook csoportban tettem közzé, amelyek a kint élő magyarok kapcsolattartására és információcseréjére specializálódtak (pl. a venetói magyarok csoportja). Továbbá, az olasz-magyar adásvétellel és nyelvoktatással kapcsolatos csoportok tagjait is felkértem a kitöltésre, a kérdőív ismertető szövegében hangsúlyozva, hogy kizárólag Olaszországban élő személyek válaszait várom.

Az űrlap a posztban egyetlen kattintással elérhető volt, felette pedig egy rövid ismertetés keretében bemutatkoztam és leírtam kutatásom témáját, célját és a célközönséget. Ebben a bevezető szövegben hangsúlyoztam, hogy a kitöltés legalább öt és legfeljebb nyolc percet vesz igénybe, a ráfordítási idő megadásával talán sikerült biztosítanom, hogy minél nagyobb célközönséghez eljusson a kutatásom. Lényegesnek tartottam ezt az információt kiemelni, mivel az emberek hajlamosak figyelmen kívül hagyni a túl hosszú kérdőív kitöltését. A kérdőív jóváhagyása több csoportban is hosszabb időt vett igénybe, mivel a csoportok adminisztrátorai felülbírálják az oda bekerülő posztokat. Szerencsére, minden várakozást felülmúlóan, 94 fő osztotta meg tapasztalatait és véleményét a témával kapcsolatban.

2.2. A kérdőív szerkezete és tartalma

A felmérésben húsz kérdés szerepelt, a kérdések típusa a várt adatok jellegétől függően változott. Azoknál a kérdéseknél, amelyek célzott választ igényeltek, feleletválasztós opciót adtam meg, míg a tágabb és több választ is megengedő kérdéseknél jelölőnégyzetek kiválasztásával oszthatták meg tapasztalataikat a kitöltők. Emellett pedig a nyitott kérdésekben szabadon elmondhatták élményeiket és véleményüket. Tartalmi szempontól a google forms kérdőív két részre oszlik: az első rész a

62 Dörnyei, 45.

63 uo. 41.

válaszadók paramétereit segít rendszerezni (például a nyelvtudásukat), a második szakaszban pedig a magyarságtudatuk mibenlétét igyekeztem megismerni. A kérdések 75%-át kötelező volt megválaszolni, csak öt kérdés volt opcionális.

A kérdőív első három kérdése általános információkat gyűjtött össze az adatközlőktől, a nemüket, az életkorukat és az olaszországi lakhelyüket kellett megadniuk. A negyedik és ötödik kérdés arra irányult, hogy mióta élnek az országban, illetve milyen minőségben vannak ott, tehát tanulnak, dolgoznak vagy családtagként élnek ott. A hatodiktól a kilencedik kérdésig terjedően az egyének nyelvtudására voltam kíváncsi, ezen belül is a költözés előtti nyelvismereti szintjükre, olaszországi nyelvtanulásukra, végül pedig megkérdeztem, hogy összesen hány évig tanultak olaszul. A kérdőív második felében az adatközlők magyarságtudatának változásait igyekeztem megvizsgálni. Kifejthették véleményüket a változás mértékéről, arról, hogy ezt a változást mennyi idő múltán és az élet milyen területén érzékelték. Érdekelt a más Olaszországban élő magyarokkal való viszonyuk, hogy tartják-e a kapcsolatot és hogy részt vesznek-e magyar közösségek rendezvényein, illetve, hogy – amennyiben vallásgyakorlók – járnak-e például magyar nyelvű misékre, istentiszteletekre. A tizenhatodik kérdésnél az adott opciókon kívül is kifejthették, hogy melyek azok a dolgok, szokások, normák és értékek, amelyek Magyarországról hiányoznak. Továbbá, a nyelvtudáshoz kapcsolódva, érdekelt, hogy mit tesznek azért, hogy ne felejtsek el az anyanyelvüket és milyen módon tájékozódnak a magyarországi eseményekről, fontosnak tartják-e ezt. Az utolsó két kérdésben kifejthették véleményüket a kutatási téma hasznosságáról és alkalmazhatóságáról és szabadon megoszthatták gondolataikat és élményeiket.

2.3. Adatgyűjtés folyamata és eszközei

A kérdőív elkészítését megelőzően tanulmányoztam a dolgozatban említett kutatásokat, megfigyeltem a kutatási kérdéseiket, illetve módszereiket. Ezután a dolgozatom kutatási céljai alapján megfogalmaztam a mintavételezéshez szükséges kérdéseket. A kérdőívet a google forms felületén készítettem el, majd 14 különböző privát és nyílt Facebook csoportban tettem közzé. A csoportok nagy része olyan közösség, amely elősorban az Olaszországban élő magyarok kapcsolattartására és információcseréjére fókuszál, míg egy kisebb része az olasz-magyar adásvételre és az olasz nyelvtanulásra összpontosít. A kérdőívek terjesztésében néhány Facebook csoporttag is segített, saját profiljukban megosztották a kérdőívemet. Emellett egy egyetemi csoporttársam, illetve a pécsi Olasz Tanszék anyanyelvi lektora is elküldte az Olaszországban élő magyar ismerőseinek a google forms linket.

A Facebook-bejegyzésekben a kérdőív linkje mellett bemutatkoztam és ismerttettem a csoporttagokkal a kutatási témámat, illetve megosztottam a hozzá tartozó

információkat, mint például a keresett célcsoportot és a kitöltési időt⁶⁴. A link megnyitása után egy hasonló jellegű bemutatkozó szöveggel találkoztak a kitöltők. Ebben a szövegben is röviden bemutattam a kitöltésre vonatkozó információkat, vagyis a várt célcsoportot és a kitöltéshez szükséges időt. Mind a Facebook-bejegyzésekben, mind a kérdőíves rövid, informatív szövegben biztosítottam a tagokat afelől, hogy a kitöltés teljes mértékben anonim és semmilyen személyes adatot nem gyűjtök.

A kérdőíven belül a kérdések megfogalmazásánál az egyszerűsége és érthetősége törekedtem, ennek ellenére a kérdőív első változatában maradtak nehezen értelmezhető kérdések, ennek érdekében előtesztelést végeztem a szaktársaim körében, akik szintén részt vettek az Erasmus+ mobilitás programjában. Az általuk javasolt módosításoknak megfelelően javítottam néhány kérdésemen, és ezután tettem közzé a végleges kérdőívet a 14 Facebook-csoportban.

A válaszlehetőségek megadásakor igyekeztem következetes lenni az írásmódban, így minden szót kisbetűvel írtam. Ez az írásmód a válaszok kiértékelésénél a segítségemre volt, mivel a válaszok döntő többsége nagybetűvel kezdődött. A válaszáadás lezárását követően egy üzenetben jeleztem, hogy a kérdőív már nem fogad válaszokat, itt megragadtam az alkalmat és megköszöntem az adatközlők közreműködését.

2.4. A mintavétel résztvevői

Jelen fejezet célja, hogy alaposan megvizsgálja és értékelje a kérdőív első három kérdésére adott válaszokat, amelyek a válaszadók nemére, életkorára és olaszországi lakóhelyére vonatkoznak.

A kérdőívet 94 fő töltötte ki, 89 nő és 5 férfi⁶⁵. Mindenképpen fontosnak tartom megjegyezni, hogy a kitöltők igen magas száma ellenére, a kérdőív nem tekinthető reprezentatívnak, noha majdnem 100 fő vett részt kutatásomban.

Földrajzi eloszlás szempontjából Olaszország szinte minden régiójából érkeztek válaszok. Azonban ez nem tekinthető teljesen egyedinek, mivel a kitöltők eloszlása nagymértékben függ a Facebook-csoportok tagjainak lakóhelyétől, valamint a csoportok összetételétől (például a Venetói Magyarok csoportjában résztvevők számától). Itt az összetételen a Facebook-csoportok közösségét értem, mivel ezek a csoportok általában egy város vagy egy régió közösségét képviselik (például venetói magyarok vagy nápolyi magyarok)⁶⁶. Ugyanakkor, mivel nem minden tartomány tagjai tömörülnek virtuális csoportokba, voltak olyan területek is, ahonnan egyáltalán nem érkezett válasz.

64 A bejegyzésekben megjelenő bemutatkozó szöveget jelen tanulmányban nem közlöm.

65 Az információ a kérdőív első kérdése alapján derült ki.

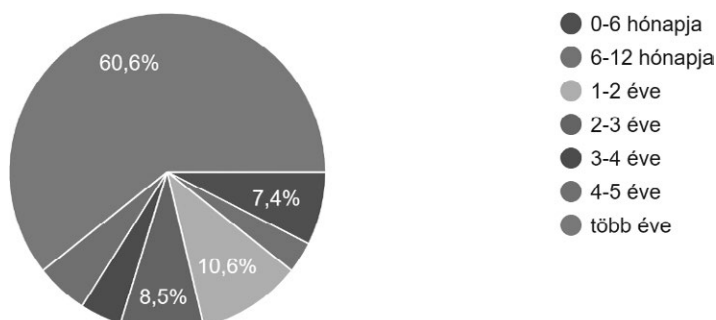
66 Az Olaszországban élő magyarok nem mindig adtak meg városnevet, helyenként csak a tartományt nevesítették.

Ami a válaszadók életkorát érinti, a 19 évestől egészen a 81 éves személyek küldték el tapasztalataikat és véleményüket. Ugyanakkor a legtöbb kitöltő a 40-es és az 50-es korosztályból került ki. Ebből arra lehet következtetni, hogy ez a korcsoport fedi le leginkább a munkavállalók rétegét.

3. A kérdőív eredményei

3.1. A válaszok bemutatása és értékelése

A válaszadók többsége, vagyis 57 fő több mint öt éve él Olaszországban. Ezután a második legtöbb válaszként az 1-2 éves időintervallumot jelölték meg kint tartózkodásként, ez a válaszadók több mint 10%-át teszi ki. Ugyanakkor csak hét megkérdezett él mindössze néhány hónapja Olaszországban. Ezen adatok megoszlása látható az alábbi diagramon.



1. diagram: A válaszadók olaszországi tartózkodásának eddigi időtartama

A felmérés negyedik kérdésében az Olaszországban élő magyarok tevékenységeit kérdeztem, a válaszlehetőségeknél három opciót adtam meg és egy nyílt elemet, amelyben megoszthattak más jellegű elfoglaltságot.

A kérdőívben megkérdezett magyarok döntő többsége, azaz 52 fő, munka céljából él Olaszországban, 23-an pedig úgy nyilatkoztak, hogy főként családtagként élnek az országban. Azonban az egyéb válaszlehetőségnél többen megjegyezték, hogy nem csupán dolgoznak, hanem más tevékenységet is végeznek. Öt fő jelezte, hogy dolgozik és családtagként is tevékenykedik, például családayaként a gyermekek nevelése a fő elfoglaltsága. Ezen kívül csupán 2 fő jelezte, hogy kizárólag tanulás végett tartózkodik az országban. Egy fő azt írta, hogy munka mellett tanul is, bár feltételezhető, hogy a leginkább jellemző tevékenysége a munkája. Az egyéb válaszlehetőségnél három kitöltő nyilatkozta, hogy nyugdíjasként él Olaszországban. Olyan válasz is érkezett, hogy az egyén Olaszországban él, ott van a lakhelye,

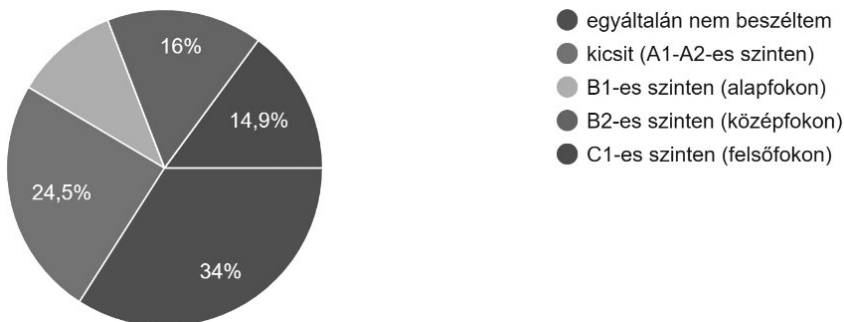
de egy másik országba ingázik dolgozni. Végül pedig egy személy jelezte, hogy otthonról végzi a munkáját (2. diagram).

A családtagként élők magas száma arra enged következtetni, hogy többen Olaszországban alapítanak családot, ez esetben valószínűleg több személy párja olasz származású lehet. Erre a feltevésre egy édesanya válasza engedett következtetni, ő azt nyilatkozta, hogy Olaszországba való költözése után ismerkedett meg párjával, és fiával a mai napig Rómában élnek. Emellett, feltételezhető, hogy Magyarországról többen családként költöztek az országba és ott vállaltak a szülők munkát, illetve a gyermekek ott járnak iskolába.



2. diagram: Az Olaszországban végzett tevékenységek eloszlása

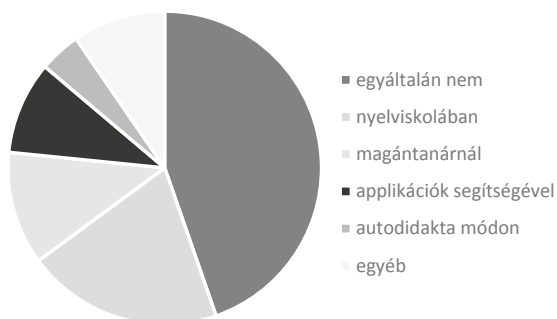
A kérdőív következő kérdésében a Magyarországon elsajátított nyelvtudásuk érdekelt. Ebben a részben a megadott itemek közül tudták a számukra legmegfelelőbb opciót bejelölni. A legnagyobb megdöbbenésemre a megkérdezettek 34%-a jelezte, azaz 32 fő, hogy költözése előtt egyáltalán nem beszélte a célország nyelvét. Másodikként az A1-A2-es szintet jelölték meg a legtöbben, ez a válaszadók 24,5%-át jelenti, vagyis 23 főt. Az alap- és középfokú nyelvtudással rendelkezők nem teszik ki a megkérdezettek 30%-át, felsőfokon is csupán 14 fő tud olaszul kommunikálni (3. diagram).



3. diagram: A magyarok olasz nyelvtudása az Olaszországba való költözés előtt

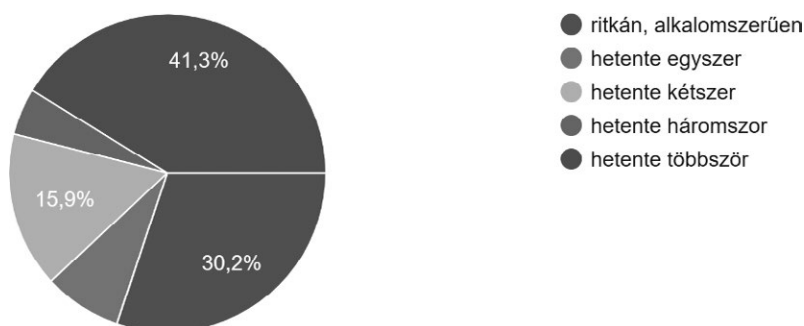
A következő kérdés az Olaszországban történő nyelvtanulást térképezte fel megadott válaszlehetőségekkel és nyitott, egyéb opcióval. A válaszadók majdnem 50%-a nyilatkozta, hogy nem tanult a befogadó országban célnyelvet. 19-en válaszolták, hogy olaszországi nyelviskolába jártak, 11-en pedig magántanárnál próbálták az olasz nyelv elsajátítását. Továbbá, a megkérdezettek alig 10%-a jelölte be az applikációval történő tanulás lehetőségét. A megadott itemek közül a helyi magyar közösségben, illetve az olaszországi magyar lektorátusoknál való nyelvtanulást nem jelölte be senki.

Egyéb válaszlehetőségként olyan alternatívákat írtak, mint például a külföldi mobilitás (Erasmus) alatt történő nyelvelsajátítás, vagy helyi családtagtól való ismeretszerzés. Ezen kívül, négy fő számolt be arról, hogy autodidakta módon törekedett megtanulni az olaszt, itt feltételezem, hogy valamilyen applikáció nyújtotta ismeretszerzés is része volt a tanulási folyamatnak. Emellett, egy fő megjegyezte, hogy neki nem csak az olasz nyelvet, hanem a helyi dialektust is el kellett sajátítania. A tanulással kapcsolatos válaszok megoszlását az alábbi diagram illusztrálja.



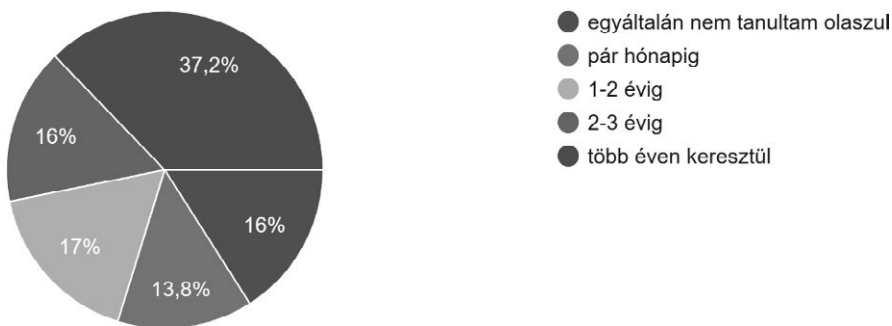
4. diagram: Olaszországban történő olasz nyelvtanulás különböző formái

A nyolcadik, nyelvtanulásra vonatkozó kérdés az előzőben megadott válaszokon alapszik, mivel az Olaszországban történő nyelvtanulás gyakoriságára kérdez rá. A 63 beérkezett válaszból 26-an reagáltak, úgy, hogy hetente többször foglalkoztak a nyelvvel. 19-en viszont ritkán vagy alkalmasszerűen próbálták azt megtanulni, illetve 10 fő azt nyilatkozta, hogy hetente kétszer tanult (5. diagram).



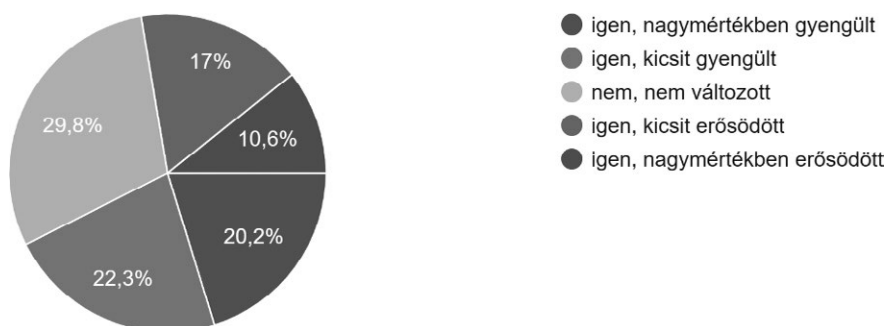
5. diagram: Az Olaszországban történő nyelvtanulás eloszlása heti rendszeresség szerint

Az utolsó, nyelvtanulásra irányuló kérdés arra az időtartamra kereste a választ, hogy a megkérdezettek hány évig tanulták összesen az olasz nyelvet. Ebbe beletartozik a Magyarországon és Olaszországban nyelvtanulásra szánt idő is. A várakozásnak eleget téve 35 fő több éven keresztül foglalkozott a tudása fejlesztésével. Továbbá a megkérdezettek közül 15-16 fő válaszolta, hogy néhány évig, azaz 1-2 évig vagy 2-3 évig tanulta az olasz nyelvet. Ugyanakkor meglepő volt, hogy a válaszadók közül 15-en egyáltalán nem tanultak olaszul és úgy tartózkodnak Olaszországban, hogy nem beszélik a hivatalos nyelvet (6. diagram). Ezen válasz alapján arra a következtetésre jutottam, hogy a válaszadók nagy valószínűséggel Olaszország északi területén élnek, ahol köztudottan a mindennapi kommunikáció része a német vagy a francia.



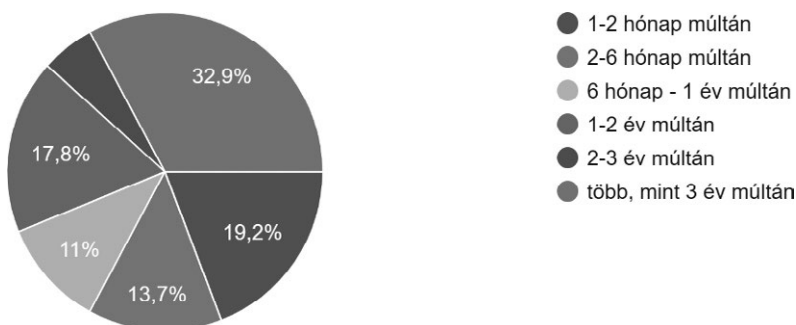
6. diagram: Az összéidőtartam, amelyben során a megkérdezett magyarok olaszul tanultak

A kérdőív második felében a válaszadók magyarságtudatának változását térképeztem fel. A 94 főből 28 válaszolta, hogy nem változott, 21 fő szerint pedig magyarsághoz való hozzáállásuk kismértékben gyengült. Ezt követte a nagymértékben gyengült opció 19 fővel. A kérdésre csupán a megkérdezettek körülbelül harmada, vagyis 26 fő válaszolta, hogy valamilyen módon erősödött a magyar identitáshoz fűződő viszonya (7. diagram).



7. diagram: A magyarsághoz való hozzáállás mértéke az Olaszországba történő kiköltözés után

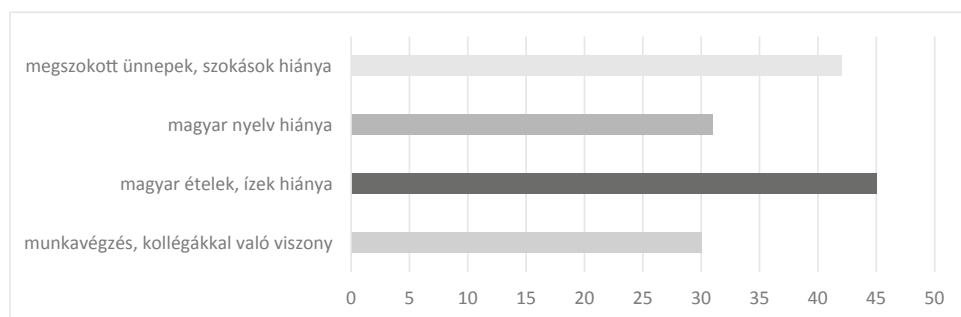
A 12. kérdésre az előző alapján tudtak a megkérdezettek válaszolni. 24 fő nyilatkozta, hogy több, mint három év múltán érzékelte a magyarsághoz fűződő változást. 14 fő viszont 1-2 hónap elteltével már észrevette önmagán ezt az identitásbeli elmozdulást. A legkevesebben 2-3 év múltán opciót választották, a többi 42,5% pedig nagyjából arányosan oszlik el a fennmaradó 31 válaszadó között (8. diagram).



8. diagram: A bekövetkezett magyarságtudathoz vonatkozó időszak

Arra a kérdésre, hogy mely területeken tudatosult leginkább a megkérdezett személyek magyarsága, azaz melyek voltak azok az ingerek, amelyeknél érezték az olasz és a magyar kultúra közötti különbségeket. A legtöbben, számszerűen 45 fő, a magyar ételek és ízek hiányát jelölte, majd 41-en a megszokott ünnepek és szokások hiányát. Ezután pedig a magyar nyelv hiányát jelölték és 30-an úgy vélekedtek, hogy magyarságuk leginkább a munkavégzésük és a kollégáikkal való viszonyban mutatkozott meg.

Az egyéb opcióban nagyon sok további választ kaptam, amelyek a család és barátok hiányára utaltak, bár ezt nem tartom a magyarsághoz kapcsolódó területnek. Mások viszont kiemelték a magyar tömegközlekedés szervezettségét, illetve a közszolgáltatások és az ügyintézés egyszerűségét, viszonyítva az olasz bürokráciához. Az alábbi diagramban látható a válaszok megoszlása.



9. diagram: A dolgok, amelyekben a legjobban megmutatkozik a kitöltők magyarsága

A következő három kérdés az Olaszországban élő magyarok egymással való kapcsolattartására fókuszál.

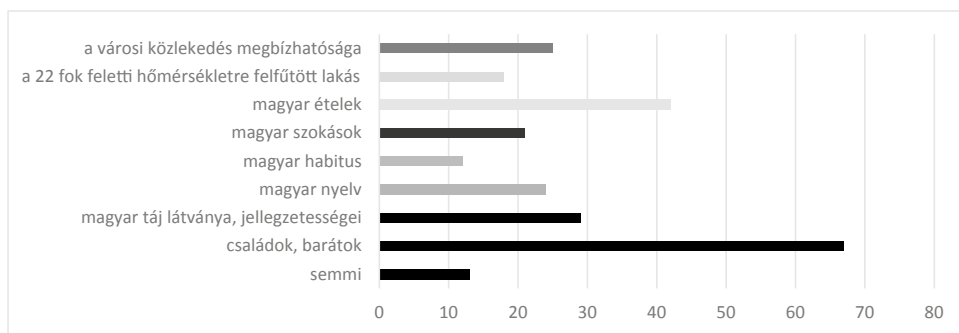
A 13. kérdés azt méri, hogy az országban élő magyarok milyen mértékben vesznek részt a magyar közösségek rendezvényein. A válaszadók nagyjából háromnegyede nyilatkozta, hogy nem vesz részt ilyesfajta eseményeken. Csupán 30 fő jelezte, hogy szokott találkozni más magyarokkal rendezvények, programok keretein belül.

A következő kérdés a kapcsolattartásra hivatott válaszokat keresni. A kitöltők döntő többsége tartja a kapcsolatot, vagy találkozik más Olaszországban élő magyarokkal. 44 fő válaszolta viszont, hogy semmilyen módon nem beszél más hasonló helyzetű magyarokkal.

A 15. kérdés a vallásgyakorlókra korlátozódott. A 82 válaszadó közül mindössze 13-an látogatnak magyar nyelvű istentiszteleteket. Ez nem zárja ki azt a lehetőséget, hogy a nemmel válaszolók egyáltalán nem járnak misére, lehetséges, hogy a lakóhelyükhöz közel nincs mód rá, hogy a magyar nyelvű szertartást részesítsék előnyben. Ez a kérdés tovább mélyíti a magyarsághoz fűződő hozzáállást, sejtetheti azt is, hogy az Olaszországban élő magyarok milyen események alkalmával kívánnak más magyarokkal találkozni, illetve, hogy igényt tartanak-e arra, hogy tovább bővítsék ismeretségi körüket egy egyházi esemény alkalmával.

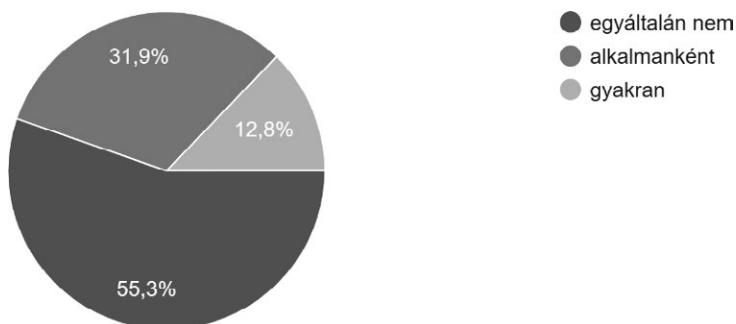
A kérdőív következő kérdése azokat a dolgokat és értékeket célozta meg, amelyek az Olaszországban élő magyarok számára a leginkább hiányoznak Magyarországról. A kérdés félig nyitott volt, tehát a megadott válaszlehetőségek mellett megoszthaták, illetve kértem, hogy osszák meg tapasztalataikat. A válaszlehetőségek között a *semmi opció* megadását is lényegesnek tartottam, mivel lehetséges, hogy valaki például gyermekként költözött családjával az országba, így nagyon kevés, vagy éppen semmilyen emléke nem lehet az anyaországról. Ezt az opciót 13-an választották. A várankozásoknak megfelelően a család és a barátok hiányát jelölték meg kimagaslóan sokan, ezután pedig a magyar ételeket és ízeket hiányolják a legtöbben. 29 személy a magyar táj és annak jellegzetességeinek hiányát választotta, ami meglepő volt, hiszen Olaszország híres a városainak, illetve természetének szépségéről. 24 fő a

magyar nyelven történő kommunikációt jelölte be, 25-en pedig az olaszországi közlekedés megbízhatóságát sérelmezték. A magyar szokásokat és tradíciókat viszont mindössze csak 21 fő jelölte. Az egyéb válaszoknál megadott hozzászólásokból kiemelném a magyar kultúra és a magyarországi városok hiányát. Továbbá többen megjegyezték, hogy a magyar iskolarendszer jobbnak bizonyul, illetve az édesanyák Magyarországon több támogatásban részesülnek. Az olasz városok esetében többen kifogásolták, hogy kevés a zöld terület, zsúfoltak és szemetesek a városok. Végül pedig két fő jelezte, hogy Magyarországon jobb a közbiztonság (10. diagram).



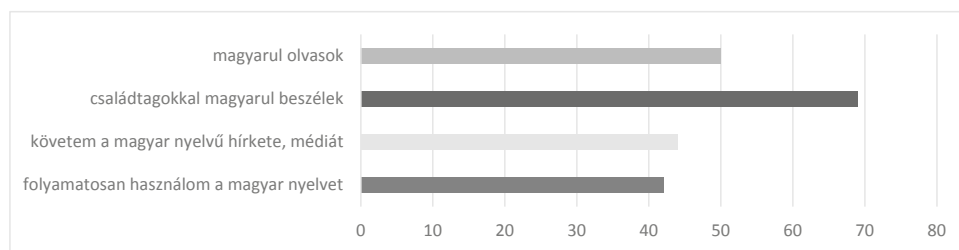
10. diagram: Dolgok, értékek, amelyek Magyarországról hiányoznak az Olaszországban élő magyaroknak

A felmérés 17. kérdése szintén a magyarsággal kapcsolatos, azt térképezi fel, hogy az Olaszországban élő magyarok szégyenkeztek-e valaha a magyarságuk miatt. A kérdőívet kitöltők több mint 50%-a nyilatkozta, hogy ez még nem fordult elő velük, viszont a megkérdezettek 31,9%-a jelezte, hogy alkalmanként tapasztalják, hogy magyarságuk inkább hátrány, mint előny. 12 fő pedig gyakran érzékeli ezt a negatív attitűdöt (11. diagram).



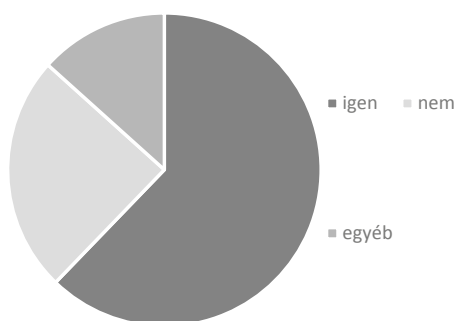
11. diagram: A magyarsághoz fűződő negatív tapasztalások aránya

A következő kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy az Olaszországban élő magyarok mit tesznek azért, hogy anyanyelvükhöz kapcsolódó nyelvtudásukat ne felejtsek el, illetve, hogy milyen módon tájékozódnak a magyarországi eseményekről, hírekről. 69-en a családtagjaikkal magyarul beszélnek, 42 főnek pedig a mindennapok részét képezi a magyar nyelven folyó kommunikáció. 50 személy jelölte be a magyarul történő olvasást, amely a nyelvtudás fenntartásának, illetve az információszerzés eszköze is lehet. Ami a tájékozódást érinti, 44-en követik a magyar nyelvű híreket és médiát. A nyitott válaszlehetőségnél megadott kommentek között ketten megfogalmazták, hogy munkájuk során is használják az anyaország nyelvét. Két személy jelezte továbbá, hogy podcastok vagy beszélgető műsorok által jut információhoz (12. diagram).



12. diagram: A magyar nyelvtudás szinten tartásának és a magyarországi eseményekről való tájékozódás eszközei

A google forms kérdőív utolsó két kérdésében a kitöltők szubjektív véleményét kértem ki a kutatási témával kapcsolatban. Mivel véleményüket igyekeztem összegyűjteni, így a két kérdés megválaszolása fakultatív volt, a 19. kérdésre 90-en, az utolsóra pedig 19-en küldtek választ. A válaszadók 62,2%-a, szám szerint 56-an nyilatkoztak, hogy kutatásra érdemes témának tartják az Olaszországban élő magyarok magyarsághoz fűződő viszonyát és annak változását. A nyitott válaszlehetőségnél megjegyezték, hogy talán a két kultúra közötti különbségek és hasonlóságok összehasonlítása érdekesebb lenne. Továbbá egy fő megfogalmazta, hogy azok az emberek jobban asszimilálódnak az adott ország kultúrájához, akik a belső motivációjuk miatt határoztak úgy, hogy Olaszországban telepednek le és nem pedig gazdasági okok vezényelték őket. Olyan válasz is érkezett, amelyben a magyarság negatív megélése miatt nyilatkoztak, hogy nem tartják kutatásra érdemes témának, holott pont az ilyen esetekben lehetne a legjobban feltérképezni az egyén magyarsághoz fűződő érzéseit és gondolatait. A válaszok eloszlását az alábbi diagram mutatja be.



13. diagram: A megkérdezettek véleménye a téma kutathatóságáról

Az utolsó kérdés nyitott volt, amelyben a kitöltők a kutatási témával kapcsolatos gondolataikat oszthatták meg, illetve megoszthatták tapasztalataikat. Többen kiemelték, hogy olasz párjuknak próbálják megtanítani a magyar nyelvet, illetve a gyermekeknek igyekeznek átadni teljes magyarságukat és fontosnak tartják, hogy magyar állampolgárok is legyenek. A válaszadók közül többen hosszú évek óta élnek külföldön, például Németországban próbáltak szerencsét Olaszország előtt. Ezek a válaszadók összehasonlították tapasztalataikat és leírták, hogy melyik országban milyen hatások érték őket a beilleszkedésük során, illetve melyik országban ment könnyebben az alkalmazkodás. Mindezek mellett arról sem szabad megfeledkezni, hogy többen nem tartják a kapcsolatot más Olaszországban élő magyarokkal, hanem inkább csak olaszokkal ismerkednek. Ugyanakkor kiemelték, hogy néhányan egyáltalán nem szándékoznak jobban megismerni az olasz kultúrát és a nyelvet is csak alig beszélnek, ők valószínűleg más magyarokkal vagy más Olaszországban élő külföldiekkel tarthatják a kapcsolatot és egy olasztól eltérő közvetítő nyelvet használnak a kommunikációjuk során (például, angolt, németet vagy franciát).

Mindenképpen pozitív tapasztalatot jelentett számomra, hogy számos észrevétel érkezett a kérdőívvel kapcsolatban is, valamint javaslatok fogalmazódtak meg a téma további kutatási irányaira vonatkozóan. Egy fő megemlítette, hogy a magyarsághoz való viszonyulást befolyásolhatja a helyi dialektus, hiszen ennek a nyelvjárásnak az elsajátítása is a helyi kultúrába történő beilleszkedés egyik aspektusa. Akik hosszú évek óta élnek az olasz csizma területén, bevallották, hogy hiába hiányzik nekik Magyarország, már nem tudnák otthon érezni magukat, illetve már nem tudnák otthagyni az Olaszországban felépített életüket. Továbbá egy személy úgy nyilatkozott, hogy a két-három általa ismert kultúra között megrekedve érzi magát és nem találja igazán otthonát a kultúrák kereszttüzében. Végül pedig többen jelezték, hogy őket is nagyon érdekli a többi külföldön vagy Olaszországban élő magyarok magyarságtudatának változása.

1.4. A kérdőíves vizsgálat tanulságai

A kérdőív értékelése, illetve az utolsó kérdésre adott válaszok alaposabb elolvasása után lettem figyelmes a kérdőív hiányosságaira, illetve új kérdések is megfogalmazódtak bennem, részben a válaszadók utolsó kérdésben megadott tapasztalatai és javaslatai alapján.

Egy kitöltő javaslatára például a negyedik kérdésben megadott válaszokat a vizsgálat folytatásában módosítani fogom. Az időintervallumokat megváltoztatom és megadok két új opciót is (10-15 éve és több mint 15 éve), amelyek hosszabb időintervallumot fednek le. Az utolsó kérdésben leírt válaszok alapján megfigyelhető, hogy többen is kamaszkorukban költöztek külföldre, akár Olaszországba, akár egy másik európai országba. Ennek fényében az ötödik kérdésnél több válaszlehetőséget fogok megfogalmazni. A hetedik kérdés az Olaszországban történő nyelvtanulásról szólt, amelyben a válaszadók megadhatták, hogy milyen eszközökkel vagy kiknek a segítségével tanultak olaszul. Többen írták, hogy autodidakta módon igyekeztek a nyelvet elsajátítani, így ezt az opciót is hozzá fogom adni a kérdőívhez, bár az applikációkkal való tanulás is magában foglalja az önálló tanulás lehetőségét. A nyelvtanulással kapcsolatos kérdéseket tekintve, a kitöltők javaslatára beszúrok egy olyan kérdést, amely a jelenlegi, tehát a több hónapos vagy több éves Olaszországban való tartózkodás utáni olasz nyelvtudást mérné. Továbbá a 12. kérdés utasítását megpróbálom másképpen megfogalmazni a későbbi kutatásaimban, mivel ez a kérdés a válaszok tekintetében nemigen különül el a 16. kérdéstől. Végül pedig a 13. kérdés után beszúrok egy nyitott választ igénylő kérdést, amelyben a válaszadóknak meg kellene indokolniuk, hogy miért nem látogatják a magyar rendezvényeket Olaszországban.

Konklúziók

Dolgozatomban az Olaszországban élő magyarok magyarságtudatának változásait vizsgáltam, ennek okaira kerestem a választ, és megpróbáltam feltérképezni a változásnak a mértékét, az időbeli megjelenését, illetve azokat a hatásokat, amelyek mentén ez az identitásbeli elmozdulás bekövetkezik. Az általam készített kérdőívet 14 Facebook-csoportban tettem közzé. Összegeztem továbbá a témához kapcsolódó szakirodalmi háttérrel, hangsúlyozva az interkulturális kommunikáció gyakorlati hasznát egy esetleges külföldre történő költözés esetén. Definiáltam a magyarságtudat fogalmát és tanulmányoztam a külföldi magyarokkal és az emigrációval foglalkozó szakirodalmat. Végül pedig részletesen bemutattam a kérdőív felépítését, elemeztem és diagramokkal szemléltettem az adatközlők válaszait, majd felvázoltam a kutatás folytatásának lehetséges irányait, amelyeket a későbbi kutatásaim során igyekszem megvalósítani.

Az Erasmus élményeimen és tapasztalataimon alapuló hipotézisem szerint, az Olaszországban élő magyarok többségének a magyarsághoz való viszonyulása felértékelődik. Hipotézisem nem nyert megerősítést, mivel a kérdőív kitöltői úgy nyilatkoztak, hogy magyarságukhoz való hozzáállásuk inkább gyengült, a válaszadók 42,5%-át vélekedett így, tehát 94 főből 40-en nyilatkoztak ekképpen. Továbbá, a válaszadók 29,7%-a, azaz 28 fő úgy érzi, hogy magyarságtudata semmilyen mértékben nem változott Olaszországban történő költözése óta. Csupán 26-an érzékelték a magyarságukhoz fűződő hozzáállás felértékelődését, ez a válaszadók 27,6%-a.

Tanulmányom írása során a legnagyobb nehézséget a külhoni magyarokról készült szakirodalmak felkutatása jelentette, hiszen kutatásaim egyértelműen abban erősítettek meg, hogy az Olaszországban élő magyarok identitástudatát, kulturális hovatartozását nagyon kevesen vizsgálták. Ennek okán már a kérdőív összeállítása során számos nehézséggel kellett szembenéznem. Nem volt egyszerű olyan kérdéseket megfogalmaznom, amelyek alkalmasnak bizonyultak az Olaszországba gyakran utazó turisták kiszűrésére. A kutatás lényegi részét a kérdőívek kiértékelése tette ki, ugyanis igyekeztem minden kérdésre diagramot készíteni, hogy jobban illusztrálni tudjam a válaszok egymáshoz viszonyított arányát.

A kutatás egyik legváratlanabb eredménye az volt, hogy az Olaszországba költözött magyarok, a költözés előtt alig beszéltek olaszul (32 fő) és még most is vannak olyanok, akik egyáltalán nem tanulták meg az ország hivatalos nyelvét (15 fő). A kitöltők a kérdőív utolsó kérdésében jelezték, hogy érdekli őket a kérdőív eredménye és kíváncsiak, hogy más Olaszországban élő magyarok hogyan élték/élik meg az országba való beilleszkedést és az interkulturális kommunikáció kihívásait. Személy szerint meglepett, hogy az utca emberét is ilyen nagymértékben érdekli ez a kérdéskör és kutatásra érdemes témának tartja.

Leendő nyelvtanárként az interkulturális kommunikáció ismerete segíthet abban, hogy módszertanilag jobban ösztönözni tudjam a jövőbeli diákjaimat egy külföldi tanulmányi ösztöndíjra, utazásra, illetve diákcserére. Továbbá, a két tanítási nyelvű iskolákban látom igazán hasznát annak, hogy nyelvórán beszélgessünk erről a témáról, főként civilizáció tantárgy keretén belül. Meggyőződésem, hogy az interkulturális ismeretek átadása segítheti a diákokat az idegen nyelvek jobb befogadásában, és későbbi tanulmányaik során bátrabban vághatnak bele egy külföldi mobilitási programba, jelentkezhetnek külföldi egyetemekre, illetve a munka világában is hasznosíthatják a megszerzett ismereteket.

A különböző nemzetek, népcsoportok és társadalmi rétegek identitása, hovatartozása és kultúrája időről-időre visszatérő téma a közbeszédben és a tudományos kutatásokban egyaránt. A mai felgyorsult és multikulturális világban ez a kérdéskör egyre inkább teret nyer, hiszen több lehetőségünk nyílik megismerni más kultúrákat, megtanulni más népcsoportok nyelvét, illetve a külföldi munkaerőpiac is egyre jobban elérhetővé és népszerűbbé válik. Ennél fogva, az oktatásban is egyre nagyobb szerepet kap a különböző kultúrák megismerése és a velük történő

hatékony kommunikáció elsajátítása. Az egyetemeken és a külföldi munkavállalókat alkalmazó cégeknél már évtizedek óta zajlik az interkulturális kommunikációra való felkészítés, a más kommunikációs normákra vonatkozó érzékenyítés.

A kutatás folytatásának lehetséges irányai

Későbbi kutatásaimat mindenképpen tervezem kiegészíteni a kérdőíves vizsgálat fejezetében leírtak szerint, továbbá új kutatási kérdéseket fogalmaznék meg.

Jelen dolgozat elkészítése során számos más témakörrel kapcsolatban is felmerültek további kérdések, amelyek alapján a jövőbeni kutatásaimhoz kapcsolódó kérdőíveket bővíteni szándékozom. Tervezem, hogy kérdéseim egy része az országban tartózkodók dialektushasználatára (olaszországi tartózkodás során ki, milyen mértékben került kapcsolatba az olasz dialektussal, illetve milyen mértékben sikerült azt elsajátítani), másik része pedig a helyi nyelv beilleszkedésre gyakorolt hatására is ki fog térni. Emellett azonban arra is rá tervezek kérdezni, hogy a kint tartózkodók, szándékoznak-e, és ha igen, milyen időn belül hazaköltözni. Ezt azért tartom fontosnak, mert ily módon a hazatérésre vonatkozóan számos gazdasági, társadalmi vagy kulturális problémára is fény derülhet. Ezen kívül pedig ezek az adatok segíthetnek megérteni a migrációs trendet és megjósolni az Olaszországban élő magyar közösségek jövőbeni alakulását. A fenti kérdéshez kapcsolódóan arról is tájékozódnék, hogy a válaszadók mely országokban próbáltak ez idáig szerencsét.

Összegzőként elmondható, hogy a téma komplex jellegéből adódóan számos lehetőséget, további kutatási irányokat rejt magában. Munkám jelen fázisában a továbblépés lehetőségét a már említett kutatási kérdőív bővítésében látom. Emellett a fentiekben már szóba került a dialektusok jelenléte a mai Olaszország kultúrája tekintetében, így vizsgálni tervezem, hogy a nyelvjárások befolyásolják-e, és ha igen, milyen mértékben módosítják az országban élő magyarok magyarsághoz való hozzáállását. Továbbá szeretném feltérképezni, hogy a dialektusok mennyiben nehezítik meg a magyarok beilleszkedését, illetve milyen mértékben vesz részt egy új nyelv az itáliai magyarok nyelvi repertoárjában.

Bibliográfia

Balogh, L. (2015) *Hofstede nemzeti kultúramodellje*. In: Balogh, L. (Ed.), *Sport-kultúrasport-kultúra*. Dél-alföldi Ifjúsági Életmód és Szabadidő Alapítványadó. Elérhető a Szegedi Tudományegyetem weboldalán. http://www.jgyph.hu/tamop13e/tananyag_html/sport-kultura/hofstede_nemzeti_kultra_modellje.html (letöltés 2024.12.22.)

- Blaskó, Zs., Ligeti, A. S. & Sik, E. (2014) Magyarok külföldön – Mennyien? Kik? Hol? *Társadalmi riport*, 13(1). 351–372. Elérhető a MATARKA adatbázisából. <https://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b337.pdf> (letöltés 2024.12.22.)
- civilek.info. (09.02.2024). *In Europa, La cosa più importante per gli ungheresi è la loro identità nazionale – civilek.info*. Civilek.info. <https://civilek.info/it/2024/02/09/in-europa-la-cosa-piu-importante-per-gli-ungheresi-e-la-loro-identita-nazionale/> (utolsó megtekintés dátuma 2024.10.02.)
- Czibere, I. & Rácz, A. *A külföldre irányuló migráció és a migrációs hajlandóság jellemzői a magyar fiatalok körében. Kultúra és közösség*, (7)1. 63–74. Elérhető a Magyar Elektronikus Könyvtár adatbázisában. https://epa.oszk.hu/02900/02936/00028/pdf/EPA02936_kultura_es_kozosseg_2016_01_063-074.pdf (letöltés 2024.12.22.)
- Cserján, K. (é.n.). *Magyar identitás Ausztriában*. Elérhető a TK Kisebbségkutató Intézet adatbázisában. <https://kisebbssegkutato.tk.hu/uploads/files/archive/516.pdf> (letöltés 2024.09.24.)
- Dörnyei, Z. (2011). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press. <https://www.scribd.com/document/773439338/Research-Methods-in-Applied-Linguistics-Zoltan-Dornyei-2007-1> (letöltés 2024.12.22.)
- Eco, U. (1996) *Hogyan írjunk szakdolgozatot?* Kairosz Kiadó. <https://www.scribd.com/doc/50087724/Umberto-Eco-Hogyan-irjunk-szakdolgozatot> (letöltés 2024.09.28.)
- Farkis, T. (2021) *Az olasz nyelv és irodalom oktatásának koncepciója a XVII–XVIII. századi magyar főúri családok nevelésében*. Felsőbbfokú Tanulmányok Intézete.
- Fóris, Á. (2008) *Kutatásról nyelvészeknek: Bevezetés a tudományos kutatás módszertanába*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Elérhető a Magyar Elektronikus Könyvtár adatbázisában. <https://vmek.oszk.hu/18000/18088/18088.pdf> (letöltés 2024.12.23.)
- Hidasi, J. (2008) *Interkulturális kommunikáció*. Scolar Kiadó.
- Horváth, J. (2008) Magyarország olasz szemmel. *Limes: tudományos szemle*, (21)2. 129–146. Elérhető a Grotius adatbázisában. http://www.grotius.hu/doc/pub/cvftvj/82%20horvath_jeno.pdf (letöltés 2024.09.08.)
- Hunkár, M. (2013) *A kutatás módszertana: Gyakorlati jegyzet*. Debreceni EgyetemGazdálkodástudományok Centruma. Elérhető a Digitális Tankönyvtár adatbázisában. https://dtk.tankonyvtar.hu/xmlui/bitstream/handle/123456789/3424/kutatas_modszertan_gyakorlati_jegyzet.pdf?sequence=1&isAllowed=y (letöltés 2024.12.22.)
- Ittész, N. (2024) *A magyar nyelv nagyszótára*, NsztWeb. <https://nagyszotar.nytud.hu/index.html> (utolsó megtekintés dátuma: 2025.01.05.)
- Jászay, M. (1982). *Párhuzamok és kereszteződések: A magyar-olasz kapcsolatok történetéről*. Gondolat Könyvkiadó.
- Juhász, Zs. (2007) *Olasz élet – Olasz Kultúra: Kulturális szótár*. Holnap Kiadó.

- Kollár, A. (2003) *L'insegnamento dell'italiano in Ungheria come L2*, In: Marcato, G. (szerk.) *Italiano. Strana lingua?* Padova, Unipress 375–381.
- Kollár, A. (2010) Politica linguistica e stereotipi: nuove tendenze nell'insegnamento dell'italiano in Ungheria, In „Quaderni Vergeriani”, 6: 126–132.
- Nagylaki, E. (2007) Az olaszországi magyar emigráció négy évtizede. *archivnet.hu*, 7(3). Elérhető az archivnet.hu weboldalon. https://www.archivnet.hu/politika/az_olaszorszag_i_magyar_emigracio_negy_evtizede.html (utolsó megtekintés dátuma 2024.12.30.)
- Primecz, H. (2020) Geert Hofstede (1928–2020). *Vezetéstudomány*, 51(4). 85–86. Elérhető a Corvinus Kutatások adatbázisában. <https://doi.org/10.14267/VEZTUD.2020.04.08>. (letöltés 2024.12.22.)
- Pusztay, J. (2021) Az önmaga határolta nyelvről. Terminológiai stratégia a nyelvi szétfejlődés ellen. In Pomozi, P. (Ed.), *A magyar nyelv a Kárpát-medencében Trianon előtt és után* (107–118.). Magyarságkutató Intézet. Elérhető a Magyar Elektronikus Könyvtár adatbázisában. <https://mek.oszk.hu/22600/22633/22633.pdf> (letöltés 2024.09.14.)
- Rózsavölgyi, E., Kollár, A. (2009) *A magyar mint idegen nyelv tanításának problémái és perspektívái az olasz felsőoktatásban*. MANYE Vol. 5/2 In: Nádor, O. (szerk.) *A magyar mint európai és világnyelv*, Budapest, Balassi. 460–467.
- Sárközy, P. (2019) Az olaszországi magyar diaszpóra múltja, jelene és ..., *Hitel* 32(10). 32–45. Elérhető a Magyar Elektronikus Könyvtár adatbázisában. https://epa.oszk.hu/01300/01343/00213/pdf/EPA01343_hitel_2019_10_032-045.pdf (letöltés 2024.11.21.)
- Sciacovelli, A. (2020) Viaggiatori ungheresi nell'Italia dell'Ottocento. *Forme e la storia*, 13(1). 133–150. Elérhető a torrossa weboldalon. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4690430> (letöltés: 2025.01.07.)
- Szabó, T. (2019) Magyar-olasz kulturális kapcsolatok a két háború között. *Kultúratudományi Szemle: Cultural Science Review*, 1(1). 30–38. Elérhető a MATARKA adatbázisában. https://kpvk.pte.hu/sites/kpvk.pte.hu/files/kulturatudomanyi_szemle_vegleges_hivatkozasokkal.pdf (letöltés 2024.12.22.)
- Szabó, T., A. (2012) „Mit jelent az Ön számára magyarnak lenni?": Identitásvizsgálatok a franciaországi magyarok körében. In Parapatics, A. & Csernák-Szuhánszky, D. (Eds.), *FÉLÚTON 7. konferencia*. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola. Elérhető az ELTE adatbázisában. <https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/9241/Szabo%20T.%20Annamaria.pdf> (letöltés 2024.11.17.)
- Széll, G. (2018) *A tudományos megismerés, a tudományos kutatások elmélete és gyakorlata*. Elérhető az Óbudai Egyetem könyvtárának weboldalon. <https://lib.uni-obuda.hu/sites/lib.uni-obuda.hu/files/KVT05.pdf> (letöltés 2024.12.22.)
- Sztanó, L. (2008) *Olasz-magyar kulturális szótár*. Corvina Kiadó.
- Sztanó, L. (2014) *Taljánok, olaszok, digók: A nemzeti sztereotípiák fogságában*. Corvina Kiadó.

Tóth, B. (é.n.). Magyar alak a dogék palotáján. In *Mendemoniák*. Elérhető az IntraText weboldalon. https://www.intratext.com/IXT/HUN0268/_P34.HTM (utolsó megtekintés dátuma: 2024. 10. 06.)

Tőzsér, A. (2020) A Kárpát-medencei magyar lakosság identitásának jellemzői. *Polgári Szemle*, 16(4–6). 327–342. <https://doi.org/10.24307/psz.2020.1025> (letöltés 2024.10.04.)

Dél-Tirol autonómiatörekvései a XX. század második felében

1. Bevezető

Az itáliai németajkú közösség tagjainak döntő többsége ma Trentino – Alto Adige tartományban él¹. Az őshonos kisebbségek autonómiatörekvéseinek elemzésekor Magyarországon gyakran hivatkozunk a dél-tiroli területre mint a kisebbségvédelem egyik legkiválóbb példájára². Hosszú út vezetett azonban a mai, idillikusnak tűnő állapotig, mely törvények és rendeletek megfogalmazásának és elfogadásának több évtizedes folyamata révén garantálja a dél-tiroli német kisebbség egyéni és közösségi jogait³. Jelen tanulmány ennek a folyamatnak egy körülbelül harmincéves szakaszát elemzi; a második világháború lezárásától a hetvenes évek Pacchetto elnevezésű törvénycsomagjáig.

2. A második világháború lezárása

1945-ben Olaszország és Ausztria a legyőzött államok között volt. Ausztria ugyanakkor tulajdonképpen a Harmadik Birodalom első áldozatának tekinthető, hasonló logika szerint pedig a fasiszta Olaszországgal szemben az ellenálló, antifasiszta Olaszország is az ENSZ szövetségeseként határozta meg önmagát. A háború lezárásakor végső soron Itália és Ausztria esetében egy közepes méretű és egy kisebb ország került szembe egymással, konfliktusaik kereszttüzében pedig ott állt Tirol, melynek integritása végül áldozatul esett a két állam ellenségeskedésének.

1 A további német nyelvszigetekről ld. Kollár, A. (2003) *Nyelvi kisebbségek és nyelvhasználat Friuliban* In: Drescher, J. A., Herr, J. (szerk.) *A MANYE XI. (pécsi) és XII. (szegedi) kongresszus nemzetiségi és nyelvpolitikai tárgyú előadásaiból*, Szekszárd, Budapest, Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar, Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE) 118.

2 Kollár, A. (2003) *Sauris, egy többnyelvű közösség a nyelvpolitika és a nyelvhasználat tükrében*, In: Drescher, J. A., Herr, J. (szerk.) *A MANYE XI. (pécsi) és XII. (szegedi) kongresszus nemzetiségi és nyelvpolitikai tárgyú előadásaiból*, Szekszárd – Budapest, Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar, Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE) 20.

3 Kollár, A. (2001) *Adalékok az itáliai kisebbségi jogok történetéhez* In: Drescher, J. A., Herr, J. (szerk.) *Válogatás nemzetiségi tárgyú előadásokból*, Szekszárd, Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar, 135.

A második világháború végén, 1945 szeptemberében Oroszország, Nagy-Britannia, az Amerikai Egyesült Államok és Franciaország külügyminiszterei úgy döntöttek, hogy Dél-Tirol Olaszország része marad, és csak kisebb határkiigazítások lehetségesek. 1946. május 1-jén Párizsban ugyanez a négy külügyminiszter úgy határozott, hogy Dél-Tirol véglegesen Olaszországhoz lesz, és ezzel a terület önrendelkezését egyszer és mindenkorra elutasították. 1946 júniusában a folyamat végére pont került, a nagyhatalmak még az úgynevezett kisebb határkorrekciókat is elutasították.⁴

Anglia ugyanakkor kétoldali tárgyalások megkezdését sürgette Olaszország és Ausztria között. A londoni olasz nagykövet, Carandini, Ernest Bewin külügyminiszter irányításával koordinálta ezeket a tárgyalásokat, melyeknek végső fázisában közvetlen kapcsolatfelvételre került sor Alcide De Gasperi miniszterelnök és Karl Gruber osztrák külügyminiszter között. A megbeszélések egy rendkívül fontos szöveg kidolgozásában csúcsosodtak ki, amelyet végül elfogadtak és aláírtak.⁵

Dél-tiroli részről ekkor Friedl Volgger volt szenátor és Otto von Guggenberg is Párizsban tartózkodott, de ők nem álltak kapcsolatban az olasz küldöttséggel, nem beszéltek annak tagjaival, és nem is volt lehetőségük arra, hogy a győztes hatalmakkal tárgyaljanak. Karl Gruber ennek ellenére sikeresen képviselte a dél-tiroliak álláspontját a 21 győztes hatalom előtt, sőt az önrendelkezési jog gyakorlásának fontosságáról is beszélt. Miután 1946. május 1-jén megtagadták Dél-Tirol önrendelkezési jogát, a párizsi megegyezés, azaz a De Gasperi-Gruber-megállapodás jelentette a továbbiakban a dél-tiroli autonómia magna chartáját a terület autonómia-törekvéseihez.⁶

A Külügyminiszterek Tanácsának 1946. június 24-i párizsi döntése, amely azt a szándékot tükrözte, hogy a Jugoszlávia és Franciaország javára hozott területi áldozatok után Olaszországnak ne kelljen további területeket átengednie, kimondta, hogy Alto Adige őshonos kisebbségének joga van a megkülönböztetésmentes státuszhoz, továbbá azt, hogy az olasz nemzeti állam feladata, hogy e népcsoport számára garantálja a nemzetiségi jellemzők megtartását és megerősítését.

„1. Bolzano tartomány német nyelvű lakosai és a szomszédos Trento tartomány kétnyelvű településeinek német nyelvű lakosai teljes jogegyenlőséget élveznek az olasz nyelvű lakosokkal, azon különleges rendelkezések keretein belül, amelyek a német nyelvű csoport etnikai jellegének, valamint kulturális és gazdasági fejlődésének védelmét szolgálják.”

Ezzel a mondattal kezdődik az 1946. szeptember 5-én Párizsban Alcide De Gasperi olasz miniszterelnök és Karl Gruber osztrák külügyminiszter által aláírt megállapodás. Az ún. „De Gasperi-Gruber-megállapodás” szerves részét képezi az

4 Volgger, F. (1984) *Mit Südtirol am Scheideweg*, Innsbruck, 16.

5 Furlani, S. (1974) *Austria e Italia. Storia a due voci*. Editore Cappelli, Bologna, 211.

6 Von Egen, A. (1939) *Convegno di studio: Da un conflitto internazionale a un comune impegno europeo*, Bolzano, 14.

1947. február 10-én Olaszország és a második világháború győztes hatalmai között aláírt békeszerződésnek, és a dél-tiroli autonómia alapkövét, magna chartáját jelenti. A megállapodás a következőket is kimondja: „A fent említett népcsoport számára biztosítani kell a törvényhozó és végrehajtó hatalom autonóm gyakorlását a megállapodásban meghatározott területen”⁷

A megállapodás további pontjai a német és az olasz nyelv egyenlőségét, a közhivatalokban való jogegyenlőséget és mindenekelőtt az autonómia tényleges tartalmát érintették. A valóságban a dolgok másképp alakultak: az olaszok – a dél-tiroliak és az osztrákok csalódását kiváltva – kibújtak a megállapodásban vállalt kötelezettségek alól, és arra hivatkoztak, hogy a rendelkezés korlátozó az olaszajkú állampolgárokra nézve.

Gruber külügyminiszter – látván e folyamatot – 1947. június 25-én De Gasperi-hez fordult, és emlékeztette kollégáját a párizsi megállapodás azon cikkére, amely kifejezetten előírta a német nyelvű lakosság képviselőivel való konzultációt. De Gasperi 1947. július 14-én kelt válaszában kijelentette, hogy Róma elfogadja a dél-tiroliak követeléseit, és felhívta a figyelmet arra, hogy az olasz alkotmány kizárólagos törvényhozási és közigazgatási hatalmat biztosít Dél-Tirolnak még a terület további bővítése esetén is.⁸ Gruber levele után két nappal azonban, 1947. június 27-én az Alkotmányozó Nemzetgyűlés véglegesen döntött a területről, létrehozta Trentino – Alto Adige tartományt, s a döntésből a dél-tiroli képviselőket kizárták.⁹

1948. január 1-jén lépett hatályba az új olasz alkotmány, amellyel Trentino – Alto Adige tartomány létezését szentesítették. Ettől kezdve az SVP (Südtiroler Volkspartei, azaz a Dél-tiroli Néppárt) képviselőit csak azért hívták meg Rómába, hogy részt vegyenek az autonómia-státútum kidolgozásáról és megfogalmazásáról szóló megbeszéléseken, az autonómiáról szóló konzultációkra azonban a tiroli politikusok nem voltak hivatalosak. 1948. január 18-án találkozóra került sor a dél-tiroli SVP parlamenti képviselői és Silvio Innocenti olasz képviselő között. A következő napokban a dél-tiroliaknak sikerült elérni, hogy az autonómia-státútum szövegében néhány fontos módosítást eszközöljenek, de ez lényegében – ahogyan Claus Gatterer fogalmazott – „csupán kozmetikázás volt, nem pedig strukturális beavatkozás”.¹⁰ Az olasz féltől kapott engedményeket követően 1948. január 28-án a dél-tiroli képviselők levelet intéztek a bizottság elnökéhez, Tomaso Perassihoz, amelyben kijelentették, hogy Trentino – Alto Adige tartomány létrehozását a De Gasperi-Gruber-megállapodás megvalósulásának tekintik.¹¹ Ez az állásfoglalás azonban

7 Steinger, R. (1987) *Los von Rom? Die Südtirolfrage 1945/46 und das Gruber-De Gasperi-Abkommen* (Innsbrucker Forschungen zur Zeitgeschichte 2), Innsbruck, 137.

8 Toscano, M. (1967) *Storia diplomatica della questione dell'Alto Adige*, Bari, 89.

9 Stadlmayer, V. (1965) *Die Südtirolpolitik Österreichs seit Abschluss des Pariser Abkommens*, in: Huter, Franz (szerk.) *Südtirol. Eine Frage des europäischen Gewissens*, Vienna, 479.

10 Gatterer, C. (1969) *Im Kampf gegen*, Rom, Vienna-Francoforte-Zurigo, 108.

11 Ritschel, K. H. (1966) *Diplomatie um Südtirol*, Stoccarda, 271.

a kisebbség képviselői véleménye szerint külső nyomás eredményeként született. A presszionálás eszközeként az olasz alkotmány 116. cikkelye szolgált, valamint az olasz fél részéről olyan fenyegetések érkeztek, mint például De Gasperi híres szavai: „Vagy aláírják, vagy ha nem, akkor az Alkotmányozó Gyűlés folytatja a munkáját, és ebben az esetben csak Isten tudja, mikor fogunk visszatérni a tiroli kérdésre.”¹²

1950-ben a német nyelv Dél-Tirolban – a párizsi megállapodás rendelkezéseivel ellentétben – csupán „kiegészítő nyelvként” funkcionált.¹³ 1952-től kezdődően a tartományban a teljes belső hivatali levelezést olasz nyelven kellett folytatni.

A tiroliak szempontjából a helyzetet súlyosbította a Dél-Tirolba irányuló folyamatos olasz bevándorlás. Az volt a helyiek benyomása, hogy a nagyobb városokban több az olasz, mint a német, és az állam az új építészeti politikájával is az olasz bevándorlást támogatta. Gamper kanonok volt az, aki fellázadt, és megjelentette híres cikkét a Dolomiten 1953. október 28-i számában, amelyben egyenesen „halálmenetről” beszélt. Írásában felhívta a figyelmet arra, hogy 1946 és 1952 között 60 000 olasz érkezett Dél-Tirolba, ami egy egyértelmű olaszosítási politika eredménye volt.¹⁴ 1957-ben a Munkaügyi és Fejlesztési Minisztérium 2,5 milliárd lírát különített el szociális lakások építésére Bolzano déli részén, amelyet főként olaszok laktak. Bozen/Bolzano tartományi kormányát azonban nem tájékoztatták előzetesen erről a programról, annak ellenére, hogy az autonómia-statútum 11/11. cikkelye ezen a területen elsődleges hatáskörrel Bolzano tartományt ruházta fel.¹⁵ A dél-tiroliak a tervet a „fasiszták által annak idején meghirdetett iparosítási programhoz hasonlították, amelynek célja Dél-Tirol olaszosítása volt”¹⁶. Dél-Tirol italianizációja érdekében a politikai hatalom nemcsak az építőipar területén tett lépéseket, hanem a munkaügyi ágazatban is. Rupert Zechl tiroli szocialista képviselő erről a következőket mondta: „Több mint 4000 dél-tiroli lakosnak kellett elhagynia szülőföldjét, hogy külföldön keressen munkát.”¹⁷ Az olasz sajtó a tiroliak kritikáira a következőképpen válaszolt: „Lehetnének német nyelvű köztisztviselők, ha a dél-tiroliak nagyobb érdeklődést mutatnának a közszolgálat iránt”¹⁸.

Ekkoriban az SVP-n belül is történtek változások: 1957-ben őrségváltás zajlott, Silvius Magnago lett a párt új vezetője. Ez az esemény fontos változásokat hozott a párt életében, de következményei voltak az egész dél-tiroli kérdés szempontjából is. Az olasz kormány által 1957 őszén Bolzano városában elindított lakásépítési projekt volt az a kiváltó ok, amely 1957. november 17-én Castelfirmiano közelében ahhoz

12 Gatterer, C. i.m. 1014.

13 Stadlmayer, V. i.m. 480.

14 Tumler, F.(1984) *Das Land Südtirol*, München, 452.

15 Mittermaier, K. (1987) *Das politische System Südtirol*, Bressanone, 26.

16 Peterlini, O. (1979) *Ist das Südtirolproblem gelöst?*, Bolzano, 4.

17 Ritschel, i.m. 285.

18 Pieringer, S. (1982) *Die Südtirolfrage im Licht italienischer Literatur und Publizistik des 20. Jh.*, Szakdolgozat, Vienna, 177

a tüntetéshez vezetett, amelyen 35 000 dél-tiroli gyűlt össze Magnago vezetésével, követelve a Trentótól való elszakadást („Los von Trient”), valamint a 48 millió olasz-szal szembeni védelmet.¹⁹ 1958. február 4-én a dél-tiroli parlamenti képviselők új tartományi autonómia-tervezetet terjesztettek elő, de a javaslat nem kerülhetett napirendre. Amikor 1959. január 16-án az olasz kormány kiadta a szociális lakásépítésre vonatkozó végrehajtási rendeleteket, noha az autonómia-statútum 11. cikkelye a lakásépítést kifejezetten a tartomány elsődleges hatáskörébe utalta, az SVP lemondott a tartományi kormányzásról. E lépés oka többek között az volt, hogy az 1958 februárjában megkezdett osztrák-olasz tárgyalások Dél-Tirol ügyében nem vezettek eredményre, és Bécs eltökélte, hogy a dél-tiroli kérdést immár az ENSZ elé terjeszti.

3. A merényletek

A történelemkönyvek 1956 és 1967 között 364 terrorista merényletet jegyeztek fel, melyek 19 ember halálát okozták, sokan megsebesültek és hatalmas anyagi károk keletkeztek.²⁰ 1956 szeptemberében elsőként az Otto Huber laktanya ellen követték el az első merényleteket, majd 1957-ben újabb robbantás történt, melynek következményeként a hatóságok 17 dél-tiroli személyt tartóztattak le.²¹ Közben az önrendelkezési harcra buzdító röplapok is egyre jobban terjedtek, s a támadások is sokasodtak, melyeket ausztriai tiroliak és a dél-tiroli „Befreiungsausschuss Südtirol” (BAS – Dél-Tirol Felszabadítási Bizottsága) nevű földalatti szervezet tagjai szerveztek. Ugyanakkor nem szakadtak meg a külügyminiszterek közötti tárgyalások és a diplomáciai szakértők találkozóinak sem.

A támadások sorozata 1961. június 12-én érte el tetőpontját. Ez a dátum a „tüzek éjszakájaként” vonult be a történelembe, és ettől a naptól kezdve a Josef Kerschbaumer, Georg Klotz és Luis Amplatz vezette ellenállási csoportok által szervezett támadások újabb hulláma vette kezdetét.²²

Az ausztriai olaszok támadásaira adott reakcióként a dél-tiroliak 1964 nyarán terrorcselekmények sorozatát hajtották végre különböző rendőri egységek ellen, és ekkor már sajnos halálos áldozatok is voltak: 1964 júniusában Sestóban megöltek két őrt, augusztus 27-én Aica közelében négy katona megsérült egy aknarobbanásban, szeptember 3-án pedig Selva dei Moliniben öltek meg egy csendőrt. Az áldozatok között volt Luis Ampatz is, akinek a halálát a mai napig nem sikerült tisztázni.²³

¹⁹ Steininger, R.i.m. 48.

²⁰ Staffler, R./Hartungen C. (1985) *Geschichte Südtirols*, 219.

²¹ Staffler/Hartungen i. m. 208.

²² Volgger, F. (1984) *Mit Südtirol am Scheideweg. Erlebte Geschichte*, Innsbruck, 245.

²³ Oberkofler, R. A. (1982) *Südtirol seit 1945*, Innsbruck, 50.

1964 szeptemberében robbanás történt Magnago tartományi tanácselnök háza előtt, de soha nem tisztázódott, hogy a merénylők olaszok vagy németek voltak.²⁴ 1967. július 25-én egy újabb merénylet négy ember életét követelte.²⁵ Ettől a pillanattól kezdve felgyorsultak a tárgyalások az ún. „Pacchetto” kidolgozásának érdekében, és még a júliusi tragédia sem állította meg a diplomáciai munkát.

4. A „Pacchetto” felé

A Milánóban, Kagenfurtban és Zürichben folytatott korábbi eredménytelen tárgyalások után (melyek 1961 januárjában, májusában és júniusában zajlottak) az ENSZ soros közgyűlésén Ausztria ismét napirendre tűzte a dél-tiroli kérdést, ennek eredményeként a szervezet 1961. november 18-án megújította az előző évi határozatát. Ezúttal az olasz fél is békülékenynek mutatkozott. Bartoli olasz történész így értékelte az ENSZ-határozat utáni helyzetet:

Olaszországnak törekednie kellett a vita megoldására, hogy ne kerüljön kedvezőtlen helyzetbe az ENSZ előtt, és ne kockáztassa a pozitív eredményeket. A kompromisszumhoz két feltétel volt szükséges: az olasz kormánynak meg kellett győznie magát arról, hogy nem kerülheti el a tartományi autonómia felülvizsgálatának és kiterjesztésének megvitatására vonatkozó követelést, az osztrák kormánynak pedig ki kellett vonnia magát a tiroli szélsőségesek nyomásgyakorlása alól.²⁶

Az olasz minisztertanács 1961. szeptember 1-jén felállította az ún. „Tizenkilencek Bizottságát”. A grémium neve tagjainak számából származott, és célja az volt, hogy minden szempontból elemezze a dél-tiroli problémát, és megoldási javaslatokat nyújtson be a kormánynak. Eredetileg Mario Scelba belügyminiszter ígéretet tett arra, hogy a dél-tiroli kisebbség megfelelő képviseletének biztosítása érdekében a bizottságot két egyenlő csoportból állítja össze. A valóságban azonban ezt nem tartották be, mivel a bizottságban tizenegy olasz, hét németajkú dél-tiroli és egy ladin volt. A „tizenkilenc tagú bizottság” 1961. szeptember 21-én ülésezett először, és munkáját 1964. április 10-én fejezte be azzal, hogy zárójelentését átadta Aldo Moro miniszterelnöknek.²⁷ A bizottság mandátuma három hónapra szólt volna, végül azonban a szakértők három hosszú évig dolgoztak javaslataikon.

1964. május 25-én a két fél külügyminiszterei Genfben találkoztak, és megállapodtak egy olasz-osztrák szakértői vegyesbizottság létrehozásáról a párizsi

²⁴ Oberkofler: i. m. 53.

²⁵ Staffler/Hartungen, i. m. 208.

²⁶ Citaz. in Pieringer, i. m. 208.

²⁷ Steininger, R.: i. m. 64.

megállapodás végrehajtására.²⁸ A tárgyalások alapját a „Tizenkilencek Bizottsága” által kidolgozott eredmények, különösen a még nyitott kérdések képezték.

A külügyminiszterek 1964. december 16-án Párizsban tartott értekezletén a két fél álláspontja között néhány alapvető kérdésben közeledés történt: a szakértői bizottság (amely időközben már négyszer ülésezett Genfben) tárgyalásain született eredmények alapján Róma bemutatta „az olasz-osztrák vita lezárására vonatkozó dokumentumtervezetek új változatát a Párizsi Megállapodás alkalmazásáról”. Ez egy olyan verzió volt, amely már – bár még nyers formában – tartalmazta a későbbi „Pacchetto” azaz „csomagterv” legfontosabb alapelveit.²⁹

5. A „Pacchetto”

A „Pacchetto”, azaz a „csomagterv” valójában nem jelentett mást, mint azoknak az intézkedéseknek az összességét, amelyeket Olaszország vállalt Dél-Tirol autonómiájának kiterjesztése érdekében, különös tekintettel az 1948-as statútum hiányosságainak kezelésére. A dél-tiroli közösség védelme céljából hozott rendelkezések 137 cikkelyt tesznek ki, amelyek többsége (105) a régi, 1948-as autonómia-statútum módosítását vagy integrálását célozza. A fennmaradó cikkelyek az autonómia érdekében szükséges egyéb intézkedésekre vonatkoznak, amelyeket jogalkotási vagy közigazgatási aktusokkal kellett elfogadni (106-129. cikk), vagy amelyeket a kormánynak felül kellett vizsgálnia (130-136. cikk). A 137. cikk a Bozen/Bolzano megye problémáival foglalkozó állandó bizottság létrehozásáról rendelkezett. A „csomag” teljesítése esetén Ausztria vállalta, hogy az ENSZ előtt is kinyilatkoztatja egyetértését, és lemond a további követelésekről.³⁰

Melyek voltak a legfontosabb különbségek az első és a második autonómia-statútum között? Az új statútum címében a német szöveg már nem „Tiroler Etschland”-ról (azaz „Alto Adige”-ről), hanem „Südtirol”-ról beszél. Az I. fejezet 3. cikke a következő kijelentéssel egészül ki: „Trento és Bolzano tartományok az autonómia különleges formáit és feltételeit e statútummal összhangban kapják meg”. Ez a rövid mondat kifejezi az autonómia-statútum valódi célját. Olaszország tartományokra van felosztva, ezek pedig megyékre, amelyek hatásköreit az olasz alkotmány által meghatározott decentralizáció keretében pontosan rögzítik. Számos hatáskört a tartományok gyakorolnak, és ez Trentino – Alto Adige esetében konkrétan azt jelenti, hogy ezeket a hatásköröket az olasz többség ellenőrzi. A német nyelvű kisebbség védelme érdekében, amely sajátos módon Bolzano tartományban a többséget alkotja, egy Olaszországban egyedülálló statútumot dolgoztak ki: a tartomány továbbra is

28 Steininger, R. i. m. 68.

29 Donà, A (1977) *Pariser Abkommen – Südtirol-Paket*, Vienna, 42.

30 Steininger, R. i. m. 72.

fennmaradna a korábban megállapított határokkal, de a tartományi hatáskörök nagy része a két megyére szállna át. Bozen/Bolzano megye számára ez azt jelenti, hogy a hatáskörök a német nyelvű többség kezébe kerülnek, azaz a közösség garanciát kap arra, hogy megőrizhesse etnikai és kulturális sajátosságait az olasz államon belüli őshonos kisebbségként.

A II. és III. fejezet felsorolja a tartomány és a két megye feladatait; az első autonómia-statútumhoz képest itt egyértelműen megmutatkozik, hogy számos hatáskör átkerül tartományi szintről a két autonóm megyéhez. A legfontosabb ilyen ágazatok közé tartozik az építőipar, a vadászat és halászat, a növény- és állatvédelmi parkok, az utak, vízvezetékek és közművek, a kommunikáció és a közlekedés, a közszolgáltatások közvetlen bérbeadása, az idegenforgalom és a szállodaipar, a mezőgazdaság és a zöldítés, a vízgazdálkodás, a közsegélyezés és a jótékonyossági kezdeményezések, valamint az óvodák és az iskolák építése, bővítése.

A ladin közösség, akiket az 1948-as autonómia-statútum alig vett figyelembe, többször szerepelnek a „csomagban”, különösen a 19. cikkelyben, amely az iskolák problémájával foglalkozik. A 102. cikkely értelmében az oktatási jogok Trento megye ladinjaira is kiterjednek.

Figyelemre méltó az is, hogy első ízben teszik kötelezővé az olaszok számára a német nyelv oktatását, ami rendkívül fontos előfeltétele a kétnyelvűség elérésének a teljes dél-tiroli lakosság körében (19. cikk). Ezen túlmenően az illetékes tartományi szervek szélesebb hatáskörrel rendelkeznek „a törvények és rendeletek jóváhagyása, kihirdetése és közzététele” területén.

Ezek a jogosítványok elsődleges és másodlagos hatáskörökre oszlanak (4. és 5. cikk). Az „elsődleges hatáskör” azt jelenti, hogy a tartomány törvényeket és rendeleteket hozhat, feltéve, hogy azok nem ellentétesek az alkotmánnyal és az olasz jogrendszer elveivel, a nemzetközi kötelezettségekkel és az olasz állam gazdasági és szociális reformjainak alapvető szabályaival. A „másodlagos hatáskör” esetében a tartományi hatalmat nemcsak a már említett normák és elvek korlátozzák, hanem az állam törvényei által meghatározott elvek is. Ez a törekvés – azaz a tartományok rovására a megyéknek több hatáskört juttatni – jellemzi az egész autonómia-statútumot, amely egyik céljaként az olasz és a német nyelv egyenjogúsítását tűzi ki Bozen/Bolzano megyében, valamint a német nyelvű polgárok teljes jogegyenlőségének biztosítását, például a közhivatalok elosztása tekintetében, továbbá fontos szempont a dél-tiroli hagyományok őrzése is. A gyakorlatban a statútum olyan alapelveket fogalmazott meg, amelyeknek azután jogérvényt kellett szerezniük, és a „csomagban” előírt konkrét „végrehajtási szabályok” révén kellett alkalmazásra kerülniük.

6. Összegzés

Eleinte úgy tűnt, hogy az olasz kormány a „csomag” gyors végrehajtását tervezi. A törvényt, amely a „csomag” első 97 pontjának megfelelően a régi törvény helyébe lépett volna, 1971. november 10-én írták alá, és 1972. január 20-án lépett hatályba.

A 137 cikkely nagy részét az 1960-as évek végére végrehajtották. A siker azonban csak látszólagos volt, hiszen azok az intézkedések, melyeket első lépésben nem hajtottak végre, olyan területeket érintettek, amelyek különösen fontosak voltak a Dél-Tirol által megcélzott autonómia szempontjából. Ezeknek a cikkelyeknek a végrehajtásáról folytatott tárgyalások hosszú ideig tartottak, és az 1980-as években gyakorlatilag zsákutcába jutottak.

A megoldatlan kérdésekről csak 1987-ben kezdődtek újra komoly tárgyalások az olasz kormány és a Magnago tartományi elnök által vezetett dél-tiroli képviselők között. A tárgyalások során fokozatosan rendeződtek a legfontosabb vitás kérdések, ilyen volt például a német nyelv bíróságokon és közhivatalokban való egyenjogúsítása, a pénzügyi autonómia szabályozása, a szenátori kollégiumok átszervezésének, valamint a fellebbviteli bíróság Trentóból Bolzanóba való áthelyezésének problémája.

Amint az látható, a dél-tiroli német közösség majdnem 50 évig küzdött azért, hogy megfelelő törvények garantálják nyelvük, kultúrájuk megőrzését, valamint az olasszal való egyenlő jogait. Ha valaki ma Dél-Tirolban jár, túlnyomórészt német szót hall az utcákon, városokban és falvakban. Az olaszok által élesen bírált iskola-rendszer, mely egynyelvű német oktatást ír elő, valamint a családok nyelvpolitikája, nyelvmenedzselése az elsődleges szocializáció során, úgy tűnik, sikeresen működik, s eredményesen garantálja a nyelv és a kultúra hosszútávú fennmaradását.

Gamifikáció az oktatásban – szakirodalmi áttekintés

1. Bevezető

Napjaink egyik legfontosabb oktatási kérdése a mai iskolák padjaiban ülő digitális bevándorlók sajátos tanulási igényeit és a hozzájuk való alkalmazkodást helyezi középpontba. Ennek oka, hogy a külső elvárások, a túlterheltség, a generációs és társadalmi sajátosságok gyakran motiválatlan tanulókat eredményeznek, akik képesek teljesen kihúzni magukat az egy-egy tantárgyhoz kapcsolódó tanulási folyamatból. Ennek megakadályozására a tanárok számos módszertani megoldáshoz folyamodnak, melyek közül egy, napjaink egyik divatos módszere a gamifikáció. A módszert kutató szakirodalom azonban a gamifikáció népszerűségének ellenére számos, a rendszert körülvevő félreértésről és tévhitről számol be, ami indokoltá teszi e tanulásszervezési forma elméleti hátterének alaposabb megismerését, valamint népszerűsítését a tanárok körében.

2. Szakirodalmi áttekintés

2.1. A gamifikáció (játékosítás)

A gamifikáció mint motivációs rendszer napjaink számos területén jelen van, mind az egészségügy, mind az oktatás, sőt még a marketing és a HR területein is (Fro-mann, 2017). Ha jobban belegondolunk, nagy valószínűséggel a mi életünknek is szerves része, ha vásároltunk már különböző üzletekben, hogy pontokat gyűjthes-sünk, amivel majd kedvezményt vagy ajándékot kaphatunk. Gamifikált rendszer részei vagyunk akkor is, amikor egy alkalmazás segítségével maradunk motiváltak a futási céljaink elérésében, mert pontokat kapunk, legyőzünk egy ellenséget vagy kihívást teljesítünk. Gamifikáció motivál minket sokszor repülőjegy vásárláskor, vagy nyelvtanuláskor, ha próbáltunk már pl. a Duolingo alkalmazással valamilyen nyelvet tanulni.

A gamifikáció alkalmazásának megalapozottságát számos elmélet bizonyítja az oktatás területén is. Ha arra a kérdésre keressük a választ, hogy miért érdemes a gamifikációt mint motivációs rendszert alkalmazni az oktatás területén, számos

olyan érveléssel találkozhatunk, melyek a gamifikáció mint rendszer és fogalom kialakulásához is hozzájárultak. Röviden összefoglalva: a módszer szem előtt tartja a játék mint létszükséglet és a 21. századi képességek fejlesztésének fontosságát, a digitális bennszülöttek és digitális bevándorlók sajátos tanulási igényeit, és merít a videojátékok azon elemeiből, melyek annyira sikeressé teszik a videojátékokat, hogy a mai generációk szabadidejük nagy részét a számítógép előtt töltik különböző digitális világokban. A következőkben a gamifikáció ezen építőköveit fogom részletesebben kifejteni, melyek mind hozzájárultak ahhoz, hogy egy hatékony motivációs rendszerré nője ki magát.

2.1.1. 21. századi diákok az iskolapadban, a digitális bennszülöttek

Bármilyen új módszer kiválasztásához és bevezetéséhez kulcsfontosságú, hogy a tanárok milyen diákokkal találják szemben magukat, akikhez alkalmazkodniuk kell. Fromann Richárd szerint ehhez először a társadalmat szükséges szemügyre venni, amelyben élünk. A mai egy információs társadalom, melyben jelentős szerepe van az információ létrehozásának, megszerzésének és továbbadásának. Az IKT eszközök mindennapjaink részévé váltak, jelentős szerepük van az „ipari termelésben, gazdaságban, egészségügyben, oktatásban”. Ezt mutatja az is, hogy napjainkban „a világ népességének 47%-a: több mint 3,5 milliárd ember használ internetet” (Fromann, 2017: 20). A folyamatosan fejlődő technológia a társadalmat is folyamatosan alakítja és egy globalizált, tudásalapú közösséget formál belőle (Fromann, 2017; Szabó és Kopinska, 2023), melyben a Marc Prensky által definiált digitális bennszülötteknek, akik a mai iskolák padjaiban ülnek, többé már nem a hagyományos oktatási rendszerre van szükségük. Ez a generáció „anyanyelvi” szinten beszéli a számítógépek, videojátékok és más digitális eszközök nyelvét”, vagyis ebbe a digitális világba született bele (Prensky, 2001 idézi Fromann, 2017). 2014 után a középiskolák padjaiban ülő diákok számára a tanulás fontossága növekedett, mivel ők már érezték a gazdasági válság hatásait, melyek hitelek, munkanélküliség és létbizonytalanság formájában szőtték át a társadalmat (Prievara, 2015). A digitális bennszülöttek számára minden információ azonnal elérhető és szórakozásuk is gyakran az online térben kap helyet, itt kommunikálnak, játszanak és élik közösségi életüket. Fridrich Máté 2022-es tanulmányában azonban kiemeli, hogy bár ezek a diákok már a technológia világába születtek bele, a digitális kompetencia területén mégsem egyenlő képességekkel, tudással rendelkeznek.

A generáció jellemzője még a multitasking, vagyis az, hogy a padokban ülő diákok „alacsony koncentrációképességgel és szerteágazó figyelemmel rendelkeznek” (Fridrich, 2022: 72), a 21. század tanítási módszerei már nem alkalmasak a figyelmük felkeltésére és fenntartására, ezért az aktív tanulási módszerek egyre

gyakrabban kerülnek alkalmazásra, melyek „aktív részvételen alapulva segítik a tananyag feldolgozását és megértését” (Bónus és Nagy, 2020: 3).

Prensky digitális bevándorlóknak nevezi azoknak a generációknak a tagjait, akik nem ebbe a folyamatosan fejlődő digitális világba születtek bele, de életük egy pontján megismerkedtek a technológiával és elsajátították vagy nem annak használatát (Szabó és Kopinska, 2023). Ebbe a kategóriába tartoznak a tanárok, akiknek egyik legaktuálisabb kérdése, hogy hogyan tudnának a digitális bennszülöttek új tanulási igényeihez alkalmazkodni és az ő nyelvükön tanítani. Mivel a digitális bennszülöttek sajátos módon dolgozzák fel az információt, a diákokhoz való alkalmazkodáshoz számos módszertani változtatásra, új tartalomra és gondolkodásmódra lenne szükség a tanárok részéről (Szabó és Kopinska, 2023). A digitális bevándorló „tanulása során alkalmazkodik a környezetéhez, de bizonyos mértékig mindig megtartja ’akcentusát’, azaz fél lábbal a múltban él”, ezért ezeknek a generációknak gyakran nehézséget okoz az alkalmazkodás és hajlamosak negatív attitűdöt kialakítani az újítások irányába (Szabó és Kopinska, 2023). Az alkalmazkodás azonban elengedhetetlen a tanárok részéről a diákokkal való sikeres közös munka elérése érdekében, amihez szemléletváltás szükséges új elvekkel és paradigmákkal (Prieara, 2015; Jaskóné, 2023).

2.1.2. A videójáték tulajdonságainak átültetése az oktatásba: a gamifikáció

„Az online térben tapasztalt játékos jelenségeket és összefüggéseket nagyon jól lehet hasznosítani a való életben, különösen a fiatal generációk motivációjának megismerése céljából.” (Fromann 2017: 16), éppen ezért szolgáltak fontos kiindulópontként a videójátékokkal kapcsolatos kutatások a gamifikáció kidolgozásához. Munkámban nem a videójátékok tanórai és tanórán kívüli használatára koncentrálok, hanem a gamifikációra, amely a videójátékokat csak kiindulási pontként használja fel a tanórák során.

A gamifikáció nem egy teljesen új jelenség, már az 1800-as években léteztek márkahűséget és fogyasztói lojalitást támogató akciók, valamint a katonaság keretei között is jelen volt és van a gamifikáció a jelvények és hierarchikus szintrendszerek formájában. A gamifikáció, vagyis a játékosítás mint fogalom 2011-ben vált közhírtté egy játékfejlesztéssel foglalkozó konferencián San Franciscóban, melynek köszönhetően a gamifikáció gyorsan közhírt fogalommá nőtte ki magát (Fromann, 2017), és szintén 2011-ben az Oxford Dictionary szerint az év szavának egyik jelöltje volt (Lombardi, 2019). Jesse Schell és Jane McGonigal 2010-es előadásai jelentősen hozzájárultak a fogalom népszerűségéhez (Fridrich, 2022). A gamifikációnak azonban nincs egy egységes definíciója, ami miatt sokszor más játékos, tanulással kapcsolatos tevékenységeket is e definíció alá sorolnak (Duchon, 2021). A szakirodalom általánosságban Deterding definícióját veszi alapul, mely szerint

a gamifikáció „a játéktervezés elemeinek használata játékon kívüli kontextusban” (Duchon, 2021). A gamifikáció egy játékos világszemlélet, melyet az új információs társadalom megkövetel. Ezt támasztja alá az a tény is, hogy

emberek milliói töltenek el átlagosan heti húsz órát virtuális világokban, ahol munkavégzés történik és szüntelenül különböző feladatokat kell megoldaniuk, csak ezt a játékban nagyobb élvezettel és örömmel teszik. Olyan, mintha egy részmunkaidős állásban dolgoznának. Egy jó gamifikációs fejlesztés során a munkavállaló a munkáját sosem érzi megterhelőnek, stresszesnek vagy unalmasnak, hanem olyan szórakoztató örömforrásnak, hogy közben továbbra is dolgozik, csak már játékos módszerekkel (Fromann 2017: 19).

Fromann továbbá hangsúlyozza, hogy a gamifikáció során megmarad a tevékenység eredeti célja, vagyis a tanulás és a munka nem alakulnak játékká, és Werbachra hivatkozva azt mondja, hogy a gamifikáció csak játékos élményt kapcsol a tanulási és munkafolyamathoz azokat élménydúsabbá téve (Fromann, 2017).

2.1.3. A gamifikáció fogalma és célja

A Deterding-féle tág értelemben vett gamifikáció-fogalmat a kutatók további nézőpontokkal egészítették ki. Kapp a következőképpen definiálja a játékosítás fogalmát: „A gamification játékalapú működési elvek, játékesztétika és játéktervezői gondolkodás használata emberek lekötésére, cselekvésre sarkallására, tanulásának elősegítésére és problémák megoldására” (Kapp, 2012 idézi Fridrich, 2022: 73). Lee és Hammer definíciója is az oktatás környezetére adaptálja a gamifikáció fogalmát, e szerint „Gamification attempts to harness the motivational power of games and apply it to real-world problems – such as, in our case, the motivational problems of schools”¹ (Lee & Hammer, 2011 idézi Lombardi, 2013).

Magyarországon Fromann Richárd egészítette ki a definíciót, mely szerint „A gamification a játékelményhez szükséges játékelemek, játékmechanizmusok és játékdinamikák alkalmazását jelenti az élet – játékon kívüli – területein azzal a céllal, hogy az adott folyamatokat érdekesebbé és hatékonyabbá tegye” (Fromann, 2017: 111).

A játékon kívüli kontextus bármilyen feladatra, folyamatra vagy elméleti kontextusra érthető (Figueroa-Flores, 2015), így az oktatásban is egyre gyakrabban jelenik meg (Fridrich, 2023), hiszen a folyamatos versenyhelyzet, az elavult motivációs módszerek és az egyre nagyobb mennyiségű ismeretanyag új módszerek bevezetésének igényéhez vezetnek (Fromann, 2017). „A játékos formában történő tanítás már nagyon régóta a pedagógia része” (Machová et al., 2019: 226), de a korábban

1 A gamifikáció megpróbálja kihasználni és a való életből vett feladatokra alkalmazni a játékok motivációs erejét – a mi esetünkben az iskolában jelenlévő motivációs problémákra.

csupán kiegészítő szereppel rendelkező játékok, melyeket főképp jutalmazásra vagy levezetésre használtak, mára sokkal nagyobb szereppel rendelkeznek a tanórák során (Fromann, 2017). A gamifikáció bármilyen tárgy, téma és hallgatói létszám során alkalmazható, akár az óra menete, a számonkérés vagy az otthoni tanulás során (Machová et al., 2019). Ezen felül egy feltörekvő tanulásszervezési, értékelési és motivációs rendszer, melynek célja a tanulási folyamatok hatékonyabbá tétele, és a tanulók elköteleződésének és motivációjának növelése (Fridrich, 2023), valamint a tanulás folyamatosságának elősegítése (Machová et al., 2019). A nyelvtanulásra vetítve a gamifikáció célja még, hogy a nyelvtanulásra egy kötelező, szükséges folyamat helyett egy kívánt folyamatként tekintsenek a nyelvtanulók (Lombardi, 2013).

A gamifikáció oktatásban való alkalmazása egy olyan transzparens haladást és fejlődést biztosító motiváló rendszer, amely nagyfokú szabadságot biztosít a változatos, kitágult tanulási keretek megtalálásában, az egyedi tanulási utak, tevékenységformák és ütemezések megtervezésében, azok értékelésében, miközben épít a szociális faktor tanulásszabályozó szerepére. Kiemelt célja az autonómiára, az önszabályozó tanulásra és az egyén saját tanulás iránti felelősségvállalására való nevelés a belső motiváció megtalálásával és a flow-élmény átélésével (Juhász, 2020: 37).

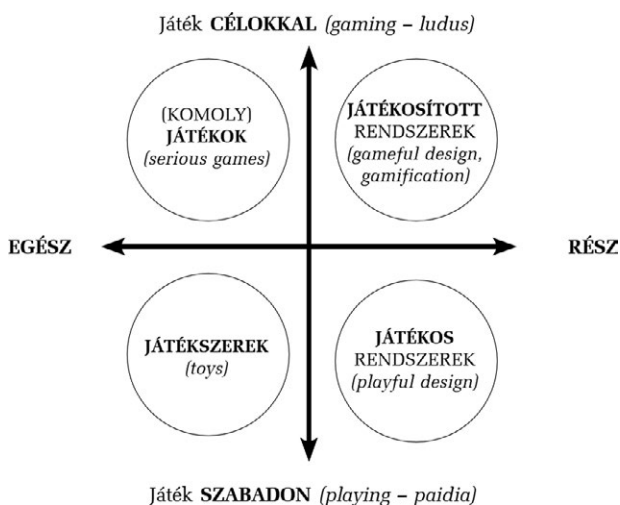
További cél még, hogy a tanulók hosszú távon motiválttá váljanak és képesek legyenek megtervezni és elvégezni a céljaik elérését szolgáló lépéseket (Juhász, 2020). Továbbá fontos kiemelni, hogy a gamifikáció „egy olyan motivációs eszköz, amely nagyban hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók konstruktívan, gyakorlat-orientáltan tanuljanak és belső indíttatásból vegyenek részt a képzési folyamatban” (Duchon 2021: 54).

A tanárok is számos célt tűzhetnek ki egy gamifikációs rendszer alkalmazása során, többek között nagyobb órai részvételt, aktivitást, nagyobb figyelmet, nagyobb bevonódást, tanórán kívüli és folyamatos tanulást a diákok részéről (Szabó és Kopoinska, 2023). Ezen kívül a gamifikáció egy olyan módszertani keretet nyújt az oktatóknak, mellyel egy teljes képzési szakasz során fenn tudják tartani a diákok érdeklődését (Duchon, 2021). Ivan Lombardi 2019-es munkájában Dörnyei Zoltán szavaira hivatkozik, amikor azt mondja, hogy a tanulásnak nem egy unalmas és fárasztó tevékenységnek kell lennie, ahogyan az gyakran annak bizonyul; ha a tanulást ösztönzővé és élvezetessé tudnánk tenni, az a tanulók folyamatos bevonódásához vezetne. Ezen kívül a tanulók motivációjának és lojalitásának növekedése jobb eredményekhez vezetne (Fromann, 2017).

2.1.4 A gamifikáció és más játéktípusok

A kitűzött tanulási és tanítási célok hatékony teljesítésének érdekében fontos, hogy a megfelelő játéktípust válasszuk ki, ezért elengedhetetlen a tudatosság kialakítása és az elméleti háttér alapos ismerete. Az oktatási környezetben alkalmazott játékok száma és az ezeket vizsgáló szakirodalom is egyre bővül mind hazai, mind nemzetközi szinten, ami megnehezíti a játékok megfelelő értelmezését és csoportosítását, de ez elengedhetetlenek a helyes alkalmazáshoz és a tanórába való integrációhoz (Bónus és Nagy, 2020), ezért munkámban én is kitérek a játéktípusok fogalmaira, melyek segítenek abban, hogy a gamifikációt el tudjuk különíteni más játékos tevékenységektől és helyesen tudjuk alkalmazni. A definíciók meghatározásában gyakran nehézséget okoz az oktatási célú játékokról szóló szakirodalmakban jelenlévő nagy átfedés a fogalmak között (Bónus és Nagy, 2020). Gyakran gamifikációként tartják számon a játék alapú tanulást és a komoly játékokat is, melyek bár nagyon közel állnak a gamifikációhoz, mégis különböznek céljaikban (Kálmán és Fejes, 2023). A definíciók közötti határok meghúzását nehezíti az is, hogy magára a gamifikációra is számos megnevezést említ a szakirodalom, így a játékosítás, gameful design, játékosított rendszerek (Fromann, 2017; Bónus és Nagy, 2020) is mind a gamifikációra utalnak. Oktatási célú játékokként beszél a szakirodalom az edutainment, a komoly játékok (serious games), a gamifikáció (gamification), a játékalapú tanulás (Game-Based Learning, GBL), az oktatási játékok (educational games), a digitálisjáték-alapú tanulás (Digital Game Based Learning, DGBL), az alkalmazott játékok (applied games), illetve az e-tanulás (e-learning) fogalmáról (Bónus és Nagy, 2020).

A fogalmak közötti különbségtételhez Fromann Richárd 2017-es könyvében Deterding és munkatársai kétdimenziós modelljét használja kiindulási pontként.



1. ábra: Deterding-modell. Forrás: Fromann (2017)

A kétdimenziós rendszer négy fogalom összehasonlítására szolgál a game-play, valamint a rész-egész dimenziókban. A game-play tengely mentén a rendezőelv a játékok strukturáltsága és szabályozottsága, vagyis a game kategóriába strukturált, szabályokkal rendelkező játékok tartoznak, míg a play típuson a szabad, szabályok nélküli játékot értjük és ebbe a kategóriába sorolhatók a játékszerek, valamint a játékos rendszerek. A rész-egész tengely a játékok teljességére utal, vagyis az 'egész' egy komplett játékot, míg a 'rész' csak játékelemek átvételét jelenti. Az 'egész' kategóriájába tartoznak például a komoly játékok, míg a 'rész' dimenziójába soroljuk a gamifikációt, amely csak bizonyos játékelemeket vesz át és alkalmaz nem játékos környezetben (Fromann, 2017).

A komoly játékok (serious games) a célokkal rendelkező, strukturált és szabályozott (Bónus és Nagy, 2020), komplett játékok dimenziójába sorolhatóak, nem szórakoztatási céllal készültek, gyakran munkahelyeken szimulációs játékként alkalmazzák őket bizonyos kompetenciák fejlesztésére (Fromann, 2017). Míg a komoly játékok esetében a játék teljes eszköztára felhasználásra kerül, addig a gamifikáció esetében ebből az eszköztárból csak bizonyos részelemek kerülnek felhasználásra (Bónus és Nagy, 2020). A célok szempontjából a komoly játékok célja az oktatás, a gamifikáció fő célja pedig a motiváció és az elköteleződés növelése (Fromann, 2017). A játék alapú tanulás alkalmazása során a tanárok a játékot mint pedagógiai eszközt használják bizonyos készségek fejlesztésére, vagyis ahogyan Quian állítja, a játékalapú tanulás egy „játékon keresztül megvalósított tanulási folyamat” (Kálmán és Fejes, 2023: 73).

A gamifikáció során a játékosok egy valódi környezetben találkoznak valós szituációkkal és tudatában vannak a tanulási céloknak. Továbbá játékelemek épülnek be a tanulási folyamatba (Fromann, 2017), vagyis a folyamat egy része játékosításra kerül különböző játékelemek és szabályok használatával, de a tevékenység nem válik játékká (Deterding et al., 2011), csupán élménydúsabbá teszi a tevékenységet (Fromann, 2017).

2.1.5 A játékelemek

Arra a kérdésre keresve a választ, hogy mi tesz egy játékot motiválóvá és ellenállhatatlanná, és hogy miért tudunk és akarunk egy-egy játékkal újra és újra játszani, a válaszok mind a játékelemekhez vezetnek (Lombardi, 2019). A játékelemek azok a legkisebb elemek, melyek végső soron a videójátékok motivációs komponenseit (Lombardi, 2013), építőköveit alkotják (Deterding et al., 2011). Gamifikáció során „a különféle játékelemek motiválják a felhasználókat, és az egész élményt még érdekfeszítőbbé, élvezetesebbé és a kihívást jelentősebbé teszik, ezzel növelve a bevonódás mértékét” (Kálmán és Fejes, 2023: 73), vagyis a (videó)játékokban felfedezett játékelemekkel variálva tudunk kialakítani egy motiváló tanulási környezetet

a diákok számára. A játékelemek kiválasztása során a kontextus és cél meghatározó tényezők, hiszen „más és más elemek alkalmazásával más és más célok érhetők el” (Fridrich, 2023: 77), valamint a játékelemek közötti kapcsolat teszi a folyamatot megnyerővé, önmagában egy-két játékelem nem járul hozzá egy érdeklődést keltő, magával ragadó tanulási környezet kialakításához (Lombardi, 2019). A játékkutatások a játékelemeket három kategóriába sorolják a Bunchball²-modell alapján, melyek a mechanikai elemek, a dinamikai elemek és az esztétikai elemek (Prieara, 2015), lényeges elemei a Karl M. Kapp által meghatározott strukturális és tartalmi gamifikációs típusoknak.

A következőkben a tartalmi és strukturális gamifikációt hasonlítom össze és a bennük megtalálható gyakori játékelemeket fogom jellemezni, de először kitérek három kategória Bunchball-modellben megjelenő definícióira, melyeket Werbach egy háromszintű piramison ábrázol (Lombardi, 2019). A piramis csúcsán elhelyezkedő játékdinamikai elemek, absztrakt motivációs erők (Lombardi, 2013), melyek olyan alapvető emberi igényekre és vágyakra vannak hatással, melyek a játékkal való interakció során mutatkoznak meg (Fridrich, 2022), ilyenek pl. az öröm érzése, az elismertség érzése vagy a kompetencia érzése. Bunchball szerint ezek univerzális szükségletek nemtől, kortól, kultúrától és demográfiai jellemzőktől függetlenül (Lombardi, 2013). Bár a játék során ez az elem a legkevésbé észrevehető, ennek van a legfontosabb szerepe, mert ez fogja össze a játékot, ez alakítja a mechanizmust alkotó szabályokat (Juhász, 2020). Játékdinamikai elem többek között a jutalmazás, státusz, teljesítés, önkifejezés, versengés, altruizmus (Fridrich, 2022), haladás, szociális kapcsolatok (Juhász, 2022). Alkalmazásuk során érdemes tudatosan kiválasztani az adott játékelemek mennyiségét és típusát, mert ezek határozzák meg a gamifikált folyamat összetettségét és érthetőségét (Fridrich, 2023).

A játékdinamikai elemeket gyakorlatba ültető elemek a játékmechanikai elemek (Lombardi, 2013), a játékosított folyamat szabályrendszerében és stuktúráiban jelennek meg (Fridrich (2023), melyekkel a játékosnak még nincs közvetlen kapcsolata (Lombardi, 2013), de ezek az elemek befolyásolják a „játék folyamatához kapcsolódó cselekvéseket és viselkedésmintázatokat” (Fridrich, 2022: 73), vagyis segítik az előrehaladást (Juhász, 2020). Ezen a ponton fontos kiemelni, hogy a játékmechanizmus „a játékosított folyamat alapvető eszköztára, amivel gyakran lecsupaszítva azonosítják a gamifikációt” kizárólag a pontokra, jelvényekre és ranglistákra koncentrálva (Juhász 2020: 40). Fromann János 2017-es tanulmányában részletesen fejti ki a Bunchball-modell játékmechanikához kapcsolódó hat főkategóriáját, melyek tartalmazzák a pontokat, szinteket, kihívásokat és küldetéseket, virtuális javakat, ranglistákat és ajándékokat. A játékosok teljesítményéről való folyamatos visszajelzésre a pontrendszer³ szolgál, mely motiváló hatással van a játékosokra például a

2 Az első olyan vállalat, amely játékmechanikákat integrált a nem játékszerű digitális környezetben.

3 A strukturális gamifikáció témájában gyakran használt fogalom.

következő szint eléréséig. Hasonló célja van a szintrendszernek is, melyek szemléltetik az előrehaladás folyamatát, a szintlépéssel pedig különböző státuszokat, titulusokat lehet elérni egy-egy közösségben. A kihívások során a játékosok megoldandó problémákkal találkozhatnak, melyek egy elérendő célt, valamint az ehhez teljesítendő feladatot mutatják, ezek megoldásáért kapnak a játékosok pontokat, virtuális javakat és tudnak szintet lépni. Ezek a rövid távú részcélok motiválják a játék résztvevőit. A virtuális javak általában mindig egyediek, melyek a játékosok intrinzik (belső) motivációjára hatnak. A ranglisták mindig csökkenő sorrendben mutatják a játékosokat különböző szempontok alapján, és szociális összehasonlításra szolgálnak, megfelelő használatuk az egészséges versenyszellemmel motiválja a tevékenység résztvevőit. Végül az ajándékok jó kapcsolatépítő és kooperációt alakító funkcióval rendelkeznek (Fromann, 2017). Egy jó játék legfontosabb játékmechanikai elemei a kihívások, esélyek, hírnév, csapatok, időbeli korlát, folyamatos visszacsatolás, pontszámok, jelvények, szintek, ranglisták, versenyek (Fromann, 2017). Végül a játékelemekként, eszközökként, vagyis az esztétikai elemekként emlegetett játékelemek találhatóak a piramis legalsó fokán, melyek azok az alkotóelemek, melyek a játékot összekötik a mechanikával és a dinamikával (Lombardi, 2013). A pontok például az előrehaladást jelölik (Lombardi, 2013). Ide tartoznak még a virtuális vagy valós árucikkek, a jutalmak, bélyegek, pecsétek (Juhász, 2020).

2.1.6 A strukturális és tartalmi gamifikáció

A strukturális gamifikáció játékelemek alkalmazását jelenti „a tanulók tartalmon való átvezetése érdekében, a tartalom játékelemekkel történő módosítása vagy megváltoztatása nélkül”, vagyis a „tartalom nem válik játékszerűvé, csak a tartalom körüli struktúra” (Fridrich, 2023: 78). A gamifikáció ezen típusa során játékmechanikai elemek kerülnek alkalmazásra, melyek strukturálják a tartalmon való áthaladás folyamatát és segítségével a játékosok nyomon tudják követni az előrehaladásukat. A játékmechanikai elemek kategóriájába tartoznak a szabályok, illetve a jutalmazási struktúrák, mint a ranglisták, pontok, valuta, jelvények (Fridrich, 2023). Ezekből az elemekből látják először a tanulók, hogy egy gamifikált folyamatban vesznek részt, és ezen elemek főképp az extrinzik (külső) motivációra hatnak, hiszen a játékmechanikai elemek a jutalmazásra, visszajelzésre és a játékosok teljesítményének összehasonlítására koncentrálnak. Az oktatásban a strukturális gamifikáció a legelterjedtebb gamifikációs típus, a tartalmi elemeket nem játékosítja, így alkalmazása könnyű és időt kímélő (Fridrich, 2023). Leggyakrabban értékelésre használják, mely eltér a hagyományos jegyekkel történő értékelési rendszertől, hiszen a gamifikált folyamatban „nincs elégtelen, csak pontok. A jobbak több, a gyengébbek kevesebb pluszt kapnak”, így ez a módszer a gyengébben teljesítő diákokat is plusz pontok gyűjtésére, valamint a hibák javítására ösztönzi (Bencéné és Bence-Kiss,

2020: 151) és egy rosszabb teljesítmény után a diákot nem a kudarc érzése demotiválja, hanem azt látja, hogy ha kicsivel is, de közelebb került a következő szinthez, az elérendő célhoz (Fromann és Damsa, 2016). Míg a jegyalapú értékelés során átlagot számítunk, a gamifikációs értékelés során a pontok és szintek a haladás érzetét biztosítják (Fromann és Damsa, 2016). A rangsornak köszönhetően a diákok nyomon tudják követni fejlődésüket önmagukhoz és társaikhoz viszonyítva, és a gamifikált értékeléssel a számonkérés stresszmentes lesz a diákok számára, aminek köszönhetően teljesítményük is nő, ehhez viszont fontos az optimális terhelés és az ideális szintezés. Habár a gamifikáció során az értékelés pontszerzésből és szintlépésből áll, ezek konvertálhatók az oktatási rendszerünkben használatos jegyekké (Bencéné és Bence-Kiss, 2020), vagyis a gamifikáció lehetővé teszi a tanulók formatív értékelését, melyet igény szerint szummatívá is alakíthatunk (Duchon, 2021). A gamifikáción keresztüli értékelés a tanárokat is motiválhatja, ugyanis ezáltal folyamatosan képen vannak diákjaik haladásával az év során és ez egy sokkal személyreszabottabb visszajelzéshez segíti hozzá a tanárokat (Jaskóné, 2023). Fontos azonban megjegyezni, hogy a gamifikációt nem szabad csupán a játékmekanikai elemekkel azonosítani, melyek az extrinzik motivációra hatnak, mert akkor már nem gamifikációról, hanem pontosodásról (pointification) beszélünk (Fridrich, 2023).

A gamifikáció hazai alkalmazásának egyik úttörője Prievara Tibor, aki a Bunchball-modell alapján dolgozta ki gamifikációs rendszerét infokommunikációs eszközökkel támogatva. A sokak gamifikációs rendszerének alapjául szolgáló Bunchball-modell azonban nem tartalmazza a narratívát mint játékmekanikai elemet, melynek jelentős szerepe van a gamifikációban, így Prievara gamifikációs rendszerében a narratíva hiánya, valamint a kizárólagosan pontrendszerhez kapcsolódó játékmekanikai elemek alkalmazása „abba az irányba mozdítja el a hazai pedagógiai gyakorlatot, hogy a gamifikációt egy kissé bonyolultabb, IKT eszközökkel megtámogatott értékelési rendszerként alkalmazzák” (Fridrich, 2022: 76). A gamifikáció ezen bonyolultabb kritérium-, és pontrendszerként való értelmezése a módszer félreértelmezését jelenti hazai szinten a nemzetközi gyakorlattal szemben. Kapp narratíváról alkotott elmélete szerint a narratíva „vezeti és motiválja a tanulót a tanulási folyamaton keresztül, azáltal, hogy kontextualizálja a különböző játékmekanikai elemeket és elősegíti a közép és hosszútávú célok kialakítását” elősegítve a diákok motivációját és a bevonódást a flow élményen keresztül. Ezen felül a narratíva megismerése és a problémaközpontú feladatok elősegítik „az önvezérelt tanulás és a tanulói autonómia élményközpontú fejlődését” (Fridrich, 2022: 77).

Az igazán motivált és elkötelezett játékosokat nemcsak extrinzik (külső), de az intrinzik (belső)⁴ motiváció is mozgatja a folyamat során, melyet a tartalmi gamifikáció dinamikai elemeivel lehetséges elérni. A tartalmi gamifikáció célja, hogy a játékost elkötelezetté tegye a tartalom iránt, és növelje a hozzá kapcsolódó motivációját. A cél a tartalmi gamifikáció esetében sem egy komplett játék megalkotása, hanem „játékokból származó elemek és koncepciók hozzáadása a tanuláshoz, melyek által a diákok játékelményen keresztül tanulnak”. Ebben a típusban alkalmazott játékmechanikai elemek például a történet, a kihívás, a kíváncsiság, rejtély és a karakterek, melyek mind bevonják a tanulókat a tanulás folyamatába (Fridrich, 2023: 82). A tartalmi gamifikáció során „olyan történeteket találunk ki, melyek rejtélyes elemeket, kihívásokat tartalmaznak és adnak át a fiatalok által kedvelt karakterek segítségével”, ami lehetővé teszi az interaktivitást, visszajelzést és a hibázás lehetőségét (Bencéné és Bence-Kiss, 2020: 150). Lombardi 2019-es tanulmányában Bertus és Botturi gondolataira hivatkozva azt állítja, hogy a tartalmi gamifikáció központi eleme a történet, narratíva, mely megfogja a játékosok figyelmét, és mellyel azonosulni tudnak. A tartalmi gamifikáció során fontos, hogy a játékosított tevékenységeknek kapcsolódnia kell a tananyaghoz és az ahhoz kapcsolódó tevékenységekhez (Fridrich, 2023). A rendszer bevezetésekor egy kezdeti esemény lesz az, amely elindítja a játékos képmását, avatárját és arra készíti, hogy teljesítse feladatát. Az avatár egy fejlődéstörténeten megy keresztül, a játékos folyamatosan fejleszti karakterét a tanulási folyamatban különböző küldetések teljesítésével. A történet akár egy teljes nyelvkurzust átívelhet, ami segít a diákok kezdeti motivációjában és annak megtartásában a tanulási folyamat során (Lombardi, 2019).

A két gamifikációs típust összevetve elmondható, hogy „a tartalmi gamifikáció tartalmazza a strukturális gamifikációban alkalmazott játékelemeket, azonban beépíti az azokat irányba állító és rendező játékdinamikákat vagy játékdinamikai

4 Harry Harlow majmokon kísérletezve fedezte fel az intrinzik (belső) motivációt, mely a lét- és fajfenntartást szolgáló biológiai motiváción és a környezetből érkező jutalmazó-büntető külső motiváción kívül egy harmadik motiváló erő (Fromann 2017). Harlow hipotézisét a belső motivációról Edward Deci erősítette meg 1969-ben, amikor az egyetemistákkal végzett kísérlet során megállapította, hogy ha egy tevékenységért pénzt kapnak jutalmul külső motivációs eszközként a tevékenységben résztvevők, akkor elvesztik a belső érdeklődésüket és motivációjukat a tevékenység iránt, ugyanis az ember „szeret felfedezni, tanulni, újdonságokat és kihívásokat keresni, valamint fontos számára, hogy képességeit bővíteni és gyakorolni tudja” hivatkozik Fromann (2017) Edward Decire. Harlow és Deci tehát bebizonyították kísérleteik során, hogy „bár a jutalmazás rövid távon fellendülést hozhat, de a gyors pozitív hatás elmúltával szignifikánsan csökkenni kezd az egyén motivációja a tevékenység intenzitására és folytatására” (Fromann 2017, p. 65).

Szénási (2019) szerint a jelenkor emberei a Pink által meghatározott Motiváció 3.0 korszakában azokat a tevékenységeket preferálják, melyben örömet lelik (Fromann 2017).

Az intrinzik (belső) motiváció önmeghatározási elméletben meghatározott 3 alapvető pszichológiai szükséglettől függ, vagyis az autonómiától, a kompetenciától és a másokhoz való tartozástól (Lombardi 2019) és „ezek együttes megléte és erősítése fokozza a teljesítményt, kitartást és kreativitást” (Fridrich 2023, p. 84).

elemeket, mindezt úgy, hogy a játékosítás nemcsak a tanulási folyamat struktúráját érinti, hanem magát a tartalmat” (Fridrich, 2023: 83).

Ahogy az korábban láthattuk, mind a strukturális, mind a tartalmi gamifikáció hatékony motivációs módszer lehet a megfelelő kontextusban, a megfelelő tevékenységhez és megfelelő játékelemeket alkalmazva.⁵

Fridrich Máté 2023-ban megjelent írásában egy újabb modellt is bemutat, a komplex oktatási gamifikáció modelljét, melynek „elmeit és működési alapelveit a strukturális és tartalmi gamifikáció együttesen adja” figyelembe véve a tanulási komponensek, a kontextus és a gamifikációs struktúra elemeinek összefüggésrendszerét. A kontextus jelen esetben az oktatás, amely kölcsönhatásban áll a tanuláskomponensekkel, melyekkel közösen határozzák meg a gamifikált tanulási folyamatban megjelenő játékelemeket. A tudatosság elengedhetetlen a tervezési folyamat során, hiszen a cél egy immerzív tanulási folyamat és környezet elérése (Fridrich, 2023).

A gamifikáció akkor lehet igazán sikeres, ha „nemcsak a képzés értékelési rendszerét alakítjuk át, hanem magát a teljes tanulási-tanítási folyamatot”, és a tervezés során fontos, hogy figyeljünk arra, hogy szerepet kapjon a narráció, a progresszió, a tanulói kapcsolatok és az érzelmek is, valamint nem szabad elhanyagolni az önkifejezés, versengés, kooperáció és altruizmus elemeit sem (Duchon, 2021).

2.1.7 Az intinzik és extrinzik motiváció a gamifikációs oktatási gyakorlatban

Pink továbbá hangsúlyozza, hogy a munkahelyi és iskolai környezetben a jutalmazó-büntető extrinzik motiváció alkalmazása a leggyakoribb (Fromann, 2017), amit abból is láthatunk, hogy az oktatásban a strukturálási gamifikáció a leggyakrabban alkalmazott gamifikációs típus, melyet főképp extrinzik motivációs hatással rendelkező játékelemek építenek fel (Fridrich, 2023). „A kizárólag pontokat, jelvényeket és ranglistákat alkalmazó megoldások csak a tanulók külső

⁵ Fontos megjegyezni, hogy az intrinzik és extrinzik motiváció nem egymás ellentétei, hanem egymás kiegészítői (Lombardi 2019), és Pink figyelmeztet arra is, hogy az egyszerű szabályokra és világos célokra épülő rutinfeladatoknál az extrinzik jutalmak valóban kedvezően hatnak, ezért nem szükséges a külső motivációs erő mellőzése, hiszen ez inkább „az összetettebb, kreatív, problémamegoldó gondolkodást igénylő feladatok vonatkozásában mondható gyengének vagy ellentétes hatásúnak” (Fromann 2017, p. 66).

motivációjára⁶ hatnak”, ami „negatívan hathat a belső motivációra, ezért elengedhetetlen, hogy a gamifikáció a belső motivációt is célba vegye” (Kálmán és Fejes, 2023: 76), amit a tartalmi gamifikációval lehet elérni (Fridrich, 2023). A hatékonyan alkalmazott gamifikáció mind a kétféle motivációt kombinálja a játékosított folyamat során (Együd, 2021).

Összességében elmondható, hogy a leghatékonyabb videójátékokban és gamifikációs tevékenységekben az intrinzik motiváció van túlsúlyban, és a játékmechanikai, valamint játékdinamikai elemek az önmeghatározási elmélet három kulcselemén alapulnak (Lombardi, 2019).

Bármilyen játéktevékenység során az intrinzik motiváció biztosítja az érdeklődés fenntartását, „amely által az ember képes az önátadásra vagy a flow állapotának megélésére, így az alkotásra és a magas szintű teljesítményre is”. A játék során új világokat fedezhetnek fel a játékosok és benne magukat és saját határaikat, amit az intrinzik motiváció vezérel. A játék alatt továbbá „kiszakadunk a saját világunkból és különleges állapotba kerülünk”, amit Csíkszentmihályi Mihály flow-élményként definiál (Fromann, 2017: 63). Csíkszentmihályi szerint „ez egy olyan tudatállapot, amely során az egyén teljesen átadja magát az aktuális cselekvésnek, és olyan szinten elmerül és feloldódik benne, hogy szinte megszűnik számára a külvilág [...]” (Fromann, 2017: 67).

A flow-élmény során a tevékenységben résztvevő személy folyamatos progressziót és fejlődést tapasztal, ami tovább motiválja a tevékenység folytatására, miközben dopaminszintje is folyamatosan emelkedik, ami arra utal, hogy az egyént pozitív hatás éri (Fromann, 2017). Lombardi 2019-es munkájában a játékkal való összehasonlításként egy iskolai órát hoz példaként, ahol a flow-élmény helyett a padokban ülő diákok leggyakoribb érzelmi állapota az unalom, mivel a tanórai tevékenységek csak nagyon ritkán érintik a belső motivációt.

Lee és Hammer játékok motivációs erejéről szóló elmélete szerint a játékok a játékosok kognitív, emocionális és szociális funkcióit célozzák meg a motivációs erejükkel. Ezek alapján fontos, hogy a játéknak, így a gamifikációnak is legyen egy világos szabályrendszere, a játékosok döntéseket tudjanak hozni, az eredmények az ő teljesítményükön múljanak, biztosítson sikert és kudarcot (aminek szintén motiváló hatása van, mivel egy minimális frusztráció az újra próbálkozásra készteti

6 A Tom Sawyer-effektus néven ismert pszichológiai jelenség során a külső motiváció 'kioltja' a belső motivációt, és az eredetileg örömmel végzett tevékenység egy feladattá, kötelezettséggé válik az egyén számára. Deci és Flaste szerint a külső motiváció ellen szól továbbá, hogy a tevékenységben résztvevők figyelme a tevékenység során a minőség helyett a mennyiségre és rövid távra irányul (Lombardi 2019), valamint Pink értelmezésében csökkenti a Maslow-féle önmegvalósítás lehetőségét, ami a személyes fejlődésre való törekvést jelenti, hiszen ezt felváltják az egyénen kívüli értékek és tényezők (Lombardi 2019). További negatívum, hogy a jutalmazás elmaradása a tevékenység felhagyását vonzza maga után, hiszen a jutalmazás megszűnésével a tevékenység önmagában nem tűnik elég motiválónak (Juhász 2020). Végül a külső motiváció gyakran etikátlan viselkedéshez vezet a játékosok részéről (Lombardi 2019).

a játékost), és végül legyenek kooperatív és kompetitív hajtóerők is a tevékenység során (Fromann, 2017).

2.1.8 Gamifikáció az oktatás gyakorlatában

A játékosított folyamat egyik előnye, hogy a tanulók konstruktívan, gyakorlat-orientáltan tanulhatnak, valamint a tanároknak is lehetőségük nyílik arra, hogy a teljes tanulási folyamatban érdekeltté tudják tenni a diákokat (Duchon, 2021). Ezen kívül a gamifikáció a tanulási folyamatot is strukturálttá teszi (Szabó és Kopinska, 2023), és a diákok a visszajelzések alapján maguk tudják irányítani a tanulási folyamatukat, illetve stratégiáikat (Prieara, 2015). Fontos, hogy a diákok ne tudjanak kiesni a tanulási folyamatból, valamint a differenciált haladás lehetősége is (Duchon, 2021). A gamifikáció szigorú tud lenni a diákokkal, ami hozzájárul ahhoz, hogy igényesebb munkát követeljünk meg tőlük, cserébe viszont lehetőségük van az újra próbálkozásra (Prieara, 2015), ami segít a hibázáson keresztül tanulásban és csökkenti a kudarcból való félelmet (Duchon, 2021). A módszer alkalmazásával olyan célok elérését tűzhetjük ki, mint az aktívabb órai részvétel, nagyobb figyelem, otthoni és folyamatos tanulás. Az azonnali és folyamatos pozitív visszajelzések és a célok segítik a diákot a folyamatban való előrehaladásban (Duchon, 2021). Ezen felül a gamifikáció „támogatja a projektalapú, élményalapú és kutatásalapú tanulás eredményességét” (Kálmán és Fejes, 2023: 75).

Fontos azonban szem előtt tartani, hogy a gamifikáció nem csodaszer (Duchon, 2021), számos buktató van, melyek megakadályozhatják a rendszer hatékony alkalmazását. A szülők és a diákok gyakran elutasítják a hagyományos szummatív értékeléstől való eltéréssel szemben, az autonómia gyakran nehézséget okoz a diákoknak, valamint a tanárok részéről is sokkal nagyobb munkát igényel az átlagosnál egy gamifikációs rendszer alkalmazása (Duchon, 2021). A gamifikáció elutasításához vezet még az a vélemény, mely szerint a gamifikáció versengésen alapul, ami számos diák demotiválásához vezethet (Lombardi, 2019). A versengés kooperációval kombinálva viszont növeli a tanulók motivációját (Kálmán és Fejes, 2023). Gyakori tévhit még, hogy a gamifikáció során az egész órát egy játékká kell alakítani, illetve, hogy a gamifikációt alkalmazóknak is komoly játékosoknak kell lenniük (Prieara, 2015). A módszer alkalmazásába sokan azért nem kezdenek bele, mert úgy vélik, hogy a technológia használata elengedhetetlen eleme a módszernek, ami viszont nem áll az iskolában rendelkezésükre (Prieara 2015). A játékosítás azonban offline módban is alkalmazható, technológia nélkül, a hangsúly a játékelemek komplex felépítésén van (Bencén és Bence-Kiss, 2023). Rab további kritikaként fogalmazza meg, hogy a tanulási vágyat helyettesítő játékvágy felelőtlené teszi a diákokat és megnehezíti az átlépésüket egy másik oktatási környezetbe (Fridrich, 2022). A nem megfelelően működtetett gamifikáció továbbá ronthatja a tanulók motivációját, például félelmet

alakít ki az új helyzetekkel vagy a ranglisták okozta versenyhelyeztetel szemben (Fridrich, 2022). További kritika még a gamifikációval kapcsolatban, hogy sokan úgy vélik, hogy a folyamat az intrinzik motiváció elvesztéséhez vezet, mivel a tanulók csak a jutalommal járó tevékenységre koncentrálnak (Fridrich, 2022).

3. Összegzés

Az elméleti háttér alapján elmondható, hogy a gamifikáció valóban megoldást jelenthet számos, az oktatásban jelenlévő problémára, és motivációs erejével erősen tud hatni a nyelvtanulásra is, hiszen célja a tanulók tanulási folyamatba való bevonódása, valamint a folyamatos tanulás elérése egy komplex, játékelemekből álló rendszer kiépítésével, ahol a kíváncsiság, a sikerélmény, az önkifejezés, a gyűjtögetés, az előrehaladás, társas összehasonlítás mind hozzájárulnak a diákok aktivitásának és érdeklődésének növeléséhez.

Bár egy divatos módszerről van szó, a gamifikáció fogalmának ismeretét illetően számos hiányossággal találkozhatunk: az egységes definíció hiányának és más oktatási célú játékok hasonlóságának köszönhetően számos tanár téves irányba mozdul el a módszer alkalmazását illetően. Ezen kívül egy jelentős módszertani vita alakult ki Prievara Tibor és Fridrich Máté között a strukturális és tartalmi gamifikáció hatékonyságának és motivációs erejének szempontjából, ami szintén a módszer körüli zűrzavarra enged következtetni. Mindezek mellett a gamifikációnak számos pártolója és kritikusa is akad, és a különböző vélemények háttérében gyakori a pontatlan ismeretekből adódó tévhitek jelenléte.

Mindezek alapján a gamifikáció további elemzése, a tanárok véleményének, valamint a módszerben rejlő lehetőségeknek a felmérése, egy gamifikált rendszer felépítése, kipróbálása és a módszert körülvevő tévhitek, téves ismeretek elosztatása, a módszer népszerűsítése végtelen lehetőségeket kínálnak a gamifikációt vizsgáló jövőbeli kutatások számára.

Bibliográfia

- Bencéné dr. Fekete, A. A., Dr. Bence-Kiss, K. (2023), „Tanító szakos hallgatók ismeretei a gamifikációról”, in *Közösségi Kapcsolódások - tanulmányok kultúráról és oktatásról*, 3(1), pp. 148–159. <https://doi.org/10.14232/kapocs.2023.1.148-159>
- Bónus, L., Nagy, L. (2020), „A játékokkal kapcsolatos fogalmak szakirodalmi áttekintése” *Iskolakultúra*, 33(6), pp. 3–15.
- Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. (2011), „From game design elements to gamefulness: Defining ‘gamification’”, in *Lugmayr A., Frassila H., Safran C., Hammouda I. (Eds)*,

- Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference Envisioning Future Media Environments*, pp. 9–15. ACM.
- Duchon, J. (2021), *Gamifikáció az oktatásban*. Typotop Kft.
- Együd, J. L. (2021), „A gamifikáció (játékosítás) módszerének használata az idegen nyelvek tanításában”, *Élményalapú Módszertani Közlemények*, 1, pp. 25–31.
- Figueroa-Flores, J. F. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*, 27. 32–54.
- Fridrich, M. (2022), „Gamification Misunderstood?”, *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences*, 5(1-4), pp. 71–82. <https://doi.org/10.15170/AR.2020.5.1-4.4>.
- Fridrich, M. (2023), „A gamifikáció összetevői, modelltípusai és továbbgondolásuk: Az oktatásban alkalmazott gamifikáció komplex modellje”, *Iskolakultúra*, 33(4), 75–90.
- Fromann, R., Damsa A. (2016), „A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban”, *Új Pedagógiai szemle*, 66(3–4), pp. 76–81.
- Fromann, R. (2017), *Játékoslét: A gamifikáció világa*. Typotex. https://edu.interkonyv.hu/book/3064-fromann_richard_jatekoslet
- Jaskóné Gácsi, M. (2023), „Gamifikáció – Erőpróbák a digitális térben pedagógusszemmel”, *Módszertani Közlemények*, 63(3), pp. 55–64.
- Juhász, V. (2020), „A gamifikáció mint eszközrendszer és motivációs módszer az oktatásban”, *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(2), pp. 37–51. <https://doi.org/10.21549/NTNY.29.2020.2.3>
- Kálmán, D., Fejes, J. B. (2023), „Mire jó a gamifikáció? A gamifikáció oktatási alkalmazásának nemzetközi tapasztalatai és a bevezetés első lépései”, *Iskolakultúra*, 33(7), pp. 72–81.
- Lombardi, I. (2013), „Motivare la classe di lingue: Tra psicolinguistica e game design”, *EL.LE*, 2(3), pp. 653–670.
- Lombardi, I. (2019), *Motivazione, gioco, lingua: Elementi ludici tra glottoididattica e psicolinguistica*. Officinaventuno.
- Machová, R., Korcsmáros, E., Fehér L., Gódnay Zs., Seres Huszárik, E., Tóbiás Kosár, S. (2019), „Az oktatás során alkalmazott játékosítás elméleti vizsgálat”, in *Bukor, J., Tóth P., Nagy M., Pukánszki B., Csehiová A., Tóth-Bakos A., Józsa K., Szőköl I. (Eds.), 11th International Conference of J. Selye University. Pedagoogical Sections: Conference Proceedings*, pp. 225–232. Janos Selye University.
- Prievara, T. (2015), *A 21. századi tanár: Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története*. Neteducatio Kft.
- Szabó, F., Kopinska, M. (2023), „Gamification in foreign language teaching: A conceptual introduction”, *Hungarian Educational Research Journal*, 13(3), pp. 418–428.
- Szénási, L. (2019), „A gamifikáció lehetséges formái az iskolai katechézisben”, *11th International Conference of J. Selye University. Theological Section. Conference Proceedings*, pp. 171–178. <https://doi.org/10.36007/3327.2019.171-178>

Tematikus feladatsor a Lettura szóbeli témakör feldolgozásához

A gimnáziumi tanulmányokat lezáró közép- és emelt szintű érettségi szóbeli vizsgájára számos tematikus felkészítő könyv jelent meg az elmúlt években. Ezek a kötetek segítik a felkészülést, hiszen a témakör egyben, kidolgozva megtalálható a tanár és a diák számára is. A tanítás-tanulási folyamatot ugyanakkor az elkészített témakidolgozások tanári adaptálásával lehet igazán hatékonyan használni. A tankönyvekből, nem csökkentve ezzel hiánypótló jellegüket, hiányoznak azok a kommunikatív gyakorlatokat, melyek az új ismeretek bemutatását, az egyes idegen nyelvi készségek integrált fejlesztését és a gyakorlást egyszerre teszik lehetővé. A pármunka, a kooperatív technikák használata, a témakör változatos feldolgozása motiválóbb a nyelvtanulók számára, ezekkel a munkaformákkal könnyebben és hatékonyabban sajátítják el az ismereteket. A munkámban egy olyan tematikus egységet mutatok be, melyet saját források alapján készített feladatok segítségével állítottam össze 12. évfolyamos, érettségi és nyelvvizsga előtt álló diákoknak.

A tananyag az olvasás (*lettura*) témáját dolgozza fel; célja, hogy bővítse a tanulók szókincsét az olvasás, könyvek és irodalom témakörében, fejlessze a beszédképessé-
güket különböző szóbeli interakciókon és vitahelyzeteken keresztül, ösztönözze őket az olvasásra, tudatosítva annak előnyeit. A feladatkészítés másik célja az volt, hogy az egyes készségek fejlesztése mellett a diákok lehetőséget kapjanak nyelvtani ismereteik fejlesztésére autentikus szövegeken, főként szépirodalmi részleteken keresztül.

Cím: Il mondo dei libri	
Nyelvi szint: B1-B2	
Diákok: gimnázium	
Életkor: 17-18 év	
Csoport összetétele: egynyelvű	
Időtartam: 3 x 45 perces tanóra	
Cél:	– kommunikáció: önálló témakifejtés az olvasás témájáról, személyes vélemény közlése, vita, közvetítés idegen nyelvre – nyelvtan: Futuro semplice, Preposizioni semplici ed articolate, Pronomi relativi – szókincs: az olvasás témájának szókincsé
Eszközök: számítógép, laptop, okostelefon, tábla	

A tanóra első feladataként a diákok különböző idézeteket kapnak az olvasás témájával kapcsolatban, melynek célja a ráhangolódás. Az idézetek elolvasása után a tanulók kiválasztják a számukra legszimpatikusabbat, majd röviden megindokolják választásukat: mit jelent számukra az adott idézet, miben értenek vele egyet, vagy milyen gondolatokat ébresztett bennük. Ez a tevékenység elősegíti a szóbeli kifejezőkészség fejlesztését, és érzelmileg bevonja a diákokat a tanórába.

A tanóra második feladatában a tanulók egy interaktív LearningApps-feladatot oldanak meg, amelyben az olvasás jótékony hatásairól szóló mondatokat kell befejezniük előre megadott elemek segítségével. A feladatot önállóan végzik el, fejlesztve az olvasott szöveg értését és a logikai gondolkodást, majd kiválasztanak három olyan hatást, amelyet a legfontosabbnak vagy legérdekesebbnek tartanak és pármunkában röviden megindokolják a választásukat. Ez a feladat fejleszti az önálló gondolkodást és a társas kommunikációt továbbá erősíti az olvasáshoz való pozitív viszonyt és az érzelmi bevonódást.

A tanulási egység következő részében a tanulók párban dolgozva megnyitják a Mondadori weboldalát, ahol felkeresik a 14 legeladottabb könyv listáját. A feladat során kizárólag a vastagon kiemelt információkra koncentrálva - a szerző neve, a könyv címe, az eladott példányszám - röviden elemzik a listát. A feladat célja, hogy a diákok autentikus olasz nyelvű weboldalt használganak információgyűjtésre, ami fejleszti a digitális szövegértésüket, szelektív olvasási készségüket és az információkiemelést. A listában olyan könyveket találnak, amit vagy olvastak, vagy láttak filmen, ez érzelmileg is megerősíti őket, hogy olvasási tapasztalataik kapcsolódnak mások ízléséhez, ezáltal nőhet a motivációjuk az olvasás iránt.

A következő feladatban a diákok kis csoportban egy kérdőívet töltenek ki, amely három olasz felmérés kérdéseinek felhasználásával és kibővítésével készült. A kérdőív segít a tanulóknak reflektálni saját olvasási szokásaikra és a könyvekhez való viszonyukra, megosztva egymással saját olvasási szokásaikat, miközben alapvető szókinccset sajátítanak el a témával kapcsolatban.

A következő feladatban egyik magyar szakos kolléganóm 2024 februárjában indított iskolai projektét építettem be a tanórába. A 21 napos olvasáskihívás célja az olvasás népszerűsítése az iskola teljes közösségében: diákok és tanárok egyaránt részt vehetnek benne. A tanulók feladata, hogy a kihívás szövegét úgy fordítsák le, mintha egy képzeletbeli olasz osztálytársuknak vagy vendégtanulónak magyaráznák el a kezdeményezést. Ez a gyakorlat anyanyelvről idegen nyelvre történő közvetítést fejleszti, ösztönözi a diákokat a kihívásban való részvételre, de az interdiszciplináris és tantárgyközi együttműködés meg tapasztalására is kiválóan alkalmas.

Az óra zárásaként a tanulók önállóan csoportosítják a megadott kifejezéseket aszerint, hogy azok az e-book vagy a nyomtatott könyv előnyeihez sorolhatók-e inkább. Ezután kiválasztják, melyik formátumot részesítik előnyben, majd párban vagy kisebb csoportban szóban érvelnek döntésük mellett egy rövid *discussione* (vitahelyzet) keretében. A feladat célja, hogy a tanulók gyakorolják a szókinccs aktív

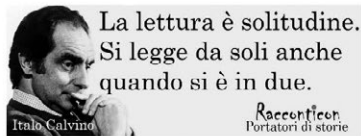
alkalmazását, a véleménykifejezést és érvelést, ami kiemelten fontos szóbeli emelt érettségi vizsgán.

A tanulók házi feladatként egy rövidített, szerkesztett autentikus olasz nyelvű szöveget dolgoznak fel, amelynek címe: *Il piacere di leggere*. A szöveghez nyelvhelyességi és olvasott szövegértési érettségi típusú feladatokat készítettem. A házi feladat célja a nyelvhelyességi ismeretek gyakorlása irodalmi igényességű szövegkörnyezetben, valamint az olvasott szövegértési készségek fejlesztése. Emellett a tanulók reflektálnak a szöveg tartalmára is. Az autentikus szöveg felhasználható a szóbeli érettségin önálló témakifejtés során.

A másik házi feladat Oriana Fallaci *Lettera a un bambino mai nato* című regényéből egy szerkesztett szövegrészlet nyelvtani feladatokkal. A feladat célja autentikus irodalmi szövegen keresztül fejleszteni a diákok nyelvtani tudását, megismertetni egy kortárs olasz irodalmi művet. A részlet ösztönözheti a tanulókat a teljes regény elolvasására, irodalmi, nyelvi és kulturális tudást egyaránt közvetít.

LETTURA

1. Leggiamo insieme le citazioni sulla lettura. Quale vi piace di più? Perché? Con quale siete d'accordo? Scambiate le vostre opinioni!¹



1 A képek forrás: <https://portalebambini.it/frasi-lettura/>
<https://rosicchialibri.it/giornata-mondiale-del-libro/>
<https://www.racconticon.it/frasi-celebri/italo-calvino-2/#>
<https://www.trovafrasi.com/citazioni/frasi-lettura/>
https://www.facebook.com/fanpage.it/photos/chi-non-legge-a-70-anni-avr%C3%A0-vissuto-una-sola-vita-la-propria-chi-legge-avr%C3%A0-vis/2124394850915511/?locale=it_IT
<https://www.facebook.com/sperling.kupfer/photos/a.301100154129/10157468968104130/?type=3>
<https://www.facebook.com/10righedaiLIBRI/photos/le-ragioni-per-cui-il-libro-%C3%A8-il-partner-ideale-www10righedailibriitimmagine-dal/2299693520050345/> (Utolsó letöltés: 2025. május 5.)

2. **I benefici della lettura. Aprite il link ed abbinare gli elementi individualmente! Poi scegliete tre elementi che ritenete i più importanti! Confrontate la vostra scelta con quella del vostro compagno!**²

<https://learningapps.org/display?v=pyzptunok25>



3. **Aprite il link e guardate sul sito della Mondadori quali sono i 14 libri più venduti al mondo. Quali conoscete, avete letto o visto in versione cinematografica? Scambiate opinioni con il vostro compagno.**

https://www.mondadoristore.it/libri-piu-letti-di-sempre/?srsrtid=AfmBOoo-aqF0qw7ZE3VJqiGpOyIP8lZ7IaRF_uDaiTjOq0Zjeei6qBcoI

² A feladat forrása: <https://www.newentrymagazine.it/benefici-della-lettura/> (Utolsó letöltés: 2025. május 5.)

4. Lavorate in coppia e rispondete al sondaggio sulla lettura mettendo una crocetta sulla vostra risposta.³

1. Hai letto libri nell'ultimo anno?
 - a. sì
 - b. no

2. Se sì, quanti libri hai letto nell'ultimo anno?
 - a. da 1 a 3 libri
 - b. da 4 a 6 libri
 - c. da 7 a 11 libri
 - d. più di 12 libri

3. Se pensi di leggere poco, sapresti spiegarci il perché?
 - a. non mi interessa
 - b. non ho tempo
 - c. preferisco trascorrere in altro modo il mio tempo
 - d. i libri sono scritti in modo difficile
 - e. i libri costano troppo
 - f. non ci sono librerie o edicole vicino casa
 - g. non ci sono biblioteche vicino casa
 - h. ho difficoltà con la vista
 - i. in casa non c'è un posto tranquillo per leggere
 - j. non so che genere mi appassiona
 - k. altro

4. Per te qual è il momento migliore della giornata per leggere?
 - a. la mattina presto
 - b. nel tragitto casa-scuola
 - c. dopo pranzo
 - d. nel pomeriggio
 - e. la sera dopo cena
 - f. prima di addormentarmi

³ A kérdőív a https://is.muni.cz/el/phil/jaro2014/MED44/um/parlare_libri_lettura_2.docx.pdf
<http://www.laboratorioformazione.it/> – Laboratorio Formazione Questionario Lettura honlapokon
található kérdőívek és valamint a K-O-R-U-S Research 2002 május 27-én készített Quanto leggiamo
című kutatása alapján készült. (Utolsó letöltés: 2025. május 5.)

5. Dove ti trovi a tua agio a leggere?
 - a. in biblioteca
 - b. a casa
 - c. su un prato
 - d. in spiaggia
 - e. a letto
 - f. in poltrona
 - g. in macchina/nei mezzi pubblici
6. Quanti libri hai acquistato nell'ultimo anno
 - a. da 1 a 3 libri
 - b. da 4 a 6 libri
 - c. da 7 a 11 libri
 - d. più di 12 libri
7. Se hai comprato libri, dove li hai acquistati principalmente?
 - a. negozio online
 - b. libreria indipendente
 - c. libreria di una catena
 - d. supermercato/grande distribuzione
 - e. edicola
8. Scelgo un libro in base
 - a. alla copertina
 - b. al titolo
 - c. a quello che c'è scritto dentro
 - d. a ciò che mi hanno detto amici e parenti
 - e. alla trama del libro
 - f. a qualcosa che mi colpisce sfogliando il libro
 - g. alla recensione
9. Quanti libri hai in casa?
 - a. 1-10
 - b. 11-25
 - c. 26-50
 - d. 51-100
 - e. 101-200
 - f. 201-400
 - g. oltre 400

10. Quali sono i generi preferiti delle tue letture? (puoi mettere una croce anche su più risposte)
- a. gialli, thriller
 - b. romanzi
 - c. romanzi classici
 - d. letteratura contemporanea
 - e. racconti brevi
 - f. poesia
 - g. fantascienza
 - h. horror
 - i. comici
 - j. fiabe
 - k. romanzi d'amore
 - l. romanzi rosa
 - m. hobby e viaggi
 - n. attualità e politica
 - o. poesia
 - p. arte, grafica, design
 - q. società e storia
 - r. libri di divulgazione
 - s. fumetti
11. Leggi ad alta voce?
- a. sì
 - b. no
12. Ti piace imparare a memoria poesie?
- a. sì
 - b. no
13. Leggi la lettura obbligatoria a scuola?
- a. sì, sempre
 - b. la maggior parte
 - c. ne leggo poca
 - d. no
14. Hai mai ascoltato un audiolibro?
- a. sì
 - b. no

15. Leggi quotidiani o riviste?
- sì
 - no
16. Se sì, quante volte?
- saltuariamente
 - almeno una volta a settimana
 - più giorni in una settimana
 - tutti i giorni
17. Leggi giornali su internet?
- sì
 - no
18. Frequenti biblioteche?
- sì
 - no
19. Se sì, con quale frequenza?
- una volta all'anno
 - poche volte nel corso dell'anno
 - almeno una volta al mese
 - una volta alla settimana
 - altro
20. Quali sono i motivi per cui vai in biblioteca?
- per prendere in prestito libri
 - per consultare libri
 - per consultare quotidiani e riviste
 - per studiare
 - per partecipare ad incontri/laboratori/eventi culturali
21. Per quale motivo pensi di essere andato poco in biblioteca negli ultimi mesi?
- mananza di tempo
 - non mi interessa
 - gli orari non coincidono con le mie attività
 - non trovo quello che voglio
 - è scomoda da raggiungere
 - non mi sento a mio agio
 - le persone che conosco non ci vanno

22. Hai un lettore di libri digitale (e-reader)

- a. sì
- b. no

23. Hai acquistato libri in formato elettronico (e-book)

- a. sì
- b. no

5. Lavorate in piccoli gruppi. Immaginate di avere nella vostra classe uno studente o una studentessa italiano/a a cui dovete tradurre dall'ungherese all'italiano i 21 punti della sfida di lettura che si trova sul sito della scuola. Cominciate dalla terza diapositiva, cliccate sul link: <https://tankerulet.itworx.hu/cgi-bin/itworx/download.cgi?vid=38&uid=-1&dokid=6959>

1. nap Megnézem otthon a könyvespolcunkat.
2. nap Megkérdezem a szüleimet, hogy melyik a kedvenc regényük (melyik volt a kedvenc regényük az iskolában).
3. nap Előkeressük és megnézegetjük a kedvenc gyerekkori mesekönyvemet.
4. nap Elolvasok egy népmesét.
5. nap Elmegyek a városi könyvtárba, és kölcsönzök is.
6. nap Teszek egy könyvet az ágyam mellé, amit majd szívesen elolvasok.
7. nap Elolvasom egy kortárs szerző novelláját!
8. nap Elolvasom egy már klasszikussá vált szerző novelláját.
9. nap Belehallgatok egy hangoskönyvbe.
10. nap Olvasgatok egy ismeretterjesztő könyvet.
11. nap Megkérdezem a szüleimet, hogy melyik a kedvenc versük (melyik volt az iskolában a kedvencük).
12. nap Elolvasom egy kortárs költő versét.
13. nap Elolvasom az egyik gyerekkori kedvenc versemet.
14. nap Megtanulom az egyik kedvenc versem egy részletét.
15. nap Olvasgatom a Pagony Kiadó Abszolút Könyvek / Tilos az Á kiadványainak könyvajánlóit.
16. nap Elmegyek egy könyvesboltba (Készthelyen). Megnézem a legújabb kiadványokat és az ifjúsági irodalmat.
17. nap Elolvasok egy novellát / verset / mesét valamelyik idegen nyelven.
18. nap Választok egy regényt, amit elkezdek olvasni.
19. nap Felolvasok egy mesét / verset / novellát / regényrészletet valakinek.
20. nap Folytatom a regényt, amit elkezdtem olvasni.
21. nap Visszaviszem a könyvtári könyveket.

6. Libro digitale o cartaceo? Questo è il dilemma. Scegliere tra libro digitale o cartaceo. Scegliere tra un e-book e un libro fisico, stampato su carta. Vediamo quali sono i pro di entrambe le scelte. Scrivete i numeri nella tabella!⁴



I vantaggi del libro cartaceo	I vantaggi del libro digitale

1. pesa pochissimo
2. un'esperienza sensoriale più completa, puoi toccarlo, sfogliarlo, sentirne il profumo
3. non si deve spegnere in aereo
4. può contenere migliaia di libri
5. posso cercare velocemente
6. ecologico, sostenibilità, non ci sono sprechi di carta
7. può essere letto dove non c'è energia
8. dizionario multilingue integrato
9. resterà leggero indipendentemente dalla quantità di libri
10. è possibile ingrandire i caratteri
11. può essere firmato dall'autore
12. questo è il futuro
13. puoi sottolineare e prendere appunti
14. tutto sommato costa meno
15. non influenza negativamente il tuo sonno
16. occuperà uno spazio piccolissimo
17. non si deve comprare uno strumento
18. è un regalo ideale dell'ultimo minuto a tutti e a tutte le occasioni
19. è possibile avere un'illuminazione perfetta
20. puoi tramandare di generazione in generazione

⁴ Az illusztráció forrása: <https://michaelfloris.altervista.org/ebook-o-cartaceo-il-grande-dilemma-dei-lettori-italiani/> (Utolsó letöltés: 2025. május 5.) A feladat a következő forrás adaptálásával készült: <https://libridimarketing.blog/libro-digitale-o-cartaceo-questo-e-il-dilemma/> <https://lucasadurny.com/libro-cartaceo-o-digitale/> (Utolsó letöltés: 2025. május 5.)

7. Cosa ne pensate di questa affermazione? Discutetene con un compagno che ha un'opinione diversa dalla vostra!⁵

E tu che lettore / lettrice sei? Io, ad esempio, sono una lettrice purista che legge esclusivamente libri in carta. Ho provato a leggere con Kindle, ma è stato complesso e poco soddisfacente. Sono una che annusa i libri ed ama toccarli con mano, non c'è niente da fare. Solo e sempre libri in carta.

8. Il piacere di leggere⁶

Inserite i pronomi relativi al posto giusto. Attenzione: ci sono due pronomi in più!

a chi, che, coloro che, di chi, chi, che, a cui

Oggi i computer sono diventati così popolari che molte persone li preferiscono ad un buon libro. Per molti addirittura la lettura è considerata più un obbligo che un piacere. Ci sono molti tipi di persone, alcune amano la lettura e altre che non la amano. Ma una cosa è evidente: (1) _____ conoscono la grande gioia (2) _____ proviene dalla lettura hanno vite più ricche e prospettive più ampie rispetto (3) _____ non ama leggere. “Incontrare” un buon libro è come incontrare un grande insegnante. “(4) _____ ha letto dei libri e ha il gusto della lettura certamente si trova meglio (5) _____ non li ha letti, perché leggere libri è come laurearsi continuamente, come continuare ad andare avanti, a studiare, a conoscere, nulla ti insegna più dei libri.”

Completate il testo con le preposizioni semplici o articolate!

Leggere è un privilegio esclusivo (1) _____ esseri umani: nessun' altra creatura vivente possiede le stesse capacità. Attraverso la lettura possiamo venire (2) _____ contatto (3) _____ centinaia di migliaia di altre vite oltre che con la nostra e possiamo comunicare (4) _____ saggi e filosofi che sono vissuti anche migliaia (5) _____ anni fa.

⁵ A feladathoz használt szöveg forrása: <https://libridimarketing.blog/libro-digitale-o-cartaceo-questo-e-il-dilemma/> (Utolsó letöltés: 2025. május 5.)

⁶ A feladatok a következő forrás felhasználásával készültek: <https://www.tixi.it/2010/03/05/il-piacere-di-leggere/> (Utolsó letöltés: 2025. május 5.)

Inserite nel testo gli infiniti!

fare	leggere	aiutarci	conoscere	viaggiare	incontrare	diventare
------	---------	----------	-----------	-----------	------------	-----------

(1) _____ è come (2) _____ un'escursione. Si può (3) _____ in ogni direzione e (4) _____ nuovi luoghi e nuove persone. I libri ci trasportano in altri paesi dove possiamo (5) _____ personaggi che possono (6) _____ i nostri maestri di vita, che possono (7) _____ a trovare le risposte ai nostri quesiti.

Scrivete nel testo la parola giusta!

Leggere è essenziale per pensare. È importante trovare il tempo per leggere e riflettere (1) _____ sulle cose.

Gli (2) _____ della lettura utilizzano ogni momento libero per leggere: mentre viaggiano in treno o prima di andare a letto o alla mattina, appena svegli.

Come ci sono belle e brutte persone, ci sono libri belli e brutti. Tutti noi viviamo in una rete (3) _____ di relazioni. Se ci associamo con persone positive, la nostra vita ne sarà (4) _____ influenzata. Tuttavia, anche una persona (5) _____ buona ha una probabilità di essere (6) _____ se passa troppo tempo in un ambiente disonesto. Leggere molti buoni libri coltiva e arricchisce la vita di una persona.

Dobbiamo scegliere invece i libri di valore, che dirigono la nostra vita verso (7) _____, (8) _____ e (9) _____.

1.	serie	seriamente	serioso
2.	amanti	amabili	amori
3.	intricata	intricando	intricante
4.	positivismo	positività	positivamente
5.	essenziale	essenzialmente	essenza
6.	corrotta	corrotto	corruttore
7.	il felicismo	la felicità	la felicità
8.	il saggione	la saggità	la saggezza
9.	la createzza	la creatività	la creazione

9. Leggete questo brano abbreviato tratto dal libro *Lettera a un bambino mai nato* di Oriana Fallaci (scrittrice, giornalista italiana). Coniugate i verbi al futuro e segnalate la soluzione giusta!⁷



„(1) _____ (essere-tu) un uomo o una donna? Vorrei che tu fossi una donna. Vorrei che tu provassi un giorno (2) **tutti quelli che / che / ciò che** provo io: non sono affatto d'accordo con (3) **la mia mamma / mia mamma / la mia madre** la quale pensa che nascere donna (4) **é / sia / era** una disgrazia. La mia mamma, quando è molto infelice, sospira: «Ah, se fossi nata uomo!». Lo so: il nostro è un mondo fabbricato (5) **dagli / agli / con gli** uomini per gli uomini, la loro dittatura è

così antica che si estende perfino (6) **al / nel / dal** linguaggio. Si dice uomo per dire uomo e donna, si dice bambino per dire bambino e bambina, si dice figlio per dire figlio e figlia, si dice omicidio per indicare l'assassinio di un uomo e di una donna... Eppure, o proprio per questo, essere donna è così affascinante. È (7) **un' / un / l'** avventura che richiede un tale coraggio, una sfida che non (8) **noiosa / annoia / si annoia** mai. (9) _____ (tu-avere) tante cose da intraprendere se nascerai donna... Essere mamma non è un mestiere. Non è nemmeno un dovere. E solo un diritto fra tanti diritti. (10) _____ (tu-faticare) tanto ad urlarlo. E spesso, quasi sempre, (11) _____ (tu-perdere). Ma non (12) _____ (tu-dovere) scoraggiarti. Battersi è molto più bello (13) **che / di / quanto** vincere, viaggiare è molto più divertente (14) **che / di / come** arrivare: quando sei arrivato o hai vinto, avverti un gran vuoto. E per superare (15) **quello / quel / quell'** vuoto devi metterti in viaggio di nuovo, crearti nuovi scopi.

Ma se nascerai uomo io (16) _____ (essere-futuro) contenta lo stesso. Se nascerai uomo, ad esempio, non (17) _____ (tu-dovere) temere d'essere (18) **violentato / violentata / violentando** nel buio di una strada. Non (19) _____ (tu- dovere) servirti di un bel viso per essere accettato (20) **a / al / allo** primo sguardo, di un bel corpo per nascondere la tua intelligenza. Non (21) _____ (tu-subire) giudizi malvagi quando (22) _____ (tu-dormire) con chi ti piace. (23) _____ (tu-faticare) molto meno. Naturalmente (24) _____ (ti toccare) altre schiavitù, altre ingiustizie: neanche per un uomo la vita è facile, sai. Poiché (25) _____ (tu-avere) muscoli più saldi, ti (26) _____ (loro-chiedere) di portare fardelli più pesi.

7 A feladathoz használt szöveg forrása: <https://andreaibbamonna.wordpress.com/2008/10/25/oriana-fallaci-lettera-a-un-bambino-mai-nato/> (Utolsó letöltés: 2025. május 5.). Az illusztrációként használt kép forrása: <https://mipszi.hu/cikk/a-magzat-uzenete-kommunikacio-es-kapcsolat> (Utolsó letöltés: 2025. május 5.)

Poiché (27) _____ (tu-avere) la barba, (28) _____ (loro-ridere) se tu piangi e perfino se hai bisogno di tenerezza. Poiché (29) _____ (avere) una coda davanti, ti (30) _____ (ordinare-loro) di uccidere o essere ucciso alla guerra. Eppure, o proprio per questo, essere un uomo (31) _____ (essere) un'avventura altrettanto meravigliosa. Se nascerai uomo, spero che (32) _____ (essere) un uomo come io l'ho sempre sognato: dolce coi deboli, feroce coi prepotenti, generoso con chi ti vuol bene...”

Facilitazione dell'insegnamento della pronuncia dell'italiano come L2 tra gli studenti ungheresi

Introduzione

La pronuncia costituisce una componente fondamentale dell'acquisizione di una seconda lingua (L2), influenzando in modo critico sia l'intelligibilità che la competenza comunicativa. Di conseguenza la fonetica e la fonologia vanno considerati come pilastri strutturali non meno importanti della morfologia, della semantica o della sintassi. Sebbene negli ultimi decenni, con l'affermarsi dell'insegnamento delle lingue straniere incentrato sul parlato, sia stata posta una crescente enfasi sull'importanza dell'accuratezza della pronuncia, sono ancora vivi miti come l'idea che l'italiano sia una lingua che “si legge come si scrive” anche se il sistema ortografico dell'italiano sia meno distante dalla pronuncia rispetto ad altre lingue, non esiste una corrispondenza perfetta tra grafemi e foni (Salvaggio, 2020: 50–53). Questo aspetto dimostra che è altrettanto importante facilitare la pronuncia per gli studenti che imparano l'italiano come lingua straniera.

Tra gli apprendenti di L2, i parlanti ungheresi che acquisiscono l'italiano devono affrontare un insieme unico di sfide fonologiche derivanti dalle differenze tipologiche e fonetiche tra i due modelli di intonazione relativamente piatti: l'italiano, una lingua romanza, presenta modelli di stress ritmici, un ricco inventario di vocali e la geminazione delle consonanti, mentre l'ungherese è una lingua uralica caratterizzata da un'armonia vocalica (Salvaggio, 2020). Queste disparità sono spesso causa di persistenti difficoltà di pronuncia per gli studenti ungheresi, in particolare nella produzione accurata della qualità vocalica italiana, delle caratteristiche prosodiche e dei contrasti segmentali. Sebbene, come nel resto del mondo, anche in Ungheria l'insegnamento si concentri sull'italiano standard, rendendo il processo di apprendimento potenzialmente più semplice e sistematico, le specificità fonologiche dell'ungherese continuano a rappresentare un ostacolo rilevante.

Il presente articolo si propone di esplorare strategie efficaci per facilitare l'acquisizione della pronuncia in apprendenti ungheresi L2 di italiano, esaminando sia gli interventi pedagogici sia le influenze translinguistiche. Integrando le intuizioni della teoria fonetica, della ricerca sul trasferimento linguistico e della pratica didattica, lo studio cerca di identificare approcci basati sull'evidenza che migliorino l'accuratezza della pronuncia e supportino gli apprendenti nello sviluppo di un parlato italiano più simile a quello di un nativo.

A tal fine, l'articolo presenta prima una breve rassegna teorica della letteratura, seguita da un esame del libro di testo Nuovo Progetto Italiano A1 (2016, Edilingua) in termini di contenuti per l'insegnamento e lo sviluppo della pronuncia. Infine, è stata condotta un'intervista qualitativa a un insegnante di italiano che insegna da più di 35 anni, alla quale è stato chiesto di parlare dell'importanza della pronuncia, del suo sviluppo e delle possibilità della sua facilitazione durante la lezione d'italiano.

1. Rassegna teorica di letteratura

1.1. Il modello di competenza comunicativa (*Communicative competence model*)

Il concetto di competenza comunicativa¹, introdotto per la prima volta da Hymes nel 1972, rappresenta un cambiamento fondamentale rispetto agli approcci strutturalisti all'apprendimento delle lingue, sottolineando gli aspetti funzionali e sociali dell'uso della lingua. Hymes ha proposto che la competenza linguistica vada oltre l'accuratezza grammaticale per includere la capacità di usare la lingua in modo appropriato in vari contesti (Hymes, 1972: 277). Partendo da queste basi, nel 1980 Canale e Swain hanno elaborato un modello che comprende quattro componenti interrelate: la competenza grammaticale – la conoscenza degli elementi lessicali e delle regole di morfologia, sintassi e fonologia –, la competenza sociolinguistica – la comprensione del contesto sociale e culturale –, la competenza discorsiva – la capacità di produrre testi coerenti e coesi – e la competenza strategica, che significa l'uso di strategie comunicative per compensare le carenze o le limitazioni (Canale&Swain, 1980: 29-31). Questo modello ha avuto un impatto duraturo sia sulla pedagogia linguistica che sulla valutazione, informando i programmi di studio che mirano a sviluppare le capacità degli studenti di comunicare in modo efficace e autentico in situazioni reali. (Bachman, 1990: 84–87). Nell'insegnamento della pronuncia, la competenza comunicativa sottolinea l'importanza dell'intelligibilità e dell'adeguatezza pragmatica, piuttosto che la perfezione della madrelingua, allineandosi così alle metodologie di insegnamento contemporanee basate sulla comunicazione e sui compiti.

La maggior parte degli errori commessi dagli apprendenti di italiano L2, a livello fonologico, rientra nella categoria degli errori di interferenza, poiché, nonostante la minore attenzione, gli errori di pronuncia possono essere altrettanto comuni che in

1 La competenza comunicativa è l'abilità che ci permette di estrarre una certa quantità di informazioni dalle frasi comprendendo alcune parole, interpretando il contesto delle frasi e conoscendo la nostra logica e i fatti del mondo. (Hymes, 1972; 280)

altre unità linguistiche (Selvaggio, 2020: 50). Naturalmente, il fatto che l'interferenza sia il principale motore degli errori di pronuncia non significa che si possano ignorare molti altri fattori di influenza, come l'omogeneità dei gruppi di apprendenti, la loro lingua madre e il livello linguistico, tra i tanti, che devono essere presi in considerazione quando si cercano le ragioni delle difficoltà di pronuncia.

1.2. L'interferenza

Il concetto di interferenza, definito anche come trasferimento negativo, è da tempo riconosciuto come un fenomeno centrale nell'acquisizione della seconda lingua (SLA). Radicate nelle teorie comportamentiste dell'apprendimento linguistico, le prime ipotesi di analisi contrastiva fatte da Lado nel 1957, sostenevano che le differenze strutturali tra la prima lingua dell'apprendente (L1) e la lingua di arrivo (L2) potessero predire le aree di difficoltà, e che l'interferenza si verificasse quando le abitudini della L1 ostacolavano un'accurata prestazione nella L2. Sebbene questa visione si sia evoluta con l'affermarsi dei modelli cognitivi e socioculturali dello SLA, l'interferenza rimane un concetto prezioso per comprendere gli errori fonologici, lessicali e sintattici, soprattutto in coppie di lingue strettamente o lontanamente correlate. Nel contesto degli apprendenti che acquisiscono l'italiano, l'interferenza si manifesta spesso con il trasferimento di vincoli fonotattici e modelli di intonazione della L1, complicando l'acquisizione del ritmo e della lunghezza delle consonanti in italiano (Lado, 1957). Mezzadri, nel suo libro celebrato, *Nuovi ferri del mestiere*, sottolinea che l'interferenza non è semplicemente un ostacolo, ma un aspetto prevedibile e gestibile dello sviluppo dell'interlingua. Egli sostiene la necessità di strategie didattiche che aumentino la consapevolezza dell'influenza linguistica incrociata da parte dell'apprendente, promuovendo al contempo la riflessione consapevole sulle differenze e la pratica sistematica per superare gli errori persistenti basati sulla L1 (Mezzadri, 2015: 91–94).

L'interferenza fonologica è particolarmente evidente quando gli studenti ungheresi acquisiscono l'italiano a causa delle differenze fondamentali nei loro sistemi fonetici e fonologici. Un'area notevole di interferenza riguarda la qualità delle vocali: l'ungherese ha un inventario di vocali più ampio, distinto dalle dimensioni fronte-retro e arrotondate-non arrotondate, che porta gli apprendenti a sostituire le qualità delle vocali ungheresi con quelle italiane, spesso riducendo la chiarezza o l'intelligibilità. Inoltre, l'uso da parte dell'italiano della lunghezza fonemica delle consonanti², si traduce spesso in una sotto-articolazione o in una percezione errata, poiché l'ungherese non codifica la geminazione in modo contrastivo. Mezzadri identifica questi fenomeni di interferenza come parte di quelle che chiama fossilizzazioni

2 Ad esempio, *fato* vs. *fatto*.

previste, ovvero errori prevedibili sulla base della L1 dell'apprendente che devono essere affrontati esplicitamente attraverso la consapevolezza contrastiva e l'addestramento fonetico sistematico (Mezzadri, 2015: 96–98). Incorporando la fonologia correttiva nei compiti comunicativi, gli insegnanti possono aiutare gli apprendenti a riprogrammare gli automatismi modellati dalla loro L1 (Goodwin, 2010: 57) e a muoversi verso una pronuncia più accurata e comprensibile. Pertanto, riconoscere e affrontare l'interferenza fonologica è fondamentale.

Fortunatamente, gli insegnanti di lingue hanno a disposizione un'ampia gamma di libri di testo specificamente pensati per gli studenti di italiano L2.

2. Analisi del libro di testo *Nuovo Progetto Italiano A1* (2016, Edilingua)

Il Nuovo Progetto Italiano rappresenta una risorsa fondamentale per l'apprendimento dell'italiano come lingua straniera a livello iniziale, dato che viene utilizzato ampiamente anche in Ungheria. Questo manuale, pensato per studenti principianti, si distingue per un approccio comunicativo e integrato che combina grammatica, lessico, abilità comunicative e aspetti culturali (Manzini, 2022; 47). Uno degli elementi chiave del suo successo è l'equilibrio tra teoria e pratica, che permette agli studenti di acquisire competenze linguistiche in modo naturale e progressivo. Un aspetto particolarmente rilevante del *Nuovo Progetto Italiano* è il modo in cui affronta la pronuncia. Nel caso di questo manuale, la pronuncia viene maggiormente affrontata attraverso esercizi di ascolto e consigli di pronuncia incorporati nelle lezioni. L'intonazione e lo stress sono introdotti contestualmente, spesso attraverso dialoghi e giochi di ruolo. Questo approccio contestuale facilita l'assimilazione spontanea delle caratteristiche fonetiche della lingua, rendendo l'apprendimento più efficace e motivante per gli studenti. Tuttavia, va notato che l'istruzione esplicita sul ritmo e sulla velocità del discorso è minima. I materiali audio che accompagnano il libro di testo forniscono un'esposizione ai modelli naturali del parlato, ma gli studenti che desiderano esercitarsi in modo mirato sulle caratteristiche suprasegmentali possono prendere in considerazione risorse supplementari per un'esplorazione più approfondita. Nonostante ciò, il libro resta un ottimo punto di partenza, soprattutto per chi cerca una base solida nella comprensione e nella produzione dell'italiano parlato (Manzini, 2022; 45–50).

In sintesi, questo libro di testo è uno strumento didattico completo e accessibile, che permette agli studenti di iniziare il loro percorso linguistico in modo efficace, pur lasciando spazio alla personalizzazione dell'apprendimento attraverso materiali integrativi. È importante tenere in mente che parliamo sempre di un libro di testo specializzato per gli apprendenti assolutamente principianti della lingua italiana, in questa fase la pronuncia gioca un ruolo chiave nel processo.

2.1. Istruzione fonetica esplicita

Fin dall'inizio, il libro di testo enfatizza la pronuncia introducendo gli studenti all'alfabeto italiano e ai suoni ad esso associati. Per esempio, nell'unità introduttiva, gli studenti si cimentano in esercizi che si concentrano sulla pronuncia di specifiche combinazioni consonantiche come “c”, “g”, “sc”, “gn”, “gl” e “z”, nonché sull'articolazione delle consonanti doppie. Questi esercizi sono pensati per aumentare la consapevolezza dei fonemi italiani che potrebbero non esistere nella lingua madre degli studenti, affrontando così potenziali aree di interferenza.

2.2. Attività di ascolto contestualizzate

Il corso prevede una serie di esercizi di ascolto con dialoghi e testi registrati da madrelingua. Queste attività espongono gli studenti a modelli autentici di pronuncia, intonazione e ritmo dell'italiano parlato. Impegnandosi con questi materiali, gli studenti possono sviluppare le loro capacità di discriminazione uditiva e interiorizzare meglio gli aspetti fonologici della lingua.

2.3. Risorse digitali interattive

Il libro di testo offre l'accesso a risorse digitali attraverso la piattaforma i-d-e-e. Queste includono esercizi interattivi, tracce audio e materiali video che rafforzano la pratica della pronuncia. La disponibilità di versioni audio rallentate consente agli studenti di concentrarsi sulle sfumature della pronuncia, facilitando un apprendimento più efficace.

3. Il *Nuovo Progetto Italiano A1* (2016, Edilingua) in comparazione con altri libri di testo

Nel presente sezione si propone un'analisi comparativa dei compiti di pronuncia, sia espliciti che integrati, presenti nel *Nuovo Progetto Italiano A1* (2016, Edilingua), in rapporto a quelli offerti da altri manuali per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera: *La lingua italiana per stranieri* (2014, Guerra Edizioni), *Nuovo Espresso* (2014, Alma Edizioni) e *Nuovo Magari* (2014, Alma Edizioni). La scelta di questi testi è motivata dall'esigenza di mantenere una coerenza metodologica³,

³ L'unico svantaggio è che il *Nuovo Magari* non possiede un libro di testo per gli apprendenti al livello A1-A2.

selezionando materiali pubblicati in un arco temporale ravvicinato, al fine di evitare influenze legate a tendenze didattiche superate. L'analisi qui proposta si inserisce nel quadro della ricerca presentata nella tesi di dottorato di Livia Manzini nel 2022. Manzini ha suddiviso i compiti dei libri di testo in esame in diverse categorie più piccole, tra cui il presente ricerca tratta l'intonazione, lo stress, il ritmo, i suoni singoli, l'accento e l'ascolto.

3.1. *Lingua italiana per stranieri A1* (2014, Guerra Edizioni)

Il classico libro di testo *Lingua italiana per stranieri* adotta un approccio strutturalista, enfatizzando l'acquisizione della grammatica e del lessico. Pur fornendo esercizi di pronuncia fondamentali, l'attenzione alle caratteristiche soprasegmentali è limitata. I modelli di intonazione sono introdotti principalmente attraverso la lettura di brani e dialoghi, con una minima istruzione esplicita sulla variazione dell'intonazione o sul ritmo. Lo stress viene affrontato nel contesto della pronuncia delle parole, ma mancano esercizi mirati per esercitarsi sui modelli di stress tra diversi tipi di parole. Nel complesso, gli studenti potrebbero aver bisogno di risorse supplementari per sviluppare una comprensione completa della prosodia italiana (Manzini, 2022).

3.2. *Nuovo Espresso A1* (2014, Alma Edizioni)

Nuovo Espresso integra la pratica della pronuncia all'interno del suo quadro comunicativo. Ogni unità comprende attività di ascolto che espongono gli studenti al parlato naturale, favorendo l'acquisizione dell'intonazione e del ritmo. I modelli di stress sono evidenziati attraverso esercizi di vocabolario e gli studenti sono incoraggiati a imitare la pronuncia dei madrelingua. Tuttavia, il trattamento delle caratteristiche soprasegmentali rimane implicito e gli esercizi dedicati esclusivamente all'intonazione, allo stress o al ritmo del discorso sono limitati. Per gli studenti che desiderano esercitarsi in modo approfondito, la risorsa supplementare di Alma Edizioni, *Fonetica pratica della lingua italiana*, offre esercizi mirati su questi aspetti (Manzini, 2022).

3.3. *Nuovo Magari B1* (2014, Alma Edizioni)

Rivolto a studenti intermedi, *Nuovo Magari* approfondisce le sfumature della pronuncia italiana. Il libro di testo incorpora testi autentici e materiali audio che mostrano vari modelli di intonazione e ritmi di pronuncia. Gli esercizi invitano gli studenti ad analizzare e replicare questi modelli, favorendo uno stile di conversazione

più naturale. Lo stress e il ritmo sono esplorati attraverso poesie e testi di canzoni, fornendo un contesto culturale alla pratica della pronuncia. Sebbene il libro di testo offra contenuti più ricchi sulle caratteristiche soprasegmentali rispetto alle sue controparti, alcuni studenti potrebbero comunque trarre beneficio da un'ulteriore pratica mirata utilizzando materiali fonetici specializzati (Manzini, 2022).

3.4. Tabella comparativa

La tabella comparativa si basa sull'analisi dei libri di testo pubblicata nella tesi di dottorato di Livia Manzini del 2022, raccogliendo i risultati dell'analisi.

Intonazione	Stress	Ritmo	Suoni singoli	Accento	Ascolto
Nuovo Progetto Italiano A1 (2016)					
Trattata marginalmente; accenni nei dialoghi e negli esercizi orali.	Enfasi funzionale, ma con spiegazioni limitate.	Pochi riferimenti; ritmo trattato in contesti comunicativi.	Affrontati in modo selettivo (es. suoni problematici per L1 comuni).	Pochi esercizi specifici; accenni in testi scritti e orali.	Dialoghi realistici, con audio autentico; utili ma non sempre mirati alla percezione fonetica.
La lingua italiana per stranieri A1 (2014)					
Intonazione trattata come elemento prosodico basilare.	Affrontato sistematicamente con esempi visivi e fonetici.	Ritmo integrato in esercizi di pronuncia e poesia.	Molto curata la fonetica; uso dell'alfabeto fonetico per molti suoni.	Presente un focus chiaro sull'accento lessicale.	Attività specifiche per riconoscere e produrre suoni, con esercizi di dettato e discriminazione uditiva.
Nuovo Espresso A1 (2014)					
Affrontata in modo funzionale (es. domande, esclamazioni).	Presentato con chiarezza e con esercizi associati.	Enfasi moderata, presente nei moduli di parlato.	Buona attenzione ai suoni base e opposizioni fonologiche essenziali.	Lavorato nel contesto dell'intonazione e della lettura.	Ricco apparato audio; ascolto integrato per la discriminazione di suoni e intonazione.
Nuovo Magari B1 (2014)					
Approfondita con attività esplicite di intonazione espressiva e fraseologica.	Rilevante per la comprensione globale; esercizi più complessi.	Maggiore attenzione al ritmo naturale della lingua.	Tratta fenomeni complessi (gemina-zione, vocali aperte/chiusse).	Riconoscimento dell'accento in funzione della comprensione orale.	Ascolti autentici e stimolanti, spesso con accento regionale; buono per l'autonomia percettiva.

4. Intervista

Oltre alla revisione della letteratura e all'analisi dei libri di testo, condurre un'intervista qualitativa dà un'ottima opportunità per rendere tangibile quanto detto finora e per vedere come l'atteggiamento associato alla pronuncia funziona realmente nella pratica e se esiste una forma di facilitazione. La presente intervista qualitativa e semi strutturata è stata condotta il 29 aprile 2025, con l'obiettivo di supportare lo sfondo teorico presentato in precedenza con un quadro di esperienza pratica personale, nonché di far luce sull'attuale utilizzo in classe di *Nuovo Progetto Italiano*, precedentemente analizzato. La struttura delle domande dell'intervista spazia dal retroscena didattico personale e dagli atteggiamenti verso il miglioramento della pronuncia alle pratiche specifiche, raggruppate secondo le seguenti categorie: domande generali sull'esperienza, domande specifiche sulla pronuncia, metodi e strategie, motivazione e atteggiamento degli studenti, cambiamenti e adattamenti, riflessioni personali. L'intervistato era insegnante di italiano al liceo, che lavora in questo settore da oltre 35 anni. Per preservare l'anonimato, negli esempi forniti ho contrassegnato i nomi personali con X e Y e il nome della città con Z.

- Può raccontarmi qualcosa della sua esperienza come insegnante di lingue?
- Ho cominciato ad insegnare nel lontano 1986, ho cominciato con l'insegnamento dell'italiano, la mia altra specialità è rumeno, quello l'ho cominciato cinque anni dopo. Praticamente perché ho cominciato l'italiano? Perché praticamente ho studiato all'università l'italiano per caso, perché quando noi abbiamo cominciato a studiare erano a scelta diverse lingue e tra cui c'era anche l'italiano ed io, avendo cominciato l'università a Bucharest, lì non volevo fare il francese perché tutti erano molto forti al francese. L'inglese no, perché non sapevo l'inglese, il tedesco non mi piaceva, avevo il russo ancora, ma il russo non volevo ed è rimasto l'italiano o eventualmente l'arabo. Dell'arabo avevo paura perché in quattro o cinque anni non si impara l'arabo e così è rimasto l'italiano e poi all'università non è che mi interessava tanto, lo facevo perché dovevo farlo, facevo gli esami. Solo che quando ho cominciato a insegnare, dopo aver finito l'università, ho cominciato a fare in quel periodo alcuni corsi pomeridiani e lì mi sono accorta che non è che mi dispiaceva insegnare l'italiano. Poi nell'86 ho cominciato anche a scuola e da allora faccio anche l'italiano. L'anno prossimo saranno molti anni, anche non so fare i conti, molti, anche a dirlo, ecco.
- Come ha visto evolversi l'insegnamento della pronuncia nel corso degli anni?
- Credo che l'insegnamento della pronuncia sia un fatto separato dall'insegnamento della lingua, è importante prima di tutto dare l'esempio. In quel periodo i manuali d'italiano non c'erano tanti, perciò neanche tanto audio perché erano audio cassette, anche quelle venivano usate dopo non so quanto

tempo, cioè non avevamo tante possibilità. Poi è venuto il periodo del video, io quasi quasi che obbligavo gli studenti a guardare dei videofilm perché ritenevo in quel periodo, negli anni fine 80, l'unica fonte che c'era praticamente per ascoltare l'italiano. Noi qui a Z non vedevamo italiani, ogni tanto qualche persona arrivava ma non avevamo contatti con l'Italia, perciò era molto difficile. Allora l'esempio sempre veniva dall'insegnante che si faceva, si leggeva, si ascoltava, si facevano esercizi semplici. Ma insomma, ho visto evolversi la pronuncia, certamente, perché da quel momento in cui non c'era nulla, adesso c'è tutto a portata di mano e quando c'è a portata di mano tutto allora forse si fa meno e senza tanto impegno. Adesso comunque avendo tutte le possibilità, la scelta dipende dalla scelta dell'insegnante.

- Quali sono, secondo lei, le principali difficoltà di pronuncia che incontrano gli studenti ungheresi?
- Qui a Z io ho sempre insegnato in due licei diversi, in un liceo dove la maggior parte degli studenti erano ungheresi con la lingua materna ungherese e nell'altro liceo una maggioranza di studenti di madrelingua non ungherese, piuttosto rumena. Sempre bisognava fare questa differenza perché gli studenti rumeni apprendevano più facilmente la pronuncia italiana che gli studenti ungheresi. Per quanto riguarda la difficoltà, certamente i suoni base sono più difficili per gli ungheresi. Per i rumeni, secondo me sono assolutamente i consonanti doppi che costituiscono difficoltà perché in rumeno sicuramente creano problemi.
- Ci sono particolari suoni o aspetti prosodici (intonazione, ritmo) che risultano più problematici?
- Anche tu se pensi ai tuoi colleghi, non è che creava tanta difficoltà secondo me la fonetica, la prosodia della lingua italiana perché questo si impara. Ci porta con sé una difficoltà maggiore dal punto di vista dell'ascolto, la comprensione del parlato, quello sicuramente neanche vivendo in Italia probabilmente non riesce ad eliminare i problemi legati a questi. Ma d'altra parte, l'ascolto non credo che sia una difficoltà come in inglese per esempio.
- Nota differenze tra le generazioni di studenti per quanto riguarda la sensibilità alla pronuncia?
- Come dicevo, ci sono persone che imparano più facilmente, altri che imparano più difficilmente, dipende dalle persone. Probabilmente chi sono più sensibili alla musica imparano più facilmente l'accento, perché anche nella musica ci sono vocali aperti e chiusi. Ciò che in italiano, anche se parliamo con un italiano non necessariamente vengono fuori queste difficoltà perché alcuni al nord o al sud hanno vocali più aperti, più chiusi. Con le generazioni riguardando le difficoltà, sì. Nel passato era più difficile perché ripeto c'era meno materiale, l'approccio con la lingua parlata e con la lingua ascoltata era più scarsa. Oggigiorno invece, avendo tutto a mano secondo me è più facile.

- Quali strategie o attività utilizza per aiutare gli studenti a migliorare la loro pronuncia?
- Attività di ascolto dall'inizio si fanno e li faccio fare, li faccio ascoltare. Do anche materiali dove possono ascoltare, ma io so benissimo che non lo fanno perché lo studente se non è obbligatorio non lo fa. Faccio nelle scuole anche canzoni e le canzoni dico sempre che sono a portata di mano, se ti piace uno stile, allora devi ascoltarlo e ascoltando si impara moltissimo. Si impara moltissimo anche dai film...è utile guardare i film e poi anche l'ebook, cioè i libri, gli audiolibri danno una grande possibilità. Ma se uno non legge come ascoltare c'è un problema, ma è molto difficile mettere uno studente se non legge ad ascoltare, perché non ha pazienza. Io sempre dicevo anche agli studenti, mentre pulisci, nel frattempo puoi mettere musica italiana, puoi mettere un testo, sempre ascolti. Ci sono dei momenti in cui non devi concentrarti, solo ascoltare, ascoltare, ascoltare e poi entra nell'orecchio.
- Ha adottato tecniche specifiche per lavorare sulle difficoltà tipiche degli ungheresi?
- No, perché ho una strategia un po' particolare, non mi occupo molto di questo. Sì, lo so, anch'io mi rendo conto, per esempio, essendo in Italia, ascoltando delle persone, mi rendo conto chi è italiano, chi da dove viene, chi è romeno, chi è ungherese, chi da dove viene, i tedeschi si riconoscono, perché è inevitabile. Vedo, ascolto, sento, diciamo così, i miei colleghi ungheresi che parlano e c'è una nota molto forte, un timbro specifico dell'ungherese che parla italiano, ma non ho mai messo accento su queste cose. È difficile per l'insegnamento in quattro anni ad occuparci della fonetica, secondo me, perché è quasi una perdita di tempo. Appena finiamo tutto il materiale di cui avrebbero bisogno per andare all'università oppure fare gli esami, siamo alla fine dell'anno scolastico. Credo che sia impossibile fare anche queste cose. Non so chi riesce, ma può darsi che alcuni ci riescano.
- Quanto spazio dedica alla pronuncia durante le sue lezioni rispetto ad altri aspetti della lingua?
- Pochissimo, pochissimo. Correggo, soltanto correggo se ci sono sbagli, ma all'intonazione, per esempio, non ci faccio cas
- Quale libro usa durante le sue lezioni? Ci sono segmenti dedicati alla pronuncia nel libro?
- I miei manuali sono quelli che si usano qui in Ungheria, adesso Nuovo Progetto. Sì, ci sono segmenti dedicati all'ascolto, ma specificamente per la pronuncia, credo di no. Io faccio sempre primo ascolto, secondo ascolto e poi discussione, quello è il mio preferito.
- Usa strumenti tecnologici (app, software, registrazioni) per facilitare l'apprendimento della pronuncia?
- No, se qualcuno è diligente allora si trova da sé, ma io non li faccio usare.

- Come percepiscono i suoi studenti l'importanza di una buona pronuncia?
- In quello che riguarda l'italiano secondo me si parla della velocità, di come parlano gli italiani e il resto loro non credo che sentano.
- Gli studenti sono generalmente motivati a lavorare sulla pronuncia o mostrano resistenze?
- Adesso ho esclusivamente studenti che fanno tre ore di italiano, qui è difficile, con quelli che fanno solo tre ore è diverso. Come facevate voi penso quattro anni consecutivi, lì era un po' più diverso, perché lì potevate secondo me percepire meglio le cose, credo. Per esempio se li paragono X e Y, X aveva un terribile accento. Non era una persona aperta, era chiusa, lei non parlava, Y parlavi a casa ad alta voce, ripeteva. X imparava da sé anche ad alta voce ma non aveva l'elasticità delle lingue, perciò non avendo l'elasticità X probabilmente anche in altre lingue porta con sé l'accento. Continuamente, sia in inglese che studia qualcosa altro non importa, lei non può aprirsi per le lingue. Io credo che ci sono persone e persone.
- Quindi lei crede nell'elasticità delle lingue?
- Sí, sí, io credo. Mi rendo conto quando non parlo a lungo tempo in italiano e comincio a parlare, durante i primi impatti non so perché mi va più difficilmente, non perché non lo so, ma perché semplicemente non trovo delle parole. Mi rendo conto anche l'accento in quel momento è diverso. Dopo quando sono in un ambiente italiano mi apro, ma secondo me anche l'accento è un fattore anche psicologico.
- Negli anni ha cambiato approccio nell'insegnamento della pronuncia?
- No, come ti dicevo è rimasto sempre lo stesso.
- Quali innovazioni o pratiche recenti ha trovato particolarmente efficaci?
- Non ritengo la pronuncia, ripeto, tanto utile. Se gli studenti sarebbero perfetti, allora potrebbero ascoltare, potremmo ascoltare alcuni brani, anche parole, paragonare con l'accento tonico, l'accento in qualsiasi maniera troncato. Si rendono conto delle differenze ma non credo non credo che sia questa la parte più importante dell'insegnamento della lingua.
- C'è un momento o un'esperienza legata all'insegnamento della pronuncia che ricorda con particolare soddisfazione?
- Ci sono veramente molti momenti riguardanti voi, te, anche nel passato. Tutti i concorsi che abbiamo fatto, non so, io non ricordo volentieri. Io queste le rimuovo, non ci penso. Sono belle cose, mi vengono in mente separatamente molte cose. Non ci penso troppo se questo sia una cosa buona o negativa.
- Quali consigli darebbe a un giovane insegnante che vuole migliorare l'insegnamento della pronuncia?
- Non lo so, perché non ritengo importante. Allora, che consigli potrei dare? Dipende in che campo lavora. Se deve perfezionare quegli studenti che ha,

allora è importante. Ma se deve insegnare dall'inizio gli studenti, allora non ha importanza secondo me. Se deve perfezionarli, allora è molto utile l'ascolto, la ripetizione, anche i singoli suoni. L'intonazione riconosce, ma poi alla fine io non ritengo molto importante. Se invece insegna al liceo, allora fare moltissimi ascolti, l'abilità di ascolto è molto utile. La cosa principale invece...far amare l'italiano. Perché questo è importante. Se qualcuno riesce ad amare l'italiano, allora sicuramente da sé farà questi sacrifici anche senza chiedere, senza dare come consiglio, credo.

Conclusione

In conclusione, vale la pena di confrontare teorie, modelli e risultati della ricerca nel campo della pronuncia. Come si può notare, la letteratura relativamente ampia nel campo dello sviluppo del parlato L2, soprattutto nel mondo anglofono, non copre necessariamente le linee guida utilizzate nella pratica didattica. Nel contesto ungherese, c'è ancora poca enfasi sulla pronuncia, come si può vedere dall'esempio della famiglia di libri di testo Nuovo Progetto Italiano, che è la più diffusa in Ungheria. Inoltre, come nella formazione degli insegnanti di 40 anni fa, c'è ancora poca enfasi anche oggi sulla metodologia per facilitare la pronuncia, sia nei corsi universitari che nell'insegnamento degli insegnanti già in attività, che viene supportato anche dall'intervista fatta nell'arco di questa ricerca.

La mancanza di attenzione alla pronuncia non è certo colpa di linguisti, ricercatori educativi o insegnanti. È sempre importante pensare in un contesto socio-culturale ed educativo, perché, come ha ricordato l'insegnante intervistata, in Ungheria spesso non c'è abbastanza tempo per concentrarsi sullo sviluppo della pronuncia in modo sistematico, soprattutto per gruppi di 3 ore di lezione a settimana per 4 anni, ma spesso anche con gruppi di 5 ore non c'è abbastanza tempo per farlo, a causa del curriculum e della necessità di soddisfare i requisiti d'esame. A ciò si aggiunge il fatto, evidenziato nella sezione dedicata alla revisione dei libri di testo, che solo una piccola percentuale di libri di lingua contiene elementi specifici di fonetica e fonologia. Questi elementi sono piuttosto inclusi in modo integrato, principalmente attraverso compiti di comprensione orale.

La presente ricerca può fornire un'ottima piattaforma per un lavoro futuro volto a sensibilizzare i futuri e attuali insegnanti di italiano sia sull'importanza dell'insegnamento approfondito della pronuncia sia sul suo sviluppo e sulla sua facilitazione. Inoltre, un'analisi comparativa dei libri di testo di livello superiore dell'edizione 2016 del Nuovo Progetto Italiano e una valutazione degli ultimi libri di testo della famiglia, il Nuovissimo Progetto Italiano, potrebbero essere un campo proficuo. Infine, un quadro più concreto e completo degli atteggiamenti e delle esperienze degli insegnanti ungheresi di italiano nei confronti della pronuncia può essere ottenuto

intervistando diversi insegnanti di italiano di scuola secondaria, anche suddivisi per fasce d'età.

Bibliografia

- Bachman, L. (1990), *Fundamental considerations in language testing*, Oxford University Press, Oxford. URL.: https://www.academia.edu/28794667/Fundamental_Considerations_in_Language_Testing (Data dell' ultimo scaricamento: 03/05/2025)
- Balboni, P. E. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Torino.
- Canale, M.; Swain, M. (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing" in *Applied Linguistics*, I, pp. 1-47.
- Celce-Murcia, M; Brinton, D. M.; Goodwin, J. M. (2010), *Teaching pronunciation: A course book and reference guide (2nd ed.)*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Derwing, T. M.; Munro, M. J. (2005), "Second language accent and pronunciation teaching: A research-based approach", in *TESOL Quarterly*, XXXIX, pp. 379-397.
- Hymes, D. (1972), "On communicative competence" in Pride, J. B.; Holmes, J. (1986). *Socio-linguistics*, Penguin, Harmondsworth, pp. 269-293.
- Lado, R. (1957), *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*, University of Michigan Press, East Lansing.
- Manzini, L. (2022), *The role of correct pronunciation and intonation in teaching Italian as a foreign language through blended learning: a guide to the core sounds of the italian language for English native speakers*, University of Birmingham, Birmingham.
- Mezzadri, M. (2015), *I nuovi ferri del mestiere*, Bonacci Editore, Bologna.
- Salvaggio, A. (2020), *Linguistic difficulties in Italian L2: a case study with adult immigrants*, Università Ca' Foscari Venezia, Venezia.

La correzione degli errori

Introduzione

L'insegnamento di una lingua straniera rappresenta una sfida affascinante e complessa, non solo per gli studenti, ma anche per gli insegnanti. Un aspetto cruciale di questo processo è la correzione degli errori: un elemento essenziale per facilitare l'acquisizione linguistica. Gli errori possono manifestarsi in diverse forme, dalla fonetica alla grammatica, dalla sintassi al lessico. Ed affrontarli in modo efficace richiede una strategia pedagogica ben definita. In questa tesi, si esploreranno i diversi approcci alla correzione degli errori, analizzando l'impatto di tali strategie sul processo di apprendimento e sull'approccio comunicativo degli studenti, con l'obiettivo di fornire un quadro utile per pratiche didattiche più efficaci nell'insegnamento delle lingue straniere.

La mia attuale tesi è composta da due segmenti principali; nel primo viene trattata la natura dell'errore ed i punti cardinali che un insegnante deve considerare durante la correzione degli errori, nella seconda parte viene riportata l'intervista ad una professoressa d'italiano del liceo. Quindi, l'obiettivo di questa tesi è fornire una panoramica teorica e pratica dei diversi tipi di correzione degli errori, discutere i vari fattori che influenzano la correzione degli errori in classe ed evidenziare i benefici della correzione degli errori.

Durante gli anni Cinquanta e fino agli anni Sessanta, l'approccio audiolingistico all'insegnamento delle lingue straniere era in piena attuazione. Gli studenti di lingue dovevano trascorrere molte ore a memorizzare dialoghi, a manipolare esercitazioni di schemi (*pattern drills* nella terminologia inglese) e a studiare ogni sorta di generalizzazioni grammaticali. L'obiettivo presunto o esplicito di questo metodo di insegnamento poteva essere definito "*la pratica rende perfetti*", e presumibilmente, quando gli studenti avrebbero dovuto usare una lingua straniera per comunicare con persone di madrelingua, lo avrebbero fatto in modo fluente e accurato (Hendrickson, 1978: 387).

Successivamente i linguisti strutturalisti hanno introdotto un altro meccanismo per aiutare gli insegnanti di lingue a gestire gli errori degli studenti. Questo meccanismo, chiamato *analisi contrastiva*, presupponeva che l'interferenza della prima lingua degli studenti causasse errori nel loro discorso nella lingua *target*. Molti linguisti ritenevano che, una volta che il docente avesse una conoscenza sistematica delle differenze tra le due lingue, avrebbe potuto iniziare a sviluppare delle tecniche

e dei materiali didattici appropriati che avrebbero aiutato gli studenti a evitare di produrre errori. Tuttavia, una notevole prova empirica indica che, sebbene l'interferenza dalla lingua madre degli studenti sia la fonte principale degli errori fonologici, gli errori di interferenza sono solo uno dei tanti tipi di errori che si trovano nel lessico, nella sintassi, nella morfologia e nell'ortografia delle espressioni degli studenti nella lingua *target* (Hedrickson, 1978: 388).

Dalla fine degli anni Sessanta gli studi sulla grammatica trasformativo-generativa sull'acquisizione della prima lingua, soprattutto sulla psicologia cognitiva, hanno contribuito all'allontanamento dall'audiolinguisma e a rendere l'insegnamento delle lingue più umanistico e meno meccanicistico. Questa prospettiva positiva nei confronti degli errori nella seconda lingua si basa in parte sull'analogia con il fatto che i bambini producono ovunque numerosi errori durante l'acquisizione della lingua madre, errori che i genitori si aspettano e accettano come parte naturale e necessaria dello sviluppo del bambino (Hendrickson, 1978: 388).

Invece, per quanto riguarda l'apprendimento di una seconda lingua si parla di un processo consapevole che deriva da una spiegazione esplicita sugli errori rispetto al sistema di regole della lingua da apprendere. Rispetto alla lingua madre, una seconda lingua viene appresa più tardi nella vita quando il discente non è necessariamente giovane e possiede un sistema linguistico; questo significa che ha già un comportamento verbale ed il suo apprendimento è consapevole. È essenziale menzionare che chi apprende non è esposto a un numero illimitato di dati come il neonato, e che l'apprendimento avviene sotto un'istruzione formale. In altre parole, per la prima acquisizione del linguaggio il bambino ha capacità biologiche che gli permettono di appropriarsi del linguaggio. Questo è stato chiamato da Noam Chomsky LAD, *language aquisition device*, cioè un ipotetico dispositivo di acquisizione della lingua sia nativa che straniera. In sintesi, i bambini sono innatamente dotati della capacità di acquisire una lingua naturale e ciò di cui hanno bisogno per avviare il processo di acquisizione linguistica sono dati linguistici naturali. L'acquisizione della prima lingua è facile, mentre l'apprendimento della seconda è difficile (Amara, 2015: 59).

1. La bibliografia specialistica come punto di riferimento

1.1. Errore e sbaglio

La correzione degli errori è uno degli aspetti più delicati dell'insegnamento delle lingue straniere. Commettere errori in una classe (oppure durante una lezione di lingua straniera) di lingua straniera può talvolta essere un'esperienza imbarazzante e può indurre il discente a non dire nulla nella lingua di arrivo per evitare di commettere ulteriori errori. Tuttavia, spesso non è la correzione dell'errore in sé a indurre

questa sensazione, ma l'idea generale che gli errori siano qualcosa di negativo, da evitare ad ogni costo. Si può sostenere che gli errori e la correzione degli errori siano un'opportunità per gli studenti di sviluppare le loro abilità e conoscenze linguistiche.

L'importanza degli errori nell'apprendimento linguistico è stata sostenuta per la prima volta da Corder nel 1967. Egli dimostrò che le strategie messe in atto da chi deve apprendere una lingua straniera potevano essere dedotte dall'analisi degli errori commessi e che ciò poteva essere utile ai ricercatori del processo di apprendimento della lingua straniera. Successivamente Selinker, all'inizio degli anni Novanta, ha apportato due contributi fondamentali allo studio di Corder: il primo è che gli errori dell'apprendente sono sistematici e il secondo è che non sono "negativi" o "interferenti", ma un fattore positivo, indicativo della verifica delle ipotesi (Amara, 2015: 59).

È importante distinguere due tipi di errore: l'errore vero e proprio (*error*) e lo sbaglio (*mistake*). L'errore è il risultato di una mancanza di conoscenza da parte del discente mentre lo sbaglio è un'azione temporanea e non sistematica che il parlante può correggere autonomamente, spesso con l'aiuto di un percorso guidato dal docente. Questo tipo di errore può verificarsi anche presso i parlanti nativi che hanno una padronanza completa della lingua (Bárdos, 2000: 219-224).

Tornando alla prima tipologia, ci sono vari livelli d'errore. Quale sia più grave fa parte del discorso didattico professionale, ma i possibili livelli possono essere divisi nel modo seguente: livello grammaticale, funzionale, lessicale, fonologico, pragmatico, (inter)culturale e quello del registro linguistico (Mezzadri, 2015: 274).

1.2 Il *feedback* ovvero il modo della correzione: quando e come

L'aspetto dell'interazione in classe con la portata più ampia è probabilmente quello generalmente indicato come *feedback*, che include la correzione degli errori. In classe, le circostanze particolari in cui l'insegnante ha sia delle conoscenze che uno status superiore determinano uno squilibrio nelle aspettative su chi e quando fornisce il *feedback*. A parte l'istruzione generale, il ruolo principale degli insegnanti di lingua è spesso considerato quello di fornire sia la correzione degli errori (una forma di *feedback* negativo a causa del suo effetto inibitorio), che delle sanzioni positive o l'approvazione della produzione degli studenti (Mezzadri, 2015: 275-276). È indispensabile menzionare che l'ideale sarebbe se l'attività della correzione potesse essere fatta principalmente dagli studenti in coppie o in gruppo per permettere una sorta di libera autocorrezione prima di quella finale da parte dell'insegnante (Balboni, 2006: 154). Anche in questo modo, nel corso del processo d'apprendimento, gli errori possono essere analizzati singolarmente: durante la correzione chi ha commesso l'errore può spiegare il suo modo di pensare e il ragionamento sul percorso che ha portato a commetterlo. In questo modo, l'errore diventa un elemento

favorevole che contribuisce alla crescita linguistica (Balboni, 2006: 99). In più, le occasioni di correzione in gruppo possono essere efficacemente utilizzate come un approccio induttivo per far scoprire o per far ripassare le regole grammaticali e le conoscenze culturali (Zamborlin, 2000: 128).

Gli insegnanti valutano tutti i comportamenti degli studenti, siano essi non verbali o verbali, il contenuto di un argomento o la forma del linguaggio. Tuttavia, l'impossibilità di applicare in modo coerente lo standard di correttezza può portare al risultato indesiderato che il comportamento dell'allievo che non riceve ammonizioni o correzioni per errore venga considerato appropriato o corretto. Il *feedback*, in contrasto con la nozione più ristretta di correzione, è quindi un elemento inevitabile dell'interazione in classe, perché, a prescindere da ciò che fa l'insegnante, gli studenti traggono informazioni sul loro comportamento dalla reazione, o dalla mancanza di reazione (Mezzadri, 2015: 275-276).

Le molteplici funzioni del *feedback*, come rinforzo, informazione e motivazione, e la pressione esercitata sugli insegnanti affinché accettino gli errori degli apprendenti portano, tuttavia, alla circostanza paradossale che gli insegnanti debbano interrompere la comunicazione per correggere la lingua *target*, oppure lasciare che gli errori passino "senza essere trattati" per favorire gli obiettivi comunicativi. Il *feedback* correttivo può essere scritto e orale. Tuttavia, di solito è il *feedback* orale a essere attuato in varie discipline e quadri teorici e a costituire un problema per molti insegnanti, poiché questi ultimi devono decidere immediatamente se correggere o meno una produzione errata di un allievo e quale tecnica di *feedback* utilizzare (Mezzadri, 2015: 275-276).

La correzione degli errori in base alla natura del *feedback* può essere divisa nelle sei categorie di seguito elencate (Tedick – Gortari, 1998: 2):

1. correzione esplicita: la produzione dello studente non è esatta e l'insegnante fornisce la forma corretta;
2. riformulazione: senza indicare direttamente che la produzione dello studente è scorretta, l'insegnante riformula implicitamente l'errore dello studente o fornisce la rettifica;
3. richiesta di chiarimento: usando determinate frasi l'insegnante indica che il messaggio non è stato compreso oppure che la produzione dello studente contiene qualche tipo di errore e che è necessaria una ripetizione o una riformulazione;
4. indizi metalinguistici: senza fornire la forma corretta, l'insegnante pone domande o fornisce commenti relativi alla produzione scorretta dello studente;
5. elicitazione: l'insegnante sollecita direttamente la forma corretta da parte dello studente ponendo domande o chiedendo agli studenti di riformulare la produzione. Le domande di sollecitazione differiscono dalle domande definite come indizi metalinguistici in quanto richiedono più di una risposta sì/no;

6. ripetizione: l'insegnante ripete l'errore dello studente e regola l'intonazione per richiamare l'attenzione dello studente.

2. L'opinione degli studenti

La ricerca sulla correzione degli errori si è concentrata soprattutto sulle strategie degli insegnanti e sugli effetti sulla competenza di scrittura degli studenti. I risultati mostrano che la maggior parte degli studenti desidera che gli insegnanti segnino e correggano gli errori e ritiene che la correzione degli errori sia principalmente un compito dell'insegnante. È un dato di fatto che molti insegnanti sono ancora schiavi della scrittura degli studenti, e di conseguenza la correzione degli errori consuma gran parte del loro tempo (Lee, 2005: 1).

Sebbene esistano prove a sostegno dei benefici della correzione degli errori nell'aiutare gli studenti a migliorare l'accuratezza della scrittura, non mancano prove contrarie che mettono in dubbio l'efficacia della correzione degli errori. Nonostante le controversie sul tema, due fattori rimangono chiari. In primo luogo, gli insegnanti sono convinti che stigmatizzare gli errori degli studenti sia un aspetto fondamentale del loro lavoro. In secondo luogo, gli studenti desiderano ricevere un *feedback* dall'insegnante sulla loro produzione scritta e credono di trarne beneficio. Quindi un approccio che non favorisce la correzione degli errori potrebbe non funzionare perché gli studenti sono attenti e apprezzano che gli insegnanti facciano notare i loro problemi grammaticali. In effetti, qualsiasi politica di *feedback* efficace dovrebbe tenere conto delle reazioni psicoaffettive degli studenti. In questo senso, trattare gli errori in modo selettivo è un'opzione migliore rispetto alla correzione completa degli errori (Lee, 2005: 2).

Negli ultimi tempi sono stati condotti diversi studi fondamentali anche per indagare le preferenze, le reazioni e le strategie di gestione del *feedback* degli insegnanti da parte degli studenti. Nel complesso, i risultati della ricerca suggeriscono che gli studenti desiderano che gli insegnanti correggano gli errori per loro. Gli studenti tendono ad apprezzare maggiormente i commenti e le correzioni degli insegnanti sulle caratteristiche grammaticali, lessicali e meccaniche rispetto a quelli sul contenuto e sullo stile. Gli studenti esprimono una moderata preferenza per l'uso dei simboli di correzione e non apprezzano l'uso della penna rossa da parte degli insegnanti (Lee, 2005: 3).

Le preferenze e le aspettative degli studenti sono spesso influenzate dalle loro esperienze di apprendimento di lingua. Il *feedback* degli insegnanti è stato rivolto, in gran parte, all'accuratezza grammaticale e lessicale, piuttosto che alla fluidità ed all'organizzazione retorica. L'attenzione smodata degli insegnanti verso l'accuratezza grammaticale nel loro *feedback* probabilmente ha anche portato gli studenti a credere che produrre una scrittura priva di errori sia l'obiettivo più importante

nell'imparare a scrivere in una lingua straniera. Di conseguenza, vorrebbero che gli insegnanti sottolineassero e correggessero ogni errore. Tuttavia, una produzione priva di errori è un obiettivo irrealistico, perché alcuni errori di scrittura potrebbero non scomparire mai e, quindi, un enorme dispendio di energie per eliminarli potrebbe essere inutile (Lee, 2005: 4).

3. L'intervista

Come complemento vorrei aggiungere al punto di vista delle teorie specialistiche di glottodidattica l'opinione e la pratica quotidiana di un'insegnante. L'intervistata è Adrienn Dobó, una professoressa con circa 25 anni di esperienza pedagogica che insegna al Liceo Radnóti Miklós a Szeged, unica insegnante d'italiano a tempo pieno. Il Radnóti Miklós è una scuola di alto livello, con molte aspettative sia da parte degli studenti che da parte dei docenti.

Il filo conduttore delle domande a lei poste durante l'intervista si è basato sulla tematica del capitolo *La correzione degli errori* del libro *I nuovi ferri del mestiere* (2015) di Marco Mezzadri. Il motivo dell'uso di questo approccio è che lo scopo finale dell'intervista è stato quello di riuscire a ricavare delle informazioni che possono essere comparate a quelle trattate dai testi specialistici. Di conseguenza, prima ho delimitato nella monografia di Mezzadri precedentemente menzionata i punti ed i dubbi principali, poi ho realizzato delle domande che focalizzassero le questioni principali della correzione degli errori. L'intervista è stata effettuata in lingua italiana il 6 marzo 2025 in un'aula del liceo, alla fine della giornata lavorativa. Il colloquio è durato solo 12 minuti: non per la mancanza di temi da affrontare ma perché il discorso è stato assai dinamico.

Di seguito si riporta l'intervista.

- Secondo Lei l'errore fa parte del processo dell'apprendimento?
- Sì, sicuramente sì, condivido questa affermazione che l'errore fa parte naturale di questo processo.
- Lei vede l'errore come risultato naturale del processo di produzione linguistica?
- Sì, e non solo. C'è un proverbio: *'errare è umano'*. Poi continua *'perdonare è divino'*. Questo detto non è riferito all'uso della lingua però possiamo intendere, capire che anche in questo momento parlando si commettono degli errori. Quindi sì, l'errore è un elemento naturale del processo, non c'è nessun problema.
- Secondo Lei evitare l'errore è una delle priorità del processo d'apprendimento?

- Sì, è *una* delle priorità: ce ne sono altre, ce ne sono molte, però evitare gli errori è importante perché lo scopo finale non è mettere insieme tante parole, ma parlare una lingua correttamente e in modo intelligente.
- Secondo Lei la correzione può essere una perdita di tempo?
- No, la correzione appartiene all'insegnamento.
- Secondo Lei l'errore va sempre evitato e corretto perché può portare ad un apprendimento scorretto? E l'errore va sempre corretto appena viene commesso?
- L'errore va sempre evitato: questo è lo scopo, cioè, parlare correttamente una lingua; tuttavia, l'errore non va sempre corretto. Quando uno studente che apprende una lingua comincia a parlare e viene continuamente corretto può essere scoraggiato da questo atteggiamento da parte dell'insegnante. Quindi non sempre va effettuata una correzione, però se non vengono corretti gli errori questo può portare ad un uso sbagliato della lingua.
- Secondo Lei se si correggono troppo gli errori fatti dagli studenti si alza il filtro affettivo e gli studenti iniziano ad avere paura di sbagliare, quindi rifiutano di praticare la lingua per uno stato d'ansia?
- Può essere. Dipende anche dal modo in cui incoraggiamo gli studenti e dipende, secondo me, anche dal carattere dello studente. Perché ci sono alcuni alunni che parlano fluentemente e non fanno attenzione agli errori, mentre gli altri ci pensano moltissimo e producono una frase correttissima. Una volta ero in Spagna dove c'era un corso di aggiornamento per insegnanti. C'era una professoressa che ci raccontava che aveva avuto due studenti, uno giapponese e uno italiano: il giapponese ha pensato a lungo e poi ha pronunciato una frase del tutto corretta, mentre lo studente italiano parlava già dall'inizio molto bene, o meglio dire, commetteva tantissimi errori ma parlava fluentemente. Quindi dipende dal carattere dello studente: e questo conta.
- Secondo Lei basta lasciare che gli studenti apprendano senza errori la lingua straniera lentamente oppure è necessario aiutarli con tabelle e altre spiegazioni dirette della grammatica? Ovvero se l'insegnante non mostra reazioni ciò rappresenta un ostacolo per l'apprendimento linguistico oppure no?
- Io sono una studentessa di lingua a cui piace comprendere le cose, quindi anch'io insegno in questo modo: d'aiuto fornisco delle tabelle, delle spiegazioni ecc. Perché penso che anche i miei studenti siano di questo tipo. E poi la situazione dipende anche dove siamo. Se c'è un'immersione totale, come ad esempio se uno studente è in Italia in una scuola di lingua quando esce fuori dal contesto scolastico e incontra sempre persone che parlano in italiano: per strada, al supermercato ...; allora, probabilmente, non ha bisogno di tante correzioni perché progressivamente comincia ad usare in modo appropriato la lingua. Mentre qui, in Ungheria, uno studente che pratica l'italiano tre

volte alla settimana per 45 cinque minuti alla volta, magari fa anche i compiti per casa... - speriamo che non li copi - però sicuramente ha più bisogno di tabelle e di spiegazioni.

- Secondo Lei è buono incoraggiare la correzione tra studenti?
- Tra gli studenti sì, in generale. Ma dipende anche dallo studente, dipende dalla relazione tra gli studenti stessi. Uno dei compiti dell'insegnante è creare un buon ambiente dove lo studente che commette un errore non si senta a disagio. No? Comprende che tutto questo è solo per il suo bene, cioè anche quando uno studente fa attenzione a un altro studente è una bella cosa, magari uno parla e gli altri lo seguono e poi lo correggono. Quindi io sono d'accordo con il metodo che cerca di usare sempre di più l'autocorrezione e la correzione tra studenti.
- Secondo Lei qual è la differenza tra errore e sbaglio (*error* e *mistake* nella terminologia inglese)? E quale considera il problema più grave tra questi due?
- L'errore è una cosa radicata che probabilmente deriva da una cattiva conoscenza delle regole della lingua, mentre uno sbaglio, può essere involontario, senza la consapevolezza di stare sbagliando una regola. Cito un esempio. Se uno studente dice 'il mano', però subito dopo si corregge, è uno sbaglio per me, magari lo correggo io. Ma l'importante è che sia consapevole che si dice 'la mano': ha solo commesso uno sbaglio. In caso di errore, invece, bisogna spiegare perché è stato fatto e lo studente deve ricevere l'aiuto. L'errore è più grave.
- Secondo Lei è importante usare colori differenti (es. rosso e arancione) secondo la gravità dell'errore commesso?
- È una bella idea però io non l'ho fatto mai. Ma magari altri insegnanti più diligenti o che hanno più tempo a disposizione di me... È una bella idea. Si capisce facilmente perché è utile.
- Secondo Lei c'è qualche differenza tra la correzione da parte dell'insegnante e la correzione da parte del gruppo? Quale preferisce e perché?
- Se corregge gli errori il gruppo gli studenti fa più attenzione agli altri e così pratica, nello stesso tempo, la lingua. Mentre se gli studenti stanno zitti, in silenzio perché sanno che è il docente a correggere un compagno, la correzione può diventare una perdita di tempo. Perché io come insegnante mi occupo solo di uno studente, mentre anche gli altri studenti dovrebbero fare attenzione a correggere gli errori. Insomma, promuovere la correzione da parte del gruppo è meglio se tutti gli studenti si accorgono di tutti gli errori.
- I due tipi più usati del *feedback* sono la valutazione sommativa e quella formativa. Lei quale preferisce, quale usa di più e perché?
- Sarebbe meglio usare più quella formativa, ma se devo essere sincera utilizzo di più la valutazione sommativa. Potrei far scrivere un compito di classe anche durante la fase d'apprendimento di una nuova regola grammaticale, ma gli

studenti non vogliono scrivere tanti testi, tanti compiti. Sarebbe meglio usare quella formativa, sicuramente.

- Vuole aggiungere qualche cosa?
- Come sai anche tu, Gianni Rodari è uno scrittore e poeta per bambini. E lui dice che talvolta *‘gli errori sono necessari, utili come il pane e spesso anche belli: per esempio la torre di Pisa’*. Ed io sono assolutamente d'accordo con lui.

Conclusione

Per concludere, ritengo molto importante la comparazione, ovvero osservare il rapporto tra la bibliografia specialistica e la realtà pedagogica ungherese. Ovviamente la realtà in questo caso è incarnata da un solo esempio, il modo di pensare e di insegnare della professoressa Dobó, che non è un modello rappresentativo per quanto riguarda le prassi scolastiche ungheresi. Tuttavia, è importante tenere conto anche di una sola opinione, poiché il metodo dell'intervista individuale consente un'esplorazione approfondita delle esperienze personali che non è possibile attraverso un semplice questionario. In questo caso, sebbene il soggetto dello studio non sia rappresentativo – rispetto un'indagine nazionale –, viene data una visione molto diversa della percezione professionale dell'argomento e può essere fornita una prospettiva iniziale o un'ipotesi da esplorare ulteriormente. Inoltre, un vantaggio di questo metodo rispetto alle indagini su grande scala è che il ricercatore può verificare in modo notevolmente più affidabile che un professionista stia rispondendo alle domande poste.

L'opinione professionale personale e le esperienze pedagogiche espresse nell'intervista sono pienamente in linea con i metodi e processi di correzione degli errori presentati come modello nella bibliografia specialistica. Per esempio, come abbiamo visto prima nel testo di Hendrickson (1978), anche la professoressa Dobó è d'accordo che sia gli errori che gli sbagli fanno parte naturale del processo di apprendimento, e anche se uno degli scopi principali del percorso didattico è evitarli, sono ineludibili – e *„spesso anche belli”* – per il miglioramento. La professoressa Dobó ha sottolineato la differenza tra errore e sbaglio e che trattarli in modo differente durante la lezione è essenziale. Anche secondo la sua esperienza correggere troppo gli studenti alza il filtro affettivo, e quindi, le correzioni con l'intento di facilitare l'apprendimento diventano controproducenti in quanto gli studenti diventano partecipanti passivi alla lezione con il rischio conseguente di non praticare la lingua per evitare i possibili errori.

Una sola differenza tra la pratica quotidiana della professoressa Dobó e l'opinione degli studiosi specializzati nella glottodidattica è l'uso dei colori diversi durante la correzione delle produzioni scritte dei discenti. La professoressa ha affermato di usare solo la tradizionale penna rossa perché richiederebbe troppa energia e tempo

in più cambiare le penne per passare da un colore ad un altro in base alla gravità o al tipo di errore commesso; la professoressa riconosce, tuttavia, i potenziali effetti positivi dell'uso dei vari colori nel lavoro quotidiano pur ritenendo tale modalità poco pratica.

Dalle informazioni riportate si possono trarre alcune implicazioni generali e specifiche per la correzione degli errori (Hendrickson, 1978:396). Le domande principali che determinano la correzione degli errori sono: per quale motivo, quando, quale, come e da chi. La mia esperienza è che la bibliografia specialistica afferma gli stessi problemi e regole di cui ha parlato anche la professoressa Dobó e che osservo anch'io come futuro insegnante. In generale, vale a dire che per tutte le cinque domande menzionate sopra, la risposta giusta dovrebbe iniziare sempre con "dipende". Dato che gli alunni non sono uguali, un buon insegnante sa quando e come interagire e correggere, come trattare gli errori e gli sbagli commessi, in classe, dagli studenti di lingua. In più, un buon insegnante deve sapere anche quando e come elogiare: la mia opinione personale è che anche l'apprezzamento fa parte, o almeno dovrebbe far parte, del processo della correzione degli errori il quale non deve limitarsi solo al *feedback* negativo.

Bibliografia

- Amara N. (2015), „Errors Correction in Foreign Language Teaching”, in *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5, 3, pp. 58–68.
- Balboni P. E. (2006), *Le lingue di Babele*, De Agostini Scuola SpA, Novara.
- Bárdos J. (2000), *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hendrickson J. M. (1978), „Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice”, in *The Modern Language Journal*, 62, 8, pp. 387–398.
- Lee I. (2005), „Error Correction in the L2 Writing Classroom: What do students think?”, in *TESL Canada Journal*, 22,2, pp. 1–16.
- Mezzadri M. (2015), *I nuovi ferri del mestiere*, Bonacci Editore, Roma.
- Tedick D. J. – de Gortari B. (1998), „Research on Error Correction and Implications for Classroom Teaching”, <https://test-carla.gps.umn.edu/immersion/acie/vol1/Bridge1.3.pdf> (ultimo scaricamento: 07/05/2025)
- Zamborlin Ch. (2000), „Italiano come LS per adulti: coordinate didattiche di riferimento”, in: Dolci R. – Celentin P. (ed.), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, 2a edizione riveduta e aggiornata, Bonacci Editore, Roma, pp. 117–132.

Műszaki szerkesztés és nyomás:
Innovariant Nyomdaipari Kft., Algyő
Felelős vezető: Drágán György

