

Tanuljunk magyarul...

Középiskolai tanárként azt tapasztaltam, hogy a magyar szakos kollegák és a diákok többsége unja a nyelvtan órákat, kimondatlanul is alacsonyabb rendűnek tekintve az irodalomnál (nem beszélve más, „komoly” tantárgyakról), s a valahogyan letudott órák során mindenki számára homályba vész, fel sem tevődik már a „Mit miért tanulunk?” kérdése. Az sem, hogy egyáltalán nyelvtant miért tanulunk.

Gyakran elcsúszik az oktatás gyakorlata a nyelvhelyességi palléroztatás, helyesírási dresszírozás irányába, vagy elvész a szabályok, definíciók magolásában, ágrajzok rajzolásában. A tantárgy irodalommal szembeni másodrangúságát az egyetemi tanárképzésből eleve hozzák a tanárjelöltek, a kegyelemdőfést pedig az oktatási keret adja meg: heti 1–2 óra 30 fős osztályban. Ugyanakkor a tanügyigazgatás dokumentumai előszeretettel illetik a tantárgyat az érdeleműs, de megtévesztő „anyanyelvi nevelés” elnevezéssel, és olyan készségek kialakításának sorát várják el tőle, amelyek más tárgyak tanulását is megalapoznák. Számomra mindez egyenesen cinikus, és azt állítom, hogy a jelenlegi keretek között megfelelő szintű nyelvtan oktatás s legfőképpen az elvárt készségek fejlesztése nem valósítható meg.

Mindezt azért bocsátom előre, mert tisztában vagyok későbbi mondandóm értékének lehetséges súlyával, felhasználhatóságának esélyével. Az az adalék, amivel az alábbiakban elsősorban a nyelvszemlélet formálásához szeretnék hozzájárulni, az adott keretek között valószínűleg csak eseti metodikai érdekességként alkalmazható. Ez sem lebecsülendő, s ha mégis segít a szemléletformálásban, az egyenesen örömteli.

Az értelmes nyelvtanoktatás alapkérdése, véleményem szerint, hogy képesek vagyunk-e eltávolítva, distanciával szemlélni, szemléltetni a számunkra spontán létező, az anyanyelvi kompetencia szintjén működtetett nyelvi rendszert. Tudjuk-e te nyerünkre helyezve, karunkat kinyújtva

anyanyelvünket mint „páncélos, ízelt bogarat” vizsgálni. Ezt a szemléleti pozíciót, aspektust nem könnyű megteremteni, de ha sikerül, az – tapasztalatom szerint – nemcsak minőségi ugrást hoz a diák nyelvszemléletében, hanem egyszersmind megnöveli a motivációs szintet is. (Mert-hogy egy érdekes fizika órai kísérlethez kezd hasonlítani a helyzet.) Néhány modernebb szemléletű tankönyvben ezt a célt szolgálják azok a feladatok, amelyekben egzotikus vagy éppenséggel kitalált nyelvekből vesznek példákat.

A Magyar Nyelvi Intézetben dolgozva – ahol külföldiek számára évtizedek óta tanítják a magyar nyelvet – gyakorlatilag folyamatosan átélem azt az oktatási szituációt, amelyben a magyar nyelvet csakis „kívülről” szemléljük. Ez a külföldinek természetes, a tanáraink is megszokták már ezt a sajátos helyzetet, de a kívülállókat, barátokat, ismerősöket mindig szenvedélyesen érdeklí, hogy milyen is a magyar nyelv idegen nyelvként, hogyan fest egy magyar nyelvkönyv, nehéz-e a magyar stb. Láttam már olyan magyar diákot, aki bevallása szerint a nyelvtant utálja, de egy külföldieknek készült magyar nyelvkönyvet képes volt órákig olvasgatni.

Ez a spontán érdeklődés kulcsfontosságú: egyrészt benne rejlik az az emocionális töltés, amelyet valószínűleg átérez mindenki, ha azt tapasztalja, hogy az ő nyelvét akarja megtanulni egy külföldi, másrészt ez a motiváltság (amely didaktikai szempontból nekünk, tanároknak ráadásul nem kerül semmibe) könnyen megteremtheti és hosszan ébren tarthatja a diákokban azt a tudati-szemléleti állapotot, amit alapvető

célunk, érdekünk elérni a nyelvtan órákon: hogy a diákok spontán kompetenciájuktól eltávolítva legyenek képesek szemlélni a nyelvi rendszert.

Azt javaslom tehát, hogy próbáljuk meg belevinni a magyar nyelvtan oktatásába ezt a sajátos aspektust. Hogy mely pontjain, milyen módszerekkel, egyelőre nem tudom. Jó volna talán elkészíteni egy ilyen témájú segédkönyvet, amely első lépésben a magyar nyelv elsajátításának egy lehetséges „kronológiája” mentén megvilágítaná mindazon pontokat, amelyek a külföldi szemével másképpen vagy sokkal részletesebben, tisztábban látszanak. (Már önmagában az a tény is érdekes, hogy mennyiben és miért tér el az elsajátítás rendje az iskolában megismert sorrendtől.)

Addig is képzeljük el, ha tudjuk, hozzuk létre a következő szituációt. Adjunk a tanuló kezébe egy magyar mint idegen nyelv tan-könyvet, vagy ültes-sük be egy magyar nyelvi órára, adjunk mellé egy jó vezetőt. Bátran mondhatom, katartikus élményben lesz része, megvilágosodások sorát fogja átélni.

Nézzük meg, milyen „megvilágosodásokkal” járhat például az első lecke végigtanulmányozása. (Izgalmas előzetes feladat lehet: próbálják meg megírni maguk a diákok egy lehetséges magyar nyelvkönyv első leckéjét.)

Hogy a külföldi meg tudjon szólalni, az első órán el kell sajátítania a magyar beszédhangok kiejtését, pontosabban azokat, amelyek a saját nyelvében nem léteznek. Akár „papagáj” módszerrel, akár tudatosan, magyarázva, összehasonlítva történik mindez, a tanár fejében ott van a magyar hangrendszer elméleti ismerete, ugyanaz a táblázat és a „V” alakú létra, amelyet általában az iskolában is tanítanak. Mit láthat, mit tanulhat a gyerek, ha belenézhet ebbe a műhelymunkába? Láthatja, hogy a kül-

földi hallgató, ha nincsen különösebben jó hallása és utánozó készsége, jól vezényelt lépésekben is eljuthat egy általa addig nem használt hang kiejtéséhez. (Például egy orosz könnyen eljuthat az általa használt „o”-tól a magyar „ö”-ig.) Ezek a lépések például a magánhangzók esetében nem mások, mint azon a bizonyos létrán történő jobbra-balra, föl-le lépegetések egy ismert hangtól egy ismeretlenig. A magyar diák számára is láthatóvá (hallhatóvá) válik, hogy ezek a lépések egy-egy fonológiai paramétert jelentenek, továbbá abban a szemléletformáló felismerésben lehet része, hogy az a bizonyos létra nem azért van, hogy a magyar magánhangzókat rendszerezzük, hanem azért, hogy egy – az emberi artikulációs bázis lehetőségeire

alapozott – potenciális rendszert szemléltessen, amelybe, természetesen, belehelyezhető a magyar magánhangzók rendszere is.

A következő lépésekben (de még mindig az első leckében) a külföldi megismerkedik az első magyar mondatokkal. Ezek általában leíró szö-

Tudjuk-e tenyerünkre helyezve, karunkat kinyújtva anyanyelvünket mint „páncélos, ízelt bogarat” vizsgálni? Ezt a szemléleti pozíciót, aspektust nem könnyű megteremteni, de ha sikerül, az – tapasztalatom szerint – nemcsak minőségi ugrást hoz a diák nyelvszemléletében, hanem egy-szersmind megnöveli a motivációs szintet is.

vegekben, dialógusokban vagy képaláírásokban fogalmazódnak meg. A nyelvész azt mondaná, hogy egymásra vonatkoztatott elemek és szabályok első körével találkozik. A szemlélő számára rögtön fellelhető az a kérdés, hogy a tankönyv szerzője milyen megfontolás alapján válogatta ki az első lecke elemeit és szabályait. Ha ezen a magyar diák is elgondolkodik, például a következő nyelvészeti problémákhoz juthat. A lexikai elemeknek a nyelvhasználatban különböző a megterheltségi fokuk, ezért a nyelvsajátítási folyamat elején praktikus a gyakran használt szavakat megtanulni. Ezen az alapon joggal mondhatnánk azt, hogy akkor az igék közül már az első leckében szerepelhetne például az áll, néz, eszik ige. De mivel az első leckében megtanítjuk az igék egyes

számú, anyai ragozású alakjait is, érdemes megnézni, hogyan is ragozzuk ezeket az igéket (álllok, állsz, ...; nézek, nézel, ...; eszem, eszel, ...). Világos, hogy ennek az örületnek nem lehet kitenni a hallgatót. Vagyis a lexikai elemek gyakorisági szempontját máris keresztezi egy morfológiai alapú és didaktikai célú szempont. El kell dönteni, hogy a három különböző ragozási típus közül melyik a leggyakoribb. Valószínűleg arra jutunk, hogy az áll típusú igékkel volna érdemes kezdeni, de jó volna egy magas hangrendű ige is, hogy gyakorolhassuk a magánhangzó-harmónia szabályait is. (Itt az is felmerül, hogy mi a személyrag a külföldi szeméivel: -k?, -ek?, -ök?, -ok?) Legyen esetleg a kér ige. Ezt gyakran használjuk és a ragozása is megfelelő (kérek, kérsz, ...). Jónak tűnik, de van vele egy probléma. Olyan tranzitív ige, amely mellett kötelező a tárgyi bővítmény. A főnév tárgyasetét pedig még nem szeretnénk megtanítani, mert azt később, némi sikerélmény után, nem sokkal a tárgyas ragozás borzalmainak bevezetése előtt érdemes elővenni. Így jobb lenne talán a beszél ige.

Az igeragozással így már rendben volnánk, illetve tisztázni kell még egy apróságot: a magyarban az ige szótári alakja az egyes szám harmadik személy, nem a főnévi igenév. Ezt a külföldi hallgatóval egyszerűen közöljük, remélve, hogy a mi-ért-re még nem tud rákérdezni. A magyar diáktól viszont érdemes volna megkérdezni ennek az okát.

Kellenek az első leckébe még főnevek is, egyrészt alanyoknak, másrészt az első néhány határozó pozíciójába. Meg kell tehát tanítani az első főnévi ragokat. Ezek általában a -ban, -ben és az -on, -en, -ön. Ezekkel nincs sok probléma, ha már értik a hangrendi szabályokat és egyelőre elkerüljük a fa-fán, lecke-leckében típusú alakokat.

Észrevétlenül, magyarázatokba nem bonyolódva próbáljuk első lépésben a határozott névelőt is bevezetni, de érdekes volna a magyar diáknak már itt elgondolkodnia, vajon mikor használunk, mikor nem határozott névelőt, vagyis mi a funkciója. Különösen érdekes ez abban az összefüggés-

ben, hogy bizonyos nyelvekben egyáltalán nincsen névelő.

Igényesebb könyvek kommunikatívabban teszik az első lecke anyagát még néhány melléknév bevezetésével mind jelzői, mind állítmányi szerepben. Ekkor azonban újabb szabályokat kell megtanulni. Jelzőként nem egyeztetjük, állítmányként pedig a névszói állítmány kopulás formáját kell megtanulni, ehhez viszont szükséges a van ige rendhagyó ragozásának ismerete.

Nagyjából ezekkel a problémákkal találkozunk a nyelvtanuló az első leckében, a külső szemlélő pedig kezdi megismerni azt a szigorú, mindenre kiterjedő rendszert, amelynek mentén anyanyelve tudatosan elsajátítható. Ez a – tulajdonképpen kronologikus (egészében koncentrikus) – rendszer minden pontján nélkülözi, sőt egyenesen kizárja az anyanyelvi kompetenciából adódó, „magyarázatra nem szoruló” evidenciákat. Itt semmi sem magától értetődő, és éppen ezért a magyar diák számára minden pontján felkínálja az értelmezés, újraértelmezés lehetőségét.

A továbbiakban, természetesen, nem fogom végigtekinteni a 2. 3., ..., 20. leckét, megemlítenék viszont ad hoc jelleggel még néhány érdekességet ennek a sajátos nyelv-megismerésnek a későbbi szakaszaiból.

Az igekötők szórendje

A magyar diákok az igekötők szórendjéről/sorrendjéről több helyen is tanulnak (szófajok, tagadó mondat, morfémák), de emlékeim szerint nem nagyon áll össze a sokféle szabályból az az egységes belső logika, amely az aktuális mondattagolás szabályain alapul.

A külföldi diák nagyjából a következő sorrendben találkozik a különböző sorrendi variánsokkal:

- A macska bemegy a házba.
- A macska nem megy be a házba.
- A macska megy be a házba, (nem a kutya).
- Hova megy be a macska?
- A macska be akar (tud, szeret) menni a házba.

– A macska nem akar bemenni a házba.
 – A macska akar bemenni a házba, (nem a kutya).

– Hova akar bemenni a macska?

Ha a hallgató nem rendelkezik különösebb nyelvi intuícióval, akkor az 1–4. mondatok helyes szórendjét gyakorlatilag külön-külön szabályok alapján kell megtanulnia. (Állító, tagadó, fókuszos és kérdő mondat.) Ha ez sikerül neki, akkor jön a sokkal élvezetesebb látásból teljesen felborítja a megismert szabályokat. (A gyengébb idegzetű diák itt már odacsapja a könyvet.)

Erdemes a magyar diákoknak feltenni a kérdést: külön-külön kell-e megtanulni a szabályokat, vagy létezik olyan belső logika, amelyben minden variáns értelmezhető, illetve valóban ellentmondanak-e itt egymásnak a szabályok?

Az alanyi-tárgyas ragozás

Az iskolában e kettős ragozásról azt tanulják a diákok, hogy határozott tárgy mellett tárgyas, határozatlan tárgy mellett alanyi ragozást használunk, és megemlítik (bár gyakran egy másik fejezetben) a határozott és határozatlan tárgy néhány esetét. Maga a nyelvi jelenség azonban nem tudatosul, az intuitív alapon használt, egészen különleges nyelvi kategóriával kapcsolatban nem merülnek fel lényegi kérdések.

A legtöbb külföldi számára a tárgyas ragozás mint a valóság megragadásának egyik sajátos nyelvi eszköze nem is létezik. Ezért a magyar diák számára különösen izgalmas lehet belegondolni magába a ténybe, hogy spontán birtokol egy olyan nyelvi eszközt, amelynek a nyelvek többségében nincsen ekvivalense. Milyen bonyolult grammatikai-szemantikai szabályok működtetik ezt a számunkra természetes, de a magyarul tanuló számára gyötrelmet okozó nyelvi jelenséget? (További érdekes kérdés: mi az, hogy nincsen meg valami egy nyelvben?) A „felderítő munkában” segíthet az a folyamat, sorrend, amelyben a határozott tárgy (s vele oppozícióban a határozatlan tárgy) eseteinek teljes (körülbelül 20 tételből álló) listája

érthetővé, megtanulhatóvá válik a külföldi számára. A lista tulajdonképpen racionalizálja, részletekre bontja e kettős kategóriát működtető intuíciót, s mint egy „nagy felbontású optika” a magyar diák számára lehetővé teszi a jelenség belső logikájának megértését, egy grammatikai-szemantikai részrendszer meglátását. Ehhez a mélyebb megértéshez, természetesen, sok-sok kérdésen keresztül vezet az út. Illusztrációként álljon itt néhány kiragadott példa: Hogyan adható mechanikus szabályok helyett mélyebb, tulajdonképpen az anyanyelvi intuíciót is magyarázó válasz arra, hogy a tárgyként használt melyiket és milyen esetében eltérő igeragozást használunk? Miért keresztezi a birtokviszony megjelenése (Bemutatom egy barátomat) a kétféle névelő használatára vonatkozó igeragozási szabályt? Miért az 1–2. személy mellett használunk alanyi ragozást (Látasz engem), és nem a 3. személy mellett (Látod őt), ha személyes névmás a tárgy, holott a beszédhelyzettől függetlenül a harmadik személyű névmásnak lehet végtelen számú denotátuma, tehát, ha úgy tetszik, „határozatlanabb”, mint az első két személy. (Arról már nem is beszélve, miért alakult ki olyan „luxus” rag, mint a -lak, -lek, s egyáltalán ez alanyi vagy tárgyas ragozás, vagy egyik sem?)

A felszólító mód

A magyar diák az iskolában megtanulja, hogy a felszólító mód jele a -j-, jó esetben ennek allomorfiáit, tudja, hogy csak jelen időben lehetséges, és azt, hogy a tárgyas ragozáson is végigvihető.

Valószínűleg fel sem merül problémaként, hogy a magyarban – megint csak eltérően az ismertebb nyelvektől – a felszólító módnak teljes paradigmája van. Hogyan kell érteni azt, hogy akár magamat is felszólíthatom?

A külföldi számára a felszólító mód morfológiája is, használati szabályai is nagy nehézséget jelentenek. Már az úgynevezett szabályos igék esetében is végződés szerinti igitípusok egész sorát kell megtanulnia ahhoz, hogy helyesen tudja

létrehozni az ige felszólító módú alakját. Az alapeseten kívül (például várj) a j és a különböző szóvégi mássalhangzók asszimilációjának szabályait kell ismernie. (Például: $s + j = ss$, $sz + j = ssz$, $z + j = zz$, $t + j = ss$, $t + j = ts$, $szt + j = ssz$, $st + j = ss$.) Ezután jönnek a rendhagyó igék: alszik → aludj, megy → menj, tesz → tegyél (tégy), van → legyél, jön → gyere (de: jöjj, jöjjön) stb. (Mellesleg itt, az ún. rendhagyó igéknél már kapigálhatja a választ a magyar diák a korábban javasolt kérdésre: miért nem a főnévi igenév a magyarban a szótári alak.)

A felszólító módnak nemcsak a morfológiája, hanem a használata is rendkívül nehéz a magyar nyelvben. A 2. személyű alakok és a harmadik személy magázó értelmű használata a tisztán felszólítás, parancs céljából könnyű a külföldi számára is. (Sajnos az iskolai oktatás is gyakran megáll ezen a szinten.) A teljes paradigma használatát viszont a külföldi szabályok, illetve mondatformákat meghatározó lexikai elemek, kifejezések megtanulásával sajá-

títhatja el. Megtanulja, hogy a főmondat állítmányában megfogalmazódó parancs, kívánság, javaslat stb. a hogy kötőszóval együtt felszólító módot von maga után a mellékmondatban. Érdekes lenne itt a magyar diákokkal megnézni, hogy ezek a bizonyos főmondatbeli kulcsszavak milyen jelentésmezőben, hogyan alkotnak szemantikai rendszert. Megtanulja a külföldi azt is, hogy az ... (azért) ..., hogy ... típusú célhatározói alárendelésben is felszólító módot használunk. Ez már nem magától értetődő számára. (Próbáljuk csak lefordítani más nyelvekre!) Hol bújik meg itt az imperatívuszi tartalom, milyen transzformációkkal lehet esetleg tetten érni? A külföldi szá-

mára a Kinyissam az ablakot? kérdés felszólító módja is olyan „képtelenség”, hogy nem nagyon használja még akkor sem, ha megtanulta. Miért használunk itt felszólító módot? Milyen transzformációval magyarázható? Az egyik kollégám összeállított egy 110-es listát azokról a szavakról, amelyek a hogy kötőszóval együtt a mellékmondatban szintén felszólító módot váltanak ki. Ezek jó részében már nagyítóval is nehezen található a cél vagy a felszólítás mozzanata. (Például: Leszokott arról, hogy mindent komolyan legyen.) Miért használunk itt felszólító módot, mi a szemantikai közös ebben a 110-es szócsoporthoz? Vane tisztán konvencionális használata a felszólító módnak?

A legtöbb külföldi számára a tárgyas ragozás mint a valóság megragadásának egyik sajátos nyelvi eszköze nem is létezik. Ezért a magyar diák számára különösen izgalmas lehet bele gondolni magába a ténybe, hogy spontán birtokol egy olyan nyelvi eszközt, amelynek a nyelvek többségében nincsen ekvivalense. Milyen bonyolult grammatikai-szemantikai szabályok működtetik ezt a számunkra természetes, de a magyarul tanuló számára gyötrelmet okozó nyelvi jelenséget?

A múlt idő

Mindannyian kívülről fűjjük, hogy a múlt idő jele az „egy té vagy két té”. Ez a banálisan egyszerűnek tűnő dolog a külföldi számára szintén rázócs lecke. Az igényesebb magyar nyelvkönyvek többsége csak 150–200 óra tanulás utánra tervezi ezt az anyagot. Teszik ezt annak ellenére, hogy a mi-

nimális szintű kommunikációhoz is jó lenne a múlt idő ismerete. De gondoljuk meg: ahhoz, hogy múlt időben tudjunk beszélni, már ismernünk kell az egész bonyolult igeragozási rendszert. (Egy kis kapcsolódó kitérő: az utóbbi időben gyakran felmerül az európai standardizálási törekvésekből adódó, főleg a nyelvvizsgáztatásban lecsapódó probléma, hogy a magyar nyelv elsajátításának sikerességi görbéje egészen mást mutat, mint például az angol nyelv. Az utóbbi években csaknem húsz európai országban kidolgozták az adott nemzeti nyelv úgynevezett kommunikációs küszöbszintjét. Ez a szint a nálunk ismert állami nyelvvizsga alapfokánál kicsit maga-

sabb szintet jelenti. Nos, ennek az eléréséhez az angol nyelvben elég körülbelül 150–200 óra, a magyarban viszont 450–550 óra szükséges. A későbbiekben a görbék, természetesen, valahol találkoznak, hiszen egyik nyelv sem nehezebb a másiknál.)

Mi a probléma a múlt idővel? Az, hogy mikor is kell használnunk azt a bizonyos „egy té-t vagy két té-t”. Ráadásul a külföldi számára ez úgy merül fel, hogy mikor kell használnia a következő jeleket: -t, -ott, -ett, -ött. Egyik, nyelvtanilag nagyon igényes nyelvkönyvünk három csoportba sorolja a nem rendhagyó igéket aszerint, hogy azok milyen hangra, illetve hangkombinációra végződnek, mert ezekhez rendelhető vagy a -t, vagy az -ott, -ett, -ött, vagy a kettő kombinációja. (Ez utóbbit úgy kell érteni, hogy például az ad ige egyes szám harmadik személyben -ott jelet kap, míg az összes többi személyben -t-t.) Ezután következnek az ún. rendhagyó csoportba sorolások, mivel vannak olyan igék, amelyek megegyeznek a tövégi hangjaik alapján, mégsem egyformán kapják a múlt idő jelét (például maradtam, maradtál, maradt, ill. engedtem, engedté, engedett). Aztán jönnek az „egyébként is rendhagyó” igék: (alszik → aludtam, emlékszik → emlékeztem), amelyek kisebb gondot jelentenek, ha már túl vagyunk a felszólító módon, s végül a teljesen rendhagyók (jön → jött, eszik → evett, van → volt stb.).

A múlt idő ilyen aprólékos vizsgálata során értelmet nyerhet a fonetikában tanult

néhány szabály. Mondjuk az, hogy nazális, liquida és szonor mássalhangzók után nem okoz gondot egy zárhang kiejtése (például akart); vagy az, hogy a rövidülés fonetikai törvénye miatt a két mássalhangzóra végződő igék nem kaphatnak csak -t jelet (például tartt). Érdekes feladat lehet például azon is elgondolkodni, hogy az állottam ~ álltam variánsok (némi megkötéssel) miért létezhetnek nyelvünkben, s ezzel szemben a fonetikailag lényegileg nem különböző hallottam ~ halltam viszont nem. (Azt hiszem, érdekes morfo-fonetikai, szemantikai összefüggésekre bukkanhatunk a probléma megoldása során.)

Akármelyik kérdéstémakörbe is tekint bele a diák, azt a felismerést teheti, hogy anyanyelvi kompetenciája egy sokkal finomabb, bonyolultabb rendszert működtet annál, mint amelyet gondolt volna a nyelvtani ismeretei alapján. Ezért érdemes talán időnként elkalandoznia a magyar mint idegen nyelv területére, ahol maguktól sorakoznak az – időnként megválaszolhatatlan, ezért különösen izgalmas – kérdések.

A kalandozásban szívesen nyújt segítséget a Magyar Nyelvi Intézet.

Gremsperger László

A Magyaránrok Egyesülete 2001. november 17-én „Új hangsúlyok az anyanyelvi nevelésben” címmel tartott szakmai napot. A konferencián Kugler Nóra és Gremsperger László itt közölt előadásán kívül még Adamikné Jászó Anna és Raátz Judit (ELTE Tanárképző Főiskolai Kar), illetve Komlósi András (MTA Nyelvtudományi Intézet) fejtette ki álláspontját a szakmai nap címében jelzett témáról.